مجلة الواحات للبحوث والدراسات
*ELWAHAT Journal for Research and Studies*
*Available online at :https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/2*
المجلد 15 العدد1 (2022): 1015– 1034 ISSN : 1112- 7163 EISSN: 2588-1892

# درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة

# The degree to which middle school teachers use continuous evaluation tools from their point of view Field study of some middle schools in the state of M'sila

**بوجمعة حريزي**
جامعة البويرة – الجزائر –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
heriziboudj@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/03/14 تاريخ القبول: 2021/11/01 تاريخ النشر: 2022/06/09

**ملخص**

**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام استبيان مكون من تسع فقرات تمثل أدوات التقويم المستمر، وقد تكونت عينة الدراسة من (446) أستاذا وأستاذة اختيرت بطريقة عشوائية عنقودية، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.**

**كلمات دالة:**

**التقويم المستمر , أدوات التقويم المستمر , أساتذة التعليم المتوسط.**

المؤلف المرسل: بوجمعة حريزي:**heriziboudj@hotmail.com**

**Abstract**

**This study aimed to identify the degree to which middle school teachers use continuous evaluation tools from their point of view, as the descriptive approach was used, and a questionnaire consisting of nine items representing continuous evaluation tools was used, and the study sample consisted of (446) teachers chosen in a random cluster method. , And a set of statistical methods were used, represented by the arithmetic means, standard deviations, and t-test. The study found that the degree of middle school teachers 'use of continuous evaluation tools from their point of view was intermediate, and that there were no statistically significant differences in the degree of middle school teachers use of continuous evaluation tools from their point of view due to the gender variable.**

**Key words: continuous evaluation, continuous evaluation tools, middle school teachers.**

**مقدمة:**

شهد عصرنا الحالي ثورة علمية مذهلة وانفجارا معرفيا وتقنيا لم يسبق له نظير، نتجت عنه تطورات وتغيرات متسارعة مست جميع مجالات حياة الإنسان، لذا كان لزاما على جميع بلدان العالم مواكبة هذه التطورات وهذه التغيرات بإدخال إصلاحات على منظوماتها التربوية من حين لآخر بغرض تطويرها وتحسين مردوديتها، نظرا لكون المنظومة التربوية في أي بلاد تمثل القاطرة التي تقودها إلى التقدم والرقي الحضاري. وحتى تؤتي هذه الإصلاحات ثمارها وتكلل بالنجاح، يجب أن تشمل كل مكونات المنظومة التربوية، وأهم مكون يجب أن يشمله الإصلاح والتطوير هو التقويم التربوي، لكونه يمثل ضابطاً أساسياً للعملية التربوية، ومصححا وموجها لمسارها. ولقد نتج عن ذلك الإصلاح بروز اتجاهات حديثة في التقويم التربوي بمسميات مختلفة، من بينها التقويم المستمر، التقويم البديل، التقويم الحقيقي، التقويم الواقعي، التقويم الحديث...الخ، ورغم اختلافها في المسميات لكن مضمونها واحد.

والتقويم المستمر من بين الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي، حيث يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، ويتميز بالتنوع في أدواته التقويمية التي ترافق العملية التعليمية التعلمية؛ بهدف التحقق من مدى تمكن التلميذ من الأهداف والكفاءات المقررة في المنهاج طيلة العام الدراسي، والوقوف على الثغرات والنقائص التي تعرقل سيرورة تعلماته، وبالتالي تحسين مساره التعليمي التعلمي أو تصحيحه أو تعديله. كما يشمل التقويم المستمر كل جوانب شخصية التلميذ

المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث تمثل وحدة واحدة متكاملة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض. فالتقويم المستمر كما يرى كل من قريشمان–براون وهيلام وبروكشير يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه التلاميذ، بشكل يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتاجاته، وتَمكنه منها وإتقانه لها. (Grisham–Brown, Hallam, & Brookshire, 2006, p.45)

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

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 لعدة منشورات في هذا المجال.

## 1. إشكالية الدراسة:

انطلاقا من مبدأ إصلاح التعليم وتجويد مخرجاته، فقد شرعت الجزائر في إصلاح المنظومة التربوية بداية من الموسم الدراسي 2004/2003؛ ولهذا الغرض أصدرت وزارة التربية الوطنية المنشور الإطار رقم 05/2039 المؤرخ في 2005/03/13 المتعلق بتقويم أعمال التلاميذ، ويلغي الأحكام المتضمنة في المناشير السابقة المتعلقة بالتقويم التربوي، ويمثل إطارا مرجعيا له، وكان موضوعه إصلاح نظام التقويم التربوي، وفي نفس التاريخ أصدرت منشورا ثانيا رقم 05/0.0.6/26، تناول إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، وفي السنة الموالية أصدرت منشورا ثالثا رقم 0.6/0.0.6/128 المؤرخ في 2006/09/02 تناول تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، ونص على أن يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون في شكل: استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف

منزلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف كل مادة دراسية، بالإضافة إلى الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية.

إلا أن التطبيق المتعجل لأدوات التقويم المستمر المنصوص عليها في المنشورات السابقة الذكر في الميدان اعترضته جملة من الصعوبات والعراقيل أهمها: عدم فهم الأساتذة لإجراءات استخدام أدوات التقويم المستمر، كثرة نصاب الأستاذ من الحصص الدراسية، ارتفاع عدد التلاميذ في الصف الواحد، كثافة البرامج الدراسية، عدم وجود دليل يشرح كيفية استخدام أدوات التقويم المستمر،... وهذا ما أثبتته الدراسات التربوية المنجزة في هذا المجال كدراسات (خنيش، 2006؛ البلادي، 2009؛ المطيري، 2010؛ المشاري، 2010؛ عواريب والأعور، 2011؛ خطوط، 2015)، وما لاحظه الباحث من خلال عمله كأستاذ في المرحلة المتوسطة.

ونتيجة لهذه الصعوبات والعراقيل برزت مجموعة من الاختلالات في استخدام أدوات التقويم المستمر الرسمية بالشكل المطلوب، وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة للتعرف على درجة استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأدوات التقويم المستمر. وبذلك تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

– ما درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس؟

## 2. فرضيات الدراسة:

– درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم متوسطة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

## 3. أهداف الدراسة:

– التعرف على درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم.

– تقصي الفروق في استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تبعا لمتغير الجنس.

## 4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة والحاجة إليها فيما يلي:

– تناولت الدراسة موضوعا بالغ الأهمية في المنظومة التربوية الجزائرية يتعلق بالتقويم المستمر، وهو من الموضوعات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية التي يجب التركيز عليها.

– تفيد الدراسة الحالية أساتذة المراحل التعليمية بصفة عامة، وأساتذة المرحلة المتوسطة بصفة خاصة على اختلاف تخصصاتهم، في تحديد واستكشاف أدوات التقويم المستمر المنصوص عليها في المناشير الرسمية، والتي يجب تطبيقها في تقويم تعلمات التلاميذ، وانعكاس ذلك على تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية في بلادنا.

– تزويد الجهات المسؤولة عن عملية التقويم التربوي في وزارة التربية الوطنية، وكذا المفتشون، بصورة واضحة وحقيقية عن درجة استخدام أساتذة المرحلة المتوسطة لأدوات التقويم المستمر في الميدان، وتحديد الأدوات الأقل استخداما، 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.

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

## 5. تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

### 1.5. التقويم المستمر:

تعرفه 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)

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

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

### 2.5. أدوات التقويم المستمر:

تعرف أدوات التقويم المستمر إجرائيا بأنها: أساليب وأشكال التقويم المنصوص عليها في المنشور رقم 128، والتي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في تقويم تعلمات تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتتكون من: استجوابات شفوية، استجوابات كتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، بالإضافة إلى الفروض المحروسة، والاختبارات الفصلية.

### 3.5. أساتذة التعليم المتوسط:

يعرف أساتذة التعليم المتوسط إجرائيا بأنهم: الأشخاص المعينين من طرف وزارة التربية الوطنية للقيام بوظيفة تدريس تلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل دائم.

## 6. الدراسات السابقة:

**دراسة يلدرم Yildirim (2004)**: 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)**: 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، وتكونت عينية الدراسية من (60) معلما ومعلمة رياضيات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم البديل التالية: المهام التطبيقية، والملاحظات، والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور.

**دراسة تشينغ Cheng (2006)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في هونغ كونغ، حول ممارستهم لأساليب التقويم البديل، وتطبيقاتها العملية في برامج تدريبهم وتنميتهم مهنيا. 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.

**دراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)**: 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 شملت خمس استراتيجيات، 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، 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.

**دراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012)**: 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، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت العينة من (1944) معلما ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الاستراتيجيات استخداما 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، وأخيرا استراتيجية التقويم بالتواصل بدرجة استخدام متوسطة، أما فيما يتعلق بتأثير متغير الجنس على استخدام استراتيجيات التقويم البديل فقد أظهرت النتائج فروقا دالة احصائيا بين الذكور والاناث في درجة استخدام اثنتين من الاستراتيجيات هي التقويم بالملاحظة والتقويم بالتواصل ولقد كانت هذه الفروق لصالح الذكور.

**دراسة حمزة وصومان(2012)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف 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.

**دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014)**: 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. وتكونت عينة الدراسة من (296) معلما ومعلمة بالمرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم بناء استبانة مكونة من (57) فقرة. وأظهرت النتائج: أن أساليب التقويم الأكثر أهمية واستخداما 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.

**دراسة النوح وتاكل وعبد الكريم – Al-Nouh, Taqil and Abdul Kareem (2014)**: 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)**: 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. واعتمد الباحث على الاستمارة كأداة لجمع البيانات والتي تكونت من (61) فقرة. 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.

**دراسة الاصقة والدولات(2016)**: 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. ومن 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.

**دراسة القواس (2016)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (258) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة إب تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وتم تصميم استبيان مكون من (43) عبارة، 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.

**دراسة الحجيلي (2016)**: 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، وتم استخدام أداتين هما الاستبانة والمكونة (112) 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 جاء بدرجة متوسطة. وأن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل 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. 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.

**دراسة الجعافرة (2016)**: 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. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات الكلية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته جاءت بدرجة متوسطة، 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 تعزى لمتغيري الجنس، ومديرية التربية والتعليم.

## 7. منهج الدراسة:

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

## 8. مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أساتذة التعليم المتوسط العاملين بمتوسطات ولاية المسيلة للموسم الدراسي 2018/2017 والبالغ عددهم (4440) أستاذا وأستاذة، اختيرت منهم عينة عشوائية عنقودية حجمها (446) منهم (139) أستاذا و (307) أستاذة.

## 9. أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تم استخدام الاستبيان للحصول على معلومات وبيانات تتعلق بالموضوع المدروس، بهدف التعرف على درجة استخدام أساتذة المرحلة المتوسطة لأدوات التقويم المستمر. ولإعداده تم الاطلاع على المنشورات الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر. واشتمل الاستبيان على تسع فقرات تمثل أدوات التقويم المستمر الواردة في المنشور رقم 128، واستخدم الباحث مقياس ليكيرت الخماسي التدريج لقياس درجة استخدام أساتذة المرحلة المتوسطة لأدوات التقويم المستمر كالتالي: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)، وتعطي الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وللحكم على درجة الاستخدام تم استخدام المعيار التالي:

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

### 1.9. صدق الاستبيان:

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

#### أ. صدق المحتوى (المحكمين):

للتأكد من صدق المحتوى للاستبيان تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين ممن لهم خبرة في مجال التربية والتعليم من أساتذة جامعيين ومفتشين وأساتذة، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على فقرات الاستبيان.

**ب. صدق الاتساق الداخلي (البناء):**

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

**جدول1**. معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

| ا | معامل | الـ | معامل الارتباط | الـ | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.673** | 4 | 0.317* | 6 | 0.574** |
| 2 | 0.776** | 5 | 0.383* | 8 | 0.577** |
| 3 | 0.360** | 6 | 0.372* | 9 | 0.496** |

يتضح من الجدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجات الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند المستويين (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.317) و(0.776)، مما يدل على الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية للاستبيان.

**2.9. ثبات أداة الدراسة:**

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

**أ. الثبات بطريقة إعادة الاختبار:**

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

**جدول2**. قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار

| التطبيق | عدد الفقرات | حجم العينة | معامل ارتباط |
|---|---|---|---|
| الأول | 9 | 36 | **0.518 |
| الثاني | 9 | 36 | |

يتضح من الجدول (2) أن قيمة معامل الثبات الاستبيان بلغت (0.518)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة، مما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

**ب. الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ:**

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بعد تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية حجمها (36) أستاذا من خارج عينة الدراسة الأساسية، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

**جدول3**. قيمة معامل الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ

| عدد الفقرات | حجم العينة | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| 9 | 36 | **0.518 |

يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات الاستبيان بلغت (0.518) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة، مما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق.

## 10. 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:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة استخدام أدوات التقويم المستمر.
- معامل الارتباط بيرسون($r_p$) لحساب صدق الاتساق الداخلي والثبات بطريقة الإعادة.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار ليفين (Levene's Test) للتجانس.
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق لدى أفراد العينة باختلاف الجنس.

## 11. مناقشة وتحليل النتائج:

**1.11. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى:** درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم متوسطة.

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاستخدام لكل أداة من أدوات التقويم المستمر وللاستبيان ككل وفقا للمعيار المعتمد للحكم على درجة الاستخدام، وتحديد رتبة كل أداة وفقا لمتوسطها الحسابي وانحرافها المعياري، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول4**. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام أساتذة التعليم المتوسط لكل أداة من أدوات التقويم المستمر وللاستبيان ككل من وجهة نظرهم

| الرقم | فقرات الاستبيان | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستخدام | 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 |
| الاستبيان | | 3.08 | 0.45 | متوسطة | / |

يتضح من الجدول (4) أن درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3.08) وبانحراف معياري قدره (0.45)، مما يدل على تحقق الفرضية، وكانت المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبيان 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) وبانحراف معياري قدره (1.10) وبدرجة استخدام 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 استخدام كبيرة، وجاءت الفقرات والتي أرقامها على الترتيب (1، 6، 2، 4، 5) بدرجة استخدام 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 (3 و 7) على الترتيب بدرجة استخدام ضعيفة، وتنصان 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).

ويعزو الباحث استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة إلى عدة أسباب منها: عدم معرفة بعض الأساتذة لأدوات التقويم المستمر الواردة في المنشورات الوزارية المتعلقة بالتقويم المستمر، وعدم وجود دليل يشرح أدوات التقويم المستمر ويوضح آليات استخدامها في كل مادة دراسية بشكل مفصل، وعدم كفاية وقت الحصة، وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد؛ والذي قد يصل إلى (40) تلميذا، وقلة الدورات التكوينية المتعلقة باستخدام أدوات التقويم المستمر، وطول المقرر الدراسي الواجب إكماله بحلول نهاية السنة، وعدم متابعة المديرين والمفتشين لاستخدامها 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 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 حمزة وصومان(2012) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم المستمر (الواقعي) بدرجة عالية.

كما يعزو الباحث استخدام 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 بهاتين الأداتين من التقويم من قبل أساتذتهم، فمن المتوقع أن لا يستغنوا عنهما بهذه البساطة، كما أن الأساتذة متابعون بشكل صارم في استخدامها من قبل الإدارة المدرسية والمفتشين والمسؤولين عن قطاع التربية، إضافة إلى أن هاتين الأداتين من التقويم يلقيان متابعة حثيثة من قبل أولياء التلاميذ. واتفقت نتيجة هذه الدراسة في ذلك مع دراسة تشينغ (Cheng, 2006) التي أظهرت نتائجها تركيز المعلمين على طرائق التقويم التقليدية أكثر من أدوات التقويم المستمر(البديل)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) التي توصلت إلى أن مجال التقويم بالورقة والقلم جاء في المرتبة الأولى ضمن درجة ممارسة كبيرة جدا، ودراسة خطوط (2015) التي توصلت إلى أن الأساتذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم، و دراسة الجعافرة (2016) التي أظهرت أن مجال استراتيجية التقويم المعتمدة على

القلم والورقة حصل على درجة ممارسة عالية، 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.

**2.11. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من الفرضية، تتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ليفين للتجانس واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول5.** نتائج اختبار ليفين للتجانس واختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس

| الجنس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار ليفين | مستوى الدلالة | متوسط الفروق | الخطأ المعياري للفروق | درجة الحرية | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أستاذ | 139 | .6527 | .8433 | 2.120 | 0.146 غير دالة | -0.128 | 0.422 | 444 | 0.302- | 0.762 غير دالة |
| أستاذة | 307 | .7827 | .2564 | | | | | | | |

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ مقدار اختبار(ت)(-0.302) عند مستوى الدلالة (0.762) وهي غير دالة، لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وفي ضوء ما سبق يتضح أن الفرضية قد تحققت.

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 القواس (2016)، ودراسة الجعافرة (2016)، ودراسة الحجيلي (2016)، واختلفت مع دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (2014)، ودراسة الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري(2012).

**خاتمة ومقترحات:**

تم استخدام 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 أدوات 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، 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 استخدام أدوات التقويم المستمر في الميدان يعاني من بعض الاختلالات؛ تمثلت في تركيز أساتذة المرحلة المتوسطة على الاختبارات الفصلية والفروض المحروسة أكثر من بقية الأدوات، مما يشير إلى أن الأساتذة في عمومهم لا يزالون يمارسون عملية التقويم بالطريقة التقليدية التي تعودوا عليها، وورثوها عن أساتذتهم، ويمكن إرجاع ذلك إلى الصعوبات العديدة التي تعترض استخدامهم لأدوات التقويم المستمر بالشكل المناسب الذي يحقق الأهداف المسطرة، والتي تقف كحجر عثرة في طريق تحقيق تعليم وتكوين ذي جودة. ويمكن إجمال النتائج التي توصلت إلى الدراسة في مايلي:

– درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم متوسطة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأدوات التقويم المستمر من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

– في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة نقدم المقترحات التالية:

– عقد دورات تكوينية مكثفة لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، للتعرف والتدرب أكثر على استخدام أدوات التقويم المستمر.

– تخفيض عدد التلاميذ في القسم الواحد، حتى يتمكن الأستاذ من التواصل مع جميع التلاميذ خلال الحصة الدراسية، واستخدام أدوات التقويم المستمر بعدالة وإنصاف.

– تخفيض عدد الحصص الدراسية المقررة على التلاميذ، وتطبيق نظام الدوام الواحد، حتى يتاح للتلاميذ متسعا من الوقت في الفترة المسائية؛ لممارسة أنشطة ثقافية ورياضية وترفيهية، وحل الواجبات المدرسية.

– تخفيف المناهج الدراسية، بما يسمح للأساتذة بإنهاء المقررات الدراسية في آجالها المحددة، واستخدام أدوات التقويم المستمر بأريحية.

– 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.

– 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.

– تزويد أساتذة التعليم المتوسط بدليل مفصل يوضح كيفية إعداد واستخدام أدوات التقويم المستمر في كل مادة دراسية.

– 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.

**المراجع باللغة العربية:**

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.

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.

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.

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.

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) جـ1، 205–261.

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

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

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

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.

طوالبة، هادي، اللبدي، نزار، والعمري، جمال. (2012): درجة استخدام معلمو مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(2)، 11-34.

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

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.

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

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

وزارة التربية الوطنية. (2005). المنشور رقم 2039/ 05 مؤرخ في 13 مارس 2005، يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية. (2005). 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 والتعليم السعودية. (2015). دليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (التقويم من أجل التعلم). الإصدار الثاني. المملكة العربية السعودية.

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

**المراجع باللغة 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.

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.

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

Ramothlale, E. F. (2008).An investigation into the appropriateness of the current assessment model continuous (CASS) and common task for assessment (CTA) for the general education and training band. Unpublished master thesis, faculty of education, university of Pretoria, South Africa, Retrieved September 13, 2018 from: https://repository.up.ac.za/handle /2263/23831.

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