



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية



عنوان المذكرة:

ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم

المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية

دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر

- بسكرة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

إشراف الأستاذة:

إعداد الطالبة:

د- صباح ساعد

- بالولي رزيقة

السنة الجامعية: 2018/2017



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي
خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ
وَالَّذِي يُضَوِّبُ الْمَوْتِ
الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّهُمْ
سَاءَ الْمَصِيرِينَ

شكر وتقدير

الحمد لله سبحانه وتعالى الذي انعم عليا و أنار لي درب العلم والمعرفة وأعانني على أداء هذا الواجب ووفقني إلى انجاز هذا البحث العلمي المتواضع، واليه يرجع الفضل كله.

كما يسعدني ويشرفني أن أتقدم بخالص شكري وامتناني وتقديري لأستاذتي الفاضلة الدكتورة **ساعد صباح** التي غرست في الطموح وجعلتني اطمح للتميز، إلى التي لا نستطيع رد جميلها، إلى التي يعود لها الفضل في تكويننا في المنهجية، إلى أم القياس في جامعة بسكرة بلا منازع كل الشكر لها على تفضلها بقبول الإشراف على هذا البحث برحابة صدرها وما بذلته من جهد مخلص في كل مراحل إعداد البحث، وما قدمته لي من إرشادات وملاحظات قيمة وقراءة لفصول البحث بعناية كاملة، كما أتقدم بشكري الخالص إلى كل أفراد أسرتي دون استثناء، وإلى رفقاء دربي.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية ، حيث طبقت الدراسة على طلبة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة - بسكرة-، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على اختلافات في مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في الأبعاد التالية: التغذية الراجعة، تقييم الأداء، مراجعة الذات.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي، كما تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (159) طالبا وطالبة، وتم اختيار (50) طالبا وطالبة أي بنسبة (20%) من المجتمع الكلي للدراسة، عن طريق العينة العشوائية الطبقية، تم تطبيق استبيان من إعداد الباحثة، وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وبعد تحليل النتائج إحصائياً تم التوصل إلى أن:

- يتم توظيف الأساتذة لآلية التغذية الراجعة بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- يتم توظيف الأساتذة لآلية تقييم الأداء بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية

- يتم توظيف الأساتذة لآلية مراجعة الذات بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- يتم توظيف الأساتذة لآلية التقييم المستمر بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

كما تم التحقق من اختبار صحة الفرضيات فتم التوصل إلى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى
توظيف آلية التغذية الراجعة عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير المستوى
التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى
توظيف آلية تقويم الأداء عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير المستوى
التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى
توظيف آلية مراجعة الذات عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير المستوى
التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى
توظيف آليات التقويم المستمر عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير
المستوى التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة
د	فهرس الموضوعات
ز	قائمة الجداول
ح	قائمة الأشكال
ح	قائمة الملاحق
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
6	1- مشكلة الدراسة
9	2- أهداف الدراسة
9	3- أهمية الدراسة
10	4- تعريف متغيرات الدراسة إجرائيا
11	5- الدراسات السابقة
18	6- فرضيات الدراسة
الفصل الثاني : التقويم التربوي	
أولا: التقويم التربوي	
21	تمهيد
21	1- مفهوم التقويم التربوي
23	2- أهداف التقويم التربوي
24	3- أهمية التقويم التربوي
27	4- خطوات التقويم التربوي
30	5- وظائف التقويم التربوي

32	6- خصائص التقويم التربوي
34	7- وسائل التقويم التربوي
35	8- مجالات التقويم التربوي
38	9- أنواع التقويم التربوي
ثانيا: التقويم المستمر	
46	تمهيد
46	1- مفهوم التقويم المستمر
48	2- مسميات حول التقويم المستمر
51	3- المدخل و المنطلقات الفكرية للتقويم المستمر
53	4- مسلمات التقويم المستمر
54	5- أهداف التقويم المستمر
55	6- أهمية التقويم المستمر
57	7- خصائص التقويم التربوي
59	8- مراحل تطبيق التقويم المستمر
61	9 - أدوات التقويم المستمر
96	10- آليات التقويم المستمر
98	خلاصة
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
102	تمهيد
102	1 - منهج الدراسة
102	2 - حدود الدراسة
103	3- مجتمع الدراسة
103	4- عينة الدراسة
103	5- أدوات الدراسة

112	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
113	خلاصة
الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
115	تمهيد
115	أولاً: عرض نتائج الدراسة
115	1- عرض نتائج الدراسة على أساس التساؤلات
115	1-1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول
116	1-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني
117	1-3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث
118	1-4- عرض نتائج التساؤل العام
119	2- عرض نتائج الدراسة على أساس الفرضيات
119	2-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأول
120	2-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية
121	2-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
122	2-4- عرض نتائج الفرضية العامة
123	ثانياً: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة
123	1- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على أساس التساؤلات
123	1-1- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول
124	1-2- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني
125	1-3- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث
125	1-4 مناقشة و تفسير نتائج التساؤل العام
126	2- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على أساس الفرضيات
126	2-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى
127	2-2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية

128	3-2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
129	4-2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة
130	خاتمة
133	قائمة المراجع
142	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أنواع التقويم التربوي	42
2	مقارنة بين التقويم القبلي و التكويني والختامي	44
3	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	103
4	تعديل صياغة بعض العبارات حسب آراء المحكمين	105
5	حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاث	106
6	معامل ثبات البعد الأول باستخدام التجزئة النصفية	108
7	معامل ثبات البعد الثاني باستخدام التجزئة النصفية	108
8	معامل ثبات البعد الثالث باستخدام التجزئة النصفية	109
9	معامل ثبات المقياس ككل باستخدام التجزئة النصفية	109
10	معاملات (الفا كرونباخ) للاستبيان ككل وكذا لكل بعد من أبعاده	110
11	التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية التغذية الراجعة	115
12	التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية تقويم الأداء	116

117	التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية مراجعة الذات	13
118	التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول مستوى توظيف الأساتذة لآليات التقويم المستمر	14
120	قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية الأولى	15
121	قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية الثانية	16
122	قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية الثالثة	17
123	قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية العامة	18

قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
29	خطوات التقويم التربوي	1
31	وظائف التقويم التربوي	2
43	مراحل عملية التعليم	3
96	الأساليب التقويمية واستعمالها	4

قائمة الملاحق

الصفحة	العنوان	الرقم
142	تحكيم استبيان	1
145	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الذين حكموا مقياس التقويم المستمر	2
146	نتائج حساب صدق المحكمين	3
148	صورة نهائية للاستبيان الموزع	4

مقدمة

يعتبر موضوع التقييم التربوي من بين أكثر المواضيع تداولاً في المجال التربوي نظراً لما له من أهمية كبيرة في عملية التدريس وتقييم الطلبة في حياتهم الدراسية، ويمثل التقييم المستمر احد المحكات الأساسية المعتمدة في تقييم الطلبة، و مدى اكتسابهم للمهارات و المعارف، وتحديد نقاط القوة والضعف، ولهذا يهتم الأستاذ باستخدام آليات التقييم المستمر التي يمكن من خلالها التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية التعليمية، في مختلف مراحل التعلم.

فالتقييم التربوي بصفة عامة و التقييم المستمر بصفة خاصة من بين المواضيع التي تناولت بالبحث والدراسة من قبل العديد من الباحثين أمثال **بن سالم (1425)** و **بن فرج (2010)** الذي اعتبره « انه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم» . (الحارثي ، 2010 : ص18) فالتقييم المستمر يقيس ما اكتسبه الطالب أثناء عملية التعلم، كما بينت البحوث و الدراسات أن مخرجات التقييم المستمر تعكس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وأنها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية والتدريسية، إضافة إلى قلة الدراسات ترتبط بهذا المتغير. جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على التساؤلات والفرضيات التي تناولت ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية ، وبناء على أهمية الدراسة التي تناولت موضوع يمس تقييم الطلبة، نجد انه من بين الأهداف الرئيسية لهذا الموضوع هو التعرف على مدى توظيف أساتذة الجامعة لكل من آلية التغذية الراجعة و آلية تقوم الأداء و آلية مراجعة الذات، واختلاف توظيفها في المستويات التعليمية المختلفة.

وانطلاقاً من ذلك تعد هذه الدراسة من بين الدراسات الوصفية الاستكشافية التي تسعى إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية التغذية الراجعة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية تقويم الأداء من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية مراجعة الذات من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

كما تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف آلية التغذية الراجعة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف آلية تقويم الأداء تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف آلية مراجعة الذات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

وفي محاولة الإجابة على تساؤلات الدراسة تم تطبيق مقياس التقويم المستمر من إعداد الباحثة على عينة قوامها (50) طالبا وطالبة تم اختيارهم عن طريق العينة الطبقية من مجتمع دراسة مكون من (159) طالبا وطالبة من طلبة علوم التربية بجامعة محمد خيضر - بسكرة.

وعليه قسمت الدراسة الحالية إلى قسمين: جانب نظري يحتوي على فصلين و جانب تطبيقي يشمل فصلين، الفصل الأول يحتوي على الإطار النظري (مشكلة دراسة ، أهداف الدراسة ، أهمية الدراسة ، تعريف متغيرات الدراسة إجرائيا ، دراسات السابقة ، فرضيات الدراسة) ، وتم التركيز في الفصل الثاني على (مفهوم التقويم التربوي وأهميته وأهدافه و خصائصه ومراحل تطبيقه وأنواعه ومفهوم التقويم المستمر و مسلماته و المنطلقات الفكرية و

أهدافه و أدواته واليات التقويم المستمر). أما في الفصل الثالث من الجانب التطبيقي تم فيه تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة بمختلف مراحلها وخطواتها. في حين تناول الفصل الرابع عرض نتائج الدراسة و تحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

و في الأخير واجهت الباحثة بعض الصعوبات التي تمثلت في عناء الحصول على المراجع الأدبية لمتغير التقويم المستمر ومقياس يقيس توظيف التقويم المستمر.

الإطار

النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- مشكلة الدراسة .
- 2- أهداف الدراسة.
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- تعريف متغيرات الدراسة إجرائيا.
- 5- الدراسات السابقة.
- 6- فرضيات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة

تعتبر العملية التدريسية علم له أصول وقواعد تساعد في فهم وتفسير ما يحدث في بيئة التعلم و التنبؤ بما يحدث فيها، تمهيدا للسيطرة على مجريات هذه العملية وتوجيهها نحو الأفضل. كما أن عملية التدريس تعتبر فنا و نظاما تربويا له مدخلاته ومخرجاته ، وهي عملية تعتمد في تطويرها على بحث أثار متغيرات التدريس. كما تعتمد نجاح عملية التدريس على كفاءة المعلم ومهارته وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم مما يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة. حيث يعتبر المعلم المحور الرئيس و الركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة، ولا يقتصر دور المعلم على تحضير الدروس واختيار الوسيلة التعليمية وشرح المعلومات فقط، إنما يعد ذلك إلى التخطيط والتنظيم و التنفيذ والتقييم.

ويعتبر التخطيط للتدريس أمرا لازما وحتما للمعلم فهو لا يقتصر على مجرد كتابة مجموعة من الأهداف السلوكية ومجموعة من الأساليب التعليمية، إنما يتعد ذلك فهو يمثل منهجًا وأسلوبًا وطريقة منظمة للعمل، و أنه عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية، وهذا يعني أن التخطيط ليس عملية روتينية إذ لا يستطيع المعلمون أن يتنبؤوا بسلوك التلاميذ في الموقف التعليمي، كما أن المعلومات والمعارف في تغير دائم متأثرة بسرعة التغير في العصر الحاضر. حيث تكمن أهمية التخطيط بأنه تساعد المعلم على النمو المهني المستمر، و توضيح الرؤية أمام المعلم خاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية ومحتوى هذه الأهداف والأنشطة والإجراءات التعليمية المناسبة لها واختيار أساليب التقييم الملائمة وتحديد الزمن المناسب. وبعدها يمر المعلم إلى مرحلة التنفيذ لعملية التدريس، حيث تترجم هذه العملية التصور المسبق الذي وضعه المعلم بشكل نتائج تعليمية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلمين مراعيًا قدراتهم العقلية، حيث يقوم

المعلم بتنفيذ استراتيجيات التدريس محاولاً تحقيق غاية التدريس وأهدافه التدريسية من خلال استخدام الأنشطة اللازمة، وفي مرحلة التنفيذ يتم تنظيم وإدارة الفصل الدراسي لتحقيق التعلم لأجل التفكير. وهي لا تقل أهمية عن عملية التخطيط وتتطلب مهارة عالية من المعلم حيث يقوم بتنفيذ ما تم في عملية التخطيط، ولا تقتصر عملية التدريس على هاتين المرحلتين فقط بل تتعداها إلى التقييم

حيث ويعتبر التقييم من العمليات الأساسية والهامة الموجهة لمسار العملية التعليمية التي تشمل أهداف التعلم، ومحتواه، وأساليب التدريس و التعلم ونظم التقييم، هذا و أن جاءت عملية التقييم الأخيرة من حيث الترتيب ولكنها يجب ألا تكون كذلك من حيث التنفيذ والتكامل و التفاعل مع غيرها من العمليات التعليمية. حيث يعتبر التقييم التربوي عملية منظمة لجمع البيانات و المعلومات وتحليلها بهدف تحديد مدى تحقق نتائج التعلم لدى المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك وتعتمد عملية التقييم على عملية القياس، إذ يصعب الحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية وفعالية الاستراتيجيات و الأساليب المستخدمة في عملية التعلم ما لم يتم ترجمة أداء المتعلمين. وبهذا تتضح أهمية التقييم التربوي بأنه أصبح جزءاً أساسياً في كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج. أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، أو تغيير المسار، وتصحيح العيوب، والتوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ، كما ويزودنا التقييم بمعلومات التلاميذ ذات قيمة عظيمة في عمليات توجيههم وإرشادهم، ولهذا لتقييم أنواع من بينها التقييم المستمر.

إذ يعتبر التقييم المستمر من أهم أنواع التقييم حيث يتصف بأنه عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ويتميز التقييم المستمر بالاستمرارية خلال عملية التعلم بطريقة منظمة ومحددة بإجراءات وضوابط بهدف تقديم

التغذية الراجعة للمعلم والتلاميذ معا، وتشخيص نواحي القوة والضعف لديهم، ومن خلال ما يتميز به التقييم المستمر تتجلى أهميته وأهدافه في تطوير إجراءات تقييم التلاميذ، وتعريف الأسرة بمستوى تقدم أبنائهم وإشراكهم في التقييم من جهة و متابعة المعلم لمستوى تقدم تلاميذه من جهة أخرى ، ووضع تقدير ثابت لمستوى أدائهم من اجل توجيههم في الاتجاه المرغوب، بعد تحديد جوانب القوة والضعف ولا تقتصر أهمية التقييم المستمر على التلاميذ فقط بل تتعدى ذلك، حيث تتجلى أهميته في تحديد منطلقات حصص التقوية والتعمق و تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدراسة بصيغة سلوكية، وقد أثبتت العديد من دراسات أهمية التقييم المستمر ومن بينها دراسة **عيسى بن فرج (2010م)** حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن كفايات التخطيط تساعد في بناء أدوات لتقييم المستمر و أساليبه ، كما توصلت إلى أن الكفايات في تطبيق أدوات التقييم المستمر تؤثر في التفاعلات الصفية وفي التغذية الراجعة، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض المحاور الأدوات، كما انه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقييم المستمر.

ويقوم التقييم المستمر على مجموعة من الآليات التي تجعل من العملية التقييمية ذات جدوى و فاعلية حيث تشمل هذه آلية التغذية الراجعة و آلية تقييم الأداء و آلية مراجعة الذات، ونظرا لأهمية استخدام آليات التقييم المستمر أرادت الباحثة دراسة و معرفة ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر و تطبيقها أثناء العملية التعليمية من خلال التساؤل الرئيسي التالي:

ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة - بسكرة-.

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي تساؤلات الفرعية التالية :

- ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية التغذية الراجعة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية تقويم الأداء من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية مراجعة الذات من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

كما تسعى الدراسة على الإجابة عن التساؤل التالي و المتمثل في:

هل توجد اختلافات في مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

2- أهداف الدراسة

- تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى معرفة مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر في العملية التدريسية.

- معرفة مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية التغذية الراجعة في عملية التقويم المستمر بالجامعة.

- معرفة مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية تقويم أداء في عملية التقويم المستمر بالجامعة.

- معرفة مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية مراجعة الذات في عملية التقويم المستمر بالجامعة.

- معرفة إذا كان اختلاف في توظيف مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

4- أهمية الدراسة

نظرا لأهمية التقييم المستمر في العملية التدريسية يتضح لنا أهمية درجة توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر من خلال النقاط التالية :

- لفت الانتباه حول أهمية التقييم المستمر لكل من العملية التعليمية، والمعلم، والمتعلم.
- لفت إنتباه لمدى أهمية الوقوف على مستوى توظيف التقييم المستمر في الجامعة.
- تقييم استبيان حول مستوى توظيف الأساتذة لآليات التقييم المستمر و الذي يمكن أن يستفاد منه في دراسات أخرى.

-قد تكون نتائج هذه الدراسة منطلق لدراسات أخرى.

- الوقوف على واقع التقييم المستمر باعتباره يهدف إلى إصدار حكم على العملية التعليمية والمنهاج والتحصيل الدراسي.

4- تعريف متغيرات الدراسة إجرائيا:

4-1- آليات التقييم المستمر:

هو مجموعة من الآليات التقييمية(التغذية الراجعة، تقييم الأداء،مراجعة الذات).التي يستخدمها الأستاذ بشكل دائم ومستمر يجرى عقب انتهاء من تدريس محتوى أو مهارة ما للوقوف على مدى استيعاب وإتقان الطالب ، ويقاس بمجموع الدرجات التي تحصل عليها من خلال الاستجابة على بنود الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

4-2- التغذية الراجعة:

هي عبارة عن معلومات في شكل درجات أو قيم أو تعليقات يقدمها المعلم بطريقة شفوية أو كتابية عقب الانتهاء من محتوى دراسي ما أو مهارة بغرض إعلامه عن نواحي القوة و الضعف و أخطائه مع تبرير من اجل تعديل ما تم تقييمه، ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة على بعد آلية التغذية الراجعة.

4-3- تقويم الأداء :

هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطلاب والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في ضوء معايير محددة بغرض تحسين أداء الطلاب، ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة على بعد آلية تقويم الأداء.

4-4- مراجعة الذات:

هي تحويل خبرة الطالب السابقة وتحديد ما تم تعلمه لاحقا عن طريق تدريبهم على تقويم أنفسهم ذاتيا عن طريق موازنة مشاركة المتعلم في عملية التقويم، من اجل تعزيز قدرة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم وتعزيز مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد وحل المشكلات، ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة على بعد آلية مراجعة الذات.

5 - الدراسات السابقة**5-1 - دراسة عمر بن سالم (1425هـ):** حول ممارسات معلمي الصفوف المبكرة

التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، مصمما استبانته انطوت على عدد من الممارسات التقويمية وتكونت في صورتها النهائية من (53) عبارة بعد التحقيق من صدق الإستبانة و ثباتها قام الباحث بتوزيعها على عينة الدراسة بلغ عددها (60) مشرفا تربويا للصفوف الأولية، وأظهرت نتائج الدراسة:

- أن جميع مبادئ التقييم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات مختلفة أعلاها الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة وأدناها درجة اختبار الأداة المناسبة لتقويم المهارة والمساواة بين المهارات الحد الأدنى وغيرها عند إجراء عملية التقييم والاعتماد على أكثر من أداة تقويم المهارة الواحدة، وتدوين الملاحظات الصفية حول أداء التلاميذ.

- ضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقييم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم الشخصي وان أكثر أدوات التقييم ممارسة لجمع المعلومات هي المناقشات الصفية و التدريسية في الكتاب المدرسي و الاختبارات الشفهية وقلها ممارسة أسئلة لاختبار المتعدد والصواب و الخطأ و المقابلة والسجلات الصفية إضافة إلى قوائم الشطب وسلام التقييم لا تمارس إطلاقاً من قبل المعلمين .

- ضعفا ملحوظا في ممارسات المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقييم المستمر خصوصا تلك الممارسات المتصلة بتقديم التغذية الراجعة وتقديم نشاطات إثرائية للتلاميذ المتقنين، والعلاجية لغير المتقنين، وتحديد معوقات الإتقان وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التلاميذ و اقتراح البرامج لعلاج مواطن الضعف، و تصنيف التلاميذ في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارة.

5-2- دراسة سامي بن مصبح (2007م): حول مدى أهمية التقييم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية التقييم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وكذلك التعرف على اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقييم المستمر والكشف عن مدى وعي عينة الدراسة بأسس ومبادئ التقييم

المستمر و رصد المشكلات والصعوبات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية والتوصل إلى الحلول المناسبة التي تساهم في التغلب على المشكلات و الصعوبات.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي وكانت الإستبانة هي أداة الدراسة و تكونت عينة الدراسة من (160) معلما و(10) من المشرفين التربويين و(60) مديرا حيث توصلت إلى النتائج التالية:

- كان من ابرز الفقرات التي تهتم بها التقويم المستمر لتقليل مستوى القلق من الاختبارات وتحقيق مبدأ الاستمرارية.
- كان من أهم الاتجاهات الأكثر استخداما لمتابعة التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها و السعي إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتقويم والعمل على حلها .
- كان من أهم الأسس و المبادئ وعيا لدى عينة الدراسة لاستمرار عمليات التقويم المستمر طوال العام الدراسي و مراعاة المصداقية في أساليب التقويم .
- كان من أهم المشكلات الكثيرة الحدوث كثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد وكثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.
- كان أكثر الحلول أهمية التقليل من عداد الطلبة في الصف الدراسي بحيث لا يتجاوز عددهم 25 طالبا وإصدار نشرة إعلامية إرشادية من قبل وزارة التربية حول التقويم المستمر لمادة الرياضيات .

3-5 - دراسة عيسى بن فرج (2010م): حول الكفايات اللازمة لتقويم المستمر بالمرحلة

الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة .

يهدف البحث إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية و التحقق من مدى توفرها لدى عينة معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة والتعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم الدراسية الإسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم رياضيات، والتعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر ترجع إلى عدة سنوات الخبرة لديهم يهدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين.

حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي ببناء قائمة الكفايات اللازمة لتقويم المستمر تشمل على (82) كفاية وتم بناء (03) أدوات وهي أداة استبانته تشمل (82) كفاية وقائمة ملاحظة تشمل على (82) كفاية واختبار الكفايات التقويم المستمر يتكون من (35) مفردة اختباريه، وتم تطبيق الاستبانة على (305) معلما ومعلمة وكانت ابرز النتائج لمحاور الدراسة ما يلي:

- كفايات التخطيط تساعد في بناء أدوات لتقويم المستمر و أساليبه، وأن الكفايات في تطبيق أدوات التقويم المستمر تأثر في التفاعلات الصفية وفي التغذية الراجعة.

- كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض المحاور التي تضمنتها الأدوات.

- كما انه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر.

5-4- دراسة تركي بن سحيم (2010م): حول واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف

العليا بالمرحلة الابتدائية في مقرر العلوم الشرعية من جهة نظر معلميها ومشرفيها بالمملكة العربية السعودية.

حيث هدفت إلى التعرف على مدى تحقق أهداف التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية وكذلك الوقوف على الجوانب الايجابية والسلبية التي نتجت بعد اعتماد تطبيقه والصعوبات التي لازمته وذلك من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الشرعية وكذلك التعرف على الفروق بين إجابات أفراد العينة في محاور الدراسة الأربعة.

واستخدم الباحث أسلوب المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (60) مشرفا و (364) معلما للعلوم الشرعية وتمثلت أداة الدراسة في استفتاء تكون من (45) عبارة موزعة على محاور الدراسة وكانت ابرز نتائج الدراسة ما يلي:

- إن المعلمين المتخصصين في العلوم الشرعية يمثلون النصف تقريبا من إجمالي العينة بنسبة (49%) في المقابل بلغ نسبة المعلمين المتخصصين في غير العلوم الشرعية (51%) وان جميع المشرفين متخصصين في العلوم الشرعية.

- أن المعلمين الحاصلين على دورات التدريبية في التقويم المستمر يمثلون النصف تقريبا (48%) والذين لم يحصلوا على دورات تدريبية بلغوا نسبة (52%) والحاصلين على الأدوات التدريبية من المشرفين بلغت نسبتهم (31%) والذين لم يحصلوا على دورات التدريبية يمثلون نسبة (69%).

- أن هناك اتفاقا واضحا بين أفراد عينة الدراسة وكانت الموافقة بدرجة كبيرة لجميع فقرات محوري الصعوبات والسلبيات التقويم المدرسي إلا في فقرتين فقط لمحور الصعوبات وان هناك اختلافا قليلا بين إجابات أفراد العينة حول فقرات محوري أهداف وإيجابيات التقويم المستمر، وكانت الموافقة بدرجة كبيرة و متوسطة وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعبا لمتغير الدورات كانت الفروق لصالح المعلمين الذين لم يحصلوا عليها في المقابل كانت الفروق لصالح المشرفين الحاصلين عليها .

5-5- دراسة نصيرة خلايفية (2014م): حول آليات التقويم المستمر في نظام ل م د بين النظرية والتطبيق بالجزائر.

هدفت الدراسة إلى أهمية التقويم المستمر باعتباره إحدى المواضيع الهامة وتحديد أهم الآليات وفق فلسفة نظام (ل م د) والكشف عن مختلف الممارسات الفعلية لأساليب التقويم المستمر في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية لما لها من أهمية في تحسين المخرجات العلمية التعليمية.

واستخدمت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي وطبقت الدراسة بجامعة 20 اوت 1955 سكيكدة وقد تم التعامل مع أساتذة من كليتين كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية وكلية العلوم الفلاحة وعلوم الطبيعة والحياة، وقد أسفرت عن النتائج التالية:

- ترى أن التقويم المستمر يساعد الأستاذ على تكييف محتوى التعليم وان أهداف العملية التعليمية تحدد عن طريق التقويم المستمر .

- تحديد كفاءات التعليم المتعمدة من طرف الأستاذ فهم يرون أن التقويم المستمر غالبا ما يحدد كفاءات التعليم.

- كشفت عن دور الأستاذ الجامعي حيث أصبح في ظل نظام (ل م د) متشعبا مقارنة بدوره في ظل نظام الكلاسيكي.

- أن التقويم المستمر ساعد إلى حد كبير على تقديم تنبؤات قبلية على مخرجات التعليم.

- رضا الأساتذة بأساليب تقييمهم للطلبة تزيد من دافعية الطالب .

5-6 - دراسة على عبد الكريم وموسى بن احمد الشقيفي(2016م): حول مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة.

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر ، واستخدما الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبيانته مكونة من (57) فقرة موزعة على (5) محاور، على عينة قدرت ب(1150) معلما ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالية:

- وجود فروق وفقا لمتغير الجنس في محاور الكفايات المهنية وبناء أدوات التقويم المستمر والتفاعلات الصفية ولصالح المعلمين الذكور.

- عدم وجود فروق واضحا لمتغير الجنس في محور كفايات الأسئلة الاختيارية و كفايات تحليل وتفسير النتائج التغذية الراجعة لصالح معلمي المراحل الثانوية، ووجود فروق في محور الكفايات المهنية وفقا لمتغير المرحلة التعليمية.

- ووجود فروق في محور كفايات التفاعلات الصفية وفقا لمتغير عدد دورات المعلمين ولصالح المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات التدريبية مقارنة مع الذين تلقوا دورات أقل من 3 دورات.

التعليق على الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

لقد قدمت الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية المتعلقة بالتقويم المستمر وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في نقاط واختلفت معها في نقاط أخرى.

حيث اتفقت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات في استخدام المنهج الوصفي مختلفين في نوعها ما بين وصفي ومسحي في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الاستكشافي كما اتفقت في استخدام أداة الاستبيان مع كل الدراسات مختلفتا مع دراسة عيسي بن فرج (2010) بإضافة أداة قائمة الملاحظة

كما ركزت معظم الدراسات للتقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين او المديرين او المعلمين، أما الدراسة الحالية اختلفت عنها في أنها تدرس من وجهة نظر الطلبة، كما ركزت معظم الدراسات على التعليم العام أما الدراسة الحالية ركزت على التعليم العالي، كما اختلفت الدراسة الحالية والدراسات السابقة أنها تبحث في آليات التقويم المستمر بالتحديد

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية التقويم المستمر كما اتفقت مع دراسة كل من **علي عبد الكريم وموسى بن احمد الشقيفي (2016)** و**عمر بن سالم (1425)** و**نصيرة خلافة (2014)** حول مدى ممارسة معلمي للتقويم المستمر، واختلفت بذلك مع دراسة **سامي بن مصباح (2007)** في رغبت الباحث بالتعرف على اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم المستمر والكشف عن مدى وعيهم بأسس ومبادئ التقويم ورصد المشكلات وصعوبات تطبيقه والحلول المناسبة لتغلب عليها ، ودراسة **عيسي بن فرج (2010)** برغبته بالتعرف على الفروق بين المعلمين فيما يخص الكفايات اللازمة لتقويم المستمر، ودراسة **تركي بن سحيم (2010)** حيث أراد الباحث التعرف على مدى تحقيق أهداف التقويم المستمر.

6 - فرضية الدراسة :

من خلال ما تم تحديده من أهداف، وكذا ما تم عرضه من دراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وفي محاولة الإجابة عن تساؤلات الدراسة تم صياغة فرضية عامة التالية:

1-6 - الفرضية العامة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

ويندرج تحت هذه الفرضية العامة الفرضيات الفرعية التالية:

1-1-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية التغذية الراجعة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

2-1-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية تقويم الأداء تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

3-1-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية مراجعة الذات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

الفصل الثاني

أولاً: التقويم التربوي

تمهيد

1. مفهوم التقويم التربوي.
2. أهداف التقويم التربوي.
3. أهمية التقويم التربوي.
4. خصائص التقويم التربوي.
5. وظائف التقويم التربوي.
6. خطوات التقويم التربوي.
7. مجالات التقويم التربوي.
8. أنواع التقويم التربوي.

ثانياً: التقويم المستمر

1. مفهوم التقويم المستمر.
2. مسميات التقويم المستمر.
3. المدخل و المنطلقات الفكرية للتقويم المستمر.
4. مسلمات التقويم المستمر.
5. أهداف التقويم المستمر.
6. أهمية التقويم المستمر.
7. خصائص التقويم المستمر.
8. مراحل التقويم المستمر.
9. أدوات التقويم المستمر.
10. آليات التقويم المستمر.

أولاً : التقويم التربوي

تمهيد:

يساعد التقويم التربوي في تقدير نظام التدريس نفسه، والنظام التربوي ككل. وسنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم التربوي وأهدافه وأهميته وخصائصه ووظائفه ومجالاته وأنواع التقويم التربوي، بعده ننفصل بالحديث عن التقويم المستمر باعتباره نوع من أنواع التقويم التربوي.

1- مفهوم التقويم التربوي

أ- لغة: جاء في لسان العرب: قوم: «أقمت الشيء و قومه فقام بمعني استقام، و الاستقامة: اعتدل الشيء واستواؤه». (بن مكرم، 1992، ص:5). وجاء في المعجم الوسيط: « قوم المعوج أي عدله وأزاله عوجه، وقوم السلعة سعرها وثمانها وقوموا الشيء فيما بينهم أي قدروا ثمنه، وتقوم الشيء، اعتدل واستوي وتباينت قيمته». (معجم الوسيط، 2004، ص: 768). أما في منجد اللغة والإعلام: « قوم الشيء وعدله ، يقال قومته فتقوم : أي عدلته فتعدل وقوام الأمر و وقيامه، ونظامه، وعماده، وما يقوم به، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة» . (جذراب، 2000، ص:783) .

ب- اصطلاحاً : لقد اختلف الباحثون حول تعريف التقويم وذلك تبعا لاختلاف وجهات نظرهم ونورد منها ما يلي: عرفه إلكين (Akin) بأنه «عملية التحقيق بالتجربة أو الاختبار من مجالات قرار معين موضوع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة ، وجمع وتحليل هذه البيانات من اجل التوصل إلى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرار في الاختيار البديل» . (شعلة، 2000، ص:23). كما عرف أيضا انه «إصدار الحكم على طرائق التدريس وأساليبه و مناهجه و الوسائل المستخدمة فيه و ونتائج التعلم وقدرات المتعلمين ومهاراتهم والموافقة التي

تكونت لديهم» (بن الغالي، 2015، ص:02). كما عرفه بلوم « على انه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد ، و انه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها ، ويكون التقويم كميا أو كيفا . كما عرفه (جورنلند) «بأنه عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل طلبة ، و أنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا ، فضلا عن إصدار حكم على قيمة» . (خطوط، 2010، ص:28). عرف أيضا : «عملية إصدار حكم بناء على معايير معين في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك» . (جدوني، 2015، ص:18). كما عرف على مستوى الجامعة بأنه: « عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطلبة و هيئة التدريس و الإدارة و الأهداف و محتوى المقررات و الوسائل والنشاطات التعليمية و المرافق و ذلك لمعرفة مدى تحقيق الأهداف و اتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج» . أما على مستوى قاعة التدريس عرف على انه: «عبارة عن عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل الأستاذ، و اتخاذ قرارات بشأنها ، و يشير هذا التعريف ضمنا إلى ضرورة صياغة الأهداف التعليمية : المعرفية و النفسية و الحركية و الوجدانية كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية هادفة، و هذا ما نلمسه في مراحل التعليم الأخرى ماعدا مرحلة التعليم الجامعي التي تقتصر على أهداف تعليمية معرفية» .

(عبد الهادي، 2001، ص:68).

من خلال العرض السابق لمفهوم التقويم التربوي: نجد أن جميع التعاريف تتفق على أنه مجموعة من الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء ما اتفق عليه من معايير و ما وضع من أهداف وفق تخطيط مسبق، و الحكم على مدى فاعلية هذه الجهود و ما يصادفها من عقبات و صعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الادعاء و الوصول بها إلى تحقيق أعلى مستوى ممكن، والتقويم هو عملية

وصف دقيقة للحصول على بيانات و توفير معلومات مفيدة للحكم على بدائل والقرارات، و معنى آخر هو عملية تشخيصه وقائية و علاجية، و يهدف التقويم إلى تحسين المخرجات العملية التربوية بمفهومها العام فمن خلالها نستطيع معرفة جوانب القوة لتعزيزها و جوانب الضعف لوضع الخطط المناسبة لعلاجها أو تصحيحها.

2- أهداف التقويم التربوي:

كل مؤسسة وجدت عادة لتحقيق هدف ما حيث توجه جميع النشاطات نحو تحقيقه، و المؤسسة التربوية لديها أهداف عامة و أخرى خاصة و جميعها تشكل بالنهاية أهداف للتقويم وهي:

2-1- الأهداف العامة:

- معرفة مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرسومة و هذا يعد أهم هدف للتقويم .
- التأكد من صحة القرارات و الآراء التي اتخذت أثناء الأعمال .
- المعاهد ووضع البرامج و المناهج و العاملين فيها.
- الاطمئنان على مسيرة الجهات المسؤولة من أنها تسير في الصحيح عند إنشاء المدارس والمعاهد ووضع البرامج و المناهج و العاملين فيها
- الحصول على معلومات و إحصاءات خاصة و تقديمها للمسؤولين أو للشعب، أي بمعنى تقديم لغة الأرقام و الإحصاءات و أن تكون الخطوات منهجية و مرتبة.
- الكشف عن فعالية الجهاز التربوي و مختلف الدوائر والأقسام والبرامج.(علوان، 2007،ص:17).

2-2- أهداف خاصة:

- وضع درجات التلاميذ ثم تقويم هذه الدرجات، أي الحكم على مدى كفايتها أو تسريب هؤلاء التلاميذ على ضوئها.
- إرسال تقارير و إشعارات للأسرة عن أحوال الطالب .

- القيام بعملية التشخيص للطالب أي اكتشاف ما يعترضه من مشكلات و عقبات و ذلك بواسطة الاختبارات التشخيصية .
 - معرفة قدرة الطالب على التعلم و ذلك عن طريق الاختبارات مثل اختبارات القدرات و اختبارات قابلية التعلم و اختبارات الذكاء .
 - اختبار الطلاب لتوزيعهم ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد و الجامعات.
 - تزويد المرشد التربوي و النفسي بمعلومات تساعد في إرشاد الطلاب مهنيا و تربويا .
 - تقويم المدرسين من قبل الإدارة.
 - تقويم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين و التطوير.
- (منسي، 2006، ص:35).

وفيما يلي نستخلص أهداف التقويم ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وعليه فإنها تقوم بمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة و التأكد من صحة القرارات المتخذة، و الحصول على معلومات وإحصاءات خاصة بمدى الإنجاز، وبيان نقاط القوة والضعف من جهة، ومن جهة أخرى تهتم بوضع درجات للتلاميذ والحكم على مدى كفايتها قصد اتخاذ قرار مناسب، و تشخيص تعلم التلاميذ واكتشاف ما يعترضهم من مشكلات، وإرسال تقارير إلى اسر التلاميذ حتى يطلعوا على نتائج أبنائهم، وتوزيع التلاميذ وتوجيههم على مختلف الشعب الدراسية، إضافة إلى تقييم المعلمين من طرف إدارة المدرسة وكذا المشرف التربوي.

3- أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية التعليمية وتحسينها ويمكن إيجاز أهميته فيما يلي:

3-1- توضيح الأهداف التربوية: يتم من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب هي:

- التخطيط للتعليم (أو التحضير للدروس) حيث يتم تحديد الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.

- مشاركة التلاميذ مشاركة قائمة على الحوار، بتحقيق الأهداف العامة للتربية و خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

- تحديد أهداف الاختبارات الوصفية التي تتطلب دائما تحديدا إجرائيا للأهداف التربوية المنشودة.

- تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات.

- تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.

3-2- تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين: إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الاختبارات التحصيلية و الغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم فان ذلك يكون مفيد بالنسبة لهم و قد يتم عمل إجراء أو أكثر لزيادة هذه الفائدة وهذه الإجراءات وهي:

- يتم تطبيق اختبار قبلي مشابه للاختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعلم لتوجيه نظر التلاميذ لمهام التي يتضمنه الاختبار.

- يطبق على التلاميذ أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم القيام بها و ذلك من خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.

- يتم تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بوسائل مختلفة مثل مقياس التقدير و قوائم المراجعة ، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية .

- إعطاء التلاميذ الفرصة لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية.

(منيسي، 2008، ص: 24، 25).

3-3 إثارة دافعية المتعلمين للتعلم : و يمكن للتقويم إن يساعد على إثارة دافعية المتعلمين بأحد الطريقتين التاليتين:

- تزويد المتعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.

- تزويد المتعلمين بمعلومات عن مدى تقدمه في دراسة مقرر معين .

3-4- تقدير نواتج التعلم: يساعد التقويم التربوي على تقدير أو قياس نتائج تعلم مقرر

معين، و ذلك بتقدير مستوى التحصيل المستوى الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذا المقرر، و بالتالي يمكن معرفة درجة فعالية التعلم و نواتجها .

3-5- تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة: يساهم التقويم التربوي

إسهاما كبيرا في خطوات تشخيص صعوبات التعلم التالية:

1- تحديد المتعلم الذي يعاني من صعوبات في التعلم.

2- التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.

3- تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.

5- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم و علاجها.

(الزبود وعليان، 1998، ص:67).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن أهمية التقويم تكمن في انه أساس التطوير التربوي والتعليمي، فبدون تقويم فاعل ومؤثر لن تتطور العملية التعليمية، لأن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة ، إضافة إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية فالتقويم التشخيصي الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث أي قصور في هذا البرنامج ، وتوضيح الأهداف التربوية و المساعدة على تحديدها، وتقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين، وإثارة دافعية المتعلمين للتعلم و تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة إضافة إلى تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.

4- خطوات التقويم التربوي:

أن عملية التقويم الناجحة تمر بخطوات متتابعة ومتناسقة ويكمل بعضها بعضا فان كان التقويم الهدف منه تحديد ما بلغناه من الأهداف المنشودة، بقصد التعرف على مستوى الطالب في تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم التعرف على الصعوبات التي بها و تشخيصها وعلاجها، فمن الطبيعي أن يسير التقويم وفق الخطوات التالية:

4-1- تحديد الأهداف: ويعني تحديد الأهداف التي نريد معرفة مدى تحقيق الطالب لها في سبيل إصدار أحكاما علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقديمه. و ينبغي أن تحدد الأهداف بدقة و توازن و شمول و أن تكون الأهداف واضحة ومصاغة في إطار سلوكي.

4-2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها: تتضمن العملية التربوية عدد من المجالات التي يمكن تقويمها و العمل على تحسينها، ولكي يتم ذلك، ينبغي أن يحدد المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم، مثل المقررات الدراسية، وطرق التدريس، وسائل تعليمية، وأنشطة علمية، والمعلم، والتلميذ و نواحي نموه المتعددة. (كوافحة، 2003، ص:32).

4-3- تنفيذ التقويم: و يقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم و تقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوصين كالاختبارات مثلا، أو الاتصال بالافراد و الجهات المختصة ورصد أرائهم ومتابعتها للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات التي يرغب في تقويمها. ويشمل إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وأسئلة المقابلة الشخصية، والدرجات و غيرها من الأدوات التي تناسب المجالات و المراد تقويمها، و ثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه الأدوات.

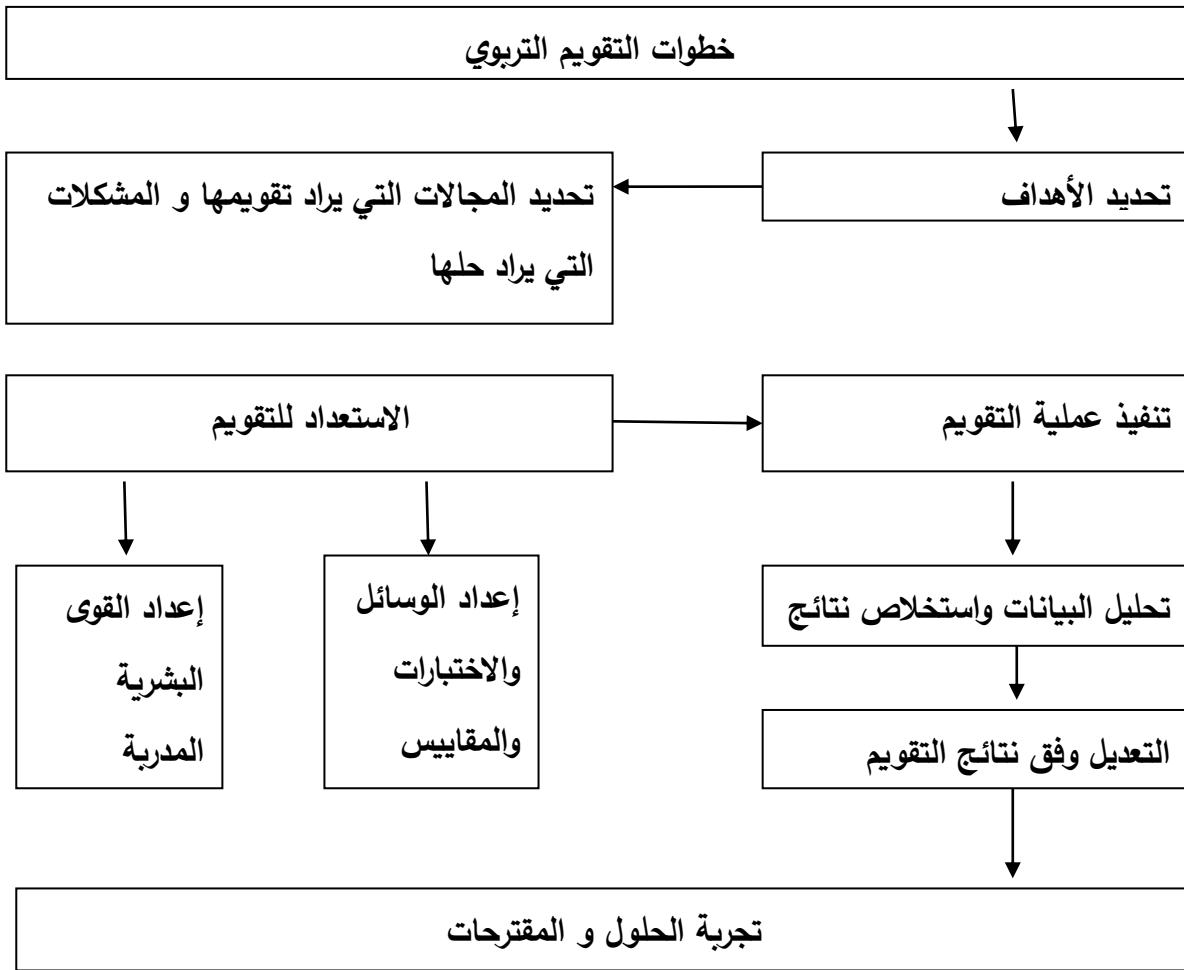
و يتطلب تنفيذ التقويم الجيد تعاوننا من العاملين في المجال مثل الزملاء و الادرايين، للحصول على أفضل النتائج و أهدافها .

4-4-التعديل سبقا لنتائج التقويم: و تعني هذه الخطوة رصد البيانات المتحصل عليها
 رسدا علميا يساعد على تحليل و من ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام .

4-5- التعديل سبقا لنتائج التقويم: إن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على
 النتائج التي توصل إليها التقويم، وإنما يستمر التقويم إلى تقديم المقترحات المناسبة للحصول
 على الأهداف المنشودة من التقويم، وهو علاج المشكلات إن وجدت وإثراء مواطن القوة.

4-6- تجريب المقترحات والحلول: إن الحلول و المقترحات التي تم التوصل إليها لا تعد
 أكثر من كونها افتراضات، لذلك لا بد أن نضع هذه المقترحات والحلول التجريبية للتأكد من
 سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق من جهة واتخاذ المقترحات والحلول اللازمة
 لعلاجها من هنا يجب ألا يستسلم المعلم بالمقترحات والحلول التي توصل إليها في التقويم
 ويأخذ بها على أنها نهائية ولكن يجب أن يخضعها للتجريب، فقد تكون هي بالفعل الحل
 المناسبة وقد تكون غير ذلك مما يتطلب إعادة النظر في مضمونها والعمل على إيجاد
 الحلول المناسبة بدلا عنها.(مجيد،2011، ص:46).

وفيما يلي مخطط يشرح خطوات التقويم التربوي:



شكل رقم (01) يمثل خطوات التقويم التربوي. (ملح، 2000، ص:55).

وفيما يلي نستخلص خطوات التقويم التربوي باختصار: حيث تبدأ بتحديد الهدف من التقويم وبعدها تقرير المواقف التي يمكن أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف تليها خطوة تحديد كمية المعلومات التي نحتاج إليها ثم تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم بعدها جمع البيانات بالأدوات المقررة و من المواقف المحددة ثم تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة وتفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول إلى حكم أو قرار تليها المرحلة الأخيرة بإصدار الحكم ومتابعة والتنفيذ من اجل

معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين المواقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه. وتعرف هذه الخطوة باسم التقويم وهي تؤكد على طبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوي

5- وظائف التقويم التربوي:

تعددت وظائف التقويم التربوي بتطور الفلسفة التربوية، فشملت كثيرا من الجوانب النفسية والتربوية لكل مجالات حياة الفرد. وهذه الوظائف تمثلت فيما يلي:

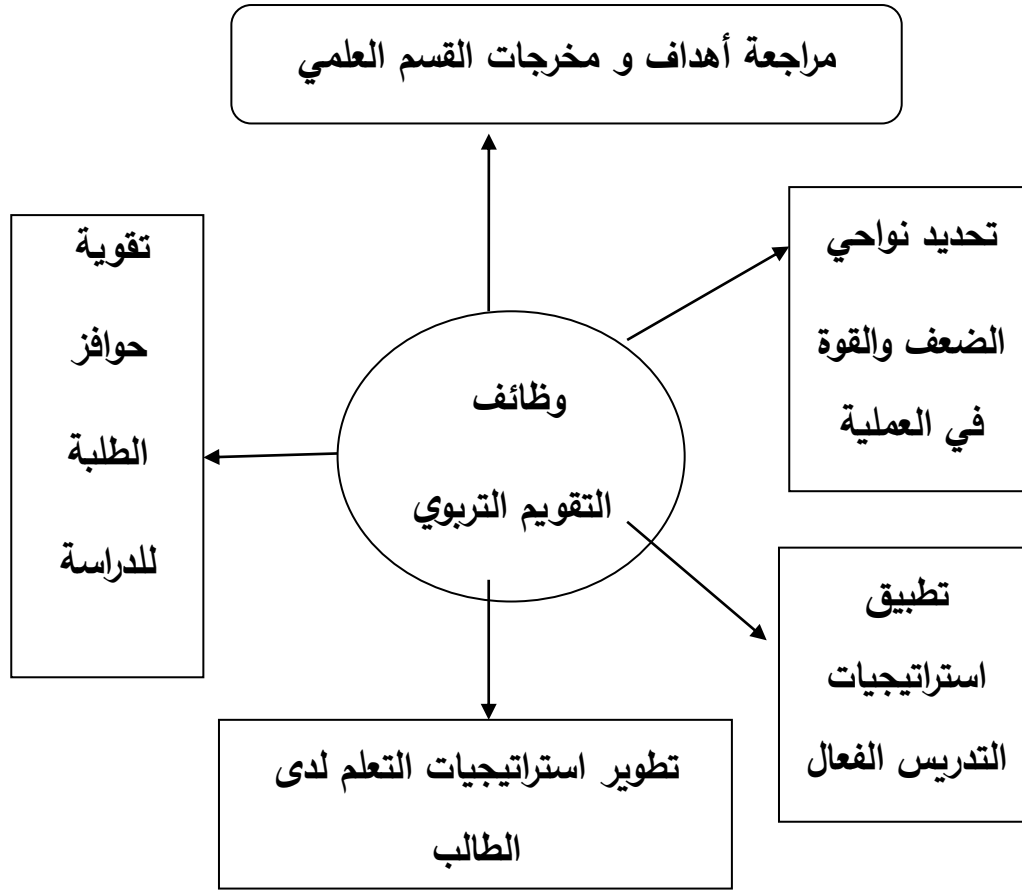
5-1- في مجال الدراسة والعمل: انه يمثل وسيلة من اجل إصدار الأحكام على عمل كل عناصر العملية التعليمية التربوية، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم ويتجلى ذلك في الامتحانات التي تجرى. (الخياط، 2009، ص:50).

5-2- في مجال التشخيص والعلاج والوقاية: فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلميذ، المناهج، المعلم وغيرهم، كما يحدد الوسائل وطرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية التعلمية.

5-3- في مجال وضوح الأهداف: من خلاله تتضح و تترسخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ والمعلمين نحو الاهتمام بها.

5-4- في مجال التعرف على التلاميذ وتوجيههم: فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه و مستواهم و حتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكتشف قدراتهم واستعداداتهم و ميولاتهم و اتجاهاتهم.

5-6- في مجال تطوير المناهج وتحسينها: للتقويم دور فاعل في تطوير المناهج وتحديثها، حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال. (ملحم، 2000، ص:20).



شكل رقم (02) يوضح وظائف التقويم التربوي (شحادة، 2009، ص:155).

أما بن سالم الخرصي (2014، ص:50) يقول عن وظائف التقويم التربوي بأنه:

- 1- التوجيه: ويقصد به توجيه المتعلم نحو أنشطة معينة أو شعبة معينة تتناسب مع قدراته و ميولاته ورغباته، وتتم في بداية التعليم .
- 2- التعديل: ويهدف إلى تشخيص أخطاء المتعلمين خلال التعلم العادي أو تعلم الإدماج، من أجل وضع خطة للعلاج من خلال تصنيف الأخطاء الشائعة لدى المتعلم، وتحليل هذه الأخطاء لتحديد أسبابها، ووضع خطة لتداركها، وهي مستمرة خلال عملية التعلم .
- 3- المصادقة: أي المصادقة على امتلاك المتعلم للتعليمات الأساسية المطلوبة في تلك المرحلة، وقدرته على إدماجها في حل المشكلات التي يواجهها، وتتم في نهاية التعليم .

ومن خلال عرض وظائف التقويم يتضح أن عملية التقويم تتبع من قيمة البيانات التي توفرها والتي ينتظر أن تكون مجدية بتزويد الطلاب بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف ، وتحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة إضافة لإثارة دافعية المتعلم للتعلم.

6- خصائص التقويم التربوي:

تستند عملية التقويم التربوي الناجحة إلى خصائص ثابتة، تتمثل فيما يلي:

6-1- الشمولية: ارتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعلمية، وشموليتها لكل أنواع الأهداف و مستوياتها التي نرغب في تحقيقها.

6-2- الاستمرارية: ونعني بالاستمرارية أنها تتم في مختلف مراحل البرنامج الذي يتم تقويمه أي قبل و أثناء و بعد إنهاء البرنامج قيد الاهتمام (ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ)، كما أنها مقترنة بسير البرنامج ففي العملية التعليمية التعلمية لا بد أن يكون التقويم موكبا ومستمرًا خلال التدريس ويتخلل معظم جزئياته كما يجب أن يكون ملازما للنشاطات التي يقوم بها المتعلم.

6-3- الموضوعية: ترتبط عملية التقويم عادة بقرار أو مجموعة قرارات تتضمن إصدار الأحكام وتتعلق هذه الأحكام بأفراد أو مجموعات أو مؤسسات، وأن صواب القرارات قد تقتضي أن تتم عملية التقويم في ضوء الظروف المحيطة بما يتم تقويمه فلا بد من توفر دقة المعلومات وصدقها، وعدم التحيز، وضمان العدالة ومراعاة حقوق الأفراد أو المؤسسات التي تخصها عملية التقويم. (الكبيسي، 2006، ص: 99).

6-4- التعاون: تتضمن عملية التقويم الكثير من الإجراءات مما يستدعي الحاجة إلى التعاون، بين كل من المتعلم و المعلم ومدير المدرسة وولي الأمر وكل من له علاقة

بالعملية التربوية. لذا فان تمكين المتعلم من مهارات التقويم الذاتي خطوة مهمة في جعل المتعلم أكثر قدرة على تقدير تقدمه وما يواجهه من مشكلات، وكذلك المعلم يحتاج إلى كل جهد من زملائه المعلمين الآخرين لمساعدته في إتمام إجراءات الاختبارات وضبطها بالإضافة إلى التشاور معهم ومع أولياء الأمور والتبادل والتنسيق معهم باعتبارهم المشرفين على سلوك أبنائهم خارج المدرسة.

6-5- المرونة: بما أن عملية التقويم تتطلب الموضوعية فان ذلك يقتضي تطبيق أساليب تقويم متنوعة بحيث تشمل معظم الجوانب وتناسبها وذلك بسبب تنوع المواقف التعليمية التي من الضروري استخدام.

أدوات متنوعة: كقوائم الشطب وسلالم التقدير بأشكالها المختلفة والاختبارات بأنواعها والسجلات القصصية و ما إلى ذلك من أدوات متعلقة بقياس الجوانب الوجدانية والحركية. (سيد، 2009، ص: 193).

6-6- التشخيص: عملية التقويم هي عملية تشخيصية وقائية وعلاجية وهي بذلك تركز على جانبها هاما هدفه معرفة نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلبة، وبالتالي فان عملية التقويم يجب أن تتصف بالدقة والموضوعية، ففي ضوء نتائجها تبنى الخطط العلاجية التي يؤمل أن تحقق هدفا مهما في تحسين تعلم الطلبة والتخلص من نقاط الضعف، أو تقاؤها قبل وقوعها، و من ناحية أخرى فان تعزيز نقاط القوة وتدعيمها يجب أن يؤخذ بالحسبان، مما تتطلب تهيئة الظروف الملائمة التي تساعد المتعلم على تجاوز نقاط الضعف ومعالجتها وإجراء التقويم المناسب بعد كل مرحلة لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على المتعلمين و بالتالي إعادة النظر في الإجراءات المستخدمة.

6-7- الإنسانية: التقويم عملية إنسانية وإستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها، وطالما أن الفرد أو المتعلم سيكون هو محور عملية التقويم سواء كان مقوما أو تطبق عليه

عملية التقويم. فلا بد من مراعاة حقوق ومشاعر وخصوصيات المتعلمين وتقدير الإنجاز وتحديد نقاط الضعف بطريقة تربوية إضافة إلى أن الدقة والموضوعية تتسجم مع خاصية الإنسانية التي يجب أن تتميز بها الممارسات والإجراءات الخاصة بعملية التقويم، بالإضافة إلى إسهام عملية التقويم في تنمية الوعي وزيادة الثقة بالنفس لدى المتعلمين في الجوانب المختلفة لشخصيتهم.

وهناك مجموعة من الخصائص الثانوية لعملية التقويم منها الديمقراطية، العلمية، و الواقعية. (المحاسنة و مهيدات، 2013، ص: 37).

من خلال ما تقدم من خصائص التقويم التربوي يتضح لنا باختصار أن التقويم يرتبط بالأهداف التي نقومها فإذا ابتعدنا عن الأهداف فإن المعلومات التي سنحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة أو مفيدة، ولا بد أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التي ننشدها لأن العملية التعليمية تمثل نظاما تؤثر أجزاءه بعضها في بعض، ويجب أن تكون أدوات التقويم متنوعة فكلما تنوعت أدوات التقويم لدينا كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه وذلك عند تقويم التلاميذ فكلما تنوعت الأدوات المستخدمة لتقويم التلاميذ كلما زاد فهمنا له و لقدراتها فنتمكن من مساعدته، إضافة إلى ذلك يجب أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية، ولا بد أن يكون التقويم عملية مستمرة لا تأتي في نهاية العام الدراسي فقط بل لا بد أن تتم بطريقة مستمرة ومنظمة.

7- وسائل التقويم التربوي:

يمكن أن يقوم المدرس طلبته من خلال استخدام مختلف الوسائل وأهمها:

7-1- ملاحظة نشاط الطالب داخل الصف من حيث انتباهه في الصف وأسئلته وأجوبته وتعليقاته وغير ذلك.

7-2- مقابلة الطالب للتعرف على مدى فهمه للدرس و البحث معه في الصعوبات التي تواجهه وعن سبب تخلفه إن كان متخلفا عن أقرانه.

7-3- تحليل عمل الطالب في ما يقوم به من نشاطات وإبداعية و ابتكارية ذاتية.

7-4- الواجبات البيتية التي يكلف الطالب بالقيام بها والنجاح في ذلك يمكن أن يكون أسلوبا أو وسيلة جيدة من وسائل التقويم.

7-5- التقويم الذاتي و ذلك بالاعتماد على الطلبة أنفسهم في تقويم ذاتهم في ضوء أسس معينة يحددها لهم المدرس يشخص الطلبة في ضوءها نقاط ضعفهم وقوتهم.

7-6- الاختبارات وهو الأسلوب الشائع استعماله في المدارس.(العتيبي، 2012، ص21).

8- مجالات التقويم التربوي :

تشتمل عملية التقويم عدة مجالات تتعلق بجميع جوانب العملية التربوية، وفيما يلي أهم هذه الجوانب:

8-1- الأهداف التربوية من حيث : توثيقها، هل هي واضحة ومحددة ومصاغة صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ومدى شموليتها، فهل هي مرتبة في الأولويات وفي أهميتها للجميع وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقق، ومدى انسجامها مع فلسفة التربية في المجتمع وتعبيرها عن جميع حاجات الأفراد والمجتمع الأساسية من ثقافية واقتصادية واجتماعية.

8-2- المنهاج المدرسي من حيث: ملاءمتها لأهداف التربية وفلسفتها، ومدى تسلسل محتوياته

حسب مستويات نمو التلاميذ وان يكون التلاميذ بحاجة إلى المادة التعليمية مع مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، إضافة إلى مدى شمولية الخبرات التعليمية بجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنفس حركية، ومدى أثره في إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، واستخدام أساليب وطرائق تدريس حديثة.

8-3- الكتاب المدرسي من حيث: هل تم إخراجها بطريقة مشوقة وواضحة وهل كانت مادته ملائمة لمستوى المتعلمين وهل تتناسب مادته لأهداف المتوقع تحقيقها. (حمدان، 2001، ص: 29).

8-4- البناء المدرسي من حيث: مناسبة موقعه ومساحته، وملاءمته لتنفيذ المناهج ومدى توفر شروط ملائمة للتدريس من حيث التهوية والإضاءة و الوسائل التعليمية... الخ.

8-5- التشريعات التربوية من حيث: توفره وسهولة الرجوع إليه ومدى شموليته و وضوحها ومدى تسهيل الإجراءات الإدارية، وتحديد المسؤولية، مع مراعاة الحاجات الإنسانية.

8-6- الإشراف التربوي من حيث: هل يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة.

- هل يهتم بقياس التغييرات في سلوك المتعلمين.

- هل يراقب التغييرات في سلوك المعلم وعملية نموه الأكاديمي والتربوي.

- هل يستخدم المشرف التربوي قيمة أو معيارا ينسب إليه أحكامه.

8-7- تقويم المعلم من حيث: شخصيته، مؤهلاته، طاقته، تحمله للمسؤولية، دافعيته،

نموه الأكاديمي والتربوي. (فوقان و السعيد، 2007، ص: 193).

8-8- تقويم الطالب من حيث: مستوى تحصيله، قدراته واستعداداته، شخصيته، ميوله و اتجاهاته.

8-9- تقويم الناتج التربوي من حيث: التغيير في أساليب تدريس المعلمين ونموهم المهني ويتم ذلك عن طريق التقييم الذاتي من قبل المعلم والتقييم من قبل المشرف التربوي كما أن

الطلاب يمكنهم أن يساهموا بفعالية في تقييم معلمهم و التغييرات التي تحدث عند الطلاب من حيث قدرة المعلم على جعلهم أكثر قدرة على مساعدة كل طالب على النمو المتكامل في المجالات المختلفة وبشكل مستمر ثم تكوين اتجاهات تربوية سلمية ومناسبة وإحداث تغييرات في المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم ويمكن قياس هذه التغييرات عن طريق اختبارات التحصيل، وملاحظات المعلمين، والمقاييس النفسية، والتحديات التي تحدث في المنهاج والكتاب ويتضح ذلك في دور المشرف التربوي في عمل الأبحاث والدراسات على المنهاج، و رضا المعلمين عن عملهم، إضافة إلى كفايات المعلمين المعرفية والأدائية العالية، واتجاهات المعلمين الايجابية نحو عمل المشرف التربوي مع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين من قبل المشرف التربوي حيث يجب أن يتقبل المشرف المعلم المتذمر والمعلم المتعاون.(السيد، 2009، ص:19).

8-10- تقويم عملية التقويم نفسها: هل تشتمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة للاختيار.

- هل تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج.
- هل تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو .
- هل تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

8-11- تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث: هل يقدم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية.

- هل يشارك أعضاء من المجتمع في مجالس الآباء والمعلمين في المدرسة.
- هل يقدر المجتمع أعضاء المؤسسة التربوية.
- هل يساهم التربويون في نشاطات المجتمع والتخطيط له.

8-12- تقويم اقتصاديات التعليم من حيث: هل يتناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، وتراعى أسس العدالة الاجتماعية، وهل تتحقق المساواة في فرص التعليم. (شحادة، 2009، ص:143).

ويتضح لنا باختصار من خلال ما تم تقديمه من مجالات التقويم أنها تهتم بكل عناصر العملية التعليمية ابتداء بصياغة الأهداف التي يجب أن تكون شاملة وواضحة ومنسجمة مع واقع المجتمع، مروراً إلى المنهج الدراسي ومدى ملاءمته، يليه الكتاب المدرسي الذي يساعد في تطوير تعلم تلاميذ، مروراً إلى مراعاة حاجات التلاميذ من مستوى تحصيل وقدراته، واستعداداته، وميولاته، واتجاهاته، غير متناسين تقويم المعلم من حيث توفر خصائص المعلم الكفاء، وتحمله للمسؤولية أثناء القيام بواجبه، ونموه الأكاديمي والتربوي، فمجالات التقويم لا تقتصر على هذه نقاط بل تتجاوزها في تقويم عملية تقويم بحد ذاتها متجهين إلى تقويم ناتج التربوي، واقتصاديات التعليم من حيث الإنفاق على التعليم والأسس التي يجب أن تراعى من مساواة والأهداف المصاغة في بداية العملية.

9- أنواع التقويم التربوي:

تختلف أنواع التقويم باختلاف الأساس الذي تقوم عليه عملية التقويم، فهناك من يصنفه وفقاً للتوقيت الذي يجري فيه، أو وفقاً للأهداف، أو الوظيفة التي يسعى لتحقيقها، وآخرون يصنفونه في ضوء مجالاته، أو في ضوء إطاره المرجعي، أو أسلوب تنظيمه، أو أسلوب تنفيذه وغير ذلك من التصنيفات الأخرى. وسيتم عرض تقسيم واحد من تقسيمات التقويم التربوي، وذلك باعتبار وقت إجرائه، لما لهذا التقسيم من علاقة بموضوع هذه الدراسة.

والتقويم التربوي - بحسب وقت إجرائه - ثلاثة أنواع:

9-1- التقويم القبلي: وهو تقويم مبدئي أو تمهيدي، ويتم من حيث التوقيت في بداية العملية التعليمية، وقبل أن يبدأ المعلم في عملية التدريس، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى:

- ❖ تحديد نقطة البداية لكل تلميذ أو للتلاميذ كمجموعة، حتى يدرك المعلم مستويات من يقوم بتدريسهم، قبل أن ينتقل إلى تدريس موضوع جديد.
- ❖ تحديد مدى استعداد التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم، وما إذا كان ذلك يمكنهم من تعلم وحدة، أو مقرر جديد، إذ أن هذه الوحدة قد يلزمها متطلبات سابقة، لا بد أن تتوفر لدى التلميذ.
- ❖ تمكين المعلم من الوقوف على مدى تقدم تلاميذه وما استفادوه من تعلم موضوع أو وحدة تعليمية جديدة، حيث انه يمكن المعلم من مقارنة مستويات تلاميذه بعد عملية التدريس بمستوياتهم في هذا التقويم القبلي أي قبل أن تبدأ عملية التدريس. (العباسي، 2010، ص: 90).

ويقسم بعض التربويين التقويم القبلي أو المبدئي إلى أنواع فرعية هي:

- تقويم تشخيصي، ويهدف للكشف عن نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ قبل بداية عملية التعليم.
 - تقويم الاستعداد، ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء تعلم موضوع أو نشاط جديد.
 - تقويم تصنيفي ويهدف إلى وضع التلميذ في المكان المناسب، من خلال تحديد مستوى التلميذ، وتصنيفهم في صفوف أو مراحل أو مستويات تعليمية محددة.
- (صالح ومنسي، 2008، ص: 62).

2-9 - التقويم التكويني: وهو التقويم البنائي، ويتم خلال تنفيذ العملية التعليمية، وفي أثنائها، ولذلك يكتسب صفة الاستمرارية طالما أن هناك استمرارية لعملية التعليم، ويمكن أن تتم خلال هذا التقويم عمليات تشخيصية وعلاجية لتصحيح المسار. وعادة ما يقتصر التقويم التكويني بحكم مداه الزمني القصير نسبيا على إحدى وحدات البرنامج أو المقرر الدراسي، وذلك فان أهم خطواته هو اختيار هذه الوحدة موضوع التقويم.

كما انه يهدف إلى تقديم تغذية راجعة تمتد إلى كل من التلميذ والمعلم فهي بالنسبة للتلاميذ تعزز نجاحه حتى تتحقق الأهداف التعليمية التي لديه، أو تصف أخطاء التعلم التي تحتاج إلى تصحيح مسار نحو تحقيق الأهداف، أما بالنسبة للمعلم فان هذه التغذية الراجعة تزوده بمعلومات تقيده كثيرا في إعادة النظر فيما يستخدمه من مواد أو وسائل أو طرق للتدريس، بالإضافة إلى توظيف الأساليب العلاجية الفردية لتصحيح الأخطاء وتغلب على الصعوبات التي يقع فيها التلاميذ. (الفقي، 2005، ص: 23)

أما من ابرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي:

1- التعرف على تعلم التلميذ، و مراقبة تقدمه وتطوره خطوة بخطوة، بقصد الاستكشاف المستمر بجوانب الضعف لعلاجها فورا وجوانب القوة لتعزيزها.

2 - إثارة الدافعية لدى المتعلم، والاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

3 - مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.

4 - قيادة تعلم التلاميذ، و توجيهه في الاتجاه الصحيح.

5 - تحديد الخلل في تعلم التلميذ، تمهيدا لربطه بالمعلم، أو المتعلم، أو المنهاج.

6 - يحفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، أو على شكل نتائج يراد تحقيقه من جانب الطلبة.

7 - مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

8 - زيادة انتقال اثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

ويتم هذا التقويم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط الطالب وتعلمه عن طريق: الاختبارات

القصيرة، و التمرينات والتطبيقات العملية، المناقشات الصفية، الواجبات البيتية ومتابعتها.

(الطراف، 2002، ص: 52).

9-3- التقويم البعدي: وهو التقويم الختامي أو النهائي ويتم عادة في نهاية التعلم بعد تدريس الوحدة أو المقرر، وهو أكثر شمولاً من النوعين السابقين حيث انه يعطي صورة كلية ومتكاملة عن نتائج عملية التعليم ومخرجاته. ويشكل هذا النوع من التقويم طرفاً أساسياً في عملية المقارنة بين نتائج التقويم القبلي وما توصل إليه من نتائج في التقويم البعدي، حيث يمكن تحديد مستوى التقدم الذي حدث لدى التلاميذ من خلال عملية التعليم والتعلم.

(أبو حويج و الخطيب و أبو مهلي، 2002، ص:290).

وفيما يلي ابرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم:

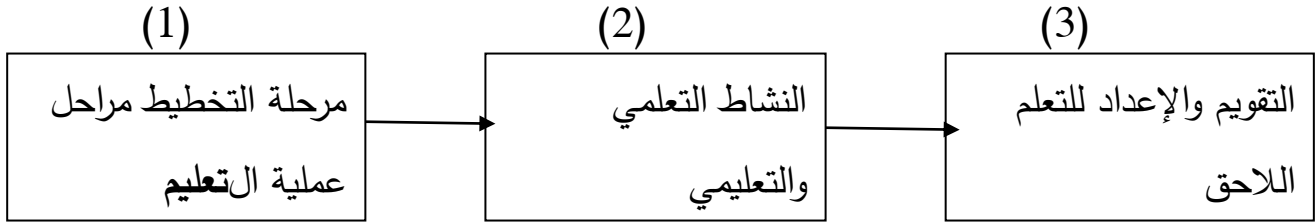
- قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم الطلبة للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.
- إصدار أحكام على الطالب، من حيث النجاح والرسوب وتوزيع الطلبة على التخصصات المختلفة.
- الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.
- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين و الآباء والمهتمين.
- إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة، أو بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة.
- التنبؤ بأداء الطالب مستقبلاً، فالطالب الممتاز في الحساب في الاختبار الختامي في المرحلة الإعدادية، نتنبأ له بان يكون ممتازاً في مادة الجبر في المدرسة الثانوية، والطالب المقصر في مادة العلوم في المرحلة الإعدادية نتنبأ له بأن يقصر في العلوم في المرحلة الثانوية شريطة أن تبقى ظروفه على ما هي عليه. (السعيد و الحسيني، 2007، ص:8).

جدول رقم (01) يوضح أنواع التقويم التربوي. (الزيود، 1998، ص:9).

نوع التقويم	أهدافه	متطلبات إنجازه
تقويم تشخيصي	<ul style="list-style-type: none"> - تحديد مستوى التلاميذ و الفروق بينهم. - تحديد نقاط انطلاق الدرس الجديد. - الكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات. - تقديم حلول لمعالجة النقص. 	<ul style="list-style-type: none"> - قبل الدرس (فروض، واجبات...). - في بداية الدرس (أسئلة و أنشطة). - في بداية دورة أو سنة أو مقرر (مهام مفتوحة).
تقويم تكويني	<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس. - الكشف عن الصعوبات و العوائق. - تصحيح المشار. - التحكم في عناصر الفعل التعليمي. 	<ul style="list-style-type: none"> - عند الانتقال من مقطع إلى آخر. - عند الانتقال من أهداف إلى أخرى. - تستعمل أسئلة عاجلة وجزئية ملائمة الأهداف الإجرائية.
تقويم تحصيلي	<ul style="list-style-type: none"> - قياس الأهداف المتوخاة والأهداف المحققة. - قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي. - قياس مستوى التلميذ و نتائج التعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> - عند نهاية درس أو فصل أو دورة أو سنة أو مقرر.... - أسئلة تركيبية وشاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس.

والمخطط التالي يبين علاقة أنواع التقويم الثلاثة السابقة مع مراحل عملية التعليم والتعلم:

مراحل عملية التعليم



أنواع التقويم

التقويم الختامي (النهائي) → التقويم التكويني (البنائي) → التقويم التمهيدي (القبلي)

الشكل رقم (03) يوضح مراحل عملية التعليم. (الظاهر و جاكلين و جودت ومنزل، 2002، ص

ص:54،55).

ويوضح الجدول التالي مقارنة بين أنواع التقويم التدريسية الثلاثة:

جدول رقم (02) مقارنة بين التقويم القبلي و التكويني والختامي. (الخروصي، 2014، ص:172).

جوانب المقارنة	التقويم القبلي	التقويم التكويني	التقويم الختامي
الغرض	يقدم معلومات عن المستوى القبلي للمتعلم	يقدم تغذية راجعة توجه العملية التدريسية وتصحح أخطاء التعلم	يقدم معلومات تقييمية عن النواتج التعليمية
الإطار الزمني	قبل بدء العملية التدريسية	مستمر ومصاحب لعملية التدريس	في نهاية مدة دراسية معينة
أنواع التقارير	دراسة الملفات، نتائج اختبارات قبلية، اختبارات تحديد المستوى	غير رسمية مثل: اللقاءات، المذكرات، المناقشات. رسمية مثل: الملاحظات، قوائم المراجعة، الاجتماعات، نتائج الاختبارات القصيرة	شهادات تخرج، بطاقات مدرسية، اجتماعات، نقل إلى فرقة أعلى، قبول في برنامج تعليمي.

ومن خلال العرض السابق لأنواع التقويم يمكن الإشارة إلى أن للتقويم ثلاثة أنواع يستعان بها حسب الفترة الزمنية التي يجرى فيها، ومن أول هذه الأنواع التقويم التمهيدي أو ما يسمى أيضا بالتقويم القبلي وهو الذي يتم في بداية تدريس الحصة الصفية أو الوحدة الدراسية أو برنامج تعليمي ما، ويتحقق ذلك من خلال تنفيذ اختبارات تشخيصية، أو أسئلة يطرحها المعلم على الطلبة في بداية درس جديد، والهدف من ذلك معرفة مدى إتقان الطلبة للمتطلبات السابقة للدرس الجديد (المعرفة الجديدة) ليتمكن من تحديد الأنشطة الاثرائية و العلاجية بناءا على النتائج التي يتحصل عليها المتعلم. بعدها يحتل التقويم التكويني أو البنائي المرتبة الثانية في الأنواع وهو ما يعرف بالتقويم المستمر حيث انه عملية تقييمية يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم و يواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، أو يتم

عدة مرات أثناء العملية التدريسية بقصد تحسينها وتطويرها. وفي آخر الأنواع يأتي التقويم الختامي (الختامي أو الإجمالي) وهو التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج (درس، وحدة دراسية، فصل دراسي، عام دراسي) للحد من مدى تحقق الأهداف التعليمية أو أهداف الورشة أو مقارنة تحصيل الطلبة، أو غايات التصنيف، أو منح الشهادات.

ثانياً: التقويم المستمر

تمهيد:

يعتبر التقويم المستمر حاله كحال بقية أنواع التقويم، له أدواته، ووقته، ووسائله التي تستخدم في تحقيق أغراضه، وتفعيل دوره في العملية التعليمية والتربوية، وعلى الرغم من أن التقويم المستمر يتناسب مع مفهوم التقويم الحديث، ويتوافق مع المبادئ الأساسية لعملية التقويم، ويخدم المعلم في معرفة مستوى تلاميذه، ويفيد التلميذ في زيادة التحصيل، وبث روح التنافس بينه وبين زملائه، وتستفيد منه المدرسة في تحقيق وظيفتها، بل و يمتد نفعه إلى صانعي القرار لاتخاذ القرارات. وسنحاول في هذا المبحث تقديم إطلالة نظرية لهذا النوع من التقويم التربوي بالتطرق في البداية لمفهوم التقويم المستمر و مسمياته والمداخل والمنطلقات الفكرية ومسلماته وأهدافه وأهميته وخصائصه ومراحله وأدواته.

1- مفهوم التقويم المستمر:

يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في أدبيات التربية و التعليم وهي (التقويم التكويني -التقويم البنائي- التقويم التطوري- التقويم المرحلي- التقويم الآني) وهي مسميات صحيحة وتتفق جميعاً على أنها عملية مستمرة أثناء عملية التدريس يبدأ مع بدايتها حتى نهايتها.

« انه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم» . (الحارثي، 2010، ص:18). كما عرفه (الدوسري، 2004، ص:8) « بأنه نوع من التقويم يحدث أثناء تكوين أو تشكيل تعلم التلميذ، ويكون هذا التقويم تصحيحاً لمسار العملية التدريسية، ومعرفة تقدم التلميذ، ولا يتم وضع علامات له، وهو عبارة عن تمارين صفية أو امتحانات قصيرة، أو وظائف بيتيه ثم يصححها المعلم في اقرب فرصة مبينا لكل تلميذ

خطأه». ويعرفه (الخطيب، 1993، ص:130) «بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج التربوي ويواكبه في جميع مراحل هذا البرنامج، للتأكد من مدى اكتساب الطالب للأهداف التربوية التي يسعى البرنامج لإكسابها للطالب». كما يعرف أيضا « بأنه التقويم الذي يستخدمه المعلم بين فترة و أخرى مع التقدم الزمني في عملية التعلم و يهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتقديرات مؤقتة عن تقدم المتعلم وتشخيص نواحي القوة والضعف لدى المتعلم وتوفير تغذية راجعة منظمة و مستمرة لكل من المعلم والمتعلم» .

(المطيري، 2010، ص:81).

كما يعرفه (الصعدي، 2003، ص:28) « بأنه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات و المعارف المطلوبة، و توفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية و مواصلة عملية التعلم» .

ويتضح من التعريفات السابقة أن هذا النمط من التقويم يتسم بالاستمرارية فمن حق المتعلم أن يتم تقويمه أكثر من مرة حتى إتقانه للمهارة ويستمر إلى نهاية العام ثم يقوم نهائيا. وبما أن عمليتي التقويم والتدريس لا تنفصلان بل تسيران جنبا إلى جنب. كما نلاحظ أن من سمات هذا النوع من التقويم انه لا يقف عند حد الحكم بل يقدم تغذية راجعة لكل من المعلم و المتعلم لتعزيز نقاط القوة ومعالجة أسباب الضعف لضمان السير المتواصل في التعلم. كما يتفق التعريفان بان التقويم المستمر عملية منظمة تبدأ من أول يوم من العام الدراسي، ولا تنتهي إلا بنهاية آخر يوم فيه، بحيث يصبح التقويم نشاطا يرافق عمليتي التعلم و التعليم في جميع مراحلها مع تقديم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم عما تحقق من أهداف تعليمية محددة سلفا.

2- مسميات حول التقويم المستمر:

ومن خلال الاطلاع على أدبيات القياس و التقويم والتربية وطرق التدريس نجد أن هذا النوع من التقويم قد أطلق عليه العديد من المسميات والتي يقول عنها الحارثي(2010)، (ص:10) أن تعدد المسميات حول هذا النمط من التقويم عائد لعدد من الأسباب التي ربما يكون أقواها وأبرزها النقلة و النوعية التي أحدثها المفهوم في إعادة ترتيب وتنظيم البيئة التربوية والتعليمية ومكوناتها وإعادة ترتيب أدوار العناصر الفعالة في هذه البيئة أو المنظومة.

وعليه فقد تعدت المسميات التي أطلقت على التقويم المستمر والتي تتفق في المضمون وان الاختلاف الذي قد يبدو فيما بينها ليس سوى اختلاف تنوع وليس اختلاف تضاد فبعدد زوايا النظر تعددت الأسماء ولكل من هذه الأسماء مبرراته وواقعيته ولعل في ذكر بعض هذه الأسماء مع شيء من التفاصيل حولها يسهم في بلورة الصورة ومن هذه الأسماء ما يلي:

2-1- تقويم الأداء: يتضح من الوهلة الأولى لهذا الاسم أن التقويم هنا يتجه إلى الكشف عن ما لدى الطالب من قدرات معرفية أدائية يبرهن من خلاله على اكتسابه للمعرفة أو المهارة ، أن تقويم الأداء هو (أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن، أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتائج أو غير ذلك تتخذ دليلا على حقيقة مستوى تربويا أو هدفا تعليميا). وتقويم الأداء هنا نقلة نوعية ليس بالأمر الهين إذ يعتمد الحكم من خلاله على تعلم المتعلم الذاتي مما يدفع المتعلم إلى المزيد من الحرص على الإتقان والمهارة.

2-2- التقويم الواقعي: هو نمط من أنماط التقويم يجعل الطالب ينغمس في مهام و أنشطة مختلفة ذات معنى له، و ترتبط بحياته اليومية و مسؤولياته في العالم الحقيقي

الواقعي والذي سوف يواجهه أثناء وبعد انتهاء دراسته وذلك بغرض الحصول على معلومات عن قدرة الطالب. (السواط، 2010، ص: 29).

2-3- التقويم الذاتي: يشير الحارثي (2010، ص: 56) إلى أن هذا المسمى يحمل مضمونا تربويا ونفسيا راقيا فهو يشير بطريقة غير مباشرة إلى تحمل المتعلم نتيجة تعلمه حيث أصبح أهلا للثقة مما يولد لديه الدافعية للتعلم حسب طاقاته وإمكاناته التي يمتلكها ويعزز لديه التقدير الذاتي لمنجزاته التي عملها مما يدفعه إلى محاولة الإتقان لما ينجز.

2-4- التقويم البنائي: هي عملية تستهدف جمع المعلومات عن التعلم الذي حققه المتعلم أثناء عملية التعليم والتعلم، واستخدامه كتغذية راجعة هادفة و فورية في تعلمه الآني، والتخطيط لتعلمه المستقبلي. (الجزار، 2011، ص: 4).

2-5- التقويم المهاري: في ظل الانفجار المعرفي الذي تشهده البشرية اليوم و في ظل انتشار وسائل ووسائل الاتصال التقنية لم يعد بالإمكان السيطرة على كم ونوع المعرفة وقد حدثت تطورات جراء ذلك حيث أصبح المتعلم مطالباً بمهارات معينة يجب عليه امتلاكها في حال أراد أن يبحث له عن عمل مستقبلا فقد أصبح سوق العمل يشترط في الخريج مهارات عملية ثانوية و برزت الحاجة إلى مهارات جديدة أكثر أهمية خاصة مما حدد ببعض التربويين أن يطلقوا على هذا النمط التقويم المهاري إشارة إلى التوجه الجديد في عمليتي التعلم والتعليم وما ينبغي أن تكون عليه المقررات الدراسية التي ينبغي أن تبني على أساس التوجه نحو المهارة تعلماً و تعليمياً تقويماً. (المطيبي، 2010، ص: 67).

2-6- التقويم الوثائقي: من وجهة بعض المنظرين فان التقويم المستمر يعتمد على توثيق المنجزات من أداء المتعلم ومن موقعه فهو يقدم من خلال المتعلم الوثائق التي تثبت للمقوم أن صاحبها امتلاك المعرفة فهو تقويم وان كان منح المتعلم فرصة المشاركة إلى انه يهتم بالدلائل و الوثائق الواقعية المتعددة (من سجلات ومن ملفات الإنجاز) ذات المضمون والكم

الثري لكي تصبح مراجعا موثوقا بها لعملية التقويم لذا فهو تقويم له مرجعية وثائقية تعكس واقع المتعلم مما يضمن الموضوعية والمصداقية ويزيل اللبس أو التخمين في الحكم على أداء المتعلم.

إن ملف انجاز الطالب يحكي جهوده وتقدمه ومستوى تحصيله في مجال معين ينبني على مشاركة الطالب الإيجابية الفاعلة في اختيار ما يتم تجميعه ووجد قواعد للاختيار ومعايير للحكم على جدارة العمل.

2-7- التقويم الصفي: تقويم ينطلق من البيئة الصفية والتي يفترض أن تكون ثرية بكل مستلزمات عمليتي التعلم والتعليم لتراعي جوانب وأبعاد عملية التقويم المختلفة ليكون التقويم عن طريقها تقييما أو تقويما سياقيا أي في نفس البيئة التي تعلم فيها المتعلم ويكون المخرج التعليمي واقعا وبهذا يمكن الوثوق في عملية التقويم لأنها تنطلق من بيئة التعلم وبيد المتعلم نفسه. (الدوسري، 2004، ص ص: 82-86).

من خلال السرد السابق للأسماء و المسميات التي أطلقت على التقويم نستخلص أن تعدد الأسماء وكثرتها يوحي إلى وجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة و متسعة للتقويم المستمر، وأن التقويم المستمر يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها ولا يفصل شخصية الطالب وإمكاناته بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئا من المسؤولية مما يجعله أكثر إيجابية. كما أن التقويم يأخذ في الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتقنية ومتطلبات سوق العمل مما جسر العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والاقتصادية والصناعية..... بعد حالات الانفصال، ولعل من المفاهيم التي تكاد تجمع كل التعريفات و المسميات السابقة هو الذي يقوم على إتقان المهارات والمعارف والعلوم، بالكيف و الأداة التي تلائم حال المتعلم وواقعه.

3- المدخل و المنطلقات الفكرية للتقويم المستمر:

عند النظر في المسيرة التاريخية للتقويم بشكل عام يمكن ملاحظة انه مر بمحطات شكلت له أطرا و قوالب فكرية وإجرائية تتوافق حسب تطلعات كل حقبة زمنية والأهداف التربوية المرسومة وقد اقتضت الظروف المستجدة حاليا إحداث تغيير جوهري في البنية التحتية للتقويم التربوي وكان أقوى هذه المستجدات هو تغير أدوار الفاعلين وتحول الدور من المعلم الملحق إلى المعلم المسير و الموجه للمتعلم وتحول التركيز من ماذا نتعلم إلى كيف نتعلم.

و اقتضى ذلك تغيير دور المتعلم الذي أصبح هو محور العملية التعليمية التربوية كل هذه المستجدات و الأدوار حتمت إحداث نقلة نوعية في بنية التقويم التربوي من أساسه.

وقد أورد علام(2000، ص ص:23-24) المداخل الفكرية التي مر بها التقويم التربوي المستمر وفق التقسيم التالي:

3-1- المدخل السيكوميتري للتقويم: هو التقدم الذي نتخذ فيه قرارات تربوية تتعلق ب (طلاب، مناهج، معلمين) استنادا إلى اختبارات عامة خارجية مقننة أكثر من استنادها إلى التقويم الصفي التتبعي.

من المأخذ التي سجلت عليه انه يعتمد على مقارنة الطلب بزملائه في الفئة أو الصف أو المادة. بواسطة اختبارات مرجعية المعيار بينما نجد أن تحديد مركز الطالب أو موقفه لا يعني بالضرورة إننا نعرف مدى ما لديه من المهارة، بالإضافة كونه يعتمد على أداة واحدة من أدوات القياس وهي الاختبار فقط وهذا من اكبر العيوب لأنه يغفل إمكانات الطالب الفكرية و قدراته إلى حد كبير لان التمحور في ظله كان حول عملية التعلم و التي يمثلها المعلم وليس التعلم والتي يمثلها المتعلم ، ولا يعني ذكر عيوبه تجريده من سمات وخصائص

ربما ينفرد بها عن غيره إذ يكثر استخدامه في الدراسات و التقويم لسمات الشخصية والذكاء وحالات التخلف العقلي.

هذا بالإضافة إلى انه نظام أدى دوره بكفاءة وفعالية في ظل ظروف محلية وعالمية معينة تتلاءم وطبيعته لكن جاء الوقت بظروف و مستجدات متعددة وبرز التغيير.

3-2- المدخل السياقي: هذا المدخل الذي جاء كردة فعل على الملاحظات التربوية و النفسية و المعرفية التي شنت على المدخل السيكومتری السابق، وهو إطار أو مدخل يعتمد على ضرورة أن يعكس محتوى التقويم المنهج الذي يخبره الطالب بالفعل. فأساليب التقويم ينبغي أن تصمم للكشف عن ما تعلمه الطالب وفق قدراته وإمكاناته التي تميزه عن غيره، فمن سمات هذا المدخل و مميزاته انه يرعي الجوانب الذاتية لدى المتعلم كما انه حرر ربط المتعلم بغيره في التقويم. بمعنى انه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين على العكس من المدخل السيكومتری الذي يعاب عليه ذلك.

3-3- المدخل الشخصي (التفريدي): إذا كان هذا المدخل يختلف مع المدخل الأول السيكومتری إلا انه يعتبر امتدادا للمدخل الثاني، و كلا المدخلين الآخرين ينطلقان من رؤية سيكولوجية واحدة فهما ينتميان إلى المدرسة البنائية التي تؤمن أن من حق كل فرد أن يتعلم وفق ظروفه الشخصية و قدراته الذاتية دون النظر إلى الآخرين (أن كل فرد عادي قابل للتعلم ويمكنه الوصول إلى نفس الإتقان في تعلمه مثل أي فرد من مجموعته لو أُتيح له الزمن المناسب لخطه الذاتي في عملية التعلم، وهذا الهدف الذي يسعى لتحقيقه التقويم المستمر الذي ينظر للطالب ككيان مستقل، ولأجل تفعيل هذين المدخلين عمليا نرى كيف أصبح التقويم له فروع ومراحل حسب طبيعة كل فئة أو بيئة أو مرحلة أو فرد. كما نجد أن التقويم المستمر اشتمل على برنامجي إسناد، إثرائي لمن أبدى تفوقا وتقدما ملحوظا وعلاجي لمن ظهر على أداوه قصورا ملحوظا. (المطيري، 2010، ص:98).

4- مسلمات التقويم المستمر:

يستند التقويم المستمر على عدد من المسلمات الأساسية وبدون الاهتمام بها لا يمكن تحقيق الاستفادة المرجوة من هذا الأسلوب و فيما يلي:

4-1- أن جميع التلاميذ قادرين على التعلم والمقصود هنا الطلاب العاديون في التعلم العام أما من تظهر لديه بعض القصور كالتخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية فان لها برامجها الخاصة.

4-2- أن مهمة المعلم إحداث التعلم و التأكد من حصوله عند جميع التلاميذ. باستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة مثل التعلم التفردي والتعلم التعاوني وغيرها.

4-3- أنه لا يحق للمعلم السماح بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تالية إلا بعد التثبت من إتقان المتعلم للقدرات و المهارات المتضمنة في الوحدة الأولى.

4-4- أن مهمة المعلم تقويم أداء المتعلم نفسه عن طريق الاختبارات بمختلف أنواعها أو عن طريقة تحصيل و إنتاج الطالب أو الأنشطة المناسبة.

4-5- أن تقويم مهارات المتعلم يعني رصد امتلاكه لها وإتقانه للمعارف و المهارات المطلوبة وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه.

4-6- أن المتعلم الذي لم يستطع التعلم في المرة الأولى يمكن أن يتعلم في المرة أو المرات اللاحقة، إذا ما عدلنا في طرائقنا وأعطينا الوقت اللازم لذلك، دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه الماضية. (قسوم، 2015، ص:95).

5- أهداف التقويم المستمر:

ذكر عدد من الباحثين و المختصين في التربية وعلم النفس أن للتقويم المستمر هدفين رئيسيين هما:

5-1- أهداف مباشرة:

- التعرف على تعلم التلميذ، و معرفة تقدمه وتطوره وخطوة بخطوة.
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس.
- مساعدة المدرس على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم، أو كان صعبا.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية الراجعة عن التعليم والتعلم.
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصميمه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف.

5-2- أهداف غير مباشرة:

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

(أبو لبة، 2008، ص:122) كما يرى عبد الحق منصف أن التقويم المستمر يقوم على مجموعة من التقنيات الجزئية (اختبارات تفصيلية، أو منزلية....) المتكررة والمنظمة طيلة مدة دراسية معينة، وذلك الأجل تحقيق ثلاثة أهداف هي:

أ - تقدير درجة نجاح التدريس و مردوديته ومشاكله.

ب- تقدير درجة نجاح التعلم وفعاليتيه وصعوباته.

ت- تقديم معلومات عديدة على الخصوص لأجل القيام بتعديلات مباشرة في أنشطة التدريس وتصحيح التعلم.(السحيم،2010، ص:36).

من خلال ما سبق ذكره نتلخص لنا أهم أهداف التقويم المستمر مدى متابعة التقدم الذي حققه المتعلم نحو إتقان التعلم، وتحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم في مختلف الجوانب المعرفية و المهارية والوجدانية و تقديم معالجة فورية من خلال تعزيز نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي نقاط الضعف، وذلك من خلال المراقبة الفردية للمتعلمين لتحديد مستوياتهم وتحديد مواطن التفوق والإخفاق لكل واحد منهم لتحديد أسباب الضعف وعلاجها مع تحديد احتياجات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم. إضافة للتعرف على مواطن النجاح والإخفاق في تفعيلها وتحسينها، ومعرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة.

6- أهمية التقويم المستمر:

إن التقويم المستمر يعتبر ركنا أساسيا في عملية تطوير وتحديث المنظومة التربوية، بل ويشكل العمود الفقري للعملية التعليمية ككل إذ أن عملية التقويم تستمد أهميتها من أهمية الدور الذي تلعبه في توجيه العملية التعليمية واتخاذ القرار و لقد لخص الباحث أهمية التقويم المستمر في نقاط تالية:

1-6- أهمية التقويم المستمر بالنسبة للتلاميذ:

- ❖ إن التقويم المستمر يساهم في تعريف التلاميذ بنتائج تعلمهم وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة بخطوة.
- ❖ إن للتقويم المستمر دور في تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول أو النقص فيه.
- ❖ مساعدة التلاميذ على انتقال اثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير و القدرة على التفكير.
- ❖ إن للتقويم المستمر دور في تحديد جوانب الضعف لدى التلاميذ للعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل.
- ❖ إن التقويم المستمر يساهم في مساعدة التلاميذ على تنمية مهارة التقويم الذاتي، فإذا لم ينم التلاميذ في أنفسهم مقاييس للأداء فانه لا ينتظر منهم كثيراً من التعلم الذاتي، خلال وجودهم في المدرسة ولا بعد تخرجهم منها.
- ❖ إن التقويم المستمر يساهم في تقليل الخوف و القلق لدى التلاميذ أثناء الاختبارات.
- ❖ إن التقويم له دور في تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية.
- ❖ إن التقويم المستمر يساهم في تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ و ميولهم.
- ❖ إن التقويم المستمر له دور في الوقوف على مدى نمو العمليات و المعارف لدى التلاميذ والعمل على زيادتها.
- ❖ إن التقويم المستمر يساهم في تشخيص وضع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم مما يساعد في علاج و الحد من هذه الصعوبات.
- ❖ يساعد التقويم المستمر على متابعة أوضاع التلاميذ الصحية والتربوية السلوكية ويعتبر ذلك من الأمور الضرورية التي تدعو لها كثير من الدراسات.

6-2- أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلمين:

- ❖ إن للتقويم المستمر دور هام في تزويد المعلم بتغذية راجعة منظمة و مستمرة تساعده على معرفة مواطن الضعف أو القصور في أسلوب أدائه.
- ❖ يساهم التقويم المستمر في تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ.
- ❖ يساعد المعلم على اختيار المصادر و الوسائل الأكثر فاعلية وإعدادها حسب حاجة التلميذ.
- ❖ يساعد التقويم المستمر المعلم على إعادة النظر في إستراتيجية التدريس والعمل على تعديلها وفقا لما تسفر عنه نتائج التطبيق.

6-3- أهمية التقويم المستمر بالنسبة لأولياء الأمور:

- ❖ له أهمية خاصة عند أولياء الأمر حيث يتم عن طريقة إعطائهم صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم مما يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتابعة الفاعلة.

(قسوم، 2015، ص ص 55-:56).

نستخلص مما سبق إن للتقويم المستمر أهمية بالغة تعود على المعلم بمعرفة المستوى الذي وصل إليه الطلاب واكتشاف جوانب القوة والضعف إضافة للأولياء الأمور بمساعدتهم على فهم ما يجري في البيئة المدرسية لتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت، كما تشكل أهمية للمتعلم في معرفة المستوى الذي وصل إليه واكتشاف جوانب القوة والضعف في نواحي النمو المختلفة.

7- خصائص التقويم التربوي:

تستند عملية التقويم التربوي إلى مجموعة من الخصائص تحدد في ضوئها وإجراءاتها، وهذه الخصائص تتمثل فيما يلي:

7-1 - الشمولية: حيث يكون التقويم شاملا لجميع جوانب شخصية الطالب وجوانب نموه ومستواه الدراسي، ولا يقتصر على المعارف و المفاهيم والحقائق. كما يشترط للشمولية أن تتنوع فيها أدوات التقويم، وتعاون أكثر من مقوم في إجرائه.

7-2 - الاستمرارية: ذلك أن يكون التقويم مستمر طوال مدة دراسة الطالب، فهو يبدأ مع بداية العملية التعليمية ويلازمها في جميع مراحلها، ويتحقق من ذلك عدد من الأهداف، كتحديد جوانب القوة والضعف، وتحديد صعوبات التعلم ومعوقاته في وقت مبكر، وتتبع نمو الطلاب في الجوانب المختلفة، وتقويم تقدمهم.

7-3 - العلمية: لكي تكون عمليات التقويم المستمر قائمة على أسس عملية يستوجب ذلك أن تتوفر فيها الصفات التالية:

- ❖ الصدق، أي أن تقيس أدوات التقويم ما وضعت لقياسه.
- ❖ الثبات، ويعنى به أن تكون نتائج التقويم متسقة أو متقاربة وذلك إذا ما أعيد استخدام الأداة نفسها بعد فترة زمنية معقولة.
- ❖ الموضوعية، ويقصد بها عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للمقوم.

7-4 - الاقتصادية: ويعنى به اقتصاد في الوقت والنفقات والجهد، فيكون الوقت مناسباً لإجراء التقويم ومخططاً له، والجهد موزعاً على فترات التقويم المتعددة، وتكون النفقات معقولة خصوصاً فيما يتصل باستخدام الأدوات المتنوعة. (الصعيدي، 2003، ص: 26).

نستخلص مما سبق أهمية التقويم بأنه يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس، وهو شامل لظروف المتعلم وبيئته، ويركز على سلوك المتعلم ومهاراته، ويراعي نفسية الطالب وشخصيته، ويعمل حفز لطالب لبذل المزيد من الجهد، مع توفير فرص متكافئة لجميع الطلاب من خلال أساليبه وأدواته ، ويقدم معلومات عن مستوى تقدم الطلاب.

8- مراحل تطبيق التقويم المستمر:

لتطبيق التقويم المستمر عدة مراحل نوردتها فيما يلي:

8-1- المرحلة الأولى: تحديد رؤية البرنامج والنتائج المتوقعة منه و تتضمن هاته المرحلة ما يلي:

- تحديد سمات البرامج.
- كيف سيتفاعل المعلمون المشاركون مع البرنامج؟
- كيف سنعرف مدى نجاح برنامج التقويم؟

8-2- المرحلة الثانية: تحديد طبيعة المعلم والمتعلم، وكيف سيستجيبون لبرنامج التنمية المهنية، وتتضمن ما يلي:

- تحديد خصائص المعلم من حيث (الكفاءة، العمر، الخلفية التربوية، الخبرات السابقة، فلسفته التدريسية).
- ما عناصر السياق التقويمي المهمة كالتالي، علامات التدريس؟
- كيف نتأكد من تطبيق المعلم لفتيات التقويم المستمر؟

8-3- المرحلة الثالثة: تحديد اثر المعلمين على الطلاب، وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

- في أي مجال سنرى اثر التقويم المستمر على الطلاب (المجال العلمي) ؟
- ما الفرص السانحة لتقويم الطلاب ؟
- كيف نتحقق من اثر البرنامج على أداء الطلاب ؟

8-4- المرحلة الرابعة: تحديد التغيرات التي طرأت على أداء الطالب و مقارنة أدائه الطالب في مرحلة التقويم الحالي بأدائه في المرات السابقة. (المطيري، 2010، ص:110).

أما دليلة قسوم ترى بان التقويم المستمر تمر بخطوات متسلسلة ومحكمة تخضع إلى وعى وانتباه و ملاحظة لسير العملية أملا في تحسين العملية التربوية، والارتفاع بمستواه وحل مشكلاتها وضبطها والتحكم فيها في ضوء الأهداف التي يتوخى النظام تحقيقها، ويمكن تحديد أهم خطوات التقويم الذاتي في النقاط التالية:

8-1- تحديد الأهداف: وتتم الخطوة الأولى في عملية التقويم، وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح، بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

8-2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها و المشكلات التي يراد حلها.

8-3- الاستعداد للتقويم، ويتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:

- ❖ إعداد الوسائل و الاختبارات و المقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه و المشكلات و الإمكانيات موضوع التقويم.
- ❖ إعداد القوى البشرية المدرسية للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.

8-4- التنفيذ لا بد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من اجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على علمية التقويم وصولا إلى أفضل النتائج.

8-5- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة فانه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفا علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

8-6- التعديل وفق نتائج التقويم التي تم الحصول عليها، من جمع للبيانات وتحليلها، وإصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيدا منطقيا لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف.

8-7- تجريب الحلول المقترحة وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق و اتخاذ القرارات اللازمة لعلاجها. (قسوم، 2015، ص ص: 48-49).

من خلال ما تقدم عن المطيري و قسوم يتلخص لنا بأن خطوات التقويم المستمر يبتدئ بتحديد ما أتقنه التلاميذ من المهارات الضرورية لفهم وإتقان الموضوع المراد تعليمهم إياه قبل البدء بالتعلم، ثم تقسيم الموضوع إلى وحدات تعليمية صغيرة، وتحديد المهارة المطلوب إتقانها في بداية كل وحدة تعليمية، و تدريب المتعلمين على المهارة، ثم اختبار جميع المتعلمين في هذه المهارة للكشف عن درجة إتقانهم لها، ورصد مواطن الضعف، والصعوبات والمعوقات التي تحول دون الإتقان المطلوب.

9 - أدوات التقويم المستمر:

تعددت أدوات التقويم واختلفت وهذه نتيجة منطقية لتعدد واختلاف الأهداف المستهدفة بالتقويم الناتجة عن تنوع المجالات الدراسية، واستخدام نوع أداة التقويم يفرضه أو يستوجبه الغرض من الأداة، ويمكن تصنيف أدوات التقويم كما يلي: الاختبارات غير الموضوعية، والاختبارات الموضوعية.

9-1- الاختبارات غير موضوعية:

9-1-1- اختبارات شفوية: وهي أقدم أنواع الاختبارات وقد استخدمها الصينيون واليونانيون القدماء وسقراط في التعلم والتعليم، وظلت سائدة إلى فترة متأخرة من العصور الحديثة، وفي هذا النوع من الاختبارات توجه أسئلة للطالب أو المفحوص مشافهة، ويتلقى الأستاذ أو الفاحص الإجابة، وتستخدم في تقييم القراءة والمحفوظات ومناقشة الرسائل العلمية. (العباسي، 2009، ص: 149).

❖ مجالات استخدام الاختبارات الشفهية:

- يستخدم هذا النوع من الاختبارات لبلوغ أهداف معينة من أبرزها ما يلي:
- أ - الحكم على مدى فهم التلاميذ للحقائق، ومدى قدرتهم على معالجة المواقف المستجدة.
- ب - تقويم المهارات الشفهية كالقدرة على التعبير، والقدرة على المحادثة بلغة عربية أو أجنبية صحيحة.
- ج - التعرف إلى سمات معينة تتعلق بالعنصر الشخصي كالتحلي بالجرأة في توجيه الأسئلة، وإعطاء الإجابات، وكفهم المعلم لشخصيات التلاميذ الذين يقومهم، وشعوره نحوهم، ونحو ذلك.
- وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنه تستخدم الاختبارات الشفهية كاختبارات مكملة لأنواع الاختبارات الأخرى. (شحادة، 2009، ص:90)

❖ خصائص الاختبارات الشفهية:

- تتمتع الاختبارات الشفهية بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في مميزاتها بما يلي:
- أ - انعدام مجال الغش والاستفادة من جهد الغير.
- ب - ملاحظة كثير من الجوانب التي لا تكشفها ورقة الإجابة، مثل الانفعالات، وسلامة النطق، والثقة بالنفس.
- ج - لا تتطلب تكاليف في الجهد أو المادة.
- د - يمكن التعمق في المعلومات الموجودة لدى الطالب أو المفحوص، من خلال إجابته.
- ومع ذلك إلا أن لذلك النوع عدد من العيوب منها:

أ - إن الأسئلة التي تطرح على الطالب أو المفحوص لا تمثل عينة ممثلة لمحتويات المادة.

ب - عدم العدالة لتباين الأسئلة الموجهة لكل طالب أو المفحوص.

ج - لا توفر الوقت الكافي للطالب أو المفحوص للتعبير عن قدراته.

د - الإجابة غير مكتوبة مما لا يمكن الفاحص من إعادة القراءة وتصحيح التقييم.

هـ - اعتمادها على التقدير الذاتي للمعلم، والتأثر بحالته. (عبد الهادي، 2001، ص: 48-49).

مقترحات لتطوير الاختبارات الشفهية:

حتى تنجح الاختبارات الشفهية في تحقيق الأهداف المرجوة منها، لابد من مراعاة ما يلي:

أ - أن تكون أسئلتها واضحة ومناسبة للتلاميذ.

ب - أن تكون أسئلتها متماشية مع طبيعة المادة الدراسية ومثيرة للتفكير.

ج - أن تجري هذه الاختبارات بدقة تامة، وفي توقيت مناسب.

د - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء كل متعلم الفترة الزمنية الكافية لإتقان هذه المهارة. (الظاهر و مرجيان و عبد الهادي، 2000، ص: 59).

9-1-2- الاختبارات المقالية:

تعتبر الاختبارات المقالية من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعاً واستعمالاً في المدارس، فهي نوع من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب، تلك الإجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال المطروح .

❖ مجالات استخدام الاختبارات المقالية:

من أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

أ - قياس القدرة التعبيرية لدى التلميذ من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في الإجابة.

ب - قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهماً، كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو التلخيص أو التحليل، ونحو ذلك.

ج - قياس القدرة على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها.

د - تشخيص القدرة الإبداعية عند التلميذ، والتعرف على اتجاهاته، ومستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة. (العبيسي، 2010، ص: 44)

❖ خصائص الاختبارات المقال:

لهذا النوع من الاختبارات مزايا وعيوب عدّة، وفيما يلي أبرز مزاياها وعيوبها:

❖ مزايا الاختبارات المقالية :

أ - تعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة، وتمكين المختبر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة .

ب - ملاءمتها لقياس قدرات المختبر، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه، ومعلوماته التي يدونها في الاختبار .

ج - تكشف عن قدرة المختبر في استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة .

د - يستطيع المختبر أن يستخدم ألفاظه و تعابيره ومعجمه اللغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة، مما يمكّن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعبير الجيدة .

هـ - غالباً ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلاً مقارنة بعدد الأسئلة الموضوعية.

❖ عيوب الاختبارات المقالية :

أ - لا يتمكن واضع الأسئلة من تغطية المنهج المقرر كاملاً، لأن عدد الأسئلة قليل، وتكمن قلة الأسئلة لحاجتها إلى وقت طويل عند كتابة الإجابة، وكلما استغرقت الإجابة

وقتاً أطول كلما أدى ذلك إلى قلة الأسئلة ومحدوديتها. ومن هنا يظهر قصور الأسئلة المقالية في قياس جميع النواتج التعليمية لعدم تغطيتها المنهج .

ب - قد يتأثر تصحيح الإجابة بالعوامل والأهواء الذاتية، مما يؤدي إلى عدم دقة

الدرجة الممنوحة للمختبر، ومن البديهي أن خاصية دقة الدرجة من أهم الشروط التي يجب توافرها في الاختبار، ولا يمكن لهذه الخاصية أن تتحقق تحققاً كلياً مادامت نوعية الأسئلة تتيح للمصحح فرصة التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة .

ج - تلعب الصدفة أو الحظ في هذه الاختبارات، فينجح الطالب إذا جاءت الأسئلة من

المواضيع التي درسها، ويرسب إذا جاءت من المواضيع التي لم يدرسها.

(بني عودة، 2015، ص: 130).

❖ مقترحات لتطوير الاختبارات المقالية:

وهذه بعض المقترحات التي يمكن إتباعها لتحسين فاعلية الأسئلة المقالية :

أ - أن يكون استعمالها مقصوداً على المواقف، والأغراض الملائمة لها، كاستخدامها لقياس بعض النواتج التعليمية العليا، أو عندما يكون عدد المختبرين قليلاً .

ب - التخطيط الجيد لبنائها، وإتباع الخطوات، والإجراءات اللازمة لإعدادها .

ج - صياغة السؤال بطريقة يكون المطلوب منها واضحاً كل الوضوح، وتجنب الصيغ

المفتوحة، أو الناقصة. لذلك يراعى عند الصياغة استخدام ألفاظ ذات مدلولات واضحة

مثل: عَرّف، اختر، صنّف، وقد يستدعي الأمر استخدام بعض المفردات مثل: ناقش،

وضّح، قارن، اشرح وما إلى ذلك .

د - صياغة السؤال بحيث يستثير السلوك الممكن قبوله، كدلالة على حدوث الناتج

التعليمي المرغوب فيه .

هـ - مراعاة شمول الأسئلة لجوانب المحتوى، والهدف في المجال التحصيلي، وذلك بزيادة

عدد الأسئلة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الزمني المقرر للإجابة .

و - وضع إجابة نموذجية لكل سؤال يعمل بها عند التصحيح بكل دقة ممكنة، وتحديد العناصر التي تعطي أجزاء من العلامة على كل فرعية من فرعيات السؤال، حتى لا يتاح للأهواء الشخصية التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة، أو تحديد الدرجة اللازمة من وجهة نظره الخاصة .

ز - عدم إعطاء أسئلة اختيارية منعاً لإرباك التلميذ وتشتيت أفكاره (شهادة، 2009، ص: 98).

9-1-3 - الاختبارات الأدائية:

يقصد بالأداء ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو إنجازاً، فإن اختبارات الأداء هي ذلك النوع من الاختبارات التي ترمي إلى قياس أداء التلميذ، وما فيه من فعل وإنتاج، أو ذلك النوع من الاختبارات الذي يُعنى بمتطلبات المهارة.

❖ مجالات استخدام الاختبارات الأدائية:

- تستخدم اختبارات الأداء في عدد من المجالات من أبرزها ما يلي:
- أ - التجارب العلمية الخاصة بمادة العلوم، ك فكك وتركيب وتشغيل بعض الأجهزة، وتشريح حيوان أو نبات أو حشرة، وتحضير مركب كيميائي، وما إلى ذلك.
 - ب - الأنشطة العلمية المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة، ككتابة التقارير والأبحاث، واستخدام الأدوات الحديثة، وما إلى ذلك.
 - ج - برامج المدارس والمعاهد الفنية، والتي تتضمن أدوات تتصل بالصناعة والتجارة، وكليات التمريض والتدريب المهني وما إلى ذلك.
 - د - تشخيص التأخر في بعض المهارات العملية.
 - هـ - التنبؤ بمدى نجاح الفرد مستقبلاً في مهنة معينة، وفي هذه الحالة تستخدم الاختبارات العلمية المقننة.

و- تقويم الذات، تقدير الميول، الشخصية، الرأي، الاتجاهات.

ز- تقويم المناهج وتخطيطها. (منسي، 2006، ص: 62).

❖ خصائص الاختبارات الأدائية:

من بين خصائص الاختبار الأدائي، يُذكر ما يلي:

❖ مميزات الاختبارات الأدائية:

أ - تقويم مباشر للتلميذ كما هو في واقع الحياة أو يحكيها حيث تقوم فيه المهارة المعرفية والأدائية والوجدانية وبذلك يستمد مصداقيته وصدقه.

ب - تقويم متكامل يركز على تقويم العمليات والنواتج.

ج - يتيح للمتعلم دوراً إيجابياً وفعالاً في البحث من عدة مصادر ومعالجتها.

د - يمكن المتعلم من القيام بعملية التقويم الذاتي أثناء تنفيذه مهمة أو عمل أو مشروع.

هـ - يشترك المتعلم مع المعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء على هذه المعايير.

و - يعطي المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءات، ومهام التقويم، وبناءً على التغذية

الراجعة على أي منهما، وبذلك تشجع المتعلم على الوصول إلى مستوى عالٍ من

الجودة. يعطي المتعلم مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج، والبراهين لتبريره منطقياً وعملياً.

(عبد الهادي، 1999، ص: 105).

❖ عيوب الاختبارات الأدائية:

أ- بناء اختبارات الأداء أكثر صعوبة من اختبارات التحصيل فهي تتطلب وقتاً أطول لتحضيرها وتنفيذها.

ب - غير فعالة، وتعتمد على الأحكام الذاتية بحيث يصعب الوثوق دائماً بنتائجها.

ج - غالباً ما تتأثر الخطوات التالية إذا ما أخطأ الطالب في إحدى الخطوات السابقة،

مما ينتج عنه ضعف في موضوعية القياس والتقويم. (منسي، 2006، ص: 65).

❖ أنماط الاختبارات الأدائية:

يختلف تصنيف اختبارات الأداء بالنسبة لمستويات واقعية الموقف الاختباري إلى أربعة أنماط هي:

أ- الأداء من النوع الكتابي:

يختلف هذا النمط من الاختبارات عن الاختبارات التحصيلية المعتادة في كونها تعطي أهمية أكبر لتطبيق المعرفة ولقياس مهارات الأداء في المواقف التي تحاكي المواقف الفعلية أو الحقيقية. وهذه الاختبارات قد تكون بمثابة خطوة متوسطة على طرق الأداء الذي يتضمن درجات أعلى من الواقعية وذلك مثل الاستخدام الحقيقي للأدوات والأجهزة. (مثال: في حال مشروع صفي لبناء متحف للأزهار البرية في البيئة المحلية)، يمكن أن يطلب من التلميذ القيام بالنشاطات التالية: - وضع مواصفات الأزهار البرية وطرق جمعها.

- وضع تصنيف للأزهار البرية.

- تحديد طرق حفظ الأزهار البرية.

- تحديد طرق المحافظة على محتوى المتحف.

ب- الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه:

يتضمن هذا النوع من اختبارات الأداء مدىً واسعاً من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية. وعلى سبيل المثال في بعض الحالات قد يطلب إلى المفحوص أن يتعرف إلى أداة ما، ويسمي أجزاءها ويحدد وظائفها، وفي مواقف أكثر تعقيداً، قد يواجه المفحوص بموقف عملي معين، ويطلب إليه معالجته.

وهذا النوع من الاختبارات شائع الاستخدام في مجال التعليم الصناعي وفي مجال البيولوجيا والكيمياء. (الصعدي، 2003، ص: 55).

ج- الأداء في حالة استخدام نموذج المحاكاة:

في مثل هذا النمط ينتظر من الطالب أن يقوم بنفس الخطوات والحركات التي يتطلبها القيام

بالعمل الحقيقي. كالتلويح بالمضرب على طابة وهمية في التربية الرياضية، وممارسة الملاكمة من خلال توجيه الضربات إلى كيس جلدي، وتستخدم نماذج المحاكاة بكثرة في مجالات التدريب والتعليم المهني المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن القيام بالأداء المطلوب في حالة نموذج المحاكاة يمكن أن يستخدم كوسيلة أو اختبار يدل على اكتساب المهارة المطلوبة، هذا ومن الممكن أن يدل النجاح في مثل هذا النوع من الاختبارات على توفر الاستعداد عند المفحوص للقيام بالعمل المعين في موقف حقيقي.

د - الأداء في حالة عينة ممثلة للموقف الكلي:

تمثل عينة العمل أعلى درجة من الحقيقة أو الواقع، لأنها تتطلب من المفحوص القيام بأعمال حقيقية ممثلة للأداء الكامل والذي يجري قياسه. وتتضمن عينة العمل عادة كل العناصر الرئيسية التي يتضمنها الأداء الكلي، بحيث يتم تنفيذها تحت ظروف مضبوطة. (بني عودة، 2015، ص:153).

9-2- الاختبارات الموضوعية:

هي الاختبارات التي تخرج رأي المصحح أو حكمه، من عملية التصحيح لأن الجواب محدد. تسمى موضوعية لأنها موضوعية في نتائجها، لا تتأثر بالعوامل الذاتية الشخصية للمصحح.

❖ مزايا الاختبارات الموضوعية:

1. لا تتأثر بالعوامل الشخصية للمصحح .
2. سهولة التصحيح .
3. تتميز بالصدق والثبات إذا ما تم إعدادها بشكل جيد .
4. شمولها لأجزاء المقرر .
5. تتطلب وقت قصير في تصحيحها .
6. تقيس سرعة التفكير إذا روعي فيها عامل الزمن.

7. تناسب التلاميذ الذين لا يحسنون التعبير عن أفكارهم وعرضها وترتيبها.
8. تزيل خوف التلاميذ من الاختبارات .
9. تمكن التلميذ من أن يفحص نفسه بنفسه .
10. تمكن المعلم تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ. (الجبوري، 2018، ص:33).
11. يشعر التلميذ بعدالة التصحيح وتتجي المصحح من تهمة التحيز والتعصب .
12. تساعد التلاميذ على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ما
13. تمنع التلميذ من التحايل واللف والدوران والتهرب من الإجابة .
14. سهولة القيام بالتحليل الإحصائي لأداء أو نتائج التلاميذ .
15. تحديد الجواب سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان .
16. تمكّن من استعمال الكمبيوتر في التصحيح. (الجبوري، 2018، ص:34).

عيوب الاختبارات الموضوعية :

- 1- يتطلب إعدادها وقتاً طويلاً ومهارة عالية في التصميم .
 - 2- لا تدرب التلميذ على توظيف الجمل والعبارات اللغوية .
 - 3- سهولة الغش .
 - 4- تسمح بالتخمين والصدفة .
 - 5- مكلفة مادياً .
 - 6- تتطلب وقتاً طويلاً لعرضها .
 - 7- عدم إتاحة الفرصة للتلميذ ليعبر عن نفسه. (شعلة، 2005، ص: 97).
- لقد سبقت الإشارة إلى أنّ الاختبارات الموضوعية تتكوّن من خمسة أنواع رئيسة وفي ما يلي سيتم تسليط الضوء على كل نوع منها بصورة تفصيلية من حيث التعريف به، مجالات استخدامه، خصائصه، أنماطه وأخيراً إدراج بعض المقترحات لتطويره.

9-2-1 - أسئلة الصواب والخطأ:

يتألف هذا النوع من الاختبارات الموضوعية من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ، ويُطلب من المفحوص أن يحكم على كل عبارة منها إما بالصواب بموضع إشارة (√) للدلالة على الصواب، أو إشارة (×) للدلالة على الخطأ، ويُستعاض أحياناً بكلمة (نعم) أو (لا) عن الإشارات.

❖ مجالات استخدام أسئلة الصواب والخطأ:

يستخدم هذا النوع من الأسئلة في المجالات التالية:

- أ- قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق البسيطة والمعلومات التقريرية.
 - ب- قياس مدى فهم التلميذ للنظريات والمفاهيم العامة، وقدرته في الحكم على صحتها وسلامتها.
 - ج- قياس قدرة التلميذ على التعرف إلى صحة علاقة سببية.
 - د- قياس قدرة التلميذ على التمييز بين الحقائق والآراء، وبين المسلمات والفرضيات، وبين المصطلحات الصحيحة وغير الصحيحة.
- وهكذا يتضح أن استخدام هذا النوع من الأسئلة يقتصر على قياس الأهداف المعرفية البسيطة. (كوافحة، 2003، ص: 42).

❖ خصائص أسئلة الصواب والخطأ:

لهذا النوع من الاختبارات مزايا وعيوب، يمكن إدراجها فيما يلي:

1 - مزايا أسئلة الصواب والخطأ:

- أ - سهولة إعدادها وصياغة فقراته وتصحيحه، مما يوفر الكثير من وقت المعلم وجهده.
- ب - تغطيته لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية؛ مما يجعله يتصف بالشمولية في قياس جوانب السلوك المراد قياسه.

ج - إمكانية استخدامه في جميع المراحل التعليمية. وتجدر الإشارة إلى أنه يعد من أكثر أنواع الاختبارات ملاءمة للأطفال وصغار السن بسبب سهولة استخدامه.

د- خلوه من ذاتية التصحيح لكون إجاباته محدّدة، ويمكن تصحيحها باستخدام مفتاح التصحيح.

هـ - لا يتطلب للإجابة عليها استعمال اللغة، لذا يستوي في إجابتها الطالب السريع التعبير والبطيء، والقوي والضعيف في اللغة.

2 - عيوب أسئلة الصواب والخطأ:

أ- عدم ملاءمتها لقياس بعض القدرات الهامة كالتحليل والتركيب والتقويم وإدراك العلاقات، مما يعني اقتصره على قياس العمليات العقلية البسيطة كالمعرفة والفهم.

ب - احتمال حدوث تعلّم خاطئ لدى التلميذ، بسبب اشتماله على عدد لا يستهان به من عبارات الخطأ، وبخاصة إذا لم يتمّ إشعاره بأنّها خطأ.

ج- تشجيع التلاميذ على الحفظ والاستظهار والتركيز على الحقائق التفصيلية، مما يحول دون الإحاطة الكافية بالموضوع.

د- سهولة الغش في الإجابة عن أسئلة من جانب التلاميذ.

هـ - انخفاض عامل ثباته بسبب احتمال التوصل إلى نسبة 50% من الإجابات الصحيحة على أسئلته عن طريق التخمين، وقد ترتفع هذه النسبة عن ذلك، إذا أخذ من الكتاب المقرر عبارات وأضيف لها مموهات مصطنعة، تجعلها تبدو صحيحة أو خطأ.

و- ضعف درجة صدقه؛ نظراً لأن استجابة التلميذ لبعض عبارته قدر لا تعبّر عن حقيقة أدائه. (الكبيسي، 2006، ص:49).

❖ أنماط أسئلة الصواب والخطاء_ :

أ - نمط عام:

- ضع علامة (√) أو (x) أمام كل عبارة من العبارات الآتية :
- ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخاطئة فيما يلي :
- أجب بنعم أو لا : السنة أربعة فصول ()

ب - نمط لماذا:

- يبين المفحوص في فراغ لماذا هي خاطئة (تعليل)، كذلك وتعليل الصحيح .
- ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخاطئة مع تعليل إجابتك:

للنحلة ثماني أرجل ()

ج - نمط التصحيح:

- يطلب من المفحوص أن يصحح الجملة إذا كانت خاطئة فيشطب الخطأ ويكتب بدلا منها الصحيحة .

ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخاطئة وصحح العبارة الخاطئة :

تحتوي الخلية النباتية على جسم مركزي ()

د - نمط الاحتمالات:

- إذا لم يكن متأكد يكتب لا أعرف كي يحمي نفسه من عقوبة التخمين ()
- اكتب أمام كل عبارة (صواب) أو (خطأ) أو (لا أعرف) فيما يلي :
- القراءة في الضوء القوي تقيد العين (صواب) (لا أعرف) (خطأ)

هـ - نمط عنقودي :

قائمة عمودية من العبارات ويطلب من التلميذ أن يبين ما فيها من عبارات صحيحة :

- للخلية النباتية جدار خلوي ().
- تحتوي على بلاستيدات خضراء ().
- لا تحتوي على نواة ().
- تحتوي على جسم مركزي (). (المحاسة ومهيدات، 2013، ص:25).

❖ مقترحات التطوير أسئلة الصواب والخطأ :

- أ- يجب ألا تحتمل العبارة الصحيحة والخطأ في آن واحد (تكون صحيحة أو خاطئة).
- ب- يجب أن يكون عدد الأسئلة كافياً ليضمن شمولها من محتوى المادة الدراسية ولتزيد من ثباتها . ج- يجب أن تكون العبارات موجبة لا منفية - إذا وجد نفي يتم وضع خط تحت أداة النفي، نفي النفي إثبات تصبح العبارة صحيحة وهي في الواقع خاطئة .
- د- يجب ألا تتضمن العبارة أكثر من حقيقة واحدة وان تحتمل معنى واحد فقط .
- هـ- يفضل ألا تستعمل في العبارة ألفاظ محددة للإجابة وقد توجي بالإجابة الصحيحة .
- و- يجب أن تكون العبارة واضحة الصياغة وغير معقدة .
- ز- أن تتساوى العبارات في طولها بقدر الإمكان .
- ح- لا ترتب الأسئلة في الاختبار على نمط معين يكشفه الطلاب - يكون الترتيب عشوائياً .
- ت- ألا يقتصر الاختبار على هذا النوع من الأسئلة فحسب .
- ي- أن لا تكون كلها خاطئة أو كلها صحيحة لابد من التوازن في عدد الصح والخطأ .
- ك- ألا تتساوى عدد العبارات الصحيحة بعدد الخاطئة. (الجبوري، 2018، ص:40).

9-2-2- اختبارات الاختيار من متعدد:

يعد هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية أهمية واستعمالاً نظراً لإمكانية صياغة أسئلته بطريقة مختلفة، واستخدامه في قياس جوانب متعددة لا يتسنى للاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها. وهي أسئلة تتكون الفقرة فيها من جزئين:

- 1 - أصل أو مقدمة يعرض المشكلة
- 2 - أبدال متعددة تقدم إجابات ممكنة للمشكلة فيها إجابة واحدة صحيحة والباقي مموهات، هذه الأسئلة قادرة على قياس جميع الأهداف العقلية من: فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم - معرفة.

❖ مجالات استخدام اختبارات الاختيار من متعدد:

- تستخدم أسئلة هذا النوع من الاختبارات في مجالات عديدة من أبرزها ما يلي:
 - أ - قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والطرائق.
 - ب - قياس قدرة التلميذ على الفهم المتمثل في التفسير والتحليل والاستنتاج والبرهنة والتمييز والمقارنة، وإعطاء الأمثلة ونحو ذلك.
 - ج - قياس قدرة التلميذ على تطبيق مبادئ وقواعد وقوانين مهمة في مواقف جديدة.
 - د - قياس قدرة التلميذ على التوصل إلى الإجابات الصحيحة من خلال قيامه بالعمليات الحسابية.
 - هـ - قياس قدرة التلميذ على التحليل والتركيب وإصدار الأحكام، ونحو ذلك من عمليات التعلم المركبة. وبشكل عام، فإن هذا النوع من الاختبارات يعد ذا فعالية كبيرة في قياس جميع مستويات أهداف المجال المعرفي الإدراكي، وهي مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم؛ مما يجعله أهم أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها استخداماً. (خنيش، 2006، ص: 29)

❖ خصائص اختبارات الاختيار من متعدد:

- 1 - **مزايا اختبارات الاختيار من متعدد:**
 - أ - عنصر التخمين فيها أقل من أسئلة الصواب والخطأ .
 - ب - تلفت نظر الطالب إلى ضرورة التمييز ومعرفة الحقائق معرفة دقيقة .

- ج - تساعد على قياس قدرة الطالب في التمييز بين الأحكام الصحيحة والأحكام الخاطئة .
- د - صادقة وثابتة بدرجة اكبر بكثير من بقية الأنواع .
- هـ - توفر فرصة تعلم ممتازة وذلك بسبب الإجابات المحتملة عند التأكد من الإجابة الصحيحة .
- و - يمكن استخدامها في قياس أهداف معرفية مختلفة كالتذكر والفهم والتطبيق ... الخ .
- ز - تعود الطالب على الحكم الصائب والموازنة وتمييز الأفضل .
- ح - تساعد في تشخيص أخطاء الطلاب أو سوء الفهم عندهم من خلال استجاباتهم للبدائل الخاطئة.
- ت - تعرض على الطالب أن يراجع اكبر كمية من المادة المطلوبة .
- ي - يمكن تحليل نتائجها إحصائياً بسهولة .
- ك - من السهل تصحيح هذا النوع من الاختبارات خصوصاً استعمال مفتاح الإجابة المثقب. (منسي، 2006، ص: 68).

2 - عيوب اختبارات الاختيار من متعدد :

- أ - تحتاج وقت طويل لإعدادها وجهد كبير من قبل المعلم .
- ب - تكلف في الطباعة والتصوير .
- ج - يظل المجال مفتوح لشيء من الغش والتخمين .
- ❖ أنماط اختبارات الاختيار من متعدد:
- أ - الاختيار من بديلين .
- ب - الاختيار من ثلاثة بدائل .
- ج - الاختيار من أربعة بدائل .
- د - الاختيار من خمسة بدائل (وهو أفضلها يقلل أثر التخمين).

مقترحات لتطوير أسئلة الاختيار من متعدد:

- أ- التأكد من أصل السؤال يطرح مشكلة واضحة ومحددة، يفهما الطالب قبل قراءة البدائل .
- ب- يفضل أن يحتوي أصل السؤال (الجذر) على الجزء الأكبر من السؤال والبدائل قصيرة.
- ج - يفضل عدم استخدام صيغ النفي في الجذر أو البدائل .
- د - يجب أن يقتصر الجذر على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة .
- هـ- لا تستعمل عبارات الكتاب كما هي لأن ذلك يشجع الطلاب على الصم .
- و- لا بد التأكد من أن واحد من بدائل السؤال فقط يؤلف الإجابة الصحيحة .
- ز- تجنب استخدام البديل (كل ما ذكر صحيح - جميع ما ذكر - أو ما شابه ذلك).
- ح- تأكد من خلو الفقرة من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة .
- ط- تأكد من أن البدائل المموهات تؤلف إجابات معقولة ظاهريا لها علاقة بأصل السؤال .
- (الحريري، 2008، ص: 87).

ي- حاول أن يكون موقع البديل الصحيح موزعا عشوائياً .

ك- تأكد أن كل فقرة تتناول جانباً مهماً في المحتوى .

ل- تأكد أن كل فقرة مستقلة بذاتها لا تعتبر الإجابة عنها شرطاً للإجابة عن الفقرة التالية .

م- تجنب الأسئلة التي تعتمد على الخداع .

ن- تجنب التعقيد اللفظي وحاول أن تكون المفردات اللغوية في حدودها الدنيا ما أمكن .

س - استخدم شكل مناسب لل فقرات- كأن تُرتب عمودياً مثلاً يسهل قراءتها وتصحيحها .

ع- عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو العكس.

(الفقي، 2005، ص: 429).

3-2-9- أسئلة التكميل :

يتألف الاختبار في هذا النوع من عددٍ من الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة

يطلب من المفحوص أن يكمل النقص بوضع كلمة، أو كلمات محدّدة، أو عدد، أو رمز في المسافة الخالية المخصصة لذلك في كل عبارة.

❖ مجالات استخدام أسئلة التكميل:

من ابرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

- أ - قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمعلومات التي لا جدال فيها ولا خلاف حولها، مثل، انتهت الحرب العالمية الثانية سنة.....
- ب - قياس قدرة التلميذ على التفسير المستند إلى المبادئ والقوانين، مثل، إذا غمر جسم في سائل وزنه.
- ج - قياس قدرة التلميذ على حل المسائل الرياضية، مثل، حاصل ضرب 5×6 =
- د - قياس قدرة التلميذ على التعرف إلى الطرق والأساليب والإجراءات، مثل، لقياس درجة حرارة الجو نستعمل..... ومن الواضح أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم في قياس أهداف تقع في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق.(عبد الهادي، 1999، ص:74).

❖ خصائص أسئلة التكميل:

1 - من مزايا أسئلة التكميل :

- أ - سهولة الإعداد .
- ب - فرصة التخمين أقل من الأسئلة الموضوعية الأخرى .
- ج - الموضوعية في التصحيح .
- د - سهولة تصحيحها .
- هـ - تغطي مساحة أكبر من المادة إذا ما قيست بالمقالية .

2 - عيوب أسئلة التكميل:

- أ - صعوبة التصحيح وخاصة مع وجود أكثر من إجابة محتملة للسؤال .
- ب - تتطلب جهد ووقت من المصحح في حالة وجود الأخطاء الإملائية .

- محدودة الاستعمال لقياس النواتج التعليمية البسيطة .
أقل موضوعية من غيرها من أنماط الأسئلة الموضوعية .

❖ أنماط أسئلة التكميل:

- أ - أسئلة إملاء الفراغ، هنا تكتب عبارة ناقصة يطلب من المفحوص ملأها بالكلمة أو العبارة الناقصة، مثل: ولد النبي محمد (ص) في سنة.....
ب - أسئلة إعداد القوائم، أو الأسئلة المقالية ذات الإجابة المحددة، مثل: من أسباب سقوط الدولة الأموية:
ج - أسئلة التعرف: ويكون السؤال فيها مثلاً على شكل قائمة من المؤلفات، ويطلب إلى المفحوص أن يكتب اسم مؤلف كل كتاب منها في المسافة المخصصة لذلك.
(الخوري، 2008، ص:80).

❖ مقترحات تطوير أسئلة التكميل:

- أن تحتوي العبارة الواحدة على فراغ واحد أو اثنين على الأكثر، لأن كثرة الفراغات تفقد العبارة وضوحها ومعناها.
2- أن تكون الإجابة قصيرة ومحددة بمعنى أن العبارة لا تكتمل إلا بالإجابة المطلوبة.
3- أن تحذف الكلمات أو المصطلحات الرئيسية (ذات المدلول الرياضي) وليس الكلمات غير المهمة أو الإنشائية التي تساعد على تكوين الجملة.
4- أن يوضع الفراغ في نهاية العبارة بقدر الإمكان، وأن تكون الفراغات المتروكة للإجابة كافية ومناسبة، لما سيكتبه الطالب.
5- أن يتناول كل سؤال أو عبارة هدفاً واحداً فقط.
6- أن تكون العبارات متقاربة في الطول والصياغة العامة. (الخوري، 2008، ص:81).

9-2-4- أسئلة الترتيب :

هي عبارة عن مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو الأعداد ويطلب من التلاميذ ترتيبها وفق نظام معين .

❖ مجالات استخدام أسئلة الترتيب:

هذا النوع من الاختبارات يركز على قياس قدرة التلميذ على تذكر ترتيب المعلومات وترابطها في سياقات محددة.

❖ خصائص أسئلة الترتيب :**1- من مزايا أسئلة الترتيب :**

- أ - تقيس قدرات معرفية عليا كالترتيب والتحليل .
- ب - تقل فيها نسبة التخمين على حسب عدد العناصر .
- ج - الربط بين مفردات في مواضيع مختلفة من المنهج بربط واحد .
- د - سهولة الإعداد .

2- من عيوب أسئلة الترتيب :

- أ - ينحصر استخدامها في المفردات المتماثلة .
- ب - كثرتها تؤدي للحفظ .(الجبوري،2018، ص:45).

❖ أنماط اختبار الترتيب ما يلي :

- 1 - رتب الصور الآتية بحيث تكون منها قصة الأرنب والسلحفاة .
- 2 - رتب المقادير الآتية من الأصغر إلى الأكبر .
- 3 - رتب الكلمات التالية بحيث تكون منها جملة مفيدة .
- ❖ 4 - رتب الدول التالية تبعاً لمساحتها من الأصغر إلى الأكبر .
- 5 - رتب العمليات البيولوجية حسب تسلسل حدوثها .

❖ مقترحات لتطوير أسئلة الترتيب:

- أ - لا بد أن يقيس السؤال هدفاً واحداً.
 ب - توزيع عناصر السؤال توزيعاً عشوائياً.
 ج - وجود فواصل واضحة بين عناصر السؤال.
 د- احتواء السؤال على حوالي (5-9) عناصر. (الفي، 2005، ص: 470)

❖ 9-5-5- أسئلة المزوجة أو المقابلة أو المطابقة :

هي عبارة عن أسئلة فيها قائمتان :
 الأولى - عدد من المشكلات.

والثانية - فيها عدد من الإجابات لهذه المشكلات بترتيب مختلف .
 والمطلوب ربط كل مشكلة من القائمة الأولى (المقدمات) مع جوابها في القائمة الثانية (الإجابات)، كما يمكن القول بأنها صورة معدلة عن نمط فقرات الاختيار من متعدد.

❖ مجالات استخدام أسئلة المزوجة أو المقابلة أو المطابقة :

من أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

- أ - قياس مدى فهم التلميذ لمعاني بعض الكلمات والمصطلحات.
 ب - قياس قدرة التلميذ على تذكر مصطلحات أو تواريخ أو أحداث.
 ج - قياس قدرة التلميذ على الربط بين عناوين كتب وأسماء مؤلفيها، وبين أشخاص وأحداث معينة، وبين أجهزة الجسم ووظائفها.....
 وبمعنى آخر، قياس قدرة التلميذ على المزوجة بين حقائق ومعلومات مترابطة. وبشكل عام، أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم في قياس أهداف تقع في مستويي المعرفة والفهم، وهو يؤكد تأكيداً كبيراً على الحقائق وتذكرها. (قسوم، 2015، ص: 38).

❖ خصائص أسئلة المزوجة:

1- مزايا أسئلة المزوجة:

أ - يمكن إعداده بسهولة وبسرعة، وهو اقتصادي في الحيز الذي يشغله ويوفر الورق.
 ب - تتدنى فيه فرص التخمين مقارنة بالأنواع الأخرى، وخاصة عندما تكون المقدمات مختارة بحيث تبدو مناسبة لكل المقدمات.

ج- يمكن تقدير الدرجات بموضوعية كاملة، وهو يتلقى في هذه الميزة مع اختبار الاختبار من متعدد.

د - يعتبر من الاختبارات المناسبة للصغار، خاصة عند استخدام الرسوم او الصور.
 هـ - يمكن التنويع فتستبدل قائمة -عمود- الاستجابات اللفظية بالصور و الخرائط و الرسوم البيانية.

و - توفير الجهد على المفحوص، فبدلاً من قراءة عدد من البدائل لكل سؤال فإنه يقرأ عدد من الحلول ليحيب عن عدد من الأسئلة.

ز - توفير الجهد على المعلم لاستخدامه قائمة من المشكلات تقابلها قائمة من الاستجابات، في حين لو كان السؤال من نوع الاختيار من متعدد لتطلب الأمر إعداد قوائم من البدائل لكل مشكلة. (الجبوري، 2018، ص:30)

2- عيوب أسئلة المزوجة:

أ - يتطلب هذا النوع وجود عدد كاف من العلاقات المنتظرة المترابطة وقد لا يتسنى ذلك دائماً الأمر الذي يحد من استخدامها.

ب - قصوره عن قياس بعض القدرات العقلية العليا كالبرهنة والتميز، أي عدم صلاحيته لقياس عمليات التعلم المركبة.

ج - فائدته محدودة لأنها لا تنحصر في المطابقة وبيان العلاقة بين عنصر وآخر.

❖ أنماط أسئلة المزوجة :

- أ - صل بين الكلمة ومعناها .
- ب - ضع أمام الكلمة في القائمة الأولى رقم ما يتضاد معناها في القائمة الثانية .
- ج- صل بين الكلمة في العمود الأول وما يناسبها في العمود الثاني .
- د - ضع أمام كل كلمة في القائمة الأولى رقم ما يناسبها في القائمة الثانية .
- هـ - قد تكون الإجابات صور أو خرائط أو رسوم بيانية وغيرها. (عبد الهادي، 2006، ص:82)

❖ مقترحات لتطوير أسئلة المزوجة:

- أ - يجب أن تكون عدد الاستجابات أو المفردات القائمة الثانية أكثر من عدد المثيرات في القائمة الأولى، وذلك لتقليل فرص اللجوء إلى التخمين والحدس.
- ب - أن تميز القائمة الأولى بعنوان والثاني بآخر.
- ج - إعطاء فقرات المجموعة الأولى أرقاماً وإعطاء الثانية رموزاً.
- د- أن يكون لكل مثير أو فقرة في المجموعة الأولى استجابة واحدة في الثانية.
- هـ - يجب أن ترتب الاستجابات بطريقة عشوائية ولا يقود ترتيبها إلى معرفة البديل المطلوب. (عطية، 2008، ص:312).

وهناك أدوات غير اختبارية وتشمل:

9-3- الملاحظة:

تعد الملاحظة إحدى أساليب القياس التي تهدف إلى قياس المشاعر، والاتجاهات والاهتمامات، وسلوك الأفراد في المواقف المختلفة، وتكون الملاحظة ناجحة كلما كانت منظمة ومحدودة، وموضوعية وقائمة على استخدام قوائم الرصد مبنية على معايير محددة على درجة من الدقة.

وتجدر الإشارة إلى أن الملاحظة هي من أقدم وأكثر وسائل التقويم، وجمع المعلومات شيوعاً في مجالات الإرشاد النفسي، وهي لذلك تعتبر وسيلة أساسية وهامة للحصول على معلومات عن سلوك المسترشد.

وتعني الملاحظة الاهتمام أو الانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس، وتقوم الملاحظة العلمية المنظمة على ملاحظات السلوك وتسجيله لتحقيق أهداف من أبرزها: تسجيل الحقائق التي تثبت أو تنفي فروضه خاصة بسلوك المفحوص، وتسجيل التغيرات التي تحدث في سلوكه نتيجة للنمو، وتحديد العوامل التي تحرك المفحوص سلوكياً في مواقف وخبرات معينة، ودراسة التفاعل الاجتماعي للمفحوص في مواقفه الطبيعية وتفسير السلوك الملاحظ، وإصدار التعليمات بشأنه. (أبو حويج والخطيب وأبو مهلي، 2002، ص: 251).

أ - أنواع الملاحظة ما يلي:

- **الملاحظة المباشرة:** حيث يكون الملاحظ أمام العميل أو المفحوص وجهاً لوجه.
- **الملاحظة غير المباشرة:** وتحدث دون أي اتصال مباشر بين الملاحظ والعميل، ويتم ذلك في أماكن خاصة مجهزة لهذا الغرض.
- **الملاحظة المنظمة الداخلية:** وهذه تصدر عن الشخص ذاته ولذاته، وأنها ملاحظة ذاتية وليست موضوعية.
- **الملاحظة المنظمة الخارجية:** وتهدف إلى متابعة السلوك من جانب أشخاص غير الملاحظين (من الخارج).
- **الملاحظة العرضية:** وهذه تكون غير مقصودة بل تحصل بطريق الصدفة والعفوية، إلا أنها سطحية وغير دقيقة، ولا تحمل قيمة علمية ملموسة.
- **الملاحظة الدورية:** تحصل خلال فترات زمنية متتالية. (منسي، 2002، ص: 81).

ب - مزايا الملاحظة:

- تزويد الباحثين بمعلومات وفيرة ويصعب الحصول عليها من مصادر أخرى.

- تفسح المجال لدراسة السلوك الإنساني في مواقف طبيعية، وذلك بشكل يكاد يكون أفضل من قياسات السلوك بواسطة المقاييس و الاختبارات التي قد تختلف فعاليتها إلى حد ما عن السلوك الفعلي.

ج- عيوب الملاحظة:

- عزوف بعض الناس وعدم رغبتهم في أن يكونوا موضوع ملاحظة من قبل الآخرين.
 - تعرض الملاحظة إلى أسلوب الذاتية من جانب الباحث أو الملاحظ، إذ يمكن أن يرجع إلى إطاره الشخصي مما يؤدي إلى الانهيار اللاشعوري تجاه العميل.
- (أبو حويج والخطيب و أبو مهلي، 2002، ص:52).

9-4- سلم التقدير:

تمثل سلم التقدير إحدى أدوات التقويم التي تشتمل على أوصاف لسلوكيات أو سمات ويطلب ممن يقوم بعملية التقدير أن يصدر حكماً من بين أحكام قد تكون ثلاث أو خمسة أحكام أحياناً، بحيث يشير الحكم إلى مدى درجة توافر الصفة أو السمة أو السلوك لدى الطالب.

وهناك أنواع لسلم التقدير هي: سلم التقدير العددي، وسلم التقدير الوصفي، والسلم البياني اللفظي، والسلم البياني الوصفي، والسلم البياني الوصفي العددي، حيث يمكن استخدام سلم التقدير في تقويم أنواع عديدة من الأداء وبصورة خاصة تلك تتضمن جوانب متنوعة ومتعددة ينبغي مراعاتها، ومن بين تلك الأنواع القراءة الشفهية، كما أنه من الممكن استخدام سلم التقدير كأداة تعليمية تعمل على مساعدة الطالب على تقدير نفسه بنفسه. إضافة إلى أنها تعمل على تذكيره بجوانب الأداء الجيد، وتعرفه إلى التفكير بالطريقة التي يستطيع بها تحسين كل جانب من جوانب أدائه. (الصعيد، 2010، ص: 36-37).

❖ مزايا سلالم التقدير:

- أ - يمكن استخدامه بصورة فعالة واقتصادية توفر جهد المعلم ووقته.
- ب - يتصف بدرجة من الموضوعية والثبات أعلى مما يوفرها في أساليب التقويم القائم على الملاحظة العادية.
- ج - يستخدم في تقويم أنواع مختلفة ومتعددة من أداء المتعلمين.
- د - يحدد بشكل واضح مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم ومدى ما أحرزه من تقدم. (الزغول، 2018، ص:13).

9-5- السجل القصصي:

يعطي السجل القصصي صورة واضحة عن تقدم المتعلم، لأنه يتطلب وقتا لكتابته و متابعتة وتفسيره، كما يجب على المعلم أن تكون أحكامه موضوعية عندما يدون ملاحظته فيه ، وان يكون مستعدا للكتابة في أي وقت، لأن المتعلمين يظهرون دلالات عل النمو والتطور في لحظات غير متوقعة.

ويعرف على انه عبارة عن وصف قصير من المعلم، ليسجل ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلا من الممكن أن يدون المعلم كيفية عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق.

❖ خصائص السجل القصصي:

- أ - يعطي مؤشرات صادقة في التعرف على مهارات، واهتمامات المتعلم، وسلوكه، بشكل عام.
- ب - يوظف لأغراض تنبؤية، أو إرشادية و توجيهية، أو علاجية.
- ج - يتطلب وقتا طويلا للكتابة، والمتابعة، والتفسير. (عثمان، 2011، ص:12).

❖ خطوات استخدام السجل القصصي:

- أ - ملاحظة سلوك الطالب.
- ب - تسجيل الأحداث بطريقة وصفية.
- ج - تحديد المكان والزمان.
- د - التعرف إلى النمط السلوكي الذي يتكرر حدوثه.
- هـ - وضع فروض عن سلوك المتعلم.
- و - اختبار الفروض في ضوء الأنماط المتكررة .
- ز - توثيق اسم الملاحظة(طالبا أو معلما).
- ح- إضافة بعض التفسيرات للسلوك سواء أكان إيجابيا أم سلبا. (العبي، 2010، ص:76).

9-6- قائمة الرصد:

هي قوائم تشمل على المكونات أو العناصر أو السلوكيات التي يتم تقديرها في عملية(قائمة رصد الطريقة) أو نتاج معين(قائمة رصد النتيجة)،(قائمة رصد سلوك)، يرصدها المعلم أو الطالب بملاحظة كل هذه العناصر أثناء تنفيذ الطالب لمهمة أو مهارة تعليمية.

❖ مميزات قوائم الرصد:

- أ - وسيلة فعالة للحصول على المعلومات بصيغة مختصرة.
- ب - تشخيصية.
- ج - يمكن استخدام هذه القوائم في تقييم كفاءة مجموعة من الطلبة المتباينين في تحصيلهم، أو الطالب نفسه في مرات متكررة لتعرف تقدمه عبر الزمن.
- (بني عودة، 2015، ص:20).

د - لا يزيد عدد فقراتها عن 10 فقرات.

هـ - فقراتها مكتوبة بلغة بسيطة وواضحة ومحددة.

❖ خطوات استخدام قائمة الرصد:

- أ - تحليل المحتوى لتحديد نتائج التعلم الفرعية .
- ب - اختيار معايير التقويم المناسبة التي تساعد في اختيار احد الاختبارين.
- ج-تخصيص علامة مناسبة لكل فقرة من فقرات الأداة حسب أهميتها، وذلك لإصدار حكم على أداء الطالب الكلي في المهمة التعليمية بعد انتهاء الطالب من انجاز المهمة.
- (العبيسي،2010، ص:55).

9-7- المقابلة:

هي استبيان شفوي يتم فيه التبادل اللفظي بين القائم بالمقابلة وبين فرد أو عدة أفراد للحصول على معلومات ترتبط بآراء أو اتجاهات أو مشاعر أو دوافع أو سلوك، وتستخدم المقابلة مع معظم أنواع البحوث التربوية إلا أنها تختلف في أهميتها حسب المنهج المتبع في الدراسة.

(حميدشة،2012، ص:98).

1- أنواع المقابلة:

تنوعت المقابلات وتصنيفها على أساس الهدف الذي تسعى لتحقيقه، وتختلف هذه الأنواع أما في شكلها أو موضوعها أو مجالها إلا أنها يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أ - من حيث وظيفتها والغرض منها:

وينقسم هذا النوع من المقابلات إلى أربعة أنواع

1- المقابلة المسحية: وتستخدم للحصول على معلومات وبيانات من الأفراد في ميادين

تخصصهم وعملهم.

2- المقابلة التشخيصية: وتهدف إلى فهم مشكلة معينة، وتقصى الأسباب التي أدت إلى تفاقمها بحالتها الراهنة وخطورتها.

3 - المقابلة العلاجية: تهدف إلى مساعدة المريض أو العميل على فهم نفسه على نحو أفضل والتعرف على العوامل المسببة وتخفيفها ثم علاجها، بالإضافة إلى تحسين الحياة الانفعالية وتخفيف حدة التوتر.

4- المقابلة التوجيهية أو الإرشادية: وتهدف إلى تمكين المقابلة من أن يفهم مشكلاته الشخصية و التعليمية والمهنية على نحو افضل، وان يعمل خطأ سليمة لحل هذه المشكلات.(صابر و خفاجة،2002،ص:136).

ب - من حيث عدد المبحوثين:

وينقسم هذا النوع إلى نوعين:

1- المقابلة الفردية: تعتبر المقابلة الفردية من أكثر الأنواع المقابلات شيوعا في الدراسات النفسية و الاجتماعية، حيث تتم بين القائم بالمقابلة أو الباحث وبين شخص واحد من المبحوثين.

2- المقابلة الجماعية: وهي المقابلة التي تتم بين القائم بالمقابلة أو الباحث وبين عدد من الأفراد أو المبحوثين في وقت واحد ومكان واحد.

ج - من حيث درجة المرونة في موقف المقابلة:

وينقسم هذا النوع إلى نوعين:

- 1- المقابلة المقننة: وتكون هذه المقابلة أكثر تحديدا من حيث عدد الأسئلة التي توجه لأفراد عينة البحث وترتيبها و نوعها وما إذا كانت مفيدة أو مفتوحة، كما تقتصر الإجابة على الاختبار من إجابات محددة في قائمة سبق تحديدها.
- 2- المقابلة الغير مقننة: وهذه المقابلة أكثر مرونة من سابقتها، وذلك لأن أسئلتها لا تحدد تحديدا سابقا. (صابر و خفاجة، 2002، ص:136).

كيفية إجراء مقابلة:

- 1 - إعداد استمارة المقابلة إعدادا دقيقا.
 - 2- معرفة الباحث بموضوع الدراسة تماما وبثقافة وخلفية المستجيبين، وان يكون مستعدا للإجابة عن تساؤلاتهم.
 - 3- تحديد الأفراد الذين ستم مقابلتهم ومكان وزمان المقابلة.
 - 4 - يقدم الباحث نفسه بطريقة لائقة ومقبولة ويذكر الهدف من دراسته وأهميته المعلومات التي سيقدمها المستجيب وأنها سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي (كسب ثقة المستجيب).
 - 5-يراعي الباحث أصول المقابلة والمعلومات اللطيفة.
 - 6- يطرح الباحث السؤال ويعطي الفرصة للمستجيب للتعبير عن نفسه وتوضيح وجهة نظره.
 - 7- عدم إجهاد المستجيب بالأسئلة الكثيرة وان يكون وقت المقابلة معقولا.
- (عليان و غنيم، 2000، ص:106).

مزايا المقابلة:

- 1 - تقدم معلومات غزيرة ومميزة لكل جوانب الموضوع.
- 2- معلومات المقابلة أكثر دقة من معلومات الاستبيان لإمكانية شرح الأسئلة وتوضيح الأمور المطلوبة.
- 3- من أفضل الطرق لتقييم الصفات الشخصية للأشخاص المعنيين بالمقابلة والحكم على إجاباتهم.
- 4 - وسيلة هامة لجمع المعلومات في المجتمعات التي تكثر فيها الأمية.
- 5 - يشعر الفرد بأهميتهم أكثر في المقابلة مقارنة بالاستبيان.

عيوب المقابلة:

- 1- مكلفة من حيث الوقت والجهد وتحتاج إلى وقت أطول للإعداد وجهد أكبر في التنقل والحركة.
- 2- قد يخطئ الباحث في تسجيل بعض المعلومات.
- 3- نجاحها يتوقف على رغبة المبحوث في التعاون وإعطاء الباحث الوقت الكافي للحصول على المعلومات.
- 4- إجراء المقابلة يتطلب مهارات وإمكانيات تتعلق باللباقة والجرأة قد لا تتوفر لكل باحث.
- 5- صعوبة الوصول إلى بعض الشخصيات المطلوب مقابلتهم بسبب المركز السياسي أو الإداري

لهذه الشخصيات.(عبيدات و أبو نصار و مبيضين، 1999، ص:62).

9-8- الاستبيان:

ويسمى أيضا بالاستقصاء، و هو إحدى الوسائل الشائعة الاستعمال للحصول على معلومات، وحقائق تتعلق بآراء واتجاهات الجمهور حول موضوع معين أو موقف معين.

(جيدير ترجمة ابيض، 2002، ص:31).

خطوات انجاز الاستبيان:

- 1- تحديد الأهداف المطلوبة من عمل الاستبيان في ضوء موضوع البحث ومشكلته ومن ثم تحديد البيانات والمعلومات المطلوب جمعها.
- 2- ترجمة وتحويل الأهداف إلى مجموعة من الأسئلة والاستفسارات.
- 3- اختيار أسئلة الاستبيان وتجربتها على مجموعة محدودة من الأفراد المحددين في عينة البحث لإعطاء رأيهم بشأن نوعيتها من حيث الفهم والشمولية والدلالة وكذلك كميتها وكفايتها لجمع المعلومات المطلوبة عن موضوع البحث ومشكلته وفي ضوء الملاحظات التي يحصل عليها فإنه يستطيع تعديل الأسئلة بالشكل الذي يعطي مردودات جيدة.
- 4 - تصميم وكتابة الاستبيان بشكله النهائي ونسخه بالأعداد المطلوبة.
- 5 - توزيع الاستبيان حيث يقوم باختيار أفضل وسيلة لتوزيع وإرسال الاستبيان بعد تحديد الأشخاص والجهات التي اختارها كعينة لبحثه.
- 6- متابعة الإجابة على الاستبيان فقد يحتاج الباحث إلى التأكيد على عدد من الأفراد والجهات في انجاز الإجابة على الاستبيان وإعادته وقد يحتاج إلى إرسال بنسخ أخرى منه خاصة إذا فقدت بعضها.
- 7- تجميع نسخ الاستبيان الموزعة للتأكد من وصول نسخ جديدة منها حيث لا بد من جمع ما نسبته 75% فأكثر من الإجابات المطلوبة لتكون كافية لتحليل معلوماتها.

(دويدري، 2002، ص:330).

أنواع الاستبيان:

هناك 3 أنواع من الاستبيانات حسب طبيعة الأسئلة التي تشمل عليها:

- 1- الاستبيان المغلق : وهو الذي تكون أسئلته محددة الإجابة كأن يكون الجواب بنعم أو لا.
- 2- الاستبيان المفتوح : وتكون أسئلته غير محددة الإجابة أي تكون الإجابة متروكة بشكل مفتوح لإبداء الرأي مثل : ما هي مقترحاتك لتطوير الجامعة ؟.
- 3- الاستبيان المغلق المفتوح : وهذا النوع تحتاج بعض أسئلته إلى إجابات محددة والبعض الآخر إلى إجابات مفتوحة مثال:

• ما هو تقييمك لخدمات الجامعة (مغلق) جيدة متوسطة ضعيفة
 • إذا كانت متوسطة أو ضعيفة ما هو اقتراحك لتطويرها ؟ (مفتوح).

(قدي، 2009، ص:104).

ومن الواضح أن أسئلة الاستبيان المغلقة تكون أفضل لكل من الباحث والشخص المعني بالإجابة عليها لأسباب عدة:

- سهولة الإجابة ولا تحتاج لتفكير معقد
- سريعة الإجابة ولا تحتاج إلى جهد كبير
- سهولة تبويب وتجميع المعلومات المجمعة من الاستبيانات الموزعة 30% نعم و70% لا

• ولكن قد يضطر الباحث لذكر بعض الأسئلة المفتوحة لعدم معرفته في ذهن

المبحوثين لكن الاتجاهات الحديثة في تصميم وكتابة الاستبيان تحدد الإجابات حتى بالنسبة

لبعض الأسئلة التي هي مفتوحة في طبيعتها

مثال : ما هي البرامج التي تفضل أن تشاهدها في التلفزيون ؟

فبدلاً من أن يترك الفرد حائراً في إجاباته وتسميته لأنواع البرامج فالباحث يحدد تلك الأنواع بعد السؤال مباشرة:

- | | |
|---------------|-----------------------------|
| •برامج غنائية | برامج غنائية |
| •برامج ثقافية | برامج أجنبية |
| •برامج سياسية | برامج أخرى (انكرها رجاء) . |

(عبيدات و أبو نصار و ميضين، 1999، ص:66).

مميزات الاستبيان:

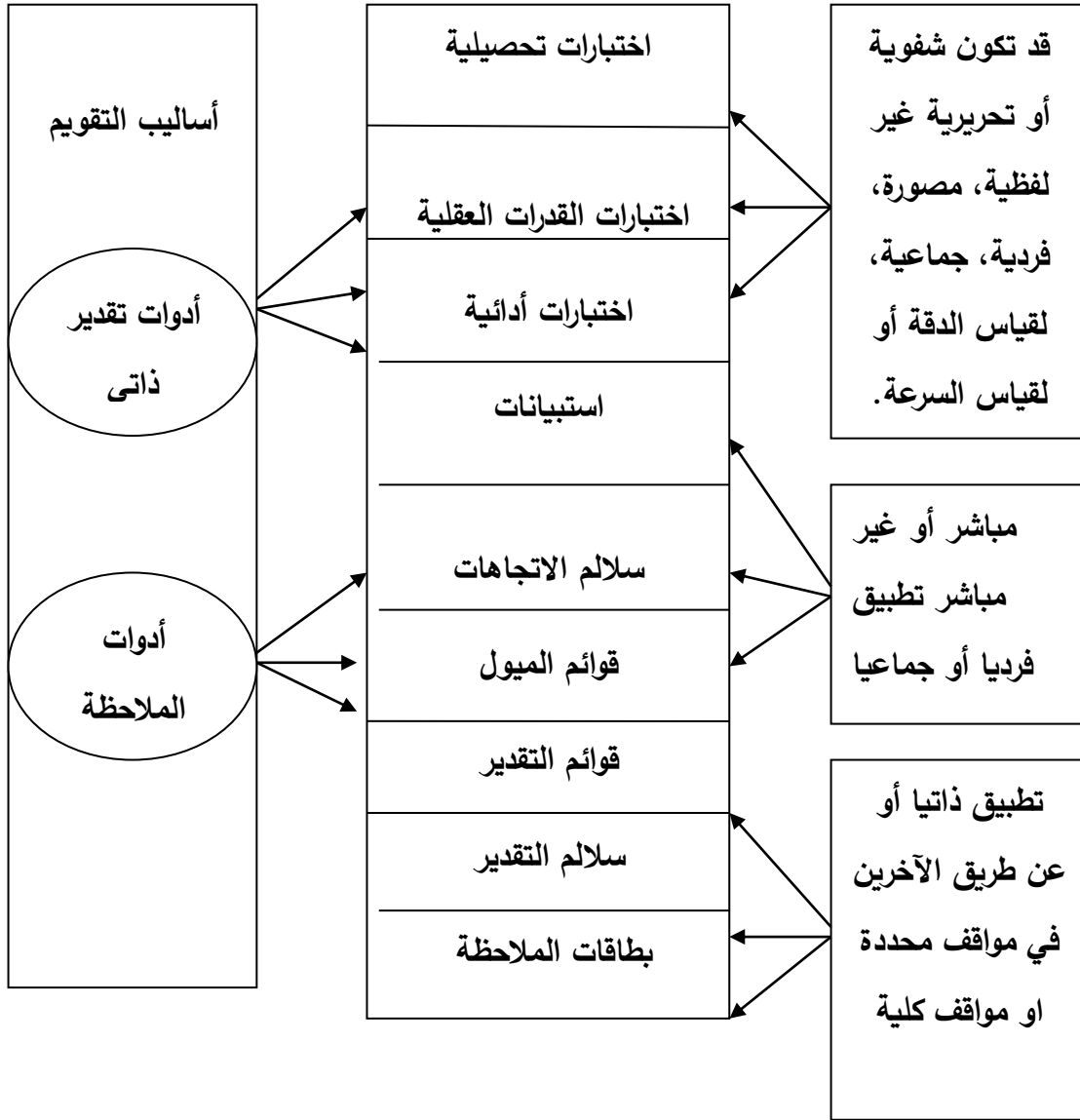
- يؤمن الاستبيان الإجابات الصريحة والحرّة حيث أنه يرسل الفرد بالبريد أو أي وسيلة أخرى وعند إعادته فإنه يفترض ألا يحصل اسم أو توقيع المبحوث من أجل عدم إحراجه وان يكون بعيد عن أي محاسبة أو لوم فيها وهذا الجانب مهم في الاستبيان لأنه يؤمن الصراحة والموضوعية العلمية في النتائج .
- تكون الأسئلة موحدة لجميع أفراد العينة في حين أنها قد تتغير صيغة بعض الأسئلة عند طرحها في المقابلة.
- تصميم الاستبيان ووحدة الأسئلة يسهل عملية تجميع المعلومات في مجاميع وبالتالي تفسيرها والوصول إلى استنتاجات مناسبة .
- يمكن للمبحوثين اختيار الوقت المناسب لهم والذي يكونوا فيه مهئين نفسياً وفكرياً للإجابة على أسئلة الاستبيان
- يسهل الاستبيان على الباحث جمع معلومات كثيرة جداً من عدة أشخاص في وقت محدد.

- الاستبيان لا يكلف ماديا من حيث تصميمه وجمع المعلومات مقارنة بالوسائل الأخرى التي تحتاج إلى جهد أكبر وأعباء مادية مضافة كالسفر والتنقل من مكان إلى آخر....الخ.
(عبيدات وأبو نصار و ميضين ، 1999 ، ص:70).

عيوب الاستبيان:

- 1- عدم فهم واستيعاب بعض الأسئلة وبطريقة واحدة لكل أفراد العينة المعنية بالبحث
(خاصة إذا ما استخدم الباحث كلمات وعبارات تعني أكثر من معنى أو عبارات غير مألوفة) لذا فمن المهم أن تكون هناك دقة في صياغة أسئلة الاستبيان وتجريبه على مجموعة من الأشخاص قبل كتابته بالشكل النهائي.
- 2- قد تفقد بعض النسخ أثناء إرسالها بالبريد أو بأي طريقة أخرى أو لدى بعض المبحوثين لذا لا بد من متابعة الإجابات وتجهيز نسخ إضافية لإرسالها بدل النسخ المفقودة.
- 3- وقد تكون الإجابات على جميع الأسئلة غير متكاملة بسبب إهمال إجابة هذا السؤال أو ذاك سهوا أو تعمدا.
- 4- قد يعتبر الشخص المعني بالإجابة على أسئلة الاستبيان بعض الأسئلة غير جديرة بإعطائها
جزء من وقته (لتفاهتها مثلا) لذا فإنه يجب الانتباه لمثل هذه الأمور عند إعداد أسئلة الاستبيان.
- 5- قد يشعر المبحوث بالملل والتعب من أسئلة الاستبيان خاصة إذا كانت أسئلتها طويلة وكثيرة . (عليان و غنيم، 2000 ، ص:120).

يوضح الشكل الموالي أهم أساليب التقويم وكيفية استعمالها:



الشكل رقم (3) الأساليب التقويمية واستعمالها. (خنيش، 2006، ص:39).

10- آليات التقويم المستمر:

يقوم التقويم المستمر على مجموعة من الآليات التي تجعل من التقويمية ذات جدوى

و فاعلية، حيث تتمثل هذه الآليات في:

10-1- مفهوم التغذية الراجعة: تعد التغذية من الأسس الضرورية في عملية التعلم والتي من خلالها يتم التقويم عن طريق المعلومات التي تقدم للمتعلم بشكل ما وفي وقت معين من اجل المقارنة الدائمة بين الأداء فعلا و الأداء كما ينبغي أن يكون، الأمر الذي يضمن ثبات و تحقيق مستوى الأداء في فاعلية رمي الفرص أو أي فعلية حركية مختارة أخرى. أن هذا المفهوم نطلق عليه مصطلح معرفة النتائج. فهي محور أساسي لكل عملية تعلم، كما أن تكرار الأداء مع الاستفادة من المعلومات يحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية، حيث من الضروري السيطرة على المتعلم بتعديل مسار أدائه الحركي وسلوكه بطريقة فردية بناء على الإخطارات المقدمة إليه. (عبد الجبار و شيرخان و سلومي، 2008، ص:22).

10-2- مفهوم تقويم الأداء: يعرف على انه ذلك التقويم الذي يقوم به المعلم لملاحظة وتقييم أداء التلميذ لمهارة أو لكفاية ما من خلال إنتاج شيء معين أو إجابة أو عمل عرض. وهو يعتمد على انخراط التلميذ في أداء مهمات معينة تكشف عما يعرفه فعله.

(المغذوي، 2016، ص: 50).

كما يعرف أيضا بأنه عملية اصدار حكم على مستوى تحقيق المتعلم لمعايير جودة الأداء، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها وكذا جوانب الضعف و علاجها.

ويتبين من هذا التعريف أن تقويم الأداء للمتعلم يتطلب كل من:

- توفير معايير أداء محددة، تمثل محكات الجودة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم ويكون قادرا على بلوغها.

- توافر مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى أداء المتعلم.

- المقارنة بين مستوى الراهن لأداء المتعلم ومعايير الجودة المنشودة وتفسير نتائج، بغية اتخاذ قرارات سديدة بشأنه.

- شمول عملية تقويم أداء المتعلم لكل من التشخيص و العلاج و الوقاية معا.

(جابر و الباز حسن، 2005، ص01).

10-3- مفهوم مراجعة الذات: هي إستراتيجية مراجعة الذات في تمثل فرصة للمتعلم لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد ، وحل المشكلات، وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وتحديد حاجاتهم، وتعد إستراتيجية مراجعة الذات مكون أساسيا للتعلم الذاتي الفعال، والمتعلم المستمر ومفتاحا لإظهار مستوى النمو المعرفي للمتعلم. ويتطلب إستراتيجية مراجعة الذات المتعلم امتلاك المهارات الآتية:

- **التمعن الجاد و المقصود:** في الآراء، والمعتقدات، والمعارف في المحاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية و الأدلة.

- **التفكير فيما وراء المعرفة:** من خلال معرفة المتعلم لعمليات التفكير واستراتيجياته هو يفكر ويساعده في ذلك استخدام التفكير بصوت عال، أو التفكير المسموع ومراقبة سلوكه الأكاديمي وتحليل تفكير الآخرين وغير ذلك.

- **تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم:** بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا.

(أبو دقة، 2016، ص:35).

خلاصة:

مما سبق نجد أن التقويم المستمر ذو أهمية بالغة في العملية التدريسية، فهو يسهم بدون شك في مساعدة التلميذ لمعرفة موطن القوة والضعف، كما يتميز بالتتابع وانه يعطي المعلم تغذية مرتدة كما انه ذو موثوقية كبيرة تتعدد أغراضه إلى مباشر وغير مباشر ويمر بمراحل متعاقبة

بداية بالاختبار القلبي بعدها الاختبار التكويني، فالنهائي، ومن الضروري مراعاة مجموعة من التعليمات في تطبيقه منها مستوى التلميذ، والهدف منه، ويتم عن طريق الاستعانة بمجموعة من الأدوات مثل الاختبارات الشفهية، والملاحظة، و الاستبيان، وسجل القصصيالخ.

الجانِب

التَطْبِيقِي

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

- 1- منهج الدراسة.
- 2- حدود الدراسة.
- 3- مجتمع الدراسة.
- 4- عينة الدراسة .
- 5- أدوات الدراسة.
- 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة.

تمهيد:

تحتاج دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية إلى إتباع طرق علمية وثابتة للوصول إلى إجابات موثوق فيها حول المشكلة المطروحة، ويرتكز البحث العلمي على عدة إجراءات بدءاً من تحديد وصياغة مشكلة البحث، إلى تحديد الإجراءات الميدانية للدراسة، انطلاقاً من تحديد منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع الدراسة والعينة وكذا التحقق من الشروط السيكمترية للأداة وصولاً إلى تحليل البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، ومعالجة النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية و الاستدلالية، وللإجابة على إشكالية مدى توظيف الأساتذة لآليات التقويم المستمر من وجهة نظر طلبة الجامعة تم إتباع الإجراءات المنهجية التالية:

1- منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي للكشف عن مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر والذي يعرف على أنه: « منهج يستخدم للكشف عن آراء الناس واتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم أيضاً للوقوف على قضية محددة، تتعلق بجماعة أو فئة معينة». (عبدالهادي، 2006، ص:96).

2- حدود الدراسة:

1-2- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة (ليسانس و ماستر 1 ماستر 2) شعبة علوم التربية.

2-2- الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية بجامعة محمد خيضر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-بسكرة-.

2-3- الحدود الزمنية: تمت الدراسة خلال السنة الجامعية (2017- 2018).

3- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة شعبة علوم التربية بجامعة محمد خيضر بالمستويات الثلاث (ليسانس وأولى ماستر وثانية ماستر)، والبالغ عددهم **159** طالبا وطالبة حسب الإحصاءات المتحصل عليه للعام الدراسي **2017-2018**.

4- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **(50)** طالبا وطالبة من مجموع **(159)** طالبا وطالبة أي بنسبة **(20%)**، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية وتم توزيعها كالتالي:

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

التخصص عينة	ليسانس	ماستر 1	ماستر 2	مجموع
مجتمع الدراسة	81	37	41	159
النسبة	%50	%23	%25	%100
عدد طلبة العينة	25	12	13	50

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا انه تم اخذ 50 طالبا وطالبة من مجموع الدراسة ككل أي بنسبة 20%، ولقد تم اختيار أفراد كل طبقة عن طريق القرعة، حيث تم اختيار 25 طالبا من طلبة الليسانس من 81 طالبا و 12 طالبا من طلبة الماستر من مجموع 37 طالبا و في الأخير تم اختيار 13 طالبا من طلبة الثانية ماستر من مجموع 41 طالبا ليكون في الأخير أفراد عينة مجموعة الدراسة و المقدرة بـ 50 طالبا وطالبة.

5- أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها قامت الباحثة بتصميم استبيان لقياس مستوى توظيف الأساتذة للتقويم المستمر من وجهة نظر الطلبة:

- وصف الاستبيان: تم إعداد أداة الاستبيان، حيث تكون في صورته الأولية من (36) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد وهي (التغذية الراجعة، وتقويم الأداء، ومراجعة الذات)، بحيث يتكون بعد التغذية الراجعة من (11) عبارة، وبعد تقويم الأداء على (13) عبارة، وبعد مراجعة الذات على (12) عبارة، حيث يجاب عنها باختيار احد من ثلاثة بدائل دائماً، أحياناً، نادراً.

5-1- الخصائص السيكومترية للاستبيان : حتى يكون الاستبيان على جانب كبير من الدقة و الموثوقية في البيانات المحصل عليها بواسطته تم حساب خصائصه السيكومترية، حيث تم تطبيقه على عينة قوامها (32) طالبا وطالبة شعبة علوم التربية من مجموع (159) طالبا أي بنسبة (20%) تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية. وفي ما يلي تفصيل لذلك:

5-1-1- الصدق: حيث تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال حساب نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري والصدق البنائي.

أ - الصدق الظاهري: حتى تكون الأداة تقيس ما وضعت لقياسه تم حساب الصدق الظاهري من خلال استطلاع آراء المحكمين، حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على 12 محكما من ذوي اختصاص علوم التربية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول العبارات التي تقيس و التي لا تقيس ومدى ملاءمة الأبعاد للخاصية المراد قياسها، حيث تم استرجاع (11) استبيانا من مجموع (12) (انظر ملحق رقم 02) وتم حساب صدق كل عبارة من عبارته باستخدام معادلة "لوشي" ، حيث تراوحت معاملات الصدق المحسوبة ما بين (1و0.54) وهي معاملات صدق مقبولة وعليه تم الإبقاء على جميع العبارات. كما تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (04) يوضح تعديل صياغة بعض العبارات حسب آراء المحكمين

الرقم	الفقرة	تعديلها
01	- يعتمد الأستاذ في تقييمي على الفروض الفجائية	- تم تحويل الفقرة (01) من بعد التغذية الراجعة إلى بعد تقويم الأداء
02	- يعتمد الأستاذ في تقييمي على إجراء البحوث النظرية	- تم تحويل الفقرة (02) من بعد التغذية الراجعة إلى بعد تقويم الأداء
03	- يعتمد الأستاذ في تقييمي على إجراء البحوث الميدانية	- تم تحويل الفقرة (03) من بعد التغذية الراجعة إلى بعد تقويم الأداء
07	- يكلفني الأستاذ بمهام أخرى إذا أخطأت فيها	- يكلفني الأستاذ بمهام أخرى إذا أخطأت فيه المهام السابقة
12	- يخبرني الأستاذ بنتائج عملية التقييم عن طريق إعداد تقارير دورية	تم تحويل الفقرة (12) من بعد تقويم الأداء إلى بعد التغذية الراجعة
13	- يراعي الأستاذ مستوى قدراتي أثناء تقييمي	تم تحويل الفقرة (13) من بعد تقويم الأداء إلى بعد التغذية الراجعة
14	- يحدد الأستاذ أهداف الدرس قبل البدء في المحاضرة	تم تحويل الفقرة (14) من بعد تقويم الأداء إلى بعد التغذية الراجعة
16	- يكلفني الأستاذ بمهام ذات صلة بحياتي الواقعية	- يكلفني الأستاذ بمهام ذات صلة بحياة الواقعية
20	- يشرح لنا الأستاذ فقرات قوائم الشطب مسبقا وكيفية التعامل معها قبل تنفيذ المهمة	- يشرح لنا الأستاذ كيفية أداء المهمات قبل بدء الحصة
24	- يساعدني الأستاذ على تقويم زملائي	- يساعدني الأستاذ على توظيف خبراتي السابقة

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا العبارات المعدلة من طرف المحكمين، حيث تم تعديل

الصيغة اللغوية لكل من العبارة رقم (07) و (16) و (20) و (24) أما العبارات رقم (01) و (02) و (03) تم تحويلهم من بعد التغذية الراجعة إلى بعد تقويم الأداء، أما العبارات رقم (12) و (13) و (14) تم تحويلهم من بعد تقويم الأداء إلى بعد التغذية الراجعة.

ب- صدق البناء: حتى يتم التحقق من مدى ارتباط الأبعاد ببعضها ببعض وكذا ارتباطهم بالاستبيان ككل تم حساب الصدق البنائي للاستبيان من خلال حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين كل من الدرجات الكلية للأبعاد ببعضها وبعض وبين الدرجة الكلية للاستبيان والدرجة الكلية لكل من أبعاده والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (05) يمثل حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاث.

Corrélations

		axe1	axe2	axe3	Total
axe1	Pearson Correlation	1	,487**	,628**	,810**
	Sig. (2-tailed)		,005	,000	,000
	N	32	32	32	32
axe2	Pearson Corrélation	,487**	1	,683**	,840**
	Sig. (2-tailed)	,005		,000	,000
	N	32	32	32	32
axe3	Pearson Corrélation	,628**	,683**	1	,916**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	32	32	32	32
total	Pearson Correlation	,810**	,840**	,916**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	32	32	32	32

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن البعد الأول مرتبط بالبعد الثاني بمعامل ارتباط قدر بـ(0.81) عند مستوى الدلالة (0.005)، وأن البعد الأول مرتبط بالبعد الثالث بمعامل ارتباط قدر بـ(0.84) عند مستوى الدلالة (0.000)، وأن البعد الثاني مرتبط بالبعد الثالث بمعامل ارتباط قدر بـ(0.91) عند مستوى الدلالة (0.000)، كما نجد أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية للاستبيان بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده قد قدر بـ 1 عند مستوى الدلالة (0.000) وهذا يدل على أن الأبعاد الثلاثة مرتبط ببعضها البعض ومرتبطة بالاستبيان ككل بدرجة كبيرة.

5-3-3- الثبات: الغرض من حساب الثبات هو التأكد من: قدرة الاستبيان على قياس الدرجة الحقيقية لأفراد عينة الدراسة. (أبو هاشم، 2006، ص: 09). إذ تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام نوعين من الثبات وهي: ثبات التجزئة النصفية و (الفا كرونباخ).

أ- **ثبات التجزئة النصفية:** للتحقق من التماسق الداخلي لعبارات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية تم تقسيم درجات أفراد العينة الى قسمين، مجموعة درجاتهم على الأسئلة الفردية ومجموع درجاتهم على الأسئلة الزوجية وتم حساب معامل الارتباط بين القسمين بمعامل ارتباط بيرسون وتم تصحيحه من اثر الطول بمعادلة سيرمان وبراون، حيث تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS20) و الجدول الموالي يوضح معاملات ثبات كل بعد من أبعاد الاستبيان وكذا معامل ثبات الاستبيان ككل:

الجدول رقم (06) يمثل معامل ثبات البعد الأول باستخدام التجزئة النصفية

ReliabilityStatistics		
	Value	,503
Part 1	N of Items	6 ^a
Cronbach's Alpha	Value	,684
Part 2	N of Items	5 ^b
	Total N of Items	11
CorrelationBetweenForms		,542
Spearman-Brown	EqualLength	,703
Coefficient	UnequalLength	,705
Guttman Split-Half Coefficient		,703

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ بان معامل ارتباط سبيرمان وبراون قدر بـ(0.70) وهذا يدل على أن البعد الأول يمتاز بثبات التناسق الداخلي لعباراته والذي استدل عليه من ثبات التجزئة النصفية (معامل سبيرمان براون).

الجدول رقم (07) يمثل معامل ثبات البعد الثاني باستخدام التجزئة النصفية

ReliabilityStatistics		
	Value	,317
Part 1	N of Items	6 ^a
Cronbach's Alpha	Value	,732
Part 2	N of Items	6 ^b
	Total N of Items	12
CorrelationBetweenForms		,398
Spearman-Brown	EqualLength	,569
Coefficient	UnequalLength	,569
Guttman Split-Half Coefficient		,540

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بان معامل ارتباط سبيرمان براون قدر بـ(0.56) وهذا يدل على أن البعد الثاني يمتاز بثبات التناسق الداخلي لعباراته والذي استدل عليه من ثبات

التجزئة النصفية(معامل سبيرمان براون).

الجدول رقم (08)يمثل معامل ثبات البعد الثالث باستخدام التجزئة النصفية

ReliabilityStatistics		
	Value	,645
Part 1	N of Items	7 ^a
Cronbach's Alpha	Value	,743
Part 2	N of Items	6 ^b
	Total N of Items	13
CorrelationBetweenForms		,531
Spearman-Brown	EqualLength	,694
Coefficient	UnequalLength	,695
Guttman Split-Half	Coefficient	,693

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بان معامل ارتباط سبيرمان براون قدر بـ(0.69)وهذا يدل على أن البعد الثالث يمتاز بثبات الاتساق الداخلي لعباراته والذي استدل عليه من ثبات التجزئة النصفية(معامل سبيرمان براون).

الجدول رقم (09)يمثل معامل ثبات المقياس ككل باستخدام التجزئة النصفية

ReliabilityStatistics		
	Value	,805
Part 1	N of Items	18 ^a
Cronbach's Alpha	Value	,775
Part 2	N of Items	18 ^b
	Total N of Items	36
CorrelationBetweenForms		,812
Spearman-Brown	EqualLength	,896
Coefficient	UnequalLength	,896
Guttman Split-Half	Coefficient	,896

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بان معامل ارتباط سبيرمان براون قدر بـ(0.89) وهذا يدل على أن استبيان ككل يمتاز بثبات الاتساق الداخلي لعباراته والذي استدل عليه من ثبات التجزئة النصفية(معامل سبيرمان براون).

ب- ثبات الاتساق الداخلي(الفا كرونباخ): لقد تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان عن طريق حساب معامل (الفا كرونباخ) لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذا للاستبيان ككل و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10) يوضح معاملات (الفا كرونباخ) للاستبيان ككل وكذا لكل بعد من أبعاده

Reliability Statistics

Axe	Cronbach's Alpha	N of Items
Axe1	.733	11
Axe2	.693	12
Axe3	.789	13
Total	.884	36

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن: قيمة الفا كرونباخ للبعد الأول قدرت بـ(0.73) وهذا ما يدل على أن البعد الأول يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، كما يتضح لنا أن البعد الثاني قدرت بـ(0.69) وهذا يدل على أن البعد الثاني أيضا يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، كما يبين لنا ثبات البعد الثالث حيث قدر معامل الارتباط بـ(0.78) وهذا يدل على أن البعد الثالث يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، كما يتضح لنا أن الاستبيان ككل يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات حيث قدر معامل ثباته بـ(0.88).

2-5 - تفسير الدرجة على الاستبيان:

تمثل أعلى درجة (3) للبديل (دائما) ودرجة (2) للبديل (أحيانا) ودرجة واحدة للبديل (نادرا)، ويتم التقدير على الأبعاد الفرعية وتحسب الدرجة الكلية الاستبيان ككل بجمع تقدير الأبعاد الفرعية، يتراوح مدى التقدير على الاستبيان ككل من: (36-108) درجة تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (108) وأدنى درجة (36).

أولا: تفسير الدرجة على البعد الأول:

$$\text{طول الفئة: } 3/2 = 0.66$$

البعد الأول يحتوي على 11 عبارة: $11 * 0.66 = 7.26$ طول فئة البعد
دائما: (33 - 25.54).

أحيانا: (25.53- 18.27).

نادرا: (18.26-11).

ثانيا: تفسير الدرجة على البعد الثاني:

$$\text{طول الفئة: } 3/2 = 0.66$$

البعد الثاني يحتوي على 12 عبارة: $12 * 0.66 = 7.92$ طول فئة البعد
دائما: (36 - 27.86).

أحيانا: (27.85- 19.93).

نادرا: (19.92-12).

ثالثا: تفسير الدرجة على البعد الثالث:

$$\text{طول الفئة: } 3/2 = 0.66$$

البعد الثاني يحتوي على 13 عبارة: $13 * 0.66 = 8.58$ طول فئة البعد
دائما: (39 - 30.18).

أحيانا: (21.59 - 30.17).

نادرا: (13 - 21.58).

رابعا: تفسير الدرجة على الاستبيان ككل:

طول الفئة: $0.66 = 3/2$

الاستبيان ككل يحتوي على 36 عبارة: $23.76 = 0.66 * 36$

دائما: (83.54 - 108).

أحيانا: (59.77 - 83.53).

نادرا: (36 - 59.76).

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اختبار فرضياتها، تم الاعتماد على الإجراءات الخاصة

بالإحصاء الوصفي من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و كذا

الإجراءات الخاصة بالإحصاء الاستدلالي وسيتم عرض هذه الأساليب كما يلي:

1- التكرار: هو عدد المرات n_i التي وقعت فيها الحادثة قيد التجربة أو الدراسة.

2- النسبة المئوية: هي التعبير عن التكرارات على شكل كسر ويرمز له بنسبة مئوية.

3- المتوسط الحسابي: هو مجموع الدرجات على عدد أفراد العينة.

4- الانحراف المعياري: هو الجذر التربيعي للتباين.

5- تحليل التباين الأحادي: هو اختبار معلمي يستخدم للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل

إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين متوسطات الأداء عند المجموعات التي

تعرضت لمعالجات مختلفة بهدف التوصل إلى العوامل التي تجعل متوسط من المتوسطات

يختلف عن المتوسطات الأخرى.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية المتبعة في الدراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، باعتبار أن دقة النتائج المتوصل إليها، ومدى الوثوق بها، يعتمد على الدقة في تطبيق الخطوات الميدانية، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي الاستكشافي، ولتطبيق الدراسة اختيرت عينة من طلبة علوم التربية (ليسانس، ماجستير1، ماجستير2) جامعة -بسكرة- ، وتم تحديد حدود الدراسة (البشرية، المكانية، الزمنية)، وضبط أدواتها، وتطبيقها على عينة الدراسة وتفرغ معالجة النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (التكرار والمتوسط الحسابي ، تحليل التباين الأحادي) ومن خلاله ستقوم الباحثة بتحليل وتفسير النتائج في فصل عرض ومناقشة النتائج بهدف الإجابة على تساؤلات واختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

أولاً: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة على أساس التساؤلات.

2- عرض نتائج الدراسة على أساس الفرضيات.

ثانياً: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة.

1- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على أساس التساؤلات.

2- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على أساس الفرضيات.

ثالثاً: الاقتراحات.

الخاتمة.

قائمة المراجع.

الملاحق

تمهيد:

إن البحث العلمي لا تثبت صحته و لا تكتمل أهميته إلا بعد أن نتأكد من صحته ميدانيا من خلال المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع هذا البحث، وذلك بواسطة الأدوات التي نراها مناسبة والتي تمكننا من ربط العلاقة بين النظري والتطبيقي، وتعد هذه المرحلة من المراحل المهمة من خلال كشفها لنا عن مدى توافق ما جاء في الفصول النظرية، وسنتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

أولاً: عرض نتائج الدراسة**1- عرض نتائج الدراسة على أساس التساؤلات:**

1-1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول: ينص التساؤل الفرعي الأول على الآتي: (ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية التغذية الراجعة من وجهة نظر طلبة علوم التربية) وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية التغذية الراجعة، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (11) يبين التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية التغذية الراجعة.

القرار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نادرا		أحيانا		دائما		البعد
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	
أحيانا	4.20	20.26	9.5%	19	12%	24	3.5%	7	التغذية الراجعة

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ تباين استجابات أفراد العينة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية لآلية التغذية الراجعة وذلك من خلال تكرارات استجاباتهم على بدائل الاستبيان، حيث نجد أن 7 طلبة من مجموع (50) طالبا يرون أن الأساتذة دائما يوظفون آلية التغذية الراجعة في حين نجد 24 منهم يرون أن مستوى التوظيف يكون أحيانا فيما نجد أن 19 طالبا يرون أن الأساتذة نادرا ما يوظفون آلية التغذية الراجعة في التقييم المستمر، وبالرجوع الى المتوسط الحسابي والمقدر ب(20.26) نجد أن جل استجابات أفراد العينة من الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية التغذية الراجعة تتمركز حول البديل أحيانا أي أنهم يجمعون على أن الأساتذة أحيانا يوظفون آلية التغذية الراجعة في التقييم المستمر.

1-2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني: ينص التساؤل الفرعي الثاني على الآتي: (ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية تقييم الأداء من وجهة نظر طلبة علوم التربية) وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية تقييم الأداء ،حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (12) يبين التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية تقييم الأداء .

القرار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نادرا		أحيانا		دائما		البعد
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	
أحيانا	4.18	26.08	1%	02	13.5%	27	10.5%	21	التغذية الراجعة

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ تباين استجابات أفراد العينة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية لآلية تقييم الأداء وذلك من خلال تكرارات استجاباتهم على بدائل الاستبيان، حيث نجد أن 21 طالبا من مجموع (50) طالبا يرون أن الأساتذة دائما يوظفون آلية تقييم الأداء في حين نجد 27 منهم يرون أن مستوى التوظيف يكون أحيانا فيما نجد أن طالبين فقط يرون أن الأساتذة نادرا ما يوظفون آلية تقييم الأداء في التقييم المستمر، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي والمقدر ب(26.08) نجد أن جل استجابات أفراد العينة من الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية تقييم الأداء تتمركز حول البديل أحيانا أي أنهم يجمعون على أن الأساتذة أحيانا يوظفون آلية تقييم الأداء في التقييم المستمر.

1-3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث: ينص التساؤل الفرعي الثالث على الآتي:

(ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية مراجعة الذات من وجهة نظر طلبة علوم التربية) وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد آلية مراجعة الذات، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (13) يبين التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد

العينة على بعد آلية مراجعة الذات.

القرار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نادرا		أحيانا		دائما		البعد
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	
أحيانا	5.98	26.42	4%	08	14%	28	7%	14	التغذية الراجعة

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ تباين استجابات أفراد العينة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية لآلية مراجعة الذات وذلك من خلال تكرارات استجاباتهم على بدائل الاستبيان، حيث نجد أن 14 طالبا من مجموع (50) طالبا يرون أن الأساتذة دائما يوظفون آلية مراجعة الذات في حين نجد 28 منهم يرون أن مستوى التوظيف يكون أحيانا فيما نجد أن ثمانية طلبة يرون أن الأساتذة نادرا ما يوظفون آلية مراجعة الذات في التقييم المستمر، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي والمقدر ب(26.42) نجد أن جل استجابات أفراد العينة من الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية مراجعة الذات تتمركز حول البديل أحيانا أي أنهم يجمعون على أن الأساتذة أحيانا يوظفون آلية مراجعة الذات في التقييم المستمر.

1-4- عرض نتائج التساؤل العام: ينص التساؤل العام على الآتي: (ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية) وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد آليات التقييم المستمر، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (14) يبين التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول مستوى توظيف الأساتذة لآليات التقييم المستمر.

القرار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نادرا		أحيانا		دائما		البعد
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	
أحيانا	10.89	60.03	7.5%	15	11%	22	6.5%	13	التغذية الراجعة

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ تباين استجابات أفراد العينة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية لآلية التقويم المستمر وذلك من خلال تكرارات استجاباتهم على بدائل الاستبيان، حيث نجد أن 13 طالبا من مجموع (50) طالبا يرون أن الأساتذة دائما يوظفون آليات التقويم المستمر في حين نجد 22 منهم يرون أن مستوى التوظيف يكون أحيانا فيما نجد أن 15 طالبا يرون أن الأساتذة نادرا ما يوظفون آليات التقويم المستمر، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي والمقدر ب(60.03) نجد أن جل استجابات أفراد العينة من الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآليات التقويم المستمر تتمركز حول البديل أحيانا أي أنهم يجمعون على أن الأساتذة أحيانا يوظفون آليات التقويم المستمر.

2- عرض نتائج الدراسة على أساس الفرضيات:

2-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى: تنص الفرضية الأولى على انه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف آلية التغذية الراجعة تبعا لمتغير المستوى التعليمي) ولاختبار هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15) يوضح قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية الأولى:

مصادر الاختلاف S.V	درجة الحرية Df	مجموع مربعات الانحرافات SS	متوسط التباين MS	قيمة المحسوبة F eal	قيمة الجدولة F tab
بين المجموعات SSB	2	34.137	17.068	1.17	$\alpha=0.05=3.15$ $\alpha=0.01=4.98$
داخل المجموعات SSW	47	702.363	14.94		
الكلي SST	49	736.500			

من خلال نتائج الجدول أعلاه وبالرجوع إلى قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ 1.17 وهي قيمة أقل من القيمة الجدولة والمقدرة بـ 3.15 عند درجة حرية (2،47) ومستوى دلالة 0.05 فإنه يمكن القول بان الفرق غير دال وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية الآلية التغذية الراجعة تبعا لمتغير المستوى التعليمي).

2-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية الآلية تقويم الأداء تبعا لمتغير المستوى التعليمي) واختبار هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16) يوضح قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية الثانية:

مصادر الاختلاف S.V	درجة الحرية Df	مجموع مربعات الانحرافات SS	متوسط التباين MS	قيمة المحسوبة F eal	قيمة الجدولة F tab
بين المجموعات SSB	2	44.880	22.440	1.29	$\alpha=0.05=3.15$ $\alpha=0.01=4.98$
داخل المجموعات SSW	47	814.800	17.336		
الكلي SST	49	859.680			

من خلال نتائج الجدول أعلاه وبالرجوع إلى قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ 1.29 وهي قيمة أقل من القيمة الجدولة والمقدرة بـ 3.15 عند درجة حرية (2،47) ومستوى دلالة 0.05 فإنه يمكن القول بأن الفرق غير دال وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية الآلية تقويم الأداء تبعاً لمتغير المستوى التعليمي).

2-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية الآلية مراجعة الذات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي) واختبار هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (17) يوضح قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية الثالثة:

مصادر الاختلاف S.V	درجة الحرية Df	مجموع مربعات الانحرافات SS	متوسط التباين MS	قيمة المحسوبة F eal	قيمة الجدولة F tab
بين المجموعات SSB	2	11.483	57.341	3.13	$\alpha=0.05=3.15$ $\alpha=0.01=4.98$
داخل المجموعات SSW	47	86.137	18.32		
الكلي SST	49	867.620			

من خلال نتائج الجدول أعلاه وبالرجوع إلى قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ 3.13 وهي قيمة أقل من القيمة الجدولة والمقدرة بـ 3.15 عند درجة حرية (2،47) ومستوى دلالة 0.05 فإنه يمكن القول بان الفرق غير دال وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية الآلية مراجعة الذات لمتغير المستوى التعليمي).

2-4- عرض نتائج الفرضية العامة: تنص الفرضية العامة على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي من وجهة نظر الطلبة) واختبار هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (18) يوضح قيمة (ف) لاختبار صحة الفرضية العامة:

مصادر الاختلاف S.V	درجة الحرية Df	مجموع مربعات الانحرافات SS	متوسط التباين MS	قيمة المحسوبة F eal	قيمة الجدولة F tab
بين المجموعات SSB	2	447.362	223.681	1.32	$\alpha=0.05=3.15$ $\alpha=0.01=4.98$
داخل المجموعات SSW	47	7958.558	169.331		
الكلي SST	49	8405.920			

من خلال نتائج الجدول أعلاه وبالرجوع إلى قيمة (ف) المحسوبة والمقدرة بـ 1.32 وهي قيمة أقل من القيمة الجدولة والمقدرة بـ 3.15 عند درجة حرية (2، 47) ومستوى دلالة 0.05 فإنه يمكن القول بان الفرق غير دال وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة علوم التربية لآليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي من وجهة نظر الطلبة).

ثانيا: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة.

1- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على أساس التساؤلات:

1-1 مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول.

ينص التساؤل الفرعي الأول على: (ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية التغذية الراجعة التغذية الراجعة من وجهة نظر طلبة علوم التربية)، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة الجامعة لآلية التغذية الراجعة قدرت بدرجة متوسط من خلال إجابات أفراد العينة على البديل دائما وهو ما يتفق مع دراسة (المطيري 2010) حيث اجمع طلبة علوم التربية على أن أساتذة الجامعة يستخدمون أحيانا آلية التغذية الراجعة كآلية للتعرف على مكتسبات الطلبة، وتحديد مستواهم عقب انتهاء فترة تعليم معينة، وذلك لأن الأستاذ يجد هذه لآلية من آليات التقويم المستمر شاملة لتقويم الطلبة لمعرفة مستوى كل طالب، والوقوف على نقاط الضعف، وتصحيحها، كما يحكم من خلال نتائجها على قدرته في التخطيط، كما أنها تقيس قدرات كل الطلبة ، ولهذا يختار الأستاذ هذه الآلية لما لها من أهمية كبرى في التقويم المستمر، وبالرغم من أهمية هذه الآلية في مرحلة التقويم المستمر إلا أنها تعتمد بدرجة متوسطة وذلك قد يعود إلى افتقار بعض الأساتذة إلى المهارة اللازمة لتطبيقها بالشكل الصحيح والنتائج عن قلة الدورات التدريبية و التكوينية للأساتذة في هذا المجال.

1-2- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني.

ينص التساؤل الفرعي الثاني على: (ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية تقويم الأداء من وجهة نظر طلبة علوم التربية)، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة الجامعة لآلية تقويم الأداء كان بدرجة متوسطة من خلال إجابات أفراد العينة على البديل أحيانا وهو ما تتفق مع دراسة (السحيم 2010) حيث اجمع طلبة علوم التربية على أن أساتذة الجامعة يستخدمون أحيانا هذه الآلية نظرا لأهميتها ، حيث يستخدم الأستاذ كل من البحوث الميدانية و النظرية، و تكليف الطلبة بكل ماله صلة بتقويم أدائه، و إعطاء الطالب الدرجة التي يستحقها، فذلك يزيد من دافعية الطلبة للتعلم ، حيث تختصر هذه الآلية وقت كبير على الأستاذ حيث انه يستعين ببعض الواجبات خارج الحصة من اجل تقييم اشمل لأداء

الطلبة، وتعد نتيجة تطبيق الأستاذ لهذه الآلية بدرجة متوسطة نظرا لضيق وقت الحصة داخل الحجرة الصفية وكثرة عدد الطلبة، وتفاوت الفروق الفردية بينهم مما تؤثر على استخدام هذه آلية.

1-3- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث.

ينص التساؤل الفرعي الثالث على: (ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية مراجعة الذات من وجهة نظر طلبة علوم التربية)، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة الجامعة لآلية مراجعة الذات كان بدرجة متوسطة حيث اجمع طلبة علوم التربية على أن أساتذة الجامعة يستخدمون هذه الآلية مع الطلبة فهي تساعدهم على تنمية التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا، وتنمي مهارتهم في حل المشكلات، كما تسمح للطلبة بالمشاركة في عملية التقييم وإعطائه فكرة شاملة عن المعايير التي يعتمدها الأستاذ، وهذا يساعد الطالب على تعزيز ثقته بنفسه، والوقوف على نقاط الضعف والقوة لديه، إلا أن توظيف الأستاذ لهذه الآلية بدرجة متوسطة قد يعود إلى العدد الكبير للطلبة فالأستاذ لا يستطيع تغطية كل هذا العدد، إضافة لعدم وعي بعض الأساتذة بهذه الآلية وأهميتها في عملية التقييم واعتماده على أساليب أخرى ويعزى ذلك إلى صعوبة تدريب الطلبة على تقييم أنفسهم، و صعوبة التدريب على هذه الآلية ، مع صعوبة التأكد من تمثلهم للمهارات الخاصة بها .

1-4- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل العام.

ينص التساؤل العام على انه: (ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقييم المستمر كان بدرجة متوسطة وهو ما اتفق مع دراسة (خلايفية 2014) وهذا راجع إلى أن عملية التقييم المستمر عملية غير يسيرة على الأستاذ

نظرا لتقارب الفترة الزمنية بين فترات التقييم، وما يتطلبه من مهارة فنية غير متوفر لدى بعضهم، وعدم إلمام الأستاذ بالآليات التقييم الحديثة، وعدم شمولية مهارات التقييم المستمر للأنشطة غير الصفية، مع الاهتمام بالكم في التعليم أكثر من الكيف، عدم شمولية بعض آليات التقييم المستمر للجوانب السلوكية، كما تتدخل العاطفة على سلامة تقدير الأستاذ لمستوى الطالب، و عدم تدريب أو تهيئة الأستاذ لآليات التقييم المستمر بوقت كاف لتطبيقها، كما يؤثر الطلبة على توظيف آليات التقييم المستمر بسبب ضعف المشاركة الصفية وعدم وعيه بالمعايير وآليات التقييم المستمر، واهتمامه بالنجاح بدلا من الاهتمام باكتساب الخبرات والمعرفة بالدرجة الأولى.

2- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على أساس الفرضيات:

2-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

تنص الفرضية الأولى على انه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة علوم التربية حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية التغذية الراجعة تبعا لمتغير المستوى التعليمي). ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (15) يتضح أن قيمة ف كانت قيمتها المحسوبة ب(1.14) وهي اقل من القيمة المجدولة عند درجتي حرية (2-47) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) والمقدرة ب(3.15) وعليه فان الفرق غير دال وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية التغذية الراجعة تبعا لمتغير المستوى التعليمي)

وتدل على أن عدم وجود اختلاف استجابات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية التغذية الراجعة ذلك أن اغلب الأساتذة يدرسون جميع المستويات ويتبعون نفس

الإجراءات التقييمية لان التغذية الراجعة تزود الأستاذ بمعلومات تمكنه من الحكم على مدى ملاءمة استجاباته وتوجيهها نحو الأهداف المرغوب فيها، وترشده إلى كيفية الوصول إليها من خلال تأكيد ما هو صحيح وتثبيته من جهة، والكشف عن جوانب القصور ومواطن الخطأ وتصحيحا من جهة أخرى. كما تساعد على النهوض بدافعية التعلم وحسب ما تحققه آلية التغذية الراجعة في تحقيق أهداف التقييم المستمر وهذا ما تتفق معه في دراسة بن سحيم(2010) كما تمثل هذه الآلية وظيفة تشويقية وتعزيزية وتوجيهية و تصحيحية.

2-2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

تنص الفرضية الثانية على انه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية تقويم الأداء تبعا لمتغير المستوى التعليمي). ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (16) يتضح أن قيمة ف كانت قيمتها المحسوبة ب(1.29)وهي أقل من القيمة المجدولة عند درجتي حرية (2-47)عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) والمقدرة ب(3.15) وعليه فان الفرق غير دال وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية تقويم الأداء تبعا لمتغير المستوى التعليمي).

وتدل على أن عدم وجود اختلاف استجابات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية تقويم الأداء ذلك أن اغلب الأساتذة يدرسون جميع المستويات ويتبعون نفس الإجراءات التقييمية بالنسبة لتقويم الأداء لأنها تقوم على الحكم على مستوى الأداء الفعلي للطلبة، وتساعد على تشخيص نقاط الضعف عند المتعلمين، وبالتالي وضع خطط العلاجية المناسبة، كما تعمل على تقويم المتعلم كنسق متكامل من حيث الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية، كما أنها تقوم جميع الطلبة فتختصر الوقت والمجهود الذي يبذله الأستاذ،

إضافة إلى أنها آلية سهلة لمعرفة مستوى كل الطلبة، وهذا ما تتفق معه في دراسة خلايفية(2014) و بن سحيم(2010).

2-3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

تنص الفرضية الثالثة على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية مراجعة الذات تبعا لمتغير المستوى التعليمي). ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (17) يتضح أن قيمة F كانت قيمتها المحسوبة ب(3.13) وهي أقل من القيمة المجدولة عند درجتي حرية (2-47) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) والمقدرة ب(3.15) وعليه فإن الفرق غير دال وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة حول مستوى توظيف الأساتذة لآلية مراجعة الذات تبعا لمتغير المستوى التعليمي).

وتدل على أن عدم وجود اختلاف استجابات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآلية مراجعة الذات ذلك أن اغلب الأساتذة يدرسون جميع المستويات ويتبعون نفس الإجراءات التقييمية بالنسبة لمراجعة الذات لأنها آلية توفر فرصة للطلبة لتطوير المهارات المعرفية، والتفكير الناقد ومهارة حل المشكلات، كما تساعد الطلبة على تشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وتحديد حاجاتهم، وتعد آلية مراجعة الذات مكونا أساسيا للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر و مفتاحا لإظهار مستوى النمو المعرفي للطلبة، كما تمثل خبرة الأستاذ ومعرفته بهذه الآليات دورا بالغا في توظيف هذه الآلية وهذا ما تتفق معه في دراسة بن مصبح(2007) وخلايفية(2014) .

2-4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة .

تنص الفرضية العامة على أنه: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي من وجهة نظر الطلبة). ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (18) يتضح أن قيمة ف قدرة قيمتها المحسوبة بـ(1.32) وهي أقل من القيمة المجدولة عند درجتي حرية (2-47) عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ نجدها تقدر بـ(3.15) وعليه فإن الفرق غير دال وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي من وجهة نظر الطلبة).

وتدل على أن عدم وجود اختلاف استجابات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر وهذا عائد إلى أهمية توظيف آليات التقويم المستمر حيث يتم رصد ومتابعة تطور أداء الطالب، ومستواه الدراسي والمعرفي والتحصيلي، يشكل شامل، وهذا ما تتفق معه دراسة بن مصبح(2007)، كم أن الأساتذة يوظفون آليات التقويم المستمر حسب ما تحققه كل آلية لأهداف التقويم من حيث الوقوف عند مدى استفادة الطالب من استخدام خطط التعلم ومناهجه وبرامجه، لحل المشكلات، والتوصل إلى الإجابة الصحيحة، والمراقبة الذاتية لمستوى التقدم وتعديله، وهذا ما تتفق معه في دراسة بن سحيم(2010) كما تؤثر خبرة الأستاذ ومهارته في استخدام الآلية المناسبة في الوقت المناسب، كما من شأنها رفع كفاية أساليب التدريس وهذا ما تتفق معه في دراسة خلايفية(2014).

خاتمة

يمكن القول في الأخير أنه من خلال هذه الدراسة حاولت الباحثة معرفة مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر، وذلك بعد أن تم التطرق للجانب النظري الذي تم شرح التقويم المستمر من جميع النواحي من خلال مفاهيمه وأهدافه وأهميته وأنواعه وأساليبه، وكذا معرفة الفروق بين متوسطي درجات توظيف الأساتذة لآليات التقويم المستمر في مختلف المستويات التعليمية. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي.

حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة علوم التربية (ليسانس، ماستر1، ماستر2) والبالغ عددهم (159) طالبا وطالبة وتم اختيار (50) منهم أي بنسبة (20%) من المجتمع الكلي للدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية. حيث تم تطبيق مقياس توظيف التقويم المستمر من إعداد الباحثة والذي تميز بمستوى عالي من الصدق والثبات، وبعد التأكد من الخصائص السيكمترية، وتحليل النتائج تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يتم توظيف الأساتذة لآلية التغذية الراجعة بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- يتم توظيف الأساتذة لآلية تقويم الأداء بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية

- يتم توظيف الأساتذة لآلية مراجعة الذات بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

- يتم توظيف الأساتذة لآلية التقويم المستمر بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلبة علوم التربية.

كما تم التوصل إلى انه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف آلية التغذية الراجعة عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف آلية تقويم الأداء عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف آلية مراجعة الذات عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف آليات التقويم المستمر عند مستوى دلالة اقل من (0.05) تبعا لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس، أولى ماستر، ثانية ماستر) لدى طلبة علوم التربية.

مقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحث بما يأتي:

- إعداد دليل الأستاذ لاستخدام التقويم المستمر بشكل مفصل بالجامعة.
 - العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة، ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقويمهم بشكل صحيح.
 - عقد لقاءات دورية بين التلاميذ و الأساتذة ليتعرف التلاميذ على دورهم في التقويم المستمر.
- عقد دورات تدريبية للأساتذة حول كيفية تطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية.

المراجع

قائمة المراجع

- 01- أبو حويج، مروان ، الخطيب، إبراهيم ، أبو مهلي، سمير (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان ،الدار العلمية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 02- أبو لبدة ،سبع محمد (2008)، مبادئ القياس النفسي و التقويم التربوي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 03- أبو هشام، حسن السيد (2006)، الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود ،قسم علم النفس.
- 04- الجبوري ،جنان مزهر (2018)، الاختبارات التحصيلية، السعودية، كلية التربية للبنات.
- 05- الجزار ،عثمان إسماعيل (2011)، التقويم البنائي للطلاب مدرسة محمد بن عبد الوهاب الثانوية المستقلة للبنين، المدينة المنورة، مركز مصادر التعلم.
- 06- الحارثي، صلاح ردود (2010)، التقويم المستمر من النظري إلى التطبيق، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
- 07- الحريري ، رافدة (2008)، التقويم التربوي، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 08- الخرصي ،عبد الله بن حميد بن سالم (2014)، التكامل في التعليم المدرسي، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.
-

-
- 09- الخطيب، أنور احمد محمود(1993)، اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على طلبة التعلم العام، المجلة العربية للتربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم.
- 10- الخوري ،توما جورج (2008)،القياس و التقويم في التربية والتعليم، ط1، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- 11- الخياط، ماجد محمد (2009)، أساسيات القياس والتقويم في التربية، الأردن، دار الـراية للنشر والتوزيع.
- 12- الدوسري، راشد حماد(2004)، القياس و التقويم التربوي الحديث، عمان، دار الفكر للتوزيع و النشر.
- 13- الزبود، نادر فهمي، عليان، هشام عامر(1998)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 14- السحيم، تركي بن سحيم بن عبد العزيز (2010)، واقع التقويم المستمر من وجهة نظر معلمها ومثرفيها، عمادة الدراسات العليا، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- 15- السعيد، سوهيلة ، فوقان، عبيدات (2007)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 16- السعيد، مسعد رضا والحسيني، هويدا محمد(2007)، استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
-

17- السواط، سامي بن عبد محمد(2010)، درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس ابتدائي بمحافظة الطائف، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس.

18- السيد، مريم (2009)، التربية المهنية و مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم، دط، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

19- الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد (2003)، ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من نظر المشرفين التربويين، المملكة العربية السعودية.

20- الطارف، قاسم علي (2002)، القياس والتقويم في التربية و التعليم، القاهرة، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

21- الظاهر، زكريا محمد ،تمرجيان و عبدالهادي، جودت عزت(2002)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22- العباسي، محمد مصطفى (2010)، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

23- العبسي، محمد مصطفى (2010)، التقويم الواقعي في المرحلة التدريسية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

24- العتيبي، بن مزوق عمار(2012) ،بحث عن التقويم المستمر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج و طرائق التدريس.

-
- 25- الفقي، إسماعيل محمد(2005)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 26- الكبيسي، عبد الواحد (2006)، القياس و التقويم في التربية، الأردن، دار جرير للنشر والتوزيع.
- 27- المحاسنة، إبراهيم محمد، مهيدات، عبد الكريم علي (2013)، القياس والتقويم الصفي، لبحرين، دار جرير للنشر والتوزيع.
- 28- المطيري، عيسي بن فرج (2010)، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة لابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، كلية التربية، قسم علم النفس، المدينة المنورة.
- 29-المغدوي، عادل (2006)، أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 30- أبو دقة ،سناء إبراهيم(2016)، استراتيجيات حديثة في التقويم التربوي، غزة، الجامعة الإسلامية.
- 31- بن مكرم، جمال الدين محمد (1992)، لسان العرب، مجلد 12،، لبنان، دار صادر بيروت.
- 32- بني عودة، خالد رشاد سعدني (2015)، اثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع و اتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نبلس، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
-

-
- 33- جابر، عبد الحميد والبا، حسن أحلام (2005)، التقويم لتمنية التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم العالي، تونس، المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- 34- جزراب، سعاد (2000)، التقويم اللغوي ومعيه في المدرسة الجزائرية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب واللغات، الجزائر، قسم اللغة والأدب العربي.
- 35- جعدوني، خديجة (2015)، التقويم التربوي و دوره في إنجاح التحصيل اللغوي، جامعة مصطفى اسطبولي-معسكر، كلية اللغات و الآداب، الجزائر، قسم اللغة والأدب العربي.
- 36- جدير، مانير ترجمة الأبيض، ملكة (2002)، منهجية البحث العلمي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 37- حمدان، محمد زياد (2001)، تقييم التعلم والتحصي كتاب بدوي للقياس و التقويم التربوي، الأردن، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع.
- 38- حميدشة، نبيل (2012)، المقابلة في البحث الاجتماعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 8 سكيكدة.
- 39- خطوط، رمضان (2010)، استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، جامعة قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الجزائر، قسم علم النفس والعلوم التربوية.
- 40- خنيش، يوسف (2006)، صعوبات التقويم المستمر في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، قسم علم النفس، الجزائر، علوم التربية باتنة.
-

-
- 41- دويدري، رجاء وحيد (2002)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، بيروت، دار الفكر المعاصر.
- 42- سوسن، شاكرا مجيد(2011)، تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 43- شحادة، نعمان (2009)، التعلم والتقويم الأكاديمي، الأردن، دار الصفاء للنشر و التوزيع.
- 44- صابر، فاطمة عوض ، خفاجة ،ميرقت علي(2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، الإسكندرية، مكتبة ومطبعة لإشعاع الفنية.
- 45- عبد الجبار، شيرخان، عبد الأمير محمد و سلومي ،علي أمل(2008)، تأثير بعض أنواع التغذية الراجعة في تعلم فعالية رمي القرص بحث تجريبي على طلبة المرحلة الثانية- كلية التربية الرياضية، المجلد35، العدد 2، جامعة بابل، العلوم التربوية .
- 46- صالح، أحمد و المنسي، محمد عبد الحليم(2008)، التقويم التربوي و مبادئ الإحصاء، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 47- شعلة، عبد السميع (2000)، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 48- عبد الهادي، نبيل (2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
-

-
- 49- عبد الهادي، نبيل(2006)، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، عمان، دار الأهلية للنشر والتوزيع.
- 50- عبيدات ،محمود أبو نصار، محمد و مبيضين، مقلة (1999)، منهجية البحث العلمي القوائم والمراحل و التطبيقات، ط2، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 51- عثمان ،محمد (2011)، أساليب التقويم التربوي، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 52- عطية، محسن علي (2008)، استراتيجيات حديثة في التدريس الفعال، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 53- علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس و التقويم التربوي و النفس أساسياته وتطبيقاته و توجيهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- 54- علوان، يحي(2007)، التقويم و القياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، جامعة محمد خيضر -بسكرة.
- 55- عليان، ربحي مصطفى و غنيم، عثمان محمد(2000)، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 56- قدي، عبد المجيد (2009)، أسس البحث العلمي في العلوم الاقتصادية والإدارية، الجزائر، دار الأبحاث للترجمة و النشر والتوزيع.
- 57- قسوم، دليلة (2015)، اثر التقويم المستمر على دافعية تلاميذ الطور الثاني السنة الرابعة، كلية اللغات والآداب، الجزائر، قسم اللغة و الأدب العربي.
-

-
- 58- كوافحة، تسير مفلح (2003)، القياس والتقويم و أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 59- مجيد، سوسن شاكر (2011)، تطورات معاصرة في التقويم التربوي، عمان دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 60- معجم الوسيط (2004)، معجم اللغة العربية، ط4، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
- 61- ملحم، سامي (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 62- منسي، حسن (2006)، التقويم التربوي، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- 63- منسي، عبد الحليم (2008)، التقويم التربوي، دط، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع.
- 64- بن الغالي، زهرة (2015)، التقويم التربوي، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم - مستغانم.
-

الملاحق

الملحق رقم (1)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

تخصص : علم النفس المدرسي والصعوبات التعلم

تحكيم استبيان

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بجزيل الشكر و العرفان على جهودكم المبذولة ، و تنفيذكم
علما بأنني بصدد القيام بدراسة ميدانية في إطار بحث مكمل لنيل شهادة الماستر في
النفس المدرسي و صعوبات التعلم بعنوان ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات
التقويم المستمر من وجهة نظر الطلبة ، ونظرا لخبرتكم أود منكم تحكيم مدى إمكانية
البنود على قياس موضوع دراستنا وكذا تعديل ما ترونه أنتم غير مناسب .

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

تحت إشراف الأستاذة الفاضلة:

من إعداد الطالبة:

ساعد صباح

بالولي رزيقة

الأستاذة (ة) المحكم:

الاسم واللقب:

السنة الدراسية: 2017/2018.

المحور	العبارات	يقيس	لا يقيس	إعادة الصياغة
التغذية الراجعة	1- يعتمد الأستاذ في تقييمي على الفروض الفجائية			
	2- يعتمد الأستاذ في تقييمي على إجراء البحوث النظرية			
	3- يعتمد الأستاذ في تقييمي على إجراء البحوث الميدانية			
	4- يطرح الأستاذة أسئلة شفوية قبل نهاية الحصة			
	5- يتم تصحيح الأعمال و الواجبات مباشرة بعد أسبوع أو أسبوعين المواليين			
	6- عندما أخطأ في المهمات التي يكلفني بها الأستاذ يطلب مني تصحيح الخطاء			
	7- يكلفني الأستاذ بمهام أخرى إذا أخطأت فيها			
	8- يبين لي الأستاذ مواطن الضعف في المهمات التي قمت بها			
	9- يساعدني الأستاذ على تجاوز العقبات التي تواجهني في دراستي			
	10- يساعدني الأستاذ على تحديد أسباب الأخطاء المرتكبة			
	11- يعطينا الأستاذ علامات المراقبة المستمرة كاملة قبل تاريخ إعلانها لمناقشتها			
	12- يخبرني الأستاذ بنتائج عملية التقييم عن طريق إعداد تقارير دورية			
13- يراعي الأستاذ مستوى قدراتي أثناء تقييمي				
14- يحدد الأستاذ أهداف الدرس قبل البدء في المحاضرة				
تقويم الأداء	15- يخبرني الأستاذ بمعايير التقييم في حصة الأعمال الموجهة			

			16- يكلفني الأستاذ بمهمات ذات صلة بحياتي الواقعية	
			17- يكلفني الأستاذ بواجبات منزلية	
			18- يكلفني الأستاذ بمهمات ذات قيمة ومعني بالنسبة لي	
			19- يسجل الأستاذ ملاحظاته أثناء سير العملية التعليمية	
			20- يشرح لنا الأستاذ فقرات قوائم الشطب مسبقا وكيفية التعامل معها قبل تنفيذ المهمة	
			21- يسجل الأستاذ نتائج الأداء في سجل خاص	
			22- يوضح لنا الأستاذ محكات الأداء المطلوبة	
			23- يكلفني الأستاذ بمهمات تعاونية مع زملائي	
			24- يساعدني الأستاذ على تقويم زملائي	مراجعة الذات
			25- يشركني الأستاذ في عملية التقويم	
			26- يحملني الأستاذ مسؤولية تعليمي	
			27- تقيم الأستاذ لي ينمي مهاراتي في حل المشكلات	
			28- تقيم الأستاذ لي ينمي مهاراتي في التفكير الناقد	
			29- تقيم الأستاذ لي ينمي مهارات التفكير العليا	
			30- يقيمني الأستاذ أثناء وبعد انجازي للمهام المطلوبة	
			31- تقيم الأستاذ لي يعزز ثقتي بنفسي	
			32- يساعدني الأستاذ في تحديد حاجاتي الدراسية	
			33- يزودني الأستاذ بنقاط قوتي في المادة	

			34- - يهيئ لي الأستاذ الظروف المطلوبة للأداء الجيد
			35 - يحدد لي الأستاذ هدف التعلم المراد تقويمه
			36- يساعدني الأستاذ على تقويم ذاتي

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الذين حكموا مقياس التقويم المستمر

الرقم	اسم ولقب الأستاذ المحكم	تخصص الأستاذ المحكم
01	د. فطيمة دبراسو	علم النفس
02	د. وسيلة بن عامر	علم النفس المدرسي (إرشاد وتوجيه)
03	د. شفيقة كحول	علوم التربية التربوي
04	أ. نادية بومجان	علم النفس المدرسي
05	د. يمينة غسيري	علم النفس الاجتماعي
06	أ. أبو احمد	علم النفس
07	سليم هدار	علم النفس
08	د. رابحي إسماعيل	علوم التربية
09	سايجي سليمة	علم النفس المدرسي
10	شنتي عبد الرزاق	علم النفس التربوي
11	دامخي ليلي	علوم التربية

الملحق رقم (3)

نتائج حساب صدق المحكمين

القرار	معامل الصدق	المحكم 11	المحكم 10	المحكم 9	المحكم 8	المحكم 7	المحكم 6	المحكم 5	المحكم 4	المحكم 3	المحكم 2	المحكم 1	المحكومون
													النظا
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6
مقبول	0.99	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	7
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
مقبول	0.99	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
مقبول	0.81	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	13
مقبول	0.72	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	14
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
مقبول	0.81	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	16
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
مقبول	0.72	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	18
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
مقبول	0.63	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	20
مقبول	0.81	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	21
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
مقبول	0.54	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	24
مقبول	0.81	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	25

مقبول	0.81	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	26
مقبول	0.90	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	27
مقبول	0.90	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
مقبول	0.81	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	29
مقبول	0.90	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	30
مقبول	0.90	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	31
مقبول	0.90	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	33
مقبول	0.81	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	34
مقبول	0.90	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	35
مقبول	0.90	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	36

ملحق رقم (04)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

أخي طالب أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أنا باحثة أقوم بإجراء بدراسة ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر من وجهة نظر الطلبة ، وذلك لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم لذا فإنني أرجوا منكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة والمكونة من (36) فقرة بدقة وموضوعية وذلك باختيار البديل المناسب أمام كل فقرة بوضع علامة (X) في البديل الذي يمثل وجهة نظركم، علما إن جميع المعلومات المقدمة سيتم التعامل معها بسرية وموضوعية تامة و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

المعلومات الشخصية

المستوى: ليسانس ماستر 1 ماستر 2

الرقم	العبرة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يحدد الأستاذ أهداف الدرس قبل البدء في المحاضرة			
2	يراعي الأستاذ مستوى قدراتي أثناء تقييمي			
3	يخبرني الأستاذ بنتائج عملية التقييم عن طريق إعداد تقارير دورية			
4	يطرح الأستاذة أسئلة شفوية قبل نهاية الحصة			
5	يتم تصحيح الأعمال و الواجبات مباشرة بعد أسبوع أو أسبوعين المواليين			
6	عندما أخطئ في المهمات التي يكلفني بها الأستاذ يطلب مني تصحيح الأخطاء			
7	يكلفني الأستاذ بمهام أخرى إذا أخطأت فيه المهام السابقة			
8	يبين لي الأستاذ مواطن الضعف في المهمات التي قمت بها			
9	يساعدني الأستاذ على تجاوز العقبات التي تواجهني في دراستي			
10	يساعدني الأستاذ على تحديد أسباب الأخطاء المرتكبة			
11	يعطينا الأستاذ علامات المراقبة المستمرة كاملة قبل تاريخ إعلانها لمناقشتها			
12	يعتمد الأستاذ في تقييمي على إجراء البحوث الميدانية			
13	يعتمد الأستاذ في تقييمي على إجراء البحوث النظرية			
14	يعتمد الأستاذ في تقييمي على الفروض الفجائية			
15	يخبرني الأستاذ بمعايير التقييم في حصة الأعمال			

			الموجهة	
			يكلفني الأستاذ بمهمات ذات صلة بحياة الواقعية	16
			يكلفني الأستاذ بواجبات منزلية	17
			يكلفني الأستاذ بمهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لي	18
			يسجل الأستاذ ملاحظاته أثناء سير العملية التعليمية	19
			يشرح لنا الأستاذ كيفية أداء المهمات قبل بدء الحصة	20
			يسجل الأستاذ نتائج الأداء في سجل خاص	21
			يوضح لنا الأستاذ محكات الأداء المطلوبة	22
			يكلفني الأستاذ بمهمات تعاونية مع زملائي	23
			يساعدني الأستاذ على توظيف خبراتي السابقة	24
			يشركني الأستاذ في عملية التقويم	25
			يساعدني الأستاذ تحمل مسؤولية تعليمي	26
			تقيم الأستاذ لي ينمي مهاراتي في حل المشكلات	27
			تقيم الأستاذ لي ينمي مهاراتي في التفكير الناقد	28
			تقيم الأستاذ لي ينمي مهارات التفكير العليا	29
			يقيمني الأستاذ أثناء وبعد انجازي للمهام المطلوبة	30
			تقيم الأستاذ لي يعزز ثقتي بنفسي	31
			يساعدني الأستاذ في تحديد حاجاتي الدراسية	32
			يزودني الأستاذ بنقاط قوتي في المادة	33
			يساعدني الأستاذ على تقويم ذاتي	34
			يهيئ لي الأستاذ الظروف المطلوبة للأداء الجيد	35
			يحدد لي الأستاذ هدف التعلم المراد تقويمه	36