التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات(إشكالية التطبيق)
– مادة الفلسفة مثالا–

أ.د فريجة أحمد د. مازيا عيساوي

جامعة بسكرة

الملخص:

من اجل المساهمة في تدعيم التحسينات التي مست احد المكونات الرئيسية للمنهاج والمتمثل في التقويم, تحاول هذه المداخلة أن تتناول بالعرض والتمحيص الصعوبات التي أدت إلى تعثر تطبيق الطرق المعتمدة في تقويم الأنشطة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات متخذة من مادة الفلسفة مدارا لذلك.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، المقاربة بالكفاءات

Abstract :

In order to contribute to the improvement of the improvements that have been one of the main components of the curriculum, which is the evaluation, this intervention attempts to address the difficulties that led to the failure of the application of the methods adopted in evaluating the educational activities in accordance with the competency approach, taking the philosophy of the course categories.

Keywords: Educational Calendar, Competency Approach

مقدمة:

إذا كان الإصلاح التربوي هو محاولة فكرية أو علمية الغرض منها إدخال التحسينات الضرورية على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس وغيره.

في هذا الصدد خاضت الجزائر إصلاحاتها التربوية آملة من وراء ذلك تطوير نظامها التعليمي حتى يتمكن من الوصول إلى المخرجات المنتظرة منه هذا من جهة، ومن جهة أخرى يلاحق المتغيرات المستجدة في عالم التربية، لذلك تبنت الجزائر المقاربة بالكفاءات عند استهدافها بالإصلاح لأركان منظومتها التربوية،

خاصة ما تعلق منها ببناء المنهاج وما يتضمنه من كفاءات مستهدفة، ومضامين معرفية، وطرق تدريس وآليات تقويم.

ومن أجل المساهمة في تدعيم التحسينات التي مست احد المكونات الرئيسية للمنهاج والمتمثل في التقويم، تحاول هذه المداخلة أن تتناول بالعرض والتمحيص الصعوبات التي أدت إلى تعثر تطبيق الطرق المعتمدة في تقويم الأنشطة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات متخذة من مادة الفلسفة مدارا لذلك.

أولا: التقويم التربوي

1– تعريف التقويم التربوي:

لقد تعددت تعاريف التقويم، ولعل أبرزها ما يلي:

– التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في غرض ذي صلة.

وفي موقع آخر يعرف بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محكات معينة.[1]

– أما التقويم التربوي في منظور التربية المدرسية فيقصد به الحكم على الطلبة من حيث اقترابهم أو بعدهم عن المستوى المطلوب من النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والوجداني والتحصيلي، وهو الوسيلة التي يتأكد بها المعلم من تحقيق الأهداف التربوية التي وضع من أجلها المنهج المدرسي، وما أحدثه ذلك من تغيير في سلوك الطلبة وفيما اكتسبوه من مهارات واتجاهات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.[2]

2– أسس التقويم:

يبنى التقويم على جملة من الأسس نوجزها في الآتي:

2–1– الشمول: أي أن يكون التقويم شاملا لجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية(التلميذ، المنهج، المعلم).

2–2– الاستمرارية: وهي امتداد عملية التقويم مع مدة الدراسة، معنى ذلك أن الدراسة والتقويم يجب أن يسيرا جنبا إلى جنب؛ لأن ذلك يسمح بـ:

- تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.
- تحديد نقاط القوة والضعف.
- الكشف عن المعوقات والمصاعب.
- علاج نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة.
- يتم التوصل إلى نتائج ثابتة(صدق النتائج).
- إتاحة الفرصة لإشراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.

2-3- التكامل: يعد التكامل من بين أهم الأسس التي يبنى عليها التقويم، لأننا نعيش في عصر ينظر فيه للموضوعات نظرة شاملة متكاملة.

بالإضافة إلى أن التكامل يجب أن يتم في عدة مجالات:

- تكامل بين الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التقويم.
- تكامل بين عملية التقويم وعملية التدريس.
- تكامل بين التقويم والنظم المختلفة سواء للتدريس أو الإشراف.

2-4 التعاون: يجب أن يكون التقويم تعاونيا؛ أي تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات، تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الهدف المطلوب، فعملية التقويم تأخذ طابعا جماعيا تعاونيا في أي طريق سارت وإلى أي مجال اتجهت.

2-5- التناسق مع الأهداف: من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتماشى مع مفهوم المنهج وفلسفته و أهدافه، ولا يجب بأي حال من الأحوال الخروج عن هذا الخط أو التناقض معه.

2-6- **أن يكون التقويم اقتصاديا:** والاقتصاد هنا يكون في الوقت والجهد والتكاليف.

2-7- أن يبنى التقويم على أساس علمي: يبنى الأساس العلمي في التقويم على: الصدق، الثبات، الموضوعية، التنوع، التمييز، وهذه الصفات كلها لا تنصب على التقويم في حد ذاته، وإنما تنصب على الوسائل التي يتبعها التقويم.[3]

3- وظائف التقويم:

تهدف عملية التقويم التربوي إلى قياس مستوى التلميذ وإصدار حكم عليه بالاستناد إلى معيار كمرجع، والغرض من وراء ذلك هو محاولة التعرف على الفئات المتفوقة من أجل أن تحظى برعاية تزيد من تفوقها، والكشف عن الضعاف المتأخرين دراسيا بغية مساعدة هؤلاء من خلال دعم خاص بهم يمكنهم من الخروج من دائرة التأخر والضعف.

ولتحقيق هذه الوظيفة لا يكفي تقييم التلميذ من حيث التحصيل بمفرده إنما كل ماله علاقة بهذا التلميذ من البرامج الى وسائل تطبيقها.

إن وظيفة التقويم مرتبطة بالغاية المراد تحقيقها من العملية، ولأجل توضيح هذه الوظيفة لجأ أحد العاملين في الحقل التربوي ويدعى "لنشير G.De.Landsheere " إلى تصنيفها في ثلاث وظائف أساسية:

3-1- **وظيفة استطلاعية:** ويتعلق الأمر بالتساؤل عن المتعلم: هل تتوافر على الصفات الفكرية وعلى المعارف الضرورية من أجل الشروع في دراسة مادة ما أو الانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى.

3-2- **وظيفة مراقبة المستوى:** حيث يتعلق الأمر بـ:

– مراقبة التحصيل: أي ما يتحصل عليه المتعلم من معارف وقدرات وكفاءات.

– تقدير التقدم الحاصل(حيث تجري مقارنة نتائج التلميذ الحالية بالنتائج السابقة)

– دراسة وضعية التلميذ في فترة ما؛ داخل القسم, ضمن مجموع الأقسام الموازية لقسمه في مدرسة واحدة، ضمن مجموعات أوسع مثل المدينة أو الدائرة، أو الولاية.

3-3- **وظيفة التشخيص:** يتعلق الأمر في هذه الوظيفة بالتساؤل عن التعلم: لماذا لم يتحقق التعلم المنتظر وفق الكيفية المرتقبة؟ وماهي المواد أو التقنيات التي يتحكم فيها المتعلم بالقدر الكافي؟ وماهي المسارات المتسببة؟[4]

يعد هذا التصنيف واحد من العديد من التصنيفات التي حاولت حصر جملة الأهداف المنتظرة من عملية التقويم.

4- أنواع التقويم التربوي:

يتخذ التقويم أثناء عملية الأداء تلاوين عدة يمكن حصرها في الآتي:

4-1- **التقويم التشخيصي:** يتم هذا التقويم في بداية العام أو قبل بدء عملية التدريس، والغرض منه التعرف على مواطن القوة والضعف عند المتعلمين، والأدوات المستخدمة في ذلك: الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية معينة تمتاز بالصدق والموضوعية.

4-2- **التقويم التكويني:** يتم أثناء العملية التعليمية، والغرض منه متابعة تحصيل الطلبة، والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي والأدوات المستخدمة في ذلك؛ الإجراءات القياسية اختبارات محكية المرجع.

4-3- **التقويم النهائي:** يتم هذا التقويم في نهاية الفصل أو السنة، والغرض منه وضع الدرجات النهائية للطلبة، وتقويم فعاليتهم، والحكم على انتقالهم من صف إلى آخر، والأدوات المستخدمة في ذلك الإجراءات القياسية اختبارات معيارية ومحكية.[5]

5- أدوات التقويم:

هناك جملة من الأدوات المعتمدة في عملية التقويم كالأسئلة الشفوية، الفروض، الواجبات المنزلية، الاستبيانات وكذا الاختبارات. وسنقتصر هنا على أهمها:

5-1- الاختبارات:

5-1-1- **تعريفها:** الاختبار هو وسيلة من وسائل التقويم التربوي وهو أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها.

5-1-2- **أشكال الاختبار:** تقدم الاختبارات عادة للمتعلمين على ثلاثة أشكال: إما كتابيا حيث يطلب منهم تحرير إجاباتهم أو شفويا حيث يطلب منهم النطق بإجاباتهم أو تطبيقيا حيث يطلب منهم انجازها مخبريا.

5-1-3- **الشروط الواجب توفرها في الاختبار:** لكي يساعد التقويم على إصدار الأحكام السليمة وإتخاذ القرارات المناسبة، يشترط مراعاة النقاط(الشروط) التالية:-

- **الموضوعية:** على المصحح أن يتجرد من ذاتيته.
- **الصدق:** نعني به أن الاختبار ينبغي أن يقيس ما وضع لقياسه، فإذا كان الهدف هو قياس القدرة على التحليل فان الاختبار(الأسئلة) ينبغي أن يتجه لقياس هذه القدرة.
- **الثبات:** إذا أعيد تطبيق الاختبار لمجموعة من التلاميذ متجانسة في الصفات مع المجموعة الأولى فان النتيجة تكون متقاربة.
- **التمايز:** ينبغي أن يميز الاختبار مختلف فئات التلاميذ في القسم الواحد, أي ينبغي ان يكشف عن التلاميذ الأقوياء والضعاف(التدرج في الصعوبة).
- **الدقة والوضوح:** ينبغي أن يكون السؤال دقيقا وواضحا(غير قابل للتأويل).

5-1-4- مخطط بناء اختبار:

تبنى الاختبارات على أساس علمي للتمييز بين المستويات المختلفة للمتعلمين، توجد خطوات أساسية يجب مراعاتها عند بناء اختبار هي:

5-1-5- تحديد وظيفة الاختبار:

تحديد الوظائف التي تدفع الأستاذ إلى إجراء الاختبار وهذه الوظائف هي:

- تشخيصية(معالجة الصعوبات).
- تكوينية(مراقبة تقدم التعليم)
- نهائية(التحصيل).

5-1-6- تحديد أهداف الاختبار: والتي نستشفها من أهداف التقويم التربوي.

5-1-7- تحديد محتوى الاختبار: يحدد المحتوى حسب ما هو مقرر على المتعلمين.

5-1-8- تحديد نمط الأسئلة: السؤال الغامض يدل دلالة واضحة على عدم الانطلاق من الهدف، لذلك يجب أن يكون السؤال دقيقا ومحددا مع اختيار الكلمات السهلة والمعبرة عن المطلوب، والمتلائمة مع الأفعال الاشارية الملائمة.

5-1-9- ضبط وقت الاختبار: مراعاة الوقت الكافي للممتحن(وقت للقراءة، التفكير، الكتابة، التنظيم...).

5-1-10- شكل الموضوع: مراعاة النواحي الشكلية للموضوع(الكتابة، الوضوح، الترقيم، اللغة...).

5-1-11- وضع تصحيح نموذجي: وضع الحل النموذجي للاختبار مع سلم التنقيط.[6]

5-2-السؤال: يتكون السؤال عادة من ثلاثة مكونات و أحيانا من أربعة.

- **التعليمة:** ويعبر عنها بفعل أمر، وهذا الفعل هو نفسه المدرج في الهدف الإجرائي أو مشتق منه.
- **النص(المحتوى):** وهو المحتوى الذي يتبع التعليمة.
- **الظرف(الشرط):** يعني في أية ظروف يجب أن يعمل فيها المتعلم.
- **المعيار:** يمكن أن يدرج كتابيا أو يقدر شفويا.

5-2-1- تصنيف الأسئلة:

تصنف الأسئلة حسب نوع التصحيح ذاتي وموضوعي أو حسب شكل السؤال:

5-2-2- حسب نوع التصحيح:

- **تصحيح ذاتي:** تدخل ذاتية المصحح في الأسئلة وإجابات التلاميذ وتختلف من أحد إلى آخر.

- **تصحيح موضوعي:** لا تدخل ذاتية المصحح في الأسئلة وإجابات التلاميذ كلها متشابهة للذين يعرفون الإجابة.

5-2-3- حسب شكل السؤال:

يمكن أن نقسم الأسئلة حسب الشكل إلى:

أ- أسئلة التحرير: ويسميها آخرون الأسئلة المفتوحة، وهي التي يطلب فيها المتعلم أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا لغته الخاصة، ويسميها البعض كذلك اختبار المقال.

وتنقسم أسئلة التحرير بدورها إلى نوعين:

- **تحرير قصير:** وفيها يكون جواب المتعلم في شكل كلمة أو جملة قصيرة.
- **تحرير طويل:** ومن الأمثلة عليها ما يسمى اختبار المقال، والسؤال التالي نموذج للتحرير الطويل، يقول أحد المربين: " إن المهم في التعليم هو أن نعلم جيدا وليس أن نعلم كثيرا" حلل وناقش هذا القول.

ب- أسئلة التعيين: يسميها البعض الأسئلة المغلقة، وفيها يطلب من المتعلم أن يختار جوابا واحدا من عدة أجوبة تعرض عليه.

تفيد أسئلة التعيين في تناول مجال واسع من المادة، وكذا التطرق إلى دقائق الأمور فيها، إلا أنها لا تقيس إلا القدرات الدنيا عند المتعلم(التذكر، الفهم، التطبيق).

تتفرع أسئلة التعيين إلى عدة فروع إذ نجد: أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة الاختبار من متعدد(Q.C.M)، أسئلة المقابلة، أسئلة إعادة الترتيب، أسئلة التوليف.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

قبل الإشارة إلى مفهوم الكفاءة، سنحاول الإشارة أولا إلى مفهوم المقاربة، القدرة:

1- مفهوم المقاربة: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، مكان وزمان، خصائص المتعلم، الوسط والنظريات البيداغوجية.[7]

2- مفهوم القدرة: هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبتة، قام ببنائها المتعلم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن (يشخص، يقارن، يحلل، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يضبط، يجرد...الخ.[8]

3- معنى المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة التعليمية كدعامة ثقافية، وكذا مكتسبات المراحل التعلمية السابقة، والمنهج(طرق التوصيل والعمل)، الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم.

تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات، تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، اين يكون هذا النشاط دعامة لها، كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة(كفاءة عرضية= تكوين شامل). يعتبر هذا النهج التربوي حديثا، إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفاده التلقين والحفظ، فمسعى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية تعليم/ التعلم من حيث تحقيق أهداف

مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر(الكفاءة) في مرحلة تعلم ما.[9]

4- عناصر اكتساب الكفاءة خلال عملية الانجاز:

4-1- مؤشرات الكفاءة: هي أفعال سلوكية مناسبة للكفاءة القاعدية، بحيث تمكن التلميذ من القدرة على انجازها في نهاية مرحلة التعلم(الوحدة التعلمية أو المحور)، تكتسي المؤشرات طابع الادماج المرتب في سلوكات مجسدة، يمكن ملاحظتها وتقييمها من خلال هذه الأفعال المشتقة من الكفاءة القاعدية نفسها، والتي تمكننا من اختيار أهداف إجرائية بعد إجراء عملية التقييم التشخيصي الأولي.

4-2- **الوحدة التعلمية:** وهي مخطط ترتب فيه الأهداف الإجرائية التي تعبر عن محتويات تعلم حسب المضامين المرتبة في المنهاج، وتشمل حصص تعليمية بحجم ساعي معلن عليه في المنهاج، وتتوج بتحقيق أو تنمية الكفاءة القاعدية المستهدفة في مجال معين.

4-3- **الحصة التعليمية:** وهي بمثابة الحصة التي يتم تطبيق الهدف الإجرائي فيها، وتستدعي معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة(الحالات التعلمية)، للهدف الإجرائي، في إطار نشاط مميز في إطار نشاط القسم بكامله أو عمل الأفواج، يستدعي مهارات فكرية، وتصرفات مكيفة مناسبة لهذه النشاطات.

4-4- **معايير التنفيذ(معايير الانجاز):** وهي شروط تحقيق الحصة التعليمية والمتمثلة في:

4-4-1- **ظروف الانجاز (أو شروط الانجاز):** تقتضي ترتيب حالات تعلمية خلال مرحلة الانجاز، تعبر عن وضعيات إشكال تدفع بالتلميذ إلى الكشف على إمكانياته بغية إيجاد الحل المناسب للوصول إلى الهدف، طريقة العمل تكون بإشراك جميع التلاميذ في ورشة عمل فردي أو جماعي.

4-4-2- **شروط النجاح(أو مؤشرات النجاح):** وهي السلوكات الواجب تحقيقها خلال كل حالة تعلمية والمناسبة لوضعية إشكال، وهي مقاييس تسمح بتأكيد صحة العمل ونجاح المهمة المطالب بها التلميذ.[10]

5- خصائص المقاربة بالكفاءات :

- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

وعلى هذا الأساس، فإن العلاقة بين المداخيل البيداغوجية المختلفة، هي علاقة تكامل وترابط.

6- مستويات الكفاءة :

6-1- في المقاربة السابقة (التعليم بالأهداف) نجد :الغاية، المرمى، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية.

6-2- في المقاربة الجديدة (التعليم بالكفاءات) نجد: الغاية، المرمى، الكفاءة الختامية (كفاءة نهائية)، الهدف الختامي المندمج، الكفاءة القاعدية، الهدف التعليمي.[11]

7- الأهداف الإجرائية والكفاءة:

لتحقيق الكفاءة ينبغي المرور بالأهداف الإجرائية, بحيث تصاغ هذه الأهداف انطلاقا من عناصر الكفاءة ومعايير الأداء والسياق العام لتحقيق تلك الكفاءة. والأهداف الإجرائية للدرس هي صياغات تعبر بوضوح عما ينبغي أن يقوم به التلميذ في نهاية الدرس.

ويمكن القول بان صياغة منهاج دراسي تقتضي المرور بالمراحل التالية:

7-1- تعريف الكفاءة المستهدفة.

7-2- ترجمتها إلى عناصر.

7-3- تحديد معايير الأداء التي تسمح بالحكم على التلميذ فيما إذا اكتست في نهاية تكوينه الكفاءة المستهدفة.

7-4- ترجمة عناصر الكفاءة إلى أهداف إجرائية.[12]

8- متطلبات التقويم بالكفاءات:

إن عملية التقويم عملية شاملة، ومتكاملة، وهادفة وملازمة لكل فعل تعليمي تعلمي، لذا تتطلب هذه العملية جملة من المهارات كمهارة صوغ الأسئلة، مهارة الملاحظة، مهارة الحوار البيداغوجي، مهارة وضع تناغم بين الإيقاع البيداغوجي والإيقاع الزمني، وكذا مهارة تحليل النتائج وتفسيرها، ومهارة تحديد ناتج المتعلم.[13]

9- تعلم الفلسفة بالقدرات والكفاءات:

إذا أردنا حصر مجال تأملنا في مادة الفلسفة نستطيع أن نتبين أن التعلم بواسطة الكفاءات يقتضي منا في هذا السياق التمييز بين الكفاءات الشاملة التي على الفلسفة الإسهام في تحقيقها وتطويرها عند المتعلم مع المواد الأخرى الكفاءات الخاصة بها كمادة دراسية لها خصوصيتها وإطارها المعرفي ومشكلاتها وتعليميتها، وبناء على ذلك نستطيع أن نلاحظ أن الفلسفة كمادة دراسية محورية تسهم وبصورة فعالة في تنمية كفاءات شاملة تتجاوز خصوصيتها التعليمية(تنمية الإدراك والاكتشاف، التحليل والتركيب، البحث والتقصي وحل المشكلات، استقلالية الشخصية والتسامح وروح المواطنة والإبداع...الخ)، وهي كما نلاحظ كفاءات تخرج من اسر الإطار الذهني لتشمل الشخص البشري في قدراته العقلية وفي وجدانه وسلوكه بوصفه مواطنا له حقوق وعليه واجبات في محيطه الاجتماعي.

أما الكفاءات الخصوصية للفلسفة فهي تلك المرتبطة بها بوصفها مادة دراسية كغيرها من المواد لها خصوصيتها المعرفية والمنهجية كحرية التفكير والروح النقدية والشك المنهجي والإيمان بالنسبية وروح الحوار واكتساب أساسيات التفكير الفلسفي من خلال معرفة تاريخ الفلسفة وفهم فكر كبار الفلاسفة والبحث عن الحقيقة

عقليا...الخ؛ فمثلا يستطيع المتعلم من خلال تناول المشكلات الفلسفية المتعلقة بالمفاهيم الأخلاقية أن يطور كفاءة الإدراك النسبي للظواهر والمفاهيم المختلفة لها وبالتالي يتيح له هذا الشيء تنمية كفاءة الحوار العقلي عنده لإعادة بناء سلوكه الأخلاقي على أساس العقل، وإذا أردنا مثالا آخر رأينا أن معظم محاور البرنامج ذات الطابع الأبستمولوجي تنمي كفاءة الروح النقدية وتناول أسس المعارف التي لدينا مما يتيح إعادة بناءها على أساس موضوعي يتخذ العقل والتجربة والصرامة المنطقية دليلا لذلك.

ثالثا: الدراسة الميدانية

في هذا الجزء سيتم عرض البيانات الميدانية بالتحليل والتفسير وكذا استخلاص النتائج:

1- تحليل وتفسير البيانات:

جدول رقم 1: يبين التعداد والنسبة المئوية لأفراد العينة المبحوثة حسب الجنس

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية٪
ذكر	6	60
أنثى	4	40
المجموع	10	100

يتضح من بيانات الدراسة الميدانية الواردة في الجدول أعلاه أن هناك تفاوتا ملحوظا في نسب الالتحاق لتدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية بين الجنسين, حيث سجل الذكور نسبا أعلى من نسب الإناث, حيث بلغت نسبة الذكور 60٪بينما وصلت عند الإناث 40٪ الأمر الذي جعل مجموعة البحث تنقب عن التفسيرات التي يمكن في سياقها فهم هذا المعطى الإحصائي والتي منها:

1– أن الطبيعة الجافة و المجردة لمادة الفلسفة يجعلا منها نقطة اهتمام رئيسية للعنصر الأنثوي الذي يميل العقل فيه إلى التوغل في الجزئيات المادية.

2– أن تاريخ مادة الفلسفة وتراثها بينا أن الفاعل في المشهد الفلسفي هو العنصر الذكوري، مع ذلك يبقى الاشتغال بالتفلسف إن في مستوى التدريس أو الحياة خاصية إنسانية وان كانت الغلبة فيها للذكور.

جدول رقم 2: يبين المتوسط الحسابي لخبرة مفردات العينة في مجال التدريس

الفئات	التكرارات(ك.م)	مركز الفئات(س.م)	س م– ك م
5– 10	2	7.5	15
11– 15	5	13	65
16– 20	3	18	54
21 فما فوق	0	0	0
المجموع	10	/	/

يتضح من الجدول رقم 2 أن المتوسط الحسابي للخبرة في مجال التدريس بالنسبة لمفردات العينة هو 13 سنة، وبالتالي فان تجربتهم في هذا المجال تعد معتبرة نسبيا ويمكن أن تؤتي أكلها في تدعيم الإصلاحات التربوية إن وجدت العناية التي تستحقها خاصة في المستويين التكويني والاجتماعي لكن بالعودة إلى شواهد الواقع نقف على أن أقدمية هؤلاء الأساتذة في ميدان التدريس بقيت مجرد أقدمية في الزمان ولم تتحول إلى خبرة تمكنهم من التكيف بيسر مع المستجدات الحاصلة في عالم التربية بما فيها التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ويعود ذلك إلى عدم توفير الشروط التعليمية الموضوعية الكفيلة بإحداث النقلة النوعية القادرة على أن تدفع بالأستاذ بان لا يكتفي بان يعمل بل يسعى أن يكون حوار اهتمامه

كيف يعمل؟ ومتى يعمل؟ ومتى تحقق منه ذلك يصبح عندئذ عنصرا فاعلا في تجسيد الأهداف المنتظرة من أية عملية إصلاح تربوي.

جدول رقم 3: يبين نسبة الأساتذة الذين استفادوا من فترات تكوينية في إطار التكوين المستمر

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة ٪
نعم	7	70
لا	3	30
المجموع	10	100

تشير المعطيات المشار إليها في الجدول أعلاه أن ما نسبته 70 ٪ من مفردات العينة يقرون بأنهم استفادوا من فترات تكوينية، في المقابل ذلك نجد أن 30 ٪ منهم نفوا ذلك.

ما يستشف من المعطى الإحصائي الأول أن القائمين على شؤون التربية الوطنية يسعون إلى تعميم الاستفادة من العمليات التكوينية لتشمل مختلف الفئات المكلفة بمهام التدريس بما فيهم أساتذة مادة الفلسفة وما يبرر إصدار وزارة التربية الوطنية لرزمة من القرارات تصب في اتجاه تنظيم العمليات التكوينية، إضافة إلى ذلك فقد رصدت لها مبالغ مالية معتبرة.

لكن لو أمعنا النظر في الكيفيات التي يتم بها صرف تلك الأموال لاكتشفنا أنها تذهب في اتجاه التكفل بمصاريف الإيواء والإطعام في حين أن الأرصدة المالية المخصصة لتغطية المصاريف المتعلقة بالجوانب التربوية(نسخ الوثائق, انجاز الاضبارات) لا تكاد تذكر مما ترتب عنه إفراغ تلك العمليات من محتواها التربوي.

إضافة إلى ذلك فإن المعطى الإحصائي الأخير قد بين أن ما نسبته 30٪ من مفردات العينة لم يتلقوا أي تكوين يذكر، الأمر الذي يفسر تخبط هؤلاء في ساحة التدريس وما يدعم ذلك المعاينة المستمدة من الواقع والتي كشفت أن العديد

من المشكلات التربوية المعيقة لمسار الإصلاحات التربوية في تجلياتها المتعددة، يعود سببها إلى الأساتذة الذين حرموا من حقهم في التكوين ببعديه المعرفي والتربوي.

جدول رقم 4: يبين نسبة نوعية اللقاءات التكوينية التي استفاد منها الأساتذة في إطار التكوين المستمر

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة ٪
ندوات دراسية	6	85.72
ملتقى وطني	0	0
ملتقى جهوي	0	0
ملتقى ولائي	1	14.28
المجموع	7	100

يبين الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة أي ما نسبته 85.72٪ استفادوا من لقاءات تكوينية والتي جاءت في صورة ندوات دراسية، إن قراءة هذا المعطى الإحصائي يجعلنا نكتشف أن غالبية تلك الندوات تجري داخل المؤسسة التربوية، وبالتالي فهي محصورة في أساتذة المادة الذين يعملون بها وغالبا ما يتداول فيها الموضوعات الآتية: التوزيع السنوي لأنشطة المادة، التحضير لأسئلة الامتحانات الفصلية، إعداد الإجابات النموذجية المتعلقة بتلك الامتحانات، في حين أن تذليل صعوبات التدريس خاصة في شقها الإجرائي تبقى مؤجلة إلى حين الالتقاء بمفتش المادة في مناسبات تكوينية قد لا تأتي في وقتها مما قد يفاقم من معوقات أداء الأستاذ خاصة ما تعلق منه بطرق التدريس والتقويم المعتمدة في ظل المقاربة بالكفاءات.

إضافة إلى ذلك تشير الإحصائيات المدونة في الجدول أعلاه أن 14.28٪ من مجتمع البحث أكدوا استفادتهم من لقاءات تكوينية في صورة ملتقيات ولائية, ومما يعزز ادلاءات المبحوثين في هذا المجال أنه على الرغم من تدعيم سلك

التفتيش بعناصر بشرية كفؤة ولها تجربة معتبرة في مجال التدريس والتأطير إلا أن تشتيت جهودها في مسائل إدارية بحتة وتكليفها بمهام عديدة(إعداد الأسئلة المتعلقة بالامتحانات الرسمية والإشراف على تصحيحها، تأليف الكتب المدرسية، المشاركة في إعطاء اللجان الوزارية المتخصصة, كل هذه المهام قللت من حضور سلك التفتيش في الميدان الأمر الذي نتج عنه تقليص فرص تكوين الأساتذة التكوين المتين الذي يؤهلهم لأداء مهامهم التربوية والبيداغوجية بمهارة واقتداء. ويجعلهم مهيئين للتأقلم في مستوى الممارسة, مع المستجدات التي جاءت بها الإصلاحات التربوية.

جدول رقم 5: يبين إن كان الأستاذ قد زود بوثائق تربوية لها علاقة بالتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة ٪
نعم	8	80
لا	2	20
المجموع	10	100

تشير المعطيات المشار إليها في الجدول أعلاه أن ما نسبته 80٪ من مفردات العينة يقرون بأنهم زودوا بوثائق تربوية لها علاقة بالتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات, في مقابل ذلك نجد أن 20٪ منهم نفوا ذلك.

جدول رقم6 : يبين إن كانت التوجهات المتضمنة في المنهاج كافية لتحدد معالم الأداء في ضوء المقاربة بالكفاءات

البدائل	ك	٪
نعم	0	0
لا	10	100
المجموع	10	100

يتضح من بيانات الدراسة الميدانية الواردة في الجدول رقم (6), أن ما نسبته 100٪ من مفردات العينة أكدوا بان التوجيهات المتضمنة في المنهاج غير كافية لتحدد معالم الأداء في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم 7: يبين إن كان التقرير التربوي المنجز من قبل مفتش المادة كاف لمساعدتك على انجاز أنشطتك التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة ٪
نعم	4	40
لا	6	60
المجموع	10	100

من خلال ما جاء في الجدول من معطيات إحصائية فان نسبة المبحوثين– أفراد العينة– الذين أجابوا بان التقرير التربوي المنجز من قبل مفتش مادة الفلسفة كاف لمساعدتهم على انجاز أنشطتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات, قد بلغت 40٪ في حين بلغت نسبة الذين نفوا ذلك 60٪.

من خلال التفاوت الملحوظ بين النسبتين, يستشف بان هناك صعوبات تعترض أساتذة مادة الفلسفة أثناء انجاز أنشطتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم 8: خاص بممارسة التقويم أثناء الأداء

البدائل	ك	٪
نعم	8	80
لا	2	20
المجموع	10	100

تبين إحصائيات الجدول المبين أعلاه أن غالبية أفراد العينة أي ما نسبته 80٪ يمارسون عملية التقويم التربوي أثناء أداء الحصة, في مقابل ذلك نجد أن ما نسبته 20٪ منهم نفوا ذلك.

جدول رقم9 خاص بالصعوبات التي تقف حائلا أمام قيام الأستاذ بتقويم مختلف مراحل الأداء:

البدائل	ك	٪
نعم	9	90
لا	2	20
المجموع	10	100

تشير المعطيات الإحصائية المشار إليها في الجدول أعلاه أن ما نسبته 90٪ من مفردات العينة يقرون بأن هناك صعوبات تقف حائلا أمام قيام الأستاذ بتقويم مختلف مراحل الأداء سواء أكانت مرحلة التقويم التشخيصي، التقويم التكويني, التقويم التحصيلي- النهائي-، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأنهم لا يواجهون أي صعوبات عند قيامهم بعملية التقويم التربوي في مختلف مراحل الأداء 20٪.

جدول رقم 10 : يبين في أي مرحلة من مراحل التقويم تكمن الصعوبة

بدائل الإجابة	التكرارات	النسبة ٪
تقويم تشخيصي	8	89
تقويم تكويني	0	0
تقويم تحصيلي	1	0.11
المجموع	9	100

تسجل معطيات الجدول أعلاه أن أعلى نسبة قدرت 89٪ لدى الذين أجابوا بأن الصعوبات التي تقف حائلا أمام قيام الأستاذ بعملية التقويم التربوي تكمن في مرحلة التقويم التشخيصي، في حين كانت الإجابة معدومة، وشبه معدومة في مرحلتي التقويم التكوينين وكذا مرحلة التقويم التحصيلي.

جدول رقم 11 : خاص بصعوبة بناء الأسئلة المحققة للكفاءات

البدائل	ك	٪
نعم	6	60
لا	4	40
المجموع	10	100

يتضح من بيانات الدراسة الميدانية الواردة في الجدول أعلاه أن هناك تفاوتا ملحوظا في نسب صعوبة بناء الأسئلة المحققة للكفاءات في مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية؛ حيث سجل الذين أجابوا بنعم نسبا أعلى من نسب الذين أجابوا بلا؛ حيث قدرت الإجابة الأولى بـ 60 ٪, بينما قدرت الإجابة الثانية بما نسبته 40٪.

جدول رقم 12: خاص بتحديد الصعوبات التي تواجه الأستاذ في بناء الأسئلة المحققة للكفاءات:

البدائل	ك	٪
عدم إخضاعها للمعايير البيداغوجية	5	83.33
عدم ثباتها	0	0
عدم صدقها	0	0
عدم تمييزها	0	0
أخرى اذكرها	1	17
المجموع	6	100

تشير المعطيات المشار إليها في الجدول أعلاه أن ما نسبته 83.33 من مفردات العينة الذين يحددون الصعوبات التي تواجههم في بناء الأسئلة المحققة للكفاءات في عدم إخضاعها للمعايير البيداغوجية، في حين تنعدم في الإجابتين بعدم صدقها وعدم تمييزها، في حين بلغت الإجابة بان الصعوبة تتحدد في نقاط أخرى بنسبة 17٪.

استخلاص النتائج:

تناولت الدراسة الميدانية عينة مكونة من 10 أساتذة لمادة الفلسفة- الطور الثانوي- وقد استخدمنا في ذلك المنهج الوصفي, كما استعنا بأداة الاستمارة وقد جاءت هاته الأخيرة مكونة من 12 سؤالا وبعد التحليل والتفسير للبيانات توصلنا إلى النتائج العامة التالية:

1- هناك تفاوت ملحوظ في نسب الالتحاق بتدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية بين الجنسين؛ حيث بلغت نسبة الذكور 60 ٪ والإناث٪40.

2- أما فيما يخص خبرة مفردات العينة في مجال التدريس فانه يمكن القول بأن أقدمية هؤلاء الأساتذة بقيت مجرد أقدمية في الزمان، ولم تتحول إلى خبرة تمكنهم من التكيف بيسر مع المستجدات الحاصلة في عالم التربية بما فيها التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

3- أما فيما يخص الأساتذة الذين استفادوا من فترات تكوينية في إطار التكوين المستمر؛ نستنتج أن القائمين على شؤون التربية الوطنية إلى تعميم الاستفادة من العمليات التكوينية لتشمل مختلف الفئات المكلفة بمهام التدريس بما فيهم أساتذة الفلسفة، وما يبرر ذلك إصدار وزارة التربية الوطنية لرزنامة من القرارات تصب في اتجاه تنظيم العمليات التكوينية، إضافة إلى ذلك فقد صدرت لها مبالغ مالية معتبرة, وقد قدرت نسبة الأساتذة المستفيدين من التكوين 70 ٪ في حين نجد نسبة 30٪ ممن نفوا ذلك. العديد من المشكلات التربوية المعيقة لمسار الإصلاحات التربوية في تجلياتها المتعددة، يعود سببها إلى الأساتذة الذين حرموا من حقهم في التكوين ببعديه المعرفي والتربوي.

4- أما فيما يخص نوعية اللقاءات التكوينية التي استفاد منها الأساتذة في إطار التكوين المستمر، يمكن القول بان غالبية أفراد العينة أي ما نسبته 85.72 ٪ استفادوا من لقاءات تكوينية والتي جاءت في صورة ندوات دراسية, في حين أكد

ما نسبته 14.28٪ من مجتمع البحث استفادتهم من لقاءات تكوينية في صورة ملتقيات ولائية.

5–أما فيما يخص تزود الأساتذة بوثائق تربوية لها علاقة بالتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات؛ فإننا نجد أن ما نسبته 80 ٪ من مفردات العينة يقرون بأنهم زودوا بوثائق تربوية لها علاقة بالتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في مقابل ذلك نجد أن 20 ٪ منهم نفوا ذلك.

6–أما بالنسبة للتوجهات المتضمنة في المنهاج فان ما نسبته 100٪ من مفردات العينة أكدوا بأنها غير كافية لتحدد معالم الأداء في ضوء المقاربة بالكفاءات.

7–أما بالنسبة للتقرير التربوي المنجز من قبل مفتش مادة الفلسفة، فانه غير كاف لمساعدة أساتذة المادة على انجاز أنشطتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات؛ وقد بلغت نسبتهم 40٪ في حين بلغت نسبة الذين نفوا ذلك 60٪ من خلال النسبتين، نستشف بان هناك صعوبات تعترض أساتذة مادة الفلسفة أثناء انجاز أنشطتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

8–أما فيما يخص ممارسة أساتذة مادة الفلسفة لعملية التقويم أثناء الأداء: غالبية أفراد العينة أي ما نسبته 80 ٪ يمارسون عملية التقويم التربوي أثناء أداء الحصة، في مقابل ذلك نجد 20٪ نفوا ذلك.

9–أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تقف حائلا أمام قيام الأستاذ بتقويم مختلف مراحل الأداء، فإننا نجد ما نسبته 90٪ من مفردات العينة يقرون بان هناك صعوبات تقف حائلا أمام قيام الأستاذ بتقويم مختلف مراحل الأداء، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين نفوا ذلك 20٪.

10–هناك صعوبات تقف حائلا أمام قيام الأستاذ بعملية التقويم التربوي تكمن في مرحلة التقويم التشخيصي 89٪ من إجابة مفردات العينة.

11- أما فيما يتعلق بصعوبة بناء الأسئلة المحققة للكفاءات: هناك تفاوت ملحوظ في نسب صعوبة بناء الأسئلة المحققة للكفاءات في مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية(60٪ نعم/ 40٪ لا).

12- أما فيما يتعلق بتحديد الصعوبات التي تواجه الأستاذ في بناء الأسئلة المحققة للكفاءات: تتحدد اغلب هذه الصعوبات في عدم إخضاع بناء الأسئلة المحققة للكفاءات للمعايير البيداغوجية حيث سجلنا ما نسبته 83.33٪ من مفردات العينة وما نسبته ٪17.

توصيات واقتراحات:

1-تشجيع الجنس الأنثوي على الالتحاق بتدريس مادة الفلسفة.

2-توفير الشروط التعليمية الموضوعية الكفيلة بإحداث النقلة النوعية القادرة على أن تدفع بالأستاذ بان لا يكتفي بان يعمل أن يكون حوار اهتمامه كيف يعمل.

3-إقامة دورات تكوينية منتظمة وفي أشكال متنوعة(ندوات دراسية، ولائية، وطنية، جهوية).

4-وضع مقررات كافية للأستاذ من طرف مفتشي المادة.

الخاتمة:

مما سبق نستنتج أن هناك صعوبات جدية تقف حائلا أمام التحكم في طرق تقديم مختلف الأنشطة التعليمية لمادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات؛ أن في مستوى التصورات أو في مستوى الأداء، الأمر الذي يجعل من الإصلاحات التربوية القائمة مدار تقويم مستمر يستهدف توفير الشروط التكوينية للأستاذ حيث يكون قادرا على القيام بمهامه التربوية والبيداغوجية خاصة في شقها التقويمي, وبذلك يسهم تجسيد أهداف المنظومة التربوية في هذا المجال.

الهوامش:

[1] – نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2، دار الفكر، عمان، الاردن، 1998، ص 12.

[2] – طه حسين الدليمي، عبد الرحمان عبد الهاشمي، **المناهج بين التقليد والتجديد– تخطيطا– تقويما– تطويرا–**، دار أسامة، عمان، الاردن، 2008، ص 116.

[3] – محمد حسن حمادات، **الناهج التربوية– نظرياتها, مفهومها– أسسها– عناصرها– تخطيطها– تقويمها**، دار الحامد، عمان، الاردن، 2009، ص ص 208– 211.

[4] – هيمة السعيد، **التقويم التربوي**، الملتقى الولائي لأساتذة مادة الفلسفة، الوادي، ماي 2002، ص4

[5] – نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل، عمان، الاردن، 1999، ص ص 30–31.

[6] – فريجة احمد، **المقاربة بالكفاءات**، الملتقى الولائي لأساتذة مادة الفلسفة، بسكرة,.

[7] – حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات– الأبعاد والمتطلبات**–، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص 11.

[8] – المرجع السابق، ص 11.

[9] – أحمد فريجة ، مرجع سابق، ص 1.

[10] – المرجع السابق، ص3.

[11]– لماذا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، نقلا عن10/4/2011/15.30www.goole.com

[12] – مديرية التربية لولاية تلمسان، **تدريس الفلسفة لفائدة مفتشي التربية والتكوين واساتذة التعليم الثانوي**، الملتقى الوطني المنعقد بثانوية مليحة حميدو، ايام 7–8–9 أفريل 2003، ص 5.

[13] – حاجي فريد، مرجع سبق ذكره، ص– ص 68–72.