مجلة دراسات إنسانية واجتماعية (Journal of Social and Human Science Studies)
جامعة وهران02/ المجلد 11 ع 02 ، 31/ 03/ 2022
ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة

Difficulties in applying the continuous evaluation in the middle education stage point of view a field study of some middle school of M'sila from the teacher's

د. بوجمعة حريزي * D. Boudjemaa Herizi heriziboudj@hotmail.com	علم النفس	جامعة أكلي محند أولحاج-البويرة/ الجزائر

DOI: 10.46315/ 1714-011-002-021

الإرسال: 2021/01/01 **القبول**: 2021/05/07 **النشر**: 2022/03/31

هدفت هذه الدراسة للتعرف على صعوبات تطبيق التقويم المستمرفي مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، إضافة للاستبيان كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (179) أستاذا وأستاذة، وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات المرتبطة بالتلميذ تمثل أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر، وأن عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق التقويم المستمرأهم صعوبة مرتبطة بالأستاذ، وأن كثافة عدد التلاميذ داخل الصف أهم صعوبة مرتبطة بالتلميذ، وأن كثافة المناهج الدراسية أهم صعوبة مرتبطة بالبيئة التعليمية.

كلمات مفتاحية: صعوبات التطبيق؛ التقويم؛ التقويم المستمر.

Abstract:

This study aimed to identify the difficulties of applying continuous evaluation in the middle education stage from the teachers' point of view, as the descriptive approach was used, in addition to the questionnaire as a study tool, and the study sample consisted of (179) teachers, and the study concluded that the difficulties associated with the student represent the most important difficulties in applying Continuous evaluation, and that insufficient class time to apply continuous evaluation is the most important difficulty associated with the teacher, and that the density of the number of students within the class is the most important difficulty associated with the student, and that the density of the curriculum is the most important difficulty associated with the educational environment.

Keywords: the difficulties of applying; evaluation; continuous evaluation.

* - الباحث المُرسل: b.herizi@univ-bouira.dz

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

1- مقدمة:

شهد عصرنا الحالي ثورة علمية وانفجارا معرفيا وتكنولوجيا لم يسبق له مثيل، نتجت عنه تطورات متسارعة وتغيرات متلاحقة، مست جميع مجالات الحياة، لذا كان لزاما على بلدان العالم سواء كانت متقدمة أو نامية أن تواكب هذه التطورات وهذه التغيرات، وأن تبادر إلى إدخال إصلاحات على منظوماتها التربوية من حين لآخر بغرض تطويرها وتحسين مردوديتها، نظرا لكون المنظومة التربوية في أي بلاد تمثل القاطرة التي تقودها إلى التقدم والازدهار الاقتصادي والرقي الحضاري. وحتى تؤتي هذه الإصلاحات ثمارها وتكلل بالنجاح، يجب أن تشمل كل عناصر المنظومة التربوية، وأهم عنصر يجب أن يشمله الإصلاح والتطوير هو التقويم التربوي، لكونه يمثل ضابطاً أساسياً للعملية التربوية، ومصححًا وموجهًا لمسارها.

ولقد تمخض عن ذلك الإصلاح بروز اتجاهات حديثة في التقويم التربوي بمسميات مختلفة، من بينها التقويم المستمر، الذي يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، والذي يتميز بالتنوع في أدواته التقويمية التي ترافق العملية التعليمية التعلمية؛ بهدف التحقق من مدى تمكن التلميذ من الأهداف والكفاءات المقررة في المنهاج طيلة العام الدراسي، والوقوف على الثغرات والنقائص التي تعرقل سيرورة تعلماته، وبالتالي تحسين مساره التعليمي التعلمي أو تصحيحه أو تعديله.

لذلك اهتمت الجزائر بالتقويم المستمر، واعتمدته أسلوباً في تقويم أعمال التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة، خاصة المرحلة المتوسطة؛ باعتبارها حلقة الوصل بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، حيث بداية من الموسم الدراسي (2006/2005) عرف نظام التقويم التربوي الوطني إصلاحات جديدة، جاءت لتساير المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) المعتمَدة في بناء المناهج الجديدة، حيث أصدرت وزارة التربية الوطنية عدة مناشير تتعلق بالتقويم التربوي.

إلا أن إلزام أساتذة التعليم المتوسط بتطبيق نظام التقويم المستمر في الميدان بشكل متسرع وغير متدرج من قبل القائمين على المنظومة التربوية الوطنية، وعدم أخذ التدابير اللازمة لذلك، ولّد عند الكثير منهم عديد الصعوبات أثناء التطبيق، والتي رصدها الباحث من خلال ملاحظاته الميدانية بحكم عمله كأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، وكذلك من خلال بعض الدراسات التي تم الاطلاع عليها في هذا الشأن، كدراسات(خنيش، 2006؛ بن سي مسعود، 2008؛ عواريب والأعور، 2011؛ خطوط، 2015)، مما أثر سلبا على أداء الأساتذة من جهة، وعلى نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ من جهة أخرى.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

1.1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يعد التقويم التربوي أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية، والذي يشمل بمفهومه الحديث كل نواحي شخصية التلاميذ المعرفية، والمهارية، والوجدانية، حيث تمثل وحدة واحدة متكاملة، ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض. فالتقويم التربوي الحديث كما يرى كل من قريشمان-براون وهيلام وبروكشير (Grisham-Brown, Hallam, & Brookshire, 2006, p.45) يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه التلاميذ، بشكل يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتاجاته، وتَمَكنه منها وإتقانه لها.

كما أن التقويم التربوي الحديث يرافق العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها، لذلك أطلق عليه مسمّى "التقويم المستمر"، والذي يعرف على أنه: "عملية منهجية منظمة، لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالتعلم؛ من خلال أدوات وأساليب معيارية لقياس مدى تحقق أهداف أو نتاجات تعلم أو معايير محددة، للمساعدة في إصدار أحكام قياسية وتقديرات كمية ونوعية، وفي تصنيف المتعلمين والحكم على أدائهم، والكشف عن واقع عملية التعلم والعمليات المؤثرة فيها؛ وتحديد سبل التحسين اللازمة لرفع كفاءة التعلم وأدواته وعملياته (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2015، ص.9). كما يمكن تعريفه على أنه مجموعة من الإجراءات المستمرة والتي يتم من خلالها رصد منجزات المتعلم خلال فترة زمنية معينة، بهدف تقديم بيانات محددة عن مدى تقدم المتعلم في تحقيق الأهداف المرسومة، ومن ثم صياغة هذه المعلومات في عملية التدريس من جديد من خلال الخطط التعليمية للدروس القادمة. (Ramothlale, 2008, p.15).

وانطلاقا من مبدأ إصلاح التعليم وتجويد مخرجاته، فقد شرعت الجزائر في إصلاح المنظومة التربوية بداية من الموسم الدراسي 2004/2003؛ ولهذا الغرض أصدرت وزارة التربية الوطنية المنشور الإطار رقم 05/2039 المؤرخ في 2005/03/13 المتعلق بتقويم أعمال التلاميذ، ويلغي الأحكام المتضمنة في المناشير السابقة المتعلقة بالتقويم التربوي، ويمثل إطارًا مرجعيا له، وكان موضوعه إصلاح نظام التقويم التربوي، وفي نفس التاريخ أصدرت منشورا ثانيًا رقم 05/0.0.6/26، تناول إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، وفي السنة الموالية أصدرت منشورا ثالثا رقم 0.6/0.0.6/128 المؤرخ في 2006/09/02 تناول تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، ومست هذه التعديلات بعض الإجراءات التي نص عليها المنشور رقم 26 والمتعلقة بتنظيم عملية التقويم التربوي.

إلا أن التغيير المتعجل واللامرحلي في أسلوب التقويم التربوي بتبني تطبيق التقويم المستمر، ولّد عند بعض الأساتذة كمًا هائلا من الرفض والمقاومة لهذا التغيير، لأسباب عدة أهمها: عدم مشاركتهم في التغيير، اعتقادهم بأن التغيير مفروض من جهات أجنبية تعتبرهم حقل تجارب، يزيد من أعباء العمل عليهم، شكّهم في أن هذا التغيير سيحدث الفرق المطلوب، نقص الثقة لديهم بالقائمين على عملية التغيير، عدم التكوين المسبق بمقتضيات هذا النوع من التقويم قبل تطبيقه في الميدان، وغيرها من الأسباب. وهذا ما أكدته دراسات كل من (المقدادي والشرفات، 2014؛ Duttweiler & Mutchler, 1990; Richards, 2002).

كما واجه تطبيق التقويم المستمر جملة من الصعوبات أهمها: عدم فهم الأساتذة لإجراءات تطبيق التقويم المستمر، كثرة نصاب الأستاذ من الحصص الدراسية، كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد، كثافة البرامج الدراسية، عدم وجود دليل يشرح كيفية تطبيق نظام التقويم المستمر، ... وهذا ما دلت عليه الدراسات التربوية في هذا المجال كدراسات (خنيش، 2006؛ البلادي، 2009؛ المطيري، 2010؛ المشاري، 2010؛ عواريب والأعور، 2011؛ خطوط، 2015)، وما لاحظه الباحث من خلال عمله كأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، ومن خلال مناقشاته مع الأساتذة والمفتشين. كل هذه الصعوبات أدت إلى حدوث اختلالات في تطبيق التقويم المستمر بأشكاله المختلفة المنصوص عليها في المناشير السابقة الذكر، وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة؛ للتعرف على صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط. وبذلك تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

- ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة؟

وتتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالأستاذ من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم؟
- ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالتلميذ من وجهة نظر الأساتذة؟
- ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة؟

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

2.1. أهداف الدراسة:

- التعرف على أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة والحاجة إليها فيما يلي:

- تناولت الدراسة موضوعا بالغ الأهمية في المنظومة التربوية الجزائرية يتعلق بالتقويم المستمر، وهو من الموضوعات الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية التي يجب التركيز عليها.
- تفيد الدراسة الحالية أساتذة المراحل التعليمية بصفة عامة، وأساتذة التعليم المتوسط بصفة خاصة على اختلاف تخصصاتهم، في تحديد واستكشاف الصعوبات التي تعترض التطبيق السليم للتقويم المستمر في الميدان.
- تزويد الجهات المسؤولة عن عملية التقويم التربوي في وزارة التربية الوطنية، بصورة واضحة وحقيقية عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر، وتحديد الصعوبات الأكثر إلحاحا في الميدان، ليتم التركيز عليها وأخذها بعين الاعتبار في برامج الدعم والمعالجة الخاصة بالتلاميذ، وفي برامج التكوين المستمر للأساتذة العاملين في الميدان، وكذا في برامج تكوين الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع في مناطق أخرى، وفي مراحل تعليمية أخرى.

5.1. تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

أ. صعوبات التطبيق: الصعوبات في اللغة: من صعُب -صُعُوبةً: اشتدَّ وعَسُرَ. (مجمع اللغة العربية، 2004، ص.514). وذكر البستاني (1996، ص.604) أن المصاعب: "هي الشدائد والمشاق والعسر". وعرفت بأنها "عبارة عن عقبات يصعب التغلب عليها تحول بين الفرد وهدفه الذي يريد تحقيقه"(الجندي ولال، 1994، ص.3). كما عرّفت على أنها: "أي ظرف بيئي أو ذاتي أو تعليمي يعيق أو يقيد تعلم التلاميذ". (Staulters, 2006, p.17)

وعرفت صعوبات التطبيق إجرائيا بأنها: العوائق أو العقبات أو المشكلات المحددة في أداة الدراسة، والتي تحول دون ممارسة وتنفيذ أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر بشكل سليم يتوافق مع ما نصت عليه المناشير والسندات الرسمية لوزارة التربية الوطنية. وتقاس بالدرجة المحصل عليها من استجابة عينة الدراسة للاستبيان المعد لهذا الغرض.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

ب. **التقويم**: التقويم في اللغة كما ذكر أبو لبدة (1985، ص.61): يعني بيان قيمة الشيء، ويعني كذلك تعديل أو تصحيح ما اعوج، فإذا قال شخص: إنه قوّم المتاع فمعنى ذلك أنه ثمنه، وجعل له قيمة معلومة، وإذا قيل قوّم الغصن فمعناه عدله وصححه، أي جعله مستقيما.

وعرفه عودة (2002، ص.23) بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة وإثرائها".

وعرّفته وثيقة تقويم تعلم الطلبة بأنه: "عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام، ويكاد يساير جميع مراحل عملية التعليم، وفي كل مرحلة برامجها العلاجية". (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2013/2012، ص.5)

ويعُرف إجرائيا بأنه: عملية تربوية هادفة ومنظّمة، يقوم خلالها أساتذة التعليم المتوسط بقياس نواتج تعلم تلاميذ المرحلة المتوسطة في المواد الدراسية المقررة، بغرض إصدار أحكام على درجة اكتسابهم للكفاءات المستهدفة، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنهم.

ج. **التقويم المستمر**: تعرّفه الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة بأنه: هو التقويم المنظم خلال مسار عملية التدريس، والذى يهدف الى تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء عملية التعلم، واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته واقتراح سبل ووسائل تحسينها إلى أقصى حد ممكن، وبالتالي إصدار حكم واقعي يحدد مستوى أداء الطالب في نهاية كل صف دراسي، كما أن هذا النوع من التقويم يسهم في الكشف عن جوانب القوة والضعف في البرنامج التعليمي (المنهج، طرق وأساليب التدريس أداء المعلم، ...الخ) بغرض مراجعة مكوناته وتعديله وتطويره. (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2014/2013، ص.4)

وعُرّف بأنه: "عبارة عن عملية تقويم شاملة يستخدم فيها المعلم أساليب متنوعة من التقويم، وهي عملية مستمرة تتم بالتزامن مع عملية التدريس، وتهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة، وكذلك إلى إصدار أحكام على مدى التقدم المحقق من قبل الطالب باتجاه الأهداف التعليمية المرسومة". (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2014، ص.10)

كما عُرّف بأنه: "متابعة أداء التلاميذ وتقويم تعلمهم بأساليب متنوعة تتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي والمهارات والمفاهيم المستهدفة، ويتم زمنياً بصورة مستمرة وتتابعية طوال فترات التعلم في المستوى الدراسي". (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2015، ص.12)

ويعُرف التقويم المستمر إجرائيا بأنه: عملية تربوية شاملة ومستمرة لقياس تعلمات التلاميذ في المواد الدراسية المقررة، يمارسها أساتذة التعليم المتوسط من خلال تطبيق مجموعة متنوعة من أدوات التقويم المستمر، بغرض جمع بيانات كمية ومعطيات نوعية عن تعلماتهم، تساعد في إصدار أحكام على مدى تحقيقهم للكفاءات المستهدفة، واتخاذ قرارات تربوية وإدارية مناسبة بشأنهم.

6.1. الدراسات السابقة:

تم تناول مجموع من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة وكانت مرتبة من القدم إلى الأحدث على النحول التالي:

- **دراسة وات Watt (2005):** هدفت الدراسة للكشف عن أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدينة سيدني بأستراليا واتجاهاتهم نحو استخدام طرائق التقويم البديل. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث ببناء استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على خمسة محاور، وتكونت عينية الدراسية من (60) معلما ومعلمة رياضيات يعملون في (11) مدرسة من المدارس الثانوية في أستراليا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل هي عدم توفر المواد والوقت الكافيين للتطبيق العملي، والعشوائية في الاستخدام وسوء التنظيم، وذاتية تقدير الدراجات، وعدم ربط تطبيقات التقويم البديل بالالتحاق بسوق العمل.
- **دراسة تشينغ Cheng (2006):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في هونغ كونغ، حول ممارستهم لأساليب التقويم البديل، وتطبيقاتها العملية في برامج تدريبهم وتنميتهم مهنيا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار عينة قصدية مكونة من (8) معلمين للعلوم يدرسون الطلبة تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة في (4) مدارس ثانوية في الصين، وتم جمع البيانات عن أساليب التقويم التي تستخدم في الغرفة الصفية وطرائقه من خلال المقابلة، أظهرت النتائج أن أهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء المعلمين لتطبيق التقويم البديل في العلوم تدني مستوى خبرات المعلمين بأدوات التقويم البديل، وضيق زمن الحصص، والأعباء التدريسية، وضعف مهارات الطلبة.
- **دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009):** هدفت هذه الدراسة للتعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظرهم، والتعرف على الصعوبات المختلفة التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض. واستخدمت عينة

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

للدراسة بلغت (113) معلما ومعلمة تم اختيارها بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم هي عدد الطلبة في الصف الواحد ووقت المعلم، العبء الذي يواجهه المعلمون في كتابتهم تقارير أداء الطلبة، ملف الطالب الوثائقي، القصور في تدريب معلمي العلوم على كيفية تطبيق واستخدام ادوات التقويم التكويني المستمر، قبل الخدمة وأثناءها.

- **دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010):** هدفت هذه الدراسة للكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، تم إعداد استبانة تكونت من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية، وتكونت عينة الدراسة من (363) مشرفا تربويا، ومديرا، ومعلما، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، ومن ثم تليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية، أما المرتبة الثالثة فقد كانت للمعيقات المتعلقة بالمعلم، أما المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية فقد كانت على التوالي في المرتبتين الأخيرتين.
- **دراسة عبد الرحيم والغافري(2011):** هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الاسلامية في التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها، في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للعام الدراسي (2005/2004)، وهذه الأدوات هي: الملاحظة، والأنشطة، والاختبارات، في ضوء متغيرات المهنة والجنس، كما هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلم في تطبيق هذه الأدوات. وتكونت عينة الدراسة من (19) مشرفا ومشرفة للمادة، (201) معلما ومعلمة. وأعد الباحث استبانة مكونة من جزأين، الأول يتعلق بفاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الاسلامية، والجزء الثاني، يتعلق بصعوبات تطبيق هذه الأدوات. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الصعوبات العامة حصلت على أعلى تقدير في الصعوبات بتقدير صعوبة (كبيرة جدا)، تليها في المرتبة الثانية صعوبات الملاحظة، وفي المرتبة الثالثة صعوبات الأنشطة، وأخيرا في المرتبة الرابعة صعوبات الاختبارات.
- **دراسة حمزة وصومان(2012):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. تكونت عينة الدراسة

من(176) معلماً ومعلمة في محافظة العاصمة عمان، تم اختبارها بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي. وقام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من(42) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات وتطبيقها على أفراد العينة. وأشارت النتائج ظهور العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي مثل كثرة أعداد الطلبة في الصف، وكثرة عدد الحصص المسندة للمعلم، ونقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي.

- **دراسة خطوط (2015):** هدفت هذه الدراسة إلى وصف وتحليل واقع نظام التقويم التربوي الحالي في مؤسسات التعليم الثانوي، والتعرف على أهم صيغ التقويم التي يعتمدها أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية، والكشف عن مدى استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الحديثة، والكشف عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتم إجراء الدراسة النهائية على عينة مكونة من (91) أستاذا وأستاذة للرياضيات موزعين على(18) ثانوية من ثانويات ولاية المسيلة. واعتمد الباحث على الاستمارة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الأساتذة يواجهون عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى مقاومتهم لهذا التغيير والإصلاح، وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت، والى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل الأقسام.
- **دراسة الثوابية والسعودي(2016):** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة تبعا لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم. وقد استخدم الباحثان في معالجة هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (49) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من(26) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. وقد أظهرت الدراسة أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالمعلم، ثم المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة.

2- المنهج وطرق معالجة الموضوع:

1.2. منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي؛ الذي يوفر بيانات ومعلومات تساعد بشكل كبير في وصف الظاهرة المدروسة، ويتضمن تفسيراً لهذه البيانات، مما يساعد على فهم الظاهرة واستخلاص دلالاتها.

2.2. مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة مرحلة التعليم المتوسط العاملين ببعض متوسطات بمدينة المسيلة للموسم الدراسي 2018/2017 والبالغ عددهم (283) أستاذا وأستاذة، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة حجمها (179) أستاذا وأستاذة. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(01): توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب المتوسطات

المتوسطات	المجتمع		العينة	
	العدد	%	العدد	%
أول نوفمبر	37	13,07	22	7,77
العقيد الحواس	39	13,78	27	9,54
بلحاج الدهيمي	33	11,66	15	5,30
يحياوي محمد	39	13,78	37	13,07
محمد الصديق بن يحي	36	12,72	18	6,36
زين الدين بن معطي	36	12,72	16	5,65
أبي علي حسن	25	8,83	20	7,07
بشيري محمد	38	13,43	24	8,48
المجموع	**283**	**100,00**	**179**	**63,25**

3.2. أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تم استخدام الاستبيان كأداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات مرتبطة بالظاهرة المدروسة، بهدف التعرف على الصعوبات التي تعترض تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط. ولإعداده تم الاطلاع على المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر، والأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر والصعوبات التي تواجه تطبيقه في الميدان، واستطلاع آراء عينة من أساتذة ومفتشي مرحلة التعليم المتوسط حول الموضوع. واشتمل الاستبيان على (52) فقرة، مقسمة على ثلاث محاور هي: المحور الأول: صعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالأستاذ، ويتكون من (18) فقرة. المحور الثاني: صعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة

بالتلميذ، ويتكون من (18) فقرة. المحور الثالث: صعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالبيئة التعليمية، ويتكون من (16) فقرة. واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي التدريج في المحاور لقياس استجابة عينة الدراسة المتعلقة بدرجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر كالتالي: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)، وتعطي الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وقد تم استخدام المعيار التالي للحكم على الاستجابة كالتالي:

- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1 إلى 1.80) تكون درجة الصعوبة (ضعيفة جدا).**
- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1.81 إلى 2.60) تكون درجة الصعوبة (ضعيفة).**
- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2.61 إلى 3.40) تكون درجة الصعوبة (متوسطة).**
- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (3.41 إلى 4.20) تكون درجة الصعوبة (كبيرة).**
- **إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (4.21 إلى 5) تكون درجة الصعوبة (كبيرة جدا).**

1.3.2. صدق الاستبيان:

لتأكد من صدق الاستبيان قام تم استخدام أسلوبين من أساليب الصدق، وهما: صدق المحتوى (المحكمين)، وصدق البناء (الاتساق الداخلي)، وفيما يلي توضيح خطوات التحقق من الصدق وفق هذين الأسلوبين.

أ. صدق المحتوى (المحكمين):

للتأكد من صدق المحتوى للاستبيان تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين ممن لهم خبرة في مجال التربية والتعليم من أساتذة جامعيين ومفتشين وأساتذة، حيث بلغ عددهم (21) محكما، وقد أبدى المحكمون تجاوباً مشكوراً، وقدموا ملاحظات قيمة أفادت في بناء أداة الدراسة

ب. صدق الاتساق الداخلي (البناء):

لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية حجمها (36) أستاذا من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

مجلة دراسات إنسانية واجتماعية (Journal of Social and Human Science Studies)
جامعة وهران02/ المجلد 11 ع 02 ، 31/ 03/ 2022
ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

الجدول رقم(2): معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجات الكلية لمحاورها وبين الدرجات الكلية للمحاوروالدرجة الكلية للاستبيان

المحورالثالث		المحورالرابع		المحورالخامس	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.574	19	**0.747	37	**0.674
2	**0.577	20	**0.616	38	**0.789
3	**0.496	21	**0.720	39	**0.688
4	**0.546	22	*0.400	40	**0.698
5	**0.493	23	*0.325	41	**0.752
6	**0.532	24	**0.859	42	**0.739
7	**0.655	25	**0.426	43	**0.728
8	*0.608	26	**0.816	44	**0.599
9	**0.404	27	**0.667	45	**0.590
10	**0.619	28	**0.624	46	**0.637
11	**0.706	29	**0.812	47	**0.503
12	**0.708	30	**0.486	48	**0.516
13	**0.568	31	**0.406	49	**0.551
14	**0.438	32	**0.480	50	**0.553
15	**0.412	33	**0.708	51	*0.397
16	**0.591	34	**0.679	52	**0.511
17	**0.520	35	**0.519	المحور3	**0.791**
18	**0.479	36	**0562		
المحور1	**0.696**	**المحور2**	**0.880**		

يتضح من خلال الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجات الكلية للمحاورها وجميع معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند المستويين (0.01) و(0.05)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.317) و(0.880)، مما يدل على صدق الاتساق للاستبيان وصلاحيته للتطبيق.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

2.3.2. ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبيان، قام الباحث باستخدام طريقتين من طرق حساب الثبات، وهما: إعادة الاختبار (معامل الاستقرار)، ومعامل ألفا كرونباخ، وفيما يلي توضيح خطوات التحقق من الثبات وفق هاتين الطريقتين.

أ. الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية من أساتذة المرحلة المتوسطة حجمها (36) أستاذا من خارج عينة الدراسة الأساسية، وبعد ثلاثة أسابيع تم إعادة تطبيق الاستبيان على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (3): قيم معاملات الارتباط للثبات بطريقة إعادة الاختبار

المحور	عدد فقراته	معامل ارتباط
الأول	18	**0.645
الثاني	18	**0.846
الثالث	16	**0.776
الثبات الكلي للاستبيان		****0.738**

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبيان تراوحت بين (0.645 و0.846)، أما معامل الثبات الكلي للاستبيان فقد بلغ (0.738)، وهي قيم ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة، مما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

ب. الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بعد تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (4): معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد فقراته	معامل ارتباط
الأول	18	**0.863
الثاني	18	**0.896
الثالث	16	**0.895
الثبات الكلي للاستبيان		****0.929**

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات لمحاور الاستبيان تراوحت بين (0.863) و(0.896) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة، أما معامل الثبات الكلي للاستبيان فقد بلغ (0.929) وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

4.2. الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية في معالجة بيانات الدراسة عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS24)، وتمثلت فيما يلي: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على توزيع مجتمع وعينة الدراسة. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر. معامل الارتباط بيرسون(r_p) لحساب صدق الاتساق الداخلي والثبات بطريقة الإعادة. معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

3- النتائج:

- **التساؤل العام:** ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبة والرتبة لمحاور الاستبيان المتعلق بصعوبات التقويم المستمر المرتبطة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبيان المتعلقة بصعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية ورتبها

المحور	عنوانه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
الأول	الصعوبات المرتبطة بالأستاذ	3.18	0.65	متوسطة	3
الثاني	الصعوبات المرتبطة بالتلميذ	3.65	0.58	كبيرة	1
الثالث	الصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية	3.29	0.77	متوسطة	2

يتضح من الجدول (5) أن أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالأستاذ والتلميذ وبالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة كانت هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.65) وانحرافها معياري (0.58)، وكانت بدرجة كبيرة، تليها الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.29) وانحرافها معياري (0.77)، وكانت بدرجة متوسطة، تليها الصعوبات المتعلقة بالأستاذ، حيث بلغ متوسطها الحسابي(3.18) وانحرافها معياري (0.65)، وكانت بدرجة متوسطة.

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

- **التساؤل الأول:** ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالأستاذ من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبة والرتبة لفقرات المحور الأول. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الأول المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالأستاذ

الرقم	فقرات المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
1	قصور في معرفة الأستاذ بمقتضيات التقويم المستمر الوارد في المناشير الوزارية.	2.63	1.17	متوسطة	17
2	صعوبة إعداد الأستاذ لأدوات التقويم المستمر.	2.69	1.10	متوسطة	14
3	كثرة عدد الحصص الدراسية المسندة للأستاذ.	3.78	1.03	كبيرة	3
4	عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق التقويم المستمر.	4.08	0.99	كبيرة	1
5	إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر.	3.64	1.03	كبيرة	4
6	تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير.	2.69	1.41	متوسطة	15
7	صعوبة توفيق الأستاذ بين عملتي التدريس والتقويم.	3.17	1.11	متوسطة	8
8	نقص الدورات التكوينية للأساتذة في التقويم المستمر.	3.42	1.39	كبيرة	7
9	صعوبة الاتصال الفعال للأستاذ مع التلاميذ.	2.58	1.07	ضعيفة	18
10	نقص التنسيق بين الأساتذة في التقويم المستمر.	3.17	1.16	متوسطة	9
11	صعوبة استخدام الأستاذ للتقنيات الحديثة في التقويم المستمر.	3.04	1.31	متوسطة	11
12	صعوبة استخدام الأستاذ للمعايير والمؤشرات في التقويم المستمر.	3.04	1.18	متوسطة	10
13	صعوبة تقويم الأستاذ للجانب الوجداني (القيمي) للتلاميذ.	3.02	1.17	متوسطة	12
14	تطبيق الأستاذ لتقويم المستمر في وقت غير مناسب بسبب التقيد بالتوقيت الرسمي.	3.60	1.13	كبيرة	5
15	صعوبة ضبط الأستاذ لسلوك التلاميذ.	2.85	1.24	متوسطة	13
16	صعوبة تقويم الأستاذ لمستويات التفكير العليا.	2.65	1.22	متوسطة	16
17	صعوبة تدوين الأستاذ لعلامات المراقبة المستمرة بسبب عدم كفاية وقت الحصة.	3.45	1.32	كبيرة	6
18	نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ.	3.83	1.22	كبيرة	2

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

يتضح من الجدول (6) أن صعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالأستاذ من وجهة نظر الأساتذة لفقرات المحور الأول قد تراوحت بين (2.58 و4.08)، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق التقويم المستمر" في المرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.08) وبانحراف معياري قدره (0.99) بدرجة صعوبة كبيرة.

- **التساؤل الثاني:** ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالتلميذ من وجهة نظر الأساتذة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبة والرتبة لفقرات المحور الثاني، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الثاني المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالتلميذ

الرقم	فقرات المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
19	تهاون التلاميذ في إنجاز أنشطة التقويم المستمر.	3.69	1.18	كبيرة	9
20	اعتماد التلاميذ على الغش أثناء إنجاز أنشطة التقويم المستمر.	3.91	1.05	كبيرة	7
21	اعتماد التلاميذ على الآخرين أثناء إنجاز أنشطة التقويم المستمر.	3.87	1.10	كبيرة	8
22	نقص مصادر التعلم التي يستعين بها التلاميذ - كالمكتبة المدرسية والأنترنيت-لإنجاز أنشطة التقويم المستمر.	2.84	1.56	متوسطة	17
23	كثافة عدد التلاميذ داخل الصف.	4.41	0.86	كبيرة جدا	1
24	تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطة التقويم المستمر.	4.12	0.99	كبيرة	2
25	نقص انضباط التلاميذ في القسم.	3.55	0.97	كبيرة	11
26	تقصير أولياء التلاميذ في مراقبة سلوك أبنائهم.	4.10	0.94	كبيرة	4
27	نقص وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر.	4.04	0.98	كبيرة	5
28	إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية.	4.12	0.87	كبيرة	3
29	ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم.	3.92	0.95	كبيرة	6
30	الغياب المتكرر للتلاميذ عن الدراسة.	2.41	1.25	ضعيفة	18
31	كثرة أنشطة التقويم المستمر التي يكلف بها التلاميذ يوميا.	3.45	0.92	متوسطة	14
32	نقص الإجراءات التشجيعية المثمنة لإنجاز التلاميذ.	3.58	1.05	كبيرة	10

33	الاتجاه السلبي للتلاميذ نحو المادة الدراسية.	3.39	1.12	متوسطة	16
34	التباين الكبيرفي المستوى الدراسي لتلاميذ القسم الواحد.	3.49	1.02	كبيرة	13
35	تهاون التلاميذ في إحضار الأدوات الضرورية لإنجاز أنشطة التقويم المستمر.	3.44	1.18	كبيرة	15
36	نقص جو المنافسة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية.	3.50	1.06	كبيرة	12

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالتلميذ قد تراوحت بين (2.41، 4.41)، وجاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على " كثافة عدد التلاميذ داخل الصف" في المرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.41) وبانحراف معياري قدره (0.86) وبدرجة صعوبة كبيرة جدا.

- **التساؤل الثالث:** ما أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط المرتبطة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبة والرتبة لفقرات المحور الثالث. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الثالث المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالبيئة التعليمية

الرقم	فقرات المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
37	كثافة المناهج الدراسية.	4.26	0.79	كبيرة جدا	1
38	تقصير المفتش في توجيه الأساتذة لتطبيق التقويم المستمر.	3.11	1.27	متوسطة	10
39	تقصير المديرفي توجيه الأساتذة لتطبيق التقويم المستمر.	2.93	1.25	متوسطة	14
40	صعوبة بعض الدروس المقررة في المناهج الدراسية.	3.38	1.13	متوسطة	8
41	تقصير الإدارة المدرسية في ضبط سلوك التلاميذ.	3.15	1.26	متوسطة	12
42	ضعف تكوين المفتش بمقتضيات التقويم المستمر.	2.75	1.24	متوسطة	15
43	تقصير المفتش في تنظيم دورات تكوينية كافية للأساتذة حول التقويم المستمر.	3.08	1.28	متوسطة	11
44	تقصير المديرفي توزيع الوثائق والمناشير الواردة من الوزارة الوصية.	2.36	1.44	ضعيفة	16
45	عدم تضمن المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر للإجراءات الضرورية لتطبيقه حسب كل مادة	3.30	1.18	متوسطة	9

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

	دراسية.				
46	نقص المرافق البيداغوجية الضرورية لتطبيق التقويم المستمر.	3.44	1.27	كبيرة	6
47	عدم وجود دليل لتطبيق التقويم المستمر.	3.54	1.32	كبيرة	5
48	نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات التربوية الضرورية لتطبيق التقويم المستمر.	3.37	1.39	متوسطة	7
49	تقصير مستشار التوجيه المدرسي والمهني في أداء مهامه التوجيهية لفائدة التلاميذ.	3.17	1.26	متوسطة	13
50	ضعف دوروسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر.	3.60	1.36	كبيرة	3
51	عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر.	3.80	1.49	كبيرة	2
52	عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر.	3.48	1.45	كبيرة	4

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالبيئة التعليمية قد تراوحت بين (2.36، 4.26)، وجاءت الفقرة رقم (37) والتي تنص على " كثافة المناهج الدراسية" في المرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.26) وبانحراف معياري قدره (0.79) وبدرجة صعوبة كبيرة جدا.

4- مناقشة النتائج:

- **مناقشة نتائج التساؤل العام:**

أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالأستاذ والتلميذ وبالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة جاءت الصعوبات المتعلقة بالتلميذ. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى العدد الكبير للتلاميذ في القسم والواحد، وتقصير أولياء التلاميذ في متابعة تمدرس أبنائهم، وعدم تعاونهم مع إدارة المدرسة والأساتذة في هذا المجال، مما شكل عبئا كبيرا على الإدارة المدرسية والأساتذة، وولد لديهم العديد من الصعوبات التي انعكست سلبا على تمدرس التلاميذ وعلى تقويمهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ضعف دافعية التلاميذ للدراسة، بسبب نقص الإجراءات التشجيعية المحفزة للتلاميذ على النجاح، وغياب جو المنافسة بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية، ونقص النشاطات الترفيهية والترويحية. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) ودراسة تشينغ (2006)، واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) ودراسة الثوابية والسعودي(2016).

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

- **مناقشة نتائج التساؤل الأول:** وجاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق التقويم المستمر" في المرتبة الأولى كأهم صعوبة مرتبطة بالأستاذ بدرجة صعوبة كبيرة، ويمكن إرجاع ذلك إلى طول المنهاج الدراسي المقرر، وعدم قدرة الأساتذة –خاصة الجدد منهم-على التوفيق بين فعل التدريس وفعل التقويم، إضافة إلى كثافة عدد التلاميذ في القسم، وعدم قدرة بعض الأساتذة على التحكم في سلوك التلاميذ؛ مما يتسبب في ضياع وقت الحصة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) ودراسة وات (2005) ودراسة تشينغ (2006) ودراسة خطوط (2015)، واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010).
- **مناقشة نتائج التساؤل الثاني:**

وجاءت الفقرة رقم (37) والتي تنص على: " كثافة عدد التلاميذ داخل الصف " في المرتبة الأولى كأهم صعوبة مرتبطة بالتلميذ. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن العدد الكبير من التلاميذ في القسم الواحد والذي يتجاوز في كثير من المدارس (40) تلميذا يفرض على الأستاذ مراقبة ومتابعة تمدرس كل تلميذ بشكل مستمر كما يتطلبه التقويم المستمر، وهذا يحتاج من الأستاذ الكثير الوقت والمزيد من الجهد في إعداد وتطبيق التقويم المستمر، مما يؤدي إلى إرهاق الأستاذ بدنيا ونفسيا. كما أن كثافة التلاميذ في القسم تخلق للأساتذة -خاصة الجدد منهم-صعوبات في التواصل مع كل التلاميذ، وعدم القدرة على التحكم في سلوكاتهم، مما يتسبب في حدوث الفوضى في حجرة الدراسة. واتفقت هذه نتيجة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) ودراسة حمزة وصومان(2012) ودراسة خطوط (2015).

- **مناقشة نتائج التساؤل الثالث:**
- جاءت الفقرة رقم (37) في المرتبة الأولى والتي تنص على " كثافة المناهج الدراسية "كأهم صعوبة مرتبطة بالبيئة التعليمية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الكثير من الأساتذة لا يستطيعون إكمال المقرر الدراسي بنهاية السنة الدراسية، بسبب كثرة الدروس المقررة، والتي لا تتلاءم مع الحجم الساعي السنوي المقرر، كما أن ضعف مستوى التلاميذ يضطر الأستاذ لإعادة المعلومة عدة مرات متسببا في هدر وقت الحصة، إضافة إلى أن كثافة التلاميذ في القسم يستلزم من الأستاذ استغراق وقت أطول للتواصل معهم وإشراكهم في الحصة الدراسية وما ينجر عن ذلك من فوضى، مما يضطر الأستاذ للتوقف عن التدريس لتدارك الوضع وضبط سلوك التلاميذ، كل ذلك من شأنه أن يتسبب في ضياع الكثير من الوقت، مما يجعل الأستاذ غير قادر على تطبيق التقويم المستمر بالشكل المطلوب. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الثوابية والسعودي(2016).

ISNN: 2253-0592 EISSN: 2588-199X / Prefix: 10.46315

5- خاتمة عامة:

أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة يعاني صعوبات عديدة تقف كحجر عثرة في طريق تحقيق تعليم وتكوين ذي جودة، والمتمثلة بالدرجة الأولى في الصعوبات المرتبطة بالتلميذ كأهم صعوبات تعيق تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط بدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة التي نصها: " عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق التقويم المستمر" كأهم صعوبة مرتبطة بالأستاذ بدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة التي نصها: " كثافة عدد التلاميذ داخل الصف " كأهم صعوبة مرتبطة بالتلميذ بدرجة صعوبة كبيرة جدا، وجاءت الفقرة التي نصها: " كثافة المناهج الدراسية" كأهم صعوبة مرتبطة بالبيئة التعليمية بدرجة صعوبة كبيرة جدا.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة نقترح مايلي:

- تخفيض عدد الحصص الدراسية المسندة لأستاذ التعليم المتوسط، بحيث لا تتجاوز (18) ساعة في الأسبوع، حتى يتسنى له القيام بعمله على أكمل وجه، والتقليل من الإرهاق الذي يصيبه.
- عقد دورات تكوينية مكثفة لفائدة أساتذة التعليم المتوسط للتدرب أكثر على تطبيق التقويم المستمر.
- تخفيض عدد التلاميذ داخل الصف، بحيث لا يتجاوز (20) تلميذا.
- تخفيض عدد الحصص الدراسية المقررة على التلاميذ، بحيث لا تتجاوز (25) ساعة في الأسبوع.
- توعية وتثقيف أولياء التلاميذ بنظام التقويم المستمر، عن طريق وسائل الإعلام المختلفة.
- تخفيف المناهج الدراسية، بما يسمح للأساتذة بإنهاء المقررات الدراسية في آجالها المحددة.

*****

6- المصادر والمراجع:

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

أبو لبدة، سبع محمد. (1985). *مبادئ القياس النفسي والتربوي*(ط.3). عمان: الجامعة الأردنية.

أمبو سعيدي، عبد الله خميس، والراشدي، ثريا بنت حمد. (2009، يونيو). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة ظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، *10* (2)، 147-166.

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

البلادي، حمدي بن هنيدي. (2009). *المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

بن سي مسعود، لبنى. (2008). *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

الثوابية، أحمد، والسعودي، خالد. (2016). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. *دراسات، العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن، *43*(1)، 265-280.

الجندي، علياء عبد الله، وزكريا، يحيى لال. (1994، شتاء). معوقات البرامج التطبيقية للتعليم المستمر في بعض مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، *8*(30)، 27-59.

حمزة، محمد عبد الوهاب هاشم، وصومان، أحمد إبراهيم رشيد. (2012). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، فلسطين، *7*(1)، 265-283.

خطوط، رمضان. (2015، جوان). استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ج/قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، (14)، 44-56.

خنيش، يوسف. (2005). *صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

عبد الرحيم، أحمد يوسف، والغافري، عبد الله حمد زاهر. (2011، مارس). تقويم فاعلية التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الاسلامية في التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها. *مجلة كلية التربية*، جامعة الخرطوم، (5)، 142-179.

عواريب، لخضر، والأعور، إسماعيل. (2011). التقويم في إطار المقاربة بالكفايات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، (4)، 561-587.

عودة، أحمد. (2002). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* (ط.5). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط* (ط.4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

المشاري، أمل بنت إبراهيم بن عامر. (2010). *صعوبات تطبيق التقويم المستمر لمقرر القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة المتوسطة والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المطيري، منى بنت شباب. (2010). *أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2015). *دليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (التقويم من أجل التعلم)*. الإصدار الثاني. المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم العمانية. (2014/2013). *الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة للصفوف (1-12)*. المديرية العامة للتقويم التربوي، سلطنة عمان.

Cheng, H. (2006). Junior secondary science teachers understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: implication for teacher professional development. *Canadian Journal of science, mathematics and technology education, 6*(3), 227-243, http://dx.doi.org/10.1080/14926 150609556699.

Duttweiler, P. C., & Mutchler, S. E. (1990).Harnessing the Energy of People to Improve Schools. *Insights on Educational Policy and Practice Series*, http://www.eric.ed.gov/ contentdelivery/ servlet/ERICServlet?accno=ED329021.

Grisham-Brown, J., Hallam, R., & Brookshire, R. (2006, August). Using authentic assessment to evidence children's progress Toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, *34*(1), 45-51, DOI: 10.1007/s10643-006-0106-y.

Ramothlale, E. F. (2008).*An investigation into the appropriateness of the current assessment model continuous (CASS) and common task for assessment (CTA) for the general education and training band*. Unpublished master thesis, faculty of education, university of Pretoria, South Africa, Retrieved September 13, 2016 from: https://repository.up.ac.za/handle /2263/23831.

Richards, J. (2002). Why teachers resist change (and what principals can do about it). *Principal*, *81*(4), 75-78, Retrieved September 2, 2016 from: http://www.drjanrichards.com/ publication/file/7/Why Teacher Resist Change and What Principals Can Do about it .pdf.

Staulters, M. L. (2006). *A Universal Design for learning mathematics: Reducing barriers to solving word problems*. Ph.D. dissertation, State University of New York at Albany, United States. Retrieved September 20, 2016 from: https://www.learntechlib.org/p/128497/.

Watt, H. (2005). Attitudes to the Us Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, *58* (1), 21–44, http://dx. doi.org/10.1007/s10649-005-3228-z