

صعوبات تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات: مادة العلوم الفيزيائية نموذجا- دراسة ميدانية

روبة يحيى، ريان سيد علي
أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة القبة yahiarouba@gmail.com
أستاذ تعليم عالي بالمدرسة العليا للأساتذة القبة sidalirayane@yahoo.fr
أعضاء بمخبر تعليمية العلوم والرياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة القبة
Laboratoire de didactique des sciences (L.D.S) Ens_Kouba

الملخص

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا أساسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثق عنها. وقد أصبح التقويم معنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

ويهدف التدريس وفق المقاربة بالكفاءات إلى إدماج المتعلم في محيطه من خلال توفير وضعيات تعليمية مستمدة من واقعه اليومي، وبالتالي يكون التقويم عن طريق الوضعيات الإدماجية التي تحاكي لما تعرض له المتعلم من مواقف خلال تعلمه، ولكن في الواقع مازال التقويم يعتمد على طرح الأسئلة المباشرة التي هي بالأساس تطبيق علاقات رياضية بدون فهم وبدون ربط بالواقع ولعل ذلك يظهر بوضوح في أسئلة البكالوريا.

لذلك ارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن صعوبات تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة العلوم الفيزيائية ومن خلال هذه الدراسة توصلنا إلى بعض النتائج منها:

- تعود الأساتذة على طريقة التقويم القديمة ومقاومتهم للتغيير
- ندرة الدورات التكوينية المقدمة للأساتذة على التقويم بالمقاربة بالكفاءات
- تعود التلاميذ والأساتذة على الأسئلة المباشرة، والأسئلة التي تعتمد على تطبيق العلاقات الرياضية
- صعوبة بناء وصياغة الوضعية الإدماجية وعدم توفر بنك أسئلة يرجع إليها الأستاذ عند الحاجة.

الكلمات المفتاحية: التقويم، المقاربة بالكفاءات، الوضعية الإدماجية، العلوم الفيزيائية

Abstract:

Evaluation is considered as one of the most important bases in developing and improving the quality of teaching. And because of the strong relationship between the operation of evaluation and

teaching , it is very important to make these activities in the same value also the new programs which based on competence, which focus on the general development of the learner; and this needs

a strong relationship between learning and teaching on one hand, and evaluation on the other hand,

so that evaluation could have a practical rule which helps in correcting the way of teaching, learning

element and the learner formation.

Because of that we tried in our research to a stop at the reality of evaluation in education which is based on competence. In addition, we tried also to answer the question: If

the evaluation of nowadays is based on using the practical formative evaluation?

How ever the result which we have over come in a practical formative evaluation has pedagogical, arrangement's problems, such as: decreasing in developing the teachers levels, decreasing in the lecture's time, large classes and in teaching programs.

As a result the real evaluation in the school is still a traditional evaluation. It doesn't achieve its real aims and roles for developing the teaching learning's level.

Kay words : approach by competences ; evaluative practices ; physical sciences

I المقدمة:

جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، بإعداد مناهج جديدة وفق المقاربة بالكفاءات، وهو تصور جديد للعملية التعليمية يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناءً على منطق التعليم ذي المعنى الذي يولي أهمية لاكتساب الكفاءات وإدماجها في مواقف لتلبية حاجيات المتعلم وحاجيات مجتمعه من جهة أخرى.

وتأسيس المناهج التعليمية على أساس المقاربة بالكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم القديمة، ذلك أن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف، حيث من الضروري أن تكون ممارسات التقويم متوافقة مع خصوصيات المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي تركز على التنمية الشاملة للمتعلم ولا تكتفي بإكسابه المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا إدماجية تكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته لمواجهة وحل وضعيات مشكلة جديدة من واقعه اليومي

II إشكالية الدراسة:

إن مقاربة التدريس بالكفاءات جاءت لتحديث تغييرا جذريا في طرق التدريس فهي تقترح تعليما إدماجيا، وتمنح أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه، فبالنسبة للتلميذ لا يتمثل الأمر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ما يتم نسيانها، وإنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة تشكل حولا لوضعيات مشكل تتعقد تدريجيا و تتحول بذلك إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية والاجتماعية. وما نلاحظه حاليا في الميدان هو أن أغلبية المسائل المقترحة للتقويم، تقتصر على تقويم جزء بسيط وضئيل للمعارف المكتسبة، حيث يركز هذا التقويم، خاصة على جانب الحفظ والتطبيق الآلي لبعض العلاقات والحسابات العددية، وهذا النوع من التقويم يجعل التلميذ خلال دراسته يركز على حفظ القوانين دون فهمها، وهو تطبيق تلقائي لهذه القوانين والعلاقات خارج مجال صلاحيتها وحفظ الحلول النموذجية لبعض التمارين والمسائل. (1)

ولأنه لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي إذ لم يساير إصلاحا في نظام التقويم التربوي، من هنا جاءت إشكالية هذه الدراسة والتي نلخصها في الأسئلة التالية:

- ما مدى ممارسة أساتذة العلوم الفيزيائية لاستراتيجيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟
- ماهي الصعوبات التي تواجه أساتذة العلوم الفيزيائية لاستخدام استراتيجيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

III أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي نتطرق إليه وهو التقويم التربوي، كما أنها قد تسهم في:

- ✓ إفادة القائمين على التربية في الجزائر على مدى ممارسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مدارسنا
- ✓ تبصير السادة المفتشين والسادة الأساتذة أنفسهم عن مدى ممارسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

IV أهداف الدراسة

من بين ما تهدف إليه هذه الدراسة هو:

- ✓ التعرف على أهم صيغ التقويم التي يعتمدها أساتذة العلوم الفيزيائية
- ✓ الكشف عن مدى استخدام أساتذة العلوم الفيزيائية لاستراتيجيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات
- ✓ الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه أساتذة العلوم الفيزيائية في تطبيق استراتيجيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

V الدراسة النظرية

1 التقويم التربوي

يعتبر التقويم عملية مدمجة في سيرورة التعلم/التعليم ومرافقا لها، يتوجب على الأستاذ التخطيط المسبق لتقويم خطوات التعلم بطريقة متزامنة مع التخطيط لعملية التعلم وتتخلل مسارات التعلم فترات للتقويم التكويني الذي يمكن أن يأخذ أشكالا متعددة بنظام مستمر و يعتمد التقويم وسائل موضوعية، معايير مضبوطة مسبقا ومحددة لمستويات التمكن من الكفاءات، فالتقويم المبني على المقاربة الجديدة يعتمد أساسا على التقويم التكويني وهو يقيس مدى توظيف المعارف المكتسبة في حل بعض الإشكاليات التي لها علاقة بمجالات التعلم الخاصة، أما التقويم التحصيلي : فيهدف إلى التحقق من مدى بلوغ الملمح المسطر والتأكد من الكفاءات المكتسبة لدى التلميذ في مرحلة تعليمية معينة ويتم هذا التقويم وفق المظاهر الثلاث:

المظهر العلمي: ويتجلى في:

التحكم في المفاهيم الأساسية، ربط المفاهيم ببعضها، تطبيق المبادئ والقوانين والنماذج، اختيار النماذج، تقدير رتبة بعض المقادير في الحالتين المجهرية والمكروسكوبية، تطبيق المسعى العلمي، التحكم في منهجيات حلول المسائل

المظهر التجريبي: ويتجلى في:

اختيار الأدوات المناسبة للتجريب والقياس، التحكم في استعمال الأدوات، التحكم في بعض التقنيات، انجاز وتنفيذ بروتوكول تجريبي، رسم المخططات والبيانات وقراءتها ثم استقراءها، التمكن من صياغة الفرضيات واختبارها

المظهر العرضي: ويتجلى في:

توظيف اللغات الأجنبية، توظيف الرياضيات، توظيف البحث التوثيقي، توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال.(2)

2 وظائف التقويم:

يمكن أن نلجأ إلى تقويم مكتسبات التلاميذ في أوقات مختلفة ولتحقيق أهداف متباينة، ولقد أعطيت تصنيفات مختلفة لوظائف التقويم كالتالي:

✓ التقويم التشخيصي: ويهدف إلى الحصول على بيانات ومعلومات تبين مدى تحكم التلميذ في مكتسبات سابقة يستند عليها لتدريس معطيات جديدة، أو مدى امتلاكه لمهارات ومواقف ضرورية لتحقيق أهداف معينة للتعليم.

✓ التقويم التكويني: نلجأ إليه عندما نريد أن نقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء مرحلة تعليمية معينة وما إذا كان يتابع بكيفية ملائمة لمراحل الدرس. ويكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه ووسائل لمعالجة هذا الضعف، إذ أن التلميذ يحتاج إلى تغذية راجعة تخبره بما تعلمه وبما يجب أن يتعلمه وكقاعدة عامة فإن التقويم التكويني لا يجب أن يستخدم في أي حال من الأحوال لاتخاذ إجراء عقابي من طرف المعلم على اعتبار أن التلميذ قد يتخوف من الإفصاح عن ضعفه أو نقصه و المشاكل التي تعترضه. كما تتطلب طبيعة هذا النوع من التقويم تمارين وأنشطة خاصة من مميزات أن تكون: عاجلة، آنية (خلال مرحلة التعليم وليس بعده)، جزئية (تتعلق بجزء من الدرس)، واضحة (محددة تحديدا إجرائيا، ملائمة) تتسجم مع الأهداف المحددة للتعليم)...

✓ التقويم الإجمالي: الغرض منه تمحيص مدى بلوغ الكفاءات الختامية من تعليم ما والحكم النهائي على فعالية التكوين من حيث أهدافه ومحتوياته وطرقه. فالتقويم الإجمالي يمكننا من قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا.

3 التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يقصد بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام، لا تقويم المعارف والمعلومات فقط، مما يستلزم من المعلم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (المعارف، المهارات، القدرات...)، حيث ينطلق تقويم الكفاءات من معايير ومؤشرات تكون معدة مسبقا. تعتمد عملية تقويم الكفاءات على الجانب الأدائي والمعرفي والسلوكي والاتجاهات والقيم، حيث يمكننا بواسطتهم معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة. لهذا لا بد من معرفة مستوى الكفاءة في عملية التقويم (من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية) المراد قياسها، فهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة، إما من خلال الوحدة التعليمية أو الفصل الدراسي أو السنة الدراسية.

والتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات هو مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار، فهو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة. إن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف(3)

ويتميز التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم أداء الفرد أو التلميذ عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية وتتمثل في:

- إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءات

- إن الشهادة الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حتى كشف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني
- يتم تقييم الكفاءة في إطار تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى إلى آخر
- يتم تقييم التلاميذ في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيش
- يتم تقييم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامها مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي
- إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي.(4)

4 الوضعية الإدماجية:

هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد العلمية التي اكتسبها، وتقيم الوضعية الإدماجية المتعلم في مدى استعماله وتوظيفه للموارد العلمية المدروسة في وضعيات مألوفة من الحياة اليومية، ولم يتعرض لحلها من قبل وتتميز بأنها:

- مناسبة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته، مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال موارده في حل وضعية مركبة.
- تتجه إلى التلاميذ فرديا- تعكس دوما وضعية مماثلة للحياة اليومية- وضعية دالة وتستند إلى كفاءات محددة في وحدة أو وحدات من مجال أو مجالين- يصبح للتعلّقات معنى ودلالة إذا حدث تزاوج وتناوب بين الوضعيات التعليمية (الموارد المكتسبة) ووضعيات الإدماج (توظيف مجموعة الموارد). (2)

مكونات وضعية الإدماج: هي جملة العناصر المقدمة للمتعلم والمكونة من:

السياق: يصف المحيط الذي نتوقع فيه ومستمد من واقع المتعلم

السند: مجموعة العناصر المادية الافتراضية أو الحقيقية التي تقدم للمتعلم بمعالجتها من أجل إنجاز المطلوب

الوظيفة: تحدد الغرض من الإنتاج المفترض

التعليمية: هي توجيهات صريحة تقدم للمتعلم لإنجاز المطلوب

خصائص الوضعية الإدماجية: - تتميز بوجود رهان يبرر حلها- تعرض بأسلوب قصصي مما يحفز المتعلم على تقمص دور الشخص الذي تطرح عليه المشكلة- تتضمن مجموعة من القيم مثل مراعاة مقومات المجتمع واحترام المحيط وسلامة الفرد - تعتمد على وثائق وأساليب حقيقية- تتوفر على مهمة أو أكثر تكون مركبة - يتطلب حلها تعبئة مجموعة من الموارد (المعارف، المهارات، السلوكيات)- يفرض حلها إلى إنتاج- تتضمن معلومات مشوشة لا يحتاجها المتعلم في الحل لتكتسب طابعا واقعا

أدوات قياس الكفاءات: اختبارات التحصيل

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم أدوات تقويم الكفاءات، بل ومن أكثرها استخداماً، فالاختبار التحصيلي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقييم الانجاز. وهو موقف يُطلب في أثناءه من المفحوص أن يظهر معارفه ومهاراته أو اتجاهاته أو ميوله أو جوانب منها تتصل بموضوع معين أو عدد من الموضوعات. (5)

وهو حسب " أنستازي" مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك ويعرفه " كرونباخ" أنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر. وهو إجراء لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة. (6) ويقصد بالتحصيل المعرفة والمهارات المكتسبة نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة، وعلى ذلك فالاختبار التحصيلي هو طريقة للمقارنة بين الطلاب أو داخل الطالب الواحد فيما اكتسب من معرفة ومهارات أو في عينة منها نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة من المنهاج.

5 أهمية الاختبارات التحصيلية:

- تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر أساليب التقويم شيوعاً، بل قد تكون الوحيدة في كثير من الأحيان، ولاشك أن لها دوراً مهماً في العملية التعليمية وخاصة في تقويم تحصيل المتعلمين وفي القرارات التربوية المبنية على ذلك وتتضح هذه الأهمية في أنها:
- تفيد في قياس كفاية التلاميذ وقدراتهم
- الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل في مادة دراسية محددة، فالاختبار التحصيلي دائماً وأبداً مرتبط بمادة دراسية محددة تم تدريسها بالفعل، فهو أداة للحكم على ما تم تدريسه بالفعل.
- الاختبار التحصيلي كإجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب في موضوع ما وفي ضوء الأهداف المحددة يمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، كما يمكن الاستفادة منه في التخطيط وضبط التنفيذ وتقييم الانجاز
- أن الاختبار التحصيلي وسيلة تتم من خلالها ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية والتحقق من مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية بعينها، وفي المواد الدراسية جميعها.
- يسمح بمعرفة مدى ملاءمة تصميم المقرر الدراسي في تحقيق الكفايات المعبر عنها في المنهاج
- استثارة دافعية الطلبة للتعلم، من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في النشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.
- توفير الفرصة للقيام بمعالجات عقلية متقدمة يقومون من خلالها باستدعاء الخبرات وترتيبها وإعادة تنظيمها لتلائم المواقف التي يتعرضون لها.

6 أغراض استخدام الاختبارات التحصيلية:

✓ التشخيص: أي محاولة تعرف جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس أو المناهج أو المواقف التعليمية المختلفة ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص، ولكن هذا لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية وظيفة التشخيص.

✓ التصنيف: أي تصنيف الطلاب اعتماداً على قدراتهم العقلية

✓ قياس مستوى تقدم التلاميذ في المادة

✓ التنبؤ بأدائهم في المستقبل

✓ الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ

✓ دافعية التعلم والنقل من مستوى دراسي إلى مستوى آخر ومنح الدرجات والشهادات

✓ قياس مستوى التحصيل وكذلك تقدم تغذية راجعة فورية حول سير العملية التعليمية. (7)

7 خطوات بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية:

إن عملية إعداد الاختبارات ليست بالأمر السهل فليس كل ورقة معنونة بكلمة اختبار ينطبق عليها مواصفات الاختبار الجيد فقد وجهت العديد من الانتقادات للاختبارات، فبدلاً من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية، أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس الكثير من الطلبة. (8).

وتمر عملية بناء الاختبارات التحصيلية بعدد من الخطوات:

✓ تحديد الغرض من الاختبار

✓ تحديد الموضوعات الداخلة في الاختبار

✓ صياغة الأهداف التعليمية بصورة سلوكية في المستويات المعرفية المختلفة

✓ تحليل المحتوى إلى عناصره (إعداد جدول المواصفات)

✓ مراجعة أسئلة الاختبار في ضوء معايير الأسئلة الجيدة

✓ كتابة الاختبار و إخراجها (إخراج الصورة الأولية للاختبار المتمثلة في ورقة الأسئلة ورقة الإجابة والتعليمات)

✓ التجريب الأولي على عينة صغيرة نسبياً بغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات والصياغة وتحديد زمن الإجابة

✓ تحليل الفقرات ويتضمن التحليل إيجاد صعوبة الفقرة وقدرتها التمييزية وفعالية البدائل في الاختبار من متعدد

8 صفات الاختبار الجيد:

هناك صفات أساسية يجب أن تتوفر في أي اختبار كي نثق بنتائجه ونستفيد منها، فلكل اختبار جيد عدد من المعايير التي تحدد صلاحيته للاستخدام (أبو لبة، 1995) ومن هذه الصفات(9):

✓ **الموضوعية:** يعد الاختبار موضوعيا إذا أعطى نفس الدرجة باختلاف المصححين فلا تتأثر الدرجة بالعوامل الذاتية أو الشخصية لمصحح الاختبار، كما تشمل الموضوعية عدم تحيز معد الاختبار لبعض الموضوعات دون غيرها

✓ **الصدق:** يقصد بصدق الاختبار أن يقيس لما وضع من أجله، وبكلمة آخر فهو مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد وتوجد عدة أنواع للصدق(10):

- صدق المحتوى: ويعني جودة الفقرات التي تتضمنها أداة القياس ومدى تمثيلها للمادة التعليمية موضوع الاختبار، ويعني مدى تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها ويعتمد على عملية الفحص المنظم لمفردات الاختبار.

- الصدق التنبؤي: ويشير إلى مدى قدرة أداة قياس معينة على التنبؤ بمستوى التحصيل المتوقع في موضوع مماثل أو مشابه للموضوع الذي تقيسه تلك الأداة من حيث الطبيعة أو النوع، مثلا نجد اختبارات تحصيلية في الفيزياء في الثانوية يكون لها القدرة على تنبؤ على إمكانية التحاق بعض الطلاب بالمرحلة الجامعية اعتمادا على نتائج أدائهم في هذه الاختبارات

- صدق المحكمين: يكون الاختبار صادق إذا اتفق مجموعة من المختصين أو الخبراء في المجال نفسه على أن الاختبار يقيس نفس الأهداف التي وضع لقياسها بكفاءة عالية.

حساب صدق الاختبار:

لحساب صدق الاختبار عدة طرق، يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أ . طرق غير إحصائية:

وتشمل الطرق التي تتناول الحكم على صدق الاختبار من خلال المحتوى الدراسي حيث تتأكد من فقرات الاختبار تمثل جميع المادة المطروحة من ناحية والأهداف من ناحية أخرى ، فعلى سبيل المثال لو أردنا أن نتأكد من صدق اختبار في مجال المادة وتحولاتها في الكيمياء فإننا نتأكد من أن جميع الأسئلة تمثل المحتوى والأهداف التي نريد أن نحققها.

ب . الطرق الإحصائية:

وتشمل هذه الطرق الحكم على صدق الاختبار من خلال تحليل نتائج الطلاب فيه كما تشمل هذه الطرق عدة مقاييس منها مقاييس (النزعة المركزية) حيث تهتم هذه المقاييس لمعرفة تكتل علامات التحصيل حول المنحنى وتشمل القيم الوسطية الحسابي الذي يستخرج من حاصل قسمة مجموع علامات الطلبة على عددها

✓ **الثبات:** الاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا طبق مرة أخرى في نفس الظروف بشرط ألا يحدث تعلم أو تدريب بين الاختبارين

✓ **التمييز:** الاختبار المميز الذي يبرز الفروق بين التلاميذ ويميز بين المتفوقين وغيرهم وهذا يتطلب أن يكون هناك مدى واسعاً بين السهل والصعب من الأسئلة

وهناك خصائص أخرى ينبغي توفرها: سهولة التصميم من حيث الوقت والجهد، سهولة تقدير الدرجة وفي الوقت المخصص لذلك، سهولة تفسير نتائج الاختبار، إمكانية التطبيق من حيث وضوح التعليمات بالنسبة للتلاميذ

ومن أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار في ظل المقارنة بالكفاءات:

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويماً لإنتاج التلاميذ
- أن يكون مستوعباً لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي
- أن يعين فعلاً مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمنية
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تتحقق والذين لا تتحقق فيهم مؤشرات الكفاءة
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة

VI منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بممارسة أساتذة العلوم الفيزيائية للتقويم وفق المقارنة بالكفاءات، وذلك من خلال تقديم استبانة

VII عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من تسعين (90) أستاذاً من التعليم الثانوي موزعين على عدة ثانويات من الوطن وكذلك شملت أساتذة في إطار التخرج كأساتذة تعليم ثانوي من المدرسة العليا للأساتذة القبة

VIII أدوات الدراسة

اعتمدنا في هذه الدراسة على استبانة جاهزة - تتميز بالصدق والثبات - تقيس مدى ممارسة التقويم القائم على التدريس بالكفاءات حيث تكونت من ثلاثين (30) بنداً موزعة على محورين هما:

المحور الأول: يتعلق بمدى استخدام أساتذة العلوم الفيزيائية للتقويم التربوي وفق المقارنة بالكفاءات

المحور الثاني: يتعلق بالصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم وفق المقارنة بالكفاءات

كما تم الاعتماد على أداة المقابلة مع طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة ما قبل التخرج كأساتذة تعليم ثانوي علوم فيزيائية

IX نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والمتمثلة في:

✓ ما مدى ممارسة أساتذة العلوم الفيزيائية للتقويم وفق المقارنة بالكفاءات؟

✓ ماهي الصعوبات التي تواجه أساتذة العلوم الفيزيائية لاستخدام استراتيجيات التقويم وفق المقارنة بالكفاءات؟

قام الباحثان بتحليل النسب المئوية المتحصل عليها من خلال أسئلة الاستبانة، ونجمل نتائج الدراسة فيما يلي:

- تعود الأساتذة على طريقة التقويم القديمة ومقاومتهم للتغيير

- ندرة الدورات التكوينية المقدمة للأساتذة على التقويم في المقارنة بالكفاءات

- تعود التلاميذ والأساتذة على الأسئلة المباشرة، والأسئلة التي تعتمد على تطبيق العلاقات الرياضية

- صعوبة بناء وصياغة الوضعية الإدماجية وعدم توفر بنك أسئلة يرجع إليها الأستاذ عند الحاجة.

وهناك نتائج أخر نلخصها فيما يلي: كثافة المنهاج، عدد التلاميذ المرتفع في القسم الواحد، نقص التكوين في الجامعة والمدارس العليا للأساتذة على التقويم التربوي

X توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة نقترح التوصيات التالية:

- إعادة النظر في الجزء المتعلق بالتقويم في المناهج التعليمية بما يتماشى والمقارنة بالكفاءات

- تنظيم الندوات لتكوين الأساتذة على طرق التقويم وفق المقارنة بالكفاءات

- إدخال التقويم التربوي في برامج المدارس العليا للأساتذة

- تزويد الأساتذة "بنك الأسئلة" يتضمن وضعيات إدماجية لكل مادة وتغذيته باستمرار

- الاهتمام بالتقويم التكويني والتقويم المستمر إلى جانب التقويم التحصيلي

XI المراجع

- 1) وزارة التربية الوطنية.(2006).الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الفيزيائية. السنة ثانية من التعليم الثانوي.
- 2) وزارة التربية الوطنية .(2006). منهاج العلوم الفيزيائية السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- 3) فريد حاجي.(2013). التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات. دار الخلدونية.الجزائر
- 4) عبد الكريم غريب.(2003).استراتيجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة تكوينها. منشورات عالم التربية. ط3
- 5) حمد منير مرسي.(2003). البحث التربوي وكيف نفهمه.عالم الكتب. القاهرة.2003
- 6) محمد السيد علي.(1998). علم المناهج، الأسس و التنظيمات في ضوء الموديلات.عالم للطباعة والنشر بالمنصورة.مصر
- 7) ملحم سامي.(2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.ط1.دار المسيرة.عمان
- 8) السورطي.(1998). السلطة التربوية في التربية العربية (المظاهر، الأسباب، والنتائج).المجلة التربوية.جامعة الكويت.العدد46.المجلد الثاني عشر
- 9) أبو لبدة، سبع محمد. (2008). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. الطبعة الأولى. دار الفكر.عمان
- 10)الروسان.(1996). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار الفكر.عمان