الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليـــم العـــالي والبحـــث العلمـــي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية: العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية
الرقم التسلسلي: .....
الرمز: .....

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علم النفس التربوي

معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية تلمسان

إعداد الطالب
فتحي بن سيفي

تحت إشراف
أ.د سامية عدائكة

لـجـنـة المـنـاقـشـة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ. د بلموشي عبد الرزاق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
أ. د عدائكة سامية	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مقررا ومشرفا
أ. د النوي بالطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا ممتحنا
أ. د بوضياف دليلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا ممتحنا
أ. د. وازي طاووس	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا ممتحنا
د. قنوعة عبد اللطيف	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	عضوا ممتحنا

الـسنة الجامعية: 2024/2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليـــم العـــالي والبحـــث العلمـــي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية: العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية
الرقم التسلسلي: .....
الرمز: .....

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علم النفس التربوي

معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية تلمسان

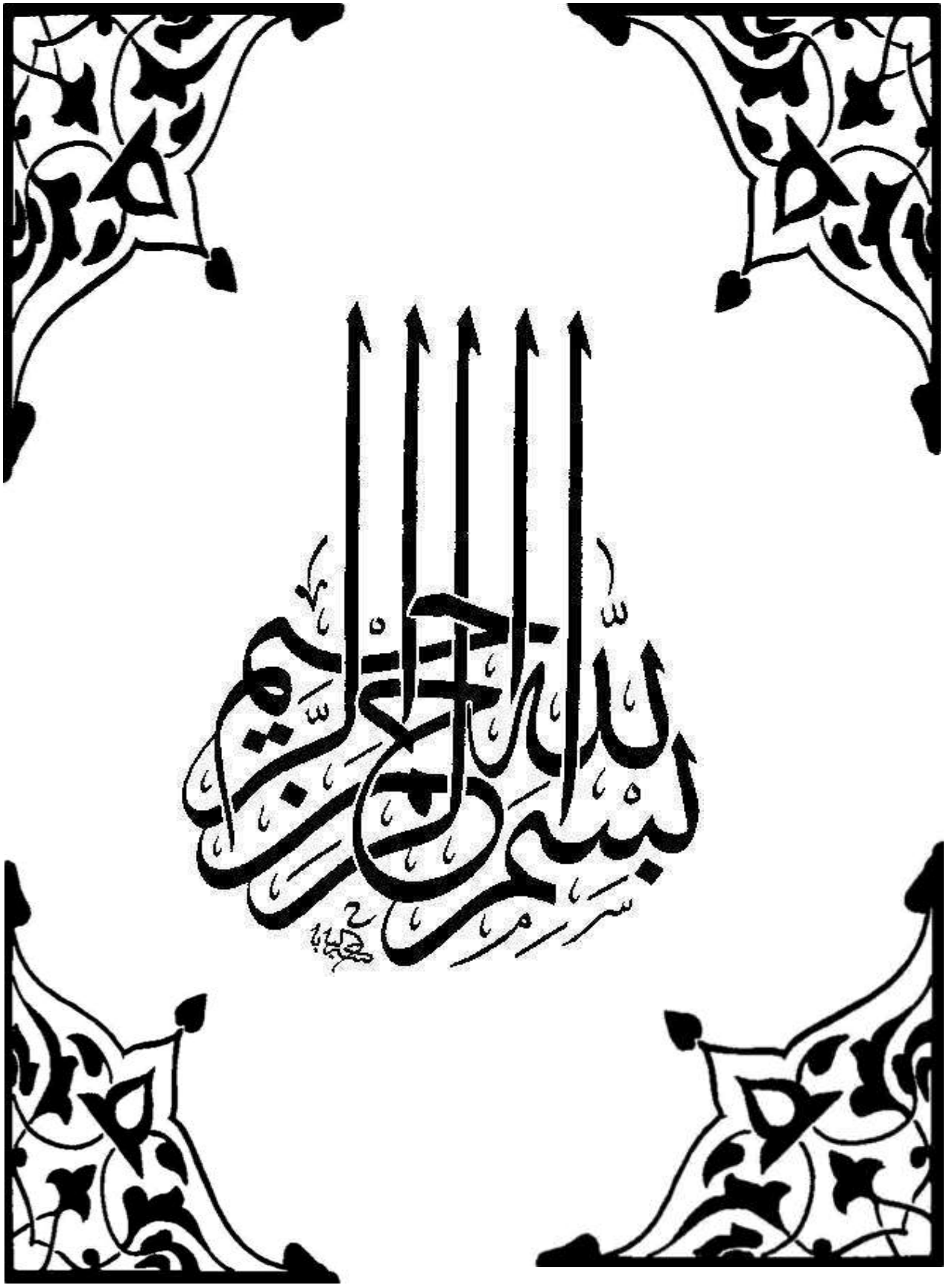
إعداد الطالب
فتحي بن سيفي

تحت إشراف
أ.د سامية عدائكة

لـجـنـة المـنـاقـشـة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ. د بلموشي عبد الرزاق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
أ. د عدائكة سامية	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مقررا ومشرفا
أ. د النوي بالطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا ممتحنا
أ. د بوضياف دليلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا ممتحنا
أ. د. وازي طاووس	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا ممتحنا
د. قنوعة عبد اللطيف	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	عضوا ممتحنا

الـسنة الجامعية :2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى: "والله أخْرَجكم مِّن بطونِ أمَّهَاتِكم لا تَعْلَمُون شَيْئًا وَجَعَل لكُمُ ٱلسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَة لعَلَّكُمْ تَشْكُرُون". الآية 78 من سورة النحل.

الحمد لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم، والشكر لله على نعمته وعونه على إتمام هذه الأطروحة، وما يزال الرجل عالما ما طلب العلم فإن ظن أنه قد علم فقد جهل.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام للمشرف الأستاذ الدكتور: سامية عدائكة لما أبدته من توجيهات قيمة ومعلومات نيرة ومتابعة مستمرة لإخراج هذه الأطروحة بشكلها النهائي، كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة التكوين في طور الدكتوراه، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور: عبد الرزاق باللموشي رئيس المشروع.

وإلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد.

إهـــــــــــداء

إلى من قال فيهما الله عز وجل "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا". **الآية 23 من سورة الإسراء.**

إلى التي وهبتني الحياة وأنارت دربي بدعواتها رمز الحب والحنان إلى روح والدتي الطاهرة رحمها الله وطيب ثراها.

إلى الذي أفني حياته من أجل أن ينير لي درب الحياة والذي علمني أن الحياة علم وعمل، إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله وطيب ثراه.

وإلى كل من قاسمني كلمة أبي وأمي إخوتي الأعزاء.

إلى نبع الحنان زوجتي الغالية، وأبنائي طارق أمين، مروان، نسرين ملاك أهدي عملي.

وإلى كل أصدقائي بدفعة الدكتوراه الذين أحبهم وأحتفظ بهم في قلبي.

وإلى كل من يعرفني أهدي عملي هذا.

الطالب الباحث: فتحي بن سيفي

ملخص الدراسة باللغــة العربيـة واللغـــة الانجليزيـــــة واللغـــة الفرنسيـة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط للتقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، واستخدام أداة الاستبيان المكونة من 39 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، قام الباحث ببنائها للتعرف على معوقات تطبيق التقويم الكفائي، وقد تكوّن مجتمع البحث من جميع أساتذة التعليم المتوسط لمادتي اللغة العربية والرياضيات بكل مؤسسات التعليم المتوسط لولاية تلمسان والبالغ عددهم (1674) أستاذا، كما طبقت الدراسة على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (320) أستاذا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم معوقات تطبيق التقويم التربوي الكفائي في مناهج الجيل الثاني هي المعوقات المرتبطة بالأستاذ، تتبعها في المرتبة الثانية تلك المعوقات المرتبطة بالمتعلم، لتأتي في المرتبة الثالثة المعوقات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المعوقات تعزى لمتغيري (الأقدمية والرتبة)، في حين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المعوقات تعزى لمتغيري (التخصص ومؤسسة التكوين).

الكلمات المفتاحية: المعوقات، التقويم التربوي، المقاربة بالكفاءات، مناهج الجيل الثاني

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية:

Obstacles to Educational Assessment according to the Competency Approach in Light of Second-Generation Curricula Among Middle School Teachers

Abstract of the study:

The study aims to identify the obstacles encountered by middle school teachers in the application of pedagogical evaluation according to the competency-based approach within the framework of the second-generation programs. A descriptive approach was adopted using a questionnaire composed of 39 items distributed over three dimensions to identify the obstacles to the application of competency-based evaluation. The study population consisted of 1674 individuals, representing all Arabic and Mathematics teachers in all middle school institutions in the wilaya of Tlemcen. The study was also applied to a random cluster sample of 320 teachers. The results showed that the main obstacles to the application of competency-based pedagogical evaluation in the second-generation programs are those related to the teacher, followed by those related to the student and finally those related to the curriculum. No statistically significant differences were found at the significance level (0.05) for the obstacles attributable to the variables (seniority and grade), but on the other hand, statistically significant differences were found at the significance level (0.05) for the obstacles attributable to the variables (specialization and training establishment).

Keywords: obstacles, pedagogical evaluation, competency-based approach, second-generation programs.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية:

Obstacles à l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences à la lumière des cursus de deuxième génération chez les enseignants du moyen

Résumé de L'étude:

L'étude vise à identifier les obstacles rencontrés par les enseignants du collège dans l'application de l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences dans le cadre des programmes de la deuxième génération. Une approche descriptive a été adoptée en utilisant un questionnaire composé de 39 items répartis sur trois dimensions afin d'identifier les obstacles à l'application de l'évaluation par compétences. La population de l'étude était constituée de 1674 individus, soit l'ensemble des enseignants d'arabe et de mathématiques dans toutes les institutions de l'enseignement moyen de la wilaya de Tlemcen. L'étude a également été appliquée à un échantillon aléatoire en grappes de 320 enseignants. Les résultats ont montré que les principaux obstacles à l'application de l'évaluation pédagogique par compétences dans les programmes de la deuxième génération sont les obstacles liés à l'enseignant, suivis par ceux liés à l'élève et enfin ceux liés au programme d'études. Il n'a pas été constaté de différences statistiquement significatives au seuil de signification (0,05) pour les obstacles attribuables aux variables (ancienneté et grade), mais par contre, on a constaté des différences statistiquement significatives au seuil de signification (0,05) pour les obstacles attribuables aux variables (spécialité et établissement de formation).

Mots-clés: obstacles, évaluation pédagogique, approche par compétences, programmes de la deuxième génération

قائمة المحتويات:

العنوان	رقم الصفحة
البسملة	
كلمة شكر	أ
الإهداء	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ت
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ح
قائمة المحتويات	خ
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ش
قائمة الملاحق	ص
مقدمة	01
الجانب النظري **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	
1. إشكالية الدراسة	9
2. فرضيات الدراسة	14
3. أهداف الدراسة	15
4. أهمية الدراسة	16
5. حدود الدراسة	16
6. التعريفات الإجرائية	16
7. الدراسات السابقة	18

الفصل الثاني: التقويم التربوي	
تمهيد	27
1. مفهوم التقويم التربوي	28
2. مفاهيم مرتبطة بالتقويم التربوي	33
3. أهمية التقويم التربوي	37
4. أهداف التقويم التربوي	40
5. خصائص التقويم التربوي	42
6. وظائف التقويم التربوي	44
7. أنواع التقويم التربوي	46
8. استراتيجيات التقويم التربوي	52
خلاصة الفصل	60
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	62
1. تعريف الكفاءة	63
2. أهداف الكفاءة	65
3.خصائص الكفاءة	67
4. أنواع الكفاءات	68
5. مستويات الكفاءة	69
6. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	70
7. تعريف المقاربة بالكفاءات	73
8. طرق التدريس النشطة في مقاربة الكفاءات	74
9. الوضعيات التعلمية التعليمية في مقاربة الكفاءات	82
10. كفاءات الأستاذ في مقاربة الكفاءات	90
11. صعوبات تطبيق مقاربة الكفاءات	92
. خلاصة الفصل	94

الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني	
تمهيد	97
1. تعريف المنهاج الدراسي	98
2. مكونات المناهج الدراسية	99
3. أسس بناء المناهج الدراسية	100
4. مبادئ بناء المناهج الدراسية	101
5. أهمية تقويم المناهج الدراسية	102
6. دواعي تطوير المناهج الدراسية	103
7. تطور المناهج الجزائرية وفق مقاربة الكفاءات	103
8. مفهوم مناهج الجيل الثاني	105
9. مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني	106
10. مرجعيات مناهج الجيل الثاني	107
11. دواعي تبني مناهج الجيل الثاني	110
12. أهداف مناهج الجيل الثاني	112
13. مبادئ إعداد مناهج الجيل الثاني	112
14. مكونات مناهج الجيل الثاني	113
15. خصائص مناهج الجيل الثاني	117
16. مميزات مناهج الجيل الثاني	117
17. شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني	120
18. مشكلات تطبيق مناهج الجيل الثاني	121
. خلاصة الفصل	123

الجانب التطبيقي الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	126
1.منهج الدراسة	127
2.الدراسة الاستطلاعية	127
3. حدود الدراسة	133
4. أداة الدراسة	133
5. صدق أداة الدراسة	135
6. ثباث أداة الدراسة	143
7. الدراسة الأساسية	145
8. الأساليب الاحصائية	152
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	154
1. عرض ومناقشة التساؤل الرئيسي	155
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	161
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	169
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	184
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	192
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة	200
7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة	201
8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السابعة	203
9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثامنة	205
استنتاج عام	210
مقترحات الدراسة	112
الملاحق	

قائمة الجداول:

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	يوضح الكفاءات العرضية في مناهج الجيل الثاني	68
02	يوضح علاقة المهارة والقدرة بخصائص الكفاءة	71
03	يوضح نموذج عن بطاقة وضعية مشكلة	86
04	يوضح ملخص أنواع الوضعيات التعلمية	89
05	يوضح استخلاص للباحث يعرض مؤشرات الكفاءة المهنية للأستاذ	92
06	يوضح مقارنة بين المنهاجين على المستوى التصوري	106
07	يوضح مقارنة بين المنهاجين على المستوى البيداغوجي	106
08	يوضح مقارنة بين المنهاجين على المستوى الديداكتيكي	107
09	العلاقة بين الميادين والكفاءات والموارد في الأطوار	116
10	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والرتبة	128
11	استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الأول	129
12	استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الثاني	131
13	استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الثالث	132
14	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول	137
15	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني	138
16	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث	139
17	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع	141
18	معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان	142
19	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية	143
20	قيم معاملات الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ	144
21	مجتمع الدراسة حسب دوائر ومتوسطات الولاية	146
22	يوضح عينة الدراسة حسب الدوائر والمتوسطات المختارة	147

23	يوضح عينة الدراسة حسب الجنس	149
24	وصف عينة الدراسة حسب أقدمية الأستاذ	149
25	يوضح عينة الدراسة حسب مادة تخصص الأستاذ	150
26	يوضح عينة الدراسة حسب مؤسسة تكوين الأستاذ	150
27	يوضح عينة الدراسة حسب رتبة الأستاذ	151
28	ترتيب فقرات البعد الأول تنازليا	155
29	ترتيب أبعاد الاستبيان تنازليا	158
30	ترتيب فقرات البعد الأول تنازليا	162
31	ترتيب فقرات البعد الثاني تنازليا	169
32	ترتيب فقرات البعد الثالث تنازليا	184
33	ترتيب فقرات البعد الرابع تنازليا	192
34	نتائج اختبار (ت) للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير تخصص الأستاذ	200
35	نتائج اختبار (ANOVA)للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير أقدمية الأستاذ	201
36	نتائج اختبار (ANOVA)للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير رتبة الأستاذ	204
37	نتائج اختبار (ANOVA)للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير مؤسسة تكوين الأستاذ	205
38	نتائج اختبار المقارنات البعدية لمتغير مؤسسة تكوين الأستاذ	206

قائمة الأشكال:

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	مخطط للعلاقة بين الاختبار القياس التقدير والتقويم	34
02	تمثيل تخطيطي لأهمية التقويم التربوي	39
03	تمثيل تخطيطي لأنواع التقويم التربوي	51
04	رسم استخلاصي لتعريف الكفاءة	65
05	يوضح نموذج تكوين الكفاءات	72
06	يوضح العلاقة التبادلية بين مختلف عناصر المنهاج	100
07	يوضح استخلاص مكونات ملمح التخرج	115

قائمة الملاحق:

الرقم	المحتوى
01	**الملحق 01:** التراخيص
02	**الملحق 02:** قائمة الأساتذة المحكمين
03	**الملحق 03:** الاستبيان في صورته الأولية
04	**الملحق 04:** الخصائص السيكومترية للأداة
05	**الملحق 05:** الاستبيان في صورته النهائية
06	**الملحق 06:** مخرجات نتائج الدراسة الأساسية
07	**الملحق 07:** مؤشر الأهمية النسبية

مقدمـــــــــة

مقدمـــة:

يشهد عالم اليوم تطورا سريعا وهائلا في جميع جوانب الحياة، بما في ذلك الانفجار العلمي والتكنولوجي الذي تصاحبه معارف وتقنيات تسهل سبل الحياة، فهذه الثورة العلمية ألزمت الشعوب مسايرة التغيرات بكل أنواعها، باعتبارها مقوما أساسيا ترتكز عليها الدول في تثبيت حاضرها وبناء مستقبلها في زمن التسارع المعرفي والتقني.

ولعل للمؤسسات التربوية وفق مناهجها الدور الجوهري في بناء فكر وسلوك الأفراد، فغدا من الضروري التعديل في مفهوم التربية والتعليم والأهداف منهما والمناهج التعليمية بغرض مواجهة المتطلبات والتحديات، وذلك لتنمية شخصية الفرد تنمية شاملة لكافة جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، والتي تساعده في الاعتماد على ذاته لتلبية حاجاته، مجندا وموظفا كل ما يملك من قدرات واتجاهات ومهارات وكفاءات لمواجهة مشكلات الحياة والتكيف معها، فالتربية الحديثة بذلك انتقلت من التركيز على الجوانب المعرفية فقط إلى تنمية متكاملة للمتعلم بالحرص على التحكم في الكفاءات واستمرارها وتطويرها مدى الحياة، بالانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم والتكوين الذي يستدعى ترقية مدخلات الفعل التربوي.

ولقد أظهرت ممارسة بيداغوجيا الأهداف في المنظومة التربوية الجزائرية لحوالي عقدين من الزمن الكثير من السلبيات تمثّل أهمها في اعتمادها على الجوانب النظرية وإهمالها الجوانب المهارية، وحصر التعلُّم فيها بين المثير والاستجابة مُلغِية بذلك كل القدرات العقلية والمعرفية، وكذا دور المتعلم فيها السّلبيّ، إذ هو مجرد متلق للمعرفة لا يمارس النقد وإبداء الرأي مقتصرا على مستويات التفكير الدنيا المعتمدة على الحشو والتخزين، والبعيدة عن مستويات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتطبيق وتقويم، ويعتبر نجاح العملية التقويمية فيها مربوط بقدرة التلميذ على استرجاع المعارف فقط دون عناء تعبئتها وتحويلها واستثمارها وتوظيفها كمهارات حياة.

ولهذا عمدت المنظومة التربوية الجزائرية على مواكبة متطلبات العصر والمستجدات المعرفية والتقنية، وكذا نتائج البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية، فتبنت

مقاربة الكفاءات ابتداء من سنة 2003 لتلبية غايات ومقاصد المجتمع، معتمدة في ذلك على مكونات مناهج حديثة متناسقة مع ما تمليه متطلبات هذه البيداغوجيا وفق مرجعية النظرية البنائية. ولعل التقويم التربوي فيها من أهم عناصر المنهاج الدراسي باعتباره سيرورة تلازم العملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، حيث يوجه ويصوب العملية التربوية، ويشخص نقاط القوة لتثمينها ومواطن الضعف لتعديلها.

ولقد أظهرت الممارسات الميدانية بعض الثغرات في مناهج الجيل الأول، مما استدعى تداركها بتبني مناهج جديدة متشكلة من أربعة محاور مهيكلة أساسية تحددت في المحور النسقي الذي يضمن الانسجام الأفقي والعمودي للمناهج، والمحور القيمي الذي يؤكد على قيم الهوية والانتماء والقيم الكونية، ثم المحور المعرفي الذي يحرص على التنظيم المنطقي للمعارف وانسجامها والقدرة على إدماجها، ليأتي المحور البيداغوجي بتبني النظريتين البنائية والبنائية الاجتماعية (لوصيف، 2015)، حيث تم تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2016-2017، والتي سميت بمناهج الجيل الثاني ، حيث اعتمدت في فلسفتها التربوية على أن "التعلم الحقيقي هو ما يكتسبه المتعلم من معرفة يسهم هو في بنائها بناء على مجموعة من ردود أفعاله في مواجه وضعيات مشكلة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وتلك المعرفة هي التي تترسخ في ذهنه ويوظفها في حل مشكلاته" (رحال، فقاص، 2012، ص461)، وتُولِي هذه المناهج المحسنة أهمية بالغة للتقويم التربوي بأنواعه التشخيصي أو التكويني أو النهائي، إذ تؤكد فيه على مدى تحكم المتعلم في الكفاءة وإتقانها بكل أنواعها، فهي تؤكد على الكيف بدل كم المعارف، ومهارة التلاميذ باختلاف فوارقهم الفردية في تجنيد وتوظيف مكتسباتهم المعرفية والمهارية والوجدانية في حل المشكلات داخل المدرسة أو خارجها، وفق وضعية مشكلة من الواقع أو محاكية له لبناء كفاءات المواد والكفاءات العرضية الشاملة ضمن ملامح التخرج المتوخاة التي تترجم غايات المدرسة الجزائرية، وذلك وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات وسلالم التقدير وشبكات التصحيح، حيث أن كل وضعية تقويمية وجب أن تكون إدماجية منتمية إلى فئة من الوضعيات التي تحمل دلالة لدى المتعلم ومرتبطة بحياته الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وتساهم التغذية الراجعة باعتبارها أحد الروافد الهامة في التقويم الكفائي في

تزويد الأستاذ والمتعلم بنتائج أدائهما وتصحيح مسار الفعل التعليمي، وتقليص ثغرات التعلم وتصحيحها بواسطة المعالجة البيداغوجية كونها المسار الذي يمكِّن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه.

ونستخلص مما سبق إيلاء المهتمين بالشأن التربوي الجزائري الأهمية الكبرى للتقويم التربوي الكفائي في مناهج الجيل الثاني، باعتباره جزأ لا يتجزأ من مسار التعلم، ومسايرا للعملية التعليمية التعلمية منذ البداية وحتى نهايتها، إلا أن بعض الدراسات السابقة بينت بعض الصعوبات التي أشارت إليها كل من دراسة: (أيوب، 2015)، (بن فروج، بن العربي، 2020)، (لعجيلات، بوفرة، 2021)، (قواسمية، 2020)، (علية، دندوقة، 2020)، (علية، دندوقة، 2021)، (بن كريمة، بن ناصر، 2021)، (ساعد، مزوزي، 2019)، (بن عمور وآخرون، 2022)، والتي استخلصها الباحث في النقاط التالية:

- صعوبات التحكم المفاهيمي للتقويم التربوي وخلفيته النظرية.
- ارتباط الأستاذ بممارسات التقويم التقليدية.
- تقويم الجانب المعرفي على حساب الجانب المهاري والوجداني.
- مشكلات التكوين بأنواعه.
- ضعف مكتسبات المتعلمين.
- قلة انسجام مقررات المناهج خاصة بين المراحل التعليمية.
- كثافة المناهج وعدم مناسبة الحجم الساعي للتقويم فيها.

كما ساهم شغل الباحث لمنصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في قطاع التربية والتعليم رصد بعض الصعوبات يمكن حصرها فيما يلي:

- كثافة الفصول الدراسية.
- إثقال كاهل المتعلم بالأنشطة التقويمية المنزلية.
- عدم ملاءمة بعض الاختبارات التحصيلية لمتطلبات التقويم الكفائي.
- ممارسة بعض الأساتذة لطرق التدريس التقليدية.
- كثافة بعض المقررات الدراسية.

- قلة تحكم المتعلم بالوضعيات التعلمية وخاصة الوضعية التقويمية الإدماجية.

وبناء على كل ما سبق، ولتسليط الضوء على هذا الموضوع، تناول الباحث الدراسة الموسومة بـ "معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط"، وللإجابة على تساؤلاتها والتحقق من فرضياتها تناولت الدراسة جانبين أحدهما نظري والآخر ميداني وهما:

- **<u>الجانب النظري:</u>** احتوى أربعة فصول:

الفصل الأول: تطرق الباحث فيه إلى الإطار العام للدراسة، والذي تضمن تحديد إشكالية الدراسة وصياغة فرضياتها وإبراز أهدافها وتوضيح أهميتها وضبط تعريفاتها الإجرائية، كما تضمنت الدراسات السابقة وكيفية الاستفادة منها. كما شمل الجانب النظري الفصول الآتية:

الفصل الثاني: تناول الباحث فيه التقويم التربوي باعتباره حجر زاوية في العملية التعليمية التعلمية، حيث تضمن مفهوم التقويم التربوي وارتباطه ببعض المفاهيم الأخرى مثل القياس والتقييم والاختبار وغيرها، كما تضمن أهميته وأهدافه وخصائصه، ثم أنواعه ووظائفه وأهم استراتيجياته.

الفصل الثالث: تضمن موضوع المقاربة بالكفاءات، حيث تناول مفهوم الكفاءة وأهم المفاهيم المرتبطة بها كالقدرة والمهارة والاستعداد وغيرها، ثم أهدافها وخصائصها وأهم أنواعها ومستوياتها، كما احتوى على تعريف المقاربة بالكفاءات ودواعي تبني المناهج الجزائرية لها، وبعض طرق التدريس وأهم الوضعيات التعلمية وكفاءات الأستاذ فيها، لينتهي ببعض صعوبات تطبيق هذه المقاربة.

الفصل الرابع: تضمن مناهج الجيل الثاني، حيث تناول تعريفا للمنهاج الدراسي ومكوناته وأسسه، وكذا أهم مبادئ ودواعي وأهمية بنائه، كما تناول الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني والمقارنة بينهما، ليتضمن كذلك دواعي وأهداف

اعتماد هذه المناهج المحسنة، وكذا مكوناتها ومبادئ إعدادها، بالإضافة إلى خصائصها ومميزاتها وأهم شروط تطبيقها، ثم بعض مشكلات التطبيق.

- **<u>الجانب التطبيقي</u>**: اشتمل على فصلين

الفصل الخامس: فقد خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، والذي تضمن منهج الدراسة الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، والدراسة الاستطلاعية ومجتمع الدراسة وعينته، وحدود الدراسة الموضوعية والبشرية والزمانية والمكانية المحددة للإطار المنهجي الذي يسير الباحث في ضوئه، وكذا أداة جمع المعطيات والبيانات المتمثلة في الاستبيان، فضلا عن الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

الفصل السادس: فتطرق الباحث فيه إلى عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. حدود الدراسة
6. التعريفات الإجرائية
7. الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

إنّ أيَّ تقدم علميّ ورُقيٍّ حضاريّ مرهون بالمنظومات التربوية ذات الجودة العالية، حيث تكون مُخرَجاتها على قَدْر كبير من النوعية والإتقان، بِمُتَعلِّمين على قَدْرٍ من المهارة والقُدرة، ولهم الدِّرايَة العميقة بالتَّحوُّلات الحاصلة في مختلف مناحي الحياة، وهم قادرون على التكيُّف، والتَّوافُق مع مجتمعاتهم، ومُتَفَتِّحونَ على العوالم الأخرى.

وتسعى التربية الحديثة إلى تكوين الفرد تكوينا شاملا متكامِلا من مختلف جوانب شخصيته الذهنية، والوجدانية، والمهارية التي تجعله معتمدا على ذاته في تلبية حاجاته، ومواجهةِ التحديات الراهنة والمستقبَليَّة، ثم الارتقاءِ بحياته وبمجتمعه، إنسانًا معتزًّا بهُوِيَّته الوطنية مُتأثِّرًا ومُؤَثِّرا فيمن حوله. ولتحقيق غايات التربية ومقاصدِها يسعى الساسةُ التربَويّون إلى الانتقال من تعليم يُركِّز على التنمية المعرفية إلى تنمية شاملة متكاملة للمتعلِّم، ومن التركيز على نواتج التَّعلُّمَات إلى عمليات التَّعلُّم وبنائها ومن ثَمَّ بقاء أثرها. ولذا، كان لزاما علينا الاهتمام بمُدخَلات الفِعلِ التَّعليميّ التَّعلُّميّ مِن تدريبٍ للمُعلِّم وفق المقاربة الحديثة، وتوجيهِه نحو استراتيجيات وأساليبِ التَّعلُّم النَّشِط الذي يعتمد على البحث والتَّقصِّي، والمشاريعِ، وحلِّ المشكلات، ومختلف البيداغوجيات الحديثة التي تحاكي كلَّ جوانب شخصية المتعلِّم، وذلك من خلال خَلقِ وضعيَّاتٍ تربوية تُدغدغ مستويات التفكير العليا مِن فهم وتحليل، وتطبيق وتركيب، وتفسير، وغيرها.

ولمَّا كانت إصلاحاتُ الأنظمة التربوية تهدف إلى تحديث المرامي والغايات، وتجسيد الأهداف المتوخاة، وجعلِها أكثرَ ملاءمةً مع حاجاتِ المجتمع وأفراده، كان لزاما علينا إعدادُ المناهج التي تحقق أهداف الفلسفة التربوية، وتُعالج جُملة الصعوبات والمشكلات التربوية التي تَمَّ رصدُها أثناء تطبيق المقاربات البيداغوجية السابقة، سواءٌ في ذلك مقاربةُ المضامين ومقاربةُ الأهداف، إذ تُعَدُّ عملية إعداد المناهج من أهم العمليات التربوية التي تندرج ضمن التخطيط التربوي الذي يُعرِّفُه بعض الدارسين على أنه: "عملية وضع السياسات وتوزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي الذي يكفل إعداد متطلبات الغد من متعلِّمين أَكْفاء" (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص29)، ومن هنا كان لزاما على محتويات المناهج أن

تراعيَ التطورات الحاصلة على الصعيد العالمي، ففي ذلك تحسينٌ وتطويرٌ لنواتج التعلمات، حيث تصبح المكتسَبات أكثر فعالية، عندما تصبح قابلة للاستخدام والتوظيف في مختلِف المشكلات المصادِفة، كلما دعت إليها حاجة الأفراد. وعليه، لم يَعُد المنهاج الدراسي محصورا في المقرَّرات الدراسية المقدَّمة لأقطاب العَمليَّة التعليميَّة فَحَسْب، بل هو مجموع الخِبْرَات التي يكتسبها المتعلِّم بإشراف وتوجيه الأستاذ، لتحقيق الفهم الصحيح الأكثر ترَسُّخًا وتوَطُّنًا في الأذهان، والقابلة للتوظيف في إيجاد حلول لمختلف الوضعيات (لعمش، قلاتي، 2011، ص37-38). ومن هذا المنطلق تُبُنِّيَ مدخل التدريس وفق الكفاءات بهدف إكساب المتعلِّم مجموعةَ المعارف، والقُدُرات، والمهارات التي تمكنه من حلّ المشكلات ضمن وضعيات مركّبة، والتي تظهر على شكل تصرفات إيجابية في وضعيات طارئة وجديدة غير مألوفة، بحيث تهيّئُه للانخراط في المجتمع بفاعلية ومسؤولية، كما أن هذه البيداغوجية تُشرِك المتعلِّم في العَمليَّة التعليميَّة والعَمليَّة التقويمية، ليتعرف على مدى ما حقَّق من أهداف مَرجُوَّةٍ مِن جهة، وطرقِ تذليل بعض الأسباب التي تمنع تحصيله الإيجابي من جهة أخرى. وهكذا، فإن مقاربة الكفاءات بيداغوجيةٌ، تساعد المتعلِّم في استثمار وتوظيف مكتسباته القبلية من خلال التجنيد والتعبئة، في وضعيات مشكلات مركبة، ومستجدة لتحقيق الكفاءة المطلوبة، والوصول إلى درجة من الإتقان والمهارة، فهي بذلك تجعل المتعلِّم مَرْكَزَ العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، وتُسهِم في إشراكِه كَمَنْفَذٍ لعملية بناء التَّعلُّمات، وقد فَرضَت متطلباتُ العصرِ وتغيُّراتُه المستمرَّةُ تغييرَ دَور المُعلِّم الذي أصبح مُيَسِّرًا وموجِّهًا، وصار التلميذ مُستكشِفًا مُستَقْصِيًا، وباحثا مُفَكِّرًا، ومِنْ ثَمَّ بَانيًا للمعرفة، لينتقل التركيز مِمَّاذا نتعلم؟ إلى كيف نتعلم؟ ومِن منطق التعليم إلى منطق التعلُّم، وعليه "طلابنا يحتاجون أن يتعلموا كيف يتعلمون" (Dysthe, 2007, p. 29)

ولمواكبة بيداغوجيا الكفاءات عمدَت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تَبَنِّي مناهج الجيل الأوَّل، ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 القائمة على منطق التكوين الذي يتعدّى فيه دَوْرُ المتعلِّم مِن كَونه مُجَرَّد مستقبِلٍ للمعرفة إلى ماهِرٍ في تحويلها وتوظيفها في الوضعيات التي تواجهه، إلا أنّ الممارسة الميدانيّة أظهرت عدَمَ التناغم بين ما رَسَمتْه السِّياسَاتُ التَّربوية، وبين ما بيَّنَتْه الحقائق الميدانية من اختلالات، وتواضُعٍ في مؤشِّرات

جَودَة العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، حيث لم تَرْقَ المناهجُ المعتمَدَة إلى المستوى المطلوب، كما أكدت على عدم وجود فروق واضحة في التطبيقات البيداغوجية بين مقاربة الكفاءات والبيداغوجيات السابقة(الندوة الجهوية، 2013)، وهذا ما عجَّل باعتماد مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات، والذي دخل حَيِّز التنفيذ ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016 بموجب المنشور رقم 880 المؤرخ بتاريخ 2016/05/09، وقد جاءت هذه الإصلاحاتُ بناء على النظرية السوسيوبنائية لرائدها ليف فيغو تسكي"**Lev Vygotsky**" والتي ترى أنَّ المتعلِّم يَبْنِي معارفَه ذاتيًّا، ثُم يبحث عن المساعدة والدعم، ومشاركةِ الآخر لإتمام عملية البناء المعرفي، على عكس البنائية التي تؤكد أنَّ المتعلِّم قادرٌ على بناء معارفه وتفسيرها بالاعتماد على الخبرات السابقة فقط. (Erick, Smith, 1999, pp. 412-413) وعليه، فإن الاتجاه البنائي الاجتماعي يعتمد على ثلاثةِ أبعادٍ أساسيَّة: البُعد البنائي الذي يؤكِّد على بناء المعرفة ذاتيًّا، والبُعد التفاعلي من خلال تفاعل الذات مع الموضوع المراد تعلُّمه، والبُعد الاجتماعي المتمثِّل في أنَّ التَّعلُّم يتِمُّ في وضعيّاتٍ ضمن سياقٍ اجتماعي، فالمتعلِّم يَكسِب المعرفة والمهارات عن طريق مشاركة الخِبرَات مع الراشدين أو الرفاق. وقد تدعَّمت المقاربة بالكفاءات في حُلَّتِها الجديدة بالكفاءات الشاملة والعرضية منها بين المواد، من خلال ربط التعلم بواقع المتعلِّم لتنمية كفاءته المعرفية والأدائية والاجتماعية، في مجال الفكر والثقافة والتواصل الاجتماعي (غليوس، 2017، ص 118).

هذا ما استَدعى طرح اهتمامات كثيرة وتدابير، منها تحديثُ آليات التقويم وفق المقاربة الحديثة، لمُسايَرَة العَمليَّة التعليميَّة باعتبارها أحدَ أَهمِّ المحاور التي تتطلَّب التجديدَ في ظل المناهج الجديدة، لتجاوز هفوات ونقائص مناهج الجيل الأول، حيث تهدف المناهِج الجديدةُ إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسةً عن طريق استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد، وجعلها موادَّ مستكملة موحدة لتشكيل الكفاءة المستهدَفة، مع تنمية القِيم والسلوكيات، بالتركيز على كيفية تناول المعرفة والتعامل بها حتى يصبح المتعلِّم مسؤولا في حل مشاكله اليومية (جدي، 2017، ص 126).

وعليه يهدف التدريس وفق مقاربة الكفاءات إلى إدماج المتعلِّم في محيطه، من خلال توفير وضعيات تعليمية مستمَدَّة مِن واقِعه اليومي، عن طريق الوضعيات الإدماجية التي تُحاكي ما تعرَّض له المتعلِّم مِن مواقفَ خلال تَعلُّمِها، وبذلك "فإن مقاربة التدريس مرهونةٌ بإجراء تغييرات جوهرية في مختلَف أبعاد المنظومة التربوية، ومن بينها ابتكار طرق جديدة في التقويم"(perrnoud , 1997, p. 22). ولذلك فإنَّ التقويم لا يجب أن يُركِّزَ اعتمادَهُ على الاختبارات التَّحصيلية فقط، والتي تعكس الصورة الأُحاديَّة البُعد عن المتعلِّم، بل يجب أن يُركِّز على توظيف هذا المتعلِّم المعارفَ والمهاراتِ في وضعيات تكون أقرب إلى واقع حياته (Freire, 2009, p. 148). وبالتالي فإنَّ هذه البيداغوجية الحديثة في النظام التربوي تتطلب تغييرًا في الأنشطة البيداغوجية، انطلاقا من دور المعلِّم والمتعلِّم، والمناهج الدراسية، وأساليب التدريس، والوسائل والوسائط التعليميَّة، وكذا التقويم التربوي، حيث يُمَثِّل هذا الأخير حَجَر الزاوية في الفعل التعليمي التَّعلُّميّ، باعتباره وسيلةً لتحقيق درجاتٍ عُليا من الجَودة، ما جعله مَدخَلًا مُهِمًّا في إصلاح التَّربية والتعليم من جهة، وتَحقيق الجودة الشَّاملة من جهة أخرى. إلا أنَّ الواقع الميدانيَّ بَيَّنَ أنَّ التَّقويمَ لم يَنلْ الاهتمام الكافي، حيث نستنتج من بعض الدراسات أنّ أشكال التقويم وممارستَها واستراتيجياتِها؛ توحي بوجود صعوبات ومُعَوِّقات يواجهها الأستاذ، بدايتُها تَعَلَّقُ بمدى تَحكُّم المُدَرِّس في استراتيجيّات التّدريس بمقاربة الكفاءات باعتبار التقويم رُكنًا مُلازِمًا لها، وقد بَيَّنَت ذلك دراسة لعجال وبوجلال (2017) حول مشكلات تكوين الأساتذة في مناهج الجيل الثاني، فَذَكَرتْ أنَّ أهمَّها كانت مُشكلة التقويم التربوي. وهذا ما دَعَمَتْه دراسة هويدي ودركي (2018) والتي توصلت إلى وجود صعوبات تطبيقية في عملية التدريس بالكفاءات، إما على مستوى التخطيط من حيث وضعُ الوسائل التعليميَّة، واختيارُ الأنشطة والتمارين المناسبة، أو على مستوى التنفيذ، خاصة فيما تَعلَّقَ بتوصيل المعلومات التي تفوق مستوى وخصائص المتعلِّم، لتأتيَ صعوباتٌ على مستوى التقويم في إنجاز وأداء التلاميذ مع ضيق الحجم الساعي، وتصحيح الواجبات المنزلية أيضًا، وهذا ما يُصعِّب من الممارسة الفعالة للتقويم وفق مناهج الجيل الثاني والكفاءات، حيث بَيَّنَت دراسة مراكشي وحناشي (2017) أنه لا يوجد تطابق بين الممارسة التقويمية المنتَهَجَة ميدانيا، وما هو منتظَرٌ من المقاربة الحديثة، ولعل ما زاد من حِدَّة

المُعَوِّقات ما ارتبط بالتكوين، وبالأهداف، وكثافة المناهج، ثم بناء واستغلال الأساليب والأدوات التقويمية، وذلك من منظور الدراسة التي قام بها قرين ومعوش (2017)، وهي النتيجة التي دَعمَتْها دراسة قدوري (2015)، والتي أَظهَرت أوجُهَ الإخفاقِ الموضوعية للمنظومة التربوية، ومنها التقويم الملائم لهذه البيداغوجيا الحديثة، حيث خان المعلِّم تكوينَه إذ لم يتَلَقَّ التكوين المُجْدِي، عدا بعضَ المحاولات الذاتية لبعض المفتشين، كما أبرزت دراسة مهدية (2017) إلى جانب صعوبة التكوين، مشكلاتٌ أخرى تمثلت في سلبية البيئة التنظيمية والإدارية والبيداغوجية، بالإضافة خصوصا إلى الاكتظاظ داخل الأقسام، الذي لا يتناسب إطلاقا مع مقاربة الكفاءات الداعية إلى استغلال التقويم وفق البيداغوجية الفارقية والتقويم الذاتي؛ من دون تجاهل تلك التي تعلَّقت بالمكتَسَبات القَبليَّة للتلاميذ. ولعلَّ مِن مؤشِّرات أثر ضَعفِ التكوين عدمُ إدراك الأستاذ شروطَ، وكيفيةَ بناء الاختبار الجَيد وأسئلتِه، هذا ما أكدته دراسة خطوط وجعلاب (2019)، ودعمته دراسة حسيني وخنيفري (2017)، والتي توصلت إلى أنَّ التقويم في منظومتنا التربوية ولا سيَّما التشخيصيُّ منه، يقتصر فقط على علامات مستغَلَّة في الجانب الإداري، ما يُبَرِّرُ عدم التحديد الدقيق للأهداف المرجوة، ومَنَعَ منطِقيًّا عدم نجاعة التقويم في واقعه الحالي. لتأتي دراسة روية وريان (2016) حيث أسفرت نتائجها عَنْ صعوبات تطبيق التقويم؛ لأسباب تعود إلى تعوّد الأستاذ على طريقة التقويم القديمة ومقاومة التغيير، ونُدرَة الدَّوَرات التَّكوينيَّة المُقَدَّمَة للأساتذة في التقويم وفق بيداغوجية الكفاءات، وتَعوُّد الأساتذة والتلاميذ على الأسئلة المباشرة، ثم أخيرا صعوبة بناء وصياغة وضعيات إدماجية، وعدمُ توفُّرِ بنكٍ للأسئلة.

وفي إثر ما سبق فإنَّ مشكلةَ الدراسة تتَمَحوَرُ حول مُعَوِّقات التقويم التَّربوي وفق المقاربة بالكفاءات، في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط، وذلك من خلال التساؤل الرَّئيس التالي:

ما مُعَوِّقات تطبيق التقويم التّربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط؟

ويتفرع عن السؤال الرَّئيس التساؤلات الجزئية التالية:

- ما مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتكوين الأستاذ؟
- ما مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم التربوي؟
- ما مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمتعلِّم؟
- ما مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمنهاج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمُتَغيِّر تخصص الأستاذ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمُتَغيِّر أقدمية الأستاذ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمتغير مؤسسة رتبة الأستاذ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمتغير مؤسسة تكوين الأستاذ؟

2-فرضيات الدراسة:

- ترجع مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى تكوين الأستاذ.
- ترجع مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى تطبيق الأستاذ للتقويم التربوي.
- ترجع مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى المتعلِّم.
- ترجع مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى المنهاج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمُتغَيّر تخصص الأستاذ.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمُتغَيّر أقدمية الأستاذ.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمُتغَيّر رتبة الأستاذ.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مُعَوّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني تُعزَى لمُتغَيّر مؤسسة تكوين الأستاذ.

3-أهداف الدراسة:

الكشف عن المُعَوّقات المتعلقة بالأستاذ التي تَحُولُ دون التطبيق الجيد لآليات التقويم في مناهج الجيل الثاني؛ من خلال محاولة التَّعرُّف على نمط التوظيف والخِبرة المهنية وتأثيرهما؛ وواقعِ التكوين كَمًّا ونَوعًا، وتأثيرِه سَلبا على الممارسة التقويميَّة، ثم الكَشفُ عن مَدى مواكبة الأستاذ نظريًّا لمقاربة الكفاءات وخاصة التقويمَ التربوي، البيداغوجية الفارقية، بيداغوجيا الخطأ وغيرها، إلى جانب مَدى استغلاله وتحكُّمِه في طرائق التَّعلُّم النَّشِط التي تُكسِب المتعلِّم كفاءات الأداء والإنجازِ، ثم تِبيانُ مدى توظيفه لاستراتيجيَّات التقويم، وأساليبَه، ووسائلَه بما فيها شروطُ وكيفية بناء الاختبارات التحصيلية من صِدقٍ وثباتٍ وتقنين، وإعدادِ شبكاتٍ تَعتَمِد على مؤشِّراتٍ ومعاييرَ مدروسةٍ تقيسُ مدى تحقُّقِ الكَفاءات الشاملة والعَرْضية، المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وهوما يعكس مهارات الأستاذ في بناء وضعيات إدماجية تفاعليَّة ضمن السياق الاجتماعي. لنستنتج من ذلكَ كلِّه قدرتَه على فك الرابط مع التقويم التقليدي المعتَمِد على الاسترجاع، ومقاومتَه التغييرَ نحو إجراءات التقويم الحديثة.

الكشفُ عن المُعَوّقات المتعلقة بالمتعلِّم التي تَحُول دون التطبيق الجيد لعمليات التقويم من مكتسباتٍ قَبْليَّة، وقُدرتِه على توظيف مستويات التفكير العليا، ومدى تكيُّفه مع طَرائق التَّعلُّم النَّشِط، وانسجامِه مع استراتيجيات التَّقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

التعرف على المُعَوِّقات المتعلقة بالمنهاج التي تَحُول دون التطبيق الجيد لآليات التقويم من قابليَّةٍ لتَحقُّق الأهداف، وكثافةٍ في البرامج، وكثرةُ الأنشطة، والتكاملُ بين المواد، ومدى ارتباطِه بالواقع والسِّياق الاجتماعي، والحجمُ الساعي المخصَّص، وضَمُّه كافةَ أنواع الكفاءات الشاملة المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والموازنة بينها، ومناسبةُ الوسائل للمحتوى، ثم مدى تجانسه وقدراتِ التَّلاميذ وخصائصَ نموِّهم.

4-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في محاولة الوقوف على واقع مُعَوِّقات تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءة؛ في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وتظهر أهمية الدراسة أيضا في مساعدة مسؤولي قطاع التربية والوصاية في المتابعة التقويمية لمدى تطبيق التقويم التربوي؛ في مناهج الجيل الثاني لأجل تحسينها، والرقي بها، باعتبارها ركيزةً في الفعل التعليمي.

5-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.
- عيِّنة من أساتذة مرحلة التعليم المتوسط بولاية تلمسان.
- أُجرِيَتْ الدراسة في الموسم الدراسي 2022/2021.

6-التعريفات الإجرائية:

6-1-التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

هو تلك العَمليَّة الإجرائية التي تَسبق وتُلازم العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، وتشمل كل أنواع التقويمات المطبَّقة يوميًّا، أو شهريًّا، أو فصليًّا، أو نهائيًّا. وسواء أكانت قبلية، أم تشخيصية، أم تكوينية، أم تحصيلية، أم إشهاديّة على تلاميذ التعليم المتوسط، والذي يرادفه مصطلح التقويم التربوي الكفائي.

6-2-معَوّقات التقويم التربوي:

نقصد بها تلك الصعوبات المستعصية، والمشكلات التي تواجه أستاذَ التعليم المتوسط، والتي تَحُولُ دون تطبيقه آلياتِ التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني، وتتعلق بثلاثة محاور هي: المُعَوّقات المرتبطة بالأستاذ، والمُعَوّقات المرتبطة بالمتعلِّم، والمُعَوّقات المرتبطة بالمنهاج الدراسي. كما أنها الدرجة الكلية المتحصَّلُ عليها مِن خلال إجابات الأساتذة على استبيان مُعَوّقات تطبيق التقويم التربوي لدى الأستاذ.

6-3-المقاربة بالكفاءة:

هي مسعى بيداغوجي يجعل المتعلِّم مِحورا للعمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، بهدف تَصييره متوافقًا مع مختلَف الوضعيات المركَّبة؛ من خلال تجنيد وتثمين المعارف والمهارات لاستغلالها في جميع جوانب الحياة.

6-4-مناهج الجيل الثاني:

مَناهج دراسية مُعدَّلَة مَنَحَت مكانةً خاصَّةً للقِيم، وتعزيز الهوية الوطنية، وفق بيداغوجية الكفاءات، حيث تجعل المتعلِّمَ مركزَ الفعل التربوي؛ من خلال بناء معارفه بنفسه لمواجهة الوضعيات المشكلات، وهي تلك المناهج المطبَّقة في الإصلاح التَّربوي ابتداء من الدخول المدرسي 2017/2016.

7-الدراسات السابقة:

❖ دراسة مراد معرف سنة 2016:

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومُعَوِّقاتها"، وقد هَدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة الأساتذة للتقويم التربوي؛ وفق ما تُمليه بيداغوجيَّة الكفاءات، ومدى مواكبتها للإصلاحات التربوية، تَكونت عيِّنة الدراسة من(20) أستاذا للتعليم الثانوي. وقد أظهرت النتائج أن معظم الأساتذة ما زالوا يعتمدون الأساليب التقليدية في تقويم المتعلِّمين كالاختبارات بأنواعها، كما أنهم يستخدمون عوامل غير مرتبطة بالمكتسبات (المشاركة في الصف، مجهود المتعلِّم الشخصي). وهذا ما يؤكد تلك الممارسة التقويمية للمدرِّسين؛ التي لم تَرْقَ إلى مستوى الممارسات التي تتطلبها مقاربة الكفاءات.

❖ دراسة داوود عبد العزيز 2016:

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "مُعَوّقات تطبيق التقويم في تدريس مقرَّر"لغتي الخالدة" للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلِّمين ومديري المدارس"، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مُعَوِّقات تطبيق التقويم المتعلِّقة بالمعلِّم، والطالب، والمحتوى. تَم استخدام المنهَج الوصفيّ، واعتمادُ أداة الاستبانة المكوَّنَة من (35) عبارةً، على عيِّنة تكوَّنت من (14) مديرا و(35) معلِّما. وقد كَشَفَت النتائجُ عن عدمِ اعتماد الطالب على نفسه، وقِلةِ تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم، وزيادةِ الحجم الساعي، وكذا اختلافُ معايير التقويم من أستاذ إلى آخر، بالإضافة إلى طول المحتوى وكثرة الأنشطة.

❖ دراسة خالد الثوابية وأحمد السعودي 2016:

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "مُعَوِّقات تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي وأدواتُه من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية"، وقد هَدَفَت الدراسة إلى تحديد مُعَوِّقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل؛ من خلال استبانة مُكَوَّنة من (26) بندا، على عيِّنة من

المعلمين قُدِّرت بـ (140) تلميذا. حيث أظهرت مُعَوّقاتٍ متعلقةً بظروف التطبيق، ثم بالمعلم، لتليها ما ارتبط بالمقرَّر الدراسي.

❖ دراسة مسعودي امحمد 2016:

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "صعوبات تقويم المتعلِّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين"، وقد هَدَفَت الدراسة إلى التَّعرُّف على صُعوبات تقويم المتعلِّمين لدى معلِّمي المدرسة الابتدائية، ولتحقيق ذلك تم استخدام أداة الاستمارة. وقد أبرزت النتائجُ أنَّ المعلِّم يواجه صعوباتٍ بدرجة متوسطة في الشكل العام، والأكثر شيوعا منها تلك المرتبطة بالتنظيم البيداغوجي في التقويم.

❖ دراسة المطوع نايف 2017:

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "معوقات تطبيق التقويم المستمر على طلاب الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلِّمين"، وقد هدَفَت الدراسة إلى معرفة وجهة نظر المعلِّمين حول مُعَوّقات تطبيق التقويم المستمِر، ولتحقيق ذلك طُبِّقَتِ استبانةٌ مكوَّنَة من (30) فقرةً على عيّنة قُدِّرت بـ (284) معلِّما. وقد أظهرت أنَّ أهمَّ المُعَوّقات تمثلت في زيادة الأعباء الإشرافية والإدارية على المعلِّم، وضعف إدراك أولياء الأمور لماهية هذا التقويم.

❖ دراسة محمد معشي وإبراهيم بن مقحم 2017:

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "تحت عنوان: تقييم واقع استخدام معلِّمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام التقويم البديل، وأُعتُمِدَ المنهجُ الوصفيُّ، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبِّقَتْ ثلاثُ أدوات: بطاقةُ ملاحظة للتعرف على درجة استخدام المعلِّمين للتقويم البديل، واستبانَتان؛ الأولى للتعرف على الاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل، والثانية للتعرف على الصعوبات، وقد تكوَّنَت عيّنة الدِّراسة من(30) معلِّما. وأظهرت نتائجُ الدراسة أنّ استخدام

المعلِّمين للتقويم البديل كان بِنِسَبٍ ضعيفة نتيجة لزيادة أعداد التلاميذ في الفصل، ونُقصُ الوسائل التعليميَّة.

❖ **دراسة قرين العيد ومعوش عبد الحميد 2017:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط"، وقد هَدَفَت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، أُستُخدِم المنهجُ الوصفيُّ، طُبِّقَ استبيان صعوبات التقويم من إعداد يوسف خنيش (2006)، أمّا عيّنة الدراسة فتكوَّنت من(40) أستاذا. وقد بَيَّنت النتائجُ وجودَ صُعوباتٍ تعلَّقَت بالتَّكوين، والأهدافِ، وكثافةِ المقرَّرات، وكَذا صُعوبةُ استغلال الأساليب التقويمية، بالإضافة إلى تحليل وتفسير نتائج العَمليَّة التقويميَّة.

❖ **دراسة لكحل لخضر ومخلوفي علي 2017:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي"، وقد هَدَفَتْ الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات المعلِّمين في التقويم وفق بيداغوجيا الكفاءات في التعليم الابتدائي، أُستُخدِمَ المنهجُ الوصفيُّ، طُبِّقَ مقياسُ الاتجاهات في التقويم وفق مقاربة الكفاءات، و قَدْ تكوَّنت عيّنة الدراسة من(115) معلِّما.

وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التقويم، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلِّمين في التقويم وفق الكفاءات تَبعًا لمتغيِّر الخِبرة (الأقدمية)، وعدم وجود فروق تَبَعًا لمُتَغَيِّر المؤهِّل العلمي، ومؤسَّسَة التكوين.

❖ **دراسة وسيلة بن عامر وساعد صباح 2018:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة من وجهة نظر المعلِّمين"، وقد هدفت الدراسة إلى الكَشف عن المشكلات المرتبِطة بتوظيف آليات التَّقويم المستمِر، أُعتُمِدَتْ أداة الاستبيان التي تكونت من (12) فقرة، والتي طُبِّقت على عيّنة تكوَّنت مِن (50) أستاذا. وقد خَلُصت الدراسة إلى النتائج

التالية: مُشكلة الاكتظاظ في الأقسام، وعدم تدريب المتعلِّمين بالشكل الكافي على آليات التقويم المستمِر، بالإضافة إلى قلة الوسائل التعلُّميَّة التعليميَّة، وكذا كَثرةُ الأعباءِ المهنية على الأستاذ، وعَدَمُ كفايةِ مَعرفَتِه بإجراءات التقويم المستمر.

❖ **دراسة أحمد فريحة وماريا عيساوي 2018:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءة (إشكالية التطبيق)"، وقد هَدَفَت الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي أدت إلى تَعثُّر تَطبيق الطُّرُق المعتمَدة في تَقويم الأنشطة التعليميَّة وفق مقاربة الكفاءات، وقد استُخدِمَ المنهجُ الوصفي، واعتُمِدَتْ أداةُ الاستمارة المتكوِّنَة من 12 بندا، طُبِّقَتْ على عيِّنة مُكَوَّنة من (10) أساتذة لمادة الفلسفة. وقد أسفرت النتائجُ عن وجود صعوبات تَمَثَّلَت في حرمان الأساتذة مِن حقِّهم في التكوين المعرفي والتربوي، وأنَّ إجراءات التَّقويم التَّشخيصي تَقفُ عائقا في نجاح بقية مراحل التقويم التربوي، كما أنَّ الأستاذ يلقى مشكلاتٍ في بناء الأسئلة المحقِّقة للكفاءة.

❖ **دراسة يوسف يحي عبد الخالق 2018:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلُّم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك"، وقد هَدَفَت هذه الدِّراسة إلى تحديد المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي، وتكونت عيِّنة الدراسة من(109) معلِّمين و مُشرفِينَ للتربية، وقد اعتمَدَ الباحثُ على أداة الاستبانة المُكوَّنَة من(60) بندا، تُمثِّلّ ثلاثة محاورَ: الأوَّلُ خاصٌّ بصعوبات مرتبطة بوعي المعلِّم معرفيًّا بالتقويم الحقيقي، وبمهاراته في توظيفه داخل الصف، والإدارة المدرسية، والبيئة التَّعليميَّة، والثاني يتعلَّقُ بالإشراف التربوي، و الأخير خاصٌّ بممارسة الطلاب، وقد أسفرت النتائج عن وجود عوائق في المحاور الثلاثة.

❖ **دراسة الشامخ نورا 2018:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "التقويم في التعليم"، وقد هَدَفَت الدراسة إلى الكَشفِ عن المَشاكل والعُيوب التي قد تَعتري التَّقويم التَّربوي، والتي تَمَثَّلت خُصوصا في تغليب الجانب المعرفي على بقية الجوانب الأخرى، حيث أنَّ المُدَرِّس في إعداده للاختبارات التقويمية، قد لا يُحدد الكفاءات المراد امتلاكُها من قِبَلِ المتعلِّم، والتي قد تساهم في بناء شخصيته وخاصة المهارات، والمواقف، والارتباط بالمحيط الخارجي.

❖ **دراسة السعدوني هبة جميل 2019:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "مُعَوِّقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في فلسطين وتصور مقترح لتطويره"، وقد هَدَفَت الدراسة إلى التَّعرُّف على مُعَوِّقات تطبيق التَّقويم الواقعي في المرحلة الأساسيَّة، اِعْتَمَدَت الباحثَةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، وطَبقت استبانَتين الأولى للتَّعرف على المُعَوِّقات، والثانية مجموعة بؤورية لبناء التَّصور المقترَح للتَّطوير، أمَّا عيِّنة الدراسة فتَكَوَّنَت مِن (210) معلِّمينَ ومعلِّمات. وقد أسفرت النتائجُ عن أنَّ أَهم المُعَوِّقات قد ارتبطت بالبيئة التَّعْليميَّة والطُّلابِ، لِتَلَيَها المُعَوِّقات المتعلقة بأولياء أمور الطُّلاب، وتَعقُبُها تلك المرتَبِطة بالمُعلِّم، أمَّا الأخيرةُ فَمُرتَبِطَةٌ بالإدارة المدرسية، والإشراف التربوي.

❖ **دراسة دحدي سماعيل وهوادف رابح 2021:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات"، وقد هَدَفَت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على مُشكلة تطبيق التقويم التربوي؛ في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات عند أساتذة التعليم الابتدائي في ولاية ورقلة، أُعتُمِدَ المنهجُ الوصفيُّ التحليليّ، واستُخدِم الاستبيانُ أداةً خاصًّا بِمَراحِل عمليَّة التَّقويم، طُبِّقَ على عيِّنة قُدِّرَت بـ (406) أساتِذة. وقد بينت نتائج الدراسة أنَّ تنفيذَ تقويم التَّلاميذ وفق المُقاربة بالكفاءات، يتأثر بالعَمليَّة التكوينية للأستاذ، وعددِ التَّلاميذ في القسم (الاكتظاظ)، ثم الحجمِ الساعي المُخَصَّصِ لإجراءات التقويم التربوي.

❖ **دراسة جوهرة سعد المالكي ورندا حريري 2021:**

قام الباحث بدراسة تحت عنوان: "مُعَوِّقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات"، وقد هَدَفَ البحثُ إلى الكَشْفِ عَن مُعَوِّقات تَطبيقِ هذا النَّوع من التقويم، استَخدَمَتْ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ مُعتَمِدَة على استبانَة "الثوابية" (2013)، وأظهرتْ النتائجُ حصولَ المُعَوِّقات المُرتَبِطَة بالطالبات على أَعْلى مُتوسِّط، وتَلتْها تلك المرتبِطة بظروف التطبيق، ثم المتعلِّقة بالمُعلِّم، وأخيرا ما ارتبط بالمقرَّر الدراسي.

❖ **دراسة عدائكة سامية وبن سيفي فتحي 2022:**

قام الباحثان بدراسة تحت عنوان: "صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مِن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الفيزيائية"، وقد هَدَفَت الدِّراسة إلى الكَشفِ عن صُعوبات تطبيق استراتيجية التَّقويم المعتَمِد على الأداء مِن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الفيزيائية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعتُمِدَ المنهجُ الوصفيُّ، حيث اختيرت عيّنةٌ مَتكوّنة من (53) أستاذا، طُبِّقَت عليهم أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان المتكوّن مِن (03) محاورَ ممثلة في (24) فقرةً. وقد أظهَرَت هذه الدراسة أنَّ الصُّعوبات المتعلِّقة بالأستاذ جاءت في المرتبة الأولى، تَلتْها تلك المرتبِطة بظروف التَّطبيق، ثم الصعوبات المرتبطة بالمتعلِّم.

7-1-ملخص الدراسات السابقة:

بعدَ الاطلاع على الدراسات السابقة المعروضة، لوحظ تناولُها التقويمَ التَّربويَّ بِمختلَفِ أنواعِه سواءٌ الحقيقيُّ، والبديلُ، والواقعيُّ، وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا ما يؤكِّد دَور وأهمّية عملية وإجراءات العَمليَّة التقويمية في الفعل التربوي.

7-1-1-أوجه التَّشابُه والاختلاف بين الدِّراسات السابقة والدراسة الحالية:

مِن حيث الهدف: هَدفَت الدراسة الحالية إلى التعرف على مُعَوِّقات التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني بمرحلة التعليم المتوسط، أمَّا دراسة كل

من الثوابية والسعودي(2016)، ودراسة المقحم ومعشي(2017)، ودراسة عبد الخالق(2018)، ودراسة السعدوني (2019)، ودراسة المالكي وحريري (2012) فَهَدَفَت باختصار إلى التعرف على مُعَوِّقات التطبيق في التقويم البديل، أو الحقيقي، أو الواقعي، في مناهج دول المشرق العربي.

وقد هَدَفَت كلٌّ مِن دراسة معرف (2016)، ودراسة مسعودي (2016)، ودراسة قرين ومعوش (2017)، ودراسة بن عامر وساعد (2018) إلى التَّعرُّف على واقع الممارسات التَّقويميَّة في مقاربة الكفاءات من خلال الكشف والتعرف على صعوبات التقويم، واتجاهاتِ الأساتذة نحوَه، وواقعِ الممارسات التقويميَّة في المقاربَة الحديثة، وكذا مشكلاتُ توظيف استراتيجيات وآليات التقويم التربوي.

بينَما هَدَفَت كلٌّ من دراسة فريحة وعيساوي (2021)، ودراسة دحدي وهوادف (2021) إلى توضيح إشكالية التقويم في ضوء بيداغوجية الكفاءات، والتي تتفق إلى حد ما مع الدراسة الحالية.

من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحاليَّة مع كثير من الدراسات السابقة في توظيف المنهج الوصفي.

من حيث العيّنة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات والتي تناولت المعلمين (الأساتذة) كعيّنة، وتختلف عن بعضِها في كَونِها طُبِّقَت على المديرين والمفتِّشين.

من حيث الأدوات: اِعْتَمَد الباحثُ على المقابلة في جمع بيانات أفراد العيِّنة، وقد اتَّفقَت الدراسةُ مع جميع الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبيان.

7-1-2-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة (التراكمات المعرفية) لتكوين خلفية نظرية حول موضوع الدراسة، وبناءِ أداة جمع المعطيات مع تحديد المنهج الملائم والأساليب الإحصائية المناسبة. كما استنتج الباحثُ أنَّ الدراسةَ الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث الحداثةُ؛ في ظل فُقدان دراسات سابقة، خاصةً المحليَّةَ منها حسَبَ اطِّلاع الباحثِ إذْ طرقتْ

هذه الدراسةُ إشكالية مُعَوّقاتِ التَّقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني؛ بمرحلة التعليم المتوسط على وجه الخصوص، حيث أنَّ الكثير من الدراسات عالجت الممارسات التقويمية، وكذا توظيف آليات التقويم.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

. تمهيد

1. مفهوم التقويم التربوي
2. مفاهيم مرتبطة بالتقويم التربوي
3. أهمية التقويم التربوي
4. أهداف التقويم التربوي
5. خصائص التقويم التربوي
6. وظائف التقويم التربوي
7. أنواع التقويم التربوي
8. استراتيجيات التقويم التربوي

. خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التقويم التربوي عنصرا أساسيا وحجر زاوية في المناهج الدراسية، فهو الأداة التي تؤشر على بلوغ أهدافنا، وفعالية مقرَّرَاتنا، وكفاءة أساتذتنا، ونوعية مُخرَجَاتِنا، ونجاح أساليب ووسائل تدريسنا، ومدى واقعيتها وفعاليتها. فهو بذلك يعتبر مصدرا فعَّالا لاستصدار المحكات والمعايير ومؤشِّراتها التي تساعدنا في تطوير المناهج، والاستشراف والتنبؤ بأهداف أحسن، واتخاذ القرارات السديدة المستنِدة إلى التفاضل العلمي بين الخيارات المتاحة في الشأن التربوي. وتظهر الممارسة التربوية في الوقت الحالي أنَّ التقويم التربوي منطلق أساسيّ في العملية التعليمية التعلمية نظرا لأهميته البالغة، فهو يلازم الموقف التعليمي حيث يشخِّصُ المكتَسَبات القبلية ويجعلها سبيلا لبناء التعلمات وتكوينها، ثم حوصلتها وجعلها قابلة للتحويل والتجنيد لاستثمارها وتوظيفها في المواقف المصادفة.

1-مفهوم التقويم:

1-1-التقويم لغة:

التقويم لغة مأخوذٌ من مادة " قوم".

القِيَامُ: نَقِيضُ الْجُلُوسِ، قَامَ يَقُومُ قَوْماً وقِياماً وقَوْمَة وقَامَةً، والقَوْمَةُ الْمَرَّةُ الْوَاحِدَةُ.

والاسْتِقَامَةُ: الاعْتدالُ، يُقَالُ: اسْتَقَامَ لَهُ الأَمر. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ.

أَيْ فِي التَّوَجُّه إِلَيْهِ دُونَ الآلهةِ. وقَامَ الشيءُ واسْتَقَامَ: اعْتَدَل وَاسْتَوَى.

قَامَ فُلَانٌ عَلَى الشَّيْءِ إِذَا ثَبَتَ عَلَيْهِ وَتَمَسَّكَ بِهِ؛ وَمِنْهُ الْحَدِيثُ: اسْتَقِيموا لقُريش مَا اسْتَقَامُوا لَكُمْ، فإِنْ لَمْ يَفْعَلوا فضَعُوا سيُوفَكم عَلَى عَواتِقكم فأَبِيدُوا خضْراءهم، أَيْ دُوموا لَهُمْ فِي الطَّاعَةِ واثْبُتوا عَلَيْهَا مَا دَامُوا عَلَى الدِّينِ وَثَبَتُوا عَلَى الإِسلام. يُقَالُ: قَامَ واسْتَقَامَ كَمَا يُقَالُ أَجابَ واسْتجابَ

وقَيِّمُ الأَمر: مُقِيمهُ. وأمرٌ قَيِّمٌ: مُسْتقِيم.

وَفِي الْحَدِيثِ: ذَلِكَ الدِّينُ القَيِّمُ أَيْ الْمُسْتَقِيمُ الَّذِي لَا زَيْغ فِيهِ وَلَا مَيْل عَنِ الْحَقِّ. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: فِيها كُتُبٌ قَيِّمَةٌ؛ أَي مُسْتَقِيمَةٌ تُبيّن الْحَقَّ مِنَ الْبَاطِلِ عَلَى اسْتِواء وبُرْهان.

وقَوَّمْتُ الشَّيْءَ، فَهُوَ قَوِيم أَيْ مُسْتَقِيمٌ.

والقِيمة: ثَمَنُ الشَّيْءِ بالتَّقْوِيم. تَقُولُ: تَقَاوَمُوه فِيمَا بَيْنَهُمْ، وَإِذَا انْقادَ الشَّيْءُ وَاسْتَمَرَّتْ طَرِيقَتُهُ فَقَدِ اسْتَقَامَ لوجه.

والاسْتِقَامة: التَّقْوِيمُ، لِقَوْلِ أَهْلِ مَكَّةَ اسْتَقَمْتُ الْمَتَاعَ أَيْ قوَّمته.

وَفِي الْحَدِيثِ: قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ لَوْ قَوَّمْتَ لَنَا، فَقَالَ: اللَّهُ هُوَ المُقَوِّم، أَيْ لَوْ سَعَّرْت لَنَا، وَهُوَ مِنْ قِيمَةِ الشَّيْءِ، أَيْ حَدَّدْت لَنَا قِيمَتَهَا (لسان العرب، مادة قوم).

وجاء في المعجم الوسيط (التَّقْوِيم) حِسَاب الزَّمن بِالسِّنِينَ والشهور وَالْأَيَّام وتقويم الْبلدَانِ تعْيين مواقعها وَبَيَان ظواهرها. (أنيس، 2004)

قوَّم المُعَوَجَّ: عدَّله وأزال عَوَجَه. وقوَّم السِّلعة: سعَّرها وثمَّنها.

تقوَّم الشيءُ: تعدَّلَ واستوى، وتقوَّمَ: تبيَّنَتْ قيمتُه.

ومما سبق يتبيّن أنّ التقويم لغة يتعلق معناه بالاستقامة، وهو ما يناسب معناه الاصطلاحي، إذ التقويم اصطلاحا يراد منه جعل عمل التلميذ أكثر استقامة واعتدالا، وقد يكون معناه الثبات ويراد للتلميذ المقوَّم أن يثبت على أمر معين ويبني عليه، وقد يكون معناه تثمين الشيء وهو إسناد ثمن له، وهذا أيضا له علاقة واضحة بالتقويم الاصطلاحي، وحتى معنى القيام يناسب المعنى الاصطلاحي، لأن التقويم يجعل التلميذ ينهض ويقوم بمستواه التعليمي. (داود، 2003) (حرف القاف) مدخل (ق و م)

قامت الأم على فراش طفلها.

ورد هذا التعبير في القديم بدلالة الثبات على الشيء، ومنه قول الله تعالى: ﴿ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتْلُونَ آيَاتِ اللَّهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ آل عمران.(113) ، أي: مواظبة على الدين ثابتة. وهذا المعنى أصل لدلالة التعبير المعاصر، فالثبات والدوام على الشيء يجعله أصلا وأساسا له، والرعاية لا تتحقق إلا بالمداومة والثبات عليها.

قوَّمَ يُقوِّمُ، تقويمًا، فهو مُقَوِّم، والمفعول مُقوَّم.

قوَّمَ المعوَجَّ: سوّاهُ وعدَّله، وأزال عِوَجَهُ " قوَّمَ الطريقَ المنحني- قوَّمَ الأخطاءَ: صحَّحها -إعادة تقويم سياسة الدفاع- إنّ الغصونَ إذا قوَّمتها اعتدلت...ولا يلينُ إذا قوَّمتَهُ الحَطبُ".

قوَّمَ السّلعةَ ونحوَها: سعَّرها، وضع لها ثمنًا " قوَّمَ سعر الخُبزِ بعشرةِ قروش".

1-2-التقويم اصطلاحا

يعرف حبيب " التقويم بأنه عملية مستمرة وشاملة، لا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة". (حبيب، 2002، ص 9).

أمَّا زقوت فيرى أنَّه: "هو الذي يضم مجموعة من العمليات المتداخلة، لجمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات، باستخدام معايير علمية حول ظاهرة أو موقف في ظروف ومعطيات محيطة، وذلك من أجل تحسين العملية التعلمية، أو باقتراح حلول واضحة تساعد في تحقيق الأهداف". (زقوت، 2005، ص 149).

كما عرَّف الكبيسي التقويم بأنه: "إصدار الحكم على أهمية الشيء من حيث التكلفة المناسبة ومن حيث الفعالية بالمقارنة النسبية مع ما يتم في ضوء بعض المعايير التي يتم الاتفاق عليها". (الكبيسي، 2007، ص 112).

1-3-التقويم التربوي اصطلاحا:

يعرفه الزيود وعليان بأنّه: "العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي تتضمنها المناهج العامة، وكذلك نقاط القوة والضعف بها، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة". (الزيود، عليان، 2002، ص 13).

وقد عرَّفه خضر بأنه: "عملية إصدار أحكام على مدى تحقيق الأهداف التربوية". (خضر، 2007، ص 31).

كما يعرِّفه الصمادي والدرابيع بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها". (الصمادي، الدرابيع، 2004، ص 30).

وبالنسبة لـلسميع فيعرِّفه بأنه: "اصطلاح يعبر عن الوسيلة التي تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمدرسة وبالطالب من مصادر متعددة، ثم وضع هذه الحقائق في صورة واضحة يمكن تفسيرها تفسيرا علميا يكشف عن مدى ما تحقق من أهداف تربوية، ويكشف عن درجة صلاحية العملية التعليمية". (السميع، 2000، ص 20).

كما أنه الأداة التي تكشف عن مدى تحقق الأهداف ومساهما في تحديد نقاط القوة والضعف من خلال تشخيص المعوقات المانعة في الوصول إلى المقاصد لتقديم المقترحات المساهمة في تصحيح المسار التعليمي وتحقيق غاياته (دعمس، 2008).

أمَّا بالنسبة لـمجيد فعرَّف التقويم التربوي "بأنه عملية تشخيصية وقائية علاجية يتم من خلالها استهداف الكشف عن نقاط الضعف والقوة في عناصر العملية التربوية من أجل تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف التربوية المتنوعة، ويكون لها الدور الفاعل في تحديد المشكلات وتشخيصها ومعرفة المعيقات لوضع الحلول المناسبة لها وتحسين ورفع مستوى العملية التربوية إلى الأفضل". (مجيد، 2011، ص 124).

وحسب سعادة والعميري فإن التقويم التربوي: "عملية منهجية تقوم على جمع البيانات والمعلومات لتفسير الأدلة للقدرة على إصدار حكم يتعلق بالطلبة أو البرامج التعليمية مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك". (سعادة، العميري، 2019، ص 52).

كما يعرفه الفتوح بأنه: "إصدار حكم على مجموعة من الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص في ضوء المعايير أو المحكات أو المستويات، وهو يتضمن التشخيص والعلاج والوقاية". (الفتوح، 2011، ص 6)

أمَّا عن (Rogers, 2006, p. 87) فيعرّف التقويم التربوي بأنه: "جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة من الأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار".

وقد عرّفته Bomboir بأنه: "جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة، حتى نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددناها، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات" .(Bomboir, 1972, p. 87)

في حين عرَّفه Bloom على أنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو المواد أو الطرق، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات

والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا أو كيفيا". (Bloom, 1967, p. 38).

أمَّا وزارة التربية الوطنية فترى أن التقويم التربوي مسار يتمثل في إصدار أحكام على التعلمات من خلال مجموعة بيانات متحصَّل عليها، بغرض اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. (وزارة التربية الوطنية ، 2016، ص 22).

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أنَّ التقويمَ التربوي إجراءاتٌ تساعد في التعرف والحكم على مدى ما تحقق من الأهداف التربوية المتوخاة في المناهج الدراسية، وذلك من خلال عملية تشخيص وتحليل وتفسير وعلاج أوجه الضعف والنقائص، مقارنة بالمعايير والمؤشرات العلمية المحددة سلفا في سبيل تحسين وتجويد العملية التعليمية التعلمية.

كما يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة أنَّ التقويم التربوي:

- إجراءٌ يساعد في التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة.
- أداة لتجويد العملية التعليمية التعلمية.
- إجراء منهجي يسبق ويلازم الفعل التربوي في جميع مراحله.
- عملية تساهم في استصدار الأحكام التي تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلِّم والمتعلم حول مستوى أدائهما لتعديل مسار التعلم.
- تحديد نقاط الضعف لعلاجها ونقاط القوة لتعزيزها وتقويتها.
- إعادة النظر في فاعلية الأهداف التربوية وسبل تحقيقها، من محتويات دراسية

ووسائل وطرائق ونشاطات تعليمية.

- عملية علمية تعتمد على محكات ومعايير ومؤشرات يتم تحديدها سلفا.

أمَّا الباحث فيرى أنَّ التقويمَ التربوي ركنٌ أساس في العملية التربوية، حيث يساير مختلف مراحل بناء التعلمات من خلال تشخيص المكتسبات القبلية وتوظيفها في بناء وتكوين المعرفة اللاحقة، ثم قياس نوع وكم نواتج التعلُّم ليعطي أحكاما تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة، ويُزوِّد بتغذية راجعة لعناصر المناهج التربوية لأجل تعزيز وتقوية

مواطن القوة، وإحصاء المشكلات التربوية للوقاية منها وعلاجها، ومن ثَم تحسين وتجويد الفعل التربوي ومخرَجاته.

2-مفاهيم مرتبطة بالتقويم التربوي:

2-1-القياس:

تلك العملية التي تقدم صورة لمقدار ما يحمل الأفراد أو الأشياء من سمات يترتب عليها إصدار أحكام هامة على المتعلم، وتتوقف فعالية القياس على كفاءة أداة القياس وطبيعة الظاهرة. (حمدي، 2004، ص 19).

ويعرّفه محمد بأنه: " العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخصيصة أو السمة التي نقيسها". (علي، 2011، ص 279)

أما الباحث فيعرِّف القياس بأنه إعطاء قيم رقمية أو عددية لصفة من صفات العمل المطلوب وفقا لقواعد مُحدَّدة سلفا.

2-2-الاختبار:

هو وسيلة للتقييم أي أنه أداة القياس، ويستخدم لتوثيق مستوى تعلُّم المتعلِّم (جابر، 2002، ص 13).

كما أنه وسيلة القياس التي يتم بناؤها بطريقة علمية منظمة تشمل مجموعة إجراءات تخضع لجملة من الشروط والقواعد المحدَّدة بغرض التعرف على درجة امتلاك الأفراد للسِّمات أو القدرات المرغوب في قياسها (عودة، 2004، ص 12).

ويعرِّف الباحث الاختبار على أنَّه الوسيلة المستخدمة في قياس المعارف والمهارات لمادة دراسية معينة قياسا كميا لغرض التعرف على نواتج التعلُّمات لدى المتعلم.

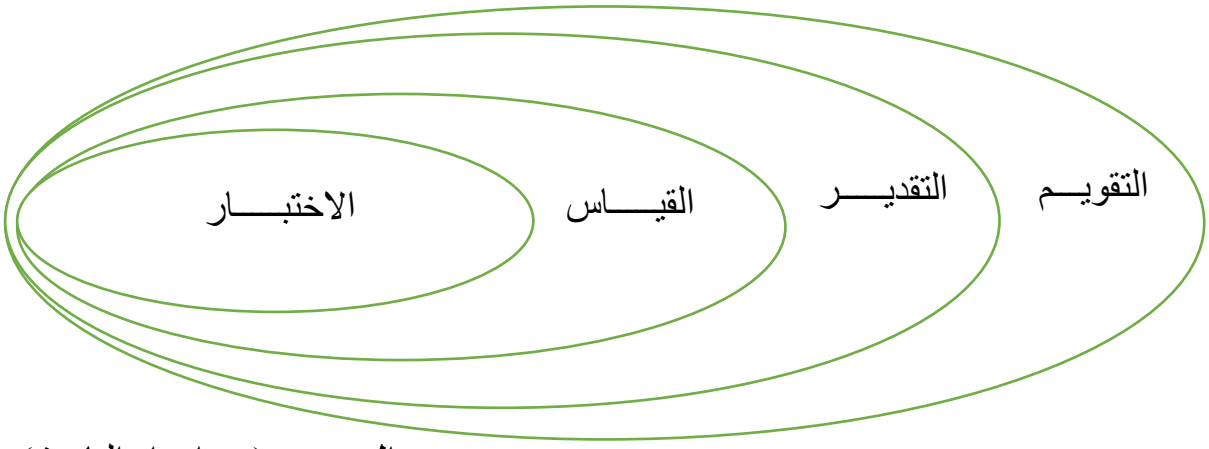
2-3-التقدير:

يرى عبد اللطيف الرابي وآخرون أن التقدير: "تلك المرحلة التي تسبق إصدار الأحكام بعد الحصول على نتائج عملية القياس". ومنه فإن عملية التقدير تحوي مقارنة النتائج المتحصل عليها مع البيانات المعيارية، ثم التعرف على مدى اقترابها أو ابتعادها من السلوك التعلمي للمتعلمين، مقارنة بمعايير كان من المفتَرَض الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التعلمية. (عبد اللطيف الرابي وآخرون، 1994، ص 118).

كما أنه إصدار الأحكام على قيمة الأشياء من دون تعديلها وفق مستويات معينة، وفي الشأن التربوي هو بيانات عن تحصيل المتعلِّم في الجوانب الصِّحِّية والقدرات، والاستعدادات والمهارات وغيرها، كما يُسهم التقدير في الحكم على نتائج القياس من خلال التعرف على مدى تمثيل الدرجات لمستوى تحصيل المتعلم. (دعمس، 2008).

أمَّا الحريري فتعرفه على أنه: "العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مُدخلات وعمليات ومُخرجات أيِّ نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة النظام التربوي، وتشخيص مَواطِن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام". (الحريري، 2008، ص 20).

شكل رقم (01): مخطط للعلاقة بين الاختبار القياس التقدير والتقويم



المصدر: (من إعداد الباحث)

2-4-المعايير:

يعرِّف الفتوح المعيار بأنه: "مجموعة المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في ظاهرة معينة، وهذه المواصفات هي أسس داخلية للحكم على البرامج في ضوء الأداء الفعلى للمشاركين فيها، وعادة ما تتخذ الصيغة الكمية" (الفتوح، 2011، ص 6). كما أن المعايير مجموعة من الشروط التي تُحدّد الصورة المثلى التي ينبغي توافرها في المتعلِّم، والتي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها من خلال نماذج وأدوات للقياس يتم الاتفاق عليها وتحديدها وضبطها للوصول إلى رؤية واضحة لمُدخلات النظام التعليمي ومُخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المتوخاة والوصول إلى الجودة الشاملة. (الدريج، 2015، ص 168).

وتتفرع المعايير إلى نوعين، حيث تنحصر بين مستوى تَملُّك التلاميذ للكفاءة ومستوى المفاضلة بينهم.

معايير الحد الأدنى: والتي تكشف عمّا اكتسبه المتعلم من حد أدنى للتعلُّمات، ويعتبر هذا المعيار إشهاديا، يقرِّر من خلاله نجاح أو فشل المتعلِّم في تَمَلُّك الكفاءة التي تؤهِّله لتَمَلُّك المعارف اللاحقة.

معايير الإتقان: وهي غير مرتبطة بنجاح المتعلمين، ولكنها معايير تساعد على التفاضل بينهم، وعدم امتلاكها لا يَحُولُ دون مواصلة العملية التعلمية. (هني، 2005، ص 188).

2-5-المستويات:

يعرفها الفتوح على أنها: "أسس داخلية للحكم على البرامج في ضوء ما يجب إحرازه وليس في ضوء ما تم احرازه بالفعل كما هو الحال في المعايير". (الفتوح، 2011، ص 6).

2-6-المحكات:

يرى الفتوح المحكات أنها: "أسس خارجية للحكم على البرنامج، فالحكم على نجاح برنامج تدريبي مثلا في تحقيق أهدافه يمكن مقارنة الدارسين فيه بمستويات الكفاية الإنتاجي، كما تتحدد في الميدان الفعلي للعمل" (الفتوح، 2011، ص 6)

2-7-المؤشرات:

هي تلك العلامات الواضحة والدقيقة والملموسة القابلة للملاحظة، والتي تسمح بأَجْرَأَةِ معيار معين. وهذا ما يعنى أن المؤشرات في خدمة معايير التقويم، وينبغي أن تكون المؤشرات واضحة قابلة للتطبيق، فهي التي تساعدنا في الحكم على مدى التحكم في الكفاءة.

ويمكن تقسيم المؤشرات إلى:

مؤشرات كمية: وتعتمد على الدرجات والنقاط والنسب المئوية، فهي بذلك توصيف مادّى وعددي ونقطي، أي أنها تعنى بسلم التنقيط وتحدد عتبات النجاح والإخفاق.

مؤشرات كيفية: وتتشكل من مجموعة من المواصفات التي يستوجب توفُّرُها في إنتاج معين، فهي بذلك تتخذ الطابع الوصفي وتؤكد على توضيح الأخطاء وتصحيحها. (حمداوي، 2015، ص-ص 86-87).

2-8-المعالجة البيداغوجية:

مسار بيداغوجي يساعد التلميذ على تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلُّماته، والتي تظهر في المستويات التالية:

- **بعد وضعية تعلمية بسيطة**: حيث تظهر نقاط الضعف عند المتعلم أو قلة التحكم في المعارف.
- **بعد وضعية إدماجية:** تظهر في قلة فعالية المتعلم في تجنيد معارفه.
- **بعد حل وضعية مشكل:** والتي تظهر في ضعف استخدام التلميذ للموارد.

- في نهاية الفصل الأول والثاني: بعد ظهور نتائج التقويم المرحلي الفصلي. (وزارة التربية الوطنية ، 2016، ص 23).

كما يمكن تعريفها بأنها تلك الإجراءات التي تقلل وتخفف من الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلِّمين قبل وصولهم درجة الإخفاق. (صالح، 2016، ص 36).

أما الباحث فيرى أنَّ المعالجة البيداغوجية هي مختلف العمليات التى تَحُدّ من الصعوبات والعوائق التي تشخصها الإجراءات التقويمية، والتي يعاني منها المتعلّم الذي قد تصل به إلى التأخر والتخلف المدرسي.

3-أهمية التقويم التربوي:

يساهم التقويم التربوي بدرجة كبيرة في العملية التعليمية، فهو يمَكِّن من معرفة الثَّغَرات والصعوبات التي يواجهُها المتعلِّم، والكشف عن نقاط الضّعف والقوة التي تساعد في التعزيز والعلاج وتحسين نتائج التعلُّمات في المستقبل، فالتقويم في التدريس يساعد على:

- **تحقيق ما تحقَّق من الأهداف:** ويظهر ذلك في تقدير ما اكتسب المتعلم من معارف، وفي قدرتِه على استثمارها وتوظيفها في الوضعيات التعلُّمية التعليمية المختلفة، وفي تقييمِ قدرته كذلك على استغلال الأساليب العلمية في البحث والتفكير وحل المشكلات التي تصادفه، وكذا في قياس قدرته على استخدام الوسائط والأدوات العلمية بمهارة، بالإضافة إلى تقدير مدى تشبع المتعلم بالاتجاهات الإيجابية والقيم والاهتمامات والميول.
- **عملية تشخيصية وقائية علاجية:** حيث إنها تزود الأستاذ بالتغذية الراجعة على الفعل التربوي، وعلى مستوى فاعلية التدريس من أهداف ومحتويات وأساليب، ومن خلالها تعزّزُ أوجه القُوة لتدعيمها، وأوجهَ النقص لتحسين نتائجها.
- **مؤشر لقياس أداء المعلم**: من حيث المهارات والكفاءات التدريسية، والتي تظهر في الاستغلال الأمثل لِطرق ووسائل التَّدريس، وخلق الوضعيات التربوية

وغيرها. وذلك للحكم عليها لأغراض بيداغوجية وإدارية. (الفتوح، 2011، ص-ص 7-8).

كما يعتبر التقويم التربوي من الأهمية بمكان، حيث يلجأ إليه العاملون في حقل التربية للحكم على مدى جدوى وفعالية العملية التعليمية التعلمية، إذ يمكن استنتاج أهميته فيما يلي:

3-1-بالنسبة للمعلم:

- يقدِّم للمعلم تغذية راجعة تساعده في تثبيت نقاط قوته لتدعيمها واستثمارها، وفي تحديد أوجه النقص لتعديلها وتفاديها.
- يساهم في التعرف على مدى تحَكُّم المعلِّم في المعارف والكفاءات والمهارات بمختلف أنواعها.
- يُظهِر للمعلم نقاط القُوَّة والضعف عند المتعلم، وتُمكِّنُه من الاستفادة منها في تحسين وتعديل أدائه. (يونس وآخرون، 2004، ص 165).

3-2-بالنسبة للمتعلِّم:

يعتبر المتعلم في المقاربة الحديثة مركز العملية التعليمية التعلمية لفعاليته فيها، وعمليةُ التَّقويم قُوَّةٌ محفِّزة لنشاط المتعلم من خلال تزويده بمدى التقدم وتحقيق الأهداف بواسطة التغذية الراجعة، كما له الدور الكبير في مجال إرشاد وتوجيه التلاميذ في مختلف مراحل حياتهم المدرسية واختباراتهم المستقبلية حسب قدراتهم واتجاهاتهم واهتماماتهم. (غالم، 2019، ص 588).

3-3-بالنسبة للإدارة التربوية:

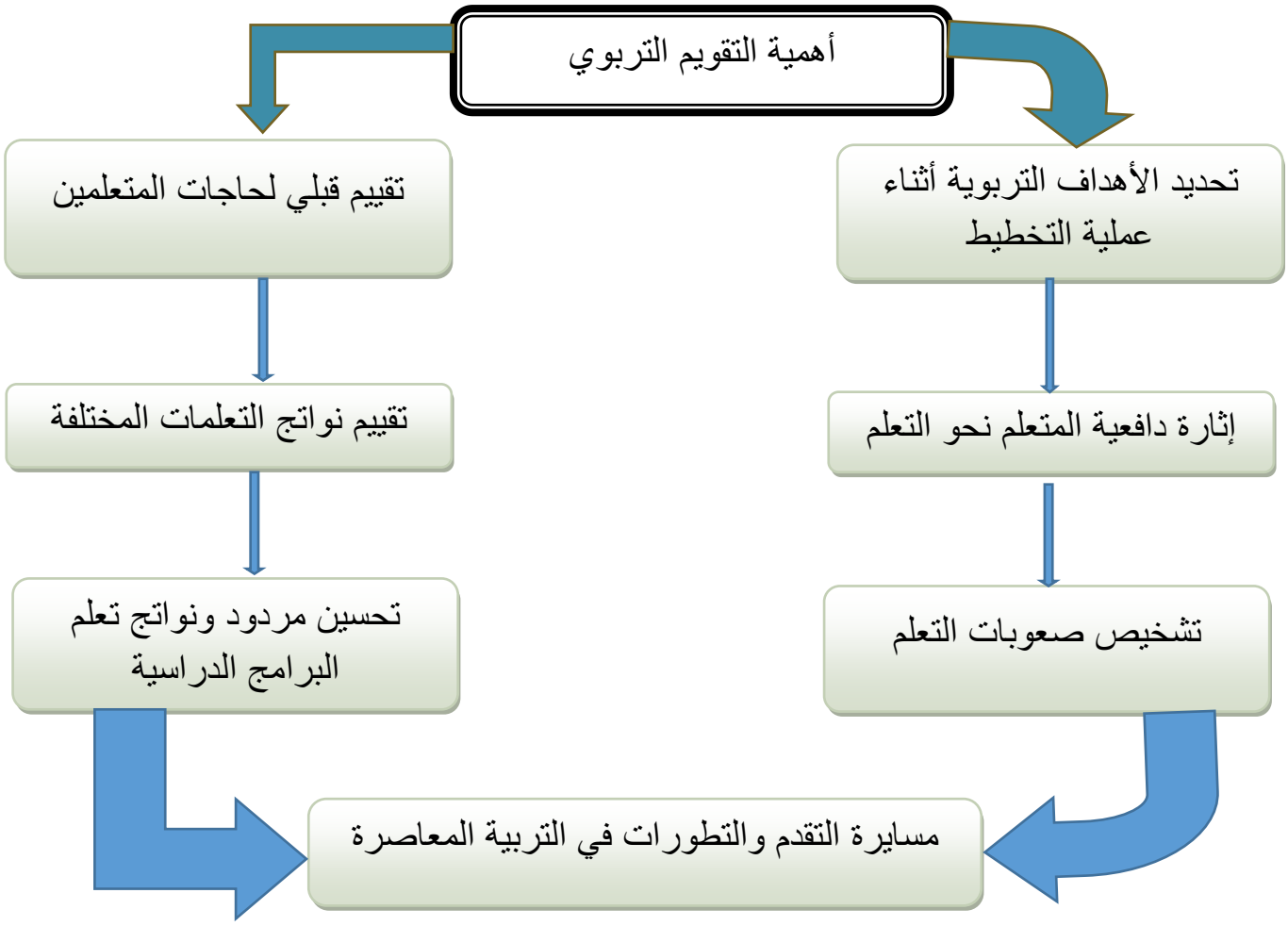
يساعد التقويم التربوي الإدارةَ المدرسية فيما يلي:

- تقديرِ مردود المدرسة لمعرفة مَواطِن التَّعديلِ والتطوير.
- التأكُّد من نجاعة القرارات المتخذة سلفا.

- توطيدُ العلاقة مع الأولياء من خلال تقديم بيانات وتقارير حول نتائج تعلمات أبنائهم.
- معرفة درجة تقديم المؤسسة للخِبْرات والمعارف والمهارات للمتعلمين.
- اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بعناصر المنظومة التربوية. (غالم، 2019، ص 588).

كما تظهر ضرورة التقويم التربوي في الإدارات التربوية من خلال المعنيّين بالمتابعة والتعديل في نوعية المناهج وجودتها، ومختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية بهدف التطوير والتحسين. (أبوعلام، 2014، ص 175).

شكل رقم (02): تمثيل تخطيطي لأهمية التقويم التربوي



المصدر: (حمدي، 2004، ص 31)

4-أهداف التقويم التربوي:

يساهم التقويم التربوي في تحقيق مجموعة أهداف لتصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- التأكُّدُ من مدى ملاءمة المنهاج الدراسي مع المرحلة العمرية المناسبة للتلاميذ.
- تشجيعُ الإدارة المدرسية على بذل مجهوداتٍ أكثر في العمل، وتحفيز المعلم على التنمية المهنية، وكذا المتعلم لبناء تعلماته.
- يرشدُ ويوجِّه المتعلِّمين نحو النشاطات التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم. (الحريري، 2008، ص 29).

كما أنَّ التقويم التربويَّ يهدف إلى:

- الوقوف على المناهج الدراسية ومقرَّراتها، وطرائق التدريس والعمل على تحيينِها وتحديثها وتطويرها، لتحقيق الأهداف المنشودة ومجابهة الرهانات المستقبلية.
- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية التي تتناسب والمواقفَ التربوية.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة لأدائه التعليمي وفعالية تدريسه من خلال عمليات التشخيص والعلاج والوقاية. (راشد، 2007، ص 181).

وكذلك يهدف التقويم التربوي إلى:

- إبرازِ مَواطن الضعف وما ينجر عنها من ظواهر سلبية وموانعَ، قد تقف عائقا أمام تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية المأمولة.
- تحديدِ ما تم تحقيقه من أهداف تعليمية منشودة.
- تُقدِّم للمعلِّم أحكامًا ذاتية حول ممارسته التعليمية من خلال التغذية الراجعة. (على، 2005، ص 115).

كما يسعى التقويم التربوي إلى بلوغ مجموعة أهداف أخرى تتمثل في:

- إعدادِ الأهداف التربوية بناءً على التجربة والتطبيق اللَّذيْن يكشفان عادة عن الخطأ والخلل.
- تشخيصِ الصعوبات التي تواجه المعلِّم والمتعلِّم والمدرسة، والعملِ على معالجتها.
- الوقوفِ على ما أحرزته العمليةُ التعليميَّة من تحسينٍ وتغييرٍ في سلوك المتعلم.
- التعرُّفِ على ميول المتعلِّمين وقُدراتهم، وتحديدِ أخطائهم لتلافيها في المستقبل.
- ارتقاءِ المتعلِّمين من صفٍّ لآخرَ، وتوجيههم من مرحلة لأخرى بما يتوافق مع مؤهِّلاتهم. (شعلة، 2000، ص 33).

أمَّا بالنسبة لـمحمد سيد علي وأحمد سالم فقد حدَّدا جملةً من الأغراض التي يحقِّقها التقويم التربوي وهي كالآتي:

4-1-أهدافٌ متعلقة بالتلميذ:

- تُعرِّف المتعلم على مدى إحرازه للأهداف، وتحديده لأوجه الضعف.
- يقدِّم للمتعلم التغذية الراجعة بشكل مستمر.
- يَكشِفُ عن رَغَبات واهتمامات وميول المتعلمين.
- يَتنبَّأُ بنجاح المتعلِّم أو فشله في دراسة معينة، وحتى في مراحل تعليمية قادمة.
- الاعتمادُ على النفس، واتخاذُ القرارات، وتحمُّل المسؤوليات وفق التقويم الذاتي.
- اختيارُ نوع التعلمات والشُّعَب المدرسية، وفق الرغبات والاستعدادات والميول والقدرات.
- القُدرة على مجابهة المشكلات الاجتماعية، والنفسية، والدراسية التي تواجهه.

4-2-أهداف متعلقة بالمعلِّم:

- رصدُ ما وصل إليه من أهداف.
- تعديل وتطوير الأداء بناء على نتائج التقويم من خلال عملية التشخيص والعلاج والوقاية.

- تحديدُ صعوباتِ التَّعلُّم عند المتعلِّمين، واتخاذُ الإجراءات الملائِمة لعلاجِها.
- إعدادُ سِجِلٍّ لكل متعلِّم يُساهم في مساعدته وتوجيهه، ومعرفة مدى تقدُّمه نحو الأهداف المنشودة.

4-3-أهدافٌ متعلقة بالمسؤولين على العملية التعليمية التعلمية:

- تقديمُ بياناتٍ عن المتعلِّمين وأساتذتِهم تُمكِّن من إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات المناسبة.
- تحسينُ وتطويرُ المناهج التربوية باعتبارها وسيلةً لتحقيق أهداف التربية.
- الموضوعيةُ والدِّقَّة في بناء الاختبارات حَسَب مستوى وقدرات المتعلمين.
- تحديدُ احتياجات المجتَمَع مِن الوظائف المختلفة، والكفاءات والمهارات المَرجوِّ تواجدُها في الموارد البشرية من خلال عملية التكوين والتدريب.
- تحديد احتياجات المجتمع من المؤسسات التعليمية، وتهييئ غير الصالح منها.
- اتخاذُ القرارات المناسبة فيما يتعلق بهندسة التكوين لمسايرة التطور والتدفق العلمي والتكنلوجي. (سيد على، سالم، 2003، ص 133).

5-خصائص التقويم التربوي:

لا شك في أنَّ العملية التقويمية أحدُ العناصر الأساسية للمنظومة التربوية، فهي بمثابة حجر الزاوية لما تُقدِّمُه مِن تشخيصٍ، وعلاج، وتنبؤ، وتغذية راجعة، تساعد في تصويب وتصحيح المسار التعليمي، ومدى تحقق الأهداف المنشودة، كما تساعد في إصدار الأحكام، واتِّخاذِ القرارات، ومتابعة التنفيذ، وتحديد جودة المخرجات في إطار مجموعة من المعايير والمؤشرات، ولا يمكن للتقويم التربوي أنْ يؤدِّي الدَّور المنوط به في عملية التطوير، والتجويد، والتفعيل، إلا من خلال اتِّسامه بمجموعة من الخصائص هي كالتالي:

- **وضوحُ الأهداف:** يَشتَرط التقويم الحديثُ وضوحَ الأهداف ودقتَها، ويتطلب كذلك تحديدَ الأهداف التَّربوية المرادَ تحقيقُها من خلال الوظائف المدرسية وأدوارِها،

ويَظهر ذلك من خلال تحويل الأهداف العامَّة إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس. (الفتوح، 2011، ص 18).

- **الشُّموليَّة:** اقتصر التقويم التربوي فيما مضى على تحصيل المعرفة، مُهمِلًا بذلك جوانب الشَّخصية الأخرى، لذلك وجب على التقويم المعاصرِ أن يشتَمِل على المهارات والمعارف، والاهتمام، والميل، وأساليب التفكير، والاتجاهات والقيم. (عقل، 2001، ص 56)
- **الاستمرارية:** يلازمُ التقويم العملية التعليمية منذ البداية وحتى النهاية، ويرافق تحديدَ الأهداف، وتحديدَ الخُطط، ويصاحب التنفيذَ مُتابِعا جميعَ أشكال النشاطات المختلفة في المدرسة ومُدَرِّسِيها، ليتمكن من الكشف عن مواطن الضعف والقوة في الجوانب المرادِ تقويمُها.
- **التَّكامُل:** تعمل آليات التقويم ووسائلُه على تحقيق الأَهداف وذلك من خلال التَّكامل فيما بينها، وهذا ما يقدم لنا صورة واضحة وأفكارا دقيقة عن الموضوع أو المتعلم المراد تقويمه، علما أنَّ العملية التقويمية تساهم في مساعدة المتعلم في تطوير شخصيته من جميع جوانبها. (الكبيسي، 2007)
- **الموضوعيَّة:** بمعنى أنْ تقوم العمليةُ التقويميَّة على أسُس عادلةٍ وموضوعيَّة بعيدة عن التحيُّز والذاتية، وغيرِ متأثرةٍ بالمزاجية والعوامل الشخصية.
- العِلْميَّة: يبنى التقويم التربوي على أُسس علمية من صدق وثبات وتمييز.
- **الصدق:** حيث تكون الأدوات المستخدمة في القياس صادقة، وأن تقيس ما وُضِعت له.
- **الثبات:** بمعنى أنَّ الاختبار يُعطي نفس النتائج تقريبا عند تطبيقه في كُلِّ مرة على المتعلمين أنفسِهم، في فترات زمنية معينة.
- **التمييز:** وهو قدرة الاختبار على إظهار الفروق الفردية بين المتعلِّمين ليُحدِّد مَيلَهم، واهتمامَهم، وقُدراتِهم، واستعداداتِهم. (حمدي، 2004، ص27).

6-وظائف التقويم التربوي:

لقد ساهم تطوير فلسفة التربية من خلال التربية المقارنة في ترقية التقويم التربوي وتنوع وظائفه المنشودة المبيَّنَة أسفله:

- **التشخيص:** يعتبر التشخيص خطوة مهمة في المسار التعلمي سواء للمعلم والمتعلم، فهو يحدد نقاط القوة والضعف، والمكتسبات القبلية قبل عملية التدريس وأثناءها، ما يساعد المعلِّمَ في اختيار الطرق العلاجية المناسبة.
- **استثارة دافعيَّة المتَعلِّم:** يطمح المتعلِّمون إلى تحقيق تقدُّمٍ في تعلُّماتهم، والحصول على علامات جيدة في امتحاناتهم، وهذا ما يثير دافعيَّتهم للتَّعلم ويجعلُهم يبذلون مجهودات جبارة في التحضير للاختبارات، حيث يعتمد أسلوب مراجعتهم على نوعية الاختبارات وما تقيسهُ.
- **تعزيز التقويم الذاتي:** يهتدي المعلِّم بنتائج متعلميه في سبيل ترشيد وتوجيه العملية التعليمية التعلُّمية، وتطويرِ أدائه واختياره الطُّرقَ والوسائلَ الفعالة. كما يتيح للمتعلم متابعة أعماله ذاتيا دون عون، فيُعَدِّل من أخطائه ويتجنَّب الإجابات غير المناسبة، وبالتالي يُعتبر التقويمُ الذَّاتيُّ هدفًا تتوخى العملية التربوية تحقيقَه.
- **مصدرٌ للتّعلم:** يعتبر التقويم التربوي مصدرا للتعلم، فهو يحثُّ ويحفز التلاميذ على مراجعة دروسهم، والتدقيق في نشاطاتهم، وتَشَارُكِ المعرفة مع زملائهم لترسيخها ومقارنتها، فيجعل التعلُّمات أكثر عمقا ودقة، وتعمل التغذية الراجعة على التعريف بقيمة وفاعلية التقويم التربوي من خلال قدرة المتعلِّم على استرجاع معارفه ومهاراته لتجنيدها واستثمارها لمجابهة المواقف والوضعيات داخل المدرسَة أو خارجها.
- **زيادة فاعلية التدريس:** تُعد العملية التقويمية ركنًا وأساسًا في العملية التدريسية، حيث تُعطي مؤشراتٍ للمعلِّم حول فاعلية معرفته، ونجاح طرقه، ونجاعة وسائله، واختياره وضعيات تعليمية مناسبة، ونمط تقويمه من خلال التغذية الراجعة، والكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى إعادة النظر، وهذا ما يفرض الإعداد الجيد

للمعلم حول الخلفية النظرية من جهة، وأدوات وأساليب واستراتيجيات التقويم، وبناء الاختبارات وتصحيحها من جهة أخرى. (محمود، 2007، ص-ص39-41).

وقد ذكر محمد سيد علي وأحمد سالم أحمد وظائف التقويم التربوي التالية:

- الحكم على قيمة الأهداف التربوية، فعملية التقويم تظهر قيمتها بناء على صدقها أو خطئها، فتعزز الأهداف الصالحة وتستبعد غير المهمة.
- تحديد حاجيات المتعلمين، وميولَهم، واستعداداتهم، ورغباتهم، وقدراتهم التي يجب أن تراعيها النشاطات المقدَّمة من أجل ظهورها وتنميتها.
- تجويد العملية التعليمية التعلمية من خلال تحديد مدى وصول التلاميذ إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، واتخاذ التدابير اللازمة لتحصيل المقاصد بالمستوى المطلوب.
- تقدم المعلومات الضرورية والكافية عن المتعلمين المتَّخَذ بشأنهم القرارات المتعلقة بتعلُّماتِهم الكمية والكيفية، وتوفير المعلومات التي تفيد في توضيح الطرق التي يتعامل بها الفرد في أي مجال محدَّد كالتدريس، أو التدريب، أو العلاج.
- الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية قبل تنفيذها، ما يساعد في ضبط التكلفة، وتوقع النتائج، والحيلولة دون مضيعة الوقت والجهد.
- تزويد الأولياء بمعلومات عن مدى تقدُّم أبنائهم، وعن المشكلات التي تعيق نجاح تمدرُسهم.
- تحديد مسار حدوث التعلُّم لأنَّ المُتعلِّم يركِّز على التعلُّمات الممتَحَن فيها.
- تقديم معلومات حول مدى تقدُّم المتعلِّم نحو تحقيقه لأهدافه المنشودة، ما يساعده على إدراك جوانب الصواب والخطأ في استجاباته، والعملِ على تثبيت الاستجابات الصحيحة، والسلوك المرغوب فيه، وتفادي الأخطاء الماضية.
- معرفة مدى فعالية المناهج الدراسية، لأن التقويم التربوي أساسٌ في اختبار مدى انسجام وتوافق المنهاج مع الظروف والواقع، والمرامي، والأهداف.

- تقديم معطياتٍ حول كفاءة المدرّس، ونقاط قُوَّته وضعفه، ما يساعد في تشخيص الاحتياجات التدريبية، ومن ثَمَّ هندسة التكوين والتدريب. (سيد على، سالم، 2003، ص 21).

كما أن للتقويم التربوي وظائف متعددة في العملية التعليمية التعلمية والتي يمكن أن نوجزها في:

- يقدم للمعلم معرفة شاملة حول دافعية المتعلمين وحسن توجيهم.
- يساهم في إتقان إجراءات القياس والتقويم، ما يجعل الأستاذ أكثر تخصصا من الجانب المهني والفني.
- يدفع إلى اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة خاصة النوعية منها.
- يظهر درجة التحسن في الاتجاهات الشخصية، والعلاقات الإنسانية بين المتعلمين وأساتذتهم، ما يجعل المتعلم أكثر تحفيزا في تناول المعرفة والكشف عن نواحي قوته ونواحي النقص.
- يكشف عن مدى التحكم في وسائل القياس، ومعرفة مدى صلاحيتها في تحقيق الأهداف المتوخاة.
- يعمل على تطوير مُدخَلات الفعل التربوي، ومدى جودة المقررات المستخدمة. (محمود، 2004، ص 26)

7-أنواع التقويم التربوي:

للتقويم التربوي عدة أنماط تختلف حسب الوظيفة والزمن الذي يُستخدم فيه أثناء العملية التعليمية التعلمية، ونذكر منها ما يلي:

7-1-تصنيف حسب زمن الإجراء:

7-1-1-التقويم القبلي: يهدف إلى تقويم العملية التعليمية قبل انطلاقها لتحديد مستوى استعداد المتعلمين للتعلم، ويمكن تقسيمه إلى ثلاثة أنواع جزئية:

أ-تقويم قبلي تشخيصي: ويهدف إلى الكشف عن نقاط القوة أو نقاط الضعف في تعلم التلاميذ، ومن ثم تحديد المشاكل المدرسية التي تواجه المتعلمين والتي قد تمنع تقدمهم الدراسي، كما يهتم بتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية ومحاولة البحث في أسبابها وعلاجها.

ب-تقويم الاستعداد: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد المتعلمين لبداية تعلم جديد، ثم التعرف على مستوى التحكم في المهارات اللازمة المساعدة في تقصى بعض المشكلات وحلها.

ج-تقويم تحديد مستوى الطلاب: ويهدف إلى تحديد مستوى المتعلمين لترشيحهم وتصنيفهم تبعا لقدراتهم واهتماماتهم في مستويات تعلمية متنوعة. (الفتوح، 2011، ص-ص 9-10)

وعليه فإن التقويم القبلي يساعد في التعرف على مدى تحكم التلميذ في المعارف والمهارات التي تُمكِّنه من الخوض في مهام جديدة، وتُمكِّنه من حظوظ أوفر للنجاح، كما يساهم في اكتشاف نقاط القوة والضعف عند المتعلم قبل بداية التعلُّمات، كما يمكن من اتخاذ القرارات إما بالمعالجة أو الدعم لبعض المتعلمين.(Forestier, 2012)

وبإمكان المعلِّم اللجوء إلى مختلف الوسائل التقويمية مثل الأسئلة الشفهية، أو الروائز أو الحوارات المقترحة، أو الشبكات المقنَّنة وغيرها، لأجل معرفة مدى قدرة المتعلم على متابعة مستوى التعلُّمات الجديدة، ومن ثَم التحكم في الكفاءات المتوخاة. ويعتمد التقويم التشخيصي على استنتاج بيانات ومؤشرات لإعداد الأنشطة التالية:

- تقييم الوضعية لتحديد الصعوبات والمعوقات والموارد وتمثلات التلاميذ.
- صياغة مظاهر وسمات الوضعية في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات.
- تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول، وتساهم في إعداد خطط في شكل وضعيات.

ويمكن أن نُميِّزَ بين مرحلتين من التشخيص هما:

- **تشخيص وصفي:** ويهتم بالوقوف على نقاط ضعف المتعلِّمين في معارفهم ومهاراتهم منذ الوهلة الأولى التي يظهر فيها الضعف.
- **تشخيص الأسباب:** ويهدف إلى تحديد أسباب الإخفاق والتعثر من خلال ردها إما إلى أسباب مرتبطة بالمتعلم، أو تلك العوامل المتعلقة بالعملية الديداكتيكية نفسها. (غريب، 2006، ص 201).

7-1-2-التقويم التكويني: يهدف التقويم التكويني في العمليَّة التعليميَّة التعلُّمية إلى تقديم تغذية راجعة لكل من المعلِّم والمتعلِّم لأجل تحسين الفعل التربوي، والتَّعرف على مدى تقدم التلاميذ في نهاية الدرس أو الفصل الدراسي، وهو التقويم الذي يُساير العملية التعلمية وينتهي دورُه عند بداية الاختبارات التحصيلية أو الختامية، فهو يساعدنا في التعرف على مدى تمكن المتعلِّم من الهدف الدراسي المتوخَّى. (حيدر، 2013، صفحة 63).

ويمكن تعريفُه حسَب الهدف منه، كما جاء عند Hamline والذي يقول: "يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي التقديم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره، أو ضعفه، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف". (Hamline, 1982, p. 158)

وحسب Scallon فإن: "التقويم التكويني إجراء مستمر يهدف إلى ضمان تقدم مِن كل فرد في عملية التعلم، مع نية تغيير وضعية التعلُّم، أو وتيرته من أجل توفير تعديلات أو تصحيحات ملائمة". (Scallon, 1988, p. 155).

ويرى الباحث أن التقويم التكويني إجراء يلازم العملية التعليمية التعلمية، وهو أداة لضبط المراحل وتصحيح مسارها وسد الثغرات، يساعد المعلّمَ والمتَعلِّمَ في اكتشاف نقاط الضَّعف لتعديلها، ونواحي القُوة لتعزيزها، كما يساهم في التعرُّف على مدى تحقُّق الأهداف، ويقدم التغذية الراجعة التي تساعد على توجيه الأستاذ في اتخاذ التدابير التي تسهِّل بناء التعلُّمات المعرفية، المهارية، والوجدانية.

كما يرتكز التقويم التكويني على العمليات، والتواصل، والاستمرار، ويُنمِّي القدرة على النقد، ويُعتبر تغذية راجعة، ويَعمل على تحسين التَّعلُّمات، ويُساهم بالإضافة إلى ذلك في تسهيل تعلُّم التلميذ للمادة الدراسية، وتحقيقه للأهداف المدرسية، كما تقدم نتائجه التعزيزَ لإحراز المتعلِّم لمعيار الإتقان، كما يصفُ الآلياتِ العلاجيَّة من خلال عملية تشخيص مَواطِن الصعوبة في التعلُّم وأسبابها. (الفتوح، 2011، ص 11).

ومن أبرز وظائف التقويم التكويني ما يلي:

- تحديد إيجابيات وسلبيات العملية التعليمية التعلمية.
- تعديل نقاط الضعف وتعزيز نواحي النجاح.
- تقديم المعلومات حول حالات التعلم، ودرجة تحصيل المتمَدرسين، ومدى فعالية طرائق التدريس، والوسائل التعليمية.
- مساعدة المعلِّم في تحديد نوعية التعديلات في الفعل التربوي وخطواته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة على شكل مخرجات. (دعمس، 2008، ص-ص 32-33).

7-2-تصنيف حسب المعيار المعتَمَد عليه:

أ-التقويم معياريُّ المرجع: ويتم من خلاله مقارنة أداء الفرد بمتوسط أداء أفراد المجموعة المنتمي إليها، مثل مقارنة معدَّل التلميذ بمعدلات أقرانه في الصف نفسه.

ب-التقويم ذاتيُّ المرجع: هو شكل من أشكال التقويم المعياريُّ المرجع، ومقارنة أداء الفرد غير مرتبط بالأقران وإنما الفرد ذاته، حيث يتم مقارنة أداء هذا الأخير في اختبار ما بأدائه في مرات سابقة.

ج-التقويم مِحَكِّيُّ المرجع: ويتم فيه قياس أداء الفرد في مِحَكّ خارجي ثابت، أي ما يحققه من نتائج على المقياس دون مقارنته بمتوسط أداء مجموعة ينتمي إليها. (الرافعي، صبري، 2008، ص 54)، ويرى مهدي أنّ: "الهدف من العملية التعلُّمية ليس إبراز الفروق الفردية بين الطلبة وأخذ درجاتهم شكل التوزيع الاعتدالي، وإنما هو معرفة مدى

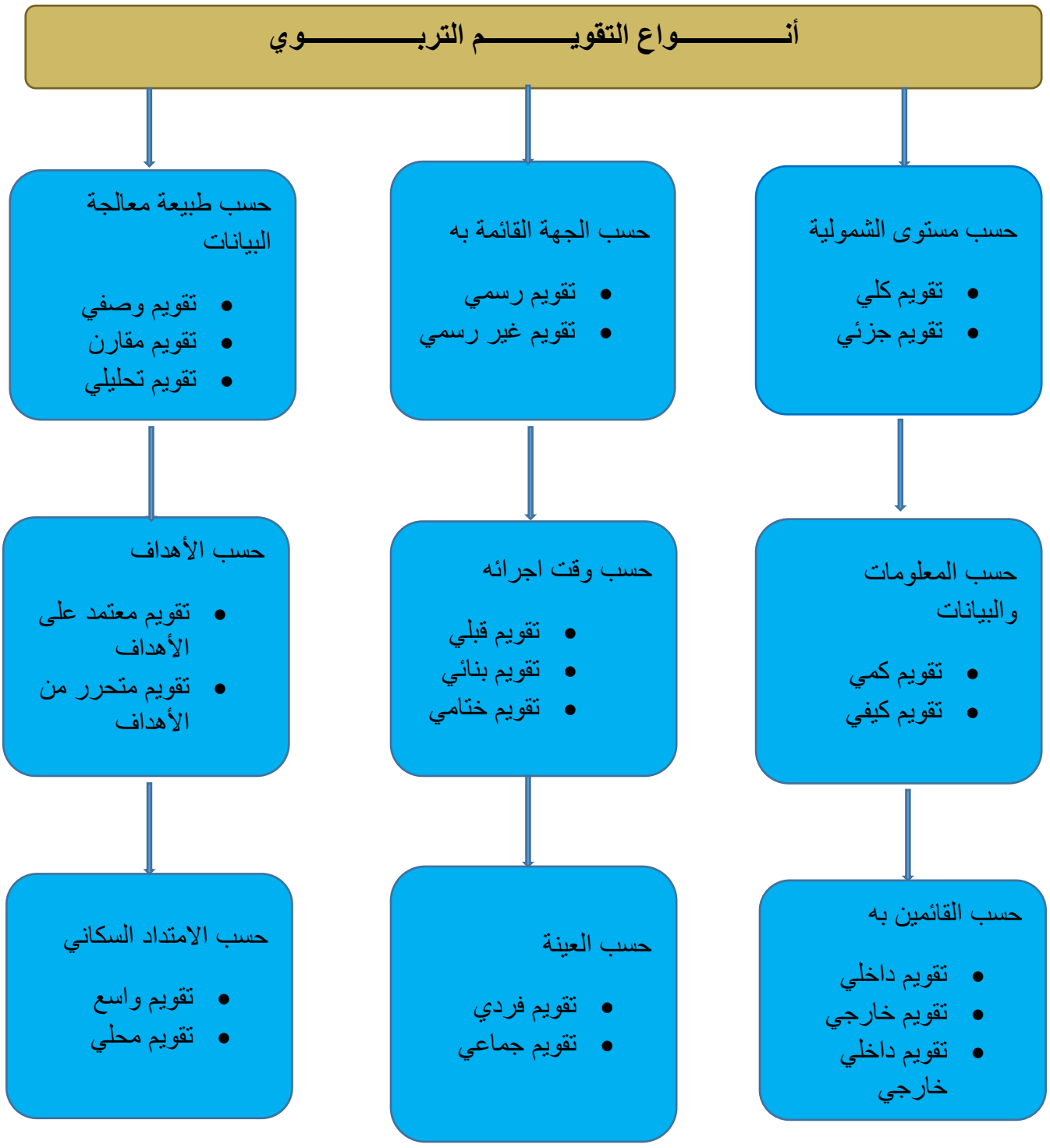
وصول الطالب إلى الأهداف التعلُّمية التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها في الفصل الدراسي" (مهدي، 2001، ص 38).

7-3-تصنيف حسب نوع المعارف التي تم جمعها:

أ-التقويم الكَمّي: هو ذلك التقويم التربوي الذي يَعتَمِد على البيانات الكَمّيَّة كالمعدَّلات والنقاط والتقديرات التي توفِّرها أدَوَات القِياس، والذي يُعتبر أكثرَ دِقَّة وموضوعيَّة وأكثر سهولة.

ب-التقويم الكَيْفيّ: وهو التقويم الذي يَعتمد على معلومات نوعيَّة يتم جمعُها بالملاحظة، ووصف السلوك وصفا لفظيا، وقد تساهم هذه المعطيات في استكشاف الاهتمامات والرغبات، والاتجاهات، والميول، والتفاعلات الاجتماعية. (عودة أ.، 2002)

شكل رقم(03): تمثيل تخطيطي لأنواع التقويم التربوي



المصدر: (حمدي، 2004، ص 35).

8-استراتيجيات التقويم التربوي:

8-1-التقويم المعتمَد على الأداء:

يسعى هذا التقويم إلى ممارسة ما تعلَّمه المتعلِّم من خلال استثمار وتوظيف مكتسباته المختلفة في المواقف الحياتية الحقيقية، أو مواقف مشابهة للمواقف الحقيقية. وتتكوَّن هذه الإستراتيجية من مجموعة فعاليات كالعروض، المحادثة، المحاكاة ولعب الأدوار، والمناقشة. ويُستخدم هذا النمط من التقويم عندما يُطلب من المتعلم إظهار مهاراته في البحث من خلال العمل، مستعينا بمجموعة من الوسائل والوسائط السمعية والبصرية لتوضيح الأفكار والمهارات. (دعمس، 2008، ص 63)

ويُقصد كذلك بالتقويم الأدائي إظهار المتعلِّم تعلُّماته، وتوضيحُها من خلال استغلال، واستثمار، وتجنيد، وتوظيف مهاراته المكتسبة في وضعيات حياته الواقعية، أو في مواقف تحاكي واقع الحياة، والتي تُبين مَدى تَحكُّمه للمهارات في ضوء الأهداف التعلُّمية المرغوب إنجازها. (زيتون، 2008).

ويعرف الباحث التقويم الأدائي على أنه مجموعة من الآليات يطبق فيها المتعلم معارفه ومهاراته المكتسبة من خلال ممارسة المهمات المحددة بشكل علمي وعملي ذات معنى ودلالة لديه، وتثير اهتمامه، فهو بذلك يقوم بإظهار تعلُّماته في مواقف واقعية أو تحاكي الواقع، أو تقديم عروض عملية تُعَد مؤشِّرا لمدى إتقانه لِما اكتَسَب من مهارات وكفاءات.

ولعلَّ من أبرز أهداف التقويم المعتَمِد على الأداء ما يلي:

- قدرة المتعلِّم على التعلم ذاتيا من خلال الاعتماد على نفسه.
- جَعلُ المتَعلم مُتكيِّفا ومُتوافِقا ومُنتِجا في مدرسته ومجتمعه.
- الوصول بالمتعلم إلى قدر عال من التفكير وتوظيفه في حل المشكلات.
- تزويد المتعلم بمختلف المبادئ والحقائق والمفاهيم من جميع حقول المعرفة.

- القدرة على التوظيف والربط بين كل أجزاء المعرفة. (الصراف، 2002، ص 299).

ويَحملُ التقويم الأدائي مجموعةً من الخصائص التالية:

- يَقيس العمليات الإجرائيَّة التي يقوم بها المتعلِّم.
- يَطرَح مَواقف واقعيَّة للتقويم، مُشابِهة للمواقف التي تُصادف المتعلِّم في حياته اليومية.
- يَحوي المَوقف التعلُّمي العديد من المهارات والعمليات العقلية كالتفكير وحل المشكلات والاعتماد على الذات، والتفاعل مع الآخرين وهي عمليات متداخلة صعبة على غير التقويم الأدائي.
- يَعتمد على مِحكِّيَّة المرجع الذي يستند على أهمية المُخرَجات بدلا عن مرجعيَّة المعيار. (السعودي، 2018، ص 69)

وتَظهر عدة وظائف لتقويم الأداء يمكن حصرها في:

- تَشخيص وتحديد صعوبات التحكم في بعض المهارات والكفاءات.
- تقدير مدى استيعاب المتعلمين للتعلُّمات.
- إبراز التميز في مجالات معينة وتقويتُه.
- التنبؤ بِمدى تكيف المتعلِّم مع مِهَن ودراسات المستقبَل.

ولتقويم الأداء مجموعةُ أساليب تحوي اختبارات أدائية، تعتمد على مهارات علمية وعملية، لا تستطيع الاختبارات الكلاسيكية قياسَها، مثل مهارات العلوم الفيزيائية، والتجريبية، والرياضيات، وغيرها، والتي تتطلب أداءً من خلال الهندسة والتجريب.

8-2-التقويم المعتمِد على الملاحظة:

يقوم التقويم المعتَمِد على الملاحَظة على جَمع المُعطيات حول سلوك المتعلِّم، وهو مِن أنواع التقويم النوعي من طرف المعلِّم، أو المرشد، أو الأولياء، وحتى الأقران. وحسب الحريري فإنّ: "الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات

الفرد المتعلم وتصرفاته واتجاهه ومشاعره" (الحريري، 2008، ص67)، كما أنَّها تساهم في رصد أداء المتعلِّم في الموقِف التعلُّميّ على الواقع من قِبَل الملاحِظ بهدف جمع المعطيات، لأجل تحليلها وإصدار أحكام على المتعلمين. (مهيدات، المحاسنة، 2009، ص112).

ويعرِّف الباحث الملاحظة على أنّها تلك المشاهدة المقصودة والدقيقة للمتعلِّم، المعتمِدة على الرَّصد من أجل الحصول على مُعطَيات تُفيد قياس مهاراته ومعارفه، وجانبه الوجداني، وقيمة ما يَصدُر عنه من سلوكيات لأجل الحُكم عليها، وتقويم غير السوي منها.

ويُقدِّم الهندي مَجموعة من الخصائص المتعلِّقة بالملاحظة نوجزها فيما يلي:

- استخلاص المعطَيات حول نواتج التعلُّم التي لا يمكن تحصيلها بطرق تقويم أخرى.
- تقديمُ بيانات كمية ونوعية عن نتائج التعلُّمات، مما يسهِّل عملية اتخاذ القرارات التربوية الملائمة.
- تُعطي معلومات عن قدرات المتعلِّمين في مواقف حقيقية، ما يساعد على التنبؤ بالنجاح في مستواه المهني. (الهندي، 2009، ص220).

وحتى تُظهِر إستراتيجية الملاحظَة فعاليَّتها، يجب أن تتقيَّد بمجموعة مِن الشروط أهمُّها:

- أن يُدوِّن المعلِّم ملاحظاتِه بكل موضوعيَّة مبتعِدًا عن الذاتية، غيرَ متأثِّرٍ بآرائه.
- التركيزُ على سلوكٍ محدَّد في وقت واحد، حتى يتمكَّن مِن تقديم أحكام عادلة.
- الابتعادُ عن إبداء الأحكام دون تكرار السلوك نفسه.

كما تُقدِّم الملاحظةُ مجموعةً من الفوائد نَذكر بعضا منها:

- تعطي فرصةً للمعلِّم لمعرفة مدى تقدم متعلميه.
- تشخيصُ أهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في وقتها، والمبادرة إلى علاجها.

- تقديم المعطيات والبيانات عن السلوكيات الملاحظة في ظروف طبيعية عفوية.
- انفرادها بالحصول على معلومات يصعب جمعها بوسائل تقويم أخرى.
- تُعطى فرصا كثيرة للتشخيص. (خطوط، 2010، ص50)

8-3-التقويم المعتَمِد على الورق والقلم:

تشمل هذه الإستراتيجية مجموعةً من الأسئلة أو العبارات التي تصف كفاءة المتَعلِّم، والتي تُبنى وفقا لأهداف، ومعايير، ومؤشرات تُحدَّد سَلفا، والتي تسعى إلى قياس قُدرات ومهارات المتعلِّمين في مجالات معينة. وهناك أنواع كثيرة للاختبارات فنجد مثلا: (الاختبار من متعدد، الصحيح والخطأ، المطابقة وغيرها)، ويُستفاد منها في مجال التربية، ويُعرِّف الكبيسي الاختبار على أنه: " أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظَّمة، يتكوَّن مِن عِدَّة خُطُوات تتضمَّن مجموعةً مِن الإجراءات التي تَخْضَع لشروطٍ وقَواعدَ محدَّدة بِغرضِ تَحديد درجةِ امتلاك السِّمة، أَو قدرةٍ معينة من خلال الإجابة على عينة من الأسئلة". (الكبيسي، 2007، ص107).

ويُعرِّف الباحث التقويم المعتمِد على الوَرقةِ والقلم بأنَّه أكثرُ الوسائل المستعملة في تقويم تعلُّمات التَّلاميذ، يَحوي جُملةً من العبارات تقيس كفاءةَ المتعلِّم وفق معاييرَ ومؤشِّرات تُحدَّد مُسبقا، فَتَقيسُ القدراتِ، والمعارفَ والمهاراتِ في مجالاتٍ معينة، وهو الأكثرُ شُيوعًا عندَ الأساتِذة، يَعتمِد على التقديرات الكمِّية التي تُقدِّم تغذيةً راجعة للمتعلِّم والمعلِّم.

ويُمكِن تقسيم التَّقويم القائم على الورقة والقلَم إلى ما يلي:

- **الاختبارات المقالية**: تضم مجموعة من الأسئلة تعتمد الإجابة فيها على سرد وتقديم مجموعة من الحقائق والمعارف، أو وصف موضوعٍ مطلوب، أو تلخيصٍ له، ومن خلالها يُظهر المتعلِّم مهارتَه في استرجاع المعرفة وتنظيمها المنطقي، واستثمارها، والقُدرة على تحليلها، وتركيبها والإبداع فيها. (عطية، 2016، ص22)

وللاختبارات المقالية مجموعة من الفوائد يمكن تلخيصها فيما يلي:

- جديرةٌ بقياس المهارات ومستويات التفكير العليا للمتعلمين، خاصة ما تعلق بالتحليل والتركيب والتقويم.
- تظهر براعة التلاميذ في سلامة اللغة وربط الأفكار وجمال الخط.
- قدرة واستطاعة المتعلم التعبير عن كينونته وأفكاره بطريقته ولغته الخاصة به.
- سهولة إعدادها من طرف الأستاذ.
- تعطي فرصة للمتعلم لإبداء الرأي، أو التغليب، أو التركيب، أو التلخيص، وحتى إصدار الأحكام والنقد.
- تقلل فرص الغش بشكل كبير عند المتعلمين. (الهيجاء، 2002، ص215).

إلا أن هذا النوع من التقويم لا يخلو من العيوب والنقائص والتي تظهر فيما يلي:

- يغلب في قياسها الجانب المعرفي على حساب الأهداف الوجدانية والمهارية التي تتطلب إظهارا أدائيا.
- صعوبة قياسها لأغلب موضوعات المقرَّر الدراسي، وتقتصر على البعض منها.
- تحيُّز الأستاذ المصحِّح الذي قد يُغَلِّب ذاتيَّته متأثرا باللغة أو الخط وجودة الأسلوب.
- استغراق عملية التصحيح وقتًا طويلًا وجهدًا أكبر. (الهيجاء، 2002، ص215).

ويرى الباحث أن لاختبار الورقة والقلم مزايا لا يمكن إنكارها، إلا أن استعمالها في مراحل دراسية دنيا يشكل عائقا أمام قياس معارف المتعلم، حيث إنّ مهارات اللغة والكتابة وتنظيمها في هذه المرحلة العمرية، ما زالت في طور البناء، كما أن مستويات التفكير العليا لديهم يشوبها التذبذب.

- **الاختبارات الموضوعية**: بعدما أظهرت الاختبارات المقالية بعض النقائص والكثير من التشكيك في نتائجها، ظهرت الاختبارات الموضوعية لتدارك عيوبها، وسميت بالموضوعية لموضوعية التصحيح فيها، وعدم تدخل الذاتية، إجاباتها دقيقة، محددة ومعروفة، ويتفق كل المصححين على الدرجة الممنوحة للمتعلم. (حطب، 2010)، وهي تقيس مستويات المعرفة والفهم، وغير مناسبة لقياس مهارات التفكير العليا مثل

التحليل والتركيب والتقويم، كما أنها تشبه إلى حد ما الاختبارات النفسية واختبارات التحصيل المقننة.

وللاختبارات الموضوعية مجموعة من المزايا أهمها:

- دقيقة في أسئلتها وبعيدة عن التأويل.
- تمكن المتعلم من الإجابة على الكثير من الأسئلة في وقت محدود.
- تمتعها بدرجة عالية من الثبات وبعدها عن التقدير الذاتي.
- سهلة في التصحيح، موضوعية في درجاتها.
- أسئلتها تضمن بدرجة كبيرة الإحاطة بالموضوع المراد قياسه، من خلال عدد بنودها الكبير. (خطوط، 2010، ص 54).

وحتى الاختبارات الموضوعية لا تخلو من النقائص والتي نجملها فيما يلي:

- صعوبة إعدادها.
- إمكانية الغش والتخمين فيها.
- لا تستطيع تقدير وقياس الاتجاهات والميول والقيم.
- تتطلب وقتا طويلا في بنائها وكلفتُها المالية كبيرة. (كراجة، 2001، ص171)

ويرى الباحث أن قياس أكبر عدد من الأهداف التربوية المنشودة سواء المعرفية، أو المهارية، أو الوجدانية يستدعى كل التكامل بين الاختبارات المقالية والموضوعية، ويكون التفاضل بينهما وفق الأهداف والمواضيع، ومستويات التفكير، والمرحلة العمرية والنضج العقلي والمعرفي وغيرها.

8-4-التقويم بملفات الأعمال (البورت فوليو):

هو عملية تجميعية هادفة ومنظمة لأعمال المتعلم وإنجازاته في مدة زمنية معينة، يتم تقديرها وفق معايير إتقان معدة سلفا، وتظهر من خلال مجموعة من المؤشرات لأجل إصدار أحكام على أدائه للكفاءات المستهدفة من المقرر الدراسي، ويعرفه كارول (Carol,2000) بأنه: "ملف يتضمن نماذج من أفضل أعمال وإنجازات الطالب،

يتم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدم الطالب في النتاجات المرغوب تحقيقُها عبر الوقت، فالملف يظهر نقاط القوة والضعف، واعتمادا عليه يمكن تحديد الخطوات اللاحقة في عملية التعلم. (عطية، 2016، ص 29).

ويعرفه سكالون بأنه: "مجموعة الأعمال المنجزة من طرف التلميذ لغرض معين". (Scallon, 2004, p. 311).

ويتم استخدام ملفات التقويم لمجموعة من المزايا نذكر من بينها ما يلي:

- تشمل عملية القياس جميع جوانب المتعلم المعرفية، المهارية، والوجدانية، والاجتماعية.
- تستمر ملفات التقويم من قبل دخول المتعلم إلى المدرسة حتى تخرجه، وبعد تخرجه، وفي كل مراحل حياته.
- يعطي ملف التقويم تشخيصا متواصلا للمتعلم من حيث جوانب قوته لتعزيزها وتقويتها، والتغلب على نقاط ضعفه في تعلمه.
- يمتاز بالمرونة في التقويم، حيث يمكن استعماله في تقويم جانب أو أكثر من جوانب التعلم، كما يمكن استغلاله على مدى زمني متنوع (يومي، شهري، سنوي، فصل دراسي، وحتى مدى الحياة).
- تساعد المتعلم على اكتشاف ذاته من استعدادات، وقدرات، ومهارات مختلفة، وهذا ما يزيد من ثقته بنفسه، وقدرته على اتخاذ القرار والإبداع والنقد وغيرها. (عرفان، 2005، ص-ص30-32).

إلا أنَّ هذا النوع من التقويم يُلاقي مجموعة من الصعوبات على مستوى المعلِّم نبرزها في النقاط التالية:

- غُموض ملف التقويم عند بعض المعلِّمين في دوره، وكيفية تقويمهم واتجاهاتهم السلبية نحوه.
- عدم وجود الوقت الكافي لتقدير كل عمل في ملف التلميذ.

- الذاتية والتحيز لدى بعض المعلِّمين بصورة مقصودة، أو غير مقصودة عند تقييم البورت فوليو.
- اكتظاظ الفصول بالتلاميذ، وارتفاع الحجم الساعي المُسنَد للأستاذ.

أما على مستوى المتعلم فنجد الموانع التالية:

- عدم وضوح خطوات وإجراءات عمل الملف.
- صعوبة تجميع الأعمال التي ينتقيها المتعلمون ذاتيا.
- تقويم بعض المتعلمين لأشغالهم قد لا يغطى أهداف المنهاج.
- قِلَّة توفر الخِبْرات العلمية لدى التلاميذ المتعلقة بتطبيق المعارف الخاصة بموضوع التعلم، خاصة في حل المشكلات والاستماع. (الزهراني، 2007، ص262).

ويرى الباحث أن منظومتنا التربوية بحاجة إلى هذا النوع من التقويم الذي يقوي مستويات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم، والتي من شأنها إكساب المتعلم مجموعة مهارات معرفية ووجدانية واجتماعية، تجعله متوافقا من خلال قدرته على حله للمشكلات، والتكيف مع الوضعيات، قادرا على النقد والإبداع، وهذا وفق مجموعة من التدابير أهمها:

- اعتماد تقويم البورت فوليو في العملية التعليمية التعلمية لتحسين مُخرجاتها وتعلُّماتها إلى جوانب التقويم الأخرى المعتمدة على المعايير والمؤشرات.
- التعريف بأهمية ملف التقويم لدى الأستاذ وتكوينه نظريا، وتدريبه على التحكم وتوظيف ملف الأعمال.
- تحسيس المتعلمين بأهمية البورت فوليو ودوره في توثيق وتركيب أعماله التراكمية.
- تدريب التلاميذ على كيفية بناء واستغلال ملف أعمالهم وتحديد الأهداف منها.

خلاصة الفصل:

نستخلص بعد استعراض فصل التقويم التربوي أنه حجر زاوية في العملية التعليمية التعلمية، وركن أساس في أي إصلاح تربوي، لاسيما ما تعلق بمدى تحقق الأهداف التربوية المحددة سلفا، والحكم على الإجراءات المتبعة في الفعل التربوي، والتخطيط الأنجع للأنشطة التربوية والوضعيات التعلمية، وطرائق التدريس النشطة. وبذلك فإن التقويم التربوي الفعال وفق مقاربة الكفاءات هو تلك السيرورة التي تلازم المقررات الدراسية من بدايتها إلى نهايتها، انطلاقا من التقويم التشخيصي الذي يكشف عن المكتسبات القبلية باعتبارها لبنة أساسية في بناء التعلمات اللاحقة وفق تقويم تكويني، والتعرف على مدى تجنيد الكفاءات المكتسبة وتوظيفها وتحويلها بواسطة تقويم إجمالي تحصيلي وإشهادي، وذلك من خلال قياس مدى تحقق الأهداف المسطرة ضمن وضعيات إدماجية تقويمية مركبة ذات دلالة ومحفزة تحاكي واقع المتعلم، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال اختبارات موضوعية صادقة وثابتة، تعتمد على معايير تصف المنتوج، ومؤشرات لها قابلة للقياس والملاحظة، وشبكات تصحيح وسلالم تقدير تتماشى مع المعايير المحددة.

ولا يكون التقويم التربوي معبرا ودالا إلا من خلال الاعتماد على أساليب متنوعة بتنوع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المراد قياسها، فنجد الاختبارات الأدائية، واختبارات الورقة والقلم، وتلك المعتمدة على الملاحظة، وأخرى تعتمد على التراكمية (البورت فوليو)، وغيرها من الإستراتيجيات الحديثة المعتمدة على توظيف المعرفة في المواقف الجديدة بدل التخزين والاسترجاع المقتصرة على مستويات التفكير الدنيا.

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

. تمهيد

1. تعريف الكفاءة
2. أهداف الكفاءة
3. خصائص الكفاءة
4. أنواع الكفاءات
5. مستويات الكفاءة
6. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة
7. تعريف المقاربة بالكفاءات
8. طرق التدريس النشطة في مقاربة الكفاءات
9. الوضعيات التعلمية التعليمية في مقاربة الكفاءات
10. كفاءات الأستاذ في مقاربة الكفاءات
11. صعوبات تطبيق مقاربة الكفاءات

. خلاصة الفصل

تمهيد:

من المعلوم أن مقاربة الكفاءات بيداغوجية تربوية وديداكتيكية ترمي إلى تزويد المتعلم بمجموعة من الموارد الأساسية لمجابهة الوضعيات المركبة التي تواجه المتعلم في حياته المدرسية أو خارجها. فالكفاءات بذلك هي مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والخبرات والمواقف التي يجندها التلميذ لحل مجموعة من المشكلات لأجل التكيف والتوافق مع بيئته، وعليه فإن إكساب الأفراد الكفاءة سبيل ضروري لتحقيق النجاح، ومدخل مهم إلى عمليات التخطيط والتصميم والتنفيذ وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار والاعتماد على الذات، والقدرة على النقد والتقويم وغيرها في تحدى مختلف الوضعيات.

1-تعريف الكفاءة:

لقد جاءت بيداغوجيا الكفاءات كنتيجة حتمية للصراع الذي كان قائما بين المدرسة السلوكية (مقاربة الأهداف)، والمدرسة البنائية التي ترى أن التعلم نشاط عقلي يحدث عن طريق العقل وليس نتيجة مثير واستجابة، وأن نتاجات التعلم تظهر في التفاعل بين ذات الإنسان والمشكلات التي تواجهه، فهي بذلك تؤكد على وضع المتعلم أمام مشكلات واقعية أو محاكية له تتحدى القدرات العقلية ضمن وضعيات مركبة تقيس مدى التحكم في الكفاءة.

وفي هذا السياق يعرف "بيير جيلي" P.Gillet الكفاءة بكونها: "نظام من المعارف المفاهيمية، والمهارية التى تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية" .(Gillet.p, 1986)

أما اللحية فيعرف الكفاءة على أنها: "قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند على المعارف لكن لا تختزل فيها، فلمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة". (اللحية، 2015، ص129).

وحسب رومان فيل " Romain Ville" فإن الكفاءة تفيد: "الإدماج الوظيفي للمعارف أو الدرايات (savoir)، وحسن التخطيط (savoir faire)، وحسن التواجد (savoir etre)،

بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات فإن الكفاءة تمكنه من التكيف وحل المشكلات. (الكريم، 2006، ص167).

أما بالنسبة لـPhilipeJonnaert فيرى أن الكفاءة: "هي مجموعة من الموارد التي يمكن للفرد أن يجندها لمعالجة وضعية بنجاح" (PhilipeJonnaert, 2002).

وقد عرف حثروبي الكفاءة على أنها: "معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة إمكانيات من معارف، ومهارات، وطرائق، واستعدادات... وتحويلها إلى سياق معين، وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، أو تحقيق انجاز معين". (حثروبي، 2002، ص43).

في حين يعرفها فيليب ميريو"philippe Meriew" على أنها: "معرفة تحيل الفرد إلى مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدير تغيرات غير متجانسة، وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها إلا بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط بمادة دراسية معينة. (بوعلاق، 2004، ص23).

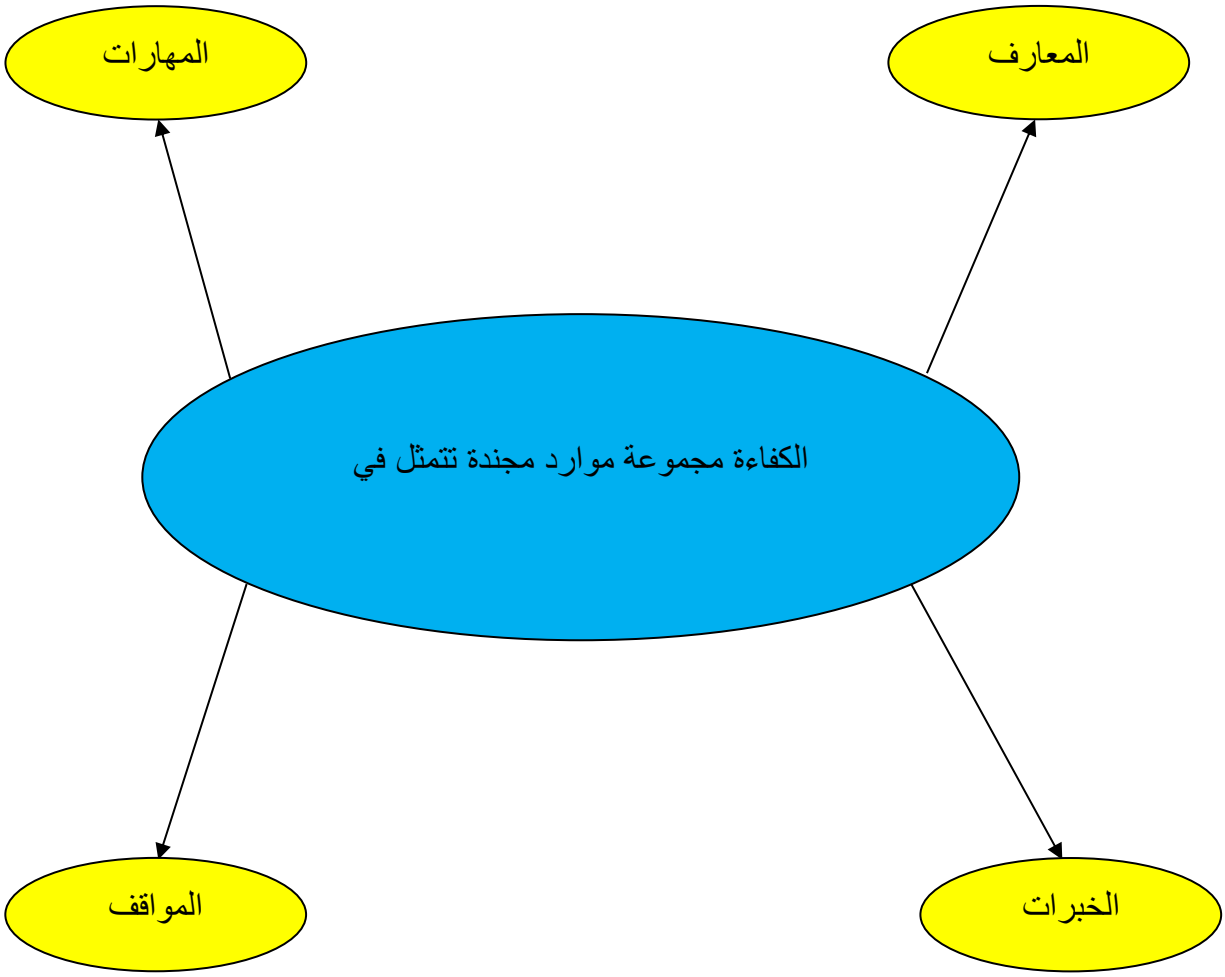
وفيما يخص Rogiers فيرى أن الكفاءة هي: "قدرة الفرد على تجنيد مجموعة من الموارد مدمجة للوصول إلى حل وضعية مشكل تنتمي إلى فئة من الوضعيات". (Rogiers, 2010, p. 114).

ومن خلال التعاريف السابقة لمفهوم الكفاءة يتضح للباحث توافق الباحثين جميعهم عند النقاط التالية:

- تحوي الكفاءة مجموعة من المهارات والمعارف المكتسبة القابلة للقياس والملاحظة.
- لا تقتصر الكفاءة على معرفة معينة، بل مكتسبات متنوعة مرتبطة بوضعية مشكل.
- يؤثر التحكم في الكفاءات تأثيرا مباشر في نتاجات التعلمات عند المتعلمين.
- الكفاءة دليل على استعداد المتعلمين وقدرتهم على حل المشكلات بجدارة ميدانيا، والفرد الكفء يظهر في استثمار خبراته وأدائها بإتقان.

ومما سبق يرى الباحث أن الكفاءة عبارة عن جملة من المكتسبات المعرفية والمهارية التي تمكن الفرد من مواجهة الوضعيات التي تعترضه من خلال استثمار الخبرات وتحويلها وتعبئتها.

شكل رقم (04): رسم استخلاصي لتعريف الكفاءة



المصدر: (من إعداد الباحث)

2-أهداف الكفاءة:

ترمي مقاربة الكفاءات إلى صياغة مجموعة أهداف تساعد الأفراد على التكيف والتوافق لمجابهة مشكلات الحياة التي تصادفهم من خلال تزويدهم بمجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات تتمثل أهمها في القدرة على التحليل، والتركيب، والتقويم، واتخاذ القرار، والنقد، وغيرها.

ولعل من بين الأهداف التي تسعى إليها هذه البيداغوجيا ما يلي:

- مساعدة المتعلم على إظهار قدراته وتفجير طاقاته، واستغلال مكنوناته، وتوظيف مهاراته.
- توجيه استعدادات بعد بلورتها في اتجاهات تتماشى وفطرة المتعلم.
- تعبئة واستغلال الكفاءات المتنوعة والمكتسبة خلال العملية التعلمية التعليمية، ضمن وضعيات مركبة واقعية أو محاكية لها. (حاجي، 2005، ص22)

كما تعمد هذه المقاربة إلى:

- التبصر إلى الحياة من منظور علمي.
- ربط العملية التعلمية التعليمية بالواقع المعيش.
- الاعتماد على منطق التعلم والتكوين.
- الحرص على تحويل المعارف النظرية إلى عملية نفعية. (حاجي، 2005، ص11).

ولمقاربة الكفاءات أغراض مهمة أخرى تظهر في:

- الزيادة من قدرة المتعلمين على تخزين وتوظيف المعرفة واسترجاعها، من خلال تطوير مهاراته في حل المشكلات من ملاحظة، وتركيب، وتحليل، وتفسير.
- التشجيع على العمل الجماعي الذي ينمي مهارات التدخل الاجتماعي في سياقات تربوية تعلميه كالتواصل والنقد، واتخاذ القرار، وغيرها.
- التخفيف من المناهج التعليمية وتفعيل موادها التعليمية لتحقيق مخرجات قابلة للتوظيف والاستعمال في الحياة اليومية.
- الارتقاء بقدرات المتعلم المعرفية والوجدانية في وضعيات مركبة ذات معنى لديه، تنمي فيه الدافعية قصد بلوغ مستوى الكفاءة الذي يحقق حل المشكلات. (هني، 1999، ص21).

3-خصائص الكفاءة:

تنفرد الكفاءة بمجموعة من الخصائص نلخصها فيما يلي:

3-1-تجنيد وتعبئة الموارد: وهي توظيف المعارف السابقة واستثمارها في حل المشكلات، والموارد مجموعة المكتسبات من معلومات وخبرات ومهارات وقدرات مدمجة يستغلها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة إليه. (لعزيلي، 2013، ص73).

3-2-الوظيفية: إن فاعلية الموارد التي يمتلكها المتعلم من مهارات وقدرات واستعدادات وخبرات تبقى كامنة دون معنى إذا لم تستغل وتستثمر في وضعيات محفزة، من خلال حل المشاكل التي تواجهه داخل وخارج حياته المدرسية، ومن ثم تعبر رابطا بين تعلماته السابقة وحاجاته الفعلية. (كمراوي، 2006، ص6).

3-3-الإرتباط بفئة من الوضعيات: وهي تلك الوضعيات ذات المجال المشترك، حيث أن توظيف الكفاءة لا يتم إلا من خلال حل فئة الوضعيات المتشابهة، ومنه فالكفاءة ذات المجال الواحد تبين قدرة المتعلم على حل المشكلات مستثمرا الأهداف المعرفية والحس حركية والوجدانية المحددة سلفا في المنهاج. وعليه فإن ممارسة الكفاءة تتطلب الاختيار المناسب لمجموعة الموارد المناسبة للوضعية المشكل، ثم استثمارها في اقتراح حلول متعددة ومناسبة للمشكلة. وحتى يتم تطوير الكفاءة يتعين حصر الوضعيات ذات المجال الواحد لتمكين المتعلم من تفعيل الكفاءة. (لعزيلي، 2013، ص73).

3-4-الارتباط بالمقرر الدراسي: ترتبط الكفاءة بفئة من الوضعيات تتطلب لمواجهتها مجموعة موارد مكتسبة من خلال عملية التجنيد والاستثمار، ولا يتسنى ذلك إلا عبر محتوى دراسي ضمن المادة الدراسية الواحدة أو ضمن عدة مواد دراسية.

3-5-القابلية للتقويم: وتظهر قابلية التقويم للكفاءة في مدى إمكانية قياس جودة نتائج أو انجاز المتعلم من خلال حل وضعية مشكلة أو منتوج، أو انجاز مشروع أو أي أداء، ويتم تقويم الكفاءة وفق مجموعة من المعايير المحددة سلفا مثل الدقة والوجاهة، وجودة المنتوج وكذلك المدة والتنظيم والإتقان. (كمراوي، 2006، ص5).

4-أنواع الكفاءات:

4-1-كفاءات المادة: هي تلك الكفاءات المكتسبة من طرف المتعلم في مادة دراسية معينة، لأجل التحكم في المعارف والموارد لحل وضعية مشكلة.

4-2-الكفاءات العرضية: والتي تتكون من المواقف، والقيم والمنهجية والمساعي الفكرية التي تعمد المنظومة التربوية على إكسابها للمتعلم، وتنميتها. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص-ص 8-9)

جدول رقم (01): يوضح الكفاءات العرضية في مناهج الجيل الثاني

الكفاءات العرضية	مؤشراتها
ذات الطابع الفكري	- يمارس البرهان الاستقرائي والاستنتاجي - يستغل قدراته على الملاحظة والتصنيف - يبدي رأيه ووجهات نظره - يمارس الفضول والخيال والإبداع - يقوم بحل المشكلات المناسبة لعمره
ذات الطابع المنهجي	- ينظم أعماله وينجزها بإتقان - الاندماج ضمن المجموعة لإنجاز مهام مشتركة - يعتمد على التحليل البسيط لغرض الفهم
ذات الطابع الاجتماعي	- يستفسر حول اهتماماته ورغباته وميوله - يتميز بروح المبادرة وممارسة المسؤوليات - المشاركة في التظاهرات والأنشطة الفكرية والبدنية - ينمي سلوكيات التعاون والتضامن - يتعرف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها
ذات الطابع التواصلي	- استغلال وسائل الإعلام والاتصال لتبليغ واستقبال الرسائل - التواصل في مختلف الوضعيات من خلال الحوار البناء - يتواصل بطرق سليمة في مختلف وضعيات التواصل

المصدر: (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص-ص18-19).

كما يمكن أن نميز نوعا آخرا للكفاءات مقسمة إلى ما يلي:

4-3-كفاءات معرفية: وهي مرتبطة بالجانب المعرفي من حقائق ومعلومات، بالإضافة إلى تملك الكفاءة المرتبطة بكيفية التعلم وتوظيف أدوات اكتساب المعرفة، وكذا طرق استغلال المعارف في مختلف الميادين العلمية.

4-4-كفاءات الأداء: والتي تظهر في قدرة إظهار المتعلم كل السلوكات التي تساعده في مجابهة وضعية مشكل، باعتبار أن الأداء مؤشر على كفاءة الأفراد، وليس كم ما يحملونه من معارف غير مجندة ومعبأة.

4-5-كفاءات الإنجاز: وهي تملك للكفاءات المعرفية اللازمة لمزاولة عمل ما من دون وجود مؤشرات تظهر تملكه لقدرة الأداء. (حاجي، 2005، ص20).

5-مستويات الكفاءة:

5-1-الكفاءة القاعدية: هي نتاجات التعلم الأساسية المتعلقة بالوحدات التعلمية، والتي تبين بدقة ما سيكون قادرا على فعله، فوجب على التلميذ التحكم فيها ليتمكن من مزاولة التعلمات اللاحقة دون صعوبات. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص9).

5-2-الكفاءة المرحلية: كفاءات تساعد في توضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجديد، وهي مرتبطة بشهر أو فصل أو مجال، وهي بذلك مجموعة من الكفاءات القاعدية. (بوجميعة، 2008، ص79).

5-3-الكفاءة الختامية: هي تلك الكفاءة المتعلقة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبر بصيغة التصرف من خلال تحكم المتعلم في الموارد ومهارته في استثمارها وتحويله وكذا إدماجها.

5-4-الكفاءة الشاملة: هي تلك الأهداف المراد الوصول إليها في نهاية فترة دراسية، فنجد الكفاءة الشاملة في نهاية مرحلة دراسية، أو في نهاية كل طور، أو في نهاية كل موسم دراسي. وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص10).

ولقد ساهمت صنافة **بلوم** "bloom" للأهداف التربوية التي قسمت إلى المعرفية، الوجدانية، والحس حركية في ظهور مستويات عديدة وكثيرة للكفاءات، ولعل أهمها تلك التي جاء بها (A.Iribrane ,1989) والذي ينطلق من ثلاثة مستويات للكفاءات:

5-5-كفاءات التقليد: والتي تساهم في إنتاج بشكل مطابق تماما لأعمال وأنشطة دون فهم لأسسها ومبادئها، فهي بذلك تساعد على عمليات الإعادة، والتطبيق والآلية وفق إجراءات محددة سابقا.

5-6-كفاءات التحويل: وهي كفاءات تساعد على العمل ضمن وضعيات غير متوقعة، من خلال التفكير بالمثل، أي بمواءمة الوضعيات المختلفة ضمن خطوات وإجراءات مضبوطة سبق تطبيقها في حالات أخرى.

5-7-كفاءات التجديد: وهي التي تمكن من مجابهة الوضعيات المشكلات الجديدة من خلال تقديم حلول غير معروفة مسبقا، باستلهام المكتسبات المعرفية التي يمتلكها المتعلم، وتركيب العناصر الضرورية، فالفرد بذلك لا يملك نماذج لتطبيقها، بل يكون مجبرا على الإبداع والتطور والخيال. (الدريج، 2000، ص102).

6-المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

6-1-المهارة: هي ذلك الأداء الذي يجعل الفرد قادرا على الإنجاز بكل سهولة ودقة مقتصدا للجهد والوقت، سواء كان الأداء عقليا أو نفسيا أو اجتماعيا. (راشد، 2005، ص56)، كما يمكن اعتبارها مجموعة من النتاجات التعلمية الشاملة والمنظمة التي تساعد الفرد على مواجهة الوضعيات المشكلات داخل المدرسة وخارجها، والتي تستدعى تعبئة واستثمار القدرات والمعارف وجدول رقم (01) الكفاءات العرضية في مناهج الجيل الثاني الاتجاهات. (عميمر، 2005، ص42).

6-2-القدرة: يمكن تعريف القدرة على أنها استطاعة الفرد القيام بأعمال مهارية سواء حركية، علمية، وعقلية، وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء مثلا أو مكتسبة عن طريق التمهير، وتتراوح بين البسيطة والمركبة، وتظهر في عدة ممارسات فنجد القدرة العددية،

والقدرة الاستقرائية، والقدرة الاستدلالية، ولا تنمو هذه القدرات إلا من خلال التفاعل والتأثر بالوضعيات المختلفة التي تتولد عنها قدرات جديدة أكثر إجرائية، ولا تبرز قيمة القدرة إلا من خلال استثمارها في محتويات معرفية. (وزارة التربية الوطنية، 2000).

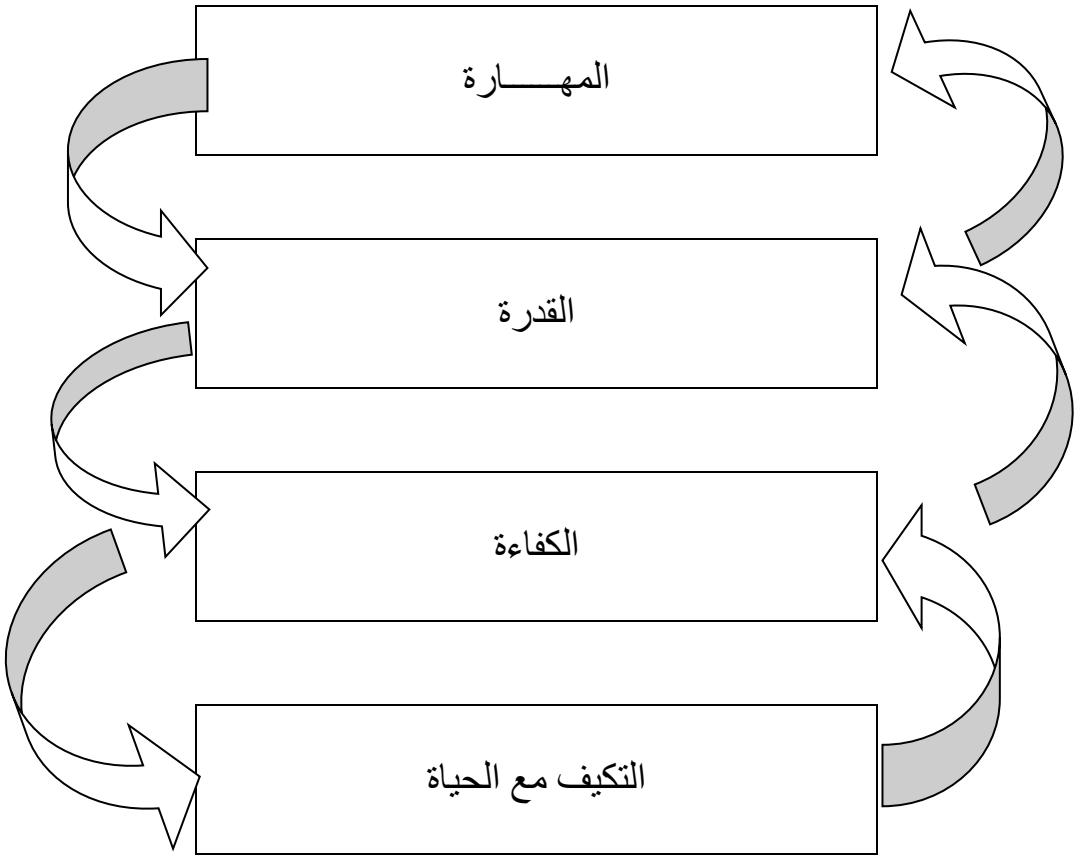
جدول رقم (02): يوضح علاقة المهارة والقدرة بخصائص الكفاءة

على مستوى الكفاءة	على مستوى القدرة	على مستوى المهارة
تتطلب الكفاءة مجموعة من الموارد لحل الوضعيات وهي بمثابة قدرات معرفية يتحكم فيها المتعلم	تتشكل القدرات فيما بينها على العديد من المهارات المطلوب من المتعلم التحكم فيها	تساعد المهارات التي تعتمد عليها الكفاءات والقدرات باستعمالها الملائم للمحتويات المدرسية

المصدر: (العطوي، 2009، ص18).

ومما سبق فإن المهارة والقدرة لبنتين هامتين وأساسيتين في بناء الكفاءة ومؤشر على جاهزية الفرد في التكيف مع المشكلات التي تعترضه باستمرار، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (05): يوضح نموذج تكوين الكفاءات



المصدر: (غريب عبد الكريم، 2003، ص133)

6-3-الاستعداد: هو تلك الحالة التي يكون فيها الكائن متحضرا أو جاهزا لتعلم سلوكات جديدة، وتسهم مرحلة الاستعداد في تحريك القدرة على التحكم في السلوكات الجديدة باستمرار. (عميمر، 2005، ص35)، ويمكن اعتبار الاستعداد ذلك الأداء المتوقع من الكائن الوصول إليه وانجازه، والذي يشترط النمو والنضج، فهو بذلك الطاقة الكامنة المساعدة على التنبؤ بالقدرة في المستقبل (غريب، 2000، ص53).

6-4-الإدماج: يعرفه هني على أنه: "نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلم في سياقات تعليمية مجزأة، وهي تستهدف إدماج ما تم اكتسابه ضمن وضعيات مختلفة (هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، 2005)، أما الدريج فيعتبره "تلك السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بالمعارف

الجديدة ليعيد بناء عالمه الداخلي، ويطبق مكتسباته في وضعيات جديدة ملموسة (الدريج، 2015، ص15) ، ومنه فإن الإدماج عملية تقوم على تعبئة مكتسبات المتعلمين واستثمارها في وضعيات ذات دلالة". (هني، 2005، ص 111).

6-5-الموارد: هي تلك المعلومات والمواقف والمهارات والاتجاهات وكل الوسائل والإمكانات المتعلقة بالوضعية المشكل وسياقها، والتي تعتبر ضرورية لتنمية الكفاءات. (التومي، 2008، ص07)

6-6-الوضعية: يعرفها الدريج على أنها: "تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تمثل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال". (الدريج، 2000، ص20).

7-تعريف المقاربة بالكفاءات:

جاءت مقاربة الكفاءات وفق النظرية البنائية رافضة تزويد المتعلم بمعارف جاهزة وفق مبدأ المثير والاستجابة في مقاربة الأهداف حسب النظرية السلوكية، وإنما وضع المتعلم أمام مواقف مشكلات في شكل وضعيات مركبة ومعقدة، تظهر مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة من المقرر الدراسي، من خلال عمليات التجنيد والتحويل والاستثمار.

ووفق هذا السياق ينظر roegiers إلى مقاربة الكفاءات بأنها: "تلك الطريقة الجديدة التي تساهم في توجيه ممارسة المنهاج الدراسي سواء في ملامحه، والممارسات البيداغوجية أو المحتوى، أو إعداد المعلمين، أو التقويم التربوي، وفي طريقة تمفصل مختلف المكونات السابقة فيما بينها (roegiers, 2008, p. 71)

وحسب Perrnoud فإن مقاربة الكفاءات تدعو إلى:

- ضرورة تجنيد الموارد من معارف ومهارات ضمن وضعيات؛
- صياغة العقد الديداكتيكي والعمل ب؛

- الاعتماد على التخطيط والتوجيه؛
- ممارسة الكفاءات وفق بيداغوجيا حل المشكلات؛
- ابتكار واستغلال وسائل تعليمية جديدة؛
- تطبيق وممارسة التقويم التكويني في وضعيات العمل.

(Perrnoud, 1997, p. 69)

ويرى الباحث أن مقاربة الكفاءات منهجية جديدة لصياغة المناهج الدراسية، وتصور تربوي بيداغوجي ينطلق من مختلف الكفاءات، سواء المعرفية، أو المهارية، أو الوجدانية، وقد ساهمت بيداغوجيا الكفاءات في تغيير مكونات الفعل التربوي من إعداد للأساتذة، وتعديل في المقررات، وتوظيف لطرائق وأساليب التدريس النشطة، واستراتيجيات تقويم تتجلى في قدرة المتعلم باعتباره محور العملية التربوية على تجنيد وتوظيف وتحويل موارده لمواجهة مشكلات الحياة.

8-طرق التدريس النشطة في مقاربة الكفاءات:

إن حشو المعارف وتخزينها لا يؤسس الكفاءات ولا يطور المهارات ولا يبني الاتجاهات، ولا يكسب الخبرات، وما يقدمه المدرس بالطرق الرتيبة الروتينية يدخل المتعلم مضمار النمطية، ما جعل مقرراتنا الدراسية تفقد معناها وفق المقاربة الحديثة التي تدعو إلى تعلم نشط يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية بانيا لمعرفته، موفقا في اختيار الموارد المكتسبة في حل المشكلات التي تواجهه، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال استراتيجيات تعليم وطرق تدريس في ظل بيداغوجيا تقوم على بناء الكفاءات وتسعى إلى بناء شخصية وتوظيف مهارات وفق أداء المتعلم ذاتيا في علاقة تربوية تفاعلية مع أقرانه، وتحت نظر معلميه في ضوء توجيهاتهم و إرشاداتهم. فطرق التدريس وفق مقاربة الكفاءات تمنح معنى للتعلمات وتضفي للمدرسة دورا يتلاءم مع طبيعة المعرفة والمتعلم في زماننا، وتحقق أهداف الأسرة وتصنع العقول وتبني الموارد، وتشحذ المهارات لتهيئة المتعلم للحياة المدرسية وخارجها بكفاءة.

8-1-التعلم بحل المشكلات:

تسعى المقاربة الحديثة إلى استثارة تفكير المتعلم، بخلق المشكلات والبحث عن حلولها وفق خطوات علمية، بتجنيد مجموعة من المعارف والقدرات، والمهارات، والاختيار الأنسب للأساليب والأدوات، ورسم الخطط المساعدة على تجريب الفروض البدائل، لأجل مجابهة المواقف المشكلة غير المألوفة.

ويعرف الهويدي زايد التعلم بحل المشكلات على أنه: "العملية التي تتطلب الاستبصار والمعالجة الذهنية والحسابية، وتتطلب جهدا ذهنيا نشطا وهادفا ينتظر منه حل المشكلة التي تثار في ذهن المرء تحديا ما". (الهويدي و الجميل، 2006، ص228).

ويرى المعرفيون أن حل المشكلة نشاط ذهني معرفي، ينظم من خلاله التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، وعناصر موقف المشكلة معا، وذلك لأجل تحقيق الهدف. (Ausubel, 1978, p. 533)

ويستنتج الباحث أن التعلم بحل المشكلات أسلوب يطرح مجموعة من الفرضيات (البدائل) للموقف المشكل الذي يعترض المتعلم ويتحدى فكره، وفق خطوات علمية وعملية من خلال تعبئة مجموعة م الموارد لتحقيق الهدف.

وتظهر أهمية التعلم وفق حل المشكلات في النقاط التالية:

- مراعاة الفروق الفردية والميول والاهتمامات لدى المتعلمين بما يتماشى واتجاهات التربية الحديثة.
- بناء وتنمية التفكير التأملي، والناقد، وكذا الإبداعي.
- تنمي ايجابية المتعلم نحو حل المشكلات وإزالة حالة الخوف والتوتر.
- تعمل على تنمية قدرات التلاميذ العقلية والتي تساهم في مواجهة المشكلات بنجاح. (مصطفى، 2014، ص-ص263-264).
- وضع المتعلم في موقف حقيقي للوصول به إلى حالة الاتزان المعرفي.
- تطور تصور غني عن المستقبل.

- إكساب المتعلمين المهارات العلمية والعملية لتعلم الخبرات المختلفة.
- تطوير عملية الإبداع في التفكير.
- ينمي ثقة الأفراد بأنفسهم والاعتماد عليها من خلال التصدي للمشكلات بثبات.
- تطوير وزيادة مهارات البحث العلمي.
- تحفيز الدافعية نحو المبادرة لحل المشكلات.
- تساهم خلق ظروف العمل التعاوني الذي ينمي الاتجاهات والتواصل والهدف المشترك والوحدة. (قطامي، 2014، ص-ص 673-674)

ولقد اجتهد الباحثون في تحديد مجموعة معايير للمشكلة الناجحة والفعالة رغم صعوبة تقديم معايير عامة وموحدة ولعل أهمها:

- أن تمثل المشكلة تحديا حقيقيا للمتعلم تستدعي منه إنتاجا.
- تزود المتعلم بمكتسبات وموارد معرفية من مبادئ ومفاهيم وخبرات، تشكل جزءا مكملا لبناء المعارف اللاحقة.
- قابلية تطبيق المواقف التدريبية لأجرأة ما تعلمه التلميذ.
- أن تعالج المشكلة دافعا قويا لدى المتعلم، وأن تحقق لديه دافع الإنجاز عند تحقيقه. (قطامي، 2014، ص-ص 710-711).

ولنجاح أسلوب حل المشكلات في التعلم النشط يجب مراعاة مجموعة من الخطوات المتمثلة في:

أ- **مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها:** حيث يواجه المتعلم مشكلة تتحداه، وفيها من العوائق والصعوبات التي تستدعى نشاطا ذهنيا لحلها، بحيث يتطلب ذلك فهما واستيعابا يساعد على التخطيط قبل الشروع في الحل.

ب- **مرحلة تكوين الفرضيات:** تهدف هذه المرحلة إلى توليد علاقات بين مكونات المشكلة للوصول إلى مجموعة من الحلول التي يمكن أن تكون فرضيات لحل المشكلة.

ت- مرحلة اتخاذ القرار: من خلالها يتم اختيار الفرضية المناسبة للحل، والتي توافق المعايير المعتمدة.

ث- مرحلة اختيار الفرضية وتقويمها: يتم فيها تجريب الفرضية (الحل) والتأكد من صحتها وفعاليتها، ويكون ذلك بتطبيقها في الموقف التعليمي. ويبقى دور المعلم توجيهيا ارشاديا. (نشواتي، 2009، ص 453).

8-2-التعلم التعاوني:

هو ذلك الأسلوب الذي يتطلب التفاعل الجماعي والمشترك الفعال لإنجاز المهمات التعلمية المحددة في مجموعة من الأهداف، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال توفير البيئة الصفية والوضع الاجتماعي التعاوني بين المتعلمين، حيث يتشاركون في بناء المعرفة وتبادل الخبرات، إضافة إلى ايجابية المتعلمين واعتمادهم على بعضهم البعض (حمدي، علام، 2004، ص 164).

ويستنتج الباحث أن التعلم التشاركي يعمل على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية صغيرة تتبادل الخبرات وتطور التحصيل الأكاديمي، والمهارات الاجتماعية، وتشترط هذه الطريقة أفرادا غير متجانسين (متفوقي ومتوسطي التحصيل)، لتحقيق التشجيع والتعاون والتآزر.

ويسعى التعلم التعاوني إلى تحقيق مجموعة أهداف لخصها البعض (حمدي، علام، 2004، ص 165).

فيما يلي:

التحصيل الأكاديمي: يرمي التعلم التعاوني إلى تحسين الأداء الأكاديمي، فالتفاعل يزيد ويحسن من الأداء المعرفي من خلال التبادل والتكامل والتقويم وغيرها.

أ- تقبل التنوع: يسعى هذا النوع من التعلم إلى تقبل الأخر رغم الاختلاف سواء الأكاديمي، الثقافي، الاجتماعي ... إذ يمنح الفرص للمتعلم في تجاوز الخلفيات للتعلم معتمدين على بعضهم في مهام مشتركة.

ب- تنمية المهارات الاجتماعية: إتقان المتعلمين لمهارات التعاون من خلال الانخراط في مهام الكبار ضمن مواقف جماعية (التواصل، التسامح، النقد، الإبداع...).

8-3-التعلم بالمشروع:

يعرف المشروع في الحقل التعليمي على أنه: "نشاط علمي ذات دلالة وقيمة علمية، يرمي إلى تجسيد أهداف مرجوة، يستدعي إجراء مجموعة من البحوث وقدرة على حل المشكلات، كما يتطلب هذا النشاط التخطيط والتنفيذ بمشاركة كل من المعلم والمتعلم في سياق حقيقي وواقعي. (الجوادي، 2018، ص195).

وقد عرف المعجم البيداغوجي الفرنسي المشروع بأنه: "الهدف الذي نرجو تحقيقه، ولأجله تعبأ الأدوات المناسبة، وتحدد الخطط والإستراتيجيات المحققة للغرض" (Arenilla, Roussel, 2000, p. 234)

ويرى الباحث أن التعلم المبني على المشروع نشاط عملي هادف مرتبط باهتمامات وحاجات المتعلمين، ينمي المعارف والمهارات، ويبني الاتجاهات والسلوكات الإيجابية، ويُعوِّد التلاميذ على التخطيط والتنفيذ والتقويم لحل المشكلات التي تصادفهم، وكذا باختيارات مناسبة للوسائل والأدوات، وهذا ما يرسخ لدى المتعلمين مهارة البحث الذاتي عن المعرفة.

ويتميز التعلم بالمشروع بمجموعة من الخصائص أهمها:

- عملية تربوية فعالة ونشطة تراعي الفروق الفردية.
- فعل تربوي يؤكد على العلاقات التربوية الأفقية غير العمودية بين المدرس والمتعلمين.
- نشاط تربوي تشغله الدافعية الذاتية كقوة محركة.
- عملية تربوية تساعد على الاستكشاف والإبداع والابتكار.
- ممارسة تربوية تبعث على الاستقلالية والتقويم الذاتي.

ومنه يمكن أن ندرك أن التعلم بالمشروع يؤسس لإعادة بناء التعلمات والمقررات الدراسية والعلاقات مع الذات ومع الغير، ويعد صفوفا دراسية تتجاوز العادة والرتابة والاستظهار الببغائي الذي يمارسه المتعلم والذي لا نفهم منه إلا القليل، ولا يمكن توظيف الكثير مما خزنه في مواقف واقعية تستدعي حلولا للمشكلات ومواجهة التحديات. (الجوادي، 2018، ص 210).

8-4-العصف الذهني:

يعتبر العصف الذهني من الطرق الحديثة المشجعة على الإبداع وإطلاق القدرات الكامنة، يساعد في إظهار الأفكار والآراء من خلال التفاعل، وللعصف الذهني عدة مرادفات منها توليد الأفكار، تدفق الأفكار، المفاكرة، إمطار الدماغ وغيرها. ويعرفه أوزبورن "Osborn" بأنه: "مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلم بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم، مع إرجاء النقد أو التقييم إلى بعد الوقت المحدد لتناول المشكلة. (السلام، 2021، ص 141).

ومن ثم فإن هذه الطريقة تعتمد على التفكير النشط في مناخ مشجع على الأمان والحرية بعيدا عن الإحباط، والانتقادات الهدامة والسخرية، ما يهيئ الفرد على توليد أكبر قدر ممكن من المعرفة. ويمكن أيضا تعريف العصف الذهني على أنه استخدام العقل البشري في التصدي النشط لمشكلة ما وتوليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة موضوع البحث، وذلك من خلال جلسة قصيرة تسمح بظهور كل الأفكار في جو من الحرية والأمان، حيث يكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف. (البارودي، 2015، ص39).

ويرى الباحث أن العصف الذهني إستراتيجية تعمل استحضار الأفكار وتوليدها لإنتاج آراء وأفكار إبداعية لحل مشكلة معينة، فهي تضع المتعلم في حالة من الاستثارة والقدرة على التفكير بمختلف الوسائل، وفي كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول الموضوع المطروح، حيث يوفر للمتعلم الحرية والاستقلالية في التعبير عن أفكارهم من دون تقييم أو نقد، وذلك لتفادي الخوف والتوتر اللذين يعيقان التفكير الإبداعي.

وتظهر أهمية العصف الذهني مساهمته في توليد الأفكار والتمرس على سرعة التفكير، وكسر الجمود وحل المشكلات بأكثر البدائل، وله الدور في شد الانتباه من خلال التهيئة الذهنية مع ضمان مشاركة الجميع وتحدي عقولهم (حسنين، 2014، ص14)

ولفعالية عملية العصف الذهني لا بد من توافر العناصر التالية:

- وضوح المشكلة لدى المشاركين وقائد الجلسة قبل البدء فيها.
- وضوح مبادئ وقواعد العمل والالتزام بها من قبل الجميع، وأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعقيب من أحد.
- خبرة قائد النشاط وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني وقدرته على التحفيز والإبداع. (البارودي، 2015، ص40).

ولا تؤتي طريقة العصف الذهني ثمارها إلا من خلال مجموعة من المبادئ نختصرها فيما يلي:

8-4-1-إرجاء التقييم: يستبعد التقييم في المرحلة الأولى من الجلسة لأن الحكم على الأفكار يفقد المتعلم المتابعة ويصرف اهتمامه وانتباهه في الوصول إلى أفكار أفضل، فالخوف والتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

8-4-2-إطلاق حرية التعبير: أي التحرر مما يثبط التفكير الإبداعي بهدف تحقيق الاسترخاء وعدم التحفظ، مما يساهم في تجلي المهارات الإبداعية من تخيل وتوليد للأفكار في وسط بعيد عن الحرج والحكم والتقييم.

8-4-3-الكم قبل الكيف: الاهتمام بأكبر قدر من المعارف مهما كانت أهميتها لأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأقل أصالة.

8-4-4-البناء على أفكار الآخرين: إمكانية تنمية أفكار الآخرين للخروج بأفكار أصيلة لأن الأفكار المقترحة ليست حكرا على أصحابها لأنها حق مشاع وللكل الحق في تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها. (نبهان، 2009، ص5).

8-5-الخرائط الذهنية:

سرّعت التطبيقات التربوية الحديثة في الانتقال من طرق التدريس الكلاسيكية إلى أساليب تتلاءم مع تكوين عقل المتعلم والوصول به إلى مستوى من المهارة والكفاءة، ولعل أهم هذه الطرائق الخرائط الذهنية التي تتناغم مع نظرية التعلم القائم على الدماغ، فهي تسهل العملية التعليمية التعلمية، وتُيسِّر تذكر المعارف وفهمها والربط بينها، واكتشاف علاقات جديدة ومراعاة الفروق الفردية.

وتعرف الخرائط الذهنية بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على ترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلا عن التفكير الخطي التقليدي. (مطرة، 2020، ص201).

وتعرف كذلك بأنها إستراتيجية تعلُّمية فعالة تعتمد على ربط المعارف المقروءة بواسطة رسومات وكلمات على شكل خريطة تتضمن أشكالا مختصرة ممزوجة بالأشكال والألوان في ورقة واحدة، حيث تقدم للمتعلم مساحة واسعة من التفكير، وتقدم له إمكانية مراجعة المكتسبات السابقة وتوظيف المعطيات الجديدة في مناطق المعرفة الذهنية. (الرؤوف، 2015، ص21).

كما يمكن تعريفها على أنها أداة إيضاح مرئية تعبيرية تستغل لتلخيص الأفكار والمعارف والمهام، حيث يتم تصنيفها وتنظيمها، ثم تمثيلها على شكل شجرة لأجل تسهيل تخزينها في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة، فهي بذلك تعين في تطوير التفكير الإبداعي والناقد، وتفعيل العملية التعليمية التعلمية. (صفر، 2013، ص57).

ويستنتج الباحث مما سبق من التعريفات أن الخريطة الذهنية صورة توضيحية تحمل مجموعة من الرسومات، تساعد في تنظيم الأفكار وترتيبها باعتماد مجموعة من الكلمات المفتاحية، لتسهيل استدعائها واسترجاعها وقت الحاجة إليها قصد الرفع من مهارات التفكير العليا.

وتتجلى أهمية الخرائط الذهنية على مستوى العملية التعليمية التربوية فيما يلي:

- تمكن التلميذ من التركيب والتحليل والتقويم وتوظيف العمليات العقلية المختلفة لأجل تصنيف المفاهيم والتمييز بينها.
- تحويل المفاهيم المجردة إلى مخططات يمكن التعامل معها بالفهم والاستيعاب وفق منظومة متكاملة ومتدرجة عموديا، ما يزيد في تفاعل المتعلم مع المقررات.
- تنقل المتعلمين من مستوى المعرفة النظرية إلى المعرفة الدينامية بدلا من التخزين دون الفهم.
- مساهمة المتعلم ذاتيا في بناء بنية معرفية مترابطة ومتكاملة.
- تنمي التفكير الإبداعي عند المتعلم وتصوب المكتسبات الخاطئة.
- مناسبة لقياس مستويات التفكير العليا عند "بلوم" لأنها تشترط من التلميذ مستوى عال من التجريد. (الرؤوف، 2015، ص36).

كما تبرز أهمية الخرائط الذهنية في:

- إيجاد الحلول الإبداعية لحل المشكلات من خلال فك الرموز وإدراك العلاقات ومعرفة الألغاز بأقل وقت وجهد.
- بناء وتقوية مهارات التصنيف ورسم المخططات.
- تساهم في تعزيز الثقة بالنفس واتخاذ القرارات.
- تعمل على تقوية الانتباه والنشاط الفكري والإنتاج.
- أسلوب تعلمي فعال حيث يلخص محتوى المادة الدراسية بشكل مرئي مشوق.
- تنمي مهارات العصف الذهني وحل المشكلات. (السلام، 2021، ص63).

9-الوضعيات التعلمية التعليمية في مقاربة الكفاءات:

يستدعي التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي وعالم الشغل مقاربات حديثة متجددة تساير مختلف المتغيرات، حيث بات من الماضي تزويد المتعلم بالمعرفة لتخزينها، ومتعلم اليوم يستدعي التعلم للتصرف والانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم والتكوين، حيث يحتاج إلى تجنيد وتحويل وحسن استثمار الموارد لمجابهة المشكلات التي تصادفه، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال خلق وتوفير وضعيات مركبة مناسبة تتحدى قدراته ومهاراته لتجعله متكيفا ومتوافقا مع واقعه المدرسي وخارجه.

ويعرفها ديشي بأنها: "وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي تواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية لبلورة الكفاية والبرهنة عليها". (ديشي، 2003، ص181).

كما يمكن تعريف الوضعية التعلمية على أنها ذلك الموقف الذي يساعد المتعلم في اكتساب مجموعة من الموارد الجديدة، باعتماد المكتسبات السابقة من خلال التجنيد والتحويل والاستثمار لمختلف الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية. (وعلى، 2006، ص42).

ويرى الباحث أن الوضعية التعلمية وضعية ديداكتيكية تحضر التلميذ لاكتساب موارد جديدة من معارف ومهارات وخبرات ومواقف واتجاهات لمجابهة مجموعة من الظروف الواقعية في شكل مشكلات وعوائق تتطلب من المتعلم تجنيد وتحويل مكتسباته لحلها والتكيف معها، ومنها يمكن الحكم على مدى كفاءته التعليمية التعلمية داخل مدرسته وخارجها.

وتتميز الوضعية بمجموعة من الخصائص المتمثلة في:

- تنظم الوضعية للتغلب على العقبات التي تشكل عائقا أمام المتعلم.
- وضعية واقعية ملموسة تتطلب من التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.
- تمثل الوضعية لغزا حقيقيا وجب حله من خلال المكتسبات القبلية.
- تقدم الوضعية بلغة مفهومة واضحة لدى المتعلم.
- تستدعى الوضعية مجموعة معارف وقدرات ومهارات.
- تساعد الوضعية في بناء الكفاءة بأنواعها المعرفية، والحس حركية، والوجدانية.
- محاكية للوضعيات الحقيقية التي تواجه الأشخاص خارج المدرسة.
- تمنح الوضعية فرصة إثراء خبرات المتعلمين.
- تتماشى الوضعية وفق قدرات المتعلمين المعرفية.(Astolfi, 1993, p. 319)

وأما بناء الوضعية التعلمية يستدعي مجموعة من العوامل المتمثلة في:

أ الواقعية:

- أن تبعث في المتعلم حب حل المشكلات.
- أن تسمح باستغلال وسائل متنوعة لحل المشكلات.

ب الملاءمة:

- أن تنسجم مع قدرات المتعلمين.
- أن تتراوح بين البساطة والتركيب حسب فوارق المتعلمين.
- أن تحث على العمل التشاركي.
- أن تعطي الوقت الكافي للإنجاز.

ت الإثـارة:

- أن تلبي حاجات واهتمامات المتعلمين.
- أن تراعي تمثلات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية.
- أن تحفز فيهم استخدام مهاراتهم الابتكارية.
- أن تجند وتعبئ مواردهم في سبيل الاستقصاء والاكتشاف.
- أن تدفعهم إلى المنافسة والتحدي.

ث القابلية للتقويم:

- أن يوظف الأستاذ مختلف أنواع التقويم، سواء التشخيصي، أو التكويني، أو التحصيلي. (تحريشي، 2018، ص56).

9-1-أنواع الوضعيات التعليمية التعلمية:

9-1-1-الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم):

هي وضعية انطلاقية تُطرح في بداية أي مقطع تعليمي، حيث تجعل المتعلم غير قادر على انجاز مهمّاتها ولو عبّأ أغلب موارده لأنها تشكل عائقا أمام التلميذ، ولا يمكن الوقوف على الحلول إلا بعد التمكن والتحكم في المعارف الواردة في المقطع التعليمي،

وإكساب المتعلم المهارات المنهجية من خلال تنمية الكفاءات الأفقية. (أرزيل، 2018، ص16).

وبذلك فإن الوضعية المشكلة لغز يقدم للمتعلم لا يمكن حله إلا باكتساب موارد جديدة كانت تنقصه، شاملة تحمل سياقا، واقعية وهادفة تتطلب أكثر من عملية، كما أنها معقدة تحتاج إلى أنماط معرفية مختلفة متصارعة لا تحل بسهولة، وتكون هذه الوضعية ذات دلالة عند المتعلم مرتبطة ولها علاقة بحياته المعيشة، ولا معنى لها إلا إذا اعتمدت معطيات مستقاة من الواقع وقابلة للتحقيق. وتقترح الوضعية المشكلة لتحديد مجموع نشاطات الوحدة التعلمية (وضعية تعلمية ابتدائية، إدماج حل الوضعية)، تكون في البداية كمرحلة تحفيزية، وتساعد في انطلاق الوحدة التعلمية، من خلال البحث والتجريب والفرض وبناء المفاهيم واكتساب المعرفة، وذات أهمية في نهاية المسار كمرحلة للتقويم الإشهادي. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص-ص9-10).

9-1-1-1-أنماط الوضعية المشكلة:

أ الوضعية المكانية: أن يكون المتعلم قادرا على بناء مشروع داخل الورشة، أو كتابة قصيدة شعرية داخل قسمه.

ب الوضعية الزمانية: كأن يكون التلميذ قادرا على كتابة منتوج إنشائي في ساعتين، أو إعداد تجربة كيميائية في ساعة واحدة.

ت الوضعية الحالية: كأن يلقي درسا بنفس طريقة أستاذه.

ث الوضعية الأدائية: أن يتحكم في جهاز العرض أثناء تقديم مشروعه، أوأن يكون قادرا على تسخير الكمبيوتر لإعداد مخططات الهندسة المدنية.

ج الوضعية التواصلية: قادرا على مناقشة أستاذه بلغة سليمة. (عامر، 2012، ص-ص183-184).

9-1-1-2-الشروط التي تستجيب لها الوضعية المشكلة:

- مراعاة مصلحة المتعلم.
- مراعاة معارف المتعلم القبلية.
- اقتراح مشكلات واقعية داخل المدرسة وخارجها.
- مساعدة المتعلم في أداء مهام متعددة تمكنه من ملاحظة مسعاه.
- توظيف مجموعة كفاءات في المهمة.
- تحقيق المهام مقترن بتجنيد المتعلم لعدة موارد (قوانين، مفاهيم، مهارات، مواقف.). (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 11).

الجدول رقم (03): يوضح نموذج عن بطاقة وضعية مشكلة

<table>
<tr><td colspan="2">السنة:</td><td colspan="3">المادة:</td></tr>
<tr><td colspan="5">الميدان أو المحور:</td></tr>
<tr><td colspan="5">الكفاءة الختامية المستهدفة:</td></tr>
<tr><td colspan="5">مركبات الكفاءة المستهدفة:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">هدف الوضعية المشكلة:</td><td>لانطلاق التعلم</td><td>للتقييم التكويني</td><td>للتقييم النهائي</td></tr>
<tr><td colspan="3">غير ذلك: (للتحديد)</td></tr>
<tr><td colspan="2">معارف موارد مرتبطة بالوضعية المشكلة</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">القيم المستعملة</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">الكفاءات العرضية المستعملة</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">أنماط السندات التعليمية المطلوبة في الحل</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="5">إجراء وضعية مشكلة:
- اللغز أو السؤال الذي طرحه المدرس:
- التمثل الأولي أو الحاجز المطلوب تجاوزه:
- منهجية الحل المقترحة:
- التمثل الجديد المستهدف:</td></tr>
<tr><td colspan="5">النشاطات المطلوبة من المتعلم:
- إعداد النظام وتحليله:
- الاختيار واتخذ القرار
- معالجة الخلل:
- إعداد المشاريع وتسييرها:</td></tr>
<tr><td colspan="5">معايير ومؤشرات التقويم:</td></tr>
</table>

المعيار1	المعيار 2	المعيار3
المؤشر1.1	المؤشر1.2	المؤشر1.3
المؤشر2.1	المؤشر2.2	المؤشر2.3
المؤشر3.1	المؤشر3.2	المؤشر3.3
كيفية العلاج البيداغوجي المتوقع:		
المدة المتوقعة:		

المصدر: وزارة التربية الوطنية، 2016)

9-1-2-وضعية تعلم الإدماج:

تساهم هذه الوضعية في منح المتعلم مختلف الفرص لممارسة الكفاءة المستهدفة من خلال استثمار وتوظيف موارده المتنوعة من معارف ومهارات وخبرات واتجاهات مكتسبة، وتعبئتها لحل وضعيات ومشكلات ذات معنى ودلالات، وينبغي حضور عملية الإدماج في مختلف مراحل التعلم، وتعمد إلى تطوير الكفاءة، ويرتكز على حل وضعية يظهر فيها المتعلم مدى تحكمه في الكفاءة. ويمكن تقسيم وضعية تعلم الإدماج إلى ثلاثة أنواع:

- إدماج جزئي مرتبط بنشاطات البناء والتدريب؛
- إدماج مرحلي متعلق بالكفاءة المرحلية؛
- إدماج نهائي مرتبط بالكفاءات الأساسية المستهدفة خلال موسم دراسي.

(بورني، بن عاشور، 2018، ص12).

9-1-3-الوضعية الإدماجية (الوضعية التقويمية):

تسعى بيداغوجيا الإدماج إلى جعل المتعلم يجند مكتسباته ويوظفها في إدارة ومعالجة وضعيات مركبة تتحدى تفكيره تسمى بالوضعيات الإدماجية. (صولة، 2021، ص174)، ويعرف المجلس الأعلى للتربية في "كيبك" الإدماج على أنه: "السيرورة التي يربط بها

التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بناء عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة" (مريزقي، 2017، ص188).

ومما سبق يرى الباحث أن الإدماج حجر زاوية لمقاربة الكفاءات، حيث لا يمكن الحكم على مدى التحكم في الكفاءة إلا من خلال ممارسة مواردها، وإقامة علاقات بينها وفق وضعية إدماجية، بهدف بلوغ حلول للوضعيات المركبة داخل المدرسة وخارجها.

وبحسب وزارة التربية الوطنية (2016) فإن: الوضعية الإدماجية عملية تمكن من تنمية كفاءات المادة والكفاءات الأفقية، من خلال تعبئة واستغلال الموارد المكتسبة من مختلف الميادين والمواد، فهي بذلك:

- تجند مجموعة من المكتسبات.
- جديدة بالنسبة للمتعلم تتحدى موارده.
- ذات دلالة اجتماعية سواء في مساره الدراسي أو حياته اليومية.
- موجهة نحو المهمة.
- مصدرها جملة من المشكلات الخاصة بالمادة أو مجموعة موارد. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص-ص13-14).

وحتى تكون الوضعية الإدماجية أكثر فعالية في العملية التعليمية التعلمية تشترط مكونات أساسية تتمثل في:

أ-السندات: هي مختلف الوسائل المادية التي تقدم للمتعلم (نصوص مكتوبة، أشكال، صور، نسب مئوية...)، وهي مجموعة مسيقة من العناصر ذات وظيفة محددة. (Rogiers, 2004) كما تسمى بالروافد، وهي مجموعة العناصر الموجهة للمتعلم في شكل مسألة، أو صورة، أو مشكلة، أو خرائط ويجب أن يتكون السند من ثلاثة عناصر هي:

ب-السياق: يوضح الوسط الذي تقع بداخله الوضعية.

ت-المعلومات (التعليمة): هي مختلف التعليمات الموجهة للمتعلم بشكل صريح، والتي تساعد المتعلم في إنجاز نشاطاته التعليمية التعلمية.

هي ترجمة للمنتوج المبتغى والهدف من إنجازه. (دوكاتل، 1993، ص114).

الجدول رقم (04): يوضح ملخص أنواع الوضعيات التعلمية

الوضعية الانطلاقية	الوضعية الإدماجية	الوضعية التقويمية
• عند بداية كل تعلم. • لغز يطرح على المتعلم. • استحضار تمثلات المتعلمين. • تجعل المتعلم يطرح أسئلة على نفسه. • بناء التعلمات للوصول إلى المعارف. • لا تكون حلولها بديهية. • تحاكي وضعيات حقيقية. • ملائمة لمستوى التلميذ المعرفي.	• تتميز بالتركيب • يوظف المتعلم فيها موارده لحلها • تعلم المتعلم كيفية إدماج مكتسباته • مناسبة للمرحلة والمستوى • إنماء الكفاءة من خلال التعبئة ودمج الموارد.	• تأتي عقب الوضعية الإدماجية. • تقيس مدى استيعاب المتعلم. • تختبر مدى تحكم المتعلم في الموارد. • تقوم درجة نمو الكفاءة • تحضر للمعالجة البيداغوجية.

المصدر: من اعداد الباحث

9-2-عائلة الوضعيات:

ترتبط كل كفاءة بفئة من الوضعيات المشكلات، حيث تعطي كل واحدة منها فرصة لتطبيق الكفاءة، وينبغي أن تكون متكافئة وممثلة للكفاءة قدر الإمكان، ولا يمكن تقييم التلميذ بصفة مباشرة على مستوى تحكمه في الكفاءة، ولكن وجب منحه فرصا للتدرب كما هو الشأن لسائق مبتدئ، حيث بعد تعلمه الموارد الأساسية للسِّياقة (المحرك، المكابح، تغيير السرعة...)، لا يتم تقييمه على الفور، بل وجب التمرن بالعديد من المرات على السِّياقة في ظل وضعية حقيقية. (غريب، 2015، ص 299)، ففئة الوضعيات بذلك تشير إلى مجموعة وضعيات من نفس الطبيعة ونفس مستوى التعقيد، وترتبط كلها بنفس الكفاءات، وتجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات وفق المهمة المطلوبة، الموضوع، نمط السند المقدم، والموارد (المعارف والمهارات والخبرات....). وعلى هذه الفئة تجنب تخزين المعرفة

وتكديسها والتطبيق المتكرر، ولكن تحرص على تنمية استثمار المكتسبات وتوظيفها في وضعيات جديدة، مع التأكيد على تمكين المتعلم من الكفاءات الأفقية المفروض تجنيدها، وتتميز عائلة من الوضعيات بـــ:

- نفس الكفاءات العرضية.
- نفس مساعي الحل.
- نفس الميادين المعرفية.
- نفس المعلومات والأهداف والعوامل.
- نفس النشاطات. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 15).

10-كفاءات الأستاذ في مقاربة الكفاءات:

مما لاشك فيه أن الأستاذ في المقاربة الحديثة حجر زاوية وأساس في العملية التعليمية التعلمية، فهو المرشد والميسر في بناء المتعلم لمعارفه، من خلال تدبير النشاطات وخلق الوضعيات التعلمية التي تتحدى مكتسبات التلاميذ في حل المشكلات التي تصادفه داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما يتطلب من الأستاذ تحكمه في مجموعة من الكفاءات التي تجود الفعل التربوي، ولعل توفير المعلم الكفء والرقي بمستوى مهنة التعليم يزيد حتما من فعالية ونوعية مخرجات الأنظمة التربوية، ويمكن حصر هذه الكفاءات المهنية في ما يلي:

أ- **الكفاءات المعرفية:** وتظهر في المعارف والمهارات الأساسية لأداء الأستاذ في مختلف نواحي عمله التعليمي التعلمي.

ب- **الكفاءات الوجدانية:** وتشير إلى الاستعداد والميل والرغبة والاتجاهات والقيم وغيرها، وتغطي هذه الكفاءات جوانب متعددة مثل الإيجابية والرضى والثقة بالنفس والدافعية للإنجاز.

ت- **الكفاءات الأدائية:** وتتضمن تلك الكفاءات النفس حركية كالتحكم في الوسائل الديداكتيكية، وتوظيف وسائل التكنولوجيا، وإعداد المشاريع، والتحكم الجيد في العروض، وتحضير المعارض، وهي مرتبطة بمدى التحكم في الكفاءات المعرفية.

ث- **الكفاءات الإنتاجية**: تعبر على نتاجات وأثر أداء الأستاذ للكفاءات السابقة مجتمعة في ميدان معين، والتي تنعكس على مردود المتعلمين ومدى قدرتهم على التكيف مع التعلمات المستقبلية والمشوار المهني. (الأسدي، 2016، ص 85).

ويظهر كذلك مدى نجاح الفعل التربوي في توافر الكفاءات المهنية للأستاذ التالية:

أ- **ثقافة المادة ومعارفها:** وتظهر في حرص المعلم على تأدية واجباته باحترافية، ونقد وتأويل للأشياء والمعارف، وأن يضع نقاط التقاء بين مادته وثقافة متعلميه لإضفاء معنى لما يتعلمون.

ب- **لغة التعليم والتواصل**: تفنّن الأستاذ في تواصله موظفا لغة تعليم سليمة، واضحة وبسيطة مكتوبة كانت أم شفهية، في مختلف الدلالات والسياقات، حيث يكيف خطابه بحسب المخاطب (متعلم، زميل عمل، ولي أمر...)، مبلغا لأفكاره، مختارا لألفاظ دقيقة، وصياغة سليمة محاولا بذلك ترقية خطابه التعليمي.

ت- **بناء وضعية تعليمية تعلمية:** يبني الأستاذ وضعيات تعليمية تعلمية حسب متطلبات مادته لتحقيق أهداف المنهاج، وما تمليه حاجات واهتمامات المتعلمين، ولتحقيق ذلك وجب التخطيط لتعليمه وتقويمه، بما تتطلبه عناصر المنهاج، مختارا ومنوعا للمقاربات البيداغوجية الفعالة في إنماء الكفاءات المستهدفة، وكذا متصورا لوضعيات تربوية تعمل على دمج الموارد في سياقات متنوعة.

ث- **تقويم تطور التعلمات:** يعمل الأستاذ على تقويم درجة تقدم التعلمات ومدى نمو كفاءات المتعلمين في المحتوى المراد تعلمه، حيث يُحصى نقاط القوّة ومواطن الضعف في أداء المتعلم، ويعدل في العملية التربوية بما يساعد في تحقيق الأهداف المتوخّاة، وينتقي الأدوات والآليات التي تساعد على تقويم المعارف والمهارات والاتجاهات وغيرها، ويوفر المعطيات المرتبطة بنمو كفاءات المتعلمين موظفا التغذية الراجعة، والدعم، والمعالجة البيداغوجية، والمعايير بمؤشراتها، ووتيرة التعلم وغيرها. (الجوادي، 2018، ص53).

الجدول رقم (05): يوضح استخلاص للباحث يعرض مؤشرات الكفاءة المهنية للأستاذ

الكفاءات المعرفية	الكفاءات المهارية	الكفاءات الاجتماعية
• متحكم في محتوى المادة الدراسية. • واع بخصائص نمو المتعلمين. • حريص على استخدام لغة واضحة وسليمة. • يثبت المعرفة بشواهد وبراهين. • يرقى بالمادة بالإطلاع والبحث. • يخلق وضعيات تخدم الأهداف المتوخات. • يعدل الهفوات المعرفية في المناهج	• قادر على التفاعل مع الآخر. • متميز بتنوع مهاراته. • يستثمر المادة في مواقف الحياة. • يلتزم بالتخطيط للدروس بانتظام. • يستغل مبدأ الفوراق الفردية. • يعرض الأمثلة لترسيخ المعرفة. • يسخر الوسائط لخدمة مادته. • ينوع في أساليب تدريسه. • يدغدغ مستويات التفكير العليا.	• يتقبل النقد والرأي الآخر. • مدرك لخصوصية البيئة الاجتماعية. • يسعى إلى التعاون مع الآخر. • يكون علاقات ايجابية بالمؤسسة وخارجها. • يشارك في النشاطات اللاصفية والنوادي. • فعـال في مختلف التظاهرات المدرسية. • محيط بالمشكلات الاجتماعية. • يراعي الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

المصدر: من اعداد الباحث

11-صعوبات تطبيق مقاربة الكفاءات:

بينت ممارسات مقاربة الكفاءات صعوبات نظرية وتطبيقية، جعلت الكثير من الباحثين بما فيهم المنظرين لهذه البيداغوجيا، سواء على الصعيد الابستمولوجي أو الديداكتيكي حيث ركز (Roegiers,2004) على بعض الانتقادات الموجهة لهذه المقاربة، وأهمها ما يلي:

- إصرار مقاربة الكفاءات إلى تعديل المناهج جذريا.
- تؤكد مقاربة الكفاءات إلى تغيير مستوى التلاميذ كليا.
- اهتمام مقاربة الكفاءات بالتلاميذ المتفوقين وتكريس النخبوية.

- لم تترك مقاربة الكفاءات أي مكانة للمعارف.
- المقاربة بالكفاءات بيداغوجية نفعية.
- تولى مقاربة الكفاءات الأهمية للتقويم أكثر من الجانب التعلمي. (Rogiers, 2004, pp. 122-121)

خلاصة الفصل:

يعتبر التعليم وسيلة جوهرية في بناء أفراد قادرين على مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، مما يستدعي إعداد متعلمين يحسنون التكيف والتوافق مع مجتمعاتهم، ومتفتحين على العالم الخارجي، ومزودين بمجموعة موارد تساعد في مجابهة مختلف المواقف الحياتية بنجاح، وذلك باعتماد مقاربة الكفاءات التي جعلت من التلميذ محورا للعملية التعليمية التعلمية، وانتقلت به من منطق التعليم إلى منطق التعلم والتكوين مدى الحياة، فهي بذلك مناخ يبني ويقوم فيها التلميذ معارفه و مهاراته واتجاهاته وخبراته ومواقفه ذاتيا، وفق مجموعة وضعيات مركبة ومعقدة دالة مرتبطة بواقع التلميذ أو محاكية له، و من خلالها يجند ويحول ويستثمر مكتسباته لمجابهة ما يصادفه من مشكلات وحلها بإتقان في أقل وقت وجهد.

الفصل الرابع

مناهج الجيل الثاني

. تمهيد

1. تعريف المنهاج الدراسي
2. مكونات المناهج الدراسية
3. أسس بناء المناهج الدراسية
4. مبادئ بناء المناهج الدراسية
5. أهمية تقويم المناهج الدراسية
6. دواعي تطوير المناهج الدراسية
7. تطور المناهج الجزائرية وفق مقاربة الكفاءات
8. مفهوم مناهج الجيل الثاني
9. مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني
10. مرجعيات مناهج الجيل الثاني
11. دواعي تبني مناهج الجيل الثاني

12. أهداف مناهج الجيل الثاني
13. مبادئ إعداد مناهج الجيل الثاني
14. مكونات مناهج الجيل الثاني
15. خصائص مناهج الجيل الثاني
16. مميزات مناهج الجيل الثاني
17. شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني
18. مشكلات تطبيق مناهج الجيل الثاني

. خلاصة الفصل

تمهيد:

استجابة لما فرضه الوقت الرّاهن من تحدِّيات وتحوُّلات في شتّى مناحي الحياة سارعت جلُّ الدُّول إلى مراجعة أنظمتها، و تحديث المناهج التّعليمية وتعديلها باعتبارها مجموعة من الأنشطة والخبرات والمعارف، بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة الفرد والمجتمع، وبناء أفراد قادرين على التّكيف والتّوافق، فاتّجهت الممارسات البيداغوجية في جلِّ أنحاء العالم نحو المقاربة بالكفـــاءات، كونها تقترح تعلُّماً مدمجا غير مجزئ وذي معنى، وذلك من خلال تمكين المتعلِّم من تجنيد مجموعة مندمجة مـــــن الموارد والمكتسبات لحلِّ وضعيات واقعية أو محاكية له. ويعتبر الإصلاح المتبنّى في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2016-2017، من خلال ما يسمّى بمنهاج الجيل الثّاني آخر المستجدّات التّربوية من حيث المناهج الدّراسية.

1-تعريف المنهاج الدراسي:

هو مجموع الأفكار والمعلومات والمفاهيم والحقائق التي يدرسها التّلاميذ في شكل مواد دراسية. (جبر، 2005، ص22).

كما يمكن تعريفه على أنّه ذلك التّخطيط التّربوي الذي يحوي مجموعة عناصر مكوّنة من الأهداف والمحتوى والخبرات التعلُّمية، وطرق التّدريس والتّقويم، والمشتقّة من الأسس الفلسفية والاجتماعية والمعرفية المرتبطة بالمجتمع والمتعلمين. (جبر، 2005، ص 57).

ويراه آخرون على أنّه ذلك النّظام المتكامل من المعايير والحقائق والقيم الثّابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيّرة التي توجّهها المؤسسات التّربوية لمتعلِّميها بغرض الوصول بهم إلى منزلة الكمال التي هيّأهم الله لها. (مدكور، 2001، ص14).

في حين عرّفه hainaut بأنّه: "ذلك التّخطيط لأيّ عمل بيداغوجي، وهو أكثر اتّساعا من المقرّر الدّراسي، حيث لا يحوي محتويات المواد الدِّراسية فقط، بل كذلك الغايات من التّربية وأنشطة التّعليم والتّعلم، بالإضافة إلى كيفية تقويم التّعليم والتّعلم". (hainaut, 1983, p. 25)

ومِمّا سبق يرى الباحث أن المناهج الحديثة جعلت من المتعلِّم محور الفعل التّربوي، حيث انتقل فيها المعلِّم من دور التّلقين والاستظهار إلى دور المرشد والموجّه والميسّر، واعتبر المحتوى الدِّراسي وسيلة لبلوغ المقاصد والأهداف المأمولة وليس غاية في حدِّ ذاتها، فالمنهاج بذلك منظومة عناصر متفاعلة ومتكاملة وظيفيّا، ويسير وفق تخطيط شامل يتمّ بواسطته تزويد المتعلِّم بمجموعة من الخبرات والحقائق والمعارف والمهارات التي من شانها إعداد مواطنين صالحين متكيّفين ومتوافقين في مجتمعاتهم ومتفتّحين على العالم الخارجي.

2-مكوّنات المناهج الدِّراسية:

من خلال تمعُّنِنا في التّعريفات السّابقة يظهر لنا أن المنهاج يتشكّل من مجموعة من العناصر الأساسية التّالية:

2-1-الأهداف: وهي المسعى المراد تحقيقه، حيث وجب صياغتها وتحديدها بدقّة لتتلاءم مع حاجات واهتمامات المتعلِّمين وقدراتهم من ناحية، وما تمليه متطلّبات المجتمع وحاجاته من ناحية أخرى، "وأمّا الأهداف فتحدِّد الخطوات والإجراءات والممارسات العلميّة تحديدا واضحا لتنفيذ المنهاج تنفيذا علميّا داخل الفصل الدراسي". (طاهر، 2012، ص 133).

2-2-المحتويات: وهي مجموعة المعارف والمفاهيم والتّعلُّمات والحقائق والقيم المراد إكسابها للمتعلّمين، حيث: "يعدُّ المحتوى جوهر عمليّةِ التّدريس وليس مجرد معارف قائمة بذاتها، فقد تكون المهارات وأساليب التّقدير أكثر أهميّة من المعارف" (طاهر، 2012، ص 149).

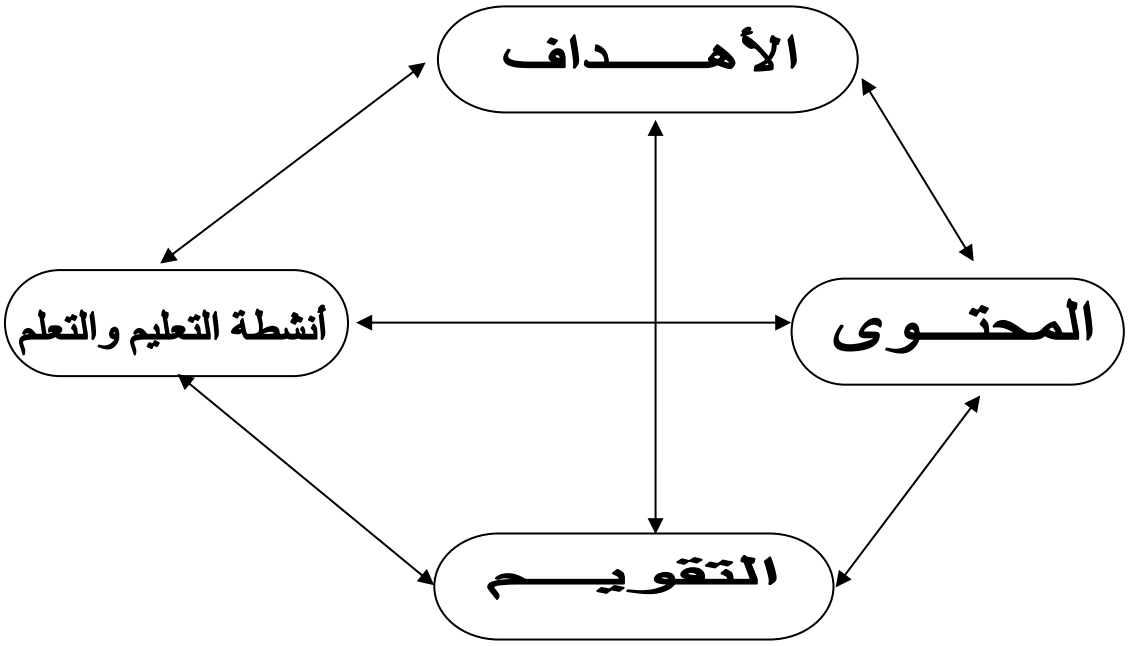
2-3-أنشطة التّعليم والتّعلم: سواء أكانت داخل حجرة الصّف أو خارجها بإشراف وتوجيه من الأستاذ لتسهيل العمليّة التّعليمية التّعلُّمية، لتحقيق أهداف المنهاج المتوخّاة.

2-4-التّقويم: وهو تلك السّيرورة التي تساعد على التّشخيص وبناء وحوصلة ومعالجة المواقف التعلُّمية، والوصول إلى معرفة مدى تحقّق الكفاءات المرجوة ضمن المنهاج والتّقويم الحديث المعتمد على مجموعة من المبادئ والأسس الموضّحةِ في النّقاط الآتية:

- لا يعتبر التّقويم مرادفا للاختبارات لأنّ الأخيرة وسيلة قياس، وليس القياس كذلك مرادفا للتّقويم لأن القياس أحد وسائل التّقويم، فالتّقويم التربوي أشمل وأعم.
- أن التّقويم عملية تشتمل جميع أنواع السّلوك ومستوياتها.
- التّقويم ليس عمليّة ختامية وإنّما عملية تلازم العملية التعلّمية من بدايتها إلى نهايتها.

- أن التّقويم ليس مجرّد حكم على قيمة الموقف التّربوي بل يتعداه إلى تحديد مكامن القوّة لتثمينها، ومواطن الضّعف لتحديد أسبابها والعمل على تشخيصها وعلاجها.
- التّقويم عملية شاملة، حيث تشمل تقويم الأهداف والمحتويات، وكذا أساليب التقويم المتبعة. (الحاوري، 2016، ص-ص85-86).

الشكل رقم (06): يوضح العلاقة التبادلية بين مختلف عناصر المنهاج



المصدر: من إعداد الباحث

3-أسس بناء المناهج الدراسية:

يبنى أيُّ منهاج دراسي على الأسس التالية:

- **أساس فلسفيّ:** ويقصد به التوجُّهات الأساسية العامة للمنهاج الناجمة عن الفلسفة التي يتبنّاها المجتمع.

- **أساس اجتماعيّ:** ونعني بذلك مراعاة المجتمع ومشكلاته وتطلُّعاته الواجب على المتعلِّمين إدراكها للمحافظة على تطوير المجتمع وتقدُّمه.
- **أساس نفسيّ:** وذلك بمساعدة الفرد على النُّمو الشّامل المتكامل المراعي لمختلف جوانب وخصائص النُّمو.
- **أساس معرفيّ:** ويتعلّق بالمواد الدّراسية من ناحية طبيعتها، مصادرها، مستجدّاتِها، علاقتها بمجالات المعرفة الأخرى، تطبيقات التّعليم والتّعلم فيها، والتّوجُّهات المعاصرة. (السيد، 2011، ص22).

4-مبادئ بناء المناهج الدراسية:

تعتمد المناهج التّعليمية على مجموعة مبادئ ومرتكزات عامّة يتم اختيارها وتنظيمها بدقّة لتمثِّل فلسفة التّربية المعتمدة، والاتّجاهات التي يتم مراعاتها في عملية التّخطيط لإعداد المناهج التّربوية، ولعل أهم هذه المبادئ ما يلي:

4-1-الارتباط بالواقع: إن نجاعة المناهج التّربوية يظهر في اتِّساقها وتكييفها مع واقع المجتمع المعيش، ومواكبة مضمونه الدِّراسي للتّطورات الاجتماعية والرّوح العصرية والمتطلبات التنموية، وتحقيق احتياجات المتعلِّمين ومواصفات المهنة، وسوق الشُّغل مرهون بمراعاة حياة المتعلِّم الاجتماعية والثّقافية الواقعية.

4-2-إشباع حاجات المتعلّمين: يفرض هذا المبدأ على معدِّي المناهج التربوية التّدقيق في تشخيص حاجات المتعلِّم، ثم تحديدها وترتيبها حسب الأولوية من جهة، والتوازن مع متطلّبات المجتمع واحتياجاته من جهة أخرى، حيث يجب أن تشمل المضامين التعليمية على مواد دراسيّة تمكِّن المتعلم من توظيفها في حياته اليومية من مهارات تساعد في توافقه مع بيئته، أما تلك التي تزوِّد التلميذ بتعليم تقليدي فهي تعدُّه لِيَنظَّم إلى صفوف العاطلين.

4-3-ملاءمة مستويات المتعلّمين: إن ما تحمله المناهج من خبرات تعليمية يشترط مناسبته لقدرات وخصوصية المتعلِّم في مختلف المراحل العمريّة من ناحية، واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى، والمنهاج الفعّال هو الذي يلائم خبرات المتعلِّمين ويراعي

إمكانات المتعلِّم والمجتمع معا، وأن ينسجم مع العادات والتقّاليد والقيم والأخلاق، وكذا مناسبته لمختلف جوانب شخصية المتعلّم ونموها الجسمية، والعقلية، والانفعالية والاجتماعية (فرحاوي، 2017، ص-ص44-45).

5-أهمية تقويم المناهج الدراسية:

يهدف التّقويم التربوي بصفة عامة إلى التّطوير والتّحسين من خلال معرفة مدى تحقُّقِ الأهداف وبلوغ المخرجات، ولعل من أهمِّها تقويم المناهج التّربوية، ومن الأسباب الدّاعية إلى ذلك ما يلي:

- ظهور وزيادة الثغرات في المجتمع، والتي تتطلب التعديل والتنقيح في المناهج.
- التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل.
- أهمية التربية والتعليم في ترقية المجتمع، والتساؤلات المستمرة على مدى جدوى وفعالية هذه المناهج التربوية المعتمدة.
- قلة رضا الأولياء عن نتائج أبنائهم بفعل تقصير المنظومة التربوية في إكساب المتعلمين مهارات الحياة التي تساعدهم في التكيف والتوافق.
- الدعوة إلى ضرورة الإصلاحات التربوية لأجل مسايرة التطورات الحاصلة في المجتمعات، خاصة بعد الانفجار العلمي والمعرفي وظهور نظريات تدعو إلى مبادئ وتطبيقات تربوية جديدة، تتطلب منا تقويم المناهج التربوية للتأكد من تضمينها مستجدات البحوث العلمية في شتى المجالات.
- ثورة التكنولوجيا وما صاحبها، والتي تتطلب الكفاءات والمهارات المتنوعة لتحقيق التواصل الإنساني داخل المجتمع، مع ضرورة التفتح على المجتمعات الأخرى.
- الاختلاف بين رؤى المتخصصين والمربين حول أفضل الظروف والعمليات الأكثر نجاعة في تحقيق التعلم الذي يجعل المتعلم منظما وموظفا ومجندا لمكتسباته في مجابهة مشكلات الحياة. (عطوي، 2021، ص-ص51-52).

6-دواعي تطوير المناهج الدراسية:

لا شك أن التطوير سنة من سنن الحياة، وهذا ما ينطبق على المناهج الدراسية كضرورة لبناء أفراد صالحين في المجتمع، ولعل من الأسباب الدافعة لتحسين المناهج ما يلي:

- التغيير في منظومة التعليم يلازمها التعديل في المناهج، فالتغييرات في نتائج البحوث النفسية والتربوية وظهور نظريات علمية جديدة، مستجدات تكنولوجيا التعليم وغيرها تفرض التحسين والتعديل.
- اختلاف مخرجات النظام التعليمي عن المخرجات المرجوة منه، الأمر الذي يستدعي التقويم والتطوير لتحقيق الأهداف المرجوة.
- عدم انسجام عناصر المنهاج، حيث نجد المقررات وطرق التدريس وآليات التقويم لا تتسق مع الأهداف الموضوعة لها.
- ضعف مستوى أداء المتخرجين من الجامعات مما يطرح التساؤلات حول تأثير المنهاج الدراسي في هذه الظاهرة، وإستراتيجية التصدي لها.
- التغييرات التي صاحبت العولمة والتي فرضت على المؤسسات التربوية القيام بتعديلات على الممارسات التربوية في إعداد أفراد متكيفين مع الحياة المعاصرة. (السيد، 2011، ص-ص29-30).

7-تطور المناهج الجزائرية وفق مقاربة الكفاءات:

لقد سادت مقاربة الأهداف في الجزائر ردحا من الزمن، حيث اهتمت هذه المقاربة بالنواحي الإجرائية وأهملت الجوانب البيداغوجية، فأزالت من المتعلم التفكير الناقد وحوّلته إلى مجموعة ردود أفعال مرتبطة بالمثير والاستجابة، وتجاهلت فيه خصوصيات التفكير الإبداعي في مواجهة المشكلات التي تصادفه.(Meziane, 2014, p. 146)

واعتبر التقويم في التعليم الهادف عملية تؤكد مدى اكتساب المتعلم للمعرفة عن طريق القدرة على التخزين والاسترجاع، مما جعل اهتمام التقويم منصب على معدل التلميذ

وترتيبه بين زملائه في القسم، ومن ثم التركيز على جمع الدرجات لاستصدار أحكام لمدى أهلية التلميذ في ارتقائه إلى مستويات أعلى. (بوعلاق، 2014، ص48).

والمنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من النظم التربوية عاشت وتعيش في ظل مجموعة من التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة والكثير من التحديات العالمية، وهي تسعى جاهدة أن لا تبقى منغلقة ومنعزلة وتحاول دوما مواكبة المستجدات، وقد تبنت جملة من الإصلاحات الجذرية ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 سميت بمناهج الجيل الأول، وقد تجسد ذلك من خلال تبني مقاربة الكفاءات كتصحيح لمسار بيداغوجيا الأهداف التي جعلت المتعلم مجرد متلق يستقبل ما يمليه الأستاذ عليه، غير قادر على التعقيب والنقد وإبداء الرأي، وهذا ما أفقد روح الإبداع والتفكير الناقد، وحسب (لكحل، 2011)، فإن مقاربة الكفاءات استندت في خلفيتها على الاتجاه البنائي المعرفي، القائم على بناء المعرفة ذاتيا من خلال القدرة على الإنجاز والإدماج والتوظيف ضمن مجموعة من الوضعيات، (لكحل، 2011، ص79)، وقد بينت ممارسة مناهج الجيل الأول ميدانيا جملة من النقائص يمكن حصرها فيما يلي:

- عدم التحضير الكافي لتبني هذه البيداغوجيا عرقل تطبيقها على كل المستويات، انطلاقا من المدرس الذي أصبح المرشد والموجه بدل الملقن.
- مطالبة الأستاذ بنموذج تدريسي رغم قلة تكوينه فيه، وضعف إدراكه لمضمونه، ما جعل الأستاذ محافظا على طريقة تدريسه السابقة المعتمدة على تلقين المعارف، وهذا ما يبين عدم وجود القطيعة مع مقاربة الأهداف. (Hassani, 2013, p. 24)
- هزالة التكوين البيداغوجي للمعلمين والمفتشين، باعتباره صمام أمان في أي مقاربة جديدة، سواء على مستوى المفاهيم وكيفية استخدامها، وقلة الوسائل التقنية البيداغوجية لإنجاح التكوين، وكثافة برامج التكوين على حساب النوعية، وهي المشاكل نفسها الملازمة للمدرسة الجزائرية إلى يومنا هذا.

- كثرة المناهج والسندات ساهم في عدم قراءتها قراءة تحليلية، ناهيك عن الاختلالات بين المنهاج والوثيقة المرافقة له، بسبب عدم إخضاعه للتجريب. (جدي، 2017، ص125).

ويرى الباحث مما سبق أن تطبيق مناهج الجيل الأول المعتمد على الكفاءات رافقه مجموعة صعوبات تعلقت أساسا بالاستعجال في التنفيذ خاصة ما تعلق بإعداد المناهج والوثائق المرافقة لها إعدادا مدروسا، وما ارتبط بالأستاذ وتكوينه وفق متطلبات مقاربة الكفاءات، وما تحتاجه هذه البيداغوجيا من وسائل تقنية تخدم الفعل التربوي، ومن الكم الهائل للمفاهيم الجديدة غير المفهومة لأغلب أعضاء الفريق التربوي مثل الوضعيات التعلمية وأنواعها، طرق التعلم النشطة، والإدماج والتجنيد، الشيء الذي خلق صعوبة التوافق بين الجانب النظري والتطبيقي وعجل بضرورة تحسين مناهج الجيل الأول التي لم تف بالغرض ولم تحقق الأهداف المنشودة بنسب مقبولة.

ولتلافي الثغرات بادرت الجزائر إلى تبني مناهج الجيل الثاني تداركا للنقائص في المخرجات المرجوة المعتمدة على الكفاءات الشاملة المطبقة ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016.

08-مفهوم مناهج الجيل الثاني:

تبعا لما صدر في المنشور رقم: 880 المؤرخ بتاريخ: 2016/05/09، فإن مناهج الجيل الثاني عرفت بالمناهج التعليمية المحسنة، فهي تعطي المكانة الخاصة للجانب القيمي، وتعزز الهوية الوطنية، مصممة وفق بيداغوجيا الكفاءات وبطريقة أكثر انسجاما وأكثر تدرجا، تجعل المتعلم في قلب التعلمات، يبني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مركبة. (وزارة التربية الوطنية، منشور880 المؤرخ في: 2016)، وتمنح المناهج الجديدة الأولوية للمعارف والتحكم في المساعي الفكرية التي تتجسد في السلوك والمواقف الفردية والجماعية. (بكادي، 2019، ص 226).

09-مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:

مقارنة بين المنهاجين على المستوى التصوري:

الجدول رقم (06): يوضح مقارنة بين المنهاجين على المستوى التصوري

المقارنة	إصلاحات الجيل الأول	إصلاحات الجيل الثاني
تصور المنهاج	تصور خطي لبرامج مبنية حسب منطق المادة (سنة بعد سنة).	تصور شامل وتنازلي يضمن انسجام أفقي وعمودي.
ملمح التخرج	غايات لكل مادة وكذا بعض القيم بشكل معزول وغير مخطط له.	غاية شاملة مشتركة بين كل المواد انطلاقا من الواقع الاجتماعي، تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
النموذج التربوي	بنائي يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي.	بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الاستراتيجيات المنتهجة.

المصدر: (بوفاتح، بن سماعيل، 2018، ص 137)

مقارنة بين المنهاجين على المستوى البيداغوجي:

الجدول رقم (07): يوضح مقارنة بين المنهاجين على المستوى البيداغوجي

المقارنة	إصلاحات الجيل الأول	إصلاحات الجيل الثاني
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات التي تتطلب جملة من القدرات المعرفية	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة.
المدخل	الاهتمام بنشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تحول المكتسبات إلى وضعيات مدرسية جديدة.	وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
التقويم	الوظائف الثلاثة للتقويم (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) تقويم حل المشكلات بالإرتقاء إلى تقويم القدرات العليا.	أداة فعلية من أدوات التعلم يهتم بالوظيفتين التعديل والإقرار، عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

ا **المصدر:** (بوفاتح، بن سماعيل، 2018، ص 138)

مقارنة بين المنهاجين على المستوى الديداكتيكي:

الجدول رقم (08): يوضح مقارنة بين المنهاجين على المستوى الديداكتيكي

المقارنة	إصلاحات الجيل الأول	إصلاحات الجيل الثاني
هيكلة المادة	مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية.	مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية.	حسب الصعوبات المطروحة عند ممارستها في التعليم والتعلم.
المضامين المعرفية	معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي.	تنظيم المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

المصدر: (بوفاتح، بن سماعيل، 2018، ص 139)

10-مرجعيات مناهج الجيل الثاني:

10-1-القانون التوجيهي للتربية:

صدر القانون التوجيهي للتربية في 23 جانفي 2008 تحت رقم: 04/08 لترسيخ المساعي الحثيثة لإصلاح المنظومة التربوية، حيث يتمحور هذا القانون حول سبعة أبواب، وسيعالج الباحث تلك المتعلقة بإعداد مناهج الجيل الثاني.

وقد استهل الباب الأول (المادة من 01 إلى 18) بتحديد غايات التربية الهادف إلى إعداد المواطن المزود بالمعالم الوطنية، متمسك بقيم المجتمع الجزائري، متفتح على العالم الخارجي، لينتقل هذا القانون إلى معالجة مهام المدرسة في التزيد بالمعارف والمهارات اللازمة لاستمرار التعلم والاندماج في عالم الشغل، وتأهيل المتعلمين للتعلم مدى الحياة. وينص كذلك على المبادئ الأساسية للسياسة التربوية المتمثلة في الحق في التعليم ومجانيته، وطابعه الإلزامي، وضمان لتكافؤ الفرص بين المتعلمين، بما فيها من ذوي الاحتياجات الخاصة والأمراض المزمنة.

أما الباب الثاني (المادة من 19إلى 26)، فتناول الجماعة التروية التي تضم المتعلمين وكل الفاعلين في تربية وتكوين التلميذ، والتي تنص على الاحترام المتبادل، والامتثال لقواعد الحياة المدرسية، مع إشراك الأولياء في الفعل التربوي.

ليأتي الباب الثالث (المادة من 27إلى 72) المرتبط بتنظيم التمدرس، حيث ينظم التعليم بمراعاة النمو الفزيولوجي والنفسي للمتعلم، ووتيرة تعلمه وطرق تدريسه ووسائل تعلمه. ليتناول كذلك أهمية التربية التحضيرية وأهدافها، والتعليم الأساسي باعتباره تعليما قاعديا يرمي إلى تحقيق أهداف عامة متعلقة بأدوات التعلم الأساسية، والمحتويات التربوية التي يحتاجها الفرد في تنمية كفاءته للعيش والعمل بكرامة، ثم التعليم الثانوي المتوج بشهادة البكالوريا المحضر لمزاولة الدراسات العليا. وقد تطرق كذلك إلى الأحكام المرتبطة بالتعليم الخاص ومؤسساته، محددا مجموعة من الشروط والكيفيات الكفيلة بضمان تطبيق المقررات الوطنية وإلزامية التعليم باللغة العربية وغيرها، كما تناول دور الإرشاد المدرسي في تزويد المتعلم بالمعلومات حول فرص التكوين المهني والمنافذ الجامعية قصد بناء مشروعه الشخصي. وأخيرا تطرق إلى أهمية التقييم الذي يضمن مرافقة نفسية بيداغوجية، وتكييف المتعلمين مع سياقات التعلم، وكذلك توضيح كيفية تقويم العمل المدرسي. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص-ص 05-30).

10-2-المرجعية العامة للمناهج:

دعا صدور القانون التوجيهي للتربية 04/08 إلزامية تقديم وثيقة توجيهية تساعد في تأطير إعداد المناهج الجديدة، ومذكرة بمرامي الإصلاح المتعلقة بغايات المدرسة الجزائرية، ويمكن تحديد هذه المرجعيات والمبادئ في:

- المرجعيات المتعلقة بالأمة وقيمها المتجلية في الشعور بالانتماء إلى الوطن، مع التفتح على العالم الخارجي وقيمه العالمية.
- المرجعيات المرتبطة بالسياسة التربوية التي تؤكد على الطابع الوطني والديمقراطي، مع العصرنة لمواجهة التحديات.

- المبادئ المنهجية في إعداد المناهج من انسجام وشمولية وملاءمة وقابلية للتقويم. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 02)

ولقد حددت المرجعية العامة للمناهج مجموعة مرتكزات لإعداد المناهج الجديدة تمثلت في:

- أسس المناهج وتأصلها الوطني والعالمي.
- الإطار الذي أحدثته الغايات.
- المفاهيم العلمية الأساسية مثل المناهج، التعليم والتعلم، القدرة والكفاءة، التشارك الفوقي، المهارات العامة المنصبة في مختلف محطات المسار الدراسي.
- ميدان المعارف المراد إكسابها للتلميذ وتنظيمها في مجالات.
- أجهزة التقويم والقيادة لمختلف مراحل إنجاز المناهج الجديدة وتطبيقها. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص03)

ويعتبر التغيير البيداغوجي أساس في إصلاح المنظومة التربوية مواكبة لإنجازات المنظومات الناجحة في العالم ومسايرة المستجدات في حقل علوم التربية، وعليه فإن المناهج مبنية على:

- ضرورة استعادة المتعلم لدوره في العملية التعليمية التعلمية.
- ضرورة تغيير البيداغوجيا المعتمدة على الحفظ والاسترجاع إلى مقاربة تشجع التلميذ على المحاجة، ومهارته في النقد.
- إعداد المتعلم لتنمية مستديمة لكفاءاته، حيث يتحكم في كيفية تعلمه وكيفية تصرفه في المواقف بكل استقلالية. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص08).

10-3-الدليل المنهجي لإعداد المناهج:

يساهم هذا الدليل في إعداد المناهج الدراسية بالاعتماد على النصوص الأساسية الثلاث المتمثلة في كل من القانون التوجيهي للتربية 04/08، والمرجعية العامة للمناهج، والدستور المعدل في نوفمبر 2008. وقد جاء هذا الدليل كمرجعية لسد ثغرات مناهج الجيل الأول، وتوضيح إجراءات المرجعية العامة لمعدي المناهج الجديدة.

وبعد استقراء لمحتوى الدليل المنهجي يظهر تركيزه على ما يلي:

- الفصل بين الكفاءات لتحقيق الانسجام الأفقي للمواد، والانسجام العمودي بين مستويات التعليم.
- اعتماد مبدئي الشمولية والانسجام بين مناهج السنوات في جميع الأطوار.
- إعداد مناهج تتمركز حول المتعلم أكثر مما تتمركز حول المحتويات.
- وضع التلميذ دوما ضمن المنطق التعلمي التكويني بدل المنطق التعليمي التلقيني.
- السهر على ملاءمة منتوج الوثائق والكتب المدرسية للمعايير التي حددتها المرجعيات السابقة.
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على المساعي التحليلية والتلخيصية وحل المشكلات، والمرتبطة بحياة المتعلم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية. (بن كريمة، بن ناصر، 2021، ص-ص253-254)

ونستخلص ممّا سبق من مرجعيات إعداد مناهج الجيل الثاني سواء القانون التوجيهي للتّربية، أو المرجعية العامة للمناهج، أو الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، أنها مصادر ساهمت في معالجة ثغرات ونقائص مناهج الجيل الأول التي أفرزتها الممارسات الميدانية لعقدٍ من الزّمن. فهذه المرجعيات متكاملة تحدِّد مبادئ التّربية الوطنية وأسس المدرسة الجزائرية، وكيفيات تنظيم التّمدرس، كما تسهم في وضع إطار مفاهيمي دقيق للمنهاج قصد بلوغ مرامي المنظومة التّربوية، وكذا إرشاد وتوجيه مُعدِّى المناهج لبناء منهاج دراسي شامل ومنسجم قابل للتّطبيق ومرتبط بواقع المتمدرس، ومجنِّدا لمجموعة من المكونات المنظّمة المترابطة في علاقات تكاملية ضمن منطق يربط الأهداف بالوضعيات التعلُّمية والمحتويات وكيفيات تحقيقها، مع ضرورة تسخير الطّاقات البشرية المؤهّلة والتّقنية، وكل الوسائل الواجب تجنيدها بمهارات المتعلم وكفاءة المعلم.

11-دواعي تبني مناهج الجيل الثاني:

من المسلّم به أن المناهج الدراسية تخضع دوريا إلى الإصلاح والتعديل بسبب:

- الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.

- التّحيين الذي يفرضه تقدُّم العلوم والتكنولوجيا قصد إدراج معارف ومواد جديدة؛
- التجدُّد والتوسُّع في المعارف.
- بروز حاجات جديدة في المجتمع والتطلُّعات الجديدة في مجال التربية.
- تداعيات العولمة الاقتصادية. (بن كريمة، 2017، ص21)

إن الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني كان بصدور مجموعة من القرارات والإصدارات القانونية أهمها:

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية: رقم 08 -04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م.
- إعداد وثيقة المرجعية العامة للمناهج: المعدلة وفقا للقانون التوجيهي للتربية المذكور سابقا.
- الدليل المنهجي لإعداد المناهج.
- صدور ميثاق أخلاقيات المهنة.
- مصادقة الجزائر على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة سنة 2015 التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة. (بن كريمة، 2017، ص23).

وكذلك من أهم المبررات الداعية إلى إعادة النظر في مناهج الجيل الأول ما يلي:

- إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية.
- اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.
- الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات باعتماد البنيوية الاجتماعية التي تشجع المتعلم على بناء تعلُّماته ضمن العمل التعاوني.
- التكفل بالملاحظات الواردة في عملية الاستشارة حول المناهج(2013)، والتي كانت مخرجاتها كالآتي:
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.
- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ.
- صعوبة انجاز بعض النشاطات.
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.
- التوقيت غير الملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج. (لوصيف، 2015، ص6).

12-أهداف مناهج الجيل الثاني:

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في المناهج الحالية (الجيل الأول).
- امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج.
- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات. (لوصيف، 2015، ص2).

وبالتالي فمناهج الجيل الثاني تتميز بانسجامها مع القانون التوجيهي للتربية ومع الغايات المحددة للنظام التربوي، وارتباط وتمفصل مستويات التعلم، تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات وإرسائها في الواقع، منهجية المواد والوضعيات التعلمية لتحقيق الملمح الشامل (وحدة شاملة) وكذا توحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها.

13-مبادئ إعداد منهاج الجيل الثاني:

وقد حددتها المرجعية العامة للمناهج كمبادئ منهجية بإعداد مناهج جديدة تتمثل في:

أ- **مبدأ الشمولية:** ويعني بناء المناهج حسب المراحل التعليمية تم الأطوار والسنوات (الانسجام العمودي).

ب- **مبدأ الانسجام:** ويعني توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المناهج خاصة تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية.

ت- **مبدأ المقروئية:** ويعني الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة للاستعمال.

ث- **مبدأ قابلية التقويم:** ويقصد به تقويم تسييري للتوفيق بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص-ص2-3).

14-مكونات مناهج الجيل الثاني:

14-1-ملامح التخرج:

هي منتوج التكوين في شكل كفاءات شاملة تظهر في خاصيات وصفات، تقوم المدرسة على تنصيبها لدى أفراد الغد. فهي بذلك المميزات النوعية التي تنتظم حول محور القيم، الكفاءات العرضية، ثم محور كفاءات المادة. ولقد استنبطت هذه الملامح من غايات المدرسة الجزائرية التي حددها القانون التوجيهي للتربية الصادر في: 23/ 01/ 2008.

ويتكون ملمح التخرج من مجموع الكفاءات الشاملة، هذه الكفاءات هدف يسعى المنهاج إلى تحقيقها في نهاية فترة دراسية محددة، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية كل مرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، ومجموع الكفاءات الختامية المرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، والتي تظهر في تحكم المتعلم في الموارد وكيفية استغلالها واستثمارها وإدماجها وتحويلها. (وزرة التربية الوطنية، 2016، ص-ص9-10).

14-1-1-مكونات ملمح التعليم المتوسط:

أ-على مستوى تكوين الشخصية: من خلال ترسيخ الأصول الوطنية من خلال التعريف بالمبادئ الجزائرية، من خلال احترام الرموز الوطنية، والتعرف على مؤسسات الأمة الجزائرية والتمسك بها، ومتشبِّعا بالموروث التاريخي واللساني والجغرافي والديني والثقافي، وكذا فردا متفتحا على العالم، حيث يعرف البلدان وثقافاتها، ويدرك ثقافة حضارته ضمن الحضارات المتنوعة، ومتعرِّفا على مشاكل البشرية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والصحية.... وغيرها.

ب-على مستوى الكفاءات العرضية: من خلال تشارك مجموعة من المواد وتظهر في:

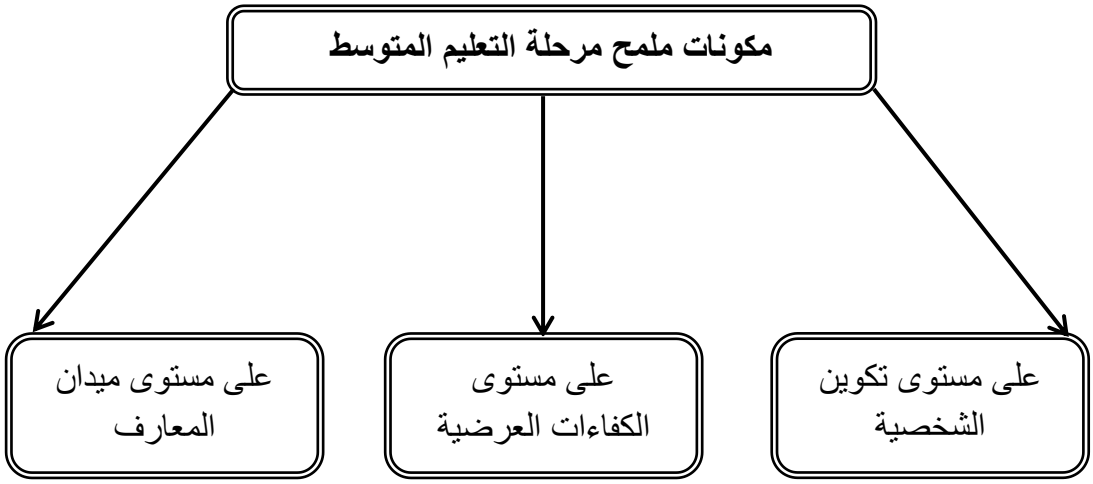
- كفاءات ذات الطابع الفكري في نهاية مرحلة التعليم المتوسط بحيث يكون المتعلم قادرا على توظيف الاستقراء والاستنتاج، وممارسة قدرته على الملاحظة والتصنيف، ومواجهة مشكلات مناسبة لمستواه وعمره، ويعبر عن رأيه بكل استقلالية، مع ممارسة الفضول والخيال والإبداع.

- كفاءات ذات الطابع المنهجي في نهاية المرحلة المتوسطة، حيث يكون قادرا على تنظيم أعماله وإنجازها بإتقان، مندمجا في العمل التعاوني، ومساهما في إنجاز المهام المشتركة.
- كفاءات ذات الطابع الاجتماعي على الصعيد الشخصي من خلال تساؤلاته عن أدواره في المستقبل كراشد، والبحث في ميوله وحاجاته وإمكاناته واهتماماته، ثم ممارسة المسؤولية والمبادرة في مؤسسته، ومشاركا في النشاطات الفكرية والبدنية المساهمة في تنمية شخصيته، وتفجير طاقاته الكامنة. أما على الصعيد الجماعي فتظهر ملامحه في معرفة المتعلم لقيمه الاجتماعية والاستلهام منها، يطور علاقاته وسلوك التعاون والتضامن، والاهتمام بمحيطه والانخراط في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام، ومساهمته في حفظ الموارد الطبيعية وتبنّي سلوكات المحافظة عليها.
- كفاءات ذات طابع تواصلي في نهاية التعليم المتوسط حيث يكون المتعلم في هذا المستوى قادرا على التواصل بصفة سليمة أثناء مختلف وضعيات التواصل، موظفا لوسائل الإعلام والاتصال لتبليغ رسائله ومستغلا لموارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال للبحث والتحري والتواصل مع الأخر.

ج-على مستوى ميدان المعارف: في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم وفق مستواه وعمره في المعارف العلمية والتكنولوجية قادرا على التحكم في مبادئ الرياضيات وتوظيفها في حل الوضعية المشكلة ذات الدلالة، واستثمار التفكير المنطقي والدقة في المعطيات، ومعرفة العالم الطبيعي الحي والمادي وكذا التحكم في المفاهيم والمسارات العلمية الابتدائية ، أما على مستوى المعارف اللغوية والأدبية فيكون قادرا عل التواصل باللغة العربية، في مواقف الحياة اليومية الدال على تمسكه الراسخ بأصوله التاريخية، ثم تعلم اللغة الأمازيغية كتعبير عن الثقافة الوطنية بكل أشكالها، ثم التعرف من خلال نصوص غلى أسماء الكتّاب والأدباء الجزائريين والعرب وذوي الشهرة العالمية، وكذا تحكمه في لغتين أجنبيتين كبعد يعبر عن الثقافة العالمية. أما بالنسبة للمعارف الإنسانية والاجتماعية فتتلخص في قدرته على تطوير معارفه في مجال القيم الأخلاقية وممارسة

التعاليم الإسلامية، ومعرفة الأحداث الكبرى وتاريخ الوطن وجغرافيته، مع تنمية معرفته لمؤسسات الدولة وهيآتِها وكيفية عملها، وكذا تمييزه لقواعد الحياة بين الحق والواجب واحترامهما، ثم معرفة بعض المفاهيم كالاستقلالية، والحرية والمسؤولية على المستوى العملي، وأخيرا المعارف الثقافية والفنية والرياضية من خلال تعرفه على الفنون والفنانين في الجزائر والمغرب العربي، وفي مناطق العالم، والتعرف على قواعد وتقنيات الفن والرياضة وكيفية استغلال الوسائل التعبيرية لإيقاظ وتنمية قدرات الخيال والإبداع الفني بمختلف أنواعه لتنمية الذوق والحس والارتباط بالحرية الثقافية (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص-ص 13-15)

الشكل رقم(07): يوضح استخلاص مكونات ملمح التخرج



المصدر: من إعداد الباحث

14-2-مصفوفة الموارد المعرفية:

هي مجموعة الموارد المعرفية والمنهجية المستخدمة في بلوغ الكفاءات المستهدفة في المنهاج، ولا يتسنى ذلك إلى من خلال المقاربة النّسقية بعد التحديد بعناية لملمح التخرج والكفاءة الشاملة ثم الكفاءات الختامية لكل ميدان مهيكل للمادة، وتتكون هذه المصفوفة من معارف المادة والكفاءات الأفقية والقيم.

وتتصف المصفوفة بكونها:

- معدة بحسب الطور والمرحلة.
- جدول شامل وملخص للموارد المجندة لتحقيق الكفاءات المستهدفة.
- جدول شامل لتدرُّج التعلمات والمعرفة المورد، من خلال مفاهيم ومحاور المادة الواحدة.

وهي بذلك تقدم امتيازات نجملها فيما يلي:

- منح الأهمية للمعارف المهيكلة للمادة.
- مواءمة الموارد المقدمة مع الكفاءات المستهدفة.
- انسجام الموارد المجندة في بناء الكفاءات عموديا وأفقيا.
- انسجام المواد الأفقي لتحقيق الملاءمة بين مصفوفاتها المفاهيمية، والأخذ بالحسبان الكفاءات العرضية والقيم في كل مصفوفة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص17).

الجدول رقم(09): يوضح العلاقة بين الميادين والكفاءات والموارد في الأطوار

الأطوار	الميادين المهيكلة للمادة	الكفاءات الختامية المستهدفة	الموارد الضرورية لبناء الكفاءات	
			موارد معرفية	موارد منهجية
الطور الأول	الميدان الأول			
	الميدان الثاني			
	الميدان الثالث			
الطور الثاني	الميدان الأول			
	الميدان الثاني			
	الميدان الثالث			
الطور الثالث	الميدان الأول			
	الميدان الثاني			
	الميدان الثالث			

المصدر: (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص-ص 9-10)

15-خصائص مناهج الجيل الثاني:

تتمثل باختصار فيما يلي:

- يتمحور المنهاج حول المتعلم ليجسِّد خبراته كمشروع للحياة أو إعداد لها.
- ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول واتزان.
- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية.
- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على تحسين حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.

وهذه الخصائص تتماشى مع الاختيار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة. (نايت سليمان، 2016، ص 4)

16-مميزات مناهج الجيل الثاني:

نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تُخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر. ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني مايلي

- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي. (لوصيف، 2015).
- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.
- العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد (برابح، 2015)، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما

يسمى بتشارُكية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي.

وقد تم الاعتماد في هيكلة المنهاج بحلته الجديدة على أربعة محاور هي:

أ- المحور المعرفي: ويتضمن المصفوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلة للمادة.

ب- المحور البيداغوجي: وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية والوضعية التعلمية والوضعية الادماجية وكذا التقييم.

ت- المحور النّسقي: لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج.

ث- المحور القيمي: وتضمن قيَم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدد وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية.

وعند استقرائنا لأهم المحاور نستشف النظرة الشمولية لمنهاج الإصلاحات وطابعه التنازلي، كونه ينتظر منه التكامل والترابط والتسلسل بين المواد، وتحقيقه الانسجام الأفقي والعمودي، مع توحيد شكله ومصطلحاته انطلاقا من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. زيادة على ذلك توحيد محاور الدراسة في كل المواد واللغات بما سيسمح برفع نسبة استيعاب المتعلمين وعدم تشتتهم بين عدة محاور عند الانتقال من مادة إلى أخرى. مع توخي المرحلية والتدرج في التنفيذ تفاديا للأخطاء ومعالجتها في حينها، وأيضا بزيادة حجم النصوص الجزائرية في البرامج الدراسية.

وعند الحديث عن الإستراتيجية المتعلقة بالمعلم والمتعلم من منظور مناهج الجيل الثاني فإن ما نستشفه من خطابات الوصاية والمرجعيات المعتمدة تأكيدها على المشاركة الفعالة للمتعلم وتحكمه في المعارف الوثيقة الصلة بواقعه وتوظيفها. أما بالنسبة للمعلم فينتظر منه الانتقال من دور المسيطر على العملية التعليمية إلى دور الموجِّه والمُقوِّم والمنشِّط والمنظِّم والمسهِّل لها، معتمدا في تحقيق ذلك على طرائق بيداغوجية وتعليمية تتمركز حول المتعلّم أكثر مما تتمركز حول المضامين، وأن يضع نفسه دائما في منطق

تعلّمي أو تكويني بدلا من منطق تعليمي أو تلقيني، على أن يعطي الأسبقية للممارسة الميدانية للتعليم والتعلم.

أما بالنسبة لإشكالية القيــم فإن السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي ترتكز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية والأخلاقية والسلوكية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية إلى المتعلم في المدرسة، والقيم الروحية والمواطنة من خلال تأكيده على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمّة عن طريق ترقية القيم المتعلّقة بالثلاثية: الإسلام والعروبة والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتّح على الحركات العالمية والاندماج فيها. (وزارة التربية الوطنية، 2008)

وتؤكد هذه المناهج على ضرورة استعادة المتعلم لمكانته في العملية التعليمية، وكذا ضرورة تغيير النموذج البيداغوجي الذي تُبنى فيه المعارف على الحفظ والاسترجاع للمعلومات إلى نموذج قائم على قدرات المتعلم وكفاءاته وتوظيف عقله الناقد وكذا تحضير المتعلم إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلم ويتكيف ويتصرف بكل استقلاليته في مختلف وضعيات الحياة اليومية. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص8).

وحيث لم يعد الاهتمام مُنصبّا على المعرفة، بل على التنمية الشاملة للمتعلم، فالتفتح المعرفي وتنمية الجوانب النفسية والحركية والاجتماعية للمتعلم والتكفل بها من خلال تجارب الحياة التي يتعرض لها تحت مسؤولية المؤسسة التربوية وذلك بتوجيه مسيرته في إطار ديناميكي لتكوينه وبناء شخصيته وكفاءاته، أما نجاح مسار التكوين فيقاس بالكفاءات التي استطاع المتعلم اكتسابها فعليا عندما يواجه وضعية مشكلة.

وقد اعتمدت مناهج الجيل الثاني على مجموعة من الجوانب أهمها:

أ- **التكفل بالبعد القيمي والأخلاقي:** ويقصد به قيم الهوية التي تُمثلها الثلاثية (الإسلام، العروبة، الامازيغية).

- قيم المدنية التي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة؛
- القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا كقيم التضامن والتعاون.

- القيم المرتبطة بالعمل والجهد وبخلق المثابرة؛
- القيم العالمية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص-ص 8-14)

ب- الجانب الابستمولوجي: ويعني تكوين المفاهيم وتحولها ويضم:

- التركيز على المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة.
- اعتبار هذه المفاهيم كموارد في خدمة الكفاءة.
- الانسجام الخاص بالمادة الذي يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم مع الأخذ في الحسبان تصوراته.
- فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد ودعم تشارك وتقاطع بين مختلف المواد. (الزاوي، 2016).

ت- الجانب البيداغوجي: ونعني بذلك المقاربة بالكفاءات.

17-شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:

يعتمد تطبيق هذه المناهج على جملة من الممارسات نوجزها فيما يلي:

17-1-الممارسة البيداغوجية:

تقتضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشط، فالتنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية، وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلُّمِهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم التعاوني.

17-2-تكوين الأساتذة:

تواجه النظم التربوية تحديات متعددة، ولعل أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف الحق في التعلم أولا، ثم تنمية القدرة على مواصلة التعليم، وهو ما يبرز أهمية مسايرة التكوين لمتطلبات الإصلاح، ويتفق الكل على أن التكوين يعزز

انضمام الأطراف التربوية إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة، ويطور تمثُّل العمل وتجويد الممارسة التربية من جهة ثانية، ويضمن إكساب كفاءات قابلة للتحول.

17-3-اختيار الطرائق:

والتي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات. وذلك في سياق مرافقة ايجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلم.

17-4-التحكم في الوسائل وحسن استغلالها:

سندات مكتوبة، صور، أشرطة سمعية بصرية، انترنت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية والشواطئ والغابات والصحراء...إلخ. (نايت سليمان، 2016، ص 15).

18-مشكلات تطبيق مناهج الجيل الثاني:

أفرزت ممارسات مناهج الجيل الثاني ميدانيا مجموعة من المشكلات يمكن إجمالها في:

- خلل في الحجم الساعي، حيث مس الكثير من المواد سواء بالزيادة أو التقزيم، بل وتم معادلة التوقيت الزمني لبعض المواد كاللغة العربية واللغة الفرنسية.
- صعوبة فهم وتطبيق بعض المفاهيم الجديدة الواردة في مناهج الجيل الثاني، خاصة ما تعلق بالمحور المعرفي والمحور البيداغوجي، والانسجام العمودي والأفقي للمواد، وكذا المحور القيمي، وهذا ما يستدعي دقة التحديد خاصة من جانب القياس(الإجرائي) من جهة، وتدريب الأستاذ على كيفية التقويم، وتصميم أدوات قياسها من جهة أخرى.
- صعوبات التقويم في منهاج الجيل الثاني، خاصة ما ارتبط بتطبيق شبكات التقويم المتعلق خاصة بالمجالات المعرفية والمجالات الأدائية. وهذا ما يبين نقص تكوين وتدريب الأستاذ على صعيد التقويم بصفة عامة.

- قلة المراجع والوثائق المساهمة في فهم منهاج الجيل الثاني وكيفية تطبيقه، حيث اقتصرت على القليل من التوثيق الوزاري.
- الاكتظاظ في الصفوف الذي يُصعِّب من تنفيذ المحتويات وفق مقاربة الكفاءات التي تتطلب أعداد تلاميذ مدروسة تشجع على التفاعل والتشارك أفقيا وعموديا. (بوشريط، 2020، ص-ص 11-12).

كما يعاني الأساتذة من مجموعة مشكلات في تطبيق مناهج الجيل الثاني تمثلت في:

- مواجهة الأستاذ صعوبات في تحديد وضبط المفاهيم المرتبطة بمناهج الجيل الثاني وفق بيداغوجيا الكفاءات.
- مواجهة صعوبات مرتبطة بالتكوين تعرقل تنفيذ مناهج الجيل الثاني ضمن المقاربة الحديثة.
- مواجهة صعوبات متعلقة بتطبيق التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني وفق مقاربة الكفاءات. (بن قناب عبد الرحمن وآخرون، 2021).

خلاصة الفصل:

إن مناهج الجيل الثاني كغيرها من المناهج تعتمد على أسس فلسفية، اجتماعية، نفسية ومعرفية، تمّ تبنيها بعد صدور قرارات أهمها القانون التوجيهي للتربية 2008، المرجعية العامة للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وقد اعتمدت مناهج الجيل الثاني على مجموعة من الجوانب أهمها الجانب القيمي والأخلاقي المرتبط بالهوية الوطنية، المواطنة، العالمية... وكذا الجانب الإبستمولوجي المتعلق بتكوين المفاهيم، وكذا الجانب البيداغوجي المتعلق بتطبيق المقاربة بالكفاءات. وتهدف هذه المناهج إلى سد الثغرات الموجودة في المناهج السابقة، غير أن الإشكال في المناهج عادة ما يكون في التطبيق على أرض الواقع نظرا لعدم التهيئة والاستعداد الجيد لها قبل تطبيقها على الأقل فيما يتعلق بالأستاذ والمتعلم على اعتبار أن المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية، والأستاذ حجر زاوية فيها.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

. تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. حدود الدراسة
4. أداة الدراسة
5. صدق أداة الدراسة
6. ثبات أداة الدراسة
7. الدراسة الأساسية
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

لا شك أن الدراسة الميدانية جزء مهم في البحث العلمي مما لها من الدور الكبير في إثبات فرضيات الدراسة أو نفيها، وأنها عنصرا أساسيا في توجيه الدراسة وفقا للقواعد العلمية المنهجية، وبواسطتها يتم تحديد أفضل الطرق والأدوات والأساليب لحل مشكلة الدراسة وتحقيق الأغراض المرجوة منها.

ويتناول هذا الفصل عرضا لمنهج الدراسة ووصفا لمجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية بنائها وتطويرها وإجراءات التحقق من الأداة وثباتها والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات بالتفصيل.

1-منهج الدراسة:

وهو الطريقة البحثية التي سوف يختارها الباحث لتساعده في الحصول على معلومات تمكنه من الإجابة على تساؤلات الدراسة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، الذي يوفر بيانات ومعلومات تساعد بشكل كبير في وصف الظاهرة، وتفسير البيانات، ما يساعد على فهم الظاهرة واستخلاص دلالاتها حيث يرى (عبيدات وآخرون، 1984، ص287) الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وتعبيرا كميا.

2-الدراسة الاستطلاعية:

إن أي دراسة عملية جادة تتطلب من الباحث النزول إلى الميدان، ومحاولة التقرب من الظاهرة المدروسة، من أجل الوقوف على مختلف جوانب وحيثيات مشكلة الدراسة، وكذا لبناء أداة الدراسة، والتحقق من خصائصها القياسية ومدى ملاءمتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني، ومدى تجاوب العينة مع أهداف الدراسة. وعموما جاءت الدراسة الاستطلاعية وفق إجراءات منهجية محددة لتحقيق مجموعة من الأهداف هي كالآتي:

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على ميدان الدراسة عن قرب، وتكوين صورة واضحة عنه.
- تطبيق استمارة استطلاعية متعلقة بمشكلة الدراسة عن العينة الاستطلاعية، وتتكون من عدة أسئلة مفتوحة، الغرض منها جمع معلومات تفيد الباحث في بناء أداة الدراسة الأساسية.
- بناء الاستبيان الخاص بالدراسة بعبارات مفهومة ودقيقة تقيس فعلا المتطلبات الإجرائية للمشكلة المدروسة المطلوبة من عينة الدراسة.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تعترض عن عملية التطبيق لتلافيها أو التقليل منها في الدراسة الأساسية.

2-2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط لولاية تلمسان، تكونت من (36) أستاذا و(04) مفتشين، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من المجتمع الأصلي للدراسة، نظرا للاستعداد الذي أبدته العينة المختارة للتعاون مع الباحث، حتى يسهل عليه إعادة تطبيق أداة الدراسة مرة ثانية مع نفس العينة، والغرض من ذلك التأكد من الخصائص السيكومترية، ولهذا أصبح حجم العينة الاستطلاعية (40) بين أساتذة ومفتشين والجدول التالي يبين توزيع عينت الدراسة الاستطلاعية.

الجدول رقم (10): يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والرتبة

المتغير	الفئات	الأساتذة		المفتشون	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الجنس	ذكور	15	41.66	03	75.00
	إناث	21	58.33	01	25.00
المجموع		36	100	04	100

المصدر: من اعداد الباحث

2-3-أداة الدراسة الاستطلاعية:

من أجل بناء الصورة الأولية للاستبيان الخاص بالدراسة الأساسية والمتعلق بمعرفة معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني، قام الباحث باستطلاع وجهة نظر عينة من أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط حول الموضوع وذلك من خلال تطبيق استمارة مكونة من ثلاثة أسئلة مفتوحة على هذه العينة الاستطلاعية وكان تنظيمها كالآتي:

- ماهي معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالأستاذ ؟
- ما هي معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمتعلم ؟
- ما هي معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمنهاج ؟

2-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (11): يوضح استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الأول حول: عوائق تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المتعلقة بالأستاذ.

الرقم	عوائق تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المتعلقة بالأستاذ	العدد	النسبة%
01	ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني.	24	60.00
02	قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	21	52.5
03	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات.	16	40.00
04	تمسك الأستاذ بأسلوب التقويم التقليدي يعيق ممارسة التقويم التربوي الكفائي.	17	42.5
05	ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين.	20	50.00
06	قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة.	17	42.5
07	يواجه الأستاذ عوائق في تنويع استراتيجيات التقويم التربوي وفق بيداغوجيا الكفاءات.	14	35.00
08	اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي.	21	52.5

09	قلة اطلاع الأستاذ على الخلفية النظرية للتقويم التربوي في المقاربة الحديثة.	15	37.5
10	صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا.	23	57.5
11	يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ.	21	52.5
12	ضعف الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها المفتش في مجال التقويم الكفائي.	07	17.5
13	عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم.	20	50.00
14	فترات تدريب الأستاذ على توظيف التقويم التربوي الكفائي غير ملائمة.	16	40
15	تشكل مرحلة التقويم التكويني عائقا أمام الأستاذ في بناء موارد المتعلم.	11	23.91
16	يجد الأستاذ صعوبة في التفريق بين الوضعية الديداكتيكية والوضعية الإدماجية التقويمية.	05	12.5
17	ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات.	18	45.00
18	قلة خبرة الأستاذ في توظيف المعالجة البيداغوجية لتجاوز صعوبات التعلم.	13	32.5
19	عدم مناسبة محتويات العمليات التكوينية لمطالب التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	21	45.65
20	يواجه الأستاذ مشكلة تحديد مكتسبات التلاميذ القبلية وفق التقويم التشخيصي.	08	20.00
21	يفتقر الأستاذ إلى مهارة توظيف الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج التقويم التربوي.	15	37.5

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

جدول رقم (12): يوضح استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الثاني حول: عوائق تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المتعلقة بالمتعلم.

الرقم	عوائق تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المتعلقة بالمتعلم	العدد	النسبة%
01	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم.	21	52.5
02	عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية.	18	45.00
03	تركيز التلميذ على إتقان كفاءات الحد الأدنى فقط.	08	20.00
04	تعويض الآباء لأبنائهم في حل واجباتهم المدرسية.	15	37.5
05	تعود التلاميذ في فترات دراسية سابقة على مستويات التفكير الدنيا.	16	40.00
06	كثرة المتعلمين بالصف الواحد.	26	65.00
07	نقص تنوع مصادر التعلم عند المتعلم يؤثر على أنشطة التقويم.	07	17.5
08	قلة انضباط التلاميذ داخل الصف.	14	35.00
09	اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المواد الدراسية.	16	40.00
10	ضعف مكتسبات المتعلمين يعيق تحقيق أهداف التقويم الكفائي.	17	36.95
11	يجد المتعلم مشكلة في إدماج مواردهضمن الوضعية التقويمية	21	52.5
12	وضعيات إدماجية تقويمية لا تحمل دلالات بالنسبة للمتعلم.	10	25.00

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

جدول رقم (13): يوضح استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الثالث حول: عوائق تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المتعلقة بالمنهاج.

الرقم	عوائق تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المتعلقة بالمنهاج	العدد	النسبة%
01	ضعف ملاءمة محتوى مناهج الجيل الثاني لمستوى المتعلمين يعيق عملية التقويم التربوي وفق الكفاءات.	12	30.00
02	تركيز مناهج الجيل الثاني على الجانب المعرفي وإهمالها الجوانب المهارية والوجدانية.	17	42.5
03	محتوى الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني لا يشرح بدقة سيرورة التقويم الكفائي.	13	32.5
04	كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة.	21	52.5
05	قلة محاكاة مناهج الجيل الثاني لواقع المتعلم المعيش يصعب قياس الكفاءات المستهدفة.	18	45.00
06	مناهج الجيل الثاني لا تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين.	13	32.5
07	عدم كتابة مناهج الجيل الثاني حسب مهارات المتعلم المرغوب تحقيقها.	05	12.5
08	عدم وجود دليل منهجي لكيفية تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	13	32.5
09	مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم مع قدرات التلاميذ لأنها تخدم التلميذ الممتاز.	15	37.5
10	المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد.	19	47.5
11	تتسم المصفوفة المفاهيمية لمناهج الجيل الثاني بالغموض مما يصعب قياسها.	06	15.00
12	مناهج الجيل الثاني لا تتخذ الإجراءات العلاجية البيداغوجية لصعوبات التعلم.	06	15.00
13	لا تولى مناهج الجيل الثاني أهمية للتغذية الراجعة في المسعى التقويمي.	09	22.5

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

3-حدود الدراسة:

3-1-الحدود الزمانية:

امتدت مدة إنجاز الدراسة الميدانية من بداية ديسمبر 2021 إلى نهاية ماي 2022

3-2-الحدود المكانية:

تمثلت في مؤسسات التعليم المتوسط بولاية تلمسان للسنة الدراسية 2022/2021

3-3-الحدود البشرية:

تمثلت في أساتذة التعليم المتوسط لمادتي الرياضيات واللغة العربية بولاية تلمسان للسنة الدراسية 2022/2021

3-4-الحدود الموضوعية:

تناولت هذه الدراسة معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني

4-أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها والتحقق من فرضياتها، تم استخدام الاستبيان الذي يلائم الحصول على معلومات وبيانات مرتبطة بالظاهرة المدروسة، وكان الاستبيان موجها لأساتذة التعليم المتوسط لولاية تلمسان، بهدف التعرف على معوقات تطبيق الأساتذة للتقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني، وتقصي الفروق بين وجهة نظر الأساتذة في درجة المعوقات في مرحلة التعليم المتوسط تعزي لمتغيرات (مؤسسة التكوين، مادة التخصص، الأقدمية، الرتبة)، تم استطلاع أراء عينة من أساتذة ومفتشي مرحلة التعليم المتوسط حول موضوع الدراسة، من خلال استمارة مكون من ثلاثة أسئلة مفتوحة وكذلك خبرة الباحث في الميدان، لكونه يعمل مستشارا للتوجيه منذ مدة طويلة وتألف الاستبيان من قسمين:

القسم الأول: عبارة عن بيانات شخصية تتعلق بالجنس (ذكر، أنثى)، الأقدمية في العمل (أقل من 05 سنوات، من 05 إلى 10 سنة، أكثر من 10 سنة). مادة التخصص

(الرياضيات، اللغة العربية)، ثم مؤسسة التكوين، (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة)، ثم الرتبة (أستاذ التعليم المتوسط، أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط، أستاذ مكون للتعليم المتوسط).

القسم الثاني: اشتمل الاستبيان في صورته الأولية على (44) فقرة، مقسمة على أربعة محاور، المحور الأول معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات المرتبطة بتكوين الأستاذ، ويتكون من (07) فقرات، المحور الثاني معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي، ويتكون من (12) فقرة، أما المحور الثالث معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمتعلم ويتكون من (12) فقرة، أما بالنسبة للمحور الرابع معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمنهاج و التي تكونت من (13) فقرة.

وقد استخدم الباحث مقياس لكيرت الثلاثي البدائل في هذه المحاور لقياس استجابة عينة الدراسة المتعلقة بدرجة معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات كالتالي (موافق، غير متأكد، غير موافق)، وتعطى الدرجات (3،2،1) على التوالي.

وقد تم استخدام المعيار التالي للحكم على الاستجابة (درجة العائق) من خلال المتوسط الحسابي بحساب المدى بين درجات بدائل الاستبيان بطرح أقل قيمة للبدائل وهي الدرجة (1) من أكبر قيمة للبدائل وهي الدرجة (3) أي (2=1-3) ومن ثم تقييم قيمة المدى وهي الدرجة (2) على أكبر قيمة للبدائل في الاستبيان وهي الدرجة (3) للحصول على طول الفئة (2/3 = 1.66)، وبعد ذلك يتم إضافة القيمة (1.66) إلى أقل قيمة بديل في الاستبيان وهي الدرجة (1)، فنحصل على الفئة الأولى (1- 1.66) والتي تمثل الاستجابة منخفض، ونواصل إضافة طول الفئة إلى حدي الفئة السابقة للحصول على الفئة الموالية حتى نحصل على فئات تمثل الاستجابات (منخفض، متوسط، مرتفع) والموضحة كما يلي:

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1) إلى (1.66) تكون الاستجابة منخفضة).

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1.67) إلى (2.33) تكون الاستجابة (متوسطة).
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2.34) إلى(3) تكون الاستجابة (مرتفعة)

كما تم الاعتماد على مؤشر الأهمية النسبية للحكم على درجة كل فقرة (انظر للملحق رقم 07).

5-صدق أداة الدراسة:

لتأكد الباحث من صدق الاستبيان، قام باستغلال أسلوبين من أساليب الصدق وهما: صدق المحتوى (المحكمين)، وصدق البناء (الاتساق الداخلي)، وفيما يلي توضيح خطوات التحقق من الصدق وفق هذين الأسلوبين.

5-1-صدق المحتوى (المحكمين):

للتأكد من صدق المحتوى للاستبيان تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين ممن لديهم خبرة في التعليم العالي باختلاف رتبهم العلمية، حيث بلغ عددهم (05) محكمين، وذلك لإبداء رأيهم فيه من حيث مدى مناسبة الفقرة للمحتوى ومدى شموليتها، وتنوع محتواها، وسلامة صياغتها اللغوية، أو أي إجراء يرونه مناسبا كالتعديل أو التغيير أو الحذف أو الإضافة وفق ما يرونه ضروريا لإخراج الاستبيان في صورة نهائية، وقد أبدى المحكمون تجاوبا وقدموا ملاحظات قيمة أفادت في بناء أداة الدراسة، وقد تمثلت ملاحظاتهم فيما يلي:

- حذف بعض الفقرات لعدم مناسبتها، حيث تم حذف (01) فقرة من البعد الأول ورقمها (07)، و (01) فقرة من البعد الثالث ورقمها (06).

وبعد إجراء التعديلات التي أدلى بها المحكمون، أصبح الاستبيان في صورته بعد التحكيم مكونا من (42) فقرة موزعة كما يلي:

المحور الأول: معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بتكوين الأستاذ، مكونا من 06 فقرات.

المحور الثاني: معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم التربوي، مكونا من12 فقرة.

المحور الثالث:معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بالمتعلم، مكونا من 11 فقرة.

المحور الرابع: معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بالمنهاج، مكونا من 13 فقرة.

5-2-صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (40) أستاذا من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول (معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات المرتبطة بتكوين الأستاذ والدرجة الكلية للمحور)

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد		ارتباط الفقرة بالمقياس	
		معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة
01	ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني.	** 0.719	0.00	** 0.616	0.00
02	ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين.	** 0.757	0.00	** 0.608	0.00
03	اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي.	** 0.775	0.00	** 0.638	0.00
04	ضعف الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها المفتش في مجال التقويم الكفائي.	** 0.757	0.00	** 0.848	0.00
05	فترات تدريب الأستاذ على توظيف التقويم التربوي الكفائي غير ملائمة.	** 0.705	0.00	** 0.719	0.00
06	عدم مناسبة محتويات العمليات التكوينية لمطالب التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	** 0.778	0.00	** 0.737	0.00

(** ارتباط عند مستوى دلالة 0.01)

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند ومستوى دلالة (0.01) وبذلك يعتبر المحور صادقا لما وضع لقياسه.

الجدول رقم (15): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني (معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي والدرجة الكلية للمحور

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد		ارتباط الفقرة بالمقياس	
		معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة
01	قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	** 0.765	0.00	** 0.739	0.00
02	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات.	** 0.711	0.00	** 0.664	0.00
03	تمسك الأستاذ بأسلوب التقويم التقليدي يعيق ممارسة التقويم التربوي الكفائي.	** 0.803	0.00	** 0.725	0.00
04	قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة.	** 0.776	0.00	** 0.671	0.00
05	يواجه الأستاذ عوائق في تنويع استراتيجيات التقويم التربوي وفق بيداغوجيا الكفاءات.	0.229	0.054	0.171	0.280
06	قلة اطلاع الأستاذ على الخلفية النظرية للتقويم التربوي في المقاربة الحديثة.	** 0.799	0.00	** 0.879	0.00
07	صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا.	** 0.730	0.00	** 0.647	0.00
08	يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ.	** 0.787	0.00	** 0.669	0.00
09	عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم.	** 0.788	0.00	** 0.685	0.00
10	ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات.	** 0.781	0.00	** 0.656	0.00

11	قلة خبرة الأستاذ في توظيف المعالجة البيداغوجية لتجاوز صعوبات التعلم.	** 0.720	0.00	** 0.752	0.00
12	يفتقر الأستاذ إلى مهارة توظيف الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج التقويم التربوي.	** 0.698	0.00	** 0.646	0.00

(** ارتباط عند مستوى دلالة 0.01)

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء الفقرة رقم (05) فهي غير دالة، وعليه تم حذفها، وبذلك يعتبر المحور صادقا لما وضع لقياسه.

الجدول رقم (16): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث (معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات المرتبطة بالمتعلم والدرجة الكلية للمحور

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد		ارتباط الفقرة بالمقياس	
		معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة
01	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم.	** 0.707	0.00	** 0.791	0.00
02	عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية.	** 0.679	0.00	** 0.768	0.00
03	تركيز التلميذ على إتقان كفاءات الحد الأدنى فقط.	** 0.778	0.00	** 0.712	0.00
04	تعويض الآباء لأبنائهم في حل واجباتهم المدرسية.	** 0.716	0.00	** 0.739	0.00

05	تعود التلاميذ في فترات دراسية سابقة على مستويات التفكير الدنيا.	** 0.580	0.00	** 0.591	0.00
06	كثرة المتعلمين بالصف الواحد.	** 0.806	0.00	** 0.748	0.00
07	نقص تنوع مصادر التعلم عند المتعلم يؤثر على أنشطة التقويم.	** 0.719	0.00	** 0.673	0.00
08	قلة انضباط التلاميذ داخل الصف.	0.193	0.332	0.112	0.490
09	اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المواد الدراسية.	** 0.773	0.00	** 0.734	0.00
10	ضعف مكتسبات المتعلمين يعيق تحقيق أهداف التقويم الكفائي.	** 0.810	0.00	** 0.744	0.00
11	وضعيات إدماجية تقويمية لا تحمل دلالات بالنسبة للمتعلم.	** 0.744	0.00	** 0.683	0.00

(** ارتباط عند مستوى دلالة 0.01)

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ماعدا الفقرة رقم (08) فهي غير دالة، وعليه تم حذفها، وبذلك يعتبر المحور صادقا لما وضع لقياسه.

الجدول رقم (17): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع (معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات المرتبطة بالمنهاج والدرجة الكلية للمحور)

الرقم	الفقرات	ارتباط لفقرة بالبعد		ارتباط الفقرة بالمقياس	
		معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة
01	تركيز مناهج الجيل الثاني على الجانب المعرفي وإهمالها الجوانب المهارية والوجدانية.	0.170	0.294	0.117	0.472
02	ضعف ملاءمة محتوى مناهج الجيل الثاني لمستوى المتعلمين يعيق عملية التقويم التربوي وفق الكفاءات.	** 0.777	0.01	** 0.827	0.01
03	محتوى الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني لا يشرح بدقة سيرورة التقويم الكفائي.	** 0.783	0.01	** 0.724	0.01
04	كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة.	** 0.538	0.00	** 0.594	0.00
05	قلة محاكاة مناهج الجيل الثاني لواقع المتعلم المعيش يصعب قياس الكفاءات المستهدفة.	** 0.774	0.00	** 0.782	0.00
06	مناهج الجيل الثاني لا تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين.	** 0.800	0.00	** 0.687	0.00
07	عدم كتابة مناهج الجيل الثاني حسب مهارات المتعلم المرغوب تحقيقها.	** 0.755	0.00	** 0.634	0.00
08	عدم وجود دليل منهجي لكيفية تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	** 0.781	0.00	** 0.688	0.00
09	مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم مع قدرات التلاميذ لأنها تخدم التلميذ الممتاز.	** 0.727	0.00	** 0.741	0.00

10	المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد.	** 0.646	0.00	** 0.799	0.00
11	تتسم المصفوفة المفاهيمية لمناهج الجيل الثاني بالغموض مما يصعب قياسها.	** 0.800	0.00	** 0.704	0.00
12	مناهج الجيل الثاني لا تتخذ الإجراءات العلاجية البيداغوجية لصعوبات التعلم.	** 0.822	0.00	** 0.729	0.00
13	لا تولى مناهج الجيل الثاني أهمية للتغذية الراجعة في المسعى التقويمي.	** 0.829	0.00	** 0.731	0.00

(** ارتباط عند مستوى دلالة 0.01)

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01) باستثناء الفقرة رقم (01) فهي غير دالة، وعليه تم حذفها، وبذلك يعتبر المحور صادقا لما وضع لقياسه.

الجدول رقم (18): يوضح معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	المحاور	معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة
01	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتكوين الأستاذ.	0.937**	0.00
02	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي.	0.926**	0.00
03	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمتعلم.	0.969**	0.00

04	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمنهاج.	0.951**	0.00

(** ارتباط عند مستوى دلالة 0.01)

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تعتبر جميع أبعاد الاستبيان صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

6-ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبيان، قام الباحث باستخدام طريقتين من طرق حساب الثبات وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، وفيما يلي توضيح خطوات التحقق من الثبات وفق هاتين الطريقتين.

6-1-الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية من أساتذة التعليم المتوسط حجمها (40) أستاذا من خارج عينة الدراسة الأساسية، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المحور	عدد الفقرات	عنوانه	معامل الارتباط
الأول	06	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتكوين الأستاذ.	**0.639**
الثاني	12	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي.	**0.927**

الثالث	11	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمتعلم.	**0.831**
الرابع	13	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمنهاج.	**0.947**
الثبـــات الكـــلي للاستبيان			**0.903**

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبيان تراوحت بين (0.639) و (0.947)، أما معامل الثبات الكلي للاستبيان قد بلغ (0.903) وهي قيم جيدة لأغراض الدراسة، مما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

6-2-الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بعد تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): قيم معاملات الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	عنوانه	معامل الارتباط
الأول	06	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتكوين الأستاذ.	0.838
الثاني	12	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي.	0.911
الثالث	11	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمتعلم.	0.890

الرابع	13	معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمنهاج.	0.918
الثبـــات الكـــلي للاستبيان			**0.970**

(ارجع إلى الملحق رقم (4) الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة)

يتضح من نتائج الجدول رقم (20) أن قيمة معاملات الثبات لمجالات الاستبيان تراوحت بين (0.838) و (0.918)، أما معامل الثبات الكلي للاستبيان فقد بلغ (0.970) وهو معامل ثبات جيد، يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

7-الدراسة الأساسية:

7-1-منهج الدراسة:

تم اتباع خطوات المنهج الوصفي، بغرض وصف معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني.

7-2-مجتمع الدراسة الأساسية:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الأفراد الذين يتعلق بهم موضوع مشكلة الدراسة، ويتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع أساتذة مرحلة التعليم المتوسط لمادتي الرياضيات التي تمثل المواد العلمية واللغة العربية التي تمثل المواد الأدبية للسنة الدراسية 2022/2021 والبالغ عددهم (1674) أستاذا، منهم (445) أستاذا أي بنسبة (26.58) و(1229) أستاذة بنسبة (73.41)، ومقسمين حسب التخصص إلى (884) أستاذا في مادة اللغة العربية بنسبة (52.82)، و(790) أستاذا في مادة الرياضيات بنسبة (47.18) وموزعين على (20) دائرة و(164) متوسطة بولاية تلمسان، وذلك وفق الإحصائيات الرسمية التي تم الحصول عليها من مديرية التربية لولاية تلمسان، والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب دوائر ومتوسطات الولاية، والجدول رقم (21) يبين مجتمع الدراسة الخاص بالأساتذة حسب دوائر ومتوسطات الولاية.

الجدول رقم (21): يبين مجتمع الدراسة حسب دوائر ومتوسطات الولاية

الرقم	الدوائر	المتوسطات		الأساتذة	
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
01	تلمسان	24	14.63	272	16.24
02	منصورة	12	07.31	127	07.58
03	عين تالوت	06	03.65	40	02.38
04	الرمشي	13	07.92	149	08.90
05	الحناية	08	04.87	79	04.71
06	مغنية	16	09.75	200	11.94
07	بن سكران	07	04.26	65	03.88
08	باب العسة	06	03.65	47	02.80
09	هنين	02	01.21	25	01.49
10	سبدو	10	06.09	99	05.91
11	مرسى بن مهيدي	03	01.82	22	01.31
12	بني بوسعيد	03	01.82	31	01.85
13	سيدي الجيلالي	03	01.82	24	01.43
14	ندرومة	07	04.26	61	03.64
15	شتوان	11	06.70	124	07.40
16	أولاد ميمون	08	04.87	72	04.30
17	بني سنوس	04	02.43	38	02.27
18	الغزوات	10	06.09	106	06.33
19	صبرة	05	03.04	58	03.46
20	فلاوسن	06	03.65	35	02.09
المجموع		164	100	1674	100

المصدر: احصائيات مديرية التربية لولاية تلمسان 2022/2021

7-3-عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة (الأساتذة) بالطريقة العشوائية العنقودية على مرحلتين، نظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي، واتساع مساحة الولاية، وتعدد وتباعد دوائرها، حيث تم في المرحلة الأولى اختيار (07) دوائر بطريقة عشوائية بسيطة من بين (20) عشرين دائرة تتشكل منها ولاية تلمسان، وفي المرحلة الثانية تم اختيار مجموعة من المتوسطات من كل دائرة بطريقة عشوائية بسيطة فتحصلنا على (33) متوسطة يعمل بها (367) أستاذا وأستاذة يشكلون عينة الدراسة أي بنسبة (21.92) من المجتمع الأصلي للدراسة، تم توزيع الاستبيان على هذه العينة، وبعد المتابعة الحثيثة من قبل الباحث والحرص على جمع الاستبيانات تم استرجاع (328) استبيانا أي بنسبة (19.59) من مجتمع الدراسة الأصلي، وأثناء تفريغ الاستبيانات تم الاستغناء عن (08) استبيانات لعدم صلاحيتها للتحليل، ولهذا تكونت عينة الدراسة النهائية، الخاصة بالأساتذة من (320) أستاذا وأستاذة أي بنسبة (19.11) من المجتمع الأصلي للدراسة منهم (104) أستاذا (216) أستاذة ولقد تم حساب حجم العينة استنادا إلى معادلة "ستيفن ثامبسون" (Steven K, 2012, pp. 59-60).

7-3-1-وصف عينة الدراسة حسب الدوائر والمتوسطات

الجدول رقم (22): يوضح عينة الدراسة حسب الدوائر والمتوسطات المختارة

الرقم	الدوائر	المتوسطات	الأساتذة			
			العينة الإجمالية		العينة النهائية	
			العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
01	منصورة	بن عبد الله مصطفى	14	03.81	13	03.96
		الإخوة بن على	11	02.99	09	02.74
		لواج أحمد	09	02.45	08	02.43
		مجاهد عبد القادر	11	02.99	09	02.74
		بلقاضي يحي	08	02.17	06	01.82
		زليط محمد	11	02.99	10	03.04

02	بن سكران	هارون الرشيد	07	01.90	06	01.82
		مقاوي خيرة	14	03.81	12	03.65
		لوزاني عبد السلام	07	01.90	06	01.82
		عبد النور	10	02.72	09	02.74
03	الرمشي	سي طارق	16	04.35	14	04.26
		ابن رشد	13	03.54	13	03.96
		قورين يوسف	15	04.08	13	03.96
		مزرعي محمد	07	01.90	07	02.13
		برابح مختار	12	03.26	10	03.04
		صايم عبد الله	07	01.90	07	02.13
		ددوش عبد القادر	13	03.54	11	03.35
04	أولاد ميمون	محبوب محمد	11	02.99	11	03.35
		خربوش محمد	14	03.81	14	04.26
		زاير محمد	09	02.45	09	02.74
		طيبي بن علي	03	0.81	03	0.91
05	سيدي الجيلالي	بن جرميخ لعرج	09	02.45	07	02.13
		محمد لكور	06	01.63	05	01.52
06	مغنية	أبو بكر الرازي	10	02.72	08	02.43
		داري الوسيني	18	04.90	16	04.87
		مولود قاسم نايت بلقاسم	12	03.26	12	03.65
		عقبة بن نافع	20	05.44	17	05.18
		بلحرازم يمينة	16	04.35	14	04.26
		هدي الطيب	14	03.81	12	03.65
		براهمي العيد	09	02.45	09	02.74
		بن عيسى بلخير	07	01.90	06	01.82
07	صبرة	الإخوة بوخاري	15	04.08	13	03.96
		هامل بن عيسى	09	02.45	09	02.74
المجموع			**367**	**100**	**328**	**100**

المصدر: احصائيات مديرية التربية لولاية تلمسان 2022/2021

7-3-2-وصف عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجدول رقم (23): يوضح عينة الدراسة حسب الجنس

المتغير	الفئات	الأساتذة	
		العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	104	32.5
	أنثى	216	67.5
المجموع		**320**	**100**

المصدر: احصائيات مديرية التربية لولاية تلمسان 2022/2021

يتضح من خلال الجدول (23) أن عدد الأستاذات أكبر من عدد الأساتذة الذكور، حيث يقدر عددهم بـ (216) أستاذة أي بنسبة (67.5)، ويقدر عدد الأساتذة الذكور بـ(104) أي بنسبة (32.50).

7-3-3-وصف عينة الدراسة حسب أقدمية الأستاذ

الجدول رقم (24): يوضح عينة الدراسة حسب أقدمية الأستاذ

المتغير	الفئات	الأساتذة	
		العدد	النسبة%
الأقدمية	أقل من 05 سنوات	83	25.94
	من05- 10 سنة	113	35.31
	أكثر من 10	124	38.75
المجموع		**320**	**100**

المصدر: احصائيات مديرية التربية لولاية تلمسان 2022/2021

يتضح من خلال الجدول (24) أن عدد الأساتذة الذين يقل عدد سنوات عملهم عن خمس سنوات يقدر بـ (83) أستاذا أي بنسبة (25.94)، وأن عدد الأساتذة الذين يتراوح عدد سنوات عملهم من (05) إلى (10) سنة يقدربـ (113) أستاذا أي بنسبة (35.31)،

وأن عدد الأساتذة اللذين يزيد عدد سنوات عملهم عن 10 سنة يقدر بـ (124) أستاذا أي بنسبة (38.75).

7-3-4-وصف عينة الدراسة حسب متغير تخصص الأستاذ

الجدول (25): يوضح عينة الدراسة حسب مادة تخصص الأستاذ

المتغير	الفئات	الأساتذة	
		العدد	النسبة%
مادة التخصص	رياضيات	151	47.18
	لغة عربية	169	52.82
المجموع		**320**	**100**

المصدر: احصائيات مديرية التربية لولاية تلمسان 2022/2021

يتضح من خلال الجدول (25) أن عدد الأساتذة في مادة الرياضيات يقدر بـ (151) أستاذا أي بنسبة (47.18)، وأن عدد الأساتذة في مادة اللغة العربية يقدر بـ (16) أي بنسبة (52.82).

7-3-5-وصف عينة الدراسة حسب متغير مؤسسة تكوين الأستاذ

الجدول رقم (26): يوضح عينة الدراسة حسب مؤسسة تكوين الأستاذ

المتغير	الفئات	الأساتذة	
		العدد	النسبة%
مؤسسة التكوين	المعهد التكنولوجي للتربية	89	27.81
	المدرسة العليا للأساتذة	68	21.25
	الجامعة	163	50.94
المجموع		**320**	**100**

المصدر: احصائيات مديرية التربية لولاية تلمسان 2022/2021

يتضح من الجدول (26) أن عدد الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية يقدر بـ (89) أستاذا بنسبة (27.81)، وأن عدد الأساتذة المتكونين في المدرسة العليا للأساتذة يقدر بـ (68) أستاذ أي بنسبة (21.25) وأن عدد المتخرجين من الجامعة يقدر بـ (163) أي بنسبة (50.94).

7-3-6-وصف عينة الدراسة حسب متغير رتبة الأستاذ

الجدول رقم (27): يوضح عينة الدراسة حسب رتبة الأستاذ

المتغير	الفئات	الأساتذة	
		العدد	النسبة%
الرتبة	أستاذ التعليم المتوسط	86	26.87
	أستاذ رئيسي	116	36.25
	أستاذ مكون	118	36.88
المجموع		**320**	**100**

المصدر: احصائيات مديرية التربية لولاية تلمسان 2022/2021

يتضح من الجدول (27) أن عدد أساتذة التعليم المتوسط يقدر بـ (86) أستاذا بنسبة (26.87)، وأن عدد الأساتذة الرئيسيين يقدر بـ (116) أستاذ أي بنسبة (36.25) وأن عدد الأساتذة المكونين يقدر بـ (11) أي بنسبة (36.88).

7-4-أداة الدراسة الأساسية:

تمثلت أداة الدراسة الحالية في استبيان "معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني"، والمكونة من (39) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي كالتالي:

- **المحور الأول:** معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بتكوين الأستاذ، مكونا من 06 فقرات.

- **المحور الثاني:** معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم التربوي، مكونا من11 فقرة.
- **المحور الثالث**: معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بالمتعلم، مكونا من 10 فقرة.
- **المحور الرابع:** معوقات التقويم التربوي الكفائي المرتبطة بالمنهاج، مكون من 12 فقرة.

7-5-إجراءات الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية باستعانة بموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي المعينين بالمتوسطات بعد شرح تعليمات وكيفية الإجراء، في السنة الدراسية 2021/ 2022، مع الحرص على مراعاة الاحتراز تجاه جائحة كورونا.

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية في معالجة بيانات الدراسة عن طريق البرنامج الإحصائي (spss 25) وتمثلت فيما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيراتها.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معادلة ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان وجوتمان لحساب الثبات.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية لتحديد درجة معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني.
- اختبار ت (T Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق لدى أفراد العينة باختلاف مادة التخصص.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (anova) للكشف عن الفروق لدى أفراد العينة باختلاف متغيرات الدراسة (الأقدمية، الرتبة، مؤسسات التكوين)

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

1. عرض ومناقشة التساؤل الرئيسي
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة
7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة
8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية السابعة
9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثامنة

تمهيد:

بعد تطبيق الباحث لأداة الدراسة، وتفريغ بياناتها، وإجراء المعالجة الإحصائية لها باستخدام مبرمج (spss25)، برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية، وفي هذا الفصل يتناول الباحث عرضا لنتائج الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة، وذلك وفقا لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

1-عرض ومناقشة التساؤل الرئيسي:

1-1-عرض نتائج التساؤل الرئيسي:

نص التساؤل: ما معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المقياس، ثم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما هو موضح في الجدول رقم (28).

الجدول رقم (28): ترتيب فقرات المقياس تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
C5	كثرة المتعلمين بالصف الواحد.	2,73	0,59	0,90	مرتفع
D3	كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة.	2,70	0,64	0,90	مرتفع
A1	ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني.	2,67	0,64	0,90	مرتفع
A2	ضعف تحديد إحتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين.	2,65	0,69	0,88	مرتفع
B2	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات.	2,37	0,69	0,87	مرتفع
B4	قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة.	2,60	0,73	0,86	مرتفع
B6	صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا.	2,57	0,73	0,85	مرتفع
B9	ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات.	2,55	0,74	0,85	مرتفع

B8	عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم.	2,52	0,77	0,84	**مرتفع**
C2	عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية.	2,47	0,80	0,82	**مرتفع**
C1	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم.	2,24	0,80	0,81	**مرتفع**
D9	المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد.	2,43	0,83	0,81	**مرتفع**
B7	يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ.	2,40	0,83	0,80	**مرتفع**
B1	قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	2,37	0,82	0,79	**مرتفع**
A3	اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي.	2,35	0,85	0,78	**مرتفع**

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول (28) أن معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط تمثلت في: المرتبة الأولى الفقرة رقم (05) من البعد الثالث المرتبط بالمتعلم، والتي تنص على "كثرة المتعلمين بالصف الواحد." بمتوسط حسابي قدره (2.73) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.90) في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (03) من البعد الرابع المرتبط بالمنهاج، والتي تنص على أن "كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة." بمتوسط حسابي قدره (2.70) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.90) في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، لتأتي بعدها الفقرة رقم (01) من البعد الأول المرتبط بتكوين الأستاذ والتي تنص على "ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني." بمتوسط حسابي قدره (2.67) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.90) في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، أما الفقرة رقم (02) من البعد الأول المرتبط بالتكوين والتي نصت على "ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين." بمتوسط حسابي قدره (2.65) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ (0.88) فقد جاءت

في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة، لتليها بعد ذلك الفقرة رقم (02) من البعد الثاني المرتبط بتطبيق التقويم الكفائي والتي تنص على أنه "يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات"، بمتوسط حسابي قدره (2.37) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.87) في المرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة، أما بالنسبة للفقرة رقم (04) من البعد الثاني المرتبط بتطبيق التقويم الكفائي، والتي تنص على "قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة"، بمتوسط حسابي قدره (2.60) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـ (0.86) في المرتبة السادسة بدرجة مرتفعة، وقد جاءت الفقرة رقم (06) من البعد الثاني المرتبط بتطبيق التقويم الكفائي والتي تنص على "صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا"، بمتوسط حسابي قدره (2.57) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.85) في المرتبة السابعة بدرجة مرتفعة، لتأتي بعدها الفقرة رقم (09) من البعد الثاني المرتبط بتطبيق التقويم الكفائي، والتي تنص على "ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات" بمتوسط حسابي قدره (2.55) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.85) في المرتبة الثامنة بدرجة مرتفعة، وقد تلتها الفقرة رقم (08) من البعد الثاني المرتبط بتطبيق التقويم الكفائي، والتي تنص على "عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم"، بمتوسط حسابي قدره (2.52)، ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.84) في المرتبة التاسعة بدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة رقم (02) من البعد الثالث المتعلق بالمتعلم، والتي تنص على "عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية" بمتوسط حسابي قدره (2.47) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.82) في المرتبة العاشرة بدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (01) من البعد الثالث المتعلق بالمتعلم في المرتبة الحادية عشر، والتي تنص على "كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم" بمتوسط حسابي قدره (2.24)، ومؤشر أهمية نسبية قدر بـــ(0.81)، أما الفقرة رقم (09) من البعد الرابع المتعلق بالمنهاج، والتي تنص على أن "المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد" بمتوسط حسابي قدره (2.43) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.81) في المرتبة الثانية عشر بدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (07) من البعد الثاني المرتبط بتطبيق التقويم

الكفائي والتي تنص على أنه "يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ" بمتوسط حسابي قدره (2.40) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.80) في المرتبة الثالثة عشر بدرجة مرتفعة، فيما جاءت الفقرة رقم (01) من البعد الثاني المعلق بتطبيق التقويم الكفائي، والتي تنص على "قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات"، بمتوسط حسابي قدره (2.37)، ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.79) في المرتبة الرابعة عشر بدرجة مرتفعة، لتأتي في الأخير فقرة "اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي" من البعد الأول المرتبط بالتكوين بمتوسط حسابي قدره (2.35)، ومؤشر أهمية نسبية (0.78) في المرتبة الخامسة عشر بدرجة كذلك مرتفعة.

الجدول رقم (29): ترتيب أبعاد الاستبيان تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة

	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
B	البعد الثاني: معوقات التقويم الكفائي المرتبط بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي.	2.38	6.89	0.79	**مرتفع**
A	البعد الأول: معوقات التقويم الكفائي المرتبط بتكوين الأستاذ	2.25	3.70	0.75	**متوسط**
C	البعد الثالث: معوقات التقويم الكفائي المرتبط بالمتعلم.	2.01	6.35	0.67	**متوسط**
D	البعد الرابع: معوقات التقويم الكفائي المرتبط بالمنهاج.	1.77	7.75	0.59	**متوسط**
	استبيان معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءة في ظل مناهج الجيل الثاني	2.08	6.28	0.69	**متوسط**

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول رقم (29) أن معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط ترجع بدرجة أولى إلى

معوقات التقويم الكفائي المرتبط بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي بمتوسط حسابي قدر بـ (2.38) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـ (0.79)، يلها في مرتبة الثانية معوقات التقويم الكفائي المرتبطة بتكوين الأستاذ بمتوسط حسابي قدر بـ (2.25) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـ (0.75)، يليها في المرتبة الثالثة معوقات التقويم الكفائي المرتبط بالمتعلم بمتوسط حسابي قدر بـ (2.01) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـ (0.67)، يليها في المرتبة الرابعة معوقات التقويم الكفائي المرتبط بالمنهاج بمتوسط حسابي قدر بـ (1.77) ومؤشر أهمية نسبية قدر بـ (0.59).

بصفة عامة كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.08)، ومؤشر أهمية نسبية قدر بـ (0.69)، وهذا ما يدل على تحقق الفرضية العامة.

2-1-مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي:

يمكن توضيح أهم معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني بصفة عامة من وجهة نظر الأساتذة باعتبار التقويم التربوي الكفائي في المناهج الحديثة ركن وأساس في نجاح الفعل التربوي، خاصة وأنه يلازم العملية التعليمية في جميع مراحلها، وقد يصادف نجاح سيرورة التقويم مجموعة عوائق بدرجات مرتفعة أهمها كثرة التلاميذ في الصف الواحد الذي يتجاوز(40) تلميذا، وهذا ما يتعارض مع مبادئ مناهج الجيل الثاني المبنية على الكفاءات، والمعتمدة على مجموعة بيداغوجيات حديثة تشترط العدد المدروس نذكر منها البيداغوجية الفارقية التي تستدعى التنويع والتفريد والاختلاف في أنواع التقويم الكفائي وأدواته واستراتيجياته لتحقيق الأهداف المرجوة وعلى رأسها النجاح لكل متعلم ولو بدرجات تَمَكُّنٍ متفاوتة مهاريا ووجدانيا ومعرفيا، ونفس الشأن بالنسبة لبيداغوجيا الخطأ التي ترى أن تشخيص الأخطاء في وقتها فرصة لتعديلها وتصويبها وتراصِّها لاستقبال المكتسبات اللاحقة في إطار التقويم التكويني، وتجريب مدى التحكم فيها في ما يسمى بالتقويم الإدماجي، وهذا ما ينطبق على التعلم التعاوني الذي يسعى لبناء المعارف وتقويمها تشاركيا في إطار تكميل معارف أفراد المجموعة من جهة والتدرب على التقويم الذاتي في مرحلة أولى لينتقل إلى

تقويم الأقران في مرحلة ثانية تجسيدا لمسعى التفكير الناقد الموفد إلى الإبداع والابتكار من جهة أخرى. ومنه فإن كثافة الصفوف الدراسية تعيق مراحل تطبيق العملية التقويمية الكفائية المرتكزة على التقويم التشخيصي كمدخل أساسي يبين مدى تحكم المتعلم في المكتسبات القاعدية، وقدرته على توظيفها واستثمارها في بناء التعلمات الجديدة، ومهارته في تجنيدها وتعبئتها لمجابهة المشكلات داخل المدرسة وخارجها. وعليه فإن التعداد الكبير للتلاميذ في القسم يعيق المعالجة التربوية والبيداغوجية الفردية التي تتطلب الوقت والجهد، ناهيك عن كثافة المقررات الدراسية وعدم ملاءمة الحجم الساعي لتدريسها وتحقيق الأهداف منها، والتي تثقل كاهل المعلم وتزيد من توتره، مما يضطره إلى دمج الدروس و التّخلي عن بعض العناوين، وحرصه على تنفيذ البرنامج على حساب إكساب المتعلم الأهداف الكفائية المرجوة، وللتعويض يلجأ الأستاذ إلى تكليف المتعلمين بواجبات منزلية ترهق الفكر والجسد، وتشكل الضغط الكبير له ولأسرته، مما يضطر التلميذ إلى الاعتماد على والديه كبديل عنه في حل هذه الأنشطة، أو نقلها من أحد زملائه وهذا كله ينعكس سلبا على تقويم مكتسباته.

ولعل ما يزيد في قلة فاعلية التقويم وفق بيداغوجيا الكفاءات في مناهج الجيل الثاني ذلك التكوين الهزيل مقارنة بالتحديات الكبيرة من غايات ومقاصد وأهداف، وخاصة للملتحقين مباشرة من الجامعة، وبنسبة أقل للمتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة، وهذا مؤشر على ضعف الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم قبل التخطيط للعمليات التكوينية، والذي يؤثر حتما على اتجاهات الأستاذ نحو التكوين بالسلب فتنخفض بذلك دافعيته ورضاه الوظيفي، الذي ينعكس بالضرورة على أدائه وإنجازه ومردوده، ويصبح بعيدا عن الإلمام بالعملية التعليمية التعلمية بصفة عامة والتقويم التربوي على وجه الخصوص وفق النظريات الحديثة من افتقار إلى مهارات قياس مستويات التفكير العليا المعتمدة على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم باعتبارها جوهر مقاربة الكفاءات الرامية إلى تجنيد المكتسبات والموارد وابتعاد عن التقويم التقليدي المعتمد على مستويات التفكير الدنيا من حشو وتخزين واستظهار للمعارف. ولا يتسنى قياس مهارات التفكير العليا في مختلف جوانب التعلمات إلا من خلال الإعداد

الدقيق والمدروس للاختبارات التحصيلية التي تشكل عائقا كبيرا وحلقة مفقودة باعتبارها الوسيلة التي نمتحن فيها الكفاءات المكتسبة من طرف التلاميذ وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات المحددة سلفا، و أكثر ما يعاب على الاختبارات الحالية اقتصار الأستاذ فيها على اختبار الجانب المعرفي على حساب الجانب المهاري والوجداني، وذلك لصعوبة بناء أسئلتها وشبكاتها وسلالم التقدير فيها، والقدرة على تحديد الأهداف منها، وما يزيدها صعوبة معوق صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات من ناحية و بناء وضعيات إدماجية تقويمية ذات دلالة تلامس واقع المتعلم من ناحية أخرى، وهذا ما يشير أن الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط وفق مناهج الجيل الثاني يواجه مشكلات في مدى تحكمه بطرق التدريس النشطة التي تساهم في بناء المتعلم لمكتسباته ذاتيا في وسط تشاركي، ومهارته في توظيفها، وكلما قل التحكم في أساليب التعلم الحديثة قلت معه فعالية التقويم التربوي الكفائي.

وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع كل من دراسة مازق وساعد (2022)، وبن نذير (2020)، وبن سبعي وعميمور وبشارف (2021)، ونعماش وبومنقار (2023)، وجاري وبن حديدي (2022)، ومحمودي (2022)، ومكطوف وظفر (2021)، وعليلش (2022)، وعلي (2020)، والعديني (2020)، وبن قوية وبلعسلة (2021)، ومزهودي (2023)، وعشعاشة (2023).

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

2-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية: ترجع مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى تكوين الأستاذ.

للتأكد من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات البعد الأول، ثم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما هو موضح في الجدول رقم (30)

الجدول رقم (30): ترتيب فقرات البعد الأول (A) تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة.

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
A1	ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني.	2,67	0,64	0,90	مرتفع
A2	ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين.	2,65	0,69	0,88	مرتفع
A3	اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي.	2,35	0,85	0,78	مرتفع
A5	فترات تدريب الأستاذ على توظيف التقويم التربوي الكفائي غير ملائمة.	2,20	0,90	0,73	متوسط
A6	عدم مناسبة محتويات العمليات التكوينية لمطالب التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	2,05	0,94	0,68	متوسط
A4	ضعف الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها المفتش في مجال التقويم الكفائي	1,60	0,89	0,53	منخفض
البعد الأول: معوقات التقويم الكفائي المرتبط بتكوين الأستاذ		2.25	3.70	0.75	متوسط

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول (30) أن معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط المرتبطة بتكوين الأستاذ كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.25) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.75)، وهذا ما يدل على تحقق الفرضية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (1.60) و(2.67)، ومؤشر أهمية نسبية بين (0.53) و(0.68) وجاءت الفقرة رقم (01)

والتي تنص على "ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني" بمتوسط حسابي قدره (2.67) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.90) في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (02) والتي تنص على "ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين"، بمتوسط حسابي قدره (2.65) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.88) في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، تلتها فقرة "اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي" بمتوسط حسابي قدره (2.35)، ومؤشر أهمية نسبية (0.78) في المرتبة الثالثة بدرجة كذلك مرتفعة. بينما جاءت فقرة "فترات تدريب الأستاذ على توظيف التقويم التربوي الكفائي غير ملائمة" بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.20) ومؤشر أهميتها النسبية (0.73)، وقد جاءت الفقرة التي تنص على "عدم مناسبة محتويات العمليات التكوينية لمطالب التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات" بدرجة متوسطة، حيث قدر المتوسط الحسابي بـ (2.05)، ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.68). وجاءت في الأخير فقرة "ضعف الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها المفتش في مجال التقويم الكفائي" بدرجة ضعيفة، حيث قدر متوسطها الحسابي بـ (1.60) ومؤشر أهميتها النسبية بـ (0.53).

2-2-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

ويمكن توضيح أهم المعوقات المرتبطة بالتكوين التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم الكفائي في ظل مناهج الجيل الثاني من وجهة نظرهم بشكل مفصل كما يلي:

جاءت الفقرة (01) في الرتبة الأولى كأهم معوق بمتوسط حسابي (2.67)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.90)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني"، حيث بينت نتائج الدراسة أن هنالك نقصا في عمليات تكوين الأساتذة المختلفة في التقويم التربوي الكفائي سواء التكوين القاعدي قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة، أو المستمر، وحتى التكوين الذاتي، وقد نجد فئة من الأساتذة لم يعدوا أصلا للتعليم وإنما وظفوا مباشرة من الجامعة بعد نجاحهم في مسابقات تنظمها مديريات التربية، فهؤلاء لم يتلقوا التكوين المعمق

الخاص بمهمة التدريس لا من حيث الجانب البيداغوجي والديداكتيكي، ولا من حيث كيفية توطيد العلاقة التربوية مع التلميذ، ولا حتى من حيث خصائص نمو المتعلم وقدراته وحاجاته في كل مرحلة عمرية وتعليمية، وكذا من حيث تحكمهم في مقاربة المقاربة بالكفاءات، وهذا ما ينعكس سلبا على مردود ومخرجات العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة وسيرورة التقويم الكفائي في مناهج الجيل الثاني بصفة خاصة، بداية من عملية التخطيط لقياس الكفاءات المستهدفة، ثم عملية تنفيذ وإجراء الفعل التقويمي الملازم للفعل التربوي بداية بالاختبار لقياس مدى التحكم في الكفاءة، ثم تقديرها كمّا أو كيفا لأجل إصدار حكم عليها، ومحاولة تعديلها لسد الثغرات وعلاج صعوبات التعلم. وهذا ما أكده (الخميسي، 2002، ص186). حيث يرى أن هناك من يعتقد أن إعداد المتعلم التربوي أمر إضافي أو قانوني، وأن مهارات التدريس تكتسب من خلال الخبرة بعد التخرج.

وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الهويدي ودركي (2018) والتي توصلت إلى أن تكوين الأساتذة من الأهمية بمكان لإدماج وتوظيف المفاهيم التربوية الحديثة، فممارسة المستجدّ يستدعي تغييرا في المفاهيم والتصورات والتمثلات وتغير اتجاهات وقناعات ترسّخت منذ سنين وقد تكون عائقا ومقاومة للتجديد.

كما اتفقت مع دراسة البلادي (2015)، والتي بينت قلة خبرة بعض المعلمين بكيفية تنفيذ أساليب التقويم التربوي، واقتصاره على أساليب واختبارات تقليدية لازمت هؤلاء المعلمين طوال حياتهم المهنية، وكذا عدم تدريبهم التدريب الكافي على كيفية بناء أدوات التقويم التربوي بأسلوب علمي. كما اتفقت النتائج مع دراسة السعدوني (2019) التي بينت عدم كفاية الدورات التكوينية المتناولة لأهمية التقويم التربوي والمنفعة التي تعود على المتعلم من تطبيقه، وإهمال الجانب العملي التدريبي فيما تعلق بالتخطيط للدروس.

كما اتفقت مع دراسة الحريثي (2019) التي درست واقع استعمال المعلمين لأساليب التقويم الحديثة وقد أثبت قلة الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلم لتكوينه على استخدام هذه الأساليب، وكذا عدم إلمامه بأسس وقواعد استخدام أساليب التقويم الحديثة، وهذا ما أكدته دراسة بوسعدة (2011) والتي توصلت نتائجها إلى:

- قلة العمليات التدريبية وقصر مدتها.
- زيارات المدراء التكوينية سطحية بعيدة عن التعمق في الأمور البيداغوجية.
- عدم إعداد الأساتذة المكونين للقيام بمهمة التكوين.
- غياب زيارة الأستاذ لزملائه بهدف التكوين، حيث أن كل واحد يقوم بعملية التدريس كما يراها هو.
- غياب التكوين الذاتي أو القيام بالبحوث التربوية.

ووافق الدراسة الحالية ما وصلت إليه دراسة سيد وطباع (2019) والتي بينت أن محتوى التكوين ومدته ووسائله وأساليبه لا تؤهل للتدريس في ظل مناهج الجيل الثاني وفق مقاربة الكفاءات، وكذا عدم التوسع في التكوين وبشكل مستمر، بالإضافة إلى عدم الدقة في توزيع الوقت على فعاليات العملية التكوينية، وهدر وقت التنفيذ في أمور جانبية، مما يولد هوة عميقة بين المهارات المقدمة للأساتذة في الدورات التكوينية، وما يحتاجونه من مهارات في العملية التربوية ضمن ما يسمى بعصر المعرفة. كما أن البرامج الحالية للتكوين تبقى ناقصة لإعداد الأستاذ في عالم متغير يقوده التغير التكنولوجي.

و جاءت الفقرة(02) في المرتبة الثانية من أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.65)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.88)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين"، حيث تعتبر عمليات التكوين من الأهمية بمكان للوصول إلى أهداف سيرورة للتقويم التربوي، ولا يتسنى ذلك إلا بعد تحديد الاحتياجات التدريبية باعتبارها الخطوة الأولى للعمل التدريبي قصد تزويد الأستاذ بالمعارف والمهارات المساهمة في تطوير أدائه، ومن خلال النتائج المتحصل عليها تبين أن تحديد الاحتياجات التدريبية لم يرق إلى مستوى المقاربة الحديثة، خاصة فيما تعلق بحاجة الأستاذ في التدريب على كيفية بناء الاختبارات التحصيلية من خلال وضعيات إدماجية وتقويمية تستند على مجموعة من المعايير والمؤشرات المحددة سلفا، وأساليب تقويمها كفائيا لتزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة تساهم في اتخاذ تدابير المعالجة البيداغوجية لسد الثغرات التعلمية وتجاوز صعوبات التعلم المختلفة، مع حاجة الأستاذ إلى كيفية تحليل النتائج وتفسيرها باستغلال مجموعة من الأساليب الإحصائية،

ولعل كذلك من أهم مشكلات الاحتياجات التدريبية نجد عدم إدراك الأهمية في حد ذاتها من تحديد هذه الاحتياجات في مجال التقويم التربوي ما يؤدي إلى إعداد برامج تكوين تفتقد إلى النجاعة، بحيث لا تعبر على حاجة الأستاذ إليها، وهذا ما يؤثر على نواتج ومخرجات التكوين التي يغلب عليها الطابع الكمي على حساب الكيف.

وقد اتفقت نتائج الدراسة إلى ما توصلت إليه دراسة شنين (2017)، والتي رصدت مجموعة من الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالعملية التقويمية وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني تمثلت في:

- كيفية تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية.
- كيفية الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم.
- كيفية تحديد طرائق التدريس وأساليب التقويم المناسبة.
- كيفية بناء الاختبارات الموضوعية والمقالية.
- كيفية إعداد شبكات التصحيح.
- كيفية استغلال التغذية الراجعة والمعالجة البيداغوجية.

كما وافقت النتائج دراسة مازق وساعد (2022)، والتي أظهرت ضعف تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى التخطيط خاصة في بناء وإعداد الاختبارات، وعلى مستوى التنفيذ خاصة في كيفية توظيف وتطبيق أساليب التقويم الكفائي. هذا وقد أشارت دراسة عزي رابحي وإسعادي (2018) حاجة أستاذ التعليم المتوسط إلى التدريب على كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، وتدريبهم على تفريغها وتحليل نتائجها، وكذا حاجتهم إلى تفسير نتائجها.

كما جاءت الفقرة (03) في المرتبة الثالثة من أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.35)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.78)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي"، حيث تعتبر دراسة اتجاهات الأستاذ بصفة عامة واتجاهه نحو التكوين بصفة خاصة ذات الأهمية الكبيرة، باعتبارها عاملا أساسيا وحاسما في إنجاح العملية التعلمية وتحقيق مقاصدها المختلفة،

ومن خلال النتائج المتحصل عليها بواسطة أداة الدراسة تبين أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط عينة الدراسة الحالية نحو التكوين سلبية وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالفقرتين السابقتين المتعلقتين بضعف تكوين الأستاذ في التقويم الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني ، وضعف تحديد الاحتياجات التدريبية من جهة أخرى، حيث أن هذه الأخيرة لا يستشار فيها الأستاذ، وبذلك تبقى بعيدة عن حاجته واهتمامه ومواطن ضعفه، ما ينجر عنه اللامبالاة وعدم الاهتمام بمحتوى الأيام التكوينية المبرمجة، ليغلب عليها طابع الرتابة والروتين ومن ثم النفور منها، وقد يشكل التركيز على الجانب النظري عاملا مؤثرا في سلبية الاتجاهات، والذي يفترض على الأساتذة التحكم فيه بحكم مؤهلاتهم العلمية، وهذا على حساب التدريب الميداني كمدخل لإنجاح الفعل التربوي بصفة عامة والتقويم الكفائي بصفة خاصة. وهذا ما يؤشر عدم مواكبة المحتويات التكوينية بصيغتها الحالية مع مجتمع المعرفة، والمستجدات التربوية خاصة المقاربة الكفاءات والتقويم التربوي كحجر زاوية فيها، وما يزيد الاتجاهات سلبية عدم اختيار الوقت والمكان وهيئة التأطير بعناية. وهذا ما اتفق مع دراسة أم الخيوط وبورزق (2018)، والتي بينت أن اتجاهات الأستاذ نحو التكوين كانت ضعيفة جدا ومرده إلى ضعف استعداده للبرامج التكوينية والتي لا تشكل مثير استقطاب ويغلب الطابع الروتيني على الفعاليات التكوينية، وكذا عدم ملاءمة المكان والزمان، بالإضافة إلى استعمال أساليب تكوينية تقليدية وموضوعاتها لا تساعد في حل الصعوبات التي تواجه الأستاذ في عمله.

وهذا ما يتماشى مع دراسة أبو عطوان (2008)، والتي بينت وجود معوقات تحد من فعاليات تدريب المعلمين أهمها عدم تقديم الوزارة الحوافز المعنوية والمادية للمتدربين، وعدم استشارة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل، وهذا ما ينعكس بالسلب على اتجاهات المعلمين.

وقد اتفقت مع دراسة بن ندير (2020)، والتي خلصت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة سالبة، ما يبين أن التكوين بصيغته الحالية غير واضح، باعتبار أن المفاهيم المتعلقة بمقاربة الكفاءات مازالت غامضة ما صعب التحكم فيها واستيعابها،

وصعوبة توظيفها ميدانيا بالإضافة إلى كثافة المقررات الدراسية وعدم مسايرتها للحجم الساعي المخصص لها، ناهيك عن اكتظاظ الأقسام وانعدام الوسائل التعليمية الحديثة.

كما وافقت النتائج الحالية دراسة قدوري وبن كريمة (2018)، والتي خلصت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو عمليات التكوين كانت سالبة بسبب أن محتوى التكوين يغلب عليه الطابع الروتيني، وأنه بعيد كل البعد عن مسايرة المستجدات التربوية وغير مرتبط بالواقع المدرسي، والتركيز فيها على تلقين المعارف وعدم إشراك الأستاذ عند إعداد البرامج التكوينية، وكذا عدم وجود مكونين قادرين على تلبية الحاجيات التكوينية نتيجة ارتباطهم بوسائل تقليدية تظهر في شكل إعادة قراءة مضامين طلب منهم تبليغها إلى المتكونين، بالإضافة إلى أن مكان وتوقيت الأيام التكوينية غير ملائم وغير مدروس للأنشطة التكوينية.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة السعودي (2018)، والتي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية للأساتذة نحو العملية التكوينية من حيث أهدافها وزمن برمجتها وطرق تنفيـذها، وكذا محتوياتها ومؤطريها، كما اختلفت كذلك مع دراسة صدار (2020) والتي توصلت إلى أن أساتذة التعليم المتوسط يمتازون باتجاهات إيجابية نحو أهداف التكوين التي يرونها ملبية لحاجاتهم، وأن هيئة التأطير المشرفة على فعاليات التكوين تراعي مختلف الثغرات التي تسجل أثناء الزيارات الميدانية للمفتش، وهذا ما يؤكد نجاح تشخيص الاحتياجات التدريبية التي تنعكس إيجابيا على محتوى البرامج التكوينية، وكذا استغلال المؤطرين لمختلف الوسائل والإمكانات الضرورية لنجاح الدورات التكوينية.

وقد جاءت كل من الفقرة (05) والفقرة(06) بدرجة معوق متوسطة، إذ قدِّر متوسط الأولى بـ (02.20) ومؤشر أهمية نسبية بـ (0.73)، أما الثانية فقدر متوسطها بـ (02.05) ومؤشر أهميتها النسبية بـ (0.68)، حيث بينت الدراسة الحالية أن رزنامة تدريب الأساتذة على استخدام وتطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات غير مدروس مكانيا وزمانيا، وقد تبرمج مواضيع كثيرة في وقت زماني قليل يقلل من فعالية مخرجات العملية التكوينية، ضِف إلى ذلك محتويات الأيام التكوينية غير المناسبة لمطالب التقويم

الكفائي، فتكون بذلك أكثر شكلية لا تحقق الأهداف المأمولة منها، وهذا ما يؤثر سلبا في خلفية الأستاذ النظرية باعتبارها أساس في نجاح العملية التقويمية ميدانيا، وتُكوِّن لديه تلك الاتجاهات السلبية التي تجعله يعزف عن ممارسة متطلبات مقاربة التقويم الحديثة، ويتمسك بأسلوب التقويم التقليدي بمخرجات تعليمية متواضعة بعيدة عن ما تهدف إليه المناهج الحديثة.

3-عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

3-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية: ترجع مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى تطبيق الأستاذ للتقويم التربوي.

للتأكد من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات البعد الثاني، ثم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما هو موضح في الجدول رقم (31).

الجدول رقم (31): ترتيب فقرات البعد الثاني (B) تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
B2	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات	2,37	0,69	0,87	مرتفع
B4	قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة	2,60	0,73	0,86	مرتفع
B6	صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا	2,57	0,73	0,85	مرتفع
B9	ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات	2,55	0,74	0,85	مرتفع
B8	عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم	2,52	0,77	0,84	مرتفع
B7	يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ	2,40	0,83	0,80	مرتفع

B1	قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات	2,37	0,82	0,79	**مرتفع**
B11	يفتقر الأستاذ إلى مهارة توظيف الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج التقويم التربوي.	2,30	0,87	0,76	**متوسط**
B3	تمسك الأستاذ بأسلوب التقويم التقليدي يعيق ممارسة التقويم التربوي الكفائي.	2,25	0,88	0,75	**متوسط**
B10	قلة خبرة الأستاذ في توظيف المعالجة البيداغوجية لتجاوز صعوبات التعلم.	2,00	0,95	0,66	**متوسط**
B5	قلة اطلاع الأستاذ على الخلفية النظرية للتقويم التربوي في المقاربة الحديثة.	1,97	0,93	0,65	**متوسط**
البعد الثاني: معوقات التقويم الكفائي المرتبط بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي.		2.38	6.89	0.79	**مرتفع**

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول (31) أن معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط المرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي كانت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (2.38) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.79)، وهذا ما يدل على تحقق الفرضية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (1.97) و(2.37)، ومؤشر أهمية نسبية بين (0.65) و(0.87).

وجاءت الفقرة رقم (02) والتي تنص على أنه "يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات" بمتوسط حسابي قدره (2.37) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.87) في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (04) والتي تنص على "قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة" بمتوسط حسابي قدره (2.60) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.86) في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، لتليها الفقرة رقم (06) والتي تنص على "صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا" بمتوسط حسابي قدره (2.57) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.85) في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، ثم جاءت بعدها الفقرة رقم (09)، والتي تنص على" ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات" بمتوسط حسابي قدره (2.55) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.85) في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة، لتأتي بعدها الفقرة رقم (08) والتي تنص على "عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف

الوجدانية عند المتعلم" بمتوسط حسابي قدره (2.52) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.84) في المرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة، لتليها الفقرة رقم (07) والتي تنص على أنه "يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ" بمتوسط حسابي قدره (2.40) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.80) في المرتبة السادسة بدرجة مرتفعة. وقد جاءت بعدها الفقرة رقم (01) والتي تنص على "قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات" بمتوسط حسابي قدره (2.37) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.79) في المرتبة السابعة بدرجة مرتفعة. أما الفقرة رقم (11) والتي تنص على أنه "يفتقر الأستاذ إلى مهارة توظيف الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج التقويم التربوي" بمتوسط حسابي قدره (2.30)، ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ (0.76) في المرتبة الثامنة بدرجة متوسطة. لتأتي بعدها الفقرة رقم (03) والتي تنص على "تمسك الأستاذ بأسلوب التقويم التقليدي يعيق ممارسة التقويم التربوي الكفائي" بمتوسط حسابي قدره (2.25) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ (0.75) في المرتبة التاسعة بدرجة متوسطة. أما بالنسبة للفقرة رقم (10) والتي تنص على " قلة خبرة الأستاذ في توظيف المعالجة البيداغوجية لتجاوز صعوبات التعلم" بمتوسط حسابي قدره (2.00) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ (0.66) جاءت في المرتبة العاشرة بدرجة متوسطة. وآخر فقرة كانت رقم (05) والتي نصت على "قلة اطلاع الأستاذ على الخلفية النظرية للتقويم التربوي في المقاربة الحديثة" بمتوسط حسابي قدره (1.97) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ (0.65) حيث جاءت في المرتبة الحادية عشر بدرجة متوسطة.

3-2-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

يمكن توضيح أهم المعوقات التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم الكفائي في ظل مناهج الجيل الثاني من وجهة نظرهم بشكل مفصل كما يلي:

جاءت الفقرة(02) في المرتبة الأولى كأهم معوق بمتوسط حسابي (2.37)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.87)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات"، حيث مما لا شك فيه أن الوضعية المشكل أحد مرتكزات العملية التقويمية، وأن الكفاءة تشترط نشاطات لبلوغها

وهذه الأنشطة لا تكون إلا في إطار وضعية مشكل، وعليه كان لزاما على الأستاذ التحكم في كيفية صياغتها. إلا أن نتائج الدراسة أظهرت بعض المشكلات في صياغته للوضعية المشكل باعتبارها محفزا أساسيا في بناء التعلمات، ولعل أبرز الصعوبات عدم قدرته على إبراز المشكل بالشكل الدقيق والواضح، وعدم قدرته على التحفيز وخلق الصراع المعرفي، وكذا صعوبة خلق سياق من خلاله يجند المعلم موارده المختلفة، مع عدم قدرته على توفير المراجع والوسائل والطرق والمؤشرات المساعدة على بناء تمثلات جديدة بواسطة مجموعة من النشاطات التي يؤديها التلميذ، بالإضافة إلى عدم استخدامه للوضعية المشكل في دمج مكتسبات وموارد المتعلمين للتكيف والتوافق مع مختلف المشكلات التي تواجه المتعلمين داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بن سبعي وآخرون (2021)، والتي بينت أن الوضعيات المشكلات المقترحة في الكتب المدرسية عادية وبسيطة، ولا تتفق مع التعريف المرتبط بالوضعية المشكلة في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، والذي يؤكد أن الوضعية المشكلة واقعية وذات معنى تدعو المتعلم إلى الصراع المعرفي والتساؤل، وهذا ما يشكل عقبة أمام الأستاذ في الاعتماد على الكتب المدرسية للاستئناس والاسترشاد بها في إعداد وضعيات تهدف إلى بناء الكفاءات المرجوة وفق مطالب التقويم الكفائي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة خطوط (2016)، التي خلصت إلى أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يستخدمون الوضعية المشكلة بشكل مرضي في سيرورة التقويم التربوي، وذلك راجع إلى ضعف تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي بصفة عامة والوضعية المشكل بصفة خاصة، بالإضافة إلى مقاومة الأستاذ لمقتضيات التغيير وتمسكه بالطرق التربوية التقليدية عند تقويم وضعية مشكل باعتبار تقويم هذه الأخيرة بالكيفية الكلاسيكية أسهل من منه في الطريقة الحديثة وفق الكفاءات.

وجاءت الفقرة (04) في المرتبة الثانية من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.60)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.86)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة"، وحيث تعتبر طرق التدريس النشطة مدخلا من مداخل نجاح مقاربة الكفاءات التي تسعى إلى تحقيق أهداف

العملية التعليمية التعلمية سواء المعرفية، أو النفس حركية، أو الوجدانية، إلا أن نتائج الدراسة بينت مجموعة عوائق في مدى تطبيق وتحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة وفق البيداغوجيا الحديثة، ولعل أسبابها تتمثل في صعوبة اختيار طريقة التدريس المناسبة لنوع الدرس، وتحديد الوسائل التعليمية التي تسهل اكتساب التعلمات، وكذا اختيار الأنشطة التعلمية الملائمة لاكتساب الكفاءات المستهدفة، وصعوبة تكييف طرائق التدريس حسب المتعلمين لعدم التحكم في البيداغوجيا الفارقية، وهذا ما يؤثر على توصيل المعارف والخبرات والمهارات اللازمة، ما يجعل الكثير من الأساتذة يعتمدون على طرائق تدريس تقليدية تعتمد على الحشو والتخزين، لا تتلاءم مع تقويمها وفق المقاربة الحديثة التي تؤكد على مهارات التفكير العليا بدل تلك المرتبطة بالحفظ والتذكر، وهذا ما يؤثر على الوضعيات التعلمية التعليمية ويصعب من تطبيقها في شكل مواقف حقيقية أو محاكية لها، وما يعيق أيضا ممارسة الطرق النشطة كثافة المقرر الدراسي وضيق الحجم الساعي، وتعداد التلاميذ الكبير في القسم، كما أن الكثير من الأساتذة لازالوا متأثرين بالمقاربة التقليدية المعتمدة على الإلقاء والتلقين لسهولة تقديم وتقويم المعرفة فيها، وهذا ما يقصِّر في نجاعة توظيف مراحل التقويم الكفائي انطلاقا من تقويم تشخيصي وقبلي مرورا بالتقويم التكويني والانتهاء عند التقويم التحصيلي، وكذا عدم القدرة على استغلال التغذية الراجعة في تزويد الأستاذ ومتعلميه بمدى بلوغ الأهداف المأمولة، وتوجيه الفعل التربوي وكذا استخلاص نقاط القوة لتعزيزها، ومكامن الضعف لتعديلها وفق المعالجة البيداغوجية كعملية منهجية لسد ثغرات الفعل التعليمي التعلمي.

وهذا ما يتماشى مع دراسة الهويدي ودركي (2018)، التي أظهرت صعوبات تطبيقية للتدريس بالكفاءات في مرحلة التخطيط من حيث حسن استغلال الوسائل التعليمية المساهمة في فهم التلاميذ للدروس ولعدم توفرها، وأن الصعوبة أيضا تكمن في الاختيار الأمثل للأنشطة الملائمة للدرس، أما ما تعلق بمرحلة التنفيذ فارتبطت بصعوبة توصيل المعلومات التي قد تفوق قدرات المتعلمين أحيانا، ومانع تكييف الدروس حسب مستوى التلاميذ، أما بالنسبة إلى صعوبة التدريس وفق الكفاءات في مرحلة التقويم، ظهرت

العوائق في انجاز المتعلمين لكل الأنشطة لضيق الوقت ومشقة تصحيح هذه الواجبات المنزلية.

وقد وافقت الدراسة الحالية دراسة نعماش وبومنقار(2023)، والتي بينت نتائجها أن صعوبة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة راجع إلى نقص الوسائل والتجهيزات وكذا كثافة الفصول الدراسية، والأعباء المكلف بها الأستاذ، بالإضافة إلى صعوبات مرتبطة بالمنهاج ظهرت في ضعف الانسجام بين وحدات المقرر الدراسي وتركيزه على المحتوى النظري على حساب الجانب المهاري.

كما شابهت الدراسة الحالية نتائج دراسة جاري وجديدي (2022)، والتي خلصت نتائجها على أن الأساتذة مازالوا متأثرين بالبيداغوجيات التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية فيما مضى (المحتوى، الأهداف) والمعتمدة على التلقين والإلقاء. كمال أن مهارة الأستاذ متوقفة عند الكفاءات البسيطة التي تعتبر أهدافا أولية، تظهر في صورة هدف سلوكي بسيط، كما أن ضيق الوقت وكثافة المنهاج تعتبر أسبابا جد منطقية تعيق الأستاذ في توظيف الكثير من طرق التدريس النشطة، ولعل من أهم المشكلات ضعف معرفة الأستاذ لطرق التدريس الحديثة بدرجات متفاوتة.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزروالي (2020)، والتي بينت أن درجة ممارسة الأساتذة لاستراتيجيات التعلم النشط وفق الكفاءات جاءت بدرجة عالية سواء لبعد التخطيط للدرس، حيث تمكن الأساتذة من إشراك متعلميهم في وضع الأهداف، وفي بناء التعلمات على أساس الربط بين المكتسبات القبلية والمعارف اللاحقة، كما جاءت بدرجة عالية من خلال الاستغلال الناجع لاستراتيجيات الاكتشاف، والالتزام بأسس العصف الذهني والتعلم التشاركي والمناقشة والحوار، ما يوضح دور التكوين والتدريب قبل وأثناء الخدمة، كما كان الشأن بالنسبة لعمليات التقويم من خلال التزويد بالتغذية الراجعة كوظيفة في ربط المكتسبات السابقة بالبناءات المعرفية اللاحقة، ومساهمة هذه الطرق النشطة في اكتساب الكفاءات في مختلف الفترات والمراحل.

كما اختلفت مع دراسة العيزوزي وباجي (2017) والتي أظهرت إقرار الأساتذة بتطبيقهم لبيداغوجيا الكفاءات وممارستهم استراتيجيات التدريس النشط التي جاءت بها هذه البيداغوجية، وأن كثيرهم يجمع بين إستراتيجيتين أو أكثر.

كما جاءت الفقرة(06) في الرتبة الثالثة من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.57)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.85)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا"، حيث تسعى المناهج الحديثة إلى إعداد أفراد قادرين على مجابهة المشكلات الحياتية، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال مجموعة مهارات ترتبط ارتباطا وثيقا بمستويات التفكير العليا في خضم التطور التكنولوجي ومجتمع المعرفة، ولا شك أن الاختبار آلية لإصدار الأحكام على أداء التلاميذ وملاءمة المناهج الدراسية. غير إن نتائج الدراسة الحالية بينت صعوبة قياس الأستاذ لمهارات التفكير العليا واقتصاره على قياس مستويات التفكير الدنيا المعتمدة على الحفظ والفهم، والتقويم فيها يكون باسترجاع المعرفة، ويرجع ذلك إلى تعود الأستاذ على طريقة التدريس التقليدية المعتمدة على تلقين المعرفة وحشو ذهن المتعلم، حيث يتلقى المعارف من دون معالجتها والتعقيب عليها وإبداء الرأي فيها، ما يجعل التقويم التربوي فيها معتمد بالأساس على كمية المخزون المسترجع من دون تحليل وتركيب وتقويم. والمتعلم فيها مجرد متلقي للمعارف والآراء والتمثلات، سلبي غير فاعل فيها ولا مثمنا لها، وعدم تعوُّده على مثل هذه المهارات بما فيها الكفاءات العرضية التي تتلاقى فيها كل المواد من خلال محاور مشتركة، ضف إلى ذلك اعتماد الأساتذة على مِحكّات لا تقيس إلا المستويات الدنيا للتفكير لسهولة إعدادها وتصحيحها، من خلال اختبارات تحصيلية بسيطة لا ترقى إلى مستوى مقاربة الكفاءات التي لا تهتم بالمعرفة بقدر ما تهتم بتحويلها وتجسيدها واستثمارها في وضعيات لحل المشكلات التي تعترض الأفراد، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال ضبط مهارات التفكير العليا حتى يكون الفرد قادرا على التعقيب والنقد والاستجابة وإبداء الرأي، والإبداع والتقويم. بالإضافة إلى عدم تعويد الأبناء في أسرهم على مثل هذه المهارات لتكون قاعدة لنجاحهم في المدرسة وخارجها.

كما أن المناهج التعليمية الجزائرية غير موائمة لبناء كفاءات مهارات التفكير العليا، وعدم وجود أدِلّة استئناسية إرشادية لكيفية صياغة هذا النوع من الأهداف، والذي نستنتج من خلاله دور الزيارات التفتيشية المتواضع بخصوص هذا الشأن، وضعف الفعاليات التدريبية بعدم التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية، وخاصة في عدم التحكم المعرفي والخلفيات النظرية لمهارات التفكير العليا، ما يجعل الأستاذ يعزف عن تنميتها ذاتيا ثم إكسابها للمتعلم.

وهذا ما ينطبق على الكتب المدرسية والوثيقة المرافقة للمنهاج، حيث لا تقدم بشكل كافي الإرشادات والتوجيهات في تطبيق مهارات التفكير العليا. وأن الأستاذ في طرق تدريسه مازال بعيدا عن التعلم النشط الذي يجعل من المتعلم بانيا لمعارفه ومستثمرا لها في حياته المدرسية وخارجها، ومن خلاله يتعلم الاستقصاء والبحث والتحري والاستكشاف والإبداع ليكون مؤشرا على التحكم في مهارات التفكير العليا، إلا أن مخرجات العملية التعليمية المتواضعة بينت اقتصار المتعلم على قليل من المهارات ما يبين ولاء الأستاذ للمقاربة الكلاسيكية في التدريس، ومقاومته لتغيير الممارسات التعليمية بصفة عامة، والتقويم الكفائي بصفة خاصة باعتباره ركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، ويظهر ذلك في صعوبة خلق وضعيات تقويمية تسعى إلى إدماج المكتسبات والموارد بدقة وكفاءة، كما أن الأستاذ لا يدري بأن هذه المهارات العليا تشترط طرق تدريس خاصة، ووضعيات تعلمية هادفة، وأنشطة تعلمية مدروسة، ووسائل تعلمية خاصة، وحتى أن قلة إلمام الأستاذ بمقتضيات البيداغوجيا الحديثة كالفارقية والخطأ... وغيرها يؤثر سلبا في الخطط التدريسية ومنظومة التقويم، وصياغة الأهداف. وقد طال ضعف تحصيل الأساتذة لمهارات التفكير العليا حتى المدارس العليا للأساتذة التي لم تعط التقويم الكفائي حقه بصفة عامة ومستويات التفكير العليا بصفة خاصة، فما حال الموظفين المتخرجين مباشرة من الجامعة من ذلك.

وقد اتفقت لدراسة الحالية مع دراسة الخالدي وآخرون (2011)، والتي أشارت إلى أن عملية التعليم والتعلم مازالت تأخذ شكلها التقليدي، مما ينعكس سلبا على المتعلم،

فيجعل منه متلقيا غير فاعل في مجريات الحصة التعلمية، ما يجعل التلميذ يتقبل الآراء والأفكار المطروحة من غير تعريضها للنقاش والتثمين، ثم الدور الهامشي للمعلمين في عمليات التخطيط للمنهاج الدراسي وتطويره، مما يشكل بعض المفاهيم الخاطئة، وقناعات سلبية في دورهم التربوي، ليصبح اهتمامهم مقتصرا على تنفيذ محتوى المناهج بكل جزئياته بعيدا عن مهارات التفكير العليا واعتبارها هدرا للوقت.

كما وافقت النتائج الحالية نتائج دراسة محمودي (2020)، والتي بينت أن أكثر المعلمين لا يعرف مهارات التفكير العليا ولا يتدربون على صياغة الأسئلة فيها، وتطبيق هذه المهارات، وأن وعي التلاميذ بها ضعيف حيث لا يؤدون أعمالهم المنزلية، ما يبين تواكل التلاميذ على معلميهم من خلال التلقين والحشو، ما يؤثر على مهاراتهم في التحليل والتركيب والإبداع والتقويم التربوي. كما أن الكتب المدرسية لا تدعم تطبيق مهارات التفكير العليا، حيث لا يحمل إرشادات يستأنس بها في تطبيق مهارات التفكير العليا.

واتفقت مع دراسة سبيل والمعتم (2017)، والتي أثبتت أن الممارسات التدريبية لمعلمات الرياضيات أثناء تدريسهم مسائل مهارات التفكير العليا ظهرت بدرجة متدنية.

وقد توافقت مع دراسة البهيمي (2011) التي بينت ضعف كلية معاهد إعداد المعلمين في امتلاك مهارات التفكير العليا.

كما اتفقت الدراسة مع مكطوف وظفر (2021) والتي توصلت إلى أن مستوى مهارات التفكير العليا كانت ضعيفة لدى عينة الدراسة (المعلمات) واعتمادهم على التعليم التقليدي.

واختلفت الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة السلمي (2023) حيث توصلت أن مستوى تطورات معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية تجاه مسائل مهارات التفكير العليا كانت بدرجة مرتفعة لإعداد أجيال قادرة على مواجهة مجتمع حديث سريع التغير، يتطلب اكتساب أنماط متنوعة من التفكير حيث يوضع المتعلم في مواقف تتضمن مشكلات ليس لديها حلول جاهزه يُطلب فيها استخدام المهارات لحل المشكلات.

كما جاءت الفقرة(09) في المرتبة الرابعة من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.55)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.85)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات"، حيث يعتبر التقويم ركنا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية لأنه يلازمها، ولاشك أن الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل الفعل التقويمي، إلا أن نتائج الدراسة تشير إلى قلة مهارة الأستاذ في بناء هذه الاختبارات لقلة تكوينه فيها خاصة ما تعلق بشروطها، ومواصفاتها، وموضوعيتها، وصدقها، وثباتها، ومدى قدرتها على التمييز بين المتعلمين، والاختيار الأمثل لفقراتها التي تمثل المحتوى الدراسي، ثم قلة التمرن عليها ما يصعب وضوحها في ذهن الأستاذ وإتقانها في مختلف مراحلها. وما يشكل عائقا أمام البناء الجيد للاختبارات التقويمية وفق المعايير والمؤشرات ضعف مهارة الأستاذ في تحديد الهدف منها والمرتبط أساسا بتحديد الكفاءات المراد قياسها، وعدم احترامه لجدول المواصفات الذي يوزع فقرات الاختبار على الأهداف السلوكية في بعدها المعرفي والمهاري والوجداني وفق مجموعة من المعايير المتجسدة في مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس. كما تشكل قلة خبرة الأستاذ في توظيف الأساليب الإحصائية مانعا في عرض نتائجه وتبويبها بعد التطبيق، ما ينعكس سلبا في قدرته على التفسير العلمي واكتفائه بالتحليل الأدبي السطحي الذي لا يفيد في تقديم التغذية الراجعة لتعديل وتحسين التعلمات وتوجيه الفعل التربوي.

وهذا ما اتفق مع دراسة عليلش (2022)، والتي أظهرت أن الكثير من الأساتذة يهتمون بعملية تخطيط وتنفيذ الدروس، مهملين عملية التقويم التربوي لاعتقادهم أنهم يمتلكون المهارات الكافية لبناء الاختبارات التحصيلية، ما جعلهم أقل تعمقا في مجال أسس بنائها العلمية، واعتمادهم على الطرق التقليدية في منظومة التقويم المرتكزة على الاستظهار والاسترجاع.

كما وافقت الدراسة الحالية نتائج دراسة عدائكة وآخرون (2018)، والتي بينت أن مستوى معرفة الأساتذة لكفاءات بناء الاختبارات التحصيلية كانت منخفضة، وخاصة في كفاءات الإعداد والتقنين والمتعلقة بتصميم جدول المواصفات، واختيار نوع الأسئلة

وترتيبها، ثم صياغة تعليماتها. كما أن كفاءتهم من حيث التحليل والتطبيق جاءت كذلك منخفضة لعدم درايتهم بمعايير الاختبار التحصيلي وخاصة الصدق والثبات.

وقد توافقت مع دراسة علي (2020)، والتي أظهرت وجود ضعف في اهتمام الأستاذ بمعايير إعداد الاختبارات خاصة ما تعلق بالقدرة على تحديد الأهداف، وتحليل المحتوى وقلة استغلال جداول المواصفات، ثم التركيز غالبا في بناء الاختبارات على الأسئلة المقالية.

وهذا ما أكدته دراسة عزي ورابحي وفارس (2018)، والتي توصلت إلى أن الأساتذة بحاجة كبيرة إلى كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، فهم يهملون إعداد جدول مواصفات مرتبط بصدق المحتوى، ويقيس كل جوانب البرامج الدراسية من خلال خلق توازن بين مختلف أنواع الأهداف، كما يهملون الأسئلة المقالية المساعدة على قياس مستويات التفكير العليا، ناهيك عن عدم القدرة على قياس الأهداف الوجدانية، وعدم مراعاة المستويات المعرفية حسب صنافة "بلوم"، وكذا نقص مهارتهم في تحليل بنود الاختبار التحصيلي إحصائيا خاصة ما تعلق بمعامل التمييز، والصعوبة، والصدق، والثبات وغيرها، مما ينعكس على عدم كفاءتهم في تفسير نتائج تلاميذهم.

أما الفقرة(08) فجاءت في الرتبة الخامسة من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.52)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.84)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم"، حيث أن المناهج الدراسية تبنى أساسا لبلوغ مجموعة أهداف معرفية ومهارية ووجدانية، وقد بينت نتائج الدراسة أن الأستاذ يركز في تقويمه على كفاءات المتعلمين المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية التي تشمل الجوانب العاطفية المتضمنة للرغبات والميول والحاجات والقيم والاتجاهات والمواقف والمعتقدات، وإذا كان تقويم المكتسبات المعرفية لا يشكل عائقا عند الأستاذ لارتباطه باسترجاع الموارد المعرفية المقدمة سلفا، فإن تقويم الأستاذ للجوانب الوجدانية من الصعوبة بمكان، وقد يعزى ذلك إلى ضعف التكوين على قياس هذا النوع من الأهداف، وعدم اهتمام المفتشين بالاحتياجات التدريبية في كيفية تقويم المكتسبات الوجدانية، والتركيز أكثر على الأهداف المعرفية مع قلة الاهتمام بقياس الأهداف

الوجدانية عند وضع الاختبارات التحصيلية، وقلة المقاييس التي تُعنى بقياس الكفاءات الوجدانية في العملية التعليمية التعلمية، وكذا عدم وجود دليل الأستاذ للاستئناس والاسترشاد به في كيفية بناء وقياس الموارد العاطفية، وهذا ما يلخص مشكلة تحديد الأستاذ لمستويات الأهداف الوجدانية المختلفة وقلة معرفته بماهيتها وكيفية توظيفها والقدرة على استخلاصها من المناهج الدراسية.

وهذا ما اتفق مع دراسة نصار (2017) حول معوقات استخدام الأهداف الوجدانية، والتي أسفرت على ثلاث معوقات أساسية تمثلت أولا في معوقات معرفة المعلمين للأهداف الوجدانية، ثانيا معوقات ممارسة المعلمين للأهداف الوجدانية، وأخيرا معوقات قياس المعلمين للأهداف الوجدانية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العديني (2020) في افتقار دليل للمعلم لأسئلة تقويمية إرشادية تقيس الأهداف الوجدانية، وصعوبة الحصول على تغذية راجعة عند استخدام الأهداف الوجدانية، مع إهمال المعلمين تشجيع متعلِّميهم على المشاركة في المناقشة وطرح الأسئلة، وكذا ضعف استخدام المعلمين أفعالا وجدانية محدد الصياغة.

وقد وافقت الدراسة الحالية دراسة عوض والغامدي (2019)، والتي افرزت مجموعة صعوبات متعلقة بالمعلم مثل قلة اهتمام المعلمين بقياس الجوانب الوجدانية عند تقويم المتعلمين، وضعف إلمامهم بكيفية توظيف الأهداف الوجدانية، ومحدوديتهم في استخدام الاختبارات الملائمة عند صياغة الأهداف الوجدانية. ناهيك عن تركيز الكتب على النواحي المعرفية والمهارية، وكذا افتقار دليل المعلم لأساليب صياغة الهدف الوجداني واشتقاقه، ونقص البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية قدرة المعلم على توظيف ما تعلق بالمكتسبات الوجدانية.

أما بالنسبة لدراسة صحراوي وشبوح (2018)، فقد وافقت نتائج الدراسة الحالية، والتي بينت شعور المعلمين بصعوبة الاهتمام بالأهداف الوجدانية وكيفية صياغتها واشتقاقها، لأن السلوك المتوقع يكون في صورة غير ظاهرة، وتمتع الجوانب الانفعالية بدرجة من الثبات المنخفض نسبيا مما يشعر الأستاذ بعدم جدوى قياسها واعتباره مضيعة للوقت.

كما جاءت النتائج متوافقة مع دراسة بوزيدي (2017)، والتي أثبتت محدودية إلمام الأستاذ بكيفية استخدام الأهداف الوجدانية، ونقص تكوينه في طرق وأساليب إدماج المفاهيم الذي يؤدي إلى قصور في تأثير المادة على تصورات وسلوكات المتعلمين، كما أن قياس الأهداف الوجدانية يتطلب وقتا وجهدا كبيرين يثقلان كاهل الأستاذ.

في حين جاءت الفقرة (07) في الرتبة السادسة من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.40)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.80)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على أنه "يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ"، فإذا كانت الوضعية الإدماجية تهتم بإدماج المتعلم لمكتسباته وموارده من خلال التجنيد والتعبئة وحسن التحويل والاستثمار، فإن الوضعية التقويمية تأتي عقب الوضعية الإدماجية الهدف منها قياس مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات الجديدة وقدرتهم في استغلالها لحل المشكلات، وقد بينت نتائج الدراسة أن أستاذ التعليم المتوسط يعاني من عائق بناء وضعية تقويمية لعدم الدراية الكافية بالتراكمات المعرفية حول الوضعيات التعلمية بصفة عامة والوضعية التقويمية بصفة خاصة، ما ينعكس على عدم قدرته على التحكم في أسس بناء الوضعية الإدماجية التقويمية وصعوبات في صياغة واشتقاق وقياس الأهداف التعلمية بشكل محدد ودقيق غير قابل للتأويل، وكذا تلك المعوقات المرتبطة بمهارتهم في احترام معايير الوضعية سواء على مستوى الوجاهة و السلامة والانسجام والإتقان، وهذا ما يؤشر لضعف التدريب حول أهمية الوضعية الإدماجية التقويمية، وكيفية تطبيقها علميا ومنهجيا لتحقيق أهدافها المرتبطة بها، والمتعلقة أساسا بإدماج الموارد و قياسها، ومن جهة أخرى قلة تفاعل أساتذة المادة الواحدة في تشارك الخبرات والمهارات والمعارف.

وهذا ما اتفق مع دراسة بن قوية بلعسلة (2021)، والتي ترى أن أغلب أفراد العينة يلاقون صعوبة في تحرير الوضعية الإدماجية المطلوبة، ما أسفر أن غالبية المتعلمين لا يفلحون في عملية إدماج المكتسبات، وهذا مرتبط بمدى استيعاب التلاميذ للموارد ومدى مهارتهم في توظيفها.

وجاءت النتائج متوافقة مع دراسة أتشي وبتيخ (2021)، والتي بينت أن أساتذة التعليم المتوسط يحملون تصورا منخفضا نحو الوضعية الإدماجية التقويمية والذي يؤدي إلى انخفاض درجات الاتجاه نحوها، ويكون السبب في ذلك ضعف التكوين البيداغوجي لعدم احتوائه على طريقة لبناء الوضعية الإدماجية التقويمية، وعدم وجود دليل يمكن الرجوع إليه، كما أن الرقابة والتفتيش لا تعير اهتماما بالتقويم الإدماجي، وعليه يترك الأستاذ للتخمين، ما يؤشر على عدم تحكم الأستاذ الكافي في بناء الوضعية الإدماجية التقويمية وفق معاييرها، كما أن البعض لا يتحكم في الوقت المخصص للإدماج.

وقد توافقت مع دراسة مزهودي (2023)، والتي بينت نتائج دراستها معاناة المتعلم من بعض الثغرات في التعلم نتيجة ضعف مكتسباته القبلية، وعدم استيعاب المتعلم لسندات الوضعية الإدماجية، ما يبين صعوبة استغلال الأستاذ للسندات بدراية وخاصة تلك المرتبطة بالواقع.

وكذا اتفقت مع دراسة شتوح وعواج (2021)، حيث أظهرت وقوع التلاميذ وفق الوضعية الإدماجية في صعوبات سواء على مستوى معيار الوجاهة أو الملاءمة أو الانسجام والإتقان ما يؤكد على عدم تحكم الأستاذ الكافي في بناء الوضعية الإدماجية وفق معاييرها، كما أن البعض لا يتحكم في الوقت المخصص لوضعية الإدماج.

ولم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة جرود ومقاتلي (2017)، والتي ترى أن الأساتذة لديهم مستوى مرتفع نحو الوضعية الإدماجية، وأن المعلمين مدركين لأهميتها وهذا راجع إلى دور عملية التكوين ودور وزارة التربية الوطنية في هذا الصدد.

وقد اختلفت كذلك مع دراسة إبراهيمي وقورين (2016)، والتي أظهرت وجود درجة كافية من معرفة الأستاذ للوضعية الإدماجية والتي أثرت إيجابا على اتجاهاته.

أما بالنسبة للفقرة(01) فجاءت في المرتبة السابعة من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.37)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.79)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات"، حيث بينت

نتائج الدراسة أن قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي كانت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الأساتذة، ويعزو الطالب ذلك إلى قلة إطلاع الأستاذ نظريا لمختلف أنواع الأدوات التقويمية وفق المقاربة الحديثة التي لا تقتصر على المعارف وإنما تتعداها إلى الجانب المهاري والجانب الوجداني، والتي تساير الفعل التعليمي التعلمي من مرحلة التشخيص إلى مرحلة التقويم الإجمالي. كما أن نقص التمرن الميداني على كيفية إعداد الأدوات التقويمية يشكل صعوبة التحكم فيها، وقد يتم استخدامها في غير المواقع المناسبة لها، ومن ثم الرجوع إلى أساليب وأدوات تقويم تقليدية كانت سائدة في مقاربات تقليدية سابقة، وذلك لعدم توفر القدرات والمهارات اللازمة لمجارات متطلبات التقويم الكفائي.

وهذا ما أكدته دراسة قرين ومعوش (2017)، والتي أظهرت صعوبات في التقويم التربوي بنسبة عالية في بناء واستعمال الأساليب والأدوات التقويمية.

وقد اتفقت النتائج الحالية مع دراس حمزة وصومان (2012)، والتي خلصت إلى نقص التدريب الموجه للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي.

كما وافقت الدراسة الحالية نتائج دراسة الثوابة والسعودي (2016)، والتي بينت عدم وضوح نماذج وأدوات التقويم الواقعي المستخدمة، وعدم قدرة المعلم على بنائها وقلة معرفته بكيفية احتساب العلامات.

وقد جاءت كل من الفقرات (11، 3، 10، 05) بدرجات معوق متوسطة وانحصرت متوسطاتها الحسابية بين (01.97 و 02.30)، ومؤشر أهمية نسبية تراوحت بين (0.65 و0.76)، حيث أن أي ممارسة ميدانية لسيرورة التقويم الكفائي تستدعي جملة من التراكمات المعرفية التي تسهل تحقيق أهداف التقويم المأمولة، إلا أن الدراسة الحالية بينت قلة اطلاع الأستاذ على الخلفية النظرية للتقويم الحديث باعتبارها شقا أساسيا في نجاح الفعل التربوي بصفة عامة والعملية التقويمية بصفة خاصة، ولعل أهم أوجه القصور على الصعيد النظري قلة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق مقاربة الكفاءات، وعدم ضبط أسسه ومبادئه ووظائفه وأهدافه بالقدر الكافي الذي يؤهل الأستاذ إلى تطبيقه تطبيقا سليما، وقلة معرفته لأدوات التقويم واستراتيجياته، ووضعياته التعلمية، ونمط الاختبارات فيه، وقياس مستويات التفكير العليا، ومنه ينعكس ضعف الخلفية النظرية سلبا على

إجراءات سيرورة التقويم، وهذا ما يصعب مجارات الأستاذ لمطالب المقاربة الحديثة وتمسكه بأساليب التقويم التقليدية المعتمدة على مستويات التفكير الدنيا المحصورة بين التلقين والاستهلاك والتخزين واسترجاع المعرفة من دون تحليل أو تطبيق أو تركيب أو تحويل ضمن وضعيات تعلمية تستدعي تقويما تشخيصيا أو بنائيا أو ختاميا إشهاديا، وبذلك قد يفرط هذا الأستاذ في الكثير من حلقات التقويم الحقيقي المهمة كالتغذية الراجعة باعتبارها وسيلة تزود المعلم والمتعلم بنتائج المواقف التربوية لتثمين مكامن القوة وتعديل مواطن الضعف، كما يجد صعوبة في توظيف المعالجة البيداغوجية كأسلوب يخفف من ثغرات التعلم، وهذا ما يزيد حتما من صعوبات التعلم التي تعيق قدرة المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية على بناء التعلمات اللاحقة وتقويمها ذاتيا.

4-عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة:

4-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: ترجع مُعَوِّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى المتعلِّم.

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات البعد الثالث، ثم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما هو موضح في الجدول رقم (32).

الجدول رقم (32): ترتيب فقرات البعد الثالث (C) تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
C5	كثرة المتعلمين بالصف الواحد	2,73	0,59	0,90	مرتفع
C2	عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية	2,47	0,80	0,82	مرتفع
C1	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم	2,24	0,80	0,81	مرتفع

C4	تعويض الآباء لأبنائهم في حل واجباتهم المدرسية	2,12	0,92	0,71	متوسط
C6	تعود التلاميذ في فترات دراسية سابقة على مستويات التفكير الدنيا	1,95	0,92	0,65	متوسط
C8	اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المواد الدراسية	1,93	0,93	0,64	متوسط
C9	ضعف مكتسبات المتعلمين يعيق تحقيق أهداف التقويم الكفائي	1,80	0,92	0,60	متوسط
C3	تركيز التلميذ على إتقان كفاءات الحد الأدنى فقط	1,58	0,89	0,52	ضعيف
C10	وضعيات إدماجية تقويمية لا تحمل دلالات بالنسبة للمتعلم	1,53	0,86	0,51	ضعيف
C7	نقص تنوع مصادر التعلم عند المتعلم يؤثر على أنشطة التقويم	1,50	0,86	0,50	ضعيف
البعد الثالث: معوقات بالتقويم الكفائي المرتبط بالمتعم		2.01	6.35	0.67	متوسط

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول (32) أن معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط المرتبطة بالمتعلم كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.01) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.67)، وهذا ما يدل على تحقق الفرضية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (1.50) و(2.73)، ومؤشر أهمية نسبية بين (0.50) و (0.90) وجاءت الفقرة رقم (05) والتي تنص على "كثرة المتعلمين بالصف الواحد" بمتوسط حسابي قدره (2.73) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.90) في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (02) والتي تنص على "عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية"، بمتوسط حسابي قدره (2.47) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.82) في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (01) في المرتبة الثالثة، والتي تنص على "كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم"، بمتوسط حسابي قدره (2.24) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.81)، وقد تلتها الفقرة رقم (04) والتي تنص على "اتجاهات

التلاميذ السلبية نحو المواد الدراسية"، بمتوسط حسابي قدره (2.12) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.71) في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة. لتليها الفقرة رقم (06) والتي تنص على "تعود التلاميذ في فترات دراسية سابقة على مستويات التفكير الدنيا"، بمتوسط حسابي قدره (1.95) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.65) في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة. لتأتي بعدها الفقرة رقم (08) والتي تنص على "اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المواد الدراسية" بمتوسط حسابي قدره (1.93) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.64) في المرتبة السادسة بدرجة متوسطة. وقد تلتها الفقرة رقم (09) والتي تنص على "ضعف مكتسبات المتعلمين يعيق تحقيق أهداف التقويم الكفائي" بمتوسط حسابي قدره (1.80) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.60) في المرتبة السابعة بدرجة متوسطة. كما تلتها الفقرة رقم (03) والتي تنص على "تركيز التلميذ على إتقان كفاءات الحد الأدنى فقط" بمتوسط حسابي قدره (1.58) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.52) في المرتبة الثامنة بدرجة ضعيفة. أما عن الفقرة(10) التي تنص على "وضعيات إدماجية تقويمية لا تحمل دلالات بالنسبة للمتعلم" فجاءت في المرتبة التاسعة" بمتوسط حسابي قدره (1.53) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.51) بدرجة ضعيفة. لتأتي في الأخير الفقرة رقم (07) والتي تنص على "نقص تنوع مصادر التعلم عند المتعلم يؤثر على أنشطة التقويم" بمتوسط حسابي قدره (1.50) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.50) في المرتبة العاشرة بدرجة ضعيفة.

4-1-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

يمكن توضيح أهم معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني المرتبطة بالمتعلم من وجهة نظر الأساتذة بشكل مفصل كما يلي:

جاءت الفقرة(05) في المرتبة الأولى كأهم معوق بمتوسط حسابي (2.73)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.90)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "كثرة المتعلمين بالصف الواحد"، حيث هدفت المقاربة التقليدية إلى حشو أذهان المتعلمين، ولما كان التلميذ مجرد متلق للمعرفة لم يكن تعداد التلاميذ في القسم الواحد يشكل عائقا، عكس المقاربة الحديثة التي تجعل المتعلم محورا للعملية التربوية، والتي تشترط التفاعل في بناء

المعرفة ومعالجتها، ما يستدعي عدد تلاميذ محدد ومدروس يساهم في المتابعة الفعالة الجماعية والفردية وفق الفوارق الفردية، من خلال التنويع والتفريد والاختلاف، لتأسيس تغذية راجعة موضوعية تستدعى معالجة بيداغوجية لسد الثغرات التربوية وتقويم صعوبات التعلم، إلا أن نتائج الدراسة الحالية بينت أن صفوفنا الدراسية واقعيا تكتظ بالتلاميذ وقد يتعدى أربعين تلميذا في القسم، وهذا ما يُعوّق دور الأستاذ في العملية التقويمية المعتمدة على الملاحظة والمعاينة والتشخيص والعلاج، ويقلل من فرص استخدام أساليب التعليم الفردي والتشاركي الموصل إلى المعرفة من خلال الاستقصاء والاستكشاف والاستقراء وغيرها من أساليب التفكير العلمي، ناهيك على صعوبة تحقيق الأهداف الأخرى التي تبني شخصية المتعلم من علاقات وتواصل من خلال الإرشاد والتوجيه، وتبادلٍ للآراء وتعويدٍ على التعقيب وإبداء الرأي، والقدرة على المحاجة وقبول فكر الآخر وغيرها. ومن ثمة فإن كثافة الفصول تقلل فرص الأستاذ في التقويم الكفائي الموضوعي والدقيق لمختلف أعمال المتعلمين الصفية والمنزلية، وصعوبة التعرف على مدى تقدمهم المعرفي والوجداني والحس حركي، ومانعا لتوظيف مختلف البيداغوجيات الحديثة التي تخدم مختلف مراحل التقويم وفق مقاربة الكفاءات على غرار بيداغوجيا الخطأ، والمشروع، والتعلم التشاركي. وكذا صعوبة تفعيل دور التغذية الراجعة التي تزود المعلم والمتعلم بنتائج التعلم. ومما سبق نستنتج العلاقة العكسية حيث كلما زاد الاكتظاظ في الصفوف نقصت فاعلية العملية التعليمية التعلمية، وقل معه دور منظومة التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة التي تحث على عدد معين في القسم.

وهذا ما اتفق مع دراسة فارح وطعبلي (2018)، والتي أظهرت أن اكتظاظ التلاميذ في الصف الواحد يصعب من تطبيق التقويم التربوي، سواء المتابعة الفردية أو الجماعية، ومختلف أنماط التصحيح والملاحظات النوعية وتحليل نتائج المتعلمين، وكذا استغلال شبكات التصحيح المختلفة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بن عامر وساعد (2018)، والتي بينت أن من أهم مشكلات تطبيق آليات التقويم التربوي مشكلة كثافة الفصول الدراسية، حيث تتعدى 40 تلميذا، ما يؤثر سلبا على التغذية الراجعة والمعالجة البيداغوجية وفق التقويم

التربوي الحديث، وهذا ما يؤكد تغليب الكم على الكيف، ما يجعل الأستاذ بعيدا عن متطلبات العملية التربوية ضمن المقاربة بالكفاءات، وهذا ما ينعكس بالسلب على مخرجات العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة والتقويم التربوي بصفة خاصة.

وهذا ما أثبتته دراسة هويدي ودركي (2018) والتي أظهرت أن كثرة التلاميذ في الصف الواحد والتي تصل أحيانا إلى 48 تلميذا تحول دون كفاية الوقت المخصص للأنشطة التعليمية، والذي ينعكس بالسلب على سيرورة التقويم التربوي خاصة وأن القسم يحتوي على فئات مختلفة من التلاميذ، فنجد التلاميذ الأذكياء ومتوسطي الذكاء والمتأخرين دراسيا، وكذلك ممن يعانون من صعوبات التعلم، ما يفرض التنويع في عمليات ووسائل التقويم، وهذا ما يثقل كاهل الأستاذ من جهة والتأثير على مخرجات العملية التقويمية النوعية من جهة أخرى.

وقد أشارت إلى نفس النتائج دراسة السعدوني (2019)، والتي بينت نتائجها أن التقويم الحديث مصمم لأفواج تربوية معتدلة من حيث عدد الطلاب، وأن كثافتها تؤثر على تقديم التغذية الراجعة وقلة توثيق نتائج التقويم، وقد لا يمتلك الأستاذ مع الكثرة المهارات والإمكانات ولا السلطة التي تساعده في إيجاد حلول وبدائل لتكييف العملية التقويمية بما يتناسب مع أعداد المتعلمين.

كما توصلت دراسة دحدي وهوادف (2021) إلى نفس نتائج الدراسة والتي أظهرت أن التقويم في ظل التدريس وفق مقاربة الكفاءات يتأثر بشكل كبير بعدد التلاميذ في الصف الواحد، حيث يزيد متوسط درجاتهم على الوسط الفرضي، وأن الأستاذ الذي يدرس أفواج ذات التعداد القليل يجد القدرة الكافية في أدائه التربوي والبيداغوجي نحو متعلميه، مما يدل على أنه كلما كان عدد التلاميذ محدودا في الفوج الواحد زاد من مردود الأستاذ في العملية التعلمية بصفة عامة والتقويم التربوي الكفائي بصفة خاصة.

وقد جاءت الفقرة (02) في المرتبة الثانية من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.47)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.82)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية"، حيث بينت نتائج الدراسة أن التلميذ في مقاربة الكفاءات يلاقي عوائق في تجنيد واستثمار موارده

المكتسبة القبلية سواء المهارية أو المعرفية أو الوجدانية. وعدم التحكم في الوضعية الإدماجية دليل على عدم قدرة إدماج المكتسبات السابقة في بناء التعلمات الجديدة، ومؤشر على عدم امتلاك الكفاءة المستهدفة باعتبارها مكونا أساسيا في سيرورة العملية التقويمية، ومنه يظهر الخلل في الشكل المنطقي للمعارف الذي يعيق حل المشكلات الحياتية، من خلال توظيف الموارد وتجنيدها. وعدم القدرة على ربط التعلمات الجديدة بما قبلها في نسق وتكامل وانسجام، فيصبح بذلك هذا المتعلم غير فاعل في توظيف مكتسباته المدرسية، وتعبئتها بشكل متسلسل في إطار وضعيات ذات دلالة تحاكي الواقع.

وهذا ما اتفق مع دراسة قوية (2021) التي توصلت إلى أن 68.30 % من المتعلمين يجدون أحيانا صعوبات في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم إنجازها، وأن نسبة 51.68 % لا ينجحون دائما في عملية إدماج المكتسبات وتجنيدها ما بين صعوبة استيعاب الموارد من جهة، وكيفية تعبئتها وتوظيفها من جهة أخرى، كما أن جل التلاميذ بحاجة إلى شرح وتوضيح من طرف الأستاذ قبل بداية انجاز الوضعية الإدماجية التقويمية، ومنه فإن غالبيتهم يجد صعوبة في استثمار واستغلال المكتسبات القبلية.

كما توافقت النتائج الحالية مع دراسة عشعاشة (2023) التي توصلت نتائجها إلى قلة وضعيات الإدماج في الكتاب المدرسي بحيث تكون قاصرة على إعطاء أكثر فرص لتجنيد المكتسبات من جهة، وقلة قياسها لكل الكفاءات المستهدفة من جهة أخرى، ومن ثم عدم إمكانية التحقق من مدى اكتسابها من طرف المتعلم، كما خلصت الدراسة إلى غموض صياغة بعض الوضعيات ما يُصعِّب مهارة التلميذ في تعبئة موارده بالشكل الصحيح، بالرغم من أن خصائص الوضعية الجيدة تتصف بالوضوح والدقة، وابتعاد عن كل تأويل يجعل المتعلم يدركها هدفا وسياقا وسندا. بالإضافة إلى قلة ضبط تعليمات الوضعيات الإدماجية بالشكل المرغوب يعيق التوظيف السليم للمكتسبات، ويؤشر على مدى التحكم في الكفاءات المراد تحقيقها.

وهذا ما أشارت إليه دراسة مريزقي (2017)، والتي أظهرت نتائجها بعض الصعوبات التي تعترض المعلمين في تحضير وضعيات إدماجية، مما يؤثر سلبا على

مدى تحكم المتعلم فيها وقدرته على إدماج موارده وتجنيدها، ولعل أهمها صعوبة اختيار المضامين والطرق النشطة، وكذا وسائل التدريس. مع قلة خلق وضعيات مركبة أصيلة تساهم في جعل المتعلم قادرا على بناء المعرفة ذاتيا من خلال تعبئة مكتسباته، والاستعانة بالوضعيات التقويمية الجاهزة.

كما أكدت دراسة معرف (2016)، نفس طرح الدراسة الحالية، حيث بينت عدم إتقان التلاميذ للوضعيات الإدماجية، وضعف إدماج مكتسباتهم القبلية، وأن القليل من المتعلمين فقط يتمكنون من تجنيد مواردهم لإنجاز هاته الوضعيات الإدماجية، وأنهم يجدون صعوبة في توظيف التعلمات سواء في المادة الواحدة أو على المستوى النسقي بين المواد.

جاءت الفقرة (01) في الرتبة الثالثة من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.24)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.81)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على "كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم"، حيث بينت نتائج الدراسة الحالية، وبالرغم من دور الواجبات المنزلية في تحسين القدرة على الاستذكار واستغلال وقت الفراغ وتنمية الدافعية في البحث و التقصي، وتفاعل الآباء مع أبنائهم، الذي يساعد على تحقيق أهداف الفعل التربوي، نفور المتعلمين من الأنشطة التقويمية المنزلية لأنها تحرمهم من اللعب، وقد يراها البعض منهم عقابا يمارسه الأساتذة عليهم لأنها تأخذ منهم مدة طويلة في الإنجاز تصل إلى الساعات مما يفقدهم المتعة في حلها وتزيد من التوتر والقلق، وهذا ما يتسبب في إرهاقهم نفسيا وجسديا خاصة إذا بالغ الأساتذة في إعطائها لهم من دون التنسيق فيما بينهم، كما أنها تسهم في تواكل المتعلم باعتماده على أوليائه في حل أنشطته المنزلية نيابة عنه، كما أنها قد تقضي على المهارات الحياتية خارج المدرسة خاصة ما تعلق بالمواهب الموسيقية والرياضية والفكرية وغيرها يجعل التقويم التربوي يركز على الجانب المعرفي على حساب الجوانب المهارية والوجدانية، وقد تجعل أيضا بعض التلاميذ ينسخ إجابات أسئلة الواجبات المنزلية من زملائهم الأمر الذي يفقد سيرورة التقويم الكفائي الذي يهدف إلى بناء المتعلم لمكتسباته وتجنيدها وتوظيفها وتقويمها عند الحاجة إليها.

وهذا ما أشارت إليه دراسة التهامي (2021) حول زيادة الواجبات المنزلية للميل السلبي نحو المدرسة وقلة دافعية التعلم، وكثرة ضغط الأولياء على أبنائهم، مع إمكانية نقل الواجبات من الزملاء(الغش)، وقد يسبب القلق للمتعلم ويُضعف الاهتمام بالمادة.

وقد توافقت نتائج الدراسة الحلية مع دراسة العمري (2009)، والتي خلصت إلى أن الواجبات المنزلية بشكل عام تؤثر في وقت المتعلم والولي على حد السواء، كما أنها تؤثر في مستوى القلق لدى المتعلم، وأنها كذلك تشكل إرهاقا وعقابا له نتيجة لكثرتها، وكذا عدم تحقيقها للمتعة عند المتعلم خاصة لمن يواجهون صعوبات التعلم.

وقد اختلفت مع دراسة السعدي (2021)، والتي بينت أن اتجاهات التلاميذ نحو الواجبات المدرسية في مادة الرياضيات كانت إيجابية، وأنها تسهم في زيادة إحساس المسؤولية لدى الطلبة، وتساعد في تحسين التحصيل في مادة الرياضيات وتنمية مهارات أخرى كإدارة الوقت وحل المشكلات وتشخيص نقاط ضعفهم في مادة الرياضيات.

كما اختلفت مع نتائج دراسة خطوط (2010)، بينت أن الواجبات المنزلية تلعب الدور الكبير في مواصلة عمل التلميذ خارج المدرسة، لذلك وجب عدم التخلي عنها بل وتفعيلها بالشكل الدوري واستغلالها في العملية التقويمية.

وقد جاءت كل من الفقرات (4، 6، 8، 9) بدرجات معوق متوسطة، إذ انحصرت بين متوسط حسابي (01.80) و (02.12)، ومؤشر أهمية نسبية تراوحت بين (0.60) و(0.71)، حيث بينت نتائج الدراسة الحالية أن كثرة الأنشطة التقويمية تثقل كاهل المتعلم وترهقه نفسيا وجسديا وتحرمه من اللعب، وهذا ما يجعله إما ينسخ هذه الواجبات عن زملائه، وإما أن يعوض الآباء أبناءهم في حل وظائفهم المنزلية، فيتولد عند هؤلاء المتعلمين التواكل على الآخرين في الإنجاز والأداء، الشيء الذي يساهم في ضعف المكتسبات القبلية من معارف ومهارات وخبرات ومواقف واتجاهات، والاقتصار على مستويات تفكير دنيا بسيطة تحول دون تحقيق أهداف التقويم الكفائي، بما في ذلك التقويم التكويني الذي يستدعي الموارد السابقة وتجنيدها في شكل كفاءات ختامية تساهم في بناء التعلمات اللاحقة. وعجزه في بناء معرفته وتقويمها ذاتيا في مختلف المواد ما يولد لديه اتجاهات سلبية حول العملية التربوية بصفة عامة والتقويم التربوي بصفة خاصة.

5-عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الرابعة:

5-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نص الفرضية: ترجع مُعَوّقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة مناهج الجيل الثاني إلى المنهاج.

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومؤشر الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات البعد الرابع، ثم ترتيبها ترتيبا تنازليا كما هو موضح في الجدول رقم (33).

الجدول رقم (33): ترتيب فقرات البعد الرابع (D) تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
D3	كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة.	2,70	0,64	0,90	مرتفع
D9	المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد.	2,43	0,83	0,81	مرتفع
D1	ضعف ملاءمة محتوى مناهج الجيل الثاني لمستوى المتعلمين يعيق عملية التقويم التربوي وفق الكفاءات.	2,08	0,96	0,69	متوسط
D8	مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم مع قدرات التلاميذ لأنها تخدم التلميذ الممتاز.	1,85	0,93	0,61	متوسط
D10	تتسم المصفوفة المفاهيمية لمناهج الجيل الثاني بالغموض مما يصعب قياسها.	1,75	0,91	0,58	متوسط
D4	قلة محاكاة مناهج الجيل الثاني لواقع المتعلم المعيش يصعب قياس الكفاءات المستهدفة.	1,68	0,90	0,56	متوسط
D5	مناهج الجيل الثاني لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	1,56	0,89	0,52	ضعيف
D2	محتوى الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني لا يشرح بدقة سيرورة التقويم الكفائي.	1,50	0,86	0,49	ضعيف

D6	عدم كتابة مناهج الجيل الثاني حسب مهارات المتعلم المرغوب تحقيقها.	1,48	0,83	0,49	**ضعيف**
D11	مناهج الجيل الثاني لا تتخذ الإجراءات العلاجية البيداغوجية لصعوبات التعلم.	1,45	0,82	0,48	**ضعيف**
D12	لا تولي مناهج الجيل الثاني أهمية للتغذية الراجعة في المسعى التقويمي.	1,42	0,80	0,47	**ضعيف**
D7	عدم وجود دليل منهجي لكيفية تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.	1,41	0,79	0,47	**ضعيف**
البعد الرابع: معوقات التقويم الكفائي المرتبطة بالمنهاج.		1.77	7.75	0.59	**متوسط**

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول (33) أن معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط المرتبطة بالمنهاج كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (1.77) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ (0.59)، وهذا ما يدل على تحقق الفرضية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البعد بين (1.41) و(2.70)، ومؤشر أهمية نسبية بين (0.47) و (0.90) وجاءت الفقرة رقم (03) والتي تنص على أن "كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة" بمتوسط حسابي قدره (2.70) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.90) في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (09) والتي تنص على أن "المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد" بمتوسط حسابي قدره (2.43) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.81) في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، لتليها الفقرة رقم (01) والتي تنص على أن "ضعف ملاءمة محتوى مناهج الجيل الثاني لمستوى المتعلمين يعيق عملية التقويم التربوي وفق الكفاءات" بمتوسط حسابي قدره (2.08) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـ(0.69) في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، لتأتي بعدها الفقرة رقم (08) والتي تنص على أن "مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم مع

قدرات التلاميذ لأنها تخدم التلميذ الممتاز" بمتوسط حسابي قدره (1.85) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.61) في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة، في حين تلتها الفقرة رقم (10) والتي تنص على أنه "تتسم المصفوفة المفاهيمية لمناهج الجيل الثاني بالغموض مما يصعب قياسها" بمتوسط حسابي قدره (1.75) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.58) في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة، وقد جاءت الفقرة رقم (04) والتي تنص على "قلة محاكاة مناهج الجيل الثاني لواقع المتعلم المعيش يصعب قياس الكفاءات المستهدفة" بمتوسط حسابي قدره (1.68) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.56) في المرتبة السادسة بدرجة متوسطة، أما الفقرة رقم (05) والتي تنص على أن "مناهج الجيل الثاني لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين" بمتوسط حسابي قدره (1.56) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.52) قد جاءت في المرتبة السابعة بدرجة ضعيفة، تلتها الفقرة رقم (02) والتي تنص على أن "محتوى الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني لا يشرح بدقة سيرورة التقويم الكفائي" بمتوسط حسابي قدره (1.50) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.49)، في المرتبة الثامنة بدرجة ضعيفة، لتليها الفقرة رقم (06) والتي تنص على "عدم كتابة مناهج الجيل الثاني حسب مهارات المتعلم المرغوب تحقيقها" بمتوسط حسابي قدره (1.48) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.49) في المرتبة التاسعة بدرجة ضعيفة، أما بالنسبة للفقرة (11) والتي تنص على أن "مناهج الجيل الثاني لا تتخذ الإجراءات العلاجية البيداغوجية لصعوبات التعلم" بمتوسط حسابي قدره (1.45) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.48) قد جاءت في المرتبة العاشرة بدرجة ضعيفة، لتليها الفقرة رقم (12) والتي تنص على أنه "لا تولي مناهج الجيل الثاني أهمية للتغذية الراجعة في المسعى التقويمي" بمتوسط حسابي قدره (1.42) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.47) والتي جاءت في المرتبة الحادية عشرة بدرجة ضعيفة، لتأتي في الأخير الفقرة رقم (07) والتي تنص على "عدم وجود دليل منهجي لكيفية تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات" بمتوسط حسابي قدره (1.41) ومؤشر أهمية نسبية قدرت بـــ(0.47) والتي جاءت في المرتبة الثانية عشرة بدرجة ضعيفة.

2-5-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

يمكن توضيح أهم المعوقات المرتبطة بالمنهاج التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم الكفائي في ظل مناهج الجيل الثاني من وجهة نظرهم بشكل مفصل كما يلي:

جاءت الفقرة(03) في المرتبة الأولى كأهم معوق بمتوسط حسابي (2.70)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.90)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على أن **" كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة."**، حيث بينت نتائج الدراسة الحالية أن كثافة البرامج الدراسية تؤثر سلبا على العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة والتقويم التربوي وفق بيداغوجيا الكفاءات، حيث أن هذه الكثافة قد تشعر بالملل حين يجد الأستاذ نفسه حبيس الكم الهائل من المعارف، عكس ما تمليه وتحدده المناهج الحديثة من أدوار مختلفة، من ضبط للعلاقة التربوية، وآليات تنشيط الصف، وتسهيل وتوجيه لطاقات المتعلم، وخلق وضعيات تعليمية تحاكي الواقع، قدرته على تنظيم المناخ التدريسي وإدارة الصف... وغيرها. وقد تؤثر كثافة البرامج في الموازنة بين هذه المتطلبات، ما ينعكس سلبا على الفعل التعليمي. فهي ترهق الأستاذ جسديا ومعرفيا ونفسيا داخل القسم في عملية التقويم وفق مقاربة الكفاءات، وتشعره بعدم الارتياح عند بلوغ نتائج الوضعيات التقويمية البعيدة عن المقاصد المسطرة، ما يفسر القصور في تزويد المتعلم للمعارف والمهارات والكفاءات.

أما على مستوى المتعلم فالكثافة الهائلة في البرنامج الدراسي وكثرة المعلومات في الموضوع الواحد، وقلة التسلسل والترابط، وعدم تنويع الطرائق وأساليب التدريس، وتنويع البيداغوجيات الحديثة، وكثرة الواجبات المنزلية، وعدم احترام المنهاج لخصوصيات المتعلم وملامحه وقدراته وتمثلاته ورغباته واهتماماته. تثقل كاهل المتعلم وتؤثر على نواتج تعلماته، وتقلل من بلوغه الكفاءات المحددة.

كما تؤثر هذه الكثافة على التقويم وفق مقاربة الكفاءات فالكم الهائل للمعارف في المنهاج قد يؤثر على نتائج التقويم التشخيصي الذي يقيس مدى التحكم في الكفاءات الختامية والشاملة في فترات دراسية سابقة، لتصبح كفاءات قاعدية في المستوى الدراسي

اللاحق، وتهدد بعدم استفاء الكفاءات المستهدفة الذي يؤثر سلبا على تكيف المتعلم مع المعارف والمهارات في التعلمات اللاحقة وفق التقويم التكويني الذي من خلاله تبنى المعارف، وكلما كانت مدروسة ومنظمة، ومتدرجة، ومنطقية كان بناؤها أكثر، وزاد توطينها وترسيخها، وتوظيفها واستثمارها كمهارات حياتية. أما إذا كانت البرامج كثيفة فهي تجبر الأستاذ من جهة على الحشو والتلقين والممارسات التعليمية التقليدية، بطرق تعليم كلاسيكية، وأساليب تقويم تهتم بالكم المعرفي وفقط، معتمدة على استرجاع المعرفة، ومن جهة أخرى متعلما سلبيا تابع غير ناقد لا يبني المعرفة متواكلا على أستاذه وأسرته، بمستويات تفكير دنيا تقتصر على الحفظ وتقويم تقليدي مبني على استرجاع المعرفة، بعيدة كل البعد عن التحليل والتركيب والتطبيق...وغيرها.

وقد يتأثر التقويم النهائي بكثافة المناهج التي تؤشر إلى كفاءات مستهدفة كثيرة، فيعيق قدرة الأستاذ على تحديدها كلها، ولكيفية قياسها، وصعوبة في تحديد معاييرها ومؤشراتها وأدوات قياسها، وتحليلها الإحصائي، وتصنيفها وتفسير نتائجها للبحث في أسباب الإخفاق وتعزيز مكامن القوة ضمن ما يسمى بالتغذية الراجعة لتزويد نتائج التعلمات للأستاذ والمتعلم، وذلك لمباشرة العلاجات البيداغوجية للتخفيف من حدة صعوبات التعلم، والثغرات البيداغوجية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة خطوط (2010)، والتي بينت أن أغلب المعلمين يرون أن كثافة المقرر الدراسي يعيق عملية التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.

كما أشارت إلى ذلك دراسة مراح ورحوي (2018)، والتي بينت الإتجاهات السلبية نحو مناهج الجيل الثاني من حيث كثافة مناهجها الدراسية وحجمها الساعي التي لا تتلاءم مع هذه المناهج المعتمِدة على المقاربة بالكفاءات.

هذا وقد وافقت الدراسة الحالية دراسة ضياف ودوباخ (2012)، والتي أظهرت إعاقة كثافة البرامج الدراسية لعملية التقويم التربوي بدرجة كبيرة جدا، حيث يقر

المعلمون أن كثرة المحتويات الدراسية تؤثر سلبا على سيرورة الفعل التقويمي، باعتباره ركن أساس في العملية التعليمية التعلمية.

وهذا ما أكدته دراسة مسعود (2008)، حيث أظهرت أن المناهج الجزائرية فيها من التراكمات المعرفية التي تحول دون تحقيق المتعلم للأهداف المقصودة، الشيء الذي يدعو إلى تكييف المناهج بالقدر الذي يساعد في وصول المتعلمين إلى حد معين من الإتقان والتمكن.

وقد أشارت إلى نفس النتيجة دراسة العزيز (2016)، والتي بينت أن كثافة محتوى المقررات الدراسية يشكل عبئا ثقيلا على المعلم في الموافقة بين تعليم مواضيع البرامج الدرايبة وإجراء عملية التقويم.

لتأتي كذلك دراسة الثوابية والسعودي (2016) التي توافقت مع نتائج الدراسة الحالية، والتي أظهرت كثافة وطول المقررات الدراسية التي تؤثر على التطبيقات المتعلقة بالتقويم الواقعي، كما أنها تعاني من الحشو الزائد، وتقييم جهد الأستاذ بناء على ما قطع من المنهاج.

جاءت الفقرة (09) في الرتبة الثانية من بين أهم المعوقات بمتوسط حسابي (2.43)، ومؤشر أهمية نسبية يقدر بـ (0.81)، وبدرجة معوق مرتفعة، والتي تنص على أن "المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد"، حيث بينت نتائج الدراسة عدم ملاءمة الحجم الساعي المخصص لمواد مناهج الجيل الثاني، خاصة في ظروف كثافة المقررات الدراسية وقلة تخصيص الحجم الساعي الكافي لها مقارنة بمتطلبات هذا الكم الهائل من المحتويات، ويعتبر عدم الاختيار المدروس والموضوعي للحجم الساعي معيقا أمام استيعاب المتعلم للموارد والمكتسبات والأهداف الكفائية، وخاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي القدرات المتوسطة وما دونها، وهذا ما ينعكس بالسلب على سيرورة التقويم الكفائي، سواء التشخيصي أو التكويني أو التحصيلي، كما أن عدم ملاءمة الحجم الساعي للمقررات الدراسية يدفع الأستاذ إلى دمج بعض المواضيع الدراسية لربح الوقت، ما ينجر عنه ممارسة ضغط على المتعلم وخلل في توصيل

المعارف والمهارات والخبرات له، وهذا ما يؤكد أن بعض المواضيع الدراسية تحتاج إلى أكثر مما هو محدد واقعيا لترسيخ المعرفة وتوطينها. وما دام الأستاذ مطالب بتنفيذ المحتوى الدراسي وتفعيل العمليات التقويمية في حجم زمني محدود، قد لا يهمُّه ما إذا كان المتعلم قد تحكم في الأهداف المتوخاة من مقاربة الكفاءات أم لا. ومنه فإن التوقيت الزمني المخصص للمواد الدراسية غير كاف لتقديمها إلى المتعلم، ويرجع ذلك أن كل مادة تحمل مجموعة أهداف كفائية معرفية ومهارية ووجدانية كثيرة يحتاج بلوغها أكثر من وقتها الرسمي، وهذا ما يتطلب أعباء إضافية على المتعلم، ومنها تخصيص الأستاذ حصصا إضافية خوفا من عدم إنهاء البرنامج الدراسي، أو ربما حذفه وتعديله لبعض المواضيع، كما يمكن استغناؤه على بعض الدروس كلية، وتكثيف الواجبات المنزلية التي تثقل كاهل المتعلم وتضغط عليه على حساب ميوله واهتماماته ومهاراته الاجتماعية.

وتوافقت الدراسة الحالية مع دراسة هريكش (2014)، والتي بينت أن البرنامج الدراسي حجمه الساعي مكثف، ما يؤدي إلى إرهاق التلميذ فكريا.

كما توافق مع دراسة دبلة وبونيف (2018)، حيث أظهرت أن غالبية الأساتذة يعانون من عدم تلاؤم حجم الموضوعات مع الوقت المخصص لها في العملية التعلمية التعليمية، ما ينجر عنه إشكالا كبيرا في تنظيم سيرورة الفعل التربوي بالشكل الذي ينعكس سلبا على المتعلم من حيث تحصيله على المعرفة وبنائها وتجنيدها وقت الحاجة من جهة، ومن حيث العملية التقويمية وفق مقاربة الكفاءات في شكل وضعيات إدماجية تقويمية من جهة أخرى. ويستنتج الباحثَيْن أن من أهم معوقات تطبيق الإصلاح التربوي الوقت الطويل والمُمل، وكثرة الدروس وعدم توزيعها بطريقة مدروسة وعقلانية، مع كثافة المنهاج ونقص الحجم الساعي المخصص له.

وهذا ما أكدته دراسة قوميدي وقوادرية (2018)، حيث أظهرت أن كثافة البرامج الدراسية وقلة الوقت المتاح لشرح الدروس، وخاصة تلك التي تفوق المستوى العقلي للتلاميذ التي تقلل من فرص الاستيعاب، ما يجعل الأستاذ يكثف من الواجبات المنزلية باعتبارها أحد الحلول المعتمدة في سيرورة العملية التقويمية، وهذا ما يثقل كاهل التلميذ

بالنشاطات التعلمية داخل المدرسة وخارجها، ويجعله أكثر قلقا وتوترا، ومن ثم أقل تحكما في أهداف التقويم الكفائي المأمولة.

كما توصلت إلى نفس النتيجة دراسة مخامرة (2012)، حيث أظهرت صعوبات مهنية تواجه المعلم، خاصة تلك المرتبطة بالمنهاج الدراسي والكتاب المدرسي، ومن أهمها عدم ملاءمة الزمن المخصص للحصص في تحقيق الأهداف منها.

وهذا ما بينته دراسة دحدي وهوادف (2021)، والتي بينت أن تطبيق الأستاذ للتقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات متأثر ومرتبط بالحجم الساعي المخصص له، وكلما تم احترام هذه المدة الزمنية تم تحقيق أحسن النتائج فيما تعلق بمكتسبات المتعلمين ومردودهم الدراسي بصفة عامة.

كما توافقت الدراسة الحالية مع دراسة أبو عرار ومرزوق (2021)، والتي أظهرت نتائجها أن التقويم التربوي بحاجة إلى الوقت المدروس أكثر مما يحتاج إليه التقويم التقليدي، وهذا ما يشكل عبئا إضافيا على المدرسة ومخرجاتها.

وقد جاءت كل من الفقرات (1، 8، 10، 4) بدرجات معوق متوسطة، وانحصرت متوسطاتها الحسابية بين (01.68 و 02.08)، ومؤشر أهمية نسبية تراوحت بين (0.56 و0.69)، حيث أن المناهج الحديثة تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فتُعِد بذلك المقررات الدراسية وكيفية تقويمها بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم، إلا أن نتائج الدراسة الحالية بينت أن محتويات مناهج الجيل الثاني بحاجة إلى تعديل وتكييف يتماشى ومستويات المتعلمين العقلية والمعرفية والاجتماعية المتفاوتة وفقا للبيداغوجيا الفارقية التي تهدف إلى ضمان تحقيق الأهداف الكفائية رغم الاختلافات، كما بينت قلة تجانس وتلاؤم البرامج الحالية مع إمكانات المتعلمين، حيث تخدم فئة التلاميذ الممتازين الذين كوّنُوا تمثلات وتصورات ومعارف قبل التمدرس، مما جعلهم أكثر تحكما وضبطا للمصفوفات المفاهيمية المعتمدة على المكتسبات السابقة في مختلف المستويات التعليمية اللاحقة، وهذا عكس أقرانهم من ذوي الموارد المكتسبة المتواضعة في مرحلة ما قبل التمدرس، وهي جزء من الظروف الموضوعية التي تفقد الفعل التربوي بصفة عامة والتقويم التربوي بصفة خاصة كجزأ لا يتجزأ منه مبدأ تساوي الحظوظ التي تدعو إلية

التربية الحديثة، وخاصة إذا كانت هذه المناهج بعيدة عن واقع المتعلم المعيش باعتباره المناخ الذي تُستلُّ منه الوضعيات التعلمية المختلفة سواء كانت وضعيات انطلاقية، أو وضعيات إدماجية تقويمية تقيس مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المأمول تحقيقها.

6-عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الخامسة:

6-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير تخصص الأستاذ (الرياضيات /اللغة العربية).

للتأكد من صحة الفرضية قام الباحث بحساب اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول التالي (34)

الجدول رقم (34): نتائج اختبار (ت) للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير تخصص الأستاذ

متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الرياضيات	151	83,86	20,91	2,04	0,041	دال
اللغة العربية	169	78,51	13,19			

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من بيانات الجدول السابق رقم (34) أن نتيجة اختبار (ت) قدرت بـ(2,04) بقيمة احتمالية تساوي (0,041) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نرفض الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير التخصص، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة الرياضيات قدر بـــ(83,86)، وهي قيم أكبر نوعا ما من المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة اللغة العربية والذي قدر بـــ (78,51)، ومنه نستنتج أن الفروق تعزى لأساتذة الرياضيات، وعبيه كانت الفروق لصالح الفراد في التخصص العلمي.

6-1-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

مما سبق يتضح أن الأساتذة في التخصصات العلمية الممثلة في مادة الرياضيات يشعرون بمعوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني أكثر من

الأفراد في التخصصات الأدبية، وقد يرجع ذلك لكون أساتذة المواد العلمية في برامجها يحتاجون إلى مجهودات أكثر من برامج اللغة العربية الممثلة للمواد الأدبية.

وهذا ما يتفق مع دراسة (حريزي، 2018)، والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية، والتي كانت لصالح أساتذة الرياضيات حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر حسب متغير التخصص.

وقد جاءت الدراسة الحالية متوافقة مع نتائج دراسة المطوع (2017)، حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التقويم المستمر على طلاب الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، والتي تعود لاختلاف تخصص عينة الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح المعلمين في التخصص العلمي، وذلك من جهة أنهم الأكثر شعورا بمعوقات تنفيذ التقويم المستمر أكثر من المعلمين في التخصصات الأدبية، وهذا ما بين أن ذوي التخصصات العلمية يحتاجون إلى مجهودات أكثر من الذين يدرسون المقررات الأدبية.

7-عرض ومناقشة الفرضية الفرعية السادسة:

7-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير أقدمية الأستاذ (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

للتأكد من صحة الفرضية قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط (ANOVA)، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (35):

الجدول رقم (35): نتائج اختبار (ANOVA) للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير أقدمية الأستاذ

متغير الأقدمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	83	81,07	7,02	0,004	0,996	غير دال
من 5 إلى 10 سنوات	113	80,89	20,21			

أكثر من 10 سنوات	124	81,14	31,89			

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول السابق رقم (35) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة ذوي أقل من 5 سنوات أقدمية قدر بـ(81,07)، بقيم متساوية نوعا ما مع استجابات الأساتذة ذوي الأقدمية من 5 إلى 10 سنوات والتي قدر متوسطها الحسابي بـ(80,89)، واستجابات الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات والتي قدر متوسطها الحسابي بـ(80,89)، كما يتبين من نفس الجدول السابق أن قيمة (ف) قدرت بـ(00,04) بقيمة احتمالية (0,996) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تبعا لمتغير الأقدمية (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

7-2-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

مما سبق يتضح أن معظم الأساتذة متفقون على المعوقات نفسها التي تحول دون تطبيق التقويم التربوي الكفائي في مناهج الجيل الثاني المتبناة ابتداء من السنة الدراسية 2016-2017 مهما كانت أقدميتهم في التعليم، ويرجع ذلك إلى أن حتى الأساتذة ذوي سنوات العمل الأكثر يعانون من هذه المعوقات لأن تكوينهم وأداءهم وممارستهم للتعليم بصفة عامة، وللتقويم التربوي الكفائي بصفة خاصة في مناهج الجيل الأول المطبقة ابتداء منذ السنة 2003 وحتى السنة 2015 وفق النظرية البنائية كان ضعيفا سواء على مستوى فلسفة التقويم الحديث التي تختلف عن التقويم التقليدي، وهذا ما يبين هزالة تكوين الأستاذ سواء الأولي أو المتواصل أو المستمر، وتجلت هذه الصعوبات في مشكلة تحديد الأهداف الكفائية وصياغتها، وعدم القدرة على بناء واستخدام الأدوات التقويمية الحديثة، ناهيك عن التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها، خنيش (2006). وعليه أصبح المعلم تائها بين متطلبات التقويم وفق مقاربة الكفاءات، وهذا ما أثر سلبا على أدائه ومردوده واتجاهاته التي جعلته مقاوما لتغيير ممارسات التقويم الكلاسيكي البسيطة المعتمدة على تقديم المعرفة واسترجاعها وفق مستويات التفكير الدنيا. وقد ظهر ذلك جليا مع إصلاحات مناهج الجيل الثاني التي ثمنت متطلبات سيرورة التقويم الحديث وفق النظرية

السوسيوبنائية، حيث مازال الأستاذ مهما كانت أقدميته يعاني من قلة مكتسباته وخبراته في مجال التحكم المفاهيمي والتشريعي، ومن نقص التكوين والتدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية، ومشكلة تطبيق وتنفيذ آليات التقويم الحديث وغيرها، وبصفة خاصة للملتحقين بالتعليم من خريجي الجامعات.

وهذا ما أكدته دراسة بن عامر وساعد (2018)، والتي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين حول مشكلات توظيف التقويم المستمر تبعا لمتغير سنوات العمل، حيث أن معظم الأساتذة يجمعون على ما ورد من مشكلات، وأن حسن التوظيف لا يتأتى عن طريق الخبرة وإنما بواسطة فعالية الجانب التدريبي المنطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حريزي (2018)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لأشكال التقويم المستمر حسب متغير سنوات العمل، باستثناء الفروق بين الأساتذة الذين لهم سنوات عمل أقل من 10 سنوات والأساتذة الذين سنوات عملهم تفوق 20 سنة، هؤلاء الأخيرين يظهر عليهم أكثر تمرس وتكوين وخبرة في مجال التقويم.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشطاوي ومحمود (2019)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الخبرة لصالح الأقل من 10 سنوات.

كما اختلفت مع دراسة شحادة وأبو سلطان (2019)، حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول معيقات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخدمة التدريسية لصالح ذوي سنوات الخدمة الأكثر.

8-عرض ومناقشة الفرضية الفرعية السابعة:

8-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية السابعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير رتبة الأستاذ (أستاذ التعليم المتوسط/ أستاذ رئيسي/ أستاذ مكون).

لتأكد من صحة الفرضية قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط (ANOVA)، كما هو موضح في الجدول التالي (36):

الجدول رقم (36): نتائج اختبار (ANOVA)للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير رتبة الأستاذ

متغير الأقدمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أستاذ التعليم المتوسط	86	81,02	9,03	0,001	0,999	غير دال
أستاذ رئيسي	116	80,99	20,64			
أستاذ مكون	118	81,09	31,88			

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول رقم (36) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة رتبة أستاذ التعليم المتوسط قدر بـ(81,02)، بقيم متساوية نوعا ما مع استجابات أساتذة رتبة أستاذ رئيسي والتي قدر متوسطها الحسابي بـ(80,99)، واستجابات أساتذة رتبة أستاذ مكون والتي قدر متوسطها الحسابي بـ(81,09)، كما يتبين من نفس الجدول السابق أن قيمة (ف) قدرت بـ(0,001) بقيمة احتمالية (0,999) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تبعا لمتغير الرتبة(أستاذ التعليم المتوسط/ أستاذ رئيسي/ أستاذ مكون).

8-2-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السابعة:

مما سبق يتضح وجود معوقات كثيرة متعلقة بالتكوين النظري والتدريبي للأستاذ في مجال التقويم الكفائي في مناهج الجيل الثاني، والذي أثر سلبا على ممارسة سيرورة التقويم ميدانيا، ويظهر أنها مشكلات رافقت هذه المقاربة الحديثة منذ تبنيها ابتداء من السنة الدراسية2004/2003 للأكثر من عقدين من الزمن، حيث أظهرت النتائج هزالة التكوين ومحدودية مخرجاته النوعية التي أثرت سلبا على ممارسة الأساتذة للعملية التقويمية الحديثة الملازمة للعملية التعليمية حتى الساعة وفق مناهج الجيل الثاني، وذلك بالرغم من اختلاف رتبهم سواء أستاذ تعليم أو أستاذ رئيسي وحتى الأستاذ المكون، وهذا

ما يقر بأن التطبيق غير المتأني لبيداغوجيا الكفاءات ساهم في ظهور معوقات على الصعيد البيداغوجي خاصة، ولعل من أهمها تطبيق أساليب التقويم الحديث، فالأساتذة عموما باختلاف رتبهم يعانون نفس مشكلات تنفيذ التقويم الكفائي، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية في استخلاصها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة لمعوقات التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية، حيث يتفق معظمهم رغم أقدميتهم ورتبهم على المعوقات نفسها التي تحول دون التطبيق السليم لمطالب التقويم وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني.

9-عرض ومناقشة الفرضية الفرعية الثامنة:

9-1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثامنة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير مؤسسة تكوين الأستاذ (الجامعة/ معهد التكنلوجيا للتربية/ المدرسة العليا للأساتذة).

للتأكد من صحة الفرضية قام الباحث بحساب اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط (ANOVA)، كما هو موضح في الجدول التالي (37):

الجدول رقم (37): نتائج اختبار (ANOVA) للفرق بين استجابات الأساتذة تبعا لمتغير مؤسسة تكوين الأستاذ

متغير مؤسسة التكوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
خرجي الجامعة	163	78,67	28,69	6,79	0,001	دال
معهد التكنلوجي للتربية	89	78,39	7,72			
المدرسة العليا للأساتذة	68	90,03	20,83			

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

يتضح من الجدول رقم (37) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الأساتذة خرجي الجامعة قدر بـ(78,67)، بقيم متساوية نوعا ما مع استجابات الأساتذة خرجي معهد التكنلوجيا للتربية والتي قدر متوسطها الحسابي بـ(78,39)، فيما قدر المتوسط الحسابي

لاستجابات الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة بـ(90,03)، وهي قيم مرتفعة مقارنة بقيم الفئات الأخرى.

كما يتبين من نفس الجدول السابق أن قيمة (ف) قدرت بـ(6,79) بقيمة احتمالية (0,001) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة تبعا لمتغير مؤسسة التكوين للأستاذ.

ولمعرفة سبب الفروق تم اجراء اختبار توكي (Différence significative de Tukey) وفق ما هو موضح في الجدول التالي (38):

الجدول رقم (38): نتائج اختبار المقارنات البعدية

المقارنة بين الفئات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين		الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
بين خرجي الجامعة	وخرجي معهد التكوين للتربية	0,28	0,995	غير دال إحصائيا
بين خرجي الجامعة	وخرجي المدرسة العليا للأساتذة	11,48*	0,002	دال إحصائيا
بين خرجي معهد التكوين للتربية	وخرجي المدرسة العليا للأساتذة	11,76*	0,005	دال إحصائيا

* الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05.

(ارجع إلى الملحق رقم (6) مخرجات نتائج الدراسة الأساسية)

من الجدول رقم (38) يظهر أن الفرق بين متوسطات استجابات الأساتذة خرجي الجامعة واستجابات أساتذة خرجي معهد التكوين للتربية قدر بـ(0,28) بقيمة احتمالية قدر بـ(0,99) وهي قيمة أكبر من (0,05) مما يدل أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات الأساتذة خرجي الجامعة واستجابات خرجي معهد التكوين للتربية، بينما يلاحظ وجود فرق بين متوسطات استجابات أساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة وكل من استجابات الأساتذة خرجي الجامعة وخرجي معهد التكنولوجيا للتربية، إذ قدر الفرق بين المتوسطات بـ(11,48) و(11,76) على التوالي بقيمة احتمالية (0,002) و(0,005)، وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه نرفض الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تعزى لمتغير مؤسسة التكوين، ونقبل

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تعزى لصالح الأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة.

9-1-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثامنة:

مما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة تعزى لصالح الأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة، إذ عمدت وزارة التربية الوطنية توظيف المتخرجين من الجامعة سواء بالنجاح في المسابقة أو عملية الإدماج، فمنحتهم تكوينا تناوبيا يغلب عليه طابع الكثافة في محتوى التكوين، وعدم مناسبة الحجم الساعي لمحتوى برامج العملية التكوينية، وكذا عدم تغطية الدورات التكوينية لكافة متطلبات العملية التعليمية التعلمية، وعلى رأسها سيرورة التقويم باعتباره مكونا للمناهج وحجر زاوية فيها، حيث بين (الخميسي، 2002) أن هناك فئة من المعلمين وظفوا مباشرة من الجامعة، إذ يفتقدون إلى كيفية التعامل مع المتعلمين وجهاهم لمتطلبات النمو في كل مرحلة عمرية (الخميسي، 2002، ص186). وهذا ما أفرز مجموعة نقائص تمثلت في عدم تحكم هؤلاء الأساتذة في طرق التعليم النشطة وفق المقاربة الحديثة، وتعليمية المادة، والجانب التشريعي، والعلاقات التربوية الحديثة، ومطالب النمو للمرحلة العمرية، ولعل من أهمها التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة من حيث عدم إلمامهم بمفاهيمه وخلفيته النظرية واختلافه مع التقويم التقليدي، ثم مبادئه وأسسه وخصائصه وأنواعه، وكذا قلة معرفتهم لوظائفه وأساليبه وأدواته واستراتيجياته، وخاصة ضعفهم في بناء الاختبارات التحصيلية التي تقيس مستويات التفكير العليا المعرفية والمهارية والوجدانية المعتمدة على جداول مواصفات وشبكات التصحيح وسلالم التقدير وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات المحددة سلفا. ولم يكن خريجي المعاهد التكنولوجية بأحسن حال من خريجي الجامعات، خاصة بعد غلق المعاهد ابتداء من سنة 2003، هذا التاريخ الذي تم فيه تطبيق المقاربة الكفاءات في المناهج الجديدة، والذي أظهر عدم استفادة هؤلاء الأساتذة والمعلمين فيها من أسس ومبادئ وتطبيقات هذه البيداغوجيا المتبناة، واقتصارهم على ما قُدِّم لهم من تكوين في مقاربة الأهداف، الأمر الذي دفع بالوصاية إلى إعادة تكوينهم وتدريبهم في دورات تناوبية وفق المستجدات، لكنها كانت غير كافية مما صعب كثيرا تكيفهم مع مطالب التعليم

الكفائي بما فيها التقويم التربوي الذي أصبح يلازم العملية التربوية من بدايتها إلى نهايتها، انطلاقا من تقويم تشخيصي، وبنائي وتحصيلي. وحسب (لوصيف، 2015) فإن من دواعي وأسباب الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني هو إعادة بعث تكوين معمق ومدروس لمسايرة متطلبات مقاربة الكفاءات وتفادي نقائص مناهج الجيل الأول على المستوى المعرفي والبيداغوجي والنسقي والقيمي (لوصيف، 2015، ص 6). إلا أن الممارسات الميدانية للتقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني أفرزت مجموعة من الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة الموظفين مباشرة من الجامعة وخريجي المعاهد التكنلوجية للتربية على حد السواء، وهذا عكس الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة ، حيث أنهم أعِدوا إعدادا نفسيا وتربويا وبيداغوجيا ومهنيا لمسايرة متطلبات مقاربة الكفاءات، فمقرراتها تقدم جملة من المعارف والمهارات والكفاءات في طرائق التدريس النشطة، ووسائل التعليم فيها، وتكنلوجيا التربية، والتقويم التربوي كمحور أساسي في الفعل التربوي، حيث يساعد هذا الأخير المتعلم في بناء معرفته وتقويمها ذاتيا معتمدا على مجموعة موارد يوظفها لمواجهة وضعيات مركبة في شكل مشكلات تتطلب الحلول.

ومما سبق فإن الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة أكثر تجاوزا لمعوقات التقويم الكفائي لأنهم أكثر تحكما في مفاهيمه وخلفيته النظرية، وأكثر ضبطا لأنواعه ووظائفه، والأقدر على بناء أدواته وتوظيف استرتيجياته، على العكس من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية والملتحقين بالتعليم مباشرة من الجامعة، والذين يواجهون معوقات مختلفة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني، سواء على مستوي الاتجاهات والتكوين والتطبيق.

وهذا ما وافق دراسة خنيش (2006)، والتي بينت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي المعهد التكنلوجي للتربية وخريجي الجامعات، وفروقا ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة والساتذة خريجي الجامعات، وفسر ذلك بأن المعاهد التكنلوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة مختصة في إعداد المعلمين والأساتذة، وتولي الأهمية الكبيرة للتربية بكل فروعها كعلم النفس النمو، وبناء المناهج،

وطرق التدريس، وعلم التباري، وعلى عكس المتخرجين مباشرة من الجامعة المعتمد في تكوينهم على الجانب النظري غير المؤهل لمهمة التربية والتعليم.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية موافقة لدراسة حريزي (2018)، حيث بينت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الموظفين من الجامعة والمعهد التكنلوجي للتربية، وكذا أساتذة المدارس العليا للأساتذة، حيث أن أساتذة المعاهد الأكثر سنوات في مهنة التعليم والأكبر سنا، مما يجعلهم أكثر إرهاقا وأقل نشاطا ما يترتب عنه تقصيرا في تطبيق التقويم التربوي.

كما وفقت دراسة مخلوفي (2018) الدراسة الحالية، حيث أظهرت أن الأساتذة الموظفين من الجامعة بحاجة ماسة إلى تكوين في مستويات عليا، والمرتبطة أكثر بالأداء التقويمي خاصة ظروف نقص فعالية التكوين التحضيري التناوبي لعدم شمولية التكوين النظري من جهة، والتطبيق في الميدان من جهة أخرى.

في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة مخلوفي ولكحل (2017)، والتي أثبتت عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تطبيق التقويم التربوي تبعا لمتغير مؤسسة التكوين، وهذا راجع إلى حرص الوصاية إلى تعميق التكوين لسد الثغرات خاصة للموظفين مباشرة من الجامعة.

وقد اختلفت كذلك الدراسة الحالية مع دراسة هويدي ودركي (2018)، حيث خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة الصعوبات لدى معلمي الإبتدائي حسب متغير مؤسسات التكوين الأولي سواء معهد تكنلوجي للتربية أو جامعة.

استنتاج عام:

تحمل نتائج الدراسة الحالية استنتاجات لمجموعة عوائق تحول دون تحقيق أهداف التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني، ولعل أهمها ما ارتبط بتكوين وتدريب الأساتذة في التقويم الحديث، وقدرتهم على تطبيق متطلباته من أدوات ووسائل واستراتيجيات، وما تعلق كذلك بالمتعلمين من حيث عددهم في الصف وقدرتهم على تجنيد مواردهم لحل المشكلات التي تصادفهم ضمن فئة من الوضعيات التعلمية من الواقع أو محاكية له، وكذا ما ارتبط بالمنهاج ومدى انسجامه وضبط أهدافه وكثافة مقرراته وطرق التعلم النشطة فيه وملائمة حجمه الساعي وأسس التقويم الكفائي من جهة، ومدى موافقته لقدرات وخصائص المتعلمين من جهة أخرى. ويمكن حصر أهم الاستنتاجات العامة فيما يلي:

- يعاني أستاذ التعليم المتوسط ضعفا في تكوينه النظري والمفاهيمي للتقويم التربوي، من حيث أهدافه وأهميته وأسسه ومبادئه وأنواعه ومجالاته في مناهج الجيلين الأول والثاني، وكذا ضعفا في الجانب التدريبي من حيث ممارسة أساليبه وأدواته واستراتيجياته ميدانيا، وهذا ما ينعكس سلبا على اتجاهاته وممارسة السليمة لمطالب سيرورة التقويم التربوي الحديث.
- قلة إلمام وتحكم الأستاذ بأدوات التقويم التربوي الحقيقي كالتقويم الأدائي، والتقويم بالملاحظة، والتقويم التراكمي وغيرها، واقتصاره على اختبارات الورقة والقلم.
- إقرار أساتذة التعليم المتوسط بمشكلات تطبيق طرق التعلم النشط لقلة درايتهم وكيفية استخلاص وتقويم الكفاءات المستهدفة منها.
- يجد الأستاذ مشكلة في قياس مستويات التفكير العليا المعتمدة في التقويم الحديث، ما يجعله يعتمد مهارات التفكير الدنيا المعتمدة على الحفظ والاسترجاع.
- قلة دراية الأستاذ للمهارات الوجدانية يعيق قدرته على بناء اختبارات تقيس الكفاءات الوجدانية، وهذا ما يضطره إلى اختبار الجانب المعرفي فقط.

- يواجه الأستاذ معوّق بناء اختبارات تقويمية وفق المعايير والمؤشرات باعتماد جداول مواصفات وشبكات تصحيح وسلالم تقدير.
- يلاقي أستاذ التعليم المتوسط مشكلات في صياغة وضعيات مشكلات مساهمة خلق حيرة ولا توازن المتعلم بسبب الصراع المعرفي الذي يُفضِي إلى بناء وتقويم المتعلم لمعرفته ذاتيا.
- يعيق اكتظاظ التلاميذ في الصف سيرورة التقويم الحديث في مناهج الجيل الثاني الداعية إلى مبدأ التفريد والتنويع والاختلاف، واستغلال التغذية الراجعة كمرجع لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج العملية التربوية، والمعالجة التربوية كأسلوب لتجاوز صعوبات التعلم وتعديل مسار التعلم.
- يعاني المتعلمون من مشكلة قدرتهم على تجنيد وتعبئة مواردهم في حل الوضعيات التقويمية باعتبارها المناخ الذي يجرب فيه مدى التحكم في الكفاءة.
- تشكل كثافة المناهج الدراسي عائقا أمام تحقيق التقويم التربوي للأهداف الكفائية المسطرة، حيث يسعى الأستاذ جاهدا إلى تنفيذها وإنهائها في آجالها كماً دون مراعاة المخرجات الكيفية، وقد يلجأ إلى إدماج بعض المواضيع أو حذف بعضها، وغالبا ما يكلف المتعلمين بأنشطة تقويمية منزلية، وهذا ما يثقل كاهل المعلم والمتعلم معا.

مقترحات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم بعض المقترحات وهي:

- الاستمرار في التوجه نحو تقويم كفائي ملازم للعملية التعليمية التعلمية، بغرض تحقيق مخرجات نوعية تظهر في قدرة الأفراد على التكيف والتوافق مع الواقع؛
- ضرورة التحديد الدقيق والمدروس للاحتياجات التدريبية باعتبارها ركن أساس في نجاح الفعل التكويني.
- برمجة دورات تكوينية تدريبية مكثفة للأساتذة بهدف تحسين ممارستهم التقويمية وفق مقاربة الكفاءات.
- حرص الوصاية على تغيير الاتجاهات السلبية نحو التقويم الكفائي، والاستعانة بخبراء جامعيين لفك الرابط مع التقويم الكلاسيكي ومقاومة التغيير.
- المتابعة الدورية والزيارات الميدانية لمفتشي التربية والتعليم ومديري المؤسسات التربوية لمدى تطبيق الأساتذة لسيرورة التقويم التربوي.
- إجراء دراسات استقصائية حول مدى تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات بالمؤسسات التربوية.
- تزويد الأستاذ بدليل يرشده إلى كيفية تطبيق آليات واستراتيجيات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.
- التخفيف من مقررات المناهج الحالية، وملاءمتها مع الحجم الساعي لخدمة المتعلم في بناء وتقويم تعلماته من جهة، وقدرة المعلم على مسايرة مطالب التقويم التربوي من جهة أخرى.
- إعادة النظر في كم وكيف الكفاءات المستهدفة في مناهج الجيل الثاني لتسهيل تحكم التلميذ فيها، وقدرة الأستاذ على اختبارها وقياسها وتقويمها بكل سهولة.
- حرص الأساتذة على تدريب المتعلمين وتمهيرهم في معالجة الوضعيات الإدماجية التقويمية، باعتبارها المناخ الذي تمارس وتقوم فيه الكفاءات.

- التخفيض من عدد التلاميذ في الصف لتسهيل تعلمات المتعلمين وتقويمها، وتمكين الأستاذ من استغلال البيداغوجيات الحديثة في التعلم كالفارقية والخطأ والمشروع... وغيرها.
- فتح أكبر عدد من المناصب البيداغوجية بالمدارس العليا للأساتذة لإعداد الأستاذ إعدادا نوعيا يساير مطالب المقاربة الحديثة.
- المرافقة البيداغوجية للأساتذة الموظفين المتخرجين من الجامعات والمستفيدين من عملية الإدماج لتكييفهم مع متطلبات المقاربة التربوية الحديثة بصفة عامة، ومتطلبات العملية التقويمية بصفة خاصة.
- الاستفادة من نتائج الدراسات المختلفة الخاصة بالتقويم التربوي، وتزويد المفتشين والمدراء والأساتذة بها لتعميق المعارف والخبرات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم

الندوة الجهوية ,2013) .أفريل .(الاسشارة الميدانية للتقييم المرحلي لمرحلة التعليم الالزامي .الجزائر :وزارة التربية الوطنية.

جدي مليكة .(2017) .المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة .*مجلة آفاق العلوم* , *07*, 121-130.

رحال ناصر، فقاص حفصة .(2012) .مناهج الجيل الثاني :المقاربات والمفاهيم .*مجلة لغة كلام* .469-458 ,(03) *07* ,

سعد لعمش، ابراهيم قلاتي .(2011) .*الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الأول* .عين مليلة الجزائر :دار الهدى للطباعة والنشر.

سعداوي محمد وأخرون .(2018) .ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وانعكاسها على درجة السلوك التربوي الرياضي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .*الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية* .161 ,(20)

عدائكة سامية، بن سيفي فتحي .(2022) .صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مِن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الفيزيائية .*مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع* .238-225 ,(02) *06* ,

غليوس صالح .(2017) .النظرية البنائية الإجتماعية الثقافية)فيغوتسكي (في مناهج تعليم اللغة)الجيل الثاني .(*مجلة جسور المعرفة* , *03* (12), 118-128.

قرين العيد، معوش عبد الحميد .(2017) .صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط .*مجلة العلوم التربوية والنفسية* -199 ,(4) *3* , 218.

لكحل لخضر، مخلوفي على .(2017) .اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي . *مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلووم التربوية* .64-39 ,(7) *2* ,

لوصيف ,ع .ا .(2015) .*مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ* .باتنة :الملتقى الوطني لسلك التفتيش.

محمد معشي، ابراهيم بن مقحم .(2017) .تقييم واقع استخدام معلِّمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض .*مجلة العلوم التربوية* .269-239 ,(10)

مراد ,م .(2016) .الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها .*مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية* ,(26) *8* , 1-11.

مسعودي ,أ .(2016) .صعوبات تقويم المتعلِّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين .*مجلة دراسات نفسية وتربوية* .98-87 ,(17)

وزارة التربية الوطنية .(2009) .*أساسيات التخطيط التربوي -النظرية والتطبيق* .الجزائر.

وسيلة بن عامر، ساعد صباح .(2018) .مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة من وجهة نظر المعلِّمين . *مجلة العلوم النفسية والتربوية* .234-218 ,(4) *4* ,

أحمد فريحة، مازيا عيساوي .(2018) .التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءة)إشكالية التطبيق .(*دفاتر المخبر* -225 ,(01) *13* , 248.

السعدوني ,ه .ج .(2019) .*مُعَوِّقات تطبيق التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في فلسطين وتصور مقترح لتطويره* .غزة :كلية التربية جامعة غزة فلسطين.

المطوع ,ن .(2017) .معيقات تطبيق التقويم المستمر على طلاب الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلِّمين .*مجلة دراسات العلوم التربوية* .340-331 ,(4) *44* ,

بن صابر محمد وأخرون2017) .، ص .(117البيئة المدرسية وعلاقتها بجودة تدريس مادة التربية البدنية والرياضية .*المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية* .117 ,

خالد الثوابية ،أحمد السعودي .(2016) .معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة .*دراسات العلوم التربوية* .280-265 ,(1) *43* ,

داوود ,ع .ا .(2016) .معوقات تطبيق التقويم في تدريس مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس .*المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* .37-20 ,(5) *2* ,

سراب بن الصيد بورني، عفاف بن عاشور .(2018) .*دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي* .الجزائر :الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

أبوعلام ,ر .م .(2014) .*تقويم التعليم* .عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أرزيل ,ر .(2018) .*دليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي* .الجزائر :الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الأسدي ,و .س .(2016) .*التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية* .éd)ط .(01عمان :الدر المنهجية للنشر والتوزيع.

البارودي ,م .(2015) .*العصف الذهني وفن صناعة الأفكار* .éd)ط .(1.القاهرة :المجموعة العربية للتدريب و النشر.

التومي ,ع .ا .(2008) .*منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات* .المغرب.

الجوادي ,ر .(2018) .*المقاربة بالكفايات،مدخل بناء الكفايات* .éd)ط .(1.الرياض :دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

الجوادي ,ر .(2018) .*الكفايات الأساسية لمدرس القرن 21،* .éd)ط .(1.الرياض :دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

الدريج محمد .(2015) .*المنهاج المندمج* .الدار البيضاء ,المغرب :مطبعة النجاح الجديدة.

الدريج ,م .(2000) .*الكفايات في التعليم* .الرباط ,المغرب :منشورات رمسيس.

الدريج ,م .(2015) .*المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين* .éd)الطبعة الأولى .(الدار البيضاء ,المغرب :مطبعة النجاح الجديدة.

الرؤوف ,ط .ع .(2015) .*الخرائط الذهنية وهارات التعلم* .éd)ط .(1.القاهرة :المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الزيود نادر و عليان هشام .(2002) .*مبادئ القياس والتقويم في التربية* .éd)ط .(3عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السلام ,م .ع .(2021) .*استراتيجيات التعلم النشط* .مكتبة نور نسخة إلكترونية .

السميع ,ا .م .(2000) .*التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات* .القاهرة :دار الفكر العربي.

الصمادي عبد الله و الدرابيع ماهر .(2004) .*القياس والتقويم التربوي بين النظرية والتطبيق* .عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.

ابو الفتوح ,م .ح .(2011) .*التقويم التربوي بين الواقع والمأمول* .المدينةالمنورة :مكتبة الشقيري للنشر والتوزيع.

غريب ع. ا. (2006) .مقاربة الكفايات في إدماج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة .*تنمية الموارد البشرية* .170-164 ,(03) *02* ,

اللحية ,ا .*الكفايات في علوم التربية* .المغرب :افريقيا الشرق.

الهويدي ,ز & .,الجميل ,م .ج .(2006) .*أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع* .الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

الوطنية ,و .ا .(2016) .*اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة* .الجزائر.

بوجميعة ,م .(2008) .اتجاهات أساتذة التربية البدنية بالتعليم الثانوي نحو تدريس المقاربة بالكفاءات .*رسالة ماجستير* .باتنة ,الجزائر : جامعة باتنة.

بوعلاق ,م .(2004) .*مدخل لمقاربةالتعليم بالكفاءات* .الجزائر :قصر الكتاب.

تحريشي ,ر .ع .(2018) .بناء وضعية تعلمية تعليمية وفق استراتيجية مقاربة الكفاءات .*الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية*)العدد .58-51 ,(20

جابر ,ج .ع .(2002) .*اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس* .القاهرة :دار الفكر العربي .

جوهرة سعد المالكي،رندا حريري .(2012) .مُعَوّقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات .*المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية* .156-117 ,(19) *05 ,*

حاجي فريد .(2005) .المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية .*سلسلة موعدك التربوي* .(14)

حاجي ,ف .(2005) .*بيداغوجيا التدريس بالكفاءات* .الجزائر :دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

حثروبي ,م .(2002) .*المدخل إلى التدريس بالكفاءات* .عين مليلة ,الجزائر :دار الهدى للنشر والتوزيع.

حسنين ,م .(2014) .*أساليب العصف الذهني* .عمان ,الأردن :دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حمدي ,ش .م .(2004) .*التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات* .(éd.)ط .(1حائل المملكة العربية السعودية :دار الأندلس للنشر والتوزيع.

خضر ,ع .س .(2007) .*بنوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق* .القاهرة :دار السحاب للنشر والتوزيع.

دعمس ,م .ن .(2008) .*استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته* .عمان :دار عيداء للنشر والتوزيع .

دوكاتل ,ك .ر .(1993) .*انعكاسات بيداغوجيا الإدماج على تقييم مكتسبات التلاميذ ترجمة الحاج براهيم باي* .موريطانيا.

ديشي ,ب .(2003) .*تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات ترجمة عبد الكريم غريب* .(éd.)ط .(1.الدار البيضاء ,المغرب :منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح.

سعادة جودت و العميري فهد .(2019) .*تقويم المناهج بين الإستراتيجية والنماذج* .(éd.)ط .(1عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شاكر حمدي،هويدا علام .(2004) .*علم النفس التربوي للمعلمين والمعلمات* .(éd.)ط .(1.حائل ,الرياض :دار الأندلوس للنشر والتوزيع.

صفر ,ع .(2013) .الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية .*مجلة العلوم الإنسانية* .87-49 ,(39)

صولة ,ع .ا .(2021) .بيداغوجيا الإدماج وتجلياتها في برامج الجيل الثاني .*مجلة اللغة العربية* .186-169 ,(02) *23 ,*

عامر ,و .ب .(2012) .الوضعية التعليمية في مقاربة الكفاءات .*مجلة المسألة التربوية في الجزائر* .186-165 ,(02) *07 ,*

عطية ,أ .ف .(2016) .واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها .غزة ,فلسطين :الجامعة الإسلامية.

على ,ر .(2005) .*كفايات الأداء التدريسي* .(éd.)ط .(1عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.

عميمر ,ع .ا .(2005) .*مقاربة التدريس بالكفاءات* .الأبيار ,الجزائر :منشورات تالة.

عودة ,أ .(2002) .*القياس والتقويم في العملية التدريسية* .الأردن :دار الأمل للنشر والتوزيع.

عودة ,س .أ .(2004) .*القياس والتقويم في العملية التدريسية* .éd)ط .(3عمان :دار الأمل للنشر والتوزيع.

غريب عبد الكريم .(2003) .*استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها* .éd)ط .(3المغرب :منشورات دار التربية.

غريب عبد الكريم .(2015) .*مستجدات التربية والتكوين* .الدار البيضاء ,المغرب :مطبعة النجاح الجديدة.

غريب ,ع .ا .(2000) .*الكفايات واستراتيجية اكتسابها* .المغرب :منشورات عالم التربية.

قطامي ,ي .(2014) .*المرجع في تعليم التفكير* .éd)ط .(1.عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كمراوي ,ق .(2006) .*المقاربة بالكفاءات)بيداغوجيا الإدماج* .(المغرب :وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر.

لعزيلي ,ف .(2013) .التدريس بالكفاءات وتقويمها .*مجلة معارف* .116-91 ,(14) *08* ,

مجيد ,س .(2011) .*تطورات معاصرة في التقويم التربوي* .éd)ط .(1عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد ,ع .(2011) .*موسوعة المصطلحات التربوية* .éd)ط .(1عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمود ,ح .ش .(2004) .*التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات* .حائل :دار الأندلس للنشر و التوزيع.

محمود ,ع .ص .(2007) .*القياس والتقويم في العملية التدريسية* .القاهرة :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مريزقي ,م .(2017) .*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعيةالوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات* .196-183 ,(30) *9* ,

مصطفى ,ع .ع .(2014) .*استراتيجيات التدريس الفعال* .الإسكندرية :دار الوفاء.

مطرة ,م .(2020) .أثر تطبيق استرتيجية الخرائط الذهنية في مقرر التربية الإجتماعية و الوطنية على تحصيل طالبات الصف ارابع ابتدائي .*مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية* .230-196 ,

نبهان ,م .(2009) .*العصف الذهني و حل المشكلات* .الأردن :دار اليازوري العلمية.

نشواتي ,ع .ا .(2009) .*علم النفس التربوي* .الأردن :دار الفرقان.

هني خير الدين .(2005) .*مقاربة التدريس بالكفاءات* .الجزائر :مطبعة بن عكنون.

هني ,خ .ا .(2005) .*مقاربة التدريس بالكفاءات* .الجزائر :دار الهدى للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية .(2016) .الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الإبتدائي .الجزائر :اللجنة الوطنبة للمناهج.

وزارة التربية الوطنية .(2000) .*القدرات والكفاءات* .الجزائر :مطبوعة مديرية التعليم الأساسي.

وزارة التربية الوطنية .(2008) .*منهاج التربية التحضيرية* .الجزائر :الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج .(2016) .*الإطار العام للوثيقة المرافقة* .الجزائر :الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وعلى ,م .ا .(2006) .*بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات* .(éd .01)الجزائر :المركز الوطني للوثائق.

يوسف ,ي .ع .(2018) .المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلُّم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك . *المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية* .316-292 ,(2) *3* ,

عطية، محسن علي (2009)، البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

Akadiri O.P. (2011). Development of a Multi-Appronch for the Selection of sustainable Matrials for Buildinng Projects. phD thesis. University of Wolvehampton. Wolvehampton. UK.

-Arenilla, L., Rolland, M., & Roussel, M. (2000). *Dictionnaire de pedagogie* . Paris : Bordas.

-Astolfi, J. p. (1993). *Styles d'apprentissage et mode de penssée.* paris: La pedagogie: une encyclopédie por aujourdhui.

-Ausubel, D. (1978). *Educational psychology:A cognitive view.* New york: Holt, Rinehart and Winstion.

-Bloom.B.S. (1967). *Taxonomie des objectifs pedagogique T1,T2 traduction Marcel lavalée.* Montereal: Education nouvelle p u f.

-Bomboir.A. (1972). *La Method des testes en pedagogie* . paris.

-Dysthe, O. (2007, March 11-13). *The challenges of assessment in new learning cuture.* Iceland , Iceland pedagogical , Reykgavik.

-Erick, Smith. (1999). Saial constructuvism & the role of computers in mathematis education. *journal of mathematical behavier , 17* (04).

-Forestier, A. (2012). *Evaluation formative et mise en place d'une pedagogie différencieé éfficace.* centre pour la communication scientifique direct.

-Freire,p2009*pedagogy of the oppressed. Ind .filngers& thoronton (EDS) the curriculum studies.*new yourkNy:routledge falmer

-Gillet.p. (1986). *l'utilisation des objectifs en formation contexte et evaluation.* Education permanente numero85..

-Hamline.D. (1982). *des objectifs pedagogiques en formations initiale et formation continue.* paris: EDE..F.S.F entreprise moderne edition.

- hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'education.* paris: Labor Bruxelles et Fernand..

-perrnoud . (1997). *construire des competences des ecoles* . paris: ESF Editeur .

-PhilipeJonnaert. (2002). *Competence socio constructive;un cadre theorique* . Bruxelles: De Boeck.

-roegiers, x. (2008). L'approche par competence dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre equité et inquité. *in revue in directe* (10), 61-77.

-Rogers.x. (2006). *La pedagogie de l'integration en bref.*

-Rogiers, X. (2010). *l'école et l'evaluation.* Bruxelles: De Boeck.

-Rogiers.x. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pou evaluer les competence des éleves.* bruxelles: Edition de Boeck université.

-Scallon.d. (1988). *L'evaluation formative d'apprentissage* (éd. Tom 1). quebec: Les presses de l'université lavale.

-Scallon.D. (2004). *L'évaluation des apprentissage dans une approche par compétence*. Bruxelles: De Boeck.

الملاحـــــق

الملحـــق 01

التراخيص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي
Université Echahid hamma Lakhdar-El Oued
كلية: العلوم الاجتماعية والانسانية
Faculté des sciences sociales et humaines
قسم العلوم الاجتماعية

إلى السيد المحترم: مدير التربية لولاية تلمسان

الموضوع: ب /خ الترخيص بتطبيق الدراسة الميدانية في مختلف متوسطات المديرية

سيدي المدير تحية طيبة و بعد:

يشرفني أن أطلب من سيادتكم الموقرة السماح والترخيص للطالب (ة): **بن سيفي فتحي** بالدخول إلى مؤسساتكم من أجل تطبيق الدراسة الميدانية وذلك من أجل إتمام إجراءات الدراسة المعنونة ب" معوقات التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط، علما أن الطالب (ة) المذكور (ة) مسجل ضمن السنة الثالثة دكتوراه الطور الثالث في تخصص : علم النفس التربوي

وفي الأخير تقبلوا منا جزيل الشكر والاحترام ودمتم ذخرا للوطن

الوادي في : 2022/01/11

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية
د.أحمد جلولي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم: 394/م.ت.ت/ 21 ـ 22

تلمسان في: 11 أفريل 2022

مديرة التربية
إلى
الطالب (ة) : بن سيفي فتحي
جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي -
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية

الموضوع: ب/خ الدراسة الميدانية.

المرجع : طلب جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي - قسم العلوم الإجتماعية

بناء على طلب جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي - المنوه به في المرجع أعلاه . و في ظل احترام النظام الداخلي للمؤسسات التربوية و التكوينية .

نعلمكم بموافقتنا وبترخيصنا لكم للقيام بهذه الدراسة الميدانية .

على مستوى متوسطات الدوائر التالية : الرمشي ، تلمسان ، أولاد ميمون..

و ذلك خلال الفترة الممتدة من: 13 أفريل 2022 إلى: 26 ماي 2022 .

و عليه المطلوب منكم الاتصال بمديري المؤسسات المعنية و التنسيق معهم لإجراء هذه الدراسة .

ملاحظة: .تعتبر هذه المراسلة بمثابة ترخيص للدخول إلى المؤسسات المذكورة أعلاه .

مديرة التربية

عن مديرة التربية و بتفويض منها
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
معاريف عبد القادر

مديرية التربية لولاية تلمسان –مصلحة التكوين و التفتيش
رقم الهاتف /الفاكس 043418908
البريد الالكتروني: Serviceformation13000@gmail.com

الملحـــق 02

قائمة الأساتذة المحكمين

ملحق رقم (02) قائمة الأساتذة المحكمين

	اسم ولقب الباحث	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء
1	المحكم 1	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران الجزائر
2	المحكم 2	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران الجزائر
3	المحكم 3	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان الجزائر
4	المحكم 4	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان الجزائر
5	المحكم 5	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان الجزائر

الملحـــق 03

الاستبيان في صورته الأولية

استبيان معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني في صورته الأولية

الدكتور(ة) المحترم(ة).....

يقوم الباحث بإجراء دراسة موسومة بـ "معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم المتوسط"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبيان متكون من (04) أبعاد، البعد الأول يقيس معوقات التقويم الكفائي المرتبطة بتكوين الأستاذ ويتكون من (07) فقرات، والبعد الثاني يقيس معوقات التقويم الكفائي المتعلقة بتطبيق الأستاذ للتقويم التربوي ويتكون من (12) فقرة، أما البعد الثالث فيقيس معوقات التقويم الكفائي المرتبطة بالمتعلم ويتكون من (12) فقرة، أما بالنسبة للبعد الرابع فيقيس معوقات التقويم الكفائي المرتبطة بالمنهاج ويتكون من (13) فقرة. ويتم الإجابة على فقرات الاستبيان وفق تدرج" ليكرت" الثلاثي (موافق، غير متأكد، غير موافق).

لذا أرجو التكرم بقراءة فقرات الاستبيان وتحكيمه، وإبداء الرأي حول مدى وضوح وملاءمة الفقرات المنتمية لبعد الدراسة من حيث السلامة اللغوية، ومدى انتماء الفقرة للبعد، وتعديل ما ترونه مناسبا.

شكرا لصبركم وحسن تعاونكم

الطالب الباحث: بن سيفي فتحي

	الفقرات	تقيس	لا تقيس	تعدل
البعد الأول: معوقات مرتبطة بتكوين الأستاذ في التقويم الكفائي				
01	ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني.			
02	ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين.			
03	اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي.			
04	ضعف الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها المفتش في مجال التقويم الكفائي.			
05	فترات تدريب الأستاذ على توظيف التقويم التربوي الكفائي غير ملائمة.			
06	عدم مناسبة محتويات العمليات التكوينية لمطالب التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.			
07	تعمد غياب الأستاذ عن الدورات التكوينية لسبب قلة فعاليتها			
البعد الثاني: معوقات مرتبطة بتطبيق الأستاذ للتقويم الكفائي				
01	قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.			
02	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلمات.			
03	تمسك الأستاذ بأسلوب التقويم التقليدي يعيق ممارسة التقويم التربوي الكفائي.			
04	قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة.			
05	يواجه الأستاذ عوائق في تنويع استراتيجيات التقويم التربوي وفق بيداغوجيا الكفاءات.			
06	قلة اطلاع الأستاذ على الخلفية النظرية للتقويم التربوي في المقاربة الحديثة.			

07	صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا.			
08	يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ.			
09	عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم.			
10	ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات.			
11	قلة خبرة الأستاذ في توظيف المعالجة البيداغوجية لتجاوز صعوبات التعلم.			
12	يفتقر الأستاذ إلى مهارة توظيف الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج التقويم التربوي.			
البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالمتعلم				
01	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم.			
02	عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية.			
03	تركيز التلميذ على إتقان كفاءات الحد الأدنى فقط.			
04	تعويض الآباء لأبنائهم في حل واجباتهم المدرسية.			
05	كثرة المتعلمين بالصف الواحد.			
06	ضعف دافعية التلاميذ نحو التقويم وفق مقاربة الكفاءات			
07	تعود التلاميذ في فترات دراسية سابقة على مستويات التفكير الدنيا.			
08	نقص تنوع مصادر التعلم عند المتعلم يؤثر على أنشطة التقويم.			
09	قلة انضباط التلاميذ داخل الصف.			
10	اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المواد الدراسية.			
11	ضعف مكتسبات المتعلمين يعيق تحقيق أهداف التقويم الكفائي.			
12	وضعيات إدماجية تقويمية لا تحمل دلالات بالنسبة للمتعلم.			

البعد الرابع: معوقات مرتبطة بالمنهاج				
01	تركيز مناهج الجيل الثاني على الجانب المعرفي وإهمالها الجوانب المهارية والوجدانية.			
02	ضعف ملاءمة محتوى مناهج الجيل الثاني لمستوى المتعلمين يعيق عملية التقويم التربوي وفق الكفاءات.			
03	محتوى الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني لا يشرح بدقة سيرورة التقويم الكفائي.			
04	كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة.			
05	قلة محاكاة مناهج الجيل الثاني لواقع المتعلم المعيش يصعب قياس الكفاءات المستهدفة.			
06	مناهج الجيل الثاني لا تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين.			
07	عدم كتابة مناهج الجيل الثاني حسب مهارات المتعلم المرغوب تحقيقها.			
08	عدم وجود دليل منهجي لكيفية تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.			
09	مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم مع قدرات التلاميذ لأنها تخدم التلميذ الممتاز.			
10	المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد.			
11	تتسم المصفوفة المفاهيمية لمناهج الجيل الثاني بالغموض مما يصعب قياسها.			
12	مناهج الجيل الثاني لا تتخذ الإجراءات العلاجية البيداغوجية لصعوبات التعلم.			
13	لا تولى مناهج الجيل الثاني أهمية للتغذية الراجعة في المسعى التقويمي.			

الملحـــق 04

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

1. صدق المحتوى لأداة الدراسة

تم التأكد من صدق المحكمين من خلال حساب النسب المئوية لاستجابات المحكمين، ثم حساب معامل كوبر Cooper لتأكد من ثبات استجابات المحكمين.

القائمة الإسمية للمحكمين.

	اسم ولقب الباحث	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء
1	المحكم 1	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران الجزائر
2	المحكم 2	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران الجزائر
3	المحكم 3	أستاذ التعليم العالي أ	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان الجزائر
4	المحكم 4	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان الجزائر
5	المحكم 5	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان الجزائر

النسب المئوية لاستجابات المحكمين:

استجابات المحكمين على البعد الأول A

الفقرات	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	نسبة الاستجابات لكل فقرة من البعد 1		
						تقيس	تعدل	لا تقيس
الفقرة 1	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 2	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 3	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 4	تقيس	تقيس	لا تقيس	تقيس	تعدل	60%	20%	20%
الفقرة 5	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	80%	20%	0%
الفقرة 6	تقيس	لا تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 7	لا تقيس	تعدل	لا تقيس	لا تقيس	تقيس	20%	20%	60%
المجموع						71.42%	14.29%	14.29%

(من إعداد الباحث)

✓ تم حذف الفقرة رقم 7

استجابات المحكمين على البعد الثاني B

الفقرات	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	نسبة الاستجابات لكل فقرة من البعد 1		
						تقيس	تعدل	لا تقيس
الفقرة 1	تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 2	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 3	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	لا تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 4	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 5	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	تعدل	60%	40%	0%
الفقرة 6	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 7	تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 8	لا تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	80%	0%	20%
الفقرة 9	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 10	تقيس	تعدل	لا تقيس	تقيس	تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 11	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	لا تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 12	تعدل	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	60%	40%	0%
المجموع						76.67%	16.66%	6.67%

(من إعداد الباحث)

استجابات المحكمين على البعد الثالث C

الفقرات	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	نسبة الاستجابات لكل فقرة من البعد 1		
						تقيس	تعدل	لا تقيس
الفقرة 1	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 2	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 3	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	لا تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 4	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 5	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 6	تعدل	لا تقيس	لا تقيس	تقيس	لا تقيس	20%	20%	60%
الفقرة 7	تقيس	تقيس	تقيس	لا تقيس	تقيس	80%	0%	20%
الفقرة 8	تعدل	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 9	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 10	تعدل	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	60%	40%	0%
الفقرة 11	تقيس	لا تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 12	تعدل	تقيس	تقيس	لا تقيس	تقيس	60%	20%	20%
المجموع						75%	13.33%	11.67%

(من إعداد الباحث)

✓ تم حذف الفقرة رقم 6

استجابات المحكمين على البعد الرابع D

الفقرات	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	نسبة الاستجابات لكل فقرة من البعد 1		
						تقيس	تعدل	لا تقيس
الفقرة 1	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 2	تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 3	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 4	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	لا تقيس	80%	0%	20%
الفقرة 5	تقيس	لا تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 6	تعدل	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	60%	40%	0%
الفقرة 7	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	80%	20%	0%
الفقرة 8	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 9	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	تقيس	100%	0%	0%
الفقرة 10	تقيس	تقيس	تقيس	لا تقيس	تقيس	80%	0%	20%
الفقرة 11	لا تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	تقيس	60%	20%	20%
الفقرة 12	تقيس	تقيس	تقيس	تعدل	تقيس	80%	20%	0%
الفقرة 13	تقيس	تعدل	لا تقيس	تقيس	تقيس	60%	20%	20%
المجموع						78.46%	13.85%	7.69%

(من إعداد الباحث)

الثبات استجابات المحكمين:

حساب معامل كوبر Cooper وفق المعادلة التالية:

$$P = \frac{NP}{NP + NNP}$$

(عطية، 2009، ص109)

- ثبات البعد الأول:

$$\frac{71,42}{71,42 + 7} = 0,91$$

- ثبات البعد الثاني:

$$\frac{76,67}{76,67 + 12} = 0,86$$

- ثبات البعد الثالث:

$$\frac{75}{75 + 12} = 0,86$$

- ثبات البعد الرابع:

$$\frac{78,46}{78,46 + 13} = 0,85$$

- ثبات استجابات المحكمين على كل المقياس:

$$\frac{(71,42 + 76,67 + 75 + 78,46)}{(71,42 + 76,67 + 75 + 78,46) + (7 + 12 + 12 + 13)} = 0,87$$

نتائج صدق المحكمين.

	الأبعاد	عدد الفقرات	نسبة الاستجابة	معامل كوبر
A	البعد الأول:	7	71,42%	0,91
B	البعد الثاني:	12	76,67%	0,86
C	البعد الثالث:	12	75%	0,86
D	البعد الرابع:	13	78,46%	0,85
	أداة الدراسة (كل الأبعاد)	44	75,38%	0,87

(من إعداد الباحث)

2.صدق البناء:

Correlations

		كل المقياس.T	البعد الأول.A	البعد الأول.B	البعد الأول.C	البعد الأول.D
كل المقياس.T	Pearson Correlation	1	,937**	,926**	,969**	,951**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
البعد الأول.A	Pearson Correlation	,937**	1	,931**	,847**	,829**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
البعد الثاني.B	Pearson Correlation	,926**	,931**	1	,835**	,775**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40	40
البعد الثالث.C	Pearson Correlation	,969**	,847**	,835**	1	,957**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40	40
البعد الرابع.D	Pearson Correlation	,951**	,829**	,775**	,957**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.A1	Pearson Correlation	,616**	,719**	,681**	,512**	,489**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,001
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.A2	Pearson Correlation	,608**	,757**	,721**	,461**	,455**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,003	,003
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.A3	Pearson Correlation	,638**	,775**	,759**	,518**	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,003
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.A4	Pearson Correlation	,848**	,757**	,657**	,857**	,909**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40

A5.الفقرة	Pearson Correlation	,719**	,705**	,697**	,687**	,650**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
A6.الفقرة	Pearson Correlation	,737**	,778**	,675**	,692**	,684**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
B1.الفقرة	Pearson Correlation	,739**	,729**	,765**	,687**	,638**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
B2.الفقرة	Pearson Correlation	,664**	,679**	,711**	,595**	,558**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
B3.الفقرة	Pearson Correlation	,725**	,753**	,803**	,626**	,600**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
B4.الفقرة	Pearson Correlation	,671**	,777**	,776**	,550**	,512**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40	40
B5.الفقرة	Pearson Correlation	,171	,032	,229	,200	,133
	Sig. (2-tailed)	,280	,410	,054	,416	,594
	N	40	40	40	40	40
B6.الفقرة	Pearson Correlation	,879**	,778**	,799**	,878**	,848**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
B7.الفقرة	Pearson Correlation	647**	,678**	,730**	,562**	,520**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40	40
B8.الفقرة	Pearson Correlation	,669**	,746**	,787**	,536**	,524**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40	40

B9.الفقرة	Pearson Correlation	,685**	,734**	,788**	,596**	,527**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40	40
B10.الفقرة	Pearson Correlation	,656**	,699**	,781**	,563**	,490**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40	40
B11.الفقرة	Pearson Correlation	,752**	,685**	,720**	,749**	,688**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
B12.الفقرة	Pearson Correlation	,646**	,704**	,698**	,557**	,536**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C1.الفقرة	Pearson Correlation	,791**	,804**	,870**	,707**	,648**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C2.الفقرة	Pearson Correlation	,768**	,790**	,855**	,679**	,623**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C3.الفقرة	Pearson Correlation	,712**	,554**	,472**	,778**	,825**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C4.الفقرة	Pearson Correlation	,739**	,696**	,766**	,716**	,627**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C5.الفقرة	Pearson Correlation	,591**	,547**	,583**	,580**	,527**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C6.الفقرة	Pearson Correlation	,748**	,625**	,588**	,806**	,773**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40

C7.الفقرة	Pearson Correlation	,673**	,543**	,454**	,719**	,776**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C8.الفقرة	Pearson Correlation	,112	,009	,112	,193	,076
	Sig. (2-tailed)	,490	,957	,490	,332	,643
	N	40	40	40	40	40
C9.الفقرة	Pearson Correlation	,734**	,643**	,630**	,773**	,714**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C10.الفقرة	Pearson Correlation	,744**	,629**	,574**	,810**	,770**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
C11.الفقرة	Pearson Correlation	,683**	,547**	,437**	,744**	,801**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
D1.الفقرة	Pearson Correlation	,117	,044	,113	,075	,170
	Sig. (2-tailed)	,472	,790	,489	,646	,294
	N	40	40	40	40	40
D2.الفقرة	Pearson Correlation	,827**	,744**	,764**	,835**	,777**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
D3.الفقرة	Pearson Correlation	,724**	,621**	,544**	,755**	,783**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
D4.الفقرة	Pearson Correlation	,594**	,563**	,583**	,569**	,538**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
D5.الفقرة	Pearson Correlation	,782**	,709**	,707**	,752**	,774**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40

الفقرة.D6	Pearson Correlation	,687**	,564**	,448**	,736**	,800**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.D7	Pearson Correlation	,634**	,461**	,402**	,706**	,755**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,010	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.D8	Pearson Correlation	,688**	,555**	,484**	,732**	,781**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.D9	Pearson Correlation	,741**	,723**	,659**	,706**	,727**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.D10	Pearson Correlation	,799**	,837**	,891**	,700**	,646**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.D11	Pearson Correlation	,704**	,579**	,512**	,720**	,800**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.D12	Pearson Correlation	,729**	,636**	,514**	,751**	,822**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40	40
الفقرة.D13	Pearson Correlation	,731**	,591**	,517**	,775**	,829**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

3. ثبات أداة الدراسة:

ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,952
		Nombre d'éléments	21[a]
	Partie 2	Valeur	,946
		Nombre d'éléments	21[b]
	Nombre total d'éléments		42
Corrélation entre les sous-échelles			,822
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,903
	Longueur inégale		,903
Coefficient de Guttman			,903

a. Les éléments sont : الفقرة.A1, الفقرة.A2, الفقرة.A3, الفقرة.A4, الفقرة.A5, الفقرة.A6, الفقرة.B1, الفقرة.B2, الفقرة.B3, الفقرة.B4, الفقرة.B5, الفقرة.B6, الفقرة.B7, الفقرة.B8, الفقرة.B9, الفقرة.B10, الفقرة.B11, الفقرة.B12, الفقرة.C1, الفقرة.C2, الفقرة.C3.

b. Les éléments sont : الفقرة.C4, الفقرة.C5, الفقرة.C6, الفقرة.C7, الفقرة.C8, الفقرة.C9, الفقرة.C10, الفقرة.C11, الفقرة.D1, الفقرة.D2, الفقرة.D3, الفقرة.D4, الفقرة.D5, الفقرة.D6, الفقرة.D7, الفقرة.D8, الفقرة.D9, الفقرة.D10, الفقرة.D11, الفقرة.D12, الفقرة.D13.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الأول بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,929
		Nombre d'éléments	3[a]
	Partie 2	Valeur	,846
		Nombre d'éléments	3[b]
	Nombre total d'éléments		6
Corrélation entre les sous-échelles			,569
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,639
	Longueur inégale		,639
Coefficient de Guttman			,635

a. Les éléments sont : الفقرة.A1, الفقرة.A2, الفقرة.A3.

b. Les éléments sont : الفقرة.A4, الفقرة.A5, الفقرة.A6.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الثاني بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,794
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,863
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,864
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,927
	Longueur inégale		,927
Coefficient de Guttman			,925

a. Les éléments sont : الفقرة.B1, الفقرة.B2, الفقرة.B3, الفقرة.B4, الفقرة.B5, الفقرة.B6.

b. Les éléments sont : الفقرة.B7, الفقرة.B8, الفقرة.B9, الفقرة.B10, الفقرة.B11, الفقرة.B12.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الثالث بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,852
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,775
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		11
Corrélation entre les sous-échelles			,722
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,839
	Longueur inégale		,840
Coefficient de Guttman			,831

a. Les éléments sont : الفقرة.C1, الفقرة.C2, الفقرة.C3, الفقرة.C4, الفقرة.C5, الفقرة.C6.

b. Les éléments sont : الفقرة.C6, الفقرة.C7, الفقرة.C8, الفقرة.C9, الفقرة.C10, الفقرة.C11.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الرابع بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,805
		Nombre d'éléments	7[a]
	Partie 2	Valeur	,876
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		13
Corrélation entre les sous-échelles			,899
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,947
	Longueur inégale		,947
Coefficient de Guttman			,947

a. Les éléments sont : الفقرة.D1, الفقرة.D2, الفقرة.D3, الفقرة.D4, الفقرة.D5, الفقرة.D6, الفقرة.D7.

b. Les éléments sont : الفقرة.D7, الفقرة.D8, الفقرة.D9, الفقرة.D10, الفقرة.D11, الفقرة.D12, الفقرة.D13.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,970	42

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 B1 B2 B3 B4 B5 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B12 C1
C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9
    C10 C11 D1 D2 D3 D4 D5 D6 D7 D8 D9 D10 D11 D12 D13
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الأول بطريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,838	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الثاني بطريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,911	12

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B1 B2 B3 B4 B5 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B12
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الثالث بطريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,890	11

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

ثبات البعد الرابع بطريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,918	13

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=D1 D2 D3 D4 D5 D6 D7 D8 D9 D10 D11 D12 D13
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

المصدر: مخرجات برنامج SPSS الاصدار 25.

الملحـــق 05

الاستبيان في صورته النهائية

الأستاذ(ة) الفاضل(ة): ... حفظك الله ورعاك

يعتزم الباحث القيام بدراسة علمية بعنوان: "معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني"، للحصول على شهادة الدكتوراه في علوم التربية من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة الوادي، واستكمالا لمتطلبات الدراسة الحالية أعد الباحث استبيانا يرجى الإجابة عن جميع فقراته بكل أمانة وصدق، مع العلم أنه لا توجد إجابات خاطئة أو إجابات صحيحة، وإنما إجابتك تعبر عن رأيك الشخصي.

المرجو منك:

أن تقرأ/تقرئي كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (×) في الخانة الموافقة وفق النموذج التالي:

الرقم	الفقرات	موافق	غير متأكد	غير موافق
//	صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا		×	
//	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم	×		

لا داعي لكتابة الاسم، مع ضمان سرية المعلومات التي سيتم جمعها، واستخدامها يكون لغرض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر( ) أنثى ( )

أقدمية التدريس: أقل من 05 سنوات ( ) 05-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات ( )

الرتبة: أ/ تعليم متوسط ( ) أ/رئيسي في التعليم المتوسط( ) أ/ مكون في التعليم المتوسط ( )

مادة التخصص: لغة عربية ( ) رياضيات ( )

مؤسسة التكوين: المعهد التكنولوجي للتربية ( ) المدرسة العليا للأساتذة ( ) الجامعة ( )

هل تعتقد أن معوقات تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني راجع إلى:

الرقم	الفقرات	موافق	غير متأكد	غير موافق
01	كثافة مقررات مناهج الجيل الثاني تعيق إجراء مختلف أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة			
02	تمسك الأستاذ بأسلوب التقويم التقليدي يعيق ممارسة التقويم التربوي الكفائي.			
03	اتجاهات الأستاذ السلبية نحو التكوين في التقويم التربوي الكفائي.			
04	عدم قدرة المتعلم على تجنيد موارده في حل الوضعيات الإدماجية التقويمية.			
05	عدم وجود دليل منهجي لكيفية تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.			
06	ضعف تكوين الأستاذ في مجال التقويم التربوي الكفائي وفق مناهج الجيل الثاني.			
07	عدم مهارة الأستاذ في قياس الأهداف الوجدانية عند المتعلم.			
08	ضعف تحديد احتياجات الأستاذ التدريبية قبل التخطيط لعملية التكوين.			
09	يفتقر الأستاذ إلى مهارة توظيف الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج التقويم التربوي.			
10	ضعف ملاءمة محتوى مناهج الجيل الثاني لمستوى المتعلمين يعيق عملية التقويم التربوي وفق الكفاءات.			
11	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها المتعلم.			
12	يجد الأستاذ صعوبة في صياغة وضعية مشكلة لبناء التعلّمات.			
13	قلة اطلاع الأستاذ على الخلفية النظرية للتقويم التربوي في المقاربة الحديثة.			
14	مناهج الجيل الثاني لا تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين.			
15	ضعف الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها المفتش في مجال التقويم الكفائي			

16	كثرة المتعلمين بالصف الواحد.			
17	قلة إلمام الأستاذ بأدوات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.			
18	وضعيات إدماجية تقويمية لا تحمل دلالات بالنسبة للمتعلم.			
19	محتوى الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني لا يشرح بدقة سيرورة التقويم الكفائي.			
20	تعود التلاميذ في فترات دراسية سابقة على مستويات التفكير الدنيا.			
21	صعوبة قياس الأستاذ لمستويات التفكير العليا.			
22	قلة محاكاة مناهج الجيل الثاني لواقع المتعلم المعيش يصعب قياس الكفاءات المستهدفة.			
23	ضعف مكتسبات المتعلمين يعيق تحقيق أهداف التقويم الكفائي.			
24	قلة خبرة الأستاذ في توظيف المعالجة البيداغوجية لتجاوز صعوبات التعلم.			
25	عدم مناسبة محتويات العمليات التكوينية لمطالب التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات.			
26	المقررات الدراسية لمناهج الجيل الثاني غير ملائمة للحجم الساعي المعتمد.			
27	نقص تنوع مصادر التعلم عند المتعلم يؤثر على أنشطة التقويم.			
28	قلة تحكم الأستاذ في طرق التدريس النشطة ضمن المقاربة الحديثة.			
29	عدم كتابة مناهج الجيل الثاني حسب مهارات المتعلم المرغوب تحقيقها.			
30	تعويض الآباء لأبنائهم في حل واجباتهم المدرسية.			
31	مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم مع قدرات التلاميذ لأنها تخدم التلميذ الممتاز.			
32	يشكل بناء وضعية إدماجية تقويمية ذات دلالة عائقا أمام الأستاذ.			
33	تتسم المصفوفة المفاهيمية لمناهج الجيل الثاني بالغموض مما يصعب قياسها.			
34	فترات تدريب الأستاذ على توظيف التقويم التربوي الكفائي غير ملائمة.			
35	تركيز التلميذ على إتقان كفاءات الحد الأدنى فقط.			
36	لا تولى مناهج الجيل الثاني أهمية للتغذية الراجعة في المسعى التقويمي.			

37	ضعف مهارة الأستاذ في كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفق المعايير والمؤشرات.			
38	اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المواد الدراسية.			
39	مناهج الجيل الثاني لا تتخذ الإجراءات العلاجية البيداغوجية لصعوبات التعلم.			

الملحـــق 06

مخرجات نتائج الدراسة الأساسية

مخرجات نتائج الدراسة الأساسية

1. نتائج التساؤل الرئيسي:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
الاول البعد	320	2.2550	3.70029
الثاني البعد	320	2.3850	6.89150
الثاني البعد	320	2.0100	6.35008
الرابع البعد	320	1.7775	7.75033
المقياس كل	320	6.2875	23.41566
Valid N (listwise)	320		

2. نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

البعد الأول (A):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات البعد الأول (A)

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الفقرة.A1	320	2,67	,649
الفقرة.A2	320	2,65	,692
الفقرة.A3	320	2,35	,854
الفقرة.A4	320	1,60	,890
الفقرة.A5	320	2,20	,901
الفقرة.A6	320	2,05	,949
N valide (liste)	320		

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (A1) من البعد الأول (A)

الفقرة.A1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	32	10,0	10,0	10,0

	متأكد غير	40	12,5	12,5	22,5
	موافق	248	77,5	77,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (A2) من البعد الأول (A)

A2.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	40	12,5	12,5	12,5
	متأكد غير	32	10,0	10,0	22,5
	موافق	248	77,5	77,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (A3) من البعد الأول (A)

A3.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	80	25,0	25,0	25,0
	متأكد غير	48	15,0	15,0	40,0
	موافق	192	60,0	60,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (A4) من البعد الأول (A)

A4.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	216	67,5	67,5	67,5
	متأكد غير	16	5,0	5,0	72,5
	موافق	88	27,5	27,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (A5) من البعد الأول (A)

A5.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	104	32,5	32,5	32,5
	متأكد غير	48	15,0	15,0	47,5
	موافق	168	52,5	52,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (A6) من البعد الأول (A)

A6.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	136	42,5	42,5	42,5
	متأكد غير	32	10,0	10,0	52,5
	موافق	152	47,5	47,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

ترتيب فقرات البعد الأول (A) تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

الفقرة	حجم العينة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
		موافق (3)	غير متأكد (2)	غير موافق (1)					
A1	320	248	32	40	2,67	0,64	77,5%	0,90	**مرتفع**
A2	320	248	40	32	2,65	0,69	77,5%	0,88	**مرتفع**
A3	320	192	48	80	2,35	0,85	60%	0,78	**مرتفع**
A5	320	168	48	104	2,20	0,90	52,5%	0,73	**متوسط**

A6	320	152	88	32	216	136	2,05	0,94	47,5%	0,68	**متوسط**
A4	320	88	152	16	216	136	1,60	0,89	27,5%	0,53	**منخفض**

(من إعداد الباحث)

3.نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

البعد الثاني (B):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات البعد الثاني (B)

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الفقرة.B1	320	2,37	,829
الفقرة.B2	320	2,63	,697
الفقرة.B3	320	2,25	,889
الفقرة.B4	320	2,60	,736
الفقرة.B5	320	1,97	,937
الفقرة.B6	320	2,57	,739
الفقرة.B7	320	2,40	,832
الفقرة.B8	320	2,52	,775
الفقرة.B9	320	2,55	,741
الفقرة.B10	320	2,00	,950
الفقرة.B11	320	2,30	,873
N valide (liste)	320		

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B1) من البعد الثاني (B)

الفقرة.B1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	72	22,5	22,5	22,5
	متأكد غير	56	17,5	17,5	40,0
	موافق	192	60,0	60,0	100,0

	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B2) من البعد الثاني (B)

B2.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	40	12,5	12,5	12,5
	متأكد غير	40	12,5	12,5	25,0
	موافق	240	75,0	75,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B3) من البعد الثاني (B)

B3.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	96	30,0	30,0	30,0
	متأكد غير	48	15,0	15,0	45,0
	موافق	176	55,0	55,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B4) من البعد الثاني (B)

B4.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	48	15,0	15,0	15,0
	متأكد غير	32	10,0	10,0	25,0
	موافق	240	75,0	75,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B5) من البعد الثاني (B)

B5.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	144	45,0	45,0	45,0
	متأكد غير	40	12,5	12,5	57,5
	موافق	136	42,5	42,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B6) من البعد الثاني (B)

B6.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	48	15,0	15,0	15,0
	متأكد غير	40	12,5	12,5	27,5
	موافق	232	72,5	72,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B7) من البعد الثاني (B)

B7.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	72	22,5	22,5	22,5
	متأكد غير	48	15,0	15,0	37,5
	موافق	200	62,5	62,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B8) من البعد الثاني (B)

B8.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	موافق غير	56	17,5	17,5	17,5
	متأكد غير	40	12,5	12,5	30,0
	موافق	224	70,0	70,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B9) من البعد الثاني (B)

B9.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	48	15,0	15,0	15,0
	متأكد غير	48	15,0	15,0	30,0
	موافق	224	70,0	70,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B10) من البعد الثاني (B)

B10.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	144	45,0	45,0	45,0
	متأكد غير	32	10,0	10,0	55,0
	موافق	144	45,0	45,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (B11) من البعد الثاني (B)

B11.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	88	27,5	27,5	27,5
	متأكد غير	48	15,0	15,0	42,5
	موافق	184	57,5	57,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

ترتيب فقرات البعد الثاني (B) تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

الفقرة	حجم العينة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
		موافق (3)	غير متأكد (2)	غير موافق (1)					
B2	320	240	40	40	2,37	0,69	75%	0,87	**مرتفع**
B4	320	240	32	48	2,60	0,73	75%	0,86	**مرتفع**
B6	320	232	40	48	2,57	0,73	72,5%	0,85	**مرتفع**
B9	320	224	48	48	2,55	0,74	70%	0,85	**مرتفع**
B8	320	224	40	56	2,52	0,77	70%	0,84	**مرتفع**
B7	320	200	48	72	2,40	0,83	62,5%	0,80	**مرتفع**
B1	320	192	56	72	2,37	0,82	60%	0,79	**مرتفع**
B11	320	184	48	88	2,30	0,87	57,5%	0,76	**متوسط**
B3	320	176	48	96	2,25	0,88	55%	0,75	**متوسط**
B10	320	144	32	144	2,00	0,95	45%	0,66	**متوسط**
B5	320	136	40	144	1,97	0,93	42,5%	0,65	**متوسط**

(من إعداد الباحث)

4.نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

البعد الثالث (C):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات البعد الثالث (C)

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
C1.الفقرة	320	2,45	,806
C2.الفقرة	320	2,47	,807
C3.الفقرة	320	1,58	,893

الفقرة.C4	320	2,12	,928
الفقرة.C5	320	2,73	,592
الفقرة.C6	320	1,95	,922
الفقرة.C7	320	1,50	,867
الفقرة.C8	320	1,93	,934
الفقرة.C9	320	1,80	,929
الفقرة.C10	320	1,53	,867
N valide (liste)	320		

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C1) من البعد الثالث (C)

الفقرة.C1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	64	20,0	20,0	20,0
	متأكد غير	48	15,0	15,0	35,0
	موافق	208	65,0	65,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C2) من البعد الثالث (C)

الفقرة.C2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	64	20,0	20,0	20,0
	متأكد غير	40	12,5	12,5	32,5
	موافق	216	67,5	67,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C3) من البعد الثالث (C)

الفقرة.C3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	224	70,0	70,0	70,0

	متأكد غير	8	2,5	2,5	72,5
	موافق	88	27,5	27,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C4) من البعد الثالث (C)

C4.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	120	37,5	37,5	37,5
	متأكد غير	40	12,5	12,5	50,0
	موافق	160	50,0	50,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C5) من البعد الثالث (C)

C5.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	24	7,5	7,5	7,5
	متأكد غير	40	12,5	12,5	20,0
	موافق	256	80,0	80,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C6) من البعد الثالث (C)

C6.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	144	45,0	45,0	45,0
	متأكد غير	48	15,0	15,0	60,0
	موافق	128	40,0	40,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر : مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C7) من البعد الثالث (C)

C7.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	240	75,0	75,0	75,0
	موافق	80	25,0	25,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C8) من البعد الثالث (C)

C8.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	152	47,5	47,5	47,5
	متأكد غير	40	12,5	12,5	60,0
	موافق	128	40,0	40,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C9) من البعد الثالث (C)

C9.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	176	55,0	55,0	55,0
	متأكد غير	32	10,0	10,0	65,0
	موافق	112	35,0	35,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (C10) من البعد الثالث (C)

C10.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	232	72,5	72,5	72,5

	متأكد غير	8	2,5	2,5	75,0
	موافق	80	25,0	25,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

ترتيب فقرات البعد الثالث (C) تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

الفقرة	حجم العينة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
		موافق (3)	غير متأكد (2)	غير موافق (1)					
C5	320	256	40	24	2,73	0,59	80%	0,90	**مرتفع**
C2	320	216	40	64	2,47	0,80	67,5%	0,82	**مرتفع**
C1	320	208	48	64	2,24	0,80	65%	0,81	**مرتفع**
C4	320	160	40	120	2,12	0,92	50%	0,71	**متوسط**
C6	320	128	48	144	1,95	0,92	40%	0,65	**متوسط**
C8	320	128	40	152	1,93	0,93	40%	0,64	**متوسط**
C9	320	112	32	176	1,80	0,92	35%	0,60	**متوسط**
C3	320	88	8	224	1,58	0,89	27,5%	0,52	**ضعيف**
C10	320	80	8	232	1,53	0,86	25%	0,51	**ضعيف**
C7	320	80	0	240	1,50	0,86	25%	0,50	**ضعيف**

(من إعداد الباحث)

5.نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

البعد الرابع (D):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات البعد الرابع (D)

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الفقرة.D1	320	2,08	,960
الفقرة.D2	320	1,50	,860
الفقرة.D3	320	2,70	,641
الفقرة.D4	320	1,68	,907
الفقرة.D5	320	1,56	,891
الفقرة.D6	320	1,48	,838
الفقرة.D7	320	1,41	,795
الفقرة.D8	320	1,85	,938
الفقرة.D9	320	2,43	,835
الفقرة.D10	320	1,75	,917
الفقرة.D11	320	1,45	,821
الفقرة.D12	320	1,42	,804
N valide (liste)	320		

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D1) من البعد الرابع (D)

الفقرة.D1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	136	42,5	42,5	42,5
	متأكد غير	24	7,5	7,5	50,0
	موافق	160	50,0	50,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D2) من البعد الرابع (D)

D2.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	239	74,7	74,7	74,7
	متأكد غير	3	,9	,9	75,6
	موافق	78	24,4	24,4	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D3) من البعد الرابع (D)

D3.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	32	10,0	10,0	10,0
	متأكد غير	32	10,0	10,0	20,0
	موافق	256	80,0	80,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D4) من البعد الرابع (D)

D4.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	200	62,5	62,5	62,5
	متأكد غير	24	7,5	7,5	70,0
	موافق	96	30,0	30,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D5) من البعد الرابع (D)

D5.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	موافق غير	229	71,6	71,6	71,6
	متأكد غير	4	1,3	1,3	72,8
	موافق	87	27,2	27,2	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D6) من البعد الرابع (D)

D6.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	240	75,0	75,0	75,0
	متأكد غير	8	2,5	2,5	77,5
	موافق	72	22,5	22,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D7) من البعد الرابع (D)

D7.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	250	78,1	78,1	78,1
	متأكد غير	8	2,5	2,5	80,6
	موافق	62	19,4	19,4	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D8) من البعد الرابع (D)

D8.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	168	52,5	52,5	52,5
	متأكد غير	32	10,0	10,0	62,5
	موافق	120	37,5	37,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D9) من البعد الرابع (D)

D9.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	72	22,5	22,5	22,5
	متأكد غير	40	12,5	12,5	35,0
	موافق	208	65,0	65,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D10) من البعد الرابع (D)

D10.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	184	57,5	57,5	57,5
	متأكد غير	32	10,0	10,0	67,5
	موافق	104	32,5	32,5	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D11) من البعد الرابع (D)

D11.الفقرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	245	76,6	76,6	76,6
	متأكد غير	7	2,2	2,2	78,8
	موافق	68	21,3	21,3	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

التكرارات والنسب المئوية والنسب التراكمية لاستجابات أفراد العينة على الفقرة (D12) من البعد الرابع (D)

D12.الفقرة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	موافق غير	248	77,5	77,5	77,5
	متأكد غير	8	2,5	2,5	80,0
	موافق	64	20,0	20,0	100,0
	Total	320	100,0	100,0	

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

ترتيب فقرات البعد الرابع (D) تبعا للمتوسط الحسابي ومؤشر الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة

الفقرة	حجم العينة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (موافق)	مؤشر الأهمية النسبية RII	الحكم أو المستوى أو القرار
		موافق (3)	غير متأكد (2)	غير موافق (1)					
D3	320	256	32	32	2,70	0,64	80%	0,90	**مرتفع**
D9	320	208	40	72	2,43	0,83	65%	0,81	**مرتفع**
D1	320	160	24	136	2,08	0,96	50%	0,69	**متوسط**
D8	320	120	32	168	1,85	0,93	37,5%	0,61	**متوسط**
D10	320	104	32	184	1,75	0,91	32,5%	0,58	**متوسط**
D4	320	96	24	200	1,68	0,90	30%	0,56	**متوسط**
D5	320	87	4	229	1,56	0,89	27,2%	0,52	**ضعيف**
D2	320	78	3	239	1,50	0,86	24,4%	0,49	**ضعيف**
D6	320	72	8	240	1,48	0,83	22,5%	0,49	**ضعيف**
D11	320	68	7	245	1,45	0,82	21,3%	0,48	**ضعيف**
D12	320	64	8	248	1,42	0,80	20%	0,47	**ضعيف**
D7	320	62	8	250	1,41	0,79	19,4%	0,47	**ضعيف**

(من إعداد الباحث)

6.نتائج الفرضية الخامسة:

دراسة الفروق بالنسبة للتخصص

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الاساتذة على كل بنود الأداة تبعا لمتغير التخصص (المواد الأدبية/ المواد العلمية).

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس كل	العلمية المواد	151	83,8609	20,91602	2,51591
	الأدبية المواد	169	78,5148	13,19637	1,01511

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

نتائج اختبار (ت) للفرق في استجابات الأساتذة تبعا لمتغير التخصص (المواد الأدبية/ المواد العلمية).

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
كل المقياس.	Hypothèse de variances égales	14,919	,000	2,049	318	,041	5,34613	2,60905	0,21295	10,47932
T	Hypothèse de variances inégales			1,971	198,125	,050	5,34613	2,71298	-,00388	10,69615

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

7. نتائج الفرضية السادسة:

دراسة الفروق بالنسبة للأقدمية

نتائج تحليل التباين الأحادي البسيط.

Descriptives

T.المقياس كل

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
أقل من 5 سنوات	83	81,0723	7,02744	,77136	79,5378	82,6068	71,00	95,00
من 5 إلى 10 سنوات	113	80,8938	20,21022	1,90122	77,1268	84,6608	57,00	111,00
أكثر من 10 سنوات	124	81,1452	31,89227	2,86401	75,4760	86,8143	46,00	117,00
Total	320	81,0375	23,41566	1,30898	78,4622	83,6128	46,00	117,00

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

ANOVA

المقياس كل

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	3,871	2	1,935	,004	,996
Intragroupes	174901,679	317	551,740		
Total	174905,550	319			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

8. نتائج الفرضية السابعة:

دراسة الفروق بالنسبة للرتبة

نتائج تحليل التباين الأحادي البسيط.

Descriptives

T.المقياس كل

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
أستاذ التعليم المتوسط	86	81,0233	9,03715	,97450	79,0857	82,9608	50,00	106,00
أستاذ رئيسي	113	80,9914	20,64924	1,91723	77,1937	84,7891	57,00	112,00
أستاذ مكون	124	81,0932	31,88226	2,93500	75,2806	86,9058	46,00	117,00
Total	320	81,0375	23,41566	1,30898	78,4622	83,6128	46,00	117,00

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

ANOVA

المقياس كل

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	0,631	2	,315	,001	,999
Intragroupes	174904,919	317	551,751		
Total	174905,550	319			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

9.نتائج الفرضية الثامنة:

دراسة الفروق بالنسبة لمؤسسة التكوين

نتائج تحليل التباين الأحادي البسيط.

Descriptives

T.المقياس كل

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
الجامعة	163	78,6748	28,69247	2,24737	74,2369	83,1128	46,00	115,00
معهد التكوين للتربية	89	78,3933	7,72631	,81899	76,7657	80,0208	68,00	102,00
المدرسة العليا للأساتذة	68	90,1618	20,83740	2,52691	85,1180	95,2055	47,00	117,00
Total	320	81,0375	23,41566	1,30898	78,4622	83,6128	46,00	117,00

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

ANOVA

المقياس كل

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	7193,327	2	3596,663	6,798	,001
Intragroupes	167712,223	317	529,061		
Total	174905,550	319			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

يوضح الفروق البعدية بين المجموعات

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: المقياس كل

Différence significative de Tukey

(I) التكوين مؤسسة	(J) التكوين مؤسسة	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 % Borne inférieure	Borne supérieure
الجامعة	للتربية التكوين معهد	,28159	3,03155	,995	-6,8570	7,4202
	للأساتذة العليا المدرسة	-11,48692*	3,32055	,002	-19,3061	-3,6678
للتربية التكوين معهد	الجامعة	-,28159	3,03155	,995	-7,4202	6,8570
	للأساتذة العليا المدرسة	-11,76851*	3,70470	,005	-20,4922	-3,0448
للأساتذة العليا المدرسة	الجامعة	11,48692*	3,32055	,002	3,6678	19,3061
	للتربية التكوين معهد	11,76851*	3,70470	,005	3,0448	20,4922

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

المقياس كل

Différence significative de Tukey[a,b]

التكوين مؤسسة	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1	2
للتربية التكوين معهد	89	78,3933	
الجامعة	163	78,6748	
للأساتذة العليا المدرسة	68		90,1618
Sig.		,996	1,000

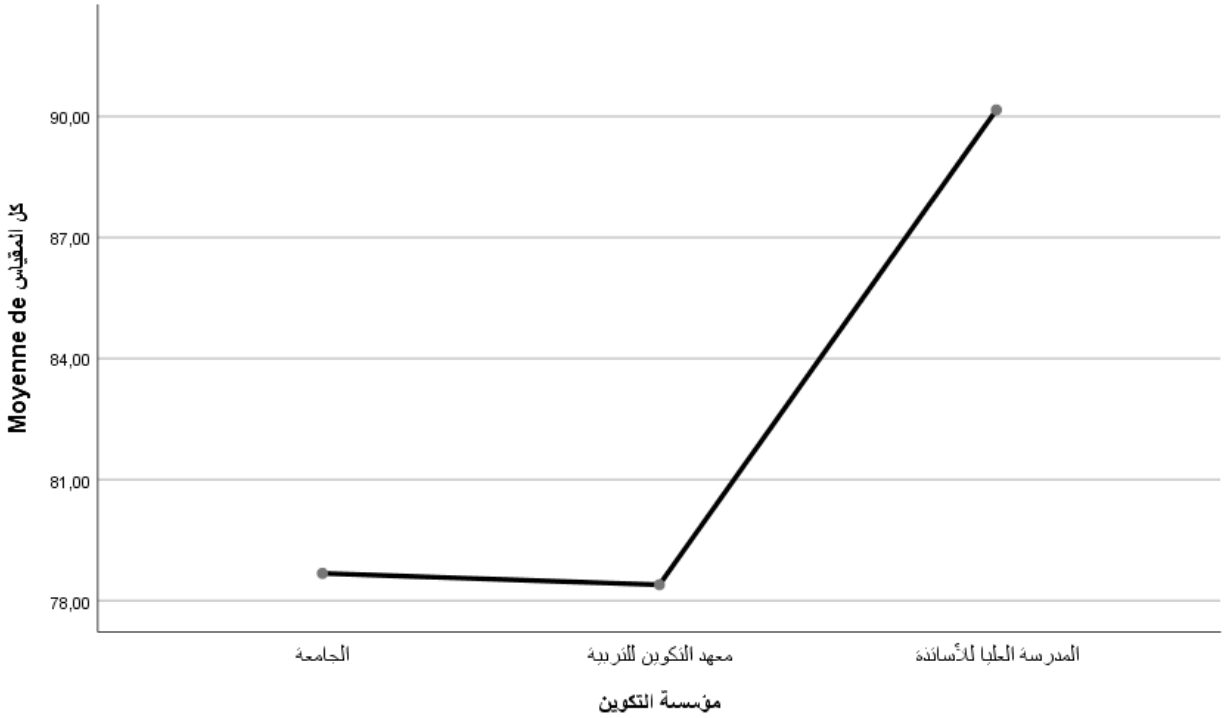
Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 93,526.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

متوسط المجموعات الثلاث معا.



المصدر: مخرجات برنامج SPSS اصدار 25.

الملحـــق 07

مؤشر الأهمية النسبية

مؤشر الأهمية النسبية

Relative Importance Tndex (RII)

$$RII = \sum \frac{W}{A * N}$$

$$W = 3(n3) + 2(n2) + 1(n1)$$

$$RII = \frac{3(n3) + 2(n2) + 1(n1)}{A * N}$$

N : عدد أفراد العينة.

n3 : عدد الاستجابات (موافق).

n2 : عدد الاستجابات (غير متأكد).

n1 : عدد الاستجابات (غير موافق).

A : عدد استجابات المقياس.

RII : مؤشر النسبية المئوية.

(Akadiri ., 2011)

للحكم على درجة كل فقرة حدد الباحث ثلاثة مستويات كما هو موضح في الجدول التالي:

المستوى	مرتفع	متوسط	منخفض
المتوسط الحسابي	[2,34 − 3]	[1,67 − 2,33]	[1 − 1,66]
مؤشر الأهمية النسبية	[0,78 − 1]	[0,55 − 0,77]	[0,33 − 0,54]

الاسم واللقب: بن سيفي فتحي

تاريخ ومكان الازدياد: 1974/10/29 بلدية تلمسان ولاية تلمسان

الوظيفة الحالية: مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي -

البريد الالكتروني: Bensifi1974@gmail.com

السيـــرة الـــذاتـــيـــة:

- بكالوريا التعليم الثانوي دفعة 1993 شعبة آداب وعلوم إنسانية
- شهادة ليسانس نظام كلاسيكي دفعة 1997 من جامعة وهران
- شهادة ماستر في علم النفس التربوي دفعة 2019 من جامعة تلمسان
- مستشار رئيسي التوجيه والإرشاد المدرسي من أكتوبر 1997 إلى يومنا هذا
- رئيس مكتب التفتيش والتكوين 2008-2012 بمديرية التربية تلمسان
- رئيس التنظيم التربوي 2012-2014 بمديرية التربية تلمسان

مـــلـــخص الـــدراســـة:

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط للتقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، واستخدام أداة الاستبيان المكونة من 39 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، قام الباحث ببنائها للتعرف على معوقات تطبيق التقويم الكفائي، وقد تكوّن مجتمع البحث من جميع أساتذة التعليم المتوسط لمادتي اللغة العربية والرياضيات بكل مؤسسات التعليم المتوسط لولاية تلمسان والبالغ عددهم (1674) أستاذا، كما طبقت الدراسة على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (320) أستاذا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم معوقات تطبيق التقويم التربوي الكفائي في مناهج الجيل الثاني هي المعوقات المرتبطة بالأستاذ، تتبعها في المرتبة الثانية تلك المعوقات المرتبطة بالمتعلم، لتأتي في المرتبة الثالثة المعوقات المتعلقة بالمنهاج الدراسي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المعوقات تعزى لمتغيري (التخصص ومؤسسة التكوين)، في حين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المعوقات تعزى لمتغيري (الأقدمية والرتبة).

الكلمات المفتاحية: المعوقات، التقويم التربوي، المقاربة بالكفاءات، مناهج الجيل الثاني