اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني

- دراسة استكشافية مقارنة في بعض متوسطات ولاية تيسمسيلت-

Attitudes of Mathematics Teachers towards the use of Realistic Assessment Strategies in light of the Second Generation curricula

-An Exploratory Comparative Study in some Middle schools at Tissemsilt-

د. رقاد العونية

Dr. Reggad Laounia

جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة raounia@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 02 /2023/04 تاريخ القبول: 2023/06/11 تاريخ النشر: 2023/06/30

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني، وكذا الفروق في اتجاهات الأساتذة تبعا لمتغيري الجنس والخبرة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبيانا لقياس اتجاهات الأساتذة نحو استخدام إستراتجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني تم التحقق من صدقها وثباتها، طبقت على عينة من أساتذة الرياضيات قوامها (187) أستاذا(ة) بولاية تيسمسيلت اختيروا بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني، وعدم وجود فروق في اتجاهاتهم نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه، أستاذ الرياضيات، إستراتيجيات التقويم الواقعي، مناهج الجيل الثاني

Attitudes of Mathematics Teachers towards the use of Realistic Assessment Strategies in light of the Second Generation curricula

-An Exploratory Comparative Study in some Middle schools at Tissemsilt-

***Abstract*:**

The study aimed to khow Attitudes of intermediate education Teachers towards the use of Realistic Assessment Strategies in light of the Second Generation curricula and recognize the differences on the teachers attitudes according to variables of their gender and experience. the researcher used the descriptive approach, and prepared a questionnaire (Teachers' Attitudes towards the use of Realitic Assessment Strategies in light of the second generation curricula). The validity and reability of the questionnaire were checked also. It was applied to a sample of (187) mathematics teachers in Tissemsilt town, They were randomly chosen. The results revealed that mathematics teachers attitudes towards the use of realistic Assessment Strategies in light of the second generation curricula are positive, while the study did not appear any differences according to variables of gender and experience.

***Keywords*:** Trends; Mathematics Teachers; Realistic Assessment Strategies; Second Generation Curricula

مقدمة:

اتسم القرن العشرين بتسارع رهيب في ثورة العلم والمعرفة، حيث ظهرت في العقود الثلاثة الأخيرة تحولات عميقة تمثلت في عصر المعلومات وثورة الاتصالات وبداية نظام عالمي جديد. ونجد أن التربية تهدف إلى بناء شخصية الطفل كشخصية متكاملة، عن طريق التعليم الذي يساهم في نشر المعرفة من خلال عملية التدريس وتطبيق المناهج، ولذلك فقد شهدت بدورها خلال هذا العصر تطورا كبيرا في معظم المجالات، من حيث أهدافها وبرامجها وأساليب تنفيذها وتقويمها.

وتعد الجزائر من الدول التي عرفت إصلاحات واسعة ومستمرة في نظامها التربوي والتعليمي، وعلى كافة المستويات الدراسية، حيث قامت بإصلاحات أولية مطلع السنة 2004/2003 كان نتاجه العمل بالمقاربة بالكفاءات لكنها أثبتت فشلها بعد مرور سنوات عدة، ما دفع وزارة التربية الوطنية إلى القيام بإصلاحات جديدة خلال السنة الدراسة 2017/2016 باعتماد منهج جديد أطلق عليه تسمية "مناهج الجيل الثاني" أو "المناهج المعاد كتابتها" والتي تتبنى المقاربة الاجتماعية الثقافية. وتهدف أساسا إلى مواكبة التطور والتقدم المعرفي الحاصل عبر العالم، بالإضافة إلى انفتاحه على التلميذ الذي لم يعد مجرد متلقي للمعرفة، بل أصبح محورا للعملية التعليمية التعلمية، والأستاذ يقوم بدور الموجه له. بالإضافة إلى سعيه إلى تحديد نتاجات التعلم وتقويم أداءات المتعلم التي حققها، وذلك بلجوئه إلى استخدام أساليب وإستراتيجيات التقويم التربوي.

الإشكالية:

شهدت مناهج الرياضيات في معظم دول العالم تطورا جذريا، وكان من أهم العوامل التي دعت إلى ذلك، التقدم العلمي والتكنولوجي وثراء المعرفة الرياضية، وتطور أساليب الرياضيات، وطرق تدريسها والدراسات التربوية والسيكولوجية، في نمو المفاهيم الرياضية والتي أثرت على إعادة تنظيم تعليم الرياضيات على مراحل تطور النمو العقلي للطلاب. (شحاتة، 2000: 270)، ومر برنامج الرياضيات في الجزائر كغيرها من الدول بعدة تعديلات من أجل مساعدة المدرسين في القيام بوظيفتهم على أكمل وجه، من خلال توضيح المادة وأهدافها وتوفير الوسائل اللازمة لذلك. فالتطور الذي حدث في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها يعطي للرياضيات نظرة حديثة تستند إلى تعليم التلاميذ كيف يتعلمون الرياضيات وهذا يؤكد على أن دور الرياضيات الحديثة وإستراتيجيات تعليمها إنما تهدف إلى تنمية قدرات الفرد وإكسابه مهارات التفكير السليم والتعاون البناءة.

وتقترح الأهداف الجديدة في تعليم الرياضيات أن الطلبة يجب أن يتعرضوا لخبرات واسعة تساعدهم على تطوير عادات رياضية سليمة في التفكير عن طريق التخمين، واكتشاف الأخطاء وتصويبها، وفهم دور الرياضيات في الحياة، وتقديرها ليكتسبوا الثقة في قدراتهم لحل المسائل عالية التعقيد. (NCTM, 2000)، إذ تمثل الأهداف التربوية لمادة الرياضيات جزءا لا يتجزأ في عملية التعلم، فهي تعتبر منطلقا لتخطيط المناهج، ومتطلبا أساسيا لتحديد محتواه، وضرورة هامة لتنفيذ المنهاج وتقويمه.

ولذلك تم بناء برنامج مرحلة التعليم المتوسط على أساس منهجية ترتكز على البحوث الحديثة في تعليمية الرياضيات وتطورات العلوم عامة، والتحدي المتمثل في الإدخال التدريجي للتكنولوجيات الحديثة من جهة، ومن جهة أخرى منهجية تضمن الانسجام في مقاربة المفاهيم، وكتابة التوجيهات البيداغوجية واختيار الأنشطة. لذلك فالبرنامج

يقوم على بعض المبادئ من أهمها الشروع بالتدرج في تدريب التلميذ على الاستدلال، وجعله فاعلا. (وزارة التربية الوطنية، 2013: 77)

كما أن تنظيم ومتابعة العمل الشخصي للتلاميذ يعتبر عنصرا أساسيا في نشاط الأستاذ، لكون هذا العمل الشخصي هاما في تكوين التلاميذ، وهو أيضا بالنسبة إلى الأستاذ أداة ثمينة لتسيير الفروق الفردية للتلاميذ. ويعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد.

والتقويم بمعناه الشامل هو المساعدة على تحسين وتطوير خطة التدريس، والبرنامج التعليمي المتمثل في متابعة الطلبة في تعلم المفاهيم والمعلومات الجديدة كعملية متواصلة وملازمة لعملية التدريس. (أبو زينة، 2003: 321)، ويحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابيا على المتعلم والعملية التربوية على حد سواء. (عفانة، 2011: 512)

وقد ظلت عملية التقويم القضية المحورية لحركات الإصلاح التربوي منذ ثمانينات القرن الماضي، إذ شهدت تركيزا كبيرا من التربويين على إعادة النظر في أغراض التقويم، صاحب ذلك تغير في فلسفة الممارسات التقويمية. (Rayan,1994)، وحتى تكون القرارات التربوية سليمة يجب أن ترتكز إلى تقويم قوي مبني على بيانات ومعلومات دقيقة وذات صلة بموضوع التقويم. (الكيلاني، وعدس، 1994: 54)

يتبنى التقويم التقليدي فلسفة تربوية تؤكد على إبراز الفروق الفردية بين الأقران، وتشجع على إثارة التنافس الفردي، من أجل حصول الفرد على مركز متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكيات إيجابية بناءة، أو أخذ المصالح المشتركة للجماعة كفريق منتج، يعمل بتكاتف لخير المجتمع ورفعته. (العبد اللات، 2006: 12)

ولم تعد النظرة إلى دور التقويم التربوي باعتباره أحد المكونات الأساسية للمنهاج وركنا هاما من أركانه، تقتصر على كونه وسيلة يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، فقد تطور هذا الدور من تقويم لمخرجات التعلم ليصبح تقويما لأجل التعلم، وبالتالي لم تعد أدواته تلك الأدوات التقليدية المعهودة بل تطورت انسجاما مع التطور الحاصل في مفهومه ودوره.

ونتيجة لهذا التطور في دور التقويم التربوي، دعت حركات الإصلاح التربوي إلى اعتماد التقويم البديل (التقويم الأصيل أو الواقعي)، وقد شكل هذا النوع من التقويم مدخلا أكثر اتساعا وديناميكية لتقويم الطلبة مما تتضمنه الأساليب الاعتيادية، فهو يقوم على افتراض أن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب الميدانية، ويشغل هذا النوع من التقويم اهتماما واسعا وقبولا ملحوظا في الدول المتقدمة، حيث أظهر تطبيق أدوات التقويم الواقعي في النظم التعليمية تقدما في مستوى أداء الطلاب، وتعزيزا للتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المنتظمة، كما أعطى صورة شاملة لجميع جوانب نمو الطالب. (علام، 2004: 125)

وأوضحت دراسة (كاظم، وآخرون، 1989) أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية" دول الخليج ومصر تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحيانا على الاختبارات

الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادرا ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة أقل، ونادرا ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية.

بينما دراسة (بوكرمة، 2006) التي هدفت إلى البحث عن أشكال التقويم المتداولة في المدرسة الجزائرية، خلصت نتائجها إلى أن أغلب المعلمين لا يزالون يمارسون التعليم المتمحور حول المعلم، ومعظمهم يجد صعوبات في عملية التقويم، خصوصا الجانب التكويني في المستويات التعليمية الثلاث الابتدائي، أو المتوسط أو الثانوي، حيث أغلب المعلمين يؤكدون على الأسئلة التي يكون جوابها منتظرا من طرف المعلم وفي أغلب الأحيان يكون معروفا مسبقا من طرف المتعلم خاصة في الابتدائي. أما التقويم الختامي الخاص بنتائج التعلم، فوجدت الباحثة أن أغلب المعلمين يكتفون بإعطاء قيمة كمية (نقاط) تمتد على سلم من 0 إلى 20، أو قيمة كيفية دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلم تخص نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته، وتقتصر الملاحظات على: جيد جدا، جيد، لا بأس، دون الوسط، ضعيف، ضعيف جدا، دون المستوى، واصل على هذا المنوال.

ودراسة (مخلفي، وشريفي، 2020) التي هدفت إلى معرفة واقع تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات للطور المتوسط من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس، والخبرة المهنية في بعض متوسطات ولاية سعيدة لدى عينة قوامها (57) أستاذ لمادة الرياضيات بالطور المتوسط. توصلت إلى وجود فروق في تقديرات الأساتذة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم يؤثر نوع المنطقة والأقدمية على تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط.

في ضوء كل ما سبق، وسعيا منا للوقوف على تداعيات هذا الموضوع، جاءت الحاجة للكشف عن اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني، وعليه تحاول الباحثة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني؟
- هل توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة؟

فروض الدراسة:

- أساتذة الرياضيات لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني.
- توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة.

أهداف الدراسة:

- تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني.

- الكشف عن أثر متغير الجنس على اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني.
- الكشف عن أثر متغير الخبرة على اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تم تناوله، وما ستوفره من معلومات نظرية حول التقويم الواقعي والاتجاهات، بالإضافة إلى إبراز متطلبات أساتذة الرياضيات في المتوسط من خلال التكوين ضمن إستراتيجيات التقويم الواقعي ومناهج الجيل الثاني لتداركها مستقبلا، وكذا الخروج بتوصيات بناءا على نتائج الدراسة الميدانية لأجل المساهمة في إثراء الحلول العملية التي قد يستفيد منها القائمون على قطاع التربية والتعليم.

حدود الدراسة:

- **حدود بشرية:** شملت الدراسة (187) أستاذا وأستاذة يدرسون مادة الرياضيات بالمتوسطات.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2022- 2023.
- **حدود مكانية:** أجريت الدراسة ببعض بمتوسطات ولاية تيسمسيلت.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1. الاتجاهات:

الاتجاهات هي الميل أو الاعتقاد الايجابي، أو عدمه تجاه موقف أو موضوع ما، من حيث قبوله أو رفضه، وقد يعبر عنه قولا أو فعلا. (الغامدي، 2013)

الاتجاه إجرائيا: وتقاس الاتجاهات في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبيان اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام إستراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني المستخدم في هذه الدراسة على أن تكون أعلى درجة يتحصل عليها الأستاذ 72 وأدناها 24 درجة.

2. التقويم الواقعي

يعرفه 'الثوابتة، والسعودي" (2016) بأنه قيام الطالب بمهام تعليمية حقيقية لإظهار أداءات متميزة كمؤشر واضح على تقدمه في تحقيق نتاجات التعلم، يقوم المعلم من خلالها بتقييم هذه الأنشطة وفق معايير تحدد مستوى جودتها.

ويعرف "علام" (2004) التقويم الواقعي بأنه قيام الطلبة بأداء مهام مفيدة، وذات معنى ودلالة، مماثلة لأنشطة التعلم وليس اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة، وذلك بتحديد المحكات التي يستند إليها الحكم على جودتها.

ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه ذلك التقويم الذي يعتمد على استراتيجيات وأدوات محددة لتقويم نتاجات تعلم الرياضيات في سياقات حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقهم لمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبوها.

3. إستراتيجيات التقويم الواقعي: يقصد بها في الدراسة الحالية تلك الإستراتيجيات التي تم اعتمادها لغايات الدراسة وهي: (إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التقويم الذاتي).

4. أستاذ التعليم المتوسط لمادة الرياضيات

أولا: تعريف مادة الرياضيات: هي مجموعة أنشطة يقدمها أستاذ الرياضيات للتلاميذ في المرحلة المتوسطة وفق منهاج رسمي لوزارة التربية الوطنية.

ثانيا: تعريف أستاذ التعليم المتوسط لمادة الرياضيات إجرائيا: يقصد به في الدراسة الحالية، الأساتذة الذين يعملون في وزارة التربية والتعليم في الجزائر، يحملون مؤهل جامعي يؤهلهم للعمل مع تلاميذ المرحلة المتوسطة بعد تلقيهم تكوينا متخصصا بإحدى الجامعات أو المدرس العليا لتدريس مادة الرياضيات.

5. مناهج الجيل الثاني

تمثل مجموع الإصلاحات التي أدرجت على مناهج الجيل الأول تبعا للاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي سنة (2013)، ترسيخا لما جاء به القانون التوجيهي للتربية (2000)، والدليل المنهجي لإعداد المناهج سنة (2009)، وصدور ميثاق أخلاقيات المهنة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2015: 03)، ومنهاج الجيل الثاني هو تكملة للجيل الأول جاء لخلق وضعية نشطة وعملية تفاعلية داخل القسم الأمر الذي يسمح للتلميذ بخلق حالات اجتماعية مع الزملاء والأستاذ الأمر الذي يطور كفاءته من أجل البناء الفكري للاستعانة به أثناء البحث عن الحلول. أما بالنسبة لتسمية مناهج الجيل الثاني فقط أطلقت على المناهج المعدلة سنة 2016 وهو ما جعل الكثيرين يعتقدون أن المناهج المدرسية قد أعيد تأسيسها وبناؤها كليا، مما استدعى من القائمين على المنظومة التربوية يعيدون صياغة اسم المناهج باسم المناهج المعاد كتابتها أو المعاد صياغتها.

تعريف مناهج الجيل الثاني إجرائيا: يقصد بها في الدراسة الحالية مجموع المناهج التي استحدثت في التعليم المتوسط، مطلع السنة الدراسية 2016.2017، وتدرس بها مادة الرياضيات حاليا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف التقويم الواقعي:

يعرف (حميد، 2013) التقويم الواقعي بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، يشمل أساليب متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم، إجراء مقابلات معه، مراجعة إنجازاته السابقة، فهو بتطلب من التعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل لمعارف والمهارات الأساسية ويتم تقييم أو تقدير أداؤه على ميزان وصفي متدرج بين نوعية أداؤه وفقا لمستويات أداء محددة. (دبوس، وآخرون، 2018: 88)

إستراتيجيات التقويم الواقعي:

هناك العديد من الاستراتيجيات المعتمدة في التقويم الواقعي، نوجزها فيما يلي:

أولا: إستراتيجية التقويم القائم على الأداء

يقوم المتعلمون بتوظيف ما تعلموه من معلومات ومهارات في حياتهم العملية الواقعية من خلال تنفيذ مجموعة من الأنشطة تتمثل في التالي:

1. **العرض التوضيحي:** بحيث يقوم المتعلمون بعرض لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ووقت متفق عليه مسبقا من أجل إظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم الجديدة المتعلمة في مجال معين قصد تحقيق نتاج محدد.
2. **المحاكاة ولعب الأدوار:** حيث يقوم المتعلمون بإجراء حوار أو نقاش مصحوبا بحركات وإيماءات حسب ما يتطلبه الدور في موقف يشبه موقف حياتي حقيقي والهدف من ذلك هو إظهارهم لمدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وكذا مقدرتهم على تقديم اقتراحات لحل مشكلة ما.

3. **المناقشة والمناظرة:** تتمثل في لقاء بين شخصين أو فريقين للمحاورة والنقاش حول موضع او قضية ما ، ويتبنى كل طرف وجهة نظر مختلفة ، وتتطلب الطريقة وجود محكم، والهدف من هذه التقنية هو إظهار قدرة المتعلمين على الإقناع وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظرهم. (العبد اللات وآخرون، 2006)

"فالتقويم القائم على الأداء يتطلب إظهار المتعلمين لتعلمهم من خلال عمل يقدمون مؤشرات دالة على اكتسابهم لتلك المهارات، هذه التقنية توفر للمتعلمين فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية، الوسائل البصرية، الطباعة ، الخرائط، الجداول والمجسمات والعينات والنماذج...إلخ). (علام، 2004 : 105-106)

ثانيا: إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم

تعد إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلمين في مجالات معينة، وهي متمثلة في الاختبارات بأنواعها، وتشكل جزءا هاما من برامج التقويم التي تستخدم في المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها (من المدارس إلى الجامعات)، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية باستخدام أدوات قياس معدة بعناية وإحكام. ومن الممكن أن أن تظهر هذه الاستراتيجية التقويمية الحاجة إلى إعادة التعليم يليه إجراء إختبار آخر بحيث يمكن للمتعلمين من خلاله إظهار ما تعلموه من مهارات لم تكن لديهم من قبل ولم يتقنوها من قبل. (Zeidner , 1993: 32)

ثالثا: إستراتيجية الملاحظة

يعرفها "منسي" (1998) هي المشاهدة التي يقوم بها الملاحظ لظاهرة سلوكية، أو طبيعية أو تربوية أو اجتماعية معينة، كما يقوم من خلالها المدريس بجمع المعلومات، وتدوين الملاحظات عن سلوك المتعلمين، بهدف التعرف على ميولهم واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع زملائهم، وهي أفضل الاستراتيجيات إذا أحسن استخدامها. ويعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلمين ووصفه وصفا لفظيا، وهو من أنواع التقويم النوعي.

وهذه الإستراتيجية تتطلب من المدرس استخدام حواسه المختلفة نحو المتعلمين، بقصد مراقبتهم في موقف نشط للحصول على معلومات تفيد في الحكم عليهم. وهي تتطلب تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية معينة، وتنويع مصادر المعلومات.

رابعا: إستراتيجية التقويم بالتواصل

تقوم على جمع المعلومات للتعرف على مدى التقدم الذي حققه المتعلمون، ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات من خلال فعاليات التواصل في التالي:

1. **المقابلة:** وهي لقاء بين المدرس والمتعلمين، بمحدد مسبق، إذ يمكن خلالها المدرس يستطيع المدرس الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلمين واتجاهاتهم نحو موضوع ما، وهي تتضمن سلسلة من الأسئلة تكون معدة مسبقا.
2. **الأسئلة والأجوبة:** وهي عبارة عن أسئلة مباشرة يطرحها المدرس على المتعلمين حيث تمكنه من جمع معلومات عن طبيعة تفكيرهم وأسلوبهم في حل المشكلات.
3. **المؤتمرات:** وهي لقاءات مبرمجة مسبقا من طرف المدرس لتقويم المتعلمين لمدى تقدمهم في مشاريع معينة خلال فترة معينة، من خلال النقاش وكذا تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمهم.

خامسا: إستراتيجية مراجعة الذات

تقوم هذه الإستراتيجية على ثلاثة مراحل هي: (مرحلة الإعداد، مرحلة التنفيذ، مرحلة المعالجة).

وتعد إستراتيجية مراجعة الذات مفتاحا هاما لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلمين، فمن خلالها يتم تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقيم ما تعلموه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا. فتزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشرا على تحقق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلمين. وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر. فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي. ومن خلال مراجعة الذات يستطيع المتعلمون استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم في الخبرات اللاحقة.

أهمية وفوائد التقويم الواقعي:

يرى "مرعيد" (2002) أن استراتيجيات التقويم الواقعي تشجع الاكتساب الحقيقي للمعلومة وتعمل على استخدام وتفعيل مهارات التفكير التأملي، ولثلاثة عقود مضت دأب المعلمون، ومطوروا المناهج، ومديرو البرامج التربوية على التعريف بإجراء مناسب لتقييم معرفة وقدرات الطلبة، إذ انبثق مصطلح التقويم الواقعي من الحاجة إلى هذه الإجراءات التي تسعى للوصول إلى تقويم يعكس تعلم الطلبة وتحصيلهم ودافعيتهم واتجاهاتهم نحو أنشطة تعليمية. وهناك العديد من استراتيجيات التقويم التي يمكن أن تحقق مفهوم التقويم الواقعي، وهي ليست بالأساليب الجديدة على الفكر التربوي ولكن ندرة استخدامها يجعلها في حكم الأساليب الجديدة (أبو شعيرة، وآخرون، 2010: 388).

ويرتكز التقويم على الأقل على ثلاثة مبادئ هامة: التقويم الايجابي ذو صلة بالمسار التعليمي ما دام أنه يركز على نجاحات المتعلم لتثمين جهوده كما يهدف إلى التعديل المستمر للمسار المعرفي لدعم الاستراتيجيات ومساعي المتعلمين. لا يقتصر نظام التقويم على التذكر بل يبحث على تطوير القدرات العليا للتفكير (تطبيق، تحليل، استنتاج، تقويم...) لتجنب الاسترجاع الآلي للمعلومة.

الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحثة على الأدب المكتوب حول موضوع الدراسة، استطاعت الحصول على عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة، نستعرض منها ما يلي:

دراسة (لعجيلات، وبوفرة، 2021) هدفت إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني، والفروق الفردية في الاتجاهات لدى الأساتذة تبعا لمتغير الصفة والتكوين لدى عينة قوامها (210) أستاذا وأستاذة، طبق عليهم استبيان الاتجاهات من إعداد الباحثان، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الأساتذة نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني إيجابية، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات نحو برنامج الجيل الثاني بين الأساتذة المتربصين والمرسمين ولصالح المرسمين، في حين لم تظهر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو إصلاحات منهج الجيل الثاني لمتغير التكوين. (لعجيلات، وبوفرة، 2021: 229)

دراسة (دبوس، وآخرون، 2018) هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة "أريحا" للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، والتعرف على أثر متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي ،ونوع المؤهل العملي، وسنوات الخبرة، والمؤهل التربوي) في درجة استخدام التقويم الواقعي على عينة قوامها (125) معلما ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا خلال الفصل الدراسي الثاني (2016/2015)، اختيروا بطريقة عشوائية. وستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقاموا بتطوير استبانه مكونة من ثلاث مجالات تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي قد حققت مستوى متوسط، كما أظهرت اتجاهات مرتفعة للمعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة

استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة "أريحا" للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العملي وجاءت لصالح الذكور وحملة الماجستير فأعلى. (دبوس، وآخرون، 2018: 86)

دراسة (Winarso, 2018) هدفت إلى تحليل استجابات الطلبة الناتجة من تطبيق التقويم الواقعي أثناء تعلم الرياضيات. استخدم الباحث المنهج الكمي المعتمد على المقارنة السببية، والاختبار التحصيلي في الرياضيات، والاستبيان، وبطاقة الملاحظة. وأظهرت النتائج أن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو تطبيق التقويم الحقيقي، وانعكست هذه الاتجاهات إيجابا على ممارستهم التدريسية، حيث ظهرت اختلافات جوهرية في نتائج تعلم الرياضيات بين الطلاب الذين يستخدمون التقويم الواقعي والطلاب الذين لا يستخدمون التقويم الواقعي.

دراسة (الأسمري، 2017) هدفت إلى تحديد أساليب التقويم البديل الملائمة لتعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة وفعاليات التقويم التابعة لكل إستراتيجية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من مناهج الرياضيات في المرحلة المتوسطة للصفوف من الأول حتى الثالث، وخلصت الدراسة تباين نسب تضمين مناهج الرياضيات لفعاليات استراتيجيات التقويم البديل حيث جاءت إستراتيجية الملاحظة في المرتبة الأولى، وإستراتيجية الورقة والقلم في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود تقارب غير متوازن في مستوى تضمين فعاليات التقويم البديل لجميع الاستراتيجيات.

دراسة (علاونة، 2014) سعت إلى تقصي الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم "بنابلس"، وأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، الموقع الجغرافي، الالتحاق بالبرامج التدريبية في مجال التقويم البديل) على الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم البديل، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الاحتياج للتدريب في مجال التقويم البديل كان متوسطا، وحصل التقويم المعتمد على الورقة والقلم على أدنى وزن نسبي، بينما حصل التقويم المعتمد على مراجعة الذات على أعلى وزن نسبي، أما فيما يتعلق بأدوات التقويم البديل، فقد حصلت قوائم الرصد على أدنى احتياج بينما حصل السجل القصصي على أعلى احتياج.

دراسة "الرفاعي، وآخرون" (2012) هدفت إلى تقصي درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، بينت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

دراسة "سورتام" (Suurtamm, 2012) هدفت إلى دراسة اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل (دراسة حالة)، اتبعت فيها الباحثة عدة طرق لجمع البيانات، وأجرت عدة مقابلات مع كل مشارك على انفراد كانت تسأل فيها إلى أي مدى يستخدم التقويم الواقعي، ونظرته إلى تعلم الرياضيات والمصادر المعينة للمعلم في التقويم الواقعي. واتبعت أسلوب الملاحظة والمشاهدة المباشرة أثناء استخدام أساليب التقويم الواقعي، وكل عملية ملاحظة تتبع بمقابلة. ولجأت الباحثة إلى دراسة أدوات التقويم الواقعي التي يستخدمها المعلمون، وبعضا من إجابات الطلبة على هذه الأدوات. أشارت النتائج إلى أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيرا باستخدام أساليب التقويم

الواقعي، لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المسألة لدى طلبتهم، وتزيد من فهم المفاهيم الرياضية أكثر من التركيز على الطريقة والإجراءات، بالإضافة إلى تطوير مهارة التفكير في ما وراء المعرفة.

دراسة "عفانة" (2011) هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وواقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد إذا كان هناك اختلاف في استخدام أساليب التقويم يعزى للجنس. أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم يعزى للجنس. أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45.1 %) واحتل أسلوب التقويم باستخدام الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى تلاه أسلوب التقويم باستخدام الملاحظة، أما ما يخص المعلمات فقط بلغت نسبة الاستخدام لأساليب التقويم الحديثة (58,3 %)، واحتل تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه القائم على الأداء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ كثرة الأدب الذي تناول التقويم الواقعي، وتنوعت المنهجيات التي اتبعت في دراسته، قد يعود ذلك لأهمية الموضوع (التقويم الواقعي) وكذا إصرار الباحثين على تحسين العملية التعليمية التعلمية مما ينتج عنه تحسن في مخرجاتها. واختلفت الدراسات من حيث أهدافها ومناهجها ووسائلها وكذا العينات التي استخدمتها في التوصل للنتائج. فهدفت دراسة "الأسمري" (2017) إلى تحديد أساليب التقويم البديل الملائمة لتعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة وفعاليات التقويم التابعة لكل إستراتيجية، وسعت دراسة "علاونة" (2014) إلى معرفة الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم "بنابلس"، وأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، الموقع الجغرافي، الالتحاق بالبرامج التدريبية في مجال التقويم البديل) على الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم البديل، بينما هدفت دراسة "الرفاعي، وآخرون" (2012) إلى تقصي درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات. وهدفت دراسة "عفانة" (2011) إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وواقع استخدام معلمي للغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد إذا كان هناك اختلاف في استخدام أساليب التقويم يعزى للجنس. بينما هدفت دراسة (2018) "Winarso" إلى تحليل استجابات الطلبة الناتجة من تطبيق التقويم الواقعي أثناء تعلم الرياضيات. ودراسة (2012) "Surtamm" هدفت إلى دراسة اعتقادات واهتمامات خمسة معلمين موزعين على أربع مدارس مختلفة على مدار عام كامل (دراسة حالة)، كانت تسأل فيها إلى أي مدى يستخدم التقويم الواقعي، ونظرته إلى تعلم الرياضيات والمصادر المعينة للمعلم في التقويم الواقعي.

وتوصلت نتائج معظم الدراسات إلى أهمية وفائدة استخدام التقويم الواقعي واستراتيجياته. والدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني وكذا الفروق في اتجاهات الأساتذة تبعا لمتغيري الجنس والخبرة.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

بما أن هدف الدراسة هو تقصي "اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني"، فقد استخمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب في هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

أولا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (203) أستاذا وأستاذة من أساتذة مادة الرياضيات يدرسون بالمتوسطات عبر ولاية تيسمسيلت، منهم (112 إناث، 91 ذكور) للسنة الدراسية 2023/2022.

ثانيا: عينة الدراسة ومواصفاتها:

تكونت عينة الدراسة من (187) أستاذا وأستاذة من أساتذة مادة الرياضيات يدرسون بالمتوسطات عبر ولاية تيسمسيلت، تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، والجدول أدناه يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيراتها المستقلة:

الجدول (01) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المتغرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكور	84	**45** %
	إناث	103	**55** %
فئات السن	(20-30 سنة)	43	**23** %
	(31-40 سنة)	62	**33** %
	(41-50 سنة)	47	**25** %
	(أكثر من 50 سنة)	35	**19** %
الأقدمية	(أقل من 10 سنوات)	44	**24** %
	(من 11 إلى 20 سنة)	86	**46** %
	(أكثر من 21 سنة)	57	**30** %
المؤهل العلمي	بكالوريا	24	**13** %
	دبلوم دراسات تطبيقية	43	**23** %
	ليسانس	64	**34** %
	مهندس دولة	56	**30** %
المجموع		187	**100** %

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

1. أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة وبالاستعانة بالأدب التربوي المتعلق بالتقويم الواقعي، ومناهج الجيل الثاني، وبعض المقاييس المعدة لهذا الغرض. وبناءا على ذلك، أعدت الباحثة استبيان لقياس اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني،

عدد فقراته (24) فقرة في صورته النهائية. حيث تأكدت الباحثة من صدق الاستبيان وثبات نتائجه من خلال عدة إجراءات. واعتمد الاستبيان على التدرج الثلاثي، وتم وضع سلم التصحيح بعد تصميم الاستبيان حيث تمنح الدرجات كالتالي: بدرجة قليلة (01)، بدرجة متوسطة (02)، بدرجة كبيرة (03)

2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أولا: صدق الأداة (الاستبيان)

أ. صدق المحكمين: للتحقق من صدق استبيان اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة، من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، عددهم (05)، طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في مدى صلاحية فقرات الاستبيان وبدائله وإجراء التعديلات اللازمة لتلائم طبيعة الدراسة وأهدافها وعينتها. وأخذت الباحثة بالمعيار(85%) فأكثر معيارا لقبول الفقرات ومؤشرا دالا على صدقها. ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين واستنادا إلى ذلك تكون الاستبيان في صورته النهائية من (24) فقرة.

ب. صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (40) أستاذا(ة) وأستاذة، وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية لفقراته باعتماد (معامل الارتباط بيرسون)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (02): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية لفقراته

الفقرة	معامل الارتباط	قيمة (*Sig*)	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة (*Sig*)	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة (*Sig*)
01	** 0.585	0.000	**09**	** 0.777	0.000	**17**	** 0.752	0.000
02	** 0.475	0.000	**10**	** 0.676	0.000	**18**	** 0.542	0.000
03	** 0.800	0.000	**11**	** 0.712	0.000	**19**	** 0.778	0.000
04	** 0.811	0.000	**12**	** 0.661	0.000	**20**	** 0.748	0.000
05	** 0.808	0.000	**13**	** 0.680	0.000	**21**	** 0.766	0.000
06	** 0.577	0.000	**14**	** 0.725	0.000	**22**	** 0.695	0.000
07	** 0.710	0.000	**15**	** 0.671	0.000	**23**	** 0.767	0.000
08	** 0.648	0.000	**16**	** 0.666	0.000	**24**	** 0.715	0.000

** ر الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.01) تساوي (0.38)

* ر الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة (0.05) تساوي (0.31)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أعلاه أن جميع قيم الاحتمال (Sig) كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أن معاملات ارتباط فقرات استبيان اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم

الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يجعلنا نستنتج أن جميع فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت لأجل قياسه.

ثانيا: ثبات الأداة (الاستبيان)

للتحقق من ثبات استبيان اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني، استخدمت الباحثة طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الاستبيان إلى فقرات فردية وأخرى زوجية الرتب، وتم إيجاد معامل الارتباط بينهما، وتصحيح الارتباط باستخدام طريقة (سبيرمان براون)، حيث بلغ معامل الارتباط (0.742)، وكان معامل الارتباط المصحح (0.852)، وهو معدل مرتفع. كما تم استخدام معامل (ألفا كرومباخ) للدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغ (0.908)، وهو معدل يشير إلى ثبات الاستبيان.

نستخلص مما سبق أن كل معاملات الثبات المحسوبة جاءت بدرجة معقولة ومقبولة إحصائيا وهي تدل على أن الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات وبنية سيكومترية جيدة.

الأساليب الإحصائية:

للتأكد من صحة الفرضيات تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم استخدام اختبار (T.test) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار (SPSS; 20).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: التي تنص على: **أساتذة الرياضيات لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني.**

جدول رقم (03): يوضح اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" (T.test)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
187	167.34	24.76	144	12,89	186	دالة عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت 167.34 أما قيمة الانحراف المعياري بلغت 24.76، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للاستبيان البالغ 144، نرى أن المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي للاستبيان، وبتطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة تبين أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 =α)، مما يدل على أن أساتذة الرياضيات لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني.

ويمكن تفسير مدى ايجابية اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني إلى وعيهم بقيمة وأهمية تطبيق هذه الاستراتيجيات في تقويم مادة الرياضيات في المتوسطات والذي يستجيب لمختلف المتغيرات والمستجدات الراهنة، وكذا اتسام التقويم الواقعي بالسهولة والمرونة ومن خصائصه أيضا أن المتعلم يبني تعلماته، والأستاذ يرافقه ويوجهه ويساعده لاكتساب المهارات والمعلومات المختلفة ويبتعد عن التلقين. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإصلاحات التي أقرتها الوزارة الوصية تتميز بالسهولة وتساهم في جعل الأساتذة

شغوفين لأن تكون الإصلاحات في كافة جوانب العملية التربوية سواء المناهج أو طرق التقويم. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإصلاحات التي تبنتها الدولة الجزائرية لاقت استحسانا لدى الأساتذة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له نتائج كل من دراسة (لعجيلات، وبوفرة، 2021) التي كشفت أن اتجاهات الأساتذة نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني إيجابية، ودراسة (دبوس، وآخرون، 2018) التي أظهرت اتجاهات مرتفعة للمعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي، ودراسة (Winarso, 2018) التي كشفت أن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو تطبيق التقويم الحقيقي. وانعكست هذه الاتجاهات إيجابا على ممارستهم التدريسية، ودراسة (Surtamm, 2012) التي أشارت إلى أن المعلمين المشاركين يؤمنون كثيرا باستخدام أساليب التقويم الواقعي، لأنهم يعتقدون أنها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المسألة لدى طلبتهم، وتزيد من فهم المفاهيم الرياضية أكثر من التركيز على الطريقة والإجراءات، بالإضافة إلى تطوير مهارة التفكير في ما وراء المعرفة.

بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من دراسة (علاونة، 2014) التي توصلت إلى أن مستوى الاحتياج للتدريب في مجال التقويم البديل كان متوسطا. ودراسة (الرفاعي، وآخرون، 2012) التي بينت أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة. قد تعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى طبيعة أهداف كل دراسة.

2.10. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي تنص على: **توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس.**

جدول رقم (04): يوضح قيمة "ت" (T) لدلالة الفروق في في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس.

المتغير		اختبار التجانس "ف" (*F*) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" (T.test)	الدلالة	القرار
الجنس	ذكور	1,72	0.19	84	165,42	22,40	185	- 0.95	0.34	غير دال
	إناث			103	168,90	26,53				

من خلال الجدول رقم (04) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار التجانس ليفين (ف) نلاحظ أنها بلغت (1,72)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومنه سيتم تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في استبيان الاتجاهات لدى أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني والتي بلغت بالنسبة للذكور (165.42) و(168.90) بالنسبة للإناث. ما يمكننا من القول أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس. وما يؤكد ذلك هو اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (0.95) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)

يمكن تفسير ذلك بالوعي والدافعية والقابلية المتماثلة التي يمتلكها الأساتذة من الجنسين، كما تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين أنه يعود لكون الأساتذة يتلقون تكوينا وإرشادات من نفس المفتشين وأنهم يقومون

بتربصات مع بعض، وهذا ما يدل على تساوي الفرص أمام الجميع لكي يتأثروا بما يكتسبون من معارف. كما أن العوامل التي ساعدت على تكوين الاتجاهات عند أساتذة الرياضيات كانت متقاربة عند الجنسين.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من دراسة (مخلفي، وشريفي، 2020) التي توصلت إلى وجود فروق في تقديرات الأساتذة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة (دبوس، وآخرون، 2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في محافظة "أريحا" لاستخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. ودراسة (الرفاعي، وآخرون 2012) التي توصلت لوجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الذكور. ودراسة (عفانة، 2011) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45.1 %) وبلغت نسبة الاستخدام لأساليب التقويم الحديثة (58,3 %) لدى المعلمات. قد تعزو الباحثة هذا الاختلاف في النتائج بين الدراسة الحالية وباقي الدراسات إلى طبيعة الدراسة وكذا خصائص العينة واختلاف حجمها ومواصفاتها من دراسة إلى أخرى.

3.10 .عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي تنص على: **توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية).**

الجدول رقم (05): يوضح دلالة الفروق في توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية).

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف" (*F*) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	538.222	2	269.111	1.72	0.35
داخل المجموعات	11827.451	184	25		
المجموع	12365.673	186			

يتبين من الجدول رقم (05) أعلاه أن قيمة "ف" المحسوبة بين متوسطي درجات أساتذة التعليم المتوسط بلغت (1,72) وذات مستوى دلالة (0.35) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، بناءا على ذلك يمكننا القول أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إحساس جميع الأساتذة باختلاف خبرتهم وإدراكهم لأهمية استخدام التقويم الواقعي، وأنهم لا يختلفون في نظرتهم تجاه استخدام استراتيجيات التقييم الواقعي في الرياضيات.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسات كل من (مخلفي، وشريفي، 2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في تقديرات الأساتذة في تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات في التعليم المتوسط تعزى لمتغير الأقدمية.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الرفاعي، وآخرون، 2012) التي بينت عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة. قد تعزو الباحثة هذا الاختلاف في النتائج بين الدراسة الحالية وباقي الدراسات إلى طبيعة الدراسة وكذا خصائص العينة واختلاف مدة الخبرة لدى الأساتذة مع الدراسة الحالية.

خاتمة:

رمت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني، وكذا الفروق في اتجاهات الأساتذة تبعا لمتغيري الجنس والخبرة. حيث كانت أهم النتائج كالتالي:

- أساتذة الرياضيات لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مناهج الجيل الثاني.
- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الخبرة.

مما سبق يتبين لنا الدور الكبير الذي يلعبه التقويم في حياة التلميذ وتحديد مستقبله، وهنا يتجلى دور الوزارة الوصية في توفير معلومات دراسية مفيدة للتلاميذ من خلال أساتذة أكفاء ذوي خبرة وتوفير كل الأجواء المناسبة لذلك. كما يظهر الحاجة الماسة إلى التقويم البديل (التقويم الواقعي) الذي أثبتت نجاعته ومصداقيته ميدانيا لأجل تطوير المنهج وتحسينه. وذلك بتوفير للأستاذ كل الوسائل والسبل لكي يستخدم طرق التقويم الحديثة للتأكد من استمرارية النمو العقلي، والاجتماعي، والنفسي، والجسدي للتلاميذ، وأن يوظف النتائج التي يحصل عليها لتطوير ممارسته التعليمية والتربوية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة، نتقدم ببعض التوصيات والاقتراحات التي نتمنى أن يكون لها صدى وأن تساهم ولو بقسط قليل في حل بعض المشاكل التي تعرقل سير المنظومة التربوية خاصة في مجال التقييم وهي:

- لا بد من اهتمام الجهات الوصية بالمدرسين وذلك من خلال تحفيزهم، وتشجيعهم على روح المبادرة والتكوين الذاتي والنمو المهني، وتطوير مستواهم مع خلق روح التنافس بين الجنسين.
- عقد دورات تدريبية للأساتذة على ثقافة التقويم تتناول المهارات الأساسية للتقييم والتقويم وكيفية تقويم الدارس في جميع الأنشطة التعليمية، فضلا عن ربط نظم التقويم بتطوير المناهج وطرق التدريس واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التقويم لجعله أكثر مرونة.
- وضع إستراتيجية مبنية على التشاور مع كل الأطراف الفعالة في العملية التعليمية، وعلى رأسها الأساتذة، والسهر على تكوينهم ومرافقتهم لا سيما في المناهج الجديدة وكذا الاستراتيجيات الجديدة في التقييم.
- إجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع، تتناول تصورات أساتذة مادة الرياضيات نحو أنواع أخرى من استراتيجيات التقييم.

قائمة المراجع

- أبو شعيرة، خالد، وإشتيوة، فوزي، وغباري، ثائر. (2010). **معوقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على** تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، **مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، جامعة النجاح الوطنية، 4(24)، 375 – 797.

- الأسمري، محمد. (2014). **درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

-الثوابتة، أحمد والسعودي، خالد. (2016). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة، **مجلة الجامعة الأردنية للعلوم التربوية**، 43 (1)، 280- 265.

- دبوس، محمد طالب وسويدان، روحي رجاء وعساف، محمد محي الدين. (2018). درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة "أريحا" للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد 02، ألمانيا: برلين، المركز الديمقراطي العربي.

- الرفاعي، عبير والطوالبة، هادي والقاعود، إبراهيم. (2012). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 4(1).

- شحاتة، أمين. (2000). **تقويم مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالسعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم الرياضيات**، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

- عفانة، محمد عطية أحمد. (2011). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

- العبد اللات، سعاد. (2006). **استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها**، الأردن:عمان، وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي.

- علام، صلاح الدين. (2004). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، الطبعة الأولى، مصر: القاهرة، دار الفكر العربي.

- علاونة، محمد. (2014). الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 28(11)، 2587- 2618.

- 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**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

- الكيلاني، عبد الله وعدس، عبد الرحمان. (1994). **القياس والتقويم**، عمان: جامعة القدس المفتوحة.

- لعجيلات، يوسف وبوقرة، مختار. (2021). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني – دراسة ميدانية بولاية معسكر، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 7(4)، 229- 239.

- اللجنة الوطنية للمناهج. (2015). **مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط**، الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

- مخلفي، مليكة وشريفي، علي. (2020). واقع تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط –دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية سعيدة، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، المجلد 13، العدد 3، 292 – 308.

- منسي، محمود عبد الحليم. (1998). **التقويم التربوي**، الاسكندرية : دار المعرفة.

- وزارة التربية الوطنية. (2013). **دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط**/ الجزائر/ الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات الصادر في سبتمبر 2013.

- Suurtamm, C. (2012). Assessment can support reasoning and sense. **Mathematics Teacher**, 10(1) , 28-33.

-Winarso, W.(2018).Authentic assessment for academic performance: study on the attitudes, skills, and knowledge of grade 8 mathematics students, Malikussaleh **Journal of Mathematics Learning (MJML),** 1,1, https://doi.org/10,29103/mjml.vlil,579 .

-Zeidner .M .(1993). Essay Versus Multiple- Choise Type classroom Exama . The student s Perspective In Nova , B (ed) Psychometric Testing; the test taker s outlook Hogrefe, et Huben; 8-68 .