أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين

Methods of evaluation in accordance with the approach competencies and their relationship to academic achievement among students of the fifth year of primary education from the point of view of teachers

د.رحموني دليلة علم النفس التربوي، المركز الجامعي مرسلي عبد الله.

ملخص الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتقدم رؤية تكاملية بشقيها النظري والتطبيقي كمحاولة لمعرفة أساليب التقويم المعتمدة من طرف المعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات و محاولة الكشف عن العلاقة القائمة بين تلك الأساليب ونوع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، والبحث عن مدى نجاعة هذه الأساليب التقويمية في تحسين عملية التحصيل الدراسي، باعتبار أن الجانب النظري يطرح بعمق أكثر التراث المتناول في ميدان التقويم التربوي والمقاربة بالكفاءات وكذا التحصيل الدراسي، وما ذكره الباحثون والمختصون في هذا الميدان، كما يسعى الجانب التطبيقي إلى البحث الدقيق في موضوع الدراسة والتي جاءت في سبعة فصول منها فصل تمهيدي وأربعة فصول نظرية تتناول متغيرات الدراسة وفصلين في الجانب التطبيقي.وقد بلغ حجم عينة الدراسة 100 فرد،كما تم اعتماد الاستبيان كأداة للدراسة وهي على جزأين حيث ضم الجزء الأول منها ثلاثة محاور لقياس مدى استخدام أساليب التقويم من طرف معلمي السنة الخامسة ابتدائي، والجزء الثاني منها يحتوي على محورين تقيس دور أساليب التقويم في التحصيل الدراسي بنوعيه المعرفي و الأدائي. ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تم إثبات صحة الفرضية الأولى المتعلقة بأساليب التقويم والتي مفادها: لا تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة وهي على التوالي :الخبرة،المؤهل العلمي،نمط تكوين المعلمين،ممارسة التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة،عدد سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلم،ممارسة التدريس بغير السنة الخامسة، حيث توصلنا إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية اختلاف هذه المتغيرات بين المعلمين في استخدامهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

كما تم التوصل إلى تحقيق الفرضية الثانية والتي مفادها : لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الدراسة .

كما تم التوصل إلى إثبات الفرضية الثالثة والتي مفادها: لا توجد علاقة بين أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية : أساليب التقويم، المقاربة بالكفاءات، التحصيل الدراسي، التعليم الابتدائي.

Study Summary:

This study aims at presenting an integrated vision in both theory and practice as an attempt to identify the methods of evaluation adopted by teachers in the light of the competency approach and to try to uncover the relationship between these methods and the type of achievement of the fifth year of primary education from the point of view of the teachers. The methods of orthodontic improvement in the process of academic achievement, as the theoretical aspect presents more deeply the heritage in the field of educational evaluation and the approach of competencies as well as academic achievement.

The theoretical side seeks to examine the exact subject of the study, which came in seven chapters, including an introductory chapter and four theoretical chapters dealing with the variables of the study and two chapters in the applied side. The sample size of the study was 100 individuals. The questionnaire was also adopted as a study tool. Three axes to measure the extent of the use of assessment methods by the teachers of the fifth year of primary, and the second part contains two axes measuring the role of evaluation methods in the achievement of the academic cognitive and performance.

The results of this study have been proven to be correct in the first hypothesis related to the evaluation methods. The evaluation methods are not different according to the competencies used by the teachers according to the study variables, namely: experience, scientific qualification, With some years of reform except the fifth year, the number of years of running the final sections by the teacher, the practice of teaching without the fifth year, where we found that there are no differences of statistical significance depending on these variables between teachers in their use of methods of evaluation according to the approach Competencies.

The second hypothesis was reached: The type of academic achievement that teachers focus on in the fifth year of primary education is not different according to the study variables.
The third hypothesis was also reached: There is no relationship between the evaluation methods according to the approach of the competencies used by the teachers and the achievement of the students in the fifth year of primary education.

Key words:
Methods of evaluation , the approach competencies , academic achievement , primary education

مقدمة

تشهد عملية التقويم عمرها الذهبي بعد أن أصبحت مركز الاهتمام وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم، وانتقل التقويم من مرحلة إصدار الأحكام والجهود الذاتية ليصبح علما له قواعد وأسس وأساليب، وكذلك علماؤه المتخصصون و المتفرغون لأبحاثه.كما يعد التقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتميز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات و المهارات الممتازة، و هو ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج كما قد يكشف عن عيب المناهج أو الوسائل .

وبعد التحديث الذي حصل على المناهج ضمن التبني الحديث للمقاربة بالكفاءات، التي ترتكز على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على ضم المعارف والمهارات إلى بعضها البعض وتجميعها، بل تهتم بتوظيف المكتسبات لحل المشاكل في وضعيات جديدة وإنتاج خطاب ذو دلالة . إن مسايرة التقويم لمختلف مراحل العملية التعليمية يساهم في اكتشاف نقاط الضعف والعمل على إزالتها ويمنح القوة في تنفيذ المحتوى الدراسي، كما لا يقتصر على منح نقطة أو إصدار حكم بل يقوم أساسا على التصحيح الدائم وإزالة عوائق التعلم.ومن الملاحظ أن تدني مستوى التحصيل الدراسي وازدياد حالات الرسوب والتسرب المدرسيين وعدم التكيف المدرسي يرجعه بعض القائمين والعاملين في الحقل التربوي إلى القصور الواضح في دور التقويم مما حال دون الاستفادة منه كعنصر فعال في العملية التعليمية،ويتمثل ذلك القصور حسب أراء الباحثين في مجال التقويم التربوي في عدة أسباب منها، اقتصار المعلمين على استعمال بعض الأساليب والأدوات التقويمية دون الأخرى، وعدم القدرة على التخطيط لها وتنفيذها، أو لعدم اطلاعهم عليها وكيفية العمل بها. كما أثبتت الدراسات الحديثة في مجال البيداغوجيا، عدم

صلاحية الكثير من الأساليب المعتمدة لحد الآن في التقويم وتدني مستواها من حيث الهدف والثبات، ومن حيث قدرتها على تغطية مختلف الجوانب المستهدفة . فالاختبارات مازالت تركز على قياس حفظ المعلومات وذلك على حساب قياس مدى الكفاءة في المستويات العليا للنشاط العقلي (التحليل، الاستدلال، الابتكار...)، وكذا على حساب قياس الجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية في شخصية الفرد، وبما أن النموذج التقليدي في التعليم ينظر إلى المدرس كمنبع للمعرفة فإن دور التقويم في هذا النموذج كان ينحصر في قدرة المتعلم على استيعاب المعارف التي يلقنها المدرس.

وقد اعتبر"**توماس هاستنجس** tomass hastenges" إن دور التقويم يكمن في تحسين التدريس والتعلم،وهو ما ذهب إليه أيضا " **ديوي** dewy" حيث اعتبر أن التقويم لا يهدف فقط إلى مراقبة المخرجات النهائية بل هو وسيلة تقديم المعلومات لتحسين العملية التعليمية،واعتبر **"محمد ايت موحي وزملاؤه"** إن التقويم لا يرتبط بإصدار أحكام نهائية بل يعمل على تحقيق الأهداف.ورغم هذه الدعوات فان الواقع السائد والنظرة للتقويم مقتصرة على تقديم تقديرات لفظية او عددية والحكم النهائي على التلاميذ بالنجاح او الرسوب، رغم مختلف القرارات التي خرجت بها بعض الملتقيات، و منها توصيات الندوة الوطنية لمناقشة إصلاح المنظومة التربوية (جوان 1989)،والتي دعت إلى تطوير أساليب التقويم وتعديل إجراءات الانتقال ،وذلك في مختلف الأطوار حيث تؤخذ أعمال التلميذ وأنشطته بعين الاعتبار عند إصدار الأحكام النهائية (زرهوني، ط. 1991)

وفي تقييم لنظام التقويم في عهد ما قبل الإصلاح التربوي،توصلت الدراسة الدقيقة التي أجريت على النصوص المتعلقة بموضوع تقويم التلاميذ والصادرة قبل 1998،إلى ثلاث ملاحظات رئيسية تتعلق بتعلم التلاميذ وتدرجهم عبر المسار المدرسي، فكانت أولى هذه الملاحظات تبرز الانعدام الكلي لثقافة التقويم التي كان من الممكن،لو وفرت، ان تخلق ديناميكية تعليمية من شانها أن تسفر عن تطوير الممارسة البيداغوجية ذاتها وتوجيهها نحو تحقيق أهداف محددة في غاية الدقة. أما الملاحظة الثانية فتتعلق بإضاعة جزء هام من الساعات المخصصة للدراسة وفي ذلك هدر للوقت في حصص المراقبة (الاختبارات بل وحتى الفروض في بعض الأحيان)، حين يتم تنظيمها في فترات مغلقة.وفي الغالب الأعم كانت هذه الاختبارات تبرمج على فترات قد تستغرق أسبوعا كاملا تتوقف الدراسة أثناءه تماما؛بالرغم مما يسببه ذلك من عرقلة وتباطؤ في انجاز البرامج عبر شتى المستويات الدراسية طيلة هذه المدة. أما الملاحظة الثالثة فتسلط الضوء على ضعف التنسيق بين الهياكل المركزية المعنية بهذا البعد الهام من أبعاد الممارسة البيداغوجية،

إن هذا المنحى البيداغوجي الجديد ينبغي إن يتجسد في صورة تفاعل متين بين عملية التعليم وعملية التقويم، من اجل ترسيخ إرادة التغيير التي تطمح في نهاية المطاف إلى ضمان تربية نوعية رفيعة ؛ وبهذا المعنى فان التقويم مدعو للقيام بوظيفتين أساسيتين هما المساهمة في إدخال التعديل الضروري على عملية التعليم/التعلم وإتاحة إمكانية اكتشاف كفاءات التلميذ. فإحدى الوظيفتين ذات مسعى تكويني من حيث أن دورها هو تقييم التعليمات بصورة مستمرة ؛ ومن حيث أنها تهدف إلى تطوير وتصحيح وتدارك الخلل في مسار التلميذ أما وظيفتها الأخرى فهي إثبات المستوى باعتبار أنها تتدخل في نهاية مرحلة معينة، قد تستغرق فترة الفصل الثلاثي أو تكون في ختام مسار التعلم ؛ ويهدف هذا النمط من التكوين إلى تقديم صورة عن مكتسبات التلميذ وعن مستوى الأداء الذي وصل إليه.(ابوبكر، بن بو زيد، 2009)

اولا:

1 –الإشكالية:

يسعى التقويم في المناهج الحديثة (المقاربة بالكفاءات) إلى الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المسطرة خلال مرحلة من المراحل التعليمية وبعد نهاية السنة وحتى بعد نهاية الطور الدراسي وذلك لمعرفة مدى تحقيق التلاميذ للأهداف المتمثلة في الكفاءات الختامية والنهائية، إذ انه من الصعب إيجاد أي منظومة تربوية بدون تقويم باعتباره العنصر الوحيد الذي يستطيع الحكم على فعاليتها وفعالية كل عناصرها ويعمل على تطويرها وتحقيق المخرجات التربوية بصورة أفضل. أن أهمية التقويم هي التي تدفع نحو البحث والتمعن فيه ومتابعة دقيقة لمختلف عملياته ومدى التزامها بمختلف مراحله، وان هذا البحث يجب أن يكون كتشخيص واقعي بغرض الوصول إلى تحقيق أفضل لمخرجات العملية التعليمية.

إن استخدام المعلم لبعض أساليب التقويم تجعله يصطدم بعدة صعوبات تنجر عن عسر العملية في حد ذاتها باعتبارها تفرض عليه التعامل مع السلوك الإنساني بمختلف جوانبه، والذي يتميز بالتغيير الدائم وعدم الثبات وتغير حالة المقوم وعدم ثباتها. لقد حاول بعض الباحثين تحديد الأساليب التي تساير كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية، وكذا مناسبتها آو عدم مناسبتها لتلك المرحلة وهذا ما يبرز أهميتها وجدواها خلال الفترة المحددة للتقويم،كما أن تحكم معلمي المرحلة الابتدائية في العملية التقويمية والتغلب على صعوباتها مرتبط أساسا بفاعلية التكوين الذي تلقوه بنمطيه الأولي والمتواصل و الذي يغلب عليه الطابع النظري على حساب التطبيقي، حيث يلاحظ قصور في تكوين المعلمين،خريجي المعاهد التكنولوجية وينعدم تماما لدى المعلمين خريجي

الجامعات، ويتم التركيز في إعدادهم على كيفية التعليم لا على كيفية التقويم على حد تعبير" **هنري بيرون** "وهذا ما أكدته دراسة (**محمد سيف الدين فهمي** 1984)،حول تحديات و مشكلات تربية المعلم،حين توصل إلى أن المقررات الممنوحة و المواد الدراسية إلي تعتمد عليها معاهد التكوين عبارة عن حشد للمعارف وتجاهل لبعض المقاييس الهامة أو نقص التكوين فيها . (فؤاد أبو حطب، 1996)

وقد ساد اعتقاد بان ممارسات التقويم التي تقوم على الحد الأدنى من الكفاءات والتي تقاس باختبارات موضوعية و مقننة قد اخفق في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، و كذا قياس مهارات التفكير ذي المستوى العالي، ويعتقد الكثير من المربين وخبراء القياس أن هذا الموقف يمكن تصحيحه بإدخال طرق وأساليب جديدة في التقويم.

ينبغي تنويع أساليب وطرق التقييم على مدار العام الدراسي . ويجب إجراؤها عبر مراقبة التعلمات بصورة مستمرة ومنتظمة وذلك في صورة أسئلة كتابية وشفهية وواجبات منزلية وفروض محروسة واختبارات ؛ كما يجب اقتطاع أوقات بين فترات التعلم لحوصلة وإدماج مكتسبات التلاميذ؛ أما على مستوى التعليم الابتدائي فان تلاميذ المرحلة الابتدائية في حاجة ماسة لمتابعة مستمرة ومنتظمة للكشف،مبكرا،عن ثغرات التعلم التي قد تظهر لديهم منذ بداية مسارهم الدراسي ؛وهذا بغرض الحيلولة دون تراكم تلك الثغرات أو النقائص مما يتيح وقاية التلميذ من التعثر في دراسته المقبلة. ومن الدراسات الشائعة في هذا المجال نذكر دراسة **نجوى التجاني محمد يس** والتي جاءت بعنوان "دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي "لمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي .(2009)

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التقويم المستمر في تحصيل تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي لمقرر اللغة العربية،وقد ارتأت الباحثة إتباع المنهج الوصفي باعتباره الأكثر ملائمة لهذه الدراسة، وقامت باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والمتكون من معلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي ونؤكد الدراسة على أن دور التقويم المستمر في تحصيل التلاميذ لمادة اللغة العربية يتمثل في أن التقويم يساعد على زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ مما يجعلهم يتقنون المواد العلمية،ويساهم في اتخاذ القرارات لتحسين مستوى التلاميذ، ويسهم في إعادة النظر في وضع الخطط للمناهج التربوية وتطويرها، وأخيرا يساعد التقويم المستمر القائمين على التعليم في مراجعة ومتابعة مستمرة للمناهج.وقد أنهت الباحثة دراستها بجملة من التوصيات

والمقترحات من بينها،إن يتم استخدام الأساليب المتنوعة للتقويم بصورة متتابعة ودورية،وان يتم التقويم لجميع جوانب المتعلم السلوكية،والمعرفية، والمهارية والوجدانية.

ويظهر وجه الاستفادة منها في تحديد المفاهيم و البناء المبدئي لأداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان، أما نتائجها فقد عكست تصورا أوليا لفرضيات البحث وساهمت في توجيهها.

ونذكر كذلك **دراسة سفر بن حسن بن سعد الزهراني والتي تبحث** في "العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار ألتحصيلي" في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات (2009)

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الأدوات التالية:- سجل التقويم المستمر – اختبار تحصيلي- استبانه للمعلمين. وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية : – ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي كانت بدرجة متوسطة لتطبيق التقويم المستمر وبدرجات متوسطة لأساليب جمع المعلومات للتقويم المستمر، وبدرجة عالية للممارسات المتصلة بنتائج التقويم المستمر وقد أوصى الباحث بالعمل على إزالة العوائق التي تحول دون التطبيق السليم للتقويم المستمر،توضيح آلية، وأساليب، وممارسات تطبيق التقويم المستمر و تدريب المعلمين على كيفية تنفيذ التقويم المستمر ومن ثم تفعيل دور الإشراف التربوي في توضيح الأخطاء الشائعة في ممارسات التقويم المستمر وتصحيحها وإعادة النظر في المهارات المراد تقويمها،وكذلك محتوى المقررات الدراسية .

وفي دراسة أخرى للباحث **يوسف خنيش** 2006 **والتي جاءت بعنوان "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"** التي هدفت هذه الدراسة إلى الاطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها كما هدفت الدراسة إلى كشف ثغرات العملية التقويمية بغرض تشخيصها بدقة والبحث عن الحلول المناسبة لها.وتبرز أهمية الدراسة من خلال طبيعة الموضوع نفسه،ومن خلال النتائج الهامة التي توصل إليها الباحث وقيمتها العلمية .فقد تناولت هذه الدراسة صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة في التغلب عليها، وقد انطلقت فرضيات الدراسة من كشف مستوى وجود الصعوبات واستعمال الاستراتيجيات مع توضيح دور الخبرة كمصدر من مصادر الاستراتيجيات وإيجاد الفروق فيها وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين،وحاول الباحث الإجابة عن فرضيات الدراسة بعد عرض نتائجها وتحليلها باستعمال الأساليب الإحصائية اللازمة. وقد توصلت

نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة86.30% وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث وبين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في صعوبات التقويم،كما توصلت النتائج إلى كشف قدرة أساتذة التعليم المتوسط على استعمال الاستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعانون منها بنسبة 87.47% مع عدم وجود فروق في استعمال الاستراتيجيات بين الذكور والإناث من جهة وبين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى،كما أبرزت النتائج دور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة،، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية، وأدت النتائج إلى إثبات الفرضيات التي انطلق منها الباحث،إلا أن الباحث وجد فروقا بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مصادر استعمال الاستراتيجيات،وقد نوقشت نتائج الفرضيات وفقا للإطار النظري وكذا الدراسات التي استعان بها الباحث.

ومن هذا المنطلق يتجلى وبوضوح التخلي عن البيداغوجية التقليدية، وتبني مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات، فهي مقاربة تقف أمام أساليب الترويض والتنميط والتلقين، لتنفتح على روح العصر، الذي يقوم على مبادئ العقل والتحديث، والذي يسلك سلم التدرج بنحو الكفاءة وامتلاك المهارة والقدرات المعرفية والوجدانية والحسية –الحركية، وكذا تلك التي تلتقي معا تكييف المتعلمين وقدراتهم مع محيطهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي . ولقد أضحت مسالة الاهتمام بالتحصيل الدراسي في مؤسساتنا قضية جوهرية تعد لها البرامج وتجرى حولها الدراسات بل وتعقد من اجلها الندوات والمؤتمرات، لان العمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي سيؤدي حتما إلى رفع مستوى مخرجات التعليم، والذي سينعكس على إنتاجية المجتمع وتقدمه وقوة دعائمه،وعلى الرغم من المكانة الواضحة والدور الذي يمكن أن يؤديه التقويم التربوي في تقويم العملية التربوية إلا انه يلاحظ نقص في توظيف إمكاناته ومحدودية استخداماته، وبالنظر إلى الواقع التربوي للمدرسة الجزائرية في مجال التقويم، نجد اغلب المعلمين لازالوا يمارسون التعليم المتمحور حول المعلم ومعظمهم يجد صعوبات في تطبيق بيداغوجيا التقويم بالكفاءات. وفي دراسة استطلاعية خاصة بالموضوع في المستويات التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط و الثانوي)، قامت بها الباحثة "**بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء**" في دراسة بعنوان" التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءة "، حيث خلصت الباحثة إلى أن معظم المعلمين يؤكدون على الأسئلة التي يكون جوابها منتظرا من المعلم وفي اغلب الأحيان يكون معروفا مسبقا من طرف المتعلم خاصة في المستوى التعليمي الابتدائي، أما فيما

دفاتر البحوث العلمية ـــ

يخص طبيعة الأسئلة المطروحة فهي لا تقيس في معظم الحالات إلا قدرة الاسترجاع والتذكر، كما كان عليه الحال في التقويم التقليدي .وعليه فالتقويم التربوي لم يعد جزء نهائيا من العملية التعليمية والمتعلقة بنتائج المتعلم فقط والتي لا تعبر عن أداءه الفعلي ولكنه عملية تبدأ قبل الفعل التعليمي وتستمر إلى نهايته والهدف منه الكشف عن تطور انجاز المتعلم ومتابعة التغيير الذي يحدث في سلوكه على المستوى ألتحصيلي خاصة والفكري والعاطفي والحركي بصورة عامة وهذا يتطلب بالضرورة كفاءة علمية وتربوية وخبرة بيداغوجية ومهنية وتكوينا إضافيا لدى المعلم حتى يتمكن من تقويم تلامذته تقويما موضوعيا، ومعرفة تامة بأساليب التقويم المتنوعة والملائمة لكل مرحلة تعليمية،تؤهله من استخدامها استخداما دقيقا، يمكنه من الحكم على مستوى التحصيل لدى تلامذته .
وانطلاق مما سبق ذكره يمكننا طرح تساؤلات الإشكالية على النحو التالي :

التساؤلات :

1 – هل تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف كل من(الخبرة، المؤهل العلمي، نمط التكوين) ؟

2– هل يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه معلمو السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف كل من(الخبرة، المؤهل العلمي، نمط التكوين) ؟

3– هل هناك علاقة بين أساليب التقويم المستخدمة وأنواع التحصيل لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ؟

2–الفرضيات:

1– لا تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

2– لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الدراسة.

3– لا توجد علاقة بين أساليب التقويم المستخدمة وأنواع التحصيل التي يركز عليها معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

3– **أسباب اختيار الموضوع:**

ترجع أسباب اختيار موضوع البحث إلى ما يلي:

– نظرا لاحتكاك الباحثة بقطاع التربية والتعليم لاحظت مجموعة من العوامل التي جعلتها تلجأ إلى اختيار المشكلة.

– عدم تطابق وجهات النظر لدى المعلمين فيما يتعلق بالتقويم التربوي وأساليبه داخل المؤسسة الواحدة.

– أهمية التقويم ودوره الفعال في العملية التعليمية، وخاصة في ظل المستجدات على الصعيد التربوي.

4–أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال ما ترمي إليه من أهداف نظرية وتطبيقية، كما انها تستمد أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من جهة ومن نوع المشكلة التي تطرحها للتمحيص والتقصي من جهة أخرى وفضلا عن ذلك فهي تكتسب أهمية من خلال :

– إن هذه الدراسة تثير احد المواضيع التربوية والمعرفية التي يجري فيها البحث منذ فترة وجيزة ولم يحسم أمرها بعد والتي تشكل جزءا لا يتجزءا من أساسيات التعلم، حيث أن التقويم عملية إصدار حكم لمعرفة نسبة النجاح أو الفشل في الوصول للأهداف المراد تحقيقها.

– إن هذه الدراسة تمس أهم شرائح المجتمع والمتمثلة في الأطفال المتمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي والتي تشكل أهم الدعائم الأساسية للتعلم بالنسبة لهم .

– إمكانية مساعدة معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في التعرف على الأساليب التقويمية،وتحديد العوامل المساعدة على القيام بهذه العملية والتمكن منها.

ويكتسب البحث أهمية من خلال ما قد تثيره من تساؤلات و ما تعرضه من اختلاف بين نتائج البحوث وما يستثيره الفضول العلمي لدى الباحثين مما يفتح مجال البحث أمامهم في هذه القضية من زوايا أخرى.

5–أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية النظرية والتطبيقية ومنها:

– الوقوف على واقع التقويم المعمول به و السائد في مؤسسات التعليم الابتدائي من حيث تطبيقه وأساليبه وأدواته.

– تشخيص واقع التقويم ومعرفة ما يحيط به من غموض أو تجاهل،واتجاهات المعلمين نحوه.

–كشف ثغرات عملية التقويم بغرض تحديدها بدقة والبحث عن حلول مناسبة لها.

6– تحديد مفاهيم الدراسة:

وفيما يلي نورد التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية الواردة في الدراسة حسب ما تتبناه الباحثة :

6-1-التقويم :

يقصد بالتقويم في بحثنا هذا الإجراءات التي من خلالها يستطيع المعلم جمع وتقديم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ بالاعتماد على العديد من التقنيات مثل الاختبارات، الامتحانات، الملاحظة والسجلات وغيرها من التقنيات والتي تمكنه من إصدار أحكام نهائية .وهو طريقة لإصدار حكم يفيد في تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

6-2-الأساليب :

وهي مجموعة من الإجراءات والطرق التي يستخدمها المعلم لمعرفة درجة تحصيل تلامذته،وهي وسائل تمده بالمعلومات والبيانات اللازمة عن المتعلمين ومدى حدوث تغيرات في سلوكهم جراء التعليم الذي تلقوه.

6-3-المقاربة :

المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع، أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء.والمقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.

6-4-الكفاءة :

يقصد بالكفاءة في بحثنا هذا المعرفة الإدماجية المبنية على تسخير مجموعة إمكانات (معارف، مهارات، تفكير، استعداد) وتحويلها إلى سياق معين وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة ولتحقيق انجاز ما .

6-5-المقاربة بالكفاءات :

نمط جديد من التربية والبيداغوجيا عموما،وتصور حديث داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، يتأسس على منظور، يعتبر فيه تكيف الفرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي، والثقافي والاقتصادي والسياسي، المحلي والكوني...، من الغايات الرئيسية.

6-6-التحصيل الدراسي:

هو مدى تحقيق الأهداف المرجوة من قبل التلاميذ في فصل دراسي أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية معينة، وذلك من خلال نتائج التقويم المستمر، سواء كان معرفيا أو أدائيا.

6-7-التعليم الابتدائي :

هو المرحلة الأولى من التعليم وتدوم الدراسة فيه خمس سنوات، حيث كانت هذه المرحلة في السابق تدوم ست سنوات والتي كانت تسمى بالطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، وبعد

دفاتر البحوث العلمية ـــ

الإصلاح التربوي أصبحت تستغرق خمس سنوات من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة النجاح من خلالها ينتقل إلى السنة الأولى متوسط.

6-8-الخبرة:

وهي عدد السنوات التي مارس فيها المعلم مهنة التدريس، خاصة بمرحلة التعليم الابتدائي عموما والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي خصوصا والتي حددت بين(0-10) فما فوق.

6-9-المؤهل العلمي :

وهو اعلي شهادة أكاديمية يتحصل عليها الفرد، ويقصد بالمؤهل العلمي في دراستنا هذه اعلي شهادة تحصل عليها المعلم أو الأستاذ .

6-10-نمط التكوين :

وهو نوع التكوين الذي خضع له المعلم أو الأستاذ، ومنه التكوين الأولي بنمطيه الإقامي ولتناوبي، والتكوين المستمر، أي التكوين الذي يتم خلال ممارسة العمل التربوي.

ثانيا:

1- منهجية إجراءات الدراسة الميدانية

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولية التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة استشرافية، من اجل الإلمام بجوانب موضوع دراسته، حيث كانت في بادئ الأمر مجموعة من الاقتراحات لبلورة وضبط الموضوع، والذي كان وليد فكرة شغلت تفكيرنا وهي إشكالية استعمال أساليب التقويم وأنواعه من طرف المعلمين،والجدل القائم حول جدواها وأهميتها ودورها في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وهو ما لاحظناه من خلال المناقشات التي تجري من حين لأخر بين المعلمين، أو التساؤلات التي تطرح من طرفهم في الندوات وأثناء اللقاءات والأيام التكوينية والدراسية، من جهة،وبحكم العمل في الميدان التربوي من جهة أخرى،ومن هذا المنطلق جاءت إرادتنا للبحث في هذا الموضوع،وخاصة بعد الاطلاع الواسع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع من زوايا مختلفة، أو التي تناولت احد متغيراته الأساسية .وقد عمدنا إلى تصميم استبيان وزع على المعلمين في ثلاث مقاطعات لولاية المسيلة (مكان إجراء الدراسة الميدانية) والتي من خلالها استطعنا أن نرسم فكرة واضحة حول الموضوع،للمضي قدما فيه.

2-منهج الدراسة:

تقوم أية دراسة علمية على أساس منهجي يستطيع الباحث من خلالها تكوين قاعدة ينطلق منها البحث حيث يختار الباحث منهجا معينا تماشيا مع طبيعة الموضوع الذي هو بصدد دراسته،

وتماشيا مع طبيعة موضوع الدراسة، ارتأينا انتهاج المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف ظواهر أو وقائع أو أشياء معينة من خلال جمع الحقائق والمعلومات والملاحظات الخاصة بها.

3-حدود البحث

3-1- الحدود الزمانية: دارت الدراسة في الفترة الممتدة من شهر نوفمبر إلى غاية شهر أفريل للسنة الدراسية 2010/2009

3-2- الحدود المكانية: جرت هذه الدراسة بالمدارس المتواجدة بالمقاطعات التابعة لولاية المسيلة.

4- عينة الدراسة

تم الاعتماد على العينة العنقودية لملامتها لموضوع الدراسة،وذلك بعد تحديد المجال الجغرافي للمقاطعات مكان الدراسة وتقدير المجتمع الأصلي للدراسة والذي تم توزيع إفراده بطريقة عشوائية اختيرت العينة بطريقة عنقودية،حيث أخذت من المجتمع الأصلي والمتمثل في جميع معلمي وأساتذة المرحلة الابتدائية، وقد بلغ حجم العينة 100 معلم، وهم يتوزعون حسب الخبرة المهنية والمؤهل العلمي ونمط التكوين، وعدد السنوات التي درسوا فيها السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

5-أداة جمع البيانات:

الاستبيان:

تم الاعتماد على الاستبيان في جمع المادة العلمية الميدانية. ومن اجل التحقق من صحتها ومدى تناسب بنودها مع أهداف الدراسة، تم عرضها مجموعة من الأساتذة الجامعيين للتحكيم، وهي على جزأين حيث ضم الجزء الأول منها ثلاثة محاور لقياس مدى استخدام أساليب التقويم من طرف معلمي السنة الخامسة ابتدائي، والجزء الثاني منها يحتوي على محورين تقيس دور أساليب التقويم في التحصيل الدراسي بنوعيه المعرفي و الأدائي.

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أولا: الصدق: لحساب صدق الاستبيان تم عرضه على مجموعة من المحكمين في صورته الأولية، وذلك بعد الانتهاء من بناءه، لإبداء الرأي فيه من حيث مناسبة الفقرات للموضوع وسلامتها اللغوية، واتساق الفقرات فيما بينها، وقد تم تعديل فقرات الاستبيان حسب الملاحظات التي أبداها المحكمون ليكون في صورته النهائية للتطبيق.

وقد تبين من خلال المعالجة الإحصائية أن جميع فقرات المحاور معاملات ارتباطها قوية وقد تراوحت بين القيمتين (0,35) و(0,53) وهو ارتباط جيد عند مستوى دلالة(0.0 1) مما يوضح

اتساق الفقرات مع المحور ككل، كما تم استبعاد بعض الفقرات لان معامل ارتباطها كان ضعيفا عند مستوى دلالة(0.01)

يتضح من خلال النتائج أن جميع محاور الأساليب معاملات ارتباطها قوية عند مستوى الدلالة (0,01) حيث تراوحت بين القيمتين (0,70) و(0,78) مما يوضح اتساق محاور الأساليب فيما بينها ،ومع الأداة ككل.

يتضح من خلال النتائج: أن المحورين الرابع والخامس معاملات ارتباطها قوية عند مستوى الدلالة (0,01) والتي تراوحت بين القيمتين (0,83) و(0,84) مما يوضح اتساق الفقرات مع محاور الأداة ككل .

ثانيا: الثبات

لحساب معامل الثبات تم الاعتماد على حساب معاملات الارتباط لمحاور الأساليب فيما بينها وبين الأداة ككل، وباعتبار أن معاملات الارتباط قد تراوحت بين القيمتين (0,70) و(0,78) والقيمتين (0,83) و(0,84) وهي قيم معتبرة يمكن الأخذ بها لثبات الأداة.

6-عرض وتحليل نتائج الدراسة

6- 1-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: والتي تنص على : لا تختلف أساليب التقويم باختلاف متغيرات الدراسة.

1- حسب عامل الخبرة

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق عامل الخبرة وذلك بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي، قد أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

ANOVAلدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق متغير الخبرة، حيث يتضح ما يلي:

ملاحظة: درجة حرية البسط: 2.

درجة حرية المقام: 97.

قيم " t " المجدولة عند 0,01 ودرجة الحرية أزيد من 70 هي: 2,32

قيم " t " المجدولة عند 0,05 ودرجة الحرية أزيد من 70 هي:1,64

قيم " f " المجدولة عند 0,01 هي: 4,79

قيم " f " المجدولة عند 0,05 هي: 3,07

* **تعليق**

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف أساليب التقويم تعزى لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (1,75) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور الأساليب.

ومن هنا نستعرض كل المحاور الخاصة بأساليب التقويم وفق متغير الخبرة على حدا:

المحور الأول

أسلوب الملاحظة ": كانت قيمة(ف) المحسوبة(2,17) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الثاني

أسلوب المقابلة: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,15) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

المحور الثالث

أسلوب الاختبارات: كانت قيمة(ف) المحسوبة(1,39) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور أساليب التقويم وفق عامل الخبرة** كانت قيمة(ف) المحسوبة(1,75) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

2- حسب عامل المؤهل العلمي

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق عامل المؤهل العلمي وذلك بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي، وتوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق متغير عامل المؤهل العلمي مايلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف أساليب التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (0,99) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور الأساليب.

ومن هنا نستعرض كل المحاور الخاصة بأساليب التقويم وفق متغير المؤهل العلمي على حدا:

المحور الأول

أسلوب الملاحظة ": كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,18) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الثاني

أسلوب المقابلة: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,28) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

المحور الثالث

أسلوب الاختبارات: كانت قيمة(ف) المحسوبة(2,33) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور أساليب التقويم وفق عامل المؤهل العلمي** كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,99) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

3-حسب عامل نمط التكوين

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق نمط التكوين وذلك بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي، وتوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق متغير عامل نمط التكوين ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف أساليب التقويم تعزى لمتغير نمط التكوين عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (0,00) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور الأساليب.

ومن هنا نستعرض كل المحاور الخاصة بأساليب التقويم وفق متغير المؤهل العلمي على حدا:

المحور الأول

أسلوب الملاحظة ": كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,46) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

المحور الثاني

أسلوب المقابلة: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,50) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

المحور الثالث

أسلوب الاختبارات: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,68) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور أساليب التقويم وفق عامل نمط التكوين** كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,00) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

4- حسب عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلمين

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلمين، وذلك بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي،

وتوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف أساليب التقويم وفق عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلمين ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف أساليب التقويم تعزى لمتغير سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلمين عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (0,63) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور الأساليب.

ومن هنا نستعرض كل المحاور الخاصة بأساليب التقويم وفق متغير لمتغير سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلمين :

المحور الأول

أسلوب الملاحظة ": كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,24) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

المحور الثاني

أسلوب المقابلة: كانت قيمة(ف) المحسوبة(1,42) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

المحور الثالث

أسلوب الاختبارات: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,06) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور أساليب التقويم وفق عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلمين :**

كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,63) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

6-2-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

والتي نصها : لا يختلف نوع التحصيل الدراسي باختلاف متغيرات الدراسة.

1-حسب معامل الخبرة

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف نوع التحصيل الدراسي وفق عامل الخبرة وذلك بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي، وتوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف نوع التحصيل الدراسي وفق متغير الخبرة ما يلي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف نوع التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (0,68) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور التحصيل الدراسي.

ومن هنا نستعرض المحاور الخاصة بالتحصيل الدراسي وفق متغير **الخبرة** على حدا:

المحور الرابع

التحصيل المعرفي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(1,75) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الخامس

التحصيل الادائي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,00) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور التحصيل الدراسي وفق عامل الخبرة** كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,68) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

2- حسب عامل المؤهل العلمي

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف نوع التحصيل الدراسي وفق عامل المؤهل العلمي وذلك بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي، وتوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف نوع التحصيل الدراسي وفق متغير عامل المؤهل العلمي ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف نوع التحصيل الدراسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (0,54) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور التحصيل الدراسي.

ومن هنا نستعرض المحاور الخاصة بالتحصيل الدراسي وفق متغير المؤهل العلمي على حدا:

المحور الرابع

التحصيل المعرفي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,32) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الخامس

التحصيل الادائي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,49) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور التحصيل الدراسي وفق عامل المؤهل العلمي** كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,54) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

3- حسب عامل نمط التكوين

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف نوع التحصيل الدراسي وفق عامل نمط التكوين وذلك بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي،

وتوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف نوع التحصيل الدراسي وفق متغير نمط التكوين ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف نوع التحصيل الدراسي تعزى لمتغير نمط التكوين عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (0,10) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور التحصيل الدراسي.

ومن هنا نستعرض المحاور الخاصة بالتحصيل الدراسي وفق متغير نمط التكوين على حدا:

المحور الرابع

التحصيل المعرفي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,83) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الخامس

التحصيل الادائي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,13) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

*__أجمالي محاور التحصيل الدراسي وفق عامل نمط التكوين__ كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,10) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

ومن هنا نستعرض كل المحاور الخاصة بالتحصيل الدراسي وفق عامل ممارسة التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة على حدا:

المحور الرابع

التحصيل المعرفي: كانت قيمة(ت) المحسوبة(0,80−) وبمقارنتها بـ(ت) المجدولة(1,64)،فان (ت) المحسوبة اصغر من (ت) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الخامس

التحصيل الادائي: كانت قيمة(ت) المحسوبة(0,09−) وبمقارنتها بـ(ت) المجدولة(1,64)،فان (ت) المحسوبة اصغر من (ت) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

*__إجمالي محاور التحصيل الدراسي وفق عامل ممارسة التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة__ كانت قيمة(ت) المحسوبة(0,10−) وبمقارنتها بـ(ت) المجدولة(1,64) وبالتالي نجدها غير دالة.

4- حسب عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية:

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في درجة اختلاف نوع التحصيل الدراسي وذلك وفق عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية بحساب مجموع المتوسطات الحسابية ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لكل محور وللإجمالي، والنتائج توضح ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف نوع التحصيل الدراسي تعزى لمتغير عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية عند مستوى الدلالة(0,05)، (0,01) حيث أن قيمة (ف) المحسوبة (0,12) وبمقارنتها مع (ف) المجدولة (4,79) عند مستوى الدلالة(0,01) و(ف) المجدولة(3,07) عند مستوى الدلالة(0,05) نجد أن(ف) المحسوبة أصغر من(ف) المجدولة في إجمالي محاور التحصيل الدراسي.

ومن هنا نستعرض المحاور الخاصة بالتحصيل الدراسي وفق متغير عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية على حدا:

المحور الرابع

التحصيل المعرفي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,44) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الخامس

التحصيل الادائي: كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,21) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07)،فان (ف) المحسوبة اصغر من (ف) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور التحصيل الدراسي وفق عامل سنوات تسيير الأقسام النهائية** كانت قيمة(ف) المحسوبة(0,12) وبمقارنتها بـ(ف) المجدولة(3,07) وبالتالي نجدها غير دالة.

ومن هنا نستعرض كل المحاور الخاصة بالتحصيل الدراسي وفق عامل ممارسة التدريس بغير السنة الخامسة على حدا:

المحور الرابع

التحصيل المعرفي: كانت قيمة(ت) المحسوبة(1,15) وبمقارنتها بـ(ت) المجدولة(1,64)،فان (ت) المحسوبة اصغر من (ت) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة

المحور الخامس

التحصيل الأدائي: كانت قيمة(ت) المحسوبة(1,30) وبمقارنتها بـ(ت) المجدولة(1,64)،فان (ت) المحسوبة اصغر من (ت) المجدولة وبالتالي نجدها غير دالة.

***إجمالي محاور التحصيل الدراسي وفق عامل ممارسة التدريس بغير السنة الخامسة** كانت قيمة(ت) المحسوبة(0,10-) وبمقارنتها بـ(ت) المجدولة(1,64) وبالتالي نجدها غير دالة.

6-3-النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

والتي نصها:لا توجد علاقة بين أساليب التقويم والتحصيل الدراسي

ولاختبار هذه الفرضية قمنا بالبحث عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التقويم وأنواع التحصيل الدراسي، وذلك باستخدام ارتباط بيرسون وحساب الارتباطات بين كل أسلوب من أساليب التقويم ونوع التحصيل الدراسي، ثم قمنا بحساب الارتباط بين أساليب التقويم وأنواع التحصيل، ثم الإجمالي لكليهما.

عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التقويم وأنواع التحصيل الدراسي، حيث أن قيمة الارتباط بين أسلوب الملاحظة وأنواع التحصيل قدرت بـ(0,08-)، و أن قيمة الارتباط بين أسلوب المقابلة وأنواع التحصيل قدرت بـ(0,01-)، و أن قيمة الارتباط بين أسلوب الاختبارات وأنواع التحصيل قدرت بـ(0,08)، وان إجمالي الارتباط بين أساليب التقويم وأنواع التحصيل الدراسي قدر ب(0،01-).

7- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

7-1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

في محاولة لمعرفة صدق الفرضية الأولى والتي كان نصها التالي:

لا تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الدراسة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي و استخدمنا اختبار t-test لدلالة الفروق بين أفراد العينة.

وتوضح **الجداول**(04، 05، 06، 07) نتائج فحص الفرضية الأولى التي أشارت إلى:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل الخبرة في استخدام أساليب التقويم وفق المقارب بالكفاءات وهذا ما يفسر عدم جدوى الخبرة في استخدام أساليب التقويم في المؤسسات التربوية خاصة منها الابتدائية،وهذا قد يعود مرده إلى السباب عديدة منها عدم اطلاع المعلمين بالقدر الكافي على المقاربة بالكفاءات أو عدم تمكنهم من فهمها،للنقص الملاحظ في الدورات التكوينية وعدم تمكن القائمين عليها من توصيل محتواها

للمعلمين. وعادة ما يستفاد من أهل الخبرة في مجال ما، إلا أن المعلمين الجدد ليس بإمكانهم الاستفادة من زملائهم من ذوي الخبر ة (الأقدمية) في هذا المجال إلا أنهم لا يملكون الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة وليس بإمكانهم تنفيذ محتواها عمليا، ويمكن أن يعود السبب إلى نقص الدورات التي تعقدها وزارة التربية الوطنية للمعلمين الجدد والقدامى، والتي يتم فيها تزويدهم بمختلف المهارات والأساليب الخاصة بالمقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم فيها وكيفية تطبيقها عمليا، تحت إشراف الخبراء ومتابعة المشرفين التربويين.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل المؤهل العلمي في استخدام أساليب التقويم وفق المقارب بالكفاءات

. والذي قد يعود إلى نقص الدورات المتتابعة التي تعقد للمعلمين منذ لحظة تعيينهم وأثناء الخدمة ضمن برنامج الإصلاح التربوي، ويمكن أن يعود أيضا إلى عدم المتابعة الحثيثة من قبل المشرفين التربويين لأعمال المعلمين وإرشادهم إلى نواحي النقص ومساعدتهم على تخطيها، وإلى تعليمات وزارة التربية والتعليم التي تقتضي فيمن يرشح لشغل وظيفة معلم أن يكون حاصلا على الأقل على شهادة الليسانس إضافة إلى أن معظم الذين يتم انتقاؤهم لوظيفة التعليم يحملون مؤهلات علمية متشابهة إلى حد كبير فأكثرهم من خريجي المعاهد التكنولوجية وخريجي الجامعة. كل ما سبق وغيره يقلص فوارق المؤهل العلمي بين المعلمين في استخدامهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل نمط التكوين في استخدام أساليب التقويم وفق المقارب بالكفاءات الذي خضع له المعلم سواء قبل البدء في ممارسة مهنة التعليم او أثناء الممارسة،وهذا يرجع إلى عدم تلقي المعلمين أي تكوين قبل ممارسة مهنة التعليم،نقص الدورات التكوينية والأيام الدراسية الخاصة بأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وكيفية العمل بها داخل الفصل وذلك خلال الوسم الدراسي ولكل مرحلة دراسية.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الذين مارسوا التدريس ببعض سنوات الإصلاح عدا السنة الخامسة في استخدام أساليب التقويم وفق المقارب بالكفاءات وهذا يعود إلى أن نسبة المعلمين الذين مارسوا التدريس ببعض سنوات الإصلاح عدا السنة الخامسة تقارب وبشكل كبير نسبة المعلمين الذين لم يمارسوا التدريس ببعض سنوات الإصلاح عدا السنة الخامسة.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في عدد السنوات التي سيروا فيها قسم امتحان في استخدام أساليب التقويم وفق المقارب بالكفاءات وهذا مرده إلى أن المعلمين لا يخضعون لأي قاعدة عند الإسناد لهم بتسيير قسم امتحان .

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في تدريسهم للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي وغيرها من السنوات من التعليم الابتدائي في استخدامهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

ولم نتمكن من مقارنة هذه النتيجة بنتيجة دراسة أخرى لعدم توفرها لدينا .

ومما سبق يمكننا القول بان الفرضية الصفرية الأولى قد تحققت، وبالتالي فإن أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا تختلف باختلاف متغيرات الدراسة.

7-2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

في محاولة لمعرفة صدق الفرضية الثانية والتي كان نصها التالي:

لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الدراسة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي و استخدمنا اختبار **t-test** لدلالة الفروق بين أفراد العينة.

وتوضح الجداول(08، 09، 10، 11، 12) نتائج فحص الفرضية الثانية التي أشارت إلى:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل الخبرة في نوع التحصيل الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وهذا مرده إلى أمرين اثنين،أولهما أن المعلمين لا ينتبهون إلى أي نوع من التحصيل يركزون عليه وذلك أثناء التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأمر الثاني، أن الخبرة ليس لها دور في تحديد نوع التحصيل الذي يجب أن يركز المعلمون أثناء قيامهم بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات .

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل المؤهل العلمي في نوع التحصيل الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وهذا مرده إلى أن المؤهل العلمي للمعلم لا يجعله يحدد نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه أثناء التقويم،وبالتالي لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المعلمين باختلاف المؤهل العلمي الذي يحمله.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل نمط التكوين الذي خضع له المعلمين سواء قبل البدء في ممارسة مهنة التعليم أو أثناء الممارسة في نوع التحصيل الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وهذا مرده إلى عدم تلقي المعلمين أي نوع من التكوين يخص أنواع التحصيل الدراسي الذي يجب التركيز عليه أثناء قيامهم بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل ممارسة التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في نوع التحصيل الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وهذا يعني أن التدريس ببعض سنوات الإصلاح لا يجعل المعلم يحدد نوع التحصيل الدراسي الذي يجب أن يركز عليه أثناء قيامه بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات،حيث كانت نسبة الذين درسوا ببعض سنوات الإصلاح تقارب جدا نسبة الذين لم يدرسوا ببعض سنوات الإصلاح.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل عدد سنوات تسيير الأقسام النهائية في تحديد نوع التحصيل الذي يركز عليه المعلمون في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وذلك لعدم اطلاعهم على نوع التحصيل الدراسي الذي يجب التركيز عليه أثناء تطبيقهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ولانعدام وجود وثائق مرفقة توضح لهم ذلك.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، (0,01) بين المعلمين تعزى لعامل ممارسة التدريس بغير السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في جعله يركز على نوع من أنواع التحصيل الدراسي أثناء قيامه بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

وبمقارنة هذه النتيجة بنتيجة دراسة نجوى ألتيجاني محمد يس نجدها لا تتفق معها في أن المعلم يحدد مسبقا نوع التحصيل الدراسي الذي سيركز عليه قبل استخدامه لأساليب التقويم،وان التقويم يزيد من كفاءة التلميذ المعرفية والأدائية.

ومما سبق يمكننا القول بان الفرضية الصفرية الثانية قد تحققت، وبالتالي فان التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لا يختلف باختلاف متغيرات الدراسة.

7-3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

في محاولة لمعرفة صدق الفرضية الثالثة والتي كان نصها التالي:

لا توجد علاقة بين أساليب التقويم المستخدمة من طرف المعلين وأنواع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

ولفحص هذه الفرضية استخدمنا تقنية ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين لدلالة الفروق بين أفراد العينة.

وتوضح نتائج فحص الفرضية الثالثة التي أشارت إلى:

عدم وجود ارتباط بين أسلوب الملاحظة والتحصيل الدراسي،وعدم وجود ارتباط بين أسلوب المقابلة والتحصيل الدراسي، عدم وجود ارتباط بين الاختبارات والتحصيل الدراسي، المستخدمة من طرف المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث كانت العلاقة بين أساليب التقويم والتحصيل الدراسي شبه منعدمة.

وخالفت هذه النتيجة نتيجة دراسة نجوى ألتيجاني محمد يس،حيث أنها خلصت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين التقويم والتحصيل الدراسي أي انه كلما زاد التقويم زاد التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال استخدام أساليب التقويم المتنوعة والمتتابعة للوصول إلى تحقيق الهداف المرجوة من العملية التعليمية.

ومما سبق يمكننا القول بان الفرضية الثالثة قد تحققت، وبالتالي فانه لا توجد علاقة بين أساليب التقويم المستخدمة من طرف المعلمين والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

8- الاستنتاج العام:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة التي جاءت بعنوان أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة" تم إثبات صحة الفرضية الأولى المتعلقة بأساليب التقويم والتي مفادها: لا تختلف أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة وهي على التوالي: الخبرة،المؤهل العلمي،نمط تكوين المعلمين،ممارسة التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة،عدد سنوات تسيير الأقسام النهائية من طرف المعلم،ممارسة التدريس بغير السنة الخامسة، حيث توصلنا إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

باختلاف هذه المتغيرات بين المعلمين في استخدامهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

كما تم التوصل إلى تحقيق الفرضية الثانية والتي مفادها : لا يختلف نوع التحصيل الدراسي الذي يركز عليه المعلمين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الدراسة .

كما تم التوصل إلى إثبات الفرضية الثالثة والتي مفادها: لا توجد علاقة بين أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

ومنه يمكن القول، أن فرضيات هذه الدراسة قد تحققت وهو ما يوضح أن المعلمين لا يختلفون في استخدامهم لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات،مهما اختلفت سنوات خبرتهم في مهنة التدريس، آو مهما كان مؤهلهم العلمي ونمط التكوين الذي خضعوا له، آو ممارستهم التدريس ببعض سنوات الإصلاح باستثناء السنة الخامسة أو سنوات تسييرهم للأقسام النهائية، أو ممارستهم التدريس بغير السنة الخامسة، فقد كان استخدامهم لهذه الأساليب بنسب متقاربة جدا، حيث خلصت الدراسة إلى نتيجة، أن أسلوب المقابلة اخذ المرتبة الأولى من بين الأساليب الأخرى، يليها اسلون الملاحظة، ثم أسلوب الاختبارات، وهذا ما يخالف ما هو متداول بين المعلمين والذي مفاده أن الاختبارات هي الأسلوب الأكثر استعمالا من طرف المعلمين لتقويم التلاميذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

كما خلصت الدراسة إلى أن المعلمين أكثر تركيزا على التحصيل الادائي منه على التحصيل المعرفي، وهذا ما يتعارض مع ما هو متداول بين المعلمين، وان هذا التحصيل لا يختلف باختلاف متغيرات الدراسة، وفي الأخير خلصت الدراسة إلى انعدام العلاقة بين أساليب التقويم وفق المقربة بالكفاءات المستخدمة من طرف المعلمين، والتحصيل الدراسي الذي يركز عليه هؤلاء في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

خاتمة:

يعتبر التقويم عملية مركبة وغير واضحة النتائج دائما، وتتدخل فيها العديد من المتغيرات وفي مقدمتها المواقف الشخصية للمقوم وتصوراته الخاصة حول ما ينتظره المجتمع من التعليم وحول أهدافه التربوية بشكل عام . هذا يعني أن التقويم ليس عملية سهلة تكتفي بوضع عدد من الأسئلة نستطيع التحقق من حصول التعلم باستعمال مقياس لرصد مواطن القوة أو الضعف في سلوك التلميذ وأدائه لرصد ما اكتسبه من مهارات ومعارف.

وقد أثبتت الدراسات الحديثة في مجال البيداغوجيا، عدم صلاحية الكثير من الأساليب المعتمدة لحد الآن في التقويم وتدني مستواها من حيث الهدف والثبات، ومن حيث قدرتها على تغطية مختلف الجوانب المستهدفة . ورغم اختلاف طرق المعلمين، وأساليبهم في التدريس والتقويم، فإنهم في حاجة إلى معطيات حول أنواع الصعوبات وأشكال النقص في تحديد نوع التحصيل الذي يشكو منها التلاميذ،ومعطيات لتحديد أساليب التقويم الأكثر نجاعة في تحسين مستوى التلاميذ وخاصة في ظل ما تحمله المقربة الجديدة من معطيات.

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة:

المصادر:

- القرآن الكريم
- مراجع باللغة العربية:

أ-الكتب

1- إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1991.
2- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر- رهانات وانجازات- دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.
3- احمد بن محمد القيومي المقري،ط2 ، 1996
4- احمد علي الفنيش، أصول التربية، ط3، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا،2004.
5- احمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، عمان، 1999.
6- احمد ماهر، الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية والأفراد،ط1، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003.
7- أنور عقيل، تطوير تقويم أداء الطالب،دار النهضة العربية قطر،1999.
8- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ط1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر 1999.
9- أيمن أبو الرؤوس،دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب،ط1،دار الطلائع،مصر،1996.
10- بن حشاد لموفق، وبن مقري، 2004 2005.
11- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
12- توما جورج خوري، الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات لبنان، 1994.
13- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
14- جابر عبد الحميد جابر،استراتيجيات التدريس والتعلم،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة، 1999.
15- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2005.
16- خالد لبصيص،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ،دار التنوير،الجزائر،2004.
17- خير الدين هني، تقنيات التدريس، الجزائر، 1999.
18- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005.

دفاتر البحوث العلمية ـــ

19- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ط1، دار هومة، 2002.
20- رفعت محمود بهجات محمد، مبادئ القياس والتقويم، ط2، الإسكندرية، 1982.
21- زكرياء محمد الظاهر وآخرون، مباديء القياس والتقويم في التربية، ط1،الدار العلمية الدولية، الأردن،2002.
22- رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو، القاهرة،1985 .
23- سامي عرقيج وخالد حسن مصلح، في القياس والتقييم، عمان، الاردن، 1999.
24- سبع محمد أبو لبدة، مباديء القياس النفسي والتقييم التربوي، ط3، مطابع التعاونية، 1985.
25- سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم، المباديء والاهداف،ط2، دار الشروق، الاردن،2001.
26- سعد لعمش، التقويم التربوي، في المواد العلمية، دار هومة، الجزائر، 1999.
27- سناء محمد سليمان، طرق تدريس العلوم، دار الفكر العربي، 2000.
28- صالح احمد مراد، أمين هلي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، ط1، الكويت، دار الكتاب الحديث، 2002.
29- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي،أساسياته وتطبيقاته و توجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
30- طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،ط1، الأمل تيزي وزو، الجزائر،2004.
31- عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي،ط2 دار المناهج، الأردن، 2001.
32- عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر والنشر والتوزيع، الأردن، 1999.
33- عبد الرحمن محمد العيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991.
34- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.
35- عبد العزيز القوصي،أسس الصحة النفسية،دار القلم، بيروت،1970.
36- عزيز سمارة، وآخرون، مباديء القياس والتقويم في التربية، ط2 دار الفكر، الاردن،1989.
37- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001.
38- علي احمد مذكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها،ط1، مصر، دار الفكر، 1998.
39- علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1، دار الكندي، الأردن، 2001.
40- غيكمان زيدان، عادات الاستذكار من مرحلة الروضة إلى نهاية المرحلة الثانوية وخلال المرحلة الجامعية ترجمة سناء محمد سليمان القاهرة، 1981.

41- فراس محمود مصطفى السليتي، إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية ط1،عالم الكتب الحديث، مصر، 2006 .

42- فكري حسن زيان، التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه،تقويم نتائجه، تطبيقاته، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

43- فؤاد أبو حطب، وآخرون، تقويم برامج كليات إعداد المعلم في مصر، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، 1996.

44- فؤاد أبو حطب، بحوث في تقنين الاختبارات النفسية،ط2، مكتبة الأنجلو، القاهرة،1973.

45- فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.

46- فؤاد البهي السيد، علاقة الدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، الكويت، 1996.

47- كارتر جود، دليل المعلم لتدريس اللغة،مؤسسة التربية للطباعة والنشر، السودان، 1998.

48- لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار الهومة، الجزائر،2003 .

49- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، 2002.

50- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر.

51- محمد بن معجب الحامد، التحصيل الدراسي،دراسته،نظرياته وواقعه،دار الصوتية، الرياض، السعودية، 1996.

52- محمد عبد الرحيم عدسي، الإدارة الصفية والمدرسية المنفرة، دار مجدلاوي للنشر،الأردن،1999.

53- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، ط1، قصر الكتاب، الجزائر، 1995.

54- محمد زياد حمدان، تقيم التعلم والتحصيل اختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية، ط1، دار التربية الحديثة، مصر، 2001.

55- محمد فاتحي، مناهج القياس وأساليب التقويم، بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج، ط1، دار النجاح الجديدة، المغرب، 1995.

56- محمد مصطفى الديب، استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط1،عالم الكتب، القاهرة مصر،2006.

57- محمد رضا البغدادي،الأهداف والإختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق،دار الفكر العربي،القاهرة،1998.

58- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي،التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الجزائر،1995.

59- محمد مقداد، قراءات في التقويم التربوي، باتنة، الجزائر، 1993.

60- محمد الطاهر واعلي،بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر،2006.
61- محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي،ط2،دار التعليم الكويتية،1995.
62- محمد الحلة،التصميم التعليمي،دار المسيرة،1999.
63- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1998.
64- محمود بو سنة، مصطفى حداب، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، جامعة الجزائر،
65- محي الدين توق ورفيقاه، ساس علم النفس التربوي،،ط1 دار الفكر، عمان، 2001.
66- مصطفى فهيم،الصحة النفسية،دار سيكولوجيا الطفل، دمشق، 1976.
67- مقدم عبد الحفيظ، الاحصاء الوصفي، ط1، الجزائر، 2008.
68- ميلود مزيان، أسس تقنيات التقويم التربوي، الجزائر، 1993.
69- نقادي محمد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر، 1993.
70- نادية محمد عبد السلام، مشكلات عند بناء الاختبارات المحكية المرجع، تحليل وتقويم، الدار المصرية العامة، مصر، 1992.

1- Astofli E.Darot, mots-clés de la didactique des sciences, de Boeck université, parie-Bruxelles, 1997.
2- Baghdâd Lakhdar, le questionnement en pédagogie, Algérie, 2000.
3- De landsheere, définir les objectifs pédagogiques, paris, 1992.
4- Hameline Daniel: les objectifes, en formation initiale et continue, paris, 2000.
5- Johan Myer, consulter pedagogique, 2002.
6- LAN Davis Adefence of quality, full time initial teacher training caurses journal of teacher education,vol 15, pp 22-25, 1991.
7- Meirieu Philipe, l'école mode d'emploi, 13 iem, paris, 2000.
8- Philippe Perrenoud, construire des compétences, université de Genève, 1998.
9- Philippe Perrenoud, l‘approche par compétences une réponse a l‘échec scolaire, 2002.
10- Wayne Rightstone, l'evaluation en formation pedagogique, 1999.
11- Xavier Roegiers, l‘évaluation selon la pédagogie de l‘intégration, aout 2005.