ملتقى وطني حول: العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات

جامعة زيان عاشور بالجلفة
مخبر استراتيجيات الوقاية و مكافحة المخدرات في الجزائر
بالتنسيق مع فرقة بحث CNEPRU حول المقاربة بالكفاءات

عنوان المداخلة :

# استخدامات أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية ولاية المسيلة

الاستاذ: بن نويوة جمال ماجستير في القياس النفسي

محور المداخلة: **واقع عملية التقويم في العملية التعليمية التعلمية في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات**

**الملخص:**

تناولت الدراسة استخدام ادوات التقويم التربوي لمادة الرياضيات في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث ركزنا على واقع تطبيق للأدوات التقويم التربوي في مدارسنا، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 131أستاذا .

كما كانت أهم النتائج ما يلي: أن الأداة التقويمية الأولى الملاحظة كأداة للتقويم قد حصلت على درجة مرتفعة(3.19)، أما الأداة التقويمية الثانية (الاختبارات كأداة للتقويم)، فقد حصلت على درجة مرتفعة كذلك في درجات الاستخدام (3.00)، لكن الأداة التقويمية الثالثة ملف انجازات التلميذ، فقد حصلت على درجة ضعيفة (1.98).

ومن جهة اخرى فقد كانت هناك فروق بين الأساتذة في استخدام أدوات التقويم التربوي وفق مؤهلاتهم العلمية، حيث كانت قيمة (F) بلغت 4.08 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أما عن نتيجة اختبار شيفيه 6,23 دالة إحصائيا لصالح المؤهل العلمي (ليسانس)، كما وجدنا انه لا توجد فروق بين الأساتذة وفق سنوات الخبرة، فقيمة (F) المحسوبة بلغت 1.02 وهي غير دالة إحصائيا .

**الكلمات المفتاحية: أدوات التقويم التربوي; الرياضيات; المقاربة بالكفاءات**

abstract

The study of the use of Educational Evaluation Tools for Mathematics with the application of competency approach, where we focused on the reality of the application of educational assessment tools in our schools, and using the descriptive analytical method, the study was applied to a sample of 131 primary teachers.

The most important results were that the observation obtained a high score (3.19), while the tests obtained a high score (3.00). However, the Portfolio was weak score (1.98.(

There were differences between the teachers in the use of the tools of educational evaluation according to their scientific qualifications, where the value of (F) was 4.08,

which is a statistical value at the level of significance 0.05, and the result of the Scheffe Test 6,23 statistical function for the benefit of the degree،

There are no differences between the teachers according to years of experience. The calculated value of (F) is 1.02 and is not statistically significant.

**key words :Educational Evaluation Tools ; Mathematics ; application of competency approach**

## مقدمة:

إن المداومة على الاهتمام بالمجال التربوي ضرورة ملحة، لأن العالم اليوم يتطور كل لحظة في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وعلى اثر ذلك تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات تفرض متابعة التغيير بإستمرار، من اجل ذلك يتحتم على أي الدولة الاهتمام بمنظومتها التربوية وتكييفها مع التطورات الحاصلة في المجال التربوي.

### 1- الإشكالية:

إن بناء منظومة تربوية حديثة تتماشى وفق التطورات والمستجدات التربوية المحلية والعالمية، يستلزم عملا جبارا من اجل تنسيق كل المعطيات الضرورية لكي يتم الخروج بحوصلة شاملة نعتمدها كقاعدة تحتية تبنى على اساسها منظومة تربوية قوية تعتمد على احدث النظريات التربوية.

ولكي تتطور هذه المنظومة التربوية يجب ان تتبنى التطورات التربوية وفق خصوصياتها وامكانياتها، وعلى هذا الاساس كانت المنظومة التربوية الجزائرية مواكبة لكل المستجدات في عالم التربية بداية من الثمانينات حيث اعتمدت المدرسة الاساسية وبعد تعرضها لانتقادات شديدة لكونها تهتم بالمحتوى دون المتعلم، انتقلت الى اعتماد النظرية البنائية التي تحمل في طياتها المقاربة بالكفاءات ثم تطورت النظرية نفسها الى النظرية البنائية الاجتماعية وكذلك اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائر كجيل ثان للمقاربة بالكفاءات، والذي يعتبره التربويون انجح النماذج لتركيزه على الدور الايجابي الذي يلعبه المتعلم في عملية التعلم في وسطه الاجتماعي، فلكي تكتسب المفاهيم الرياضية يجب أن تبنى من طرف التلاميذ في وضعيات معتادة لدى المتعلم في الحياة العامة، وأن يكون للتلميذ دور ايجابي في بنائها، ويتم كل العمليات التعليمية التعلمية تحت انظار المعلم الذي يتابع ويقوم النشاطات.

وبما ان التطورات يجب ان تكون شاملة فقد مست التقويم الذي وجهت له من قبل الكثير من الانتقادات لاعتماده الوضعيات التقليدية، ومن ثم اتجه البحث أكثر للتركيز على التقويم التكويني الذي يأخذ بعين الاعتبار كل أبعاد العملية التعليمية–التعليمية، وحسب(abrecht، 1991، p25) فالتقويم التكويني هدفه قيادة التلميذ في عمله المدرسي، فهو يبحث عن تموضع صعوباته بهدف اكتشاف طرق أو

استراتيجيات تسمح له بالتقدم في تعلمه، حيث أشارت دراسة لـ: حسن محمد(1997) ، أن استخدام الاختبارات البنائية كان يوفر للمعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم كل طالب و تعرف نقاط الضعف والصعوبات التي يعاني منها بعض الطلاب و العمل على علاجها أولا بأول،

على هذا الأساس تزايدت في الفترة الأخيرة الدعوة إلى تنويع أدوات التقويم التربوي لتغطية كل جوانب العملية التعليمية خاصة انه لا توجد أداة تقويم واحدة فقط دون غيرها صادقة بصورة علمية يعتمد على نتائجها في الحكم على الطالب أو المعلم أو المنهاج، فتقويم التلاميذ يجب أن يشمل الاختبارات بأنواعها التي تكشف عن مدى تطور تحصيل التلاميذ، كما للملاحظة دور في التطور المهاري الفردي والجماعي، بالإضافة للتعبير اللفظي والتفاعل الاجتماعي بينهم، كما لملف انجازات التلميذ دور فاعل في تنمية المهارات والملكات الخاصة به، ونجد من الدراسات الداعمة لهذا الاتجاه، دراسة (القرشلي،1992) حيث أوصت هذه الدراسة بضرورة استخدام أساليب وأدوات متنوعة لتقدير أداء لطلبة كبديل لنظام الامتحانات والدرجات والذي يعطي درجة للأداء في مقرر معين أو درجة كلية لمجموع المقررات ولا يعطي توضيحا لإمكانيات الطالب ومهاراته و قدراته، وبالاضافة الى ذلك جاء في تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مؤتمرها سنة (1994)، أن ما يحدث في كثير من مدارسنا لدى تقويم الطلبة في تحصيل اللغة العربية ليس سوى طرح أسئلة محددة الأنماط والمستوى، لا تقيس المستويات العقلية العليا، وذلك ما أكده علي تعوينات (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية، وحتى حصص الاستدراك لا تتناول إلاّ الجانب المعرفي، وهي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين (محمد مقداد وآخرون،1998،ص ص:297-298)، وفي دراسة لـ"وهيبة بن عالية" (2002) التي خرجت بفكرة أن تصور الأساتذة للتقويم تصور تقليدي لا يتعدى الاختبارات الانتقائية ومنح الدرجات، وحرصا منا على ضرورة البحث في هو كائن في مدارسنا من تطبيقات للتقويم التربوي، ارتأيت ان ابحث في موضع ادوات التقويم التربوي والعوامل المؤثرة في ذلك وتأثيرات تطبيق المقاربة بالكفاءات ومن اجل ذلك طرحنا التساؤلات التالية

## 2- التساؤلات:

أ- ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الملاحظة كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

ب- ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

ت- ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

ث- ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

ج- هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات وفق عامل المؤهل العلمي ؟

ح- هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات وفق عامل سنوات الخبرة؟

**3- أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة درجة استخدام كل من الملاحظة والاختبارات الكتابية والاختبارات الشفوية وملف انجازات التلميذ التربوي كأداوت للتقويم التربوي في مادة الرياضيات في المؤسسة التعليمية.
- الكشف عن تأثير عاملي المؤهل العلمي و سنوات الخبرة للأساتذة في خلق فروق بينهم في درجة استخدام أدوات التقويم التربوي.

4- **أهمية الدراسة:** تستمد هذه الدراسة أهميتها من استعمال أدوات التقويم المتنوعة ودورها في تزويد المتعلمين والمسؤولين التربويين بالبيانات والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المتصلة بمصير المتعلمين وبتحسين العملية التعليمية.

- مدى إسهام أدوات التقويم التربوي في نجاح العملية التعليمية بمستوى رفيع .
- اكتشاف نقائص المتعلقة بكل مكونات العملية التعليمية، وتقديم الثغرات الواجب معالجتها.
- تقديم الأدوات الأكثر نجاعة في التقويم التربوي مما يفيد القائمين على تطوير المناهج الدراسية.

**5- مصطلحات الدراسة:**

أ- **أداوت التقويم التربوي:** تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الأدوات المستخدمة في التقويم التربوي منها الملاحظة والاختبارات الكتابية و الاختبارات الشفوية وملف انجازات التلميذ، حيث يتم استخدامها لتقويم مدى تمكن المتعلم من الكفاءة.

ب- **مادة الرياضيات:** هي برامج مادة الرياضيات الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي.

ت- **المرحلة الابتدائية:** تعرف إجرائيا بأنها مرحلة من مراحل التعليم في الجزائر ، وهي عبارة عن 5سنوات تبدأ من السنة الأولى ابتدائي حتى السنة الخامسة ابتدائي ، حيث سن المتعلم يتراوح بين ستة سنوات وإحدى عشر.

**المقاربة بالكفاءات:** وهي مذهب بيادغوجي حديث يسعى الى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

## 6- الدراسة الميدانية

### 6-1-الدراسة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من 78 معلما موزعين على 41 أستاذا و37 أستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المقاطعة (24) وطبق عليهم الاستبيان في صورته الأولية.

**الجدول (01) توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس**

| الجنس | العدد | النسب المئوية |
|---|---|---|
| الذكور | 41 | %52,56 |
| الإناث | 37 | %47,44 |
| المجموع | 78 | %100 |

**6-2-منهج الدراسة:** استخدام المنهج الوصفي التحليلي على اعتبار أن هذا المنهج تعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا.

6-3-**عينة الدراسة:** تكونت العينة الأساسية من الأساتذة الذين تم اختيارهم وفق طريقة العينة العشوائية العنقودية كما يلي: اختار الباحث 6 مقاطعات من بين 62 مقاطعة في ولاية المسيلة بطريقة عشوائية وفق الاختيار العشوائي للأرقام من 1 إلى 62، فكان الاختيار كما في الجدول رقم(03)، ثم اختار الباحث بطريقة عشوائية أسماء مجموعة من المدارس من كل مقاطعة باستخدام القرعة (5 أو 6)، بعدها اختار الباحث كل أساتذة اللغة العربية في المدرسة الذين ابدوا استعدادا للإجابة عن الاستبيان، أما عن تمثيلها فهو 142 أستاذا من بين 566 أستاذا في المقاطعات المختارة ما يمثل نسبة 39.86% من مجتمع الدراسة.

بعد توزيع الاستبيان الخاص بدراستنا على أفراد العينة البالغ عددهم 142 فردا، تم استرجاع 131 استمارة، أما باقي الاستمارات البالغ عددها 11 استبيان لم يتم استردادها من أصحابها، فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة مكونة من 131 أستاذا

**6-4-مواصفات عينة الدراسة:** تتكون عينة الدراسة الأساسية من أساتذة الابتدائي، والتي تميزت بمواصفات التالية:

أ- **من حيث الجنس:** تتوزع أفراد العينة من حيث الجنس كما هو مبين في الجدول (02)

| الجنس | العدد | النسب المئوية |
|---|---|---|
| الذكور | 62 | %47,33 |
| الإناث | 69 | %52,67 |
| المجموع | 131 | %100 |

**الشكل (02): تمثيل توزيع أفراد العينة حسب الجنس**

**من حيث المؤهل العلمي:** تتوزع أفراد العينة من حيث المؤهل العلمي كما هو مبين في الجدول(03)

| المؤهل العلمي | عدد الأفراد | النسب المئوية |
|---|---|---|
| مستوى ثانوي نهائي | 41 | 31,30 |
| بكالوريا | 21 | 16,03 |
| ليسانس | 69 | 52,67 |
| المجموع | 131 | 100 |

**الشكل(03):تمثيل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي**

- **من حيث سنوات الخبرة:** تتوزع أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة كما هو مبين في الجدول(04)

| سنوات الخبرة | عدد الأفراد | النسب المئوية |
|---|---|---|
| اقل من 5 سنوات | 38 | %29,01 |
| من5 إلى 10 سنوات | 17 | %12,98 |
| من 10الى20 سنة | 15 | %11,45 |
| أكثر من 20سنة | 61 | %46,56 |
| المجموع | 131 | %100 |

**الشكل(04): تمثيل أفراد العينة حسب سنوات الخبرة**

**6-5-أداة الدراسة:** قام الباحث ببناء الاستبيان في صورته الأولية مكون من 66 بندا مقسم إلى ثلاثة أبعاد رئيسية وأربعة بدائل للإجابة ( دائما – غالبا – أحيانا – أبدا ):

**البعد الأول** : الاختبارات التحصيلية كأداة للتقويم الذي ينقسم إلى بعدين فرعيين هما:

- الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم (13 بندا) :41،37،35،31،28،25،23،21،16،9،6،3،1
- الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم (10 بنود) :45،43،42،38،40،34،30،20،10،5
- **البعد الثاني:** الملاحظة كأداة للتقويم (10 بنود) :44،36،33،32،22،17،15،12،7،2
- **البعد الثالث:** ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم (06 بنود): 29،24،19،14،8،4

أما طريقة تصحيح الاستبيان من اجل تحديد درجات أفراد العينة على الاستبيان فكانت :

- التقييم البنود الايجابية:ا (دائما) (4)- (غالبا) (3)- (أحيانا) (2)- (أبدا) (1).

## 6-6-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

### 6-6-1- الصدق:

أ- **صدق المحتوى:** تم توزيع الاستبيان بصورته الأولية على عدد من المحكمين ممن لهم خبرة في مجال التربية والتعليم ، حيث بلغ عددهم 7 محكمين منهم 5 يحملون الدكتوراه و 2 يحملون شهادة الماجستير وقد طلب منهم تحكيم المقياس وبعد موافقة 7محكمين تم اخذ كل الآراء بعين الاعتبار، وتم حذف 21 بندا، وتعديل 4 بنود لغويا اتفق اغلب المحكمين على عدم خدمتها للموضوع، فأصبح الاستبيان مكون من 45 بندا.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:**

**الجدول(05) :يوضح ارتباطات بنود الاستبيان مع الدرجة الكلية**

| البنود | الارتباط | الدلالة الإحصائية | البنود | الارتباط | الدلالة الإحصائية | البنود | الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند 1 | 0,282* | 0,012 | البند 16 | 0,293** | 0,009 | البند 31 | 0,407** | 0,000 |
| البند 2 | 0,322* | 0,045 | البند 17 | 0,329** | 0,003 | البند 32 | 0,357** | 0,001 |
| البند 3 | 0,224* | 0,049 | **البند 18** | **0,150** | **0,190** | البند 33 | 0,387** | 0,000 |
| البند 4 | 0,405** | 0,000 | البند 19 | 0,428** | 0,000 | البند 34 | 0,414** | 0,000 |
| البند 5 | 0,383** | 0,001 | البند 20 | 0,317** | 0,005 | البند 35 | 0,346** | 0,002 |
| البند 6 | 0,226* | 0,047 | البند 21 | 0,455** | 0,000 | البند 36 | 0,292* | 0,041 |
| البند 7 | 0,339** | 0,002 | البند 22 | 0,247* | 0,029 | البند 37 | 0,373** | 0,001 |
| البند 8 | 0,486** | 0,000 | البند 23 | 0,232* | 0,041 | البند 38 | 0,281* | 0,013 |
| البند 9 | 0,338** | 0,002 | البند 24 | 0,455** | 0,000 | البند39 | 0,287* | 0,011 |
| البند 10 | 0,241* | 0,034 | البند 25 | 0,264* | 0,046 | البند 40 | 0,248* | 0,028 |
| **البند 11** | **0,057** | **0,621** | **البند 26** | **0,146** | **0,203** | البند 41 | 0,466** | 0,000 |
| البند 12 | 0,234* | 0,040 | **البند 27** | **0,138** | **0,229** | البند 42 | 0,324** | 0,004 |
| **البند 13** | **0,178** | **0,118** | البند 28 | 0,363** | 0,001 | البند 43 | 0,274* | 0,015 |
| البند 14 | 0,305** | 0,007 | البند 29 | 0,406** | 0,000 | البند 44 | 0,353** | 0,002 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند 15 | 0,26* | 0,018 | البند 30 | 0,451** | 0,000 | **البند 45** | **-0,046** | **0,687** |

يتضح من الجدول (05) أن معظم بنود الاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 أو 0.01 إلا البنود (45،27،26،18،13،11)، والتي تم حذفها والإبقاء على البنود الدالة إحصائيا ، مما يدل على أن الاستبيان يتميز بصدق الاتساق الداخلي، ويحقق الاستبيان الصدق البنائي

**ت- الصدق التمييزي:**

**الجدول (06): نتائج حساب الصدق التمييزي للاستبيان**

| المجموعة العليا (ن=21) | | المجموعة الدنيا (ن=21) | | "t" المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 129.62 | 7.35 | 104.24 | 5.90 | 12.33 | دال إحصائيا عند 0.01 |

تم حساب الصدق التمييزي للاستبيان من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين من العينة الاستطلاعية، وهذا يشير إلى قدرة الأداة على التمييز بين طرفي السمة المقاسة، وهو أحد مؤشرات الصدق.كما هو موضح في الجدول (06).

**6-6-2- الثبات:**

**أ- طريقة αكرونباخ:**

**الجدول (07): قيم معاملات الثبات (αكرونباخ) للأبعاد**

| البعد | عدد البنود | معامل الثبات |
|---|---|---|
| الاختبارات التحصيلية كأداة للتقويم | 23 بندا | **0.71** |
| الملاحظة كأداة للتقويم | 10 بنود | **0.52** |
| ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم | 06 بنود | **0.66** |
| الاستبيان ككل | 39 بندا | **0.80** |

يتبين من الجدول(07) أن قيم معامل الثبات جاءت مقبولة، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

ب- **الأساليب الإحصائية:** النسب المئوية- المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري- معامل الارتباط بيرسون - اختبار (t) للفروق بين المتوسطات- تحليل التباين الأحادي (Anova) واختبار شيفي.

## 7- عرض وتفسير النتائج:

### 7-1- عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول:

ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الملاحظة كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

**الجدول (08) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود بعد الملاحظة كأداة للتقويم التربوي.**

| رقم | البند | المتوسط | المعياري | المرتبة | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | أراقب التلاميذ أثناء انجازهم التمارين الرياضية داخل القسم. | 3,68 | 0,58 | 1 | مرتفعة |
| 13 | أركز على معرفة قراءة الأعداد في الحساب. | 3,59 | 0,63 | 2 | مرتفعة |
| 31 | أشرك معظم التلاميذ في حل التمارين الرياضية على السبورة. | 3,59 | 0,71 | 2 | مرتفعة |
| 11 | أراقب انجاز التلاميذ للواجبات المنزلية باستمرار. | 3,57 | 0,62 | 4 | مرتفعة |
| 38 | أقيم دائما كراسات التلاميذ وكتب النشاطات. | 3,44 | 0,72 | 5 | مرتفعة |
| 15 | استخدم طريقة اللوحة في ملاحظة أعمال التلاميذ. | 3,30 | 0,73 | 6 | مرتفعة |
| 27 | أعطي الاهتمام الأكبر في التقويم للنشاط اليومي للتلميذ أكثر من الاختبارات. | 3,14 | 0,80 | 7 | مرتفعة |
| 2 | أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة | 2,89 | 0,83 | 8 | متوسطة |
| 19 | اسمح لكل تلميذ بتصحيح أخطاء زميله. | 2,48 | 0,96 | 9 | متوسطة |
| 28 | أقوّم التلاميذ أثناء العمل في مجموعات. | 2,25 | 0,86 | 10 | متوسطة |
| **المتوسط الحسابي للبعد ككل** | | 3,19 | | | |

نستطيع استنتاج من خلال نتائج المسجلة في الجدول(08) ان تفسير الدرجة المرتفعة نوعا على المحك التقويمي لاستخدام الملاحظة كأداة للتقويم التربوي، راجع لإدراك الأساتذة قيمتها وأهميتها كأداة تقويمية ضرورية، تعطي نتائج جيدة حول معرفة مستوى التلميذ، وتساعد كذلك في تسهيل اتخاذ القرارات حول توجيه التلميذ، كما أن الأستاذ يستطيع التعرف على نقائص تلاميذه ومستواهم الحقيقي باستخدامها، مما يساعده في دفعهم لهم للاعتماد على أنفسهم اكتساب الكفاءات باستخدام كل الإمكانات المتوفرة لهم، في المدرسة أو خارج المدرسة، بالإضافة إلى إن حرص الأستاذ الدائم على ملاحظة أعمال التلاميذ، وتقييمها بالنقطة أو بكتابة ملاحظة مشجعة، لان التلميذ ينتظر دائما تقييما لعمله مما يؤدي إلى زيادة في دافعيتهم وبالتالي نتائج أفضل.

مع وجود صعوبات يجدها الأساتذة في تطبيق الملاحظة كأداة للتقويم التربوي، فهم لا يتمكنون من تدوين الملاحظات عن كل تلميذ، بسبب ضيق وقت الحصة، وصعوبة التركيز على كل تلميذ دون غيره بسبب الاكتظاظ داخل الأقسام، كل هذه المعطيات تقلل من قيمة العمل وفاعليته نحو التلميذ.

وقد وافقت نتائج الدراسة عدة دراسات منها: خطوط(2010) التي توصلت إلى أن أساتذة الرياضيات يستخدمون الملاحظة في المرتبة الثانية من حيث ترتيب أدوات التقويم التربوي ودراسة محمد عفانة (2011) حيث توصلت إلى أن التقويم القائم على الملاحظة اخذ نسبة 77.3% وهذه نسبة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى حرص المعلمين و المعلمات على متابعة وملاحظة أعمال الطلبة، ودراسة البشير وبرهم(2009) التي توصلت إلى أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل كانت متوسطة ، أما دراسة الزعبي(2013) فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة استخدام لأسلوب الملاحظة كان 100% و دراسة لبنى (2008) التي توصلت إلى أن الأساليب الثلاثة الرئيسية في الإستبانة الاختبارات بأنواعها ، الملاحظة، ملف انجازات التلميذ بدرجة مرضية ودراسة الغامدي(2010) التي توصلت أن استخدام أداة الملاحظة المنظمة في التقويم المستمر جاءت متوسطة .

### 7-2- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الثاني:

**ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟**

**الجدول (09): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود بعد الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم التربوي.**

| | البنود | المتوسط | ا.معياري | **المرتبة** | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | ارتب أسئلة الاختبارات التحصيلية من السهل إلى الصعب. | 3,80 | 0,48 | 1 | مرتفعة |
| 6 | أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التحصيلي الكتابي. | 3,74 | 0,53 | 2 | مرتفعة |
| 3 | احدد الكفاءات المستهدفة و ترتيبها أثناء إعداد الاختبار الكتابي. | 3,45 | 0,75 | 3 | مرتفعة |
| 22 | اطرح أسئلة صعبة على التلاميذ خلال الاختبار الكتابي. | 3,30 | 0,71 | 4 | مرتفعة |
| 30 | أوفر الفرصة المناسبة لكل متعلم لإعادة تقويمه. | 3,26 | 0,78 | 5 | مرتفعة |
| 35 | نتائج الاختبارات التحصيلية السنوية كافية لاتخاذ قرار الانتقال أو الرسوب. | 3,16 | 0,94 | 6 | مرتفعة |
| 32 | توفير الفرصة للتلميذ لتقويم نفسه بنفسه. | 3,00 | 0,91 | 7 | مرتفعة |
| 14 | استخدم مسائل الواجبات المنزلية لتنقيط التلاميذ في إطار التقويم المستمر. | 2,83 | 0,96 | 8 | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 20 | استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالكتاب المدرسي. | 2,72 | 0,90 | 9 | متوسطة |
| 1 | أتبادل مع الزملاء الأساتذة أسئلة الاختبارات التحصيلية. | 2,71 | 0,91 | 10 | متوسطة |
| 26 | اعتبر نتائج العام السابق كمنطلق لمعرفة مستوى كل تلميذ. | 2,67 | 1,03 | 11 | متوسطة |
| 18 | استعمل نقاط كراسات القسم في التقويم المستمر. | 2,26 | 1,09 | 12 | متوسطة |
| 23 | استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالزملاء الأساتذة. | 2,16 | 0,81 | 13 | متوسطة |
| **المتوسط الحسابي للبعد ككل** | | 3,01 | | | |

نستطيع استنتاج من خلال نتائج المسجلة في الجدول (09) ان تفسير الدرجة المرتفعة لاستخدام الاختبارات الكتابية بالأمر الطبيعي، لأنها الاكثر استخداما في المدرسة بشكل عام حتى أصبح التقويم التربوي مرتبط بكلمة (اختبارات)، في حين لا ننكر فائدتها الكبيرة، فهي وسيلة ناجحة لقياس مستويات التلاميذ ، فهي تنبأنا بمدى تقدم التلاميذ ، لهذا فهي قد تدفعهم للمحافظة على المستويات المقبولة التي وصلوا اليها ، كما أن نتائج المتخلفين وبمساعدة المعلم تحفزهم للحاق بزملائهم وتعويض ما فاتهم، كما قد تساعد الطاقم التربوي في تسطير برنامج المعالجة يساعد التلاميذ في تحسين مستواهم.

كما نعتبر الاختبارات الكتابية وسيلة تنبيه للأولياء، فهي تدفعهم لمتابعة أبنائهم، والوقوف على مستواهم الحقيقي، وحثهم على مضاعفة الجهد، كما تساعد في الربط الاتصال بين البيت والمدرسة، بحيث يكون الطرفان على اتصال مستمر.

كما أننا قد نجد بعض السلبيات التي تنجم على الاهتمام الزائد بالاختبارات الكتابية لوحدها دون غيرها، فالتلميذ الذي تعوّد الخضوع لفترة امتحانات محددة الزمن ، جعلته يركز في فترة محددة زمنيا ويهمل باقي الأيام الدراسية، فإذا وصلت فترة الامتحانات يبدأ التلميذ البحث عن كتب تبسيط المادة الدراسية والملخصات ووسائل الغش المختلفة.

وبالتالي أصبحت الدراسة مجرد تأدية للامتحانات التي تعتبر وسيلة الانتقال الأساسية، ومعها ضاعت القيم التربوية لكل ما يدرس في غمرة الانشغال بالاختبارات الكتابية.

وقد توافقت النتائج مع الدراسات التالية: ودراسة خطوط(2010) التي توصلت إلى أن أساتذة الرياضيات يعتمدون بصورة كبيرة على إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة و القلم ودراسة حمود(2003) أن الأساتذة يستخدمون الاختبارات الفصلية الكتابية فقط في التقويم ،أما دراسة الغامدي(2010)التي توصلت إلى أن الأدوات الأكثر استخداما عند إجراء عمليات التقويم المستمر كان أسلوب الاختبارات من أنواع المتعددة، أما دراسة محمد عفانة(2011) التي توصلت إلى أن التقويم بالاختبارات الكتابية في المرتبة الأولى بنسبة 79.5% وهذه نسبة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا النمط من الاختبارات السائد في الامتحانات الفصلية.

**7-3- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الثالث:**

**ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟**

**الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم التربوي.**

| | البنود | المتوسط | ا.معياري | **المرتبة** | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 39 | أطرح الأسئلة بطريقة هادئة وبصوت مسموع أثناء الاختبار الشفوي. | 3,70 | 0,60 | 1 | مرتفعة |
| 10 | أركز على مدى إتقان التلميذ لإجراء العمليات الأربعة. | 3,67 | 0,56 | 2 | مرتفعة |
| 5 | ابدأ الاختبار التحصيلي الشفوي بطرح الأسئلة السهلة . | 3,47 | 0,78 | 3 | مرتفعة |
| 36 | أهدأ التلميذ وأطمئنه قبل الشروع في الاختبار التحصيلي الشفوي. | 3,46 | 0,83 | 4 | مرتفعة |
| 34 | أقوم بمقابلات فردية مع التلاميذ الذين تكثر أخطائهم. | 2,79 | 0,90 | 5 | متوسطة |
| 37 | أحدد مستويات التلاميذ الدراسية من خلال الاختبار التشخيصي. | 2,77 | 0,98 | 6 | متوسطة |
| 33 | امتحن التلميذ في المعارف الهندسية البسيطة. | 2,67 | 0,88 | 7 | متوسطة |
| 25 | اعتمد على الحساب الذهني في الاختبار التحصيلي الشفوي. | 2,52 | 0,97 | 8 | متوسطة |
| 17 | أركز في الاختبار التحصيلي الشفوي على المواضيع التي يتقنها. | 2,51 | 0,97 | 9 | متوسطة |
| 29 | أقوّم التلميذ من خلال تقريب الإجابة الصحيحة أثناء الاختبار الشفوي. | 2,37 | 0,80 | 10 | متوسطة |
| | **المتوسط الحسابي للبعد ككل** | 2,99 | | | |

نستطيع استنتاج من خلال نتائج المسجلة في الجدول (10) إن حصول الاختبارات الشفوية على درجة متوسطة وفق المحك التقويمي المعتمد كما افترضنا أمر معقول لأن استخدامها من طرف أساتذة الابتدائي في بعض الأحيان فقط لتقويم بعض الجوانب غير الظاهرة، مثل قدرة المتعلم على استخدام اللغة الرياضية للتعبير عن الحل وقدرته على مواجهة الأسئلة و قدرته على استخدام العمليات الأربعة كتقنية تقوي الذكاء لان الطفل في هذه السن يتميز بفترة زيادة قدرات الذكاء.

كما أن توفير الظروف المناسبة من طرف المعلم للتلميذ أثناء الاختبار الشفوي، مثل الأسئلة المتدرجة في الصعوبة المناسبة للتلميذ أو الهدوء الذي يجب أن يسود القاعة.

أما عن العوائق فنجدها في عدم قدرة الأستاذ على الاستمرار في التقويم باستخدام الاختبار الشفوي في تقويم التلميذ في مادة الرياضيات أو غيرها لأنها تستهلك وقتا طويلا لا يستطيع الأستاذ تعويضه بسبب

الفترة القصيرة التي تخصص للاختبارات في المدارس، بالإضافة إلى كونه مطالب بالالتزام بالتدرج السنوي، كما أن عدد التلاميذ في كل قسم الذي يتراوح بين(35 و50)تلميذ لا يسمح بإجراء الاختبار الشفوي دون إرهاق الأستاذ واستهلاك وقت طويل.

أما أهميتها عند الأستاذ فكبيرة لأنه يخضع التلميذ لمحك يعرف من خلاله قدرته على الإجابة ومدى إمكانياته ويدفعه للتغلب على الخوف والخجل، مما يعطي الأستاذ نظرة صحيحة عن حالة التلميذ وبذلك يكون تقويمه صحيحا، حيث وافقت نتائج هذه الدراسة دراسة محمد عفانة(2011) حيث جاء ترتيب التقويم القائم بالمقابلات في المرتبة السابعة بنسبة 67.4% وهذه نسبة كبيرة واختلفت مع نتائج دراسة Braxmeyer, N et al **(2004)** التي توصلت إلى أن الأساتذة يستخدمون أداة الاختبارات الشفوية بنسبة 34.6% أما عن الاختبارات شفوية طويلة بنسبة 5.1%

## 7-4- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الرابع:

**ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟**

**الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم التربوي**

| الرقم | البنود | المتوسط | ا.معياري | **المرتبة** | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | استفيد من ملف انجازات التلميذ في تقويمه. | 2,70 | 0,93 | **1** | متوسطة |
| 12 | استفيد من نتائج الدفتر المدرسي في تشخيص المستوى التحصيلي للتلميذ. | 62,2 | 1,00 | **2** | متوسطة |
| 4 | أتابع باستمرار ملف انجازات التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه | 1,78 | 3,80 | **3** | ضعيفة |
| 16 | اضمن ملف انجازات التلميذ الضعيف أنشطة المعالجة. | 1,77 | 0,76 | **4** | ضعيفة |
| 21 | اضمن ملف انجازات التلميذ أعماله المميزة. | 1,70 | 2,70 | **5** | ضعيفة |
| 24 | اضمن ملف انجازات التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته. | 81,6 | 4,70 | **6** | ضعيفة |
| **المتوسط الحسابي للبعد ككل** | | **1,98** | | | |

نستطيع استنتاج من خلال نتائج المسجلة في الجدول (11) أن العمل على تقويم التلميذ باستعمال هذه الأداة قليل في مدارسنا، لأنه لم تتم الدعوة إلى ذلك من طرف وزارة التربية الوطنية، وإنما

قد تكون اجتهادات شخصية في بعض الحالات من طرف الأساتذة بهدف تشجيع التلاميذ على تطوير قدراتهم وملكاتهم الفكرية في كل المجالات.

كما يمكن تقديم رأي (ابوعلام ،2000،ص749) حول تطوير مهارات الأساتذة لاستخدام ملف انجازات التلميذ ، حيث يقول أن تطوير مهارات المعلمين تغيير اتجاهاتهم من أساليب التعلم التي ترتكز على الحفظ و التلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب، وإعطائه الثقة في أهمية تحليله لأدائه وتقويمه الذاتي وتوثيق انجازاته، و تتبع نموه بنفسه.

حيث اتفقت الدراسة مع نتائج دراسة محمد عفانة(2011)حيث جاء التقويم وفق ملفات البورتفوليو(ملف انجازات التلميذ) في المرتبة الثامنة الأخيرة من بين أدوات التقويم الحديث بنسبة 56.3 % وهذه نسبة ضعيفة وكذلك دراسة (Braxmeyer, N et al **(2004)** التي وجدت أن استخدام الأساتذة في المتوسط لملفات الانجاز التلاميذ بنسبة37.9% ويبدو نسبة ضعيفة

**5-7 – عرض وتفسير نتائج التساؤل الخامس**

**هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات تعزى لعامل المؤهل العلمي؟**

**الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق (ANOVA)**

| | مجموع المربعات | df | متوسط المربعات | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 1033,378 | 2 | 516,689 | 4.08 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 16224,256 | 128 | 126,752 | | |
| المجموع | 17257,634 | 130 | | | |

يبين الجدول (12) أن قيمة (F) المحسوبة بلغت 4.08 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المؤهل العلمي (ثانوي-بكالوريا-ليسانس) عند مستوى الدلالة 0.05، بين أفراد عينة الدراسة، مما يبين ان هناك تأثير لعامل المؤهل العلمي على استخدام أساتذة الابتدائي لادوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات، ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقدير درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام أدوات التقويم تبعا لاختلاف المؤهل العلمي، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (scheffe test) لحساب دلالة تلك الفروق كما هو في الجدول رقم(13).

**الجدول رقم(13) : اتجاه دلالة الفروق البعدية بين استجابات أفراد العينة حول استخدام أداوت التقويم تبعا للمؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | ليسانس | | بكالوريا | | ثانوي(نهائي) |
|---|---|---|---|---|---|
| ليسانس | / | | ** | | ** |
| بكالوريا | 0.94 | 0.94 | / | | ** |
| ثانوي(نهائي) | 0.02 | 6,23* | 5,29 | 0.21 | / |

وبالنظر إلى الجدول (13) نلاحظ الفروق الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح الأساتذة الذين يملكون مؤهل علمي(ليسانس) على الذين يملكون (بكالوريا) و(مستوى ثانوي)، فنتيجة اختبار شيفيه 6,23 دالة عند مستوى الدلالة 0.022 لصالح المؤهل العلمي (ليسانس).

أما تفسير هذه الفروق راجع للاختلافات الواضحة في الشهادات بين الأساتذة و منهم لا يملك أي شهادة (مستوى الثالثة ثانوي وأقل)، لذلك تكون هناك فروق في اتقان استخدام أدوات التقويم التربوي.

أما تفسير الفروق لصالح الذي يملك المؤهل العلمي (ليسانس)، راجع إلى تكوينه الجامعي، حيث يكون قد خضع إلى تكوين عالي المستوى، مما يكسب الأستاذ مستوى مرتفع من التفكير، وسعة في المعارف، كما أكسبته الدراسات العليا القدرة على اكتساب المعارف بسهولة أكثر من غيرهم، وهو قادر على فهم الطرق الحديثة في التقويم التربوي، لذلك فإخضاعه لفترة تكوين ميداني يأتي بنتائج جيدة .

وقد توافقت الدراسة مع دراسة الغامدي(2010) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

### 7-6- عرض وتفسير نتائج التساؤل السادس

هل **توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أداوت التقويم لمادة الرياضيات تعزى لعامل سنوات الخبرة.**

**الجدول(14): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق (ANOVA)**

| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 403,9 | 3 | 134,636 | 21,0 | 0,389 |
| داخل المجموعات | 16853,7 | 127 | 132,706 | | |
| المجموع | 17257,6 | 130 | | | |

يبين الجدول (14) أن قيمة (F) المحسوبة بلغت 1.02 وهي غير دالة إحصائيا، وبذلك نستطيع القول أنه **لا توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في استخدام أداوت التقويم التربوي لمادة الرياضيات تعزى لعامل سنوات الخبرة**، مما يبين أن عامل سنوات الخبرة ليس له تأثير على استخدام الاساتذة لادوات التقويم التربوي.

أما تفسير ذلك فراجع إلى أن سنوات العمل للأستاذ في التعليم، لم تكن تشكل فرقا في المعرفة بالتقويم التربوي وتطبيقاته، بحكم أن التكوين الأصلي للأستاذ لم يكن وفق برنامج مخصص للتدريب على التعليم بل كان علمي تخصصي بحت لا يتطرق لمواضيع تربوية، وكان التوظيف كان على أساس الشهادة، لذلك لم يكن هناك تطور في تكوين الأساتذة في استخدام أدوات التقويم التربوي، ولأن الأستاذ يكرر في نفس المعارف دون تجديد أو دون أن يخضع لتدريب متجدد، لا تزيده الخبرة أي معارف إضافية حول استخدام أدوات التقويم.

إن سنوات الخبرة لا تعتبر مؤشر كفاءة مهنية لفاعلية الاستخدام حيث أن المعلم يكرر نفسه خلال سنوات التدريس ولا تزداد معلوماته ما لم تدعم بتحصيل علمي أعلى أو دورات تدريبية في المجالات التربوية مما يضعف عامل الخبرة، كذلك التطورات الحاصلة في التعليم بالإصلاح التربوي في المنظومة التربوية مع إدخال المقاربة بالكفاءات ، مما جعلت الأستاذ الذي دخل في التسعينات أو قبلها يراجع معارفه ومعلوماته حول استخدام أدوات التقويم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، أما الأستاذ حديث العهد بالتعليم فهو مشبع بالمعارف الخاصة بتطبيق المقاربة الجديدة ، وبذلك تختفي الفروق وفق سنوات الخبرة على التفريق بينهم.

حيث وافقت هذه النتيجة ما جاء في الدراسات التالية: درويش(2013)التي توصلت إلى نتائج عدم وجود فروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة وطريقة المعرفة. أما الغامدي(2010) فوجدت أنه لا توجد فروق بين معاملات الصدق التلازمي وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى إلى سنوات الخبرة.

**الاقتراحات**

وبناء على النتائج التي توصلت إليها نورد الاقتراحات التالية:

ضرورة إجراء تكوين متخصص لأساتذة المرحلة الابتدائية وفق نظلم المقاربة بالكفاءات من طرف مختصين ذوو مستوى عالي في مجال التربية والتعليم.

ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في أي تغيير أو إصلاح، مع المبررات العلمية اللازمة، فالأستاذ هو الذي يستطيع إنجاح الإصلاح أو إفشاله.

تخفيف المناهج الدراسية الخاصة بالأطوار الدنيا والتقليل من الكتب المدرسية التي تثقل كاهل التلميذ وبالتالي تقلل من الفائدة التعليمية والتربوية.

– ضرورة تمديد الطور الابتدائي إلى ستة سنوات، لكي يستطيع التلميذ الاستفادة من هذه المرحلة على أكمل وجه.

– التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد وتحديد العدد في الحدود المعقولة.

## - المراجع :


**1.** ابوعلام، رجاء محمود.(2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.القاهرة: دار النشر للجامعات.

**2.** البشير ،أكرم عادل و برهم ، اريج عصام.(2009). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية: الجامعة الهاشمية، الأردن.

**3.** بن سي مسعود، لبنى .(2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات: رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر.

**4.** بن عالية، وهيبة .(2002) . تصور مفهوم التقويم ،لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي. الجزائر: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ، مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة.

**5.** حسن محمود محمد.(1997) .أثر التقويم البنائي على تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية.(ج1): مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ،عدد13.

**6.** حمود، طه صالح.(2003). بواقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي: رسالة ماجستير ،جامعة الجزائر ،الجزائر.

**7.** خطوط ، رمضان.(2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق: رسالة ماجستير، جامعة المسيلة، الجزائر.

**8.** الزعبي، أمال احمد.(2013). درجة استخدام وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد 21 العدد3 ص165 – ص197 يوليو 2013، جامعة اليرموك، الأردن.

**9.** الشرعة، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم.(2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: مجلة العلوم التربوية والنفسية –المجلد 14 العدد 2 يونيو2013، ص ص 73–104، البحرين.

**10.** عفانة ، محمد.(2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

**11.**الغامدي، أمنة محمد صالح المحكم.(2010). فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم مكة المكرمة:رسالة ماجستير، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

**12.**محمد مقداد وآخرون (1998)، قراءات في التقويم التربوي، ط1 ،جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، الجزائر .

- **الدراسات والكتب الأجنبية:**

**13.** Abrecht , Roland.(1991). évaluation formative analyse critique, Bruxelles .
**14.** ALLAL L, et al.(1979).,L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Neuchâtel, université de Genève. Berne. Peter Lang.
**15.** Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. et Lévy, J.-F. (2004). *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. Note évaluation 12/2004, 04.13 décembre*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

**الملحق: الاستبيان في صورته النهائية:**

**استبيان أدوات التقويم لمادة الرياضيات**

**التعليمات:** أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، أقدم لك مجموعة من العبارات تقيس مدى استخدامك لأدوات التقويم التربوي المختلفة، عندما تريد أن تقوّم تلاميذك، ولا يعتبر الاستبيان تقويما للأستاذ وإنما هدفه معرفة واقع استخدام أدوات التقويم في المدرسة الابتدائية، ولن تستخدم مشاركتك إلا في إطار خدمة البحث العلمي.

والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيدا، ثم ضع علامة(×) في احد المربعات الأربعة **(دائما(toujours)، غالبا(souvent)، أحيانا(quelquefois)، أبدا(jamais))** المبينة أمام كل عبارة لتعبر عن رأيك الحقيقي في مدى استخدامك لهذه الأداة التقويمية.

**بيانات عامة:**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية:اقل من 5سنوات ☐ من 5 – 10سنوات ☐ من 10– 20سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐ .

المؤهل العلمي: ثانوي ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

أشكركم على حسن تعاونكم، وبالتوفيق الباحث

| | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أتبادل مع الزملاء الأساتذة أسئلة الاختبارات التحصيلية. | | | | |
| 2 | أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة | | | | |
| 3 | احدد الكفاءات المستهدفة و ترتيبها أثناء إعداد الاختبار الكتابي. | | | | |
| 4 | أتابع باستمرار ملف انجازات التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه | | | | |
| 5 | ابدأ الاختبار التحصيلي الشفوي بطرح الأسئلة السهلة . | | | | |
| 6 | أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التحصيلي الكتابي. | | | | |
| 7 | أراقب التلاميذ أثناء انجازهم التمارين الرياضية داخل القسم. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | استفيد من ملف انجازات التلميذ في تقويمه. | | | | |
| 9 | ارتب أسئلة الاختبارات التحصيلية من السهل إلى الصعب. | | | | |
| 10 | أركز على مدى إتقان التلميذ لإجراء العمليات الأربعة. | | | | |
| 11 | أراقب انجاز التلاميذ للواجبات المنزلية باستمرار. | | | | |
| 12 | استفيد من نتائج الدفتر المدرسي في تشخيص المستوى التحصيلي للتلميذ. | | | | |
| 13 | أركز على معرفة قراءة الأعداد في الحساب. | | | | |
| 14 | استخدم مسائل الواجبات المنزلية لتنقيط التلاميذ في إطار التقويم المستمر. | | | | |
| 15 | استخدم طريقة اللوحة في ملاحظة أعمال التلاميذ. | | | | |
| 16 | اضمن ملف انجازات التلميذ الضعيف أنشطة المعالجة. | | | | |
| 17 | أركز في الاختبار التحصيلي الشفوي على المواضيع التي يتقنها. | | | | |
| 18 | استعمل نقاط كراسات القسم في التقويم المستمر. | | | | |
| 19 | اسمح لكل تلميذ بتصحيح أخطاء زميله. | | | | |
| 20 | استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالكتاب المدرسي. | | | | |
| 21 | اضمن ملف انجازات التلميذ أعماله المميزة. | | | | |
| 22 | اطرح أسئلة صعبة على التلاميذ خلال الاختبار الكتابي. | | | | |
| 23 | استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالزملاء الأساتذة. | | | | |
| 24 | اضمن ملف انجازات التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته. | | | | |
| 25 | اعتمد على الحساب الذهني في الاختبار التحصيلي الشفوي. | | | | |
| 26 | اعتبر نتائج العام السابق كمنطلق لمعرفة مستوى كل تلميذ. | | | | |
| 27 | أعطي الاهتمام الأكبر في التقويم للنشاط اليومي للتلميذ أكثر من الاختبارات. | | | | |
| 28 | أقوّم التلاميذ أثناء العمل في مجموعات. | | | | |
| 29 | أقوّم التلميذ من خلال تقريب الإجابة الصحيحة أثناء الاختبار الشفوي. | | | | |
| 30 | أوفر الفرصة المناسبة لكل متعلم لإعادة تقويمه. | | | | |
| 31 | أشرك معظم التلاميذ في حل التمارين الرياضية على السبورة. | | | | |
| 32 | توفير الفرصة للتلميذ لتقويم نفسه بنفسه. | | | | |
| 33 | امتحن التلميذ في المعارف الهندسية البسيطة. | | | | |
| 34 | نتائج الاختبارات التحصيلية السنوية كافية لاتخاذ قرار الانتقال أو الرسوب. | | | | |
| 35 | أقوم بمقابلات فردية مع التلاميذ الذين تكثر أخطائهم. | | | | |
| 36 | تهدئة التلميذ وطمأنته قبل الشروع في الاختبار التحصيلي الشفوي. | | | | |
| 37 | نحدد مستويات التلاميذ الدراسية من خلال الاختبار التشخيصي. | | | | |
| 38 | أقيم دائما كراسات التلاميذ وكتب النشاطات. | | | | |
| 39 | طريقة طرح الأسئلة هادئة وبصوت مسموع أثناء الاختبار الشفوي. | | | | |