مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية
ISSN: 2477-9881 EISSN: 2676-2153
المجلد 08 / العـدد: 02 (2022)، ص 440- 460

دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل لدى أساتذة التعليم الابتدائي

The role of training engineering in the practice of alternative evaluation for teachers of primary education

د.مرنيز عفيف [1*]، بلقاسمي بوعبد الله[2]
[1] جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم (الجزائر)، afif.merniz@univ-mosta.dz
[2] جامعة بلحاج بوشعيب -عين تموشنت (الجزائر)، buabdellah1976@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/01/13 تاريخ النشر: 2022/12/25

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين آراء المعلمين حول هندسة التكوين ودورها في ممارسة التقويم البديل، لدى عينة عشوائية تتكون من (293) أستاذا وأستاذة بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2019/2018، وبإتباع المنهج الوصفي وباستخدام استمارة لقياس الممارسات التقويمية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية من إعداد الباحثين. أسفرت الدراسة الميدانية عن وجود فروق في آراء الأساتذة لممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين، ولمتغير الأقدمية، كما لا توجد فروق في آراء الأساتذة لممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كلمات مفتاحية: هندسة التكوين؛ التقويم البديل؛ الآراء؛ التعليم الابتدائي.

Abstract:

The current study aims to reveal the differences between the opinions of teachers about the engineering of training and its role in the practice of alternative evaluation, with a random sample consisting of (293) professors in the wilaya of Mostaganem during the 2018/2019 academic season, by following the descriptive approach and by measure evaluative practices among elementary school teachers Prepared by the researchers. The field study revealed differences in the teachers' opinions to practice the alternative evaluation due to the benefiting from training variable and to the seniority variable, as there are no differences in the professors' opinions to the practice of alternative evaluation due to the scientific qualification variable.

Keywords: Configuration engineering; Alternate calendar; opinions; Primary education.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

تاريخيا وبالعودة إلى مفهوم التربية، نجد أنها ما زالت في تطور وديناميةمستمرة، ذلك أن حركية المجتمعات وتطورها يفرض على كل مكوناته نوعا من التجديد والبحث عن أنجع السبل والطرائق التي تتماشى والعصر، وبما أن التربية في مفهومها الأشمل تضم في طياتها كل ما تعلق بعملية إعداد الفرد وتكوينه من مختلف جوانبه، فإنه ومن المسلمات أن عملية البناء والإعداد لن تكون عملية ارتجالية يقوم بها أي كان؛ بل هي عملية متخصصة معقدة لا يستطيع أن يقوم بها إلا أهل الاختصاص ومن كان له دراية بما يجب أن تكون عليه عملية تنشئة وإعداد الأفراد، وحتى يتحقق ذلك فإن امتلاك مهارات التربية والتنشئة لن يكون كذلك إلا إذا اقترن بعملية تكوين وإشراف وتدريب على تلك المهارات، العمليات التي يقوم بها متخصصون ينهلون مبادئ التكوين والإشراف من ما تجود به قريحة علماء النفس وعلوم التربية ومختلف التخصصات التي لها علاقة بالتربية، في إطار ما اصطلح عليه حديثا بهندسة التكوين.

ومما تجدر الإشارة إليه في العملية التربوية أنها ليست عملية تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الأفراد، بل هي تتكفل بكل جوانب المتعلم، فلقد كانت ولازالت هي الغاية العليا للمدرسة في كل المستويات التعليمية، ولكونها ترتبط بمسار مستمر يتولد منه منتوج دائم البناء والهدم وفي اتصال بعالم دائم التطور فإنها تحيل إلى مكون مزدوج، أخلاقي وفكري ينسلخان من مفهوم التربية والتعليم: ففي التعليم يتوجه المعلم إلى المتعلم بوسائل المنهجية، وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه، وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج التربية والتعليم، فإن الشخص متعلم يتلقن ويبني في آن واحد.

والحقيقة أن العمليتين الأساسيتين تنطوي بداخلهما عمليات جزئية متداخلة ومترابطة فيما بينها، ومن أهم تلك العمليات عملية التقويم، على اعتبار أن الوقوف على المكاسب والنتائج ومقارنتها بما رصد وسطر من أهداف، وتقييم الخبرات المحققة ومجابهتها

بتلك المتاحة في القسم أمر لابد منه سواء تعلق الأمر بعملية قياس وتقييم ما تم التوصل إليه، أو عملية معالجة وتعديل كل ما يدخل ضمن إطار مكونات الفعل التربوي.

كما أن الحديث عن كل هذا لن يكون في معزل عن الحديث عن الأستاذ ومدى تمكنه تطبيق القواعد والضوابط الموضوعية في عملية البناء والتقويم على حد سواء وكل ما تعلق بالعملية التربوية عامة بكلياتها وجزئياتها.

هذا ما استثار دافعية الباحثين للبحث في ميدان التربية والتكوين من أجل الوقوف على واحد من هذه الجزئيات ويتم ذلك بتسليط الضوء على واحدة من أكثر القضايا تعقيدا وأهمية، وهي هندسة التكوين ومدى علاقتها بالتقويم التربوي البديل، وعليه تبلورت إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

- هل لهندسة التكوين دور في ممارسة التقويم البديل وفق آراء أساتذة التعليم الابتدائي؟.

والذي تندرج تحته مجموعة من التساؤلات الفرعية أهمها:

- هل توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

- هل توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية؟

- هل توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين؟

2. فرضيات الدراسة:

للإجابة عن تساؤل إشكالية الدراسة السالف ذكره تم طرح الفرضية التالية:

-لهندسة التكوين دور في ممارسة التقويم البديل وفق آراء أساتذة التعليم الابتدائي.

منها تفرعت الفرضيات التالية:

-توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية.

- توجد فروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور هندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الاستفادة من للتكوين.

3. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن الفروق بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول دور الهندسة التكوين في ممارسة التقويم البديل وفق متغيرات: المؤهل العلمي، الأقدمية، الاستفادة من برامج التكوين.

- التعرف على الفروق الفردية للأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم، ومدى مساهمة هندسة التكوين في تغيير ممارساتهم الصفية في سياق العملية التعليمية التعلمية عامة.

- تقديم اقتراحات للقائمين على التكوين لتنمية اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة أساليب التقويم البديل.

4. أهمية الدراسة:

هندسة التكوين من الموضوعات الهامة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين مؤخرا بالإضافة إلى ظهوره حديثا على الساحة العالمية. ومع قلة مثل هذه الدراسات - في حدود علم الباحثين - في الساحة العربية عامة والجزائر خاصة، من المتوقع أن تسهم

نتائج البحث في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين هندسة التكوين وآراء الأساتذة نحو ممارساتهم التقويمية أثناء العملية التربوية عامة.

5. مصطلحات الدراسة وتعريفها الإجرائي:

5-1 هندسة التكوين:

إن المتتبع لتاريخ المؤسسات الناجحة عبر أنحاء العالم، ونموها وكبر حجمها وفتح فروع لها هنا وهناك وجودة منتجاتها، يجد أن من ورائها عمالا ومسيرين جمعوا بين الكفاءة وحسن القيادة إلى أن وصلوا بمؤسساتهم إلى الشهرة والنجاح، بالرغم مما يعرفه المحيط من تقلبات مستمرة ومفاجآت وما يفرضه من قيود وأخطار وتهديدات، إضافة لما سبق فإن للعنصر البشري دورا حاسما في قيام المؤسسة وبقائها ونموها، كما أنه محدد أساسي لموقع المؤسسة ومكانتها في محيطها الذي يتميز بالحركية وعدم الاستقرار، وهو الذي سيمكن المؤسسة من مواجهة التحديات المختلفة، الاقتصادية، الاجتماعية، التكنولوجية، المعرفية (براهيمي ومختار، 2005: 2).

في الحقيقة إن قيمة الفكرة تستمد من درجة الآثار الايجابية التي تلحقها بعد تجسيدها، ولهندسة التكوين آثار ايجابية عديدة ومتنوعة تساهم مباشرة في تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل الإدارة العامة، وتتعداها إلى ضمان استمرار المؤسسة واستقرارها ورفع مؤشر من مؤشرات التنمية البشرية على مستوى المجتمع.

وقد أشار ابن مهدي مرزوق (2017: 77).1غلى هندسة التكوين بأنها: "عملية مبنية على تنظيم دقيق يتم من خلاله نقل الخبرات والمعارف لزيادة مهارات ومعلومات المستهدفين من التكوين أو تغير سلوكياتهم وقناعاتهم للوصول إلى الأهداف الرئيسية للتدريب التي يتوقف تحقيقها على درجة كفاءة هؤلاء المتدربين ومجهوداتهم المبذولة"، في حين تعرف هندسة التكوين بأنها إجراء التعلم الأساسي في التكوين، إذ من المهم أن يكون للمكون فهم قاعدي لهذا الإجراء ليتمكن من تقرير المقاربة الأكثر فعالية التي سيستخدمها في تموين وضعية معينة._فقد أثبتت الدراسات حول طرق تعلم البالغين أن النتائج هي

الأكثر ايجابية حينما يكلف المشاركون بتحديد وتسطير أهدافهم الخاصة للتعلم، وحينما يكون مضمون التكوين منطلقا من مشاكل تطبيقية يواجهها المشاركون باستمرار(وزارة التربية الوطنية، 2013: 8).

يتطلب تنظيم عمليات التكوين معرفة علمية في ميادين مختلفة، هذا بالإضافة إلى بعد النظر والتدابير المختلفة لربط مراحل عملية التكوين بشكل يضمن استمرارها ويناول رضا واستحسان من يشارك فيها، وعليه فإن عملية تنظيم عمليات التكوين هي علم وفن في آن واحد، وهي أشبه بالهندسة المعمارية التي يتحكم فيها المهندس في الحسابات ويراعي أذواق واتجاهات من سكان العمارة، تتضمن هندسة عملية التكوين خمسة مراحل أساسية مترابطة ومتداخلة باتفاق كل المهتمين بالتكوين المهني.

أ- **سياق تحديد الحاجات:** عرف بوحفص الحاجة إلى التدريب على أنها "تلك التغيرات الواجب إحداثها في معارف ومهارات واتجاه وسلوك العمال لكي يتمكنوا من أداء وظائفهم الحالية وفق المعايير المحددة تنظيما أو ليصبحوا قادرين على العمل في مناصب أعلى من تلك التي يشغلونها حاليا"(بوحفص، 2010: 147). أما حصر الحاجات وتحليلها يكون انطلاقا من متطلبات كل منصب من مناصب العمل، ومن الحاجات التي يعبر عنها المتكونين من حيث مستوياتهم الحقيقية وتجاربهم ومعارفهم ومتطلباتهم وعلاقاتهم من جهة مدى الاستفادة من تكوين أولي للتحكم في آليات ومتطلبات منصب العمل، ومدى المساهمة في تحقيق الأهداف، وحصر نوعية الحاجات المساعدة على التطور بالنسبة للمرحلة القادمة، والرغبة في التكوين الإكمالي، ومن جهة أخرى من حيث فروقهم الفردية وحاجاتهم الشخصية وخاصة الحاجة إلى النجاح والاستقلالية وغيرهما (تروزين، 2012: 86).

يتمثل تحديد حاجات التكوين في سياق جمع وتنظيم المعطيات والبيانات التي تسمح باتخاذ القرار بضرورة أو عدم جدوى الدخول في سياق التكوين، ونظرا لأهميتها يتكفل بهذه العملية موظفون مؤهلون يعرفون التنظيم معرفة جيدة وحساسين لفعاليته

بحيث يمكنهم معرفة ما إذا كان هناك فعلا نقصا في الكفاءات أم أن الأمر يتعلق بنقص في تنظيم العمل.

ب- سياق أهداف التكوين: تتعلق أهداف التكوين بتنمية وتطوير معارف ومهارات واتجاهات المعلمين فهي أهداف عامة، لهذا فمن الباحثين من يستخدم عبارة الأهداف التنظيمية ومنهم من يستخدم عبارة أهداف التنظيم ومنهم من يستخدم عبارة الأهداف النهائية. ترمي أهداف التكوين إلى تحسين مهارات المتكونين وتحقيق أهداف التنظيم (المدرسة) في آن واحد، في الواقع يصعب التمييز بين أهداف التكوين والأهداف التنظيمية؛ فعملية التكوين لن تكون فعالة إلا إذا أخذت بعين الاعتبار المشاكل التنظيمية المسببة لها.

ت- سياق تصميم برامج التكوين: الأهداف البيداغوجية تضمن العلاقة بين محتوى التكوين والوضعيات المهنية بالنسبة للمكون، فيصل إلى:

- يعرف أين يسير.
- مراقبة وصوله إلى ما يريد بلوغه.
- تسهيل التقييم في نهاية الفصل أو التكوين.
- تسهيل التنشيط بتقديم مؤشرات لاختيار طرق بيداغوجية.
- "تصحيح الطريق " بعد الدورة التموينية.

ث- تنفيذ برامج التكوين: بعد الانتهاء من تخطيط التدريب فإنه يجب أن يتم ترجمة هذا التخطيط إلى واقع تنفيذي لتحقيق الأهداف الموضوعة للتدريب، ويعتمد تنفيذ التدريب الناجح على عدة عوامل تضم تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة وإدراك المتدربين للحاجة التدريبية، كذلك لا بد من دعم الإدارة للتأكد من أن التدخل على مستوى مناسب لكل المتدربين ولمشكلة الأداء .

ويتطلب تنفيذ التدريب حسب ما أشار إليه مرزوق(2017: 86) في دراسته-وجود اتصال فاعل بين المدرب والمتدربين وليس اتصالا موجها نحو المتدربين فقط. وفي الوقت نفسه ينبغي مراعاة عدد من العوامل لجعل مواد متطابقة مع حاجات المدربين التدريبية.

ج- **تقييم برامج التكوين:** يتناول تقييم برامج التكوين النشاطات المتضمنة في برامج التكوين المتضمنة مجموع الدروس وخبرات التعلم والنشاطات الفكرية والحركية التي تدور حول موضوع محدد واحد موجه إلى مجموعة متجانسة من الإفراد قصد إكسابهم معارف جديدة أو تغير المعارف متوفرة، أو مهارات أو الاتجاهات جديدة. كما يمكن أن يكون موضوع التقييم المناخ التكويني أو الإستراتيجية المختارة لعملية التكوين، من خلال مراجعة مختلف المجلات المتخصصة في التربية أو التكوين المتواصل.

إجرائيا هندسة التكوين يقصد بها مجموع الممارسات التكوينية العملية التي يمارسها الأستاذ تحت إشراف ومسؤولية المكون، والهادفة إلى تنمية كفاءاته المهنية وتطوير ممارساته الصفية بما يخدم العملية التعليمية.

5- 2 التقويم البديل:

تعددت مفاهيم التقويم الحديث، ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعا: التقويم البديل والتقويم الأصيل أو الواقعي والتقويم القائم على الأداء، حيث إنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى، غير أن مفهوم" التقويم البديل" يعد أكثرها عمومية.

وقد أورد علام في كتابه "التقويم التربوي البديل" مجموعة من التعريفات لهذا المفهوم والتي وردت في الأدبيات المتخصصة، منها: تعريف باكار ومعاونيه(Bakker & al,1990): التقويم البديل هو تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتائجه، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة انجازاته السابقة. وتعريف هرمان وآخرين (Herman & al, 1992) التقويم البديل أو الأصيل يتطلب من المتعلم انجاز مهام معقدة وذات دلالة انجازا نشطا، بينما يوظف

معارفه السابقة وتعلمه الحالي، ومهاراته المناسبة لحل مشكلات واقعية. أما حسب ويجنز (Wiggins, 1992) فيتطلب التقويم البديل من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية(وثق في علام، 2004: 80-83). تعريف مكتب تقويم التقنيات (1993): التقويم البديل هو نوع من التقويم الذي يتطلب من المتعلم تكوين استجابة أو نتاج معين يكون دليلا على اكتساب معارف ومهارات مرجوة. ويمكن أن يتخذ صيغا مختلفة مثل كتابة مقال موسع، أو إجراء تجارب، أو حل مسائل رياضية. فالتقويم يكون أصيلا، أو واقعيا إذ قام الطلبة بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة وهذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلم، وليست اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة، وذلك بتحديد محكات التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال. والحقيقة أن التقويم التربوي البديل يعد من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتاجات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة ، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن (وثق في علام، 2004: 86).

حسب ما ورد في المناهج الرسمية عن وزارة التربية الوطنية، تتوزع وسائل التقويم البديل إلى الملاحظة، الاختبارات الكتابية والشفهية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، بالإضافة إلى ملف المتابعة، والذي أدرج مؤخرا في مشروع المعالجة البيداغوجية بالبطاقات(وزارة التربية الوطنية، 2003: 46).

إجرائيا يقصد بالتقويم البديل تلك الممارسات الميدانية للأستاذ في مجال تحديد مستوى المتعلمين وتشخيص الفارق بين ما تم تحصيله وما تم تقديمه من خبرات

باستعمال الملاحظة والتصحيح الذاتي وتصحيح الأقران والاختبارات، من أجل تصحيح مسار التعلم.

6- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

6-1 منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمثل هذه القضايا والإشكاليات، والذي يعرفه مصطفى عليان بأنه "طريقة تقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره" (عليان، 2000: 42).

6-2 مكان وزمان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة على النحو التالي:

- بالنسبة لفئة الأساتذة الجدد، أجريت الدراسة بثانوية لطروش الجيلالي بمزغران بولاية مستغانم، وذلك على اعتبار أن الأساتذة الجدد سواء الموظفون عن طريق المسابقة أو المتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة لدفعة 2018 قد باشروا تكوينهم في الثانوية السالفة الذكر من 2018/12/22 إلى 2019/02/23.

- بالنسبة لفئة الأساتذة الذين سبق لهم التكوين بمختلف الآليات والعاملين منذ سنوات، فقد أجريت الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعات التربوية التفتيشية عشعاشة الأولى والثانية خلال الفترة 2019/02/04 إلى 20119./03/15

6-3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في مجموع أساتذة التعليم الابتدائي من الجنسين لولاية مستغانم تم سحب منه عينة موزعة على فئتين:

فئة الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف للسنة الدراسية 2020/2019، وكذا الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة لنفس السنة والبالغ عددهم 158 أستاذا.

فئة الأساتذة الذين سبق لهم التكوين والبالغ عددهم 135 أستاذا موزعين على مقاطعتي عشعاشة الأولى والثانية (ولاية مستغانم).

كما جاءت مواصفات عينة الدراسة الأساسية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول1: **يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيري المؤهل العلمي والأقدمية.**

الأقدمية في التعليم	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	166	%56,65
من 5 إلى 10 سنوات	64	%21,84
أكثر من 10 سنوات	63	%21,50
المجموع	293	%100

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
تعليم ثانوي	9	%3,071
بكالوريا	14	%4,778
المعهد التكنولوجي	41	%13,99
جامعي	229	%78,15
المجموع	293	%100

من الجدول أعلاه يبدو أن نسبة الأساتذة الأقل من خمس سنوات هي الأكثر تمثيلا لعينة الدراسة الميدانية، حيث بلغت نسبتها56,65%، أما أقل نسبة فكانت للأساتذة الأكثر من عشر سنوات أقدمية بـ 21,50%، في حين بلغت نسبة أصحاب الخبرة بين خمس سنوات وعشر سنوات21,84%. كما يتضح أن الأساتذة خريجي الجامعة هم أعلى تمثيلا لعينة الدراسة الأساسية بنسبة بلغت 78,15%، في حين بلغت نسبة الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي13,99%، أما الأساتذة الحائزين على شهادة البكالوريا فقد بلغت4,778%، وكانت أقل فئة تمثيلا هي فئة الأساتذة المتحصلين على تعليم ثانوي فقط بنسبة بلغت3,071%.

4-6 أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استمارة تتكون من 32 فقرة موزعة على أربعة أبعاد ممثلة لمحاور التقويم البديل في البحث الحالي، وهي (بعد الملاحظة، بعد تقويم الأقران، بعد

التقويم بالاختبارات، بعد التقويم الذاتي)، تتم الإجابة على فقراتها باختيار من متعدد بثلاث بدائل (دائما، أحيانا، أبدا)، تتم وفقها تصحيح الاستجابات بإعطاء الدرجات 3-2-1 على التوالي مقابل كل استجابة، على اعتبار أن كل العبارات موجبة، تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستمارة بإجراء الدراسة الاستطلاعية وباستخدام لتقدير معامل صدقها بطريقة صدق المحكمين، بطريقة الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجات الفقرات والدرجة الكلية بين 0.632 و0.742 الذي أكدت نتائجه على تمتع الفقرات بتناسق داخلي عالي، وصدق المقارنة الطرفية حيث قدر معامل الارتباط بـ 0.72 الذي أكدت نتائجه أن الاستمارة لها القدرة على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا، ولتقدير معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث قدر معامل الثبات بعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون 0.82 وهي قيمة عالية ودالة على أن الاستمارة تتمتع باستقرار عالٍ في النتائج المحصل عليها بواسطتها. وبطريقة معادلة ألفا لكرونباخ فجاءت قيمة معامل ألفا لكرونباخ 0.88 عالية دالة على أن فقرات الاستمارة المعتمدة في الدراسة الحالية تتمتع باتساق عالي بين الفقرات، وبالتالي تجانس الأداة، ما يسمح بإعادة استعمالها في الدراسة الميدانية بكل اطمئنان.

7- عرض نتائج الدراسة الميدانية:

7-1 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتأكد من تحقق الفرضية الأولى تم حساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوعية تكوينهم وباستخدام اختبار "ت " لعينتين مستقلتين لتقدير دلالة الفروق بين المتوسطات كانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول2: **يبين دلالة الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حسب نوعية تكوينهم**

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة Sig.	الدلالة
القدامى	135	74,266	3,95	1.025	2,176	291	0,03	دال

الجدد	158	75,291	4,07					عند
المجموع	293	74.423	3.97					0.05

من الجدول السابق يتضح أن متوسط أفراد عينة الأساتذة الجدد قدر ب 75.291 وبانحراف معياري 4.07 يفوق متوسط أفراد عينة الأساتذة القدامى المقدر بـ 74.266 بانحراف معياري 3.95، بفارق قدره 1.025، وأن درجات مجموعة الأساتذة القدامى أكثر تمركزا حول متوسطها الحسابي من مجموعة الأساتذة الجدد، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم الباحث اختبار ت لعينتين مستقلتين، فكانت قيمة المحسوبة 2,176 بدرجة حرية 291، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ت القيمة .sig جاءت مساوية للقيمة 0.03، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه نرفض الفرض الصفري للبحث ونقبل الفرض البديل الذي ينم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في آراء الأساتذة نحو ممارسة التقويم تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين، هذه الفروق لصالح الأساتذة الجدد بمتوسط حسابي بلغ 75.291 أكبر من متوسط الأساتذة ذوي الأقدمية المقدر بـ 74.266.

وقد يعود السبب الرئيس في التباين حسب رأي الباحثين لصالح هذه الفئة إلى العوامل التالية:

- كون هندسة التكوين مقياس حديث النشأة تم إدراجه مؤخرا ضمن التكوين التحضيري البيداغوجي في إطار سعي وزارة التربية في تحسين التكوين مما ينعكس على أداء الأستاذ خلال الممارسات الميدانية. وقد أدرج هذا المقياس بحجم ساعي قدره 10 ساعات بمعامل واحد في التكوين التحضيري وفقا للقرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت 2015.

- عدم استفادة أساتذة المقاطعات التفتيشية من عمليات التكوين بالأساليب الجديدة والطرق النشطة بنسبة كبيرة نظرا لاقتصار الإشراف على التكوين التحضيري على مجموعة من المفتشين وعدم تعميم العمل بالحقيبة البيداغوجية على مستوى كل

المقاطعات التفتيشية.مع العلم أن الممارسات التكوينية الحديثة مدرجة للتكوين التحضيري. بالإضافة إلى عدم استفادة مفتشي الولاية من التكوين في إطار الكفاءات المهنية وتأخر عملية التبليغ لظروف عديدة ومتداخلة،هذه العملية التي تدخل في إطار تحسين مستوى الفاعلين في قطاع التربية الوطنية والذي يدخل ضمن مشروع التكوين المتبنى من طرف الوزارة الوصية والممتد إلى غاية 2020.

- الصورة النمطية التي يحملها الأساتذة عن التقويم والمقتصرة على الاختبارات الكتابية وعزوفهم عن تبني استراتيجيات التقويم البديل ورفضهم لأي تغيير في تلك الممارسات ويعود ذلك للاتجاهات السلبية التي يحملها الأساتذة ورفضهم لكل تجديد.

- نقص كفاية الفاعلين والمشرفين على عمليات التكوين في مجال التقويم البديل واقتصارهم على حصر التقويم في الاختبارات الكتابية.

وبالعودة إلى الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة محمودي (2018) والتي استنتج من خلالها وجود تباين في الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول، والتي جاء فيها ارتفاع احتياجات الأساتذة في مجال التقويم في المرتبة الأولى بعد كل من التخطيط والتنفيذ. في حين اختلفت مع دراسة بلمهدي (2017) والتي أظهرت الباحثة من خلالها عدم وجود فروق في الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين.

2-7 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لمعرفة مدى تحقق هذه الفرضية قام الباحثان بحساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلاتهم العلمية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول3: **يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي(ن=293)**

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعليم الثانوي	9	76,89	3,18
بكالوريا	14	75,86	3,57

المعهد التكنولوجي	41	75,66	3,65
جامعي	229	74,52	4,13
المجموع	293	74,82	4,04

من الجدول السابق يلاحظ أن ترتيب متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي: في المرتبة الأولى المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة التعليم الابتدائي من مستوى التعليم الثانوي المقدر بـ76 بانحراف معياري 3,18، وفي المرتبة الثانية الأساتذة الحاصلين على شهادة البكالوريا بمتوسط حسابي بلغ 75,86 وانحراف معياري 3,57. أما في المرتبة الثالثة فجاء متوسط استجابات الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي بمتوسط حسابي قيمته 75,66، وانحراف معياري قدره 3,65، في حين جاء متوسط استجابات الأساتذة الحاصلين على شهادة جامعية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 74,52 وانحراف معياري4,13، ما يدل على وجود فروق في متوسطات استجابات الأساتذة نحو ممارستهم أساليب التقويم البديل. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم الباحثين اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول4: **متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة .sig	الدلالة
بين المجموعات	102,472	3	34,157	2,113	0.99	غير دالة عند 0.05
داخل المجموعات	4670,941	289	16,162			
المجموع	4773,413	292				

من خلال الجدول تبين أن قيمة ف تساوي 113.2 وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ف بلغت 0.99 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 وبالتالي يقبل الفرض الصفري، القائم على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات اتجاهات ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي أفراد عينة الدراسة لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وإن وجدت فروق بين المتوسطات

فقد تعزى إلى الصدفة أو أخطاء في القياس لم يتمكن الباحثين من التحكم فيها ويرفض الفرض البديل، ويمكن تفسير هذه النتائج على أن موضوع التقويم البديل القائم على الأداء وممارساته الميدانية يعتمد بالدرجة الأولى على الخبرة والممارسة الميدانية والتدرج في تدريس مختلف السنوات والأطوار التعليمية الفصلية المكونة للتعليم الابتدائي، أكثر من اعتماده على المستوى التعليمي. بالإضافة إلى أن أبعاد الدراسة الأربعة التي تم تحديدها في مقياس البحث تقيس بدرجة كبيرة ما يقوم به الأستاذ في تطبيقه للتقويم التربوي للمتعلمين وأدائهم بصفة دورية ومستمرة. وبالتالي فإن الحديث عن تلك الممارسات هو حديث عدة عوامل ومتغيرات تساهم بشكل متفاوت في تنمية كفاءات الأستاذ في مجال ممارسة التقويم، ومن بين تلك العوامل عامل الخبرة والممارسة، عامل التواصل البيداغوجي الفعال داخل المؤسسات التعليمية وحرص السواد الأعظم من الأساتذة على الاطلاع على المستجدات وفهم المتغيرات الحاصلة على مستوى الساحة البيداغوجية وكذا عامل آليات التكوين المختلفة والمطبقة في المقاطعات التفتيشية من أيام دراسية وندوات تربوية وأنصاف أيام تكوينية والتي تجعل من الأستاذ دائم الاحتكاك بزملائه من داخل المقاطعة أو خارجها مما يسهل بشكل كبير في تحسين ممارساته الصفية في مجال التقويم بمختلف أشكاله.

3-7 عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لمعرفة مدى تحقق هذه الفرضية قام الباحثان بحساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب أقدميتهم المهنية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول5: **يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير الأقدمية**

الفئات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	166	20,47	843,
من 5 إلى 10 سنوات	64	74,98	3,90
أكثر من 10 سنوات	63	76,29	4,36

المجموع	293	74,82	4,04

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن ترتيب متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي: في المرتبة استجابات الأساتذة الأكثر من 10 سنوات أقدمية بمتوسط حسابي قيمته 76,29 وانحراف معياري قدره 4,36 وفي المرتبة الثانية الأساتذة الذين لديهم أقدمية بين 5 و10 سنوات بمتوسط حسابي بلغ 74,98 وانحراف معياري 3,90. أما في المرتبة الثالثة فجاءت استجابات أساتذة التعليم الابتدائي الأقل من 5 سنوات أقدمية بمتوسط حسابي بلغ74,20 وبانحراف معياري 3,84.

وعليه يستنتج أنه توجد فروق في متوسطات استجابات الأساتذة نحو ممارستهم أساليب التقويم البديل، ولمعرفة من دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول6: **الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة .sig	الدلالة
بين المجموعات	201.132	2	100.566	6.378	0.002	دال عند 0.01
داخل المجموعات	4572.281	290	15.766			
المجموع	4773.413	292				

من النتائج التي بالجدول تبين أن قيمة ف تساوي 6.378 وهي قيمة دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ف بلغت 0.002، وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية 0.01 وبالتالي يرفض الباحث الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل، القائم على وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية. هذه الفروق هي لصالح فئة الأساتذة ذوو أقدمية أكثر من 10 سنوات إذ بلغ متوسطها الحسابي 76.29.

7. **خاتمة:**

من المسلمات أن العملية التقويمية هي جوهر العملية التعليمية فإنه لا بد من وجود خطة منهجيه واضحة وسليمة تساعد المعلم على امتلاك مهارات التقويم وأساليبه الصحيحة وفق ضوابط بيداغوجية وتربوية. وعليه فقد توصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى أن هناك تأثير جوهري لهندسة التكوين في تنمية اتجاهات الأساتذة نحو ممارساتهم لتقنيات التقويم البديل، ذلك أن الحركية التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية على غرار باقي المنظومات العالمية والتي تدفع إلى البحث عن أنجع الأساليب والطرق لتقييم نواتج التعلم وتقويم المسار البيداغوجي الذي يسعى إلى الارتقاء بالعلاقة الديداكتيكية بين المعلم والمتعلم إلى الأفضل، وتجعل من المعلم عنصرا فعالا في تنمية المهارات والخبرات لدى المتعلمين وفق ملكاتهم العقلية وفروقاتهم الفردية وميولهم ورغباتهم دون إقصاء ولا تهميش من منطلق أن التباين هو السمة الغالبة لدى فئة المتعلمين، كما أن أداء المتعلم مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى توظيف المعلم لأساليب التعزيز والتحفيز المبنية على التقويم الصحيح لاستجابات المتعلمين. وقد وافقت الدراسة الحالية ما توصل إليه مرنيز (2018)، ودراسة مجاود (2018)، ودراسة سماش وثابتي (2017)، ودراسة كل من صلعة وحلوش (2018) والتي توصلوا من خلالها إلى أهمية هندسة التكوين في تنمية كفاءة الأستاذ في ممارسة التقويم وفق معايير الجودة.

كما وافقت هذه الدراسة دراسة خالد رشاد (2015)، والتي توصل من خلالها إلى أن استخدام التقويم البديل يؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، مما يؤكد ضرورة تفعيل أساليبه ميدانيا ولا يمكن ذلك إلا من خلال استراتيجية تكوينية صحيحة وواضحة تمكن المعلم من مهارات التحكم في أساليبه. وأورد محمد الأمين خلادي في ذات السياق في دراسته قوله "التكوين البشري هو رأس العملية المنهجية في تفعيل هذا النظام على أحسن وجه مرتقب، والمعطى البشري أكثر فاعلية وأثرا في مردود

النتاج والحصائل المنجزة وانعكاساتها على تطور الدولة التي تعتني بالبحث العلمي في ازدهار مستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي"(خلادي، 2012: 127).

ومن بين الإجابات الملحة التي تبدو لنا كعامل نجاح للمدرسة ورهان كبير هو الاعتماد بدرجة كبيرة جدا على التأهيل المسبق للموارد البشرية والتكوين بمعناه الواسع، الذي يمس كل الفاعلين داخل المدرسة دون استثناء لا على أساس الخبرة أو الأقدمية ولا غيرهما، وهذا يأخذ بعين الاعتبار كل الوسائل والمناهج العلمية الحديثة ويستعين بتكنولوجيات الاتصال والإعلام الحديثة،ودون أن يغفل عن استخدام كل طرق وأنواع التكوين تبعا للحالة وحسب الاحتياج.

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحثين مايلي:

- ضرورة توظيف بيداغوجيا تكوينية تفاعلية نشطة، قصد بث روح الإبداع والمبادرة لدى المتكونين وذلك عبر كل الأيام التكوينية على اختلاف مستوياتها.
- إثارة وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء التكوين لمساعدة المتكونين على تنمية مجموعة من الكفاءات الضرورية التي تضمن الأداء الجيد.
- ترسيخ ونشر بنود ميثاق أخلاقيات المهنة لموظفي قطاع التربية، من خلال معالجة قضايا واقعية والعمل على تغيير الاتجاهات السلبية للمعلمين حول موضوع تقويم المكتسبات لدى التلاميذ.
- تمكين المتكونين من تحويل محتويات التكوين ومضامينه إلى دعائم تساعد في تطوير الممارسة المهنية في ظل مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.
- وضع المتكونين في مواقف بيداغوجية واقعية تساعدهم على بناء أدوات تعليمية/ تعلمية قابلة للاستثمار ميدانيا من خلال تعويدهم على التحليل والتركيب والبحث على إيجاد حلول للمشكلات والصعوبات المطروحة.

- ضمان شروط المرافقة والمتابعة لاستفادة جميع الأساتذة الجدد التي تسمح بالتحقق من أهداف وآثار التكوين مستقبلا.

- استثمار نواتج اللقاءات البيداغوجية بين المفتشين والأساتذة في تحديد احتياجات المتكونين البيداغوجية قصد التكفل بها في إطار البرامج التكوينية المسطرة.

قائمة المراجع

- براهيمي، عبد الله ومختار، حميدة.(2005). دور التكوين في تنمية وتثمين الموارد البشرية. مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر. بسكرة.

- بلمهدي، حياة. (2017). دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، رسالة ماستر غير منشورة في علم النفس، جامعة مستغانم.

- بوحفص، عبد الكريم. (2010). التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

- تروزين، محمد.(2012).الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية في المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات. تلمسان: دار كنوز.

- خلادي، محمد الأمين. (23-26 أفريل 2012) *آليات التكوين بين الواقع والاقتراح*. قدم إلى الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، جامعة الجزائر1.

- سماش، أمينة وثابتي، الحبيب.(2014). تحليل واستشراف نظام التكوين من وجهة نظر الفاعلين. وهران . *مجلة المعارف*. ع(22): 439-458.

- صلعة، محمد وحلوش، مصطفى(2018). هندسة التكوين في العلوم الإنسانية والاجتماعية واقع ومطالب. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*. 09(2): 49-70.

- علام، صلاح الدين محمود(2004)، التقويم التربوي البديل. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عليان، ربحي مصطفى.(2000). مناهج وأساليب البحث العلمي.عمان .دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- خالد رشاد، بني سعد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الفصل التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

- مجاود، محمد.(2018). هندسة التكوين وضمان جودة التعليم في الجزائر. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*. 09(2): 09 .27

- محمودي، محمد. (2018). الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر غير منشورة في علم النفس، جامعة مستغانم.

- مرزوق، ابن مهدي.(2017). هندسة التكوين أهدافها ومتطلباتها في الوقت الراهن. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*. جامعة تبسة. 10(2): 75-88.

- مرسي، محمد منير. (2001).الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة.عالم الكتب.

- مرنيز، عفيف.(2018). واقع هندسة تكوين الأستاذ الجامعي في الجزائر وعلاقته بجودة تقويم تعلمات الطلبة. *مجلة روت*، تركيا: مركز بابير للدراسات والأبحاث، 05(6): 843-867.

- وزارة التربية الوطنية. (2011). الندوة الوطنية التكوينية حول التقويم التربوي.

- وزارة التربية الوطنية. (2013).دليل هندسة التكوين.مديرية التكوين .

- وزارة التربية الوطنية. (2015). قرار وزاري مؤرخ في 24 أوت،2015، يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي.