مجلة ميلاف للبحوث والدراسات
المجلد 7 العدد 2 / ديسمبر 2021
ص ص 79-103

تقييم الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ميلة-

Evaluation of the assessment practices of mathematics teachers in the intermediate education stage in the light of the competencies approach - a field study on the middle schools in the state of Mila-

موراس محبوبة [1*]، عيمر سهام [2]
[1] جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، (الجزائر)،
Mahbouba.mrs@gmail.com
[2] المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، (الجزائر)،
sihuni@hotmail.fr

الاستلام: 2021/08/21 القبول: 2021/10/21 النشر: 2021/12/31

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الممارسات التقويمية الميدانية التي يقوم بها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لتقويم أعمال التلاميذ وإنجازاتهم المدرسية، في إطار تنفيذ الإصلاحات التي يشهدها النظام التربوي الجزائري منذ 2003، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي، وقد اعتمدنا على الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث شملت عينة الدراسة (73) أستاذ وأستاذة رياضيات اخترناهم بطريقة عشوائية من بين (590) أستاذ يمثلون المجتمع الأصلي لأساتذة الرياضيات التابعين لمديرية التربية لولاية ميلة خلال الموسم الدراسي 2021/2020م،وقد تمت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي للعلومالاجتماعية(SPSS22) .

توصلت نتائج الدراسة إلى أن: مستوى ممارسة أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وأن مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من حيث (التخطيط، التنفيذ، تقويم منتوج التلاميذ).

الكلمات المفتاحية : المقاربة بالكفاءات؛ الممارسات التقويمية؛ التقويم التحصيلي؛ الرياضيات.

Abstract:

The current study aimed to reveal the field assessment practices carried out by mathematics teachers in the intermediate education stage to evaluate the students' work and their school achievements, in the framework of implementing the reforms witnessed by the Algerian educational system since 2003. In order to achieve the objectives of this study, we used the descriptive approach and we relied on the form as a main tool to collect the data. The study sample included 73 mathematics teachers (males and females) randomly selected from among 590 teachers; representing the total number original of mathematics teachers affiliated with the Directorate of Education of the State of Mila during the academic season

* المؤلف المراسل

2020/2021 AD. The data was processed using the statistical program for social sciences (SPSS22).

The results of the study concluded that the level of practicing the methods as well as the stages of achievement evaluation in a continuous and regular manner, in the light of the competency approach is high among mathematics teachers in the intermediate education stage in terms of planning, implementation, evaluation of students' product.

Keywords: Competency Appraoch; Archievement Evaluation; Evaluation Practices; Mathématics.

1.مقدمة:

التعليم في الجزائر حاليا هو وليد إصلاحات تربوية فرضتها تغيرات سياسية واجتماعية وعلمية ملحة، وذلك لان النظام الذي سبقه عجز عن مواكبة التغيرات العالمية ومتطلبات المجتمع الحديث، الأمر الذي فرض تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والتي من أهم أهدافها: تحقيق الجودة في عمليتي التعليم والتعلم والفعالية في المنتوج التربوي.

ولقد أدرك القائمون على التربية والتعليم في الجزائر أهمية إصلاح التقويم التربوي لتحسين العملية التعليمية -التعلمية،ذلك انه"لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي ما لم يسايره إصلاح في نظام التقويم"(المنشور الإطار 2005/2039)، حيث أصبح لهذا الأخير مفهوم أخر من حيث المضمون يعرف بتقويم الكفاءات، والذي أصبح لا يتجزأ عن الفعل التربوي ومرافق له في جميع مراحله، "ويركز أكثر على الجانب التكويني، إذ يستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الاختلالات بغرض معالجتها ضمن إجراءات استدراكية دائمة ومنتظمة وفي نفس الوقت أداة لقياس وتقدير مدى تطور الكفاءات وعامل لتعلم المتعلم"**(حاجي، 2005، صفحة 27)**،وللحكم عليه بالنجاح والفشل.

وهو ما يستوجب أساليب وأدوات متعددة لمتابعة أداء المتعلم كالمشاركة في القسم، المواظبة، الانضباط السلوكي، تنظيم الكراس، الواجبات المنزلية، الاستجوابات الشفوية، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية، مع ضرورة الاعتماد على شبكات التقويم، مفصلة في شكل معايير ومؤشرات من أجل ضمان العدالة والموثوقية في النتائج،والتقليل من نسبة الفشل الدراسي هذا من الناحية النظرية، أما على مستوى الممارسة فهو ما نسعى للإجابة عليه من خلال هذه الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات

هذا ويشهد العالم اليوم تطورا وتقدما لم تشهده البشرية من قبل يكاد يعتمد اعتمادا كليا على الرياضيات، حيث أصبحت الرياضيات أداة لتنمية التفكير وإدراك العلاقات، ووسيلة هامة للتخطيط والبرمجة وحل المشكلات وبالتالي تربيض الحياة، بعد أن كان ينظر إليها نظرة قاصرة بأنها مجرد اكتساب للمهارات الحسابية العادية، وأنها مجرد حساب وجبر وهندسة كمعلومات جافة صعبة لا فائدة منها، كما أن الرياضيات المدرسية لم تعد مادة دراسية مستقلة بذاتها، بل أداة مهمة لتعلم المواد الدراسية الأخرى وخاصة العلمية منها.

ونظرا لهذه الأهمية من جهة، وما تشهده مناهج الرياضيات من تطورات لمواجهة التحديات والمتطلبات الراهنة من جهة أخرى فقد أكدت المنظومة التربوية الجزائرية على الإصلاحات الخاصة بطرق تدريس الرياضيات وتقويمها، غير ان هذه الأهداف العليا قد تصطدم بصعوبات ميدانية جمة مما يحول دون الارتقاء بمستوى تقويم التحصيل في هذه المادة كما تؤكده النتائج المحصل عليها في مختلف المحطات التقويمية الرسمية وغير الرسمية.

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

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية التقويم التحصيلي نفسه لان القرارات المترتبة على نتائجه هي قرارات في غاية الأهمية وتستعمل في المساءلة عن جودة التعليم المقدم وجودة التعلم المحصل، ومن أهمية مادة الرياضيات في العصر الحالي حيث أنها تمثل مجال دراسي يعد مؤشرا لتقدم الدول وازدهارها، ومن أهمية التقويم بالنسبة لهذه المادة وعلاقته بطبيعة تدريسها، فمحتواها الدراسي يتطلب نشاطات تقويمية مستمرة ومتعددة، سواء لتمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات الرياضية المطلوبة أو للحكم على مستوى ذلك التمكن من خلال تقويم أدائه ولاسيما في مرحلة دراسية مهمة لتعلم الرياضيات ألا وهي مرحلة التعليم المتوسط.

وتأسيسا على ما سبق فقد اشتملت هذه الدراسة على جانبين، احتوى الجانب النظري منها على: خلفية نظرية حول التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، تساؤلات الدراسة، فرضياتها، أهمية الدراسة، أهدافها، ثم التحديد الإجرائي لمصطلحاتها، واحتوى الجانب التطبيقي على الإجراءات المنهجية المتبعة والأساليب الإحصائية المستخدمة، إضافة إلى استخلاص النتائج وتفسيرها، وقد أرفقت بقائمة للمراجع المستخدمة وبعض الملاحق.

2. الخلفية النظرية للدراسة

1.2. الإشكالية:

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

ولقد طرحت مشكلة الجودة ونقص الفعالية في المنتوج التربوي كأهم الأسباب المؤدية لإصلاح المناهج التربوية الجزائرية، ذلك أن التعليم لم يكن يساهم في أغلب الأحيان في حل مشكلات المجتمع الجزائري، فالهوة شاسعة بين المعارف المدرسية النظرية وبين الواقع الذي يتطلب كفاءات عملية عالية في المجال المهني، و أمام هذا الوضع التربوي المتدهور، بدأ التفكير في التخلي عن بيداغوجيا الأهداف وتبني بيداغوجيا جديدة تتجاوب مع التحديات المفروضة محليا وعالميا، وتكون لها القدرة على بلوغ مستوى النوعية التربوية وتحقيق الجودة في رأس المال البشري الذي ينتجه النظام التربوي في الجزائر، "وكأول خطوة نحو تجسيد هذا المشروع في المدرسة الجزائرية، تم تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بأمر رئاسي(30أفريل 2002)، من أجل بناء مدرسة جديدة تدخل الجزائر في الألفية الثالثة، وتواكب التطور الحاصل في مدارس الأمم المتقدمة..."**(بنبوزيد، 2009، صفحة 25).**

وقد تضمن المشروع تبني المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية- كرد فعل على المناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها بتدبر أموره في الحياة المهنية - والذي شرع في تطبيقها ابتداء من العام الدراسي 2004/2003، لتكون البيداغوجيا المناسبة للتحولات الاقتصادية (اقتصاد السوق القائم على المنافسة) والسياسية (التعددية الحزبية، وضمان الحريات) التي شهدتها البلاد آنذاك، ورافق ذلك تغيير في البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها وتحيينها، وتطوير طرق التدريس، واقتراح أساليب التقويم التي تنسجم معها، وتكوين المعلمين القادرين على تنفيذ تلك الإصلاحات...، وبالتالي " الانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين سعيا منهم إلى جعل هذه الإصلاحات قادرة على تخريج كفاءات يمكنها مجابهة التحديات الراهنة و المستقبلية، للانخراط في المحيط العالمي والإقليمي بجدارة واستحقاق"**(بنبوزيد، 2009، صفحة 25)**.

إن المقاربة بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلم، متمركزة حول المتعلم، جاعلة منه محورا للعملية التربوية وهدفا لها، تضمن مشاركته الفعالة في بناء تعلماته وتسعى إلى إكسابه القدرة على توظيف تلك التعلمات في وضعيات تعلمية وحياتية مختلفة، والتي من أبرز أهدافها تحقيق النوعية والفعالية في نواتج التعلم مع ضمان العدالة وتكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ سواء في مجال التعلم أو في مجال التقويم، وكل ذلك من أجل الوصول إلى القضاء على ظاهرة الفشل الدراسي أو تقليصها، وتنطلق هذه المقاربة من "التسليم بوجود فروق فردية بين التلاميذ من جهة والقابلية للتعلم من جهة أخرى"**(واعلي، 2006، صفحة 13)**.

إن التغير في الأهداف التربوية من الأهداف المعرفية التخصصية (في مقاربة الأهداف) إلى مهارات الحياة والكفاءات الشخصية (في المقاربة بالكفاءات) يجب أن يصاحبه التحول من الممارسات التقليدية للتقويم التي تتطلب تذكر معلومات جزئية متناثرة إلى ممارسات بديلة تركز حسب**(Marzano & Tighe, 1993)**على تقويم "الأداء في سياق واقعي يتناسب مع الأهداف الجديدة المتمثلة في تقويم نواتج التعلم ذات العلاقة بالتعلم للحياة"، من هذا المنطلق فإن الحاجة تدعو إلى تغيير ممارسات التقويم حتى تكون منسجمة مع محاولات الإصلاح في المناهج وطرق التدريس، باعتباره" حسب الأخصائيين التربويين المدخل الرئيسي لإصلاح التعليم"**(بوالقمح، 2016، صفحة 7)**، وهو ما يؤكده المنشور الإطار للتقويم التربوي الذي جاء فيه أنه: " لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي ما لم يسايره إصلاح في نظام التقويم"(المنشور الاطار05/2039).

وهكذا وانطلاقا من الموسم الدراسي 2006/2005م شرع في إصلاح نظام التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية ليتناسب مع طرق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وحسب **عبد الله(لوصيف، 2016، صفحة 11)**عضو اللجنة الوطنية للمناهج: "فإن التقويم في إطار التوجه الجديد هو سيرورة من الممارسات التي تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وإلى اكتشاف صعوبات التعلم واختلالا ته بطريقة موضوعية في ضوء الأهداف المسطرة" يعتمد على مجموعة من الإجراءات التي ترافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلهما، والتي تركز على انجازات التلاميذ وليس على مجرد حفظهم للمعلومات واسترجاعها، "تمارس في جو من الهدوء والأمان دون قلق أو خوف من ضياع الفرصة الوحيدة ..."**(الصفار، 2016، صفحة 39)**.

لذلك فهو متعدد الأوجه والميادين، متنوع الأساليب والأدوات، يأخذ أشكالا متنوعة منها:

التقويم التشخيصي الذي يقوم به المعلم في بداية أي نشاط تربوي لتحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين ومدى استعدادهم للتعلمات الجديدة، والتقويم التكويني الذي يعتبر البوصلة الموجهة لبناء التعلمات المختلفة، لأنه يكشف عن أهم الصعوبات والتعثرات الظرفية التي تواجه المتعلمين من أجل معالجتها في حينها قبل أن تتفاقم ويصبح من الصعب تخطيها، ثم التقويم التحصيلي الذي يهدف إلى إصدار الأحكام حول تحقق التعلم والذي "يعتمد على الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع والتي تجعل المتعلم واع بتعلماته وتمكنه من توظيف مختلف موارده المعرفية و المهارية والوجدانية للتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات التي توضع أمامه ولإنجاز المهام الموكلة إليه"**(حثروبي، 2012، صفحة 298)**.

ويكون "التقويم التحصيلي في الوسط المدرسي في نهاية كل درس، أو مقطع تعليمي، أو كل ثلاثي وفي نهاية كل سنة، حيث تسجل حصيلة كل تلميذ في كشف النقاط التي تسلم له أو لولي أمره، مع تحديد إن كان جديرا بالانتقال إلى المستوى الأعلى أم لا"**(عقون، 2006، صفحة 20)**،وينقسم التقويم التحصيلي من حيث مدة إنجازه إلى قسمين هما : - التقويم المستمر- والتقويم المنتظم**(Allal, 1999, pp. 141-142)** يأخذ التقويم التحصيلي المستمر أشكالا متعددة أشار إليها التشريع المدرسي الجزائري و حددها المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ في: - الاستجوابات الشفوية والكتابية، والعروض والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة، والوظائف المنزلية والمشاريع...، بينما يشمل التقويم التحصيلي المنتظم: الفرضين المحروسين في المواد الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية، الانجليزية، الفرنسية)، وفرض واحد في المواد الأخرى، بالإضافة إلى اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل(المنشور الوزاري رقم 128المؤرخ في 2006/10/02م).

ويشهد العصر الراهن تطورا وتقدما لم تشهده الإنسانية من قبل يكاد يعتمد اعتمادا كليا على العلوم والرياضيات، حيث أصبحت الرياضيات اليوم أداة لتنمية التفكير وإدراك العلاقات، ووسيلة هامة للتخطيط والبرمجة وحل المشكلات و بالتالي ترييض الحياة، بعد أن كان ينظر إليها نظرة قاصرة بأنها مجرد اكتساب للمهارات الحسابية العادية، وأنها مجرد حساب وجبر وهندسة كمعلومات جافة صعبة لا فائدة منها، ويقابل هذا الدور الحيوي للرياضيات ضعف تحصيل المتعلمين لها على المستوى المحلي والعالمي في مختلف القدرات والمهارات الأساسية المتضمنة في محتواها المدرسي**(البلوي، 2011، صفحة 12)**ومنها الجزائر التي تشهد امتحاناتها الرسمية انخفاضا ملحوظا في معدلات مادة الرياضيات على غرار شهادة التعليم المتوسط**(بغداد، 2010، صفحة 62)**.

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

وبذلك فان تقويم الرياضيات وفق المقاربة الجديدة أصبح عملية أساسية ضمن عمليات تعليم هذه المادة، يخطط لها منذ البداية وأحيانا

حتى قبل الانطلاق في عملية التدريس نفسها، ويشمل سلسلة من الإجراءات والممارسات التي ينفذها الأستاذ على مدار السنة لتقويم الكفاءات الختامية المنتظر اكتسابها من طرف التلاميذ في نهاية نشاط معين، أو برنامج ما أو جزء منه لإثبات كفاءتهم من عدمها.

لقد أظهرت دراسة **(أبوزينة، 2010)** أنه من بين الممارسات التي يجب على أستاذ الرياضيات تنفيذها: ضرورة توفير المعلومات حول عملية التقويم منذ البداية وذلك باطلاع التلاميذ مسبقا على ما يحتاجون معرفته من نشاطات رياضياتية مقررة عليهم، وكيف يتوقع منهم إظهار تلك المعرفة؟ حيث يتم توجيههم إلى المؤشرات المهمة لتعلم القواعد الأساسية لمختلف نشاطات المادة، وتدريبهم على طريقة حل المشكلات وأساليب التحليل والبرهنة باستعمال لغة علمية سليمة من رموز ومصطلحات متخصصة ومتعلقة بكل مجال من مجالات الرياضيات (جبر، هندسة، تنظيم المعلومات)، وإلى معايير التحكم في الكفاءات التي تتضمنها تلك النشاطات والإجراءات المترتبة على النتائج التي سيحصلون عليها، الأمر الذي يتطلب "تطوير نشاطات تقويمية تعكس نوعية الرياضيات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ ويستطيعون التعامل معها و القيام بها، مع التنويع في الأدوات المستخدمة في عملية التقويم لإضفاء الموضوعية والمصداقية على النتائج" **(ابوزينة، 2010، صفحة 366)**، وذلك من خلال إجراء عمليات تقويمية تحصيلية مستمرة حسب ما حدده المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ يكون تنظيم وتيرتها ومدة انجازها وفقا لأهداف المادة ، وذلك قبل الوصول إلى الامتحانات المنتظمة، بينما التقويم التحصيلي المنتظم فتستخدم فيه اختبارات تحصيلية كتابية من إعداد أستاذ المادة أو مجموعة من الأساتذة تحت إشراف الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة.

إن إجراء التقويمات المنتظمة يتطلب بروتوكولات عديدة تشمل شروط إجراء الاختبار، وقبل ذلك وضع الأسئلة المراعية للمواصفات والمعايير العلمية مثل كونها مناسبة لمستوى التلاميذ، وشاملة لمواضيع البرنامج الذي قدم لهم، ولمستويات الأهداف المتوخاة منه، تصاغ في شكل وضعيات تقويمية بسيطة أو معقدة حسب الغرض المرجو منها.

ويعقب كل ذلك سلسلة أخرى من الإجراءات تتمثل في كيفية التصحيح وما تتضمنه هذه العملية من معايير ومؤشرات تفصل في شكل شبكات للتقويم الفردي أو الجماعي، تساعد على إصدار الأحكام أو اقتراح طرقا علاجية مناسبة عند الحاجة إليها، وكل ذلك من اجل ضمان الموضوعية في التقويم، والموثوقية في النتائج، والنزاهة في إصدار الأحكام.

وهذا ما تؤكد عليه دراسة**(الخالدي، 2014)** التي هدفت الى التعرف ميدانيا على درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل تخطيطا واستخداما لأدواته ومتابعة لنتائجه، والتي أوصى من خلالها بضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على مهارات التقويم(التخطيط، استخدام الأدوات، متابعة النتائج) وذلك وفق الآليات التالية:-إعداد مقررات تهتم بالتقويم وتطبيقاته في برامج تكوين المعلمين- التركيز على الجوانب التطبيقية والمهارية لتنفيذ هذه المقررات، ثم مواصلة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تلك المهارات.

من خلال ما تم عرضه نلاحظ أن "تأسيس المناهج على ضوء الكفاءات قد أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة"**(لكحل، 2014، صفحة 84)**، غير أنه هناك دوما هوة واسعة بين ما هو نظري ومأمول وما هو واقعي وممارس، فالإشكال المطروح هنا هو أنه رغم كل

هذه الإجراءات والتدابير المعلنة في مجال التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، إلا أننا مازلنا نلاحظ تدني في المعدلات المحققة في مادة الرياضيات في الامتحانات الرسمية والفصلية رغم أهميتها كمادة أساسية تدرس في كل المستويات ويعتمد عليها في عملية التوجيه للمرحلة الثانوية إلى جانب المواد الأساسية الأخرى، ومن البديهي أن يسعى المهتمين بهذا المجال إلى معرفة مكامن الخلل أو الضعف في العملية التعليمية-التعلمية وخاصة إذا كان هذا الخلل يمس مجال دراسي يعد مؤشرا لتقدم الدول وازدهارها، ولأن "الاعتقاد بأن سلوك المعلم وممارساته داخل الغرفة الصفية من الأسباب المفتاحية المرتبطة بتحصيل التلاميذ ...، و أن تحليل الممارسات التقويمية للأستاذ ربما يساعد على معرفة بعض الأسباب الرئيسية الكامنة وراء تدني أداء التلاميذ"**(الزعبي، 2018، صفحة 119).**

وبالتالي جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن الممارسات التقويمية التي يقوم بها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وما إذا كانت هذه الممارسات تتفق مع ما تمليه المقاربة بالكفاءات.

2.2 تساؤلات الدراسة:

تأسيسا على ما تقدم يمكن إيجاز مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

1- ما مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لأساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

2- ما مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

3.2 فرضيات الدراسة:

1-مستوى ممارسة أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

2-يختلف ترتيب أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب توظيفها(ممارستها) من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط

3-مستوى التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

4-مستوى تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

5-مستوى تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

4.2 أهمية الدراسة:

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

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

5.2 أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التعرف ميدانيا على مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لأساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

- الاطلاع ميدانيا على مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

6.2 تحديد مفاهيم الدراسة:

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

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

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

- **الممارسات التقويمية:** هي مجموعة من الإجراءات التقويمية المرافقة للعملية التعليمية-التعلمية، يقوم بها الأستاذ لتقويم أعمال التلاميذ وإنجازاتهم المدرسية، توفر له بيانات كمية وكيفية تساعده في الحكم على درجة تحقيق الكفاءات المستهدفة وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة، وتقاس إجرائيا بالإجابات التي يقدمها الأساتذة حول بنود الاستمارة المطبقة عليهم.

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

الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي إلى جانب مواد أخرى.

3. إجراءات الدراسة :

1.3 المنهج المتبع :

بما أن الدراسة تهدف إلى الكشف عن مستوى الممارسات التقويمية الميدانية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط كما هي ودون تدخل منا، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي، حيث يعتبر الوصف أسلوبا علميا "يهتم بدراسة الوضع الراهن للظاهرة الموجودة في المجتمع، بملاحظتها كما هي قائمة في الواقع، بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وذلك بالوصف والتحليل والتفسير"**(برو، 2010، صفحة 310)**

2.3 مجتمع الدراسة الميدانية :

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط الذين يدرسون في متوسطات ولاية ميلة، والبالغ عددهم (590) أستاذ وأستاذة، موزعين عبر متوسطات تابعة لخمس(5) مقاطعات تربوية في الولاية.

3.3 عينة الدراسة :

اخترنا عينة الدراسة بطريقة عنقودية ذات المرحلة الواحدة، حيث أخذنا (**20%**) من 5 مقاطعات فتحصلنا على مقاطعة واحدة، ثم قمنا

باختيار هذه المقاطعة عن طريق السحب العشوائي فوقع الاختيار على مقاطعة ميلة مركز، اعتبرنا جميع المتوسطات في هذه المقاطعة التربوية عناقيد صغيرة، وأخذنا جميع أساتذة الرياضيات في متوسطات هذه المقاطعة كعينة للدراسة.

الجدول رقم 1: يوضح عينة أساتذة الرياضيات المشاركين في الدراسة

المتوسطة	عدد الأساتذة	المتوسطة	عدد الأساتذة	المتوسطة	عدد الأساتذة	المتوسطة	عدد الأساتذة
البشير الإبراهيمي	6	شنينبة حسين	5	بن طبال يمونة	5	ديدوش مراد	5
بن عميرة عمار	6	الجبل الأخضر	6	عمار بن التونسي	5	دهيلي محمد الصالح	4
مبارك الميلي	7	بن شولاق	6	الأمير عبد القادر	5	معركة مارشو	3
كاف النسور	3	حسين بن عزوز	2	لفكالين	3	العيد بن السعدي	2
المجموع 73							

المصدر: من إعداد الباحثة.

4.3 أداة الدراسة :

استخدمنا الاستمارة كأداة للدراسة، حيث قمنا ببنائها في شكلها الأولي (ملحق رقم2) بالاعتماد على نتائج الدراسة الاستطلاعية وكذا بعض الدراسات السابقة وبعض الوثائق الخاصة بوزارة التربية الوطنية

ثم قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعيين مختصين في علم النفس التربوي من عدة جامعات (انظر الملحق رقم1) من اجل اختبار صدق محتواها، وقمنا بتعديل ما أشير علينا بتعديله، فاشتملت الاستمارة النهائية على (44) بندا موزعين على ثلاثة محاور (ملحق رقم3) هي:

المحور الأول: يضم أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات ب(6) بنود

المحور الثاني: يضم مراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات ب(27) بندا

المحور الثالث: يضم الصعوبات التي يواجهها التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات (11) بندا.

وللتعرف على الخصائص السيكو مترية لأداة الاستمارة، قمنا بتطبيقها في شكلها النهائي على عينة استطلاعية مكونة من(30) أستاذ رياضيات من متوسطات خارج مقاطعة ميلة، فحصلنا على ثبات قدره(0.657)، وبعد التصحيح أصبح(0.793) كما تحصلنا على قيم مقبولة للصدق التميزي عن طريق المقارنة الطرفية لبنود الاستمارة(ملحق4)

5.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمنا في دراستنا نظام ال(SPSS22)(لمعالجة البيانات، أما إحصائيا فقد استخدمنا اختبار(ت) لدلالة الفروق، معامل الارتباط بيرسون(r) والمعادلة التصحيحية سبيرمان براون، معامل ألفا كرومباخ، **اختبار فريدمان**، **اختبار** كا^2، التكرارات والنسب.

4.عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.4 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي مفادها "مستوى ممارسة أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات ممارسة أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الجدول رقم 2: يبين نتائج اختبار كاف تربيع($كا^2$) للكشف عن الفروق بين مستويات استخدام أساليب التقويم التحصيلي المستمر

مستويات استخدام أساليب التقويم التحصيلي المستمر	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	الاختبار	
منخفض	6	8,2	18,3	-12,3	$كا^2$	20,644[a]
متوسط	22	30,1	18,3	3,7	Sig	,000
مرتفع	27	37,0	18,3	8,7	درجة الحرية	3
مرتفع جدا	18	24,7	18,3	-0,3	مستوى الخطأ	0.05
الإجمالي	73	%100	///	///	القرار	دال

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماد على مخرجات Spss.

من خلال الجدول رقم(2) نلاحظ أن: قيمة($كا^2$) بلغت ($20,644^a$) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات استخدام أساليب التقويم التحصيلي المستمر لصالح البديل مرتفع (37.0%)، ومنه نستنتج أن مستوى استخدام أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفعلدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%)

2.4 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي مفادها" يختلف ترتيب أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب توظيفها(ممارستها) من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط".

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (0.05) في ترتيب توظيف أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات عند أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الجدول رقم 3 : يبين نتائج اختبار فريدمان لترتيب ممارسة أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات	متوسط الرتب	الترتيب	الاختبار	
الواجبات المنزلية	3,21	5	كا²	32,521
الانضباط السلوكي	3,51	2	Sig	,000
تنظيم الكراس	3,47	4	درجة الحرية	5
المشاركة في القسم	4,32	1	مستوى الخطأ	0.05
المواظبة	3,51	2	القرار	دال
الاستجواب الشفوي	2,97	6		

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات Spss.

من خلال الجدول رقم(3) نلاحظ أن: نتائج اختبار فريدمان تؤكد وجود فروق في متوسط الرتب لممارسة أساليب التقويم التحصيلي المستمر المستخدمة من قبل أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وأعلى متوسط رتبي تحصل عليه أسلوب المشاركة في القسم والذي قدر ب(4,32)، ثم يأتي أسلوبي الانضباط السلوكي والمواظبة بمتوسط رتبي قدره(3,51) ثم يليهما أسلوب تنظيم الكراس ب(3,47)، والواجبات المنزلية ب(3,21) وأخيرا الاستجوابات الشفوية بمتوسط رتبي قدره(2,97)، وعليه يوظف أساتذة الرياضيات على التوالي الأساليب التالية: المشاركة في القسم، الانضباط السلوكي والمواظبة، تنظيم الكراس والواجبات المنزلية وأخيرا الاستجوابات الشفوية، عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%)

3.4.عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها" مستوى التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الجدول رقم 4: يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات استخدام التخطيط في التقويم التحصيلي المنتظم.

مستويات التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	الاختبار

منخفض	2	2.7	18,3	-16,3	كا²	20,644[a]
متوسط	20	27.3	18,3	1,8	Sig	,000
مرتفع	27	36.9	18,3	8,8	درجة الحرية	3
مرتفع جدا	24	32.8	18,3	5,8	مستوى الخطأ	0.05
الإجمالي	73	%100	///	///	القرار	دال

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات Spss.

من خلال الجدول رقم(4) نلاحظ أن: قيمة(كا²) بلغت (20,644[a]) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم لصالح البديل مرتفع (36.9%)

ومنه نستنتج أن مستوى التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%)

4.4.عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها"مستوى تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط".

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الجدول رقم 5: يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم.

مستويات تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	الاختبار	
منخفض	00	00	24,3	-24,3	كا²	14,986[a]
متوسط	11	15,0	24,3	-13,3	Sig	,001
مرتفع	38	52,0	24,3	13,7	درجة الحرية	2
مرتفع جدا	24	8,32	24,3	-,3	مستوى الخطأ	0.05
الإجمالي	73	%100	///	///	القرار	دال

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات Spss.

من خلال الجدول رقم(5) نلاحظ أن: أن قيمة(كا²) بلغت ($14,986^{a}$) عند مستوى الدلالة (sig= 0.001) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم لصالح البديل مرتفع(52,0%).

ومنه نستنتج أن مستوى تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفعلدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%)

5.4.عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي مفادها«مستوى تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الجدول رقم 6: يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات استخدام التصحيح في التقويم التحصيلي المنتظم

مستويات تصحيح منتوج التلاميذ	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	الاختبار	
منخفض	00	00	24,3	-24,3	كا²	$22,384^{a}$
متوسط	6	8,2	24,3	-18,3	Sig	,000
مرتفع	38	52,0	24,3	13,7	درجة الحرية	2
مرتفع جدا	29	39,7	24,3	4,7	مستوى الخطأ	0.05
الإجمالي	73	%100	///	///	القرار	دال

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات Spss.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(6): أن قيمة(كا²) بلغت($22,384^{a}$) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات تصحيح منتوج التلاميذ لصالح البديل مرتفع (52,0%).

ومنه نستنتج أن مستوى تصحيح منتوج التلاميذ في إطار التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%)

5.مناقشة النتائج:

1.5.مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لقد توصلنا إلى أن: "مستوى ممارسة أساليب التقويم التحصيلي المستمر في ضوء

المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

ويمكننا تفسير هذه النتائج بكون التقويم المستمر من أهم الأسس التي أرستها المقاربة بالكفاءات، وهو "جزء لا يتجزأ من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، ويكون أحيانا نتاج إفرازات يقتضيها الموقف التعليمي نفسه"**(خطوط، 2010، صفحة 124)**بهدف" معرفة الصعوبات التي قد تعترض المتعلمين ومن ثم العمل وبصفة مستمرة على تعديل سلوكاتهم وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة"**(حثروبي، 2012، صفحة 294)**

وقد جاء في المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم التلاميذ:" أن تقويم أعمال التلاميذ يتم من خلال المراقبة المستمرة...والتي تكون على شكل استجوابات شفوية وكتابية أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، بحوث...(المنشور رقم 128المؤرخ في 23سبتمبر2006)، حيث يقوم الأستاذ بتقويم إنجازات التلاميذ داخل القسم بالاعتماد على مجموعة من الأساليب حسب ما حددته القوانين والمناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، غير أن الملاحظ على هذه المناشير أنها لم تحدد بشكل قطعي الأساليب الواجب اعتمادها ولا العلامة الواجب إعطاؤها لكل أسلوب، وإنما ترك الأمر لتقديرات الأستاذ وما تسمح به ظروف العملية التعليمية-التعلمية، فيختار في كل مرة أربع أو خمس أساليب ليعتمد عليها في إعطاء نقطة التقويم المستمر.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج" دراسة **(الزعبي، 2018)**التي توصلت الى:أن المعلمين الذين يصرفون وقتا أطول في أنشطة تساهم في تعميق المفاهيم، وكذلك توظيف المناقشة والحوار والتبرير كان تحصيل طلبتهم أعلى في الدراسة الدولية TIMSS"

ولكنها متعاكسة مع نتائج دراسة**(خنيش، 2006)**التي أكدت أن الأساتذة يركزون على الاختبارات التحصيلية، مع عدم الأخذ بعين الاعتبار التقويمات الأخرى مثل الواجبات المنزلية، التمارين التطبيقية، المشاركة في القسم

2.5.مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لقد توصلنا في هذه الدراسة إلى أن الترتيب الذي افرزه اختبار (فريدمان) لأساليب التقويم التحصيلي المستمر يبين أن أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يوظفون بالدرجة الأولى: المشاركة في القسم، وذلك أن المشاركة الصفية يمكن ملاحظتها بسهولة، كما يمكن أن تبين بوضوح مدى انتباه التلميذ لما يجري داخل الفصل الدراسي ومدى رغبته في بذل الجهد من أجل تحصيل ما يقدم له، كما أن ملاحظة التلميذ خلال المشاركة الصفية تمكن من تقويمه في جوانب أخرى من شخصيته كالثقة بالنفس، القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين، امتلاك اللغة العلمية الخاصة بالمادة والقدرة على توظيفها

واتضح أيضا أن هؤلاء الأساتذة يوظفون في المرتبة الثانية كل من: المواظبة و الانضباط السلوكي و هي نتيجة منطقية من منطلق أن الأستاذ لا يمكنه أن يحكم على التلميذ وإمكانياته إلا من خلال المواظبة على الحضور داخل الفصل الدراسي، ومن خلال المواظبة على المشاركة في الأنشطة الصفية، أما الاعتماد على الانضباط السلوكي في منح نقطة التقويم المستمر وإعطائه كل هذه الأهمية فيرجع إلى إدراك هؤلاء الأساتذة لأهمية الانضباط السلوكي في توفير المناخ الصفي المناسب لإنجاز النشاطات التعليمية بفعالية عالية، ذلك انه كلما كان التلميذ منضبطا سلوكيا داخل القسم كلما ساد الاحترام المتبادل

بينه وبين أساتذته أو بينه وبين زملائه، فتزداد بذلك مردودية العملية التعليمية-التعلمية، كما أن الانضباط السلوكي للتلاميذ يحقق للمعلم التحكم في عملية التدريس و يوفر عليه الكثير من الجهد والوقت ليصرفه في تقديم برامج هادفة وفعالة بدلا من تضييعه في التعامل مع المشكلات السلوكية المختلفة

ويأتي تنظيم الكراس والاهتمام به في المرتبة الرابعة، واعتماد أساتذة الرياضيات على الكراس كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر ربما يعود إلى خصوصية مادة الرياضيات التي تتطلب الدقة في تسجيل المعلومة والدقة في الخطوات المنهجية الواجب إتباعها في حل المشكلات الرياضية والبرهنة عليها، فهي مادة تتطلب "مراعاة التتابع والتسلسل في مواضيعها، ففي مادة أخرى غير الرياضيات يمكن أن نتناول عنصرا معينا قبل عنصر أخر وربما لن يجد التلميذ في ذلك أية صعوبة لكن في الرياضيات لا"**(خطوط، 2010، الصفحات 319-320)**،فعناصر الدرس في الرياضيات لها تتابع وتسلسل منطقي لابد من مراعاته ولا يمكن للتلميذ تجاوز أي عنصر أو أي خطوة وإلا حدث خللا في متابعة المعلومة أثناء مراجعتها.

وجاءت الواجبات المنزلية في المرتبة الخامسة رغم أهميتها لتعلم الرياضيات، وخاصة مع ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية والذي يستوجب تعويضه بالاعتماد على الواجبات المنزلية والأنشطة اللاصفية الهادفة والداعمة للتعلم، وذلك لتوفير التطبيق والتدريب المستمرين على الكفاءات الرياضياتية المعنية من أجل إتقانها، إضافة إلى تحضير التلميذ لمواقف تقويمية لاحقة كالفروض والامتحانات الثلاثية أو النهائية(BEM)

أما الاستجوابات الشفوية فجاءت في المرتبة السادسة والأخيرة وذلك يرجع ربما إلى كون الرياضيات مادة تطبيقية أكثر منها نظرية، فالتلميذ مطالب أكثر بتوظيف القوانين الرياضية في حل المشكلات المقدمة له أو تلك التي تعترضه في حياته اليومية، ولكن تطبيق هذه القوانين والنظريات يتطلب معرفتها أولا وقياس المعرفة يتطلب الحفظ والاسترجاع، كما أن الاستجوابات الشفوية عن الدروس السابقة يجعل التلميذ متابعا لدروسه يوما بيوم مما يساعده على ربط مكتسباته القبلية في هذه المادة الدراسية بالمكتسبات اللاحقة.

3.5.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لقد توصلنا في هذه الدراسة إلى أن: مستوى التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

ويمكننا تفسير النتيجة التي توصلنا لها بكون تقويم الرياضيات وفق المقاربة الجديدة أصبح عملية أساسية ضمن عمليات تعليم هذه المادة، يخطط لها منذ البداية وأحيانا حتى قبل الانطلاق في عملية التدريس نفسها، فالأستاذ وفق هذه المقاربة مطالب بأن تكون لديه خطة واضحة ومفصلة عن كيفية القيام بعملية التقويم: يحدد فيها الأوقات المناسبة لإجرائها، الأدوات الواجب استخدامها، الأهداف المرجوة منها، والاجراءات العلاجية الواجب اتخاذها انطلاقا من النتائج المحققة

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بان أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يمتلكون مستوى مرتفع من التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم، وربما يرجع السبب في ذلك إلى اهتمام الجميع بهذه الامتحانات بدءا بالتلميذ وأوليائه، مرورا بمدراء المؤسسات التعليمية ومديريات التربية، ووصولا إلى الوزارة الوصية، وذلك لأنعملية التعليم والتعلم تحتاج إلى إشهاد أو إثبات أنها قد أدت دورها عل أكمل وجه وذلك لن يتأتى إلا بتوفر نتائج وإحصائيات ملموسة ودقيقة عن مخرجات هذه العملية.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة معاكسة لنتائج الدراسة التي قام بها **(الخالدي، 2014)**والتي توصل فيها إلى: ضعف درجة ممارسة أساتذة العلوم لمهارات التخطيط للتقويم، وقد أرجع الباحث هذا الضعف إلى قلة اهتمام مدراء المدارس والمشرفين التربويين (المفتشين) بوجود خطة واضحة ومحددة لدى المعلم تعطي تصورا متكاملا للعملية التقويمية، أو إشراكهم على الأقل في وضع خطة التقويم الخاصة بمؤسساتهم.

وتختلف أيضا مع نتائج الدراسة التي قام بها (2006) Chengوالتي أشارت إلى أنه "من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في مجال تطبيق التقويم البديل تدني مستوى خبرات المعلمين والتي تمكنهم من التخطيط الجيد والاستخدام الصحيح لأدواته"**(الخالدي، 2014، صفحة 445)**.

4.5.مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لقد توصلنا في هذه الدراسة إلى أن: مستوى تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

ونقصد بتنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم بناء وتطبيق الاختبارات التحصيلية لتقويم مستوى التلاميذ ومدى تمكنهم من الكفاءات المستهدفة لبرنامج معين أو جزء منه، وتستند هذه المرحلة على مرحلة التخطيط بشكل رئيسي.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون منظومتنا التربوية في الجزائر تعتمد اعتمادا كبيرا على الاختبارات التحصيلية ونتائجها في تقرير مصير التلميذ وفي تثمين المجهودات التي يبذلها الأستاذ في تطبيق البرامج والمقررات المسطرة من طرف الجهات الوصية**(بغداد، 2010، صفحة 66)**، لذلك فان الأستاذ الحريص على إثبات فعالية مجهوداته مطالب بان يقوم ببناء أدوات قياس ذات جودة عالية تؤدي إلى نتائج جيدة تؤكد جديته وتفانيه في العمل، وهذا يدل على أن بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة ليس بالبساطة التي يتصورها البعض، فهي لا تبنى في أخر لحظة وبطريقة عشوائية وإنما تحتاج إلى معرفة وخبرة كبيرتين حتى يخرج الاختبار في المستوى المطلوب.

كما يمكننا ارجاع ذلك إلى كون الاختبارات التقويمية في المقاربة بالكفاءات تشبه إلى حد بعيد الاختبارات التحصيلية للمقاربات السابقة (الأهداف والمضامين)، كما يمكن أن يرجع إلى السنوات الطويلة التي مرت على تطبيق المقاربة بالكفاءات وهذا يمكن أن يكون قد أدى إلى تراكم الخبرات في هذا المجال عند الأساتذة الرئيسين لمادة الرياضيات المشرفين المباشرين على بقية زملائهم أو لدى المفتشين المسؤولين على مرافقة الأساتذة وتكوينهم.

كما يمكن إرجاعها إلى توفر الوثائق والمناشير الرسمية التي توضح الشروط الضرورية الواجب توفرها في بناء الاختبارات على غرار دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط(2018))، مما يؤدي إلى تعود الأساتذة على نمط بناء الاختبارات التقويمية ويتيح الفرصة أمامهم للتدريب على معالجة مواضيع مشابهة لتلك المقترحة في الامتحانات الرسمية

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة مشابهة للنتائج التي توصل إليها الباحث**(خطوط، 2010)** بأن الأساتذة يعتمدون اعتمادا كليا على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم، وقد أرجع السبب في ذلك إلى مقاومة البعض منهم للإصلاح، والى الجهد والوقت الكبيرين الذين يتطلبهما استخدام الاستراتيجيات الأخرى للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وتختلف مع دراسة**(القمح، 2016)** التي توصل فيها إلى وجود نقص لدى المعلمين فيما

يخص تطبيق أدوات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد أرجع ذلك إلى النقص الملحوظ في تكوين ومتابعة المعلمين و في الوثائق المرفقة بالتقويم وكيفية تنفيذها، واستخلص أيضا أن المعلم في حاجة مستمرة للمتابعة من طرف المشرفين التربويين لتكوينهم تكوينا خاصا يتماشى والتحديات الجديدة للمنظومة التربوية.

5.5.مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لقد توصلنا في هذه الدراسة إلى أن: مستوى تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بكون صحة القرارات التربوية المتخذة من قبل الأستاذ تعتمد وبشكل كبير على الدقة في النتائج المتحصل عليها.

إن مادة الرياضيات هي مادة علمية تتطلب الدقة في الخطوات المنهجية المتبعة في حل المشكلات الرياضية المقترحة من جهة والدقة في النتائج الحسابية المتوصل إليها من جهة أخرى، مما يستدعي استخدام شبكة تصحيح مفصلة ودقيقة لمتابعة كل المراحل المنهجية التي استعملها التلميذ خطوة بخطوة وبطريقة إجرائية، وهذا التدرج المرحلي في حل المشكلات الرياضية يمكن اعتماده في نفس الوقت كمعايير للتقويم يسهل من خلالها إصدار الأحكام على مدى تملك الكفاءات المستهدفة، غير أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج التلاميذ، لذا وجب ضبطها بمجموعة من المؤشرات التي تجعل التقويم عملية أكثر إجرائية، فنحدد المؤشرات الكمية التي توضح عتبات النجاح في المعيار، والمؤشرات الكيفية الوصفية التي تساعد على إصدار الأحكام حول جودة الأداء و اكتشاف مواطن الخلل فيه والعمل على تعديلها، ذلك أن أهم ما في التقويم على ضوء المقاربة بالكفاءات أهدافه التصحيحية، التي تسمح بإعطاء فرصا أخرى للمتعلم لتعلم النشاط المرغوب فيه بعد أن أخفق في المرات السابقة، فالخطأ في هذه المقاربة لا يعد فشلا بل هو مؤشر لتعثر ظرفي حدث لسبب من الأسباب التي يمكن معالجتها(**شنة، 2018، صفحة 69**).

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة(**كتفي، 2018**) التي توصلت إلى: -ضرورة اعتماد طريقة تصحيح إجرائية تسمح باستغلال أمثل لنتائج التقويم التحصيلي من خلال رصد كل المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءات المدرجة في المنهاج، والتي تسمح بالكشف عن نقاط القوة والضعف عند المتعلمين

وتتفق جزئيا مع نتائج دراسة (**Mertler, 1999**): التي توصل فيها إلى أن أساتذة الرياضيات للمرحلة الثانوية العليا يستخدمون التحليلات الإحصائية لنتائج التقويم من أجل استغلالها في تحسين الفعل التعليمي-التعلمي.

ولكنها جاءت معاكسة للنتائج التي توصلت إليها دراسة(**العلاونة، 2002**) التي توصلت إلى ضعف متابعة نتائج التقويم لدى (50%) من المعلمين، أرجعها الباحث إلى العدد الكبير من الطلاب في الصف، والنصاب العالي للمعلم، وعدم وجود أدلة إرشادية لغايات التقويم وأهدافه، وكذا إلى المنهج الطويل وضيق الوقت لتغطيته.

6. الخاتمة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يتضح لنا اعتماد أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لأساليب مختلفة في مجال التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات هي: الواجبات المنزلية، الانضباط السلوكي، المشاركة في القسم، تنظيم الكراس، المواظبة، الاستجوابات الشفوية، ولكن الملاحظ هنا هو أنهم قد ركزوا على المعايير التربوية(السلوكية) أكثر من المعايير التعليمية، ربما يكون هذا سعيا منهم إلى توفير جو من الهدوء والطمأنينة داخل

الفصول الدراسية مما يسهم في السير الحسن لعمليتي التعليم والتعلم، ونذكر هنا أن إصلاح نظام التقويم في الجزائر وإدخال التقويم المستمر كان الهدف منه: "تقليص عوامل الفشل وبالتالي الرفع من مردودية منظومتنا التربوية"**(حثروبي، 2012، صفحة 291)**وكذاإضفاء المصداقية والموضوعية على النقاط الممنوحة للمتعلم وإنصافه دون إغفال أي مجهود يقوم به.

-كما توصلنا إلى أنهم يمارسون مراحل التقويم المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات من تخطيط وتنفيذ وتصحيح بمستوى مرتفع أيضا، وربما يرجع السبب في ذلك إلى اهتمام الجميع بالامتحانات، وذلك لأنعملية التعليم والتعلم تحتاج إلى إشهاد أو إثبات أنها قد أدت دورها عل أكمل وجه وذلك لن يتأتى إلا بتوفر نتائج وإحصائيات ملموسة ودقيقة عن مخرجات هذه العملية، كما أن صحة القرارات التربوية المتخذة من قبل الأستاذ تعتمد وبشكل كبير على الدقة في النتائج المتحصل عليها، لذلك فان الأستاذ الحريص على إثبات فعالية مجهوداته مطالب بان يقوم ببناء أدوات قياس ذات جودة عالية تؤدي إلى نتائج جيدة تؤكد جديته وتفانيه في العمل.

-أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط يعانون من صعوبات تنظيمية بمستوى متوسط، فرضتها الظروف المادية من تجهيزات ومرافق والعدد الكبير للتلاميذ مقابل قلة التوظيف، وظروف تشريعية متعلقة بالقوانين والتعليمات الصادرة عن الوزارة الوصية والتي تتميز بالارتجالية وسياسة فرض الأمر الواقع، وصعوبات بيداغوجية بمستوى منخفض نوعا ما وذلك راجع ربما إلى كون مادة الرياضيات مادة إجرائية تطبيقية، لذلك فان تقويم التحصيل فيها يكون أسهل من غيرها من المواد النظرية، فأهدافها واضحة، والكفاءات المستهدفة فيها محددة، ومعايير تقييمها دقيقة، كما أن طريقة بناء الوضعيات التقويمية للأنشطة الرياضية مقننة بمختلف التشريعات التربوية، وما على الأستاذ سوى إتباع الإجراءات المطلوبة منه ليتمكن من بناء اختبارات جيدة.

ما يمكن التأكيد عليه هو أن تحكم أساتذة التعليم المتوسط في العملية التقويمية والتغلب على صعوباتها مرتبط أساسا بفعالية التكوين الذي تلقوه بنمطيه الأولي والمستمر وخاصة في ظل البحث عن الجودة التعليمية وتحقيق التعلم حتى التمكن، كما انه مرتبط بجدية القرارات المتخذة من قبل الوزارة المسؤولة عن قطاع التربية وبمدى إشراكها للأساتذة في بلورة تلك القرارات بما يعود بالنفع على التعليم وبالتالي على التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد.

بناء على النتائج التي توصلنا اليها نقترح:

-تطوير البرامج الدراسية لطلبة المدارس العليا للأساتذة، بحيث تشمل أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وأدواته.

-تنظيم دورات تدريبية لأساتذة الرياضيات(وغيرهم) وخاصة خريجي الجامعات والملتحقين بسلك التعليم عن طريق المسابقات للارتقاء بمستوى أدائهم وخاصة في مجال التقويم.

- اعداد دليل للأستاذ في كيفية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وكذا انشاء بنوك للأسئلة والاختبارات يمكن للأستاذ الرجوع اليها في بناء اختباراته.

-التخفيف من كثافة البرامج، والتقليل من عدد التلاميذ في القسم للتخفيف من أعباء الأستاذ وتوفير الوقت والجهد من اجل اجراء تقويمات موضوعية وموثوقة.

6. قائمة المراجع:

- AllaL,linda.(1999). Stratégies d'évaluation formatives : conceptions

psychopédagogiques et modalités d'applications, Peter Lang, Berne.

— Marzano, R., & Tighe, M. P, Pickering, D :(1993). Assessing Student Outcomes : Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model Alexandria, Virginia : ASCD.USA.

— Mertler, Craig (1999): Assessing student Performance: a descriptive study of the class room assessment practices of Ohio teachers .Education (chluvsta ,calif).vol,120 no2 .

— عادي، بن كريم الخالدي. (2014). **درجة ممارسة اساتذة العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل.** مجلة كلية التربية.38(3). جامعة عين شمس. مصر: الصفحات 463-415.

— أمال، أحمد الزعبي وآخرون. (2018، أفريل). **الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم "التيمس TIMSS 2011"**.المجلة الدولية للأبحاث التربوية. (42) 2: جامعة الإمارات. الصفحات 111-141.

— العربي عقون. (2006). مدخل اللى التقويم التربوي. د ط. عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر.

— شفيق، العلاونة. (2002). **تدريب طلبة الصف السادس على بعض استراتيجيات حل المشكلة وأثره في حلهم للمسائل الرياضية اللفظية.** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس 1(1). كلية التربية: جامعة دمشق. سوريا. الصفحات 87-107.

— أمال، أحمد الزعبي وآخرون. (2018، أفريل). **الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الاردنية المشاركة في الدراسة الدولية التيمس2011 TIMSS"**. *المجلة الدولية للابحاث*. (42) 2: جامعة الإمارات. الصفحات 111-141.

— محمد، بغداد إبراهيم. (2010، سبتمبر). **أساليب تقويم التحصيل في مادة الرياضيات على مستوى اقسام السادسة ابتدائي.** مجلة إنسانيات-المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية العدد 49. الصفحات 55-63.

— بو بكر، بن بوزيد. (2009). **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات.** دط. الجزائر: دار القصبة للنشر.

— محمد، بو القمح. (1016). **واقع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.** رسالة دكتوراه علوم في العلوم التربوية. كلية علم النفس وعلوم التربية: جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة2. الجزائر.

— بو بكر بنبوزيد. (2009).***إصلاح التربية في الجزائر -رهانات وانجازات***. الجزائر: دار القصبة للنشر.

— محمد الصالح، حثروبي. (2012). **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.** عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر.

— رمضان، خطوط. (2010). **استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق.** رسالة ماجستير فيعلوم التربية.كلية علم النفس وعلوم التربية: جامعة منتوري. قسنطينة.

— رمضان، خطوط. (2010). **استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق.** رسالة ماجستير في علوم التربية. كلية علم النفس وعلوم التربية: جامعة منتوري. قسنطينة.

— يوسف، خنيش(2006). **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات**

الأساتذة للتغلب عليها. رسالة ماجستير في علوم التربية: جامعة الحاج لخضر. باتنة.

– رمضان خطوط. (2010). **استخدام اساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**. رسالة ماجستير في علوم التربية. كلية علم النفس وعلوم التربية: جامعة قسنطينة.

– زكية، شنة. (2018، جويلية). **أساليب وادوات التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي**. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. مجلد11(01): جامعة الحاج لخضر باتنة. الصفحات 52-90.

– عادي، بن كريم الخالدي. (2014). **درجة ممارسة اساتذة العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل**. مجلة كلية التربية.38(3): جامعة عين شمس. مصر. الصفحات 463-415.

– عبد الله لوصيف. (2016). **تقويم الكفاءات في برامج الجيل الثاني-الاطار المرجعي للتقويم في ظل مناهج الجيل الثاني للاصلاح** . الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.

– عفاف الصفار. (2016). **نحو تقويم تربوي شامل**. عمان . ط 1.الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

– فريد حاجي. (2005). ***بيداغوجيا التدريس بالكفاءات***. *د ط. عين مليلة*: دار الخلدونية للنشر.

– فريد كامل ابوزينة. (2010). ***تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها***/.ط 1. عمان. الاردن: دار وائل للنشر.

– فريد كامل أبوزينة. (2010). ***تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها***.ط 1. عمان الاردن: دار وائل للنشر.

– جميلة، كتفي. (2018). **تفعيل دور التقويم التحصيلي "تقويم الكفاءات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجا"**. مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب. مجلد1(1): جامعة المسيلة. الصفحات 174-193.

– لخضر لكحل. (2014). **المقاربة بالكفاءات : الجذور والتطبيق**. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. الصفحات 72-90.

– محمد الصالح حثروبي. (2012).). **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**.عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر.

– محمد الصالح حثروبي. (2012). **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية** . عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر .

– محمد الطاهر واعلي. (2006). ***بيداغوجيا الكفاءات***. *د ط*. الجزائر: دار الكتب العلمية.

– محمد برو. (2010). **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**.د ط. الجزائر : دار الامل للطباعة.

– محمد، بغداد إبراهيم. (2010، سبتمبر). **أساليب تقويم التحصيل في مادة الرياضيات على مستوى اقسام السادسة ابتدائي**. مجلة إنسانيات-المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية العدد 49. الصفحات 55-63.

– محمد بوالقمح. (2016). **واقع التقويم التربويفي ظل المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي**. رسالة دكتوراه علوم في العلوم التربوية. كلية علم النفس وعلوم التربية: جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة2.

– هاني عبد الله البلوي. (2011). **مدى تطبيق معلمي الرياضيات لمهارات تدريس الرياضيات المطورة في المرحلة الابتدائية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية.**

رسالة ماجستير في المناهج والاساليب العامة. قسم المناهج والتدريس: جامعة مؤتة. السعودية.

– وزارة التربية الوطنية. (2020، ديسمبر). المخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي للسنة الدراسية 2021/2020. مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الجزائر.

– -وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري 06/6.0.0/128 المتضمن: تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، المؤرخ في 2006/10/20م)

– -وزارة التربية الوطنية. إصلاح نظام التقويم التربوي. المنشور الإطار 2039/ 05 الصادر بتاريخ 2005/03/13.

الملاحق :

الملحق رقم(1): يمثل عدد الأساتذة المحكمين ورتبهم الجامعية والجامعات التي ينتمون إليها

المؤسسة الجامعية	عدد الأساتذة	الرتبة الجامعية
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	1	أستاذ محاضر أ
جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2	3	أستاذ التعليم العالي
جامعة قسنطينة 3 المدرسة العليا للأساتذة	1	أستاذ محاضر أ
جامعة قاصدي مرباح ورقلة	1 2	أستاذ التعليم العالي أستاذ محاضر أ
جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	1	أستاذ محاضر أ
جامعة العربي التبسي تبسة	1	أستاذ محاضر أ
المجموع:	**10**	

الملحق رقم (2): يوضح خصائص أداة الاستمارة في شكلها المعدل وفق أراء المحكمين

الرقم	المحاور	المؤشرات	عدد البنود
1	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	/	12 من(1-12)
2	ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات	التخطيط للتقويم المنتظم	8من(13-21)
		تنفيذالتقويم المنتظم	17من(22-39)
		تصحيح منتوج التلاميذ	12من(40-52)
3	الصعوبات التي يعانيها أساتذة	صعوبات تنظيمية	6من(53-58)

	الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	صعوبات بيداغوجية	5من(59-64)
	المجموع	64	

الجدول من إعداد الباحثة

الملحق رقم (3): يوضح خصائص أداة الاستمارة في شكلها النهائي

الرقم	المحاور	المؤشرات	عدد البنود
1	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	/	6 من(1-6)
2	ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات	التخطيط للتقويم المنتظم	5من(7-11)
		تنفيذالتقويم المنتظم	15من(12-26)
		تصحيح منتوج التلاميذ	7من(27-33)
3	الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	صعوبات تنظيمية	5من(34-38)
		صعوبات بيداغوجية	6من(39-44)
	المجموع	**44**	

الجدول من إعداد الباحثة

الملحق(4): يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للعينة الواحدة للاستمارة

نسبة العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الفئة العليا 27 %	8	204.735	9.664	11.702	0.00
الفئة الدنيا 27 %	8	158.125	5.617		

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات(SPSS)

الملحق(5): يمثل الاستمارة النهائية للدراسة بعد حساب الخصائص السيكومترية

المحور الأول:الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات

الرقم	البنود
1	أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
2	أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
3	أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
4	أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
5	أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
6	أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

المحور الثاني: ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات

المؤشر الأول: التخطيط للتقويم المنتظم

الرقم	البنود
7	أطلع التلاميذ مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم(فرض/امتحان)
8	أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع
9	أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم
10	أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم
11	أنوع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقويم المنتظم

المؤشر الثاني: تنفيذ التقويم المنتظم

الرقم	البنود
12	ابني وضعيات تقويمية في شكل مشكلات بسيطة
13	أبني وضعيات معقدة في شكل وضعية إدماجية
14	أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم
15	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عددية
16	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية

17	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات
18	استهدف كفاءات معرفية
19	أستهدف كفاءات أدائية(توظيف المعارف)
20	أستهدف كفاءات سلوكية(قيم ومواقف)
21	أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات
22	أوضح معايير الحل في شكل تعليمات
23	أحدد مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة
24	أضع إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل
25	أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة
26	أحدد معايير الإتقان في الحل المطلوب

المؤشر الثالث: تصحيح منتوج التلاميذ

الرقم	البنود
27	أصحح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح
28	أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة
29	أصدر أحكاما تجاه نتائج كل تلميذ حسب نتائج المحققة من طرف زملائه
30	أصدر أحكاما على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه
31	أتخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ
32	أتخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم
33	أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة

المحور الثالث: الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات

المؤشر الأول: صعوبات تنظيمية

الرقم	البنود
34	أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة
35	أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر
36	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج

37	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم
38	أتلقى تكوينا غير كافي في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات أعاني من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات

المؤشر الثاني: صعوبات بيداغوجية

الرقم	البنود
39	أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم
40	أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية
41	أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة
42	أجد صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات
43	أجد صعوبة في تحليل النتائج
44	أجد صعوبة في استغلال النتائج