الجمهورية الجزائرية الديمقـــراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة محمد خيـــــضر –بسكرة–
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

عنوان المذكرة :

مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية

(دراسة ميدانية مطبّقة على متوسطات بلدية ليوة –بسكرة–)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

اعداد الطالبة:
نسيمة بوعيشي

اشراف:
د. صباح ساعد

السـنة الجامعية 2017/2016

مقدمـــــــة

يتطلب أي نشاط يقوم به الانسان في أي مجال من مجالات الحياة التوقف في محطّات معيّنة قصد التحقق من مدى التقدّم الذي أحرزه، وتحديد نوع المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثّرت في نتائج هذا النشاط. وفي المجال التربوي فإنَّ تقويم تعلّم التلميذ هو أهمّ محتويات المنهاج، فبواسطته يمكن الحكم على مدى صلاحيّة الأهداف التربوية، وكذا المقررات الدراسيّة، الطرق والوسائل التعليمية، فالتقويم إذن ليس خطوة من خطوات العمل التربوي، وإنّما هو عملية مستمرّة في جميع الأنشطة التربوية المختلفة، ويمثّل أحد الأركان الأساسية في العمليّة التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقّق من الأهداف المسطّرة قبل بداية الفعل التعليمي، والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلّم والتعليم، ونتاج العمل المدرسي، والتطوّرات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين، بالإضافة إلى أنّه عمل منظّم وهادف يقوم على أسس ومعايير نهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية.

وانطلاقا مما سبق، ونتيجة لأهمية التقويم المستمر وتأثيره على عمليّة التّعلّم، جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على التساؤل الذي تناول مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العمليّة التدريسية، وبناء على أهميّة الدراسة التي تناولت موضوع يمسُّ الجانب التعَلُّمِي التَّعلِيمي، نجد أنّه من بين الأهداف الرئيسية لهذا الموضوع التّعرّف على واقع عملية التقويم المستمر وتطبيقه.

وانطلاقا من ذلك تعدّ هذه الدراسة من بين الدراسات الاستكشافيّة التي تسعى إلى الإجابة على التساؤل التالي:

«ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العمليّة التدريسية؟»

وفي محاولة للإجابة على تساؤل الدراسة تمّ تطبيق مقياس التقويم المستمر على عيّنة قوامها (40) أستاذا وأستاذة تمّ اختيارها عن طريق العيّنة المسحيّة من أساتذة التعليم المتوسط لجميع متوسطات بلدية "ليوة".

بناء عليه قسّمت الدراسة الحالية إلى قسمين: جانب نظري يحتوي على فصلين، وجانب ميداني يشمل فصلين. فالفصل الأوّل من الإطار النظري يحتوي على (إشكالية الدراسة، أهميتها، أهدافها، تحديد المتغيّرات إجرائيا، وأخيرا الدراسات ذات الصلة بالدراسات الحالية)، وتمّ التركيز في الفصل الثاني على متغيّر الدراسة، أمّا الفصل الثالث من الجانب الميداني تمّ التّطرّق فيه إلى تحديد الإجراءات المنهجيّة للدراسة بمختلف مراحلها وخطواتها. في حين خصص الفصل الرابع لعرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

في الأخير نشير إلى أنّ الباحثة قد واجهت بعض الصعوبات في إعداد الدراسة الحالية أهمها عناء الحصول على المراجع.

شكر وتقدير

بداية أتوجّه بالشكر والحمد لله سبحانه وتعالى الذي أنعم عليّ وأعانني في إتمام هذا البحث العلمي المتواضع، وإليه يرجع الفضل كلّه.

يسعدني ويشرّفني أن أتقدّم بعظيم شكري وتقديري لأستاذتي الفاضلة الدكتورة "ساعد صباح" على تفضّلها بقبول الاشراف على هذا البحث برحابة صدر، وما بذلته من جهد مخلص في كل مراحل اعداده، وما قدّمته لي من ارشادات وملاحظات قيّمة، وقراءة لفصول البحث بعناية كاملة، وكانت لآرائها القيّمة وتوجيهاتها الصائبة الأثر الفعّال في انجاز هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة: الأستاذ "عبد الرزاق شنتي" والدكتورة "شفيقة كحول" لتكرّمهما بمناقشة مذكرتي، كما لا يفوتني أن أتقدّم بالشكر إلى أساتذة علم النفس وعلم النفس المدرسي في تحكيم المقياس.

كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى الطالبة "أسماء حامدي" على المجهود الذي بذلته للمساهمة في هذا البحـــــث.

ولا يسعني في هذا المقام إلاّ أن أتقدّم بأسمى آيات الشكر والعرفان لوالدي العزيزين، وإلى إخوتي وأخواتي وزميلاتي في الدراسة الذين دعموني وشجعوني في سبيل انجاز هذه المذكرة.

الباحثــة : بوعيشي نسيمة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف أو الكشف عن مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية لدى أساتذة جميع متوسطات بلدية "ليوة"، وقد تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي.

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التعليم المتوسط في البلدية والبالغ عددهم (80) أستاذا وأستاذة لجميع المواد، وتمّ اختيار (40) أستاذا وأستاذة، أي بنسبة (50%) من المجتمع الكلّي للدراسة، بطريقة العيّنة المسحيّة، حيث تمّ تطبيق مقياس "أحمد عطيّة عفافة" لواقع استخدام التقويم المستمر في المرحلة الإعدادية، والذي تميّز بمستوى عال من الصدق والثبات، وبعد تحليل النتائج إحصائيا تم التوصل إلى أنّ:

- مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء في العملية التدريسية بدرجة متوسطة,
- مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لملفات الأعمال في العمليّة التدريسية بدرجة متوسطة.
- مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لأداء الأقران في العملية التدريسية بدرجة متوسطة.
- مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء القائم على الملاحظة في العملية التدريسية بدرجة كبيرة.
- مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء بالاختبارات الكتابية في العملية التدريسية بدرجة متوسطة.
- مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للمقابلات في العمليّة التدريسية بدرجة كبيرة.

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــــوع	الصفحة
- شكر وتقدير	أ
- ملخص الدراسة	ب
- فهرس المحتويات	ج
- قائمة الجداول	هـ
- قائمة الملاحق	هـ
- مقدمة	01
الجـــــــــانب النـــــــظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- مشكلة الدراسة	04
2- أهمية الدراسة	05
3- أهداف الدراسة	05
4- تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا	05
5- الدراسات السابقة	05
الفصل الثاني: التقويم المســـتمر	
تمهيد	10
1- مفهوم التقويم التربوي	10
2- مفهوم التقويم المستمر	11
3- مرادفات حول "التقويم المستمر"	11
4- خصائص التقويم المستمر	16
5- أغراض التقويم المستمر	17
6- أدوات التقويم المستمر	18
7- مراحل التقويم المستمر	24
8- تعليمات هامة في تطبيق التقويم المستمر	26
خلاصة	26

الجـــــــانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الاجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	29
1- منهج الدراسة	29
2- مجتمع الدراسة	29
3- عينة الدراسة	29
4- حدود الدراسة	30
5- أدوات الدراسة	30
6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	34
خلاصة	34
الفصل الرابع: عرض ومناقشة وتفسير النتائج	
تمهيد	36
1- عرض نتائج الدراسة	36
2- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة	41
3- الاقتراحات	44
الخاتمة	44
قائمة المراجع	45
الملاحق	48

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
3-1	مفتاح تصحيح مقياس توظيف التقويم المستمر	31
3-2	الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة	33
3-3	نتائج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ	34
4-1	التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالأداء	36
4-2	التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بملفات الأعمال	37
4-3	التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بأداء الأقران	38
4-4	التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالأداء القائم على الملاحظة	38
4-5	التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بأداء الاختبارات الكتابية	39
4-6	التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالمقابلات	40
4-7	التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالتقويم المستمر	41

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	استمارة التحكيم مقياس التقويم المستمر	49
02	قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا مقياس التقويم المستمر	53
03	نتائج حساب صدق المحكمين	53
04	قائمة التعديلات المقترحة لمقياس التقويم المستمر من قبل الأساتذة المحكمين	55
05	الصورة النهائية لمقياس التقويم المستمر	58

1. مشكلة الدراسة

يكتسب التعليم أهمية كبيرة خاصة، ودور المعلم فيها جليّ واضح للعيان، إذ هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المحرّك لدوافع التلاميذ والمـُشَكِّل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوّعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعليّة عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدّمه التكنولوجيا الحديثة من وسائل تساهم في سير العملية التربوية إلاّ أنّه لا يمكن الاستغناء عن الدور الذي يلعبه المعلّم حيث أنّه ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة للعملية التعليميّة، وذلك يتطلّب امتلاكه للعديد من الكفاءات كالتخطيط للدرس والتنفيذ والتقويم، هذا الأخير الذي يعدّ عمليّة ضرورية تتطلب جمع بيانات موضوعيّة وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة، بغرض التوصّل إلى تقديرات كميّة، وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلّق بالأفراد، ومما لاشك فيه أنّ هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلّم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معيّنة.

من بين أنواع التقويم ما يسمى بـ"التقويم المستمر"، والذي يتّصف بالاستمرارية، ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف اتقانها، ولا يفصل شخصية المتعلم وامكاناته، بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه، وتحمّله شيئا من المسؤولية ما يجعله أكثر إيجابية، وأيضا يقوم على تحسين الأداء وتطوير عمل المؤسسة التربوية من خلال تكاملية الاتصال بين المتعلم والمعلّم، ومن هنا نقوم بطرح التساؤل التالي:

ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية؟

ويندرج تحت التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعيّة:

1- ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء في العملية التدريسية؟

2- ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لملفات الأعمال في العملية التدريسية؟

3- ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لأداء الأقران في العملية التدريسية؟

4- ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء القائم على الملاحظة في العملية التدريسية؟

5- ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء بالاختبارات الكتابية في العملية التدريسية؟

6- ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للمقابلات في العملية التدريسية؟

2. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، حيث أن التقويم المستمر من العمليات التي تهدف في جوهرها لإتقان المادة التعليمية، وقد تساعد في لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة والأساتذة بصفة خاصّة إلى أهميّة التقويم المستمر وضروريته في العملية التعليمية.

3. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية.

4. تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا

التقويم المستمر هو إجراء يرافق العملية التعليمية التعلمية بقصد بلوغ المتعلم مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التّعلم، ويقاس بمجموع درجات الفرد على استبيان.

بتعريف آخر: هو مجموعة من الأساليب والممارسات التقويمية التي يبنيها ويمارسها المعلّمون، وتتم بشكل دوري أو غير دوري، حيث تكون هذه الأساليب والأدوات شفويّة أو كتابية أو ملاحظة، وتلازم كافّة مراحل الدرس قبل تنفيذه (تقويم قبلي)، وأثناء تنفيذه (تقويم بنائي)، أو لتحديد الصعوبات (تشخيصي)، أو تتم في نهايته (ختامي أو نهائي).

5. الدراسات السابقة

كثر الاهتمام بموضوع التقويم المستمر وما يمثّله من أهمية كبيرة في مشوار التلاميذ الدراسي، حيث أنّه يؤثر عليهم، ويظهر ذلك في عدّة جوانب والتي بدورها لها دخل كبير في تنشيط المسار الدراسي لهم، ودفعهم للمزيد من العمل لتحقيق ما يصبون إليه، وفي هذا العنصر سيتمّ ذكر بعض الدراسات التي لها صلة بالدراسة الحالية، وتمثّلت فيما يلي:

5. 1. دراسة "هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود" (1425هـ)

وهي تدرس "واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات في جامعة الملك سعود"، هدفت إلى ما يلي:

- تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في استخدام التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات كما تراها المعلّمات والمشرفات التربويات.

- التّعرّف على الصعوبات التي تواجه استخدام التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات وتَحُول دون تحقيق هذا التقويم لأهدافه، كما تراها المعلّمات والمشرفات التربويات.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي على عيّنة من (232) معلّمة و(68) مشرفة تربوية للصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية.

وقامت الباحثة بتصميم الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت إلى النتائج التالية:

أوّلا: من الإيجابيات التي حققت بعد تطبيق نظام التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات ما يلي:

- اتقان التلميذ للكفاءات والمهارات الأساسية المطلوبة.
- اكتشاف التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة مبكرا، والتعامل معهنّ بطريقة تربوية تتناسب وحالتهن.
- اكتشاف الميول الرياضية لدى التلميذات وتنميتها.
- تركيز المعلمات على المادة العلمية في مقرر الرياضيات بدلا من التركيز على الاختبارات وتصحيحها.
- المساهمة في متابعة اولياء الأمور لمستويات بناتهن باستمرار.

ثانيا: هناك سلبيات برزت بعد تطبيق التقويم المستمر في ميدان التدريس للرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية، من أهمّها:

- تشكيله عبئا جديدا على المعلمة بما يتطلّبه من تركيز أكثر على أداء التلميذة داخل الصّف.
- تشكيله عبئا جديدا على المعلمة بما يتطلبه من مهارات فنيّة غير متوفرة لديها.

5. 2. دراسة "محمد عطية أحمد عفانة" (2011)

"واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم المستمر في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزّة في ضوء الاتجاهات الحديثة". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلّمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزّة لأساليب التقويم البديل، وتحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلّمين لأساليب التقويم باختلاف متغيّر الجنس.

ولتحقيق الاهداف المسطّرة اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدما أداتين، وهما: استبانة وبطاقة ملاحظة. وقد اشتملت عيّنة الدراسة على (60) معلّما ومعلّمة، وعيّنة من المدراء والمشرفين تتكون من (24) مديرا ومشرفا.

وقد توصّل الباحث على مجموعة من النتائج أهمّها:

- المتوسطات الحسابية على واقع الاستخدام لأساليب التقويم (البديل) كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغيّر الجنس.

5. 3. دراسة "محمد المري محمد اسماعيل" (2010م)

قام الباحث بدراسة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ، ومدى توفرها لدى معلمي منطقة "المدينة المنوّرة"، هدفت الدراسة إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلّمين بالمرحلة الابتدائية، والتحقق من مدى توفّرها لدى عيّنة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة "المدينة المنورة"، وقام الباحث ببناء قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر تشمل على (82) كفاية، وتمّ بناء ثلاث أدوات، وهي: استبانة تشمل (82) كفاية، وقائمة ملاحظة تشتمل على (82) كفاية، واختبار في كفايات التقويم المستمر يتكون من (35) مفردة اختبارية.

في النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة وبالنسبة لدرجة التوفّر لدى أفراد العيّنة فقد كانت متوسطة لجميع محاور الاستبانة، في حين حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر، وحصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف انجاز الطالب على درجة "لا يمارسها" من التوفر حسب قائمة الملاحظة، وتتوفر كفايات التحليل وتفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة، في حين لا تتوفر كفايات كل من (المهنية، الملاحظة، والواجبات المنزلية) حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات، كما كشفت النتائج أنّه كلّما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفّر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر.

التعقيب على الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية

لقد قدّمت الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية المتعلقة بالتقويم المستمر للباحثة فائدة من حيث إعداد وإثرا الجانب النظري، ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة الدراسة، وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في نقاط واختلفت معها في أخرى.

هناك اتفاق في الدراسات ذات الصلة والدراسة الحالية يتجلى في دراسة التقويم المستمر,

تناولت الدراسات السابقة فئات عمرية مختلفة (أطفال، تلاميذ، معلمين) في حين ركّزت الدراسة الحالية على أساتذة التعليم المتوسط.

تنوّعت الأدوات المستخدمة في الدراسات ذات الصلة، حيث نجد دراسة "هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود" (1425هـ) قامت فيها الباحثة بتصميم الإستبانة كأداة للدراسة، كما طبّقت دراسة كل من "محمد عطية أحمد عفانة" (2011م) و"محمد المري محمد اسماعيل" (2010م) مستخدمين أداتين هما الاستبانة وبطاقة ملاحظة، إلاّ أنّ الدراسة الحالية اعتمدت على أداة الاستبيان والذي يعتبر الأنسب للفئة العمرية المستهدفة.

تمهيد

تسعى أنظمة التربية والتعليم إلى تطوير وتحديث نظام التقويم التربوي في جميع المراحل الدراسيّة، حيث يحظى على جانب كبير في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميّته في تحديد ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، والتي يتوقّع منها أن تنعكس إيجابا على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء، إذ أصبحت عملية التقويم جزءا من عملية التعليم، توجهها ، وتعززها، وتصحح مسارها، وتعمل على تحسين الأداء وتطوير عمل المؤسسة التربوية، **فما هو التقويم المستمر؟**

1. مفهوم التقويم التربوي (Educational Evaluation)

يعرّف التقويم التربوي على أنّه «الحكم على مدى تحقق الاهداف التربوية، وبصورة أكثر إجرائية يمكن تعريفه بأنّه: عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثمّ تحديد جوانب القوّة والقصور في كل منها تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتمّ الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور» (كيلانو، **2012**، ص: **25**)

في المجال التربوي، عندما نقول قوّم المعلم أداء المتعلّمين فإننا نعني أنّه استخدم أدوات تربوية لقياس أدائهم، وحصل بذلك على قيمة وتقدير بهدف معرفة: (منصور وآخرون، **2012**، ص:**20**)

- إلى أي مدى استفاد المتعلمون من العملية التعليمية.
- إلى أيّ مدى أدت هذه الاستفادة إلى احداث تغيير في سلوك المتعلّمين.
- ما المهارات التي تمّ اكتسابها وتعلّمها.
- إلى أيّ مدى يمكنهم الاستفادة مما اكتسبوه من معارف ومهارات في حلّ المشكلات في حياتهم الاجتماعية.

وقد اقترح "نول" و"سكاتل" (1972) تعريفا للتقويم فيما يتعلّق بالعملية التدريسية يؤكد اشتماله على تحديد وصياغة للأهداف، وانتقاء أو إعداد أدوات لقياس مدى تحقق هذه الأهداف، واصدار أحكام استنادا إلى النتائج المستمدّة من هذه الأدوات. ويرى "جرونلاند" (1990) أنّ التقويم في العملية التدريسية هو: «عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقّعة التي يحققها الطالب، ويتضمن هذا التعريف مظهرين للتقويم، أحدهما أنّ التقويم عملية منظمة تعمل على استبعاد الملاحظات غير المتحكّم فيها، والآخر أنّ التقويم يفترض تحديد أهداف أو مستويات متوقّعة مسبقا» (علام، **2010**، ص:**21**)

فهو «الأساس في كل العمليات التربوية المختلفة، ويستخدم في إصدار القرارات التربوية المهمة والمخطط لها». (منسي، **2007**، ص:**21**)

2. مفهوم التقويم المستمر

حول هذا المصطلح يذهب الأستاذ "عمر الصعيدي" معرّفا إياه بقوله: «أنه إجراء يرافق عمليتي التعلّم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الاتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم» (قاسم، 2002، ص:25)

ويتضح من هذا المسمى الذي اختاره "الصعيدي" ما يلي: (قاسم، 2002، ص:25)

- ان هذا النمط من التقويم يتّسم بالاستمرارية، فمن حق المتعلم أن يتم تقويمه أكثر من مرّة حتى يتم اتقانه للمهارة ، ويستمر تقويمه إلى نهاية العام ثمّ يقوَّم نهائيا.
- أن عمليتي التقويم والتدريس لا تنفصلان بل تسيران جنبا إلى جنب، لذا من الأخطاء المرتكبة في بعض المدارس أنّه يتم تحديد حصّة معيّنة أو يوم معيّن لإجراء التقويم، والصواب عكس ذلك.
- أنّ من سمات هذا النوع من التقويم أنّه لا يقف عند الحكم بل يقدم تغذية راجعة لكل من المعلِّم والمُتعلّم، لتعزيز نقاط القوّة ومعالجة أسباب الضعف لضمان السير المتواصل في عمليّة التعلّم.
- هو تصحيح مسار العملية التعليمية لتلافي الأخطاء، وليس اصدار أحكام على الطلاب ومدى تحصيلهم، فالهدف الأساسي في التقويم هو التحسين والتجديد المستمران.

كما يطلق على التقويم المستمر عدّة تسميات في أدبيات التربية، وهي: (التقويم التكويني، التقويم البنائي، التقويم المرحلي).

وقد عرّفه الدكتور "مندور عبد السلام فتح الله" بقوله: «التقويم الحديث عملية مستمرة وليس قاصرا على نهاية العام الدراسي أو على فترات زمنية محددة» (الحفظي، /، ص:11)

فيمكننا القول أنّ التقويم المستمر نوع من أنواع التقويم التربوي، يتمثل في مجموعة من الأساليب والممارسات التي يمارسها المعلّمون على المتمدرسين بشكل مستمر، وذلك بواسطة العديد من الأدوات، والغرض منه تصحيح مسار العملية التعليمية، وذلك عبر مراحل متعددة.

3. مرادفات حول "التقويم المستمر"

إنّ مقولة (لا مساحة في الاصطلاح) ربما يحسن استخدامها عند النظر إلى مضامين المفهوم الجديد للتقويم التربوي. فلقد أطلقت مجموعة من الأسماء أو المسميات حول هذا النمط من التقويم في ثوبه الجديد، وذلك عائد لعدد من الاسباب التي ربما يكون أقواها وأبرزها النقلة النوعيّة التي أحدثها المفهوم في إعادة ترتيب وتنظيم البيئة التربوية والتعليمية ومكوناتها، وإعادة ترتيب أدوار العناصر الفاعلة في هذه البيئة أو المنظومة.

ولمزيد من الإيضاح نورد صورة من صور التغيير الجذري الذي نرى أنّه قلب المنظومة التقليدية في التقويم التربوي. وهذه الصورة أو الإجراء تتمثل في مضمون الشعار عند تفعيله إجرائيا، حيث أحدث انقلابا كبيرا في الأدوار داخل البيئة التعليمية والتربوية. إذ كان النظام التقليدي السابق يعتمد اعتمادا كليّا على الدور الفاعل والنشط للمعلّم في احداث التعلّم، وكان المعلّم هو محور العملية التعليمية، فهو الذي يملك المعلومة والمعرفة، ويحملها كل يوم ليوصلها إلى المتلقين (المتعلمين) والذين ليس لهم خيار سوى التلقي والحفظ الملقّن، ومن ثم إعادة ما تعلّموه أو تلقنوه إلى المعلّم عبر ضخّه على ورقة الإجابة للأسئلة التي يضعها المعلّم ليتمّ تقويم الطالب من خلال الورقة والقلم فقط. إنّ هذا النوع من التقويم أحادي البعد قد عصفت به رياح التقويم الحديث في ظل تغيير الأدوار إذ أصبح المتعلم شريكا للمعلم في الوصول للمعلومة والحصول عليها، بل ربما أصبح لدى المتعلّم من المعلومات وأساليب الحلول ما ليس لدى معلّمه، وبالتالي يصبح من حق (المتعلِّم) ان يقوّم بالطريقة التي يثبت هو من خلالها أنّه اكتسب المعلومة، وحوّلها من مجرّد معرفة ومعلومة إلى مهارة مؤداة.

وهذا يتطلب معايير وأدوات قياس وتقويم لم تكن موجودة سلفا مع الإبقاء على الاختبار بكل صنوفه كأداة من مجموعة أدوات التقويم، ومع الإبقاء على الدور المحوري للمعلّم ، فهو حجر الزاوية وقطب الرحى في العملية التدريسية، ولكن وفق إجراء ودور مختلف.

إنّ هذا التصوّر للواقع الجديد الذي ينطلق من داخل الطالب فيُفَعِّل امكاناته الفكرية ويستثمرها لمصلحته تعليميا أحدث جدلا كبيرا وواسعا حول حقيقة هذا النمط من التقويم، لذلك كثرت أسماؤه ومسمياته، والتي في مجملها تعمل على إثراء التقويم التربوي. (**الحارثي، 1373هـ، ص:16**)

ومن هذه الأسماء ما يلي: (**الحارثي، 1373هـ، ص:18**)

3. 1. تقويم الأداء

يتضح من الوهلة الأولى لهذا الاسم أنّ التقويم هنا يتّجه إلى الكشف عن ما لدى الطالب من قدرات معرفيّة أدائية يبرهن من خلالها عن اكتسابه المعرفة أو المهارة، وفي هذا المجال يقول الدكتور "صلاح علام": «تقويم الأداء أن يظهر المتعلّم بوضوح او يبرهن، أو يقدّم أمثلة أو تجاربا أو نتاجات أو غير ذلك، تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعليميا»، وتقويم الأداء هنا نقلة نوعيّة ليس بالأمر الهيّن، إذ يعتمد الحكم من خلاله على تعلّم المتعلِّم الذاتي، مما يدفع المتعلّم إلى مزيد من الحرص على الإتقان المهاري.

3. 1. التقويم المستمر

وهو الذي يستعمله المعلّمون بين الحين والآخر مع استمرارية عملية التعليم، ويهدف إلى ما يلي:

- تقديرات وقتية (آنية) عن تقدّم المتعلّم.
- تحديد مستويات القوة والضعف ونواحيها عند المتعلّم خلال تعلُّمه.
- اعطاء التغذية الراجعة المنظمة والمستمرة لكلا الطرفين المعلم والمتعلم.

ومثل هذا النوع من التقويم يتوجّب تطبيقه بشكل مستمر في المواقف التعليمية، إذ على المعلّم أن يراعي عدم تقدّم طلابه إلاّ بعد التأكد من أنّهم أتقنوا المهارات أو المعلومات اتقانا تامًّا. وفي حالة وجود أي صعوبات في ضوء نتائج التقويم التكويني فعلى المعلّم القيام بمعالجة ذلك مما قد يستدعي اللجوء إلى استخدام أساليب أو مواد تعليمية جديدة، أو إجراء معالجات جماعيّة أو فرديّة للتلاميذ. (**أبو حويج وآخرون، 2002، ص: 23**)

3. 3. التـقويم الواقعي

انطلاق من مضمون الشعار الذي جاء به التقويم الحديث (الطالب محور العملية التعليمية) هناك من أطلق اسم "التقويم الواقعي" على هذا النوع من التقويم، ويتضح من تحليل هذا المسمّى أنّه يعكس واقع أداء الطالب في السياق الذي تعلّم فيه، يقول "صلاح علام" عن مفهوم التقويم الواقعي: «فالتقويم يكون أصيلا او واقعيا إذا قام الطلبة بأداء مهم مفيدة وذات معنى ودلالة، وهذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلّم». وفي نفس الاتجاه ينقل لنا "مندور" عن التقويم الحقيقي بانّه: «أسلوب يقيس أداء المتعلّم في مهمات ذات معنى، وقريبة بقدر الإمكان من مواقف الحياة الواقعيّة» (**الحارثي، 1373هـ، ص:19**)

ويتضح من التعريفين السابقين أنّهما متفقان على المضمون وهو قياس الواقع وإن اختلفت المسميات، كما يبدو مما تقدّم أنّه نظام يريد أن يبرز نفسه، ويسوّق لها بأنّه تقويم يمتلك أعلى درجات الموضوعيّة والنزاهة، ويتّصف بالمصداقية والعمق في إثبات امتلاك المتعلّم المهارة من خلال واقعه الذي على ضوئه يتم تقويمه ترفيعا أو تسكينا.

3. 4. التقويم الذاتـي

نجد كثير ا من الأدبيات التربوية قد ألبست هذا النوع من التقويم مسمى "التقويم الذاتي"، وذلك لتأكيد التغيّر الناجم عن الدور الفاعل للطالب الذي أصبح نشطا، وأصبح أكثر فاعلية ومشاركة عن ذي قبل، كما أنّ هذا المسمى يحمل مضمونا تربويا ونفسيا راقيا، فهو يشير بطرقة غير مباشرة إلى تحمّل المتعلّم نتيجة تعلّمه حيث أصبح اهلا للثقة مما يولّد لديه الدافعية للتعلّم حسب طاقاته وإمكانياته التي يمتلكها. وعزز لديه التقدير الذاتي لمنجزاته التي حققها مما يدفعه إلى محاولة الإتقان لما ينجز. (**الحارثي، 1373هـ، ص:19**)

3. 5. التقويم البنائي

يشير هذا المسمّى إلى أنّ من طبيعة التقويم المراد أنّه ذو صيغة تراكمية، ويهدف إلى «إعطاء المعلّم والطالب تغذية راجعة عن مدى تقدّم الأخير في وقت مبكر، بحيث يمكن علاج أي مشكلة قبل استفحالها». (**الحارثي، 1373هـ، ص:20**)

ومن خلال المسمّى السابق وما يشير إليه إجرائيا يتّضح أنه تقويم يعتمد على المخزون السابق لدى المتعلم فيعتمده، وأيضا قد يجد المقوّم أنّ هناك حاجة تستدعي تدريس المهارة بطريقة مختلفة ربما لفئة معيّنة من الطلاب، وربما لظروف بيئية معيّنة.

3. 6. التقويم المهاري

في ظل الانفجار المعرفي الذي تشهده البشرية اليوم، وفي ظل انتشار وسائل ووسائط الاتصال التقنية، لم يعد بالإمكان السيطرة على كمّ ونوع المعرفة، وقد حدثت تطورات جراء ذلك حيث أصبح المتعلّم مطالبا بمهارات معيّنة يجب عليه امتلاكها في حال أراد أن يبحث عن عمل مستقبلا، إذ أصبح سوق العمل يشترط في الخريج مهارات عملية ونظرية معيّنة، وفي الوقت نفسه ربما هناك مهارات يقل الاحتياج إليها، وأصبحت ثانوية، وبرزت الحاجة إلى مهارات جديدة أكثر أهمية خاصة في سوق العمل، مما حدى ببعض التربويين أن يطلقوا على هذا النمط "التقويم المهاري" إشارة إلى التوجه الجديد في عمليتي التعلّم وما ينبغي أن تكون عليه المقررات الدراسية التي ينبغي أن تبنى على أساس التوجّه نحو المهارة تعلما وتعليما وتقويما.

3. 7. التقويم الوثائقي

من وجهة نظر المنظّرين لهذا النمط والذي يسوّقون به نمطهم هذا أنّه تقويم يعتمد على المنجزات من أداء المتعلّم، ومن موقعه فهو تقويم يقدم المتعلّم من خلاله الوثائق التي تثبت للمُقوّم أنّ صاحبها امتلك المعرفة، فهو تقويم وإن كان منح المتعلّم فرصة المشاركة إلا أنّه يهتمّ بالدلائل والوثائق الواقعيّة المتعددة (من سجلات وملفات انجاز) ذات المضمون والكم الثري لكي تصبح مرجعا موثوقا بها لعملية التقويم، لذا فهو تقويم له مرجعيّة وثائقية تعكس واقع المتعلّم، مما يضمن الموضوعية والمصداقية، ويزيل اللبس أو التخمين في الحكم على أداء المتعلم. يقول الدوسري واصفا ملف الطالب بأنّه «حقيبة أو محفظة تحفظ جهد المتعلّم، وهو عبارة عن تجميع هادف لعمل الطالب يحكي جهوده وتقدّمه ومستوى تحصيله في مجال دراسي معيّن». (**الدوسري، 1421هـ، ص:105**)

3. 7. التقويم الصفّي

اختلف مفهوم "التقويم الصّفي" في الوقت الحاضر، حيث كان يهدف إلى تصنيف الطلبة، أمّا الآن فإنّ هدف التقويم ليس مجرّد اصدار حكم على مستوى الطالب ووضعه في فئة معيّنة، وإنّما تعدّاه لتقويم جوانب الشخصية جميعها،

ولتشجيع الطالب على التعلم ومساعدته على فهم موقعه في العملية التعلمية التعليمية، وتوجيهه بشكل يمكنه من تحديد جوانب القوة لديه وإثرائها، كما يكشف له جوانب الضعف ويعالجها.

فالتقويم الصفي يقوم على افتراض أنّه كلّما استطعت أن تعرف أكثر عن مدى وكيفية تعلم الطلبة تكون أكثر قدرة على تصميم الأنشطة الصفية لتوجيه عمليتي التعلم والتعليم التي قد توظف فيها بعض التقنيات، وتكون بمثابة نشاطات صفيّة تزوّد المعلّم والطالب بمراجعة مفيدة حول طرق التعلم والتعليم.

يركز هذا الدليل على تقويم الطلبة بشكل خاص، والذي من خلاله يمكن معرفة ما تعلّموه، وما يمكنهم القيام به من مهام، والعمليات التي استخدموها في تعلّمهم، والتعرف على اتجاهاتهم ومشاعرهم، ودافعيتهم نحو عمليّة التعلم. **(الثوابية وآخرون، 2004، ص:15)**

خلاصة المسميات والاقوال السابقة: **(الحارثي، 1373هـ، ص:22)**

من خلال السرد السابق للأسماء والمسميات التي اطلقت على التقويم الحديث يمكن ان نجمل خلاصتها في النقاط التالية:

- إنّ تعدد الأسماء ليس مذمّة ولا عيبا، بل قد يكون عكس ذلك، فهو منقبة للشيء، إذ توحي كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتّسعة يتمتع بها المسمّى، والمقصود به هنا هو "التقويم المستمر".
- إنّ التقويم الحديث والذي اخترنا له هنا مُسمّى "التقويم المستمر" تقويم يتّصف بالاستمرارية، ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة ما يضعف اتقانها ولا يفصل شخصية الطالب وامكاناته، بل ينظر للمتعلّم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمّله شيئا من المسؤولية مما يجعله أكثر إيجابية.
- ارتفاع درجة الموثوقية في مرجعيات الحكم على أداء المتعلّم من سجلات المتابعة إلى سجلات التقويم والملاحظة مرورا بالحقيبة أو ملف (الإنجاز) ذات المضامين العلاجيّة والإثرائية المتعددة والمتنوّعة وصولا إلى أدوات التقويم بتعددها.
- أنّه تقويم يأخذ في الاعتبار طبيعة العصر المعرفيّة والتقنيّة ومتطلبات سوق العمل مما جسر العلاقة بين القطاعات التربوية، والثقافيّة، والاعلاميّة، والاقتصاديّة، والصناعيّة،...إلخ بعد حالات الانفصال.
- هناك العديد من المسمّيات ومنها التقويم الكيفي، والتقويم المبحثي، تقويم الكفاية، والتقويم الإتقاني... والمتوازن، والمباشر... ولكل اسم ذكر أو لم يُذكر اعتباره، فهو يحقق زاوية نظر معيّنة، ولكن لعلّ فيما ذكر غنية للمقتصد وبداية للمجتهد، ويكفي من القلادة ما أحاط بالعنق.

- لعلّ من المفاهيم التي تكاد تجمع كلّ التعريفات والمسمّيات السابقة على اعتبارها، وهو ما نختار القول به أنّ التقويم الحديث هو: «الذي يقوم على اتقان المهارات والمعارف والعلوم، بالكيفية والأداة التي تلائم حال المتعلّم وواقعه».

4. خصائص التقويم المستمر

من خلال العرض السابق لمفهوم التقويم المستمر نستطيع تحديد خصائصه التالية: (**المطيري، 2010، ص ص:72-73**)

- أنّه نوع من التقويم يتّسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معيّنة (قبل الدرس، أو أثناءه، أو بعد الانتهاء منه)، وهو مستمر منذ بدء العام الدراسي وحتى نهايته.
- أنّ الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق، ومواطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلّموه، بحيث يعين المعلّم في اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعيّنة على إثراء مواطن القوة وزيادتها، والتغلب على مواطن الضعف وإزالتها.
- يعطي المعلّم تغذية مرتدة عن نتائج طرق العرض داخل قاعة الدراسة، وعن مدى مناسبتها في التدريس، وهل يحتاج إلى تعديل أم لا، فهو يقوّم أداء المعلّم.
- إنّ هذا النوع من التقييم له أدواته وأساليبه مثل: الإختبارات، التدريبات، الملاحظة، التكليفات المنزليّة، المناقشة، الأداء العملي، والتي يستخدمها المعلّم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.
- أنّه ليس نوعا جديدا من التقويم، ولكنّه فقط يجمع بين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية مرتدّة بشكل مستمر عمّا تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات ومواطن الضعف لدى الطالب، ولكنّه يتّسم عنهما بميزة التتابع والاستمرار وعدم التقيّد بمدة زمنية محددة لتنفيذه.
- أنّ تعدد الأسماء ليس مذمّة ولا عيبا، بل قد يكون عكس ذلك، فهو منقبة للشيء، إذ توحي كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتّسعة يتمتع بها المسمّى، والمقصود به هنا هو "التقويم المستمر".
- انّ التقويم المستمر يتّصف بالاستمرارية، ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة، ولا يفصل شخصية الطالب، بل ينظر للمتعلّم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه، وتحمّله شيئا من المسؤولية مما يجعله أكثر إيجابية.
- ارتفاع درجة الموثوقية في مرجعيات الحكم على أداء المتعلم من سجلات المتابعة إلى سجلاّت التقويم والملاحظة مرورا بالحقيبة أو ملف الانجاز ، عكس ما يعتقده بعض المعلّمين الذين يرون انّ درجة الموثوقية في إصدار الحكم على أداء الطالب عملية تخضع لذاتية المعلّم.

- أنّه تقويم يأخذ في عين الاعتبار طبيعة العصر المعرفيّة، والتقنية، والانفجار المعلوماتي الكبير، وعيه يتوجب علينا تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومة.
- أنه تقويم يأخذ في عين الاعتبار متطلبات سوق العمل مما يجسد العلاقة بين القطاع التربوي والاعلامي والصناعي والإعلامي وغيرهم.

يجب أن تتوفر مجموعة الخصائص السابقة ليتم التقويم المستمر بشكل صحيح وليؤدي الغرض منه على أكمل وجه فعلى القائم بعملية التقويم المستمر مراعاة الخصائص السابقة الذكر.

5. أغراض التقويم المستمر

يمكن تحديد أغراض التقويم المستمر ضمن مجالين رئيسيين هما:

5. 1. الأغراض المباشرة للتقويم المستمر:

وتتمثّل في الآتي: (**ملحم، 2009، ص:376**)

- التعرّف على تعلّم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوة.
- قيادة تعلّم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلّم أو المتعلّم او المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المعلّم على تحسين أسلوبه في التعليم وإيجاد طريقة تعلّم بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلّم أو صعوبته.
- تزويد المعلّم والمتعلّم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلّم.
- وضع خطّة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف.

5. 2. الأغراض غير المباشرة للتقويم المستمر:

ونلخصها في الآتي: (**ملحم، 2009، ص:376**)

- تقوية دافعيّة التلاميذ نحو التعلّم، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التّعلّم أو زيادة الاحتفاظ به.
- زيادة انتقال أثر التّعلّم، وذلك عن طريق تأثير التعلّم الجيد.

وفي حالة وجود أية صعوبات في ضوء نتائج التقويم المستمر فعلى المعلّم القيام بمعالجة ذلك مما قد يستدعي اللجوء إلى استخدام أساليب او مواد تعليمية جديدة، أو إجراء معالجات جماعية أو فردية للتلاميذ. (أبو جويح وآخرون، 2002، ص:23)

6. أدوات التقويم المستمر

مع ظهور اسلوب التقويم المستمر ظهرت أدوات جديدة للتقويم بجانب الاختبارات ليتمّ استخدامها من قبل المعلّمين في المواقف التدريسية اليومية، وتهدف إلى تزويد المعلّم والمتعلّم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية، أي أنّها تستخدم للتعرّف على نواحي القوّة والضعف، ومدى تحقق الأهداف وتطوير عملية التعليم، وعليه فإنّ التقويم المستمر يوفّر للمعلّم والمتعلّم تغذية راجعة بشأن مستوى الطلاب ومدى تقدّمهم، وتحديد ما تحقق من الاهداف التعليمية عموما.

ومن هذه الادوات التي تستخدم للتقويم المستمر بشكل عام، سواء بالمرحلة الابتدائية أو غيرها ما يلي:

6. 1.الملاحظة

تعدّ الملاحظة إحدى أساليب القياس التي تهدف إلى قياس المشاعر، والاتجاهات، والاهتمامات، وسلوك الأفراد في المواقف المختلفة، وتكون الملاحظة ناجحة كلّما كانت منظّمة ومحدّدة، وموضوعيّة وقائمة على استخدام قوائم للرصد مبنيّة على معايير محددة على درجة من الدّقة.

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

وتعني الملاحظة الاهتمام أو الانتباه إلى شيء أو إلى حدث أو ظاهرة بشكل منظّم عن طريق الحواس، وتقوم الملاحظة العلمية المنظّمة 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 سلوكيا في مواقف وخبرات معيّنة، ودراسة التفاعل الاجتماعي للمفحوص في مواقفه الطبيعية، وتفسير السلوك الملاحظ، واصدار التعليمات بشأنه. (أبو حويج، 2002، ص:251)

أ. أنواع الملاحظة

من أنواع الملاحظة ما يلي: (أبو حويج، 2002، ص:251)

- **الملاحظة المباشرة:** حيث يكون الملاحظ أمام العميل أو المفحوص وجها لوجه.

- **الملاحظة غير المباشرة:** وتحدث دون أيّ اتصال مباشر بين الملاحظ والعميل، ويتم ذلك في أماكن خاصة مجهّزة لهذا الغرض.
- **الملاحظة المنظّمة الداخلية:** وهذه تصدر عن الشخص ذاته ولذاته، إنّها ملاحظة ذاتية وليست موضوعيّة.
- **الملاحظة المنظّمة الخارجية:** وتهدف إلى متابعة السلوك من جانب أشخاص غير الملاحظين (من الخارج).
- **الملاحظة العرضيّة:** وهذه تكون غير مقصودة بل تحصل بطريق الصدفة والعفوية، إلاّ أنّها سطحية وغير دقيقة، ولا تحمل قيمة علميّة ملموسة.
- **الملاحظة الدوريّة:** تحصل خلال فترات زمنية متتالية.

ب. مزايا الملاحظة:

تتمتع الملاحظة بمزايا من أبرزها: (**أبو حويج، 2002، ص:252**)

- تزويد الباحثين بمعلومات وفيرة يصعب الحصول عليها من مصادر أخرى.
- تفسح المجال لدراسة السلوك الانساني في مواقف طبيعية، وذلك بشكل يكاد كون أفضل من قياسات السلوك بواسطة المقاييس والاختبارات التي قد تختلف فعاليّتها إلى حدّ ما عن السلوك الفعلي.

ج. عيوب الملاحظة:

- عزوف بعض الناس وعدم رغبتهم في أن يكونوا موضوع ملاحظة من قبل الآخرين.
- تعرُّض الملاحظة إلى أسلوب الذاتية من جانب الباحث أو الملاحظ، إذ يمكن أن يرجع إلى إطاره الشخصي مما يؤدي إلى الانهيار اللاشعوري تجاه العميل.

6. 2. الاختبارات

هي أكثر وسائل التقويم شيوعا واستعمالا، وهي تستعمل لتقويم سلوك الفرد أو أدائه بطريقة منظّمة عن طريق الإجابة عن اسئلة أو مجموعة من الفقرات، ثمّ تحويل هذه الإجابات إلى درجات أو تقديرات، ويمكن تعريفه بأنَّه: «طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عيّنة من السلوك»، والمقصود بالسمة هي مجموعة من السلوكيات المترابطة التي تميل للحدوث مع بعضها، أمّا القياس فهو التحديد الكمّي للسمة وفق قواعد محدّدة.

فالاختبار هو اداة قياس يتم اعدادها بخطوات منظّمة للخروج بخصائص مرغوبة فيه، بحيث يُتَحَصَّل بواسطتها على بيانات كميّة تساعد في انجاح الهدف الذي استخدم من أجله، وقد تكون الاختبارات معيارية واحرى محكية، وقد تكون مقننة أو غير مقننة، وتكون الاختبارات مقالية أو موضوعية، تحصيلية أو نفسية أو شخصية أو عقلية، خاصة بالذكاء أو خاصة بالابتكار والمرونة عند الفرد، وقد تكون الاختبارات شفوية، أدائية أو تحريرية. (**منسي، 2002، ص:82**)

خطوات بناء الاختبار الجيّد: (منسي، 2002، ص:82)

يعد الاختبار –كما سبق وذكرنا– أداة من أدوات البحث العلمي، أي أنّه أداة قياس مثله في ذلك مثل الاستبيان والملاحظة والمقابلة، ولبناء الاختبار توجد خطوات واضحة هي:

- **الخطوة الاولى: تحديد غرض الاختبار :**

وهو صياغة الاختبار بخطوات إجرائية، بعمليّة محددة واضحة تؤدي بشكل سليم إلى بناء الاختبار في مراحله الأولى، وتترجم غرض الاختبار إجرائيا، وقد يكون غرضه لاختيار وظيفة أو لقياس سمة أو لقياس التحصيل وهذا ما يهمنا في هذا الموضوع. فعند قياس التحصيل يجب على الاختبار ان يكون معدًّا لقياس المهارات والمعارف، وان تكون موزّعة حسب المحتوى العلمي والمعرفي.

- **الخطوة الثانية: كتابة الفقرات ومراجعتها:**

في هذه المرحلة يقوم المعلّم/الباحث بكتابة عدد من الفقرات التي تغطّي الجوانب المحددة للاختبار، وذلك حسب الخطوة السابقة، وعليه أن يلتزم بالقواعد الخاصة لكتابة هذه الفقرات وفق ما تشير إليه الكتب المتعلّقة بالقياس والتقويم لتلك السمة أو الخاصيّة، إذ أنّ لكلّ اختبار أسلوبا معيّنا لكتابة فقراته، كما له ارشاداته الخاصة، فمثلا أسئلة المزاوجة (العمود الأول مع العمود الثاني) له ارشاداته، وأن أسئلة (الصح والخطأ) له ارشاداته أيضا، واسئلة اختيار من متعدد له ارشاداته الخاصة به، وللأسئلة المقالية ارشاداتها الخاصة بها، كما أنّ للفقرات الخاصة بمقاييس السمة ارشاداتها الخاصة. ويمكن القول أنّ كتابة الفقرات ليست عشوائية بل هي كتابة تتم وفق محكات ومعايير معيّنة ومحددة.

- **الخطوة الثالثة: تجريب الفقرات:**

تتطلب هذه المرحلة جمع الفقرات مع بعضها لتكوين اختبار بصفة أوّلية ليطبّق على عيّنة صغيرة من مجتمع الدراسة نفسه (قد تكون مؤلفة من 40 أو 50 فردا)، وذلك لاستكشاف فهم الأفراد لهذه الفقرات، وما إن كان فيها غموض أو إشكال لغوي، ثم يتم تحليل إجابات هؤلاء الأفراد لمعرفة درجة صعوبة الفقرة الواحدة وتمييزها وملاءمة المموهات (البدائل الخاطئة)، ومقارنة أداء هذه المجموعة على فقرات الإختبار. ويتم ذلك بأدائهم على اختبارات أخرى مشابهة أو ذات صلة، ويقاس مدى صعوبة الفقرة أو الفقرات كلها وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للذين تقدّموا للاختبار فعليا}}$$

- **الخطوة الرابعة: اخراج الاختبار بصورته النهائية:**

تتطلب هذه الخطوة تجميع الفقرات التي اوجد لها معامل الصعوبة والتمييز، ثمّ وضعها في اختبار بحسب الأصول، وهي تتطلب ترتيب الفقرات بحسب طريقة ما، وتكون في الغالب وفق المحتوى (من الأسهل إلى الأصعب)، وبالنسبة للاختبارات الأخرى قد يجد الباحث طريقة أخرى لترتيبها.

كما يراعى في عملية الترتيب بالنسبة للاختبارات التحصيلية أن يبدأ الاختبار للفقرات بما يسمى بـ"الإحماء"، وهي الفقرات السهلة وفي هذه الحالة يقوم الباحث بوضع ارشادات للإجابة، توضّح للمفحوصين كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار، ويراعى في الاخراج وضوح الطباعة، وعدم ضغط النص، كما يراعى عدم تجزئة أي فقرة على صفحتين مهما كانت الظروف، كما يكون نموذج الإجابة منفصلا عن ورقة الفقرات.

- **الخطوة الخامسة: معايرة الاختبار** (منسي، **2002**، ص:**84**)

تتطلب هذه المرحلة أن يطبّق الاختبار على مجموعة معيارية تمثل مجتمع الدراسة، وذلك لاستخراج المعايير الأدائية، متمثلة هذه المعايير بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمنبئات، ونسب النجاح والرسوب، وعلامة الاختبار وغيرها، كما تساعد هذه المرحلة في تحديد الزمن اللازم لإتمام الاختبار من قبل المفحوصين، ويشار إلى مثل هذه الخطوة بعمليّة تقنين الاختبار، أي أن يصبح الاختبار مقننا.

- **الخطوة السادسة: التحليل الفني للاختبار**

يتم في هذه المرحلة التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، حيث قد تستخرج هذه الخصائص الأساسية للاختبار من خلال أداء مجموعة جزئية من مجموعة المعايرة العيّنةّ. وقد تستخرج الصدق من خلال تطبيق اختبارات موازية لهذا الاختبار مماثلة له على مجموعة جزئية من مجموعة المعايرة، واستخراج ما يسمى بالصدق التلازمي، واستخراج معامل ارتباط العلامة على هذا الاختبار بعلامة على محك مناسب، حيث يسمى هذا الصدق بالصدق المحكي، أمّا بالنسبة للثبات فقد يلزم إعادة الاختبار على عيّنة جزئية من عينة المعايرة، وقد يتم استخراج ما يسمى بثبات السكون، أو قد يلزم تحليل الاتساق الداخلي لأداء هذه العيّنة، وذلك بطريقة "كرونباخ ألفا" ، أو "سبيرمان"، أو "ثورون" وغير ذلك من معمل الثبات المناسب.

6. 3. السجل القصصي

يعطي السجل القصصي صورة واضحة عن تقدم المتعلّم، لأنّه يتطلّب وقتا لكتابته ومتابعته وتفسيره، كما يجب على المعلّم أن تكون أحكامه موضوعية عندما يدوّن ملاحظاته فيه، وأن يكون مستعدا للكتابة في اي وقت، لأنّ المتعلمين يظهرون دلالات على النمو والتّطوّر في لحظات غير متوقّعة.

و يُعرّف على أنّه عبارة عن وصف قصير من المعلّم، ليسجّل ما يفعله المتعلّم، والحالة التي تمّت عندها الملاحظة، مثلا من الممكن ان يدوّن المعلم كيفية عمل المتعلّم ضمن مجموعة، حيث يدوّن أكثر الملاحظات أهميّة حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق.

أ. **خطوات تصميم الأداة** (التوابية، **2004**، ص: **108**)

نذكرها على الترتيب كما يلي:

- ملاحظة سلوك المتعلم.
- تسجيل الأحداث بطريقة وصفية.
- تحديد التاريخ والمكان.
- التعرّف على النمط السلوكي الذي يتكرر حدوثه.
- وضع فروض عن سلوك المتعلّم.
- اختبار الفروض في ضوء الأنماط المتكررة، ليرى المعلم ما إذا كانت الملاحظات التالية تحقق الفروض.
- توثيق اسم الملاحظ.
- إضافة بعض التفسيرات للسلوك سواء كان إيجابيا أو سلبيا.

ب. **خصائص السجل القصصي**: (التوابية، **2004**، ص:**108**)

يتميز السجل القصصي بما يلي:

- يعطي مؤشرات صادقة في التعرّف على مهارات، واهتمامات المتعلّم، وسلوكه، وشخصيته بشكل عام.
- يوظّف لأغراض تنبؤية، أو إرشادية وتوجيهية، أو علاجية.
- يتطلب وقتا طويلا للكتابة، والمتابعة، والتفسير.

ج. **دور المعلم في تطوير واستخدام السجل القصصي:**

- اعداد طريقة للرصد عند اكمال السجلات.
- تحديد الملاحظات المهمة، أو ذات الدلالات للمتعلّم.
- توثيق الملاحظة بأسرع ما يمكن بعد الملاحظة.
- تفسير المعلومات المسجّلة، للمساعدة في تخطيط الخطوات اللاحقة للمتعلّم.

6. 4. المنــاقشة

طريقة من طرق التعليم التفاعليّة الهامّة، التي يدخل فيها المدرِّب والمتدرّب في حوار مفتوح مخطط وموجّه نحو هدف معيّن. وهي تجسد الصفات الأساسية للعملية الديمقراطية في التعليم، إذ تتيح لجميع الموجودين إبداء آرائهم بوضوح وصراحة، وتبادل الآراء والافكار بحريّة. وتُعدّ هذه الطريقة بأساليبها المختلفة. كم انها من أكثر الطرق أهمية لما تحدثه من تفاعل فكري واجتماعي بين المدرِّب والمتدرّبين، والمتدربين مع بعضهم البعض.

وتمتاز هذه الطريقة بإمكانية استخدامها في مواضيع مختلفة، ويمكن ان يقوم بتقديمها المدرب نفسه أو أحد المتدربين، كما يمكن استخدام تقنيات مدعمة للنقاش بغية الوصول إلى أهدافه.

شروط نجاح جلسات المناقشة

- عدد المتدربين محدود لا يتجاوز (12) طالبا، لضمان عدم تشتت أذهان بعض المتدربين، ومشاركة الجميع مشاركة فعّالة في النقاش.
- توزيع مناسب لأماكن جلوس المتدربين، بحيث يستطيع الجميع المشاركة والمشاهدة بوضوح واهتمام.
- يمكن ان يقوم بإدارة النقاش المدرِّب نفسه، أو أن يكلّف أحد المتدربين بإدارة النقاش بعد تحضير مسبق جيّد للموضوع المطلوب.
- يجب أن يغطّي النقاش كافة المحاور الأساسية للموضوع، وألاّ يركز على بعض النقاط دون غيرها.
- يجب أن يتمتّع المدرّب بخصائص معيّنة لضمان نجاح النقاش ووصوله إلى اهدافه المطلوبة.
- أن لا يزيد زمن المناقشة عن (15-30) دقيقة، لأنّ المناقشة عمليّة مجهدة، وقد تسبب الكثير من الفوضى بالخروج عن الموضوع، أو بإقلاع البعض عن المشاركة نتيجة الملل وعدم القدرة على التركيز والمتابعة.

6. 5. قوائم التقديــر

وهي عبارة عن قوائم مختارة من الجمل أو الكلمات تشير إلى ما يتوقّعه المعلّم من سلوكيات من التلميذ (قدرات، مهارات، اتجاهات).

6. 6. مقاييس التقدير

تختلف مقاييس التقدير عن قوائم التقدير السابقة في اصدار الأحكام الكميّة عن الملاحظات، أي تقدير كمي للسلوك المراد قياسه لدى الطلاب.

6. 7. التـــــقاريـر

وهي كتابة تقارير حول أعمال التلاميذ في ضوء معايير ذاتية أو خارجية، ويمكن ان تكون تقارير من التلميذ نفسه أو من المعلّم، وهو ما يستخدم في المدارس الابتدائية، والمعروف بسجل الطالب او ملف الانجاز. (**المطيري، 2010، ص:79**)

تنوعت أدوات التقويم المستمر لتتعدى الاختبارات إلى الملاحظة، والمناقشة، وقوائم التقدير...وغيرها العديد من الأدوات، إذ على المعلم أن يستعين بالعديد من الأدوات في عملية التقويم ليكون التقويم شاملا.

7. مراحل التقويم المستمر

على الرغم من التداخل والتكامل بين مهارات طرق التدريس ونظام التقويم المستمر كأسلوب لمعرفة معدل النمو نحو تحقيق الهدف إلاّ أنّ بعض المنظرين يضعون بعض المراحل الوقتية التي تعين القائمين على تنفيذ هذا الاسلوب على حسن التطبيق، ومن هذه المراحل ما نذكره:

7. 1. الاختبار القبلي

يستخدم المعلم الاختبار القبلي قبل البدء في عملية تدريس مقرر دراسي معيّن او وحدة تعليمية، أي عند بدء عملية التعليم والتعلم، وذلك للتعرف على قدرات تلاميذه التحصيلية واستعدادهم للتعلم من ناحية وتحديد مستوى تحصيلهم السابق من ناحية أخرى.

7. 2. الاختبار التكويني

يستخدم المعلم الاختبار التكويني خلال عمليّة تدريس مقرر دراسي معيّن، او وحدة تعليمية، أي أثناء عملية التعليم والتعلم، وذلك بهدف معرفة مدى تمكن التلميذ من الأهداف التعليمية المستهدفة للموضوع المقرر أولا بأوّل أثناء التعليم والتعلم، فإذا تبيّن من نتائج الاختبار التكويني أنّ معظم التلاميذ قد فشلوا في تعلّم هذا الدرس فينبغي إعادة النظر في الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي يتبعها المعلم، أما إذا كان الاخفاق محدود، ولدى قلة من التلاميذ فينبغي إعداد مهام تعليمية محددة، لتصحيح أخطاء التعلّم.

7. 3. الاختبار التجميعي

يستخدم المعلم الاختبار التجميعي في نهاية تدريس مقرر دراسي معين أو وحدة تعليمية، أي في نهاية عملية التعليم والتعلّم، وذلك بهدف تحديد درجات التلاميذ في هذا المقرر، والتي تبيّن للمعلم أيضا مدى اتقان تلاميذه للأهداف السلوكية التي سبق له أن صاغها، وتغطي المقرر الدراسي كلّه، كما تبين له مدى صلاحية الأساليب

والاستراتيجيات التعليمية التي استخدمها في عملية التدريس، لتحقيق هذه الأهداف، وكان الاختبار التجميعي عملية فحص وتقويم لطرق التعليم، كما أضافوا التقويم التشخيصي والذي يهدف إلى الكشف عن سبب الخلل وبالتالي معالجته في حينه. (**المطيري، 2010، ص:90**)

– ويشير الباحث "بن فرج المطيري" إلى ضرورة الاهتمام بالخطوات التالية في عملية التقويم المستمر: (**المطيري، 2010، ص:92**)

- **أن يكون التقويم المستمر نشاطا مخططا له:** وذلك أن يكون المعلّم على دراية بأهداف المادة الدراسية، لأنّ ذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس والتقويم الفعّال، كما أنّ التخطيط ينبغي أن يراعي المعارف والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي سيتم تغطيتها في المنهج، وفي نفس الوقت مراعاة الخبرات القديمة والحالية، والقدرات وامكانات كل طالب، ويعتبر التخطيط أمرا حيويًا لأنّه يمكن المعلّم من:
  - اعداد أنشطة مرتبطة بأهداف التعلم.
  - التأكد من إعطاء الطلبة أنشطة من اختبارات او واجبات منزليّة تساعد على النمو المعرفي والمهاري والوجداني، وتمتاز في بعض الأحيان بالتحدي والابتكار، وتكون مناسبة لمستوى الطلبة. تجمع هذه الاختبارات وأوراق العمل لدى الطالب في محفظة خاصة تسمى ملف الانجاز، مما يتيح للطالب مراجعة انجازاته بين الفترة والاخرى، مما يولد لديه التقييم الذاتي لأعماله.
  - توفير الفرص لكل طالب لإعادة تقويمه في المهارة أو المهارات التي لم يتقنها.
  - استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقويم وأساليبه.
- **أن يشكل التقويم المستمر جزءا رئيسيا من الممارسات الطبيعية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلمية اليومية:** فالذي يتمعن في أسلوب التقويم المستمر يجد أنّه أسلوب تدريسي أكثر منه وسيلة حكم على مستوى الطالب، لذا ينبغي أن يتم تقويمه في الوقت المناسب أثناء العملية التعليمية التعلمية، فيضع المعلم في اعتباره بعض العوامل مثل استعداد الطلبة، وطبيعة الاهداف التي يتم تقويمها عند تحديد وقت التقويم ونوعه، ففي بعض الحالات يتم التقويم بشكل ختامي في نهاية موضوع أو وحدة، أو في نهاية مقرر الفصل الدراسي، بينما في حالات أخرى يتم التقويم لبعض أهداف التعلم في مرحلة متقدمة من العملية التعليمية التعلمية، مع الأخذ في عين الاعتبار استمرارية عملية التقويم.
- **اعطاء تغذية راجعة للطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين الآخرين:** ويقصد بذلك وضع ما قام الطلبة بانجازه في الحسبان من خلال ملف الانجاز، وهذا بشكل تقليدي هو هدف التقارير المدرسية، والتي تعمل أساسا للتحاور بين المدرسة وولي الامر.

ولكن على الرغم من ذلك فإنّ تقارير الأداء يمكن أن توظّف بطريقة أشمل من خلال:

- حصول الطلبة على ملاحظات شفوية وكتابية حول اعمالهم، مما سيساعدهم على تقويم ما قاموا به حتى كونوا مدركين لما يجب فعله، أو ما يحتاجون إليه بعد ذلك.
- توفير معلومات واضحة حول الانجاز السابق لكل طالب، ومدى التقدّم الذي حققه، متضمنة نقاط القوة والضعف، لكي يستفيد منها المعلمون المعنيون بتدريس الطالب في المستقبل، وذلك لتحقيق مبدأ التواصل والاستمرارية في التعليم والتعلم.

إنّ تسلسل مراحل التقويم المستمر يضمن للمعلم الحصول على تقويم يجسد ما استفاده المتعلم حقيقة، فمن الضروري أن يكون التقويم معبرا عن المهارات المكتسبة وموفيا للشروط الآنفة الذكر.

8. تعليمات هامة في تطبيق التقويم المستمر

من الضرورة بما كان الانتباه إلى النقاط التالية في تطبيق التقويم المستمر: (**العبد اللطيف، 1431هـ، ص:40**)

- يراعي المعلم أنّ الطلاب لن يكونوا على مستوى واحد في اتقان المهارة بنسبة (100%) وإنّما هناك فروق فردية تقلل نسبة الاتقان، وترفعها من طالب إلى آخر، ويتجاوز المعلم عن نسبة خطأ لا تزيد على (5%) من مستوى اتقان المهارة.
- أن يحدد المعلم الهدف من المهارة ولا يخلط بين مهارات صف معيّن بمهارات صف آخر، فيجب عليه التدقيق جيّدا في مطلب المهارة في هذا الصف وعدم تجاوزه أثناء التقويم وليس أثناء التعليم.
- يراعي المعلم أثناء تدريسه للمهارات أنواعها (من حيث التراكم، التركيب، والامتداد)، وطرق التدريس المناسبة لكل نوع، والتقويم المصاحب لها.
- لكي يتم التقويم بشكل دقيق لا تقوّم المهارات في آن واحد، بل يكون التقويم لمهارة أو مهارتين بينهما ارتباط.
- عدم تخصيص حصص معيّنة لتقويم الطلاب في المهارات، وإنّما يكون التقويم جزءا من الخطة الدراسية للحصة حسب تخطيط التعليم والتقويم.
- عدم اشعار الطالب –قدر الامكان– أنه تحت الملاحظة حال التقويم حتى لا يحدث تغير في سلوكه سلبا أو إيجابا، ويعطي صورة غير صحيحة لمستواه.
- يكون تقويم الطالب مستمرا بإعطائه عدة فرص ومحاولات حتى يتقن المهارة.
- الحرص على قياس مدى اتقان الطالب للمهارة بكل أدوات التقويم الممكنة، وذلك بما يتناسب مع طبيعة وأهداف المهارة المقوّمة.
- استخدام سجل للمتابعة يُدوِّن فيه المعلم ملاحظاته على الطالب ونتائج أدائه ومستواه في اتقان المهارات، وعدم الاكتفاء بالمتابعة الذهنية فقط، أو أوراق متناثرة تدل على عشوائية العمل.

- إذا اتقن الطالب المهارة فإنّ المعلم لا يعود إلى تقويمها مرّة أخرى بدعوى الاتقان، ولكنه مطالب بمراجعتها، وتذكير الطالب بها حتى لا يفقدها.
- يجب على المعلّم تدريس وتقويم جميع مهارات المادة، وعدم الاكتفاء بمهارات الحد الأدنى فقط.

إنّ اتباع التعليمات السابقة يجعل المتعلم يغوص في جوهر التقويم المستمر، ويجعله يدرك المستوى الحقيقي لكل تلميذ، ومدى اتقانه لكل مهارة من المهارات الواجب اكتسابها.

خلاصة

مما سبق نجد ان التقويم المستمر ذو اهمية بالغة في العملية التدريسية، هو يسهم بدون شك في مساعدة التلميذ لمعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف، كما يتميز بالتتابع وأنه يعطي المعلم تغذية مرتدة، كما أنه ذو موثوقية كبيرة تتعدد أغراضه إلى مباشرة وغير مباشرة.

ويتم تطبيقه بالاستعانة بمجموعة من الأدوات مثل الملاحظة، الاختبارات، السجل القصصي، المناقشة... إلخ، ويمر بمراحل متتالية بداية بالاختبار القبلي فالاختبار التكويني، فالمجتمعي ، ومن الضرورة في تطبيقه مراعاة مجموعة من التعليمات نذكر منها: مستوى التلاميذ، الهدف منه، استخدام سجل المتابعة، وضمان الاستمرارية.

تمهيد

يرتكز البحث العلمي على عدة إجراءات بدءا من تحديد وصياغة المشكلة إلى تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، بداية بتحديد منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع وعيّنة الدراسة، والتحقق من الشروط السيكومترية للأداة وصولا إلى تحليل البيانات المتحصّل عليها من خلال تطبيق لأدوات الدراسة، ومعالجة النتائج باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي، لذلك فإنّ قمة البحث ونتائجه، ترتبط ارتباطا وثيقا بالاختيار السليم والصحيح للمنهج الأنسب الذي يتبعه الباحث والأدوات العلمية والتقنيات التي يستخدمها، وسيتم تقديم عرض مفصّل في هذا الفصل لهذه الخطوات والاجراءات.

1. منهج الدراسة

يعتبر المنهج ضروريا للقيام بالبحث، لأنّه الطريقة المثلى التي يستخدمها الباحث في كل مراحل بحثه للوصول إلى النتائج العلمية بشأن الظاهرة المراد دراستها.

ويعرّف المنهج على أنّه «الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لاكتشاف الحقيقة، والاجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، وهو البرنامج الذي يحدد السبل للوصول إلى الحقائق وطرق اكتشافها» **(بوحوش، 2002، ص:89)**

وبما أنّ دراستنا تبحث في مستوى توظيف الأساتذة للتقويم المستمر في العملية التدريسية اعتمدنا على المنهج الوصفي الاستكشافي، هذا الأخير الذي يعرّف على أنّه: «المنهج الذي يركز على تكوين رؤية أوّلية لدى الباحث حول مشكلة معيّنة تمكنه من تحديد المسارات اللازمة لأيّة بحوث مستقبلية».

2. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التعليم المتوسط لبلدية "ليوة". قمنا بالتطبيق على (04) متوسطات والتي يبلغ عدد الأساتذة فيها (80) أستاذا وأستاذة حسب الإحصاءات المتحصل عليها من قبل المدراء ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي للعام الدراسي 2016-2017م.

3. عينة الدراسة

تعتبر العيّنة إحدى الدعائم الأساسية للبحث، فهي تسمح بالحصول على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد في الموارد البشرية والاقتصادية والوقت والجهد دون الابتعاد عن الواقع المراد معرفته، فهي بمثابة نسبة ثابتة مأخوذة من المجتمع الأصلي. وقد اخترنا في دراستنا عيّنة تكونت من (40) أستاذا وأستاذة وطبقنا العينة المسحية.

4. حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية في:

1.4. الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة الحالية على أساتذة التعليم المتوسط لبلدية "ليوة" وعددهم (40) أستاذا وأستاذة من مجموع (80) أستاذا وأستاذة.

2.4. الحدود المكانية:

طبقت الدراسة الحالية في:

- متوسطة الشهيد "قارة عبد الله" بـ"ليوة" –بسكرة–
- متوسطة "صياد العلي" بـ"ليوة" –بسكرة–
- متوسطة لعمري جعادي بـ"ليوة" –بسكرة–
- متوسطة االنوي الطيب بـ"ليوة" –بسكرة–

3.4. الحدود الزمنية:

استغرقت الدراسة المدة الزمنية الحالية من 10 أفريل إلى 26 أفريل من العام الدراسي 2017/2016م.

5. أدوات الدراسة

هي الوسائل التي تمكن الباحث من جمع المعلومات حول موضوع الدراسة فهي بمثابة «الواسطة التي تشكل نقطة اتصال بين الباحث والمبحوث، والتي تمكنه من جمع المعلومات عن المبحوثين». (**حسين، 1981، ص:50**)

وبحكم دراستنا وبهدف الحصول على البيانات حول مستوى توظيف الأساتذة للتقويم المستمر للعملية التدريسية، استعنت بمقياس الاستبيان الذي أعدّه "محمد عطية أحمد عفانة"، والذي يعتبر «أداة ملائمة للحصول على بيانات وحقائق مرتبطة بواقع معيّن» (**ملحم، 2000، ص:324**)

تكوّن المقياس من (31) عبارة على ستة (06) أبعاد، وهي (تقويم الأداء، تقويم الأقران، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالمقابلات، ملفات الأعمال، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية). حيث تكوّن بُعد تقويم الأداء من (05) عبارات، بُعد تقويم الأقران (04) عبارات، بعد تقيم الأداء القائم على الملاحظة (05) عبارات، بعد تقويم الأداء بالمقابلات (03) عبارات، بعد ملفات الأعمال (06) عبارات، بعد تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية (08) عبارات، حيث يجاب عنها باختيار إجابة من ثلاثة إجابات متدرجة، وتكون اعلى درجة (03) للبديل (كبير)، ودرجة واحدة للبديل (قليل)، و(02) للبديل (متوسط)، ويتم التقدير على المقاييس الفرعية، وتحسب الدرجة الكلية للمقياس

ككل بجمع تقدير المفاييس الفرعية. يتراوح مدى التقدير على المقياس ككل من (31-93) درجة تكون أعلى درجة محتملة للمقياس (93)، وأدنى درجة (31).

- الدرجة المرتفعة: تدل على ارتفاع في مستوى توظيف التقويم المستمر.
- الدرجة المنخفضة: تدل على انخفاض في مستوى توظيف التقويم المستمر.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية وتساؤلاتها، تمّ استخراج مفتاح التصحيح الذي يحدد مستويين لتوظيف التقويم المستمر، والجدول التالي يوضح مفتاح تصحيح مقياس التقويم المستمر:

جدول رقم(3-1): مفتاح تصحيح مقياس توظيف التقويم المستمر

الدرجة	المستوى
من 31 إلى 62	منخفض في مستوى توظيف التقويم المستمر
من 63 إلى 93	مرتفع في مستوى توظيف التقويم المستمر

الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى توظيف التقويم المستمر

أ. **الصدق**: حيث طبّقت الأنواع التالية:

- **صدق المحكمين**: تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال التربية والتعليم، وذلك لإبداء رأيهم في دقة ووضوح الفقرات، ومدى ملاءمة الفقرات للأبعاد ولما وضعت لقياسه، وتمّ حذف واستبدال وإضافة وتحويل بعض الفقرات بين الأبعاد حسب توصيات السادة المحكمين، وأصبحت الاستبانة مكونة من (31) فقرة.
- **صدق الاتساق الداخلي**: تمّ التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين كل بعد من أبعاد المقياس والبعد الكلي، وكل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد بواسطة برنامج (SPSS).

  وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بتطبيق الاستبانة من خلال دراسة استطلاعية على نصف حجم العينة، والمكونة من (12) مديرا ومشرفا في وكالة الغوث في قطاع "غزة".

  -العلاقة بين أبعاد المقياس بعضها ببعض دالة عند مستوى (0.01).

  -البعد بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.32) و(0.94).

وللتأكد من أنّ أداة الدراسة على جانب كبير من الموثوقية ومدى صلاحيتها للبيئة الحالية للدراسة تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية، وذلك بالتطبيق على عيّنة قدرها (40) أستاذا وأستاذة من مجموع (80) أستاذ، أي بنسبة (50%)، تمّ اختيارهم عن طريق العيّنة المسحيّة، وقد طبّقت الباحثة نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري والصدق البنائي.

- **الصدق الظاهري**: تمّ حساب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين، وذلك بهدف:
  - التأكد من مدى ملاءمة العبارات لما نريد قياسه.
  - التأكد من ملاءمته للعيّنة المستهدفة بالدراسة.
  - التأكد من مدى وضوح عبارات المقياس من حيث الصياغة اللغوية.

حيث تمّ إعداد استمارة التحكيم (انظر الملحق رقم 01)، وزِّعت على (10) أساتذة محكمين من أساتذة علم النفس والتربية بجامعة "محمد خيضر" –بسكرة–، وتمّ استرجاع (09) استمارات (انظر الملحق رقم 02)، ومن ثمّ حساب صدق كل مفردة من مفردات المقياس وذلك باستخدام معادلة "لوشي"، بحيث تراوح معامل الصدق ما بين (0.55 و1)، ولقد أُخِذ بجميع الملاحظات المذكورة من قبل المحكمين، بحيث تمّ تعديل الصياغة اللغوية لجميع العبارات.

- **صدق البناء**: قد تمّ التحقق من هذا الصدق من خلال تطبيقه على عيّنة التحليل الاحصائي مكونة من (80) أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم المتوسط لمتوسطات بلدية "ليوة" –بسكرة– للسنة الدراسية 2016-2017، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين:
  - **فقرات المقياس بالدرجة الكلية**: وأوضحت النتائج بأن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، بحيث تراوحت ما بين (0.32) و(0.67).
  - **درجة كل بعد بالدرجة الكلية للبعد**: بحيث كانت قيم معاملات الارتباط:
    - بين فقرات بعد الأداء والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.49 و0.62)
    - بين فقرات بعد ملفات الأعمال والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.48 و0.67)
    - بين فقرات بعد الأقران والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.32 و0.52)
    - بين فقرات بعد الأداء القائم على الملاحظة والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.32 و0.51)
    - بين فقرات الأداء بالاختبارات الكتابية والدرجة الكلية للبعد ما بين(0.33 و0.54)
    - بين فقرات بعد الأداء بالمقابلات والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.31 و0.57)
  - **العلاقة بين أبعاد المقياس بعضها البعض**: علاقة دالة عند مستوى (0.01).
  - **البعد بالدرجة الكلية للمقياس**: تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.32 و0.67).

وانطلاقا مما سبق يتضح بأنّ المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

ب. الثبات:

الثبات هو القدرة على قياس الدرجة الحقيقية لأفراد عينة الدراسة (**أبو هشام، 2006، ص:9**)، إذ تمّ التحقق من ثبات مقياس "التقويم المستمر" باستخدام نوعين من الثبات وهما: ثبات التجزئة النصفية وثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

- **ثبات التجزئة النصفية:** تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل المقياس، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل.

ولحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس تمّ تطبيقه على عيّنة قوامها (40)أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم المتوسط لجميع متوسطات بلدية "ليوة"، أي بنسبة (50%) من المجتمع الكلي للدراسة، وبعد التطبيق تمّ تقسيم درجات المقياس إلى قسمين: درجات فردية وأخرى زوجية، ثم استخدمنا طريقة "جيتمان" للتجزئة النصفية نظرا لعدم تساوي نصفي المقياس، واستعين ببرنامج (SPSS 22) لحساب الثبات بالتجزئة النصفية، وكانت نتائج معامل الارتباط للمقياس كما هو مبيّن في الجدول أسفله.

جدول رقم(3-2): الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,340
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	,482[b]
		N of Items	15[c]
	Total N of Items		31
Correlation Between Forms			, 77
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,643
	Unequal Length		,643
Guttman Split-Half Coefficient			,640

ومن خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأنّ معامل ارتباط "جيتمان" قدّر بـ(0.64)، وهذا يدل على أنّ المقياس يمتاز بالثبات، والذي استدل عليه من ثبات التجزئة النصفية (معمل جيتمان).

- **ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):** لحساب معامل الثبات الداخلي تمّ تطبيق الأداة على عينة قوامها (40) أستاذا وأستاذة، ثم تمّ استخدام معامل "ألفا كرونباخ"، والجدول أسفله يوضح النتائج المتحصّل عليها.

جدول رقم(3-3): نتائج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha[a]	N of Items
,701	31

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ قيمة "ألفا كرونباخ" قدّرت بـ(0.70)، وهذا يدل على أنّ المقياس يتمتع بقدر جيّد من الثبات.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وفرضيّتها تمّ الاعتماد على الاجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي كاستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والإجراءات الخاصة بالإحصاء الاستدلالي، سيتم عرضها كما يلي:

- المتوسط الحسابي: هو مجموع الدرجات على عدد أفراد العيّنة.
- الانحراف المعياري
- النسبة المئوية

تمّ استخدام هذه المعالجات الاحصائية بهدف إيجاد مستوى توظيف أساتذة مرحلة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية.

خلاصة

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجيّة المتّبعة في الدراسة بمختلف خطواتها ومراحلها، باعتبار أنّ دقّة النتائج المتحصل عليها ومدى الوثوق بها يعتمد على الدقة في تطبيق الخطوات المنهجيّة، حيث تمّ اعتماد المنهج الوصفي الاستكشافي.

لتطبيق الدراسة اختيرت عيّنة من أساتذة التعليم المتوسط، وتمّ تحديد الحدود (البشرية، والمكانية، والزمنية) للدراسة، وضبط أداتها، وتطبيقها على عيّنة الدراسة، ومن ثَمَّ تفريغ ومعالجة النتائج باستخدام الأسلوب الإحصائي الأنسب (النسب المئوية، الانحراف المعياري)، ومن خلاله سنقوم بتحليل وتفسير النتائج في فصل "عرض ومناقشة النتائج" بهدف الإجابة على تساؤل الدراسة.

تمهيد

إنّ البحث العلمي لا تثبت صحّته ولا تكمل أهميته إلاّ بعد أن نتأكّد 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، وتعدّ هذه المرحلة من المراحل المهمة من خلال كشفها لنا عن مدى صدق أو خطأ ما جاء في الفصول النظرية، وسنتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج التساؤل بالإضافة إلى مناقشة النتائج.

1. عرض نتائج الدراسة

1.1. عرض النتائج على أساس التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري

أ/ عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول

للإجابة على التساؤل الفرعي الأول والذي ينص على: «**ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء في العملية التدريسية؟**» تمّ استخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، حيث كانت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم(4-1).

جدول رقم(4-1): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالأداء

بنود	كبير		متوسط		قليل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
01	15	%37.5	19	%47.5	06	%15	2.22	0.69	متوسط
02	21	%52.5	13	%32.5	06	%15	2.37	0.74	كبير
03	24	%60	12	%30	04	%10	2.50	0.67	كبير
04	08	%20	09	%22.5	23	%57.5	1.72	0.96	متوسط
05	06	%15	08	%20	26	%65	1.50	0.75	متوسط

يتضح من خلال الجدول اعلاه أنّ أعلى استجابة في البند رقم (02)، والذي ينص على (يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلميذ بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة)، باستجابة تقدّر بـ(40/21)، ومتوسط حسابي يقدّر بـ(2.37)، وانحراف معياري يقدّر بـ(0.74)، وأقل نسبة كانت في البند رقم (05) بمتوسط حسابي يقدّر بـ(1.5) وانحراف معياري يقدّر بـ(0.75).

ب/ عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني

للإجابة على التساؤل الفرعي الثاني والذي ينص على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لملفات الأعمال في العملية التدريسية؟**» تمّ استخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، حيث كانت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم(4-2).

جدول رقم(4-2): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بملفات الأعمال

بنود	كبير		متوسط		قليل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
06	06	%15	14	%35	20	%50	1.65	0.73	قليل
07	07	%17.5	17	%42.5	16	%40	1.77	0.73	متوسط
08	08	%20	14	%35	18	%45	1.75	0.77	متوسط
09	17	%42.5	17	%42.5	06	%15	2.27	0.71	متوسط
10	26	%65	08	%20	06	%15	2.50	0.75	كبير
11	19	%47.5	18	%45	03	%7.5	2.40	0.63	كبير

يتضح من خلال الجدول اعلاه أنّ أعلى استجابة في البند رقم (10)، والذي ينص على (يستخدم ملف أعمال التلميذ لتحديد مستواه خلال فترة التعلم)، باستجابة تقدّر بـ(40/26)، ومتوسط حسابي يقدّر بـ(2.50)، وانحراف معياري يقدّر بـ(0.75)، وأنّ أقل نسبة كانت في البند رقم (06) الذي ينص على: (يحدد مسبقا محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة التلاميذ)، بمتوسط حسابي يقدّر بـ(1.65) وانحراف معياري يقدّر بـ(0.73).

ج/ عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث

للإجابة على التساؤل الفرعي الثالث والذي ينص على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لأداء الأقران في العملية التدريسية؟**» تمّ استخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، حيث كانت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم(4-3).

جدول رقم(4–3): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بأداء الأقران

بنود	كبير		متوسط		قليل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
12	26	%65	10	%25	04	%10	2.55	0.67	كبير
13	17	%42.5	14	%35	09	%22.5	2.20	0.79	متوسط
14	15	%37.5	13	%32.5	12	%30	2.07	0.82	متوسط
15	28	%70	08	%20	04	%10	2.60	0.67	متوسط

يتضح من خلال معطيات الجدول (4–3) أنّ أعلى الاستجابات في البند رقم (15)، والذي ينص على (يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة والتعاون فيما بينهم)، باستجابة تقدّر بـ(40/28)، ومتوسط حسابي يقدّر بـ(2.60)، وانحراف معياري يقدّر بـ(0.67)، أمّا أقل نسبة فكانت في البند رقم (14) والذي ينص على (يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس) بمتوسط حسابي يقدّر بـ(2.07) وانحراف معياري يقدّر بـ(0.82).

د/ عرض نتائج التساؤل الفرعي الرابع

للإجابة على التساؤل الفرعي الرابع والذي ينص على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء القائم على الملاحظة في العملية التدريسية؟**» تمّ استخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، حيث كانت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم(4–4).

جدول رقم(4–4): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالأداء القائم على الملاحظة

بنود	كبير		متوسط		قليل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
16	22	%55	11	%27.5	07	%17.5	2.37	0.77	كبير
17	18	%45	15	%37.5	07	%17.5	2.27	0.75	متوسط
18	25	%62.5	11	%27.5	04	%10	2.52	0.67	كبير
19	09	%22.5	09	%22.5	22	%55	1.67	0.82	متوسط

20	25	%62.5	11	%27.5	04	%10	2.52	0.67	كبير

يتضح من خلال معطيات الجدول (4-4) أنّ أعلى الاستجابات في البند رقم (20)، والذي ينص على (يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الملاحظات المدوّنة عن التلميذ في التقويم النهائي)، باستجابة تقدّر بـ(40/25)، ومتوسط حسابي يقدّر بـ(2.52)، وبانحراف معياري يقدّر بـ(0.67)، أمّا أقل نسبة كانت في البند رقم (19) الذي ينص على: (يستخدم استاذ التعليم المتوسط بطاقة ملاحظة للتلميذ ويراجعها أسبوعيا) باستجابة تقدّر بـ(40/09)، بمتوسط حسابي يقدّر بـ(1.67) وانحراف معياري يقدّر بـ(0.82).

هـ/ عرض نتائج التساؤل الفرعي الخامس

للإجابة على التساؤل الفرعي الخامس والذي ينص على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء بالاختبارات الكتابية في العملية التدريسية؟**» تمّ استخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، حيث كانت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم(4-5).

جدول رقم(4-5): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بأداء الاختبارات الكتابية

بنود	كبير		متوسط		قليل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
21	20	%50	13	%32.5	07	%17.5	2.32	0.76	متوسط
22	18	%45	15	%37.5	07	%17.5	1.95	0.84	متوسط
23	13	%22.5	12	%30	15	%37.5	1.95	0.84	متوسط
24	33	%82.5	03	%7.3	04	%10	2.72	0.64	كبير
25	16	%40	20	%50	04	%10	2.30	0.64	متوسط
26	27	%67.5	12	%30	11	%27.5	2.15	0.83	متوسط
27	18	%45	19	%47.5	03	%7.5	2.37	0.62	كبير
28	09	%22.5	19	%47.5	12	%30	1.92	0.72	متوسط

يتضح من خلال معطيات الجدول (4-5) أنّ أعلى الاستجابات في البند رقم (24)، والذي ينص على أن (يصحح أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة بدقة وبموضوعيّة)، باستجابة تقدّر بـ(40/33)، ومتوسط حسابي يقدّر بـ(2.72)، وانحراف معياري يقدّر بـ(0.64).

أمّا أقل نسبة فكانت في البندين (23 و28)، حيث ينص البند (23) على أن (يستخدم أستاذ التعليم المتوسط اختبارات لقياس التفكير الناقد عند التلاميذ)، أمّا البند (25) فينص على أن (يستعين أستاذ التعليم المتوسط بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة).

و/ عرض نتائج التساؤل الفرعي السادس

للإجابة على التساؤل الفرعي السادس والذي ينص على: «**ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للمقابلات في العملية التدريسية؟**» تمّ استخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، حيث كانت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم(4-6).

جدول رقم(4-6): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالمقابلات

بنود	كبير		متوسط		قليل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
29	29	%72.5	09	%22.5	02	%5	2.67	0.57	كبير
30	22	%55	13	%32.5	05	%12.5	2.42	0.71	كبير
31	31	%77.5	06	%15	03	%7.5	2.70	0.60	كبير

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (4-6) أنّ أعلى استجابة في البند رقم (31)، والذي ينص على أن (يعطى التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة)، باستجابة تقدّر بـ(40/31)، ومتوسط حسابي يقدّر بـ(2.70)، وانحراف معياري يقدّر بـ(0.60)، وأنّ أقل نسبة كانت في البند رقم (30) الذي ينص على أن: (يطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته)، بمتوسط حسابي يقدّر بـ(2.42) وانحراف معياري يقدّر بـ(0.71).

ز/ عرض نتائج التساؤل العام

الإجابة على التساؤل العام والذي ينص على: «**ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية؟**» تمّ استخدام التكرارات، والنسبة المئوية، حيث كانت النتائج كما هو موضّح في الجدول رقم(4-7).

جدول رقم(4–7): التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد العينة في مجال التوظيف المتعلق بالتقويم المستمر

كبير		متوسط		قليل		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
13	%42	17	%55	1	%3	2.22	0.72	متوسط

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (4–7) أنّ أعلى استجابة في البديل الثاني (متوسط)، بنسبة مئوية تقدّر بـ(55%)، وأنّ أقل نسبة في البديل الثالث (قليل) والتي قدرت بـ(3%).

2. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ستتم مناقشة النتائج واقتراح بعض التوصيات في ضوئها حسب أسئلة الدراسة، وهي كما يلي:

أ/ تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول

ينص التساؤل الأول على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء في العملية التدريسية؟**»، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء في العملية التدريسية بمستوى "متوسط"، وهو ما يتفق مع دراسة "عفانة" (2011)، حيث أنّ الأساتذة يكلفون التلاميذ بأداء عملي لمهمات محددة، ويقومون بعرض انتاجهم، وذلك بشكل كبير نظرا لأهميتها للكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ، ومدى ربطه المنطقي لهذه المعلومات المكتسبة، وأن توظيفهم للعب الأدوار والمحاورة والنقاش والعروض التوضيحية كان بشكل متوسط نتيجة للوقت حيث يراعي الأستاذ الزمن المخصص للدرس، فإذا كان هناك متسع من الوقت طلب منهم إنجاز هذه العروض التوضيحية، أمّا إذا كان الوقت غير كاف فيتجنبها، أمّا المحاورة والنقاش فذلك لخوف الأستاذ من الفوضى والتشويش وعدم تحكمه بالصف، ورغم أنّه يدرك أهمية إتاحة المجال للتلميذ للنقد والمناقشة وإبداء الرأي إلاّ أنّه يحاول تطبيقها، أمّا عن لعب الأدوار راجع إلى الخوف من تجريبه لكونه جديدا، إضافة إلى زيادة حجم التلاميذ في بعض الصفوف ونقص بعض الأدوات والأجهزة.

ب/ تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

ينص التساؤل الثاني على: «**ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لملفات الأعمال في العملية التدريسية؟**»، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة التعليم المتوسط لملفات الأعمال في العملية التدريسية بمستوى "متوسط"، وهو ما يختلف مع دراسة "عفانة" (2011)، حيث أنّ اساتذة التعليم المتوسط يستخدمون ملفات الأعمال

كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم التلاميذ، وتحديد مستواهم خلال فترة التعلّم، وذلك بشكل كبير لأن الأستاذ يجد هذه وسيلة من وسائل التقويم الشاملة فهي سهلة لمعرفة مستوى كل تلميذ، كما يستخدم الأستاذ ملفات الاعمال من أجل إظهار نقاط القوة للتلميذ ويسمح بعرض مناسب لانعكاساته، كما يحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدرته على التخطيط، وذلك بشكل متوسط، لأنها لا تكلّف الأستاذ الوقت والجهد، ومع ذلك يحاول تطبيقها لما بها من أهمية وفائدة لتطبيق التقويم المستمر، كما يحدد مسبقا محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة التلاميذ نجده طبق بشكل قليل، وذلك لافتقار الأستاذ لمهارة التعامل مع هذا الجانب من أساليب التقويم، وعدم امتلاكه القدرة على تدريب طلابهم لاستخدام تلك المهارة.

ج/ تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثالث

ينص التساؤل الثالث على: **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط لأداء الأقران في العملية التدريسية؟**»، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة التعليم المتوسط لأداء الأقران في العملية التدريسية بمستوى "متوسط"، وهو ما يتفق مع دراسة "عفانة" (2011)، حيث أن أستاذ التعليم المتوسط يشجع التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعيّة، وذلك بشكل كبير لأنه من اهم المواقف للتقويم الفعال ، فهو يساعد على التفكير الناقد، كما يشجع أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم، والعمل ضمن مجموعات صغيرة للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس والتعاون فيما بينهم، وتحصلت أيضا على نسبة متوسطة بالرغم من أنّه موقف فعّال، إلاّ أنّه لا يلقى العناية الكافية في تداوله، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه يحتاج إلى تدريب، لإكساب التلاميذ قدرة على اصدار الأحكام والنقد الموضوعي، وإلى أنّ معظم التلاميذ في نضجهم الفكري ويجعلهم أقل قدرة على سلامة استخدامهم وتعاملهم مع هذا الأسلوب، وقد يرجع السبب إلى عدم إلمام الاستاذ إلماما كافيا بأهمية هذا النوع من التقويم، ولقلّة التدريب على استخدامه، نظرا لحداثته، وكذلك لكثافة المنهاج، وبالتالي ليس لدى الاستاذ الوقت الكافي لاستخدام هذا الأسلوب.

د/ تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الرابع

ينص التساؤل الرابع على: **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء القائم على الملاحظة في العملية التدريسية؟**»، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء القائم على الملاحظة في العملية التدريسية بمستوى "كبير"، وهو ما يتفق مع دراسة "عفانة" (2011)، بحيث أن أستاذ التعليم المتوسط يلاحظ ما يقوم به التلاميذ من أعمال داخل القسم، ويستخدم الملاحظات المدونة عنهم في التقويم النهائي، كما يتعاون مع زملائه الاساتذة عند ملاحظة تلميذ معيّن عند الضرورة، وهذا بنسبة كبيرة، ويرجع ذلك لملاحظة الأستاذ للأعمال الكتابية للتلاميذ في الصف، وحرص الأساتذة على ملاحظة أعمال التلاميذ، لأنّ ذلك يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم، ويعمل على زيادة الناتج التربوي، كما يدوّن أستاذ التعليم المتوسط ملاحظاته عن التلميذ في ملف خاص وبطاقة ملاحظة بعد

ما يطرحه التلاميذ من أفكار ويراجعها، وهذا بنسبة متوسطة، وذلك نظرا لضيق الوقت وزيادة عدد التلاميذ داخل الحجرة الصفيّة مما يجعل الأستاذ غير قادر على التحكم بهم، في حين أنّها تجعل عملية تدوين الملاحظات جزءا فعّالا في عملية التعلم وتساعد في تحضير الاختبارات.

هـ/ تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الخامس

ينص التساؤل الخامس على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء بالاختبارات الكتابية في العملية التدريسية؟**»، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء بالاختبارات الكتابية في العملية التدريسية بمستوى "متوسط"، وهذا ما يختلف مع دراسة "عفانة" (2011)، حيث أنّ أستاذ التعليم المتوسط يستخدم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات واختبارات لقاس مهارات التفكير الابداعي والناقد عند التلاميذ، ويستعين أيضا بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة، كما يقيس الأسئلة التي يستخدمها النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة، وهذا بنسبة متوسطة، وذلك لكونها تفتقر لاستخدامهم لجدول المواصفات في وضع الاختبار، وغياب الاختبارات المقننة، وهنا قليلا ما يلجأ الأستاذ للوقوف وتحليل نتائج الاختبار.

يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة المقالية القصيرة، ويصحح الأسئلة بدقة وموضوعية، وهذه الأخيرة بدرجة "كبيرة" لكونها الأقرب لأساليب التقويم التقليدية، والتي تعوّد الأساتذة على استخدامها، وذلك لاعتقادهم انّها تقيس مدى امتلاك التلاميذ للمهارات، كما تقيس الحفظ لديهم.

و/ تحليل ومناقشة نتائج التساؤل السادس

ينص التساؤل السادس على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للمقابلات في العملية التدريسية؟**»، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة التعليم المتوسط للأداء بالمقابلات في العملية التدريسية بمستوى "كبير"، وهو ما يعكس دراسة "عفانة" (2011)، حيث أن الأستاذ يستخدم لغة مألوفة لتقويم فهم التلاميذ للحقائق والمعلومات، كما يطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته، بالاضافة إلى انّه يعطى وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة، وهذا بدرجة كبيرة، كونها تسهم مساهمة فعالة في الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم، وقدراتهم المختلفة، وأيضا لكفاءة الأساتذة في مهارة استخدام هذا النوع من التقويم وإلى استفادتهم من الأساليب الحديثة.

ز/ تحليل ومناقشة نتائج التساؤل العام

ينص التساؤل العام على: « **ما مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية؟**»، وقد أظهرت النتائج أن توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية بمستوى "متوسط"، وهو ما يتفق مع دراسة "عفانة" (2011)، وهذا راجع لتكيل التقويم المستمر عبئا غير يسير على الأساتذة

نظرا للتقارب الزمني بين فترات التقويم، و لما يتطلبه من مهرات فنية غير متوفرة لديه، عدم إلمام الأساتذة بأساليب التقويم الحديثة، تقليلي روح المنافسة لدى المتفوقين، عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للأنشطة غير الصفية، الاهتمام بكم التعليم أكثر من الكيف، عدم تحمس بعض المعلمات لتطبيق التقويم المستمر نظرا لصعوبة محتواه كما نصّت عليه اللائحة، قلة متابعة مدراء المدارس لأساليب تنفيذه، عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية، ضعف المشاركة الفعالة للتلاميذ، تأثير العاطفة على سلامة تقدير الأساتذة لمستوى التلميذ، عدم تدريب أو تهيئة المدراء والأساتذة لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.

3. الاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يأتي:

- إعداد دليل الأستاذ لاستخدام التقويم المستمر بشكل مفصّل بالمرحلة المتوسطة.
- العمل على تخفيف الاعباء والمهام الموكلة للأساتذة، ليتمكنوا من متابعة تلاميذهم وتقويمهم بشكل صحيح.
- عقد لقاءات دورية بين التلاميذ والأساتذة ليتعرّف التلاميذ على دورهم في التقويم المستمر.
- العمل على تقليل غير مخل للمنهاج حتى يتمكن الأستاذ من تطبيق التقويم المستمر دون الخوف من عدم استكمال شرح باقي الدروس.
- عقد دورات تدريبية للأساتذة حول كيفية تطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية.

الخاتمة:

بعد انهاء دراستنا ومن خلال النتائج التي تحصلنا إليها اتضح لنا أنّ عملية التقويم المستمر ضرورية ومهمة في العملية التعليمية التعلمية، ولذا وجدنا أن أستاذ التعليم المتوسط حاول جاهدا تطبيقه بشكله الصحيح، وذلك بتحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ وعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة، كذلك نجده يحاول إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، وهذا ما لاحظناه من خلال دراستنا لمستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية إذ وجدنا أن أغلب الأساتذة على اختلاف مؤهلهم العلمي يطبقون التقويم المستمر بشكل متوسط ومقبول.

قائمة المراجع:

1. احسان محمد حسين (1981): الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، ط1، بيروت، دار الطليعة.
2. حسن منسي (2002): التقويم التربوي، ط1، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
3. سامي محمد ملحم (2009): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط4، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
4. السيد أبو هشام، حسن (2006): **الخصائص السيكومترية لأدوات قياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.
5. صلاح الدين محمود علام (2010): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ب ط، الأردن، دار المسيرة.
6. صلاح ردود الحارثي (1373هـ): التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، المملكة العربية السعودية.
7. طلال فرج يوسف كيلانو (2012): الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، العدد (9)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي.
8. عبد الحميد بن عبد الله بن عبد اللطيف وآخرون (1431هـ): دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، ب د، وزارة التربية والتعليم.
9. عبد المجيد أحمد منصور وآخرون (2012): التقويم التربوي الأسس والتطبيقات، الرياض، دار الزهراء.
10. عمار بوحوش، محمد محمود نيبان (2002): مناهج البحث العلمي، ب ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعيّة.
11. عيسى بن فرج المطيري (2010): الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

12. محمد عطية أحمد عفانة (2011): واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، الجامعة الاسلامية، غزة، كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس).

13. محمود عبد الحليم منسي (2007): التقويم التربوي، د ط، مصر، دار المعرفة الجامعية.

14. مروان أبو حويج وآخرون (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ب ط، الأردن، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

15. منصور يعقوب وآخرون (2004): **استراتيجيات التقويم وأدواته**، ب ط، ب د.

16. هاني بن محمد الحفظي (ب س): التقويم المستمر وجدلية الاتقان من واقع الميدان التربوي.

ملحق رقم 01

-استمارة تحكيم مقياس التقويم المستمر-

جامعة محمد خيضر –بسكرة-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي

استمارة تحكيم

أستاذي /أستاذتي الفاضل (ة)

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الباحثة تقوم بإجراء بحث بعنوان "مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية" متطلبة لنيل شهادة الماستر تخصص: "علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم"، ولأنه من ضمن أدوات جمع البيانات لهذا البحث تطبيق استبيان فإننا نأمل منكم الاجابة على استمارة التحكيم التالية، بالاختيار بين (يقيس) أو (لا يقيس) لكل فقرة معطات مع اقتراح البديل في حالة إذا كان الاختيار بـ(لا يقيس).

شاكرين لكم تعاونكم.

التلميذة: نسيمة بوعيشي

تحت إشراف: د. ساعد صباح

ت	الفقرة	يقيس	لا يقيس	البدائل
01	يكلف المعلم التلميذ بعرض توضيحي (شفوي أو عملي لتوضيح مفهوم أو فكرة).			
02	يكلف المعلم التلميذ بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.			
03	يقوم المعلم التلاميذ عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات أو أنشطة).			
04	يجري المعلم مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.			
05	يقوم المعلم الطلبة عن طريق محاكاة أو لعب الأدوار.			
06	يحدد مسبقا محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.			
07	يحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد.			
08	يسمح بعرض مناسب لانعكاسات التلميذ، مثل مقال أو صحيفة.			
09	يستخدم المعلم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط قوة الطالب.			
10	يستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها.			
11	يستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم التلميذ في مواضيع مختلفة.			
12	يشجع المعلم التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.			
13	يشجع المعلم التلاميذ على اصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم.			
14	يكلف المعلم التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.			
15	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة والتعاون فيما بينهم.			
16	يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين عند ملاحظة تلميذ معين عند الضرورة.			
17	يدون المعلم ملاحظاته عن التلميذ في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه التلاميذ من أفكار ويراجعها .			

18	يلاحظ المعلم ما يقوم به التلاميذ من أعمال داخل حجرة الصف.			
19	يستخدم المعلم بطاقة ملاحظة للتلميذ عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها ويراجعها أسبوعيا أو شهريا.			
20	يستخدم المعلم الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي.			
21	يستخدم المعلم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات.			
22	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الابداعي عند التلاميذ.			
23	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ.			
24	يصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.			
25	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.			
26	يحلل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات التلاميذ.			
27	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الإختبارت.			
28	يستعين المعلم بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة.			
29	يستخدم المعلم في المقابلة الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم التلاميذ للحقائق والمعلومات.			
30	يطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته.			
31	يعطى التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة.			

ملحق رقم (02): قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا مقياس التقويم المستمر

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص
01	د. فطيمة دبر راسو	علم النفس
02	د. وسيلة بن عامر	علم النفس المدرسي (ارشاد وتوجيه)
03	د. شفيقة كحول	علم النفس التربوي
04	أ. محمد بن خلفة	علم النفس المرضي الاجتماعي
05	أ. نادية بومجان	علم النفس المعرفي
06	د. يمينة غسيري	علم النفس الاجتماعي
07	أ. أبو أحمد	علم النفس
08	أ. هدار سليم	علم النفس
09	أ. مليكة مدور	علم النفس

ملحق رقم (03): نتائج حساب صدق المحكمين

المحكمون / البنود	المحكم 01	المحكم 02	المحكم 03	المحكم 04	المحكم 05	المحكم 06	المحكم 07	المحكم 08	المحكم 09	الصدق	القرار
01	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	مقبول
02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	مقبول
03	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	مقبول
04	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	مقبول
05	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	مقبول
06	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0.77	مقبول
07	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0.55	مقبول
08	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0.77	مقبول
09	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	مقبول

مقبول	0.55	1	1	0	1	1	0	1	1	1	10
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
مقبول	0.77	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14
مقبول	0.55	0	1	1	0	1	1	1	1	1	15
مقبول	0.77	1	1	1	1	0	1	1	1	1	16
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
مقبول	0.77	1	0	1	1	1	1	1	1	1	21
مقبول	0.55	1	1	1	0	1	1	1	1	0	22
مقبول	0.55	1	0	1	1	1	1	1	1	0	23
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	30
مقبول	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	31

ملحق رقم (04): قائمة التعديلات المقترحة لمقياس التقويم المستمر من قبل الأساتذة المحكمين

الرقم	الفقرة	تعديلها
01	يكلف المعلم التلميذ بعرض توضيحي (شفوي أو عملي لتوضيح مفهوم أو فكرة).	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلميذ بعرض توضيحي (شفوي أو عملي لتوضيح مفهوم أو فكرة.(
02	يكلف المعلم التلميذ بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلميذ بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.
03	يقوم المعلم التلاميذ عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات أو أنشطة).	يقوم أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات أو أنشطة.(
04	يجري المعلم مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.	يجري أستاذ التعليم المتوسط مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.
05	يقوم المعلم الطلبة عن طريق محاكاة أو لعب الأدوار.	يقوم أستاذ التعليم المتوسط الطلبة عن طريق لعب الأدوار.
06	يحدد مسبقا محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.	يحدد مسبقا محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة التلاميذ.
07	يحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد.	يحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط.
08	يسمح بعرض مناسب لانعكاسات التلميذ، مثل مقال أو صحيفة.	يسمح بعرض مناسب لانعكاسات التلميذ، مثل مقال أو صحيفة.
09	يستخدم المعلم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط قوة الطالب.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط قوة التلميذ.
10	يستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها.	يستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه خلال فترة التعلم.
11	يستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم التلميذ في مواضيع مختلفة.	يستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم التلميذ في مواضيع مختلفة.
12	يشجع المعلم التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.	يشجع أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.

13	يشجع المعلم التلاميذ على اصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم.	يشجع أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ على اصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم.
14	يكلف المعلم التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.
15	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة والتعاون فيما بينهم.	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة والتعاون فيما بينهم.
16	يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين عند ملاحظة تلميذ معين عند الضرورة.	يتعاون أستاذ التعليم المتوسط مع زملائه الأستاذة عند ملاحظة تلميذ معين عند الضرورة.
17	يدون المعلم ملاحظاته عن التلميذ في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه التلاميذ من أفكار ويراجعها .	يدون أستاذ التعليم المتوسط ملاحظاته عن التلميذ في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه التلاميذ من أفكار ويراجعها.
18	يلاحظ المعلم ما يقوم به التلاميذ من أعمال داخل حجرة الصف.	يلاحظ أستاذ التعليم المتوسط ما يقوم به التلاميذ من أعمال داخل القسم.
19	يستخدم المعلم بطاقة ملاحظة للتلميذ عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها ويراجعها أسبوعيا أو شهريا.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط بطاقة ملاحظة للتلميذ ويراجعها أسبوعيا.
20	يستخدم المعلم الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي.
21	يستخدم المعلم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات.
22	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الابداعي عند التلاميذ.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط اختبارات لقياس مهارات التفكير الابداعي عند التلاميذ.
23	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط اختبارات لقياس مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ.
24	يصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.	يصحح أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة بدقة وموضوعية الأسئلة.
25	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.	تقيس الأسئلة التي يستخدمها أستاذ التعليم المتوسط النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.
26	يحلل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات	يحلل أستاذ التعليم المتوسط نتائج الاختبار للوقوف

	التلاميذ.	على مستويات التلاميذ.
27	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الإختبارت.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الإختبارت.
28	يستعين المعلم بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة.	يستعين أستاذ التعليم المتوسط بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة.
29	يستخدم المعلم في المقابلة الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم التلاميذ للحقائق والمعلومات.	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط لغة مألوفة لتقويم فهم التلاميذ للحقائق والمعلومات.
30	يطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته.	يطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته.
31	يعطى التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة.	يعطى التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة.

ملحق رقم 05

ـالصورة النهائية للاستمارةـ

جامعة محمد خيضر –بسكرة-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي

استمارة استبيان

أخي أستاذ المرحلة المتوسطة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أختك الباحثة تقوم بإجراء بحث بعنوان "مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية" متطلبة لنيل شهادة الماستر تخصص: "علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم"، ولأنه من ضمن أدوات جمع البيانات لهذا البحث تطبيق الاستبيان المرفق.

نأمل منكم الاجابة على مفرداته وفق التدرج الموضح أمام كل عبارة بما يتوافق مع ممارستكم الفعلية لها بكل دقة وموضوعية لما ينعكس ذلك بالفائدة على الميدان التربوي. كما نأمل عدم ترك أي عبارة دون إجابة علما أن نتائج هذا المقياس ستكون في منتهى السرية وتستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، شاكرة ومقدرة لكم حسن تجاوبكم.

التلميذة: نسيمة بوعيشي

تحت إشراف: د. ساعد صباح

ت	الفقرة	كبيرة	متوسطة	قليلة
01	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلميذ بعرض توضيحي (شفوي أو عملي لتوضيح مفهوم أو فكرة).			
02	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلميذ بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.			
03	يقوم أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات أو أنشطة).			
04	يجري أستاذ التعليم المتوسط مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.			
05	يقوم أستاذ التعليم المتوسط الطلبة عن طريق لعب الأدوار.			
06	يحدد مسبقا محاكاة الحكم على محتويات الملف بمشاركة التلاميذ.			
07	يحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط.			
08	يسمح بعرض مناسب لانعكاسات التلميذ، مثل مقال أو صحيفة.			
09	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط قوة التلميذ.			
10	يستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه خلال فترة التعلم.			
11	يستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم التلميذ في مواضيع مختلفة.			
12	يشجع أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.			
13	يشجع أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ على اصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم.			
14	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.			
15	يكلف أستاذ التعليم المتوسط التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة والتعاون فيما بينهم.			
16	يتعاون أستاذ التعليم المتوسط مع زملائه الأستاذة عند ملاحظة تلميذ معين عند الضرورة.			
17	يدون أستاذ التعليم المتوسط ملاحظاته عن التلميذ في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه التلاميذ من أفكار ويراجعها .			

18	يلاحظ أستاذ التعليم المتوسط ما يقوم به التلاميذ من أعمال داخل القسم.			
19	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط بطاقة ملاحظة للتلميذ ويراجعها أسبوعيا.			
20	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي.			
21	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات.			
22	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط اختبارات لقياس مهارات التفكير الابداعي عند التلاميذ.			
23	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط اختبارات لقياس مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ.			
24	يصحح أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة بدقة وموضوعية الأسئلة.			
25	تقيس الأسئلة التي يستخدمها أستاذ التعليم المتوسط النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.			
26	يحلل أستاذ التعليم المتوسط نتائج الاختبار للوقوف على مستويات التلاميذ.			
27	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الإختبارت.			
28	يستعين أستاذ التعليم المتوسط بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة.			
29	يستخدم أستاذ التعليم المتوسط لغة مألوفة لتقويم فهم التلاميذ للحقائق والمعلومات.			
30	يطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته.			
31	يعطى التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة.			

الجانب النظـــــري

الفصل الأوّل:

الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. أهمية الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. تحديد متغيرات الدراسة إجرائيا
5. الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

التقويم المســـــــتمر

تمهيد

1- مفهوم التقويم التربوي

2- مفهوم التقويم المستمر

3- مرادفات حول "التقويم المستمر"

4- خصائص التقويم المستمر

5- أغراض التقويم المستمر

6- أدوات التقويم المستمر

7- مراحل التقويم المستمر

8- تعليمات هامة في تطبيق التقويم المستمر

خلاصة

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. مجتمع الدراسة

3. عينة الدراسة

4. حدود الدراسة

5. أدوات الدراسة

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

الفصل الرابع:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة

2. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

3. الاقتــراحات

الخاتمة

قائمة المراجـــع

الملاحق