

A study on the reality of educational evaluation in the Algerian school from the teachers' point of view

Dr.Lamouri Nacira ¹

¹ University of Bouira Akli Mohand Oulhadj (Algeria)

n.lamouri@univ-bouira.dz

Received: 10/2022

Published: 10/2022

Abstract:

In the past few years, Algeria's educational system has adopted a series of reforms, including the introduction of the competency-based approach that has profoundly altered educational evaluation. This latter is an essential component of the curriculum that identifies and then remediates the learners' strengths and weaknesses, thus achieves the goals set out in the educational process.

For this purpose, the study aimed to understand the reality of the educational evaluation process from the teachers' point of view. A questionnaire was presented and distributed to a sample of 70 teachers in middle school, using quantitative and qualitative methods to analyze the study data with the calculation of the Q2 test.

The study results revealed that the training of teachers and the school factors were not statistically significant in the educational evaluation process.

Keywords: The teacher, Educational evaluation, School factors, Teacher training

دراسة لواقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية

من وجهة نظر المعلمين

د. نصيرة لعموري¹

¹ جامعة آكلي محند أولحاج البويرة (الجزائر) n.lamouri@univ-bouira.dz

ملخص :

لقد شهد النظام التربوي الجزائري في السنوات الأخيرة جملة من الإصلاحات، من بينها الاعتماد على المقاربة بالكفاءات التي أحدثت تغييراً عميقاً على مستوى التقويم التربوي، وهو مكون

أساسي في المنهج الدراسي، لما يقدمه من تشخيص لمواطن القوة والضعف لمستوى المتعلمين وعلاجها ، من ثم تحقيق الأهداف المسطرة من العملية التعليمية .

لأجل ذلك هدفت الدراسة إلى معرفة واقع عملية التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين حيث تم تصميم استمارة استبيان التي طبقت على عينة من المعلمين بالمرحلة المتوسطة وقدر حجمها ب 70 معلم، كما تم استخدام المنهج الكمي والكيفي في تحليل بيانات الدراسة مع حساب اختبار كاي² ، التي أسفرت نتائجه بأن تكوين المعلم والعوامل المدرسية ليس لهما علاقة ذات دلالة إحصائية مع عملية التقويم التربوي .

الكلمات المفتاحية: المعلم ، التقويم التربوي ، العوامل المدرسية ، تكوين المعلم.

1. مقدمة :

يعد التقويم التربوي مكون من مكونات المنهج الدراسي، وهو عمل تربوي يهدف إلى إصلاح التعليم وتطويره ، وذلك من خلال التركيز على المتعلم بإعتباره أحد نتائج العملية التعليمية، فإن تقويمه أمر ضروري لا يمكن الإستغناء عنه . ولهذا وزارة التربية والتعليم تبني برنامج إصلاح جذري شمل العديد من المحاور من بينها التقويم التربوي ، كونه يعطي المعلم فكرة واضحة عن أدائه من جهة، ومن جهة أخرى يساعد المتعلم على كشف نقاط القوة والضعف ويعمل على علاجها وفي هذا السياق جاءت دراستنا التي تهدف إلى معرفة واقع عملية التقويم التربوي الذي هو عنصر أساسي في النظام التربوي .

لأجل ذلك تم طرح الإشكال وصياغة الفرضيات وتحديد المفاهيم الأساسية التي لها علاقة بالموضوع، ثم تسليط الضوء على الإجراءات المنهجية لإنجاز الجزء الميداني للدراسة، أي تحديد نوع الأداة والمنهج المستخدم والعينة، ثم تناولنا تحليل جداول الفرضيات، وفي الأخير عرضنا نتائج الدراسة مع تقديم التوصيات والاقتراحات .

2. الإشكالية :

يحتل التقويم التربوي مكانة هامة في العملية التعليمية، بصفته مرجع يكشف مدى تحقيق النظام التربوي لأهدافه المسطرة، مما يجعله مدخلاً أساسياً لعلاج الكثير من المشكلات التربوية، إلا أن الواقع في المدرسة الجزائرية يؤكد على أن التقويم التربوي هو أضعف مكونات العملية التعليمية، كونه يستند إلى المفهوم الضيق لتطبيقه، بحيث يكاد ينحصر في نظام الامتحانات الفصلية، التي لم تعد بإمكانها إعطاء صورة واضحة عن مستوى المتعلمين ومستوى المؤسسات التربوية، وهكذا أصبحت مشكلة التقويم التربوي من أكبر التحديات التي تواجه المنظومة التربوية،

وهذا ما تطلب إحداث نقلة نوعية في بنية التقويم التربوي والانتقال به من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة. ولذا توالى الإصلاحات التربوية وكان آخرها إصلاح 2003 والتي شهد على إثرها التقويم التربوي تحولات جذرية في امتداده ومفهومه وإجراءاته ، لكي يكون نقطة الانطلاق في تحسين الجوانب التعليمية الأخرى من بينها المعلم الذي هو أحد الأقطاب الرئيسية المسؤولة عن تقويم المتعلمين ، بحيث أن نجاح أي برنامج يتوقف على مدى اكتساب المعلم للأساليب المتنوعة وإلمامه بأسس ومبادئ التقويم التربوي، من خلال الدورات التكوينية المقدمة. غير أن هذه التعديلات المختلفة شهدت بعض الاختلالات في تجسيد أبعادها. وعليه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكوين المعلم وعملية التقويم التربوي ؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المدرسية وعملية التقويم التربوي؟

3.الفرضيات

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكوين المعلم وعملية التقويم التربوي .
- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المدرسية وعملية التقويم التربوي .

4.أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها لكون أن موضوع التقويم التربوي هو من الموضوعات الهامة في وقتنا الحالي ، نظراً لما يكتسبه من موقع في إطار الإصلاحات التربوية الآتية، التي يتم تنفيذها بين الحين والآخر ، بغية تحقيق أكثر فعالية للنظام التربوي، والذي تسعى الجهات الوصية بواسطتها إلى بلوغ الأهداف التربوية المنشودة، التي عن طريقها يتم تقييم الإصلاحات التربوية بما فيها عملية التقويم، وهو ما يمكننا من معرفة مدى نجاح أو فشل هذه العملية، عن طريق تتبع طرق وأساليب التطبيق الميداني للتقويم التربوي من جهة، و من جهة أخرى اكتشاف مختلف العراقيل التي تحول دون نجاح العملية، التي أصبحت مجرد تقويم مبني على الاختبارات الصفية ، وهذا ما يؤكد الواقع التربوي .

5.مفاهيم الدراسة :

1.5. مفهوم التقويم التربوي

يعد التقويم التربوي من المواضيع الهامة في أي عملية تعليمية تكوينية ، تهدف إلى إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات أي نظام تربوي. ومن ثم تحديد جوانب الضعف

والقوة في كل منها، تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة للإصلاح ، وهذا ما أوضحتها الموسوعة العالمية للتقويم التربوي⁽¹⁾ إن التقويم هو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة ، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج وبذلك يساعد في توجيه العمل التربوي ، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك⁽²⁾ (Wolf, D. (1992), P 8-13) و يرى جرونلاند Gronlund أن التقويم في العملية التدريسية⁽³⁾ هو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها المتعلم، ويتضمن هذا التعريف مظهرين للتقويم : أحدهما أن التقويم عملية منظمة تعمل على استبعاد الملاحظات غير المتحكم فيها ، والأخر أن التقويم يفترض تحديد أهداف أو مستويات متوقعة مسبقاً⁽⁴⁾ (Gronlund, N.(1990) ، أما ألكين (Alkin) يعرف التقويم بأنه⁽⁵⁾ عملية التحقيق بالتجربة أو الاختبار من مجالات قرار معين موضع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة، وجمع وتحليل هذه البيانات من أجل التوصل إلى معلومات تفيد صانعي القرار في الاختيار البديل⁽⁶⁾ (بندر بن خالد حسن عسيلان (2011) ، ص 21) ، كما يؤكد يوسف خليل مارون أن التقويم هو⁽⁷⁾ وسيلة للحكم على فاعلية العملية التعليمية واستراتيجياتها من أجل التطوير والتحسين ، فهو يساعد على تشخيص العقبات والمشكلات ، و معرفة مدى تحقق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها، في كل مرحلة، ثم يقدم الحلول المناسبة لها من أجل إصلاحها⁽⁸⁾ (يوسف خليل مارون (2015) ، ص 217)

يعنى التقويم التربوي بمفهومه الواسع أنه عملية تربوية تسبق الفعل البيداغوجي، حيث يقوم بها المعلم باستمرار، لأجل تحديد مستوى المتعلمين وما أحرزوه من تقدم أو تراجع في العملية التعليمية، وهذا يعني معرفة التغير الحادث في سلوكهم التعليمي وتحديد درجته ومقداره ، وذلك باستخدام أساليب تقويم مختلفة ، التي عن طريقها يتمكن المعلم إصدار حكم قيمي على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق المرغوب منها، كما أنه كفاية من الكفايات اللازمة للمعلم. وهو ثلاثة أنواع هي:

التقويم القبلي: ويتم قبل أن تبدأ عملية التدريس، ويهدف إلى معرفة مدى استعداد المتعلم لتعلم مقرر دراسي معين، أي تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطاً ضرورياً لتعلم وتحصيل الوحدة الدراسية ، وهذا ما يعني⁽⁹⁾ التعرف على مكتسبات المتعلم، ثم تحديد نقطة انطلاق التعلم الجديد، أي فحص مستوى الأهداف الضرورية المتوفرة لدى المتعلمين، والتي تسمح لهم بمتابعة التعلّمات المنتظرة⁽¹⁰⁾ (محمد مغزي بخوش (2016) ، ص 16)

التقويم البنائي: وهو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم ، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصّة

الدراسية.ومن الأساليب التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي: المناقشة الصفية، ملاحظة أداء الطالب، الواجبات المنزلية ومتابعتها، التوجيهات والإرشادات، حصص التقوية (عادل محمد العدل) (2015)، ص 41، ويحدد جيرار سكالون (G.Scallon) والهدف من ذلك هو ضمان تقدم كل تلميذ في مساره التعليمي، مع إمكانية تعديل الوضعيات التعليمية أو وثيرة التعلم وإيقاعه بغاية تجويد التعلم أو لأجل تصحيح وعلاج الصعوبات (Gérard Scallon, 1988, P155)

التقويم الختامي: يقيس التقويم الختامي النتائج التعليمية التي تحدث في نهاية فصل دراسي أو نهاية تطبيق منهاج أو برنامج معين، والتي تبين مدى تحصيل التلاميذ في نهاية فصل ما أو برنامج ما، ويستفاد من نتائج هذا التقويم في تقويم فعالية البرنامج وفي تطويره نحو الأفضل، وفي معرفة مدى قدرته على تحقيق الأهداف التربوية، وفي إعطاء الشهادات للتلاميذ وترفيعهم أو فصلهم أو ترسيبهم، وفي إعلام أولياء الأمور بنتائج أبنائهم (حنان عبد الحميد العناني (2008)، ص 247)، يأتي التقويم النهائي بمفهومه العام ليبدل على تلك المهمة المنوطة بتحديد درجات تحقق المخرجات الرئيسية لمقرر تعليمي ما بالنسبة للمتعلّمين، وكمثال لذلك نأتي على ذكر الامتحانات المعمول بها في المدارس والمؤسسات التعليمية، والتي تجرى في نهاية كل فصل دراسي لتمس مختلف المواد الدراسية المتناولة (عادل محمد العدل (2015)، ص 46)

ومن هنا فالتقويم التربوي هو عملية منظمة ومتسلسلة، تهدف إلى التأكد من تحقق الأهداف التربوية المسطرة مسبقاً، كما تزود المعلم بمعلومات تتعلق بأدائه بهدف تحسين إجراءات تدريسه هذا من جهة، وكشف مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ من جهة أخرى

2.5. مفهوم تكوين المعلم

يعتبر تكوين المعلم إحدى أولويات الإصلاح التربوي، لأن نجاح العملية التعليمية ترتكز في المقام الأول على المعلم وتدريبه وإعداده بما يتوافق من متغيرات في الحقل التعليمي، ولذا فالتكوين⁽¹⁾ هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها⁽²⁾ (جبرائيل بشارة (1986). ص 29)

ويعتبر أيضاً أنه⁽³⁾ مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديدانكتيكية التي يكون هدفها إكساب وتنمية المعارف من أجل ممارسة مهنة أو عمل، أي إعداد الفرد لأداء مهمة ما وتزويده بمعطيات خاصة حولها، مع تدريبه بطرائق ووسائل متنوعة وفعالة وكذا إكسابه التدريس والتخطيط والتقويم⁽⁴⁾ (لخضرزروق (ب، سنة)، ص 82)، كما أنه⁽⁵⁾ عملية مستمرة لجميع المرين

على جميع المستويات ، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة ، و اكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي⁽¹⁾ (وزارة التربية الوطنية (2002) ، ص 5) ونستنتج من خلال التعاريف السابقة أن التكوين هو عبارة عن مجموع العمليات والأنشطة المقدمة من قبل أخصائيين في مجال التربية، لتزويد الفئات المقبلة على التوظيف أو في إطاره بالمعارف والمهارات اللازمة التي تجعل من الفرد مؤهلاً في ميدان العمل. وهو عملية منظمة ومقصودة تهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتكويين

3.5. مفهوم العوامل المدرسية

تعد المدرسة بناء أساسياً من أبنية المجتمع وأعمدته ، وهي ذات قيمة تربوية وتعليمية مهمة في حياة الأفراد والمجتمعات فهي⁽²⁾ مؤسسة اجتماعية ذات أهداف محددة ومعايير وأساليب لحفظ النظام فيها، وتحقق درجة من الاستقرار والتنظيم تمكنها من قيامها بوظائفها⁽³⁾ (سميرة أحمد السيد (1998) ، ص 76) ، كما أنها⁽⁴⁾ شبكة من المراكز والأدوار التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم في الحياة الاجتماعية وتتبع الأدوار من البيئة الشكلية ومن ثقافتها الفرعية المناسبة⁽⁵⁾ (علي أسعد وطفة، (2004) ، ص16) ، أما العوامل المدرسية تعرف على أنها⁽⁶⁾ العوامل والأسباب ذات العلاقة بالمحيط التربوي في المدرسة⁽⁷⁾ (الحري، قاسم عائل (1414 هـ ص10)

وهي أيضا⁽⁸⁾ العوامل التي ترتبط بالتربية المقصودة داخل المدرسة من إدارة ومقررات ومعلم ونشاط واختبارات ومرافق وغيرها⁽⁹⁾ (الحارثي، عواض مبارك (1423 هـ)، ص14) نستنتج مما سبق أن المدرسة هي نظام متكامل، يتكون من عناصر محددة ومتفاعلة وتمارس أدواراً ووظائف مختلفة، فهي تعمل على تزويد الفرد بالمهارات والخبرات العلمية و المهنية إلى درجة التأهيل الاجتماعي المقبول ، أما العوامل المدرسية التي نقصد بها في هذه الدراسة هي : البرنامج الدراسي : هو المادة المدرسية التي تستغل فيها عملية التعليم ، وتدور عليها مناشط التعليم ، مناشط المتعلم ، مناشط المعلم ثم المناشط المتبادلة بين المعلم و المتعلم في مراحل التدريس الثلاث : التخطيط والتنفيذ، ثم المتابعة

إكتظاظ الفصل الدراسي : ويقصد به تجاوز عدد التلاميذ داخل الفصل الدراسي العدد المسموح به تربوياً وتعليمياً ، حسب المقاربات البيداغوجية المطبقة في النظام التعليمي .
■ الحجم الساعي : هي عدد الساعات التي تدرس خلال السنة الدراسية للمادة الدراسية ويرتبط الحجم الساعي للمادة بنوعية المادة وأهميتها وقوة معاملها.

■ الوسائل التعليمية: هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم وتوضيح معاني كلماته ، أي لتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب الدارسين على المهارات وإكسابهم العادات وتنمية الاتجاهات وغرس القيم.

6. حدود الدراسة

لقد أجريت هذه الدراسة في المتوسطتان : متوسطة رباح لخضر و متوسطة الأمجد بن عبد المالك المتواجدتان بمدينة سور الغزلان، حيث تم تطبيق أداة الاستبيان على عينة من المعلمين الذين هم عاملون بهاتين المتوسطتين خلال السنة 2022 .

7. الإجراءات المنهجية للدراسة

1.1. منهج الدراسة :

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الكمي في تحليل البيانات إي إظهار النتائج في صورة كمية. كما اعتمدنا على المنهج الكيفي لاستنطاق الجداول الإحصائية والتعليق عليها وتفسير نتائجها، وعليه فقد استعملنا اختباراً ك² كتقنية إحصائية لإعطاء دقة أكبر لعملية تحليل الجداول .

2.2. عينة الدراسة

لقد اعتمدنا على العينة العشوائية البسيطة في سحب المتوسطتين، ثم سحب عينة المعلمين بحيث طبقنا نفس نوع العينة وقد تقدر حجمها ب 70 معلم .
الجدول رقم (01) : يمثل توزيع المبحوثين حسب اسم المؤسسة التعليمية

إسم المؤسسة	ك	%
متوسطة رباح لخضر	35	50
متوسطة الأمجد بن عبد المالك	35	50
المجموع	70	100

3.3. أداة الدراسة

ولأجل جمع المعطيات من الميدان كان علينا اختيار الأداة التي يسهل التعامل معها من طرف المبحوثين، وتمكننا من تفرغ البيانات وتحويلها من الكم إلى الكيف بأمانة علمية، وقد اخترنا في هذا الصدد أداة الاستبيان .

8. عرض نتائج الدراسة

1.8 عرض نتائج الفرضية الأولى

الجدول رقم (02) : يمثل توزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية للمعلم وعلاقتها بصعوبة عملية التقييم

المجموع		أحيانا		لا		نعم		صعوبة عملية التقييم	
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
100	38	23,7	9	21,1	8	55,3	21	الخبرة المهنية	
100	21	66,7	14	19,0	4	14,3	3	أقل من 10 سنوات	
100	6	66,7	4	33,3	2	-	-	من 10 سنوات إلى 20 سنة	
100	5	20,0	1	-	-	80,0	4	من 21 إلى 30 سنة	
100	70	40	28	20	14	40	28	أكثر من 30 سنة	
المجموع									
دال إحصائيا		معنوية اختبار		مستوى		كا ² الجدولية:		درجة الحرية	كا ² المحسوبة
		كا (sig): ²		الدلالة:					
		0.003		0.05		12.592		6	19.447

قيمة كا² المحسوبة 19.447 بمستوى دلالة 0.003 وهي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة المهنية وصعوبة عملية التقييم، حيث نجد أن أغلبية المعلمين الذين لهم خبرة مهنية أكثر من عشر سنوات يصرحون أن عملية التقييم هي عملية صعبة، وهذا يدل على دراية المعلم الواسعة بخفايا عملية التقييم التربوي نتيجة ممارستها المتكررة التي أكسبته معرفة عميقة، كما أن سهولة أو صعوبة التقييم تعود لمستوى وقدرة المعلم على تطبيق ذلك، إضافة إلى خبرته ومهاراته التدريسية.

الجدول رقم (03) : يمثل توزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي وعلاقته بدراية المعلم بأساليب التقييم التربوي

المجموع		لا		نعم		دراية بأساليب التقييم
%	ك	%	ك	%	ك	
100	28	28.6	8	71.4	20	المؤهل العلمي
100	28	25	7	75	21	ليسانس
100	3	3.3	1	6.7	2	أستاذ التعليم المتوسط
100	11	3.6	4	6.3	7	ITE
100	70	28.6	20	71.4	50	ماستروأعلى
100	70	28.6	20	71.4	50	المجموع

غير دال إحصائيا	معنوية اختبار كا (sig) : ²	مستوى الدلالة:	كا ² الجدولية:	درجة الحرية	كا ² المحسوبة
	0.911	0.05	7.518	3	0.635

قيمة كا² المحسوبة 0.635 بمستوى دلالة 0.911 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل التعليمي ودراية المعلم بأساليب التقويم التربوي ، وهذا يعني أن المعلم عند توظيفه في سلك التعليم فإنه يبذل جهود كبيرة في توسيع معارفه وخبراته خاصة التي تتعلق بعملية التقويم وأساليبه ، لأن العملية التعليمية التي تتم في إطار المقاربة بالكفاءات تتطلب منه تقويم مستمر لجميع المتعلمين سواء قبل أو أثناء أو بعد العملية التعليمية بغرض النظر عن مؤهله العلمي ، الجدول رقم (04) : يمثل توزيع المبحوثين حسب تلقى تكوين أثناء الخدمة وعلاقته بأساليب التقويم أكثر استخداما من طرف المعلمين

المجموع	الواجبات المنزلية		الاختبارات الشفوية		الاختبارات الكتابية		ملاحظة مستوى التلاميذ		أساليب التقويم أكثر استخداما تلقى تكوين خاص بالتقويم	
	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
100	42	23.8	10	9.5	4	47.6	20	19.1	8	نعم
100	28	14.3	4	17.9	5	35.7	10	32.1	9	لا
100	70	20	14	12.9	9	42.9	30	24.3	17	المجموع
غير دال إحصائيا	معنوية اختبار كا (sig) : ²	مستوى الدلالة:	كا ² الجدولية:	درجة الحرية	كا ² المحسوبة					
	0.332	0.05	7.518	3	3.411					

قيمة كا² المحسوبة 3.411 بمستوى دلالة 0.332 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلقى المعلم تكوين أثناء الخدمة وأساليب التقويم الأكثر استخداماً من طرف المعلمين. ولقد دلت هذه الإحصائيات أن تقويم في المدرسة الجزائرية محصورا في الاختبارات الكتابية مقارنة بالأساليب الأخرى، وهو يستهدف التفوق المعرفي لدى المتعلمين ومدى حصولهم على المعلومات، وهذا يتم بطريقة روتينية بعيدة كل البعد عن منهجية عملية تقويم المتعلمين التي تنص عليها الوثائق الرسمية لوزارة التربية، والتي يتلقى المعلم تكوين من خلالها سواء نظرياً أو تطبيقاً .
الجدول رقم (05) : توزيع المبحوثين حسب نوع التكوين علاقته بدرجة تجاب التلاميذ لعملية التقويم التربوي

المجموع		درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة كبيرة		درجة تجاوب التلاميذ
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
100	9	-	-	88,9	8	11,1	1	تكوين تطبيقي
100	22	9,1	2	86,4	19	4,5	1	تكوين نظري
100	39	2,6	1	71,8	28	25,6	10	تكوين نظري وتطبيقي
100	70	4,3	3	78,6	55	17,1	12	المجموع
غير دال إحصائياً	معنوية اختبار ك (sig) : ²		مستوى الدلالة:		ك ² الجدولية:		درجة الحرية	ك ² المحسوبة
	0.183		0.05		0.183		4	6.231

قيمة ك² المحسوبة 6.231 بمستوى دلالة 0.183 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع التكوين ودرجة تجاوب التلاميذ. نستنتج من خلال معطيات المتحصل عليها أن تجاوب التلاميذ لعملية التقويم هي متوسطة برغم أن المعلمين تلقوا تكويناً تطبيقياً ونظرياً، أي أنهم اكتسبوا خبرة تساعدهم على تطبيق أساليب التقويم التربوي بطريقة تجعل التلاميذ أكثر تجاوباً، لكن ما حدث أن أغلب المعلمين صرحوا عكس ذلك، وهذا يعني أن التلاميذ لا يباليون لمسار تعلمهم، أو للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة ولو بالغش في الامتحانات.

الجدول رقم (06) : يمثل توزيع المبحوثين حسب مدة التكوين وعلاقته ب قيام المعلم بالتقويم التكويني

المجموع		أحيانا		لا		نعم		التقويم التكويني
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
100	54	22,2	12	9,3	5	68,5	37	تكوين قصير المدى
100	16	37,5	6	6,3	1	56,3	9	تكوين طويل المدى
100	70	25,7	18	8,6	6	65,7	46	المجموع
غير دال إحصائياً	معنوية اختبار ك (sig) : ²		مستوى الدلالة:		ك ² الجدولية:		درجة الحرية	ك ² المحسوبة
	0.465		0.05		5.991		2	1.533

قيمة ك² المحسوبة 1.533 بمستوى دلالة 0.465 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدة التكوين وقيام المعلم بالتقويم التكويني. نلاحظ من خلال إحصائيات الجدول أغلب المعلمين يقومون

بالتقويم التكويني سواء تلقوا تكويناً قصير المدى أو طويل المدى ، وهذا يدل على إجبارية استخدام التقويم التكويني أثناء العملية التعليمية، لأنه يساعد المعلم على توفير التغذية الراجعة لكل المتعلمين ، من خلال مراقبة تعلمهم مع توجيه سير عملية التدريس أي بيان إذا ما كان المعلم يسير باتجاه تحقيق الأهداف التدريسية المزمع تنفيذها ، أم أن هناك انحراف عن المسار، وبالتالي اتخاذ القرار بالتدريس كأن يستمر فيه أو يعدله أو يعيد تشكيله من جديد .

الجدول رقم (07): يمثل توزيع المبحوثين حسب مستوى التكوين وعلاقته بمراعاة المعلم للفروق الفردية في عملية التقويم

المجموع		أحيانا		لا		نعم		مراعاة الفروق الفردية	مستوى التكوين
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
100	18	22,2	4	5,6	1	72,2	13		جيد
100	34	2,9	1	-	-	97,1	33		حسن
100	16	25,0	4	-	-	75,0	12		متوسط
100	2	100	2	-	-	-	-		ضعيف
100	70	15,7	11	1,4	1	82,9	58		المجموع
دال إحصائيا		معنوية اختبار كا ² (sig): ²		مستوى الدلالة:		كا ² الجدولية:		درجة الحرية	كا ² المحسوبة
		0.003		0.05		12.592		6	19.637

قيمة كا² المحسوبة 19.637 بمستوى دلالة 0.003 وهي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التكوين ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.. لأن المستويات والمؤهلات العقلية لهؤلاء متباينة، مما يتطلب من المعلم أن يكون على دراية واسعة بعلوم عدة حتى يتمكن من فهم شخصية المتعلم وتحليل مشكلاته، وهذا لا يتم إلا أن يكون المعلم تلقى تكويناً جيداً كامل الأركان ينعكس على أداء مهامه على أحسن وجه .

2.8. عرض نتائج الفرضية الثانية

الجدول رقم (08): يمثل توزيع المبحوثين حسب نقص الوسائل التعليمية وعلاقتها بمواجهة المعلم صعوبة في عملية تقويم المتعلمين

المجموع		أحيانا		لا		نعم		صعوبة عملية التقويم	نقص الوسائل
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		

التعليمية								
100	51	35,3	18	23,5	12	41,2	21	نعم
100	19	52,6	10	10,5	2	36,8	7	لا
100	70	40	28	20	14	40	28	المجموع
غير دال إحصائياً	معنوية اختبار كا (sig): ²		مستوى الدلالة:		كا ² الجدولية:		درجة الحرية	كا ² المحسوبة
	0.321		0.05		5.991		2	2.276

قيمة كا² المحسوبة 2.276 بمستوى دلالة 0.321 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نقص الوسائل التعليمية و مواجهة المعلم صعوبة في عملية تقويم المتعلمين، وهذا يعني بأن أغلب المعلمين لا يتبعون في تقويم مستوى تلاميذهم الأساليب الحديثة التي تعتمد في تطبيقها على الوسائل التعليمية، واعتمادهم على الأساليب التقليدية التي تتمثل في أغلبها على الامتحانات التحصيلية وهي غير كافية لتقييم جميع جوانب العملية التعليمية، مما جعل هذه الأخيرة صعبة ومعقدة أمام المعلمين .

الجدول رقم (09) : يمثل توزيع المبحوثين حسب الحجم الساعي المخصص لعملية تقويم المتعلمين وعلاقته بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التقويم

المجموع		أحيانا		لا		نعم		مراعاة الفروق الفردية الحجم الساعي
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
100	19	31,6	6	-	-	68,4	13	كاف
100	29	13,8	4	3,4	1	82,8	24	نوعا ما كاف
100	22	4,5	1	-	-	95,5	21	غير كاف
100	70	15,7	11	1,4	1	82,9	58	المجموع
غير دال إحصائياً	معنوية اختبار كا (sig): ²		مستوى الدلالة:		كا ² الجدولية:		درجة الحرية	كا ² المحسوبة
	0.127		0.05		9.488		4	7.171

قيمة كا² المحسوبة 7.171 بمستوى دلالة 0.127 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحجم الساعي ومراعاة الفروق الفردية، حيث أن جميع المعلمين مجبرون على مراعاة الفروق الفردية بين

المتعلمين سواء في عملية التدريس أو التقييم ، لأن طبيعة مناهج الجيل الثاني تعتبر هذا المبدأ من مبادئها الأساسية ، ولا يمكن للمعلم التخلي عنه مهما كانت الظروف غير مناسبة لذلك.

الجدول رقم (10) : يمثل توزيع المبحوثين حسب نوع البرنامج الدراسي من ناحية الكم وعلاقته باستخدام المعلم للتقييم التشخيصي قبل بدء العملية التعليمية

المجموع		أحيانا		لا		نعم		استخدام التقييم التشخيصي
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	البرنامج من ناحية الكم
100	41	9,8	4	-	-	90,2	37	كثيفة
100	26	15,4	4	3,8	1	80,8	21	عادية
100	3	33,3	1	-	-	66,7	2	ناقصة
100	70	12,9	9	1,4	1	85,7	60	المجموع
غير دال إحصائيا	معنوية اختبار كا ² (sig): ²	مستوى الدلالة:		كا ² الجدولية:		درجة الحرية	كا ² المحسوبة	
	0.492	0.05		9.488		4	3.406	

قيمة كا² المحسوبة 3.406 بمستوى دلالة 0.492 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع البرنامج الدراسي من ناحية الكم و استخدام المعلم التقييم التشخيصي ، وهذا يدل على أن التقييم التشخيصي هو أمر أساسي، لا يمكن الاستغناء عنه ، لأنه يساعد المعلم الوقوف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين، واكتشاف مدى استيعابهم لما تم إكتسابه خلال السنوات السابقة ، حتى يستطيع بناء الدرس على معطيات صحيحة ، ولهذا يصبح المعلم ليس له حرية الاختيار حتى لو كان البرنامج الدراسي يتميز بالكثافة .

الجدول(11) : يمثل توزيع المبحوثين حسب نوع البرنامج الدراسي من ناحية الكيف وعلاقته باستخدام المعلم للتقييم الختامي

المجموع		أحيانا		لا		نعم		استخدام التقييم الختامي
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	البرنامج من ناحية الكيف
100	20	30	6	5,0	1	65,0	13	صعبة
100	32	28,1	9	3,1	1	68,8	22	نوعا ما صعبة
100	18	38,9	7	-	-	61,1	11	بسيطة
100	70	31,4	22	2,9	2	65,7	46	المجموع

غير دال إحصائياً	معنوية اختبار كاسيغ (sig): ²	مستوى الدلالة:	كاسيغ الجدولية:	درجة الحرية	كاسيغ المحسوبة
	0.846	0.05	9.488	4	1.391

قيمة كاسيغ المحسوبة 1.391 بمستوى دلالة 0.846 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع البرنامج الدراسي من ناحية الكيف و استخدام المعلم التقويم الختامي الذي يقوم به بعد كل موقف تعليمي، من أجل إعطاء تقديرات حول كفاءة المتعلمين وفق الأهداف المسطرة، من ثم فإن المعلم مجبر على إجراء هذا نوع من التقويم حتى لو كان البرنامج الدراسي يتميز بصعوبة

الجدول رقم (12) : يمثل توزيع المبحوثين حسب اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ وعلاقته بأساليب التقويم الأكثر استخداماً من طرف المعلم

المجموع	الواجبات المنزلية		الاختبارات الشفهية		الاختبارات الكتابية		ملاحظة مستوى التلاميذ		أساليب التقويم الأكثر استخداماً	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
100	45	22.2	10	17.8	8	40	18	20	9	نعم
100	25	16	4	4	1	48	12	32	8	لا
100	70	20	14	12.9	9	42.9	30	24.3	17	المجموع
غير دال إحصائياً	معنوية اختبار كاسيغ (sig): ²	مستوى الدلالة:	كاسيغ الجدولية:	درجة الحرية	كاسيغ المحسوبة					
	0.275	0.05	7.815	3	3.877					

قيمة كاسيغ المحسوبة 3.877 بمستوى دلالة 0.275 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي 0.05، وعليه يمكننا القول أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم الأكثر استخداماً و اكتظاظ القسم بالتلاميذ ، ونفسر هذه النتيجة بأن متغير اكتظاظ القسم لا يؤثر في استخدام المعلم لأساليب التقويم، بالرغم من أهمية عدد التلاميذ داخل الصف الدراسي، إلا أنه لا يمكن أن نجعله عاملاً هاماً في استخدام أساليب التقويم، وقد يرجع هذا إلى كون أن المعلمين مقيدون بتعليمات واضحة توجههم في كيفية التعليم وطرق تقويمه.

9. نتائج الدراسة

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الميدانية، أن أغلبية المعلمين يقومون بعملية التقويم بشكل مستمر أي تطبيق كل أنواع التقويم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية ، مع استخدام جميع أساليب التقويم ، كما أسفرت نتائج اختبار كاي² بأن تكوين المعلم والعوامل المدرسية ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما وبين عملية التقويم التربوي، وهذا يعني بأن المعلم مجبر على القيام بهذه العملية وتطبيق كل ما يتعلق بها خاصة بعد أن صادق أعضاء المنظومة التربوية على ضرورة إصلاح التقويم التربوي في المدارس الجزائرية لتحسين المردود التعليمي ، ولذا أصبح المعلم يبذل مجهودات كبيرة من أجل إنجاح هذه العملية.

خاتمة

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد ساهمنا في فتح الطريق لمن يأتي بعدنا من الباحثين ، لأن البحث في مجال التقويم التربوي لا يزال حسب نظرنا محدوداً يحتاج إلى من يكشف معالمه وقد راودتنا أثناء قيامنا بهذا البحث تساؤلات عديدة ونأمل أن نجد لها إجابة في بحوث أخرى مستفيضة تبنى على عينة أوسع وأشمل تمتد إلى كل مراحل التعليم وإلى جميع المدارس الجزائرية ، باستعمال أدوات علمية أدق وإمكانيات ضخمة وأملنا أن يحاول فيه الباحثون دراسة الجوانب التي لم نتعرض إليها في البحث حتى نحصل على الصورة الكاملة الدقيقة .

التوصيات والاقتراحات

- القيام بدراسات وبحوث علمية في مجال التقويم التربوي، وهذا من أجل الوقوف على السلبيات والإيجابيات الناتجة عن تطبيق التعليمات الخاصة بهذه العملية .
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حيث يتعرفون من خلالها على أساليب التقويم وإجراءاته بطرق جيدة مناسبة للمواقف التعليمية مع تزودهم بالمعلومات الجديدة التي تتعلق بالتقويم .
- تطوير أساليب التقويم التربوي من اختبارات ومقاييس وغيرها ، وفق النظريات التربوية الحديثة .
- إعطاء الحرية للمعلم من أجل التصرف حسب الظروف الملائمة للمتعلم، أو إعادة هيكلة الأنشطة التقويمية وتصحيح الأخطاء بما يناسب الوضع.
- التخفيف من عدد التلاميذ داخل القسم حتى يستطيع المعلم تطبيق تعليمات التقويم التربوي بطريقة صحيحة و ناجحة .

قائمة المراجع

1. الحارثي، عواض مبارك (1423 هـ). الرسوب في الصف الأول الثانوي حجمه وأسبابه في مدارس العاصمة المقدسة النهارية للبنين التابعة لوزارة المعارف ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
2. الحربي، قاسم عائل (1414 هـ). العوامل المدرسية والاجتماعية المؤثرة في تسرب طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود.
3. بندر بن خالد حسن عسيلان(2011) ، تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، . المملكة العربية السعودية : جامعة أم القرى
4. جبرائيل بشارة (1986) ، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1
5. حنان عبد الحميد العناني (2008) ، علم النفس التربوي عمان : دار صفا ، ط4
6. سميرة أحمد السيد (1998) ، علم اجتماع التربية، القاهرة ، دار الفكر العربي، ط3
7. عادل محمد العدل (2015) ، القياس والتقويم بناء وتقنين المقاييس، القاهرة : دار الكتاب الحديث ، ط 1
8. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب (2004) ، علم الاجتماع المدرسي ، لبنان : المؤسسة الجامعية للدراسات ، ط 1
9. محمد مغزي بخوش (2016) ، بيداغوجية التقويم، بسكرة : دار علي بن زيد
10. لخضر زروق (ب، سنة) ، تقنيات الفعل التربوي ومقاربات الكفاءات للمعلمين والأساتذة ومديري المدارس وكل المشتغلين بقطاع التربية ، الجزائر: دار هومة
11. وزارة التربية الوطنية (2002) ، النظام التربوي الجزائري ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر
12. يوسف خليل مارون (2015) ، الوسط المدرسي_بيئة رياضية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، بيروت : المؤسسة الحديثة للكتاب ، ط1

مراجع باللغة الأجنبية

- 13.Gronlund ,N. (1990) Measurement and Evaluation in Teaching (6th ed)N.Y :Macmillan
- 14.Gérard Scallon ,l'évaluation formative des apprentissages ,Tome I :la réflexion Quebec les presses de l'université Laval (PUL),1988
- 15.Wolf, D (1992). Good Measures: Assessment as a tool for Educationnel Reform. Educational Leadership, 49(8)