الأكاديمية للدراسات
الإجتماعية والإنسانية

استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

Secondary School Mathematics Teachers' Use of Modern Evaluation Strategies in Light of the Approach by Competencies

أ. خطوط رمضان
أستاذ مساعد «أ» جامعة منتوري – قسنطينة –
khatoutramdane@gmail.com

ملخص

نسعى من خلال دراستنا هذه إلى الوقوف على واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات ،لاستراتيجيات التقويم الحديثة، وهذا في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي جاءت لتغير العلاقات التربوية النمطية القديمة التي كانت قائمة بين المتعلم و المعلم فتجعل من المعلم منشطا و منظما و ليس ملقنا للمعارف، وتجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ، ومسؤولا عن التعلمات التي يحرزها، كما سنحاول من خلالها إبراز أهم الصعوبات التي تحول دون تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات.

الكلمات الدالة: التقويم التربوي، استراتيجيات التقويم.

Abstract

We seek through this study to examine the reality of the use of secondary school mathematics teachers of modern evaluation strategies in light of teaching through the approach by competencies. The latter has indeed changed the old educational stereotypes that existed between the learner and the teacher by making the teacher a motivator and an organizer instead of transmitter of knowledge, and by putting the learner at the center of the learning process, and making him responsible for his learning. We will try to highlight the most important difficulties that prevent teachers from the implementation of these strategies.

Keywords: *Educational Evaluation, Evaluation Strategies.*

مقدمة

تسعى معظم الدول إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحديثها , لتلبية متطلبات التطورات الحديثة, ولان هذه العملية هي عملية متحركة ومتطورة ومتغيرة بحكم تطور الحياة، فقد شمل تطوير شامل لجوانب العملية التعليمية التعلمية , لكي يكون التعليم محققا لطموحات البلاد , ملبيا لآمالها وتطلعاتها في حياة أكثر رقيا وتطورا ونماءا وازدهارا .

إن تحديث المناهج وتطوير عناصرها من خلال الإصلاحات التي قامت العديد من الدول، جاءت كلها في سبيل تطوير التعليم،وتحقيق الأهداف المنشودة في العملية التربوية,وكذا مسايرة روح العصر وتحقيق الغايات والطموحات , ولا سيما في هذا الوقت الذي يتسم بالعلم والتقنية والتطورات

العلمية والتربوية والانفجار المعرفي الهائل وثورة المعلومات والاتصالات.

من خلال هذه الإصلاحات ترفع الكثير من التحديات، لعل من أبرزها المراهنة على نوعية المنتوج أي رفع مستوى المتعلمين ليكونوا محورا للعملية التعليمية التعلمية، وكذا اعتماد منطق المناهج بدل منطق البرامج.

وفي إطار السعي لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته بما يفي متطلبات التنمية بمختلف جوانبها، يبرز التقويم التربوي كأحد عناصر العملية التعليمية الذي يتطلب اهتمامًا خاصًا من الجهات المسؤولة عن التعليم. فالتقويم يؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم.

فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات تقويم علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة عن تحصيل الطالب وبالتالي إلى تحسين التعلم.

وانطلاقا من أهمية هذه العملية، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على مدى تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التقويم الحديثة،كالاختبارات الأدائية وغيرها، وكذا معرفة أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقها.

أولا- الإطار العام للدراسة

1- الخلفية النظرية للدراسة

تعتبر الخلفية النظرية للدراسة بمثابة النظام التصوري المسبق الذي يعطي النتائج المتوصل إليها، دلالتها وملاءمتها وحتى علميتها، الأمر الذي يجعل الرجوع إليها أكثر من ضرورة، هذا من اجل إعطاء موضوع الدراسة عمقه النظري وأهمية نتائجه.لقد تناول العديد من الباحثين موضوع التقويم التربوي،ذلك لما له من أهمية قصوى في عملية التعليم والتعلم ، فجاءت الكثير من الدراسات للكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي ، وكذا أهم الاستراتيجيات التي يتبعونها في عملية التقويم ، كما تطرق الكثير منهم إلى أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التقويم.

وانطلاقا من هذا أكد (Roegiers, X. 2006.P17) أن الهدف من التقويم هوجمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار.

وقد أكدت دراسة راشد حماد الدوسري (2002-2003) أن اغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها،وأنهم يستخدمون الاختبارات القصيرة فقط وبشكل دائم،وخلص إلى أن هناك 50% من المعلمين لا يستخدمون مقياس تقدير أداء الطالب.

وفي نفس الإطار، أشار طه صالح حمود (2002-2003) في دراسته حول واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي أن أستاذ التعليم الثانوي ليس له الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه، وأن غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على انه إعلام التلميذ بالنتائج المحصل عليها فقط، كما توصل إلى أن اغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي (التحصيلي) أي استخدام إستراتيجية واحدة فقط وهي الاختبارات الفصلية.

وفي سياق آخر أكد يوسف خنيش (2005-2006) في دراسته حول تشخيص واقع العملية التقويمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التعليمية، واستخلص إلى أن مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات . كما أكد أن هناك صعوبات تواجه الأساتذة أثناء عملية التقويم، هذه الصعوبات مرتبطة أساسا بعملية التكوين، وكذلك عدم قدرة الأساتذة على عدم التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

وفي إطار الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء عملية التقويم، أكدت لبنى بن سي مسعود (2007-2008) في دراستها التي حاولت الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة ا لابتدائية، أن هناك صعوبات بيداغوجية وتنظيمية تحول دون التطبيق الفعال لاستراتيجيات التقويم الحديثة، وان التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

مما سبق يتضح لنا التقويم في كثير من الممارسات التعليمية ليس جزءًا من عملية التعليم والتعلم بل هو منفصل عنها، حيث إنه يأتي في الغالب بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، ناهيك عن أنه يختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم التحصيل، إضافة إلى أن المتعلم لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاءة التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها.

وبالرغم من هذا فان دراستنا قد استفادت من الدراسات السابقة ، خاصة في استجلاء مشكلتها الحالية، وإبراز أهميتها وضبط أهدافها، وبناء أداتها إلى غير ذلك... ، بغية الوصول إلى نتائج يمكن أن نبرز من خلالها أهمية عملية التقويم التربوي ، وكذا الأهمية القصوى لاستخدام استراتيجيات حديثة في عملية التقويم ، قصد الوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة، كما تضع حلولا لمختلف الصعوبات التي تقف عائقا أمام المعلمين والأساتذة، وتحول دون تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات.

2- مشكلة الدراسة وأسئلتها

في إطار السعي لتطوير التعليم الثانوي وتحسين مخرجاته بما يفي متطلبات التنمية بمختلف جوانبها، يبرز التقويم التربوي كأحد عناصر العملية التعليمية الذي يتطلب اهتمامًا خاصًا

من الجهات المسؤولة عن التعليم. فالتقويم يؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم.

إن التقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات تقويم علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة عن تحصيل الطالب وبالتالي إلى تحسين التعلم.

لقد برزت إشكالات اجتماعية كبيرة تظهر نهاية كل عام دراسي تتمثل في الطعون المستمرة من التلاميذ وأولياء أمورهم من اجل إعادة تصحيح أوراق الاختبارات ، وكذا صعوبتها وغموضها وعدم عدالتها مما يشكل ضغطا كبيراً على المؤسسات التعليمية يتجه نحو خفض مستويات المعايير التي تقوم عليها تلك الاختبارات ، وبالتالي لن تكون هذه الأخيرة أدوات تقويم صادقة .

من أجل هذا وجب تطوير في أساليب تقويم مهارات التلاميذ وأدائهم وعملياتهم ونتائجهم، أي التحول من الاختبارات التحصيلية التي تعد الوسيلة الوحيدة للتقويم إلى اعتماد استراتيجيات حديثة توفر صورة أكثر دقة عن تحصيل التلاميذ.

ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية ،لاستراتيجيات التقويم وكذا التعرف عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق.من اجل هذا نطرح التساؤلات التالية :

1- ما هو واقع استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة؟ هل يعتمد الأساتذة على إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ؟ أم على الملاحظة ؟ أم على الاختبارات الأدائية ؟

2- ما هي الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات أثناء تطبيق استراتيجيات التقويم ؟

والى ماذا ترجع هذه الصعوبات ؟

هل ترجع إلى نقص التكوين ؟ أم ترجع إلى مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح ؟ أم إلى ما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت ؟ أم هي راجعة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم ؟

3ـ فرضيات الدراسة

من خلال طرحنا للإشكالية، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها ، تطرح الدراسة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى

- يعتمد الأساتذة على إستراتيجيتي التقويم المعتمد على الورقة والقلم وعلى الملاحظة، وأن غالبيتهم لا يستخدمون إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية.

الفرضية الثانية

يواجه تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وعوامل تنظيمية.

الفرضيات الإجرائية للفرضية الثانية

- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم الحديثة إلى نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي.
- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم الحديثة إلى مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح.
- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم الحديثة إلى ما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت كبيرين.
- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم الحديثة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

3ـ أهمية الدراسة وأهدافها

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها موضوع استراتيجيات التقويم الحديثة ، ومدى تطبيقها من طرف الاساتذة، كونه ضرورة لا بد من تناولها والتعريف بها ، كون هذه الاستراتيجيات ستساهم بشكل كبير جدا في التخفيف من ظاهرة التسرب المدرسي، وكذا العديد من المشكلات التربوية التي يعاني منها الأستاذ والمتعلم على حد سواء، كما ستساهم في إبراز أهم الصعوبات التي تواجه هذه الفئة ، ومحاولة وضع طرق وأساليب للتغلب عليها.

أما أهداف الدراسة فتتمثل فيما يلي:

- التعرف على أهم صيغ التقويم التي يعتمدها أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية.
- الكشف عن مدى استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة.
- الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات.
- وصف وتحليل لواقع نظام التقويم التربوي الحالي في مؤسسات التعليم الثانوي .
- تزامن الدراسة مع التحولات والإصلاحات الوطنية والعربية التي يحتل فيها التقويم موقعا مميزا.
- إفادة الزملاء الأساتذة والمعلمين بهذه الاستراتيجيات والتعريف بها ، من اجل العمل بها..
- تفتح الدراسة المجال لبحوث علمية مستقبلية في مجال التقويم التربوي.

ثانيا أدبيات الدراسة

1ـ ماهية التقويم التربوي

يعتبر التقويم التربوي جزءً عضوياً من نسيج النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، ويقدم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعية وجودة

مخرجاته، وقد يرجع ضعف النظام التعليمي (المدخلات . الأنشطة والعمليات . المخرجات)، إلى ضعف في أدوات ووسائل التقويم المستخدمة. فما مفهوم التقويم التربوي؟ وما هي أهم المفاهيم المرتبطة به؟ وما أنواعه؟ وما هي أهم الأسس والمبادئ التي يقوم عليها؟ وما هي أهم الاستراتيجيات الحديثة؟ هذا ما سنتناوله في هذه النقطة.

1.1 مفهوم التقويم التربوي

عرف التقويم التربوي عدة تعريفات أهمها:

- عرفه بلوم (P38 Bloom, B.S.1967): على أنه» إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال ، أو الحلول ، أو الطرق أو المواد ، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير ، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ، ويكون التقويم كميا أو كيفيا.

- ويعرفه (Roegiers, X. 2006.P17) : «جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار».

-كما يعرفه(Conseil supérieur de L'éducation,1983.P12) كما يلي :التقويم في التربية يرتكز على تحديد قيمة بعض الأشياء ، سواء كان موضوعا ، شخصا ، أو ظاهرة تربوية ، من أجل توجيه وقيادة السلوك.

- وفي نفس السياق يقول (Scallon, G.1988) (P23:
«On peut affirmer que l'acte d'évaluation comporte au départ une comparaison, et l'on dira pour l'instant une comparaison entre deux termes :<<ce qui est >>, d'une part, et <<ce qui devrait être, d'autre part>>».

ويتابع قوله حيث يبين:

- << ce qui est>> أي ما هو كائن فيقول انه الجانب الملاحظ، المحسوس. الذي يتعلق بتقييم سيرورة التعلم أو درجة بلوغ الأهداف البيداغوجية ، ولا نستطيع إجراء هذه المقارنة إذا لم نعد في البداية مؤشرات تكشف لنا عن وجود هذه السيرورة ودرجة بلوغ هذه الأهداف .

- <<ce qui devrait être>> أي ما ينبغي أن يكون وهو تصور للشخص المقيم وما ينتظر منه.

إذن من خلال هذه التعاريف كلها يمكن أن نستخلص مفهوما عاما للتقويم التربوي وهو:

تحديد مدى التطابق بين الأداء والأهداف.

2.1 أنواع التقويم التربوي

في الحقيقة هناك تصنيفات كثيرة للتقويم التربوي، حيث نجد أن المهتمين بالتقويم التربوي اختلفوا في تحديد أنواعه باعتبار أن كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة.

وعل العموم يمكن تقسيم أنواع التقويم التربوي إلى ثلاثة أصناف وفقا لنوعية الأهداف التربوية ، ويمكن عرضها بإيجاز كما يلي :

- أهداف تتعلق بالمكتسبات القبلية أي المهارات والكفاءات التي يجب توصيلها إلى التلميذ.

- أهداف بينية أو وسطية بحيث يتم تحديد المقاطع و الخطوات التي من خلالها يتعلم التلميذ معارف جديدة.

- أهداف نهائية تضبط منتوج التعلم .

إن التقويم التربوي وكما ذكرنا ملازم للعملية التعليمية التعلمية فيكون مرافقا لها في جميع مراحلها ابتداء من بداية عملية التعلم ، وأثنائها ، وعند انتهائها.

لذلك يمكن أن نوجز بعض هذه الأنواع في النقاط التالية:

أ- حسب الإطار المرجعي: يمكن أن نقسم التقويم التربوي حسب هذا الإطار إلى نوعين :

التقويم القياسي والتقويم المعياري.

ب- حسب مكانة المتعلم بالنسبة للعملية التعليمية: ونجد حسب هذا الإطار نوعين كذلك وهما:

التقويم الداخلي والتقويم الخارجي.

ج- حسب الأدوار التي نهدف إلى قياسها : ونميز هنا ثلاثة أنواع وهي : التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم النهائي أو الإجمالي.

أ.التقويم التشخيصي

يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو البدئي أو التنبؤي ، حيث يكون هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية أو التكوين وذلك قصد التنبؤ بفرص النجاح لدى المتعلم وكذا تحديد ومعرفة بعض السلوكات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكات ومهارات جديدة، أي معرفة مستوى المتعلم والحصيلة النهائية لما تلقاه من تعليم سابق قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه.

فمن خلاله كما يقول(DE Landsheere, G. 1984.P15) :يمكن طرح التساؤلات التالية :

- هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والعاطفية والمعارف الضرورية للسماح له بالانتقال إلى مادة جديدة أو مرحلة دراسية جديدة ؟

- هل التلميذ يوجد في المكان المناسب ؟

إذن هذا النوع من التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليم معين.

ب. التقويم التكويني

إن هذا النوع من التقويم يتم أثناء العملية التعليمية التعلمية، وباعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا . فالتقويم التكويني هو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل وتصحح ، فهو يسمح للمعلم من قياس مختلف الصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين.

ويحدد (Hamline. D)(1982 , P158) تعريفا دقيقا للتقويم

التكويني -حسب الهدف منه - في قوله:» يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف ».

كما يرى (Barlow. M. 1987, P163) في نفس السياق أن « التقويم التكويني يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين ، فهو إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل ».

ج- التقويم النهائي

ويطلق عليه اسم التقويم التحصيلي أو الختامي أو التقويم العام ، وان اختلفت تسمياته فانه تلك العملية التربوية التي يقوم بها المعلم في نهاية تعليم معين أو برنامج تعليمي قصد الحكم على نتائجه ، أو إصدار حكم نهائي على فعالية العملية التعليمية ، من حيث تحقيق الأهداف المسطرة خلال فترة دراسية معينة.وهو يهدف إلى فحص مدى اكتساب التلاميذ لمجمل المعارف المقدمة لهم.

يعرفه (رشيد لبيب وآخرون .1983 ، ص101) :« هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة ».

وفي الأخير نقول أنه رغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم إلا أن هناك تكامل فيما بينها وبالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الثلاث عندما نعتمد خطة شاملة للتقويم من أجل الاستفادة من ميزات كل نوع وتحقيق الأهداف المسطرة.

3-1 أسس ومبادئ التقويم التربوي

يرتكز التقويم التربوي على العديد من المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم، حتى نصل ونحقق الأهداف المسطرة، ومن أبرز هذه الأسس والمبادئ نذكر:

- **الاتساق مع الأهداف المراد تحقيقها** : ويعني ذلك التنويع في الوسيلة قصد تحقيق الهدف ، والقصد بالاتساق مع الهدف هو مدى إمكانية تناسق المنهج وكذا التنوع في الوسائل المستخدمة قصد تحقيق الهدف ، فإذا كان الهدف هو تقويم تحصيل التلاميذ فالاختيارات بأنواعها هي الوسائل المقصودة.

- **الشمولية** : بمعنى أن يشمل التقويم جميع جوانب الموضوع المراد تقييمه، سواء الجانب المعرفي ، الانفعالي ، الاجتماعي ...الخ.

أما إذا كان الهدف هو تقويم العملية التربوية أو التعليمية بشكل عام فان التقويم يجب أن يتناول :

* جميع عناصر العملية التعليمية كالمعلم والمنهاج والمدرسة
* جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه كالشخصية والنمو الانفعالي والعقلي..الخ

- **الاستمرارية** : بمعنى أن يكون التقويم عملية مستمرة حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم ، بحيث تكون الملاحظة والتقديرات والاختبارات متواصلة على مدار العام الدراسي ، ولا تقتصر على فترة محددة ، أي أن تكون عملية التقويم مواكبة لعملية التعلم فتلازمها وتسايرها.

- **الموضوعية** : بمعنى أن تكون نتائج التقويم مستقلة عن الحكم الذاتي للمقوم ، وتتحقق من خلال وضوح أهداف الاختبار وطرقة تصحيحه.

- **التشخيص والعلاج** : بمعنى أن يصف التقويم نواحي القوة لدى التلميذ فيعززها ونواحي الضعف فيعدلها ويعالجها

- **الوظيفية** : بمعنى أن يساهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وفي إحداث تغيرات ايجابية في جميع عناصرها لصالح التلميذ .

- **التعاون** :بمعنى أن يشارك فيه كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها.

- **الملاءمة** :بمعنى أن يلائم المقياس طبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

- **التقويم عملية إنسانية** : فالغرض من التقويم هو التعديل والعلاج ، وكذا إصدار أحكام ، لكنه ، حسب (علي احمد مذكور ،1998. ص265) «ليس وسيلة عقاب ، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمية العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات».

2- استراتيجيات التقويم التربوي

مما لا شك فيه أننا جميعاً نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على الامتحانات النهائية أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب ، وهذا النظام يخضع لمنظومة خطية ، تكون العلاقة بين المكونات علاقة التتابع أو التوالي ، فالمكون الأول وهو الأهداف التعليمية يتلوه مكون تنفيذ العملية التعليمية ثم مكون الحكم على نجاح العملية التعليمية بالنجاح أو الفشل ، فالمتعلمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى مستوى أعلى، أو يتوقفون عن الدراسة بسبب الانتهاء منها ، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسي نفسه مرة أخرى أو يتوقفون عن الدراسة (بسبب استنفاذ مرات الرسوب).

لذا فنظام التقويم الحالي لا يصل إلى درجة التقويم بل التقييم ونظم الامتحانات الحالية أصبحت بالية وقديمة حيث أنها تقيس قدرات المتعلم في لحظة معينة أو تقيس قدرة واحدة من قدراته ، أو جانب واحد من جوانب التعلم (المعرفي) وتتجاهل أنواع وجوانب وقدرات أخرى لدى المتعلم.

فالامتحانات الحالية هي امتحانات الفرصة الواحدة والوحيدة والتي نحكم بها على التلميذ، فهي أشبه بكاميرة التصوير العادية التي لا تعطينا إلا صورة ثابتة عن الفرد ولا تدل على كل حركاته وأطوار نموه. وهى أشبه بعملية فرز للتلاميذ

بهدف العزل أو رصد بهدف التسجيل ولا تسعى إلى تنمية أو علاج أو تعزيز للمتعلم.

إذن، فالامتحانات التقليدية الكلاسيكية، تكرس بيداغوجية تعتبر متجاوزة، باعتبارها مصدر توتر وقلق بالنسبة للمتعلمين وللأسرة معا، لكونها يعوزها الصدق والثبات، وكذا الدقة والموضوعية.

من اجل كل هذا وجب استخدام استراتيجيات وأساليب وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم .

1.2 مفهوم استراتيجيات التقويم

- يشير (يوسف خنيش 2005،ص75) إلى أن لفظ الإستراتيجية: «يستعمل للدلالة على التخطيط الجيد والذي يعتمد عليه لمواجهة الظروف الصعبة، وينطلق جوهر التفكير الاستراتيجي من المنهجية العلمية المحددة بدقة لمواجهة المشكلات ، وتبحث عن الوصول إلى النتائج الجيدة وتعمل على التفضيل بين الحلول المقترحة للمشكلات».

أما استراتيجيات التقويم فهي جملة الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم بحيث تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب وتكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف بفاعلية.

2.2 استراتيجيه التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية

- حسب (صلاح الدين محمود علام .2004 ، ص105): «تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح ، أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا ، أو هدفا تعليميا معينا».

- أما (محمود عبد المسلم الصليبي .2008 ، ص 85) فيرى أن: «عملية تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية وتعمل على حفز الفرد للعمل ومساعدته على معرفة مواطن القوة لديه من اجل تطويرها وتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة ».

من خلال كل هذا نقول أن التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية هو قيام المتعلم بإظهار تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات وكفاءات في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها.

1.2.2 وظائف التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية

يمكن حصر هذه الوظائف فيما يلي :

- قياس مدى فهم التلميذ للدراسة النظرية وفعاليتها.
- تشخيص التأخر في بعض المهارات والكفاءات.
- التنبؤ بمدى نجاح المتعلم مستقبلا في مهنة معينة وذلك من خلال اداءاته المتميزة في مجال معين.

2.2.2 خصائص التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية

يتميز تقويم الأداء بعدة خصائص نذكر منها ما يلي :

- تقويم الأداء تقويم مباشر في طبيعته، أي انه يقوم المهام المعرفية والفكرية المعقدة كما هي في الواقع.
- يركز التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية على العملية والناتج وليس على الناتج فقط.
- يتطلب التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية استخدام المتعلم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات والتقويم.
- يتميز التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية بالتكامل والفهم من جهة والتطبيق من جهة أخرى.
- للمتعلم دور ايجابي وفعال في التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية حيث يقوم المتعلم بعملية البحث عن المعلومات ولا يأخذها مباشرة.
- في التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية يقوم المتعلم بتقويم المشروع او لمهمة المراد انجازها بنفسه وأثناء تنفيذها حسب مراحلها.
- الأسئلة التي تطرح في التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية والمهام المرتبطة بها لا ترتبط بإجابة واحدة صحيحة فقط ، بل من الممكن التوصل إلى إجابات صحيحة ممكنة.
- التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية يمكن المتعلم من أن يكون على صلة مستمرة بالمعلم من بداية مهمة الأداء حتى نهايتها.
- يستمد التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية مصداقيته من طبيعة الأداء للمهمة التي ينفذها المتعلم وارتباطها بواقع الحياة اليومية للمتعلم.
- يقود تقويم الأداء المتعلم، إلى تطبيق ما تعلمه في مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أداءه.

1- مهام الأداء

تتطلب مهام الأداء إجراء عمليات أو سلسلة من الأنشطة، أو أداء عمل معين بطريقة مناسبة، ويصف (Tucker.M 1992, P92) مهام الأداء بقوله :» لا تستطيع أن تقوم أداء التلاميذ ما لم تزودهم بأعمال ومهام ، ولا تستطيع أن تقوم درجة تحصيلهم ما لم يؤدوا بالفعل هذه المهام «. مثلا : حل مسالة حسابية ، فيكون هنا التركيز على المهمة الأدائية وعلى النشاط أثناء أدائه . كما تتطلب مهام الأداء ابتكار أو تكوين نتاجات مركبة تحقق مستويات جودة معينة.

وتنقسم مهام الأداء إلى :

- **مهام محدودة** : أي أن يقوم المتعلم بأداء محدد في زمن قصير ، مثل : دراسة تغيرات دالة عددية تستدعي حساب النهايات ودراسة اتجاه التغير ورسم جدول تغيراتها.

وتستخدم هذه المهام عادة للتحقق من كفاءات التلاميذ في مهارات معينة ذات أهمية.

ـ مهام موسعة : يقوم المتعلم بالتفكير والبحث في مسالة معينة ويعطى وقتا كافيا لكي يظهر تمكنه من هذا الموضوع وعمق فهمه له .

ـ عرض الأعمال : أن يوظف المتعلم مهارات متنوعة لإبراز كفاءته في مجال معين ، وعرض نتاجه لكي يطلع عليها المعلم.

3.2 إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة

تعتبر الملاحظة من التقنيات الهامة المستخدمة في التقويم التربوي، حيث تمكن من جمع المعلومات حول سلوك التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ، فيما يخص عمليتي التعليم والتعلم ، وهي من ابرز تقنيات التقدير .

حسب (رافدة الحريري ،2008 . ص67) فان : «الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكات الفرد المتعلم ، وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره ».

كما (يرى احمد يعقوب النور ،2007 . ص214) أن : « الملاحظة هي المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما ، مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة ».

أما إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة فهي عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم ، بقصد مراقبته في مواقف نشطة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

فالملاحظة تزود المعلم بمعلومات كثيرة ودقيقة ، والتي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات ، فهي تعد من أنواع التقويم النوعي ،كما أنها تعطي دلائل مباشرة عن تعلم التلاميذ حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة لاستثمار قدرات المتعلمين وتعزيز نقاط القوة لديهم.

1.3.2 أنواع الملاحظة

ـ الملاحظة المباشرة: وهي قيام المعلم بملاحظة سلوك تلاميذه مباشرة.

ـ الملاحظة غير المباشرة : وهي اطلاع المعلم على أعمال التلاميذ التي قاموا بها ودونوها في كتاباتهم وتقاريرهم .

ـ الملاحظة المحددة: وهي الملاحظة التي تتم في ضوء التصور المسبق للمعلم للأشياء التي يريد ملاحظتها، أو السلوك الذي يريد ملاحظته.

ـ الملاحظة غير المحددة : وهي قيام المعلم بعملية مسحية للتعرف على واقع معين أو جمع بيانات عن الشيء المراد تقويمه.

ـ الملاحظة دون مشاركة: وهي قيام المعلم بدور المراقب للأحداث التي تجري أمامه.

ـ الملاحظة بالمشاركة : وهنا يتفاعل المعلم مع تلاميذه وفي نفس الوقت يقوم بتقويم سلوكاتهم .

ـ الملاحظة غير المقصودة : وهي الملاحظة التي تكون عن طريق الصدفة .

ـ الملاحظة المقصودة: وهنا يتعمد المعلم الاتصال بتلاميذه لتسجيل ملاحظاته وتسمى كذلك الملاحظة المنظمة.

2.3.2 شروط الملاحظة

من بين الشروط التي يجب مراعاتها عند قيام المعلم بالملاحظة مايلي :

-التحديد الإجرائي للسلوك المراد ملاحظته.

- أن يدون المعلم ما يلاحظه دون تأثره بآرائه الشخصية.

- التركيز على سلوك محدد في وقت واحد حتى يستطيع إصدار حكم عادل.

- عدم إصدار الأحكام دون تكرار السلوك.

3.3.2 فوائد استخدام الملاحظة

من فوائد استخدام الملاحظة :

- إتاحة الفرصة للمعلم لمعرفة مدى تقدم تلاميذه .
- اكتشاف المشاكل التي تواجه المتعلم في حينها والقيام بمعالجتها .
- توفر معلومات عن السلوك الملاحظ في ظروف طبيعية .
- تنفرد في الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بطرق تقويم أخرى .
- توفر فرصا كثيرة للتشخيص.

3.2 إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم

تتمثل إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم في الاختبارات بأنواعها و التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة.

وفي الحقيقة هناك تقسيمات كثيرة لهاته الاختبارات، لكن ما يهمنا هو الاختبارات التي تطبق في الميدان التربوي، أي ماذا يستعمل المعلم من اختبارات لتقويم معارف ومهارات تلاميذه.

1.3.2 تعريف الاختبار

- يرى (عبد الواحد الكبيسي ،2007. ص107) أن الاختبار : «أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة ، يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك السمة أو قدرة معينة من خلال إجابته علة عينة من الأسئلة ».

2.3.2 شروط بناء الاختبار

حسب ما جاء في دليل بناء الاختبارات لمادة الرياضيات في امتحان البكالوريا، الذي أعدته (وزارة التربية الوطنية .2008 ، ص06) فانه:» ينبغي على المعلم مراعاة الجوانب التالية ، عند بنائه للاختبار وهي:

ـ العلاقة بين الاختبارات والبرامج : لا بد أن تراعى عملية بناء مواضيع الاختبارات العلاقة بين موضوع الاختبار والبرنامج المعني به من حيث:

- موافقة الموضوع للمحتوى المعرفي الذي ينص عليه البرنامج
- إعطاء الأهمية النسبية لكل ميدان من ميادين التعلم ضمن البرنامج ولكل موضوع ضمن الميدان الواحد .
- تقييم الكفاءات التي يستهدفها البرنامج والمتعلقة بالميدان الواحد.
- تقييم الكفاءات المستهدفة والمتعلقة بالموضوع المعالج ضمن الميدان.

ـ صياغة المواضيع وتقديمها: عند صياغة مواضيع الاختبار نأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- الجانب النفسي للمترشح بحيث لا يواجه مثلا صعوبات في التمرين الأول كوجود حسابات طويلة ومعقدة .
- كفاية الفترة الزمنية للاختبار.
- مطابقة الموضوع لطبيعة الاختبار في كل شعبة .
- تجنب تكرار الأسئلة التي تتطلب تقويم نفس الكفاءة.
- التدرج في صعوبة الأسئلة .
- تكون أسئلة الاختبار في متناول المترشح متوسط المستوى .
- ألا تطغى الأسئلة الموجهة في الاختبار .

ـ المقروئية : حيث يتم :

- صياغة الاختبار بلغة سليمة ومألوفة وبمفردات دقيقة وواضحة .
- أن تكون غير قابلة للتأويل ومفهومة.
- أن تكون الرموز والمصطلحات المستعملة مألوفة بالنسبة للتلميذ.

الجانب الميداني للدراسة

أولا ـ الأسس المنهجية للدراسة في جانبها الميداني

1ـ **منهج الدراسة**: استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد حسب (أمين ساعتي .1992،ص98) :» على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا،فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ،أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدرا هذه الظاهرة أو حجمها ، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى».

2ـ **عينة الدراسة**: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 112 أستاذا لمادة الرياضيات موزعين على 25 ثانوية من ثانويات الولاية، وتم إجراء الدراسة النهائية على 91 أستاذا موزعين على 18 ثانوية.

3ـ **أداة الدراسة**: اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستمارة التي تعد من وسائل البحث العلمي المستعملة بكثرة في أوساط الباحثين، ويأتي اعتمادنا على الاستمارة انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وهذا حسب (محمد بوعلاق ،1999 .ص189):»إن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات والملاحظات وأساليب المشاهدة «.وتتكون الاستمارة التي تم اعتمادها في دراستنا من 61 سؤالا موزعة على محورين وهما :

أـ المحور الأول : يتعلق بواقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم وهو مقسم بدوره إلى 03 أقسام وهي :

- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية ، ويشمل 09 عبارات وهي العبارات (9،8،7،6،5،4،3،2،1).
- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة ، ويشمل 07 عبارات وهي العبارات (10،11،12،13،14،15،16).
- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ، ويشمل 10 عبارات وهي العبارات (17،18 ،19،20،21،22،23،24،25،26).

بـ المحور الثاني : يتعلق بالصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم وهو مقسم بدوره إلى 05 أقسام وهي :

- نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات ، ويشمل 11 عبارة وهي العبارات (27،28،29،30،31،32،33،34،35،36،37).
- مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح ، ويشمل 06 عبارات وهي العبارات (38،39،40،41،42،43).
- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد ، وتشمل 04 عبارات وهي العبارات (44،45،46،47).
- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت ، وتشمل 08 عبارات وهي العبارات (48،49،50،51،52،53،54،55).
- ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد ، وتشمل 06 عبارات وهي العبارات (56،57،58،59،60،61).

وتجدر الإشارة إلى أن عدد العبارات يختلف بين المحاور وهذا راجع إلى اختلاف أهمية متغيرات الدراسة المرتبطة بكل قسم من أقسام الدراسة.

4ـ **أسلوب المعالجة الاحصائية**: اعتمدنا في تعاملنا مع البيانات التي تحصلنا عليها على أسلوب إحصائي يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية، وتشمل هذه الجداول:

- التكرارات: حيث تم حسابها من خلال إجابات الأساتذة على كل عبارة في الاستمارة.
- النسب المئوية :لإعطاء دلالة للتكرارات تم ترجمتها إلى نسب مئوية.

ثانيا ـ نتائج الدراسة ومقترحاتها

1ـ عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

إن النتائج المراد عرضها هنا وتحليلها وتفسيرها مستقاة من الاستبيان المطبق على افراد العينة، وسوف يكون التركيز على النتائج ذات الأهمية لتوضيح فرضيات الدراسة.

1.1 البيانات الشخصية للأساتذة عينة الدراسة:

1.1.1 الجنس: يتوزع أفراد العينة حسب الجنس من خلال الجدول التالي :

نلاحظ أن عدد الأساتذة الذكور بلغ 57 أستاذا أي بنسبة 62,6% في مقابل ذلك نجد 34 أستاذة أي بنسبة 37,4%.

الجنس	التكرارات	%
ذكور	57	62,6
إناث	34	37,4
المجموع	91	100

2.1.1 السن: يتوزع أفراد العينة

حسب السن من خلال الجدول التالي:

نلاحظ أن 22 أستاذا تتراوح أعمارهم بين 20 و30 سنة أي بنسبة 24,17% و 24 أستاذا يتراوح عمرهم بين 31 و40 سنة أي بنسبة 26,37% ، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين تتجاوز أعمارهم 40 سنة 38 أستاذا أي بنسبة مئوية قدرها 41,75% ، وهي أكبر فئة.

السن	التكرارات	%
20 - 30	22	24,17
31-40	24	6,37
فأكثر 40	38	41,75
دون جواب	07	07,69
المجموع	91	100

المحور الأول: استخدام الأساتذة لاستراتيجيات التقويم الحديثة:

1- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية

1.1 استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية

إن استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة في عملية التقويم بغرض توظيف المعارف التي يتلقاها التلميذ داخل القسم في الحياة اليومية ، لا يزال بعيدا عن متطلبات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وهو ما يؤكده الأساتذة من خلال هذه الدراسة، فمن خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (01) الموالي نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعية المشكلة بشكل مرض هي 12,4% ، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر بـ 87,6% تتوزع بين 21,3% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض، ونسبة 66,3% ممن لا يستخدمونها مطلقا.

جدول رقم(01):استخدام الوضعية المشكلة قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية

استخدام الوضعية المشكلة قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	11	12,4
عدم الاستخدام	59	66,3
الاستخدام بشكل غير مرض	19	21,3
المجموع	89	100

2.1 استخدام الأساتذة للوضعية الإدماجية لدمج معارف التلاميذ

الوضعية الإدماجية هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم ، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها ، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة.فهي فرصة يتعلم فيها التلميذ إدماج مكتسباته كما أنها تعكس وضعية مماثلة في واقع التلميذ وفي حياته اليومية. وتؤكد إجابات الأساتذة في هذه الدراسة أن غالبيتهم لا يستخدمون الوضعية الإدماجية في عملية التقويم ، حيث تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (02) الموالي أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعية الإدماجية بشكل مرض هي 18,4% فقط، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر بـ 81,6% تتوزع ما بين 19,5% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض ،ونسبة 62,1% ممن لا يستخدمونها مطلقا.

جدول رقم(02): استخدام الوضعية الإدماجية لدمج معارف التلاميذ

استخدام الوضعية الإدماجية لدمج معارف التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	16	18,4
عدم الاستخدام	54	62,1
الاستخدام بشكل غير مرض	17	19,5
المجموع	87	100

3.1. تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم

يتضح من خلال الجدول رقم (03) والنتائج المدونة فيه أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بتكليف تلاميذهم بمهام ادائية خارج القسم بشكل مرض بلغت 31,1% .بينما نجد نسبة 68,9% منهم تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض، حيث نجد نسبة 37,8% من الأساتذة لا يستخدمون ذلك مطلقا، ونسبة 31,1% منهم يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(03): تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم

تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	28	31,1
عدم الاستخدام	34	37,8
الاستخدام بشكل غير مرض	28	31,1
المجموع	90	100

4.1 استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية(نتائج التقويم)

المتامل لنتائج الجدول رقم (04) يجد ان نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعيات التقويمية بغرض تزويد أولياء أمور التلاميذ بالمعلومات الخاصة بنتائج أبنائهم ، بشكل مرض بلغت 12,6%، بينتما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 87,4% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير

مرض ، حيث نجد أن الأساتذة الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 69%، في حين نجد نسبة 18,4% يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(04): استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية

استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	11	12,6
عدم الاستخدام	60	69
الاستخدام بشكل غير مرض	16	18,4
المجموع	87	100

2ـ استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة

1.2 استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ بشكل مرض بلغت 66,7% ، بينتما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 33,3% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 11,1% فقط، في حين نجد نسبة 22,2% يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(05): استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ

استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	60	66,7
عدم الاستخدام	10	11,1
الاستخدام بشكل غير مرض	20	22,2
المجموع	90	100

2.2 تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (06) أن نسبة الأساتذة الذين يدونون ملاحظاتهم حول تطور تعلم كل تلميذ بشكل مرض بلغت 42,9% ، في حين نجد أن نسبة 57,1% تتوزع بين 19,8% ممن لا يستخدمونها مطلقا و37,3% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(06): تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ

تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	39	42,9
عدم الاستخدام	18	19,8
الاستخدام بشكل غير مرض	34	37,3
المجموع	91	100

3.2 اعتماد الأساتذة على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه

إن استخدام الأساتذة للملاحظة لجمع معلومات عن التلاميذ وكذا تدوينها في سجلات خاصة ، يؤدي حتما بالأستاذ إلى معرفة قدرات كل تلميذ ، فعن طريق الملاحظة يستطيع معرفة فهم التلاميذ للمعلومات المقدمة لهم من عدمه ، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول (07) الموالي نجد أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه بشكل مرض بلغت 73,6% ، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 26,4% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 12,1% فقط، في حين نجد نسبة 14,3% يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(07): الاعتماد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه

الاعتماد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	67	73,6
عدم الاستخدام	11	12,1
الاستخدام بشكل غير مرض	13	14,3
المجموع	91	100

3ـ استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم

1.3 استخدام الفروض المحروسة لتقويم التلاميذ

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (08) أن الأساتذة يعتمدون على الفروض المحروسة أثناء عملية التقويم وهذا بالنظر إلى ما تحصلنا عليه ، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الفروض المحروسة بشكل مرض بلغت 78%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 22% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 1,1% ، في حين نجد نسبة 20,9% يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(08): استخدام الفروض المحروسة لتقويم التلاميذ

استخدام الفروض المحروسة لتقويم التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	71	78
عدم الاستخدام	1	1,1
الاستخدام بشكل غير مرض	19	20,9
المجموع	91	100

2.3 استخدام الواجبات المنزلية

يعد الواجب المنزلي فرصة مهمة بالنسبة للتلميذ لإبراز قدراته وكفاءاته ، فيكون له مجال كبير من الحرية في معالجة

ومناقشة هذا الواجب مع زملائه وحتى أوليائه داخل البيت ، لكن استخدام الأساتذة لهذه الوسيلة وحسب تصريحاتهم فإننا نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الواجبات المنزلية بشكل مرض بلغت 38,9%، في حين نجد أن النسبة المتبقية والتي قدرت ب61,1% تتوزع بين 12,2% ممن لا يستخدمونها مطلقا و48,9% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(09): استخدام الواجبات المنزلية

استخدام الواجبات المنزلية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	35	38,9
عدم الاستخدام	11	12,2
الاستخدام بشكل غير مرض	44	48,9
المجموع	90	100

3_3 استخدام الاختبارات التحصيلية

حسب(عبد الواحد الكبيسي ،2007. ص107) فان الاختبار :» أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة، يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك السمة أو قدرة معينة من خلال إجابته علة عينة من الأسئلة « ، لذلك فان الاختبارات التحصيلية هي وسيلة لقياس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة ،وهي إحدى وسائل التقويم شائعة الاستعمال وهذا ما تبينه النتائج المدونة في الجدول رقم (10) حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات التحصيلية بشكل مرض بلغت 87,8%، بينتما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 12,2% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 3,3% فقط، في حين نجد نسبة 8,9%يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم(10): استخدام الاختبارات التحصيلية

استخدام الاختبارات التحصيلية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	79	87,8
عدم الاستخدام	3	3,3
الاستخدام بشكل غير مرض	8	8,9
المجموع	90	100

ثانيا- الصعوبات التي تواجه أساتذة الرياضيات أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم

1- نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

2- مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح.

3- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد الوقت.

4- اكتظاظ الأقسام.

1- نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن غالبية الأساتذة يرون أن التكوين الذي تلقوه حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات كان غير كاف ، حيث نجد نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في هذا المجال بشكل كاف بلغت 7,9% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 92,1% تتوزع بين عدم تلقي تكوين في مجال التقويم و التكوين الذي تلقوه كان غير كاف ، أما الذين لم يتلقوا تكوينا في هذا مجال التقويم فقد بلغت النسبة 61,8%، والذين كان تكوينهم غير كاف فقد بلغت النسبة 30,3%

جدول رقم(11): التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم

التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
تكوين كاف	07	7,9
عدم التكوين	55	61,8
تكوين غير كلف	27	30,3
المجموع	89	100

2- مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (12) أن نسبة الأساتذة الذين لديهم رغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 57,3% ،في حين نجد أن نسبة معتبرة منهم ليس لديهم أي رغبة في تطبيق هذه الاستراتيجيات، حيث وصلت إلى 42,7%.

جدول رقم(12): الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة

الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة	التكرارات	%
وجود رغبة	51	57,3
عدم وجود رغبة	38	42,7
المجموع	89	100

3-طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد الوقت

لعل النتائج المبينة في الجدول رقم (13) تبين أن نسبة الأساتذة الذين يرون بان استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبير وبشكل مستمر، بلغت 86,7% ، بينما نجد نسبة 13,3% من الأساتذة يرون عكس ذلك.

جدول رقم(13): عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل الكثير من الجهد و الوقت

عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل الكثير من الجهد و الوقت	التكرارات	%
نعم تتطلب بذل جهد كبير و بشكل مستمر	78	86,7
لا تتطلب بذل جهد كبير و بشكل مستمر	12	13,3
المجموع	90	100

4ـ اكتظاظ الأقسام

أن النتائج المبينة في الجدول رقم (14) تبين أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد بتحليل أداء كل تلميذ بلغت 93,3% ، في حين نجد أن 6,7% منهم يرون غير ذلك .

جدول رقم(14): عدد التلاميذ في القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

عدد التلاميذ في القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	06	6,7
لا يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	84	93,3
المجموع	90	100

خلاصة

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية في المنظومة التربوية ، يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها ، فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها ، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية.

انطلقت دراستنا من إشكالية البحث عن واقع استخدام الاساتذة في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تناولنا إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية وعلى الملاحظة وكذلك إستراتيجية التقويم المعتمد عل الورقة والقلم.

ثم تطرقنا إلى الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات ، وتؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

يواجه الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، بالإضافة إلى مقاومتهم لهذا التغيير والإصلاح وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت ، والى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل الأقسام .

المراجع

1- إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفاءات، دار هومة،الجزائر ،2004، دط.

2- احمد أبو العباس و محمد ،العطروني، تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية، دار العلم، الكويت،1983،ط2.

3- احمد يعقوب النور،، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشروالتوزيع، عمان ، الأردن ،2007،دط.

4- احمد رضا، متن اللغة، دار مكتبة الحياة بيروت، لبنان ،1960،ط1.

5- الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ،الجزائر،2002، ط2.

6-بوسنة، محمود، علم النفس القياسي، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2007،دط.

7- جابر عبد الحميد جابر،استراتيجيات التدريس والتعلم ،دار الفكر العربي، القاهرة ،1999، ط1.

8- هيثم كامل الزبيدي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة ،2003،ط1.

9- حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب،القاهرة ،2003،ط1.

10- لخضر، زروق ، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات،دار هومة، الجزائر،2003،دط.

11- ماجدة السيد عبيد. وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الصفاء،الأردن،2001،ط1.

12- ماجدة محمود صالح، الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات، دار الفكر،الأردن،2006،ط1.

13- مجدي عزيز إبراهيم، تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،1985،ط2.

14- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر ،الجزائر،2002.

15- محمد زياد حمدان، أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية، دمشق ، دار التربية الحديثة ،سوريا،2001.

16- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،1999،ط1.

17- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر،1998،دط.

18- ميلود زيان، اسس تقنيات التقويم التربوي ،منشورات ثالة،الجزائر،1998،دط.

19- نادر فهمي الزيود.و هشام عامر عليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية ،دار الفكر،الأردن،2005،ط3.

20- نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والتوزيع عمان،2005،ط1.

21- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2003،ط1.

-22 عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، دار جرير للنشر والتوزيع،الأردن،2007،ط1.

-23 يوسف خنيش، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها . رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم التربوية . جامعة باتنة،2005.

-24 طه محمود صالح، واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية ، جامعة الجزائر،2002.

-25 لبنى بن سي مسعود، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم التربوية . جامعة قسنطينة،2008 .

- De Landsheere .G, Evaluation Continue et Examens , édition Labor , Bruxelles, 1984.

- Scallon Gérard,l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom1, Québec,1998.

- Josette Rey-Debve, Dict. Méthodologique du français le Robert, Vol2,1985.
- Vincent Carette, Soutient à l'éducation de bases,2003.
- Xavier Roegiers , la pédagogie de l'intégration en bref,2006.
- Scallon Gérard,l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom2,Québec,1988.
-Scallon Gérard,L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,de bœck ,canada,2007.
- Scallon Gérard,L'évaluation des apprentissages dans une approche2 par compétences,de bœck ,canada,2007.