Journal of Science and Knowledge Horizons
ISSN 2800-1273 | EISSN 2830-8379

The Culture of Assessment and How to Practice It for the Teacher: A Field Study

Meryem Ouzemri
Inspector Training Center, Morocco
Email: meryem.ouzemri.157@gmail.com

Date of Submission: 20/03/2022
Date of Acceptance: 07/05/2022
Date of Publication: 01/06/2022

Abstract:

This study aimed to examine the teacher's assessment culture as a theoretical reference for their practical application. The research was conducted on a sample of 60 teachers and primary education schools in the Kenitra regional directorates of the Rabat-Sale and Kenitra regions. To achieve the study's objectives and answer its questions, various tools were utilized, with form and content analysis being the most prominent. The findings revealed that teachers exhibited limited theoretical competence in assessment and faced challenges in their practical application of evaluation methods. Based on these results, it is recommended that both basic and ongoing training in the field of assessment be strengthened, and that teachers be made aware of its critical role in improving and developing the teaching and learning process.

Keywords: Assessment culture; Teacher evaluation; Evaluation practices; Teaching-learning process; Corrective practices; Teacher training.

Corresponding Author: Meryem Ouzemri

Journal of Science and Knowledge Horizons

ISSN 2800-1273-EISSN 2830-8379

ثقافة التقويم وكيفية ممارسته عند المدرس : دراسة ميدانية

The culture of assessment and how to practice it for the teacher: a field study

مريم أزمري[1]*

meryem ouzemri

[1]مركز تكوين مفتشي التعليم، (المغرب)، meryem.ouzemri.157@gmail.com

تاريخ ارسال المقال:2022/03/20	تاريخ القبول:2022/05/07	تاريخ النشر: 2022/06/01

meryem ouzemri *

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى رصد الثقافة التقويمية عند المدرس باعتبارها مرجعية نظرية تؤطر ممارسته للتقويم. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 60 مدرسا ومدرسة للتعليم الابتدائي بالمديرية الإقليمية القنيطرة التابعة لجهة الرباط-سلا-القنيطرة. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اعتمدنا على مجموعة من الأدوات أهمها الاستمارة وتحليل المضمون. وقد أظهرت النتائج ضعف الكفايات النظرية المتعلقة بالتقويم لدى المدرسين ووجود صعوبات تعترضهم في ممارساتهم التقويمية. وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج، نوصي بتعميق التكوين الأساس والمستمر في مجال التقويم وتوعية المدرسين بأهميته في تجويد وتطوير العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفتاحية:الثقافة التقويمية؛ المدرس ؛ الممارسة التقويمية ؛ العملية التعليمية التعلمية.

مقدّمة:

يحتل التقويم مكانة جوهرية وحساسة ضمن المسار التربوي باعتباره المنظم الساهر على حسن سير العملية التعليمية وتصحيح مسارها والكشف عن فاعليتها من جهة والأداة الفعلية والفعالة لإضفاء الشرعية والمصداقية على قدرات المتعلمين من جهة أخرى. كما أنه يبنى على أسس علمية ووفق المرجعيات المؤطرة التي تؤهله لإصدار أحكام سليمة.

علاوة على ذلك، فالتقويم ليس عملية ختامية تقتصر فقط على التقويم الجزائي الذي ينتهي بمنح التلميذ نقطة عددية تعبر عن مدى تحكمه في الكفايات المحددة، بل سيرورة تسبق وتتخلل وتختم العملية التعليمية التعلمية برمتها، إذ خلالها يتم تحليل واستثمار المعطيات المتعلقة بها قصد اتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية، من تنظيم حصص دعم التعلمات، مراجعة أساليب وطرائق التدريس وكذا تقييم مدى ملاءمة البرنامج الدراسي لمستوى المتعلمين.

إلا أنه، وأثناء الزيارات الصفية لبعض المؤسسات التعليمية، لاحظنا أن أشكال التقويم المتداولة لا تأخذ بعين الاعتبارالتقويم بأبعاده الثلاثة، فبعض المدرسين يختزله في مرحلة التشخيص التي تسبق كل نشاط تعليمي، ومنهم من يحصره في المرحلة الأخيرة لحصة أو مرحلة دراسية، وآخرون يرتبط لديهم بالوظيفة الجزائية ذات الطابع الإداري.

بالإضافة إلى ذلك، فمن خلال تتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة ، لاحظنا أنها لا تحترم المعايير العلمية والشروط والمواصفات التي ينبغي توفرها في أدوات التقويم كالصدق، الثبات، الشمولية، الموضوعية والتغطية...، ولا تحترم الأهداف المسطرة، بالإضافة إلى عدم استثمار نتائجها في إعداد خطة الدعم.

كذلك، لاحظنا أن بعض المدرسين يلجؤون إلى الإنترنت لاستنساخ أدوات تقويم جاهزة دون أدنى إضافات أو لمسات خاصة، حتى أن منهم من يكررها بأخطائها وهفواتها، وهو ما يتناقض مع القيم التي تدرس في المدرسة والتي يفترض أن يكون المدرس فيها القدوة الأولى والأساسية، كما يتضارب مع مبدأ تكافؤ الفرص الذي تحاول

الرؤية الإستراتيجية والقانون الإطار 51-17 ترسيخه، ويتباين أيضا مع شرط سرية المواضيع الذي تنص عليه المذكرات الوزارية المؤطرة لعملية التقويم.

ومن جهة أخرى، أظهر التقرير الوطني للبرنامج الدولي لتقييم التلاميذ "PISA 2018"، الذي صدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بتعاون مع الوكالة الأمريكية لتحدي الألفية، ضعف نتائج التلاميذ الأقل من 15 سنة في الكفايات الأساس والمتمثلة في فهم النصوص المكتوبة والرياضيات والعلوم[1]،مما يدل على وجود هوة بين الممارسات التقويمية داخل الفصول الدراسية والتقويمات الدولية.

في ظل هذه الوضعية، ارتأينا أن تنصب هذه الدراسة على رصد الثقافة التقويمية عند مدرسي التعليم الابتدائي باعتبارها خلفية نظرية مؤطرة لممارساتهم التقويمية.

وعلى ضوء ذلك، تم تحديد الأسئلة التالية:

1. هل المدرس واع بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية؟
2. هل يمتلك المدرس الكفايات النظرية اللازمة لممارسة التقويم بشكل منهجي؟
3. ما مدى احترام أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس للمعايير الموجهة لبناء الاختبارات؟

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب أهمها :

- أنها تتناول التقويم الذي يشغل مساحة واسعة ويحتل مكانة بارزة في المنهاج الدراسي، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه في تجويد العملية التعليمية التعلمية؛
- معرفة جوانب القوة والضعف في ممارسات المدرسين التقويمية.

كما تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مدى وعي الدرس بأهمية التقويم؛
- رصد الثقافة التقويمية لدى المدرسين؛
- تسليط الضوء على واقع الممارسة التقويمية لديهم.

وتسعى هذه الدراسة إلى التحقق من الفرضيات التالية :

- **الفرضية الاولى** : نرجح أن المدرس غير واعي بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية؛
- **الفرضية الثانية**: يبدو أن المدرس لا يمتلك الكفايات النظرية اللازمة لممارسة التقويم بشكل منهجي؛
- **الفرضية الثالثة** :نرجح أن أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس لا تحترم المعايير الموجهة لبناء الاختبارات.

للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، اعتمدنا المنهجية التالية :

[1] L'instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2022, Rapport national PISA 2018, Rapport thématique avec le soutien de l'agence MCA-Morocco et l'OCD.

رقم المحور	موضوع المحور	عدد الأسئلة التي يتضمنها
1	معلومات شخصية ومهنية	5
2	وعي المدرس بأهمية التقويم	6
3	الكفايات النظرية للمدرس المتعلقة بالتقويم	8
4	واقع الممارسات التقويمية عند المدرس	7

- **مجتمع الدراسة:** يتكون من أساتذة التعليم الابتدائي التابعين لمديرية إقليم القنيطرة، جهة الرباط سلا القنيطرة.
- **عينة الدراسة:** شملت 60 مدرسا ومدرسة من سلك التعليم الابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.
- **أدوات الدراسة:** اعتمدنا في جمع المعطيات الضرورية على مجموعة من الأدوات أهمها :

✓ **الاستمارة:** للتحقق من الفرضيتين الأولى والثانية اعتمدنا استمارة كأداة لجمع المعطيات تضمنت 21 سؤالا موزعا على أربعة محاور رئيسية، نذكرها بالتفصيل في الجدول رقم 1.

✓ **تحليل المضمون:** للتحقق من الفرضية الثالثة اعتمدنا التحليل الكمي والكيفي لفروض المراقبة المستمرة باعتماد شبكة تحليل المضمون، حيث اقتصرنا على عينة بلغ عددها 40 نموذجا تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

المبحث الأول :لإطار النظري والدراسات السابقة

يعتبر تحديد المفاهيم النظرية والإجرائية، بالإضافة إلى المرجعيات الأدبية والعلمية التي تناولت الموضوع محطة أساسية في كل دراسة باعتبارها تشكل إطارا تصوريا يساعد على الفهم الأمثل للموضوع وأبعاده بطريقة سليمة وموضوعية.

المطلب الأول: مفاهيم البحث

يرتبط التقويم بمجموعة من المفاهيم التي تسير معه جنبا إلى جنب، ومن بين أهم هذه المفاهيم نجد : التقويم،التقييم، الثقافة التقويمية والممارسة التقويمية.

الفرع الأول: التقويم

تعددت تعاريف التقويم وسنقتصر على ذكر البعض منها :

يعرف دوكيتيل التقويم على أنه:"جمع معلومات تتسم بالصدق و الثبات و الفعالية، و تحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ قرار"[1].

ويعرفه الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي على أنه "سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلم عند شخص، بكيفية موضوعية، بالنظر إلى الأهداف الخاصة؛ وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بتخطيط مساره المستقبلي[2].

ويمكن تعريف التقويم إجرائيا بأنه سيرورة منهجيه تقوم على أسس علمية بهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي مع تحديد مواطن القوة والضعف واتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لعلاج وإصلاح القصور.

الفرع الثاني: التقييم

لقد أثارت مسألة التمييز بين التقويم والتقييم لغطا كبيرا في الميدان التربوي، فبالرغم من وجود تقارب كبير بين المفهومين لكونهما ينحدران من نفس الجذر اللغوي "قوم"، إلا أنهما يختلفان من حيث الوظيفة، فإذ كان التقييم يدل على إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمعيار أو مجموعة من المعايير، فإن التقويم يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في الفعل التربوي وتشخيص أسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة وكيفية التعديل والتحسين، أو علاج نقاط الضعف.

هكذا، فالتقييم جزء لا يتجزأ من العملية الشاملة المتمثلة في التقويم، فهو لا يقتصر فقط على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يستند إلى بعض الأحكام فيما يتعلق بجودة التقدم الذي يحدث للطالب أو للمدرس وهذا يتضمن أيضا التقويم"[3].

الفرع الثالث: الثقافة التقويمية

يعرف الصغير وآخرون (2020) الثقافة التقويمية على أنها الخلفية النظرية التي ينطلق منها المدرسون والمفاهيم التي تؤطر ممارساتهم التقويمية[4].

الفرع الرابع: الممارسة التقويمية

تعرف الممارسات التقويمية على أنها مختلف الإجراءات والممارسات التي يطبق من خلالها المدرسون مضمون المذكرات التربوية على ضوء ثقافتهم الثقافية"[5]

---

[1]De Ketele,J-M., 1985 : Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques. Editeur/Publisher Louvain-la-Neuve, Cabay.

[2]وزارة التربية الوطنية، 2014، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 55

[3]صالح الدين محمود علام، 2009، التقويم التربوي المؤسسي، أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، دار الفكر العربي، ص23

[4]عبد الحق الصغير، محمد لطفي، أكريكر شفيق،2020، الثقافة التقويمية والممارسة الصفية للتقويم، أية علاقة، دراسة استكشافية، المجلة المغربية لتقييم والبحث التربوي، المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي (CEMERD) ، المجلد 3 ،العدد 3 ،151 - 161 ، ص 153

[5]المرجع نفسه، ص 154

كما تعرف على أنها "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المدرس قبل بداية العملية التعلمية، وأثنائها، وفي نهايتها، بغية تقويم أداء الطلبة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات (ملاحظة الأداء والإنجاز، أسئلة شفوية وكتابية، واجبات منزلية، بحوث...الخ)، التي توفر له بيانات كمية وكيفية التي يحتاجها تساعده في إصدار الحكم على درجة تحقيق الكفاءة المستهدفة، واتخاذ القرارات المناسبة[1]".

ويمكن تعريف الممارسات التقويمية إجرائيا على أنها مجموع الإجراءات التي يمارسها أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم أداء المتعلمين من خلال اعتماد أدوات مختلفة توفر لهم معلومات كمية وكيفية تمكنهم من الحكم على أداء المتعلمين وقياسه.

المطلب الثاني: التقويم : مرجعياته، أهمية، وظائفه، أنواعه، شروطه

الفرع الأول : المرجعيات المؤطرة للتقويم

تؤطر عملية التقويم بالمدرسة الابتدائية مجموعة من المذكرات والأطر المرجعية أهمها :

- القرار الوزاري رقم 2383.06 الصادر بتاريخ 16 أكتوبر 2006 في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية ؛
- المذكرة 175 الصادرة بتاريخ 19 نونبر 2010 في شأن تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة بسلك التعليم المدرسي؛
- المذكرة الوزارية رقم 63 بتاريخ 29 مارس 2010 في شأن الأطر المرجعية لمواد الامتحان الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية؛
- المذكرة الوزارية رقم 14/063 الصادرة بتاريخ 10يوليوز2014 في شأن التقويم والإشهاد بالتعليم الابتدائي الأصيل؛

الفرع الثاني : أهمية التقويم

يمكن إجمال أهمية التقويم في مايلي :

- الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين ومعرفة مدى استعداداتهم لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة؛
- تقدير مدى فعالية المحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة في تحقيق الأهداف التعليمية؛
- تشخيص الصعوبات التي يصادفها المتعلم ومعالجتها؛
- ترسيخ مجموعة من القيم أهمها :
  - ✓ العدل (النزاهة والموضوعية والمصداقية والحد من الأحكام المسبقة)؛
  - ✓ المساواة (تكافؤ الفرص وعدم التمييز في جميع تجلياته) ؛

[1] مراد معرف، 2016، الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة (الجزائر)، المجلد 8، العدد 26، 01 – 11، ص 03 .

✓ الإنصاف (استحضار الفوارق الفردية، وجعل التقويم مناسبا للمستوى الحقيقي للمتعلمات والمتعلمين) ؛

- الحكم على مستوى التلاميذ وانتقالهم مستوى دراسي لآخر أومن مرحله تعليمية لأخرى؛
- حث المتعلمين على الجد والاجتهاد والمثابرة في التعلم.

الفرع الثالث: وظائف التقويم

للتقويم ثلاث وظائف رئيسية :

- **وظيفة التوجيه** : توجيه المتعلم نحو أنشطة تعليمية معينة تتم خلال الأنشطة التمهيدية التي [1]تقدم للمتعلم قبل أي تعلم لتقويم الكفايات التي اكتسبها سابقا، بغية تشخيص وضبط ومعالجة الصعوبات المحتمل مواجهتها مما سيمكنه من إرساء الكفايات الجديدة؛
- **وظيفة التعديل**: تصحيح مسار التعلمات أثناء السنة الدراسية وفق التطور الحاصل في مجموعة القسم ويتمثل الهدف من هذه العملية في تشخيص أخطاء المتعلمين واستثمارها في وضع خطة للعلاج؛
- **وظيفة المصادقة** : المصادقة على امتلاك المتعلم للتعلمات الأساسية وقدرته على إدماجها في حل وضعية- مشكلة، ويقتضي ذلك الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط دون اعتبار الأخطاء وتحديد مدى اكتساب المتعلم الكفايات الأساسية لينتقل إلى المستوى اللاحق.

الفرع الرابع: أبعاد التقويم وأنواعه

يرتبط التقويم ببعد جزائي وأبعاد تكوينية غير جزائية :

❖ **التقويم غير الجزائي** : وينقسم إلى ثلاثة أنواع:

- **التقويم التشخيصي** :يطلق عليه أيضا التقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي. ويهدف إلى تعرف خصائص المتعلمين قبل الشروع في العملية التعليمية. يكون في بداية السنة الدراسية أو بداية الأسدوس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة الدراسية، وهو تقويم يفيد في معرفة المكتسبات السابقة، والكشف عن مواطن الخلل في تحصيل المتعلمات والمتعلمين؛
- **التقويم التكويني** :يطلق عليه أيضا التقويم الجزئي أو المرحلي، ويتم في غضون السنة أو الفترات الدراسية، أو يتخلل مراحل الدرس أو الحصة، وهو مجموعة من الإجراءات العملية التي تتخلل عملية التدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح، وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، ولإطلاع المتعلمات والمتعلمين على نتائج تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل؛
- **التقويم الإجمالي**: يكون في نهاية سلك أو سنة دراسية أو أسدس أو فترة، أو درس أو حصة. يهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد النتائج الفعلية للتعلم ومقارنتها بالكفايات والأهداف المتوخاة.

❖ **التقويم الجزائي**: وهو تقويم إجمالي يهدف إلى تقويم المتعلم لمنحه نقطة تقرر بموجبها النجاح أو الرسوب، ومن حوامل هذا النوع من التقويم في المدرسة الابتدائية نجد المراقبة المستمرة والامتحان الموحد على صعيد المؤسسة التعليمية والامتحان الإقليمي الموحد الخاص بالمستوى السادس الابتدائي.

الفرع الخامس: خصائص وشروط التقويم

ليؤدي التقويم دوره على النحو الأمثل ويتيح اتخاذ قرارات سليمة وصائبة، لابد أن يقدم معلومات وافية وصحيحة حول السمة أو الخاصية التي توضع موضع القياس.وهذا يحتم ضرورة استخدام أدوات تتميز بالدقة التامة، وتوافر شروط الصلاحية العلمية والعملية في هذه الأدوات، من اختبارات ومقاييس متنوعة.ومن أهم هذه الشروط التي لابد أن تتوافر في الأداة التقويمية وهي :

- **الصـدق** :يعني توافق الوسيلة مع موضوع القياس، وملاءمة الأسئلة للأهداف.
- **الثبات**: يعني أن التقويم يجب أن يفرز نتائج منسجمة، وتضمن اتفاق المصححين على التقدير؛
- **الشمولية**: وتعني تمثيل الأسئلة لمعظم المضامين التي تم تلقينها للمتعلمين من معارف ومهارات ومواقف...
- **القدرة التمييزية** :تعني هذه الخاصية أن يكون الاختبار حساسا دقيقا يميز بين مختلف درجات ما نريد قياسه. فالاختبار الذي يحصل فيه جميع المتعلمين أو أغلبهم على النقطة نفسها أو على نقط متقاربة جدا يعتبر اختبارا غير مميز.
- العدل: يكون أسلوب التقويم الذي يستعمله المدرس عادلا إذا ركز على ما تناوله في الفصل وأوضح أهميته. ويجب أن يتيح أسلوب التقويم المطبق فرصة متكافئة لكل متعلم،ليظهر ما اكتسبه من معارف ومهارات من المادة الدراسية.

المطلب الثالث: الدراسات السابقة

من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع:

-دراسة عبد الحق الصغير، محمد لطفي، أكريكر شفيق[1] (2020) التي هدفت إلى استكشاف واقع الممارسات التقويمية عند المدرسين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون استمارة إلكترونية عبر منصة Google forms كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من 58 مدرسا. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود شرخ بين الثقافة التقويمية والممارسة التقويمية، وكذا اقتصار التقويم على الوظيفة الجزائية ، بالإضافة إلى عدم تلاؤم أساليب التقويم الحالية لتقويم الكفايات.

[1] عبد الحق الصغير، محمد لطفي، أكريكر شفيق،2020، الثقافة التقويمية والممارسة الصفية للتقويم، أية علاقة، دراسة استكشافية، المجلة المغربية لتقييم والبحث التربوي، المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي (CEMERD) ، المجلد 3 ،العدد 3،151 – 161.

-دراسة البدور[1] (2016) التي هدفت إلى معرفة واقع الممارسات التقويمية الصفية للمدرسين من وجهة نظر قياداتهم التربوية،.حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ووظف الاستمارة كأداة لجمع البيانات.تكونت العينة من 36 فردا من القيادات التربوية، منهم 27 مشرفا تربويا، و22 مدير مدرسة. خلصت الدراسة إلى أن واقع الممارسات التقويمية الصفية كان مرتفعا. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين تعزى إلى طبيعة عمل القيادات التربوية ولصالح مدراء المدارس.

-دراسة معرف[2] (2016) التي هدفت إلى الكشف عن مدى تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والممارسات التقويمية التي تناسبها ميدانيا في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، من طرف أساتذة مادة الرياضيات وأساتذة مادة اللغة العربية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ووظف الاستمارة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من 20 أستاذا. أظهرت النتائج أن أساتذة التعليم الثانوي لم يتمكنوا من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات المقاربة بالكفايات إلا نسبيا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية .

-دراسة تيغزة[3] (2015) التي هدفت إلى الكشف عن الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستمارة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من 350 معلما. أظهرت نتائج الدراسة أن متغيرات الممارسات التقويمية التثمينية الفاعلة تؤثر على الممارسات التقويمية الفعلية لمعلمي العلوم في مدارس مرحلة التعليم المتوسط.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أمور عدة منها تناول موضوع التقويم والثقافة التقويمية عند المدرس، ولكنها تختلف عنها في أدوات البحث، حيث اعتمدنا، بالإضافة إلى الاستمارة، على تحليل أوراق فروض المراقبة المستمرة ومقترحات المدرسين المتعلقة بالامتحان الموحد المحلي للسنة السادسة لنيل شهادة الدروس الابتدائية، دورة فبراير 2022. وساعدتنا الدراسات السابقة في بناء وتدعيم الإطار النظري وكذا صياغة الإشكالية والفرضيات، وبناء أدوات البحث.

المبحث الثاني : نتائج الدراسة الميدانية

بعد عرض الإطار النظري والذي يهيئ الأرضية لمشكلة الدراسة، سنحاول في هذا المحور عرض نتائج الاستمارة وشبكة تحليل المضمون للإجابة على تساؤلات البحث والمتمثلة أساسا في :

1. هل المدرس واع بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية؟
2. هل يمتلك المدرس الكفايات النظرية الكفيلة بممارسة التقويم بشكل منهجي ؟
3. مدى احترام أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس للمعايير الموجهة لبناء الاختبارات؟

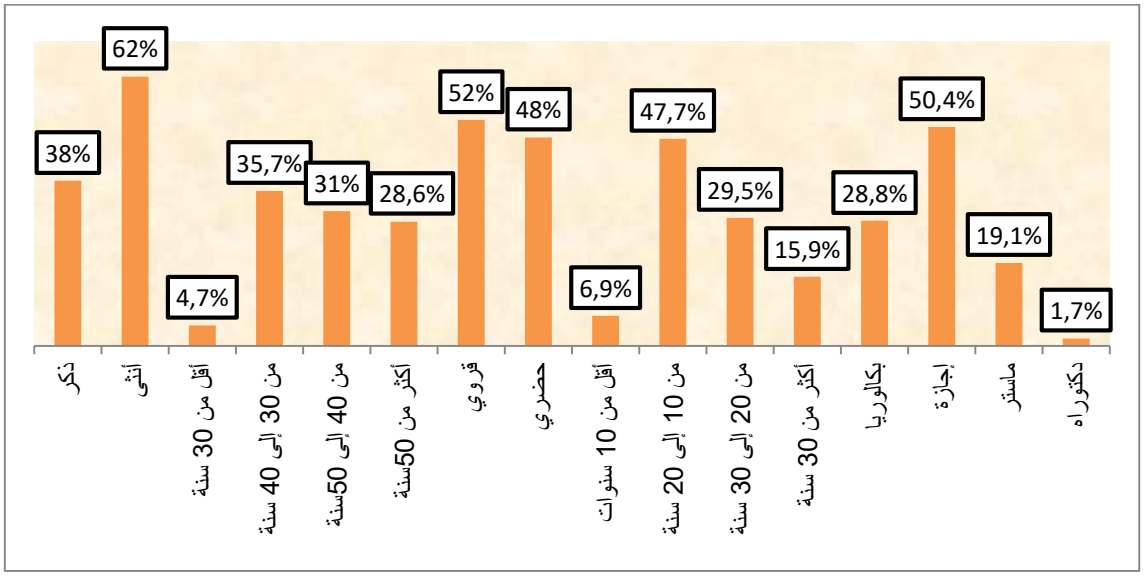
[1] البدور أحمد، 2016، واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 9 (4)، 919، 960

[2] معرف مراد، 2016، الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 26، الجزائر.

[3] تيغزة، إمحمد 2015، الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9(1) .

المطلب الأول :عرض نتائج الاستمارة

الفرع الأول :خصائص العينة

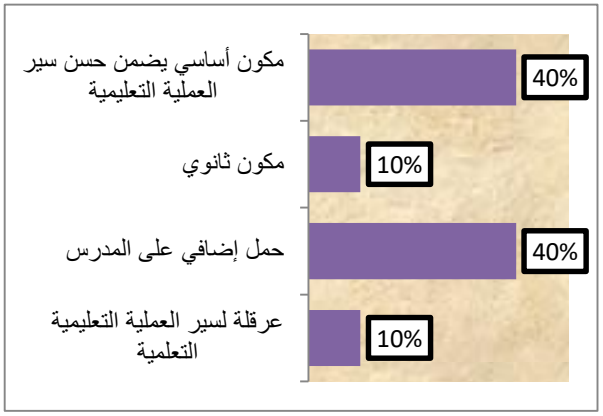


مبيان رقم 1 : المواصفات الشخصية والمهنية للعينة

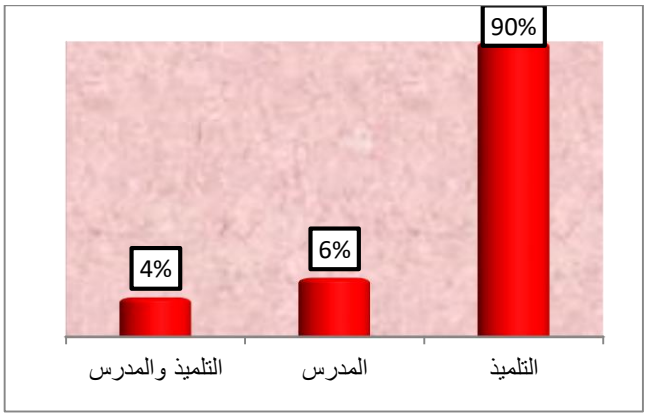
انطلاقا من الجدول رقم 1 نستنتج أن :

- المدرسين الذكور يمثلون 62% في حين أن المدرسات يمثلن 38%؛
- نسبة 35,7% من المدرسين تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة، 31% من نفس العينة يتراوح سنها بين 40 و 50سنة، 28,6% منها تتجاوز50 سنة بينما 4.7% فقط من المدرسين يقل سنهم عن 30 سنة؛
- نسبة 52% من المدرسين يشتغلون بالوسط القروي مقابل 48% بالوسط الحضري؛
- نسبة 47,7% من المدرسين تتراوح أقدميتهم العامة بين 10 و20 سنة، 29,9% من نفس العينة تتراوح أقدميتهم العامة بين 20 و 30سنة، 15,9% من المدرسين تتجاوز أقدميتهم 30 سنة بينما 6,9% فقط من المدرسين تقل أقدميتهم عن 10 سنوات؛
- نسبة50,4 % من المدرسين حاصلون على شهادة الإجازة، و28,8% من نفس العينة ولجوا مهنة التدريس بشهادة البكالوريا، و19,1% منهم حاصلون على شهادة الماستر بينما 1,7 % فقط حاصلون على الدكتوراه؛

الفرع الثاني :وعي المدرس بأهمية التقويم



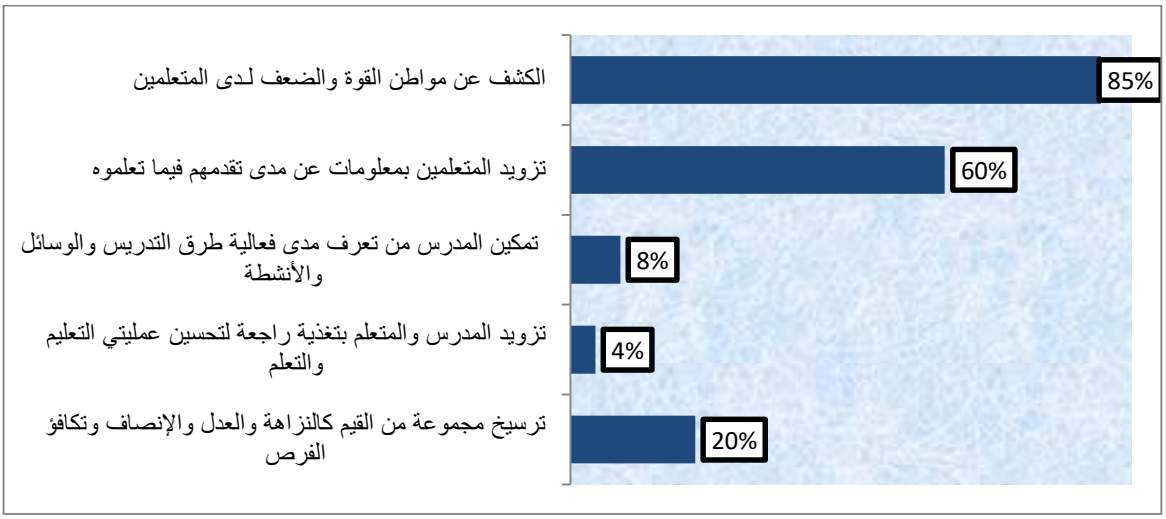
مبيان رقم 2 : مكانة التقويم ضمن العملية التعليمية



مبيان رقم 3 : الأطراف المعنية بالتقويم

من خلال الرسمين البيانين رقم 2 و3 نستنتج ما يلي:

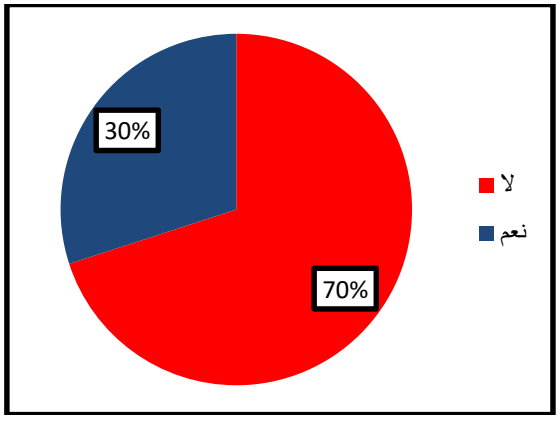
- بالنسبة لرأي المدرسين حول مكانة التقويم، 40% فقط منهم صرحوا أنه مكون أساسي يضمن حسن سير العملية التعليمية التعلمية بينما 60% من نفس العينة لهم نظرة سلبية تجاه التقويم، حيث تتوزع آراءهم بالترتيب كالتالي : 40% يعتبرونه حملا إضافيا على المدرس،10% منهم أكدوا أنه عرقلة لسير العملية التعليمية و10% صرحوا أنه مكون ثانوي؛
- أما فيما يخص رأي المدرسين حول الأطراف المعنية بالتقويم، 90% منهم يرون أن التلميذ وحده هو المعني بهذه العملية.



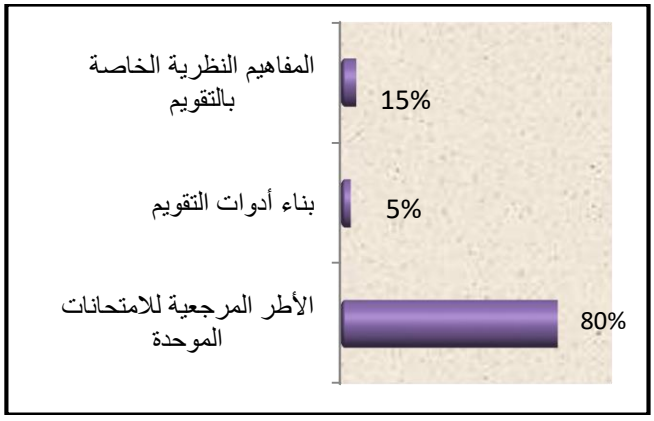
مبيان رقم 4 : أهمية التقويم

من خلال معطيات المبيان رقم 4 حول أهمية التقويم نستنتج أن 85% من المدرسين يعتبرون أن التقويم يمكن من الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، 60% منهم يعتبرون أن التقويم يزود المتعلمين بمعلومات عن مدى تقدمهم فيما تعلموه بينما 20% من نفس العينة يرون أن التقويم يرسخ مجموعة من القيم كالنزاهة والعدل والإنصاف وتكافؤ الفرص بينما 08% فقط من المدرسين يعتبرون أن التقويم يمكن المدرس من تعرف

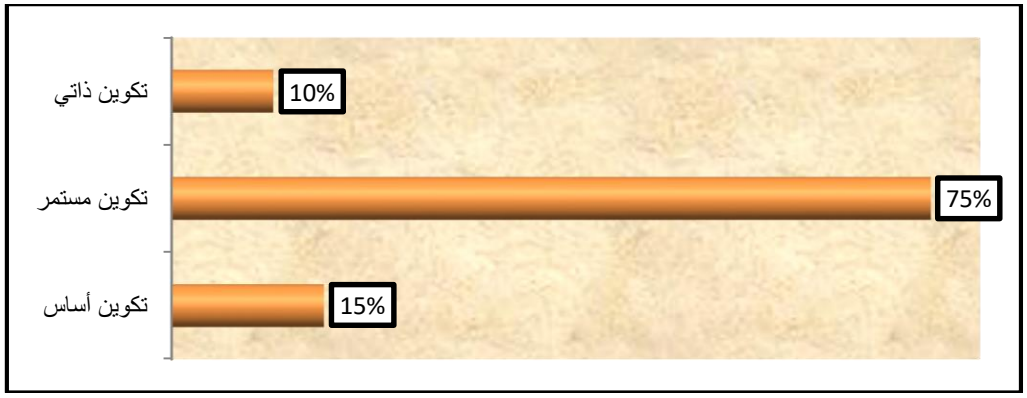
مدى فعالية طرق التدريس والوسائل والأنشطة و04% منهم يرون أنه يزود المدرس والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وهذا يتماشى مع نظرتهم للأطراف المعنية بالتقويم والتي ارتبطت حصريا بالتلميذ.



مبيان رقم 5 : الاستفادة من التكوين في التقويم



مبيان رقم 6 : موضوع التقويم

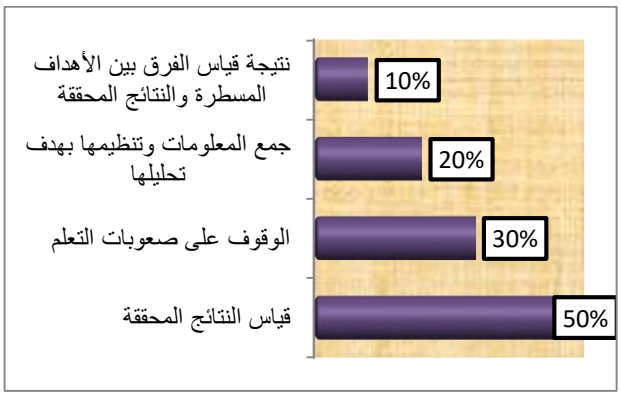


مبيان رقم 7 : طبيعة التكوين

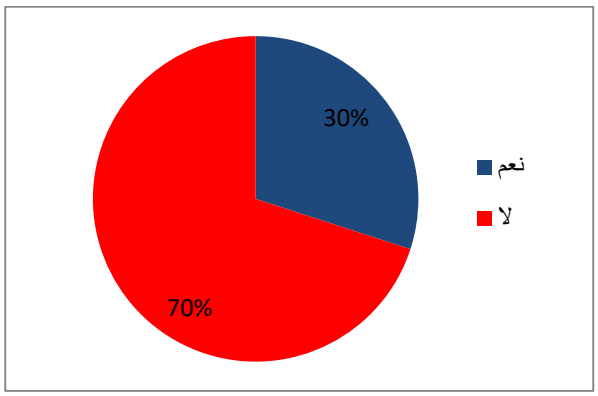
من خلال الرسوم البيانية رقم 5 و6 و7 نستنتج أن :

- 70%من المدرسين صرحوا أنهم لم يستفيدوا من تكوين في مجال التقويم؛
- بالنسبة للذين استفادوا من التكوين والذين يمثلون فقط 30% من مجموع أفراد العينة، 80% منهم صرحوا أن موضوع التكوين تمحور حول الأطر المرجعية للامتحانات الموحدة، 15% منهم ذكروا أن التقويم انصب حول المفاهيم النظرية الخاصة بالتقويم بينما% 5 فقط صرحوا أن موضوع التقويم استهدف بناء أدوات التقويم؛
- أما بخصوص طبيعة التكوين، 75% من المدرسين صرحوا أن التكوين الذي استفادوا منه يندرج في إطار التكوين المستمر، 15% منهم أكدوا أنه تكوين أساس بينما 10% صرحوا أنه تكوين ذاتي.

الفرع الثالث :الكفايات النظرية للمدرس المتعلقة بالتقويم



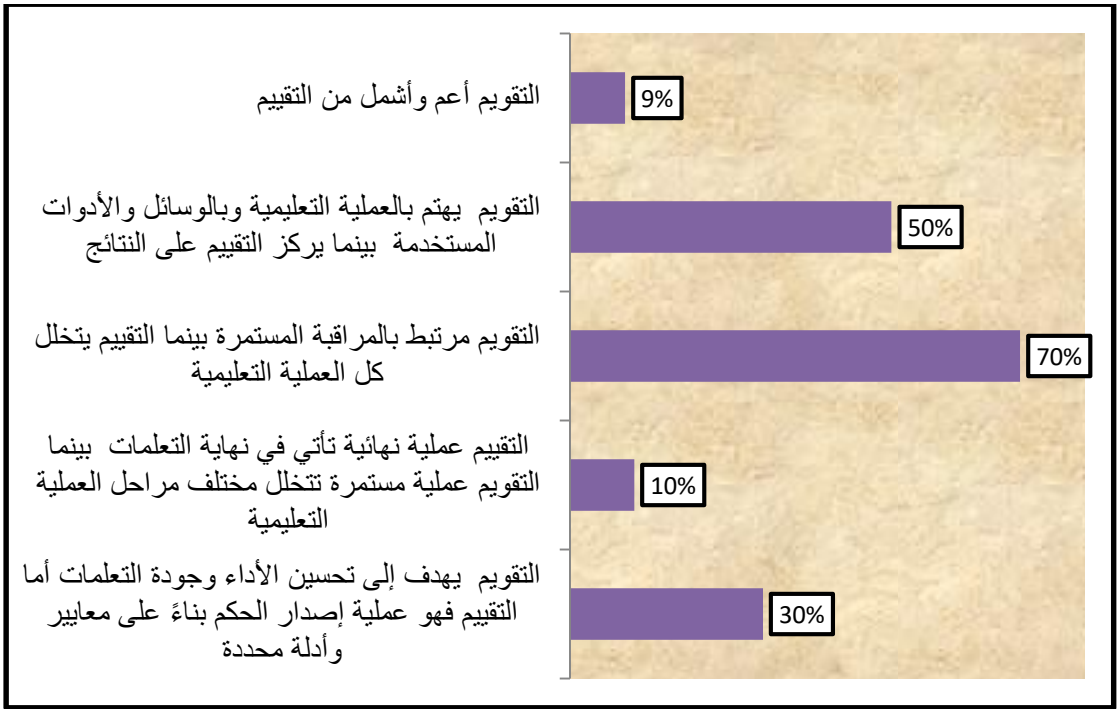
مبيان رقم 8 : تعريف التقويم



مبيان رقم 9 : وجود اختلاف بين التقويم والتقييم

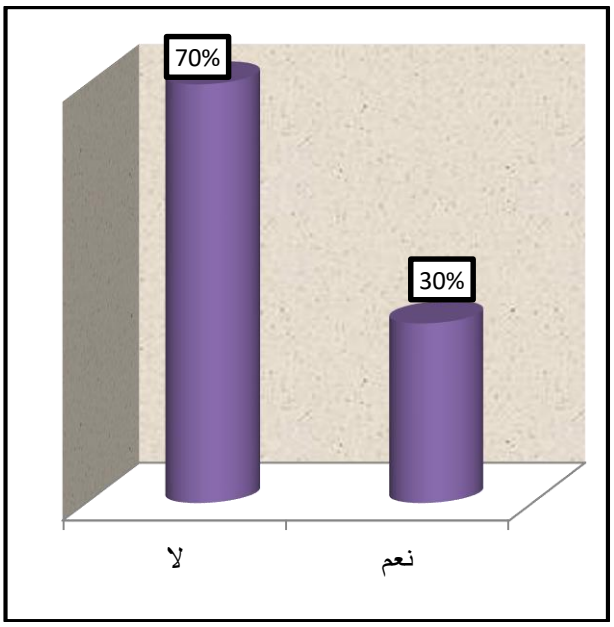
من خلال الرسمين البيانين رقم 8 و9 نستنتج مايلي :

- بالنسبة لرأي المدرسين حول تعريف التقويم، 50% منهم يعتبرونه قياسا للنتائج المحققة، 30% من نفس العينة يرونه مكونا يمكن من الوقوف على صعوبات التعلم، 20% يعتبرونه عملية تمكن من جمع المعلومات وتنظيمها بهدف تحليلها عرقلة للعملية التعليمية العلمية بينما 10% فقط منهم يرونه يعتبرونه نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة؛
- أما فيما يخص رأي المدرسين حول مدى وجود اختلاف بين التقويم والتقييم، 70% منهم أكدوا أنه لايوجد اختلاف بين التقويم والتقييم.

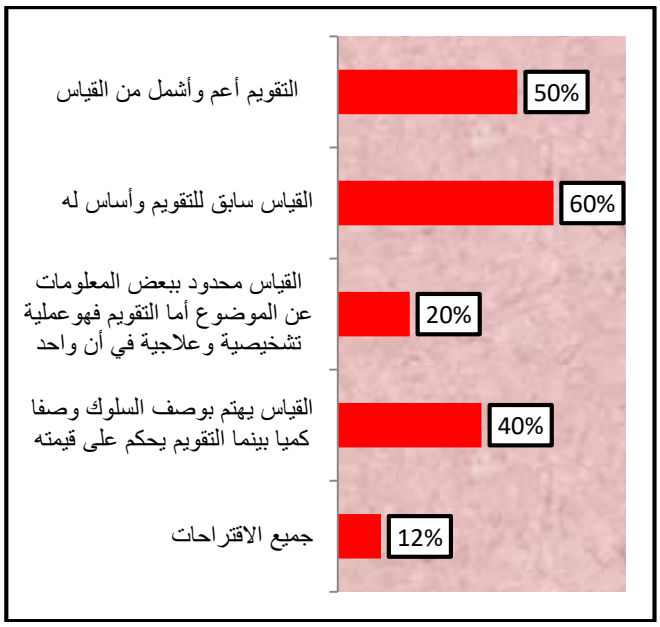


مبيان رقم 10 : أوجه الاختلاف بين التقويم والتقييم

من خلال الرسم البياني رقم 10 نستنتج أنه بالنسبة للمدرسين الذين يرون أنه يوجد اختلاف بين التقويم والتقييم،70% منهم صرحوا أن التقويم مرتبط بالمراقبة المستمرة بينما التقييم يتخلل كل العملية التعليمية، 50% منهم أكدوا أن التقويم يهتم يهتم بالعملية التعليمية وبالوسائل والأدوات المستخدمة في حين يركز التقييم على النتائج، بينما 30% فقط من المدرسين صرحوا أن التقويم يهدف إلي تحسين الأداء وجودة التعلمات أما التقييم فهو عملية إصدار الحكم بناء على معايير وأدلة محددة، 10% أكدوا أن التقييم عملية تأتي في نهاية التعلمات بينما التقويم عملية مستمرة تتخلل مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية في حين أن 9% من نفس العينة صرحوا أن التقويم أعم وأشمل من التقييم,



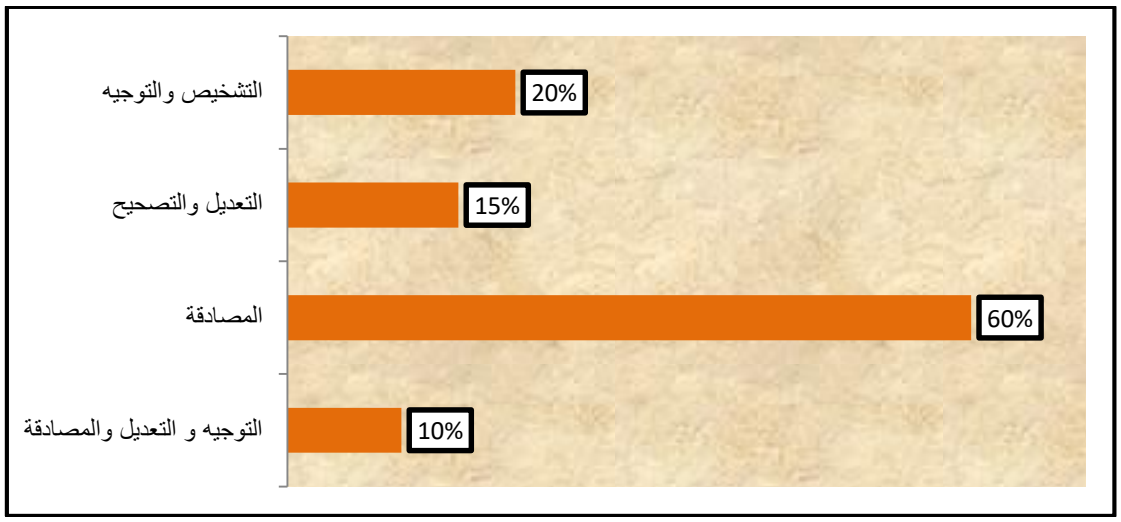
مبيان رقم 11 : وجود اختلاف بين التقويم



مبيان رقم 12 : أوجه اختلاف بين التقويم والقياس والقياس

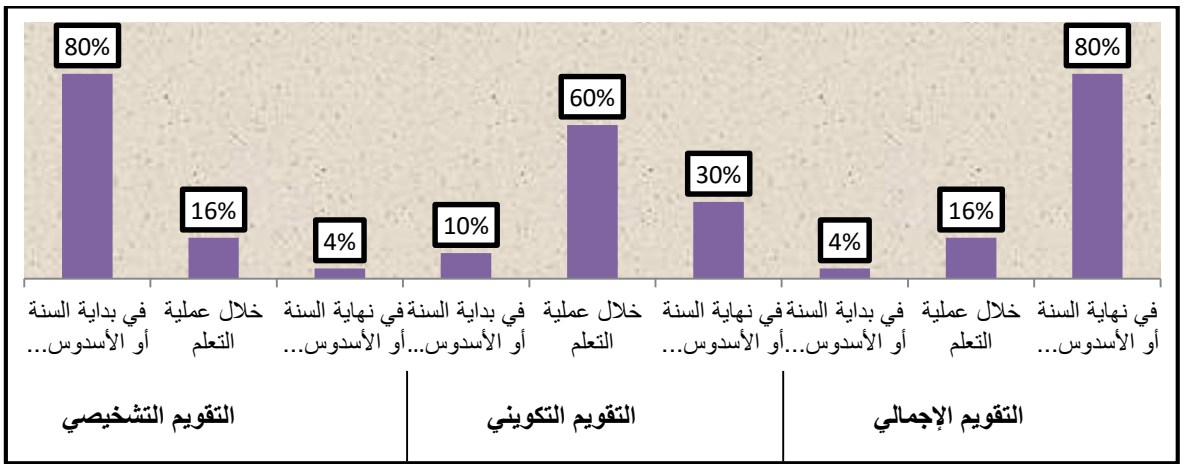
من خلال الرسمين البيانين رقم 11 و12 نستنتج أن :

- 70% من المدرسين صرحوا أنه لا يوجد اختلاف بين التقويم والقياس؛
- بالنسبة للذين يرون أنه يوجد اختلاف بين التقويم والقياس، 60% منهم صرحوا أن القياس سابق للتقويم وأساس له، 50% يعتبرون أن التقويم أعم وأشمل من القياس، 40% ذكروا أن القياس يهتم بوصف السلوك وصفا كميا بينما التقويم يحكم على قيمته، 20% صرحوا أن القياس محدود ببعض المعلومات عن الموضوع أما التقويم فهوعملية تشخيصية وعلاجية في أن واحد بينما 12% فقط من المدرسين صرحوا بمجموع هذه الاقتراحات.



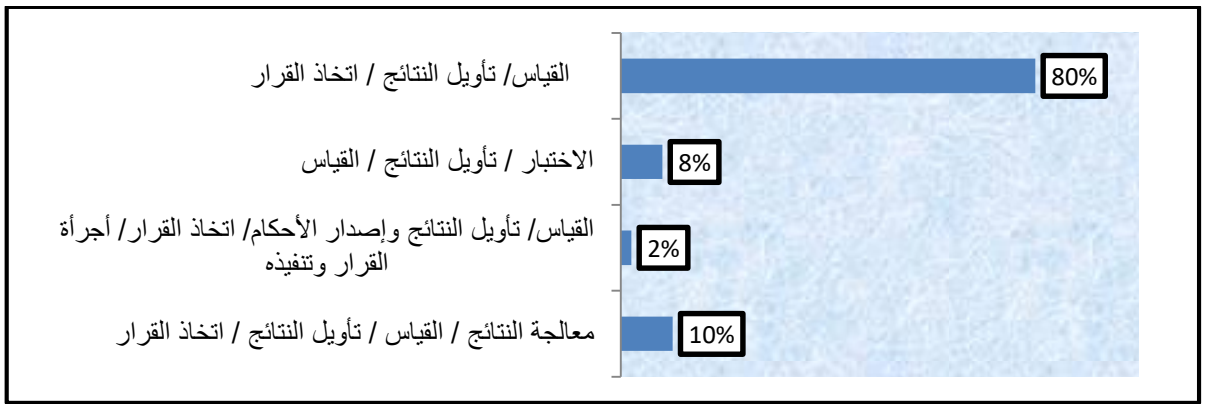
مبيان رقم 13 : وظائف التقويم

من خلال الرسم البياني رقم 13 نستنتج أن 60% من المدرسين يعتبرون أن وظيفة التقويم هي المصادقة على مكتسبات المتعلمين، 20% يرون أن وظيفته هي التشخيص والتوجيه، 15% يعتبرون أن وظيفة التقويم هي التعديل والتصحيح بينما 10% فقط من أفراد العينة صرحوا أن وظيفة التقويم تتمثل في التوجيه و التعديل والمصادقة.



مبيان رقم 14 : وقت التقويم

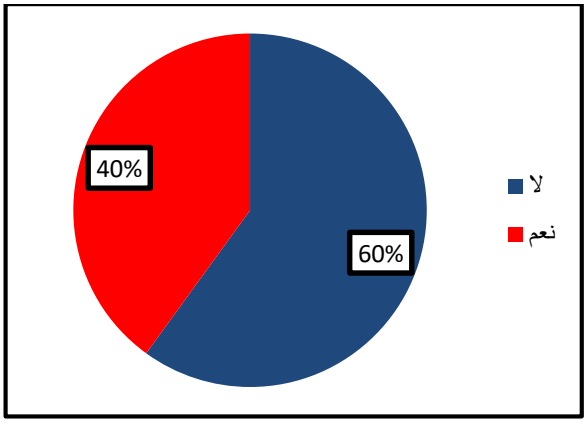
من خلال الرسم البياني رقم 14 يتضح أن 80% من المدرسين صرحوا أنهم التقويم التشخيصي يأتي في بداية السنة أو الأسدوس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة، 80% أكدوا أن التقويم الإجمالي يأتي في نهاية السنة أو الأسدوس أو الدرس أو الحصة في حين أن 60% أكدوا أن التقويم التكويني يتخلل عملية التعلم.



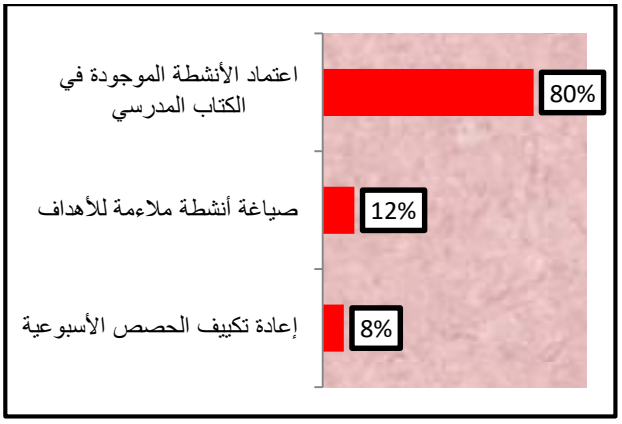
مبيان رقم 15 : مراحل التقويم

فيما يخص مراحل التقويم المتبعة، 2% فقط من المدرسين صرحوا بمراحل التقويم السليمة والتي تتمثل في القياس، تأويل النتائج وإصدار الأحكام، اتخاذ القرار، أجرأة القرار وتنفيذه.

الفرع الرابع :واقع الممارسات التقويمية عند المدرس



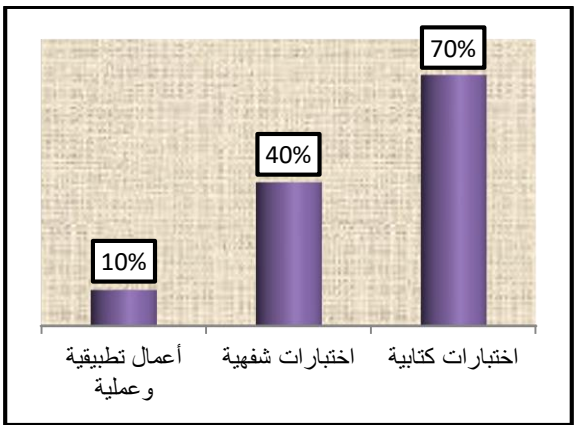
مبيان رقم 16 : إعداد الجذاذة خلال حصص التقويم



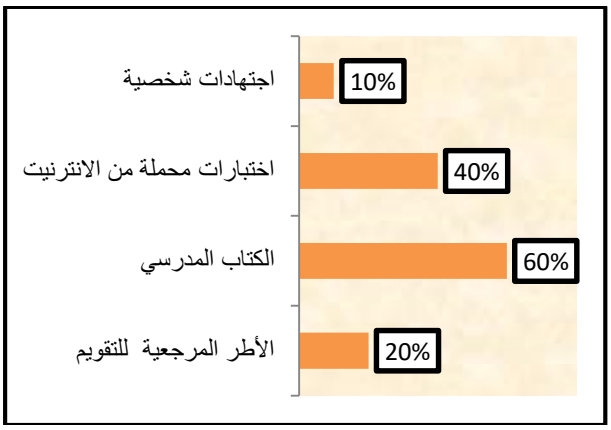
مبيان رقم 17 :تدبير حصص التقويم

من خلال الرسوم البيانية رقم 16 و17 نستنتج أن :

- 40% من المدرسين صرحوا أنهم لا يقومون بإعداد الجذاذة خلال حصص وأسبوع التقويم؛
- أما فيما يخص تدبير حصص وأنشطة التقويم، 80% أكدوا أنهم يعتمدون على الأنشطة الموجودة في الكتب المدرسية، بينما 12% فقط صرحوا أنهم يقومون بصياغة أنشطة ملائمة للأهداف و8% منهم يكيفون الحصص الأسبوعية.



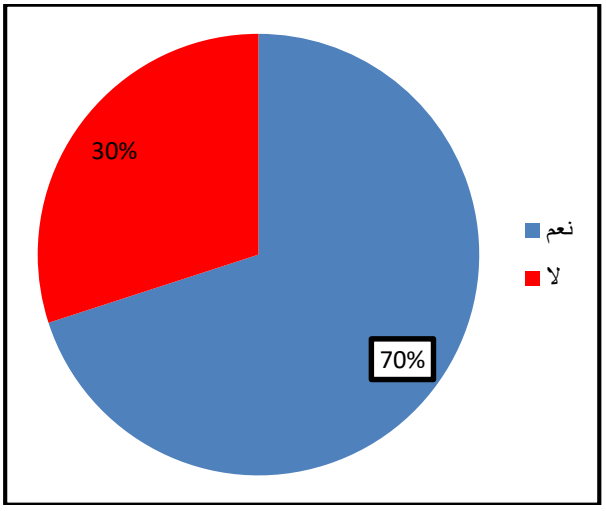
مبيان 18 : الأشكال التقويمية المعتمدة



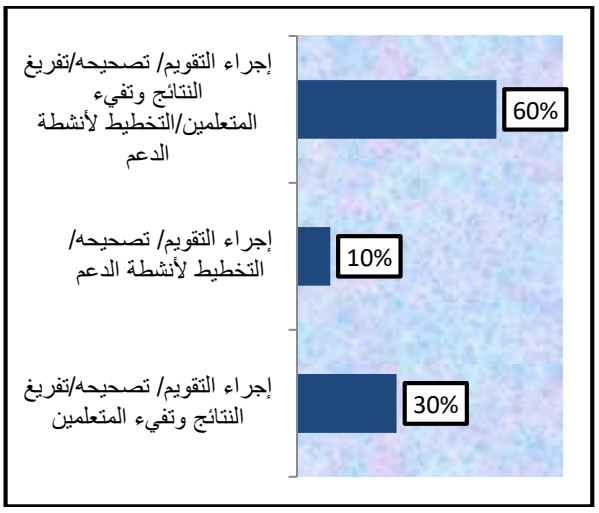
مبيان رقم 19 : مصادر إعداد أدوات التقويم

من خلال الرسوم البيانية رقم 18 و19 نستنتج أن :

- بخصوص الأشكال المعتمدة في الممارسات التقويمية، 70% من المدرسين صرحوا بأنهم يستعملون الاختبارات الكتابية، 40% منهم يلجؤون للاختبارات الشفوية في حين أن 10% فقط يعتمدون الأعمال التطبيقية والعملية في التقويم؛
- أما فيما يخص المصادر التي يعتمد عليها المدرسون في إعداد أدوات التقويم، 60% منهم صرحوا بأنهم يعتمدون على الكتاب المدرسي، 40% منهم أكدوا أنهم يلجؤون للاختبارات المحملة على الانترنيت، 20% يعتمدون على الأطر المرجعية للتقويم بينما 10% فقط من المدرسين صرحوا أنهم يعتمدون على أنفسهم في إعداد أدوات التقويم.

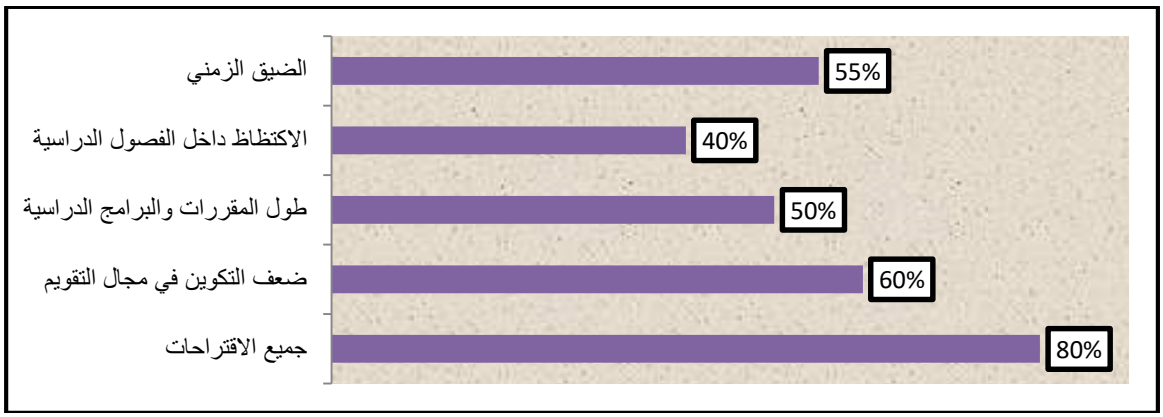


مبيان 20 : استثمار نتائج التقويم



مبيان 21: الخطوات المتبعة في استثمار نتائج

من خلال الرسوم البيانية رقم 20 و21 نستنتج أن 70 %من المدرسين صرحوا بأنهم يستثمرون نتائج التقويم في بناء خطة الدعم، باتباع الخطوات التالية : إجراء التقويم، تصحيحه، تفريغ النتائج وتفييء المتعلمين ثم التخطيط لأنشطة الدعم.



مبيان 22: الصعوبات التي تحول دون التدبير الجيد لعملية التقويم

من خلال معطيات الرسم البياني رقم 22، نستنتج أن 80% من المدرسين أكدوا أنه ثمة مجموعة من الصعوبات مجتمعة تحول دون تدبيرهم الجيد لعملية التقويم وهي: ضعف التكوين في مجال التقويم، الضيق الزمني، طول المقررات والبرامج الدراسية ثم الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية.

المطلب الثاني : عرض النتائج ومناقشة الفرضيات

الفرع الأول : عرض نتائج تحليل أدوات التقويم

تضمنت شبكة تحليل أدوات التقويم 7 مؤشرات وهي:

- تغطية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية؛
- احترام صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة؛
- تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب؛
- تغطية مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم؛
- الملاءمة لمستوى المتعلمين؛
- الصحة العلمية (الصدق، الثبات، الموضوعية.....)؛
- احترام الأهداف المسطرة؛

جدول رقم 2 : نتائج تحليل أدوات التقويم

انطلاقا من معطيات الجدول رقم 2، نستنتج أنه من بين 40 أداة تقويم :

- 75% لا تغطي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، 10% تغطيها نسبيا بينما 15% فقط من أدوات التقويم تغطي هذه المجالات؛
- 55% لاتحترم صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة حيث يغلب عليها طابع استرجاع المعارف والمعلومات المخزونة في الذاكرة ، 20% تحترم هذه الصنافة نسبيا في حين أن 25% فقط من أدوات التقويم تحترم صنافة بلوم حيث تستدعي القدرات العقلية المتمثلة في الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم؛
- 50% لاتحترم مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب عند صياغة الأسئلة،35% تحترم هذا المبدأ مبدأ بينما 25% تحترم نسبيا مبدأ التدرج؛

- 50% تغطي مختلف مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم، 45% لا تغطي مختلف المجالات والمكونات في حين أن 5% من أدوات التقويم تغطيها نسبيا؛
- 60% تلاءم مستوى المتعلمين، 30% تلاءم نسبيا مستواهم 10% فقط من أدوات التقويم لاتلاءم

المعيار	المؤشرات	التقديرات						
		يتوافق		يتوافق نسبيا		لايتوافق		المجموع
		التردد	%	التردد	%	التردد	%	
طبيعة أدوات التقويم	تغطية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	6	15%	4	10%	30	75%	40
	احترام صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة	10	25%	8	20%	22	55%	40
	تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب	14	35%	10	25%	16%	50%	40
	تغطية مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم	20	50%	2	5%	18	45%	40
	الملاءمة لمستوى المتعلمين	24	60%	12	30%	4	10%	40
	الصحة العلمية (الصدق، الموضوعية...)	12	30%	6	15%	22	55%	40
	احترام الأهداف المسطرة	8	20%	4	10%	28	70%	40

مستوى المتعلمين؛

- 55% لا تحترم الصحة العلمية (الصدق، الموضوعية...)، 30% تحترمها بينما 15% تحترمها نسبيا؛
- 70% لا تحترم الأهداف المسطرة، 20% من أدوات التقويم تحترم الأهداف المسطرة بينما 10% منها تحترم نسبيا الأهداف المسطرة.

الفرع الثاني : مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

❖ **الفرضية الأولى**

من خلال النتائج المحصل عليها انطلاقا من الاستمارة ، تبين 40% فقط من المدرسين يعتبرون التقويم مكونا أساسيا يضمن حسن سير العملية التعليمية التعلمية بينما 60% من نفس العينة لهم نظرة سلبية تجاه التقويم إما بالنظر إليه كعرقلة لسير العملية التعليمية أو كحمل إضافي على المدرس أو كمكون ثانوي.

أما فيما يخص رأيهم حول الأطراف المعنية بالتقويم، 90% منهم يرون أن التلميذ هو المعني به باعتباره عملية تمكن من الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، بينما 04% فقط من المدرسين صرحوا أن التقويم يزود المدرس والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. وفي ما يتعلق بالتكوين، 70% من المدرسين صرحوا أنهم لم يستفيدوا من تكوين في مجال التقويم.

وبناءً على هذه النتائج، تتحقق الفرضية الأولى والتي تنص على أن": المدرسين غير واعين بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية".

❖ **الفرضية الثانية**

من خلال النتائج المحصل عليها انطلاقا من الاستمارة اتضح أن :

- 70% من المدرسين لا يميزون بين التقويم والتقييم؛
- 60 % من المدرسين يعتبرون أن وظيفة التقويم هي المصادقة على مكتسبات المتعلمين؛
- 2% فقط من المدرسين صرحوا بمراحل التقويم السليمة والتي تتمثل في القياس، تأويل النتائج وإصدار الأحكام، اتخاذ القرار، أجرأة القرار وتنفيذه؛
- 10% فقط من المدرسين صرحوا أنهم يعتمدون على أنفسهم في إعداد أدوات التقويم؛
- العديد من الصعوبات تحول دون التدبير الجيد لعملية التقويم لعل أهمها : ضعف التكوين في مجال التقويم، الضيق الزمني، طول المقررات والبرامج الدراسية ثم الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية.

وبناءً عليه، تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على أن :" المدرسين تنقصهم الكفايات النظرية لممارسة التقويم بشكل منهجي".

❖ **الفرضية الثالثة**

من خلال النتائج المحصل عليها انطلاقا من تحليل المضمون تبين أن :

- 75% من أدوات التقويم الخاصة بفروض المراقبة المستمرة ومقترحات الامتحان الموحد؛ المحلي للمستوى السادس لا تغطي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية؛
- 55% من هذه الأدوات لاتحترم صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة حيث يغلب عليها طابع استرجاع المعارف والمعلومات المخزونة في الذاكرة ؛
- 50% من أدوات التقويم لاتحترم مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب عند صياغة الأسئلة؛
- 45% من أدوات التقويم لا تغطي مختلف مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم؛
- 55% منها لا تحترم الصحة العلمية (الصدق، الموضوعية...) ؛
- 60% من أدوات التقويم لا تحترم الأهداف المسطرة؛

وبناءً على هذه النتائج، تتحقق الفرضية الثالثة والتي تنص على أن": أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس لا تحترم المعايير الموجهة لبناء الاختبارات".

خلاصة

من خلال النتائج التي توصلنا إليها، يتضح أن المدرسين غير واعين بأهمية التقويم باعتباره أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، و حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، كما أن كفاياتهم النظرية في هذا المجال تحتاج إلى مزيد من التطوير والاغناء حتى يتمكنوا من التكييف المستمر لتدخلاتهم مع الحاجات الشخصية للتلاميذ وبالتالي تحسين ممارساتهم التقويمية.

وبناء على ما سبق نوصي بما يلي:

- تعميق التكوين الأساس والمستمر في مجال التقويم؛
- توعية المدرسين بأهمية التقويم في تجويد العملية التعليمية التعلمية
- إعادة النظر في نظام التقويم التربوي وأساليبه السائدة باعتماد التجديد والابتكار؛
- تشجيع الدراسات والأبحاث التربوية الجادة والمجددة في مجال التقويم؛

حدود الدراسة وآفاقها

- **بالنسبة لتحليل المضمون** : اقتصر على المدارس المتواجدة بمنطقة التفتيش رقم 07 التابعة لمديرية إقليم القنيطرة؛
- **بالنسبة للاستمارة** : بالرغم من أن توزيعها غطى إقليم القنيطرة، إلا أن لهذه الوسيلة محدوديتها تتجلى أساسا في كون أن نسبة كبيرة من المدرسين (70%) صرحوا خلال إجابتهم أنهم يستثمرون نتائج التقويم في بناء خطة الدعم والحال أنه لاحظنا خلال فترة التدريب الميداني التي تزامنت مع أسبوع التقويم والدعم، أن العديد منهم لا يستثمرون نتائج التقويم. ومن جهة أخرى، كيف يمكن لمدرسين يحملون نظرة سلبية تجاه التقويم (30% منهم يعتبرونه عرقلة لسير العملية التعليمية ، 20% يرونه حملا إضافيا على المدرس و10% يعتبرونه مكونا ثانويا) أن يستثمروا نتائجه في تفييء المتعلمين وإعداد خطة الدعم.

لذا، نوجه من سيتناول نفس الموضوع لاحقا إلى ما يلي :

- **من حيث التخطيط** : تحليل جذاذات المدرسين المعتمدة خلال فترة التقويم؛
- **من حيث الدعم**: تحليل أنشطة الدعم للوقوف على مدى استثمار المدرسين لنتائج التقويم؛

لائحة المراجع

-البدور أحمد، 2016، واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 9 (4)، 919، 960.

-تيغزة إمحمد، (2015)، الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9 (1).

-عبد الحق الصغير، محمد لطفي، أكريكر شفيق،2020، الثقافة التقويمية والممارسة الصفية للتقويم، أية علاقة، دراسة استكشافية، المجلة المغربية لتقييم والبحث التربوي، المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي (CEMERD)، المجلد 3 ،العدد 3 ،151 - 161 ، ص 153

-مراد معرف، 2016، الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة (الجزائر)، المجلد 8، العدد 26، 11-01، ص 03 .

-وزارة التربية الوطنية،1995، دليل التقويم التربوي، ، ص: 6.

-وزارة التربية الوطنية، 2014، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص ص 55-59

-وزارة التربية الوطنية، 2006، القرار الوزاري رقم 2383.06 في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية.

-وزارة التربية الوطنية، 2010، المذكرة 175 في شأن تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة بسلك التعليم المدرسي.

-وزارة التربية الوطنية، 2010، المذكرة الوزارية رقم 63 في شأن الأطر المرجعية لمواد الامتحان الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية.

-وزارة التربية الوطنية، 2014، المذكرة الوزارية رقم 14/063 في شأن التقويم والإشهاد بالتعليم الابتدائي الأصيل.

-De Ketele,J-M.,1985, Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques. Editeur/Publisher Louvain-la-Neuve, Cabay.

-L'instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2022, Rapport national PISA 2018, Rapport thématique avec le soutien de l'agence MCA-Morocco et l'OCD.

References

Al-Budoor Ahmed, 2016, La réalité des pratiques d'évaluation en classe des enseignants du point de vue de leurs responsables pédagogiques au Royaume d'Arabie saoudite. Journal des sciences de l'éducation et de la psychologie, 9(4), 919, .960

Teghza Emhamed, 2015)) Pratiques d'évaluation des professeurs de sciences dans l'enseignement intermédiaire à la lumière de la classification des performances selon les tests internationaux. Journal d'études pédagogiques et psychologiques, 9 (1).

Abdel-Haq Al-Saghir, Mohamed Lotfi, Akrekar Shafiq, 2020, Culture d'évaluation et pratique de l'évaluation en classe, toute relation, étude exploratoire, Revue marocaine d'évaluation et de recherche en éducation, Centre marocain d'évaluation et de recherche en éducation (CEMERD), Volume 3 , Numéro 3, 151-161, p.153

Murad Ma'rif, 2016, Pratiques correctives à la lumière de la méthodologie de l'approche compétences et de ses freins, Journal du Chercheur en Sciences Humaines et Sociales, Université de Ouargla (Algérie), Volume 8, Numéro 26, 01-11, p.03 .

- Ministère de l'Éducation nationale, 1995, Guide d'évaluation pédagogique, p. : 6.

Ministère de l'Éducation nationale, 2014, Guide pédagogique pour l'enseignement primaire, pp. 55-59

-Ministère de l'Éducation nationale, 2006, Arrêté ministériel n° 2383.06 en matière d'organisation des examens pour l'obtention du certificat d'enseignement primaire.

-Ministère de l'Éducation nationale, 2010, Note de service 175 relative à l'encadrement et au suivi de la conduite des missions de surveillance continue dans l'enseignement scolaire.

-Ministère de l'Education Nationale, 2010, Note ministérielle n° 63 relative aux référentiels des supports d'examens régionaux pour l'obtention du Certificat d'Enseignement Primaire.

-Ministère de l'Éducation nationale, 2014, Note ministérielle n° 063/14 relative à l'évaluation et à la certification de l'enseignement primaire authentique.

- De Ketele, J-M., 1985, Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques. Éditeur/Editeur Louvain-la-Neuve, Cabay.

L'instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de - la formation et de la recherche scientifique, 2022, Rapport national PISA 2018, .Rapport thématique avec le soutien de l'agence MCA-Maroc et l'OCD