الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف– المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الرقم التسلسلي:...../.....

رقم التسجيل:**1800473573**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر بعنوان:

صعوبات التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة

دراسة ميدانية لبعض المتوسطات من ولاية المسيلة

تخصص: في القياس النفسي والتقويم التربوي

تحت إشراف الدكتور ملياني عبد الكريم

من إعداد الطالب:

قبي موسى

امام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

أ.د عبد الغني براحلية	أستاذ محاضر	جامعة المسيلة	رئيسا
د.عبد الكريم الملياني	أستاذ محاضر	جامعة المسيلة	مشرفا
د.أسماء خرخاش	أستاذ محاضر	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1443-1444 هـ/2022-2023م

شكـــر وتـقـديـــــر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الانبياء والمرسلين وعلى سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان الى يوم الدين وبعد....

فإني أشكر الله تعالى على فضله حيث أتاح لي إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولا وآخرا.

كما أشكر أولئك الذين مدوا لي يد المساعدة خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم الأستاذ المشرف

كما اهديها الى الوالدين الكريمين رحمهم الله والى كل الاخوة

والاخوات والى جميع الأصدقاء بدون استثناء.

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة

شكر وعرفان

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة.....أ

الفصل التمهيدي : الاطار العام للدراسة

الإشكالية..... 12

الفرضيات..... 13

أهداف الدراسة..... 14

أهمية الدراسة:..... 14

أسباب اختيار الموضوع..... 15

تحديد المفاهيم والمصطلحات..... 15

الدراسات السابقة..... 16

الجانب النظري

الفصل الأول : التقويم التربوي

تمهيد:..... 18

بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي..... 19

نبذة تاريخية عن التقويم التربوي..... 22

أهمية التقويم التربوي..... 25
خطوات التقويم التربوي..... 27
انواع التقويم التربوي:..... 28
أهداف التقويم التربوي:..... 30
شروط التقويم التربوي:..... 30
مجالات التقويم التربوي: 33
اساليب التقويم التربوي: 35
طرق تفسير نتائج التقويم التربوي:..... 44
خلاصة 47
الفصل الثاني: صعوبات التقويم:
تمهيد:..... 49
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم..... 50
صعوبات بتدريب وتكوين المعلمين: 52
صعوبات متعلقة بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية:..... 56
صعوبات تتعلق باعداد واستعمال الأساليب التقويمية..... 58
صعوباتمرتبطة بتصحيح وتفسير نتائج التقويم..... 63
خلاصة 65
الجانب الميداني الفصل الثالث: منهجية البحث والإجراءات الميدانية
تمهيد..... 68
مجالات الدراسة..... 69
منهج الدراسة:..... 69

أدوات الدراسة: 70
عينة الدراسة 71
الثقل العلمي لأداة الدراسة..... 73
الأدوات الاحصائية..... 73
خلاصة 74

الفصل الرابع : عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 78
عرض نتائج الفرضية الأولى..... 79
عرض نتائج الفرضية الثانية:..... 83
عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 85
عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 85
مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 93
مناقشة نتائج الفرضية الثانية:..... 93
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 94
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 95
استنتاج عام:..... 96
خاتمة..... 97
التوصيات والاقتراحات
آفاق مستقبلية
قائمة المصادر والمراجع
الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
جدول رقم (1)	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	60
جدول رقم (2)	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التدريس.	60
جدول رقم(3)	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.	60
جدول رقم (4)	يوضح درجة صعوبات التقويم لدى معلمي التعليم المتوسط وفقا للنتائج الكلية.	65
جدول رقم (5)	يوضح ترتيب درجات الصعوبات وفقا للأبعاد.	67
جدول رقم (6)	يوضح الفروق في درجة صعوبات التقويم بين الذكور والإناث.	68
جدول رقم (7)	يبين الفروق في درجة صعوبات التقويم بين الذكور والإناث وفقا للأبعاد.	70
جدول رقم (8)	يوضح الفروق في درجات صعوبة التقويم وفقا للخبرة في التدريس.	71
جدول رقم (9)	يوضح الفروق في درجة صعوبات التقويم حسب الخبرة في التدريس وفقا للأبعاد.	74
جدول رقم (10)	يوضح الفروق في درجات صعوبات التقويم حسب المؤهل العلمي.	75
جدول رقم (11)	يوضح الفروق في درجة صعوبات التقويم حسب المؤهل العلمي.	79

ملخص الدراسة باللغة العربية:

لقد تناولت هذه الدراسة الى صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط ،وتم استخدام في هذه الدراسة عينة اختيرت بطريقة عشوائية وذلك لمعرفة بعض المتغيرات كمتغير الجنس ومتغير الخبرة في التدريس ومتغير المؤهل العلمي والمكونة من 84 أستاذ موزعين على مجموعة من متوسطات بلديات المسيلة وذلك باستخدام استمارة استبيان تقيس صعوبات التقويم.

وقد طرحت فرضيات الدراسة للكشف عن درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها الأساتذة وعن الفروق في درجة الصعوبات حسب الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

وللإجابة على هذه الفرضيات تم توزيع الاستمارات على عينة الدراسة ثم عرض نتائجها وتحليلها احصائيا .

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: ان الأساتذة يعانون صعوبات في التقويم بدرجة عالية بنسبة 28.63% وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة صعوبات التقويم بين الذكور والاناث وبين الاساتذة الذين تتراوح خبرتهم في التدريس من (سنة –5 سنوات) ومن (6 سنوات–15 سنة) ومن 16سنة فما فوق، وكذا عدم وجود فروق بين الاساتذة الموظفين توظيفا مباشرا والاساتذة خرجي المعهد التكنولوجي وخريجي الجامعات.

Abstract the study in English

This study dealt with the difficulties of evaluation at the intermediate level of education. A sample selected in a random manner was used to identify some variables such as the gender variable, the teaching variable and the scientific qualification variable of 84 professors distributed in a group of M'sila municipalities' averages using a questionnaire form measuring the difficulties of evaluation.

The hypotheses of the study were presented to reveal the degree of evaluation difficulties experienced by teachers and the differences in the degree of difficulties by sex, experience in teaching and scientific qualification, and relied on the analytical descriptive curriculum.

In response to these hypotheses, the forms were distributed to the sample study and then presented and analysed statistically.

The study found the following findings: Professors have 28.63% high calendar difficulties and no statistically significant differences in the degree of calendar difficulties between males and females and professors whose teaching experience ranges from (year-5 years), (6 years-15 years) and 16 years and above, as well as the absence of differences between directly employed professors and professors of the Technological Institute and university graduates.

مقدمـــة:

تســعى المجتمعات في وقتنا الراهن الى تطوير نظمها التعليمية خاصــة مع التســارع الشــديد الذي تعرفه جل الانظمة الســياســية والاقتصــادية وحتى التربوية والذي تتولد عنه مجموعة من المتغيرات التي تختلف عن المتغيرات التي ســادت في وقت مضـــى ويعتبر التقويم التربوي احدى حلقات النظام التعليمي فهو يعكس صـورة هذا الاخير بما يتضـمنه من اهداف واســاليب وممارســات ونواتج ومن غير الممكن ايجاد منظومة تربوية بدون تقويم باعتباره العنصر الوحيد الذي يملك القدرة.

ان مســايرة التقويم لمختلف المراحل التعليمية يســاهم في الكشــف عن نقاط القوة والضـعف فيها ويعمل على ازالتها او التخفيف منها وتعديل مسارها ويمنح القوة لتنفيذ البرامج الدراســية والتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة.

ان اتسـام عملية التقويم بالتعقيد باعتبارها لا تقتصـر على مجال التحصـيل الدراسـي وان كان هذا الاخير هو محورها الاساسـي والغاية التي يصـبوا اليها حيث تتسـع هذه العملية لتشـمل مجالات أوسـع تتصـل بكل خصـائص المتعلمين وما يحيط بهم في الإطار التعليمي يزيد من احتمال تعرض القائمين على عملية التقويم للعديد من الصـعوبات الامر الذي يجعله غير قادر على مسـايرة العملية التعليمية في تطورها مما يحول دون الاسـتفادة منه كعنصـر فعال فيها.

ولذلك صـممت الدراسـة حول صـعوبات التقويم في التعليم المتوسـط من وجهة نظر الاساتذة كمحاولة للكشف عن اهم الصـعوبات التي تعترضـهم اثناء قيامهم بالعملية التقويمية وسعيا في البحث عن هذا التساؤل قسمت الدراسة كالاتي:

<u>الفصـل التمهيدي</u>: ويمثل الإطار العام للدراسـة ويتناول اشـكالية الدراسـة واهميتها واهدافها ودواعي اختيار الدراسة التي خلقت لدى مجموعة البحث رغبة البحث فيها اضـافة الى ضـبط مصطلحاتها وعرض الدراسات السابقة التي تدعمها والكشف عن فرضيات الدراسة.

الفصل الأول: بعنوان التقويم التربوي واشتمل على عرض لبعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي ونبذة تاريخية عنه اهميته واهدافه ثم التطرق الى شروطه ومجالاته بالإضافة الى اساليبه وطرق تفسير نتائجه.

الفصل الثاني: بعنوان التقويم التربوي واشتمل على عرض لصعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم وصعوبات مرتبطة بتدريب وتكوين الاساتذة وصعوبات متعلقة بتحديد وصياغة الاهداف التعليمية وصعوبات مرتبطة ببناء واستعمال الاساليب التقويمية وفي الاخير تم التطرق الى الصعوبات المرتبطة بتصحيح وتفسير نتائج التقويم بالإضافة الى ادراج بعض الاستراتيجيات للتغلب على هذه الصعوبات.

الفصل الثالث: وتم فيه التطرق الى اجراءات الدراسة الميدانية انطلاقا من مجالات الدراسة ومنهج واداة الدراسة والعينة ثم توضيح الثقل العلمي لأداة الدراسة والاساليب الاحصائية المستعملة لتحليل نتائج الدراسة.

الفصل الرابع: ويتمثل في عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتم فيه عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل اليها والتعليق عليها ومناقشة نتائجها في ضوء الفرضيات واستنتاج عام يتعلق بمناقشة فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة ثم خاتمة للدراسة مع بعض التوصيات والمقترحات والافاق المستقبلية.

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للدراسة

1) اشكالية الدراسة

2) الفرضيات

3) أهمية الدراسة

4) أهداف الدراسة

5) اسباب اختيار الموضوع

6) تحديد مفاهيم الدراسة

7) الدراسات السابقة

1) اشكالية الدراسة:

ان النظم التربوية في شـــتى انحاء العالم تعرف اليوم ازدهار مذهلا ســـواء من حيث تطوير البرامج والوســـائل التعليمية او من حيث طرق التدريس وغيرها من مكونات العملية التعليمية مما ادى بهذه المجتمعات الى ضـــرورة البحث عن العلاقة بين المعرفة وطرق توصـــيلها الى المتعلمين ومعرفة نتائج هذه العلاقة وذلك من خلال ما يعرف بالتقويم التربوي اذ يلعب هذا الاخير دورا فعالا ومؤثر في توجيه عمليتي التعليم والتعلم واثرائهما فعملية التقويم وثيقة الارتباط بهاتين العمليتين تؤثر فيهما وتتأثر بهما في اطار المنظومة التعليمية المتكاملة فلم يعد التقويم التربوي في نظر التربية الحديثة وهو ما دعت اليه الندوة الوطنية لمناقشـــة اصـــلاح المنظومة التربوية في جوان 1991 وذلك بضـــرورة العمل للتغلب على الصـــعوبات من خلال تطوير اســـاليب التقويم وتعديل اجراءات انتقال التلاميذ وذلك بإعطاء حيز من الاهتمام لنشاطات التلميذ التي قام بها خلال السنة الدراسية عند اصدار الاحكام النهائية .

ان تقويم المخرجات التربوية تعرض المقوم لعدة صعوبات تنجر عن عسر العملية في حد ذاتها وهو ما ايدته **دراســـة يوســـف خنيش** 2005 حول صـــعوبات التقويم في المرحلة التعليمية المتوســـطة واســـتراتيجيات الاســـاتذة للتغلب عليها حيث اتضـــح ان اســـاتذة التعليم المتوســـط يعانون من صـــعوبات في التقويم بنســـبة كبيرة وهذا ما يؤكد معاناة الاســـاتذة من صعوبات في التقويم.

ان القسم هو دائما وفي جميع الاحوال مجموعة من التلاميذ لكل واحد منهم شخصية متميزة وميولات خاصة وعلى الرغم مما قد يكون بين التلاميذ من امور مشتركة فان عناصر الاختلاف تبقى ظاهرة للعيان ومن بينها الاختلاف في وتيرة التعلم التي تتفاوت بينهم رغم تقارب اعمارهم وبترتب عن ذلك العديد من الصعوبات في مجال تقويمهم خاصة وان انظمة التعليم يميزها الطابع الجماعي الذي يتجاهل الخصوصيات الفردية للتلاميذ.

ان الأســـتاذ دائم التفكير ثلاثين او اربعين تلميذ في نفس الوقت والذي يتألف منهم قسمة دون ان يكون بإمكانه ارضاؤهم جميعا لذا فانه غالبا ما تتجاوزه الاحداث ويقف موقف العاجز ذلك ان طبيعة عمله تقتضـــي منه انجاز عدد معين من الســـاعات في حين ان ذلك العمل لا ينتهي بانتهائها.

لقد تم التوصـل الى ان قيام الأسـتاذ بتقويم شـامل في نهاية الفصـل او السـنة يعطينا صـورة عن مسـتوى تحصـيل التلميذ ولكنه لا يفيد في تسـهيل عملية التعلم اثناء الفصـل او الســنة ولذلك فان عددا من التقويمات موزعة على فترات زمنية منتظمة يمكن ان تســهم في مساعدة التلاميذ على تعديل ما يتعلمونه.

ان قيام الاستاذ المستمر والدائم والتقويم التشخيصي والتكويني يعرضه لصعوبات عند التخطيط لهذا التقويم وتنفيذه او حتى تصـحيح نتائجه ما يضـطره الى الاكتفاء بصـورة التقويم النهائي فقط وهو أمر يصـــعب عليه الحكم بدقة عن مســـتوى التلميذ مع العلم ان التقويم هو وســـيلة تقديم المعلومات من اجل تحســـين العملية التعليمية وليس مراقبة المخرجات النهائية فحســـب غير ان النظرة للتقويم لاتزال تقتصـــر على التقديرات اللفظية او العددية والحكم بالنجاح او الفشل.

ان مختلف هذه الصـــعوبات قد تحول بين العملية التعليمية وتطورها وهذه الامور وغيرها هي التي ادت الى طرح الأسئلة التالية:

- ما درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم التوسط من وجهة نظرهم.
- هل توجد فروق في درجة صـــعوبات التقويم التي يعاني منها أســاتذة التعليم المتوســط حسب متغير الجنس.
- هل توجد فروق في درجة صـــعوبات التقويم التي يعاني منها أســاتذة التعليم المتوســط حسب متغير الخبرة في التدريس.
- هل توجد فروق في درجة صـــعوبات التقويم التي يعاني منها أســاتذة التعليم المتوســط حسب متغير المؤهل العلمي.

2) الفرضيات:

1- يعاني اساتذة التعليم المتوسط من صعوبات في التقويم بدرجة عالية.

2- لا توجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منه اساتذة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس.

3-لا توجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط حسب متغير الخبرة في التدريس.

4-لا توجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط حسب متغير المؤهل العلمي.

3) أهداف الدراسة:

لا شك ان لكل دراسة مجموعة من الاهداف تسعى لتحقيقها بعد الانتهاء من البحث فيها وقد جاءت اهداف دراستنا كما يلي:

- التعرف على ما يعترض الأساتذة من صعوبات في عملية التقويم.
- التعرف على درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها الأساتذة.
- التعرف على مدى تأثير بعض المتغيرات على الاساتذة في درجة صعوبات التقويم مثل الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي.

4) أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة اهميتها من طبيعة الموضوع من جهة ومن نوع المشكلات من جهة اخرى فالتقويم التربوي يعتبر من المكونات الهامة المشكلة للعملية التعليمية والاسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها غير ان تعرض القائمين على التقويم وخاصة الأستاذ لصعوبات متعددة المصادر يحول دون الاستفادة منه كعنصر فعال في العملية التعليمية وبالتحديد في مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها مرحلة اساسية للمراحل التعليمية الموالية.

5) اسباب اختيار الموضوع:

هناك مجموعة من العوامل التي جعلتنا نختار هذه الدراسة واهمها:

- اقتصار الاساتذة على التقويم النهائي واهمال انواع التقويم الأخرى.
- النظر الى التقويم على انه مجرد اختبارات يقوم بها الاستاذ فصليا او سنويا.
- عدم وجود تناسق بين النتائج النهائية للتقويم ونتائج التقويم المستمر لاسيما في الفحص النهائي للطلاب.

6) تحديد مفاهيم الدراسة:

قد تعترض سبيل الباحث جملة من المفاهيم فيها ما هو متداخل المعنى مع غيره كما فيها المتمايز ايضا مما يحتم علينا رفع الالتباس وازالة الغموض على ما جاء في بحثنا لكي يفهمنا من يقرا ويناقشنا من اراد في ضوء ما يتم توضيحه في البحث وما أردنا ان نصطلح عليه لذلك فإننا سنحاول توضيح بعض المصطلحات التي وردت في بحثنا على النحو التالي:

5-1 التقويم:

أ- **لغة:** التقويم هو بيان قيمة ال شيء.

ب- **اصطلاحا:** عرف التقويم تعريفات عديدة في المجال التربوي حيث يعرفه **بلوم** بانه التقويم هو اصدار حكم لغرض ما.

ويعرفه **ثورندايك** على انه عملية متكاملة يتم فيها تحديد اهداف التعليم وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف.

ويعرفه **الكن:** هو عملية التحقق في صحة ابعاد قرار معين او انتقاء بيانات صالحة وتجميع وتحليل البيانات لأجل اعطاء حكم على قرارات وانتقاد الاصلح دون غيرها.

نستنتج من التعاريف السابقة ان التقويم هو العملية التي يتم بها اصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية اثناء سيرها.

5-2 الصعوبة:

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب لصاحبه **ابن منظور** الصعب خلاف السهل والصعوبة اي صار صعبا.

ب- **اصطلاحا:** الصعوبة هي عدم التحكم في الشيء من خلال عدم القدرة على التخطيط له او القيام به مما يترك اثارا في الموضوع الذي هو بصدد القيام به.

5-3 التعليم المتوسط: هي مرحلة التفتح في الحياة وبداية خروجه من ضيق ذاته الى افق الجماعة الاوسع خارج هذه الذات.

التعاريف الاجرائية

- صعوبات التقويم هي عدم قدرة الأستاذ على التحكم في بنا العملية التقويمية سواء من حيث التخطيط لها او التنفيذ.

7) الدراسات السابقة:

- **دراسة يوسف خنيش**

اجريت الدراسة حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الاساتذة للتغلب عليها سنة 2005 بجامعة باتنة وانطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

- هل يعاني اساتذة التعليم المتوسط صعوبات في التقويم.
- هل توجد فروق في صعوبات التقويم وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين.
- هل يستعمل اساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعانون منها.
- هل توجد فروق في استعمال الاستراتيجيات وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين.

– ماهي المصادر الاكثر اهمية في تزويد اساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات المناسبة كحلول للصعوبات التي يعانون منها.

– هل توجد فروق في المصادر الاكثر اهمية بتزويد اساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات اللازمة وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين.

وهدفت الدراسة الى ابراز الصعوبات والاستراتيجيات وكشف مصدر الاستفادة منها وشملت عينة الدراسة اساتذة التعليم المتوسط ذكورا واناثا من خريجي المعاهد التكنولوجية سابقا وخريجي الجامعة والذين تراوح خبرتهم في مهنة التدريس من سنتين الى 29سنة وقد استخدم استبيان يتكون من 28 بندا.

وتوصلت الدراسة الى وجود صعوبات في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة 86.30 وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث وبين الاساتذة خريجي الجامعات وخريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في صعوبات التقويم كما توصلت النتائج الى كشف قدرة الاساتذة على استعمال الاستراتيجيات اللازمة كحلول للصعوبات التي يعانون منها نسبة 87.47 كما ابرزت النتائج دور الخبرة في منح اساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة حيث عبرت عنها بنسبة 57.02.

- **<u>دراسة خلود علي مراد:</u>**

اجريت الدراسة حول اساليب التقويم لدى اساتذة التعليم المتوسط في ظل نظام التقويم التربوي سنة 2000 بالبحرين.

تمت صياغة اشكالية الدراسة في سؤال رئيسي واحد: ما واقع استخدام معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم التربوي الحقيقي وقد تفرع من هذا السؤال ثلاث اسئلة يغطي كل منها جانب من الجوا نب الثلاثة وهي (أكثر الممارسات استخداما والصعوبات التي يواجهها الأساتذة والأستاذات ومدى الاختلاف على خلفية الجنس والخبرة التدريسية).

وقد هدفت الدراسة الى الكشف عن اساليب التقويم الاكثر استخداما من قبل معلمي الحلقة الثانية للتعليم المتوسط ومعلماتها ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس الأساتذة والأستاذات وخبرتهم التدريسية بالمدارس المتوسطة كما هدفت الى التعرف بأهم الصعوبات التي تواجههم.

اعتمدت الدراسة على اداتين:

- الاولى استبيان مكون من 56 فقرة موزعة على ثلاث محاور وينتهي كل محور بفقرة مفتوحة لبيان الصعوبات التي تواجه الأستاذ.
- الثانية بطاقة متابعة لملف انجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبانة.

<u>دراسة فاطمة عبد الوهاب:</u>

اجريت الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي سنة 2001 بالبحرين.

انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها الأساتذة من وجهة نظرهم.
- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها الأساتذة من وجهة نظر مديريهم.
- هل يختلف الأساتذة والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية المرتبطة بالتقويم الحقيقي.

وهدفت الدراسة الى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في مجال التقويم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم المتوسط وتحديد مدى التباين في رؤى الأساتذة والمديرين والمشرفين التربويين للحاجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط وأستاذاتها المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم المتوسط

من اجل تقديم مقترحات عملية محددة تساعد على التوظيف الفاعل لنظام التقويم التربوي في التعليم المتوسط.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ووظفت فيه استبانة حوت 27 حاجة تدريبية موزعة تحت 03 محاور.

اما عينة الدراسة فتكونت من 585معلما و82مديرا و29 مشرفا.

وتوصلت الدراسة الى ان جميع الكفايات المقترحة تمثل حاجة تدريبية للمعلم لكي يستطيع تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي بفعالية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

تتمثل اهمية الدراسة الاولى في ابراز صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واهم الاستراتيجيات للتغلب عليها في حين ركزت الدراسة الثانية على الاحتياجات والكفايات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة المتوسطة وذلك لتطبيق وتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي من وجهة نظر الاساتذة والمديرين والمشرفين التربويين لكنها لم تتعرض الى جانب الصعوبات.

اما الدراسة الثالثة فقد تناولت اساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقات الاولى من التعليم المتوسط في ظل نظام التقويم التربوي كما هدفت ايضا الى التعرف على اهم الصعوبات التي تواجههم.

توظيف الدراسات السابقة:

تهدف هذه الدراسات في معظمها الى ابراز اهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية حيث ساعدتنا الدراسة الاولى في صياغة اسئلة الدراسة وتحديد اداتها اما الدراسة الثانية فقد ابرزت لنا اهمية تدريب الاساتذة كاستراتيجية للتغلب على صعوبات التقويم في حين افادتنا الدراسة الاخيرة في الكشف عن اساليب التقويم.

الفصل الأول:

الـتقويـم الـتربــوي

تـمـهـيــد

1) المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي

2) التطور التاريخي للتقويم التربوي

3) أهمية التقويم التربوي

4) خطوات التقويم التربوي

5) التقويم التشخيصي

6) أهداف التقويم التربوي

7) شروط التقويم التربوي

8) مجالات التقويم التربوي

9) أساليب التقويم

10) طرق تفسير نتائج التقويم

خـــــلاصــة

تـمـهـيــد:

تعتبر عملية التقويم التربوي الإطار العام الذي يتناول الجوانب العامة للعملية التعليمية والتربوية ولتحقيق اهداف اي برنامج تعليمي تصـــاحبه في ذلك عملية تقويمية من بدايته الى نهايته للتعرف على مدى تحقق الاهداف التربوية والتعليمية المرغوبة فيها وتزويد الأســـتاذ ببيانات عن ادائه بهدف تحســين اجراءات تدريســه وتطوير تعلم الطالب وكذا التعرف على جوانب القوة للمسـاهمة في تنميتها وتحديد جوانب القصـور والضـعف للتغلب عليها ومحاولة ايجاد طرق لتجنبها وعلاجها.

ولكي يتم التعرف اكثر وبشـــكل دقيق على اهمية التقويم ودوره الفعال في تحســـين وتطوير العملية التعليمية وجب التطرق اليه في هذا الفصـــل وقد قســـمنا هذا الاخير الى عناصـر في البداية وضـعنا اهم المفاهيم المتشـابهة والمرتبطة بالتقويم ثم يليه نبذة عن تطوره التاريخي واهميته وخطوات اعداده وانواعه واهدافه والشـروط التي ينبغي مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم واهم الجوانب التي يمسـها التقويم وكذلك الاسـاليب والوسـائل التي يمكن اسـتخدامها في عملية التقويم مبرزين لكل اسـلوب ميزاته وعيوبه واخيرا طرق تفسـير نتائج التقويم المتوصل اليها في نهاية العملية.

1) المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي:

يرتبط التقويم بعدة مفاهيم باعتبارها العملية الختامية التي يكون فيها إصـــدار الحكم والتعديل ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة بقياس وتقدير واختبار درجة التلميذ ومدى ارتباط مخرجاته بالمحكمات الموضوعية.

1-1 القياس:

هو تمثيل لظاهرة معينة بالأرقام أو تحديد كمية ما يوجد في هذه الظاهرة من الخاصية حيث يتحدد القياس بقواعد اســتخدام الأعداد وتبدأ هذه العملية بهدف الوصــول إلى قراءات عديدة تحقق الأهداف التعليمية المرجوة لان عملية القياس تهدف إلى تشـخيص ما يوجد لدى الطلبة من خبرات ثم اســـتيعابها كما تهدف أيضـــا إلى إجراء عمليات تنبؤية لما يمكن أن يحققه الطلبة فعملية القياس تستند على فرض مفاده أن كل شـيء يوجد بمقدار وهذا المقدار يمكن قياسه **(يوسف قطامي،2001، ص533)**.

فالقياس كما يعرفه "كامبا "هو عملية تحويل الأحداث الوصـــفية إلى أرقام بناءا على قواعد معينة **(سعد لعمش،1999، ص25)**.

ويتضمن القياس نوعين رئيسين:

قياس مباشـــر ويتم بطريقة مباشـــرة كقياس طول قطعة قماش وقياس غير مباشـــر كقياس تحصـــيل التلاميذ في خبرة معينة والقياس المباشـــر أســـهل وأدق من القياس غير المباشـــر ويمثل القياس أحد وسائل التقويم الهامة فلا وجود لتقويم دون قياس في أي شكل من الأشكال **(احمد محمد الطبيب ،1999، ص27)**.

2-1 التقدير:

يشـــير التقدير إلى تحديد الشـــيء وبيان قدرة وذلك بناءا على بناء معايير ذاتيه تتعلق بـالشـــخص المقـدر اعتمـادا على التخمين والحـدس والظن **(ســـهيلـة محســـن كـاظم الفتلاوي،2006، ص103)**.

ففي المجال التربوي يعتبر التقدير خطوة سـابقة لتكوين الحكم أو بعبارة أخرى نقول انه خطوة تمهيدية لإصـــدار الحكم التقويمي وبالتالي فان عمليتي التقدير والحكم تتدخلان معا لدرجة تصبح الأولى كمقدمة حتمية للثانية.

فالتقدير إذن هو الحكم على قيمة الشـيء على وجه التقريب ويختلف من شـخص الى لآخر تبعا لتفكيره واتجاهاته ولذلك يعتبر التقويم تحكيميا **(ناجي تمار،1993، ص225)**.

1-3 الاختبار:

يعتبر الاختبار طريقة منظمة لتحديد مسـتوى تحصـيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراســـية كان قد تعلمها من خلال إجابته على عينة من الأســـئلة التي تمثل محتوى الدراسة فالاختبار يمثل أداة للقياس وبالتالي عليه أن يشتمل على عينة ممثلة من الأسئلة وان يكون مصمما ليقيس بوضوح النتاجات التعليمية المشتقة من أهداف المقرر وان تستمر نتائج الاختبار في مراقبة تعلم الطلبة وتحســنه وتطوره **(يوســف قطامي، نايفة قطامي ،2001، ص535)**.

وإذا كان بعض المربيين لا يفرقون بين الاختبار والتقويم ويرون أن التقويم محصـــور في جملة من الاختبارات النفسية على فترات فان البعض الأخر يؤكد على وجود فرق شاسع بينهما وفي هذا يحصر وهيب سمعان هذا الفرق في النقاط التالية:

- الاختبار يقيس معلومات طالب في مادة ما أما التقويم فيهدف إلى إعطاء صـورة للنمو في جميع النواحي ويبين كفاية الوسائل لتحقيق الأهداف المرسومة.
- الاختبار عملية يقوم بها شخص واحد وهو الأستاذ أما التقويم فيكون عملية تعاونية تشترك فيها مجموعة من الأشخاص كالأستاذ والطالب والمدير والأولياء.
- الاختبار عملية قياســـية تقيس مدى كفاية التلميذ في إحدى نواحي النمو أما التقويم فهو عملية علاجية فقط تعطي صـــورة عن الحالة الراهنة لمختلف مراحل نمو التلميذ وهذا ما يسمح بالكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التعليمية التربوية بالشكل الذي يساعد على تطويرها **(وهيب سمعان وآخرون،1966، ص43)**.

4-1 التقييم:

يشـير الى إعطاء قيمة او افتراض قيمة لشـيء ما وهو عملية ونأ احكاما قيمية ذاتية مرتبطة بذات الشـخص مما يجعله مختلف من شـخص لآخر **(سـهيلة محسـن كاظم الفتلاوي،2006، ص103)**، ويعرفه محمد ارزقي بركان التقييم هو إصـدار حكم على شـخص معين او مجموعة من الأشـخاص مثل ناجح متفوق راسـب وذلك دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستعانة بها ا والى العوامل التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل **(محمد ارزقي بركان ،1993، ص8)**.

وحسب **ستانيلي** التقييم، هو عملية تشخيصية أو وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للطلاب **(مهدي محمود سالم ،1998، ص52)**.

والملاحظ أن كلمة تقويم أعم وأشـمل فهي لا تكتفي بتثمين الشـيء وتبيان قيمته بل تتعداه إلى إصدار الحكم **(محمد زياد حمدان ،2001، ص24)**.

2) التطور التاريخي للتقويم التربوي:

يعود التقويم التربوي إلى عصور ما قبل التاريخ أين كان الإنسان يستخدمه في حياته لكن بطريقة غير علمية ويظهر ذلك في إصـداره أحكاما على كل ما يحيط به ويجري مقارنات بين الأشـياء والأشـخاص ومع مرور الزمن بدأ التقويم يأخذ طابع أخر نظرا لتعقد المجتمعات البشـرية فوجد ما يسـمى (بمعلم الحرفة) الذي يوكل إليه مجموعة من المتعلمين فيضعهم في مواقف عملية وبعد إتمام العمل يصدر حكمة على مدى نجاح الواحد منهم لكننا نجد أن التقويم أخذ شـكلا أخر بعد ظهور المدارس أين أصـبح التركيز منصـبا على تقويم التحصيل كما استخدم أباطرة الصين الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المترشحين الذين يعهد إليهم بالوظائف الراقية في الدولة وهو ما كان عليه الحال أيضـا في المجتمع الروماني آنذاك .

أما في القرون الوســـطى فقد تعرض التقويم على غرار العلوم الأخرى إلى موجة من الفتور ليعود التقويم إلى مكانته ويصــبح تخصــصــا قائما بذاته بحلول القرن العشــرين الذي يمكن تقسيمه حسب تطور حركة التقويم إلى المراحل التالية:

2-1 فترة الإصلاح من سنة 1800الى سنة1900م:

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النفســية والســلوكية في حل المشــكلات التربوية وقد شــهد ت هذه الفترة بزوغ فكرة التربية التجريبية حيث تم اســتخدام المفتشــين الخارجيين في تقويم مدى التحســن في مســتويات المدارس **(محمود عبد حامد منسي، د ت، ص6).**

2-2 فترة ازدهار الاختبارات من 1900الى1930:

ميز هذه الفترة انتشار الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة وكان **روبرت ثرونديك** أحد أهم قيادات التقويم التربوي بهذه الفترة الذي جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذا الاختبار عاملا أســاســيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

2-3 لفترة من سنة 1930الى سنة 1945م:

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلور الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي فقد اهتم تايلور في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يســمى بالمقاييس المرجعية إلى المحك وقد ســاعدت أعمال تايلور المختصــين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية ومخرجاتها التربوية.

2-4 فترة الاستقرار من 1945الى1948م:

شـهدت هذه الفترة اسـتخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحلية في الو.م.أ كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد الاستاذ **(محمود حامد عبد الحليم منسي، د ت، ص15،16).**

وظهور اختبارات الشخصية **كالرورشاخ** وبعض المقاييس الاسقاطية الأخرى واختبارات الميول كما تم تحسين مقاييس الاتجاهات وفي هذه الفترة واصل **تايلور ورانيستون** دراستهما في تقويم الطرق الجديدة في المدارس الابتدائية والثانوية وظهور اختبارات الموضوعية **(احمد محمد الطبيب ،1999، ص33).**

2-5 فترة الازدهار والتوسع من 1948-1972م:

واهم ما يميز هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشـــخصـــي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمة المختلفة.

كما اســـتخدم المشـــتغلون بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية وقد تم اســـتخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلور في هذه الفترة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي واسـتخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسـمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سـواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج التقويم ومدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة

2-6 الفترة من 1973م وحتى الآن:

يطلق على هذه الفترة اســـم "فترة التخصـــص الدقيق " حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل وتميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي.

كما أدى ازدياد الاهتمام بإصـــلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة الســـبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشـــرين إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات.

وقد أصـــبح التقويم التربوي في وقتنا الحاضـــر واحد من أهم مجالات العلوم التربوية والتطبيقية التي تضـم متخصـصـين ذوو قدرة عالية على التطوير التربوي إلى أن أصـبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصـــاحب لـه، مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهار كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريســـية المختلفة **(محمود عبد الحليم المنسي، د ت، ص17،18)**

3) أهمية التقويم التربوي:

يشغل التقويم التربوي حيزا بالغ الأهمية في العملية التعليمية ويمكن إيجاز أهمية التقويم التربوي فيما يلي:

3-1 توضيح الأهداف التربوية: يساعد التقويم على:

- وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها.
- يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف حيث يزداد الاســـاتذة والتلاميذ وعيا بها وعملا على تحقيقها
- التأكيد على الجوانب العملية والتطبيقية أو بأسلوب التفكير العلمي أو بربط الدراسة بالحياة
- ترسيخ الأهداف وتوجيه الاساتذة والتلاميذ والاهتمام بها.
- تعزيز الاتجاهات التي يسير عليها فإذا كان التقويم يقتصر على جانب الحفظ والتحصيل.

فكثير ما يصرف التلاميذ بل الاساتذة عن الاهتمام بالأهداف والاتجاهات التي يفضلها ولا تقيم لها وزنا، أما إذا عني التقويم بنواحي معينة يكون خير تعزيز للاهتمام بهذه النواحي **(سامي محمد ملحم،2000، ص52).**

3-2 زيادة دافعية الاستاذ للمتعلم:

- يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح التلاميذ، فكلما زادت درجة نجاح التلاميذ زادت الاستثارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.

- يساعد التقويم في توجيه المتعلمين فحين يستعد المتعلم للاختبار فان ذلك يتحدد في ضوء أسلوب التقويم المتبع، فإذا كان الاختبار من النوع المقالي فان التلميذ يلتزم بتحديد المادة المتعلمة وإذا كان اختبار موضوعي فانه يعتمد على الحقائق ويتناول عينة اشمل من السلوك.

3-3 تصنيف المواقف التعليمة:

التقويم يساعد الاساتذة على التعرف على التلاميذ وحسن توجيههم ، فلابد من معرفة الاستاذ لتلاميذه حتى يؤدي الرسالة بشكل أفضل، ولا بد أن يبدأ الاستاذ مع تلاميذه من واقع خبراتهم ويكشف قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وان يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وعن طريق التقويم يحصل الاستاذ على أساليب تقويمية متعددة لتحقيق هذه الأهداف ومناقشة هذه الأساليب ،بالإضافة إلى ملاحظة وتقدير جهود ونشاطات وعلاقات التلاميذ، ويستطيع الاستاذ أن يأخذ بأيدي تلاميذه ويوفر لهم الإمكانات التي تساعد هم على الوصول بكل منهم إلى أقصى إمكاناته ،كما يستطيع الاستاذ أن يراجع طرقه وأساليبه وعلاقته بما يناسب تلاميذه **(المرجع نفسه، ص47).**

3-4 اتخاذ القرارات التربوية:

حيث تساعد نتائج التقويم في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة. كما تستخدم نتائجه أيضا في المقارنة بين فعالية سياسة الإشراف التربوي في المراحل التعليمة المختلفة

3-5 الإرشاد النفسي والتربوي:

للتقويم دور هام في عمليتي الإرشاد النفسي والتربوي عن طريق تزويد المرشد بمعلومات عن المسترشد، وتساعده في مهمته وتحقق أهداف الإرشاد، كما تمد نتائج التقويم التربوي العملي بمعلومات يحتاج إليها في اتخاذ قرارات معينة تستثيره لاكتشاف ذاته والتعرف عليها **(محمودعبد الحليم حامد المنسي، د ت، ص32).**

3-6 تشخيص صعوبات التعلم:

تسهم الاختبارات التحصيلية إسهام كبيرا في خطوات تشخيص التعلم التالية:

- تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.
- تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.
- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة.

4) خطوات التقويم التربوي:

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها البعض، ويمكن تلخيص خطوات التقويم كالاتي:

4-1 تحديد هدف التقويم:

ويمثل تحديد الهدف الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح، بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي المراد تقويمه، ويساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط زيادة على الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.

4-2 التخطيط:

في هذه المرحلة يتم اتخاذ القرار عن كيفية إجراء عملية التقويم وذلك بتحليل الموقف التقويمي وتهيئة أدوات القياس لهذه العملية وتحديد الاستراتيجيات واختيار نوع التصميم المناسب، بالإضافة إلى تحديد العينات وتوقيت التطبيق والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك.

4-3 جمع المعلومات:

يتم جمع المعلومات المتعلقة بموضوع التقويم حيث تتضمن هذه الخطوة إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم والعمل على تطبيقها على العينة التي يستهدفها التقويم، ويشمل تسجيل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات. ولا بد من الاتصال بالجهات المختصة عند البدء في عملية التقويم من اجل تفهمها بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا إلى أفضل النتائج.

4-4 تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج:

بعد جمع البيانات المطلوبة يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها ثم القيام بتحليلها تحليلا علميا دقيقا وتفسيرها تفسيرا واضحا ومبسطا واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرار.

4-5 إصدار القرارات:

وفيها تقوم العملية التعليمية اعتمادا على النتائج التي تم التوصـــل إليها من طرف المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي أفرزتها النتائج ويتخذون القرار أو القرارات الأنسب والأفضل **(علي مهدي كاظم ،2001، ص34)**

5) التقويم التشخيصي:

التقويم عملية مســتمرة وملازمة لعملية التعلم منذ بدايتها إلى غاية وصــولها. أي إلى نقطة التحصيل المنتظرة لذا يمكن إدراج عدة أنواع من التقويم كالاتي:

5-1 التقويم التشخيصي:

يجرى هذا النوع من التقويم قبل بداية العملية التعليمة بهدف التعرف على مدى تحكم التلميذ في المكتســبات الســابقة، فمن خلاله يتم التعرف على المســتوى الحقيقي للتلاميذ وبالتالي تحديد نقطة البداية المناسبة التي يعتمد عليها في تدريس المعطيات الجديدة، ويؤدي هذا النوع من التقويم إلى اســتثارة هؤلاء التلاميذ للتعلم، وبواســطته يتم اكتشــاف مواطن الضــعف والقوة لديهم، وكذا التعرف على الجانب المهاري والأدائي لديهم **(نبيل عبد الهادي،2001، ص86)**.

فالتقويم التشخيصي مرحلة أساسية ملازمة للمعلم نحو المتعلم، تعلمه بحيز وافي من المعلومات عن وضــعية المتعلم. وعلى هذا الأســاس يمكن إن يبني المرحلة اللاحقة التي تتطلب مواقف جديدة ونشاطات مختلفة ارتقاء ا بمستوى التلميذ معرفيا ونفسيا وعاطفيا **(سعد لعمش،1999، ص43)**.

وبالتالي فان التقويم يعد بمثابة محك يستند إليه الاستاذ في عملية التدريس يساعده في اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع مستويات تلاميذه وقدراتهم المعرفية **(نبيل عبد الهادي،2001، ص86)**.

وينقسم التقويم التشخيصي تبعها لأغراضه إلى قسمين رئيسين:

- تقويم الاستعداد: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلم.

- التقويم لأغراض التعيين أو تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر تجانسا **(سامي محمد ملحم،2000، ص52)**.

5-2 التقويم التكويني (البنائي):

وهو النوع الذي يستخدم أثناء وخلال عملية التعليم للتأكد من مدى التقدم الذي وصل إليه التلاميذ.

فالتقويم التكويني كما يعرفه **سكالون**:"هو نظام تقويم يعمل جمع أكبر كمية من المعلومات تفيد في الحكم على نوعية تعلم التلميذ شكلا ومضمونا عند تطبيق برنامج دراسي أو وحدة دراسية وبصورة دورية"**(سعد لعمش،1999، ص44)**. وبذلك فهو يتم أثناء عملية التعلم وتقدير تعلم التلاميذ ومن الأدوات التي تستخدم في التقويم التكويني للأسئلة التي يطرحها.

5-3 التقويم الختامي (النهائي):

يتم هذا النوع من التقويم في نهاية العام الدراسي والهدف منه وضع درجات نهائية من خلالها نحكم على تحصيل الطلبة بشكل نهائي ويستخدم في هذا النوع من التقويم اختبارات معيارية المرجع.

6) أهداف التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي ضروريا بالنسبة لعملية التعلم، لأنه أحد المداخل الرئيسة لتطوير المناهج وتحسينها وتتبع ضرورته للأهداف التي يمكن أن يحققها والأهداف عموما هي النتائج المنتظرة من عملية تربوية **(العربي عقون،2006، ص9)**، واهم أهداف التقويم ما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية.
- معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.
- تحسين مستوى التعلم.
- تعريف أولياء الأمور بمدى تقدم أبنائهم.

- تسهيل مهمات الإدارة المدرسية.
- التوجيه والإرشاد.
- التنبؤ.

7)شروط التقويم التربوي:

تتطلب عملية التقويم توافر العديد من المبادئ والشـــروط التي يعني مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم حتى يكون تقويما سليما ويحقق غايته وهذه الشروط هي:

7-1 أن يكون هادفا:

يجب تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات واتجاهات يراد إحداثها في ســـلوك التلاميذ مسبقا وعلى هذا الأساس يجب أن تكون الأهداف التربوية أيضا واضحة ومحددة وأن ترتبط بسلوك قابل للتقويم. فإذا كانت الأهداف التربوية أيضا واضحة ومحددة وأن ترتبط بسلوك قابل للتقويم. فإذا كانت الأهداف لا تتسم بالوضوح والصياغة الدقيقة أدى ذلك إلى عدم الحكم بدقة وبالتالي عدم معرفة درجة الأهداف.

7-2 الاستمرارية:

فعملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير معها إلى جنب تبدأ مع بداية الموقف التعليمي وتستمر حتى نهايته وهو ما يفسر وجود عوامل قوة يجب تنميتها وعوامل ضعف يرجى إزالتها أو التقليل منها وهذا لا يأتي إلا إذا كان التقويم مستمرا.

7-3 أن يكون اقتصاديا:

على التقويم أن يكون اقتصـــاديا في نفقاته بل يجب أن يكون بأقل تكلفة في الوقت والجهد والمال حتى يمنع من حصول إجهاد لكل من الاستاذ والطالب، فينبغي ألا يقضي التلاميذ وقتا طويلا في الامتحانات كذلك الحال بالنسبة للمدرس حيث يجب ألا يضيع وقتا

أطول في الامتحانات وتصـــحيحها **(نادر فهمي الزيود، هشـــام عامر عليان،2005، ص25)**.

7-4 الشمولية:

من الشـروط الواجب مراعاتها في التقويم الشـمولية، وشـمولية التقويم تعني أ ن يكون التقويم شـاملا من جميع جوانب شـخصـية الطالب الجسـمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية فلا يقتصـر على قياس جانب واحد دون غيره وهو ما تسـعى إليه المدرسـة الحديثة من خلال إفساح المجال أمام التلميذ لينمو بأقصى حد تؤهله له قدراته.

7-5 التعاون:

التعاون في العملية التقويمية يجعل التقويم يعطي الصورة الحقيقية عن التلميذ وهو أمر يفرض على كل من المدرس والتلميذ وولي الأمر والمشـرف أن يقوم بدوره ويسـتعين بالأخرين في حالة غموض بعض الأشـــياء أو الموقف، أو في حالة حدوث بعض المشـــكلات أمامه وقيام كل واحد من هؤلاء بدوره المنوط به يؤدي إلى حالة من التعاون في عملية التقويم من شأنها أن تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

7-6 استخدام وسائل متنوعة في التقويم:

حتى تكون عملية التقويم ناجحة يجب أن تتعدد وســائلها وتتنوع حتى تتمكن من قياس جميع جوانب شـخصـية الطالب باعتبار أن التقويم الجيد هو الذي يكون شـاملا لتلك الجوانب هذا من جهة ومن جهة أخرى التمكن من عيوب كل أداة في القياس مزايا.

فالمعروف أن لكل أداة وعيوب والاعتماد على أكثر من أداة يمكن من التغلب على تلك العيوب قدر المسـتطاع، فميول التلميذ واتجاهاته مثلا لا يمكن معرفتها باسـتخدام الاختبارات التحريرية ولكن يمكن معرفتها باســـتخدام الملاحظة والمقابلة والطرق الموضـــوعية لقياس الاتجاهات.

7-7 الديمقراطية:

وحتى يتحقق هذا الشرط يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ للمشاركة فيه أو على الأقل في رسم خطة تقويم وتحديد الوسائل المستخدمة فيه، كما يجب أن يبنى على الحرية. فالأعمال التي يقوم بها التلميذ لابد أن تكون محققة لرغباته وتستجيب لمطالبه وتتماشى مع اتجاهاته ففي الاختبارات التقليدية الاستاذ هو الذي يضع الاختبار ويحدد له الوقت والوسيلة فلا مجال للطالب في كل ذلك وفي الأخير يصدر الاستاذ حكمه على التلميذ بالنجاح أو الفشل **(نادر فهمي الزيود، هشام عامرعليان،2005، ص25)**.

8)مجالات التقويم التربوي:

ان المتتبع لمجالات التقويم التربوي يجدها عديدة ومتنوعة خاصة في مجال العملية التعليمة لتشتمل على تقويم كل جوانبها من مدخلات ومخرجات ويمكن إيجاز مجالات التقويم فيما يلي:

8-1 تقويم التعلم:

ويتضمن التقويم في هذا المجال تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وفي بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري وباستخدام عملية التقويم المتمثلة في

بناء الاختبارات وإجرائها بشكل صحيح نستطيع التعرف على الطلبة المتفوقين تحصيليا من الطلبة الضعاف، كما يساعد في وضع برامج تعليمة تناسب قدراتهم وإمكاناتهم.

8-2 تقويم التدريس:

ويقوم التقويم في هذا المجال على قياس وتقدير كفاءة التدريس ومدى جودته وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

8-3 تقويم المقررات:

ويشمل هذا النوع على تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات المقرر، حيث يمكن تقويم محتوى المنهج الدراسي لمادة من المواد ومدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ.

8-4 تقويم البرامج التعليمية:

ويتضمن في هذا المجال مكونات البرامج التعليمة وقياس درجة كفاءتها والتأكد من مدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى الإدارة المدرسية وفعالية التدريس.

8-5 تقويم المؤسسات والنظم التعليمية:

ويشمل هذا المجال قياس مدى كفاءة البرامج متعددة الجوانب أو تقويم النظم التعليمة وتقويم المؤسسات التعليمية مثل الجامعات والمدارس على المستوى القومي **(محمود عبد الحليم حامد منسي،33،1998)**.

8-6 تقويم الإدارة التربوية:

يتضمن هذا المجال تقويم الإدارة التربوية من حيث تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين والكشف على مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة

التربوية، وتقوم الممارســـات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المســـؤوليات والمهمات التي تشـتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتم تقويم الإدارة باسـتخدام صـحائف التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقويم الاساتذة أو الطلاب أو المشرفين أو التربويين وفق معايير وأدوات تصـمم لهذا الغرض **(انور عقل،2001، ص65)**.

8-7 تقويم كلفة التعليم:

كقياس كلفة الطالب الواحد في مراحل تعليمية أو كلفة إعداد الخريج الواحد في المستويات المختلفة **(علي مهدي كاظم،2001، ص36)**.

9) أساليب التقويم:

تختلف وســـائل التقويم من وقت لآخر ومن موقف لآخر ومن غرض لآخر ولكل فترة من الزمن طرقها ووسائلها في عملية التقويم. والذي يريد أن يصدر حكما على شيء ما أو شـخص ما انما يصـدره في ضـوء ما تسـفر عنه عملية التقويم ' ولابد أن يتخذ الوسـيلة المناسبة لتحقيق الهدف الذي يرمي اليه من وراء تقويمه.

والتقويم التربوي يتخذ وسـائل شـتى لتقويم التلميذ فهو لا يقتصـر على تقويم تحصـيله فقط بل يتعداه إلى تقويم كافة جوانب الشخصية.

9-1 الاختبارات الشفوية:

مســـتخدما لكل جانب طرقه وأســـاليبه الخاصـــة به **(احمد محمد الطبيب،1999، ص45)**، والتي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

وهي إحدى وســـائل التقويم قديما وحديثا حيث يطرح المدرس الســـؤال ويطلب الإجابة عليه وقد يكون السؤال سهلا أو صعبا، وتختلف طرق المدرسين في الحصول على الإجابة فبعضـهم يطرح السـؤال ويطلب الإجابة من الجميع ثم يختار المجيب، وهناك من المدرسـين من يختار بعض التلاميذ ويطرح عليهم أسئلة معينة.

والأســـئلة الشـــفوية عملية متحيزة وهي وان كانت تعطي للتلاميذ خبرة في التعبير الشفهي، ويستفيد التلاميذ من سماعهم لإجابات غيرهم من التلاميذ.

فالتلميذ يجب على سؤال في حين أنه يستمع إلى إجابة عدة أسئلة بالإضـافة إلى أنها تكشف عن الأخطاء التي تصحح في وقتها وفي الحال.

وإضافة إلى مزايا الاختبارات الشفوية فهي لا تخلو من العيوب:

- تحتاج إلى جهد كبير.
- تقل فيها الموضوعية وتدخل فيها عوامل التصحيح الذاتية.
- تجعل تقييم التلاميذ يرتكز على سؤال أو سؤالين.

9-2 الاختبارات المقالية "الإنشائية":

هي من الوسائل القديمة في عملية التقويم حيث أنها كانت المقياس الوحيد الذي يتم به تقدير مدى تحصـــيل التلاميذ من المعلومات وهي لا تزال تطبق في مدارســـنا **(احمد محمد الطبيب،1999، ص46)**.

وتتألف هذه الاختبارات من مجموعة من الأسـئلة تتطلب إجابة مسـتفيضـة يشـغل فيها التلميذ بالبحث والموازنة والمناقشـة والوصـف والتحليل والاسـتدلال وتذكر الحقائق والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي.

ولهذه الاختبارات صـــيغ تكون معروفة في كل المواد مثل: أذكر بعض المقترحات لمواجهة .....؟ أذكر ما تعرفه عن؟ أو المقصـــود به؟ **(محمد محمود الحيلة،1999، ص409)**.

مزايا الاختبارات المقالية:

- سهولة إعدادها مما يوفر للمعلم الوقت والجهد.
- تتضـح منها قدرة الطالب على الابتكار وعلى اختيار الحقائق وربطها وتنظيمها في شـكل متناسق.
- تكشف قدرة الطالب على النقد والتحليل وإصدار الأحكام وإبداء الرأي الشخصي.

عيوب الاختبارات المقالية:

- عدم الصدق، فأسئلتها لا تغطي جميع أجزاء المادة، فالتلميذ الذي يحصل على 80% في اختبار ما لا يعني انه يعرف 80% من المادة التي امتحن فيها وإنما يكون حاصـــلا على 80% مما غطته الأسئلة من المادة وبذلك فهي غير شاملة.
- يلعب الحظ والصـدفة دورا كبيرا في هذه الاختبارات حيث ينجح الطالب إذا كانت الأسـئلة في المواضيع التي درسها ويرسب إذا كانت الأسئلة من المواضيع التي لم يدرسها.
- تعتمد الإجابة فيها على الحفظ أكثر من الفهم، حيث تبدأ ب: أذكر، أشـرح، لخص، قارن، ...الخ.
- غموض بعض أسئلتها مما يسبب فهمها بأشكال مختلفة.
- يستغرق تصحيحها وقتا طويلا نظرا لطول الإجابات لدى الكثير من التلاميذ ممن يعتقدون أن طول الإجابة يؤدي إلى زيادة الدرجات.
- يصـعب إخضـاع نتائجها لطرق البحث والإحصـاء بسبب صـعوبة وضـع معايير واضـحة لأداء التلاميذ على أسئلتها **(احمد محمد الطبيب،1999، ص47)**.

9-3 الاختبارات الموضوعية:

بعد أن تبين للمربين عيوب اختبارات المقال وضعوا الاختبارات الموضوعية وقد انتشر هذا النوع من الاختبارات في أمريكا انتشارا واسعا **(محمد محمود الحيلة،1999، ص409)**. ويعتبر كل من **كالدويل** و**كورتس** 1923 أول من قام بمحاولة صياغتها **(نور الدين جبالي،1995، العدد 4)**.

وسميت بالاختبارات لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للتصحيح، ولا يحتمل كل سؤال من أسئلتها إلا إجابة واحدة صحيحة ويرفق عادة بكل اختبار طريقة التصحيح التي تشمل الإجابات الصحيحة **(محمد محمود الحيلة،1999، ص409)**، وهي أنواع عديدة:

9-3-1. اختبار الصواب والخطأ:

ويتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ ويطلب من التلاميذ وضع علامة (صح) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (خطأ) أمام العبارة خطأ أمام العبارة الخاطئة. كما يعلم التلميذ مسبقا على انه في حالة خطئه في الإجابة ستنقص من درجاته درجة عن كل سؤال خاطئ **(احمد محمد الطبيب،1999، ص55)**.

ويهدف هذا النوع من الاختبارات إلى تنمية قدرة الطلاب على التفكير السليم والتمييز بين الخطأ والصواب وإعطاء الحكم الصحيح **(محمد محمود الحيلة،1999، ص410)**.

ومن مزاياه:

- شمولها لجميع أجزاء المادة الدراسية.
- سهولة إعدادها وتصحيحها.
- الموضوعية في التصحيح.

عيوبه:

- ارتفاع نسبة التخمين، حيث تصل إلى 50%.
- تستخدم في قياس أهداف بسيطة كالمعرفة والفهم.
- مشجعة على الحفظ دون الفهم.
- تعتبر مدعاة للغش.

- انخفاض معدل ثباتها قياسا بالاختبارات الموضوعية الأخرى.

9-3-2. اختبار الاختيار من متعدد:

يعد هذا الاختبار من أهم أنواع الاختبارات الموضـــوعية، حيث تذكر إجابات محتملة متعددة لكل سؤال ويطلب من التلميذ أن يختار لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من الإجابات المعروضـة عليه ويضـع عليها علامة أو يكتب رقم الإجابة الصـحيحة في المكان المخصـص لذلك، ويجب ألا يقل عدد الإجابات عن أربع حتى لا يدعوا إلى التخمين وألا يزيد عن خمس أو ست. **(محمد محمود الحيلة،1999؛ ص410).**

مزاياه:

- يمكن استخدامها في قياس أغراض متعددة.
- يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات قياسا بغيره من الاختبارات الأخرى.
- يقل فيها عامل التخمين حيث تصــل نســبة التخمين فيها إلى 25% في حالة وجود أربعة اختيارات و20% في حالة وجود خمسة اختيارات.
- يتعود فيها الطالب على المفاضلة والموازنة واختيار البديل الأفضل.
- يمكن من خلالها تشخيص أخطاء الطلاب ونقاط الضعف لديهم.

عيوبه:

- إعداد أسـئلة هذا الاختبار تحتاج إلى عناية كبيرة في انتقاء الإجابة المتعددة المحتملة لكل سؤال.
- مكلفة ماديا في عملية الطباعة وكمية الورق.
- فقراته تتطلب وقتا في القراءة والإجابة أكثر مما تتطلبه فقرات الاختبارات الموضـــوعية الأخرى.
- يعتبر هذا الاختبار مدعاة للغش.
- يلعب عامل الصدفة والتخمين دورا كبيرا في الإجابة على فقراته.

9-3-3. اختبار التكميل:

وهذا النوع من الاختبارات عبارة عن وضـع عدة عبارات أو جمل ناقصـة تحتاج لكلمة أو كلمتين أو رقم ليكمل معناها ثم تعرض على الطالب ليســتوفي النقص فيها **(احمد محمد الطبيب،1999، ص56،57).**

ويكون هذا الاختبار إما مطلقا أو مقيدا، فالمطلق ينتقي فيه الاسـتاذ نصـا ويحذف أهم ألفاظه وعباراته ويطلب من التلميذ ملء الفراغ بوضـع الكلمة أو العبارة الناقصـة. ويراعي هنا ألا تكون الكلمات المطلـــوبة محل خلاف في الـرأي حتى لا تجهد الاستاذ في تصحيحها أما المقيد فيوضــع النص وتدون الكلمات المحذوفة في جانب ويكلف الممتحن أن يملأ الفراغ باختيار الكلمة المناسبة من الحقل الجانبي **(محمد محمود الحيلة،1999، ص411).**

مزاياه:

- فرصة التخمين فيها أقل مما في الاختبارات الموضوعية الأخرى.
- سهلة التصحيح مقارنة بالاختبارات المقالية.
- تغطي جزءا كبيرا من المادة.
- سهلة في إعدادها.

عيوبه:

- اعتمادها على الحفظ واستظهار المعلومات والحقائق الواردة في المناهج والمقررات.
- تدخل فيها ذاتية التصحيح أكثر من غيرها من الاختبارات الموضوعية.
- صـعوبة إعداد فقراتها التي تحتوي إجابة واحدة فقط **(جابر عبد الحميد جابر، طاهر محمد عبد الرزاق،1978، ص269).**

9-3-4. اختبار المزاوجة:

هذا الاختبار له عدة أسـماء مثل المطابقة والربط والتوثيق ويشـمل هذا الاختبار على عنصـــرين متقابلين يضـــم كل عمود مجموعة من العناصـــر ويطلب من التلميذ أن يربط العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني.

ويســـتخدم اختبار المزاوجة بكثرة في مرحلة التعليم الابتدائي وذلك بغرض قياس قدرة التلاميذ على تذكر الأشياء التي بينها علاقة ما مثل الأحداث وتواريخ حدوثها.

مزاياه:

- سهلة في إعدادها وتصحيحها.
- تقل فيها فرصة التخمين.
- لا تتأثر بذاتية المصحح.
- تغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي خلال زمن قليل.

عيوبه:

- تقيس مستويات عقلية بسيطة.
- تتأثر بالتخمين.
- يتطلب مهارة ووقتا في اعددها كي تأتي المزاوجة أو المطابقة فيها متناظرة.

4-الملاحظة:

تعتبر الملاحظة إحدى أساليب جمع البيانات عن التلميذ وبذلك فهي وسيلة من وسائل تقويمه سواء من الناحية الشخصية أو الاجتماعية [2]

وتســتخدم في دراســة ســلوك الفرد كما يحدث في الواقع كما أنها تقدم معلومات كثيرة ودقيقة عن ظاهرة يصعب الحصول عليها بالطرق الأخرى.

ورغم أن الملاحظة أســلوب هام من أســاليب التقويم إلا أنها لا تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية فهي تعتمد على أحكام شخصية.

ويلجأ الملاحظ عند تدوين ملاحظاته إلى استخدام أسلوبين هما:

4-1. قوائم التقدير:

وتسمى أيضا بقوائم الحكم وذلك لأنها تستعمل لهذا الغرض وهي عبارة عن قوائم تضم عدد من العبارات تصــف الســمة المقاســة بعد تحليلها إلى مكوناتها الرئيســية، وكل عبارة

تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي يمكن الإجابة عليه إما بنعم –لا أو موافق –غير موافق أو موجود –غير موجود أو صح –خطأ.

4-2. مقياس التقدير:

وهو عبارة عن أداة مكونة من عدة عبارات تصف سمة أو خاصية يراد قياسها وذلك اعتمادا على تحليلها إلى مكوناتها الرئيسية، وكل فقرة تتضمن سلوكا بسيطا ويخضع لمقياس متدرج **(صلاح احمد مراد، امين علي سليمان،2000، ص290)**، وتكون بتقديرات لفظية: كثير، أحيانا، نادرا...

5-المقابلة:

وهي إحدى طرق جمع المعلومات التي يقوم بها المدرس عادة إذا أراد أن يجمع معلومات عن نوع معين من التلاميذ أو رأى سلوكا يسلكه التلاميذ أو تصرفا منهم لم يفهمه عند ذلك يستطيع المدرس أن يحصل من خلال المقابلة على معلومات عن التلميذ قد تساعد على حل مشكلته، كذلك يمكن للمدرس أن يقوم بالمقابلة إذا أراد مساعدة التلميذ من خلالها يحصل على معلومات تتعلق بالتلميذ بشكل دقيق **(نبيل عبد الهادي،2001، ص85)**.

إلا أن المعلومات التي يجمعها المدرس حول التلميذ قد لا تكون كلها صحيحة وكافية للحكم عليه، ذلك لأن أسئلة المقابلة محرجة له في إظهار معلومات يفضل أن يحتفظ بها لنفسه، ولهذا فان المقابلة من وسائل التقويم الصعبة والتي تحتاج بالتالي إلى شخص ذكي ونبيه يعرف كيف يصيغ السؤال ومتى يوجهه، إلى أن الدرجة التي يحصل عليها المتشارك تتأثر بذاتية الفاحص.

6-البطاقة الشخصية:

ويطلق عليها أيضا اسم السجل التراكمي ونعني بها ملفات التلاميذ حيث تمثل مجموعة من البطاقات مدون عليها سيرة التلميذ الشخصية ومستوى تحصيله الأكاديمي وحالته الصحية وحالته الاجتماعية وهوايته وميوله. وهذا يساعد على تقويمه وعلاج مشكلاته ومساعدته على التقدم في دراسته.

7-المناقشة:

وغالبا ما تدور المناقشـــات بين التلاميذ أنفســـهم أو بين التلاميذ والمدرس، أو بين التلاميذ بحضـور المدرس وهذه المناقشـات التي تقام يسـتطيع المدرس من خلالها أن يتعرف على جوانب كثيرة عن التلميذ من حيث ميوله واتجاهاته وقدراته والمشـــاكل التي يعانيها وحاجاته ورغباته، وكذلك يستطيع أن يتعرف على مدى استفادة التلميذ من الدراسة والأنشطة التي تتم في المدرسة **(احمد محمد الطبيب،1999، ص62).**

8-اختبارات الذكاء :

ويهدف إلى قياس النشاط العقلي المعرفي كما هو قائم بالفعل وكما يبدو في السلوك أو النشاط الذي يقوم به التلميذ **(صلاح احمد مراد، أمين علي سليمان،2002، ص237).**

ويمكن للمعلم أن يستعمل نتائج اختبارات الذكاء كوسيلة مساعدة في معرفة ما يتوقعه التلميذ وتحديد نوع التقدم الذي يجب أن يحرزه، ويجب ألا يســـهوا عن باله بأن معلومات الذكاء عبارة عن وسـيلة لا غاية تسـاعده بمقدار ما يرتبط بالموضـوع الدراسـي قيد البحث **(توما جورج خوري،1991، ص121).**

9-مقاييس القدرات:

حيث تمكن المدرس من وضـع تلاميذه في مواقف تعليمية ملائمة حيث يرى **دريفر** أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو العقلي قبل أو بعد التدريب حيث يتمكن المدرس من معرفة قدرة تلاميذه الجسـدية أو الحسـية أو الاجتماعية أو العددية والحسـابية، وهذا ما يســمح له بالتخطيط للســير في درس جديد بناءا على هذه القدرات كالقدرة على حل بعض المسائل الرياضية التي تعتبر كمدخلات للوحدة الجديدة **(احمد ماهر،2003، ص14).**

10-مقاييس الميول:

وقد عرفه **ولسـون:** "بأنه الشـعور الداخلي الذي يجذب الانتباه ويتمثل ذلك في كل من قائمة شرونغ للميول المهنية وسجل التفضيل "لكورد"، حيث في هذه القوائم يكلف التلميذ بأن يبين ما يجب وما لا يجب أو لديه دراسة معينة أو مهنة معينة.

أما بالنسبة للتقويم فيمكننا من دراسة ميول التلاميذ من الناحية العلمية أو الأدبية ثم تحكم على جودة وفعالية البرنامج الأكاديمي بشكل عام.

11-مقاييس الاتجاهات:

يتم بواسطة هذه السلالم اكتشاف اتجاهات التلاميذ نحو موضوع أو موقف ما، ثم نحكم عليها بعد معرفتها والإلمام بها بشكل دقيق. حيث يتألف سلم الاتجاهات من عدة فقرات يجيب عليها التلاميذ بإجابة موافق أو لا أوافق ومن خلال ذلك نحكم عليها.

12-مقاييس الشخصية:

حيث بواسطة هذه القوائم نكشف أنماط شخصيات التلاميذ المختلفة **(نبيل عبد الهادي،2001، ص83)**، ويشير "توماس " "وشس "1977 أن خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي كضعف الضبط الداخلي والتحمل الضعيف للإحباط والقلق الزائد مما يشكل عاملا يؤدي إلى ظهور الفشل الدراسي والرسوب، لذا يمكن للمدرس الاعتماد على بعض الاختبار الشخصية لإبراز هذه العوائق لمحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعلم الجيد واكتشاف التكيف في الوسط **(زكريا محمد الطاهر،2002، ص37)**.

10-طرق تفسير نتائج التقويم:

اهتم علماء القياس والتقويم التربوي للتوصل إلى أساليب متعددة وذلك لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وفعالية البرامج التربوية المقدمة وكذلك لقياس مستوى التحصيل الدراسي للطالب والحكم عليه في ضوء أسس معينة **(صلاح احمد مراد، امين علي سليمان،2002، ص141)**، وإعطاء تفسير على أساس فهم البيانات المجمعة من درجات الاختبار. ويطلق على نتائج الاختبار بالدرجات الخام وهي عبارة عن رقم ومعناها مرهون على التفسير، فكيف يمكن تفسير أو فهم معنى الدرجة الخام؟ وهل قيمة الدرجة عالية؟ أم هي منخفضة؟ وهل تعبر على مستوى جيد؟ فإذا لم يعطي الاختبار نقطة مرجع يرجع إليها وتقارن بها الدرجة المتحصل عليها فلن يكون الاختبار نافعا. ويوجد نوعان من النقاط المرجعية يمكن استخدامها في تفسير الاختبار **(فؤاد سليمان قلادة،2005، ص260)**.

أولا: المعيار المرجعي:

كثيرا ما يطلب من الاساتذة تفسير درجات اختبار باستخدام معيار مرجعي بمعنى أن البيانات المأخوذة من أداء نسبي لمجموعة معينة من التلاميذ تصلح للمقارنة مع درجات تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في صف دراسي معين أدوار هذا الاختبار، ومنه يحكم على مستوى التلاميذ للمقارنة بمتوسط أداء المجموعة.

ويشتهر هذا النوع من الاختبار بأنه من وسائل التقويم الختامي أي النهائي ويكون خلال الفصل أو السنة الدراسية وذلك لغرض الترتيب أو كما يسميها كل من (بوردان، وبيرد): الاختبارات الموضوعية لقياس أهداف نهائية أو شاملة، **(محي الدين نوق،2004، ص524).**

وقد تتصف المقاييس من هذا النوع المعياري بالتحيز وخاصة عندما تعتمد هذه المقاييس على مجموعات معيارية غير المعتمدة في القياس، حيث نجد أن الأفراد هنا يختلفون من حيث السن أو الجنس أو الخلفية الثقافية والاجتماعية مما يؤدي إلى أحكام غير صالحة كقاعدة لاتخاذ القرار المستقبلي لذلك نجد العاملين في القياس يلجؤون إلى استخدام ما يسمى بالمرجع المحكي في إصدار الحكم على الأداء **(مروان ابو حويج، سمير ابو مغلي،2004، ص273).**

ثانيا: المحك المرجعي:

يعني أن أداء الاختبار متصل أو مرتبط بمتضمنات سلوكية وأن الاختبار قد تم تخطيطه وبناؤه على هذا الأساس. **(فؤاد سليمان قلادة،2005، ص266)**، بمعنى أن المحك المرجعي يستند في تقويم أداء الفرد على محك خاص يقوم العامل في القياس بوضعه بناءا على معلومات قبلية خاصة بالمتعلم وبالمجال موضوع القياس، ويمكن هذا القياس من التعرف على المهارات والمعلومات التي لدى الطالب في مادة تحصيليه معينة أو مجال معين بصرف النظر عما يعرفه زملاؤه أو أفراد مجموعته المعيارية.

إن المقياس المحكي ليس معنيا بمقارنة أداء الفرد بالأخرين بل بما يعرف الفرد فعلا في المجال موضـــوع الاهتمام، وما لم يكن هدف القياس هو اختيار بعض الأفراد لبعض المراكز النادرة فان إجراءات القياس المعتمد على المحك هي الأسـلوب الأفضـل لإصـدار الأحكام واتخاذ القرارات المستقبلية المناسبة خاصة في مجالات التقويم التحصيلي بالمدارس.

وتكثر اســـتخدامات اختبارات المرجع المحكي عادة من أجل جمع معلومات عن قدرة الطالب ومدى استعداده للإنجاز في واحد من مجالات الدرس والتحصيل، بحيث يمكن تفسير هذه المعلومات في ضوء محك مطلق دون الرجوع الى مقارنة أداء الأفراد ويضع الاستاذ هذا المحك عادة اعتمادا على خبرته ومعرفته بخصـــائص طلابه بالمناهج او المجال الدراســـي المراد تعلمه.

خـــــلاصــة:

وخلاصــة القول إن التقويم عملية محورية بالنســبة للعملية التعليمية، ويعتبر ضــروريا لأي عمل أو جهد نتيجة لتغاير الأفراد أو عدم تجانسهم في المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع أنفســهم ومع البيئة وبالتالي فمن الضــروري أن تكون متواصــلة وشــاملة لجميع جوانب

شخصية التلميذ حتى يتسنى لها بذلك الكشف عن نقاط الضعف والقوة والكشف عن المدرس الفعال الذي يقوم بدوره، وكذا تصنيف التلاميذ حسب مستويات تحصيلهم مما يجعل تحقيق الأهداف المنشودة ممكنا.

الفصل الثاني:

صعوبات التقويم

تمهيد

1)صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم

2) صعوبات متعلقة بتدريب وتكوين الاساتذة

3) صعوبات مرتبطة بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية

4) صعوبات تتعلق بإعداد واستعمال الأساليب التقويمية

5) **صعوبات مرتبطة بتصحيح وتفسير نتائج التقويم**

تـمـهــيـد:

يعد التقويم جزءا أساسيا في العملية التعليمية، حيث أننا كمربين نحتاج دائما إلى تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات المنشودة أو المرسومة ومعرفة مدى مناسبة الوسائل والإجراءات التي نستخدمها من أجل توصيل محتوى المادة في أذهان المتعلمين التي ينتظر أن تنعكس ايجابيا على التلميذ بشكل عام.

إن محاولة التقويم تكشـــف عن نقاط القوة في أي برنامج تعليمي فيعمل الاســـتاذ على تنميتها، ونقاط الضـــــعف التي تقف كعائق أمام نجاح وتطور العملية التعليمية، فيعمل على التخلي عليها ومحاولة معالجتها. وللوصول إلى مخرجات تعليمية مرغوبة فيها لابد أن تسبقه عملية تقويم جيدة ، لكن هذا الاســتاذ قد تعترضـــه العديد من الصـــعوبات أثناء القيام بذلك سواء لتعقد وصـعوبة العملية في حد ذاتها أو لعوامل أخرى سنتناولها في هذا الفصـل ممثلة في صـــعوبات مرتبطة بفلســفة التقويم وصـــعوبات تتعلق بتدريب وتكوين الاســاتذة وبتحديد وصـياغة الأهداف التعليمية إضـافة إلى صـعوبات في إعداد واسـتعمال الأسـاليب التقويمية وصـــــعوبات مرتبطة بتصـــــحيح وتفســـــير نتائج التقويم .وقد تطرقنا أيضـــــا إلى بعض الاسـتراتيجيات التي يمكن للمعلم الاسـتعانة بها كحلول لتلك الصـعوبات التي تعترضـه أثناء قيامه بالعملية التقويمية .

1) صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم:

إن العملية التقويمية صـــعبة في كل المجالات وخاصـــة عند التعامل مع الســـلوك الإنسـاني، ولهذا تكون معقدة في الحكم على الحصـيلة التي وصـلت العملية التعليمية إلى تحقيقيها ســـــواء في مهارات التلاميذ ومعارفهم أو قدراتهم في التعامل مع المرافق وحل المشكلات.

إن سبب هذا التعقيد تمليه الطبيعة البشرية باعتبار الإنسان كائن حي وفي تفاعل وتغير مستمر، هذا ما يجعل التقويم عملية مركبة تتداخل فيها متغيرات دخيلة كتغير حالة الفرد وتغير نموه حسب ما تمليه عليه أيضا الوسط الذي يعيش فيه، فالظروف الطارئة أو الوقتية للأفراد مثل التعب والانخفاض النسبي للدافعية وتقلب الحالة المزاجية وقلة الاكتراث بالاختبارات وما شابه ذلك يصعب التحكم فيها لأنها تتعلق بالفرد نفسه فهي تسهم في أخطاء القياس.

إن القياس في مجال التربية لا يخضع لنفس الشروط والوسائل التي يخضع لها في الميادين الأخرى، كالأطوال والأوزان وغيرها لأنه ينطلق من قياس غير مباشر، بينما ينطلق الآخر من القياس المباشر. لأن قياس الشخصية والتغيرات السلوكية ليست كقياس الأطوال، لأن هذا الأخير ملموس وظاهر، بينما العمليات التي تستهدفها التربية لتغييرها.

ويقوم التقويم بتقييمها والحكم عليها وتعديلها هي عمليات باطنية غير ملموسة وخاصة ما تعلق منها بالجانبين المعرفي والانفعالي **(محمد الدريج،1997، ص10)**.

فالقياس في مجال التقويم التربوي كثيرا ما يقتصر على المقياس الاسمي الذي يصنف الأفراد إلى مجموعات منفصلة في سمة معينة، والمقياس الرتبي الذي يصف الأفراد مع مراعاة الترتيب، وهو ما يشكك في تمثيل هذه المقاييس لواقع الظواهر النفسية والتربوية تمثيلا مناسبا وكافيا، وبالتالي عرقلة الوصول إلى درجات خالية ما أمكن من تباين الخطأ في الدرجات.

فعملية التقويم تتطلب تحديدا لما نريد قياسه وهو أمر صعب للغاية ،لأن الكثير من الظواهر السلوكية يصعب قياسها على موازين مدرجة تدريجيا معياريا متفق عليه كما هو الحال في موازين العلوم الطبيعية ، لأن قياس السمات الإنسانية تتطلب تعريفا دقيقا لهذه المتغيرات المتعلقة بها والعمليات التي نجريها للحصول على قيم لهذه المتغيرات حتى تكون قابلة للتفسير ، وبالتأكيد فإن الصيغ الإجرائية لتعريف المتغير ليس أمرا هينا لأن

ذلك يتطلب مراجعة فاحصـــة للأطر النظرية والدراســـات والبحوث المتعلقة بهذا المتغير **(صلاح الدين علام،2002،ص12)**.

إن مجموعة الأفكار المسـبقة التي يبنيها الاسـتاذ والمرتبطة بفئة معينة عن التلاميذ وكذا التعصـب مع أو ضـد أية مجموعة من التلاميذ تجعل تفسيراته لنتائج التقويم وحكمه على هؤلاء التلاميذ غير معبر عن مستواهم الحقيقي.

وهذا ما بينته دراســـة (روزنتال) و(جاكوبســـون) 1970، انه إذا أعطى للمعلمين معلومات افتراضـية أي ليسـت حقيقية عن قدرات تلاميذهم فإن التحصـيل الفعلي لهؤلاء التلاميذ يتفق وتوقعات الاسـاتذة عنهم، فالتلاميذ الذين توقع الاسـتاذ أن يكون تحصـيلهم منخفضا كان تحصـــــيلهم كذلك بالفعل **(الفاضل بن حميدة الكثيري، 2006، ص58)** كما أن الاســتخدام الروتيني لدرجات الاختبار يجعلها تزودنا بقاعدة من البيانات تفيد في تصـنيف الأفراد تصـنيفا اعتباريا، وهذا يعني أن هذه الدرجات ليست قياسات ثابتة ولكنها قيم تقديرية لسـمات إنسـانية، وبالتالي فهي تحتوي على أخطاء معاينات مختلفة، غير أن استخدامها بطريقة روتينية يؤدي إلى افتقادها للمرونة الكافية التي تأخذ مختلف المتغيرات المؤثرة بعين الاعتبار، وهذه الممارسـات الخاطئة تؤدي في بعض الأحيان إلى تصـنيف التلاميذ مثلا في مجموعات بحســـب قدراتهم اعتمادا على اختبارات أو مقاييس ربما يصـــعب تبرير اســـتخدامها .كما الامتحانات اليوم أصـــبحت تمثل عائقا أمام تقويمات الاســـاتذة لما تشـــكله من حالة طوارئ عامة لجميع التلاميذ، فهم يعدون أنفســـهم إعدادا علميا، ويعيشون حالة قلق مستمر قد تؤثر على الجانب الجسدي والنفسي نتيجة الخوف والقلق وربما الاضـــطراب هذا من جهة، ومن جهة أخرى الاســـتاذ وما يرهقه من كمية المســـابقات التي تنتظر تصـــحيحه الدقيق وانتباهه المركز كي لا يرتكب خطأ يضـــر بمستقبل التلميذ **(صلاح الدين محمود علام، 2002، ص51)**.

إن هذه المجموعة من العوامل تجعل العملية التقويمية معقدة ومركبة تحتاج الى المزيد من الضبط والتخطيط حتى تكون موازية للتقويم في مجال العلوم الطبيعية للوصول من خلالها إلى أحكام دقيقة ومعبرة.

2) صعوبات متعلقة بتدريب وتكوين الاساتذة:

في السنوات الأولى من الاستقلال اتجهت الجزائر للاستمرار في النظام التعليمي الذي كان قائم قبل الاستقلال مع إدخال تعديلات على المناهج ، أما في السنوات التي تلت فقد اتجهت نحو إصلاح التعليم فأدخلت عليه تعديلات كثيرة كان من أبرزها افتتاح عدد كبير من معاهد تكوين الاساتذة في ولايات الجزائر ، وذلك لسد الحاجة الكبيرة إلى الاساتذة **(انطوان حبيب رحمة،1992،ص15)** ففي البداية كانت المؤسسة التربوية تسعى وراء الصفات المكتسبة من القدرات والمهارات المتوفرة ومستوى معين من التعليم لقبول الاستاذ، لأنه لم يكن بالإمكان إيجاد كثير من الاساتذة وخاصة المتخرجين منهم. فمهنة التعليم كانت تكتفي بشخص قادر على الكتابة والقراءة بشكل جيد ليمارس المهنة **(الفاضل بن حميدة الكثيري،2006، ص198)**، ولما تفاقمت مشكلة الكم في عدد الطلبة والمدارس بسبب الانفجار السكاني في العالم، فضلا عن الكيف الذي يجب أن يكون عليه التعليم وما يتطلبه ذلك من كثرة في عدد الاساتذة لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلبة، كانت الحاجة ماسة إلى إعداد الاستاذ وتأهيله ليقوم بمهمته على أفضل وجه ممكن.

إن هذه الضرورة الملحة اقتضت إجراء تربصات تجسدت في إنشاء مراكز لتكوين الاساتذة منذ 1964 إضافة إلى تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية ولكن المشكلة أن عملية التأهيل هذه كانت على شكل دورات تدريبية قصيرة الأمد، ما جعلها غير وافية بالغنه ورض مقتصرة على نواحي معينة وبالتالي لم تمنح الاستاذ القدر الكافي مما يحتاجه في مهمته التعليمية، إضافة إلى انه ورغم إقامة معاهد إعداد الاساتذة والمدرسين و الجامعات التي لا تعنى بطلابها إلا من حيث إعدادهم لتلقي المعرفة وكأن وظيفة الإنسان أن يختزن المعرفة في ذاكرته، فإن هذا الإعداد لم يكن بالأمر الذي يحتاج إلى صفات على مستوى الأداء

الرســـالي بل كان غالبا ما يخضـــع إلى القدرات العقلية وربما لحاجة الفرد في وظيفة ما. فأهداف هذا الاتجاه في تكوين الاساتذة لم تكن مجدية.

لقد أصبحت قضية إعداد الاستاذ قضية تهم العالم أجمع، حيث أصبح من الضروري النظر وباســتمرار إلى كل ما يتعلق بدوره في العملية التربوية وما يجب أن يقوم به إزاء ذلك فضـــلا عن الأســـاليب التي يجب إتباعها في إعداد ه وتدريبه، الأمر الذي أدى إلى تعدد أساليب هذا الإعداد وهذا الترتيب واختلاف نضمه.

ولقد عانت قضية إعداد تدريب الاساتذة من السير في ذلك على نماذج وأساليب قديمة عفا عليه الزمن، وأصـبحت بحاجة إلى تجديد وتطوير من حيث تنظيم الموضـوعات بشـكل جيد يتماشـى مع التوسـع المعرفة وانتشـارها وأن يخضـع هذا التجديد لإعادة نظر مسـتمرة **(محمد عبد الرحيم عدس،2000، ص4).**

لقد فشلت كثيرا من سياسات المناهج نسبة لعجز الاساتذة وعدم تأهيلهم بالقدر الكافي لمواكبة حركة المجتمعات، ومن الملاحظ أن كثيرا من مشـروعات التغيير وتطوير المناهج قد تحطمت عند باب الفصل لعجز الاساتذة عند القيام بالمطلوب منهم، وهذا يعزى لعوامل يأتي على رأســها عدم كفاءة الاســاتذة، وربما تباين المادة التي يتلقونها مع الاحتياجات الحقيقية. ولعل هذا الأمر الأخير قد يشير إلى أن التدريب الأساسي للمعلمين لن يكون. كافيا ومتماشيا مع المتغيرات ولابد من اســتمرار التأهيل طيلة فترة بقاء الاســتاذ في المهنة **(مصــطفى عبد الســـميع، ســـهير محمد حوالة،2005، ص170)**، وكذلك تعجز برامج كليات التربية في تزويد الاســتاذ بمهارة التعليم الذاتي الامر الذي يجعله غير قادر على متابعة المتغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصـــر الحديث، كما أن هذه البرامج تبالغ في الدراسـات النظرية ولا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالشـعور الكافي من الاهتمام ، مما أدى معاناة حقيقية لدى خريج تلك الكليات من شـعوره بالفجوة بين ما مر بـه من خبرات خلال إعداده ومـا يواجهـه في حيـاتـه العمليـة، ولاشـــك أن هذا ينعكس على الاســتاذ أثناء أداء أدواره في عملية التعليم **(علي راشــد، 1996، ص86)**، وهذا ما أثبتته

دراسات أجريت في بلدان متقدمة في أوربا وأمريكا، بأنه ليس هناك عامل يؤثر بقوة في تغيير هذه المناهج كما يؤثر فيه نشـــاط الاســـتاذ وقابليته وقوته المعنوية، وتفهمه لطبيعة المناهج وأهدافها، كما أثبتت تلك الدراســات أيضــا أن من بين الأسـباب الرئيسـية لفشـل المحاولات المبذولة في تطوير المناهج في الدول النامية هو عدم قابلية الاساتذة على عرضها وتبسيطها بالمستوى الذي تتناسب مع تلاميذهم، وذلك لضعف مستوى الإعداد الذي يلقاه هؤلاء الاساتذة والاتجاهات الجديدة أو لأنه أحيانا ينتج من عدم وجود سياسة مخططة لإعداد الاساتذة على المستوى المطلوب.

إن كفاية الاســتاذ تتأثر بمســتوى التحصــيل العلمي والتربوي له وهذا ما ينعكس على مسـتوى الكفاية التعليمية ويؤدي إلى تدني مسـتويات الطلاب التحصـيلية وينعكس ذلك على المراحل التعليمية الأخرى **(غالب عبد المعطي،2007،ص121)**، بالإضـــافة إلى تأكيد العديد من الدراســـات في بعض البلدان العربية بأن برامج كليات إعداد الاســـاتذة لا تنتمي الاتجاهات الموجهة نحو مهنة التعليم بل إن بعض الاسـاتذة أصـبحت اتجاهاتهم سـلبية نحو تلك المهنة ، ومن المعتقد أن أهم الأســـباب التي تؤدي إلى ذلك هو أن برامج الإعداد لا تعطي أهمية واضـحة نحو تنمية شـعور الطالب الاستاذ بالانتماء إلى مهنة التعليم ، ولا تبرز أهمية هذه المهنة في تكوين رأس المال البشـــري للمجتمع .كما أن هذه البرامج لم تســـتطع معالجة الصـــعوبات التي يتعرض لها الاســتاذ أثناء ممارســة المهنة وتترك أثر ســلبيا على فعالية أدائه للأدوار التي يقوم بها **(علي راشد،1996، ص87)**.

إن التغلب على هذه الصـــعوبة يتطلب اســـتراتيجية واضـــحة تتعلق بالإعداد والتدريب الجيد للمعلم، فمهنـة التعليم لم تعد مجرد مهنـة تقوم على مجموعـة مهـارات وعـادات زمنيـة يمكن تناقلها من جيل إلى أخر، بل اتســـع مفهومها وتحول من مهنة لها أصـــولها العلمية وقواعدها التربوية ومهاراتها التقنية لها إطارها الثقافي، وأصـــبحت مهنة تحتاج إلى إعداد يتضـــمن مجموعة أســس أهمها الأســاس الثقافي والعلمي الأكاديمي، والأســاس التربوي من المنظور الحديث عملية مســـتمرة لا تتوقف بمجرد تخرج الاســـتاذ من المعهد التربوي الذي

درس فيه، بل أصـــبح هذا المفهوم يعني عملية متغيرة متجددة ومتطورة باســـتمرار تقوم على أســـاس من النمو العلمي والمهني المســـتمر فإعداد الاســـاتذة بعد تخرجهم من كلياتهم أو معاهدهم بالصقل ورفع المستوى حتى لا يتخلفوا عما سيحدث في حقل العلوم الاختصاصية والتربوية والنفسية. لذا فانه من الضروريات اللازمة لتحسن أداء الاستاذ العمل على استمرارية هذه الدورات وتطويرها وحتى تحقق البرامج التدريبية النجاح المطلوب لابد أن يكون بناؤها وفق أهداف محددة واضـــحة وان يكون تصـــميم موضـــوعاتها نابع من احتياجات المتدربين، وحتى تكون هذه البرامج أكثر موضـــوعية وواقعية لابد أن تســـاهم في حل المشـــكلات إلي يواجهها الأســـاتذة في الميدان حتى يكون لها دور كبير في إثراء خبرات الاســـتاذ بالمادة العلمية الجيدة والأســـاليب التربوية الحديثة **(مصـــطفى عبد الســـميع، ســـهير محمد حوالة،2005، ص208)**.وقد أصـــر (أرموند) 1987 على ضـــرورة تدريب الاســـتاذ بعمل وعلى تحفيز تلاميذه وعناية الاســـتاذ بعمل المتعلم كما ســـعت معظم دول العالم إلى زيادة التأهيل الأســـاســـي ليصـــل الاســـتاذ إلى المهنة وهو أكثر قدرة على القيام بالدور المنوط به، فزادت سنوات الدراسة كمتطلبات قبل الانخراط في معاهد تدريب الاساتذة، ففي بريطانيا مثلا زادت مدة تدريب الاســـاتذة إلى ثلاث ســـنوات بدلا من ســـنتين في عام 1960 ثم زادت في وقت وجيز إلى أربع سنوات، وفي الو م أ أصبحت درجة الماجستير أمرا عاديا بين العاملين في حقل التعليم .

3) صعوبات مرتبطة بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية:

تعتبر الأهداف التربوية إحدى المقومات الرئيسـية للمنهج التربوي وهي دعامة هامة في عملية التعليم وذلك عندما تحدد على شكل نتائج يمكن ملاحظاتها وقياسها وهي غاية تتطلب كل المؤسسات التعليمية تحقيقها بشكل كلى أو جزئي **(توما جورج خوري،1991، ص20)** فلكل مجتمع فلسـفة اجتماعية معينة تنبع من قيمة ومثاليته، وبالتالي تعتبر مصـدر الأهداف التربوية عامة والأهداف التعليمية خاصـــة، فليس من الســـهل عادة اختيار الأهداف التربوية العامة والخاصة ولا تحديدها.

ولقد تعددت أهداف التربية وتنوعت باختلاف الزمان والمكان ومع ذلك بقيت أهميتها ومكانتها تحتل مركز الصدارة، كما تعتبر المادة الدراسية وفي كثير من المناهج المصدر الأساسي لتحديد أهداف التعليم وربما يرجع ذلك إلى أن متخصصي المواد الدراسية هم الذين يقومون بتصميم المنهج من وجهة نظرهم الخاصة، حيث أن كلا منهم يتصور ان المقرر الذي يصممه لإعداد وتجهيز التلاميذ غرضه أن يكون تلاميذ متخصصين في المادة نفسها **(محمد عبد العزيز الغرباوي،2008، ص163).**

والأهداف التربوية يجب ان تترجم إلى أهداف تعليمية والأهداف التعليمية يجب أن تفكك إلى أهداف سلوكية للتمكن من ملاحظتها ومن ثم قياسها وتقويمها، فالأهداف التعليمية هي كل ما يود الاستاذ تحقيقه لدى التلميذ عند الانتهاء من تدريس موضوع معين أو وحدة دراسية.

تعترض الاستاذ العديد من المشكلات عند تحديد وصياغة الأهداف التعليمية .فكثير من الاساتذة يقوم بتحديد واختيار الأهداف من ملاحظاتهم وتقديرهم الافتراضي دون أن يستند ذلك إلى تقويم سلوكي محدد ودقيق ويستخدمون عددا من الطرق الخاطئة في تعيين ما يقوم به التلميذ من سلوك ، إضافة إلى اهتمامهم بالمستويات الدنيا من المعرفة مع قليل من الاهتمام بالأهداف التعليمية العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب مع إهمال لأهداف المجال المهاري والوجداني، وكذلك صعوبة التمييز بين الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الصفية، مما يحتم على الاساتذة ضرورة فهم أهمية الأهداف واستيعاب العلاقة بين الأهداف الوطنية والتربوية العامة والتعليمية والسلوكية إضافة إلى صعوبة اختبار أساليب وأدوات القياس المناسبة لقياس السلوك المرغوب **(احمد يعقوب النور،2007،ص74)** ونظرا لان الأهداف التعليمية العامة وما تتضمنه من أهداف سلوكية تحدد مسار عملية التعلم وترشد بناء الاختبارات التحصيلية في هذه المادة ، إلا أن ذلك يشكل صعوبة بالنسبة للمعلم ، فالهدف الإجرائي يجب أن يرتكز على سلوك الطالب ونشاطاته لا على سلوك او نشاط الاستاذ ، كما يجب أن يصف الهدف نواتج التعلم لا عملية التعلم ذاتها إضافة إلى وصف

هذا الهدف على ناتج واحد. غير أن أغلب الاساتذة يجدون صعوبة في ذلك فالخطوة الأولى في تحديد الأهداف هي تحديد نواتج التعلم التي تتوقع أن يحدثها التدريس ومع ذلك نجد كثيرا من المدرسين يجدون صعوبة في ذلك فيتجهون إلى التركيز على العملية التدريسية وصياغة الهدف في عبارة تدل على عملية التعلم وليس على ناتج التعلم، بالإضـــافة إلى صـــعوبة صياغة الهدف في عبارات بسيطة ومحددة فتأتي صياغة مركبة قد يعرف التلميذ بعضها ولا يعرف البعض الأخر مما يعوق الاســـتاذ عن تقييم مدى تحقق هذا الهدف **(صـــلاح الدين محمود علام،2006، ص44)**.

وللتغلب على صعوبة تحديد وصياغة الأهداف التعليمية ينبغي على القائمين بتصميم برامج التقويم على نطاق واســـع ان يتخذوا قرارا حول ما يجب تقويمه ويحتاج هذا القرار إلى تفكير متعمق، وذلك لأنه يعد بمثابة الأســـاس الذي يســـتند إليه التقويم الجيد أي تحديد الأهداف المتوقع من المتعلمين تحقيقها ســـواء كانت أهداف معرفية أو وجدانية تظهر من خلال وحدة تعليمية أو منهج دراسي في فترة زمنية لا تزيد عن سنة أكاديمية فالتقويم أساسا لا يتم إلا لوجود حاجة ماســـة أو ملحة لوجود هدف يســـعى المقوم إلى تحقيقه ا وان هناك أهدافا أخرى تستدعي عملية التقويم كمعرفة مستوى التلميذ التحصيلي الذي عن طريقة يمكن بواستطها تحقيق ما يلزم ،وتساهم عملية تحديد الأهداف من جعل عملية التعلم والتعليم أكثر فعالية .فما لم يكن الهدف واضـــحا في ذهن الاستاذ لا يستطيع اختيار الوسيلة المناسبة لتحقيقه ، ويمكن للمعلم أن يبني تقويمه على أهداف يسعى إلى تحديدها لان دراسة موضوع التقويم لا يمكن حصـــرها في البحث عن طريقة الاختبار ، كما تســـاعد الاســـتاذ في عملية صياغة الأسئلة وتحديدها ومعرفة الهدف من أجله توضع .وهذا يمكن الاستاذ بدوره من تقييم تلامذته بشكل علمي مدروس **(توما جورج خوري،1991،ص26)**.

4) صعوبات تتعلق بإعداد واستعمال الأساليب التقويمية:

إن نجاح الاســـتاذ في مهمته إلى حد كبير على مدى قدراته في صـــياغة الأســـئلة واســـتعمالها بطريقة ســـليمة ، فعلى هذه القدرة تتوقف العملية التعليمية كلها لأنها الشـــرط

الضـــروري والمباشـــر في جعل التلميذ عنصـــرا فعالا في بناء الدرس وفي خلق جو حي في القســـم ، وعلى هذه العملية تتوقف مشـــاركة التلاميذ في بناء الدرس وإثارة انتباه التلاميذ وتعويدهم على الخلق والابتكار والمشـاركة في حل المشـاكل وعليها كذلك يتوقف تقييم عملية التعلم ، مما يســـاعد التلاميذ على الاندماج في الدرس بحيوية ونشـــاط قدرة المدرس على الصـــياغة الجيدة للأســئلة وقدرته على توجيه أســئلة قد تكون غاية في العمومية لدرجة أنها تصـــبح غامضـــة وتســـتحيل الإجابة عليها أو غاية في التخصـــيص لدرجة انها تحتاج لكلمة واحدة في الإجابة عليها ، وهو نوع من الأســئلة يصـــبح مصـــدر تعجيز للتلاميذ فينفرهم من التحصيل **(محمد الدريج،1997،ص204).**

إن وجود العديد من المتغيرات خارج الفصـــــل الدراســـــي تؤثر في النواتج التي يهدف الاستاذ لتحقيقها ولا يكون له سيطرة عليها، كما أن هناك متغيرات ترتبط بفعالية الاستاذ مثل الكفايات التي يمتلكها وتمكنه من مجاله الدراسي وتحمسه وإدراته للفصل وقدرته على التنظيم والإبـداع وغير ذلـك، لـذلـك ينبغي مراعـاة هـذه العوامـل إذا أردنـا أن يكون نظـام تقويم أداء الاســتاذ أكثر واقعية، وهنا يقع العبء غالبا على الاســتاذ في إعداد أســاليب متطورة لتقويم تحصيل الطلاب وانجازاتهم باستخدام أدوات قياس مناسبة. فالأستاذ يهتم بقياس مدى تحقيق تلاميذه للأهداف التعليمية للمجالات الدراســية ليس فقط لوضـــع تقديرات لكل منهم في نهاية مدة دراسـية معينة وإنما لتبيين جوانب القوة والضـعف في تحصـيلهم ، لكي يتسـنى له اقتراح أســاليب علاج مناســبة للطلاب الذين يجدون صـــعوبة في تحقيق هذه الأهداف ، لذلك فانه يقوم بإعداد اختبارات يكون لها وظيفة تعليمية مهمة في تحســين دافعية الطلاب وحثهم على بـذل المزيـد من الجهـد لإثراء تعلمهم ، وعـادة تكون هـذه الاختبـارات من نوع الاختبـارات مرجعية المحك ، غير أن هذا يعتمد على تكمن الاستاذ من المهارات الأساسية في بناء مثل هذه الاختبارات الصـــفية . بالإضـــافة إلى أن اســـتخدام الاختبارات التحصـــيلية التي يكتبها الأساتذة في اغراض متعددة مثل الانتقاء والتوجيه وعدم إيلاء الاختبارات التشخيصية والبنائية

أهمية تذكر والتي تحدد أوجه القصور ومواطن القوة في تحصيل التلاميذ بالنسبة لمجموع من المعارف والمهارات يصعب الأمر في تحديد المركز النسبي للطالب بين زملائه.

إن اللجوء إلى الاختبارات الموضوعية يجعل التقويم يفتقر إلى العدالة نظرا لما يتضمنه هذا النوع من السلبيات باعتبار إن إمكانية التنبؤ بأسئلته كبيرة في بعض الأحيان، كما يلعب الحظ دورا كبيرا في نجاح التلميذ أو فشله جراء توقع بعض الأسئلة **(صلاح الدين محمود علام،1997، ص55)**.

إن اغلب المدرسين لا يستخدمون سوى الأسئلة المقيدة التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة ، أما الأسئلة المفتوحة بصيغة (لماذا) فلا يستخدمونها، وهم بذلك يحرمون تلاميذهم من تنمية قدراتهم العقلية والتفكير الابتكاري على وجه الخصوص ، ومن الأخطاء الشائعة استخدام الأسئلة التي توحي بالإجابة والأسئلة الغامضة التي يغلب عليها الألغاز وعدم الوضوح **(محمد سامي منير،2000، ص39)**، فالاختبارات الشفوية لا تصلح أساسا لترتيب التلاميذ لكونها غير متساوية في صعوباتها ، إضافة إلى صعوبة صياغتها بحيث لا تسمح للمدرس بالتفكير المتأني باستخدامها لغرض واضح ومحدد في ذهنه **(مروان ابو جروح، سمير ابومغلي،2002،ص379)**، كما أنها تفتقر إلى العدالة نظرا لعدم توحيد الأسئلة وزمن الامتحانات باستخدام الاختبارات المقالية إلا أن صياغة أسئلتها تمتاز بالغموض في اغلب الأحيان مما قد يسبب فهمها بأشكال مختلفة **(عبد المجيد سيد احمد وآخرون،1996، ص93)**.

إن استخدام الملاحظة كأداة للتقويم التربوي يتطلب من الاستاذ تدوين ما يراه بشكل وصفي وإعطاء تفسيرات له وقت حدوثه، وهو ما يجعل المهمة صعبة أمامه نظرا لكثرة أعبائه، إضافة الى عدم خلو هذه الأداة من الذاتية في الحكم على ما يراه وإقحام العواطف

الشـــخصـــية التي قد تؤثر على نوعية حكمه على ســـلوك التلميذ. فمعظم الملاحظات التي يعتمدها الأســـاتذة خالية من التخطيط ودون أهداف مبنية عليها مع نقص التدريب، فمعظم الملاحظات التي يعتمدها الأســـاتذة خالية من التخطيط ودون أهداف مبنية عليها مع نقص التدريب على الوســائل التقنية المســتخدمة في تلك الملاحظات وهو ما يجعلها قاصــرة على وصف السلوك بدقة مما يؤدي إلى سوء التقويم **(احمد يعقوب النور،2007، ص35).**

والمقابلات الشــخصــية التي يقوم بها الاســتاذ مع تلاميذه تعد من الأدوات الهامة في تقويم جميع جوانب أداء التلميذ بالتالي تعرفه على مســـتوى التكوين الحقيقي وهي احد طرق جمع المعلومات التي يقوم بها الاســتاذ عادة إذا أراد الحصــول على معلومات من نوع معين من التلاميذ ، إلا أن معلومات المقابلة لا تكون كلها صـــحيحة وكافية للحكم عليه ذلك لأن التلميذ قد لا يجيب بصـــدق عن الأســـئلة الموجهة إليه إما لعامل الخجل أو الخوف أو لأن أســـئلة المقابلة محرجة له في إظهار معلومات يفضـــل أن يحتفظ بها لنفســـه ، ولهذا فان المقابلة من طرائق التقويم الصعبة **(انور عقل،2001،ص58).**

إن انعدام الاستخدام الجيد والملائم للأساليب التقويمية لا يؤدي إلى نتائج مرضية لأن كل أداة من أدوات التقويم تلائم مجالا معينا ولا تلائم آخر، فالاختبارات مثلا تعد وسيلة فعالة في تقويم التحصيل ولكنها لا تصلح لتقويم الذكاء أو الميول.

وللتغلب أو التخفيف من هذه الصـــعوبة وجب إعداد واســـتخدام الأســـاليب التقويمية بطريقة جيدة كاســـتراتيجية، فهذه الخطوة تعد من الخطوات وأكثرها اســـتغراقا للوقت والجهد حيث أن إعداد أدوات التقويم الجيدة تتطلب مهارات فنية متعددة، لذلك ينبغي تشـــكيل فرق متخصصة من الاساتذة المتميزين واختصاصي المواد الدراسية المختلفة وخبراء كتابة الأسئلة حتى تكون وسائل التقويم أكثر ملائمة لأنماط السلوك التي يسلكها التلميذ لأنه كلما تعددت وســائل التقويم كلما كانت أدق وأوفر عن التلميذ فالاعتماد على الأســاليب التقويمية اللازمة يساير العملية التعليمية إلى نهايتها فبواسطتها يصدر الحكم على مدى الوصول إلى تحقيق المخرجات اللازمة من خلال حصــة دراســية أو وحدة وتكون شــاملة لكل ما تم التخطيط له

وتنفيذ فعلا **(جابر عبد الحميد جابر، د ت، ص49)**، ولهذا يجب على الاســـتاذ أولا وقبل البدء بعمل اختبار ما إن يعرف بالتحديد ما يراد قياســه وما الغرض الذي يراد الوصــول إليه من تطبيق هذا الاختبار وما الطريقة التي يراد بها تطبيق الاختبار؟ هل ستلقى أسئلة شفهيا أم تحريريا؟ وكيف ســـيعبر التلميذ عن إجاباته إلى غير ذلك من الاعتبارات التي تتحدد فيها أغراض الاختبارات والنواحي المراد قياسها.

وفي ضوء هذه الاعتبارات يمكن تحديد نوع المادة الدراسية المناسبة التي سيتكون منها الاختبار **(مروان ابوحويج، سميرابو مغلي،2002، ص270)**

ويمكن القول بأن الأســئلة التي يقدمها الاســتاذ لتلاميذه في الفصــل يجب أن تعكس اســتجاباتهم لموضــوع الدرس ومدى فهمهم له من خلال مناقشــة الاســتاذ لاســتجاباتهم على الأســـئلة الشـــفوية يمكن أن يتبين عدم فهم التلاميذ لبعض جوانب الموضـــوع وبالتالي يقوم الاســـتاذ بتعديل المفاهيم الخاطئة لديهم ، ويمكن أن يتضـــح للمعلم ضـــرورة زيادة الوقت المخصــص لدراســة موضــوع معين بالنســبة لتلميذ ما عن كل التلاميذ في فصــله **(محمد الدريج،1997، ص110)**، وينبغي على الاســتاذ أن يوجه الأســئلة لكل تلميذ باســمه وذلك بأن ينادي التلميذ باسمه ثم يلقي عليه السؤال .فقد أثبتت الدراسات إن اختيار الاستاذ للتلاميذ الذين توجه إليهم الأسئلة مقدما يؤثر تأثيرا ايجابيا على تحصيلهم الدراسي فقد أثبتت دراسة بروفي و أفرســتون 1974 إن الاختيار المســبق للتلاميذ الذين يجيبون على الأســئلة التي يوجهها الاســـتاذ في تعلم القراءة يرتبط ارتباطا موجبا قدره 0.55% بالتحصـــيل الدراســـي لتلاميذ الصف الثالث ابتدائي. وفي دراسة " أندرستون " و"برفي" و"فرستون "1979 اتضح أن نســبة التفاعلات الحادثة بين الاســتاذ والتلاميذ الذين يتم اختيارهم بالترتيب يرتبط موجبا بالتحصيل في القراءة لتلاميذ الصف الأول ابتدائي.

وعلى ذلك فانه من الواضح ان يستحسن إلقاء الاستاذ الأسئلة على التلاميذ بالترتيب أفضل مما يلقي الأسئلة على التلاميذ عشوائيا ، لأن الأسئلة بالترتيب تقلل نسبة القلق عند التلاميذ وتحدث مشــكلات نتيجة إلقاء الأســئلة عشــوائيا على التلاميذ ، حيث يذكر "برفي"

"وافرســـتون" أن الاســـتاذ قد يقع في الخطأ عندما يفضـــل التلاميذ ذوي القدرة العالية على التلاميذ الأقل قدرة في توجيه الأسئلة لأن هؤلاء التلاميذ ذوي القدرة المحدودة يحتاجون لوقت أطول للتفكير في الإجابة .وعندما يسـأل الاسـتاذ سـؤال ذا مسـتوى عال فانه عليه ان يتيح للتلاميذ الفرصـة والوقت الكافي للتفكير في الإجابة عن هذا السؤال ، لأنهم يحتاجون لتحليل المعلومات ولا ينبغي على الاستاذ أن يستعجل الحصول على استجابات سريعة من التلاميذ ويميل الأساتذة للانتظار لفترة طويلة كي يحصلون على استجابة التلاميذ الأقل قدرة لأنه في حال اسـتعجالهم فإنهم لا يسـتطيعون الإجابة **(محمود عبد الحليم حامد المنسـي،1998، ص386)**، كما يجب على الاسـتاذ أن يبتعد عن طرح الأسـئلة الملتوية ونقل عبارات معينة من الكتب في صـيغة أسـئلة . كما يجب أن يكون كل سـؤال مسـتقلا عن الأ خر بحيث لا تبنى الإجابة عن سؤال معين على الإجابة عن سؤال سابق والابتعاد عن الأسئلة البديهية أو التافهة، ويراعى في تصميم الأسئلة محاولة صياغتها في أصلح الصور التي تضمن الوصول إلى الغرض من القياس، كأن يكون بعضها من النوع الذي نطلق فيه الحرية للإجابة وبعضها يتعين فيه اختيار إجابة واحدة من مجموعة إجابات معطاة وبعضـــها من تكميل الجمل إلى غير ذلك. كما يجب تنظيم وترتيب الأسـئلة وفق ســهولتها أو صــعوبتها ووضــع تعليمات مناســبة للإجابة لكل ســؤال من حيث مكان الإجابة وطريقتها وإذا كانت أقســام الاختبارات متشبهة فيصبح أن يبدأ كل قسم منها بمثال توضيحي يساعد على فهم التعليمات والمطلوب من الأســئلة ويوضـــح نموذج للإجابة عن كل ســؤال والدرجة التي يصـــح إعطاؤها عند تصحيحه.

5) صعوبات مرتبطة بتصحيح وتفسير نتائج التقويم:

إن قدرة الاسـتاذ على إعداد الاختبارات المختلفة أصـبح هاجسـا بالنسـبة له باعتبارها مرتبطة ارتباطا وثيقا مع كيفيات تصـــحيحها، لأن عدم قدرة الاســـتاذ على إعدادها يعود

بالسلب على كيفية تصحيحها، وأن صعوبة تفسير نتائج الإجابات بعد تصحيحها في ضوء هدفه من إعطائها يصعب عليه مساعدة الضعاف في التغلب على نقاط ضعفهم والارتقاء بقدرتهم على التحصيل **(محمد سامي منير،2000، ص37)**.

فالمدرس حينما يراجع دروس الإملاء والكتابة مثلا وحينما يصحح مسائل الحساب للتلميذ والواجب المنزلي الذي كتبه، وحينما يلاحظه في فناء المدرسة وهو يلعب ويتابع نشاطه في فترة راحته، وعندما يكتب تقريرا عن سلوكه مع زملائه، وعندما يسجل المدرس رأيه في كل هذه الأعمال فهو يقوم بعمل المتابع للنتائج والمقوم بما يصل إليه التلاميذ من المستوى المطلوب، وفي مدى تقبلهم للمادة العلمية ونجاحهم في الوصول إلى التعلم المرغوب. كل هذا يكون بواسطة يحفظها الأساتذة عن تلاميذهم، ولما كانت عمليات تسجيل المعلومات وفقط تلك السجلات عن التلاميذ وكتابة التقارير وتبليغها للمسؤولين وأولياء الأمر من المهام الصعبة فإن كثيرا من الاساتذة يتجنبون ذلك.

إن اللجوء إلى ربط التصحيح بالإجابات النموذجية التي تعدها مديريات التربية او الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات يقلل من التعبير بصدق عن مستوى التلميذ، حيث كثيرا ما يتفادى الأساتذة الابتعاد عن الإجابات النموذجية لالتزامه بذلك. غير أن ذلك يجعله يستغني عن الكثير من الإجابات الصحيحة للتلاميذ التي تكون مرادفة لها أو تبين مدى فهمهم للمشكلة المطروحة**(جابر عبد الحميد جابر،2002،ص149)**، إضافة إلى أن درجة وضوح خط التلميذ تعد عاملا من العوامل المؤثرة على درجة موضوعية عملية التصحيح فالطالب الذي يحسن الكتابة بلغة سليمة يترك عمق المصحح انطباعا حسنا فترتفع العلامة على العكس من ذلك إذا افتقر الطالب إلى التعبير السليم، إضافة إلى بعض الأخطاء الأخرى فقد اهتم احد الباحثين وكلف مجموعة من المدرسين بتصحيح مادة الإنشاء في مادة اللغة الانجليزية، وجد أنه يختلف اختلافا جوهريا لان هناك من الاساتذة من يتأثر بالأسلوب وهناك من يتأثر بالحقائق والمعلومات وهناك من يتأثر بالعمق والأصالة وهناك من يتأثر بالدقة والنظام وجمال العرض وهكذا.

كما أن الاعتماد على الأسئلة المقالية من قبل الاستاذ يعرضه لصعوبة تصحيحها فتقدير درجات إجابات أسئلة المقال يستغرق وقتا طويلا نسبيا وخاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيرا **(عبد الرحمن العيسوي2003،ص137)**، كما تتطلب الخضوع لكفايات مستهدفة وبصورة واضحة ، فقد دلت التجارب أن الورقة الواحدة إذا عرضت على معلم واحد بفترات متباعدة تحصل على علامات مختلفة ، أما إذا حددت بعناصر معينة فلا يمكن أن يقع الخلل أو يرتفع الفارق وهو أمر صعب بالنسبة للمعلم فهذا النوع من الأسئلة يفرغ في التلميذ ما تكدس من معلومات ثم تقدم الإجابة للمعلم ليصححها ، فهو إما أن يقسم الجواب إلى أجزاء ويضع علامات خاصة بكل جزء بشكل كلي ويكون رؤية إجمالية تملي عليه علامة مناسبة **(الفاضل بن حميدة الكثيري،2006،ص145)**.

إن اللجوء إلى الاختبارات الشفوية يجعل التقويم يفتقر إلى العدالة نظرا لعدم توحيد الأسئلة لكل التلاميذ مع عدم وجود معيار التقييم موحد للإجابة، كما أنها تتأثر بشخصية السائل والمجيب وتدخل فيها عوامل التصحيح الذاتية [4]. كما أن استخدام كلمات وصفية مثل راسب أو غير كفئ في الاختبارات التحصيلية والتي تعبر عن أحكام قيمية تكون عرضة لأخطاء من جانب الآباء والتلميذ نفسه.

ولتفادي الصعوبات السالفة الذكر لابد أن يهتم كل من يمارس مهنة التعليم بعملية التصحيح الجماعي والفردي واهتمامه يتجلى في:

أ- **الأنشطة الشفوية:** من المعلوم أن جميع الدروس تعتمد على الحوار ، والحوار لا يأتي بنتيجة إلا إذا شارك فيه التلاميذ مشاركة ايجابية، فالإيجابية تتميز بدقة التعبير وفصاحته و الإجابة الفردية لا الجماعية، ولكن دور الاستاذ هنا لا يقتصر على تسيير الحصة بل لابد من القيام بعمليات التصحيح التي ينبغي أن تشمل كل خطا وقع أثناء النشاط المقدم ، إذ لا يمكن لأي معلم تحسين مستوى التلاميذ ورفعه إلى درجة أعلى إذا أهمل عمليات التصحيح وجرى وراء الكم ولم يلتفت إلى الكيف، أي يقبل الإجابات المبتورة

والمحرفة والناقصـــة بما في ذلك الألفاظ العامية واللهجات المحلية ، ورغم هذا ينتظر في النهاية نتائج ايجابية.

ب- الأنشـــطة الكتابية : إن التلميذ لا يؤدي عمله بالدقة المطلوبة منه إلا إذا شـــعر بالمراقبة المستمرة من طرف الاستاذ، وأول مراقبة وأحسنها تتجلى في عملية التصحيح حيث يســتطيع المصــحح الاطلاع على مســتوى كل تلميذ ، والتعرف على نتيجة الدرس الذي له علاقة بالتمرين إذا أراد ذلك أي إذا أتقن عمله، والإتقان يكون بشمول التصحيح والشمول يبدأ بأول كلمة تكتب في الكراس إلى أخر نقطة من التمرين مع مراعاة الدقة والوضـــوح والنظام لان الاقتصـار على الكلمات التي تتوقف عليها الإجابات أو النتائج النهائية لعمليات حسـابية طريقة سـلبياتها أكثر من ايجابياتها ، حيث يصـبح اهتمام المتعلم منصـبا على الكلمات التي تتوقف عليها الإجابات ولا يحفل بغيرها . لذلك لا تتعجب إذا لاحظنا أخطاء في كتابة التاريخ اليومي، أو نقل سؤال من السبورة وسبب هذه الأخطاء يرجع إ لى التصحيح الشكلي الذي لا يمت بصلة للدقة والشمول والتقويم **(على أوحيدة،1997، ص117).**

الجانب الميداني

الفصل الثالث

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تـمـهـيـد

1) **منهج الدراسة**
2) **مجالات الدراسة**
3) **أدوات الدراسة**
4) **مجتمع وعينة الدراسة**
5) **الثقل العلمي لأداة الدراسة**
6) **الأساليب الإحصائية**

تـمـهـيـد:

إن تـدعيم الجـانـب النظري عن طريق جمع البيـانـات وتحليلهـا لا يتم إلا عن طريق الميدان ، حيث تعتبر الدراسـة الميدانية الجزء المكمل للجانب النظري هذا الأخير الذي يعتبر مجرد أفكار قد تكون غير مثبتة في الواقع بواســطة الدراســة الميدانية يمكن الوصــول إلى الحقائق المراد التوصــل إليها في مجتمع البحث الذي طبقت عليه الدراســة ، وســنتطرق في هذا الفصــل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراســة ، بداية بتوضــيح مجالات الدراســة والتي تشتمل على المجال المكاني و البشري والزمني ، ثم تبيان المنهج والأدوات المستخدمة في جمع البيانـات المتعلقة بموضـــوع البحث ، بـالإضـــافة إلى العينـة المختارة والأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات المتحصل عليها.

1) منهج الدراسة:

إن البحث العلمي لا يمكن أن يقوم بدون منهج واضح باعتبار هذا الأخير يساعد على الدراسة وتشخيص المشكلة موضوع البحث للإحاطة بجميع جوانبها وتحليل أبعادها ومسبباتها وصـــولا إلى تأثيرها مع الظواهر المرتبطة بها، وهذا التوصـــل إلى حلول ممكنة عن طريق نتائج محددة يمكن تطبيقها وتعميمها. [1]

ويعرف المنهج بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث لدراســة موضــوع البحث [2]. وبما أن البحوث التربوية تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم لها كما أن المعيار الأساسي في اســـتخدام منهج معين في البحث، هو ما إذا كان هذا المنهج يوفر الإجابة عن الأســـئلة المطروحة في الدراسة فقد ارتأينا اختيار المنهج الوصفي.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو أي ظواهر أخرى كما هي قائمة في الحاضر بغية تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى ".

2) مجالات الدراسة:

وينقسم مجال دراسة البحث الى ثلاثة اقسام هي:

1-1 المجال المكاني: تم تطبيق الدراســـة الميدانية بمجموعة من متوســـطات ببلدية المسيلة والتي اختيرت بطريقة عشوائية.

1-2 المجال البشري: تم اجراء الدراسة على مجموعة من الاساتذة، وهذا وفقا لموضوع الدراسة المتعلق بصعوبات التقويم في التعليم المتوسط، وعليه فإن مجتمع الدراسة يتكون من 840 استاذا موزعين على متوسطات ببلدية المسيلة، واقتصرت عينة دراستنا على 84 استاذ أي نس.10% من مجتمع الدراســة وهي نســبة كافية لتعميم النتائج المتحصــل عليها على المجتمع الاصلي.

1-3 المجال الزماني: بعد قيام مجموعة البحث بالاتصـــال بمدراء المتوســطات ببلدية المسيلة وذلك يوم: 01-03-2023، قصـد السـماح بإجراء الدراسـة الميدانية بها، تم توزيع استمارة الاستبيان يوم وامتدت مدة جمع الاستمارات إلى غاية 20ماي 2023

3) أدوات الدراسة:

تختلف طرق ووسائل جمع المعلومات باختلاف الموضوع المراد دراسته وتبعا لموضوع دراستنا الذي يعتمد أساسا على وجهة نظر الاساتذة، لذا تم الاعتماد على أداة تمثلت في استمارة استبيان مصممة من طرف الباحث يوسف حنيش في مذكرة " صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الاساتذة للتغلب عليها " لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية.

وقد تم حساب ثبات اداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية بالمعادلة التالية:

ر= .2(1-ع1+ع2 قسمة ع2

وكانت نسبة الثبات 0.73%

اما لحساب صدق الاستبيان فقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين والبالغ عددهم 7 باستعمال المعادلة التالية:

صدق البند= تقيس*100 على عدد المحكمين

وايجاد متوسطها الكلي وهو 76.01%

وقد تم الاحتفاظ بجميع العبارات المتعلقة بصعوبات التقويم، فيما تم حذف الاستراتيجيات المقترحة للتغلب على تلك الصعوبات ومصادر اكتسابها.

اشتملت استمارة الاستبيان على بيانات شخصية بالإضافة الى ثمانية وعشرون بندا موزعة على ستة ابعاد اساسية هي:

-البعد الاول: فلسفة التقويم ويشمل البنود (1،2،3،4)

-البعد الثاني: طبيعة التكوين ويشمل البنود (5،6،7،8)

-البعد الثالث: الجانب التشريعي ويشمل البنود (9،10،11،12)

-البعد الرابع: طبيعة الاهداف وكثافة البرامج الدراسية وتشمل البنود (13،14،15،16)

-البعد الخامس: بناء واستعمال الاساليب التقويمية ويشمل البنود (17،18،19،20،21،22،23،24)

-البعد السادس: تصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم ويشمل البنود (25،26،27،28)

4) مجتمع وعينة الدراسة:

4-1 تعريف العينة: العينة هي جزء معين أو نسبة معينة من افراد المجتمع الاصلي، ثم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع كله [1].

4-2 اختيار العينة: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، والعينة العشوائية هي ذلك النوع الذي يعطي احتمالات متساوية ومتكافئة لاختيار كل وحدة من المجتمع الاصلي **(إحسان محمد حسن ،1986، ص63)**

فقد اختيرت المتوسطات بطريقة بعشوائية ومن ثم اختيار الاساتذة كذلك بطريقة عشوائية والتي تمثل عينة البحث.

4-3 حجم العينة: لقد بلغ عدد العينة 84 من مجتمع البحث الكلي البالغ عددهم 840 استاذ، حيث وزعت 84 استمارة استبيان اي نسبة10% فيما تم جمع 80استمارة ولم تسترد 4 استمارات وهذا ما قلص من حجم العينة الى 80 استاذ اي نسبة 10%.

ويكمن توضيح عينة الدراسة حسب متغيراتها كما يلي:

جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

العدد والنسبة / الجنس	العدد	النسبة
الذكور	40	% 50
الإناث	40	% 50
المجموع	**80**	**% 100**

جدول رقم (3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التدريس

العدد والنسبة / الخبرة في التدريس	العدد	النسبة
من 1-5 سنوات	12	% 15
من 6-15 سنة	16	% 20
من 16سنة فما فوق	52	% 65
المجموع	**80**	**% 100**

جدول رقم (4) يبين توزيع أفرادالعينة حسب متغير المؤهل العلمي.

العدد والنسبة / المؤهل العلمي	العدد	النسبة
توظيف مباشر	25	% 31.25
خريجي المعاهد التكنولوجيا	27	% 33.75
خريجي الجامعة	28	% 35
المجموع	**80**	**% 100**

5) الثقل العلمي لأداة الدراسة:

بعد بحث مطول في الإطار النظري تم الحصـــول على اســـتمارة الاســـتبيان التي تم تطبيقها في هذه الدراسة، والتي كانت مصممة أيضا لقياس صعوبات التقويم، وبما أن الأداة مطبقة في بيئة مشابهة، فهي مناسبة للحصول على معلومات وبيانات كثيرة كما ونوعا.

6) الأساليب الإحصائية:

لمعرفة ما إذا كانت الفرضيات محققة أو غير محققة استخدمنا الوسائل الإحصائية التالية:

- النســبة المئوية وحســاب التكرارات لمعرفة صــعوبات التقويم التي يعاني منها اســاتذة التعليم المتوسط.

نم= س*100 قسمة ن

حيث نم = النسبة المئوية لكل عبارة

س= تكرار كل عبارة

ن= عدد أفراد العينة

- اختبار كا^2 لحساب دلالة الفروق في صعوبات التقويم لدى اساتذة التعليم المتوسط بالنسبة لمتغيرات الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي، ويحسب كا^2 بالمعادلة التالية:

كا^2=(التكرار المشاهد–التكرار المتوقع)^2

•التكرار المتوقع

الفصل الرابع:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.

1-عرض نتائج الدراسة

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى.

1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية.

1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة.

1-4 عرض نتائج الرابعة.

2-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الاولى.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

2-4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

تمهيد

يعتبر هذا الفصـــل من أهم الفصـــول كونه يمثل المجال الذي يتم فيه عرض البيانات المتوصل اليها وتحليلها تحليلا احصـائيا ومناقشة نتائجها حسب كل فرضـية من الفرضـيات المطروحة.

ولذا فقد تطرقنا في هذا الفصـــل الى عرض بيانات كل فرضـــية على حدى ثم تحليل هذه الفرضيات ومناقشتها للتأكد في الاخير من تحقيقها أو عدم تحقيقها.

1-عرض نتائج الدراسة.

1-1 عرض نتائج الفرضية الاولى:

" يعاني اساتذة التعليم المتوسط من صعوبات في التقويم بدرجة عالية". وقد استخدمنا النسب المئوية للتحقق من درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط.

الجدول رقم(5): يوضح درجة صعوبات التقويم لدى اساتذة التعليم المتوسط وفقا للنتائج الكلية للبنود.

العبارات	لا توجد صعوبة	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية
1-يصعب على تحديد المعلومات التي أريد تقويم التلاميذ فيها.	%43.75	%23.75	%18.75	%13.75
2-يصعب على التخلي عن ميولي الايجابية تجاه فئة من التلاميذ دون فئة أخرى.	%22.5	%20	%23.75	%33.75
3-يصعب علي منح تقديرات معبرة بدقة عن مستوى التلاميذ.	%28.75	%27.5	%21.25	%22.5
4-يصعب على طرح أسئلة متكافئة لجميع التلاميذ.	%26.25	%25	%16.25	%32.5
5-يفتقر تكويني لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة.	%36.25	%20	%21.25	%22.5

6-لم أتلق خلال تكويني لتوجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ.	%21.25	%17.5	%25	%36.25
7-ليس لدى المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي.	%33.75	%28.75	%18.75	%06.25
8-تفتقر الندوات التربوية إلى توجيهات دقيقة في التقويم.	%11.25	%18.75	%33.75	%32.25
9-الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لا يحدد بدقة مستواهم.	%11.25	%25	%32.5	%31.25
10-التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية.	%16.25	%25	%31.25	27.5
11-يصعب على إصدار أحكام صادقة على انتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية.	%17.5	%15	%21.25	%46.25
12-أجد صعوبة في تقديم حصص الدعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها.	%15	%15	%16.25	%53.75
13-يصعب على تقويم التلاميذ في بعض الدروس	%12.5	%31.25	%30	%26.25

غياب الصيغة الإجرائية لأهدافها				
14-يصعب على تقويم كل عناصر البرامج لكثافته.	%3.75	%16.25	%27.25	%52.5
15-كثرة انشغالاتي التربوية تجعلني أتأخر في إعداد الاختبارات في موعدها.	%42.5	%18.75	%27.5	%11.25
16-كثافة البرنامج الدراسي يجعلني استغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ.	%17.5	%25	%26.25	%31.25
17-يصعب على إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.	%28.75	%13.75	%30	%27.5
18-أجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية.	%37.5	%27.5	%21.25	%13.75
19-أجد صعوبة في اختيار الأداة المناسبة.	%26.25	%27.5	%22.5	%23.75
20-أجد صعوبة في إعداد الأسئلة الشفهية.	%56.25	%20	%11.25	%12.5
21-أجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.	%42.5	%22.5	%20	%15
22-يصعب على إجراء المقابلة بصورة جيدة.	%30	%32.5	%17.5	%20
23-أجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية.	%23.75	%22.5	%26.25	%27.5

24-أجد صعوبة في تصحيح الاختبارات الادائية.	%26.25	%26.25	%31.25	%16.25
25-أجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ.	%26.25	%22.25	%20	%31.25
26-أجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين.	%21.5	%23.75	%21.25	%33.75
27-يصعب على استعمال الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل النتائج.	%22.5	%20	%21.25	%32.25
28-يصعب على تفسير نتائج التقويم التي أتحصل عليها.	%20	%22.5	%21.25	%32.25
المجموع	%24.40	%22.39	%23.54	%28.63

التعليق: من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح أن نسبة 28.63% من الاساتذة يعانون صعوبات التقويم بدرجة عالية و23.54% بدرجة متوسطة و22.39% بدرجة منخفضة ، في حين أن نسبة 24.40%لا يعانون صعوبات في التقويم.ولقد توافقت هذه النتائج الى حد ما مع دراسة يوسف خنيش التي خلصت الى أن الأساتذة في التعليم المتوسط يعانون من صعوبات في التقويم .

الجدول رقم(6): يوضح ترتيب درجات الصعوبات وفقا للأبعاد.

ترتيب الصعوبة وفقا للابعاد						
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم.	%30.31	%24.04	%20	%25.62	%100	
صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين.	%25.62	%21.25	%24.68	%24.31	%100	
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي.	%15	%20	%25.31	39.68	%100	
صعوبات مرتبطة بطبيعة الأهداف وكثافة البرامج الدراسية.	%19.06	%22.81	%27.87	%30.31	%100	
صعوبات مرتبطة ببناء واستعمال الأساليب التقويمية.	%33.90	%24.06	%22.5	%19.53	%100	
صعوبات مرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم.	%22.56	%22.18	%20.93	%32.37	%100	

مجموع الأبعاد.	%24.40	%22.39	%23.54	%28.63	%100	

التعليق: من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح لنا أن الاساتذة التعليم المتوسط يعانون صعوبات في التقويم بدرجات متفاوتة ،فالصعوبات المرتبطة بالجانب التشريعي تمثل 84.99% في حين نسبة 15% لا يعانون صعوبات ، وتليها صعوبات مرتبطة بطبيعة الاهداف وكثافة المراجع الدراسية بنسبة 80.99% ونسبة 19% لا يعانون صعوبات ،أما الصعوبات المرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم بنسبة 75.48% في حين 22.56% لا يعانون صعوبات ، ثم صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين بنسبة 70.24%ونسبة 25.62% لاتوجد صعوبة ، والصعوبات المرتبطة بفلسفة التقويم بنسبة 69.66% أما الذين لا يعانون صعوبات فكانت نسبتهم 30.31% وأخيرا الصعوبات المرتبطة ببناء واستعمال الاساليب التقويمية بنسبة 66.09%.

1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

"لايوجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس .

جدول رقم (7): يبين الفروق في درجة صعوبات التقويم بين الذكور والاناث وفقا للابعاد

الابعاد	كا^2		مستوى الدلالة
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	**4.25**		
صعوبات مرتبطة بالجانب التكوين	2.80	الجدولية	
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	**2.85**		
صعوبات مرتبطة بطبيعة الاهداف وكثافة البرامج الدراسية	**4.02**		
صعوبات مرتبطة ببناء واستعمال الاساليب التقويمية	**3.70**		
صعوبات مرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم	**6.31**		
متوسط الابعاد	**4.03**		

التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول عدم وجود فروق في درجة الصعوبة حسب الخبرة في التدريس وفقا للأبعاد، بحيث تراوحت كا^2 المحسوبة في كل الابعاد ما بين 3.99و8.07 وهي اقل من الجدولية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الصعوبة حسب متغير الجنس. وهذا ما يتوافق مع دراسة يوسف خنيش حيث انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات التقويم حسب متغير الجنس.

1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

" لا يوجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط حسب للمؤهل العلمي.

جدول رقم (10) يوضح الفروق في درجات صعوبات التقويم حسب الخبرة التدريسية .

رقم الصعوبة	الخبرة في التدريس	لاتوجد صعوبة	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	كا^2	الدلالة
01	توظيف مباشر	09	06	05	05	10.27	غير دال إحصائيا عند (0.05)
	خريجي المعهد التكنولوجي	13	04	08	02		
	خريجي الجامعة	14	10	01	03		
02	توظيف مباشر	06	06	06	07	2.10	
	خريجي المعهد التكنولوجي	06	04	05	12		
	خريجي الجامعة	06	07	06	09		
03	توظيف مباشر	09	07	05	04	18.22	دال إحصائيا عند (0.05)
	خريجي المعهد التكنولوجي	02	05	07	13		
	خريجي الجامعة	12	09	05	02		
04	توظيف مباشر	10	06	02	07	4.59	غير دال إحصائيا عند (0.05)
	خريجي المعهد التكنولوجي	05	05	06	11		
	خريجي الجامعة	07	08	05	04		
05	توظيف مباشر	09	07	05	04		

	10.77	10	08	02	07	خريجي المعهد التكنولوجي	
		03	05	07	13	خريجي الجامعة	
	5.11	11	05	02	07	توظيف مباشر	06
		11	07	05	04	خريجي المعهد التكنولوجي	
		07	08	07	06	خريجي الجامعة	
	4.47	03	03	07	12	توظيف مباشر	07
		01	07	09	10	خريجي المعهد التكنولوجي	
		01	05	07	15	خريجي الجامعة	
	3.62	10	08	05	02	توظيف مباشر	08
		12	09	04	02	خريجي المعهد التكنولوجي	
		07	10	06	05	خريجي الجامعة	
	5.34	08	06	08	03	توظيف مباشر	09

	خريجي المعهد التكنولوجي	01	05	11	10		
	خريجي الجامعة	05	08	08	07		
10	توظيف مباشر	03	05	08	09	5.56	غير دال إحصائيا عند (0.05)
	خريجي المعهد التكنولوجي	06	05	09	07		
	خريجي الجامعة	05	11	07	05		
11	توظيف مباشر	05	05	04	11	5.91	
	خريجي المعهد التكنولوجي	05	01	06	15		
	خريجي الجامعة	05	07	05	11		
12	توظيف مباشر	03	02	06	14	10.84	

		19	04	02	02	خريجي المعهد التكنولوجي	
		11	03	07	07	خريجي الجامعة	
	4.30	07	06	08	04	توظيف مباشر	13
		10	09	07	01	خريجي المعهد التكنولوجي	
		06	08	09	05	خريجي الجامعة	
	2.28	14	05	05	01	توظيف مباشر	14
		16	07	03	01	خريجي المعهد التكنولوجي	
		12	10	05	01	خريجي الجامعة	
	7.69	03	08	02	12	توظيف مباشر	15

	خريجي المعهد التكنولوجي	08	05	10	04		
	خريجي الجامعة	15	07	04	02		
16	توظيف مباشر	04	08	06	07	5.37	
	خريجي المعهد التكنولوجي	03	04	10	10		
	خريجي الجامعة	07	08	06	07		
17	توظيف مباشر	09	03	04	09	8.31	
	خريجي المعهد التكنولوجي	04	03	10	10		
	خريجي الجامعة	10	05	09	04		
18	توظيف مباشر	09	09	05	02	9.61	
	خريجي المعهد التكنولوجي	08	06	05	08		
	خريجي الجامعة	13	09	05	01		
19	توظيف مباشر	09	05	07	04	5.04	
	خريجي المعهد التكنولوجي	05	07	06	09		
	خريجي الجامعة	07	10	05	06		
20	توظيف مباشر	20	06	02	05	16.04	دال إحصائي عند
	خريجي المعهد التكنولوجي	10	06	07	04		

	خريجي الجامعة	22	05	01	00		(0.05)
21	توظيف مباشر	11	05	04	05	9.58	غير دال إحصائيا عند (0.05)
	خريجي المعهد التكنولوجي	08	05	08	06		
	خريجي الجامعة	16	08	04	01		
22	توظيف مباشر	07	08	04	06	5.09	
	خريجي المعهد التمنولوجي	07	08	04	08		
	خريجي الجامعة	11	09	06	02		
23	توظيف مباشر	06	05	05	09	7.16	
	خريجي المعهد التكنولوجي	03	09	07	08		
	خريجي الجامعة	10	05	08	07		
24	توظيف مباشر	07	03	08	07	6.22	
	خريجي المعهد التكنولوجي	07	08	09	03		
	خريجي الجامعة	07	10	08	03		
25	توظيف مباشر	05	07	05	08	15.26	دال إحصائيا عند (0.05)
	خريجي المعهد التكنولوجي	05	02	07	13		
	خريجي الجامعة	12	09	04	03		
26	توظيف مباشر	05	05	07	08		

	خريجي المعهد التكنولوجي	05	03	07	12	8.32	
	خريجي الجامعة	08	10	03	07		غير دال إحصائيا عند (0.05)
27	توظيف مباشر	07	06	04	08	5.11	
	خريجي المعهد التكنولوجي	06	02	07	12		
	خريجي الجامعة	06	08	05	09		
28	توظيف مباشر	05	05	04	11	3.16	
	خريجي المعهد التكنولوجي	05	06	05	11		
	خريجي الجامعة	06	07	08	07		

التعليق: من خلال الجدول يتبين عدم وجود فروق في درجة صعوبة التقويم بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي في كل البنود ماعدا البند (03،20،25)، وبالتالي فإن كا^2 المحسوبة الكلية تساوي 7.15 وهي أقل من المجدولة، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الخبرة لم تتوافق مع دراسة خلود علي مراد والتي مفادها وجود فروق في درجة صعوبة التقويم حسب متغير الخبرة.

جدول رقم (11): يوضح الفروق في درجة صعوبات التقويم حسب المؤهل العلمي وفقا للأبعاد.

الابعاد	كا^2	الجدولية	مستوى الدلالة
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم .	8.79		غير دال
صعوبات مرتبطة بالجانب التكوين.	6		
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي .	6.91		

صعوبات مرتبطة بطبيعة الأهداف وكثافة البرامج الدراسية.	4.91	12.59	إحصائيا عند (0.05)
صعوبات مرتبطة ببناء واستعمال الأساليب التقويمية .	8.37		
صعوبات مرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم .	7.96		
متوسط الأبعاد.	7.15		

التعليق: يتضـــح لنا من خلال الجدول عدم وجود فروق في درجة الصـــعوبة التي تعزى إلى المؤهل العلمي وفقا للأبعاد، فقد تراوحت كا^2 المحســـوبة في جميع الأبعاد بين 4.91 و 8.79 وهي أقل من الجدولية وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبة التقويم التي يعاني منها أســـاتذة التعليم المتوســـط حســـب المؤهل العلمي وهذا مايتوافق مع دراســـة يوســـف خنيش بعدم وجود فروق في درجة صـــعوبات التقويم بين الأســـاتذة خريجي الجامعات وخريجي المعاهد التكنولوجية للتربية.

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات :

2-1 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى :

في محاولة لمعرفة صـــدق الفرضـــية الأولى والتي مفادها " يعاني اســـاتذة التعليم المتوسط من صعوبات في التقويم بدرجة عالية".

وبعد ما قمنا بتبويب البيانات وعرضها وتحليلها إحصائيا، اتضح لنا أن اساتذة التعليم المتوســط يعانون من صــعوبات في التقويم بدرجة عالية، ويتضــح ذلك من خلال الجدولين (4،5) حيث أن الاســاتذة يعانون من صــعوبات في التقويم بدرجة عالية وقدرت النســبة ب 27.33%وهذا حسب وجهة نظر الاساتذة وفقا للنتائج الكلية للبنود .

أما الجدول رقم (5) فقد تبين أن اســاتذة التعليم المتوســط يعانون من صــعوبات في التقويم بدرجة عالية حســـب الأبعاد بمســـتويات متفاوتة، فالصـــعوبات المرتبطة بالجانب

التشـريعي قدرت ب39.68% والصـعوبات المرتبطة بتصـحيح وتحليل وتفسـير نتائج التقويم 32.37% والصـعوبات المرتبطة بطبيعة الاهداف وكثافة البرامج الدراسـية ب 30.31% ثم الصـعوبات المرتبطة بطبيعة التكوين ب24.31%واخيرا الصـعوبات المرتبطة ببناء واستعمال الاساليب التقويمية ب 19.53%.

ومن كل ما سبق من نتائج الدراسة حسب وجهة نظر

الاساتذة يتضح أن اساتذة التعليم المتوسط يعانون صعوبات في التقويم بدرجة عالية.

ومنه يمكن القول أن الفرضـــية الاولى قد تحققت، وهذا حســـب ما تحصـــلنا عليه من نتائج.

3-1 مناقشة نتائج في ضوء الفرضية الثانية:

في محاولة لمعرفة صـــدق الفرضـــية الثانية والتي مفادها أنه "لا توجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس"

وبعد القيام بتبويب البيانات وعرضـها وتحليلها إحصـائيا اتضـح لنا من خلال الجدولين رقم (06،07) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صـعوبات التقويم بين الذكور والإناث حيث كانت كا^2 المحســـوبة تســـاوي 4.03 وهي أقل من المجدولة التي قدرت ب 7.81.

وكذلك من خلال الجدول رقم (07) تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإنـاث في درجة صـــعوبات التقويم في كل الابعاد، حيث تراوحت كا^2 المحســـوبة بين 2.80 و6.31 وهي أقل من الجدولية كذلك.

ومن كل ما ســبق يتضـــح أن لا توجد فروق في درجة صـــعوبات التقويم التي يعاني منها الاساتذة في التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس.

ومنه يمكن القول أن الفرضـــية الثانية قد تحققت وهذا حســـب ما تحصـــلنا عليه من النتائج.

3-2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثالثة :

في محاولة لمعرفة صـدق الفرضـية الثالثة والتي مفادها أنه " لا توجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط حسب الخبرة في التدريس "

وبعد القيام بتبويب البيانات وعرضـــها وتحليليها اتضـــح لنا من خلال الجدولين رقم (08،09) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجة صـــعوبات التقويم وفقا لمتغير الخبرة ، حيث قدرت كا^2 المحسوبة 6.41 وهي أقل من الجدولية والتي كانت 12.59.

ومن خلال الجدول رقم (09) يتضـح عدم وجود فروق في درجة صـعوبات التقويم في كل الابعاد وفقا لمتغير الخبرة ، حيث تراوحت المحســـوبة بين 6.41 وهي أقل من الجدولية ايضـا. ومن كل ماسبق يتضـح أنه لاتوجد فروق في درجة صـعوبات التقويم التي يعاني منها الاساتذة في التعليم المتوسط وفقا لمتغير الخبرة .

ومنه يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت وهذا حسب ماتحصلنا عليه من نتائج.

2-4- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرابعة :

في محاولة لمعرفة صـدق الفرضـية الرابعة والتي مفادها أنه " لاتوجد فروق في درجة صعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط حسب متغير المؤهل العلمي ".

وبعد القيام بتبويب البيانات وتحليلها إحصـــائيا اتضـــح لنا من خلال الجدولين رقم (10،11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجة صـــعوبات التقويم وفقا لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت كا^2 المحسـوبة تسـاوي 7.15 وهي أقل من الجدولية والتي كانت 12.59.وكذلك يتضـــح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق في درجة صـــعوبات التقويم في كل الابعاد وفقا لمتغير المؤهل العلمي حيث كا^2 المحســـوبة قدرت 7.15 وهي أقل من الجدولية .

ومن كل ما سـبق يتضـــح أنه لا توجد فروق في درجة صـــعوبات التقويم التي يعاني منها اساتذة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

ومنه يمكن القول أن الفرضـــية الرابعة قد تحققت وهذا حســـب ما تحصـــلنا عليه من نتائج.

الاستنتاج العام:

بعد عرض الفرضيات وتحليلها ومناقشتها إحصائيا من خلال إجابات الاساتذة عن الأسئلة المطروحة تم تحقق الفرضيات الأربعة، بحيث يمكن القول أن اساتذة التعليم المتوسط يعانون صعوبات في التقويم بدرجة عالية وهذا ما أكدته دراسة يوسف خنيش؛ فقد تبين وجود صعوبات بدرجة عالية مرتبطة بالجانب التشريعي وتتمثل في صعوبة في تقديم حصص الدعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها، وكذا صعوبة إصدار أحكام صادقة على انتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية.

وأبرزت النتائج كذلك وجود صعوبات بدرجة عالية مرتبطة بتصحيح وتفسير وتحليل نتائج التقويم، ويظهر في صعوبة تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين وصعوبة بناء واستعمال الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج وتفسيرها؛ كما أن طبيعة الأهداف وكثافة البرامج الدراسية لها تأثير كبير على العملية التقويمية فبكثافة البرامج الدراسية يجد الاستاذ صعوبة في تقويم كل عناصره، وبالتالي فإنه يضطر إلى تقويم التلاميذ في جزء منه وبذلك لا يصدر أحكاما صادقة عن مدى فهم التلاميذ لجميع عناصر البرامج الدراسي، وكذلك لا يجد الوقت الكافي لمراقبة وتقويم الواجبات المنزلية.

كما أكدت النتائج وجود صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم كتدخل العوامل الذاتية في العملية التقويمية كعدم قدرة الاستاذ على التخلي عن ميوله الإيجابية اتجاه فئة من التلاميذ دون فئة أخرى، والتي تؤدي به إلى طرح أسئلة غير متكافئة لجميع التلاميذ.

إضافة إلى هذه الصعوبات أبرزت النتائج كذلك الصعوبات المرتبطة بطبيعة التكوين الذي يتلقاه الاستاذ خصوصا، فالاستاذ يعاني نقصا في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ، كما أن الندوات التربوية تفتقر إلى توجيهات دقيقة خاصة بالتقويم، ويعاني الاستاذ أيضا نقصا في كيفية إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.

كما أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة صعوبات التقويم وفقا لمتغير الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي.

الخاتمة

الخاتمة :

يعد التقويم جزءا أساسيا في العملية التعليمية نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات المنشودة أو المرسومة التي ينتظر منها أن تنعكس إيجابيا على الفرد المتعلم ، والعملية التربوية سواء بسواء ، كما يعد تقويم أداء الاستاذ ركنا مهما في العملية التعليمية لما له من تأثير قوي مباشر في أدائه التعليمي وممارسته التعليمية من جهة وفي الفرد المتعلم أو فكرة أو وجدانه من جهة أخرى ، غير أن تعرض هؤلاء الاساتذة إلى صعوبات التقويم المختلفة أدى إلى الكثير من السلبيات التي انعكس أثرها على أداء التلاميذ والاستاذ . ومنه جاءت الدراسة للكشف عن بعض صعوبات التقويم التي يعاني منها الاساتذة في مرحلة التعليم المتوسط، حيث اتضح أن الاساتذة يعانون من صعوبات في التقويم بدرجة عالية وفي مختلف الابعاد ، كما أوضحت الدراسة عدم فروق في درجة صعوبات التقويم سواء حسب متغير الجنس أو الخبرة في التدريس أو حسب المؤهل العلمي ، مما يستوجب البحث عن الإستراتيجيات اللازمة للتغلب على تلك الصعوبات التي تعرقل السير الحسن للعملية التقويمية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

المعاجم :

1- ابن منظور ، لسان العرب (القاهرة: دار الحديث، 2003)،ج5.

2- ابن منظور ، لسان العرب (القاهرة : دار الحديث ، 2003)،ج7.

01- أحمد ماهر،الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية للأفراد (ط1،مصر:الدار الجامعية،2003).

02- أحمد يعقوب ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (الأردن:الجنادرية ،2007).

03- أحمد محمد الطبيب ،التقويم والقياس النفسي والتربوي (ط1،مصر :المكتب الجامعي الحديث ،1999).

04- إحسان محمد حسن ،الأسس العلمية لمنهج البحث العلمي الاجتماعي (ط2،بيروت : دار الطلبة للنشر ،1986).

05-أ نور عقل ، نحو تقويم أفضل (ط2؛بيروت: دار النهضة العربية ،2001).

06- أنطوان حبيب رحمة ،تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه(تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،1992).

07- إتحاد المعلمين العرب والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،توحيد السلم التعليمي في البلاد العربية على ضوء إستراتيجية تطوير التربية العربية (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،1986).

08- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلاميذ والمدرس (ط1؛القاهرة: دار الفكر العربي،2002).

09- جابر عبد الحميد جابر،طاهر محمد عبد الرزاق ،أسلوب التنظيم بين التعلم والتعليم (الدوحة: دار النهضة العربية ،1978).

10- وهيب سمعان وآخرون، دراسة في المناهج (مصر:مكتبة الأنجلومصرية،1996)

11- الزويغي الغنام،منهاج البحث في علوم التربية (بغداد: مطبعة المعاني ،1974).

12- زكريا محمد الطاهر و أخرون ،مبادئ القياس والتقويم في التربية (ط1؛الأردن: الدارالعلمية الدولية،2002).

13- الطاهر زرهوني ،التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال (ط1؛ الجزائر : المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،1991).

14- يوسف قطامي ،ونايفة قطامي ، سيكو لوجية التدريس (ط1؛ الأردن :دار الشروق ،2001).

15- مهدي محمود سالم ، التربية الميدانية وأساليب التدريس (ط2؛ السعودية : مكتبة العبيكان ،1998).

16- محي الدين توق ،علم النفس التربوي (ط1؛ الأردن : دار الفكر ،2001).

17- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (البليدة : قصر الكتاب ،1997).

18- محمد زياد حمدان ،تقييم التحصيل اختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية (ط1؛ الأردن: دار التربية الحديثة ، 2001).

19- محمد محمود الحيلة ،التصميم التعليمي نظرية وممارسة (ط1؛ الأردن: دار المسيرة ،1999).

20- محمد سامي منير، المدرس المثالي "نحو تعليم أفضل " (القاهرة : دار غريب ،2000).

21- محمد عبد العزيز الغرباوي ،التربية الصفية للمعلمين (ط1؛ الأردن : مكتبة المجتمع العربي،2008).

22- محمد عبد الرحيم عدس ، المعلم الفاعل والتدريس الفعال (ط1؛ عمان : دار الفكر ،2000).

23- محمود عبد الحليم حامد منسي ، التقويم التربوي (الاسكندرية : دار المعرفة،1998).

24- محمود عبد الحليم حامد منسي واحمد صالح، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء (مصر: د ت).

25- مصطفى عبد السميع،سهير محمد حولة ،إعداد المعلم تنميته وتدريبه (ط1؛ عمان: دار الفكر ،2005).

26- مروان أبو حويج ، سمير أبو مغلي ،إبراهيم الخطيب ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط1؛ عمان: الدار العلمية والدولية ودار الثقافة ،2002).

27- نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان ، مبادئ القياس والتقويم في التربية (ط3؛ الأردن : دار الفكر ،2005).

28- نبيل عبد الهادي ، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي (ط2؛ الأردن : دار وائل ،2001).

29- نقادى محمد وأخرون، القياس والتقويم في قراءة في التقويم التربوي (الجزائر :1993).

30- سامي محمد ملحم ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط1؛ الأردن : دار المسيرة ، 2000).

31- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال (دار الشروق ، 2006).

32- سعد لعمش ، التقويم في المواد العلمية (المكتبة الوطنية الجزائرية ، 1999).

33- عبد المجيد سيد أحمد و أخرون ، التقويم التربوي الأسس والتطبيقات (ط1؛ القاهرة :دار الأمين،1996).

34- عبد الرحمن العيسوي ، الاختبارات والمقاييس النفسية (الإسكندرية : منشأة المعارف،2003).

35- عزيز سمارة ،عصام نمر ، مبادئ القياس والتقويم في التربية (ط1؛عمان : دار الفكر ،2000).

36- علي أوحيدة ،الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس،1997).

37- علي مهدي كاظم ،القياس والتقويم (ط1؛ الأردن: دار الكندي ،2001).

38- علي راشد ، اختبار المعلم وإعداد ودليل التربية العلمية (القاهرة : دار الفكر ،1996).

39- عثمان حسن عثمان، المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية (الجزائر: منشورات الشهاب ، دت).

40- العربي عقون ، المدخل إلى التقييم التربوي (الجزائر: دار الهدى ، 2006).

41- الفاضل بن حميدة الكثيري ، المنهج التربوي ونظام التقييم دراسة تربوية في المناهج التعليمية (ط1؛ بيروت : دار الهادي ، 2006).

42- فؤاد سليمان قلادة ، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم (مصر: مكتب بستان المعرفة ،2005).

43- صلاح احمد مراد، أمين علي سليمان ، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها (الكويت : دار الكتاب الحديث،2002).

44- صلاح الدين علام ،تصميم وبناء أدوات تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية (القاهرة: دار الفكر العربي ،1997).

45- صلاح الدين علام ،القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسيته،تطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة (القاهرة : دار الفكر العربي ، 2006).

46- رائدة خليل سالم ، التعليم الابتدائي (ط1؛ عمان : مكتب المجتمع العربي ،2008).

47- رونية أوبير ، التربية العامة ، ترجمة : عبد الله الدائم (ط7؛ بيروت : دار العلم للملايين ، 1991).

48- رشيد زرواتي ، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (ط1؛ دار هومة ، 2000).

49- توما جورج خوري ، الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها (ط2؛ بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات ، 1991).

50- تركي رابح، مناهج البحث العلمي في علوم التربية وعلم النفس (الجزائر : المؤسسة الوطنية للكتاب ،1984).

51- غالب عبد المعطي الفريجات ، التعليم الأساسي وكفايته التعليمية (ط2؛ عمان : دار المناهج، 2007).

القرارات:

-المرسوم التنفيذي رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 الذي ينص على تــأسيس المعاهد التكنولوجية.

الرسائل الجامعية:

-يوسف خنيش ، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط وإستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا ، جامعة باتنة ، 2005).

المجلات:

1- محمد أرزقي بركان ،" دور التقويم التربوي في تحسين الأداء " ،قراءات في التقويم التربوي (جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، باتنة ، 1993).

2- محمد الطاهر طالبي ، "تقويم الدارس للتعليم " المجلة الجزائرية للتربية (العدد 04، 1995).

3- ناجي تمار ، " تقنيات التقويم " قراءات في التقويم التربوي (جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، باتنة ، 1993).

4- نور الدين جبالي ، " نحو تقويم تربوي موضوعي نظرة نقدية " مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية (العدد04 ديسمبر 1995).

5- فاطمة عبد الوهاب ، " الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائي لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي " مجلة العلوم التربوية والنفسية (المجلد الثاني ، العدد الثالث ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، سبتمبر 2001).

6- خلود علي مراد ، " أساليب التقويم لدى معلمين ومعلمات الحلقة الأولى التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي "، مجلة العلوم التربوية والنفسية (المجلد الثاني ، العدد الرابع ، فصلية ، محكمة ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، سبتمبر 2001).

الملاحق

البيانات الشخصية

- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

- الخبرة في التدريس: من 1-5 سنوات ☐

من 6سنوات – 15سنة ☐

من 16 سنة فما فوق ☐

-المؤهل العلمي : توظيف مباشر ☐

خريجي المعهد التكنولوجي ☐

خريجي الجامعة ☐

الابعاد	العبارة	لاتوجد صعوبة	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية
فلسفة التقويم	-تشكل لي فلسفة التقويم صعوبة في 1- يصعب علي تحديد المعلومات التي أريد تقويم التلاميذ فيها.				
	2- يصعب علي التخلي عن ميولي الايجابية تجاه فئة من التلاميذ دون فئة أخرى.				
	3- يصعب علي منح تقديرات معبرة بدقة عن مستوى التلاميذ.				
	4- يصعب علي طرح أسئلة متكافئة لجميع التلاميذ.				
طبيعة التكوين	تشكل لي طبيعة التكوين صعوبة 5- يفتقر تكويني لتوجيهات في كيفية إعداد الامتحانات بصورة جيدة.				
	6- لم أتلق خلال تكويني لتوجيهات في كيفية تقويم ذكاء التلاميذ.				
	7- ليس لدي المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي.				
	8- تفتقر الندوات التربوية الى توجيهات دقيقة في التقويم				

الجانب التشريعي	-يشكل لي الجانب التشريعي صعوبة في : 9- الاعتماد فقط على التقديرات النهائية للتلاميذ لا يحدد بدقة مستواهم					
	10- التقيد بمذكرة الدرس يقلل من دور التقويم في العملية التعليمية					
	11- يصعب علي إصدار أحكام صادقة على انتقال التلاميذ لارتباطها بالخريطة التربوية.					
	12- أجد صعوبة في تقديم حصص الدعم للتلاميذ بسبب الحجم الزمني القليل الممنوح لها.					
طبيعة الاهداف وكثافة البرامج الدراسية	-تشكل لي طبيعة الأهداف وكثافة البرامج التدريسية صعوبة في : 13- يصعب علي تقويم التلاميذ في بعض الدروس بسبب غياب الصياغة الإ جرائية لأهدافها.					
	14- يصعب علي تقويم كل عناصر البرنامج لكثافته.					
	15- كثرة انشغالاتي التربوية تجعلني اتاخر في إعداد الاختبارات في موعدها.					
	16- كثافة البرنامج الدراسي يجعلني استغني عن تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ.					
بناء واستعمال الأساليب التقويمية	-تشكل لي بناء واستعمال الاساليب التقويمية صعوبة في: 17- يصعب علي إعداد جدول مواصفات بناء الاختبار.					
	18- أجد صعوبة في استعمال الاختبارات الموضوعية.					
	19- أجد صعوبة في اختيار الأداة المناسبة للتقويم.					
	20- أجد صعوبة في إعداد الأسئلة الشفهية.					
	21- أجد صعوبة في استعمال أسلوب الملاحظة.					
	22- يصعب علي إجراء المقابلة بصورة جيدة.					

	23- أجد صعوبة في إعداد الاختبارات المقالية.				
	24- أجد صعوبة في استعمال الاختبارت الأدائية.				
تصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم.	-يشكل لي تصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقويم صعوبة في: 25- أجد صعوبة في تصحيح مختلف نشاطات التلاميذ.				
	26- أجد صعوبة في تصحيح إجابات التلاميذ من أثر التخمين.				
	27- يصعب علي استعمال الأساليب الإحصائيةاللازمة لتحليل نتائج التلاميذ.				
	28- يصعب علي تفسير نتائج التقويم إلي أتحصل عليها.				

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

مسيلة في 2023/02/13

إلى السيد: مدير التربية لولاية المسيلة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية طيبة وبعد

في إطار انجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لطلبة السنة الثانية ماستر.

الشعبة: علوم التربية **التخصص:** القياس النفسي والتقويم التربوي

نرجومن سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطلبة المذكورين أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: صعوبات التقويمالتربوي في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة – دراسة ميدانية بإكمالية بلال بن رباح بجبل امساعد بالمسيلة

المشرف: الدكتورة حميدة زموري / الدكتور حلباني عبد الكريم

- **اسم ولقب الطالب:** موسى قبي **رقم التسجيل:** 1800473573

في الفترة من: 01/ 03/ 2023 إلى 15 / 03 / 2023

في الأخير، تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

نائب رئيس القسم للبحث العلمي

د. سعودي احمد

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

الدكتور شموز فلال ابراهيم