مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية و التعليم الأساسي

أ/ حناش فضيلة

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الجزائر

ملخص الدراسة :

من المشكلات التي تظل قائمة في مجال التربية، سواء على الصعيد الدولي أو الوطني، مسألة تكوين المكونين .و هي مسألة تهمّ بالدرجة الأولى هيئة الإشراف التربوي التي تقع على كاهلها مهمة النهوض بالتعليم عموما و بتكوين المدرسين على وجه الخصوص. في هذا السياق تندرج هذه الدراسة التي تستهدف تقويم جانب من الإعداد التربوي الذي حظي به المفتشون في الميدان، بعد دخول المقاربة بواسطة الكفاءات مجال التعليم و شمولها عملية التقويم. فإلى أي مدى تعكس مفاهيم المفتشين ، في مجال تقويم الكفاءات ،المنظور البنائي المنتهج في التعليم المتوسط ؟

في معالجة هذا المشكل اعتمدت خطة منهجية تضمنت دراسة ميدانية مصغرة ، تمّ من خلالها الكشف عن عدم وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى المفتشين وعن عدم مطابقة مفاهيمهم لما هو مقرر على المستوى الرسمي . وقد تم تفسير نتائج الدراسة بقصور في مواد علوم التربية و علم النفس ،التي لم تأخذ المكانة المخولة لها ضمن مناهج إعداد المدرسين و المشرفين على التربية .وللباحثة بحكم اشتغالها في ميدان التربية اقتراحات بهذا الصدد.

-الكلمات المفتاحية : المنظور البنائي-تقويم الكفاءة -مفتش التربية و التعليم للطور الثالث أساسي.

La formation des formateurs demeure l'un des problèmes les plus récurrents de tout système éducatif .Elle concerne en premier lieu le corps de l'inspection dont la mission essentielle est la formation en cours d'emploi des enseignants. Dans ce contexte, s'inscrit ce travail de recherche qui a pour objet l'évaluation de la formation pédagogique de l'inspecteur, après la mise en application de la réforme scolaire et l'introduction de l'approche par compétences dans l'enseignement . Aussi le problème posé dans cette étude est de savoir jusqu'à quelle limite les notions de l'inspecteur, en matière d'évaluation des compétences répondent au paradigme constructiviste, prôné par la nouvelle approche pédagogique.

Pour cela, une démarche méthodologique s'impose .Elle comporte un cadre théorique et un volet pratique qui ont permis de conforter l'hypothèse émise, et confirmer l'absence d'adéquation entre les notions de l'inspecteur, ayant trait à l'évaluation des compétences et celles inscrites dans la démarche constructiviste.

Le cadre explicatif des résultats, induit de la littérature éducative a permis de mettre l'accent sur l'apport de la psychologie et de la pédagogie générale, qui demeurent insuffisants, notamment dans les plans de formation du corps enseignant et des personnels devant prendre en charge la formation de ce corps.

Concepts-clés: Paradigme constructiviste -évaluation des compétences –inspecteur de l'éducation et de l'enseignement fondamental 3eme palier.

الخلفية النظرية للمشكل

في إطار إصلاح المنظومة التربوية، أدخلت المقاربة بواسطة الكفاءات على مناهج التعليم ،وقد أدّت هذه المقاربة البيداغوجية الجديدة إلى إحداث تغيير جذري ،قلب رأسا على عقب أساليب التعليم و معاييره.

ومن النشاطات البيداغوجية التي مسّها التغيير، عملية التقويم البيداغوجي التي أصبحت،على غرار عملية التعليم تندرج في منظور جديد ألا و هو المنظور البنائي (وزارة التربية الوطنية 2005).

وإذا كان الانتقال من أسلوب تعليمي إلى آخر يتطلب، من باب منطق التكوين، إعادة النظر في البرنامج التقويمي للمدرسة ،ليلائم مستجدات التعليم وأهدافه، فإنه من الأهمية بمكان أن يفهم ممارسو العملية التربوية في كل مستويات النظام التربوي، المنظور Paradigme الذي تندرج فيه عملية التعليم وجوهر التغيير فيها .

ويأتي في مقدمة هؤلاء ، مفتش التربية و التعليم الأساسي الذي تقع على كاهله مهمة مرافقة الإصلاحات التربوية و توضيحها و نشرها و تكوين المدرسين في الميدان.(وزارة التربية الوطنية 1997)

أن الدور الموكل للمشرف التربوي، الذي هو في جوهره تسيير موارد المدرس وإمكانياته وتوجيهها ، لا يمكن أن يتم، والمشرف على جهل بطبيعة التعليم وبخصوصياته .كما انه من غير الممكن ، اعتماد أي أسلوب تربوي أو نشره دون الاستعانة بفلسفة تربوية تحدد غرض وكيفية ومجال استغلاله . و في هذا المجال تطلعنا أدبيات التربية ، أن منظور التعليم يظل على مدى العصور ، الإطار الذي يلازم عمل المربين ،سواء في تخطيطهم للعمل التربوي أو في تنفيذه ،كما يظل السند الرئيسي المعتمد في تخطيط التكوين و إعداد برامج التأهيل التربوي للمدرسين(Figari 1995,.Barbier 2000).

نظرا للأهمية التي يكتسيها ا لمنظور في مجال التعليم ، نحاول في هذه الدراسة التعرف على مدى وضوح المنظور البنائي المعتمد في التقويم البيداغوجي لدى مفتشي التربية و التعليم الأساسي، و هذا بعد خمس سنوات من دخول البيداغوجية بواسطة الكفاءات مجال التطبيق.

و من دواعي الاهتمام بالموضوع ما أسفرت عليه بعض الدراسات التي تناولت استجابات المدرسين بخصوص الإصلاحات التربوية السابقة وبالتحديد البيداغوجية بواسطة الأهداف .فقد أجمعت هذه الدراسات على أنّه في غياب إطار واضح لمرجعية التعليم ، تعذر على المدرسين فهم طبيعة هذه المقاربة ،أسلوبا ومنهجية و إدراك طبيعة عملية التقويم ذاتها التي بقيت، بعيدة كل البعد عمّا خطط للعملية التربوية من أهداف. من هذه الدراسات يمكن الإشارة، على سبيل المثال لا الحصر، إلى دراسة عبد الله قلي (1994) ، دراسة الطيّب بلعربي و قوقام أكلي .(1995-1996)دراسة علي تعوينات (1994) . محمد العربي بدرينة(1994)

و الواقع ان هذه الدراسات ، إذ أظهرت نقص التأهيل التربوي لدى المدرسين ، فإنها قد أثارت في نفس الوقت تساؤلات حول مدى نجاعة مهمة مفتش التربية و التعليم في توضيح محتويات الإصلاح البيداغوجي و نشر مفاهيمه و تقريبها من المدرسين ، باعتباره ، حلقة وصل بين هيئة التدريس و الهيئة الوصية على التربية. و يؤكد الأفندي محمد حامد الدور المشرف التربوي قائلا:"يهدف الإشراف التربوي إلى مساعدة المدرسين على أن يروا غايات التربية الحقيقية في وضوح تام و أن يدركوا ما تقوم به المدرسة من دور مميّز في تحقيق هذه الغايات (الأفندي 1972 :13).و ما من شك في أن غايات التعليم تحيلنا إلى مرجعيته والى الاختيارات الأكسيولوجية و الإبستيمولوجية المنتهجة بشأنه وبالتحديد الى منظوره .وفي هذ الصدد تبين الأبحاث حول الإشراف التربوي، أن تأهيل المدرسين أثناء الخدمة يتأثر بالدرجة الأولى بمدى تحكم المشرفين التربويين في طبيعة العملية التعليمية و بمدى فهمهم لمرجعيتها.كما يعتبر بعض الباحثين تدني مستوى تأهيل المدرس مؤشرا عن عدم إدراك المشرف التربوي طبيعة الإصلاحات و جوهرها. (الدويك وآخرون 1998).

إن هذه الاعتبارات مثّلت منطلقا لصياغة إشكالية البحث و طرح المشكل التالي:

1- مشكل البحث:

بالنظر إلى ما أسفرت عليه الدراسات السابقة ، التي أظهرت في مجملها عدم وضوح مرجعية التعليم لدى المدرسين ، و باعتبار مفتش التربية

و التعليم الأساسي ناقل الإصلاحات التربوية وشارحها ، يصبح مشروعا في ضوء الإصلاح البيداغوجي الحالي ، طرح السؤال التالي:

إلى أي مدى تعكس مفاهيم مفتش التربية و التعليم في مجال تقويم الكفاءة ،وضوح المنظور البنائي المنتهج في التعليم المتوسط .ويستدعي هذا السؤال التساؤلات التالية :

-إلى أي مدى يعرف مفتشو التربية و التعليم التنظيم البنائي للمنهج التربوي في مرحلة التعليم المتوسط ؟

-ما مدى فهم مفتشي التربية و التعليم الأساليب البنائية في تقويم الكفاءة في مرحلة التعليم المتوسط ؟

2-هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى وضوح المجال المفاهمي le champ conceptuelالذي تندرج فيه عملية التقويم البيداغوجي لدى المفتشين.والمقصود بالمجال المفاهمي،مجموع المفاهيم البيداغوجية القابلة للتفاعل و الإدماج فيما بينها إدماجا يؤدي إلى التحكم في مفهوم معين.(Devellay1996).في هذه الدراسة، يتعلق المجال المفاهمي،بمنظور التقويم وأساليبه البنائية المنتهجة في إطار المقاربة بواسطة الكفاءات .

3-أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مدى تحكم المشرف التربوي في بعض المفاهيم الأساسية في الإصلاح البيداغوجي ا لأخير. و بالنظر إلى المهام الجديدة المسندة للمفتش في إطار العمل بمشروع المؤسسة، لا سيما تلك المتعلقة بقيادة الإصلاحات التربوية و تكوين المدرسين (وزارة التربية الوطنية 2006) فإن تقويم الاعداد التربوي للمفتش قد يكشف عن ومدى نجاعة عملية التوسع الأفقي للتكوين la démultiplication ا التي يمارسها المفتش لتكوين المدرسين في الميدان.

4-مفاهيم الدراسة

يمكن حصر مفاهيم الدراسة في: مفتش التربية و التعليم الأساسي- المنظور البنائي- المنظور البنائي في ضوء المقاربة بواسطة الكفاءات - الوضوح.

4-1 مفتش التربية والتعليم الأساسي :

يطلق لفظ مفتش التربية والتعليم الأساسي في النظام التربوي الجزائري على القائم بالإشراف التربوي .تدخل تحت صلاحيات المفتش أعمال متابعة وتنفيذ و تقويم البرامج التعليمية .كما تدخل ضمن صلاحياته مهمة تكوين المدرسين أثناء الخدمة و المساهمة في تكوينهم الأولى (المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 6-2-1990

4-2-مفهوم المنظور البنائي

المنظور من المفاهيم الحديثة نسبيا، التي دخلت ميدان البحث العلمي. لقد ظهر هذا المفهوم استجابة لما أفرزه توسع العلوم وتعدد فروعها. ومن الملاحظ أنه مع تراكم الخبرات ا لإنسانية وإمكانية تناول الظاهرة الواحدة من زوايا عديدة ،وتداخل العلوم في تفسير ظواهر الكون ،بات لزاما أن يبرز الباحث ،المنظور الذي يندرج فيه عمله. و يزداد المنظور أهمية بالنسبة للباحث في العلوم الإنسانية لما يوفره له من معنى سواء في صياغة فرضيات بحثه أو في تفسير نتائجه، و بهذا المعنى، لا يعدو أن يكون المنظور، وسيلة لإضفاء الدراسة التحديد والدّقة والوضوح التي يقتضيها البحث العلمي.(Ouellet 1980, Vial 2001)

وللمنظور تعاريف عديدة بعضها تجعله اقرب إلى الاتجاه وتجعله أخرى مرادفا للمذهب الفلسفي، في حين يصفه بعض الباحثين في كونه النظرة العامة للعالم و يراه البعض الآخر من قبيل التصورات (Cardinet 1994, J.P.Astolfi 1997 ,Figari 1995 .

و في مجال التعليم يشير المنظور الى تلك الخلفية الفكرية أو الفلسفة التربوية التي تكمن خلف الكثير من الممارسات التربوية المتعلقة بعناصر شتى في النظام التربوي ، كأساليب تنظيم الخبرات المدرسية و أساليب

التدريس و غيرها من الأساليب التربوية و الأنشطة البيداغوجية كعملية التقويم التي تتجه حاليا إلى توخي المنهجية والدّقة و الفعالية، باعتماد إطار محدد واضح.

و من المناظير ، التي أصبحت تعرف رواجا كبيرا مع إصلاح مناهج التعليم ،المنظور البنائي الذي تم انتهاجه في إطار المقاربة بواسطة الكفاءات وفي ما يلي صورة مقتضبة لهذا المنظور.

يحيلنا المنظور البنائي بالدرجة الأولى الى مجال علم النفس حيث تمثل البنائية مدرسة و منهجًا و سندا و اطارا لفهم و تفسير الظاهرة النفسية .و تشير البنائية في البحث النفسي الى ذلك النموذج المعتمد الذي يتناول نشاط الفرد و سلوكه في تفاعله مع عناصر المحيط و في مواجهته موقف مشكل.

و للبنائية أثار عميقة في مجال التعلم .ففي سياق مفهومهم للعمليات المعرفية les processus cognitifs يفترض البنائيون أن المعرفة ليست نقلا للواقع إنما نتاج لبناء فردي تدريجي و امتداد لعمليات بيولوجية الغرض منها تحقيق التكيف .فتحصيل المعرفة شديد الصلة بالبنية البيولوجية ولا يمكن فصله عن عملية التكيف التي يسعى الكائن الحي إلى تحقيقها من خلال عمليتي الملاءمة و التمثيل assimilation et accomodation . (De Cortes et al 1996) فليس للمعارف المطلقة معنى في نظر البنائيين، إلا مقترنة بموافق حية يعيشها المتعلم ويجد فيها معنى لما يفعله .لذلك تكتسي فكرة دلالة التعلّمات le sens des apprentissages أهمية كبيرة لدى البنائيين .

و في ضوء هذا المنظور تبدو ضرورة تمحور النشاط التعليمي حول المتعلم، والانطلاق منه، و تنظيم الوضعيات التعلمية- التعليمية ، لتستجيب لقوانين النمو الداخلي.

و في توضيحهم سيرورة التعلم، يرى البنائيون ان المتعلم يبني معارفه تارة بصفة تدريجية متواصلة وتارة اخرى يقوم باحداث القطيعة مع تعلماته السابقة ويعيد تشكيل خبراته وتعديلها في ضوء نشاطه المتجدد De Vecchi 2000) و في هذا الصدد ، يعتبر بياجي أن العمل الجماعي و الاتصال بالآخرين يتيح للمتعلم تغيير أطره المفاهمية فالتعلم الناجح هو

الذي يؤدي في سياق التفاعل مع الغير إلى توليد معاني جديدة ،تجعل الفرد أقدر على فهم الواقع و التكيف معه. (الفاربي و آخرون 1994).ويؤكد بعض البنائين أمثال بندورا، فالون و فيغوتسكي (Vigotsky Vallon Bandura) البعد الاجتماعي للصراع كعامل حاسم في النمو المعرفي معتبرين أن التعلم في جوهره عملية اجتماعية .(Dominique Chalvin 1996).

إن عملية التعلم لا تهدف في نظر البنائيين ، إلى تحصيل المعارف والمهارات بقدر ما تهدف إلى بنائها .فالمعارف خاضعة لمعالجة الفرد الذي يقوم بتأويلها و إدماجها. و المقصود بالإدماج ، إحداث التكامل بين الخبرات التعليمية بغرض وضعها في نسق منسجم ذي معنى ، يدرك من خلاله المتعلم وحدة المعرفة ووظيفيتها .فالغاية من الإدماج هي الوصول بالمتعلم إلى بناء معنى لما يتعلمه. construction du sens. فالمتعلم باحث عن المعنى، ولا يتأتى ذلك إلا إذا تمكن من إدماج مكتيسباته . عندئذ يحدث التعلم.و لم يقتصر عمل البنائيين في تقديم إطار نظري لفهم الظاهرة السلوكية فحسب ، فقد اتخذت مبادئهم كمنطلقات للتعليميين للبحث في نماذج التدريس و أساليب التقويم و في اقتراح مقاربات بيداغوجية من أحدثها المقاربة بواسطة الكفاءات. فما المقصود بهذه المقاربة وما أثر البنائية فيها؟

3.4 المنظور البنائي في ضوء المقاربة بواسطة الكفاءات :

4-3-1-مفهوم المقاربة بواسطة الكفاءات:

المقاربة بواسطة الكفاءات استراتيجية بيداغوجية الهدف منها تنمية ملامح المتعلم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج التربوي ،في طور من أطوار التعليم او مرحلة من مراحله.تقوم هذه المقاربة على أساس وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط و لملاحظة والتحليل و التفسير و التمرّن و الحوصلة و حل الإشكاليات العلمية ، بغرض إكسابه الكفاءات و المواصفات و الأليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسطه .

في هذه المقاربة يتمحور التعليم حول الكفاءات ، و المقصود بالكفاءة ، كما يجمع عليه الكثير من الباحثين ، قدرة الفرد على تجنيد موارده

الشخصية واستغلال ظروف المحيط بأسلوب يؤدي به إلى التحكم في وضعية ما أو في مواجهة شكل.(Carré Ph ,Caspar P, 1999)

و تحدد الكفاءة في مناهج التعليم الأساسي، إجرائيا في كونها، مجموعة من الأهداف المميزة المدمجة ، تتحقق في نهاية فترة أو مرحلة تعليمية و تظهر في صيغة وضعية أو وضعيات متواصلة دالة لها علاقة بحياة التلميذ (وزارة التربية الوطنية2003).

و الكفاءة عملية متعددة الأبعاد .و يشير (A .Guittet 1997) في سياق تحليله طبيعتها وماهيتها إلى أنها محصلة نشاطات عدة و لا تعدو ان تكون تظافر مجموعة من العمليات : عملية التجنيد ، والمقصود بها قدرة الفرد على توظيف معارفه ، واستغلالها في الظروف المناسبة بصورة ملائمة للموقف الراهن ، و عملية التحويل و يقصد بها قدرة الفرد على نقل المكتسبات المعرفية و المهارية من وضعية الى وضعية أخرى مع ما تستلزمه عملية التحويل من قدرة على فهم خصوصيات الموقف الجديد والتكيف معه. كما تتضمن الكفاءة القدرة على إدماج عناصر في الموقف التعليمي لإعطائه دلالة و انسجام (Guittet, 7199)

إن تمحور التعليم حول الكفاءات ، يستدعي ما من شك مقاربة خاصة للعملية التعليمية–التعلمية . و المقاربة يقصد بها عموما، طريقة تناول ظاهرة ، أو قضية، آو موضوع ما بحيث تتم معالجة هذا الموضوع اعتمادا على خلفية ، قد تمثل هذه الخلفية حقائق علمية أو نظرية فلسفية ما أو معتقدات دينية معينة.(Le Thanh Khoi 1981).

لذا فإن المقاربة بواسطة الكفاءات ليست أسلوبا تعليميا أو طريقة تربوية كما قد يتصوره البعض. فهي تناول يستند إلى خلقية فلسفية و علمية اهم ما يميزها ، اعتبار التعلم عملية بناء معرفي فردي والنظر إلى

التعليم كعملية توجيه الفرد و مساعدته على تنمية اليات التصرف في المواقف المشكلة . و بهذا المفهوم لا تعدو ان تكون بيداغوجية الكفاءات إطارا لتجسيد مبادئ البنائيين.

و تطلعنا ادبيات التربية ،أن البحث في الكفاءة خطا خطوة معتبرة ، مع ظهور التيار البنائي. فاعتبرت الكفاءة بناءا ذاتيا يتوقف على الإسهام الفعلي الإرادي للفرد الذي يجند فيه كل إمكانياته وموارده للوصول الى الاستقلالية autonomie وهي من أهم المبادئ التي يقوم عليها الفكر التربوي المعاصر .

2-3-4 : إدماج المكتسبات و بناء المعنى :

و قد يكون مبدأ إدماج المكتسبات من أهم مباديء البنائية اعتبارا في المقاربة بالكفاءات .فالعمل التربوي قي اطار هذه المقاربة يقتضي إدراج أنشطة ادماجية LES ACTIVITES D INTEGRATION تكون بالنسبة بمثابة العمود الفقري في هذه المقاربة .

يرى التعليميون في أنشطة الأدماج فرصا ثمينة تمكن التلاميذ من إدراك معنى المكتسبات المدرسية و رؤية أبعادها العملية. ويشغل الإدماج مجالا واسعا في الممارسات التعليمية. .

و من الأساليب العديدة التي تتيح للمتعلم فرص إدماج مكتسباته، يشير (Rogiers 2001) إلى:

- دمج الأنشطة العملية بالنظرية intégration théorie- pratique
-الانطلاق من مكتسبات التلميذ السابقة لاستغلالها في تمتين و هيكلة التعلمات اللاحقة .
-انتهاج بعض الطرق التربوية كطريقة المشروع وطريقة حل المشكلات و الانطلاق من مركز اهتمام المتعلم.
-اللجوء إلى عدة مواد وتخصصات في معالجة موضوع معين كتناول موضوعات التعليم دراسة محورية تتكامل فيها مختلف جوانب المادة الدراسية وكلها أساليب تساهم في إعطاء معنى لمحتوى ا لتعليم .

و على المستوى الديدكتيكي ،لكي يجد المتعلم معنى لما يدرسه ، ينبغي أن نوفر له ظروفا شبيهة بالظروف الطبيعية و في هدا الصدد يذكر مريو (Merieu 1992) بعض الظروف التي تيسر للمتعلم بناء معارفه .

-يكون للتعلم معنى إذا ما استطاع المتعلم من خلاله الحصول على إجابات لتساؤلاته .

-يكون للتعلم معنى إذا أتاح للفرد التوصل إلى فهم المشكلات الاجتماعية و الاقتصادية وإيجاد الحلول لها

و يظهر الإدماج كما تقدم ، البعد الوظيفي للمقاربة بواسطة الكفاءات. و الجدير بالذكر أن الأنشطة التعليمية ليست كلها ذات طابع اندماجي.فمن شروط النشاط الأندماجي قدرته على استثمار المكتسبات في معالجة المشكلات وحلها . فهو نشاط غائي ذو طابع اجتماعي.

و يستدعي الإدماج علاقة تربوية خاصة يكون دور المدرس فيها لا مجرد تبليغ المعارف و إنما اختيار الوضعيات الملائمة و تسيير عملية التعلم و توجيهها نحو أهداف عملية بأسلوب يتيح للمتعلم إدراك قيمة المعارف وفائدتها في حين يشترط من المتعلم الإسهام الفعلي في الوضعية التعليمية –التعلمية. تستلزم الكفاءة أساليب بيداغوجية ملائمة.

4-3-3 طرق التربية و التكوين في المقاربة بواسطة الكفاءات:

من الواضح ، أنه لا جدوى من طريقة تكرس السلبية و الامتثالية في بيداغوجية تتجه بالمتعلم إلى بناء المعارف لا تلقيها. ان المتعلم في المقاربة بواسطة الكفاءات طرف فاعل acteur قادر على بناء معارفه لذا ، فأن التفكير في اختيار الطريقة التربوية ينبغي أن ينصب حول أنجع السبل التي تيسر له بلوغ الكفاءات المنتظرة منه و تحقيق استقلاليته . من هذه السبل استغلال كل موارد ه الذاتية و إتاحة الفرص للعمل الجماعي والتعاوني بين المتعلمين و الانطلاق من الملموس ومعالجة مواضع نابعة من واقع المتعلم معالجة تجريبية تتمحور حول مسائل عامة ذات الصلة بمشكلات الحياة كقضايا الصحة و تلوث البيئة و المواطنة، و هي لا شك مسائل تستدعي إقامة الربط بين المواد و التخصصات .

و مهما اختلفت طرق بلوغ الكفاءة ،فإن هناك مباديء ينبغي مراعاتها عند اختيار طرق التربية و التكوين تلك المباديء التي تكرس تنمية إستقلالية الشخصية l'autonomie و مبدأ العمل بالممارسة learning by doing و تعلم التعلم apprendre à apprendre و مبدأ التعلم بواسطة حل المشكلات والعمل بالمشاريع.

4-3-4- تقويم الكفاءة:

إن الحديث عن تقويم الكفاءة يستدعي عموما العودة الى أهداف التربية. ولا تنحصر وظيفتها هذه الأهداف في هيكلة العمل التربوي و توجيهه فحسب بل هي مرجع يتم في ضوءه التقويم. فما طبيعة الأهداف في المقاربة بالكفاءات و ما علاقتها بالتقويم؟

في سياق تحليل الفعل الديدكتيكي في المقاربة بواسطة الكفاءات ، يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الأهداف :

الأهداف المرتبطة بوضعية الإنطلاق ، الأهداف المرحلية و تشمل الأهداف المميزة و الأهداف المدمجة ثم الأهداف النهائية المدمجة (وزارة التربية الوطنية 2003).و تبعا لهذه الأهداف ينصب التقويم على المظاهر التالية :

-تقويم إمكانيات الفرد واستعداداته للقيام بعمل أو بمهمة ما évaluation du potentiel: و المقصود بالاستعدادات، المكتسبات القبلية le pré-acquis و المتطلبات القبلية les pré-recquis .و يهدف هذا النمط التقويمي الى التعرف على مدى توفر شروط اكتساب الكفاءة و يكتسي صبغة تنبؤية لاعتماده على التشخيص .

-تقويم الأداء: و ينصب على الإنجاز الفعلي للفرد و يتم من خلال الملاحظة المباشرة لسلوكه constat، اثناء نشاطه. يستند تقويم الأداء الى ما يحدث في سياق سيرورة التعلم من تفاعلات بين المتعلم وعناصر الموقف التعليمي-التعلمي. ويهدف الى ضبط هذه السيرورة.

-تقويم لملمح النهائي: و المقصود به تقويم الكفاءة النهائية المدمجة التي تعبر عن الخصائص والسلوكات المنتظرة في نهاية التكوين . يتخذ التقويم في هذه المرحلة صفة تأهيلية certificative ،كما يكتسي بعدا تنبئيا يسمح بتوقع ما بإمكان المتكون القيام به مستقبلا. (J .Pascal 1992 Lapra) .

ولا يفصل البنائيون بين التقويم أثناء السيرورة و التقويم التجميعي بل يعتقدون ان نوعية هذا الأخير تتوقف على مدى فعالية التقويم

التكويني.ولهذا كان البحث في التقويم متمركزا على سيرورة بناء المعارف مثل ما تظهره انماط التقويم البنائي في المقاربة بواسطة الكفاءات .

انماط تقويم الكفاءة :

ما من شك في أن تغيير النظرة الى أهداف التعليم و أسلوبه، اقتضى هو الأخر إعادة النظر في فلسفة التقويم التربوي و أساليب ممارسته. فقد شهدت العشرية الأخيرة من القرن المنصرم مقاربات عديدة في التقويم ، اتجهت، الى قياس الكفاءات لا من حيث كونها كائن استاتيكي بل من زاوية تطورها و تكوينها و بنائها ، و يمكن ايجاز هذه المقاربات في:

-مقاربة التقدير الدينامكي (Dynamic assenssment ou l'approche de l'appréciation dynamique)

تهدف هذه المقاربة الى تقويم الكفاءات أثناء بروزها وخلال تطورها و هذا ما يفسر تسميته بطريقة التقدير الديناميكي تعود هذه المحاولة إلى أعمال أندري غي André Rey 1934 الذي فسح المجال للتعليميين للبحث في الأساليب التي تمكن من تحقيق هذا النمط التقويمي.

- التقويم التكويني ذو النمط التفاعلي (. l évaluation formative de type interactif) وهو اسلوب مستلهم من أفكار فيغوتسكي vygotsky 1935 حول الصراع النفسي- المعرفي لا سيما تلك المتعلقة بمنطقة انمو القريبة ZPD la zone proximale de développement و اعمال بندورا Bandura التي أصبحت مرجعا في تقويم الكفاءات.

-التقويم في وضعيات واقعية L'évaluation en situations authentiques (Dolz , Ollagnier 2002.)

أساليب تقويم الكفاءة :

أفرزت الأنماط التقويم المذكورة آنفا أساليب تقويم عديدة منها ما ارتبط بالتقويم التكويني ومنها نشير إلى:

-تشخيص أخطاء التلاميذ، الأخطاء بالنسبة لبعض التعليميين didacticiens مؤشرات دالة على قصور التحصيل لدى المتعلم ، يمكن الانطلاق منها و تحويلها إلي أهداف تعليمية حقيقية (De Vecchi 2000) .و من الأساليب التي تنتهج في تقويم الكفاءة اثناء نموها ،التقويم الذاتي:-L'auto-evaluation و ممارسة أنشطة ما وراء المعرفة: les activités métacognitives و أسلوب التصحيح مع الرفاق l évaluation mutuelle و التصحيح بمرافقة المدرس la co-evaluation . Astolfi (1997).

و يلاحظ في هذه الأساليب التقويمية ، البعد التفاعلي للتقويم الذي لم يعد مهمة منحصرة في دور المدرس كما كان عليه في السابق كم يظهر من خلالها دور المتعلم كطرف نشط مما دعا بعض التعليميين إلى إدخال مصطلح جديد في التقويم أكثر ملاءمة لهذا البعد وهو التقويم المكون l évaluation formatrice للدلالة على ذلك التقويم النابع من المتعلم و المتمحور حوله بالدرجة الأولى.وتعتبر الصيغ السالفة الذكر من المسائل التي تؤكد عليها الوثائق المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، (وزارة التربية الوطنية 2004).

و في مجال التقويم التجميعي، يمكن اللجوء إلى عدة أساليب منها :

-اعتماد الملف التعليمي-التقويمي l'l'évaluation par portfolio (Goupil Lusignan 1996, Dolz Ollagnier 2002). وتؤكد الهيئة الوصية على التربية الوطنية ضرورة اعتماد هذا الأسلوب في تقويم الوضعيات الاندماجية الختامية إضافة الى المشاريع. (وزارة التربية الوطنية2004) .

و من أساليب التقويم الختامي،اعتماد الأعمال المنجزة في سياق الخبرة المهنية La validation des acquis de l'expérience و المصادقة عليها من طرف مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة ، و هي إحدى الأساليب المعتمدة في تقويم لكفاءة في مؤسسات التكوين المهني و معاهد تكوين الراشدين) (Carré , Caspar 1999, Rogiers 2001) .

مما تقدم ، يمكن إيجاز المنظور البنائي في المقاربة بواسطة الكفاءات، في النظر الى التعليم لا كعملية تلقين للمعارف و إنما كعملية بناء لها . وفي نفس المنظور فإن تقويم الكفاءة لا يهدف الى سبر مكتسبات المتعلم بقدر ما تهدف الى التعرف على مدى تمكنه من بناء معارفه و هيكلتها وتصويب تعلّماته ، وممارسته الأساليب المعرفية التي تمكنه من إدماج مكتسباته في اطار الفرص المتاحة له في هذه المقاربة .

إن المفاهيم التي تم التعرض إليها بصورة مقتضبة هي التي اعتمدت في إنجاز بنود الاستبيان في الدراسة الميدانية.

3.4. –مفهوم الوضوح:

نظرا لصعوبة حصر هذا المفهوم، المتداول في بحوث الاتصال، اعتبر الوضوح في هذه الدراسة، سلوكا معرفيا فرضيا يستدل عليه من خلال عمليتي المعرفة و الفهم، وفقا لتحديدات بلوم لهاتين العمليتين.

–معيار الوضوح:

لما كانت كل دراسة تقويمية تقتضي من الباحث اعتماد معيار أو محك، فأنه في تقدير مستوى الوضوح تم اعتماد قاعدة قافيني La règle de Gavini، و مؤداها انه ، في حالة تقدير اختبار ما، فان مستوى الإجابة يعد كافيا و مقبولا ،إذا استطاع المختبر الإجابة على أربعة من خمسة أسئلة تقدم له ،أي إذا أجاب عن 80بالمائة من مجموع أسئلة الاختبار.(indice d'éfficacité) أما في إطار تقييم مجموعة من الممتحنين، فالأجوبة تعتبر موفقة وكافية، اذا استطاع 80 بالمائة من مجموع المجيبين، الإجابة على 80 بالمائة من مجموع أسئلة الاختبار .و يعتمد هذا المعيار في التعليم المبرمج أما في غيره من أنماط التعليم كالتعليم الوظيفي و التكوين ،فيقترح الباحث في الدوسيمولوجيا معيارا أكثر مرونة وهو 75/75.((Minder 1980)و هذا الأخير ، هو ما تمّ اعتماده في هذه الدراسة .

الدراسة الميدانية

1– فرضيات البحث:

من التساؤلات المطروحة انفا ، يمكن تقديم الفرضيات التالية كحلول مؤقتة سيتم التحقق منها ميدانيا:

لا تعكس مفاهيم مفتشي التربية و التعليم ، في مجال تقويم الكفاءة ، وضوح ا لمنظور البنائي المنتهج في التعليم المتوسط.

وتتدرج تحت هذه الفرضية الفرضيتان الفرعيتان الأتيتان :

-معرفة مفتشي التربية و التعليم الأساسي التنظيم البنائي للمنهج التربوي، معرفة غير كافية،

- فهم مفتشي التربية و التعليم الأساسي الأساليب البنائية في تقويم الكفاءة ، فهم غير كاف.

2-منهج البحث:

اعتمد في هذه الدراسة المنهج المسحي-التقويمي و قد اشتمل على الخطوات التالية:

-حصر مرجعية التعليم و جمع المعلومات حول المنظور البنائي المعتمد في التقويم كما وردت في النصوص الرسمية (وزارة التربية الوطنية افريل 2003 وجويلية 2005)

-تحديد المؤشرات التي تسمح بالتعرف على مستوى وضوح المنظور البنائي في التقويم .و حددت هذه المؤشرات اجرائيا في معرفة المفتش وفهمه المفاهيم المفتاحية التالية: الوحدة المفاهمية- الكفاءة القاعدية - الكفاءة المرحلية -.الكفاءة الختامية المدمجة -المجال المفهمي و الوضعية الاندماجية. وقد تم اختيارها، باعتبارها عناصر يقوم على أساسها تنظيم المنهج التربوي و في نفس الوقت موضوعات للتقويم في المقاربة بالكفاءات.

-دراسة الفارق بين المعطيات الملاحظة (استجابات المفتشين) والمعطيات المرجعية.

-الحكم على النتائج واقتراح البدائل.

3-أداة البحث:

للتحقق من فرضيات البحث صمم استبيان تضمن 20 فقرة من النوع المغلق كأسئلة الصواب و الخطأ و الاختيار من متعدد. واشتمل ا لاستبيان على محورين :

-المحور الأول تضمن العبارات 2-3-4-5-6-8-9-11-12- 15 و الهدف منها اختبار الفرضية الفرعية الأولى للدراسة.

-المحور الثاني:و عباراته 1-7-10-13-14-16-17-18-19- 20 و تهدف الى اختبار الفرضية الفرعية الثانية للدراسة.

-المراجع المعتمدة في بناء الاستبيان :

-وزارة التربية الوطنية افريل 2003، مديرية التعليم الأساسي.،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط في التربية الإسلامية، التربية المدنية ، التاريخ و الجغرافية.

-وزارة التربية الوطنية افريل 2003، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسطا-لرياضيات، علوم الطبيعة و الحياة ، العلوم الفزيائية و التكنولوجية .

-وزارة التربية الوطنية ، جويلية 2005، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

MEN. Infp. juillet 2004Guide pédagogique destiné aux enseignants de langue francaise 2e palier de l' EF

4-الدراسة استطلاعية :

للتأكد من مدى صلاحية الاداة، تم عرضها في صورتها الأولية على ستة محكمين جامعيين من ميدان علوم التربية للتعرف على مدى اتصال فقرات الاستبيان بالخصائص المطلوبة قياسها و مدى ملاءمة محاور الاستبيان للفرضيات المراد اختبارها . و في اختبار ثبات المحكمين، تم تطبيق معامل هولستي (HOLSTI) لحساب نسبة الموافقة بين المحكمين (محمد عبد الحميد 1983) و هو :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{1 + (\text{ن} - 1) \text{ متوسط الاتفاق بين المحكمين}}$$

وتقدر النسبة المئوية للاتفاق بين المحكمين بعدد الوحدات المتفق عليها على العدد الكلي للوحدات. وبعد حساب متوسط نسب الاتفاق تم التوصل الى النتيجة التالية .

جدول رقم 1 يبين نتائج معامل ثبات المحكمين

متوسط نسب الاتفاق	العدد الكلي للفقرات	عدد المحكمين	معامل الثبات
0,87	20	6	0 ,97

بتطبيق القانون السابق تم الحصول على معامل ثبات صدق المحكمين و هو 0,97 وهي نسبة مرتفعة.

ولاختبار الصدق التجريبي للأداة ، عرض الاستبيان ثانية على ثمانية مكونين في مختلف المواد و تخصصات منهج التعليم المتوسط. و الغرض من ذلك التأكد من مدى ملاءمة المفاهيم و المصطلحات للغة المتداولة في الوسط المدرسي و مدى وضوح العبارات.وعلى ضوء ملاحظاتهم تمت مراجعة بعض المفاهيم و العبارات لتنسجم و تلك المستعملة في الميدان البيداغوجي.

5-عينة الدراسة:

اشتملت العينة على 42 مفتشا ومفتشة من مختلف تخصصات التعليم المتوسط،تم اختيارهم عشوائيا خلال التجمعات و الأيام الدراسية المنظمة بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و المعهد الوطني لتكوين المعلمين جوان 2006 وهم متجانسين من حيث الأقدمية في المهنة التي تتراوح بين خمس وعشر سنوات .تتوزع العينة كما يلي:

جدول رقم 2 يبيّن توزيع العينة حسب الاختصاص و الجنس

الاختصاص	الجنس		المجموع	%
	ذكر	انثى		
اللغة العربية	15	01	16	38,09
العلوم الاجتماعية	06	00	06	14,28
العلوم الطبيعية	04	00	04	9,52
الرياضيات	06	00	06	14,28
اللغة الفرنسية	01	03	04	9,52
التربية البدنية	01	01	02	4,76
الفزياء	04	00	04	9,52
المجموع	37	05	42	100

يلاحظ من الجدول أعلاه ، أن عدد طلبات الإناث للالتحاق بسلك التفتيش ضئيل مقارنة بعدد طلبات الذكور. ويمكن تفسير ذلك اجتماعيا . فقد يعود عدم طلب النساء ممارسة مهنة التفتيش إلى الضغوط التي قد تعرفها المرأة بعد التخرج و المتمثلة في إمكانية تعيينها في الأماكن النائية عن مكان إقامتها، و هو مصدر تخوف النساء، الذي يحول دون التحاقهن بالمناصب العليا كالأدارة و التسيير و الإشراف التربوي التي تبقى كما تظهره مخططات التكوين ،من حظ الذكور.

5-عرض النتائج و مناقشتها:

5-1عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:استهدفت عبارات الاستبيان 2-3-4-5-6-8-9-11-12-15 التعرف على مدى معرفة مفتشي التربية و التعليم المفاهيم المرتبطة بالتنطيم البنائي للمنهج التربوي في التعليم المتوسط و نتائجه كالتالي:

جدول رقم 3 ، يلخص نتائج مجال المعرفة على مستوى كل العينة

مجال المعرفة	العبارة	النتيجة				المجموع
		صحيحة	%	خاطئة	%	
أهداف المقاربة الكفاءات	2	20	47,6	22	52,30	42
موقع التغيير في الممارسات	3	10	23.80	32	79,9	42
وظيفة الوحدة المفاهمية	4	26	61.90	16	38.09	42
مفهوم المجال المفاهمي	5	15	35.71	27	64.28	42
مفهوم إدماج المكتسبات	6	16	38.09	26	61.90	42
المحيط الاجتماعي في المناهج	8	15	35.71	27	64.28	42
الأساس النفسي في المنهج	9	32	76.19	10	23.80	42
وظيفة الوحدة التعلّمية	11	32	76.19	10	23.80	42
نمط بناء المعرفة في المناهج	12	27	64.28	15	35.71	42
نظرية المنهج في البنائية	15	3	07.14	39	92.82	42

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي :

-تبين العبارة الثانية التي استهدفت الكشف عن مدى معرفة المفتشين طبيعة الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها من خلال إدخال المقاربة بواسطة الكفاءات ، أن % 52,30 من أفراد العينة لا يعرفون طبيعة هذه الأهداف مقابل نسبة 47,6% ممن يعرفونها. وتعكس هذه النتيجة لا محالة قصورا في الإعداد التربوي للمفتشين و هو أمر خطير للغاية ذلك أن معرفة الأهداف تساعد المربي عموما على اختيار الطرق و أنماط التقويم و الأساليب التعليمية الملائمة كما تساعد المفتش على أداء المهام المنوطة به و في مقدمتها صياغة مرامي المنهاج و توضيح وأهدافه الى المدرسين.

-و تظهر العبارة الثالثة ، التي ترمي إلى التعرف على مستوى معرفة المفتش موقع التغيير في الممارسات البيداغوجية بعد ادخال المقاربة بالكفاءات مجال التعليم ،أن نسبة% 23.80 من المستجوبين أصابوا في فهمهم موقع التغيير في حين لم تتمكن نسبة % 79,19 من فهمه.وتعكس هذه الأجابة عدم قدرتهم على تمييز خصوصيات منهجية التعليم الجديدة.

-و في العبارة الرابعة التي ترمي الى الكشف عن مدى معرفة المفتش مفهوم الوحدة المفاهمية كعنصر تتهيكل حوله النشاطات التعليمية على مستوى المجال المفهمي ، فأن نسبة 61.90% وفقت في الإجابة في حين لم تتمكن نسبة 38.09 % منهم من الإجابة الصحيحة.

-وبخصوص العبارة الخامسة التي تهدف الى التحقق من مدى فهم المفتش لمفهوم المجال المفاهمي كوحدة أساسية في المنهج التربوي ، تبين أن نسبة % 35.71 من الأفراد عبّرت عن إدراكها لهذا المفهوم في حين لم تتمكن نسبة
% 64.28 من ذلك.

ويعد المفهومان السابقي الذكر، أي الوحدة المفاهمية و المجال المفاهمي، عنصرين أساسيين في بناء المنهج التربوي في مرحلة التعليم المتوسط. وتزداد أهمية فهم هيكلة المنهج بالنسبة لمفتش التربية و التعليم الأساسي الذي تدخل ضمن مهامه مهمة بناء المناهج التعليمية ومتابعتها تطبيقا و تقويما .

-وخصصت العبارة السادسة لاختبار مدى معرفة المفتشين لأهم مبدأ تقوم عليه المقاربة بواسطة الكفاءات الا و هو مبدأ إدماج المكتسبات و قد أظهرت نسبة % 61.90 عدم معرفتها للمفهوم في حين تمكنت نسبة % 38.09 من معرفته.و تستدعي هذه النتيجة تأهيلا تربويا بحيث ان عدم التحكم في

المفهوم يؤثر لا محالة سلبا على الممارسة التعليمية مثل صياغة الوضعيات الاندماجية و تقويمها و تنظيم محتويات التعليم و غير ذلك من الممارسات.

-و في العبارة الثامنة التي ترمي الى الكشف عن مدى معرفة المفتش للبعد الاجتماعي في بناء المناهج ،تبين ان نسبة 35.71% من افراد العينة كانت اجابتهم موفقة مقابل نسبة % 64.28 ممن لم يوفقوا في ذلك .

-وفي العبارة التاسعة التي استهدفت مدى معرفة المفتش البعد النفسي في المقاربة بواسطة الكفاءات ،فان نسبة الذين يعرفون هذا المبعد بلغت % 76.19 مقابل نسبة % 23.80 ممن لا يعرفونه.

-أما العبارة الحادية عشر فقد استهدفت الكشف عن مدى معرفة المفتش للوحدة التعلمية و هي النواة المعرفية الأساسية التي يتكون منها المجال المفاهمي،فان نسبة 76.19% أظهرت معرفتها بهذا المفهوم بينما لم تتمكن نسبة % 23.80من معرفته.

-اما نتائج العبارة الثانية عشر التي ترمي الى معرفة المفتش نمط التعلم البنائي المعتمد في إطار المقاربة بالكفاءات.فقد أظهرت نسبة % 64.28 معرفتها لهذا النمط ولم يتوصل نسبة % 35.71 منهم إلى لإجابة الموفقة.

وفي العبارة الخامسة عشر المتعلقة بتحديد مدى معرفة المفتش الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات فقد عبر 92.82% من افراد العينة عن عدم معرفتهم هذه الخلفية مقابل % 07.14 ممن لا يعرفونها.

بعد جمع البيانات وتحليلها ، تم تطبيق قاعدة قافيني 75/75 لتحديد مستوى معرفة المختبرين وتصنيفه وفق هذه القاعدة.و النتائج كالتالي:

-على المستوى الإجابات الفردية لوحظ أن فردا واحدا أي % 2, 38 من أفراد العينة حقق المعيار المطلوب أي تمكن من الإجابة على75 % من الأسئلة في حين لم يرق 41 فردا أي 6 ،97 % من أفراد العينة، الى تحقيق المعيار.

-أما على مستوى نتائج المجموعة فقد لوحظ أن مستوى استجابات أفراد العينة لا تطابق مؤشر الكفاية الذي يشترط فيه توفيق 75 % من العينة الكلية في الإجابة على 75 % من مجموع الأسئلة. و بعد إخضاع النتائج لمعيار قافيتي ،نستنتج إن معرفة المفتشين المفاهيم المتعلقة بالتنظيم البنائي للمنهج التربوي ،معرفة غير كافية. لاختبار دلالة الفرق الملاحظ طبق اختبار كاي2. مع إجراء تصحصح يات Yates . و تم الحصول على قيمة كاي المحسوبة 09، 38 هي أكبر من كاي المجدولة 6.63 في مستوى دلالة

0.01 ودرجة حرية =1 ويعني هذا ،أن الفرق بين مستويي المعرفة حقيقي و دال، مما يسمح بقبول الفرض الأول المتوقع فيه عدم كفاية معرفة المفتشين التنظيم البنائي للمنهج التربوي في التعليم المتوسط.والجدول الموالي يلخص ذلك :

جدول رقم 4 يلخص نتائج االفرضية الأولى

مستوى المعرفة	التكرارات	كاي2	مستوى الدلالة
كـــاف	FO 1	38,09	0, 01
غير كاف	FO 41		

2-5 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية

استهدفت عبارات الاستبيان 1-7-10-13-14-16-17-18-19- 20 اختبار مستوى فهم مفتشي التربية و التعليم الأساسي للأساليب البنائية في تقويم الكفاءات في المنهج التربوي و نتائجها كالتالي:

جدول رقم 5 يلخص نتائج مجال الفهم على مستوى كل العينة

مجال الفهم	العبارة	النتيجة				المجموع
		صحيحة	%	خاطئة	%	
طبيعة المقاربة بالكفاءات	1	27	64.28	15	35,72	42
وضعية المدرس	7	14	33.33	28	64.66	42
هدف التعلم في البنائية	10	39	92.85	3	07.14	42
النشاط الاندماجي	13	23	54.76	19	45.23	42
الوضعية الأندماجي	14	8	19.04	34	80.55	42
انشطة ما وراء المعرفة	16	10	23.80	32	79.19	42
التقويم التكويني للكفاءة	17	30	71.10	12	28.52	42
الادماج في التقويم	18	20	47,60	22	52,30	42
المتطلبات القبلية	19	30	71.10	12	28.52	42
مؤشرات الكفاءة	20	30	71.10	12	28.52	42

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- استهدفت العبارة الأولى الكشف عن مدى فهم المفتش طبيعة المقاربة بالكفاءات و الإطار الفلسفي الذي تندرج فيه هذه المقاربة. و أظهرت هذه العبارة أن نسبة % 35,72 لم توفق في الإجابة في حين تمكنت % 64.28 من أفراد العينة من فهم هذا الإطار.وتعكس هذه النتيجة عدم وضوح غايات التعليم لدى المفتش و هي مسالة تهمه من حيث أن الغايات هي مصدر اشتقاق مرامي التعليم وأهدافه وهي عناصر يتعامل معها سواء في تصميمه البرامج أو متابعتها.

- واتضح من العبارة السابعة التي خصت مدى فهم المفتش للوضعية التي يشغلها المدرس في العملية التعليمية –التعلمية في اطار المقاربة بالكفاءات، ان نسبة % 64.66 من الأفراد اظهروا عدم فهمهم موقع المدرس في هذه العملية ، بينما تمكنت نسبة % 33.33 من ادراك هذه المكانة. وهي نتيجة في غاية الهمية نظرا لما يكتسيه فهم المفتش لدور المدرس كمنظم و منسق للموقف التعليمي في اطار التعلم البنائي المنتهج في المقاربة البيداغوجية الجديدة.

–و أظهرت العبارة العاشرة التي استهدفت التعرف على مدى فهم المفتش للهدف من التعلم في المنظور البنائي ان نسبة % 92.85 من الأفراد قد ادركو هذا الهدف بينما لم تتمكن نسبة % 07.14 من ادراكه.

- واظهرت العبارة الثالثة عشرة التي استهدفت التعرف عل مدى فهم المفتش النشاط الاندماجي في مناهج التعليم أن نسبة % 54.76 تمكنت من فهمه كنشاط مميز اساسي في المقاربة بالكفاءات. ولم تتمكن نسبة %45.23 من تمييز هذا النشاط عن غيره من الأنشطة.

–وبخصوص العبارة الرابعة عشر الرامية إلى الكشف عن مدى فهم المفتش معنى الوضعية الاندماجية، فقد أظهرت نسبة

% 19.04 من الأفراد فهمها لهذا المفهوم ولم يتوصل % 80.55 من بقية الأفراد الى فهمه .ومن المتوقع أن ينعكس هذا العجز ، على بعض الممارسات التعليمية مثل صياغة الكفاءة و وتقويمها.و هي ممارسات أساسية في التعليم.

–و في العبارة السادسة عشر التي تهدف الى الكشف عن مدى فهم المفتشين لأنشطة ما وراء المعرفة كأسلوب من أساليب التقويم التكويني ،تبيّن ان نسبة % 79.19 من أفراد العينة لا يفهمون وظيفة هذه الأنشطة و أن نسبة 23.80% من الأفراد وفقوا في فهمها،و يتوقع ان يؤدي هذا القصور الى

عجز المفتش في التعامل مع عملية التقويم التي يشرف عليها ويتابعها عند المعلمين.

- أما العبارة السابعة عشر التي خصصت للكشف على مدى فهم المفتشين وظيفة التقويم التكويني ضمن المقاربة بواسطة الكفاءات فقد بينت نتائجها أن 71.10% من الأفراد كانت إجابتهم موفقة بينما لم يتمكن 28.52% منهم من فهم البعد التكويني للتقويم في هذه المقاربة.

-و بخصوص العبارة الثامنة عشر التي استهدفت الكشف على مدى فهم المفتش الوضعية التقويمية الأكثر ملاءمة للتقويم التجميعي في المقاربة بواسطة الكفاءات ،فإن النتائج أظهرت ان نسبة% 47,60 من أفراد العينة توصلوا إلى الإجابة الموفقة بينما لم يوفق فيها نسبة % 52,30 من الأفراد.

- وبخصوص العبارة التاسعة عشر الرامية إلى التعرّف على مستوى فهم المفتشين لأهمية المتطلبات القبلية في بناء المعارف و هيكلتها فأن نسبة 71.10% وفقت في الإجابة في حين لم تمكن نسبة % 28.52 من الأفراد من ذلك .ويمكن تفسير تسبة التوفيق في الإجابة الى خبرة المفتشين السابقة لبيداغوجية الأهداف التي تعير اهتماما كبيرا للمتطلبات القبلية.

-و تظهرالعبارة العشرون الرامية إلى التعرف على مستوى فهم المفتش الحقل الذي تستقى منها المؤشرات في تقويم الكفاءة الختامية المدمجة أن نسبة % 71.10 لم تتمكن من فهم هذا المصدر وبالتالي لم تدرك العلاقة بين الأهداف و التقويم في حين توصل% 28.52 من الأفراد إلى الإجابة الموفقة.

تمت معالجة البيانات أولا بإخضاع النتائج إلى معيار قافيتي .و قد تبيّن أنه على مستوى الإجابات الفردية حقق أربعة أفراد من العينة أي نسبة % 9,52 ا لمعيار المطلوب بينما لم يوفق 38 فردا أي نسبة 90,47% في تحقيق المعيار .

و تبين هذه النتيجة عدم كفاية فهم المفتشين اساليب التقويم ا لبنائي المنتهج في المقاربة البيداغوجية الجديدة..فهل يمكن اعتبار هذه النتيجة ذات دلالة إحصائية .للتأكد من ذلك طبق اختباركاي2 وهذا بعد أجراء تصحصح ياتس و تم الحصول على كاف المحسوبة 52, 27 وهي أكبر من كاف المجدولة 6.63 في مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية =1.ويدل ذلك أن

الفرق في الفهم حقيقي و دال مما يسمح بقبول الفرض الثاني للدراسة و المتوقع فيه عدم كفاية فهم المفتشين أساليب التقويم البنائي المنتهجة في المقاربة بواسطة الكفاءات و الجدول الموالي يلخص ذلك .

جدول رقم 6 يلخص نتائج االفرضية الثانية

مستوى الفهم	التكرارات	كاي2	مستوى الدلالة
كاف	FO 4	27,52	0, 01
غير كاف	FO 38		

تفسير النتائج :

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وضوح المنظور البنائي لدى مفتشي التربية و التعليم الأساسي. و بالرجوع إلى أدبيات التربية و بالتحديد إلى الدراسات التي تناولت مناظير التعليم في المدرسة الأساسية، نقع على نتائج مماثلة لما تم التوصل إليه في هذه الدراسة. ففي دراسة تناولت تقويم التأهيل التربوي للمدرسين، بعد إدخال البيداغوجية بواسطة الأهداف مجال التعليم ، توصل الباحث عبد الله قلي 1994، إلى نفس النتيجة مؤكدا أن نقص التأهيل التربوي لدى المدرسين و انعدامه أحيانا، مصدره عدم فعالية برامج التكوين.كما توصل الباحث عبد الوهاب سماح 1992 ، في دراسة اجراها على المدرسين ، ال النتيجة ذاتها ،مبرزا أن التكوين التربوي لم يأخذ حقه في برامج إعداد المدرسين، التي لا تزال فيها مواد التربية و علم النفس، مواد مكملة غير أساسية .

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات خصت هيئة التدريس، إلا أن نتائجها ذات دلالة بالنسبة لهذه الدراسة ،فمن العوامل التي قد تفسر انخفاض مستوى التأهيل التربوي لدى المفتش عدم فعالية مناهج تكوين المدرسين ، هذا بالنظر إلى أن تكوين المدرس، يعد بمثابة التكوين الأولي بالنسبة للمشرف التربوي. فهذا الأخير مدرس قبل أن يكون مفتشا.

و في نفس السياق ، توصل الباحث لحسن بو عبد الله 1994، في دراسة تقويمية حول الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي الى نفس النتيجة ،إذ أظهر أنه، على الرغم من الأهمية التي يكتسيها مجال التخصص بالنسبة

للأستاذ،إلا أن البعد التربوي للمهنة يظل أساسيا لا سيما فيما يتعلق بمواد علم النفس و التربية إضافة الى تقنيات التبليغ و الاتصال.

6- توصيات واقتراحات:

تبعا لما أسفرت عليه هذه الدراسة و الدراسات السابقة، نقدم فيما يلي بعض الاقتراحات:

-يقتضي الدور المنوط بالمفتش كمكون المكونين، إعادة النظر في مواد الباب المهني ،و بالتحديد مواد التعليمية العامة و تعليمية مواد الدراسة التي أصبحت تتجه يوما معد يوم، إلى تبني الحداثة العلمية و أساليب تكنولوجية التربية القائمة على أساس مبادئ علم النفس التربوي و الاجتماعي و سيكولوجية التعلم ،و هذا على غرار ما يجري حاليا في مؤسسات التكوين والمنظمات الشغل،التي أدركت ما للعلوم الإنسانية من أهمية لا سيما بعد دخول المقاربة بالكفاءات هذه المؤسسات.

-إعادة النظر في برامج التكوين المتخصص التي لا تزال في الجانب التربوي لا تحظى بالمكانة التي يقتضيها التكوين لمهنة الإشراف التربوي و لا تستجيب للمهام المنوطة به في تبليغ فلسفة الإصلاح التربوي و نشر مفاهيمه ومتابعة تطبيقاته.

ويقتضي ذلك إعادة الاعتبار لمكانة مادتي التربية العامة و علم النفس و النظر اليهما لا كمواد مكملة و إنما كمادة أساسية في برامج تكوين المفتشين.

-استغلال جهاز التكوين أثناء الخدمة لتطوير الكفاءات التربوية للمفتشين القدامى في مجال المناهج الجديدة و التقويم التربوي ، بالتركيز على عمل الورشات التي تخصص لممارسة إسقاطات للمفاهيم المتناولة في اطار المقاربة الجديدة في مختلف مواد التخصص

-إنشاء مجلات متخصصة في التربية لتدعيم التكوين أثناء الخدمة لتقريب مستجدات الإصلاح التربوي من المفتشين .

-إقامة شراكة بين وزارة التربية الوطنية و وزارة التعليم العالي من أجل التعاون على تدعيم الإصلاحات في مجال التربية وتوفير فضاء للتواصل وتبادل الخبرات بين المؤسسة الجامعية والمؤسسة التربوية، و توطيد الصلة بين الوسطين من اجل وضع البحث التربوي الجامعي في خدمة قطاع التربية و تنميته.

قائمة المراجع

مراجع اللغة العربية:

1-الأفندي محمد حامد،1972 ، الأشراف التربوي،عالم الكتب القاهرة.

2-الفاربي عبد اللطيف و الغرضاف عبد العزيز ،محمد ايت موحي، عبد الكريم غريب 1994 ،معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديدكتيك ،سلسلة علوم التربية المملكة المغربية.

3-بلعربي الطيب و أكلي قوقام،1995 التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الأقسام النهائية حوليات جامعة الجزائر عدد خاص

4-بو عبد الله لحسن،1994،تقويم الإعداد العلمي و التربوي للأستاذ الجامعي جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي باتنة.

5-تعوينات علي، 1994 واقع الأهداف التربوية في التعليم الثانوي"الرواسي جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي باتنة

6-تيسير الدويك، حسين ياسين،عبد الرحيم عدس،محمد فهمي الدويك 1998 ، الأشراف التربوي و كفاءة المفتش. دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع الطبعة 2 عمّان الأردن.

7-محمد عبد الحميد 1983، تحليل المحتوى في بحوث الأعلام، دار الشروق جدّة.

8-سماح عبد الوهاب 1993، réflexion sur l'importance de la psychologie de l'éducation dans la formation des enseignants مجلة المبرز المدرسة العليا للساتذة الجزائر.

9-قلي عبد الله 1994 ، بعض العوامل المعرقلة لتحقيق أهداف منهج التربية السلامية في الطور الثالث اساسي كتاب الرواسي العدد 2 جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي.

10-وزارة التربية الوطنية، ديسمبر 1997، تكوين المكونين، الأفاق المستقبلية ،الجزائر

11-و زارة التربية الوطنية جوان 2006 ، مشروع المؤسسة

مراجع اللغة الأجنبية

1-Astolfi (J.Paul) 1997, L'erreur, un outil pour enseigner , 4 iem édition ESF, Paris.

2-Barbier (J.Marie) 2000 , L'évaluation en formation, 3 .ed. PUF, Paris

3-Chalvin (Dominique) ,1996 Méthodes et outils pédagogiques tome 2 ESF, Paris

4-Cardinet (Jean), 1994 ,Evaluation scolaire et pratique . De Boeck Université, Bruxelles

5-Carré (Ph), Caspar (Pierre) 1999 , Traité des scienxes et des techniques de la formation ,Dunod ,Paris 6 –Develay (michel) 1996 , Donner du sens à l'école, Ed. ESF, Paris

7-De vecchi (Gerard) 2000 , Aider les élèves à apprendre .Hachette éducation , Paris

8 –Dolz (Joacquim) Ollagnier (Edméé) 2002 , L'énigme de la compétence en éducation , De Boeck Université, Bruxelles-
9De cortes E, Geerligs T, Peters J , Lagerweig N, Vanderberghe R , 1996 , Les fondements de l'action didactique 3ed De Boeck Université, Bruxelles .
10-Figari (Gerard) 1995 , Evaluer , quel référentiel ? De Boeck Université, Paris-Bruxelles
11-Goupil (Georgette) , Lusignan (Guy) ,1996 :Apprentissage et enseignement ,Gaetan Morin
12-Lapra (J.Pascal) 1992, L'évaluation du personnel dans l'entreprise , Ed. Dunod, Paris
13-Merieu (phillipe) 1992 , L'école mode d'emploi:des "méthodes actives, ESF 2iem.edition, Paris
14-Minder (Michel) 1980 , didactique fonctionnelle, H .Dessain.
15-Ouellet (André) 980 , l'évaluation créative, Presse de l'université du Quebec,Canada.
16-Roegiers (xavier) 2001, Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,De Boeck Université, Bruxelles.
17-Vial (Michel) 2001, Se former pour évaluer , De Boeck Université 1 Ed, Bruxelles

الاستبيان

زملائي زميلاتي:

من مستلزمات التكوين في المجال التربوي، الاستجابة لتطلعات النظام التربوي والرصد المستمر لمتطلباته .و في هذا المسعى تندرج هذه الدراسة، التي تستهدف التعرف على مدى فعالية جانب من جوانب تأهيلكم المهني.

وإيمانا منا، أن ذلك لا يمكن تحقيقه إلا بمساهمتكم ،نرجو منكم زملائي زميلاتي، إثراء هذه الدراسة، بإجابتكم الموضوعية على أسئلة الاستبيان الموالي ،وهذا بوضع إشارة x في المربع المعبر عن رأيكم، ولكم منا جزيل الشكر.

بيانات شخصية:

مادة التخصص.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية في المهنة: من خمس إلى عشر سنوات ☐
من عشر إلى 15سنة ☐
15 الى 20 سنة ☐
أكثر من عشرين سنة ☐

1- المقاربة بواسطة الكفاءات
- أسلوب يهدف إلى تنمية معارف ومهارات التلميذ ☐
- إستراتيجية لإكساب المتعلم اليات التصرف في المحيط والتصدي لمشكلاته ☐
- طريقة لاستثمار المتعلم مكتسباته وتحويلها إلى مواقف جديدة ☐

2- أدخلت المقاربة بواسطة الكفاءات في مناهج التعليـــم.
- رغبة في تبني الحداثة العلمية والتجديد التربوي ☐
- بغرض تخفيـــف بعض المحتويات في برامـــج التعليم ☐
- من أجل توجيه التعليم نحو أغراض عملية فردية واجتماعية ☐

3- إن إدخال المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية يهدف أساسا الى تغييرفي:
- الأهداف التعليمية للمواد الدراسية ☐
- أسلوب تناول محتويات المناهج ☐
- طـــرق التدريس ☐

4- الوحدة المفاهمية l'unité conceptuelle هي.
- محتـــوى تعليمي يتصل بالكفاءة المرحليـــة ☐
- مجموعة من المعارف والمواقف المترابطة توظف لبناء كفاءة قاعدية ☐
- محور يتصل بالكفاءة النهائية المدمجة ☐

5- يهدف المجال المفهمي le champ ou domaine comceptuel إلى:
- تنظيم موضوعات المنهاج الدراسي تنظيما تراكميا ☐
- تنظيم الوحدات التعليمية في صيغ عامة ذات دلالة ☐
- التـــــدرج المنطقـــــي لمحتويـــــات المـــــادة ☐

6- إن إدماج المكتسبات l' intégration des acquis يعني:
- التطبيـــــق الفـــــوري للمفاهيـــــم والمبـــــادئ العلميـــــة ☐
- تحقيـــــق التفاعـــــل بيـــــن الأنشطـــــة التعليميـــــة ☐
- التأليف بين عناصر منفصلة في وضعية تعليمية- تعلمية لجعلها اكثر **وظيفية**

7- يكون دور المدرس في المقاربة بالكفاءات بالدرجة الأولى:

- تفعيل مكتسبات المتعلم واستثارة تفكيره للعمـــل ☐
- إكساب التلاميذ المعارف والمهارات العلميـــة ☐
- بنـــاء وتصميـــم وضعيـــات تعلمية- تعليمية ☐

8- في المقاربة بواسطة الكفاءات، ليس من الضروري دائما أن تتخذ مشكلات الوسط كموضوع للتعلم.

صحيـــح ☐ خطأ ☐

9- في المقاربة بالكفاءات يشترط الرصد المستمر لحاجات المتعلمين.

صحيـــح ☐ خطأ ☐

10- في مقاربة التدريس بواسطة الكفاءات لا يهدف التعلم إلى تحصيل معارف جديدة بقدر ما يهدف إلى بنائها.

صحيـــح ☐ خطأ ☐

11- تنطوي الوحدة المفاهمية على وحدات تعلمية في المنهاج التعليمي المتوسط.

صحيـــح ☐ خطأ ☐

12- في المقاربة بالكفاءات لا يمكن تعلم المفاهيم بصفة خطية.

صحيـــح ☐ خطأ ☐

13- ليس كل نشاط تعليمي نشاطا اندماجيا.

صحيـــح ☐ خطأ ☐

14- ضع علامة x امام ما يعبرعن الوضعية الاندماجية من الصيغ التالية:

- أن يكون المتعلم قادرا على إعراب مفردات في نص. ☐
- أن يكون قادرا على التعرف على مميزات الأجسام. ☐
- أن يكون قادرا على استثمار المكتسبات اللغوية في وضعية تواصلية ذات دلالة. ☐
- أن يذكر المعلم نظرية فيثاغورس. ☐
- أن يكون قادرا على توظيف القاعدة الثلاثية في حل مشكل عملي. ☐
- أن يحافظ على توازنه الغذائي انطلاقا من معرفته الوظيفة الحيوية للأغذية ووظيفة جهاز الهضم. ☐
- أن يذكر المتعلم أسباب تسوس الأسنان. ☐

15 -تمثل النظرية السلوكية سندا تربيا أساسيا لمقاربة بالكفاءات

صحيـــح ☐ خطـــأ ☐

16 : أنشطة ما وراء المعرفة les activités méta-cognitifs من الأساليب التي يمكن اعتمادها في - التقويم التكويني.

صحيـــح ☐ خطـأ ☐

17 :ينصب التقويم التكويني في المقاربة بواسطة الكفاءات على :

-الأهداف الختامية المدمجة. ☐
-الأهداف القاعدية المدمجة. ☐
-مرامي التعليم. ☐

18: تكون الوضعيات التقويمية الاكثر ملاءمة في التقويم التجميعي:

- الإجابة على أسئلة حول موضوعات معينة في البرنامج الدراسي . ☐
- انجاز مشروع ما توظف من خلاله خبرات المنهاج التربوي . ☐
-انجاز بحث استطلاعي حول قضية ما . ☐

19: يهدف تقويم المتطلبات القبلية les pré- recquis في المقاربة بواسطة الكفاءات الى

- التعرف علىمستوى أداء المتعلم الآني. ☐
- التعرف على امكانياته الداتية. ☐
- تشخيص ملمحه النهائي. ☐

20 تستخلص المؤشرات في تقويم الكفاءة الختامية المدمجة من :

- حقل المقرر الدراسي(البرنامج) ☐
- حقل الأهداف المرحلية ☐
- حقل الأهداف النهائية المدمجة ☐