العوامل المعرقلة لكفايات تقويم العملية التعليمية لدى المعلم.

د. خنيش يوسف
جامعة محمد الأمين دباغين،
سطيف2
khenniche_y@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:2016/03/12 تاريخ القبول:2016/10/29

الملخص:

نسعى في هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية التقويمية من خلال قراءة لعوامل صعوبة القياس والتقويم، التكوين، الجانب التشريعي، بناء وإعداد أساليب التقويم المناسبة، كثافة البرامج، تحديد الأهداف بصورة دقيقة، وتصحيح وقراءة النتائج. استندت هذه الدراسة في جانبها الميداني على عينة تتكون من 88 أستاذا وأستاذة وبالاعتماد على استبيان وباستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة. كشفت النتائج وجود صعوبات في التقويم بنسبة 30،86 .% كما كشفت النتائج عدم وجود فروق تعود الى متغير الجنس او مصدر التكوين

الكلمات المفتاحية: العوامل المعرقلة –الكفايات – التقويم -العملية التعليمية.

Abstract:

The present study attempts to uncover the status of the assessment process by reviewing several factors, based on studies and researches, which the researcher believes they are disruptive to the assessment proces; such as, the difficulty of measurement and evaluation, the formation process, the legislation process, the building and preparation of appropriate assessment methods, the curricula's density, setting precise objectives, and correcting and reading of results. This study is based on a fieldwork in an attempt to validate the following hypotheses:

- We expect difficulties in assessment for teachers of middle school,

- We expect that there are no differences in the assessment difficulties of the teachers of middle school according to the gender variable, or variable source configuration.

In the present study, we used a sample of 88 teachers (both males and females) and a questionnaire with appropriate statistical methods for analysis. The results revealed that there exist difficulties in the assessment process with 86,30%. Besides, the results showed that there are no differences due to gender variable, or source of training.

Keywords: Disruptive factors, competencies, assessment, educational process.

المقدمة:

يعتبر التقويم من المكونات الهامة المشكلة للعملية التعليمية والعنصر الفعال فيها والأسلوب الذي يسعى لتفعيل باقي عناصرها ويعمل على تطويرها وإن كل مجهود يبذل للنهوض به ، و دفعه نحو الأمام هو مجهود يعود بالفائدة على باقي العناصر الأخرى، هذا ما يجعل أهمية إعادة النظر فيه تزداد أكثر خاصة مع الاهتمام الكبير للدول بالتربية عملا على تحسين عائد ومردود العملية التعليمية ; كما يستحيل القيام بأي إصلاح تربوي بصورة جدية وأكثر فاعلية دون المرور بمعرفة واقع العملية التقويمية السائدة فيه ، لأن التقويم هو الذي يساعد المدرس في التحكم بدقة في العملية التدريسية ويوضح له درجة حصوله على الكفاية اللازمة لذلك، وفي نفس الوقت يكشف للتلاميذ قدراتهم ويوضح لهم نقاط قوتهم وضعفهم وذلك في كل مجالات النمو حتى لا يعتبر التقويم مرتبط بمجال دون آخر ،هذا ما يجعله يستعمل عدة أدوات تختلف باختلاف المخرجات والمجال السلوكي الذي تنبثق منه ،كما أنه يلازم العملية التعليمية مع اختلاف مراحلها، سواء كان ذلك قبل بداية الدرس أو أثناء أو بعد نهايته وهذه المسايرة هي التي تجعله عنصر فعال يختلف عن باقي عناصر المنظومة التربوية .

ومن الأمور التي تعترضه تلك التي تتعلق بالتعامل مع السلوك الإنساني الذي يتميز بالتغير الدائم وعدم الثبات، وتغير حالة المقوم وعدم ثباتها، كما قد تتدخل الذاتية كما بينت ذلك دراسة " **روزنتال وجاكسون 1970** Rosenthal et jakson"حيث توصلا إلى أنه إذا أعطي المعلمين معلومات افتراضية وليست حقيقية عن التلاميذ، فإن تحصيل هؤلاء التلاميذ يكون مطابقا لتوقعات المعلمين (علام، م . 1993: 97) .

و من العوامل أيضا الناجمة عن خطأ القياس وعدوى التقويم وهو الشيء الذي يصعب عليه الحكم بدقة عن مستوى التلميذ، علما أن التقويم يعني المراقبة قبل

الحكم والعمل على تصحيح الأخطاء التي يفرزها فور وقوعها. وهو ما ذهب إليه الباحثون منهم" **توماس ها ستنجس** Tomass Hastenges"حيث اعتبر أن دور التقويم يكمن في تحسين التدريس والتعلم (و هو ما ذهب إليه أيضا " **ديوي** Dewy" حيث اعتبر أن التقويم لا يهدف فقط إلى مراقبة المخرجات النهائية بل هو وسيلة تقديم المعلومات لتحسين العملية التعليمية (بوعلاق ،م.1999: 39)

واعتبر" **محمد أيت موحي وزملاؤه**" أن التقويم لا يرتبط بإصدار أحكام نهائية بل يعمل على تحقيق الأهداف. ورغم هذه الدعوات لكن الواقع السائد والنظرة للتقويم- حسب علم الباحث- مقتصرة على تقديم تقديرات لفظية أو عددية والحكم النهائي على التلاميذ بالنجاح أو الرسوب رغم مختلف القرارات التي خرجت بها بعض الملتقيات منها توصيات الندوة الوطنية لمناقشة إصلاح المنظومة التربوية جوان 1989 .والتي دعت إلى تطوير أساليب التقويم وتعديل إجراءات الانتقال خلال مختلف الأطوار وذلك بأخذ أعمال التلميذ ونشاطاته بعين الاعتبار (بوعلاق،.1999 :40)

إن تحكم المربي في العملية التقويمية والتغلب على صعوباتها مرتبط أساسا بفعالية التكوين الذي تلقاه بنمطيه الأولي والمتواصل والذي يتغلب عليه الطابع النظري على حساب التطبيقي (زرهوني،.1991 :188)

حيث يقل تمثيل الأدوار في تكوين المربين خريجي المعاهد التكنولوجية وينعدم تماما لدى خريجي الجامعات ،والتركيز في إعدادهم على كيفية التعليم لا على كيفية التقويم على حد تعبير" **هنري بيرون** H.Piron"وهذا ما أكدت عليه دراسة" **محمد سيف الدين فهمي"1984** حول تحديات ومشكلات تربية المعلم ،حين توصل إلى أن المقررات الممنوحة والمواد الدراسية التي تعتمد عليها معاهد التكوين عبارة عن حشد للمعارف وتجاهل لبعض المقاييس الهامة أو نقص التكوين فيها (المديرية الفرعية للتكوين .1975: 27) وفي عملية مسح لآراء معلمي المراحل المتوسطة والتي قام بها"

بيترسكيلز Peter Scales" فيما يتعلق بتحقيق جودة برامج الإعداد المهني والمواصفات المطلوبة دعا إلى إعداد المعلمين بصورة تراعي فيها كل المهام منها التقويم وأشار كل من " **أندرسون، ريان شابيرو 1989** Rayan et Shapiro،Anderson " أن تكوين المدرسين يؤثر على مردودهم في العملية التعليمية، أو حسب تعبير " **برلنير** Berliner **1988**" فإن المدرس الفعال لا يكتفي بتخطيط دروس جديدة ولكن يبحث عن مدى ارتباط هذه الدروس بما يريد الوصول إليه. (أبو حطب، 1996: 205)

إن التنوع في استعمال الأدوات التقويمية التى ترتكز عليها العملية التقويمية تتطلب من المعلم امتلاك القدرة على بنائها وإيجاد المكان المناسب لاستعمالها والتنوع فيها، وامتلاك القدرة على تنفيذ وتطبيق الأدوات التقويمية ولكن عادة ما يكون كل ذلك بصورة آلية وروتينية وهو ما أكد عليه" **الطيب العربي"1991** من خلال حصره لبعض عوامل تدني مستوى التكوين الجامعي، حيث توصل إلى أن نظام التقويم والامتحانات عاجز عن تحديد الفروق الفردية وعاجز عن الحكم على ما إذا حقق ما يصبوا إليه (العربي، 1991: 51)

أما فيما يتعلق بالعوائق التي ترتبط بطبيعة التكوين فقد أظهرت **دراسة المهدى محمد سالم** من جامعة طنطا بمصر أن معظم الأساتذة يمرون عبر عمليات التعلم والتقويم دون وعي بأهميتها وأيده في ذلك **"محمد عزت عبد الموجود** "حيث كشف عن جمود مختلف برامج إعداد الأساتذة وعدم مواكبتها لتطور المعرفة، وأيده" **جابر عبد الحميد جابر**" ;حيث دعا إلى ضرورة التدريب الجيد للأساتذة(جابر،ع.2000: 148) أما دراسة" **المحجوب بن سعيد" و"احمدليسكي1982**" حول تقويم الدرس الفلسفي بمقارنة خريج معهد وأخر لم يتلقى تكوينا بيداغوجيا توصلا إلى وجود اختلاف بينهما (المحجوب وليسكي ، 1995: 118)

إن مختلف هذه الزوايا قد تشكل عوامل معرقلة- حسب علم الباحث- تحيل دون الوصول الى تقويم تربوي جيد يؤدي دورا تربويا فعالا داخل المنظومة التربوية. وبعد عرض تبريرات مشكلة البحث أصيغها في الأسئلة الأساسية التالية والتي تتم الإجابة عنها من خلال نتائج البحث في الدراسة الميدانية:

1- هل يعاني أساتذة التعليم المتوسط صعوبات في التقويم؟

2-هل توجد فروق في صعوبات التقويم وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟

أولا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

1-مدخل مفاهيمي:

1-1: العوامل المعرقلة: هي بعض العناصر المنتمية الى النسق الخارجي والداخلي والتي قد تحيل دون التحكم في الشيء من خلال عدم القدرة على التخطيط له أو القيام به مما يترك آثارا في الموضوع الذي هو بصدد القيام به. وفي التقويم هي ضعف القدرة اللازمة للمقوم عل التحكم في العملية التقويمية مما يجعله غير مؤهلا للقيام بها بصورة جيدة وتشكل نواتج توضح الابتعاد عن علامات الجودة في صورة عدم معرفة كيفية استعمال التقويم وعدم القدرة على تطبيقه بصورة جيدة، وتصحيح نتائجه والاستفادة.

ويمكن ان تفسر هذه العوامل المعرقلة انها صعوبات والصعوبة في اللغة تعني الشدة والعسر حيث ورد في المعجم الوجيز: صعب الأمر يعني إشتد وعسر تصعب الأمر يعني صعب، كما ورد في المعجم الوسيط، فالصعب هو العسر، وأصعب الأمر وجده صعبا وصعب عليه الأمر صعوبة أي أمتنع وصار صعبا، وذكر عبد الله البستاني" أن المصاعب هي الشدائد والمشاق والعسر (البستاني،.1996: 604)

1-2: التقويم:

يرى " بلومBloom" أنه مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدثت بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد المقررات ودرجة ذاك التغيير.

1-3: كفايات التقويم:

هي قياس درجة مطابقة العمل التقويمي للأستاذ مع المواصفات التي توضح ما يجب أن يكون عليه التقويم، أو مطابقة الممارسات والوظائف التي تم إنجازها مع المعايير السليمة المتعارف عليها، أو قياس درجة إتقان الأستاذ لمهارات إعداد، تنفيذ وتقويم الأسئلة والامتحانات.

2: أهمية التقويم داخل العملية التعليمية:

التقويم هو الذي يحدد مستوى التلاميذ واكتشاف قدراتهم وأسلوب للتنبؤ بنجاحهم الدراسي، ومعرفة مدى حدوث تغيرات في سلوك المتعلمين ولكشف عوائق التعلم عندهم ومحاولة إزالتها وذلك بتوفير كل ما يمكن أن يؤدي إلى إثارة الدافعية نحو التعلم وتوفير كل شروط نجاح العملية التعليمية.

و لاكتشاف مدى حصول التقدم أثناء سير الدرس يستعين المدرس بأساليب تقويمية يتعرف بواسطتها على ما تم إنجازه فعلا وملاحظة مدى حدوث التقدم عند تلاميذه ،و يتعرف على الفئات التي تحتاج إلى الدعم والمساعدة وضبط مواطن القصور لغرض تعديلها والسعي لتحقيق الأهداف كما أن الحاجة للتقويم تلزم العملية التعليمية إلى غاية نهاية الدرس أو الوحدة أو المقرر والفصل والسنة الدراسية لأنها تكشف مستوى التلاميذ ومدى إتقانهم للمهارات المندرجة ضمن الأهداف المسطرة من قبل وهذا ما يكون باستعمال أدوات تقويمية واختبارات بصورة واسعة ويحاول قدر المستطاع قياس المهارات الأساسية التي يتطلب من التلاميذ الوصول إليها ;ومما يجعل التأكيد على أهمية العملية التقويمية ودورها الفعال في العملية التعليمية هو تعدد مظاهر الاهتمام بالتقويم كمدخل لتوفير التعليم .نجد اهتمام

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهذا ما تؤكده اجتماعاتها حول استخدام نتائج التقويم في مراجعة العملية التربوية ومن خلال اجتماع خبرائها لتطوير نظم الامتحانات - منها **اجتماع خبراء الدول العربية في الكويت من7 الى12ديسمبر1974**- ، كما ترى في نفس الصدد" **تابا** Taba" أن العملية التقويمية يجب أن تكون متعددة الأغراض من كشف نقاط القوة والضعف، ولتسهيل إنجاز الحصة التدريسية وهو ما ذهب إليه " **بيليز** Pilliner" حيث يرى أن التقويم وسيلة وهدفا بالنسبة للتلميذ أما **"موريس** Mories" فيتأكد أن التقويم يساعد على كشف مستويات التلاميذ ومدى فعالية الدرس(مبارك،ف.1995: 13).وهو ما ذهب إليه "**توماس هاستنجس وزملائه** Tomas Hastandjes حين أكدوا أن التقويم يستخدم لتحسين التدريس والتعليم ووسيلة لمعرفة الأدلة والطرق المناسبة لتحسين عملية التدريس لهذا فهو لا يقتصر على الامتحانات النهائية بل وسيلة لكشف مدى تحقيق الأهداف (بوعلاق،م.1999: 39) .

أما " **محمود منسي** "فيرى أنه: الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها" (منسي، 1994: 96)

3-العوامل المعرقلة لجودة التقويم:

3-1:عوامل مرتبطة بفلسفة التقويم: إن العملية التقويمية صعبة عند التعامل مع السلوك الإنساني لأنها عملية مركبة تتداخل فيها عدة متغيرات دخيلة كتغير حالة الفرد وتغير نموه حسب ما تمليه عليه الفطرة والوراثة ويمليه عليه أيضا الوسط الذي يعيش فيه. و القياس في مجال التربية قياس غير مباشر(الدريج ،م.1991: 10)

إن النقطة التي يتحصل عليها الفرد قريبة من الحقيقة وليست كل الحقيقة وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات حول الرضا عن تقييم الأستاذ منها دراسة **"راتس** Raths" **1987** حول المشكلات المرتبطة بنظام الدرجات لعدد من الجامعات الأمريكية

حيث توصل إلى اكتشاف انتقادات الطلاب لها ويعتبرونها بعيدة عن القيمة الحقيقية لمختلف نشاطاتهم، لهذا فإن تحويل تقديرها من صيغتها الكمية إلى صيغتها الكيفية ليس مطابقا تماما. لأن التقويم في ميدان التربية ما هو إلا محاولات للتقريب والحكم على مستوى التلميذ وبالتالي إصدار قرارات قريبة من الصواب، لأن العدد لا يوضح بدقة المسافة التي تفصل بين مجال السلوك الذي ينتمي إلى معطي بيداغوجي ومجال النقطة التي هي معطي عددي. هذا ما يجعل كثيرا من التغيرات التي تحدث نتيجة العملية التعليمية ناجمة عن عامل الخطأ أو خطأ القياس، ورغم المحاولات التي بذلت في ميدان القياس لجعله قريبا ومعبرا عن حقيقة العملية التعليمية وظهور أساليب تقويمية قريبة من الدقة التي يمنحها العدد والممثل في علم الإحصاء والرياضيات ومحاولات باحثين على غرار" **تورستون**" Thurstone و"**كليفورد**" Guilford و"**موست**" Mostelle . كما أن تأثير الهالة كان محل بحث ودراسة العديد من رجال التربية وخاصة المختصين في الدراسة المنهجية للامتحانات مثل " "**نوازات** G.Noizet"**1961**. " **بيرون** H.Pieron **1963**" حيث عبرا عن وجود علاقة مباشرة بين تفوق التلاميذ والحالة النفسية للأستاذ هذا ما يجعل تصحيح الأستاذ لنفس الورقة في ظرفين مختلفين ينجم عنها وضع نقطتين مختلفتين. وأيد ذلك كل من " **نوازات** G.Noizet"و" **بونيول** J.J.Bonnial **1969**" حين اعتبرا أن التقويم المدرسي عبارة عن سلوك يصدر حسب الوضعية التي يكون عليها المقوم ،هذا ما يجعل التحكم في العملية التقويمية أمرا صعبا و خاصة مع الحالة النفسية والظروف الاجتماعية والمادية الغير مستمرة لكثير من الأساتذة (Derghal .1994 :12)

2-3: عوامل مرتبطة بإعداد وتكوين القائمين بالتقويم:

يقتصر التكوين عادة على التربويات خاصة منها كيفية إعداد وتطبيق الدرس والذي يكون بصورة آلية كما يأتي في مذكرات الدروس التي تختزل الدور الفعال

للمربي من مبدع في درسه إلى منفذ فقط، كما أن المتفحص للملتقيات يلاحظ أن المربي يتلقى معلومات نظرية وفي ظروف قصيرة وغير كافية قليلا ما تتطرق إلى تزويد معارفه بتقنيات وأساليب التقويم.

3-3: عوامل يفرضها الجانب التشريعي:

إن البحث في المناشير والوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية يؤدي إلى اكتشاف كونها مقررات وأوامر لا يقبل تعديلها أو مناقشتها، ولا تقوم على ثنائية الاتصال أو الأخذ بآراء الممارسين في الميدان، كما أن العملية التقويمية لا تخضع لفلسفة معينة أو تستمد من مختلف توصيات اللجان المنبثقة من مختلف الملتقيات التي تعتني بالتقويم وتوصيات مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط. أو توصيات الملتقيات الجامعية، بل إن معظم القرارات تكون بصورة توجهات توضح كيفيات تنظيم التقييمات الثلاثية والسنوية أو تحديد كيفيات الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى آخر (نقادي، م.1993: 338)

والبحث في **المنشور الوزاري 1011 المؤرخ في 12 أوت 1998** والذي يحدد كيفية التقويم في المنظومة التربوية نلاحظ تأكيده على القياس الموضوعي من جهة وعدم توضيحه لكيفيات الأخذ بكل نشاطات التلاميذ المندرجة تحت الواجبات المنزلية وإنجاز البحوث والقيام بالأعمال من جهة أخرى. حيث لا تمنح لها تقديرات تأخذ بعين الاعتبار عند إصدار الحكم النهائي (الحكم بالنجاح أو الرسوب) كما أن العلاقة التي يجب أن تكون بين الأستاذ وبعض الوثائق التربوية أمر ضروري (المنشور 1011، 1998).

لأنه لا يجوز له تحقيق أهداف أخرى وإيجاد وسيلة أخرى لتحقيقها بعيدا عن الوثائق التي تمنح له. تقول "**قريفو 1989**:" الاهتمام المتزايد للمسؤولين عن التربية بالبطاقة التربوية أو المذكرة مما يجعل المدرس مطالبا بتطبيقها كما أعدت وهذا ما

يؤدي إلى الركود التام لأن المدرس بإتباعها ليس مطالبا بالقيام بأي جهد ومنه نتساءل كيف تكون التغذية الراجعة في ظل الارتباط التام بهذه الوثيقة وهل تستطيع هذه الوثيقة تحديد النقاط التي تكون مبهمة لدى التلاميذ بصورة تامة "(قريفو، م .1989: 44)

3-4: عدم القدرة على بناء وإعداد الأساليب التقويمية:

يؤدي نقص التدريب العملي على كيفيات إعداد الأساليب التقويمية إلى صعوبة التحكم فيها ويتحتم استعمالها في غير المواقع المناسبة لها; لأن الحصول على المعلومات الدقيقة التي توضح مدى الوصول إلى الأهداف المرجوة يتطلب وضع أداة قياس دقيقة، والتي تعتبر من أهم مراحل التقويم وعدم معرفة الأسس الصحيحة لبناء الاختبارات وصياغة الأسئلة يؤدي إلى عدم تعبير نتائجها عن حقيقة مستوى التلاميذ مما يؤدي إلى الوقوع في خطا القياس. كما تظهر صعوبات بناء أدوات دقيقة لقياس الجانب الحسي الحركي فغالبا ما يقتصر التقويم على الجوانب المعرفية الدنيا كالحفظ وذلك نتيجة عدم القدرة على إيجاد الأداة اللازمة أو الافتقار لبناء فقرات بعض الاختبارات مثل الاختبارات الموضوعية مما يجعلهم مجبرين على إعداد اختبارات أخرى دون غيرها(البغدادي،م.1998: 211). وفي هذا الصدد دعت **دراسة " تيريل 1980Terrell**" إلى ضرورة تدريب المعلمين لاستخدام مستويات التصنيف لمساعدتهم على تصميم اختبارات جيدة وتحليل نتائجها(محمد سليم،م.1995: 183)

3-5:عدم القدرة على استعمال لأساليب التقويمية:

إن تميز التقويم بالشمولية لكل مستويات ومجالات الأهداف يتطلب التحكم التام في مختلف الأساليب ولكن توجد صعوبات في التفريق بين هذه المستويات، ففي **دراسة "محمد بوعلاق"** حول مدى قدرة المعلمين على التمييز بين مختلف المستويات والمجالات في الأهداف توصل إلى عدم قدرتهم على التمييز بينها ;وينتج عنه اقتصار

التقويم على جانب معين دون الجوانب الأخرى مما يجعل الأستاذ يقتصر على بعض أدوات لتقويم والتي تستعمل في الجانب الغالب في الأهداف التي يريد تحقيقها(بوعلاق،م،1999 : 235)

لا تقتصر هذه الصعوبات عند استعمال الأساليب التقويمية بل أيضا في عدم شموليتها لمجالات السلوك وصعوبة إيجاد الأسئلة اللازمة للوقوف على معلومات التلاميذ السابقة، أو المدخلات التربوية وعدم القدرة على تنشيط اهتمامات التلاميذ وبالتالي لا تكون هناك تغطية القدرة على تتبع التلاميذ للدرس ويلغي دور التغذية الراجعة الفعالة في العملية التدريسية وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ. لأن كفاءة المدرس تقاس في مدى تحكم تلاميذه في الدرس والمعارف والمهارات التي يتحصلون عليها وفي هذا الصدد يقول " **ميدلي** Medly **1982**:" يجب أن نقيس فعالية المعلم ودوره داخل الصف الدراسي بقياس سلوك طلبته وليس سلوكه في حد ذاته(عدس ،ع.2000: 36)

لأن القدرة على استعمال الأساليب التقويمية بصورة جيدة يؤدي إلى تطوير المنهاج ويعمل ذلك على تطوير مستمر لسلوك ومعرفة التلاميذ.

3-6:كثافة البرامج وعدم مناسبة الطرق التدريسية المستعملة:

من المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها العملية التعليمية مبدأ التدرج في الوحدات التدريسية وبطبيعة متسلسلة من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل ،وهو ما يفرض عدم القدرة على التحول من وحدة إلى أخرى دون تحقيق أهداف الوحدة الأولى و اعتبارها قاعدة لتحقيق معلومات أخرى لها علاقة بها ; هذا ما يفرض القيام بالتقويم بمراحله والتأكد من تحقيق المخرجات المنتظرة قبل التطرق إلى وحدة جديدة وهو الشيء الصعب الذي يجعل الأستاذ بين خيارين وهما: أن يتأكد من تحقيق أهداف كل وحدة ووصول تلاميذه إلى درجة كبيرة من التحكم وهو الشيء

الذي يجعله يتخلى عن الكثير من الوحدات التدريسية باعتبار المادة التي يدرسها مرتبطة بمدة زمنية وبحجم ساعي لا يجب عليه تجاوزه .أما الخيار الثاني هو البحث بجدية إتمام البرنامج الدراسي وكل الوحدات التدريسية في برنامجه وهذا ما يجعله يحقق أهدافا سطحية ويليها تقويم سطحي .وخاصة في ظل كثافة بعض المواد كالمواد العلمية والأدبية التي تحسب بمعاملات كبيرة. هذا ما يؤدي إلى تقويم التلاميذ في جزء صغير منه وقد بينت دراسة **"صلاح الدين عرفة محمود" عام 1982** حول طرق تطوير الأسئلة بتشخيصه لواقع الأسئلة السائدة في مادتي التاريخ والجغرافيا فالصف السادس على أنها تركز على جزء من البرنامج وتجهل الأجزاء الأخرى(علام،ص.1993: 97) .

كما أن ضيق الوقت يضعف من التفاعل الجيد بين المربي وتلاميذه وقد يستغرق هذا التفاعل الذي يرمي في حقيقته إلى إيصال معلومات وتحقيق أهداف حصة دراسية واحدة ممثلة في مدة زمنية قدرها ستون دقيقة، أو قد يستغرق أكثر منها وهذا يتوقف على المادة الدراسية وطبيعة المعلومة المقدمة ، أو حقيقة الأهداف المرجو تحقيقها والملاحظ في مؤسساتنا هو العمل على توزيع زمني كما ورد في الوثائق التربوية الرسمية كالمناشير والمرسلات المختلفة وهو ما يطرح إشكالا على مستوى التخطيط للعملية التعليمية بصورة عامة وتوزيع الساعات التعليمية بصورة خاصة، ومنه عدم استشارة القاعدة أو الأستاذ في كثير من المجالات التي تخص تنفيذ الدرس داخل القسم، باعتبار الأستاذ هو الأجدر بمعرفة المدة الزمنية والشروط المطلوبة لتحقيق أهداف معينة لأنه صاحب الخبرة اللازمة التي يكون قد اكتسبها من محاولة تحقيق نفس الأهداف لأقسام مماثلة من قبل.

إن بعض الطرائق التدريسية المستعملة يلغي دور التلميذ داخل الحجرة الدراسية ويجعل تفاعله سلبيا ومنه يستحيل على الأستاذ القيام بالتغذية الراجعة والملاحظ هو

تغليب الطريقة الإلقائية في كثير من الأحيان، وأصبح التدريس يعتمد على الإلقاء دون معرفة طبيعة الإلقاء وضوابطه وعدم قدرة الأستاذ على استخدام الإلقاء بطريقة سليمة. كما تكمن الصعوبة في عدم التنويع في الطرائق المعتمدة في الدرس كالعمل من الكل إلى الجزء وفق ما يمليه القياس أو الوصول إلى النتيجة من جزئياتها إلى كلياتها.

3-7: غياب تحديد الأهداف وعدم القدرة على صياغتها:

إن صعوبات التقويم تنطلق من صعوبة تحديد الأهداف لأن بينهما علاقة مباشرة فالتقويم يتحقق من مدى الوصول إلى هذه الأهداف والأهداف هي الموضوع الذي من أجله وجد التقويم ورغم ذلك تبقى الصبغة التي تورد بها الأهداف تشكل عائقا وعملا إضافيا للأستاذ، وبالعودة إلى آراء مختلف الباحثين في ميدان الهداف التربوية أمثال "**ستفلبيم** Stufflebeam" **تايلر Tyler" بروفاس** Brovus" " **ستيك** Stake" " **بلوم** Bloom" نجد آرائهم تشترك كلها في أن التقويم يكون في ضوء أهداف وكلما كانت هذه الأهداف مدروسة ومحددة بدقة سهلت درجة تقويمها بدقة(نقادي،م.1993: 63)

لقد أثبتت مختلف الدراسات والتقييمات التي يجريها الأخصائيون على مدى معرفة وتحكم الأساتذة والمعلمين في الأهداف أنهم يملكون معلومات قليلة عنها، حيث أنها ترد مضامين الدروس والمقررات عامة ولا تستجيب للشروط الضرورية كما يجد المعلمين والأساتذة صعوبات في تحديد مختلف مستويات الأهداف من غايات، مرامي، أهداف عامة وسلوكية كما أن الأهداف التي ترد في مختلف مذكرات وزارة التربية لم تبنى من **التصنيفات** Taxanomies **المعروفة كتصنيف بلوم** Bloom **و كراثول** Krathoul أو غيرهما. هذا عند الاعتماد طريقة التدريس بالأهداف وهو نفس التصور الذي يمكن أن يستنتج في التدريس بالكفايات باعتبار العملية التعليمية تنطلق من مدخلات

وتنفيذ المحتوى والتأكد من تحقيق مخرجات. وبالعودة إلى التراث التربوي، نجد أن " **رالف تايلر**" أول من دعا إلى التحديد الدقيق للأهداف وذلك لتيسيره تنفيذ التدريس ومعرفة درجة نقطة الوصول فيه، وهو الذي يعتبر أن دقة صياغة الهداف تعتبر محددا لدقة نتائج التقويم.

3-8: عدم القدرة على التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها:

ترتبط عملية إعداد الاختبارات المختلفة بكيفيات تصحيحها ارتباطا وثيقا يجعل عدم القدرة على إعدادها أو اختيار الأساليب التقويمية اللازمة لتنفيذها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الاختبارات، وإن العلامة أو النقطة الممنوحة لا تعبر عن الواقع المنجر من وراء العملية التعليمية.

فاللجوء إلى ربط التصحيح بالإجابات النموذجية التي تعدها مديريات التربية أو الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات يقلل من التعبير بصدق عن مستوى التلميذ، حيث كثيرا ما يتفادى الأساتذة الابتعاد عن الإجابات النموذجية لالتزامه بذلك، ولكن هذا يجعله يستغني عن الكثير من الإجابات الصحيحة للتلاميذ التي ترد كمرادفات لها أو تبين مدى فهم للمشكلة المطروحة. كما أن اختلاف نظرة الأساتذة إلى الغرض من التقويم يصعب التحكم فيها، فقد تكون درجات الأستاذ الذي يعتمد على الحفظ كمحك للتقويم أعلى من الدرجات التي يمنحها أستاذ آخر إذا لجئ إلى محاكات أكثر تعقيدا كالتحليل والتركيب مثلا في هرمية المجال المعرفي، أو لجوء أحد الأساتذة إلى اعتبار قدرة التلميذ على الاستجابة كمخطط لتقويمه واعتماد أستاذ آخر على كشف قدرة التلميذ على التنظيم كمحك وهذا وفق هرمية المجال الانفعالي. مما يجعل درجة تصحيح الاختبارين مختلفة أو قد تصدر أحكاما مؤثرة على التلاميذ ولا تعبر بصدق عن حقيقة مستواهم والتغيرات التي أحدثتها العملية التعليمية في سلوكهم (جابر،2000: 149)

من بين العوامل التي تؤثر على درجة موضوعية عملية التصحيح هي درجة وضوح خط التلميذ وقدرته على تنظيم الإجابة. كما يؤدي فضول الأستاذ إلى قراءة أسماء التلاميذ على أوراقهم أو قدرة البعض حتى على معرفة صاحب الخط باعتباره كان قد راقب عدة نشاطات دراسية للتلاميذ، وخاصة الذين يمثلون طرفي المنحنى الاعتدالي الذي يمكن أن يكون عليه الفصل الدراسي أي معرفته التامة للذين يمثلون أكبر درجات الذكاء واللذين يعانون من تخلف دراسي. إن الاعتماد على بعض الاختبارات يتطلب من الأستاذ اللجوء إلى تصحيحها من أثر التخمين وهذا ما لم يتمكن منه الأستاذ باعتباره لا يملك خلفية نظرية أكاديمية أو خبرة عملية تمكنه من القيام بذلك. مما يجعله ملزما بالاعتماد على الأساليب التقويمية الأخرى التي تعفيه عن ذلك، وبالتالي يلغي دور بعض الأساليب في كشف جوانب من السلوك المرغوب قياسه.

ثانيا-الدراسة الميدانية:

1-منهج الدراسة: تبعا للمشكلة التي تناولها الباحث والمتمثلة في صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط والتي تعيق الأستاذ على أداء دوره تم الاعتماد على المنهج الوصفي .

2: تساؤلات البحث:

نحاول طرح التساؤلات التالية:

- هل يعاني أساتذة التعليم المتوسط صعوبات في التقويم؟

-هل توجد فروق في صعوبات التقويم وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين ؟

3: فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

-نتوقع وجود صعوبات في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بنسبة تفوق 60%.

الفرضية الثانية:

- لا توجد فروق بين ا لذكور والإناث أساتذة التعليم المتوسط في صعوبات التقويم.

الفرضية الثالثة:

- لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في صعوبات التقويم.

4: حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- المؤسسات التربوية ا لتي أجريت فيها الدراسة الميدانية و هي:

متوسطة 8 ماي 1945 ، متوسطة حمام قرقور، متوسطة بئرالعرش1، بئر العرش2.

- العينة المحددة لإجراء الدراسة الميدانية والمتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط ذكورا وإناثا من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا، وخريجي الجامعة واللذين تتراوح خبرتهم في مهنة التدريس بين سنتين و 29 سنة.

5 -عينة الدراسة :تم الاعتماد على العينة العرضية في هذه الدراسة والتي ينتمي أفرادها إلى أربع متوسطات واقعة بولاية سطيف واللذين يشتغلون بصفتهم أساتذة التعليم المتوسط من الجنسين. ذكورا وإناثا ومن متخرجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا ومتخرجي مختلف الكليات الجامعية حاملي شهادات الليسانس ،مهندس دولة، شهادة الدراسات العليا، ويبين الجدول التالي تقسيم عينة البحث على متغيراتها.

الجدول رقم(1) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها.

	خريج معهد	خريج جامعة	المجموع	النسبة
الذكور	22	22	44	%50
الإناث	24	20	44	%50
المجموع	46	42	88	%100

6:أداة الدراسة: لمعرفة صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط قام الباحث بتصميم استبيان مستعينا بالتراث النظري لمختلف المختصين في التقويم و الاطلاع على مختلف نتائج الدراسات السابقة والاستفادة من التوصيات المنبثقة عن ملتقيات وطنية وعربية حول التقويم. وتم ادرجها في ستة(06) أبعاد وهي: العوامل المعرقلة المتعلقة:فلسفة التقويم - طبيعة التكوين -الجانب التشريعي- الأهداف وكثافة البرامج الدراسية - بناء واستعمال الأساليب التقويمية.تصحيح ،تحليل وتفسير نتائج التقويم

7-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

الثبات: تم حساب ثبات أداة الدراسة عن طريق التجزئة النصفية بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان، وذلك باستعمال نظام الإحصاء في العلوم الاجتماعية على العينة الإجمالية للبحث والبالغ عددهم ثمانية وثمانون أستاذا وأستاذة، عن طريق معادلة "قتمان" للتجزئة النصفية وذلك بمستوي:0.73

الصدق: للتأكد من أن الاستبيان يقيس ما أعد لقياسه فعلا اعتمد الباحث على صدق المحكين وذلك باختيار مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم سبعة منهم أساتذة علوم التربية بالإضافة الى مفتش في التربية. بمتوسط قبول كلي هو01،76% .

08:الأساليب الإحصائية المستعملة: النسب المئوية وحساب التكرارات لمعرفة نسبة وجود العوامل المعرقلة لجودة التقويم.

اختبار **كا**^{2} لحساب دلالة الفروق وفقا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين.

09 : عرض نتائج الدراسة :

1-9: – عرض نتائج الفرضية العامة الأولى: لاختبار الفرضية العامة الأولى التي تنص على [نتوقع وجود صعوبات في التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بنسبة تفوق

60 %]. ومن البيانات الإحصائية الخام استخدم الباحث النسب المئوية للتحقق من وجود صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط

جدول رقم (2): يبين ترتيب درجات الصعوبات وفقا للأبعاد.

ترتيب الصعوبة وفقا للأبعاد	الصعوبة				
	عالية	متوسطة	منخفضة	ليست صعوبة	المجموع
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	87،36%	90،30%	05،22%	25،10%	%100
صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	%35.34	% 29.47	72،23%	46،%11	%100
صعوبات في الأهداف وكثافة البرنامج الدراسي	%35.45	%29.96	%20.67	%13.89	%100
صعوبات بناء واستعمال الأساليب التقويمية	%31.87	%30.49	%22.87	%14.68	%100
صعوبات تصحيح تحليل وتفسير النتائج	%35.39	%28.89	%20.97	%14.70	%100
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	25.79%	30.68%	%27.29	16.35%	%100
مجموع الأبعاد	33.45%	30.06%	%22.92	13.71%	%100
	86.30%			13.70%	%100

2-9:- عرض نتائج الفرضية الثانية: لاختبار الفرضية التي تنص على[لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى صعوبات التقويم] . ومن البيانات الإحصائية الخام استخدم الباحث معادلة **كا**^{2} لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى صعوبات التقويم، كما يوضح الجدول رقم (3) النتائج وفق الأبعاد.

الجدول رقم (3): يبين الفروق في صعوبات التقويم بين الذكور و الإناث وفقا للأبعاد.

الأبعاد	كا² المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	1.64	7.81	غير دالة
صعوبات في الأهداف و كثافة البرامج	1.93		
صعوبات تصحيح ، تحليل و تفسير النتائج	2.08		
صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	1.89		
صعوبات بناء و استعمال الأساليب التقويمية	2.64		
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	3.49		
متوسط الأبعاد	2.27		

3-9: عرض نتائج الفرضية الثالثة: لاختبار الفرضية التي تنص على [لا توجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مستوى صعوبات التقويم] ومن البيانات الإحصائية الخام استخدم الباحث معادلة **كا²** لحساب دلالة الفروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية في مستوى صعوبات التقويم، كما يوضح الجدول رقم (4) النتائج وفق الأبعاد.

الجدول رقم(4): يوضح الفروق في صعوبات التقويم بين الأساتذة خريجي الجامعات و الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية وفقا للأبعاد.

الأبعاد	كا² المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي	3.71	7.81	غير دالة
صعوبات في الأهداف و كثافة البرامج	3.24		
صعوبات تصحيح ، تحليل و تفسير النتائج	1.37		
صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين	1.94		
صعوبات بناء و استعمال الأساليب التقويمية	3.03		
صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم	3.43		
متوسط الأبعاد	2.78		

10: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة: أبرزت نتائج هذه الدراسة وجود صعوبات عالية في التقويم لدى أساتذة التعلم المتوسط فيما يتعلق بكل

بنودها، منها الصعوبات المتعلقة بفلسفة التقويم، و التي تتمثل في عدم القدرة على التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم، وهو ما يؤثر على مختلف النشاطات التي يقوم بها الأستاذ، كما يطرح إشكالا عن مدى تعبير مختلف التقويمات عن المستوى الحقيقي للتلاميذ لأن القياس في التربية ليس كمثله في الميادين الأخرى، و تشكل حالات التغير التي يمتاز بها كل من المقوم و المقوم صعوبة في الضبط الدقيق للسلوك التعليمي، كما تعيقه العوامل الذاتية من ميول إيجابية للأستاذ تجاه فئة من التلاميذ دون أخر ى أو مسايرة تقويمه للحالة النفسية التي يكون عليها كما أكدن ذلك دراسة" نوازات"" G.noizet" 1961 و " بيرون"" H.pieron" 1963. حين عبار عن الارتباط القوي بين الحالة النفسية التي يكون عليها المقوم بتفوق أو رسوب التلاميذ وأيدهما في ذلك "ميدلي" "Medly" 1982 .

كما أبرزت النتائج وجود صعوبات في التقويم والمرتبطة بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة رغم محاولات تكوينهم بأنماط مختلفة (أولى. مستمر) إلا أن ذلك يعاني من تقصير باعتبار هذا التكوين ليس ملما لكل المهام التي يتطلب منهم القيام بها و خاصة التقويم. رغم إنشاء معاهد التكوين منذ بداية سنة 1964. ووضع مديرية التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية. إلا أن الأساتذة يعانون من عدم القدرة على بناء واستعمال الأساليب التقويمية عامة و بعض الأساليب المتعلقة بقياس ذكاء و قدرات وميول و كشف شخصية التلاميذ بصورة خاصة. و هو ما يظهره خلو مختلف المؤسسات على بطاريات الاختبارات النفسية و عدم وجود أي فكرة عن دورها أو كيفية تطبيقها إن وجدت. وأعتبر "محمد سيف الدين فهمي" 1984 نقص التكوين الجيد من التحديات التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار. وهو ما أكد عليه أيضا "الوكيل" 1989 حيث دعا إلى ضرورة تدريب و إعداد الأساتذة قبل التكوين.

كما أن للجانب التشريعي تأثيرا كبير على العمل التقويمي الأستاذ. و هذا ما عبرت عنه عينة الدراسة بصورة كبيرة، لأنه يقلل من الرغبة في الإبداع عند الأستاذ. كمثل ما ورد في المنشور الوزاري رقم 02 المؤرخ في 13 سبتمبر 2003 والذي يدعوا إلى ضرورة العمل بالاستدراك في حين يحدده بحجم ساعي قليل (ساعة واحدة في الأسبوع) وللمواد الأساسية فقط (لغة العربية. الرياضيات. اللغة الفرنسية). كما أن مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات، كما ذكر في هذا الصدد "تعوينات". حيث يرى أن العملية التقويمية لا تخضع لفلسفة معينة ولم تستمد بصورة دقيقة من توصيات مختلفة الملتقيات كما أن الحكم النهائي بالنجاح أو الرسوب لا يأخذ بعين الاعتبار مختلف النشاطات الواجبات المنزلية و التمارين التي يقوم بها التلاميذ مما يؤدي إلى التفاجئ عند النتائج النهائية كما ورد في دراسة مقارنة لنتائج تلاميذ السنة التاسعة بين التقويمات السنوية (الفرض و الاختبار) وتقييماتهم النهائية (شهادة التعليم المتوسط) حيث أبرزت النتائج وجود فروق بينهما.

إن التخطيط الجيد و الرغبة في إحداث تغيرات سلوكية يقتضي معرفة الأهداف بدقة وعدم شموليتها أو صعوبة القدرة على تحقيقها، وهذا ما أكد عليه " ستفلبيم" "Stufflebeam" "تايلر"" Tyler "، " ستيك " "Stake"، " بلوم" "Bloom"، " هيلداطابا" " Hildataba" "فيرست" " FURST" حين اعتبروا أن التحديد الدقيق للأهداف هو الذي يمكن من الوصول إليها. ولكن الواقع يبرز الطابع العام الأهداف، كما يشكل صعوبات عند تقويم مدى تحقيقها. رغم مختلف توصيات الندوات الوطنية و العربية أخذ ذلك بجدية، كما أن كثافة البرامج شكلت صعوبات للأساتذة وهو ما يقتضي ضرورة إعادة الاعتبار فيها بتخطيط جيد لها يراعي فيه المحتوى و

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

أكدت النتائج صعوبات في بناء و استعمال مختلف الأساليب التقويمية وعدم تخصيص وقت لمراجعتها والاعتماد على أقرب الحلول. أو النظر إليها كإجراء إداري، وهو ما أثر سلبا على التقويم الدقيق لمستوى التلاميذ مما يخلق صعوبات عند التصحيح حيث تظهر العشوائية في منح العلامات و صعوبة الاستفادة من النتائج لغرض تقويم العملية التعليمية و الحصول على نتائج أفضل

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في صعوبات التقويم وفقا لمتغيري الجنس و مصدر التكوين، و هو ما يأكد العمل في نفس الظروف المهنية وعدم استثناء جنس دون آخر بمختلف القرارات و المناشير و تلقي كلا الجنسين لنفس التكوين الأولى في الجامعات أو المعاهد أو التكوين المتواصل. وهو ما توصلت إليه أيضا الدراسة فيما يتعلق بإيجاد الفروق بين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية سابقا و خريجي الجامعات، و ذلك نظرا لغلبة الطابع النظري عليها وتقديمها بصورة حشد للمعارف و عدم ملامسة التقويم بصورة إجرائية تظهر بصورة نصائح و معلومات يمكن الاستفادة منها واستعمالها .

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة بشطريها النظري والتطبيقي يوصي الباحث بـ :

- اعادة الاعتبار لتكوين الأساتذة في المعاهد المتخصصة وفقا للكفايات التي تتطلبها العملية التدريسية بصورة عامة وكفاية التقويم بصورة خاصة.

- إعادة صياغة برامج التكوين وفقا للكفايات المتطلبة وإدراج مقياس علم التباري في برامج التكوين الجامعية .

- فتح قنوات جادة مع المختصين من رجال التربية والتطبيق الفعلي لتوصيات مختلف الندوات والملتقيات حول التقويم.

- توفير الظروف المادية والمعنوية اللازمة وحصر اهتمامات هيئة التدريس في الجانب البيداغوجي.

- منح الفرصة للاطلاع على مختلف الدراسات وتخصيص دوريات تتناول تقنيات التقويم

المراجع:

- أبو الحطب وآخرون، فؤاد.(1996). تقويم برامج كليات إعداد المعلم في مصر، ب ط. القاهرة: المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي.

- البستاني ،عبد الله.(1996). البستان، ط01..بيروت: مكتبة لبنان.

- البغدادي ،محمود رضا. (1998) . الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، ب ط .القاهرة :دار الفكر العربي.

- الدريج، محمد.(1991) .تحليل العملية التعليمية، ط2.البليدة :قصر الكتاب .

- العربي، الطيب.(1991)،" بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي" .نقادي واخرون، قراءة في التقويم التربوي،ط1. باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي .ص ص51-

- المحجوب بن سعيد، أحمد ليسكي .(1995)" التقويم التربوي تقويم الدرس الفلسفي نموذجا، بعض مشاكله النظرية وتطبيقاته"، كتاب الدليل التربوي، ط1،ج4.الرباط ، ص 118.

- بوعلاق، محمد.(1999) . الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته، ط1. البليدة :قصر الكتاب

- جابر، عبد الحميد جابر. (2000). "التحدي التربوي"، رسالة الخليج العربي، عدد 33، السنة العاشرة، ص 148. 156

-جابر، عبد الحميد جابر.(2000). اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ و المدرس، ط1.القاهرة: دار الفكر العربي .

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

-عدس ،محمد عبد الرحمن . (2000) . دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، ط2. ،عمان: دار الفكر.

- علام ،صلاح الدين محمود .(1993) ، " شروط و ظوابط تطبيق و إستخدام أدوات القياس والتقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور عربي" . مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، فلسطين ، العدد 01 ، ص ص97-112

- قريفو ،مليكة بدالية .(1989) .المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف . ترجمة: احمد جيجلي. ط1. الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة

- مبارك، فتحى يوسف.(1995)" تقييم التعليم" مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد50، مصر.

- منسي ،محمود عبد الحليم .(1994) . الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط1.القاهرة: دار المعارف.

--ملاك محمد سليم، توحيدة عبد العزيز علي .(1995) ." دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات مادتي المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للبنات بالرياض ومقترحات تطويرها ". مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد52، ص183

- وزارة التربية الوطنية المديرية الفرعية للتكوين (1975)، البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية توقيتات، تعليمات، برامج.

- وزارة التربية الوطنية ، المنشور رقم 1011 المؤرخ في 11 أوت 1998 ، المتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية

-Derghal(1994) " systèmes de normes et évaluation scolaire dans le cycle fondement ." revue