صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة

عبد اللطيف فارح* محمد الطاهر طعبلي
جامعة الجزائر(2)، الجزائر

تاريخ الإرسال: 16-11-2018 تاريخ القبول: 15-12-2018 تاريخ النشر: 31-12-2018

الملخص:

هدفت هذه الدراسة، إلى التعرف على الصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم المستمر، في ضوء المناهج المعاد كتابتها في المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر الأساتذة، باعتبارهم المنفذين للمناهج؛ وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أربعة مقاييس، تم تطبيقها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي، قوامها 290 أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تتمثل في الاكتظاظ واستخدام أساليب متعددة، بينما كان استخدام الشبكات الأقل صعوبة من وجهة نظر الأساتذة.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر؛ صعوبات؛ التعليم الابتدائي؛ الأساتذة

the difficulties that hinder the application of continuous assessment in the primary stage from the teachers point of view

Abdellatif FAREH* Mohamed Tahar TAABLI
Algiers(2) University, Algeria

Abstract

the present study aimed to identify the difficulties that hinder the application of continuous assessment in the light of the rewritten curricula in the primary stage from the teachers point of view as they are implementers of the curricula. This study was based on a descriptive analytical approach, using four tests applied to a sample of teachers of primary education consisting of 290 teachers of both sexes. They were selected in a stratified random sampling method. The present study found several results, among which the most important was that the difficulty of applying the continuous assessment in primary education is related to the overcrowding and the use of multiple methods, while using of networks was of less difficulty degree according to them.

Keywords: continuous assessment; difficulties; primary stage; teachers.

* **E. Mail**: chikhfareh@gmail.com

مقدمـة:

في ظل هذا الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، الذي يتصف بوتيرة متسارعة، أصبحت جودة التعليم من أهم التحديات التي تواجه النظم التربوية، التي تسعى لتكون مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، وتقدم للمجتمع أفرادا ذوي كفاءة عالية، ومؤهلين لأخذ زمام المبادرة، والرقي بالمجتمع والوصول به إلى احتلال مكانة بين غيره من المجتمعات المتطورة، يتصف أفراده بالقدرة على الابداع، ومواكبة التغيرات المتسارعة التي يفرضها التطور في كافة المجالات؛ بالاعتماد على جودة وسائل القياس والتقويم، التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية، بناء على أسس علمية، باعتبار التقويم جزء عضويا من نسيج النظام التعليمي.

واستجابة لتطور النظم التربوية العالمية، اتجهت اختيارات المدرسة الجزائرية إلى اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، من أجل الوصول بالتلميذ إلى المطمح المرغوب، فحرص القائمون على المنظومة التربوية، على إدراج التقويم التربوي بمختلف أنواعه، كعنصر من أهم عناصر المنهاج، ويُعدّ التقويم المستمر من العمليات التي تجرى خلال مهام تعليمية معينة، وذلك بهدف اخبار المتعلم والأستاذ بدرجة التحكم في الكفاءة المستهدفة، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، من أجل ايجاد استراتيجيات تمكنه من التقدم والتحسن.

الإشكالية:

منذ تنصيب المقاربة بالكفاءات، ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، والتي يعتبر التقويم التربوي عامة والتقويم المستمر (التكويني) خاصة عمودها الفقري، نظرا للاختلالات التي لوحظت على هذه العملية، سواء إبان المقاربة بالمضامين أو المقاربة بالأهداف، إلا أنها لم تصل إلى حد الساعة إلى الأفق المرسوم لها، ولعل المنشور رقم: 26\ 05 المؤرخ في 15\ 03\ 2005، والمنشور رقم: 128\ 06 المؤرخ في 02\ 09\ 2006، الصادرين عن وزارة التربية الوطنية، واللذين يوضحان كيفية تقويم أداء وأعمال التلاميذ، ثم المنشورات المتعاقبة التي جاءت لتنظم هذه العملية، ابتداء من المنشور رقم: 193\ 15 المؤرخ في 21\ 10\ 2015، والمتضمن تعديل الإجراءات المتعلّقة بتقييم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت أبرز التعديلات إلغاء الاختبارات الشهرية، ثم المنشور رقم: 271\ 15 المؤرخ في 07\ 12\ 2015، حيث جاء هذا المنشور ليؤكد على ضرورة تنويع استخدام مختلف استراتيجيات التقويم المستمر، منها الملاحظة والواجبات المنزلية والأداء و البورت فليو (ملف الإنجاز)، وصولا إلى ما قامت به وزارة التربية الوطنية في السنة 2016\ 2017 باستشارة وطنية حول التقويم التربوي، موجهة خصوصا إلى أساتذة التعليم الابتدائي دون استثناء.

إن ما سعت إليه وزارة لتربية الوطنية منذ مطلع سنة 2000، من تجديد للمناهج و تطويرها، تواكب من خلاله التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في جميع المجالات، وكذلك تماشيا مع التغيرات

الاجتماعية على المستوى الوطني، معتبرة إياه إصلاحا بيداغوجيا و ضرورة من الضرورات، التي يتطلبها التحول و التغير الدائم، وقد أوكلت هذه المهمة لمختصين محليين ودوليين.

واستهدف الإصلاح بصفة عامة، تغيير الكثير من الممارسات البيداغوجية، التي كانت محط نقد وانتقاد من الباحثين في المجال التربوي، كتفعيل دور المتعلم، على حساب المعلم، وإدراج بعض الاستراتيجيات النشطة، التي تشرك المتعلم في الوصول إلى المعرفة بدل أن يتلقاها، كما استهدف الإصلاح عملية التقويم، التي لا تزال محل جدال المختصين في التربية والقياس.

لكن الملاحظ خلال هذا التحول في المناهج، لم ينعكس على عملية التقويم التربوي بالشكل المأمول، وظل التقويم المعتمد في الانتقال من سنة إلى أخرى، هو الاختبارات التحصيلية فقط، بينما بقي تطبيق التقويم التربوي بمختلف أنواعه، يتأرجح بين المناشير الوزارية المتعاقبة، وبين الممارسة الفعلية له، فعلى سبيل المثال لا الحصر، تم تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الأولى للإصلاح، على شكل علامة يمنحها الأستاذ في نهاية الفصل، تحسب مع علامة الاختبار والفروض الشهرية، دون أن تحدد الكيفية التي تحسب بها هذه العلامة؛ وفي المرحلة الثانية من الإصلاح، تم إلغاء الفروض الشهرية، واستبدالها بأساليب التقويم المستمر، متمثلة في الملاحظة و الواجبات المنزلية والأداء و المشاريع وملف الإنجاز، ليستخدمها الأستاذ في عملية التقويم التكويني أو المستمر، ثم إدراج المراقبة المستمرة كمحطة من محطات تقييم التلاميذ، تتم وفق مخطط مقترح من الوزارة، يترجم في شكل علامة تحفظ في دفتر امتحانات التلاميذ.

إن هذا التذبذب في تطبيق التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، انعكس سلبا سواء على ممارسات الأساتذة، التي أظهرت اختلافا واسعا بينهم، سواء على المستوى الوطني أو على مستوى المقاطعة التربوية نفسها، بالإضافة إلى ما تشهده نتائج التلاميذ من تضخم، لا يبرز المستوى الحقيقي له، ويعطي للأولياء صورة مغالطة عن أداء أبنائهم، فلا يكتشفون ضعفهم إلا بعد فوات الأوان، من خلال امتحان نهاية المرحلة الابتدائية أو المتوسط أو البكالوريا، أو أنها لا تصف فعلا مستوى الكفاءات التي تسعى المناهج بجيليها الأول والثاني إلى إرسائها. وهذا ما يدعونا إلى التساؤل عن الصعوبات التي تعرقل تطبيق التقويم المستمر بكيفية صحيحة.

من أجل ذلك جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ "صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة" لتبحث في مصدر هذه الصعوبات على المستوى البيداغوجي لهذه العملية، متمثلا في التكوين أثناء الخدمة، واكتظاظ الأقسام الدراسية، واستخدام بطاقات الملاحظة والمتابعة وشبكات التصحيح بالمعايير تخطيطا وتنفيذا و تحليلا، وتعدد أساليب التقويم، وما تتطلبه العملية من مقترحات للمعالجة تتماشى مع نتائج تحليل البطاقات والشبكات. ونطرح بالتالي التساؤلات التالية:

1- ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

2- هل هناك صعوبات تنظيمية تعزى إلى نقص تكوين الأساتذة؟

3- هل هناك صعوبات تنظيمية تعزى إلى اكتظاظ الأقسام؟

4- هل هناك صعوبات بيداغوجية تعزى إلى استخدام بطاقات وشبكات التصحيح بالمعايير؟

5- هل هناك صعوبات بيداغوجية تعزى إلى استخدام أساليب تقويم متعددة؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية؟

فروض الدراسة:

1- يواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي صعوبات تنظيمية وبيداغوجية تعرقل عملية تطبيقه.

2- توجد صعوبات تنظيمية تعزى إلى نقص تكوين الأساتذة.

3- توجد صعوبات تنظيمية تعزى إلى اكتظاظ الأقسام.

4- توجد صعوبات بيداغوجية تعزى إلى استخدام بطاقات وشبكات التصحيح بالمعايير.

5- توجد صعوبات بيداغوجية تعزى إلى استخدام أساليب تقويم متعددة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية.

أهداف الدراسة:

نظرا لما يكتسيه التقويم التربوي عموما والتقويم المستمر بصفة خاصة، ونظرا لما يعتري هذه العملية من مشاكل على المستوى التنظيمي والمستوى التنفيذي في المؤسسات التربوية الجزائرية؛ تتجلى أهداف الدراسة الحالية في :

- التعرف على الكيفية التي يمارس بها الأساتذة التقويم المستمر.
- الوقوف على معوقات تطبيق التقويم المستمر، من وجهة نظر الأساتذة.
- التعرف على السلبيات والإيجابيات التي تواكب تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية.
- التعرف على الاختلاف بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة.
- تقديم مقترحات لتطوير عملية التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة بالدرجة الأولى، إلى الأهمية التي تحظى بها المرحلة الابتدائية من التعليم، إذ تمثل القاعدة التي تبنى عليها المراحل اللاحقة، وقد تعود أهمية هذه الدراسة، على القائمين على تقنين التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، من خلال رصد الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر بصفة خاصة، والتقويم التربوي عموما، وبذلك تطوير آلياته من خلال ما تقترحه استنادا للنتائج التي توصلت إليها.

كما ترجع أهمية هذه الدراسة على القائمين بإعداد المناهج التربوية، من خلال إدراج بعض أساليب التقويم المستمر وتحسينها، بما يسهل القيام بالعملية.

كما تعد هذه الدراسة سندا ومادة علمية، تستفيد منها عدة جهات، خاصة لمن يريد التعرف على الكيفية التي يجري بها التقويم المستمر في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل المناهج الجديدة؛ ونخص بالذكر اللجان المكلفة بإعداد المناهج وتطويرها، الأساتذة والأولياء، باعتبارهم معنيين بمستوى تلاميذهم وأبنائهم الدراسي، وأيضا الباحثون في المجال التربوي وعلم النفس والقياس والتقويم.

حدود الدراسة:

تمت مجريات هذه الدراسة على مستوى ولاية الوادي، حيث أجريت هذه في السنة الدراسية 2017/2016 و2018/2017، في ثلاث وثلاثين (33) مقاطعة تربوية للتعليم الابتدائي، (تم الحصول على هذه المعلومات من مصلحة التكوين والتفتيش لولاية الوادي) مع عينة من أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية التابعين للمقاطعات التربوية السابقة الذكر.

تحديد مصطلحات الدراسة:

التقويم المستمر: هو عملية جمع البيانات، التي يقوم بها الأساتذة تجاه المتعلم، أثناء عملية التعلم، مستخدمين عدة أساليب كالملاحظة، والواجبات المنزلية، والمشاريع، تقدم تغذية راجعة لهم سواء كانت شفوية أو مكتوبة، تسهم في تخطي الصعوبات التي تواجههم أثناء تعلمهم.

صعوبات تطبيق التقويم المستمر: المقصود بها في هذه الدراسة، العوائق والعوامل المحدد في أداة الدراسة التي تحول دون قيام أساتذة التعليم الابتدائي بتطبيق كل ما يتعلق بالتقويم المستمر وفق ما تبنته وزارة التربية الوطنية في السندات الرسمية أو المناشير التنظيمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن الانتقال من نظام تقويم تقليدي يرتكز على تراكم المعلومات والحفظ واسترجاع الحلول النموذجية، إلى نظام يتطلب تجنيد المعارف والمعلومات، واستخدامها الناجع – بالإضافة إلى التحكم فيها – لا يمكن أن يكون دفعة واحدة، بل يتطلب مرحلة انتقالية تدريجية.

ينبغي أن يخصص التعلم في هذه المرحلة الانتقالية مكانة هامة لعملية تجنيد المعارف واستخدامها (وضعيات إدماجية، وضعيات مشكلة من مختلف الأنماط...) في وضعيات تقويمية إدماجية، وهذا لا يمنع المراقبة الدورية بأشكالها المعهودة للمعلومات المكتسبة.

يُعدّ التقويم المستمر من العمليات التي تجرى خلال مهام تعليمية معينة، وذلك بهدف اخبار المتعلم والمدرس بدرجة التحكم في الكفاءة المستهدفة، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، من أجل ايجاد استراتيجيات تمكنه من التقدم والتحسن؛ لأن الغاية منه ليس التقويم بل هي التكوين والتطوير الذي يسعى إلى إحداث التغيير المستمر، والتحسن في مختلف مركبات الكفاءة للتلميذ الذي نقومه.

مفهوم التقويم المستمر:

يشير أبو لبدة إلى أن أول من أطلق مصطلح التقويم المستمر على هذا الأسلوب هو" سكريفين " **Scriven** في عام 1967 م في معرض حديثه عن تطوير المنهج وطوره بلوم وزملاؤه، واستخدمه في مسار عملية التعليم والتعلم. (الشيخ، 2004، 39)

وحسب "عمر الصعيدي" التقويم المستمر" هو إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية، ومواصلة عملية التعلم" (الصراف، 2002، 25)

أساليب التقويم:

يستخدم المهتمون بعمليات التقويم أساليب متعددة ومتنوعة في عملية التقويم، للوصول إلى ثبات النتائج التي يحصلون عليها، لذلك توجب التمييز بين أساليب التقويم وأدواته ووسائله، "فالأساليب هي الطرق والإجراءات، التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرق والإجراءات، بعدد من الأدوات أو الوسائل التي تمكن من الحصول على المعلومات والبيانات، التي تعين على إجراء التقويم، وبذلك يكون الأسلوب أشمل من الأداة أو الوسيلة" (هاشم والخليفة، 2011، 69)

إجراءات تطبيق التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية:

مما ورد في المنشور رقم: 193/ 15 المؤرخ في: 21/ 10/ 2015 المتضمن: تعديل الإجراءات المتعلّقة بتقييم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت أبرز التعديلات:

- إلغاء الاختبارات الشهرية ابتداء من الفصل الأوّل للسنة الدراسيّة 2015 / 2016.

إنّ إلغاء الاختبارات الشهرية يتطلب تعزيز المتابعة المستمرّة التي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، ليتمكّن الأستاذ من استدراك الثغرات والصعوبات التي يواجهها بشكل مبكّر ليسهل معالجتها، وبذلك يصبح التقييم مرافقة، وتكوينا يساهم في تحسين الأداء البيداغوجي، وتثمين مجهودات التلاميذ، وإعطائها الحريّة في الإبداع، وتشجيعهم على ذلك، بعيدا عن الحفظ واسترجاع المعلومات.

وعليه، يتمّ تقييم أعمال التلاميذ على فترات منتظمة، خلال عمليّة التعلّم في جميع المواد التعليمية، تتمّ عن طريق الملاحظة اليومية لأعمال التلاميذ، بطرح أسئلة شفوية وكتابيّة قصيرة المدّة، وبواسطة وظائف منزلية محدودة لا تتعدّى تمرينا واحدا في اليوم، وفي مادة واحدة؛ الهدف منها تمديد التعلّمات وترسيخ الموارد، حيث يتم تصحيحها مع التلاميذ في القسم، قصد تدارك الثغرات ومعالجتها.

في هذا الصدد وعلى مستوى النظام التربوي العربي، جاءت دراسة عبد العزيز عبد الرحمن التوجيري (2013)، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، من وجهة نظر المعلمين، وتقديم مقترح لتطوير تطبيق النظام؛ توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات تطبيق نظام التقويم المستمر، تطبيقه بدون تجريب، وارتفاع عدد الطلاب في الفصول، وعدم تطوير المعلمين و المحتوى بما يناسب (التوجيري، 2013).

وتؤكد دراسة الناجم (2000) التي هدفت إلى التعرف على واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين، كما يراها المعلمون والمشرفون في مدينة الرياض، وخلصت إلى أن هناك معوقات تعيق معلم العلوم الشرعية، في تحقيق أهداف التقويم المستمر عند تقويمه لتلاميذه منها: كثرة النصاب المدرسي، والأعباء الإدارية على معلمي العلوم الشرعية، وكثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد، وعدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لمعلمي ومشرفي العلوم الشرعية.

أما دراسة أبو شعيرة و آخرون (2010) فهدفت دراستهم إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي، على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء؛ وقد أظهرت النتائج أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي. (أبو شعيرة وآخرون، 2010، 753).

وتضيف دراسة هند الداود (2003/2002): حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في استخدام التقويم المستمر، في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، والمعوقات التي تحول دون تحقيق هذا التقويم لأهدافه، كما تراها المعلمات والمشرفات التربويات. توصلت الدراسة إلى وجود صعوبات واجهت تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من أهمها: كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، وعدم

تدريب أو تهيئة كل من: المعلمات والمشرفات التربويات ومديرات المدارس، لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.

كما جاءت دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي (2005/2004)، التي أجريت بسلطنة عمان، وهدفت إلى التعرف على صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم، وعلاقة ذلك بنوعهم و خبرتهم التدريسية وجهة تخرجهم، توصلت الدراسة إلى أن معلمي العلوم يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم المستمر، تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة أو جهة التخرج، وأن مردّ الصعوبات إلى حداثة تطبيق التقويم المستمر في السلطنة، وقلة تكوين المعلمين، وصعوبة التعامل مع متطلباته. (أمبو سعيدي، 2005/2004، 148).

وعلى المستوى المحلي جاءت دراسة سعد سعود فؤاد وصالح يمينة جامعة المسيلة، حيث توصلت الدراسة إلى أن أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التربوي، وأن من بين المعيقات نقص الوسائل التعليمية، كما أن الاكتظاظ وكثافة المقرر الدراسي وقلة التكوين تسهم بشكل كبير في صعوبة التقويم التربوي، وأن للأساتذة اتجاه سلبي لتطبيق المقاربة بالكفاءات. (فؤاد وصالح، 2015، 335).

أما دراسة مسعودي أمحمد (2016) فتوصلت إلى أن المعلمين يواجهون صعوبات في تقويم المتعلمين بدرجة متوسطة، وأن أكثر الصعوبات شيوعا ما يتعلق بالتنظيم البيداغوجي، الناتج عن التطبيق الحرفي للمناشير الوزارية، مما يحدّ من رغباتهم في إيجاد سبل أخرى للتقويم، وأن الوقت المخصص للتقويم غير كاف، ولا توجد فروق بين الجنسين باختلاف التكوين في مواجهة صعوبات التقويم. (مسعودي، 2016، 87).

بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات الأخرى التي تناولت صعوبات التقويم بأساليب تقويم متعددة، ومن أهمها، عيسى بن فرج المطيري (2010)، ودراسة حمدي بن هنيدي البلادي (2009)، ودراسة آدمز وهسو (1998)، و دراسة لانتينج (2000) ودراسة مراد (2001).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة، الذي يتعلق باستطلاع وجهات نظر الأساتذة، حول تطبيق التقويم المستمر وما يرافقه من صعوبات، ومن خلال آرائهم بصفتهم معنيين بتنفيذ المناهج و التقويم وتسجيل الصعوبات، لذا تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه مع الدراسة.

يعطي (المشوخي، 2002، 87) تعريفا شاملا للمنهج الوصفي التحليلي فيقول: "يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الوا قع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا."

فاستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتبر أسلوبا يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها و تحليلها و التعبير عنها كيفيا و كميا، ولا يقف البحث الوصفي عند هذا الحد، بل يتعداه إلى تفسير النتائج مقارنتها.

" مهما اختلفت أشكال المنهج الوصفي إلا أنها جميعا تقوم على أساس الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بظاهرة أو مشكلة محددة بشكل عملي ودقيق " (ذوقان، 1999، 101).

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من الأساتذة الذين يعملون في ثلاث وثلاثين مقاطعة تربوية في ولاية الوادي، وأسندت لهم الأقسام المعنية بتطبيق مناهج الجيل الثاني، خلال الموسمين الدراسيين 2017/2016 و2018/2017.

فقد ذكر (ذوقان، 1999، 131) أن "مجتمع الدراسة يتمثل بجميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث".

عينة الدراسة: تكونت العينة الأساسية من أساتذة التعليم الابتدائي قوامها 290 أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، تتنوع خصائصهم كما يلي:

جدول (1) تصنيف الأساتذة حسب الإطار في المقاطعات التربوية محل الدراسة.

الفئات	متربصون	أستاذ مدرسة ابتدائية	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع
العدد	72	82	56	80	290
النسبة %	% 24.83	% 28.28	% 19.31	% 27.58	% 100

يتبين من الجدول (1) توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة أن هناك تقارب ملحوظ بين تعداد مختلف الفئات حيث بلغت (24.83، 28.28، 27.58) في فئات المتربصين، أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ مكون على الترتيب، بينما بلغت (19.31) في الفئة الثالثة والمتعلقة بالأستاذ الرئيسي، في المقاطعات التربوية محل الدراسة، كما أن أغلبيتهم حاصلون على شهادة الليسانس، وتصل نسبتهم إلى (68.97 %)، كما تصل نسبة المتحصلين على شهادة الماستر إلى (20 %) وهي نسبة لا بأس بها، ونسبة الحاصلين على الدكتوراه بلغت (00.34 %)، وبلغت نسبة الحاصلين على البكالوريا (07.24 %) والمستوى النهائي نسبة (03.45%).

من خلال هذه النسب يظهر أن غالبية عينة الدراسة حاصلون على شهادة جامعية وتبلغ نسبتهم إجمالا (89.31 %) وهذا ما يجعل الباحثان يطمئنان لنتائج هذه الدراسة نظرا لخصائص العينة إذ يدركون أهمية البحث العلمي.

مقاييس الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

بعد اطلاع الباحثين على أدبيات البحوث التربوية والقياس التي تناولت التقويم المستمر، قاما ببناء أربعة مقاييس تمثل في مجملها مقاييس الدراسة:

1- **مقياس الحاجة إلى التكوين:** من أجل معرفة مدى تأثير قلة تكوين حول التقويم المستمر، ومساهمة ذلك في عرقلة تطبيقه بكيفية سليمة، بنى الباحثان مقياسا لذلك، يتكون من 11 فقرة تتعلق بالتكوين في جانبيه النظري والتطبيقي، بالتركيز على العمليات التكوينية والتدريبية، التي من المفرض أن يستفيد منها الأساتذة خلال الحياة المهنية، بما يسمى بالتكوين أثناء الخدمة.

2- **مقياس اكتظاظ الأقسام:** بنى الباحثان مقياسا آخر لقياس مدى تأثير اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، على تطبيق التقويم المستمر، والذي يتطلب مراقبة مستمرة ومتابعة لصيقة للمتعلمين، تكون هذا المقياس من 9 فقرات تتعلق بالمتابعة والملاحظة وتقييم أداء المتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

3- **مقياس استخدام بطاقات الملاحظة وشبكات التصحيح بالمعايير:** لأجل التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر، من خلال استعمال شبكات التصحيح بالمعايير، بنى الباحثان المقياس الثالث، حيث يتكون من 21 فقرة، تتعلق ببطاقات الملاحظة والمتابعة، وشبكات التصحيح بالمعايير، تتوزع فقراتها على مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتحليل والمعالجة.

4- **مقياس الاستخدام المتعدد لأساليب التقويم:** من أجل معرفة الصعوبات التي تعرقل التقويم المستمر من خلال التقويم بعدة أساليب، قام الباحثان أيضا ببناء المقياس الثاني، والذي يتألف من 27 فقرة، موزعة على ستة أساليب من أساليب التقويم المستخدمة في المدرسة الجزائرية، وهي: الملاحظة والأداء والمشاريع والواجبات المنزلية وملف الإنجاز والاختبار.

تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من جزأين هما: المقدمة والبيانات العامة، والجزء الثاني يشمل أربعة مقاييس، تتضمن في مجملها (68) فقرة موزعة كما يلي: 11 فقرة لمقياس الحاجة إلى التكوين، 9 فقرات لمقياس اكتظاظ الأقسام، 21 فقرة لمقياس استخدام الشبكات، و 27 فقرة لمقياس استعمال أساليب تقويم متعددة، وتقابل كل فقرة خمس تقديرات (حسب مقياس ليكارت الخماسي)، وذلك تبعا لدرجة استجابة الأستاذ لكل فقرة، أما طبيعة الفقرة فموجبة إذا كانت الاستجابة تعبر عن الصعوبة، والسالبة إذا كانت الاستجابة لا تعبر عن الصعوبة. واختار الباحثان بدائل الإجابة عن الفقرات والحكم عليها من طرف أفراد العينة بـــ: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة) للمقياسين الأولين؛ و(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) للمقياسين الآخرين.

ولتصحيح هذه المقاييس تم تقدير درجات الاستخدام استخدام مقياس ليكارث الخماسي: بـــ (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب للفقرات الموجبة، و (1 – 2 – 3 – 4 – 5) للفقرات السالبة، وبالنسبة للدراسة الحالية، تم تعيين درجات القطع وفق الجدول التالي:

جدول (2) المحك أو درجة القطع لكل مستوى من مستويات الإجابة

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
المتوسط المرجح	(1 - 1.79)	(1.80 - 2.59)	(2.60 - 3.39)	(3.40 - 4.19)	(4.20 - 5)
الوزن النسبي %	(1 – 35.9)	(36 – 51.9)	(52 - 67.9)	(68 - 83.9)	(84 - 100)
التقدير	سهلة جدا	سهلة	متوسطة	صعبة	صعبة جدا

الخصائص السيكو مترية لمقاييس الدراسة:

لحساب الخصائص السيكو مترية للمقاييس، تم توزيعها على عينة استطلاعية تتكون من 30 أستاذا، بعد جمع المقاييس تمت معالجتها الاحصائية.

الصدق الظاهري: لقد تم عرض مقاييس الدراسة في صورتها الأولية، على مجموعة من الخبراء والمختصين، وهم أساتذة من الجامعات التالية: جامعة الجزائر (2)، جامعة خميس مليانة، جامعة عنابة، جامعة الوادي، ومفتشي التربية الوطنية ومفتشي التعليم الابتدائي للمواد من ولايات الوادي وبسكرة وورقلة والجلفة؛ وقد وضعت هذه المقاييس بين أياديهم من أجل بيان مدى وضوح فقراتها، ودقة صياغتها اللغوية، إضافة إلى إبداء آرائهم حول ملاءمتها للمجالات الموزعة عليها ومدى قياسها لما وضعت لقياسه.

وبعد جمع المقاييس المحكمة قام الباحثان بتعديل الفقرات حسب آراء المحكمين، وذلك بإعادة الصياغة، أو الحذف، أو الاستبدال ثم تم إخراج المقاييس في صورتها النهائية تتكون من (68 فقرة موزعة على أربعة مقاييس).

صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة ومدى ارتباط الفقرات المكونة لكل منها بعضها مع بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، تم إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك بتطبيق البرنامج الإحصائي **spss** لحساب معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت كل المعاملات دالة، ونوضحها في الجداول التالية:

جدول (3) معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى التكوين.

رقم الفقرة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
معامل الارتباط	.547**	.422*	.532**	.682**	.621**	.786**	.697**	.709**	.797**	.701**	.636**

جدول (4) معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.

رقم الفقرة	01	02	03	04	05	06	07	08	09
معامل الارتباط	.491**	.908**	.911**	.771**	.837**	.904**	.898**	.874**	.869**

جدول (5) معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس استخدام شبكات التقويم.

رقم الفقرة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
معامل الارتباط	.589**	.658**	.764**	.650**	.603**	.795**	.830**	.694**	.625**	.702**	.819**

رقم الفقرة	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
معامل الارتباط	.819**	.439*	.574**	.632**	.733**	**.351**	.687**	.777**	.602**	.541**

بالنسبة للفقرة (17) والتي تنص على أستطيع أن أصنف التلاميذ حسب سلالم التقدير (متحكم، تحكم جزئي، غير متحكم)، رغم أنها ليست دالة لكن يرى الباحثان أهميتها تطبيقيا، لذلك لم يتم حذفها من المقياس.

جدول (6) معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس استخدام أساليب تقويم متعددة.

رقم الفقرة	01	02	03	04	05	06	07	08	09
معامل الارتباط	.536**	.515**	.522**	.669**	.610**	.682**	.687**	.613**	.676**

رقم الفقرة	10	11	12	13	14	15	16	17	18
معامل الارتباط	.522**	.569**	.479**	.554**	.613**	.603**	.604**	.656**	.681**

رقم الفقرة	19	20	21	22	23	24	25	26	27
معامل الارتباط	.796**	.784**	.555**	.497**	.538**	.612**	.599**	.614**	.569**

معامل الثبات بحساب ألفا كرونباخ:

يمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار، ويستخدم هذا المعامل في صورته العامة عندما تكون احتمالات الإجابة على الأسئلة ليست ثنائية (صفر، واحد)، فيجب أن تكون متعددة (عبد الرحمن، 1998، 173).

وكانت نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة كالتالي:

جدول (7) معامل ثبات المقاييس بطريقة ألفا- كرونباخ

الرقم	المقاييس	معامل الارتباط
1	الحاجة إلى التكوين	0.863
2	اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ	0.945
3	استخدام شبكات التقويم	0.936
4	استخدام أساليب تقويم متعددة	0.929

ومن خلال كل هذه النتائج نستخلص أن المقاييس المعدة لجمع البيانات تتمتع بدرجة لا بأس بها من الصدق والثبات، مما يعزز من صدق وثبات البيانات التي سيقوم الباحثان بجمعها، من خلال تطبيق هذه المقاييس على العينة الأساسية التي ستكون محل الدراسة.

إجراءات التطبيق:

لتطبيق هذه الدراسة، قام الباحثان بعد حصولهما على الرخصة من السيد مدير التربية لولاية الوادي، بالاتصال بمفتشي المقاطعات السالفة الذكر، للحصول على الإحصائيات الخاصة بالأساتذة حسب الإطار، ثم تم حساب النسب المئوية لأجل توزيع المقاييس وفق العينة الطبقية، بعد ذلك قام الباحثان بتوزيع المقاييس على الأساتذة والاتفاق على جمعها بعد مدة محددة، بعد جمع المقاييس واستبعاد التي لم تستوف شروط الإجابة، ثم عمل الباحثان على تفريغ النتائج باستخدام برنامج الحزم الإحصائية **spss v 21**، ثم تحليل النتائج و تفسيرها.

الأساليب الإحصائية:

من أجل الإجابة على فرضيات الدراسة تم تطبيق الأساليب الاحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الخطأ المعياري للمتوسط عند درجة الثقة 95%، الانحراف المعياري، النسب المئوية، الوزن النسبي، لوصف معطيات الدراسة.

معادلة كوبر لحساب صدق المحكمين، معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي للأبعاد، معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، اختبار كولموجوروف – سميرنوف واختبار شابيرو للتأكد من اعتدالية التوزيع، اختبار **ANOVA** لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات لأكثر من مجموعتين وفقا لمتغير الخبرة المهنية (عدد سنوات العمل بالنسبة للأساتذة) اختبار شيفيه للمقارنة البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: يواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي صعوبات تنظيمية وبيداغوجية تعرقل عملية تطبيقه.

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب التكرارات والمتوسط الحسابي والوزن النسبي، باستعمال الحزم الإحصائية **spss v 21**، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(8) ترتيب المقاييس المستخدمة حسب درجة الصعوبة

الرقم	المقياس	المتوسط	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
01	التكوين	29.36	53.38	الثاني	متوسط الصعوبة
02	الاكتظاظ	73.38	75.26	الأول	صعب
03	الشبكات	53.11	50.58	الرابع	سهل
07	الأساليب	69.79	51.70	الثالث	سهل

يتضح من الجدول(8) أن تقدير صعوبات التقويم المستمر، حسب وجهة نظر الأساتذة، مرتبة من الأصعب إلى الأسهل كما يلي:

حل في المرتبة الأولى اكتظاظ الأقسام، بمتوسط حسابي يقدر بـــ 73.38، وبوزن نسبي بلغ 75.26% وبتقدير صعب؛ وحل في المرتبة الثانية مقياس التكوين، بمتوسط حسابي يقدر بـــ 29.36، وبلغ الوزن النسبي 53.38%، وتقدير متوسط الصعوبة، وحل في المرتبة الرابعة مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة، يقدر المتوسط الحسابي بـ 69.79، ووزن نسبي 51.70%، وبتقدير سهل؛ أما الرتبة الرابعة فكانت لمقياس استعمال شبكات التصحيح بالمعايير، بمتوسط حسابي يقدر بـ 53.11، في حين بلغ الوزن النسبي 50.58%، وتقدير سهل.

الفرضية الثانية: هناك صعوبات تنظيمية تعزى إلى قلة تكوين الأساتذة.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(9) نتائج مقياس الحاجة إلى التكوين

المقياس	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
التكوين	29.36	0.43	7.33	12.00	52.00	53.38	الثاني	متوسط الصعوبة

يتضح من الجدول(9) أن الأساتذة يرون أن هناك صعوبة في تطبيق التقويم المستمر ترجع إلى التكوين بدرجة متوسطة عموما حسب درجة القطع التي حددها الباحثان، حيث بلغ المتوسط الكلي للمقياس 29.36 وبانحراف معياري يقدر بـ 7.33، وبوزن نسبي بلغ 53.38 %. وبترتيب (الثاني من بين أربعة مقاييس).

ومن خلال فقرات هذا المقياس تظهر أن معظم المتوسطات كانت بين (2.24 و3.07) وهي محصورة في المدى سهلة ومتوسطة، وهناك فقرة واحدة وهي الفقرة الأخيرة "يمكنني استخدام البرامج الإحصائية في عملية التقويم" والتي قدر الأساتذة صعوبتها بمتوسط بلغ 3.07، وذلك وحسب وجهة نظرهم بمعنى أن الأساتذة يستخدمون الأساليب الإحصائية في التقويم بنسبة قليلة.

وتنص معظم الفقرات على التدريب وخاصة الفقرات (4، 5، 6، 7، 9، 10) وكانت متوسطاتها على الترتيب (2.76، 3.00، 2.93، 2.41، 2.85، 2.73) ومحصورة في التقدير متوسطة الصعوبة؛ ويعزو الباحثان هذه النتائج ربما لاعتقاد الأساتذة أن المفتش سيطلع على إجاباتهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسة أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (2010) حيث أظهرت النتائج أن من بين المعيقات قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، كما اختلفت أيضا دراسة الناجم(2000) حيث توصلت إلى أن عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لمعلمي ومشرفي العلوم الشرعية، وعدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر، تعد من أهم صعوبات

تطبيق التقويم المستمر. وأيضا اختلفت مع دراسة هند الداود (2003/2002) و التي خلصت إلى أن عدم تدريب أو تهيئة كل من المعلمات والمشرفات التربويات ومديرات المدارس، لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف ساهم في صعوبة تطبيقه.

الفرضية الثالثة: هناك صعوبات تنظيمية تعزى إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(10) نتائج مقياس اكتظاظ التلاميذ في الأقسام

المقياس	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
الاكتظاظ	73.38	**0.42**	**7.17**	**10.00**	**45.00**	**75.26**	**الأول**	**صعب**

يتضح من هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لمقياس التقويم في الأقسام المكتظة بلغ 27.00، وبلغ الوزن النسبي للمقياس 74.69 % وبتقدير صعب، والترتيب (الأول من بين المقاييس الأربعة)، في حين تراوحت متوسطات فقراته بين (3.29 و4.09)، حيث نالت الفقرة السابعة أدناها وتنص على "يسمح لي عدد التلاميذ الكبير في القسم بتقديم المعالجة البيداغوجية"، وأعلاها الفقرة الثانية التي تنص على "يسمح لي عدد التلاميذ الكبير بمتابعة أداء كل تلميذ على حدة".

وتظهر صعوبة التقويم المستمر في الأقسام المكتظة حسب رأي الأساتذة، فيما يعانونه من خلال تقويم عدد من التلاميذ يفوق ثلاثين تلميذا في القسم الواحد، وذلك من خلال متابعتهم فرديا وجماعيا، ويشكل تقويم أدائهم أكبر الصعوبات، إذ ينبغي على الأستاذ تصحيح كراريسهم ودفاتر الأنشطة يوميا بملاحظات نوعية تتضمن تغذية راجعة لهم، وإلى جانب ذلك ينبغي عليهم متابعة أدائهم وتحليل نتائجهم واستخدام الشبكات الفردية والجماعية، وتحليلها لتحديد التلاميذ الذين هم بحاجة إلى المعالجة البيداغوجية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سعد سعود فؤاد وصالح يمينة جامعة المسيلة، حيث توصلت الدراسة إلى أن أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التربوي، وأن من بين المعيقات نقص الوسائل التعليمية، كما يسهم الاكتظاظ و كثافة المقرر الدراسي وقلة التكوين بشكل كبير في صعوبة التقويم التربوي، وتتفق أيضا مع دراسة عبد العزيز عبد الرحمن التوجيري (2013)، التي توصلت إلى أن الاكتظاظ من أهم معيقات العملية.

الفرضية الرابعة: هناك صعوبات بيداغوجية تعزى إلى استخدام بطاقات المتابعة وشبكات التصحيح بالمعايير. ومن خلال المعالجة الإحصائية للنتائج توصلت إلى:

جدول(11) نتائج مقياس استخدام شبكات التقويم.

المقياس	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
الشبكات	53.11	0.75	12.69	23.00	98.00	50.58	الرابع	سهل

من خلال قراءة نتائج هذا الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي للمقياس بلغ 53.11، أما الوزن النسبي له فوصل إلى 50.58 %، وحل هذا المقياس في الرتبة الرابعة بين المقياسين وبتقدير سهل؛ أما متوسطات الفقرات فقد تراوحت بين (2.14 و .90) حيث احتلت الفقرة السابعة عشرة التي تنص على: "أصنف التلاميذ حسب سلالم التقدير (متحكم، تحكم جزئي، غير متحكم) "أقل درجات الصعوبة، بينما احتلت الفقرة الثانية ونصها "أوظف الشبكات في تحليل الوضعيات" أعلى درجات الصعوبة في المقياس.

ويعتبر التقويم باستخدام الشبكات والبطاقات، من الأدوات الجديدة التي أقرتها المناهج الجديدة ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016، ويعتبر استخدامها إضافة جديدة ينبغي أن يتلقى الأساتذة تكوينا حولها، وترجع سهولة هذا المقياس من وجهة نظر الباحثين إلى أنهم ألفوا استخدام بطاقات التقييم، أو ربما لأنهم تلقوا تكوينا و تدريبا حولها لأنها من المستجدات، وتجدر الإشارة أن الباحثين لم يجدا دراسات سابقة تتناول استخدام شبكات التقويم على حد علمهما.

الفرضية الخامسة: هناك صعوبات تعزى إلى تعدد استخدام أساليب التقويم المستمر.

بعد تفريغ النتائج ومعالجتها الإحصائية تم عرضها في الجدول التالي:

جدول(12) نتائج المقياس السابع استخدام أساليب تقويم متعددة

المقياس	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
الأساليب	69.79	0.75	12.83	27.00	108	51.70	الثالث	سهل

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمقياس وصل 69.79 ويبلغ المتوسط النظري 81.00، في حين بلغت قيمة الوزن النسبي 51.70 % وحل في المرتبة الثالثة بدرجة صعوبة تقدر بسهل، أما المتوسطات الحسابية للفقرات فقد تراوحت بين (1.86 و 3.46) حيث احتلت أدنى درجات الصعوبة الفقرة رقم 25 ونصها "أستخدم الاختبارات في تقويم التلاميذ" إذ يعتبر الأسلوب الأكثر استخداما لدى الأساتذة والوحيد في التقويم التحصيلي، في حين تجاوز المتوسط الحسابي لـــ 6 فقرات 2.80، خاصة ما تعلق بالتقويم بالمشاريع وباستخدام ملف الإنجاز كأحد أساليب التقويم الذي يعد استخدامه لأول مرة في المناهج الجزائرية، وأما بقية أنواع أساليب التقويم فيراها الأساتذة أنها مستخدمة كالتقييم بالملاحظة وتقويم الأداء والواجبات المنزلية وعن طريق الاختبارات، وهو ما يؤكد سهولة هذا المقياس عند الأساتذة وحسب وجهة نظرهم.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تناولت استخدام أساليب تقويم متنوعة في تقويم التلاميذ، دراسة آدمز وهسو (1998) ودراسة لانتينج (2000) ودراسة مراد (2001) حيث أظهرت هذه الدراسات قصورا في استخدام الأساتذة لأساليب التقويم الواقعي خاصة ما تعلق باستخدام ملف الإنجاز.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية.

لاختبار هذه الفرضية، تم تقسيم عينة الأساتذة حسب الإطار الذي ينتمون إليه (الخبرة المهنية)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(13) وصف عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية

	متربصون	أستاذ مدرسة ابتدائية	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع
العدد	72	82	56	82	290
النسبة %	24.83	28.28	19.31	28.28	100

ثم تم اختبار اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولموجوروف – سميرنوف و اختبار شابيرو، حيث كانت قيمة P.Valure أكبر من 5 %، لذلك تم قبول الفرض الصفري، الذي ينص أن العينة مأخوذة من مجتمع تتوزع بياناته توزيعا طبيعيا، وعليه يمكننا استخدام اختبار التباين الأحادي الاتجاه لمعرفة الفروق بين مجموعات متعددة. ومن أجل معرفة الفروق بين المجموعات تم تطبيق اختبار Anova، وكانت نتائجه كما يلي:

جدول(14) نتائج اختبار Anova للفروق بين الأساتذة في تقديرهم لصعوبات التقويم

المقياس		مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
التكوين	بين المجموعات	290.999	3	97.000	1.822	.143
	داخل المجموعات	15229.418	286	53.250		
	الإجمالي	15520.417	289			
الاكتظاظ	بين المجموعات	518.107	3	172.702	3.434	.017
	داخل المجموعات	14383.097	286	50.291		
	الإجمالي	14901.203	289			
الشبكات	بين المجموعات	369.630	3	123.210	763.	.516
	داخل المجموعات	46192.056	286	161.511		
	الإجمالي	46561.686	289			
الأساليب	بين المجموعات	947.491	3	315.830	1.938	.124
	داخل المجموعات	46608.385	286	162.966		
	الإجمالي	47555.876	289			

بالنسبة للتكوين: يتضح من الجدول (14) أن قيمة P.Valure تساوي 0.143 أي (14.3%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أن متوسط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التكوين.

بالنسبة للاكتظاظ: يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة P.Valure تساوي 0.017 أي (1.7%) وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل أي أن اثنين على الأقل متوسط فئات الأساتذة غير متساو، فتوجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس تقويم التلاميذ في الأقسام المكتظة.

ولمعرفة الفئات المختلفة، نلجأ إلى المقارنة البعدية (Post Hoc) باستعمال اختبار شيفيه والموضحة في الجدول التالي:

جدول (15) نتائج اختبار Scheffe' Test للفروق بين الأساتذة في تقديرهم لصعوبات التقويم

المجموعة (I)	المجموعات (J)	متوسطات الفروق	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00	2.00	-2.62229-*	1.14533	.023	-4.8766-	-.3679-
	3.00	-2.93849-*	1.26354	.021	-5.4255-	-.4515-
	4.00	-3.45278-*	1.15200	.003	-5.7203-	-1.1853-
2.00	1.00	2.62229*	1.14533	.023	.3679	4.8766
	3.00	-.31620-	1.22937	.797	-2.7360-	2.1036
	4.00	-.83049-	1.11442	.457	-3.0240-	1.3630
3.00	1.00	2.93849*	1.26354	.021	.4515	5.4255
	2.00	.31620	1.22937	.797	-2.1036-	2.7360
	4.00	-.51429-	1.23559	.678	-2.9463-	1.9177
4.00	1.00	3.45278*	1.15200	.003	1.1853	5.7203
	2.00	.83049	1.11442	.457	-1.3630-	3.0240
	3.00	.51429	1.23559	.678	-1.9177-	2.9463

وبتطبيق اختبار شيفيه الذي تظهر نتائجه في الجدول (15)، نستنتج أن متوسط الفروق معنوي بين المجموعة الأولى (المتربصون) والثانية (أساتذة المدرسة الابتدائية)، وبين الأولى والثالثة (الرئيسيون)، وبين الأولى والرابعة (المكونون)، حيث قيمة P.Valure تساوي 0.023 أي (2.0%) و 0.021 أي (2.1%) و 0.003 أي (0.3%) على الترتيب وهي أقل من 5 %، وبمتوسط الفروق يقدر بـــ *-2.62 و-2.94* و *-3.45 على الترتيب.

بالنسبة للمقياس الثالث، يتضح من الجدول السابق أيضا أن قيمة P.Valure 0.516 أي (51.6%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أن متوسط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التقويم في مقياس استخدام شبكات التقويم.

أما المقياس الرابع، يتضـــح من الجدول رقم (14) أن قيمة P.Valure تســـاوي 0.124 أي (12.4%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصـفري أي أن متوسـط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التقويم في مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة.

من خلال كل ما سيق نستنتج أن هناك فروق في تقدير الصعوبات بين مجموعات الأساتذة في مقياس التقويم في الأقســام المكتظة، فهناك فروق بين الأســاتذة المتربصــين والمجموعات الثلاثة الباقية، ويعتقد الباحثان أن مرد ذلك إلى الخبرة القصــيرة للأســاتذة المتربصــين في تأثير الاكتظاظ على عملية التقويم المستمر، مقارنة ببقية المجموعات.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة عيسى بن فرج المطيري (2010): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لديهم، والتعرف على الفروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم وعدد سنوات الخبرة، وتوصلت الدراسة إلى أن كفايات التقويم المســتمر عند المعلمين متوســطة، واتفقت أيضــا مع دراســة حمدي بن هنيدي البلادي (2009) والتي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الرياضيات عن المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر المتعلقة بالمعلم تعزى إلى متغير الخبرة، واختلفت مع دراسة أمبو سـعيدي التي توصـلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين المعلمين في تطبيق التقويم المستمر تبعا للجنس والخبرة.

خاتمة:

باعتبار التقويم التربوي بصفة عامة، والتقويم المستمر بصفة خاصة، أحد الركائز التي يعتمد عليها التعلم وفق المقاربة بالكفاءات، فقد حاولت الدراسة الحالية الكشف عن معوقات وصعوبات تطبيقه في المدرسة الجزائرية، من خلال وجهة نظر فئة فاعلة في الحقل التربوي، متمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي الممارسين للعملية التعليمية؛ ومن أهم ما وصلت إليه هذه الدراسة، أن هناك نوعان من الصعوبات، نوع يعزى إلى المجال التنظيمي، حيث شكل الاكتظاظ في الأقسام عائقا للقيام بعملية التقويم على أكمل وجهها بينما لم يشكل التكوين درجة كبيرة من الصعوبة. أما في المجال البيداغوجي فحسب عينة الدراسة، فإن استخدام أساليب تقويم متعددة، كالملاحظة والتقويم عن طريق الأداء، واستخدام المشاريع والواجبات المنزلية إضافة إلى المشاريع وملف الإنجاز، تشكل صعوبة توصف بالمتوسطة عموما، بينما لم ير الأساتذة صعوبة في استخدام شبكات التقويم. ومن جهة أخرى توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة، تبعا لخبرتهم المهنية، في تقديرهم لصعوبة التقويم في الأقسام المكتظة، بينما لا توجد فروق بينهم فيما يتعلق بالحاجة للتكوين، واستعمال الشبكات أو أساليب تقويم متعددة.

مقترحات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصل لها الباحثان، فيقترحان بعض الحلول للتغلب على المعوقات، حتى يطابق الواقع المأمول:

- العمل على ترشيد جهد الأستاذ من خلال تخفيف بعض أعباء عمليات التقويم عن طريق تكليف خبراء في المناهج ببناء بطاقات المتابعة وشبكات التصحيح بالمعايير، ويقوم الأستاذ بتنفيذها فقط.

-السعي إلى تقليل اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام، عن طريق بناء هياكل جديدة والزيادة في مناصب العمل المفتوحة في كل سنة.

-تغليب عملية التدريب على حساب عملية التكوين، بإخضاع الأساتذة في العمليات التكوينية على دورات تدريبية على التقويم بمختلف مراحله (التخطيط، التنفيذ، التحليل).

-التفكير في تصميم برامج إلكترونية تصب فيها نتائج بطاقات الملاحظة وشبكات التصحيح، وتحليلها بينما يتفرغ الأستاذ لمعالجة التلاميذ الذين لم ترسى لديهم الكفاءات على ضوء نتائج هذه البرامج.

-خلق مناصب عمل جديدة في مؤسسات التعليم الابتدائي، من خريجي تخصص الإعلام الآلي يكلفون بصب النتائج اليومية والمقطعية، وتزويد الأساتذة بالنتائج، بدل أن يكلفوا بها.

-ضرورة إعادة النظر في إسناد أقسام التعليم الابتدائي إلى الأستاذ في كل المواد، واستحداث نظام التخصص الذي كان معمول به سابقا، أساتذة للمواد العلمية ومواد الإيقاظ الفني، وأساتذة للمواد الأدبية والاجتماعية. لتخفيف عبء تعدد الأنشطة (المواد).

كما يقترح الباحثان ضرورة إجراء دراسات مماثلة تستقصي آراء المفتشين والمديرين الذين يتابعون تنفيذ المناهج الجديدة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو شعيرة، خالد وآخرون (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث* (العلوم الانسانية)، 24(3). 753 – 797

التوجيري، عبد العزيز عبد الرحمن. (2013). تقويم تطبيق نظام التقويم المســـتمر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. تمت زيارته بتاريخ: 2017/04/24 على 21:44.
https://platform.almanhal.com/Files/2/44618

ذوقان، عبيدات (1999). *البحث العلمي أدواته وأساليبه*. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

الشيخ، تاج السر عبد الله وآخرون (2004). *القياس والتقويم التربوي*. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.

الصراف، قاسم (2002)، *القياس والقويم في التربية التعليم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد الرحمن، سعد (1998). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. الجيزة. مصر: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

فؤاد، ســعد ســعود وصــالح، يمينة (2015). صــعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أســاتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط. *مجلة الإبداع الرياضي*. 18. ص ص 334 – 354

مسعودي، أمحمد (2016، ديسمبر)، صعوبات تقويم المعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. 17. 87- 98

المشوخي، حمد سليمان (2002). *تقنيات ومناهج البحث العلمي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

نشواتي، عبد المجيد (1993). *علم النفس التربوي*. ط 6. الأردن: دار الفرقان.

هاشم كمال الدين، و الخليفة حسن جعفر (2011)، *التقويم التربوي مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديث*ة. ط 3، مكتبة الرشد.

كيفية توثيق المقال:

فارح، عبد اللطيف وطعبلي، محمد الطاهر (2018). صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(2). 197-217.