التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وتكوين المعلم

د. رابح قدوري
جامعة الجزائر2

ملخص:

يختلف التقويم بأنواعه في إطار المقاربة بالكفاءات عنه وفق المقاربة بالأهداف، وهناك تحديات تواجه التوفيق بين المقاربة بالكفاءات والتقويم المناسب لها على أكثر من صعيد. في هذه المداخلة نحاول تبيان أوجه الإخفاق الموضوعية التي تعاني منها منظومتنا التربوية منذ انطلاقة الإصلاح في سبتمبر2003 إلى يومنا هذا، رغم بعض المحاولات الجادة على المستوى النظري. فقد تدعّم المعلّم بالمناهج والوثائق المرافقة لها وكذا الدليل المناسب وكلها ألحت على تبني التقويم الملائم للمقاربة، ولكن كل ذلك لم يمكّن المعلم من التطبيق المقبول للمناهج الجديدة بالشكل المطلوب. فقد خانه تكوينه الذي لم تعط له أهمية تكون في مستوى طموح روح الإصلاح وما جاء به من تحديات في ظروف أقل ما يقال عنها أنها غير مناسبة، إضافة إلى جملة عوامل اقتصادية واجتماعية مثبطة للمعلم. من خلال نتائج البحث الذي أجريناه وهو موضوع مداخلتنا هذه سنبين أهم الصعوبات الميدانية التي يجابهها المعلم في التعامل الجيد مع المقاربة بالكفاءات لا سيما ما تعلق بالتقويم، مجيبين على كثير من التساؤلات، من مثل:

ما الفرق بين متطلبات المقاربتين؟ وهل مدُّ المعلّم بالوثائق المختلفة من شأنه أن يجعله ينجح في تدريس المناهج الجديدة ومن ثم بناء الكفاءات المختلفة؟ ما دور المفتش هنا؟ بل هل هو نفسه تلقّى التكوين المناسب في إطار هذه المقاربة حتى يشرف بالشكل الصحيح على التوجيه وإسداء النصح والمراقبة؟ هل واكب التكوين، بصفة عامة، متطلبات الإصلاح، أم بقي في وضع المتفرج تاركا المنظومة التربوية تتخبط في مشكلاتها، فلا هي تخلت عن المقاربة بالأهداف ولا هي انسجمت مع المقاربة بالكفاءات؟

Abstract:

The calendar is different in the context of the competency approach according to the approach to the goals, and there are challenges to reconcile the approach to competencies and appropriate evaluation on more than one level. In this intervention we try to show the substantive failures of our educational system since the beginning of reform in September 2003 to this day, despite some serious attempts at the theoretical level. The teacher has supported the curriculum and the accompanying documents as well as the appropriate guide, all of which insisted on adopting the appropriate evaluation of the approach, but all this did not enable the teacher to apply acceptable to the new curricula as required. His unpopular composition has betrayed the level of ambition and challenges of the spirit of reform in circumstances that are less than likely to be inappropriate, as well as a combination of economic and social factors that inhibit the teacher. Through the results of our research, which is the subject of our intervention, we will show the most important field difficulties faced by the teacher in dealing well with the approach competencies, especially on the calendar, answering many questions, such as:

What is the difference between the requirements of the two approaches? Is extending the teacher with various documents would make him succeed in teaching new curricula and then build different competencies? What is the role of the inspector here? But has he himself received the appropriate training in the framework of this approach to oversee properly the guidance and advice and control? Did the composition, in general, meet the requirements of reform, or remained in the status of the spectator leaving the educational system wandering in its problems, so it abandoned the approach to the goals and is not consistent with the approach competencies?

إشكـالية البحث:

يختلف التقويم في المقاربة بالكفاءات عنه في المقاربة بالمحتويات أو بالأهداف. ذاك أن "المقاربة بالمحتويات تنظر إلى التعليم على أنه قائمة من المواد بمحتويات ينقلها المعلم إلى تلاميذه، كما أن المقاربة بالأهداف تركز على السلوكات الملاحظة غير أنها سلوكات خالية من التكامل فيما بينها تتطلب تنميتها عند المتعلمين. أما المقاربة بالكفاءات فتهتم بتنمية إمكانية المتعلمين لاستثمار مجموعة مدمجة من الموارد للوصول إلى حل لوضعية إشكالية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات. وشتان بين هذه المقاربات الثلاثة ومتطلباتها سواء أكان ذلك على مستوى المعلم أم التلميذ أم تقويم التعلّمات" (**De Ketele J.M et Gerard F.M.، (2005)، p. 7.**

إن المشكلة الأساسية التي يعاني منها التعليم عندنا ومنذ الإصلاح التربوي الذي انطلق منذ سبتمبر 2003 يتعلق أساسا في عدم الفصل بين هذه المقاربات بل الخلط بينها وعدم تبيّن الخطوط الفاصلة فيما بينها ناهيك عن أوجه التكامل الممكنة لا سيما ما تعلق بالمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. ومن ثم وإذا كان الفصل غير قائم عند المعلم بين هذه المقاربات فكيف يمكن أن ننتظر منه القيام بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات على أحسن وجه؟ بل لقد أجّلت صياغة الاختبارات الرسمية وفق التقويم الذي تتطلبه المقاربة بالكفاءات وهذا اعتراف ضمني بأن هذا النوع من التقويم دونه صعوبات. إن المشكلة الأساسية التي تقف حجر عثرة في نجاح الإصلاح تتعلق أساسا بتكوين المعلم وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات.

إن الجهد الواضح المبذول في إطار الإصلاح التربوي في الجزائر وفق المقاربة بالكفاءات يكاد ينحصر في الجهود التي قامت بها اللجنة الوطنية للمناهج واللجان الفرعية المتخصصة المنبثقة عنها، رغم النقائص الكثيرة التي اكتنفت أعمالها وتجلت في سلبيات كان يمكن تفاديها من خلال المراجعات الكثيرة التي ما فتئت اللجان المتعددة تقوم بها. وقد نتج عن ذلك توفير وثائق أربعة أساسية بين يدي المعلم وهي:

1. وثيقة المنهاج بالنسبة لكل مادة وكل مستوى.
2. الوثيقة المرافقة للمنهاج بالنسبة لكل مادة ومستوى.
3. دليل المعلم (الأستاذ) بالنسبة لكل مادة ومستوى.
4. كتاب التلميذ بالنسبة لكل مادة وكل مستوى.

غير أن المعلم لم يتلق التكوين المجدي المحضر لانطلاقة الإصلاح ولا التكوين المرافق له، ما عدا بعض المحاولات من طرف بعض المفتشين وهم أنفسهم لم يتلقوا تكوينا خاصا بهم في هذا الإطار.

وكأن القائمين بالإصلاح ينتظرون من المعلم أن يقوم بتكوين ذاتي في مقاربة هي أصعب المقاربات إطلاقا. وعلى هذا الأساس فإننا نطرح التساؤلات الآتية محاولين الإجابة عنها لاحقا:

1. هل مدُّ المعلّم بالوثائق المختلفة من شأنه يجعله ينجح في تدريس المناهج الجديدة ومن ثم بناء الكفاءات المختلفة؟

2. هل واكب التكوين، بصفة عامة، متطلبات الإصلاح، أم بقي في وضع المتفرج تاركا المنظومة التربوية تتخبط في مشكلاتها، فلا هي تخلت عن المقاربة بالأهداف بل عن المقاربة بالمحتويات لأن التاريخ التربوي وتجربة المدرسة الأساسية طوال 23 سنة، خاصة يشهدان بأننا فشلنا في تطبيق المقاربة بالأهداف أصلا، ولا هي انسجمت مع المقاربة بالكفاءات؟

3. ما هي جهود المعلم لتكوين ذاته وفق المقاربة بالكفاءات والتقويم وفقها؟

4. هل وافق تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تطبيق للتقويم في إطارها؟

5. هل الجهود المبذولة في إطار تطبيق الإصلاح كانت كفيلة بأن تجعل المعلم يتخلى عن الممارسات البيداغوجية التابعة للمقاربة بالمحتويات؟

الفرضيات:

1. الوثائق التربوية الرسمية التي صاحبت الإصلاح ضرورية لكنها لا تمكن المعلم وحدها من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

2. تطبيق الإصلاح كان صوريا ولم يجعل المعلم يتخلى عن الممارسات البيداغوجية السابقة لاسيما ما تعلق منها بالمقاربة بالمحتويات.

3. عمليات التكوين الموجهة للمعلمين لم تدعم متطلبات الإصلاح التربوي.

4. قام المعلمون بمحاولات للتكوين الذاتي لفهم التقويم وأنواعه في إطار المقاربة بالكفاءات، لكنها تبقى غير كافية.

5. تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لم يراع فيه تطبيق التقويم وفقها.

الإجراءات المنهجية:

العينة:

للإجابة عن التساؤلات السابقة والتحقق من الفرضيات قمنا ببناء استبيان وبعد عرضه على المحكمين والعمل بملاحظاتهم عرضناه على عينة من معلمي بعض المدارس الابتدائية التابعة لمديريات التربية الثلاثة بالجزائر العاصمة (27 مدرسة) قدر عددها الأوّلي بـ 200 معلم، تمكنا من استرجاع 141 استبيانا مستوفيا شروط الدراسة الموضوعية، حيث تماطل 35 معلما في إرجاع الاستبيانات كما كنا مضطرين لإلغاء 24 استبيانا لكونها ناقصة من حيث البيانات الضرورية، علما بأن الاستبيانات قد شملت معلمي المستويات الخمسة للتعليم الابتدائي.

الاستبيان: يتكون الاستبيان من 12 عبارة مقسمة على محورين:

المحور الأول: وتكوّن من 5 عبارات تدور حول الشروط التي تم فيها تطبيق المناهج الجديدة (المعلومات المقدمة للمعلمين، التكوين السابق وهل كان مناسبا لتطبيق المناهج الجديدة أم لا، مدى الاستفادة من التكوين المصاحب لتطبيق المناهج الجديدة أم لا، مدى توفر الوثائق الضرورية للقيام في الشروع بتنفيذ المناهج الجديدة مدى توفر التنظيم البيداغوجي والإداري المناسبين).

المحور الثاني: وشمل 7 عبارات، أيضا، تدور حول التعلّمات وتقويمها (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي).

عرض النتائج وتحليلها:

المحور الأول:

ويمكن عرض النتائج المتعلقة بالمحور الأول بعباراته الخمسة (5) المتعلقة بالظروف التي تم تطبيق المناهج الجديدة فيما يلي:

جدول رقم (1) يبين مختلف الإجابات عن العبارات الخمسة للمحور الأول

العبارات	موافق تماما		موافق إلى حد ما		غير موافق		معارض		لا رأي لي		دون إجابة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
1. الإعلام حول تطبيق المناهج الجديدة كاف	23	16.31	61	43.26	39	27.66	12	8.51	0	0	6	4.26
2. التكوين السابق للمعلم كاف للتطبيق	23	16.31	33	23.4	48	34.04	18	12.77	6	4.26	13	9.22
3. التكوين المصاحب للتطبيق مفيد	31	21.99	59	41.8	28	19.86	5	3.55	6	4.26	12	8.51
4. الوثائق الضرورية متوفرة	31	21.99	59	41.84	35	24.82	5	3.55	1	0.71	10	7.09
5. التنظيم البيداغوجي والإداري سهلا تطبيق المناهج	31	21.98	47	33.33	19	13.48	12	8.51	5	3.55	27	19.15

أولا: من خلال نتائج الجدول رقم وبخصوص العبارة الأولى (كان الإعلام حول تطبيق المناهج الجديدة كافيا) تبدو استجابات المعلمين مركزة حول (موافق إلى حد ما بنسبة 43.26 %، وتليها موافق تماما بنسبة 16.31 %، ثم غير موافق بنسبة 27.66 %). أما بقية النسبة المقدرة بـ:12.77 % فهي

موزعة بين المعارضة وعدم الإدلاء برأي. يبدو من خلال هذه النسب أن المعلمين يقرون بتلقي المعلومات الكافية لاسيما عندما نجمع نسبتي الموافقة فتصبح 59.57 %.

ثانيا: وبخصوص العبارة الثانية (التكوين السابق للمعلم كاف لتطبيق المناهج الجديدة) تبدو استجابات المعلمين مشتتة حول غالبية الاختيارات (غير موافق بنسبة 34.04 %، ثم موافق إلى حد ما بنسبة 23.4%، وتليها موافق تماما بنسبة 16.31%، ثم معارض بنسبة 12.77%، كما أنه يمكن أن نعتبر نسبة 9.22 % المعبرة عن "دون إجابة" ذات أهمية. ونظرا لهذا التشتت فقد حسبنا قيمة كا2 للفصل بين هذه الفروق والنظر فيما إذا كانت ذات دلالة أم لا.

وبما أن حد الدلالة لدرجة حرية 5 (6-1) بدرجة ثقة 0.99 وشك بدرجة 0.01 هو 15.09. فالفروق بين تكرارات هذه العبارة دالة عند مستوى 0.01 نظرا لأن قيمة كا2 المحسوبة (48.39) تفوق المتوقعة (15.09).

وعلى هذا الأساس فيمكن اعتبار استجابة غير موافق ذات أهمية، وهذا يقودنا للقول بأن تكوين المعلمين السابق لم يفدهم في التعامل مع المقاربة الجديدة. وهي نتيجة تتوافق مع الملاحظات اليومية لواقع ما يجري في المدارس للأسف، وهو معبر على أنه كان من الضروري القيام بتكوين تحضيري للمعلمين قبل انطلاق عملية تطبيق المناهج الجديدة لأن لها متطلبات غير متوفرة بالنسبة لتكوين المعلمين.

ثالثا: أما بخصوص العبارة الثالثة من هذا المحور التي تنص على: (التكوين الذي صاحب تطبيق المناهج الجديدة كان مفيدا) فالاستجابات تتركز حول (موافق إلى حد ما بنسبة 41.84%، ثم موافق تماما بنسبة 21.99 %، وهاتان النسبتان تشيران إلى أن المعلمين يقرون بأنهم قد تلقوا تكوينا مفيدا لا سيما عند جمع النسبتين حيث تصبح نسبة موافق 63.83 %. وهذه الإجابة بهذه النسبة المرتفعة تجعلنا إذا لم نكن على دراية كافية بواقع التكوين نتسرع في الحكم لصالح عملية التكوين وقد نلقي باللائمة على المعلم فيما يخص القصور الملاحظ في أداء مهامه. ذلك أن مديرية التكوين رغم ما قدم للمعلمين من محاولات تكوين سواء ما يقوم به المفتشون من خلال الندوات التربوية مثلا، أو ما لقيه المعلمون والأساتذة عن طريق التكوين عن بعد لم يخص إلا الجانب العلمي المحض وليس التربوي المركز على متطلبا تطبيق المقاربة بالكفاءات.

رابعا: أما بخصوص العبارة الرابعة من هذا المحور التي تنص على: (توزيع الوثائق البيداغوجية لتطبيق المناهج الجديدة كان كافيا) فالاستجابات تتركز حول (موافق إلى حد ما بنسبة 41.84%، ثم غير موافق بنسبة 24.82%، ثم تليها استجابة موافق تماما بنسبة 21.99 %. أما الاستجابات الباقية فليست ذات أهمية بالنظر لنسبها الضئيلة حيث أخذت مجتمعة نسبة 11.35%، وبالنظر إلى استجابة موافق إلى

حد ما يمكن القول بأن الوثائق المذكورة آنفا قد وضعت بين أيدي المعلمين، وهذه حقيقة تعبر عن الواقع إلى حد كبير، غير أن السؤال الذي يبقى مطروحا هو حول إمكانية الاستفادة من تلك الوثائق إذا لم تصحب بتكوين يمكن من ذلك ويشير إلى محتوياتها ويخلق الدافع للتعامل معها.

خامسا: أما فيما يتعلق بالعبارة الخامسة التي تنص على: (التنظيم البيداغوجي والإداري سهلا تطبيق المناهج الجديدة) تبدو استجابات المعلمين مشتتة حول غالبية الاختيارات موافق إلى حد ما بنسبة 33.33%، موافق تماما بنسبة 21.98%، دون إجابة بنسبة 19.15%، غير موافق بنسبة 13.48 %، ثم تليها معارض بنسبة 8.51%، أما استجابة لا رأي لي فكانت 3.55%. ونظرا لهذا التشتت فقد حسبنا قيمة كا2 للفصل بين هذه الفروق والنظر فيما إذا كانت ذات دلالة أم لا.

وبما أن حد الدلالة لدرجة حرية 5 (6-1) بدرجة ثقة 0.99 وشك بدرجة 0.01 هو 15.09. فالفروق بين تكرارات هذه العبارة دالة عند مستوى 0.01 نظرا لأن قيمة كا2 المحسوبة (47.46) تفوق المتوقعة (15.09).

وعليه فإن استجابة موافق إلى حد ما (33.33%) تعبر حقيقة عن كون التنظيمين المذكورين قد سهلا تطبيق المناهج الجديدة. غير أننا نبقى نتساءل ما حقيقة ذلك التسهيل هل هو فقط يتلخص في حضّ المعلم على العمل وفق التوجيهات الجديدة للمناهج ثم تركه يتصرف في قسمه بالطريقة التي أراد وكيفما فهم تلك التوجيهات؟

المحور الثاني:

أوّلا: نعرض نتائج العبارات الثلاثة من المحور الثاني وهي تخص وضعيات التعلم وإجراء التقويم بأنواعه الثلاثة فيما يلي:

جدول رقم (2) يبين مختلف الإجابات عن العبارات الثلاثة الأولى من المحور الثاني

العبارات	موافق تماما		موافق إلى حد ما		غير موافق		معارض		لا رأي لي		دون إجابة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1. وضعيات التعلم تمكن من القيام بالتقويم التشخيصي عندما يكون ضروريا	46	32.62	78	55.34	3	2.13	3	2.13	2	1.42	9	6.38
2. وضعيات التعلم تمكن من القيام بالتقويم التكويني	39	27.7	84	59.6	6	4.3	1	0.71	2	1.1	9	6.4
3. وضعيات التعلم تمكن من القيام بالتقويم التحصيلي	36	25.53	87	61.7	1	0.71	5	3.55	3	2.13	9	6.38

1. من خلال نتائج الجدول رقم 2، وبخصوص العبارة الأولى (وضعيات التعلم تمكن من القيام بالتقويم التشخيصي) تبدو استجابات المعلمين مركزة حول (موافق إلى حد ما بنسبة 55.34%، وتليها موافق تماما بنسبة 32.62 %). أما بقية النسب المقدرة مجموعة بـ 12.04% فهي موزعة بين دون إجابة وغير موافق والمعارضة وعدم الإدلاء برأي. يبدو من خلال هذه النسب (لاسيما عندما نجمع نسبتي الموافقة حيث تصبح 87.96%) أن المعلمين يقرون بكون الوضعيات التعليمية التي يطبقونها تمكنهم من إجراء التقويم التشخيصي عندما يرونه ضروريا لاسيما في بداية السنة الدراسية بغرض التعرف على نقاط الضعف والقوة عند تلاميذهم.

2. وبخصوص العبارة الثانية (وضعيات التعلم تمكن من القيام بالتقويم التكويني) تبدو استجابات المعلمين مركزة حول (موافق إلى حد ما بنسبة 59.6%، وتليها موافق تماما بنسبة 27.7 %). أما بقية النسب المقدرة مجموعة بـ 12.9% فهي موزعة بين دون إجابة وغير موافق والمعارضة وعدم الإدلاء برأي. يبدو من خلال هذه النسب (لاسيما عندما نجمع نسبتي الموافقة حيث تصبح 87.3%) أن المعلمين يقرون بكون الوضعيات التعليمية التي يطبقونها تمكنهم من إجراء التقويم التكويني.

3. أما بخصوص العبارة الثالثة (وضعيات التعلم تمكن من القيام بالتقويم التحصيلي) فتبدو استجابات المعلمين مركزة أيضا حول (موافق إلى حد ما بنسبة 61.7%، وتليها موافق تماما بنسبة 25.53 %). أما بقية النسب المقدرة مجموعة بـ 12.77% فهي موزعة بين دون إجابة وغير موافق والمعارضة وعدم الإدلاء برأي. يبدو من خلال هذه النسب (لاسيما عندما نجمع نسبتي الموافقة فتصبح 87.23%) أن المعلمين يقرون بكون الوضعيات التعليمية التي يطبقونها تمكنهم من إجراء التقويم التحصيلي.

تبدو استجابات المعلمين حول العبارات الثلاثة السابقة المتعلقة بأنواع التقويم الثلاثة متشابهة الاستجابات ويزعم المعلمون من خلالها أنهم لا يجدون أي صعوبة في إجراء التقويم وأن الوضعيات التعليمية تمكنهم من ذلك. إننا سنرى مواءمة هذه الاستجابات مع ما يرونه بخصوص آرائهم المختلفة حول ما يمكن القيام به لتحسين التقويم فيما يلحق من استجابات.

ثانيا: نعرض فيما يلي آراء المعلمين بخصوص العبارة المتعلقة بمدى استعمالهم للتقويم بصفته وسيلة تمكنهم من التعرف أحسن على تلاميذهم، وذلك من خلال محتويات الجدول رقم (3):

الجدول رقم(3)استجابات المعلمين حول استفادتهم من التقويم في التعرف على إمكانيات تلاميذهم

العبارة	نعم		لا		دون إجابة	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
استعمال أنواع التقويم لتتعرف على إمكانيات تلاميذك؟	118	83.69	7	4.96	16	11.34

من خلال نتائج الجدول نجد المعلمين يؤكدون بأنهم يستعملون التقويم ويستفيدون منه في التعرف على إمكانيات تلاميذهم من أجل تعليم أفضل. فأربع وثمانون بالمئة (83.69 %) منهم أجابوا بنعم. وهذا دليل على مدى وعيهم بكون التقويم وسيلة أساسية ليس فقط للحكم على مدى الاكتساب لدى التلاميذ ولكنه وسيلة هامة من أجل التعرف على جوانب القوة والضعف عند تلاميذهم حتى يتكفلوا بها أحسن تكفل.

ثالثا: نعرض فيما يلي آراء واقتراحات المعلمين من أجل تحسين التقويم، وذلك من خلال محتويات الجدول رقم (4):

جدول رقم (4) آراء واقتراحات المعلمين لتحسين التقويم

آراء واقتراحات لتحسين التقويم	زيادة الحجم الساعي لبعض المواد، مثلا: تاريخ وجغرافيا		تخفيف المناهج		تقليص عدد التلاميذ		وضع منهاج واحد شامل		تكييف المناهج الجديدة ومستوى التلاميذ الحقيقي		تبسيط إجراءات التقويم		دون إجابة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	2	1.41	6	4.3	2	1.41	2	1.41	1	0.70	1	0.7	127	90.4

على الرغم من عدم تجاوب المعلمين مع هذا السؤال وإحجامهم بالتالي عن إعطاء آرائهم بخصوص ما يمكن القيام به لتحسين أداء التلاميذ عامة والتقويم خاصة، إذ كانت نسبة الذين لم يقدموا إجابة تقدر بـ: 90.4 %، إلا أنّ الاقتراحات التي تقدم بها الباقون ورغم عددهم المنخفض إذ لم يشكلوا إلا نسبة 9.6 % موضوعية ومفيدة جدا (زيادة الحجم الساعي لبعض المواد، تخفيف المناهج وهذا لا يتعارض مع

الاقتراح الأول، تقليص عدد التلاميذ وهذا مطلب يستجيب لمتطلبات التعليم النوعي، وضع منهاج واحد شامل حيث يلاحظ أن لكل مادة وضع منهاج.

بل أحيانا المادة الواحدة وضع لها أكثر من منهاج كاللغة مثلا، تكييف المناهج مع المستوى الحقيقي للتلاميذ وغالبية تلاميذنا يعانون من المستوى العالي للمناهج مما يتسبب في عدم استيعابهم، تبسيط إجراءات التقويم، وهذا الرأي الأخير يعكس حقيقة معاناة معلمينا مع متطلبات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ويدل على أن الاستجابات العالية السابقة المعبرة عن القيام بأنواع التقويم الثلاثة تستدعي إعادة النظر فيها وتفسيرها التفسير الحقيقي غير الظاهري إذ لا تعبر عن حقيقة التكفل في أقسامنا بالتقويم...

رابعا: آراء واقتراحات المعلمين حول إسهام استعمال التقويم التشخيصي في التعرف على إمكانيات التلاميذ من خلال تجربتهم، ونعرض هذا من خلال محتويات الجدول رقم(5):

جدول رقم (5) آراء واقتراحات المعلمين حول التقويم التشخيصي والتعرف على إمكانيات التلاميذ

آراء واقتراحات المعلمين	تعرف أفضل على مستوى التلاميذ الحقيقي		التكفل باحتياجات التلاميذ		تكييف المناهج مع قدرات التلاميذ		لا لم أستعمل هذا النوع من التقويم		تبسيط إجراءات التقويم		دون إجابة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	67	47.86	28	20.21	31	22.33	2	1.1	2	1.1	11	8.5

من خلال معطيات الجدول يتبين أن المعلمين يرون فعلا أن التقويم التشخيصي يساعد على التعرف الأفضل على مستوى التلاميذ الحقيقي بنسبة 47.86 %، كما أنهم يرون أنه يفيد في تكييف المناهج مع قدرات التلاميذ بنسبة 22.33 % وأن التقويم التشخيصي يساعد على التكفل بحاجات التلاميذ بنسبة 20.21 %. وهذه الآراء الثلاثة مجتمعة تمثل نسبة 90.40 %. وهذا دليل على أن المعلم يعي الفروق بين أنواع التقويم الثلاثة التي ركزنا عليها في هذا البحث، فهل بالفعل له الإمكانيات لاستغلالها؟

خامسا: آراء المعلمين حول الصعوبات التي يواجهونها عند استعمال التقويم التكويني من خلال تجربتهم،

ونعرض هذا من خلال محتويات الجدول رقم(6):

الصعوبات المواجهة	استحالة تقديم الدروس وإجراء التقويم التكويني		عدم وجود صعوبات		مستوى التلاميذ لا يمكّن من استعمال التقويم التكويني		الأسبقية للمعارف والعلوم أما التقويم فثانوي		دون إجابة	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	54	38.30	41	28.72	24	17.02	16	11.70	6	4.26

من خلال معطيات الجدول يتبين أن المعلمين يرتكبون بعض الأخطاء الفادحة في النظرة إلى التقويم التكويني وهذا عكس ما بدر منهم بخصوص التقويم التشخيصي: إذ يرون أنه من غير الممكن أن نقوم بتقديم الدرس وفي نفس الوقت نقوم بالتقويم التكويني وكأنه تقويم تحصيلي يأتي بعد الانتهاء من القيام بالنشاطات المتعلقة بموضوع الدرس، واستجابتهم هذه ذات أهمية وتدل على الفجوة الكبيرة الخاصة بنقص تكوينهم لاسيما أنها تقدر بنسبة 38.30%.

كما أنهم يرتكبون خطأ آخر وهو دليل ثان على نقص في تكوينهم بحيث يجيبون "بأن مستوى التلاميذ لا يمكن من استعمال التقويم التكويني" وكأن التلميذ هو الذي يرقى إلى مستوى التقويم وليس المعلم هو الذي يكيف تقويمه ومعلوماته ومعارفه التي يقدمها مع مستوى التلاميذ، وتبقى هذه الإجابة هامة وهي تمثل نسبة 17.02 % من إجابات المعلمين على هذا السؤال.

وثمة خطأ ثالث تقدر الاستجابة فيه بنسبة 11.70 % وهو إعطاء الأهمية أوّلا للمعارف والعلوم، وهذا تأكيد على ضرورة الإسراع في تكوين المعلمين لأن تطبيق المناهج الجديدة لا يتم وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات لا سيما في شطر التقويم التكويني الذي يظل عملية متزامنة مع بناء الكفاءات وشرطا أساسيا للنجاح فيه. وهذا يتعارض تماما وينفي ما جاء من استجابات للمعلمين بخصوص استفادتهم من التقويم على التعرف على إمكانيات تلاميذهم (انظر معطيات الجدول رقم 3).

كما أن هناك نسبة تقدر بـ: 28.72 % تجيب بأنها لا تجد صعوبات في استعمال التقويم التكويني، ولنا أن نتساءل هنا: "كيف يتم تعاملهم الحقيقي هنا؟" علما بأن نسبة تقدر بـ: 4.26% لم تجب عن هذا السؤال.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

للمعلمين، ما عدا تلك الجهود الفردية التي قام بها بعض المفتشين في إطار تكوينهم العصامي الذاتي، وكذلك ينبغي أن ننوه بجهود بعض المعلمين في هذا الإطار.

2. أما بخصوص كون وضعيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات تمكن من القيام بأنواع التقويم الثلاثة فيجيب المعلمون بالإيجاب. غير أن تحليلنا لاستجاباتهم اللاحقة يتعارض مع إجابتهم هذه، مما يجعلنا ننظر بحذر لمثل هذه الاستجابات ونشك في مصداقيتها.

3. كما أن المعلمين يجيبون بأنهم استفادوا من ممارسة التقويم في التعرف على الإمكانيات الحقيقية لتلاميذهم، لعل هذا يرجع إلى التقويم التشخيصي الذي يقرون بأنهم استعملوه أما التقويم التكويني فيظهر من خلال آرائهم اللاحقة، لاسيما ما تعلق بآرائهم حول تحسين التقويم بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة، بأن استجاباتهم حوله تعكس الواقع الذي يعطي الانطباع بأن التكوين يشكل النقطة السوداء في الإصلاح، و"فاقد الشيء لا يعطيه".

4. أما بخصوص آرائهم واقتراحاتهم لتحسين التقويم عموما فجاءت استجاباتهم مخيبة إذ لم يستجب لهذا الطلب 90.4 % من المعلمين، وأحجموا عن الاستجابة. وهذا يعكس حقيقة مرة تتلخص في كون المعلمين لم يباشروا حقيقة التقويم كما تنص عليه المقاربة بالكفاءات وكما جاء في مختلف الوثائق المقدمة لهم. ذلك أن الممارس له تنعكس تجربته في استجاباته. كما حصل مع النسبة الباقية المقدرة بـ: 9.60 % الذين على الرغم من عددهم القليل (حوالي 14 معلما) جاءت استجاباتهم مفيدة وتدل على تجربة ووعي صادقين. وبذلك تقدموا باقتراحات تعكس ما يعيشونه من ممارسة ومن معاناة مع الوثائق التي بين أيديهم. فقد تقدموا بالاقتراحات الآتية:

- زيادة الحجم الساعي لبعض المواد، من مثل التاريخ والجغرافيا.

- تخفيف مناهج بعض المواد وهذا لا يتعارض مع مطلبهم الأول، بل يعكس مطلب كل الفاعلين في مجال التربية لاسيما المعلمين منهم والتلاميذ وأوليائهم.

- تقليص عدد التلاميذ في القسم الواحد، وهذا يتوافق مع متطلبات بناء الكفاءات إذ لا يمكن التأكد من القيام بالنشاطات الضرورية الكافية لتنمية قدرات التلاميذ وبناء الكفاءات وفق ملامح التخرج المنصوص عليها في وثائق المناهج المختلفة (وزارة التربية الوطنية، 2003).

- وضع منهاج واحد شامل. وهذه حقيقة ومطلب المعلمين والتلاميذ والأولياء جميعا. فبالنسبة للمعلمين لاسيما في الابتدائي يلاحظ أنه من غير المجدي تخصيص وثيقة منهاج لكل مادة ذلك أن كثيرا من المواد بينها تقاطعات وتكاملات وينبغي ألا تنفرد المادة إلا بما يميزها عن بقية المواد أما أوجه الالتقاء فيكفي الإشارة إليها ومن ثم تفادي تكرارها مما يجعل المعلم يحتار بين تعدد الوثائق ومعرفة ما يقوم به في كل المواد وما يخص به تلك المادة عن سواها. أيضا ينعكس هذا على محفظة التلميذ لا سيما أن كل مادة خصص لها كتاب.

- تكييف المناهج مع مستوى التلاميذ، إذ يبدو بما لاشك فيه أن بعض المحتويات جاءت في مستوى أحيانا يفوق إمكانيات المتعلمين.

5. وبخصوص آراء المعلمين واقتراحاتهم حول إسهام استعمال التقويم التشخيصي في التعرف على الإمكانيات الحقيقة لتلاميذهم فتظهر استجاباتهم وعيا بذلك لكن السؤال الهام الذي ينبغي طرحه، هو هل لديهم ما يؤهلهم للقيام بذلك عمليا؟ حقيقة نشك في ذلك.

6. آراء المعلمين واقتراحاتهم بخصوص الصعوبات التي يواجهونها عند استعمال التقويم التكويني من خلال تجربتهم: تدل استجاباتهم على معاناة وجهل لديهم بخصوصيات التقويم التكويني، إذ عندما نتتبع آراءهم واقتراحاتهم هنا، يظهر ذلك جليا:

- من الممكن القيام بالدرس وفي نفس الوقت القيام بالتقويم التكويني، فهم يفهمونه على أنه تقويم تحصيلي. وهذا في الواقع يعكس حقيقة مرة وهي أن استجابات المعلمين السابقة ينبغي أخذها بكثير من الحذر فالمعلم الذي يقدم هذا الرأي معلم لم يقرأ وثيقة المنهاج ولا الوثيقة المرافقة له فقد جاء بخصوص التقويم التكوين في الوثيقة المرافقة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ما يلي: "يجري مباشرة بملاحظة تصرفات التلميذ وإنتاجه أثناء تعامله مع الأنشطة. وهو يسمح بتحديد أخطاء التلاميذ فحسب، بل بتفسيرها وإعطائها معنى وفهم أسبابها واستغلالها لتنمية وتطوير تعلمات التلميذ أيضا...هذا النوع من التقويم المستمر أساسي لأنه يسمح للمعلم بضبط سيرورة التعليم/التعلم، إنه التقويم المرافق للتعلمات" (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص. 33).

- مستوى التلاميذ لا يمكن من استعمال التقويم التكويني، ولا يفهمون بأن هذا التقويم ينبغي أن يتوافق مع مستوى التلاميذ أيا كان هذا المستوى مناسبا أم لا.

- كما أنهم يرون بأنه ينبغي إعطاء الأهمية للمعارف والعلوم، وهم بإجابتهم هذه يؤكدون على ما رأيناه من نقص فادح في تكوين المعلم. فالمعارف والعلوم ما هي في إطار المقاربة بالكفاءات، إلا وسيلة لبناء الكفاءات.

- كما أن نسبة 28.72 % من المعلمين أجابت بأنها لا تجد صعوبة في التعامل مع التقويم التكويني ولنا أن نتساءل ما حقيقة ذلك التعامل في القسم؟

- إن هذه النتائج تأتي متوافقة تماما مع ما نصت عليه فرضيات البحث، وندعو إلى التأكد منها قصد تعميمها بالقيام ببحث يتجاوز عينة المعلمين الخاصة بالجزائر العاصمة إلى عينة وطنية.

خـاتمة:

تدل نتائج هذا البحث على أن معلمينا يعانون من أمر هام جدا ألا وهو تكوينهم. لقد أخفقت منظومتنا التربوية على أكثر من عشرية في تطبيق مختلف المقاربات وهذا لعدم إعطاء تكوين المعلم الأهمية الضرورية، بل إن الكثير من الجهود التي بذلت في هذا الميدان لم تكن هادفة ولم تكن بالمستوى المطلوب. فالإصلاح الحالي ما كان ينبغي أن يطبق ما لم يتلق المعلم تكوينا يحضره لاحتضان مقاربة معقدة المطالب مثل المقاربة بالكفاءات.

كما أن الجهود التي بذلت لتكوين المعلمين في هذا السياق قليلة جدا فلا المعلم ولا المفتش تلقيا النصيب الكافي من التكوين المناسب والمطلوب. نشير إلى أن التكوين الذي تلقاه كثير من المعلمين والأساتذة عن بعد، مثلا، ومنحت لهم شهادات جامعية عليه اهتم أكثر بالجوانب العلمية النظرية أكثر من الجوانب التربوية التطبيقية...وهذا يبقى غير ذي فائدة في نظرنا فيما يخص سد الثغرات في مجال التقويم الذي نحن بصدد البحث فيه، علما أن له إيجابياته في رفع مستوى المعلم العلمي والمادي...

إن أهم ما نخرج به من هذا البحث هو القول بأنه قد حان الوقت لإعطاء أهمية أكبر لتكوين المعلم، من جهة، وأهمية أكبر كذلك للحرص كل الحرص على التطبيق الفعلي للتقويم بأنواعه لا سيما التقويم التكويني إذا ما أردنا نجاحا

للمقاربة بالكفاءات. ناهيك عن شروط أخرى وجب توفيرها للمعلم والتلميذ تختصر في الظروف الفيزيائية والبيداغوجية والاجتماعية والاقتصادية...

المراجع:

1. وزارة التربية الوطنية،(2003)، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

2. وزارة التربية الوطنية، (2003)، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

3. De Ketele J.M. et Gerard F.M. (2005)، La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences، in MESURE ET EVALUATION EN EDUCATION، VOL. 28، NO 3، 1-26

4. Hirtt N. (2009)، L'approche par compétence dans l'enseignement: une mystification pédagogique، *L'école démocratique* n°39، du mois de septembre. -

5. Philippe Perrenoud (2000)، L'approche par compétences، une réponse à l'échec scolaire ? In AQPC، *Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*، Montréal.