مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليميّة التعلّميّة من وجهة نظر المعلمين

وسيلة بن عامر* صباح ساعد

جامعة بسكرة، الجزائر

تاريخ الإرسال: 24-10-2018 تاريخ القبول: 21-12-2018 تاريخ النشر: 31-12-2018

الملخص:

هدفت الدّراسة الحاليّة للكشف عن أهم مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين؛ وكذا التعرّف عمّا إذا كانت توجد فروق في هذه المشكلات تبعا لسنوات الأقدمية. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم تصميم استبيان يتكوّن من (12) عبارة حول مختلف مشكلات توظيف التّقويم المستمر تم تطبيقها على عيّنة من المعلمين والمعلمات؛ تم اختيارهم عن طريق العيّنة العشوائية البسيطة، ولقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي بشقيه الاستكشافي والمقارن؛ وتوصّلت الدّراسة إلى النتائج التّاليّة: تمثلت أهم مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية في الآتي: مشكلة كثافة الفصل الدّراسي، عدم التدرّب على تطبيق آليات التّقويم المستمر، عدم تفعيل ملف الإنجاز للتّلميذ، عدم تفهّم المجتمع والزّملاء وتقبّلهم للتّقويم المستمر، مشكلة ندرة الوسائل التعليميّة التّعلميّة مشكلة كثرة الأعباء المهنية وكذا مشكلة عدم الدّراية الكافيّة بأساليب التّقويم المستمر. كما توصّلت الدّراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلّمين حول توظيف آليات التقويم المستمر في العمليّة التعليميّة التعلّميّة تبعا لمتغير الأقدمية.

الكلمات المفتاحية: توظيف آليات التقويم؛ التقويم المستمر؛ العملية التعليميّة التعلّميّة؛ المعلمين.

The problems of employing continuing evaluation mechanisms in the learning process from the teachers point of view

Ouassila BENAMEUR* **Sabah SAAD**

Biskra University, Algeria

Abstract

The present study aimed at uncovering the most important problems of employing Continuing evaluation mechanisms in the learning process from the teachers point of view , as well as whether there are differences in these problems depending on years of experience. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was constructed consisting of 12 words about the various problems of employing Continuing evaluation, which was applied to a sample of teachers. They were selected by simple random sample. The descriptive approach was adopted in both exploratory and comparative terms. The study found the following results:

- The most important problems of employing Continuing evaluation mechanisms in the learning process in the following:

The problem of the density of the classroom, the non-training in the application of Continuing evaluation mechanisms, thenon-activation of students file achievement, the non-understanding of the community and colleagues and their accept for Continuing Calendar, the problem of scarcity of educational teaching means, the problem of many professional burdens as well as the problem of insufficient knowledge of methods of Continuing evaluation. There are no statistically significant differences between the views of teachers on the use of Continuing evaluation mechanisms in the process of learning.

Keywords: Problems employing calendar mechanisms; Continuous Calendar; Educational learning process; Teachers

***E. Mail**: wassila2007fr@yahoo.fr

مقدمـة:

يقاس تقدّم الأمم والشعوب بتقدم منظوماتها التربوية ومدى مسايرتها للتّغيّرات الحاصلة في مختلف المجالات العلمية والسياسية والاقتصاديّة والاجتماعيّة والتّربويّة... ويتم الحكم على مدى نجاعة وفعاليّة المنظومات التّربويّة عن طريق عمليّة التقويم التي تعد العمود الفقري لمراقبة وتحسين وتطور وتطوير العمليّة التعليميّة التّعلّميّة؛ من خلال التّوظيف الجيّد للسّيرورة التّقويميّة التّي تنطلق من التّقويم القبلي إلى التقويم التشخيصي ثم التكويني وصولا إلى التّقويم الختامي. حيث يهدف التّقويم القبلي إلى الكشف عن المكتسبات القبلية التّي لدى المتعلّم، ليتمكّن من بناء الأرضية المتينة للتّعلّمات الجديدة. في حين يهدف التّقويم التّشخيصي إلى تشخيص جوانب القوّة والضّعف لدى المتعلمين من أجل تعزيز نقاط القوة لديهم وتزويدهم بالبرامج الاثرائية، وكذا الوقوف على نقاط الضعف من خلال البرامج العلاجيّة المناسبة لمختلف الوضعيات التعليميّة التّعلّميّة. كما يهدف التقويم الختامي إلى الوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة لمختلف التعلمات الختاميّة. أمّا التقويم التكويني أو ما يطلق عليه أيضا بالتّقويم المستمر، يبدأ ببداية العمليّة التّعليميّة ويواكبها باستمرار طيلة الفترة التّعليمية.

ويعدّ التقويم المستمر من بين أهم أنواع التقويم لأنه يساعد في المراقبة الدائمة والمستمرّة لضمان البناء الصّحيح للتّعلمات، والسيرورة الديداكتيكيّة للوضعيات التعليميّة التّعلّمية، والتي من خلالها تفطّن المعلّم على ما إذا كانت الأهداف المسطّرة يتم تحقيقها بالشكل المطلوب، وذلك من خلال توظيفه لمختلف آليات التقويم المستمر كالتّغذيّة الراجعة لتصحيح التّعلمات، والوقوف على مدى إتقان كل متعلم لها؛ ومن ثم تقديم البرامج الاثرائيّة اللازمة لتعزيز التّعلمات عند المتقنين؛ والبرامج العلاجيّة لغير المتقنين انطلاقا ممّا تسفر عليه نتائج توظيف آليات التقويم المستمر.

وممّا لا شك فيه أنّ نجاح تطبيق وتوظيف آليات التّقويم المستمر؛ مرهون بالعديد من العوامل والظّروف والإجراءات التي تيسّر عملية تطبيقه على أكمل وجه. وبالرجوع إلى منظومتنا التّربوية نجد آراء بعض المعلّمين بين مرحّبٍ ومتردّد ومعارض لتوظيفه؛ حسب ما جاءت به وزارة التربية الوطنية، هذا التأرجح في الآراء هو الذي دفعنا إلى البحث عن مختلف المشكلات التّي يواجهها المعلّمون في توظيف آليات التّقويم المستمر في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.

الإشكالية:

يعتبر التّقويم التّربوي جزءا لا يتجزّأ في كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج؛ للمساعدة في اتّخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، أو تغيير المسار وتصحيح العيوب، والتوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ، كما يزودنا بمعلومات عن التّلاميذ ذات قيمة عظيمة في عمليّات توجيهه وإرشادهم.

ويعدّ التّقويم المستمر من أهم أنواع التّقويم التّربوي؛ حيث يتّصف بأنّه عمليّة تربوية مستمرة خلال عملية التّعلم بطريقة منظّمة ومحدّدة بإجراءات وضوابط، بهدف تقديم التّغذية الرّاجعة للمعلّم والتّلاميذ معا وتشخيص نواحي القوّة والضّعف لديهم، وتطوير إجراءات تقويم التلاميذ. ولا تقتصر أهمية التقويم المستمر

على المعلّم والتّلاميذ فقط؛ بل تتعدّى ذلك إلى الأسرة بتعريفها بمستوى تقدم أبنائهم من جهة وإشراكهم في عمليّة التّقويم من جهة أخرى.

ويقوم التّقويم المستمر على مجموعة من الآليات التي تجعل من العملية التقويمية ذات جدوى وفاعليّة حيث تتمثّل هذه الآليات في كل من التّغذية الرّاجعة، آلية تقويم الأداء وآلية مراجعة الذّات. ويشترط توظيف المعلم لهذه الآليات توافر مجموعة من المعايير والظروف والإجراءات... التّي تيسّر عملية توظيفه بفعاليّة؛ إلاّ أنّه وفي ظل العديد من المعطيات الواقعيّة يواجه التّقويم المستمر العديد من المشكلات التي يمكن أن تعيق عملية توظيفه بكفاءة وفعالية من طرف المعلّم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة؛ وهذا ما سنحاول الوقوف عليه من خلال البحث في التساؤلين التاليين:

– ما هي أهم مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر في العمليّة التّعليميّة من وجهة نظر المعلّمين؟

– هل توجد فروق بين وجهات نظر المعلّمين حول مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة تبعا لمتغير سنوات العمل؟

وللإجابة عن التساؤل الثاني وتحليله إحصائيا تم صياغة الفرضية التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين حول مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر في العمليّة التعليمية التعلمية تبعا لمتغير سنوات العمل.

أهداف الدراسة:

من بين الأهداف الأساسيّة للدّراسة الحاليّة ما يلي:

– التّعرّف على مختلف المشكلات التّي تواجه المعلّمين في توظيف آليات التّقويم المستمر في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

– التّعرّف على ما إذا كانت توجد فروق بين وجهات نظر المعلّمين حول مشكلات توظيف المعلّمين لآليات التّقويم المستمر في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة؛ تبعا لمتغيّر سنوات العمل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة في أنّها تتناول موضوعا قديما نظريّا حديثا عمليّا حول التّقويم المستمر، الذّي أصبح متطلّبا من المتطلّبات الأساسية لضمان جودة العمليّة التعليميّة التّعلُّميّة، نظرا للدور الجوهري الذّي يلعبه التّقويم المستمر من أجل ضمان السّير الحسن للسّيرورة الدّيداكتيكيّة؛ ومن ثمّ البناء السّليم للتّعلّمات. وعليه فإنّ الوقوف على مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر في العمليّة التّعليميّة من وجهة نظر المعلّم؛ من شأنه أن يُلفت انتباه المسؤولين والمشرفين التّربويين على العمليّة التّربوية إلى هذه المشكلات ومن ثمّ تحديد الاحتياجات التّدريبية في مجال التّقويم المستمر وإعداد البرامج التّدريبيّة على ضوء تلك الاحتياجات، ومن ثم تأهيل وتفعيل دور المعلّم في تقويم معارف ومهارات أداءات تلاميذه بشكل مستمر

حدود الدراسة:

تمثّلت حدود الدّراسة في الآتي:

–**الحدود الزمانية المكانية:** أجريت الدراسة خلال شهر فيفري للموسم الدراسي (2018/2017) في بعض ابتدائيات بلدية طولقة ولاية بسكرة

– **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على **50** معلما ومعلمة من مدارس الابتدائيات ببلدية طولقة بسكرة.

تحديد متغيرات الدراسة:

– **آليات التقويم المستمر:** هو مجموعة من الآليات التقويمية(التغذية الراجعة، تقويم الأداء ومراجعة الذات)؛التّي يستخدمها الأستاذ بشكل دائم ومستمر يجرى عقب الانتهاء من تدريس محتوى أو معارف معينة للوقوف على مدى استيعاب وإتقان الطالب لها.

– **المشكلات:** هي مختلف الصعوبات التّي تواجه المعلمين في توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية، ممّا يحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة منها بالشكل المطلوب.

الإطار النظري والدراسات السابقة

– مفهوم التعلّم:

يعرّفه (علي الزّغلول) بأنّه: "العمليّة الحيوية الديناميكية التّي تتجلى في جميع التّغيّرات الثّابتة نسبيا في الأنماط السّلوكيّة والعمليات المعرفيّة؛ التّي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة الماديّة والاجتماعية".(الزغلول،2003، 30)

– العمليّة التّعليميّة:

العمليّة التّعليميّة هي: الإجراءات والنّشاطات التّي تحدث داخل الفصل الدّراسي؛ والتّي تهدف إلى إكساب المتعلّمين معرفة نظريّة أو مهارة عمليّة أو اتجاهات إيجابيّة، فهي نظام معرفي يتكوّن من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلّمون والمعالجة هي العمليّة التّنسيقيّة لتّنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السّابقة، أمّا المخرجات فتتمثّل في تخريج طلبة أكفاء متعلّمين.

– **التقويم المستمر:** التّقويم المستمر عمليّة مستمرة أثناء عمليّة التّدريس يبدأ مع بدايتها حتى نهايتها إنّه إجراء يرافق عمليتّي التّعلم والتّعليم؛ بقصد بلوغ المتعلّم مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة وتوفير التّغذية الرّاجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التّعليميّة ومواصلة عمليّة التّعلم (الحارثي، 2010، 18).

كما عرّفه(الدّوسري،2004، 8) بأنّه:" نوع من التّقويم يحدث أثناء تكوين أو تشكيل تعلّم التّلميذ ويكون هذا التّقويم تصحيحا لمسار العمليّة التّدريسيّة، ومعرفة تقدم التّلميذ، ولا يتمّ وضع علامات له، وهو عبارة عن تمارين صفيّة أو امتحانات قصيرة، أو وظائف بيتيّه ثم يصحّحها المعلّم في أقرب فرصة مبيّنا لكل تلميذ خطأه". ويعرّفه(الخطيب،1993،130) بأنّه: ذلك النّوع من التّقويم الذّي يرافق الطّالب منذ بداية البرنامج التّربوي ويواكبه في جميع مراحل هذا البرنامج، للتّأكد من مدى اكتساب الطّالب للأهداف التّربويّة التّي

يسعى البرنامج إكسابها له. كما يعرف أيضا بأنّه: "التّقويم الذّي يستخدمه المعلّم بين فترة وأخرى مع التّقدم الزّمني في عمليّة التّعلم. ويهدف إلى تزويد المعلّم والمتعلّم بتقديرات مؤقّتة عن تقدم المتعلّم وتشخيص نواحي القوّة والضّعف لدى المتعلّم وتوفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم(المطيري،2010، 82). كما يعرّفه(الصعيدي،2003، 28) بأنّه: إجراء يرافق عمليّتي التّعلم والتّعليم بقصد بلوغ الطّالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التّغذية الرّاجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التّعليميّة ومواصلة عمليّة التّعلم.

يتّضح من التّعاريف السّابقة أنّ هذا النّمط من التّقويم يتّسم بالاستمراريّة، فمن حق المتعلّم أن يتمّ تقويمه أكثر من مرة حتّى إتقانه للمهارة ويستمر إلى نهاية العام ثم يقوّم نهائيًا. وبما أنّ عمليّتي التّقويم والتّدريس لا تنفصلان؛ بل تسيران جنبًا إلى جنب. كما نلاحظ أنّ من سمات هذا النّوع من التّقويم أنّه لا يقف عند حد إصدار الحكم على تعلّمات المتعلّمين؛ بل يقدّم تغذية راجعة لكل من المعلّم والمتعلّم لتعزيز نقاط القوّة ومعالجة أسباب الضّعف؛ لضمان السّير المتواصل في التّعلم. كما يتّفق التّعريفان بأنّ التّقويم المستمر عمليّة منظمة تبدأ من أول يوم من العام الدّراسي، ولا تنتهي إلا بنهاية آخر يوم فيه بحيث يصبح التّقويم نشاطًا يرافق عمليّتي التّعلم والتّعليم في جميع مراحلها مع تقديم تغذيّة راجعة لكل من المعلّم والمتعلّم، عمّا تحقّق من أهداف تعليميّة محدّدة سلفا.

- مسلّمات التّقويم المستمر:

يستند التّقويم المستمر على عدد من المسلّمات الأساسيّة؛ نوردها كما يلي:(قسوم،2015، 95)

- إنّ جميع التّلاميذ قادرون على التعلم؛ والمقصود هنا الطلاّب العاديون؛ أمّا من يظهر لديه بعض القصور كالتّخلف العقلي أو الإعاقة السّمعيّة أو البصريّة فإنّ لها برامجها الخاصّة.

ـ إنّ مهمّة المعلّم إحداث التّعلم والتّأكد من حصوله عند جميع التّلاميذ. باستخدام استراتيجيّات التّدريس المناسبة مثل التّعلم التّفريدي والتّعلم التعاوني وغيرها.

ـ لا يحق للمعلّم السّماح بالانتقال من وحدة تعليميّة إلى وحدة تاليّة؛ إلا بعد التّثبُت من إتقان المتعلّم للقدرات والمهارات المتضمّنة في الوحدة الأولى.

ـ إنّ مهمّة المعلّم تقويم أداء المتعلّم نفسه عن طريق الاختبارات بمختلف أنواعها أو عن طريقة تحصيل وإنتاج الطالب أو الأنشطة المناسبة.

- إنّ تقويم مهارات المتعلّم يعني رصد امتلاكه لها وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة؛ وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه.

-إنّ المتعلّم الذّي لم يستطع التّعلم في المرة الأولى يمكن أن يتعلم في المرّات اللاحقة، إذا ما عدلنا في طرائقنا وأعطيناه الوقت اللازم لذلك، دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه الماضيّة.

- المدخل والمنطلقات الفكريّة للتّقويم المستمر:

عند النّظر في المسيرة التّاريخيّة للتّقويم بشكل عام يمكن ملاحظة أنّه مرّ بمحطّات شكّلت له أطرًا وقوالب فكريّة وإجرائيّة؛ تتوافق حسب تطلّعات كل حقبة زمنيّة والأهداف التّربويّة المرسومة. وقد اقتضت

الظّروف المستجدّة حاليًّا إحداث تغيير جوهري في البنية التّحتية للتّقويم التّربوي وكان أقوى هذه المستجدّات هو تغيّر أدوار الفاعلين؛ وتحوّل الدّور من المعلّم الملقّن إلى المعلّم المسيّر والموجّه للمتعلّم وتحوّل التّركيز من: ماذا نتعلّم؟ إلى كيف نتعلّم؟ واقتضى ذلك تغيير دور المتعلّم الذّي أصبح هو محور العمليّة التّعليميّة. كل هذه المستجدات والأدوار حتّمت إحداث نقلة نوعية في بنية التّقويم التّربوي من أساسه.

وقد أورد(علام،2000، 24) المداخل الفكريّة التّي مرّ بها التّقويم التّربوي المستمر وفق التّقسيم التّالي:

- **المدخل السيكومتري للتّقويم:** هو التّقويم الذّي نتّخذ فيه قرارات تربويّة تتعلق بـ(طلاب، مناهج، معلّمين) استنادًا إلى اختبارات عامّة خارجيّة مقنّنة أكثر من استنادها إلى التّقويم الصفّي التّتبعي.

ومن المآخذ التّي سجّلت عليه أنّه يعتمد على مقارنة الطالب بزملائه في الفئة أو الصّف أو المادّة؛ بواسطة اختبارات مرجعيّة المعيار. بينما نجد أنّ تحديد مركز الطّالب أو موقفه لا يعني بالضّرورة أنّنا نعرف ما مدى لديه من المهارة، بالإضافة كونه يعتمد على أداة واحدة من أدوات القياس؛ وهي الاختبار فقط، وهذا من أكبر عيوب هذا المدخل لأنّه يغفل إمكانات الطّالب الفكريّة وقدراته إلى حد كبير؛ لأنّ التّمحور في ظلّه كان حول عمليّة التّعلم والتّي يمثّلها المعلّم وليس التّعلم. ولا يعني ذكر عيوبه تجريده من سمات وخصائص ربّما ينفرد بها عن غيره؛ إذ يكثر استخدامه في الدّراسات والتّقويم لسمات الشّخصيّة والذّكاء وحالات التّخلف العقلي. هذا بالإضافة إلى أنّه نظام أدّى دوره بكفاءة وفعاليّة في ظل ظروف محليّة وعالميّة معيّنة تتلاءم وطبيعته.

- **المدخل السياقي:** هذا المدخل الذّي جاء كردة فعل على الملاحظات التربوية والنفسية والمعرفية التي شنت على المدخل السيكومتري السّابق. وهو إطار أو مدخل يعتمد على ضرورة أن يعكس محتوى التقويم المنهج الذّي يخبره الطالب بالفعل. فأساليب التقويم ينبغي أن تصمم للكشف عن ما تعلمه الطالب وفق قدراته وإمكاناته التّي تميّزه عن غيره. فمن سمات هذا المدخل ومميّزاته أنّه يراعي الجوانب الذّاتيّة لدى المتعلّم؛ كما أنّه حرّر ربط المتعلّم بغيره في التّقويم. بمعنى أنّه يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين على العكس من المدخل السّيكومتري الذّي يعاب عليه ذلك.

- **المدخل الشّخصي(التّفريدي):** إذا كان هذا المدخل يختلف مع المدخل الأول السّيكومتري إلاّ أنّه يعتبر امتدادا للمدخل الثّاني، حيث أنّ كلا هاذين المدخلين ينطلقان من رؤية سيكولوجيّة واحدة؛ فهما ينتميان إلى المدرسة البنائيّة التّي تؤمن أنّه من حق كل فرد أن يتعلّم وفق ظروفه الشّخصيّة وقدراته الذّاتية؛ دون النّظر إلى الآخرين على أساس(أنّ كل فرد عادي قابل للتعلم؛ ويمكنه الوصول إلى نفس الإتقان في تعلمه مثل أي فرد من مجموعته؛ لو أتيح له الزمن المناسب لخطه الذاتي في عملية التّعلم). وهذا الهدف الذّي يسعى لتحقيقه التّقويم المستمر؛ الذّي ينظر للطالب ككيان مستقل (المطيري،2010، 98).

- **أهداف التّقويم المستمر:**

ذكر عدد من الباحثين والمختصّين في التّربية وعلم النّفس أنّ للتّقويم المستمر هدفين رئيسين هما: (أبو لبيدة،2008، 122)

❖ **أهداف مباشرة**: وتكمن في:

- التّعرّف على تعلّم التّلميذ، ومدى تقدّمه وتطوّره خطوة بخطوة.
- قيادة تعلّم التّلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصّحيح.
- تحديد الخلل في تعلّم التّلميذ؛ تمهيدا لربطه بالمعلّم أو المتعلّم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعليّة التّدريس.
- مساعدة المدرّس على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- إعادة النّظر في المنهاج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التّعلم أو كان صعبا.
- تزويد المعلّم والمتعلّم بالتّغذية الرّاجعة عن التّعليم والتّعلم.
- وضع خطّة للتّعليم العلاجي وتصميمه لتخليص التّلميذ من نقاط الضّعف.

❖ **أهداف غير مباشرة:**

- تقويّة دافعيّة التّعلم لدى التّلميذ؛ وذلك نتيجة لمعرفته الفوريّة لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التّعلم أو زيادة الاحتفاظ.
- زيادة انتقال أثر التّعلم، وذلك عن طريق تأثير التّعلم الجيّد السّابق في التّعليم اللاحق.

كما يرى (عبد الحق منصف) أنّ التّقويم المستمر يقوم على مجموعة من التّقنيات الجزئيّة(اختبارات تفصيليّة، أو منزلية...) المتكرّرة والمنظّمة طيلة مدّة دراسيّة معيّنة، وذلك لأجل تحقيق ثلاثة أهداف هي:

أ – تقدير درجة نجاح التّدريس ومردوديته ومشاكله.

ب– تقدير درجة نجاح التّعلم وفعاليّته وصعوباته.

ج– تقديم معلومات عدديّة على الخصوص لأجل القيام بتعديلات مباشرة في أنشطة التّدريس وتصحيح التّعلم.(السحيم،2010، 36)

من خلال ما سبق ذكره تتلخّص لنا أهم أهداف التّقويم المستمر في مدى متابعة التّقدم الذّي حقّقها المتعلّم نحو إتقان التّعلّم، وتحديد جوانب القوّة والضّعف لديه في مختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة؛ وتقديم معالجة فوريّة من خلال تعزيز نقاط القوّة وتدعيمها، وتلافي نقاط الضّعف؛ ذلك من خلال المراقبة الفرديّة للمتعلّمين لتحديد مستوياتهم؛ وتحديد مواطن التّفوّق والإخفاق لكل واحد منهم لتحديد أسباب الضّعف وعلاجها؛ مع تحديد احتياجات المتعلّمين وميولهم واستعداداتهم. إضافةً إلى التّعرّف على مواطن النّجاح لتفعيلها ومواطن الإخفاق لعلاجها؛ ومن ثم الحكم على مدى تحقّق الأهداف المرسومة.

– **الدراسات السابقة:**

لقد تناولت العديد من الدّراسات مشكلة التّقويم المستمر من مختلف الزوايا من بينها:

– **دراسة عمر بن سالم(1425هـ):** هدفت إلى الكشف عن ممارسات معلّمي الصّفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التّربويين بمنطقة مكة المكرّمة. ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وطبّق استبيانا تكون من(53) عبارة تتضمّن عددا من الممارسات التّقويميّة، على عيّنة قوامها(60)مشرفًا تربويًا للصّفوف الأوليّة، وأظهرت نتائج الدّراسة ما يلي:

– أنّ جميع مبادئ التّقويم المستمر تُمارس من قبل المعلّمين ولكن بدرجات مختلفة مثل: (الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة. الاعتماد على أكثر من أداة في تقويم المهارة الواحدة. تدوين الملاحظات الصفيّة حول أداء التّلاميذ).

– ضُعف ممارسات المعلّمين لخطوات التّقويم المستمر ذات العلاقة بالتّقويم القبلي والتقويم التّشخيصي وأن أكثر أدوات التّقويم مُمارسة لجمع المعلومات هي: (المناقشات الصفيّة والاختبارات الشّفهيّة. وأقلّها ممارسة أسئلة الاختيار المتعدّد، الصّواب والخطأ، المقابلة والسّجلاّت الصفيّة). كما توصلت إلى أن قوائم الشّطب وسلالم التّقويم لا تُمارس إطلاقا من قبل المعلّمين.

– هناك ضعفا ملحوظا في ممارسات المعلّمين للنّشاطات المترتّبة على نتائج التّقويم المستمر خصوصا تلك الممارسات المتّصلة بتقديم التّغذية الرّاجعة، وتقديم نشاطات إثرائيّة للتّلاميذ المتقنين، والعلاجيّة لغير المتقنين، وتحديد معوقات الإتقان وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التّلاميذ واقتراح البرامج لعلاج مواطن الضّعف، وتصنيف التّلاميذ في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارة.

– **دراسة سامي بن مصبح(2007):** هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على مدى أهميّة التّقويم المستمر لمادة الرّياضيات في الصّفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلّمين والمديرين والمشرفين التّربويّين بالمملكة العربيّة السّعوديّة، وكذلك التّعرف على اتّجاهات عيّنة الدّراسة نحو استخدام التّقويم المستمر والكشف عن مدى وعيها بأُسس ومبادئ التّقويم المستمر؛ ورصد المشكلات والصّعوبات التّي تحول دون تطبيقه؛ والتّوصّل إلى الحلول المناسبة التّي تساهم في التّغلّب على المشكلات والصعوبات. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي. حيث طبّق استبيانا على عينة الدراسة المكونة من(160)معلما و(10)مشرفين تّربويين و(60)مديرا توصلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة:

– كان من أبرز الفقرات التّي يهتم بها التّقويم المستمر هو التّقليل من مستوى القلق من الاختبارات وتحقيق مبدأ الاستمرارية.

– التركيز على متابعة التّعلّمات الجديدة في مجال التّقويم المستمر للاستفادة منها والسّعي إلى مواجهة المشكلات التّي تتعلّق بالتّقويم والعمل على حلّها.

– من أهم الأسس والمبادئ المعتمدة مراعاة المصداقيّة في أساليب التّقويم.

– من بين أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر هي: كثافة عدد التّلاميذ في الصّف الواحد، وكثرة نصاب المعلم من الحصص الدّراسيّة.

–من بين الحلول المقترحة لتيسير توظيف التقويم المستمر هو: التّقليل من أعداد الطّلبة في الصّف الدّراسي؛ بحيث لا يتجاوز عددهم (25) طالبًا، وإصدار نشرة إعلاميّة إرشاديّة من قبل وزارة التّربية حول التّقويم المستمر لمادة الرّياضيات.

– **دراسة عيسى بن فرج (2010):** هدفت إلى التّعرّف على الكفايات اللازمة للتّقويم المستمر، والتّحقّق من مدى توفّرها لدى عيّنة معلّمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنوّرة، وكذا التّعرف على ما إذا كانت توجد فروق بين المعلّمين في كفايات التّقويم المستمر تعود إلى تخصّصاتهم الدّراسيّة وعدد سنوات الخبرة لديهم. حيث تطبيق (03) أدوات وهي: أداة استبانة وتشمل (82) كفاية وقائمة ملاحظة تشمل على (82)

كفاية واختبار كفايات التقويم المستمر متكون من (35) مفردة اختباريه، وتم تطبيق الاستبانة على (305) معلما ومعلمة وكانت أبرز النتائج ما يلي:

– كفايات التّخطيط تساعد في بناء أدوات للتّقويم المستمر وأساليبه، وأنّ الكفايات في تطبيق أدوات التّقويم المستمر تؤثّر في التّفاعلات الصفيّة وفي التّغذية الرّاجعة.

– وجود فروق لصالح بعض التّخصّصات على بعض المحاور التّي تضمّنتها الأدوات.

– كلّما زادت سنوات الخبرة لدى المعلّم زادت درجة امتلاكه لكفايات التّقويم المستمر.

– **دراسة نصيرة خلايفية(2014)**:حول آليات التقويم المستمر في نظام (ل. م. د) بين النّظريّة والتّطبيق بالجزائر. استخدمت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي وطبقت الدّراسة على عيّنة من الأساتذة بجامعة سكيكدة وقد توصلت إلى النّتائج التّالية:

– ترى أنّ التّقويم المستمر يساعد الأستاذ على تكييف محتوى التّعليم وأنّ أهداف العمليّة التّعليميّة تحدّد عن طريق التّقويم المستمر.

– تحديد كفاءات التّعليم المتعمدة من طرف الأستاذ فهم يرون أنّ التّقويم المستمر غالبًا ما يحدّد كفاءات التّعليم.

– إنّ التّقويم المستمر ساعد إلى حد كبير على تقديم تنبؤات قبليّة على مخرجات التّعليم.

– **دراسة على عبد الكريم وموسى بن أحمد الشقيفي(2016)**:حيث هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مدى ممارسة معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة لكفايات التّقويم المستمر في مدارس مدينة مكّة المكرّمة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التّحليلي، وطبق استبيانه مكوّنة من(57) فقرة موزّعة على(5) محاور، على عينة قدرت بـ(1150) معلما ومعلمة؛ وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّاليّة:

– وجود فروق وفقا لمتغير الجنس في محاور الكفايات المهنية وبناء أدوات التقويم المستمر والتفاعلات الصفية لصالح المعلمين الذكور.

– عدم وجود فرق واضح تبعا لمتغير الجنس في محور كفايات الأسئلة الاختيارية؛ وكفايات تحليل وتفسير نتائج التّغذية الرّاجعة لصالح معلمي المراحل الثانوية.

– وجود فروق في محور الكفايات المهنية وفقا لمتغير المرحلة التعليمية.

– وجود فروق في محور كفايات التّفاعلات الصفيّة وفقا لمتغيّر عدد دورات المعلمين ولصالح المعلّمين الذّين لم يخضعوا لدورات تدريبيّة مقارنة مع الذّين تلقّوا دورات أقل من3 دورات.

من خلال عرض الدّراسات السّابقة المتعلّقة بالّتقويم المستمر نجد ان بعضها ركز في البحث عن الكفايات اللازمة للتقويم المستمر ومدى توافرها لدى الأساتذة والمعلمين كدراسة(فرج، 2010) والبعض الآخر ركّز على مدى ممارسة كفايات التقويم المستمر كدراسة(عبد الكريم وموسى،2016) وكذا دراسة(عمر،1425) أما دراسة (سامي،2007) ركزت على اتجاهات المعلمين نحو التقويم المستمر وكذا المشكلات التّي تواجه المعلّمين في تطبيقه.

وعليه فإنّ الدراسة الحالية تشابهت مع هذه الدراسات من حيث تناولها متغيّر التقويم المستمر واختلف معها في أنّها ركّزت على مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

بما أنّ الدّراسة الحاليّة تهدف إلى الكشف على مختلف مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائيّة؛ وكذا التعرّف على الفروق بين وجهة نظرهم حول هذه المشكلات فإنّه تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي بشقّيه الاستكشافي والفارقي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من مجموع المعلّمين بالمرحلة الابتدائيّة والمقدّر والبالغ عددهم بـ254 معلما ومعلّمة، حسب إحصائيات مديرية التربية للعام الدراسي (2018/2017) تم اختيار منهم عيّنة عشوائيّة طبقية قدّرت بـ(50) معلّما ومعلّمة أي بنسبة حولي **(20 %)** من مجموع مجتمع الدّراسة. تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات تبعا لمتغيّر سنوات العمل. والجدول الموالي يوضح حجم العينة تبعا لمتغيّر سنوات العمل.

جدول (1) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير سنوات العمل

سنوات العمل	العدد
أقل من 5 سنوات	10
أكبر من 5سنوات وأقل من 10 سنوات	17
أكبر من 10 سنوات	23

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تمثّلت أداة الدّراسة في الاستبيان المكوّن من (12) عبارة حول مشكلات التّقويم المستمر، تم تحكيمهم من طرف مجموعة من الخبراء المتخصّصين في مجال علوم التّربية بجامعة (محمد خيضر بسكرة). كما تم التّأكد من خصائصه السّيكومتريّة؛ من خلال تطبيقه على عيّنة أوليّة قوامها (30) معلّما ومعلّمة من مجتمع دراسة مقدر بـ (245)معلما ومعلمة تم انتقاؤهم عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية. وبعد استرجاع جميع الاستبيانات؛ تمّ حساب خاصية الصّدق البنائي الذّي تراوحت قيم معامل ارتباطاته بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكليّة للاستبيان ككل ما بين(0.45 و0.87) وهي جميعها قيم مقبولة ودالة عند كلا من مستويي الدّلالة(0.05 و0.01). أما فيما يخص الثّبات تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ الذّي قدّر بـ(0.75). وعليه يمكن القول بأنّ الاستبيان يتمتّع بخصائص سيكو مترية جيّدة تجعله على جانب كبير من الموثوقية في البيانات المحصّل عليها بواسطته.

الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على التّكرارت والنّسب المئويّة والمتوسّط الحسابي؛ وذلك للكشف عن أهم مشكلات التّقويم المستمر. كما تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي للبحث في الفروق بين وجهات نظر المعلّمين حول مشكلات التّقويم المستمر تبعا لمتغيّر سنوات العمل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **عرض ومناقشة نتائج الدّراسة المتعلّقة بالتّساؤل الأول:** ينصّ التّساؤل الأوّل على الآتي: ما هي مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر من وجهة نظر معلّمي المرحلة الابتدائيّة؟ وللإجابة عن التّساؤل تمّ حساب التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيّة كما يوضّحه الجدول الموالي:

جدول (2) التّكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر

الرقم	العبارة	نعم		أحيانا		نادرا		المتوسط الحسابي
		ت	%	ت	%	ت	%	
1	عدم التدرّب على تطبيق آليات التّقويم المستمر	40	80	110	220	00	//	2.8
2	كثافة الفصل الدّراسي	450	990	05	110	00	//	2.9
3	كثافة المنهاج الدّراسي	330	660	08	116	112	224	2.36
4	ندرة الوسائل التعليميّة التّعلميّة	227	554	113	226	110	220	2.34
5	عدم الدّراية الكافيّة بأساليب التّقويم المستمر	225	550	115	330	110	220	2.3
6	عدم تفهّم المجتمع والزّملاء وتقبّلهم للتقويم المستمر	118	336	116	332	116	332	2.04
7	صعوبة الكشف عن الفروق الفرديّة بين التّلاميذ	335	770	110	220	05	110	2.6
8	عدم تفعيل ملف الانجاز للتّلميذ	332	664	117	334	01	22	2.62
9	قلّة التدرّب في إعداد أدوات التّقويم التّربوي(الاختبارات والمقاييس)	221	442	112	224	117	334	2.08
10	عدم الدّراية الكافيّة بطرق تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج	118	336	116	332	116	332	2.04
11	عدم توفّر الوقت الكافي لتجريب الحلول المقترحة للتأكد من نجاعة تطبيق التّقويم المستمر.	227	554	112	224	111	222	2.32
12	كثرة الأعباء المهنية تحول دون تطبيق اليات التقويم المستمر	335	770	110	220	05	110	2.6

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتّضح أنّ تجربة تطبيق التّقويم المستمر في المدارس تواجه لعديد من المشكلات من حيث التّطبيق لتعقُّدها وتشابك مصالحها. وتمثّلت هذه المشاكل في:

– **مشكلة كثافة الفصل الدّراسي:** التّي يواجهها المعلّمون في توظيف التّقويم المستمر؛ وحازت على أعلى نسبة مئويّة قدّرت بـ (90%)، من موافقة المعلمين مقارنة بالمشكلات الأخرى. ويؤكّد المعلّمون أنّ وجود ما يقارب أكثر من (40) تلميذًا داخل الفصل الدّراسي يؤثّر على سيرورة التّقويم المستمر بشكل جيّد؛ بل يعوّق العمليّة في حد ذاتها. فعدد الدّروس المقرّرة سنويّا في مختلف المواد لا يتماشى مع الحجم الزمني المخصّص لها؛ ممّا قد يلجأ بعض المعلّمين إلى عمليّة حذف أو الدّمج بين المواضيع المتشابهة، وكذا صعوبة التّطبيق الجيّد للمعالجة التّربوية للتّلاميذ الضّعفاء... ويرجع ذلك لعدم دراسة البرنامج المبرمج خلال الفصل الدّراسي من طرف وزارة التّربيّة، رغم الإصلاحات التّي وضعتها للحد من مشكلة الكثافة. ولقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مصبح، 2007) والتي توصّلت إلى أنه من أكثر المشكلات انتشارا التي تعوق تطبيق عملية التّقويم المستمر هو عدد التلاميذ في الصّف الواحد؛ بالإضافة إلى كثرة نصاب المعلّم من الحصص الدّراسية، كما تطرّقت لبعض الحلول حسب ما جاء عن أفراد العيّنة هو التقليل من عدد التلاميذ إلى (25) تلميذا كحد أقصى.

ومن المعروف أنّ سائر الدّول في طور النّمو تركّز على الجانب الكمّي أكثر من الجانب الكيفي للتّعليم لاستيعاب الأعداد الهائلة والمتزايدة كل سنة في الطّلب على التّعليم، لذا نجد أنّ الصّفوف الدّراسيّة مكتظّة جدّا ولا تترك للمعلم إلا مساحة ضيّقة ممّا تقيّد حركته بتلقائية؛ وهذا من شأنه يقلّل من فرص استخدام أساليب التّعلم الفردي، واعتماد التّلاميذ على أنفسهم في الحصول على المعرفة العلميّة باستخدام الأساليب الكشفيّة، كما يقلل من إمكانية المعلّم في مراقبة تعلّمات كل تلميذ بالتّوجيه والإرشاد؛ وكذا تقديم التّغذية الرّاجعة لكل منهم ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم والتّي تعدّ كلها من المبادئ الأساسيّة لتوظيف آليات التّقويم المستمر، ممّا يضطر المعلّم إلى الاكتفاء بأساليب التّعلم الجمعي على حساب التّعلم الذّاتي أو الفردي.

ومن ناحية أخرى أصبح المعلّم يعيش في صراع نتيجة التّباين بين مستوى طموحاته ومستوى إمكاناته الأمر الذّي يجعلهم يفكّرون في العمل في مجالات أخرى تنتج دخلا أكثر من ذي قبل. وفي كثير من الدّول لجأ المعلّمون إلى الدّروس الخصوصيّة للتّلاميذ القادرين إلى أن أصبحت مرضا متفشّيا فخرجت مهنة التّعليم عن إنسانيتها شأنها شأن الكثير من المهن الأخرى. (نشوان، 1932، 335)

– **مشكلة قلّة التدرّب على تطبيق آليات التّقويم المستمر:**

تعتبر من ثاني المشكلات شيوعا في توظيف آليات التّقويم المستمر من وجهة نظر(80%) من استجابات المعلّمين، أي بمتوسط حسابي(2.8) من أصل أقصى متوسط والمقدّر بـ (3). فلجودة أداء المعلم دورا إيجابيّا في تحقيق الفعاليّة التّعليميّة التّعلميّة، وأنّ ضُعف تدريب القائمين على عمليّة التّقويم المستمر يؤدّي إلى ضعف في ممارسات المعلّمين للّنشاطات التّقويميّة، خصوصا تلك المتعلّقة بتقديم التّغذية

الرّاجعة، وتقديم الأنشطة الاثرائيّة. حيث تشابهت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة (فرج، 2010) التي توصلت إلى ضعف كفايات المعلمين في مجال التقويم المستمر، وكذا ضعف ممارساتهم في مجال التقويم المستمر.

– من خلال استجابات أفراد العيّنة نجد أنّ ما نسبته (42%) بمتوسّط حسابي قدّر بـ (2.08) على العبارة رقم(09) والتّي تنص على: "قلّة التدرّب على إعداد أدوات التّقويم التّربوي(الاختبارات والمقاييس).إنّ هناك حاجة ملحّة لتدريب المعلّمين على التّقويم المستمر بشكل دائم لتحسين العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لدى التّلاميذ. ويرى (وليام فرانس) –خبير جامعة مانشستر– مؤكدًا أنّ التّقويم المستمر سيكون أفضل طريقة لتسريع جودة العمليّة التّعليميّة. حيث أنّ طرح آلية بحجم التّقويم المستمر في الميدان التّربوي، يجب أن تُعدّ له حقائب تدريبيّة لتدريب المعلّمين تدريبا جيّدا، يكون فيه المعلّمون قادرين على العمل وفق تلك الآليّة. فعندما تقرّر تطبيق آليّة التّقويم المستمر في المرحلة الابتدائيّة، شرع في تطبيقه حيث بدأ المعلّمون العمل بالتّقويم المستمر دون تدريب.

– من بين مشكلات تطبيق آليات التّقويم المستمر هو عدم تفعيل ملف الإنجاز للتّلميذ:

وهذا ما بدى واضحا من خلال استجابات أفراد العيّنة على العبارة رقم(8) حيث قدّر المتوسّط الحسابي بـ(2.62) بنسبة مئوية قدّرت ب(64.%)ذلك أنّ ملف الإنجاز هو حقيبة حقوقيّة ووثيقة تحفظ حق المعلّم وحق التّلميذ على حدّ سواء؛ فما يقدّمه المعلم من برامج إثرائيّة أو علاجيّة أو تعزيزيّة وغيرها تعكس اهتمام المعلّم بتلاميذه، كما تسجّل فيها وتتابع تطور التّعلم لدى المتعلّم، ممّا تعطي صورة شافية كافيّة عنه لكل ممن يطلّع على الملف؛ وتعدّ بمثابة المرجعيّة الأساسيّة التّي يستند إليها في إصدار قرارات تربويّة متعلّقة بالتّلميذ سواء ما تعلّق بالنّجاح أو الرّسوب أو الإعادة أو التّوجيه.

فمن وجهة نظر بعض المنظّرين فإنّ التّقويم المستمر يعتمد على توثيق المنجزات من أداء المتعلّم ومن موقعه؛ فهو يقدم من خلال المتعلّم الوثائق التّي تثبت للمقوّم أنّ صاحبها امتلك المعرفة؛ فهو تقويم وإن كان منح المتعلّم فرصة المشاركة إلاّ أنّه يهتم بالدّلائل والوثائق الواقعيّة المتعدّدة (من سجلات ومن ملفات الإنجاز) ذات المضمون والكم الثّري؛ لكي تصبح مَرْجِعًا موثوقًا لعمليّة التّقويم. لذا فهو تقويم له مرجعيّة وثائقيّة تعكس واقع المتعلّم ممّا يضمن الموضوعيّة والمصداقيّة ويزيل اللّبس أو التّخمين في الحكم على أداء التعلّم فملف إنجاز الطالب يحكي جهوده وتقدّمه ومستوى تحصيله في مجال معيّن ينبني على مشاركة الطّالب الإيجابيّة الفاعلة في اختيار ما يتم تجميعه وإيجاد قواعد للاختيار ومعايير للحكم على جدارة العمل.

ونظرا لأهميّة ملف الإنجاز بالنّسبة للمتعلّم والمعلّم خصوصًا، فهو أحرص شخص على وجود هذا الملف وتفعيله، لأنّه بذلك يحفظ جهوده ويوثّق أعماله ويدعّم موقفه تجاه الإدارة وولي الأمر والهيئات المسؤولة عنه كالمشرفين التّربويين وغيرهم، ويكون وسيلة إقناع لولي الأمر، فالكثير من الإشكالات والقضايا فُصل فيها بواسطة ملف الإنجاز للتّلميذ.

-عدم تفهّم المجتمع والزّملاء وتقبّلهم للتّقويم المستمر:

إنّ التّقويم المستمر كنظام جديد لا لبس فيه لأنّه يتوافق مع التّوجّه الحديث للتّربيّة في العالم بأسره فالدّور الحقيقي من وراء تطبيق آليات التّقويم المستمر هو أن يفهم المجتمع والمعلّمون والتّلاميذ أنّ المنافسة الحقيقيّة في التّنافس في كسب المهارات وارتقائها لتبقى سلوكا لا ينسى، وليس السّباق نحو التّرتيب أو لحيازة الأرقام والدّرجات. فإذا لم يُحسن المعلّمون والمعلّمات فهمه وتفاعل الآباء معه، فسيكون تعليمنا في خطر. حيث تدلّ العديد من الدّراسات على وجود العديد من المقوّمات لنجاح التّقويم المستمر تتمثّل في توفّر الرّغبة لدى المعلّمين والعاملين بالتّقويم المستمر، ودرجة معرفتهم بآليات تطبيقه، وتوفير البيئة المدرسيّة المحفّزة، وتعاون أولياء الأمور أو البيئة المحيطة بالمدرسة، والتّوافق بين أساليب التّقويم والتّدريس، وتحديد أهداف التّقويم بوضوح، كما أنّ التّدريب على البرامج التّربويّة يزيد من فرص النّجاح لهذه البرامج ويحسن من جودة التّعليم.

فإذا عُلم أنّ التّقويم عمليّة كشفيّة تشخيصيّة علاجيّة تتضمّن التّصحيح والتّعديل والإصلاح، فإذن هي عمليّة لا ينفرد بها المعلّم عن غيره ولا يختص بها عن سواه. وذلك أنّها تستدرك الأخطاء أو الضّعف بالتّصحيح والتّعديل. فالتّقويم عمليّة إصلاح ينبغي أن يقوم بتنفيذها المجتمع بمختلف أطيافه، وليس المعلّم فقط. لذا فإنّ الأسرة أيضا تشترك مع المعلّم في التّقويم وتساهم في التّصويب والتّعديل والإصلاح.

- **مشكلة ندرة الوسائل التعليميّة التّعلميّة:** كما وردت العبارة رقم (4). حيث أبدى (27) معلما من مجموع (50) معلما أي بنسبة (54%) بمتوسط حسابي قدّر بـ (2.34). وهذا يبيّن أنّ معظم المعلّمين يرون أنّ تنفيذ آليات التّقويم المستمر يتطلّب من المشرفين على المدارس بمختلف مستوياتهم توفير الأدوات والأجهزة والمعامل وكل الوسائل والخامات اللازمة للدّراسة مع تهيئة الجو المناسب. لأنّ نقص الوسائل التّعليميّة تؤدّي إلى تقصير المعلّمين في مهامهم التّعليميّة ممّا يؤدّي إلى عدم تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

- **مشكلة كثرة الأعباء المهنية تحول دون تطبيق آليات التّقويم المستمر:**

إنّ كثرة الأعباء المهنية الملقاة على كاهل المعلم من شأنه أن يؤدي به إلى الضّغط المهني الذّي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على أداء المعلم، وبما أن توظيف آليات التقويم المستمر في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة تتطلّب الكثير من الجهد المبذول من طرف المعلّم ممّا يجعلها من بين الأسباب التّي تقلّل من دافعيّة المعلّم واستعداده النّفسي خاصّة في توظيفها بالشّكل الجيّد. فكثرة العمل وصعوبة التّخلي عن التّفكير فيه في البيت يولد ضغطا كبيرا على المعلّم، فالأعباء الكبيرة لا تسمح له بعمل كل شيء الأمر الذّي يجعله يلجأ إلى الاكتفاء بأبسط المهام التّعليميّة.

- **مشكلة عدم الدّراية الكافيّة بأساليب التّقويم المستمر:**

حازت هذه العبارة رقم(5) نسبة موافقة قدّرت بـ (50%)من مجموع استجابات المعلّمين. فعمليّة التّقويم المستمر متطلّبات وأدوات وأساليب؛ وأنّ عمليّة التّقويم لا تتمّ كما يشاع أو يفهم بطريقة عشوائيّة أو أنّها لا تقوم إلاّ على وضع إشارة أتقن للمتقن وغير المتقن لغير المتقنين، وأنّ أسلوب المعلّم الوحيد فيه هو أسلوب الملاحظة فقط، وهذا مفهوم خطأ. وتشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة(بن سالم، 1425) التي توصلت

إلى: ضُعف ممارسات المعلّمين لخطوات التّقويم المستمر ذات العلاقة بالتّقويم القبلي والتقويم التّشخيصي وأن أكثر أدوات التّقويم مُمارسة لجمع المعلومات هي:(المناقشات الصفيّة والاختبارات الشّفهيّة. وأقلّها ممارسة أسئلة الاختيار المتعدّد، الصّواب والخطأ، المقابلة والسّجلاّت الصفيّة). كما توصلت إلى أن قوائم الشّطب وسلالم التّقويم لا تُمارس إطلاقا من قبل المعلّمين.

- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني والفرضية المتعلقة به:

تنص الفرضيّة على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين وجهات نظر معلّمي المرحلة الابتدائيّة حول مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في التعليمية التعلمية تبعا لمتغير سنوات العمل. ولاختبار صحة الفرضية تم حساب قيمة اختبار "**ف**" لتحليل التّباين الأحادي؛ كما هو موضّح في الجدول الموالي:

جدول (2) تحليل التّباين لحساب الفروق بين المتوسّطات وجهات نظر المعلّمين حول مشكلات التّقويم المستمر

مصادر الاختلاف S.V	درجة الحريةdf	مجموع مربعات الانحرافات SS	متوسط التباين MS	قيمة المحسوبة Ealf	قيمة المجدولة Ftap
بين المجموعات SSB	2	34.137	17.068	1.14	α=0.05=3.15 α=0.01=4.98
داخل المجموعات SSW	47	702.363	14.94		
الكلي SST	49	736.500			

من خلال معطيات الجدول أعلاه نجد أنّ قيمة "ف" المحسوبة مقدّرة بـ (1.14) وهي أقل من القيمة المجدولة والمقدرة بـ(3.15) عند درجتي حريّة(2و47) ومستوى دلالة (0.05) ومنه يمكن القول أنّ الفرق غير دال، ومنه نقبل الفرضيّة الصّفرية التي تقول بـ: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين وجهات نظر معلّمي المرحلة الابتدائيّة حول مشكلات توظيف التّقويم المستمر تبعا لمتغيّر سنوات العمل. ومعنى ذلك أنّ معظم المعلّمين يتّفقون على ما ورد من مشكلات تحول دون تطبيق آليات التّقويم المستمر. ويمكن تفسير ذلك أنّه على الرغم ما يعترف به من أن الخبرة تلعب دورا كبيرا في تنمية الكفايات المهنية، إلا أنه ومن خلال النتيجة المحصل عليها تبين أنّ توظيف آليات التّقويم المستمر في العمليّة التعليميّة التعلميّة لا يتأتى عن طريق الخبرة بشكل فعّال وإنما عن طريق برامج تدريبية للمعلمين تنطلق من احتياجاتهم التدريبية في المجال.

خاتمة:

إنّ التّقويم المستمر يعتبر ركنا أساسيًا في عمليّة تطوير وتحديث المنظومة التّربوية، بل ويُشكل العمود الفقري للعمليّة التّعليميّة ككل، إذ أنّ عمليّة التّقويم تستمد أهميّتها من أهميّة الدّور الذّي تلعبه في توجيه العمليّة التّعليميّة واتّخاذ القرارات بشان مصير التلاميذ وكذا الحكم على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة، لذا وقفت هذه الدراسة على مختلف المشكلات التي تواجه المعلمين في تطبيق آليات التّقويم المستمر في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، من وجهة نظر القائمين على تطبيقه وهم المعلمون ومن بين بين أهم النتائج المتوصل إليها الآتي:

- مشكلة كثافة الفصل الدّراسي.
- عدم التدرّب على تطبيق آليات التّقويم المستمر.
- عدم تفعيل ملف الإنجاز للتّلميذ.
- عدم تفهّم المجتمع والزّملاء وتقبّلهم للتّقويم المستمر.
- مشكلة ندرة الوسائل التعليميّة التّعلميّة.
- مشكلة كثرة الأعباء المهنية تحول دون تطبيق آليات التّقويم المستمر.
- مشكلة عدم الدّراية الكافيّة بأساليب التّقويم المستمر.

كما توصّلت الدراسة إلى أنّ سنوات العمل لم تفرز عن أي فروق بين وجهات نظر المعلمين حول مشكلات توظيف المعلمين لآليات التّقويم المستمر.

قائمة المراجع

أبولبدة، سبع محمد(2008).مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي.عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحارثي، صلاح ردود(2010). التقويم المستمر من النظري إلى التطبيق. المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم.

الخطيب، أنور أحمد محمود(1993). اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على طلبة التعلم العام، المجلة العربية للتربية، تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الدوسري، راشد حماد(2004).القياس و التقويم التربوي الحديث. عمان: دار الفكر للتوزيع والنشر.

الزغلول، عماد(2003). نظريات التعلم.(ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السحيم، تركي بن سحيم بن عبد العزيز(2010). واقع التقويم المستمر من وجهة نظر معلميها ومشرفيها، عمادة الدراسات العليا. المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس.

الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد(2003).ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من نظر المشرفين التربويين. المملكة العربية السعودية.

علام، صلاح الدين محمود(2000).القياس و التقويم التربوي و النفس أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

قسوم، دليلة (2015).أثر التقويم المستمر على دافعية تلاميذ الطور الثاني السنة الرابعة، كلية اللغات والآداب. الجزائر. قسم اللغة والأدب العربي

المطيري، عيسي بن فرج (2010).الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة لابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، جامعة أم القرى. وزارة التعليم العالي، كلية التربية. قسم علم النفس. المدينة المنورة.

نشوان، يعقوب حسين(1992).الجديد في تعليم العلوم.(ط2). عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع. http://elibrary.mediu.edu.my/books/MEDIU1167.pdf

كيفية توثيق المقال:

بن عامر، وسيلة وساعد، صباح(2018). مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليميّة التعلّميّة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(2). 218-234.