جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم–

كلية العلوم والإنسانية الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس :

تخصص مدرسي

أثر هندسة التكوين في تنمية الاتجاهات الحديثة في التقويم البديل القائم على الأداء لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: بلقاسمي بوعبدالله

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
بوثليجة رمضان	أستاذ مساعد(أ)	رئيسا
مرنيز عفيف	أستاذ محاضر(أ)	مشرفا ومقررا
مسكين عبدالله	أستاذ محاضر (ب)	مناقشا

السنة الجامعية: 2018-2019

تاريخ الايداع: 2019/06/30 **إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات** د. مرنيز عفيف

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين أطال الله عمرهما وحفظهما، وإلى روح جدي وجدتي الغاليين رحمهما الله.

إلى كل أفراد عائلتي الصغيرة والكبيرة وأخص بالذكر زوجتي وأبنائي الأعزاء " شيماء، خالد، فاطمة الزهراء ومحمد أنيس.

إلى كل الأساتذة الكرام بجامعة عبد الحميد بن باديس.

إلى أساتذة الأطوار الثلاثة لولاية مستغانم وخاصة الأساتذة الجدد لدفعة 2019/2018 وأساتذة مقاطعة عشعاشة.

إلى كل الأحبة والزملاء والأصدقاء.

إلى كل من يحمل لواء العلم والمعرفة.

شكر وتقدير

الشكر والحمد والمنة لله تعالى على توفيقه لإعداد هذا العمل المتواضع وعلى نعمه التي لا تعد ولا تحصى.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور مرنيز عفيف الذي قبل الاشراف على هذا العمل، كما أشكره على المساعدات التي قدمها لي طيلة هذا البحث.

الشكر الجزيل للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة.

الشكر كذلك للدكتور مسكين عبدالله والدكتور يحيى باشا محمد على المساعدة التي تلقيتها منهما .

أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس لجامعة عبد الحميد بن باديس وخاصة الأساتذة الذين أشرفوا على تأطيري خلال مساري الدراسي طلية خمس سنوات.

الشكر إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإتمام هذا العمل ولو بكلمة طيبة .

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة هندسة التكوين بتنمية اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل، لدى عينة عشوائية تتكون من (293) أستاذا وأستاذة بولاية مستغانم وذلك خلال الموسم الدراسي 2019/2018، وباتباع المنهج الوصفي وباستخدام الباحث استمارة لقياس الممارسات التقويمية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية من إعداد الباحث، وبعد تحقق الباحث من خصائصها السيكومترية.

أسفرت الدراسة الميدانية عن النتائج التالية:

وجود علاقة بين هندسة التكوين واتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية لممارسة أساليب التقويم البديل، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في اتجاهات الأساتذة لممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية والاستفادة من التكوين، في حين لا توجد فروق بين الأساتذة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

Résumé de la recherche :

La présente étude vise à révéler le lien entre l'ingénierie de la composition et l'évolution des attitudes des enseignants à l'égard de la pratique de l'évaluation alternative auprès d'un échantillon aléatoire de 293 professeurs et professeurs de l'État de Mostaganem au cours de l'année universitaire 2018/2019. De la préparation du chercheur et après avoir enquêté sur ses propriétés psychométriques .

L'étude sur le terrain a abouti aux résultats suivants :

Il existe une relation entre l'ingénierie de la composition et l'attitude des enseignants du primaire à pratiquer des méthodes d'évaluation alternatives, ainsi que des différences dans l'attitude des enseignants à pratiquer l'évaluation alternative en raison de la variable d'ancienneté et du bénéfice de la composition, alors qu'il n'y a pas de différences entre les enseignants en raison de la variable de qualification scientifique

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
– الإهداء	أ
– الشكر والتقدير	ب
–ملخص البحث	ج
– قائمة المحتويات	هـ
– قائمة الجداول	ح
– قائمة الأشكال	ط
– مقدمة	1
الفصل الأول ***مدخل الدراسة***	
– الإشكالية.	5
– فرضيات الدراسة	8
– أهداف الدراسة.	8
– أهمية الدراسة.	9
– المفاهيم الاجرائية.	10
الفصل الثاني ***هندسة التكوين***	
– تمهيد.	13
– مفهوم هندسة التكوين.	13
– لماذاهندسة التكوين.	14
– إعداد برامج هندسة التكوين.	16
– خلاصة.	33
الفصل الثالث ***التقويم البديل***	
تمهيد.	35

– تعريف التقويم.	35
– التطورالتاريخي للتقويم.	37
– بين التقويم أو التقييم.	38
– تعريف التقويم البديل.	39
– الأسس النظرية للتقويم البديل.	43
– وسائل التقويم البديل.	52
– التقويم في مناهج الجيل الثاني.	54
خلاصة.	57
الفصل الرابع ***الدراسة الميدانية***	
تمهيد.	59
أولا: الدراسة الاستطلاعية.	
– تعريف الدراسة الاستطلاعية.	59
– الهدف من الدراسة الاستطلاعية.	60
– مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.	60
– عينة الدراسة الاستطلاعية.	61
– مواصفات عينة الدراسة.	61
– أداة الدراسة	63
– الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.	66
ثانيا : الدراسة الأساسية.	
– منهج الدراسة.	72
– مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.	72
– مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها.	73

–أداة الدراسة الأساسية	78
– الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	80
الفصل الخامس ***عرض ومناقشة نتائج الفرضيات***	
تمهيد.	83
ـ عرض ومناقشةنتائج الفرضية الأولى.	83
– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	87
– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	89
– خاتمة.	97
– قائمة المراجع	100
– الملاحق	105

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مواصفات العينة حسب متغيرالجنس والمؤهل العلمي	61
2	مواصفات العينة حسب متغيرالجنس والأقدمية	62
3	توزيع الفقرات حسب البعد الذي تنتمي إليه	65
4	الفقرات قبل وبعد التعديل	67
5	معامل الصدق لفقرات المقياس	68
6	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لعنتين مستقلتين	69
7	نتائج التجزئة النصفية للمقياس	71
8	نتائج اختبار ليفين لتجانس العينتين	74
9	توزيع أفراد العينة حسب متغير الاستفادة من التكوين	74
10	توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	75
11	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في التعليم .	77
12	دلالة الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حسب نوعية تكوينهم	83
13	متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	86
14	الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	87
15	يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير الأقدمية	89
16	قيمة (ف) في المجموعات حسب متغير الأقدمية	91
17	قيمة الفروق بين متوسطات المجموعات	92

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مراحل سياق عملية التكوين	21
2	خطوات تحليل الاحتياج	23
3	الفرق بين الكفاءة	24
4	صنافة بلوم للأهداف التربوية	30
5	توزيع العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي	62
6	توزيع العينة حسب المؤهل الجنس والأقدمية	63
7	توزيع أفرادالعينة حسب متغير الاستفادة من التكوين	75
8	توزيع عينة الدراسية الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي	76
9	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية	78
10	متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	87
11	متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير الأقدمية	90

مـقدمـــة :

يقول الشيخ العربي التبسي في مقدمة المنهاج المعد من قبل جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1952 مبينا الدور الأساسي للمعلم في العملية التربوية: "ولكن البرامجمهما كانت قيمتها التقدمية وحدتها لا تساوي شيئا إلا بالمعلم الذي يسهر على تطبيقها، فضمائر وقلوب وعقول رجال تربيتها هي وحدها التي تمد الحيوية المباركة المطبوعة بها كل الأعمال الإسلامية" (عشوي،2005:37).

كما أشار عبد المومن يعقوبي لأهمية دور المعلم في كتابه "أسس بناء الفعل الديداكتيكي"، مستشهدا بقول الباحث فورانسييه:"إذا كان من عادة المهندس أن يدرس في شهرين ما ينوي بناءه في سنة، فإن الواجب يفرض عليه اليوم أن يدرس في سنة ما يريد تشييده في شهر". وحسب عبد المومن يعقوبي أنه إذا كان هذا من واجب المهندس، فما بالك بالمعلم الذي ينشئ العقول؟ إن المعلم أولى بالابتعاد عن كل ارتجال وعشوائية حتى يكون عمله هادفا فعالا (يعقوبي،2002: 45)

فالأفراد يمارسونأدورا أساسية في بناء كل منظمة أو مؤسسة، من خلال مجموع الأدوار أو الوظائف التي يقوم بها الأفراد أنفسهم في عمليات تحويل الموارد إلى منتجات هادفة لإشباع الحاجات الإنسانية ومع التطور التقني والفني في مجريات دورات الإنتاج تضاعفت الرهانات المهنية، وتعقدت المهام التي يواجهها العمال والموظفون في مسايرة التطورات التكنولوجيا الراهنة، وتحقيق الجودة المطلوبة للسلع المعروضة أمام المستهلك.

وقصد تليين الصعوبات المهنية التي يواجهها الأفراد في محيط عملهم وخارجه وتجنب التداخلات في المهام والمصالح التي تزيد من تعقيد الوظائف المهنية، ولبلوغ خطط وظيفية فاعلة ورامية إلى زيادة تحفيز العمال أكثر في المجال المهني، ورفع كفاءة الأفراد إلى أقصى

قدر من الجاهزية، توجب على كل مؤسسة الشروع في تهيئة خطة تدريبية تمكنها من تجاوز الصعوبات الخاصة بالمورد البشري كأهم عنصر في المؤسسة.

الحقيقة إن المؤسسة توظف مختصين تكونوا وتلقنوا معارف ومعلومات عبر مجموعة من المراحل التعليمية والتكوينية والمهنية التي ساعدت في اكتساب الأفراد مجموعة من المعارف والخبرات وكل حسب تخصصه، حيث من المفترض أن يشغل هذا الأخير منصب دون أن نلاحظ أي نقص في أدائه المهني خاصة بعد احتكاكه بمنصبه ولفترة طويلة.

غير أن الواقع غير ذلك، فنرى أن المؤسسات على اختلاف أنماطها وتخصصاتها تعمد دوما إلى إعادة تأهيل العامل قصد تكيفه بمنصبه المستحدث قصد زيادة فعالية في الأداء، من خلال مجموعة من الحصص التدريبية التي يجريها العامل أو المهني داخل أو خارج المؤسسة.

ولعل أن التدريب اليوم أصبح يبني على خطط منهجية ومنظمة وكيفيات جد معقدة تراعي المسافة بين الجهد الوقت والكمية المنتجة في أي قطاع من القطاعات وعبر كل مراحل العملية التدريبية، إذ أن هذه النظرة قد أخرجت مفهوم التدريب من المفهوم المجرد إلى المفهوم الكمي القابل للقياس وتحديد مستواه وجودته في عملية معقدة تعرف بهندسة التكوين.

وفي محاولة من الباحث لتسليط الضوء على واقع التكوين ومدى فاعليته وانعكاساته على أداء المعلم خاصة من ناحية الممارسات الميدانية، وما تعلق بها من ترتيبات تجعل عمل الأستاذ يمتاز بنوع من الموضوعية والاحترافية،فقد تضمنت الدراسة الحالية موضوع هندسة التكوين وعلاقته بالتقويم البديل، حيث قسم الباحث الدراسة إلى خمسة فصول توزعت على شقيها النظري والتطبيقي، بالإضافة إلى الإشكالية العامة والتساؤلات الفرعية التي وردت في الفصل الأول تم التطرق كذلك إلى فرضيات الدراسة وأدواتها وأهميتها وكذا التعاريف

الإجرائية.أما الفصل الثاني فقد خصصللمتغير المستقل المتمثل في هندسة التكوين من ناحية المفهوم وكذا دواعي التكوين والمساقات المتبعة في إعداد برامج التكوين الحديث والأهداف التي يرمي إليها.

وفي الفصل الثالث تم التطرق إلى التقويم البديل – المتغير التابع – من خلال التعريف به لغة واصطلاحا واستعراض بعض التعريفات التي وردت حوله من قبل المختصين، وكذا الأسس النظرية ومداخله التربوية ووسائله.أما الفصل الرابع فقد خصص للدراسة الميدانية بشقيها الاستطلاعية والأساسية، إذ خصص الشق الأول لاستعراض أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الاستطلاعية من حيث مكان وزمان إجرائها والغرض منها وكذا عينة الدراسة، ومواصفاتها والأدوات المستعملة في البحث والمتمثلة خاصة في مقياس أعد لقياس الممارسات التقويمية لدى الأساتذة، بالإضافة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وما أفرزته من نتائج.أما الشق الثاني فقد تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية، من خلال تحديد المنهج المتبع، ومكان وزمان إجرائها ومدتها وكذا عينة الدراسة، وأهم مواصفاتها وأدواتها، وأخيرا أهم الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة.

أما الفصل الخامس والأخير فقد خصص لعرض نتائج الدراسة الميدانية المرتبطة بالفرضيات وتحليلها ومناقشتها باستخدام الأساليب الإحصائية المتبعة وتفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات السابقة وكذا ما توفر لدى الباحث من خلفيات نظرية حول متغيرات الدراسة لينتهي الفصل بمجموعة من الاقتراحات واستنتاج عام.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- المفاهيم الاجرائية.

1-الإشكالية:

بالعودة إلى تاريخ التربية وتطورها عبر العصور، نجد أنها ما زالت في تطور وديناميةمستمرة، ذلك أن حركية المجتمعات وتطورها يفرض على كل مكوناته نوعا من التجديد والبحث عن أنجع السبل والطرائق التي تتماشى والعصر، وبما أن التربية في مفهومها الأشمل تضم في طياتها كل ما تعلق بعملية إعداد الفرد وتكوينه من مختلف جوانبه، فإنه ومن المسلمات أن عملية البناء والإعداد لن تكون عملية ارتجالية يقوم به أي كان؛ بل هي عملية متخصصة معقدة لا يستطيع أن يقوم بها إلا أهل الاختصاص ومن كان له دراية بما يجب أن تكون عليه عملية تنشئة وإعداد الأفراد.

فالتربية بمفهومها الحديث تفرض نوعا من التخصص ونمطا من التكوين والإعداد المسبق لمن يشرف على تلك العمليات المتداخلة والمترابطة والمتضمنة إعداد الأجيال وتربيتها وحتى يتحقق ذلك فإن امتلاك مهارات التربية والتنشئة لن يكون كذلك إلا إذا اقترن بعملية تكوين وإشراف وتدريب على تلك المهارات، العمليات التي يقوم بها متخصصون ينهلون مبادئ التكوين والإشراف من ما تجود به قريحة علماء النفس وعلوم التربية ومختلف التخصصات التي لها علاقة بالتربية.

من هذا المنطلق كان لابد من وضع استراتيجية شاملة ومخطط كامل يتضمن تحديد احتياجات المتكونين، وتسطير برنامج يشمل الجانبين النظري والعملي، ويضمن تحقيق أهداف العمليات التكوينية المتمثلة في سد الثغرات وإشباع حاجات المشرفين على العملية التربوية من معلمين

وأساتذة وكل من له علاقة بالمتعلم، وهنا ظهر ما يعرف بهندسة التكوين والتي هي وسيلة لتحقيق غايات وأهداف تربوية تتعلق بمدى التكفل بالعنصر البشري والاستثمار فيه قدر الإمكان، كونه الرافد الأساسي والأهم في العملية التربوية باعتراف الجميع على مر العصور والأزمان.

ومما تجدر الإشارة إليه كذلك في العملية التربوية أنها ليست عملية تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الأفراد، بل هي تتكفل بكل جوانب المتعلم، فلقد كانت ولازالت هي الغاية العليا للمدرسة في كل المستويات التعليمية، ولكونها ترتبط بمسار مستمر يتولد منه منتوج دائم البناء والهدم وفي اتصال بعالم دائم التطور فإنها تحيل إلى مكون مزدوج، أخلاقي وفكري ينسلخان من مفهوم التربية والتعليم ففي التعليم يتوجه المعلم إلى المتعلم بوسائل المنهجية وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه، وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج التربية والتعليم (هو أساس صفة المجتمع– فإن الشخص متعلم يتلقن وفرد يبني في آن واحد).

والحقيقة أن العمليتين الأساسيتين تنطوي بداخلهما عمليات جزئية متداخلة ومترابطة فيما بينها.ومن أهم تلك العمليات عملية التقويم إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون عملية البناء والإعداد في معزل عن عملية التقويم، على اعتبار أن الوقوف على المكاسب والنتائج ومقارنتها بما رصد وسطر من أهداف، وتقييم الخبرات المحققة ومجابهتها بتلك المتاحة في القسم أمر لابد منه سواء تعلق الأمر بعملية قياس وتقييم ما تم التوصل إليه، أو عملية معالجة وتعديل كل ما يدخل ضمن إطار مكونات الفعل التربوي.

غير أن الحديث عن كل هذا لن يكون في معزل عن الحديث عن الأستاذ ومدى تمكنه تطبيق القواعد والضوابط الموضوعية في عملية البناء والتقويم على حد سواء وكل ما تعلق بالعملية التربوية عامة بكلياتها وجزئياتها.

وعليه ومن أجل الوقوف على واحد من واحد من هذه الجزئيات ارتأى الباحث في دراسته هذه تسليط الضوء على واحدة من أكثر القضايا تعقيدا وأهمية، وهو التقويم التربوي البديل ومدى علاقته بهندسة التكوين، وعليه تبلورت اشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة بين هندسة التكوين واتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو ممارسة التقويم البديل؟

والذي تندرج تحته مجموعة من التساؤلات الفرعية أهمها:

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة أساليب التقويم البديل بين الأساتذة الجدد والأساتذة القدامى؟

2-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة أساليب التقويم البديل تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة أساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية؟

2- فرضيات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات تم طرح الفرضية التالية:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين هندسة التكوين واتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل ؟

هذه الفرضية التي تفرعت منها الفرضيات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل بين الأساتذة الجدد والأساتذة القدامى.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية.

3-أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مدى إلمام الأساتذة بأساليب التقويم البديل ومدى ممارستهم لها ميدانيا في تقويم أداء المتعلمين.

- التعرف على أهمية هندسة التكوين ودورها في تحقيق الاحترافية المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية.
- الاحاطة بمجمل الأساليب التقويمية الممارسة من طرف أساتذة المدرسة الابتدائية ميدانيا.
- التعرف على الفروق الفردية للأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم، ومدى مساهمة هندسة التكوين في تغيير الممارسات الصفية من ممارسات نمطية إلى ممارسات مرنة تتماشى وسياق العملية التعليمية التعلمية عامة.
- الكشف عن الثغرات المسجلة لدى أساتذة المدرسة الابتدائية في ممارستهم للتقويم، وتقديم اقتراحات للقائمين على التكوين لتنمية اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة أساليب التقويم البديل.

4-أهمية الدراسة :

يعتبر موضوع هندسة التكوين من الموضوعات الهامة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين مؤخرا بالإضافة إلى ظهوره حديثا على الساحة العالمية. ومع قلة مثل هذه الدراسات – في حدود علم الباحث – في الساحة العربية عامة والجزائر خاصة.من المتوقع أن تسهم نتائج البحث في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بينه هندسة التكوين واتجاهات الأساتذة نحو الممارسات التقويمية أثناء العملية التربوية عامة، وفي:

- إبراز دور هندسة التكوين في تنمية الاحترافية لدى الأساتذة.

– استثارة اهتمام رجال التربية لوضع برامج تدريبية تكوينية، وفق أسس حديثة لتنمية الفاعلية الذاتية في أوساط الأسرة التربية لا سيما المعلمين.

– تنتمي هذه الدراسة إلى ميدان علم النفس الايجابي والذي يحتاج إلى المزيد من الدراسات والأبحاث لاكتمال هذا الفرع الهام من فروع علم النفس، ومن ثم يمكن أن تثري هذه الدراسة المجال النفسي.

– إعداد استبيان يقيس ممارسات التقويم لدى المعلمين صالح للبيئة الجزائرية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة.

5-المفاهيم الاجرائية:

– هندسة التكوين:

هو كل برنامج منظم في مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظم العاملين الموجودين فعلاً في المهنة، لتنمية كفاءتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية، عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مشكلات تربوية. وبهدف الحصول على مزيد من الخبرات وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية ويزيد من طاقة الموظف الإنتاجية، عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في مهنة التعليم بكل جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات، بزيادة كفاءتهم الفنية وصقل خبراتهم،أو يقصد بهندسة التكوين مجموع الممارسات التكوينية العملية التي يمارسها المتكونين تحت إشراف ومسؤولية المكون، والهادفة

إلى تنمية الكفاءات المهنية وتطوير الممارسات الصفية بما يخدم العملية التربوية". ويستدل عليها من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال متابعة المعلم لبرامج التكوين ومدى استفادته من هذه البرامج.

- التقويم البديل:

يقصد بالتقويم البديل من خلال هذا البحث "تلك الممارسات الميدانية للأستاذ في مجال تحديد مستوى المتعلمين وتشخيص الفارق بين ما تم تحصيله وما تم تقديمه من خبرات باستعمال الملاحظة والتصحيح الذاتي وتصحيح الأقران والاختبارات بكل أشكالها، من أجل تصحيح مسار التعلم". ويستدل عليها من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على استمارة التقويم البديل المعتمدة في البحث الحالي.

تمهيد

لقد أصبح من المؤكد أن الاعتماد على العنصر البشري هو مسألة جوهرية، على اعتبار أن التنمية الشاملة والمستدامة لا يمكنها أن تتحقق بأي حال من الأحوال دون تنمية بشرية فعالة، ذلك أن العنصر البشري ومدى تطوره وامتلاكه لمهارات المهنة وحيازته للكفاءات المهنية وتمكنه من أداء مهامه بكل احترافية يلعب دورا كبيرا في نجاح المشاريع وتحقيق الريادة في مختلف الأصعدة، وكما هو معروف في أدبيات إدارة الأعمال بأن" الإنسان قبل المشروع" فإنه يتعين مد المزيد من الرعاية والاهتمام بالموارد البشرية وتطويرها والرفع من أدائها باستمرار (براهيمي وحميدة2005). ولن يأتي هذا إلا بفضل ممارسة التكوين، ممارسة علمية موجهة لتلبية احتياجات المؤسسات والاستجابة لخصوصياتها في ظل محيط يتسم بالتقلب والمفاجآت.

1-مفهوم هندسة التكوين:

تعرف هندسة التكوين بأنها إجراء التعلم الأساسي في التكوين، إنه إذن من المهم أن يكون للمكون فهم قاعدي لهذا الإجراء ليتمكن من تقرير المقاربة الأكثر فعالية التي سيستخدمها في تموين وضعية معينة.

لقد أثبتت دراسات حول طرق تعلم البالغين أن النتائج هي الأكثر ايجابية حينما "يدعى المشاركون لتحديد وتسطير أهدافهم الخاصة للتعلم".

"يكون مضمون التكوين منطلقا من مشاكل تطبيقية يواجهها المشاركون باستمرار(وزارة التربية الوطنية ،2013: 8).

وقد عرفها ابن مهددي مرزوق في دراسته " هي عملية مبنية على تنظيم دقيق يتم من خلاله نقل الخبرات والمعارف لزيادة مهارات ومعلومات المستهدفين من التكوين أو تغير سلوكياتهم وقناعاتهم للوصول إلى الأهداف الرئيسية للتدريب التي يتوقف تحقيقها على درجة كفاءة هؤلاء المتدربين ومجهوداتهم المبذولة " (مرزوق، بدون سنة: 77).

يجب النظر لهندسة التكوين كوسيلة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، تساهم في تحسن كمية ونوعية العمل المقدم، في التحفيز عن طريق إمكانات الترقية المعروضة، كما تعد هذه الوسيلة تأمينا ضد البطالة بسبب نقص التأهيل، ضد التحجر بسبب تقادم المعرفة، وضد عدم التكيف الناتج عن تطور الحرف والمهن. ومن جهة أخرى يعد التكوين نشاطا ذا مردودية عبر الزمن لأجل بقاء ودوام المؤسسة، ينمي الكفاءات ويجعل من العنصر البشري مفتاح نجاح(براهيمي ومختار،2005).

2- لماذا هندسة التكوين :

إن المتتبع لتاريخ المؤسسات الناجحة عبر أنحاء العالم، ونموها وكبر حجمها وفتح فروع لها هنا وهناك وجودة منتجاتها، يجد أن من ورائها عمالا ومسيرين جمعوا بين الكفاءة وحسن القيادة إلى أن وصلوا بمؤسساتهم إلى الشهرة والنجاح، بالرغم مما يعرفه المحيط من تقلبات مستمرة ومفاجآت وما يفرضه من قيود وأخطار وتهديدات إضافة لما سبق فإن للعنصر البشري دورا حاسما في قيام المؤسسة وبقائها ونموها في الإسهام في تكوين الثروة ، كما أنه

محدد أساسي لموقع المؤسسة ومكانتها في محيطها الذي يتميز بالحركية وعدم الاستقرار، وهو الذي سيمكن المؤسسة من مواجهة التحديات المختلفة ، الاقتصادية، الاجتماعية، التكنولوجية ،المعرفية،....

ومن أجل التحكم في التسيير والتكيف مع التحولات الحالية والاستجابة للتغيرات المستقبلية، فإن الاعتماد في التسيير على الكفاءات البشرية وزيادة التحفيز وترشيد السياسات المطبقة على الموارد البشرية من المتطلبات التي لا غنى للمؤسسة عنها إذا ما أرادت أن تقاوم وتنمو، وبناء على ما تقدم، ومع موجة التجديدات في الأفكار والتكنولوجيات وأنماط وتقنيات التسيير اتجهت المؤسسة إلى ضرورة اعتماد التكوين المستمر، لضمان التكيف الدائم في الوقت المناسب بالتكلفة الملائمة.كما أن حركة المنافسة الحادة تحتم على المؤسسة أن ترقى على مستوى المنافسين في القطاع، ولا يتأتى لها ذلك إلا بإدماج التكوين ضمن هيكلها وسياستها.

في الحقيقة إن قيمة الفكرة تستمد من درجة الآثار الايجابية التي تلحقها بعد تجسيدها، وللتكوين آثار ايجابية عديدة ومتنوعة تساهم مباشرة في تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل الإدارة العامة، وتتعداها إلى ضمان استمرار المؤسسة واستقرارها ورفع مؤشر من مؤشرات التنمية البشرية على مستوى المجتمع.

وتلجأ المؤسسات في الغالب إلى التكوين مع بدء الالتحاق بالعمل، ليهدف إلى توطين الفرد في مجتمع العمل وتأقلمه، ولقد ابتدع الفكر الإداري الفرنسي هذا المصطلح – مصطلح التكوين– وهو يرمي في الأصل إلى التكوين الأساسي والأولي للمهارة أو المعرفة. ويشار إليه في الفكر الإداري الانجليزي والفرنسي بالتدريب التعريفي أو التدريب الانضمامي للمؤسسة أو التدريب التوجيهي في المؤسسة.

أما في مفهومنا الجديد فالتكوين يأخذ بعد التوفيق في هذه العملية التعريفية الاحتضانية للفرد ، إمكاناته وقدراته ومعارفه، مع إمكانات المؤسسة ومتطلباتها، ومع متطلبات المجتمع والمحيط، وهي عملية أساسية لأنه سوف تتبني عليها سياسات الإدارة والعمالة، سير المؤسسة ،دور كل طرف في العملية توجيه المعارف، الوعي، الإنتاجية ،العمليات التدريبية وقياسات الأداء عبر دورة حياة الفرد ودورة حياة المشروع(براهيمي ومختار،،2005).

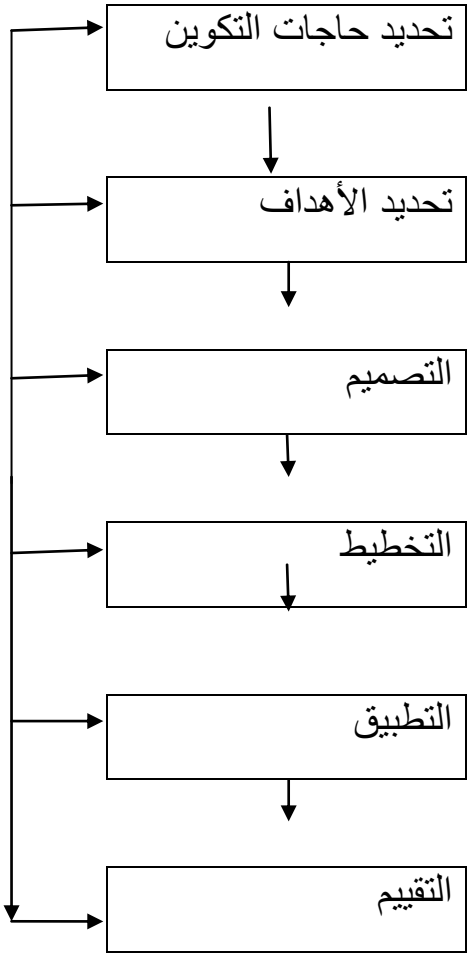
3-إعداد برامج هندسة التكوين :

يتطلب تنظيم عمليات التكوين معرفة علمية في ميادين مختلفة، هذا بالإضافة إلى بعد النظر والتدابير المختلفة لربط مراحل عملية التكوين بشكل يضمن استمرارها ويناول رضا واستحسان من يشارك فيها، وعليه فإن عملية تنظيم عمليات التكوين هي علم وفن في آن واحد، وهي أشبه بالهندسة المعمارية التي يتحكم فيها المهندس في الحسابات ويراعي أذواق واتجاهات من سكان العمارة.

تتضمن عملية تسيير برنامج التكوين، أو هندسة عملية التكوين خمسة مراحل أساسية مترابطة ومتداخلة باتفاق كل المهتمين بالتكوين المهني وأول هذه المراحل هي تحديد حاجات التكوين، متبوعة بتحديد الأهداف التي تليها مرحلة تصميم البرنامج ثم التخطيط له وتطبيقه وأخيرا تقييمه.

لا يمكن ترتيب هذه المراحل بهذا الشكل دائما ولا تكون منفصلة عن بعضها البعض، في الواقع تكون هذه المراحل جد متداخلة بحيث يمكن تحديد عدة مراحل في نفس الوقت، أو مراجعة بعضها حين تطبيق البعض الآخر، مشكلة بذلك نسقا من عدة عناصر متفاعلة

ومؤثرة في بعضها البعض. غير أن احترام الترتيب المذكور آنفا والمبين في الشكل رقم (1) يساعد على العمل المنهجي المنظم، ويحدد مهام ومسؤوليات كل عنصر بشري مشارك في عملية التكوين(بوحفص،2010: 146).



الشكل1. مراحل سياق عملية التكوين

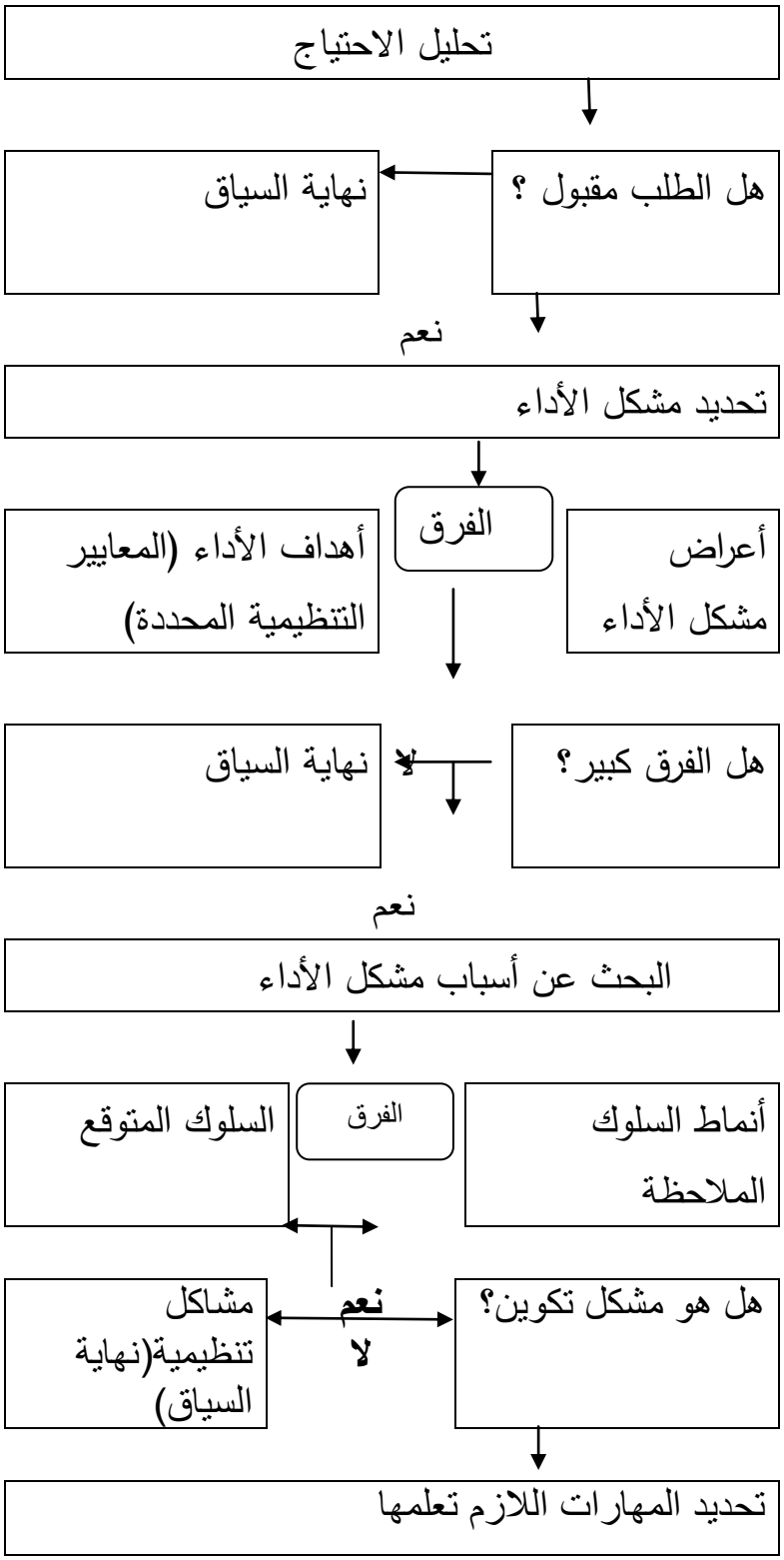
وسيكون تفصيل ما ورد في الشكل الأول كالآتي :

أولا–سياق تحديد الحاجات :

حصر الحاجات وتحليلها انطلاقا من متطلبات كل منصب من مناصب العمل، ومن الحاجات التي يعبر عنها المتكونين من حيث مستوياتهم الحقيقية وتجاربهم ومعارفهم

ومتطلباتهم وعلاقاتهم من جهةمدى الاستفادة من تكوين أولي للتحكم في آليات ومتطلبات منصب العمل، ومدى المساهمة في تحقيق الأهداف، وحصر نوعية الحاجات المساعدة على التطور بالنسبة للمرحلة القادمة، والرغبة في التكوين الإكمالي، ومن جهة أخرى من حيث فروقهم الفردية وحاجاتهم الشخصية وخاصة الحاجة إلى النجاح والاستقلالية وغيرهما (تروزين،2012: 86).

يتمثل تحديد حاجات التكوين في سياق جمع وتنظيم المعطيات والبيانات التي تسمح باتخاذ القرار بضرورة أو عدم جدوى الدخول في سياق التكوين، ونظرا لأهميتها يتكفل بهذه العملية موظفون مؤهلون يعرفون التنظيم معرفة جيدة وحساسين لفعاليته بحيث يمكنهم معرفة ما إذا كان هناك فعلا نقصا في الكفاءات أم أن الأمر يتعلق بنقص في تنظيم العمل، كما هو موضح في الشكل رقم2.5 .كما يجب أن يكون هؤلاء الموظفون قادرين على التعرف على التحديات التي تواجه التنظيم ومختلف التغيرات التي يمكن أن تطرأ على المحيط الاقتصادي الذي ينشط فيه التنظيم من مثل التطور التكنولوجي والقوانين والتغيرات الاجتماعية والديمغرافية واستراتيجيات التنظيم الجديد، هذا ويمكن تعريف الحاجة إلى التدريب على أنها تلك التغيرات الواجب إحداثها في معارف ومهارات واتجاه وسلوك العمال لكي يتمكنوا من أداء وظائفهم الحالية وفق المعايير المحددة تنظيما أو ليصبحوا قادرين على العمل في مناصب أعلى من تلك التي يشغلونها حاليا(بوحفص،2010: 147).



الشكل 2 – خطوات تحليل الاحتياج

يتضمن التحليل الشامل لحاجات التكوين ثلاث مراحل يتخذ على أساسها قرار القيام بعملية التكوين من عدمها، وهذه المراحل هي على التوالي : دراسة وتحليل طلب التكوين ، ثم تشخيص مشكل الأداء ،وأخيرا البحث عن أسباب المشكل.

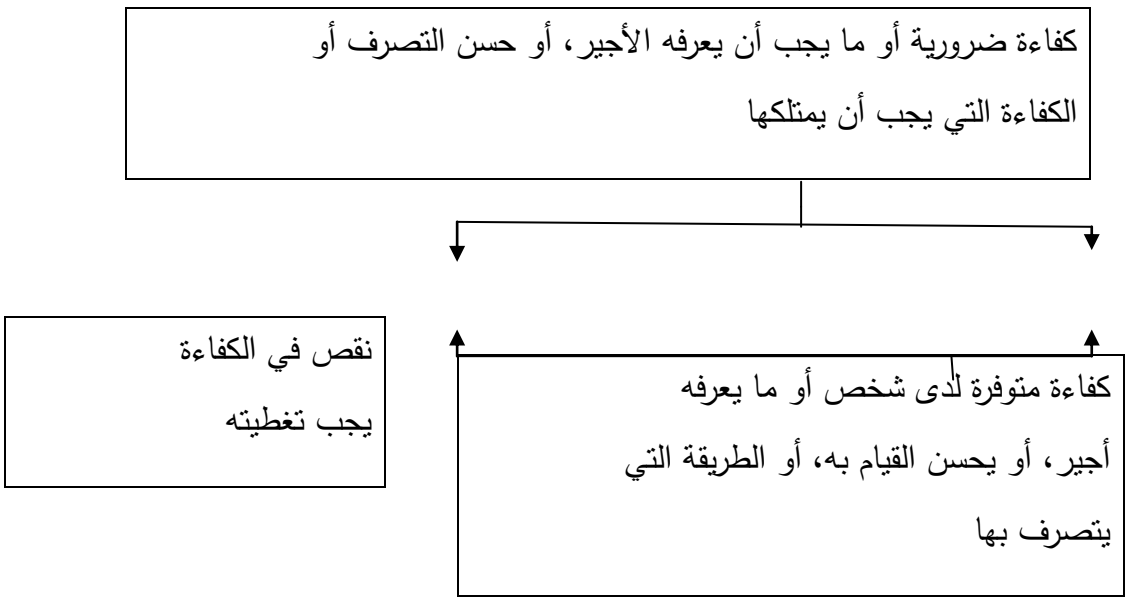
تحليل الاحتياج:أ- دراسة و

بالتشارك الجماعي يصقل النجاح أي نشاط تكويني.

تعريف الاحتياج وصياغته من المراحل الأساسية التي لا يجب الفشل فيها أو نسيانها، وعلى المكون أن يشارك في هذه المراحل، بل أكثر من ذلك، يجب أن يكون المحرك.

*** ما هو احتياج التكوين؟**

التكوين إحدى الأجوبة الممكنة لتغطية فارق بين كفاءة مكتسبة وكفاءة متوفرة حقيقية، وقد يعني التكوين شخصا منفردا أو مجموعة أشخاص، وربما الجمعية في مجموعها، والاحتياجات قد تتولد عن اكتساب وسائل جديدة، أو وضع طرق جديدة كذلك



الشكل 3- الفرق بين الكفاءة

الحاجة قد تنتج كذلك من ملاحظة عدد من الحالات غير المرغوب فيها (نقص في النتائج، تأخر في التنفيذ، إلخ..) والتكوين عند ذلك يشكل وسيلة للتصرف تجاه الوضعية أو الحالة.

فالتكوين يمكن أن يساهم في تقدم شخص حتى لو كان يملك الكفاءات الضرورية لإنجاز المهام، إنه شكل من أشكال تحضير الشخص للقيام بمهام جديدة أو مسؤوليات أو المحافظة على روح الاهتمام.

*** لا يجب الخلط بين الحاجة والرغبة:**

الفائدة الشخصية ليست دائما في تنافس مع فائدة المنظمة، لذلك يجب أن نعرف كيف نفرق بين ما يدخل في رغبة الفرد وبين احتياجات الهيئة.

التعرف على الاحتياجات غير الواعية

بعض احتياجات التكوين لا يعبر عنها الأفراد لأنهم لا يعون نقصا أو تقدما ممكنا.

كيف سنقوم بتحليله؟

تحليل احتياجات التكوين يختبر بالضرورة قضية المعرفة التي تبين من يحتاج؟ وإلى أي تكوين؟ في المنظمة،هذا يمكن التعرف عليه بطريقتين مختلفتين:

1) قبل كل شيء، بدراسة كل فرد والتعرف على قدراته ومعارفه والسلوكيات الضرورية لعمله: "تحليل العمل والمهام المنفذة"

2) بعد ذلك، بملاحظة التغيرات التنظيمية مثل: التشريعات الجديدة أو التكنولوجيا الجديدة: " تحليل تنظيمي".(وزارة التربية الوطنية،10:2013)

ب- تشخيص مشكل الأداء:

تهدف هذه المرحلة من التحليل إلى تحديد مشاكل الأداء داخل التنظيم وتقييم أهميته، كما تهدف هذه المرحلة إلى تحديد مستوى الأداء المنتظر من طرف

التنظيم، أو المصلحة أو مجموعة العمل، وهذا بعد قياس الأداء الحالي لأفراد المجموعة أو المصلحة أو التنظيم ككل. يمكن تحديد أهداف هذه المرحلة فيما يلي:

***تحديد المشكل:**

يحدد المكون أو رئيس مصلحة التكوين بمساعدة طالب التكوين مشكل الأداء في مركز العمل، يمكن لرئيس مصلحة التكوين تحديد الوظائف ومراكز العمل التي لم تحقق مستوى الأداء المطلوب.

ينطلق تحديد المشكل من المواقف المهنية بالبحث في الوظائف نفسها:

ما هي متطلبات مركز العمل أي ماذا على العامل فعله؟

ما هي الترتيبات التي يجب اتخاذها؟

وما الذي يجب عليه تنفيذه وماذا عليه أن يراقب؟

ما هي الطرق والوسائل والأدوات التي يجب أن يتحكم فيها ؟

ما هي المعرفة التي يجب أن يكتسبها حول محيطه؟

هذه المرحلة هامة لأنها تحدد فجوة الأداء وتسمح لاحقا بوصف ماذا يمكن للعامل أن يقوم به بعد نهاية التكوين أي تحديد هدف التكوين. يجب أن يسمح هذا التحليل في النهاية بالإجابة على سؤالين هامين هما:

* هل الموظف قادر على أداء عمله؟

* هل الموظف يريد القيام بهذا العمل؟

يكون التكوين الجواب السليم لحل مشكل الأداء إذا كان العامل يريد أداء عمله لكنه لا يعرف كيف، ويكون التكوين بدون جدوى إذا كان العامل لا يعرف كيف يؤدي عمله وهو لا يريد أداء العمل(أبو النصر، 2007: 60).

***تقييم أهمية المشكل:**

قبل المواصلة في تحليل حاجات التكوين، يجب تحديد ما إذا كان المشكل يستدعي حقا التدخل السريع.

المؤشرات المعتمدة للإجابة عن هذا السؤال وتحديد أهمية المشكل هي التالية:

* تكلفة المشكل.

* عدد الوحدات الإنتاجية أو الإدارية التي تعاني من هذا المشكل.

* عدد الموظفين الذين يعانون من المشكل.

* تكرار المشكل.

إذا توفرت هذه المعايير أستوجب الأمر البحث عن أسباب المشكل فيبدأ مسؤول التكوين مرحلة جديدة يكون الهدف منها الكشف عن الأسباب التي أدت إلى المشكل مهما كان نوعها.

***- البحث عن أسباب المشكل:**

يمثل البحث عن أسباب المشكل المرحلة الحاسمة في تحديد حاجات التكوين ،تفترض وجود حاجة إلى التكوين البحث عن المهارات الضرورية التي يجب أن تتوفر في الأستاذ حتى يؤدي عمله على أحسن وجه، لذا فمن الضروري معرفة متطلبات مركز العمل وخاصة معرفة أنماط السلوك الملاحظة على الأستاذ وأنماط السلوك المتوقعة منه على مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات، وعلى أساس ما تم تقديمه يمكن تعريف حاجة التكوين على أنها الفرق الملاحظ بين السلوك المتوقع (المنتظر) والسلوك الحالي في انجاز مهمة معينة.

لا تسمح هذه المرحلة بتحديد حاجات التكوين فقط، بل أنها تكون أيضا مصدرا هاما للبيانات والمعطيات التي ستستخدم لاحقا في بناء وتنظيم محتوى برنامج التكوين وكتابة أهدافه الإجرائية (الأهداف البيداغوجية) تعتمد هذه المرحلة هذه المرحلة إذن على نمطين من السلوك هما السلوك المتوقع والسلوك الملاحظ ثم

مقارنة النمطين من السلوك لتحديد أسباب تباعد السلوك الملاحظ عن السلوك المتوقع(بوحفص، 2010: 154).

ثانيا – سياق أهداف التكوين:

تتعلق أهداف التكوين بتنمية وتطوير معارف ومهارات واتجاهات العمال فهي أهداف عامة، لهذا فمن الباحثين من يستخدم عبارة الأهداف التنظيمية ومنهم من يستخدم عبارة أهداف التنظيمومنهم من يستخدم عبارة الأهداف النهائية تمثل الأهداف التنظيمية حسب بعض الباحثين أهداف التنظيم الذي ينتمي إليه طالب التكوين ، والنتائج التي يصبوا إلى تحقيقها التنظيم من وراء عمليات التكوين إذ تعتبر هذه الأهداف كاقتراحات للعمليات التكوينية لمعالجة المشاكل التنظيمية أو تحسين الوظائف ويكون الحكم على مدى تحقيق عملية التكوين لهذه النتائج في نهاية البرنامج في موقع العمل .

ترمي أهداف التكوين إلى تحسين مهارات المتكونين وتحقيق أهداف التنظيم في آن واحد،في الواقع يصعب التمييز بين أهداف التكوين والأهداف التنظيمية ؛فعملية التكوين لن تكون فعالة إلا إذا أخذت بعين الاعتبار المشاكل التنظيمية المسببة لها، بالمقابل فإن تحسين كفاءة العمال يؤدي إلى فعالية التنظيم ككل خاصة إذا علمنا أن من خصائص عمليات التكوين الفعالة قابليتها للتعميم في موقع العمل؛ أي أن طالب التكوين يعرف زملاءه الذين لم يتابعوا عملية التكوين بالمعارف والمهارات التي تعلمها،لهذا نفضل استخدام عبارة أهداف التكوين.

تحدد أهداف التكوين التوجه العام لبرنامج التكوين إذ تحدد حاجات التكوين على أساس الفرق بين صفيحة طالب التكوين وصفيحة المركز الذي يعمل فيه هذا الأخير أو المركز الذي سيعمل فيه هذا الأخير لاحقا.

إن تقنية تحليل مركز العمل كما سبقت الإشارة إليه تكشف عن المعارف والمهارات التي يتطلبها المركز، أي تضع صفيحة أو ملمح لهذا المركز ويكشف التقييم التشخيصي المسبق

لعملية التكوين نتيجة الاختيار أو التوجيه المهنيين على صفيحة صاحب المركز،تظهر المطابقة بين الصفيحتين حاجيات التكوين ومعها أهداف التكوين معبر عنها بشكل إجرائي. تعبر أهداف التكوين بصفة شاملة عن السلوك المهني المرغوب فيه والذي يجب أن يكتسبه العامل من خلال المشاركة في برنامج التكوين وتطبيق هذه المكتسبات في موقع العمل؛ فالأمر يتعدى إظهار المعرفة أو المهارة في خلال التكوين أو في نهايته إلى موقع العمل ولا يمكن الحديث عن تحقيق أهداف التكوين إلا إذ تحقق نقل هذه المعارف إلى مركز العمل في المواقف الحقيقية للعمل. يعبر عن أهداف التكوين بالعبارات التالية:" جعل المتربص قادرا على....(سلوك)..في مركز العمل أو في محيط العمل" والمثال التالي يوضح صياغة أهداف التكوين.

المثال:"جعل المتكون قادرا على تقييم أسباب الأخطاء عند المتعلمين"

أ- الأهداف البيداغوجية:

الأهداف البيداغوجية هي تجسيد لأهداف التكوين وتحويلها إلى أهداف إجرائية يمكن التحقق منها خلال التكوين أو في نهايته وتستنتج هذه الأخيرة من أهداف التكوين إذ هي ترجمة لها بموقع التكوين.

تحدد الأهداف البيداغوجية محتوى نشاطات التعلم من معرفة أو مهارة في موقع التكوين.

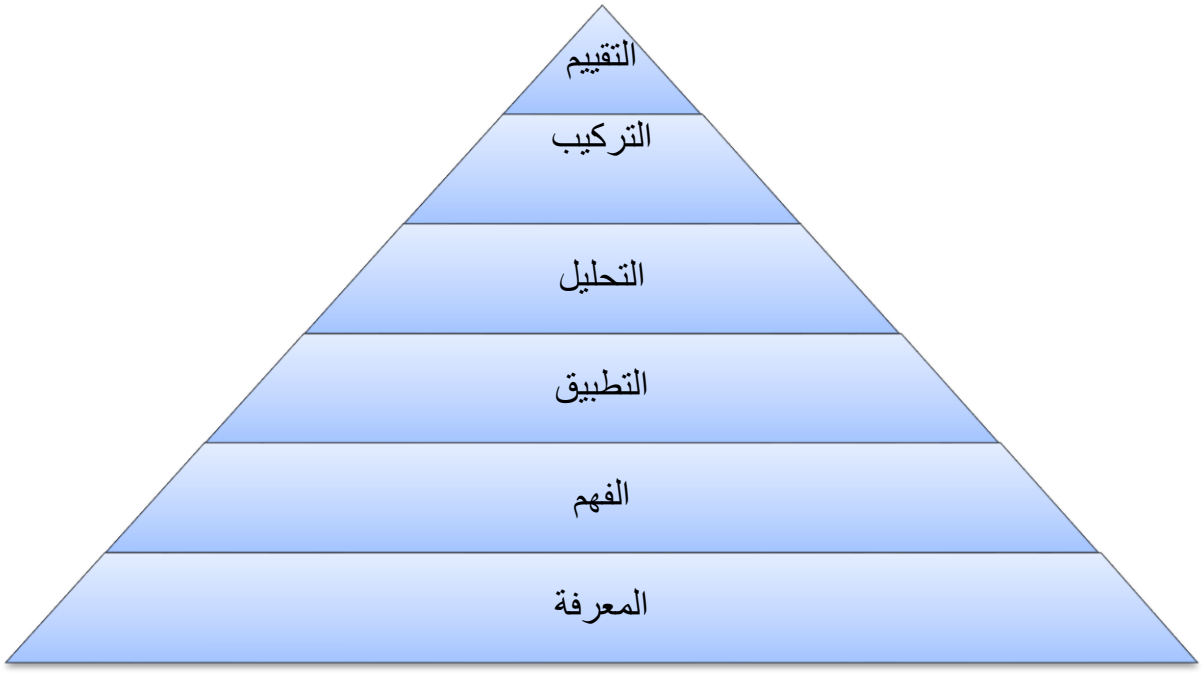
تحدد الأهداف البيداغوجية ما يجب أن يكون المشارك في برنامج التكوين قادرا على أدائه خلال التكوين أو في نهايته في حين تحدد أهداف التكوين ما يجب أن يكون العامل قادر على أدائه في موقع العمل بعد نهاية التكوين.

تغطي الأهداف البيداغوجية ثلاثة مجالات في المجال المعرفي والمجال الانفعالي والمجال الحس . حركي؛ وعليه فالأهداف البيداغوجية تتفرع إلى ثلاثة أهداف هي الأهداف المعرفية والأهداف الانفعالية والأهداف الحس . حركية.

تغطي الأهداف البيداغوجية المعرفية اكتساب المعارف وتطبيقاتها فاكتساب المعارف لا يتوقف على تذكرها ولكن يتعداها إلى فهم المواقف وتفسيرها واقتراح الحلول لها.إن المعرفة مستويات من المهم أخذها بعين الاعتبار أثناء بناء المحتوى والتدرج من السهل إلى ما هو أصعب.أما الأهداف البيداغوجية الانفعالية، فتغطي الحالة النفسية واتجاهات المشاركين والقيم التي يأخذونها بعين الاعتبار حين إبداء السلوك والتي منها حالات الإصغاء والاستجابة الايجابية لمحتوى البرنامج وللمتدخل مثلا. أخيرا فان الأهداف البيداغوجية الحس . حركية تغطي الحركات والأفعال والسلوك؛ فهي تتعلق بالمهارات الحسية والحركية مثل فك وتركيب محرك سيارة أو نقل كرة القدم بالقدم لمسافة محددة دون ملامستها الأرض أو الكتابة على لوح التحكم لجهاز الكمبيوتر كلها أهداف حس . حركية.

قدم بلوم تصنيفا للأهداف التربوية يعتمد على المجالات الثلاثة التي تم ذكرها وهي المجال المعرفي المجال الانفعالي والمجال الحسي . الحركي، يتضمن كل مجال مجموعة من الأنشطة والمستويات.

ينقسم المجال المعرفي إلى عدة مستويات في شكل هرم ممثلة في الشكل رقم (4)



الشكل(4) يبين صنافة بلوم للأهداف التربوية

ثالثا- سياق تصميم برامجالتكوين

أ- من الحاجة إلى الأهداف البيداغوجية:

الأهداف البيداغوجية تضمن العلاقة بين محتوى التكوين والوضعيات المهنية بالنسبة للمكون، فيصل إلى :

- يعرف أين يسير.
- مراقبة وصوله إلى ما يريد بلوغه.
- تسهيل التقييم في نهاية الفصل أو التكوين.
- تسهيل التنشيط بتقديم مؤشرات لاختيار طرق بيداغوجية.
- "تصحيح الطريق " بعد الدورة التموينية.

ب - صياغة الهدف البيداغوجي:

صياغة هدف بيداغوجي معناه تحديد كفاءة يجب بلوغها والتي يبحث المتعلمون عن اكتسابها والتي يمكن للمكون مراقبتها في نهاية التكوين المناسب، مع مراعاة الشروط التالية :

- أن تكون أهداف التكوين سليمة .
- أن تتدرج الأهداف حسب الترتيب التالي :

* الهدف العام/ هدف التكوين.

*أهداف بيداغوجية

*أهداف فرعية

الأهداف البيداغوجية تصاغ من طرف المكون بعد أن يتعرف على سياق الغرض من التكوين وشروط إنجاز التكوين .

ت- شروط انجاز التكوين:

-يجب أن تكون الأهداف على أكبر قدر ممكن من النوعية.

فالتعابير مثل " معرفة" " تقدير" تعتبر جد واسعة وضبابية والتعبير مثل "تخطيط" " انجاز" " تعرف" تعتبر ملموسة أكثر وبتالي سهلة للتقييم.

- يجب أن تكون الأهداف دائما واقعية ويمكن بلوغها لتجنب كل إحساس بالفشل الشخصي لدى المكون أو المشارك.

أمثلة:

-أن تكون قادرا على إنجاز مخطط الاتصال البيداغوجي وآلياته.

- التعرف على مصادر الخطأ لدى المتعلم .

- التحكم في تقنية الخرائط المفاهيمية وشجرة الأهداف.

- التخطيط لوضع تشخيص تشاركي.

ث- تحديد محتوى التكوين بالتفصيل :

*على المكون أن يسهر على أن يكون مضمون التكوين في توافق تام مع الأهداف البيداغوجية المسطرة. وكخبير في الميدان، فالمكون سيميل إلى الرغبة في قول الكثير في الموضوع أو الصياغة لمضمون جد مفصل، وهذا يعني نسيان أن نكون الآخرين ليس أن نقول لهم كل ما نعرف، ولكن فقط ما يجب أن يعرفه الآخرون وما يحتاجون إليه.

*أن لا يكون محتوى التكوين مخجلا ، لكوننا لا نستطيع بالضرورة إيصال مجموع المعارف المدرجة. لذا يجب الاكتفاء أحيانا بالمرور على موضوع كنا نتمنى الحديث عنه مرور الكرام بدلا من الحديث عنه لساعات وعليه يجب في كل أحوال أننا لم ننس المعلومات المهمة.

*المخطط الذي نختاره للتكوين هو كذلك أكثر أهمية من المضمون، لأنه يمثل نظام الصرامة ويساهم في الفهم والاحتفاظ بذلك في الذاكرة.

مثال عن مخطط التكوين: – تقنية الشجرة –

هذه التقنية تسمح من خلال استنتاجات متتالية بتحديد الأهداف الأولية للتكوين.وهنا يتعلق الأمر بالمسار الذي يجب أن يتبعه المتربص لبلوغ الأهداف المصاغة أدناه.

ما هو الهدف الأساسي الواجب بلوغه في نهاية التكوين؟ ⟵ 1

من أجل تحقيق هذا الهدف، ماذا يجب فعله؟2، ⟵ وهكذا...

لبلوغ عملية الشجرة هذه يجب:

1– وضع قائمة غير مرتبة للمراحل الضرورية لبلوغ كل هدف عام للتكوين، مع طرح السؤال التالي على أنفسنا: "ما الذي يجب حفظه لبلوغ هذا الهدف العام؟"

2– بعد وضع قائمة الأهداف والمراحل، يجب القيام باختبار الأهداف.

3– إعادة صياغتها حسب قواعد التحرير.

4–ترتيب الأهداف بغية الحصول على التقدم الأكثر ملائمة حسب المعنيين الواجب تكوينهم.

5– نراقب إن كان:

* كل هدف بيداغوجي متوافقا ومتناسقا مع الهدف السابق واللاحق (التبادلية فيما بينها).

* كل هدف بيداغوجي هو ضروري لبلوغ الهدف الشامل بطرح السؤال التالي على أنفسنا: " ولو كان هذا الهدف غير موجود" ماذا ستكون النتائج بخصوص بلوغ الهدف الشامل؟.

– قد يؤدي بنا الأمر إلى إلغاء بعض الأهداف البيداغوجية(وزارة التربية الوطنية،2013: 12).

رابعا –تنفيذ برامج التكوين:

بعد الانتهاء من تخطيط التدريب فإنه يجب أن يتم ترجمة هذا التخطيط إلى واقع تنفيذي لتحقيق الأهداف الموضوعة للتدريب، ويعتمد تنفيذ التدريب الناجح على عدة عوامل تضم تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة وإدراك المتدربين للحاجة التدريبية، كذلك لا بد من دعم الإدارةللتأكد من أن التدخل على مستوى مناسب لكل المتدربين ولمشكلة الأداء .

ويتطلب تنفيذ التدريب وجود اتصال فاعل بين المدرب والمتدربين وليس اتصالا موجها نحو المتدربين فقط. وفي الوقت نفسه ينبغي مراعاة عدد من العوامل لجعل مواد متطابقة مع حاجات المدربين التدريبية (مرزوق:86).

إن تنفيذ البرنامج بنجاح يعتمد على عدة عوامل مثل قدرة المنسق والمدربين ونوعية المدربين والظروف المادية وغير المادية التي تحيط بالبرنامج ونوع البرنامج التدريبي كأن يكون برنامجا للقيادات الإدارية العليا أو الوسطى أو لتدريب المدربين أو البرامج ذات الطابع الفني في المحاسبة أو المالية أو غير ذلك (السكارنة،2011: 65).

خامسا –تقييم برامج التكوين:

يتناول تقييم برامج التكوين النشاطات المتضمنة في البرنامج والمقصود من البرنامج هو مجموع الدروس وخبرات التعلم والنشاطات الفكرية والحركية التي تدور حول موضوع محدد واحد موجه إلى مجموعة متجانسة من الإفراد قصد إكسابهم معارف جديدة أو تغير المعارف

متوفرة، أو مهارات أو الاتجاهات جديدة. كما يمكن أن يكون موضوع التقييم المناخ التكويني أو الإستراتيجية المختارة لعملية التكوين.

***مستويات التقييم:** يظهر من خلال مراجعة مختلف المجلات المتخصصة في التربية أو التكوين المتواصل، أن عددا كبيرا من الدراسات النظرية أو الامبريقية المنشورة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

* ما الهدف من التكوين؟

* ما هي حاجات التعلم؟

* ما هو محتوى النشاطات الذي يحقق هذه الحاجات وكيف ننظمها؟

* كيف يمكن تحديد آثار التكوين؟

* هل نتائج التكوين تبرر نفقات المالية وبالتالي المواصلة في تطبيق البرنامج؟

من الواضح أن السؤالين الأول والثاني يتطلبان إجابة مسبقة قبل الشروع في التكوين لتحقيق التوافق بين الأهداف والتقييم، كما يتطلب السؤالين الثالث والرابع تخطيطا مسبقا لتحديد موضوع ومعايير التقييم. يمكن تناول الأسئلة المطروحة بطريقة ثانية حيث تتناول المجموعة الأولى وسائل التكوين وتمثل بذلك المستولى الأول من التقييم المعرف بالتقييم التكويني في حين تساعد الإجابة عن أسئلة المجموعة الثانية على تحليل آثار التكوين وتحديد ما إذا كانت الآثار مرغوب فيها أو غير متوقعة ، وإذا كان الأمر كذلك فما هي طرق تعديلها .

***معايير تقييم نتائج التكوين:**

المعايير المستخدمة في التقييم تكوين الكبار هي تلك التي قدمها كيركباتريك (1976) في نموذجه المعروف بنموذج المراحل المتسلسلة. يقترح هذا النموذج تحليل فعالية التكوين على أساس أربعة مقاييس في نهاية عملية التكوين.

الاتجاهات: يمثل هذا المستوى في قياس درجة رضا المشاركين والمتدخلين والإدارة عن برنامج التكوين. كيف كان إدراكهم لعملية التكوين؟ إن المعلومات المحصل عليها في هذا لمستوى مفيدة لكنها غير كافية ؛فقد يكون المشاركون وكل الأطراف الأخرى المعنية راضين عن عملية تكوين غير فعالة.يعتبر هذا المستوى مرحلة أساسية خاصة للتعرف على مستويات الرضا لكنه غير كاف وللأسف فمعيار الاتجاهات يكاد يكون المعيار الوحيد في كل عمليات تقييم عمليات التكوين.

المعارف: يتناول هذا المستوى قياس المعارف والمهارات المكتسبة إثر المشاركة في برنامج التكوين، فإذا حدث فعلا تغير في معارف واتجاهات ومهارات المشاركين فهل مرد ذلك إلى برنامج التكوين، وهل تتماشى هذه التغيرات والأهداف التي تم تحديدها لذات البرنامج؟ يمثل هذا المستوى قياس حقيقي للمكتسبات للتأكد من مدى تحقيق الأهداف البيداغوجية. يستخدم هذا المعيار في مراحل مختلفة من عملية التكوين؛ في بداية التكوين للتعرف على المكتسبات الأولية للمشاركين فنتحدث حينها عن التقييم التشخيصي أو أثناء التكوين لتثبيت المكتسبات وإدراج المعلومات إضافية ويكون هذا بمثابة التقييم التكويني ، أخيرا يمكن الرجوع إلى هذا المعيار من أجل تقييم نهائي بعد مدة زمنية تتراوح من شهر إلى ثلاثة أشهر من انتهاء عملية التكوين. تطبيق هذا المعيار بعد انهاء التكوين يكون للتأكد من مدى تحقق أهداف التكوين.

التغير في السلوك: يشمل هذا المعيار التغيرات الملاحظة على سلوك المشاركين في عملية التكوين بعد عودتهم إلى موقع العمل. هل يستخدم المشاركون في مواقع عملهم المعارف والمهارات المكتسبة خلال عملية التكوين؟ هل يلاحظ تحسن في الأداء؟ ما هي مؤشرات هذا التحسن؟ هل توجد معوقات تحول دون تحويل المعارف المكتسبة إلى موقع العمل؟ تمثل الإجابة عن هذه الأسئلة أساس التقييم النهائي للوقوف على مدى تحقق أهداف التكوين.

النتائج التنظيمية:

يتمثل هذا المعيار في النتائج التنظيمية المتوقعة نتيجة تطبيق المشاركين في موقع العمل المعارف والمهارات المكتسبة أثناء التكوين والتي على أساسها تحددت أهداف التكوين قبل انطلاق عملية التكوين. قد تتمثل هذه النتائج في التقليل من الإضرابات، أو رفع الإنتاج والإنتاجية. قد يحدث أن تنال عملية التكوين رضا كل الأطراف وتحقق اكتساب فعلي للمعارف والمهارات وتصاحب كل ذلك تغير في سلوك وأداء العمال بموقع العمل لكن لا يظهر أي أثر يذكر على النتائج التنظيمية أو بالعكس تظهر نتائج معاكسة لتلك المتوقعة. يقوم النموذج على فرضيتين أساسيتين؛ أولهما أن هذه المراحل تتابع بطريقة تصاعدية والثانية أن بينها علاقات موجبة مباشرة (بوحفص،2010: 380-389).

خلاصة:

هندسة التكوين هي منظومة حديثة مشكلة من مجموعة حلقات مترابطة بعضيها، تنطلق من رصد حاجيات المؤسسة للتكوين بإتباع خطوات منهجية ومتسلسلة بالاعتماد على توجهات المؤسسة واستراتيجياتها المستقبلية، ودراسة بطاقات الكفاءة وبطاقات مركز العمل لتحديد النقص الحاصل في مستويات التكوين بمنظومة الأفراد التي هي الثروة الحقيقية، وكذا مواجهة التحديات المهنية والتحديث المستمر على مستوى التكنولوجي. وتتم بذلك تحديد الحاجيات الضرورية لبلوغ الأهداف المرسومة وتحديد الأولويات وذلك بالنظر للاعتمادات المالية الممنوحة للتكوين ويتم بعد ذلك إعداد المخطط التكويني(مرزوق، بدون سنة:77).

الفصل الثانـي

هندسة التكوين

تمهيد.

1- مفهوم هندسة التكوين.

2- لماذاهندسةالتكوين.

3- إعداد برامج هندسة التكوين.

خاتمة.

تمهيد:

اختلفت النظرة إلى التقويم حسب إطارها الزماني والمكاني وحسب أدواته ومعاييره، هذا الاختلاف ناتج عن المقاربات المعتمدة في بناء المناهج والنظرة إلى الفعل التربوي عامة. وكذلك راجع إلى تباين المرجعيات النظرية واختلاف الآراء التربوية والفلسفية للفعل التعليمي بحد ذاته، هذه الاختلافات وإن كان ظاهرها جليا من ناحية التمشيات التربوية لكل نموذج تدريسي فإنها نتفق في جوهرها على الهدف النهائي لعملية التقويم، وهو تحسين الأداء التربوي والبيداغوجي للمتعلم، وتجويد التعلم عامة.

1- تعريف التقويم :

أ- التعريف اللغوي :

- يعرف التقويم على أنه مصدر الفعل قوم ، يقوم، قوم السلعة تقويما أي أعطاها قيمة

ويقال قوم الشيئ أي قدر قيمته ووزنه ، وقوم المعلم أعمال تلاميذه أي أعطاها قيمة ووزنها و عرف إلى أي مدى استفاد التلاميذ من المواد الدراسية وإلى أي مدى تغيرت مهاراتهم وقدراتهم وسلوكاتهم وقوم الشيء أي أصلح ما به من اعوجاج .(منجد اللغة العربية، 1997،27)

- يعرفه تايلور سنة 1950 :" العملية التي يتم بها تحديد مدى تحقيق أهدافنا التربوية الموضوعية". (مرسي، 2001 :207)

ب- التعريف الاصلاحي:

يعرفه محمد عثمان بأنه" عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو اصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار"(عثمان،2005 :60).

أما عبد الحليم منسي فيعرفه بأنه:" الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها" (بودة، 1997 :113).

ويعرفه ابراهيم وجيه محمود وأحمد شعبان محمد بأنه:" عملية إعطاء الملاحظات قيمة ومعنى" (وجيه محمود ومحمد، بدون سنة: 198).

فالتقويم مفهوم أشمل و أعم من النقطة و من النتيجة النهائية إنه متعدد الموضوعات متنوع العناصر، شامل و مستمر، يشخص ويكون في آن واحد.

و التقويم حسب بلوم هو مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين، مع تحديد القرارات ودرجة ذلك التغير.

ويمكن تعريفه أيضا كالتالي: هو مجموعة شاملة و هادفة ومستمرة تشمل على القياس و إصدار الأحكام للوصول إلى اقتراح العلاج الملائم للتصحيح وتعديل مسار العملية التربوية وتحسين نتائجها(وزارة التربية الوطنية، الندوة الوطنية التكوينية حول التقويم التربوي،2011: 5).

ومن هذا يتضح أن التقويم لم يعد سلوكا يمارس من قبل المدرس ويراد منه مدى تحصيل التلاميذ وإصدار حكم، بل إنه جزءا من العملية التعليمية، فهو يرتبط أساسا بالأهداف المحددة بالعمل التعليمي.

2 –التطور التاريخي للتقويم :

إذا ألقينا نظرة سريعة على التطور التاريخي للتقويم، فإن ذلك قد يساعدنا على فهم النظريات السائدة حول هذا الجانب من العملية التربوية والطرق الحالية المتبعة في تطبيقها.

يمكن القول بأن التقويم التربوي والتعليمي قديم أول محاولة بذلها الانسان لتعليم شيء لآخر من بني جنسه، غير أن عملية التقويم كانت حتى عهد قريب نسبية تطبق بطرق شبه عرضية و غير منطقية .فالتطورات الكبرى في هذا الميدان لم تقع إلا في غضون المائة سنة الأخيرة، وكانت أول طرق استخدمت في المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف بالتسميع الشفهي وكان ذلك هو تدريب التلاميذ على حفظ حقائق، أو مقطوعات معينة و إعادتها من الذاكرة، لذا كان من الطبيعي أن يلجأ المعلمون إلى التسميع للتثبيت من مدى تحقيق هذا الهدف. وهذا يراجع إلى كون أن أهداف التعليم كانت محدودة، بل أيضا إلى أن المواد الكتابية لم تكن متيسرة كما هي اليوم، أضف إلى ذلك أن استخدامها كان صعبا و لم يجري تبسيط طرق استخدامها إلا في العهد القريب.

وفي العقد الرابع من القرن الحالي بدأت حركة التقويم التي بينت بأن الاختيار لا يمكن أن يكون بحال من الأحول غاية في ذاته، وإن لا قيمة له إلا إذا أعتبر جزءا متكاملا من العملية التربوية بكاملها .

كما ركزت على المبدأ القائل أن الخطوة الأولى في تخطيط أي برنامج لتقدير مستوى تحصيل التلاميذ هي التوصل إلى تحديد دقيق معين للأهداف التعليمية وإذا أريد لبرنامج التقويم أن يكون شاملا يجب أن نستخدم أساليب متنوعة و مقررة.

ثم ظهر التقويم التعليمي الذي يعتمد على:

- أن الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف التعليمية.

- إن أي برنامج للتقويم يتضمن استخدام إجراءات كثيرة .

3- بين التقويم أو التقييم:

هذا الاختلاف يفرض نفسه خاصة في اللغة العربية، فأغلبية اللغويين المتشبثين بأصول الكلمات و اشتقاقها لا يقبلون استعمال كلمة قوم مكان كلمة قيم، إلا أن هذا المشكل غير مطروح بتتا في اللغات الأجنبية، فالعبارة الوحيدة المستعملة لدلالة على التقويم و التقييم في عبارة Evaluation.

و باختصار شديد يمكن أن نوضح ذلك : أن مفهوم التقويم يفيد لغويا إصلاح اعوجاج الشيء و نفس الوقت إعطاء قيمة لهذا الشيء و تقديره والحكم عليه.

أما في المجال التربوي فإن مفهوم التقويم هو من أصل فعل قيم فإنه يعني إسناد أو إعطاء قيمة لشيء ما و هذا الشيء في مجال التدريس هو إنتاجان التلميذ. وهناك من يعرف التقويم على أنه تقدير بواسطة نقطة، في حين هناك من يرى أنه طريقة أو سيرورة موجهة إلى إصدار الحكم و اتخاذ القرار.

فهذه التعاريف و المعاني لا تتعرض لإصلاح الاعوجاج، ولكن هدفها هو توفير معطيات موجهة لاتخاذ القرارات، ولهذا يكون الهدف من التقويم و التقييم في مجال التعليم هو اتخاذ قرارات، لهذا يكون الهدف من التقويم و التقييم في مجال التعليم هو اتخاذ قرارات ملائمة و صحيحة في حق المتعلم، لذلك في أوقات مناسبة و لوظائف مختلفة. وعلى هذا الأساس لا يمكننا التوقف عند التقييم و إنما الانطلاق من التقييم للوصول إلى التقويم ويمكن القول بأن التقييم جزء من التقويم(وزارة التربية الوطنية ،2012)

4-تعريف التقويم البديل:

التقويم في مفهومه الحديث تعددت مفاهيمه، ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعا:" التقويم البديل" و "التقويم الأصيل أو الواقعي" والتقويم القائم على الأداء" حيث إنها تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى، غير أن مفهوم" التقويم البديل" يعد أكثرها عمومية.

وفيما يلي مجموعة من تعريفات هذا المفهوم التي وردت في الأدبيات المتخصصة، يمكن من خلالها استخلاص تعريف يتسم بالشمولية ويعبر تعبيرا صادقا عن مضمون مفهوم التقويم البديل.

تعريف باكار ومعاونيه(1990): التقويم البديل هو تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة ، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة انجازاته السابقة.

تعريف هرمان وآخرين (1992) :التقويم البديل أو الأصيل يتطلب من المتعلم انجاز مهام معقدة وذات دلالة انجازا نشطا، بينما يوظف معارفه السابقة وتعلمه الحالي، ومهاراته المناسبة لحل مشكلات واقعية أو أصيلة.

تعريف ويجنز (1992) :التقويم البديل يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.

تعريف مكتب تقويم التقنيات (1993): التقويم البديل هو نوع من التقويم الذي يتطلب من المتعلم تكوين استجابة أو نتاج معين يكون دليلا على اكتساب معارف ومهارات مرجوة. ويمكن أن يتخذ صيغا مختلفة مثل كتابة مقال موسع، أو إجراء تجارب ، أو حل مسائل رياضية، وغير ذلك.

تعريف ميلز (1993): التقويم البديل هو نمط من أنماط العمليات الاختبارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلا من اختيار إجابة من قائمة بدائل معطاة. فمثلا ربما يطلب منه تفسير أحداث تاريخية أو صياغة فروض علمية، أوحل مسائل رياضية، أو التخاطب بلغة

أجنبية، أو إجراء بحث في موضوع معين. ويقوم المعلمون المدربون بالحكم على نوعية عمل أو أداء المتعلم استنادا إلى محكات متفق عليها.

وتعريف بترسون (1996) : التقويم البديل يتطلب من المتعلم أن يبين مهاراته ومعارفه بقيامه بأداء معقد، أو تكوين نتاج ذي دلالة، أو انجاز مهمة حركية مستخدما عمليات عقلية عليا، وحل مشكلات، وابتكارات، ويتطلب هذا النوع من التقويم تطبيقات حياتية للمعارف والمهارات يكون لها معنى يتخطى حدود النشاط ذاته الذي يقوم به المتعلم.

تعريف هيبارد وآخرين (1997): التقويم البديل هو مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعارف والمهارات، وعادات العمل من خلال أداء مهام ذات معنى، وتستثير اهتمام المتعلم للقيام بها.

وهذا النوع من التقويم يزود المعلمين بمعلومات حول نوعية فهم المتعلم وتطبيقه للمعرفة. كما يمكن للمعلمين إحداث تكامل بين هذا التقويم وعملية التعليم، وذلك لتقديم خبرات تعلم إضافية للمتعلمين.

تعريف كنيكر(1997): التقويم البديل أو التقويم القائم على الأداء، هو أنشطة يقوم بها المتعلم حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويبين ذلك عمليا في مواقف حياتية واقعية.

تعريف ستيجنز (2001) :التقويم البديل يتطلب من المتعلم القيام بأنشطة تبين تمكنه من مهارات أدائية معينة، أو قدرته على ابتكار نتاجات تحقق مستويات جودة معينة. وهذا يتطلب ملاحظة المتعلم أثناء أدائه، أو فحص نتاجاته، وتقييم مستوى كفاءته.

وتعريف مولر (2003) :التقويم البديل هو نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أدائه وفقا لمستويات أداء محددة.

ومن هذا يتضح أنه على الرغم من اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية، إلا أنها تتفق جميعا على الهدف من التقويم البديل وأساليبه المتنوعة.

فالتقويم يكون أصيلا، أو واقعيا إذ قام الطلبة بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة وهذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلم، وليست اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة، وذلك بتحديد محكات التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال.

والحقيقة أن التقويم التربوي البديل يعد من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتاجات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة ، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن. (علام، 86:2004).

5-الأسس النظرية للتقويم البديل:

مما لا شك فيه أن القياس والتقويم التربوي مرَ بتطورات متعاقبة، واستندت حركات الإصلاح المتعددة إلى أطر وتصورات فكرية متباينة.

فالتقويم يعد عملية منهجية منظمة لجمع بيانات ومعلومات تتعلق بالأفراد والأشياء من أجل صنع قرارات أو إجراء فعل معين، ولكي يتضح سياق ومضمون التوجهات الجديدة في تقويم تحصيل الطلبة ربما يكون من المفيد إلقاء الضوء على الأطر الفكرية والمنهجية، أو المداخل المختلفة التي وجهت السياسات والممارسات التربوية، والعمليات الاختبارية في المؤسسات التعليمية، وكذلك المنظور الفكري المستقبلي للتقويم التربوي الصفي، فهناك ثلاثة أطر فكرية أو مداخل أساسية للتقويم وهي على النحو التالي: (علام، 288:2004).

أ) المدخل السيكو متري:

فخلال القرن الماضي كانت تتخذ القرارات التربوية المختلفة المتعلقة بالطلبة، والبرامج التربوية والمدارس استنادا إلى اختبارات عامة خارجية مقننة أكثر من استنادها إلى التقويم الصفي، وتبنى هذه الاختبارات وفقا للإطار أو المدخل السيكومتري وهذا المدخل يركز على مقارنة تحصيل الطالب بتحصيل أقرانه، أو مستوى أداء أو درجة قطع محددة مسبقا.

ففي الحالة الأولى تكون الاختبارات مرجعية المعيار، حيث تقارن درجة الفرد بمعيار الجماعة مما يتطلب تقنين محتوى الاختبار وصيغ مفرداته، وطريقة تطبيقه وتقدير درجاته ،لذلك ينبغي أن يختبر جميع الطلبة بالاختبار نفسه في ظروف موحدة قدر الإمكان.

ولا تهدف هذه الاختبارات إلى حث الطالب على إظهار ما اكتسبه من معارف، وإنما تهتم بإبراز الفروق الفردية بين الطلبة والتميز والمفاضلة بينهم بأكبر قدر ممكن، ويتحدد تحصيل الطالب برتبته التي يصنف في ضوئها، أو ينتقى للقبول في برامج تعليمية أو مدارس معينة.

و في الحالة الثانية تكون الاختبارات مرجعية المحك، حيث تقارن درجة الطالب في الاختبارات بمحك أو مستوى أداء مقبول.

وقد نال هذا النوع من الاختبارات قبولا كبيرا وانتشر انتشارا سريعا في الثمانينات من القرن الماضي.نظرا لأنه تغلب على مشكلة بين الطلبة وما ترتب على ذلك من آثار سلبية. غير أنه تبين فيما بعد أن تحديد درجات القطع أو محكات الأداء التي تفضل بين التحصيل الجيد والتحصيل الضعيف لا يعتمد اعتمادا كليا على أحكام خبراء المواد الدراسية حول ما يجب أن يؤديه الطالب بالفعل ليظهر الحد الأدنى من الكفاءة الموجودة. وإنما يعتمد في كثير من الأحيان على الأداء النمطي، أي التوقعات المعيارية التي تماثل معيار الجماعة في الاختبارات مرجعية المعيار، مما يجعل التفرقة بين نوعي الاختبارات غامضة.

كما أن كلا من النوعين يشتمل بدرجة أساسية على مفردات الاختبار من متعدد نظرا لموضوعيتها ، حيث يجري تصحيحها آليا، مما يسهم في فعاليتها من حيث الوقت والكلفة واتساق الدرجات.

لذلك أصبح المدخل السيكو متري الكلاسيكي مألوفا في الأوساط التربوية ، واعتبر المدخل الوحيد الأكثر صدقا واتساقا وعدالة في قياس كثير من السمات الإنسانية، مثل التحصيل والذكاء والاستعدادات.

غير أن البعض يرى أن هذا المدخل يصلح بدرجة أفضل في أغراض التصنيف والانتقاء، والتنبؤ ببعض أنماط الأداء المستقبلي.

ولكنه لا يعد كافيا للتقويم التربوي لتحصيل الطلبة الذي يتميز بالتفرد، حيث أنه لا يراعي أو يمثل عمق واتساع وتفاصيل وخصوصية التحصيل والأداء الفعلي للطالب، بمعرفة المركز النسبي للطالب بين أقرانه لا يعني مطلقا أننا استطعنا تحديد ماذا يعرف الطالب وماذا يمكنه أداؤه.

غير أن هذا المدخل واجه الكثير من الانتقادات نظرا للآثار الإنسانية والتربوية غير المرغوب فيها، والتي من أهمها:

– التقسيم المصطنع للمناهج الدراسية إلى مقررات، وموضوعات ومهارات يسهل قياسها بمفردها اختيار من متعدد.

– بناء مناهج لا ترتبط كثيرا بحياة الطلبة، وغلبة الطابع الأكاديمي عليها وخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

– اعتبار التعليم مرادفا للتدريس وخطط المعلومات المتناثرة التي سرعان ما تتقادم.

– اتفاق ميزانية كبيرة والوقت اللازم لعملية التعليم في الامتحانات وإعداد الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها.

– المترتبات السلبية للامتحانات العامة على الطلبة والمعلمين والمدارس والتقليل من ذاتية ولا مركزية المدارس وجعلها عرضة للنقد الجماهيري.

– عدم تشجيع أو احترام مهنة المعلم، وقلة الاهتمام يحثه على التعاون مع الآباء لمعاونة الطلبة الضعاف في المدارس، ورفع مستوى أدائهم وتحصيلهم مما يؤدي إلى خفض معنويات كثير من هؤلاء الطلبة.

– ازدياد ظاهرة تضخم الدرجات دون ارتفاع فعلي في التحصيل.

– كتابة ونشر تقارير مضللة حول فاعلية البرامج التعليمية، وجودة التحصيل مما يؤدي إلى سياسات وممارسات تربوية غير ملائمة.

لذلك فإن واضعي الامتحانات والمؤسسات المعنية ببناء الاختبارات المقننة يكون لهم اليد العليا على المعلمين ويوجهون ممارساتهم التربوية نظرا لأنهم يحددون ما سوف يختبر فيه الطلبة.

وبالتالي ما ينبغي عليهم تعلمه، ظنا منهم أن المعلمين ليس لديهم القدرة على تقويم أداء طلبتهم أو تحصيلهم. وهذا يقلل من مسؤوليات المعلمين الأساسية، ولا يتيح الفرصة للطلبة لتقويم تحصيلهم وتقدمهم الدراسي ويغرس في نفوسهم السلبية والاعتماد على الآخرين(علام، 290:2004).

ب) المدخل السياقي:

يعد هذا المدخل تحولا في الإطار الفكري للتقويم كرد فعل مناهض للمدخل السيكو متري والاختبارات المقننة التي تستند إليه. ولعل هذا المدخل وما يتضمنه من تصورات فكرية منهجية هو الذي وجه جهود التقويم التربوي البديل. ويرجع الفضل في اقتراح هذا المدخل إلى هارولد بيرلاك، حيث قدم عام 1992 أدلة تعزز التقويم البديل للاختبارات المقننة. هذه الاختبارات التي وجه لها الانتقادات التالية:

– درجات الاختبارات التي تقيس التحصيل بطريقة غير مباشرة ربما يختلف أو يتعارض معناها بالنسبة للأفراد المختلفين. وذلك لأن هذا المعنى ليس وحيدا أو متفقا عليه من الجميع.

– الاختبارات غير محايدة من الناحية المعنوية إذ أنها لها تأثير ضاغط وقوي في صنع القرار أو العلاقات الإنسانية.

– الزعم بأن الاختبارات تقيس نواتج معرفية فقط ليس صحيحا، إذ لا توجد أدلة تجعلنا نثق في أن هذه الاختبارات تفصل بين هذه النواتج وغيرها من النواتج الوجدانية والنزوعية.

– تستخدم درجات الاختبارات في ترتيب الطلبة دون تقدم معلومات كافية حول ما يعرفه الطالب أو ما يستطيع أداءه. فهي لا تعد أدوات للتغذية الراجعة ، وإنما لضبط وكشف عدم الاتساق في مبادئ الديمقراطية ، وتقرير الفرد لمصيره.

ولذلك قدم بيرلاك ومعاونون (1992) المدخل السياقي بديلا للمدخل السيكو متري مستندين إلى الإطار الفكري التالي:

– إن فهم عملية التقويم يتطلب وضعها في سياق فهم عملية التعليم والتعلم، فالتقويم من هذا المنظور لا يعد جزءا منفصلا عن البرنامج التعليمي، وإنما يعكس كيف تم تصور عمليتي التعلم والتدريس في إطار المنهج ومن خلال الممارسات التعليمية.

عملية التقويم ليست مقننة. وإنما تكون ذات حساسية للمنهج والمحتوى الأصيل أي المحتوى الذي أتيحت للطالب فرصة كافية لتعلمه، ويكون له فائدة وظيفية في حياته خارج المدرسة.

لا تقتصر العملية الاختبارية على صيغ مفردات الاختيار من متعدد، وإنما يمكن أن تشتمل على أسئلة مفتوحة ينشىء فيها الطالب استجابته، ومشكلات ومهام يتم تقويمها بطرق ذاتية، أي من خلال الأحكام.

– يختبر الطلبة في مواقف طبيعية مألوفة في صفوفهم المدرسية، حيث يكون سياق التعلم مماثلا لسياق التقويم والعمليات الاختبارية.

– يشجع المعلمون على استخدام أحكامهم المهنية في تقويم جهود طلبتهم.

– تمنح فرص كافية للطلبة لتقويم أنفسهم.

– تقدم نتائج التقويم معلومات للمعلمين وغيرهم عما تعلمه الطلبة، كما تقدم معلومات تفيد في تخطيط المناهج، وتصميم الفرص التعليمية المستقبلية.

ومن هذا يتضح أن المدخل السياقي للتقويم يؤكد ضرورة أن يعكس محتوى التقويم المنهج الذي يخبرة الطلبة بالفعل. فأساليب التقويم تصمم للكشف عما تعلمه الطالب دون الحاجة إلى ترتيبه أو تصنيفه. والتغذية الراجعة تفيد جميع الأطراف الرئيسية المعنية. مما يعزز المنهج ويسهم في تطويره أو تعديله ، كما يشجع هذا المدخل أحكام المعلمين ويقدرها ويتيح فرص متنوعة للطلبة لإبراز ما اكتسبوه من معارف ومهارات معقدة ويشجع انعكاسا تهم(علام، 294:2004).

ج) المدخل التشخيصي التفريدي:

وهو امتداد للمدخل السياقي ، فهو يستند إلى النظرية البنائية في التعلم والتعليم التفريدي. ويفترض أن كل طالب يفهم الأشياء نفسها بطرق مختلفة، وأن له ميولا وأهدافا تختلف عن غيره. ويستجيب بطرق مميزة له. فالبعض ربما يفضل الاستجابة الشفهية على الاستجابة التحريرية ، والبعض يحتاج إلى وقت أطول في التفكير في أشياء معينة. وربما يحتاج إلى ظروف مختلفة عن غيره. لذلك فإن الاختبارات يجب أن يكون محتواها ملائما لشخصية الطالب. وتقيس التحصيل الذي يكشف عن استعداده لتحقيق أهدافه المناسبة له. وتتيح لكل طالب الفرصة لإظهار معارفه في ظروف مختلفة، وتوفر لكل منهم الوقت الكافي المناسب.

ويؤكد هذا المدخل التقويم الذاتي أو التشخيصي ويعتبره أهم من تقويم المعلم أو غيره للطالب، وذلك لأهمية المعرفة الذاتية باعتبارها أساس الفهم المستنير، وكذلك أهمية المراقبة الذاتية باعتبارها أساس الفهم المستنير، وكذلك أهمية المراقبة الذاتية التي تستند إلى مهارات ما وراء المعرفة.

وتفريد التقويم بدلا من تقنينه ولا ييسر المقارنة بين الطلبة، أو مقارنة أداء كل منهم بمحكات أو مستويات موحدة، وإنما يعتمد على تحديد تفصيلي لانجازات كل طالب وجوانب قصوره، وميوله وتقدمه عبر الزمن ومدى استفادته من الفرص التربوية، ومشاركاته في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها، من أجل التوصل إلى صورة شاملة قدر الإمكان كما تعلمه الطالب وما أمكنه أداءه.

لذلك فإنه في ضوء هذا المدخل يصعب معرفة المركز النسبي للطالب بين أقرانه، وإنما يمكن فقط تركيز الضوء على انجازاته ومهاراته الفردية المميزة له. فهو يتطلب التعديل والتكييف المستمر للاحتياجات المتغيرة للطلبة والصفوف المدرسية. فهذه الديناميكية والمرونة والتنسيق والاتفاق تعد جميعها متطلبات تنفيذ هذا المدخل، وهو ما يصعب تحقيقه في آن واحد. لذلك تطلب تنفيذه إصلاحات تربوية مهمة نذكر منها:

– التحول في نظرية التعلم نحو النظرية البنائية والعمليات النمائية ، وعدم الاستناد إلى النظرية السلوكية.

– التحول في أدوار الصف المدرسي ووظائفه بحيث يصبح الطالب نشطا ومبادئا وليس سلبيا ويصبح المعلم ميسرا ومحكما وليس ناقلا للمعرفة، أو متحكما.

– التحول في المناهج وعملية التعليم نحو البحث، والتقصي وتكامل المعرفة ، ومسؤولية الطالب اتجاه تعلمه، والتعليم الجماعي التعاوني بدلا من التعليم المباشر لمواد دراسية منفصلة وحقائق متفرقة.

– التحول في تنظيم المدرسة نحو الإدارة المستندة إلى الموقع واللامركزية وتمهين عمل المعلم.

– التحول في مجتمع لطلبة المدرسة من التجانس إلى جذب الطلبة من ذوي الميول والاهتمامات وأنماط التعلم المتنوعة.

– التحول في البحث التربوي نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وذات سياق، بدلا من التمثيل الكمي لعوامل منفصلة يتم تعميمها دون تمييز.

التحول التدريجي في تقويم الطلبة نحو التفريد الشخصي والاعتراف بالتحصيل الفردي للطالب، بدلا من تقنين العمليات الإختبارية في المجالات الدراسية المختلفة(علام،2004: 371:).

6- وسائل التقويم البديل:

وسائل التقويم البديل حسب المناهج المدرسية هي: الملاحظة والاختبارات وتقويم الأقران والتقويم الذاتي، وهي مفصلة كما يلي:

الوسيلة الأولى : الملاحظة:

ملاحظة مدى تفاعل التلميذ مع المادة التعليمية ومدى تمثله للمواقف المعرفية والخلقية وكيفية تطبيقه للواجبات المقررة في المنهاج، وهذه الوسيلة تأخذ مكانا هاما في مختلف المواد ولكنها تختلف من مادة لأخرى ، فقد يظهر الجانب الخلقي أكثر في مادة التربية الإسلامية بحكم كونها تركز على الأداء والسلوك والتفاعل الوجداني مع التحصيل المعرفي، وهذا مما يعد موضوعا للملاحظة.

والملاحظة نوعان:

* **الملاحظة البسيطة:** وهي الملاحظة الأولية التي تشد انتباه الأستاذ بحيث يطرح فرضية لتبني استراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي.

* **الملاحظة العلمية:** ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت طبيعية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية، ولابد من توفر مجموعة من الشروط حتى تكون الملاحظة جيدة .

الوسيلة الثانية : الاختبارات:

وتحتوي على الأسئلة الشفوية التي لا تتطلب إجابات طويلة، وكذا الاختبارات التحريرية بنوعيها الموضوعية والمقالية بمراعاة ما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم ،بالإضافة إلى الاختبارات الأدائية بحكم خصوصية كل مادة.

لهذا يفضل التقويم بالأسئلة الشفوية ، فيما يتعلق بالحفظ وشرح الآيات والأحاديث النبوية وسرد وقائع من السيرة النبوية في مادة التربية الاسلامية مثلا ، وهذا لا يعني الاستغناء عن الاختبارات التحريرية المبسطة .

وأما الاختبارات الأدائية فهي مطلوبة بشدة فيما يتعلق بمجال السلوك والعبادات ، ولا ينبغي الاكتفاء في هذا المجال على الاختبارات التحريرية أو الشفوية، لأن اجتياز هذه الاختبارات لا يعني أن التلميذ يحسن الانتقال فيها كمعرفة إلى أداء وسلوك ، وعندها يفقد تدريس السلوك والعبادات الغاية الأساسية منهما.

وأما الاختبارات التحريرية فهي وسيلة تستخدم في جميع مجالات التربية الإسلامية ، ولكن فائدتها العظمى تظهر في قياس مدى انتقال التلاميذ من التحصيل المعرفي إلى التفاعل الوجداني، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عما يختلج في صدورهم ، وبذلك نخرج من إشكالية عدم إمكانية قياس التفاعلات الوجدانية.

وهكذا بالنسبة لبقية المواد الدراسية ولكل مادة خصوصياتها(وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمناهج ،2003: 46).

الوسيلة الثالثة: دفتر المتابعة الذي يجمع الأعمال التي أنجزها التلاميذ والتي تشهد على حصيلة كفاءاتهم. فدفتر المتابعة يمكن أن يكون سندا يضمن علاقة بناءة بين التلاميذ المدرسين والأولياء ويخبر عن السبل التي سلكها التلميذ نحو التحكم في الكفاءات وعن قدراته في التكفل بنفسه وعن استقلاليته في مجال التقويم وتسيير الذاتي لتعلماته.

الوسيلة الرابعة :التقويم الذاتي وتقويم الأقران وإدراجه المشروع البيداغوجي الفردي أو الجماعي (بوجه خاص) كأسلوب لإدماج الكفاءات التي تمكن من تنمية نشاطات التعلم .هذه النشاطات التي تتمحور حول مراكز الاهتمام الشخصي أو الجماعي ويعطي تقديرا جامعا عن روح المبادرة والفضول والسبق والخيال والعمل المستقل والتعاوني وكذا عن التجنيد المدمج لكفاءات المادة والكفاءات العرضية(اللجنة الوطنية للمناهج،2009: 56).

7 –التقويم في مناهج الجيل الثاني :

تعتبر مناهج الجيل الثاني التقويم – لا سيما التكويني – جزءا لا يتجزّأ من مسار التعلّم. وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلّمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرّس عن طريق المعالجة التربوية. وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزا بيداغوجيا، أي القدرة على استخدام وسائل التعليم والتعلّم متنوّعة، تأخذ في الحسبان تنوّع التلاميذ، وتمكّنهم من السير نحو النجاح التربوي عبر مسالك مختلفة، لأنّ الغاية الأساسية لوجود التقويم الصفّي هي إرشاد وتيسير تقدّم كلّ تلميذ في تعلّماته (اللجنة الوطنية للمناهج،2009: 50).

*** توجيهات تتعلّق بالتقويم :**

ورد مصطلح "التقويم" هنا بمعناه القياسي (تقييم)، وبمعناه العلاجي، ذلك أنّ الأوّل ضروري للثاني، ويشكّل بمعنييه جزءا لا يتجزّأ من العملية التعلّمية. لذل، على المعلّم:

– استغلال تعثّرات التلاميذ في مختلف الأنشطة لبناء أنشطة علاجية؛

– تخصيص أنشطة علاجية فورية لاستدراك النقائص وتذليل الصعوبات ؛

– فسح المجال أمام المتعلّمين كي يقيّموا إنتاجهم تقييما ذاتيا، أو ثنائيا أو جماعيا، وإعادة صياغة هذا الإنتاج باعتماد حصيلة التقييم.

– تشجيع المتعلّم على التواصل بالعربية انطلاقا من زاده اللغوي؛

– إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيا أو تقييما متبادلا بين الزملاء ؛

– توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي بتمكين المتعلّمين من التعرّف إلى نمط الكتابة وإبراز خصائصه، مع محاكاته في البداية، ثم إنتاجه؛

– تدريب المتعلّمين على نقد المقروء، واتّخاذ مواقف من الأحداث والشخصيات، وتقديم البدائل؛

– اقتراح وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلّمين من توظيف تعلّماتهم في حلّ المشاكل المطروحة عليهم (وزارة التربية الوطنية ،منهاج اللغة العربية، 2016: 26)

وليتماشى التقويم مع هذه الرؤية تقترح الوثيقة المرافقة تصورا بثلاثة أبعاد:

البعد الأول : تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكّم فيها؛ يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج .

البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات .

البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية .

ولتحقيق هذه الأبعاد تقترح الوثيقة المرافقة شبكات التقويم التالية؛

1 – شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم (تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد)، وأخرى خاصّة بالتقويم المستمر للمتعلم (تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد).

2– شبكات بمعايير التصحيح؛ تتماشى وحل الوضعيات .

3– شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية(وزارة التربية الوطنية ،منهاج اللغة العربية، 2016: 41).

خلاصة:

إن تعدد الأطر الفكرية التي توجه سياسات وممارسات القياس والتقويم التربوي بعامة، وتقويم تحصيل الطلبة بخاصة في وقتنا الحاضر تستند إلى فلسفة تربوية وأسس سيكولوجية مختلفة، نتج عنه تعدد في المفاهيم أو المصطلحات، إلا أنها تتضمن منظورا جديدا لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتمادا أساسيا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها.

فالحركية المستثمرة والفكر المتجدد في مجال علوم التربية وعلم النفس كان لهما بارز الأثر على التقويم التربوي سواء من ناحية النتيجة أو السياق أو المسار.

ذلك أن النظرة التقليدية للتقويم والمتعلقة بنواتج التعليم والتلقين والمعتمدة على عملية الحفظ والاسترجاع، تطورت لتصبح نظرة تعديلية تصحيحية لأحد عناصر وإجراءات العملية التعليمية في المنهج السلوكي ثم تطورت أكثر وأصبحت أكثر دقة في التصحيح والتعديل والبناء في المنهج البنائي، فهي وإن كانت موجهة لأحد أقطاب الفعل الديداكتيكي من معلم ومتعلم ومعرفة فإنها كذلك أصبحت موجهة لتقويم مسار التعلم وسياقه وكل ما تعلق به من كليات وجزئيات.

الفصل الثالث

التقويم البديل

تمهيد.

1- تعريف التقويم.

2- التطور التاريخي للتقويم.

3- بين التقويم أو التقييم.

4- تعريف التقوي مالبديل.

5- الأسس النظرية للتقويم البديل.

6- وسائل التقويم البديل.

7- التقويم في مناهج الجيل الثاني.

خلاصة.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1 – تعريف الدراسة الاستطلاعية.

2– الهدف من الدراسة الاستطلاعية.

3– مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

4 – عينة الدراسة الاستطلاعية.

5– مواصفات عينة الدراسة.

6– مواصفات عينة الدراسة.

7– الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.

ثانيا : الدراسة الأساسية.

1– منهج الدراسة.

2– مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.

3– مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها.

4 –أداة الدراسة الأساسية

5– الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية

تمهيد :

من المسلمات العلمية أن أي دراسة لن ترقى إلى المستوى المطلوب من الصحة ولن توصف بكونها علمية ما لم تتبع بدراسة ميدانية تطبيقية تدعمها وتختبر فيها فرضياتها، ذلك أن البحث العلمي وضوابطه تقتضي أن تكون الدراسة النظرية متبوعة بدراسة تطبيقية عملية يقوم فيها الباحث بالوقوف على مدى تحقق الفروض والأجوبة التي وضعها للبحث، وعليه سيتم التطرق في هذا الفصل إلى أهم الخطوات المنهجية التي تم اتباعها من خلال الدراسة الميدانية بشقيها الاستطلاعي والأساسي.

أولا: الدراسةالاستطلاعية:

1-تعريف الدراسة الاستطلاعية:

يعرف مروان عبد المجيد إبراهيم " الدراسة الاستطلاعية بأنها تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها، وإخضاعها للبحث العملي(مروان،38:2000).

فهي خطوة ضرورية فيعملية البحث وهامة وتعتبر البوابة التي ينطلق منها الباحث وتساهم في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث،كما تعطينا الصورة الأولية لمضمون البحث، وكذلك تعرفنا على عينة وخطة البحث،وتعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله.(محي الدين، 1995: 199).

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة أولية تسبق الدراسة الأساسية، يقوم فيها الباحث بتطبيق مبدئي لأدوات البحث، وهي دراسة تسبق الدراسة الأساسية هدفها التأكد من التصور العام للدراسة، معرفة مدى صلاحية الاستمارة ، القيام بالتغيير أو الحذف أو الاضافة بالنسبة لأسئلة الاستمارة، أخذ فكرة عن استجابة أفراد العينة للاستمارة بالإضافة الى محاولة الابتعاد عن المشاكل التي يمكن أن تقع أثناء التطبيق في الدراسة الاساسية.

2-الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من التصميم العام للبحث وتجريب أدوات الدراسة.
- التدريب على استخدام الأدوات الإحصائية المستعملة في الدراسة.
- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- مدى صلاحية مقياس التقويم البديل وقياسه لما صمم لأجله.
- التعرف على المعوقات والأخطاء.
- التعرف على مجتمع الدراسة ومواصفات عينتها.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بمقاطعتي عشعاشة الأولى والثانية وثانوية لطروش الجيلالي بمستغانم. وقد امتدت الدراسة الاستطلاعية من 2018/12/22 إلى غاية 2019/02/04.

4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاستمارة على عينة مكونة من 62 أستاذاتم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على فئتين:

- أساتذة المدرسة الابتدائية الممثلين لمختلف الرتب (أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ رئيسي، أستاذ مكون)، والمنتمين لمقاطعتيعشعاشة الأولى والثانية.

- أساتذة المدرسة الابتدائية الجدد، منهم الناجحون في مسابقة التوظيف للسنة الدراسية 2019/2018، ومنهم كذلك منتوج التخرج للمدرسة العليا للأساتذة لنفس السنة، والذين هم في إطار التكوين التحضيري البيداغوجي بثانوية لطروش الجيلالي بمزغران (مستغانم).

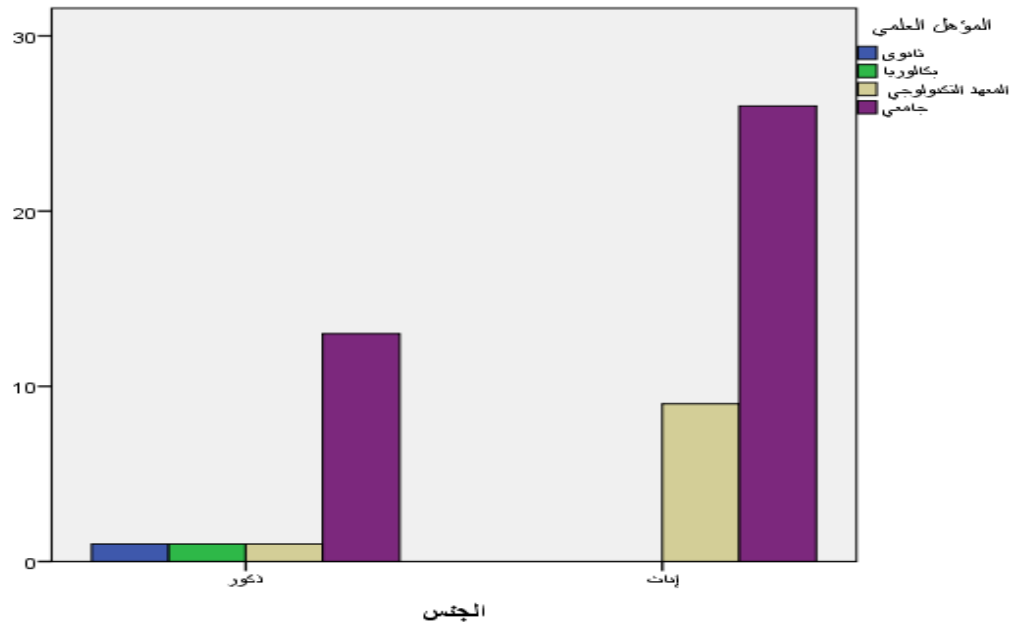
تم إلغاء 11 استمارة وذلك لعدم تطابقها مع ما جاء في التعليمية من خلال ترك بعض الفقرات بدون إجابة أو عدم التصريح بكل المعلومات الخاصة بعينة الدراسة، وعليه بلغت عينة الدراسة 51 أستاذا وأستاذة.

مواصفات عينة الدراسة: يتوزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمؤهل العلمي كما هو مبين في الجدول التالي

جدول (1) يبين مواصفات عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي

المؤهل العلمي / الجنس	ثانوي		بكالوريا		المعهد التكنولوجي		جامعي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	1	1,96	1	1,96	1	1,96	13	25.49	16	31.37
إناث	0	0.00	0	0.00	9	17.64	26	50.98	35	68.63
المجموع	1	1,96	1	1,96	10	19,60	39	76,47	51	100

يتضح من خلال الجدول أن عدد الأساتذة خريجي الجامعة بلغ 39 أستاذ بنسبة مئوية 76.47، في حين بلغ عدد الأساتذة خريجي المعهد 10 بنسبة 19.60، وبلغ عدد الأساتذة الحائزين على شهادة البكالوريا 1 بنسبة 1.96،وهو عدد مساوي لعدد الأساتذة الحائزين على التعليم الثانوي.وهذا ما يوضحه المخطط التالي :



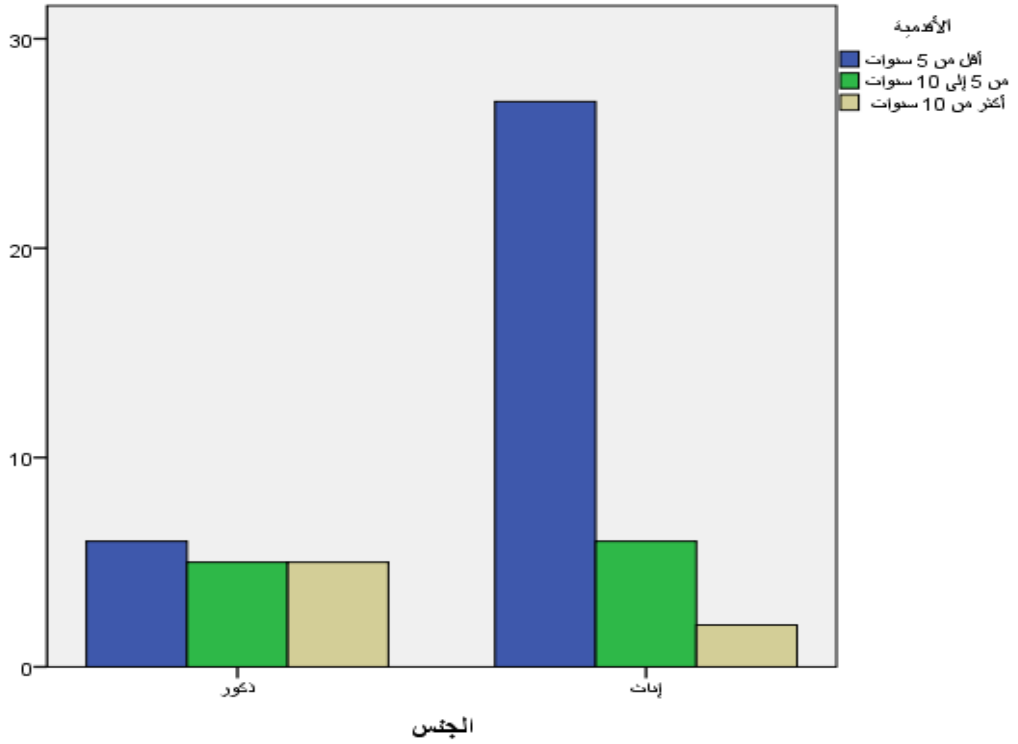
الشكل(05) يمثل توزيع العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي.

ويتوزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس ومتغير الأقدمية المهنية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2) يبين مواصفات العينة حسب متغير الجنس والأقدمية

الأقدمية / الجنس	أقل من 5 سنوات		من 5 إلى 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	6	11.76	5	9.80	5	9.80	16	31.37
إناث	27	52.94	6	11.76	2	3.92	35	68.63
المجموع	33	64,70	11	21,56	7	13,72	51	100

من خلال قراءة الجدول الممثل لعينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية يتضح لنا أن الأساتذة الأقل من خمس سنوات أقدمية هم أكبر نسبة من بقية الأصناف الأخرى، إذ بلغ عددهم 33 أستاذا منهم 6 ذكور و27 إناث، وبلغ عدد الأساتذة الذين هم بين أقدمية من خمس سنوات إلى عشر سنوات 11 أستاذا، منهم 5ذكور و6 إناث، في حين بلغ عدد الذين لديهم أكثر من عشر سنوات أقدمية 7 أساتذة منهم 5 ذكور و2 إناث.والمخطط التالي يبين هذا التوزيع.



الشكل(06) يمثل توزيع العينة حسب الجنس والأقدمية.

5- أداة الدراسة:

الاستمارة :هي أداة من أدوات البحث العلمي معدة لجمع البيانات بهدف الحصول على إجابات على مجموعة من الأسئلة، والاستفسارات المكتوبة في نموذج أعد لهذا الغرضويقوم المبحوثين بتسجيل إجاباتهم بأنفسهم (عويس، 1998: 30).

انطلاقا من التجربة المتواضعة للباحث في مجال التعليم، وبعد استشارة الأستاذ المشرف والاطلاع على أهم المراجع البيداغوجية المهيكلة للمناهج التعليمية، وأخذ فكرة شاملة عن التقويم البديل من خلال البحوث العلمية وبالأخص الدراسات السابقة في هذا المجال، قام الباحث بتصميم استمارة البحث، وبالاستعانة بدراسة خالد رشاد سعد بني عودة بعنوان "أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم بمدارس نابلس".(رشاد،2015).

وفي هذا الاطار قام الباحث بإعداد استمارة تتكون من 32 فقرة موزعة على أربعة أبعاد ممثلة لمحاور التقويم البديل في البحث الحالي، وهي على النحو التالي:

أ- بعد الملاحظة:

وهي تلك الممارسات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل القسم من أجل الوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة، معتمدا في ذلك على الملاحظة المباشرة في كثير من الأحيان وشبكات الملاحظة المدرجة في الوثائق الرسمية.

ب- بعد تقويم الأقران:

والمقصود منه تقويم المتعلمين لأعمال بعضهم البعض في الأنشطة الإدماجية خاصة، كالمشاريع الكتابية عامة وحصص الانتاج الكتابي وتقويم حل المشكلات عن طريق عمل الأفواج خاصة.

ت- بعد التقويم بالاختبارات:

أي الوقوف على مدى تحقق نسبة الأهداف المسطرة والوقوف على الخبرات المحصلة ومقارنتها بتلك المتاحة داخل القسم.

ث- بعد التقويم الذاتي: هو ذلك الشكل من التقويم المعتمد على وضع المتعلم في وضعيات تقويمية تسمح له بالوقوف على أخطائه وتصحيحها ذاتيا، سواء من خلال مقارنة عمله بعمل زملائه أو مقارنة أدائه بما طلب منه مسبقا.

بعد تحديد أبعاد المقياس تمت صياغة فقرات كل بعد،وهي موزعة حسب الأبعاد على النحو التالي:

الجدول رقم(3) يبين توزيع الفقرات حسب البعد الذي تنتمي إليه.

الابعاد	أرقام الفقرات
بعد التقويم بالملاحظة	1- 5-9-13-17-21-25-29
بعد تقويم الأقران	2- 6-10-18-14-22-26-30
بعد التقويم بالاختبارات	3-7-11-15-19-23-27-31
بعد التقويم الذاتي	4-8-12-16-20-24-28-32

- **الاستجابات ومفتاح التصحيح:**

قام الباحث بوضع ثلاث بدائل أمام كل فقرة من فقرات الاستمارة، تمثلت البدائل في (دائما، أحيانا، أبدا)، مع إعطاء الدرجات 3-2-1 على التوالي مقابل كل استجابة، على اعتبار أن كل العبارات موجبة تقيس البعد الذي تنتمي إليه في صيغة التأكيد.

- **تحكيم المقياس:**

بعد صياغة فقرات الاستمارة تم عرضها على عشرة أساتذة جامعيين ومفتشين في الميدان ـ سيأتي تفصيل ذلك لاحقا ـ من أجل تحكيمها والوقوف على مدى صحة العبارات والصياغة اللغوية لها ومدى انتماء كل فقرة للبعد المدرجة ضمنه، ليتم بعد ذلك إخراج الاستمارة في صياغتها الأخيرة بعد التحكيم وتعديل ما طلب تعديله، ثم بعد ذلك توزيع الاستمارات على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكدمن الخصائص السيكومترية للاستمارة.

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

6-1- الصدق:

يقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها. (ملحم،2001 :270) ويشير الصدق حسب عبد الحفيظ مقدم كذلك إلى: "مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه " (مقدم،2003 :146).

وقد اعتمد في تقديره في البحث الحالي على:

أ- صدق المحكمين:

تمعرض المقياس على عشرةأساتذة جامعيين ومفتشين من أجل التحكيم، تم استرجاع سبعة منها، وقد كان الاتفاق على تعديل وتغيير الفقرات حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (4) يبين الفقرات قبل وبعد بعد التحكيم

البعد	الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
تقويم الأقران	17	– أعتمد أسلوب التصحيح في أفواج أثناء حصص معينة.	– أعتمد أسلوب تصحيح الأقران مع التلاميذ باعتماد عمل الأفواج .
التقويم بالملاحظة	02	– أعتمد على الملاحظة الدقيقة أثناء سير الدرس.	– أعتمد على الملاحظة الدقيقة لأداء التلاميذ.
	10	– أعتمد كثيرا على استعمال اللوحة في تقويم عمل المتعلمين.	– أعتمد كثيرا على استعمال اللوحة في تقويم عمل التلاميذ.
	26	– أستخدم الملاحظات المسجلة عن المتعلمين خلال الفصل في التقويم النهائي.	– أستخدم الملاحظات المسجلة عن المتعلمين خلال الأنشطة في تحفيزهم.
التقويم بالاختبارات	07	– أعتمد على أسئلة الحفظ أثناء بناء الاختبارات.	– أنوع بين أسئلة الفهم وأسئلة الحفظ أثناء بناء الاختبارات.

– نتائج قبول الأبعاد وترتيب العبارات:

تم قبول أبعاد الاستبيان بعد الاطلاع على التعاريف الإجرائية للبحث من طرف المحكمين،وترتيب فقراته، كما أنه تم الاتفاق على تصحيح بعض الفقرات والابقاء على باقي فقرات الاستمارة الأخرى.

ب– **حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتأكد من فاعلية فقرات أداة الدراسة تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراتها عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول(5) يبين معامل الصدق لفقرات المقياس

بعد تقويم الأقران		بعد تقويم الملاحظة		بعد تقويم الاختبارات		بعد التقويم الذاتي	
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
01	**0,360	02	**0,357	03	**0,476	04	**0,347
05	**0,667	06	**0,639	07	*0,206	08	**0,403
09	**0,334	10	**0,357	11	**0,447	12	**0,510
13	**0,443	14	**0,441	15	**0,442	16	**0,695
17	**0,396	18	**0,357	19	**0,430	20	*0,260
21	**0,667	22	**0,525	23	**0,476	24	**0,603
25	**0,443	26	*0,294	27	**0,343	28	**0,340
29	**0,424	30	**0,357	31	**0,576	32	*0,222
الدرجة الكلية	**0,535		**0,439		**0,524		**0,691

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن جميع فقرات كل بعد من أبعاد الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05).

إذ تراوحت معاملات ارتباط بين درجات فقرات كل بعد ودرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين القيمة 0,695الدالة عند مستوى الدلالة 0,01، والقيمة0,222 الدالة عند مستوى الدلالة 0,05 وهذا إن دل على شيء إنما يدل على تمتع الفقرات بتناسق داخلي عالي.

كما يلاحظ من الجدول أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للأداة الدالة عند مستوى الدلالة (0,01).

وبناء عليه يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الأربعة سالفة الذكر.

ت- الصدق التمييزي:

يسمى الصدق التمييزي أوصدق المقارنةالطرفية (ومن أجل حساب الصدق التمييزي أوصدق المقارنةالطرفية قام الباحث باتباع الخطوات التالية):

- رصد الدرجة الكلية على المقياس لكل فرد من أفراد العينة.
- ترتيب مجموع درجات العينة ترتيب اتنازليا.
- أخذ نسبة 27 % من الدرجات العلياو27 % من الدرجات الدنيا من العينة.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ثم حساب قيمة ت للمجموعتين بتطبيق (T-test). فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (6) يبين قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينتين:

العينة	العينة العليا= 14		العينة الدنيا= 14		د ح	قيمة ت	sig
المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	26	12.056	0.00
	78.143	2.07	87.143	1.88			

من الجدول السابق يتضح أنقيمة "ت" تساوي 12.056 وهي دالة إحصائيا بدرجة حرية 26 وعند مستوى الدلالة 0.01،لأن قيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ت (sig.)

معدومة (0.00) وهي أقلمن مستوى الدلالة0.01 مما يستدعي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينم عن وجود فروق بين متوسطات درجات العينة العليا والعينة الدنيا على استمارة البحث، ما يعني أن الاستمارةلها القدرة على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا.

6-2 ـ الثبات:

يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه عل ىنفس العينة. ويعني الاتساق والدقة في القياس (علام، 2000: 131).

ويعرف الثبات كذلك بأنه دقة المقياس واتساقه، أي أن يحصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة (أبوعلام،2004: 42).

لإجراء اختبار الثبات لأسئلة الاستبيان نستخدم أحد معاملات الثبات مثل معامل" ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha أو"التجزئة النصفية" Split-Half. ومعامل الثبات يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعا وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا.(وليد، 2009: 38)

وللتأكد من الثبات في الدراسة الحالية استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين ويتم

تصحيح معاملات الارتباط بين الجزأين باستخدام إحدى معادلات التصحيح، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(7) يبين نتائج التجزئة النصفية للمقياس

	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين جزئي الاستمارة	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون
الفقرات الفردية	16	0.809	0.895
الفقرات الزوجية	16		

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين جزئي الاستمارة جاءت مساوٍ للقيمة 0.809 وبعد التصحيح باستعمال معادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات للاستمارة ككل مساوٍ القيمة 0.895 وهي قيمة عالية ودالة على أن الاستمارة تتمتع باستقرار عالٍ في النتائج المحصل عليها بواسطتها. ولم يكتفي الباحث بذلك بل عمد إلى التأكد من الثبات باستعمال مؤشر ثان وهو استخدام معادلة ألفا لكرونباخ فبلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ جاءت مساوية للقيمة 0.69 وهي قيمة عالية دالة على أن فقرات الاستمارة المعتمدة في الدراسة الحالية تتمتع باتساق عالي بين الفقرات، وبالتالي تجانس الأداة، ما يسمح بإعادة استعمال الاستمارة في الدراسة الأساسية بكل إطمئنان.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأنسب لمثل هذه القضايا والاشكاليات، والذي يعرف ربحي مصطفى عليان بأنه " طريقة تقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره " (عليان،2000:42).

2- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 2018/12/22إلى 2019/03/15على النحو التالي:

- بالنسبة لفئة الأساتذة الجدد، أجريت الدراسة بثانوية لطروش الجيلالي بمزغران بولاية مستغانم، وذلك على اعتبار أن الأساتذة الجدد سواء الموظفون عن طريق المسابقة أو المتخرجون من المدرسة العليا للأساتذة لدفعة 2018 قد باشروا تكوينهم في الثانوية السالفة الذكر من 2018/12/22إلى 2019/02/23.

- بالنسبة لفئة الأساتذة الذين سبق لهم التكوين بمختلف الآليات والعاملين منذ سنوات، فقد أجريت الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعات التربوية التفتيشية عشعاشة الأولى، عشعاشة الثانية خلال الفترة 2019/02/04 إلى 20119/03/15.

3- مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها:

يهتم هذا البحث بدراسة أثر هندسة التكوين في اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية نمو ممارسة التقويم البديل ومقارنة تلك الممارسات التقويمية بين من تلقوا تكوينا من خلال مسارهم المهني عبر تدرجهم بين مختلف الرتب وبين الأساتذة تلك الفئة الموظفة حديثا، والتي لم يسبق لها ان تلقت تكوينا ميدانيا عدا ما تمت برمجته من تكوين تحضيري بيداغوجي قبل بداية المشوار المهني، وعليه تمثل مجتمع الدراسة الحالية في مجموع معلمي التعليم الابتدائي بأطواره الثلاثة لولاية مستغانم تم سحب منه فئتين:

الفئة الأولى: الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف للسنة الدراسية 2020/2019، وكذا الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة لنفس السنة والبالغ عددهم الاجمالي158 أستاذا.

الفئة الثانية: أما بالنسبة للفئة الثانية فقد أجريت الدراسة على 135 أستاذا وأستاذة موزعين على مقاطعتين تفتيشيتين هي (مقاطعة عشعاشة الأولى، مقاطعة عشعاشة الثانية).

وعليه كانت الفئة الأولى ممثلة بمجموع أساتذة بلغ عددهم 158 أستاذا من مختلف الرتب ومن الجنسين وهم موزعين على مقاطعتي عشعاشة الأولى والثانية، أما الفئة الثانية فقد تكونت من 135 أستاذا من الجنسين وهم الموظفون لهذه السنة من الدخول المدرسي 2019/2018 والذين يباشرون تكوينا تحضيريا بولاية مستغانم.

وقد تم التأكد من تجانس العينتين باستخدام اختبار ليفين فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (8) يبين نتائج اختبار ليفين لتجانس العينتين

	قيمةf	قيمةSIG
الدرجة الكلية	0.102	0.749

يظهر من خلال الجدول أن قيمة ف تساوي 0.102 وقيمة "سيق"بلغت 0.749 وهي أعلى من القيمة الاحتمالية عند مستوى الدلالة 0.05 وعليه فإنه يوجد تجانس بين المجموعتين.

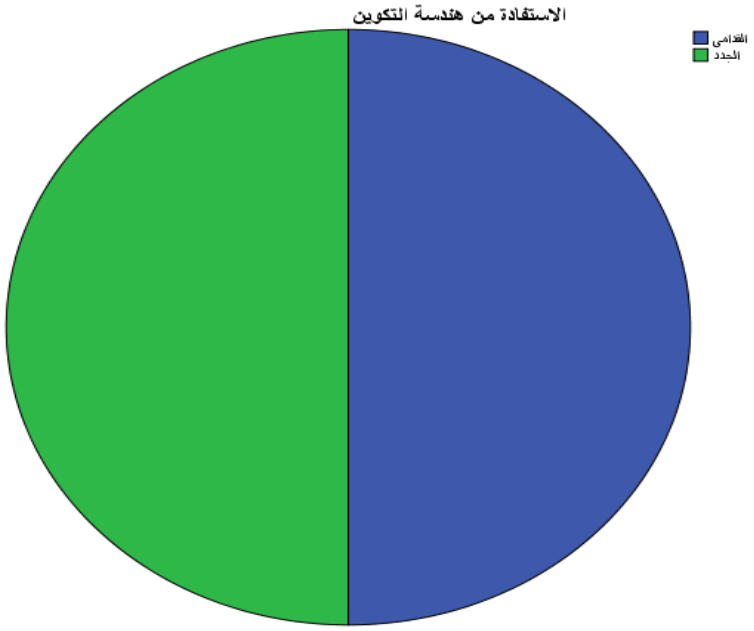
وعليه كانت مواصفات عينة الدراسة الأساسية كالتالي:

أ-حسب الاستفادة من التكوين (الجدد والقدامى):

الجدول رقم (9) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الاستفادة من التكوين.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
القدامى	135	46,075 %
الجدد	158	%53,924
المجموع	293	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح أن عينتي الدراسة متقاربتين في الحجم، فقد بلغ عدد الأساتذة الجدد(لم يستفيدوا من التكوين)158أستاذا وأستاذة بنسبة 46,07%، في حين بلغ عدد الأساتذة القدامى (استفادوا من التكوين)135 أستاذا وأستاذة بنسبة 53,93%بفارق قدره 23 أستاذ أي ما نسبته 12%.وهذا ما يظهر من خلال الدائرة النسبية في الشكل التالي:



الشكل (7) توزيع أفرادالعينة حسب متغير الاستفادة من التكوين

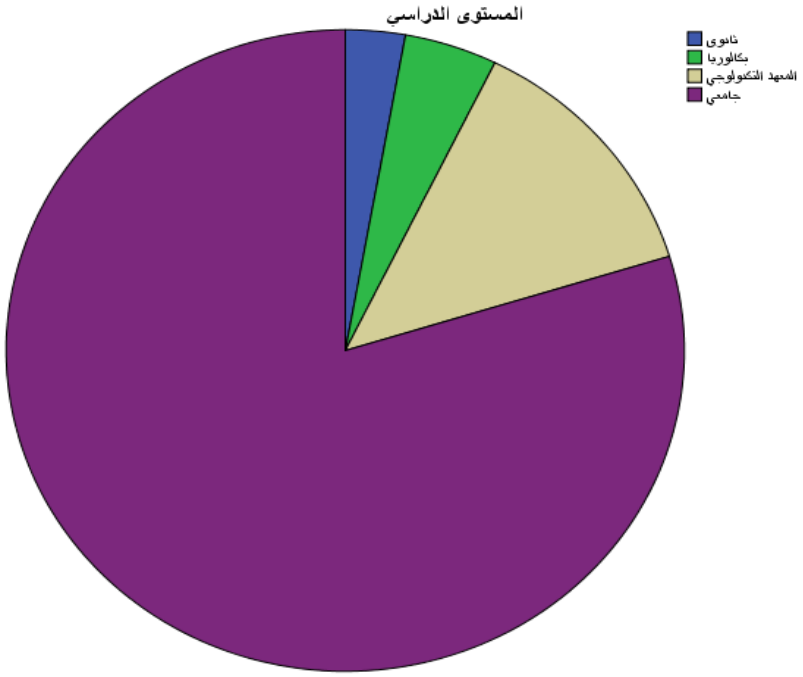
ب- حسب المؤهل العلمي:

الجدول رقم (10) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
تعليم ثانوي	9	%3,071
بكالوريا	14	%4,778
المعهد التكنولوجي	41	%13,99
جامعي	229	%78,15
المجموع	293	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن الأساتذة خريجي الجامعة هم أعلى تمثيلا لعينة الدراسة الأساسية بنسبة بلغت 78,15%، في حين بلغت نسبة الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي13,99%،أما الأساتذة الحائزين على شهادة البكالوريا فقد بلغت4,778%،وكانت

أقل فئة تمثيلا هي فئة الأساتذة المتحصلين على تعليم ثانوي فقط بنسبة بلغت3,071%، وهذا ما يظهر من خلال الدائرة في الشكل (8).



الشكل (8) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.

ويعود سبب تراجع فئة الأساتذة أصحاب التعليم الثانوي وارتفاع نسبة الأساتذة ذوي الشهادات الجامعية لعدة أسباب أهمها:

- ازدياد عدد الأطفال المتمدرسين مما استدعى ضرورة توفير مرافق بيداغوجية لتحقيق الحق في التعليم للجميع، مع عدم قدرة المعاهد التكنولوجية على تغطية حاجة قطاع التربية للأساتذة.

– خروج أعداد هائلة من الأساتذة على التقاعد في الآونة الأخير نظرا للتعديلات القانونية التي مست قانون التقاعد.

– غياب سياسة استشرافية من طرف الوزارة تمكن من تلبية حاجات القطاع من اليد العاملة واستنجاد الوزارة بالتوظيف عن طريق المسابقة لتغطية النقص في المناصب.

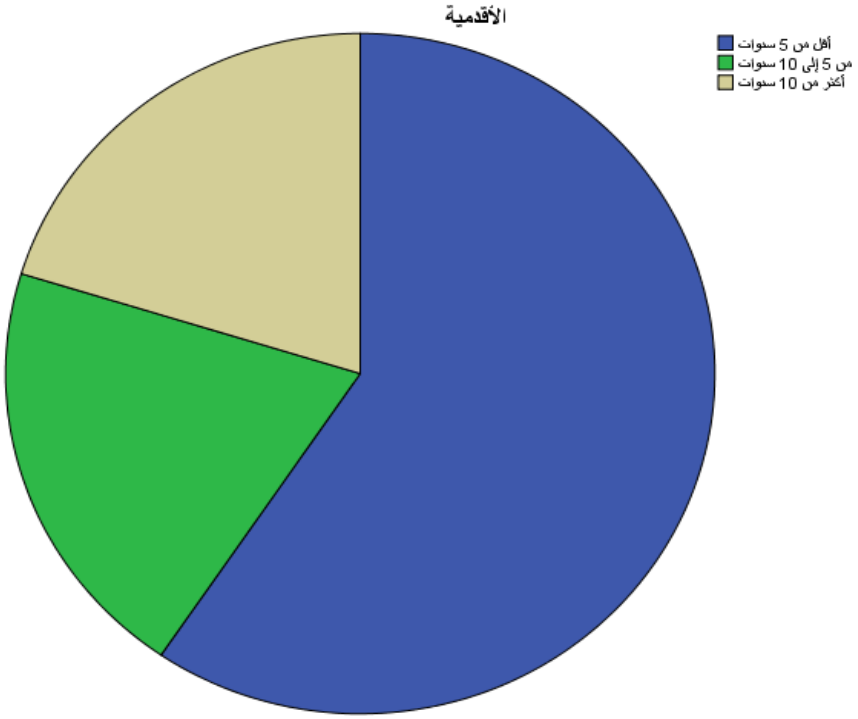
ج– حسب الأقدمية في التعليم:

الجدول رقم (11) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في التعليم.

الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	166	%56,65
من 5 إلى 10 سنوات	64	%21,84
أكثر من 10 سنوات	63	%21,50
المجموع	293	%100

من خلال الجدول أعلاه والممثل لتوزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية يبدو أن نسبة الأساتذة الأقل من خمس سنوات هي الأكثر تمثيلا لعينة الدراسة الأساسية،حيث بلغت نسبتها56,65%،أما أقل نسبة فكانت للأساتذة الأكثر من عشر سنوات أقدمية ب21,50%،في حين بلغت نسبة أصحاب الخبرة بين خمس سنوات وعشر سنوات21,84%.

والشكل التالي يظهر هذا التوزيع



الشكل (9) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في التعليم.

وتعود أسباب ارتفاع أعداد الأساتذة الأقل خبرة لنفس الأسباب السالفة الذكر بالنسبة للمؤهل العلمي، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية العسيرة التي عرفتها البلاد منذ الاستقلال والتي أدت إلى شبه انعدام لفرص عمل خارج قطاع الخدمات وخاصة قطاع التعليم الأكثر شيوعا.

4-أداة الدراسة الأساسية: صمم الباحث استبيان لقياس الممارسات الميدانية لأساتذة المدرسة الابتدائية في مجال التقويم التربوي البديل، إذ تكون الاستبيان في إخراجه الأخير على جزأين. جزء خاص بالمعلومات الشخصية وجزء تضمن مجموع الفقرات المكونة لأبعاده الأربعة وهي: التقويم بالأقران، التقويم بالملاحظة ، التقويم بالاختبارات والتقويم الذاتي.

وقد تكون الاستبيان في مجمله على 32 فقرة، أمام كل فقرة ثلاث بدائل (دائما، أحيانا، نادرا) والمطلوب من الأستاذ أن يحدد درجة ممارسته للتقويم ضمن أبعاده الأربعة.

وذلك بوضع العلامة (×) أمام البديل المناسب لاختياره.تموفقها تصحيح الاستمارة بإعطاء 3 درجات للإجابة عن البديل (دائما) ودرجتين للإجابة عن البديل (أحيانا) ودرجة واحدة للإجابة عن البديل نادرا. وبهذا تتراوح الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الأستاذ على الأداة نظريا بين (32– 96). أوللحصول على الدرجات الخام تقوم بضرب العلامات التي وضعها المفحوص على البنود في أوزان الإجابات، حيث يضرب عدد العلامات للبديل (دائما)×3 وعدد العلامات للبديل (أحيانا)×2 وعدد العلامات للبديل نادرا ×1 .ثم نجمع حواصل الضرب. والمجموع هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على الأداة. والتي تعبر عن ممارساته الميدانية للتقويم البديل.

- **طريقة إجراء الدراسة الأساسية:**

قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

أ– الاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية مستغانم، لطلب تسهيل مهمة في إطار التحضير مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص" علم النفس المدرسي".

ب- الاتصال برئيس مكتب التكوين بنفس المصلحة لمعرفة تعداد الأساتذة الجدد الموظفين للسنة الدراسية 2019/2018 والذين لم يسبق لهم أن تلقو تكوين.

ج- بعد الاتفاق مع الأستاذ المؤطر وتحديد حجم العينة تم الاتصال بأحد الزملاء المفتشين والمشرف على مقاطعة عشعاشة2، لتسهيل مهمة توزيع الاستبيان، وذلك باستغلال الأيام الدراسية المبرمجة بين المقاطعتين عشعاشة "1" و "2" في إطار التوأمة.

د- قام الباحث باستغلال فترة التكوين التحضيري وتوزيع الاستبيان على الفئة الأولى.في حين استغل الأيام الدراسية المبرمجة لفائدة الفئة الثانية من الأساتذة وشرح طريقة ملء الاستبيان.

هـ- بعد إتمام الباحث جمع أداة البحث في كل من الفئتين قام بالتعبير عن كامل الشكر والعرفان للجميع على المساعدة في إتمام هذا البحث.

5- **الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:** يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنها تساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات لمزيد من الدقة(محمدزياتعمر،1986: 318)،إن طبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب التي يستعملها الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من المؤشرات والأساليب والاختبارات الإحصائية من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها، والإجابة على أسئلة

الدراسة، تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب التالية:

أ- **النسب المئوية:** استخرج الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية.

ب- المتوسط الحسابي: وقد استخدم لإيجاد متوسط استجابات عينة البحث على المقاييس الفرعية وكذا المقياس ككل لتحديد ممارسات التقويم لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ج-الانحراف المعياري: لمعرفة مدى انحراف استجابات أساتذة عينة البحث على أداة الدراسة عن القيمة المتوسطة.

د- معامل الارتباط بيرسون: من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

هـ- اختبارات: استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين متنقلتين في إيجاد الصدق التمييزي لأداة الدراسة.

و- معامل ألفا كرونباخ: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات المقياس المطبق في الدراسة الحالية من أجل الحصول على ثباته.

ي- اختبار تحليل التباين الأحادي: لمعرفة دلالة الفروق في مستويات ممارسات التقويم التي تعزي إلى متغيرات الدراسة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد.

1 ــ عرض ومناقشة+ نتائج الفرضية الأولى.

2 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

خاتمة.

تمهيد:

بعد تفريغ الاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستمارة المعتمدة في البحث الحالي، قام الباحث بتنظيم بياناتها وتبويبها في جداول ومعالجتها إحصائيا باستعمال الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المذكورة سلفا،وبالاستعانةببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss. 20)، قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة حسب متغيرات الدراسة وفرضياتها، هذا ما سيأتي تفصيله في الفصل الحالي.

1 ــ عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية :" توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل بين الأساتذة الجدد– الذين استفادوا من هندسة التكوين– والأساتذة القدامى – الذين تكونوا بالطرق القديمة–".

للتأكد من مدى تحقق هذه الفرضية قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوعية تكوينهم واستخدم بعد ذلك اختبار ت لعينتين مستقلتين لتقدير دلالة الفروق بين المتوسطات فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (12) يبين دلالة الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حسب نوعية تكوينهم

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة Sig.	مستوى الدلالة
القدامى	135	74,266	3,95	1.025	2,176	291	0,03	دال عند 0.05
الجدد	158	75,291	4,07					
المجموع	293							

من الجدول السابق يتضح أن متوسط أفراد عينة الأساتذة الجدد قدر ب 75.291 وبانحراف معياري 4.07 يفوق متوسط أفراد عينة الأساتذة القدامى المقدر بـ 74.266 بانحراف معياري 3.95، بفارق قدره 1.025، وأن درجاتمجموعة الأساتذة القدامى أكثر تمركزا حول متوسطها الحسابي من مجموعة الأساتذة الجدد، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم الباحث اختبار ت لعينتين مستقلتين، فكانت قيمة المحسوبة 2,176

بدرجة حرية 291، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ت القيمة .sig جاءت مساوية للقيمة 0.03، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه نرفض الفرض الصفري للبحث ونقبل الفرض البديل الذي ينم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين.

بالرجوع إلى قيم المتوسطات، نجد أن متوسط الأساتذة الجدد أكبر من متوسط الأساتذة ذوي الأقدمية، وعليه فإن هذه الفروق لصالح الأساتذة الجدد بمتوسط حسابي بلغ 75.291 على حساب ذوي الأقدمية بمتوسط حسابي 74.266.

وقد يعود السبب الرئيس في التباين حسب رأي الباحث لصالح هذه الفئة إلى العوامل التالية:

– كون هندسة التكوين مقياس حديث النشأة تم أدراجه مؤخرا ضمن التكوين التحضيري البيداغوجي في إطار سعي وزارة التربية في تحسين التكوين مما ينعكس على أداء الأستاذ خلال الممارسات الميدانية. وقد أدرج هذا المقياس بحجم ساعي قدره 10 ساعات بمعامل واحد في التكوين التحضيري وفقا للقرار الوزاري المؤرخ في 24 أوت 2015.

– عدم استفادة أساتذة المقاطعات التفتيشية من عمليات التكوين بالأساليب الجديدة والطرق النشطة بنسبة كبيرة نظرا لاقتصار الإشراف على التكوين التحضيري على مجموعة من المفتشين وعدم تعميم العمل بالحقيبة البيداغوجية على مستوى كل المقاطعات التفتيشية.مع العلم أن الممارسات التكوينية الحديثة مدرجة للتكوين التحضيري. بالإضافة إلى عدم استفادة مفتشي الولاية من التكوين في إطار الكفاءات المهنية وتأخر عملية التبليغ لظروف عديدة ومتداخلة،هذه العملية التي تدخل في إطار تحسين مستوى الفاعلين في قطاع التربية الوطنية والذي يدخل ضمن مشروع التكوين المتبنى من طرف الوزارة الوصية والممتد إلى غاية 2020.

– الصورة النمطية التي يحملها الأساتذة عن التقويم والمقتصرة على الاختبارات الكتابية وعزوفهم عن تبني استراتيجيات التقويم البديل ورفضهم لأي تغيير في تلك الممارسات ويعود ذلك للاتجاهات السلبية التي يحملها الأساتذة عن الوزارة ورفضهم لكل تجديد.

– نقص كفاية الفاعلين والمشرفين على عمليات التكوين في مجال التقويم البديل واقتصارهم على حصر التقويم في الاختبارات الكتابية.

وبالعودة إلى الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة محمودي (2018) والتي استنتج من خلالها وجود تباين في الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول، والتي جاء فيها ارتفاع احتياجات الأساتذة في مجال التقويم في المرتبة الأولى بعد كل من التخطيط والتنفيذ.

في حين اختلفت مع دراسة بلمهدي (2018) والتي أظهرت الباحثة من خلالها عدم وجود فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين.

2- عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية :

نص الفرضية:" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

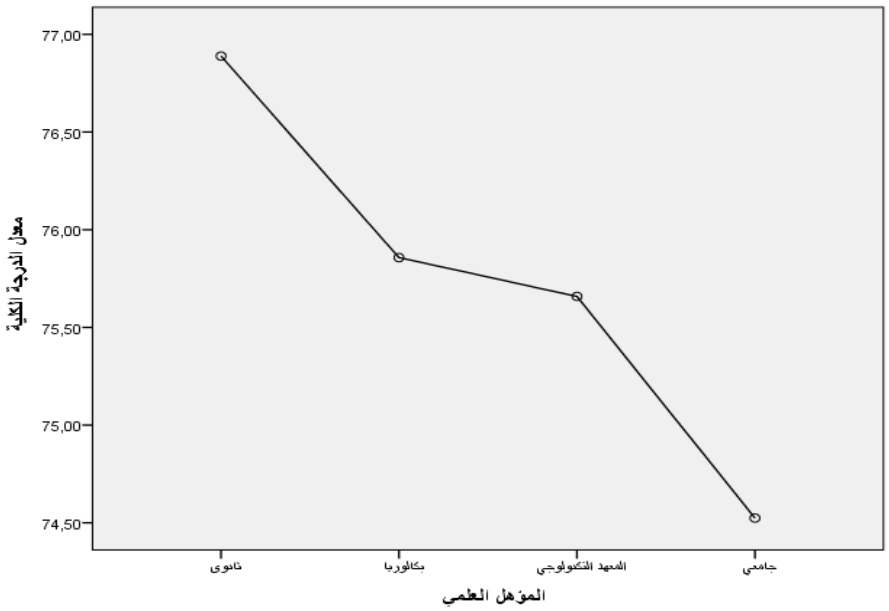
لمعرفة مدى تحقق هذه الفرضية قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلاتهم العلمية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (13) يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الفئات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعليم الثانوي	9	76,89	3,18
بكالوريا	14	75,86	3,57
المعهدالتكنولوجي	41	75,66	3,65
جامعي	229	74,52	4,13
المجموع	293	74,82	4,04

من خلال الجدول (13) نلاحظ أن ترتيب متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي: في المرتبة الأولى المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة التعليم الابتدائي الحائزين على التعليم الثانوي المقدر بـ76,89 بانحراف معياري 3,18، وفي المرتبة الثانية الأساتذة الحاصلين على شهادة البكالوريا بمتوسط حسابي بلغ 75,86 وانحراف معياري 3,57. أما في المرتبة الثالثة فجاء متوسط استجابات الأساتذة المتخرجين من المعهد

التكنولوجي بمتوسط حسابي قيمته 75,66، وانحراف معياري قدره 3,65، في حين جاء متوسط استجابات الأساتذة الحاصلين على شهادة جامعية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 74,52 وانحراف معياري4,13، وهذا ما يدل على وجود فروق في متوسطات استجابات الأساتذة نحو ممارستهم أساليب التقويم البديل. والرسم البياني يظهر تلك الفروق.



الشكل (10)متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (14) يبين الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	قيمة sig.	الدلالة
بين المجموعات	102,472	3	34,157	2,113	0.99	غير دالة
داخل المجموعات	4670,941	289	16,162			
المجموع	4773,413	292				

من خلال قراءة الجدول (14) المبين لنتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي لممارسة أساليب التقويم البديل والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تبين أن قيمة ف تساوي 113.2 وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ف بلغت 0.99 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 وبالتالي يقبل الباحث الفرض الصفري، ويرفض الفرض البديل، أي لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وإن وجدت فروق بين المتوسطات فقد تعزى إلى الصدفة أو أخطاء في القياس لم يتمكن الباحث من التحكم فيها.

أي لم يتحقق فرض البحث القائم على وجود فروق في اتجاهات ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من حياة (2017) والتي توصلت فيها إلى أنه لا توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ولاية غليزان تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما اتفقت الدراسة الحالية كذلك مع دراسة محمودي التي توصل فيها إلى أنه لا توجد فروق في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتائج على أن موضوع التقويم البديل القائم على الأداء وممارساته الميدانية يعتمد بالدرجة الأولى على الخبرة والممارسة الميدانية والتدرج في تدريس مختلف السنوات والأطوار التعليمية الفصلية المكونة للتعليم الابتدائي، أكثر من اعتماده على المستوى التعليمي.

بالإضافة إلى أن أبعاد الدراسة الأربعة التي تم تحديدها في مقياس البحث تقيس بدرجة كبيرة ما يقوم به الأستاذ في تطبيقه للتقويم التربوي للمتعلمين وأدائهم بصفة دورية ومستمرة. وبالتالي فإن الحديث عن تلك الممارسات هو حديث عدة عوامل ومتغيرات تساهم بشكل متفاوت في تنمية كفاءات الأستاذ في مجال ممارسة التقويم، ومن بين تلك العوامل عامل الخبرة والممارسة، عامل التواصل البيداغوجي الفعال داخل المؤسسات التعليمية وحرص السواد الأعظم من الأساتذة على الاطلاع على المستجدات وفهم المتغيرات الحاصلة على مستوى الساحة البيداغوجية وكذا عامل آليات التكوين المختلفة والمطبقة في المقاطعات التفتيشية من أيام دراسية وندوات تربوية وأنصاف أيام تكوينية والتي تجعل من الأستاذ دائم الاحتكاك بزملائه من داخل المقاطعة أو خارجها مما يسهل بشكل كبير في تحسين ممارساته الصفية في مجال التقويم بمختلف أشكاله.

3- عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة :

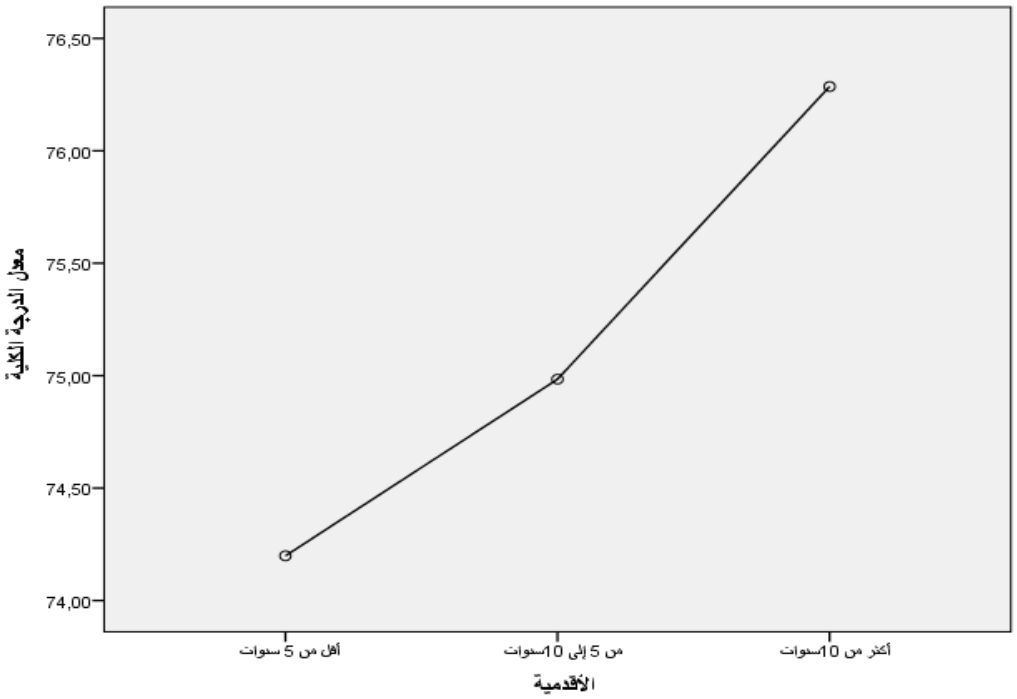
نص الفرضية:"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية".

لمعرفة مدى تحقق هذه الفرضية قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب أقدميتهم المهنية فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (15) يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير الأقدمية

الفئات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	166	74,20	3,84
من 5 إلى 10 سنوات	64	74,98	3,90
أكثر من 10 سنوات	63	76,29	4,36
المجموع	293	74,82	4,04

من خلال الجدول (15) نلاحظ أن ترتيب متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي: في المرتبة استجابات الأساتذة الأكثر من 10 سنوات أقدمية بمتوسط حسابي قيمته 76,29 وانحراف معياري قدره 4,36 وفي المرتبة الثانية الأساتذة الذين لديهم أقدمية بين 5 و10 سنوات بمتوسط حسابي بلغ 74,98 وانحراف معياري 3,90. أما في المرتبة الثالثة فجاءت استجابات أساتذة التعليم الابتدائي الأقل من 5 سنوات أقدمية بمتوسط حسابي بلغ74,20 وبانحراف معياري 3,84 ، والرسم الموالي يبين تلك المتوسطات.



الشكل (11) يبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حسب متغير الأقدمية

وعليه يستنتج الباحث وجود فروق في متوسطات استجابات الأساتذة نحو ممارستهم أساليب التقويم البديل.وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (16) يبين الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	قيمة sig.	الدلالة 0.01
بين المجموعات	201.132	2	100.566	6.378	0.002	دال
داخل المجموعات	4572.281	290	15.766			
المجموع	4773.413	292				

من النتائج التي بالجدول (16) المبين لنتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي لممارسة أساليب التقويم البديل والتي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية، تبين أن قيمة ف تساوي 6.378 وهي قيمة دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار ف بلغت 0.002، وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية 0.01 وبالتالي يرفض الباحث الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل، أي توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

أي تحقق فرض البحث القائم على وجود فروق في اتجاهات ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الأقدمية المهنية بالرجوع إلى النتائج التي بالجدول (15) يتضح أن هذه الفروق هي لصالح فئة الأساتذة ذوو أقدمية الأكثر من 10 سنوات إذ بلغ متوسطها الحسابي 76.29

ولتحديد مصدر الاختلاف بين المجموعات المشار إليها في الجدول السابق، قام الباحث باستخدام أحد الاختبارات البعدية لتحديد مصدر الاختلاف وهو اختبار أدنى فرق دال إحصائيا(Lsd)، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (17) يبين نتائج اختبار أدنى فرق دال إحصائيا(Lsd) لتحديد مصدر الفروق بين متوسطات المجموعات

		الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	0.785	0.180
	أكثر من 10 سنوات	2.086	0.000
من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.785	0.180
	أكثر من 10 سنوات	1.301	0.066
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	2.086	0.000
	من 5 إلى 10 سنوات	1.301	0.066

يتضح من خلال الجدول أن هناك اختلافا معنويا أو فرق بين الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات والذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، حيث أن قيمة سيق تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية عند 0.01.

أما بين مجموعة الأساتذة الأقل من 5 سنوات وبين 1 و10 سنوات فقد بلغت قيمة سيق إلى 0.18 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية عند 0.05. أي أنها غير دالة .وبالتالي لا يوجد فرق بين المجموعتين.

– وعند مقارنة مجموعة الأساتذة بين 5 سنوات و10 سنوات ومجموعة الأساتذة الأكثر من 10 سنوات نجد أن قيمة سيق بلغت 0.066 وهي أعلى من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 وبالتالي غير دالة، وعليه لا يوجد فرق بين المجموعتين.

مما تجدر الاشارة إليه أن الاهتمام بعملية القياس والتقويم بكل أشكاله أصبح من ضرورة حتمية، إذ لا يمكن الحكم على نجاح العملية التعليمية وجودة البرامج التعليمية ونجاعتها وفعالية المناهج التعليمية مالم تكن عملية التقويم مبنية على أسس علمية ومنهجية صحيحة، فقد شهد علم القياس والتقويم التربوي تغيرات جوهرية في مفاهيمه ومبادئه الجوهرية وأساليبه وتقنياته ومنهجياته التي أصبحت تساهم في صنع القرارات البيداغوجية المتعلقة بفاعلية البرامج التعليمية وكذا طرق تصحيحها.

ومن المسلمات أن العملية التقويمية هي جوهر العملية التعليمية فإنه لا بد من وجود خطة منهجيه واضحة وسليمة تساعد المعلم على امتلاك مهارات التقويم وأساليبه الصحيحة وفق ضوابط بيداغوجية وتربوية.

وعليه فقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة جوهرية بين هندسة التكوين واتجاهات الأساتذة نحو ممارسة التقويم البديل، ذلك أن الحركية التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية على غرار باقي المنظومات العالمية والتي تدفع إلى البحث عن أنجع الأساليب والطرق لتقييم نواتج التعلم وتقويم المسار البيداغوجي الذي يسعى إلى الارتقاء بالعلاقة الديداكتيكية بين المعلم والمتعلم إلى الأفضل، وتجعل من المعلم عنصرا فعالا في تنمية المهارات والخبرات لدى المتعلمين وفق ملكاتهم العقلية وفروقاتهم الفردية وميولتهم ورغباتهم دون اقصاء ولا تهميش من منطلق أن التباين هو السمة الغالبة لدى فئة

المتعلمين، كما أن أداء المتعلم مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى توظيف المعلم لأساليب التعزيز والتحفيز المبنية على التقويم الصحيح لاستجابات المتعلمين.

وقد وافقت الدراسة الحالية ما توصل إليه مرنيز عفيف في دراسته والتي أشارمن خلالها إلى أهمية هندسة التكوين في تنمية كفاءة الأستاذ في ممارسة التقويم وفق معايير الجودة بقوله "إن جودة ممارسة التقويم وبالنظر لخصوصيتها وتقنيتها تتطلب توظيف معارف ودراية بالتقنيات الحديثة ما يتطلب اعتماد التكوين المستمر للأستاذ .....الذي يجعله دائم الاتصال ومواكبا للتطورات العلمية والتقنيات الحديثة والذي بدوره يساعد في تطوير نفسه في حقول وميادين المعرفة بكفاءات ومهارات تتواءم والطرق الحديثة للتدريب، ومتطلبات الجودة الإقليمية والعالمية، إذ أن وكما يقال فالاستغلال الأقصى للموارد البشرية أصبح منطلقا في تحقيق التطور والرقي(مرنيز، 2018: 22)".

كما وافقت هذه الدراسة دراسة خالد رشاد سعد بني عودة، والتي توصل من خلالها إلى أن استخدام التقويم البديل يؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، مما يكد ضرورة تفعيل أساليبه ميدانيا ولا يمكن ذلك إلا من خلا استراتيجية تكوينية صحيحة وواضحة تمكن المعلم من مهارات التحكم في أساليبه.

كما وافقت الدراسة ما توصل إليه محمد الأمين خلادي في دراسته والتي أورد فيها قوله "التكوين البشري هو رأس العملية المنهجية في تفعيل هذا النظام على أحسن وجه مرتقب، والمعطى البشري أكثر فاعلية وأثرا في مردود النتاج والحصائل المنجزة وانعكاساتها على تطور الدولة التي تعتني بالبحث العلمي في ازدهار مستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.....

والعنصر البشري أبلغ؛ لا يكفي وحده حقا، فلا بد من الآلة ووسائل وأدوات أخرى، لكن – ومهما يكن من أمر– فإن الإنسان هو الأصل في إنجاح العمل أيا كان.والتكوين لا يقوم إلا بقائمة الآليات السديدة التي تصلح من شأن التعلم والبحث والاختبار وتقوية المستوى التحصيلي للمادة العلمية في أي تخصص؛ ولهذا بات أمر الجودة رهينا بمدى العناية بالعاقل أي الشخص القائم على العملية التعليمية أو البحثية"(الخالدي،2012: 127).

وفي ظل المستجدات المتلاحقة والانفتاح اللامحدود للمنظومات التربوية العالمية، وأمام حركة تحرير المجتمعات والانفتاح على الآخر، فإنه على المدرسة أن تبدي مقاومة لضمان التكيف الدائم والمستمر مع مختلف التقلبات والمفاجآت التي تبديها حركية المجتمعات ومستجدات الفكر البشري.

ومن بين الإجابات الملحة التي تبدو لنا كعامل نجاح للمدرسة ورهان كبير هو الاعتماد بدرجة كبيرة جدا على التأهيل المسبق للموارد البشرية والتكوين بمعناه الواسع، الذي يمس كل الفاعلين داخل المدرسة دون استثناء لا أساس الخبرة أو الأقدمية ولا غيرهما وهذا يأخذ بعين الاعتبار كل الوسائل والمناهج العلمية الحديثة ويستعين بتكنولوجيات الاتصال والإعلام الحديثة.ودون أن يغفل عن استخدام كل طرق وأنواع التكوين تبعا للحالة وحسب الاحتياج.

وذلك من أجل الوصول إلى:

– التمكن أكثر فأكثر من أداء المهنة وفق ومعايير الجودة والاحترافية التي حددتها وزارة التربية الوطنية حسب المعهد الوطني لتكوين مستخدمي قطاع التربية الوطنية.

– التحكم أكثر فأكثر في تقنيات التدريس والتكنولوجيات المعاصرة والتفاعل مع التطورات الحديثة الحاصلة في المجالات التربوية.

– التحكم أكثر فأكثر في تقنيات التقويم الكمية والنوعية.

– رفع المعنويات وزيادة الإحساس بالرضا والانتماء والتقدير في نفوس الأساتذة بما يزيد من الحرص والالتزام والإتقان ويرفع من مستوى ثقة الأستاذ في نفسه أولا ثم في مؤسسته ثانيا.

– زيادة التحكم أكثر فأكثر في الارتباطات والعلاقات مع مختلف مكونات محيط المؤسسة، لأن عملية التكوين تولد لنا كفاءات من شأنها إدارة هذه الارتباطات والعلاقات لصالح المؤسسة.

– زيادة الوعي والإدراك بالظروف الداخلية والخارجية المحيطة بالمؤسسة وبمستجدات الساحة التربوية ومتطلبات البقاء.

– زيادة الإدماج في محيط العمل.

– بث روح التجديد والحركية وكسر الروتين داخل كامل الأجزاء الإدارية في الهيكل التنظيمي للمؤسسة.

– تحقيق الاستقرار المهني وزيادة الارتباط والحاجة المتبادلة بين المؤسسة والمستخدمين. (براهيمي وحميدة، 2005).

خاتمة:

وفي وما يمكن التأكيد عليه حسب رأي الباحث وبعد النتائج المتوصل إليها أن هندسة التكوين أصبحت من المدخلات الأساسية والضرورية للعملية التربوية بصفة عامة، وهذا ما تسعى الوزارة الوصية بوضعه في الحسبان سواء من خلال بناء وإعداد المناهج الدراسية وفق مقاربات حديثة وفعالة، أو عبر المراسلات والتعليمات الدورية التي تلح في معظمها على ضرورة تبني استراتيجيات واضحة وممنهجة في تكوين الفاعلين في القطاع وخاصة الأساتذة.

كما يظهر اهتمامها عبر السياسة المنتهجة في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم وبرامج التكوين المسبق للتعيين في رتبة أستاذ والتي تهدف إلى تحضير الأساتذة الجدد وتكوينهم من الناحية البيداغوجية والمهنية لأداء مهنة التدريس، حيث يتم تزويد المتكون بحقائق علمية وتربوية وبيداغوجية تؤهله للقيام بمهامه بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية/ التعلمية التي تواجهه أثناء مسيرته المهنية حتى يتماشى هذا التكوين مع التطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيا الإعلام والاتصال ومن ثم التطلع إلى تحقيق تدريس فعال وديناميكي.

فقد أصبحت غالبية البرامج التي تسطرها الوزارة مباشرة تعتمد على هذا المنطق بحيث تتاح للمتربص فرصة تطبيق المعارف الجديدة خلال التكوين، وتكمن أهمية تنظيم محتوى البرنامج وفق هذا المنطق في أن التطبيق نفسه نشاطا للتعلم، يسمح هذا المنطق المطبق كثيرا في برامج تكوين الإطارات باستخدام المعارف والمهارات المكتسبة في حل المشاكل وتحقيق الأهداف الإجرائية على مستوى التقييم وحل المشاكل خلال التكوين.

ويبقى أن نشير إلى أن اختيار طريقة معينة لتنظيم وتقديم محتوى برنامج التكوين يتوقف على عدة اعتبارات منها ما هو مادي، ومنها ما هو مالي، ومنها ما يتعلق بالطرق والوسائل البيداغوجية.

كذلك يتوقف استخدام إحدى الطرق السالفة الذكر على المكون نفسه؛ فمن المكونين من يفضل المنطق التاريخي ومنهم من يفضل التوفيق بين النظري والتطبيق وهكذا بما يحقق محتوى البرنامج والأهداف البيداغوجية والأهداف التنظيمية المعبر عنها في الخطوات السابقة.

الاقتراحات والتوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالاقتراحات التالية :

- ضرورة توظيف بيداغوجيا تكوينية تفاعلية نشطة، قصد بث روح الإبداع والمبادرة لدى المتكونين وذلك عبر كل الأيام التكوينية على اختلاف مستوياتها.

– اثارة وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء مختلف فترات التكوين لمساعدة المتكونين على تنمية مجموعة من الكفاءات الضرورية التي تضمن الأداء الجيد.

– ترسيخ ونشر بنود ميثاق أخلاقيات المهنة لموظفي قطاع التربية من خلال معالجة قضايا واقعية والعمل على تغيير الاتجاهات السلبية للمعلمين حول موضوع تقويم المكتسبات لدى التلاميذ، وعدم حرص موضوع التقويم في النقطة التي تمنح للمتعلم او الحكم عليه بالنجاح أو الفشل .

– تمكين المتكونين من تحويل محتويات التكوين ومضامينه إلى دعائم تساعد في تطوير الممارسة المهنية في ظل مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.

–وضع المتكونين في مواقف بيداغوجية واقعية تساعدهم على بناء أدوات تعليمية / تعلمية قابلة للاستثمار ميدانيا من خلال تعويدهم على التحليل والتركيب والبحث على إيجاد حلول للمشكلات والصعوبات المطروحة.

-استفادة جميع الأساتذة الجددأو غيرهم من أصحاب الأقدمية و بمختلف الشهادات التي يحملونها من نفس التكوين النوعي الذي يحيطهم بكل مستجدات قطاع التربية.

-ضمان شروط المرافقة والمتابعة التي تسمح بالتحقق من أهداف وآثار التكوين مستقبلا.

-استثمار نواتج اللقاءات البيداغوجية بين المفتشين والأساتذة في تحديد احتياجات المتكونين البيداغوجية قصد التكفل بها في إطار البرامج التكوينية المسطرة .

قائمة المراجع :

- ابراهيم، وجيه محمود وأحمد، شعبان، بدون سنة، علم النفس التعليمي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

- براهيمي، عبدالله وحميدة، مختار (2005)،دور التكوين في تنمية وتثمين الموارد البشرية ، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر ،بسكرة).

- بلمهدي، حياة (2017)، دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي،رسالة ماستر، شعبة علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

- بوحفص، عبد الكريم، (2010)،التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية ،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون، الجزائر.

- تروزين، محمد،(2012)،الإدارة المدرسية وتطبيقاتها السلوكية في المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات، دار كنوز، تلمسان.

- خلادي، محمد الأمين،(2012) آليات التكوين بين الواقع والاقتراح، الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، 23-24-25-26 أفريل2012، جامعة الجزائر1.

- ربحي، مصطفى عليان (2000)،مناهج وأساليب البحث اعلمي ،عمان ،دار الصفاء للنشر والتوزيع.

– ربحي، مصطفى عليان وعثمان، محمد (2004)، أساليب البحث العلمي، عمان،دار صفاء للنشر والتوزيع.

– رجاء، محمود أبو علام (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،ط1، ـ القاهرة مصرـ دار النهضة العربية.

– زيتوني، نعيمة (2015)، التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة، ماستر قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

–سامي، محمد ملحم (2004)، علم النفس النمو، ط1 ، دار الفكر، عمان.

– السكارنة، بلال خلف (2011)، تصميم البرامج التدريبية، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .

– صلاح الدين، محمودمعلم(2000)، القياس والتقويم،ط1،القاهرة ـ مصر، دار الفكر.

– عبدالله، براهيمي ومختار، حميدة(2005)، دور التكوين في تنمية الموارد البشرية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

– العرابي، محمود(2018)، اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة محمد بن أحمد، وهران.

– عشوي، مصطفى(1991)، المدرسة الجزائرية إلى أين، ط1، دار الأمة،الجزائر

-علام، صلاح الدين محمود(2004)،التقويم التربوي البديل، الطبعة 1، دار الفكر العربي، القاهرة .

- عودة، خالد رشاد بني سعد، (2015)، أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الفصل التاسع واتجاهاتهم نحو العلو في مدارس محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

-عويس، خير الدين (1998)،دليل البحث العلمي ،دار الفكر العربي ،القاهرة .

-عيسى، بودة (1997)، دليل المدرس الهادف، دار تلان تقيت للنشر والتوزيع، بدون طبعة،الجزائر.

- قرار وزاري مؤرخ في 24 أوت،2015، يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم مدته وكذا محتوى برامجه.بجاية .

13-محمد زيات عمر(1983). البحث العلمي ومناهجه وتقنياته ـ ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر ـ ط 3.

-محمد، عثمان (2005)، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

- محمودي، محمد(2018)، الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر، قسم علم النفس، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

- محي الدين،مختار(1995) . بعض تقنيات البحث وكتابة التقري،مجلة العلوم الإنسانية عدد خاص منشورات جامعة قسنطينة.

– مدحت، محمد أبو النصر، (2012)،الإدارة بالحوافز– أساليب التحفيز الوظيفي الفعال– ، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر.

– مرزوق، ابن مهدي،(بدون سنة)،هندسة التكوين أهدافها ومتطلباتها في الوقت الراهن، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة تبسة .

– مرسي،محمد منير، (2001)،الادارة المدرسية الحديثة ،عالم الكتب ،القاهرة .

– مروان، عبد المجيد إبراهيم(2000) .أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية . عمان ـ مؤسسة الوراق.

– مقدم،عبد الحفيظ (2003). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط2، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

– المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق ل11 أكتوبر سنة2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتممبالمرسوم التنفيذي رقم 240/12 المؤرخ في2012/05/29.

– مرنيز، عفيف، واقع هندسة تكوين الأستاذ الجامعي في الجزائر وعلاقته بجودة تقويم تعلمات الطلبة، مج05ع6،أفريل 2018،مركز بابير التركي للدراسات والأبحاث.

– المنشور الوزاري رقم 2017/0.0.5/723 المؤرخ في08 أكتوبر 2017 الذي يحدد كيفيات التكوين لسنة 2018/2017.

– المنشور الوزاري رقم 2017/0.0.5/736 المتضمن تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري المسبق لسنة 2017/ 2018 .

-المنشور الإطار للدخول المدرسي 2019/2018 رقم1053 المؤرخ في 24 جوان2018.

-منجد اللغة العربية(1987) ،دار العلم للملايين،بيروت، لبنان.

- اللجنة الوطنية للمناهج(2009)،الدليل المنهجي لإعداد المناهج ،وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- اللجنة الوطنية للمناهج(2009) ،المرجعية العامة للمناهج ،وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- وزارة التربية الوطنية (2003)،الوثيقة المرافقة للمنهاج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

- وزارة التربية الوطنية(2011)، الندوة الوطنية التكوينية، حول التقويم التربوي.

- وزارة التربية الوطنية (2013)،دليل هندسة التكوين .

- يعقوبي، عبد المومن(2002)، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط2، مؤسسة الجزائر كتاب للطبع والنشر والتسويق، تلمسان.