الممارسات التقويمية في ضوء المقاربة بالكفاءات -التقويم التحصيلي نموذجا-

Evaluation practices in the light of the competency approach- Achievement Evaluation as a model-

تاريخ الاستلام: 2020/10/07 تاريخ القبول: 2022/03/14

1 موراس محبوبة

2 عيمر سهام

1 جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
2 المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، الجزائر.

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الممارسات التقويمية الميدانية التي يقوم بها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، لتقويم أعمال التلاميذ وإنجازاتهم المدرسية، في إطار تنفيذ الإصلاحات التي يشهدها النظام التربوي الجزائري منذ 2003، والتي أحدثت نقلة نوعية في مجال التقويم التربوي تجاوزت المفاهيم والممارسات التقليدية إلى أفاق أرحب بمفاهيم وممارسات جديدة باتت تفرض نفسها، وذلك انطلاقا من وصفهم لأدائهم الميداني عبر الإجابات التي قدموها أثناء المقابلات التي أجريت معهم.

الكلمات المفتاحية: - المقاربة بالكفاءات - التقويم التحصيلي - الممارسات التقويمية - الرياضيات

Abstract

The present study aims to reveal the field evaluation practices carried out by mathematics teachers in the intermediate education stage, to evaluate the work and achievements of students in the framework of the implementation of the reforms of the Algerian educational system since 2003. These reforms brought a qualitative jump in the field of educational evaluation beyond traditional concepts and practices to wider horizons with new self-imposed concepts and practices, based on the description of their field performance through the answers they provided during their interviews.

Keywords: Competency Approach - Achievement Evaluation - Evaluation Practices – Mathematics.

Résumé

Dans cette étude nous nous sommes intéressés à la problématique de l'évaluation, chez les professeurs de mathématique de l'enseignement moyen(CEM), a partie d'entretiens réalisés avec ces enseignants, nous avons voulu connaitre comment ces derniers évaluent les travaux de leurs élèves et cela en relation avec l'approche par compétences introduite dans le système éducatif algérien en 2003, et qui a pour but d'apporter un pus a l'acte éducatif et d'améliorer les pratiques dévaluation.

Mots clés: l'approche par compétence – l'évaluation sommatif--Les pratiques d'évaluations -Les mathématiques.

* Corresponding author, e-mail: Mahbouba.mrs@gmail.com

© جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر 2022.

مقدمة:

يعتبر التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم-والتعلم.ويشهد التقويم التربوي تطورات متسارعة وتحولات جوهرية في فلسفته ومرجعياته،ونقلة نوعية في أساليبه وأدواته وطرقه وممارساته، استدعت إدخال تعديلات وإصلاحات جذرية على نظم التقويم حتى تتناسب مع طرق التعليم المتبعة إذ " لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي ما لم يسايره إصلاح في نظام التقويم"(المنشور الإطار 2005/2039). وإذا كنا فعلا نسعى إلى تطوير واقع التقويم فإن الأمر يستلزم أن نطور وباستمرار معارفنا حوله وننمي مهاراتنا المتعلقة بممارساته وأساليب تنفيذه.

أولا: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية:

عرف المجتمع الجزائري في العقود الثلاثة الأخيرة تغيرات عميقة(سياسية، اجتماعية، اقتصادية، وثقافية) غيرت من فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي والبحث الدائم عن الجودة والفعالية اللتان تعتبران المحرك الأساسي للتطور الاجتماعي والاقتصادي، وأملت عليه تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد للأجيال، حتى يكونوا أفرادا فعالين، بنائين لأنفسهم ولمجتمعهم، الأمر الذي أدى بالقائمين على التربية في الجزائر إلى التفكير في إصلاح منظومتنا التربوية.

ولقد طرحت مشكلة الجودة ونقص الفعالية في المنتوج التربوي كأهم الأسباب المؤدية لإصلاح المناهج التربوية الجزائرية، ذلك أن التعليم لم يكن يساهم في أغلب الأحيان في حل مشكلات المجتمع الجزائري، فالهوة شاسعة بين المعارف المدرسية(النظرية) وبين الواقع الذي يتطلب كفاءات عملية عالية في المجال المهني،و أمام هذا الوضع التربوي المتدهور، بدأ التفكير في التخلي عن بيداغوجيا الأهداف وتبني بيداغوجيا جديدة تتجاوب مع التحديات المفروضة محليا وعالميا، وتكون لها القدرة على بلوغ مستوى النوعية التربوية وتحقيق الجودة في رأس المال البشري الذي ينتجه النظام التربوي في الجزائر، "وكأول خطوة نحو تجسيد هذا المشروع في المدرسة الجزائرية، تم تشكيل اللجنة

الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بأمر رئاسي(30أفريل 2002)، من أجل بناء مدرسة جديدة تدخل الجزائر في الألفية الثالثة، وتواكب التطور الحاصل في مدارس الأمم المتقدمة..."**(بن بوزيد، 2009 ،ص25)**

وقد تضمن المشروع تبني المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية- كرد فعل على المناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها بتدبر أموره في الحياة المهنية - والذي شرع في تطبيقها ابتداء من العام الدراسي 2004/2003، لتكون البيداغوجيا المناسبة للتحولات الاقتصادية (اقتصاد السوق القائم على المنافسة) والسياسية (التعددية الحزبية، وضمان الحريات) التي شهدتها البلاد آنذاك، ورافق ذلك تغيير في البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها وتحيينها، وتطوير طرق التدريس، واقتراح أساليب التقويم التي تنسجم معها، وتكوين المعلمين القادرين على تنفيذ تلك الإصلاحات...، وبالتالي " الانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين سعيا منهم إلى جعل هذه الإصلاحات قادرة على تخريج كفاءات يمكنها مجابهة التحديات الراهنة و المستقبلية، للانخراط في المحيط العالمي والإقليمي بجدارة واستحقاق" **(بن بوزيد،2009،ص25)**

إن المقاربة بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التعليم والتعلم، متمركزة حول المتعلم، جاعلة منه محورا للعملية التربوية وهدفها، تضمن مشاركته الفعالة في بناء تعلماته وتسعى إلى إكسابه القدرة على توظيف تلك التعلمات في وضعيات تعلمية وحياتية مختلفة.

وانطلاقا من الموسم الدراسي 2006/2005م شرع في إصلاح نظام التقويم التربوي باعتباره - حسب الأخصائيين التربويين- المدخل الرئيسي لإصلاح التعليم: حتى يكون منسجما مع محاولات الإصلاح في المناهج وطرق التدريس، وهو ما يؤكده المنشور الإطار للتقويم التربوي الذي جاء فيه أنه: " لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي ما لم يسايره إصلاح في نظام التقويم**"(المنشورالاطار05/2039 الصادر بتاريخ13 /03/ 2005).**

إن التقويم في مقاربة الكفاءات هو سيرورة من الممارسات التي تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وإلى اكتشاف صعوبات التعلم و اختلالاته بطريقة موضوعية في ضوء الأهداف المسطرة، وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات

الممكنة والمتعلقة بالمسار الدراسي للتلميذ بما يسهم في جعله إنسانا متوازنا، قادرا على التعامل مع متطلبات الحياة بكفاءة عالية، و على مواجهة التحديات والمشكلات الحياتية الحالية والمستقبلية، يعتمد(التقويم) على مجموعة من الإجراءات التي ترافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلهما، والتي تركز على انجازات التلاميذ المختلفة وليس على حفظهم للمعلومات واسترجاعها، "تمارس في جو من الهدوء والأمان دون قلق أو خوف من ضياع الفرصة الوحيدة... **"(الصفار،2015،ص39)**، لذلك فهو متعدد الأوجه والميادين، متنوع الأساليب والأدوات، يأخذ أشكالا متنوعة منها: التقويم التشخيصي الذي يقوم به المعلم في بداية أي نشاط تربوي لتحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين ومدى استعدادهم للتعلمات الجديدة، والتقويم التكويني الذي يعتبر البوصلة الموجهة لبناء التعلمات المختلفة، لأنه يكشف عن أهم الصعوبات والتعثرات الظرفية التي تواجه المتعلمين من أجل معالجتها في حينها قبل أن تتفاقم ويصبح من الصعب تخطيها، ثم التقويم التحصيلي الذي يهدف إلى إصدار الأحكام حول تحقق التعلم والذي "يعتمد على الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع والتي تجعل المتعلم واعي بتعلماته وتمكنه من توظيف مختلف موارده المعرفية و المهارية والوجدانية للتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات التي توضع أمامه ولإنجاز المهام الموكلة إليه**"(حثروبي ،2012،ص298)**، ويكون "التقويم التحصيلي في الوسط المدرسي في نهاية كل درس، أو مقطع تعليمي، أو كل ثلاثي وفي نهاية كل سنة، حيث تسجل حصيلة كل تلميذ في كشف النقاط التي تسلم له أو لولي أمره، مع تحديد إن كان جديرا بالانتقال إلى المستوى الأعلى أم لا**"(عقون، 2006، ص20)** ، وينقسم التقويم التحصيلي من حيث مدة إنجازه إلى قسمين هما : - التقويم المستمر- والتقويم المنتظم **(Allal,1999,pp141-142)**، يأخذ التقويم التحصيلي المستمر أشكالا متعددة أشار إليها التشريع المدرسي الجزائري و حددها المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ في: - الاستجوابات الشفوية والكتابية، والعروض والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة، والوظائف المنزلية والمشاريع...، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة انجازها وفقا لأهداف المادة، بينما يشمل التقويم التحصيلي المنتظم: الفرضين المحروسين في المواد الأساسية

(الرياضيات ،اللغة العربية، الانجليزية، الفرنسية)، وفرض واحد في المواد الأخرى، بالإضافة إلى اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل(**المنشور الوزاري رقم 128المؤرخ في 2006/10/02م)**

ويشهد العصر الراهن تطورا وتقدما لم تشهده الإنسانية من قبل يكاد يعتمد اعتمادا كليا على العلوم والرياضيات، حيث أصبحت الرياضيات اليوم أداة لتنمية التفكير وإدراك العلاقات، ووسيلة هامة للتخطيط والبرمجة وحل المشكلات و بالتالي ترييض الحياة، بعد أن كان ينظر إليها نظرة قاصرة بأنها مجرد اكتساب للمهارات الحسابية العادية، وأنها مجرد حساب وجبر وهندسة كمعلومات جافة صعبة لا فائدة منها، ويقابل هذا الدور الحيوي للرياضيات ضعف تحصيل المتعلمين لها على المستوى المحلي والعالمي في مختلف القدرات والمهارات الأساسية المتضمنة في محتواها المدرسي**(البلوي، 2011، ص12)** ومنها الجزائر التي تشهد امتحاناتها الرسمية انخفاضا ملحوظا في معدلات مادة الرياضيات على غرار شهادة التعليم المتوسط**(بغداد، 2010، ص62)**

ويحتل موضوع التقويم في مادة الرياضيات مكانة خاصة تتعلق أساسا بطبيعة تدريس هذه المادة فمحتواها الدراسي يتطلب نشاطات تقويمية مستمرة ومتعددة، سواء لتمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات الرياضية المطلوبة أو للحكم على مستوى ذلك التمكن من خلال تقويم أدائه، تترجم هذه النشاطات في مخطط سنوي للمراقبة المستمرة لمادة الرياضيات، يسلم للمعلم مع مطلع العام الدراسي ليستخدمه ضمن النشاط التدريسي اليومي لمادته، تحدد فيه نوع الكفاءات التي يستهدفها كل مقطع تعليمي والمعنية بالتقويم، إضافة إلى معايير التحكم في تلك الكفاءات(معايير اكتساب المعارف، توظيفها، المواقف والقيم) (**المفتشية العامة لوزارة التربية، 2018/2017**)

وتأسيسا على ما تقدم يمكن إيجاز مشكلة البحث الحالي في التساؤلين الرئيسيين التاليين:- ما هي الممارسات التقويمية التحصيلية التي ينفذها ميدانيا أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط؟ - وهل تمكن هؤلاء الأساتذة من تغيير ممارساتهم التقويمية بما يتلاءم ومتطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

2- أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تركز على موضوع اكتسب أهميته من خصوصية دوره في العملية التربوية، إذ يشكل التقويم التربوي(التحصيلي) حجر الزاوية في العملية التعليمية –التعلمية لان القرارات المترتبة على نتائجه هي قرارات في غاية الأهمية وتستعمل في المساءلة عن جودة التعليم المقدم وجودة التعلم المحصل.

- يمكن لهذه الدراسة أن تساعد في تحسين نظام التقويم من خلال معرفة أوجه القصور الملاحظة ميدانيا لدى أساتذة التعليم المتوسط فيما يخص التقويم التحصيلي وبالتالي تقديم الاقتراحات اللازمة لتلافيها، كما يمكن الاستفادة منها في اقتراح دورات تكوينية و تدريبية لهؤلاء الأساتذة، أومن أجل إدراجها في برامج التكوين للمدارس العليا لتكوين المعلمين.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: التعرف ميدانيا على كيفية ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للتقويم التحصيلي والتأكد مما إذا كانت هذه الممارسات تتناسب مع متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

4- تحديد مفاهيم الدراسة:

- **المقاربة بالكفاءات:** هي تلك المقاربة التي تعتبر التلميذ مركزا للعملية التربوية، يستخدم فيها الأستاذ مجموعة من الإجراءات التدريسية والتقويمية مأخوذة من واقع التلميذ أو قريبة منه، وإدراجها في شكل مهمات يقوم التلاميذ بإنجازها مستخدمين: قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم.

- **التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:** هو سيرورة من الممارسات التي ترافق مختلف محطات التعلم وتهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وإلى اكتشاف صعوبات التعلم و اختلالاته بطريقة موضوعية في ضوء الأهداف المسطرة، وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة بشأن العملية التعليمية-التعلمية و المتعلقة بالمسار الدراسي للتلميذ.

- **التقويم التحصيلي:** هو ذلك التقويم الذي يجرى بعد عملية التعلم، لتقويم الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف التلاميذ في نهاية فترة تعليمية (مقرر دراسي أو فصل أو مقطع أو درس)لإثبات كفاءتهم من عدمها.

- **الممارسات التقويمية:** هي مجموعة من الإجراءات التقويمية المرافقة للعملية

التعليمية-التعلمية، يقوم بها الأستاذ لتقويم أعمال التلاميذ وإنجازاتهم المدرسية، توفر له بيانات كمية وكيفية تساعده في الحكم على درجة تحقيق الكفاءات المستهدفة وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة، وتقاس إجرائيا بالإجابات التي يقدمها الأساتذة حول الأسئلة المطروحة عليهم خلال المقابلات التي أجريت معهم.

- الرياضيات: هي مادة دراسية تعتمد على لغة المنطق والرموز والعلاقات والأرقام والدليل والبرهان، تشمل الأنشطة العددية(جبر) والهندسية، وهي مادة أساسية تدرس في جميع المراحل التعليمية، ويعتمد على نتائجها في عملية التوجيه في السنة الرابعة متوسط إلى الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي إلى جانب مواد أخرى .

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

إن التقويم بالمفهوم الحديث جزءا متكاملا مع العملية التعليمية-التعلمية، يرافقها في كل مراحلها، فهو يهتم بتقويم العمليات كما يهتم بتقويم المخرجات على حد سواء، حيث يركز تقويم العمليات:على عملية التعلم في حد ذاتها (كيفية التعلم واستراتيجياته وتعثراته...) بينما يركز تقويم المخرجات: على نواتج التعلم التي تحققت لدى المتعلمين وجودتها، من هذا المنطلق فإنه" لكي نتمكن من تطوير مخرجات التعليم، ينبغي أن نركز الاهتمام على تطوير قدرات المعلمين في مجال التقويم، وكيفية استخدام نتائجه في تطوير عمليات التدريس... **" (العبسي،2010 ، ص32)**

1- دواعي إصلاح نظام التقويم التربوي:

برز في العقدين الماضيين الحاجة إلى إجراء تعديلات أساسية في ممارسات التقويم التربوي، ومن أهم العوامل التي أدت إلى ذلك حسب**(الزهراني،2009 صص41-43)** ما يلي:

أولا: طبيعة الأهداف التربوية المتغيرة.

ثانيا: تأكيد العلاقة بين التقويم والتعليم والتعلم.

ثالثا: محدودية الممارسات التقليدية المستخدمة في تقويم التلاميذ.

2- مفهوم التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

جاء في منهاج التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط(2003)بأن:"

التقويم جزء من عملية التعليم –والتعلم فهو مدمج فيها، وملازم لها، وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة**"(هويدي ،2015 ، ص244)**

ويعرف التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على أنه: " مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم **"(حاجي، 2005، ص65)**، فهو سيرورة من الممارسات التي تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وإلى اكتشاف صعوبات التعلم و اختلالاته بطريقة موضوعية في ضوء الأهداف المسطرة، وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة والمتعلقة بالمسار الدراسي للتلميذ، تتم في سياق مجريات العملية التعليمية-التعلمية.

3- مبادئ التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

1- لا يتناول التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات معارف منعزلة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في إطار البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

2- إدماج الممارسة التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقلة للتعلم، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه المقاربة لا يمثل عجزا بل هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها المتعلم تتطلب التدخل لمعالجتها من أجل ضمان سيرورة حسنة للتعلمات اللاحقة.**(حثروبي، 2012، ص298)**

3- اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المختلفة للتلاميذ.

4- تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقويمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.

5- اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها **(المنشورالاطار05/2039)** وهذا ينمي لديه التقويم الذاتي

6- ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حل مشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذا قرارات بما يتناسب مع مستواهم العقلي.

7- الاعتماد في التقويم التحصيلي على الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع **(حثروبي،2012، ص 298)**

8- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التقويمية التي تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل متعلم على حدا.

9- توفير الأنشطة التقويمية الجماعية التي تسمح للتلاميذ بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض في إنجازها مما ينمي فيهم روح المسؤولية وتشارك المهام **(أسليماني،2015، ص243)**

10- الشهادة الممنوحة في إطار هذه البيداغوجيا لا تثبت مستوى تعليميا معينا فقط وإنما تثبت تحقق الكفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج تعليمي معين.

4- أهداف التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

يهدف التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

4-1- الأهداف الدافعية: إن أجرأة التعلمات وتفصيلها في شكل كفاءات مرحلية واضحة ومعلومة لدى المعلم والمتعلم على حد سواء، هي أمور تساعد على التعلم وعلى الحكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة من عدمها، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مصير التلميذ من حيث توجيهه إلى التركيز على جزئية معينة من النشاط من أجل تدعيمها، أو من حيث النجاح والانتقال أو التوجيه إلى دراسة تخصص معين، وهذه كلها أمور ترفع من طموح المتعلم وتزيد من دافعيته للتعلم وللإنجاز، ويمكن تحقيق الأهداف الدافعية من خلال نمطي التقويم التكويني والنهائي.

4-2- الأهداف التصحيحية: إن التقويم من الناحية التصحيحية يهدف إلى إعطاء فرصا أخرى للمتعلم لتعلم النشاط المرغوب فيه وذلك بعد أن أخفق في المرات السابقة، فالخطأ في مقاربة الكفاءات لا يعد فشلا بل هو مؤشرا لتعثر ظرفي حدث لسبب من الأسباب التي يمكن معالجتها، إن اكتشاف الصعوبات والثغرات التي تواجه التلميذ أثناء تعلمه يساعد على علاجها أول بأول حتى لا تتراكم ويصبح من الصعب تجاوزها أو تلافيها، ويمكن تحقيق الأهداف التصحيحية من

خلال نمطي التقويم التشخيصي والتكويني

5- معايير التقويم ومؤشراته في ضوء المقاربة بالكفاءات:

5-1- معايير التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

نظرا لكون الكفاءات غير قابلة للملاحظة فإننا نستدل على حصولها بالأداء أو الإنجاز، فهي تتمظهر في الممارسات الفعلية والعملية للمتعلم، وما تؤدي إليه من جودة المتعلم وتكيفه مع محيطه المباشر وغير المباشر" **(أسليماني،2015،ص247)**، فكيف يمكن تقييم الكفاءات ونحن نقول بأنها غير قابلة للملاحظة؟ يقول الباحث **محمد الدريج(2006،ص62)** بأنه: "يمكن حصر الكفاءة وتقييمها من خلال مؤشرات ومعايير التقويم أي من خلال ما يقوم به المتعلم من إنجازات تصير مؤشرا على حصول الكفاءة وتحققها" ، وحسب **حثروبي(2012، ص307)** فإن المعايير تتفرع إلى:

5-1-1- معايير الحد الأدنى: وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم، إن هذا النوع من المعايير يكشف عن مدى ما حققه التلاميذ من حد أدنى في تعلماتهم، ومعايير الحد الأدنى تعتبر معايير إشهادية، نقرر من خلالها أن المتعلم أهل للنجاح أو الفشل، ويحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم.

5-1-2- معايير الإتقان: وهي معايير ليست ضرورية للتصريح بنجاح التلاميذ، ولكنها معايير تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل تلميذ ومن ثم المفاضلة بينهم، وعدم تملكها لا يحول دون مواصلة التعلم إنها تمثل قيمة مضافة للكفاءة

5-2- مؤشرات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

يتكون المعيار من مجموعة مؤشرات، تختلف من حيث نوعها وعددها حسب المادة الدراسية المراد تقويمها، وحسب الكفاءة المستهدفة بالتقويم،والمؤشرات هي:" سلوكات تصف بدقة مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها" **(حثروبي،2012،ص307)** ، فهي الوصف المفصل للمعايير، فالمؤشرات في التقويم إذن هي: أجرأة عملية للمعايير، حيث أننا ننطلق من تقويم مدى التحكم في المؤشرات لنصل إلى تقويم مدى التحكم في المعيار، والتحكم في معيار أو مجموعة معايير يقودنا للحكم على مدى امتلاك الكفاءة.

6- كيفية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات :

إن التقويم في مقاربة الأهداف كان تقويما متقطعا ومعزولا عن السياق الذي يتم فيه، ويتم بواسطة أسئلة لا رابط فيما بينها، أما التقويم وفق المقاربة بالكفاءات فهو: أولا وقبل كل شيء "تقويم للقدرة على الأداء أو على إنجاز نشاطات محددة، بدلا من تقويم المعارف فقط**"(حثروبي ،2012،ص292)** لذا يتم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة محددة، يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة تعتبر كمؤشرات للكفاءة.

ثالثا: الجانب التطبيقي للدراسة

1- 1- إجراءات الدراسة:

1-1- المنهج المتبع:

بما أن الدراسة تهدف إلى الكشف عن الممارسات التقويمية الميدانية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط ن فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي

1-2- حدود الدراسة: أجريت الدراسة على مستوى 6 متوسطات في بلدية عين اسمارة بولاية قسنطينة، في الفترة الممتدة مابين (20ماي، و20جوان 2019)م.

1-3-عينة الدراسة: شملت الدراسة جميع أساتذة مادة الرياضيات في المتوسطات المعنية الذين وافقوا على إجراء المقابلة والإجابة على الأسئلة التي طرحت عليهم، وهم كالأتي:

جدول رقم(1): يوضح عدد الأساتذة المشاركين في الدراسة

المتوسطات	عدد أساتذة الرياضيات في المؤسسة	عدد الأساتذة المشاركين في الدراسة
علي بوكرزازة	4	4
عمار بلكرفة	5	5
محمد بورغود	7	3
عمر المختار	5	4
علي يخلف	5	2
صالح لعور	4	3
المجموع	30	21

1-4-أداة الدراسة: استخدمت المقابلة نصف الموجهة كأداة للدراسة، حيث تم

طرح ثلاثة أسئلة على الأساتذة شكلت المحاور الكبرى لموضوع الدراسة وهي:- ماذا تعرف عن أنواع التقويم التربوي؟

- ما هي أهم الممارسات التقويمية التحصيلية التي تنفذها لتقويم إنجازات تلاميذك المدرسية؟

- وهل استطعت تغيير ممارساتك التقويمية بما يتناسب مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات؟

1-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدمنا التكرارات النسبية والنسبة المئوية

2-2- نتائج الدراسة:

2-1-الإجابات حول السؤال الأول: - ماذا تعرف عن أنواع التقويم التربوي؟

كانت كل الإجابات تدل على أن الأساتذة يعرفون أنواع التقويم التربوي المتمثلة في:التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني،والتقويم التحصيلي.

2-2- الإجابات حول السؤال الثاني:- ما هي أهم الممارسات التقويمية التحصيلية التي تنفذها لتقويم إنجازات تلاميذك المدرسية؟

تعددت الإجابات حول هذا السؤال ولكنها أغلبها تمحورت حول نوعين من التقويم التحصيلي المعمول بهما في المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم المتوسط هما: -التقويم التحصيلي المستمر- والتقويم التحصيلي المنتظم، واللذان يسجلان في كشف النقاط الموجهة للتلميذ وأولياء أموره في نهاية كل فصل دراسي.

2-2-1- ممارسات التقويم التحصيلي المستمر:

أكد الأساتذة أن إنجازات التلميذ في أطار التقويم التحصيلي المستمر تنقط كما يلي:

جدول رقم(2): يمثل الأساليب المستخدمة في التقويم المستمر

الطريقة لمستخدمة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
المواظبة (انجاز الواجبات)	21	%100
المشاركة في القسم	21	%100
الأسئلة الشفوية	17	%80.95
الكراس	16	%76.19

السلوك	21	%100
الفروض الفجائية	13	%61.90
المشاريع	8	%38.09
البحوث	3	%14.28

2-2-2- ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم :

- جاء في إجابات الأساتذة أن التقويم التحصيلي المنتظم في مادة الرياضيات يتم عبر ثلاث محطات وهي:الفرضين المحروسين الأول والثاني – والاختبار الثلاثي في كل فصل.

أما فيما يخص تنفيذ التقويمات التحصيلية المنتظمة فقد كانت إجابات الأساتذة كالتالي:

جدول رقم(3): يمثل الخطوات التي يستعملها الأساتذة لإعداد اختبار تحصيلي

خطوات إعداد اختبار تحصيلي	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
تحديد الكفاءات المستهدفة بالتقويم	21	%90.47
وضع الأسئلة	21	%100
وضع الإجابة النموذجية	21	%100
تحديد معايير التقويم ومؤشراته(في شكل سلم للتنقيط)	21	%100
تحديد شروط الاختبار	0	%0
توصيف طريقة التصحيح	19	90.47%
استثمار النتائج	20	%95.23

2-3-الإجابات حول السؤال الثالث:هل استطعت تغيير ممارساتك التقويمية بما يتناسب مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات؟ كانت الإجابات كما يلي:

جدول رقم(4): يمثل مدى تغيير الأساتذة لممارساتهم التقويمية

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	6	28.57%
لا	0	0%
نوعا ما	15	71.42%

3- مناقشة نتائج الدراسة:

3-1- مناقشة نتائج السؤال الأول: لقد أكدت إجابات الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات أنهم **يعرفون أنواع** التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، والمتمثلة في التقويم التشخيصي، والتكويني و التحصيلي، والتي تنفذ تبعا لمراحل العملية التعليمية- التعلمية، وأنهم يمارسون هذه الأنواع الثلاثة ميدانيا وإن كانوا لا يسمونها بسبب النقص في تكوينهم النظري في مجال التقويم، وهذه النتيجة تتطابق مع دراسة الباحثة **مهدية هامل (2017)**التي توصلت إلى: معرفة الأساتذة الذين أجرت عليهم دراستها لأنواع التقويم(التشخيصي– التكويني-التحصيلي) حيث أنهم يستعملوا التقويم التشخيصي بداية السنة ويعتمدون عليه بنسبة (85.27 %) في توجيه التعلم، كما أنهم يقومون بتقويم تكوني عقب كل درس أو حصة تعليمية ويقومون باختبار تحصيلي حسب الإجراءات القانونية (فروض واختبارات)، ولكنها كانت مخالفة لنتيجة الدراسة التي أجرتها الباحثة **لبنى** بن **سي مسعود (2008/2007م)** والتي أكدت أن (71%) من الأساتذة الذين أجرت عليهم دراستها لا يعرفون أنواع التقويم مما يجعل ممارساتهم التقويمية تتسم بالعشوائية.

كما أن النتائج المتوصل إليها تؤكد معرفة أساتذة الرياضيات الذين شاركوا في هذه الدراسة **لأغراض** كل نوع من تلك الأنواع حيث صرحوا: أن التقويم التشخيصي يجرى في بداية التعلم للوقوف على مستوى المتعلمين و مكتسباتهم القبلية من حيث المعارف، المهارات، و الاستعدادات، ومدى ارتباطها بالمكتسبات الجديدة، فهو يجرى لتحديد نقطة الانطلاق وبالتالي بناء التعلمات الجديدة على أسس متينة، وأن التقويم التكويني يساير العملية التعليمية-التعلمية، ويسمح لهم بالتعرف على مدى تدرج التلاميذ في المكتسبات وعلى أهم التعثرات الظرفية التي تواجههم، ومن ثم يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلمين، وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مسارهم التعلمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية المناسبة، واعتبار الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ مصادر للتعلم وليست هفوات يعاقب عليها التلاميذ، والتقويم التحصيلي أو تقويم ما بعد التعلم والذي يهدف إلى تقويم ثمرة الجهود المبذولة في شكل نتاجات التعلم من معارف، ومعارف أدائية، ومعارف سلوك وجداني(قيم و مواقف).

2-3- مناقشة نتائج السؤال الثاني:

لقد أكد الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات أن التقويم التحصيلي يكون تبعا للفترة الزمنية التي يجرى فيها، حيث انه هناك تقويم تحصيلي مستمر(يجرى طيلة العملية التعليمية-التعلمية) وتقويم تحصيلي منتظم (محدد في فترات بعينها)، إذ يجرى التقويم المستمر على شكل تطبيقات مباشرة، أو واجبات منزلية، أو فروض فجائية، أو انجازات عملية (مجسمات) الغرض منها التأكد من مدى تمكن التلاميذ من اكتساب الكفاءات الرياضية المتضمنة في البرنامج الدراسي لمادة الرياضيات، وتنظم في شكل وضعيات انطلاقية، أو إدماج جزئي، أو إدماج كلي حسب ما تقتضيه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

أما احتساب نقطة التقويم المستمر التي تسجل في كشف النقاط فإنها تختلف من أستاذ إلى أخر حيث أكدت النتائج المسجلة في الجدول **رقم(2)** أن جميع الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة(100%) يعتمدون على: السلوك (حسن التصرف، احترام الأستاذ والزملاء، الألفاظ الحسنة...)، والمواظبة(والتي تعني إنجاز الواجبات المنزلية والحضور)، والمشاركة في القسم (بالإجابة على الأسئلة الشفوية المختلفة و حل التمارين والتطبيقات على الصبورة أمام الزملاء، أو المشاركة في الحل الجماعي للتطبيقات أثناء الأعمال الموجهة) كمعايير لوضع نقطة التقويم المستمر، بينما أكد (76.19%)منهم اعتمادهم على الكراس (من حيث النظافة، كتابة الدروس، التنظيم) كمعيار لوضع نقطة التقويم المستمر، حيث أن إحضار الكراس والاهتمام بتدوين الدروس بشكل منظم ومنتظم يدل على مدى جدية التلميذ وعدم تهاونه، في حين أكد (61.90%) أنهم يعتمدون على الفروض الفجائية كمعيار لوضع نقطة التقويم المستمر، وهم يعتقدون أن الفروض الفجائية تعطيهم صورة صادقة على مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات الرياضية المستهدفة في البرنامج، كما يعتمدون عليها في تحديد النقائص و الإعتلالات في تعلمات تلاميذهم ومع ذلك فإن (38.09%) منهم لا يستعملونها بل ويستنكرون استعمالها من طرف بعض زملائهم لأنها تضيف عبأ آخر إلى أعباء الأستاذ اللامتناهية، وتتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تفرض توفير جو من الأمن والارتياح لدى التلميذ أثناء تعلمه أو تقويمه .

كما أن (38.09%) من الأساتذة يعتمدون على انجاز بعض المشاريع كمعيار

للتقويم المستمر، والتي يقصد بها انجاز المجسمات الهندسية في أغلب الأحيان وهي تقويمات أدائية تؤكد تمكن التلميذ من كفاءات رياضية معينة ومدى قدرتهم على تجسيدها على أرضية الواقع، كما تتطلبه المقاربة بالكفاءات التي تؤكد ضرورة تدريب التلاميذ على انجاز بعض المشاريع التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدرتاهم، وأن (14.28%)منهم يعتمدون إنجاز البحوث أيضا كمعيار لوضع نقطة التقويم المستمر، وهذه البحوث عادة تكون نظرية : كالبحث عن معلومات حول عالم رياضيات،أو حول ظاهرة رياضية ما، أو بحث تطبيقي كعرض فيديو عن استعمال مبدأ رياضي معين في الحياة اليومية أوفي المجال العلمي، والهدف من مثل هذه البحوث ربط الرياضيات بالحياة اليومية للتلميذ فلا تبقى مجرد مفاهيم مجردة لا معنى لها بالنسبة له، ولكن حسب النتيجة المسجلة فإن عدد قليل فقط من الأساتذة (14.28%) يستخدمون هذا المعيار و أن(75.82%) لا يستخدمونه والعذر دائما ضيق الوقت، في حين أكد (80.95%)أنهم يستخدمون الأسئلة الشفوية في عملية التقويم المستمر، وتشمل هذه الأسئلة حفظ القوانين الرياضية (مساحة مستطيل، محيط المربع...)وبعض المبادئ الأساسية للنظريات المتضمنة في البرنامج مثل نظرية **"فيثاغورث"**، وهذه النتيجة أيضا تتفق مع دراسة **"لخضر عواريب" (2014)** التي أكدت أن الاختبارات الشفوية من أكثر أساليب التقويم استعمالا لدى المدرسين في جميع المراحل التعليمية، إن هذه النتائج جاءت متقاربة مع الاقتراحات التي قدمها الباحث **إبراهيم محمد بغداد (2010)**في الدراسة التي عنونها ب"أساليب تقويم التحصيل في مادة الرياضيات" حيث يرى أن نظام التقويم يجب أن يجمع جميع أعمال التلميذ وإنجازاته، فيشمل:

1- ملف الانجاز للمتعلم (50%) من الدرجة الكلية ويضم: - الأعمال التحريرية(15%) - ا لأداءات الشفوية والمناقشات الصفية (15%)- الأنشطة المصاحبة للمادة(15%) - السلوك(5%)

2- اختبارات نهاية الفصل الدراسي (40%)من الدرجة الكلية. 3- الأنشطة اللاصفية(10%).

كما جاء في إجابات الأساتذة أن التقويم التحصيلي المنتظم في مادة الرياضيات يتم عبر ثلاث محطات وهي: الفرضين المحروسين الأول والثاني

في كل فصل – والاختبار الثلاثي. وهو ما أشار إليه المنشور الوزاري رقم 128المؤرخ في 2006/10/02م المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ حيث جاء فيه " فرضين محروسين في المواد الأساسية، وفرض واحد في المواد الأخرى، والاختبار الواحد في كل مادة في نهاية الفصل "، وعلى العموم فإن موعد إجراء الفروض والاختبارات وطريقة إجراءها تنظم وفقا لقوانين موحدة صادرة عن وزارة التربية والتعليم الوطنية.

أما فيما يخص تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم فقد أكد(90.47%)أنهم يقومون بحصر وتحديد الكفاءات المستهدفة بالتقويم حسب ما هو مدون لديهم في الوثيقة المرافقة للمنهاج التي تسلم لهم مع البرنامج في بداية السنة الدراسية، أما بالنسبة لوضع الأسئلة والإجابة النموذجية فإنها حسب الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات تعتبر مسلمات يقوم بها الأساتذة، وهي تخضع للقوانين والتشريعات الرسمية المعمول بها، وأن أسئلة الفروض يضعها الأستاذ وفقا للمحتوى الذي قام بتدريسه، بينما أسئلة الاختبار فإنها تكون موحدة على مستوى المؤسسة ويشرف على وضعها الأستاذ الرئيسي للمادة، وتكون حسب المحتوى الإجمالي للدروس التي تلقاها التلاميذ من نفس المستوى الدراسي(سنة رابعة متوسط مثلا)، وفي كل الحالات يجب أن تكون مرفقة بالإجابة النموذجية وسلم التنقيط.

كما جاء في أغلب إجابات الأساتذة أنهم لا يعرفون خطوات بناء الاختبار التحصيلي من الناحية النظرية ولكنهم يمارسونها عمليا، فالورقة الاختبارية حسبهم تبنى وفق نموذج رسمي متعارف عليه، يتكون من تمرينين أو ثلاثة (على شكل وضعية مشكلة بسيطة) ووضعية إدماجية، ويجب أن تشمل كفاءات عددية، وكفاءات هندسية بالإضافة إلى كفاءات في مجال الدوال وتنظيم المعطيات، كما أنهم يدركون ضرورة تحديد الغرض من الاختبار من البداية، وضرورة وضع الأسئلة وفقا لما تم تدريسه من محتويات، كما أن تحديد شروط إجراء الاختبار تكون خاضعة أيضا للقوانين والتشريعات المدرسية مثل: تحديد موعد الاختبار، الجلوس منفردا في الطاولة، عدم التحدث مع الزملاء أثناء الاختبار، عدم الغش، عدم قراءة الأسئلة أو توضيحها من طرف الأستاذ وخاصة مع تلاميذ السنة الرابعة بحكم أنهم مقبلين على امتحان رسمي،أما فيما يخص التصحيح واستثمار النتائج فقد أكدت إجابات الأساتذة ما يلي:

- الالتزام بالوقت المحدد للتصحيح والذي يجب أن لا يتجاوز الأسبوع
- التقيد بسلم التنقيط المحدد في الورقة الاختبارية، وكذا الإجابة النموذجية وبالتالي الالتزام بأهم المعايير والمؤشرات الدالة على اكتساب الحد الأدنى للكفاءة
- استعمال قاعدة(3/2) لدوكيتال أي إعطاء التلميذ ثلاث فرص على الأقل لاختبار كل معيار ويعتبر التلميذ متمكنا من المعيار إذا استطاع أن يحقق مؤشرين من ثلاثة كحد أدنى للتحكم في الكفاءة المستهدفة.
- عدم معاقبة التلميذ على الخطأ مرتين، وخاصة إذا كان السؤال مرتبط بنتيجة السؤال الذي يسبقه، فتحسب الطريقة والنتيجة يتم ربطها بالمعطيات الجديدة (النتيجة التي توصل إليها التلميذ)

وفيما يخص طريقة استغلال النتائج فقد كانت إجابات الأساتذة متفقة (100%)على أنه يمكن إجراء تقويم معين، ثم يمكن الاستفادة منه لأغراض مختلفة (تشخيصية، تكوينية ، إشهادية)، فالفرض المحروس يمكن أن تكون له أغراض تشخيصية إذ يمكن من خلال نتائجه تحديد مكامن القوة والضعف لدى التلاميذ فيما يخص المقاطع التي تم تدريسها لهم، وتكوينية لاتخاذ الإجراءات والتدابير المناسبة لتلافي تلك التعثرات والاختلالات في تعلماتهم، كما أنه هناك أساتذة أكدوا أن الاختبار الأول يمكن أن تكون له أغراض تشخيصية بالنسبة للفصل الثاني، ونتائج الاختبار الثاني بالنسبة للفصل الثالث، بينما نتائج الاختبار الأخير يمكن استغلالها في بداية العام الدراسي الموالي إذا استمر التلاميذ مع نفس الأستاذ.

3-3- مناقشة نتائج السؤال الثالث:

لقد أكد(28.57%)من الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة أنهم استطاعوا أن يغيروا ممارساتهم التقويمية بما يتناسب مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، وهذا بفضل المجهودات التي يبذلها المفتشين المسؤولين على تكوينهم أثناء الخدمة، وكذلك بفضل توجيهات الزملاء في العمل وخاصة الأساتذة الرئيسيين للمادة (الرياضيات)وبفضل المجهودات الخاصة لبعض الأساتذة في إطار التكوين الذاتي.

بينما أكد(71.42%)منهم أنهم استطاعوا نوعا ما التغيير من ممارساتهم

التقويمية ولكنهم يواجهون صعوبات في ذلك بسبب: - نقص تكوينهم التطبيقي في مجال التقويم وخاصة الأساليب التي تتماشى مع طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات – ارتفاع عدد التلاميذ في القسم لا يسمح لهم بإدراج عدد كافي من التقويمات أو تقويم كل التلاميذ في كل النشاطات –الغياب المتكرر للتلاميذ لظروف مختلفة وخاصة نقص الدافعية للتعلم، كثافة البرنامج وطوله ...

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة **مراد معرف(2016)** التي أكد فيها أن الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات والعلوم في مرحلة التعليم الثانوي لم تصل بعد إلى مستوى الممارسات التقويمية التي تتطلبها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي أقرها الإصلاح التربوي سنة 2003م والتي تؤكد عليها جميع الوثائق الرسمية التربوية والتوجيهات الميدانية التي تعطى للأساتذة من قبل المفتشين، وخاصة في مجال التقويم المستمر الذي يتطلب جهد ووقت كبيرين، وهو ما لا يتوفر للأساتذة بسبب كثافة البرامج وكثرة عدد التلاميذ، وهذه النتيجة تختلف مع النتائج التي توصلت إليها الباحثتين **نورة بوعيشة وسمية بن عمارة (2014):** بأن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية لا تتوافق مع الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات التي تهدف أساسا إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ، فأغلب المعلمين لديهم تصور تقليدي للتقويم لا يتعدى الاختبارات الانتقائية ومنح النقاط واعتبارها الوسيلة الوحيدة للكشف عن مستوى التلاميذ ومحك الحكم عليهم بالفشل أو النجاح.

من الواضح أن معظم الأساتذة(71.42%) الذين أجريت عليهم الدراسة ما زالوا يتمسكون بالأساليب التقليدية في مجال التقويم ولم ينتقلوا إلى الأساليب الحديثة: كالملاحظة، والمقابلة، وملفات الانجاز أو بطاقة المتابعة المدرسية للتلميذ لأن استخدام هذه الأساليب ليس بالأمر السهل وإنما يتطلب التكوين والتدريب والممارسة، وهو الشيء الذي لم يتح لهؤلاء الأساتذة خلال تكوينهم الأولي خاصة.

الخاتمة:

من خلال قراءتنا للنتائج المتحصل عليها من إجابات أساتذة الرياضيات الذين أجريت معهم المقابلات تبين لنا انه على الرغم من أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية- التعلمية إلا أن أغلبية هؤلاء الأساتذة مازالوا يمارسون التقويم

التحصيلي بطرق تقليدية يعتمدون فيها على الاختبارات الكتابية الأمر الذي يؤدي إلى اختزال عملية التقويم في قياس المعارف الرياضية المكتسبة واعتماد النقطة كمعيار للحكم على نجاح التلاميذ أو فشلهم مع غياب الملاحظات النوعية التي تصف التدرج في مستويات اكتساب الكفاءات المقررة عليهم.

كما أن ممارستهم للتقويم التحصيلي المستمر تتميز بالعشوائية وأحيانا بالارتجال بدلا من وضع نظام شامل لتقويم التعلمات في ضوء أهداف واضحة ودقيقة ومرتبطة بمستويات محددة لتنمية الكفاءات المختلفة(معرفية، مهارية ، قيم ومواقف)، وبالتالي الانتقال إلى الأساليب الحديثة التي تعتمد على تقويم الأداء الحقيقي للتلميذ بوضعه أمام وضعيات مشكلة قريبة قدر الإمكان من الواقع وعلى التنويع في الأساليب المستخدمة(ملاحظة، مقابلة، ملف الانجاز...) من أجل الوصول إلى أحكام أكثر عدالة وإنصاف بالنسبة لهذا الأخير مع إعطائه فرصا كثيرة لإثبات امتلاكه للكفاءات المقررة عليه بدل الاقتصار على اختبارات الفرصة الوحيدة التي تمثل مشكلة بالنسبة له ومعاناة تصيب أفراد أسرته بالتوتر والقلق، بسبب الخوف من ضباع تلك الفرصة مما يولد لدى المتعلم تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ عن ظهر قلب للمعارف وتحضير الامتحان، فأصبح الدافع الأساسي للتلاميذ وأولياء أمورهم ينصب على الحصول على الدرجات العالية فقط دون الاهتمام بظروف تحقيقها، وقد عزز ذلك بعض السلوكيات الخاطئة عند التلاميذ كالغش، والعنف المدرسي، ...

ويمكن إرجاع ذلك إلى النقص الكبير في تكوين أساتذة الرياضيات –كغيرهم من الأساتذة الآخرين- في مجال التقويم بالكفاءات سواء تكوينهم الأولي أو حتى التكوين المستمر، وعدم تحضيرهم بشكل كافي لتطبيقه ميدانيا، إضافة إلى عدم توفير الشروط الضرورية لتطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تتطلب التخفيف من المحتويات النظرية والتركيز على بناء الكفاءات وكذلك التقليص من عدد التلاميذ في القسم ليتسنى للمعلم تقويمهم على فترات متتالية وبأساليب متنوعة حتى لا يتعرض بعضهم للظلم.

من خلال هذه النتائج المتحصل عليها نؤكد على ضرورة تكاثف الجهود من أجل الخروج من الإصلاحات الارتجالية إلى الإصلاحات المخطط لها والقائمة على الدراسة العلمية المتأنية والتطبيق الموسع تدريجيا وإدخال التعديلات

اللازمة في الوقت المناسب لتلافي ضياع الوقت والجهد.

قائمة المراجع:

- بغداد إبراهيم(2010، سبتمبر).أساليب تقويم التحصيل في مادة الرياضيات على مستوى أقسام السادسة ابتدائي، مجلة إنسانيات.(49) . ص ص(55-73).

- بو بكر بن بوزيد(2009). إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات. د ط . الجزائر. دار القصبة للنشر.

- عفاف الصفار(2016). نحو تقويم تربوي شامل. ط1.عمان. الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.

- العربي أسليماني(2015). المعين في التربية-مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية. مراكش. المغرب. المطبعة الوطنية.

- فريد حاجي(2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر. دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

- لخضر عوا ريب، إسماعيل لعور(2014، نوفمبر). التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية-عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات في التربية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة . ص ص(561-587).

- محمد بن راشد الزهراني(2009). تصور مقترح لتطوير أدوات تقويم تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه في علم النفس . جامعة أم القرى. السعودية.

- محمد الطاهر حثروبي(2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية . دار الهدى للطباعة والنشر. عين مليلة . الجزائر.

- هويدي عبد الباسط(2016). المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات .ط1. عمان. الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.

- وزارة التربية الوطنية(2005، مارس). إصلاح نظام التقويم التربوي، المنشور الإطار 05 /2039.

- وزارة التربية الوطنية(2006، أكتوبر): المنشور الوزاري رقم 128 المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

-Linda, Allal(1999) : Ver une pratique de l'évaluation formative ,1er édition, Belgique