جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيـــل:D.PS/06/014

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه في العلوم

في: علم النفس

تخصص: علم النفس

العنوان

واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر

من إعداد:

بوجمعة حريزي

تاريخ المناقشة: 2018/07/01

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبـــة العلمية	المؤسسة	الصفـــة
محمد برو	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
محمد بودربالة	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفًا ومقررًا
براهيم براهيمي	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر –2–	ممتحنا
سمير بن لكحل	أستاذ محاضر (أ)	جامعة يحي فارس بالمدية	ممتحنا
طه حمود	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	ممتحنا
عواطف مام	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله جليل الّنعم، باعث الهمم، ذي الجود والكرم، جعل لطالب العلم شرفا ومزية، ومنزلة رفيعة علية، ثم الصلاة والسلام على خير البرية، وأزكى البشرية، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، وبعد،

قال تعالى:﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾(سورة إبراهيم، الآية:7)، وقال رسول اللهﷺ: «لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ» (رَوَاهُ أَحْمَدُ، وَأَبُو دَاوُد، وَالتِّرْمِذِيُّ)، فلك الحمد ربنا حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، على منِّك وفضلك وكرمك علينا بإتمام هذا العمل.

أتقدم بخالص الشكر والعرفان، وعظيم الثناء والامتنان، إلى المشرف الأستاذ الدكتور محمد بودربالة حفظه الله، على تفضله بالإشراف على هذه الدراسة، ولِما منحني من وقت وجهد، وتوجيه وإرشاد، وكانت لتوجيهاته السديدة، وإرشاداته المفيدة، أبلغ الأثر في إتمام هذه الدراسة، فجزاه الله عني خير الجزاء، وبارك في علمه وعمره.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين على قبولهم مناقشة هذه الدراسة.

والشكر موصول لجميع أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

كما لا يفوتني أن أشكر جميع زملائي وأصدقائي وإخواني، الذين شجعوني وساعدوني على إتمام هذا العمل.

وأسأل الله العلي القدير، أن يجعل أعمالنا جميعا خالصةً لوجهه الكريم، وأن ينفعنا بما علمنا ويزدنا علما، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، وأهم الصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين، وكذا معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين استجابات عينة الدراسة في تقدير درجة وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر حسب متغيرات الدراسة التالية: (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين). وانطلقت الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي: ما واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر؟ وما الصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين؟ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي؛ باعتباره أنسب المناهج لمثل هذه الدراسات، كما تم استخدام استبيان مكون من (70) فقرة موزعة على خمسة محاور هي على التوالي: أشكال التقويم المستمر الرسمية، أشكال التقويم المستمر غير الرسمية، الصعوبات المتعلقة بالأستاذ، الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (446) أستاذا، و(13) مفتشا، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية متوسطة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية.

- درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية متوسطة، وغير الرسمية ضعيفة من وجهة نظر المفتشين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح الأساتذة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، باستثناء الفروق بين الأساتذة الذين سنوات عملهم أقل من (10) سنوات والأساتذة الذين سنوات عملهم أكثر من (20) سنة، لصالح الأساتذة الذين سنوات عملهم أكثر من (20) سنة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، وكانت الفروق لصالح بعض المواد الأدبية على حساب بعض المواد العلمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مؤسسة التكوين، باستثناء الفروق بين استجابات الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والأساتذة خريجي الجامعة، وكانت لصالح الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

- أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيري الجنس، وعدد سنوات العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير مادة التخصص وتتعلق بالتلميذ والبيئة التعليمية، وكانت لصالح بعض المواد العلمية على حساب بعض المواد الأدبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير مؤسسة التكوين وتتعلق بالتلميذ، وكانت لصالح الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي على حساب الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

Summary:

This study aimed at determing the degree of application of the teachers of the intermediate education to the continuous forms of evaluation, the most important difficulties which hinder them during applying it from the teachers and inspectors' point of view, and to know whether there were differences between the responses of the sample of the study in estimating the degree and difficulties of the application according to the following survey variables:(gender-number of years of work- specialization -training institution).The study started from the following main question: what is the reality of the application of the teachers of the middle school for the forms of continuous evaluation? and what are the difficulties which hinder them during applying it from the teachers and inspectors' point of view? To achieve the objectives of the study, the descriptive method was used as due to its appropriateness among the methods for such studies. A questionnaire was used consisting of (70) paragraphs divided into five axes, respectively: continuous formal forms of evaluation, informal continuous forms of evaluation, difficulties related to the teacher, difficulties related to the pupil, difficulties related to the educational environment, the questionnaire was applied to a random sample Consisting of (446) teachers and (13) inspectors. The study led to the following results:

- The degree of application of the teachers of the intermediate education to the formal and informal forms of continuous evaluation was medium from the opinion of teachers themselves.

- There are differences of statistical significance among the teachers of the intermediate education in their assessment of the degree of application of forms of continuous evaluation, formal and informal, and was in favor of forms of continuous evaluation.

- The degree of application of the teachers of the intermediate education to the forms of continuous official evaluation was medium and informal weak from the opinion of inspectors.

- There were statistically significant differences between the responses of the inspectors in their assessment of the degree of application of the teachers of the intermediate education to the forms of continuous evaluation, formal and informal, and was in favor of formal forms of continuous evaluation.

- There were statistically significant differences between the responses of teachers and inspectors in their assessment of the degree of application of the teachers of the intermediate education to the forms of continuous evaluation, formal and informal, and was in favor of formal forms of continuous evaluation, and were in favor of teachers.

- There were no statistically significant differences between the responses of the teachers of the intermediate education in their estimation of the degree of their application to the forms of continuous formal evaluation according to gender variable.

- There are no statistically significant differences between the responses of the teachers of the intermediate education in their estimation of the degree of their application to the forms of continuous formal evaluation according to the variable of the number of working years, except for differences between teachers whose years of work is less than (10) years and teachers whose years are more than (20) years, it was in favor of the latter (20) Years.

- There are differences of statistical significance among the teachers of the intermediate education in their assessment of the degree of application of formal continuous evaluation forms according to the variable of specialty subject, and the differences in favor of some literary subjects at the expense of some scientific subjects.

- There were no statistically significant differences between the responses of the teachers of the intermediate education in their estimation of the degree of their application to the forms of continuous formal evaluation according to the training institution, except for differences between the responses of and the university graduate teachers and it was in favor of the professors of the technological institute for education.

- There were no statistically significant differences between the responses of the teachers of the intermediate education in their estimation of the degree of their application of the continuous informal evaluation forms according to the variables (gender- number of years of work- specialization - training institution).

- The most important difficulties which hinder the teachers of the intermediate education during applying the forms of continuous evaluation of the teachers and students and the educational environment from the teachers and inspectors' point of view are the difficulties related to the student.

- There are no statistically significant differences between the responses of teachers and inspectors in their assessment of the degree of the difficulties encountered in the application of teachers of the intermediate education to the forms of continuous evaluation related to the teacher, the student, the educational environment.

- There are no statistically significant differences between the responses of the teachers of intermediate education in their assessment of the degree of the difficulties encountered in the application of the forms of continuous evaluation of the teacher, student and the educational environment according to gender variables, the number of years of work and the existence of differences of statistical significance according to the variable of the subject of specialization and related to the student and the educational environment, and it was in favor of some scientific subjects at the expense of some literary subjects and the existence of differences of statistical significance according to the variable of training institution and related to the student, it was in favor of teachers graduated from the Institute of Technology at the expense of teachers graduated from the High School of teachers.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ، ب، ..هـ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	1
2. فرضيات الدراسة	8
3. أهداف الدراسة	11
4. أهمية الدراسة	12
5. تحديد مفاهيم الدراسة	13
6. الدراسات السابقة	18
7. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	38
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
تمهيد	40
1. مفهوم التقويم التربوي	40
2. العلاقة بين التقويم والمصطلحات المرتبطة به	42
3. مراحل تطور التقويم التربوي	46
4. أهمية التقويم التربوي	49
5. أهداف التقويم التربوي	50
6. وظائف التقويم التربوي	52
7. خصائص التقويم التربوي	54
8. أنواع التقويم التربوي	55
9. خطوات التقويم التربوي	61
10. مجالات التقويم التربوي	64
خلاصة الفصل	69

الفصل الثالث: التقويم المستمر	
تمهيد	71
1. مفهوم التقويم المستمر	71
2. مسلمات التقويم المستمر	72
3. المحطات التاريخية والمداخل الفكرية للتقويم المستمر	73
4. مميزات التقويم المستمر	76
5. أهداف التقويم المستمر	77
6. أهمية التقويم المستمر	79
7. خطوات التقويم المستمر	81
8. أشكال (أدوات) التقويم المستمر	84
9. تفسير نتائج التقويم المستمر	120
10. المراحل التي مر بها التقويم المستمر في الجزائر	126
11. الصعوبات والمشكلات التي تعترض تطبيق التقويم المستمر	128
خلاصة الفصل	131
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	134
1. منهج الدراسة	134
2. الدراسة الاستطلاعية	134
3. مجتمع الدراسة	137
4. عينة الدراسة	138
5. حدود الدراسة	142
6. أداة الدراسة	142
7. صدق أداة الدراسة	144
8. ثبات أداة الدراسة	147
9. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	148
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	151
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة	151

2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	201
خاتمة	247
مقترحات الدراسة	251
قائمة المراجع	254
الملاحق	270

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والوظيفة	135
2	استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الأول حول أشكال التقويم المستمر التي يستخدمها أساتذة التعليم المتوسط لتقويم أعمال التلاميذ	136
3	استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الثاني حول الصعوبات التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق أشكال التقويم المستمر	136
4	مجتمع الدراسة الخاص بالأساتذة حسب دوائر ومتوسطات الولاية	137
5	عينة الدراسة حسب الدوائر والمتوسطات المختارة	139
6	عينة الدراسة حسب الجنس	140
7	عينة الدراسة حسب عدد سنوات العمل	140
8	عينة الدراسة حسب مادة التخصص	141
9	عينة الدراسة حسب مؤسسة التكوين	142
10	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه	145
11	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبيان	146
12	قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار	147
13	قيم معاملات الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ	148
14	نتائج اختبار كولموجروف-سميرنوف للتحقق من اعتدالية توزيع بيانات عينة المفتشين	151
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية	152
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية	153
17	نتائج معامل إيتا مربع واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية	155

18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية	156
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية	157
20	نتائج معامل إيتا مربع واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية	158
21	نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفنس للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية	159
22	نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفنس للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية	160
23	نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفنس للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الجنس	161
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل	161
25	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل	162
26	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل	162
27	نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل	163

28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص	163
29	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص	164
30	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص	164
31	نتائج اختبار(LSD) لاتجاه دلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص	165
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين	166
33	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين	166
34	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين	166
35	نتائج اختبار(LSD) لاتجاه دلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين	167
36	نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفنس للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير الجنس	168
37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل	169

38	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل	169
39	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل	170
40	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص	170
41	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص	171
42	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص	171
43	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين	172
44	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين	172
45	نتائج معامل إيتا مربع واختبار وتحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين	173
46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ	174
47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ	176

48	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية	178
49	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ	180
50	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ	182
51	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية	184
52	نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفنس للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية	186
53	نتائج اختبار ليفنس للتجانس ومعامل إيتا مربع واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير الجنس	188
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل	190
55	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل	190

56	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل	191
57	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص	193
58	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص	194
59	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص	194
60	نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مادة التخصص	196
61	نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص	197
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين	198
63	نتائج اختبار ليفنس لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين	198

64	نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين	199
65	نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مؤسسة التكوين	200

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة الأساتذة المحكمين	270
2	النسخة الأولية لاستمارة الاستبيان	272
3	النسخة النهائية لاستمارة الاستبيان	279
4	المنشور رقم: 2005/2039 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي	284
5	المنشـــور رقم: 2006/128 المتعلق بتعديلات خاصـــة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ	291

مقدمة:

شـهد عصـرنا الحالي ثورة علمية، وانفجارا معرفيا وتكنولوجيا لم يسـبق له مثيل، تمخضـت 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 إصـــلاحات على منظوماتها التربوية من حين لآخر، بغرض تطويرها وتحسـين مردودها، نظرا لكون المنظومة التربوية في أي بلاد؛ تمثل القاطرة التي تقودها إلى التقدم والازدهار الاقتصادي والرقي الحضاري.

وحتى تؤتي هذه الإصـــلاحات ثمارها وتكلل بالنجاح، يجب أن تشـــمل كل عناصـــر المنظومة التربوية، وأهم عنصر يجب أن يشمله الإصلاح والتطوير هو التقويم التربوي، لكونه يمثل ضابطاً أساسياً للعملية التربوية، ومصـــححًا وموجهًا لمســـارها نحو الطريق الأقْوم؛ لتحقيق الأهداف التربوية بأقل جهد، وأقصر وقت، وأدنى تكلفة ممكنة، ولأنه يشكل أرضـاً صـلبة وأسـاسـاً متيناً تنطلق منه الكثير من القرارات المصيرية المتعلقة بالتلميذ والأستاذ والمؤسسات التربوية. فالتقويم التربوي الهادف والفعال، له دور مهم في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وتحسين مخرجاتها، وهو جزء لا يتجزأ منها.

لقد كان من مبررات إصلاح نظام التقويم التربوي، النظرة القاصرة لعملية التقويم التربوي، وحصرها في نظم التقويم الكلاســـيكية القائمة على قياس المســـتويات الدنيا من هرم الأهداف المعرفية، وإغفال المســـتويات العليا منه، واعتبارها كأهم وســـيلة لتقويم تعلّمات التلاميذ إن لم تكن هي الوحيدة في معظم الحالات، وصـــارت بالنســـبة لكثير من الأولياء ولأبنائهم المتمدرســـين، شـــبحاً يخيفهم، وهاجســـا يؤرق مضـــاجعهم، نظرا لِما ســـببته لأبنائهم من آثار نفســـية مثل: الخوف، والقلق، والتوتر، وعدم القدرة على التركيز، والنسيان، بالإضافة إلى تدني مستوياتهم الدراسية ونتائجهم التحصيلية، والتي تؤدي بهم حتما إلى التسرب أو الفشل المدرسيين.

ونظرا لكل ذلك، تم ابتداع وســـائل غير مشـــروعة وغير أخلاقية في غالبها، الغرض منها تحقيق النجاح للتلاميذ، وتجنيبهم الفشل أو التسرب، وتمثلت في: مزاولة الدروس الخصوصية، محاولات الغش، شراء ذمم بعض المدرسين والإداريين للحصول على نقاط مرتفعة، وغيرها، إضافة إلى ذلك، عدم قدرة نظم التقويم الكلاسيكية على تحقيق القياسات الكمية الصحيحة القائمة على الصدق والثبات والموضوعية، مما حاد بالعملية التعليمية التعلمية عن تحقيق أهدافها المسطرة.

ولمعالجة الآثار النفســية المترتبة عن نظم التقويم الكلاســيكية، والظواهر الســلبية الناتجة عنها، برزت اتجاهات حديثة في التقويم التربوي بمســميات مختلفة، من بينها التقويم المســتمر؛ الذي يجعل من التلميذ محور العمليـة التعليميـة التعلميـة، والـذي يتميز بـالتنوع في أدواتـه التقويميـة التي ترافق العمليـة

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.

ورأى نيتكو (Nitko,1995, p.324) أن الاهتمام بالتقويم المستمر من قبل التربويين يعود إلى قناعتهم بأن التدريس الجيد يتطلب توفر معطيات بشكل مستمر حول التقدم الحاصل لدى التلاميذ في اكتساب التعلمات، أو حول الأسباب المتوقعة لضعف تقدمهم التحصيلي للاستفادة منها في تقديم تغذية راجعة منتظمة لعمليات التدريس والتعلم، كما يعود إلى تخوفهم من استخدام الاختبارات التقليدية بشكل غير عادل وغير منصف مع التلاميذ، نظرا لأن نظام الاختبارات التقليدي محدود بطبيعته في شمول نطاق التعلم الذي يمكنه تقويمه، فهو تقويم ختامي يستخدم في نهاية العملية التعليمية التعلمية لجمع معلومات قد تكون غير موثوقة عن أداء التلاميذ للحكم عليهم بالنجاح أو الرسوب، لذلك لا يمثل بصدق المستوى الحقيقي لسيرورة تعلمات التلاميذ، ولا يعكس طبيعة تحصيلهم.

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، وذلك من خلال إصدار وزارة التربية الوطنية للمنشور رقم09، حيث يمكن اعتباره أول منشور إطارا للتقويم التربوي في بلادنا، تبلورت فيه أسس التقويم، وبرزت فيه أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ ومهامه وأسباب ممارسته، كما تضمّن مصطلح التقويم المستمر ووضّحه وحدد مفهومه. (وزارة التربية الوطنية، 1989)

وبداية 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، كان أولها وأهمها المنشور الإطار رقم2039 المؤرخ في 13 مارس 2005.

واختلف نمط التقويم الحالي الوارد في هذه المناشير عن أنماط التقويم الواردة في المناشير السابقة من حيث المبادئ والأهداف والغايات، أما من حيث التسمية والأشكال والوتيرة؛ فقد احتفظ بنفس التسمية (التقويم المستمر) وببعض أشكال التقويم التي كانت قائمة؛ وأضيف إليه أشكالا جديدة، كما تم تعديل الوتيرة في المواد التي تشكل اللغات الأساسية في التعلّم (اللغة العربية، الرياضيات، اللغات الأجنبية).

ولا شكّ أن عملية تقويم التلميذ مهمة ليست سهلة كما يتصورها البعض، لذلك وجب أن تؤخذ بقوّة وجِد من قبل القائمين على شأن المنظومة التربوية في بلادنا، وأن تُبذل فيها أقصى الجهود الممكنة، وأن

تسـخّر لها كل الموارد والإمكانات المادية والمالية والبشـرية المتاحة، لأن في نجاحها طمأنة للتلميذ على مدى تحكمه في المهارات والكفاءات المقررة، وبالتالي نجاحه في مسـاره الدراسـي؛ وطمأنة للأسـتاذ على مدى تحقيقه وللأهداف المسطرة في المنهاج؛ وعلى مصداقية وموضوعية الأحكام والقرارات التي يتخذها بحق التلميذ؛ وبالتالي نجاحه في عمله، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى طمأنة لأولياء الأمور والقائمين على شأن المنظومة التربوية والمجتمع بصفة عامة على نجاعة العملية التعليمية التعلمية.

إلا أن المتبصر في عواقب الأمور ومآلاتها؛ يدرك أنه مهما توافرت للعملية التعليمية التعلمية من إمكانات مادية جيدة ووسائل متطورة، ولم يتوفر لها العنصر البشري الكفء– المتمثل في الأستاذ–القادر على تفعيل تلك الإمكانات والوسائل في المواقف التعليمية لمصلحة التلميذ وبقية عناصر العملية التعليمية التعليمة، فإن ذلك يعد هدرا تربويا يؤثر سـلبا على بلوغ الأهداف المسـطرة التي تسـعى إلى تحقيقها المنظومة التربوية. من هنا، فإن الاهتمام بإعداد الأستاذ وتكوينه وتعزيز مكانته ودوره في العملية التعليمية التعلمية يُعد هدفا اسـتراتيجيا لأي نهضـة علمية أو إصـلاح تربوي ناجح. وحتى يؤدي الأسـتاذ أدواره المنوطة به بكفاءة وفاعلية ينبغي عليه أن يكون مؤهلا لذلك، وأن يتصـف بسـلوك ايجابي تجاه العملية التعليمية التعلمية، وأن يدرك بأن مهنة التعليم مهنة صعبة؛ تتطلب الجد والصبر والمثابرة.

ويتضح مما سبق، أن للأستاذ دور أساسي في العملية التعليمية التعلمية، حيث ينطلق دائما من منطق تعلّمي أو تكويني بدلا من منطق تعليمي أو تلقيني، ويلعب دور المنظم والموجه للممارسـات الصفية داخل حجرة الدراسة، خاصة ممارسته لعملية تقويم تعلمات التلاميذ، والتي تكون بطريقة مستمرة ومنتظمة من خلال اسـتخدامه لأشـكال متنوعة من التقويم المسـتمر في مواقف تعليمية مناسـبة مثل: الاستجوابات الشفهية والكتابية، الواجبات المنزلية، الأسئلة القصيرة الواضحة والدقيقة، كما يشجع التلاميذ على التفكير العلمي والاستدلال المنطقي، وينمي لديهم قدرات ومهارات التفكير العليا خاصة، إضافة إلى أنه يدفعهم للانخراط والمشـاركة في المواقف التعليمية، ويحفزهم على المناقشـة والمحاورة والمواجهة فيما بينهم، وفي ذات الوقت، يستقبل اجاباتهم واستفساراتهم ويحترمها ويعقب عليها، كما يقدر إجاباتهم ويقيمها ويصـوبها بلباقة إن كانت خاطئة، ويشـعرهم بأن الخطأ أمر طبيعي يتطلب المعالجة، ويعطيهم فرصـا للممارسة والتجريب وتصويب الأخطاء دون رهبة من عملية التقويم؛ التي لا ينظر إليها كعقوبة بل كأداة للتطوير والتحسين، ويثني عليهم عند التفوق والإنجاز، ويساعدهم على تجاوز أسباب الإخفاق من خلال تفعيله للتغذية الراجعة.

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، كالاهتمام بإعداد الأساتذة وتكوينهم بمقتضيات التقويم المستمر، ووجود دليل يشرح أشكال التقويم المستمر وآليات

تطبيقها، وتخفيف المناهج الدراسية، وغيرها، 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(الناجم، 2000؛ الداود، 2004؛ خنيش، 2006؛ عواريب والأعور، 2011؛ خطوط، 2015)، مما أثر سلبا على أداء الأساتذة من جهة، وعلى نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ من جهة أخرى.

وبناء على ما سبق، ولتسليط الضوء على هذا الموضوع، تناول الباحث دراسة عنوانها: "واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر". وللإجابة على تساؤلاتها والتحقق من فرضياتها تناولت هذه الدراسة جانبين أحدهما نظري والآخر ميداني.

اشتمل الجانب النظري على ثلاثة فصول هي كمايلي:

الفصل الأول: تناول الإطار العام للدراسة، والذي تضمن طرح إشكالية الدراسة، وتحديد فرضياتها، وتوضيح أهدافها، وإبراز أهميتها، وتحديد مفاهيمها ومصطلحاتها إجرائيا، حتى لا يكون هناك لبس أو فهم خاطئ لمعانيها لدى القارئ، كما تضمنت الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، ووجه الاستفادة منها.

الفصل الثاني: تناول التقويم التربوي، باعتباره أحد الأركان الرئيسية للعملية التربوية، وحجر الأساس لإجراء أي إصلاح أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتضمّن هذا الفصل كل من مفاهيم التقويم والتقييم والقياس باعتبارها مصطلحات متداخلة، ويكثر الخلط بينها، لذلك تم إيضاح العلاقة والفرق بينها، كما تضمن أهمية التقويم التربوي بالنسبة لعناصر العملية التربوية، وتحديد أهدافه بالنسبة للتلميذ والمدرس وغيرهما، ووظائفه كالتشخيص والتصنيف والعلاج، وخصائصه التي تميزه عن غيره من عناصر العملية التعليمية التعلمية، وأنواعه المتعددة وأشكاله المختلفة التي تصنف اعتمادا على مجموعة من الأسس والمعايير، وخطواته المتسلسلة والمحكمة، والتي تخضع إلى وعي وانتباه وملاحظة دقيقة من طرف الأستاذ أثناء تسيير العملية التعليمية التعلمية، أملاً في تحسينها والارتقاء بمستوى المتعلم، كما يشمل التعرف على العديد من مجالاته كتقويم الأهداف التربوية، وتقويم المنهاج بأبعاده المختلفة، وتقويم المتعلم بجميع جوانبه، وغيرها من المجالات.

الفصل الثالث: تناول التقويم المستمر، باعتباره أحد الأساليب الحديثة للتقويم التربوي، والذي تبنته الجزائر كبديل للتقويم التقليدي الذي كان يعتمد على الاختبارات كأساس لتقويم تعلمات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، فالتقويم المستمر جزء من عملية التعليم والتعّلم، فهو مندمج فيها وملازم لها من بدايتها إلى نهايتها. كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل

خلال عملية التعّلم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة. وتضمن هذا الفصل مفهوم التقويم المستمر، والتعرف على أهم مسمياته، وتم ذكر عدد من مسلماته الأساسية التي يستند إليها، وتحديد الإطار النظري والمرجعية الفكرية التي يعتمد عليها، ومميزاته وخصائصه التي تميزه عن غيره من أساليب التقويم التربوي، وأهدافه المباشرة وغير المباشرة التي يمكنه تحقيقها إذا ما تم تطبيقه بطريقة سليمة، وتوضيح أهميته للتلاميذ والأساتذة خاصة، ولأولياء الأمور ومديري المدارس والمفتشين والقائمين على تطوير المناهج والمجتمع عامة؛ وتحديد خطواته الإجرائية التي يرتكز عليها المدرس أثناء ممارسته لهذا النوع من التقويم، وأدواته التي يستعملها لقياس تحصيل التلاميذ، والمتمثلة في الإجراءات والأساليب والطرائق التي يتبعها لجمع المعلومات والبيانات عن أدائهم، ومن أهمها: الاختبارات، الواجبات المنزلية، التمرينات الصفية، المناقشة الصفية، الملاحظة، وغيرها. ولتفسير نتائج التقويم المستمر فإنه يتم الاستناد إلى أربعة أنظمة مرجعية هي النظام معياري(جماعي) المرجع، والنظام ذاتي المرجع، والنظام محكي المرجع، ونظام القياس الموضوعي.

أما الجانب الميداني فإنه اشتمل على فصلين هما كمايلي:

الفصل الرابع: تناول الإجراءات المنهجية للدراسة، وتضمنت منهج الدراسة الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة وأهدافها، والدراسة الاستطلاعية، ومجتمع الدراسة وعينتها، وحدود الدراسة الموضوعية والزمانية والمكانية والبشرية التي تحدد الإطار المنهجي الذي يسير الباحث في ضوئه، وأداة الدراسة، وتمثلت في الاستبيان الذي تم التحقق من خصائصه السيكومترية، والأساليب الاحصائية المناسبة المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس: تناول عرض وتحليل نتائج الدراسة، كما تناول مناقشة وتفسير نتائجها في ضوء الدراسات السابقة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد مفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة
7. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

إن التقدم العلمي والرقي الحضـاري للبلدان يولد من رحم المنظومات التربوية ذات الجودة العالية، والتي تكون نواتجها على قدر كبير من التميز والإتقان، ويكون أبناؤها على قدر كبير من المرونة والكفاءة والإبداع، ولديهم دراية عميقة بالتغيرات والمسـتجدات الحاصـلة في العالم في شـتى مناحي الحياة؛ وقدرة كبيرة على المنافسـة والتكيف مع هذه التغيرات والمسـتجدات، مما يؤهلهم لتطوير أنفسـهم ومجتمعاتهم. والمُعوّل عليه في ذلك كله تطبيق اسـتراتيجيات وأسـاليب وأدوات تقويمية في العملية التعليمية التعلمية، تتميز بالحداثة والجِدّة، مع ضمان المصداقية والموثوقية في الإنجاز والمتابعة، مما يسمح للقائمين عليها، باسـتثمار نتائجها في إصـدار أحكام موضـوعية، واتخاذ قرارات صـائبة، تسـاهم في الارتقاء بالمنظومة التربوية، والرفع من مردودها.

ويعد تقويم تعلّمات التلاميذ أهم عنصـر من عناصـر العملية التعليمية التعلمية، والذي كان في الماضـي مرادفا للاختبارات التقليدية المعتمدة على الورقة والقلم، وهادفا إلى قياس كمّ المعلومات والمعارف التي اكتسـبها التلاميذ، ومتجاهلا لبقية نواحي شـخصـيتهم الأخرى. وفي المقابل، يشـمل التقويم التربوي بمفهومه الحديث كل نواحي شـخصـية التلاميذ المعرفية، والمهارية، والوجدانية، حيث تمثل وحدة واحدة متكاملة، ولا يمكن فصـلها عن بعضـها البعض. فالتقويم التربوي الحديث كما رأى كل من قريشـمان–براون وهيلام وبروكشـير (Grisham-Brown, Hallam, & Brookshire, 2006, p.45) يتضـمن اسـتراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسـس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه التلاميذ، بشـكل يضـمن 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"، حيث يمثل جزءًا من الممارسة التدريسية داخل حجرة الدراسة، ومصاحبا لها من بدايتها إلى نهايتها، ومتفاعلا معها بشكل جيد، ومندمجا فيها بصفة مستمرة دون أن ينفصل عنها، مما يمكّن الأستاذ من الوقوف على التقدم الحاصل في تعلّمات التلاميذ، والتحسّن المحقق لديهم، واكتشاف الاختلالات والعوائق التي تحول دون تحكمهم في المعـارف والمهـارات، وتنميتهم للقـدرات والكفـاءات المسـطرة في المنهاج، والعمل على تداركها ومعالجتها أولا بأول، مما يسـمح لهم بالحصـول على تغذية راجعة، تمكنهم من بناء تعلماتهم، و توظيف مكتسباتهم في وضعيات حياتية مختلفة.

ولا شك أن ظهور العديد من النظريات التربوية الحديثة أدى إلى تطور كثير من المفاهيم التربوية من بينها التقويم المسـتمر، حيث أشـار السـعدوي (2011) إلى أن التقويم المسـتمر أثناء مراحل تطوره تبنى مفاهيم النظريات المعرفية والبنائية في التعليم، وبالذات مفاهيم البنائية الاجتماعية، وأصـبح اهتمام

التربويين منصـــبا بشـــكل كبير على كيفية تطبيقه داخل الحجرة الدراســـية، مركزين في ذات الوقت على العلاقة التفاعلية الدينامية بين المعلم والتلميذ في عملية تقويم تعلماته وفي دعم هذه التعلمات، مع الأخذ في الحسبان تمكين التلميذ من بناء تعلماته بنفسه باعتباره نواة العملية التعليمية التعلمية.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالتقويم التربوي في ثنايا الكتب المتخصصة والمجلات التربوية والرســائل العلمية، نجد أن للتقويم المســتمر عدة تســميات، مثل: التقويم البديل، التقويم البنائي، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الأصــيل، التقويم الواقعي، التقويم الحقيقي، التقويم الشــامل، التقويم الصـــــفي، تقويم الكفاءة، التقويم الإدماجي، التقويم الحديث، التقويم المتوازن، التقويم الطبيعي وغيرها، وبالرغم من تعدد هذه التسميات وتنوعها إلا أنها تتفق إلى حد كبير في المحتوى والأهداف والاستراتيجيات، حيث تقوم على فلسفة تقويمية ترتكز أساسا على المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية؛ وعلى التنويع في استراتيجيات وأساليب وأدوات التقويم، متجاوزة التقويم التقليدي القائم أساسا على اختبارات الورقة والقلم، والذي يمثل جزءا هاما فيها. ورأى عيســـى المطيري (2010، ص ص.65-66) أن "المســـميات التي أطلقت على التقويم المســتمر متعددة لكنها متفقة في المضــمون، وأن الاختلاف الذي قد يبدو بينها ليس سوى اختلاف تنوع وليس اختلاف تضاد، فبعدد زوايا النظر تتعدد الأسماء، ولكل من هذه الأسماء مبرراته وواقعيته".

وذكر كل من أبو ناصر والمطرب (2014، ص ص.17-18) أن عددا من الباحثين والتربويين يرون أن التقويم المستمر لا يعدو أن يكون تقويما تكوينيا؛ لاتفاق هذين النمطين من التقويم في الأهداف والآليات، إلا أن باحثين آخرين يرون أن التقويم المستمر بمفهومه الصحيح؛ يعتبر خليطا من جميع أنماط التقويم التربوي (التمهيدي، التكويني، النهائي) وليس فقط التقويم التكويني، حيث يعد في جزء منه تقويما تمهيديا من خلال قياس مستوى التلاميذ في بداية العملية التعليمية التعلمية، وفي جزء آخر منه هو تقويم تكويني من حيث إمداد التلميذ والأستاذ بتغذية راجعة عن مستوى التلميذ وأداء الأستاذ؛ ومستوى نجاح العملية التعليمية التعلمية، وأخيرا يعتبر التقويم المستمر في جزء منه هو أيضا تقويما نهائيا، لأنه يستخدم في إصدار أحكام على أداء التلميذ في تحقيق الأهداف المرسومة للعملية التعليمية التعلمية. وهذا ما أشار إليه نيتكو (Nitko,1995, p.321)، حيث قســـم التقويم المســـتمر إلى نوعين؛ بنائي ونهائي، فالنوع الأول(البنائي) يزود الأستاذ وكذلك التلميذ بمعلومات تفيد في توجيه العمليات اليومية للتدريس والتعلم، وقد يتخذ أحد الشكلين؛ الرسمي وغير الرسمي (الاعتيادي). أما النوع الثاني (النهائي) -والذي غالبا ما يتم في شكل رسمي-فيستخدم لتزويد التلاميذ وأوليائهم والإدارة المدرسية بالمعلومات اللازمة للحكم على مستوى تحصيل التلاميذ، واتخاذ ا لقرارات المناسبة بناء على ذلك.

ويعرف التقويم المســتمر على أنه: "عملية منهجية منظمة، لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالتعلم؛ من خلال أدوات وأســاليب 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).

ومن أهم مميزات التقويم المستمر أنه يتسم بالتتابع والاستمرارية، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة، بل يبدأ منذ بدء العام الدراسي ويستمر حتى نهايته، وأن الغاية منه تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في تعلمات التلاميذ، بحيث يساعد المعلم على تعزيز مواطن القوة وتحسينها، والتغلب على مواطن الضعف ومعالجتها، وأنه يعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه وأداء التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وأن هذا النوع من التقويم يعتمد على أساليب وأدوات متنوعة مثل: الاختبارات، التمرينات الصفية، الملاحظة، الواجبات المنزلية، المناقشة، الأداء العملي،...؛ والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي، وحسب المهارات المطلوب تقويمها(عيسى المطيري، 2010، ص ص.71-73). ومن أهم ايجابيات تطبيق التقويم المستمر في الميدان، تقليل درجة قلق التلميذ من الاختبارات، وتحقيق مبدأ استمرارية التعلم، وخفض معدلات رسوب التلاميذ (الحصيني، 2007؛ الشهري، 2006). كما ذكر كونسه (Quansah, 2005, p.16) أن التقويم المستمر يساعد التلاميذ على اكتساب واستخدام مهارات التفكير العليا في مواقف متنوعة من الواقع. وأضاف كل من ديري وأدي-لامتي (Dery and Addy-Lamptey, 2010) أن التقويم المستمر يحفز التلاميذ على المعرفة، ويوفر عدالة أكثر في تقويم مستوياتهم من خلال إعطاء فرص متكافئة لهم لإبراز ما يمتلكون من معلومات ومهارات. (أبو ناصر والمطرب، 2014، ص.18)

وانطلاقا من مبدأ إصلاح التعليم وتجويد مخرجاته، فقد شرعت الجزائر في إصلاح المنظومة التربوية بداية من الموسم الدراسي 2004/2003؛ بهدف "وضع منظومة تربوية وطنية عصرية وناجعة، تستجيب للتطلعات المشروعة، وكذا الحاجيات الحقيقية للمجتمع، لاسيما ما تعلق بمطلب تعليم وتكوين ذي جودة، مع تحسين المردود الداخلي والخارجي للمنظومة"(وزارة التربية الوطنية، 2013أ). وشمل هذا الإصلاح المناهج الدراسية، ونظام التقويم التربوي؛ باعتبار هذا الأخير قاعدة متينة في عملية تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ، وزاوية حصينة في تطوير نواتج المنظومة التربوية الوطنية، وذلك من خلال تبني أسلوب التقويم المستمر في تقويم أعمال التلاميذ في جميع مراحل التعليم عامة، وفي مرحلة التعليم المتوسط خاصة.

ولهذا الغرض، أصدرت وزارة التربية الوطنية المنشور الإطار رقم 2039، يتعلق بتقويم أعمال التلاميذ، ويلغي الأحكام المتضمنة في المناشير السابقة المتعلقة بالتقويم التربوي، ويمثل إطارًا مرجعيا له، وكان موضوعه إصلاح نظام التقويم التربوي، ونصّ على مايلي:

يشكل التقويم –بتعدد مجالات تطبيقه، ومختلف استراتيجياته ووظائفه–ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ، ورفع مردود منظومتنا التربوية. لذا، فإن هذا المنشور يهدف إلى تحديد الاستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتها، ووضع نظام لتطوير التقويم التربوي وتجديده، يكون منسجما مع أهداف الإصلاح، ولا سيما لتقليص الفشل الدراسي وتحسين الخدمات المدرسية. (وزارة التربية الوطنية، 2005أ)

وفي نفس السنة أصدرت وزارة التربية الوطنية منشورا ثانيًا رقم 26، تناول إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه. "ونص على جملة من الإجراءات التي تهدف إلى تحسين تنظيم عملية تقويم أعمال التلاميذ ومستويات إدماجها"(وزارة التربية الوطنية، 2005ب). وفي سنة 2006 أصدرت وزارة التربية الوطنية منشورا ثالثا رقم 128، تناول تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، ومست هذه التعديلات بعض الإجراءات التي نص عليها المنشور رقم 26 والمتعلقة بتنظيم عملية التقويم؛ لاسيما منها وتيرة عمليات التقويم، وطريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التلاميذ (التقويم المستمر). ونص هذا المنشور على مايلي:

يتم تقويم أعمال التلاميذ على مستوى التعليم المتوسط من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:

- استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع. ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في اللغات الأساسية: اللغة العربية، الرياضيات، واللغات الأجنبية؛
- فرضين محروسين في مواد: اللغة العربية، الرياضيات، اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)؛ وفرض واحد في المواد الأخرى؛
- اختبار واحد (في كل مادة) في نهاية الفصل. (وزارة التربية الوطنية، 2006)

إلا أن التغيير المتعجل واللامرحلي في أسلوب التقويم التربوي بتبني نظام 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 دراســـات كل من (المقدادي والشـــرفات، 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 كيفيات تطبيق نظام التقويم المستمر، وهذا ما دلت عليه الدراسات التربوية في هذا المجال كدراســات (خنيش، 2006؛ بن ســي مســعود، 2008؛ البلادي، 2009؛ منى المطيري، 2010؛ المشـاري، 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 الصـــعوبات أدت إلى حدوث اختلالات في تطبيق التقويم المســـتمر بأشـــكاله المختلفة المنصـوص عليها في المناشـير السـابقة الذكر، حيث أشـار علام (2004) إلى أن العبرة ليسـت بأشـكال التقويم المســـتمر بحد ذاتها كمحتوى نظري، وإنما بالواقع التطبيقي لها في الميدان، والأســـلوب المنهجي المسـتخدم في جمع المعلومات والبيانات المناسـبة في الميدان المراد تقويمه وتفسـيره. وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة؛ للتعرف على واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر في المرحلة المتوسطة؛ والصعوبات التي تحول دون ذلك. وبذلك تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر؟ وما الصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين؟

وتتفرع عنه التساؤلات التالية:

1. مـا درجـة تطبيـق أسـاتذة التعلـيم المتوسـط لأشـكال التقـويم المسـتمر الرسـمية مـن وجهـة نظـر الأساتذة أنفسهم؟
2. مـا درجـة تطبيـق أسـاتذة التعلـيم المتوسـط لأشـكال التقـويم المسـتمر غيـر الرسـمية مـن وجهـة نظر الأساتذة أنفسهم؟
3. هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أسـاتذة التعلـيم المتوسـط فـي تقـديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية؟
4. مـا درجـة تطبيـق أسـاتذة التعلـيم المتوسـط لأشـكال التقـويم المسـتمر الرسـمية مـن وجهـة نظـر المفتشين؟
5. مـا درجـة تطبيـق أسـاتذة التعلـيم المتوسـط لأشـكال التقـويم المسـتمر غيـر الرسـمية مـن وجهـة نظر المفتشين؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية؟

7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية؟

8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية؟

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين)؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

1.9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب الجنس؟

2.9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20سنة، أكبر من 20 سنة)؟

3.9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغيرات مادة التخصص (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)؟

4.9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة)؟

10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

1.10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم غير المستمر الرسمية حسب الجنس؟

2.10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20سنة، أكبر من 20 سنة)؟

3.10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مادة التخصص (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)؟

4.10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة)؟

11. ما أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم؟

12. ما أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين؟

13. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية؟

14. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين)؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

1.14. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب الجنس؟

2.14. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20سنة، أكبر من 20 سنة)؟

3.14. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب مادة التخصص (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)؟

4.14. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة)؟

2. فرضيات الدارسة:

1. درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم متوسطة.
2. درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم متوسطة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.
4. درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر المفتشين متوسطة.
5. درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر المفتشين متوسطة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

وتتفرع عنه الفرضيات الجزئية التالية:

1.9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب الجنس.

2.9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20سنة، أكبر من 20 سنة).

3.9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مادة التخصص (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

4.9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

وتتفرع عنه الفرضيات الجزئية التالية:

1.10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم غير المستمر الرسمية حسب الجنس.

2.10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20سنة، أكبر من 20 سنة).

3.10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مادة التخصص (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

4.10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

11. أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

12. أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية.

14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

وتتفرع عنه الفرضيات الجزئية التالية:

1.14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب الجنس.

2.14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20سنة، أكبر من 20 سنة).

3.14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب مادة التخصص (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

4.14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

3. أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين.
2. تقصي الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.
3. تقصي الفروق بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.
4. التعرف على أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين.
5. تقصي الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.
6. تقصي الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية.

7. تقصي الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).
8. تقصي الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة صعوبات تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

4. أهمية الدراسة:

يعتبر استكشاف واقع تطبيق التقويم المستمر في الميدان التربوي، وتلمس الصعوبات التي تواجهه، من أهم القضايا التربوية التي ينبغي الاشتغال بها من قبل التربويين، نظرا لكون التقويم التربوي يمثل أهم عناصر المنظومة التربوية، حيث لا يمكن إحداث تحسين أو تطوير في أي عنصر من عناصرها إلا بالاعتماد على نتائج التقويم التربوي، ولكون القرارات المتمخضة عنه قرارات مصيرية قد تؤدي إلى تأثيرات خطيرة في عناصر المنظومة التربوية، وتزداد أهميته وخطورته عندما تكون هذه القرارات نابعة من استثمار نتائج تقويمية لم تكن على درجة مقبولة من الدقة والموثوقية.

ومنه، فإن عملية تتبع واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر؛ والكشف عن الصعوبات التي تعترضهم داخل حجرة الدراسة، أمر بالغ الأهمية، وما قام به الباحث من خلال هذه الدراسة يعتبر خطوة مهمة في هذا المجال.

كما تكمن أهمية الدراسة والحاجة إليها فيما يلي:

1. تناولت الدراسة موضوعا بالغ الأهمية في المنظومة التربوية الجزائرية، يتعلق بالتقويم المستمر وأشكاله، وهو من الموضوعات الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية، والتي قلّما تم التطرق إليها في الجزائر على حد علم الباحث.
2. تفيد الدراسة الحالية أساتذة المراحل التعليمية بصفة عامة، وأساتذة التعليم المتوسط بصفة خاصة على اختلاف تخصصاتهم، في تحديد واستكشاف أشكال التقويم المستمر المنصوص عليها في المناشير الرسمية، والتي يجب تطبيقها في تقويم تعلمات التلاميذ، وانعكاس ذلك على تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية في بلادنا.
3. تفيد الدراسة الحالية أساتذة المراحل التعليمية بصفة عامة، وأساتذة التعليم المتوسط بصفة خاصة على اختلاف تخصصاتهم، في تحديد واستكشاف الصعوبات التي تعترض التطبيق السليم لأشكال التقويم المستمر في الميدان.

4. تزويد الجهات المسؤولة عن عملية التقويم التربوي في وزارة التربية الوطنية، وكذا المفتشون، بصورة واضحة وحقيقية عن واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر في الميدان، والصعوبات التي تعترضهم في تطبيقها، وتحديد الأشكال الأقل تطبيقا، والصعوبات الأكثر إلحاحا في الميدان، ليتم التركيز عليها وأخذها بعين الاعتبار في برامج الدعم والمعالجة الخاصة بالتلاميذ، وفي برامج التكوين أثناء الخدمة للأساتذة العاملين في الميدان، وكذا في برامج تكوين الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة مستقبلا.

5. تفيد الدراسة الحالية أولياء الأمور والتلاميذ، في التعرف على أشكال التقويم المستمر المنصوص عليها في المناشير الرسمية، لكي يتم التركيز عليها أثناء المذاكرة في البيت، وتمكين التلميذ من التقويم الذاتي.

6. قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين –في الجزائر–لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع في مناطق أخرى، وفي مراحل تعليمية أخرى.

5. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.5. واقع التطبيق:

الواقع في اللغة من (وَقَعَ)، يقال: وقع المطرُ بالأرضِ: حَصَلَ، والوَاقِعُ: الحَاصِلُ (مجمع اللغة العربية، 2004، ص.1050). وجاء في معجم المعاني الجامع على شبكة الأنترنيت، الوَاقِعُ : الحاصلُ. فِي الوَاقِعِ: فِي الْحَقِيقَةِ. وَاقِعُ الْحَالِ: الوَضْعُ الْحَقِيقِيُّ. الأمر الواقع: الوضع الواقعي أو الفعلي.

التطبيق في اللغة من طَبّقَ فلان إذا أَصاب فصَّ الحديث. وطَبّقَ السيفُ إذا وقَع بين عظمين (أصاب المَفْصِل فأبَان العضْو). والمطَبِّق من الرجال الذي يصيب الأُمور برأْيِه (ابن منظور، ب. ت، ج5، ص.213). وعرفه اللقاني والجمل (2003، ص.11) بأنه: "مستوى من المستويات المعرفية والتي يستطيع المتعلم فيه أن يطبق ما سبق أن تعلمه في مواقف جديدة، وتعتبر هذه العملية ما يسمى بانتقال أثر التعلم، حيث إن ما يتم تعلمه في موقف ما تظل قيمته محدودة إلى أن تتاح الفرصة لتطبيقه في مجالات الحياة اليومية".

وجاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية أن التطبيق هو: "إحدى مهارات معالجة المعلومات وتحليلها، ويقصد بها استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض في موقف جديد أو محتوى غير مألوف، وهي مهارة ترقى بالمتعلم إلى مستوى توظيف المعلومة أو الاستراتيجية التي تعلمها في التعامل مع مواقف أو مشكلات جديدة" (شحاتة والنجار، 2003، ص ص. 106–107). وعرفه كل من الفاربي وآيت موحي والغرضاف وغريب (1994،

ص.271) بأنه : "عملية تنفيذ معطيات نظرية ونقلها إلى أرض الواقع، وتشتمل على مستوى تربوي، يطرح التطبيق مسألة الانتقال من المجال النظري إلى مجال الممارسة".

وعُرف واقع التطبيق إجرائياً بأنه: درجة تنفيذ وممارسة أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر فعلياً داخل حجرة الدراسة في الوقت الحاضر (السنة الدراسية 2018/2017)، ويقاس بالدرجة المحصل عليها من استجابة عينة الدراسة للاستبيان المعد لهذا الغرض.

2.5. 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". وعرفها مكسيموس Maximos (ورد في العكة، 2004، ص.8) بأنها: "العائق الذي يحول دون الوصول إلى حل المشكلة". 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 تنفيذ وممارسة أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر في حجرة الدراسة بشكل مناسب. وتقاس بالدرجة المحصل عليها من استجابة عينة الدراسة للاستبيان المعد لهذا الغرض.

3.5. 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)

وعُرف 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.

4.5. 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)

وعُرف 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 عُرف 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)

وعُرف التقويم المستمر إجرائيا بأنه: عملية تربوية شاملة ومستمرة لقياس تعلمات التلاميذ في المواد الدراسية المقررة، يمارسها أساتذة التعليم المتوسط من خلال تطبيق مجموع متنوعة من أشكال 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.

5.5. أشكال التقويم المستمر:

عُرفت أشكال التقويم المستمر الرسمية إجرائيا بأنها: الأدوات والأساليب المنصوص عليها في المنشور رقم 128 (ملحق05)، والتي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في تقويم تعلمات تلاميذ المرحلة المتوسطة، والمتمثلة في المراقبة المستمرة التي تتكون من: استجوابات شفوية، استجوابات كتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، بالإضافة إلى الفروض المحروسة، والاختبارات الفصلية. (وزارة التربية الوطنية، 2006)

وعرفت أشكال التقويم المستمر غير الرسمية إجرائيا بأنها: الأدوات والأساليب غير المنصوص عليها في المنشور رقم 128، والموضحة في الاستبيان المعد لهذا الغرض، والتي قد يطبقها الأساتذة لتقويم تعلمات تلاميذ المرحلة المتوسطة.

- **الاستجوابات الشفوية:** مطالبة الأستاذ للتلاميذ بالإجابة شفويا عن سؤال قصير أو عدة أسئلة قصيرة موجهة لكل منهم بدقة ووضوح أثناء الحصة الدراسية، وتكون ذات علاقة بمحتوى المادة المدروسة في الحصص الماضية، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة*.
- **الاستجوابات الكتابية:** مطالبة الأستاذ للتلاميذ بالإجابة كتابيا عن سؤال قصير أو عدة أسئلة قصيرة موجهة إليهم بدقة ووضوح أثناء الحصة الدراسية، في مدة لا تتجاوز (10) دقائق، وتكون ذات علاقة بمحتوى المادة المدروسة في الحصص الماضية، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة.
- **العروض:** بحثوث قصيرة، تتعلق بمحتوى المادة المدروسة، يقدمها التلاميذ للأستاذ بشكل فردي أو جماعي، بهدف إظهار مدى امتلاكهم لكفاءات معينة، ويعرضونها أمام زملائهم، لتناقش وتستخرج خلاصتها، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة.
- **الأعمال التطبيقية:** أنشطة عملية، ينجزها التلاميذ بتكليف من الأستاذ خلال الحصة الدراسية، وتتم بشكل فردي أو جماعي، وتتعلق بمحتوى المادة المدروسة في الحصص التعلمية الماضية، وتتطلب توفر وسائل معلومة للقيام بها، وتخضع للممارسة العملية (الأداء

* معدل المراقبة المستمرة: يحسب من كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع) + علامة الفرضين بالنسبة للغات الأساسية أو علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى.

العملي) للحصول على النتيجة المطلوبة، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة عددية محددة ومعلومة تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة.

- **الأعمال الموجهه:** أنشطة نظرية، يقوم فيها التلاميذ بنشاطات وتطبيقات (تمارين) خلال الحصة الدراسية على المعارف والمفاهيم المدروسة التي لم يتم استيعابها، أو لم يتم التركيز عليها في الحصص التعلمية الماضية، وتتم بمساعدة وتوجيه من الأستاذ (وزارة التربية الوطنية، 2013ب)، ويتم تقييمها وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة.
- **الوظائف المنزلية (الواجبات المنزلية):** أنشطة وتمارين (تطبيقات)، يكلف بها التلاميذ من قبل الأستاذ، ويتم إنجازها بشكل فردي في البيت خلال مدة زمنية معينة، وتكون ذات علاقة بمحتوى المادة المدروسة، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة.
- **المشاريع:** أعمال وأنشطة، يكلف بها التلاميذ من قبل الأستاذ، أو يختارونها بأنفسهم بمساعدة الأستاذ، ويتم إنجازها بشكل فردي أو جماعي داخل المدرسة أو خارجها في مدة زمنية محددة، وتتناول ظاهرة أو مشكلة مرتبطة بمحتوى المادة المدروسة، وتتطلب توفر معارف ومهارات محددة، وتستهدف تحقيق كفاءات معينة، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة.
- **الفروض المحروسة:** اختبارات كتابية، تقيس مكتسبات التلاميذ في مادة دراسية معينة أثناء الفصل الدراسي، ويكون عدد أسئلتها وطريقة طرحها حسب طبيعة المادة الدراسية، وتجرى في حجرة الدراسة خلال مدة زمنية لا تتجاوز الساعة، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة (من0 إلى20) تدخل في حساب معدل المراقبة المستمرة.
- **الاختبارات الفصلية:** اختبارات كتابية، يتم بناؤها وإجراؤها وفق المواصفات الفنية الواردة في المناشير الوزارية، تقيس تعلمات التلاميذ في مادة دراسية معينة في نهاية الفصل الدراسي، وهم على علم بوقتها ومدتها، ويتم تقييمها، وتمنح لكل منهم علامة محددة ومعلومة (من0 إلى20) تدخل في حساب المعدل الفصلي للمادة*.

---

* المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمرة×2) + (علامة الاختبار×3) /5

معدل التقويم المستمر(السنوي) للمادة = معدل الفصل الأول للمادة + معدل الفصل الثاني للمادة + معدل الفصل الثالث للمادة/3

6. الدراسات السابقة:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل الدراسة، حيث يتم فيها استعراض العديد من الدراسات والأبحاث السابقة والتي تتعلق بموضوع الدراسة، وتركز على تلخيص هذه الدراسات والأبحاث من جوانب وأبعاد متعددة، كتناول الأهداف، والمنهج المطبق، وعينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات، والإلمام بما توصلت إليه من نتائج. وفي مايلي عرض لمجموعة من الدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها، والمتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تم ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث، وقسمت إلى محورين رئيسين هما كمايلي:

- دراسات تناولت واقع وصعوبات تطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية.
- دراسات تناولت واقع وصعوبات تطبيق التقويم المستمر بمسميات مرادفة في العملية التعليمية.

أولا: دراسات تناولت واقع وصعوبات تطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية.

- **دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) بعنوان: "صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان". مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين.**

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 باختلاف نوعهم، وخبرتهم التدريسية، وجهة تخرجهم، وانطلقت الدراسة من التساؤلين التاليين: ما الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظرهم؟ وما مدى الاختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم، من وجهة نظرهم، باختلاف نوعهم، وخبرتهم التدريسية، وجهة تخرجهم؟ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض مكونة من (30) فقرة ذات تدريج خماسي لتحديد الصعوبة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الذين يدرّسون منهج العلوم للصفوف (5-10) بالحلقة الثانية من التعليم الاساسي بمدارس محافظة مسقط التعليمية في العام الدراسي (2005/2004)، والبالغ عددهم (434) معلما ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد بلغت (113) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أكبر

الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم هي عدد الطلبة في الصف الواحد ووقت المعلم، حيث يبلغ متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد(35) طالبا، ومتوسط عدد الحصص لمعظم المعلمين (25) حصة في معظم المدارس، 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، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في الصعوبات التي تواجههم في منهج العلوم، وأن خبرة المعلم ليس لها دور في تخفيف تلك الصعوبات، كما أن جهة التخرج ليس لها دور أيضا في التغلب على تلك الصعوبات.

- **دراسة عيسى المطيري(2010) بعنوان: "الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.**

تهدف الدراسة إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية، والتحقق من مدى توفرها لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، والتعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم (دراسات إسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم، رياضيات). والتعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر ترجع إلى عدد سنوات الخبرة لديهم. كما يهدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين. واستند الباحث على المنهج الوصفي. وقام ببناء ثلاث أدوات وهي أداة استبانة تشتمل (82) كفاية، وقائمة ملاحظة تشتمل على (82) كفاية، واختبار في كفايات التقويم المستمر يتكون من (35) مفردة اختبارية. تم تطبيق كل من أداة الاستبانة والاختبار على (250) معلما، بينما تم تطبيق قائمة الملاحظة على (35) معلما. واستخدم الباحث في تحليل النتائج البرنامج الإحصائي SPSS والأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: تتكون قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر من (82) كفاية موزعة على سبعة محاور وهي: الكفايات المهنية وتشتمل على(8) كفايات، كفايات التخطيط وبناء أدوات التقويم المستمر وتشتمل على(16) كفاية، كفايات التطبيق والتفاعلات الصفية وتشتمل على (16) كفاية، كفايات الملاحظة تشتمل على(9) كفايات، كفايات الواجبات المنزلية تشتمل على(8) كفايات، كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة وتشتمل على (17) كفاية، كفايات استخدام ملف الإنجاز وتشتمل على(8) كفايات. أما بالنسبة لدرجة التوفر لدى أفراد العينة فقد كانت متوسطة لجميع محاور الاستبانة في حين حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر وحصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب على درجة " لا يمارسها " من التوفر حسب قائمة الملاحظة، وتتوفر كفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة، في حين

لا تتوفر كفايات كل من (المهنية والملاحظة والواجبات المنزلية) حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر. كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات، كما كشفت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر.

• **دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) بعنوان: "تقويم فاعلية التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الاسلامية في التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها". مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم.**

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، من منطقتي مسقط والباطنة جنوب التعليميتين. ولأغراض الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من جزأين، الأول يتعلق بفاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الاسلامية، تكون من (41) بندا، والجزء الثاني، يتعلق بصعوبات تطبيق هذه الأدوات تكون من (23) بندًا، وتم استخدام مقياسا خماسيا من نوع ليكرت في الجزأين، ولتحليل البيانات استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار(ت). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن أداتي الملاحظة والاختبارات حصلتا على مستوى فاعلية تقدير "درجة كبيرة" مما يعني أنهما تحققان فاعلية بدرجة كبيرة في تقويم أداء الطلبة في مادة التربية الاسلامية من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية أدوات الملاحظة والاختبارات تعود إلى المهنة (معلم، مشرف). وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية الأنشطة بين تقديرات المشرفين والمعلمين لصالح المشرفين. أن الصعوبات العامة حصلت على أعلى تقدير في الصعوبات بتقدير صعوبة (كبيرة جدا) بمتوسط حسابي(3.98)، تليها في المرتبة الثانية صعوبات الملاحظة بمتوسط حسابي(3.80)، وفي المرتبة الثالثة صعوبات الأنشطة بمتوسط حسابي(3.78)، وأخيرا في المرتبة الرابعة صعوبات الاختبارات بمتوسط حسابي(3.59).

• **دراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) بعنوان: "ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين". مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم التربوي في ضوء التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، كما هدفت للكشف عن الفروق كما يراها المفتشون بين صنفين من معلمي المرحلة الابتدائية (الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية) في ممارستهما للتقويم في ضوء التدريس بالكفاءات. ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ظل التدريس بالكفاءات، وذلك من خلال استجابات المفتشين التربويين على فقرات أداة الدراسة، والتي تمثلت في تصميم استبيان يقيس ممارسة التقويم القائم على التدريس بالكفاءات، حيث يتكون من جزأين للإجابة، جزء خاص بمعلم المدرسة الأساسية، والآخر خاص بالأستاذ المجاز. وتمثلت عينة الدراسة في كل أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم(79) مفتشا للغة العربية في المرحلة الابتدائية كلهم ذكور، ويتوزعون على ست ولايات جنوبية هي: ورقلة، غرداية، الوادي، الأغواط، بسكرة، إليزي. وتم إجراء المعالجات الإحصائية التالية: النسب المئوية، المتوسط الحسابي، اختبار(ت)، معامل الفا كرونباخ. وكانت أهم النتائج المتوصل إليها كمايلي: أن المفتشين يرون أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة(25%)، أما بالنسبة للأستاذ المجاز فقد بلغت(17.16%) ويلاحظ أن النسبتين منخفضتان، وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصنفيه أستاذ مجاز أو معلم مدرسة أساسية لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات، التي تهدف أساسا إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ، واعتبار الاختبار مجرد وسيلة للحصول على بيانات ومعلومات، تساعد المعلم على تشخيص العوائق وصعوبات التعلم والعمل على تذليلها. وأن معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات، وهذا الفروق لصالح معلم المدرسة الأساسية.

- **دراسة زكري (2014) بعنوان: "درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في ادارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان". مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر، والكشف عن الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر باختلاف: الجنس، المؤهل، التخصص، الدورات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغ حجم عينة الدراسة (200) معلم ومعلمة، كما استخدم الباحث اختبارا موضوعيا من نوع متعدد (أربعة بدائل) لقياس درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يتكون من سبعة أبعاد أساسية تقيس(35) فقرة وهذه الأبعاد هي: الكفايات المهنية، كفايات التخطيط والبناء، كفايات التفاعلات الصفية، كفايات الملاحظة، كفايات الواجبات، كفايات التحليل والتفسير، كفايات ملف الإنجاز. ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث

الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار(ت)، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه، معامل ألف كرونباخ. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر لا يساوي درجة القطع(24) المحددة للاختبار، وهذا مؤشر على تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية لدرجة ممارستهم كفايات التقويم المستمر يمكن إرجاعها إلى اختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات)، ويعزو الباحث ذلك لتدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر.

- **دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) بعنوان: "معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم". المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، وكذلك الاختلاف في مستوى المعارف والمهارات باختلاف متغيرات كل من الجنس، والمؤهل، والتخصص، والدورات التدريبية في مجال التقويم. وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال أسلوب المسح للتعرف على معارف ومهارات معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، بالإضافة إلى استخدام الأسلوب المقارن للحكم على اختلاف هذه المعارف والمهارات باختلاف بعض المتغيرات الشخصية والمهنية لمعلمي الرياضيات والعلوم. وتكونت عينة الدراسة من (296) معلما ومعلمة بالمرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم بناء استبانة مكونة من ستة أجزاء: الأول عبارة عن البيانات العامة من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والعبء التدريسي، والدورات التدريبية في مجال التقويم، وسنوات الخبرة في التدريس. والجزء الثاني يتكون من (14) فقرة لقياس أهمية استخدام أساليب التقويم، وذلك باختيار إجابة من (مهم، مهم إلى حد ما، غير مهم)، ودرجة استخدام أساليب التقويم وذلك باختيار إجابة من (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا،) والجزء الثالث مكون من (23) فقرة لقياس المعرفة حول أساليب التقويم، وذلك باختيار إجابة من (نعم ، لا) والجزء الرابع مكون (20) فقرة لقياس مهارات التقويم وذلك باختيار إجابة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا،) والجزء الخامس عبارة عن سؤال مفتوح حول المبادئ أو الأسس التي يجب مراعاتها عند اختيار أسلوب التقويم. والجزء السادس عبارة عن سؤال مفتوح حول المقترحات لتحسين أو لتطوير أساليب التقويم المستخدمة في مقرري العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة. وأظهرت النتائج: أن أساليب التقويم الأكثر أهمية واستخداماً من وجهة نظر أفراد العينة هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات المقالية، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز. وقد تحقق مستوى مرتفع من

المعرفة والمهارة حول أساليب التقويم لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم لصالح الذكور، وكانت الفروق بين المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمين غير المؤهلين تربوياً دالة إحصائياً في أهمية أساليب التقويم لصالح المعلمين المؤهلين، ووجود فروق دالة إحصائيا في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم، والمعرفة حول أساليب التقويم، ومهارات التقويم لصالح المعلمين الذين التحقوا بالدورات التدريبية في مجال التقويم.

- **دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) بعنوان: تقويم برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في ضوء نموذج القرارات المتعددة CIPP. المؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم بعنوان: قياس نواتج التعلم من1 إلى3 ديسمبر 2015، الرياض، المملكة العربية السعودية.**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن مدى تحقق أهداف البرنامج، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه لتحسينه، وذلك باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وبلغ حجم العينة (470) منهم (214) معلما ومعلمة، و(51) مشرفا ومشرفة، و(44) مديرا ومديرة، و(139) ولي أمر، و(22) من فئات أخرى في مدينة الرياض. وتم استخدام عدد من الأدوات لجمع البيانات تمثلت في التالي: استبيان مكون من (8) أسئلة مغلقة وسؤالين مفتوحين، مقابلات موجهة مع (44) فردا من مختلف فئات العينة، تحليل وثائق وتقارير البرنامج الصادرة عن الجهات المعنية في وزارة التعليم. وتم تحليل كمي لأسئلة الاستبيان باستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وتحليل كيفي للبيانات التي تم الحصول عليها من الوثائق والمقابلات. وأظهرت النتائج عددا من جوانب الضعف التي شملت مدخلات وعمليات ونواتج البرنامج، وتمثلت في التالي: عدم تعميم أدلة البرنامج على المدارس، وعدم متابعة الاستفادة منها، ضعف برامج التدريب على التقويم المستمر، وعدم شمولها جميع المعلمين، انخفاض مستوى عمليات تنفيذ البرنامج، ومن أهمها: الأساليب التدريسية لتدريب الطلاب على المهارات، أساليب التقويم وأدواته، التواصل مع أولياء الأمور، الإجراءات المتخذة مع الطلاب غير المتقنين، دور لجنة التوجيه والإرشاد، انخفاض مستوى مخرجات ونواتج البرنامج عن المستوى المطلوب، سواء فيما يتعلق بتحسين عمليات التعليم والتعلم، أو إتقان المعايير الأساسية.

- **دراسة الكساب والشقيفي(2016) بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة". مجلة دراسات، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة، الجامعة الأردنية، الأردن.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة، وقام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي مرحلتي الثانوية والمتوسطة في إدارة التربية والتعليم في مكة المكرمة البالغ عددهم(8757) معلماً ومعلمة، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(2015/2014). اختيرت العينة عشوائياً من مجتمع الدراسة، وتكونت من (150) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تكونت من (57) فقرة موزعة على خمسة محاور، وللتحقق من صدق وثبات الأداة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ. ولاستخراج نتائج الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، اختبار(ت)، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه. وقد بينت النتائج مايلي: أن الكفايات اللازمة للتقويم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كانت كمايلي: أن أكثر الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين كانت الفقرة التي نصها "إثراء المبدعين والمتفوقين بكفايات التقويم المستمر"، فيما كانت أقل الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر الفقرة التي نصها" اختيار أدوات وأساليب التقويم المناسبة لقياس مهارات الطلاب". أن أكثر كفايات بناء أدوات التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كانت الفقرة التي نصها "التنويع في توظيف أدوات وأساليب التقويم بالحكم على مستوى الطلاب"، فيما كانت أقل كفايات بناء أدوات التقويم المستمر الفقرتان اللتان نصها "التحقق من مناسبة أداة أو أسلوب التقويم لمستوى الطلاب"، و"التعاون بين الزملاء في نفس التخصص بإعداد أدوات وأساليب التقويم". أن أكثر كفايات التفاعلات الصفية من وجهة نظر المعلمين كانت الفقرة التي نصها" يضبط الوقت في الغرفة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم المستمر"، فيما كانت أقل كفايات التفاعلات الصفية الفقرة التي نصها" يشجع الطلاب على المشاركة في الإجابات المناسبة". أن أكثر كفايات الأسئلة الاختيارية من وجهة نظر المعلمين كانت الفقرة التي نصها "شمول أسئلة التقويم على الجوانب المعرفية، والمهارية، والانفعالية"، فيما كانت أقل كفايات الأسئلة الاختيارية الفقرة التي نصها "تحديد مستوى الأداء المطلوب إنجازه إجرائيا"، وأن أكثر كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة من وجهة نظر المعلمين كانت الفقرة التي نصها "يمارس الموضوعية في تصحيح أداة التقويم"، فيما كانت أقل كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة الفقرة التي نصها "بناء برنامج علاجي للطلاب المقصرين في بعض المهارات". وجود فروق وفقًا لمتغير الجنس في محاور الكفايات المهنية، وبناء أدوات التقويم المستمر، والتفاعلات الصفية ولصالح المعلمين الذكور. عدم وجود فروق وفقًا لمتغير الجنس في محوري كفايات الأسئلة الاختيارية، وكفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة. ووجود فروق في محور الكفايات المهنية وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية. ووجود فروق في محور كفايات التفاعلات الصفية وفقًا لمتغير عدد دورات المعلمين ولصالح المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية، مقارنة مع الذين تلقوا أقل من ثلاث دورات.

- **دراسة القواس (2016) بعنوان: "درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم". مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مخبر المهارات الحياتية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.**

هدفت الدراسة الحالية التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم، والكشف عن الاختلاف بين وجهة نظر الطلبة في استخدام أساتذتهم أساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة باختلاف التخصص، والمستوى الدراسي، والجنس. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر الأنسب لهذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (258) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة إب تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وتم تصميم استبيان مكون من (43) عبارة موزعة على محورين (أساليب التقويم المستمر، وأساليب التغذية الراجعة)، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وتوصلت الدراسة الحالية لعدد من النتائج أهمها: إن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة كانت بدرجة ضعيفة، توجد فروق بين وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص(انساني، علمي، تربوي) لصالح التخصص التربوي، بينما لا توجد فروق بين وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي ومتغير الجنس.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة لهذا المحور:

تناولت الدراسات السابقة الواردة في هذا المحور واقع التقويم المستمر والصعوبات والمشكلات التي تعترض تطبيقه في الميدان، وكيفية علاج هذه الصعوبات والمشكلات، وطبقت الدراسات السابقة الواردة في هذا المحور في مراحل دراسية مختلفة، حيث طبقت في المرحلة الابتدائية كدراسة عيسى المطيري(2010)، ودراسة بوعيشة وبن عمارة (2011)، دراسة زكري (2014)، دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015)، وطبقت في المرحلة المتوسطة كدراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009)، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011)، أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014)، حيث تتفق مع الدراسة الحالية، وطبقت في المرحلة الجامعية كدراسة القواس (2016)، وطبقت دراسة الكساب والشقيفي(2016) في المرحلتين الثانوية والمتوسطة. واتبعت كل دراسات هذا المحور المنهج الوصفي باعتباره أنسب منهج لهذا النوع من الدراسات، كدراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009)، ودراسة عيسى المطيري(2010)، ودراسة بوعيشة وبن عمارة (2011)، دراسة زكري (2014)، ودراسة أبو هاشم

وعبد الفتاح والأحمد (2014)، ودراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015)، ودراسة الكساب والشقيفي(2016)، ودراسة القواس (2016)، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية. وتم تطبيق التقويم المستمر في مواد وتخصصات مختلفة، حيث طبقت دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) على العلوم، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) على مادة التربية الإسلامية، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) على مادتي الرياضيات والعلوم، ودراسة الكساب والشقيفي(2016) على الدراسات الاجتماعية، ودراسة القواس (2016) على التخصص (الإنساني، العلمي، التربوي)، بينما طبقت الدراسات المتبقية على مجموعة من المواد والتخصصات، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية. واختلفت دراسات هذا المحور من حيث العينة، حيث أجريت بعض الدراسات على عينة من المعلمين كدراسات (أمبو سعيدي والراشدي، 2009؛ عيسى المطيري، 2010؛ زكري، 2014؛ أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، 2014؛ الكساب والشقيفي، 2016)، في حين أجريت دراسة عبد الرحيم والغافري (2011) على عينة من المعلمين (الأساتذة) والمشرفين التربويين (المفتشين)، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية، وأجريت دراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) على عينة المشرفين التربويين (المفتشين)، وأجريت دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) على عينة من المعلمين والمشرفين والمديرين وأولياء الأمور، أجريت دراسة القواس (2016) على عينة من الطلبة الجامعيين. واستخدمت في كل من دراسات (أمبو سعيدي والراشدي، 2009؛ عبد الرحيم والغافري، 2011؛ بوعيشة وبن عمارة،2011؛ أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، 2014؛ الكساب والشقيفي، 2016؛ القواس، 2016) الاستبيان كأداة للدراسة، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية، واستخدمت دراسة زكري (2014) اختبارا موضوعيا، واستخدمت دراسة عيسى المطيري(2010) ثلاث أدوات وهي الاستبانة، وقائمة ملاحظة، والاختبار، واستخدمت دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) الاستبيان، والمقابلة الموجهة، وتحليل وثائق وتقارير البرنامج الصادرة عن الجهات المعنية في وزارة التعليم. واتفقت الدراسة الحالية مع معظم دراسات هذا المحور في استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ومعامل ألفا كرونباخ، كدراسات (أمبو سعيدي والراشدي، 2009؛ عبد الرحيم والغافري، 2011؛ بوعيشة وبن عمارة،2011؛ أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، 2014؛ زكري، 2014؛ الكساب والشقيفي، 2016؛ القواس، 2016). وكانت أهم النتائج التي توصلت إلها دراسات هذا المحور أن أكبر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيقهم للتقويم المستمر هي كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وضيق وقت الحصة الدراسية، وأن أداتي الملاحظة والاختبارات تحققان فاعلية بدرجة كبيرة في تقويم أداء الطلبة، وتدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة التقويم المستمر، وأن أساليب التقويم المستمر الأكثر أهمية واستخداماً من وجهة نظر المعلمين هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات المقالية، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز.

ثانيا: دراسات تناولت واقع وصعوبات تطبيق التقويم المستمر بمسميات أخرى في العملية التعليمية.

- **دراسة راشد الدوسري(2004) بعنوان: "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية". مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين، وتكونت عينة البحث من(600) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًّا من المدارس الثانوية؛ واستجاب (82.7%) منهم لأداة الدراسة المتمثلة في استبانة مكونة من (26) فقرة، موزعة على ثلاث محاور، هي ممارسات المعلم في التقويم الصفي، والأدوات التي يستخدمها المعلم في التقويم الصفي، والمستويات المعرفية التي يقيسها التقويم الصفي للمعلم، بالإضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية. ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، اختبار كاي مربع، معامل ألفا كرونباخ للثبات، التحليل العاملي الاستكشافي. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر. كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي.

- **دراسة يلدرم Yildirim (2004) بعنوان: "استراتيجيات تقويم الطالب في مواد الدراسات الاجتماعية بالمدارس الثانوية في تركيا من وجهة نظر المعلمين والطلاب". International Review of Educational, Turkey**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء استراتيجيات التقويم المستخدمة في المرحلة الثانوية في مواد الدراسات الاجتماعية في تركيا، استمرت مدة الدراسة ثلاث سنوات متتالية، حيث تكونت عينة الدراسة من (81) معلمة و (576) معلماً للدراسات الاجتماعية في المدارس المختارة، شملت الدراسة مواد الدراسات الاجتماعية الخمس (تاريخ، وجغرافيا، وفلسفة، وعلم اجتماع، وعلم نفس) أما عينة الطلبة فقد بلغت (818) طالباً وطالبة من صفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي، وقد أشارت النتائج إلى أن اختبارات الأسئلة القصيرة هي الأكثر استعمالاً، تليها الاختبارات الشفوية، ثم الاختبارات مفتوحة الإجابة، وأن الطلبة يعتقدون أن مثل هذه الاختبارات غير كافية لتقويم أدائهم الحقيقي في مواد الدراسات الاجتماعية.

• دراسة وات Watt (2005) بعنوان: "اتجاهات معلمي الرياضيات نحو أساليب التقويم البديل: دراسة على معلمي المرحلة الثانوية في سيدني، أستراليا". Educational Studies in Mathematics, Sydney, Australia.

هدفت الدراسة للكشف عن أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدينة سيدني بأستراليا واتجاهاتهم نحو استخدام طرائق التقويم البديل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث ببناء استبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وكانت 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 المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم البديل التالية: المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور. وأن 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) بعنوان: "معرفة آراء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية حول ممارستهم للتقويم البديل في هونغ كونغ: تطبيقاتها العملية في برامج تدريبهم وتنميتهم مهنيا". Canadian Journal of science, mathematics and technology education.

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. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم 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، وجهت خلالها عدة أسئلة للمعلم أهمها: متى تستخدم أساليب التقويم البديل؟ هل حاولت استخدامها؟ وما العوامل التي تؤثر في قرارك في استخدامها؟ وما نوع الدعم الذي تحتاجه لتطبيق طرائق التقويم البديلة في الغرفة الصفية؟ تراوحت المدة الزمنية للمقابلة من(30–40) دقيقة، أظهرت النتائج تركيز المعلمين على طرائق التقويم التقليدية أكثر من أدوات التقويم البديل لعدم معرفتهم الكافية بأساليب التقويم البديل مع رغبتهم في الاطلاع على كيفية استخدامها، وأنهم يستخدمون مجموعة متنوعة من أدوات التقويم البديل في برامج ومقررات العلوم، مثل تقويم أداء الطلبة في إجراء التجارب المعملية، والعروض التقديمية الشفهية، وتقويم الأقران، وتقويم الاتجاهات، وملفات الإنجاز. ومن 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 أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) بعنوان: معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية.

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، ومن ثم تقديم أنسب الحلول. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة تم إعدادها خصيصا لهذا الغرض، وقد تكونت من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية هي: المعيقات المتعلقة بالمعلم، المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي، المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين في مديرية تربية محافظة الزرقاء الأولى خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008. أما عينة الدراسة فقد تكونت 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. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والوظيفة. وللحد من هذه المعيقات اقترح الباحثون عددا من الحلول التي تساعد على التخلص أو التقليل من حدة هذه المعيقات، ومن ضمنها: وضع دليل إرشادي يتضمن منظومة التقويم الواقعي من حيث أهدافها، طبيعتها، فلسفتها، وتحديد الأدوار والمسؤوليات.

• دراسة الدامخي (2012) بعنوان: "تقييم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة الديداكتيكية دراسة ميدانية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

استهدفت الدراسة رصد مستوى توظيف المعلم للتقويم في الوضعيات التعليمية داخل السيرورة الديداكتيكية، لبناء مؤشر الكفاية وكذا الكفاية القاعدية، انطلقت الباحثة من التساؤل الرئيس التالي: ما مدى توظيف المعلم لوضعيات التقويم داخل السيرورة الديداكتيكية؟ ولتحقيق هذا الهدف تم انتقاء أداة "شبكة الملاحظة" قصد تقييم أداء المعلم في أربع وضعيات تعليمية هي: وضعية الانطلاق ثلاثة بنود، وضعية بناء التعلمات ثمانية بنود، وضعية الاستثمار والتوظيف ثلاثة بنود، الوضعية الإدماجية ثلاثة. وقد استخدمت الباحثة طريقة التكرار المئوي المناسب لمعالجة بيانات الدراسة. وطبقت الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة اختيرت بطريقة عرضية، مثلت (4) معلمين تمت

ملاحظة أدائهم في (6) مواد دراسية (الرياضيات، القراءة، التاريخ، التربية الاسلامية، الفرنسية، التربية العلمية)، واستُخدم المنهج الوصفي. وقد كشفت النتائج بأن مستوى توظيف المعلم للتقويم في كل الوضعيات التعليمية مثّل نسبة ضئيلة (ضعيفة). وفُسّر هذا بافتقار المعلم للتكوين بمقتضيات التدريس بالكفايات، وافتقاره للتكوين الديداكتيكي والنفسي والبيداغوجي.

- **دراسة البشير وبرهم(2012) بعنوان: "استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن". مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين.**

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، واتبع الباحثان المنهج الكمي والنوعي، وتم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، ولاختيار أفراد الدراسة تم اختيار عشر مدارس وفق الطريقة العشوائية البسيطة، ووزعت(100) استبانة على عينة الدراسة في المدارس العشرة استرجعت منها (86) استبانة وبذلك بلغت عينة الدراسة (86) معلماً ومعلمة. كما تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلما ومعلمة من كلا التخصصين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من عينة الدراسة. وقام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معادلة كرونباخ الفا، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية، واختبار بنفروني للمقارنات البعدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

- **دراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) بعنوان: "درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، المملكة العربية السعودية.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة(الخامس–السادس–السابع) لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة تكونت من جزأين اشتمل الجزء الأول على معلومات خاصة بالمعلم وتتمثل في الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، أما الجزء الثاني فقد تكون من قائمة باستراتيجيات التقويم الواقعي شملت خمس استراتيجيات، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (112) معلما ومعلمة في مديرية تربية وتعليم إربد الأولى، واستخدم الباحثون أساليب إحصائية تمثلت في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد أظهرت النتائج

أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.138)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقا للترتيب الآتي: في المرتبة الأولى جاء مجال التقويم بالورقة والقلم ضمن درجة ممارسة كبيرة جدا، وفي المرتبة الثانية جاء مجال التقويم بالملاحظة ضمن درجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التقويم المعتمد على الأداء ضمن درجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال التقويم بالتواصل ضمن درجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال التقويم بمراجعة الذات ضمن درجة ممارسة ضعيفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا للخبرة.

- **دراسة حمزة وصومان(2012) بعنوان: "مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه". مجلة جامعة الخليل للبحوث، فلسطين.**

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. واعتمد الباحثان في تحليل نتائج الدراسة على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية، وتأتي الملاحظة المباشرة في مقدمة أدوات التقويم الواقعي(الحقيقي)، تليها الاختبارات التي تستخدم كذلك بشكل كبير أما المشروع والسجل القصصي فإن درجة استخدامهما قليلة. وجود اتجاهات إيجابية قوية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي، وظهرت 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 طوالبة واللبدي والعمري(2012) بعنوان: "درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، سوريا.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث، ودراسة تأثير متغيرات الجنس والتخصص والخبرة على درجة استخدام استراتيجيات التقويم الحديث، وقد تم لهذا الغرض إعداد أداة من(35) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت العينة من (1944) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الاستراتيجيات استخدامًا من قبل المعلمين في تقويم الطلاب هي استراتيجية التقويم بالملاحظة بدرجة استخدام

مرتفعة، تلتها استراتيجية التقويم بالقلم والورقة بدرجة استخدام متوسطة، فالتقويم بالأداء بدرجة استخدام متوسطة، ثم مراجعة الذات بدرجة استخدام متوسطة، وأخيرًا استراتيجية التقويم بالتواصل بدرجة استخدام متوسطة، أما فيما يتعلق بتأثير متغير الجنس على استخدام استراتيجيات التقويم البديل فقد أظهرت النتائج فروقًا دالة احصائيًا بين الذكور والاناث في درجة استخدام اثنتين من الاستراتيجيات هي التقويم بالملاحظة والتقويم بالتواصل ولقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أن معلمي الدراسات الاجتماعية أكثر استخدامًا لاستراتيجيات القلم والورقة واستراتيجيات التواصل، واستراتيجيات التقويم الذاتي من معلمي العلوم، أما فيما يتعلق بالخبرة فقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات كانوا أقل المعلمين استخدامًا لاستراتيجيات التقويم البديل.

- **دراسة الزعبي (2013) بعنوان: "درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني 2011/2012. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء؛ تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، هدف الجزءان الثاني والثالث من الاستبانة إلى درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، في حين بحث الجزء الرابع في أسباب استخدام وأسباب عدم استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب؛ كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام. كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج. كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.

• دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014) بعنوان: "اتجاهات معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية نحو معرفتهم ومهاراتهم في استخدام التقويم البديل". Canadian Center of Science and Education

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معرفة اتجاهات معلمات اللغة الانجليزية نحو استخدام التقويم البديل. تكونت عينة الدراسة من (335) معلمة طبق عليهن استبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يتصورن أنفسهن على معرفة ومهارة في استخدام التقويم البديل، مع أن بعضهن أشرن إلى حاجتهن للورش التدريبية على استخدام التقويم البديل، وأن المعلمات يفضلن استخدام التقويم التقليدي مقارنة مع التقويم البديل، وكانت اتجاهات المعلمات نحو التقويم البديل متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا تعزى للعمر والتخصص والخبرة التدريسية والمستوى التعليمي.

• دراسة خطوط (2015) بعنوان: "استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات". مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ج/قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

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 تطبيق هذه الاستراتيجيات. 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 والتي تكونت من (61) فقرة موزعة على محورين: المحور الأول يتعلق بواقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والذي بدوره مقسم إلى ثلاثة أقسام هي: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية، استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الملاحظة، استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم، والمحور الثاني ويتعلق بالصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم وهو مقسم إلى خمسة أقسام وهي: نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح، طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد، طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد. وتمثلت الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في: التكرارات، والنسب المئوية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الأساتذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصيلية في عملية

التقويم مع اعتماد البعض منهم على استراتيجية الملاحظة، بينما وجدنا أن غالبيتهم لا يستخدمون الوضعيات التقويمية أثناء عملية التقويم، ويواجه الأساتذة 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) بعنوان: "معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة". دراسات، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن.**

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. وقد تألف مجتمع الدراسة من(140) معلماً ومعلمةً، 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. وقام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معادلة كرونباخ الفا وطريقة الاختبار واعادة الاختبار، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، اختبار(ت) وتحليل التباين المتعدد لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية. 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، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مُعيقات التقويم الواقعي تعزى للنوع الاجتماعي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي لصالح المعلمات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مُعيقات التقويم الواقعي تعزى إلى المرحلة الدراسية في مجالي الطلبة والمقرر الدراسي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات أو التفاعلات بينها.

- **دراسة الاصقة والدولات(2016) بعنوان: "درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية". دراسات، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي شملت معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدارس منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2012-2011) البالغ عددهن (280) معلمة، تكونت من جزأين الأول: يقيس الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة والثاني: يتكون من(19) أسلوبا من أساليب التقويم البديل لقياس درجة استخدام معلمات العلوم للتقويم البديل، وقد تم تحكيمها وهي تتمتع بصدق وثبات مناسبين لهذه الدراسة. من أجل معالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي. وقد بينت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغيري الخبرة الوظيفية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

- **دراسة الجعافرة (2016) بعنوان: "درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة". مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر.**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة، والتعرف على الفروق في درجة الممارسة تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي، ومديرية التربية. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلما ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت استبانة مكونة من (32) فقرة موزعة على ستة مجالات: استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء، واستراتيجية التقويم المعتمدة على التواصل، واستراتيجية التقويم المعتمدة على الملاحظة، واستراتيجية التقويم المعتمدة على مراجعة الذات، واستراتيجية التقويم المعتمدة على القلم والورقة، وأدوات التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات الكلية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي(3.30) وعلى مستوى المجالات حصل مجال استراتيجية التقويم المعتمدة على الملاحظة، واستراتيجية التقويم المعتمدة على القلم والورقة على درجة ممارسة عالية، في حين حصلت المجالات الأربعة الأخرى على درجة ممارسة متوسطة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، ومديرية التربية والتعليم.

• دراسة الحجيلي (2016) بعنوان: درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. مجلة العلوم التربوية، مصر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة رضا واستخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومعيقات استخدامها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (2617) معلما ومعلمة بمناطق المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين هما الاستبانة والمكونة من ثلاث محاور: درجة الرضا (30) فقرة، درجة الاستخدام (52) فقرة، المعيقات (30) فقرة، وبطاقة ملاحظة اشتملت على محور درجة الاستخدام وتم تطبيقها على عينة مكونة من (45) معلما ومعلمة. وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في: التكرارات وانسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، ومعادلة ألفا كرونباخ للثبات. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن درجة رضا المعلمين عن استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة. وأن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة ووفق الترتيب التالي: تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء القائم على الاختبارات، التقويم القائم على أداء المتعلم، تقويم الأداء القائم على ذاتية الطالب، تقويم الأداء القائم على ملفات الأعمال، تقويم الأداء القائم على الأقران، تقويم الأداء القائم على المقابلة، تقويم الأداء القائم على خرائط المفاهيم. وأن واقع الاستخدام حسب بطاقة الملاحظة جاء بدرجة متوسطة، وكانت وفق الترتيب التالي: تقويم الأداء القائم على ملفات الأعمال، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء القائم على الأقران، تقويم الأداء القائم على الاختبارات، تقويم الأداء القائم على المقابلة، تقويم الأداء القائم على ذاتية الطالب، التقويم القائم على أداء المتعلم، تقويم الأداء القائم على خرائط المفاهيم. وأن معيقات استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وكانت المعيقات وفق الترتيب التالي: معيقات استخدام التقويم البديل من قبل المعلم، معيقات استخدام التقويم البديل من قبل إدارة المدرسة، معيقات استخدام التقويم البديل من قبل المشرف التربوي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في استجابة عينة الدراسة لدرجة رضا المعلمين وواقع استخدامهم لأساليب التقويم البديل، وكذلك معيقات الاستخدام في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة لهذا المحور:

تناولت الدراسات السابقة الواردة في هذا المحور واقع التقويم المستمر بمسمياته المختلفة، والصعوبات والمشكلات التي تعترض تطبيقه في الميدان، وكيفية علاج هذه الصعوبات والمشكلات، وطبقت الدراسات السابقة الواردة في هذا المحور في مراحل دراسية مختلفة، حيث طبقت في المرحلة الابتدائية كدراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014)، وطبقت في المرحلة المتوسطة كدراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010)، ودراسة البشير وبرهم(2012)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، حيث تتفق مع الدراسة الحالية، وطبقت في المرحلة الثانوية كدراسة راشد الدوسري(2004)، ودراسة يلدرم Yildirim (2004)، ودراسة وات Watt (2005)، ودراسة تشينغ Cheng (2006)، ودراسة خطوط (2015)، أما دراسة الدامخي (2012) فقد طبقت في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. واتبعت أغلب دراسات هذا المحور المنهج الوصفي باعتباره أنسب منهج لهذا النوع من الدراسات، كدراسة ودراسة وات Watt (2005)، ودراسة تشينغ Cheng (2006)، ودراسة حمزة وصومان(2012)، ودراسة خطوط (2015)، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة الثوابية والسعودي(2016)، ودراسة الجعافرة (2016)، ودراسة الحجيلي (2016)، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية. وتم تطبيق التقويم المستمر في مواد وتخصصات مختلفة، حيث طبقت دراسة يلدرم Yildirim (2004)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) على مواد الدراسات الاجتماعية، وطبقت دراسة وات Watt (2005)، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة خطوط (2015) على مادة الرياضيات، وطبقت دراسة تشينغ Cheng (2006)، ودراسة الاصقة والدولات(2016) على مادة العلوم، وطبقت دراسة البشير وبرهم(2012) على مادتي الرياضيات واللغة العربية، وطبقت دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014) على مادة الإنجليزية، وطبقت دراسة الثوابية والسعودي(2016) على مادة التربية الإسلامية، بينما طبقت الدراسات المتبقية على مجموعة من المواد والتخصصات، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية. واختلفت دراسات هذا المحور من حيث العينة المستخدمة، حيث أجريت أغلب دراسات هذا المحور على عينة من المعلمين كدراسة راشد الدوسري(2004)، ودراسة وات Watt (2005)، ودراسة تشينغ Cheng (2006)، ودراسة الدامخي (2012)، ودراسة البشير وبرهم(2012)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة حمزة وصومان(2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012)، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة خطوط (2015)، ودراسة الثوابية والسعودي(2016)، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، ودراسة الجعافرة (2016)، ودراسة الحجيلي (2016)، في حين أجريت دراسة عبد الرحيم والغافري (2011) على عينة من المعلمين والمشرفين التربويين، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية، وأجريت دراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) على عينة المشرفين التربويين، وأجريت دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) على عينة من المعلمين والمشرفين والمديرين، وأجريت دراسة يلدرم Yildirim (2004) على عينة من المعلمين والطلبة. واستخدمت أغلب

الدراسات الاستبيان كأداة لجمع البيانات، كدراسة راشد الدوسري(2004)، ودراسة وات Watt (2005)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010)، ودراسة حمزة وصومان(2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012)، ودراسة الزعبي (2013)، دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014)، ودراسة خطوط (2015)، واتفقت في ذلك مع الدراسة الحالية، في حين استخدمت دراسة تشينغ Cheng (2006) المقابلة، واستخدمت دراسة الدامخي (2012) شبكة الملاحظة، واستخدمت دراسة البشير وبرهم(2012) الاستبيان والمقابلة، واستخدمت دراسة الحجيلي (2016) الاستبانة وبطاقة الملاحظة. واتفقت الدراسة الحالية مع معظم دراسات هذا المحور في استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين، ومعامل ألفا كرونباخ، كدراسة البشير وبرهم(2012)، ودراسة الثوابية والسعودي(2016)، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، دراسة الحجيلي (2016). وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها دراسات هذا المحور أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم المستمر (الواقعي) جاءت بدرجة متوسطة، وأن تركيز المعلمين على طرائق التقويم التقليدية المتمثلة في استراتيجية الورقة والقلم أكثر من أدوات التقويم المستمر (البديل)، وأن أكبر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيقهم للتقويم المستمر هي كثرة أعداد الطلبة في الصف، ونقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم، وضيق وقت الحصة الدراسية، أن أكثر معيقات استخدام التقويم البديل هي المعيقات المتعلقة بالمعلم.

7. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن الباحث استفاد من هذه الدراسات في مجموعة من الجوانب أهمها: اختيار المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي، اختيار أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبيان، تحديد عينة الدراسة وطريقة اختيارها، كما استفاد من الإطار النظري للتقويم المستمر بمختلف مسمياته، حيث يمثل الحلقة الأهم من حلقات العملية التعليمية التعلمية، وأحد الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي، كما تميزت الدراسة الحالية بشمولها لمجموعة من المواد الدراسية، ولم تقتصر على مادة دراسية واحدة أو اثنتين كبعض الدراسات السابقة، كما تميزت بإجرائها في المرحلة المتوسطة، بينما أغلب الدراسات السابقة تم إجرائها في المرحلة الابتدائية أو الثانوية. كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد وبناء إطار نظري يتعلق بمتغيرات الدراسة، وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة تساؤلاتها، واختيار الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، كما تمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

. تمهيد

1. مفهوم التقويم التربوي
2. العلاقة بين التقويم والمصطلحات المرتبطة به
3. مراحل تطور التقويم التربوي
4. أهمية التقويم التربوي
5. أهداف التقويم التربوي
6. وظائف التقويم التربوي
7. خصائص التقويم التربوي
8. أنواع التقويم التربوي
9. خطوات التقويم التربوي
10. مجالات التقويم التربوي

. خلاصة الفصل

تمهيد:

يحتل التقويم التربوي مكانة هامة في العملية التربوية، فهو يمثل العنصر الأساسي من عناصر المنهاج؛ والمتمثلة في الأهداف التعليمية، والمحتوى، والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، بحيث يتداخل مع هذه العناصر ويتفاعل معها ليشكل إطارًا مرجعيًا لكل عمليات التحسين والتطوير، أو الإصلاح والتعديل، أو التحديث والتغيير فيها. ومن هنا، فإن التقويم التربوي يساعدنا في الارتقاء بمستوى أداء المعلم والمتعلم؛ لكونه يكشف لنا من جهة عن نقاط القوة والتميز في أدائهما؛ ومن جهة أخرى يكشف لنا عن نقاط الضعف والقصور لديها، ومن ثم السعي للقيام بالتصحيحات والتعديلات اللازمة كي نصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة. إضافة إلى ما يقدمه التقويم التربوي من تغذية راجعة تساعدنا في تطوير المناهج والبيئة التعليمية بما يكفل الرفع من مردود المنظومة التربوية. كما يعتبر التقويم التربوي وسيلة لاتخاذ القرارات وأداة للتسيير الوظيفي، إضافة إلى أنه يمثل ثقافة يجب تنميتها لدى المهتمين بالشأن التربوي، وإدراجها ضمن حركية شاملة ومستمرة لإحداث تغيير نوعي هادف؛ لتحسين وترقية المنظومة التربوية.

1. مفهوم التقويم التربوي:

جاء في لسان العرب: قوّم السلعة واستقامها أي قدّرها، يقال استقمتُ المتاع، أي قوّمته، والاستقامة: التقويم، وفي الحديث: قالوا: يا رسول الله لو قوّمت لنا، فقال: الله هو المقوِّم، أي لو سعّرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها (ابن منظور، ب ت، ص.3783).

وجاء في المعجم الوسيط قوّم المعوج أي عدّله وأزال عوجه، وقوّم السلعة سعّرها وثمّنها، وقوّموا الشيء فيما بينهم أي قدّروا ثمنه، وتقوّم الشيء أي تعدّل واستوى أو تبينت قيمته (مجمع اللغة العربية، 2004، ص.768).

وذكر أبو لبدة (1985، ص.61) أن التقويم لغويًا 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".

أما من حيث المعنى الاصطلاحي فقد وردت الكثير من التعاريف لمصطلح التقويم التربوي في أدبيات القياس والتقويم نورد بعضًا منها فيما يلي:

عرفه جرونلند (Gronlund, 1985, p.5) بأنه: "عملية تنظيمية لجمع وتحليل وتفسير المعلومات؛ وذلك لتحقيق الطلاب للأهداف التدريسية".

وعرفه أرندز (Arends, 1999, p.199) بأنه: "عملية إصدار أحكام، أو تحديد قيمة، أو تقرير كفاءة".

وعرف بأنه: "أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ، وبنجاعة الطرق والبرامج، وكذا السندات التعليمية المستعملة في ذلك. وهو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل والوسائل". (وزارة التربية الوطنية، 1998)

كما عرفه كل من الزيود وعليان (1998، ص.13) بأنه: "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، أي معرفة مدى تحقق التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها".

أما صبري والرافعي (2008، ص.18) فعرّفاه بأنه: "عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".

وأشار عقل (2001، ص.42) إلى أنه هو: "العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص".

وعرفه حبيب (2002، ص.9) أنه: "عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير، إنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف ومعايير محددة".

ورأى كل من الوكيل والمفتي (2007، ص.162) بأنه: "هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة، لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهاج، وكذلك نقاط القوة والضعف، حتى يمكن البلوغ إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وذلك في أفضل صورة ممكنة".

كما عرّفه دليل تقويم المتعلم بأنه:

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)

من التعاريف السابقة يمكن أن نخلص إلى مايلي:

- التقويم التربوي عملية منهجية منظمة وليست عشوائية لأنها تقوم على معايير ومحكات محددة لتقدير قيمة الشيء المقوم.
- التقويم التربوي عملية هادفة لأنها ترمى إلى تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية التي سبق تحديدها قبل بداية عملية التقويم.
- التقويم التربوي عملية تشخيصية علاجية ووقائية لأنها تقوم على إصدار أحكام وأخذ قرارات وإجراءات لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.
- التقويم التربوي عملية شاملة لأنها تتسع لجميع مكونات المنظومة التربوية من مدخلات وعمليات ومخرجات.
- التقويم التربوي عملية واقعية قيمية لأنها تحكم على الأهداف من حيث قيمتها، ومدى صدقها ومدى قبولها في الواقع، أو من حيث أنها أهداف خيالية يصعب تحقيقها، وبالتالي يتم تعديلها أو تغييرها.
- التقويم التربوي عملية مستمرة لأنها تصاحب العملية التربوية في جميع مراحلها؛ ومن بدايتها إلى نهايتها، ولا تكون في نهايتها فقط.

ويمكن تعريف التقويم التربوي بأنه عملية تربوية هادفة ومنظّمة، يتم خلالها جمع بيانات كمية ومعلومات نوعية عن تعلمات التلاميذ؛ باستخدام أدوات متنوعة، بهدف إصدار أحكام على درجة اكتسابهم للكفاءات المقررة في المنهاج، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنهم، تساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية.

2. العلاقة بين التقويم والمصطلحات المرتبطة به:

كثيرا ما يُلاحظ عند تناول موضوع التقويم التربوي أن هناك مجموعة من المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالتقويم، كالتقييم والقياس، ولا شك أن هناك من يخلط بين هذه المصطلحات، لذلك وجب فك هذا الالتباس، وتوضيح دلالة هذه المصطلحات.

1.2. القياس وعلاقته بالتقويم والفرق بينهما:

عرّف القياس لغة حسب ملحم (2005، ص 92): من قاسَ بمعنى قدّرَ، نقول قاسَ الشيءَ بِغيرِهِ أو على غيره أي قدّرهُ على مِثالِهِ.

وعرف ستيفنز Stevens (كما ورد في عودة، 2002، ص.14) القياس بمفهومه الواسع على أنه: "العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد حسب شروط أو قواعد محددة".

وعرف الدريج (1991، ص.22) القياس في علم النفس والتربية بأنه: "عملية تحديد قيم رقمية لأشياء أو موضوعات تبعا لقواعد معينة متفق عليها بين العاملين في ميدان القياس".

وذكر إبراهيم الدوسري (2000، ص.37) بأنه: " تلك العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام أو توظيفها لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين".

كما رأى علام (2000، ص.15) بأن القياس: " تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص وسمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا، وهذا يعني أن القياس التربوي والنفسي يُعْنى بتكميم خصائص أو سمات الأفراد، حيث أننا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم، وإنما نقيس خصائصهم أو سماتهم".

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نستخلص بأن القياس هو تقدير كمي لخصائص وسمات الأفراد والأشياء بأرقام وفق معايير ومؤشرات محددة ومضبوطة سلفا بشكل جيد، وذلك بناءً على مقولة ثورندايك "Thorndike" المشهورة " بأن كل ما يوجد في العالم يوجد بمقدار، وكل ما هو موجود بمقدار يمكن قياسه". فعملية القياس هي تعبير كمي بطريقة غير مباشرة عن الظواهر والسمات المجردة كالأداء، والذكاء، وغيرهما من الظواهر النفسية والتربوية، بمعنى قياس المؤشرات الدالة على هذه الظاهرة أو السمة، وليس قياس الظاهرة في ذاتها، فالأداء –كمثال–يستدل عليه من خلال استجابة الفرد لبنود اختبار أو مقياس معد لهذا الغرض، والنتيجة المتحصل عليها بناء على ذلك تسمى نتيجة القياس، والتي تمثل – في الغالب–الدرجة التي يحصل عليها الفرد في هذا الاختبار أو المقياس.

والعلاقة التي تربط القياس بالتقويم يمكن إيضاحها من خلال المثال التالي: عند قياس تحصيل تلميذ معين في مادة دراسية معينة، فإننا نضع –في الغالب–اختبارا نقيس به التحصيل في هذه المادة، وبعد تطبيق هذا الاختبار نحصل على درجة أو تقدير لتحصيل التلميذ، وبهذا تنتهي عملية القياس. أما عملية التقويم فتستمر بعد ذلك لتبحث عن دلالة هذه الدرجة أو هذا التقدير بالنسبة للأهداف التي أجريت من أجلها عملية القياس، ولا تقف عملية التقويم عند هذا الحد، بل تبحث في فاعلية البيانات التي تم الحصول عليها من خلال عملية القياس في تحقيق أهداف هذه المادة الدراسية، كما تشمل عملية التقويم أيضًا البحث عن العوامل التي أدت إلى حصول التلميذ على هذه الدرجة أو هذا التقدير، فإن كانت عوامل ايجابية نعمل على تحسينها وتطويرها، وإن كانت عوامل سلبية نعمل على إصلاحها أو تغييرها،

وهكذا فإن مفهوم التقويم أعم وأشـــمل من مفهوم القياس، وأن القياس ســـابق للتقويم، ويمثل جزء منه ووسيلة من وسائله، وليس مرادفا له.

ويمكن توضـــيح الفرق بين التقويم والقياس في مجموعة من النقاط أشـــار إليها كل من يحي والمنوفي (1998، ص.225) كمايلي:

- يركز القياس على جانب واحد فقط من مجالات التعليم بمعنى أنه جزئي، بينما التقويم يتضـــمن جميع جوانب التعليم بمعنى أنه شامل.
- يهدف القياس إلى تقدير القيمة وإصـــدار الحكم، بينما يهدف التقويم إلى أبعد من ذلك وهو التشخيص والعلاج.
- يهتم القياس بالجانب الكمي، ويهتم التقويم بالجانب العام كمًا وكيفًا.
- القياس وسيلة من وسائل التقويم وليس صنوًا أو مرادفًا له.

وذكر أبو جلالة (1999، ص 21) بعض الفروق بين التقويم والقياس نوجزها في النقاط التالية:

- يهتم القياس بالصورة الكمية أي أنه يقف عند مجرد التقدير الكمي أو الوصفي للحالة، في حين لا يقتصر التقويم على التحديد الكمي للحالة بل أعم من ذلك، حيث يذهب للحكم على قيمة الصفات المقاسة بأنها جيدة أو ضعيفة، والهدف من ذلك التحقق من أن الخاصية المقاسة تنبئ بالنجاح أو تكشف عن الحاجة إلى علاج الحالة.
- عملية القياس سابقة لعملية التقويم، فمثلا يمكن التنبؤ بنجاح مجموعة من الطلاب عن طريق إجراء اختبارًا تحصـيليًا لهم، ونقيس بذلك ما نريد قياســه، ثم تجرى عملية التقويم لإعطاء نتائج هذا الاختبار وبذلك يمكننا التنبؤ بنجاحهم إذا اقتربت الخاصية المقاسة من الهدف المحدد.
- يتضـمن القياس اهتماما بالوسـائل دون الاهتمام بقيمة ما يوصـف، في حين يهتم التقويم بالمعايير ومدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها وتتبع أثرها.

2.2. التقييم وعلاقته بالتقويم والفرق بينهما:

التقييم هو تحديد قيمة الشـــيء ومرادفها في العربية "التقدير" وهو مشـــتق من فعل "قدر" أي بين مقداره وجودته. والتقييم هو "عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أي ينطوي على شق تشخيصي فقط". (صبري والرافعي، 2008، ص.22)

ومن التعاريف الشـــهيرة للتقييم في ميدان التربية ما أورده أســـطوفي Astofi (ورد في إلمام، 2004، ص.9) أنه: "مجموعة الإجراءات التي يستخدمها المدرس لتحديد التطور الحاصل لدى المتعلمين مقارنة بالأهداف المسطرة، وذلك قصد تشخيص الصعوبات".

كما عرفه ثورندايك وهيجن Thorndike & Hagan على أنه وصـف شـيء ما ثم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف. وعرفه داوني Downie بأنه إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت ســـلفا. أما جرونلند Groulund فيرى أن التقييم عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضـــمن وضـــع كميا وكيفيا، بالإضـــافة للحكم على القيمة. أما ســـتانلي Stanley فعرفه على أنه عمليات تلخيصية إلى وضعية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ وترفيعهم (ورد في أبو لبدة، 1985، ص.63).

ومن خلال التعاريف الســـابقة يمكن ملاحظة التقارب الشـــديد بين مصـــطلحي التقييم والتقويم، وصـــعوبة التفريق والفصـــل بينهما، لذلك يرى عودة (2002، ص.26) أنه لا بأس من إجازة اســـتخدام التقييم والتقويم كمصطلحين مترادفين أو شبه مترادفين.

وأشار أبو لبدة (1985، ص.61) بقوله:

لدينا كلمتان تفيدان قيمة الشـيء هما تقويم، وتقييم. والأولى صـحيحة لغويا وأعم ويراد بهما معان عدة؛ فهي تعني بيان قيمة الشـــيء، وتعني كذلك تعديل أو تصـــحيح ما اعوج، فإذا كان يراد به بيان قيمة تحصـيل الطالب، أو مدى تحقيقه لأهداف التربية فهو تقييم، إذا أريد به تصـحيح تعلم الطالب؛ أي تخليص تعلمه من نقاط الضعف في تحصيله فهو تقويم.

ورأى كل من أبو حطب وعثمان وصادق (2008، ص.18) رأيا في ذلك يقول:

أنـه توجد في اللغة العربية كلمتان فصـــيحتان تحل مشـــكلة التداخل في المعنى والخلط في الاسـتخدام، فالكلمة الأجنبية valuation يمكن ترجمتها إلى الكلمة العربية تقييم والكلمة الأجنبية Evaluation يمكن ترجمتها إلى الكلمة العربية تقويم. فكلمة تقييم لا يتجاوز معناها تحديد القيمة أو القدر، كما أنها ترتبط بذاتية المقدر، بينما كلمة تقويم تتضـــمن معنى التعديل والتحســـين والتطوير وتتسم بالموضوعية.

ومما سـبق يمكن القول إن التقييم عملية تالية للقياس ومترتبة عنه، وجزء من التقويم وسـابق له، فهو مرحلة وسطى بين القياس والتقويم، كما أن التقييم عملية مقتصرة على مجرد إصدار حكم لتحديد قيمة الظاهرة وتثمينها، بينما التقويم عملية تشـــمل التقييم إضـــافة إلى ذلك تحديد مواطن القوة والعمل على تعزيزها، وتحديد مواطن الضـــعف والقصـــور والعمل على علاجها. فالتقويم هو عملية تحســـين وتعديل وتطوير.

ولقد أوضح بالونبا وبانتا(Palonpa & Banta, 1999, p. 25) الفروق والاختلافات بين عملتي التقييم والتقويم نورد أهمها على النحو التالي:

- تهدف عملية التقييم للارتقاء بجودة الأداء في المستقبل، بينما تهدف عملية التقويم للوقوف على جودة الأداء في الوقت الحاضر.
- يستفيد من عملية التقييم الخاضعون للتقييم، بينما يستفيد من عملية التقويم العملاء وأصحاب المصالح.
- ترتكز التغذية الراجعة في عملية التقييم على نقاط القوة والضعف في الأداء، بينما ترتكز التغذية الراجعة في عملية التقويم على مستوى الجودة المطلوبة في ضوء مجموعة من المعايير المقننة.
- يستفاد من عملية التقييم في تحسين وتطوير مستويات الأداء، بينما يستفاد من عملية التقويم في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

ورأى الباحث أن المصطلحات الثلاثة رغم اختلافها عن بعضها البعض في المدلول، إلا أن العلاقة بينها تكاملية وثيقة، إذ لا يمكن القيام بعملية التقويم دون أن تسبقه عملتي قياس وتقييم، كما أن علاقة القياس والتقييم بالتقويم هي علاقة الجزء بالكل، فمصطلح التقويم يشمل مصطلحي القياس والتقييم.

3. مراحل تطور التقويم التربوي:

إن فكرة التقويم قديمة قدم الإنسان نفسِه، ويعود ظهور عملية التقويم إلى أقدم العصور البشرية، ويمتد ذلك إلى عصور ما قبل التاريخ، إذ كان الإنسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته (الغريب، 1996، ص.12). فقد قام الصينيون منذ العصور القديمة ولأول مرة باستخدام نظام الاختبارات التنافسية عام 2200 قبل الميلاد، وكان إمبراطور الصين يعمل على تطبيق الاختبارات مرة كل ثلاث سنوات لموظفيه للتأكد من مدى لياقتهم وشجاعتهم. (إسماعيل ورضوان، 1994، ص.17). وتميزت الامتحانات الصينية بصعوبتها وقسوتها الشديدة الشبيهة بالإشغال الشاقة.

واستخدم الإغريق الاختبارات للسيطرة على المهارات البدنية والعقلية، وكانت شديدة الصعوبة القسوة، حيث كان يقوم بها المعلمون أمثال سقراط وأفلاطون وغيرهما، وشملت مواضيع عديدة كالفلسفة، والخطابة، والجغرافيا، والسباحة، بغية تعليم أفراد الشعب الحكمة، ويتم تقويم ذلك بطريقة لفظية حوارية كجزء لا يتجزأ من عملية التعليم. (حمدان ،1985؛ والصراف، 2002). وأما العرب فقد اعتمدوا أساسا على التسميع والأسئلة الشفهية، باستثناء الخط والكتابة فإنهم اعتمدوا على الممارسة اليدوية، أما الشعراء فكان غالبا ما يتم تقويم قصائدهم في الأسواق الأدبية الخاصة كسوق عكاظ وغيره (سعيد وعبد الخالق، 2001، ص.149). وأما التقويم في العصر الإسلامي فكان يعتمد على ما يُعرف بالإجازة العلمية

المكتوبة عند علماء الحديث في بداية القرن الرابع الهجري، ثم شمل مختلف العلوم كالطب والأدب والنحو وغيرها.

ويرجع تاريخ استخدام الاختبارات الشفهية في أوروبا إلى القرن الثالث عشر الميلادي، حيث استخدمت بعض جامعاتها في عام 1219م الاختبارات الشفهية كوسيلة لتقويم طلبتها، وفي عام 1500م استخدمت الاختبارات التحريرية في بعض الجامعات الأوروبية عندما أصبح الحصول على الورق الرخيص ممكنا (الصراف، 2002).

ولم تظهر مكانة التقويم التربوي والإصلاحات الخاصة به إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوربا، وبتطور الأنظمة التربوية الأوربية تطور مفهوم التقويم تطورا ملحوظا في بداية القرن التاسع عشر، حيث أصبح يستخدم في الحكم على الخبرات السابقة، وطرق وأساليب التعلم، والوسائل المعتمدة في عملية التدريس. (منسي، 1998، ص.14)

ويمكن تمييز ست مراحل لتطور التقويم التربوي في العصر الحديث بداية من عام 1800م وصولا إلى وقتنا الحالي وفقا لما أورده (منسي، 2000، ص ص .9-11؛ والعجيلي، 2004، ص.6) على النحو التالي:

1.3. مرحلة الإصلاح من سنة 1800م إلى سنة 1900م:

اتسمت هذه المرحلة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كاختبارات الذكاء والسلوك، وتطبيقها في الميدان التربوي لحل بعض المشكلات التربوية، كماد شهدت هذه المرحلة ظهور فكرة التربية التجريبية، وبداية استخدام علم أصول التدريس وتجريبه، حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات التدريس.

2.3. مرحلة ازدهار الاختبارات: من سنة 1900م إلى سنة 1930م:

تميزت هذه المرحلة بجهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي، حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، كما تميزت بالاهتمام بالقياس الموضوعي وتطبيق الاختبارات الموضوعية في المؤسسات التعليمية، وكان روبرت ثورنديك Robert Thorndike أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه المرحلة، فقد جعل للاختبارات فائدة علمية كبيرة، حيث اعتبر درجاتها عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي المتعلق بالنجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى منه، والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

3.3. مرحلة التقويم التربوي من سنة 1930م إلى سنة 1945م:

ارتبطت هذه المرحلة بأعمال العالم رالف تايلور Ralph Tyler الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تايلور في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركز اهتمامه على الأهـــداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية، وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد أدى هذا الاتجـاه إلى ظهور مـا يسـمى بالتقويم محـكي المرجع، وقد سـاعدت أعمال تايلور المختصـين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

4.3. مرحلة الاستقرار من سنة 1946م إلى سنة 1957م:

شـهدت هذه الفترة اسـتخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحـدة الأمريكيـة، كمـا أدخلـت مقررات التـقويم والقيـاس التـربـوي ضـــــــمن مناهج كليات إعداد المعلمين، بحيث أصبحت هذه المقررات أساســية لهــذه الكليات. وقد تطورت عملية بنـاء الاختـبـارات النـفسـيـة والـتـربـويـة فـي هـــــذه الـفـتـــــرة، واعـتـــــبـرت الاختبارات والمقاييس النفســية والتربوية عناصـــر أســاســية في بناء النظم التعليمية والتربويـــــة الجديدة وفي بناء المناهج المدرســية، حتى أصـــبح التقويم التربوي واحدا من أهـــــم المتطلبـــــات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5.3. مرحلة التوسع من سنة 1958م إلى سنة 1972م:

شهدت هذه المرحلة ازدياد التركيز على التقويم التشخيصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، وتميزت هذه المرحلة بتوسع التطبيقات التربوية لبرامج التقويم التربوي والاختبارات المطورة، وتوسيع نماذج التقويم المسماة نماذج تحقيق الغايات التعليمية، ومنها نموذج تايلور، وهذا أدى فيما بعد إلى ظهور نماذج التقويم متعددة العوامل وتطبيقها؛ مثل نماذج تقويم الجودة، ونماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والـــنـــظـــم الـــتـــعـــلـــيـــمـــيـــة عـــلـــــــــى حد سواء، وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لتايلور.

6.3. مرحلة التخصص من سنة 1973م وحتى الآن:

برز التقويم التربـــوي في هذه المرحلة كتخصـــص دراسي مستقل بذاته، وقد تميزت هذه المرحلة بوجود متخصصين في التقـويم التربـوي، كما تميزت هذه المرحلة بالاعتراف بأهمية التقويم المعتمد على النماذج متعددة العوامل، وتعزز دور التقويم في تخطيط المشـــروعات التربوية المهمة ذات الأهداف

التطويرية للتعليم من حيث محتوياته، وأهدافه، وسياساته. وازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بالتقويم التربوي وتفعيل دوره في التخطـــيط لهذه الإصلاحات، وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغيير التربوي المنشود.

4. أهمية التقويم التربوي:

يمثل التقويم التربوي جزءا أساسيا من العملية التربوية، وهو الأسلوب العلمي الأمثل الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي، واختبار مدى كفاءة وفاعلية الوسائل والأساليب والطرائق المستعملة في العملية التربوية، والاستفادة من ذلك في تعديل وتصحيح المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف المسطرة على أحســـن وجه ممكن. ولئِن كان التقويم أمرا حتميا في جميع مجالات الحياة، فإن أهميته تتزايد في المجال التربوي لأسباب متعددة منها: تزايد أهمية التربية ذاتها، وتحسين العائد والناتج في المجال التربوي، وتطور أساليب القياس، وملاحقة التقدم المعاصر في التربية. (سرحان، 1985، ص.115)

ورأى أبو لبدة (1996، ص.68) أن للتقويم أهمية في العملية التعليمية التعلمية من خلال المهام التي يؤديها والمتمثلة في النقاط التالية:

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة؛
- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي والبرامج؛
- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت دون سند من بحث أو علم وتجريب؛
- الاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ؛
- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر.

ولخص كل من سيد وسالم (2003، ص.33) أهمية التقويم في العملية التربوية بصفة عامة في مايلي:

- التعرف على مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرجوة، وهذا هو الهدف الرئيسي لعملية التقويم فهي تبين اتجاه نمو التلاميذ ومداه، واستخدامه لطرائق التدريس التعليمية والأنشطة وأدوات التقويم؛
- يشخص التقويم ما يصادفه التلميذ، وما يصادفه المعلم، وما تصادفه المدرسة من صعوبات؛
- يترتب على هذا التشخيص العمل على تحسين عملية التعلم، فتعمل المدرسة على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ، وتعديل أساليب التدريس وتنقيح المناهج؛

- يحفز التلاميذ على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في المواقف التعليمية المختلفة، واكتشاف نقاط الضعف لديهم والعمل على تلافيها.
- يمثل مجال يمكن أن يتدرب فيه التلميذ على تقويم الأمور، والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهه وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بصفة عامة؛
- يكشف عن فاعلية الجهاز التربوي أو مختلف الدوائر والأقسام والبرامج التربوية.

وذكر كل من هندي وعليان (1999، ص.132) مجموعة من الأمور تتعلق بتقويم التلاميذ يجب الاهتمام بها نظرا للفوائد الكثيرة التي تجنى من ورائها أبرزها مايلي:

- تقدير مدى فاعلية التعلم، والمساعدة على اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية العمل التربوي والعملية التربوية؛
- التعرف على الكثير من نواحي القوة والضعف في المنهاج؛
- التعرف على نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرات وكتابة التقارير عن التلاميذ؛
- تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد، ويسهل عملية التعليم والتعلم؛
- التعرف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، مما يساعد على اقتراح الحلول المناسبة لها.

5. أهداف التقويم التربوي:

إن عملية التقويم ليست غايةً في ذاتها، وإنما هي وسيلة لبلوغ غاية تتمثل في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وعليه فإن تحسين عملتي التعليم والتعلم هو الهدف الأسمى لعملية التقويم، فنحن نقوِّم أداء التلاميذ بهدف الكشف عن نقاط القوة وتعزيزها، والوقوف على نقاط الضعف وعلاجها، وليس الهدف من التقويم بأي حال من الأحوال مجرد تحديد مستوى التلميذ. ويقصد بتحسين عملتي التعليم والتعلم الوصول إلى تحقيق الكفاءات وإتقان المهارات المقررة في المنهاج. لذلك فإن التقويم التربوي عملية منظمة وشاملة ومستمرة، تتميز بإصدار حكم على ما تم انجازه من قِبل المتعلم بهدف العلاج والتطوير والتحسين.

وذكر سيد وسالم (2003، ص.133) مجموعة من الأغراض والأهداف التي يحققها التقويم التربوي تخص كل من التلميذ، والأستاذ، والمنهاج الدراسي، والمسؤولين وأولياء الأمور هي كمايلي:

أولا: أهداف التقويم بالنسبة للتلميذ:

تساعده في:

- معرفة مدى تقدمه نحو الأهداف وتحديد نقاط ضعفه.
- حل ما يواجهه في عملية التعلم من مشكلات اجتماعية أو نفسيه أو دراسية؛
- اختيار نوع الدراسة المناسبة ونوع المقررات التي تناسبه وفق قدراته وميوله ورغباته؛
- الكشف عن ميوله واتجاهاته ورغباته؛
- الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية من خلال التقويم الذاتي؛
- التنبؤ بنجاحه أو فشله في دراسة معينة أو في مرحلة لاحقة من خلال ما يتوافر عنه من معلومات كالتنبؤ بنجاحه في كلية الطب في ضوء نتائجه في الثانوية العامة؛
- تقديم تغذية راجعة مستمرة لكل متعلم.

ثانياً: أهداف التقويم بالنسبة للمدرس:

تساعده في:

- تحديد ما حققه من أهداف عامة وخاصة بالدرس الذي يؤديه؛
- تطوير أدائه بناء على نتائج التقويم السابقة للوصول إلى أفضل أداء ممكن، حيث أن التقويم عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية؛
- تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه وفي اتخاذ الإجراءات المناسبة للعلاج؛
- إعداد سجل لكل متعلم يستطيع من خلاله مساعدته وتوجيهه وتحديد مدى تقدمه نحو الأهداف.

ثالثاً: أهداف التقويم بالنسبة للمنهاج الدراسي:

تساعد في تطوير:

- الأهداف التعليمية العامة والإجرائية؛
- المحتوى التعليمي للمنهاج؛
- طرائق التدريس المستخدمة واختيار المناسب منها للمنهاج ولخصائص التلاميذ؛
- الوسائل والأنشطة التعليمية.

رابعاً: أهداف التقويم بالنسبة للمسؤولين عن العملية التربوية:

تساعدهم في:

- الحصول على بيانات محددة عن المعلمين والتلاميذ تمكنهم من اتخاذ قرارات مناسبة تخصهم؛
- تصميم وبناء وتطوير المناهج التعليمية، وفي إعطائهم صورة واضحة عن التلاميذ المعنيين بهذه المناهج، وعن المناهج بعد تطبيقها؛
- إعداد الاختبارات العامة كاختبارات المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية عن مدى ملاءمة الاختبارات لمستوى التلاميذ؛
- توجيه البحوث العلمية في مراكز البحث العلمي إلى خدمة المجتمع وخدمة المراحل التعليمية المختلفة، وإعداد وتقديم الحلول المناسبة للفئات المختلفة؛
- تحديد حاجات المجتمع من الوظائف المختلفة، والكفايات اللازم توافرها لدى العنصر البشري من خلال برامج الإعداد والتدريب؛
- تحديد احتياجات المجتمع من المؤسسات التعليمية وتجهيزها، وتطوير غير الصالح منها؛
- اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص تقديم البرامج التدريبية والثقافية لأفراد المجتمع بما يتناسب والتطور العلمي والتكنولوجي.

6. وظائف التقويم التربوي:

لقد تطور التقويم التربوي بتطور الفلسفة التربوية، وتعددت وظائفه بحيث شملت كثيراً من الجوانب النفسية والتربوية للفرد. ويؤدي التقويم التربوي عدة وظائف أساسية يكمّل بعضها بعضا أجملها عقل (2001، ص.63) في النقاط التالية:

- **التشخيص:** حيث إننا لا نستطيع أن نتقدم خطوة واحدة ما لم نتعرف على المستوى العلمي لتلميذ ما في مادة ما، فلا بد أن نتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرجوة فإذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون قد حققنا ما نريد من العملية التعليمية، ونستطيع التعرف على التلاميذ الموهوبين الذين تمكنوا من تحقيق الأهداف المرجوة، كما يمكننا التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسياً الذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف.
- **العلاج:** نبدأ في علاج المشكلة بتحديد أسبابها، فان كانت المشكلة في البرنامج فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج، وإن كانت المشكلة من المدرس فإنه يتوجب علينا تعديل مساره، وإن كانت المشكلة من الأسرة فإنه يتوجب علينا طرح المشكلة والتعاون في سبيل التوصل إلى الحل المناسب.
- **التصنيف:** إذا تأكدنا أن التلميذ قد حقق نتيجة تعلمه في فترة معينة بتحقق جميع الأهداف المنشودة، فإنه من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو المستوى التعليمي، أما إذا وجدنا أنه ما

يزال في مستوى أقل من المطلوب، فإنه من الممكن معاودة التعليم في نفس المستوى لكي تتحقق الأهداف.

وذكر سيد وسالم (2003، ص.21) الوظائف التالية:

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة واستثناء الأهداف غير الصالحة؛
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهاج المختلفة، مما يساعد في العمل على تنميتها وزيادتها، وفي وضع أسس سليمة لتوجيه التلاميذ توجيها تربويا يضمن توجيها مهنيا في الوقت المناسب؛
- رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
- توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، وكذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها الفرد في أي مجال محدد كالتدريس أو التدريب أو العلاج؛
- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة، وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد؛
- تحديد مسار حدوث التعلم، فالتلاميذ يركزون في عملية التعلم على ما سيمتحنون فيه؛
- التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ ليعمل على تدعيم نقاط القوة، ويسعى لعلاج نقاط الضعف وتلافيها؛
- تزويد التلاميذ بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة، مما يساعدهم في التعرف على جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه، وحذف الأخطاء واستبعادها؛
- التعرف على فعالية المناهج الدراسية، فالتقويم ضروري لاختبار مدى ملاءمة المنهج لظروفنا وحياتنا وأهدافنا المحلية والوطنية على المدى البعيد؛
- يفيد في الحصول على بيانات عن مدى كفاية المدرس في وظيفته، مما يترتب عليه تعديل مناهج إعداد المدرسين، ووضع برامج للتدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد؛
- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها.

7. خصائص التقويم التربوي:

يستند التقويم التربوي على جمع معطيات وبيانات كمية وكيفية أثناء عملية التدريس، تقود المدرس إلى إصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالتلميذ، وتهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية، لذلك ينبغي أن يتميز التقويم التربوي بالعديد من الخصائص الهامة التي تميزه عن غيره من عناصر العملية التعليمية التعلمية، حيث يذكر عقل (2001، ص.56) بعضا منها كالتالي:

- **ارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة مسبقًا:** العملية التعليمية التعلمية مثلها مثل العلميات الأخرى تستلزم وجود أهداف لها، ويجب تحديدها ورسمها قبل البدء فيها، وإذا ما تحققت تلك الأهداف في نهاية العملية فإننا لابد أن نكون قد حصلنا على بغيتنا الأساسية من التعليم.
- **الشمول:** كان التقويم إلى حد قريب مقتصرا على جانب واحد فقط من جوانب شخصية التلميذ، وتحديدا تحصيل المعلومات، لذلك يجب على التقويم أن يشمل الأهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات، وميول، وأساليب تفكير، واتجاهات وقيم.
- **الاستمرارية:** طالما وجد تعليم فلا بد أن يوجد تقويم، ونقصد من قولنا السابق أن عملية التقويم ماهي إلا عملية مصاحبة لعملية التعليم، أي أن العمليتين تسيران معا جنبا إلى جنب، فلا يقتصر التقويم على امتحان آخِر الفصل الدراسي أو منتصف الفصل أو حتى آخر العام. إننا نحتاج لعملية تقويم مستمرة تلازم التلميذ طول مرحلة نموه؛ من أول يوم يدخل فيه المدرسة وحتى يتخرج منها نهائيًا.
- **الاقتصادية:** ينبغي للتقويم أن يراعي الاقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف، فلا يأخذ وقتا طويلا من المعلم على جميع الأصعدة سواء في إعداده أو تصحيحه أو تنفيذه، وكذلك يجب عدم المغالاة في الإنفاق على الامتحانات.
- **التنوع:** فكلما كان التقويم متنوعًا كلما كان ذلك أفضل، فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب، بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم التلميذ.

وأضاف سيد وسالم (2003، ص.28) الخصائص التالية:

- **الثبات:** يجب أن يتوفر في التقويم صفة الثبات، ويعني أن يعطي التقويم نفس النتائج حين إعادته مرة ثانية على نفس أفراد العينة من المتعلمين وتحت نفس الظروف.
- الموضـــوعية: يجب أن تقوم علمية التقويم على الموضـــوعية والبعد عن الذاتية، فلا تتأثر بمن يقومها.
- **التمييز:** يجب أن يكون للتقويم القدرة على التمييز بين المتعلمين، وأن يكشـف عن المسـتويات المختلفة لهم، ويكشف كذلك عن الفروق الفردية بينهم في الجوانب المختلفة.

- **الصـدق:** أن يتصـف التقويم بالصـدق، ويعني ذلك أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضـع لقياسـه (الظاهر، تمرجيان، وعبد الهادي، 1999، ص.20).

وهناك خصائص أخرى يمكن اجمالها في النقاط التالية:

- **البنائية:** يهدف التقويم إلى تحسـين الواقع وتطويره بعيدا عن النقد السـلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.
- **التعاونية:** لابد أن يشـترك في عملية التقويم جميع الاطراف المعنية كالمدرس، والمدير، والمشـرف التربوي، وأولياء الأمور، وكل من له صـلة بالعملية التعليمية (الحريري، 2007، ص ص.17-18).
- **الدقة:** أن تكون النتائج في عملية التقويم صحيحة وموثوق بها (حسن زيتون، 2007، ص.7)، وأن يقدم التقويم معلومات كافية تتعلق بالشـيء المراد تقويمه، وهذا يتطلب الدقة والتفصـيل في جمع البيانات والتأكد من كفايتها (الحريري، 2007، ص.109).
- **الملاءمة:** ينبغي أن تتم عملية التقويم وفق ضـوابط أخلاقية وقانونية، وذلك مراعاة للمشـاركين في التقويم والمستفيدين من نتائجه المقدمة.
- **الحداثة والمعاصـرة:** أن تواكب عملية التقويم المسـتجدات التربوية الحديثة (حسـن زيتون، 2007، ص.81).
- **الإنسـانية:** بمعنى أن يكون هدفها الأسـاسـي مسـاعدة التلاميذ على النمو الشـامل إلى أقصـى حد تسـمح به قدراتهم، وأن يكون التقويم وسـيلة لتحسـين عمليتي التعليم والتعلم، وليس وسـيلة لإرهاب التلاميذ، وأسـلوباً من أسـاليب عقابهم، بل ينبغي أن يترك أثراً طيبا في نفوس التلاميذ (مصـطفى، 2003، ص.120).

8. أنواع التقويم التربوي:

التقويم التربوي عملية منظمة، تتطلب إتباع خطوات دقيقة وهادفة، وتتميز بوجود أنواع متعددة وأشـكال مختلفة من التقويم حسـب اختلاف نوع المعلومات التي يلزم الحصـول عليها، وكيفية الحصـول عليها، وشـموليتها، ووظيفتها، ووقت الحصـول عليها، ونوع القرارات التي يتم اتخاذها، ...الخ، وفيما يلي توضيح لأهم أنواع التقويم مصنفة اعتمادا على الاختلافات المذكورة سابقا وغيرها.

أولاً: التصنيف حسب التوقيت الزمني لإجرائه ووظيفته في العملية التعليمية:

أ. التقويم التمهيدي أو القبلي:

ويطلق عليه كذلك التقويم الأولي أو المدخلي، ويشير إلى تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الدراسة، وذلك لاستثارة دافعية المتعلمين وتصنيفهم، ومعرفة نقاط القوة والضعف في الجانب المعرفي لديهم، وبالتالي يتكون عند الأستاذ صورة واضحة عن كل تلميذ، ومن ثم يبدأ بالتعامل مع كل تلميذ حسب مستواه لكي يعالج ما يلزم (عبد الهادي، 2002، ص.30). ويبدأ تطبيق هذا النوع من التقويم قبل بداية دراسة مقرر معين، أو قبل بدء برنامج تربوي معين، وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للمقرر الدراسي، أو البرنامج التربوي المقصود (عادل خضر، 2007، ص.37).

ب. التقويم التكويني أو البنائي:

ويطلق عليه أحيانا اسم التقويم التطويري، ويتم إجراء هذا النوع من التقويم في فترات مختلفة أثناء تطبيق المقرر بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل، وإعادة توجيه مسار التطوير، ليكون له تأثير على الصورة التي تصل إليها النتائج النهائية (الشمري، 2003، ص.321). ويهدف التقويم البنائي إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين، والكشف عن الأجزاء التي لم يتم تعلمها بالمستوى الملائم، للاستفادة من ذلك في تطوير وتحسين عملية التعليم، ويستند التقويم البنائي إلى مبدأ التغذية الراجعة، حيث يستفاد من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير وتحسين الخطوات التالية (عبد الفتاح القرشي، 1985، ص.14). كما يهدف أيضاً إلى تقويم الخبرات التعليمية نفسها، بمعنى التشخيص المستمر لنواحي القوة والضعف لدى المتعلم، أو المنهاج، أو الشيء المراد تقويمه (ابو زينة، 1998، ص.23). ويجدر بنا أن نذكر هنا بأن التقويم التكويني يعد وسيلة لتطوير واستقلالية المتعلم وتمكينه من تقويم ذاته بموضوعية، كما يعتبر كذلك وسيلة لتعليم المتعلم كيف يقود تعلماته لإنجاز أعماه (Frédérique, 2000, p.52).

ج. التقويم التشخيصي:

ويهتم هذا النوع من التقويم على وجه الخصوص بالتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية متكررة، وتحديد مجال هذه الصعوبات ومحاولة الكشف عن أسبابها (عبد الفتاح القرشي، 1985، ص.15). وهذا النوع من التقويم قد يكون قبل البدء في برنامج ما، أو في أثناء أداء مهمة معينة، أو بعد الانتهاء من أداء البرنامج أو المقرر بقصد تحديد جوانب الضعف أو القصور، ثم إعداد البرامج العلاجية لمن يعاني من هذا الضعف، حتى يستطيع مسايرة أقرانه في نفس الصف، وفي المرحلة نفسها (الشيخ، أخرس وعبد المجيد، 2004، ص.37).

د. التقويم الختامي أو النهائي:

ويطلق عليه كذلك التقويم التجميعي أو الإجمالي أو البعدي أو التحصيلي، ويستخدم في تقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل لدى التلاميذ في العملية التعليمية، ويكون ذلك في نهاية الفصل، أو السنة الدراسية، ومن خلاله نصدر حكماً نهائياً على عملية التحصيل، ومن الأمثلة على التقويم الختامي الاختبارات الفصلية، أو السنوية (عبد الهادي، 2002، ص.31). كما يجري هذا النوع من التقويم في نهاية تطبيق البرنامج التربوي الذي يكون قد تخلله التقويم البنائي، ويهدف هذا النوع إلى جمع المعلومات اللازمة لاتخاذ قرار نهائي حول مدى ملاءمة البرنامج الذي يجري تقويمه، فإما الاستمرار فيه، وتطويره، أو إلغائه، أو اختيار برنامج بديل أفضل منه (أبو جلالة، 1999، ص.40).

هـ. التقويم التتبعي:

يتم عن طريق مواصلة ومتابعة المتعلم بعد التخرج، لتوفير معلومات يمكن الحكم بواسطتها على فعالية المنهاج، والمساعدة في تطويره على أساس علمي سليم لتوفير تغذية راجعة عن الآثار المستقبلية، أي معرفة الآثار البعيدة (عميرة، 1991، ص.262). ويعني كذلك الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار العملية التعليمية البعيدة المدى. وهذا النوع شائع في مجال التعليم المهني والتقني، ويطلق عليه أحياناً تقويم الصيانة، لضمان فاعلية البرنامج أطول فترة ممكنة في خدمة المهن المختلفة، بتوفير القوى البشرية المدربة وفق احتياجات ومتطلبات السوق المحلية (أبوسل، 1999، ص.180).

ثانياً: التصنيف حسب نوع المعلومات التي يتم جمعها:

صنفه عودة (2002، ص.61) إلى مايلي:

- **التقويم الكمي:**

وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي نحصل عليها من الاختبارات، أو التقديرات التي نتوصل إليها عن طريق الاستبيانات، حيث توفر هذه الأدوات معلومات كمية. ويلاحظ الاهتمام بالتقويم الكمي بسبب الدقة، والموضوعية التي تتميز بها الأرقام، وربما كان الحصول عليها أكثر سهولة.

- **التقويم النوعي:**

وهو التقويم الذي يعتمد على معلومات يتم جمعها بالملاحظة، ووصف السلوك وصفاً لفظياً، وقد يتم تدوين الملاحظات في ملف خاص، وقد تساعد هذه المعلومات في التعرف على الاهتمامات والميول والاتجاهات والتفاعل الاجتماعي للفرد.

ثالثاً: التصنيف حسب الشمولية ونوع البرنامج المقوَّم:

- **التقويم الشامل (المكبر):**

رأى علام (2000، ص.43) أن هذا النوع من التقويم يهتم بتقويم الأداء الكلي للنظام التربوي بمكوناته الفرعية، كالمنهاج الدراسي وأهدافه، والمباني التعليمية، والأساليب والاستراتيجيات التعليمية، والكتب المدرسية، والتقنيات التربوية...الخ.

- **التقويم الجزئي (المصغر):**

رأى عودة (2002، ص.62) أن هذا النوع من التقويم يتناول جانبًا محددًا من جوانب العملية التربوية، مثل تقويم المعلم لتحصيل المتعلمين، وتقويم فاعلية المعلم، وتقويم المكتبة المدرسية. ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري داخل الوحدة الدراسية دون ربطها بوحدات دراسية أخرى (أبو جلالة، 1999، ص.37).

رابعاً: التصنيف حسب الطرف المقوِّم:

يصنف إلى الأنواع الثلاثة التالية:

- **التقويم الذاتي:**

هو الذي يقوم به المتعلم؛ حيث يقوم ذاته مستخدما أدوات القياس التي بنيت سلفا من طرفه أو طرف الآخرين.

- **التقويم الداخلي:**

حيث تقوم المؤسسة (المدرسة) ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجمع البيانات حول إحدى فعالياتها بهدف معرفة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا.

- **التقويم الخارجي:**

حيث تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج او أسلوب تدريسي أو منهاج أو مشروع تربوي بناء على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوئها. (دعمس، 2008، ص ص31-32). ويرى كل من الصمادي والدرابيع (2004، ص.36) "أن أهمية هذا النوع من التقويم تأتي من القصور الذي

يتسم به إدراك الفرد الذي يقوم نفسه، أو تجاهله لبعض نقاط الضعف، أو مبالغته لبعض نقاط القوة بشكل مقصود أو غير مقصود".

- **التقويم المتعدد الأطراف:**

هو الذي يشترك فيه التلميذ مع معلمه في تقويم تعلمه، نظرا لكون التقويم الذاتي والتقويم الداخلي يتسمان ببعض القصور كالأنانية وقلة موضوعيته وصدقه، والتقويم الخارجي قد تشوبه بعض العيوب كغياب العدالة والإنصاف والموضوعية.

وذكر عودة (2002، ص.40) "أن التقويم متعدد الأطراف هو دمج للأنواع سابقة الذكر، وتأتي أهميته من محاولته لزيادة وضوح وموضوعية وصدق عملية التقويم".

خامساً: التصنيف حسب المرحلة في البرنامج المقوَّم:

يمكن تصنيف هذا النوع من التقويم اعتمادا على ما اقترحه ستفلبيم stufflebeam إلى أربعة أنواع من التقويم وهي (ورد في دعمس، 2008، ص ص. 128-130):

- **تقويم السياق العام:**

وهو يوفر المعلومات الخاصة بالاحتياجات التي من خلالها تتشكل الأهداف، وهو يتوجه في الأساس إلى تشخيص نقاط الضعف أو القوة في المؤسسة، أو البرنامج، أو المشروع بشكل شامل وتلافي المشكلات، وتوفير المنطلق اللازم للتحسين من الأداء والفعالية، والمساعدة على إعادة صياغة الأهداف لمقابلة الاحتياجات.

- **تقويم المدخلات:**

يتوجه تقويم المدخلات إلى إعطاء وصفة للبرنامج الذي يمكن أن يحدث التغيير المطلوب. ويساعد هذا النوع من التقويم في تحاشي السعي وراء خطط قد تفشل أو تكون مكلفة، وذلك من خلال توفير المعلومات حول نقاط القوة والضعف للاستراتيجيات والتصاميم البديلة لإشباع أهداف معينة.

- **تقويم العملية:**

ويسمى أحيانا تقويم العمليات الداخلية، وهو يوفر المعلومات لمراقبة الاستراتيجيات والإجراءات المختارة خلال تنفيذها للمحافظة على نقاط القوة وإزالة نقاط الضعف، أي أن الجهد التقويمي عبارة عن

تقويم للبرنامج أثناء عملة، لغرض تقديم تغذية راجعة للإداريين والمسئولين على البرنامج حول المدى الذي التزمت فيه فعالية البرنامج بالجدول الزمني ونفذت وفقا للخطة، ومدى الإفادة من المصـــادر المتاحة في الخطة، وتوفير معلومات تســاعد في تعديل الخطة ومراجعتها، وتعرف مدى قيام المسـؤولين في البرنامج بأدوارهم كما خطط لهم.

- **تقويم النواتج (المخرجات):**

وهو يقدم معلومات إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف، وتقرير ما إذا كانت الاســـتراتيجيات والإجراءات والمناهج قد طبقت بشــكل صــحيح لتقرير إلغاء الأهداف أو تعديلها أو الاســتمرار بها. فهو يحاول قياس آثار البرنامج المقصـــود وغير المقصـــود، ويتم جمع كل المعلومات التحكيمية حول نجاح البرنامج من ملحوظات الناس المرتبطين بالبرنامج، ومن خلال مقارنة النتائج ببرامج مثيلة إذا كانت متوافرة، وعادة ما يُســأل هل النواتج تبرر التكلفة المترتبة على البرنامج وتقدم تلك المعلومات على شــكل تقارير لتقويم مراحل تنفيذ البرنامج.

سادساً: التصنيف حسب طريقة تنفيذه:

صـــنف كل من صـــبري والرافعي (2008، ص.54) هذا النوع من التقويم إلى ثلاثة أنواع هي كالتالي:

- **التقويم الشفوي:**

وهو ذلك النوع الذي يستخدم اللفظ كأداة لتنفيذ التقويم، حيث يمكن أن يتم قبل أو أثناء أو بعد الموقف التعليمي، وغالبا ما يعتمد هذا النوع على مجموعة من الأسئلة اللفظية التي يوجهها المعلم إلى المتعلم، أو يوجهها المتعلم إلي المعلم، وأحيانا يتم التقويم الشفهي من خلال مقابلات شخصية تقوم على اختبارات ومقاييس مقننة معدة مسبقًا.

- **التقويم التحريري(الكتابي):**

وهذا النوع من التقويم يعتمد على الورقة والقلم في تنفيذ التقويم، حيث يســتخدم الكلام المكتوب أو الرموز والأشكال المرسومة للإجابة عن التساؤلات الواردة بالاختبارات أو المقاييس التي يعتمد عليها، ويعد هذا النوع من أكثر أنواع التقويم مناسبة للأفراد الذين لا يملكون القدرة والشجاعة في المواجهة والتعبير الشفهي، والتفاعل مع الآخرين وجها لوجه، كما أنه من أكثر أنواع

التقويم ملاءمة للعديد من الفئات منهم فئة المعاقين سمعيا والصم والبكم الذين لا يمكنهم التفاعل لفظيا إلا من خلال لغة الإشارات.

- **التقويم العملي:**

ويعتمد هذا النوع من التقويم على الأداء وممارسة العمل، حيث يستخدم مواقف معينة تتطلب من الفرد القيام بسلوك محدد، أو ممارسة مهمة بعينها، أو تنفيذ عمل محدد، وقد يعتمد هذا النوع من التقويم على اختبارات تقيس فقط ناتج الأداء وتعرف بالاختبارات العملية، لكن أفضل أساليب ووسائل هذا النوع من التقويم هو تحليل العمل، وملاحظته عن طريق قوائم التقدير أو بطاقات الملاحظة.

سابعاً: التصنيف حسب نوع المعيار الذي يستند إليه:

يمكن تصنيف هذا النوع من التقويم إلى مايلي:

- **التقويم معياري(جماعي) المرجع:**

وفيه يتم مقارنة أداء الفرد بمتوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها، كمقارنة درجة التلميذ بدرجات أقرانه في الصف.

- **التقويم ذاتي المرجع:**

وهو نمط من أنماط التقويم معياري المرجع، لكن النظام المرجعي لهذا النوع من التقويم ليس الجماعة، بل هو الفرد ذاته، حيث يتم موازنة أداء الفرد في اختبار أو مقياس ما بأدائه في المرات السابقة.

- **التقويم محكي المرجع:**

وفيه يتم مقارنة أداء الفرد بمحك خارجي ثابت، أي وفقا لما يحققه من مستوى على المقياس دون مقارنته بمتوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها.

9. خطوات التقويم التربوي:

تمر عملية التقويم بخطوات متسلسلة ومحكمة، تخضع إلى وعي وانتباه وملاحظة لسير العملية، أملاً في تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها، وحل مشكلاتها، وضبطها والتحكم فيها، في ضوء

الأهداف التي يتوخى النظام التربوي تحقيقها (أبوسل، 1999، ص. 178). فالتقويم يهدف أساساً إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية في مختلف مستوياتها، وذلك من خلال عدة خطوات يلخصها سرحان (1985، ص.126) فيما يلي:

- **تحديد الأهداف:** إن تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى، حتى نتمكن من إصـــدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقويمه.
- **تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشـكلات التي يراد حلها:** إن الميدان التربوي يتضـمن عددا كبيرا من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل على تطويرها، ومنها المنهاج بمكوناته العديدة، والتلميذ ونواحي نموه المتعددة، والمعلم، والمدرسة، والإدارة، وغيرها من المجالات.
- **الاستعداد للتقويم:** ويتضمن إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بالتقويم، كما يتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس التي تستخدم في عملية التقويم، خاصة عندما يتطلب ذلك مهارات معينة؛ كاستخدام بطاقات الملاحظة وسلالم التقدير وقوائم المراجعة والمقابلات الشخصية. ذلك أن إساءة استخدام الوسائل تؤثر سلبا على نتيجة التقويم.
- **التنفيذ:** ويتطلب ذلك اتصـالا وثيقا بالجهات المختصـة، وتفهما من الجهات التي سـوف يتناولها التقويم بأهدافه العملية، حتى يكون التعاون سمة بارزة أثناء التنفيذ للوصول إلى أفضل النتائج.
- **تحليل البيانات واسـتخلاص النتائج:** فبعد الحصـول على هذه البيانات المطلوبة التي نرغب في تقويمها، فإن الخطوة التالية تتطلب رصداً علميا يساعد على تحديدها واستخلاص النتائج منها.
- **اتخاذ القرارات المناسبة:** وفيه تكتب التقارير بناء على الخطوة السابقة، وعلى ضوئها يتم إصدار الأحكام وفق المعايير والمحكات المحددة مسبقا.
- **التعديل وفق نتائج التقويم:** لا تنتهي عملية التقويم بمجرد جمع البيانات وإصـــدار الأحكام، إنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات والحلول المناسبة التي يتطلبها التعديل للوصول إلى الأهداف المنشودة.
- **تجريب الحلول والمقترحات:** إن الحلول والمقترحات المقدمة، لا تعدو أن تكون افتراضات نُقيِّم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة؛ للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق من جهة أخرى، واتخاذ ما يلزم من إجراءات لعلاجها.

كما يمكن أن تسـير عملية التقويم وفق مجموعة من الخطوات المحددة والمرسـومة بدقة، والتي أجملها (المكاوي، 2006، ص ص.238-240؛ وهاشـم والخليفة ،2011، ص ص.198-200) فيما يلي:

- **تحديد أهداف التقويم:** حيث تختلف أهداف التقويم في الغالب تبعا للغرض من التقويم ومجاله والموقف الذي سيظهر فيه، والمستفيدون منه.
- **إعداد أدوات التقويم:** وتختلف تلك الأدوات باختلاف الهدف من التقويم، فقد تكون بطاقة ملاحظة أو اختبارات التحصيل أو مقاييس الاتجاهات ومقاييس الذكاء أو الاستبيانات وغيرها.
- **تطبيق أدوات التقويم:** وتعد هذه الخطوة من أهم الخطوات، لذا يجب أن يتم تطبيق أداة التقويم بشكل سليم، وذلك بالتأكد من إعدادها بالطرق المتعارف عليها، أن يتم تجربتها قبل البدء في التنفيذ.
- **تحليل البيانات وتفسيرها:** يتم تحليل البيانات وتفسيرها في ضوء معايير محددة، ويمكن بواسطتها من إصدار حكم عليها.
- **اتخاذ القارات المناسبة:** وفيه تكتب التقارير بناء على الخطوة السابقة، وعلى ضوئها يتم إصدار الأحكام وفق المعايير والمحكات المحددة مسبقا.

وتناول حسن زيتون (2007، ص ص.119-120) عدة مراحل تضمنت مجموعة من الخطوات كالتالي:

- **إعداد خطة التقويم:** وتشمل عدة خطوات وهي:

  - ✓ تحديد مجال التقويم ومعرفة حدوده بدقة ووضوح؛
  - ✓ اختيار فريق التقويم والشروط اللازم توفرها فيهم والفريق المساعد لهم؛
  - ✓ تحديد أغراض أو أهداف التقويم بعبارات إجرائية دقيقة؛
  - ✓ تحديد البيانات والمعلومات اللازمة والمطلوبة؛
  - ✓ اختيار أساليب التقويم وأدواته؛
  - ✓ تحديد المعايير الخاصة بالتقويم؛
  - ✓ تزويد فريق التقويم بالمعايير الخاصة بالتقويم؛
  - ✓ معرفة جميع العوامل والظروف المحيطة بعملية التقويم؛
  - ✓ تحديد الزمن المطلوب لتنفيذ التقويم؛
  - ✓ تحديد التكلفة المادية؛
  - ✓ إعداد خطة للتوعية بالتقويم.

- **تنفيذ التقويم:** ويشمل عدة خطوات وهي:

  - ✓ انطلاق الخطة الإعلامية التي تم إعدادها للتقويم؛

- ✓ أخذ موافقات رسمية لتنفيذ التقويم؛
- ✓ تطبيق أدوات وأساليب التقويم؛
- ✓ جمع المعلومات والبيانات، والقدرة على تصنيفها وتحليلها؛
- ✓ إصدار الأحكام والقرارات الخاصة بالتقويم؛
- ✓ نشر تقرير التقويم.

▪ **تقويم التقويم:**

- ✓ مراجعة خطة التقويم وكيفية التنفيذ وذلك لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضـــعف في العملية التقويمية؛
- ✓ إصدار القرارات والتوصيات اللازمة لتعديلها.

10. مجالات التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي أحد الركائز الأساسية في نشاط المؤسسات التربوية، والضامن لسيرها في الاتجاه الصـــحيح والمحقق لأهدافها بفاعلية وكفاءة وانســـجام مع البيئة المحيطة على نحوٍ يؤدي إلى تطورها واستمرارها. وبما أن التقويم التربوي يهتم في عمومه بمختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، لذلك يشمل في طياته وبين جنباته العديد من المجالات كتقويم الأهداف التربوية، وتقويم المنهاج بأبعاده المختلفة، وتقويم المتعلم بجميع جوانبه، وتقويم المعلم بشـخصـيته وممارسـته التعليمية، وتقويم التدريس بطرائقه وأساليبه ومواده المختلفة ووسائله التعليمية، وتقويم الإدارة المدرسية بممارساتها، وتقويم الإشراف التربوي بفعالياته، وتقويم البيئة المدرســـية بتســـهيلاتها وخدماتها المختلفة، وتقويم عملية التقويم في حد ذاتها. وفيما يلي عرض مبسط لأهم مجالات التقويم التربوي.

أولاً: تقويم التلميذ:

كثيرا ما يقترن تقويم التلاميذ بالاختبارات التحصيلية، رغم أن التحصيل الدارسي لا يشكل إلا واحداً من المتغيرات العديدة التي يتضـمنها هذا النمط من التقويم، لذلك يجب ألا تقتصـر عملية تقويم التلاميذ على الاختبارات التحصـيلية فقط، وإنما ينبغي أن تتجاوزها إلى مقاييس الذكاء والاسـتعدادات والميول والاتجاهات وسـمات الشـخصـية، التي يمكن قياسـها عن طريق بطاقات الملاحظة والمقابلات الشـخصـية وموازين التقدير. إن البيانات التي نحصـل عليها من تلك المقاييس لا تفيد في تقويم ومتابعة التقدم الدارسـي للتلاميذ فقط، ولكن تفيد أيضـاً في تقويم العملية التعليمية التعلمية بمختلف جوانبها، ومن

هنا يتضح أن النتائج التي يمكن الحصول عليها من تلك البيانات تعد بمثابة تغذية راجعة للمعلم والتلميذ، الأمر الذي يساعد في تحسين العملية التعليمية وإثرائها.(أبو جلالة، 1999، ص.31)

ثانياً: تقويم الأهداف التربوية:

كان التقويم التقليدي يسلِّم بصلاحية الأهداف التعليمية دون محاولة مناقشتها أو تقويمها، إلا أن الاتجاهات الحديثة في صياغة الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية أو إجرائية ذات معنى، قد أدت إلى النظرة الناقدة في الأهداف نفسها، فقد يكون من بين هذه الأهداف ما لا يناسب مستويات المتعلمين أو أية عيوب أخرى تقلل من فاعلية الأهداف في توجيه العملية التعليمية التعلمية. (رشيد خضر، 2005، ص.46)

ويمكن معرفة مواطن الخلل في الأهداف التي تمت صياغتها، فقد يكون اختيارها لا يتلاءم مع مستوى التلاميذ ومكتسباتهم القبلية وقدراتهم العقلية وحوافزهم على التعلم، وقد تكون صياغتها عامة قابلة للتأويل والاختلاف دون أن يدرك التلميذ نية المدرس، أو قد تكون الأفعال التي تعبر عنها غير مصاغة بشكل إجرائي دقيق، أو قد يكون تصنيفها لا يتلاءم مع الإنجاز الذي سيقوم به التلاميذ. (سرير، وخالدي، 1995، ص.8)

ثالثاً: تقويم المعلم:

تهدف عملية تقويم المعلم إلى تحديد قدرة المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلمين، وتحديد مدى امتلاكه للمهارات والكفايات المهنية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية اللازمة لنجاح عملية التدريس، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه، وذلك بهدف تعديل مساره إلى المسار الصحيح. ويُقوّم المعلم من عدة جوانب أشار إليها الهويدي (2010، ص.278) أهمها مايلي:

- الإلمام بالمادة العلمية؛
- طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم؛
- صفات المعلم الشخصية؛
- قدرة المعلم على إدارة وضبط الصف؛
- توظيف الوسائل التعليمية؛
- قدرة المعلم على التعامل مع التلاميذ ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم؛
- قياس النتاجات التعليمية التي يحققها المعلم.

رابعاً: تقويم الإدارة التربوية:

يتعلق التقويم هنا بمدى تحديد نوع الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، وقياس مدى فاعلية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وتقويم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهمات التي تشتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتم تقويم الإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين، أو بواسطة تقويم المعلمين أو التلاميذ أو الموجهين التربويين وفق أدوات ومعايير تصمم لهذا الغرض. (أبو حويج، الخطيب وأبو مغلي، 2002، ص.29)

خامساً: تقويم المناهج الدراسية:

يشمل تقويم المناهج المدرسية أساليب واستراتيجيات تعليمية، وكتب مدرسية، وتقنيات تربوية، وهذا يدل على عملية تقويم للبرنامج التعليمي برمته ، ويتم هذا التقويم في مواقف مدرسية فعلية بحيث يصبح تقويم المنهاج عملية ديناميكية مبدعة ويشتمل تقويم المنهاج تقويم (الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم) ومعرفة مدى ارتباط كل عنصر بالآخر، وارتباط هذه العناصر يؤدي إلى تنظيم المعارف تنظيماً ينسجم مع البنية المعرفية، وتطوره ليواكب التغيرات العلمية والمعرفية والاجتماعية (عقل ،2000 ، ص.65).

وهنا يجب الاستفادة من نتائج تقويم المنهاج وتحسين وتعديل جوانبه المختلفة. وعند تقويم المنهاج يتم التركيز على تحديد مدى ارتباط وتسلسل عناصر المحتوى، ومنطقية التسلسل في المحتوى، ومدى مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين، ومدى شمولية الخبرات التعليمية للجوانب المختلفة، كالجانب المعرفي والانفعالي، والحركي (عادل خضر،2007، ص.44). لذلك لابد من الاستفادة من نتائج التقويم في إعادة بناء الكتاب المدرسي، وتحسين وتعديل بعض جوانبه. (رشيد خضر، 2005، ص.48)

سادساً: تقويم طرائق وأساليب التدريس:

طرائق وأساليب التدريس تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويتيح تقويم أساليب التدريس للمعلمين الفرصة في تطبيق طرق وأساليب تدريسية مختلفة ومتنوعة، ولها تأثير وفعالية في التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث يستطيع المعلم تدريس نفس الموضوع للتلاميذ بطرق مختلفة مثل: طريقة الإلقاء، وطريقة المناقشة، وطريقة المشروع، ثم يُقوِّم تحصيلهم بعد عملية التدريس ويقارن تحصيلهم باستخدام الطرق الثلاث المختلفة، ثم يختار أفضل هذه الطرق التي تتفق والاستعداد التحصيلي والعقلي المناسب للمتعلمين. (منصور، الشربيني، والحشاش، 1996، ص.88)

سابعاً: تقويم الكتاب المدرسي :

تتضـمن عملية تقويم الكتاب المدرسـي عدة جوانب ذكرها عبد الهادي (2002، ص ص.461-463) أهما الشكل، المحتوى ، الأنشطة، الوسائل.

1) شكل الكتاب المدرسي:

- شامل للمركبات الأساسية: المقدمة، المحتوى، النشاطات؛
- يراعي المستويات العمرية التلاميذ؛
- يتصف بطباعة واضحة؛
- يعرض الموضوعات بنمط موحد ويرتب الموضوع الواحد بطريقة مثيرة.

2) مادة الكتاب المدرسي:

- يتصف بالدقة والحداثة؛
- يتناسب مع المستويات العقلية للتلاميذ وميولهم وينمي استعداداتهم؛
- يرتبط بالواقع الثقافي والاجتماعي للتلاميذ؛
- يناسب عدد الحصص المقررة.

3) أسلوب عرض مادة الكتاب:

- يستخدم الكلمات المألوفة، ويستخدم صيغة المبني للمعلوم، وصيغتي المخاطب والمتكلم؛
- يحفز التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في فهم المشكلات وحلها.

4) أنشطة الكتاب ووسائله:

- تلبي ميول واهتمامات الطلبة؛
- تشتمل على مواقف تتحدى التفكير مثل (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التفكير التأملي) ؛
- ترتبط بالمواقف الحياتية للتلاميذ؛
- تثير رغبة التلاميذ للمطالعة الذاتية؛
- تتضمن نشاطات بنائية وختامية؛
- توظف الصور والرسوم لتحقيق الأهداف.

ثامناً: تقويم وسائل وأدوات التقويم التربوي نفسها:

يركز هذا النوع من التقويم على تحديد مدى مراعاة هذه الاختبارات لشـروط إعداد الاختبار الجيد مثل :الثبات، والصــدق، والمعايير، والموضــوعية، ومدى مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين المتعلمين، وتحديد مدى التنوع في أدوات التقويم، وطرق عرض أسئلة الامتحانات.

كما أن عملية التقويم التي يمارسها الأستاذ داخل حجرة الدراسة أو خارجها من خلال عدة أشكال من التقويم كالاختبارات الكتابية والشـفوية، والواجبات المنزلية، والملاحظة، والمقابلة، وغيرها من أشـكال التقويم؛ لتحقيق الأهداف المسـطرة للعملية التعليمية التعلمية، هي بدورها قابلة للتقويم، ويتم تقويمها من خلال مايلي:

- مدى مراعاة الأسئلة للأهداف الإجرائية.
- مدى دقة الأسئلة ووضوحها.
- مدى ارتباط الأسئلة بمستويات التفكير العليا(التحليل، التركيب، التقويم).
- مدى التدرج في طرح الأسئلة من حيث الصعوبة، للتمييز بين المستويات المختلفة للتلاميذ.

تاسعاً: تقويم أداء المؤسسة التعليمية:

حيث يتم تقويم المؤسسة من جميع الجوانب، من حيث المباني، والوسائل، والتجهيزات، والبرامج التعليمية التي تقدمها، وتقويم جميع العاملين في المؤسسة بمختلف أعمالهم، ويتم مقارنة أداء المؤسسة بالمؤسسات الأخرى سواء أكانت على المستوى المحلي، أوالعالمي، والتأكيد على مدى تحقق معايير جودة التعليم، والمؤسسات التي تقدم هذا النوع من التعليم (عادل خضر،2007، ص.45).

ويتبين مما سبق أن التقويم التربوي يشمل جميع نواحي المنظومة التربوية، وأن تعدد مجالات التقويم التربوي يدل على شمولية العملية التقويمية، حيث أن جميع جوانب العملية التربوية من تلاميذ، ومعلمين، وكتب، ومناهج وغيرها، تتعرض لعملية التقويم ومن ثم الحكم على مدى صلاحيتها ومستوى مساهمتها في تحقيق الأهداف المسـطرة، فعملية التقويم لها فعالية كبيرة في تحقيق مخرجات العملية التربوية المنشودة.

خلاصة الفصل:

يتضـــح من خلال اســـتعراض هذا الفصـــل أن التقويم التربوي يعد أحد الأركان الأســـاســـية للعملية التربوية، وحجر الزاوية لأجراء أي إصـــلاح أو تجديد تربوي يهدف إلى تحســـين العملية التعليمية التعلمية، فالتقويم التربوي يســـــهم في معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المســـــطرة، كما يســـــهم في الحكم على الإجراءات والممارســـات المتبعة في العملية التعليمية التعلمية، ويســـاعد على التخطيط الســـليم للأنشـــطة والأســـاليب التدريســـية، كما يُطْلع كل من له علاقة بالمؤســـســـة التربوية بجهود هذه المؤســـســـة ودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة للدولة.

ويلعب التقويم التربوي دورًا محفزًا للتلاميذ والأساتذة والمربين لبذل أقصى جهد للوصول إلى الأهداف التربوية المرجوة من العملية التعليمية التعلمية بأقصر الطرق، وذلك من خلال دفع الأساتذة إلى بذل المزيد من الجهد والعمل على تحسين أدائهم التدريسي، وحمل التلاميذ على الجِد والمثابرة في الدراسة من جهة، والتعاون مع الأساتذة والقائمين على العملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى.

والتقويم التربوي يســهم كذلك في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تطبق في المؤســســة التربوية، والتأكد من مدى نجاعتها في تحقيق الأهداف المرســومة، ووصــف الأوضــاع الراهنة لها من حيث القوة والضـعف في جوانبها المختلفة، وتنفيذ إصـلاحات وتعديلات لتطوير الأوضـاع القائمة، أو تبني سياسـات تربوية جديدة.

الفصل الثالث

التقويم المستمر

. تمهيد

1. مفهوم التقويم المستمر
2. مسلمات التقويم المستمر
3. المحطات التاريخية والمداخل الفكرية للتقويم المستمر
4. مميزات التقويم المستمر
5. أهداف التقويم المستمر
6. أهمية التقويم المستمر
7. خطوات التقويم المستمر
8. أدوات التقويم المستمر
9. تفسير نتائج التقويم المستمر
10. المراحل التي مر بها التقويم المستمر في الجزائر
11. الصعوبات والمشكلات التي تعترض تطبيق التقويم المستمر

. خلاصة الفصل

تمهيد:

يستمد التقويم المستمر اسمه من خاصية الاستمرارية التي يتميز بها، حيث يعتمد على مفاهيم أساسية مفادها أن التقويم لا ينحصر في الحكم النهائي على نتيجة التلميذ، بل في مراجعة وتصحيح دائمين لمساره الدراسي، من خلال الوقوف على مواطن الضعف وتداركها، وتعزيز مواطن القوة وتدعيمها لديه، كما أن التقويم عملية متواصلة من بداية العملية التعليمية التعلمية إلى نهايتها، حيث تُمكِّن من الوقوف على التقدم الحاصل في التعلم، وتكشف عن معيقاته، وتعمل على تجاوزها. ويعتمد هذا النوع من التقويم على: الملاحظات اليومية، والأنشطة الصفية وغير الصفية، والاختبارات القصيرة والفصلية، وغيرها من الأدوات التقويمية، كما أنه يتوافق مع المفهوم الحديث والمتطور للتقويم الذي يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، بينما يعتبر المعلم موجها وميسرا ومرشدا. ويوفر التقويم المستمر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة تكشف المستوى الحقيقي والواقعي لتحصيل التلاميذ، ومدى تقدمهم ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المسطرة، كما أنه يحفز التلاميذ على المذاكرة الجادة من بداية العام الدراسي، ويسمح لهم بتوزيع جهدهم بشكل متوازن على المواد الدراسية المختلفة.

1. مفهوم التقويم المستمر:

يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في ثنايا الكتب والمراجع العلمية وأدبيات البحث التربوي، أهمها: التقويم البنائي، التقويم البديل، التقويم الحقيقي، التقويم الواقعي، التقويم الصفي، تقويم الكفاءة، ...الخ. ولقد عرّف الباحثون التقويم المستمر بعدة تعريفات منها:

عرّفته 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)

وعرفه أبو حثره (2010، ص.11) بأنه "عملية منهجية منظمة مستمرة يستفيد منها المعلم والمتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية، لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين عملية التعلم".

ورأى الحصيني (2007، ص.28) أنه: "أسلوب تقويمي يقوم به المعلم أثناء عملية التعلم بهدف توصيل التلميذ إلى أعلى درجة من إتقان المهارات المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة للمساعدة على إتقان المهارات ومواصلة عملية التعلم".

ورأى كل من عدس وقطامي (2003، ص.253) بأنه: "عملية منهجية تقييمية منظمة تحدث في أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلاميذ".

وذكر كل من أمبو سعيدي، والراشدي (2002، ص.155) بأنه: "هو الذي يتم مواكبا لعملية التدريس، والذي يهدف إلى تعديل مسار هذه العملية، من خلال التغذية الراجعة، بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور، أو ضعف لدى التلاميذ".

كما عرفه عبد الفتاح القرشي (1985، ص.14) بأنه "هو الذي يصاحب تطبيق برنامج ما، ويحدث لعدة مرات أثناء عملية التعليم والتعلم، ويمكن أن يجري عقب الانتهاء من تدريس مفهوم معين، أو مهارة معينة، أو جزء أساسي من المقرر، ويغلب أن يكون في صورة اختبارات قصيرة تركز على أهداف جزئية محددة ".

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن التقويم المستمر هو: عملية منهجية منتظمة ومستمرة، تصاحب العملية التعليمية والتعلمية من بدايتها إلى نهايتها وفي مراحلها المختلفة، وتتم عن طريق المتابعة المستمرة لنشاط التلاميذ من خلال أساليب وأدوات تقويم متنوعة، من أجل التأكد من أنها تسير في الاتجاه الصحيح، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترض التلاميذ أثناء التعلم، وتزود كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة تمكن المعلم من الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وتلافيها في تحصيل التلاميذ، وتمكن المتعلم من معرفة فورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها، وبالتالي تحسين المسار التعلمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله، لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية المنشودة.

2. مسلمات التقويم المستمر:

يستند التقويم المستمر على عدد من المسلمات الأساسية، وبدون أخذها في الاعتبار، لا يمكن تحقيق الاستفادة المرجوة من هذا الأسلوب، وقد ذكرتها وهبة (1993، ص.8) كما يلي:

- جميع التلاميذ–الأسوياء–قادرون على التعلم؛
- مهمة المعلم إحداث التعلم، والتأكد من حصوله عند جميع المتعلمين؛

- لا يحق للمعلم السماح بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تالية، إلا بعد التحقق من إتقان المتعلم للقدرات والمهارات المتضمنة في الوحدة السابقة؛
- مهمة المعلم تقويم أداء المتعلم نفسه؛
- تقويم أداء المتعلم يعني رصد درجة امتلاكه وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة، وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه؛
- المتعلم الذي لم يستطع التعلم في المرة الأولى، يمكن أن يتعلم في المرة أو المرات اللاحقة، إذا ما عدلنا في طرائقنا التربوية، وأعطيناه الوقت اللازم لذلك، دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه.

3. المحطات التاريخية والمداخل الفكرية للتقويم المستمر:

خلال السبعينيات من القرن الماضي تعرض النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ضغوط كبيرة لتحسين المستوى الدراسي للتلاميذ، وكانت أدوات التقويم السائدة في ذلك الوقت تتمثل في الاختبارات معيارية المرجع؛ والتي تقوم على مقارنة درجات الفرد بجماعة مرجعية، وبالرغم من بعض مزايا هذا النوع من الاختبارات، غير أن الدراسات والبحوث التي أجريت عليها أثبتت أنها لا تعطي صورة دقيقة عن تحصيل التلميذ وعن مدى تحقيقه للأهداف التربوية المنشودة. وقد أدى هذا إلى ظهور نوع آخر من الاختبارات سميت الاختبارات محكية المرجع؛ والتي تقارن أداء الفرد بمحك معين بدلا من المقارنة بمعايير الجماعة المرجعية. غير أن الدراسات والبحوث التي أجريت على هذا النوع من الاختبارات كشفت أنها تركز في قياس أداء المتعلمين على التذكر والاستيعاب، وتهمل قياس المستويات العليا للتعلم كالتفكير والتحليل والتقويم وحل المشكلات، وأعطت أهمية كبيرة لدرجات الاختبارات على حساب تحسين عملية التعلم، مما جعل تعلم التلاميذ سلبيا وسطحيا.

وفي سنة 1983 نشرت لجنة الامتياز المكلفة بتقويم النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية تقريرا بعنوان: "أمة في خطر: ضرورة الإصلاح التربوي A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform". وقد تمخض عن هذا التقرير بروز حركة إصلاحية جديدة بداية من سنة 1989 في مجال التقويم مازالت قائمة إلى اليوم، وسمي هذا التقويم الجديد بالتقويم البديل أو التقويم المستمر، والذي يقوم على تعدد مجالات التقويم وتعدد مستوياته ووسائله، مما جعله يحظى بقبول منقطع النظير من طرف التربويين، وطبق بشكل واسع في أمريكا والدول الغربية. (مقدم، 2009، ص ص. 157-159)

وبتعدد الأطر والمداخل الفكرية للتقويم التربوي تتنوع استراتيجياته وأساليبه وأشكاله، وتعدد مسمياته، وقد أحصى خبراء القياس والتقويم عدة تسميات للتقويم التربوي الحديث كالتقويم المستمر، والتقويم البديل، والتقويم الواقعي، والتقويم الأصيل، والتقويم بالكفاءة، ...الخ، وكلها تنطلق من ثلاثة مداخل فكرية أساسية هي: المدخل السيكومتري، والمدخل السياقي، والمدخل التفريدي. وقد أورد (علام، 2004، ص ص.16-30؛ وعايش زيتون، 2007، ص.29) هذه المداخل الفكرية التي مر بها التقويم المستمر بمسمى التقويم البديل كمايلي:

أولاً: المدخل السيكومتري:

يُستخدم التقويم في المدخل السيكومتري لاتخاذ قرارات تربوية تتعلق بالتلاميذ والمناهج والمعلمين...إلخ، ويستند في ذلك إلى التقويم الختامي أكثر من استنادها إلى التقويم البنائي المستمر. ومن النقائص التي طبعته؛ أنه يعتمد على مقارنة التلميذ بزملائه في الفئة أو الصف أو المادة بواسطة اختبارات مرجعية المعيار، بينما نجد أن تحديد مركز التلميذ أو موقعه بين أقرانه لا يعني بالضرورة أننا نعرف مدى ما لديه من المهارة، بالإضافة إلى كونه يعتمد على أداة واحدة من أدوات القياس؛ وهي الاختبارات، وهذا من أكبر عيوبه، لأنه يغفل قدرات وإمكانات التلميذ العقلية إلى حد كبير، ولأن التمركز في ظله كان حول عملية التعليم التي يمثلها المعلم، وليس عملية التعلم التي يمثلها التلميذ، ولا يعني ذكر بعض عيوبه تجريده من صفات وميزات ربما ينفرد بها عن غيره، إذ يكثر استخدامه في دراسة وتقويم سمات الشخصية، والذكاء، وحالات التخلف العقلي، كما يستخدم في التصنيف والانتقاء، هذا بالإضافة إلى أنه نظام أدى دوره بكفاءة وفعالية في ظل ظروف وأحوال معينة تتلاءم وطبيعته، لكن جاء الزمن بمتغيرات ومستجدات جديدة جعلت منه غير صالح وغير متلائم معها، مما استلزم تغييره.

ثانياً: المدخل السياقي:

في منتصف الثمانينات من القرن الماضي ظهرت حركة تنادي بإصلاح المناهج، والتي نتج عنها ظهور ما سمي فيما بعد بالتقويم البديل (المستمر)، ورأت هذه الحركة ضرورة تدريس وتقويم مهارات الكتابة والتفكير الناقد وتطبيق المعلومات وحل المشكلات، وليس الاقتصار على معرفة الحقائق واختزان المعلومات، ورأت كذلك ضرورة تقويم الأداء وفق معايير ومؤشرات متفق عليها، بدلا من الاستناد إلى معايير الجماعة التي يقارن فيها أداء التلميذ بأداء زملائه.

وفي أواخر الثمانينات من القرن المنصرم حدث تطور في مجال التقويم المستمر، وأخذ مفهوم التقويم المستمر بمسمى التقويم البديل يشق طريقه بقوة مستهديا -فيما بعد-بما سمي بالنموذج السياقي، وهو نموذج أو مدخل جاء كردة فعل على الانتقادات التي وجهت للمدخل السيكومتري والاختبارات المقننة

التي تستهدي به. وهو مدخل يعتمد على ضرورة أن يعكس التقويم محتوى المنهاج الذي يخبر به فعلا. فأساليب التقويم ينبغي أن تصمم للكشف عما تعلمه التلميذ وفق قدراته وإمكاناته التي تميزه عن غيره. فمن سمات هذا المدخل ومميزاته أنه راعى الجوانب الذاتية لدى المتعلم، كما أنه حرر ربط المتعلم بغيره في التقويم، بمعنى أنه مدخل يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، على العكس من المدخل السيكومتري الذي يعاب عليه ذلك. ويعود الفضل في تبني هذا النموذج إلى "هارولد بيرلاك H. Berlak"، فهو أول من تبنى هذا المدخل سنة 1992 ليكون بديلا للمدخل السيكومتري مستندا في ذلك إلى المنطلقات الفكرية التالية:

- إن فهم عملية التقويم يتطلب وضعها في سياق فهم عملية التعليم والتعلم، فالتقويم من هذا المنظور لا يعد جزءا منفصلا عن البرنامج التعليمي.
- عملية التقويم ليست مقننة، وإنما تكون ذات حساسية للمنهاج والمحتوى الذي أتيح للتلميذ فرصة كافية لتعلمه، ويكون له فائدة وظيفية في حياته وخارج المدرسة أو المعهد.
- لا تقتصر العملية الاختبارية على صيغ بنود الاختبار من متعدد، وإنما يمكن أن تشتمل على أسئلة مفتوحة، ومشكلات، ومهام يتم تقييمها بطرق ذاتية.
- يختبر التلاميذ في مواقف طبيعية مألوفة في صفوفهم المدرسية، حيث يكون سياق التعلم مماثلا لسياق التقييم والعمليات الاختبارية.
- يُشجَّع المعلمون على استخدام أحكامهم المهنية في تقييم جهود تلاميذهم.
- تُمنح فرصة كافية للتلاميذ لتقييم أنفسهم.
- تقدم نتائج التقويم معلومات للمعلمين وغيرهم عما تعلمه التلاميذ، كما تقدم معلومات تفيد في تخطيط المناهج.

كما أن هناك مجموعة من الأسباب الموضوعية التي أدت إلى تبني هذا المدخل كرد فعل على المدخل السيكومتري والاختبارات المقننة أهمها مايلي:

- إن التركيز على الكفايات أو المهارات الأساسية من خلال تطبيق اختبارات الحد الأدنى للكفايات المقتصرة على الورقة والقلم، أدى إلى افتقار الطلبة إلى مستويات التفكير العليا، والتي كانت لها آثار سلبية، مما جعل الضرورة ملحة للتحول من التقويم التقليدي إلى تقويم بديل متعدد الأبعاد ومتنوع الأدوات تمثل في التقويم المستمر.
- كثير من التربويين والمسؤولين وصناع القرار ممن حاولوا إصلاح المناهج أو إعادة تصميمها لتطوير العملية التعليمة التعلمية وتجويد مخرجاتها، اصطدموا بالاختبارات التقليدية، التي اتضح أنها لا تعكس دقة الأهداف التربوية المحددة في المناهج. فباستخدام هذه الاختبارات على نطاق

واسع أصبحت النتائج المستمدة منها لا تعبر بصدق عن الأهداف المنشودة، ولا تكشف عن المكتسبات المحققة من طرف الطلبة، مما جعلها تشكل خطورة كبيرة على العملية التعليمة التعلمية، لكونها تستخدم في اتخاذ قرارات مصيرية متعددة تؤثر في تحصيل الطلبة وتوجهاتهم، وفي أداء المؤسسات التعليمية، بل وفي المنظومة التربوية ككل.

- تخوف رجال الأعمال وأصحاب المؤسسات الاقتصادية والتجارية من افتقار الطلبة الذين سوف ينضمون مستقبلا إلى القوة العاملة في مؤسساتهم وأعمالهم إلى الكفايات اللازمة التي تؤهلهم للتنافس في الاقتصاد العالمي السريع التطور.

ثالثاً: المدخل التفريدي (الشخصي):

يعتبر المدخل التفريدي مخالفا للمدخل السيكومتري وامتداداً للمدخل السياقي، وكلا المدخلين–التفريدي والسياقي–ينطلقان من نفس التوجه السيكولوجي، فهما ينتميان إلى المدرسة البنائية التي تؤمن بأن من حق كل فرد أن يتعلم وفق ظروفه الشخصية وقدراته الذاتية دون النظر إلى الآخرين. وأن بإمكان أي فرد التعلم والوصول إلى نفس الإتقان في تعلمه كأي فرد عادي كباقي أقرانه؛ لو أتيحت له الفرصة المناسبة والزمن المناسب لعملية التعلم الذاتي. (الوكيل والمفتي، 2007، ص.153). وهذا هو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه التقويم المستمر؛ الذي ينظر للتلميذ ككيان مستقل. ولأجل تفعيل هذين المدخلين عملياً نرى كيف أصبح التقويم له فروع ومراحل حسب طبيعة كل فئة أو بيئة أو مرحلة أو فرد. كما نجد أن التقويم المستمر اشتمل على برنامج إسنادي وإثرائي لمن أبدى تفوقاً وتقدما ملحوظاً، وبرنامج علاجي لمن ظهر على أدائه قصوراً ملحوظاً. (عيسى المطيري، 2010، ص.71)

4. مميزات التقويم المستمر:

أورد عيسى المطيري (2010، ص ص.71–73) أهم مميزات التقويم المستمر في النقاط التالية:

- أنه نوع من التقويم يتسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة (قبل الدرس أو في أثنائه، أو بعد الانتهاء منه) وهو مستمر منذ بدء العام الدراسي وحتى نهايته.
- أن الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق ومواطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلموه، بحيث يعين المعلم في اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها والتغلب على مواطن الضعف وإزالتها.
- يعطي المعلم تغذية مرتدة عن نتائج وطرق العرض داخل القاعة الدراسية، وعن مدى مناسبتها في التدريس، وهل يحتاج إلى تعديل أم لا (تقويم أداء المعلم).

- أن هذا النوع من التقويم لـه أدواته وأســـاليبه مثل: الاختبارات، التدريبات، الملاحظة، الواجبات المنزلية، المناقشة، الأداء العملي. والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.
- يجمع بين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية مرتدة بشـــكل مســـتمر عما تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات أو مواطن الضعف لدى التلميذ، ولكنه يتسم عنهما بميزة وهي التتابع والاستمرار، وعدم التقيد بمدة زمنية محددة لتنفيذه.
- أن تعدد تسـمياته ليس مذمة ولا عيباً، بل قد يكون عكس ذلك، فهو منقبة للشـيء، إذ توحي كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتسعة يتمتع بها المسمى، والمقصود به هنا التقويم المستمر.
- أن يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها، ولا يفصل شخصية المتعلم وإمكاناته، بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئاً من المسؤولية مما يجعله أكثر إيجابية.
- ارتفاع درجة الموثوقية في مرجعيات الحكم على أداء المتعلم، كسجلات المتابعة، وسجلات التقويم والملاحظة، مروراً بملف الانجاز ذات المضـــامين العلاجية والإثرائية المتعددة والمتنوعة، وهذا عكس ما يعتقده بعض المعلمين الذين يرون أن درجة الموثوقية في إصـــدار الحكم على أداء المتعلم عملية تخضع لذاتية المعلم.
- أنه يأخذ في الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتقنية والانفجار المعلوماتي الكبير، وعليه يتوجب علينا تدريب المتعلمين على كيفية الحصول على المعلومة.
- أنه يأخذ في الاعتبار متطلبات ســـوق العمل، مما وطد العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والاقتصادية والصناعية وغيرها.

5. أهداف التقويم المستمر:

ذكر أبو لبدة (1985، ص.122) أن التقويم المستمر يحقق أهداف مباشرة وأهدافا غير مباشرة وهي كمايلي:

أولاً: أهداف مباشرة:

- التعرف على تعلم التلميذ، ومعرفة تقدمه وتطوره خطوة خطوة.
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدًا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المدرس على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم، أو كان صعبًا.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصميمه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف.

ثانياً: أهداف غير مباشرة:

- تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ.
- زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

كما أضاف كل من باهي والنمر (2004، ص.14) الأهداف التالية:

- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ؛ لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة.
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه لإثارة دافعية التعلم لديه والاستمرار فيه.
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها في تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم؛ لتسهيل العلاقات القائمة بينها.
- تحليل موضوعات الدرس، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.
- وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص الدعم والاستدراك.
- تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهدافه بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها، والتي تعرف في نظام التقويم المستمر بالكفاءات المستهدفة.

ولخص عيسى المطيري (2010، ص ص.74-75) أهداف التقويم المستمر فيما يلي:

- تصحيح مسار العملية التدريسية ومعرفة مدى تقدم المتعلم.
- الوقوف على مدى إتقان المتعلم للمعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بجزء دراسي معين أو وحدة معينة، والعمل على تحسينها إذا ما وجدت أي مشكلات.
- مساعدة المعلم على تحسين تدريسه وإيجاد طرق تدريس بديلة.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم.

- تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به عن طريق ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق.
- تطوير إجراءات تقويم التلميذ.
- الحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.
- تعريف الأسرة بمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقويم.
- متابعة المعلم لمستوى تقدم تلاميذه.
- وضع تقدير ثابت نسبيا لمستوى أداء التلاميذ.
- توثيق أداء المتعلم وإنجازاته عن طريق ملف الانجاز.

6. أهمية التقويم المستمر:

إن المحتوى الدراسي تراكمي بطبيعته، بمعنى أن نجاح التلميذ فيما يدرسه من محتوى يتوقف في الغالب على مدى إلمامه بما درسه سابقا، ويكون هذا ممهدا لما سوف يدرسه من محتوى في المستقبل. لذلك يجب على الأساتذة الاهتمام بتطبيق التقويم المستمر في تدريسهم، لما له من أهمية للتلاميذ والأساتذة خاصة، ولأولياء الأمور ومدراء المدارس والمفتشين والقائمين على تطوير المناهج والمجتمع عامة.

1.6. أهمية التقويم المستمر للتلميذ:

- معرفة النتائج التي حققها في خطواته السابقة، والتي يستفاد منها في تطوير وتحسين الخطوات التالية (عبد الفتاح القرشي، 1985، ص.14).
- تزويده بالتغذية الراجعة التي تفيده في توضيح مدى التقدم الذي أحرزه أولاً بأول، أو النقص فيه.
- تحديد جوانب القوة والضعف لديه، للعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل (سعادة، 1984، ص.435).
- تنمية مهارة التقويم الذاتي لديه.
- يساعده على انتقال أثر التعلم، بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، والتفسير، والقدرة على التفكير.
- تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الاختبارات. (بلوم، مادوس، وهاستنجس، 1983، ص.97)
- تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ وميولهم. (الداود، 2004، ص.50)
- الوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف لديه والعمل على زيادتها. (جامع، 1986، ص.323)

- يتعرف على مدى تمكنه من المادة العلمية.
- يتعرف على أهم الصعوبات التي تواجهه في عملية التعلم (الشهابي، 2010، ص.38).

2.6. أهمية التقويم المستمر للمدرس:

- تزويده بتغذية راجعة منظمة ومستمرة لتساعده على معرفة مواطن الضعف والقصور في أسلوب أدائه.
- تحفيزه على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ. (الداود، 2004، ص.50)
- مساعدته على اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم وإعدادها حسب حاجة التلاميذ. (سعادة، 1984، ص.436)
- إعادة النظر في استراتيجية تدريسه، والعمل على تعديلها وفقا لما تسفر عنه نتائج التطبيق. (عبد الفتاح القرشي، 1985، ص.14)
- تمييز الفروق بين المتعلمين وبالتالي توجيه تعلم التلاميذ بناء على فروق التي بينهم.
- التعرف على الوسائل التي تم توظيفها في عملية التعلم وإجراء التعديلات الملائمة.
- التعرف على مدى ملاءمة الأهداف للتلاميذ من خلال ملاحظة درجة تفاعلهم مع موضوع التعلم.
- مساعدته في التحقق من مدى بلوغ التلاميذ للأهداف المنشودة.
- التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى التلاميذ، لتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف من خلال توظيف الطرق العلاجية البديلة، بحيث لا ينتقل من موضوع لآخر، إلا إذا تأكد من تمكن التلاميذ منه.
- تحقيق جودة التعلم.
- التعرف على أبعاد شخصية التلميذ وقياس ميوله واتجاهاته. (الشهابي، 2010، ص. 37)

3.6. أهمية التقويم المستمر لأولياء الأمور:

- يعطيهم صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم؛
- يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتابعة الفعالة لأبنائهم؛
- توضيح الطرق التي يستطيع بواسطتها أولياء الأمور مساعدة أبنائهم. (سعادة، 1984، ص.436)

4.6. أهمية التقويم المستمر لمديري المدارس والمفتشين التربويين:

- يسمح لهم بالتعرف على مدى فاعلية البرامج المدرسية؛
- يساعدهم في التحقق من جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسي؛
- يوضح لهم نقاط القوة والضعف لدى المدرسين مما يساعد على تحسين طرق تدريس؛
- يسمح لهم بوضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية والاستدراك. (الداود، 2004، ص.50)

5.6. أهمية التقويم المستمر للقائمين على تطوير المناهج :

- يساعدهم على إعادة النظر في المناهج وتعديلها؛ (بلوم، مادوس، وهاستنجس، 1983، ص. 181)
- يستفيدون من نتائجه في تطوير البرامج وتحسينها؛ (عبد الفتاح القرشي، 1985، ص.14)
- يساعدهم في تطوير أهداف الاختبارات بصفة عامة؛ (الداود، 2004، ص.50)
- يفيدهم في إعادة تحديد الأهداف، حيث يبين لهم مدى واقعية ووضوح الأهداف الموضوعة، مما يسهل عملية إعداد الأسئلة التقويمية المتعلقة بها. (سعادة، 1984، ص.436)

7. خطوات التقويم المستمر:

يتضمن تطبيق التقويم المستمر مجوعة من المراحل والخطوات الإجرائية على المدرس أن يضعها في حسبانه، يلخصها الشهابي (2010، ص.39) في النقاط التالية:

- تحديد النتاجات التعليمية المتوقع تحقيقها من طرف التلاميذ؛
- تحديد الخبرات التعليمية التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف الموضوعة؛
- تحديد أساليب وأدوات التقويم التي سوف يتم استعمالها، للتأكد من سير عمليات التعليم والتعلم في الاتجاه الصحيح؛
- تحليل نتائج التقويم المستمر عن طريق تحليل الأخطاء وتشخيص الصعوبات الخاصة بكل تلميذ؛
- تشخيص أسباب العجز التعليمي التي تم الوصول إليها، ومن ثم تحديد أساليب العلاج المناسبة لتلافي جوانب القصور وتجاوز الصعوبات التي تعترض التلاميذ لتعزيز التعلم. ومن ثم على التلميذ أن يستخدم الدعم والتعزيز بما يتناسب مع درجة التعلم لكل مجموعة من التلاميذ.

كما ذكرت وهبة (1993، ص.11) بعض الخطوات الإجرائية للتقويم المستمر كالتالي:

1) تحديد ما أتقنه التلاميذ من المهارات الضرورية لفهم وإتقان الموضوع المراد تعليمهم إياه قبل البدء بالتعليم؛

2) تقسيم الموضوع إلى وحدات تعليمية صغيرة، وتحديد المهارة المطلوب إتقانها في بداية كل وحدة تعليمية؛
3) تدريب المتعلمين على هذه المهارة؛
4) اختبار جميع المتعلمين في هذه المهارة للكشف عن درجة إتقانهم لها، ورصد مواطن الضعف، والصعوبات والمعوقات التي تحول دون الإتقان المطلوب؛
5) معاودة تدريب الذين فشلوا في إتقان المهارة، وذلك إما بتكليف زملائهم القيام بهذا التدريب، وإما بتغيير طريقة التدريب، وإما بتيسير مصادر تعلم أخرى لهم؛
6) معاودة اختبار الذين أعدنا تدريبهم؛
7) تكرار الخطوات رقم (5) و(6) حتى يتقن جميع التلاميذ المهارة المطلوبة؛
8) الانتقال إلى الوحدات التعليمية التالية؛
9) إعادة تطبيق الخطوات من رقم (2) إلى رقم (7) على الوحدات التالية؛
10) عدم انتقال المعلم من وحدة تعليمية إلى وحدة تعليمية أخرى إلا بعد التثبت من إتقان التلاميذ للمعارف والمهارات السابقة.

وحدد كل من ماركس ومانيتاس (Marks . S & Maniates. H, 2003, p.15) عدة مراحل وخطوات لتطبيق التقويم المستمر نوردها فيما يلي:

- **المرحلة الأولي:** تحديد رؤية البرنامج والنتائج المتوقعة منه وتتضمن الخطوات التالية:

  - تحديد سمات البرنامج؛
  - تحديد كيفية تفاعل المعلمون المشاركون مع البرنامج؛
  - تحديد كيفية معرفة مدى نجاح برنامج التقويم.

- **المرحلة الثانية:** تحديد طبيعة المعلم والمتعلمين، وكيف سيستجيبون لبرنامج التنمية المهنية، وتتضمن الخطوات التالية:

  - تحديد خصائص المعلم من حيث (الكفاءة، العمر، الخلفية التربوية، الخبرات السابقة، فلسفته التدريسية)؛
  - تحديد عناصر السياق التقويمي المهمة، كالتلاميذ، المخططات، علامات التدريس؛
  - تحديد كيفية التأكد من تطبيق المعلم لفنيات التقويم المستمر.

- **المرحلة الثالثة:** تحديد أثر المعلمين على التلاميذ، وتتضمن الخطوات التالية:

- تحديد المجال الذي سنرى فيه أثر التقويم المستمر على التلاميذ (المجال العلمي مثلا)؛
- تحديد الفرص السانحة لتقويم التلاميذ؛
- تحديد كيفية التحقق من أثر البرنامج على أداء التلاميذ.

- **المرحلة الرابعة:** تحديد التغيرات التي طرأت على أداء التلميذ، ومقارنة أداء التلميذ في مرحلة التقويم الحالي بأدائه في المرات السابقة (مقارنة أداء الطالب بنفسه).

من خلال العرض السابق لمراحل التقويم المستمر يمكن الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالخطوات التالية:

- **التخطيط المحكم للتقويم المستمر:** يجب أن يكون التقويم المستمر مبني على تخطيط محكم، وذلك بأن يكون المعلم ملماً ومطلعاً بشكل واسع على الكفاءات المستهدفة في المادة التي يدرسها، لأن ذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس الفعال والتقويم الشامل. كما أن التخطيط ينبغي أن يراعي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الواردة في المنهاج، وفي نفس الوقت مراعاة خبرات وقدرات وإمكانات كل تلميذ. فالتخطيط المسبق يعتبر أمراً ضروريا للعملية التعليمية التعلمية، لأنه يمكِّن المعلم من إعداد أنشطة مرتبطة بأهداف المنهاج بعيدا عن الارتجالية، وتتميز بالتنوع، وتساعد على النمو المعرفي والمهاري والوجداني للتلاميذ، وتمتاز في بعض الأحيان بالتحدي والإبداع والابتكار، وتكون مناسبة لأعمارهم ومستواهم التعليمي.
- **توفير معلومات واضحة عن منجزات ونتائج التلميذ السابقة:** ضرورة توفير معلومات واضحة حول المنجزات والنتائج السابقة لكل تلميذ، ومدى التقدم الذي حققه في مراحل تعلمه الماضية، متضمنة لنقاط القوة والضعف، لكي يستفيد منها المدرسون المكلفون بتدريس التلميذ في مراحل تعلمه المقبلة، وذلك لتحقيق مبدأ التواصل والاستمرارية في التعلم. وهذا ما يُفترض العمل به في مراحل التعليم المختلفة، بإشراف الإدارة المدرسية ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في المدارس.
- **الممارسة اليومية للتقويم المستمر:** يجب أن يشكل التقويم المستمر جزءاً رئيساً من الممارسات اليومية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلمية، حيث أن المدقق في أسلوب التقويم المستمر يجد أنه وسيلة تدريسية فعالة، واستراتيجية مهمة لتحسين التعلم أكثر من كونه وسيلة حكم على مستوى التلميذ، لذا ينبغي أن يجرى التقويم في الوقت المناسب أثناء الممارسة اليومية لأنشطة عملية التعلم، على أن يضع المدرس في اعتباره بعض العوامل كاستعداد التلاميذ، وطبيعة الأهداف التي يتم تقويمها عند تحديد وقت التقويم ونوعه، ففي بعض الحالات يتم التقويم في نهاية درس أو مقطع تعلمي أو فصل دراسي، بينما في حالات أخرى يتم تقويم بعض التعلمات في مرحلة متقدمة

من العملية التعليمية التعلمية، لذلك وجب أن يؤخذ في الاعتبار وفي كلتا الحالتين استمرارية عملية التقويم.

- **إتاحة الفرصة لإعادة تقويم التلميذ:** يجب على المعلم إتاحة الفرصة لكل تلميذ لإعادة تقويمه في المعارف والمهارات والكفاءات التي لم يتمكن منها، كما يجب على كل تلميذ أن يجمع منجزاته وأوراق إجاباته في حافظة خاصة به تسمى ملف الانجاز، والتي تتيح له مراجعتها بين فترة وأخرى لاكتشاف تعثراته، وتشجيعه على التقويم الذاتي لأعماله.
- **إعطاء تغذية راجعة للتلاميذ وأولياء أمورهم والآخرين:** يمثل كل من ملف الإنجاز، ودفتر المراسلة، والكشوف المدرسية لنتائج التقويم المستمر، حلقة الوصل بين المدرسة وولي أمر التلميذ إذا ما تم تفعيلها بالشكل المطلوب، وفي نفس الوقت يعتبر تغذية راجعة للتلاميذ وأولياء أمورهم، وغيرهم ممن يهتم بالعملية التعليمية التعلمية. كما تسمح هذه الوسائل بتوطيد الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور بطريقة أفضل، وذلك من خلال توجيه ملاحظات شفوية للتلاميذ بحضور أولياء أمورهم عند قدومهم للمؤسسة التعليمية، وملاحظات كتابية نوعية من خلال أوراق الإجابات التي يتضمنها ملف الإنجاز ودفتر المراسلة والكشوف المدرسية الفصلية، والتي تتعلق بتحصيل التلاميذ وأعمالهم وسلوكياتهم، مما سيساعدهم على تقويم واقعي وذاتي لتعلماتهم، ويكون التلاميذ وأولياء أمورهم مدركين لما يجب فعله أو ما يحتاجون إليه فيما بعد.

8. أشكال (أدوات) التقويم المستمر:

كلما اعتمد المدرس على التنويع في أشكال (أدوات) التقويم المستمر كان عادلا ومنصفا في تقويمه، وكانت نتائج التقويم تعبيراً صادقاً عن أداء تلاميذه، فقدرة التلميذ على الأداء قد تتلاءم مع أداة معينة ولا تتلاءم مع أداة أخرى، مما يعني تحقيق مصلحة أكبر للتلميذ بعدم إهمال أي نوع من إنجازاته الدراسية المتضمنة في تعلماته اليومية، ولا يعني ذلك بأي حال من الأحوال زيادة الأعباء الدراسية على المعلم والتلميذ. وأدوات التقويم هي الإجراءات والأساليب والطرائق التي يتبعها المدرس لجمع المعلومات والبيانات عن أداء التلاميذ، فأدوات التقويم المتنوعة إذا ما أحسن استغلالها فإنها تعطي صورة واضحة ودقيقة عن أداء التلاميذ بالنسبة لموضوع التقويم وأهدافه.

ومن بين هذه الأدوات التي يستخدمها المدرس في التقويم المستمر كما ذكر ابو لبدة (1985، ص.123) مايلي: الأسئلة الصفية، الاختبارات القصيرة، التمارين الصفية، الواجبات المنزلية، قوائم التقدير في الدروس العملية.

أما أبوسل (1999، ص.187) فقد أوضح أن هناك عدة وسائل للتقويم المستمر تتمثل في: الاختبارات التحصيلية القصيرة، الواجبات المنزلية، التمرينات الصفية، المناقشة الصفية، الملاحظة، المقابلة الشخصية.

وأشار بوسطن (Boston, 2002, pp.1-2) بأن التقويم المستمر بمعناه الواسع أو الرحب يتضمن كل الأنشطة التي يتولى المدرس والتلميذ مسؤولية تنفيذها لتشخيص عملية التدريس والتعلم، ومن أهم أدواته مايلي: ملاحظات المعلمين، المناقشات الصفية، تحليل عمل التلاميذ، الواجبات المنزلية، الاختبارات.

وذكر المنشور 128 المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ (وزارة التربية الوطنية، 2006) أن تقويم أعمال التلاميذ يتم من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل: استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، بالإضافة إلى الفروض المحروسة، والاختبارات الفصلية.

كما أشار الشهابي (2010، ص.44) إلى عدة أدوات للتقويم المستمر هي كمايلي: الاختبارات التكوينية، المناقشة الصفية، التعيينات(الواجبات) المنزلية، التعبير الشفوي، الأعمال الكتابية، تمثيل الأدوار، المشروعات، الخرائط المفاهيمية، ملف الإنجاز، الملاحظة المنظمة، تقويم الأداء في المجموعة، التقويم الذاتي، تقويم الأقران.

وفيما يلي توضيح لبعض هذه الأدوات الشائعة الاستخدام:

أولاً: الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر أدوات التقويم المستمر شيوعًا وأكثرها ألفة بالنسبة للتلميذ والمعلم، وتشكل الجزء الأهم من أساليب وأدوات التقويم المطبقة في المؤسسات التعليمية في بلادنا، للإلزامية تطبيقها من خلال المناشير الرسمية الواردة في هذا الشأن، وهناك ثلاثة أشكال منها مطبقة في الجزائر هي: الفروض المحروسة، والاختبارات الفصلية، والامتحانات النهائية (الشهادية) التي تكون في نهاية المرحلة الدراسية وتتوج بمنح شهادة.

1) تعريف الاختبارات التحصيلية:

عرف علام (2000، ص.305) الاختبار التحصيلي بأنه: "درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين".

وعرف عودة (2002، ص.52) الاختبار التحصـــيلي بأنه: " طريقة منظمة لتحديد مســـتوى تحصـيل التلميذ لمعلومات ومهارات في مادة دراسـية سـبق وأن تعلمها بصـفة رسـمية، وذلك من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية ".

كما عرفه الكبيسي (2007، ص.107) بأنه " الذي صمم لتقدير ما حصّله المتعلم من معلومات أو مهارات التي تدرب عليها، وهو وســيلة من وســائل القياس التي تســتخدم لتدل على معرفة مســتوى المتعلمين في مادة معينة، أو في مجموعة من المواد الدراسية".

2) وظائف الاختبارات التحصيلية:

ومن أهم وظائفها مايلي:

- أنها تعكس الأهداف المختلفة للتحصيل، لإدراك مدى تقدم المتعلم، ومدى اكتسابه لكل هدف من هذه الأهداف، وذلك بما اكتسبه من معلومات ومهارات واتجاهات.
- أنها تكشف عن نواحي القصور في تحصيل التلميذ، ونواحي الضعف في إنجازه، وذلك لمعرفة أسباب ذلك الضعف، ومن ثم وضع العلاج اللازم له.
- أنها تكشف عن مدى استعداد التلاميذ للانتقال من مستوى تعليمي معين إلى المستوى الذي يليه.
- أنها تكشف عن سلامة الطريق الذي تسير فيه العملية التعليمية، وتكشف عن الصعوبات التي تعترض السير فيها، للتخلص من تلك العقوبات أو الصعوبات قبل أن يستفحل أمرها، وبالتالي لابد من إعادة النظر في تحسين التعلم للوصول به إلى أقصى كفاءة ممكنة.
- تعتبر دوافع ومثيرات لكل من التلميذ والمعلم تبعاً لنتائجها، فإن كانت نتائجها جيدة فهي تدفع كلاً من التلميذ والمعلم للتقدم والعمل بطريقة أكثر فاعلية، كما تمنح التلميذ ثقة في نفسه، وتمنح المعلم اطمئناناً على أدائه. (عقيلان، 2000، ص.193؛ الداود، 2004، ص.55)

3) تصنيف الاختبارات التحصيلية:

تصنف الاختبارات التحصيلية إلى عدة أنواع اعتمادا على مجموعة من الأسس أهمها مايلي:

- **التصنيف حسب درجة التقنين:** تصنف إلى اختبارات تحصيلية مقننة (رسمية) ويعدها فريق من المتخصصين، واختبارات تحصيلية غير مقننة (غير رسمية) ويعدها المعلم.
- **التصنيف حسب عامل الوقت(السرعة):** تصنف إلى اختبارات السرعة ويمثل الوقت عاملا مهما في أدائها، وتســمى كذلك الاختبارات الموقوتة، واختبارات القوة، حيث لا تخضــع لعامل الوقت، وتسمى كذلك اختبارات الدقة.

- **التصنيف حسب الأسلوب المستخدم:** تصنف إلى اختبارات تحريرية (كتابية)، واختبارات شفوية، واختبارات عملية (أدائية).
- **التصنيف حسب تحليل وتفسير النتائج:** تصنف إلى اختبارات معيارية المرجع، اختبارات محكية المرجع.
- **التصنيف حسب الغرض من الاختبار:** تصنف إلى اختبارات قبلية (مبدئية)، وتستخدم في تحديد الموقع المناسب للتلميذ قبل بدء العملية التعليمية، واختبارات بنائية (تكوينية)، وتستخدم في قياس مستوى تحصيل التلميذ أثناء العملية التعليمية، واختبارات تشخيصية، وتستخدم في تشخيص الصعوبات التعليمية، واختبارات نهائية (ختامية)، وتستخدم في قياس مستوى تحصيل التلميذ في نهاية العملية التعليمية.

4) صفات الاختبارات التحصيلية الجيدة:

ومن أجل أن تحقق الاختبارات التحصيلية وظائفها في عملية التقويم المستمر يجب أن تتصف بالآتي (عقيلان، 2000، ص.194):

- **الصدق:** ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا.
- **الثبات:** ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها بتكرار إجراء الاختبار بصرف النظر عن الزمان والمكان الذي يجرى فيه.
- **الموضوعية:** ويقصد به عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمعلم، بمعنى أن نتيجة الاختبار لا تتوقف على المصحح ولا تتغير باختلاف المصححين.
- **الشمول:** حيث يشمل الاختبار معظم أجزاء الموضوع تبعاً للأهداف المراد قياس مدى تحققها.
- **الوضوح:** حيث تكون فقرات الاختبار واضحة تماماً، وخالية من اللبس والإبهام، أو الغموض، أو احتمال التفسير بأكثر من حالة أو معنى.
- **التمييز:** أي أن يميز الاختبار بين التلاميذ، بحيث يسمح بظهور فروق فردية بينهم.
- **سهولة التطبيق:** حيث يكون الاختبار سهل الإدارة من حيث الإشراف عليه ومراقبته ومن حيث تصحيحه.

5) خطوات بناء الاختبارات التحصيلية:

رأى عدس (1997، ص.23) أن أفضل سبيل لبناء اختبارات تحصيلية جيدة وفعالـــة يكمن في التخطيط السليم لذلك. وهذا التخطيط الجيد هو الكفيل بتقديم ضمانات أكيدة على قياس التحصيل الدراسي

للتلاميذ بشكل مناسب، والحصول على بيانات موضوعية ومَوثوقة تستخدم إصدار أحكام واتخاذ قرارات تدريسية سليمة. ويقترح الخطوات التالية:

- تحديد أهداف الاختبار؛
- تحديد النواتج التعليمية التي سيقيسها الاختبار؛
- تعريف كل من النواتج التعليمية بدلالة سلوك محدد يمكن ملاحظته وقياسه؛
- وضع أو تحديد النقاط الرئيسة للمادة الدراسية التي سيقيسها الاختبار؛
- تحضير جدول المواصفات؛
- استخدام جدول المواصفات كمنطلق لعملية بناء الاختبارات.

وذكر أبو زينة (1994، ص ص.304-308) أن إعداد الاختبار التحصيلي يمـــر بسلسلة من الخطوات هي كمايلي:

- تحديد الغرض من الاختبار؛
- تحديد أهداف الاختبار (النواتج التعليمية)؛
- تحليل المحتوى إلى عناصره؛
- إعداد جدول المواصفات؛
- اختيار نوع الفقرات أو الأسئلة المناسبة.

وقدم الكناني وجابر (1995، ص.238) مجموعة من الخطوات اللازمة لبناء اختبارات تحصيلية جيدة، تتمثل فيما يلي:

- تحديد أهداف واستخدامات الاختبار؛
- تحديد الأهداف والنواتج التعليمية التي ستخضع للقياس بوساطة الاختبار؛
- تعريف الأهداف والنواتج التعليمية في مصطلحات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس؛
- تحليل محتوى المادة التعليمي الذي سيكون موضوعاً للقياس بواسطة الاختبار؛
- إعداد قائمة أو جدول للمواصفات؛
- استخدام القائمة كأساس في وضع فقرات الاختبار؛
- تحديد عدد الأسئلة وصياغتها؛
- ترتيب الأسئلة الاختبارية؛
- إعداد تعليمات الاختبار.

6) إرشادات تطبيق التقويم بالاختبارات التحصيلية:

- يحدد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء التلميذ مما تم تعلمه من قبل (درس، عدة دروس، مقطع، فصل)؛
- يعد المعلم جدول مواصفات الاختبار*؛
- ينوع المعلم في أنماط الفقرات الاختبارية، على أن يحتوي الاختبار على مستويات التقويم الدنيا (تذكر، معرفة، وصف، مقارنة، أمثلة) ومستويات التقويم العليا (تقويم، استقصاء، حل المشكلات، إصدار أحكام)؛
- يعد المعلم بطاقة تقويم الاختبار، ويحدد معايير ومحكات الأداء مسبقا؛
- يضع المعلم الدرجة المستحقة للتلميذ في الاختبار في ضوء معايير ومحكات الأداء المعدة مسبقا، ويُعلم التلميذ بنتائجه بصورة إيجابية؛
- يحلل المعلم نتائج التلاميذ، ويستخدم نتائج التحليل في تحديد صعوبات التعلم لديهم، والكشف عن مكامن الخلل في تعلمهم، وتوجيههم نحو تحسين أداءهم وتعلمهم مستقبلاً؛ من خلال تطوير الأداء والتدريب على برامج العلاجية المساندة. (وزارة التربية والتعليم الإماراتية، ب ت، ص.47)

ثانياً: الاستجواب الكتابي:

يتمثل الاستجواب الكتابي في أسئلة كتابية قصيرة يستخدمها المعلم في قياس مدى امتلاك التلاميذ للمعارف والمهارات الفكرية والأدائية المتضمنة في المحتوى الدراسي المقرر، ويمارس بشكل مستمر ومنتظم خلال مسار العملية التعليمية التعلمية، ويتم فيه توظيف التقويم التكويني كمنهجية للتقويم، وبالتالي يدعم عملية التعلم، ويوفر معلومات ومؤشرات عن أداء التلميذ تسمح للمعلم بتقويمه، وتفيده في التخطيط للمراحل القادمة للعملية التعليمية التعلمية.

1) تعريف الاستجواب الكتابي:

* جدول ذو بعدين، يتكون البعد الأول من الدروس والمواضيع التي يغطيها الاختبار، حيث تكتب على يمين الجدول (في العمود الأول)، ويتكون البعد الثاني من مستويات الأهداف التعليمية المرتبطة بالدروس والمواضيع التي يغطيها الاختبار، وتكتب في أعلى الجدول (في الصف الأول). وبهذا نحصل على مجموعة من الخلايا ناتجة عن تقاطع الأعمدة والصفوف تستخدم في تقدير الأوزان النسبية الخاصة بكل درس وبكل مستوى.

يعرف الاستجواب الكتابي بأنه: "أداة تقويم تستخدم أثناء الحصة الدراسية للتأكد من اكتساب التلميذ للمعلومات والمعارف والمهارات، وتكون في حدود سؤال أو سؤالين، في مدة زمنية لا تتجاوز عشرة دقائق، ويجيب عنها التلميذ كتابيا". (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2015/2014، ص.14).

ويعرف بأنه: "أداة تقويمية يوظفها المعلم أثناء الموقف التعليمي لقياس مدى اكتساب التلميذ للكفاءة، ويجيب عليها التلميذ كتابيا في الوقف التعليمي نفسه". (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2010، ص.18)

كما يعرف بأنه: "مثير يستدعي استجابة كتابية، ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير والبحث عن المعلومات المخزنة في ذاكرته؛ لاسترجاع المناسب منها ليجيب عن السؤال". (دروزة، 2004، ص.174)

2) إرشادات تطبيق التقويم بالاستجواب الكتابي:

- يحدد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء التلاميذ مما تم تعلمته في الدروس السابقة؛
- يصمم المعلم بطاقة الأسئلة والاجابة مسبقاً تتضمن سؤالا أو سؤالين قصيرين بصياغة مناسبة وملائمة لقدرات التلاميذ، ومحدداً فيها معايير ومحكات التقويم/الأداء؛
- يضع المعلم فقرات اختبارية متنوعة؛ بحيث تشمل مهارات التفكير الدنيا والعليا، ولا يتم التركيز على مهارات الدنيا فقط؛
- لا يتجاوز تطبيقه عشر دقائق من الزمن المخصص للحصة الدراسية لكل مرة؛
- عدد مرات تطبيق الاستجواب الكتابي خلال الفصل الدراسي يخضع لطبيعة المادة الدراسية وحجمها الساعي الأسبوعي؛
- يضع المعلم الدرجة المستحقة للتلميذ في ضوء معايير ومحكات التقويم المعدة مسبقا، ويُطلع التلاميذ على نتائجهم في الاستجواب الكتابي بصورة إيجابية ومحفزة، ويقدم لهم تغذية راجعة عن أدائهم بما يساعدهم على تحسين تعلمهم؛
- يحلل المعلم نتائج الاستجواب الكتابي لتحديد صعوبات التعلم، ليستفيد هو منها في تقويم أدائه؛ والكشف عن مكامن الخلل في تعلم التلاميذ وتوجيههم بما يحسن أداءهم وتعلمهم مستقبلاً، من خلال تطوير الأداء والتدريب على البرامج العلاجية المساندة. (وزارة التربية والتعليم الاماراتية، ب ت، ص.46؛ وزارة التربية والتعليم السعودية، 2014، ص.49)

ثالثاً: الاستجواب الشفوي:

يستخدم الاستجواب الشفوي للكشف عن مدى استيعاب التلاميذ للخبرات التربوية التي تعلموها؛ إضافة إلى قياس المهارات اللفظية، وقدرات أخرى ذات علاقة بشخصية التلميذ كالثقة بالنفس، والجرأة في طرح الأسئلة، وتقديم الإجابة، والقدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة، وتنظيم الإجابة وعرضها، كما أن الاستجواب الشفوي يمكن التلميذ من امتلاك عدة مهارات: كسرعة البديهة، والحوار، والإنصات، والتفكير الناقد، واحترام الرأي الآخر...الخ.

1) تعريف الاستجواب الشفوي:

يعرف الاستجواب الشفوي بأنه: "أداة تقويم تستخدم أثناء الحصة الدراسية للتأكد من اكتساب التلميذ للمعلومات والمعارف والمهارات، وتكون في حدود سؤال أو سؤالين، ويجيب عنها التلميذ شفهيا". (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2015/2014، ص.14)

كما يعرف بأنه: "أداة تقويمية يوظفها المعلم أثناء الموقف التعليمي لقياس مدى اكتساب التلميذ للكفاءة، ويجيب عليها التلميذ شفويا في الوقف التعليمي نفسه". (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2010، ص.18)

كما يعرف بأنه: "مثير يستدعي استجابة شفوية، ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير والبحث عن المعلومات المخزنة في ذاكرته؛ لاسترجاع المناسب منها ليجيب عن السؤال". (دروزة، 2004، ص.174)

2) إجراءات تطبيق التقويم بالاستجواب الشفوي:

- يحدد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء التلميذ مما سبق تعلمه؛
- يُصمم المعلم بطاقة الأسئلة والإجابة مسبقا محدداً فيها معايير ومحكات التقويم؛
- يتجنب المعلم مفاجأة التلميذ في طرح الأسئلة لما لها من آثار نفسية سلبية على التلميذ مثل (الخوف، القلق...،) واتباع أسلوب إيجابي في طرح السؤال لجعل الموقف التقويمي إيجابياً؛
- يستخدم المعلم عبارات إيجابية في تواصله مع التلميذ؛
- الأسئلة المطروحة تكون مثيرة ومحفزة لتفكير التلاميذ، وتمكن المعلم من الحصول على المعلومات المطلوبة؛
- يُمنح التلميذ وقتا ًكافيا ًللإجابة؛
- توزيع الأسئلة بشكل عادل على التلاميذ؛
- التركيز على النقاط المهمة في الدروس عند طرح الأسئلة؛

- توجيه السؤال بلغة واضحة مفهومة؛
- التريث والانتظار قليلا بعد طرح السؤال حتى يتسنى للتلميذ تصور الإجابة بعقلانية وجد؛
- دعوة أحد التلميذ باسمه وعشوائيا للإجابة عن السؤال المطروح؛
- مطالبة التلميذ إعطاء إجابة كاملة عن السؤال؛
- الاستماع بعناية لإجابة التلميذ؛
- تجنب استخدام التلميحات أو المعينات التي تساعد التلميذ على الإجابة؛
- إذا لم يجيب التلميذ على السؤال أو لم يكمل الإجابة، يتم توجيه السؤال إلى تلميذ ثان أو ثالث؛
- يتم تقويم الكفاءة المكتسبة وليس المفقودة، بحيث يتم التركيز على الجانب الإيجابي في إجابة التلميذ وليس على الجانب السلبي؛
- عدد مرات تطبيق الاستجواب الشفوي خلال الفصل يخضع لطبيعة المادة الدراسية وحجمها الساعي؛
- لا يزيد عدد التلاميذ المستهدفين بالاستجواب الشفوي عن خمسة تلاميذ في الحصة الواحدة؛
- يضع المعلم الدرجة المستحقة للتلميذ في الاستجواب الشفوي في ضوء معايير ومحكات التقويم المعدة مسبقا ويعلمه بها؛
- تصمم بدائل أخرى عن الاستجواب الشفوي ملائمة لتقويم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وذوي صعوبات النطق بما يتناسب مع خصائص كل منهم وقدراته؛
- تصمم بدائل أخرى عن الاستجواب الشفوي ملائمة لتقويم تعلم التلميذ الخجول جداً عندما يمنعه الخجل من التواصل بالطرق الشفهية. (وزارة التربية والتعليم الاماراتية، ب ت، ص.45؛ سالم والحليبي، 1998، ص ص.341-342؛ وزارة التربية والتعليم السعودية، 2015، ص.48)

رابعاً: الواجبات (الوظائف) المنزلية:

1) تعريف الواجبات المنزلية:

عرف حسن زيتون (2006، ص.522) الواجبات المنزلية بأنها: " مهمات أو أنشطة يكلف المعلمون تلاميذهم بها، بحيث يتم إنجازها في المنزل في غير ساعات الدوام الرسمي المدرسي، وتكون ذات علاقة بما يُدرّس لهم من موضوعات في المادة ".

وعرفها أحمد (1993، ص.75) بأنها: " مجموعة من الأعمال المدرسية والصفية التي يكلف بها المدرس تلاميذه داخل الفصل، ويقوم التلميذ بتأديتها في المنزل بمفرده أو بتوجيه ومساعدة أحد أفراد الأسرة ".

2) وظائف الواجبات المنزلية:

رأى الناجم (2000، ص.166) أن من أهم وظائف الواجبات المنزلية مايلي:

- ربط التلميذ بالمنهاج والكتاب المدرسي خارج وقت الدارسة الصفية؛
- تثبيت المعلومات التي شرحت في الصف للوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف؛
- استكمال جوانب الدرس التي لم يتطرق إليها المدرس بشكل مفصل، حتى تستكمل وتناقش في الدرس الذي يليه؛
- توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ؛
- تعويد التلميذ على مبدأ التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في البحث والتقصي وتحليل موضوعات الدرس؛
- استقصاء ما لدى التلاميذ من أفكار أو مشكلات تتعلق بموضوع الدرس، وتثبيت الصحيح منها، والعمل على تصحيح الخاطئ منها؛
- تشخيص مواطن ضعف التلميذ، والعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل؛
- تعزيز التعلم بأساليب أخرى؛
- منح فرص الحصول على المساعدات الفردية للتلاميذ، والتي قد تهمل غالباً في الصفوف المزدحمة، فنجد أولياء الأمور يقضون وقتاً في متابعة ما يقدم لأبنائهم وما يطالبون به من واجبات.

3) إجراءات تطبيق التقويم بالواجبات المنزلية:

- أن يخطط مسبقا لهذه الواجبات في ضوء أسئلة محددة مثل: ما الهدف من القيام بهذه الواجبات؟ وما الذي ينبغي ان يقوم به التلاميذ؟ وكيف يمكن القيام به؟ وما الوقت اللازم لذلك؟
- أن يزود التلاميذ بتعليمات واضحة عن الهدف من الواجب المنزلي وكيفية حله؛
- يحدد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء التلاميذ؛
- ترتبط الواجبات المنزلية بأهداف تعليمية محددة وبمخرجات التعلم؛
- تكون متنوعة في مستوياتها المعرفية، ومهارات التفكير العليا؛
- يعد المعلم بطاقة تقويم الواجب (الإجابة النموذجية)، ويحدد معايير ومحكات ومؤشرات الأداء مسبقا؛
- تحدد فترة زمنية معينة وكافية للتلاميذ لإنجاز الواجب (يوم، يومان، أسبوع)؛
- ألا يستغرق حلها وقتا طويلا (في حدود 30 دقيقة)؛

- أن يكون الواجب في مستوى مناسب لأغلب التلاميذ، بحيث يستطيعون القيام به بمفردهم دون مساعدة من الأولياء أو معلم خاص؛
- أن يكون متنوعا، ولا يقتصر على الأعمال التحريرية وحدها؛
- أن يتابع ويصحح المعلم الواجبات المنزلية ليكون على علم بمستوى كل تلميذ؛
- أن يقدر لكل من مهام وأنشطة الواجب درجات محددة؛
- أن يتم وضع الدرجة المستحقة في ضوء معايير ومؤشرات موضوعية معدة مسبقا؛
- يزود كل تلميذ بالتغذية الراجعة الفورية والمناسبة، بحيث يشعر بالفائدة من الواجب المنزلي؛ للمساهمة في تحسين تعلمه وأدائه للواجبات المنزلية مستقبلاً؛
- أن تسجل درجة التلميذ في سجل خاص بذلك، مقرونة بتعليقات نوعية من المعلم، توضح نقاط القوة والضعف لديه، والإجراءات العلاجية المطلوبة إذا اقتضى الأمر ذلك. (حسن زيتون، 2007، ص.300؛ وزارة التربية والتعليم السعودية، 2015، ص.47)

خامساً: المناقشة الصفية:

تعتبر المناقشة الصفية إحدى الأدوات التقويمية المعتمدة على التفاعل الصفي اللفظي داخل الصف الدراسي، وهذا التفاعل مبني على الحوار بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم، حيث تسمح بتحقيق أهداف المادة الدراسية وإتقان مهاراتها، وتمثل المناقشة جزء أساسي من المشاركة الصفية. كما أن لها أهميتها في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الجوانب الوجدانية للتلميذ؛ كالاتجاهات والميول والقيم، كما أنها تجعل من التقويم المستمر ذو فائدة وقيمة بالنسبة للتلميذ. وتعتمد المناقشة الصفية على الأسئلة الشفوية ومهارات طرحها واستخدامها، كما تعتمد على الأجوبة الشفوية ومهارات تقديمها واستقبالها داخل حجرة الدراسة.

1) تعريف المناقشة الصفية:

عرفت الغريب (1996) المناقشة الصفية على أنها: "أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها شفويا، وتكون بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، تركز على طرح الأسئلة الشفوية والحصول مباشرة على الإجابة أثناء الحصة، ويكون دور المعلم القيام بالاستماع والتعديل والتصويب للإجابة بهدف الوصول إلى النتائج المرغوبة". (ص.13)

رأى عودة (2002) أن المناقشة الصفية هي: "تفاعل صفي لفظي بين المعلم والتلميذ؛ يكون السؤال والجواب طابعها الأساسي، بحيث يقوّم المعلم أداء التلاميذ باستمرار ويتخذ قرارات فورية بحقهم، ويصحح إجاباتهم، ويعيد النظر في أسلوب طرحه للسؤال، وينوع في أسئلته". (ص.37)

2) مزايا المناقشة الصفية:

تتمتع المناقشة الصفية بمزايا عديدة أهمها ما يأتي:

- تشجع التلاميذ على طرح الأسئلة، وتدفعهم للمشاركة الايجابية في العملية التعليمية؛
- تساعد التلاميذ في الوصول الى المعلومات بأنفسهم عن طريق البحث والاستقصاء؛
- تساعد على إثارة النشاط الذهني للمتعلمين، وهذا يتفق مع مبدأ فاعلية التعلم وإيجابيته؛
- تحقق للمعلم معرفة مستويات تلاميذه، وتزوده بتغذية راجعة عن مدى مقدرتهم وفهمهم للدرس؛
- تتيح الفرصة للتلاميذ لمناقشة المادة الدراسية بدقة ووضوح وموضوعية، مما يزيد دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم؛
- تعطي للتلاميذ الفرصة في إبداء الرأي واحترامه، وإثراء المناقشة بوجهات نظر مختلفة؛
- تعمل على تنمية روح التعاون والمسؤولية عند التلاميذ، وتشجعهم على المبادأة، وتدعو للإبداع والابتكار والتنظيم. (الجقندي، 2008، ص ص.275-277)

3) أهداف المناقشة الصفية:

ومن أهم الأهداف التي تحققها المناقشة الصفية كما يرى سالم والحليبي (1998، ص.338) مايلي:

- بث البهجة في نفوس التلاميذ؛
- جذب انتباه التلاميذ؛
- تنظيم عرض المادة الدراسية؛
- تفسير البيانات المتوفرة؛
- الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم؛
- التعرف على آراء التلاميذ في المواضيع المدروسة؛
- تشخيص صعوبات التعلم؛
- الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى التلاميذ؛
- تدريب التلاميذ على الاستقراء والاستنتاج؛
- تدريب التلاميذ على التفكير الصحيح؛
- توسيع معارف التلاميذ في ضوء معارفهم السابقة؛
- تدريب التلاميذ على تركيز انتباههم نحو نقطة معينة بالبحث والتقصي؛
- تثبيت المعاني والخبرات التي اكتسبوها؛

- الإشارة إلى المفاهيم المهمة في الدرس؛
- إظهار مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم.

4) إرشادات لتحقيق أهداف المناقشة الصفية:

وذكر سالم والحليبي (1998، ص ص.341-342) أنه من أجل أن تحقق المناقشة الصفية أهدافها يجب على المعلم اتباع الإرشادات التالية:

- إلمام المعلم بموضوع الدرس إلماماً كافياً للتغلب على أي صعاب مفاجئة أثناء طرح الأسئلة؛
- معرفة المعلم لخصائص التلاميذ وخبراتهم السابقة وحاجاتهم؛
- معرفة المعلم لأنواع الأسئلة وكيفية بنائها؛
- صياغة المعلم أهداف الدرس بدقة وبناء أسئلة تساير هذه الأهداف؛
- التدريب الكافي للمعلم على مهارات طرح الأسئلة؛
- سرعة تصرف المعلم وتركيزه وانتباهه الجيد أثناء طرح الأسئلة وتلقي الإجابة أو أسئلة أخرى من التلاميذ؛
- قدرة المعلم على التعبير اللغوي تمكنه من طرح أسئلة تناسب قدرات التلاميذ، وإعادة صياغة السؤال بشكل آخر دقيق وصحيح عند الحاجة؛
- بشاشة المعلم وتبادل الألفة والمودة مع تلاميذه لتحفيزهم على الاستجابات وطرح مزيد من الأسئلة؛
- طرح المعلم لأسئلة مترابطة ومتصلة ببعضها البعض؛
- البعد عن الأسئلة التي تبدأ بكلمة هل، أو تكون إجابتها بكلمتي نعم أو لا.

5) إجراءات تطبيق التقويم بالمناقشة الصفية:

- يحدد المعلم أهداف المناقشة؛
- يقسم المعلم موضوع المناقشة إلى عدة أفكار (عناصر فرعية) بالاستعانة بالمنهاج، والكتاب المدرسي، ودليل المعلم، والوثائق المرافقة؛
- يُعد المعلم بطاقة الأسئلة مسبقا محدداً فيها معايير ومحكات الأداء.
- يطرح المعلم الأسئلة على المتعلمين بشكل عادل؛
- يسمح المعلم للتلاميذ بوقت كاف للتفكير بعد كل سؤال؛
- يركز المعلم على التلاميذ غير المنتبهين والشاردين ذهنيا؛
- يطالب المعلم التلاميذ بإعطاء إجابة كاملة عن السؤال؛

- يوجه المعلم السؤال بلغة واضحة ومفهومة؛
- يعين المعلم أحد التلاميذ باسمه عشوائيا للإجابة عن السؤال المطروح؛
- استماع المعلم بعناية لإجابة التلميذ؛
- مساعدة وتشجيع المعلم للتلميذ على الإجابة بتلميحات غير مباشرة كلما لزم الأمر؛
- يسمح المعلم بمشاركة أكبر عدد ممكن من التلاميذ في الإجابة خلال الحصة الدراسية؛
- عدم تكرار نفس الأسئلة والإجابات حفاظا على وقت الحصة الدراسية؛
- عدم التقيد بإجابة واحدة صحيحة، وعدم رفض الإجابات الصحيحة والمختلفة في معناها؛
- رفض المعلم الإجابات الخاطئة بأدب، مع البعد عن الاستهزاء والتوبيخ لأصحابها؛
- إثابة واستحسان المعلم لأصحاب الإجابة الصحيحة؛
- تجنب المعلم الإجابة الجماعية من طرف التلاميذ، لأنها تؤدي إلى التشويش والاتكالية والكسل، ولا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ولا تكشف عن صعوبات التعلم؛
- يناقش المتعلمون كل عنصر من عناصر الدرس على حِدة في ضوء الأسئلة المطروحة؛
- يستخلص المتعلمون الاستنتاجات والتوصيات، في ضوء عناصر المناقشة؛
- يلخص المتعلمون بمساعدة المعلم ما تم التوصل إليه، مع ربط الأفكار والمفاهيم ببعضها؛
- يرصد ويدون المعلم ملاحظات عن أداء التلميذ في المناقشة الصفية في بطاقة خاصة، ويستخدمها في وضع الدرجة المستحقة للتلميذ في ضوء معايير ومحكات معدة مسبقا ويعلمه بها. (سالم والحليبي، 1998، ص ص. 351-352، قطامي، 2004، ص ص. 174-176؛ شاهين، 2010، ص.112)

سادساً: الملاحظة:

الملاحظة هي رصد سلوك معين لدى التلميذ؛ قصد عزله وتفكيك مكوناته الأساسية؛ للوقوف على طبيعته وعلاقته بالسلوكات الأخرى، والكشف عن التفاعلات بين عناصره وعوامل حدوثه، ويكون ذلك بهدف التقويم أو التوجيه والإرشاد. ويعد أسلوب التقويم بالملاحظة من أكثر أساليب التقويم المستمر إمكانية للتطبيق بعد الاختبارات التي يضعها المعلم. (الناجم، 2000، ص.158). كما يعد أسلوب التقويم بالملاحظة من الأساليب الفاعلة المستخدمة في تقويم تدريس مادة دراسية تتطلب إجراءات مهارية حركية يصعب قياسها بالأساليب الشفهية أو التحريرية. (أبو جلالة، 1999، ص.58)

1) تعريف الملاحظة:

عرف رشيد خضر (2003) الملاحظة بأنها "توجيه الحواس لمشاهدة سلوك معين وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه". (ص.107)

كما عرف سيد وسالم (2003) الملاحظة بأنها تعني "الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته، ليتمكن المعلم من تحديد السلوك ووصفه وتحليله ومن ثم تقويمه". (ص.119)

2) مميزات الملاحظة:

ومن مميزات أداة الملاحظة في التقويم ما يأتي:

- تستخدم الملاحظة في قياس تعلم المهارات الحركية التي يصعب قياسها بأساليب الاختبارات التحصيلية (الشفهية والتحريرية)؛
- تعطي للمعلم تقويماً سريعاً عن التلميذ أثناء عملية التدريس، وبذلك يمكن أن تستخدم مباشرة في توجيه العملية التعليمية، أي أنها توفر للمعلم معلومات مباشرة يمكنه استخدامها في تعديل سلوك التلميذ إلى الأفضل؛
- يمكن عن طريق أسلوب الملاحظة الحصول على صورة قريبة من واقع التلميذ، نظرًا لانشغاله بالإجراءات العملية ودون أن يشعر بعملية المراقبة، وهذا يبعده عن جو القلق والتوتر السائدين في الاختبارات التحريرية والشفوية. (أبو جلالة، 1999، ص.58)

ورأى عقيلان (2000، ص ص.190-191) أن الملاحظة المنظمة تقدم للعملية التعليمية المميزات التالية:

- ملاحظة درجة انتباه التلميذ؛
- إدراك ميل التلميذ واتجاهه نحو تعلم المادة الدراسية؛
- ملاحظة أي إشارة على نضج المتعلم أو أي نقص فيه؛
- ملاحظة ما يدل على الفهم أو القصور فيه؛
- اكتساب قدر من الاستبصار فيما يتعلق بمستوى التلميذ وطرق تفكيره؛
- ملاحظة قدرة التلاميذ على تطبيق المهارات المختلفة في الإجابة عن الأسئلة الشفهية والتمارين التحريرية؛
- ملاحظة قدرة التلميذ على العمل مع الآخرين؛
- ملاحظة القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة شفهياً.

3) أساليب تسجيل الملاحظة:

وذكر رشـيد خضـر (2005، ص.56) أنه يجب على المعلم في حال تدوين ملاحظاته حول التلميذ، أن يستخدم لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات، وأن يحدد الهدف من الملاحظة أولاً بأول، وأن يكون موضـوعياً. وذكر الشـهابي (2010، ص.44) أن من أهم وسـائل تسـجيل الملاحظة المنظمة استخدام السجلات القصصية، قوائم الشطب، ومقاييس التقدير. كما ذكر أبو جلالة (1999، ص.59) أن من أهم وسـائل تسـجيل الملاحظة المنظمة اسـتخدام قوائم التدقيق، ومقاييس التقدير، مما يزيد من صدق الملاحظة ودقتها، حيث يمكن للمعلم بناء صور مبسطة منها لتعينه في دقة الملاحظة.

ويمكن توضيح بعض وسائل تسجيل الملاحظة المنظمة كمايلي:

- **قوائم التدقيق:** وهي إحدى الوسـائل المهمة التي يجب أن يكون المعلم ملماً بها، وعن طريقها يمكن تحديد المهارات والمعارف في قائمة ويجري تخصـيص بطاقة لكل تلميذ وتوضـع إشـارة مقابل المهارة التي أتقنها التلميذ وهذه الوسـيلة تعتبر مهمة جداً خاصـة بالنسـبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث تحدد فيها مهاراتهم الحسابية والكتابية والحركية.
- **مقاييس التقدير:** يسـتخدم هذا النوع عندما يراد إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأداء مهارة معينة. فتوضـع المهارات في قائمة ويجري اعتماد أرقاما أو أحرفا تدل على درجة إتقانها، ويتم ذلك عن طريق ملاحظة المعلم لأداء تلاميذه مثل:

1) أ: (تعني ممتاز)

2) ب: (تعني جيد جداً)

3) ج: (تعني جيد)

4) د: (تعني مقصر)

5) هـ: تعني لم يعمل (×)

ويكتب الرقم المناسب أمام المهارة. (أبو جلالة ،1999، ص ص.59-60)

ويستفاد من المقاييس المتدرجة في عملية تقييم سلوك التلميذ العلمي في حالتين رئيسيتين: الأولى لبيان نوعية السـلوك، والثانية لتحديد درجة حدوثه. وعند اسـتعمال هذه الوسـيلة يجب مراعاة مايلي: تمييز وتحديد السـلوك الذي يراد ملاحظته، والتحلي بالموضـوعية خلال التقييم وعدم افسـاح المجال للعواطف والميول والعلاقات الشخصية. (حمدان، 1980، ص.130)

- **السجلات القصصية:** السجل القصصي هو وصف توضيحي مدعم بالحقائق لموقف في حياة التلميذ. وتمثل مجموعة السجلات القصصية لتلميذ معين وثائق تبين التغيرات التي حدثت وما تزال تحدث في حياته المدرسية. (رشيد خضر، 2005، ص.58). وإذا استعملت السجلات القصصية في الوقت المناسب والشكل المناسب، وفسرت بنوع من الجدية والموضوعية، فإنها يمكن أن تعطي صورة واضحة عن مدى تطور الفرد التدريجي، سلوكيا أو خلقيا أو حتى على مدى تطور شخصيته العامة. (حمدان، 1980، ص.134)
- **جداول المشاركة البيانية:** تختلف جداول المشاركة البيانية عن سابقاتها من وسائل الملاحظة بأنها تستعمل لملاحظة أكثر من تلميذ في آن واحد، وكذلك عندما يكون الغرض من الملاحظة التعرف على مدى مشاركة كل تلميذ خلال نشاط أو مناقشة صفية. (حمدان، 1980، ص.137)

4) إجراءات تطبيق التقويم بالملاحظة:

- يحدد المعلم الأهداف المراد تحقيقها من ملاحظته لأداء التلميذ؛
- يحدد المعلم نتاجات التعلم المراد تقويمها بملاحظة أداء التلميذ؛
- يصمم المعلم استمارة ملاحظة بمعايير ومؤشرات واضحة ويعلم التلاميذ بها.
- يرصد ويسجل المعلم الملاحظات وفق أحد الأساليب المناسبة لتسجيل الملاحظة (مقاييس التقدير، قوائم التدقيق، جداول المشاركة البيانية، قوائم الشطب، ...الخ).
- يضع المعلم الدرجة المستحقة للتلميذ حسب المعايير والمؤشرات المعدة مسبقا. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2004، ص ص.57-58؛ بني ياسي، 2012، ص ص.524-525)

سابعاً: المقابلة:

أشار عودة (2002، ص.404) إلى أن المقابلة قد لا يكون لها بديلاً في بعض المواقف، والاختبارات الشفوية نوع من أنواع المقابلة التي يكثر استخدامها في المرحلة الابتدائية وفي بعض المواد الدراسية من المراحل المختلفة، فهي مهمة عندما لا يكون الطفل قادرًا على الكتابة، أو عندما يكون غرض المعلم من التقويم هو التعرف على مدى تمكن التلميذ من بعض القدرات الخاصة، أو عندما يكون من الضروري التعمق في دراسة الحالة، والتي قد تتطلب طرح الأسئلة في ضوء إجابات التلميذ عن أسئلة أخرى.

1) تعريف المقابلة:

عرف سيد وسالم (2003، ص.125) المقابلة على أنها: "التفاعل اللفظي وجها لوجه بين القائم بالمقابلة، وبين شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص لمحاولة الحصول على معلومات من أجل أهداف محددة".

ورأت الحريري (2008، ص.89) أن المقابلة هي: "محادثة بين القائم بالمقابلة وشخص أو مجموعة من الأشخاص وجها لوجه، بغرض الحصول على معلومات معينة، أو أراء، أو وجهات نظر، حول موضوع معين".

وذكر محمود (2004، ص.76) بأن المقابلة إحدى وسائل القياس التربوي، وتمثل علاقة إنسانية يتفاعل فيها المعلم مع التلميذ وجها لوجه؛ وفق أسلوب علمي وظروف مناسبة من العلم والخبرة، إذ يحاول المعلم استثارة معلومات وآراء التلميذ في ظروف محددة زماما ومكانا. وهي ليست غاية في ذاتها ولكن وسيلة لجمع المعلومات وتحليلها للوصول إلى الأهداف المنشودة.

وذكر عبد الفتاح القرشي (1985، ص.21) "أن المقابلة توجيه مجموعة من الأسئلة للتلميذ شفويا؛ للتعرف على اتجاهاته وميوله ومشكلاته، وسمات شخصيته، وعلاقاته الاجتماعية".

2) خطوات إجراء المقابلة:

حدد سيد وسالم (2003، ص ص.225-227) مراحل إجراء المقابلة كمايلي:

- **الإعداد للمقابلة:** ويتم وفق الخطوات التالية:
  - تحديد أهداف المقابلة؛
  - تحديد الأفراد الذين ستتم مقابلتهم؛
  - تحديد أسئلة المقابلة.
  - تحديد مكان إجراء المقابلة وزمانها؛
- **تنفيذ المقابلة:** ويستلزم تنفيذها القيام بما يلي:
  - التدريب على إجراء المقابلة؛
  - التنفيذ الفعلي للمقابلة، ويجب مراعاة مايلي:

✓ البدء بحديث مشوق والتقدم التدريجي نحو توضيح أهداف المقابلة وتوضيح الدور المطلوب من المفحوص؛

- ✓ إشعار المفحوص بالأمن والطمأنينة مما يشجعه على الإجابة عن أسئلة الباحث؛
- ✓ البدء بمناقشة الموضوعات المحايدة التي لا تحمل صبغة انفعالية أو شخصية لدى المفحوص، ثم التدرج نحو الموضوعات والأسئلة ذات الطابع الانفعالي الخاص؛
- ✓ صياغة الأسئلة بشكل واضح وسهل؛
- ✓ إعطاء الوقت الكافي للمفحوص لتقديم الإجابة؛
- ✓ توجيه المفحوص نحو الالتزام بالسؤال وحصر الحديث بالاتجاه الذي يريده الباحث؛
- ✓ عدم إصدار أية تصرفات تظهر دهشة الباحث لسماع معلومات معينة أو استنكاره لحدوث موقف معين؛
- ✓ عدم إحراج المفحوص واتهامه وتوجيه أسئلة هجومية عليه تؤثر على الجو الودي للمقابلة.

- **تسجيل المقابلة:** يتم تسجيل المقابلة كتابيا، أو باستعمال أجهزة التسجيل الصوتي.

3) مزايا المقابلة:

هناك العديد من المزايا التي تتسم بها المقابلة كأسلوب لجمع البيانات والمعلومات، وأهم هذه المزايا: (الحريري، 2008، ص.93-94)

- تفيد في جمع البيانات من أشخاص يجهلون القراءة والكتابة كالأطفال والأميين؛
- تفيد في حالة كون المفحوصين من كبار السن أو من ذوي الاحتياجات الخاصة عندما لا يرغب المفحوصين بالإدلاء بآرائهم كتابة؛
- توفر إمكانية الحصول على إجابات من معظم من تتم مقابلتهم؛
- توفر عمقا في الإجابة لإمكانية توضيح وإعادة طرح الأسئلة؛
- توفر مؤشرات غير لفظية تدعم الإجابات وتوضح المشاعر، كنبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، وحركات الجسم واليدين، ونظرات العيون؛
- مراقبة السلوك، حيث يستطيع من يجري المقابلة مراقبة سلوك وردود أفعال المستجيب وتخمينه صحة أقواله ومدى تعبيرها حقيقية عن الذات؛
- التلقائية، وتعني قدرة الشخص الذي يجري المقابلة على تسجيل الإجابة المباشرة والعفوية للمستجيب؛
- تقليل احتمالية نقل الإجابة عن آخرين؛
- تستدعي معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بأي طريقة أخرى، لأن الناس بشكل عام يفضلون الكلام بدل الكتابة؛

- توفر بيانات ومعلومات كيفية؛
- وسيلة مناسبة لجمع المعلومات عن القضايا الشخصية والانفعالية والنفسية الخاصة بالمستجيب، وهي أمور من الصعب جمعها بوسائل أخرى كالوثائق والاستبيانات؛
- توفر معلومات وبيانات دقيقة ومفصلة؛
- توفر البيانات بشكل فوري.

وذكر عقيلان (2000، ص.191) عدة مزايا أخرى هامة للمقابلة كما يلي:

- الكشف عن سلامة النطق والتمييز بين الأحرف والأعداد، هذا بالإضافة إلى حصول المعلم على معلومات غير لفظية؛
- الكشف عن مستوى الارتباك أو الخجل في مواقف معينة مقابل الجرأة ومواصلة الحوار؛
- دراسة الحالة الاقتصادية أو الاجتماعية للتلميذ، ومدى تأثيرها على تحصيله الدراسي وتقبله للمدرسة، وقدرته على التكيف المدرسي. (عودة، 2002، ص.40)

ثامناً: التمارين التطبيقية (التدريبات الصفية):

تعتبر التمارين التطبيقية التي يمارسها التلميذ داخل حجرة الدراسة بتوجيه من المعلم في نهاية الدرس أو جزء منه، من أهم أساليب التقويم ذات التأثير الإيجابي على التحصيل الدراسي، لكونها تزود التلميذ والمعلم بتغذية راجعة عن مستوى الأداء، والكشف عن مدى تحقيق الأهداف المسطرة للدرس، ومدى إمكانية انتقال المعلم من عنصر في الدرس إلى العنصر الموالي له. وتتمثل التمارين التطبيقية في حل تمارين الكتاب المدرسي، أو تمرينات نموذجية من تصميم المعلم، أو أعمال تطبيقية كالتجارب المخبرية، أو إعادة تركيب بعض الأجهزة العلمية المدروسة، أو إنجاز رسومات تتعلق بالمادة الدراسية وغيرها.

1) تعريف التمارين التطبيقية:

ويقصد بها المسائل والتمارين والأسئلة التي تعطى للتلاميذ في الحصة الدراسية للإجابة عنها بعد انتهاء المعلم من تدريس مفهوم معين، أو مهارة معينة، أو مقطع دراسي معين. أو هي ما يمارسه التلميذ من تمارين وأنشطة في نهاية الدرس أو جزء منه لتدريبه على المعارف والمهارات التي درسها في حجرة الدراسة، كحل تمرينات الكتاب المدرسي، أو إنجاز التطبيقات العملية ...إلخ، بهدف إتقان المهارة وتحقيق الكفاءة المستهدفة.

2) أهداف التمارين التطبيقية:

ويرى عقيلان (2000، ص ص.120-121) أن من أهم أهداف التمرينات الصفية مايلي:

- توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ.
- الكشف عن مدى تحقق هدف تعليمي معين.
- ملاحظة ما يدل على فهم التلميذ أو القصور فيه.
- اكتساب قدر من الاستبصار فيما يتعلق بمستوى التلميذ وطرق تفكيره.
- الكشف عن مدى استعداد التلميذ للانتقال من مستوى تعلم معين إلى مستوى آخر في نطاق موضوع الدرس.
- ملاحظة قدرة التلاميذ على تطبيق المهارات المكتسبة.
- تعزيز التعلم بأساليب أخرى.
- تنظيم عرض الدرس.
- الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم.
- الكشف عن مواطن الضعف في تحصيل التلاميذ مما يدعو لوضع العلاج المناسب الفوري لذلك.
- الكشف عن سلامة الطريق الذي تسير فيه العملية التعليمية والصعوبات التي قد تعترض السير فيها للتخلص من تلك الصعوبات قبل أن يستفحل أمرها.

3) إجراءات تطبيق التقويم بالتمارين التطبيقية:

- أن يرتبط كل تمرين منها بهدف من أهداف التقويم المستمر.
- أن تكون التمرينات واضحة وغير غامضة.
- أن يستغرق حل كل تمرين وقت قصير نسبياً بحيث لا يتعارض والزمن المحدد للحصة.
- أن تكون التمرينات ذات طابع تشخيصي علاجي لتعديل سلوك التلميذ نحو الأفضل.
- أن يكون أداؤها بشكل فردي ومناقشة حلها جماعياً فيما بعد.
- أن يكون التمرين ذا معنى للتلميذ، بحيث يحثه على العمل، ويشجعه على التفكير، ويزيد من قدرته على تطبيق ونقل ما تعلمه إلى مواقف أخرى.
- أن تساهم التمرينات في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية للدرس.
- أن تساعد التلميذ على إتقان مهارة أساسية محددة. (الداود ،2004، ص ص.66-67)
- أن يضع المعلم الدرجة المستحقة للتلميذ حسب المعايير والمؤشرات المعدة مسبقا.

تاسعاً: المشروع:

يعتبر أسلوب التقويم بالمشروع أداة تقويمية فعالة في إيجاد ممارسات جديدة تعكس المحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه التلميذ. ويهدف المشروع إلى تكوين تلميذ مبدع وقادر على مواكبة العصر في ضوء متغيراته المتجددة، ويتصل هذ الأسلوب بحياة التلميذ، وينبثق من ميوله ورغباته وحاجاته، كما يكتسي أهمية بالغة في بث روح الاستكشاف والمشاركة البناءة والايجابية لدى التلميذ مع زملائه في فريق العمل، إلى جانب التأكيد على العمل بروح الفريق الواحد للوصول إلى الهدف، وتنمية روح المبادرة والإبداع، وتقديم حلول لمشكلات واقعية في البيئة المحلية للتلميذ.

1) تعريف المشروع:

عرفه بدير (2008، ص.112) بأنه: "أي عمل ميداني يقوم به التلميذ ويتسم بالناحية العملية، وتحت إشراف المعلم، ويكون هادفاً، ويخدم المادة العلمية، ويتم في البيئة الاجتماعية".

كما يعرف في الدليل الإرشادي لتقويم التعلم بأنه: "الأعمال أو الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ بتكليف من المعلم أو يختارونها بأنفسهم، وتكون مرتبطة بموضوعات الدراسة، بهدف تحقيق أهداف تعليمية معينة، ويتم إنجازها داخل المدرسة أو خارجها وفق مدة إنجاز محددة". (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2013/2012، ص.43)

وعُرف المشروع في وثيقة تعلم الطلبة بأنه:

أداة تقويم تعتمد على العمل الإجرائي المهاري، والاستقصاء للوصول إلى نتائج أو تفسيرات علمية، يقوم فيها التلميذ أو مجموعة من التلاميذ بدراسة ظاهرة أو مشكلة ما، بحيث يجمعون حولها المعلومات من مصادر مختلفة للتوصل إلى النتائج والخروج بفكرة، أو حل مقترح، أو خطة محددة، أو توصيات معينة، أو تصميم نموذج، ثم كتابة تقرير حول سير العمل في المشروع ونتائجه. (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2014/2013، ص.16)

2) أهمية المشروع:

- تحمّل المتعلمين المسئولية والاعتماد على النفس.
- تنمية مهارات حل المشكلات والتعلم التعاوني والتواصل.
- تنمية مهارات التفكير العليا.
- تنمية اتجاهات ايجابية للطلاب نحو المادة التعليمية.
- المرونة في عملية التعلم.
- دفع المتعلمين لاكتساب خبرات مهمة.

- تزويد التلميذ بمهارات إدارة الذات وطرق حل المشكلات، وذلك من خلال اشتراك التلميذ ذي الإنجاز المنخفض في مجموعة من التلاميذ ذوي الإنجاز المرتفع مما يساعده على تحسين أدائه.
- اشتراك المتعلمين فيما بينهم في التعرف على المفاهيم المركزية، واستراتيجيات ومبادئ أي مجال من مجالات التعليم.
- تجميع معرفة أعمق لكل موضوع من موضوعات الحياة، مما يؤدى إلى سهولة حل المشكلات التي تواجه المتعلمين أثناء العملية التعليمية.
- تحسين وزيادة التوجيه الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدوافع الذاتية، واحترام الذات لدى المتعلمين.
- تحسين مهارات التفكير العليا في حل المشكلات، والتعامل مع مشاكل الحياة الواقعية من خلال شرح وتحليل المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها.
- تعلم كيفية طرح الأسئلة الصحيحة المتولدة من خلال البحوث التي يقومون بها، والاهتمام باستكشاف مواضيع حقيقية من واقع الحياة. (محمد، 2013، ص ص.21-22)

3) خطوات إنجاز المشروع:

ويمر إنجاز المشروع بالخطوات التالية (وزارة التربية التعليم السعودية، 2013/2012، ص.43):

- **اختيار موضوع المشروع:** بتحديد نوعه، والهدف منه...الخ؛
- **وضع خطة عمل المشروع:** وتتضمن بناء المشروع، ومصادر المعلومات، ومتطلبات المشروع، والمدة الزمنية للتنفيذ، ومهام فريق المشروع... الخ؛
- **إعداد أدوات العمل في المشروع:** وتتضمن مكان التنفيذ، التجهيزات اللازمة، التمويل، مواد العمل والإنتاج، التنظيمات، المواد الخام للإنتاج...)؛
- **تنفيذ المشروع:** ينفذ المشروع في البيئة المعدلة والتي سبق إعدادها؛
- **تقويم المشروع:** ويتضمن تقويم المستفيدين من منتجات أو خدمات المشروع؛
- **كتابة تقرير عن المشروع:** ويتضمن خطوات تخطيط المشروع وتنفيذه والنتائج التي تم التوصل إليها؛
- **عرض المشروع أمام الآخرين:** يتم عرض المشروع أمام المعلم والزملاء في المجموعات الأخرى وشرح نتائجه.

4) إجراءات تطبيق التقويم بالمشروع:

- يحدد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء التلميذ؛

- يعد المعلم قائمة بموضوعات المشاريع الممكن تنفيذها والمرتبطة بنواتج التعلم؛
- يقسم العلم التلاميذ إلى مجموعات عدد أفرادها من إثنين إلى وأربعة؛
- تختار كل مجموعة من التلاميذ مشروعها بمشاركة المعلم مع مراعاة كفاءات التلاميذ ومهاراتهم؛
- يضـع كل فريق (مجموعة) خطته في تنفيذ المشـروع محددا دور كل عضـو فيه والبرمجة الزمنية لتنفيذ المشروع؛
- يعد المعلم بطاقة تقويم للمشـروع وفق معايير ومحكات معدة مسـبقا، ويُطلع عليها التلاميذ مبينا فيها جانبي التقويم الفردي والجماعي، وتتمثل هذه المعايير والمحكات فيما يلي:

  - ✓ **موضـوع المشـروع:** أهمية الموضـوع وإثراؤه لعملية التعليم والتعلم، وارتباطه بالمحتوى الدراسي؛
  - ✓ **التنظيم الإداري للمشـــروع:** توزيع الأعمال فرديا وجماعيا على الفريق، تطبيق مهارات العمل ضمن فريق؛
  - ✓ **تنفيذ المشروع:** وجود خطة للتنفيذ، تحقق الهدف من المشروع، تحديد الأدوات والوسائل ومناسبتها للمشروع؛
  - ✓ **عرض ومناقشـة المشروع:** الدقة في العرض، الإجابة عن التسـاؤلات التي قد تطرح من المعلم والزملاء، القدرة على الحوار والمناقشة.

- يتابع المعلم خطوات تنفيذ المشـــروع وفق الخطة المحددة مع التلميذ أو مجموعة التلاميذ المنفذين للمشروع؛
- يقدم الفريق تقريرا ختاميا عن تنفيذ المشروع؛
- يحدد المعلم زمنا لكل فريق لاســتعراض نتائج المشــروع في البيئة الصــفية ومناقشــته مع المعلم وتلاميذ المجموعات الأخرى؛
- يضــع المعلم الدرجة المســتحقة وفق المعايير والمحكات المتفق عليها مسـبقا، ويعلم بها مجموعة التلاميذ، مع توضــيح جوانب القوة والضــعف في أدائهم. (وزارة التربية والتعليم الاماراتية، ب ت، ص.51؛ وزارة التربية والتعليم السعودية، 2015، ص.52)

عاشراً: ملف الإنجاز:

يطلق على ملف الإنجاز في التراث الأدبي العربي عدة تسـميات منها: ملف التعلم، حقيبة أعمال الطالب، الصــحائف الوثائقية، البورتفوليو، ســجل الأداء وغيرها من التســميات، ويعد ملف الإنجاز أحد الأسـاليب التي تسـتخدم بكثرة في علمية تقويم أعمال التلاميذ في الآونة الأخيرة في كثير من الدول، نظرا لأنه يعد أداة تقويمية موضوعية فعالة لتقويم أداء المعلم والتلميذ على حد سواء.

1) تعريف ملف الإنجاز:

عرف جابر (2002، ص.88) ملف الإنجاز بأنه "ماعون يضم الشاهد على مهارات الفرد وأفكاره وميوله، ويمكن أن يكون إضبارة أو ملفا مليئا بأوراق منتقاة، أو مذكرات مزخرفة تعرض عينات من الكتابة المنقحة، أو قرص ليزر ذا تكنولوجيا عالية يخزن صورا لإنجازات التلميذ".

وعرفه حسن زيتون (2007، ص.292) بأنه "حقيبة/ملف/سجل لتجميع عينات منتقاة متنوعة من أعمال التلميذ تم اختيارها من قبله وبمعاونة المعلم وغيره لتعكس إنجازاته وتقدمه خلال فترات متتابعة من الزمن في مجال أو أكثر من المجالات الدراســية ويتم الحكم عليها وتقويمها وفق معايير ومحكات محددة ومعلومة لديه مسبقا".

2) أهمية ملف الإنجاز:

تبرز أهمية ملف الإنجاز كما ذكرت فلمبان (2010، ص.47) في كونه أداة جديدة في تقويم أداء التلميذ، حيث يتضمن مجموعة هادفة لأعمال التلميذ تبين تقدمه. وقد تم تقسيم أهمية ملف الإنجاز كالتالي:

- **أهميته بالنسبة للتلميذ:**

  - ✓ يساعده على التفكير فيما تعلمته؛
  - ✓ ينمي لديه مهارات التواصل والتعاون؛
  - ✓ يكسبه مهارات تنظيم الأعمال؛
  - ✓ يقوي ثقته بنفسه؛
  - ✓ يكسبه مهارات التعلم الذاتي.

- **أهميته بالنسبة للمعلم:**

  - ✓ يساعده على ربط التعليم بالتقويم؛
  - ✓ يساعده في تطوير طرق التدريس؛
  - ✓ يساعده في اكتشاف حاجات التلاميذ وميولهم؛
  - ✓ يساعده في اكتشاف التلاميذ أصحاب المواهب المميزة؛
  - ✓ يساعده في متابعة التلاميذ في اكتساب المهارات؛
  - ✓ يساعده في الحكم على مدى تقدم التلاميذ؛

- **أهميته بالنسبة لولي التلميذ:**

✓ يعرفه على الأدلة التي توضح مستوى الإنجاز الدراسي لابنه والعقبات التي تواجهه؛
✓ يساعده على التواصل مع المدرسة؛
✓ يساعده على التعرف عن مدى استحقاق ابنه للدرجات الممنوحة له؛
✓ يعرفه على درجة دقة القرارات المدرسية التي تخص ابنه.

3) مكونات ملف الإنجاز:

ويتكون ملف الإنجاز من مجموعة من الأنشطة والجهود والأعمال التي قام بها التلميذ خلال مدة تعلمه، ويذكر العبسي (2010، 95-99) منها مايلي:

- عينات من كتابات التلميذ؛
- قوائم المصادر التي اطلع عليها التلميذ والمواد التي استخدمتها؛
- صحائف التأمل الذاتي؛
- أوراق عمل؛
- مشروعات؛
- حلول تمارين ومسائل رياضية متنوعة؛
- تقارير تلاميذ؛
- تقارير عن تجارب مخبرية؛
- تقديرات وتقارير حول المشاهدات؛
- أنشطة جماعية؛
- تقارير عن مقابلات؛
- الصور الضوئية؛
- مواد سمعية وبصرية؛
- درجات الاختبارات التحصيلية.

كما أشار عزيز (2005، ص.367) إلى بعض محتويات ملف الإنجاز بحسب نتاجات التعلم، وأبرزها مايلي:

- رسالة إلى المطلع على ملف الإنجاز تشرح جدول المحتويات، وتأملات التلميذ في العمل المتضمن في الملف؛

- عينات من أعمال التلميذ المنتقاة، ومن بينها:
  - ✓ كتابات التلميذ (مقالات، ملخصات، تقارير، قصائد شعرية)؛
  - ✓ مشروعات من أعماله؛
  - ✓ تسجيلات مسموعة أو مرئية؛
  - ✓ صور فوتوغرافية
  - ✓ ورسومات ولوحات فنية؛
  - ✓ قصص ونوادر؛
  - ✓ مشاعر التلميذ نحو المادة الدراسية، أو المعلم، أو الزملاء، أو البيئة الصفية؛
  - ✓ أقراص مدمجة CD أنتجها التلميذ أو استفاد منها؛
  - ✓ ملفات مستجلبة من شبكة الانترنت؛
  - ✓ أنشطة تم إنجازها بصورة تعاونية؛
  - ✓ إجابات على الاختبارات التحصيلية، أو درجات الاختبارات التحصيلية؛
- معايير أو محكات لتقويم ملف الإنجاز.

4) إجراءات تطبيق التقويم بملف الإنجاز:

- توعية المعلم للتلاميذ بأغراض ملف الإنجاز وأهميته بالنسبة لهم؛
- تدريب المعلم للتلاميذ على بناء ملف الإنجاز وفق تصور معين، وكذلك على انتقاء الأعمال التي يشملها الملف وفق أسس معينة؛
- عقد لقاءات دورية بين المعلم والتلميذ لمتابعة بناء الملف؛
- تشجيع المعلم للتلميذ على التفكير التأملي بكتابة جمل تأملية، وهي عبارات تعكس سبب اختياره لأعمال معينة، ومدى ما حصل لديه من تقدم في خبرته؛
- تشجيع المعلم للتلميذ على كتابة جمل شارحة أو توضيحية عن العمل المختار وتاريخ إنجازه، وكيف تم إنجازه؛
- تحديد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء التلميذ بملاحظة محتويات الملف، والتأكد من وجود عدد من العناصر المطلوبة باستخدام قائمة الشطب، وهذا يساعد المعلم في تقدير درجة التلميذ.
- تحليل المعلم محتوى الملف بدراسة أعمال التلميذ وتشخيص ما بها من نقاط قوة وضعف.
- وضع المعلم ملاحظات محددة عن نقاط القوة ونقاط الضعف في ملف التلميذ.
- تحديد المعلم للصعوبات والمشكلات التي يعاني منها بعض التلاميذ في بعض مهارات إنجاز الملف، ووضع خطة أو تصور لكيفية معالجتها (النشاط العلاجي).

- وضـع المعلم لمعايير ومحكات تقويم ملف الإنجاز، وإعلام التلميذ بها ومناقشـته ومشـاركته فيها، وتتمثل أهم المعايير فيما يلي:
  - ✓ الإبداع في تنظيم محتويات الملف؛
  - ✓ تنوع وثراء محتويات الملف والتوازن بين أقسامه؛
  - ✓ سهولة استثمار الملف في عمليات التعلم؛
  - ✓ طرافة عرض محتويات الملف وجدتها؛
  - ✓ جمال الإخراج الفني للملف؛
  - ✓ جود أدلة على المهارة في التأمل الذاتي؛
  - ✓ جود أدلة على نمو معارف التلميذ ومهاراته عبر الزمن؛
  - ✓ جود أدلة على فهم التلميذ وتحسن أدائه في أعمال الملف؛
- وضع المعلم الدرجة المستحقة وفق المعايير والمحكات المتفق عليها مسبقا، وإعلام التلميذ بها؛
- مناقشـة المعلـم نتـائج تقـويم الملـف مـع التلميـذ أو ولـي أمـره، فـي ضـوء المحكـات والمعـايير التي تم وضعها سابقا، مع توضيح جوانب القوة والضعف في أدائه؛
- تقـويم أداء التلاميـذ بعـد النشـاط العلاجـي ومقارنتـه مـع العينـات السـابقة لأداء للتأكـد مـن التقـدم الحاصـل لـديهم. (عـلام، 2004، ص.191؛ الجـوادي، 2009، ص.224؛ الزهراني، 2009، ص.263؛ وزارة التربية والتعليم السعودية، 2014، ص.60)

الحادي عشر: خرائط المفاهيم:

تعتبر خرائط المفاهيم من الاتجاهات الحديثة المسـتخدمة في تقويم تعلم التلاميذ، كما تعد إحدى التطبيقات الهامة لنظرية أوزبل Ausubel في التعلم اللفظي ذي المعنى، حيث أوضـح أوزوبل أن التعلم ذي المعنى يتم إذا حـاول المـتعلم أن يـربط المعلومات والمفاهيم التي لديه في بنيته المعرفية بالمفاهيم والمعلومات التي تلاقاها حديثا، فيتكـون نتيجة لذلك معرفة جديدة نتيجة للتفاعل بين التعلم القديم والتعلم الجديد. ويمكن تمثيل الخرائط المفاهيمية برسـوم تخطيطية ثنائية البعد، توضـح العلاقات المتسـلسـلة بين المفاهيم الفرعية والمفهوم الرئيسي لموضوع معين، ويتم تنظيمها بشكل هرمي، مما يسهل استذكار المتعلم لهذه المفاهيم والمعلومات وبقائها في بنيته المعرفية.

1) تعريف خرائط المفاهيم:

عرف نوفاك وجـووين (Novak and Gowin, 17, 1998) خرائط المفاهيم بأنها: "تمثل العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم التي تكون على هيئة قضايا أو اقتراحات، وهذه القضايا هي عبارة عن عناوين أو أسماء مفهومين أو أكثر رُبط بينهما بكلمات في وحدة دلالية".

وعرفها عطاء الله (2001، ص.133) بأنها: "عملية أو أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم؛ التي تشتمل عليهـــا وحـــدة أو موضوع من المنهاج المقرر، أو تساعد الشبكة المفاهيمية التلميذ على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم هذه الوحدة".

كما عرفها شبر (1997، ص.146) بأنها: "عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائيـــة الأبعاد توضح العلاقات بين المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً عند قمة الخريطة، في حين تظهر المفاهيم الأكثر تخصصاً أسفل هذه الخريطة وحتى قاعدتها".

2) أهمية خرائط المفاهيم:

أشار كل من (سلامة، 2002، ص.283؛ والخطابية والعريمي، 2003، ص.48؛ وأبو سعيدي والشـــحي، 2004، ص.29؛ والفالح، 2005، ص.138) إلى أهمية استخدام خرائط المفاهيم لكل من التلميذ والمعلم، وهي وفق الآتي:

- **أهميتها بالنسبة للتلميذ:**

مساعدة التلميذ على:

- ✓ ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.
- ✓ البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- ✓ البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، والتمييز بين المفاهيم المهمة والمفاهيم الأقل أهمية.
- ✓ الإبداع والتفكير التأملي من خلال رسم خريطة المفاهيم وإعادة رسمها.
- ✓ جعله مستمعاً ومصنفاً ومرتباً للمفاهيم.
- ✓ إعداد مخطط تلخيصي لما تم تعلمه.
- ✓ اختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم، وتنظيم التعلم.
- ✓ ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المشابهة لها.
- ✓ الكشف عن غموض لغة النص، أو عدم اتساقها.
- ✓ استخدام خريطة المفاهيم لتقويم مستوى تحصيله الدراسي تقويما ذاتياً.
- ✓ زيادة التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم.
- ✓ التخفيف من القلق، وتغيير اتجاهه نحو المفاهيم الصعبة.

- ✓ إغناء وتحسين القراءة، والكتابة، وعمليات التفكير، وذلك من خلال عمليتي التخطيط والمراجعة.

- **أهميتها بالنسبة للمعلم:**

تساعد المعلم في:

- ✓ التخطيط للتدريس سواء لدرس، أو وحدة، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية.
- ✓ عملية التدريس.
- ✓ تركيز انتباه التلاميذ، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم.
- ✓ تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
- ✓ كشف التصورات الخاطئة لدى التلاميذ، والعمل على تصحيحها.
- ✓ إتقان التلاميذ لبناء المفاهيم المتصلة بالمقررات التي يدرسونها.
- ✓ تقويم مدى معرفة التلاميذ للتركيب البنائي للمادة الدراسية.
- ✓ قياس مستويات العقلية العليا (التحليل، التركيب، التقويم) لدى التلاميذ.
- ✓ تنمية روح التعاون بين المعلم وتلاميذه.
- ✓ توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين المعلم وتلاميذه من جهة، وبين التلاميذ مع بعضهم من جهة أخرى.

3) خطوات بناء خرائط المفاهيم:

حدد نوفاك (Novak, 1998, p.227) عدة الخطوات لبناء خرائط المفاهيم هي كمايلي:

- تحديد مشكلة الدرس أو القضية المراد عمل خريطة مفاهيم لها على هيئة سؤال يكون محدد من عشرة إلى عشرين مفهوماً مرتبطا بهذا السؤال.
- مناقشة المفاهيم التي جرى تحديدها، ويمكن إضافة مفاهيم أخرى عند الحاجة لذلك.
- بناء خريطة المفاهيم بوضع المفاهيم الأكثر شمولا في أعلى الخريطة، وهذه المفاهيم عادة تكون في حدود ثلاث مفاهيم عامة.
- اختيار بعض المفاهيم الفرعية ووضعها تحت كل مفهوم من المفاهيم العامة (الشاملة).
- الوصل بين المفاهيم المختلفة باستخدام أدوات الربط (خطوط، أسهم)، بحيث تحدد العلاقة بينهما تحديدا دقيقا، وتوضح معنى هذه المفاهيم.

- إعادة بناء الخريطة بإضافة أو حذف بعض المفاهيم أو أدوات الربط بينها، ويمكن مراجعة وتعديل الخريطة أكثر من مرة وفي كل مرحلة.
- البحث عن الوصلات بين المفاهيم وإعطائها عنوانا، لأنها تساعد في إيجاد علاقات جديدة في مجال المعرفة.
- يمكن أن يكون هناك خرائط مختلفة لنفس مجموعة المفاهيم، فلا توجد طريقة واحدة لرسم خرائط المفاهيم، فبتغير فهم العلاقات بين المفاهيم يتغير تبعا لذلك رسم خرائط المفاهيم.

4) مكونات خرائط المفاهيم:

تتكون خريطة المفاهيم من مجموعة من العناصر يمكن إيجازها وفق الآتي (الخطايبة، 2005، ص.311؛ قطاوي، 2007، ص.210):

- **المفهوم العلمي:** هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة، أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء، ويوضع المفهوم داخل شكل بيضوي أو دائري أو مربع.
- **كلمات الربط:** وهي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل: تصنف إلى، يتكون من، يتركب من، ...الخ.
- **القضايا والأفكار:** هي عبارة عن مفهومين أو أكثر ربط بينهما بخط موصوف بكلمة **أو** كلمات في وحدة دلالية تشتمل على رابطة منطقية.
- **الوصلات العرضية:** وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي، وتمثل في صورة خط عرضي.
- **الأمثلة:** وهي الأحداث والأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم، وغالبا ما تكون أعلاما، لذلك لا تحاط بشكل بيضوي أو دائري أو مربع.

5) إجراءات تطبيق التقويم بخرائط المفاهيم:

- توعية المعلم للتلاميذ بأغراض خرائط المفاهيم وأهميتها بالنسبة لهم؛
- تدريب المعلم للتلاميذ على بناء خرائط المفاهيم وفق تصور معين وأسس معينة؛
- تشجيع المعلم للتلاميذ على إنجاز خرائط المفاهيم؛
- تحديد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء التلميذ مما سبقت دراسته؛
- وضع المعلم معايير ومحكات تقويم خرائط المفاهيم ويعلم التلاميذ بها، وأهم هذه المعايير مايلي:
  - ✓ **المقارنة بمحك نموذجي:** مقارنة الخريطة المفاهيمية للتلميذ بخريطة محكية نموذجية معدة مسبقاً من قبل متخصص؛ سواءً معلم المادة المؤهل أو واضع المنهاج.

- ✓ **العلاقات:** يشـير التلميذ إلى العلاقات الدالة على المعنى بين مفهومين بخط موصـل وكلمات رابطة بشكل صحيح.
- ✓ **التسلسل الهرمي:** ينظم التلميذ خريطة المفاهيم تنظيما هرميا في ضوء سياق المادة التي رسمت منها الخريطة، أي أن تكون المفاهيم الأكثر عمومية في الأعلى والمفاهيم الأقل عمومية في الأسفل.
- ✓ **الروابط المتبادلة (الوصلات العرضية):** توضح الخريطة المفاهيمية التي ينجزها التلميذ روابط ذات معنى بين مفهوم وآخر من التسلسل الهرمي للمفاهيم، أي أن تكون العلاقة الموضحة بين المفاهيم صحيحة وذات دلالة (معنى).
- ✓ **الأمثلة:** يستعمل التلميذ أمثلة تشير إلى المفهوم بشكل صحيح.

- طلب المعلم من التلاميذ بناء خريطة مفاهيم بعد الانتهاء من درس أو وحدة كاملة، أو تقديم بعض المفاهيم للتلاميذ مما درسوه في الدرس أو الوحدة، ويطلب منهم عمل خريطة لهذه المفاهيم، ثم يستفسر عن فهمهم لما قاموا به، ويمكن للمعلم أن يعطي التلاميذ بعض المفاهيم من خارج المقرر، ويطلب منهم عمل خريطة مفاهيم لها.
- وضع المعلم الدرجة المستحقة للتلميذ وفق المعايير والمحكات المتفق عليها مسبقا، ويعلمه بها.
- وضع المعلم ملاحظات محددة عن نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء التلميذ.
- تحديد المعلم للصعوبات التي يعاني منها بعض التلاميذ في إنجاز خرائط المفاهيم، ويضع خطة أو تصور لكيفية معالجتها (النشاط العلا جي).
- مناقشة المعلم نتائج تقويم خرائط المفاهيم مع التلميذ أو ولي أمره، في ضوء المحكات والمعايير التي تم وضعها مسبقا، مع توضيح جوانب القوة والضعف في أدائه.
- تقويم المعلم أداء التلاميذ بعد النشاط العلاجي ويقارنه بأدائهم السابق للتأكد من التقدم الحاصل لديهم. (عطاء الله، 2001، ص.43؛ الجنابي، 2001، ص ص.64-65؛ عبد الجواد، 2004، ص ص.78-79؛ عايش زيتون، 2007، 233-235؛ الجهني، 2007، ص.78)

الثاني عشر: التقويم الذاتي:

يعد التقويم الذاتي من أهم أساليب التقويم المستمر الحديثة، إذ يمثل أحد المكونات الأساسية للتعلم المستقل للتلميذ، ويزيد من دافعيته للتعلم، كما يزيد من تركيزه على أدائه وطريقة تنفيذه لهذا الأداء، مما ينمي التفكير الناقد ومهارة التقويم لديه، ويعزز ثقته بنفسه ويعتمد عليها في حل مشكلاته والمهام التي يكلف بها أثناء العملية التعليمية التعلمية.

1) تعريف التقويم الذاتي:

عرف المهيدات والمحاسنة (2009، ص. 154) التقويم الذاتي بأنه: "قدرة التلميذ على الملاحظة والتحليل، والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين التلميذ والمعلم".

وعرفه السعدوي (2010، ص.231) بأنه: "عملية يُفوّض خلالها المتعلم بالتقييم أو إصدار حكم دقيق على مستوى تحصيله أو مدى التقدم الذي أحرزه صوب تحقيق الأهداف التعليمية المحددة".

2) مزايا التقويم الذاتي:

يتميز التقويم الذاتي بعدة مميزات هي كمايلي (عايش زيتون،2007، 649؛ السعدوي، ص.231):

- يعمل على تطوير المهارات العقلية العليا للتلاميذ؛
- تنمية حس المسؤولية لدى التلاميذ، وبذلك يعمل على تحسين الأداء؛
- يزيد دافعية التلميذ، وثقته بنفسه، وإحساسه بامتلاك مقدرات تعلمه دون تدخل،
- يوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم تلاميذه وتقرير النتائج؛
- يثري المناهج وبخاصة في الجوانب الوجدانية، وييسر التعلم المستقل؛
- يوفر للمعلم معلومات عن أداء تلاميذه، وهو ما يساعده في تحسين تدريسه وتطويره.

3) إجراءات تطبيق التقويم الذاتي:

- يحدد المعلم أهداف التعلم وترجمتها إلى عدد من المحكات والمعايير بشكل واضح؛
- يختار المعلم المستوى أو الناتج التعليمي المراد تقويم مدى تحققه في أداء التلاميذ ذاتيا، وتركيز الأنشطة عليه؛
- يشرك المعلم التلاميذ في تحديد المحكات والمعايير التي يستندون إليها في التقويم الذاتي؛ كبناء مستويات الكفاءة، وإجراءات تقدير الدرجات، والتي تمثل دافعا لهم على تَمثُّل المستويات، وشعورهم بضرورة تقويم أعمالهم بأنفسهم؛
- يختار المعلم أدوات مناسبة للتقويم الذاتي، تساعد التلميذ على التأمل الذاتي والتدبر في المهارات والمعارف التي تمت دراستها، وتشعره بنقاط القوة والضعف في أدائه؛
- يتيح المعلم الفرصة للتلاميذ لممارسة أنشطة انعكاسية تعلّمهم كيفية تحسين أعمالهم، وتشمل: قيامهم بأنشطة تتعلق بتحديد الأهداف، ووضع خطط لتحقيقها، وفيها يقوم المعلم بإرشادهم إلى

تقويم احتياجاتهم، أو قيامهم بأنشطة تتعلق بشكل الناتج، كأن يطلب منهم التفكير في شكل الأداء أو ناتج نهائي، ومن ثَم تقويم جوانب قوتهم وضعفهم من خلاله؛

- يتيح المعلم الفرصة للتلاميذ للتصحيح الذاتي، وذلك من خلال التغذية الراجعة التي يحصلون عليها، مما يحسّن من أدائهم لأعمالهم، ويحثهم على الضبط الذاتي في سياق التعلم. وهذا يزيد من احتمال تحقيقهم الكفاءة المسطرة في المادة الدراسية المعنية.
- يكون للتلميذ ملف إنجاز يتضمن أهم أعماله ونشاطاته ونتائجه، بهدف أخذ فكرة عامة عن التقدم الذي أحرزه التلميذ في المادة الدراسية. (علام، 2004، ص.213؛ السعدوي، 2010، ص ص.233-235)

4) أساليب التقويم الذاتي:

يمكن للمعلم أن يستخدم عدة أساليب لجمع المعلومات عن الأنشطة الانعكاسية للتلاميذ، ويمكن إيجازها فيما يلي (علام، 2004، ص ص.221-223؛ عايش زيتون، 2007، ص.651؛ العبسي، 2010، ص.96):

- **طرح التساؤلات:** يوجه المعلم الأسئلة إلى التلاميذ، ويترك لهم فرصة كافية للبحث عن الإجابة، أو قيام التلاميذ بطرح تساؤلاتهم والتفكير في إجابة لها.
- **قوائم المراجعة الذاتية:** وتفيد في تقويم التلاميذ لأنفسهم؛ إذا ما كانت المعايير والمحكات محددة مسبقا، ويتطلب من التلاميذ وضع علامة معينة عند كل معيار أو محك أو عنصر من عناصر الأنشطة المراد تقويمهم من خلالها.
- **الاستبانات الذاتية:** وتستخدم في التعرف على وجهة نظر التلميذ حول جوانب معينة في أدائه أو تعلمه للمهام المختلفة.
- **الاختبارات الذاتية:** ويمكن ذلك من خلال رجوع التلميذ والنظر إلى الإجابات المذكورة في نهاية الكتاب، أو يمكنه الرجوع إلى الإجابات النموذجية التي أعدها المعلم في ضوء الأهداف والغايات ومحكات الأداء المحددة مسبقا؛
- **الصحائف الذاتية:** وتفيد التلاميذ كثيرا في توضيح انعكاساتهم، وتأملاتهم الذاتية في أدائهم لأعمالهم ومهامهم، وتعد من أكثر الأساليب فعالية من حيث إثراء التواصل والحوار بين المعلمين والمتعلمين.
- **سجلات الانعكاس:** تساعد التلاميذ في التدوين الكتابي لكثير من جوانب تعلمهم.

ثالث عشر: تقويم الأقران:

يعتبر التقويم الأقران أحد أســاليب التقويم المســتمر الحديثة المكملة للتقويم الذاتي والمرتبطة به ارتباطا وثيقا، حيث يتضـمن قيام التلميذ بتقويم أداء زملائه في الصـف الدراسـي، فمثلا يمكن لتلميذين أن يتبادلا أوراق إجابة الاختبار الفصلي، ويقوّم كل منهما إجابة الآخر في ضوء الإجابة النموذجية للاختبار التي أعدها المعلم. ويستخدم تقويم الأقران في بعض الأحيان لتخفيف العبء التدريسي على المعلم، وذلك بتكليفه أحد التلاميذ المتقنين والمتميزين بتصحيح إجابات زملائه في ضوء التصحيح النموذجي الذي يعده المعلم مسـبقا. وبذلك يصـبح للتلاميذ دور إيجابي في تقويم تعلماتهم بأنفسـهم، لكن يجب أن يحدث ذلك بحذر وبإشراف المعلم.

1) تعريف تقويم الأقران:

عرف الصراف (2002، ص.355) تقويم الأقران بأنه: "نوع من التقويم يقوم به أقران التلميذ، ويتضمن التقويم البنائي والتقويم الختامي للمهمة التعليمية، أو النشاط، أو العمل بواسطة قرين التلميذ أو مجموعة من أقرانه".

وعرفه جابر (2002، ص.176) بأنه: "أحد الأساليب التقييم النظامية التي تتيح للتلاميذ أن ينقد الواحد منهم عمل الآخر رسـميا. ويعرض التلاميذ الذين يُقوَّمون أعمالهم أثناء جلسـة النقد؛ ويشـرحون ما يحاولون تحقيقه وكيف يفعلون ذلك، وعندئذ يقدم الزملاء تغذية راجعة مفصـلة لما يجب عمله أو ما يمكن تحسينه".

2) أهمية ومزايا تقويم الأقران:

رأى عايش زيتون (2007، ص ص.653-654) أن أهمية ومزايا تقويم الأقران تكمن في النقاط التالية:

- يصبح التلميذ أكثر نظامية في عملية التقويم؛
- يطور مهارات وعادت النقد البناء للتلميذ؛
- يقدم بيئة تهيئ وتقود لإعطاء التلميذ الفرصة لأن يضع معايير ومحكات أداء في عملية التقويم؛
- يزيد ثقة التلاميذ بأنفسهم، ويحفزهم على تحمل مسؤولية تعلمهم؛
- يسهم في تطوير مهارات شخصية واجتماعية، ويحسن من جودة التعليم والتقويم وعدالته؛
- يساعد التلاميذ على معرفة الأعمال والمنجزات الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهما أفضل؛
- ينمي الجهود المتضـافرة تعاونيا بين التلاميذ؛ لتطوير معايير ومحكات الأداء التي يمكن الاحتكام إليها في عملية التقويم وإصدار الأحكام التقويمية؛

- يتيح الفرصـــــة لتقديم تغذيـة راجعـة من الأقران، وإعـادة النظر في الأعمـال والتعلم والأداء، ومراجعتها، وتحسينها ورفع سويتها ونوعيتها؛
- يســـمح للتلاميذ بالعمل معا في تقويم أعمال ومنجزات بعضـــهم بعضـــا، وتقديم تغذية راجعة مستمرة؛ وبذلك يصبح للتلاميذ دور نشط وإيجابي في تعلمهم، وتقويم أعمالهم بأنفسهم من خلال المشاركة النشطة في المهمات المعرفية والأدائية والتقويمية؛
- يســهم تقويم الأقران في تنمية بعض الصــفات والقيم الشــخصــية المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، والموضوعية، وتفتح العقل، واحترام الذات وتقديرها.

3) إجراءات تطبيق تقويم الأقران:

يتضمن تقويم الأقران إجراءين رئيسين كما ذكر الصراف (2002، ص.355) هما كمايلي:

- **الملاحظة:** ومن خلالها يتعلم التلميذ:
  - ✓ التعرف على دوره ومحدوديته كملاحظ؛
  - ✓ استخدام معايير ومحكات ليلاحظ ويفسر ويقوّم ما يراه.
- **التواصل:** ومن خلاله يتعلم التلميذ:
  - ✓ أن يعبر عن رأيه في الحكم على القرين؛
  - ✓ أن يستقبل ويفسر ويأخذ بالتغذية الراجعة التي تأتيه من الآخرين.

ويمكن إضـــافـة إجراءات أخرى انطلاقا من إجراءات التقويم الـذاتي، لارتبـاط هـذين التقويمين ببعضهما ارتباطا وثيقا:

- يحدد المعلم أهداف التعلم وترجمتها إلى عدد من المحكات والمعايير بشكل واضح؛
- يختار المعلم الناتج التعليمي المراد تقويم مدى تحققه في أداء التلاميذ من خلال الأقران؛
- يشرك المعلم التلاميذ في تحديد المحكات والمعايير التي يستندون إليها في تقويم الأقران؛
- يختار المعلم أساليب مناسبة لتقويم الأقران؛

4) أساليب تقويم الأقران:

من أكثر أســـاليب تقوين الأقران التي تســـتخدم في جمع البيانات عن أداء المتعلمين ما مايلي (علام، 2004، ص.218؛ عايش زيتون، 2007، ص ص.654-655):

- **المناقشات الصفية:** وتتطلب التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، حيث يجري حوار جماعي حول موضوع معين، ويقوم المعلم بإدارة الحوار، ويستمع إلى ما يدور بين التلاميذ، ويقوم نوعية مشاركة كل منهم، ويستدل بذلك على مستوى تحصيل التلميذ.
- **المقابلات مع الطلبة:** تسمح للمعلم باللقاء والتخاطب المباشر مع التلاميذ فما يتعلق بما تعلموه، وما ينبغي أن يتعلموه، والتعرف على مستوى تحصيلهم، والصعوبات والمشاكل التي تواجههم، ويمكن للتلاميذ أن يشاركوا في إعداد خطة المقابلات، مما يشجعهم على المشاركة الإيجابية والتواصل الفعال أثناءها.
- **اجتماعات الأقران:** وتسمح للتلاميذ بالعمل معا، وتقويم كل منهم لأعمال أقرانه، لذلك لابد من تحديد الغرض من هذه الاجتماعات، ووضع خطة إجرائية لتنفيذ عمليات التقويم فيها، وتوضيحها لجميع المشاركين.
- **عرض الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران:** تعرض المنجزات والأعمال الفردية للتلميذ أمام أقرانه، وفي جلسة مناقشة أو ندوة يقدم الأقران آراءهم وأفكارهم ونقدهم في ضوء محكات الأداء ومعاييره المعتمدة مسبقا. وفي هذا تغذية راجعة للتلاميذ لمراجعة أعمالهم وتهذيبها وصقلها، لتحسين الأداء والتعلم وتجويده.
- **تقديم الأعمال الجماعية أمام الأقران:** وفيها تقدم كل مجموعة (تعاونية) صغيرة أعمالها ومنجزاتها أما أقرانهم أو مجموعات الأقران، ويقوم الأتراب فرادى أو مجموعات بمناقشة الأعمال والأنشطة والتجارب والشواهد في ضوء محكات الأداء. وفي ضوء ذلك، يمكن للمجموعة مراجعة أعمالها وأدائها وتهذيبها، وتعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف لتجويد التعلم وتنميته وتحقيق الأهداف المنشودة.
- كما يمكن استخدام الأساليب نفسها التي استخدمت في التقويم الذاتي.

9. تفسير نتائج التقويم المستمر:

عند يجري المعلم اختبارًا تحصيليًا لتلاميذه سواءً أكان كتابيًا أم شفهيًا أم أدائيًا ويصححه، فلا بد له من تفسير نتائجه، وذلك حتى يتمكن من إصدار أحكام مناسبة على النتائج التي حصل عليها تلاميذه في هذا الاختبار التحصيلي، واتخاذ قرارات سليمة بشأنهم، ولتفسير هذه النتائج فإنه يستند إلى نظام مرجعي لتفسير الدرجات المستمدة من هذا الاختبار. ويقصد بالنظام المرجعي الأساس الذي يبنى عليه هذا التفسير، وتقارن في ضوئه الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ، بحيث يمكننا الاستفادة من المعلومات المستمدة من هذا التفسير في الأغراض المختلفة للتقويم. وتشير أدبيات القياس والتقويم التربوي والنفسي إلى أربعة أنظمة مرجعية رئيسة مؤثرة في تفسير نتائج التقويم المستمر والمتمثلة فيما يلي:

أولاً: نظام معياري(جماعي) المرجع:

ويعرف هذا النوع من النظام المرجعي بأنه:" ذلك النظام الذي يتم فيه مقارنة أداء التلميذ بأداء غيره من التلاميذ من المستوى نفسه، أي أن أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد وذلك بالمقارنة بين الأداءين". (أبو جلالة، 1999، ص.42)

وتتميز هذا النظام بالشمولية في محتواه وقياس مجالات دراسية مختلفة، بالإضافة إلى تحديد مستوى التلميذ التحصيلي بالنسبة لزملائه، والكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ في الصف. كما يمكن تشخيص مواطن الضعف والقوة في مستوى تحصيل التلميذ وتحديد مستوى تفانيه في أداء مهارات معينة وما يحققه من إنجاز. (غانم، 1987، ص.62)

وعلى الرغم مما قد يوفره هذا النظام من معلومات لكل من المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ وغيرهم، إلا أن هذه المعلومات لا تكون بالقدر المطلوب والدقيق الذي يمكِّن المعلم من إصـــدار أحكام صائبة واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بأداء التلميذ وتحصيله، فالقول بأن درجة تلميذ ما أفضل من درجات 60% من أقرانه في الصف، لا يفيد كثيرًا في معرفة مدى تمكنه في مادة دراسية ما أو إمكانية نجاحه فيها.

وذكر العبادي (2005) بعض خصائص النظام معياري المرجع كما يلي:

- يحدد هذا النظام بواسطة لجان متخصصة، بحيث تكون عامة على مستوى الدولة؛
- يمكن من خلال النظام معياري المرجع مقارنة أداء التلاميذ بعضهم ببعض.
- يعتبر التقويم معياري المرجع تقويما ختاميا، وبالتالي يجرى مرة واحدة ســنويًا أو في نهاية كل فصل دراسي، ويشمل المادة كلها في الغالب؛
- في التقويم معياري المرجع، ينظر للمادة الدراســية ككل لا كأجزاء، فامتحان اللغة العربية مثلا يتضــمن القواعد، والقراءة، والمحفوظات، ودرجة التلميذ عليها كلها يعني درجة التلميذ في اللغة العربية؛
- في هذا النظام تحدد في العادة درجة النجاح والدرجة العليا. (ص.46)

والنظام جماعي المرجع تكون فائدته واضحة في الحالات التالية:

- في حالة ما إذا الموضوع المدروس مكون من أجزاء منفصلة ومعروضة بشكل غير تراكمـــي أو غير متسلسل وغير مترابط؛
- في الحالة التي لا يتطلب من التلاميذ الوصول لمستوى محدد من الكفاءة؛

- في حالة الحاجة لاختبار عدد من الأفراد المتميزين؛
- عندما يكون الهدف التنبؤ بدرجة النجاح للتلاميذ، لأنها تعتمد على الفروق الفردية؛
- في حالة الحاجة لقياس عمليات عقلية عليا.

وعلى الرغم من كل هذه الفوائد، وما يتميز به النظام معياري المرجع من خصائص سيكومترية كالموضوعية، والصدق، والثبات، والتمييز، إلا أنه مشوب ببعض العيوب أو المشكلات حددها جلسر (Glaser, 1963) فيما يلي:

- يقتصر على التمييز بين الأفراد، ولا يتجاوز ذلك إلى معرفة ما تحقق من أهداف العملية التعليمية، مما يؤدي إلى حذف فقرات من الاختبار إذا كانت غير مميزة بين الأفراد بغض النظر عن قيمتها، مما يؤثر في بناء الاختبار.
- الاقتصار على اتخاذ الجماعة كمحك لتفسير درجة الفرد على الاختبار يؤدي إلي عدم التيقن من موقع الفرد وجماعته بالنسبة لأهداف التعلم ومدى تحقيقها.
- سطوة المنحنى الاعتدالي المعياري باعتباره النموذج الأمثل لتوزيع الدرجات، وهو الذي يتحقق عندما يكون مستوى الأسئلة في مستوى التلاميذ، وعندما تكون الأسئلة صعبة أو سهلة نحصل على منحنى ملتوي التواء سالبا أو موجبا، مما يستوجب التركيز على مستويات التلاميذ بدلا من الأهداف التعليمية.

وتستخدم الاختبارات التحصيلية المقننة النظام معياري المرجع لتفسير النتائج، والتي تعتمد على مقارنة أداء المتعلم بأداء أقرانه وفقا للمجموع الكلي للدرجات، والتي تخضع لخصائص عينة التقنين، كما تخضع لخصائص عينة الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، مما يؤثر في صدق المقارنة، وبالتالي صعوبة تعميم النتائج. ففي ظل النظام معياري المرجع يختلف تدريج صعوبة الأسئلة باختلاف قدرات الأفراد، كما أن قياس قدرات الأفراد يختلف باختلاف صعوبة الأسئلة، كل هذه المشكلات تؤثر في الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية، مما يؤثر في دقة وصحة النتائج. (أحمد، والزهيري، 2011/2010، ص ص.139-140)

ثانياً: النظام ذاتي المرجع:

يقوم النظام ذاتي المرجع على مقارنة المعلومات المتعلقة بفرد ما بمعلومات أخرى تتعلق بالفرد نفسه، وتُستمد هذه المعلومات عادة من تطبيق عدة مقاييس أو بطارية من الاختبارات على الفرد نفسه في وقت معين أو في أوقات متباعدة، وذلك لاتخاذ قرارات تتعلق بالفروق داخل الفرد، وليس بالفروق بين

الأفراد كما هو الحال في النظام جماعي المرجع. ويفيـــد هـــذا النظام في قياس التغير الذي يحدث في بعض خصائص الفرد وسلوكياته، كالاتجاهات والقيم والتحصيل الدراسي وغيرها.

فالنظام ذاتي المرجع يهدف للمقارنة بين مستوى أداء الفرد مع نفسه في أكثر من خاصية أو متغير من المتغيرات النفسية أو التربوية، فمثلا إذا كانت درجة تحصيل تلميذ معين في الرياضيات 40، ودرجة تحصيله في العلوم 60، فيمكن القول إن تحصيله في العلوم أفضل من تحصيله في الرياضيات، إلا أن هذا الحكم ليس دقيقا، لأن الدرجتين اللتين حصل عليهما التلميذ في الرياضيات والعلوم هما درجتين خام، أي تنسبان الأداء إلى المعيار جماعي المرجع، وللحصول على الدرجات التي تنسب أداء الفرد إلى نفسه تستخدم إجراءات معينة عند تصميم وبناء الاختبارات والمقاييس، مثل الاستبيانات جبرية الاختيار، ومقـــاييس القـــيم والتفضيل الشخصي، أو تستخدم أساليب إحصائية لتحويل الدرجات جماعية المرجع (الخام) إلى درجات من نوع آخر، كالدرجات المعيارية والدرجات التائية وغيرها، والتي يتم تفســـيرها بعد ترتيبها وإجراء مقارنات مزدوجة بينها، ومنه فإن تفسير هذه الـــدرجات يختلف عن تفسير الدرجات في النظام جماعي المرجع.

وعلى الرغم من المشكلات الإحصائية التي تواجه مستخدمي هذا النظام، إلا أن له أهمية كبيرة في مواقف الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، وغير ذلك من المواقف التي يكون فيها التركيز منصبا على الفرد لتحديد قدراته وميوله الأكثر نموا. (أحمد، والزهيري، 2011/2010، ص ص.140-141)

ثالثاً: النظام محكي المرجع:

يعرف النظام محكي المرجع بأنه: "ذلك النظام الذي يستخدم في تحديد أداء التلميذ في ضوء محك معين يأخذ مستوى التلميذ بعين الاعتبار. وقد شاع استخدامه حديثا في مجال التربية والتعليم، لما له من فائدة كبيرة في الموضوعية عند الحكم على مستوى المتعلم، ومعرفة مدى تحصيله في مجال من المجالات التحصيلية". (العبادي، 2006، ص.42)

ويتم تحديد المحك في ضوء ما يلي:

- هدف تعليمي محدد بشكل دقيق؛
- مستوى كفاءة التعلم المرغوب فيها؛
- نتيجة مرغوب تحقيقها بعد التعلم. (عبيد، الشرقاوي، رياض، والعنزي، 1998، ص.220).

وهذا المحك قد يكون كميا كالعد إلى 100، أو زمنيا كحَل مسألة خلال 10 دقائق، أو نوعي كإتقان التلميذ عملية حسابية (أبو جلالة، 1999، ص.41).

ويوضح العزاوي (2007) أن النظام محكي المرجع يقارَن فيه أداء التلميذ بمستوى أداء معين يتم تحديده مسبقا بصرف النظر عن أداء المجموعة، كأن يجيب التلميذ عن 80% من أسئلة الاختبار على الأقل، وذكر عدة خصائص للتقويم محكي المرجع كالتالي:

- يحدد هذا النظام بناء على خبرة المدرس ومعرفته بتلاميذه؛
- في النظام محكي المرجع يقارن أداء التلميذ بالمحك وليس بغيره؛
- يعتبر النظام محكي المرجع تقويما تكوينيا، هذا يعني أنه قد يجرى التقويم (الاختبار) للتلميذ عدة مرات للمادة الواحدة، والتي قد يحدد المدرس محكات لكل اختبار من المادة نفسها، وبالتالي فإن نجاحه في إحداها لا يعني نجاحه في المادة جميعها؛
- يمكن للمدرس أن يحدد درجات لهذا النظام(الاختبار)؛
- إن النظام محكي المرجع يحدد ماذا يعرف التلميذ في مادة وماذا يستوعب منها. (ص.28)

والنظام مرجعي المحك يكون مناسبا في الحالات التالية (أحمد، والزهيري، 2011/2010):

- عندما تكون الموضوعات الدراسية تراكمية ومرتبطة مع بعضها البعض؛
- عندما يكون الهدف الوصول إلى مستوى تمكن محدد، واكتساب مهارات لمنح إجازة (درجة علمية)؛
- عندما يكون الهدف تحديد نواحي القوة والضعف لدي الفرد (تشخيص).

ويستخدم النظام محكي المرجع في البرامج التعليمية القائمة على الأهداف؛ للتحقق من مدى إتقان التلميذ للمخرجات المعبرة عن الأهداف بالنسبة لمجال سلوكي محدد جيدا، ويتكون هذا المجال من مجموعة من المهارات أو الميول أو الاستعدادات، التي يؤديها المختبرون في موقف الاختبار، وذلك في ضوء مستوى الإتقان، كما ينعكس في درجة فاصلة.

كما يستطيع النظام مرجعي المحك أن يحقق ما يلي:

- قياس بعض المهارات الدقيقة؛
- قياس بعض الأهداف التربوية المتخصصة التي ترتبط بمجموعات معينة من التلاميذ، والتي تفسر في ضوء مستويات محددة؛
- قياس أقصى أداء يمكن أن يحققه الفرد؛
- الاستفادة منه في حل بعض المشكلات التي يصعب حلها باستخدام النظام جماعي المرجع.

وعلى الرغم من كل هذه المميزات، إلا أن هذا النظام أقل انتشارا لصعوبة تقـدير الثبات والصدق لأدواته، ولندرة الدراسات حول هذا النوع من النظام للتغلب على هذه المشكلات. (ص ص.141-142)

رابعاً: نظام القياس الموضوعي:

يعد نظام القياس الموضوعي من التطورات المعاصرة في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي، فقـــد ارتبط هذا النظام بنظرية جديدة في القياس يطلق عليها نظرية السمات الكامنة أو نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية؛ بما يـشتمل عليه من نماذج سيكومترية مستحدثة. وقد برز هذا النظام المرجعي وبـدأ ينتـشر فـي الأوساط التربوية المشتغلة بالقياس والتقويم النفسي والتربوي كرد فعل للنقد الذي وجه لفلسفة القياس التربوي عامة، ونظام التقويم جماعي المرجع خاصة، والأسس التي يـستند إليهـا هـذا النظـام فـي بنـــاء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتحليل مفرداتها، إذ يعاب على التقويم جماعي المرجع أنه يعتمد على مقارنة أداء المتعلم بأداء أقرانه وفقا للمجموع الكلي لدرجاتهم في الاختبار، وسواء أجريت هذه المقارنة على أساس الدرجات الخام أو الـدرجات المعياريـة بأنواعها المختلفة، فإن هذه الدرجات تخضع لخصائص عينة الأفراد التي تستخدم في اشتقاق معايير الاختبار، كما تخضـع لخصـائص عينة الأسئلة التي يشـتمل عليها الاختبار، واختلاف هذه الخصـائص باختلاف عينة الأفراد المختبرين وعينة الأسـئلة يؤثر بلا شك في صـدق إجراء هذه المقارنات، وبذلك يصـعب تعميم نتائج الاختبارات أو الاسـتفادة منها عمليا. فتـــدرج صـــعوبة أسئلة الاختبار يختلف باختلاف قدرات أو سمات الأفراد الذين يختبرون بهذه الأسـئلة، كما أن قيـاس قـدرات أو سمات الأفراد يختلف باختلاف صعوبة الأسئلة، إضافة إلى أن ثبات الاختبار يتأثر كثيرا بتباين قدرات الأفراد الذين يجرى عليهم هذا الاختبار ومستوى هذه القدرات.

لذلك اهتم علمـاء القيـاس والتقويم النفسي والتربوي بمواجهة هذه المشكلات، وتوصلوا إلى نماذج جديدة تجعل القياس موضوعياً، ونقصد بالموضوعية هنا أن درجة المتعلم في الاختبار لا يجب أن تعتمد على عينة الأفراد المختبرين التي يقارن على أسـاسـها. فمعايير الاختبارات والمقاييس المقننة تشـتق باستخدام بعض العمليات الإحصائية على الدرجات الخام المستمدة من عينة التقنـين كما بينا سابقا، ثـم يقارن أداء الفرد الذي يطبق عليه الاختبار فيما بعد بمعايير هذه العينة، فـإذا تغيـرت العينة فقدت هذه المعايير دلالتها، أي أن الاختبار يصـبح محكوما بالعينة. كما أن الفرد يجب أن يحصـل على الدرجة نفسـها في كل اختبارين يقيسـان نفس السـمة أو القدرة، سـواء تعلق الأمر بالاختبارات جماعية المرجع أو محكية المرجع، ولكن هذا لا يتحقق في الواقـــع، فدرجة الفرد تختلف عادة باختلاف الاختبار الذي يطبق عليه، أي أن درجته تصـــبح محكومة بعينة المفردات (الفقرات) التي يختبر بها. (أحمد، والزهيري، 2011/2010، ص ص.143-144)

فلكي يكون القياس موضـــوعياً لابد ألا تتأثر الدلالة الكمية للشـــيء المقاس باختلاف الأداة المستخدمة طالما أنهـــا أداة مناسبة، حيث لا يختلف طول قطعة من القماش إذا استخدم في قياسها أية أداة مناسبة؛ سواء كانـــت مـــسطرة مـــن الخشب أو البلاستيك أو الحديد، أو شريط مدرج، كما ينبغي ألا يتأثر القياس بالأشـياء المقاسـة بهذه الأداة كطول قطعة من القماش أو قضـيب من الحديد أو سـلك من النحاس، وأن تتدرج هذه الأداة بوحدة قياس مطلقة ثابتة تتوافق مع تدرج مستويات المتغير موضع القياس. (كاظم، 1988، ص ص.21-22)

وعلى هذا فنظام القياس الموضوعي في العلوم السلوكية يتطلب ما يلي:

- ألا يختلف تقدير ما يمتلكه الفرد من أي متغير سـواء كان قدرة أو مهارة أو سـمة باختلاف الأداة المستخدمة فـــي قياس هذا المتغير، وبالتالي لا يختلف ترتيبه بين أقرانه في هذا المتغير باختلاف أداة القياس.
- ألا تعتمد مفردات أداة القياس على عينة الأفراد المســـتخدمة في التأكد من صـــلاحية هذه الأداة وتقنينها.
- أن يتوافق تدريج وحدات أداة القياس مع ما يمتلكه الأفراد من مســـتويات مختلفة للمتغير موضـــع القيـاس، وهـذا يعنى ألا تكون من بين مفردات المقياس مفردات يصعب على جميع الأفراد إجابتها أو مفردات يستطيع جميع الأفراد إجابتها إجابة صحيحة. (موسى، 2007، ص.615)

10. المراحل التي مر بها التقويم المستمر في الجزائر:

مر نظام تقويم المستمر في الجزائر منذ إقراره بعدة مراحل متميزة، طبعت مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ يمكن إيجازها كمايلي: (وزارة التربية الوطنية، 2010، ص ص.3-4)

المرحلة الأولى: من 1989 إلى 1997:

خلال هذه الفترة كانت مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ تخضع لأحكام المناشير التالية:

- المنشور رقم 09 المؤرخ في 06 أوت 1989؛
- المنشور رقم 223 المؤرخ في 17 أكتوبر 1990؛
- المنشور رقم 33 المؤرخ في 12 فيفري 1991؛
- المنشور رقم 186 المؤرخ في 01 سبتمبر 1993؛

وما يميز هذه المرحلة بالنسبة لتقويم ومراقبة العمل المدرسي للتلاميذ هو ما ورد في مضمون المنشور رقم 09، حيث يمكن اعتباره أول منشور إطارا للتقويم البيداغوجي، تبلورت فيه أسس نظام التقويم، إذ أنه وضع التقويم البيداغوجي في سياقه التربوي، حيث أبرز المنشور المذكور أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ ومهامه وأسباب ممارسته، واعتبره الوسيلة التي تبرز أثر التعلم ونتائج الجهد المدرسي والتطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ، والكشف عن جوانب القوة والضعف في نشاطاتهم ومستوى تحصيلهم، ومعرفة ما تحقق من الأهداف.

كما تم توضيح مصطلح التقويم المستمر وتحديد مفهومه، حيث شمل:

- الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التلاميذ؛
- التمارين والفروض اليومية والأسبوعية؛
- الاختبارات الدورية.

المرحلة الثانية: من 1998 إلى 2004:

خلال هذه المرحلة كان التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ يخضع لأحكام:

- المنشور الإطار رقم 1011 المؤرخ في 12 أوت 1998؛
- المنشور التطبيقي رقم 253 المؤرخ في 05 سبتمبر 2000.

وجاء مفهوم وأهداف التقويم في مضمون المنشورين في سياق المناشير السابقة، إلا أن انتقال التلاميذ وتدرجهم صار خاضعا لمقاييس بيداغوجية دون غيرها، مع الإشارة إلى الانحرافات التي لحقت بالتقويم؛ لا سيما بعد توحيد المواضيع على مستوى المؤسسة، المقاطعة، ثم الولاية.

المرحلة الثالثة: من 2005 إلى يومنا هذا:

يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ منذ سنة 2005 لأحكام:

- المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005؛
- المنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 15 مارس2005،
- المنشور التطبيقي رقم 128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006.

وما يميز هذه المرحلة هو الإصلاح الذي عرفه نظام التقويم البيداغوجي الذي جاء ليساير المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج (المقاربة بالكفاءات). لذلك فإنه يختلف من حيث المبادئ والأهداف والغايات مع أنماط التقويم السابقة، أما من حيث الأشكال والوتيرة فقد احتفظ بأشكال التقويم التي كانت

قائمة مع تعديل في الوتيرة لاسيما المواد التي تشكل اللغات الأساسية للتعلم (الرياضيات، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الانجليزية).

11. الصعوبات والمشكلات التي تعترض تطبيق التقويم المستمر:

يواجه تطبيق التقويم المستمر جملة من الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة، وإتقان المهارات والكفاءات المقررة، وأهمها ما ذكرته خديجة القرشي (2011) كمايلي:

- كثرة الكفاءات المطلوب إكسابها للتلميذ وذلك لطول المقرر الدراسي؛
- عدم وجود آلية موحدة توضح كيفية تنفيذ التقويم المستمر؛
- وجود كثير من الكفاءات المركبة مما يجعل تقويمها صعبًا؛
- كثرة الأعباء التدريسية على المعلم؛
- كثافة عدد التلاميذ في القسم؛
- ضعف البرامج التكوينية للمعلمين المتعلقة بالتقويم المستمر؛
- عدم تكوين المفتشين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف؛
- عدم تكوين مديري المدارس على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف؛
- ضعف برامج الجامعات ومدارس تكوين الأساتذة، وعدم اهتمامها بالتقويم بشكل جيد؛
- عدم وجود برنامج مخصص لتبادل الزيارات وتعميم الخبرات الناجحة بين المعلمين؛
- سلبية المناخ المدرسي الذي ينعكس سلبًا على دافعية المعلم للإنجاز حيث يحتاج التقويم المستمر إلى مجهود كبير ومتابعة مستمرة وتعود معظم أسباب هذه السلبية إلى المشكلات التي تنشأ بين المعلم والمدير؛
- عدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بمديريات التربية يشرف على التقويم المستمر؛
- إهمال الجوانب الوجدانية للتلميذ في عملية التقويم؛
- ضعف دور الإعلام التربوي في التوعية بأهمية التقويم المستمر وخطوات إجرائه، ويتضح ذلك في ضعف إدراك أولياء التلاميذ لماهية التقويم المستمر ودورهم فيه، مما يؤدي إلى ضعف اهتمامهم بنتائج التقويم المستمر؛
- نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال؛
- قلة وجود مصادر التعلم المتنوعة، وعدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر؛
- غياب المحاسبة التي تلزم المعلم باتباع التطبيق بشكل كامل دون الإهمال في جانب أو التقصير في جانب من جوانبه، وعدم إلزامه بتدوين ملاحظاته كتابيًا والاكتفاء بالمتابعات الذهنية؛

- ضعف إشراك ولي التلميذ في التقويم من خلال تزويده بخلفية عن ماهية التقويم المستمر وتوضيح مصـــطلحاته ورموزه وإجراءاته والمعوقات التي تعترض التلميذ ومشـــاركته في حلها، ويكون هذا بالاهتمام بمجالس أولياء التلاميذ؛
- عدم وجود المعرفة الكافية لدى العديد من المعلمين بأهداف التقويم المستمر؛
- وجود نقص أو قصور في المعلومات والمهارات اللازمة لتطبيق التقويم لدى بعض المعلمين؛
- عدم وضوح بعض أهداف التقويم المستمر لدى الكثير من المعلمين؛
- عدم امتلاك العديد من المعلمين لمهارات تطبيق التقويم المستمر؛
- عدم وضوح آلية التطبيق والفائدة المرجوة من وراء التطبيق؛
- عدم وضوح المصطلحات المتعلقة بأشكال التقويم المستمر لدى بعض المعلمين؛
- عدم وضـوح الصـورة الكافية لدى المعلمين عن إجراءات التقويم المسـتمر وأسـاليبه وأدواته وكيفية الاستفادة من نتائجه؛
- بعض المعلمين غير قادرين على تحديد مستوى إتقان التلاميذ للكفاءات؛
- عدم قدرة بعض المعلمين على التوفيق بين طريقة التدريس وأسلوب التقويم؛
- تأثر تقديرات التلاميذ بذاتية المعلم؛
- بعض المعلمين ليس لديهم القناعة بأســـلوب التقويم المســـتمر، مما يقلل من تحفيزهم للعمل فيه بجدية وهمة عالية؛
- ضعف المستوى الأكاديمي للمعلم؛
- تمســك بعض المعلمين وتأثرهم القوي بالأســلوب التقليدي للتقويم، فالمعلمون ذوو الخدمة الطويلة في التدريس يرفضون التغيير في الغالب؛
- التقصير في تعريف التلميذ بنتائج تعلمه ومستوى أدائه؛
- جهل التلميذ بأهداف التقويم المستمر؛
- عدم إدراك التلاميذ في معظم الأحيان للمحكات التي يســتخدمها المعلم في تقويم أعمالهم، فعندما يتدرب التلاميذ على تفسير وتوظيف محكات التقويم، يرتفع مستوى أدائهم ارتفاعًا كبيرًا؛
- ضعف التنافس بين التلاميذ وقلة اهتمامهم بنتائج التقويم؛
- إهمال الواجبات المنزلية، التي لها الدور الكبير في تمكين التلميذ من الكفاءة؛
- كثرة غياب التلاميذ؛
- قلة التزام التلميذ وقلة اهتمامه وانضباطه بشكل عام؛
- تفريط بعض المعلمين في تحري الدقة والأمانة في عملية التقويم بســبب ضــعف برنامج المتابعة من قبل الإدارة؛
- ضعف متابعة مدير المدرسة لأساليب تنفيذ التقويم المستمر؛

- عدم إشراك أولياء التلاميذ في التقويم، وذلك بتزويده بالصعوبات التي تواجه ابنه ودوره في التغلب عليها؛
- صعوبة تطبيق التقويم لضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية للمعلم؛
- عدم تحمس المعلم وعدم إتقانه للتقويم بشكل جيد، مما يجعل أداؤه أقل من الحد المطلوب؛
- بعض المعلمين يسلط اهتمامه على (متى ينهي عملية التقويم)، وليس (كيف يجري عملية التقويم!)؛
- تركيز المعلم على تنفيذ التقويم المستمر دون أن يحرص على الاستفادة من التغذية الراجعة والعمل على معالجة القصور وتعزيز الجوانب الإيجابية؛
- التركيز على الجوانب المعرفية للتعلم وإهمال المهارات العليا للتعلم.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل التقويم المستمر، الذي يمثل أسلوبا جديدا لتقويم تعلمات التلاميذ، وأخذ تسميته من ميزة الاستمرار، أي أنه ملازم للعملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين هذه العملية وتطويرها واكتشاف نواحي القوة والضعف فيها، والتعرف على مدى تحقيق الأهداف المسطرة، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل وتطوير مسار العملية التعليمية التعلمية نحو تحقيق هذه الأهداف.

ويعتمد هذا النوع من التقويم على الملاحظات اليومية، والأنشطة الصفية وغير الصفية، والاختبارات القصيرة والفصلية، وغيرها من الأدوات التقويمية، كما أنه يتوافق مع المفهوم الحديث والمتطور للتقويم الذي يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، بينما يعتبر المعلم موجها وميسرا ومرشدا، ويوفر التقويم المستمر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة تكشف المستوى الحقيقي والواقعي لتحصيل التلاميذ، ومدى تقدمهم ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المنشودة، كما أنه يحفز التلاميذ على المذاكرة الجادة من بداية العام الدراسي، ويسمح لهم بتوزيع جهدهم بشكل متوازن على المواد الدراسية المختلفة.

ونستطيع القول إن التقويم المستمر هو إجراء عملية تقويم لمهارة أو مفهوم أو كفاءة معينة بعد أن ينتهي المعلم من تدريسها، وفي ضوء استجابات التلاميذ يقرر المعلم إما أن يواصل تقدمه في عملية التدريس بعد أن يتأكد من مستوى المتعلمين وتمكنهم، أو أن يعاود الشرح وتقديم المزيد من الأنشطة والتمارين، أو أن يغير من وسائله وطرق تدريسه، لعلاج نقاط الضعف التي يكشف عنها هذا النوع من التقويم.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

. تمهيد.

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. مجتمع الدراسة
4. عينة الدراسة
5. أداة الدراسة
6. صدق أداة الدراسة
7. ثبات أداة الدراسة
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

تعد إجراءات الدراسة عنصراً أساسياً في توجيه الدراسة وفقاً للقواعد العلمية والمنهجية، وعن طريقها يتم تحديد أفضل الطرق والأدوات والأساليب لحل مشكلة الدراسة المطروحة؛ وتحقيق الأغراض المتوخاة من الدراسة. وقد اشتمل هذا الفصل على وصف لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، والذي تضمن المنهج المتبع، والدراسة الاستطلاعية، ومجتمع الدراسة وعينتها، والخطوات التي مرت بها عملية بناء أداة الدراسة، والتحقق من الخصائص القياسية للأداة (الصدق، والثبات)، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات التي تم جمعها، وفيما يلي تفصيل ذلك.

1. 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، حيث ذكر عبيدات وعدس وكايل (2005) أن "الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً". (ص.287)

2. الدراسة الاستطلاعية:

إن أي دراسة علمية جادة تتطلب من الباحث النزول إلى الميدان، ومحاولة التقرب من الظاهرة المدروسة، من أجل الوقوف على مختلف جوانب وحيثيات مشكلة الدراسة، وكذا لبناء أداة الدراسة، والتحقق من خصائصها القياسية ومدى ملاءمتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني، ومدى تجاوب العينة مع أهداف الدراسة. وعلى العموم جاءت الدراسة الاستطلاعية وفق إجراءات منهجية محددة لتحقيق مجموعة من الأهداف هي كالتالي:

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على ميدان الدراسة عن قرب، وتكوين صورة واضحة عنه.
- تطبيق استبيان استطلاعي متعلق بمشكلة الدراسة على العينة الاستطلاعية، ويتكون من سؤالين مفتوحين، الغرض منه جمع معلومات تفيد الباحث في بناء أداة الدراسة الأساسية.
- بناء الاستبيان الخاص بالدراسة بعبارات مفهومة ودقيقة تقيس فعلا المتطلبات الإجرائية للمشكلة المدروسة المطلوبة من عينة الدراسة.

- التعرف على الصعوبات التي قد تعترض عملية التطبيق لتلافيها أو التقليل منها في الدراسة الأساسية.

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط بولاية المسيلة، تكونت من (36) أستاذا وأستاذة وثلاثة مفتشين، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي للدراسة، نظرا للاستعداد الذي أبدته العينة المختارة للتعاون مع الباحث؛ حتى يسهل عليه إعادة تطبيق أداة الدراسة مرة ثانية على نفس العينة، والغرض من ذلك حساب الثبات بطريقة الإعادة، وبهذا أصبح حجم العينة الاستطلاعية (39) أستاذا ومفتشا، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول (01) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والوظيفة

المتغير	الفئات	الأساتذة		المفتشون	
		العدد	%	العدد	%
الجنس	ذكر	6	16.67	03	100
	انثى	30	83.33	00	00
المجموع		36	100	03	100

3.2. أداة الدراسة الاستطلاعية:

من أجل بناء الصورة الأولية للاستبيان الخاص بالدراسة الأساسية والمتعلق بمعرفة واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط للأشكال التقويم المستمر؛ والصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه، قام الباحث باستطلاع وجهة نظر عينة من أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط حول الموضوع، وذلك من خلال تطبيق استبيان مكون من سؤالين مفتوحين على هذه العينة الاستطلاعية، وكان نصهما كمايلي:

- ماهي أشكال التقويم المستمر التي يستخدمها أساتذة التعليم المتوسط لتقويم أعمال التلاميذ؟
- ماهي الصعوبات التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق أشكال التقويم المستمر؟

4.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

جدول (02) استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الأول حول أشكال التقويم المستمر التي يستخدمها أساتذة التعليم المتوسط لتقويم أعمال التلاميذ

الرقم	أشكال التقويم المستمر	العدد	%	الرقم	أشكال التقويم المستمر	العدد	%
1	الاستجوابات الشفوية	10	25,64	9	الاختبارات	15	38,46
2	الاستجوابات الكتابية	04	10,26	10	المشاريع	09	23,08
3	التمارين التطبيقية	14	35,90	11	إحضار الأدوات	07	17,95
4	الواجبات المنزلية	30	76,92	12	السلوك والانضباط	20	51,28
5	مراقبة الكراس	20	51,28	13	النتائج الفصلية	04	10,26
6	المشاركة	26	66,67	14	الملاحظة	10	25,64
7	الأعمال الموجهة	04	10,26	15	البحوث	02	05,13
8	الفروض	15	38,46	16	الحضور	02	05,13

يتضح من خلال الجدول (2) أن هناك (16) شكلا للتقويم المستمر يتم تطبيقها من طرف أساتذة التعليم المتوسط لتقويم أعمال التلاميذ بنسب متفاوتة من وجهة نظر عينة الدراسة الاستطلاعية، وكانت أكثر أشكال التقويم المستمر تطبيقا "الواجبات المنزلية" بنسبة (76,92%) من عينة الدراسة الاستطلاعية، تليها "المشاركة" بنسبة (66.67%)، تليها "مراقبة الكراس" و"السلوك والانضباط" بنسبة (51.28%)، تليها "الفروض" و"الاختبارات" بنسبة (38.46%)، وكانت أقل أشكال التقويم المستمر تطبيقا "الحضور" و"البحوث" بنسبة (05.13%)، و"الأعمال الموجهة" و"النتائج الفصلية" بنسبة (10.26%).

جدول (03) استجابة عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للسؤال الثاني حول الصعوبات التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق أشكال التقويم المستمر

الرقم	الصعوبات	العدد	%	الرقم	الصعوبات	العدد	%
1	كثافة عدد التلاميذ في القسم	32	82,05	9	تفاوت مستوى التلاميذ	10	25,64
2	الحجم الساعي الكبير للأستاذ	04	10,26	10	الاعتماد على الآخرين في إنجاز الواجبات	06	15,38
3	عدم وجود دليل لتطبيق التقويم المستمر	06	15,38	11	قلة وقت الحصة	08	20,51
4	ضعف مستوى التلاميذ	08	20,51	12	صعوبة بعض الدروس	02	05,13
5	الفوضى في القسم	04	10,26	13	كثافة البرامج	06	15,38

6	غياب التلاميذ	02	05,13	14	عدم توفر الوسائل التعليمية	05	12,82
7	عدم اهتمام التلاميذ بالدراسة	18	46,15	15	التوقيت غير المناسب	01	02,56
8	قلة دافعية التلاميذ للدراسة	03	7,69	16	قلة الدورات التكوينية في التقويم المستمر	07	17,95

يتضح من خلال الجدول (3) أن هناك (16) صعوبة من وجهة نظر عينة الدراسة الاستطلاعية تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق أشكال التقويم المستمر بنسب متفاوتة، وكانت أكثر الصعوبات اعتراضا "كثافة عدد التلاميذ في القسم" بنسبة (82.05%) من عينة الدراسة الاستطلاعية، تليها صعوبة "عدم اهتمام التلاميذ بالدراسة" بنسبة (46.15%)، وكانت أقل الصعوبات اعتراضا " التوقيت غير المناسب" بنسبة (02.56%)، و"غياب التلاميذ و"صعوبة بعض الدروس" بنسبة (05.13%).

3. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الأفراد الذين يتعلق بهم موضوع مشكلة الدراسة. ويتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع أساتذة ومفتشي مرحلة التعليم المتوسط لمواد: الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، بولاية المسيلة، للسنة الدراسية 2018/2017، والبالغ عددهم (4440) أستاذا وأستاذة، منهم (1245) أستاذا أي بنسبة (28.04%)، و (3195) أستاذة أي بنسبة (71.96%)، و(18) مفتشا ومفتشة، منهم (16) مفتشا أي بنسبة (88.89%)، ومفتشتين أي بنسبة (11.11%)، موزعين على (15) دائرة و(159) متوسطة بولاية المسيلة، وذلك وفق الإحصاءات الرسمية التي تم الحصول عليها من مديرية التربية لولاية المسيلة، والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب دوائر ومتوسطات الولاية.

جدول (04) مجتمع الدراسة الخاص بالأساتذة حسب دوائر ومتوسطات الولاية

الرقم	الدوائر	المتوسطات		الأساتذة	
		العدد	%	العدد	%
1	المسيلة	25	15,72	804	18,11
2	أولاد دراج	18	11,32	393	08,85
3	الخبانة	05	03,14	121	02,73
4	الشلال	05	03,14	138	03,11

5	بن سرور	07	04,40	191	04,30
6	عين الملح	11	06,92	284	06,40
7	امجدل	04	02,52	133	03,00
8	جبل مسعد	03	01,89	63	01,42
9	مقرة	20	12,58	586	13,20
10	سيدي عيسى	11	06,92	359	08,09
11	عين الحجل	08	05,03	193	04,35
12	حمام الضلعة	12	07,55	290	06,53
13	سيدي عامر	05	03,14	135	03,04
14	أولاد سيدي إبراهيم	04	02,52	85	01,91
15	بوسعادة	21	13,21	665	14,98
المجموع		159	100	4440	100

4. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الخاصة بالأساتذة بالطريقة العشوائية العنقودية على مرحلتين، نظراً لكبر حجم المجتمع، واتساع مساحة الولاية، وتعدد وتباعد دوائرها، بحيث تم في المرحلة الأولى اختيار أربع دوائر بطريقة عشوائية بسيطة من بين(15) دائرة تتشكل منها ولاية المسيلة، وفي المرحلة الثانية تم اختيار مجموعة من المتوسطات من كل دائرة بطريقة عشوائية بسيطة، فتحصلنا على(18) متوسطة يعمل بها(643) أستاذا وأستاذة يشكلون عينة الدراسة الأولية أي بنسبة(14.48%) من المجتمع الأصلي للدراسة، بعدها تم توزيع الاستبيان على هذه العينة، وبعد المتابعة الحثيثة من قبل الباحث والحرص على جمع الاستبيانات تم استرجاع (483) استبيانا أي بنسبة(10.87%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وأثناء تفريغ البيانات تم الاستغناء عن (37) استبيانا لعدم صلاحيتها للتحليل، وبهذا تكونت عينة الدراسة النهائية الخاصة بالأساتذة من (446) أستاذا وأستاذة، أي بنسبة(10.05%) من المجتمع الأصلي للدراسة، منهم (139) أستاذا و (307) أستاذة. كما تم توزيع الاستبيان على كل مفتشي التعليم المتوسط بولاية المسيلة، نظرا لصغر حجم هذا المجتمع والمقدر بـ (18) مفتشا ومفتشة، وتم استبعاد ثلاث مفتشين للدراسة الاستطلاعية، وتم استرجاع (13) استبيانا، وبهذا تكونت عينة الدراسة الخاصة بالمفتشين من (13) مفتشا ومفتشة، أي بنسبة (72.22%) من المجتمع

الأصلي للدراسة، منهم (11) مفتشا، ومفتشتين، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الدوائر والمتوسطات المختارة.

جدول (05) عينة الدراسة حسب الدوائر والمتوسطات المختارة

الرقم	الدوائر	المتوسطات	الأساتذة			
			العينة الإجمالية		العينة النهائية	
			العدد	%	العدد	%
1	المسيلة	أول نوفمبر	37	0,83	22	0,50
		العقيد الحواس	39	0,88	27	0,61
		بلحاج الدهيمي	33	0,74	15	0,34
		يحياوي محمد	39	0,88	37	0,83
		محمد الصديق بن يحي	36	0,81	18	0,41
		زين الدين بن معطي	36	0,81	16	0,36
		أبي علي حسن	25	0,56	20	0,45
2	مقرة	ابن رشد	48	1,08	28	0,63
		وضاح لخضر	32	0,72	16	0,36
		قطوش العياشي	26	0,59	15	0,34
		سعد بن ابي وقاص	37	0,83	14	0,32
3	حمام الضلعة	عمر بن الخطاب	37	0,83	25	0,56
		أبو ذر الغفاري	25	0,56	18	0,41
		كعب بن مالك	21	0,47	20	0,45
4	بوسعادة	موسى بن نصير	54	1,22	53	1,19
		محمد العيد آل خليفة	28	0,63	27	0,61
		طارق بن زياد	37	0,83	28	0,63
		أبو كامل الشجاع	53	1,19	47	1,06
المجموع			643	14.48	446	10.05
المفتشون			العينة الإجمالية		العينة النهائية	
			18	100	13	72.22

1.4. وصف عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

جدول (06) عينة الدراسة حسب الجنس

المتغير	الفئات	الأساتذة		المفتشون	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	139	31.17	11	84.62
	انثى	307	68.63	02	15.38
المجموع		446	100	13	100

يتضح من خلال الجدول (03) أن عدد الأستاذات أكبر من عدد الأساتذة، حيث يقدر عددهن بـ (307) أستاذة أي بنسبة (68.63%)، ويقدر عدد الأساتذة بـــ (139) أي بنسبة (31.17%)، كما أن عدد المفتشين أكبر من عدد المفتشات، حيث يقدر عددهم بـــ (11) مفتشا أي بنسبة (84.62%)، ويقدر عددهن بمفتشتين أي بنسبة (15.38%).

2.4. وصف عينة الدراسة حسب عدد سنوات العمل:

جدول (07) عينة الدراسة حسب عدد سنوات العمل

المتغير	الفئات	الأساتذة		المفتشون	
		العدد	%	العدد	%
عدد سنوات العمل	أقل من 10 سنوات	189	42.38	05	38.46
	من 10 إلى 20 سنة	157	35.20	07	53.84
	أكثر من 20 سنة	100	22.42	01	07.70
المجموع		446	100	13	100

يتضح من خلال الجدول (04) أن عدد الأساتذة الذين يقل عدد سنوات عملهم عن 10 سنوات يقدر بـــ (189) أستاذا أي بنسبة (42.38%)، وأن عدد الأساتذة الذين يتراوح عدد سنوات عملهم من 10 إلى 20 سنة يقدر بـــ (157) أستاذا أي بنسبة (35.20%)، وأن عدد الأساتذة الذين يزيد عدد سنوات عملهم عن 20 سنة يقدر بـــ (100) أستاذا أي بنسبة (22.42%)، كما أن عدد المفتشين الذين يقل عدد سنوات عملهم عن 10 سنوات يقدر بخمسة مفتشين أي بنسبة (38.46%)، وأن عدد المفتشين الذين يتراوح عدد سنوات عملهم من

10 إلى 20 سنة يقدر بسبعة مفتشين أي بنسبة (53.84%)، وأن عدد المفتشين الذين يزيد عدد سنوات عملهم عن 20 سنة يقدر بمفتش واحد أي بنسبة (7.70%).

3.4. وصف عينة الدراسة حسب متغير مادة التخصص:

جدول (08) عينة الدراسة حسب مادة التخصص

المتغير	الفئات	الأساتذة		المفتشون	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
مادة التخصص	رياضيات	70	15,69	02	15.38
	العلوم الفزيائية والتكنولوجيا	74	16,59	01	07,69
	علوم الطبيعة والحياة	58	13,00	02	15,38
	اللغة العربية	92	20,63	05	38.46
	التاريخ والجغرافيا	35	7,85	01	07,69
	الفرنسية	68	15,25	01	07,69
	الإنجليزية	49	10,99	01	07,69
المجموع		446	100	13	100

يتضح من الجدول (05) أن عدد الأساتذة في مادة الرياضيات يقدر بـ (70) أستاذا أي بنسبة (15.69%)، وأن عدد الأساتذة في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا يقدر بـ (74) أستاذا أي بنسبة (16.59%)، وأن عدد الأساتذة في مادة علوم الطبيعة والحياة يقدر بـ (58) أستاذا أي بنسبة (13.00%)، وأن عدد الأساتذة في مادة اللغة العربية يقدر بـ (92) أستاذا أي بنسبة (20.63%)، وأن عدد الأساتذة في مادة التاريخ والجغرافيا يقدر بـ (35) أستاذا أي بنسبة (7.85%)، وأن عدد الأساتذة في مادة اللغة الفرنسية يقدر بـ (68) أستاذا أي بنسبة (15.25%)، وأن عدد الأساتذة في مادة اللغة الانجليزية يقدر بـ (49) أستاذا أي بنسبة (10.99%). بينما كان عدد المفتشين في مادة الرياضيات يقدر بمفتشين إثنين، أي بنسبة (15.38%)، وأن عدد المفتشين في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا يقدر بمفتش واحد أي بنسبة (7.69%)، وأن عدد المفتشين في مادة علوم الطبيعة والحياة يقدر بمفتشين إثنين أي بنسبة (15.38%)، وأن عدد المفتشين في مادة اللغة العربية يقدر بخمسة مفتشين أي بنسبة (38.46%)، وأن عدد المفتشين في مادة التاريخ والجغرافيا يقدر بمفتش واحد أي بنسبة (7.69%)، وأن عدد المفتشين في مادة اللغة الفرنسية يقدر بمفتش واحد أي بنسبة (7.69%)، وأن عدد المفتشين في مادة اللغة الانجليزية يقدر بمفتش واحد أي بنسبة (7.69%).

4.4. وصف عينة الدراسة حسب متغير مؤسسة التكوين:

جدول (09) عينة الدراسة حسب مؤسسة التكوين

المتغير	الفئات	الأساتذة		المفتشون	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
مؤسسة التكوين	معهد التكوين	99	22,20	13	100
	المدرسة العليا	59	13,23	00	00
	الجامعة	288	64,57	00	00
المجموع		446	100	13	100

يتضح من الجدول (06) أن عدد الأساتذة المتكونين في (المعهد التكنولوجي للتربية) يقدر بـ (99) أستاذا أي بنسبة (22.20%)، وأن عدد الأساتذة المتكونين في المدرسة العليا للأساتذة يقدر بـ (59) أستاذا أي بنسبة (13.23%)، وأن عدد الأساتذة المتكونين في الجامعة يقدر بـ (288) أستاذا أي بنسبة (64.57%)، حيث يمثلون النسبة الأكبر. بينما كان كل المفتشين متكونين في معهد التكوين (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم)، وعددهم (13) مفتشا أي بنسبة (100%).

5. حدود الدراسة:

1.5. الحدود الزمانية: امتدت مدة إنجاز الدراسة الميدانية من بداية سبتمبر 2017 إلى نهاية جانفي 2018.

2.5. الحدود المكانية: تمثلت في مدارس التعليم المتوسط بولاية المسيلة للعام الدراسي 2018/2017.

3.5. الحدود البشرية: تمثلت في أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط لمواد: الرياضيات، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، العاملين بولاية المسيلة للعام الدراسي 2018/2017.

4.5. الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر.

6. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها والتحقق من فرضياتها، تم استخدام الاستبيان كأداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات مرتبطة بالظاهرة المدروسة، وكان الاستبيان موجه لأساتذة ومفتشي

مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة؛ بهدف التعرف على واقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، والتعرف على الصعوبات التي تعترضهم في تطبيقه داخل حجرة الصف، وتقصي الفروق بين وجهات نظر الأساتذة في درجة وصعوبات تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين)، وتقصي الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في درجة وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر. ولإعداده تم الاطلاع على المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر، والأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت واقع التقويم المستمر والصعوبات التي تواجه تطبيقه في الميدان، واستطلاع آراء عينة من أساتذة ومفتشي مرحلة التعليم المتوسط حول الموضوع، من خلال استبيان مكون من سؤالين مفتوحين، وكذلك من خلال خبرة الباحث في الميدان، لكونه يعمل أستاذا في مرحلة التعليم المتوسط منذ مدة طويلة. وتألف الاستبيان من قسمين:

القسم الأول: عبارة عن بيانات شخصية تتعلق بالجنس (ذكر، أنثى)، عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من10 إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة)، مادة التخصص (الرياضيات، العلوم الفزيائية والتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)، مؤسسة التكوين (معهد التكوين، المدرسة العليا، الجامعة).

القسم الثاني: اشتمل الاستبيان في صورته الأولية على (76) فقرة (الملحق 02)، مقسمة على خمسة محاور هي: المحور الأول: أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط، ويتكون من تسع فقرات. المحور الثاني: أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط، ويتكون من تسع فقرات، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي التدريج في هذين المحورين لقياس استجابة عينة الدراسة المتعلقة بدرجة تطبيق أشكال التقويم المستمر كالتالي: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)، وتعطي الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. المحور الثالث: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ، ويتكون من (20) فقرة. المحور الرابع: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ، ويتكون من (21) فقرة. المحور الخامس: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية، ويتكون من (17) فقرة، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي التدريج في المحاور الثالث والرابع والخامس لقياس استجابة عينة الدراسة المتعلقة بدرجة صعوبة تطبيق أشكال 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 (درجة التطبيق، درجة الصعوبة) كالتالي:

حساب المدى بين درجات بدائل الاستبيان بطرح أقل قيمة للبدائل وهي الدرجة (1) من أكبر قيمة للبدائل وهي الدرجة (5) أي (5−1=4)، ومن ثم تقسيم قيمة المدى وهي الدرجة (4) على أكبر قيمة للبدائل في الاستبيان وهي الدرجة (5) للحصول على طول الفئة أي (5/4=0.80)، وبعد ذلك تتم إضافة القيمة (0.80) إلى أقل قيمة بديل في الاستبيان وهي الدرجة (1)، فنحصل على الفئة الأولى (1−1.80) والتي تمثل الاستجابة ضعيف جدا، ونواصل إضافة طول الفئة إلى حدي الفئة السابقة للحصول الفئة الموالية حتى نحصل على خمس فئات تمثل الاستجابات (ضعيفة جدا، ضعيفة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) والموضحة كمايلي:

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

7. صدق أداة الدراسة:

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

1.7. 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 (ملحق 01)، وذلك بإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، ومدى شموليتها، وتنوع محتواها، وسلامة صياغتها اللغوية، أو أية ملاحظات وإجراءات يرونها مناسبة كالتعديل، أو التغيير، أو الحذف، أو الإضافة، وفق ما يرونه ضروريا لإخراج الاستبيان في صورة جيدة. وقد أبدى المحكمون تجاوباً مشكوراً، وقدموا ملاحظات قيمة أفادت في بناء أداة الدراسة، وقد تمثّلت ملاحظاتهم فيما يلي:

- حذف بعض الفقرات لعدم مناسبتها، فتم حذف (13) فقرة، بحيث تم حذف خمس فقرات من المحور الثالث أرقامها (4، 9، 11، 13، 17)، وخمس فقرات من المحور الرابع أرقامها (4، 9، 13، 16، 20)، وثلاث فقرات من المحور الخامس أرقامها (6، 9، 16).

- إضـــافة بعض الفقرات في بعض محاور الاســتبيان، فتمت إضـــافة ثلاث فقرات في المحور الثالث أرقامها (10، 13، 18)، وفقرة في المحور الرابع رقمها(3)، وفقرتان في المحور الخامس أرقامهما (12، 13).
- تعديل بعض الفقرات، بسبب طولها، أو بسبب صياغتها اللغوية، أو لأنها مركبة، وبلغ عددها (21) فقرة، فتم تعديل ست فقرات في المحور الثالث أرقامها (2، 3، 5، 12، 16، 19)، وثمان فقرات في المحور الرابع أرقامها (1، 2، 6، 7، 12، 15، 19، 21)، وســـبع فقرات في المحور الخامس أرقامهما (1، 2، 3، 7، 10، 12، 13).

وبعد إجراء التعديلات التي أوصـــى بها المحكمون، أصـــبح الاســـتبيان في صـــورته النهائية مكون من(70) فقرة موزعة كمايلي: المحور الأول مكون من تسع فقرات، المحور الثاني مكون من تسع فقرات، المحور الثالث مكون من (18) فقرة، المحور الرابع مكون من (18) فقرة، المحور الخامس مكون من(16) فقرة.

2.7. صدق الاتساق الداخلي (البناء):

لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية حجمها (39) أستاذا ومفتشا 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 للاســـتبيان، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فكانـــت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (10) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.673**	10	0.317*	19	0.574**	37	0.747**	55	0.674**
2	0.776**	11	0.383*	20	0.577**	38	0.616**	56	0.789**
3	0.360**	12	0.372*	21	0.496**	39	0.720**	57	0.688**
4	0.580**	13	0.344*	22	0.546**	40	0.400*	58	0.698**
5	0.537**	14	0.382*	23	0.493**	41	0.325*	59	0.752**
6	0.507**	15	0.754**	24	0.532**	42	0.859**	60	0.739**
7	0.348*	16	0.490**	25	0.655**	43	0.426**	61	0.728**
8	0.386*	17	0.744**	26	0.608*	44	0.816**	62	0.599**

9	*0.364	18	**0.806	27	**0.404	45	**0.667	63	**0.590
				28	**0.619	46	**0.624	64	**0.637
				29	**0.706	47	**0.812	65	**0.503
				30	**0.708	48	**0.486	66	**0.516
				31	**0.568	49	**0.406	67	**0.551
				32	**0.438	50	**0.480	68	**0.553
				33	**0.412	51	**0.708	69	*0.397
				34	**0.591	52	**0.679	70	**0.511
				35	**0.520	53	**0.519		
				36	**0.479	54	**0562		

**دالة عند مستوى (0.01) *دالة عند مستوى (0.05)

يتضـــح من الجدول (10) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها الفقرات دالة إحصـــائيا عند المســـتويين (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.317) و(0.859)، مما يدل على الاتســـاق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية لمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (11) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبيان

المحور	عدد فقراته	عنوانه	معامل ارتباط
الأول	9	أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط	**0.451
الثاني	9	أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط	**0.479
الثالث	18	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالأستاذ	**0.696
الرابع	18	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالتلميذ	**0.880
الخامس	16	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالبيئة التعليمية	**0.791

يتضـــح من الجدول (11) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاســـتبيان دالة إحصـــائيا عند المســـتوى (0.01)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.451) و(0.880)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمحاور مع الدرجة الكلية لاستبيان، مما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

8. ثبات أداة الدراسة:

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

1.8. الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينـــة استطلاعية من أساتذة ومفتشي المرحلة المتوسطة حجمها (39) أستاذا ومفتشا 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.

جدول (12) قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار

المحور	عدد فقراته	عنوانه	معامل ارتباط
الأول	9	أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط	**0.518**
الثاني	9	أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط	**0.546**
الثالث	18	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالأستاذ	**0.645**
الرابع	18	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالتلميذ	**0.846**
الخامس	16	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالبيئة التعليمية	**0.776**
الثبات الكلي للاستبيان			**0.738**

يتضـــح من الجدول (12) أن قيم معاملات الثبات لمجالات الاســـتبيان تراوحت بين (0.518) و (0.896)، أما معامل الثبات الكلي للاســـتبيان فقد بلغ (0.738)، وهي قيم ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة، مما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

2.8. 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.

جدول (13) قيم معاملات الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد فقراته	عنوانه	معامل ارتباط
الأول	9	أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط	0.587**
الثاني	9	أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط	0.691**
الثالث	18	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالأستاذ	0.863**
الرابع	18	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالتلميذ	0.896**
الخامس	16	صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المتعلقة بالبيئة التعليمية	0.895**
الثبات الكلي للاستبيان			0.929**

يتضـــح من الجدول (13) أن قيم معاملات الثبات لمجالات الاســـتبيان تراوحت بين (0.587) و (0.896) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراســة، أما معامل الثبات الكلي للاســتبيان فقد بلغ (0.929) وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

9. الأساليب 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 حسب متغيراتها.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تطبيق أشكال التقويم المستمر، وصعوبات تطبيق أشكال التقويم المستمر.

- معامل الارتباط بيرسون(r_p) لحساب صدق الاتساق الداخلي والثبات بطريقة الإعادة.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار كولموجروف–سـميرنوف للتحقق (Kolmogorov-Smirnov Test) من اعتدالية توزيع بيانات العينة الأقل من 30.
- اختبار ليفين (Levene's Test) للتجانس.
- اختبار (ت) (T Test) لعينتين للكشـف عن الفروق لدى أفراد العينة باختلاف متغيرات الدراسـة (الجنس، نوع التقويم المستمر، الوظيفة).
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشـف عن الفروق لدى أفراد العينة باختلاف متغيرات الدراسة (عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).
- اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للمقارنات البعدية.
- معامل مربع إيتا (η^2) للتعرف على حجم الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

. تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
2. مناقشة وتفسير النتائج الدراسة

تمهيد:

بعد تطبيق أداة الدراسة، وتفريغ البيانات، وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS24)، جاء هذا الفصل ليتناول عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها؛ في ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على التساؤلات المطروحة، والمتعلقة بواقع تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، والصعوبات التي تعترضهم أثناء التطبيق من خلال وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط لولاية المسيلة، وفي مايلي تفصيل ذلك.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

قبل القيام بالتحليل الإحصائي لبيانات عينة الدراسة، لابد من التحقق من بعض الشروط الإحصائية التي يجب أن تتوفر في المقاييس الإحصائية المزمع استخدامها في هذا التحليل؛ لكي تكون صالحة للاستخدام، ونحصل من خلالها على نتائج صحيحة. وبما أن عينة المفتشين أقل من (30)، حيث يقدر حجمها بـ (13) مفتشا، فإنه لا يمكن استخدام الاختبارات المعلمية كاختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي في دراسة الفروق بين متوسطات استجابات عينة المفتشين، إلا إذا تم التحقق من شرط اعتدالية التوزيع، والذي يقصد به أن تكون العينة مسحوبة من مجتمع تتبع بياناته التوزيع الطبيعي. وللتحقق من ذلك يستخدم اختبار كولموجروف–سميرنوف Kolmogorov-Smirnov، والذي إذا كانت قيمته غير دالة إحصائيا يكون التوزيع اعتداليا، والعكس صحيح، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14) نتائج اختبار كولموجروف–سميرنوف للتحقق من اعتدالية توزيع بيانات عينة المفتشين

المحاور	درجة الحرية	اختبار كولموجروف–سميرنوف	مستوى الدلالة
الأول	13	0.129	0.200♦
الثاني	13	0.131	0.200♦
الثالث	13	0.116	0.200♦
الرابع	13	0.160	0.200♦
الخامس	13	0.159	0.200♦
الدرجة الكلية	13	0.106	0.200♦

♦غير دالة

يتضح من الجدول (14) أن قيمة اختبار كولموجروف-سميرنوف غير دالة إحصائيا لجميع المحاور وكذا الدرجة الكلية لأداة الدراسة، بحيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.200)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهذا يؤكد أن بيانات العينة مسحوبة من مجتمع تتبع بياناته التوزيع الاعتدالي، مما يتيح للباحث استخدام اختباري(ت) وتحليل التباين الأحادي(ف) في التحليل الاحصائي للبيانات المتعلقة بعينة المفتشين.

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ونصها: درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم متوسطة.

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة التطبيق لكل شكل من أشكال التقويم المستمر الرسمية وفقا للمعيار المعتمد للحكم على الاستجابة المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد رتبة كل شكل من أشكال التقويم المستمر الرسمية وفقا لمتوسطه الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية

الرقم	المحور الأول أشكال التقويم المستمر الرسمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الرتبة
1	التقويم بالاستجوابات الشفوية.	3.29	1.10	متوسطة	3
2	التقويم بالاستجوابات الكتابية.	3.11	1.00	متوسطة	5
3	التقويم بالعروض(البحوث).	2.37	0.97	ضعيفة	9
4	التقويم بالأعمال الموجهة.	2.99	1.04	متوسطة	6
5	التقويم بالأعمال التطبيقية.	2.96	1.12	متوسطة	7
6	التقويم بالواجبات المنزلية.	3.25	0.96	متوسطة	4
7	التقويم بالمشاريع.	2.41	1.08	ضعيفة	8
8	التقويم بالفروض المحروسة.	3.65	1.07	كبيرة	2
9	التقويم بالاختبارات الفصلية.	3.72	1.10	كبيرة	1
	المحور ككل	3.08	0.45	متوسطة	/

يتضح من الجدول (15) أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3.08)، وبانحراف معياري قدره (0.45)، مما يدل على تحقق الفرضية، وكانت المتوسطات الحسابية

لفقرات المحور قد تراوحت بين (2.41) و (3.72)، وجاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "التقويم بالاختبارات الفصلية" في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.72)ن وبانحراف معياري قدره (1.10)، وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " التقويم بالفروض المحروسة" في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (3.65)، وبانحراف معياري قدره (1.07)، وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرات والتي أرقامها على الترتيب (1، 6، 2، 4، 5) بدرجة تطبيق متوسطة، والتي تنص على "التقويم بالاستجوابات الشفوية" في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (3.29)، وبانحراف معياري قدره (1.10)، و"التقويم بالواجبات المنزلية" في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (3.25)، وبانحراف معياري قدره (0.96)، و"التقويم بالاستجوابات الكتابية" في الرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره (3.11)، وبانحراف معياري قدره (1.00)، و"التقويم بالأعمال الموجهة" في الرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره (2.99)، وبانحراف معياري قدره (1.04)، و"التقويم بالأعمال التطبيقية" في الرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره (2.96) وبانحراف معياري قدره (1.12)، في حين جاءت الفقرتان رقم (7، 3) على الترتيب بدرجة تطبيق ضعيفة، واللتان تنصان على" التقويم بالمشاريع" في الرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي قدره (2.41)، وبانحراف معياري قدره (1.08)، و" التقويم بالعروض(البحوث)" في الرتبة التاسعة والأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (2.37)، وبانحراف معياري قدره (0.97).

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ونصها: درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم متوسطة.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة التطبيق لكل شكل من أشكال التقويم المستمر غير الرسمية وفقا للمعيار المعتمد للحكم على الاستجابة المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد رتبة كل شكل من أشكال التقويم المستمر غير الرسمية وفقا لمتوسطه الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية

الرقم	المحور الثاني أشكال التقويم المستمر غير الرسمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الرتبة
10	التقويم بالملاحظة.	3.20	1.05	متوسطة	5
11	التقويم بالمشاركة.	3.74	0.87	كبيرة	1
12	التقويم بالسلوك.	3.73	0.95	كبيرة	2

13	التقويم بمراقبة كراس الدروس.	3.51	0.89	كبيرة	4
14	التقويم بالتمارين التطبيقية.	3.54	0.97	كبيرة	3
15	التقويم بخرائط المفاهيم.	2.02	1.03	ضعيفة	6
16	التقويم بملف الإنجاز.	1.75	0.94	ضعيفة جدا	9
17	التقويم الذاتي.	2.14	1.11	ضعيفة	7
18	تقويم الأقران.	1.82	0.98	ضعيفة	8
	المحور ككل	2.82	0.54	متوسطة	/

يتضح من الجدول (16) أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم كانت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (2.82) وبانحراف معياري قدره (0.54)، مما يدل على تحقق الفرضية، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور قد تراوحت بين (1.82) و (3.74)، وجاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "التقويم بالمشاركة" في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.74) وبانحراف معياري قدره (0.78)، وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "التقويم بالسلوك" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.73) وبانحراف معياري قدره (0.95) وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على " التقويم بالتمارين التطبيقية" في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (3.54) وبانحراف معياري قدره (0.97)، وبدرجة تطبيق كبيرة، في حين جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على " التقويم بملف الإنجاز" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (1.75) وبانحراف معياري قدره (0.94) وبدرجة تطبيق ضعيفة جدا، وكانت درجة التطبيق كبيرة لأربع فقرات هي (11، 12، 13، 14)، ومتوسطة لفقرة واحدة هي (10)، وضعيفة لثلاث فقرات هي (15، 17، 18)، وضعيفة جدا لفقرة واحدة هي (16).

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط لمحوري أشكال التقويم المستمر (رسمية، غير رسمية)، وتم كذلك استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدراجات تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، كما تم استخدام معامل إيتا مربع(η^2) لحساب حجم الأثر والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(17) نتائج معامل إيتا مربع واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية

أشكال التقويم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط للفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
رسمية	446	27.74	4.127	2.278	0.256	245	8.897	0.000 دالة	0.151	كبير
غير رسمية		25.46	4.908							

تم حســـاب معامل إيتا مربع(η^2) في حالة اختبار(ت) باســـتخدام المعادلة التالية (علام، 2010، ص.202):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

كما تم حســـاب معامل إيتا مربع(η^2) في حالة اختبار تحليل التباين الأحادي باســـتخدام المعادلة التالية (المنيزل وغرابية، 2010، ص.168):

$$\eta^2 = \frac{\text{مجموع المربعات بين المجموعات}}{\text{مجموع المربعات الكلي}} = \frac{SS_{between}}{SS_{total}}$$

وأشـــار كوهين (Cohen, 1977) بخصـــوص الحكم على مقدار معامل مربع إيتا(η^2) إلى اعتبار هذا المقدار صـغيرا (ضـعيفا) عندما يسـاوي(0.01)، وإلى اعتباره متوسـطا عندما يسـاوي(0.06)، وإلى اعتباره كبيرا عندما يساوي (0.14). (الشاردي، 2012، ص.28)

واعتمادا على مقادير حجم الأثر التي أشار إليها كوهين، حدد الباحث عدة مجالات تتم في ضـوئها مقارنة مقدار معامل إيتا مربع(η^2) لتقييم حجم الأثر، وهي كمايلي:

- مقدار إيتا مربع أقل من (0.06)، حجم الأثر ضعيف.
- مقدار إيتا مربع من (0.06) إلى أقل من (0.14)، حجم الأثر متوسط.
- مقدار إيتا مربع (0.14) فأكثر، حجم الأثر كبير.

يتضـح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين أسـاتذة التعليم المتوسـط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشـكال التقويم المسـتمر الرسـمية وغير الرسـمية، حيث بلغ مقدار اختبار (ت) (8.897) عند مسـتوى الدلالة (0.000) وهي دالة، لأنها أقل من مسـتوى الدلالة (0.01)، وكانت لصـالح أشـكال التقويم المسـتمر الرسـمية، وبحسـاب مربع إيتا لإيجاد الدلالة العملية أو ما يسـمى حجم الأثر؛ اتضـح أن

مقداره بلغ (0.151)، وهو أكبر من المقدار(0.14)، مما يشير إلى أن حجم الأثر كبير. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية لم تتحقق.

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ونصها: درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر المفتشين متوسطة.

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة التطبيق لكل شكل من أشكال التقويم المستمر الرسمية وفقا للمعيار المعتمد للحكم على الاستجابة المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد رتبة كل شكل من أشكال التقويم المستمر الرسمية وفقا لمتوسطه الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية

الرقم	المجال الأول أشكال التقويم المستمر الرسمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الرتبة
1	التقويم بالاستجوابات الشفوية.	2.77	0.92	متوسطة	4
2	التقويم بالاستجوابات الكتابية.	3.15	1.06	متوسطة	3
3	التقويم بالعروض(البحوث).	1.92	0.86	ضعيفة	9
4	التقويم بالأعمال الموجهة.	2.00	1.00	ضعيفة	8
5	التقويم بالأعمال التطبيقية.	2.31	0.75	ضعيفة	6
6	التقويم بالواجبات المنزلية.	2.54	1.26	ضعيفة	5
7	التقويم بالمشاريع.	2.08	1.49	ضعيفة	7
8	التقويم بالفروض المحروسة.	4.00	0.81	كبيرة	2
9	التقويم بالاختبارات الفصلية.	4.15	0.68	كبيرة	1
	المحور ككل	2.77	0.49	متوسطة	/

يتضح من الجدول (18) أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر المفتشين كانت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (2.77) وبانحراف معياري قدره (0.49)، مما يدل على تحقق الفرضية، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور قد تراوحت بين (1.92) و (4.15)، وجاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على " التقويم بالاختبارات الفصلية" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.15) وبانحراف معياري قدره (0.68) وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " التقويم بالفروض

المحروسة" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.00) وبانحراف معياري قدره (0.81) وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على " التقويم بالاستجوابات الكتابية" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.15) وبانحراف معياري قدره (1.06) وبدرجة تطبيق متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " التقويم بالعروض" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (1.92) وبانحراف معياري قدره (0.86) وبدرجة تطبيق ضعيفة، وكانت درجة التطبيق كبيرة لفقرتين هما (8، 9)، ومتوسطة لفقرتين هما (1، 2)، وضعيفة لخمس فقرات هي (3، 4، 5، 6، 7).

5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ونصها: درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر المفتشين متوسطة.

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة التطبيق لكل شكل من أشكال التقويم المستمر غير الرسمية وفقا للمعيار المعتمد للحكم على الاستجابة المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد رتبة كل شكل من أشكال التقويم المستمر الرسمية وفقا لمتوسطه الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية

الرقم	المجال الثاني أشكال التقويم المستمر غير الرسمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الرتبة
10	التقويم بالملاحظة.	2.54	0.87	ضعيفة	4
11	التقويم بالمشاركة.	2.62	0.96	متوسطة	3
12	التقويم بالسلوك.	2.46	1.05	ضعيفة	5
13	التقويم بمراقبة كراس الدروس.	2.69	0.75	متوسطة	2
14	التقويم بالتمارين التطبيقية.	2.85	0.89	متوسطة	1
15	التقويم بخرائط المفاهيم.	1.54	0.77	ضعيفة جدا	8
16	التقويم بملف الإنجاز.	1.31	0.63	ضعيفة جدا	9
17	التقويم الذاتي.	1.62	1.04	ضعيفة جدا	7
18	تقويم الأقران.	1.69	0.85	ضعيفة جدا	6
	المحور ككل	2.14	0.40	ضعيفة	/

يتضح من الجدول (19) أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر المفتشين كانت بدرجة ضعيفة؛ بمتوسط حسابي قدره (2.14) وبانحراف معياري قدره (0.40) مما يدل على عدم تحقق الفرضية، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور قد تراوحت بين (1.31) و (2.85)، وجاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على " التقويم بالتمارين التطبيقية" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.85) وبانحراف معياري قدره (0.89) وبدرجة تطبيق متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على " التقويم بمراقبة كراس الدروس" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.69) وبانحراف معياري قدره (0.75) وبدرجة تطبيق متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على " التقويم بالمشاركة" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.62) وبانحراف معياري قدره (0.96) وبدرجة تطبيق متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على " التقويم بملف الإنجاز" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (1.31) وبانحراف معياري قدره (0.63) وبدرجة تطبيق ضعيفة جدا، وكانت درجة التطبيق متوسطة لثلاث فقرات هي (11، 13، 14)، وضعيفة لفقرتين هما (10، 12)، وضعيفة جدا لأربع فقرات هي (15، 16، 17، 18).

6.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المفتشين لمحوري أشكال التقويم المستمر الرسمية وغير رسمية، كما تم استخدام معامل إيتا مربع، واختبار(ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(20) نتائج معامل إيتا مربع واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية

أشكال التقويم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط للفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
رسمية	13	24.92	4.443	5.615	1.674	12	3.355	0.006 دالة	0.484	كبير
غير رسمية		19.31	3.683							

يتضح من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية

وغير الرسمية، حيث بلغ مقدار اختبار (ت) (3.355) عند مستوى الدلالة (0.006) وهي دالة، لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.484)، وهي أكبر من المقدار(0.14)، مما يشير إلى أن حجم الأثر كبير، وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية لم تتحقق.

7.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية.

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة والمفتشين لمحور أشكال التقويم المستمر الرسمية، كما تم استخدام اختبار ليفين للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين متجانستين؛ لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(21) نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفين للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية

الوظيفة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
أستاذ	446	27.74	4.127	0.225	0.628 غير دالة	2.812	1.164	257	2.417	0.016 دالة	0.012	ضعيف
مفتش	13	24.92	4.443									

يتضح من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الوظيفة، حيث بلغ مقدار اختبار (ت) (2.417) عند مستوى الدلالة (0.016) وهي دالة، لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وكانت لصالح أساتذة التعليم المتوسط، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.012)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية السابعة لم تتحقق.

8.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية.

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة والمفتشين لمحور أشكال التقويم المستمر غير الرسمية، كما تم استخدام اختبار ليفين للتجانس، ومعامل

إيتا مربع، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين متجانستين؛ لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(22) نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفين للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية

الوظيفة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
أستاذ	446	25.46	4.908	1.710	0.192 غير دالة	6.150	1.373	257	4.479	0.000 دالة	0.041	ضعيف
مفتش	13	19.31	3.683									

يتضح من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية، حيث بلغ مقدار اختبار (ت) (4.479) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي دالة، لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وكانت لصالح أساتذة التعليم المتوسط، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ(0.041)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية لم تتحقق.

9.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط لمحور أشكال التقويم المستمر الرسمية، كما تم استخدام اختبار ليفين للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين متجانستين، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي الدالة إحصائيا.

وفي مايلي عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية:

1.9.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير الجنس ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب الجنس.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل إيتا مربع، واختبار ليفين للتجانس، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(23) نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفين للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
أستاذ	139	27.65	3.843	2.120	0.146 غير دالة	-0.128	0.422	444	-0.302	0.762 غير دالة	0.0002	ضعيف
أستاذة	307	27.78	4.256									

يتضح من الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم أشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الجنس، حيث بلغ مقدار اختبار(ت) (-0.302) عند مستوى الدلالة (0.762) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ(0.0002)، وهو أقل من (0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت.

2.9.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير عدد سنوات العمل ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20سنة، أكبر من 20 سنة).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل إيتا مربع، واختبار ليفنس للتجانس، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل

المحور الأول	عدد سنوات العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشكال التقويم المستمر الرسمية	أقل من 10 سنوات	189	27.15	3.835
	من 10 إلى 20 سنة	157	27.95	4.420
	أكثر من 20 سنة	100	28.50	4.069

جدول(25) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل

المحور الأول	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
أشكال التقويم المستمر الرسمية	2	443	2.437	0.089 غير دالة

يتضح من الجدول (25) أن قيمة اختبار ليفين تقدر بـــ (2.437) عند مستوى الدلالة (0.089) وهي غير دالة لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن هناك تجانس في درجات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل.

جدول(26) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
بين المجموعات	129.638	2	64.819	3.854	0.022 دالة	0.017	ضعيف
داخل المجموعات	7451.143	443	16.820				
الكلي	7580.780	445	-				

يتضح من الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) (3.854) عند مستوى الدلالة (0.022) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.017)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) لحساب دلالات تلك الفروق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (27) نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل

عدد سنوات العمل	أقل من 10 سنوات		من 10 إلى 20 سنة		أكثر من 20 سنة	
	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	–	–	–	–	–	–
من 10 إلى 20 سنة	0.796-	0.073	–	–	–	–
أكثر من 20 سنة	*1.347-	0.008	0.551-	0.294	–	–

*دالــة إحصائيا

يتضح من الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الأساتذة الذين سنوات عملهم أقل من 10 سنوات والأساتذة الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة، لصالح الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة والأساتذة الذين سنوات عملهم من 10 إلى 20 سنة، والأساتذة الذين سنوات عملهم من 10 إلى 20 سنة والأساتذة الذين سنوات عملهم أقل من 10 سنوات. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت جزئيا.

3.9.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير مادة التخصص ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مادة التخصص (رياضيات، علوم فيزيائية وتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل إيتا مربع، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص

المحور الأول	مادة التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشكال التقويم المستمر الرسمية	رياضيات	70	27.00	3.711
	علوم فيزيائية وتكنولوجيا	74	27.15	3.902
	علوم الطبيعة والحياة	58	27.60	3.694

	اللغة العربية	92	28.79	4.486
	التاريخ والجغرافيا	35	27.69	3.894
	اللغة الفرنسية	68	28.54	4.286
	اللغة الإنجليزية	49	26.76	4.342

جدول(29) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص

المحور الأول	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
أشكال التقويم المستمر الرسمية	6	439	0.619	0.715 غير دالة

يتضح من الجدول (29) أن قيمة اختبار ليفين تقدر بـــ (0.619) عند مستوى الدلالة (0.715) وهي غير دالة لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن هناك تجانس في درجات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص.

جدول (30) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
بين المجموعات	258.988	6	43.165	2.588	0.018 دالة	0.034	ضعيف
داخل المجموعات	7321.792	439	16.678				
الكلي	7580.780	445	-				

يتضح من الجدول (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) (2.588) عند مستوى الدلالة (0.018) وهو دال، لأنه أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضــح أن مقداره بلغ (0.034)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشــير إلى أن حجم الأثر ضعيف.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) لحساب دلالات تلك الفروق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (31) نتائج اختبار(LSD) لاتجاه دلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص

مادة التخصص	رياضيات		ع فيزيائية		علوم ط		لغة عربية		تاريخ وجغر		لغة فرنسية		إنجليزية	
	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
رياضيات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ع فيزيائية	-0.149	0.827	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
علوم ط	-0.603	0.406	-0455	0.526	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عربية	-*1.793	0.06	-*1.645	0.010	-1.190	0.083	-	-	-	-	-	-	-	-
تاريخ وج	-0.686	0.418	-0.537	0.522	-0.082	0.925	1.108	0.173	-	-	-	-	-	-
فرنسية	-*1.544	0.027	-*1.395	0.043	-0.941	0.198	0.249	0.703	-0.858	0.313	-	-	-	-
إنجليزية	0.245	0.748	0.394	0.601	0.848	0.285	2.038*	0.005	0.931	0.904	1.789*	0.020	-	-

*دالـــة إحصائيا

يتضح من الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (0.01) و(0.05) بين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية، ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة الفرنسية، ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة العربية، ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة الفرنسية، ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، وبين استجابات أساتذة اللغة العربية وأساتذة اللغة الإنجليزية، ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة اللغة الإنجليزية وأساتذة اللغة الفرنسية، ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، بينما لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص في بقية المواد. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت جزئيا.

4.9.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير مؤسسة التكوين ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل إيتا مربع، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (32) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين

المحور الأول	مؤسسة التكوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشكال التقويم المستمر الرسمية	المعهد التكنولوجي للتربية	99	28.64	4.277
	المدرسة العليا للأساتذة	59	27.58	4.296
	الجامعة	288	27.46	4.009

جدول(33) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين

المحور الأول	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
أشكال التقويم المستمر الرسمية	2	443	0.285	0.752 غير دالة

يتضح من الجدول (33) أن قيمة اختبار ليفين تقدر بـــ (0.285) عند مستوى الدلالة (0.752) وهي غير دالة لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن هناك تجانس في درجات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين.

جدول (34) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
بين المجموعات	103.964	2	51.982	3.080		0.013	ضعيف

داخل المجموعات	7476.816	443	16.878		0.047		
الكلي	7580.780	445	–		دالة		

يتضح من الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) (3.080) عند مستوى الدلالة (0.047) وهي دالة، لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.013)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) لحساب دلالات تلك الفروق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (35) نتائج اختبار(LSD) لاتجاه دلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين	المعهد التكنولوجي		المدرسة العليا		الجامعة	
	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
المعهد التكنولوجي	–	–	–	–	–	–
المدرسة العليا	1.060	0.117	–	–	–	–
الجامعة	*1.178	0.014	0.118	0.841	–	–

*دالــة إحصائيا

يتضــح من الجدول (35) وجود فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى الدلالة (0.05) بين استجابات الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والأساتذة خريجي الجامعة لصالح الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصــائية بين اســتجابات الأســاتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة، وبين استجابات الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة والأساتذة خريجي الجامعة. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت جزئيا.

ومن كل ما سبق نجد أن الفرضية التاسعة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين) قد تحققت جزئيا.

10.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط لمحور أشكال التقويم المستمر غير الرسمية، كما تم استخدام اختبار ليفنس للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين متجانستين، واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي الدالة إحصائيا.

وفي مايلي عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية:

1.10.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير الجنس ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم غير المستمر الرسمية حسب الجنس.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ليفنس للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(36) نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفين للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
أستاذ	139	24.81	4.956	1.130	0.288 غير دالة	- 0.947	0.500	444	1.892-	0.059 غير دالة	0.007	ضعيف
أستاذة	307	25.75	4.866									

يتضح من الجدول (36) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير الجنس، حيث بلغ مقدار اختبار(ت) (-1.892) عند مستوى الدلالة (0.059) وهو غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ(0.007)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت.

2.10.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير عدد سنوات العمل ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مؤسسة التكوين (أقل من 10سنوات، من 10 إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ليفنس للتجانس، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل

المحور الأول	عدد سنوات العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشكال التقويم المستمر الرسمية	أقل من 10 سنوات	189	25.92	4.694
	من 10 إلى 20 سنة	157	25.20	5.067
	أكثر من 20 سنة	100	24.98	5.025

جدول(38) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل

المحور الأول	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
أشكال التقويم المستمر الرسمية	2	443	1.194	0.304 غير دالة

يتضح من الجدول (25) أن قيمة اختبار ليفين تقدر بـــ (1.194) عند مستوى الدلالة (0.304) وهي غير دالة لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن هناك تجانس في درجات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل.

جدول(39) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
بين المجموعات	73.443	2	36.722	1.528	0.218 غير دالة	0.005	ضعيف
داخل المجموعات	10647.247	443	24034				
الكلي	10720.691	445	–				

يتضح من الجدول (39) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) (1.528) عند مســـتوى الدلالة (0.218) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبحســـاب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضـــح أن مقداره بلغ (0.005)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت.

3.10.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير مادة التخصص ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين اسـتجابات أسـاتذة التعليم المتوسـط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشـكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مادة التخصص (رياضيات، علوم فيزيائية وتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص

المحور الأول	مادة التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	رياضيات	70	25.07	4.710

أشكال التقويم المستمر الرسمية	علوم فيزيائية وتكنولوجيا	74	25.18	4.697
	علوم الطبيعة والحياة	58	25.36	5.146
	اللغة العربية	92	25.10	4.440
	التاريخ والجغرافيا	35	28.03	5.044
	اللغة الفرنسية	68	25.78	5.561
	اللغة الإنجليزية	49	24.94	4.697

جدول(41) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص

المحور الأول	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
أشكال التقويم المستمر الرسمية	6	439	0.921	0.479 غير دالة

يتضح من الجدول (41) أن قيمة اختبار ليفين تقدر بـــ (0.921) عند مستوى الدلالة (0.479) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن هناك تجانس في درجات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص.

جدول (42) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مادة التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
بين المجموعات	280.336	6	46.723	1.965	0.069 غير دالة	0.026	ضعيف
داخل المجموعات	10440.354	439	23.782				
الكلي	10720.691	445	–				

يتضــح من الجدول (42) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية بين أســاتذة التعليم المتوســط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) (1.965) عند مســـتوى الدلالة (0.069) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبحســـاب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضـــح أن مقداره بلغ (0.026)، وهو أقل من

المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت.

4.10.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير مؤسسة التكوين ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجات تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (43) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين

المحور الأول	مؤسسة التكوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشكال التقويم المستمر الرسمية	المعهد التكنولوجي للتربية	99	25.02	4.865
	المدرسة العليا للأساتذة	59	26.69	4.768
	الجامعة	288	25.35	4.908

جدول(44) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين

المحور الأول	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
أشكال التقويم المستمر الرسمية	2	443	0.078	0.925 غير دالة

يتضح من الجدول (44) أن قيمة اختبار ليفين تقدر بـــ (0.078) عند مستوى الدلالة (0.925) وهي غير دالة لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن هناك تجانس في درجات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين.

جدول (45) نتائج معامل إيتا مربع واختبار وتحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
بين المجموعات	112.348	2	56.174	2.346	0.097 غير دالة	0.010	ضعيف
داخل المجموعات	10608.343	443	23.947				
الكلي	10720.691	445	–				

يتضح من الجدول (45) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) (2.346) عند مستوى الدلالة (0.097) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.010)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت.

ومن كل ما سبق نجد أن الفرضية العاشرة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين) قد تحققت.

11.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الحادية عشرة ونصها: أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة وفقا للمعيار المعتمد للحكم على الاستجابة المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد رتبة كل صعوبة من صعوبات تطبيق التقويم المستمر الرسمية وفقا لدرجتها.

وفي مايلي عرض وتحليل نتائج الفرضية كالتالي:

1.11.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الحادية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر الأساتذة.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجات الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظرهم، وتحديد ترتيبها وفقا لمتوسطها الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ

الرقم	المحور الثالث الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
19	قصور في معرفة الأستاذ بأشكال التقويم المستمر الواردة في المناشير الوزارية.	2.74	1.102	متوسطة	14
20	صعوبة إعداد الأستاذ لأشكال التقويم المستمر.	2.72	1.056	متوسطة	15
21	كثرة عدد الحصص الدراسية المسندة للأستاذ.	3.67	1.130	كبيرة	3
22	عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	3.95	0.995	كبيرة	1
23	إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر.	3.51	1.125	كبيرة	4
24	تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير.	2.57	1.252	ضعيفة	18
25	صعوبة توفيق الأستاذ بين عملتي التدريس والتقويم.	2.95	1.133	متوسطة	11
26	نقص الدورات التكوينية للأساتذة في التقويم المستمر.	3.50	1.275	كبيرة	5
27	صعوبة الاتصال الفعال للأستاذ مع التلاميذ.	2.61	1.062	متوسطة	17
28	نقص التنسيق بين الأساتذة في التقويم المستمر.	3.11	1.141	متوسطة	8
29	صعوبة استخدام الأستاذ للتقنيات الحديثة في التقويم المستمر.	3.03	1.193	متوسطة	9
30	صعوبة استخدام الأستاذ للمعايير والمؤشرات في التقويم المستمر.	2.99	1.138	متوسطة	10
31	صعوبة تقويم الأستاذ للجانب الوجداني (القيمي) للتلاميذ.	2.91	1.113	متوسطة	12

32	تطبيق الأستاذ لأشكال التقويم المستمر في وقت غير مناسب بسبب التقيد بالتوقيت الرسمي.	3.41	1.130	كبيرة	6
33	صعوبة ضبط الأستاذ لسلوك التلاميذ.	2.82	1.166	متوسطة	13
34	صعوبة تقويم الأستاذ لمستويات التفكير العليا.	2.72	1.185	متوسطة	16
35	صعوبة تدوين الأستاذ لعلامات المراقبة المستمرة بسبب عدم كفاية وقت الحصة.	3.38	1.268	متوسطة	7
36	نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ.	3.89	1.188	كبيرة	2
	المحور ككل	3.13	0.436	متوسطة	/

يتضح من الجدول (46) أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر الأساتذة كانت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (3.13) وبانحراف معياري قدره (0.436)، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث قد تراوحت بين (2.57) و(3.95)، وجاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على " عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق أشكال التقويم المستمر" في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (3.95) وبانحراف معياري قدره (0.995) وبدرجة صعوبة كبيرة ، وجاءت الفقرة رقم (36) والتي تنص على " نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ " في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.89) وبانحراف معياري قدره (1.188) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على " كثرة الحصص الدراسية المسندة للأستاذ" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.67) وبانحراف معياري قدره (1.130) وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على" تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (2.57) وبانحراف معياري قدره (1.252) وبدرجة صعوبة ضعيفة، وكانت درجة الصعوبة كبيرة لست فقرات هي (21، 22، 23، 26، 32، 36)، ومتوسطة لعشر فقرات هي (19، 20، 25، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35)، وضعيفة لفقرة واحدة هي (24).

2.11.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الحادية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر الأساتذة.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظرهم، وتحديد ترتيبها وفقا لمتوسطها الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(47) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ

الرقم	المحور الرابع الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
37	تهاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم التقويمية.	3.75	1.113	كبيرة	9
38	اعتماد التلاميذ على الغش أثناء إنجاز أنشطتهم التقويمية.	3.82	1.123	كبيرة	8
39	اعتماد التلاميذ على الآخرين أثناء إنجاز أنشطتهم التقويمية.	3.83	1.094	كبيرة	7
40	نقص مصادر التعلم التي يستعين بها التلاميذ – كالمكتبة المدرسية والأنترنيت–لإنجاز أنشطتهم التقويمية.	2.97	1.386	متوسطة	17
41	كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد.	4.13	1.091	كبيرة	3
42	تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية.	4.22	0.927	كبيرة جدا	1
43	نقص انضباط التلاميذ في القسم.	3.45	1.022	كبيرة	13
44	تقصير أولياء التلاميذ في مراقبة سلوك أبنائهم.	4.14	0.933	كبيرة	2
45	نقص وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر.	4.07	0.954	كبيرة	5
46	إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية.	4.09	0.913	كبيرة	4
47	ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم.	3.88	0.985	كبيرة	6
48	الغياب المتكرر للتلاميذ عن الدراسة.	2.57	1.165	ضعيفة	18
49	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها التلاميذ يوميا.	3.40	0.959	متوسطة	14
50	نقص الإجراءات التشجيعية المثمنة لإنجاز التلاميذ.	3.53	0.991	كبيرة	10
51	الاتجاه السلبي للتلاميذ نحو المادة الدراسية.	3.35	1.091	متوسطة	15

52	التباين الكبير في المستوى الدراسي لتلاميذ القسم الواحد.	3.49	0.980	كبيرة	11
53	تهاون التلاميذ في إحضار الأدوات الضرورية لإنجاز الأنشطة التقويمية.	3.33	1.130	متوسطة	16
54	نقص جو المنافسة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية.	3.46	0.993	كبيرة	12
	المحور ككل	3.63	0.439	كبيرة	/

يتضح من الجدول (47) أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ بشكل عام من وجهة نظر الأساتذة كانت بدرجة كبيرة؛ بمتوسط حسابي قدره (3.63) وبانحراف معياري قدره (0.439)، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الرابع قد تراوحت بين (2.57 ، 4.22)، وجاءت الفقرة رقم (42) والتي تنص على " تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية" في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.22) وبانحراف معياري قدره (0.927) وبدرجة صعوبة كبيرة جدا، وجاءت الفقرة رقم (44) والتي تنص على " تقصير أولياء التلاميذ في مراقبة سلوك أبنائهم" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.14) وبانحراف معياري قدره (0.933) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (41) والتي تنص على " كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (4.13) وبانحراف معياري قدره (1.091) وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين جاءت الفقرة رقم (48) والتي تنص على " الغياب المتكرر للتلاميذ عن الدراسة" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (2.57) وبانحراف معياري قدره (1.165) وبدرجة صعوبة ضعيفة، وكانت درجة الصعوبة كبيرة جدا لفقرة واحدة رقم (42)، وكانت درجة الصعوبة كبيرة لاثنتي عشر فقرة أرقامها (37، 38، 39، 41، 43، 44، 45، 46، 47، 49، 50، 52، 54)، وكانت درجة الصعوبة متوسطة لأربع فقرات أرقامها (40، 49، 51، 53)، وضعيفة لفقرة واحدة رقم (48).

3.11.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الحادية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجات الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة، وتحديد ترتيبها وفقا لمتوسطها الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية

الرقم	المحور الخامس الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
55	كثافة المناهج الدراسية.	4.08	0.930	كبيرة	1
56	تقصير المفتش في توجيه الأساتذة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	3.21	1.164	متوسطة	10
57	تقصير المدير في توجيه الأساتذة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	3.01	1.136	متوسطة	14
58	صعوبة بعض الدروس المقررة في المناهج الدراسية.	3.33	1.035	متوسطة	8
59	تقصير الإدارة المدرسية في ضبط سلوك التلاميذ.	3.09	1.180	متوسطة	12
60	ضعف تكوين المفتش بمقتضيات التقويم المستمر.	2.87	1.115	متوسطة	15
61	تقصير المفتش في تنظيم دورات تكوينية كافية للأساتذة حول التقويم المستمر.	3.20	1.178	متوسطة	11
62	تقصير المدير في توزيع الوثائق والمناشير الواردة من الوزارة الوصية.	2.44	1.221	ضعيفة	16
63	عدم تضمن المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر للإجراءات الضرورية لتطبيقه حسب كل مادة دراسية.	3.31	1.177	متوسطة	9
64	نقص المرافق البيداغوجية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	3.43	1.213	كبيرة	6
65	عدم وجود دليل لتطبيق التقويم المستمر.	3.56	1.238	كبيرة	5
66	نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات التربوية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	3.38	1.195	متوسطة	7
67	تقصير مستشار التوجيه المدرسي والمهني في أداء مهامه التوجيهية لفائدة التلاميذ.	3.02	1.215	متوسطة	13
68	ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر.	3.75	1.215	كبيرة	3

69	عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر.	3.91	1.258	كبيرة	2
70	عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر.	3.57	1.310	كبيرة	4
	المحور ككل	3.32	0.407	متوسطة	/

يتضح من الجدول (48) أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (3.32) وبانحراف معياري قدره (0.407)، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الرابع قد تراوحت بين (2.57) و(4.08)، وجاءت الفقرة رقم (55) والتي تنص على " كثافة المناهج الدراسية" في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.08) وبانحراف معياري قدره (0.930) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (69) والتي تنص على " عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.91) وبانحراف معياري قدره (1.258) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (68) والتي تنص على " ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.75) وبانحراف معياري قدره (1.215) وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين جاءت الفقرة رقم (62) والتي تنص على " تقصير المدير في توزيع الوثائق والمناشير الواردة من الوزارة الوصية" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (2.44) وبانحراف معياري قدره (1.221) وبدرجة صعوبة ضعيفة، وكانت درجة الصعوبة كبيرة لست فقرات هي (55، 64، 65، 68، 69، 70)، ومتوسطة لتسع فقرات هي (56، 57، 58، 59، 60، 61، 63، 66، 67)، وضعيفة لفقرة واحدة هي (62).

كما يتضح من الجداول (46، 47، 48) أن أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ وبالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.63) وانحرافها معياري (0.439)، وكانت بدرجة كبيرة، تليها الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.32) وانحرافها معياري (0.407)، وكانت بدرجة متوسطة، تليها الصعوبات المتعلقة بالأستاذ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.13) وانحرافها معياري (0.436)، وكانت بدرجة متوسطة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الحادية عشرة والتي تنص على " أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ" قد تحققت.

12.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية عشرة ونصها: أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

للتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين وفقا للمعيار المعتمد للحكم على الاستجابة المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد رتبة كل صعوبة من صعوبات تطبيق التقويم المستمر الرسمية وفقا لدرجتها.

وفي مايلي عرض وتحليل نتائج الفرضية كالتالي:

1.12.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة الأستاذ من وجهة نظر المفتشين.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر المفتشين، وتحديد ترتيبها وفقا لمتوسطها الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(49) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ

الرقم	المحور الثالث الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
19	قصور في معرفة الأستاذ بأشكال التقويم المستمر الواردة في المناشير الوزارية.	3,15	1,068	متوسطة	13
20	صعوبة إعداد الأستاذ لأشكال التقويم المستمر.	3,00	1,225	متوسطة	15
21	كثرة عدد الحصص الدراسية المسندة للأستاذ.	3,38	1,261	متوسطة	8

22	عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	3,08	1,256	متوسطة	14
23	إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر.	3,46	0,877	كبيرة	5
24	تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير.	3,54	1,266	كبيرة	4
25	صعوبة توفيق الأستاذ بين عملتي التدريس والتقويم.	3,54	1,127	كبيرة	3
26	نقص الدورات التكوينية للأساتذة في التقويم المستمر.	3,23	1,363	متوسطة	11
27	صعوبة الاتصال الفعال للأستاذ مع التلاميذ.	2,85	1,068	متوسطة	17
28	نقص التنسيق بين الأساتذة في التقويم المستمر.	3,38	1,193	متوسطة	7
29	صعوبة استخدام الأستاذ للتقنيات الحديثة في التقويم المستمر.	3,23	1,481	متوسطة	12
30	صعوبة استخدام الأستاذ للمعايير والمؤشرات في التقويم المستمر.	3,46	1,198	كبيرة	6
31	صعوبة تقويم الأستاذ للجانب الوجداني (القيمي) للتلاميذ.	3,31	1,109	متوسطة	10
32	تطبيق الأستاذ لأشكال التقويم المستمر في وقت غير مناسب بسبب التقيد بالتوقيت الرسمي.	2,77	1,301	متوسطة	18
33	صعوبة ضبط الأستاذ لسلوك التلاميذ.	3,31	0,855	متوسطة	9
34	صعوبة تقويم الأستاذ لمستويات التفكير العليا.	3,77	1,013	كبيرة	2
35	صعوبة تدوين الأستاذ لعلامات المراقبة المستمرة بسبب عدم كفاية وقت الحصة.	3,00	1,291	متوسطة	16
36	نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ.	3,92	1,382	كبيرة	1
	المحور ككل	3.29	0.299	متوسطة	/

يتضح من الجدول (49) أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر المفتشين كانت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (3.29) وبانحراف معياري قدره (0.299)، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث قد تراوحت بين (2.77) و(3.92)، وجاءت الفقرة رقم (36) والتي تنص على " نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ" في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (3.92) وبانحراف معياري قدره (1.382) وبدرجة صعوبة كبيرة ، وجاءت الفقرة رقم (34) والتي تنص على " صعوبة تقويم الأستاذ لمستويات

التفكير العليا" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.77) وبانحراف معياري قدره (1.013) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (25) والتي تنص على " صعوبة توفيق الأستاذ بين عملتي التدريس والتقويم" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.54) وبانحراف معياري قدره (1.127) وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين جاءت الفقرة رقم (32) والتي تنص على " تطبيق الأستاذ لأشكال التقويم المستمر في وقت غير مناسب بسبب التقيد بالتوقيت الرسمي" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (2.77) وبانحراف معياري قدره (1.301) وبدرجة صعوبة متوسطة، وكانت درجة الصعوبة كبيرة لست فقرات هي (23، 24، 25، 30، 34، 36)، وبدرجة صعوبة متوسطة لاثنتي عشرة فقرة هي (19، 20، 21، 22، 26، 27، 28، 29، 31، 32، 33، 35).

2.12.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة التلميذ من وجهة نظر المفتشين.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر المفتشين، وتحديد ترتيبها وفقا لمتوسطها الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(50) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ

الرقم	المحور الرابع الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
37	تهاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم التقويمية.	3.23	1.301	متوسطة	12
38	اعتماد التلاميذ على الغش أثناء إنجاز أنشطتهم التقويمية.	3.38	1.193	متوسطة	8
39	اعتماد التلاميذ على الآخرين أثناء إنجاز أنشطتهم التقويمية.	3.31	1.032	متوسطة	9
40	نقص مصادر التعلم التي يستعين بها التلاميذ – كالمكتبة المدرسية والأنترنيت–لإنجاز أنشطتهم التقويمية.	2.85	1.281	متوسطة	15
41	كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد.	4.15	0.801	كبيرة	2
42	تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية.	4.15	1.068	كبيرة	3

43	نقص انضباط التلاميذ في القسم.	3.15	1.068	متوسطة	13
44	تقصير أولياء التلاميذ في مراقبة سلوك أبنائهم.	3.77	1.013	كبيرة	6
45	نقص وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر.	3.77	1.481	كبيرة	7
46	إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية.	4.23	0.725	كبيرة جدا	1
47	ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم.	3.77	0.439	كبيرة	5
48	الغياب المتكرر للتلاميذ عن الدراسة.	2.08	0.641	ضعيفة	18
49	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها التلاميذ يوميا.	3.23	1.166	متوسطة	11
50	نقص الإجراءات التشجيعية المثمنة لإنجاز التلاميذ.	3.85	0.801	كبيرة	4
51	الاتجاه السلبي للتلاميذ نحو المادة الدراسية.	2.69	0.855	متوسطة	16
52	التباين الكبير في المستوى الدراسي لتلاميذ القسم الواحد.	3.23	0.927	متوسطة	10
53	تهاون التلاميذ في إحضار الأدوات الضرورية لإنجاز الأنشطة التقويمية.	2.54	1.050	ضعيفة	17
54	نقص جو المنافسة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية.	3.08	1.256	متوسطة	14
	المحور ككل	3.35	0.591	متوسطة	/

يتضح من الجدول (50) أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر المفتشين كانت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (3.35)، وبانحراف معياري قدره (0.591)، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الرابع قد تراوحت بين (2.08) و(4.23)، وجاءت الفقرة رقم (46) والتي تنص على " إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية" في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.23) وبانحراف معياري قدره (0.725) وبدرجة صعوبة كبيرة جدا، وجاءت الفقرة رقم (41) والتي تنص على " كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.15) وبانحراف معياري قدره (0.801) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (42) والتي تنص على " تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (4.15) وبانحراف معياري قدره (1.068) وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين جاءت الفقرة رقم (48) والتي تنص على " الغياب المتكرر للتلاميذ عن الدراسة" في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (2.08) وبانحراف معياري قدره (0.641) وبدرجة صعوبة ضعيفة، وكانت درجة الصعوبة كبيرة جدا لفقرة واحدة هي (46)، وكبيرة لست فقرات هي (41،

42، 44، 45، 47، 50)، ومتوسطة لتسع فقرات هي (37، 38، 39، 40، 43، 49، 51، 52، 54)، وضعيفة لفقرتين هما (48، 53).

3.12.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة البيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين، وتحديد ترتيبها وفقا لمتوسطها الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(51) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية

الرقم	المحور الخامس الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الرتبة
55	كثافة المناهج الدراسية.	3.85	1.068	كبيرة	3
56	تقصير المفتش في توجيه الأساتذة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	2.92	1.115	متوسطة	12
57	تقصير المدير في توجيه الأساتذة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	2.92	1.188	متوسطة	13
58	صعوبة بعض الدروس المقررة في المناهج الدراسية.	2.77	0.832	متوسطة	14
59	تقصير الإدارة المدرسية في ضبط سلوك التلاميذ.	3.31	1.032	متوسطة	5
60	ضعف تكوين المفتش بمقتضيات التقويم المستمر.	3.31	1.494	متوسطة	7
61	تقصير المفتش في تنظيم دورات تكوينية كافية للأساتذة حول التقويم المستمر.	2.54	1.050	ضعيفة	16
62	تقصير المدير في توزيع الوثائق والمناشير الواردة من الوزارة الوصية.	3.31	1.251	متوسطة	6

63	عدم تضمن المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر للإجراءات الضرورية لتطبيقه حسب كل مادة دراسية.	3.08	1.498	متوسطة	11
64	نقص المرافق البيداغوجية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	3.08	1.382	متوسطة	10
65	عدم وجود دليل لتطبيق التقويم المستمر.	3.23	1.301	متوسطة	9
66	نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات التربوية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر.	2.69	1.377	متوسطة	15
67	تقصير مستشار التوجيه المدرسي والمهني في أداء مهامه التوجيهية لفائدة التلاميذ.	3.23	0.725	متوسطة	8
68	ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر.	4.00	1.155	كبيرة	1
69	عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر.	3.92	1.382	كبيرة	2
70	عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر.	3.77	1.481	كبيرة	4
	المحور ككل	3.24	0.445	متوسطة	/

يتضح من الجدول (51) أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3.24)، وبانحراف معياري قدره (0.445)، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الخامس قد تراوحت بين (2.54) و(4.00)، وجاءت الفقرة رقم (68) والتي تنص على " ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر" في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.00) وبانحراف معياري قدره (1.155) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (69) والتي تنص على" عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.92) وبانحراف معياري قدره (1.382) وبدرجة صعوبة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (55) والتي تنص على " كثافة المناهج الدراسية" في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.85) وبانحراف معياري قدره (1.068) وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين جاءت الفقرة رقم (61) والتي تنص على " تقصير المفتش في تنظيم دورات تكوينية كافية للأساتذة حول التقويم المستمر"

في الرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (2.54) وبانحراف معياري قدره (1.050) وبدرجة صعوبة ضعيفة، وكانت درجة الصعوبة كبيرة لأربع فقرات هي (55، 68، 69، 70)، ومتوسطة لإحدى عشرة فقرة هي (56، 57، 58، 59، 60، 62، 63، 64، 65، 66، 67)، وضعيفة لفقرة واحدة هي (61).

كما يتضح من الجداول (49، 50، 51) أن أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ وبالبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.35) وانحرافها معياري (0.591)، وكانت بدرجة متوسطة، تليها الصعوبات المتعلقة بالأستاذ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.29) وانحرافها معياري (0.299)، وكانت بدرجة متوسطة، تليها الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.24) وانحرافها معياري (0.445)، وكانت بدرجة متوسطة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الثانية عشرة والتي تنص على "أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ" قد تحققت.

13.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة عشرة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ليفنس للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(52) نتائج معامل إيتا مربع واختبار ليفين للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية.

متغير الوظيفة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
المتعلقة بالأستاذ	أستاذ	446	56.48	11.002	0.041	0.839 غير دالة	-2.905	3.101	457	-0.937	0.349 غير دالة	0.001	ضعيف
	مفتش	13	59.38	11.701									

المتعلقة بالتلميذ	أستاذ	446	65.47	9.900	0.793	0.374 غير دالة	5.009	2.778	457	1.803	0.072 غير دالة	0.007	ضعيف
	مفتش	13	60.46	8.866									
المتعلقة بالبيئة	أستاذ	446	53.15	10.937	3.197	0.049 دالة	1.232	4.005	457	0.307	0.764 غير دالة	0.0002	ضعيف
	مفتش	13	51.92	14.321									

يتضح من الجدول (52) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ، حيث بلغ مقدار اختبار(ت) بالنسبة لدرجة الصعوبات المتعلقة بالأستاذ (-0.937) عند مستوى الدلالة (0.349) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.001)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ، وبلغ مقدار اختبار(ت) بالنسبة لدرجة الصعوبات المتعلقة بالتلميذ (1.803) عند مستوى الدلالة (0.072) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.007)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية، وبلغ مقدار اختبار(ت) بالنسبة لدرجة الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية (0.307) عند مستوى الدلالة (0.764) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.0002)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الثالثة عشرة قد تحققت.

14.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة عشرة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط لمحاور الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية، كما تم استخدام اختبار ليفنس للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم

لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيرات الدراسة، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي الدالة إحصائيا.

وفي مايلي عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية:

1.14.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير الجنس ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب الجنس.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ليفين للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(53) نتائج اختبار ليفين للتجانس ومعامل إيتا مربع واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير الجنس.

متغير الجنس		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري للفروق	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
المتعلقة	أستاذ	139	56.46	10.908	0.066	0.797 غير دالة	-0.028	1.126	444	-0.025	0.980 غير دالة	0.0000	ضعيف
	أستاذة	307	56.49	11.062									
المتعلقة	أستاذ	139	64.76	10.135	0.151	0.698 غير دالة	-1.039	1.012	444	-1.027	0.305 غير دالة	0.002	ضعيف
	أستاذة	307	65.79	9.791									
المتعلقة	أستاذ	139	35.48	10.751	0.177	0.674 غير دالة	0.475	1.119	444	0.425	0.671 غير دالة	0.0004	ضعيف
	أستاذة	307	53.01	11.035									

يتضح من الجدول (53) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة

بالأستاذ حسب متغير الجنس، حيث بلغت قيمة اختبار(ت) بالنسبة لدرجة الصعوبات المتعلقة بالأستاذ(-0.025) عند مستوى الدلالة (0.980) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.0000)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير الجنس، وبلغت قيمة اختبار(ت) بالنسبة لدرجة الصعوبات المتعلقة بالتلميذ (-1.027) عند مستوى الدلالة (0.305) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.002)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية حسب متغير الجنس، وبلغت قيمة اختبار(ت) بالنسبة لدرجة الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية (0.425) عند مستوى الدلالة (0.671) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.0004)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت.

2.14.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير عدد سنوات العمل ونصها:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ليفنس للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي الدالة إحصائيا، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (54) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل

المحور	عدد سنوات العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	أقل من 10 سنوات	189	55.72	10.595
	من 10 إلى 20 سنة	157	56.64	10.972
	أكثر من 20 سنة	100	57.82	11.760
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	أقل من 10 سنوات	189	64.85	9.550
	من 10 إلى 20 سنة	157	65.50	9.707
	أكثر من 20 سنة	100	66.59	10.810
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	أقل من 10 سنوات	189	52.59	10.509
	من 10 إلى 20 سنة	157	52.86	11.339
	أكثر من 20 سنة	100	54.68	11.060

جدول(55) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل

المحور	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	2	443	0.823	0.440 غير دالة
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	2	443	0.058	0.943 غير دالة
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	2	443	0.379	0.685 غير دالة

يتضح من الجدول (55) أن هناك تجانس درجة الصعوبات التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل، حيث أن قيمة اختبار ليفين لمحور الصعوبات المتعلقة بالأستاذ تقدر بـ (0.823) عند مستوى الدلالة (0.440) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وأن قيمة اختبار ليفنس لمحور الصعوبات المتعلقة بالتلميذ تقدر بـ (0.058) عند مستوى الدلالة (0.943) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وأن قيمة اختبار ليفنس لمحور الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية تقدر بـ (0.379) عند مستوى الدلالة (0.685) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

جدول(56) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	بين المجموعات	287.808	2	143.904	1.190	0.305 غير دالة	0.005	ضعيف
	داخل المجموعات	53575.510	443	120.938				
	الكلي	53863.318	445	-				
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	بين المجموعات	197.831	2	98.915	1.009	0.365 غير دالة	0.004	ضعيف
	داخل المجموعات	43413.290	443	97.998				
	الكلي	43611.121	445	-				
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	بين المجموعات	306.018	2	153.009	1.281	0.279 غير دالة	0.005	ضعيف
	داخل المجموعات	52.928.307	443	119.477				
	الكلي	53234.325	445	-				

يتضح من الجدول (56) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ حسب متغير عدد سنوات العمل ، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالأستاذ (1.190) عند مستوى الدلالة (0.305) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.005)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير عدد سنوات العمل، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالتلميذ (0.009) عند مستوى الدلالة (0.365) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.004)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل، حيث بلغ مقدار اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية (1.281) عند مستوى الدلالة (0.279) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.005)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف. وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية الجزئية قد تحققت.

3.14.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير مادة التخصص ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب مادة التخصص (رياضيات، علوم فيزيائية وتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ليفنس للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي الدالة إحصائيا، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (57) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص

المحور	مادة التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	الرياضيات	70	57.11	10.975
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	74	55.59	11.738
	علوم الطبيعة والحياة	58	57.53	9.911
	اللغة العربية	92	55.16	10.897
	التاريخ والجغرافيا	35	57.69	12.068
	اللغة الفرنسة	68	56.59	11.042
	الإنجليزية	49	57.12	10.789
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	الرياضيات	70	67.70	8.938
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	74	65.20	7.771
	علوم الطبيعة والحياة	58	65.40	9.396
	اللغة العربية	92	63.07	11.265
	التاريخ والجغرافيا	35	62.71	11.577
	اللغة الفرنسة	68	67.91	9.863
	الإنجليزية	49	65.88	9.651
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	الرياضيات	70	53.77	8.943
	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	74	53.68	10.865
	علوم الطبيعة والحياة	58	53.97	11.015
	اللغة العربية	92	49.89	10.844
	التاريخ والجغرافيا	35	52.66	8.905
	اللغة الفرنسة	68	56.18	12.338
	الإنجليزية	49	52.82	11.977

جدول(58) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص

المحور	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفين	مستوى الدلالة
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	6	439	0.295	0.939 غير دالة
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	6	439	1.246	0.138 غير دالة
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	6	439	1.214	0.141 غير دالة

يتضح من الجدول (58) أن هناك تجانس في درجة الصعوبات التي تعترض أساتذة التعليم المتوسط في تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص، حيث أن قيمة اختبار ليفين لمحور الصعوبات المتعلقة بالأستاذ تقدر بـ (0.295) عند مستوى الدلالة (0.939) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وأن قيمة اختبار ليفين لمحور الصعوبات المتعلقة بالتلميذ تقدر بـــ (1.246) عند مستوى الدلالة (0.138) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وأن قيمة اختبار ليفين لمحور الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية تقدر بـــ (1.214) عند مستوى الدلالة (0.141) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

جدول(59) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
	بين المجموعات	382.131	6	63.688	0.523	0.791 غير دالة	0.007	ضعيف

الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	داخل المجموعات	53481.188	439	121.825				
	الكلي	53863.318	445	–				
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	بين المجموعات	1565.095	6	260.849	2.724	0.013 دالة	0.035	ضعيف
	داخل المجموعات	42046.026	439	95.777				
	الكلي	43611.121	445	–				
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	بين المجموعات	1699.807	6	283.301	2.413	0.026 دالة	0.031	ضعيف
	داخل المجموعات	51534.518	439	117.391				
	الكلي	53234.325	445	–				

يتضح من الجدول (59) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ، حيث أن قيمة اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالأستاذ بلغت(0.523) عند مستوى الدلالة (0.791) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.007)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجات الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ، حيث أن قيمة اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالتلميذ بلغت (2.724) عند مستوى الدلالة (0.013) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.035)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجات الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية، وأن مقدار اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية بلغ (2.413) عند مستوى الدلالة (0.026) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم

الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.031)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) لحساب دلالات تلك الفروق، كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (60) نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مادة التخصص

مادة التخصص	رياضيات		ع فيزيائية		علوم ط		لغة عربية		تاريخ وجغر		لغة فرنسية		إنجليزية	
	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
رياضيات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ع فيزيائية	2.497	0.127	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
علوم ط	2.303	0.186	-0.194	0.910	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عربية	*4.635	0.003	2.137	0.163	2.331	0.156	-	-	-	-	-	-	-	-
تاريخ وج	*4.986	0.014	2.488	0.216	2.682	0.201	-2.523	0.250	-	-	-	-	-	-
فرنسية	-0.212	0.899	-2.709	0.100	-2.515	0.151	-1.425	0.420	1.097	0.633	-	-	-	-
إنجليزية	1.822	0.318	-0.675	0.708	-0.481	0.800	-1.959	0.313	0.563	0.818	0534-	0.796	-	-

*دالـــة إحصائيا

يتضح من الجدول (60) بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (0.01) و(0.05) بين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية ولصالح أساتذة الرياضيات، وبين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة التاريخ والجغرافيا ولصالح أساتذة الرياضيات، بينما لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مادة التخصص في (19) مقارنة بعدية.

جدول (61) نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص

مادة التخصص	رياضيات		ع فيزيائية		علوم ط		لغة عربية		تاريخ وجغر		لغة فرنسية		إنجليزية	
	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
رياضيات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ع فيزيائية	0.096	0.958	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
علوم ط	-0.194	0.920	-0.290	0.879	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عربية	*3.880	0.024	*3.784	0.026	*4.074	0.025	-	-	-	-	-	-	-	-
تاريخ وج	1.114	0.620	1.019	0.647	1.308	0.573	-2.766	0.199	-	-	-	-	-	-
فرنسية	-2.405	0.193	-2.501	0.170	-2.211	0.254	-*6.285	0.000	-3.519	0.119	-	-	-	-
إنجليزية	0.955	0.636	0.859	0.667	1.149	0.585	-2.925	0.128	-0.159	0.947	3.360	0.099	-	-

*دالـــة إحصائيا

يتضح من الجدول (61) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (0.01) و(0.05) بين استجابات أساتذة الرياضيات ولصالح أساتذة الرياضيات، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة العربية ولصالح أساتذة العلوم الفيزيائية، وبين أساتذة علوم الطبيعة والحياة وأساتذة اللغة العربية ولصالح أساتذة علوم الطبيعة والحياة، وبين أساتذة اللغة العربية وأساتذة اللغة الفرنسية ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، بينما لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجات الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص في (17) مقارنة بعدية. وفي ضوء ما سبق نجد أن الفرضية قد تحققت جزئيا.

4.14.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير مؤسسة التكوين ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ليفنس للتجانس، ومعامل إيتا مربع، واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لمعرفة دلالة الفروق بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة

الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين، واختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاهات الفروق في نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي الدالة إحصائيا، وفي مايلي توضيح ذلك.

جدول (62) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين

المحور	مؤسسة التكوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	المعهد التكنولوجي للتربية	99	58.02	11.063
	المدرسة العليا للأساتذة	59	55.64	10.661
	الجامعة	288	56.12	11.038
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	المعهد التكنولوجي للتربية	99	67.36	10.427
	المدرسة العليا للأساتذة	59	63.41	8.645
	الجامعة	288	65.24	9.877
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	المعهد التكنولوجي للتربية	99	54.85	10.986
	المدرسة العليا للأساتذة	59	52.69	10.351
	الجامعة	288	52.67	11.016

جدول(63) نتائج اختبار ليفين لتجانس تباين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين

المحور	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	اختبار ليفنس	مستوى الدلالة
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	2	443	0.019	0.981 غير دالة
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	2	443	0.564	0.570 غير دالة
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	2	443	0.269	0.764 غير دالة

يتضـــح من الجدول (63) أن هناك تجانس تباين درجة الصـــعوبات التي تعترض أســـاتذة التعليم المتوسط في تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين، حيث أن قيمة اختبار ليفنس لمحور الصعوبات المتعلقة بالأستاذ تقدر بـــ (0.019) عند مستوى الدلالة (0.981) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وأن قيمة اختبار ليفنس لمحور الصعوبات المتعلقة بالتلميذ تقدر بـ (0.564) عند مستوى الدلالة (0.570) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مســـتوى الدلالة (0.05)، وأن قيمة اختبار ليفنس لمحور الصـــعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية تقدر بـ (0.269) عند مستوى الدلالة (0.764) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

جدول(64) نتائج معامل إيتا مربع واختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية	حجم الأثر
الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	بين المجموعات	313.087	2	156.543	1.295	0.275 غير دالة	0.005	ضعيف
	داخل المجموعات	53550.232	443	120.881				
	الكلي	53863.318	445	-				
الصعوبات المتعلقة بالتلميذ	بين المجموعات	620.989	2	310.494	3.200	0.042 دالة	0.014	ضعيف
	داخل المجموعات	42990.132	443	97.043				
	الكلي	43611.121	445	-				
الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية	بين المجموعات	365.089	2	182.545	1.530	0.218 غير دالة	0.006	ضعيف
	داخل المجموعات	52869.236	443	119.344				
	الكلي	53234.325	445	-				

يتضح من الجدول (64) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مؤسسة التكوين، حيث أن قيمة اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالتلميذ بلغت(3.200) عند مستوى الدلالة (0.042) وهي دالة، لأنها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.014)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ حسب متغير مؤسسة التكوين، حيث أن قيمة اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالأستاذ بلغت (1.295) عند مستوى الدلالة (0.275) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.005)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين، حيث وأن قيمة اختبار (ف) لدرجة الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية بلغت (1.530) عند مستوى الدلالة (0.281) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ اتضح أن مقداره بلغ (0.006)، وهو أقل من المقدار(0.06)، مما يشير إلى أن حجم الأثر ضعيف.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مؤسسة التكوين، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) لحساب دلالات تلك الفروق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(65) نتائج اختبار(LSD) لاتجاه الفروق بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين	المعهد التكنولوجي		المدرسة العليا		الجامعة	
	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
المعهد التكنولوجي	–	–	–	–	–	–
المدرسة العليا	*3.957	0.015	–	–	–	–
الجامعة	2.121	0.065	1.836-	0.193	–	–

*دالــة إحصائيا

يتضـــح من الجدول (65) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة (0.05) بين استجابات الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة ولصالح الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي، بينما لا توجد فروق ذات إحصـــائية بين اســـتجابات الأســـاتذة خرجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خرجي الجامعة، واستجابات الأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة والأساتذة خرجي الجامعة. وفي ضوء ما سبق نجد أن الفرضية الجزئية قد تحققت جزئيا.

ومن كل ما ســبق نجد أن الفرضــية الرابعة عشــرة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصــائية بين اســتجابات أســاتذة التعليم المتوســط في تقديرهم لدرجة الصــعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين)" قد تحققت جزئيا.

2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1.2. مناقشــة وتفســير نتائج الفرضــية الأولى ونصــها: درجة تطبيق أســاتذة التعليم المتوســط لأشــكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم متوسطة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية بشكل عام كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، بمتوسط حسابي قدره (3.08)، وبنسبة قدرها (61.60%). ويعزو الباحث تطبيق أســاتذة التعليم المتوســط لأشــكال التقويم المســتمر الرســمية بدرجة متوسطة وليست كبيرة إلى عدة أسباب منها: عدم معرفة بعض الأساتذة لأشكال التقويم المستمر الرسمية الواردة في المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر، وعدم وجود دليل يشرح أشكال التقويم المستمر؛ ويوضح آليات تطبيقها في كل مادة دراسية بشكل مفصل، وعدم كفاية وقت الحصة لتطبيقها، وكثرة عدد التلاميذ في القســم الواحد؛ والذي قد يصــل إلى (40) تلميذا، وقلة الدورات التكوينية المتعلقة باســتخدام التقويم المســـتمر، وطول المقرر الدراســـي الواجب إكماله بحلول نهاية الســـنة، وعدم متابعة المديرين والمفتشــين لتطبيقها في الميدان، مما قلل من درجة تطبيقهم لها. واتفقت نتيجة هذه الدراســة مع دراســة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة النوح وتاكل وعبد الكريم (Al-Nouh, Taqil and Abdul Kareem, 2014) ، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، ودراسة الجعافرة (2016) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم المستمر (الحقيقي) وأدواته جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القواس (2016) التي توصلت إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم المستمر كانت بدرجة ضعيفة، ودراسة الدامخي (2012) التي كشفت نتائجها بأن مستوى توظيف المعلم للتقويم في التدريس بالكفايات في كل الوضعيات التعليمية مثّل نسبة ضئيلة (ضعيفة)، ودراســة حمزة وصــومان(2012) التي أشــارت نتائجها إلى أن المعلمين يســتخدمون التقويم

المستمر (الواقعي) بدرجة عالية، ودراسة زكري (2014) التي توصلت إلى أن المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر لا يساوي درجة القطع(24) المحددة للاختبار، وهذا مؤشر على تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية بشكل مفصل كانت كمايلي:

- جاءت الفقرتان اللتان ترقيمهما على التوالي (9، 8)، بدرجة تطبيق كبيرة، وبمتوسطين حسابيين قدرهما (3.72، 3.65)، واللتان تنصان على " التقويم بالاختبارات الفصلية"، ورتبتها الأولى، و" التقويم بالفروض المحروسة"، ورتبتها الثانية، وكلا الشكلان يدخلان ضمن أشكال التقويم بالورقة والقلم. ويعزو الباحث تطبيق أساتذة التعليم المتوسط للتقويم بالاختبارات الفصلية والفروض المحروسة بدرجة كبيرة إلى تعود الأساتذة على استخدامهما، وسهولة إعدادهما، حيث أنهم تعلموا وأنهوا مراحل دراستهم وهم يقوَّمون بهذين الشكلين من التقويم من قبل أساتذتهم، فمن المتوقع أن لا يستغنوا عنهما بهذه البساطة، إضافة إلى أنهما من صميم متطلبات عملهم، كما أن الأساتذة متابعون بشكل صارم في تطبيق هذين الشكلين من التقويم من قبل الإدارة المدرسية والمفتشين، والمسؤولين عن قطاع التربية، إضافة إلى أن هذين الشكلين من التقويم يلقيان متابعة حثيثة من قبل أولياء التلاميذ. واتفقت نتيجة هذه الدراسة في ذلك مع دراسة البشير وبرهم (2012) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن الاختبارات حصلت على مستوى فاعلية تقدير "درجة كبيرة"، مما يعني أنها تحقق فاعلية بدرجة كبيرة في تقويم أداء الطلبة، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي توصلت إلى أن أساليب التقويم الأكثر أهمية واستخداماً من طرف المعلمين هي الاختبارات الموضوعية، والاختبارات المقالية، ودراسة راشد الدوسري(2004) التي أشارت نتائجها إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ودراسة تشينغ (Cheng, 2006) التي أظهرت نتائجها تركيز المعلمين على طرائق التقويم التقليدية أكثر من أدوات التقويم المستمر(البديل)، ودراسة خطوط (2015) التي توصلت إلى أن الأساتذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة يلدرم (Yildirim, 2004) التي أشارت إلى أن اختبارات الأسئلة القصيرة هي الأكثر استعمالاً، تليها الاختبارات الشفوية، ودراسة وات (Watt, 2005) التي توصلت إلى أن المعلمين يفضلون استخدام المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور.
- وجاءت الفقرات التي أرقامها على الترتيب (1، 6، 2، 4، 5)، بدرجة تطبيق متوسطة، وبمتوسطات حسابية قدرها (3.29، 3.25، 3.11، 2.99، 2.96)، والتي تنص على "التقويم بالاستجوابات الشفوية" ورتبتها الثالثة، و"التقويم بالواجبات المنزلية" ورتبتها الرابعة، و"التقويم بالاستجوابات الكتابية" ورتبتها

الخامسة، و"التقويم بالأعمال الموجهة" ورتبتها السادسة، و"التقويم بالأعمال التطبيقية" ورتبتها السابعة. وجاءت الفقرتان اللتان ترقيمهما على التوالي (7، 3)، بدرجة تطبيق ضعيفة، وبمتوسطين حسابيين قدرهما (2.41، 2.37)، واللتان تنصان على" التقويم بالمشاريع" ورتبتها الثامنة، و" التقويم بالعروض(البحوث)" ورتبتها التاسعة والأخيرة. ويعزو الباحث تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لهذه الأشكال من التقويم المستمر الرسمية بدرجة متوسطة أو ضعيفة، إلى عدم معرفة الأساتذة ببعض أشكال التقويم المستمر الرسمية الواردة في المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر، وعدم وجود دليل يشرح أشكال التقويم المستمر؛ ويوضح آليات تطبيقها في كل مادة دراسية بشكل مفصل، وعدم كفاية وقت الحصة لتطبيقها، وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد والذي يصعب من تطبيقها، ويجعل من بعض الأساتذة – خاصة الجدد منهم– غير قادرين على تسيير الحصة الدراسية؛ وغير قادرين على التحكم في سلوك التلاميذ، مما يتسبب في ضياع الوقت، وقلة الدورات التكوينية المتعلقة باستخدام التقويم المستمر، وطول المقرر الدراسي، وعدم متابعة المديرين والمفتشين لتطبيقها في الميدان، مما شجع بعض الأساتذة على عدم تطبيقها فعليا، والاكتفاء بإعطاء نقطة مقبولة للتلميذ تغطي على تقصيرهم في هذا المجال. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البشير وبرهم(2012)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) والتي أظهرت أن التقويم بالأداء يستخدم بدرجة متوسطة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة يلدرم (Yildirim, 2004) التي أشارت إلى أن اختبارات الأسئلة القصيرة، والاختبارات الشفوية هي الأكثر استعمالاً، ودراسة وات (Watt, 2005) التي توصلت إلى أن المعلمين يفضلون استخدام المهام التطبيقية (الأعمال التطبيقية)، ودراسة تشينغ (Cheng, 2006) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يستخدمون مجموعة متنوعة من أدوات التقويم البديل في برامج ومقررات العلوم، مثل تقويم أداء الطلبة في إجراء التجارب المعملية، والعروض التقديمية الشفهية، ودراسة الاصقة والدولات(2016) التي بينت نتائجها أن المعلمات يستخدمن العرض والمشاريع بدرجة متوسطة، ويستخدمن الأداء العملي بدرجة مرتفعة، ودراسة عيسى المطيري(2010) التي توصلت إلى أنه لا تتوفر كفايات الواجبات المنزلية لدى عينة الدراسة حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية ونصها: درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم متوسطة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية بشكل عام كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، بمتوسط حسابي قدره (2.82)، وبنسبة قدرها (42.80%). ويعزو الباحث تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية بدرجة متوسطة إلى نفس الأسباب المذكورة في الفرضية الأولى، إضافة إلى عدم وجود منشور وزاري يلزم الأساتذة بتطبيقها في الميدان. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)،

ودراسة النوح وتاكل وعبد الكريم (Al-Nouh, Taqil and Abdul Kareem, 2014)، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، ودراسة الجعافرة (2016) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم المستمر وأدواته جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القواس (2016) التي توصلت إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم المستمر كانت بدرجة ضعيفة، ودراسة الدامخي (2012) التي كشفت نتائجها بأن مستوى توظيف المعلم للتقويم في التدريس بالكفايات في كل الوضعيات التعليمية مثّل نسبة ضئيلة (ضعيفة)، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم المستمر (الواقعي) بدرجة عالية.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية بشكل مفصل كانت كمايلي:

- جاءت الفقرات التي أرقامها على التوالي (11، 12، 14، 13)، بدرجة تطبيق كبيرة، وبمتوسطات حسابية قدرها (3.74، 3.73، 3.54، 3.51)، والتي تنص على "التقويم بالمشاركة" في الرتبة الأولى، و" التقويم بالسلوك" في الرتبة الثانية، و"التقويم بالتمارين التطبيقية" في الرتبة الثالثة، و" التقويم بمراقبة كراس الدروس" في الرتبة الرابعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعود الأساتذة على تطبيق هذه الأشكال من التقويم، حيث أنهم درسوا وأنهوا مراحل تعليمهم وهم يقوَّمون بهذه الأشكال من قبل أساتذتهم، فمن المتوقع أن لا يستغنوا عنها، وتعود التلاميذ على هذه الأشكال التقويمية وممارستهم لها في معظم المواد الدراسية، إضافة لسهولة تطبيقها، كما يمكن إرجاع سبب تطبيقهم لتلك الأشكال بدرجة كبيرة لتمكين تلاميذهم من الحصول على نتائج مقبولة تجنبهم الفشل، وتجنب الأساتذة المساءلة من قبل الإدارة المدرسية والمسؤولين عن قطاع التربية، والمجتمع، كما أن هذه الأشكال تعتبر مؤشرات صادقة على أداء التلميذ في التقويم التكويني؛ الذي يتطلب زيادة دافعية التلميذ للتعلم، وتحسين مستواه تدريجيًّا، والسماح له باكتشاف جوانب القوة والضعف لديه، وربما يُعزى تطبيق الأساتذة لهذه الأشكال أيضاً لاعتقادهم بأنها تمثل أدوات للتقويم المستمر الرسمية، ولكونها تنسجم مع نظريات التعلم الحديثة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة راشد الدوسري(2004) التي أشارت إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون عوامل غير مرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر كمجهود الطالب، ومشاركته، وأثر تحسن مستواه في المقرر، وسلوكه، واختفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الكساب والشقيفي (2016) التي أشارت إلى ضعف كفايات المعلمين في تشجيع الطلاب على المشاركة في الإجابات المناسبة، ودراسة البشير وبرهم(2012)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) التي أشارت إلى أن درجة استخدام المعلمين متوسطة لاستراتيجية التقويم بالتواصل.

- وجاءت الفقرة التي ترقيمها (10)، بدرجة تطبيق متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (3.20)، والتي تنص على " التقويم بالملاحظة" ورتبتها الخامسة، وجاءت الفقرات التي ترقيمها على التوالي (17، 15، 18)، بدرجة تطبيق ضعيفة، وبمتوسطات حسابية قدرها (2.14، 2.02، 1.82)، والتي تنص على " التقويم الذاتي" في الرتبة السادسة، و" التقويم بخرائط المفاهيم" في الرتبة السابعة، و" تقويم الأقران" في الرتبة الثامنة، وجاءت الفقرة التي ترقيمها(16)، بدرجة تطبيق ضعيفة جدا، بمتوسط حسابي قدره (1.75)، والتي تنص على "التقويم بملف الإنجاز" في الرتبة التاسعة والأخيرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تطبيق الأساتذة لبعض أشكال التقويم المستمر غير الرسمية، بسبب عدم وجود منشور وزاري يلزمهم بتطبيقها، خاصة التقويم بملف الإنجاز، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، والتقويم بخرائط المفاهيم، وعدم معرفة الأساتذة لهذه الأشكال من التقويم، بسبب عدم وجود دليل يوضح هذه الأشكال. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي توصلت إلى أن الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب حصلت على درجة "لا يمارسها"، ودراسة البشير وبرهم(2012) التي توصلت إلى أن درجة استخدام عينة الدراسة متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات (التقويم الذاتي، تقويم الأقران، ملف إنجاز الطالب...)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) التي أوضحت أن مجال التقويم بالملاحظة جاء ضمن درجة ممارسة متوسطة، ومجال التقويم بمراجعة الذات جاء ضمن درجة ممارسة ضعيفة، ودراسة الحجيلي (2016) التي أظهرت أن تقويم الأداء القائم على الملاحظة جاء بدرجة متوسطة، واختفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي توصلت إلى عدم تتوفر كفايات الملاحظة حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي أشارت إلى أن الملاحظة حصلت على مستوى فاعلية تقدير بدرجة كبيرة، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي أشارت إلى أنه من بين أساليب التقويم الأكثر أهمية واستخداماً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة خرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز، ودراسة وات (Watt, 2005) التي أظهرت أن المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم البديل التالية: المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي توصلت إلى أن الملاحظة المباشرة تأتي في مقدمة أدوات التقويم الواقعي من حيث الاستخدام، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) التي توصلت إلى أن استراتيجية التقويم بالملاحظة تستخدم بدرجة مرتفعة، ودراسة الزعبي (2013) التي بينت أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%)، ودراسة الجعافرة (2016) التي بينت أن ممارسة استراتيجية التقويم المعتمدة على الملاحظة حصل على درجة عالية.

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية، وكان حجم الأثر كبيرا، مما يدل على أن هذه النتيجة لها دلالة عملية. ويعزو الباحث هذه النتيجة لكون أساتذة التعليم المتوسط يركزون في تقويمهم للتلاميذ بأشكال التقويم المستمر الرسمية على الفروض والاختبارات أكثر من بقية الأشكال، سواء كانت رسمية أو غير رسمية، نظرا لأنهم مجبرون على تطبيقها في الميدان، بينما بقية الأشكال بإمكانهم عدم تطبيقها، لأنهم غير متابعين في تطبيقها من قبل المديرين والمفتشين، إضافة إلى عدم وجود خانات خاصة بها في كشوف نتائج التقويم المستمر الخاصة بالمرحلة المتوسطة تحتم عليهم تعبئتها، حيث لا يحتوي كشف نتائج التقويم المستمر إلا على خانة خاصة بمعدل المراقبة المستمرة، وخانتين خاصتين بالفرضين الأول والثاني، وخانة خاصة بالاختبار الفصلي، لذلك قد يكتفي بعض الأساتذة بوضع درجة خاصة بمعدل المراقبة المستمرة من أذهانهم دون تطبيق هذه الأشكال في الواقع، كما أن الأساتذة غير مطالبين بتطبيق أشكال التقويم المستمر غير الرسمية، لعدم وجود منشور يفرض عليهم تطبيقها. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ودراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات.

4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة ونصها: درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر المفتشين متوسطة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية بشكل عام كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المفتشين، بمتوسط حسابي قدره (2.77)، وبنسبة (55.40%)، حيث تطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة درجة التطبيق. ويعزو الباحث تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية بدرجة متوسطة وليست كبيرة إلى عدة أسباب منها: عدم معرفة بعض الأساتذة لأشكال التقويم المستمر الرسمية الواردة في المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر، وعدم وجود دليل يشرح أشكال التقويم المستمر؛ ويوضح آليات تطبيقها في كل مادة دراسية بشكل مفصل، وعدم كفاية وقت الحصة لتطبيقها، وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد؛ والذي قد يصل إلى (40) تلميذا، وقلة الدورات التكوينية المتعلقة باستخدام التقويم المستمر، وطول المقرر الدراسي، وعدم متابعة المديرين والمفتشين لتطبيقها في الميدان، مما قلل من درجة تطبيقهم لها. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة النوح وتاكل وعبد الكريم (Al-Nouh, Taqil and Abdul Kareem, 2014)، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، ودراسة الجعافرة (2016)، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) التي توصلت إلى أن المفتشين يرون أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة(25%)، والأستاذ المجاز بنسبة (17.16%)،

وهما نسبتان منخفضتان، ودراسة القواس (2016) التي توصلت إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم المستمر كانت بدرجة ضعيفة، ودراسة الدامخي (2012) التي كشفت نتائجها بأن مستوى توظيف المعلم للتقويم في التدريس بالكفايات في كل الوضعيات التعليمية مثّل نسبة ضئيلة (ضعيفة)، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم المستمر (الواقعي) بدرجة عالية، ودراسة زكري (2014) التي توصلت إلى أن المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر لا يساوي درجة القطع(24) المحددة للاختبار، وهذا مؤشر على تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية بشكل مفصل كانت كمايلي:

- جاءت الفقرتان اللتان ترقيمها على التوالي (9، 8)، بدرجة تطبيق كبيرة، وبمتوسطين حسابيين قدرهما (4.15، 4.00)، واللتان تنصـــان على " التقويم بالاختبارات الفصـــلية" في الرتبة الأولى، و" التقويم بالفروض المحروسة" في الرتبة الثانية، حيث تطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في هذين الشكلين من التقويم المستمر. ويعزو الباحث تطبيق أساتذة التعليم المتوسط للتقويم بالاختبارات الفصلية والفروض المحروسة بدرجة كبيرة إلى تعود الأساتذة على استخدامهما، وسهولة إعدادهما، حيث أنهم تعلموا وأنهوا مراحل دراستهم وهو يقوَّمون بهذا الشكل من التقويم من قبل أساتذتهم، فمن المتوقع أن لا يستغنوا عنه بهذه البساطة، إضافة إلى أنهما من صميم عملهم، كما أن الأساتذة متابعون بشكل صارم في تطبيق هذين الشكلين من التقويم من قبل الإدارة المدرسية والمفتشين، والمسؤولين عن قطاع التربية، كما أن هذين الشـــكلين من التقويم يلقيان متابعة حثيثة من قبل أولياء التلاميذ والمجتمع ككل. واتفقت نتائج هذه الدراسة في ذلك مع دراسة البشير وبرهم (2012) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاســـتراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، ودراســـة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن الاختبارات حصلت على مستوى فاعلية تقدير "درجة كبيرة"، مما يعني أنها تحقق فاعلية بدرجة كبيرة في تقويم أداء الطلبة، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي توصـــلت إلى أن أســـاليب التقويم الأكثر أهمية واســـتخداماً من طرف المعلمين هي الاختبارات الموضوعية، والاختبارات المقالية، ودراسة راشد الدوسري(2004) التي أشارت نتائجها إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ودراسة تشينغ (Cheng, 2006) التي أظهرت نتائجها تركيز المعلمين على طرائق التقويم التقليديـــــة أكثر من أدوات التقويم المستمر(البديل)، ودراسة خطوط (2015) التي توصلت إلى أن الأساتذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصـــيلية في عملية التقويم، واختلفت نتائج هذه الدراســـة مع دراســـة يلدرم (Yildirim, 2004) التي أشارت إلى أن اختبارات الأسئلة القصيرة هي الأكثر استعمالاً، تليها الاختبارات الشفوية،

ودراسة وات (Watt, 2005) التي توصلت إلى أن المعلمين يفضلون استخدام المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور.

- وجاءت الفقرتان اللتان ترقيمها على التوالي (2، 1) بدرجة تطبيق متوسطة، وبمتوسطين حسابيين قدرهما (3.15، 2.77)، واللتان تنصان على " التقويم بالاستجوابات الكتابية" في الرتبة الثالثة، و" التقويم بالاستجوابات الشفوية" في الرتبة الرابعة، في حين جاءت الفقرات والتي أرقامها على التوالي (6، 5، 7، 4، 3)، بدرجة تطبيق ضعيفة، وبمتوسطات حسابية قدرها (2.54، 2.31، 2.08، 2.00، 1.92)، والتي تنص على " التقويم بالواجبات المنزلية" في الرتبة الخامسة، و" التقويم بالأعمال التطبيقية" في الرتبة السادسة، و" التقويم بالمشاريع" في الرتبة السابعة، و" التقويم بالأعمال الموجهة في الرتبة الثامنة، و" التقويم بالعروض" في الرتبة التاسعة والأخيرة. ويعزو الباحث تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لهذه الأشكال من التقويم المستمر الرسمية بدرجة متوسطة أو ضعيفة، إلى عدم معرفة الأساتذة ببعض أشكال التقويم المستمر الرسمية الواردة في المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر، وعدم وجود دليل يشرح أشكال التقويم المستمر؛ ويوضح آليات تطبيقها في كل مادة دراسية بشكل مفصل، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم كفاية وقت الحصة لتطبيقها، وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد، والذي يعيق تطبيقها، ويجعل من بعض الأساتذة –خاصة الجدد منهم– غير قادرين على تسيير الحصة الدراسية؛ وغير قادرين على التحكم في سلوك التلاميذ، مما يتسبب في ضياع الوقت، إضافة إلى قلة الدورات التكوينية المتعلقة باستخدام التقويم المستمر، وطول المقرر الدراسي، وعدم جدية بعض الأساتذة في تطبيق هذه الأشكال، نظرا لعدم متابعة المديرين والمفتشين لتطبيقها في الميدان، كما أن بعض الأساتذة متمسكون بالتقويم التقليدي المعتمد على الورقة والقلم ويرفضون التغيير؛ بحجة عدم توفر الظروف المناسبة لتطبيقه، وعدم جدوى تطبيقه. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة البشير وبرهم(2012) التي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء متوسطة، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) التي توصلت إلى نفس النتيجة، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) التي أظهرت أن التقويم بالأداء يستخدم بدرجة متوسطة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة يلدرم (Yildirim, 2004) التي أشارت إلى أن اختبارات الأسئلة القصيرة، والاختبارات الشفوية هي الأكثر استعمالاً، ودراسة وات (Watt, 2005) التي توصلت إلى أن المعلمين يفضلون استخدام المهام التطبيقية (الأعمال التطبيقية)، ودراسة تشينغ (Cheng, 2006) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يستخدمون مجموعة متنوعة من أدوات التقويم البديل في برامج ومقررات العلوم، مثل تقويم أداء الطلبة في إجراء التجارب المعملية، والعروض التقديمية الشفهية، ودراسة الاصقة والدولات(2016) التي بينت نتائجها أن المعلمات يستخدمن العرض والمشاريع بدرجة متوسطة، ويستخدمن الأداء العملي بدرجة مرتفعة، ودراسة عيسى المطيري(2010) التي توصلت إلى أنه لا تتوفر كفايات الواجبات المنزلية لدى عينة الدراسة حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر.

5.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة ونصها: درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية من وجهة نظر المفتشين متوسطة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية بشكل عام من وجهة نظر المفتشين كانت بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره (2.14)، وبنسبة قدرها (42.80%)، واختفت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة التطبيق، ويمكن أن يرجع هذا الاختلاف لكون المفتشين غير مطلعين على واقع تطبيق هذه الأشكال من التقويم المستمر كالأساتذة الذين يمارسونها فعليا، إضافة إلى أن المفتشين لا يزرون الأساتذة إلا مرة في السنة على أكثر تقدير؛ بسبب العدد الكبير للأساتذة المسند لكل مفتش، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم وجود منشور وزاري يلزم الأساتذة بتطبيق أشكال التقويم المستمر غير الرسمية، وعدم معرفة الأساتذة لهذه الأشكال من التقويم؛ خاصة "التقويم بخرائط المفاهيم"، و" التقويم بملف الإنجاز"، و" التقويم الذاتي"، و" تقويم الأقران"، بسبب عدم وجود دليل يوضح هذه الأشكال، وعدم أخذهم لدورات تكوينية تشرح هذه الأشكال وترشدهم إلى كيفية تطبيقها، إضافة إلى عدم متابعة المديرين والمفتشين لتطبيقها في الميدان. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بوعيشة وبن عمارة (2011)، ودراسة القواس (2016)، ودراسة الدامخي (2012)، ودراسة زكري (2014)، واختلفت مع دراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة النوح وتاكل وعبد الكريم (Al-Nouh, Taqil and Abdul Kareem, 2014)، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، ودراسة الجعافرة (2016)، والتي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم البديل (المستمر) جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم المستمر (الواقعي) بدرجة عالية.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الخامسة إلى أن تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية من وجهة نظر المفتشين بشكل مفصل كانت كمايلي:

- جاءت الفقرات والتي أرقامها على التوالي (14، 13، 11) بدرجة تطبيق متوسطة، وبمتوسطات حسابية قدرها (2.85، 2.69، 2.66)، والتي تنص على " التقويم بالتمارين التطبيقية" في الرتبة الأولى، و" التقويم بمراقبة كراس الدروس" في الرتبة الثانية، و"التقويم بالمشاركة" في الرتبة الثالثة ، في حين جاءت الفقرتان اللتان ترقيمها على التوالي (10، 12) بدرجة تطبيق ضعيفة، وبمتوسطين حسابيين قدرهما (2.54، 2.46)، واللتان تنصان على "التقويم بالملاحظة" في الرتبة الرابعة، و" التقويم بالسلوك" في الرتبة الخامسة، وجاءت الفقرات والتي أرقامها على التوالي (18، 17، 15، 16) بدرجة تطبيق ضعيفة جدا، وبمتوسطات حسابية قدرها (1.69، 1.62، 1.54، 1.31)، والتي تنص على " تقويم الأقران" في الرتبة السادسة، و"التقويم الذاتي" في الرتبة السابعة، و" التقويم بخرائط المفاهيم" في الرتبة الثامنة،

و"التقويم بملف الإنجاز" في الرتبة التاسعة والأخيرة، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في "التقويم الذاتي"، الذي جاء في الرتبة السابعة، و"التقويم بملف الإنجاز"، الذي جاء في الرتبة التاسعة والأخيرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تطبيق الأساتذة لبعض أشكال التقويم المستمر غير الرسمية؛ بسبب عدم وجود منشور وزاري يلزمهم بذلك، خاصة التقويم بملف الإنجاز، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، والتقويم بخرائط المفاهيم، وعدم معرفة الأساتذة لهذه الأشكال من التقويم؛ بسبب عدم وجود دليل يوضح هذه الأشكال، وعدم أخذهم لدورات تكوينية تشرح هذه الأشكال وترشدهم إلى كيفية تطبيقها. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي توصلت إلى أن الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب حصلت على درجة "لا يمارسها"، وعدم تتوفر كفايات الملاحظة حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر، ودراسة البشير وبرهم(2012) التي توصلت إلى أن درجة استخدام عينة الدراسة كانت قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات (التقويم الذاتي، تقويم الأقران، ملف إنجاز الطالب...)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) التي أوضحت أن مجال التقويم بمراجعة الذات جاء ضمن درجة ممارسة ضعيفة. واختفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي أشارت إلى أن الملاحظة حصلت على مستوى فاعلية تقدير بدرجة كبيرة، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي أشارت إلى أنه من بين أساليب التقويم الأكثر أهمية واستخداماً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة خرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز، ودراسة وات (Watt, 2005) التي أظهرت أن المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم البديل التالية: المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي توصلت إلى أن الملاحظة المباشرة تأتي في مقدمة أدوات التقويم الواقعي من حيث الاستخدام، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) التي توصلت إلى أن استراتيجية التقويم بالملاحظة تستخدم بدرجة مرتفعة، ودراسة الزعبي (2013) التي بينت أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100%)، ودراسة الجعافرة (2016) التي بينت أن ممارسة استراتيجية التقويم المعتمدة على الملاحظة حصل على درجة عالية.

6.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية.

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية، وكان حجم الأثر كبيرا، مما يدل على أن هذه النتيجة لها دلالة عملية، وتطابقت وجهة نظر المفتشين في هذه النتيجة مع وجهة نظر الأساتذة. ويعزو الباحث هذه النتيجة لكون أساتذة التعليم المتوسط يركزون في تقويمهم للتلاميذ على أشكال التقويم المستمر الرسمية، خاصة الفروض

والاختبارات، أكثر من بقية الأشكال، سواء كانت رسمية أم غير رسمية، نظرا لأنهم مجبرون على تطبيقها في الميدان، بينما بقية الأشـــكال بإمكانهم عدم تطبيقها، لأنهم غير متابعين في تطبيقها من قبل المديرين والمفتشين، إضافة إلى عدم وجود خانات خاصة بها في كشوف نتائج التقويم المستمر الخاصة بالمرحلة المتوسطة تحتم عليهم تعبئتها، حيث لا يحتوي كشف نتائج التقويم المستمر إلا على خانة خاصة بمعدل المراقبة المستمرة، وخانتين خاصتين بالفرضين الأول والثاني، وخانة خاصة بالاختبار الفصلي، لذلك قد يكتفي بعض الأساتذة بوضع درجة خاصة بمعدل المراقبة المستمرة من أذهانهم في كشوف نتائج التقويم المســتمر دون تطبيق هذه الأشــكال في الواقع، كما أن الأســاتذة غير مطالبين بتطبيق أشــكال التقويم المستمر غير الرسمية؛ لعدم وجود منشور يفرض عليهم تطبيقها. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ودراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات.

7.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية، وكانت لصالح أساتذة التعليم المتوسط، إلا أن حجم الأثر كان ضـــعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة لكون أساتذة التعليم المتوسط أكثر اطلاعا على واقع تطبيق أشكال التقويم المستمر الرسمية في الميدان، لأنهم هم المعنيون بتطبيقها، بينما اطلاع المفتشـــين على واقع التطبيق في الميدان بدرجة أقل، نظرا لأن زياراتهم للأساتذة قليلة جدا، بحيث في أحسن الأحوال تكون بمعدل زيارة واحدة لكل أستاذ خلال السنة، ولا يمكن من خلال زيارة واحدة في السنة، والتي قد تدوم ساعة واحدة أو أقل، أن يأخذ المفتش من خلالها نظرة وافية ومتفحصة لواقع تطبيق أشكال التقويم المستمر الرسمية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراســة عبد الرحيم والغافري(2011) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصــائية لفاعلية أنشــطة التقويم المســـتمر بين تقديرات المشـــرفين والمعلمين، واختلفت نتائج هذه الدراســـة مع دراســـة عبد الرحيم والغافري(2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية لفاعلية أدوات التقويم المســـتمر (الملاحظة والاختبارات) بين المعلمين والمشرفين، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين اســـتجابات عينة الدراســـة تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مفتش).

8.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية، وكانت لصالح أساتذة التعليم المتوسط، إلا أن حجم الأثر كان ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة لنفس الأسباب المذكورة في تفسير نتائج الفرضية السابعة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية أنشطة التقويم المستمر بين تقديرات المشرفين والمعلمين، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية أدوات التقويم المستمر (الملاحظة والاختبارات) بين المعلمين والمشرفين، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مفتش).

9.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

وفيما يلي مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية:

1.9.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير الجنس ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الجنس، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يعمل فيها الأساتذة والأستاذات، ومواجهة الأساتذة والأستاذات لنفس الصعوبات والعراقيل في الميدان، كعدم أخذ دورات تكوينية في التقويم المستمر، وكثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد، وضيق وقت الحصة الدراسة، وكثافة البرامج. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة زكري (2014)، ودراسة الكساب والشقيفي(2016)، ودراسة القواس (2016)، ودراسة الجعافرة (2016)، ودراسة الحجيلي (2016)، واختلفت مع دراسة أبو

هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014)، ودراسة الكساب والشقيفي(2016)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012).

2.9.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير عدد سنوات العمل ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10سنوات، من 10إلى 20سنة، أكثر من 20سنة).

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ونستثني من ذلك الفروق بين الأساتذة الذين سنوات عملهم أقل من 10 سنوات والأساتذة الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة، والتي كانت لصالح الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة لكون الأساتذة الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة أكثر خبرة وتمرسا في الميدان، وهذه الخبرة وهذا المراس يجعلهم قادرين على التحكم في وقت الحصة، وفي سلوك التلاميذ، بما يكفل تطبيقهم للأشكال التقويم المستمر بشكل أفضل ممن تقل عدد سنوات عملهم عن 10 سنوات، إضافة إلى أنهم تلقوا تكوينا متخصصا لممارسة مهنة التدريس في المعاهد التكنولوجية للتربية، وعلى العكس من ذلك، فإن الأساتذة الذين تقل عدد سنوات عملهم عن 10 سنوات لم يأخذوا أي تكوين متخصص في الجامعة لممارسة مهنة التدريس، وهم أقل خبرة وممارسة في هذا المجال. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي كشفت أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر، ودراسة النوح وتاكل وعبد الكريم - Al-Nouh, Taqil and Abdul Kareem (2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، واختلفت مع دراسة زكري (2014)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة الزعبي(2013)، ودراسة الاصقة والدولات(2016)، ودراسة الحجيلي (2016) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا للخبرة، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) التي أظهرت أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات كانوا أقل المعلمين استخدامًا لاستراتيجيات التقويم البديل.

3.9.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير مادة التخصص ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مادة التخصص (رياضيات، علوم فيزيائية وتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، إلا أن حجم الأثر كان ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية، وكانت الفروق بين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة الفرنسية ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة العربية ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة الفرنسية ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، وبين استجابات أساتذة اللغة العربية وأساتذة اللغة الإنجليزية ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة اللغة الإنجليزية وأساتذة اللغة الفرنسية ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص لبقية المواد، ويتضح من خلال هذه النتيجة عموما أن الفروق كانت لصالح المواد الأدبية على حساب المواد العلمية، ويمكن إرجاع ذلك لكون التقويم المستمر في المواد الأدبية أكثر سهولة من حيث التطبيق والإعداد والتصحيح، بينما التقويم المستمر في المواد العلمية أكثر صعوبة، لأنه يحتاج إلى دقة علمية أكبر، كما يحتاج إلى مجهود ووقت كبيرين في التطبيق والإعداد والتصحيح. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي كشفت عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات، ودراسة القواس (2016) التي أوضحت وجود فروق بين وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص(انساني، علمي، تربوي) لصالح التخصص التربوي، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) التي أظهرت أن معلمي الدراسات الاجتماعية أكثر استخدامًا لاستراتيجيات القلم والورقة واستراتيجيات التواصل، واستراتيجيات التقويم الذاتي من معلمي العلوم، ودراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص، واختلفت مع دراسة زكري (2014)،

ودراسة البشير وبرهم(2012) التي دلت نتائجهما على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

4.9.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة حسب متغير مؤسسة التكوين ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مؤسسة التكوين، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية، باستثناء الفروق بين استجابات الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والأساتذة خريجي الجامعة، وكانت لصالح الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. يمكن عزو الفروق بين استجابات الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والأساتذة خريجي الجامعة، والتي كانت لصالح الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية للخبرة التي يتمتع بها الأساتذة خريجو المعهد التكنولوجي للتربية، حيث أن خبرتهم في التعليم كبيرة، إضافة إلى التكوين المتخصص والتدريب المتميز الذي حصلوا عليه في هذه المعاهد، كما أن سنهم المتقدم يجعلهم أكثر نضجا وأكثر تقديرا للمسؤولية الملقاة على عاتقهم، وأكثر حرصا على تأدية مهامهم في التقويم المستمر بالشكل المطلوب، في حين أن الأساتذة خرجي الجامعة أقل خبرة في هذا المجال، وكان التحاقهم بمهنة التعليم بعد تخرجهم من الجامعة عن طريق التوظيف المباشر، حيث أنهم لم يتلقوا تكوينا متخصصا في المادة التي وظفوا فيها. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من الأستاذ المجاز (خريج الجامعة) ومعلم المدرسة الأساسية (خريج المعهد التكنولوجي) في ممارستهما للتقويم بالكفاءات لصالح معلم المدرسة الأساسية، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي أوضحت أن الفروق بين المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمين غير المؤهلين تربوياً دالة إحصائياً في أهمية أساليب التقويم لصالح المعلمين المؤهلين.

10.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

وفيما يلي مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية:

1.10.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير الجنس ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم غير المستمر الرسمية حسب الجنس.

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير الجنس، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يعمل فيها كل من الأساتذة والأستاذات، ومواجهة الأساتذة والأستاذات لنفس المشاكل والصعوبات كعدم أخذ دورات تكوينية في التقويم المستمر، وكثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد، وضيق وقت الحصة الدراسية، وكثافة البرامج. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة زكري (2014)، ودراسة الكساب والشقيفي(2016)، ودراسة القواس (2016)، ودراسة الجعافرة (2016)، ودراسة الحجيلي (2016) التي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس في استجابة عينة الدراسة، واختلفت مع دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014)، ودراسة الكساب والشقيفي(2016)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012) التي أظهرت فروقًا دالة احصائيًا بين الذكور والاناث في درجة استخدام التقويم المستمر.

2.10.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير عدد سنوات العمل ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تشابه ظروف العمل بين الأساتذة على اختلاف عدد سنوات عملهم، ولكونهم يواجهون نفس الصعوبات في الميدان كعدم أخذ دورات تكوينية في التقويم المستمر، وكثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد، وضيق وقت الحصة الدراسة، وكثافة البرامج، كما قد يرجع ذلك أيضا إلى ضعف ممارستهم لهذه الأشكال في الميدان بسبب عدم وجود منشور يلزمهم بتطبيقها، وعدم متابعة المديرين والمفتشين للإجراءات تطبيقها، وكذلك عدم وجود خانات لتسجيل درجاتها في كشوف نتائج التقويم المستمر. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة زكري (2014)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة الزعبي(2013)، ودراسة

الاصـقة والـدولات(2016)، ودراسـة الحجيلـي (2016) التـي أوضـحت عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائيا حسـب متغيـر الخبـرة، واختلفـت مـع دراسـة عيسـى المطيـري(2010) التـي كشـفت أنـه كلمـا زادت سـنوات الخبـرة لـدى المعلـم زادت لديـه درجـة التـوفر فـي امتلاكـه لكفايـات التقـويم المستمر، ودراسـة النـوح وتاكـل وعبـد الكـريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014) التـي أظهـرت نتائجهـا وجـود فـروق دالـة احصـائيا تعـزى لمتغيـر الخبـرة التدريسـية، ودراسـة طوالبـة واللبـدي والعمـري (2012) التـي أظهـرت أن المعلمـين الـذين تزيـد خبـرتهم عـن عشر سنوات كانوا أقل المعلمين استخدامًا لاستراتيجيات التقويم البديل.

3.10.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير مادة التخصص ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين اسـتجابات أسـاتذة التعليم المتوسـط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشـكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مادة التخصص (رياضيات، علوم فيزيائية وتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

أوضـحت نتـائج الدراسـة عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين أسـاتذة التعلـيم المتوسـط فـي تقـديرهم لدرجـة تطبـيقهم لأشـكال التقـويم المسـتمر الرسـمية حسـب متغيـر مـادة التخصـص، وكـان حجـم الأثـر ضـعيفا، ممـا يـدل علـى أن هـذه النتيجـة لـيس لهـا دلالـة عمليـة. ويمكـن إرجـاع هـذه النتيجـة إلـى تشـابه ظـروف العمـل بـين الأسـاتذة علـى اخـتلاف مـواد تخصصـهم، ولكـونهم يواجهـون نفـس الصـعوبات فـي الواقـع العملـي، كمـا قـد يرجـع ذلـك أيضـا إلـى ضـعف ممارسـتهم لهـذه الأشـكال فـي الميـدان بسـبب عـدم وجـود منشـور يلـزمهم بتطبيقهـا، وعـدم متابعـة المـديرين والمفتشـين للإجـراءات تطبيقهـا، وكـذلك عـدم وجـود خانـات لتسـجيل درجاتهـا فـي كشـوف نتـائج التقـويم المسـتمر. واتفقـت نتـائج هـذه الدراسـة مـع دراسـة زكـري (2014)، ودراسـة البشـير وبـرهم(2012) التـي دلـت نتائجهـا علـى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى لمتغيـر التخصـص، واختلفـت مـع دراسـة عيسـى المطيـري(2010) التـي كشـفت عـن وجـود فـروق لصـالح بعـض التخصصـات علـى بعـض محـاور الأدوات، ودراسـة القـواس (2016) التـي أوضـحت وجـود فـروق بـين وجهـة نظـر الطلبـة فـي درجـة اسـتخدام أعضـاء هيئـة التـدريس بكليـة التربيـة جامعـة إب لأسـاليب التقـويم المسـتمر والتغذيـة الراجعـة تعـزى لمتغيـر التخصـص(انسـاني، علمـي، تربـوي) لصـالح التخصـص التربـوي، ودراسـة طوالبـة واللبـدي والعمـري(2012) التـي أظهـرت أن معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة أكثـر اسـتخدامًا لاسـتراتيجيات القلـم والورقـة واسـتراتيجيات التواصـل، واسـتراتيجيات التقـويم الـذاتي مـن معلمـي العلـوم، ودراسـة النـوح وتاكـل وعبـد الكـريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014) التـي أظهـرت نتائجهـا وجـود فـروق دالـة إحصـائيا تعزى لمتغير التخصص.

4.10.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة حسب متغير مؤسسة التكوين ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية حسب متغير مؤسسة التكوين، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الأساتذة على اختلاف مؤسسات تكوينهم، يعانون من ضعف في ممارسة أشكال التقويم المستمر غير الرسمية في الميدان، بسبب عدم وجود منشور يلزمهم بتطبيقها، وعدم متابعة المديرين والمفتشين للإجراءات تطبيقها، وكذلك عدم وجود خانات لتسجيل درجاتها في كشوف نتائج التقويم المستمر، مما يجعلهم يتهاونون في تطبيقها. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوعيشة وبن عمارة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من الأستاذ المجاز (خريج الجامعة) ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات لصالح معلم المدرسة الأساسية (خريج المعهد التكنولوجي)، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي أوضحت أن الفروق بين المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمين غير المؤهلين تربوياً دالة إحصائياً في أهمية أساليب التقويم لصالح المعلمين المؤهلين.

11.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ونصها: أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

وفيما يلي مناقشة وتفسير نتائج الفرضية كالتالي:

1.11.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم.

أوضحت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ بشكل عام كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، وبمتوسط حسابي قدره (3.13)، وبنسبة (62.60 %)، واحتلت الرتبة الثالثة من بين صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر بعد الصعوبات المتعلقة بالتلميذ التي جاءت في الرتبة الأولى، والصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية التي جاءت في الرتبة الثانية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم كفاية وقت الحصة الدراسية لتطبيق أشكال التقويم المستمر، والإرهاق الذي يصيب بعض الأساتذة –

خاصة كبار السن–من جراء الجهد المبذول في عملية التقويم، خاصة في الحصص المسائية، وقلة الدورات التكوينية المقدمة للأساتذة في التقويم المستمر، وتهاون بعض الأساتذة في تطبيق أشكال التقويم المستمر؛ بسبب عدم وجود متابعة من قبل المديرين والمفتشين لتطبيقها، وعدم وجود دليل للتقويم المستمر. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحجيلي (2016) التي توصلت إلى أن معيقات استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل من قبل المعلم جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن أكثر الصعوبات التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت المعيقات المتعلقة بالمعلم، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أنه من بين أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالمعلم، وجاءت بدرجة عالية، ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بالمعلم كانت بنسبة كبيرة جدا تقدر بـ (93.5 %).

ويمكن توضيح أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم بشكل مفصل كمايلي:

- جاءت الفقرة (22) في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (3.95)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على: " عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق أشكال التقويم المستمر". 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) التي وتوصلت إلى أن أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم هي عدم وجود الوقت الكافي لمتابعة أعمال الطلبة، ودراسة وات Watt (2005) التي أوضحت أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل هي عدم توفر الوقت الكافي للتطبيق العملي، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل ضيق زمن الحصص، ودراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين، كانت: استنفادها الوقت والجهد، ودراسة خطوط (2015) التي بينت أن الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم يواجهون صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها: ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت. واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، والمعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية.
- جاءت الفقرة (36) في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (3.89)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ ". ويمكن إرجاع ذلك إلى تهاون أولياء التلاميذ في

التواصل مع الأساتذة، بسبب قلة وعيهم بأهمية التواصل مع الأساتذة في تحسين نتائج أبنائهم وضبط سلوكهم، حيث أن الكثير من الأولياء لا يزورون المؤسسات التربوية، ولا يستفسرون عن تمدرس أبنائهم، إلا عندما ترسل إليهم إدارة المدرسة استدعاء للحضور، أو عند توزيع كشوف نتائج التقويم المستمر في نهاية الفصل، أو عندما يرسب أبنائهم في نهاية السنة، ولا شك أن عدم التواصل بين الأولياء والأساتذة ينعكس سلبا على نتائج تحصيل التلاميذ، وعلى سلوكهم وانضباطهم داخل المؤسسة التربوية وخارجها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) التي أظهرت انخفاض التواصل مع أولياء الأمور.

- جاءت الفقرة (21) في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (3.67)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " كثرة الحصص الدراسية المسندة للأستاذ". ويمكن إرجاع ذلك إلى أن العدد الكبير للحصص الدراسية المسندة للأستاذ في التعليم المتوسط، والذي قد يتجاوز (20) ساعة في الأسبوع، من شأنه أن يرهق الأستاذ، بسبب الجهد المبذول في عملتي التدريس والتقويم، كما أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم يتطلب من الأستاذ مراقبة ومتابعة تمدرس كل تلميذ بشكل مستمر، مما يؤدي إلى زيادة إرهاق الأستاذ بدنيا وعقليا ونفسيا؛ نتيجة والوقت الجهد المضاعفين الذين يبذلها في سبيل الوصول إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمة. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي وتوصلت إلى أن من بين وأهم الصعوبات: العبء التدريسي على عاتق المعلم من نصاب الحصص الأسبوعي، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل الأعباء التدريسية، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي مثل: كثرة عدد الحصص المسندة للمعلم، ودراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين، كانت: كثرة الأعباء الملقاة عليهم. واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، والمعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية.

- جاءت الفقرة (23) في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (3.51)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على: "إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر". ويمكن عزو ذلك إلى العدد الكبير للحصص الدراسية المسندة للأستاذ، كما أن إعداد وتطبيق أشكال التقويم المستمر بطريقة فعالة، يتطلب من الأستاذ مجهودا كبيرا ووقتا طويلا، ينجم عنه إرهاق شديد، خاصة للأساتذة كبار السن، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى العدد الكبير للتلاميذ في القسم الذي يتطلب من الأستاذ مراقبة ومتابعة تمدرس كل تلميذ بشكل مستمر، مما يؤدي إلى زيادة إرهاق الأستاذ بدنيا وعقليا ونفسيا. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي وتوصلت إلى أن من بين وأهم الصعوبات:

العبء التدريسي على عاتق المعلم من نصاب الحصص الأسبوعي، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل في العلوم الأعباء التدريسية، ودراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين، كانت: استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، ودراسة خطوط (2015) التي بينت أن الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم يواجهون صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها: ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت. واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، وتليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية.

- جاءت الفقرة (26) في الرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره (3.50)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " نقص الدورات التكوينية للأساتذة في التقويم المستمر". ويمكن إرجاع ذلك إلى تقصير المفتشين في إجراء دورات تكوينية تطبيقية للأساتذة في الميدان، تتعلق بالتقويم المستمر، وإن تم إجراؤها؛ فتكون في غالب الأحيان بشكل معلومات نظرية يصعب تطبيقها في الواقع، نظرا لأن المفتشين أنفسهم هم بحاجة إلى تكوين في هذا المجال، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى صعوبة تطبيق بعض أشكال التقويم المستمر، لأنها تحتاج إلى جهد كبير، ووقت طويل في الإعداد والتطبيق، مما يسبب عزوفا للأساتذة عن تطبيقها، والاكتفاء بالأشكال التقليدية السهلة التطبيق. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي وتوصلت إلى أن أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم هي القصور في تدريب معلمي العلوم على كيفية تطبيق واستخدام ادوات التقويم التكويني المستمر قبل الخدمة وأثناءها، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي وتوصلت إلى أن من بين وأهم الصعوبات: افتقار المعلمين إلى التدريب الكافي على التقويم المستمر وتطبيقه، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل في العلوم تدني مستوى خبرات المعلمين بأدوات التقويم البديل، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي مثل: نقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي، ودراسة خطوط (2015) التي بينت أن الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم يواجهون صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها: نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات. واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، وتليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية.

• جاءت الفقرة (32) في الرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره (3.41)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على: " تطبيق الأستاذ لأشكال التقويم المستمر في وقت غير مناسب بسبب التقيد بالتوقيت الرسمي". ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم وجود تنسيق بين الإدارة المدرسية والأساتذة عند وضع رزنامة التقويم المستمر الخاصة بالفروض والاختبارات، والتي لا تراعي الوقت المناسب الذي يتلاءم مع التلاميذ، كما أن تطبيق بعض أشكال التقويم المستمر في الحصص المسائية، كالفروض والاختبارات، والاستجوابات الشفوية والكتابية، وغيرها من أشكال التقويم المستمر التي تطبق في حجرة الدراسة، يعتبر من الأوقات غير المناسبة للتلاميذ، نظرا للإرهاق الذي يصيب التلاميذ من جراء كثرة الحصص الدراسية، وتنقل التلميذ بين المدرسة والبيت مشيا لمسافة طويلة وهو حامل للمحفظة، والظروف الجوية غير المناسبة التي قد تسود مساء؛ كارتفاع درجة الحرارة، كما يعتبر من الأوقات غير المناسبة؛ تطبيق بعض أشكال للتقويم المستمر عقب حصة التربية البدنية، نظرا للإرهاق الذي يصيب التلاميذ نتيجة المجهود البدني المبذول، مما يؤثر على القدرات العقلية للتلاميذ، كالتذكر والتفكير وحل المشكلات، وبالتالي يؤثر سلبا على نتائج التلاميذ في التقويم المستمر.

2.11.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر الأساتذة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ بشكل عام من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، كانت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (3.63)، وبنسبة قدرها (72.60 %)، واحتلت الرتبة الأولى من بين صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، تلتها الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية في الرتبة الثانية، ثم جاءت الصعوبات المتعلقة بالأستاذ في الرتبة الثالثة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى العدد الكبير للتلاميذ في القسم والواحد، وتقصير أولياء التلاميذ في متابعة تمدرس أبنائهم؛ وفي مراقبة وضبط سلوكهم، وعدم تعاونهم مع إدارة المدرسة والأساتذة في هذا المجال، مما شكل عبئا كبيرا على الإدارة المدرسية والأساتذة، وولد لهم العديد من الصعوبات، التي انعكست سلبا على تمدرس التلاميذ وعلى تقويمهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ضعف دافعية التلاميذ نحور الدراسة، بسبب نقص الإجراءات التشجيعية المحفزة للتلاميذ على النجاح، وغياب جو المنافسة بين التلاميذ في المؤسسة التعليمية، كالمنافسات الثقافية والمنافسات الرياضية، ونقص النشاطات الترفيهية كالرحلات والخرجات العلمية والتعليمية. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي توصلت إلى أن أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم المتعلقة بالتلميذ هي عدد الطلبة في الصف الواحد، وملف الطالب الوثائقي، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل في العلوم ضعف مهارات الطلبة. واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن

أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق اســـتراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، وتليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010)، ودراســة الثوابية والســعودي(2016) التي توصــلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم البديل أو الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالمعلم.

ويمكن توضيح أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم بشكل مفصل كمايلي:

- جاءت الفقرة (42) في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.22)، وبدرجة صعوبة كبيرة جدا، والتي تنص على " تقصـــير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشـــطتهم التقويمية". وجاءت الفقرة (44) في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (4.14)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على "تقصير أولياء التلاميذ في مراقبة سلوك أبنائهم". ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى معاناة الأساتذة من تقصـــير وتهاون التلاميذ في أداء أنشـــطتهم التقويمية التي يكلفونهم بها مرارا وتكرارا، وكثيرا ما يلجأ الأساتذة لاستدعاء أولياء التلاميذ المقصرين، لكن القليل منهم من يحضر للمؤسسة، وعند حضور الآباء فإن أغلبهم يبرر تقصيره بالغياب عن البيت معظم اليوم من أجل العمل، أما الأمهات فيبررن تقصيرهن بتمرد الأبناء عليهن، وعدم اســـتطاعتهن التأثير فيهم، وعدم قدرتهن على إلزامهم بالقيام بواجباتهم المدرسية، وإن فعلوا فبطريقة شكلية ولمدة قصيرة، بغرض تجنب مراقبة ومساءلة الأولياء، أو يبررن تقصيرهن بأنهن منشغلات بأعمال البيت، وبالتالي لا يستطعن مراقبة الأبناء أو مساعدتهم في أداء واجباتهم المدرسية، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم معرفة وفهم الأولياء للتقويم المستمر، وعدم وعيهم بأهميته في تحقيق النجاح لأبنائهم، لأن مستواهم الثقافي والتعليمي لا يمكنهم من ذلك، إضافة إلى ذلك، عدم مراقبة الأولياء لسلوك أبنائهم خارج البيت، وعدم اهتمامهم بمعرفة رفاق أبنائهم؛ إن كانوا صالحين ومجتهدين في دراستهم، أم مشاغبين ومتهاونين في دراستهم، وكما قيل: الصاحب ساحب، إما إلى الخير؛ وإما إلى الشـــر، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تقصـــير الأولياء في مراقبة أبنائهم أثناء اســـتخدامهم لألعاب الأنترنت، وولوجهم لمواقع التواصـــل الاجتماعي، والذي قد يؤدي بهم إلى الإدمان عليها، وإهمال واجباتهم المدرسية، وقد يتسبب هذا السلوك في مضار كثيرة نفسية واجتماعية وصحية للأبناء. واتفقت هذه نتيجة مع دراســة الثوابية والســعودي(2016) التي أظهرت أن أهم معوقات تطبيق اســتراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بظروف التطبيق "عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي"، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن أهم صعوبة للعمل بأدوات التقويم التكويني المستمر المتعلقة بالصعوبات العامة، كانت الفقرة التي تنص على "عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات، أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي".

- جاءت الفقرة (41) في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (4.13)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد". 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 إلى بذل المزيد من الجهد والوقت في الإعداد والتطبيق، مما يؤدي إلى إرهاق الأستاذ بدنيا وذهنيا ونفسيا، كما أن العدد الكبير من التلاميذ في القسم، لا يساعد الأستاذ على إيجاد المناخ المناسب لتطبيق أشكال التقويم المستمر بشكل مرضي، بسبب صعوبة التواصل مع هذا العدد الكبير من التلاميذ، والفوضى التي تحدث في القسم جراء المشاركة غير المنظمة، خاصة بالنسبة للأساتذة الجدد. واتفقت هذه نتيجة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي توصلت إلى أن أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم هي عدد الطلبة في الصف، حيث يبلغ متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد(35) طالبا، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي من أهمها كثرة أعداد الطلبة في الصف، ودراسة خطوط (2015) التي بينت أن الأساتذة يواجهون عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل الأقسام.

- جاءت الفقرة (46) في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (4.09)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على "إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية". ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يدرسون سبع ساعات يوميا، منها أربع ساعات في الفترة الصباحية، وثلاث ساعات في الفترة المسائية، وأن متوسط الحجم الساعي الأسبوعي للدراسة حولي (29) ساعة، ولا شك أن هذه المدة جد طويلة، وتسبب للتلاميذ الملل والإرهاق، خاصة الحصص المسائية، وقد ترجع هذه النتيجة كذلك إلى كثرة الواجبات البيتية التي يكلفون بها في مواد متعددة، ويطلب منهم إحضارها في اليوم الموالي، مما لا يترك لهم متسعا من الوقت للعب والترفيه عن النفس، مما يزيد من إرهاقهم ومللهم، وقد يؤدي بهم ذلك إلى عدم إنجاز واجباتهم المدرسية.

- جاءت الفقرة (45) في الرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره (4.07)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على "نقص وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر". ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تقصير وزارة التربية الوطنية ومن يقوم مقامها في القيام بدورها المنوط بها في هذا المجال، وذلك بتوعية الأولياء والتلاميذ والمجتمع ككل بأهمية وأهداف التقويم المستمر وأدواته وإجراءاته، ودوره في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، ومن خلال المنشورات والمطويات، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم اهتمام الأولياء بتمدرس أبنائهم؛ وبالعملية التعليمية ككل، أو إلى تقصيرهم في الاستفسار عن هذا النوع من التقويم الجديد؛ وتقصيرهم في زيارة المؤسسات التربوية والتواصل مع إدارتها وأساتذتها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الثوابية والسعودي(2016) التي

أظهرت أن أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بظروف التطبيق "عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي"، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن أهم صعوبة للعمل بأدوات التقويم التكويني المستمر المتعلقة بالصعوبات العامة، كانت الفقرة التي تنص على "عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات، أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي"، ودراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) التي أشارت إلى انخفاض مستوى التواصل مع أولياء الأمور.

- جاءت الفقرة (47) في الرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره (3.88)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على: "ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم". ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى نقص الإجراءات التشجيعية المحفزة للتلاميذ على التعلم، وغياب جو المنافسة بين التلاميذ في المؤسسة التعليمية، كالمنافسات الثقافية والمنافسات الرياضية، ونقص النشاطات الترفيهية كالرحلات والخرجات العلمية والتعليمية، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة تشينغ Cheng (2006) التي توصلت إلى أنه من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل ضعف مهارات الطلبة، الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أنه من بين أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بالطلبة "المستوى التحصيلي للطلبة لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم"، و"عدم رغبة الطلبة في إجراء هذا النوع من التقويم".

3.11.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية بوجه عام من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3.32)، وبنسبة تقدر (66.40%)، واحتلت الرتبة الثانية من بين صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كثافة المناهج الدراسية، وعدم وجود متخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية، يستعان بهم في توضيح أشكال التقويم المستمر وكيفية تطبيقها في الميدان، وذلك من خلال عقد ندوات تربوية، وتنظيم وأيام دراسية لفائدة الأساتذة والمفتشين، وقد ترجع هذه النتيجة كذلك إلى تقصير وسائل الاعلام الوطنية في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر، كما قد تعود هذه النتيجة إلى عدم وجود دليل يسترشد به أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق أشكال التقويم المستمر، ونقص المرافق البيداغوجية، والوسائل التعليمية، والتجهيزات التربوية الضرورية لتطبيقها. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي جاءت بالمرتبة الثالثة، وبنسبة متوسطة، ودراسة الحجيلي (2016) التي توصلت إلى أن معيقات استخدام التقويم البديل من قبل إدارة

المدرسة، والمشرف التربوي كانت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن الصعوبات العامة حصلت على أعلى تقدير في الصعوبات بتقدير صعوبة كبيرة جدا، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي أظهرت أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، وبنسبة كبيرة.

وأشارت نتائج الفرضية الحادية عشرة بشكل مفصل إلى أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم كمايلي:

- جاءت الفقرة رقم (55) في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.08)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " كثافة المناهج الدراسية". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الكثير من الأساتذة لا يستطيعون إكمال المقرر الدراسي بنهاية السنة، بسبب كثرة الدروس المقررة، والتي لا تتلاءم مع الحجم الساعي السنوي المقرر، كما أن ضعف مستوى التلاميذ يضطر الأستاذ لإعادة المعلومة عدة مرات، إضافة إلى أن العدد الكبير من التلاميذ في القسم، يستلزم من الأستاذ التواصل معهم، وإشراكهم في الحصة الدراسية، وما ينجر عن ذلك من فوضى، مما يضطر الأستاذ للتوقف عن التدريس لتدارك الوضع؛ وضبط سلوك التلاميذ، والتحكم في سير الحصة الدراسية، كل ذلك من شأنه أن يتسبب في ضياع الكثير من الوقت، وهذا ما يحتم على الأستاذ عدم تطبيق بعض أشكال التقويم المستمر، حتى يتجنب الفوضى، ويتمكن من إكمال المقرر الدراسي. واتفقت هذه النتيجة مع ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أنه من بين معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته طول المقرر الدراسي.
- وجاءت الفقرة رقم (69) في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (3.91)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على "عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأساتذة في حاجة ماسة إلى دورات تكوين وتدريب على نظام التقويم المستمر، ورغبتهم في ذلك كبيرة، ولا أدل على ذلك من حصول هذه الصعوبة على الرتبة الثانية في هذا المجال، ولا شك أن المفتشين ليس باستطاعتهم القيام بهذه المهمة، لأن أغلبهم لم يأخذوا دورات تكوينية في التقويم المستمر قبل تطبيقه، وهم بدورهم في حاجة ملحة إلى التكوين والتدريب على نظام التقويم المستمر، والأجدر بذلك متخصصون في القياس النفسي والتربوي من أساتذة الجامعة، أو خبراء من دول قطعت بلدانهم أشواطا في هذا المجال، أو أصحاب الخبرة والممارسة في مجال التقويم المستمر ممن ثبتت جدارتهم كالمفتشين والأساتذة.

- وجاءت الفقرة رقم (68) في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (3.75)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقصير وزارة التربية الوطنية في توعية الأولياء والتلاميذ والمجتمع ككل بأهمية وأهداف التقويم المستمر وأدواته وإجراءاته، رغم المجهودات التي تبذلها في مجال التكوين والتأطير، إلا أن هذه المجهودات تبقى قلية، ولا تلبي احتياجات وتطلعات المجتمع في التعريف بالتقويم المستمر، وفي تجويد العملية التعليمية التعلمية، ولا يتحقق ذلك، إلا من خلال تفعيل دور وسائل الإعلام الوطنية المرئية والمسموعة والمكتوبة، وكذا من خلال توزيع المنشورات والمطويات التي تهتم بهذا المجال.

- وجاءت الفقرة رقم (70) في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (3.57)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على "عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى معاناة الأساتذة أثناء تحضيرهم لبعض أشكال التقويم المستمر، كالفروض والاختبارات، والاستجوابات الكتابية والشفوية، والواجبات المنزلية، وغيرها من أشكال التقويم المستمر، حيث أنهم يجدون صعوبات جمة في ذلك، لما تتطلبه من جهد ووقت في البحث والإعداد والتنقيح الجيد لها، ولذلك يلجأ الكثير من الأساتذة لمواقع الأنترنيت من أجل الحصول على أشكال تقويمية جاهزة، أو يلجؤون لاستعمال الأسئلة التقويمية القديمة التي تم إعدادها سابقا من قبلهم أو من قبل زملائهم، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى القصور في تكوين الأساتذة على كيفية إعداد وتطبيق أشكال التقويم المستمر. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي أشارت إلى قصور في تدريب معلمي العلوم على كيفية تطبيق واستخدام أدوات التقويم التكويني المستمر قبل الخدمة وأثناءها، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي بينت أن أهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء المعلمين لتطبيق التقويم البديل في العلوم تدني مستوى خبرات المعلمين بأدوات التقويم البديل، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي منها نقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي، واختلفت مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي توصلت إلى أن توفر كفايات التخطيط وبناء أدوات التقويم المستمر لدى أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي توصلت إلى أن مستوى المعرفة والمهارة مرتفع حول أساليب التقويم لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ودراسة الكساب والشقيفي(2016) التي توصلت إلى أن أكثر كفايات التقويم المستمر ممارسة من طرف معلمي الدراسات الاجتماعية هي كفايات بناء أدوات التقويم المستمر وبدرجة كبيرة.

- وجاءت الفقرة رقم (65) في الرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي قدره (3.56)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على "عدم وجود دليل لتطبيق التقويم المستمر". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تسرع وزارة

التربية في تطبيق نظام التقويم المستمر في الميدان، دون أخذ التدابير والإجراءات اللازمة لذلك، ويظهر ذلك جيليا في عدم إعدادها لدليل يسترشد به الأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم المستمر، واكتفائها بتكوين بعض المفتشين على التقويم المستمر في فترة وجيزة، وتكليفهم بتكوين الأساتذة، ولا شك أن هذا الإجراء لا يفي بالغرض، حيث نجد أن الكثير من الأساتذة لا يعرف أشكال التقويم المستمر، ولا يعرف كيفية إعدادها وتطبيقها في الميدان، نظرا لغياب هذا الدليل، وقد يعود كذلك إلى عدم أخذ دورات تكوينية حول التقويم المستمر. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن أكبر الصعوبات الخاصة بإدارة المدرسة عدم توفر دليل ارشادي توجيهي لدى إدارة المدرسة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي، ودراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) التي أظهرت نتائجها عددا من جوانب الضعف من بينها عدم تعميم أدلة البرنامج على المدارس، وعدم متابعة الاستفادة منها.

- وجاءت الفقرة رقم (64) في الرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي قدره (3.43)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " نقص المرافق البيداغوجية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر"، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نقص المرافق البيداغوجية كحجرات الدراسة، والمخابر، والمدرجات، وحجرات النشاطات (الرياضة، الرسم، الموسيقى، الإعلام الآلي، المسرح...)، يؤثر سلبا على تطبيق أشكال التقويم المستمر، خاصة أثناء إجراءات الاختبارات الفصلية، وكذلك أثناء تدريس التلاميذ بالأفواج في حصص الأعمال التطبيقية وحصص الأعمال الموجهة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي أظهرت أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، ومن أهمها قلة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي.

12.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة ونصها: أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

وفيما يلي مناقشة وتفسير نتائج الفرضية كالتالي:

1.12.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر المفتشين.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر المفتشين بشكل عام كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي

قدره (3.29)، وبنسبة تقدر (65.80%)، واحتلت الرتبة الثانية من بين صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، بينما جاءت الصعوبات المتعلقة بالتلميذ في الرتبة الأولى، وجاءت الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية في الرتبة الثالثة، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة الصعوبات المتعلقة بالأستاذ، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الثالثة من وجهة نظر الأساتذة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى محدودية وقت الحصة الدراسية لتطبيق أشكال التقويم المستمر، والإرهاق الذي يصيب الأستاذ جراء الجهد المبذول في عملية التقويم، خاصة في الحصص المسائية، وقلة الدورات التكوينية المقدمة للأساتذة في التقويم المستمر، وتهاون بعض الأساتذة في تطبيق أشكال التقويم المستمر؛ بسبب عدم وجود متابعة من قبل المديرين والمفتشين لتطبيقها، وعدم وجود دليل ارشادي يفصل أشكال التقويم المستمر في كل مادة دراسية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحجيلي (2016) التي توصلت إلى أن معيقات استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل من قبل المعلم جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن أكثر الصعوبات التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت المعيقات المتعلقة بالمعلم، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أنه من بين أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالمعلم، وجاءت بدرجة عالية، ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بالمعلم كانت بنسبة كبيرة جدا تقدر بـــ (93.5 %).

ويمكن توضيح أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ من وجهة نظر المفتشين بشكل مفصل كمايلي:

- جاءت الفقرة رقم (36) في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (3.92)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ"، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، واختلفت عنها في الرتبة باحتلالها للرتبة الثانية من وجهة نظر الأساتذة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تهاون أولياء التلاميذ في التواصل مع الأساتذة، بسبب قلة وعيهم بأهمية التواصل مع الأساتذة في تحسين نتائج أبنائهم وضبط سلوكهم، حيث أن الكثير من الأولياء لا يزورون المؤسسات التربوية، ولا يستفسرون عن تمدرس أبنائهم، إلا عندما ترسل إليهم إدارة المدرسة استدعاء للحضور، أو عند توزيع كشوف نتائج التقويم المستمر في نهاية الفصل، أو عندما يرسب أبنائهم في نهاية السنة، ولا شك أن عدم التواصل بين الأولياء والأساتذة ينعكس سلبا على نتائج تحصيل التلاميذ، وعلى سلوكهم وانضباطهم داخل المؤسسة التربوية وخارجها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) التي أظهرت انخفاض التواصل مع أولياء الأمور.

- جاءت الفقرة رقم (34) في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (3.77)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي تنص على " صعوبة تقويم الأستاذ لمستويات التفكير العليا". ويعزو الباحث هذه النتيجة لتعود الأساتذة على تقويم مستويات التفكير الدنيا لتلاميذهم، والمتمثلة في المعرفة والفهم والتطبيق، والتي تركز على الحفظ والاستذكار، ولا تحتاج إلى مجهود كبير في إعدادها وتصحيحها، وإهمالهم لتقويم مستويات التفكير العليا للتلاميذ، والمتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم، نظرا لعدم تمكنهم من إعداد أسئلة تقيس هذه المستويات، لأنهم لم يأخذوا دورات تكوينية تتعلق بتقويم المستويات العليا من التفكير، كما أنها تتطلب مزيدا من الجهد والوقت في إعدادها وتصحيحها، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن التلاميذ تعودوا على تقويم أساتذتهم لمستويات تفكيرهم الدنيا في سنوات دراستهم السابقة، وإذا ما تم تقويم مستويات التفكير العليا لديهم، فإن نتائج تحصيلهم الدراسي في غالب الأحيان تكون متدنية، مما يتسبب في تضمر الإدارة المدرسية والأولياء من ضعف النتائج، وتعرض الأساتذة للمساءلة والاتهام بالتقصير، مما يضطر الأساتذة لتجنب تقويم المستويات العقلية العليا، وتركيزهم على المستويات العقلية الدنيا. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي توصلت إلى أنه من بين الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بدرجة كبيرة هي صعوبة إعداد أسئلة تقيس مهارات حل المشكلات، والقدرات العقلية العليا، واختلفت مع دراسة الكساب والشقيفي(2016) التي توصلت إلى أن أكثر كفايات الأسئلة الاختبارية من وجهة نظر المعلمين، كانت كفاية التوازن في انتقاء أسئلة التقويم للقدرات العليا والدنيا.

- جاءت الفقرة رقم (25) في الرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي قدره (3.54)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على " صعوبة توفيق الأستاذ بين عملتي التدريس والتقويم". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نقص الدورات التكوينية للأساتذة في هذا المجال، وضعف التكوين الأولي للأساتذة في معاهد ومدارس تكوين الأساتذة، وقد تعود هذه النتيجة كذلك إلى محدودية وقت الحصة الدراسية، وطول المنهاج الدراسي، ونقص خبرة وكفاءة الأستاذ في التقويم المستمر. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي كشفت أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر؛ والعكس صحيح، ودراسة زكري (2014) التي توصلت إلى تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل في العلوم تدني مستوى خبرات المعلمين بأدوات التقويم البديل، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي توصلت إلى نقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي. واختلفت مع دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي توصلت إلى أن مستوى المعرفة والمهارة مرتفع حول أساليب التقويم لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ودراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al-Nouh, Taqil

and Abdul -Kareem (2014) التي أشارت إلى أن المعلمات يتصورن أنفسهن على معرفة ومهارة في استخدام التقويم البديل.

- جاءت الفقرة رقم (24) في الرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي قدره (3.54)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على " تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها: عدم مشاركة الأساتذة في التغيير، اعتقادهم بأن التغيير فرض عليهم بالقوة من جهات أجنبية؛ والتي 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. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم Al-Nouh, Taqil and Abdul -Kareem (2014) التي أشارت إلى أن المعلمات يفضلن استخدام التقويم التقليدي مقارنة مع التقويم البديل، ودراسة خطوط (2015) التي توصلت إلى أن الأساتذة يقاومون التغيير والإصلاح.

- جاءت الفقرة رقم (23) في الرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي قدره (3.46)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على " إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر". وتطابقت وجهة نظر المفتشين في درجة هذه الصعوبة مع وجهة نظر الأساتذة، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الرابعة من وجهة نظر الأساتذة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى العدد الكبير للحصص الدراسية المسندة للأستاذ، كما أن إعداد وتطبيق أشكال التقويم المستمر بطريقة فعالة، يتطلب من الأستاذ مجهودا كبيرا ووقتا طويلا، ينجم عنه إرهاق شديد، خاصة للأساتذة كبار السن، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى العدد الكبير للتلاميذ في القسم الذي يتطلب من الأستاذ مراقبة ومتابعة تمدرس كل تلميذ بشكل مستمر، مما يؤدي إلى زيادة إرهاق الأستاذ بدنيا وعقليا ونفسيا. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي وتوصلت إلى أن من بين وأهم الصعوبات: العبء التدريسي على عاتق المعلم من نصاب الحصص الأسبوعي، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل في العلوم الأعباء التدريسية، ودراسة الزعبي (2013) التي أظهرت أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين، كانت: استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، ودراسة خطوط (2015) التي بينت أن الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم يواجهون صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها: ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت. واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، وتليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية.

- جاءت الفقرة رقم (30) في الرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي قدره (3.46)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على " صعوبة استخدام الأستاذ للمعايير والمؤشرات في التقويم المستمر". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نقص الدورات التكوينية المتعلقة بالتقويم المستمر، كما أن استخدام المعايير والمؤشرات في عملية التقويم المستمر؛ تمثل عملية صعبة ومعقدة، نظرا للجهد والوقت الذي يبذله الأستاذ في تحضير وإعداد هذه المعايير والمؤشرات؛ وفي استخدامها لتصحيح إجابات التلاميذ، لذلك يتجنب كثير من الأساتذة استخدامها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) التي أشارت إلى انخفاض مستوى إتقان المعايير الأساسية للتقويم المستمر لدى عينة الدراسة.

2.12.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر المفتشين.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر المفتشين بشكل عام، كانت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (3.35)، وبنسبة تقدر (67%)، واحتلت الرتبة الأولى من بين صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، تلتها الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية في الرتبة الثانية، ثم جاءت الصعوبات المتعلقة بالأستاذ في الرتبة الثالثة، واختلفت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، وتطابقت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الأولى. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى العدد الكبير للتلاميذ في القسم والواحد، وتقصير أولياء التلاميذ في متابعة تمدرس أبنائهم؛ وفي مراقبة وضبط سلوكهم، وعدم تعاونهم مع إدارة المدرسة والأساتذة في هذا المجال، مما شكل عبئا كبيرا على الإدارة المدرسية والأساتذة، وولد لهم العديد من الصعوبات، التي انعكست سلبا على تمدرس التلاميذ وعلى عملية التقويم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ضعف دافعية التلاميذ نحور الدراسة، بسبب نقص الإجراءات التشجيعية المحفزة للتلاميذ على النجاح، وغياب جو المنافسة بين التلاميذ في المؤسسة التعليمية، كالمنافسات الثقافية والمنافسات الرياضية، ونقص النشاطات الترفيهية كالرحلات والخرجات العلمية والتعليمية. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي توصلت إلى أن أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم المتعلقة بالتلميذ هي عدد الطلبة في الصف الواحد، وملف الطالب الوثائقي، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم البديل في العلوم ضعف مهارات الطلبة. واختلفت مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي توصلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، وتليها المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010)، ودراسة

الثوابية والسعودي(2016) التي توصلت إلى أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم البديل أو الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالمعلم.

ويمكن توضيح أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ من وجهة نظر المفتشين بشكل مفصل كمايلي:

- وجاءت الفقرة رقم (46) في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.23)، وبدرجة صعوبة كبيرة جدا، والتي تنص على " إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية"، واختلفت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، وفي رتبتها باحتلالها للرتبة الرابعة من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة صعوبة كبيرة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يدرسون سبع ساعات يوميا، منها أربع ساعات في الفترة الصباحية، وثلاث ساعات في الفترة المسائية، وأن متوسط الحجم الساعي الأسبوعي للدراسة حولي (29) ساعة، ولا شك أن هذه المدة جد طويلة، وتسبب للتلاميذ الملل والإرهاق، خاصة الحصص المسائية، وقد ترجع هذه النتيجة كذلك إلى كثرة الواجبات البيتية اليومية التي يكلف بها التلاميذ في مواد متعددة، ويطلب منهم إحضارها في اليوم الموالي، مما لا يترك لهم متسعا من الوقت للعب والترفيه عن النفس، مما يزيد من إرهاقهم ومللهم، وقد يؤدي بهم ذلك إلى عدم إنجاز واجباتهم المدرسية.
- وجاءت الفقرة رقم (41) في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (4.15)، وبانحراف معياري قدره (0.801)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي نصت على " كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد"، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الثالثة من وجهة نظر الأساتذة. 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 إلى بذل المزيد من الجهد والوقت في الإعداد والتطبيق، مما يؤدي إلى إرهاق الأستاذ بدنيا وذهنيا ونفسيا، كما أن العدد الكبير من التلاميذ في القسم، لا يساعد الأستاذ على إيجاد المناخ المناسب لتطبيق أشكال التقويم المستمر بشكل مرضي، بسبب صعوبة التواصل مع هذا العدد الكبير من التلاميذ، والفوضى التي تحدث في القسم جراء المشاركة غير المنظمة، خاصة بالنسبة للأساتذة الجدد. واتفقت هذه نتيجة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي توصلت إلى أن أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم هي عدد الطلبة في الصف، حيث يبلغ متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد(35) طالبا، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي من أهمها كثرة أعداد الطلبة في الصف، ودراسة خطوط (2015) التي بينت أن الأساتذة يواجهون عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل الأقسام.

- وجاءت الفقرة رقم (42) في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (4.15)، وبانحراف معياري قدره (1.068)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على " تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية"، واختلفت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، وفي رتبتها باحتلالها للرتبة الأولى من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة صعوبة كبيرة جدا. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى معاناة الأساتذة من تقصير وتهاون التلاميذ في أداء أنشطتهم التقويمية التي يكلفونهم بها مرارا وتكرارا، وكثيرا ما يلجأ الأساتذة لاستدعاء أولياء التلاميذ المقصرين، لكن القليل منهم من يحضر للمؤسسة، وعند حضور الآباء فإن أغلبهم يبرر تقصيره بالغياب عن البيت معظم اليوم من أجل العمل، أما الأمهات فيبررن تقصيرهن بتمرد الأبناء عليهن، وعدم استطاعتهن التأثير فيهم، وعدم قدرتهن على إلزامهم بالقيام بواجباتهم المدرسية، وإن فعلوا فبطريقة شكلية ولمدة قصيرة، بغرض تجنب مراقبة ومساءلة الأولياء، أو يبررن تقصيرهن بأنهن منشغلات بأعمال البيت، وبالتالي لا يستطعن مراقبة الأبناء أو مساعدتهم في أداء واجباتهم المدرسية، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم معرفة وفهم الأولياء للتقويم المستمر، وعدم وعيهم بأهميته في تحقيق النجاح لأبنائهم، لأن مستواهم الثقافي والتعليمي لا يمكنهم من ذلك. واتفقت هذه نتيجة مع دراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بظروف التطبيق "عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي"، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن أهم صعوبة للعمل بأدوات التقويم التكويني المستمر المتعلقة بالصعوبات العامة، كانت الفقرة التي تنص على "عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات، أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي".
- وجاءت الفقرة رقم (50) في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (3.85)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على " نقص الإجراءات التشجيعية المثمنة لإنجاز التلاميذ". يمكن عزو هذه النتيجة إلى تقصير مدير المؤسسة التربوية في توزيع جوائز ومكافآت للتلاميذ المتفوقين، بسبب عدم وجود مخصصات مالية مرصودة لهذا الغرض، أو بسبب عدم كفايتها لتغطية العدد الكبير من التلاميذ المتفوقين، فيضطر المدير إلى عدم القيام بهذه العملية؛ تجنبا للملامة والمساءلة من طرف الأساتذة وأولياء التلاميذ، كما يمكن إرجاع هذا التقصير من المدير إلى صرفه لهذه المخصصات المالية في أمور أخرى، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تقصير جمعية أولياء التلاميذ في القيام بدورها في هذا المجال. واختلفت مع دراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) التي أظهرت انخفاض مستوى الإجراءات المتخذة مع الطلاب غير المتقنين، ودراسة الكساب والشقيفي(2016) التي بينت أن أكثر الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين كانت "إثراء المبدعين والمتفوقين بكفايات التقويم المستمر"

- وجاءت الفقرة رقم (47) في الرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره (3.77)، وبانحراف معياري قدره (0.439)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على "ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم"، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة السادسة من وجهة نظر الأساتذة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى نقص الإجراءات التشجيعية المحفزة للتلاميذ على التعلم، وغياب جو المنافسة بين التلاميذ في المؤسسة التعليمية، كالمنافسات الثقافية والمنافسات الرياضية، ونقص النشاطات الترفيهية كالرحلات والخرجات العلمية والتعليمية، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة تشينغ Cheng (2006) التي توصلت إلى أنه من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل ضعف مهارات الطلبة، الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أنه من بين أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بالطلبة "المستوى التحصيلي للطلبة لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم"، و"عدم رغبة الطلبة في إجراء هذا النوع من التقويم".
- وجاءت الفقرة رقم (42) في الرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره (3.77)، وبانحراف معياري قدره (1.013)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على "تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية"، واختلفت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، وفي رتبتها باحتلالها للرتبة الأولى من وجهة نظر الأساتذة، وبدرجة صعوبة كبيرة جدا. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى معاناة الأساتذة من تقصير وتهاون التلاميذ في أداء أنشطتهم التقويمية التي يكلفونهم بها، وكثيرا ما يلجأ الأساتذة لاستدعاء أولياء التلاميذ المقصرين، من أجل الاستفسار عن أسباب هذا التهاون، وفي كثير من الأحيان يصدم الأساتذة بعدم حضور الأولياء، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم معرفة وفهم الأولياء للتقويم المستمر، وعدم وعيهم بأهميته في تحقيق النجاح لأبنائهم، لأن مستواهم الثقافي والتعليمي لا يمكنهم من ذلك، إضافة إلى ذلك، عدم مراقبة الأولياء لسلوك أبنائهم خارج البيت، وعدم اهتمامهم بمعرفة رفاق أبنائهم؛ إن كانوا صالحين ومجتهدين في دراستهم، أم مشاغبين ومتهاونين في دراستهم، وكما قيل: الصاحب ساحب، إما إلى الخير؛ وإما إلى الشر، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تقصير الأولياء في مراقبة أبنائهم أثناء استخدامهم لألعاب الأنترنت، وولوجهم لمواقع التواصل الاجتماعي، والذي قد يؤدي بهم إلى الإدمان عليها، وإهمال واجباتهم المدرسية، وقد يتسبب هذا السلوك في مضار كثيرة نفسية واجتماعية وصحية للأبناء. واتفقت هذه نتيجة مع دراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بظروف التطبيق "عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي"، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن أهم صعوبة للعمل بأدوات التقويم التكويني المستمر المتعلقة بالصعوبات العامة "عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات، أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي".

- وجاءت الفقرة رقم (45) في الرتبة السابعة، بمتوسط حسابي قدره (3.77)، وبانحراف معياري قدره (1.481)، وبدرجة صعوبة كبيرة، ونصت على " نقص وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر"، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الخامسة من وجهة نظر الأساتذة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تقصير وزارة التربية الوطنية ومن يقوم مقامها في القيام بدورها المنوط بها في هذا المجال، وذلك بتوعية الأولياء والتلاميذ والمجتمع ككل بأهمية وأهداف التقويم المستمر وأدواته وإجراءاته، وأهمية هذه التوعية في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة، ومن خلال المنشورات والمطويات، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم اهتمام الأولياء بتمدرس أبنائهم؛ وبالعملية التعليمية ككل، أو إلى تقصيرهم في الاستفسار عن هذا النوع من التقويم الجديد؛ وتقصيرهم في زيارة المؤسسات التربوية والتواصل مع إدارتها وأساتذتها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بظروف التطبيق "عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي"، ودراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن أهم صعوبة للعمل بأدوات التقويم التكويني المستمر المتعلقة بالصعوبات العامة، كانت الفقرة التي تنص على "عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات، أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي"، ودراسة الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (2015) التي أشارت إلى انخفاض مستوى التواصل مع أولياء الأمور.

3.12.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة فيما يتعلق بأهم الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين بشكل عام كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3.24)، وبنسبة تقدر (64.80%)، واحتلت الرتبة الثالثة والأخيرة من بين صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع الأساتذة في درجة الصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الثانية من وجهة نظر الأساتذة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كثافة المناهج الدراسية، وعدم وجود متخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية، يستعان بهم في توضيح أشكال التقويم المستمر وكيفية تطبيقها في الميدان، وذلك من خلال عقد ندوات تربوية، وتنظيم وأيام دراسية لفائدة الأساتذة والمفتشين، وقد ترجع هذه النتيجة كذلك إلى تقصير وزارة التربية الوطنية في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر عن طريق وسائل الاعلام الوطنية، كما قد تعود هذه النتيجة إلى عدم وجود دليل يسترشد به المفتشون وأساتذة التعليم المتوسط في تطبيق أشكال التقويم المستمر، ونقص المرافق البيداغوجية،

والوسائل التعليمية، والتجهيزات التربوية الضرورية لتطبيقها. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي جاءت بالمرتبة الثالثة، وبنسبة متوسطة، ودراسة الحجيلي (2016) التي توصلت إلى أن معيقات استخدام التقويم البديل من قبل إدارة المدرسة، والمشرف التربوي كانت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة عبد الرحيم والغافري(2011) التي توصلت إلى أن الصعوبات العامة حصلت على أعلى تقدير في الصعوبات بتقدير صعوبة كبيرة جدا، ودراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي أظهرت أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانيات المادية، ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أن المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، وبنسبة كبيرة.

- جاءت الفقرة رقم (68) في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، بمتوسط حسابي قدره (4.00)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي نصت على " ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر"، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الثالثة من وجهة نظر الأساتذة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقصير وزارة التربية الوطنية في توعية الأولياء والتلاميذ والمجتمع ككل بأهمية وأهداف التقويم المستمر وأدواته وإجراءاته، رغم المجهودات التي تبذلها في مجال التكوين والتأطير، إلا أن هذه المجهودات تبقى قلية، ولا تلبي احتياجات وتطلعات المجتمع في التعريف بالتقويم المستمر، وفي تجويد العملية التعليمية التعلمية، ولا يتحقق ذلك، إلا من خلال تفعيل دور وسائل الإعلام الوطنية المرئية والمسموعة والمكتوبة، وكذا من خلال توزيع المنشورات والمطويات التي تهتم بهذا المجال.
- وجاءت الفقرة رقم (69) في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (3.92)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي نصت على" عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر". وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة وفي رتبتها باحتلالها للرتبة الثانية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأساتذة في حاجة ماسة إلى دورات تكوين وتدريب على نظام التقويم المستمر، ورغبتهم في ذلك كبيرة، ولا أدل على ذلك من حصول هذه الصعوبة على الرتبة الثانية في هذا المجال، ولا شك أن المفتشين ليس باستطاعتهم القيام بهذه المهمة، لأن أغلبهم لم يأخذوا دورات تكوينية في التقويم المستمر قبل تطبيقه، وهم بدورهم في حاجة ملحة إلى التكوين والتدريب على نظام التقويم المستمر، والأجدر للقيام بهذه المهمة؛ المتخصصون في القياس النفسي والتربوي من أساتذة الجامعة، أو خبراء من دول شقيقة أو صديقة قطعت بلدانهم أشواطا في هذا المجال، أو أصحاب الخبرة والممارسة في مجال التقويم المستمر ممن ثبتت جدارتهم كالمفتشين والأساتذة، كما يمكن ارجاع هذه النتيجة إلى رغبة المفتشين في تخفيف بعض الأعباء عن أنفسهم.

- وجاءت الفقرة رقم (55) في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (3.85)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي نصت على " كثافة المناهج الدراسية". وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة، واختلفت وجهة نظرهما في رتبتها باحتلالها للرتبة الأولى من وجهة نظر الأساتذة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الكثير من الأساتذة لا يستطيعون إكمال المقرر الدراسي بنهاية السنة، بسبب كثرة الدروس المقررة، والتي لا تتلاءم مع الحجم الساعي السنوي المقرر، كما أن ضعف مستوى التلاميذ يضطر الأستاذ لإعادة المعلومة عدة مرات، إضافة إلى أن العدد الكبير من التلاميذ في القسم، يستلزم من الأستاذ التواصل معهم، وإشراكهم في الحصة الدراسية، وتقويمهم من خلال الملاحظة والمراقبة المستمرة، ورصد هذه الملاحظات والتقويمات، وما ينجر عن ذلك من فوضى، مما يضطر الأستاذ للتوقف عن التدريس لتدارك الوضع؛ وضبط سلوك التلاميذ، والتحكم في سير الحصة الدراسية، كل ذلك من شأنه أن يتسبب في ضياع الكثير من الوقت، وهذا ما يحتم على الأستاذ عدم تطبيق بعض أشكال التقويم المستمر، حتى يتجنب الفوضى، ويتمكن من إكمال المقرر الدراسي. واتفقت هذه النتيجة مع ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أظهرت أنه من بين معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته طول المقرر الدراسي.

- وجاءت الفقرة رقم (70) في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره (3.77)، وبدرجة صعوبة كبيرة، والتي نصت على "عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر"، وتطابقت وجهة نظر المفتشين مع وجهة نظر الأساتذة في درجة هذه الصعوبة وفي رتبتها باحتلالها للرتبة الرابعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى معاناة الأساتذة أثناء تحضيرهم وإعدادهم لبعض أشكال التقويم المستمر، كالفروض والاختبارات، والاستجوابات الكتابية والشفوية، والواجبات المنزلية، وغيرها من أشكال التقويم المستمر، حيث أنهم يجدون صعوبات جمة في ذلك، لما تتطلبه من جهد ووقت في البحث والإعداد والتنقيح الجيد لها، ولذلك يلجأ الكثير من الأساتذة لمواقع الأنترنيت من أجل الحصول على أشكال تقويمية جاهزة، أو يلجؤون لإعادة استخدام الأسئلة التقويمية القديمة التي تم إعدادها سابقا من قبلهم أو من قبل زملائهم، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى القصور في تكوين الأساتذة على كيفية إعداد وتطبيق أشكال التقويم المستمر. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي أشارت إلى قصور في تدريب معلمي العلوم على كيفية تطبيق واستخدام أدوات التقويم التكويني المستمر قبل الخدمة وأثناءها، ودراسة تشينغ Cheng (2006) التي بينت أن أهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء المعلمين لتطبيق التقويم البديل في العلوم تدني مستوى خبرات المعلمين بأدوات التقويم البديل، ودراسة حمزة وصومان(2012) التي أظهرت العديد من معيقات استخدام التقويم الواقعي منها نقص التدريب المقدم للمعلمين حول كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الواقعي، واختلفت مع دراسة عيسى المطيري(2010) التي توصلت إلى أن توفر كفايات التخطيط وبناء أدوات التقويم المستمر لدى أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة، ودراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014) التي توصلت إلى أن

مستوى المعرفة والمهارة مرتفع حول أساليب التقويم لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ودراسة الكساب والشقيفي(2016) التي توصلت إلى أن أكثر كفايات التقويم المستمر ممارسة من طرف معلمي الدراسات الاجتماعية هي كفايات بناء أدوات التقويم المستمر وبدرجة كبيرة.

13.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة عشرة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن كل من المفتشين والأساتذة يعيشون نفس الظروف المادية والاجتماعية والتربوية، ويتعرضون لنفس الصعوبات والمشكلات في الميدان التربوي، فهم بحاجة إلى التكوين والتدريب على نظام التقويم الحديث (المستمر)، لأنهم معنيون أكثر من غيرهم بإصلاح وتطوير المنظومة التربوية، وتجويد العملية التعليمية التعلمية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو شعيرة وشتيوة وغباري(2010) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي تعزى لمتغير الوظيفة.

14.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة عشرة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

وفيما يلي مناقشة وتفسير نتائج الفرضية حسب متغيرات الدراسة:

1.14.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير الجنس ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب الجنس، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة

عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الجنس ليس له تأثير على وجهة نظر عينة الدراسة فيما يتعلق بالمعوقات التي تعترض تطبيق أشكال التقويم المستمر، نظرا لتشابه ظروف العمل بين الذكور والإناث، وخضوع كلا الجنسين لنفس القوانين والمناشير التي تحكم قطاع التربية، وتعرض كلا الجنسين لنفس الصعوبات والمشكلات أثناء تطبيق أشكال التقويم المستمر في الميدان، إضافة إلى ضعف تكوين الأساتذة على كيفية تطبيق أشكال بالتقويم المستمر قبل الخدمة وأثناءها. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في الصعوبات التي تواجههم في منهج العلوم، ودراسة الحجيلي (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة نحو معيقات الاستخدام في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية حسب متغير الجنس، واختلفت مع دراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مُعيقات التقويم الواقعي لصالح المعلمات في المجال المتعلق بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2.14.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير عدد سنوات العمل ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب عدد سنوات العمل (أقل من 10 سنوات، من 10 إلى 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير عدد سنوات العمل، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تشابه ظروف العمل بين الأساتذة على اختلاف عدد سنوات عملهم، ومعاناتهم من نفس الصعوبات والمشكلات في تطبيق أشكال التقويم المستمر، كعدم أخذ دورات تكوينية في التقويم المستمر، وإن تم ذلك فبشكل نظري لا يفي بالغرض، وكثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد، ومحدودية وقت الحصة الدراسة، وكثافة البرامج، وعدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي يمكن الاستعانة بهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في منهج العلوم تبعا لمتغير الخبرة، ودراسة الثوابية والسعودي(2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول معيقات تطبيق التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الخبرة، ودراسة الحجيلي (2016) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة نحو معيقات الاستخدام في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية حسب سنوات الخبرة.

3.14.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير مادة التخصص ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب مادة التخصص (رياضيات، علوم فيزيائية وتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية).

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالتلميذ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية وكانت لصالح أساتذة الرياضيات، وبين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة التاريخ والجغرافيا، وكانت لصالح أساتذة الرياضيات، بينما لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ حسب متغير مادة التخصص لبقية المواد، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية، كما أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالبيئة التعليمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية ، وكانت لصالح أساتذة الرياضيات، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة العربية، وكانت لصالح أساتذة العلوم الفيزيائية، وبين أساتذة علوم الطبيعة والحياة وأساتذة اللغة العربية، وكانت لصالح أساتذة علوم الطبيعة والحياة، وبين أساتذة اللغة العربية وأساتذة اللغة الفرنسية ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، بينما لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط حول تقديرهم لدرجات الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية حسب متغير مادة التخصص في بقية المواد، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية، وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالأستاذ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر حسب مادة التخصص، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية، ويتضح من خلال هذه النتيجة عموما أن الفروق كانت لصالح المواد العلمية كالرياضيات والعلوم الفيزيائية وعلوم الطبيعة والحياة على حساب المواد الأدبية كاللغة العربية والتاريخ والجغرافيا. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن أساتذة المواد العلمية يجدون صعوبة أكبر في تطبيق أشكال التقويم المستمر، لأن هذه الأشكال التقويمية تحتاج إلى دقة علمية أكبر، ومجهود أكثر، ووقت أطول في التحضير والإعداد والتصحيح، خاصة مادة الرياضيات، بينما تطبيق التقويم المستمر في المواد الأدبية أقل صعوبة، لأنه يتطلب من الأستاذ مجهود ووقت أقل في التحضير والإعداد والتصحيح، لذلك نجد أن أساتذة المواد العلمية يتأخرون في عملية

تصحيح أوراق إجابات التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط مقارنة بنظرائهم في المواد الأدبية. وأظهرت دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم - Al-Nouh, Taqil and Abdul Kareem (2014) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص، بينما توصلت دراسة زكري (2014)، ودراسة البشير وبرهم(2012) إلى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

4.14.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة عشرة حسب متغير مؤسسة التكوين ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغير مؤسسة التكوين (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة، الجامعة).

أظهرت نتيجة الدراسة المتعلقة بالتلميذ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة، وكانت لصالح الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي، بينما لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خرجي الجامعة، واستجابات الأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة والأساتذة خرجي الجامعة، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية، وأظهرت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر حسب متغير مؤسسة التكوين متعلقة بالأستاذ، كما أظهرت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر حسب متغير مؤسسة التكوين متعلقة بالبيئة التعليمية ، وكان حجم الأثر ضعيفا، مما يدل على أن هذه النتيجة ليس لها دلالة عملية. ويمكن إرجاع الفروق بين استجابات الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة المتعلقة بالتلميذ، والتي كانت لصالح الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي إلى أن خرجي المعهد التكنولوجي للتربية هم الأقدم في مهنة التعليم والأكبر سنا، مقارنة بالأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة، مما يجعلهم أكثر إرهاقا، وأقل نشاطا من غيرهم، مما يترتب عنه تقصيرا كبيرا من قبلهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى مقاومة الأساتذة القدامى لأي تغيير، لأنه يزيد من مصاعبهم، ويضاعف من أعبائهم. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي(2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم في منهج العلوم تبعا لمتغير جهة التخرج.

خاتمة:

يعد تجويد العملية التعليمية التعلمية وتحسين مخرجاتها، من أهم أغراض المنظومة التربوية المعاصرة، ولا يمكن تحقيق ذلك الغرض، إلا بالاعتماد على التقويم التربوي الحديث المبني على أسس علمية واضحة وصحيحة، والتنويع في أشكاله وأساليبه، وتطبيقه في الميدان بطريقة مستمرة وشاملة، تراعي جوانب نمو التلميذ المعرفية والمهارية والوجدانية؛ وليس الجانب المعرفي فحسب، ويتم التركيز أثناء تطبيقه على المستويات العقلية العليا أكثر من التركيز على المستويات العقلية الدنيا، وبالتالي تمكننا هذه الإجراءات من اكتشاف مواطن التطور والتحسن لدى التلميذ وتعزيزها؛ ومواطن الخلل والضعف وعلاجها، وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ولقد تم تطبيق التقويم المستمر في بلادنا كأحد أساليب التقويم الحديثة، بهدف بناء منظومة تربوية عصرية وناجعة، تستجيب لتطلعات وحاجيات المجتمع، لاسيما ما تعلق بتحقيق تعليم وتكوين ذي جودة، ولا يتأتى ذلك، إلا من خلال توظيف العديد من أشكال التقويم المستمر المتنوعة مثل: الاستجوابات الشفوية والكتابية، والعروض، الأعمال التطبيقية، والأعمال الموجهة، والوظائف منزلية، والمشاريع، بالإضافة إلى الفروض المحروسة، والاختبارات الفصلية، والتي نص عليها المنشور رقم 2005/28 (ملحق 05)، والتي تسمح للتلميذ بالقيام بنشاطات متعددة ومتنوعة، وترتبط بواقعه المعيشي، كما أنها تعطي للتلميذ فرصا عديدة لتحسين نتائجه المدرسية، وتمكن الأستاذ من قياس مدى التقدم الحاصل لدى التلميذ في اكتساب المعارف والمهارات؛ وتنمية الكفاءات والقدرات، واكتشافه للاختلالات والصعوبات التي قد تعرقل تقدمه، وتداركها أول بأول، من خلال تصحيح مساره التعلمي عن طريق التغذية الراجعة والمعالجة البيداغوجية.

إلا أن نتائج الدراسة أظهرت أن واقع تطبيق التقويم المستمر في الميدان يعاني من بعض الاختلالات؛ تمثلت في تركيز أساتذة التعليم المتوسط على بعض أشكال التقويم المستمر الرسمية المعتمدة على الورقة والقلم كالاختبارات الفصلية والفروض المحروسة أكثر من بقية الأشكال، والتركيز على بعض أشكال التقويم المستمر غير الرسمية كالمشاركة والسلوك والتمارين التطبيقية ومراقبة كراس الدروس، مما يشير إلى أن أساتذة التعليم المتوسط في عمومهم لا يزالون يمارسون عملية التقويم بالطريقة التقليدية التي تعودوا عليها، وورثوها عن أساتذتهم، ويمكن إرجاع ذلك إلى الصعوبات العديدة التي تعترض تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر بالشكل المناسب الذي يحقق الأهداف المسطرة، والتي تقف كحجر عثرة في طريق تحقيق تعليم وتكوين ذي جودة، والمتمثلة بالدرجة الأولى في الصعوبات المتعلقة بالتلميذ، وتأتي بعدها الصعوبات المتعلقة بالأستاذ والبيئة التعليمية. ويمكن إجمال النتائج التي توصلت إلى الدراسة في النقاط التالية:

- درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية متوسطة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية.
- درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية متوسطة، وغير الرسمية ضعيفة من وجهة نظر المفتشين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية، وكانت لصالح أشكال التقويم المستمر الرسمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية وكانت لصالح الأساتذة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم أشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير عدد سنوات العمل، باستثناء الفروق بين الأساتذة الذين سنوات عملهم أقل من 10 سنوات والأساتذة الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة، لصالح الذين سنوات عملهم أكثر من 20 سنة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب متغير مادة التخصص، وكانت الفروق بين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة العربية، ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة الرياضيات وأساتذة اللغة الفرنسية، ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة العربية ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة العلوم الفيزيائية وأساتذة اللغة الفرنسية، ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية، وبين استجابات أساتذة اللغة العربية وأساتذة اللغة الإنجليزية، ولصالح أساتذة اللغة العربية، وبين استجابات أساتذة اللغة الإنجليزية وأساتذة اللغة الفرنسية، ولصالح أساتذة اللغة الفرنسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر الرسمية حسب مؤسسة التكوين، باستثناء الفروق بين استجابات الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والأساتذة خريجي الجامعة، وكانت لصالح الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة تطبيقهم لأشكال التقويم المستمر غير الرسمية تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات العمل، مادة التخصص، مؤسسة التكوين).

- أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

- درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ متوسطة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، واحتلت الرتبة الثالثة، وجاءت أهم الصعوبات كمايلي: الفقرة (22) والتي تنص على "عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق أشكال التقويم المستمر"، في الرتبة الأولى، والفقرة (36) والتي تنص على "نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ" في الرتبة الثانية، والفقرة (21) والتي تنص على "كثرة الحصص الدراسية المسندة للأستاذ" في الرتبة الثالثة، والفقرة (23) والتي تنص على "إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر" في الرتبة الرابعة، والفقرة (26) والتي تنص على "نقص الدورات التكوينية للأساتذة في التقويم المستمر" في الرتبة الخامسة.

- درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ كبيرة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، واحتلت الرتبة الأولى، وجاءت أهم الصعوبات كمايلي: الفقرة (42) والتي تنص على " تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية" في الرتبة الأولى، الفقرة (44) والتي تنص على "تقصير أولياء التلاميذ في مراقبة سلوك أبنائهم" في الرتبة الثانية، الفقرة (41) والتي تنص على " كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد" في الرتبة الثالثة، الفقرة (46) والتي تنص على "إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية" في الرتبة الرابعة، الفقرة (45) والتي تنص على "نقص وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر" في الرتبة الخامسة.

- درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية متوسطة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، واحتلت الرتبة الثانية، وجاءت أهم الصعوبات كمايلي: الفقرة رقم (55) والتي تنص على " كثافة المناهج الدراسية" في الرتبة الأولى، والفقرة رقم (69) والتي تنص على "عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر" في الرتبة الثانية، والفقرة رقم (68) والتي تنص على "ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر" في الرتبة الثالثة، الفقرة رقم (70) والتي تنص على "عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر" في الرتبة الرابعة، الفقرة رقم (65) والتي تنص على "عدم وجود دليل لتطبيق التقويم المستمر" في الرتبة الخامسة.

- أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية من وجهة نظر المفتشين هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.

- درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ متوسطة من وجهة نظر المفتشين، واحتلت الرتبة الثانية، وجاءت أهم الصعوبات كمايلي: الفقرة رقم (36) والتي تنص على " نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ" في الرتبة الأولى، والفقرة رقم (34) والتي

تنص على " صعوبة تقويم الأستاذ لمستويات التفكير العليا" في الرتبة الثانية، والفقرة رقم (25) ونصت على " صعوبة توفيق الأستاذ بين عملتي التدريس والتقويم" في الرتبة الثالثة، والفقرة رقم (24) ونصت على "تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير" في الرتبة الرابعة، والفقرة رقم (23) ونصت على "إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر" في الرتبة الخامسة.

- درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ متوسطة من وجهة نظر المفتشين، واحتلت الرتبة الأولى، وجاءت أهم الصعوبات كمايلي: الفقرة رقم (46) والتي تنص على "إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية" في الرتبة الأولى، والفقرة رقم (41) والتي نصت على " كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد" في الرتبة الثانية، والفقرة رقم (42) ونصت على " تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية" في الرتبة الثالثة، والفقرة رقم (50) ونصت على "نقص الإجراءات التشجيعية المثمنة لإنجاز التلاميذ" في الرتبة الرابعة، الفقرة رقم (47) ونصت على "ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم"، في الرتبة الخامسة.

- درجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية متوسطة من وجهة نظر المفتشين، واحتلت الرتبة الثالثة والأخيرة، وجاءت أهم الصعوبات كمايلي: الفقرة رقم (68) والتي نصت على " ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر" في الرتبة الأولى كأهم صعوبة، والفقرة رقم (69) والتي نصت على" عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر" في الرتبة الثانية، والفقرة رقم (55) والتي نصت على " كثافة المناهج الدراسية" في الرتبة الثالثة، والفقرة رقم (70) والتي نصت على "عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر" في الرتبة الرابعة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترض تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة التعليم المتوسط في تقديرهم لدرجة الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ والتلميذ والبيئة التعليمية حسب متغيري الجنس، وعدد سنوات العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير مادة التخصص وتتعلق بالتلميذ والبيئة التعليمية، وكانت لصالح بعض المواد العلمية على حساب بعض المواد الأدبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير مؤسسة التكوين وتتعلق بالتلميذ، وكانت لصالح الأساتذة خرجي المعهد التكنولوجي على حساب الأساتذة خرجي المدرسة العليا للأساتذة.

مقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة نقدم المقترحات التالية:

1. تخفيض عدد الحصص الدراسية المسندة لأستاذ التعليم المتوسط، بحيث لا تتجاوز (18) ساعة في الأسبوع، حتى يتسنى له القيام بعمله على أكمل وجه، وللتقليل من الإرهاق الذي يصيبه.
2. عقد دورات تكوينية مكثفة لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، للتعرف والتدرب أكثر على تطبيق أشكال التقويم المستمر.
3. تخفيض عدد التلاميذ في القسم الواحد، بحيث لا يتجاوز (20) تلميذا، حتى يتمكن الأستاذ من التواصل مع جميع التلاميذ خلال الحصة الدراسية، وتطبيق أشكال التقويم المستمر بعدالة وإنصاف.
4. تخفيض عدد الحصص الدراسية المقررة على التلاميذ، بحيث لا تتجاوز (27) ساعة في الأسبوع، وتطبيق نظام الدوام الواحد، حتى يتاح للتلاميذ متسعا من الوقت في الفترة المسائية؛ لممارسة أنشطة ثقافية ورياضية وترفيهية، وحل الواجبات المدرسية.
5. توعية أولياء التلاميذ بنظام التقويم المستمر، عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، وعن طريق المطويات والمنشورات التربوية.
6. استغلال التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، لتسهيل التواصل بين أولياء التلاميذ والفريق الإداري والتربوي للمؤسسات التربوية، ولاطلاعهم على نتائج أبنائهم في التقويم المستمر وعلى المستجدات التربوية، وحثهم على بذل المزيد من الجهد لصالح أبنائهم.
7. تخفيف المناهج الدراسية، بما يسمح للأساتذة بإنهاء المقررات الدراسية في آجالها المحددة، وتطبيق أشكال التقويم المستمر بأريحية.
8. تكوين فريق متخصص في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية، للإشراف على عمليات التقويم التربوي عموما، وعلى تأطير الأساتذة والمفتشين وتكوينهم في تطبيق أشكال التقويم المستمر خصوصا.
9. تفعيل دور وسائل الإعلام العمومية المرئية والمسموعة في المجال التربوي، من خلال إنشاء قنوات تلفزيونية وإذاعية متخصصة، تعمل على تقديم حصص دراسية، ونقل الفعاليات والملتقيات والندوات التربوية، وتنشيط لقاءات وحوارات مع متخصصين في المجال التربوي، وبث إعلانات تربوية وإرشادية وتوعوية تتعلق بالعملية التربوية.
10. العمل على إيجاد بنك للأسئلة خاص بمرحلة التعليم المتوسط، يشرف عليه فريق من المتخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية، ليستعين به الأساتذة في عملية التقويم المستمر.

11. تزويد أساتذة التعليم المتوسط بدليل مفصل؛ يوضح كيفية إعداد وتطبيق وتصحيح أشكال التقويم المستمر في كل مادة دراسية بشكل فعال، مع تضمينه لأمثلة توضيحية.
12. وضع أرضية تفاعلية رقمية، يشرف عليها متخصصون في كل مادة دراسية، بحيث تسمح للأساتذة بطرح انشغالاتهم وتساؤلاتهم المتعلقة بالمشكلات التربوية، وتلقي إجابات عنها من طرف المتخصصين، كما تتيح للأساتذة الاحتكاك ببعضهم البعض، وتبادل التجارب والأفكار والآراء التربوية.
13. جعل نظام التقويم المستمر جزء أساسيا من برامج التكوين بالمدارس العليا للأساتذة.

تم بحمد الله وفضله هذا العمل

قائمة المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين. (ب. ت). *لسان العرب*. ج5. القاهرة: دار المعارف.

أبو جلالة، صبحي حمدان. (1999). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو حثره، عبد الله بن ناصر بن حسن. (2010). *واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

أبو حطب، فؤاد، عثمان، سيد، وصادق، أمال. (2008). *التقويم النفسي*. (ط.4). مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حويج، مروان، الخطيب، إبراهيم، وأبو مغلي، سمير. (2002). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد كامل. (1998). *أساسيات القياس والتقويم في التربية*(ط.2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو زينه، فريد كامل. (1994). *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الإمارات العربية المتحدة.

أبو سعيدي، عبيد بن خميس، والشحي، فاطمة بنت علي. (2004). استخدام المنظمات التخطيطية على التحصيل الدراسي واتجاهات طلبة الصف الحادي عشر علمي نحو استخدامها في تعليم الكيمياء. *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم، *24*(2)، 27-47.

أبو شعيرة، 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. الأردن.

أبو لبدة، سبع محمد. (1996). *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي*. عمان: جمعية أعمال المطابع التعاونية. الأردن.

أبو ناصر، فتحي محمد، والمطرب، خالد بن سعد. (2014، يونيو). تجربة التقويم المستمر في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر مديريها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *15*(2)، 13-49.

أبو هاشم، السيد محمد، عبد الفتاح، فيصل أحمد، والأحمد، نضال شعبان. (2014). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. *المجلة الدولية*

للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة، (35)، 1-31.

أبوسعيدي، عبيد بن خميس، والشحي، فاطمة بنت علي. (2004). أثر استخدام المنظمات التخطيطية على التحصيل الدراسي واتجاهات طلبة الصف الحادي عشر علمي نحو استخدامها في تعليم الكيمياء. *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم، *24*(2)، 27-47.

أبوسل، محمد عبد الكريم. (1999). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية*. عمان: دار الفرقان. الأردن.

أحمد، أحمد شرف الدين، والزهيرى، إبراهيم عباس. (2011/2010). *مشروع تطوير نظم تقويم الطلاب والامتحانات* بجامعة حلوان. استرجعت في تاريخ 12 فيفري، 2016 من: https://www.researchgate.net/profile/Amr_Mohamed37/publication/309629383_03/links/581a89b708ae30a2c01caf37/03.pdf?origin=publication_list.

أحمد، حافظ فرج. (1993). الواجبات المنزلية لتلاميذ صفوف المرحلة العليا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة بسلطنة عمان. *مجلة دراسات تربوية*، *6*(34)، 44-90.

إسماعيل، كمال عبد الحميد، ورضوان، محمد نصر الدين. (1994). *مقدمة التقويم في التربية الرياضية*. القاهرة: دار الفكر العربي. مصر.

آل معيض، سعيد سعد هادي. (2003). *واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الاصقة، حصة محمد، والدولات، عدنان سالم. (2016). درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، *دراسات، العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، الأردن، *43*(1)،37-48.

الباز، فواز بن إبراهيم. (2009). *أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

البحيري، محمد حامد. (2004). *مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

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

البشير، أكرم عادل، وبرهم، أريج عصام. (2012، مارس). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، *13*(1)، 241-270.

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.

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.

الجعافرة، عبد السلام يوسف. (2016، ديسمبر). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة دراسات*، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، (49)، 101-117.

الجقندي، عبد السلام عبد الله. (2008). *دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس*. دمشق: دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع. سوريا.

الجنابي، طارق. (2011). *خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرها في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي*. عمان: دار الصفاء.

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.

الجهني، محمد. (2007). *فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل بمادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المعهد العلمي بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجوادي، رياض علي. (2009). *دليلك إلى المفاهيم التربوية الحديثة*. الرياض: دار كنوز اشبيليا للنشر والتوزيع.

الحجيلي، محمد عبد العزيز بن عواد. (2016، أفريل). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. *مجلة العلوم التربوية*، مصر، *24*(2) ج1، 205-261.

الحريري، رافدة. (2007). *التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية*. عمان: دار الفكر. الأردن.

الحريري، رافدة. (2008). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحصيني، سامي بن مصبح غرمان. (2007). *مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الخطايبة، عبد الله محمد. (2005). *تعلم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخطايبة، عبد الله محمد، والعريمي، باسمة عبد العزيز. (2003). فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة تصنيف الكائنات الحية واحتفاظهن بها. *رسالة الخليج*، الرياض، (88)، 41-94.

الدامخي، ليلى. (2011، جانفي). تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، (4)، 499-518.

الداود، هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان. (2004). *واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدريج، محمد. (1991). *تحليل العملية التعليمية التعلمية*. الرباط: مكتبة النجاح. المغرب.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك. (2000). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*(ط.2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدوسري، راشد حماد. (2004). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، (90)، 89-116.

الرفاعي، عبير محمد، طوالبة، هادي محمد، والقاعود، إبراهيم عبد القادر. (2012، يناير). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، الرياض، المملكة العربية السعودية، *4*(1)، 269-480.

الزايد، زينب، حميد، نورة، السبيعي، هيا، ومبارك، رفعة. (2015). *تقويم برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في ضوء نموذج القرارات المتعددة CIPP*. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم بعنوان: قياس نواتج التعلم من1 إلى3 ديسمبر 2015، الرياض، المملكة العربية السعودية. استرجعت في تاريخ 05 جانفي، 2017 من: http://ica.qiyas.sa/Presentations/Zainb%20Zaied.pdf

الزعبي، آمال أحمد. (2013، يوليو). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، *21*(3)، 165-197.

الزهراني، محمد بن راشد. (2009). *تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم*. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزيود، نادر، وعليان، هشام. (1998). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. الأردن.

السحيم، تركي بن سحيم بن عبد العزيز. (2010). *واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السعدوي، عبد الله صالح. (2010). *دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق*. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.

السعدوي، عبد الله صالح. (2011). التقويم المستمر كيف طُبق ولماذا أخفق؟ *مجلة المعرفة*، (190). استرجعت في تاريخ 15مارس 2015 من: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=378&SubModel=177&ID=872

الشاردي، محمد إبراهيم أحمد. (2012). *تأثير حجم العينة على قوة الاختبار الإحصائي*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشمري، هدى علي جواد. (2003). *طرق تدريس التربية الإسلامية*. عمان: دار الشروق. الأردن.

الشهابي، عبد الله أحمد عبد الله. (2010). *التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشهري، بندر سالم مفرح. (2006). *دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشيخ، تاج السر عبد الله، أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، وعبد المجيد، بثينة أمحمد. (2004). *القياس والتقويم التربوي*. الرياض: مكتبة الرشد. المملكة العربية السعودية.

الصراف، قاسم علي. (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد. (2004). *ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الصمادي، عبد الله، والدرابيع، ماهر. (2004). *القياس النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

الصيخان، على بن محمد بن ناصر. (2009). *معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الظاهر، زكريا محمد، تمرجيان، جاكلين، وعبد الهادي، جودت عزت. (1999). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الثقافة. الأردن.

العبادي، رائد. (2006). *الاختبارات المدرسية*. عمان: المجتمع العربي للنشر والتوزيع. الأردن.

العبسي، محمد مصطفى. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العجيلي، صباح حسين. (2004). *مدخل إلى القياس والتقويم التربوي*. جامعة صنعاء. صنعاء. اليمن.

العزاوي، رحيم. (2007). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار دجلة. الأردن.

العكة، منى رشدي سعيد. (2004). *صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصرياً في مركز النور بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

الغريب، رمزية. (1996). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفاربي، عبد اللطيف، آيت موحي، محمد، الغرضاف، عبد العزيز، وغريب، عبد الكريم. (1994). معجم *علوم التربية ج1: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*. سلسلة علوم التربية 9-10. دار الخطابي للطباعة والنشر. المملكة المغربية.

الفالح، سلطانة قاسم. (2005). فعالية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على إدراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الرياض. *المجلة التربوية*، مجلس النشر العلمي، الكويت، *20*(77). 129-160.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005). *القاموس المحيط*(ط.3). بيروت: مؤسسة الرسالة.

القرشي، خديجة ضيف الله. (2011). مشكلات تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة المعرفة*، (190). استرجعت في تاريخ 10مارس 2016 من: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=378&SubModel=177&ID=871

القرشي، عبد الفتاح. (1985). اتجاهات جديدة في اساليب تقويم الطلاب. *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، (18)، 3-33.

القواس، محمد أحمد مرشد. (2016، ديسمبر). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، مخبر المهارات الحياتية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، (03)، 45-60.

الكبيسي، عبد الواحد. (2007). *القياس والتقويم تجديدات ومناقشات*. عمّان: دار جرير.

ألكساب، علي عبد الكريم محمد، والشقيفي، موسى بن أحمد. (2016). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة. *دراسات، العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة، الجامعة الأردنية، الأردن، *43*(1)، 447-465.

الكناني، ممدوح عبد المنعم، وجابر، عيس عبد الله. (1995). *القياس والتقويم النفسي والتربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي. (2003). معجم *المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*(ط.2). القاهرة: دار عالم الكتب.

إلمان، إسماعيل. (2004). ماذا نقيم؟ *المربي المجلة الجزائرية للتربية*، (2)، المركز الوطني للوثائق التربوية.

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.

المشعان، سعود بن عبد الله. (2014). *واقع التقويم المستمر لمقررات العلوم المطورة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة بقعاء*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

المطيري، عيسى بن فرج. (2010). *الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة*، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 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.

المقدادي، محمود حامد، والشرفات، صالح سويلم. (2014، جوان). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق

في الأردن. *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ج/قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، (12)، 65-97.

المكاوي، محمد أشرف. (2006). *أساسيات المناهج*(ط.2). الرياض: دار النشر الدولي.

المنيزل، عبد الله فلاح، وغرايبة، عايش موسى. (2010). الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (ط.3). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

المهيدات، عبد الحكيم علي، والمحاسنة، إبراهيم محمد. (2009). *التقويم الواقعي*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع. الأردن.

الناجم، محمد عبد العزيز عبد المحسن. (2000). *واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الهويدي، زيد. (2010). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*. العين: دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.

الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين. (2007). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها* (ط.2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الأردن.

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

باهي، مصطفى حسين، والنمر، فاتن زكريا. (2004). *التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بدير، كريمان. (2008). *التعلم النشط*. عمان: دار المسيرة. الأردن.

بلوم، بنيامين، مادوس، جورج، وهاستنجس، توماس. (1983). *تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني*. (محمد أحمد المفتي، زينب علي النجار، أحمد إبراهيم شلبي، وكوثر حسين كوجك، مترجم) (ط.2). القاهرة: دار ماكجر وهيل للنشر.

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.

بني ياسين، عمر صالح مفضي. (2012، يوليو). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. (3)، 514-535.

بوعيشة، نورة، وبن عمارة، سمية. (2011). ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، (4)، 732-753.

جابر، جابر عبد الحميد. (2002). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.

جامع، حسن حسيني. (1986). *التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

جبارة، حمد الله. (2009). *مؤشرات كفايات المدرس: من صياغات الكفايات الى وضعية المطابقة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. المغرب.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2002). *التقويم والقياس في التربية وعلم النفس*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. مصر.

حمدان، محمد زياد. (1980). *تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته*. بيروت: دار العلم للملايين.

حمدان، محمد زياد. (1985). *طرق منهجية للتدريس الحديث انواعها واستخداماتها في التربية الصفية* (ط.2). عمان: دار التربية الحديثة. الأردن.

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.

خضر، رشيد فخري. (2003). *الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع. الإمارات العربية المتحدة.

خضر، رشيد فخري. (2005). *التقويم التربوي*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع. الإمارات العربية المتحدة.

خضر، عادل سعيد. (2007). *بنوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع. مصر.

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.

دروزة، افنان نظير. (2004). أساسيات في علم النفس التربوي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

دعمس، مصطفى نمر. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن

زكري، علي محمد. (2014، مارس). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، *15*(1)، 627-657.

زيتون، حسن حسين. (2006). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*(ط.3). القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (2007). *أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات*. الرياض: الدار الصوتية للتربية. المملكة العربية السعودية.

زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق. الأردن.

سالم، مهدي، والحليبي، عبد اللطيف. (1998). *التربية الميدانية وأساسيات التدريس*(ط.2). الرياض: مكتبة العبيكان. المملكة العربية السعودية.

سرحان، الدمرداش عبد المجيد. (1985). *المناهج المعاصرة* (ط.5). الكويت: مكتبة الفلاح.

سرير، محمد شارف، وخالدي، نور الدين. (1995). *التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم* (ط.2). الجزائر: بدون دار النشر.

سعادة، جودت أحمد. (1984). *مناهج الدراسات الاجتماعي*. بيروت: دار العلم للملايين.

سعيد، أبو طالب محمد، وعبد الخالق، رشراش أنيس. (2001). *علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. لبنان.

سلامة، عادل أبو العز. (2002). *طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير*. عمان: دار الفكر.

سيد، علي أحمد، وسالم، أحمد محمد. (2003). *التقويم في المنظومة التربوية*(ط.2). الرياض: مكتبة الرشد.

شاهين، عبد الحميد حسن. (2010). إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. استرجعت في تاريخ 17 جانفي، 2016 من: http://gulfkids.com/pdf/K3_estrategeat.pdf

شبر، خليل إبراهيم. (1997). فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعلم مادة العلوم. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، *11*(44)، 145-187.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صبري، ماهر إسماعيل، والرافعي، محب محمود. (2008). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*، الرياض: مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.

طبيقي، أسامة بن محمد علي. (2011). *واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية بمدينة جازان التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

طوالبة، هادي، اللبدي، نزار، والعمري، جمال. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، جامعة دمشق، سوريا، *10*(2)،11-34.

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.

عبد الهادي، نبيل. (2002). *المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*(ط.2). عمان: دار وائل للنشر. الأردن.

عبيد، وليم، الشرقاوي، عبد الفتاح، رياض، آمال، والعنزي، يوسف. (1998). *تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية*. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وكايل، عبد الحق. (1984). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر.

عدس، عبد الرحمن. (1997). *دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*. عمان: دار الفكر.

عدس، عبد الرحمن، وقطامي، يوسف. (2003). *علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساسي*. عمان. دار الفكر.

عزيز، مجدي. (2005). *تصنيفات المقاييس التربوية وأدواته*. القاهرة: عالم الكتب.

عطاء الله، ميشيل كامل. (2001). *طرق وأساليب تدريس العلوم*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عفانة، محمد عطية أحمد. (2011). *واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

عقل، أنور. (2001). *نحو تقويم أفضل*. القاهرة: دار النهضة العربية.

عقيلان، إبراهيم. (2000). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسيات وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي القاهرة. مصر.

علام، صلاح الدين محمود. (2004). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي. مصر.

علام، صلاح الدين محمود. (2007). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

علام، صلاح الدين محمود. (2010). *الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية*(ط.2). القاهرة: دار الفكر العربي.

عميرة، إبراهيم. (1991). *المنهج وعناصره*(ط.3). القاهرة: دار المعارف. جمهورية مصر العربية.

عواريب، لخضـــر، والأعور، إســـماعيل. (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 للنشـر والتوزيع. الأردن.

غانم، محمود محمد. (1987). *القياس والتقويم*. حائل: دار الأندلس للنشر. المملكة العربية السعودية.

فلمبان، آذار بنت عبد الله جميل. (2010). *واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

قطاوي، محمد إبراهيم. (2007). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار الفكر. الأردن.

كاظم، أمينة محمد. (1988). *دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك . نموذج راش*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (إدارة التأليف والترجمة والنشر).

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

محمد، نبيل السيد. (2013). تصميم حقيبة إلكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشـــكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. اســـترجعت في تاريخ 02 جوان، 2017 من: http://www.bu.edu.eg/portal/uploads/Specific%20Education/Educational%20Technology/5143/publications/Nabil%20Elsayed%20Mohamed%20Hassan_2.pdf

محمود، حمدي شاكر. (2004). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات*. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

مصطفى، صلاح. (2003). *المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها*(ط.2). دار المريخ للنشر. المملكة العربية السعودية.

معجم المعاني الجامع: استرجعت في تاريخ 28 أوت، 2016 من: http://www.almaany.com/ar/dict/arar/%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9

مقدم، عبد الحفيظ ســـعيد. (2009). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، 24(49)، 151-182.

ملحم، سامي محمد. (2005). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*(ط.5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الأردن.

منسي، محمود عبد الحليم. (1998). *التعليم الأساسي*. القاهرة: دار المعرفة. مصر.

منسي، محمود عبد الحليم. (2000). *التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب. مصر.

منصور، عبد المجيد سيد، والشربيني، زكريا أحمد، والحشاش، عبد اللطيف بن جاسم. (1996). *التقويم التربوي الأسس والتطبيقات*. القاهرة: دار الأمين. مصر.

موسى، فاروق عبد الفتاح. (2007). *القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعاقين*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

مؤمن، عبد العزيز عصام عبد العزيز. (2014). *صعوبات التقويم المستمر في مادة اللغة الانجليزية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

نوفاك، جوزيف، وجوين، بوب. (1995). *تعلم كيف تتعلم*. (أحمد عصام الصفدي، وإبراهيم محمد الشافعي، مترجم). الرياض: عمادة شؤون المكتبات. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

هاشم، كما الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (2011). *التقويم التربوي "مفهومه أساسياته وتوجهاته الحديثة"* (ط.3). الرياض: مكتبة الرشد.

هندي، صالح، وعليان، هشام. (1999). *دراسات في المناهج والأساليب العامة*(ط.7). عمان: دار الفكر. الأردن.

وزارة التربية الوطنية. (1989). *المنشور رقم 89.009 مؤرخ في 06 أوت 1989*، يتعلق *بالتقويم والانتقال في التعليم الأساسي*. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (1998). *المنشور رقم 1011. 98 مؤرخ في 12 أوت 1998*، يتعلق *بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية*. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2005أ). *المنشور رقم 2039/ 05 مؤرخ في 13 مارس 2005*، يتعلق *بإصلاح نظام التقويم التربوي*. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2005ب). *المنشور رقم 05/6.0.0/26 مؤرخ في 13 مارس 2005، يتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه*. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2006). *المنشور رقم 6.0.0/128/ 06 مؤرخ في 02 سبتمبر 2006، يتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ*. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2010، مارس). التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي ج2. *النشرة الرسمية للتربية الوطنية، (عدد خاص)*، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2013أ). *المنشور رقم 62 الصادر بتاريخ 31 جانفي 2013، يتعلق بتنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي*. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2013ب). *منشور رقم 13/0.0.2/243 مؤرخ في 26 أوت 2013، يتعلق بالإجراءات التنظيمية والبيداغوجية للأعمال الموجهة في التعليم المتوسط*. الجزائر.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2004). *استراتيجيات التقويم وادواته*. إدارة الامتحانات والاختبارات. الفريق الوطني للتقويم. الأردن.

وزارة التربية والتعليم الاماراتية. (ب ت). *المرشد في تطبيق أدوات التقويم المستمر للصفوف (1-12)*. إدارة التقويم والامتحانات. دبي. الامارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2013/2012). *الدليل الإرشادي لتقويم المتعلم*. مشروع تطوير التعليم الثانوي. وكالة التخطيط والتطوير. المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2014). *التقويم من أجل التعلم*. الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. 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. (2010). *الوثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة اللغة العربية للصفين (11-12)*. المديرية العامة للتقويم التربوي، سلطنة عمان.

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

وزارة التربية والتعليم العمانية. (2015/2014). *وثيقة تقويم وتعلم الطلبة مادة الرياضيات للصفوف (5-10)*. المديرية العامة للتقويم التربوي، سلطنة عمان.

وهبة، نخلة. (1993). *التقويم التكويني في خدمة التعليم*. وزارة التربية والتعليم. البحرين.

يحي، حسن، والمنوفي، سعيد. (1998). *المدخل إلى التدريس الفعال*(ط.2). الرياض: الدار الصوتية. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Al - Nouh, A., Taqi1, H., & Abdul - Kareem, M. (2014). EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment International Education Studies, *Canadian Center of Science and Education, 7*(5), 68-84, doi:10.5539/ies.v7n5p68.

Arends, R. I. (1999). *Learning to teach* (2nd ed.). USA: McGraw Hill, Inc.

Boston, C. (2002). The Concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 8*(9). Retrieved September 10, 2016 from: http://pareonline.net/getvn.asp?n=9&v=8.

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.

Frédérique, M. (2000). *Recherche documentaire et apprentissage*. E.S.F. (ÉDITIONS), Paperback, As New.

قائمة المراجع

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.

Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching* (5th ed.). New York: McMillan Publishing Co.

Lee, D. (2001). School change from the bottom-up: How real is the prospect? .*Journal of the Australian Association for the Teaching of English*, *9* (1), 141-149. Retrieved September 10, 2016 from. http://eric.ed.gov/?id =EJ630792

Marcillet, F. (2000). *Recherche documentaire et apprentissage*. Paris : ESF éditeur .

Marks, S. U., & Maniates, H. (2003). *Formative evaluation of professional development: How will we know Success*? Retrieved September 12, 2016 from: https://www.researchgate. Net/publication/234590489_Formative_ Evaluation_of_Professional_Development_How_Will_We_Know_Success.

Mowat, J. P. (2007). *Formative Evaluation of an objectives definition process*. Unpublished Dissertation, Capella University.

Nitko, A. J. (1995). Curriculum-Based Continuous Assessment: A Framework For concepts, procedures and policy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *2*(3), 321-337, http://dx.doi.org/10.1080/ 0969595950020306.

Novak. D. J. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: TM Concept Maps as Facilitative Tool in Schools and Corporations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Palanba, C.A., & Banta, T, w. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Quansah, B. K. (2005*). Continuous assessment handbook.* Retrieved September 12, 2016 from: http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1046/ Continuous_Assessment.PDF

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

Yildirim, A. (2004). Student assessment in high-school social studies courses in Turkey: Teachers, and Students Perception. *International Review of Educational*, *50*(2), 157-175, https://doi.org/10.1023/B:REVI. 0000041910.16750.11

الملاحق

ملحق (01) قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	أ/بوزيد موسعي	مفتش التعليم المتوسط	رياضيات	مقاطعة المسيلة
2	أ/جلول لعمارة	مفتش التعليم المتوسط	اللغة العربية	مقاطعة المسيلة
3	أ/رابح طيايبة	مفتش التعليم المتوسط	علوم الطبيعة والحياة	مقاطعة المسيلة
4	د/رمضان خطوط	أستاذ محاضر–أ	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
5	د/رمضان عمومن	أستاذ محاضر–أ	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة عمار ثليجي– الأغواط
6	أ.د/زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
7	أ/سليم عمرون	أستاذ التعليم المتوسط	علوم فيزيائية وتكنولوجيا	متوسطة محمد الصديق بن يحي–المسيلة
8	د/طه حمود	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
9	د/عبد الكريم ملياني	أستاذ محاضر–ب	علم النفس الاجتماعي	جامعة عمار ثليجي– الأغواط
10	د/عبد المالك مكفس	أستاذ محاضر–أ	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
11	أ/عبد الوهاب عليلي	أستاذ مساعد–أ	القياس في علم النفس والتربية	المركز الجامعي عبد مرسلي–تيبازة
12	د/عزوز كتفي	أستاذ محاضر–أ	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
13	د/علي عون	أستاذ محاضر–أ	علم النفس وعلوم التربية	جامعة عمار ثليجي– الأغواط
14	أ/فرحات بن ناصر	أستاذ التعليم المتوسط	رياضيات	متوسطة ابن رشد–مقرة
15	د/لخضر شلالي	أستاذ محاضر–أ	علوم التربية	جامعة عمار ثليجي– الأغواط

16	أ.د/محمد بودربالة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
17	د/محمد بوفاتح	أستاذ محاضر–أ	علم النفس	جامعة عمار ثليجي– الأغواط
18	د/محمد روبي	أستاذ محاضر–أ	الإرشاد والصحة النفسية	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
19	أ/مسعود منصوري	مفتش التربية الوطنية	علوم الطبيعة والحياة	مقاطعة المسيلة
20	د/مصباح جلاب	أستاذ محاضر–ب	علم النفس المدرسي	جامعة محمد بوضياف– المسيلة
21	د/وهيبة بن عاليا	أستاذة محاضرة–أ	علوم التربية	جامعة أكلي محند اولحاج– البويرة

ملحق (02)

النسخة الأولية لاستمارة الاستبيان

الأستاذ(ة)/المفتش الفاضل(ة)

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

يعتزم الباحث القيام بدراسة علمية بعنوان " واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر" للحصول على شهادة الدكتوراه علوم. واستكمالاً لمتطلبات الدراسة الحالية أعد الباحث استبيانا مكونا من خمسة محاور:

المحور الأول: أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط.

المحور الثاني: أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط.

المحور الثالث: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ.

المحور الرابع: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ.

المحور الخامس: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية.

وبحكم عملكم في مرحلة التعليم المتوسط، واتصالكم الوثيق بالميدان التربوي، واطلاعكم على واقع ما يحدث فيه من ممارسات، ومن بينها ما يتعلق بالتقويم المستمر، فإن الباحث يضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن قائمة بتلك الممارسات التقويمية التي توصل إليها من خلال اطلاعه على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، راجيا منكم التكرم بإبداء رأيكم بكل صراحة وصدق وموضوعية، بعد قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان قراءة متأنية، واختيار الخانة التي تمثل وجهة نظركم بوضع إشارة (×) في هذه الخانة لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفق النموذج التالي:

الرقم	العبارة	درجة التطبيق/الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
		5	4	3	2	1
/	التقويم بالاستجوابات الكتابية.			×		
/	كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد.		×			

علماً بأن المعلومات التي ستدلون بها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكراً لكم سلفاً عظيم تعاونكم، وما منحتموني من وقتكم وجهدكم، راجياً من المولى عز وجل أن يجعل ذلك في موازين حسناتكم.

الباحث: بوجمعة حريزي

القسم الأول: بيانات عامة

- الجنس: .....

- عدد سنوات التدريس: .....

- مادة التخصص: .....

- مؤسسة التكوين: .....

القسم الثاني: محاور الدراسة

المحور الأول: أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط						
الرقم	**العبارة**	**درجة التطبيق**				
		كبيرة جدا	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جدا**
1	التقويم بالاستجوابات الشفوية (الأسئلة الشفوية).					
2	التقويم بالاستجوابات الكتابية (الأسئلة الكتابية القصيرة).					
3	التقويم بالعروض(البحوث).					
4	التقويم بالأعمال الموجهة.					
5	التقويم بالأعمال التطبيقية (الأنشطة العملية).					
6	التقويم بالوظائف(الواجبات) المنزلية.					
7	التقويم بالمشاريع.					
8	التقويم بالفروض المحروسة.					
9	التقويم بالاختبارات الفصلية.					
المحور الثاني: أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط						
الرقم	**العبارة**	**درجة التطبيق**				
		كبيرة جدا	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جدا**
10	التقويم بالملاحظة.					
11	التقويم بالمشاركة.					
12	التقويم بالسلوك.					
13	التقويم بمراقبة كراس الدروس.					
14	التقويم بالتمارين التطبيقية.					
15	التقويم بخرائط المفاهيم.					

16	التقويم بملف الإنجاز (البورتفوليو).					
17	التقويم الذاتي					
18	تقويم الأقران.					

المحور الثالث: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ

الرقم	العبارة	درجة الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
19	عدم اطّلاع الأستاذ على أشكال التقويم المستمر الواردة في المناشير والوثائق الرسمية.					
20	عدم معرفة الأستاذ كيفية إعداد وتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
21	كثرة نصاب الأستاذ من الحصص.					
22	كثرة عدد الأقسام المسندة للأستاذ.					
23	عدم وجود الوقت الكافي للأستاذ لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
24	الإرهاق الذي يصيب الأستاذ بسبب الجهد المبذول.					
25	تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير.					
26	افتقار الأستاذ القدرة على التوفيق بين التدريس وتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
27	تمييز الأستاذ بين التلاميذ في المعاملة وعدم تحقيق العدالة والإنصاف بينهم.					
28	عدم أخذ الأستاذ دورات تكوينية لكيفية تطبيق أشكال التقويم المستمر.					
29	تأثر العلامة الممنوحة للتلميذ في التقويم المستمر بذاتية الأستاذ ومزاجه.					
30	ضعف مهارات الأستاذ في الاتصال الفعال مع التلاميذ.					

31	إهمال الأستاذ حضور الندوات الداخلية وتبادل الزيارات الصفية مع أساتذة المادة الآخرين.					
32	ضعف قدرة الأستاذ على استخدام التقنيات الحديثة اللازمة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
33	ضعف قدرة الأستاذ على استعمال المعايير والمؤشرات المستخدمة في التقويم المستمر.					
34	اختيار الأستاذ وقت غير مناسب لتطبيق أشكال التقويم المستمر بسبب التقيد بالنظام الدراسي والتوقيت الرسمي.					
35	عدم جدية الأستاذ في تطبيق أشكال التقويم المستمر.					
36	عدم قدرة الأستاذ على إدارة البيئة الصفية بما يكفل تطبيق أشكال التقويم المستمر بشكل فعال.					
37	عدم تدوين الأستاذ العلامات والملاحظات عن أداء التلاميذ في أشكال التقويم المستمر في بطاقة أو دفتر خاص بالمراقبة المستمرة.					
38	تركيز الأستاذ في التقويم المستمر على الحفظ وإهمال مهارات التفكير العليا.					

المحور الرابع: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ

الرقم	العبارة	درجة الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
39	تهاون بعض التلاميذ في تنفيذ واجباتهم.					
40	اعتماد بعض التلاميذ على الغش أو على الآخرين أثناء أدائهم لأشكال التقويم المستمر.					
41	عدم وجود مصادر تعلم أخرى يستعين بها التلاميذ كالمكتبة المدرسية للقيام بوجباتهم.					
42	عدم معرفة التلاميذ بأشكال التقويم المستمر.					

43	كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد.					
44	عدم مراقبة ومتابعة أولياء التلاميذ لتعلمات أبنائهم.					
45	الفوضى وقلة انضباط التلاميذ في القسم.					
46	عدم تعاون أولياء التلاميذ مع الأساتذة في ضبط سلوك أبنائهم.					
47	قلة اهتمام أولياء التلاميذ بنتائج أبنائهم في التقويم المستمر.					
48	قلة وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر في تحقيق النجاح لأبنائهم.					
49	إرهاق وملل التلاميذ بسبب طول اليوم الدراسي.					
50	ضعف دافعية التلاميذ نحو التعليم والتعلم.					
51	ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ.					
52	كثرة غيابات وتأخرات بعض التلاميذ عن الدراسة.					
53	ضعف روح المنافسة لدى التلاميذ.					
54	المناخ المدرسي السلبي وغير المحفز للتلاميذ على الإنجاز.					
55	كثرة الواجبات التي يكلف بها التلاميذ يوميا في المواد الدراسية المختلفة.					
56	غياب الحوافز التشجيعية التي تساعد التلاميذ على الإبداع.					
57	النظرة السلبية لبعض التلاميذ نحو المادة الدراسية.					
58	النظرة السلبية لبعض التلاميذ نحو أساتذتهم.					
59	عدم إحضار بعض التلاميذ الأدوات المدرسية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					

المحور الرابع: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية						
الرقم	العبارة	درجة الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
60	عدم مراقبة ومتابعة المفتش لتطبيق أشكال التقويم المستمر أثناء الزيارة التفتيشية للأساتذة.					
61	عدم مراقبة ومتابعة المدير للأساتذة في تطبيق أشكال التقويم المستمر.					
62	قلة الهياكل والإمكانيات المادية والبشرية في المؤسسات التعليمية الضرورية لتطبيق بعض أشكال التقويم المستمر.					
63	كثافة المناهج الدراسية.					
64	صعوبة بعض الدروس المقررة.					
65	ضعف مهارات المفتش في الاتصال الفعال مع الأساتذة.					
66	ضعف تحكم الإدارة المدرسية في سلوك وانضباط التلاميذ.					
67	عدم تكوين المفتش بمقتضيات التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كافي.					
68	عدم المام المفتش بأشكال التقويم المستمر.					
69	عدم تنظيم المفتش دورات تكوينية وأيام دراسية للأساتذة حول أشكال التقويم المستمر وكيفية تطبيقها.					
70	تقصير المدير في توزيع الوثائق والمناشير الواردة من الوزارة الوصية على الأساتذة.					
71	عدم تضمن المناشير الوزارية المتعلقة بأشكال التقويم المستمر كل المواصفات البيداغوجية والمعرفية والمنهجية، والإجراءات والتدابير					

	التنظيمية الواجب اعتمادها في تطبيقها حسب كل مادة دراسية.					
72	عدم وجود دليل يشرح أشكال التقويم المستمر، ويوضح آليات تطبيقها في كل مادة دراسية بشكل مفصل.					
73	ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم بأهمية التقويم المستمر وخطوات تطبيقه.					
74	عدم وجود متخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية للإشراف على عمليات التقويم المستمر.					
75	سوء العلاقة بين الإدارة والأستاذ تعيق تطبيق أشكال التقويم المستمر.					
76	عدم وجود بنوك لأسئلة يستعين بها الأستاذ في عملية التقويم المستمر.					

ملحق (03)

النسخة النهائية لاستمارة الاستبيان

الأستاذ(ة)/المفتش الفاضل(ة)

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

يعتزم الباحث القيام بدراسة علمية بعنوان " واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر" للحصول على شهادة الدكتوراه علوم. واستكمالاً لمتطلبات الدراسة الحالية أعد الباحث استبيانا مكونا من خمسة محاور:

المحور الأول: أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط.

المحور الثاني: أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط.

المحور الثالث: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ.

المحور الرابع: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ.

المحور الخامس: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية.

وبحكم عملكم في مرحلة التعليم المتوسط، واتصالكم الوثيق بالميدان التربوي، واطلاعكم على واقع ما يحدث فيه من ممارسات، ومن بينها ما يتعلق بالتقويم المستمر، فإن الباحث يضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن قائمة بتلك الممارسات التقويمية التي توصل إليها من خلال اطلاعه على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، راجيا منكم التكرم بإبداء رأيكم بكل صراحة وصدق وموضوعية، بعد قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان قراءة متأنية، واختيار الخانة التي تمثل وجهة نظركم بوضع إشارة (×) في هذه الخانة لكل عبارة من عبارات الاستبيان وفق النموذج التالي:

الرقم	العبارة	درجة التطبيق/الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
		5	4	3	2	1
/	التقويم بالاستجوابات الكتابية.			×		
/	كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد.		×			

علماً بأن المعلومات التي ستدلون بها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكراً لكم سلفاً عظيم تعاونكم، وما منحتموني من وقتكم وجهدكم، راجياً من المولى عز وجل أن يجعل ذلك في موازين حسناتكم.

الباحث: بوجمعة حريزي

القسم الأول: بيانات عامة

- الجنس: .....

- عدد سنوات التدريس: .....

- مادة التخصص: .....

- مؤسسة التكوين: .....

القسم الثاني: محاور الدراسة

المحور الأول: أشكال التقويم المستمر الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط						
الرقم	**العبارة**	**درجة التطبيق**				
		كبيرة جدا	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جدا**
1	التقويم بالاستجوابات الشفوية.					
2	التقويم بالاستجوابات الكتابية.					
3	التقويم بالعروض(البحوث).					
4	التقويم بالأعمال الموجهة.					
5	التقويم بالأعمال التطبيقية (الأنشطة العملية).					
6	التقويم بالوظائف (الواجبات) المنزلية.					
7	التقويم بالمشاريع.					
8	التقويم بالفروض المحروسة.					
9	التقويم بالاختبارات الفصلية.					
المحور الثاني: أشكال التقويم المستمر غير الرسمية التي يطبقها أساتذة التعليم المتوسط						
الرقم	**العبارة**	**درجة التطبيق**				
		كبيرة جدا	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جدا**
10	التقويم بالملاحظة.					
11	التقويم بالمشاركة.					
12	التقويم بالسلوك.					
13	التقويم بمراقبة كراس الدروس.					
14	التقويم بالتمارين التطبيقية.					
15	التقويم بخرائط المفاهيم.					
16	التقويم بملف الإنجاز (البورتفوليو).					
17	التقويم الذاتي.					
18	تقويم الأقران.					
المحور الثالث: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالأستاذ						

الرقم	العبارة	درجة الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
19	قصور في معرفة الأستاذ بأشكال التقويم المستمر الواردة في المناشير الوزارية.					
20	صعوبة إعداد الأستاذ لأشكال التقويم المستمر.					
21	كثرة عدد الحصص الدراسية المسندة للأستاذ.					
22	عدم كفاية وقت الحصة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
23	إرهاق الأستاذ بسبب الجهد المبذول في التقويم المستمر.					
24	تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ورفضه للتغيير.					
25	صعوبة توفيق الأستاذ بين عملتي التدريس والتقويم.					
26	نقص الدورات التكوينية للأساتذة في التقويم المستمر.					
27	صعوبة الاتصال الفعال للأستاذ مع التلاميذ.					
28	نقص التنسيق بين الأساتذة في التقويم المستمر.					
29	صعوبة استخدام الأستاذ للتقنيات الحديثة في التقويم المستمر.					
30	صعوبة استخدام الأستاذ للمعايير والمؤشرات في التقويم المستمر.					
31	صعوبة تقويم الأستاذ للجانب الوجداني (القيمي) للتلاميذ.					
32	تطبيق الأستاذ لأشكال التقويم المستمر في وقت غير مناسب بسبب التقيد بالتوقيت الرسمي.					
33	صعوبة ضبط الأستاذ لسلوك التلاميذ.					
34	صعوبة تقويم الأستاذ لمستويات التفكير العليا.					
35	صعوبة تدوين الأستاذ لعلامات المراقبة المستمرة بسبب عدم كفاية وقت الحصة.					
36	نقص التواصل بين الأستاذ وأولياء التلاميذ.					
37	تهاون التلاميذ في إنجاز أنشطتهم التقويمية.					

38	اعتماد التلاميذ على الغش أثناء إنجاز أنشطتهم التقويمية.					
39	اعتماد التلاميذ على الآخرين أثناء إنجاز أنشطتهم التقويمية.					
40	نقص مصادر التعلم التي يستعين بها التلاميذ – كالمكتبة المدرسية والأنترنيت–لإنجاز أنشطتهم التقويمية.					
41	كثافة عدد التلاميذ في القسم الواحد.					

المحور الرابع: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالتلميذ

الرقم	العبارة	درجة الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
42	تقصير أولياء التلاميذ في متابعة أداء أبنائهم لأنشطتهم التقويمية.					
43	نقص انضباط التلاميذ في القسم.					
44	تقصير أولياء التلاميذ في مراقبة سلوك أبنائهم.					
45	نقص وعي أولياء التلاميذ بأهمية التقويم المستمر.					
46	إرهاق التلاميذ بسبب كثرة عدد الحصص الدراسية اليومية.					
47	ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم.					
48	الغياب المتكرر للتلاميذ عن الدراسة.					
49	كثرة الأنشطة التقويمية التي يكلف بها التلاميذ يوميا.					
50	نقص الإجراءات التشجيعية المثمنة لإنجاز التلاميذ.					
51	الاتجاه السلبي للتلاميذ نحو المادة الدراسية.					
52	التباين الكبير في المستوى الدراسي لتلاميذ القسم الواحد.					
53	تهاون التلاميذ في إحضار الأدوات الضرورية لإنجاز الأنشطة التقويمية.					
54	نقص جو المنافسة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية.					

المحور الخامس: صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر المتعلقة بالبيئة التعليمية

الرقم	العبارة	درجة الصعوبة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
55	كثافة المناهج الدراسية.					
56	تقصير المفتش في توجيه الأساتذة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
57	تقصير المدير في توجيه الأساتذة لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
58	صعوبة بعض الدروس المقررة في المناهج الدراسية.					
59	تقصير الإدارة المدرسية في ضبط سلوك التلاميذ.					
60	ضعف تكوين المفتش بمقتضيات التقويم المستمر.					
61	تقصير المفتش في تنظيم دورات تكوينية كافية للأساتذة حول التقويم المستمر.					
62	تقصير المدير في توزيع الوثائق والمناشير الواردة من الوزارة الوصية.					
63	عدم تضمن المناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر للإجراءات الضرورية لتطبيقه حسب كل مادة دراسية.					
64	نقص المرافق البيداغوجية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
65	عدم وجود دليل لتطبيق التقويم المستمر.					
66	نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات التربوية الضرورية لتطبيق أشكال التقويم المستمر.					
67	تقصير مستشار التوجيه المدرسي والمهني في أداء مهامه التوجيهية لفائدة التلاميذ.					
68	ضعف دور وسائل الاعلام في توعية التلاميذ وأوليائهم والمجتمع بأهمية التقويم المستمر.					
69	عدم وجود متخصصين في القياس والتقويم التربوي في مديريات التربية يستعان بهم في التقويم المستمر.					
70	عدم وجود بنوك أسئلة يستعين بها الأستاذ في التقويم المستمر.					

ملحق (04)

المنشور رقم: 2005/2039 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الرقم : 2039 / 2005

الموضوع : إصلاح نظام التقـــويم التربوي.

وزير التربية الوطنية

إلى
السيد مفتش أكاديمية الجزائر
السيدات والسادة مديري التربية (للتطبيق والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربيـــة والتكوين
السيدات والسادة مفتشي التربيـــة والتعليم الأساسي (للمراقبة)
السيدات والسادة مديري مراكـــز التوجيه المدرسي والمهني
الســـيدات والســـادة رؤســـاء المؤسسات التعليمية (للتطبيق)

في إطار تنفيذ إصـــلاح المنظومـــة التربوية الوطنية، يشـــكل التقـــويم (بتعدد مجالات تطبيقيه، ومختلـــف إستراتيجياته ووظائفـــه) ركيـــزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية.

فالتقويم في مفهومه الواسع، لـــيس أداة مساعدة و وسيلة اتخاذ قـــرار

وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي. **فالتقويم البيداغوجي** من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة.

تتميز **ممارسات التقويم الحالية** أساسا بـ :

. تفوق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم،
. اعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة، بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح، ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات،
. استخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا (إجازات، ارتقاء، إعادة، توجيه...)، والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ.
. غياب ملاحظات ذات طابع نوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم و عملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.

لذا، فإن هذه المقاربة لا تقترح نموذجا تعليما تراكميا، وإنما تعليما اندماجيا بالدرجة الأولى، و تمنح أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه.

فالبنسبة للتلميذ، لا يتمثل الأمر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ما يتم نسيانها، إنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة، تشكل حلولا لوضعيات – مشكل تتعقد تدريجيا، وتتحول بذلك إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

إن هـــذا **التوجيـــه الجديـــد للبيداغوجية**، يجـــب أن يتميـــز بتفاعل قوي بين فعل التعليم و فعل التقويم، و بالتالي إبراز إرادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية.

وعليه تكون للتقـــويم وظيفـــتين أساسيتين :

. المساعدة على تعـــديل مســـار التعليم والتعلم،
. إقرار كفاءات التلميذ.
وتتخذ هاتان الوظيفتـــان، عنـــد التطبيق، الأشكال التالية :

. تقويم **تكويني** يمـــارس خـــلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميـــذ، وفهـــم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقـــويم إلى تحسين المسار التعلمي للتلميـــذ أو تصحيحه أو تعديله.
. تقويم **تحصيلي** يمارس عند نهايـــة وحدة تعليمية أو سنة دراســـية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعـــرف على مستوى تنمية الكفاءات.

لذا، فإن هذا المنشور يهـــدف إلى تحديد الاستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتـــها، ووضع نظـــام لتطـــوير التقـــويم البيـــداغوجي وتجديـــده، يكـــون منسجما مع أهداف الإصلاح، لا سيما لتقلـــيص عوامـــل الفشـــل الدراســـي وتحســـين الخـــدمات المدرسية.

المبادئ المنهجية

ترتكز النظـــرة الجديـــدة لتقـــويم التعلمات على المبـــادئ المنهجيـــة التالية :

1. لا يتناول التقـــويم في منظـــور تنمية الكفاءات، معارف منعزلـــة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكـــم على الكل وهو في طور البنـــاء، مدرجا لمختلف المـــوارد المشـــكلة للكفاءة.

إن إعداد التلاميذ إلى هذا الـــنمط من التقويم، يستلزم اختبـــارهم في وضعيات معقدة، تتطلب (لحلـــها) توظيـــف مجموعـــة مكتســـبات أساسية.

2. يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلمي، تمكن من إبراز التحسينات المحققـــة، واكتشـــاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي من تحديد العمليات الملائمة

لتعديل عملية التعلم و للعلاج البيداغوجي.

في هذا السياق، و طالما أن عملية التعلم لم تنته، لا يجب أن يشكل الخطأ علامة **عجز** و إنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات. لذا يجب استغلال الخطأ بصفة آنية، لتشخيص أسبابه، والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.

3. إن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

4. إن النتائج المدرسية (في التصور التقليدي للتقويم) يعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وقصد تدعيم قراءتها، يجب مرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، تشكل دعما لمجهود التعلم، ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ، المعلم والولي.

5. يجب اعتماد التقويم على وضعيات، تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

الإجراءات القاعدية

إن الإجراءات التي يتضمنها هذا المنشور تترجم (في مجملها) المبادئ المنهجية للرؤية الجديدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي.

1. يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، يحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتيرتها وأشكالها وذلك لكل مادة و كل مستوى دراسي.

يجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي، الاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلمات الواردة فيها.

كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أو المقاطعة.

2. تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي (وبصفة إلزامية) لتنظيم فحوص تشخيصية، تتناول اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج، وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة.

3. يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة (أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص، تمارين الخ...).

4. يجب أن لا تنصب مواضيع الفروض والاختبارات والامتحانات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف، بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها، قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.

تسبق الاختبارات الشهرية في التعليم الابتدائي، والاختبارات الفصلية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي فترة تخصص فقط لأنشطة إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

5. تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط لمستويات التعليم المعنية، لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

6. يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية و مفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية ومضامينها،

وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي وأساتذة مختلف المواد التعليمية.

تكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض والاختبارات وامتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة، بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لتحديد الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين آداء التلاميذ، وبخاصة تلك المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج،

التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة.

فإن أي اختلال في عملية تحصيل التعلمات الأساسية، يمكن أن يعرقل بصفة نهائية متابعة المسار الدراسي، وتفاديا لذلك على المؤسسة التعليمية أن تضع استرتجيات العلاج الأكثر نجاعة.

7. يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس الأساتذة.

إن هذا الانتقال مرهون بضرورة الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 5 من 10 أو 10 من 20 وذلك في كل المستويات.

. يتوج التعليم الابتدائي بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتناول اللغات الأساسية : اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية الأولى،

. تحدد إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط وكذا الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي في مناشير تطبيقية.

8. يجب استغلال نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الإحصائي والنوعي سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى الولاية.

ستسمح هذه العملية (فضلا عن أهداف أخرى) بقياس مدى تحقيق الأهداف المسطرة، وبتقييم مردود التلاميذ ومنه الأساتذة، وبالتعرف على المواد التعليمية التي تشكل صعوبات وثغرات وبكشف الفوارق بين هذه الأهداف وبين النتائج المحصل عليها في القسم، وبالتالي إبراز طوبوغرفيا الفشل.

ويمكّن الاستغلال السليم لهذه النتائج من توفير معطيات ذات دلالة كافية، لترشيد وتوجيه قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي.

وفي هذا المنظور، فإن حجز نتائج التقويم المستمر في الحاسوب الخاصة بكل تلميذ في مختلف المواد والأقسام والمستويات، وكذا إعلام المؤسسات التعليمية بالنتائج المفصلة المحصل عليها من طرف تلاميذها في الامتحانات الرسمية، (امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط، بكالوريا

التعليم الثانوي) سيسهل عملية استغلال نتائج التلاميذ بمختلف أشكاله وسيمكن من القيام بعمليات التصحيح الناجع باعتماد معطيات موضوعية.

9. بهدف تثمين الجهد والأداء، فإن المدارس الابتدائية ومؤسسات التعليم المتوسط والثانوي مدعوة إلى :

. استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية، الفصلية، نتائج نهاية السنة ونتائج الامتحانات الرسمية إلى كل أعضاء الجماعة التربوية،

. اتخاذ إجراءات تشجيعية، من خلال أعمال رمزية تثمن النجاح الدراسي (توزيع الجوائز، إجازات مختلفة...)،

. خلق جو المنافسة السليمة والتشجيع داخل المؤسسات التعليمية وفيما بينها (تعليق النتائج، المسابقات، المنافسات بين الأقسام و بين المؤسسات الخ...).

10. يجب على المؤسسات التعليمية أن تضع في متناول الأولياء كل المعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم، نتائج مختلف عمليات التقويم، معايير وإجراءات التقويم، الانتقال والإعادة لتمكينهم من أداء الدور المنوط بهم، و عليه يجب بذل مجهود كبير في مجال الاتصال والإعلام لفائدة الأولياء و المجتمع.

وفي الأخير، تجدر الإشارة أن هذا التصور الجديد للتقويم يندرج في إطار إصلاح البيداغوجية، المتميز بالانتقال من منطق تعليم مؤسس على تلقين المعارف، إلى منطق تعلم مؤسس على تنمية كفاءات مستدامة، اندماجية وقابلة للتحويل.

فإن تنفيذه مرهون بضرورة وعي كل الفاعلين في العملية التربوية بالمتطلبات البيداغوجية الجديدة التي يحملها إصلاح المنظومة التربوية، وأن يعمل كل في مجال اختصاصه للتطبيق الوجيه لمضمون هذا المنشور، قصد استرجاع المعنى الحقيقي للتقويم التربوي وجعله أداة حقيقية لبناء نوعية التعليم.

هذا المنشور يلغي الأحكام المتضمنة في المناشير السابقة المتعلقة بالتقويم البيداغوجي.

الجزائر في 13 مارس 2005
الأمين العام لوزارة التربية الوطنية
ب. خالدي

ملحق (05)

المنشور رقم: 2006/128 المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التقويم والتوجيه والاتصال
الرقم : 128 / 2006

مدير التقويم والتوجيه والاتصال
إلى
السيدات والسادة مديري التربية بالولايات (للتطبيق والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية والتكوين
السيدات والسادة مفتشي التربية والتعليم الأساسي (للمراقبة)
السيدات والسادة رؤساء المؤسسات التعليمية
السيدات والسادة المعلمين والأساتذة (للتنفيذ)

الموضوع : تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

المراجع :
. المنشور رقم 05.2039 المؤرخ في 13 مارس 2005
. المنشور رقم 05.26 المؤرخ في 15 مارس 2005

بعد تطبيق نظام التقويم البيداغوجي الذي وضع حيز التنفيذ ابتداء من سبتمبر2005، طبقا لأحكام المنشورين المذكورين بالمرجع أعلاه، وبناء على دراسة ومتابعة كيفية تطبيق إجراءات تقويم أعمال التلاميذ في الميدان، تبين أنه من الضروري إدخال تعديلات في **بعض** الإجراءات التي ينص عليها المنشور رقم 205.26 المتعلقة بتنظيم التقويم لا سيما منها **وتيرة عمليات التقويم** وطريقة **حساب المعدلات الفصلية** لنتائج تقويم أعمال التلاميذ.

لذا، فإن هذا المنشور يتناول التعديلات دون المساس بالمبادئ والأحكام المنصوص عليها في المنشورين المذكورين أعلاه.

تتمثل هذه التعديلات فيما يأتي :

على مستوى التعليم الابتدائي :
تتم مراقبة التعلمات في هذه المرحلة من التعليم عن طريق :
. الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة،
. الأعمال الموجهة،
. الوظائف المترلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة و وتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات،
. الاختبارات الكتابية التي تنظم على النحو الآتي :
أ. بالنسبة **للغات الأساسية** (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية)، ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.
ب. بالنسبة **للمواد الأخرى**، اختبار فصلي واحد.

يحسب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كالآتي:

حساب المعدل الفصلي للمادة :

. يحسب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار والمذكورة أعلاه، ويضرب هذا المعدل في (2) اثنين.

. يحسب معدل الاختبارات الشهرية بالنسبة للغات الأساسية، و يضرب هذا المعدل في (3) ثلاثة.

. بالنسبة للمواد التي ينظم فيها اختبار فصلي واحد، تضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (3) ثلاثة.

. ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي : المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمرة × **2**) + (معدل الاختبارات × **3**) على **5**

حساب المعدل الفصلي العام :

تجمع معدلات المواد وتقسم على عدد المواد.

حساب المعدل السنوي العام :

يحسب المعدل السنوي العام بجمع المعدلات الفصلية الثلاثة وتقسيمها على (3) ثلاثة.

فضلا عن ذلك يتم إبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم :

. في نهاية كل **شهر** بالنسبة للغة العربية و الرياضيات و اللغة الفرنسية (علامة الاختبار الشهري و العلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار) بعد الانتهاء من تصحيح كل اختبار، وذلك عن طريق كراس الاختبارات و كراس القسم.

. في نهاية كل **فصل** بالنسبة لمعدلات جميع المواد المدونة في الدفتر المدرسي.

أما بالنسبة **للسنة الأولى ابتدائي**، فيخضع تقويم أعمال تلاميذ هذا المستوى خلال الفصلين الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي، باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي وتدرج تعلماته.

على مستوى التعليم المتوسط :

يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل :

. استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة

إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في **اللغات الأساسية** (اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية)،
. فرضين محروسين في كل من مادة **اللغة العربية والرياضيات واللغات الأجنبية** وفرض واحد **في المواد الأخرى،**
. اختبار واحد (في كل مادة) في نهاية الفصل.

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

حساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل :
. كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف مترلية، مشاريع)،
. علامة الفرضين بالنسبة للغات الأساسية،
. علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى،

ويضرب هذا المعدل في (2) اثنين.

ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (3) ثلاثة.

ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي :

المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمرة × 2) + (علامة الاختبار × 3) على 5

على مستوى التعليم الثانوي :
يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل :

. استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف مترلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في مواد التخصص للجذوع المشتركة أو لمختلف الشعب المحددة في الملحق المرفق،
. فرضين محروسين في **مواد التخصص** للجذوع المشتركة أو لمختلف الشعب، وفرض واحد في **المواد الأخرى،**
. اختبار واحد (في كل مادة) في نهاية الفصل.

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

حساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل :

. كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف مترلية، مشاريع)،

. علامة الفرضين بالنسبة لمواد التخصص،

. علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى،

ويضرب هذا المعدل في (2) اثنين.

ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (3) ثلاثة.

ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي :

المعدل الفصلي للمادة = (معدل المراقبة المستمرة × **2**) + (علامة الاختبار × **3**) على 5

هذا وأشير إلى أن هذه الترتيبات ما هي إلا تعديلات أدخلت على نظام التقويم البيداغوجي لتحسين تنظيم عمليات التقويم على المستويات الثلاثة الابتدائي والمتوسط والثانوي، وأن إجراءات التقويم المنصوص عليها في المنشورين رقم 2039 ورقم 26 المشار إليهما بالمرجع أعلاه تبقى سارية المفعول و على وجه الخصوص الإجراءات المتعلقة بـ :

. إعداد المخطط السنوي للتقويم.

. تنظيم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الاختبارات.

. إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يجب أن لا تنصب على استرجاع المعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسبات وإدماجها.

. تنظيم اختبارات في نهاية أطوار التعليم الابتدائي (السنتين الثانية والرابعة) والتعليم المتوسط (السنتين الأولى والثالثة) والتي تهدف إلى قياس مدى التحكم في اللغات الأساسية في نهاية كل طور.

. المنع البات لتسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.

. دعم مقروئية النتائج المدرسية من خلال الملاحظات النوعية المرافقة للعلامات العددية.

. استغلال النتائج الدراسية لتنظيم أنشطة العلاج البيداغوجي.

. وضع المعلومات المتعلقة بأعمال التلاميذ في متناول الأولياء.

وفي الأخير، ونظرا لأهمية التقويم في عملية التعليم والتعلم، فإني ألح على ضرورة إحاطة إجراءات التقويم بالموضوعية والشفافية القصوى.

الجزائر في 02 سبتمبر 2006
عن وزير التربية الوطنية
مدير التقويم والتوجيه والاتصال
ب. عباسي