تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

ملخص

يتطرق هذا المقال إلى إبراز تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات فضلا عن الصعوبات التي يواجهونها أثناء تطبيقهم هذا الإجراء.

وجاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لأساليب التقويم في ظل المقارنة بالكفاءات ومعرفة نوع الأدوات المستعملة وما إذا كانت هذه الأساليب والأدوات تتماشى مع منظور المقاربة بالكفاءات.

كشفت الدراسة التي استهدفت عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة قسنطينة عن الأسباب القائمة خلف ما يعترض تنفيذ مهمتهم كنقص في التكوين في المقاربة بالكفاءات الذي ينعكس سلبا على التحكم في هذه الأخيرة باعتبارها الطريقة التي تقتضي الاستناد إلى أساليب معينة في التقويم.

الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم، المقاربة بالكفاءات ، أساتذة التعليم الثانوي

أ. **محمد بولقمح**

كلية علم النفس وعلوم التربية
جامعة قسمطينة 2- عبد الحميد مهري
الجزائر

Résumé

Dans cet article est mise en relief l'application par les professeurs de l'enseignement du secondaire des méthodes d'évaluation à partir de l'approche par compétences, de même que les difficultés rencontrées en appliquant cette procédure.

L'objectif est de mettre la lumière sur l'application des professeurs de l'enseignement secondaire des méthodes d'évaluation au regard de l'approche par compétences et la connaissance des types d'outils appliqués et si ces méthodes et ces outils sont homogènes avec la philosophie de l'approche par compétences.

مقدمة

إن خصائص مجتمع القرن الحادي والعشرين يواجه تحديات وتحولات عديدة في شتى مجالات الحياة، منها تحديات العولمة، الثورة التكنولوجية، البيئة، التعددية، الديمقراطية، حقوق الإنسان ...الخ. Perrenoud (1994) ;(1996) ; Paquay et Wagnener (1996) ;Altet (1996)

وفي ضوء ذلك لم تعد الطرائق والوسائل والأدوات التربوية التقليدية قادرة على مواكبة هذه التحديات ،مما أدى إلى إعادة التفكير في إصلاح النظم والمناهج التربوية بما يواكب تلك التحولات. وقد أسفرت الجهود المختلفة للعلماء والمختصين التربويين في هذا المجال عن العديد من التصورات الفكرية التي انصبت كلها على اعتبار أن التعلم لم يعد مجرد نقل المعرفة إلى

© جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1، الجزائر2015.

L'étude qui a porté sur un échantillon de professeurs de l'enseignement du secondaire a révélé les raisons qui gênent l'accomplissement de leur tâche notamment une formation insuffisante de l'approche par compétences qui retentit négativement sur la maîtrise de cette dernière, en tant que méthode nécessitant le recours à des méthodes d'évaluation précises.

Mots clés : Méthodes d'évaluation, Approche par compétences, Professeurs de l'Enseignement du Secondaire

المتعلم الذي يقوم بحفظها واسترجاعها، بل أن التعلم هو العملية التي تعنى بتنشيط المعرفة السابقة للمتعلم لتواكب بناء المعرفة الجديدة، بحيث يتمكن المتعلم من استخدامها في حل المشكلات التي تصادفه في حياته المدرسية وحياته الاجتماعية.

Devalay (1997); Bonnery (2008); Valzan (2003); De Vecchi (2004)

وقد جاء هذا التصور الجديد لمفهوم التعلم الإنساني بناءا على نتائج البحوث التربوية ذات المقاربة البنيوية التي أثبت أن التعلم هو عملية معرفية اجتماعية نشيطة يبنيها المتعلم بناءا ذاتيا و ذلك إنطاقا من تفاعل حواسه مع العالم الخارجي (عايش محمود زيتون)(2007) ،(الزيات)(2004) ، (حسين محمد أبو رياش) (2007).

كما تأثر التغير في تصور التربية و التعليم ، بتغير مفهوم الذكاء الإنساني (حسين محمد أبو رياش) (2007) ، (دوقان عبيدات) (2005) الذي أصبح يعتمد على فكرة الذكاءات المتعددة التي نفت بأن يكون الذكاء سمة ثابتة وأثبتت بأن الإنسان يمكن أن يتعلم كيف يتعلم إن هيئت له الظروف الاجتماعية والثقافية المناسبة. أدى هذا إلى تغير مفهوم التقويم التربوي الذي أصبح حسب رأي المربيين Rose Popham (1999) Gronlund (1996) عملية منهجية منظمة واضحة محددة تبدأ بجمع البيانات ثم تحليلها و تفسيرها ثم إصدار الأحكام و أخيرا اتخاذ القرارات. ومن أهم شروط هذه العملية الصدق والثبات والموضوعية. (ريان فكري حسن) (1981)، (محمد فتحي) (1995)، (جودة أحمد سعادة) (1988). وهذا يعني أن التقويم يجب أن لا يقتصر على قياس قدرة التذكر الآلي و استرجاع الحقائق والمعلومات المجزئة والمتعلقة بالمحتوى الدراسي، باستخدام الأسئلة ومفردات اصطناعية بسيطة، لا علاقة لها في كثير من الحالات بواقع حياة المتعلم.

ولقد تطورت المفاهيم حول موضوع التقويم حيث ينادي العديد من الباحثين Merieu ph (1993) Lewy Leboyer(1996) Barlow M(1993) Kahn S(2011) De Vecchi (2002) Bastien (2004) لتوسيع قاعدة الأدوات من خلال استخدام أساليب التكوين البديل مثل التقويم المبني على الأداء أو أسلوب التقويم المبني على ملف الأعمال وتقويم الأقران وتقويم الكفاءة الذي يقوم على مبدأ استخدام أساليب عديدة ومتنوعة تتعدى استخدام اختبارات الورقة والقلم.

وقد تبنى النظام التربوي الجزائري المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي سعيا منه لمواكبة المستجدات التربوية ولجعل المتعلم يكتسب كفاءات ذات طابع مهاري وسلوكي تمكنه من التكيف مع الواقع المعاصر، وذلك خلال السنة الدراسية 2002 -2003 على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط، وفي 2004-2005 على مستوى التعليم الثانوي.

وجاءت دراستنا الحالية لتسلط الضوء على تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، ومعرفة نوع الأدوات المستخدمة، وما إذا كانت هذه الأساليب و الأدوات تتماشى مع منظور المقاربة بالكفاءات. وقد طرحنا مجموعة من التساؤلات التالية:

- هل يتماشى التقويم التربوي المطبق على مستوى التعليم الثانوي مع المقاربة بالكفاءات؟

- هل خضع أساتذة التعليم الثانوي للتكوين في المقاربة بالكفاءات؟ وهل شمل هذا التكوين أساليب وأدوات تقويم الكفاءات ؟

- هل يواجه أساتذة التعليم الثانوي صعوبات في تطبيق أساليب وأدوات تقويم الكفاءات؟ وإن كان كذلك فما هي أسباب تلك الصعوبات؟

- هل يتماشى التقويم التربوي المطبق على مستوى التعليم الثانوي مع المقاربة بالكفاءات؟

- هل خضع أساتذة التعليم الثانوي للتكوين في المقاربة بالكفاءات؟ وهل شمل هذا التكوين أساليب وأدوات تقويم الكفاءات ؟

- هل يواجه أساتذة التعليم الثانوي صعوبات في تطبيق أساليب وأدوات تقويم الكفاءات؟ وإن كان كذلك فما هي أسباب تلك الصعوبات؟

المنهج والأداة:

تم اعتماد المنهج الوصفي والاستمارة كأداة لجمع البيانات والتي أختبر في الدراسة الاستطلاعية المتضمنة 10 أستاذة التعليم الثانوي، وبعد جمع هذه الاستمارات تمت دراسة الإجابات لإعداد الاستمارة النهائية التي وزعت في إطار الدراسة الميدانية على عينة عشوائية تتكون من 180 أستاذ موزعين تبعا لانتمائهم للمؤسسات التربوية وفق الجدول التالي:

جدول 1: توزيع العينة

الرقم	اسم الثانوية	عدد الأساتذة
1	ثانوية مالك حداد	16
2	ثانوية بوالمعيز	26
3	ثانوية طارق ابن زياد	19
4	ثانوية بن بوالعيد	19
5	ثانوية ابن باديس	38
6	ثانوية بوسيسى	45
7	ثانوية خزندار	17
	المجموع	180

تم حساب التكرارات والنسبة المئوية بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستمارة وجاءت النتائج على النحو الآتي:

عرض النتائج ومناقشتها:

استندنا في عرضنا لنتائج الدراسة على تقديم التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات الاستمارة وفيما يلي عرض لأهم النتائج:

1) هل تحددون كفاءات التلميذ قبل إجرائكم التقويم؟

البدائل	التكرارات	%
نعم	40	22,22
لا	140	77,78
المجموع	180	100

يبرز هذا الجدول النسبة المئوية المرتفعة والمقدرة بـ:77,78 % لأساتذة التعليم الثانوي الذين لا يحددون كفاءة التلميذ قبل إجراء التقويم،قد يعود هذا إلى عدم معرفتهم كيفية إجراء هذه العملية وأهدافها ،أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ(22,22%) من الأساتذة تطبق عملية تحديد كفاءات التلميذ استجابة للإجراءات المحددة في المناهج .

2) هل تحددون معايير الكفاءة ؟

البدائل	التكرارات	%
نعم	20	36,00
لا	160	64,00
المجموع	180	100

يبرز هذا الجدول النسبة المرتفعة :64,00% للأساتذة الذين لا يحددون معايير الكفاءة قد يسند ذلك إلى عدم وضوح معالم معايير الكفاءة بالنسبة لهؤلاء الأساتذة و اعتماد 36% منهم هذه المعايير.

3) هل تحيطون التلاميذ بمعايير الكفاءة؟

البدائل	التكرارات	%
نعم	00	00
لا	180	100
المجموع	180	100

تعد النسبة المؤوية 100% أحسن دليل عن عدم إحاطة علما التلميذ بمعايير الكفاءات الأمر الذي يتناقص مع النتيجة المتحصل عليها في الجدول السابق إذ أن 36% يحددون معايير الكفاءة دون تطبيقها تطبيقا كاملا الذي يقتضي إحاطة التلميذ علما بها .

4)لماذا لا تحددون معايير الكفاءة؟

البدائل	التكرارات	%
نقص التكوين	90	56,25
صعبة التحديد	60	37,50
عدم وضوحها في الوثيقة المرفقة للمنهج	10	06,25
المجموع	160	100

رغم أن النتائج متباينة إلا أن النسبة المئوية العالية 56,25% تفيد أن نقص التكوين يشكل سببا رئيسيا في عدم تحديد معايير كفاءة التلميذ .

5)هل تحددون المؤشرات الخاصة لكل معايير الكفاءة ؟

البدائل	التكرارات	%
نعم	20	11,12
لا	160	88,88
المجموع	180	100

تتماشى النتائج المتحصل عليها مع ماسبق ذكره في الجدول الرابع أن غالبية الأساتذة لا تحدد المؤشرات الخاصة بكل معيار الكفاءة .

6) كيف يتم تحديد مؤشرات معيار الكفاءة؟

البدائل	التكرارات	%
فرديا	15	75
في مجالس التعليم	05	25
بمعية مفتش المادة	00	00
المجموع	20	100

يعد تحديد مؤشرات معايير الكفاءة إجراء يقوم به الأستاذ بمفرده وهذا ما تفصح عنه النسبة المقدرة بـ 75% في حين أن المناشيرالوزراية تلح على أنه لا بد من تحديد مؤشرات المعايير في مجال التقويم تحت إشراف مدير المؤسسة في بداية السنة و ذلك وفق رزنامة التقويم السنوي .

7) ما هي الأسباب التي تقف خلف عدم تحديدكم مؤشرات معايير الكفاءة ؟

البدائل	التكرارات	%
عدم التطرق إليها أثناء التكوين	80	50
عدم وضوحها في الوثيقة المرفقة للمناهج	40	25
صياغتها معقدة	20	12,05
غير ضرورية	20	12,05
المجموع	160	100

النسبة المئوية الأكثر لفتا للانتباه تنصب على عدم التطرق إلى تكوين الأساتذة في الإجراءات الكفيلة بتحديد مؤشرات الكفاءة إذ تقدر بـ: 50%، ليتوزع ما تبقى بين عدم وضوحها في الوثيقة المرفقة للمنهاج12.05%، وصياغتها معقدة 12,05%.

8) هل تقومون بصياغة الوضعية المشكلة؟

البدائل	التكرارات	%

نعم	127	70,55
لا	44	24,45
بدون إجابة	09	5,00
المجموع	180	100

إذ كان (70,55%)من الأساتذة يقومون بصياغة الوضعية فذلك يعود إلى المكانة المركزية التي تحتلها ضمن المقاربة بالكفاءات من جهة و التزام الأساتذة بتطبيقها من جهة أخرى الأمر الذي لا ينطبق على ما تبقى من الأساتذة إذ انه (24,45%) يتجنبون تطبيقها لأسباب ينبغي استقصاؤها كما هو الحال بالنسبة للعدد المتبقي من الأساتذة 5% الذين لم يجيبوا على هذا السؤال .

9) هل صياغة الوضعية في نظركم عملية يسيرة- عسيرة؟

البدائل	التكرارات	%
يسيرة	44	34,65
عسيرة	71	55,90
بدون إجابة	12	09,45
المجموع	127	100

تبين النسبة المئوية 55,90% أن صياغة الوضعية مشكلة أمرا عسيرا يبقى المجال مفتوحا للتساؤل إذ كان هذا الإجراء يتم وفق المنهجية التي تحكم صياغة الوضعية المتكلة و عن كيفية التي يوظفها 34,65%أما فيما يخص الأساتذة الذين لم يجيبوا على هذا السؤال 09,45% يمكن الافتراض أن ذلك يعود إلى عدم استخدامهم صياغة الوضعية المشكلة وهم الذين قد تضمنتهم النسبة المتحصل عليها في الجدول السابق 24.54%.

10) هل صياغة الوضعية عملية ضرورية- غير ضرورية؟

البدائل	التكرارات	%

نعم	139	72,22
لا	29	16,12
بدون إجابة	12	6,66
المجموع	180	100

تبقى صياغة الوضعية عملية ضرورية بالنسبة لـ 72,22% وذلك إدراكا منهم مكانة الوضعية المشكلة في العملية التعليمية .

11) ما هي الأسباب التي تقف خلف عدم صياغة الوضعية المشكلة؟

البدائل	التكرارات	%
عدم أهميتها	10	27,27
نقص التكوين في منهجية صياغتها	27	56,82
عدم وضوح منهجية صياغتها في الوثيقة المرفقة للمنهج	07	15,91
المجموع	44	100

ترجع النسبة المئوية العالية للأساتذة (56,82%) لعدم صياغتهم للوضعية المشكلة إلى نقص التكوين في هذا المجال وتحتل النسبة 27,27% مكانة ثانوية إذ يرى الأساتذة أن صياغتها لا أهمية لها ، أما 15,91%يلتفون حول عدم وضوح منهجية التحكم في صياغتها في الوثيقة المرفقة للمنهج.

12) ما هي الأساليب المستعملة في تقويم الكفاءات؟

البدائل	التكرارات	%
واجبات منزلية	90	36,44
اختبارات كتابية	90	36,44
أسئلة شفهية	40	16,19
مشاريع	14	05,64
وضعيات مشكلة	05	02,02
التقويم الذاتي	04	01,62
الملاحظات	04	01,62
المجموع	247	100

تبين النسبتان المئويتان الأوليتان تساوي الإجراء المعمول به حيث انه أجاب 36.44% استخدام الواجبات المنزلية وكذلك هو الحال بالنسبة للاختبارات الكتابية، حيث تحتل الأسئلة الشفهية المكانة الثالثة، لتبقى المشاريع بنسبة 5.64%. قد يعود ذلك

إلى تقدير الأستاذ لفاعلية هذين الإجرائين ومع ذلك يوجد بين الأساتذة من يستخدم أساليب أخرى تندرج ضمن الإجراءات البيداغوجية المعمول بها لكنها أقل أهمية.

13) ما هو شكل التكوين الذي تلقيتموه؟

البدائل	التكرارات	النسبة	العدد	مدتها
ندوات	103	77,86	02	يومان
ملتقى	18	12,86	02	يومان
تربص	13	9,28	02	يومان
المجموع	140	100	06	06

تمثل الندوات الشكل الغالب على طبيعة تكوين أساتذة التعليم الثانوي إذ تقدر النسبة بـ 77,86% وتمثل الملتقيات مكانة ثانوية في عملية التكوين ، حيث يعود ذلك إلى أسباب شتى كعدم توفير التغطية المالية لتظم الملتقيات و تنوع المواضيع في الملتقيات المبرمجة التي يغلب عليها الطابع النظري.

14) هل مدة التكوين كافية- غير كافية؟

البدائل	التكرارات	النسبة
كافية	30	16,66
غير كافية	150	83,34
المجموع	180	100

تشير أعلى نسبة مئوية 83,36% إلى أن مدة التكوين غير كافية بينما النسبة المئوية 16,66 % تعتبر المدة كافية.

15) ما هي أساليب التقويم التي تطرق لها التكوين؟

البدائل	التكرارات	النسبة
تقويم تشخيصي	10	7,14
تقويم تكويني	05	3,57
تقويم تحصيلي	07	05
بدون إجابة	118	84,29
المجموع	140	100

لم يجب 84,29% على هذا السؤال في حين أن 7,14%استفادوا من التقويم التشخيصي و3,57%من التقويم التكويني بينما لم يستفد سوى 5,00%من التقويم التحصيلي.

16) هل ترغبون في تدعيم تكوينكم في أساليب التقويم؟

البدائل	التكرارات	النسبة
تقويم تشخيصي	150	83,33
تقويم تكويني	150	83,33
تقويم تحصيلي	150	83,33
بدون إجابة	30	16,66
المجموع	180	100

بينما امتنع 16,66% عن الإجابة عن هذا السؤال، أشار 83,33% من الأساتذة عن الرغبة في تدعيم تكوينهم في أساليب التقويم.

الخاتمة

على ضوء النتائج الكمية المتحصل عليها يمكن القول أن أساتذة التعليم الثانوي بولاية قسنطينة لا يتحكمون في المقاربة بالكفاءات، حيث تتعدد الأسباب القائمة حول هذا الأمر ومنها أساسا النقص في التكوين الذي يشكل حجر الزاوية في الصيرورة البيداغوجية إذ يهيئ أستاذ التعليم الثانوي لتأدية مهامه التي تتضمن إلى جانب إلقاء الدروس التقويم الذي ينبغي أن يستند إلى المعايير الموضوعية لكفاءة التلميذ، ومع ذلك يبذل الأساتذة جهدا لا يستهان به معبرين عن اهتمامهم بتحسين أدائهم حيث ينادي غالبيتهم بضرورة تخصيص حصص تكوينية للتحكم في أساليب التقويم ومن ثمة تحقيق أهداف العملية التربوية.

المراجع

- عايش محمود زيتون (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر و التوزيع عمان- الأردن.
- الزيات فتحي مصطفى (2004)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.
- حسين محمد أبو رياش (2007)، التعلم المعرفي، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.
- دوقان عبيدان (2005): الدماغ والتعليم والتفكير، دار ديبوتو للنشر والتوزيع عمان- الأردن.
- ريان فكري حسن (1781): تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها مكتبة الفلاح- الكويت.
- محمد فتحي (1995): مناهج القياس وأساليب التقييم، مطبعة النجاح، دار البيضاء.

- جودة أحمد سعادة: (1988)، تدريس المفاهيم، اللغة العربية والراضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل- بيروت.

- Bastien C, et Bastien- Toniazzo M. , (2004) Apprendre à l'école, armand Colin.
- Bonnery S. , (2008) comprendre l'échec scolaire, ESF éditeur.
- De Vecchi G. , (2002) Aider les élèves à apprendre, Hachette édition.
- De Vecchi G. , (2004) banque de situations- problèmes tous niveaux, hachette éducation.
- Devalay M. , (1997) Donner du sens à l'école, ESF , éditeur.
- Gronlund N E. , (1998) Assessement of students achievement, (6th ed) M.A. Allyn & Bacon.
- Kahn,S (2011) : pédagogie différenciée H. De Boeck.
- Levy- Leboyer, C. , (1996) la gestion des compétences, Pris : éditiond'organisation.
- Meirieu Ph. , (1993) L'envers du tableau, Paris ESF.
- Paquay L et wagner M-C. , (1996) : compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vides- formation, De Boeck.
- Perrenoud P. , (1994) le métier d'enseignement entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du chargement, société suisse de recherche en éducation.
- Perrenoud P. , (1996), la pédagogie à l'école des différences : Paris ESF.
- Perrenoud P. , (1996) les compétences de l'enseignement professionnel entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, de boeck.
- Popham, W, J. , (1999) classroom Assement : what teachersneed to now ? (2nd ed) Allyn & Bacon.
- Rose ew. , (1996) the role of portofolio evaluation in social studies teacher education.
- Valzan A. , (2003) interdisciplinarité et situation d'apprentissage, Hachette éducation.