صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الفيزيائية

Title of the article, Times New Roman, Size 12, Bold, Interline 1

Difficulties in applying the performance based evaluation strategy from the view point of middle éducation teachers in the physical sciences

سامية عدائكه [1*]، فتحي بن سيفي [2]

[1] جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي (الجزائر)، samiasamia444@yahoo.fr

[2] جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي (الجزائر)، bensifi1974@gmail.com

تاريخ الاستلام : 2022/05/07 ؛ تاريخ القبول : 2022/05/08

ملخص : هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمَد على الأداء؛ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، بولاية تلمسان للسنة الدراسية 2021/2020، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعتُمِد على المنهج الوصفي، حيث اختيرَت عينة متكونة من (53)أستاذا ممن يُدَرِّسون مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية بطريقة العينة القصدية، طُبِّقت عليهم أداة الدراسة المتمثلة في استبيان " صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء "، والتي تكونت من (03) محاور، حيث بُنِيَت من طرف الباحثين بعد التحقق من خصائصها السيكومترية. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الصعوبات المتعلقة بالأستاذ جاءت في المرتبة الأولى، تلتها الصعوبات المرتبطة بظروف التطبيق، ثم تلك المتعلقة بالمتعلم. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بزيادة تكوين وتدريب الأستاذ لممارسة التقويم الحديث واستراتيجياته بفعالية، وتزويد المتعلم بمجموعة مهارات تتحدى وضعيات وأنشطة تقيس أداءه، محاكية لواقعه، ومثيرة لمستويات تفكيره العليا، ثم إجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول موضوع التقويم الحديث للارتقاء بأداء منظومتنا التربوية.

الكلمات المفتاحية : صعوبات ؛ استراتيجية ؛ تقويم ؛ أداء.

Abstract : The study aimed to reveal the difficulties of implementing the performance-based evaluation strategy from the point of view of intermediate education professors in the subject of physical and technological sciences in the town of Tlemcen for the academic year 2020/2021, and to achieve the objectives of the study, the descriptive curriculum was adopted, where a sample of (53) teachers Those who study the physical and technological sciences subject by the intentional sampling method have applied to them the study tool represented in the "Difficulties Applying a Performance-Based Assessment Strategy", which consists of 03 axes .as it was built by the researcher after

verifying its psychometric properties. The results of this study concluded that the difficulties related to the professor came first, followed by the difficulties related to the conditions of application, and then those related to the learner. In light of these results, the study recommended increasing the training of the teacher to effectively practice modern evaluation and its strategies, and providing the learner with a set of skills that challenge situations and activities that measure his performance simulating his reality and exciting his higher levels of thinking and then conducting more research and qualitative studies on the topic of modern evaluation to improve the performance of our educational system.
Keywords: difficulties; strategy; evaluation; performance.

* المؤلف المراسل.

1- مقدمة

إن بوابة الولوج إلى إحداث نقلة نوعية شاملة لأي مجتمع؛ غالبا ما يرتبط بالنظام التربوي، حيث يُجمع الكثير من الساسة التربويين وعلماء النفس إلى أن أيّ إصلاح في المنظومات التربوية لن يأتي إلا بإصلاح حال التقويم التربوي، وعدم النظر إليه على أنه اختبارات وحَسْب، بل وجب إعادة النظر في أساليبه وعملياته؛ باعتباره مكونا رئيسيا في العملية التعليمية التعلمية، وأساسًا في تشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل وإنجاز المتعلمين، وتحديد مستوياتهم في ضوء معايير ومستويات تربوية متوقَّعة. ولما أصبح التلميذ محورا للعملية التربوية في المقاربة الحديثة؛ تغير دور الأستاذ، وانتقل من نموذج ومنطق التعليم إلى منطق ونموذج التعلم، ما يتطلب احترافية كبيرة، ولعل أهمها تقويم المتعلم بطريقة وفي ظروف أكثر واقعية" باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقويم تكون أكثر ملاءمة لتقويم المهارات في سياق دال، وذي معنى بالنسبة للتلميذ" (الجوادي،337،2016).

ولقد طغت الامتحانات والاختبارات ردحا من الزمن، وكان أغلبها مرتبطا بمستويات التفكير الدنيا، ومُهْتَمًّا بالنتاجات المعرفية للتعلم أكثر من غيرها، إلى أن جاءت النظرية المعرفية التي تهتم بما يجري داخل الذهن من عمليات معرفية تؤثر في سلوك المتعلم، فأصبحت الحاجة مُلِحَّة إلى متعلم يمتلك مهارات تفكير عليا، مثل تحليل المواقف ونقدها وبلورة الأحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وإبداع السيناريوهات(الجوادي،2016، 45).وفي ظل محاولات البحث عن استراتيجيات بديلة عن التقويم التقليدي، بدأ التقويم المعتمِد على الأداء كتوجه يهدف إلى ربط التقويم بمشكلات الحياة الواقعية، وقيام المتعلم بأداء مهام ذات معنى ودلالة، تُظهِر كفاءته وقدراته على حل المشكلات(علام، 2004).فهو بذلك إظهار المتعلم لما تعلَّمَه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حقيقية، ومن ثَمّ فإن التقويم المعتمِد على الأداء يركز على مهام حقيقية مرتبطة بوضعيات واقعية، أو قريبة من الواقع، يتفاعل معها المتعلم، حيث يزود المتعلم بفرصة حقيقية للتقويم الذاتي بفسح مجال للتفكير، ومراجعة أدائه باستمرار أثناء تنفيذ المهمة، كما تُزوِّده بتغذية راجعة في أثناء أدائه، مع مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين، وفسح المجال للإبداع وعرض مستويات التفكير العليا، ومن ثَمّ التميز والإبداع وبث روح المنافسة (البلاونة،2010).

وعموما يُستخدَم التقويم الأدائي لتقويم قدرات المتعلم على التفكير، واستخدام مهارات التفكير النقدي، وعرض استراتيجيات الحل، وتقديم تسويغات وتبريرات لدعم الإجابة(السعدوي،2018 ،63).

2- إشكالية الدراسة :

يؤدي التقويم التربوي في المقاربة الحديثة دورا مهما في العملية التعلمية التعليمية، وهو جزء لا يتجزأ منها، حيث انتقل من منطق المتعلم المستقبل إلى منطق بناء المتعلم لمعارف دائمة؛ تساعده في التوافق وحل المشكلات، من خلال تحويل وتجنيد المعرفة بدل الحفظ والاسترجاع، وذلك من خلال تقويم حقيقي يقيس أداء المتعلم في مواقف قريبة من الواقع، ليقوم المتعلم بمهمات مشابهة للمهمات الحياتية خارج المدرسة، فهي بذلك تهيئة للحياة وحلِّ المشكلات(سالم، مصطفى، 106،2006).إلا أنَّ الواقع التربوي أظهر مُخرَجات تبين طغيان الممارسات التقويمية التقليدية، والذي يبين وجود صعوبات تَحول دون تحقق الأهداف المرجوة من التقويم المعتمِد على الأداء، حيث أكدت الدراسات أن التقويم بصورته الحالية في مختلف المواد يزال أضعف مكونات المنظومة التربوية،بالرغم من وجود مفاهيم حديثة، حيث يقتصر التقويم الحالي على تقويم التحصيل باستخدام الاختبارات(حسين،2005 ،05).هذا ما يؤكد مجموعة صعوبات أشارت إليها دراسة(عفيف،2009) والتي بيّنت عدم إلمام المعلم بالاتجاهات الحديثة في التقويم، وَالقصورَ في بناء المناهج، وعدم تضمينها لأنشطة واقعية توظف في تقويم أداء الطلاب، أما دراسة(رمضان،2010) فأشارت إلى وجود صعوبات بيداغوجية، وأخرى تنظيمية سببها نقص تكوين الأستاذ، ومقاومته للتغيير، والمجهودِ الكبير، ثم ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، بالإضافة إلى الاعتماد الكلي على استراتيجية الورقة والقلم. لتأتي دراسة (روية، ريان، 2016) التي توصلت إلى وجود صعوباتِ تطبيقٍ، تمثلت في تعوُّد الأساتذة على طريقة التقويم القديمة،وفي مقاومة التغيير، وندرة الدورات التكوينية، ثم تعوُّدِ التلاميذ على الأسئلة المباشرة، أما دراسة(قورين، معوش، 2017) فقد أظهرت وجود صعوبات بنسبة عالية تعلقت بطبيعة التكوين، وصعوباتٍ، تعلقت بالأهداف وكثافة البرامج، ثم صعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية، بينما بيَّنت دراسة(عزوزي، عطاطفة،2020) أن الأقسام تعج بالتلاميذ، وهذا لا يساعد تقويم أداء التلاميذ في القسم.

ومما سبق، فإن مشكلة الدراسة تتمحور حول صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم التربوي؛ المعتمِد على الأداء لمادة العلوم الفيزيائية في مرحلة التعليم المتوسط؛ من وجهة نظر الأساتذة بمدينة تلمسان، وذلك من خلال التساؤل العام المطروح التالي:

ما صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء في مادة العلوم الفيزيائية لمرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة؟

ويندرج ضمن هذا التساؤل تساؤلات جزئية هي كالآتي:

هل صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مرتبطة بظروف التطبيق؟

هل صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مرتبطة بالأستاذ؟

هل صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مرتبطة بالمتعلم؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة، صيغَتْ الفرضيات التالية:

صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مرتبطة بظروف التطبيق.
صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مرتبطة بالأستاذ.
صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مرتبطة بالمتعلم.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تعترض أستاذ العلوم الفيزيائية في تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء.

4 – أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي نتطرق إليه، وهو التقويم التربوي المعتمِد على الأداء، كما أنها قد تساهم في:

-الوقوف على واقع التقويم المعتمِد على الأداء.
-تبصير الجهات الوصية بأهم الصعوبات التي تعترض تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء.

5 – مصطلحات الدراسة:

التقويم: عملية جمع المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، لإصدار أحكام وتقديم تغذية راجعة.

التقويم المعتمِد على الأداء: هو ذلك الأداء العملي أثناء تنفيذ نشاطات التعلم أو بعده، للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلُّم التلميذ، وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات؛ في مواقف تحاكي مواقف حياتية حقيقية، في ضوء النتاجات التعلمية المراد إنجازها (شحاتة،330،2012).

صعوبات تطبيق التقويم المعتمِد على الأداء: هي تلك الصعوبات التي يواجهها أستاذ العلوم الفيزيائية؛ أثناء تطبيقه استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، ويتم تحصيل هذه الصعوبات على شكل درجات من خلال استجابات عينة الدراسة (عينة أساتذة التعليم المتوسط لمادة الفيزياء)على الاستبيان الذي أعده الباحثان.

مادة العلوم الفيزيائية: هي مادة العلوم الفيزيائية التي تهتم بدراسة الظواهر الفيزيائية بمنهج علمي مناسب، وتضم أبعادا متنوعة وقوانين فيزيائية نظرية، وتجارب مخبرية.

6 – الطريقة والأدوات:

1.6 منهج الدراسة:

أُستُخدِمَ المنهج الوصفي، لأنّه الأكثر توافقا مع أهداف الدراسة الحالية، وذلك لمعرفة ووصف صعوبات تطبيق التقويم الأدائي من قِبَل أساتذة العلوم الفيزيائية، لمرحلة التعليم المتوسط بدائرتي أولاد ميمون، والرمشي بولاية تلمسان.

2.6 حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

دراسةِ صعوبات تطبيق التقويم المعتمِد على الأداء في مادة العلوم الفيزيائية لمرحلة التعليم المتوسط.

كلِّ أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الفيزيائية بدائرة أولاد ميمون ودائرة الرمشي بولاية تلمسان.

أُجرِيت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2021/2020.

3.6 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من كل أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الفيزيائية بدائرة أولاد ميمون، ودائرة الرمشي بولاية تلمسان، والبالغ عددهم (53) أستاذا، وأستاذة .

4.6 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وبعد الاطِّلاع على الدراسات السابقة في مجال التقويم المعتمِد على الأداء، وأهمِّ الصعوبات التي تواجه تطبيقه، صمَّمَ الباحثان استبيانا كأداة تكونت في صورتها الأولى من (27) فقرة، حيث بُنِيَت هذه الفقرات وفق اختيار إجابة واحدة من البديلين هما (نعم، لا)، وينقسم إلى ثلاثة محاور: الأول خاص بالصعوبات المرتبطة بظروف التطبيق، وتألف من (09) بنود، أمّا المحور الثاني فتعلق بالصعوبات المرتبطة بالأستاذ، وتألف من (10)بنود، أما بالنسبة للمحور الأخير، فتعلق بالصعوبات المرتبطة بالمتعلم وتألف من (08) بنود.

1.4.6 صدق الأداة:

أ– الصدق الظاهري:

تم عرض أداة الدراسة المكونة من (27) بندا على خمسة أساتذة علم النفس بجامعة تلمسان، وذلك للتأكد من سلامة ووضوح البنود، ومدى ارتباطها بالموضوع الذي تقيسه، وبعد جمع استمارات التحكيم من المحكِّمين حسِبَت النسب المئوية، وأسفر ذلك عن إجراء تعديل في الفقرة رقم 05، وحذف الفقرة رقم (07)بالنسبة للمحور الأول، ثم تعديل في الفقرتين 04و07،وحذف الفقرة (08) من المحور الثاني، كما عُدِّلَتْ الفقرة رقم 06،وحُذِفَت الفقرة رقم (04)من المحور الثالث، ليصبح الاستبيان حسب المحكّمين متكونا من (24) فقرة .

ب ـ صدق الاتساق الداخلي:

طُبِّقَت الأداة على عينة تكوّنت من (15) أستاذا بطريقة قصدية، من بين أساتذة العلوم الفيزيائية في التعليم المتوسط لمدينة أولاد ميمون ولاية تلمسان. وحُسِبَت معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، ثمُ حسِبَتْ معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية، والجدولين التالين يوضحان ذلك.

الجدول(01) يوضح معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين الأبعاد والفقرات

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
صعوبات مرتبطة بالتطبيق		صعوبات مرتبطة بالأستاذ		صعوبات مرتبطة بالمتعلم	
1	**0.694	1	**0.624	1	*0.604
2	*0.558	2	*0.526	2	**0.670
3	**0.696	3	**0.832	3	*0.633
4	**0.904	4	**0.686	4	*0.546
5	*0.588	5	**0,734	5	*0.608
6	**0.862	6	**0.747	6	**0.794
7	**0.792	7	**0.647	7	*0.672
8	*0.560	8	*0.543		
		9	*0.636		

** ارتباط دال عند مستوى 0.01 * ارتباط دال عند مستوى 0.05

تُبيِّن النتائج الواردة في الجدول(01) أنّ كل قيم الأبعاد وفقراتها تتمتع باتساق داخلي دال، والذي تراوح بين 0.558 و0.904في البعد الأول، وتراوح بين 0.526و0.832 في البعد الثاني، أمّا البعد الثالث فتراوح بين 0.546 و0.794، وبذلك بقي الاستبيان في صورته النهائية متكونا من (24) فقرة. وحُسِبَتْ معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول(02) يوضح معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية
البعد الأول: الصعوبات المرتبطة التطبيق	0,602*
البعد الثاني: الصعوبات المرتبطة بالأستاذ	0,797**
البعد الثالث: الصعوبات المرتبطة بالمتعلم	0,532*

** ارتباط دال عند مستوى 0.01 * ارتباط دال عند مستوى 0.05

تُبيِّن النتائج الواردة في الجدول(02) أن كل قيم الأبعاد والدرجة الكلية تتمتع باتساق داخلي دال تراوح بين 0.532 و0.797.

2.4.6 ثبات الأداة:

بعد حساب الصدق حُسِبَ ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكانت (0.773) بالنسبة للمحور الأول و(0.763) بالنسبة للمحور الثاني، و(0.759) بالنسبة للمحور الثالث، فيما بلغ معامل الثبات بالنسبة لأداة الدراسة (0.737) لإجمالي فقرات الدراسة (24) وهي قيمة جيدة، وعليه يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

7 – النتائج ومناقشتها:

1.7 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: نص الفرضية " هل صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء مرتبطة بظروف التطبيق؟".

وبعد عملية تفريغ البيانات ومعالجتها تحصَّل الباحثان على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول(03) نتائج معالجة الفرضية الأولى

الرقم	محور صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء المرتبطة بظروف التطبيق	نعم		لا	
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
01	صعوبة تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء	37	69.81	16	30.18
02	حاجة التقويم المعتمد على الأداء إلى وقت أطول في التطبيق	52	98.11	01	01.88
03	قلة وجود نماذج لأدوات التقويم المعتمِد على الأداء	43	81.13	10	18.86
04	عدم توفر الميزانية اللازمة لأساليب التقويم المرتبط بالأداء	15	28.30	38	71.69
05	عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم المعتمِد على الأداء	35	66.03	18	33.96
06	حاجة بعض أدوات هذا النوع من التقويم إلى درجة وعي ومهارات تفوق المتعلمين	25	47.06	28	52.83
07	قلة الإمكانات المادية لتطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء	31	58.49	22	41.5
08	عدم تعود المتعلمين على التقويم الأدائي في مرحلة التعليم الابتدائي	39	73.58	14	26.41
		277	65.33	147	34.66

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (03) أعلاه، والمتعلقة بالمحور الأول الخاص بصعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء المرتبطة بظروف التطبيق، وذلك حسب البديلين (نعم،لا)، وحيث كانت الإجابات كالتالي:

البند 01: صعوبة تطبيق استراتيجية التقويم المعتمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 37 أستاذا بنسبة 69.81%، أما عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ16 أستاذا بنسبة 30.18%.

البند 02: حاجة التقويم المعتمِد على الأداء إلى وقت أطول في التطبيق، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 52 أستاذا بنسبة 98.11%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فأستاذٌ واحد 01بنسبة 01.88%.

البند 03: قلة وجود نماذج لأدوات التقويم المعتمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 43 أستاذا بنسبة 81.13%، أما عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ10أساتذةٍ بنسبة 18.86%.

البند 04: عدم توفر الميزانية اللازمة لأساليب التقويم المرتبط بالأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 15 أستاذا بنسبة 28.30%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ38 أستاذا بنسبة 71.69%.

البند 05: عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم المعتمد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 35 أستاذا بنسبة 66.03%، أما عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا 18 أستاذا بنسبة 33.96%.

البند 06: حاجة بعض أدوات هذا النوع من التقويم إلى درجة وعي ومهارات تفوق المتعلمين، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 25 أستاذا بنسبة 47.16%، أما عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا 28 أستاذا بنسبة 52.83%.

البند 07: قلة الإمكانيات المادية لتطبيق استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 31 أستاذا بنسبة 58.49%، أما عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ22 أستاذا بنسبة 41.50%.

البند 08: عدم تعود المتعلمين على التقويم الأدائي في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 39 أستاذا بنسبة 73.58%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ14 أستاذا بنسبة 26.41%.

تُشير نتائج هذا التساؤل إلى وجود بعض الصعوبات المرتبطة بظروف تطبيق التقويم المعتَمِد على الأداء في مرحلة التعليم المتوسط، حيث تراوحت نسبها بين 28.30%و98.11%، ونسبة إجمالية قدرت بـ 65.33%، والتي يمكن ترتيب درجة صعوبة هذا البعد بَعْد تلك المرتبطة بالأستاذ والتي قدرت بـ 76.51%، وقبل تلك المرتبطة بالمتعلم والمقدرة بـ 49.59%. ولعل أهم الصعوبات المرتبطة بظروف التطبيق، حاجةُ التقويم المعتَمِد على الأداء إلى وقت أطول، خاصة وأنه مطالب باستثارة مستويات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتطبيق، ويكون على شكل إنجاز وأداء ما يتطلب احترافية في التخطيط والتنفيذ، هذا ما يفرض وقتا أطول في التطبيق، عكس التقويم التقليدي الذي يكتفي باسترجاع المعرفة، لتأتي بعده صعوبة قلة وجود نماذج لأدوات التقويم المعتَمِد على الأداء، حيث يتطلب مهارات في تصميمها، وضبطًا في أهدافها، ومعاييرها، ومؤشراتها، ثم صدقها، وثباتها، ومعامل الصعوبة فيها ، لتليَها صعوبة عدم تعوُّد المتعلمين على التقويم الأدائي في مرحلة التعليم الابتدائي، والذي يظهر من خلال عدم تحكّم التلاميذ في شتى الوضعيات التعلمية، وخاصةً الوضعية الإدماجة، والتي تبين قدرته وأداءه في تحويل المعرفة وتجنيدها، وقدرتَه على التسويغ والبرهنة والتعليل، وكذا مهارته في التجربة، والتصميم، وتوظيف المعطيات، وتفسير نتائجها، ومن ثم القدرة على الابتكار والإبداع. ولعلّه من العسير بمكان، تطبيق هذه الاستراتيجية في ظل قلة الوسائل والإمكانات، وضيق الوقت، والاكتظاظ، والحجم الساعي وكثافة المنهاج، وغيرها من الظروف التي تحول دون التطبيق الفعال لاستراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء، أضف إلى ذلك عدم فهم

الأولياء متطلبات، وكيفيات، ومهارات التقويم الأدائي، واكتفاؤُهم بالتقويم التقليدي الذي لا يتعدى مستويات التفكير الدنيا المرتكزة على تقنية الحفظ، ومنه دور الأولياء قد لا يخدم أهداف العملية التعليمية وفق المقاربة الحديثة.

إن كل هذه الصعوبات تتفق مع ما توصلت إليه دراسة(خطوط، 2010) التي بيَّنت أن هذا النوع من التقويم يتطلب جهدا ووقتا كبيرين، وبحاجة إلى موادَّ، وأدوات، وتكلفة أعلى مما تتطلبه الاختبارات التقليدية، وهذا ما اتفق مع (شحاتة،54،2012) الذي أكد على المتطلبات الكبيرة لتطبيق التقويم المعتَمِد على الأداء، كالوقت والمال والجهد، وهذا ما أشارت إليه دراسة(الثوابية،السعودي،2016) بصفة عامة، أن ظروف التطبيق تُصَعِّب من تطبيق التقويم الأدائي من إمكانات ووسائل، وجهد وفنيات، كما أوضحت ضعف إدراك أولياء الأمور للقضايا المرتبطة بالتقويم الأدائي، هذا ما اتفق مع (شحاتة،54،2012) في عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء، بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها، أو لقلة متابعتهم للتطورات التربوية. كما أظهرت دراسة(روية، ريان،2016) تعوُّد التلاميذ على الأسئلة المباشرة، وصعوبة بناء، وصياغة الوضعيات الإدماجة، وعدم توفر بنك الأسئلة الخاصة بالامتحانات الأدائية.

2.7 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: نص الفرضية " هل صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء مرتبطة بالأستاذ؟".

بعد عملية تفريغ البيانات ومعالجتها تحصل الباحثان على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول(04) نتائج معالجة الفرضية الثانية

الرقم	محور صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء المرتبطة بالأستاذ	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
09	ارتفاع الحجم الساعي للأستاذ	51	96.22	2	03.77
10	عدم فهم الأستاذ لطبيعة التقويم المعتَمِد على الأداء	30	56.60	23	43.99
11	يتطلب التقويم المعتَمِد على الأداء جهدا مضاعفا للأستاذ	50	94.33	3	5.66
12	رضا الأستاذ بأساليب التقويم التقليدية ومقاومته التغيير	39	73.58	14	26.41
13	جهل الأستاذ للخلفية النظرية التي يقوم عليها التقويم الحديث	28	52.83	25	47.16
14	ضعف كفاءة الأستاذ في استخدام التقويم المعتَمِد على الأداء	30	56.60	23	43.39
15	ارتفاع معدل الاكتظاظ في الأقسام	50	94.39	3	05.60
16	قلة التكوين اللازم للتحكم في استراتيجية التقويم الأدائي	42	79.24	11	20.75
17	صعوبة بناء أدوات وشبكات مناسبة للتقويم المعتَمِد على الأداء	45	84.90	8	15.09
		365	76.51	112	23.48

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (04) أعلاه والمتعلقة بالمحور الثاني الخاص بصعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء المرتبطة بالأستاذ، وذلك حسب البديلين (نعم، لا)،حيث كانت الإجابات كالتالي:

البند 09: ارتفاع الحجم الساعي للأستاذ، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 51 أستاذا بنسبة 96.22%، أما عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فأستاذان 02 بنسبة 03.77%.

البند 10: عدم فهم الأستاذ طبيعةَ التقويم المعتَمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 30 أستاذا بنسبة 56.60%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ23 أستاذا بنسبة 43.39%.

البند 11: يتطلب التقويم المعتَمِد على الأداء جهدا مضاعفا من قِبَل الأستاذ، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 50 أستاذا بنسبة 94.33%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ03 أساتذةٍ بنسبة 05.66%.

البند 12: رضا الأستاذ بأساليب التقويم التقليدية ومقاومته التغيير، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 39 أستاذا بنسبة 73.58%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ14أستاذا بنسبة 26.41%.

البند 13: جهل الأستاذ الخلفيةَ النظرية التي يقوم عليها التقويم الحديث، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 28 أستاذا بنسبة 52.83%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ25أستاذا بنسبة 47.16%.

البند 14: ضعف كفاءة الأستاذ في استخدام التقويم المعتَمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 30 أستاذا بنسبة 56.60%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ23أستاذا بنسبة 43.39%.

البند 15: ارتفاع معدل الاكتظاظ في الأقسام، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 50 أستاذا بنسبة 94.39%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ03 أساتذةٍ بنسبة 05.6%.

البند 16: قلة التكوين اللازم للتحكم في استراتيجية التقويم الأدائي، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 42 أستاذا بنسبة 79.24%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ11 أستاذا بنسبة 20.75%.

البند 17: صعوبة بناء أدوات وشبكات مناسبة للتقويم المعتَمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 45 أستاذا بنسبة 84.90%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ 08 أساتذةٍ بنسبة 15.09%.

تشير نتائج هذا التساؤل إلى وجود صعوبات مرتبطة بالأستاذ تعيق تطبيقه استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء، حيث تراوحت نسب الفقرات بين52% و96.22%، ونسبة عامة للبعد قدرت بـ76.51%، ما يُبيِّن أنَّ الأستاذ يُشكِّل عائقا في تطبيق التقويم الأدائي، ولعل أهمها تَمثُّلَ في ارتفاع الحجم الساعي الذي يُثقِل كاهلَه فيَحُد من أدائه التقويمي، هذا ما أثبتته دراسة(مسعودي، أمحمد، 2016) التي أظهرت الحجم الساعي المرتفع للأستاذ بالإضافة إلى الاكتظاظ في الأقسام، ما يُصعِّب عملية المتابعة الفردية للمتعلمين في إطار البيداغوجية الفارقية، والتقويم الأدائي، مما يخلق الثغرات المعرفية لدى التلاميذ، هذا ما وافق دراسة (خطوط،2010) التي أظهرت الانعكاس السلبي لارتفاع عدد التلاميذ في القسم وعلى فعالية التقويم الأدائي، وهذا ما أشارت إليه دراسة (مسعودي، أمحمد،2016)، والتي كشفت عن اكتظاظ الأفواج التربوية، وقد اتفقت هذه النتائج كذلك مع دراسة(بن عزوزي، عطاطفة،2020)،حيث ترى أن تَعْدادَ التلاميذ في الصف شرطٌ يخدم العملية التعليمية التعلمية، وما يلاحَظ على أقسامنا، أنها تعج بالتلاميذ، وتبلغُ الأربعين (40)، وهذا لا يساعد على تقويم أداء التلاميذ في القسم. ومنه، فإن هذا النوع من التقويم يثقل كاهل الأستاذ، ويُجهده، ويلزمه ببذلٍ إضافي قد يشتت عطاءه. وما زاد في الصعوبات المتعلقة بالأستاذ، ضعف تكوينه قَبلَ وأثناء الخدمة، وفق ما تتطلبه المقاربة الحديثة في التقويم، ما ساهم في توظيفه للممارسات التقويمية التقليدية، والعزوف عن مقتضيات التقويم المعتَمِد على الأداء، لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه. هذا ما أشار إليه (شحاتة،54،2012) من حيث كُره المعلمين تركَ التقويم التقليدي، ومحاولة

تغيير هذه الممارسات، وهذا ما أكدته دراسة(خطوط،2010)، إذْ إن الأساتذة ما زالوا يعتمدون على استراتيجية التقويم المعتَمِدة على الورقة والقلم، لاسيما الاختباراتُ التحصيلية، وهذا ما وافق دراسة (روية،ريان،2016) ، والتي بيَّنت وجود صعوبات في تطبيق هذا النوع من التقويم، حيث تعوَّدَ الأستاذ على طريقة التقويم القديمة، ومقاومتِه التغييرَ، وندرة الندوات التكوينية المقدمة للأستاذ، وهذا ما وافق دراسة(قرين، معوش،2017)، والتي أظهرت وجود صعوبات في التقويم لدى الأستاذ بنسب عالية، تعلقت بطبيعة التكوين في بناء واستعمال الأساليب التقويمية، ثم صعوبات في التصحيح، والتحليل، وتفسير نتائج التقويم، أما دراسة (بن الطاهر، الجودي ، 2020) فأظهرت نتائجُها صعوبات متعلقة بالأساتذة من حيث تكوينُهم، وممارستُهم التقويمية في الميدان، وأكدت دراسة(بن عزوزي،عطاطفة،2020) ضعف التكوين في مجال التقويم، إذ إنَّ إصلاح المنظومة التربوية كان لأجل الارتقاء بالفعل التربوي، ويتطلب أساتذةً أكْفاء لمسايرة طرق التقويم الحديثة، والملاحَظ في قطاعنا التربوي قصورٌ في إعداد المعلم قَبْل الخدمة وأثناءها، وخاصة فيما تعلق بمجال التقويم، حيث التكوين الذي في كيفية إجراء التقويم غير كاف، لاهتمام المكونين بالجانب النظري الكمي، وإهمالهم الجانب التطبيقي الكيفي.

3.7 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: نص الفرضية " هل صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء مرتبطة بالمتعلم؟".

وبعد عملية تفريغ البيانات ومعالجتها تحصَّل الباحث على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

(الجدول 05) نتائج معالجة الفرضية الثالثة

الرقم	محور صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء المرتبطة بالمتعلم	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
18	عدم فهم المتعلمين طبيعةَ التقويم المعتَمِد على الأداء	40	75.47	13	24.52
19	ارتفاع التكلفة المادية للتقويم المعتَمِد على الأداء	28	52.83	25	47.16
20	ضعف مهارات المتعلمين لا يشجع على إجراء التقويم	39	73.58	14	26.41
21	قلة التعزيز المشجع على استخدام هذا النوع من التقويم	11	20.75	42	79.24
22	عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية	40	75.47	13	24.52
23	صعوبة ضبط الصف عند استخدام التقويم الأدائي	10	18.86	43	81.13
24	عدم قناعة أولياء التلاميذ بغير الاختبارات الكتابية	16	30.18	37	69.81
		184	49.59	187	50.40

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (05) أعلاه، والمتعلقة بالمحور الثالث الخاص بصعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتَمِد على الأداء المرتبطة بالمتعلم، وذلك حسب البديلين (نعم،لا)، وحيث كانت الإجابات كالتالي:

البند 18: عدم فهم المتعلمين طبيعةَ التقويم المعتَمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 40 أستاذا بنسبة 75.47%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ13 أستاذا بنسبة 24.52%.

البند 19: ارتفاع التكلفة المادية للتقويم المعتَمِد على الأداء، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 28 أستاذا بنسبة 52.83%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ25 أستاذا بنسبة 47.16%.

البند 20: ضعف مهارات المتعلمين لا يشجع على إجراء التقويم الأدائي، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 39 أستاذا بنسبة 73.58%، أما عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ14 أستاذا بنسبة 26.41%.

البند 21: قلة التعزيز المشجع على استخدام هذا النوع من التقويم، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 11أستاذا بنسبة 20.75%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ42 أستاذا بنسبة 79.24%.

البند 22: عدم مناسبة هذا النوع من التقويم جميعَ الفئات العمرية للمتعلمين، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 40 أستاذا بنسبة 75.47%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ13 أستاذا بنسبة 24.52%.

البند 23: صعوبة ضبط الصف عند استخدام التقويم الأدائي، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 10أساتذةٍ بنسبة 18.86%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ43 أستاذا بنسبة 81.13%.

البند 24: عدم قناعة أولياء التلاميذ بغير الاختبارات الكتابية، حيث كان عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم 16 أستاذا بنسبة 30.18%، أمّا عدد الأساتذة الذين أجابوا بلا فـ37 أستاذا بنسبة 69.81%.

تشير نتائج هذا التساؤل إلى وجود صعوبات مرتبطة بالمتعلم تعيق تطبيق التقويم المعتَمِد على الأداء، حيث تراوحت نسب الفقرات بين18.86 % و75.47%، ونسبة عامة للبعد قدرت بـ49.59% وهي نسب قليلة مقارنة بالبعدين السابقين، ما يُبَيِّن أنَّ الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ كانت الأقلَّ تأثيرا في تطبيق التقويم الأدائي. عدا بعض الفقرات التي أظهرت نسبة عالية ، ولعل أهمها ما ارتبط بعدم فهم المتعلمين طبيعة التقويم المعتَمِد على الأداء، ما يوضِّح قلة وعيهم وبساطة مهاراتهم التي لم تستطع مجاراةَ ما يتطلبه هذا النوع من التقويم، وذلك بسبب تعوُّدهم على التقويم التقليدي الذي يعتمد على الأسئلة المباشرة، التي تستثير مستويات التفكير الدنيا فقط، والتي تركز على استرجاع المعرفة، وإهمال المجال الأدائي والنفس حركي، هذا ما وافق دراسة(بن الطاهر،الجودي،2020)، التي بَيَّنَت تطبيق التقويم في الجانب المعرفي، وإغفال الجوانب المهارية و الأدائية. كما أنَّ هذا النوع من التقويم قد لا يتناسب مع مختلف المراحل العمرية، لاسيّما الصغيرةُ منها، لقصور نضجها، وخِبْراتها، وقدرتها على تخطيط وتنفيذ حل المشكلات، ومن ثم أداء وإنجاز غير مُرْضٍ.

8 – الخلاصة:

بالرغم من الجهود المبذولة في سبيل إصلاح النظام التربوي الجزائري وفق المقاربة بالكفاءات، والتي تهدف إلى بناء متعلم قادر على مجابهة مختلف المشكلات الحياتية، أظهرت الممارسات الميدانية بعض الصعوبات، خاصة ما تعلق بالتقويم التربوي، الذي أصبح ركنا ومحورا أساسيا في العملية التربوية ومسايرا لها. ولعل من أهم المقاربات التقويمية الحديثة تلك المعتَمِدة على الأداء، والتي تربط المتعلم بمهام ذات سياق ودلالات تُبيِّن كفاءته، حيث يُظْهِر المتعلِّم ما تعلَّمه في مواقفَ حقيقيةٍ أو تحاكي الواقع، ومنه تُفسح المجال أمام مستويات التفكير العليا

في شكل مهارات، من تحليل، وتركيب، ونقد، واتخاذ قرارات، وغيرها. غير أن واقع الفعل التربوي أبان درجات صعوبة متباينة، تُفقِد فعالية هذا النوع من التقويم، إذ تتراوح بين تلك المتعلقة بالأستاذ من تكوين بمختلف أشكاله، وكثافة المناهج، والاكتظاظ، والجهود المضاعفة. وبين ظروف التطبيق من قلة الإمكانات المادية، وحاجة هذا النوع من التقويم إلى وقت أطول، ثم قلة نماذج أدوات ووسائل تخدم التقويم الأدائي...وغيرها، ثم بين تلك المتعلقة بالمتعلم من خلال جهله طبيعة التقويم الأدائي، وضعف مهارته في بناء المعرفة، وتقويمها وفق مقتضيات المقاربة الحديثة. ومما سبق يوصي الباحثان بـ:

– تكوين الأستاذ وتدريبه على الممارسة الصحيحة للتقويم الحديث بصفة عامة، والتقويم الأدائي بصفة خاصة، باعتباره حجر زاوية في العملية التعليمية التعلمية.

– تزويد المتعلم بمهارات مختلفة، وفق مقاربة الكفاءات، تساعده في التوافق مع متطلبات التقويم الأدائي، بدل تقويم تقليدي بمهارات محدودة وقاصرة.

– تضمين المناهج وضعياتٍ، وأنشطةً تعليمية، تعتمد على تقويم حقيقي معتمِد على الأداء والإنجاز، تضمن قدرتَه على حل المشكلات.

– تحسيس الأولياء بأهمية التقويم الحديث في بناء المعرفة، باعتبارهم شركاء في بناء شخصية المتعلم.

– إجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول موضوع التقويم المعتمِد على الأداء.

– الإحالات والمراجع :

الكتب:

رياض، الجوادي . (2012). مفاهيم تربوية حديثة.ط02. الرياض. السعودية: دار كنوز اشبيليا.

شحاتة، حسن. (2012). المرجع في التدريس والتقويم. القاهرة. مصر: دار العالم العربي.

عبد الله، السعدوي. (2018). دليل المعلم للتقويم المعتَمِد على الأداء من النظرية إلى التطبيق.ط2. الرياض. السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

علام، صلاح الدين. (2004). التقويم التربوي البديل. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

المقالات:

01 – أحمد، الثوابية وخالد، السعودي. (2016). معوقات تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية.المجلد الثالث والأربعون، العدد الأول. ص ص 265–280.

02 – البلاونة، فهمي. (2010). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي. المجلد الرابع والعشرون، العدد الثامن. ص ص 2227–2270.

03 – بلوافي، أحمد. (2017). تدريس الاقتصاد والتمويل في كليات الاقتصاد والأعمال: دروس مستفادة من الأزمة. مجلة رؤى اقتصادية. المجلد السابع، العدد الثاني عشر. ص ص13 –30.

04 –بن طاهر، نورالدين و أوشيش، الجودي. (2020). اشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.مجلة المداد. المجلد العاشر، العدد الثاني. ص ص 95–110.

05 –بن عزوزي، إيمان وعطاطفة، بن عودة. (2020). التقويم التربوي في العملية التعليمية من الواقع إلى المأمول. المجلد السابع، العدد الثالث. ص ص 213–229.

06 –حسين، محمد سعيد. (2005). تطوير أساليب التقويم وجودة المؤسسات التعليمية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العالمي الثالث عشر للجمعية المصرية. ص ص01–27.

07 – رمضان، خطوط.(2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. رسالة ماجستير. جامعة قسنطينة. الجزائر.

08 –روية، يحي و ريان، سيد على. (2016). صعوبات تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. المجلد العاشر، العدد الثاني. بدون صفحات.

09 –سالم، أحمد ومصطفى، أحمد سيد. (2006). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض. ص ص 85–132.

10 – قورين، العيد و معوش، عبد الحميد. (2017). صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد الثالث، العدد الرابع. ص ص 199–218.

11–مسعودي، أمحمد(2016). صعوبات تقويم المتعلمين. مجلة دراسات نفسية وتربوية. العدد الرابع. ص ص87–98.