إشكالية التقويم المستمر

هارون بن نصر جامعة عمار ثليجي الأغواط –الجزائر

مسعد محمد جامعة عمار ثليجي الأغواط –الجزائر

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث تكونت عينة الدراسة من 30 معلم بمدينة فرجيوة ولاية ميلة، تم اختيارهم بطريقة مقصودة، و تم الاعتماد على المنهج الوصفي كمنهج مناسب للدراسة، أما الأداة المستخدمة في الدراسة فتمثلت في الاستمارة، وبعد معالجة البيانات بطريقة إحصائية بالاعتماد على النسب المئوية التكرارات وبعد معالجة بيانات الدراسة وتحليلها ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات تحصلنا على النتائج التالية

_ معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات وترجع هذه الصعوبات إلى نقص تكوينهم في مجال التقويم المستمر، الاكتظاظ داخل القسم، وكثافة المناهج الدراسية.

_ لا تتباين درجة الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم وفقا سنوات الخبرة المهنية والمقاطعة التربوية.

الكلمات المفتاحية: معلم المرحلة الابتدائية، التقويم المستمر، المقاربة بالكفاءات.

The Problem Of The Continuous Evaluation

Abstract :

This study aims to reach the difficulties faced by primary education teachers in applying the continuous evaluation in the light of the approach to competencies, where the sample of the study consisted of 30 teachers in the city of Ferioua, Mila, selected in a deliberate way, and the descriptive curriculum was relied upon as a suitable curriculum for study, The tool used in the study was the form, and after processing the data in a statistical manner based on the percentages of repetitions and after processing the study data and analyzing the results in the light of hypotheses we get the following results Primary school teachers face difficulties in applying the continuous evaluation in the light of the approach to competencies due to their lack of training in the field of continuous evaluation, overcrowding within the department, and the density of the curriculum.

The degree of difficulties faced by primary education teachers in applying the calendar does not vary according to years of professional experience and educational boycott.

Keywords: Primary school teacher, continuous evaluation, approach to competencies.

مقدمة/إشكالية:

يلعب التقويم التربوي المتطور دورا فعالا ومؤثرا في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وإثرائهما ، وتبرز للتقويم عمليتين أساسيتين هما المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم وإقرار كفاءات التلاميذ وتتمثل هاتان الوظيفتان عند التطبيق في التقويم التكويني والتقويم التحصيلي وجاء في المنشور الوزاري رقم 53012 الصادر في 26 نوفمبر 2005 بأن التقويم يعد بوظيفتيه الأساسيتين التكوينية والتحصيلية في منظور إصلاح المنظومة التربوية جزء لا يتجزأ من الفعل التربوي يرافق المتعلم طوال مساره ، ويهدف إلى متابعة تعليم التلاميذ ومدى تطورهم وتحديد المعالجة التربوية اللازمة. وهذا ما يبين بأن التقويم بمفهومه الحديث أصبح جزء لا يتجزأ من الفعل التربوي مرافقا له خاصة التقويم التكويني منه والذي يمارس خلال النشاط ويهدف الى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ ويقوم على مبدأ استخدام أساليب وأدوات متنوعة من التقويم كالاختبارات القصيرة الفجائية والتمارين الصفية، هذا النوع من التقويم يؤكد عليه العديد من التربويين أمثال Scriven , Allal , Bloom غرضه تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية ومعرفة المستوى الذي سيصل إليه التلميذ في تعلمه.

فالتقويم المستمر يعتمد على انجازات التلاميذ وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها ، غير أن النظرة المحدودة لعملية تقويم التلاميذ واعتبارها مرادفة للامتحانات بمفهومها التقليدي السائد أدى إلى سلبيات على أداء المعلمين وممارساتهم مما يعيق العملية التربوية عن تحقيق الأهداف المرجوة ، حيث نجد الكثير من المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي لا يعرفون من التقويم إلا الاختبار والعلامة وهو غاية تستهدف فقط الحكم على حصيلة معارف التلاميذ وما اختزنوه في ذاكرتهم من معلومات متفرقة طوال العام الدراسي لاتخاذ قرار بالنجاح أو الرسوب ، كما أن معظم المعلمين لم يتلقوا تكوينا في مجال التقويم المستمر وبهذا تواجههم صعوبات أثناء ممارستهم لهذا النوع من التقويم . هذا ما يدفعنا للبحث ميدانيا عن واقع التقويم المستمر في التعليم الابتدائي والتعرف على مختلف الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر وعليه فإن مشكلة البحث الحالي يمكن ايجازها في التساؤل التالي: ما هو واقع التقويم المستمر في التعليم الابتدائي؟ وإلى ماذا ترجع الصعوبات التي تواجه معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر؟

1_ فرضيات الدراسة:

1_1_ الفرضية العامة:

_ يواجه معلمو التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات.

2_1_ الفرضيات الجزئية:

_ ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لنقص تكوينهم في مجال التقويم التربوي.

_ ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لكثافة عدد التلاميذ داخل القسم.

_ ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لكثافة المناهج الدراسية.

2_ أهداف الدراسة:

_ تهدف الدراسة أساسا إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي أثناء تطبيقهم للتقويم المستمر.
_ الإضطلاع على واقع التقويم المستمر في المدرسة الابتدائية.

3_ التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1_ التقويم التربوي :هو مجموعة من الإجراءات تهدف لتحقيق أهداف معينة يتطلب وضع تخطيط مسبق والحكم على مدى فعالية موضوع ما يرمي إلى تحسين ورفع الكفاءة والأهداف المسطرة.

2_ التقويم المستمر: هو عملية تقويمية منظمة يعتمدها المعلم أثناء التدريس بهدف متابعة تعلمات التلاميذ لمعرفة مدى تقدمهم ومعالجة مواطن الضعف لديهم لتحسين عملية التعلم.

3_ المقاربة بالكفاءات: هي توجه بيداغوجي يرتكز على الكفاءات حيث تعتمد على وضعيات ومشكلات في عملية التعليم والتعلم تجعل المتعلم عنصر فعال في هذه العملية حتى يتمكن من بناء شخصيته وتنمية قدراته ومهاراته ليجندها في حياته المستقبلية.

4_ التعليم الابتدائي: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم التي تسبق المرحلة المتوسطة، تعمل على تعليم الأطفال من التعليم التحضيري إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي، تركز على التعليم القاعدي وتعليم المهارات الأساسية وهي :اللغة، الحساب، الكتابة، وتنتهي بالحصول على شهادة.

أولا: الإطار النظري للدراسة.

1_ مفهوم التقويم التربوي:

1_1_ لغة: تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته، وتصحيح أو تعديل ما اعوج[15].

1_2_ اصطلاحا: عرفه جرونلند Gronlund,1976 بأنه عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة[15].

ويعرفه سامي محمد ملحم على أساس أنه عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تمرين او تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات.[15]

1_3_معجم المصطلحات النفسية والتربوية: التقويم في أساسه هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعة[15].

2_ الفرق بين التقويم والتقييم:

هناك عملية ترافق عملية التقويم وهي التقييم والتي تعني قيمة الشيء أو بمعنى التثمين حيث يعتمد قيمة الشيء على مدى وفائه بالحاجات كأن ينظر إلى الأهداف العامة في مجتمع معين على أنها ذات قيمة ثمينة بالنسبة لذلك المجتمع ، ويختلف التقييم أيضا عن القياس ، فالمعلم يهتم كثيرا بتصويب التعليم من خلال نتائج الإمتحان ولا يكتفي بتحديد العلامة كرقم جاف ، أو بوصف الطالب على أنه ضعيف التحصيل ، بل يتعداه إلى تصويب التعلم ورفع مستواه ، ونلاحظ أنه من الصعب الحديث عن التقويم والتقييم كمصطلحين مترادفين في التربية ، كما من الصعب الفصل بينهما ، وبالمقابل نذكر أن كل منهما يعبر عن مستوى من مستويات تصنيف الأهداف إذ يشكل

التقييم أحد مستويات المجال الإنفعالي بالتالي فالتقييم بمعنى التثمين ، بينما التقويم أحد مستويات المجال المعرفي[15].

3_ الفرق بين التقويم والقياس:

القياس والتقويم مصطلحان مختلفان ، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات ، إلا أنهما يرتبطان ببعضهما ليخدما غرضا واحدا وهو اتخاذ القرارات التربوية وإصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقا وتتضح هذه العلاقة بصورة واضحة إذ تصورنا بأن الغرض من التقويم في العملية العليا للتربية والمشتقة من حاجات المعلم، و يمكننا القول أن القياس يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها ، أما مصطلح التقويم يشير إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف او اتجاذ القرارات، بمعنى أن إجراءات التقويم تشمل بصورة ضمنية إجراءات عملية القياس أي أن مفهوم التقويم أشمل من مفهوم القياس[15] .

4_ عناصر عملية التقويم:

_ الخاصة أو السمة المقاسة (موضوع القياس).

_ الأرقام أو الأعداد التي نحدد من خلالها كمية الموجود من الخاصية.

_ أداة القياس المستخدمة في عملية القياس.

_ خطة التقويم التي تتضمن جميع الإجراءات والأدوات والاختبارات المراد استخدامها في هذه العملية

_ عينة المختبرين[15].

5_ أنواع التقويم التربوي:

يهتم المختصون بالقياس والتقويم في التربية بثلاثة أنواع رئيسية من حيث أهدافه وأغراضه هي:

5_1_ التقويم القبلي: ويقوم التقويم القبلي كما تدل التسمية على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى استعداد الأفراد المتعلمين للتعلم، ومستوى البدء به، أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس، ويقسمه التربويون في مجال القياس والتقويم من حيث أغراضه وغاياته إلى ثلاثة أنواع فرعية وهي:

5_1_1_ التقويم التشخيصي: ويهدف إلى كشف نواحي الضعف أو القوة في تعلم الطلبة، وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة، والتي قد تعيق تقدمهم الدراسي، فعلى سبيل المثال قد يكتشف معلم الرياضيات أن السبب في ضعف الطلبة عند إجراء عملية القسمة الطويلة هو عدم تمكنهم من معرفة القسمة القصيرة مما يضطره لإعادة النظر والتخطيط في المواقف والنشاطات التعليمية لمعالجة القصور، وتصحيح أخطاء التعلم وذلك بتعريف الطلبة بالقسمة القصيرة.

5_1_2_ تقويم الاستعداد: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم موضوع جديد أو وحدة جديدة، أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعليم وعملياته في تقصير بعض المشكلات العلمية.

5_1_3_ تقويم للوضع في المكان المناسب: ويهدف إلى تحديد مستوى الطلبة سواء المنقولين منهم، أو الخريجين، أو المقبولين في الكليات الجامعية، لتصنيفهم أو وضعهم في صفوف أو مستويات تعليمية معينة تتناسب وقدراتهم العقلية، أو ميولهم واهتماماتهم التعليمية.

5_2_ التقويم التكويني: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد (حصة دراسية أو وحدة دراسية) بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها، ومن ادوات التقويم التكويني (التشكيلي أو البنائي) الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والإمتحانات القصيرة والتمارين الصفية والوظائف المنزلية... الخ.

5_3_ التقويم الختامي: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها وبالتالي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، ويقوم التقويم الختامي على نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر، أو نصف الفصل، أو نهاية الفصل، او السنة أو نهاية وحدة تعليمية تعلمية معينة[15]

6_ أهمية التقويم التربوي:

للتقويم دور كبير في التربية الحديثة، ويعتبر من أهم فروع علم النفس التي لقيت عناية كبيرة من القائمين بأمر التربية ، حيث أصبح لا غني عليه للمربي الذي يقوم بعمل معين و يسلك مسلكا معينا من أن يعرف إلى أي مدى وصل، وقبل أن يقوم الإنسان بعمل ما يفكر في نتائجه ، و لهذا فكل عمل تصاحبه عملية التقويم و ليحقق أي برنامج تعليمي أهدافه التي يرمي إليها ،لابد أن يصاحبه عملية تقويم من بدايته إلى نهايته ، ليتبين صاحبه عناصر القوة فيه فيعمل على تنميتها و عناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها و علاجها.[15]

بالإضافة إلى أنه أساس للتقدم والتطوير :إذ أنه لولا التقويم التربوي لما حدث هناك أي تقدم أو تطوير للعملية التربوية، من منظور أن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام وإنما للتحسين و التطوير.

كما أن التقويم يهدف إلى تحديد العامل المسؤول عن حدوث نتيجة ما وكذلك لمعرفة النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ ذلك البرنامج التربوي.[15]

7_ خصائص التقويم التربوي:

7_1_ ارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة مسبقا: عند تقويمنا لأداء الطالب نبحث عن مدى تحقق الأهداف، هناك ترابط واضح بين تقويم الأداء وأهداف ذلك الأداء، والأهداف السلوكية ضرورة ملحة وتحديدها هام جدا لتحديد ملامح العملية ككل.

7_2_ الشمول: كان التقويم إلى حد قريب مقتصرا على جانب واحد فقط من جوانب شخصية الطالب، وتحديدا تحصيل المعلومات، فقد كان ينصب على تحديد قدرة الطالب على استيعاب تلك المعلومات، ولم يكن شاملا أهداف المدرسة.

فيجب على التقويم أن يشمل الاهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات وميول وأساليب تفكير واتجاهات وقيم، أي باختصار شديد جميع الجوانب المعرفية والعاطفية والمهارية شريطة ان يكون المعلم قد راعى تلك الجوانب

جميعها أثناء قيامه بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى ذلك ولكي يكون التقويم شاملا يجب ان يراعي جميع الموضوعات التي قام الطالب بدراستها سابقا، وبالطبع إذا كان التقويم شاملا لجميع الأهداف فلابد أن يكون شاملا لجميع الموضوعات التي درسها الطالب.

7_3_ الإستمرارية: طالما وجد تعليم فلابد أن يوجد تقويم ، نقصد بقولنا أن عملية التقويم ما هي إلا عملية مصاحبة لعملية التعليم أي أن العمليتين تسيران معا جنبا إلى جنب فلا يقتصر التقويم على امتحان آخر الفصل أو حتى آخر العام ، بل لابد للتقويم أن يستمر فالامتحانات النهائية لا تعد تقويما استنادا على المفهوم الجديد للتقويم ، فطالما أننا من خلال الإمتحانات النهائية لانعدل ولانقوم إعوجاجا ولكننا نصف حالة الطالب فقط، إذن فإننا لانحتاج إلى مثل تلك الامتحانات بل نحتاج إلى عملية تقويم مستمرة تلازم الطالب طول مرحلة نموه من أول يوم يدخل فيه المدرسة وحتى يتخرج منها نهائيا وبهذا المفهوم الجديد التقويم يصبح تقويما مصاحبا وملازما للعملية التعليمية وشرطا لوجودها.

7_4_ توفير الوقت والجهد والتكاليف: ينبغي للتقويم أن يراعي الناحية الإقتصادية عموما فلا يأخذ وقتا طويلا من المعلم على جميع الأصعدة سواء في إعداده أو تصحيحه أو تنفيذه، كذلك ليس من المعقول إرهاق الطلاب باختبارات متتالية لمجرد وضع الدرجات ورصدها وجمعها في نهاية العام أو الفصل، كذلك يجب عدم المغالاة في الإنفاق على الإمتحانات.

7_5_ التنوع: فكلما كان التقويم متنوعا كلما كان ذلك أفضل، فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب ان ينوع المعلم أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب عليه أن يقوم الطالب شفهيا، وتحريريا وعمليا، كما يجب عليه ان يستغل جميع أنماط الأسئلة الممكنة، وكذلك يصوغ أسئلته صياغة دقيقة، وكلما تنوع المعلم في أساليب تقويمه كلما كان أفضل ومؤثرا على الطالب[15]

8_ أدوات التقويم التربوي:

للتقويم التربوي ادوات عديدة تختلف حسب المجال المراد تقويمه وعي الآتي: الملاحظة المباشرة للأعمال المنجزة، الاستبيانات المختلفة، تسجيل النشاطات أو البرامج صوتيا أو مرئيا وإعادته أمام المقومين، استمارات تقويمية بمعايير محققة ومراعية للأهداف من التقويم، كما في المسابقات العلمية والثقافية، تسجيل النشاط على أقراص مرنة وعرضه على المقومين، الاختبارات وهي الشائعة في الميدان التربوي[15]

9_ مجالات التقويم

_ تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث: توثيقها، شموليتها، اتساقها.

_ تقويم المنهاج المدرسي من حيث: ملاءمته لأهداف التربية وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

_ تقويم الكتاب المدرسي من حيث: ملاءمة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها، إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة وهل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة

_ تقويم الناتج التربوي من حيث: تحقيق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

_ تقويم البناء المدرسي من حيث: ملاءمته لتنفيذ المنهاج وصلاحيته للاستعمال، وكذلك من حيث نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.

_ تقويم الإشراف التربوي من حيث: مراقبته للتغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي واستخدامه قيما ومعايير موضوعية وعلمية ينسب إليها أحكامه.

_ تقويم التشريعات التربوية من حيث أنها: شاملة، محددة، واضحة، تخدم أهداف التربية.

_ تقويم التنظيم والإجراءات الإدارية من حيث أنه: ينظم ويسهل عملية الاتصال وتحريك المعلومات، يفوض الصلاحيات، يساعد في سرعة الأداء الإداري ويوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي.

_ تقويم المعلم.

_ تقويم الوسائل التعليمية من حيث: نوعيتها، توفرها بشكل مناسب، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

_ تقويم عملية التقويم نفسها: تقويم جميع جوانب النمو وتنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

_ تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث: تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية ومساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

_ تقويم اقتصاديات التعليم من حيث: تناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، مراعاة أسس العدالة الإجتماعية، تحقيق المساواة في فرص التعليم، مراعاة الاقتصاد والأولويات في الإنفاق.

_ تقويم التلميذ: يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، وقدراته واستعداداته وشخصيته وميوله واتجاهاته[15]

10_ وظائف التقويم التربوي:

_ الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم ولفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

_ إعطاء التلاميذ قدرا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.

_ اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معا للتقويم التربوي[15].

_ تقديم بيانات أساسية للتغلب عن صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ.

_ تقديم تغذية راجعة Feedback لتعلم الطلاب[15].

11_ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر: هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المتخلفة.

ومن خلال هذا التعريف يمكن استنتاج ما يلي:

_ إن تقويم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

_ إن تقويم الكفاءات يستلزم ايجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (معارف، مهارات، سلوكات، قدرات ...) للتعبير بواسطة الاداء عن مستوى كفاءاته المختلفة.

_ إن تقويم الكفاءات ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

ويتميز التقويم المركز على الكفاءات بمجموعة من الخصائص تصب في عمومها على تمييز أداء المتعلم عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية، ويمكن ابراز هذه الخصائص كالتالي:

11_1_ التقويم في النماذج التقليدية:

_ استعراض المعارف الشخصية.

_ اختبارات تحصيلية.

_ الشهادة الممنوحة تثبت المستوى الدراسي.

_ تنسيق قائم على الإنتقال من مستوى لآخر.

_ تقويم مقيد بنسبة مرتفعة بالمحيط الدراسي.

_ تقويم مقيد بالمحتوى الدراسي.

_ الملاحظة والمقابلة خاضعتان لمبادرة المعلم.

11_2_ التقويم في نموذج التدريس بالكفاءات:

_ القدرة على انجاز النشاطات

_ اختبارات تسمح معرفة ما يستطيع المتعلم انجازه

_ الشهادة الممنوحة تثبت كفاءة او كفاءات في إطار برامج

_ تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات

_ تقويم برامج التكوين يتم بالإنسجام مع الوسط الذي تطبق فيه

_ تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة

_ الملاحظة والمقابلة يخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها[15]

ثانيا: الإطار التطبيقي للدراسة.

1_ الدراسة الاستطلاعية

1_1_ عينة الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة الإستطلاعية على مستوى ابتدائية "الأخوان حد مسعود " وابتدائية "نايم عمر عين الحمراء" بمدينة فرجيوة، وتكونت عينة الدراسة من 6 معلمين.

2_1_ أداة جمع البيانات في الدراسة الإستطلاعية: تم الاعتماد في الدراسة الإستطلاعية على:

_ إجراء مقابلة مع عدد من المعلمين وطرحت هاته الأسئلة:

1_ هل تجد صعوبات في تطبيق التقويم؟

2_ في أي نوع التقويم تجد صعوبة؟

3_ إلى ماذا ترجع صعوبات تطبيق التقويم المستمر؟

4_ هل تلقيت تكوينا في مجال التقويم المستمر؟

5_ هل كان التكوين الذي تلقيته كافيا؟

3_1_ نتائج الدراسة الإستطلاعية:

أغلب المعلمين يجدون صعوبات في تطبيق التقويم بنسبة 83.33 %، وبنسبة أكبر أثناء ممارستهم للتقويم التكويني حيث بلغت نسبتهم 66.66 %وترجع هذه الصعوبات حسب أغلب الإجابات الواردة إلى:

_ كثافة البرامج وضيق الوقت المخصص للحصة.

_ كثرة عدد التلاميذ داخل القسم.

_ الفروقات الفردية بين التلاميذ بنسبة ضئيلة لهذا لم تدرج ضمن فرضيات البحث.

كما أن أغلب المعلمين لم يكن تكوينهم كافيا في مجال التقويم المستمر حيث قدرت نسبتهم بـ 83.33 %.

2_ الدراسة الأساسية:

2_1_ منهج الدراسة: المنهج الوصفي باعتباره الأكثر ملائمة.

2_2_ حدود الدراسة:

2_2_1_ الحدود الزمانية: امتدت الدراسة طوال السداسي الثاني من السنة الدراسية 2018 / 2019.

2_2_2_الحدود المكانية: تمت الدراسة الميدانية ببعض المدارس الإبتدائية بمدينة فرجيوة ولاية ميلة.

2_3_ مجتمع الدراسة: كل معلمي المدارس الإبتدائية بمدينة فرجيوة.

2_4_ عينة الدراسة الأساسية: العينة التي أجري عليها البحث هي عينة مقصودة لمجموعة من معلمي التعليم الابتدائي وكان عددهم 45 معلم موزعين على 8 ابتدائيات تابعة لبلدية فرجيوة.

وبناء على ذلك تم توزيع 45 استمارة استرجعت منها 30 استمارة.

المقاطعة	الابتدائيات	العينة	المقاطعة	الابتدائيات	العينة
فرجيوة1	أحمد عبد الرزاق	5		يوم الشهيد	5
	محمد شوارفة	5	فرجيوة 2	العايب عمار	3
	بوفنيزة العربي	5		عطية العمري	5
	مقدم اسماعيل	2			
المجموع		17			13
المجموع الكلي	30				

2_5_ أداة جمع البيانات:

2_5_1_ الإستمارة :

2_5_1_1_ بناء الإستمارة :

إعتمادا على المعلومات المستخرجة من الدراسة الإستطلاعية وبعد تفريغ محتوى المقابلات التي أجريت خلالها، تم بناء إستمارة بحثنا ولقد إعتمدنا في بناءها على تقسيمها إلى 03 محاور.

المحور الأول: متعلق بنقص تكوين المعلمين في مجال التقويم المستمر.

المحور الثاني: متعلق بكثافة عدد التلاميذ في القسم.

المحور الثالث: متعلق بكثافة المناهج الدراسية.

بالإضافة إلى محور يضم أسئلة عن واقع التقويم المستمر في المدرسة الإبتدائية.

2_5_1_2_ صدق الإستمارة:

للتأكد من صدق الإستمارة قمنا بعرضها على أستاذين بكلية علم النفس وعلوم التربية، ولأن ملاحظاتهما أخذت بعين الإعتبار، والتي تمثلت في:

_ الإشارة إلى استبدال مصطلح التقويم التكويني بمصطلح التقويم المستمر.

_ الإشارة إلى بعض العبارات التي تعاد صياغتها اللغوية.

_ اقتراح بتعديل صياغة طرح البند بدون اشارة تساؤل هل.

2_6_ المعالجة الإحصائية: اعتمدنا في تفريغ نتائج الدراسة الأساسية على طريقة النسب المئوية، حيث قمنا بمعالجة إحصائية عن طريق معيار أساسي تمثل في حساب النسب المئوية لكل عبارة.

النسبة المئوية = تكرار العبارة *100

عدد الأفراد

3_ مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

3_1_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لنقص تكوينهم في مجال التقويم التربوي.

من خلال تحليلنا للنتائج نجد أن 56.67 %من المعلمين أجابوا بأن تكوينهم لم يكن كافيا وهذا ما أكد في الدراسة الاستطلاعية من خلال المقابلات التي أجريت.

ونجد أيضا 60 % من المعلمين أجابوا بأن التكوين الذي تلقوه لم يساعدهم على فهم أهداف التقويم المستمر، كذلك لم يساعدهم على معرفة استراتيجيات المعالجة التربوية، و53.33 % من المعلمين تواجههم صعوبة في بناء اختبار تكويني.

وأجاب 30 %من المعلمين بأنهم يريدون التكوين في مجال التقويم التكويني، و16 %قالوا بأنهم يريدون تكوينا للمكونين، هذا يؤكد على نقص الدورات التكوينية وعدم تمكن القائمين عليها من توصيل محتواها للمعلمين، وتوضح هذه النسب من خلال إجابات المعلمين بأن التكوين الذي تلقوه لم يكن فعّالا وهذا ما يشكل لهم صعوبة في تطبيق آليات التقويم المستمر. ومنه فالفرضية الأولى محققة.

3_2_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر للاكتظاظ داخل القسم.

من خلال تحليلنا للنتائج نجد أن 96.67 % من المعلمين أجابوا بأنهم يجدون صعوبة في متابعة أعمال التلاميذ بسبب عددهم الكبير وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة عبد الله خميس أبوسعيدي وثريا بنت حمد الراشدي، على أن المعلمين يواجهون صعوبات عديدة وكبيرة في كيفية تطبيق التقويم التكويني وأن أكبر الصعوبات التي تواجههم هي" عدم وجود الوقت الكافي لديهم لمتابعة أعمال المتعلمين "و"عدد المتعلمين في القسم "

أيضا 66.67 % أجابوا بأن كثافة التلاميذ داخل القسم يصعّب عليهم ملاحظة تقدم كل تلميذ، وفيما يخص صعوبة تقويم الكفاءات المستهدفة نجد 50 % من المعلمين يوافقون على ذلك، ونفسر ذلك بأن أغلب المدارس الابتدائية لا تستجيب لمعايير الخريطة التربوية في ضبط الأفواج.

كما نجدهم أيضا يواجهون صعوبة في استخدام الاختبارات الشفوية والاختبارات القصيرة الفجائية بنسبة 96.67 % و50 % على الترتيب، فكثافة التلاميذ داخل القسم حسب ما يصرح به المعلمون تشكل صعوبة في تطبيق التقويم المستمر. ومنه فالفرضية الثانية محققة.

3_3_مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لكثافة المناهج الدراسية.

من خلال تحليلنا للنتائج نجد بأن 56.67 % من المعلمين يقومون بتطبيق التقويم المستمر في المواد الأساسية فقط وذلك لكثافة المناهج بحيث لا تتلاءم مع الوقت المخصص لها، ونجد 80 %من المعلمين أجابوا بأن الوقت المخصص للتقويم غير كاف هذا يجعلهم في غنى عن تقويم التلاميذ في الجانب الفني أو الرياضي مركزين فقط على الجانب الفكري والجانب اللغوي. وأجاب 93.33 % من المعلمين بأنهم يجدون صعوبة في تطبيق التقويم المستمر خلال كل حصة تعليمية، فحجم المناهج التعليمية الحالي يتميز بكثافته وهو الأمر الذي يدفع بالمعلمين إلى الاستغناء عن التقويم المستمر في سبيل إنهائها، أيضا 96.67 % من المعلمين الذين يوافقون على أن كثافة محتوى المناهج تؤدي إلى الصعوبة في عملية المعالجة التربوية. كما توصلت نتائج دراسة (ضياف زين الدين ودوباخ قويدر إلى أن كثافة المقرر الدراسي تعيق من عملية التقويم.

يتضح من خلال ما تم عرضه أن حجم المناهج التعليمية يقف عائقا أمام تطبيق التقويم المستمر حسب ما تؤكده إجابات المعلمين ومنه فالفرضية الثالثة محققة.

4_ الاستنتاج العام:

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة التي جاءت بعنوان "الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات " يتضح لنا بأن التقويم المستمر بالرغم من أهمية تطبيقه وفق المقاربة بالكفاءات حيث يعتبر جزء من الفعل التربوي إلا أن أغلب المعلمين تواجههم صعوبات أثناء ممارستهم لهذا التقويم.

ومن خلال مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث المقترحة فقد تم التوصل إلى أن الفرضية الأولى: ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات لنقص تكوينهم في مجال التقويم التربوي قد تحققت.

وفيما يخص الفرضية الثانية والمتمثلة في: ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم وفق المستمر وفق المقاربة بالكفاءات لكثافة عدد التلاميذ داخل القسم قد تحققت.

كما أن الفرضية الثالثة المتمثلة في: ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات لكثافة المناهج الدراسية قد تحققت.

من كل ما تقدم من نتائج الفرضيات الجزئية الثلاثة الأولى لهذا البحث وبعد التأكد من تحقق هذه الفرضيات فإن الفرضية العامة بالضرورة قد تحققت وبهذا يمكننا تأكيد ما ذهبنا إليه في بداية بحثنا وأكدته الفرضيات وهو: يواجه معلمو التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات.

5_ التوصيات والإقتراحات:

بناء على ما تقدم من الدراسة الحالية حاولنا تقديم بعض الاقتراحات وهي:

_ ضرورة تكوين المعلمين تكوينا جادا فيما يخص المقاربة بالكفاءات.

_ ضرورة تكوين القائمين على الدورات التكوينية المتعلقة بالتقويم التربوي.

_ تكييف حجم المناهج التعليمية بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت.

_ تقليل أعداد التلاميذ داخل القسم.

خاتمة .

في ختام دراستنا هذه يمكن القول أن التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، ولما كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم فإنه من الأهمية أن تكون هذه الممارسات متجانسة وخصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، التي تركز على التنمية الشاملة للمتعلم وهو ما يستدعي تفاعلا قويا بين عمليتي التعليم والتعلم وعملية التقويم، بحيث يصبح التقويم تقويما تكوينيا يساهم في تصحيح مسار التعليم والتعلم.

وتوصلت هذه الدراسة من خلال البحث في واقع تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي إلى أنه بالرغم من أهمية التقويم المستمر باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التعلمية التعليمية إلا أن المعلمين يواجهون صعوبات أثناء ممارستهم لهذا التقويم، وترجع هذه الصعوبات إلى عوامل بيداغوجية وعوامل تنظيمية منها نقص تكوين المعلمين والاكتظاظ داخل القسم وكذلك كثافة المناهج الدراسية.

قائمة المراجع :

1. أحمد حسين اللقاني. (1999). *المناهج بين التطور والتطبيق*. مصر: عالم الكتب.
2. أحمد محمد الطيب. (1999). *التقويم والقياس النفسي والتربوي* (الإصدار 1). الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
3. أحمد عودة. (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية (الإصدار 1). الأردن: دار الأمل للنشر
4. أنور عقل. (2001). *نحو تقويم أفضل* (الإصدار 1). لبنان: دار النهضة العربية.
5. أنيس عبد الخالق رشراش. (2007). *طرائق النشاط في التقويم والتعليم التربوي*. دار النهضة العربية.
6. سامي محمد ملحم. (2000). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* (الإصدار 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. ماجد محمد الخياط. (2010). *أساسيات القياس والتقويم في التربية* (الإصدار 1). الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
8. محمد الصالح حثروبي. (2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات* (الإصدار 1). الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
9. محمد عثمان. (2011). *أساليب التقويم التربوي*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
10. محمد محمود الحيلة. (2014). *مهارات التدريس الصفي* (الإصدار 4). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
11. محمد مصطفى زيدان. (1979). *معجم المصطلحات النفسية والتربوية* (الإصدار 1). المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
12. مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبي. (1998). *التربية الميدانية وأساسيات التدريس*. الرياض: مكتبة العبيكان.
13. وجيه الفرج. (2007). *أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي*. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.