التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات ولاية بومرداس).

الدكتورة : ريال فايزة
جامعة البويرة

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة صعوبات التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المؤسسات الابتدائية. وقد أجريت الدراسة باعتماد المنهج الوصفي على عينة متكونة من 45 معلم ومعلمة في بعض المدارس الابتدائية لولاية بومرداس من العام الدراسي2017/2016، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

ومن خلال عرض ومناقشة نتائج الدراسة تم التوصل إلى أنه يوجد صعوبات تعترض التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات من أهمها: عدم امكانية غالبية المعلمين وضع خطة تقويمية بشكل منظم وهادف، اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، الغياب عن حصص الاستدراك، غياب التقويم الخاص بالفروض والاستجوابات والاكتفاء فقط بالاختبارات الفصلية والسنوية.

الكلمات الأساسية: التقويم، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

Résumé :

Cette étude est pour but de savoir les contraintes dans les évaluations selon la pédagogie approche par compétence au sein des établissements primaires.

L'étude a été réalisé suit à une méthodologie descriptive sur un échantillon qui est composé de 45 enseignants et enseignantes d'écoles primaires dans la wilaya de Boumerdès pour l'année 2016/2017.

On a utilisé un questionnaire comme moyen pour collecter les informations.

A travers la présentation et la discussion des résultats obtenus on a constaté la présence des contraintes qui peuvent empêché

l'application de l'évaluation selon la méthode approche par compétence ces difficultés sont les suivantes : La majorité des enseignants trouvent que l'impossibilité de mettre en place un plan d'évaluations d'une manière organisé et objectif a cause du nombre élevé d'élèves dans la classe .L'absence des élèves pendant les séances de rattrapage, L'absence des évaluations pour les devoirs et les interrogations, Ils n'appliquent que les évaluations trimestrielle et annuelle.

Les mots clés : L'évaluation . L'approche par compétence.

مقدمة:

يعد التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، ومقوم أساسي من مقوماتها، فهو عملية مستمرة متصلة متكاملة شاملة، تبدأ مع بداية العملية التربوية وتلازمها حتى نهايتها، بهدف تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المسطرة. وهو يأتي كتتويج لأي عمل أو سلوك نقوم به، لكنه لايزال بعيد المنال والادراك لدى مجتمعنا عامة ووسط مؤسساتنا التربوية خاصة بحيث أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون تطبق بشكل روتيني من خلال نقاط تمنح للتلاميذ عقب تقويم نهائي قصد ترتيبهم والحكم على نجاحهم وانتقالهم إلى المستوى الأعلى، فتظل النقطة النهائية قليلة الفائدة في الكشف عن قدرات التلاميذ الحقيقية وفي تشخيص تقدمهم واستعداداتهم للتحسن والتطوير.

وعليه فالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات على حسب لكحل لخضر لا يركز فقط على التقويم النهائي، بل إنه يعطي أهمية كبرى للتقويم المستمر باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب باستمرار أثناء العملية التعلمية. بحيث لا يقتصر تقويم التلاميذ على الامتحانات الكلاسيكية التي تجرى خلال الفصول الدراسية أو نهايتها؛ وإنما يتضمن أيضا الواجبات المنزلية والمشاريع الفردية، والجماعية، العروض، الأنشطة المختلفة، الاستجوابات وغير ذلك من النشاطات المدرسية التي لها علاقة بالمحتوى الدراسي.

إشكالية البحث:

كل المؤشرات تؤكد أن التحديات التي سيواجهها العالم في هذا القرن الجديد هي تحديات العولمة والتي نعني بها جملة النظم التي تفرضها الدول المتقدمة علميا، تكنولوجيا واقتصاديا.

ولا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه التحديات المفروضة علينا، ومواكبة حركة التطور الرائدة في المجتمعات المتطورة باعتبار أن المدرسة الركيزة الأساسية المتكل عليها في بناء الأجيال، والتي منها ينطلق كل تغيير في العقول والنظم، مما يؤكد ضرورة إصلاح المنظومة التربوية والانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعلم والتكوين القائم أساسا على مبدأ المقاربة بالكفاءات، لأنه لم يعد ينتظر من المدارس نقل المعارف والمعلومات والمهارات وتكوين أجيال تتلقى العلم وتستهلك الثقافة فحسب وإنما يطمح إلى تزويدهم بكفاءات تمكنهم من أن يصبحوا أفراد، يتكيفون مع مستجدات الحياة فاعلون في مجتمعهم قادرين على تحمل المسؤولية. فالإعداد الأكاديمي والمهني من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها، والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال المعرفة والتكنولوجيا، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهارتهم المهنية .(بدرية مفرج وآخرون:2006/2007).

وعلى هذا يأتي الإصلاح الجديد الذي شرع في تطبيقه ابتداء من الدخول المدرسي 2004/2003، تم فيه اعتماد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات. هذا الإصلاح الذي يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجح قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة.(بن بوزيد، 2005: ص07).

وهذا ما بينه Albert Boulet(2000) أنه تزامنا مع مطلع التسعينات أصبحت المقاربة بالكفاءات هي معارف إجرائية وأخرى معرفية وأخرى أدائية غرضها الانتقال بالمتعلم من التعليم الديداكتيكي إلى الحياة الواقعية التي تتجسد في سلوك المتعلم في حياته اليومية .

وقد تبنت الجزائر المقاربة بالكفاءات على غرار الكثير من الأنظمة التربوية في العالم بغرض :

- تجاوز الواقع الحالي المعتمد على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- تفادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي.
- الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول، مع ربط البيئة بحاجات المتعلم.

- إعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل ما هو جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم .(وزارة التربية الوطنية، 2005 :ص 83).

لأن الاهتمام لم يعد منصبا على تقديم المعارف الأكاديمية وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات النظرية وإنما اليوم نسعى لتحقيق ما عجز عنه النظام السابق في تكوين الفرد القادر على متابعة التغيرات الحاصلة في المجتمع والإسهام فيها .

ونحن من خلال هذه الدراسة سنحاول التعرف على مصطلحات وتقنيات هذه البيداغوجية الحديثة، ومدى مساهمتها في العملية التربوية، وكذا محاولة الكشف عن وضعية المعلم والمتعلم في ظل هذه البيداغوجية وكذا الكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات، وكذا محاولة التعرف على صعوبات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المؤسسات الابتدائية باعتبار أن التقويم على مستوى الممارسة لم يلقى الاهتمام الكافي خاصة في المستوى التعليم الابتدائي. وهذا ما دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة الميدانية، وانطلاقا من كل هذا طرحنا التساؤل التالي:

- هل هناك صعوبات تعترض معلمي الطور الابتدائي أثناء تطبيق التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

تم صياغة الفرضية التالية:

- يوجد صعوبات تعترض معلمي الطور الابتدائي أثناء تطبيق التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

تحديد المفاهيم:

-**التقويم:** يعرف بأنه "عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة."(أبو جادو،2000:ص447).

أما بلوم قال أن التقويم: "مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيها إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغيير".(أبو حطب،1998:ص199).

أما إجرائيا تقاس صعوبات التقويم بالدرجة التي نتحصل عليها من اجابات المعلمين عن طريق استخدام استبيان تم إعداده من طرف الباحثة .

-المقاربة بالكفاءات: حسب ما جاء عن فريد حاجي المقاربة بالكفاءات L'approche Par Compétence هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف.(حاجي،2005:ص02) .

المنهج المتبع في الدراسة :

تعرف المناهج في البحث العلمي بأنها «الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث»(تركي، 1984،ص107).

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة تفرض على الباحثة تبني منهج معين دون غيره تبعا للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من هذه الدراسة، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يسعى إلى الوصف المنظم للحقائق وتشخيص الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك من خلال استخدام أدوات مناسبة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة وتحليلها وتفسير النتائج التي ستخرج بها هذه الدراسة وتقديم مقترحات تفيد الجهات الوصية للعناية بموضوع التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات المطبق من طرف المعلمين في المؤسسات الابتدائية.

حدود الدراسة :

- الحدود المكانية : طبقت هذه الدراسة على معلمي بعض المدارس الابتدائية لولاية بومرداس.
- الحدود الزمانية : أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2016-2017 .

خصائص أفراد العينة:

الجدول رقم (1) :يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	21	%46.66
أنثى	24	%53.33
المجموع	45	%100

يتبين لنا من معطيات الجدول رقم (01) الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب الجنس، أنه بلغ عدد المعلمين نسبة 46.66% من حجم العينة مقارنة بالمعلمات والمقدرة نسبتهن

ب 53.33%، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن أغلب المتوجهين إلى هذا القطاع هن من الإناث نتيجة القيمة الاجتماعية التي تحظى بها مهنة التدريس في مجتمعنا .

وقد تم اختيار 45 معلم ومعلمة كأفراد للعينة حسب امكانيات وقدرات الباحثة والوسائل المتاحة.

الجدول رقم(2) :يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي .

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
شهادة التخرج من الجامعة	12	%48.89
شهادة التخرج من المدرسة العليا للأساتذة	14	%31.11
شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي	09	%20
المجموع	45	%100

يتبين لنا من معطيات الجدول رقم (02) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي, حيث نجد أن أغلبية أفراد العينة من المتخرجين من الجامعة والمقدرة نسبتهم ب 48.89% ، في حين نجد أن نسبة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة 31.11% .غير أن نسبة 20% تمثل المتحصلين على شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي وهي فئة قليلة مقارنة بالفئات الأخرى بما أن الآن أصبح التوظيف يمس المتحصلين على شهادة البكالوريا سواء من الجامعة أو من المدرسة العليا للأساتذة.

فالإعداد الأكاديمي والمهني من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها، والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال المعرفة والتكنولوجيا فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهارتهم المهنية .(بدرية مفرج وآخرون:2006/2007).

بإمكاننا أن نستخلص أن المؤهلات العلمية التي يحملها المعلمين تسمح لهم بإتباع منهجية عمل سليمة وتمكنهم من التكيف السريع مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، باعتبار أن المؤهل العلمي يسمح للمعلمين بالتغلب على مشكلاتهم التعليمية بتوظيف خبراتهم ومكتسباتهم العلمية في مختلف المواقف البيداغوجية.

التقنيات المستخدمة في الدراسة :

استنادا إلى موضوع الدراسة وأهدافها وأسئلتها تم إعداد استبيان وقد تضمن :

- بيانات شخصية تتمثل في الجنس، المؤهل العلمي.
- بيانات خاصة بالتقويم المطبق في المؤسسات التربوية .

- بيانات خاصة بالمقاربة بالكفاءات.

أساليب المعالجة الاحصائية:

تم تفريغ وتحليل الاستبيان باستخدام النسب المئوية والتكرارات لتوزيع أفراد العينة.

عـرض النتائج: جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم(3) : يوضح مدى تطبيق المعلمين لتقويم التشخيصي.

تطبيق التقويم التشخيصي	التكـرارات	النسبة المئوية
نعم	29	%64.44
لا	16	%35.55
المجمـوع	45	%100

يتبين لنا من خلال معطيات الجدول رقم (3) الذي يوضح مدى تطبيق المعلمين لتقويم التشخيصي أن نسبة 64.44% من المعلمين يعتمدون على التقويم التشخيصي الذي يعتبر كإجراء يقوم به المعلم في بداية التدريس للوقوف على بيانات ومعلومات حول كفاءات وقدرات، ميول ومعارف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق الأهداف والكفاءات المستهدفة من الوحدة التعليمية، فهو يسمح بالحصول على مؤشرات قبل التعلم حول حالة التعلمات القبلية للتلاميذ. في حين أن نسبة المعلمين الذين لا يطبقون التقويم التشخيصي قدرت ب35.55%

الجدول رقم (04) :يوضح مدى تطبيق المعلمين للتقويم التكويني .

تطبيق التقويم التكويني	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	35	%77.78
لا	10	%22.22
المجمـوع	45	%100

يتبين لنا من خلال معطيات الجدول رقم (04) الذي يوضح مدى تطبيق المعلمين لتقويم التكويني، أن نسبة 77.78%من المعلمين يطبقون التقويم التكويني (المستمر).الذي يعتبر كإجراء يقوم به المعلم خلال المهام التعليمية بالوقوف على مدى اكتساب التلاميذ للمعارف العقلية والسلوكية. ودرجة التحكم المحصل عليها، وذلك من أجل تتبع مجهودات التلاميذ واكتشاف الصعوبات التي تعترضهم. وبالتالي التدخل لتذليل تلك الصعوبات وتصحيح مسار التعليم والتعلم. أما المعلمين الذين لا يطبقون التقويم التكويني قدرت نسبتهم ب 22.22%.

الجدول رقم (05) :يوضح مدى تطبيق المعلمين لتقويم التحصيلي .

تطبيق التقويم التحصيلي	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	45	%100
لا	00	%00
المجموع	45	%100

يتبين لنا من خلال معطيات الجدول رقم (05) الذي يوضح مدى تطبيق المعلمين للتقويم التحصيلي، أن نسبة 100%من المعلمين يطبقون التقويم التحصيلي (النهائي).والذي يتم في نهاية مجموعة من المهام التعليمية، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج وذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة لانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال معين. فهو حوصلة لمجمل التعلمات التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية – أو مرحلة تعليمية، فهو يهدف إلى التعرف على درجة تملك الكفاءات المقصودة.

أما نسبة المعلمين الذين لا يطبقون التقويم التحصيلي والمقدرة ب 00% فهذا لا يعني أنهم يقومون بالاختبارات التحصيلية في نهاية كل فصل أو سنة دراسية وإنما على حسب إجابات بعضهم يقومون بالاختبارات سواء كانت كتابية(موضوعية) أو شفاهية ولكن لأجل إعطاء علامة للتلاميذ ووضعها في كشوف النقاط لأنهم غير راضين عن عملية التقويم حتى أن بعضهم ليست له دراية بأنواع التقويم.

الجدول رقم (06) :يوضح أساليب التقويم الفصلية أو السنوية المعتمدة في المقاربة بالكفاءات.

أساليب التقويم	التكرارات	النسبة%
الاختبارات الموضوعية(الكتابية)	15	%33.33
الاختبارات الشفوية	05	%11.11
معا	25	%55.56
المجموع	45	%100

يتبين من خلال معطيات الجدول رقم (6) الذي يوضح أساليب التقويم المعتمدة في المقاربة بالكفاءات؛ أن نسبة 33.33% من المعلمين يستخدمون الاختبارات الموضوعية (الكتابية) بينما بلغت نسبة 11.11% من المعلمين الذين يستخدمون الاختبارات الشفوية بينما على حسب إجابتهم ب معا بنسبة 55.56%من المعلمين يستخدمون الاختبارات الموضوعية(الكتابية) والاختبارات الشفوية.

الجدول رقم (07) :يوضح وضعية التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات .

وضعية التلاميذ	التكرارات	النسبة المئوية%
محور العملية التعليمية	17	%37.78
متلقي المعلومات والمعرفة	28	%62.22
المجموع	45	%100

يتبين لنا من خلال معطيات الجدول رقم (07) وضعية التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات أن نسبة المعلمين الذين يرون أن التلاميذ محور العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات هي 37.78%، بينما بلغت نسبة المعلمين الذين يرون بأن دور التلاميذ في القسم كمتلقي ومستقبل للمعرفة والمعلومات هي 62.22% أي هم فئة الذين يطبقون المقاربة السابقة (الأهداف) في صورة المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (08) :يوضح الكفاءة المنتظرة من الوحدة التعليمية على حسب المعلمين .

الكفاءة المنتظرة	التكرارات	النسبة المئوية %
كفاءة الانجاز	10	%22.22
الكفاءة الأدائية	18	%40
الكفاءة المعرفية	12	%26.67
معا	5	%11.11
المجموع	45	%100

يتبين لنا من خلال معطيات الجدول رقم (08) أن معظم المعلمين يركزون على تحقيق الكفاءة الأدائية التي تقدر بنسبة 40% في حين تقدر نسبة 26.67% من المعلمين الذين يهدفون إلى تحقيق الكفاءة المعرفية أي العمل بمبدأ تلقين المعارف واسترجاعها وقت الحاجة (الامتحانات) وهو منطق المقاربة السابقة .غير أنه تصل نسبة المعلمين الذين يركزون على كفاءة الانجاز إلى 22.22%. وفي الأخير نسجل نسبة ضئيلة تقدر 11.11% ممن يهدفون إلى تحقيق الكفاءات الثلاث معا.

الجدول رقم (09) :يوضح مدى قيام المعلمين بحصص الاستدراك في ظل المقاربة بالكفاءات.

انجاز حصص الاستدراك	التكرارات	النسبة المئوية%

نعم	06	%13.33
لا	28	%62.22
أحيانا	11	%24.44
المجموع	45	%100

يتبين لنا من خلال معطيات الجدول رقم (09) الذي يوضح مدى قيام المعلمين بحصص الاستدراك لتلاميذ أظهروا نقصا في تحقيق الكفاءات. فإن أغلبية المعلمين لا يقومون بإنجاز هذه الحصص والمقدرة بنسبة 62.22%.

مناقشة النتائج:

يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(03) أن أغلبية أفراد العينة مقتنعين بأهمية تطبيق التقويم التشخيصي في بداية الحصة الدراسية، إلا أن هناك من المعلمين لا يطبقون ذلك وقد يعود السبب حسب إجابتهم إلى اكتظاظ الأقسام مما لا يسمح لهم بالقيام بالتقويم التشخيصي لكل التلاميذ، كما أن الوقت ضيق للحصة الدراسية، وهناك من المعلمين من لا يهتم بمعرفة مستوى التلاميذ وقدراتهم القبلية، فهم يباشرون في الدرس الجديد مباشرة؛ فهم يستغلون كل الوقت في شرح وتبسيط المفاهيم والمعارف الجديدة المراد إكسابها للمتعلم.

إضافة إلى عدم تعود بعض المعلمين حتى الآن التدريس بالمقاربة بالكفاءات ونقص الوسائل التعليمية المساعدة على ذلك. وهناك من أبد رأيه أن خلال عملية التكوين لم يتم تدريبهم بطريقة كافية حول كيفية وضع خطة تقويمية تجعل من عملية التقويم عملية منظمة وهادفة. وهذه النتائج توافقت مع الدراسة الميدانية لحرقاس وسيلة الموسومة "بمدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي بتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلمين والمفتشين " أجريت بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة والتي خلصت إلى أن معلمي السنة الأولى ابتدائي لم يتلقوا الإعداد الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق مستجدات المناهج الدراسية وخاصة المقاربة بالكفاءات. (حرقاس، 2004-2005).كما أن الأساتذة ذوي المستوى الجامعي الذين التحقوا بالتعليم ووظفوا بطريقة مباشرة دون أدنى تكوين بيداغوجي يرون أن أدائهم منخفض مقارنة بزملائهم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا، حسب ما توصل إليه عبد الرحمان الأزرق (2000) في دراسته وما أكده الباحثان صلاح صادق وفايز عبده (1990) في دراستهما حيث يوضحان

أن انخفاض الأداء يكون لدى الطلاب الأساتذة الذين يتم إعدادهم في مستوى المرحلة الجامعية. (الأزرق، 2000: ص 280).

وبإمكاننا أن نستخلص من هذه النتائج أن المعلمين الذين التحقوا بالتدريس دون تلقي التكوين البيداغوجي الكافي يرون أن أدائهم منخفض في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، إلا أنه في هذه السنة الدراسية الحالية عّين مفتشين بإسم المحافظ في تكوين المعلمين الجدد أين سيظهر الفرق في مردودية المعلمين وحتى المتعلمين بين التكوين البيداغوجي السابق والتكوين الحالي.

كما يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(04) أن أغلبية المعلمين يطبقون التقويم التكويني(المستمر) سواء خلال الحصة الدراسية أو الفصل الدراسي إلا أن هناك من المعلمين من يرجع هذه الصعوبات إلى عدم قيام المعلمين بالفروض أو الاستجوابات أو حتى تقييم التمارينات والواجبات المنزلية التي يقوم بها التلاميذ خلال البرنامج الدراسي باعتبار أن العلامة في كشوف النقاط محصورة فقط في الاختبارات الشفوية والموضوعية التي تجرى في نهاية كل فصل دراسي أو سنة دراسية. وتدل هذه النتائج حسب إجابتهم إلى ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية مما لا يسمح لهم بإجراء تقويم تكويني عند الانتقال من مقطع تعليمي إلى آخر. بالإضافة إلى كثافة البرامج، كما أن هناك فروق فردية واضحة بين التلاميذ من حيث المستوى، كذلك برامج تكوين المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة غالبا ما تهتم بتزويد المعلمين بطرق التدريس وكيفية إدارة الفصول وكذا تزويدهم بمبادئ في علم النفس وعلوم التربية .غير أن كيفية وطرق تقويم عمليات تعلم التلاميذ غير كافية. وهذه النتائج تتفق مع قول بيرون Biron الذي نقله محمد أرزقي بركان (1998) "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلّم ولكننا لا نعلمه كيف يقوّم " (بركان، 1998:ص173). وبإمكاننا أن نستخلص أن التقويم لم يعد جزء منفصلا عن العملية التعليمية بل هو مدمج فيها يساعد المعلم على اختصار جهده وتوجيهه نحو ما يزال المتعلم بحاجة فعلا إلى تعلمه. لأنه حتى في الزيارات التي يقوم بها المفتشين إلى المؤسسات التعليمية سواء في ترسيم المعلمين أو زيارات دورية مبرمجة فإن اهتمامهم يرتكز على كيفية تبليغ المداخلات الفكرية (المضامين، طرائق التبليغ .....). ويهملون الكيفية العلمية والموضوعية لاختيار وقياس المخرجات الفكرية وكيفية أدائها على نحو يبرهن أنه تم فعلا تحقيق الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ. وقد يرجع ذلك إلى انعدام التكوين في هذا المجال وإن وجد فهو على شكل ندوات أو يوم دراسي.

كما يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(05) أن أغلبية المعلمين يطبقون التقويم التحصيلي (النهائي) فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة التملك أو الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم ويرجع ذلك إلى أن جميع المعلمين يعتمدون على الاختبارات التحصيلية بما في ذلك الاستجوابات التي تنحصر في مادة :الرياضيات، اللغة العربية والفرنسية فقط باعتبارهم مواد أساسية؛ وذلك من أجل تحديد مصير التلميذ سواء كان ناجحا أو راسبا أو الانتقال أو الإعادة من خلال تصنيف العلامات المتحصل عليها. وما دام التقويم مرتبط في ذهن المتعلمين بالجزاء النهائي (الانتقال والنجاح) فانّهم لا يعيرون المواد الثانوية أي ذات المعاملات الضعيفة أي اهتمام، وهذاما ترتب عنه ظواهر سلبية في مقدمتها الخوف من الامتحان والخداع في الواجبات المنزلية، والغش في الامتحانات وغيرها من الظواهر اللّاتربوية.

لهذا يعتبر التقويم كعملية تصنيف؛ بمعنى أن التقويم مجرد إعطاء علامات للتلاميذ من خلال الاختبارات مما يسمح للمعلم بحساب معدل التلميذ واتخاذ قرار مرتبط بمساره التعليمي. وتدل هذه النتائج على أن وظيفة التقويم تبقى مجرد اتخاذ قرارات مرتبطة بالتلاميذ وهذا ما يجعلها تتعارض مع خصوصيات المناهج التعليمية المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات؛ كما أنهم أرجعوا ذلك إلى أن البرامج التكوينية لا تركز على هذا الموضوع وكذا عدم تدريبهم على كيفية وضع خطة تقويم نموذجية .

يحاول المعلمون إنجاح خطط تتماشى مع المسار المقترح في خطة التقويم النموذجية سواء من حيث فترة عملية التقويم (بداية – خلال- نهاية) كيفية انتقاء أدوات القياس (كتابية(موضوعية) أو شفهية) إضافة إلى تحديد عدد الأسئلة، المدة الزمنية اللازمة للإجابة عنها ودرجة الصعوبة. وهذه النتائج توافقت مع نتائج دراسة الأخضر قويدري حول ممارسة الأساتذة للوضعيات التعليمية التعلمية وتقويمية ممارسات تقليدية لا تتعدى التلقين والحفظ وإعطاء النقطة وانتقاء المتعلمين دون العمل على تصحيح مسار تعلمهم ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تعوق اكتسابهم الكفاءة اللازمة لمجابهة المشكلات ,سواء أكانت تعلمية في المؤسسة التعليمية أو مشكلات التكيف مع البيئة.(قويدري، 2005). كما جاءت هذه النتائج مطابقة لما توصلت إليه نتائج دراسة بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء فيما يخص التقويم التحصيلي الخاص بالنتائج فإن أغلب المعلمين يعطون قيمة كمية (نقطة) أو قيمة كيفية دون مرافقتها بعبارات توجيهية

للمتعلم تخص نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته المتعلقة بالمفهوم المقصود. (بوكرمة، 2004).

ويمكننا أن نستخلص أن هذا التردد بين المصطلحين التقويم والتقييم يبدو أنه زاد من التأثير على المعلمين خاصة بعد أن تم إلغاء الفروض وأصبح التلميذ ملزم بالامتحانات الفصلية والسنوية، أين لا يمكن الاهتمام بسيرورته الدراسية إذا حدث له تعثر أو ظرف عائلي أو صحي في فترة الامتحانات الرسمية، فكيف سيكون مصير انتقاله إلى السنة الموالية؟

كما يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(06) أن أغلبية المعلمين يستخدمون في تقويم المتعلمين على كل من الاختبارات الموضوعية والاختبارات الشفوية باعتبار أن الاختبارات الموضوعية يصعب بناءها إلا أنها سهلة التصحيح وأكثر موضوعية ومن أشهرها أسئلة الصواب والخطاء ,أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة المزاوجة أو المطابقة، اختبار التكميل (ملئ الفراغات),اختبارات الترتيب ,وهناك نوع أخر من الاختبار يطلب من التلميذ رسم بعض الأشكال التوضيحية أو يطلب منه تكميل أجزاء الرسم؛ بينما الاختبارات الشفوية يسهل إعدادها وتصحيحها لكنها تتميز بتدخل ذاتية المعلم في التمييز بين التلاميذ والتي قد يعتمدها بعض المعلمين في المحفوظات وكذا حفظ السور القرآنية، غير أنها تعطي صورة واضحة للمعلم عن مدى تقدم التلاميذ ومواكبتهم لمحتوى الدرس.

لهذا يمكن أن نستخلص أن مزج المعلمين بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات الشفوية يمكّن المعلم من تقويم المهارات الشفوية كالقدرة على القراءة والقدرة على المحادثة وكذا التعرف على سمات معينة تتعلق بالعنصر الشخصي لتلميذ، كذلك فهي تساعد على توفير عنصر المواجهة بين كل من المعلّم والتلميذ ومن جهة أخرى تسمح الاختبارات الموضوعية بتغطية مفردات محتوى المادة الدراسية، كما أنها اقتصادية في الوقت والجهد من حيث الإجابة عن أسئلتها وتصحيحها .

كما يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(07) أن أغلبية المعلمين يرون أن دور التلميذ في القسم ينحصر كمتلقي ومستقبل للمعرفة كما كان ينظر إليه في طريقة التدريس بالأهداف. وجاءت النتائج مطابقة لما ذكره (1998) Perrenoud أنه" إذا طلبنا من مكوّن أو أستاذ تحديد هويته المهنية فإنّها تتموقع عادة باعتباره كمربي وكمعلّم ونادرا كمقوّم" (Perrenoud ,1998).

كما تطابقت النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء في أن أغلب المعلمين الجزائريين لازالوا يمارسون التعليم المتمحور حول المعلم، ومعظمهم يجدون صعوبات في تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ،أما فيما يخص طبيعة الأسئلة المطروحة فهي لا تقيس في معظم الحالات إلا قدرة الاسترجاع والتذكر ,كما كان في البيداغوجية السابقة .(بوكرمة، 2004) كما توافقت النتائج مع ما جاء به Bloom وعلى حسب ما نقله إبراهيم حريزي (1993) أنّه عادة ما يهتم المدرس المسؤول عن فصول كثيرة تضم أعدادا كبيرة من الطلاب اهتماما كبيرا بالعملية التعليمية، فهو لا يهتم إلا قليلا بأدبيات أو تعليمات التقييم فضلا عن عجزه لمواكبة الجديد في فن وعلم التقييم" (حريزي، 1993).

كما تدل هذه النتائج على أن تدخلات المعلم تحد من حرية المتعلم في اختيار ما يراه مناسبا لسياق التعلم، وإذا أمده المعلم ببعض الحرية أثناء عملية تعلمه، فسرعان ما يسحبها منه بهاجس الخوف من ضياع وقت الحصة الدراسية والتي غالبا ما ينجزها وفق المقرر الدراسي الذي يجب أن يتممه قبل نهاية السنة الدراسية، لأن الامتحان لا يقبل أي عذر من المدرس أو التلميذ، إلى جانب الزيارة التي يقوم بها المفتش الذي يحاسب المعلم على التزامه بالوحدات التعليمية والكفايات المسطرة في الكتاب المدرسي.(اجبارة،2011).

كما جاءت النتائج كذلك مطابقة لما جاء به أحمد أوزي في أن نقص الإمكانيات المادية والمعنوية المتاحة للأساتذة تؤثر على كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات,كمشكلة اكتظاظ الأقسام التي تعيق عملية التدريس بالكفاءات ونقص وسائل الإيضاح السمعية والبصرية كأجهزة الإعلام الآلي وأجهزة العرض الالكترونية (Les Datachons) والمعدات التجريبية التي تثير اهتمام المتعلمين وتجذب انتباههم ,وتبعث النشاط داخل القسم وتسهل مهام الأستاذ في تنفيذ الدرس إلى جانب عدم توفر شروط التعلم الذاتي، كشبكة الأنترنت، أو مكتبة مجهز بالكتب والمراجع .(أوزي، 2007).

كما يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(08) أن أغلبية أفراد العينة يركزون على تحقيق الكفاءة الأدائية التي تشمل مجموعة من الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومنها: المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية التي تعتبر مؤشرات لمعرفة مدى تحسن المستوى التعليمي للتلاميذ. إلاّ أنّنا سجلنا نسبة ضئيلة من المعلمين يهدفون إلى

تحقيق الكفاءات الثلاث معا(الانجاز، الأدائية، المعرفية) وقد يرجع ذلك إلى كفاءة هؤلاء المعلمين في امكانية تطبيق وتحقيق كل هذه الكفاءات على حسب الموقف التربوي.

حيث توافقت النتائج المتوصل إليها مع ما أشار إليه Albert Boulet(2000) أنه تزامنا مع مطلع التسعينات أصبحت المقاربة بالكفاءات هي معارف إجرائية وأخرى معرفية وأخرى أدائية غرضها الانتقال بالمتعلم من التعليم الديداكتيكي إلى الحياة الواقعية التي تتجسد في سلوك المتعلم في حياته اليومية .

كما يتضح من خلال تحليل نتائج الجدول رقم(09) أن أغلبية المعلمين لا يقومون بحصص المعالجة والدعم لتلاميذ أظهروا نقصا في تحقيق الكفاءة ويرجع ذلك حسب إجابتهم إلى عدم توفر الظروف المناسبة في المؤسسة التعليمية من حيث القاعات ومن جهة أخرى غياب التلاميذ عن هذه الحصة. وما يلاحظ أن التلاميذ المجتهدين يحاولون الحضور لهذه الحصص أكثر من التلاميذ الضعاف.

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم تلقي هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون عجزا في تحقيق الكفاءات في المواد الأساسية التشجيع والتحفيز من المعلمين مما يجعلهم يشعرون بالدونية أمام زملائهم غير المعنيين .

جاءت النتائج مطابقة لما توصل إليه محمد بن حمودة في أن الاستدراك عبارة عن عملية تربوية وبيداغوجية علاجية وفورية تلي عمليات التقويم المختلفة وتهدف إلى تذليل الصعوبات الدراسية المشخصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في تحصيلهم ومنع تراكمها والقضاء على تباين المستوى في القسم لتيسير مهمة الأستاذ التربوية والتقليل من ظاهرة الرسوب والتسرب المدرسي.(بن حمودة،2008)

كما توافقت النتائج لما أشار إليه حمد الله اجبارة فإن بعض المدرسين يلجأون إلى الاستحواذ على النصيب الأكبر من الحصة الدراسية التي تأخذ طابعا تعليميا أكثر مما هو تعلمي، وبالتالي تصبح حظوظ المتعلمين في التحكم في سيرورة تكوينهم والمشاركة في تنشيط الحصة شبه منعدمة. ولا يمر هذا الاختلال دون أن يؤثر على تحصيلهم الدراسي بصفة سلبية تجعلهم يتعثرون في مسيرتهم الدراسية.(اجبارة،2011).

وبعبارة أخر يمكن القول أنه كلما اكتظت الأقسام بالتلاميذ كلما قلت متابعة المعلمين وهذا ما أكدته دراسة Garsky أن درجة ممارسة الأساتذة للكفاءات التدريسية تقل كلما زاد عدد المتعلمين داخل غرفة الصف . (Garsky,2003).

الخاتمة:

انطلاقا من موضوع هذه الدراسة حول التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية، تم التوصل من خلال الفرضية التي مفادها أنه توجد صعوبات تعترض معلمي الطور الابتدائي أثناء تطبيق التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أن الفرضية تحققت من خلال حصر هذه الصعوبات في عدة نقاط من أهمها:

- أرجع أغلبية المعلمين هذه الصعوبات رغم تطبيق أغلبيتهم التقويم بأنواعه(التشخيصي، المستمر، النهائي) إلى عدم امكانيتهم وضع خطة تقويمية تساعدهم على القيام بعملية التقويم بشكل منظم وهادف.

- وهناك من أرجعها إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ مما يجعل المعلمين يسرعون في اكمال الدرس خوفا من عدم انهاء البرنامج وهذا ما هو ملاحظ في أسرنا وهو اعادة القيام بشرح الدرس للأبناء أو ارسالهم للقيام بالدروس الخصوصية.

- وهناك من المعلمين من يرجع هذه الصعوبات إلى عدم قيام المعلمين بالفروض أو الاستجوابات أو حتى تقييم التمارينات والواجبات المنزلية التي يقوم بها التلاميذ خلال البرنامج الدراسي باعتبار أن العلامة في كشوف النقاط محصورة فقط في الاختبارات الشفوية والموضوعية التي تجرى في نهاية كل فصل دراسي أو سنة دراسية.

- وهناك من أرجعها إما لغياب التلاميذ الضعاف عن الحصص الاستدراك أو لعدم توفر الظروف المناسبة لإجرائها بالمدارس.

الاقتراحات :

بناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال البحث الذي قمنا به ارتأينا تقديم بعض الاقتراحات التالية :

- ربط تكوين المعلمين بالفلسفة القائمة على الكفاءات.
- تفعيل برمجة الندوات ,فقد أصبحت غير مهمة (مملة) لبعض المعلمين مما يؤدي إلى غيابهم ,أو الحضور إجباري فقط.
- التفكير في أليات تقليل عدد التلاميذ في القسم.
- تكوين لجان خاصة لمتابعة وتقييم عملية التقويم في المدارس الابتدائية.

المراجع :

1- أبو بكر بن بوزيد .(2005) .من خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي المجلة الجزائرية لتربية، عدد خاص يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية: الجزائر.

2- أبو حطب، فؤاد ومنسي، محمود عبد الحليم.(1998).التقويم التربوي، ط1،دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية.

3- أحمد، أوزي(2005).جودة التربية وتربية الجودة ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء :المغرب.

4- حريزي، إبراهيم (1993). تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم ,رسالة ماجستير في علوم التربية: جامعة الجزائر.

5- أحمد، رضا .(1960). معجم متن اللغة, موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت: لبنان.

6- اجبارة، حمد الله.(2011). الهدر المدرسي الاسباب والعلاج، مطبعة النجاح الجديدة : الدار البيضاء.

7- الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، مكتبة طرابلس العلمية ليبيا, دار الفكر العربي: بيروت.

8- الصراف، قاسم علي .(2002) .القياس والتقويم التربوي في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث القاهرة: مصر.

9- بن حمودة، محمد.(2008).الادارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية، دار العلوم للنشر والتوزيع عنابة: الجزائر.

10- بدرية مفلح ،عفاف المطيري، محمد حمادة.(2006-2007),اتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا ,وزارة التربية ,قطاع البحوث التربوية والمناهج ,إدارة البحوث والتطوير التربوي ,وحدة بحوث التجديد التربوي .

11- باهي، مصطفى حسين (2004)-التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية. مبادئ ونظريات تطبيقات,ط2,مكتبة الانجلو المصرية,القاهرة: مصر.

12- بوعلاق، محمد. (2004). مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات، بدون طبعة,قصر الكتاب,البليدة الجزائر.

13- بوكرمة، أغلال فاطمة الزهراء.(2004) . دراسة حول الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، العدد 04، جامعة تيزي وزو : الجزائر.

14- حاجي، فريد(2005)، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الابعاد والمتطلبات، دار الخلدونية:القبة

15- حرقاس، وسيلة (2005/2004). مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال –جامعة قسنطينة :الجزائر.

16- راشد، علي .(2005).كفايات الأداء التدريسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة : مصر.

17- قويدري، الأخضر (2005). بيدغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق، مجلة الدراسات،العدد4,جامعة عمار ثليجي ،الاغواط: الجزائر.

18- لبصيص، خالد .(2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع :الجزائر.

19- نشواتي، عبد المجيد .(1986). علم النفس التربوي، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع : الأردن.

20- M.Garsky(2003).the impact of qualification and expériences on teacher .competence .taecher journal 2(7).

21- Perrenoud .P.(1998).l'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissage entre deux logiques département de bock université Paris :Bruxelles.