كلمة شكر

الحمد لله الذي مكننا من بلوغ المرام، و الوصول إلى الختام

و قبل إن نقدم عبارات الشكر و العرفان لأي شخص في هذا الوجود

نرفعها إلى المولى عز وجل الذي أكرمنا بنعمتي العقل والعلم . ثم

يسرنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة - حمودي

فتيحة- التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها و نصائحها.

إلى كل أساتذتنا الكرام الذين بفضلهم وصلنا إلى ما نحن عليه

و خاصة أساتذتنا بجامعة البويرة الذين رافقونا طيلة أربع سنوات

من الدراسة. إلى إدارة المؤسسة التربوية " محمد القرومي بالأخضرية "

التي مدت لنا يد المساعدة و الأساتذة الذين أجابوا على أسئلتنا بكل

ترحاب.و ختاما نسال العذر في خطأ إن كان منا أو زلل صدر عنا " إن

الكمال محال لغير ذي الجلال ".

ياسمينة- رشيدة

إهداء

إلى التي على بساط الأوجاع ولدتني و أيدي الحب ربتني و

بعيون الحنان رعتني و بصدر الرأفة حمتني.

إلى من أضاءت دربي بنورها و لم تبخل علي بدعائها .

أمي ثم أمي ثم أمي .

إلى رجائي في اليأس ومثلي في اليأس إلى الذي معه أبقى

تلميذة لا تزال تتعلم أبجديات الحياة إلى الذي يذيب شموع عمره لينير دربي

.إلى الغالي أبي .

إلى من كبرت معهم و تعلمت منهم و ساعدوني و صبروا علي

إلى من شاركوني حلاوة الحياة و مرها إخوتي وأخواتي : أعمر ، حميد، صفية ،

رزيقة ، سعيدة ، محمد، نعيمة ، دليلة ، حكيم.

إلى الحبيبتين الغاليتين و توأم الروح إلى رفيقي الدرب إلى عيناي التي

أبصرت بهما العالم من حيث يهون الصعب ، مريم مرسي، ياسمينة شامي

إلى من أكن لهم الاحترام و الحب و التقدير أصدقائي: رشيدة ، سامية، وسيلة

، حنان ، شهيرة . إلى لؤلؤتي التي قاسمتني هذا العمل ياسمينة شامي .

إلى كل من نسيهم قلمي وذكرهم قلبي .

رشيدة

إهداء

إلى من أهدتني شبابها، و كرست لي أوقاتها من كانت لي

الضياء في الظلمات و الأنيس في الكربات ،

إلى من علمتني قواعد التواضع و الإحسان ،وشجعتني على المثابرة

و النجاح و بفضل دعواتها أن اخط لها اليوم بضع كلمات أمي الحبيبة .

إلى الذي علمني أن الحياة عمل وتحتاج إلى الصبر وأمل إلى الشمعة التي احترقت من

اجل أن تنير دربي ،إلى من اقتديت به بطلا في هذه الحياة ،

من سهر على نجاحي وكان السر في فلاحي ، الرجل المثابر

والسيد الفاضل أبي العزيز.

إلى الذين ذاقوا معي طعم الحياة و قاسموني عذبها و عذابها

إخوتي و أخواتي : عبد القادر و زوجته رقية، سمير وزوجته ليلى، مراد و محمد، إلى

أخواتي : نوال وزوجها عز الدين، رحيمة وزوجها علي،

مريم وزوجها حميد، خديجة.

إلى الكتاكيت الصغار : عبد النور، عبد الرحمان، سارة،نورهان .

إلى جدي وجدتي و ابنتي عمي رحمة و شفاء.

إلى اللواتي جمعني بهن القدر و كن لي الأنيس في وحشتي و الصاحبة في غربتي :

حنان – شهيرة – حنان.

إلى من جمعتني بهم علاقة الصداقة و الإخوة : مريم، زهور ، سامية .

إلى زهرتي من شاركتني في انجاز هذا العمل رشيدة مزيان.

إلى كل من اتسعت لهم ذاكرتي و لم تسعهم مذكرتي.

يسمينة

مقدمة :

جرت العادة أن يختم طلبة قسم الأدب العربي سنوات الدراسة بمذكرة تخرج تتناول إما مواضيع في الأدب أو النقد أو اللغة، أما نحن فقد اخترنا موضوع التقويم الذي يتصل بالحياة العملية للأستاذ و بالشق الذي يعيشه بين تلاميذه و يعمل من خلاله على بناء معارفهم وتوجيههم نحو النجاح و التفوق ، وأهم سبب جعلنا نختار هذا الموضوع المتمثل في صعوبات التقويم في التعليم المتوسط هو كون التقويم مقوما أساسيا من مقومات العملية التربوية و جزء أساسي فيها و لعل مشكلة تقويم التلاميذ من المشكلات التي يعاني منها نظام التربية في البلاد العربية ، و يمكن إرجاع ذلك في الغالب إلى الاستخدام الواسع للطرق التقليدية في التقويم وضعف شموليتها.

وقد هدفت دراستنا إلى ضبط مفهوم التقويم ، وذلك بالوقوف على مجموعة من العوامل التي جعلتنا نختار هذا الموضوع من بينها أهمية التقويم ودوره الفعال في العملية التعليمية ، بالإضافة إلى هذا حالة التدهور في المستوى التعليمي راجع لارتفاع نسبة الرسوب و التسرب المدرسي الناجم عن عدم التكيف مع مختلف البرامج الدراسية .

إن التعرف على التقويم التربوي جعلنا نطلع على واقعه السائد في مرحلة التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ،كما أن تشخيص العملية التقويمية أدى إلى معرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التقويمية و لعل السؤال المطروح في هذا المقام هو :

ما هي الصعوبات التي يعانيها الأساتذة في تقويم تلاميذ التعليم المتوسط ؟.

لقد امتدت الفترة الزمانية التي قمنا فيها بإنجاز بحثنا من بداية السنة إلى نهاية شهر ماي ، و ذلك خلال العام الدراسي 2011 م/2012م ، أما الفترة المكانية فشملت مكتبات مختلفة منها مكتبة الإقامة الجامعية بالبويرة ، مكتبة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ، ومكتبة جامعة البويرة.

أما بالنسبة للمنهج المتبع في هذه الدراسة فهو يتمثل في المنهج الوصفي التحليلي الذي يتماشى وطبيعة بحثنا هذا وكغيره من الجادة و الساعية نحو النجاح واجه بحثنا هذا بعض العراقيل التي لم تثن من عزيمتنا شيئا و لم تمنعنا من مواصلة العمل و السعي بخطى حثيثة نحو تحقيق الهدف المنشود ، وأكبر هذه العراقيل على الإطلاق قلة المصادر والمراجع التي تناولت هذا الموضوع.

و قد قسمنا بحثنا إلى فصلين :

فالفصل الأول قسمناه إلى مبحثين ،يتناول المبحث الأول التقويم التربوي وكل ما له علاقة به من مفهوم و أنواع و أساليب...الخ، في حين تناول المبحث الثاني أهم صعوبات التقويم.

أما الفصل الثاني فهو فصل تطبيقي خصص لمعرفة وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية التي أجريناها مع أساتذة التعليم المتوسط.

وتليها الخاتمة و الاستبيان الموزع على الأساتذة ثم قائمة المصادر و المراجع.

الفصل الأول:

- **المبحث الأول : التقويم :**

1- مفهوم التقويم :

أ- **لغة :** ورد مصطلح التقويم في المعاجم العربية المختلفة و حمل د لالا ت متعددة ففي لسان العرب يعني " التعديل و إزالة الإعوجاج " [1] أما قاموس المحيط للفيروز أبادي " ،عدلته فهو قويم ومستقيم " [2] في معجم الوسيط في مادة قام نجد " قام المتاع بكذا تحددت قيمته و العود و البناء و نحوها عدله و أزال عوجه و السلعة " سعرها و ثمنها (تقاوموا)....الشيء فيما بينهم قدروا ثمنه " [3]

- أما في مختار الصحاح في مادة (قوم) نجد ....." و القيمة واحدة القيم و قيوم السلعة تقويما و أهل مكة يقولون استقام السلعة و هما بمعنى واحدة (الاستقامة) الاعتدال يقال (استقام) له الأمر و (قوم) الشيء تقويما فهو قويم أي مستقيم و قولهم ما أقومه شاذ " [4]

- رغم تعدد المفاهيم المختلفة لمصطلح التقويم في كل هذه المعاجم إلا أنها تتناول المصطلح بمعنى التعديل و إزالة الاعوجاج .

1-ابن منظور : لسان العرب ، دار الجيل ، بيروت 1998 ، ص 192

2-مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي : القاموس المحيط ، دار الجبل ، بيروت ج 2 ،ص 95 .

3-ابراهيم مصطفى و آخرون : المعجم الوسيط ، المكتبة العلمية طهران ، ج 2، ص 773

4-الإمام محمد بن أبي بكر الرازي : مختار الصحاح . ط5 ، دار الهدى ، عين ميلة الجزائر ، 1990 ، ص 353

ب- المفهوم الاصطلاحي :

يعد التقويم (EVALUATION) من المصطلحات الشائعة في المدرسة الجزائرية للدلالة على العملية التقويمية ، و إلى جانبه نجد مصطلح التقويم (ASSESSEMENT) و كثيرا ما يطرح التسائل : ما هو الفرق بينهما ؟

يمكننا أن نحدد هنا الاختلاف بين المصطلحين ، فالتقييم يقصد به التثمين أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم و الكيف [1] ، في حين التقويم هو أشمل من التقييم .....و هو جزء مكمل للعملية يؤثر في كل جوانبها و يتأثر بها .....فهو مؤشر له دلالته المهمة في تقدير كفاءة المناهج الدراسية مضامينها ووسائلها في تحقيق هدف التربية المتمثل في تحقيق نمو متكامل للمتعلمين [2].

و التقويم التربوي اصطلاحا " هو ما يتم بموجب إصدار حكم موضوعي يحقق هدفا تربويا يسعى إليه كل من الدارسين و المدرسين " [3] هذا يعني أن التقويم التربوي هو العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة و الضعف في العملية التعليمية و العمل على تطويرها بما يحقق أهداف التدريس.

و إذا كانت التربية هي عملية تنمية القدرة و السلوك الإنساني في اتجاه اهداف مرغوبة ، فإن التقويم التربوي هو "الجسد الذي يمنحنا الفرصة لأن نعرف المسافة بين واقعنا الذي نعيشه والأهداف التي نتطلع إليها "[4] .

1-ينظر : من قضايا التربية : التقويم التربوي ، المركز الوطني لوثائق التربية ،ص 43

2-محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي ص 20 -21

3-مروان أبو حوجي : القياس و التقويم في التربية و علم النفس ،ص 1 ، دار الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع ،2002،ص 17

2-المفاهيم المرتبطة بالتقويم :

ا/القياس : هو من الخطوات الأولى التي تسبق التقويم بإعتبار المدرس يبحث عن جمع المعلومات و الكشف عن مستوى تلاميذه أولا ،هذا ما يجعله قادرا على تحويل الظاهرة التربوية المقاسة إلى بيانات كمية، قد عرفه "كبير لنجر" kir linger " الأرقام إلى الأشياء أو الأهداف وفقا لقواعد معينة " [1].

ب/التقدير : " إنه الخطوات الأساسية التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم التقييمي ،لأنه يكون بعد الحصول على النتائج المستمدة من عملية القياس"[2].

ج- **الاختبار :** " هو أداة منظمة يعتمد عليها القياس ، فغالبا ما تصممه الهيئة المختصة حيث تحدد له معايير معينة و يطلب من الأساتذة قياس تلاميذ تهم في ضوء هذه المعايير كاختبارات البكالوريا مثلا " [3].

د/ التقييم : هو تقديم الأشياء أو الموضوعات أو الأفكار أو أيضا إعطاء قيمة فيعرفه نيتكو nitko 1996 : " أنه أجزاء (procéd oress) تستخدم فيه المهمات للحصول عن مدى جودة تعلم الطالب و قدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة و مهارات في عدة مواد تعليمية " [4].

1--نقادي محمد و آخرون : القياس و التقييم و التقويم ،ص 1 ،1993 ، ص 09

2-عبد اللطيف الفرابي و آخرون : معجم علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك ،ص1 ، المغرب النجاح الجديدة ، 1994 ،ص 118

3-ميلود زيان : أسس تقنيات التقويم التربوي ،ص 12

4-مصالح أحمد مراد وآخرون : الاختبارات و القياس في العلوم النفسية و التربوية خطوات اعدادها و خصائصها ،ص 1 ، الكويت ، دار الكتاب الحديث ، 2002 ، ص 44 .

تاريخ التقويم:

يعد التقويم اصطلاحا حديثا في العلوم التربوية و النفسية إلا أنه قديم في معناه فهو عملية طبيعية يقوم بها الإنسان في حياته ، فيوازن بين الأشياء و يصدر عليها أحكاما تجعله يفاضل بينها و يختار منها ما يشاء ، و قد و جدت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة و التي ترجع إلى

ما قبل التاريخ " إذ اعتبر سقراط التقويم اللفظي جزءا أساسيا في قياس نتائج التعلم كما أن أباطرة الصين سنة (20 ق . م) استخدموا اختبارات الكفاءة لتقديم أداء المترشحين للعمل في الكفاءة " [1]

و لو نظرنا إلى التقويم في المجال التعليمي لوجدناه قديما قدم الإنسانية نفسها فمنذ أن عرف الإنسان التعليم كعملية منظمة و مقصودة " كان التقويم جزءا من عمل المعلم ليتطور بتقديم الزمن و تراكم المعرفة التربوية " [2]

و لكن بالرغم من جذور التقويم القديمة فإنه لم يأخذ شكله و مكانه ليصبح تخصصا قائما بذاته إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا و بلغ حد التطور ما بين (1800-1980) و ذلك لاقترانه بتطور النظم التعليمية في أوروبا ، و اتسع مجاله ليشمل : تقويم المتعلم ، تقويم المعلم ، تقويم البرامج و المؤسسات و ازدهر مع بداية القرن العشرين و يمكن تبعا لهذا أن نقول إن التقويم مر بالمراحل التالية :

1 -فترة الإصلاح (1800-1900)

تميزت فترة الإصلاح بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة و استخدمت فيها القياسات النفسية السلوكية في حل المشكلات التربوية ،كما عرفت هذه الفترة بروز فكرة التربية التجريبية باستخدام المفتشين الخارجين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس

1-محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي ، ص 290

2-محمد عبد الحليم خامد منسي : التقويم التربوي ، ص1 ، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية ،مصر ، 1998 ، ص 13

2-فترة ازدهار الاختبارات: (1900-1930)

عرفت هذه الفترة انتشار الاختبارات التحصيلية و ظهور شخصيات بارزة في حركة التقويم التربوي ، أهم هذه الشخصيات روبرت ثور نديك الذي نبه إلى أهمية الاختبارات و تطرق إلى أهميتها العلمية فاعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا يستند إليه المعلم في اتخاذ القرارات التربوية بشأن المعلمين لتحديد مستويات النجاح و الرسوب و اعتمادها في انتقال المتعلمين من مرحلة دراسية إلى أخرى و كذا المقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة .

- فترة ما بين (1930-1945) :

تزامنت هذه الفترة و أعمال " رالف تيلر " الذي يعتبر المؤسس الحقيقي للتقويم التربوي ، انصبت اهتمامات " تيلر " في بداية دراسته على قياس التربوي إلا أنه ركز فيما بعد على الأهداف التربوية

المنشودة ، البرامج التعليمية من خلال تقويم تعلم التلاميذ و تقويم البرامج التعليمية المختلفة و توصل إلى أهمية تحديد هذه الأهداف و مدى تحقيقها و قد أعطت أعمال " تيلر " ثمارا استفاد منها المختصون فيما بعد في التقويم التربوي ، حيث تم وضع إيطار تحليلي يسمح بالمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة و مخرجاتها التربوية .

1-فترة الاستقرار (1945-1948) :

تعد هذه الفترة بمثابة استخدام تطبيقات نماذج "تيلر" في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الامريكية ،و قد سبقت الإشارة إلى أنه توصل إلى نتائج مذهلة في مجال البحث و الدراسة حول التقويم التربوي

كما عرفت هذه الفترة إدماج مقررات في التقويم التربوي و القياس ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين كما تطورت أثناء هذه الفترة عملية بناء الاختبارات النفسية و التربوية و اعتبرت عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية و التربوية الجديدة و في بناء المناهج المدرسية و أصبح التقويم شرطا أساسيا لابد من توفره لتوظيف المعلمين التربويين .

3-فترة الازدهار و التوسع (1948-1972) :

تركزت دراسات هذه الفترة على التقويم التشخيصي ، و كذا على نماذج التقويم المتعدد العوامل . تم خلال هذه الفترة حسب " بيرك " بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة المتنوعة ، كما اهتمت هذه المرحلة بتحديد القيود التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية ،كما تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي ، نذكر منها مثلا نماذج النظم التي تسمح بتقويم النظم التعليمية و البرامج التربوية على حد سواء .

الفترة ما بين 1973 الى يومنا هذا :

و تسمى هذه المرحلة بمرحلة التخصص الدقيق لأنها الفترة التي برز فيها التقويم التربوي كتخصص دراسي مكتمل و مستقل بذاته ، و أكثر ما يميز هذه الفترة و جود متخصصين و محترفين في التقويم التربوي ، إذ تعتبر فترة السبعينات حتى الثمانينات من القرن العشرين الفترة التي ازداد فيها الاهتمام بإصلاح التعليم في جل دول العالم ، فظهر دور التقويم في التخطيط لهذه الاصطلاحات " في عمل

برامج جديدة لإحداث التغيير التربوي المنشود ، وقد أصبح التقويم التربوي في وقتنا الحالي من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم متخصصين يملكون القدرة العالية على التطوير التربوي " [1] .

1. محمود عبد الحليم خامد منسي : التقويم التربوي،ص17

4-<u>أنواع التقويم</u>

لقد لجا البعض ،إلى تقسيم التقويم إلى ثلاثة أنواع (تشخيصي ، بنائي ، نهائي) . فالأول قبل العملية التدريسية ، و البنائي لكشف الصعوبات و اقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها أما النهائي لمعرفة تحقيق الأهداف المسطرة ، و نقطة التقاء كل هذه التقسيمات هو التأكد على دور التقويم في كل مراحل العملية التعليمية و يعتبر تقسيم " بلوم " أحد التقسيمات التي اهتمت بتقويم كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية ، و هي كالتالي :

<u>ا/التقويم التشخيصي :</u>

يهدف هذا النوع من التقويم الى معرفة و تحديد بعض السلوكات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكات و مهارات جديدة ، باعتبار أن المعرفة اللاحقة تعتمد على المعرفة السابقة و انطلاقا من هذه المعطيات سيتمكن المدرس " من اتخاذ العلاج المناسب لتحسين و تطوير العملية التعليمية " [1] .

التقويم التشخيصي يستعان به في بداية تعليم معين للحصول على الضمانات الوافية عن قدرات واستعدادات المتعلم لبلوغ الأهداف الجديدة أو اللاحقة. إن هذا النوع يسمى التقويم التمهيدي أو المبدئي

أيضا فهو يرد في شكل اختبار يجربه الأساتذة في بداية السنة حتى يتحقق من مدى " تحكم المتعلم في المكتسبات القبلية و يكشف ثغرات تعلمه و نقائصه و يتمكن من تقرير مستوى القسم ، فيبني التعليمات اللاحقة على أساس هذه المكتسبات القبلية " [2] .

1-ميلود زيان : أسس تقنيات التقويم التربوي ،ص 17

2-نفسه : ص 17

ب/التقويم التكويني :

يطبق التقويم التكويني طوال العملية التعليمية لقياس مستوى التلاميذ ، ومن ثم معرفة الصعوبات التي لازالت تعترضهم و العمل على ازالتها في الوقت المناسب فعلى ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزود المدرس تلاميذته بالأجوبة الملائمة " لتصحيح و معالجة الصعوبات ، للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة باعتبار الدرس الواحد يتكون من عدد مقاطع أو مراحل منتظمة و متناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا " [1].

يهدف التقويم التكويني إلى قيادة المتعلم في عمله الدراسي بتحديد الصعوبات التي تواجهه و مساعدته على ايجاد التعابير التي تسمح له بالتقدم في عمله و يأتي عقب كل مهمة من مهام التعليم ، يرمي إلى إعلام المتعلم و الأستاذ بدرجة الكفاءة المحققة و من هنا فإن " التقييم التكويني يعني بالمسار أكثر مما يعني بالنتائج " [2]

ج- التقويم الإجمالي التحصيلي :

و يسمى " التقويم التجميعي أو النهائي أو الختامي أو الإجمالي " [3] و هو تقويم يتم في نهاية المنهج و يضم نتائج التقويم البنائي التي حصل عليها الطالب على مدى العام الدراسي لتكون حصيلته التقويمية التي نتعرف من خلالها على مدى تحقق الطالب للأهداف التربوية التي تساعد على اتخاذ القرار بشأن الطالب و شأن تطوير المنهج و يتعلق التقويم الإجمالي بنهاية المرحلة الدراسية و يكشف مدى بلوغ

الأهداف النهائية المتوخاة ، فهو لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة أهداف و كفاءات و مواقف مختلفة و متنوعة فإنجاز هذا النوع من التقويم يتم في نهاية درس أو جزء من المقرر أو سنة أو مرحلة دراسية .
يهتم التقويم التكويني بالأهداف العامة و بالعلاقات و الروابط بين المقاطع و المراحل فمن هذا المنطلق فان موضوع التقويم الإجمالي يمثل سيرورة الفعل التعليمي في أبعادها العامة و النهائية و يضبط الحصيلة النهائية للتدريس و نتائجه المتوخاة ، فعلى سبيل المثال : تقوم مدى مكتسبات التلاميذ للمنهج التجريبي فهذا الهدف لا يتعلق فقط بمادة العلوم الفزيائية بل مواد مختلفة مثل البيولوجيا و الرياضيات .....الخ

5/ أهداف التقويم

هناك عدة أهداف للتقويم التربوي و هي كالأتي :

ا/أهداف التقويم التشخيصي : [4]

- يتيح للمدرس من اختبار الأهداف و تحديدها بشكل يسمح له ببناء أهداف جديدة
- يسمح للتلاميذ من الإفصاح عن معاناته المعرفية و المنهجية في معالجة معارفه السابقة لكي يتمكن كل من المدرس و التلميذ من تعديلها و تصحيحها

1-ميلود زيان : أسس تقنيات التقويم التربوي ،ص 20
2-اللجنة الوطنية للمناهج : الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الراهبة متوسط ،ص 20
3-احمد حسين للقائي : محجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس ،ط 1 ، عالم الكتب ، القاهرة ،1996 ، ص 82-83
4-ميلود زيان : أسس تقنيات التقويم التربوي ،ص 17 .

- يمكن من معرفة مدى استعداد التلاميذ لاستقبال المعارف الجديدة
- يمكن المدرس من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد
- كشف جوانب الضعف أو جوانب القوة في تعلم التلاميذ
- كشف عوامل الخارجية عن البرنامج التدريسي كالمشكلات البصرية أو السمعية التي تحد من القدرات على التعلم
- تحديد قدرات الفرد القبلية و مهاراته و معرفته و درجة تحصيلية
- تحديد مشاكل التعلم لدى التلاميذ و اكتشاف أسبابها و معرفة دوافعها المساعدة "في وضع خطط علاجية وفقا للبيانات التي تتأتى من التقويم التشخيصي " [1]

فانطلاقا من التقويم التشخيصي سيتمكن المدرس من تشخيص المكتسبات السابقة في المجالات التربوية المختلفة سواء ، كانت معارف أو مهارات أو كفاءات

ب/أهداف التقويم التكويني :

باعتبار أن التقويم التكويني ينجز من خلال مراحل الدرس الواحد، فإن أهدافه تتمثل في :

- تمكن المدرس من تحديد الظروف الفردية من خلال درس معين
- تمكين المدرس من معرفة درجة صعوبة المحتوى المعرفي و بلوغ الأهداف المتوخاة
-تمكين المدرس من معرفة فعالية الطرق و الوسائل المستعملة

-تمكين المدرس من التأكد من استعاب التلاميذ كل ما اعطى في المقطع الاول قبل المرور الى المقطع الموالي :
-تمكين التلاميذ من القيام بتقويم ذاتي لمكتسباته
-تتيح للتلميذ معرفة درجة تحكمه في المعارف و المهارات و المرافق " [2]
-تعديل الأداء الرديء
-تحديد المشكلات الإجرائية في أي برنامج تربوي جديد " [3]

1-سعاد عبد الكريم الوائلي :؛ طرائق التدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين النظرية و التطبيق ، ص 114
3 -ميلود زيان : اسس تقنيات التقويم التربوي ،ص 20
2-محمود عبد الحليم منسي : التقويم التربوي ،ص 26

ج-الأهداف التقويم التحصيلي :

يتيح التقويم الإجمالي للمدرس تحقيق الأهداف التالية :
" يتمكن المدرس من الحكم على مدى ملائمة العناصر الأساسية للفعل التعليمي لبلوغ الأهداف النهائية المتوخاة
-يسمح بمقارنة ما بين الأهداف المنتظرة بلوغها و الأهداف التي يتم تحقيقها
-يساعد المدرس على قياس مستوى التلاميذ الفعلي الذي أحرز عليه بعد اختتام مرحلة دراسية
-يكشف عن جوانب النقص في المسار التعليمي للتلميذ و يوجهه نحو بلوغ المستوى المطلوب
-يسمح لمدرسي المواد المختلفة من دراسة نتائج التلاميذ و مدى بلوغ الأهداف المشتركة فيما بين تدريس هذه المواد بالنسبة للتلاميذ و تحديد درجة تحكمه أو نفعه فيها
-يساعد على خلق قنوات اتصال فيما بين التلاميذ أنفسهم و الشركاء التربويين من المدرسين و المشرفين وأولياء التلاميذ " [1]

3-ميلود زيان : المرجع السابق، ص 23

1/مجالات التقويم:

لقد تعددت مجالات التقويم التربوي لتشمل على تقويم كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات و مخرجات ، و يمكن إيجاز مجلات التقويم فيما يلي :

ا- تقويم الهدف:

كانت المفاهيم التقليدية للتقويم تتسم بصلاحية الأهداف ، ويقتصر التقويم على النتيجة إلا أن الإتجاه الإجرائي و ظهور الدعوة إلى ضرورة صياغة الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية نتج عنه " دعوة إلى عدم التسليم المطلق بصحة الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها "[1]

و يتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها :

*مدى إجرائية الهدف أو قابلته للتنفيذ

*مدى تداخل الأهداف لمنهج معين على منهج أخر

*تصنيف الأهداف و ترتيبها

*مدى و وضوح الهدف

*كيفية تسلسل الأهداف و مراعاتها لمستويات النمو

*مدى شمول الأهداف لأنواع و مستويات السلوك المختلفة [2]

ب-تقويم الكتاب المدرسي:

و هنا أيضا يستطيع المعلم من خلال استخدام كتب دراسية معينة كمراجع للمتعلمين ثم تقويم تحصيلهم بعد دراستهم من هذه الكتب ، تقويم المادة العلمية و المعلومات و مدى بساطتها أو صعوبتها و مناسبتها للمتعلمين و لظروف التدريس [3]

فتعنى الهيئات التربوية بالكتاب المدرسي من حيث الشكل ومن حيث المحتوى أيضا ، فمن حيث الشكل يجب أن يحقق الكتاب عددا من المواصفات من الناحية الحجم و الطباعة ووضوح الحروف ومن حيث الغلاف وكذلك الرسوم التوضيحية في بعض الصفحات .

1-عبد الحليم حامد منسي : التقويم التربوي ،ص 22

2-ابراهيم أحمد مسلم : الجديد في أساليب التدريس ، دار البشير للنشر و التوزيع ،عمان ، 1994 ،ص 222.

3-عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون : المرجع السابق ،ص 88

أما من حيث الموضوع فيراعي أن تكون محتويات الكتاب مطابقة للمنهج المقرر ، وأن يحتوي على بعض التوجيهات و الارشادات التي يستعين بها التلاميذ في استيعاب مادة الكتاب ، وأن تشمل المادة شيئا من طريقة التدريس واسئلة للتقويم ليستعين بها التلاميذ في اختيار قدرته على التحصيل و الاستعداد للامتحانات ووسائل التقويم المدرسية ويجب أن يراعي في لغة الكتاب مستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية إلى جانب الدقة وسلامة التعبير و الخلو من الأخطاء المطبعية و الموضوعية و يمكن تقويم الكتاب المدرسي بالإجابة عن بعض الأسئلة :

1. ما الرأي في الشكل العام للكتاب من حيث الغلاف و عنوان الكتاب و حجمه ونوع ورق الطباعة ؟
2. إلى أي حد روعي في عرضه موضوعات الكتاب للتبويب و التنظيم الذي يساعد على تنسيق موضوعات الكتاب ؟
3. ما الرأي في مدى مناسبة موضوعات الكتاب لمستوى التلاميذ العقلي و قدراتهم على استيعاب مادة الكتاب ؟
4. ما مدى اعتماد الكتاب على المعلومات و الآراء الحديثة في المادة الدراسية و مجاراته بالتقدم العلمي ؟
5. ما الرأي في طريقة عرض معلومات الكتاب من حيث التسلسل المنطقي في التشويق ؟
6. ما الرأي في الوسائل التعليمية الواردة بالكتاب مدى إجرائية الهدف على عدة مستويات منها من حيث كفايتها تنوعها و توزيعها بين موضوعات الكتاب ؟
7. ما الموضوعات الهامة التي أهملها الكتاب و توصي بضرورة استكمالها ؟
8. هل يحتوي الكتاب على أسئلة تطبيقية ووسائل التقويم ؟

9. إلى أي حد يساعد الكتاب على التعلم الذاتي من حيث برمجة سارية بطريقة تسهل على التلميذ الاعتماد على نفسه " [1]

1-محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي ،ص 399-400

ج- تقويم أداء المعلم :

و يهدف إلى إصدار حكم على درجة امتلاك المعلم للكفايات الضرورية للتدريس ، و التي تعكسها في سلوكه على شكل مهارات أدائية فسلوك المعلم هو الذي يخضع للقياس ومن ثم التقويم ويتم قياس السلوك من خلال الملاحظة المنظمة و يتم في العادة قياس أداء المعلم "من خلال مجموعة من المهارات التي تصنف في أبعاد رئيسة هي : "[1]

1. التخطيط للتدريس : و يشمل تحليل المحتوى و تنظيم تتابعه ، اختبار الأهداف ، تحديد إجراءات التدريس ، تحديد أساليب التقويم .
2. تنفيذ التدريس : ويتضن تهيئة غرفة الصف ،التهيئة الحافزة ، الشرح ، طرح الأسئلة ، العروض العلمية ، الاستحواذ على الانتباه ، التعزيز ، ضبط النظام داخل الصف ، تلخيص الدروس و تعيين الواجبات المنزلية و معالجتها .
3. المظهر العام و السمات القيادية للمعلم : و يتضمن السمات الشخصية العلاقات الانسانية مثل : الاهتمام بالمظهر و التصرف ، التفاهم و الاتزان اللطف و احترام التلاميذ ، تقبل أفكار التلاميذ ومقترحاتهم ، العدل و الانصاف مع التلاميذ

د/تقويم طرق التدريس :

1/تخضع طرائق التدريس بدورها للتقويم المستمر من الكشف عن نقاط القوة و تدعيمها ، ونقاط الضعف و معالجتها ، ويرتبط تقويمها " بالإجابة على مجموعة من التساؤلات التي يمكن اعتبارها بمثابة المحكات الضرورية لنجاح الطريقة و هذه التساؤلات هي :[1]

* ما مدى ملائمة الطريقة للهدف المحدد من الدرس ؟

يجب أن يتم اختيار الطريقة الملائمة في ضوء الهدف المحدد للدرس البعيد عن الغموض و عدم التحديد حتى لا يتشتت و يرتبك المعلم فيما يختاره من طرائف

* ما مدى ملائمة المحتوى المقرر للتدريس ؟

إذا كانت ملائمة الطريقة للأهداف شرطا أساسيا يجب توفيره ، فإنه يصبح من المنطقي ملائمة الطريقة للمحتوى الذي يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه لان المحتوى يعد ترجمة للأهداف

* ما مدى ملائمة الطريقة لمستويات التلاميذ ؟

يخضع اختيار الطريقة لمدى و عي المعلم بتلاميذه ، ومن حيث خبراتهم السابقة واتجاهاتهم نحو المادة و توقعاتهم من دراستها ، وعليه بالفروق الفردية بين التلاميذ

* ما مدى مشاركة المتعلم ؟

ينبغي أن يتضمن استخدام طريقة تدريس تتيح فرصة المشاركة لأكبر عدد ممكن التلاميذ بأن يوجه المعلم تلاميذه للقيام بأنشطة مختلفة

1-وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي : المدرسة العليا للأساتذة ، اللغة العربية و آدابها ،السنة الثالثة ، الجزائر ، 2010 ،ص 354-355

1. وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم المتوسط : اللغة العربية و آدابها ، ص 357

ن- تقويم المبنى المدرسي:

يعتبر تقويم المنى المدرسي من أهم عوامل نجاح المدرسة في تأدية رسالتها و يحتاج التوسع في التعليم إلى تخطيط شامل للمباني المدرسية الصالحة لكل مرحلة من مراحل التعليم ، و يتبع تقويم الأثاث و التجهيزات و الأدوات المدرسية المختلفة للمبنى المدرسي عن طريق تصميم استفتاءات تشمل أسئلة توجه إلى المدرسين و مدراء المدارس نحو :

1- هل يتناسب المبنى و المرافق' لعدد التلاميذ في المدرسة وفق المعدلات المتفق عليها ؟
2- ما مدى صلاحية موقع المدرسة و سهولة الوصول إليها ؟
3- هل تراعي في الحجرات المواصفات المتفق عليها من حيث الإضاءة ، الاتساع التهوية إلى غير ذلك ؟
4- هل المرافق الصحية كافية و تتناسب في عددها مع عدد تلاميذ المدرسة ؟
5- ما مدى حاجة المبنى إلى الإصلاح أو الاستكمال ؟ [1]

ي- تقويم المتعلم (التلاميذ)

يمكن أن يتناول تقويم المتعلم عدة جوانب منها :

ا/تقويم استعداده للتعلم:

يعني الاستعداد للتعلم " قابلية التلميذ للتعلم أو التعليم أو التدريب أو اكتساب مهارات و يتأثر الاستعداد للتعلم بعاملين : هما النضج و الخبرة السابقة .

تشكل معرفة استعداد التلاميذ للتعلم أو التدريب أو القيام بعمل ما قضية مهمة بالنسبة لعملاء النفس ، وأن اكتساب التلاميذ لبعض المفاهيم البسيطة يؤهله لاكتساب مفاهيم أعمق وأكثر تعقيدا " [2]

1. سعاد عبد الكريم الوائلي :؛ طرائق التدريس الأدب و البلاغة و التعبير والتنظيم و التطبيق ، ص 115

2- زيد الهويدي : القياس و التقويم التربوي ، ص 40

كما أن اختبارات الاستعداد تفيد في الكشف عن التلاميذ في أنه يستطيع أن يلتحق في دراسة معينة أو تخصص معين

ب/ تقويم الذكاء

إن أشهر التعريفات للذكاء هي التعريفات التي قدمها العلماء لمجلة علم النفس التربوي عام 1921 و هذه التعريفات ذكرها جابر (1997) psychologie journal of éducationnel

L.M.TERMAN (ل.م.ترمان) قدرة الفرد على التفكير المجرد

R.PIRTNER(ر. برتنر) قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة وقد وضع الفرد بينه وعالم النفس الفرنسي أول اختبار عقلي عام 1940م ولقحه عدة مرات وكان أخرها عام 1911

- دافيد مقياس آخر لقياس الذكاء يتضمن مقياسا لفظيا و آخر غير لفظي أما القياس اللفظي فيهتم بالمعلومات العامة للفرد و الفهم العام للفرد و القدرة الحسابية و العددية ومعاني المفردات [1]

ج- تقويم الشخصية:

يعرف ايزيك الشخصية بأنها المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن ، وهي تنبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربعة قطاعات رئيسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية، وهي كالتالي : القطاع المعرفي (الذكاء) القطاع النزوعي (الخلق) ، القطاع الوجداني (المزاج) و القطاع البدني (التكوين) .

1-زيد الهويدي : القياس و التقويم التربوي ،ص 41

-*الأساليب التقويمية :

1-تختلف وسائل التقويم من وقت لأخر ومن غرض لأخر ،ولكل فترة من الزمن طرقها في عملية التقويم و الذي يريد أن يصدر حكما على شيء ما أو شخص ما إنما يصدره في ضوء ما تسفر عنه عملية التقويم ولا بد له ان يأخذ الوسيلة المناسبة لتحقيق الهدف الذي يرمي إليه من وراء تقويمه "[1]

إن أساليب التقويم تساعد على اشتراك المعلمين في عملية التعليم و التعلم و تجعل وقت الصف حافلا بالنشاطات التربوية و التفاعل البناء بين المعلم و المتعلم ، وذلك إن أحسن المعلم توظيفها في نطاق التدريس التي يخططها للموافق الصفية للتلاميذ في استشارة الدافعية و الحافز لتوليد و توفير المزيد من الحقائق والمعلومات المتصلة لموضوع التعلم [2]

يتخذ التقويم التربوي وسائل شتى ، فهو لا يقتصر التقويم تحصيليه فقط بل يتعداه إلى تقويم كافة جوانب الشخصية مستخدما لكل جانب طرقه ووسائل الخاصة به و التي يمكن الإشارة إليها فيما يلي :

1- الاختبارات:

يرجع تاريخ الاختبارات إلى زمن قديم قبل الميلاد في الصين و في اسبرطة و مازالت تستخدم إلى الآن في مدارسنا و تختلف الاختبارات باعتبار طرق للتقويم و القياس فهناك الاختبارات النفسية و اختبارات الذكاء و اختبارات التحصيل و غيرها ، لعل أفضل تعريف للاختبار هو ما وصفه كربناك حيث يقول :" الاختبار هو طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر و تعتبر الاختبارات أهم وسيلة مستخدمة في التقويم ، بل أنها كانت في زمن ما الوسيلة الوحيدة للحكم على مدى تحصيل التلميذ دون مراعاة بقية الجوانب الشخصية [3] " وهي رغم الاختلاف في أنواعها و تعدد صورها و تطورها فإنها مازالت وسيلة غير كافية للحكم على التلاميذ ومن صورها :

1- أحمد محمد الطيب : التقويم و القياس النفسي ،ص 44

2--أماني صالح مهدي : الدورة التدريبية لمعلمات الاقتصاد المنزلي ,وزارة التربية دولة الكويت، 2006-2008

أ/ الاختبارات الشفوية :

- الامتحانات الشفوية تتم الإجابة عليها بشكل شفوي ولفظي دون كتابة ، حيث تجرى في بعض مواقف التقويم خاصة القبلي كالمحفوظات فهي تعطي الخبرة في التعبير الشفوي "[1]

ب الاختبارات المقالية :

الامتحان المقالي عبارة عن سؤال أو عدة أسئلة تعطى للتلميذ من أجل الإجابة عليها من طريقه ، بحيث دوره في استرجاع المعلومات التي درسها سابقا و يكتب فيها ما يناسب مع طبيعة السؤال ومن مزايا هذه الاختبارات :

- ❖ سهولة الإعداد
- ❖ المساعدة في قياس قدرات كثيرة و متنوعة
- ❖ تشخيص القدرة التعبيرية عند التلاميذ وقدراتهم أما عيوبها فتتجلى في :
- ❖ غير قادرة على تغطية محتوى المادة المدروسة [2]
- ❖ درجة الصدق والثبات فيها منخفضة
- ❖ التأثر بذاتية المصحح
- ❖ ويمكن أن تصنف الأسئلة المقالية إلى نوعين هما :

1) أسئلة ذات الإجابة القصيرة

وهي التي تتطلب من الطالب أن يجيب إجابة مقيدة و محددة عن موضوع معين .

2-الأسئلة ذات الإجابة الطويلة :

و هي الأسئلة التي تعطي الحرية للطالب عند الإجابة حيث يجيب بطريقته الخاصة فتظهر قدرة الطالب اللغوية وقدرته على تنظيم الإجابة وتسلسلها و تكاملها , كما تظهر قدرته على ربط المفاهيم و الحقائق مع بعضها [3]

1)- علي مهدي كاضم : لقياس و التقويم التربوي و التعليم ، دار الكندي للنشر و التوزيع ، ط1 ، 2001 ،ص 36
2)- محمد عثمان : أساليب التقويم التربوي ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان ، 2005، ص22
3) - زيد الهويدي : القياس و التقويم التربوي ، ص 72

ج)- الاختبارات الموضوعية:

" وهي اختبارات حديثة نسبيا بالنسبة للاختبارات المقالية حيث أن أول ظهور لها في عام 1915 بأمريكا " [1] ففي الاختبارات الموضوعية يمكن للمدرس أن يعطي أكبر عدد ممكن من المادة تفاديا للخط و المصادفة ، و ذلك بكثرة الأسئلة التي يمكنها أن تتناول الأجزاء الرئيسة في المنهج و تمتاز بأن تعليماتها واضحة وأن إجاباتها محددة لا يختلق المصححون حول تقدير درجة السؤال فيها و هي تتميز بما يلي :

1- ارتفاع معاملي الصدق و الثبات
2- قدرتها على التمييز بين الطلاب عالية
3- شموليتها كبيرة للمادة التعليمية بالنسبة لاختبارات المقال
4- سهولة التصحيح
5- صعوبة وضع الأسئلة
6- تكلفتها المادية كبيرة حيث تحتاج إلى عدة صفحات من الورق في الغالب
7- يصعب أن تقيس مهارات التفكير العليا خاصة قدرة الطالب على التركيب و التعليل و التفسير ثم التسلسل المنطقي في عرض وربط الأفكار
8- يسمح بالتخمين ، والغش فيها سهل مما يعطي للطالب علامة لا يستحقها

1- أحمد محمد الطيب : التقويم و القياس النفسي و التربوي ، ص 54

أنواع الاختبارات الموضوعية:

1- **اختبارات التكملة :** و هذا النوع من الاختبارات عبارة عن وضع عدة عبارات أو جمل تحتاج لكلمة أو كلمتين أو رقم ليكمل معناها ، ثم تعرض على الطالب ليستوفي النقص فيها و يجب أن تكون الفراغات في جميع الأسئلة كذلك يجب عدم الاختلاف على الكلمة الناقصة لأن ذلك يريك المصحح و يلقي عليه أعباء كثيرة إذا تعددت الإجابات الصحيحة .

2- اختبارات الصواب و الخطأ : " و الغرض من هذا الاختبار هو قياس مقدرة التلميذ على التمييز بين الصواب و الخطأ و هو يتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح و الأخر خطأ ، و يطلب من التلميذ وضع علامة (صحيح) أمام العبارة الصحيحة و علامة (خطأ) أمام العبارة الخاطئة ، كما يعلم الطالب مسبقا على أنه في حالة خطئه في الإجابة سيخصم من درجاته درجة عن كل سؤال خاطئ ، و يعتبر هذا الاختبار أكثر الاختبارات الموضوعية استخداما و ذلك سهولة وضعه و تصحيحه فهو لا يحتاج من المدرس إلا أخذ مجموعة من العبارات ثم تنظيمها في مجموعتين إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة ويجب أن تحتوي العبارة على فكرة واحدة حتى لا تتشتت أفكار الطالب عند الإجابة ، كذلك يجب ألا تكون عبارات طويلة أو معقدة أو فوق مستوى التلاميذ لأن ذلك يجعل صعوبة في فهم معناه " .[1]

3- اختبارات الاختيار من متعدد :

يعتبر هذا النوع من الاختبار أسهل أنواع الاختبارات حيث " يطرح السؤال و يعطي التلميذ أربع إجابات أو خمسة، ويجب أن لا تقل الإجابة عن هذا العدد " [2]

1- زيد الهويدي : القياس و التقويم التربوي ، ص 53

2- نفسه : ص، 53-54

II) المبحث الثاني : صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط

1- طبيعة مرحلة التعليم المتوسط :

بعد التحاق التلميذ بالمدرسة و في مرحلتها الابتدائية التي تدوم خمس سنوات تنتهي بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط التي تدوم أربع سنوات ، و تنتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط .

تسعى هذه المرحلة إلى مسايرة استعدادات التلاميذ و قدراتهم و تحقق الرغبة التعليمية لديهم و تبحث عن مواكبة النمو الجسمي النفسي العقلي و الإجتماعي ، و القدرات العقلية و النفسية التي تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة :

وانتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط يعني حدوث نوع من التغيير الذي يطرأ سواء على الناحية التعليمية لديهم باعتبارهم سيتلقون معارف ممثلة في مجموعة مواد دراسية يدرسها مجموعة أساتذة كما أنهم يواجهون نظاما تقويميا جديدا و هذا باختلاف الوثائق التربوية و المناشير المحددة لكيفيات التقويم في كل مرحلة فإذا كان على العملية التقويمية أن تقوم بدورها فإن هناك من الصعوبات التي تعترض سبيلها وسنتطرق إليها في هذا الجزء

2- طبيعة التقويم في التعليم المتوسط :

تتطلب هذه المرحلة التوزيع في الأساليب التقويمية باعتبارها ملمة بمختلف المعارف النظرية والتطبيقية، وذلك بتنوع المواد التعليمية ويتحدد النجاح من مستوى لأخر بحصول التلاميذ على الأقل عل نصف المعلومات وذلك بعد جمع المواد بمعاملتها وهو ما ورد بالفعل في منشور وزارة التربية الوطنية :" يسعى المشرفون علة التربية إلى جعل التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية باعتباره الطريق الوحيد الذي يساعد على كشف عن تحقيق الأهداف التربوية ومنه نصب القرارات والمناشير الوزارية في هذا الاتجاه"[1] .

كما ورد أيضا في المنشور الوزاري ما يلي : " إن ربط عملية التقويم بعملية التعليم ضرورية لاستدراك عند عدم الوصول إلى تحقيق الأهداف، وعلى أساتذة المواد الأخذ بتقييمات الفروض والاستجوابات والاختبارات والعمل بدقة على منح تقييمات لفظية أو عددية معبرة بصدق عن مستوى التلاميذ " [2].

ومن خلال هذين القرارين نستنتج أن طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط قائمة على جمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم ،وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف

1- وزارة التربية الوطنية : التقويم الدراسي البداغوجي في النظومة التربوية المنشور رقم 11-10 ، 11 اوت 1988
2-وزارة التربية الوطنية المنشور رقم 02 المؤرخة في 10-09-2003 المتعلقة بالاستدراك

3- الصعوبات

أ- صعوبة متعلقة لفلسفة التقويم :

إن التعامل مع السلوك الإنساني من أصعب الأمور و هذا لما تمليه عليه الطبيعة البشرية باعتبار الإنسان كائن حي و في تفاعل و تغير مستمر لهذا فعملية التقويم تواجه عدة صعوبات تتمثل في " اختلاف سياسة المؤسسة التربوية مثل وزارة التربية و كذلك اختلاف أراء الباحثين فلا توجد سياسة واضحة في العالم لعملية التقويم و هذا التعقيد يجعل التقويم عملية مركبة تتداخل فيها عدة متغيرات كتغير حالة الفرد و نموه حسب ما تمليه عليه الفطرة و الوراثة و الوسط الذي يعيش فيه" [1]

و إضافة إلى هذه الصعوبة هناك صعوبة لا تقل أهميتها عن الصعوبة الأولى و قد تؤثر سلبا على العملية التعليمية إن تم إهمالها، و هي أن القياس الذي يعتمد على التقويم التربوي لا يضع درجات عالية من الدقة بل كثير ما يكتفي بالقياس الاسمي و الترتيبي" و قياس الفئات المتساوية ما يجعله بعيدا عن القياس النسبي، و اعتماده على صفر حقيقي معبر بدقة على الظاهرة المقاسة بدل الصفر الاعتباطي، و هذا ما أكدت عليه بعض الدراسات حول الرضا عن التقييم للأستاذ بسنها دراسة راتس (' raths) " حول المشكلات المرتبطة بنظام الدرجات لعدد من الجامعات حول التوصل إلى اكتشاف انتقادات طلاب لها يعتبرونها بعيدة عن القيمة الحقيقية لمختلف نشاطهم "[2]

إن قياس الأستاذ و حكمه على تلاميذه قد لا يعبر تماما عما هو في الواقع " فقد يميل في حكمه إلى الذاتية و يجد نفسه يفضل مجموعة على أخرى ويتساهل في تقديم سلوكهم و منح النقطة التي كانت عنده تعتبر حكما و تعتبر عند التلميذ معلومة توضح له مكانته داخل الفصل و درجة تفوقه في تحقيق الأهداف ".

ومن بين الصعوبات التي تعيق تقويم الأستاذ الواقع البروتوكولي الذي وصلت إليه الامتحانات في مؤسساتنا و الذي خلق بعض الظروف الطارئة بالنسبة للتلاميذ مما يؤدي الى حالات قلق في الامتحانات إضافة الى دخول بعض العوامل غير المألوفة لديهم يزيد من حالات القلق كتغير أماكن الجلوس و عدم القدرة على الاستفسار أو تعدد المصححين لإجابتهم.

بالإضافة إلى عدم وجود سياسة تربوية واضحة في مصطلحاتها ، فبعض الدول تختلف مراحلها التعليمية عن الأخرى، و قد يكون الاختلاف في بناء المنهج المدرسي من دولة إلى أخرى، و بالتالي هذه الاختلافات تكون تبعا لعملية التقويم .

إن كل هذه العوامل تجعل العملية التقويمية في حد ذاتها معقدة و مركبة و تحتاج إلى تخطيط بعيد المدى و يجعلها قريبة من التقويم في العلوم الطبيعية و الفيزياء الإصدار أحكام معبرة بدقة.

1- نبيل عبد الهادي : القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي ،ط 2 ،دار وائل عمان ،2001 ،ص 79.

2- نفسه ، ص 80.

ب- صعوبة متعلقة بكثافة البرامج و الطرق التدريسية :

إن التنوع في طرق التقويم على اعتبار أن هذه العملية تمتاز بالشمولية مما يؤثر سلبا على أداء المتعلمين، بمعنى آخر يجب أن يكون التقويم مناسبا للقدرات العملية و العرفية للمتعلمين و لذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار مستوى الطلبة و المرحلة الدراسية التي يمرون بها فعلى سبيل المثال وسائل التقويم في الصفوف الدنيا تختلف عن الصفوف العليا ،و لذلك لا بد من النظر إلى هذه الناحية بصورة موضوعية .

ومن المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها العملية التعليمية مبدأ التدرج في الوحدات التدريسية و بطبيعة متسلسلة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل، و هذا ما يفرضه القيام بالتقويم بمراحله و التأكد من تحقيق البرامج المنتظرة قبل التطرق إلى وحدة جديدة و هو الشيء الصعب الذي يجعل الأستاذ بين خيارين و هما : أن يتأكد من تحقيق أهداف كل وحدة ووصول تلاميذه إلى درجة كبيرة من التحكم وهو الشيء الذي أهداف كل وحدة ووصول تلاميذه الى درجة كبيرة من التحم و هو الشيء الذي يجعله يتخلى عن كثير من الوحدات التدريسية باعتبار المادة التي تدرسها مرتبطة بمدة زمنية و بحجم ساعي لا يجب عليه تجاوزه أما الخيار الثاني " البحث بجدية إتمام البرنامج الدراسي كل الوحدات التدريسية في برنامجه و هذا ما يجعله يحقق أهدافا سطحية و يليها تقويم سطحي " [1]

و خاصة في ظل كثافة بعض المواد كالمواد العلمية و الأدبية التي تحسب معاملات كبيرة ،هذا ما يؤدي إلى تقويم التلاميذ في جزء صغير منه وقد بينت دراسة صلاح الدين عرفة محمود عام 1982 " حول طرق تطوير الأسئلة بتشخيصه لواقع الأسئلة السائدة في مادة التاريخ و الجغرافيا في الصف السادس مع أنها تركز على جزء من البرنامج و تجهل الأجزاء الأخرى " [2] .

إن ضيق الوقت ينقص من التفاعل الجيد بين الأستاذ و تلاميذه و قد يستغرق هذا التفاعل الذي يرمي في حقيقته إلى إيصال معلومات و تحقيق أهداف دراسية واحدة ممثلة في مدة زمنية قدرها ستون دقيقة أو قد يستغرق أكثر منها و هذا يتوقف على المادة الدراسية و طبيعة المعلومات المقدمة، أو حقيقة الأهداف المرجو تحقيقها .

و الملاحظ في مؤسساتنا هو العمل على توزيع زمني كما ورد في الوثائق التربوية الرسمية كمناشير و المراسلات المختلفة " و هو ما يطرح إشكالا على مستوى التخطيط للعملية بصورة عامة وتوزيع الساعات التعليمية بصورة خاصة .

1- نبيل عبد الهادي : القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي ، ص 90

2-صلاح الدين محمود علام : شروط و ضوابط تطبيق استخدام أدوات القياس و التقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور غربي : مجلة التقويم و القياس النفسي و التربوي فلسطين ع 1 ، 1993 ، ص 99 .

بالإضافة إلى عدم مراعاة العدد اللازم للتلاميذ داخل القسم " [1] حيث يشكل هذا الأخير عائقا أخر أمام الأستاذ للقيام بالعملية التقويمية و مختلف النشاطات المرتبطة بها لمراقبة أعمالهم المنزلية و التمكن من طرح الأسئلة و الحصول على الأجوبة و القيام بتعزيز الإجابات الصحيحة و تعديل الخاطئة منها, حيث تعاني كثير من المؤسسات التربوية من اكتظاظ في الأقسام الدراسية " مما يصعب على الأستاذ القيام بدورة بصورة فعالة و الدفع بالعملية التعليمية و الحصول على التغذية الراجعة و التأكد من تحقيق ما يصبوا إليه جميع التلاميذ " [2]

إن العوائق السالفة المتمثلة في كثافة البرامج الدراسية و الحجم الساعي المخصص لها تفرض على الأستاذ الاعتماد مع طريقة دون الأخرى فعوض أن نبني القاعدة أو يتحقق الهدف بناءا على الأمثلة و المشاركة و المناقشة الفعالة للتلاميذ التي تبين دور التغذية الراجعة في التدريس ,يلجأ الأستاذ إلى الإلقاء و الاكتفاء بالتقييم النهائي مما يجعل عمليته تستغني عن التقويم التشخيصي و التكويني كمرحلتين هامتين تفرضهما العملية التعليمية لتحقيق أهدافها .

ج- صعوبة متعلقة بالتصحيح ووضع الدرجات و تفسيرها :

إن عدم وجود أخصائيين في مجال القياس و التقويم، و بالذات في مجال بناء الاختبار و تصحيحه، يؤثر على تحصيل الطلبة سلبا و على عملية التقويم و هذا ما يؤدي حتما إلى قلة دقة الدرجات الممزوجة وإن معرفة الأستاذ لدرجات التلاميذ في المواد الأخرى نفسها أو في المادة نفسها التي يدرسها إذ قام أستاذ أخر بتصحيحها يقلل من موضوعية العلامة الممنوحة وارتباط إعداد الاختبارات المختلفة مع كيفيات تصحيحها ارتباطا و وثيقا يؤدي إلى عدم القدرة على إعدادها أو اختيار الأساليب التقويمية اللازمة لتنفيها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الاختبارات وإن العلامة أو النقطة الممنوحة لا تعبر عن الواقع من وراء العملية التعليمية " [3]

ومن العوامل التي تؤثر على درجة موضوعية عملية التصحيح نجد " درجة وضوح خط التلميذ و قدرته على تنظيم الورقة كما يؤدي فضول الأستاذ إلى قراءة أسماء التلاميذ على أوراقهم أو قدرة البعض في معرفة صاحب الخط باعتباره كان قد راقب عدة نشاطات دراسية للتلاميذ و خاصة الذين يمثلون أدني درجات الذكاء الذين يعانون من تخلف دراسي " [4]

1- منصوري عبد الحق : اشكاليات تطرحها عمليات انتقاء و تنظيم المحتوى التربوي في قراءات في المناهج التربوية ، ط1، الجزائر باتنة، 1995 ،ص 31

2- محمد البرهمي : تجربة السلك الثاني من التعليم الأساسي بين التوجيهات الرسمية و الممارسة التربوية ، اللغة العربية نموذجا ،المجلة التربوية ،مطبعة النجاح ، 1995 ،ص 56

3- جابر عبد الحميد جابر : اتجاهات معاصرة في تقويم أداء : التلميذ و المدرسة ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2002 ، ص 149-151

4 -نفسه : ص 160

إن الاعتماد على بعض الاختبارات يتطلب من الأستاذ اللجوء إلى تصحيحها من أثر التخمين و هذا ما لم يتمكن منه الأستاذ باعتباره لا يملك خلفية نظرية أكاديمية أو خبرة علمية تمكنه من القيام بذلك، مما يجعله ملزما بالاعتماد على الأساليب التقويمية في كشف جوانب هذا السلوك المرغوب قياسه .

" إن من المهام المنوطة بالأستاذ معرفة درجة تحقيقه للأهداف التي يريد قياسها من وراء قيمه بالتقويم، و ذلك ما يمكنه من معرفة الأساليب الإحصائية التي تساعد على تفسير نتائج التقويم، و الضبط و التحكم في الظاهرة المقاسة بدقة .

و لكن الواقع يثبت أن نتائج مختلف الامتحانات تصلح فقط لإصدار أحكام بنجاح أو رسوب التلاميذ و لهذا لا يستخدم الأستاذ أية طريقة إحصائية لتحليل أو تغيير نتائج التلاميذ سواء في مختلف الفروض و الواجبات أو في الامتحانات الثلاثية و السنوية العملية الإحصائية التي يمكن الإشارة إلى تنفيذها من قبلهم هي إيجاد المعدل العام للقسم في كل مادة، ولكن تكتفي هذه العملية بمعرفة هذا المعدل دون طرح تساؤل يفرزه التقويم في حد ذاته " [1] .

د- صعوبة مادية :

إن الوضعية المادية للأستاذة غير كافية كجعلهم يتجهون بجدية نحو البحث و الاطلاع ، و خاصة مع بروز الانفجار المعرفي الذي شهدته العشرية الأخيرة وما تمنحه المعلوماتية و الانترنيت من أبحاث عالمية في مجال تقويم و عدم توفر المخابر و المراجع اللازمة للاطلاع

كما تؤثر الحالة الاجتماعية للأساتذة بطريقة مباشرة على مرددوهم داخل القسم و على النتائج المرجوة من وراء العملية التعليمية .

1- مهدي محمود سالم: فعالية الوحدات النفسية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس القسم العلوم بكلية العلوم مجلة كلية التربية ، جانفي 1989 ، مصر جامعة الزقازيق ، ص 153

هذا ما يجعل الكثير من الأساتذة يستسلمون لها مما خلق السطحية في تعامل الأستاذ مع المناهج الدراسية ومحاورها وبالرغم من استحواذ قطاع التربية على ميزانية كبيرة من الموارد المالية للدولة إلا أنها غالبا ما توجه إلى بعض المجالات غير مجال البحث العلمي، و تطوير العملية التعليمية و منها التقويم و تفحص ميزانية سنة 1998 المقدرة بـ 124 مليار دينار، يلاحظ أن نسبة 95% منها وجهت لتسديد أجور إطارات وأساتذة وعمال قطاع التربية ونسبة5%المتبقية منها الى توفير الوسائل التعليمية و الكتاب المدرسي خاصة، و توفير بعض المراجع و الكتب و القيام بندوات تربوية مع شراء بعض المعدات و صيانتها وهذا ما يجعل الأستاذ يعمل بصورة آلية خالية من الإبداع في ظل العوائق التي تحيل دون الاعتماد على البعض الوسائل التقويمية المكلفة " [1]

هـ- صعوبة متعلقة بغياب تحديد الأهداف و عدم القدرة على صياغتها :

إن صعوبة التقويم تنطلق من صعوبة تحديد الأهداف لأن بينهما علاقة مباشرة، فالتقويم يتحقق من مدى الوصول إلى هذه الأهداف، و هذه الأخيرة هي الموضوع الذي من أجله وجد التقويم، ورغم ذلك تبقى الصيغة التي تورد بها الأهداف تشكل عائقا و عملا إضافيا للأستاذ أو بالعودة إلى الآراء المختلفة للباحثين في ميدان الأهداف التربوية مثال بروفاس Brovas , بلوم Bloom نجد أرائهم تشترك كلها في أن التقويم يكون في ضوء أهداف , و كلما كانت هذه الأهداف مدروسة و محددة بدقة سهلت درجة تقويمها بدقة لقد أثبتت مختلف الدراسات و التقييمات التي يجريها الأخصائيون " على مدى معرفة وتحكم الأساتذة و المعلمين في الأهداف أنهم يملكون معلومات قليلة عنها " [2]

إن عدم تمكن الأساتذة من تحديد الأهداف التعليمية العامة و اشتقاقها من الغايات و المرامي يصعب تحديدها و ترجمتها إلى أهداف تعليمية خاصة, و بالتالي لا يجعل هذه الأهداف في إطارها الموضوعي " مما يبعد عن القياس الدقيق، كما يلجأ الأساتذة إلى وضع أهداف شاملة لكثير من معطى تعليمي مما يجعل درجة تحقيقه صعبة و بالتالي غياب القدرة على توفير التعددية الراجعة و صعوبة قياسه " [3]

و لهذا فلكي تكون الأهداف ذات أهمية يجب اشتقاقها بدقة من الأهداف و تحويلها من أهداف متداخلة و مركبة إلى أهداف فرعية وواضحة، و في هذا الصدد يقول " ايبيل ebel" إن عدم القدرة على استعمال القياسات يعود إلى عدم وجود تحديد في أهداف مختلف المناهج الدراسية، وإن بناء الأهداف التعليمية بصورة قابلة للقياس يكلف وقتا طويلا و مجهودا أكبر للأساتذة " [4]

1- مهدي محمود سالم : فعالية الوحدات النفسية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم بكليات المعلمين ، ص 156

2- بوفلجة غيات : و التربية و التكوين في الجزائر ،ط1، ديوان المطبوعات الجامعية ، جامعة الجزائر، 1993 ص 09

3- بوفلجة غيات : التربية و التكوين في الجزائر ، ص ر90

4 - نبيل عبد الهادي : القياس و التقويم التربوي ،ص 65 .

و – صعوبة يفرضها الجانب التشريعي :

إن الاكتفاء بما ورد في وثائق التربية يقلص من دور الأستاذ باعتباره لا يكتفي العمل بالنتائج و التقديرات التي يمنحها لتلاميذه، بل يجب أن يكون مبدعا للوصول إلى نتائج أحسن و ذلك بإيجاد السبل اللازمة للتواصل الجيد مع تلاميذه و إثارة دافعيتهم للتعلم و يعرف جيدا كيف يسأل و متى يسأل و كيف يقنع تلاميذه بالإجابة الصحيحة و يدفعهم للوصول إليها.

و البحث في المنشور الوزاري المؤرخ في 12 أوت 1998 و الذي يحدد كيفية التقويم في العملية التربوية، نلاحظ تأكيده على القياس الموضوعي من جهة وعدم توضيحه لكيفيات الأخذ بكل نشاطات التلاميذ المتدرجة تحت الواجبات المنزلية وانجاز البحوث و القيام بالأعمال من جهة أخرى " حيث لا تمنح لها تقديرات تؤخذ بعين الاعتبار عند إصدار الحكم النهائي " لأنه لا يجوز له تحقيق أهداف أخرى وأجاد وسيلة أخرى لتحقيقها بعيدا عن الوثائق التي تمنح له و عن هذا يقول قريقو 1989 "[1] الاهتمام المتزايد للمسؤولين عن التربية التربوية أو المذكرة مما يجعل المدرس مطالب بتطبيقها كما أعدت و هذا ما يؤدي إلى الركود التام، لأن المدرس لإتباعها ليس مطالب بالقيام بأي جهد ومنه تساؤل كيف تكون التغذية الرابعة في ظل الارتباط التام بهذه الوثيقة وهل تستطيع هذه الوثيقة تحديد النقاط التي تكون مبهمة لدى التلاميذ بصورة تامة ؟ " [2]

بالإضافة إلى حصص الدعم و الاستدراك التي ينتظر أن تكون لغرض المعالجة و تصحيح الوضعيات التعليمية لا تقوم بدورها الحقيقي بل مادة ما تستعمل لإعادة الدرس على مجموعة التلاميذ وعدم الأخذ الحقيقي بالمعارف و المعلومات التي لم يتم التلاميذ إلى تحقيقها .

إن العملية التقويمية السائدة مرتبطة مباشرة بالتقويم النهائي على حساب التشخيص الدقيق للمتطلبات التعليمية للتلميذ و على حساب تصحيح الوضعيات التعليمية في الوقت المناسب لها و بالتالي " تفقد المهمة الحقيقية للعلمية التعليمية وهي تحقيق كفايات عالية في الفهم و حل للمشكلات و تجعل مجهودات التلاميذ منصبة على كفايات الحفظ عوض الفهم, كما تكثر حالات الغش و البحث عن التفوق و النجاح بكل الوسائل " [3]

كل هذا يجعل علامات و معدلات التلاميذ و الأحكام الصادرة عنها لا تعبر بصدق على مدى استيعابهم و تحكمهم في المعلومات, و يتولد عن التقييمات النهائية حالات من القلق و الخوف من الامتحانات، هو ما يلاحظ في امتحانات نهاية المرحلة حيث يحسب المعدل الذي يتحصل عليه التلميذ مضاعفا و يجمع مع المعدل العام في أخر السنة الدراسية .

1-مليكة بودالية : قريغو المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف ،ط1 ،أحمد جيجلي ، الجزائر ، المؤسسة الجزائرية للطباعة ، 1989 ،ص 44

2-نفسه : ص 50

3-عبد الغني عبود و آخرون : فلسفة التعليم الابتدائي و تطبيقاته ،ط1 ، القاهرة ، دار الفكر، 1982 ،ص 426

ز- صعوبة بناء وإعداد الأساليب التقويمية :

إن بناء الاختبارات يتطلب تحديد الهدف الذي يراد القياس تحقيقه و هو ما يمكن الوصول إليه في ظل عدم التحكم في مجالات هذه الأهداف و الصعوبات التي تواجه الأساتذة في التفريق بين هذه المجالات مما يؤدي إلى عدم القدرة على تحديدها بدقة، و في هذا الصدد دعت دراسة تيريل Terrell 1980: " إلى ضرورة تدريب المعلمين لاستخدام مستويات التصنيف لمساعدتهم على تصميم اختبارات جيدة و تحليل نتائجها "[1] و اللجوء إلى عدم إعداد هذه الاختبارات قبل موعد تطبيقها مباشرة و بطريقة لا يراعي فيها مستوى أهمية الأهداف التي تم تحقيقها يؤدي صدق هذه الاختبارات مما يفتح مجالات للتخمين في الإجابة أي لا تقيس هذه الاختبارات ما وضعت لقياسه فعلا كما يجعلها غير ثابتة في نتائجها رغم أن الصدق و الثبات من أهم الشروط .

1- -محمود رضا البغدادي: الأهداف و الاختبارات في المناهج و الطرق التدريس بين النظرية و التطبيق, القاهرة, دار الفكر العربي, 1998, ص 211

خلاصة :

إن التحول من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة يصاحب عدة تغيرات من الناحية التعليمية ، وما يصاحب ظهور مرحلة البلوغ والتقويم لا يحتاج الى البرهنة على دوره وأهميته في المنظومة التربوية والتحكم فيها يتوقف على العنصر المشكلة للمنظومة خاصة مع أداء التقويم لدوره ومدى مراقبته للعمليات التربوية مراقبة فعالة .

إن عدم التخطيط السليم للبرامج الدراسية وكثافة محاورها يصعب القيام بمواصلة البرنامج وخاصة مع الاكتظاظ الذي تعاني منه المؤسسات التعليمية وغياب الصياغة الدقيقة وعدم القدرة على إجرائها يجعل الأستاذ غير قادر على وضع تقديرات معبرة عن المخرجات التي توصل التلاميذ الى تحقيقها كما تواجه صعوبات وضع العلامة والاستفادة من نتائج تصل إليها وتعبر عنها بطرق إحصائية مختلفة .

الفصل الثاني : التطبيقي :

- المبحث الأول :

1- منهج البحث :

استهدفت هذه الدراسة اكتشاف صعوبة التقويم التربوي في التعليم ، ولأجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على التحليل ووصف الظاهرة المدروسة، و تصويرها كميا ، ذلك أن المناهج الوصفية يمكن استخدامها في دراسة الاتجاهات و الميول و القدرات ، كما أنها تعتبر من أنسب المناهج لدراسة العلاقات بين المتغيرات ، ومن ثم الكشف عن الفروق فيما بينها ،من أجل وصف و تحليل الظواهر كالتي يتناولها موضوعنا هذا .

2- عينة البحث :

بعد إعداد الاستبيان تم توزيع ثلاثين نسخة منه على أستاذة التعليم المتوسط في كل من **الإكماليات التالية :**

متوسطة محمد القرومي بالأخضرية ، ومتوسطة درموش رابح بالأخضرية، وقد شملت تخصصات مختلفة ، إلا أنه تم استرجاع أربعة و عشرين فقط و بعد القيام بعملية الفرز لم يتبق منها سوى عشرين نسخة وتم الاستغناء عن أربع نسخ لعدم إتمام الإجابة عن الأسئلة أو الأخطاء التي يمكن غض الطرف عنها .

الجدول رقم (1) : توزيع أفراد العينة حسب الخصائص الفردية للأساتذة

الخصائص الفردية		التكرارات	النسب المئوية
الجنس	ذكر	6	15
	أنثى	33	82.5
العمر	35سنة فما اقل	7	17.5
	مابين 35 و 40 سنة	10	25
	ما بين 41و46 سنة	18	45
	47 سنة فما أكثر	5	12.5
المستوى الدراسي	الثانوي	23	57.5
	الجامعي	12	30
	المدرسة العليا	5	12.5
مادة التخصص	الأدب العربي	12	30
	العلوم الطبيعية	3	7.5

	الفيزياء	5	12.5
	التاريخ و الجغرافيا	6	1.5
	اللغة الانجليزية	2	5
	اللغة الفرنسية	6	1.5
	الرياضيات	6	1.5
الخبرة المهنية	8 فما اقل	9	22.5
	من 9 الى 15 سنة	24	60
	15 سنة أكثر	7	17.5

ب- التعليق على جدول خصائص العينة :

- نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن أغلب أفراد العينة هم من النساء حيث يشكلن نسبة (82.5 %) من مجمل أفراد. العينة , في حين لا تتعدى نسبة الذكور 15%

هناك 28 فرد من العينة تتراوح أعمارهم بين 35 و 46 سنة

مشكلين نسبة 70 % من مجمل أفراد العينة , في حين نسجل 17.5 %

من أفراد العينة تقل أعمارهم عن 35 سنة و 12.5 % تفوق أعمارهم 47 سنة

وقد أشارت النتائج إلا أن أغلب إفراد العينة مستواهم الدراسي هو الثانوي بنسبة 57.5% , أما نسبة الجامعيين فهي 30% و خريجي المدارس العليا بـ 12.5 %

أن المواد التي يشرف عليها الأساتذة المكونين لعينة بحثا متنوعة إلا أن اغلبهم كانوا أساتذة في مادة الأدب العربي بنسبة 30% في حين يشكل أساتذة اللغة الانجليزية و الرياضيات و الفرنسية بنسبة 15 % ثم أساتذة مادة العلوم الاجتماعية بنسبة 15% ثم يليها أساتذة مادة الفيزياء بنسبة 12.5 % ثم في الأخير مادة العلوم الطبيعية بنسبة 7.5 %

وأشارت النتائج أيضا إلى أن الأفراد الذين لهم خبرة 8 سنوات فما أقل في التعليم يشكلون نسبة 22.5 % في حين الأفراد الذين يتمتعون بخبرة من 09 الى 15 سنة شكلوا نسبة 60% من أغلب أفراد العينة

أما الأساتذة الذين يتمتعون بخبرة 15 سنة فما أكثر في التدريس يشكلون نسبة 17.5 %

3- أداة الدراسة :

- التعريف بأداة جمع البيانات :

لقد مر إعداد استبيان صعوبة التقويم في التعليم المتوسطة بمجموعة من الخطوات بغية زيادة مصداقية الأداة في الكشف عن أهم الصعوبات التي يعانيها الأساتذة في تقويمهم ، وقد وزعنا هذا على محورين أساسين هما : محور التقويم و محور التقويم و التعليم

- لقد أصبح لأداة جمع البيانات صورة نهائية تتكون من :

1- **المعلومات العامة :** وتتضمن أسئلة حول الجنس ، العمر ،المستوى الدراسي ،و المواد التي يشرف عليها في التدريس ،و الخبرة المهنية

2- **المحور الأول :** ويتألف من سبعة أسئلة كلها متعلقة بالتقويم

3- **المحور الثاني :** يتألف من اثنا عشر سؤال أيضا يتعلق بالتقويم و صعوباته في التعليم

الجدول رقم (2) : يوضح محاور الاستبيان وأرقام عباراتها وعدد البنود

المحاور	أرقام البنود	عدد البنود
المحور الأول	4-3-2-1 7-6-5	7
المحور الثاني	11-10-9-8 15-14-13-12 19-18-17-16	12

طلب من أساتذة المتوسطات المذكورة آنفا قراءة العبارة بتمعن و الإجابة على أسئلة المحور الأول بوضع العلامة (x) في أحد الخيارين (نعم) أو (لا) .

كما طلب منهم في المحور الثاني وضع العلامة (x) أمام الخيارات (كبير) ، (متوسط) ، (قليل) ، (منعدم الصعوبة) وعلى الأستاذ أن يختار إجابة واحدة يراها ملائمة وذلك بوضع العلامة (x) في المكان الذي يراه مناسبا

4- طريقة التصحيح :

لقد تم إعطاء الدرجات على الاستبيان كما يلي :

بالنسبة للمحور الأول : تم إعطاء درجة (1) للإجابة (نعم)

و الدرجة (0) للإجابة (لا)

- اما بالنسبة للمحور الثاني :

تم إعطاء درجة 5 للإجابة كبير

و الدرجة 4 للإجابة متوسط

و الدرجة 3 للإجابة قليل

و الدرجة 2 للإجابة منعدم

5/ التقنيات الإحصائية المستعملة في البحث :

في بداية البيانات الدراسية اعتمادنا على تبويبها في جدول التكرار وبغية تحليلها قمنا بحساب النسب المئوية التي يعتبرها بوظيفة حمو [1] (1991) صالحة لوصف البيانات و إعطاء فكرة عن حجم الفروق الموجودة بين مختلف إمكانيات كل سؤال وهذا لمعرفة نسبة وجود الصعوبات المتعلقة بالتقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط

1- بوظريفة حمو : مديرتقنية بالمدرسة العليا ببوزريعة ،ص45 .

- المبحث الثاني :

-1- خواص التقويم التربوي

لكي نتعرف على مدى تطبيق الأساتذة للتقويم قمنا بتخصيص جزء من المقياس يمنح للمفحوصين إمكانية إبداء رأيهم في تطبيق التقويم ، وذلك من خلال الإجابة ب (نعم) أو (لا) وتبعا لذلك عالجنا اتجاهات الأستاذة حول ضرورة تطبيق التقويم وأهم الصعوبات التي تعترضهم أثناء القيام بذلك ، وذلك باستخدام اختبار عن طريق تحديد متوسط الرتب لكل بند من بنود هذا المحور .

الجدول رقم (3) يوضح ترتيب هاته الخواص حسب درجة الأهمية

الرتبة	رقم البند	العبارة	متوسط الرتب
1	2	هل تجعل لكل درس تقويما تشخيصيا بنائيا تحصيليا ؟	21.30
2	1	هل أجريت تقويما تشخيصيا بداية السنة ؟	21.30
3	3	هل تجري تقويما تحصيليا نهاية كل فصل ؟	20.97
4	7	هل يجب أن يحتوي كل درس على التقويمات الثلاثة ؟	20.71
5	5	هل تعتقد أن التقويم يشمل المتعلم فقط أم ترى أنه يتعداه إلى مجالات أخرى ؟	20.45
6	4	هل يمس التقويم الجانب المعرفي للتلاميذ فقط ؟	20.32
7	6	هل تعتبر التقويم عملية جزئية فقط ؟	19.67

- **التعليق عن الجدول رقم (3)**

يتضح من خلال الجدول أن التقويم التربوي يكتسي أهمية لدى الأساتذة حيث احتل البندان الرتبة (2-1) الأولى بمتوسطة الرتب21.30 % وهما:

- هل تجعل لكل درس تقويما تشخيصيا بنائيا تحصيليا ؟
- هل أجريت تقويما تشخيصيا بداية السنة ؟

وهذا يدل على أهمية التقويم التشخيصي الذي يعتبر تمهيدا للدخول في الموضوع و كانت معظم الإجابات عن هذا السؤال بـ (نعم)

بينما احتل البند (3) الرتبة الثالثة بمتوسط رتب قدره 20.97 %

وهو : - هل تجري تقويما تحصيليا نهاية كل فصل ؟

واحتل هذه الرتبة لكونه يمكن من قياس مستوى التلاميذ و النتائج النهائية

أما البند (4) فقد احتل الرتبة السادسة بمتوسط الرتب قدره 20.32 % وهو: هل يمس التقويم الجانب المعرفي للتلاميذ فقط ؟ واحتل هذه الرتبة لكونه يمس جوانب مختلفة

وفي الأخير احتل البند (6) الرتبة السابعة بمتوسط رتب 19.67

وهو هل تعتبر التقويم عملية جزئية فقط ؟

كانت معظم الإجابات (بنعم)

و عموما فإنه يتضح لنا من خلال الجدول رقم (3) أن اتجاهات الأساتذة حول أهمية التقويم التربوي في التعليم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية مجمعة في ذلك على أهمية الكبيرة للتقويم حيث لا يمكن الاستغناء عنه لأنه يعتبر المحور الأساسي لقيام العملية التعليمية

عرض نتائج الفرضية العامة :

لاختيار الفرضية العامة الأولى التي تنص على: نتوقع وجود صعوبات في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بنسبة تفوق 60% واستخدمنا النسب المئوية للتحقق من وجود صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط .

و الجدول التالي سوف يوضح النتائج وفقا للأبعاد التي تؤدي إلى قبول الفرضية العامة .

الصعوبة	كبير	متوسط	قليل	منعدم
هل تجد صعوبة في منح تقديرات معتبرة بدقة على مستوى التلاميذ ؟	28.17	34.46	28.72	08.61
هل يفتقر تكوينك لتوجهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة ؟	28.91	33.61	23.04	14.41
أليست لديك المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي ؟	31.60	28.61	29.60	10.17
هل الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ يحدد بدقة مستواهم ؟	35.14	32.28	97. 24	7.44
هل تجد صعوبة في اختيار الأداة المناسبة للتقويم ؟	36.07	33.10	18.24	12.44
هل تجد صعوبة في إعداد الأسئلة الشفهية	32.44	25.09	27.83	14.61
هل تجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية ؟	32.74	31.02	20.34	15.88
هل تجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ؟	35.26	30.60	20.31	13.80
هل يصعب عليك تفسير نتائج التقويم التي تتحصل عليها ؟	37.24	31.01	19.41	12.25
هل التقيد بمذكرة الدرس بقليل من دور التقويم في العملية التعليمية ؟	35.24	30.92	25.01	8.80
هل تحد صعوبة في إصدار حكم صادق لانتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية ؟	38.57	33	17.21	11.19
هل كثافة البرنامج الدراسي تجعلك تستغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ ؟	46.39	24.97	18.46	10.14
المجموع	34.81	30.72	22.76	11.64

يتبين من الجدول أن نسبة 61.82 % من أفراد العينة يعانون صعوبات في التقويم بدرجات متفاوتة منها نسبة 34.81 % بدرجة كبيرة و 30.72 % بدرجة متوسطة، و 22.76 % بدرجة قليلة ، في حين نجد نسبة 11.64% لا يعانون صعوبات في التقويم

أما فيما يخص البنود فنجد أن البند الأول ، و هو " هل تجد صعوبة في منح تقديرات معبرة بدقة على مستوى التلاميذ ؟ فقد أجاب معظم الأساتذة على أن الصعوبة تمكن في تقويم الوضعية الإدماجية و ما يؤكد على هذا دراسة 1981 على عينة 382 طالب من قسم التربية بجامعة الأزهر

و توصلت الدراسة إلى أن 29.84 % تمكنوا من الإتقان ، من يعني أن لديهم صعوبات في التقويم بنسبة 70.16 % [1]

أما البند الرابع هو " هل الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ يحدد بدقة مستواهم ؟ فهنا ترى أن التقديرات النهائية للتلاميذ لا تحدد بدقة مستواهم لأن التلاميذ قد يخفف في الاختبار كما نجد كذلك في البند الثامن أن الأساتذة توصلوا إلى أن نشاط التعبير هو من أصعب النشاطات أثناء تصحيحه نظرا لضعف التلاميذ في كل النواحي

أما البند العاشر: " هل التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية ؟ " فهنا لا يمكن أن يعتبر عدم التقيد بها يقلل من دورة التقويم ،وذلك لأن الأستاذ يمكن أن يخرج عما سطره في المذكرة و هذا يتوقف على مستوى التلاميذ .

أما في البند الأخير: و المتعلق بكثافة البرنامج الدراسي فتقول أنه يجعلنا نستغني عن بعض الواجبات الثانوية و ليس الواجبات المنزلية للتلاميذ.

من خلال هذا يمكن آن نرجع وجود هذه الصعوبات الكون التقويم عملية معقدة خاصة عند تقويم السلوك الإنساني و الذي يتميز بعدم الثبات و التغيير الذي يطرأ على المقوم ،كما تكشف الصعوبات التقيد التام بمختلف المناشير و الوثائق التربوية مما يحد من رغبة الأستاذ في إيجاد سبل أخرى للتقويم كما يمكن تفسير هذه الصعوبات بنقص التكوين البيداغوجي للأساتذة و الاستغناء عن المدارس العليا و الاكتفاء بالتكوين الجامعي يركز على الجانب النظري في غالبيته و ينقص فيه تمثيل الأدوار .

1- علام صلاح الدين محمد: شروط وضوابط استخدام القياس و التقويم ،ص 97

خلاصة:

لقد أثبتت هذه الدراسة وجود صعوبات في التقويم و المرتبطة بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة و رغم محاولات تكوينهم ورغم إنشاء معاهد التكوين إلا أن الأساتذة يعانون من عدم القدرة على بناء واستعمال الأساليب التقويمية عامة و عدم تخصيص وقت لمراجعتها و الاعتماد على أقرب الحلول وهو ما أثر سلبا على التقويم الدقيق لمستوى التلاميذ .

كما أثبتت النتائج أيضا وجود صعوبات عالية لدى أساتذة التعليم المتوسط فيما يتعلق ببنودها ومن هذه الصعوبات ما هو متعلق بفلسفة التقويم و التي تتمثل في عدم القدرة على التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم و هو ما يؤثر على مختلف النشاطات التي يقوم بها الأستاذ .

خـاتمة :

وقد تم التوصل من خلال هذا البحث إلى أن التقويم يعد بالفعل جادا ونافعا وأهميته كبرى داخل المنظومة التربوية وخاصة عند التمعن فيه أكثر، و منه جاءت هذه الدراسة لكشف بعض الصعوبات التقويمية التي يعاني منها الأستاذة في إحدى المراحل التعليمية و هي مرحلة التعليم المتوسط .

و من أهم النتائج المتوصل إليها هي:

- توجيه العملية التقويمية لتشمل كل الجوانب الشخصية للتلميذ .
- التعرف على واقع التقويم السائد حاليا في مؤسسات التعليم المتوسط.
- الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة خلال التقويم .
- التعرف على التقويم التربوي باعتباره ركنا أساسيا في العملية التعليمية.

قائمة المصادر و المراجع :

أ- المعاجم:

1-إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات و آخرون :المعجم الوسيط ، ج2، المكتبة العلمية ، طهران.

2-ابن منظور : لسان العرب المحيط، المجلد 5، دار الجبل، بيروت، 1998.

3-أحمد حسن اللقاني و علي الجمل : معجم المصطلحات التربوية ، المعرفة، في المناهج وطرق التدريس ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة ،1996م.

4-الإمام محمد بن أبي بكر الرازي:مختار الصحاح،ط4،دار الهدى عين ميلة،الجزائر ،1990.

5-مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي:القاموس المحيط،دار الجبل بيروت.

ب-الكتب:

6-إبراهيم أحمد مسلم:الجديد في أساليب التدريس،ط1،دار البشير للنشر والتوزيع،عمان، 1994.

7-أحمد محمد الطيب:التقويم والقياس النفسي التربوي،ط1 ،المكتب الجامعي الحديث،الازاريطية،الإسكندرية،1999.

8-بوفلجة غياث:التربية والتكوين في الجزائر ،ط1،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 1993.

9-جابر عبد الحميد جابر:اتجاهات معاصرة في التقويم، أداء التلميذ و المدرس ،ط1،دار الفكر العربي،القاهرة، 2002.

10-سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق التدريس الأدب والبلاغة والتعبير والتنظير والتطبيق دار النشر والتوزيع.

11-راشد حماد الدوسري :القياس والتقويم التربوي الحديث،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، 2001.

12-صالح أحمد مراد،أمين علي سليمان:الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية،خطوات إعدادها وخصائصها،ط1 دار الكتاب الحديث،الكويت،2002.
13-عبد الرحمن محمد عيسوي :الاختبارات والمقاييس النفسية منشأ المعارف و شركة الاسكندرية،2003.
14-عبد الغني وآخرون:فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته،ط1 ،دار الفكر العربي،القاهرة،1982 .
15-عبد الله البستاني:البستان،ط1،مكتبة لبنان،بيروت، 1996.
16-عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون:التقويم التربوي الأسس و التطبيقات،ط1،دار الأمين،جمهورية مصر العربية.
17-علام صلاح الدين محمود:شروط وضوابط استخدام القياس والتقويم.
18-محمد خليفة بركات:علم النفس التعليمي،ج 2،ط6،دار القلم،الكويت،1984.
19-محمد نقادي وآخرون: القياس والتقدير والتقويم في قراءة التقويم التربوي،كتاب الرواسي،ط1993،1.
20-محمود رضا البغدادي،الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي،القاهرة 1998.
21-محمود عبد الحليم حامد منسي:التقويم المعرفي ،دار الفكر الجامعية الإسكندرية،مصر،1998.
22- ميلود زيان :أسس تقنيات التقويم التربوي،مطبعة هومة.
23-نبيل عبد الهادي:القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ط2 ،دار وائل عمان ،2001.
24- زيد الهويدي: القياس والتقويم التربوي، ط1 دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة.

ج-المجلات:

25-صلاح الدين محمود علام، شروط وضوابط استخدام أدوات القياس في مجالات الخدمات النفسية من منظور غربي،مجلة التقويم والقياس النفسي و التربوي فلسطين ،1993.

26- محمد البرهمي:تجربة السلك الثاني من التعليم الأساسي بين التوجيهات الرسمية والممارسة التربوية،اللغة العربية نموذجا:المجلة التربوية المغرب، 1995 .
27-مهدي محمود سالم:فعالية الوحدات النفسية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس،تقييم العلوم بكليات المعلمين:مجلة كلية التربية مصر ،1993 .

الفهرس

مقدمة:.....أ
الفصل الأول: التقويم.
المبحث الأول: التقويم.
1- مفهوم التقويم:..... 02
2- المفاهيم المرتبطة بالتقويم:..... 04
أ- القياس.....04
ب- التقدير.....04
ج- الاختبار.....04
د- التقييم.....04
3- تاريخ التقويم.....05
4- أنواع التقويم.....08
5- أهداف التقويم.....10
6- مجالات التقويم.....12
7- الأساليب التقويمية.....17
7-1 الاختبارات.....17
7-2- أنواع الاختبارات.....20
المبحث الثاني:صعوبات التقويم.
1-طبيعة مرحلة التعليم المتوسط.....21
2-طبيعة التقويم في مرحلة التعليم المتوسط.....22
3-الصعوبات 23
أ- صعوبة متعلقة بفلسفة التقويم.....23
ب- صعوبة متعلقة بكثافة البرامج والطرق التدريسية.....24
ت -صعوبة التصحيح ووضع الدرجات.....25

ث–صعوبة مادية.....26
ج– صعوبة متعلقة بغياب تحقيق الأهداف.....27
ح– صعوبة يفرضها الجانب التشريعي 28
خ–صعوبة بناء وإعدادالأساليب التقويمية.....29
خلاصة.....30

الفصل الثاني : دراسة ميدانية حول التقويم.

المبحث الأول:

1–منهج البحث..... 35
2–عينة البحث 35
3–أداة الدراسة..... 38
4–طريقة التصحيح.....39
5–التقنيات الإحصائية المستعملة في البحث.....39

المبحث الثاني:

– خواص التقويم.....40
– عرض النتائج.....42
– صعوبات التقويم.....43
– خلاصة.....45
– خاتمة:.....47
– قائمة المصادر والمراجع.....51
– الفهرس.....53