دراسة كشفية للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم الابتدائي.

مسعود حناشي
جامعة الجزائر (2)
messaoudhanna@gmail.com

الصالح مراكشي
جامعة بجاية (الجزائر)
ortho34educatif@gmail.com

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تطابق الممارسات التقويمية لأساتذة السنة الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات، شملت عينة الدراسة 04 أساتذة ممن يدرسون السنوات المعنية بتنفيذ مناهج الجيل الثاني في مدارس ولاية أم البواقي واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، تم استخدام شبكة ملاحظة السلوك التدريسي لأستاذ المدرسة الابتدائية داخل القسم كأداة للدراسة، مكونة من ثلاثة أبعاد(من إعداد الباحثين)، بعد المعالجة الإحصائية للبيانات أسفرت نتائج الدراسة على عدم تطابق الممارسات التقويمية المنتهجة ميدانيا وفق المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: أستاذ المدرسة الابتدائية; الممارسات التقويمية; المقاربة بالكفاءات.

Abstract

The aim of this study is to highlight the evaluative practices of first, second, third and fourth year primary teachers in mathematics and to reveal the extent to which these practices were matched according to the competencies approach included in the second-generation mathematics curriculum. the study included a sample of 40 teachers who take charge of the classes concerned by the program of the 2nd generation schools of Oum El Bouaghi. The two researchers used the descriptive method based on a network of observation of teaching behaviours of the teacher of the primary school within the class as a tool. the results of the study led to the non-compatibility of the evaluative practices implemented in the field according to the competency approach.

Keywords: Primary school teacher; evaluative practices; Competency approach.

مقدمة:

بادرت الجزائر بإصلاحات مست المنظومة التربوية ما سمح بإعادة النظر في المناهج التعليمية بعناصرها الأساسية المكونة لها واعتمدت مقاربة التدريس بالكفاءات بدلا من مقاربة التدريس بالأهداف، هذه المقاربة تقوم على منطق بناء كفاءات مستديمة لدى المتعلم بدلا من التركيز على الأهداف المجزأة، فقامت وزارة التربية الوطنية بتطبيقها ميدانيا مع

بداية الموسم الدراسي 2003 / 2004، ما أدى إلى إعادة الهيكلة الشاملة للطرائق البيداغوجية والبرامج التعليمية بغرض التحسين النوعي للتعلمات وضمن هذه النظرة سيكون التلميذ هو الطرف الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية، في حين يمنح المعلم حرية واستقلالية أكبر في المبادرة التعليمية من حيث صياغة العقد التعلُمي وتطبيق آليات تقويم المكتسبات" ما نتَج عنه تغيُر في الممارسات التقويمية كونها تلعب دورًا مهمًا في العملية التعليمية، فهي تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها بأهداف واضحة للتعليم والتعلم "فالتقويم جزء لا يتجزأ من مسار التعلم حيث لا تقتصر وظيفته على تحديد النجاح والإخفاق بل يهدف إلى دعم التلميذ في مساره التعلمي، وكذا توجيه الأستاذ في عملية المعالجة البيداغوجية وبالتالي فإن الرهان الأساسي للتقويم في المناهج يتمثل في التعديل، كما يسمح بتحديد ما من شأنه أن يجعل التلميذ يتقدم في تعليماته"(وزارة التربية،2016، ص،34).

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

قامت وزارة التربية الوطنية في الجزائر مؤخرا بتصميم مناهج الجيل الثاني، الأمر الذي طرح اهتمامات كثيرة وتدابير منها تحديث آليات التقويم البيداغوجي في المقاربة بالكفاءات، ليساير العملية التعلمية وخاصة أنه أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

وتأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة وهو يركز على التقويم التكويني الذي يرمي إلى تعديل وتصحيح الاعوجاج الخاص بكفاءات المتعلم، مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل لتكوين المتعلم، "لا باعتماده كأداة لقياس ومراقبة الناتج التعليمي للمتعلم كفعل معزول عن التدريس دون تفعيله داخل السيرورات الديداكتيكية وبالتالي من شأنه أن يعيق بلوغ تلك الغايات المحددة للفعل البيداغوجي وفق هذه المقاربة" (دامخي، دون سنة، ص:302).

فالمقاربة بالكفاءات تستلزم من المعلم تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف ومعايير خاصة بالكفاءات المقصودة، مما يسمح للمعلم من الإطلاع على نقاط الضعف والقوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى.

أما على مستوى الممارسة فإن التقويم لم ينل الاهتمام الكافي خاصة في مستوى التعليم الابتدائي، حيث يلاحظ أن أشكال التقويم المتداولة لا توحي بأن التقويم التكويني معمول به، كما أن معظم المعلمين يواجهون صعوبات في التدريس و ممارسة التقويم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، (قرايرية، 2009،ص،29).

ولذلك فقد سعينا من خلال دراستنا هذه إلى الكشف عن واقع الممارسات التقويمية لأساتذة المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، ومدى مطابقتها لأصول التدريس و فق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، لذا فإننا سنحاول في بحثنا هذا الكشف على الممارسات التقويمية المتضمنة في مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات من طرف أساتذة السنوات الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي بطرح السؤال الرئيس التالي:

-ما مدى تطابق الممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني على مستوى: - مرحلة الانطلاق - مرحلة بناء التعلمات - مرحلة استثمار وإدماج المكتسبات؟

2- فرضيات الدراسة: .

- **الفرضية الجزئية الأولى:** ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي على مستوى مرحلة الانطلاق وفق أسس المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني.
- **الفرضية الجزئية الثانية:** ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي على مستوى بناء التعلمات وفق أسس المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني.
- **الفرضية الجزئية الثالثة:** ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي على مستوى استثمار وإدماج المكتسبات وفق أسس المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني.

3- أهداف الدراسة:

تظهر أهداف الدراسة في النقاط التالية:

_ رصد الممارسة التقويمية التي يعتمدها الأساتذة داخل السيرورات الديداكتيكية ومدى مطابقتها لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المتمثلة في مراحل إنجاز الدرس الثلاثة.

_ بناء أداة متمثلة في شبكة ملاحظة انطلاقا من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

_ الإجابة على بعض التساؤلات المطروحة على أرض الواقع.

4- أهمية الدراسة:

_ تسليط الضوء على ممارسات التقويم المعتمدة في المدارس، ومدى مطابقتها لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

_ مساعدة مسؤولي التربية في متابعة آليات تنفيذ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وتقويمها.

_ مساعدة الأساتذة في توضيح الممارسات التقويمية نظريا لتطبيقها ميدانيا.

5- مفاهيم الدراسة:

1-5 المقاربة بالكفاءات:

هي "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثّم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة "(حاجي، 2005، ص،2).

2-5 الممارسات التقويمية:

هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ أثناء العملية التعليمية_ التعلمية بشكل مستمر وتساير عملية التعلم من بدايتها إلى نهايتها لتقويم سيرورات وأداءات التلاميذ من خلال استخدام مجموعة من الأدوات، كملاحظة الأداء والإنجاز المقابلات التفسيرية، أسئلة شفوية وكتابية متنوعة، تقييم وتكييف طرق التعليم (تطويع التقويم)، بحيث توفر له بيانات كيفية وكمية تساعده في تفعيل عملية التعلم والحكم على تحقيق مؤشرات الكفاءات لاتخاذ القرارات المناسبة، فهي تركز على أنماط التفاعل بين الأساتذة وتلامذتهم وبين التلاميذ أنفسهم.

3-5 أستاذ المدرسة الابتدائية: نقصد بالأستاذ في هذه الدراسة هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم وفق مناهج الجيل الثاني، بالمرحلة الابتدائية في السنوات الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة ابتدائي للعام الدراسي 2018/2017.

6- الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

1-6مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ منها:

أ : **مبدأ بناء التعلم (Construction):** ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية والبنائية الاجتماعية، ويتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم بالعودة إلى معلومات سابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ب : **مبدأ التعلم الذاتي:** هذا المبدأ يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية تنطلق من نشاط التلميذ حيث تكلف الوسائل الديداكتيكية للأنشطة والعمليات الذهنية التي سينجزها المتعلم على أن يسهم بشكل فعال في بناء تعلماته.

ج: **مبدأ الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض.

هـ : **مبدأ المشروع :** ويعرف بالتعاون، ويركز على الإدماج .

و: **مبدأ الترابط** : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة

2-6 التقويم في المقاربة بالكفاءات: تتم عملية التقويم كالآتي:

6_2_1_ التقويم التشخيصي : ونقصد بذلك الوقوف على مكتسباته ومعارفه القبلية. ومحاولة ربطها بالجديدة.

6_2_2_ التقويم التكويني (البنائي): وهو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، ويعتمد هذا التقويم على إمكانية تحقيق التلاميذ نتاجات مؤقتة تكون بمثابة حجج تسمح بتحديد الأخطاء وتجريب الطرق .

6_2_3 التقويم التحصيلي (الإشهادي): يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها.

6_2_4_ التقويم الذاتي: هو ذلك التقويم الذي يجريه المتعلم نفسه بتفحص سيرورات تعلمه وللتقويم الذاتي أهمية كبيرة في تعلم التلاميذ تبيان نقاط قوة وضعف التلميذ مع الكشف لهم عن مستوى تدرجهم حيث يحفزهم على بذل الجهد و يعودهم على تحمل المسؤولية وبالتالي يكسبهم الثقة بالنفس .

6_2_4- تقويم من طرف الأقران: يرتبط تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي، حيث يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه. إذ يمكن لطالبين مثلاً أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة أو دقة، أو ملائمة عمل الآخر، غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً، والأحكام الناتجة عنه صائبة(علام، 2007، ص، 7_8).

3-6 موضوع التقويم:

أ) سيرورات التعلم: السيرورة والاستراتيجيات والتماشي لاكتساب التعلم وحل الوضعيات المشكلة تحدد بمعايير الإنجاز.

ب) منتوج التعلم : يستهدف المعارف بأنواعها كالمعارف الأدائية، ومعارف السلوك الوجداني (المواقف والقيم)، ومنها إلى تقويم الكفاءات كالكفاءة الختامية والشاملة وهي من تحدد معايير النجاح. (وزارة التربية الوطنية،2016،ص،8).

7- الإجراءات المنهجية للدراسة:

7-1- منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن ممارسات التقويم، فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

7_2- حدود الدراسة:

7_2_1.الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية في بعض معلمي المدارس الابتدائية الذين يزاولون عملهم بمدارس مدينة هنشير تومغني للموسم الدراسي 2018/2017.

7_2_2. الحدود المكانية : أجريت الدراسة في مدرسة قوراري عثمان ببلدية هنشير تومغني ولاية أم البواقي.

7_2_3. الحدود الزمانية : استغرق زمن إجراء الدراسة 30 يوما، امتدت من 5 أفريل 2018 إلى غاية 6 ماي وكان معدل الحضور لحصص الأستاذ الواحد يعادل 7 حصص تدريسية، مدة كل حصة مقدرة بـ 45 دقيقة.

7-3- عينة الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي من 897 معلما ومعلمة، وقد سحبت منهم عينة استطلاعية قدرت بـ معلمين(02) ، و لما كان من الصعب إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي اعتمد الباحثان في اختيارهما على العينة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية 4 أفراد، مرسمون أما بالنسبة للأقدمية في التعليم فقد تراوحت ما بين (5-10) سنة لكل منهن، وقد تلقوا تكوينا من طرف المفتشين اليداغوجيين حول حيثيات العمل بأسلوب المقاربة بالكفاءات بمناهج الجيلين الأول ومناهج الجيل الثاني في ندوات تربوية وأيام دراسية وإعلامية مكثفة ، تم اختيارهن لتطبيق شبكة الملاحظة أثناء فترات تدريس الرياضيات .

7-4- تقديم أداة الدراسة ووصفها:

7_4_1_ شبكة ملاحظة: تم بناء شبكة الملاحظة وذلك بتحديد ثلاثة أبعاد خاصة بممارسات التقويم التي تترجم مبادئ المقاربة بالكفاءات نوضحها فيما يلي:

مرحلة الانطلاق، مرحلة بناء التعلمات، مرحلة استثمار وإدماج المكتسبات.

ثم تم تحديد مؤشرات الممارسات التقويمية وفقا للمقاربة بالكفاءات والتي تتلاءم مع هذه الأبعاد الثلاث، وقد ساعدت خبرة أحد الباحثين المتواضعة بـ (18) سنة في ميدان التعليم الابتدائي إلى جانب الإطلاع على الأدب التربوي في إعداد مؤشرات شبكة الملاحظة.

2-4-7 الخصائص السيكومترية:

1/ الصدق:

_ صدق المحكمين:

للتأكد من أن شبكة الملاحظة تقيس فعلا ما أعدت من أجله، ولمعرفة صدق الفئات السلوكية المقصودة ولأي درجة يصف المؤشر جزئية مهمة من مكونات المقاربة بالكفاءات وهي قابلة للاستعمال ومدى وضوحها ومدى ملاءمتها للهدف التي من أجله صممت اعتمدنا على صدق المحكمين وذلك بالأخذ بآراء مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (7)، من بينهم (3) مفتشين بيداغوجيين و(1) أستاذا للتعليم العالي و(3) أساتذة مكونين في التعليم الابتدائي، وقد أجمع المحكمون على مناسبة هذه الأبعاد لتساؤلات الدراسة مع الأخذ بعين الاعتبار بتوجيهاتهم .

2/الثبات: تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية لبنود شبكة الملاحظة بمعادلة بيرسون فكانت النتيجة (ر=0,78) وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات يساوي 0,87 وهو على درجة عالية مما يدل على ثبات شبكة الملاحظة وعليه فإن الأداة على درجة عالية من الصدق والثبات تجعلها صالحة للتطبيق على أفراد الدراسة الأساسية.

_تقديم الأداة في صورتها النهائية: تتكون الشبكة في صورتها النهائية من (14) مؤشرا موزعين على ثلاثة أبعاد، كل بعد يتكون من مجموعة من المؤشرات التي تقيسه، أما عملية التنقيط كانت حسب السلم الثنائي (م= محقق) و (غ = غير محقق). حيث النسبة المئوية الدالة على تحقق المؤشر تساوي مجموع تكرارات المؤشرات المحققة على العدد الكلي لمؤشرات البعد × 100، كما أن النسبة المئوية الدالة على عدم تحقق المؤشر تساوي مجموع تكرارات المؤشرات الغير المحققة على العدد الكلي لمؤشرات البعد ×100 .

بعد الصياغة النهائية لشبكة الملاحظة، تم تحديد رزنامة الزيارات مع الطاقم الإداري والأساتذة الذين تم اختيارهم في العينة، شرعت مجموعة البحث في حضور الحصص التطبيقية المتفق عليها. وكان معدل الحضور لحصص الأستاذ الواحد يعادل 7 حصص تدريسية، مدة كل حصة مقدرة بـ 45 دقيقة.

لكي نتمكن من معرفة مدى تطابق ممارسات التقويم مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تم إجراء ملاحظات خلال تقديم الدروس وتتم عملية التنقيط كما هو موضح فيما يلي.

8_ الأساليب الإحصائية و طريقة التصحيح والحصول على الدرجات الخام: لتصحيح شبكة الملاحظة قمنا بمنح علامة (درجة) للإجابة المناسبة لما هو ملاحظ واستخدمنا طريقة التكرارات المئوية المناسبة للمعالجة الإحصائية للبيانات ،حيث النسبة المئوية = (مج تكرارات البعد ÷ عدد مؤشرات البعد) ×100.

9- عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

_تمهيد:

سعيا منا لتأكيد تطابق الممارسات المطبقة ميدانيا في مادة الرياضيات بمرحلة التعليم الابتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات المتمثلة في (مرحلة الانطلاق)، (مرحلة بناء التعلمات) و(استثمار المكتسبات)، استلزم علينا إجراء ملاحظات خلال تقديم الدروس لأكثر من سبعة (07) حصص للتأكد من ممارسة الأساتذة للمؤشرات الدالة على الممارسات التقويمية حسب مبادئ المقاربة بالكفاءات، حيث كنا نسجل كل ما يؤول إلى تحقق المؤشرات، ما استلزم علينا حتى الدخول في مقابلات مع الأساتذة المعنيين للاستفسار عن بعض الممارسات المطبقة وما إذا كانت تؤول إلى المقاربات السلوكية أو إلى المقاربة البنائية والكفائية، وقد اكتفى الباحثان بتسجيل علامة تحقق لكل مؤشر عند التأكد من أن الأستاذ يطبق هذا المؤشر في أكثر من أربعة حصص من مجموع الحصص المقدرة بـ : (07) حصص، أما بالنسبة

للحكم على تحقق البعد أو عدم تحققه، فاعتمدنا على المعيار المتمثل في: بلوغ متوسط النسب المئوية لمؤشرات البعد المحققة أقل من 50 % فهو غير محقق وأكثر من 50 % يعتبر محقق.

تحليل نتائج شبكة ملاحظة أساتذة السنة الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي.

_ الجدول رقم(02) بعد مرحلة الانطلاق :

	السنـــــــــــــــوات							
مـدى تحقق المؤشـرات	**السنة الأولى**		**السنة الثانية**		**السنة الثالثة**		**السنة الرابعة**	
المؤشـــرات	**م**	**غ**	**م**	**غ**	**م**	**غ**	**م**	**غ**
1- يصوغ أسئلة لاستثمار التصورات الذهنية والتخيلات لربط المكتسبات السابقة بالجديدة.	×			×		×		×
2- يطرح أسئلة لتحفيز دافعية المتعلمين وإحساسهم بعدم جدوى تعلماتهم السابقة.		×		×		×		×
3- إثارة التفاعل الوجداني والعقلي مع الموقف لجرهم للانطلاق في حل مشكل.		×	×		×		×	
التكرارات	1	2	1	2	1	2	1	2
النسبة المئوية	33,33%	66,66%	33,33%	66,66%	33,33%	66,66%	33,33%	66,66%

يتضح من خلال الجدول (2) عدم تحقق المؤشرات الخاصة بأصول التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في بعد " مرحلة الانطلاق"، حيث بلغت النسب الغير المحققة مابين 66,6% إلى 100% في حين بلغت نسب المؤشرات المحققة من 0% إلى 33,3 % ، وهي نسب ضعيفة.

_الجدول رقم(03) بعد مرحلة بناء التعلمات :

	السنـــــــــوات							
مدى تحقق المؤشـرات	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
المؤشـــــرات	م	غ	م	غ	م	غ	م	غ
4_ يعتمد التقويم الآني أثناء بناء التعلمات عن طريق ملاحظة الأداء ليعالج الكثير من صعوبات التعلم الأكاديمي ويعدل مسارات التعلم العالقة.	×			×		×		×
5_ يسمح بإضافة الوقت لبطيئ التعلم للإجابة على الأسئلة الشفهية أو الكتابية.		×		×		×		×
6- يشجع التقويم بواسطة الأقران	×			×	×			×
7- يحلل الخطأ معرفيا بالاعتماد على مقابلات تفسيرية مع كل تلميذ مخطئ وكذا مناقشة الأخطاء جماعيا والتفسيرات الذاتية حول الإجراءات المتبعة.		×	×			×		×
8- يقوم بتطويع التقويم كإعادة صياغة الأسئلة بأسلوب بسيط والموازنة بين الأسئلة البسيطة والمركبة .	×		×		×		×	
9- يسمح بالتقويم الذاتي.		×		×		×	×	
10_ يقوم بعرض وضعيات تعلمية مؤسسة لمعالجة بيداغوجية وفقا للفروق الفردية والصعوبات التي تواجه كل متعلم.	×			×		×	×	
التكرارات	04	03	02	05	02	05	03	04
النسب المئوية	57,14%	42,85%	28,57%	71, 42%	28,57%	71, 42%	42,85%	57,14%

يتضح من خلال الجدول (3) عدم تحقق المؤشرات الخاصة بأصول التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في بعد" مرحلة بناء التعلمات"، حيث بلغت النسب الغير المحققة مابين 50% إلى 100%، في حين بلغت نسب المؤشرات المحققة من% 0 إلى 50%، وهي نسب ضعيفة .

_الجدول رقم(04) بعد مرحلة استثمار وإدماج المكتسبات :

	السنـــــــــــوات							
مدى تحقق المؤشـــــــرات	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
	م	غ	م	غ	م	غ	م	غ
11_ يصوغ أسئلة صياغة علمية لغوية صحيحة تثير مهارات التفكير العليا، البحث،التأمل والتركيب من أجل فهم واكتشاف حل للمشكلة.		×	×			×	×	
12_ يعتمد على شمول اختيار أسئلة تقويم الوضعيات الإدماجية على مركبات الكفاءة الختامية للمقطع التعلمي، لإتاحة الفرصة لممارسة الكفاءة بجوانبها المعرفية، المهارية الوجدانية والقيميــة.		×		×		×		×
13- يسجل ملاحظات حول درجة التحكم في الموارد الرياضياتية عبر شبكة ذات طابع تحليلي وشمولي في وضعية تعلم.		×		×		×		×
14- يتيح التدريب الذاتي للتلاميذ على حل الوضعيات التقويمية والوضعية الانطلاقية الأم لتقويم كفاءة المقطع التعلمي".	×		×		×		×	
التكــرارات	01	03	02	02	01	03	02	02
النسب المئوية	25,00%	75,00%	50 ,00%	50 ,00%	25,00%	75,00%	50 ,00%	50 ,00%

يتضح من خلال الجدول (4) عدم تحقق المؤشرات الخاصة بأصول التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في بعد "مرحلة بناء التعلمات"، حيث بلغت النسب الغير المحققة مابين 50% إلى 100%، في حين بلغت نسب المؤشرات المحققة من25% إلى 50%، وهي نسب ضعيفة .

جدول(5) يمثل النسب المئوية لمؤشرات البنود الثلاثة المحققة والغير المحققة.

السنوات / المراحل	مدى تحقق المؤشرات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	متوسط النسب
وضعية الانطلاق	محقق (م)	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%
	غير محقق (غ)	66,66%	66,66	66,66%	66,66%	66,66%
بناء التعلمات	محقق (م)	57,14%	28,57%	28,57%	42,85%	39,28%
	غير محقق(غ)	42,85%	71, 42%	71, 42%	57,14%	60,70%
استثمار المكتسبات	محقق (م)	25,00%	50,00%	25,00%	50 ,00%	37,50%
	غير محقق (غ)	75,00%	50 ,00%	75,00%	50 ,00%	62,50%

يتضح من خلال الجدول (5) متوسط النسب العامة للمؤشرات الخاصة بكل بعد من أبعاد المراحل الثلاثة في الأقسام الأربعة المعنية، حيث بلغ متوسط النسب الغير المحققة في مستوى بعد مرحلة الانطلاق 66,66%، بينما بلغت 60,70% على مستوى بعد مرحلة بناء التعلمات، و بلغت 62,50% في مستوى مرحلة استثمار وإدماج المكتسبات، في حين لم تتعدى نسبة تحقق المؤشرات الخاصة بالأبعاد الثلاثة في جميع السنوات 39,28%.

2-9 نتائج الدراسة ومناقشتها:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية وبعد تطبيق شبكة ملاحظة تحقق مؤشرات أساليب التدريس وفق أسس المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني، واستنادا إلى النتائج الموضحة في الجداول السابقة، يمكننا تفسير ذلك بناء على الفرضيات المطروحة في الدراسة على النحو التالي:

- نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

التي تنص على أنه " ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات الأولى، الثانية الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي على مستوى مرحلة الانطلاق وفقا لأسس المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني".

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل نتائج شبكة الملاحظة (الجدول 02) "بعد مرحلة الانطلاق" تمكنا من الحصول على نتائج كمية بينت ما يلي:

الفرضية تحققت في السنوات الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة في **مرحلة الانطلاق**.

فالمؤشر الأول (1) الذي تنص عبارته على أن الأستاذ " يصوغ أسئلة لاستثمار التصورات الذهنية والتخيلات لربط المكتسبات السابقة بالجديدة " لم نسجل ما ينص عليه هذا المؤشر في ممارسات التقويم التي ينفذها أساتذة الأقسام المذكورة سابقا داخل الأقسام مع تلامذتهم سوى في قسم السنة الأولى، حيث وجدنا بأن أغلب الأساتذة يطرحون أسئلة تخص كيفية التعامل مع موضوع الدرس مباشرة لا يختلف عن مرحلة التمهيد المعتمدة في المناهج المبنية على مبادئ النظريات السلوكية، بينما بيداغوجيا الكفاءات كما ذكرنا سابقا ترتكز على نموذج مرتكز على المتعلم بخلفية نظرية بنائية وبنائية اجتماعية.

فعلى سبيل المثال وجدنا أستاذة السنة الثالثة كان موضوع درسها المكعب ومتوازي مستطيلات مهدت لدرسها بمراجعة جدول الضرب مدرج في الكتاب المدرسي، بعدها مباشرة قامت بنمذجة المكعب برسمه في ورق مقوى ثم تعليقه على السبورة، ولم نلمس أي مؤشر دال على ممارسات التقويم المتركزة على مبادئ المقاربة بالكفاءات، خاصة ما تعلق بمبدأ ربط المكتسبات السابقة بالجديدة، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء به (عبده، 2000) في دراسة هدفت على إلقاء الضوء على أنماط التصورات والمفاهيم البديلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حول مفاهيم وحدة المادة ودراسة أثر نموذجي ميرل تينسون المعدل ودائرة التعلم الخماسية في تصويب المفاهيم البديلة، وقد أسفرت النتائج عن وجود العديد من التصورات البديلة التي يمكن الانطلاق منها لتنفيذ التعلم الجديد، كما هدفت دراسة (زيتون، 1998) إلى الكشف عن التصورات البديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية حول بعض المفاهيم والظواهر الطبيعية في مقررات العلوم وأسباب تكونها وقد أسفرت النتائج عن شيوع التصورات البديلة (رائد، 2008، ص،60).

أما فيما يخص **المؤشر الثاني** (2) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ "يطرح أسئلة لتحفيز دافعية التلاميذ وإحساسهم بعدم جدوى تعلماتهم السابقة، حيث تبين أن جميع أساتذة السنوات المعنية لم يحققوا هذا المؤشر، والذي يعتبر ضروري في عملية التعلم وفقا للنظرية البنائية التي تشترط فعل التعلم في عرض مشكلة أمام المتعلم تحسسه بعدم جدوى معارفه السابقة وبالتالي تحفز دافعيته من أجل البحث عن تعلمات جديدة.

كما أن **المؤشر الثالث** (3) والذي تنص عباراته على" إثارة التفاعل الوجداني والعقلي مع الموقف لجرهم للانطلاق في حل مشكل" سجلنا بأن هذا المؤشر تحقق في السنوات الثانية والثالثة والرابعة، بينما لم يسجل في أقسام السنة الأولى ابتدائي، فحسب (علال، 2007) فإن هذا النوع من الممارسات التقويمية هو شكل من أشكال المعالجة التي تعتبر كمؤشر ضبطي ذو مفعول رجعي _قبلي يكون عند انطلاق التلميذ في نشاط أو وضعية تعلمية معينة"(في إلمان، 2008، ص،16).

_**نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** التي تنص على أنه" ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات الأولى، الثانية الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي على مستوى بناء التعلمات وفقا لأسس المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني.

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الجدول (3) والجدول من خلال تحليل نتائج شبكة الملاحظة تمكنا من الحصول على نتائج كمية بينت لنا ما يلي:

_ الفرضية تحققت في السنة الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي، أي أنه ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية المطبقة ميدانيا من طرف أساتذة السنوات المذكورة داخل السيرورات الديداكتيكية على مستوى مرحلة بناء التعلمات.

أما **المؤشر الرابع** (4) من مرحلة بناء التعلمات الذي ينص على أن الأستاذ " يعتمد التقويم الآني أثناء بناء التعلمات عن طريق ملاحظة الأداء ليعالج الكثير من صعوبات التعلم الأكاديمية ويعدل مسارات التعلم المتعثرة، وهو ما لم نلاحظه

في جميع الأقسام المعنية بتنفيذ شبكة الملاحظة ما عدى قسم السنة الأولى، كون الأساتذة يستعجلون في عرض المعارف دون تقويم و تشخيص أهم صعوبات التعلم الملاحظة لدى التلاميذ، وبالتالي تكييف طريقة تدريسهم واقتراح تدخلات علاجية ملائمة آنية، فالمشكل المتسبب في الصعوبة الدراسية هو عدم تصحيح الخطأ في الوقت المناسب، فتراكم الأخطاء يحدث تأخرا كبيرا يؤدي إلى احتباس التعلمات الموالية، وهكذا فإن التلميذ الذي يعاني صعوبات تعلم يجد نفسه عاجزا عن متابعة البرنامج الدراسي، وينتهي به الأمر في الأخير إلى "العزوف" أي الانفصال(إلمان، 2008، ص،6).

وأجرى (الصعيدي، 2004) دراسة للكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي الصفوف المبكرة في التقويم المستمر، حيث كشفت نتائج الدراسة أن جميع مبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات متفاوتة وضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر.

وكذلك **المؤشر الخامس**(5) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ "يسمح بإضافة وقت إضافي لبطيئي التعلم للإجابة على الأسئلة الشفهية أو الكتابية" فقد لاحظنا غياب هذا المؤشر في الأقسام الأربعة، فأساتذة المرحلة الابتدائية لا يسمحون بإضافة الوقت للتلاميذ كونهم مرتبطين بزمن الحصة الدراسية المقدرة بـ (45) دقيقة، لتنفيذ مختلف أنشطة الحصة وهي في حقيقة الأمر وتيرة تناسب العاديين فقط، بينما لا تناسب بطيئي وذوي صعوبات التعلم.

أما **المؤشر السادس (6)** الذي تنص عباراته على أن الأستاذ" يشجع التقويم بواسطة الأقران عن طريق التحاور وطرح الأسئلة فيما بينهم في إطار التعلم الفردي وضمن أفواج" فقد تحقق هذا المؤشر في قسم السنة الأولى والثالثة بينما لم يتحقق في مستوى السنة الأولى والرابعة ، كون هذا النوع من التقويم يحتاج إلى متسع من الوقت ومهارات تنم عن كفاءات عالية حسب آراء الأساتذة، وكذا ضيق البيئات الفوجية وعدم إلمام الأساتذة بمهارات التعلم التعاوني، هذا في الوقت الذي تؤكد فيه الدراسات الحديثة على دور التقويم عن طريق الأقران في بناء التعلمات الجديدة، حيث يرى فلاشيكوف (Flachikov,1995) أن تقويم الأقران يمكن الإفادة منه في عملية التعلم، فهو يشجع الطلبة على التفكير ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسئولية تعلمهم كما في التقويم الذاتي، كما يساعدهم في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل"(علام، 2004، ص،4).

نجد أيضا أن **المؤشر السابع** (7) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ " يحلل الخطأ معرفيا بالاعتماد على مقابلات تفسيرية مع كل تلميذ مخطئ وكذا مناقشة الأخطاء جماعيا والتفسيرات الذاتية حول الإجراءات المتبعة" فلم نسجل أيضا ما ينص على تحقق هذا المؤشر ميدانيا في الأقسام الأربعة سوى في قسم السنة الثانية، إذ نلاحظ فقط الأساتذة يطالبون من تلامذتهم إجراء تمارين على الكراريس أو على الألواح وفور الانتهاء منها يطالبوهم برفع ألواحهم، ثم يعقبون ذلك بتصحيحات جماعية على السبورة يقوم بها أحد التلاميذ النجباء، وقد تبين لنا أنه من بين أسباب عدم تحقق هذا المؤشر كونه يتطلب العدد القليل من التلاميذ في القسم الواحد، بينما في واقع الحال تكتظ هذه الأقسام بالتلاميذ داخل الحجرة الدراسية، مما لا يسمح بفتح مقابلات تفسيرية مع كل تلميذ على حدى وكذا البحث وراء أسباب ارتكاب الأخطاء والاستراتيجيات المتبعة لما تتطلبه من وتيرة زمنية طويلة.

وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة فاعلية تحليل الأخطاء المرتكبة في تحسين المردود الدراسي للتلاميذ.

ففي دراسة (مسعود، 2016) التي هدفت إلى دراسة فاعلية تقنية تحليل الخطأ (نظرة بنائية) في تحسين أداء العمليات الحسابية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم، حيث خلصت النتائج إلى فاعلية عالية للمقاربة التدريسية في تحسن الأداء الحسابي لدى أفراد المجموعة التجريبية (مسعود، 2016).

وفي دراسة (ميمون، 2011) التي هدفت إلى التحليل المعرفي للخطأ على تنمية التفكير الرياضي عن طريق مقابلات تفسيرية مع كل مخطئ على حدى ومناقشة الأخطاء جماعيا حيث أسفرت نتائج الدراسة على ايجابية هذا التعامل مع الأخطاء في تنمية التفكير المعرفي لدى التلاميذ(ميمون، 2011).

فيما يخص **المؤشر الثامن** (8) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ " يقوم بتطويع التقويم كإعادة صياغة الأسئلة بأسلوب بسيط والموازنة بين الأسئلة البسيطة والمركبة" فقد لمسنا تحقق هذا المؤشر في جميع الأقسام المعنية، كون الأساتذة تلقوا توجيهات وتدريبات خاصة من طرف المفتشين بتبسيط الصياغات سواء كانت شفهية أو كتابية مرفوقة بشرح تعليمات الوضعيات البسيطة والمركبة، انطلاقا من شرح المفاهيم الصعبة إلى إعادة الأسئلة بصياغات بسيطة مع الاعتماد على القرائن اللغوية وغير اللغوية أثناء شرح المفاهيم الرياضية و تحليل المعطيات، والاستعانة بصور ومخططات ومعينات تعليمية.

أما **المؤشر التاسع** (9) والذي تنص عباراته على أن الأستاذ" يسمح بالتقويم الذاتي لفحص الاستراتيجيات المتبعة"، تحقق هذا المؤشر في قسم السنة الرابعة في حين لم يتحقق في قسمي السنة الأولى، الثانية والثالثة، "حيث يقال ما من أفضل من التلميذ في تقويم أدائه، إذ يعتاد على وقفات تأمل ومراجعة، ويستخدم مهارات ما وراء المعرفة من خلال تعديله للحلول والحكم على صحة الأفكار وتطويرها، مما يسهم في مساعدته لأن يكون متعلما مستقلا في المستقبل، حيث تعتبر كتابات التلاميذ وقصصهم حول مسيرة تعلمهم للرياضيات من الوسائل المحببة في عملية تقويمهم أمامه"(في زياد، 2011، ص،55).

كما نجد **المؤشر العاشر** (10) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ " يقترح نشاطات علاجية وتصحيحات مؤسسة لمعالجة بيداغوجية، وفقا للفروق الفردية والصعوبات التي تواجه كل متعلم، لمسنا تحقق هذا البند في قسم السنة الأولى وكذا قسم السنة الرابعة، بينما لم نلمسه لدى قسمي السنة الثانية والثالثة كونها تعتمد على إعادة نشاطات مشابهة لتلك التي أخفق فيها التلاميذ، وتنسب للتلميذ أسباب الضعف وارتكاب الخطأ دون الاعتراف بعدم ملائمة طريقة الأستاذ في التعليم أو ثقل المعرفة المدرسة و ضيق الوقت وصعوبة المفاهيم .

_**عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:** التي تنص على أنه" ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات الأولى، الثانية الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي على مستوى استثمار وإدماج المكتسبات وفقا لأسس المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني، بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل نتائج شبكة الملاحظة في الجدول (4) تمكنا من الحصول على نتائج كمية بينت لنا ما يلي:

_ الفرضية تحققت في السنة الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي، أي أنه ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية المطبقة ميدانيا من طرف أساتذة السنوات المذكورة داخل السيرورات الديداكتيكية على مستوى "بعد استثمار وإدماج المكتسبات"

فيما يخص **المؤشر الحادي عشر** (11) حيث تنص عباراته على أن الأستاذ" يصوغ أسئلة صياغة علمية لغوية صحيحة، تثير مهارات التفكير الإبداعي، البحث التأمل والتركيب من أجل فهم واكتشاف حل للمشكلة" سجلنا تحقق المؤشر بالنسبة لقسمي السنة الثانية والرابعة، فيما لم يتحقق المؤشر في قسمي السنة الأولى والثالثة، فهناك من الأساتذة من لم يكن ملما بكيفية صياغة الأسئلة كالاعتماد على لغة غير واضحة بسبب مشاكل في النطق أو صياغة الأسئلة بلهجات هجينة، يميل فيها الأستاذ إلى التلميح للإجابة المباشرة دون ترك الحرية للتلميذ لتنمية قدراته العقلية ومهارات التفكير العليا لحل المشكلات المعروضة .

أما **المؤشر الثاني عشر** (12) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ" يعتمد على شمول اختيار أسئلة تقويم الوضعيات الإدماجية على مركبات الكفاءة الختامية للمقطع التعلمي، لإتاحة الفرصة لممارسة الكفاءة بجوانبها المعرفية، المهارية الوجدانية والقيمية فبالرغم من أن الأساتذة يعرضون وضعيات مشكلة مركبة دالة، إلا أنهم يركزون على تنمية و قياس

الجوانب المعرفية مع إهمال واضح لجوانب القيم والمواقف والسلوكات، مما يستبعد تحقق الكفاءة الختامية للمقطع التعلمي، وبالتالي فإن المؤشر غير محقق في الأقسام الأربعة.

أما المؤشر **الثالث عشر**(13) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ" يسجل ملاحظات حول درجة التحكم في الموارد الرياضياتية عبر شبكة ذات طابع تحليلي وشمولي في وضعية تعلم " لم نلمس تحقق المؤشر ميدانيا إذ بلغت النسبة الغير المحققة 100%، واكتفى الأساتذة بتعزيز الإجابات الصحيحة وتصحيح الإجابات الخاطئة للتلاميذ بالرغم من أن الأساتذة لديهم نماذج لشبكات خاصة لتسجيل مستويات تطور الكفاءات من خلال مراقبة تحقق مركبات الكفاءة ومؤشراتها.

كما نجد **المؤشر الرابع عشر** (14) الذي تنص عباراته على أن الأستاذ" يتيح التدريب الذاتي للتلاميذ على حل الوضعيات التقويمية والوضعية الانطلاقية الأم لتقويم كفاءة المقطع التعلمي" لمسنا تحقق المؤشر في جميع الأقسام المعنية نظرا لشمول الوضعيات الإدماجية المدرجة في بداية المقاطع التعلمية كوضعيات تستثير التعلم وتضع المتعلمين أمام عوائق التعلم ما يجعله يشعر بعدم قدرته في تجاوز هذه العوائق التعلمية بالبحث والتقصي وفي الأخير يوضع التلميذ أمام هذه الوضعيات مجددا فيلمس المتعلم الفرق في أدائه الأول والثاني، فهذا الإجراء تلقى عليه الأساتذة تكوينات مكثفة ما سهل عليهم تحقيق هذا المؤشر داخل الصفوف الدراسية ، وقد أجرى كيزلي (Caseley ,2004)، دراسة نوعية هدفت إلى تقصي دور التقويم الحقيقي في تطوير عمليات التعلم والتعليم الصفي، ودلت النتائج أن الممارسات التي اتبعها المعلمون، كانت تتسم بمنح طلبتهم الفرصة الكاملة للقيام بعمليات التقصي والتفكير، وتشجيعهم على الاعتماد على أنفسهم في البحث عن الحلول وتبريرها، إذ سادت بيئة صفية آمنة لاقت حماسا واندفاعا من قبل الطلبة لتعلم الرياضيات" (في زياد، 2011، ص 55).

استنادًا إلى هذه النتائج يمكننا القول أنه ليس هناك تطابق للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات: الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي وفقا لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني على مستوى :- مرحلة الانطلاق - مرحلة بناء التعلمات - مرحلة استثمار وإدماج المكتسبات، وهو ما يحقق فرضيات الدراسة المطروحة.

هذه النتائج تتطابق مع نتائج الدراسة التي قامت بها (لبنى، 2007) والتي هدفت إلى الوقوف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ومحاولة التقصي عما إذا كانت الممارسات التقويمية الحالية من طرف معلمي التعليم الابتدائي في الواقع تتجه نحو اعتماد التقويم التكويني وجعله عاملا أساسيا من عوامل تعلم التلميذ وتجاوز الأساليب التقويمية التقليدية التي تجعل من التقويم غاية في حد ذاته لا وسيلة من وسائل تحسين التعلم ورفع مردود المنظومة التربوية، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها: نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، كما توصلت نتائج الدراسة بأن التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا (يحي، 2007).

في نفس السياق أجرى(الشيخ، 2008) بدراسة هدفت للتعرف على مدى إدراك وفهم معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للمناهج الجديدة المتفقة مع اقتصاد المعرفة، إذ كان جانب من هذه الدراسة متعلق بمبحث الرياضيات، وشارك في هذه الدراسة (79) معلما من معلمي الرياضيات، وأجرى الباحث مقابلات انفرادية معهم، وقد أظهرت النتائج أن أغلبهم لم يمتلكوا فهما عميقا وشاملا للتقويم الحقيقي، وتبين أنهم واجهوا صعوبات كبيرة خلال استخدامهم أدوات التقويم الحقيقي في غرفة الصف، وثمة شعور قوي عند المعلمين، أنهم بحاجة إلى المزيد من التدريب على كيفية استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تدريس الرياضيات (زياد، 2011،ص، 56).

كما نجد دراسة (محمد، 2010) والتي هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية للتقويم في المرحلة الإعدادية، وتوصلت نتائج الدراسة بأن التقويم ما يزال يتعثر في أذيال التقويم التقليدي الذي لا يعني إلا بناحية واحدة من نواحي العملية التربوية، وهي الناحية المعرفية التي تقيمها الاختبارات والفروض عن طريق إعطاء علامات للتلاميذ.

وأشارت أيضا دراسة (الحربي، 2013) بأن المعلمات يستخدمن الاستراتيجيات التي تستند لها كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية بدرجة ضعيفة في واقع تدريسهن للرياضيات وبأن الأساليب الشائعة الاستخدام لدى معلمي الرياضيات في تقويم طلبتهم هي الأساليب التقليدية في التدريس(أمجد، 2016، ص،165).

وعلى النقيض من ذلك فقد أثبتت دراسات عديدة فعالية الممارسات التقويمية البنائية التي ترتكز على المتعلم كالدراسة التي قامت بها سورتام (Surtamm,2004)، بدراسة هدفت إلى الكشف وأثر الممارسات التقويمية السائدة لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين استخدموا أساليب عديدة شملت (الملاحظة، المقابلة، أداء المهام، الكتابات، تقويم الزملاء) وتم عرض المهام والمسائل الرياضية التي تحفز على التفكير، وقام الطلبة بالتأمل، وممارسة التقويم الذاتي، في أجواء مريحة بعيدا عن التوتر والقلق، إذ تحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم، وشعروا بالثقة بأنفسهم، وبادروا بعرض حلولهم وأفكارهم، مما كان لذلك أثر في تطور تعلم الطلبة للرياضيات"(زياد، 2011، ص:55).

خلاصة النتائج : من خلال كل المعطيات والمعلومات السابقة والتي جمعناها من الميدان من خلال رصد ملاحظات عبر شبكة ملاحظة للممارسات التقويمية ومدى توافقها مع مقاربة التدريس بالكفاءات، نستخلص أن الأساتذة لازالت ممارساتهم في تقويم أداء المتعلمين ممارسات هجينة بين ما هو بنائي، بنائي اجتماعي وتقليدي لا يتعدى غالبا التقييم في إطار التدريس المتمركز حول المعلم والمعرفة، لا على المتعلم وكيفية تعلمه وبالتالي الاعتماد على أساليب التلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعارف، دون العمل على تصحيح مسار تعلمهم ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تعوق اكتسابهم للكفاءة اللازمة لمجابهة المشكلات الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات التي اعتمد عليها لتنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) والنفس حركية. مع تعزيز إكساب القيم، المواقف .

خاتمة:

سعيا للكشف عن الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات، وكان هذا من خلال بحث ميداني شمل أربعة أساتذة ممن يدرسون السنوات الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي حيث تم توظيف شبكة ملاحظة السلوك التدريسي لأستاذ المدرسة الابتدائية (من إعداد الباحثين)، من خلال تطبيقه على عينة الدراسة، حيث أثبتت النتائج عدم تطابق الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني، واتضح من الدراسة أن الممارسات التقويمية المطبقة ميدانيا من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية أنها ممارسات هجينة بين ما هو بنائي وبنائي اجتماعي وبين ماهو سلوكي، وقد خلصنا من خلا ل هذه الدراسة إلى جملة من:

التوصيات والمقترحات:

_ إعادة النظر في توزيع برامج رياضيات مناهج الجيل الثاني، حيث أصبحت كثافة الدروس لا تسمح للأساتذة بإتباع الاستراتيجيات، السيرورات، حسب ماهو منصوص في مناهج الجيل الثاني .

_ تمديد زمن الحصة الدراسية الخاصة بمادة الرياضيات لتصبح بدلا من 45 دقيقة 60 دقيقة.

_ إضافة حصة أخرى للمعالجة التربوية في التوزيع الأسبوعي الخاصة بمادة الرياضيات، لتصبح لكل درس أو درسين حصة معالجة تربوية ، وهذا نظرا لعدم كفاية الحصة الواحدة في آخر الأسبوع أين تتراكم الصعوبات والتي لا تسمح لا للأستاذ بمرافقة أعداد المستصعبين، و لا تسمح أيضا للمتعلمين باستدراك وتعديل مسارات تعلمهم أمام تراكم الصعوبات التي يواجهونها في ثلاثة دروس قبل حلول موعد حصة المعالجة التربوية..

_السعي من أجل تحويل بعض الأقسام الجامعية إلى كليات للتربية يتم فيها إسقاط النظري بالتطبيقي، وهنا يسمح بتكوين إطارات تربية أكثر فعالية ودراية بالفعل التعليمي التعلمي، وخاصة في ظل اعتماد وزارة التربية الوطنية لمقاربة يصعب _حسب الكثير من الدراسات_ تتبع مبادئها وأسسها ميدانيا.

_ تفعيل آليات التقويم المستمر مجددا في حقل التعليم واحتساب نتائجه ضمن الاختبارات الإشهادية.

_ إعداد دليل للتقويم بمختلف أنواعه وفق المقاربة بالكفاءات.

_ تنمية اتجاهات ايجابية للأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني.

_ توظيف أساتذة من اختصاصات على علاقة بالتربية والتعليم.

_ تعزيز ممارسة حصة النشاطات اللاصفية ميدانيا لربط النظري بالتطبيقي، و تحفيز الأساتذة لممارستها أسبوعيا لتفعيل مبادئ المقاربة بالكفاءات.

قائمة المراجع:

_ حاجي فريد (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

_ أوحيدة علي (2012)، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دار زهران للنشر. الأردن.

_ عبد الكريم غريب (2004)، استراتيجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة تكوينها منشورات دار التربية .

_ دامخي ليلى (دون سنة) تقييم وضعيات التعلم و تقويم الكفاية داخل السيرورة الديالكتيكية ، جامعة بسكرة.

_ ميمون حدة (2011)، أثر التحليل المعرفي للخطأ على تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

- رائد يوسف (2008)، أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس، رسالة ماجستير تخصص مناهج _غزة، فلسطين.

_ مسعود حناشي (2016)، أثر تقنية تحليل الخطأ في تحسين أداء العمليات الحسابية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم الحساب، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علوم التربية.

_ وزارة التربية الوطنية (2016)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التقويم في مناهج الجيل الثاني، الجزائر.

_ وزارة التربية الوطنية (2008)، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم و للتكوين عن بعد، الجزائر.

_ وزارة التربية الوطنية (2015)، التقويم في مناهج الجيل الثاني، اللجنة الوطنية للمناهج الجزائر.

_ زياد محمد ،(2011)، دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية، مجلة العلوم التربوية، مجلد 38، ملحق 5، الأردن.