

صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة)

أ. العيد قرين* أ. عبد الحميد معوش

جامعة برج بوعريريج، الجزائر

استلم بتاريخ: 2017-04-15 تمت مراجعته بتاريخ: 2017-11-11 نشر بتاريخ: 2017-12-01

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبيان صعوبات التقويم لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط، إعداد يوسف خنيش، (2006). على عينة من أساتذة التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية المسيلة، قوامها (40) أستاذًا ذكورا وإناثًا، خلال السنة الدراسية (2014/2015). أظهرت النتائج ما يلي: توجد صعوبات في التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط بنسبة عالية، تمثلت في صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين وصعوبات متعلقة بالأهداف وكثافة البرنامج، وصعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية، والصعوبات المرتبطة بالجانب التشريعي، والصعوبات المتعلقة بتصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، في ضوء متغير نمط التكوين، (خريجي معاهد التكوين وخريجي الجامعات)؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، في ضوء متغير الجنس (ذكورا وإناثًا). فسرت النتائج حسب ما أسفر عنه التراث السيكلوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع، وتوجت هذه الدراسة في الأخير بجملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التقويم؛ صعوبات التقويم.

The Evaluation Difficulties well among the middle school teachers (field study in some middle school of M'sila)

Laid GRINE*

Abdelhamid MAOUCHE

Bordj Bou Arreridj University, Algeria

Abstract

The present study aimed to detecting the Evaluation difficulties to teachers of middle school education, using the descriptive approach and application questionnaire of Evaluation difficulties with teachers of middle school, Prepared by Yousef Khnich, (2006). On a sample of the middle school teachers of M'sila, Consisted of (40) teachers Males and females, during the school year (2014/2015).

The results showed the following: There are difficulties in the Evaluation of middle school teachers with high percentage, Consisted In difficulties linked to the nature of the training and difficulties related to the objectives and the intensity of the program, and the difficulties in the construction and use of evaluation styles, difficulties associated with the legislative side, and difficulties related to correct and analyze and interpret the results of the evaluation; There are no statistically significant differences in the level of evaluation difficulties between middle school teachers, Depending on variable configuration pattern, (graduates training Institutes, And university graduates); There are no statistically significant differences in the level of evaluation difficulties between of middle school teachers, Depending on variable sex (male and female). The results have been interpreted Depending on the psychological and educational heritage and previous studies on the subject, the study as Also culminated in the final set of proposals.

Keywords: Evaluation; Evaluation Difficulties; Professor Of Medium Education Stage.

* E. Mail : grine11@yahoo.fr

مقدمة:

يبدل الإنسان جهوداً متنوعة في الحياة، ومن طبيعته دوماً يحاول أن يعرف ماذا أنجز وماذا بقي عليه إنجاز، وحينما يفعل ذلك يهدف إلى تقييم وتقويم أعماله التي قام بها، مقارنة بما بذل من جهد وما أنفق من مال ووقت، ولتحقيق هذا، تصادفه الكثير من العقبات والعوائق والصعوبات. وفي ميدان العملية التعليمية التعلمية، نجد التقويم من المهام الأساسية التي تسند للأساتذة في مختلف المستويات ومراحل تقويم العملية التعليمية، باعتبار التقويم الوحيد الذي يملك القدرة على مراقبتها وتوجيهها إلى غاية تحقيق أهدافها هذا ما يجعله عنصراً فعالاً يساهم في إحداث التغيرات المرجوة.

كما أن التقويم لا يقتصر على منح درجات أو إصدار حكم؛ أي لا يتوقف عند التقييم فحسب بل يتعدى هذا، ويقوم أساساً على المتابعة والتصحيح الدائم والمستمر وإزالة عوائق التعلم. وأن التقصير في دور التقويم يؤدي إلى تدنى مستوى العملية التعليمية، مما يخلق صعوبات تحول دون الاستفادة منه كعنصر فعال، كما يظهر في الاقتصار على استعمال بعض الأدوات والأساليب التقويمية دون أخرى، وعدم القدرة على التخطيط لها وتنفيذها، وتصحيح نتائجها، وبالتالي الابتعاد عن استعمال الحلول المناسبة لإزالة الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة، وتحقيق للعملية التعليمية أهدافها وغاياتها.

الإشكالية:

يعد التقويم مكوناً هاماً للعملية التعليمية، فهو يساعد المدرس بدقة في العملية التدريسية ويوضح له درجة حصوله على الكفاية اللازمة لذلك، وفي نفس الوقت يكشف للتلاميذ مجهوداتهم ويوضح لهم نقاط قوتهم وضعفهم.

كما أن التقويم يرتبط بعدة مفاهيم، تعتبر خطوات يعتمد عليها لإصدار أحكامه النهائية، والقيام بتعديل في العملية التربوية، فهو بحاجة ماسة إلى القياس، التقدير، الاختبار، والتقييم، ولا يكفي بمعرفة درجة التحصيل والتقدم الذي حققه التلميذ، بل يتحقق بدقة من درجة ذلك التغيير، حتى يسعى جاهداً نحو تحقيق الأفضل، فالتقويم يلزم العملية باختلاف مراحلها، سواء كان ذلك قبل بداية الدرس أو أثناءه أو بعد نهايته، وهذه المسيرة هي التي تجعله عنصراً فعالاً في المنظومة التربوية. إن أهمية التقويم في العملية التعليمية، تدفع نحو البحث والتمعن فيه والمتابعة الدقيقة لمختلف عملياته، ومدى الالتزام بمختلف مراحلها، وإن هذه الدراسة يجب أن تكون كتنشيط واقعي لغرض الوصول إلى تحقيق أفضل لمخرجات العملية التعليمية، وهذا ما يظهر أيضاً الحاجة الملحة لدراسة صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط خصوصاً لدى الأستاذ باعتباره القائم على ذلك.

إن تعرض الأستاذ لصعوبات التقويم عند التخطيط له أو تنفيذه أو تصحيح نتائجه، يجعله يبتعد عن التقويم المستمر والدائم أثناء المرحلة التشخيصية والتكوينية، ويكتفي بصورة التقويم النهائي فقط وهو الشيء الذي يصعب عليه الحكم بدقة على مستوى التلميذ، علماً أن التقويم يعني المراقبة قبل الحكم، والعمل على تصحيح الأخطاء التي يفرزها فور وقوعها (خنيش، 2006، ص 19). كما أن تحكم أساتذة التعليم المتوسط في العملية التقويمية والتغلب على صعوباتها مرتبط أساساً بفعالية التكوين

الذي تلقوه بنمطيه الأولي والمتواصل، والذي يغلب عليه الطابع النظري على حساب التطبيق (وزارة التربية الوطنية، 1975)، وهذا يقلل تمثيل الأدوار في تكوين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وينعدم تماما لدى الأساتذة خريجي الجامعات، والتركيز في إعدادهم على كيفية التعليم لا على كيفية التقويم على حد تعبير Henri Piron، كما أشار كل من (Anderson Rayan & Shapire, 1989). أن تكوين المدرسين يؤثر على مرودهم في العملية التعليمية، وحسب تعبير (Berliner, 1988) فإن المدرس الفعال لا يكتفي بتخطيط دروس جديدة، ولكن يبحث عن مدى ارتباط هذه الدروس بما يريد الوصول إليه (خنيش، 2006، ص 21). كما أن التنوع في استعمال الأدوات والأساليب التي تعتمد عليها العملية التقويمية، تتطلب منه امتلاك القدرة على بنائها، وتوفير الظروف المناسبة لاستعمالها، وأن عملية التصحيح والحصول على الدرجات وتفسير النتائج، تتطلب الدقة والموضوعية والتغلب على العوامل الذاتية للأستاذ، وأحكامه المسبقة وتصورات، وفي هذا الشأن إن مختلف القرارات وكيفية التكوين لم تستثن جنسا دون آخر، وبالتالي قد يعاني كلا الجنسين من نفس الصعوبات، وهو ما أكدته دراسة (الطنطاوي، 1993)، حيث اعتبر أن كلا الجنسين يعانيان من صعوبة بناء الأسئلة، لكن أكدت دراسة كل من (Parson, 1962)، و (Janson, 1972) أن الصعوبات تزداد أكثر عند الإناث، حيث يتميز أكثر بالذاتية في المعاملة (النشوانى، 1998، ص 261).

إن مختلف هذه الصعوبات قد تشكل عائقا حقيقيا في دفع العملية التعليمية نحو التطور باعتبارها الغاية الرئيسة للتقويم، وعليه، جاءت الدراسة الحالية لتحاول الكشف عن واقع صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما مدى صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير نمط التكوين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير الجنس؟

فروض الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات السابقة صيغت الفرضيات التالية:

- توجد صعوبات في التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير نمط التكوين (خريجي معاهد التكوين وخريجي الجامعات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير الجنس (ذكورا وإناثا).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة والاستدلال على صحة الفروض ومحاولة الوقوف عن واقع صعوبات التقويم من وجهة نظر أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، والكشف عنها في متغيري نمط التكوين وجنس الأستاذ.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في، إبراز أهمية التقويم في حد ذاته ودوره الفعال في العملية التعليمية. إبراز مدى تأثير العملية التقويمية بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة. محاولة توجيه العملية التقويمية لتشمل كل الجوانب الشخصية للتلميذ. الوقوف على واقع التقويم السائد حاليا في مؤسسات التعليم المتوسط. توضيح أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة.

حدود الدراسة:

تمت الدراسة الميدانية لموضوع البحث، على عينة من أساتذة التعليم المتوسط، بمتوسطة قطوش العياشي بلدية الدهانة لولاية المسيلة، متوسطة صالح عبد العزيز بلدية برهوم لولاية المسيلة، متوسطة محمد رشيد رضا بلدية عين الحجل لولاية المسيلة، متوسطة ونوغة الجديدة بلدية ونوغة لولاية المسيلة، خلال السنة الدراسية (2015/2014).

تحديد مفاهيم الدراسة:

- **التقويم:** يقصد به لغة التعديل وإزالة الاعوجاج، حسب لسان العرب (ابن منظور، 1988، ص 192). ومن أهم تعريفات التقويم ما طرحه Blom بأن التقويم "إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات والمعايير، لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها" (سعادة وإبراهيم، 1997، ص 448).

وقد عرفه (Legender, 1988) بأنه حكم وصفى أو كمي حول قيمة شخص أو موضوع أو عملية أو تنظيم، وذلك لغرض تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ القرارات (الفارابي، 1994، ص 120). وعرفه الدوسري (2000، ص 34) بأنه: "إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية، لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها، ويزيد من فاعليتها وكفاءتها، وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطويرها واستمرارها".

من خلال ما سبق، يمكن تعريف التقويم على أنه عملية شاملة تستفيد من مختلف العمليات التي تسبقها، وتهدف إلى تعديل وتطوير العملية التعليمية، وإصدار الأحكام عليها، وبالتالي فهي تشمل ما يلي: أداة اختبار قيمة وفعالية الموضوع. وسيلة لتصحيح التعلم وتطويره. إجراء لاتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة

- **إجرائيا:** نقصد بالتقويم، كل العمليات والإجراءات التي تستهدف إعداد تطبيقاتي وتصحيح مختلف الأساليب التقويمية المستعملة للحكم على مدى حدوث التقدم في العملية التعليمية، وإصدار أحكام نهائية مما يسمح بتعزيز الايجابيات والقيام بتعديل وتصحيح السلبيات.

- **صعوبات التقويم:** ذكر البستاني (1996، ص 604) أن المصاعب هي الشدائد والمشاق والعسر. وكذلك الصعوبة هي عدم التحكم في الشيء، من خلال عدم القدرة على التخطيط له، أو القيام به، مما يترك آثارا في الموضوع الذي هو بصدد القيام به. وفي التقويم تتمثل هذه الصعوبة في عدم معرفة كيفية استعمال التقويم وعدم القدرة على تطبيقه بصورة جيدة، وتصحيح نتائجه والاستفادة منها.

- **إجرائيا:** هي انخفاض في مستوى التحكم، وبناء الوضعيات التقويمية من خلال التخطيط لها، تنفيذها وتقويمها. كما أنها الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات الأساتذة على استبيان صعوبات التقويم لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط، الذي أعده خنيش (2006)، والمطبق في الدراسة الحالية. كما نقصد بها، صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي، صعوبات في الأهداف وكثافة البرنامج صعوبات مرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير النتائج، صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين، صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم، صعوبات في استعمال الأساليب التقويمية، والمعبر عنها من خلال بنود أداة القياس المستعملة.

- **أستاذ التعليم المتوسط:** هو الفرد المكلف بتربية وتعليم التلاميذ في المتوسطة، وقد عرفه محمد سامي منير بأنه: العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيم على مناخ القسم، والمحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم، وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماسة، التسامح، الاحترام والألفة، والمودة.

أما جابر عبد الحميد فيعرفه بأنه: الشخص الذي يعمل على إثارة دوافع المتعلم وحاجاته والظروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه، والتي تدفعه للنشاط في الموقف التعليمي، وتحديد الأغراض التي تشبع حاجات المتعلم ورغباته، وحسب ثورستون (Thurston) يعرف الأستاذ أنه: "المنظم لنشاط التعليم من أجل المتعلم، وعمله مستمر حيث يراقب سير التعلم وتقييم النتائج والتوازن الذي ينتج من عمله ومهامه هو الذي يعطي لعمله قيمة" (في: شارف، 2011، ص 125).

وعليه ويعتبر الأستاذ العنصر الفعال في العملية التعليمية، لذا عليه أن يتمتع بخصائص نفسية، عقلية معرفية، جسمية، وأن يكون محبا لمهنته، بعد إعداد يؤهله لممارسة التدريس بكل ما تستدعيه من مهارة وإتقان، فعمله لا يقتصر على تلقين معلومات فقط بل عليه أن يكون موجها، مرشدا وباحثا، وزميلًا، ومروءسا في آن واحد.

إجرائيا: هو موظف بقطاع التربية، لديه مؤهل علمي وتربوي، قصد القيام بعملية التعليم بالمتوسطة، في مادة واحدة توافق تخصصه وإعداده الأكاديمي لهذه المرحلة.

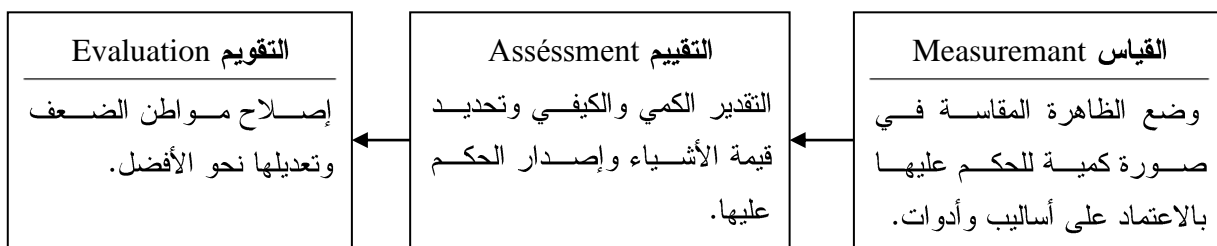
- **مرحلة التعليم المتوسط:** يتحدد مفهوم هذه المرحلة حسب القانون التوجيهي للتربية، في قانون الجمهورية الجزائرية، تعتبر المرحلة المتوسطة حلقة وسطى بين التعليم الابتدائي والثانوي، تستقبل

تلاميذ الطور الابتدائي بعد نجاحهم وتدوم (04) سنوات، وتتميز بخصائص عن غيرها من المراحل بما يتطلب من القائمين عليها ترجمتها في برامج علمية وتربوية، تحقق الطموحات وتواكب التجديدات الوطنية والدولية (القانون رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المواد: 49، 50، 51، 52).

الإطار النظري

طبيعة العلاقة بين التقويم والمفاهيم المرتبطة به:

باعتبار التقويم العملية الختامية التي يكون فيها إصدار الحكم والتعديل، فهو يرتبط بعدة مفاهيم أهمها تتحدد الشكل الموالي:



شكل (1) طبيعة العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم (ماهر، 2001، ص 26).

مبادئ التقويم:

- حسب (بسيوني، 1991، ص266؛ ومذكور، 1998، ص265)، يستند التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس ليتمكن من أداء وظيفته بصورة جيدة أهمها:
- أ. **مسايرة التقويم للأهداف التعليمية:** فلا يكون جيدا إلا إذا حددت الأهداف تحديدا دقيقا، كما أنه يتغير كلما تغيرت الأهداف.
 - ب. **التنوع:** فالمدرس في حاجة إلى عدة أساليب تمكنه من تقويم تلاميذه في كل الجوانب وفي كل القدرات.
 - ت. **استمرارية التقويم:** تمكن من تغطية كل جوانب التعلم ويبرز نقاط القوة فيه، كما يحصر صعوباته، ويتيح الفرصة لاكتشاف المستوى الحقيقي للتلاميذ باستعمال الوسائل التقويمية أكثر من مرة.
 - ث. **الشمولية:** لا يقتصر التقويم على تحديد التغيرات التي تحدث لتحصيل التلاميذ بالجانب المعرفي فقط، بل تشمل مكونات شخصياتهم من اتجاهات، ميول، مهارات وقيم، كما يشمل الأهداف، المحتويات وطرائق التدريس، الخ.
 - ج. **التمييز:** فالتقويم يكشف الفروق الكامنة داخل القسم، مما يسهل عملية الدعم، وتحسين مستوى التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي.
 - ح. **التعاون:** فالتقويم يحتاج إلى مساعدة عدة أطراف كالإحصائيين، النفسانيين، وأساتذة المواد الدراسية والإداريين..... الخ.

خ. عملية إنسانية: إن الغرض من التقويم هو كشف عيوب التعلم، ومنها العمل على التغلب عليها وليس الغرض من التقويم هو إصدار أحكام فقط للانتقال أو الرسوب، وليس عقابا بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمي العلاقة بين المتعلمين، وكل من يساعدهم على تحقيق الذات.

أهمية التقويم:

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي:

- ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج. أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره. بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.
- لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن "التشخيص" يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي، الكتاب، المنهج، الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.
- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.
- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أدائه الجيد.
- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، به يتم تغيير المسار، تصحيح العيوب، وبه تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين (أبو الفتوح، 2011، ص 09).

كما أن القائم على التقويم قبل البداية فيه لابد أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الأسئلة التي تمكنه من العملية هي:

- لمن؟ (التلميذ، المعلم، الإدارة، الهيئة المتخصصة...)
- لماذا؟ (للقياس، للمراقبة، للاختيار، لتطوير التعليم، لتكوين المعلم والمتعلم...)
- كيف؟ (شفويا، كتابيا، أدائيا، في وضع ما...)
- للنظر في ماذا؟ (الأهداف، المحتوى، الوسائل، الطرائق، التقويم...)
- صورة التقدير (أعداد، علامات، أحرف، ألفاظ، أعداد وألفاظ...)
- متى؟ (في بداية التعليم، في أثنائه في نهايته...)
- ماذا؟ (المعلومات، المهارات، النتائج، القدرات، الاستعدادات...)
- بماذا؟ (وسائل التقويم، أنواع الاختبارات...).

أنواع التقويم:

من الشائع بين الأكاديميين والمختصين في التقويم أنه يتكون من ثلاثة أنواع هي:

التقويم التشخيصي: يهدف إلى تحديد مستوى التلاميذ والفروقات بينهم. وتحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد. والكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات. وتقديم حلول لمعالجة النقص. كما يتمثل في الإجراءات التي يقوم به المدرس مع بداية كل درس أو عام الدراسي أو مرحلة دراسية، من أجل معرفة المعارف القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم معارف جديدة (ملحم، 2005، ص 221).

التقويم التكويني: التقويم التكويني هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، من أجل تحسين العملية التعليمية التعليمية، ومعرفة مدى تقدم التلميذ، وكذلك تصحيح مسار العملية التعليمية التعليمية. ويكون عند الانتقال من مقطع إلى آخر، أو عند الانتقال من أهداف إلى أخرى. ويمكن أن تستعمل فيه أسئلة عاجلة وجزئية ملائمة للأهداف الإجرائية (ملحم، 2005، ص 222).

التقويم الختامي (التحصيلي): يكون هذا النوع من التقويم لقياس الأهداف المتوخاة، والأهداف المحققة، وقياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي، وقياس مستوى التلميذ ونتائج التعليم. يكون عند نهاية درس أو فصل دراسي أو دورة أو سنة دراسية أو مقرر، من متطلباته أسئلة تركيبية وشاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس (الزيود، 2005، ص 53).

صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط:

صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم: إن العملية التقويمية صعبة في كل المجالات وخاصة عند التعامل مع السلوك الإنساني، لهذا تكون معقدة في الحكم على الحصيلة التي وصلت إليها العملية التعليمية إلى تحقيقها، سواء في مهارات التلاميذ ومعارفهم أو قدرتهم في التعامل مع المواقف وحل المشكلات، إن القياس الذي يعتمد عليه التقويم التربوي لا يصنع درجات عالية من الدقة، بل كثيرا ما يكتفي بالقياس الاسمي والرتبي وقياس الفئات المتساوية، في حين يكون بعيدا عن القياس النسبي، وقياس الظواهر السلوكية الناتجة عن عملية التعلم أمرا صعبا، لأن النقطة التي يتحصل عليها الفرد قريبة من الحقيقة وليست كل الحقيقة. إن من بين الصعوبات التي تعيق تقويم الأستاذ هو الواقع البروتوكولي الذي وصلت إليه الامتحانات في مؤسساتنا، والذي خلق بعض الظروف الطارئة بالنسبة للتلاميذ، مما يؤدي إلى حالات قلق الامتحانات، هذا ما يجعل نتائج التقويم غير معبرة لعدم استقرار الحالة النفسية للتلاميذ ودخول بعض العوامل غير المألوفة لديهم يزيد من حالات القلق، كتغيير أماكن الجلوس، والقاعات وعدم القدرة على الاستفسار، ما قد يكون عقبة في وجه الأستاذ حين التخطيط وبناء وتطبيق التقويم (خنيش، 2006، ص 80).

صعوبات مرتبطة بإعداد وتكوين أساتذة التعليم المتوسط: إن محاولة الرفع من مردود العملية التعليمية يقتضي إجراء تربيصات وملتقيات كأسلوب للتكوين، والعمل على إنشاء مراكز لتكوين المعلمين والأساتذة بداية من 1964 بالإضافة إلى المعاهد التكنولوجية للتربية والمدارس العليا للأساتذة والجامعات، التي اهتمت بإعداد وتكوين المعلمين والأساتذة وشمل هذا التكوين ثلاث أنماط وهي:

(تكوين أولي) يتلقاه المتربص في المعاهد، المدارس العليا للأساتذة، الجامعات. (تكوين متواصل) يكون في ميدان العمل قبل الترسيم. (تكوين مستمر) على شكل أيام دراسية، ندوات، ملتقيات، ورشات عمل.

إن أهمية إعداد الأساتذة كان محور اهتمام العديد من الدول لأن الإعداد الجيد للمعلم يتطلب تعليمه كفايات تخطيط النشاطات، وتحفيز التلاميذ على التعلم، وضبط الحوار والمناقشة الجماعية، وهذا كله ما يمكن عند التدريب على التقويم (الأزرق، 2000، ص 12).

صعوبات يفرضها الجانب التشريعي: إن البحث في المناشير والوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، يؤدي إلى اكتشاف كونها مقررات وأوامر، لا يقبل تعديلها أو مناقشتها، ولا تقوم على ثنائية الاتصال أو الأخذ بآراء الممارسين في الميدان، كما أن العملية التقويمية لا تخضع لفلسفة معينة أو تستمد من مختلف توصيات اللجان المنبثقة من مختلف الملتقيات التي تعنى بالتقويم، وتوصيات مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط. أو توصيات الملتقيات الجامعية. بل إن معظم القرارات تكون بصورة توجيهات توضح كفايات تنظيم التقييمات الثلاثية والسبوعية، أو تحديد كفايات الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى آخر. نقول (Greffou, 1989): الاهتمام المتزايد للمسؤولين عن التربية بالبطاقة التربوية والمذكرة، تجعل المدرس مطالبا بتطبيقها كما أعدت، وهذا ما يؤدي إلى الركود التام لأن المدرس باتباعها ليس مطالبا بالقيام بأي جهد، ومنه نتساءل كيف تكون التغذية الراجعة في ظل الارتباط التام بهذه الوثيقة؟ وهل تستطيع هذه الوثيقة تحديد النقاط التي تكون مبهمة لدى التلاميذ بصورة تامة؟

إن العملية التقويمية السائدة مرتبطة بصورة مباشرة بالتقويم النهائي على حساب التشخيص الدقيق للمتطلبات التعليمية للتلاميذ وعلى حساب تصحيح الوضعيات التعليمية في الوقت المناسب لها. وبالتالي تفقد المهمة الحقيقية للعملية التعليمية وهي تحقيق كفاءات عالية في الفهم وحل المشكلات وتجعل مجهودات التلاميذ منصبة على كيفية الحفظ عوض الفهم. كما تكثر حالات الغش والبحث عن النجاح بكل الوسائل (خنيش، 2006، ص 85).

صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية: إن نقص التدريب العملي على كفايات إعداد الأساليب التقويمية يؤدي إلى صعوبة التحكم فيها، ويتحتم استعمالها في غير المواقع المناسبة لها، لأن الحصول على المعلومات الدقيقة التي توضح مدى الوصول إلى الأهداف المرجوة يتطلب وضع أداة قياس دقيقة. والتي تعتبر من أهم مراحل التقويم، وعدم معرفة الأسس الصحيحة لبناء الاختبارات، وصياغة الأسئلة يؤدي إلى عدم تعبير نتائجها عن حقيقة مستوى التلاميذ، ويؤدي إلى عدم صدق هذه الاختبارات مما يفتح مجالات التخمين في الإجابة (سالم، 1993، ص 153).

صعوبات استعمال الأساليب التقويمية: تفحص الأساليب التقويمية السائدة تتم بصورة تقليدية وآلية خالية من الإبداع. كما أنها لا تشمل قياس كل الجوانب لدى التلاميذ، وذلك لعدم القدرة على التنوع فيها، وعادة ما تركز على اكتشاف قدرات التلاميذ على الاستظهار والحفظ، وهذا نتيجة عدم توفر

المهارة اللازمة للاعتماد على أساليب أخرى. إن صعوبات استعمال الأساليب التقويمية لا تقتصر فقط على عدم شموليتها لمجالات السلوك، بل تتمثل أيضا في صعوبة إيجاد الأسئلة اللازمة للوقوف على معلومات التلاميذ السابقة. وبالتالي لا تكون هناك تغطية القدرة على تتبع التلاميذ للدرس، ويلغي دور التغذية الراجعة الفعالة في العملية التدريسية، وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، لأن كفاءة المدرس تقاس في مدى تحكم تلاميذه في الدرس، والمعارف، والمهارات التي يحصلون عليها. وفي هذا الصدد يقول (Medly, 1982): يجب أن نقيس فعالية المعلم ودوره داخل الصف الدراسي بقياس سلوك طلبته، وليس سلوكه في حد ذاته (خنيش، 2006، ص88). لأن القدرة على استعمال الأساليب التقويمية بصورة جيدة يؤدي إلى تطوير المنهاج، ويعمل ذلك على تطوير مستمر لسلوك ومعرفة التلاميذ.

صعوبات مادية: بالنظر إلى قطاع التربية كقطاع استراتيجي ومهم في دفع البلاد نحو التطور، إلا أن الميزانية غالبا ما توجه إلى بعض المجالات غير مجال البحث العلمي وتطوير العملية التعليمية كالتقويم، فالملاحظ أن النسبة الكبيرة من الميزانية توجه لتسديد أجور إدارات وأساتذة وعمال قطاع التربية، والجزء المتبقي منها إلى توفير الوسائل التعليمية، والكتاب المدرسي، وتوفير بعض المراجع والقيام ببنودات تربوية، مع شراء بعض المعدات وصيانتها، وهذا ما يجعل الأستاذ يلجأ إلى العمل بصورة آلية خالية من الإبداع، وما يجعله مجبرا على استعمال اختبارات شفوية أو مقاليد باعتبارها غير مكلفة، كما تؤثر الحالة الاجتماعية للأساتذة بطريقة مباشرة على مردوده داخل القسم، ما يجعل الكثير منهم يستسلمون لها، ما خلق السطحية في تعامل الأستاذ مع المناهج والسطحية في تقويمها (خنيش، 2006، ص 90).

صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج والطرق التدريسية المستعملة: باعتبار المادة المدرسة مرتبطة بمدة زمنية، تجعل الأستاذ أمام حتمية إتمام البرنامج الدراسي، وكل الوحدات التدريسية في برنامجه، وهذا ما يجعله يحقق أهداف سطحية، ويليها تقويم سطحي. إن العوائق المتمثلة في كثافة البرنامج والحجم الساعي المخصص لها تفرض على الأستاذ اعتماد طريقة دون أخرى، فعوض أن تبني القاعدة أو يتحقق الهدف بناء على الأمثلة، والمشاركة، والمناقشة الفعالة للتلاميذ، والتي تبين دور التغذية الراجعة في التدريس، يلجأ الأستاذ إلى الإلقاء والاكتفاء بالتقييم النهائي، مما يجعل عملياته تستغني عن التقويم التشخيصي والتكويني كمرحلتين هامتين تفرضهما العملية التعليمية لتحقيق أهدافها (بن دانية، 1991، ص 40).

صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها: إن ارتباط إعداد الاختبارات المختلفة مع كفاءات تصحيحها ارتباطا وثيقا، يجعل عدم القدرة على إعدادها أو اختيار الأساليب التقويمية اللازمة لتنفيذها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الاختبارات، وإن العلامة أو النقطة الممنوحة لا تعبر عن الواقع المنجز من وراء العملية التعليمية. إن اللجوء إلى ربط التصحيح بالإجابات النموذجية التي تعدها مديريات التربية أو الديوان الوطني لامتحانات يقلل من التعبير بصدق عن مستوى التلاميذ، حيث كثيرا ما يتفادى الأساتذة الابتعاد عن الإجابات النموذجية لالتزامه بذلك، ولكن هذا ما يجعله يستغني

عن الكثير من الإجابات الصحيحة للتلاميذ التي ترد كمرادفات لها أو تبين مدى فهم للمشكلة المطروحة. إن من بين الصعوبات التي تعيق الأستاذ أيضاً، الأخطاء اللغوية، والنحوية، والإملائية التي ترد في إجابات التلاميذ رغم قدرته على فهم ما كتب (خنيش، 2006، ص 90). كما أن اختلاف نظرة الأساتذة إلى الغرض من التقويم يصعب التحكم فيها، فقد تكون درجات الأستاذ الذي يعتمد على الحفظ كمحك للتقويم أعلى من الدرجات التي يمنحها أستاذ آخر إذا لجأ إلى محكات أكثر تعقيداً كالتحليل والتركيب، مما يجعل درجة تصحيح مختلفة أو قد تصدر أحكاماً مؤثرة على التلاميذ، ولا تعبر بصدق عن حقيقة مستواهم والتغيرات التي أحدثتها العملية التعليمية في سلوكهم (جابر، 2002، ص 149).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج وتبعا لهذه فالمنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات هو المنهج الوصفي، دراسة وصفية مقارنة.

مجتمع وعينة الدراسة:

اقتضت طبيعة الموضوع والمجال البشري للدراسة اللجوء إلى أسلوب المعاينة للعينة العشوائية البسيطة، لاعتقادنا أنها تخدم أهداف البحث، وبالرجوع إلى طبيعة الموضوع تم تحديد أساتذة التعليم المتوسط من خريجي الجامعة وخريجي المعاهد التكنولوجية للتربية ذكورا وإناثا، الذين يزاولون عملهم بالمتوسطات المعنية، والبالغ عددهم (52) أستاذاً وأستاذة، بعد ذلك تم استثناء (12) أستاذاً ذكورا وإناثا بطريقة عشوائية، لحساب الصدق والثبات، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (40) أستاذ وأستاذة، الذين يمثلون عينة الدراسة الأساسية.

خصائص العينة: تمثلت خصائص عينة الدراسة، حسب متغيرات الدراسة كما هي موضحة في الجداول التالية:

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المدروسة "الجنس ونمط التكوين"

الذكور	خريجي الجامعات	خريجي المعاهد التكنولوجية	المجموع	النسبة المئوية
10	10	10	20	50 %
10	10	10	20	50 %
مجموع	20	20	40	100 %

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التربوية

النسبة المئوية	المجموع	الإناث		الذكور		المؤسسة التعليمية
		خ، الجامعة	خ، المعهد التكنولوجي	خ، الجامعة	خ، المعهد التكنولوجي	
25 %	10	03	02	02	03	قطوش العياشي
25 %	10	02	03	03	02	صالحى عبد العزيز
25 %	10	03	02	02	03	محمد رضا رشيد
25 %	10	02	03	03	02	ونوغة الجديدة

أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية:

لجمع بيانات الدراسة تم استخدام استبيان صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط من إعداد خنيش (2006)، كم تم التأكد من الخصائص السيكمترية للأداة في نسخته الأصلية وفي الدراسة الحالية.

صدق الاستبيان:

صدق المحكمين: قام يوسف خنيش (2006)، بإعداد الاستبيان في صورته الأولية وعرضه على مجموعة من المحكمين، والذين بلغ عددهم (07) أساتذة جامعيين ينتمون لتخصصات مختلفة ومفتشين في قطاع التعليم المتوسط، لإبداء آرائهم حول مدى انتماء كل عبارة إلى كل مجال من مجالات الاستبيان، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، في ضوء آراء المحكمين، قام بتثبيت العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق أكثر من (90 %) في الاستبيان. البالغ عددها (21) عبارة تم إدراجها في ستة (06) أبعاد هي:

- صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم البنود التالية: 1، 2، 3.
 - صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين وتمثلها البنود التالية: 4، 5، 6.
 - صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي وتمثلها البنود التالية: 7، 8، 9.
 - صعوبات تفرضها طبيعة الأهداف كثافة البرامج الدراسية وتمثلها البنود التالية: 10، 11، 12.
 - صعوبات بناء استعمال الأساليب التقويمية تمثلها البنود التالية: 13، 14، 15، 16، 17.
 - صعوبات تصحيح وتحليل وتفسير النتائج التقويمية وتمثلها البنود التالية: 18، 19، 20، 21.
- ولقد تم الاعتماد على هذه الأبعاد انطلاقاً من تصنيف آراء الأساتذة والأخذ بالعوامل المؤثرة في العملية التقويمية.

صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد منه في الدراسة الحالية من خلال ارتباط أبعاد الاستبيان بالاستبيان ككل مثلما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) معاملات صدق الاتساق الداخلي لاستبيان صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط من خلال ارتباط الأبعاد بالاستبيان ككل.

رقم البعد	أبعاد استبيان صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط	معامل الارتباط في الدراسة الحالية
1	صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	0,61
2	صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	0,64
3	صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	0,59
4	صعوبات تفرضها طبيعة الأهداف كثافة البرامج الدراسية	0,61
5	صعوبات بناء استعمال الأساليب التقويمية	0,65
6	صعوبات تصحيح وتحليل وتفسير النتائج التقويمية	0,67

ثبات الاستبيان:

معامل ألفا كرونباخ: قام خنيش (2006)، بحساب معامل الثبات وتوصل إلى أن قيمة معاملات ثبات (التجزئة النصفية، وجتمان) للاستبيان، وقدرت على التوالي بـ: (0,858)، (0,727). وهذا يدل على أن قيمة ثبات الاستبيان عالية، وفي الدراسة الحالية كذلك تم حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية، وجتمان). قدرت على التوالي بـ: (0,617)، (0,733) وهي معاملات ثبات مقبولة.

الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة أثناء تحليل البيانات على حساب التكرارات، النسب المئوية، الانحراف المعياري، المتوسط الحسابي، اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: التي نصت على أنه توجد صعوبات في التقويم لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، واعتمادا على معطيات الاستبيان، وبعد تفرغ الاستجابات وحساب التكرارات والنسبة المئوية، حسب كل بديل من بدائل الإجابة في كل بند، وحسب الأبعاد. تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدولين (4) و(5).

جدول (4) مدى وجود الصعوبات في التقويم لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	الصعوبة	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة
1	يصعب عليك تحديد المعلومات التي تريد تقويم التلاميذ فيها	60 %	35 %	05 %
2	يصعب عليك منح تقديرات مميزة بدقة على مستوى التلاميذ	45 %	47.5 %	07.5 %
3	يصعب عليك طرح أسئلة شفوية متكافئة لجميع التلاميذ	42.5 %	32.5 %	25 %
4	يفتقر تكوينك لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحان بصورة جيدة	75 %	17.5 %	07.5 %
5	ليس لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي	60 %	22.5 %	17.5 %
6	تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم	30 %	45 %	25 %
7	الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لا يحدد بدقة مستواهم	40 %	47.5 %	12.5 %
8	يصعب إصدار أحكام صادقة على انتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية	40 %	45 %	15 %
9	تجد صعوبة في تقويم حصص الدعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها	65 %	17.5 %	17.5 %
10	يصعب عليك تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الإجرائية لأهدافها	42.5 %	45 %	12.5 %
11	يصعب عليك تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته	55 %	40 %	05 %
12	كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ	60 %	30 %	10 %
13	يصعب عليك إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار	47.5 %	42.5 %	10 %
14	تجد صعوبة في اختيار الأداة المناسبة للتقويم	45 %	52.5 %	02.5 %
15	تجد صعوبة في إعداد الأسئلة الشفهية	65 %	27.5 %	07.5 %
16	تجد صعوبة في إعداد الاختبارات الموضوعية	57.5 %	40 %	02.5 %
17	تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية	42.5 %	37.5 %	20 %
18	تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ	30 %	42.5 %	27.5 %
19	تجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين	40 %	45 %	15 %
20	يصعب عليك استعمال الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج التلاميذ	27.5 %	45 %	27.5 %
21	يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها	45 %	45 %	10 %

جدول (5) ترتيب مدى وجود الصعوبات في التقويم لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط وفق الأبعاد

الرقم	ترتيب الصعوبة وفق الأبعاد	الصعوبة			المجموع
		درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	
1	صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	55 %	28,33 %	16,66 %	100 %
2	صعوبات في الأهداف وكثافة البرنامج	52,5 %	38,33 %	09,16 %	100 %
3	صعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية	51,5 %	40 %	09,5 %	100 %
4	صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	49,16 %	38,33 %	12,5 %	100 %
5	صعوبات مرتبطة الجانب التشريعي	48,33 %	36,66 %	15 %	100 %
6	صعوبات مرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير النتائج	35,62 %	44,375 %	20 %	100 %
مجموع الأبعاد		48,33 %	38,21 %	13,45 %	100 %

تُبين نتائج الجدولين (4)، و(5) أن نسبة تقدير عينة الدراسة لمدى وجود الصعوبات في التقويم لدى أستاذ التعليم المتوسط، في أغلب عبارات الاستبيان كانت تعبر عن وجودها (بدرجة عالية) حيث بلغ مجموع النسب المئوية (48,33%)، من أفراد عينة الدراسة يرون بأنه توجد صعوبات في التقويم

لدى الأستاذ بدرجة عالية، وقد ورد ذلك في العبارات التالية: (01، 03، 04، 05، 07، 09، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 21)، في حين أن نسبة (38,21%)، من أفراد عينة الدراسة يعانون من صعوبات في التقويم (بدرجة متوسطة)، وقد ورد ذلك في العبارات التالية: (02، 06، 08، 10، 14، 18، 19، 20)، بينما نسبة (13,45%) من أفراد عينة الدراسة فقط يرون بأنه لا توجد صعوبات في التقويم لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط، وقد كانت نسب الاستجابات في كل عبارات الاستبيان حسب بديل الإجابة (بدرجة منخفضة) أقل من البديلين (وجود الصعوبات بدرجة عالية وبدرجة متوسطة). ويظهر هذا كذلك في نتائج الجدول (5) المتعلق بمدى وجود صعوبات التقويم لدى أستاذ التعليم المتوسط وفق الأبعاد، يتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يعانون صعوبات كبيرة، وسجلت الصعوبات المرتبطة بطبيعة التكوين أعلى نسبة حيث قدرت بـ: (55%)، ويفسر هذا بأن محاولة الرفع من مردود العملية التعليمية بإجراء تربصات وملتقيات كأسلوب للتكوين والتكوين في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة والجامعات، التي تهتم بإعداد وتكوين الأساتذة بما في ذلك التكوين الأولي الذي يتلقاه المتربص في المعاهد، والمدارس العليا للأساتذة، والجامعات. والتكوين المستمر الذي يتم على شكل أيام دراسية، ندوات، ملتقيات، ورشات عمل، عمليا لا يرقى إلى الدور المنوط به وحسب استجابات أفراد عينة الدراسة، فإن الأستاذ يتلقى معلومات نظرية وفي ظرف قصير وغير كافي، وقليل ما تنتطرق إلى تزويد معارفه بتقنيات وأساليب التقويم (الأزرق، 2000، ص 12).

وسجلت الصعوبات المتعلقة بالأهداف وكثافة البرنامج، وصعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية، والصعوبات المرتبطة بالجانب التشريعي، والصعوبات المتعلقة بتصحيح وتحليل وتفسير النتائج كلها نسب مئوية عالية ومتفاوتة، ما يجعلها تكون عائقا للأساتذة، ويفسر هذا حسب استجابات أفراد عينة الدراسة، هو إهمال التقويم وحصره في مجموعة قرارات تشريعية رغم ما يمليه التقويم من دقة وحذر شديدين، باعتباره يخضع لفلسفة صعبة، لأنها تتعامل مع الذات البشرية التي تتميز بعدم الثبات والاستقرار، سواء للمقوم أو المقوم، بالإضافة إلى إهمال المعاهد التكنولوجية سابقا والجامعات والمدارس العليا حاليا التقويم، وعدم قدرتها على إعداد الأساتذة إعدادا جيدا في هذا الميدان. كما أن الواقع المادي والاجتماعي للأساتذة يلزمهم البحث عن أسهل السبل لتقييم تلاميذهم، وجعلهم يبتعدون عن الإبداع والابتكار، وعدم قدرتهم على مسايرة التطورات المعرفية. وأن عدم التخطيط السليم للبرامج الدراسية وكثافة محاورها يصعب القيام بتغذية راجعة فعالة، وخاصة مع الاكتظاظ الذي تعاني منه المؤسسات التعليمية، وغياب الصياغة الدقيقة للأهداف، وعدم القدرة على أجرائتها.

وتوضح هذه النسبة بصورة عامة الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط في التقويم وهو ما يتفق مع ما أكدت عليه دراسة علام (1981) على عينة (382) أستاذًا، وتوصلت الدراسة أن (29,84%) تمكنوا من إتقان الجانب التقويمي. مما يعني أن لديهم صعوبات في التقويم بنسبة (70,16%). كما اتفقت النتائج مع دراسة (Rosenthal & Jakson, 1970)، التي أكدت العملية التقويمية تأثر بالعوامل الذاتية للمقوم وطبيعة تكوينه وبالجانب التشريعي للمنظومة التربوية، كما جاءت النتائج

وفقا لدراسة مديرية التوجيه والامتحانات على مستوى وزارة التربية الوطنية 1991 التي أكدت على وجود صعوبات لدى أساتذة التعليم المتوسط عند تعاملهم مع التقويم. وتتفق نتائج هذه الفرضية مع ما ذكرته قريفو (1989)، حيث اعتبرت أن مختلف الوثائق والمذكرة النموذجية والأساليب التي تملّي أساليب التقويم تعيق الأستاذ على أداء دوره بصورة جيدة، كما تتفق نتائج هذه الفرضية فيما يتعلق بصعوبات التقويم المتعلقة بالأهداف والبرنامج ما توصلت إليه دراسة (Engel, 1968)، التي أكد على ضرورة ضبط الأهداف بدقة للتمكن من التقويم الجيد (خنيش، 2006).

ومنه نستنتج أنه توجد صعوبات في التقويم لدى أستاذ مرحلة التعليم المتوسط بنسبة عالية، تمثلت في صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين وصعوبات متعلقة بالأهداف وكثافة البرنامج، وصعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية، والصعوبات المرتبطة بالجانب التشريعي، والصعوبات المتعلقة بتصحيح وتحليل وتفسير النتائج، وعليه فإن الفرضية الأولى تحققت.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: التي نصت على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير نمط التكوين، للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (06).

جدول (6) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم المتوسط في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير نمط التكوين.

المجال	الفئة	العينة "ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
صعوبات التقويم لدى أستاذ التعليم المتوسط	الأساتذة خريجي معاهد التكوين	20	38,45	4,74	0,50	2,02	38	0,05	غير دالة
	الأساتذة خريجي الجامعات	20	37,65	5,19					

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (05) أن قيمة "ت" المحسوبة لصعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط تقدر بـ (0,50) أما "ت" الجدولة فقد بلغت (2,02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (38)، ومن خلال المقارنة بينهما تبين أن (ت) المحسوبة أقل من الجدولة، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين أساتذة مرحلة التعليم المتوسط عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ تعزى إلى متغيري نمط التكوين (الأساتذة خريجي معاهد التكوين والأساتذة خريجي الجامعات)، وهذا ما يتفق مع محتوى الفرضية الثانية.

نجد هذه النتائج أكثر تقاربا مع النتائج التي توصلت إليها دراسة المهدي محمد سالم التي أكدت أن معظم الأساتذة بغض النظر عن خلفية التكوين يقضون وقتهم في التعليم والتقويم دون معرفة حقيقية بأهمية هذه العمليات (جابر، 2002)، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة محمد عزت عبد الموجود أيضا عند قيامه بتحليل برامج إعداد المعلمين، حيث توصل إلى كشف جمود مختلف البرامج في الجامعة

أو المعاهد التكنولوجية وعدم مواكبتها لتطور المعرفة (جابر، 1998). وكذلك اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة بن سعيد وليسكي (1982) التي أكدت على عدم وجود صعوبات لدى خريجي المعاهد التكنولوجية مقارنة بخريجي الجامعة (خنيش، 2006، ص 170).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق إلى غلبة الطابع النظري على التكوين الجامعي والتكوين في المعاهد التكنولوجية، وعدم منح الفرصة لخريجها لتمثيل الأدوار التعليمية بصورة جيدة، وتركيز التكوين أكثر على بعض المقاييس الممثلة لكيفيات التعليم أو معرفة خصائص النمو في المراحل التعليمية وعدم إعطاء الأهمية اللازمة والكافية للتقويم، أو التدريب على مهارات بناء أساليب التقويم وكيفيات تنفيذها، والأسس العلمية لتصحيح نتائجها وتفسيرها والاستفادة منها وتوظيفها للرفع من مردود العملية التعليمية، كذلك تهميش التقويم خلال التكوين المتواصل والمتمثل في الملتقيات والندوات تربوية، الأيام الدراسية، وورشات عمل.

ومنه نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في ضوء متغير نمط التكوين (الأساتذة خريجي معاهد التكوين والأساتذة خريجي الجامعات)، وهذا يعني أن الفرضية الثانية تحققت.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: التي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير الجنس، للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم المتوسط

في مستوى صعوبات التقويم على ضوء متغير الجنس.

المجال	الفئة	العينة "ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
صعوبات التقويم لدى أساتذ التعليم المتوسط	ذكور	20	37,75	4,74	0,38	2,02	38	0,05	غير دالة
	إناث	20	38,35	5,19					

يتضح من خلال نتائج الجدول (7) أن قيمة "ت" المحسوبة في صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط تقدر بـ: (0,38)، أما "ت" المجدولة فقد بلغت (2,02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (38)، ومن خلال المقارنة بينهما تبين أن "ت" المحسوبة أقل من المجدولة، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس (ذكورا وإناثا)، وهذا ما يتفق مع محتوى الفرضية الثالثة.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع ما أكدت عليه دراسة الطنطاوي (1993)، التي توصلت إلى أن كلا الجنسين يعانون صعوبات في التقويم، خاصة في عدم القدرة على بناء الأسئلة واستعمال الأساليب

التقويمية، وصعوبات في تصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم والاستفادة منها، وصعوبات متعلقة بالأهداف وكثافة البرنامج. في حين جاءت نتائج هذه الفرضية مخالفة لدراستي جانسون (1972)، وبارسون (1993)، حيث أكدنا على وجود صعوبات أكثر لدى الإناث مقارنة بالذكور، خاصة فيما يتعلق بعدم القدرة على التغلب على العوامل الذاتية (خنيش، 2006، ص 169).

ويمكن تفسير نتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبات التقويم، إلى عدم استثناء مختلف القرارات المتعلقة بكيفيات تنفيذ العملية التقويمية لجنس دون آخر، وخضوع كلا الجنسين لنفس الواجبات المهنية المتعلقة بإعداد الوضعيات التعليمية، تنفيذها وتقويمها ومحاولة كل منهما تقييم نفس البرامج وخضوعها لنفس التكوين، سواء تعلق بالتكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية أو الجامعة أو التكوين المتواصل من خلال الملتقيات والأيام الدراسية وتلقيها لنفس التوجيهات والإرشادات من قبل المشرفين على العملية التعليمية، كذلك العمل في نفس الظروف التي لا تفرق بين الجنسين.

خلاصة ومقترحات الدراسة:

من خلال ما سبق في هذه الدراسة بجانبها النظري والميداني يمكن القول: أبرزت نتائج هذه الدراسة وجود صعوبات عالية في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط فيما يتعلق بكل بنودها، منها الصعوبات المتعلقة بفلسفة التقويم، والتي تتمثل في عدم القدرة على التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم، وهو ما يؤثر على مختلف النشاطات التي يقوم بها الأستاذ. كما يطرح إشكالا على مدى تعبير مختلف التقويمات على المستوى الحقيقي للتلاميذ لأن القياس في التربية ليس كمثلته في الميادين الأخرى، وتشكل حالات التغير التي يمتاز بها كل من المقوم والمقوم صعوبة في الضبط الدقيق للسلوك التعليمي، كما تعيقه العوامل الذاتية من ميول إيجابية للأستاذ تجاه فئة من التلاميذ دون أخرى أو مساهمة تقويمه للحالة النفسية التي يكون عليها.

كما أبرزت النتائج وجود صعوبات في التقويم والمرتبطة بطبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة رغم محاولات تكوينهم بأنماط مختلفة (أولي، تناوبي، مستمر)، إلا أنه يشعر بالنقص في عملية التقويم، باعتبار هذا التكوين لا يلم ولا يستغرق كل المهام التي يتطلب منهم القيام بها وخاصة التقويم، كل ذلك بسبب الاعتماد على الجانب النظري دون التطبيقي. كذلك يعاني الأساتذة من عدم القدرة على بناء واستعمال الأساليب التقويمية عامة وبعض الأساليب المتعلقة بقياس ذكاء وقدرات وميول وكشف شخصية التلاميذ بصورة خاصة. وهو ما يظهره خلو مختلف المؤسسات على بطاريات الاختبارات النفسية وعدم وجود أي فكرة عن دورها أو كيفية تطبيقها إن وجدت. كما أن للجانب التشريعي تأثير كبير على العمل التقويمي للأستاذ. وهذا ما عبرت عنه عينة الدراسة بصورة كبيرة، لأنه يقلل من الرغبة في الإبداع عند الأستاذ. كما أن مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقويمات، كما أن كثافة البرامج شكلت صعوبات للأساتذة وهو ما يقتضي ضرورة إعادة النظر فيها، بتخطيط جيد لها، يراعى فيه المحتوى والحجم

الساعي الذي يتطلبه، مع ترك مجال للتقويم بأنواعه، لأن الواقع الحالي يبين التعامل السطحي معها والإسراع في إتمامها.

وأكدت النتائج صعوبات في بناء واستعمال مختلف الأساليب التقويمية وعدم تخصيص وقت لمراجعتها والاعتماد على أبسط الحلول، أو النظر إليها كإجراء إداري وهو ما أثر سلباً على التقويم الدقيق لمستوى التلاميذ مما يخلق صعوبات عند التصحيح حيث تظهر العشوائية في منح العلامات وصعوبة الاستفادة من النتائج لغرض تقويم العملية التعليمية والحصول على نتائج أفضل.

كما أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في صعوبات التقويم وفقاً لتغير نمط التكوين، فيما يتعلق بإيجاد الفروق بين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية سابقاً وخريجي الجامعات، وذلك نظراً لطغيان الطابع النظري عليها، وتقديمها بصورة حشد وحشو للمعارف، وعدم ملائمة التقويم بصورة إجرائية، تظهر بصورة نصائح ومعلومات يمكن الاستفادة منها واستعمالها.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التقويم وفقاً لمتغير الجنس، وهو ما تؤكد مجريات القيام العمل المنوط بكل فرد في نفس الظروف المهنية، وعدم استثناء جنس دون آخر بمختلف القرارات والمناشير، واستفادة كلا الجنسين من نفس التكوين الأولي في الجامعات أو المعاهد أو التكوين المستمر. وهو ما توصلت إليه الدراسة.

في ضوء هذا، نقدم جملة من الاقتراحات قد تساهم في تذليل صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط:

- إعادة الاعتبار لتكوين الأساتذة في المعاهد المتخصصة وفقاً للكفايات التي تتطلبها العملية التدريسية بصورة عامة وكفاية التقويم بصورة خاصة.
- إعادة صياغة برامج التكوين وفقاً للكفايات المطلوبة، وإدراج مقياس علم التباري في برنامج التكوين الجامعي على أساس ما يجب أن يكون عليه في الواقع التعليمي النموذجي.
- فتح قنوات جادة مع المختصين من رجال التربية، والتطبيق الفعلي لمختلف توصيات الندوات والملتقيات.
- تزويد المؤسسات التربوية بمختصين في التقويم للتنسيق معهم عند مختلف التقييمات.
- توفير الظروف المادية والمعنوية اللازمة وحصر اهتمامات هيئة التدريس في الجانب البيداغوجي.
- منح الفرصة للاطلاع على مختلف الدراسات وتخصيص دوريات تتناول تقنيات التقويم.
- القيام بدراسات حول فعالية التكوين الجامعي وأثره على كفاءات المدرسين.
- دراسة الفروق في صعوبات التقويم وفقاً لمتغير المادة الدراسية.

قائمة المراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين. (1988). *لسان العرب المحيط*. م 5. بيروت: دار الجبل.
- أبو الفتوح، محمد حامد خليل. (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- الأزرق، عبد الرحمان صالح. (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*. ليبيا: دار الكتاب.
- البستاني، عبد الله. (1996). *تطبيقات علم النفس*. بيروت: مكتبة لبنان.
- بسيوني، إبراهيم عميرة. (1991). *المنهج وعناصره*. ط 3. القاهرة: دار المعارف.
- بن دانية، أحمد. (1991). *طرق التدريس والإثارة العقلية للتلاميذ*. مجلة الرواسي، (01).
- جابر، عبد الحميد جابر. (1998). *التحدي التربوي*. مجلة رسالة الخليج العربي، (33)، 146 - 158.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2002). *اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجريدة الرسمية. (2008). *القانون القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية*. رقم 08 - 04 المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير 2008. المواد 49، 50، 51، 52. ص ص 07 - 18.
- خنيش، يوسف. (2006). *صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر.
- الدوسري، إبراهيم بن مبارك. (2000). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. الرياض: كتب التربية لدول الخليج.
- الزيود، نادر فهمي. (2005). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. ط 3. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سالم، مهدي محمود. (1993). *فعالية الوحدات التنسيقية في تطوير كفايات التقويم*. مجلة كلية التربية، 1 (20).
- سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبد الله محمد. (1997). *المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- شارف، مليكة خوجة. (2011). *مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة تيزي وزو، الجزائر.
- الطنطاوي، رمضان عبد الحميد. (1993). *المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة كلية التربية بدمياط، 2 (18)، 71 - 93.
- الفاربي، عبد اللطيف. (1994). *معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*. ط 1. المغرب: النجاح الجديدة.
- ماهر، إسماعيل صبري؛ والرافعي، محمود كامل. (2001). *التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته*. ط 2. الرياض: مكتبة الراشد.
- مذكور، علي أحمد. (1998). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*. مصر: دار الفكر العربي.
- ملحم، سامي محمد. (2005). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. ط 3. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النشواني، عبد المجيد. (1998). *علم النفس التربوي*. ط 9. لبنان: مؤسسة الرسالة.