مجلة: تطوير العلوم الاجتماعية | ISSN: 1112-9212
مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات- جامعة الجلفة. الجزائر | مجلد: 10 عدد: 01 2017

درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي
- دراسة ميدانية بالجلفة -

أ-عيشة علة / جامعة الجلفة
psycaicha@gmail.com
أ- نوري الود / جامعة الجلفة

الملخص:

هدف البحث التعرف على درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، والتعرف على الفروق في درجة ممارسة أساليب التقويم التربوي تبعا لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، تكونت عينة البحث من (240) أستاذا بواقع 120 أستاذ، و120 أستاذة، ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد مقياس مكون من 50 عبارة وتم التأكد من صدق وثبات الأداة، وتمّ استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أنّ:
- درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم متوسطة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم تبعا لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية.
- تباين معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة.
الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة، إستراتيجيات التقويم، المجال التربوي، أساتذة التعليم الابتدائي-المتوسط-الثانوي.

The degree of the practice of evaluation methods in the field of education from the point of view of teachers of primary, intermediate and secondary education
-Field study in Djelfa-

Abstract:

The aim of the research was to identify the degree of practice of assessment methods in the field of education from the point of view of the teachers of primary, intermediate and secondary education and to identify the differences in the degree of practice of educational evaluation methods according to the gender variable and the educational stage. The sample consisted of 240 professors with 120 professors, 120 professors, To achieve the objectives of the research, a 50-phrase scale was adopted and the tool was validated and the methodology was used, and the results showed that :

-The degree of the practice of evaluation methods in the field of education from the point of view of teachers of education medium.

-There are no statistically significant differences in the degree of practicing evaluation methods in the field of education from the point of view of teachers of education according to gender and educational level.

-Differences in the application of evaluation strategies in the field of education from the perspective of teachers.

Keywords: degree of practice, assessment strategies, educational field, teachers of primary, intermediate and secondary education.

المقدمة:

لا شك أن التغير والتطور سمة المفاهيم المنشودة في هذه الحياة، والتي تعداه ليشمل الأمور النفسية والتربوية، ولعل مفهوم التقويم التربوي أحد هذه المفاهيم التي طالتها رياح التغيير، ففي الماضي كان ينظر للتقويم على أنه العملية الختامية التي تلي عملية التعلم **(ASSESSMENT FOR LEARNING)** وفي هذا الإطار تُشير بروثيور وهيلكر **(PROTHEOR AND HILKER, 2005)** إلى أن النظرة التقليدية للتقويم تستهدف المساءلة، وتحديد مستوى الطلبة في مهمة محددة في نهاية وحدة دراسية ما، حيث تُستخدم معلومات التقويم التي يتم التوصل إليها في إصدار الشهادات، ثم تطور هذا المفهوم فأصبح التقويم لأجل التعليم **(ASSESSMENT FOR LEARNING).** (الثوابية، 2016، ص265)، ولقد تعرض علماء كثيرون لموضوع التقويم في كل ميادين الحياة لاستثمار أي نشاط وجني ثماره والذي يهم هنا هو التقويم التربوي الذي يصحح مفاهيم كثيرة في قطاع التربية والتكوين والتعليم، لآن التقويم التربوي هو المكون المهم من مكونات العملية التربوية وهو من المدعمات الأساسية التي يرتكز عليها التعليم في كل مراحله، وقد ذكرت الأستاذة فتيحة بن مالك في هذا المجال ما له علاقة بالتقويم التربوي حيث قالت: والجدير بالذكر أن التقويم التربوي بمعناه الشامل لا يقتصر على إصدار الأحكام على التلميذ وإنجازاته فحسب بل يسعى إلى جعل المدرس أكثر فعالية، بالرجوع إلى النتائج المحصل عليها خلال عملية التقويم ويمكن تصور التقويم التربوي على أنه مجموعة من الأفعال التي يمكن تحليلها إلى مجموعة من الأداءات المضبوطة تشكل في لكليتها سلوكا منسجما (بن مالك، 2005، ص2) .

1- إشكالية البحث:

إن استيعاب الأساتذة لأساليب التقويم يجعلهم قادرين على السير بعملية التعليم – التعلم وفق مسار واضح وطريق سليم يمكنهم من تحقيق الأهداف التربوية سواء كانت على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد، في حين أن غياب هذه الممارسات يجعلهم أدوات إنجاز دون وعي أو هدف أو رؤية، ويجعل من العملية التعليمية العلمية روتينا قاتلا لانعدام خريطة تهدي السائرين، مع غياب الهدف الواضح المراد تحقيقه ولجعل التقويم حقيقيا ظهرت أساليب متنوعة سميت بالتقويم البديل(Alternative Assessment) التي تتضمن استخدام استراتيجيات متنوعة، مثل تقويم الأداء واستخدام بنود في الاختبارات والتي تتطلب بناء استجابات (constructed response items)، وتقويم ملف الطالب (Portfolio Assessment) بديلاً عن الاقتصار على اختبارات الاختيار من متعدد.http://www.startimes.com/f.aspx?t=5031297 ، والهدف من هذا البحث إلقاء الضوء على مدى ممارسة أساتذة ومعلمي التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي للتقويم التربوي بولاية الجلفة، استخدمت العينة العشوائية الطبقية Stratified Random Sample في اختيار عينة الدراسة فقد تكونت العينة من (200) أستاذ وأستاذة يعملون بالمرحلة الابتدائية والمتوسط والثانوي، نتبع في هذا البحث إجراءات المنهج الوصفي التحليلي حيث يدرس الظاهرة كما هي عليه في أرض الواقع، أما أداة جمع المعلومات المستخدمة في

هذا البحث فهي أداة صممت لتسهيل جمع المعلومات الخاصة بموضوع البحث، وبناء على ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال التساؤلات الآتية:

-ما درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للمرحلة التعليمية؟

-ما معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة؟

2- فرضيات البحث: وانطلاقا من ما ورد في أدبيات الدراسات السابقة تمت صياغة فرضيات البحث كالنحو التالي:

- نتوقع أن تكون درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة متوسطة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للمرحلة التعليمية.

- نتوقع تباين معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بمدينة الجلفة.

3- أهمية اختيار موضوع البحث: تكمن أهمية الموضوع في النقط التالية :

✓تناول واهتمام العديد من الباحثين النفسيين والتربويين لهذا الموضوع .

✓إثراء المكتبة العلمية بمثل هذه الدراسات المستوفية للشروط العلمية والأكاديمية، والمرتكزة على أدبيات أهمية التقويم التربوي ومدي شيوعه.

✓توظيف نتائج البحث في توجيه دراسات الباحثين الذين سيتناولون نفس الموضوع في دراساتهم .

✓من خلال الحاجة الماسة للقيام به سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، والحاجة لمثل هذا النوع من البحوث لتطوير العملية التربوية والدعم المدرسي.

4- أهداف البحث:

تكمن أهداف البحث في النقط تسليط الضوء على أهمية هذا الموضوع الحيوي (درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة) في مرحلتي الابتدائي والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي وإلى التعرف على

معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة.

I. الإطار النظري:

أولا- مفهوم درجة الممارسة:

يرى أصحاب البحث هذا المفهوم أنه مدى ممارسة أساتذة التعليم في المراحل الثلاث سالفة الذكر لاستراتيجيات التقويم التربوي من حيث التخطيط والاستخدام والمتابعة والنتائج المحصل عليها، أيضا مجمل الإجراءات العملية والسلوك الفعلي الذي يقوم به الأساتذة بغرض تحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة عالية أثناء التدريس وطيلة الموسم الدراسي.

ثانيا- مفهوم استراتيجيات التقويم: Assessment Strategies

1- مفهوم الإستراتيجية:

لغة تعني الريادة، وكلمة إستراتيجية في مفهومها الاصطلاحي تشمل ثلاثة عناصر هي: (الاكتشاف – التخطيط – القيادة) (جبريل، 2006، ص8) _ وكلمة إستراتيجية Strategy مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيوس Strategios وتعني: (فن القيادة) ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة (المغلقة) التي يمارسها كبار القادة، واقتصر استعمالها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، فالإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض (شاهين، 2010، ص291).

2- مفهوم التقويم Evaluation:

يقترن مفهوم التقويم عند غالبيه التدريسيين بالامتحانات وسيلة التقويم الأكثر شيوعا في عملهم لكن هنالك وسائل تقويم أخرى يستخدمها ومنها على سبيل المثال ملاحظه الطلبة في نشاط عملي واعتمادا على نتائج الطلبة في الامتحانات والوسائل الأخرى يصدروا أحكاما من نوع) أداء الطالب في مستوى "أو"جيد أداؤه- في مستوى ضعيف، ليحقق الحد الأدنى لمتطلبات الاجتياز(وقد يتوصل التدريسي إلى أحكام تتعلق بفاعليه تدريسه فيبنى على هذه الأحكام قرارات تقضي بإجراء تعديلات في أساليب التدريس قد يراها ضرورية ،استنادا إلى معايير الفاعلية، وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهميه خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج وكما يلي) (كيلاني،1993، ص73).

3 –مفهوم استراتيجيات التقويم:Assessment Strategies_

يعرفها راتب حمادنة (2014) بأنّها "طرق تقييم تعنى بأداء الطالب في مواقف حقيقية، وتعكس تطبيقا ذا معنى للمعرفة والمهارة، وتتضمن استخدام الأدوات التالية: قائمة الرصد، سلم التقدير، سلم التقدير اللفظي، المقابلة، التقويم الذاتي"(حمادنة، 2014، ص224).

ثالثا-مفهوم التقويم التربوي:

وهي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم التحضيري، وقد عوض التعليم الأساسي ابتداء من سنة 2004 ، وأصبحت مدته خمسة سنوات. (الحسين، 2008، ص 2)، وهو أيضا حسب عليان 1998 " العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة أي معرفة مدى تحقق التغيرات المرغوبة في السلوك المتعلمين، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها" (سالم، 2005، ص9).

1- أهمية التقويم التربوي بالنسبة للمعلم: للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية وتحسينها ويمكن إيجاز التقويم التربوي فيما يلي:

- ❖ يزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند الطالب، والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه.
- ❖ يزود المعلم بالتغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز لما يقوم به.
- ❖ يساعد على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية. (يونس، وآخرون، 2004، ص165)
- ❖ يساعد في وضع الأهداف، وتقويم درجة ومستوى تحقيقها.
- ❖ يساعد في تحسين التقنيات والوسائل التعليمية (ميهرنز ولهمن، 2003، ص23).
- ❖ معرفة مدى استعدادات المتعلمين لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة.
- ❖ يساعد في توزيع الطلاب ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم (منسي، 2002، ص35).
- ❖ اتخاذ القرار بنقل المعلمين إلى مرحلة أخرى أو إبقائهم في نفس المرحلة وإرسال تقارير للأهل عن تقدم المتعلم مع تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي.
- ❖ تخمين السرعة التي بها البرنامج التعليمي.
- ❖ تشخيص المتعلمين المتفوقين وتعزيزهم ببرامج إثرائية (الكبيسي، 2007، ص56).
- ❖ تساعد الأستاذ في التعرف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف تدريسه ليتسنى له في ضوء ذلك تطوير عمله.
- ❖ تحفيز الطالب نحو المثابرة والدراسة وتعزيز ثقته بنفسه.
- ❖ امتداد التقويم التربوي إلى جوانب شخصية التلميذ ولم يعد مقصورا كما كان في السابق على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ للمواد الدراسية المختلفة، الأمر الذي أدى إلى اتساع مجالاته وتنوع طرائقه وأساليبه.
- ❖ التقويم هو أحد الأركان المهمة في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق بمتابعة النتائج، وقد يكشف التقويم عن وجود عيب أو خلل في المناهج أو الوسائل التعليمية، أو في الأهداف يؤدي إلى تقديم توصيات للقائمين على عملية التخطيط لغرض معالجة هذا الخلل أو العيب ثم تأخذ هذه المعالجة سبيلها إلى التنفيذ حيث تبدأ المتابعة، فالتقويم من جديد (منسي،2007، ص23) .

3- المبادئ التي يقوم عليها التقويم السليم: إن عملية التقويم لكي تكون ناجحة وتحقق الأهداف المرجوة، لابد لها

من العديد من الأمور أو الاعتبارات الواجب مراعاتها قبل البدء بعملية التقويم منها:

- ضرورة تحديد الغرض من عملية التقويم قبل البدء بها.
- اختيار أداة التقويم المناسبة.
- التأكد من صدق أداة التقويم وصلاحيتها للاستخدام مع الفئة المستهدفة (السويدي، 1997، ص297).
- توافر الشمول ووجود التكامل وضرورة التعاون بين جميع المعنيين بالعملية التربوية في عملية التقويم معرفة جوانب القوة والقصور في أدوات التقويم، وإدراك أنه لا توجد أداة تقويم تخلو من الخطأ في تفسير النتائج، أو أخطاء الصدفة.
- التأكد من اتصاف أدوات التقويم بالعدالة لتبين الفروق الفردية بين الطلبة (ملحم،2001، ص43).
- أن يكون التقويم اقتصاديا في النفقات والتكلفة ووقت الجهد من الطلاب.
- استخدام وسائل متنوعة في التقويم لكي يؤدي عملية التقويم بنجاح.
- أن يراعى الجوانب الإنسانية ومبدأ الديمقراطية (الطبيب، 1999، ص37).
- يساعد التقويم على القيام بدور فعّال في عملية الإرشاد النفسي (زقوت، 2005، ص ص150-151).

4- خصائص التقويم التربوي الجيد:

1.4- الارتباط بأهداف المنهاج: حيث ينصب التقويم على أهداف المنهاج للتعرف على مدى تحقق تلك الأهداف أم لا (عفانة، 2004، ص97).

2.4- وضوح أهداف عملية التقويم : تحديد الهدف من عملية التقويم تجعل مهمة التقويم أسهل.

3.4- خضوع عملية التقويم لخطة شاملة: يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي (إمطانيوس، 1995، ص137).

4.4- القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للشيء موضوع التقويم: وهذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي يتم الحكم في ضوئها، وكذلك سلامة بناء تلك الأدوات (الشبلي،1984، ص23) .

5.4- الشمول: لا بد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتو ى كتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرسي وأن يشمل كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وأن يشمل أيضاً التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي. (فالوقي، 1997، ص193)

6.4- الاستمرارية: كما أن التقويم لا ينبغي أن ينحصر في جزء بعينه فلا ينبغي أيضا أن ينحسر في وقت بعينه بل يجب أن يكون مستمراً ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوم وبهذا الصدد يمكن تحديد أربعة

7.4- التوازن: وينصب به إعطاء كل جانب من جوانب المنهاج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون التقويم.

8.4- التنوع: فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب أن يقوم الطالب شفهيا وتحريرياً وعمليا (عقل، 2002، ص59).

9.4- التعاونية: ويقصد بها تعاون أكثر من جهة أو هيئة في عملية التقويم كالمعلمين والمشرفين والطلبة والإدارة(الأغا، 1997،ص196).

10.4- اقتصادي: يجب أن يكون التقويم اقتصاديا في نفقاته، ويراعي الوقت، وتقدير الجهد.

11.4- الاعتماد على أسس علمية: بحيث تمثل هذه الأسس ركائز قوية يستند عليها التقويم، وهذا يستلزم توافر شروط الصدق، والثبات، والموضوعية في هذا التقويم (الطبيب،1999، ص35).

12.4_ أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا: أي يصف نواحي القوة ونواحي الضعف، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلا علميا، والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام تكون أساسا لاتخاذ قرارات (جامل، 2001، ص295).

13.4-التقويم عملية مشتركة: يقوم بها جميع المعنيين بالعملية التربوية، حيث يشترك المعلم والخبراء والمديرون وأولياء الأمور والطلبة في عمليات التقويم، وفي الحكم على مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي (عفانة، 2004، ص97).

14.4- أن يتم التقويم بدرجة رئيسية ميدانيا في الغرف والمدارس المحددة، متجنبا كلما أمكن الاعتماد على الشفوية والدعاية الزائفة والبعيد عن أي تقدير أو إدراك حقيقي لواقع المنهج.

15.4-أن يكون التقويم وظيفيا: بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التربوية بجميع عناصرها (هندي، 1989، ص238) .

5- أساليب وأدوات التقويم التربوي: تتعدد أدوات التقويم وتختلف بتعدد واختلاف مصادر التقويم، ومن هذه الوسائل:

-**مقاييس التقدير:** وهي أدوات قياس تعتمد على المشاهدة والملاحظة لأداء ما، أو عمل يقوم به الفرد الذي يخضع للمشاهدة، ويتكون من مجموعة من العبارات أو التعبير تصف كل منها سلوكا بسيطا أو أداء معينا ذا صلة بالسمة أو الخاصية التي نشاهدها من اجل قياسه، وتظهر مقاييس التقدير بشكل واسع في مجال التقارير المدرسية عن الطلبة والمعلمين، سلالم التقدير المقدر هنا يعطي درجات تمثل مدى توفر السمات أو الخصائص الفرعية عند الشخص باستخدام نظام تدرج عددي أو رتبي أو وصفي لفظي وهي أنواع "سلم تقدير عددي – سلم تقدير رتبي – سلم تقدير لفظي متباين". (أبو زينة، 1998، ص ص198-200).

-**المقابلة:** تعد المقابلة من أكثر الأساليب المستخدمة في تقييم الشخصية، وتزودنا بمعلومات عما تزودنا به أساليب ملاحظة السلوك، حيث إنه في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه، بينما ني الملاحظة يتم تقدير سلوكه، والمقابلة تتضمن تفاعلا لفظيا شفويا وجها لوجه بين فردين فأكثر، وتهدف لجمع معلومات مماثلة هن كل فرد،

إلا أن الأسئلة التي توجه تكون محددة قبل بدء المقابلة (علام، 2002، ص ص 655-656).

– **الملاحظة:** تعتبر الملاحظة من أساليب التقويم التربوي الهادفة، حيث تستخدم لتقويم سلوك الأفراد، وما يقومون به من أعمال وأفعال، وهي تتضمن عمليتين أساسيتين:

- **التسجيل:** ويكون التسجيل بالكتابة مباشرة، أو عن طريق أجهزة التصوير التلفازي لتدوين الملحوظات خلالها.
- **التقويم:** ويتم خلالها إعطاء الملاحظات قيمة ومعنى، وهي تختلف باختلاف الموقف، كما تختلف باختلاف شروط تطبيقها، والتقويم بالملاحظة يفيد في مجالات تقويم الأهداف الوجدانية، كإقبال الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية مثلا، وتقويم الأهداف الحركية كالمهارات والكفايات التعليمية (الفرا،1997، ص202).

تنقسم الملاحظة إلى نوعين:

– **الملاحظة المنظمة** : وتعد من أفضل أساليب الملاحظة، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة، وأدواتها تكون معدة مسبقا، ومضبوطة لاستخدامها.

– **الملاحظة العشوائية:** تتم بدون تخطيط مسبق، ودون التزام بخطوات أو أدوات محددة، والنتائج تأتي غير دقيقة لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة (الحمادي، 2001، ص95) .

–**السجلات اليومية:** تعد السجلات واليوميات في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات كالإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها، والسجل اليومي للطالب هو عبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات والانجازات والمشكلات التي تمر مع الطالب (الصمادي، 2004، ص36).

–البطاقة التراكمية: وهي بطاقة، أو كراسة تشتمل على بيانات شاملة عن المتعلم في كل ناحية من النواحي، وفي المراحل التعليمية السابقة للمرحلة التي هو فيها، وفي هذه البطاقة بيانات من تطور المتعلم صحيا، ونفسيا، وجسمانيا، وتطوره معرفيا، وتحصيليا، وسلوكيا في مختلف المجالات والهدف من تلك البطاقات التعرف على المتعلم بصورة كاملة، إضافة إلى التوجيه الناجح للمتعلم في جميع الأوقات علميا ومهنيا، مع إعطاء معلومات حول المتعلم من حيث الضعف والقوة، مما يعين على التخطيط الدراسي المناسب له (قورة، 1982، ص352). – **الاستبيانات:** وهي وسيلة شائعة من وسائل القياس، فقد تكون الاستبانة على شكل يتطلب إجابة مفتوحة، ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات في الدراسات الاستطلاعية، ومن الاستبيانات الشائعة ما يسمى باستطلاعات الرأي العام، حيث يوجه عدد من الأسئلة الخاصة بقضية معينة لأفراد مختارين من الجمهور للإجابة عنها.

وهناك نوعان من الاستبيانات أكثر شيوعا من غيرها وهما الاستبيان المفتوح، الاستبيان المقفل.

– **الاختبارات:** تعد الاختبارات هن أهم أدوات التقويم التي تحدث عنها الأدب التربوي، والسبب ني ذلك يعود إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين العملية التعليمية، فهن خلالها يمكن إصدار أحكام حول فاعلية العملية التعليمية أو ما فيها من نقاط قوة أو ضعف، بالإضافة إلى أن المعلمين يعتمدون عليها في تحديد مستويات طلبتهم،

وفي تعرف مدى التقدم الذي أحرزوه خلال العام الدراسي، والاختبارات تحتل المركز الأول، والأهم من بين أدوات التقويم التي تستخدم في المدرسة، وتصنف الاختبارات في الأنواع التالية:

أولا- الاختبارات التحصيلية:

ويعرف الشيخ وآخرون (2004، ص173) الاختبار التحصيلي بأنه عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الطالب لهذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله من خلال مقارنة أداءه بتحصيل زملائه أو تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع الطالب القيام بها، والتي لا يستطيع، وتنقسم إلى اختبار مقال، واختبار موضوعي:

- اختبار المقال فيه إجابة قصيرة أو طويلة وهي أسئلة يطلب فيها من المستجيب أن يصف أو يشرح أو يناقش أو يقارن، ويكون الوقت في التفكير والكتابة.

- والاختبار الموضوعي ويستخدم للتخلص من عيوب أسئلة المقال، فتطلب فيه إجابات قصيرة ومحددة، ووضع الأسئلة الخاصة بمعلومة معينة والتصحيح يكون دقيقاً.

ومن أهم الاختبارات الموضوعية " أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة التكميل، أسئلة المزاوجة، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة التجميع، أسئلة إعادة الترتيب" (الفرا، 1997، ص207).

ثانيا- اختبارات الأداء: وهي ذات طابع عملي وتهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين كالكتابة على الآلة الكاتبة أو تشغيل جهاز.

-**قوائم الرصد:** تستخدم لتقويم جوانب محددة من عناصر المنهج أو جميع العناصر ونستطيع من خلالها أن نشخص مواطن القوة والضعف تمهيدا للتحسين أو التطوير.

- **المناقشة:** تستخدم المناقشة كوسيلة لتقويم المنهج وتكون المناقشة فردية مع جهة لها علاقة بعملية التقويم كالمناقشة مع المعلم أو تكون جماعية مع فئة من الفئات المعنية بالأمر (نشوان، 1992، ص ص365-368).

- **قياس العلاقات الاجتماعية:** تستخدم هذه المقاييس في تقييم العلاقات بين الأفراد؛ حيث يطلب من كل فرد في مجموعة معينة أن يختار عددا من الرفاق من تلك المجموعة، أو ملاحظة الأفراد الذين يتكرر التعامل والاشتراك معهم في نشاطات معينة (الصمادي، والدرابيع، 2004، ص36).

ثالثا- الاختبارات النفسية: وتهدف إلى الكشف عن أداء التلميذ وقدراته واستعداداته وشخصيته ودرجة تكيفه الاجتماعي (الوكيل، 2005، ص193).

-**الأسئلة الشفوية:** ويستجيب الشخص لأسئلته شفويا، وهو بهذا لا يترك سجلا مكتوبا، ويعد التجديد في أساليب التقويم أحد التوجهات التربوية التي تسهم في الكشف عن جوانب شخصية المتعلم في النواحي المعرفية، والشخصية، والنفسية، والسلوكية، بحيث تتكامل مع بعضها لتقدم صورة شاملة عما أحدثته العملية التربوية من تغيير في سلوك المتعلم، وتعديله وتنميته.

– تقييم جودة أساليب التقويم الصفي:

ومن المحكات التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في تقييمه جودة أساليب التقويم التي يختارها في التالي:

– **الصدق:** عندما يختار المعلم أكثر أساليب التقويم ملائمة لتحديد ما إذا كان الطالب قد حقق هدفا تعليميا معينا، فإنه يكون بذلك مهتما لصدق التقويم الذي يجريه، فعملية التقويم الصفي تكون صادقة بقدر ما تقدمه من معلومات موثوق بها فيما يتعلق بمدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية أو التوقعات في مجال دراسي معين.

– **الثبات:** ينبغي على المعلم عند اختياره لأسلوب التقويم أن يكون مدركا أهمية أن يؤدي هذا الأسلوب إلى نتائج متسقة، وهذا هو ما يعنيه مفهوم الثبات.

– **الموضوعية:** يعد أسلوب التقويم الصفي موضوعيا إذا كانت نتائجه – أي الدرجات أو التقديرات المستمدة منه مستقلة عن الأحكام الذاتية للمعلم (علام، 2007، ص ص83–85) .

– مقترحات لبداية ناجحة في تطبيق أساليب التقويم الصفي:

- إذا لم يناسب أسلوب التقويم الصفي حكمك المهني كمعلم فلا تستخدمه.
- لا تجعل من التقويم الصفي عقابا ذاتيا لك.
- لا تسأل طلابك أن يستخدموا أي أسلوب لم تجربه بنفسك من قبل.
- أعط وقتا أكثر مما تتوقع لاستخدام الأسلوب وللاستجابة لعملية التقويم.
- تأكد من إغلاق (الدائرة)، ودع الطلاب يعرفون ما الذي تعلمونه من التغذية الراجعة وكيف ذم أنت وهم هذه المعلومات لتحسين التعلم (أنجلو و كروز، 2004، ص ص39–40).

6–وظائف التقويم التربوي: يعد التقويم عملية ضرورية للفرد والجماعة، كما أنه ضروري لأي عمل إنتاجي أو خدماتي للوقوف على مدى ما تحقق من الأهداف المتوقعة، ويمكن إجمال أغراض ووظائف تقويم العملية التربوية في النقاط التالية:

– تزويد الطلاب بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة مما يساعد في التعرف إلى جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة وحذف الأخطاء

– التعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية، لتدعيم نواحي القوة، وعلاج الضعف وتلافيه (أبو حويج، 2002، ص25).

7–تصنيفات وأنواع التقويم التربوي: هناك عدد من وجهات النظر في تصنيف أنواع التقويم:

أولا– تصنيف حسب التوقيت الزمني:

1.7_ التقويم القبلي (التمهيدي): وغرضه قياس مخرجات التعلم من المعارف والقدرات التي سبق تعلمها، وميول الطلبة واتجاهاتهم التي لديهم أو اكتسبوها وذلك لتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة حسب طرقة

التعلم.(عودة، 2005، ص111)، أيضا هذا النوع من التقويم يجرى قبل عملية التعلم و تبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه من متطلبات سابقة لدى التلاميذ وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساسا لتحقيقها من خلال عملية التعلم ويمكن تصنيف التقويم القبلي تبعا لأغراضه إلى قسمين رئيسين:

- التقويم لأغراض تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر نجاحا.
- تقويم الاستعداد ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ (ملحم،2005، ص ص46، 47).

2.7_ التقوى البنائي (التكويني): وهو الذي يجرى مرات أثناء تطبيق المنهاج أو البرنامج من أجل اكتشاف الإيجابيات وتدعيمها وتحديد السلبيات ومعالجتها مما يجعل المنهج أو البرنامج التعليمي في حالة تطوير مستمرة.

3.7_ التقويم النهائي (الختامي): وهو الذي يتم في نهاية حفين المنهاج أو البرنامج ككل أو في نهاية الفترة المحددة.

4.7_ التقويم التتبعي: وهو الذي يجري بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج أو البرنامج وبعد فترة من التقويم النهائي من أجل معرفة الآثار البعيدة له (الشبلي، 1984، ص24).

ثانيا – تصنيف حسب الشمولية:

1- التقويم الذاتي (الداخلي): وهو أن يقوم الفرد أو المؤسسة بتقييم ذاتي للأداء، ويبرز هذا النوع جهودا كبيرة، وقد يستغرق فترة زمنية طويلة، ويشترك في جميع المعنيين بالعملية التربوية بصورة فريق(عودة،2002،ص38).

2- التقويم الجزئي (المصغر): ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري داخل الوحدة الدراسية دون ربطها بوحدات دراسية أخرى (أبو جلالة، 1999، ص37).

ثالثا- تصنيف حسب الطرف المقوم:

1- التقويم الذاتي (الداخلي): وهو أن يقوم الفرد أو المؤسسة بتقييم ذاتي لأداء، وبرز هذا النوع نظرا لاستخدام نتائج التقويم لاتخاذ قرارات هامة وحاسمة في حياة الفرد أو المؤسسة.

2-التقويم المستقل (الخارجي): وتأتي أهمية هذا النوع من التقويم من القصور الذي قد يتسم به إدراك الفرد الذي يقوم نفسه أو تجاهله لبعض نقاط الضعف أو مبالغته لبعض القوة بشكل مقصود أو غير مقصود (الصمادي، والدرابيع، 2004، ص40).

3- التقويم متعدد الأطراف (داخلي وخارجي): وهو دمج للنوعين السابقين حيث قد يبالغ التقويم الذاتي في التقدير، وقد لا يتوفر في المقوم الخارجي الكفايات اللازمة لعملية التقويم، فهم محاولة لزيادة وضوح وموضوعية وصدق عملية التقويم (عودة، 2002، 40).

رابعا- تصنيف حسب نوع المحك:

1- **التقويم معياري المرجع:** وفيها يتم مقارن أداء الأفراد بمتوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها كمقارنة علامة الطالب بعلامات أقرانه في الصف.

2- **التقويم محكي المرجع:** وفيها يتم مقارنة أداء الأفراد بمستوى أداء محدد مسبقا بغض النظر عن أداء أقرانه أو مقارنته بعلامة نجاح محددة كعلامة النجاح في المساقات أو المعدل التراكمي في الجامعة. (المحاسنة، والمهيدات، 2009، ص39)

8- **الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي:** للتقويم التربوي خطوات رئيسة تتمثل فيما يلي:

-تحديد الأهداف وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم و تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نردد تقويمه.

-تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها

-الاستعداد للتقويم ويتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:

-إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم.

-إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.

-التنفيذ: لابد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها هن أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين عليها وصولا إلى أفضل النتائج.

-تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفا علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

-التعديل وفق نتائج التقويم التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها وإصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيدا منطقيا لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف.

-تجريب الحلول المقترحة وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها (ملحم،2005، ص45).

II-إجراءات البحث الميدانية:

1- المنهج:

يقصد بالمنهج تلك الطرق والأساليب التي سيتعين بها الباحث في عملية جمع البيانات، لذا اعتمدنا في دراستنا المنهج الوصفي وهو عبارة عن وصف وتفسير ما هو كائن، وجمع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج والوصول إلى تعميمات (محمد داودي،2007، ص81).

2 - حدود البحث:

1.2- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في بعض من إبتدائيات ومتوسطات وثانويات مدينة الجلفة

2.2- الحدود الزمانية: أنجز الجانب الميداني خلال شهري ابريل وماي 2017

3.2- الحدود البشرية تكونت عينة الدراسة من (240) أستاذ وأستاذة منهم (100) أستاذ و(100) أستاذة، وبواقع 80 أستاذ وأستاذة بكل مرحلة والجدول الموالي يوضح التوزيع النسبي لعينة البحث:

جدول رقم (1): يمثل التوزيع النسبي لعينة البحث حسب الجنس والمرحلة التعليمية

	مرحلة التعليم الابتدائي		مرحلة التعليم المتوسط		مرحلة التعليم الثانوي		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	40	%16.67	40	%16.67	40	%16.67	120	%50
إناث	40	%16.67	40	%16.67	40	%16.67	120	%50
المجموع	80	%33.34	80	%33.34	80	%33.34	240	%100

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه تساوي نسب توزيع الذكور والإناث بشكل كلي بواقع 120 فرد أي بنسبة 50% بينما سجلنا تساوي نسب توزيع الجنسين حسب المرحلة التعليمية بواقع 80 فرد أي ما نسبته 33.34% في كل من مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي.

3-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

1.3- مقياس ممارسة التقويم التربوي: بالنظر إلى الجانب النظري من تعاريف ومقاييس أُعد هذا المقياس وفق ما تمليه أهداف البحث المرجوة مكون من 50 بندا محدد بخمسة بدائل للإجابة هي كالتالية (دائما- غالبا - أحيانا- نادرا-أبدا) تصحح بالإجابات التالية (5-4-3-2-1) مقسم إلى مجالين هما:

- **مجال استراتيجيات التقويم التربوي:** وتتكون من 30 فقرة
- **مجال الصعوبات:** وتتكون من 20 فقرة
- وقد وضح الباحثان مستوى تقدير الإجابات على المقياس كما يلي:

-القيم [4.5-5] تمثل مستوى عالي جدا= [225-250]

-القيم [3.5-4.49] تمثل مستوى عالي=[175-224]

-القيم [2.5-3.49] تمثل مستوى متوسط=[125-174]

-القيم [1.5-2.49] تمثل مستوى ضعيف=[75-124]

-القيم أقل من [1.5] تمثل مستوى ضعيف جدا= أقل من [75]

2.3-الخصائص السيكومترية للمقياس:

يرى المتخصصون في مجال القياس النفسي أنّ الصدق هو الخاصية الوحيدة التي تحدد جوانب الاختبار وأنّ الاختبار الصادق هو الذي ترتبط درجاته بدرجة عالية مع السلوك الفعلي الذي كان يهدف إلى قياسه أي الصدق هو أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالسمة التي يقيسها (السيد.2006. ص.ص17-19)، للتأكد من صلاحية المقياس، قمنا بتطبيق المقياس على أفراد العينة، وحساب معامل الصدق والثبات بعدة طرق هي:

1.2.3-صدق المقياس :

1-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها حيث يطبق المقياس على مجموعة المفحوصين ثم ترتب الدرجات التي تم الحصول عليها تنازليا أو تصاعديا، ثم يقارن بين المجموعتين المتناقضتين اللتان تقعان على طرفي الخاصية، ويستعمل اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين حسابيين (نويبات.2013.ص104)، تمّ الاعتماد لحساب صدق المقياس على الصدق التمييزي، حيث تمّ ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث تم أخذ 27% من أعلى التوزيع و27% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (16) فردا، وبعد ذلك تمّ حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين (محمود.2006.ص 250)، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (02) يمثل نتائج صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	N	$\overline{X}$	S2	T	Df	الدلالة الإحصائية
ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي	المجموعة العليا	16	193.87	12.69	12.70	30	0.000 دال إحصائيا
	المجموعة الدنيا	16	116.81	20.68			

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ: قيمة (t) بلغت القيمة 12.70 عند درجة الحرية (30) بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة العليا أي المقياس لديه قدرة تمييزية، حيث بلغ متوسط المجموعة العليا 193.87 بينما متوسط المجموعة الدنيا بلغ 116.81 وهذا ما يؤكد أنّ المقياس صادق.

2-صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي قمنا بحساب ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس، واتضح أنّ هناك ارتباط بين كل بند بالدرجة الكلية للمقياس حيث أنّ كل هذه البنود صادقة عند مستوى الدلالة(0.01) ومستوى الدلالة (0.05)، بالتالي المقياس صادق.

2.2.3- ثبات المقياس:

يؤكد التعريف الشائع للثبات أنّه يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، وهذا يعني أنّ ثبات الاختبار هو أن يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، أي الثبات يشير إلى أنّه عند تكرار تطبيق الاختبار نحصل على نتائج لها صفة الاستقرار(فاطمة.2002.ص 165). اعتمد الباحثان في حساب ثبات المقياس مجموعة من الطرق هي:

1-ثبات المقياس بطريقة ألفا-كرونباخ Cronbach Alpha M:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ أحد مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس، ويمثل معامل آلفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، ويتم حساب تباين كل بند من بنود المقياس ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكلية للمقياس، وتشترط أن تقيس بنود المقياس سمة واحدة فقط (السيد.2006. ص9)، تمت معالجة البيانات بطريقة ألفا – كرونباخ للمقياس فكانت النتائج المحصل عليها أنّ معامل الثبات بلغ القيمة (0.945) للمقياس وهذا يدل على الثبات وبما أنّ هذه القيم تقترب من الواحد فهي قيمة عالية وتدل على الثبات المرتفع للمقياس وبالتالي فهو ثابت.

2-حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية Split-Half:

يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة جوتمان، اعتمدنا في حساب الثبات على طريقة التجزئة النصفية والتأكد من الثبات بطريقة جوتمان، والجدول يلخص لنا نتائج معالجة البيانات بطريقة التجزئة النصفية كما يلي:

جدول رقم (03) يمثل نتائج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

المتغير المقاس	البنود	$\overline{X}$	S^2	N	معـــامل الثبات		
					قبل التصحيح	بعد التصحيح	طريقة التصحيح
ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي	الفردية	78.75	16.69	25	0.847	0.917	جوتمان
	الزوجية	80.11	16.30	25			
	الكلـية	158.86	31.71	50			

من خلال نتائج الجدول المحصل عليها نلاحظ أن: قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى (0.847) قبل التصحيح وبعد التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى (0.917) وهي قيمة عالية بالتّالي المقياس ثابت.

4-الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا على بعض الأساليب الإحصائية بهدف تسهيل عملية العرض والتحليل والتفسير وصولا إلى نتائج الدراسة التي سنخرج بها ويمكن توضيحها كالتالي:

1. تطبيق مقاييس النزعة المركزية المتمثلة في (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري).
2. دراسة دلالة الفروق وذلك بتطبيق، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، ولقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال حزمة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية ($spss_{24}$) .

5-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج:

1.5-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:

نص الفرضية: " نتوقع أن تكون درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بمدينة الجلفة متوسطة" وللتأكد من صحة الفرضية استخدمنا اختبار (T) كما تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للمقياس حيث أن القيم [225-250] تمثل درجة استخدام عالية جدا، القيم [175-224] تمثل درجة استخدام عالية، والقيم [125-174] تمثل درجة استخدام متوسطة، والقيم

[75-124] تمثل درجة استخدام ضعيفة، والقيم أقل من [75] تمثل درجة استخدام ضعيفة جدا، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(04): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المقياس

متغيرات الدراسة	N	$\overline{X}$	$\overline{X}_0$	S	T	DF	مستوى الدلالة
درجة ممارسة إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي	240	170.71	174	19.45	2.61	239	0.009 دال إحصائيا

*دالة عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ قيمة (T) بلغت القيمة 2.61 عند درجة الحرية 239 بمستوى الدلالة الإحصائية (0.009)، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي 170.71 وهي اكبر من قيمة المتوسط الفرضي التي بلغت 170 والانحراف المعياري بلغ القيمة 19.45 وهذا ما يؤكد الفرضية وبالتالي نقبلها أي درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بمدينة الجلفة متوسطة، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّها تلبي احتياجات الأساتذة والإداريين والطلبة بشكل كبير فظاهرة تنوع استراتيجيات التقويم في المجال التربوي تزود الأستاذ بالمعلومات والبرامج اللازمة لسير عملية التدريس في جو ملائم وتضع الطلبة أمام التغذية الراجعة المبني أساسا على عامل الجودة، ونتيجة لتعدد أشكال ومصادر المعلومات المتاحة عبر هذه الاستراتيجيات فهي تمكن طاقم التدريس من الاستفادة من مصادر المعلومات المتاحة لزيادة فعالية التعلم الذاتي أيضا بدافع التسلية والترفيه والشعور بالسعادة والتواصل مع الزملاء والأصدقاء والابتعاد عن جو الملل.

2.5-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

نص الفرضية" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للجنس" للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي، ثم حساب "ت" والجدول الموالي يوضح ذلك

جدول رقم(05): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار(T).

متغيرات الدراسة		N	$\overline{X}$	S	T	DF	الدلالة الإحصائية
ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي	ذكور	120	172.64	19.68	1.54	238	0.125 غير دال إحصائيا
	إناث	120	168.78	19.11			

من الجدول أعلاه توضح المعالجة الإحصائية للبيانات:

- قيمة (t) المحسوبة لدرجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للجنس بلغت 1.54 عند درجة حرية 238 ومستوى دلالة 0.125 وهو غير

دال إحصائيا بالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للجنس أي لم تتحقق الفرضية ولا نقبلها، ومعنى ذلك ليس للجنس تأثير في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة تعزى للجنس.

3.5- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

نص الفرضية توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة تعزى للمرحلة التعليمية"، للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي حسب متغير المرحلة التعليمية في ثلاث مراحل ثم حساب تحليل التباين الأحادي للمتغير والنتائج يوضحها الجدول الموالي .

جدول رقم (6) يمثل المعطيات الوصفية لمتغير أساليب التقويم في المجال التربوي حسب المراحل التعليمية

متغيرات الدراسة	المراحل التعليمية	N	$\overline{X}$	S
درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي	الثانوية	80	173.42	19.71
	المتوسط	80	172.12	16.16
	الابتدائي	80	170.71	16.64

من خلال الجدول يتضح أنّ:- جميع المتوسطات في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة تعزى للمرحلة التعليمية متفاوتة بين المراحل التعليمية حيث نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لأساتذة مرحلة التعليم الثانوي بلغت 173.42 وبانحراف معياري قدر بقيمة 19.71 ومتوسط الحسابي لأساتذة مرحلة التعليم المتوسط بلغ 172.12 وبانحراف معياري قدر بقيمة 16.16 والمتوسط الحسابي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي بلغ 170.71 وبانحراف معياري قدر بقيمة 16.64 وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة تعزى للمرحلة التعليمية.

جدول رقم (7) يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير أساليب التقويم التربوي حسب المراحل التعليمية

متغير البحث	مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي	داخل المجموعات	475.2109	2	738.1054	829.2	0.061 غير دال إحصائيا
	بين المجموعات	687.88367	237	859.372		
	المجموع	162.90477	239			

من خلال الجدول أعلاه توضح المعالجة الإحصائية للبيانات:- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة، حيث بلغت قيمة (F) 2.829 عند مستوى دلالة (0.061) أي عدم تحقق الفرضية وبالتالي نرفض الفرضية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص

على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة تعزى للمرحلة التعليمية، يمكن تفسير هذه النتيجة أن للتقويم دور مهم في المجال التربوي أكبر أهمية وأكثر فعالية لأنه يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف، وإلى أي مدى نجحت و وصلت العملية التربوية في تحقيق أهدافها على مختلف المراحل التعليمية لتتضح الرؤية التي على ضوئها تحدد المسارات التربوية مستقبلا وتوجيه الطالب مهنيا وعلميا ومن هنا يعد التقويم نشاطا مهما من النشاطات التربوية التي ينبغي للأساتذة أن يولوا اهتمامهم بعملية التقويم التربوية.

4.5-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: " نتوقع تفاوت في معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة "، للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية لمعوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة، والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم(8): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لبنود

البنود	N	$\overline{X}$	S	النسبة المئوية	الترتيب
q32	240	3.92	0.89	% 78.4	1
q34	240	3.79	1.01	% 75.8	2
q31	240	3.76	0.91	75.2 %	3
q35	240	3.76	0.86	% 75.2	4
q37	240	3.66	0.90	% 73.2	5
q46	240	3.66	1.05	% 73.2	5
q50	240	3.62	1.10	% 72.4	6
q44	240	3.52	1.02	% 70.4	7
q48	240	3.51	1.06	% 70.2	8
q47	240	3.46	1.24	% 69.2	9
q40	240	3.45	1.09	% 69.0	10
q36	240	3.40	1.17	% 68.0	11
q45	240	3.30	1.22	% 66.0	12
q39	240	3.25	1.09	% 65.0	13
q41	240	3.25	1.18	% 65.0	13
q38	240	3.23	1.27	% 64.6	14
q49	240	3.23	1.27	% 64.6	14
q43	240	3.22	0.92	% 64.4	15
q42	240	3.19	1.13	% 63.8	16
q33	240	3.10	1.15	% 62.0	17

المتوسط الحسابي العام	240	3.46	2.40		

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ:

هناك تفاوت بين نسب البنود حيث تراوحت نسبة البنود العشرة من [70.2%-78.4 %] إذ جاء في الترتيب الأول بند صعوبة تطبيق بعض استراتيجيات التقويم التربوي من قبل الأساتذة وفي الترتيب الثاني بند كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي والترتيب الثالث بند نقص الوسائل التعليمية في المؤسسات التربوية يعيق عملية التقويم التربوي وفي الترتيب الرابع بند اكتظاظ في القسم الذي تدرسون فيه تعيق عملية التقويم التربوي وفي الترتيب الخامس كل من البندين مستوى الطلبة التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم التربوي وقلة تضمين الكتاب المدرسي لأي نوع من أنواع التقويم التربوي وجاء بند عدم تمكن الأساتذة من أدوات مناسبة لاستراتيجيات التقويم في الترتيب السادس وفي الترتيب السابع بند تدخل ذاتية الأستاذ أثناء عملية التقويم والترتيب الثامن بند ضعف التكوين اللازم حول أهمية التقويم التربوي، بينما تراوحت نسبة بقية البنود من [60 % – 69.2 %] حسب تتالي البنود كما يلي من الترتيب التاسع إلى الترتيب الأخير بداية بند حاجة استراتيجيات التقويم التربوي لوقت أطل في التطبيق، و عدم تجاوب الطلبة مع إجراءات التقويم التربوي، ويواجه بعض الأساتذة من صعوبات في استخدام الوسائل التعليمية، وانعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للأستاذ أثناء تطبيق استراتيجيات التقويم، وضعف خبرة الأساتذة بأنواع استراتيجيات التقويم أحد أهم المعوقات، وطبيعة المادة التي يقدمها الأساتذة لا تستلزم استخدام نوع محدد من التقويم، وصعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام استراتيجيات التقويم التربوي وعجز البعض عن كيفية احتساب علامة الطلبة بعد قيامه بأي نوع من التقويم، ونقص التدريب اللازم والكافي على إستراتيجيات التقويم التربوي، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الأساتذة، ويؤدي التقويم التربوي إلى إجهاد الأساتذة في المراحل التعليمية.

بالتالي هذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية ونقبلها، وهي تؤكد النسب المتفاوتة والتي تفوق 50 % تفسر وجود أهم الصعوبات التي تعوق عملية التقويم في المجال التربوي.

الاستنتاج:

في النهاية يمكن القول بأن فرضيات تحققت جزئيا حيث سجلنا أن درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بالجلفة متوسطة، بينما سجلنا عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر الأساتذة تعزى للجنس وتعزى للمرحلة التعليمية.

–في حين اتضح وجود تفاوت في معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة من كلا الجنسين وفي المراحل التعليمية الثلاث.

المراجع المعتمدة:

أولا- المراجع العربية:

1-أبو جلالة ، صبحي حمدان(1999). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**. الكويت: مكتب الفلاح.

2-أبو حويج، مروان(2000).**المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها وعناصرها أساسها عملياتها**. عمان: الدر العلمية الدولية.

3-أبو زينة، فريد كامل(1998). **أساسيات القياس والتقويم في التربية** .ط2. الكويت: مكتبة الفلاح.

4-الآغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله(1997). **التربية العملية وطرق التدريس**.ط4.الجامعة الإسلامية: غزة

5-أنجلو، تمسون وكروز، باتريكيا (2004) **الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي** ترجمة حمزة محمد.العين: دار الكتاب الجامعي.

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

7-جامل، عبد الرحمان عبد السلام(2001).**الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالعلم الذاتي**.ط2. عمان: دار المناهج

8-جبريل، محمد نعيم الله (2006)، **المنهج الحديث للتخطيط الإستراتيجي**. الخرطوم السودان: مطبعة جي تاون.

9-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي .**2003 المركز الوطني للوثائق التربوية، 1، شارع محمد خليفي، حسين داي الجزائر، ص.44**

10- حمادنة، راتب (2014).أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديثة في تنمية التفكير الإبداعي.***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، المجلد (3)، العدد(12) ص ص 220-232.

11-الحمادي، يوسف ظافر(2001) **التدريس في اللغة العربية**.الرياض: دار المريخ.

12-داودي، محمد وبوفاتح، محمد.(2007).**منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**.ط1.الجلفة: المكتبة الأوراسية.

13-زقوت، محمد شحاتة(2005). دراسات في المناهج.غزة: مكتب الطالب الجامعي.

14-سالم، أحمد ومصطفى، أحمد (2005).**فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر**، اللقاء السنوي الثالث عشر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

15-السويدي، خليفة والخليلي، خليل(1997). **المناهج المفهومة وتصميمه وتنفيذه وصيانته**.دبي:دار القلم.

16-السيد، محمد أبو هاشم حسن (2006).**الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss** . الملك سعود، الرياض

17-شاهين، عبد الحميد (2010). **إستراتيجيات التدريس المتقدمة**.ب ط. الإسكندرية المكتب العلمي و دار الفكر العربي.

18-الشبلي، إبراهيم مهدي(1984) **تقويم المناهج باستخدام النماذج**.بغداد: كلية التربية بالجامعة المستنصرية.

19-الصمادي، عبد الله والدرابيع، ماهر (2004).**القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**.عمان: دار وائل.

20-الطيب، احمد محمد (1999). **التقويم والقياس النفسي التربوي**.الإسكندرية: المكتب الجامعي

21- عفانة، عزو واللولو، فتيحة(2004).**المنهاج المدرسي أساسياته_واقعه_أساليب تطوره**.غزة: الجامعة الإسلامية

22- عقل، انور(2002) **نحو تقويم افضل**.بيروت: دار النهضة العربية.

23- علام، صلاح الدين محمود(2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. ب ط.القاهرة: دار الفكر العربي.

24- علام، صلاح الدين(2007).**القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** .عمان: دار المسيرة.

25- عودة، احمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**.ط5.الأردن: دار الأمل.

26- عودة، احمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**.ط6.الأردن: دار الأمل.

27- عوض، فاطمة وميرفت علي(2002). **أساس ومبادئ البحث العلمي**، ط1، مصر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

28- فالوقي، محمد هاشم(1997).**بناء المناهج التربوية** .طرابلس : المكتب الجامعي الحديث.

29- بن مالك، فتيحة(2005). "**التقويم التربوي**" مجلة: حصيلة الأيام الدراسية والإعلامية لفائدة الأساتذة المثبتين، أيام"8-16.

30- الفرا، فاروق(1997).**المنهاج التربوي المعاصر**.غزة: جامعة الأزهر.

31- قورة، حسين سليمان(1982). **الأصول التربوية في بناء المناهج**.ط7.القاهرة:دار المعارف.

32- الكبيسي، عبد الواحد.(2007). **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**.ط1. الأردن: دار جرير.

33- منسي، محمود عبد الحليم وأحمد صالح(2007)، **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**. الإسكندرية: الأزريطة.

34- ملحم، سامي (2001) **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**. د ط. عمان: دار المسيرة.

35- منسي، حسن(2002).**التقويم التربوي** .اربد: دار الكندي.

36- المنسي، محمود عبد الحليم (2006).**الإحصاء وقياس التربية وعلم النفس**. الإسكندرية: دار المعرفة.

37- ميهرنز، وليم ولهمن، أرفن(2003). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ترجمة هيثم كامل الزبيدي.العين: دار الكتاب الجامعي.

38- نشوان ، يعقوب(1992). **الجديد في تعلم العلوم**.الأردن: دار الفرقان.

39- هندي، صالح وآخرون(1989). **تخطيط المنهج وتطويره**.عمان: دار الفكر.

40- الوكيل، حلمي احمد والمفتي، محمد أمين.(2005).**أسس بناء المناهج وتنظيمها**.عمان: دار المسيرة.

41- يونس، فتحي واخزون(2004). **مناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير**. عمان: دار الفكر.

ثانيا- المواقع الالكترونية:

42- **http://www.startimes.com/f.aspx?t=5031297**