مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف
مجلة علمية دولية نصف سنوية ISSN :2602- 554X EISSN :2773-2568
المجلد :10 العدد : 02 السنة : 2025 ص- ص: 632-647

# صعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط (دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية تيزي وزو)

# "Challenges of Implementing Educational Assessment According to Competency-Based Approach in Middle School (Field Study in Some Middle Schools of Tizi Ouzou Province)"

يونس سلام *
مخبر الفرد العائلة والمجتمع مقاربة نفسية اجتماعية
جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة (الجزائر).
y.sellam@univ-dbkm.dz

ليلية خابط
مخبر الفرد العائلة والمجتمع مقاربة نفسية اجتماعية
جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)
lylia.khabet@ummto.dz

تاريخ الاستلام: 2024/09/12 تاريخ القبول : 2025/12/04

**ملخص:**

هدفت الدراسة للكشف عن صعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى: وجود فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تحديدهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات .

**الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي؛ صعوبات التقويم التربوي؛ المقاربة بالكفاءات؛ أساتذة التعليم المتوسط.**

**Abstract:**

The study aimed to identify the difficulties in implementing educational assessment according to the competency-based approach. It concluded that there are differences among middle school teachers in identifying the difficulties of applying educational assessment according to this approach. However, it also found no statistically significant differences among middle school teachers in their experiences of these difficulties.

**Keywords:** Educational assessment; Difficulties in educational assessment; Competency-based approach; Middle school teachers.

* المؤلف المراسل .

**مقدمة:**

يُعَدُّ التقويم التربوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية، إذ يتجلى دوره في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وتعزيز جودة التعليم وتطويره. فهو عملية منظمة ومستمرة تمتد من بداية العملية التعليمية حتى نهايتها، مما يساهم في تحسين الأداء التعليمي وتوجيهه نحو النجاح.

والتقويم التربوي لا يقتصر فقط على تقديم المعلومات للأستاذ في مختلف مراحل التعليم وحصصه الدراسية، بل يتجاوز ذلك ليصبح أداة حيوية في الكشف عن المعارف السابقة للتلاميذ قبل الشروع في الدراسة، بالإضافة إلى التعرف على قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم التعليمية. كما يلعب دوراً مهماً في تحديد نقاط القوة والضعف في معرفتهم، وتحديد الصعوبات التي قد يواجهونها، مما يساعد في توجيه الجهود نحو حل هذه المشكلات وتقديم الدعم اللازم.

في حال حدوث قصور في تنفيذ التقويم التربوي، قد تنشأ صعوبات تعيق الاستفادة منه بشكل كامل. فقد يظهر ذلك في غياب بعض أنواع التقويم مثل التشخيصي أو التكويني أو النهائي، أو في عدم كفاية الأدوات والأساليب المستخدمة، مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

**1. الخلفية النظرية:**

**1.1 تعريف التقويم التربوي:**

يُعَرَّف التقويم التربوي بعدة طرق تعكس جوانب مختلفة من دوره وأهميته في العملية التعليمية:

- يعتبر التقويم أداة لجمع بيانات ومعلومات حول عناصر العملية التربوية مثل المحتوى وطرائق التدريس والوسائل المستخدمة، مما يتيح التعديل والتكييف وفقاً لمتطلبات التدريس (جابر، ص4).
- وفقاً لبلوم (1967)، فإن التقويم هو عملية إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول باستخدام معايير ومستويات لتقييم دقة وكفاية الأشياء، ويمكن أن يكون تقويماً كمياً أو كيفياً (كما في: خطوط، 2010، ص10).
- يُعرَف التقويم أيضاً بأنه مجموعة من المعلومات ذات القيمة الكافية التي تُستخدم لمقارنة الأهداف المقررة مع النتائج الفعلية، وذلك لاتخاذ قرارات مبنية على هذه المقارنة (كما ورد في: بن سي مسعود، 2008، ص104).
- يشمل التقويم جمع وتحليل المعلومات المتعلقة بكل جوانب العملية التعليمية مثل المتعلمين والمعلمين والإدارة والوسائل والنشاطات، لضمان تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات المناسبة بشأن البرنامج (جخراب، 2010، ص4).

- وفقاً لحمدي شاكر (2004)، فإن التقويم هو عملية منظمة تستخدم أدوات القياس لتحليل البيانات وتقدير الأهداف وإصدار أحكام تهدف إلى تعديل أو تطوير النظام التعليمي وتقييم تأثير المنهج على نمو الطلاب (حمدي شاكر، 2004، ص24).

- يُعتبر التقويم أيضاً مساراً يتضمن جمع المعلومات ومراقبة تطابقها مع المعايير المناسبة، مما يساعد في اتخاذ قرارات مبنية على تحليل هذه المعلومات وتحديد مدى تحقيق الأهداف (علية، 2020، ص10).

- بلوم يُعَرِّف التقويم كعملية هدفها إصدار حكم على الأفكار والأعمال والطرق والأدوات المستخدمة، لتحديد مدى فاعليتها وصحتها من خلال معايير محددة (الشابي، 2024، ص156).

من خلال هذه التعريفات، يمكن استنتاج أن التقويم التربوي هو عملية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات المتعلقة بكل جوانب العملية التعليمية لتشخيص الواقع التربوي، واتخاذ القرارات اللازمة لتطويره بما يتماشى مع الأهداف المحددة.

**2.1 أنواع التقويم التربوي:**

**1.2.1 التقويم التشخيصي: (Evaluation Diagnostique)** (علية، 2020، ص15-16).

يُعرَف التقويم التشخيصي، الذي يُطلق عليه أيضاً اسم "التقويم التمهيدي" أو "التقويم الأولي"، بكونه عملية تهدف إلى تقييم المكتسبات السابقة للمتعلمين وتحديد نقاط الضعف التي قد تعيق تقدمهم في التعلم. يركز هذا النوع من التقويم على اكتشاف المشكلات التي قد تكون مجرد عوائق بسيطة يمكن تجاوزها، أو قد تكون تحديات حقيقية تتطلب تحديد أهداف واضحة لتخطيها وضمان بدء العملية التعليمية بشكل صحيح.

ويتميز التقويم التشخيصي بقدرته على مرافقة العملية التعليمية كموجه يساعد في تقييم مدى تحقيق أهداف التعلم من خلال فحص أوجه القصور في المعرفة السابقة. بالتالي، يُمكِّن هذا النوع من التقويم المعلمين من تدارك أي نقائص في التعلم في المراحل اللاحقة.

ويأتي مفهوم التقويم التشخيصي من أهمية التعرف على المكتسبات السابقة للمتعلمين لتحديد مستوى المعرفة والمهارات الضرورية للانطلاق في التعلم الجديد. يتطلب هذا النوع من التقويم فحص مدى توفر الأهداف الأساسية لدى المتعلمين، مما يضمن استمرارية التعلم الفعّال.

ويُجرى التقويم التشخيصي في بداية السنة الدراسية، أو عند بدء وحدة دراسية، أو درس، أو جزء من درس، لجمع بيانات حول مدى إتقان التلميذ للمكتسبات السابقة (كالقدرات والمهارات والمعارف)

التي تُبنى عليها المعارف الجديدة. بناءً على هذه البيانات، يُمكن اعتبار التقويم التشخيصي أداة فعّالة للتجديد في عملية التعليم.

ويُظهِر التقويم التشخيصي تبايناً واضحاً مع الممارسات التعليمية التقليدية التي تركز فقط على تقديم المعلومات للمتعلمين دون التحقق من مدى استيعابهم لها. بدلاً من ذلك، يسهم التقويم التشخيصي في بناء تعلم تراكمياً ومستداماً من خلال التأكد من أن المعلومات التي يتم تعلمها لها قيمة حقيقية وفعالة في أذهان المتعلمين.

**2.2.1 التقويم التكويني: (Evaluation Formatif)**

التقويم التكويني هو عملية تقييم منهجية تحدث أثناء عملية التدريس، وتهدف إلى تحسين فعالية العملية التعليمية من خلال متابعة تقدم التلاميذ بشكل مستمر. يعمل هذا النوع من التقويم على تقديم معلومات دورية حول مدى تقدم الطلاب في تعلمهم، مما يتيح تصحيح مسار العملية التعليمية وتوجيهها بشكل أفضل (دحدي ومزياني، 2017، ص121-122).

والهدف الأساسي من التقويم التكويني هو متابعة تقدم التلميذ خطوة بخطوة، مما يساعد في توجيه تعلمه بالشكل الصحيح. كما يوفر هذا النوع من التقويم بيانات حيوية لتشخيص أي نقص في فعالية التدريس، مما يساعد المعلم على تحسين طرق التدريس واكتشاف استراتيجيات تعليمية بديلة. من خلال هذا، يمكن وضع خطط علاجية لتصحيح نقاط الضعف لدى الطلاب (دحدي ومزياني، 2017، ص121-122).

أما الأهداف غير المباشرة للتقويم التكويني فتتمثل في تعزيز دافعية التلميذ نحو التعلم، حيث يوفر له تغذية راجعة فورية حول نتائج تعلمه وأخطائه وكيفية تصحيحها. كما يساهم في تثبيت التعلم وضمان انتقال أثره من المعلومات الجديدة إلى السابقة (دحدي ومزياني، 2017، ص121-122).

ويشير بلوم إلى أن التقويم التكويني يقوم بقياس مستوى الطلاب والتحديات التي يواجهونها خلال العملية التعليمية. يقدم هذا النوع من التقويم معلومات سريعة ومفيدة عن مدى تقدم الطلاب، مما يعزز من تحفيزهم لبذل الجهد المطلوب في الوقت المناسب (قوراح، 2012، ص86).

**3.2.1 التقويم الختامي: (Evaluation Sommatif)**

التقويم الختامي، المعروف أيضاً بالتقويم النهائي، هو عملية تقييم تُجرى في نهاية فترة دراسية لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة. يتمثل هذا النوع من التقويم في اختبارات وامتحانات

تُجرى في نهاية الفصول الدراسية أو العام الدراسي، وتغطي كافة المواد الدراسية (علية، 2020، ص18).

ويهدف التقويم الختامي إلى تقييم مدى تحقيق المتعلمين للأهداف المحددة في المنهاج، وذلك بناءً على ردود فعلهم تجاه المثيرات التعليمية. يوفر هذا النوع من التقويم إشارات حول ما إذا كان الطلاب قد حققوا الأهداف التعليمية المطلوبة أم لا (علية، 2020، ص18).

ويتطلب التقويم الختامي تحديد عدة معايير، مثل توقيت إجراء الاختبارات، وتعيين المشرفين على عملية التقييم، وضمان سرية الأسئلة، ووضع إجابات نموذجية، والتأكد من دقة التصحيح. هذه المعايير تساعد في تحسين فعالية التقويم وضمان دقته (علية، 2020، ص18).

ويعتبر التقويم الختامي أكثر شيوعاً بين الطلاب والمعلمين، حيث يتضمن الفروض والامتحانات الفصلية أو السنوية، ويعد أساسياً للحصول على الشهادات المختلفة (بورصاص، 2009، كما ورد في: حسين، 2018، ص82-83).

**3.1 صعوبات التقويم التربوي في المنظومة التربوية:**

**1.3.1 صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم:**

تواجه العملية التقويمية تحديات كبيرة، خاصة عند محاولة تقييم السلوك الإنساني. إن قياس فعالية العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة، مثل مهارات التلاميذ ومعارفهم، يمكن أن يكون صعباً نظراً لأن القياسات غالباً ما تكون إما وصفية أو تصنيفية بدلاً من قياسات نسبية دقيقة. كما أن قياس الظواهر السلوكية الناتجة عن التعلم يعتبر مهمة معقدة، حيث إن النقاط التي يحصل عليها الأفراد قد تكون قريبة من الحقيقة ولكنها لا تعكس كل جوانب الواقع (كما ورد في: قرين ومعوش، 2017، ص206).

وتتجلى بعض الصعوبات في الواقع البروتوكولي للامتحانات، حيث يمكن أن تؤدي الظروف غير المعتادة مثل تغيير أماكن الجلوس والقاعات وعدم إمكانية الاستفسار إلى زيادة مستوى قلق الطلاب. هذه العوامل قد تؤثر على دقة التقويم وتؤدي إلى تحديات في تخطيط وتطبيق عملية التقييم (كما ورد في: قرين ومعوش، 2017، ص206).

**2.3.1 صعوبات مرتبطة بإعداد وتكوين الأساتذة:**

تُعَدُّ قضية التكوين المستمر للأستاذة من القضايا الجوهرية التي تؤثر بشكل كبير على جودة التعليم وفعالية التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية. بناءً على ما ذُكر في الدراسات والمراجع، يمكن تلخيص أهم النقاط المتعلقة بصعوبات التكوين المستمر كما يلي:

**أ. تقييد التكوين بالممارسات التربوية الأساسية:**

يشير خنيش (2006) إلى أن التكوين المستمر الذي تنظمه مديرية التكوين عبر المفتشيات يركز بشكل أساسي على الجوانب التربوية التقليدية مثل كيفية إعداد وتطبيق الدروس. وهذا التكوين في الغالب يأخذ شكلًا محددًا يتضمن توجيهات وصيغ تعليمية ثابتة، مما يحرم الأساتذة من الفرصة لتطوير مهاراتهم بطرق أكثر إبداعًا وفعالية (خنيش، 2006، ص84).

**ب. أهمية التنمية المهنية:**

تعزز الدراسات من أهمية التنمية المهنية، مثل المدارس المهنية في الولايات المتحدة، التي توفر تكوينًا أكثر شمولاً وتطبيقياً مقارنةً بالتكوين الأكاديمي النظري. هذه المدارس تقدم برامج تنمية مهنية تركز على الجوانب العملية والتطبيقية التي يحتاجها الأستاذ (خنيش، 2006، ص84-85).

**ج. نقص التكوين في الجوانب النفسية والبيداغوجية:**

يشير جابر وبن اسماعين إلى أن ضعف التكوين في الجوانب النفسية والبيداغوجية يجعل الأساتذة غير قادرين على التعامل مع التحديات الطارئة في البيئة التعليمية، مما يؤدي إلى عدم نجاح المنظومة التربوية في تنفيذ برامجها الإصلاحية (جابر وبن اسماعين، ص12).

**د. التقويم التقليدي والممارسات القديمة:**

يعاني الكثير من الأساتذة من عدم التكوين الجيد في مجال تقويم عمليات التعلم، مما يؤدي إلى تمسكهم بالطرق التقليدية للتقويم، والتي قد لا تكون ملائمة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات (بن سياح، ص179). وقد أدى ذلك إلى مقاومة التغيير والافتقار إلى الفعالية في استخدام أدوات التقويم الحديثة.

**هـ. صعوبة بناء وصياغة الوضعيات الإدماجية:**

تشير الدراسات إلى أن الأساتذة يواجهون صعوبات في بناء وصياغة الوضعيات الإدماجية، وذلك بسبب نقص التكوين المتخصص وعدم توفر بنك أسئلة موثوق يمكن الرجوع إليه عند الحاجة (روبة وسيد علي، 2016). وهذا يضيف عبئًا إضافيًا على الأساتذة ويؤثر على فعالية عملية التقويم.

**و. الصعوبات المتعلقة بالتكوين الأولي والمستمر:**

تكوين الأساتذة يتضمن التكوين الأولي الذي يتلقونه في المعاهد أو الجامعات، بالإضافة إلى التكوين المستمر الذي يتلقونه قبل الترسيم وأثناء الخدمة. إلا أن هذه الدورات التكوينية تكون في كثير من الأحيان غير كافية أو غير موجهة بشكل صحيح لتلبية احتياجات التكوين في مجال التقويم التربوي (مسعودي، 2016، ص91).

**3.3.1 صعوبات يفرضها الجانب التشريعي:**

تعتبر المناشير والوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مثل المنشور الوزاري 10111 المؤرخ في 12 أغسطس 1998، الأساس الذي يُبنى عليه نظام التقويم التربوي. هذه الوثائق تُعتبر توجيهات وأوامر لا تقبل التعديل أو المناقشة (كما ورد في: خنيش، 2006، ص85-87) مما يخلق مجموعة من الصعوبات التي تؤثر على فعالية التقويم التربوي:

- **الجمود في التوجيهات** :توجيهات المقررات الوزارية تحدد بوضوح كيفية تنظيم التقييمات الثلاثية والسنوية، وتفاصيل الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر. ومع ذلك، هذا الجمود يمكن أن يعيق تطوير النظام التعليمي ليتماشى مع المتغيرات الحديثة في مجال التعليم والتعلم. الأساتذة ملزمون باتباع هذه التوجيهات دون مجال لتكييفها مع الاحتياجات الفعلية للطلاب.
- **عدم وضوح كيفية احتساب الأنشطة غير الرسمية** :المنشور الوزاري يركز على القياس الموضوعي ويشدد على أهمية التقييم الموضوعي للطلاب. ولكن، هذا التوجيه لا يوفر تفاصيل حول كيفية احتساب الأنشطة التي لا تدخل ضمن التقييم الرسمي مثل الواجبات المنزلية، البحوث، والأعمال الأخرى. عدم احتساب هذه الأنشطة في التقييم النهائي يمكن أن يؤدي إلى تقييم غير دقيق لأداء الطلاب، حيث لا تعكس هذه الأنشطة الجوانب الكاملة من عملية التعلم.

***تأثير هذه الصعوبات على الأساتذة والطلاب:**

- **قيود على الأساليب التربوية** :الجمود في التوجيهات يحد من مرونة الأساتذة في استخدام أساليب وتقنيات تقويم متقدمة تتماشى مع المقاربة بالكفاءات. الأساتذة مضطرون للالتزام بالتوجيهات الرسمية، مما قد يقلل من قدرتهم على التكيف مع احتياجات الطلاب الفردية وتقديم تقويم أكثر شمولية وفعالية.

• **تأثير على دقة التقييم** :إغفال الأنشطة غير الرسمية قد يؤدي إلى تقييم ناقص وغير دقيق لمستوى أداء الطلاب. إذا لم تُأخذ الواجبات المنزلية والبحوث في الاعتبار، فإن هذا يمكن أن يحرم الطلاب من فرصة إظهار قدراتهم الحقيقية، وبالتالي قد لا يحصلون على تقييم عادل يعكس إلمامهم الكامل بالمادة.

**4.3.1 صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية:**

يُعد نقص التدريب العلمي في كيفية إعداد الأساليب التقويمية أحد العوامل الرئيسية التي تساهم في صعوبة التحكم في هذه الأساليب وتطبيقها بفعالية. هذا النقص في التدريب يعوق القدرة على استخدام الأساليب التقويمية بشكل مناسب، مما يؤثر على دقة وكفاءة عملية التقويم (كما ورد في:حسين، 2018، ص135).

**أ. عدم إلمام الأساتذة بأسس بناء الاختبارات:**

• **صعوبة بناء أدوات قياس دقيقة** :بناء أدوات قياس مثل الاختبارات يتطلب معرفة عميقة بأسس تصميم الاختبارات وصياغة الأسئلة. الأساتذة الذين يفتقرون إلى التدريب العلمي في هذا المجال قد يجدون صعوبة في إنشاء اختبارات تعكس بدقة مستوى التمكن لدى الطلاب. عدم فهم الأسس الصحيحة لبناء الاختبارات يمكن أن يؤدي إلى تصميم أدوات تقييم غير فعالة لا توفر معلومات دقيقة عن مستوى أداء الطلاب.

• **تأثير على جودة التقييم** :إذا كانت أدوات القياس لا تُبنى وفق الأسس الصحيحة، فإن نتائجها لن تعكس بشكل صحيح مستوى تحصيل الطلاب. هذا يمكن أن يؤدي إلى الوقوع في أخطاء قياس، حيث قد يُقيّم الطلاب بشكل غير عادل أو غير دقيق، مما يؤثر سلباً على نتائج التقييم والقرارات التعليمية المرتبطة بها.

**ب. الاستخدام غير المناسب للأساليب التقويمية:**

• **تطبيق الأساليب في غير مواقعها المناسبة** :نقص التدريب قد يدفع الأساتذة إلى استخدام الأساليب التقويمية بشكل غير ملائم، مما يقلل من فعالية التقييم. على سبيل المثال، قد تُستخدم أساليب تقييم تتطلب مستويات عالية من التفكير النقدي في سياقات لا تتناسب مع مستوى الطلاب أو محتوى المادة، مما يضعف قدرتها على قياس الأهداف التعليمية بدقة.

• **تأثير على اتخاذ القرارات التعليمية** :إذا كانت الأساليب التقويمية غير ملائمة، فإنها يمكن أن تؤدي إلى قرارات تعليمية غير صحيحة. هذا يمكن أن يشمل تقييم الطلاب بشكل غير دقيق، وعدم تحديد نقاط القوة والضعف لديهم بشكل مناسب، مما يؤثر على استراتيجيات التدريس والتعلم المتبعة.

**5.3.1 صعوبات استعمال الأساليب التقويمية:**

**1. الأساليب التقليدية والآلية:**

عند تفحص الأساليب التقويمية، يظهر أنها تُستخدم بطرق تقليدية وآلية، مما يحد من قدرتها على قياس جميع جوانب أداء المتعلمين. هذه الأساليب غالبًا ما تركز على قياس قدرات الحفظ والاستظهار فقط، دون الأخذ بعين الاعتبار تنوع المهارات والمعارف الأخرى التي يمتلكها المتعلم. يعود ذلك إلى عدة عوامل: (كما ورد في: خنيش، 2006، ص89-93).

**أ. نقص التنوع في الأساليب التقويمية:**

- **الاعتماد على الأساليب التقليدية** :الأساليب التقليدية غالبًا ما تكون أسهل في التنفيذ مقارنة بالأساليب الحديثة والمعقدة، مما يدفع الأساتذة إلى استخدامها بشكل متكرر. هذا النقص في التنوع يعوق القدرة على تقييم الجوانب المختلفة من تعلم الطلاب بشكل شامل.
- **عدم توفر المهارات اللازمة** :يفتقر العديد من الأساتذة إلى المهارات الكافية لتطبيق أساليب تقويمية متنوعة. نتيجة لذلك، يختار الأساتذة الأساليب الأكثر سهولة التي لا تعكس بدقة تنوع مهارات الطلاب ومستوياتهم.

**ب. قياس الاستظهار والحفظ:**

- **التركيز على الحفظ** :العديد من الأساليب التقويمية التقليدية تركز على قياس قدرة الطلاب على استظهار المعلومات وحفظها، بدلاً من تقييم قدراتهم على التفكير النقدي والتحليل وحل المشكلات.

**2. صعوبات في وضع الاختبارات المقالية:** (كما ورد في: خنيش، 2006، ص89-93).

- **مشكلات في صياغة الأسئلة** :يجد الأساتذة صعوبة في صياغة الأسئلة المقالية بأسس صحيحة، مما يؤدي إلى عدم تعبيرها بدقة عن المستوى الحقيقي للمتعلمين. على الرغم من أن الاختبارات المقالية شائعة الاستخدام لأنها تعتبر الأسهل في الإعداد، إلا أن عدم قدرتها على قياس الجوانب المتعددة من التعلم يمكن أن يؤدي إلى تقييم غير دقيق.
- **الاعتماد على الأسئلة المقالية** :تستخدم الأسئلة المقالية بشكل شائع، ولكن إذا لم تُصاغ بطريقة تعكس أهداف التعلم بوضوح، فإنها قد تفشل في تقديم معلومات دقيقة حول تقدم الطلاب.

**3. نقص في وجود اختبارات متكاملة:** (كما ورد في: خنيش، 2006، ص89-93).

• **عدم توفر اختبارات متكاملة** :المؤسسات التعليمية غالبًا ما تفتقر إلى الاختبارات التي تتطلب مهارات خاصة في إعدادها وتطبيقها. هذا النقص في الأدوات التقييمية يحد من قدرة الأساتذة على تقييم المتغيرات المختلفة مثل الشخصية والميول والاتجاهات بشكل شامل.

• **غياب التدريب الكافي** :عدم تلقي الأساتذة تدريبات كافية في كيفية إعداد واستخدام هذه الاختبارات خلال مراحل تكوينهم التعليمية، يعزز من الصعوبات التي يواجهونها في تطبيق أساليب تقويمية فعّالة.

**4. صعوبات في استخدام المقابلات كأداة للتقويم:** (كما ورد في: خنيش، 2006، ص89-93).

• **التحديات في إجراء المقابلات** :استخدام المقابلة كأداة لتقويم الطلاب يتطلب مهارات خاصة في كيفية إجرائها وتدوين ملاحظاتها. الأساتذة غالباً ما يفتقرون إلى هذه المهارات، مما يصعب عليهم إجراء مقابلات فعالة لقياس قدرة الطلاب على التعبير والفهم.

• **فقدان المعلومات المهمة** :إذا لم يتم تدوين الملاحظات في الوقت المناسب، فقد يفقد الأستاذ العديد من المعلومات التي قد تكون حاسمة في تقييم تطور سلوك الطلاب في مختلف المجالات. تأخير تدوين الملاحظات يمكن أن يؤثر سلباً على دقة التقييم.

**6.3.1 صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج والطرق التدريسية المستعملة:**

إن العملية التعليمية تقوم على مبدأ تدرج الوحدات الدراسية من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل، وهو ما يفرض عدم القدرة على التحول من وحدة إلى أخرى دون تحقيق أهداف الوحدة الأولى. وهذا ما يفرض القيام بالتقويم بمراحله والتأكد من تحقيق المخرجات المنتظرة قبل التطرق إلى وحدة جديد (عن: خنيش، 2006، ص94).

وهو الشيء الصعب الذي يجعل الأستاذ بين خيارين وهما: أن يتأكد من تحقيق أهداف كل وحدة ووصول المتعلمون إلى درجة كبيرة من التحكم، والشيء الذي يجعله يتخلى عن الكثير من الوحدات التدريسية باعتبار المادة التي يدرسها مرتبطة بمدة زمنية وبحجم ساعي ولا يجب عليه تجاوزه. أما الخيار الثاني فهو البحث بجدية إتمام البرنامج الدراسي وكل الوحدات التدريسية في برنامجه، وهذا ما يجعله يحقق أهداف سطحية ويليها تقويم سطحي (عن: خنيش، 2006، ص94).

فقد أكدت دراسة "الشايب" أن اعتقاد الأساتذة عدم كفاية الزمن المخصص لتدريس منهاج الرياضيات، وقد فسر ذلك بالاكتظاظ الذي تعاني منه الأقسام في جل المدارس. حيث أن الأقسام

المكتظة تخفض نسبة حصة كل متعلم من وقت الأستاذ مما لا يتيح له استيعاب الدرس (عن: عواريب والشايب، ص445).

ومن الوثائق التي يتطلب على الأستاذ اعدادها والالتزام بها هي التوزيع السنوي لتنفيذ المنهج، وهذا ما يجعله مطالب بمسايرة هذا التوزيع. وهذه الوثائق تجعل العملية التعليمية تتم بصورة آلية، وتُحول مهام الأستاذ من تقويم وتعديل السلوك التعليمي للمتعلمين إلى غاية تحقيق الأهداف (عن: خنيش، 2006، ص95).

بالإضافة إلى بعض طرائق التدريس المستعملة تلغي دور المتعلم داخل الحجرة الدراسية، وتجعل تفاعله سلبيا، ومنه يستحيل على الأستاذ القيام بالتغذية الراجعة. والملاحظ أن التدريس أصبح يعتمد على الإلقاء دون معرفة طبيعة الإلقاء وضوابطه. كما تكمن الصعوبة في عدم التنويع في الطرائق المعتمدة في الدرس، كالعمل من الكل إلى الجزء (عن: خنيش، 2006، ص96).

**1. تدرج الوحدات الدراسية:**

- **مبدأ التدرج** :تعتمد العملية التعليمية على مبدأ تدرج الوحدات الدراسية من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل. هذا يتطلب تحقيق أهداف الوحدة الأولى قبل الانتقال إلى الوحدة التالية، مما يفرض على الأستاذ ضرورة القيام بالتقويم بشكل دوري لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة (خنيش، 2006، ص94).
- **الضغط الزمني** :يواجه الأساتذة صعوبة في التحقق من تحقيق أهداف كل وحدة بسبب القيود الزمنية. لذا، يمكن أن يتعرضوا للضغوط بين خيارين: الأول هو التأكد من تحقيق أهداف كل وحدة مما قد يضطرهم لتقليل عدد الوحدات التي يتم تناولها، والثاني هو محاولة إكمال البرنامج الدراسي بجميع وحداته، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف سطحية فقط وتطبيق تقويم سطحي (خنيش، 2006، ص94).

**2. تحديات الزمن والتحميل الدراسي:**

- **عدم كفاية الزمن** :أكدت دراسة "الشايب" أن الأساتذة يشعرون بعدم كفاية الزمن المخصص لتدريس المناهج، خاصة في مادة الرياضيات. يعود ذلك إلى الاكتظاظ في الأقسام، مما يقلل من الوقت المتاح لكل متعلم ويؤثر سلبًا على استيعابه للدرس (عواريب والشايب، ص445).
- **الضغط لتلبية التوزيع السنوي** :يتطلب على الأساتذة إعداد وثائق مثل التوزيع السنوي لتنفيذ المنهج، مما يجبرهم على الالتزام بهذا التوزيع. هذه الوثائق تجعل العملية التعليمية تتم بصورة آلية،

وتقلل من قدرة الأساتذة على تقويم وتعديل سلوك المتعلمين بشكل فعال، مما يركز جهودهم على تحقيق الأهداف بدلاً من تحسين العملية التعليمية (خنيش، 2006، ص95).

**3. تأثير طرائق التدريس على التفاعل والتقويم:**

- **طرق التدريس التقليدية** :بعض طرائق التدريس المستخدمة قد تلغي دور المتعلم داخل الحجرة الدراسية، مما يجعل تفاعل الطلاب سلبيًا. هذا الأمر يتسبب في صعوبة تقديم تغذية راجعة فعالة للمتعلمين. يتم الاعتماد بشكل كبير على الإلقاء، والذي قد لا يكون دائمًا مناسبًا لتلبية احتياجات التعلم الفردية، ويجعل من الصعب توظيف استراتيجيات تقويم متنوعة (خنيش، 2006، ص96).
- **عدم التنويع في الطرق** :عدم التنوع في الطرائق التدريسية، مثل الاعتماد فقط على العمل من الكل إلى الجزء، يحد من فعالية التدريس والتقويم. التنويع في الأساليب يمكن أن يعزز التفاعل الإيجابي ويزيد من فعالية عملية التقويم.

**2 إشكالية الدراسة:**

يعد التقويم التربوي في ظل التدريس بالكفاءات من المواضيع الأساسية في مجال علوم التربية، نظراً لارتباطه الوثيق بالمنظومة التربوية وتحقيق أهدافها التعليمية. يعكس التقويم التربوي مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية، ويعتبر أداة أساسية في تقييم فعالية العملية التعليمية. وقد شهد التقويم التربوي تطورات ملحوظة في مفاهيمه ومبادئه الأساسية، فضلاً عن منهجياته وأساليبه وتقنياته خلال العقود الأخيرة. وقد سعى الخبراء إلى تحسين وتوجيه عمليات التقويم بطرق وأساليب أكثر كفاءة، مما يعزز من قدرة التقويم على تلبية احتياجات العملية التعليمية الحديثة.

في إطار المقاربة بالكفاءات، يُشرك الأستاذ والمتعلم في تحديد معايير التقويم، مما يجعل الأستاذ محور العملية التعليمية والتعلمية، بينما يساهم المتعلم في تقديم معارفه ومهاراته وتجربته في التقييم. في هذه المقاربة، يكون التلميذ على دراية بما يتعلمه وما اكتسبه، مما يتيح له المشاركة في وضع معايير التقويم (بن الطاهر وأوشيش، 2020، ص96).

ورغم أهمية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، إلا أنه يواجه تحديات كبيرة. تتطلب هذه المقاربة مسؤوليات وجهوداً كبيرة، خاصة في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم والتي تستدعي تحديث الأنظمة التربوية باستمرار. تواجه العملية التقويمية صعوبات قد تعيق تحقيق أهدافها، مما يؤثر سلباً على أداء الأساتذة وعلى فعالية التعليم.

وفي الواقع، لا يزال التقويم التربوي في الجزائر يعتمد بشكل رئيسي على الامتحانات النهائية الفصلية والسنوية، وهو ما يعتبر تقليدياً وغير كافٍ. هناك نقص في تطبيق الممارسات التقويمية الحديثة مثل التقويم التشخيصي والتكويني والختامي، مما يؤدي إلى تذبذب في تطبيق التقويم التربوي ويؤثر سلباً على أداء الأساتذة ويعطي صورة مغلوطة عن مستوى التلاميذ (فارح وطعبلي، 2018، ص199).

وتتفق العديد من الدراسات مع هذه النتائج. دراسة سعود وصالح كشفت أن نقص الوسائل التعليمية والاكتظاظ وكثافة المقرر وقلة التكوين تسهم بشكل كبير في صعوبات التقويم التربوي (فارح وطعبلي، 2018، ص204). كما توصلت دراسة مسعوي (2016) إلى أن الأساتذة يواجهون صعوبات في تقويم المتعلمين نتيجة للتنظيم البيداغوجي الناتج عن التطبيق الحرفي للمناشير الوزارية، مما يحد من قدرتهم على البحث عن أساليب تقويم بديلة، فضلاً عن عدم كفاية الوقت المخصص للتقويم (فارح وطعبلي، 2018، ص204).

ولذلك فإن البحث في صعوبات استخدام التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات والحدّ منها يعد ضروريا، وذلك لارتباطها بالمنظومة التربوية، وكون أن العملية التقويمية لها أبعاد تربوية وثقافية واجتماعية وسياسية، بل وأبعد من ذلك فمستقبل الأمم يُقاس بمدى نجاح أنظمتها التعليمية.

ومن هذا المنطلق جاءت أهمية دراسة موضوع صعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط. وهدفت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلين التاليين:

- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تحديدهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس؟

**3 فرضيات الدراسة:**

كإجابة مؤقتة على تساؤلي الدراسة تم صياغة الفرضيتين التاليتين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تحديدهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

**3 أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية هذه الدراسة من اهتمامها بدراسة موضوع حيوي في قطاع التربية، وهو صعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط. تعتبر هذه الصعوبات من القضايا الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر على فعالية المنظومة التربوية وجودة التعليم.

وتأتي أهمية الدراسة من النقاط التالية:

✓ **تسليط الضوء على التحديات** :من خلال دراسة صعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، تسعى الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه النظام التعليمي، مما يساهم في فهم أعمق للمعوقات التي تعيق تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية.

✓ **التوعية والتقليل من الصعوبات** :تسعى الدراسة إلى التوعية بهذه الصعوبات والتعرف على أسبابها وطرق مواجهتها، وذلك بهدف تقليل تأثيرها السلبي. فهم هذه الصعوبات يمكن أن يساعد في اتخاذ خطوات عملية للتغلب عليها وتحسين الأداء التعليمي، مما يعود بالنفع على المجتمع والأمة ككل.

✓ **تأثيرها على المنظومة التربوية** :تُعتبر الصعوبات في تطبيق التقويم التربوي تهديدًا لفعالية المنظومة التربوية، إذ يمكن أن تؤثر على جودة التعليم والتعلم وتؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التعليمية. بالتالي، فإن معالجتها يعزز من قدرة النظام التعليمي على تقديم تعليم عالي الجودة ويعزز التنمية المستدامة للمجتمع.

✓ **تعزيز جودة التعليم** :من خلال فهم التحديات والعمل على تحسين استراتيجيات التقويم، يمكن للمعلمين والإداريين تطبيق مقاربة بالكفاءات بفعالية أكبر، مما يسهم في تحسين جودة التعليم وتقديم دعم أفضل للتلاميذ لتحقيق النجاح الأكاديمي.

**5 أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على صعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط.
- التعرف إذا ما كانت فروق بين الأساتذة في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

**6 تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:**

**1.6 التقويم التربوي:** هو العملية التي تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات المتعلقة بجميع العناصر التي تسهم في إدارة العملية التعليمية بفعالية. يتضمن ذلك تقييم جميع جوانب العملية التربوية

لتشخيص الواقع التربوي بدقة، واتخاذ قرارات مبنية على هذه التحليلات بهدف تعديل وتطوير المنظومة التعليمية.

إجرائياً، يُعرَف التقويم التربوي في هذه الدراسة على أنه "الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في استبيان عوائق استخدام التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات"، الذي أعده الباحث (خطوط، 2010).

**2.6 صعوبات التقويم التربوي:** تشير إلى التحديات التي تواجه عملية استخدام التقويم التربوي وعدم القدرة على تطبيقه بفعالية. إجرائياً، يُعرَف هذا المفهوم بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في استبيان عوائق استخدام التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، الذي أعده الباحث (خطوط، 2010).

**3.6 المقاربة بالكفاءات:** هي بيداغوجية وظيفية تهدف إلى تجهيز المتعلم للتعامل مع تعقيدات الحياة والعلاقات الاجتماعية عبر تعزيز وتطبيق المعارف المكتسبة في مواقف الحياة العملية. تتضمن هذه المقاربة تطوير الكفاءات لدى المتعلمين من خلال مواجهتهم لوضعيات تعليمية متنوعة وتحليل هذه الوضعيات.

إجرائياً، تُعرَف المقاربة بالكفاءات بأنها "أسلوب وطريقة تربوية تهدف إلى تطوير الكفاءات لدى المتعلمين من خلال وضعهم في مواقف تتطلب مواجهتها والتغلب عليها" (مسنادي وآخرون، 2020، ص123).

**4.6 أستاذ التعليم المتوسط:** يُعرِّف الخضر الأستاذ بأنه المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية للأمة وتربية الأجيال، وذلك عبر تأثيره المنهجي والمستمر في سلوك المتعلمين، مما يمكّنهم من اكتساب عادات فكرية وعاطفية واجتماعية تساعدهم على التوافق مع ذواتهم، والتكيف الإيجابي مع مجتمعهم، والإسهام في تطويره والنهوض به (قيرواني ونعمون، 2022، ص333).

كما يعرف كذلك على أنه: موظف ومعين من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية بعد اجتيازه مسابقة توظيف الأساتذة للالتحاق بسلك التعليم المتوسط. يتولى هذا الأستاذ مسؤولية تدريس محتوى البرامج الدراسية المقررة في مختلف السنوات الدراسية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط، وفي المواد الدراسية المختلفة الخاصة بهذه المرحلة التعليمية.

**7 إجراءات الدراسة الميدانية:**

**1.7 منهج الدراسة:**

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة الحالية، والذي يهتم بوصف الظاهرة.

**2.7 مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من (283) أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط، والموزعين على بعض المتوسطات التابعة لمديرية التربية الوطنية لولاية تيزي وزو.

**3.7 عينة الدراسة:**

باعتبار أن العينة الملائمة للدراسة لها أهميتها، فلابد أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا للمجتمع الأصل. فقد تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينة الدراسة، فقد تألف من (85) أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط، والموزعين على بعض المتوسطات التابعة لولاية تيزي وزو.

**1.3.7خصائص العينة:**

***حسب الأقدمية في التدريس:**

**الجدول 01: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس**

| عدد سنوات التدريس | التكرار | النسبة المؤية |
|---|---|---|
| 1-5 سنوات. | 22 | %25.88 |
| 6-10 سنوات. | 29 | %34.12 |
| 11 سنة فما فوق. | 34 | %40.00 |
| المجموع | 85 | %100 |

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن نسب توزيع الأساتذة حسب الأقدمية في التدريس متفاوتة، حيث بلغت أعلى نسبة (40.00%) بالنسبة للذين لديهم الأقدمية 11 سنة فما فوق (34.12%)بالنسبة للذين لديهم الأقدمية ما بين (6-10 سنوات)، ثم يليها (25.88%) بالنسبة للذين لديهم الأقدمية ما بين (1-5 سنوات).

**4.7 أداة الدراسة: "استبيان عوائق استخدام التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات".**

تم الاعتماد على الاستبيان الذي أعده (خطوط، 2010)، والذي يتكون من (61) سؤالا موزع على محورين والذي مر في عملية بناءه وتطبيقه بالمراحل التالية:

**1/ المرحلة الأولى:**

ففي هذه المرحلة تم بناء الاستمارة الأولية بناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية، وقد تم تقسيمها إلى محورين هما:

***أما المحور الأول:** فهو متعلق باستخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم، وقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

-استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية، ويشمل على (09) عبارات وهي: (1-2-3-4-5-6-7-8-9).

- استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة، ويشمل على (07) عبارات وهي: (10-11-12-13-14-15-16).

-استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، ويشمل على (10) عبارات وهي: (17-18-19-20-21-22-23-24-25-26).

***أما المحور الثاني**: متعلق بالصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء عملية التقويم، وقسم إلى خمسة أقسام هي:

-نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، ويشمل على (11) عبارات وهي: (27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37).

-مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح، ويشمل على (06) عبارات وهي: (38-39-40-41-42-43).

-طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد، ويشمل على (04) عبارات وهي: (44-45-46-47).

-طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت، ويشمل على (08) عبارات وهي: (48-49-50-51-52-53-54-55).

-ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، ويشمل على (06) عبارات وهي: (56-57-58-59-60-61).

**2/ المرحلة الثانية:**

في هذه المرحلة تم عرض الاستمارة على مفتشي التربية والتكوين لمادة الرياضيات، كذلك بعض أساتذة اللغة العربية للتعليم الثانوي، بالإضافة إلى بعض الخبراء في ميدان علوم التربية بجامعتي

قسنطينة والمسيلة، وذلك لإعطاء ملاحظاتهم حول بناء الاستبيان من حيث: وضوح صياغة اللغة والأسلوب، ملائمة عباراته لمستوى الأساتذة، وتغطيتها لمختلف محاور الاستبيان.

وبناء على ذلك فمعظمهم أكدوا على وضوح العبارات وملائمتها لمستوى الأستاذة، غير أنه تم تعديل وحذف بعض العبارات من الاستبيان.

**3/ المرحلة الثالثة:**

بعد ادخال التعديلات السابقة على الاستبيان وقبل تطبيقه نهائيا، تم تطبيقه على عينة من الأساتذة لمادة الرياضيات، وذلك لتجربته، وبعدها تبين أن كل الأساتذة أجابوا على عبارات الاستبيان، وأكدوا جميعا أن أسئلة الاستبيان واضحة ومفهومة.

**1.4.7 الخصائص السيكومترية للاستبيان في الدراسة الحالية:**

بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم الاعتماد على المحور الثاني فقط من الاستبيان الذي أعده الباحث خطوط (2010)، والذي يهتم بالكشف عن الصعوبات التي تواجه الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم التربوي، والتي يتكون من (35) بند موزعا على خمسة أقسام كالتالي:

- نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، وتشمل على (11) عبارات وهي: (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11).
- مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح، ويشمل على (06) عبارات وهي: (12-13-14-15-16-17).
- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد، ويشمل على (04) عبارات وهي: (18-19-20-21).
- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت، ويشمل على (08) عبارات وهي: (22-23-24-25-26-27-28-29).
- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، ويشمل على (06) عبارات وهي: (31-30-32-33-34-35).

**1.1.4.7 صدق الاستبيان:**

للتحقق من صدق الاستبيان، تم حساب الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان، وحساب الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبيان، وجاءت معظم

العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05). وبناء على النتائج تم ابقاء العبارات التي تحقق المعيارين الآتيين معا وهما:

– يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للاستبيان، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

– يجب ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان عن 0,25. وعليه تم ابقاء جميع عبارات الاستبيان.

**2.1.4.7 ثبات الاستبيان:**

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقتين، أما الأولى فتتمثل في ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبيان، والدرجة الكلية للاستبيان، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا، وطريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال ارتباط الجزأين بالإضافة إلى معادلة سبيرمان براون وجتمان ومعامل ألفا للجزأين كل على حدة وذلك لكل بعد من أبعاد الاستبيان بالإضافة إلى الاستبيان ككل. والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول 02: قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له.**

| أبعاد المقياس | الثبات بطريقة ألفا كرونباخ | الثبات بطريقة التجزئة النصفية | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ارتباط الجزأين | سبيرمان براون | جتمان | ألفا للجزء الأول | ألفا للجزء الثاني |
| نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات | 0,74 | 0,64 | 0,81 | 0,80 | 0,68 | 0,71 |
| مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والاصلاح | 0,81 | 0,55 | 0,89 | 0,87 | 0,82 | 0,80 |
| التقويم الجيد تتطلب الكثير من الجهد | 0,79 | 0,69 | 0,84 | 0,83 | 0,72 | 0,71 |
| التقويم الجيد تتطلب الكثير من الوقت | 0,78 | 0,77 | 0,87 | 0,87 | 0,74 | 0,75 |
| ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد | 0,84 | 0,89 | 0,83 | 0,81 | 0,79 | 0,80 |
| الدرجة الكلية | 0,87 | 0,79 | 0,86 | 0,84 | 0,77 | 0,76 |

يتضح من الجدول رقم (02) أن قيم معامل ثبات أبعاد الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0,74 و0,84) أما الاستبيان الكلي بلغت (0,87)، وبطريقة التجزئة النصفية فجاءت قيم معامل الارتباط بين الجزأين بين لأبعاد الاستبيان بين (0,55 و0,89)، أما للدرجة الكلية للاستبيان بلغت (0,79)، وباستخدام معادلة سبيرمان براون وجتمان جاءت القيم دالة إحصائيا، كذلك بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ للجزأين فالقيم عالية نسبيا، مما يجعل الاستبيان مناسبا لأغراض هذه الدراسة.

## 8 عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

### 1.8 عرض نتائج فرضيات الدراسة:

### 1.1.8 عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تحديدهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أساتذة التعليم المتوسط على الاستبيان.

**الجدول 03: يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الاستبيان.**

| التسلسل | صعوبات استخدام التقويم التربوي وفق التدريس بالكفاءات. | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|
| 1 | نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات. | 5.24 | 1.50 |
| 2 | مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح. | 4.51 | 1.41 |
| 3 | طريقة التقويم الجيدة تتطلب الكثير من الوقت. | 4.31 | 1.39 |
| 4 | طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد. | 2.63 | 0.96 |
| 5 | ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد. | 2.58 | 1.11 |

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات جاء في المرتبة الأولى من بين صعوبات تطبيق التقويم التربوي وفقا المقاربة بالكفاءات، بمتوسط حسابي قدره (5.24)، ثم يليه مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح، بمتوسط حسابي قدره (4.51)، ثم يليه طريقة التقويم الجيدة تتطلب الكثير من الوقت، بمتوسط حسابي قدره (4.31)، ثم يليه طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد بمتوسط حسابي قدره (2.63)، ثم يليه ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، بمتوسط حسابي قدره (2.58).

### 2.1.8 عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار الفروق ذات الاتجاه الأحادي (ANOVA)، للتعرف على الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

**الجدول 04: تحليل التباين لدلالة الفروق بين الأساتذة في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.**

| مصدر التباين | مجموع الدرجات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة "ف" | الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 55.528 | 2 | 27.764 | 1.982 | 0.144 |
| داخل المجموعات | 1148.519 | 82 | 14.006 | | |
| المجموع | 1204.047 | 84 | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة (ف) تبلغ (1.98) بمستوى الدلالة (0.14)، والذي يعد أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في مواجهتهم لصعوبات استخدام التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

**2.8 مناقشة نتائج الدراسة:**

**1.2.8 تفسير نتائج الفرضية الأولى:**

تشير النتائج الإحصائية للفرضية الأولى أن أكثر الصعوبات لاستخدام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط، هي نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي، لذلك لابد من الاهتمام به كثيرا من طرف المكونين والقائمين بإعداد البرامج التكوينية للأساتذة. فالأستاذ يصعب عليه تطبيق التقويم التربوي ما لم يتلقى دورات تكوينية في هذا المجال.

حيث أظهرت دراسة المهدي محمد سالم من جامعة طانطا بمصر، أن المعلمين يمرون عبر عمليات التعلم والتقويم دون وعي بأهميتها، وأيدته دراسة محمد عزت عبد الموجود، حيث كشف عن جمود مختلف برامج إعداد المعلمين وعدم مواكبتها للتطور المعرفي، كما دعا جابر عبد الحميد جابر إلى ضرورة التدريب الجيد للمعلمين (مسعودي، 2016، ص88).

وحسب ما ذكره ميلود زيان، فإن تكوين المدرس يمر عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية: التحكم المعرفي، القدرة على توصيل المعرفة العلمية إلى المتعلمين، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم، والجانب العلائقي (خطوط وجلاب، 2022، ص149).

وبهذا يتضح أن تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي ناقص جدا، وخاصة في ظل المقاربة بالكفاءات التي تفرض وجود ممارسات تقويمية يومية للأستاذة لتقويم المتعلمين، سواء في بداية

الدرس أو خلال الدرس، أي أثناء بناء تعلماته، أو في نهاية الدرس أو المقرر أو الفصل الدراسي، أو السنة الدراسية، فنادرا ما يستفيدون من أي تكوين في هذا المجال.

ثم تليه مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح، بحيث أن التعلم الحقيقي لا يقتصر فقط على للمعارف، وإنما معرف وكفاءات معا. فلا يعقل استهداف المعرفة دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات لها أدلة واقعية لدى المتعلمين، فالكثير من الأساتذة مازالت لديهم نوع من المقاومة لهذا التغيير والإصلاح، حيث مازالوا يعتمدون على الطرق التقليدية للتقويم (خطوط وجلاب، 2022، ص150).

وهذا راجع إلى نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي، ونقص الكفاءات والخبرة المهنية، وحتى نقص الوقت، الأمر الذي لا يسمح للأستاذة لتحويل المعارف إلى كفاءات لفائدة المتعلمين.

ثم تليه طريقة التقويم الجديدة التي تتطلب الكثير من الوقت، وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد الله خميس وآخرون (2009) ودراسة مسعودي (2016)، حيث توصلتا إلى أن المعلمين يواجهون صعوبات عديدة وكثيرة في كيفية تطبيق التقويم التربوي، وأن أكثر الصعوبات التي يواجهونها هي عدم وجود الوقت الكافي لديهم لمتابعة أعمال المتعلمين (مسعودي، 2016، ص93-94).

فالممارسات التقويمية الحالية تفرض على الأساتذة أن تكون جزء من عمله اليومي في القسم، بالإضافة إلى التحضير الجيد لهذه الممارسات ومعالجتها، يتطلب من الأستاذ الوقت الكافي لإنجاح هذه العملية.

**2.2.8 تفسير نتائج الفرضية الثانية:**

تشير نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم للصعوبات المتعلقة بتطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، بغض النظر عن خبرتهم المهنية في التدريس. يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عدة نقاط: منها تعميم الصعوبات، إذ يبدو أن الأساتذة، سواء كانوا ذوي خبرة مهنية طويلة أو قصيرة، يواجهون صعوبات مشابهة في تطبيق التقويم التربوي.

وهذا يشير إلى أن الصعوبات في تطبيق التقويم ليست مرتبطة بشكل كبير بالخبرة المهنية، بل قد تكون مرتبطة بعوامل أخرى مثل نقص التكوين أو ضعف الدعم الإداري. بالإضافة إلى التحديات المستمرة، بحيث أن جميع الأساتذة يعتبرون التقويم التربوي تحدياً يومياً، بما في ذلك تصحيح الكراريس والنشاطات، وإعداد الأسئلة التقويمية، وإجراء حصص المعالجة للتلاميذ. هذه التحديات تعكس صعوبة عملية التقويم بشكل عام، وليس فقط تحديات مرتبطة بالخبرة المهنية.

بالإضافة إلى نقص في التكوين والدعم، وقد يكون السبب وراء ذلك هو نقص التكوين الكافي والدعم المناسب لكل الأساتذة، بغض النظر عن سنوات خبرتهم. فإذا كان التكوين والدعم في مجال التقويم غير كافيين، فإن جميع الأساتذة، سواء كانوا مبتدئين أو ذوي خبرة، سيتعرضون لنفس الصعوبات. ومن الممكن أن جميع الأساتذة يتبعون طرق تقويم تقليدية بسبب نقص التدريب على الأساليب الحديثة، مما يؤدي إلى تجارب متشابهة في مواجهة الصعوبات.

**خاتمة:**

تعد عملية التقويم التربوي من الأساسيات الحيوية في تحقيق أهداف التعلم وفقاً للمقاربة بالكفاءات، إذ تسهم بشكل رئيسي في تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق النتائج المرجوة. هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف صعوبات تطبيق التقويم التربوي في التعليم المتوسط، وكشفت النتائج أن أبرز هذه الصعوبات تشمل نقص التكوين المتخصص في ميدان التقويم التربوي، مقاومة التغيير والإصلاح من قبل الأساتذة، وإجراءات التقويم التي تتطلب وقتاً كبيراً. بالإضافة إلى ذلك، أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط فيما يخص مواجهتهم لصعوبات التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

**التوصيات:**

استناداً إلى نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ✓ **إيجاد التدابير اللازمة للحد والتغلب على صعوبات تطبيق التقويم التربوي:** يجب تطوير استراتيجيات فعالة لمساعدة الأساتذة في مواجهة التحديات المرتبطة بالتقويم التربوي. يتضمن ذلك تحسين التكوين في هذا المجال وتوفير دعم مستمر للتطبيق الفعّال لممارسات التقويم وفقاً للمقاربة بالكفاءات.
- ✓ **إجراء دراسات أخرى حول صعوبات التكوين:** يُنصح بإجراء دراسات إضافية تركز على تقييم فعالية التكوين الذي يتلقاه الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية. سيساهم ذلك في تحسين جودة التكوين وتلبية احتياجات الأساتذة بشكل أفضل.
- ✓ **إعداد برامج خاصة لمساعدة المكونين:** ينبغي تطوير برامج تدريبية متخصصة للمكونين تهدف إلى تحسين طرق تدريب الأساتذة في مجال التقويم التربوي. يجب أن تركز هذه البرامج على تقديم استراتيجيات عملية وتطبيقية تساعد الأساتذة على التعامل بفعالية مع التحديات المتعلقة بالتقويم

## قائمة المراجع:

1- بن الطاهر، نور الدين وأوشيش، الجودي (2020). إشكالية التقويم وفقا للمقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية على أساتذة السنوات الأولى والثانية ابتدائي –نموذجا-). مجلة المداد.

2- بن سي مسعود، لبنى (2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية بولاية ميلة-. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

3- بن سياح، مسعودة (2017). واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، (14).

4- جابر، نصر الدين (2005). العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم في ظل تعليمية المادة الدراسية. مجلة مخبر؛ أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، الجزائر.

5- جابر، نصر الدين وبن اسماعين، رحيمة. جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الاصلاح ومتطلباته، جامعة الجزائر.22/1/5471/123456789/jspui/bitstream/dspace.univ-biskra.dz:8080) الدين%20نصر%20جابر(pdf.

6- جخراب، سعاد (2010). التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة-. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

7- حسين، لامية، (2018). واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات (دراسة مسحية حول عينة من أساتذة التعليم الثانوي). رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

8- حمدي شاكر، محمود (2004). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات. الطبعة الأولى. المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

9- خطوط، رمضان (2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي يواجهونها أثناء التطبيق –دراسة ميدانية بثانويات ولاية مسيلة-. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

10- خطوط، رمضان وجلاب، مصباح (2022). التقويم التربوي. الجزائر: دار المتبني للطباعة والنشر.

11- خنيش، يوسف (2006). صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

12- دحدي، اسماعيل ومزياني، الوناس (2017). التقويم التربوي، مفهومه وأهميته. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (31).

13- روبة، يحي وسيد علي، ريان (2016). صعوبات تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، مادة العلوم الفيزيائية نموذجا، دراسة ميدانية. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية.

14- الشابي، أسماء (2024). تطور التقويم التربوي وأثره على العملية التعليمية- التعلمية. مجلة البحوث الأكاديمية، ص154-175.

15- علية، أحلام (2020). التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني. رسالة الدكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر- بسكرة-، الجزائر.

16- عواريب، لخضر والشايب، محمد الساسي (2010). تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، الجزائر.

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

18- قرين، العيد ومعوش، عبد الحميد (2017). صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة). مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5(2).

19- قوراح، محمد (2012). المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري). رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر2.

20- قيرواني، صباح ونعمون، عبد السلام (2022). أهمية التكوين أثناء الخدمة لاكتساب أستاذ الابتدائي الكفايات اللازمة في ظل متطلبات الإصلاحات التربوية. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، 5(3)، ص 329-347.

21- مسعودي، أحمد (2016). صعوبات تقويم المتعلمين (دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (17).

22- مسنادي، خدومة وبونيسي، عيسى وشداد، عبد الرحمان (2020). واقع توظيف الأساتذة لاستراتيجيات التدريس النشطة ضمن البيداغوجيا الحديثة (مؤشرات من صميم الممارسة الواقعية في المدرسة الابتدائية الجزائرية). مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف. 05(02)، ص 116-143.