الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات

performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach

شريفي شعبان

جامعة الجزائر02 أبو القاسم سعد الله.

Chaabane Cherifi

University of Algeria 02 Abu Al-Qasim Saadallah

chaabaneche@gmail.com

تاريخ الاستلام 2019/09/23 تاريخ القبول: 2020/08/13 تاريخ النشر: 2021/04/11

- **الملخص:** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. ومن بين أهدافها، قياس مستوى تطبيق أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغيرات الدراسة وهي: مؤسسة التكوين والطور التعليمي (الطور الأول ويُسمى طور التعلمات الأساسية، (س1+ س2) والطور الثاني (س3+ س4) ويُسمى طور التحكم، أما السنة الخامسة فهي تتويج للطورين) وهذا حيث تكونت عينة الدراسة من (202) أستاذ من المرحلة الابتدائية. تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطور الأول -الثاني-الثالث، وقد تم تطبيق الاستبيان كأداة للدراسة، تكون من خمسة أبعاد هي (الشمولية – التغذية الراجعة- شبكات التقويم - الوضعية التقويمية - والحقيبة التقويمية أو سجلات الأداء) ضمت هذه الأبعاد (62) بند، أما المنهج المناسب لدراستنا فهو المنهج الوصفي، وللتأكد من صدق وثبات أداة القياس، تم حساب ثباته بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ، وصدقه بمعامل الارتباط بيرسون، أما لمناقشة فرضيات الدراسة اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار تحليل التباين الأحادي، ومن بين النتائج التي أسفرت دراستنا عليها هي:

-الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لأبعاد الاستبيان مرتفع

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيرات الدراسة الطور التعليمي ومؤسسة التكوين.

- **الكلمات المفتاحية:** التقويم، الأداء التقويمي، معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، المعايير، المقاربة بالكفاءات

*- المؤلف المرسل

- **Abstract:** The current study aims to identify the performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach. Accordingly, one of the objectives is to determine the criteria of the competency-based approach through studying the theoretical part and identifying the problematic of the concept of the performance - based evaluation in addition to measuring the level of control and application of primary school teachers to the performance-based evaluation according to the variables of the study which are: training institute (The institute of technology, the higher school of teachers and university), educational phase (first year, second year, third year, fourth year, and fifth year). the study sample consisted of 202 primary school teachers chosen randomly from first, second, third, fourth and fifth years and the questionnaire was used as the research tool of the study. The questionnaire included five dimensions (comprehensiveness - feedback - evaluation networks - situational evaluation - and portfolio). These dimensions involved 62 items, but the appropriate method for the study is the descriptive approach and to ensure the reliability and stability of the measurement tool, it was calculated according to the manner of internal consistency by the coefficient of Alpha Kronbach and its reliability by the Pearson correlation coefficient. However, to discuss the hypotheses of the study we relied on the following statistical methods: mathematical average, standard deviation, test one-way anova samples. Among the results of our study are the following:

- The calendar performance of primary school teachers under the criteria of approaching competencies according to the dimensions of the questionnaire is high.
- There are no statistically significant differences in the calendar performance of primary school teachers under the criteria of approach to competencies attributable to the variables of the study educational phase and the training institution.

- **Keywords:** The performance-based evaluation, primary education teachers, criteria, competency-based approach

- مقدمة:

إن التقويم بصفة عامة وتقويم المعلم بصفة خاصة ليس نهاية للعملية التعليمية وإنما بداية لتطوير أداء المعلم مستقبلا، وذلك من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها المسؤولون عن العملية التعليمية، والتي تعمل على إمدادهم بالبيانات اللازمة حول الجوانب السلبية والإيجابية لدى المعلمين، وذلك لمساعدتهم على اتخاذ القرار فيما يتعلق بالمعلم وتطوير أدائه مستقبلا (عرفان، 2005، ص.51).

كما أن تقويم أداء المعلم لا يعتبر نهاية العملية التعليمية وإنما بداية التطوير والتحسين في المستقبل، فالتقويم، ينبغي أن يكون أداة فاعلة في تحسين وتطوير الأداء. وعلى هذا يعرّف تقويم أداء المعلم على انه عملية منهجية منظمة مخططة، تتضمن إصدار الأحكام على أداء المعلم، وتهدف إلى التطوير والتحسين والإصلاح، مع محاولة إرجاع القصور في أداء العمل إلى أسبابه (عواجي، 2014، ص.82).

إن المعلمين الذين يمتلكون مهارات متقدمة ينبغي أن يستخدموا التقويم وسيلة للتعليم والتشخيص لحاجات الطلاب التعليمية، ويضعوا في ضوء ذلك أهداف واقعية لتحسين التعليم. كما ينبغي أن يخططوا لتحسين أساليب تدريسهم من خلال تقويم ممارساتهم في ضوء تقدم الطلاب في تحقيق الأهداف. كما يجب أن يعطي المعلمون ذوو المهارات المتقدمة تغذية راجعة واضحة، ويساعدوا غيرهم في تقويم أثر تدريسهم من اجل رفع تحصيل مستوى الطلاب (الحارثي، 2014، ص.167).

والتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات لا يتأتى ما لم تقدم للمتعلمين وضعيات مشكلة. وهو ما يقتضي التأكد من إن الوضعية تم احتيارها من صنف الوضعيات المتطورة خلال التعلم وتقوم الكفاية في إطار التقويم التكويني. ويتطلب هذا التقويم ما يلي: تقويم الكفاية في أي شروط؟ وحول إي موضوع؟ وفي أي إطار؟ وبأية أدوات؟ ووفق أية معايير؟ (بواجلابن، 2012، ص.10).

1-الإشكالية:

إن قياس الأداء التقويمي للمعلين يكتسي أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية، حيث نستطيع من خلاله تحديد نقاط ضعف وقوة كل معلم، ضف إلى ذلك أنه يقدم للمسؤولين أدلة عملية عن الصعوبات التي تعترض المعلم قبل وأثناء وبعد التدريس، وهذا ما يدفعهم إلى إبلاغ المعلم بالخطط العلاجية البديلة، من أجل تحسين إجراءاته التقويمية مستقبلا، حيث يساعد قياس الأداء التقويمي للمعلمين قبل وأثناء وبعد التدريس على اتخاذ القرارات بشأن عناصر العملية التعليمية التعلمية ويحدد درجة توظيف المعلم للتقويم، كما يقدم مؤشرات واضحة عن

فعالية المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهذا ما يسمح بالحكم واتخاذ القرارات المناسبة على أداء المعلم وفعاليته، وبما أن التقويم الحديث مندمجا في العملية التعليمية التعلمية، حيث أنه يعتبر الرابط بين مكوناتها وعناصرها، وهذا ما يؤكده القميري أن التقويم التربوي من أهم مكونات أي نظام تعليمي لأنه يضمن تقويم البرامج والمقررات التربوية، وفق معايير ومؤشرات (القميري، 2017، ص.1).

وذلك بهدف قياس الأداء التقويمي للمعلمين، الذي يعتبره الكثيرون عملية معقدة وسلسلة من الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتعلقة بهدف محدد، نظرًا لأن المعلمين يتعاملون مع المشكلات المعقدة، حيث يرتكز تقويمهم على الدرجة التي يحلون بها المشكلات المهنية بكفاءة في البيئة المدرسية، وترتبط هذه المشكلات بحالة التعليم والتعلم بأكملها (B,2014 , p.47 , Andrew).

إذن للوصول إلى نتائج صادقة تمكننا من الحكم على المعلم، وجب قياس أدائه التقويمي للتأكد من تطبيقه وفق معايير المقاربة بالكفاءات، حيث يشير جوي، وبيل وليتل(2008) أن استخدام إجراءات تقويمية متعددة ينبغي أن تبنى على عناصر هي المدخلات والعمليات والنواتج ويرون أن استيعاب النواتج يشكل أهمية بالغة لمجموع المعارف التي تجعل المعلم فعالا، ويرون كذلك بأن الأداء التقويمي الشامل لفعالية المعلم ينبغي أن يتناول عناصر متعددة لفعالية المعلم وكيفية تقويميه (Shakman, K, Riordan, et al, 2012, p.3).

غير أن التقويم وفق هذه المقاربة في الجزائر تعترضه الكثير من الصعوبات التي تواجه المعلمين في المدرسة الجزائرية، من بينها ما أشارت إليه دراسة خطوط رمضان (2009-2010) استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم إثناء التطبيق. وقد بينت نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغير والإصلاح، عملية التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت بالإضافة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم. وتؤكد أيضا دراسة يوسف خنيش عن صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها إلى وجود صعوبة في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة (86، 30٪) وعدم وجود فروق بين الجنسين وكذلك بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية كما أبرزت النتائج دور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات، حيث بلغت (57.02٪) وتضيف دراسة سي مسعود لبني (2007-2008) إلى أن واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات يواجه صعوبات منها،

نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

إذن للحكم على الأداء التقويمي للمعلم بالفشل أو النجاح يجب أن نحدد الممارسات التقويمية والسلوكيات الإيجابية التي بإمكاننا أن نعرف من خلالها قدرة المعلم على النجاح، ومن بينها طرح وضعيات تقويمية تمس نواتج التعلم وتكون بسيطة وسهلة، بالإضافة إلى مسايرته للبعد الجديد للإداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات، وهذا ينعكس على العملية التعليمية التعلمية بالإيجاب هذا من جهة، ومن جهة أخرى تحديد الممارسات السلبية للمعلم لكي نجزم بفشل المعلم والعملية التعليمية التعلمية، هذا هو المطلوب من أجل الحكم على الأداء التقويمي للمعلم. وبما ان الأداء التقويمي للمعلم مندمجا في العملية التدريسية، فهذا يعطي للمعلم مكانة كبيرة جدا في العملية التعليمية التعلمية، وأهمية ذلك تكمن في أن المعلمين في المدرسة الجزائرية، يجب أن يضاعفوا من جهودهم للتقدم في ممارساتهم التقويمية، لأن الأداء التقويمي للمعلم متعدد الأوجه، حيث يرتبط بالمدخلات والعمليات والنواتج التعليمية ولذلك لاحظنا الكثير من الصعوبات في الممارسات التقويمية للمعلمين في المدرسة الجزائرية وهذا ما دفعنا لدراسة هذا الموضوع من وجهة نظر المعلمين حتى يتسنى لنا الحكم على أدائهم التقويمي، ومن بين الصعوبات التي تعترض المعلمين هي كثافة المناهج، كثرة التلاميذ في القسم، تسرع وغموض في الإصلاح، نقص التكوين على التقويم التربوي، نقص تكوين المعلمين والمفتشين وغياب معايير واضحة للتدريس ولتقويم المعلم والمتعلم، وصعوبة خاصة بتقويم المقاربة بالكفاءات في حد ذاتها، تكمن في تنفيذ التعلم المنهجي والمنطقي لهذه المقاربة. لذلك فلا بد أن يكون الأداء التقويمي للمعلم جيدا حتى نحكم على فشل أو نجاح العملية التعليمية التعلمية، وعلى تطبيق ما جاءت به المناهج الدراسية، ولهذا انطلاقا من حجم المشكلة والصعوبات التي تواجه المعلمين جاءت تساؤلات الدراسة كالتالي: هل مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات ضعيف؟

وتتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

-ما مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لأبعاد الاستبيان؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور التعليمي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين؟

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات ضعيف.

2-1-الفرضيات الجزئية للدراسة:

-مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية ضعيف.

-مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة ضعيف.

-مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم ضعيف.

-مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية ضعيف.

-مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية ضعيف.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات يعزى لمتغير الطور التعليمي؟

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات يعزى لمتغير مؤسسة التكوين؟

3- أهداف الدراسة:

- الكشف عن الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات.

- الكشف عن الفروق في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا للمتغيرات الدراسة (الطور التعليمي مؤسسة التكوين).

4- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في قياس مستوى تحكم معلمي المرحلة الابتدائية في الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. وكذا التركيز على موضوع جد هام وهو التقويم الذي يعتبر مهم جدا في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يتيح للمعلم تحديد نقاط الضعف

والقوة. وللمتعلم تحسين أدائه، كما ركزت الدراسة على متغيرات هامة لمعرفة مدي تمكن المعلمين من التقويم وفق معايير المقاربة الجديدة، وهذه المتغيرات هي الطور التعليمي، مؤسسة التكوين،

5-تحديد المفاهيم:

5-1-**معلمين المرحلة الابتدائية:** هم المعلمين الذين يمارسون مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية، سواء كانوا خريجي الجامعة أو المعهد التكنولوجي أو المدرسة العليا للأساتذة، والذين تم توظيفهم بطريقة مباشرة أو عن طريق مسابقة وطنية، وتنقسم مرحلة التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار وهي: الطور الأول ويُسمى طور التعلمات الأساسية، (س1+ س2) والطور الثاني (س3+ س4) ويُسمى طور التحكم، أما السنة الخامسة فهي تتويج للطورين وهذا حسب هيكلة وزارة التربية الوطنية.

5-2- الأداء التقويمي للمعلمين يعرفه: Shakman, K, Riordan (2012) "بأنه تقويم المدرسين على أساس الأداء التقويمي يشمل تدابير متعددة لأداء المعلمين، حيث يقدم مجموعة من الأدلة التقويمية، التي تدل على ذلك من بينها معارف ومهارات المعلمين، لا سيما فيما يتعلق بإنجاز الطلاب وفي قراءة قام بها ليتل (2008) لحوالي (120) دراسة حول قياس فعالية المعلم ركز على أنواع التدابير ذات الصلة بالأداء التقويمي للمعلم وتتمثل في المدخلات، مثل التصديق والترخيص، والمحتوى والمعرفة والتحصيل و بالعمليات، مثل التفاعلات (Shakman, K, Riordan,et al, 2012, p.3).

ويعرف لأداء التقويمي للمعلين إجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تطبيقه لمجموعة من التدابير والإجراءات التقويمية التي تدل على أن المعلمين يتحكمون في تطبيق الأداء التقويمي، وذلك من خلال ما جاءت به وثائق وزارة التربية الوطنية فيما يخص التقويم، والذي يتمثل في دراستنا في تحكم المعلم في تطبيق الإجراءات التقويمية للمعايير التالية: معيار الشمولية (أساليب التقويم) والتغذية الراجعة وشبكات التقويم ومعيار الوضعية التقويمية وسجلات الأداء (البورتفوليو).

5-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات: هي الإجراءات التي تتخذ والخطوات التي تتبع لإعداد المناهج اذن المقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والمناهج اعتمادا على: التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها. تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها ترجمة هذه الكفاءات الى أهداف وأنشطة تعليمية (واعلى، 2011، ص. 15).

وتعرف المقاربة بالكفاءات اجرائيا: بأنها المشروع التدريسي الذي تبناه نظامنا التربوي في سنة (2003-2004) والذي تكون عليه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالتزامن مع التدريس، أذن هي مجموعة الإجراءات التي يطبقونها من خلال طرح وضعيات تعليمية مخطط لها مسبقا وصولا إلى التقويم من خلال وضعيات تقويمية بهدف التأكد من تحقق مؤشر الكفاءة بالنسبة للتلميذ.

5-4-معيار الشمولية: هو قدرة وتحكم المعلمون في مرحلة التعليم الابتدائي على تطبيق الإجراءات التقويمية لكل من التقويم التكويني والتقويم التشخيصي والتقويم الختامي.

5-5-معيار التغذية الراجعة: وهي تحكم المعلم في تعزيز الأخطاء التي يقع فيها المتعلم وتصحيحها. سواء كانت بطريقة فورية أي اثناء الدرس أو متأخرة أي بعد الدرس.

5-6-معيار شبكات التقويم: نقصد بها الملاحظات اليومية، للوضعيات التعليمية، وكيفية تحديد معاييرها وبناء مؤشراتها والأدوات المستخدمة في تقويمها.

5-7-معيار الوضعية التقويمية: هو الدرجة التي يحصل عليها المعلم، من خلال تحكمه في طرح وضعيات تقويمية واقعية تمس نواتج التعلم. والتي تعكس للمعلم تمكن المتعلم من تحقيق مؤشر الكفاءة.

5-8-معيار لحقيبة التقويمية: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تطبيقه لمؤشرات تقيس الجانب المعرفي للتلميذ.

6- الدراسات السابقة: سنقوم بعرض بعض الدراسات المحلية والتي نراها تلم بموضوع الدراسة مباشرة، ولكنها قد تمس جانبا من جوانبه، قصد الاستعانة بها في مناقشة نتائج الدراسة ولقد جاءت على النحو الآتي:

6-1-دراسة يوسف خنيش (2005-2006) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، حيث طبق الباحث استبيان كأداة للدراسة وتم مناقشة الفرضيات بالاعتماد على النسب المئوية والتكرارات ومعادلة كا^2 لإيجاد الفروق بين متغيرات الدراسة، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة نذكر ما يلي:

- وجود صعوبة في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة (86، 30٪)

- عدم وجود فروق بين الجنسين وكذلك بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في صعوبات التقويم كما كشفت أن قدرة أساتذة التعليم المتوسط على استعمال الاستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات بلغت (87.47 ٪) مع عدم وجود فروق في استعمال الاستراتيجيات بين الجنسين والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجيا وأساتذة الجامعة،

كما أبرزت النتائج دور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات، حيث بلغت (57.02 ٪)

2-6 -دراسة سي مسعود لبني (2007-2008): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التقويم يواجه صعوبات منها، نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

3-6-دراسة عبد المجيد لبيض (2008-2009) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث شملت الدراسة على (382) معلما تم تطبيق أداتين هما الاستمارة والمقابلة ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة نذكرها في النقاط التالية: يتصور المعلمون بأن المفتشين يستعملون كل أساليب الإشراقية بما في ذلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف مما يوضح غياب الأساليب الإشرافية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات كما يتصورون المعلمون بان الوظائف التي يضطلع بها المفتشون في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو التكوين بدرجة أولى والمساعدة على التعامل مع كل جديد بيداغوجي في المرتبة الثانية.

4-6- دراسة خطوط رمضان (2009-2010) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم إثناء التطبيق، حيث طبق المنهج الوصفي للدراسة، بلغ نسبة العينة الأساسية(91) أستاذ من بين النتائج المتوصل إليها أن هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى تنظيمية منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي، مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغير ولإصلاح، عملية التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت، بالإضافة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، لهذا مازال الأساتذة يعتمدون على استراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم ومنها الاختبارات التحصيلية.

7- التعقيب: اتفقت دراستنا مع كل من دراسة عبد المجيد لبيض في متغير المقاربة بالكفاءات وفي العينة ودراسة يوسف خنيش في متغير الدراسة وهو نمط التكوين وذلك في متغير التكوين واتفقت مع دراسة خطوط رمضان في متغير التقويم وفي البيئة الدراسية وفي المنهج المستخدم واتفقت كذلك مع دراسة يوسف خنيش في مرحلة التعليم وفي متغيرات الدراسة وهي المقاربة بالكفاءات. ومن بين أوجه الاختلاف فاختلفت دراستنا مع كل من دراسة عبد المجيد لبيض في المتغير المستقل وهو الإشراف التربوي والبيئة وكذلك في المرحلة التعليمية مع دراسة يوسف خنيش حيث كانت

العينة مرحلة التعليم المتوسط واختلفت مع دراسة خطوط رمضان في مرحلة التعليم واختلفت مع دراسة لبنى بن مسعود في أداة الدراسة.

الجانب النظري للدراسة:

1- فوائد قياس الاداء التقويمي للمعلم: لقد سبق تعريف الأداء التقويمي للمعلمين في تحديد المفاهيم اجرائيا ولهذا سنبرز فوائده على المعلمين والمنظومة التربوية

- الهدف الرئيسي من تقويم المعلمين هو أن يستفيد المعلم من تحسين أدائه، وكذلك خلق ثقافة التبادل في تقديم الملاحظات وتلقيها وهناك أهداف فردية وجماعية واضحة فيما يتعلق بتحسين التدريس داخل المدرسة بالإضافة إلى مشاركة أهداف المدرسة.

- وكذلك تحكم المعلمين في تطبيق أدوات تقييم بسيطة مثل نماذج التقييم الذاتي، والملاحظة الصفية، والمقابلات المنظمة وكل هذا يتطلب قيادة مدرسية داعمة وكذلك تقويم المعلم يقدم فرص لتعزيز الكفاءات والموارد والوسائل لتحسين الممارسة وتكامل تقويم المعلم في النظام المدرسي.

- التقييم وضمان الجودة: في المقابل من المرجح أن نستفيد من تقويم المعلم للمساءلة حول الأداء التقويمي للمعلمين مستقبلا وتحديد القواعد الموضوعة بشأن نتائج التقويم وأهدافه الفردية والجماعية التي تتعلق بجميع جوانب أداء المعلم. وكذلك وضع وكذلك تحديد درجة التأثير على خطة التطوير والتحسين المهني للمعلمين الذين يشعرون أنهم لم يعاملوا معاملة عادلة (Santiago et al ,2009, p p.8-9).

2-تعريف المقاربة بالكفاءات: سبق التطرق إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات في تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا ولهذا سنركز على أخذ تعريف للكفاءة ونشأة هذه المقاربة

2-1-تعريف الكفاءة:" مختلف إشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أنها بعبارة أخري ارتفاع مستوي الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء" (السيد، 2011، ص 39).

2-2- نشأة المقاربة بالكفاءات: ويمكن ملاحظة أنها قد انبثقت في صيغتها الأولية عن النزعة التايلورية وتنظيم العمل. في الواقع، في أواخر (1960) ظهر هذا التيار لأول مرة في النظام المدرسي الأميركي قبل أن يؤسس نفسه بسرعة لبقية العالم. التحول من ثقافة الأهداف إلى ثقافة الكفاءات هو جزء من التفكير في النظريات النفسية التي ساهمت في استخدام وتحويل أساليب التدريس، اعتمادا على أنواع ونماذج التدريس المقدمة (Edang N, 2013, p. 41).

- إجراءات الدراسة الميدانية:

1-منهج الدراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة، تكمن أهدافه في جمع معلومات حول الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، ومستوى تحكمهم في التقويم في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. وكذلك تحديد ووصف معايير المقاربة بالكفاءات المطبقة في المرحلة الابتدائية، تحديد ما يطبقه المعلمون من إجراءات تقويمية من خلال تطبيق أبعاد الاستبيان المذكورة سابقا بالإضافة إلى وصف الظاهرة كميا.

2-حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في معلمي المرحلة الابتدائية للأطوار الثلاثة بين سنة (2019/2018) بوسط مدينة المسيلة.

3-عينة الدراسة:

الجدول رقم (1) يبن نسبة عينة الدراسة من المجتمع الكلي

المجتمع الكلي	عينة الدراسة	النسبة المئوية
855	202	24 %

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة حسب (الطور التعليمي، مؤسسة التكوين)

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع/النسبة
الطور التعليمي	الطور الأول	42	%41.08	% ./100
	الطور الثاني	39	% 40.58	
	الطور الخامس	37	% 18.32	
مؤسسة التكوين	المعهد التكنولوجي	61	%30.19	% /100
	المدرسة العليا للأساتذة	09	%4.45	
	الجامعة	132	%65.34	

4- وصف أداة الدراسة:

4-1-خطوات بناء الأداة:

- **الخطوة الأولى:** بعد الاطلاع على منهاج المرحلة الابتدائية من خلال قراءة الدليل التقويمي لوزارة التربية (2010) والوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية والرياضيات والمواد الاجتماعية الصادرة سنة (2016)، وزيارة بعض المفتشين، قمنا بتحديد أبعاد وبنود الدراسة من أجل قياس الأداء التقويمي للمعلم أخترنا الأبعاد التالية:

- **البعد الأول**: والمتمثل في أساليب التقويم أو معيار مراحل التقويم، والمتمثل في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم الختامي

- **البعد الثاني**: التغذية الراجعة أو المرتدة والتي يطبقها المعلم من أجل تصحيح وتعديل أخطاء المتعلم سواء كانت تغذية راجع فورية أو متأخرة ونشير إلى أن هذه الأخيرة لديها علاقة كبيرة بالتقويم التكويني.

- **البعد الثالث**: شبكات التقويم والتي يعدها المعلم من أجل التأكد من تحقق مؤشر الكفاءة

- **البعد الرابع**: تم اختيار الوضعية التقويمية التي يضعها المعلم، حيث تم التركيز على كيفية احتيار من طرف المعلم وهل الوضعية التقويمية تمس نواتج التعلم التي تدريسها للتلميذ

- **البعد الخامس**: الحقيبة التقويمية، نشير هنا إلى أن الدليل التقويمي الصادر في (2010) ترجم الحقيبة التقويمية (Portfolio) إلى دفتر المتابعة

- **الخطو الثانية: صدق المحكمين**: اعتمدنا في صدق المحكمين على أساتذة، من أجل التأكد من صحة البنود ومدى توافقها مع الإجراءات التقويمية المقدمة من طرف المعلم، حيث تم توزيع (15) استبيان على المحكمين ولم نسترجع منهم إلا (08) محكمين.

- **الخطوة الثالثة**: إجراء الدراسة الاستطلاعية؛ حيث أجريت في 2018 على عينة قوامها (95) معلم أي ما نسبته 10 % من المجتمع الأصلي الذي بلغ (950) معلم ومعلمة حسب الوثيقة المسحوبة من مديرية التربية لولاية المسيلة.

2-4- أدوات الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في استبيان تم بناءه من طرف الباحث حيث ضم الأبعاد التالية

الجدول: رقم (3) يبين توزيع عبارات الاستبيان حسب الأبعاد:

الأبعاد	العبارات
الشمولية	12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
التغذية الراجعة	24-23-22-21-20-19-18-17-16-15-14-13
شبكات التقويم	37-36-35-34-33-32-31-30-29-28-27-26-25
الوضعية التقويمية	49-48-47-46-45-44-43-42-41-40-39-38
الحقيبة التقويمية	62-61-60-59-58-57-56-55-54-53-52-51-50

نلاحظ من خلا الجدول أن كل من بعد شبكات التقويم والحقيبة التقويمية قد تكونا من (13) بند في حين تكونت الأبعاد الأخرى من (12) بند، كما نؤكد على أنه قد أعطيت لكل مستجيب

خمسة بدائل يختار واحدة من بينها وهي: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدا. كما هو مبين في الجدول التالي

الجدول: رقم (4) يبين كيفية تصحيح عبارات الاستبيان

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
5	4	3	2	1

حيث تمثل أعلى درجة في الاستبيان (5) وأدنى درجة (1) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوم على عدد الفئات المطلوبة وهي كالتالي:(5-1) ÷5= 0.8 وبناء عليه تم تحديد الدرجات التالية للاستعانة بها في تفسير النتائج: بدرجة ضعيفة جدا (1-1.8)بدرجة ضعيفة (1.80-2.60) بدرجة متوسطة (2.60-3.4) بدرجة كبيرة (3.4-4.2). بدرجة كبيرة جدا (4.2 – 5). وهذه الدرجات سيتم الاعتماد عليها في تفسير استجابات أفراد العينة

5- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

أ/ الثبات: التناسق الداخلي (ألفا كرو نباخ): تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل محور وللمقياس ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحور الأول (83.0) وبالنسبة للمحور الثاني (0.83) كذلك وبالنسبة للمحور الثالث (0.76) وبالنسبة للمحور الرابع (0.89) وبالنسبة للمحور الخامس (0.87) في حين أن معامل الثبات بالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.91) وهي قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت (كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (5) يوضح ثبات مقياسالأداء التقويمي عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (معيار الشمولية)	0.830	12
المحور الثاني (معيار التغذية الراجعة)	0.831	12
المحور الثالث (معيار شبكات التقويم)	0.767	13
المحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية)	0.896	12
المحور الخامس (الحقيبة التقويمية)	0.870	13
المقياس ككل	0.913	62

ب/ الصدق: صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

1- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

1.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور معيار الشمولية: تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول (معيار الشمولية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (4) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (معيار الشمولية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار الشمولية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.570**	العبارة 7	0.649**
العبارة 2	0.630**	العبارة 8	0.614**
العبارة 3	0.570**	العبارة 9	0.582**
العبارة 4	0.674**	العبارة 10	0.481**
العبارة 5	0.641**	العبارة 11	0.583**
العبارة 6	0.497**	العبارة 12	0.627**
**الارتباط دال عند (0.01)			

2.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التغذية الراجعة: تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (معيار التغذية الراجعة قوية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,74) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,39) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (التغذية الراجعة) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار التغذية الراجعة بدرجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	0.459**	العبارة 19	0.738**

العبارة 14	0.477**	العبارة 20	0.722**
العبارة 15	0.398**	العبارة 21	0.585**
العبارة 16	0.744**	العبارة 22	0.634**
العبارة 17	0.616**	العبارة 23	0.568**
العبارة 18	0.685**	العبارة 24	0.493**
**الارتباط دال عند (0.01)			

3.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور معيار شبكات التقويم: تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (معيار شبكات التقويم) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,46) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (28) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,29) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (معيار شبكات التقويم) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار شبكات التقويم مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 25	0.573**	العبارة 32	0.438**
العبارة 26	0.580**	العبارة 33	0.513**
العبارة 27	0.642**	العبارة 34	0.424**
العبارة 28	0.646**	العبارة 35	0.296**
العبارة 29	0.533**	العبارة 36	0.460**
العبارة 30	0.583**	العبارة 37	0.486**
العبارة 31	0.520**	**الارتباط دال عند (0.01)	

4.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الوضعية التقويمية: تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,77) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (40) والدرجة الكلية للمحور ككل

و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (49) والدرجة الكلية للمحور ككل وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع (الوضعية التقويمية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (9) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار الوضعية التقويمية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 38	0.575**	العبارة 44	0.745**
العبارة 39	0.749**	العبارة 45	0.692**
العبارة 40	0.775**	العبارة 46	0.735**
العبارة 41	0.768**	العبارة 47	0.689**
العبارة 42	0.714**	العبارة 48	0.579**
العبارة 43	0.676**	العبارة 49	0.507**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).			

5.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الحقيبة التقويمية: تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الخامس (الحقيبة التقويمية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,76) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (60) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,45) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (52) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الخامس(الحقيبة التقويمية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الحقيبة التقويمية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 50	0.605**	العبارة 57	0.605**
العبارة 51	0.701**	العبارة 58	0.673**
العبارة 52	0.459**	العبارة 59	0.710**
العبارة 53	0.585**	العبارة 60	0.764**
العبارة 54	0.548**	العبارة 61	0.619**
العبارة 55	0.578**	العبارة 62	0.569**

العبارة 56	0.686**	**الارتباط دال عند (0.01)

2 -الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الأداء التقويمي ككل: تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول (معيارا لشمولية) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.62)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (معيار التغذية الراجعة) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.74)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (معيار شبكات التقويم) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.69)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.62)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس (الحقيبة التقويمية) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.65)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس الأداء التقويمي مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
معيار الشمولية	0.622**	معيار الوضعية التقويمية	0.620**
التغذية الراجعة	0.745**	الحقيبة التقويمية	0.654**
معيار إعداد شبكات التقويم	0.693**	** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**: للتحقق من صدق وثبات أداة القياس، وفرضيات الدراسة استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفاكرو نباخ، كما تم حساب صدق الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي، أما لمناقشة فرضيات الدراسة اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية :المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (Test) Tللعينة الواحدة، اختبار تحليل التباين الأحادي.

- نتائج الدراسة:

أولاً- النتائج الوصفية للمقياس:

أ- بالنسبة لعبارات المحور الأول (معيار الشمولية): تم وصف عبارات المحور الأول حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (12) التالي:

الرقم	عبارات المحور الأول (الشمولية)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أحدد لكل كفاءة هدف سلوكي واحد على الأقل	202	3.68	0.862
2	استخدم في التقويم أساليب لفظية وغير لفظية	202	3.74	0.983
3	أنوع في الأسئلة اللفظية الشفوية	202	3.99	1.041
4	أوجه أسئلة الكفاءة المستهدفة بدقة واضحة لكافة التلاميذ	201	3.94	0.952
5	أتأكد من صحة كافة إجابات التلاميذ	202	3.98	0.878
6	يتناسب وقت التقويم مع زمن الحصة	202	3.41	0.989
7	أقوم كل عنصر من عناصر البرنامج	202	3.46	0.875
8	إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة	202	3.96	0.888
9	أقوم مكتسبات التلاميذ في بداية كل حصة دراسية	202	3.84	0.916
10	أقوم بعد كل وحدة دراسية	202	3.80	0.939
11	أقدم التقويم الفوري للتلاميذ أثناء التعلم	202	3.54	1.046
12	أقوم كفاءة واحدة في كل حصة	202	3.30	1.019
//	المحور ككل	202	44.66	5.614

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول (معيار الشمولية) نلاحظ أن العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40- 4.20) في حين نجد أن العبارة (12) تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60-3.40)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول والذي بلغ (44.66) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع (41-

50) ويمكن القول أن معيار الشمولية حسب تقييم أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

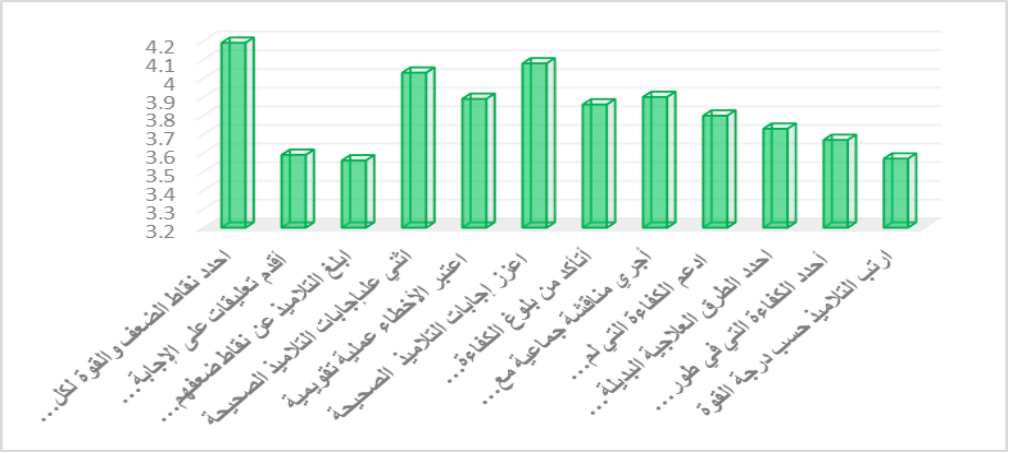
الشكل رقم (1) يوضح ترتيب عبارات المحور الأول حسب المتوسط الحسابي

ب- بالنسبة لعبارات المحور الثاني (التغذية الراجعة): تم وصف عبارات المحور الثاني حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (13):

الرقم	عبارات المحور الثاني (التغذية الراجعة)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	أحدد نقاط الضعف والقوة لكل التلاميذ	202	4.19	0.822
14	أقدم تعليقات على الإجابة الخاطئة للتلاميذ	202	3.59	0.983
15	ابلغ التلاميذ عن نقاط ضعفهم وقوتهم	202	3.56	1.026
16	اثني على إجابات التلاميذ الصحيحة	202	4.03	1.028
17	اعتبر الأخطاء عملية تقويمية	202	3.89	0.986
18	اعزز إجابات التلاميذ الصحيحة	202	4.08	1.045
19	أتأكد من بلوغ الكفاءة المستهدفة للتلاميذ	202	3.86	0.990
20	أجري مناقشة جماعية مع التلاميذ حول ما تعلّموه	202	3.90	0.956
21	ادعم الكفاءة التي لم يكتسبها التلاميذ	202	3.80	0.918
22	احدد الطرق العلاجية البديلة لتقويم الكفاءة الغير محققة	202	3.73	0.981
23	أحدد الكفاءة التي في طور الاكتساب	202	3.67	1.042
24	أرتب التلاميذ حسب درجة القوة	202	3.57	1.135

//	المحور ككل	202	45.93	6.769

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (التغذية الراجعة) نلاحظ كل العبارات كانت تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40-4.20)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني والذي بلغ (45.93) فهو ينتمي إلى المجال المرتفع أيضا (41-50) ويمكن القول إن معيار التغذية الراجعة حسب تقييم أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (2) يوضح ترتيب عبارات المحور الثاني حسب المتوسط الحسابي

ج- بالنسبة لعبارات المحور الثالث (شبكات التقويم): تم وصف عبارات المحور الثالث حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (14):

الرقم	عبارات المحور الثالث (إعداد شبكات التقويم)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	اضمن الحد الأقصى من الموضوعية في شبكة التقويم	202	3.80	0.992
26	أنجز المهمة بالتعاون مع التلاميذ	202	3.70	1.011
27	أحدد في شبكة التقويم الكفاءة المستهدفة	202	3.65	1.059
28	أحدد معايير الحد الأدنى في الكفاءة المستهدفة	202	3.57	1.005

29	أحدد معايير الإتقان في الكفاءة المستهدفة	202	3.47	1.084
30	ألاحظ في شبكة التقويم إجابة كل متعلم على الأسئلة	202	3.56	1.054
31	أحدد في شبكة التقويم العناصر اللازم ملاحظتها في كل كفاءة	202	3.60	0.957
32	أحدد في شبكة التقويم عتبة تحقق مؤشرات الكفاءة 3/2	202	3.28	1.035
33	استخدم السلم اللفظي مثل التلميذ مرضي غير مرضي	202	3.20	1.104
34	استخدم السلم الحرفي مثل ا، ب، ج، د	202	2.79	1.081
35	استخدم السلم الوصفي الكمي مثل التلميذ ضعيف-قوي-قوي جدا	202	2.91	1.181
36	استخدم السلم الوصفي النوعي مثل يشارك التلميذ-لا يشارك	202	3.34	1.016
37	أحدد في شبكة التقويم مؤشرات المعايير من خلال أثار ملموسة	202	3.53	1.037
//	المحور ككل	202	44.48	6.612

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (إعداد شبكات التقويم) نلاحظ أن العبارات (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 37) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40- 4.20) أما العبارات (32، 33، 34، 35، 36) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60-3.40) وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث والذي بلغ (44.48) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط (34-44) ويمكن القول أن محور إعداد شبكات التقويم حسب تقييم أفراد عينة الدراسة متوسط، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم (3) يوضح ترتيب عبارات المحور الثالث حسب المتوسط الحسابي

د- بالنسبة لعبارات المحور الرابع (الوضعية التقويمية): تم وصف عبارات المحور الرابع حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (15):

الرقم	عبارات المحور الرابع (الوضعية التقويمية)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
38	الوضعية التقويمية على صلة بواقع التلميذ المعيشي	202	3.55	1.026
39	النتاجات التعليمية المقدمة للتلميذ تسمح بتغيير النظرة للواقع	202	3.24	0.959
40	المؤشرات التي أضعها في الوضعية تقيس درجة تقدم التلاميذ	202	3.53	1.106
41	الوضعية تتوافق وقدرات التلاميذ	202	3.52	0.983
42	الوضعية التقويمية تتسم بالبساطة	202	3.33	1.135
43	اربط كل مهمة بعدة كفاءات	202	3.36	1.061
44	أحث المتعلمين على حل مشكلات من الحياة اليومية	202	3.46	1.115
45	الوسائل المستخدمة في التقويم ملائمة للمهمة	202	3.51	0.998
46	انطلق من تصورات التلاميذ إثناء التقويم	202	3.53	1.017
47	المنتوج المقدم يلاءم قدرات التلاميذ	202	3.28	1.103

48	الكفاءات المستعرضة تشترك فيها مختلف المواد	202	3.45	1.031
49	الوضعية التعليمية غير قابلة للتأويل	202	3.09	1.106
//	المحور ككل	202	40.91	7.797

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية)نلاحظ أن العبارات (38، 40، 41، 44، 45، 46، 48) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40- 4.20) أما العبارات (39، 42، 43، 47، 49) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60-3.40)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الرابع والذي بلغ (40.91) فهو ينتمي بالتقريب إلى المجال المرتفع (41-50) ويمكن القول أن معيارا الوضعية التقويمية حسب تقييم أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

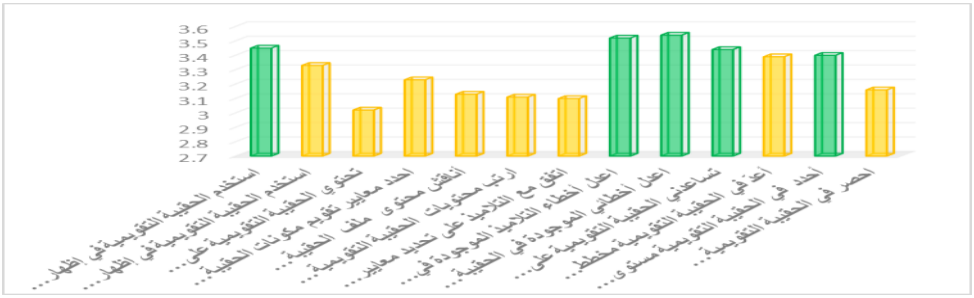
الشكل رقم (4) يوضح ترتيب عبارات المحور الرابع حسب المتوسط الحسابي

هـ- بالنسبة لعبارات المحور الرابع (الحقيبة التقويمية): تم وصف عبارات المحور الرابع حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (16):

الرقم	عبارات المحور الرابع (الحقيبة التقويمية)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
50	أستخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط ضعف التلاميذ	202	3.45	1.041
51	أستخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط القوة	202	3.33	1.081
52	تحتوي الحقيبة التقويمية على أنشطة تم	202	3.02	0.961

	انجازها خارج المدرسة من طرف التلاميذ			
53	أحدد معايير تقويم مكونات الحقيبة التقويمية	202	3.23	0.998
54	أناقش محتوى ملف الحقيبة التقويمية مع التلاميذ	202	3.13	1.027
55	أرتب محتويات الحقيبة التقويمية بالتعاون مع التلاميذ	202	3.11	1.000
56	أتفق مع التلاميذ على تحديد معايير الحقيبة التقويمية	202	3.10	1.085
57	أعدل أخطاء التلاميذ الموجودة في الحقيبة التقويمية	202	3.52	1.018
58	أعدل أخطائي الموجودة في الحقيبة التقويمية	202	3.54	1.022
59	تساعدني الحقيبة التقويمية على تقويم التلاميذ	202	3.44	1.132
60	أعدّ في الحقيبة التقويمية مخططا العمل الفصلي والسنوي للتلاميذ	202	3.39	1.070
61	أحدد في الحقيبة التقويمية مستوى كل انجاز يقوم به التلاميذ بشكل ملموس	202	3.40	1.103
62	أحصر في الحقيبة التقويمية المجالات التي ينبغي مضاعفة الجهود فيها	202	3.16	1.292
//	المحور ككل	202	42.90	8.252

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الرابع (الحقيبة التقويمية)نلاحظ أن العبارات (50، 57، 58، 59، 61) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40- 4.20) أما العبارات (51، 52، 53، 54، 55، 56، 60، 62) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60-3.40)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الرابع والذي بلغ (42.90) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط (34-44) ويمكن القول أن محور الحقيبة التقويمية حسب تقييم أفراد عينة الدراسة متوسط، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (5) يوضح ترتيب عبارات المحور الرابع حسب المتوسط الحسابي

ثانياً- عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة:

1-عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة: نصت الفرضية العامة لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات ضعيف"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للأداة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات

المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	186	218.90	25.276	201	18.503	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس (الأداء التقويمي) والذي بلغ (218.90) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 186، بناء عليه فإن مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (18.50) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة العامة والقائلة

"مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات ضعيف"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بربط نتائج دراستنا بالدراسات السابقة، نجد أن اغلب الدراسات السابقة اختلفت مع دراستنا حيث وجِدت الدراسات أن هناك صعوبة في التقويم التربوي، من بينها دراسة مسعود لبني صعوبات التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات كانت أهم نتائجها أن التقويم التربوي يعاني من صعوبات من بينها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة، كثافة المناهج التعليمية ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، وتؤكد أيضا دراسة طه حمود أن غالبية أساتذة مرحلة التعليم الثانوي يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ للنتائج المحصل عليها. نلاحظ أن اغلب الدراسات اختلفت مع دراستنا وهذا يرجع إلى اختلاف في مرحلة التعليم كذلك اغلب الدراسات أجريت بين السنة (2003-2010) ودراستنا جاءت بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات بحوالي (15) السنة خلال هذا السنوات من الزمن تلقى المعلم الكثير من الورشات التكوينية على المقاربة بالكفاءات وهذا ما يوضح سبب الاختلاف بين دراستنا والدراسات السابقة.

2-عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية ضعيف"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الأول من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية

المحور الأول	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	36	44.61	5.614	201	21.942	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول (معيار الشمولية) والذي بلغ (44.61) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 36، بناء عليه فإن مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في

ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (21.94) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الأولى والقائلة "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية ضعيف"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وبربط نتائج فرضية الدراسة بالدراسات السابقة نجد أن دراستنا تختلف مع دراسة طه حمود صالح حيث بينت هذه الأخيرة إن المعلمين ليس لديه علم بالتقويم الحديث وهو التقويم التكويني وان الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي ليس لديهم اطلاع بأنواع التقويم وأنهم يعتمدون فقط على التقويم التحصيلي وهذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف في مرحلة التعليم حيث أنا المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي يركز كثيرا على مهارات القراءة والكتابة والحساب وهذا ما يسهل له تقويم هذه الجوانب بسهولة عكس المرحلة الثانوية التي تحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت.

3-عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة ضعيف"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الثاني من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة

المحور الثاني	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	36	45.93	6.769	201	20.850	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني (التغذية الراجعة) والذي بلغ (45.93) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ36، بناء عليه فإن مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في

ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (20.85) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الثانية والقائلة "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة ضعيف"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بربط دراستنا بالجانب النظري نجد أن المعلم دائما ما كان يقدم تغذية راجعة للأخطاء التي كان يقع فيها المتعلم ولهذا دراستنا تكاد تكون قريبة من الواقع خاصة في هذا البعد وفي مرحلة التعليم الابتدائي يحتاج المتعلم إلى الكثير من التصويب والتصحيح ولهذا يلجأ المعلمين إلى استخدام التغذية الراجعة كأسلوب تقويمي لتوجيه عملية التقويم والتعلم.

4-عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة: نصت الفرضية الثالثة لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم ضعيف"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الثالث من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم

المحور الثالث	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	39	44.48	6.612	201	11.790	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثالث (شبكات التقويم) والذي بلغ (44.48) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 39، بناء عليه فإن مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (11.79) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن

الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الثالثة والقائلة "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم ضعيف"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بربط دراستنا بنتائج الدراسات السابقة نجد إن إعداد شبكات التقويم من طرف المعلم مرتفع وهذا راجع إلى أن المعلم مازال يعتمد على شبكات التقويم الجماعية التي تسهل له عملية التقويم وهذا سبب الأداء المرتفع لهذا البعد، وهذا ما تؤكده دراسة طه حمود بان الأداة الفعالة في التقويم بالنسبة للمرحلة الثانوية هي الاختبارات الفصلية وتؤكد دراسة خطوط رمضان أيضا أن مختلف الأساتذة ما زالوا يعتمدون على استراتيجية القلم والورقة. وقد يرجع حسب رأينا إلى أن المعلمين يعتمدون على شبكات التقويم الجماعية التي تسهل لهم العمل لكثرة التلاميذ في القسم وعدم كفاية الوقت وكثافة المنهاج

5-عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية ضعيف"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الرابع من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية

المحور الرابع	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	36	40.91	7.797	201	8.961	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية) والذي بلغ (40.91) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 36، بناء عليه فإن مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية مرتفع، وهذا ما أكدته

قيمة "ت" والتي بلغت (8.96) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الرابعة والقائلة "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية ضعيف "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. هذا راجع إلى أن الكثير من المعلمين ذوو الخبرة يتعاملون مع نقاط الضعف بعد اتخاذ القرار وهذا يرجع إلى الورشات التدريبية التي يتلقاها المعلمين وهذا ما تؤكده دراسة يوسف خنيش أن المفتشين يضطلعون بمهام التكوين وفق المقاربة بالكفاءات بالدرجة الأولى وبدرجة ثانية بالتعامل مع كل جديد يخص المقاربة بالكفاءات

6-عرض وتفسيرومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الخامسة: نصت الفرضية الخامسة لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية ضعيف"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الخامس من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية

المحور الخامس	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	39	42.90	8.252	201	6.727	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الخامس (معيار الحقيبة التقويمية) والذي بلغ (42.90) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 39، بناء عليه فإن مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (6.72) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الخامسة والقائلة "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم

الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية ضعيف "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. بربط نتائج هذه الفرضية بالدراسات السابقة نجد نتائج هذه الفرضية بنتائج الدراسات السابقة نجد أن كل من دراسة خطوط رمضان ودراسة طه حمود تؤكدان على إن معلمي المرحلة الثانوية يعتمدون على الاختبارات الفصلية وعلى استراتيجية القلم والورقة كأداة فعالة في التقويم وهذا الاختلاف بين دراستنا والدراسات السابقة يرجع إلى أن أغلب الدراسات هي بين السنة 2003 و2010 أي بعد مرور حوالي 15 السنة من تطبيق المقاربة بالكفاءات إذن يمكن أن نفسر مرور الزمن أكسب المعلم الخبرة في تطبيق سجلات الأداء من اجل تقويم الجانب المعرفي للمتعلم.

7-عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية السادسة: نصت الفرضية السادسة لهاته الدراسة على: "توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور التعليمي"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى باختبار تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح الفروق بين أفراد العينة في الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الطور التعليمي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	داخل المجموعات	5097.122	4	1274.281	2.036	0.091	غير دال
	ما بين المجموعات	123322.091	197	626.000			
	الكلي	128419.213	201				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى بـ "تحليل التباين الأحادي" في (الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي) والتي بلغت (2.03)، نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المحصل عليها جاءت مؤيدة للفرض الصفري الذي ينفي وجود الفرق ومنه فإن هذه النتيجة جاءت معارضة لفرضية البحث السادسة القائلة "توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور

التعليمي ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%). بربط نتائج هذه الفرضية بالجانب النظري نستنتج إن اغلب المعلمين الذين درسوا في السنة الأولى أو الثانية قد تم ترقيتهم إلى مستويات أخرى حيث أن اغلب المعلمين مارسوا التعليم بالانتقال من طور إلى طور آخر ولهذا يمكننا أن نرجع عدم وجود فروق إلى عدم تطوير المعلم لقدراته التقويمية وعدم مسايرته للعمر العقلي للتلميذ بالإضافة إلى كثرة المواد التي يدرسها، حيث تؤثر على أدائه التقويمي.

8-عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية السابعة: نصت الفرضية السابعة لهاته الدراسة على: "توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى باختبار تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين أفراد العينة في الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	داخل المجموعات	361.400	2	180.700	0.281	0.755	غير دال
	ما بين المجموعات	128057.813	199	643.507			
	الكلي	128419.213	201				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى بـ "تحليل التباين الأحادي" في (الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي) والتي بلغت (0.28)، نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرض الصفري الذي ينفي وجود الفرق ومنه فإن هذه النتيجة جاءت معارضة لفرضية البحث السابعة القائلة "توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%). بربط نتائج دراستنا بالدراسات السابقة نجد أن دراستنا اتفقت مع دراسة يوسف خنيش التي تؤكد

عدم وجود فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد وهذا يرجع إلى أن اغلب الأساتذة تلقوا نفس التكوين الخاص بالمقاربة بالكفاءات وهو التكوين السريع الذي انتهجه وزارة التربية منذ تطبيق المقاربة بالكفاءات.

-الاقتراحات: رغم أن دراستنا كانت قد بينت أن المعلمين متحكمون إلى حد كبير في التقويم وفق معايير المقاربة بالكفاءات إلا أن هذا لا يمنعنا من تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة تحديد معايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث لم يتم العثور عليها لا في دليل التقويم التربوي ولا في الدليل المنهجي لوزارة التربية والتعليم
- ضرورة تكوين معلمي المرحلة الابتدائية على التقويم وفق المعايير من أجل خلق ثقافة التقويم وفق المعايير
- ضرورة تكوين المعلمين على التقويم وفق نظريات التعلم لأن المقاربة بالكفاءات لم تأتي من العدم وإنما ترتكز على نظريات من بينها النظرية المعرفية، النظرية البنائية، النظرية السوسيو بنائية، إذ لم يتحكم المعلم في التدريس والتقويم وفق هذه النظريات، فكيف به سيتحكم في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات
- ضرورة خلق تخصصات على مستوى الجامعة تدرس التقويم والمقاربة بالكفاءات من اجل ربط الجامعة بالواقع
- ضرورة تكوين المعلمين على اعتماد أدوات التقويم مثل شبكات التقويم والحقيبة التقويمية، سلالم التقدير.

-خاتمة:

يعتبر الأداء التقويمي مهم في العملية التعليمية التعلمية، حيث أنه لا يمكن توقع تعليم أو تدريس بدون تقويم تربوي، أو أداء تقويمي، سواء كان من طرف المعلم موجه نحو تلاميذه أو من طرف المتعلم موجه نحو أستاذه أو من المفتش والمدير أو وزارة التربية موجه نحو المدرسة أو الأستاذة الذين يعتبرون حجر الزاوية داخل غرفة الصف، ولكن هذا لا يتأتى إلا من خلال تقديم تكوين حقيقي لعناصر العملية التربوية، بما فيها المعلمين على كيفية تطبيق أنواع وأدوات ومعايير التقويم داخل غرفة الصف أو القسم، سواء كان ذلك على مستوى المرحلة الابتدائية أو باقي المراحل الأخرى وتكمن أهداف وأفاق دراستنا في تحديد معايير المقاربة بالكفاءة لكي يتسنى للمعلمين التقويم وفقها حتى تصبح ثقافة سائدة في أوساط المدرسة الجزائرية بالإضافة إلى تقديم تكوين إقامي لخريجي الجامعة لا تقل مدته عن سنتين، ثم بعد التكوين نقيم المستوى الذي وصل إليه الأساتذة ونوجه كل أستاذ حسب تخصصه، أما فيما يخص المرحلة الابتدائية فنرى أنه من

الواجب أن يكون لكل طور تعليمي أستاذ خاص بمواد العلوم الاجتماعية وأستاذ آخر خاص بالمواد العلمية، حتى نعطي المعلم الوقت الكافي للتدريس والتقويم، ولما الإبداع.

- قائمة المراجع:

- عواجي أحمد خميس محمد. (2014). تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين الأجانب بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الجامعة الإسلامية في ضوء التفاعل الصفي، السعودية، المدينة المنورة.

- الحارثي إبراهيم بن احمد مسلم. (2014). تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة.. ط1. السعودية، الرياض: مكتبة فهد للنشر والتوزيع

- بواجلابن الحسن. (2013، 2012). التقويم التربوي، المغرب، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين: مراكش.

- بن سي مسعود لبنى. (2007-2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

- لبيض عبد المجيد. (2008-2009). تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للأشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

- خنيش يوسف. (2005-2006). "صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"، الجزائر، جامعة الحاج لخضر باتنة، رسالة ماجستير غير منشورة.

- واعلي محمد الطاهر. (2011). بيداغوجيا الكفاءات. ط 2. الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع.

- قمير محمود، (2004) الإصلاح التربوي في مصر ضروراته -فعالياته -معوقاته جامعة القاهرة، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة بالمنصورة، أفاق الإصلاح التربوي في مصر، 2 و3 أكتوبر.

- علي محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. ط 1. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- خطوط رمضان. (2009-2010). "استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم إثناء التطبيق" الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة، رسالة ماجستير غير منشورة.

- عرفان خالد محمود محمد. (2005). التقويم التراكمي الشامل (البورتفوليو) ومعوقات استخدامه في مدارسنا. ط 1. القاهرة: علم الكتب للنشر والتوزيع

- Andrew Bruce Campbell. (2014). Understanding the teacher performance evaluation process from the perspective o Jamaican public school teachers a thesis submitted in

conformity with the requirements for the Philosophy Department of Leadership, Higher and Adult Education Ontario Institute for the Studies in Education.

- Edang Nnang. (2013(. L'approche par compétences dans les pays endéveloppement effets des reformes curriculaires en Afrique subsaharien l'université de bourgogne. Thèse docteur.

- Shakman, K., Riordan, J., Sanchez, M. T., Cook, K. D., Fournier, R., & Brett, J. (2012). An Examination of Performance-Based Teacher Evaluation Systems in Five States. Issues & Answers. -No. 129. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands.

- Paulo Santiago and Francisco Benavides. (2009). Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country (Teacher Evaluation : Current Practices in OECD countries and a Literature Review,