

واقع استخدام التقويم التربوي في العملية التعليمية التعليمية ومعيقات استخدامه
لدى معلمي التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية بومرداس - الجزائر -

The reality of the use of educational evaluation in the
educational process and the obstacles to its use by teachers of
primary education

A Field Study in Some Primary Schools in Boumerdes State -
Algeria

د : سيد نوال

أستاذة محاضرة صنف (أ) جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر

الملخص

هدفت الدراسة الحالية معرفة واقع استخدام التقويم التربوي في العملية التعليمية التعليمية ومعيقات استخدامه لدى معلمي التعليم الابتدائي، و معرفة أهم أنواع التقويم التربوي المستخدمة لدى معلمي التعليم الابتدائي في ضوء منظومة التقويم الحديثة، و لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره الملائم لهذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (٦٠) معلم و معلمة التعليم الابتدائي تم اختيارهم بطريقة قصدية و قد تم الاعتماد على المقياس كوسيلة لجمع البيانات، كما أوضحت الدراسة أهمية التنمية المهنية للمعلم لكي يستطيع أن يؤدي دوره المهني على أكمل وجه و ذلك من خلال تدريبه على ثقافة التقويم و كيفية تقويم المتعلم في جميع الأنشطة التعليمية فضلا عن ربط نظم التقويم بتطوير المناهج و طرق التدريس و استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التقويم لجعله أكثر مرونة، و توصلت الدراسة إلى أنه ليس هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص، ليس هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير نمط التكوين، ليس هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية في التعليم

كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدة معوقات تواجه معلمي التعليم الابتدائي في استخدام أنواع التقويم التربوي.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، العملية التعليمية التعلمية، معوقات، معلم التعليم الابتدائي.

Abstract

The present study aimed to know the reality of the use of the educational calendar in the educational process and the obstacles to its use by the primary education teachers, and to know the most important types of educational evaluation used by teachers of primary education in the light of the modern evaluation system. The descriptive approach was adopted as appropriate for this study, (60) teachers and teachers of primary education were selected in a deliberate manner, and was based on the scale as a means to collect data, and the study has shown the importance of professional development of the teacher so that he can perform his professional role to the fullest Through the training on the culture of the calendar and how to evaluate the learner in all educational activities as well as linking the evaluation systems in the development of curricula and teaching methods and the use of modern technology in the evaluation process to make it more flexible, and the study found that there are no differences in the use of teachers of primary education types Educational Calendar According to the specialization variable, there are no differences in the use of teachers of primary education for the types of educational evaluation according to the variable of the pattern of composition. There are no differences in the use of teachers of primary education for the types of educational evaluation according to the variable of seniority in education, There are several obstacles facing primary education teachers in the use of types of educational evaluation.

Keywords: Educational Calendar, Educational Learning Process, Obstacles, Primary Education Teacher.

المقدمة

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة الحاجة إلى نظام تعليمي تتحقق فيه الجودة الشاملة، لذلك كان من الضروري النظر و إعادة النظر في أساليب و أدوات التقويم التربوي و تطويرها، لهذا باشرت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في إصلاح المنظومة التربوية و اعتبرت التقويم التربوي الحديث جزءا لا يتجزأ في العملية التربوية، باعتبار أن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم المتعلمين القائم على إظهار ما لدى المتعلم من فروق أو مهارات فردية، تقاس بدرجات لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه المتعلمين من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا و قدرتهم على بلورة الأحكام واتخاذ القرار و حل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكن المتعلم من التعامل مع التغيرات المتسارعة في زمن أمست فيه تكنولوجيا المعلومات و مستجداتها سمة العصر و هبته، لهذا فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات التقويم

الحديث القائمة على أسس علمية و منهجية تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه المتعلم بشكل يضمن جودة العملية التربوية و مخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم و نتائجه و تمكنه منها و إتقانه لها فضلا على تحديد الأداء أو الانجاز الذي سيتم تقويمه بصفته مؤشرا للمتعلم.

في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة و ظهور أنماط و طرق جديدة و أساليب تقويم حديثة تستخدم في التدريس، كان لابد من المعلم تطوير أدوات تقويمه لمواكبة هذا التطور و الوقوف على جوانب الضعف و القوة لدى المتعلم، و أن تكون لديه الخبرة و الكفاية اللازمة في هذا المجال لكون دوره مختلف عن دوره في الماضي، فهو أبرز مكونات العملية التعليمية، ووسيلة نجاحها تتوقف على تطوير أساليب و استراتيجيات التقويم التي يستعملها لتقويم المتعلم، لهذا يؤكد التربويين على ضرورة إعداد المعلم و تثقيفه نظريا و علميا و إلمامه بطرق استخدام التقويم التربوي في العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

١- إشكالية الدراسة:

يعد التقويم ضرورة تربوية في الوقت الراهن يبنى على أسس علمية كجزء عضوي من نسيج العملية التعليمية التعليمية، يتم من خلالها الوقوف على ما تحقق من أهدافها، و قد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما كبيرا لعملية التقويم، و ذلك استجابة للمتغيرات الحياتية التي تحيط بالإنسان في عالم متغير يتدفق بالمعارف الجديدة و المعلومات باستمرار، و من هنا يظهر التقويم بوصفه عملية مصاحبة للعملية التعليمية و وسيلة لتحسينها و أداة لتحقيق أهدافها في إعداد الفرد، فعملية التقويم جزء متكامل من عمليات التعلم و التعليم، و من خلالها يمكن معرفة مدى و مستوى نجاح أو فشل العملية التعليمية و ذلك بهدف إصلاح التعليم و تحسين منتجاته و العمل على تطويره (عبيد و آخرون، ٢٠٠٠، ص ١٧٨).

و يعد التقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم و مقوما أساسيا من مقوماتها، و أنه يواكبها في جميع خطواتها، فهو العملية التي تهدف إلى معرفة مدى نجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج و كذلك نقاط القوة و الضعف به (عادل محمد العدل، ٢٠١٥، ص ٤٠). و تكمن أهمية تقويم الأداء المدرسي في معرفة مدى تحقيق الهدف التربوي و توجيه المتعلمين إلى نواحي التقدم و المساعدة في تعديل و تنقيح المنهاج المدرسي و الحكم بشكل عام على فعالية العملية التربوية و التعليمية (حسن منسي، ٢٠٠٢، ص ٣٧) ففي مجال التقويم، على المعلم أن تكون لديه القدرة على التقويم للحكم فيما إذا تم تحقيق الأهداف التدريسية أم لا، و أن يستخدم التقويم لتشجيع تعليم و تحصيل الطلبة، و أن يستخدم أدوات التقويم التي تبين الكيفية التي يريد أن يعالج بها الطلبة المعلومات التي تعلموها و أن يزود الطلبة بالتغذية الراجعة المحددة حول الأشياء التي أتقنوها أم لا (أحمد فلاح

العلوان، ٢٠٠٩، ص ٣٥). فعملية التقويم جزء متكامل من عمليات التعليم و التعلم، و من خلالها يمكن معرفة مدى مستوى نجاح و فشل العملية التعليمية، و ذلك بهدف إصلاح التعليم و تحسين منتجه و العمل على تطويره (وليد عبيد و آخرون، ٢٠٠٠، ص ١٨٨).

فينبغي للمعلم أن يخطط لتقويم طلابه بصورة متدرجة تواكب عملية التعلم نفسها مراعيًا استخدام أنواع عدة من التقويم، حيث ذكر قطامي في كتابه " تصميم التدريس " أن التقويم " عملية تتضمن مجموعة من الإجراءات التي يجريها المدرس أو المدرب المعني بثميين المعلومات المتوفرة من جراء عملية القياس و إصدار الحكم عليها و اتخاذ القرار الذي يحدد مدى نجاح عملية التعلم و التعليم (نوال العيشي، ٢٠٠٨، ص ٥٣).

و يعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية و صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة، يستند إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة، فهدفه الرئيسي هو ضمان جودة العملية التربوية و نواتجها، ذلك لان الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو اكتساب الطلبة العلوم و المعارف و المهارات و السلوكات و الاتجاهات و القيم، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية و الخطط الدراسية، و المناهج و البرامج المختلفة، و قد سيطر الامتحان أو الاختبار كأداة قياس لكثير من النواتج التعليمية أو الأهداف التدريسية، و خاصة تلك التي تتعلق بالمجال المعرفي فالتقويم باختصار يعني الحكم على المستوى التعليمي الذي وصل إليه التلميذ في المادة الدراسية إضافة إلى تعديل سلوك المتعلم و تعديل مستواه المعرفي، و هو يوضح للمعلم ما أحرزه المتعلم من تقدم و نجاح و يكشف له عن نواحي الضعف و القوة في المتعلم، لهذا تعد عملية التقويم مهمة للمعلم و المتعلم على حد سواء لأنها تساعد كلا منهما على الاستفادة من نتائجها في تحسين الأداء، و المعلم الجيد يستخدم التقويم بنوعيه التكويني أو الجزئي الذي يتم على فترات و مراحل، و التقويم الشامل كما أن المعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة في التقويم، و منها الامتحانات و الاختبارات بجميع أنواعها، و يجب على المعلم أن يطلع المتعلم في كل مرة على نتائج تقويمه، لتحسين أدائه الأكاديمي. و تضفي التغيرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة، و في المناهج و الممارسات التربوية أهمية متزايدة و شأنًا أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية و ضبط مسارها التفاعلي و معرفة حاجات التلاميذ و قدراتهم و اتجاهاتهم و طرائق تفكيرهم و تعلمهم، و هو مرشدهم إلى مصادر المعرفة و طرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم و تجديد معارفه دوماً و أبداً (بشارة جبرائيل، ١٩٨٦).

لهذا فان الحاجة إلى النمو المهني للمعلم حاجة قائمة باستمرار نظرا لان المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف و المهارات، فتحت الحاجات الداخلية و التقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات و المهارات و الاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم و تقنياته، و بهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية مستمرة و متواصلة.

و استجابة إلى التغيرات التكنولوجية و في ظل التزايد المعرفي السريع الذي يواجه المناهج أصبح هناك ضرورة حتمية للارتقاء بجودة التعليم و التعلم، و لا يكون ذلك إلا عن طريق الإصلاح التربوي، و الجزائر كغيرها من دول العالم قامت بإصلاح في المناهج الدراسية منذ سنة ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ و التي اتخذت المقاربة بالكفاءات منهجية تعليمية لها، و آخر ما يعتمد في المنظومة التربوية الجزائرية مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات مع الدخول المدرسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧. التي تهدف إلى نقل المتعلم من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ و الاسترجاع إلى التفكير و التحليل و إبداء الرأي و النقد، و تهدف إلى خلق عملية تفاعلية داخل القسم من خلال عمل الأفرج التي تسمح بالتفاعل الاجتماعي للمتعلم مع المعلم و الزملاء معا، مما يساعد على تطوير كفاءته و المعلم يصبح العنصر المنشط و المنظم و المسهل للعملية التعليمية بعدما كان المصدر الوحيد للمعلومات داخل القسم و المسيطر على العملية التعليمية، و من الأمور الجديدة أنه أصبح التقويم يشمل المعارف و المساعي و نمو القيم و السلوكات، كما أصبح التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من مسار التعلم (اللجنة الوطنية للمناهج، ٢٠١٥). و قد ظهرت المقاربة بالكفاءات كحل بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل حيث تقوم على فكرة تحقيق قدرات التلاميذ، حيث تؤكد مقاربة التدريس بالكفاءات على فاعلية دور التلميذ في العملية التعليمية التعليمية، دون التقليل من أهمية دور المعلم و الذي تلقى على عاتقه مسؤولية رئيسية في تحقيق المتعلم للكفاءات المستهدفة، (كوجك كوثر حسين و آخرون، ٢٠٠٨). فرغم أن التدريس بالكفاءات يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، إلا أن هذا لا يعني أن دور المعلم محدودا فيها، فمقاربة التدريس بالكفاءات تفرض على المعلم اختيار أنسب الطرق و المناهج و الوسائل و الأدوات التدريسية التي تناسب الأنشطة التي يعرضها على التلاميذ، و جعلهم يقومون بالتعامل معها على الوجه الذي يروونه مناسب، و إن كانت تدخلاته في هذه الحالة تكون لتوجيه التلاميذ لحل المشكلة و تنظيم الوضعيات التعليمية، و على هذا الأساس فعلى المعلم أن يكون ملما بكل أساسيات التدريس الفعال، و قواعد بناء وضعيات التعليم و منهجياته، و أن يكون على دراية بقواعد بناء و تخطيط و تطبيق المنهج إلى جانب الدراية بمحتوياته، و هذا كله يبصر المعلم بكيفية

اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة لكل وحدة من وحدات المادة، كما يمكنه من حسن اختيار منهجية و طرق التدريس الفعالة (حاجي فريد، ٢٠٠٥).

لهذا تتطلب المقاربة بالكفاءات تكويننا خاصا للمعلمين بهدف تسهيل مهمتهم التعليمية في ظل هذه المقاربة، إذ عليهم أن يكونوا على دراية بالإطار النظري لتفسيرها، و أن يكونوا متحكمين في الجانب الديدانكتيكي ليتماشى عملهم مع متطلبات هذه المقاربة الجديدة، كما يجب تكوين خاص لهم متعلق بجانب التقويم، على اعتبار أن التقويم من أهم عناصر هذه المقاربة، و لا شك أن مختلف الدول التي اعتمدت هذه المقاربة قد اصطدمت بمشكلة ضعف تكوين المعلمين وفق هذه المقاربة و لو بنسب متفاوتة حيث أغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون مرتبطة أساسا بجانب التكوين و صعوبة ممارسة مهنة التعليم من طرفهم، و هذا هو واقع المعلمين الجزائريين (برينو فيليب، ٢٠٠٣، ص١٨). و على هذا الأساس لابد أن يراعي كل تعديل يمس النظام التربوي عدة جوانب، خصوصا منها الجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية - التعليمية، أي المعلم و المتعلم و المنهاج، و فيما يخص المعلم فلا بد من مراعاة عملية تكوينه لكي يتعامل بسهولة مع مختلف المدخلات التي ترتبط أساسا بالدور الذي يقوم به، و عليه فاعتماد أية مقاربة تدريسية يرتبط بمستوى التكوين الذي يتلقاه المعلم على أساسها بغرض تجاوز مختلف العقبات التي قد يواجهها أثناء تطبيقها أو التعامل معها (سعادة أحمد جودت، ١٩٨٤).

أكدت العديد من البحوث و الدراسات الحديثة على وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب المعلمون في الكليات و المعاهد و تلك التي يحتاجونها في الحياة و العمل في مجتمع عصر المعرفة و إن البرامج الحالية لكليات التربية النوعية (المدارس العليا للأساتذة) لم تعد كافية لإعداد الطالب المعلم للحياة و العمل في عالم متغير، الذي يقوده التطور التكنولوجي، و نتيجة لذلك نادى الآراء بأنه يجب على التربية تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في أداء مهنتهم التعليمية و التربوية. و في هذا الصدد اهتم العديد من الباحثين في مختلف الدول العربية و من بينها الجزائر في معرفة دور المعلم في نجاح العملية التعليمية التعليمية و ذلك من خلال اكتسابه مختلف مهارات التقويم، المطلوب توفرها حيث توصلت دراسة (فاطمة الزهراء بوكرم، ٢٠٠٥) حول " قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءات العلوم " أن معلمي العلوم في التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي يجدون صعوبة في قدراتهم على التحكم في كفاءات العلوم، هذا ما تؤكدته دراسة (العطوي آسيا، ٢٠١٠): حول " صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي " توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات متعددة الأبعد منها، مادية، تكوينية، مفاهيمية،

صعوبات التكامل بين التعليم النظري و التطبيقي، أما دراسة (تيعشادين محمد، ٢٠١٣) بعنوان " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات" فتوصلت إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أهداف عملية التقويم في المقاربة بالكفاءات ايجابية، و كذلك كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو الجوانب التطبيقية و الإجرائية المنتهجة في التقويم في إطار التدريس بالكفاءات، كما توصلت النتائج إلى أنه كلما ارتفعت خبرة الأساتذة كلما كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو الأهداف و الجوانب التطبيقية في إطار الاعتماد مقارنة التدريس بالكفاءات. كما توصلت دراسة (محمد بوعلاق ٢٠١٤) حول " مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعارف النظرية لمقاربة بالكفاءات في جميع المراحل التعليمية، و التي أظهرت النتائج أن معظم العينة تعاني من نقص كبير فيما يخص التحكم في المعارف النظرية المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات، كما نجد دراسة (مسعودي أحمد ، ٢٠١٦) بعنوان " صعوبات تقويم المتعلمين " فقد توصلت النتائج إلى أن المعلمين يواجهون صعوبات في تقويم المتعلمين بدرجة متوسطة في الشكل العام، و الصعوبات الأكثر شيوعا من وجهة نظرهم لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي في التقويم كما توصلت دراسة (عيسي عزيزة و هارون شوميسة، ٢٠١٧) بعنوان " الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعلم المتوسط في تطبيق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات " إلى أنه يواجه أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات صعوبات حادة في تخطيط للدروس، و تنفيذ الدروس، و في مجال التقويم، كما توصلت النتائج إلى أنه لا تؤثر الخبرة في حدة الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات.

لهذا أصبح الاهتمام بتدريب المعلم و تقويمه في ضوء معايير جودة الأداء أحد المؤشرات التي تقاس بها فاعلية المنظومة التعليمية. فالاهتمام بالمعلم و تطوير مستوى أدائه يعد محور رئيسي لدى الكثير من الأنظمة التعليمية في مختلف العالم، و ذلك باعتباره أحد العناصر الأساسية التي تقوم عليه العملية التعليمية، و لا يمكن نجاحها إلا بوجود معلم ذو كفاءة عالية. و من هنا تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع استخدام التقويم التربوي في العملية التعليمية التعليمية ومعيقات استخدامه لدى معلمي التعليم الابتدائي فكانت تساؤلات الدراسة كالتالي:

- ١- هل هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص؟
- ٢- هل هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير نمط التكوين؟

٣- هل هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية في التعليم؟

٤- ما هي أهم المعوقات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي؟

٢- فرضيات الدراسة:

- ١- هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص.
- ٢- هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير نمط التكوين.
- ٣- هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية في التعليم.

٤- هناك عدة معوقات تواجه معلمي التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

٣- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١- معرفة ما إذا هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص.
- ٢- معرفة ما إذا هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير نمط التكوين.
- ٣- معرفة ما إذا هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية في التعليم.
- ٤- معرفة أهم المعوقات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

٤- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع نفسه، إذ يعد التقويم التربوي من أهم العناصر التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي و رفع كفاءته و فاعليته، فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تؤدي إلى أحكام صحيحة عن تحصيل المتعلم، و بالتالي تؤدي إلى تحسين عمليتي التعليم و التعلم.

تكمن أهمية الدراسة في توضيح أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية و ذلك باعتباره جزء متكامل من عمليات التعليم و التعلم، و من خلاله يمكن معرفة مدى مستوى نجاح و فشل العملية التعليمية، و ذلك بهدف إصلاح التعليم و تحسين منتجه و العمل على تطويره، و هذا ما يؤكد على أهمية إعداد المعلم

و تطوير برامج إعداده لكي تواكب المستجدات المعاصرة، و اكتسابه مختلف المهارات التقويمية بهدف الكشف على صلاحية المنهج و فعاليته و تحسين العملية التعليمية و مخرجاتها.

٥- تحديد مفاهيم الدراسة:

٥-١- **التقويم:** يعرف التقويم في مجال التربية بأنه " العملية التي ترمي إلى معرفة مدى نجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة، و التقويم يعني التعديل بتعزيز نقاط القوة و تلافي نقاط الضعف إضافة لكونه وسيلة لوضع قيمة للشيء، ففي العملية التربوية يعد التقويم الحكم على مدى الكفاءة أو الكفاية أو مدى نجاح البرنامج (رافدة عمر الحريري، ٢٠٠٧، ص ١٣١).

٥-٢- **التقويم التربوي:** هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة (نادر فهمي و هشام عامر عليان، ٢٠٠٥، ص ١٣).

أما إجرائيا فيعرف التقويم التربوي هو العملية و الإجراءات التي بواسطتها يستطيع معلم التعليم الابتدائي جمع و تقديم معلومات منظمة و موضوعية حول المتعلم أثناء التعليم و ذلك بالاعتماد على العديد من التقنيات و ذلك من أجل التعرف على مدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف المرجوة، و الكشف عن مواطن القوة و الضعف في هذه العملية، و هو الحكم على مدى كفاءة و نجاح المتعلم و ذلك بتطبيق مقياس التقويم التربوي بني لهذا الغرض.

٥-٣- **المعلم:** المعلم هو موجه العملية التعليمية، و هو أساس نجاح النظام التعليمي لتحقيق أهدافه و هو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم و تحديثه، و رفع كفاءته، بل إن كفاءة العملية التعليمية تحدد بمستواه المهني و الثقافي و الفكري، فكلما ارتفع مستواه المهني و اتسعت اهتماماته الفكرية و الثقافية ارتفع مستوى أدائه في عمله بما ينعكس بالضرورة على مستوى العملية التعليمية ككل (محمد رجب فضل الله ١٩٩٥ ، ص ٤٠).

أما إجرائيا فتري الباحثة أن معلم التعليم الابتدائي هو الشخص المؤهل علميا و معرفيا و مهنيا و شخصيا للتعامل مع التلاميذ الطور الابتدائي، زاول الدراسة في الجامعة و في المدرسة العليا للأساتذة (التربية النوعية) من تخصص علوم طبيعية و تخصص أدب.

6- منهج البحث :

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي، و ذلك باعتباره الأكثر استخداما في دراسة الظواهر النفسية و الاجتماعية، حيث يعتمد على طريقة بحثية تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تعمل

في اتجاه معرفة خصائص العينة و تفسير الفروق بين مجموعتين أو أكثر و يعرف المنهج الوصفي على أنه " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية، كما هي قائمة في الحاضر قصد كشف خصائصها و تشخيصها، و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر أخرى نفسية و اجتماعية.

فالمنهج الوصفي يسمح بجمع المعلومات و بيانات عن الظواهر و الوقائع التي يقوم بها الباحث بدراستها و ذلك بهدف استخلاص دلالتها مما يفيد في وضع تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، فهو يسمح بإعطاء صورة دقيقة لملامح الظاهرة موضوع الدراسة و ذلك حتى يتيسر إدراكها و فهمها فهما دقيقا بغرض تبيان العناصر التي تتكون منها و كيفية ارتباط بعضها ببعض و دور كل منها في أداء وظيفتها.

7- عينة الدراسة:

استنادا إلى الغرض المرجو من الدراسة، فقد تم الاعتماد على العينة القصدية تتكون من (٦٠) معلم التعليم الابتدائي.

جدول رقم (٠١) يمثل توزيع عينة البحث حسب التخصص.

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
علوم طبيعية	٢٤	%٤٠
آداب	٣٦	%٦٠
المجموع	٦٠	%١٠٠

من خلال الجدول رقم (٠١) نلاحظ أن عدد المعلمين الذين لديهم تخصص أدبي هو (٢٤) معلم بنسبة مئوية قدرت ب (%٤٠) مقارنة بعدد المعلمين الذين لديهم تخصص علمي (٣٦) معلم بنسبة مئوية قدرت ب (%٦٠).

جدول رقم (٠٢) يمثل توزيع عينة البحث حسب نمط التكوين

نوع التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
المدرسة العليا للأساتذة	22	%36.7
تكوين جامعي	38	%63.3
المجموع	٦٠	١٠٠

من خلال الجدول رقم (٠٢) نلاحظ أن عدد المعلمين الذين تلقوا التكوين في المدرسة العليا للأساتذة هو (٢٢) معلم بنسبة مئوية قدرت ب (36.7%) مقارنة بعدد المعلمين الذين تلقوا تكوين جامعي هو (٣٨) معلم بنسبة مئوية قدرت ب (63.3%).

جدول رقم (٠٣) يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الأقدمية في التعليم

النسبة المئوية	التكرارات	الأقدمية في التعليم
28.33%	١٧	أقل من ثلاث سنوات
25.00%	١٥	من ثلاث سنوات إلى عشر سنوات
46.66%	٢٨	إحدى عشر سنة فأكثر
١٠٠	٦٠	المجموع

من خلال الجدول رقم (03) أن أفراد العينة الذين لديهم الأقدمية في التعليم (أقل من ٠٣ سنوات) يبلغ عددهم (17) بنسبة مئوية قدرت ب (28.33%) بينما الأفراد الذين لديهم الأقدمية في التعليم تتراوح بين (٣ سنوات - ١١ سنة) فعددهم (15) بنسبة (25%) و هي أقل نسبة، بينما الأفراد الذين لديهم أقدمية في التعليم (١١ سنة فأكثر) فعددهم (28) بنسبة مئوية قدرت ب (46.66%).

8- أداة الدراسة :

نقصد بأداة البحث تلك الوسيلة العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات و البيانات الخاصة بموضوع البحث .

تمثل أدوات جمع البيانات في بحثنا هذا في مقياس " التقييم التربوي "

يتكون الاستبيان من خمس محاور رئيسية أربع محاور خاصة بالتقييم التربوي ذلك وفق الآتي:

المحور الأول: التقييم التمهيدي (يحتوي على ٨ بنود)

المحور الثاني: التقييم التكويني (يحتوي على ١٠ بنود)

المحور الثالث: التقييم التشخيصي (يحتوي على ٨ بنود)

المحور الرابع: التقييم الختامي (يحتوي على ٦ بنود)

المحور الخامس: خاص بمعوقات استخدام التقييم التربوي

و للتأكد من ثبات المقياس، تم توزيع المقياس على عينة قوامها ٣٠ معلم تعليم الابتدائي، و وجد أن معامل ألفا كرونباخ يساوي (٠,٦٩) و هو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه في الدراسة النهائية.

9-المعالجة الإحصائية للبيانات:

بعد تطبيق أداة البحث و جدولة النتائج استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية :
إن البيانات الخاصة بمتغير التقويم لرتبوي لا تتبع التوزيع الاعتمادي لأن قيم الدلالة أقل من مستوى الدلالة المعتمد، لذا لا يمكن استخدام الاختبارات البارامترية للتحقق من البيانات و إنما نستخدم الاختبارات اللابارامترية البديلة، لهذا تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار مان - وايتني test de Man - whitney
- اختبار كروسكال - واليس test de kruskal - wallis

10- عرض و تحليل و تفسير و مناقشة النتائج:

10-1- عرض و تحليل و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص.

جدول رقم (٠٤): يوضح الفروق في استخدام أنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص

أنواع التقويم	عدد العينة	أفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الدنيا	القيمة القصوى
التقويم التمهيدي	60		14.2833	2.46392	10.00	21.00
التقويم التكويني	60		14.200	1.90272	11.00	18.00
التقويم التشخيصي	60		13.3667	1.83161	10.00	16.00
التقويم النهائي	60		15.200	2.14555	11.00	19.00

يتضح من خلال الجدول رقم (٠٤) أن المتوسطات الحسابية لأنواع التقويم التربوي جاءت على التوالي متقاربة،(14.2833، 14.200، 13.3667، 15.200) و هذا ما يدل على أنه ليس هناك فروق في استخدام أنواع التقويم التربوي لدى معلمي التعليم الابتدائي حسب متغير التخصص.

جدول رقم (٥٥): يوضح اختبار مان - وايتني لدلالة الفروق في استخدام أنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص.

أنواع التقويم	التخصص	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وايتني - U	قيمة Z	الدلالة
التقويم التمهيدي	آداب	٣٦	29.11	1048.00	382.00	-	0.446
	علوم	٢٤	32.58	782.00		0.762	
التقويم التكويني	آداب	٣٦	29.49	1061.50	395.500	-	0.576
	علوم	٢٤	32.02	768.50		0.560	
التقويم التشخيصي	آداب	٣٦	30.64	1103.00	427.00	-	0.939
	علوم	٢٤	03.29	727.00		0.077	
التقويم النهائي	آداب	٣٦	29.57	1064.50	398.00	-	0.608
	علوم	٢٤	31.90	765.50		0.513	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٥٥) أن قيم الدلالة لأنواع التقويم التربوي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (٥٠٠٠٥) و منه ليس هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص.

بينت نتائج الدراسة أنه ليس هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير التخصص، حيث يستعمل جميع المعلمون التقويم التمهيدي قبل البدء بالبرنامج التعليمي، و ذلك بهدف التعرف على مقدار ما يمتلكه المتعلم من معلومات عن المادة التي سوف يدرسها و التأكد من الرصيد المعرفي للمتعلم.

كما يستخدم معلم التعليم الابتدائي أثناء العملية التعليمية التعلمية التقويم التكويني، بغرض تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة لمعرفة مدى التقدم المكتسب لدى المتعلم مما يؤثر ذلك إيجاباً على عملية التعليم و التعلم و يحسنها و يطورها، و يكون عن طريق المناقشة الصفية، و ملاحظة أداء المتعلم، و الواجبات المنزلية و الحصص التقويمية.

كما بينت نتائج الدراسة غياب التقويم التشخيصي، أي عدم إمكانية معلم التعليم الابتدائي تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة (التوحد - صعوبات التعلم) و ذلك بسبب غياب التكوين المعلمين قبل الخدمة و أثناء الخدمة، فجميع التخصصات (فلسفة، تاريخ، أدب عربي، علوم اقتصادية علوم قانونية و إدارية، علوم تجارية، علوم تسيير، علم النفس) يصطدمون أثناء ممارسة مهنة التعليم بواقع لم يتم الاستعداد له فيقولون في مشكلات لا يعرفون حتى أبسط الآليات للتعامل معها، و هذا ما أكدته نتائج الفرضية الرابعة التي يتم شرحها بالتفصيل لاحقاً.

10-2- عرض و تحليل و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير نمط التكوين.

جدول رقم (٠٦): يوضح الفروق في استخدام أنواع التقويم حسب متغير نمط التكوين.

أنواع التقويم	عدد العينة	أفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الدنيا	القيمة القصوى
التقويم التمهيدي	60		13.9833	2.32519	10.00	21.00
التقويم التكويني	60		14.0500	1.76044	11.00	17.00
التقويم التشخيصي	60		13.7667	1.86281	10.00	17.00
التقويم النهائي	60		15.0667	2.51009	10.00	22.00

يتضح من خلال الجدول رقم (٠٦) أن المتوسطات الحسابية لأنواع التقويم التربوي جاءت على التوالي متقاربة (13.9833، 14.0500، 15.0667.137667) هذا ما يدل على أنه ليس هناك فروق في

استخدام أنواع التقويم التربوي لدى معلمي التعليم الابتدائي حسب متغير نمط التكوين.

جدول رقم (٠٧): يوضح اختبار مان - وايتني لدلالة الفروق في استخدام أنواع التقويم التربوي حسب متغير نمط التكوين.

أنواع التقويم	نمط التكوين	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وايتني - U	قيمة Z	الدلالة
التقويم التمهيدي	المدرسة العليا للأساتذة	22	28.91	636.00	383.00	-	0.587
	تكوين جامعي	38	31.42	1194.00			
التقويم التكويني	المدرسة العليا للأساتذة	22	28.14	619.00	366.00	-	0.417
	تكوين جامعي	38	31.87	1211.00			
التقويم التشخيصي	المدرسة العليا للأساتذة	22	31.61	695.50	393.500	-	0.702
	تكوين جامعي	38	29.86	1134.50			
التقويم النهائي			30.02	660.50	407.500	-	0.871
			30.78	1169.50			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن قيم الدلالة لأنواع التقويم التربوي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) و منه ليس هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير نمط التكوين.

لا تختلف قدرات و طرق تعامل المعلمين المكونين في المدرسة العليا للأساتذة مع عملية التقويم التربوي عن طرق تعامل غير المكونين الذين تلقوا التعليم في الجامعة، فالمعلمين الذين تلقوا التكوين ليس لديهم ما يكفيهم من الخبرات و المعارف و الدراية للتعامل مع الأهداف و طرق التدريس و أساليب التقويم بكل إتقان و كفاءة، فلا يمكنهم من التعامل بكل سهولة مع هذه العملية، كما نجد أن المعلمين الذين لم يتلقوا التكوين اللازم، أو الذين تلقوا تكوين لمدة قصيرة، و بذلك يستسلمون للعقبات التي تواجههم في هذه العملية، و الناجمة عن ضعف تكوينهم أو انعدامه أصلاً.

بينت نتائج الدراسة أن معلم التعليم الابتدائي لا يستخدم كل أنواع التقويم الضرورية لنجاح العملية التعليمية التعلمية، فاقترنت أدوات التقويم فقط على الملاحظة و الواجبات المنزلية، في حين غابت أهم أدوات التقويم و هي المقاييس و الاختبارات النفسية، و هذا بالطبع راجع إلى عدم إمكانية معلم التعليم الابتدائي استخدامها.

نتائج الدراسة الحالية تتماشى و دراسة العربي (٢٠١١) الذي توصل إلى أن المعلمين لم ترتقي ممارستهم للتقويم التربوي و خاصة في ضل المقاربة بالكفاءات إلى المستوى المطلوب، و أن المعلم لم يستطع مساندة إصلاح المنظومة التربوية و أن تقويمه يعتمد على الوسائل التقليدية و يهتم بتقويم المعارف فقط و يركز على تقويم النموذج النهائي. و دراسة بن سي مسعود (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن تطبيق التقويم التكويني تواجه صعوبات بيداغوجية و تنظيمية منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج المدرسية و ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد و كذلك أن التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويماً تقليدياً. كما أن دراسة الدوسري (٢٠٠٣) توصلت إلى أن أغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلابهم كالاختبارات بأنواعها و الاختبارات القصيرة و بشكل دائم، و الملاحظة الصفية (خطوط، ٢٠١٠، ص٥).

فيجب على المعلم أن يعتمد على أساليب و أدوات متنوعة لجمع البيانات الكمية و الكيفية منها: المحاكاة، ملفات الأعمال، المعارض، المقابلات، العروض الشفهية، التقويم الذاتي تقويم الأقران، ملاحظة الأداء، سجلات الأداء المقابلات المفتوحة النهائية، مشروعات العمل التعاوني، و السجلات الصوتية و المرئية، فضلاً عن اختبارات الورقة و القلم.

10-3- عرض و تحليل و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية في التعليم.

جدول رقم (08): يوضح الفروق في استخدام أنواع التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية في التعليم

أنواع التقويم	عدد العينة	أفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الدنيا	القيمة القصوى
التقويم التمهيدي	60		14.1833	1.97863	10.00	18.00
التقويم التكويني	60		14.2000	1.79264	11.00	18.00
التقويم التشخيصي	60		14.0500	2.31740	10.00	19.00
التقويم النهائي	60		15.6333	2.09087	12.00	22.00

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن المتوسطات الحسابية لأنواع التقويم التربوي جاءت على التوالي مقاربة (14.1833، 14.2000، 14.0500، 15.6333) و هذا ما يدل على أنه ليس هناك فروق في استخدام أنواع التقويم التربوي لدى معلمي التعليم الابتدائي حسب متغير الأقدمية في التعليم. جدول رقم (09): يوضح اختبار كروسكال - وليس لدلالة الفروق في استخدام أنواع التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية في التعليم.

أنواع التقويم	الأقدمية في التعليم	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	قيمة كا	درجة الحرية	الدلالة
التقويم التمهيدي	أقل من 3 سنوات	١٧	31.44	0226	2	0.89
	من 3 سنوات إلى 10 سنوات	١٥	28.73			
	من 11 سنة فأكثر	٢٨	30.88			

0.586	2	1.070	33.74	١٧	أقل من ٣ سنوات	التقويم التكويني
			30.90	١٥	من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات	
			28.32	٢٨	من ١١ سنة فأكثر	
0.622	2	0.857	33.76	١٧	أقل من ٣ سنوات	التقويم التشخيصي
			28.87	١٥	من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات	
			29.39	٢٨	من ١١ سنة فأكثر	
0.972	2	0.057	30.53	١٧	أقل من ٣ سنوات	التقويم النهائي
			29.63	١٥	من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات	
			30.95	٢٨	من ١١ سنة فأكثر	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٠٩) أن قيم الدلالة لأنواع التقويم التربوي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) و منه ليس هناك فروق في استخدام معلمي التعليم الابتدائي لأنواع التقويم التربوي حسب متغير متغير الأقدمية في التعليم. نتائج دراستنا تتعرض و نتائج الدراسة التي قام بها (عبد الله لبوز ٢٠١٠) فقد توصل إلى أنه كلما ارتفع مستوى الخبرة لدى أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط، كلما كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو المنهاج القائم على أساس مقارنة التدريس بالكفاءات، و كلما سهلت عملية تنفيذ وتطبيق الأساتذة لها.

لم تتأثر عملية تقويم المعلمين للعملية التعليمية بعامل الأقدمية في التعليم، حيث أن ذوي الأقدمية في التعليم (أكثر من اثني عشر سنة فما فوق) لا يتعاملون بسهولة و مرونة أثناء المواقف التعليمية، سواء من حيث الأهداف، أو طرق التدريس، أو التقويم، نفس الشيء بالنسبة المعلمين الذين مارسوا التعليم لمدة (أقل من ثلاث سنوات) و الذين مارسوا التعليم لمدة (من ٣ سنوات إلى ١٠ سنوات) و هذا ما

يؤكد أن التقييم وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات صعب التطبيق، فالمعلمين يحتاجون إلى تدريب على استخدام الأساليب الحديثة في التقييم التربوي حتى يتمكنوا من استخدام مختلف أنواع التقييم التربوي في العملية التعليمية التعلمية.

إن اعتماد مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات في نظامنا التربوي قد فرض على معلم التعليم الابتدائي التعامل مع مناهج تعليمية مغايرة لما كان سائدا من قبل، فقد أضفت هذه المناهج ديناميكية جديدة للعملية التعليمية - التعليمية، و على المعلم أن يتعامل معها بكل ايجابية، فعليه أن يكون له دراية باستراتيجيات التدريس وفق هذا المنهج، لهذا فان عامل الأقدمية في التعليم قد غاب أثره، و ذلك لما تتطلبه هذه المقاربة من تكوين و تدريب لكل معلم من أجل استخدام مختلف أنواع التقييم التربوي في العملية التعليمية - التعليمية.

10-4- عرض و تحليل و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة أنه " هناك عدة معيقات تواجه معلمي التعليم الابتدائي في استخدام التقييم التربوي " جدول رقم (١٠): يوضح المعوقات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في استخدام التقييم التربوي.

البند	المتغيرات	نعم	لا	أحيانا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
٠١	صعوبة تطبيق التقييم المستمر	32	2	26	1.43	2.37	مرتفعة
٠٢	غياب الجهود و الفعاليات التربوية ذات الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام الأساليب الحديثة	38	4	18	2.56	246	مرتفعة
٠٣	صعوبة في بناء وضعيات التقييم	46	00	14	2.76	2.93	مرتفعة
٠٤	صعوبة في قياس نواتج التقييم	18	3	39	2.25	2.09	مرتفعة
٠٥	صعوبة لها علاقة بتكوين المعلم	48	00	12	2.8	2.66	مرتفعة
٠٦	صعوبة لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي	45	4	11	2.68	2.58	مرتفعة
٠٧	صعوبات لها علاقة بالبرنامج	55	00	5	2.91	2.77	مرتفعة
٠٨	صعوبات لها علاقة بتطبيق أنواع التقييم	47	00	13	2.78	2.65	مرتفعة

						التربوي	
مرتفعة	2.85	3.00	00	00	60	صعوبات لها علاقة بتشخيص صعوبات التعلم	٠٩

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن معلم التعليم الابتدائي يعاني من عدة صعوبات تعرقل عملية التقويم التربوي، حيث درجة الصعوبة مرتفعة و فيما يلي يتم شرح ذلك.

أهم الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي و التي تعرقل عملية التقويم التربوي ما يلي:
هناك عدة صعوبات تواجه معلم التعليم الابتدائي و التي تعرقل عملية التقويم و منها:

١- صعوبات متعلقة بتطبيق التقويم المستمر: أغلبية المدرسين لا يستطيعون ممارسة التقويم المستمر، و ذلك راجع إلى عدة عوامل تجعل المعلمين غير قادرين على ممارسة التقويم باستمرار، و من أهم هذه العوامل كثافة البرنامج الدراسي و كثرة التلاميذ في القسم و قلة الوسائل و الإمكانيات، لأن التقويم المستمر يتطلب متابعة دقيقة لجميع المتعلمين كل حسب وضعيته و قدراته، و هذا لا يتحقق إلا إذا كان عدد المتعلمين قليل، أما في حالة الاكتظاظ التي تعيشه المؤسسات الابتدائية الجزائرية فانه يجعل من ممارسة التقويم المستمر عملية صعبة التطبيق.

٢- غياب الجهود و الفعاليات التربوية ذات الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.

٣- صعوبة في بناء وضعيات التقويم.

٤- صعوبة في قياس نواتج التقويم.

٥- صعوبات لها علاقة بتكوين المعلم و التي تؤثر على عملية تقويم المتعلم: الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في تقويم المتعلم لها علاقة بإعدادهم مهنيا و تكوينهم، سواء قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة على شكل أيام تكوينية، و ندوات تربوية، فجميع المعلمين لم يتلقوا تكوين و تدريب على كيفية التشخيص، لهذا يجدون صعوبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التوحد - صعوبات التعلم) إلى جانب ضعف البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة و المتعلقة بعملية التقويم المستمر.

٦- صعوبات لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي في عملية التقويم: هناك عدة صعوبات يتلقاها معلمي التعليم الابتدائي أثناء عملية التقويم و لها علاقة مباشرة بالتنظيم البيداغوجي و المتمثلة بالتوقيت الأسبوعي،

الحجم الساعي، الخريطة التربوية، الأفواج التربوية، صعوبة إكمال المخطط السنوي مع مراعاة الفروق الفردية، صعوبة التحكم في الوقت، كثرة العدد داخل القسم.

٧- نقص معرفة معلمي التعليم الابتدائي بأنواع الاختبارات و الأدوات و الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التقويم التربوي، فمعلمي التعليم الابتدائي يجدون صعوبة في بناء الاختبارات و تصحيحها و وضع سلم التقويم و التحليل و تفسير النتائج.

٨- صعوبة تطبيق أنواع التقويم و مختلف أدواته.

٩- عدم معرفة معلمي التعليم الابتدائي لمبادئ و نظريات علم النفس التي تساعدهم على فهم سلوك المتعلم، و حاجاتهم و مطالبهم.

خلاصة:

بينت نتائج الدراسة أن المهارات التقويمية التي يستخدمها معلمي التعليم الابتدائي تقليدية فهي لا تواكب منظومة التقويم الحديثة، حيث تعجز عن تقديم جوانب عديدة أساسية و مهمة في شخصية المعلم مثل مهارات التفكير، و القدرة على اتخاذ القرار، و القيم و الاتجاهات و المهارات الحركية، و القدرات الإبداعية، و الأبعاد الاجتماعية و غيرها، فهي تركز على ما تم تعلمه و ليس على تحسين التعليم. كما تبين من نتائج الدراسة أن هناك نقصا واضحا في مجال التدريس، حيث أن أغلبية عينة البحث لم تتلقى تكوينا في مجال التقويم التربوي، كما أن التكوين الحالي الذي يتلقاه المعلمين أثناء الخدمة غير كاف إضافة إلى أن التكوين المتلقى لا يكسب المعلمين أبسط طرق التدريس التي تساعدهم على توجيه الدرس أو يكسبهم مهارة التعامل مع الفروق الفردية و تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة، مما ينعكس ذلك سلبا على تحصيل التلاميذ، و يجعل الممارسات التربوية آلية أو مرتجلة تنقصها الدقة و التجديد.

كما أن تقويم أداء المتعلمين ما زال يقتصر على نظم الامتحانات، فنظم الامتحانات المعمول بها حاليا في المدارس الابتدائية تركز معظمها على ما يستطيع المتعلم استرجاعه من معلومات، و تتجاهل أنماط التقويم التربوي الحديث، كالتقويم المستمر.

الاقتراحات:

١- تعزيز البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة و المتعلقة بعملية التقويم المستمر.

٢- لا بد من إعداد معلم إعدادا مهنيا حتى يكون أكثر قدرة على فهم التلاميذ و حاجاتهم و مطالبهم المعرفية.

٣- يجب أن تتوفر لدى المعلم مهارة بناء الاختبارات و وسائل و أدوات التقويم الجديدة .

- ٤- تنوع الاختبارات و مقاييس تحصيل الدارس و تقنياتها.
- ٥- يجب أن يشمل التقويم جميع جوانب العملية التعليمية للطلاب المعلمين و المنهج و البيئة التعليمية.
- ٦- استخدام أساليب ووسائل تقويم متنوعة لتقويم جميع جوانب شخصية الطالب العقلية و الوجدانية و المهاراتية للوقوف على جودة التعليم و مناهجه في إعداد الشخصية المتكاملة.
- ٧- ضرورة إخضاع خارجي الجامعات الراغبين في التدريس الطور الابتدائي إلى التكوين قبل الخدمة و أثناء الخدمة.
- ٨- مساعدة المدرس إدراك مدى فاعليته في التدريس، و مدى كفاية الطرائق المستعملة و هذا من شأنه أن يجعل المدرس متطورا في استعماله لاستراتيجيات التدريس المتنوعة و رفع أدائه.

المراجع:

- ١- أحمد فلاح العلوان (٢٠٠٩) : علم النفس التربوي تطوير المتعلمين- الطبعة الأولى دار الحامد للنشر و التوزيع الأردن عمان.
- ٢- العطوي آسيا (٢٠١٠) : صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة سطيف، الجزائر .
- ٣- بن سي مسعود ليني (٢٠٠٨) : واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ضل المقاربة بالكفاءات رسالة الماجستير منشورة، قسنطينة ، الجزائر.
- ٤- برينو فيليب (٢٠٠٣) : المقاربة بالكفاءات، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، دون طبعة، الجزائر.
- ٥- تيعشادين محمد. اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات، مجلة فكر و مجتمع، العدد ١٥ ، الجزائر ٢٠١٣.
- ٦- حسن منسي (٢٠٠٢) : التقويم التربوي، ط١، دار الكندي، الأردن، عمان.
- ٧- خطوط رمضان (٢٠١٠) : استخدام اساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق ، رسالة ماجستير منشورة قسنطينة، الجزائر.
- ٨- حاجي فريد (٢٠٠٥) : التقويم بالكفاءات، الطبعة الأولى، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- ٩- رافدة عمر الحريري (٢٠٠٧) : التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان.
- ١٠- سعادة أحمد جودت (١٩٨٤) : مناهج الدراسات الاجتماعية، الطبعة الأولى، بيروت، دار عالم الملايين للنشر و التوزيع.

- ١١- شارة جبرائيل (١٩٨٦): تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية و التكنولوجيا، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر.
- ١٢- عادل محمد العدل (٢٠١٥): القياس و التقويم - بناء و تقنين المقاييس، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى القاهرة.
- ١٣- عيسى عزيزة، هارون شوميسة. الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، أعمال الملتقى الدولي حول: الإصلاحات التربوية، رهانات و تحديات، الكتاب السنوي السادس، الجزء الثاني، جامعة وهران، ٢٠١٧.
- ١٤- فاطمة الزهراء بوكرمة. قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءات العلوم، أطروحة دكتوراه - غير منشورة، جامعة الجزائر ، ٢٠٠٥ .
- ١٥- عبد الله لبوز (٢٠١٠): اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط نحو مكونات المنهاج الدراسي للغة العربية في إطار التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير منشورة، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، العدد الثاني (٢٠١١).
- ١٦- محمد رجب فضل الله (١٩٩٥) : القراءة الحرة للأطفال ، علم الكتب ، ط١ القاهرة.
- ١٧- مسعودي أحمد (٢٠١٦): صعوبات تقويم المتعلمين - دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين لولاية مستغانم- دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية، العدد ١٧، الجزائر.
- ١٨- كوجك كوثر حسين، السيد ماجدة مصطفى، صلاح الدين خضر، فرماوي محمد فرماوي، أحمد عبد العزيز عياد، علية أحمد أحمد، فايد بشرى أنور (٢٠٠٨): تنوع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم و التعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- ١٩- محمد بوعلاق. دراسة ميدانية مقارنة حول مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعارف النظرية للمقاربة بالكفاءات، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر ، ٢٠١٤ .
- ٢٠- نوال العيشي (٢٠٠٨): التعلم الصفي، البازوري.
- ٢١- نادر فهمي و هشام عامر عليان، ٢٠٠٥، مبادر القياس و التقويم في التربية، عمان، دار الفكر، ط٣،
- ٢٢- وليد عبيد وآخرون (٢٠٠٠): تربويات الرياضيات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٢٣- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (٢٠١٥): الوثيقة المرفقة لمناهج الجيل الثاني.