الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع. **رقم: .....**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

تخصص: علم اجتماع التربية

أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية لطلبة قسم علم اجتماع جامعة المسيلة

إعداد الطالبتين:

- مليكة بلوذيني
- منيرة حفاف.

إشراف الأستاذ(ة):

د. ليندة زغلاش

السنة الجامعية: 2023 / 2024

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى كشف علاقة أساليب التقويم بالتحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم اجتماع بجامعة المسيلة، وتمحورت إشكاليتها في تناول عام وهو:

هل لأساليب التقويم علاقة بالتحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة؟

-انبثقت عنه ثلاثة أسئلة فرعية:

1- هل يساهم أسلوب التقويم الكتابي في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟

2- هل يساهم أسلوب التقويم الشفوي في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟

3- هل يساهم أسلوب التقويم الالكتروني في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟

-اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة غير عشوائية الحصصية التي تشمل163 طالبا بقسم علم الاجتماع بجامعة محمد بوضياف، وطبقت في هذه الدراسة الأدوات المنهجية المناسبة، حيث تم استخدام استمارة الاستبيان لجمع المعلومات والبيانات التي تضمن أربعة محاور، (المحور الأول خاص بالبيانات الشخصية، المحور الثاني حول متغير أسلوب التقويم الكتابي، المحور الثالث أسلوب التقويم الشفوي ،والمحور الرابع أسلوب التقويم الالكتروني عن طريق منصة موودل)، و اعتمدت هذه الدراسة على أسلوب كاي تربيع كأداة إحصائية للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

إن أساليب التقويم المتمثلة في التقويم الكتابي، التقويم الشفوي، التقويم الالكتروني عن طريق منصة موودل، تساهم في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعين بقسم علم الاجتماع بجامعة المسيلة.

summary:

This study aimed to investigate the relationship between assessment methods and academic achievement. The research problem was formulated as follows:

Is there a relationship between assessment methods and academic achievement among university students in the Sociology Department at Mohamed Boudiaf University in M'sila? This led to three subsidiary questions:

1. Does the written assessment method contribute to academic achievement among university students in the Sociology Department?

2. Does the oral assessment method contribute to academic achievement among university students in the Sociology Department?

3. Does the electronic assessment method contribute to academic achievement among university students in the Sociology Department?

This study employed a descriptive methodology and selected a non-random quota sample consisting of 163 students from the Sociology Department at Mohamed Boudiaf University. Appropriate methodological tools were applied, including a questionnaire used to gather information and data, covering four main areas: personal data, the written assessment method, the oral assessment method, and the electronic assessment method via the Moodle platform. The Chi-square statistical method was used for analysis. The study reached the following conclusions:

- The written assessment method is related to academic achievement among university students.

- The oral assessment method is related to academic achievement among university students.

- The electronic assessment method is related to academic achievement among university students.

كـلـمـة شكـر

قال تعالى

(وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ) سورة النمل الآية 19.

اللهم الله لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا

الحمد لله رب العالمين الذي وفقنا لإتمام هذه الدراسة وبعد:

يسعدنا أن نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والامتنان والعرفان بالجميل للأستاذة الدكتورة المشرفة **ليندة زغلاش** التي أشرفت على هذا العمل ونشكرها على جميل صبرها وعونها لنا منذ بدايته حتى بلوغه مراحله النهائية.

كما نتوجه بالشكر إلى كافة الأساتذة الباحثين الذين ساهموا بنصائحهم وإرشاداتهم في إتمام هذا البحث.

كما نتوجه بالشكر الى كل من قدم لنا يد العون والمساهمة وشاركنا الجهد لإنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

فلهم منا كل الامتنان.

قائمة المحتويات

	الصفحة
شكر	
إهداء	
ملخص الدراسة	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	7
2. فرضيات الدراسة	9
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة	10
4. أهمية موضوع الدراسة	10
5. أهداف الدراسة	11
6. تحديد مفاهيم الدراسة	11
7. الدراسات السابقة	15
8. المقاربات السوسيولوجية	22
الفصل الثاني: التقويم التربوي وأساليبه في التعليم الجامعي	
تمهيد	22
1. مفهوم التقويم التربوي	23
2.أهمية التقويم التربوي	25
3.أهداف التقويم التربوي	26
4.أنواع التقويم التربوي	28
5.أدوار التقويم التربوي	34

6.أساليب التقويم التربوي في التعليم الجامعي	35
خلاصة	46
الفصل الثالث: التحصيل العلمي	
تمهيد	48
1. مفهوم التحصيل العلمي	49
2. أهمية التحصيل العلمي	50
3. العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي	50
4. شروط التحصيل الجيد	54
5. قياس التحصيل العلمي	55
6.النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل لدى الطلبة	63
خلاصة	65
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	67
1. الدراسة الاستطلاعية	68
2. منهج الدراسة	68
3. مجالات الدراسة	69
4. صفات المجتمع الأصلي	69
5. عينة الدراسة	72
6. أدوات جمع بيانات الدراسة	73
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	73
خلاصة	78

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
1. عرض وتحليل النتائج	**80**
2. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث	**119**
3. النتيجة العامة	**121**
4. مقترحات وتوصيات	**122**
الخاتمة	**124**
قائمة المصادر والمراجع	**125**
الملاحق	**129**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	المجالات التي تنتمي اليها قيم الارتباط	70
02	يوضح صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة	71
03	يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان	72
04	يبين توزيع أفراد المجتمع حسب الطور الدراسي	73
05	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	74
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	75
07	يبين حساب كاي تربيع خاص بالفرضية الفرعية الأولى	80
08	يبين حساب كاي تربيع خاص بالفرضية الثانية	96
09	يبين حساب كاي تربيع خاص بالفرضية الثالثة	107

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	في التقويم التربوي	33
02	في العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	54
03	في أنواع الاختبارات التحصيلية	62

مـــــقدمـــة

مقدمة:

يقاس تقدم الأمم والمجتمعات بمدى قوة النظام التربوي، حيث يكوِّن أفرادا مؤهلين وقادرين على تطوير أنفسهم ومواكبة التغييرات ومستجدات العصر، وباعتبار أن العملية التعليمية هي منظومة شاملة تترابط مكوناتها المختلفة كوحدة متكاملة، فالتقويم التربوي كأحد هذه المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية، وجزء عضوي من النسيج التعليمي، حيث من خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، ويكشف الأخطاء التي حالت دون تحقيقها، ونقاط القوة التي ساهمت في الوصول إليها، وقد يرجع ضعف النظام التعليمي إلى ضعف في أدوات ووسائل القياس المستخدمة.

وعليه فإن عملية التقويم هو الأداة الوحيدة التي من خلالها يمكن اتخاذ قرارات الإصلاح والتعديل والتطوير، فأي إجراء لإصلاح أو تطوير العملية التعليمية يجب أن ينطلق من نتائج التقويم التربوي، ويعود لها للتحقق من فاعلية هذه الإصلاحات، فالاهتمام بموضوع التقويم يجب أن يكون وفق أسس صحيحة، ومعايير ذات جودة وموضوعية، وإلا فلن يكون التقويم التربوي سوى إجراء عادي إداري أكثر منه تَعَلُّمي وهذا ما تعاني منه المؤسسات التعليمية بالجزائر، على غرار الجامعة الجزائرية .

ومن هذا المنطلق أصبح من الضرورة إعادة النظر بجدية في الممارسات التقويمية، والاعتراف بأن هناك الكثير من العمل الإصلاحي الذي تحتاجه هذه الممارسات، سواء ما تعلق بأساليبها أو أهدافها، وآليات تنفيذها، وعلى اعتبار أن الطالب الجامعي أحد العناصر الأساسية في العملية التعلمية، فلابد أن يشمل التقويم جميع جوانب شخصيته (العقلية، الوجدانية، الجسمية، المعرفية... إلخ)، على اعتبار أنها وحدة واحدة، غير أن الجانب المعرفي (التحصيل العلمي) يحتل مكانة الصدارة من بين هذه الجوانب، و يرتبط بالعديد من العوامل والمتغيرات التي من شأنها أن تعمل على التحسين والرفع من المستوى المعرفي لدى الطالب الجامعي، ذلك أن الجامعة هي الركيزة الأساسية التي يسند إليها مهمة إعداد وتكوين مختلف الإطارات والكوادر التي تسعى للنهوض بالمجتمع نحو التنمية الوطنية، فالجزائر كدولة تسير في درب النمو وتهتم بتجسيد مشاريع التنمية المستدامة في مختلف مؤسساتها وقطاعاتها الوطنية، والجامعة من أهم تلك المؤسسات التي تسعى إلى العمل على النظر إلى الممارسات التقويمية بجدية، وذلك من خلال الرفع من كفاءة النظام التقويمي بدءا بتقويم النظام المستحدث (LMD) إلى تقويم المناهج وطرق التدريس وإلى تقويم الطالب الذي هو محور هذه الدراسة ، ويشمل التقويم الجامعي بمفهومه الواسع أهداف التعليم والمحتوى وطرق التدريس ووسائل التقويم، وذلك من أجل العمل على تخطيط وإدارة البرامج الأكاديمية، ولأنه الوسيلة الفعالة في ضبط النوعية وضمان جودة المخرجات، من أجل مساعدة متخذي القرارات لتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي. وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل الطلبة في الجامعة الجزائرية، منها الاختبارات الرسمية، امتحانات الحصص التطبيقية، المشاركة والحضور، البحوث

الجامعية....وهي أساليب قد تتخذ في تطبيقها أسلوب التقويم الكتابي أو الشفاهي أو التقويم الإلكتروني لمنصة موودل...وهذه الأساليب تشترك في أهدافها والمتمثلة في تقويم المتعلم للكشف عن استعداداته وقدراته، وتشجيعه على كسب عاداته الجيدة وتزويده بالتغذية الراجعة عن تعلمه، كما تساعد بقية عناصر العملية التربوية بغية تحسينها وتطويرها، كما يساعد التقويم المستمر على تزويد الأساتذة بالمعلومات الأساسية المتعلقة بمستوى الطلاب ومدى استيعابهم، مما يتيح له العمل على تحسين قدراتهم المعرفية والتحصيلية على نحو أفضل لإنجاح العملية التعليمية.

من خلال ما سبق، تسعى الدراسة الحالية الوقوف على تداعيات هذا الموضوع والكشف عن أساليب التقويم وعلاقاتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، واستجابة لمتطلبات هذه الدراسة تم تناول الموضوع من خلال خطة بحث تضمنت جانبين:

الجانب النظري ويتضمن الفصول التالية:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة:

وفيه تم التعريف بموضوع الدراسة من حيث الإشكالية، الفرضيات والأسباب التي دفعتنا لاختياره، أهمية الموضوع، كما حددنا أهداف الدراسة، وأيضا تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة، وتناولنا بعد ذلك الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة موضحين مدى الاستفادة منها في بحثنا من خلال تعقيبنا عليها، وفي ختام الفصل أدرجنا المقاربة السوسيولوجية للدراسة.

الفصل الثاني: التقويم التربوي وأساليبه في التعليم الجامعي:

يتناول هذا الفصل في مجمله عملية التقويم التربوي، تم تناول تمهيد الفصل، ماهية ومفهوم التقويم التربوي، كما تطرقنا إلى أهمية وأهداف التقويم التربوي، وحاولنا أن نلمس أنواع التقويم وأدواه من الناحية التعليمية، بالإضافة إلى أساليب التقويم في الجامعة وما تتميز به في ظل نظام (LMD)، الخلاصة.

الفصل الثالث: التحصيل العلمي:

عالج هذا الفصل موضوع التحصيل العلمي، حيث تضمن تمهيد الفصل، وتم عرض وجيز حول ماهية ومفهوم التحصيل العلمي، كما تضمن أهمية التحصيل والعوامل المؤثرة في التحصيل العلمي، وتم عرض العوامل المؤثرة في التحصيل، وبعد ذلك عرضنا طرق قياس التحصيل العلمي من خلال الاختبارات التحصيلية، وقد جاء ذكر أهمية وأنواع الاختيارات التحصيلية، وإعطاء في آخر هذا الفصل النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل لدى الطلبة والخلاصة.

الجانب الميداني ويتضمن الفصول التالية:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة:

هدف هذا الفصل، الولوج للإجراءات المنهجية المتبعة في هذا البحث، حيث تضمن عرض تمهيد الفصل، الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة والمنهج المعتمد فيها، بالإضافة الى مجتمع الدراسة

وكيفية تحديد عينة الدراسة، وأهم خصائصها، وأدوات جمع البيانات التي تمثلت في الاستبيان الموجه للطلبة الجامعيين بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بقسم علم الاجتماع كأداة رئيسية، كما أشرنا إلى استخدام بعض الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها في إظهار نتائج الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

وفيه تم عرض نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية وفق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (spss) وتحليلها ومناقشتها ثم مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، النتيجة العامة للدراسة والخاتمة وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة
4. أهمية موضوع الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. تحديد مفاهيم الدراسة
7. الدراسات السابقة
8. المقاربات السوسيولوجية

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التعلم إحدى القدرات الأساسية والعامة للإنسان، يكتسب من خلالها الخبرات والخصائص التي تساعده على تحرير نفسه من الجهل، واكتساب مجموعة من السلوكيات والقيم، وتعديله بما يضمن له تحقيق التوافق النفيسي والاجتماعي، لذلك فإن العملية التعليمية شأنها شأن أية عملية أخرى لا يمكن أن تنمو وتتقدم مالم يعد القائمون بها والمهتمون بشؤونها إلى تقديم نتائجها للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغيرات المطلوبة في مختلف جوانب السلوك الإنساني، لذلك عملت كل الحكومات على الاهتمام بأفراد مجتمعاتها وتعليمهم في ظل سياسة رشيدة، من خلال تطوير أنظمتها التربوية في مختلف المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات التي عليها مهمة إعداد وتكوين أفراد فاعلين في المجتمع، إذ يحظى التعليم الجامعي بأهمية متزايدة، باعتباره الرصيد الإستراتيجي الذي يزود المجتمع بالرأس المال البشري المؤهل لخدمة المجتمع والنهوض بأعباء التنمية في جميع المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

وانطلاقا من تلك الأهمية حظيت الجامعة الجزائرية بمكانة مميزة جسدتها الإصلاحات التي تعاقبت عليها منذ الاستقلال، لا سيما الإصلاح الذي شهدته سنة 2004 والذي يعرف بنظام LMD الرامي لتحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية وتجديد أنظمته، والذي يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف الرئيسية من أجل فعالية العملية التعليمية التعلمية، والانتقال إلى تعليم ثلاثي المستوى (ليسانس، ماستر، دكتوراه) يضمن تعزيز الجودة المستثمرة في التعليم العالي.

ويعد التقويم من أهم محاور الإصلاح باعتباره من الركائز الأساسية للعملية التعليمية حيث عملت الجامعة الجزائرية على تحديد أساليب تقويمية، تساهم في تقييم الطلبة تقييما موضوعيا يبرز قدراته العلمية.

وعليه فإن الإصلاحات الجديدة أولت اهتماما بالغا للتقويم التربوي، من خلال جعله عنصراً أساسيا في عملية التعليم، واستخدامه كأداة لقياس ما يعرفه الطالب من المعرفة العلمية، ودخلت بذلك مفاهيم التقويم الحديثة كالتقويم بالملاحظة والمقابلة، والتقويم الواقعي وتقويم الأداء، للكشف عن القدرات الحقيقية للطالب، وهذا ما حاولت اصلاحات التعليم العالي تطبيقه في الجامعة الجزائرية، فإضافة إلى الامتحانات النهائية، استحدثت المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة التطبيقية، وكذلك نجد التقويم عن بعد الذي يجري بالتوافق مع التقييمين السابقين، وبذلك أخذ التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية يعتمد على تقنية الحاسوب والأنترنت من خلال منصة موودل باعتباره فضاء رقمي موحد لكل الجامعات عبر الوطن.

وتهدف عملية التقويم إلى تحسين عملية التعلم بشكل رئيسي، وتنظيم نواتج التعلم، فالتقويم الفعال يدعم الفعالية، بالإضافة إلى توجيه الطلبة وإرشادهم والكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، لذا فأساليب التقويم تعد قاعدة وركيزة أساسية في المسار الدراسي للمتعلم اذ يترتب على ما تحصل من نتائج تحصيلية تُعتمد للوصول الى الأهداف المسطرة، إذ أن التحصيل العلمي يعد من أبرز نتائج العملية التربوية، حيث يمكن من خلاله تحديد مستويات الطلاب الأكاديمية، والذي يحقق هدف تحسين التحصيل الأكاديمي وتنميته.

ويحظى التحصيل العلمي باهتمام الطلاب نظر لاعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديره، وأشارت عديد الدراسات السابقة حول واقع التحصيل العلمي في الجامعة الجزائرية تذكر من بينها دراسة بوزيد ساسي وسكنيه قدور (2019) التي رصدت واقع العملية التقويمية المستمرة للتحصيل العلمي (الدراسي) ويعتبر التحصيل العلمي له أهمية كبيرة في حياة الطالب والمجتمع بشكل عام من خلال تطوير المهارات والمعرفة، إذ يقدم التعليم الفرصة للتعلم وتطوير المهارات في مختلف المجالات، والقدرة على التواصل الفعال والمعرفة العامة التي تساعد الطالب أن يكون عضوا فاعلا في المجتمع، كما يعزز التحصيل العلمي الثقة بالنفس والاستقلالية الشخصية، عندما يحقق الطالب التقدم في مسيرته التعليمية، يشعر بالثقة في قدرته على تحقيق الأهداف والتغلب على التحديات، كما يعطيه الفرصة في الحياة المجتمعية، ويسهم التحصيل العلمي في تعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية بشكل عام، حيث يؤدي توفر تعلم جيد إلى رفع مستوى القدرات والكفاءات لدى أفراد المجتمع، مما يعزز فرص التوظيف والتطور الاقتصادي والابتكار والتقدم، ويسهم في خلق مجتمعات مستدامة ومزدهرة.

إذ يعد التحصيل معيارا أساسيا لمعظم القرارات التربوية المنهجية والتعليمية والإدارية، وبموجب هذه القرارات يتم تحديد مستوى تحصيل الطلبة، وبالتالي تحديد مدى تقدم الطلبة في الجامعة وتوزيعهم على تخصصات التعليم المختلفة وكذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم.

ونظرا لهذه الأهمية نجد جملة من الدراسات تم الاستناد عليها وإدراجها لتوضيح مختلف الإشكاليات التي تم تبنيها لطرح المسائل المتعلقة بأساليب التقويم في الجامعة الجزائرية ومن بين هذه الدراسات: دراسة محمد قوارح (2011-2012)، ودراسة بوزيد ساسي وسكينة قدور (2019-2020)، دراسة عبد الرحمن عيسوي (1976). دراسة عمر عوض ابيتي وعيسى فرج العزيزي (2016)، دراسة جامع (1980) وغيرهم.

ونظرا لإدراكنا بأن إصلاح التقويم يؤدي إلى إصلاح التعليم و زيادته ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الساعين وراء النجاح في الدراسة، فالتقويم لم يعد حبيس الجامعة، كما أنه لم يعد يبحث في مخرجات التكوين العالي عن الأرقام والشهادات فالتحصيل العلمي المطلوب لدى الطلبة التعليم في هذا النظام (LMD) لصيق بالحاجة الاجتماعية أكثر من أي وقت مضى، والكفاءة صارت في هذا النظام (LMD) تنعكس على أداء المتخرجين في مختلف الميادين مما يجعل الطبقات الاجتماعية على مختلف مستوياتها تشارك في تقييمها واستشراف ما يمكن أن تحققه في ميادين التنمية، هذه المنطلقات وغيرها تفسح المجال نحو تجديد البحث بصورة مستمرة، مما يطرح نوع من التغيير في أساليب التقويم، فالتقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو ضرورة ملحة لتحقيق التطور لبلوغ أهداف الجامعة ورسالتها، ولتحقيق التنمية للمجتمع ككل.

من خلال هذا انبثقت منها قضية يرتجى تحليلها في هذه الدراسة من خلال الإجابة على التساؤل التالي:

- هل لأساليب التقويم علاقة بالتحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع بجامعة محمد بوضياف المسيلة؟

وتندرج ضمن هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية تتمثل فيما يلي:

- هل يساهم أسلوب التقويم الكتابي في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟

- هل يساهم أسلوب التقويم الشفوي في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟

- هل يساهم أسلوب التقويم الإلكتروني عن طريق منصة موودل في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. الفرضية العامة للدراسة:

إن أساليب التقويم تساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعين بقسم علم الاجتماع.

2.2. الفرضيات الجزئية:

- إن أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعين بقسم علم الاجتماع.

- إن أسلوب التقويم الشفوي يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعين بقسم علم الاجتماع.

– إن أسلوب التقويم الإلكتروني عن طريق منصة موودل يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعين بقسم علم الاجتماع.

3. أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن أي عمل منهجي علمي لا بد أن يكون منطقيا مسبوق بجملة من الأفكار التي تفاعلت لتطرح إشكالا يحفز على تحليل هذا الموضوع لأسباب معينة وهي كالآتي:

1.3. الأسباب الذاتية:

- الرغبة في دراسة موضوع التقويم وفق ما ينسجم مع طبيعة العمل الوظيفي وهو في القطاع التربية والتعليم.
- أن موضوع البحث يرتبط ارتباطا وثيقا بالوسط التعليمي الذي يندرج ضمن ميدان تخصص علم اجتماع التربية.
- الرغبة والميل إلى دراسة المواضيع ذات صلة بالطلبة ومحور اهتمامهم في الوسط الجامعي بصفة عامة وما يمس تحصيله العلمي بصفة خاصة.

2.3. الأسباب الموضوعية:

- إغفال دور وقيمة الأساليب التقويم التربوي باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية والحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية.
- الوقوف على واقع التقويم المعمول به والسائد في الجامعات من حيث تطبيقه وأساليبه وأدواته، وما يعتريه من ثغرات تؤثر سلبا على صدق نتائجه.

التطور الهائل في مجال التكنولوجيا الحديثة للمعلومات؛ والذي صاحبه ظهور التعليم الإلكتروني واستحداث أساليب التقويم حديثة عبر منصة موودل.

4. أهمية موضوع الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال الأهمية الكبرى لكل من متغيري البحث الأساسيين – التقويم التربوي والتحصيل العلمي – باعتبارهما دعائم أساسية في العملية التعليمية، ويكتسب البحث أهميته من خلال ما يرمي إليه من أهداف، كما أنه يستمد أهميته من طبيعة الموضوع الذي تناوله من جهة، ومن نوع المشكلة التي يطرحها للتمحيص والتقصي من جهة أخرى، فالتقويم التربوي يكتسي أهمية بالغة كونه يتعرض لأحد العناصر الأساسية من العملية التعليمية والتربوية، فهو يعد المدخل الأساسي لتطوير

المنهج وتحسينه، فالتقويم التربوي بمفهومه الجديد لا يرتبط بما تحصل عليه الطالب من معارف وخبرات فقط، وإنما هو أشمل من ذلك، فهو بمثابة حلقة وصل بين الواقع المعاش والأهداف التي يتطلع إليها، كما أن هذه الدراسة تفيد كل من له صلة بالعملية التعليمية التربوية، فهي توضح له مواطن القوة والضعف في مستوى تحصيل الطالب الجامعي ومدى تقدمه للسير بالعملية التربوية في أحسن الظروف.

5. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن علاقة أساليب التقويم بالتحصيل العلمي لدى طلبة قسم علم الاجتماع بجامعة محمد بوضياف المسيلة.

- إبراز تأثير أسلوب التقويم الكتابي في اكتساب التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

- التعرف على مدى اسهام أسلوب التقويم الشفهي في اكتساب التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

- الكشف على مدى فاعلية أسلوب التقويم الالكتروني لمنصة موودل في التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

6. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.6. التقويم التربوي:

لغة: التقويم من الفعل قوّم، وقوّم المعوج عدّله وأزال اعوجاجه، وتقوم الشيء تعدل واستوى وتبينت قيمته. (أنس وآخرون، 1989، ص.768)

اصطلاحا:

يعرف عمر الشيخ التقويم بأنه تقدير مدى صلاحية أو ملائمة الشيء في ضوء غرض ما، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية معينة. (شعلة، 2000، ص.23)

وهو العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية لاتخاذ القرار حول قيمة شيء ما استناداً على معلومات منظمة ومرتبة، وهو يعد المعيار الرئيسي في تحديد ما يتعلمه الطالب في المدرسة. (عبد القوي، 2002، ص.365)

إجرائيا: هو عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض الوصول إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل في البيئة الجامعية تهدف الى تحسين بعض الأسس والمبادئ العلمية.

2.6. التقويم المستمر:

لغة: نجد في منجد اللغة والإعلام: قوم الشيء عدّله. (ابن منظور، دت، ص588)

اصطلاحا: عرفة سكريفن أول من استخدم مصطلح التقويم المستمر عام 1967 في مجال المناهج واستخدامه في مسار عملية التعليم والتعلم، ويقصد به التقويم الذي يصاحب تطبيق برنامج ما يستفاد من نتائجه في تطوير البرنامج وتحسينه. (تاج السير، 2004، ص30)

ويعرفه عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي بأنه "عملية منهجية تقييمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الطلبة. (عدس وقطامي، 2003، ص353)

اجرائيا: وتشمل مختلف الممارسات التقويمية في حصص الأعمال الموجهة بحيث يتضمن:

- التقويم المعتمد على الأداء (بحوث نظرية وميدانية – مشروع فردي أو جماعي– نقاش).
- التقويم المعتمد على الملاحظة (موجهة وتلقائية).
- التقويم المعتمد على المقابلة (المشاركة–الاستجوابات الشفوية–الأسئلة الخاصة).
- التقويمات المعتمدة على الورقة والقلم (أعمال بحثية– استجوابات كتابية – واجبات منزلية).
- التقويم النهائي (امتحانات النسبية السداسية/الاستدراكية): وتشمل الامتحانات التحصيلية التحريرية بنوعيها:
- الامتحانات المقالية (امتحان المقال محدود الإجابة– امتحان مقال مفتوح الإجابة).
- الامتحانات الموضوعية (أسئلة المزاوجة الصواب والخطأ – الاختيار من متعدد التكميل والمقارنة – الكتاب المفتوح – الترتيب – الأسئلة المقننة – الأسئلة متعددة الاختيار).

3.6. التحصيل العلمي:

لغة: من فعل حصَّل بمعنى اكتسب، حصل الشيء أي حصل حصولاً، والتحصيل تغيير ما حصل تجمع

وتثبت حصل العلم والمعرفة أي اكتسبه. (ابن منظور، 1999، ص153)

اصطلاحا: إنه مقدار المعرفة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة. (العيسوي، 1974، ص129)

كما يعرف على أنه "جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعلمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة. (فيلة والزكي،2004، ص13)

إجرائيا: التحصيل العلمي هو مصطلح تربوي وهو جملة المعارف والمهارات المكتسبة التي يتلقاها الطالب الجامعي في فترات تعليمية معينة وهو حصيلة ما يكتسبه الطالب من معلومات ومعارف وخبرات، ويقاس التحصيل العلمي عن طريق مؤشر الأداء الأكاديمي.

4.6. منصة موودل (Moodle):

من التعريفات الواردة حول منصة موودل نذكر منها:

يعرف منصة موودل على أنها عبارة عن حزم برمجية تتيح للمعلم تحميل المواد التي يقوم بتدريسها على موقع إلكتروني، وتتيح للمتعلم فرصة الاستمرار في علمية التعلم، حيث تفسح المجال للمتعلمين التواصل والتفاعل فيما بينهم مع معلميهم من أجل القيام بعمل مشترك بطرائق جديدة وممتعة (عبد الحميد وآخرون،1994، ص43).

كما تعرف على أنها أحد أشهر أنظمة إدارة المحتوى، وهو نظام مجاني متاح للجميع، ومفتوح المصدر، إن أصل كلمة Moodle هو اختصار لكلمة Modular object Oriented Dynamic Learningوالتي تترجم باللغة العربية إلى بيئة نموذجية دينامية غرضية التوجه، وهو أحد أهم منصات التعليم الإلكتروني اليوم، وهو فكرة طورها عالم الحاسوب مارتن دو چيماس بجامعة كورتن بيرت. (هادي، 2019، ص73)

إجرائيا:

هو عبارة عن منصة تعليمية سهلة الاستخدام والولوج إليها، تسمح للطلبة الجامعيين والهيئة التدريسية إدارة العملية التعليمية كل حسب وظيفته، بكل ما تحتويه من فصول دراسية افتراضية وامتحانات ودروس، كما تتيح تقويم الطلبة وفق أنشطة دراسية موجهة.

5.6. منصة بروغرس (Progres):

هي منصة رقمية تعمل على تسهيل التواصل والتفاعل بين الطلاب والأساتذة في الجامعات، وتم إطلاقها لأول مرة في الجزائر عام 2017، تم تصميم المنصة الرقمية لتكون مركزا للتعليم الإلكتروني والتفاعل بين الأعضاء في المؤسسة التعليمية، حيث يمكن للطـــلاب والأساتذة إنشاء صفحات شخصية والتفاعل مع بعضهم البعض من خلال نشر محتوى والتعليق على المشاركات. (mesrs, 2023)

إجرائيا:

هي منصة تعليمية الكترونية تساعد طلبة الجامعات والمعاهد، الاطلاع على البرامج التعليمة والبيداغوجية بسرعة وفعالية.

6.6. تعريف الجامعة:

لغة: جمع، جوامع، جامعات، معهد للتعليم العالي والاختصاص يضم عددا من المعاهد والكليات طوق أو قيد من حديد بشد اليدين إلى العنق / قدر / جامعة عظيمة. (الرائد، دت، ص.45)

اصطلاحا:

يعرفها بارسونز بأنها "ليست فقط مكانا للتدريس أو الذي يطلق عليه التعليم العالي، ولكن لها أيضا مجموعة متنوعة من الوظائف القيمة، وعلاوة على ذلك لها وظائف أخرى مثل وظيفة البحث أو ما يسمى بتطوير وتقدم المعرفة". وابراهيم فلكسنر Flexener هي أساسا مركز للتعليم، ومكرسة للحفاظ على المعرف وزيادة المعرفة الشاملة، وتدريب الطلاب الذين فوق مستوى المرحلة الثانوية. (حفوف، 2008، ص.24)

كما هي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم ونشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية (الجريدة الرسمية، 1999)، لذلك فقد وضعها تحت وصاية الدولة في خدمة الأهداف السياسية والاقتصادية والثقافية من طرفها.

إجرائيا: هي مؤسسة رسمية ذات طابع علمي، تتمثل وظائفها في نشر العلم والمعرفة عن طريق التعليم وإجراء البحوث الأساسية والتطبيقية، يقوم بها أساتذة وباحثين مكونين تكوينا عاليا، وخدمة المجتمع وتزويده بإطارات بشرية متخصصة، ويمكن أن نستخلص من مفهوم الجامعة فهي تعتبر بوابة حقيقية للخروج من التخلف والتبعية الفكرية وتحقيق التطور في جميع المجالات، لذا نجد الجامعة الجزائرية تعمل جاهدة من أجل الرقي بهذه المؤسسة التكوينية.

7.6. نظام (ل.م.د):

يعرف النظام ل.م.د،(ليسانس، ماستر، دكتوراه) هو نظام دراسة يهدف الى تلبية تطلعات المجتمع الجزائري في الحقبة الحالية في ميدان التكوين، ومن ضمنها تحسين نسبة الالتحاق بالتعليم العالي وزيادة المنافذ المهنية المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة ،مع التركيز أكثر على البعد المهني والارساء الإقليمي وتطوير حوض نشاطات الإنتاج والخدمات .

وهذا الهيكل مستوحى من السياسات التعليمية للدولة الإنجلوسكسونية، وتعمل به حاليا مجموعة من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، كندا، إنجلترا، فرنسا، تونس، المغرب...وغيرها من الدول الافريقية الأخرى. (دريديش، 2014، ص241)

إجرائيا: هو نظام تعليمي انتهج في بلادنا تدريجيا منذ سنة 2004 واعتمد سنة 2009، يرتكز أساسا على برنامج خاص وهو برنامج السداسيات وهذا لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي، وإعطاء شهادات التعليم العالي قيمة عالمية، يتمحور حول ثلاث شهادات

8.6. الطالب الجامعي:

لغة: طالِبٌ: ج. طُلابٌ. وطلبَة وطلَب وطُلَّب. تلميذ المدرسة. (جبران مسعود،2003، ص525)

اصطلاحا: يعد الطالب أحد مدخلات إدارة البيئة للتعليم والتعلم، بل أهم مدخلات العملية التربوية فبدون الطالب لن يكون هناك فضل أو تعلم (شحاتة، 2001، ص.97).

ويعرف أيضا هو الشخص الذي سمح له مستواه العلمي بالانتقال من المرحلة الثانوية بشقيها العام والتقني إلى الجامعة بهدف تطوير قدراته واستعداداته الشخصية من جميع جوانبه، جسماً وعقلا وفكرا وخلقا والوصول إلى مستوى يؤهله لأن يخدم مجتمعة " (مانع، 2013، ص.21).

إجرائيا: الطالب الجامعي هو الفرد الذي اختار مواصلة الدراسة الأكاديمية والمهنية ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفعالة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي لأنه يمثل النسبة العالية للمؤسسة الجامعية.

7. الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات المحلية:

1.1.7.دراسة محمد قوارح (2011): بعنوان "المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين –دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري. (قوارح وطعبلي،2011، ص13)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسندة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيرات الجنس المستوى التعليمي والتخصص الدراسي، كما هدفت كذلك إلى معرفة واقع الطلبة معرفة الطلبة بأساليب التقويم بالجامعة الجزائرية. اعتمدت الدراسة على استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي، حيث شملت عينة الدراسة 842 طالب من السنة الثانية والثالثة ليسانس من تخصصي علم النفس وعلوم التربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من أربع جامعات بالجنوب الجزائري، وتوصلت الدراسة الى أنه وبعض النظر عن الاختلافات الثقافية الموجودة والمسحوبات الاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك من العوامل فإنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل الدراسي باختلاف المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى الطلبة الجامعيين سواء كانت هذه المعرفة المسبقة بأساليب التقويم مرتفعة أو منخفضة

2.1.7. دراسة معزوز هشام وآخرون (2020): بعنوان مواقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الأنترنت في ظل جائحة كورونا –دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بالجامعات الجزائرية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على السياسة المنتهجة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في انهاء الموسم الدراسي الجامعي في الظروف الاستثنائية التي فرضتها إجراءات الحجر الصحي نتيجة جائحة كورونا ومتابعة وتقييم مستوى الطلبة والأساتذة من خلال التحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة. اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي وعلى أداة الاستبيان الإلكتروني المصمم على ثلاث أبعاد ب 29 سؤال، بحيث تم توزيع الاستبيان على مواقع التواصل الاجتماعي وعبر البريد الإلكتروني على الطلبة الجزائريين وقد تم اعتماد 95 استمارة، وكانت أهم نتائج الدراسة:

– عملية التعليم الجامعي عن بعد عبر الأنترنيت تجربة شهدتها الجامعات الجزائرية كخطوة الإنقاذ الموسم الدراسي الجامعي في ظروف استثنائية فرضتها الحالة الوبائية نتيجة تفشي فيروس كورونا.

– غياب أي مرافق نفسية أو بيداغوجية للطلبة من قبل المشرفين على العملية التربوية التعليمية الجديدة.

– قصور واضح في عمليات الاتصال بين إدارة الجامعة والطلبة والأساتذة مما أثر على عمليه إيصال المعلومة.

– تراخي بعض المبحوثين للولوج والتفاعل عبر المنصات لتلقي الدروس مما يدل على غياب خلفية القانونية التي تضبط العملية.

– المنصات التعليمية التي تم الاعتماد عليهما، تم تصميمها بالطريقة التي تسمح للأستاذ مراقبة وتقييم الطالب.

– تم رصد مجموعة من المعوقات، فيما تعلق بالجانب التقني من خلال عدم امتلاك الطالبة أجهزة الإعلام الآلي وتدفق مقبول للأنترنيت، وأخرى تنظيمية وبشرية نتيجة غياب دورات تكوينية للأساتذة والطلبة والمشرفين على العملية من ادارة الجامعة.

– يمكن أن تكون تجربة التعليم عن بعد عبر الأنترنت، مرافقة للطريقة التقليدية في الظروف العادية.

3.1.7. دراسة قسيمة مبروك (2011): بعنوان "واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجامعي الجديد ل.م.د دراسة ميدانية بجامعة الأغواط. (قوادري ومجاهدي، 2021، ص.19)

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم الجامعي العالي الجزائري، وتشخيص واقع العملية التقويمية، وإلى أي مدى تؤثر في اضطراب العملية التعليمية في كل هذه التغيرات السريعة التي تحدث في العالم عامة والجزائر خاصة، وهدفت كذلك إلى كشف ثغرات العملية التقويمية وتشخيصها بدقة والبحث عن الحلول المناسبة، وإبراز مدى تأثر العملية التقويمية بطبيعية التكوين الذي تلقاه الأساتذة وتوضيح أهم المعيقات التي تواجه الأساتذة في تطبيق العملية التقويمية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كما اعتمدت على استبيان مكون من 32 بند موجه لعينة من أساتذة جامعة ثليجي عمار بالأغواط، الذين بلغ عددهم 80 أستاذا وأستاذة، ويمثلون حوالي 15 في المئة من المجتمع الأصلي اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من مختلف تخصصات وكليات جامعة الأغواط.

وقد توصل الدراسية الى ما يلي:

– نقص كل من الخبرة، التكوين، المعلومات لدى الأساتذة، ونقص الوسائل التعليمية يؤثر سلبا على ممارسة العملية التقويمية، في حين توصلت إلى أن عدم التنسيق بين الفرق البيداغوجية لا يؤثر على ممارسة العملية التقويمية.

4.1.7. دراسة نسيمة جزار وآخرون (2018): بعنوان "دور الأستاذ الجامعي في تحسين وتطوير نوعية طرائق تقويم الطلبة الجامعين وأساليبه".

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الأستاذ الجامعي في تحسين وتطوير طرائق تقويم الطلبة وأساليبه، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فاقتصرت على مقابلة كتابية مع الأساتذة الجامعيين، واستبانة تشخيص واقع عملية تقويم الطالب الجامعي، بينما شملت عينة الدراسة 40 أستاذ بكلية العلوم الاجتماعية، ومعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة زبان عاشور بالحلفة و80 طالب في كل من الكلية والمعهد، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

من أبرز المعايير التي تعتمدها الهيئات الأكاديمي المتعلقة بطرائق التقويم:

– تنويع أساليب تقويم التحصيل الطلاب.

– وضوح أسئلة الاختبارات

– شمولية أسئلة الاختبارات موضوع المقرر.

– دقة تقويم تحصيل الطلاب.

بالنسبة لمستوى مخرجات التعليم الجامعي.

– ضعف في مخرجات التعليم الجامعي، وأن لذلك الضعف تأثيرات سلبية في المجتمع بمؤسساته المختلفة، إضافة إلى المؤسسة الجامعية من حيث إضعاف فرضها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها عدم مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع سوق العمل.

– يسهم ضعف مخرجات التعليم في تحدني مستوى التعليم العام.

– التأثير السلبي لضعف مخرجات التعليم الجامعي في المؤسسات الجامعية من حيث فقدان الثقة بها وببرامجها بالإضافة إلى:

– قصور في مدى إلمام الأستاذ الجامعي بطرائق التقويم وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تطوير الطالب الجامعي وقدراته.

– التركيز على تقويم الطالب الجامعي في المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني.

– قصور في استخدام طرائق التقويم وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات.

– قلة اهتمام الأستاذ الجامعي بالأعمال الفصلية على الرغم من أهميتها ودورها البارز في إكساب الطالب العديد من الخبرات المهمة.

– قصور كبير في الاهتمام بأساليب التقويم الشفوية على الرغم من أهميتها في تنمية مهارات الطالب وقدراته.

كما خلصت الدراسة كذلك إلى إمكانية قيام الأستاذ الجامعي بالعديد من الأدوار التي يمكن أن تسهم في تحسين مخرجات التعليم الجامعي منا ما يتعلق بتوظيف طرائق التقويم المناسبة وأساليبه وتقديم الحوافز المادية والمعنوية اللازمة له لتشجيعه، إضافة إلى توفير العواد والتجهيزات العلاقة في القاعات الدراسية.

5.1.7. دراسة بوزيد ساسي وسكينة قدور (2019): بعنوان التقويم المستمر للتحصيل الدراسي لدى الطالب في الجامعة الجزائرية بين المواقع والنهج الأمثل".

هدفت هذه الدراسة النظرية إلى تطوير العملية التقويمية، ورصد واقع العملية التقويمية المستمرة للتحصيل الدراسي لدى الطالب بالجامعة الجزائرية مستخدما في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تحديد وتحليل مختلف الأساليب التقويمية المعمول بها في الجامعة الجزائرية (شفوية، كتابية، مقالية، موضوعية)، وعرض مزاياها وسلبياتها، وخلص الباحثان من هذه الدراسة التحليلية إلى اقتراح نظرة استشرافية للتقويم أكثر موضوعية.

يهدف الباحثان من خلال تطبيقها إلى تحقيق مبدأ تربوي هام وهو وضع الطالب المناسب في المكان المناسب وكذا معالجة مواطن الضعف وتدعيم مواطن القوة وتعزيزها، ومن أبرز الاستراتيجيات ومقومات هذه النظرة الاستشرافية للعملية التقويمية: التقويم الواقعي الأصيل الذي يقوم على مجموعة من الاستراتيجيات والآليات التي يتم توظيفها في العملية التعليمية بشكل طبيعي وواقعي لتعكس مستوى الطلاب الحقيقي وتركز على تنمية قدرات الطلاب على التفكير الناقد والتحليل والمناقشة.

2.7. الدراسات العربية:

1.2.7. دراسة عبد الرحمن العيسوي (1976): بعنوان "مشكلة التقويم في التعليم الجامعي، أسبابها وأساليب علاجها – دراسة حقلية –.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التقويمية التي تعترض التعليم الجامعي، وتشخيص أسباب هذه المشكلات، وتقديم الحلول الممكنة للحد من المشكلات وتجنبها، وكذا تقديم مقترحات لتطوير نظم التقويم والامتحانات في التعليم الجامعي.

الجزء الأول من الدراسة أجراه الباحث على الطلبة الجامعيين، حيث تم استقصاء آراءهم حول نظم التقويم والامتحانات على اعتبار أنهم يمثلون ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، واستعراض اقتراحاتهم بشأن تطوير نظام التقويم الجامعي.

شملت الدراسة عينة عشوائية من طلبة جامعتي الإسكندرية وبيروت بلغ قوامها 400 طالب وطالبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي موظفا أداة الاستبيان، وقد توصلت الدراسة في هذا الجزء إلى أن نظام الامتحانات لا يقيس فهم الطالب ولكن يقيس مدى حفظه واسترجاعه للمعلومات فقط، ويرى أفراد العينة أن قدرة الطالب الحقيقية أفضل مما تظهر في الامتحان، وهذا ما يجعله يشعر بعدم الرضا الدراسي، إذ أن نسبة 50% من أفراد العينة عبروا عن عدم الرضا عن تقديراتهم في الامتحان، وفيما يخص المقترحات فقد طالبت مجموعة كبيرة من أفرا العبية 55% بضرورة تنوع الأسئلة وشمولها المقررات وعدم الاكتفاء سؤال واحد، وكذا أوصى 40% منهم بضرورة تنويع أساليب الامتحانات ما بين مقالية وموضوعية وشفهية وكتابية.

أما الجزء الثاني من الدراسة فشملت فئة الأساتذة، كونهم الفئة التي تقوم بالتخطيط للتقويم وتطبيقه وتحليل نتائجه، حيث شملت عينة الدراسة في جزئها الثاني 73 أستاذ جامعي من دول عربية مختلفة طبق عليهم أداة الاستبيان الذي كان يحوي هو الآخر على بنود مفتوحة وبنود مغلقة، بالإضافة إلى مقابلات مع بعض الأساتذة وكانت النتائج كالتالي:

– اتفقت الغالبية من أفراد العينة 91% على عدم الرضى عن نظام الامتحانات الحالي، وأنه بحاجة إلى تطوير.

– التقويم الممارس في الجامعات العربية لا يكشف عن شخصية الطالب وقدراته، ولا يسمح بربط الطالب بالحياة الجامعية طوال العام.

– نتائج الطلبة تتأثر بعوامل الحظ والصدفة في ضوء النظام التقويمي الحالي.

– نظرا لعدم توفر سمات الموضوعية في الامتحانات التقليدية فإن تقدير أعمال الطالب يتأثر بالعوامل الذاتية الشخصية للممتحن.

– غالبية أفراد العينة 80% أجمعوا على أن هذا النظام لا يوفر المساواة في الدرجات العلمية التي يحصل عليها طلبة الجامعات المختلفة.

– اتفقت نسبة 73% من أفراد العينة على أن الامتحانات تقيس القدرة على الحفظ والسرد فقط ولا تقيس قدرات أخرى كالابتكار والتحليل والنقد.

2.2.7. دراسة عمر عواض الثبيتي وعيسى فرج العزيزي (2016): بعنوان العلاقة بين أساليب التعلم لطلاب جامعة الشقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات (السعودية).

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الشقراء في وضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من 301 طالبا وطالبة (112) ذكرا و (189) أنثى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان أساليب التعلم من إعداد Taitf Entwislle، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجات أساليب التعلم ومتوسط درجات التحصيل الدراسي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب السطحي والعميق، بينما توجد فروق في أسلوب التعلم الإستراتيجي لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين كلية التربية وإدارة الأعمال في الأسلوب العميق والاستراتيجي، بينما توجد فروق في أسلوب التعلم السطحي لصالح كلية إدارة الأعمال، كما لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في أسلوب التعلم العميق ما عدا أسلوب التعلم السطحي، وترجع الفروق لصالح طلاب تخصص إدارة الأعمال، وأسلوب التعلم الإستراتيجي حيث ترجع الفروق الصالح طلاب تخصص الفيزياء، وتشير النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات عينه الدراسة في أسلوب التعلم (السطحي، العميق، الاستراتيجي)، حيث ترجع الفروق فيها لمستويات التحصيل على التوالي (منخفض، متوسط، مرتفع).

3.2.7. دراسة جامع (1980): سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أهداف سلوكية مسبقة في تحصيل الطلاب للمواد الاجتماعية بكلية التربية بجامعة عين شمس، وقد بلغت عينة الدراسة (60) طالبا من طلاب دور المعلمين بمدينة حلوان بمصر، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبعد تطبيق اجراءات الدراسة الميدانية توصل جامع (1980) إلى النتائج التالية.

– تفوق المجموعة التجريبية التي كانت لديها معرفة مسبقة بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة والتي لم تزود بالأهداف السلوكية.

3.7. الدراسات الأجنبية:

1.3.7. دراسة بيكر Baker (1969): أجريت هذه الدراسة بجامعة كالفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت **Baker** تسعى إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصل الطلاب، وقد قامت الباحثة باختيار (18) مدرسا من ذوي الخبرة في التدريس وزعوا إلى ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية، أعطيت المجموعة الأولى قائمة بأهداف سلوكية ثم اختيارها بطريقة عشوائية من بين (23) هدفا سلوكيا وأعطيت المجموعة الثانية قائمة بأهداف سلوكية اختارها الخبراء والمختصون في مجال التربية وأعطيت المجموعة الثالثة أهدافا عامة، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية قامة الباحثة بيكر باختبار المجموعات الثلاث باختيار تحصيلي (قورارح وطعبلي، 2011، ص.45)

2.3.7. دراسة جونسون Jehnson (1996):

استهدفت هذه الدراسة تحليل مبادئ وأسس التقويم التربوي والإداري للمدارس الثانوية العليا بولاية Arizona، وذلك من خلال وجهة نظر كل من المديرين والموجهين، وقد طبقت هذه الدراسة على مجموعة من المديرين والموجهين لمدارس الثانوية العليا بولاية Arizona، واستعمل الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعطيات من العينية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة على النتائج الآتية:

– وجود اختلاف في الرأي بين المديرين والموجهين حول أهمية وفائدة التقويم التربوي والإداري.

– أهمية التقويم التربوي في تحقيق النمو المهني لمديري المدراس الثانوية العليا بالرغم من تعقد محاولة تقويم أداء مديري هذه المدارس. (قوارح وطعبلي، 2011، ص45–46)

4.7.التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرضنا عددا من الدراسات العربية والأجنبية، ورغم أن هذه الدراسات أجريت في بيئات وأنظمة تعليمية مختلفة، إلا أنها مشابهة لمجتمع دراسة البحث خاصة الدراسات العربية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، ثم رصد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي أشارنا إليها باختصار هو أن

معظمها اهتمت بموضوع التقويم التربوي بأهداف مختلفة ومتباينة، فهناك تشابه في دراسة قوارح وطعبلي (2011) التي تناولت تقريبا نفس موضوع الدراسة، وهو التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية مع دراسة قسيمة مبروك (2011) التي تشترك في متغير التقويم التربوي، حيث أبرزت الصعوبات والمعيقات التي تواجه الأساتذة في أداء التقويم التربوي، وكذا معرفة العوامل المؤثرة في عملية التقويم، ودراسة نسيمة جزار وآخرون (2018)، ودراسة بوزيد ساسي (2019). الدراستان اهتمتا بموضوع التقويم في المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى دراسة عبد الرحمن العيسوي (1976) ودراسة الثبيتي (2016)، حيث أن هذه الدراسة تشابهت في تناولها دراسة التحصيل العلمي (الدراسي) في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، لكن الاختلاف يكمن في عينة الدراسة ومكان إجرائها ومحاورها، إضافة الى أنه تم إدراج التقويم الالكتروني عن طريق الموودل كأسلوب من أساليب التقويم ودراسة معزوز هشام وآخرون (2020) تم الاستفادة منها لهذا المتغير في بناء الاستبيان لمحور الخاص به، أما دراسة جونسون فقد اعتمد على منهج المقارن مقارنة حيث طبقت هذه الدراسة على مجموعة من المديرين والموجهين لمدارس الثانوية العليا بولاية Arizona . وعلى الرغم من وجود بعض الاختلاف المنهجية التي تتضمن الأساليب، المراحل، تقنيات الدراسة وعينات البحث، والظروف التي أجريت فيها، إلا أننا استفدنا من الدراسات السابقة في عرض الإطار النظري، والتوجيه الدراسة الحالية من خلال ما تضمنته من معلومات إمبريقة حول موضوع الدراسة، منها تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات واستغلال نتائجها لدعم التحليل وتفسيره.

8.المقاربات السوسيولوجية:

1.8. النظرية البنائية الوظيفية:

تعتبر النظرية البنائية الوظيفية رؤية سوسيولوجية تنتمي إلى الاتجاه الوضعي، فمنذ بداية القرن التاسع عشر كان الفكر الوضعي معارض للميتافيزيقا التقليدية، إذ أن اتجاهها كان مع العلم والمنطق التجريبي، للوصول إلى القوانين التي تخضع لها الوقائع والظواهر الاجتماعية، لذلك أخذت أفكارها من العلم الطبيعي، خاصة علم الأحياء وأهميته في دراسة المجتمع. وهذا ما أدى إلى ربط الاتجاه البنائي الوظيفي لفكرة مبدأ العضوية، أي أن المجتمع بشبه الكائن الحي، وهي تشكل الأساس الفكري والفلسفي لهذا التوجه المرتبط بفكرة "**النسق**" بوصفه مركبا من العناصر أو المكونات التي ترتبط بعضها بالبعض الآخر بشكل مستقر ومستمر عبر الزمن، فالمجتمع يمثل الكائن العضوي، ومن ثم فهو مكون من أعضاء أو عناصر وأنساق فرعية متفاعلة ومتداخلة ومعتمدة بعضها على بعض في توازن وتناغم

وانسجام وأداء وظيفي متبادل شأنها شأن الأجهزة التي تكون الكائن العضوي. (عودة، 1995، ص90-93)

ومن أهم القضايا التي ركزت عليها النظرية:

-التأكيد على العلاقة الإيجابية بين المستوى التعليمي للفرد وكل من المستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها أي كلما ارتفع مستوى التعليمي للفرد ازدادت احتمالية حصوله على الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية، مما يفيد بأن التعليم يعتبر محددا مهما لمستقبل الجيل الصاعد اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا. كما أن هناك علاقة ايجابية بين المستوى التعليمي للفرد وحراكه الاجتماعي أي أن التعليم وسيلة مهمة واساسية لتحقيق الحراك الاجتماعي للإنسان من مستويات الدنيا الى مستويات عليا.

-ترى وجوب مسيرة أفراد المجتمع للنظام القائم وقيمه وخدمته وتحقيق أهدافه في مساعدة في حل مشاكله المختلفة وتضع اللوم على الفرد الذي هو الضحية وليس على النظام قائم.

-بحسب الاتجاه البنائي الوظيفي يعني اتساق الأداء الوظيفي ان تكون الأهداف التربوية العامة للمجتمع محققة على مستوى النظام التربوي. أما على مستوى المدرسة فلابد أن تكون وظائفها محققة تكون لأهداف النظام التربوي ومشتقة من وظائفه، وأن تكون وظيفة المعلم وأداؤه لدوره محققا لأهداف المدرسة ودورها التربوي. كما يجب أن تكون أهداف النظام التربوي ووظائفه محققة لأهداف العملية التربوية العامة للمجتمع.

-يؤكد التحليل البنائي الوظيفي على أن المدارس مؤسسه جوهرية في المجتمعات المتحضرة حيث تقوم بوظيفة اختيار الملتحقين بها وتصنيفهم، كما أنها تقوم بتعليم مهارات والمعارف المختلفة وثقافة المجتمع بما فيها من معايير وتخليصها من الشوائب وتعزيز العناصر الإيجابية في الثقافة لمساعدة الأفراد من القيام بأدوارهم المختلفة على أحسن وجه. (نعيم جعنيني،2009، ص98)

لهذا نجد أن الرؤية الاجتماعية للتقويم وما يرتبط به من جوانب تعليمية وثقافية واجتماعية متفاعلة مع بعضها من جهة ومع المجتمع وظواهره وأوضاعه الاجتماعية من جهة أخرى بحيث نجد أن النظام (lmd) لصيق بالحاجة الاجتماعية وعلى إثره يتم تكوين مخرجات الجامعية موافقة لاحتياجات المجتمع، فالكفاءة المكتسبة ضرورة حتمية للفرد باعتباره جزء من هذا المجتمع، ثم اتسعت أبعاد الفهم السوسيولوجي للتقويم، ليشمل الأبعاد البنائية والوظيفة للنظام التعليم العالي، وعليه فإن الاتجاهات النظرية تكشف لنا عن طبيعة التقويم كجزء من أجزاء العملية التعليمية وفق مستوى

النظام الجامعي له أهدافه ووظائفه وعملياته التي تساهم في إعداد الطلبة وتنمية قدراتهم، وتهيئتها للاستجابة لما يطمح له هؤلاء الطلاب للرفع من تحصيلهم العلمي، وتحقيق طموحاتهم الدراسية، والتيار البنيوي الوظيفي يركز على تحليل العلاقات القائمة بين العناصر والأجزاء المكونة للنظام التعليمي ، بحيث تتكامل الأجزاء مع الكل من منطلق أن الكل مركب من أجزاء، وكل جزء يؤدي وظيفة منوطة به، وهذه الوظائف في أنساق تتكامل بما يحقق توازن لنظام التعليمي واستقراره وبنائه، " فهناك إقرار يتكون كل وحدة أو نظام من مجموعة من الأجزاء والعناصر وحتمية ترابطها الوظيفي وتكاملها، بحيث يخدم كل جزء من خلال وظيفته بقية الأجزاء، وفي نفس الوقت يخدم الوحدة أو النظام الكلي الذي يتأثر كما تتأثر أي من الأجزاء الأخرى بأي خلل يحدث على مستوى دور أي من الأجزاء المتبقية في النظام." (Toshi, 2011, p.1-4)

كما ركزت النظرية خلال الدراسات السوسيولوجية، على إعادة إنتاج ما هو قائم، فالمؤسسة التعليمية هدفها حفظ النظام القائم وتثبيته وتهمل التباين داخل البناء الاجتماعي. إنها تعطي دورا لمؤسسات التعليمية، إذ أن وظيفتها تكمن في الاستكشاف المبكر لاستعدادات المتعلمين وقدراتهم فيها، وتوجيههم الاتجاه الصحيح، وتنمية دوافع العمل والاعداد الأكاديمي والمهني للطالب، ومن ثم تساعده على اكتساب المهارات والمعلومات التي تمكنه من التفاعل وسط محيطه الدراسي، وتحقيق انتمائه الاجتماعي وهذا ما يصبو إليه أهدف التقويم وهو تخريج الطلبة ذات جودة تعليمية قادرة على خدمة المجتمع والدولة.

الفصل الثاني: التقويم التربوي وأساليبه في التعليم الجامعي

تمهيد

1.مفهوم التقويم التربوي

2.أهمية التقويم التربوي

3.أهداف التقويم التربوي

4.أنواع التقويم التربوي

5.أدوار التقويم التربوي

6.أساليب التقويم التربوي في التعليم الجامعي

خلاصة

تمهيد:

إن التقويم عنصر رئيسي، ووظيفة أساسية من وظائف القيادة التربوية في مختلف مستوياتها ومواقعها، فهو الأداة ومنطلق الاختبار الذي يدل على مدى صحة أهداف وأساليب العملية التعليمية، ومدى واقعيتها وملائمتها، فهذا المعنى يعتبر التقويم المصدر الفعال الذي يوفر لنا المعايير والمحكات التي نستطيع بواسطتها أن تتخذ القرارات التربوية السديدة المستمدة من المفاضلة العلمية بين مجموعة البدائل المتاحة لنا.

أصبح التقويم في الوقت الراهن أحد متطلبات العملية التعليمية، نظرا لأهميته البالغة، فهو عنصر لا يمكن الاستغناء عنه حيث أصبح أي برنامج تعليمي أو تدريسي لا يخلو من البرامج التقويمية، مصاحب له بصفة مستمرة، مما أدى إلى ظهور نتائج مذهلة في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.

ففي هذا الفصل سوف نتطرق إلى مفهوم التقويم، أهدافه، أنواعه، مجالاته وأدواته والأساليب التي يعتمد عليها لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

1. مفهوم التقويم التربوي:

يعرفه سرحان الدمرداش: تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات بقصد تحسين العملية والرفع من مستواها وتحقيق أهدافها. (قوراح وطعبلي، 2012، ص11-12)

أما Bloom فيرى أن التقويم هو: إصدار حكم على الأفكار والأعمال والحلول، طرق تدريس المواد وغيرها من العمليات التربوية ويتضمن التقويم التربوي هنا استخدام المحكات أو المعايير لتقييم مدى دقة وفعالية العمليات التربوية والجدوى الاقتصادية منها وتكون الأحكام صادرة إما كمية أو نوعية مضيفا على هذا التعريف "أن التقويم التربوي هو مجموعة من الأدلة المنظمة التي تبين فيما إذا أجريت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده". (دعمس، 2008، ص13-14)

الملاحظ من تعريف Bloom أن التقويم التربوي هو عملية ذات أثر وفاعلية في العملية التربوية فهو ليس مجرد إصدار الحكم بل تتعدى إلى التصحيح والتعديل وإحداث التغيير على مستوى كل من المعلم والمتعلم. (قوادري، 2022، ص41)

ويعرف التقويم التربوي بأنه: "عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وفي الأخير الحكم عليها والشرعة في اتخاذ إجراءات عملية في شانها بهدف التغيير والتطوير". (بومدين وحاجي، 2017، ص53)

ويرى محمود منسي أن التقويم التربوي: "هو الأسلوب العلمي الذي يتم خلاله تشخيص دقيق لظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها. (منسي،2007، ص22) ويتفق هذا التعريف مع تعريف جميل شعلة القائل بأن: التقويم التربوي هو عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات

والبيانات على جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وتحديد جوانب الضعف لعلاجها. (شعلة، 2000، ص23)

بينما يرى كل من Joseph and John wiles "أن التقويم التربوي يمثل الجهود التي تبذل لتقييم أثر البرامج التربوية وما يتطلب ذلك من نشاطات تتعلق بالأبحاث وفحصا لبيانات وتوضيح الأهداف العامة والخاصة والتوصل إلى صنع القرار". (قوراح وطعبلي،2012، ص12)

ومن خلال ما تم طرحه يمكن تعريف التقويم التربوي بأنه عملية مخطط لها مسبقا شاملة لمختلف أطراف العملية التعليمية تتضمن التشخيص. العلاج والوقاية وذلك من خلال إصدار حكم على مجموعة من الأشياء والموضوعات أو الأشخاص في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكمات أو المستويات ويمكن تعريف كل من:

التشخيص: تحديد جوانب الضعف والقوة لدى المتعلم.

العلاج: يتمثل في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على جوانب الضعف، ودعم جوانب القوة.

الوقاية: تتمثل في العمل على تدارك الأخطاء وتعديلها.

الأشياء: هي كل الأدوات والأجهزة والمنشئات المادية التي تستخدم في العملية التعليمية.

الموضوعات: تعني المناهج والبرامج الدراسية.

الأشخاص: هم كل الفاعلين في العملية التعليمية (المتعلمين، المعلمين، المشرفين....).

المعايير: هي مجموعة المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في ظاهرة معينة وأداء ما، وهذه المواصفات هي أسس داخلية للحكم على البرامج في ضوء الأداء الفعلي للمشاركين فيها، وعادة ما تتخذ الصيغة الكمية وتتحدث المعايير في ضوء الخصائص الفعلية لهذا الأداء.

المستويات: هي أسس داخلية للحكم على العملية التعليمية في ضوء ما يجب تحقيقه وليس في ضوء ما تم تحقيقه بالفعل كما هو الحال في المعايير وتتحدد هذه المستويات في ضوء أهداف البرامج ومحتوى البرامج.

المحكات: هي أسس خارجية للحكم على البرنامج.

ومما هو مستخلص من كل هذه التعريف السابقة إن التقويم التربوي هو: عملية تعديل وإصلاح وهو عملية يتم من خلالها إظهار جوانب الضعف لعلاجها وجوانب القوة لتثمينها وتعزيزها في العملية التربوية فهو بذلك عملية مستمرة تشارك فيها كل عناصر العملية التعليمية بغية تحقيق الأهداف المرجوة.

2. أهمية التقويم التربوي:

إن عملية التقويم التربوي تعتبر عملية جد هامة ولا غنى عنها باعتبارها الوسيلة التي تساعد على التطور ونحو الأحسن حيث يستخدم التقويم التربوي لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد والتحديث التربوي وينتهي بالتقويم التربوي لتحديد مدى النجاح والفشل تمهيدا لحل المشكلات والتغلب على العقبات وتحقيق مزيد من التطور.

ويشير جودت احمد سعادة 1984 إلى أن أهمية التقويم التربوي تكمن فيما يلي:

- تزويد التلاميذ بالتغذية المراجعة.
- توضيح الأهداف المتوخاة بالنسبة للتلاميذ وتوضيح جوانب القوة والضعف لديهم.
- إثارة الدافعية لدى التلاميذ وتنمية معارفهم.
- إفادة المعلمين في تحديد درجة ووضعية كل تلميذ بالنسبة لزملائه.
- كما يساعد المعلمين على اختبار طرق جديدة تعمل على رفع مستوى التعلم.
- يساعد الآباء في اكتشاف قدرات أبنائهم ومواطن الضعف لديهم.

بينما يذهب محمود عبد الحليم حامد منسي 1998 إلى إبراز أهمية التقويم التربوي في النقاط الآتية: (منسي، 1998، ص22)

- توضيح الأهداف التربوية وذلك من خلال ترجمتها في سلوك إجرائية.
- التقدير القبلي لحاجات التلاميذ وذلك قصد مساعدتهم على معرفة طبيعة الاختبارات المقدمة والغرض

منها كما يساعد على كشف توجيههم تربويا ومهنيا.

- كما تفيد على الاختبارات في إثارة الدافعية لدى المتعلمين وذلك لان تقدير عملهم يعتبر من العوامل المحفزة لهم خاصة إذا كان التقدير ايجابي.

كما يعمل التقويم التربوي على تشخيص الصعوبات والكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا والوقوف على أسباب تأخرهم وأسباب النجاح أن كانت وبيان معالجة الصعوبات

وبالتالي فان التقويم يهدف إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها ومن هنا جاءت البطاقة المدرسية مدعمة بالدرجات لجميع المقررات الدراسية والتي تعطى المتعلمين كل ثلاث أشهر لكي يتبين للآباء الواقع لتحصيلي للمعرفة الذي يكون عليه أبنائهم من نواحي قصور أو تقديم. يجب أن تكون عملية التقويم سليمة من الناحية العملية وذلك قصد الحصول على تشخيص وعلاج دقيق.

3. أهداف التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي يمارس في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم نشاطات ومشروعات، وهذا لمعرفة مدى فاعلية أنشطة تعليمية معينة وفقا لمحكات محددة ومعرفة إذا ما كان تأثير نشاط أو برنامج معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج آخر. وكذلك معرفة المتغيرات التي تأثرت من جراء تنفيذ برنامج أو نشاط على فئة ذات خصائص معينة وبذلك تتعدد أهداف التقويم في المجالات التربوية بحسب تعدد أدوارها ويمكن تحديد هذه الأهداف في الاتي: (بومدين وحاجي،2012، ص56-57)

- معرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
- الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعليم.
- التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.
- إرسال تقارير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل ترفيع التلاميذ، تصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوة، اختيار مجموعة من التلاميذ لتكليفهم بمهمات محددة.
- معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسات المدرسية والقضاء على الظواهر السلبية والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.
- تحفيز إدارة المدرسة على بذل مزيد من العمل وتحفيز المعلم النمو المهني والتلميذ والمتعلم على التعلم
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم.

- معرفة توجهات التلاميذ.

- معرفة نوعية العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.

- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات ومدى قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم.

- تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصية (عقليا – مهاريا- وجدانيا).

- الحكم على مدى ثقافة إفراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكهم للحد الأدنى من أساسيات العلم والتكنولوجيا واتجاهاتهم العلمية.

- تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية المختلفة راسيا وأفقيا وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقيا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين.

4. أنواع التقويم التربوي:

يصنف التقويم التربوي إلى عدة أنواع وفق الصفة التي يتميز بها حيث يصنف حسب إجراءه إلى الأنواع التالية:

1.4. التقويم القبلي:

إن عملية التدريب تسير وفق خطوات محددة تبدى بتحديد الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها عند المتعلمين، وتأتي هنا عملية التقويم لقياس هذه الأهداف وفي هذا النوع من التقويم يقوم المعلم بتقويم المتعلم قبل البدء في الدرس وذلك للوقوف على الأهداف التي يتقنها المتعلمين والتي لم يتقنوها من تشخيص ومعاينة قدرات التلاميذ التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات السابقة (معارف – سلوك...الخ) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة. (هني، 2006، ص 126) حيث إن نتائج التقويم القبلي تفيد المعلم في مراجعة الأهداف التي لم يتحقق عند المتعلمين فقد ترشده إلى إن يعيد تخطيطه كما تتطلب منه إن يعيد تقييم المتعلمين إلى مجموعات أكثر تجانسا وذلك حسب درجة الإتقان وتسمى هذه الاختيارات التي تستخدم في هذا النوع الاختبارات القبلية.

1.1.4.أهداف التقويم القبلي:

- تحديد مستوى التلاميذ في دراسة معينة
- تحديد الاستعداد لتعلم المعلومات السابقة وتشخيص الصعوبات
- تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ في مختلف مواقف التعليم خاصة عن الجدد منهم
- إمكانية التنبؤ بسلوكيات التلاميذ مسبقا. (عثمان،2005، ص54)
- تحديد مستوى التلميذ المعرفي والمهاري والوجداني والكشف عن جوانب الضعف في تحصيله العلمي. (نعمان شحاذ،2009,ص176)

2.1.4. أشكال التقويم القبلي:

من بين الأشكال التي يلجا إليها المدرس لإنجاز التقويم القبلي نجد:

ا-واجبات مدرسية قبل الدرس: إن غرض المدرس من هذه الواجبات هو الاستعداد للدرس، لذلك يلجا في بداية الدرس إلى التأكد من مدى انجاز هذه المهام، فمدرس الرياضيات مثلا إذا أراد تدريس معادلات من الدرجة الثانية وجب عليه تكليف تلاميذه بإنجاز تمارين حوت معادلات من الدرجة الأولى، باعتبارها مكتسب قبلي للدرس، لذلك يلجأ في بداية الدرس إلى التأكد من مدى إجازة هذه المهام.

ب-أسئلة محددة في بداية الدرس: إذا ما أراد المدرس أن يختبر التلاميذ في المكتسبات السابقة عند تمهيد الدرس فإنه يمكن اللجوء على حوار عمود مع عن طريق أسئلة محددة لتشخيص هذه المكتسبات.

ج-حوار أفقي مفتوح: من الأنشطة التي يلجأ إليها المدرس لتشخيص المكتسبات السابقة خلق فرص لمناقشة حرة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معطيات معينة.

د-أسئلة مكتوبة: يمكن أن يلجأ المدرس أيضا إلى الأسئلة المكتوبة التي تتعلق باختبارات أو استمارة أو استطلاع، وذلك بهدف الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

ه-تصحيح التغيرات: ماذا يفعل الأستاذ إذا لاحظ أن هناك ثغرات في مكتسبات التلاميذ السابقة؟ كثيرا ما يلجأ المدرس إلى طرق معينة يحاول أن يعطي من خلالها مواطن النقص لدى هؤلاء التلاميذ وأبرز الطرق ملائمة لذلك في المجال هي:

و- تصحيح المعارف: إن الطريقة الأكثر ملائمة لتصحيح المعارف: هي الطريقة الإلقائية إذا ثبت لدى التلاميذ عجز تام في التحكم في تلك المعارف، أو اللجوء إلى حوار عمودي عن طريق أسئلة محددة أو تكليف التلاميذ بمهام وأنشطة تدفعهم إلى بذل مجهود ذاتي قصد تصحيح معارفهم.

ن- تصحيح المهارات: إن الطريقة الملائمة لتصحيح مهارات التلميذ هي طريقة المهام لتنمية مهارات التطبيق والتحليل والتركيب، الأمر الذي يستوجب تكليف التلاميذ بأنشطة داخل أو خارج القسم.

ي- **تصحيح المواقف:** إن تعديل مواقف التلاميذ تجاه معطيات معينة لا يتوقف على نصائح وإرشادات بل يحتاج إلى حوار مفتوح وأنشطة غير محددة (الدريدي، 2003، ص50-52).

2.4. التقويم التكويني المستمر (البنائي):

يحتل التقويم التربوي مكانة خاصة في منظومة المنهج الدراسي وذلك لدوره في تجويد عمليتي التعليم والتعلم فقد أكد العديد من التربويين وجود علاقة واضحة وقوية بين التقويم والأساليب التي يتبعها المعلمون في التدريس وأساليب الطلبة في التعلم كما أشارت "West "إلى أن طرائق وأساليب التدريس لا يمكن أن تؤدي الغرض منها مهما كانت فاعليتها وتمركزها حول المتعلم إلا إذا كانت هنالك معلومات مستمرة وكافية عن المتعلم من حيث تقدمه أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة وهذا لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على نظام تقويم فعال.

إن التطورات الحديثة في العملية التعليمية تستدعي النظر في تطبيق تقويم مستمر ليس منفصلا متلازم مع عملية التدريس وليس تابعا لها، ومن هنا ظهر ما يعرف بالتقويم التكويني المستمر.

1.2.4. تعريف التقويم التكويني المستمر:

التقويم التكويني المستمر هو التقويم الذي يتم مواكبا لعملية التدريس والذي يهدف إلى تعديل مسار هذه العملية من خلال التغذية الراجعة من جهة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي القصور أو ضعف لدى التلاميذ (سعيدي، 2009، ص31).

والتقويم التكويني حسب" جميل محمد عبد السميع شعلة" هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية. يقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر (شعلة، 2000، ص49).

ويلاحظ من عنوان التقويم البنائي التكويني أن هذا النوع يستهدف البناء أو التطوير حيث يجري، ويستمر مع استمرار عمل البرنامج التربوي أو العملية التعليمية، وينفذ بشكل دوري بعد أن تقسم الفترة الخاصة بالبرنامج إلى عمليات وتقويم وتغذية راجعة، ففي عملية التدريس يمكن للمعلم أن يقسم عمله إلى فترات، وبعد كل فترة تدريس يقوم بعملية تقويم، أي مراجعة تدريسية للفترة المنصرمة من حيث طريقة التدريس وفاعليتها، وتحديد نواحي القوة والضعف لدى تلاميذه، مما يلقي على هذا النوع طابعا تشخيصيا، تعقبه عملية تصحيح تهدف إلى وضع إستراتيجيات وأساليب لمعالجة نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة، مما يؤدي إلى تطوير العلمية في المرحلة اللاحقة وهو: ما يسمى (التغذية الراجعة).

2.2.4. أهداف التقويم التكويني المستمر:

يستخدم هذا النوع من التقويم للتأكد من سلامة سير العملية التدريسية، فإذا كانت المعلومات التي تم جمعها من طرف المدرس بأدوات التقويم تشير إلى أن التقدم غير مرضي (ضعيف) فلابد من الوقوف على جوانب الضعف فيه، وتحديد إجراء تدريسي علاجي، أما إذا كان التقدم مرضيا مستمر، وعملية التدريس تسير حسب ما خطط لها وبما أن التقويم التكويني يسير جنبا إلى جنب مع عملية التدريس، فهو يزود المعلم والتلميذ بتغذية راجعة متعلقة بنجاح أو فشل السير التربوي فالتلميذ يدرك فشله ويحدد أخطائه والمعلم يعدد خططه في ضوء النتائج المتوصل إليها ، حيث أن من وظائف وأهداف التقويم التكويني هو العمل على توجيه التعلم بشكل صحيح حيث يتم تدارك الأخطاء وتخطي المشكلات تدريجيا ويحول دون تراكمها وتركها لفترة طويلة مما يجعل عملية معالجتها أمرا مكلفا في الجهد والوقت فإذا تخيلنا أن معلما قد أمضى فصلا كاملا في التدريس ثم قام بعملية التقويم في نهاية الفصل واكتشف أن هناك عددا كبيرا من الأهداف لم تتحقق فإن محاولة تحقيق تلك الأهداف ستكون أقل فاعلية ومكلفة في الجهد والوقت كما أنه قد يسبب الملل والإحباط لكل من المعلم والمتعلم (الصمادي، 2004، ص43).

ويساعد هذا النوع من التقويم أيضا في تحديد نقطة البداية لكل متعلم ويحقق الأهداف التالية:

ا-بالنسبة للمدرس:

- يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدمه.
- يمكنه من معرفة مدى فاعلية الوسائل والطرق المستخدمة.
- يمكنه من التحكم في الفعل التعلمي.

- يقدم للمعلم قواعد كبيرة إذ يدفعه إلى التخطيط والتدريس وفق أهداف سلوكية

- قياس تحصيل التلاميذ وتصحيح ما يلزم منه من أجل الوصول إلى قرارات ناجحة. (عدس،2008، ص217)

ب-بالنسبة للتلميذ:

- إمكانية التعرف على مسار الدرس ونوع الصعوبات التي تعترضه
- توجيه التعلم عند التلاميذ في الاتجاه المرغوب
- إثارة دافعية المتعلمين للعمل والاستمرار فيه
- تحديد جوانب القصور وتداركها وجوانب القوة لتدعيمها.

3.2.4. أشكال التقويم التكويني المستمر:

يلجأ المدرس أثناء تطبيق التقويم التكويني المستمر إلى استخدام الوسائل التالية:

ا-**الملاحظة:** أي ملاحظة أداء المتعلمين في النشاطات المختلفة وتسجيلها في دفتر الملاحظات الخاصة بالمعلم ومن تلك النشاطات الملاحظة نورد بعض الأمثلة:

- مساهمة المتعلمين في النقاش الذي تم حول الموضوع.
- المساهمة في تلخيص النقاط المهمة في الدرس.
- تكليف المتعلمين بحل بعض التمارين الموجودة في نهاية الوحدة الدراسية.

ب-**الأسئلة الصفية:** التي يعدها ضمان خطة التدريس ثم يوجهها للمتعلمين أثناء وبعد نهاية الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة.

- الكشف عن القدرات والمهارات اللغوية والحركية
- الكشف عن ميولهم إزاء قضايا معينة في الدرس أو فيما له علاقة به.
- الكشف عن المستوى المعرفي للمتعلم. (الفتلاوي، 2004، ص142)

إن التقويم المستمر لا يعني الإكثار من الامتحانات والاختبارات وإنما يعني التواصل الدائم مع المتعلم للتأكد من أنه يتعلم، حيث أن هناك وسائل أخرى لا تقل أهمية عن الاختبارات في تقويم المتعلمين مثل "الاستماع، المناقشة، الواجبات المنزلية"، وهذا النوع من التقويم لا يحتاج إلى التخطيط

والتنظيم، ويقوم التقويم التكويني المستمر على مبدأ استخدام أساليب وأدوات متنوعة من التقويم مثل: "المقابلة، الملاحظة، الاختبارات الفصلية"... وغيرها من الأدوات بدلا من اعتماد أسلوب واحد.

3.4. التقويم الختامي:

ويسمى أيضا التقويم النهائي أو التحصيلي وهو إجراء عملي يأتي في نهاية العملية التعليمية، وذلك للتعرف على مدى تحقق الأهداف المرجوة، والوصول إلى المستوى المطلوب لمخرجات التعليم، كما هو التقويم الذي صمم خصيصا لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي منها ويستعمل في نهاية فترة زمنية معينة.

1.3.4. أهداف التقويم الختامي:

- إصدار أحكام بالنجاح أو الرسوب بالنسبة للتلاميذ
- إصدار أحكام نهائية على فاعلية العملية التعليمية من حيث تحقيقها الأهداف المحددة من حيث تحقيقها الأهداف المحددة خلال فترة زمنية معينة.
- تقيم المناهج التعليمية وتقويمها.
- الحكم على مجهود المعلمين وفعاليات المدارس.
- تبرير الإجازات أو الشهادات أو التقديرات التي تمنها المؤسسات التربوية. (عدس، 2008، ص217)

2.3.4. أشكال التقويم الختامي: وتنقسم إلى قسمين هما:

ا- في نهاية الدرس:

- الأسئلة سريعة الإنجاز في آخر الدرس
- تمارين تطبيقية حول الموضوع المدروس.
- الأسئلة طويلة الإنجاز والتي تكون في شكل فرض أو واجب

ب- في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية:

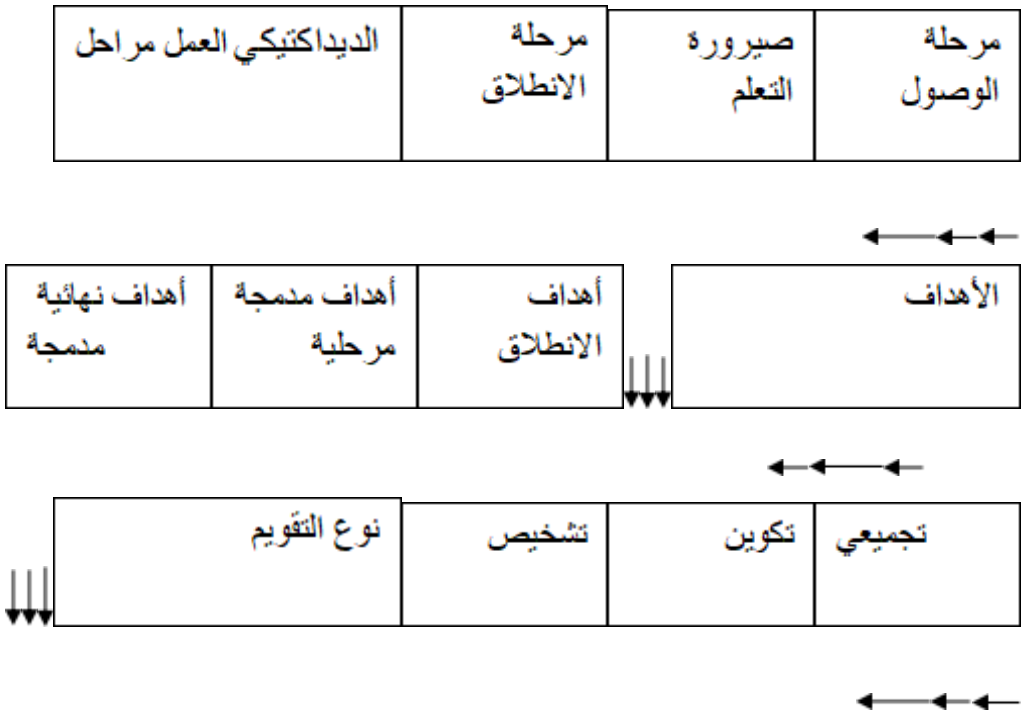
- أسئلة شاملة تغطي مجموعة من الدروس المقدمة

- الاختبارات الفصلية أو النهائية

- الامتحانات التي تجدها المؤسسات التعليمية والتربوية لمنح الشهادات أو الدرجات العلمية أو لاتخاذ القرارات ذات الصلة بالتوجيه أو القبول أو الرسوب.

ويلخص الرسم التخطيطي العلاقة بين أنواع التقويم والأهداف ومراحل العمل الديداكتيكي الرسم التخطيطي للعلاقة بين المراحل والأهداف والتقويم:

شكل رقم01:رسم تخطيطي يوضح العلاقة بين أنواع التقويم والأهداف ومراحل العمل الديداكتيكي



المصدر (بن يحي وعياد، 2006، ص120).

5. أدوار التقويم التربوي:

إن العملية التعليمية مشعبة الجوانب وتقوم على تفاعل عناصرها الأساسية الثلاث المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية. ثم يأتي بعد ذلك المعلم بصفته محور اتصال بين المتعلم والمنهاج ثم يأتي المنهاج الذي يمثل كل الخبرات التعليمية والمواد المقررة والطرق البيداغوجية المقررة من قبل السلطات المختصة ومعنى ذلك انه لابد من متابعة عمل وتأثير كل هذه العناصر الثلاث وتقويمها قصد تحديد مدى تحقيق أهداف العملية التعليمة ككل. إذن فان ادوار التقويم التربوي بشكل مباشر في عناصر العملية التعليمية الثلاث.

1.5. الأدوار المتعلقة بالمعلم:

لا شك أن عمل المعلم في مجال التقويم يعد جانبا هاما من نشاطه، ويجري المعلم هذا التقويم من أجل الحصول على معلومات تفيده في معرفة طلابه والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم ومعرفة التقدم الذي أحرزوه اتجاه الأهداف المسطرة لها, فالتقويم يمد المعلم أولا بمختلف المعلومات عن المتعلم واستعداده للتعلم, وما لديه من المعارف والمهارات الأساسية التي تسمه له بالبدء بمحتوى دراسي معين «تقويم تشخيصي "كما يمد التقويم المعلم ثانيا بمعلومات عن أداء المتعلم ومدى تقدمه في سير العملية التعليمية .تحديد نقاط الضعف والقوة في أداءه , ومعرفة الصعوبات التي يواجهها المتعلم .كما أن نتائج عملية التقويم تمد المعلمين بمعلومات دقيقة تسهل عملية اتخاذ القرارات في مجالات القبول والتوزيع والنجاح والرسوب هذا بالإضافة إلى أن التقويم التربوي لا يعرف المعلم على مستوى أداء طلابه فحسب بل يعرفه أيضا على أدائه هو الآخر , ويكشف له نقاط الضعف والقوة في فاعلية تعليمه.

2.5. الأدوار المتعلقة بالمتعلم:

إن التقويم التربوي هو بمثابة قوة منشطة لدافعية المتعلمين حيث انه يظهر عناصر القوة والضعف لديه وبالتالي الحكم عليه بالنجاح والرسوب وهذا الحكم هو دافع قوي للتعلم. لأن الاختبارات بطبيعتها تنمي دوافع التعلم لدى المتعلم فإذا كانت نتائجه جيدة دفعه إلى زيادة التعلم والتقدم أكثر والعكس، إلى جانب ذلك فالتقويم التربوي يسعى إلى معرفة مدى ملائمة البرامج والمناهج للفروق الفردية بين التلاميذ والعمل على تعديلها وتكيفها بما يناسب ذلك فضلا عن كون التقويم التربوي يلعب دورا هاما في معرفة الطالب بنفسه فهو يعمل بطريقة غير مباشرة على تنمية حس المسؤولية لديه واعتمادا على نتائج التقويم يعمل على حل المشكلات الدراسية وتكوين أنماط دراسية جديدة فعالة ومجدية .خاصة إذا تركز اهتمامه بمستويات التعلم العليا ولا يقتصر على التذكر والحفظ. وبالتالي تخلق لديه ملكة التحسين والتطوير فيكون قادرا على التخطيط لأعماله واتخاذ القرارات اللازمة لبناء مستقبله فهو بمعرفة بقدراته ومواطن قوته وضعفه سيكون مخولا لاتخاذ القرارات الدراسية والمهنية على مستوى من التكيف العلمي والمهني والاجتماعي. (قوادري، 2022، ص58)

3.5. الأدوار المتعلقة بالمناهج الدراسية:

يرى علام صلاح الدين أن التقويم التربوي يمكن أن يستخدم استخداما فعالا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج والبرامج والمشروعات التجديدية التي تعمل المؤسسات التربوية على تصميمها

وتنفيذها ...فالتقويم يلعب دورا هاما في كل مرحلة من مراحل تصميم وإعداد وتنفيذ المناهج فالتقويم بما يتضمنه من عمليات كشف وجمع للبيانات والمعلومات يساعد المتعلمين على تخطيط هذه المناهج وتنفيذها في توجيه مسار هذه المناهج وتطوير مكوناتها عن طريق التقويم البنائي لتحقيق الأهداف المرجوة إذا ربما تكشف عملية التقويم عن قصور في نظام تمويل البرامج أو نظام إعداد المشرفين عليه أو نظام المواد والأدوات أو المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج أو غير ذلك مما يؤثر في فاعلية البرامج وتحقيق الأهداف .أما التقويم الختامي فيفيد في فاعلية البرامج ككل وتأثيره بعد أن يكون قد خضع لعمليات التقويم البنائي المستمر أثناء إعداده وتنفيذه استنادا إلى أدوات قياس وتقويم مناسبة ومتعددة. (علام، 2007، ص41-42)

بالإضافة إلى ذلك فان نتائج ومعطيات التقويم التربوي تمكن المسئولين من وضع البرامج العلاجية

والمقترحات التربوية المجدية لزيادة فاعلية العمليات التعليمية وتصحيح مسارها ودعم قوتها. (قوادري، 2022، ص58)

6. أساليب التقويم التربوي في التعليم الجامعي

1.6. مفهوم الجامعة:

تناول العديد من الباحثين والدارسين موضوع الجامع بالدراسة والبحث في محاولة لإعطاء لمحة تاريخية عن تطورها ومهامها وأهدافها، وأهم المبادئ التي تقوم عليها ودورها في تنمية المجتمع.

وقد اختلف الباحثون في تعريفهم للجامعة بين من يعرفها على أساس عناصر ومن يعرفها على أساس طبيعتها، وهناك من يعرفها على أساس مهامها ومن بين هذه التعريفات.

إن مفهوم الجامعة لغة: أخذت كلمة جامعة من univers والتي تعني الإتحاد الذي يضم ويجمع القوى ذات النفوذ في مجال السياسة من أجل ممارسة السلطة وقد استخدمت كلمة جامعة لتدل على التجمع العلمي لكل من الأساتذة والطلاب. (منصوري، وشنان وبوطورة، 2020، ص56-57)

وتعتبر الكلمة العربية "جامعة" ترجمة دقيقة للكلمة الإنجليزية المرادفة لها لأنها من مدلولها العربي تعني التجمع.

كما يعرف المنجد الأبجدي الجامعة: على أنها "اسم يطلق على المؤسسة الثقافية التي تشتمل على معاهد التعليم العالي في أهم فروعه ونقول الجامعي نسبة إلى الجامعة المؤسسة الثقافية. (مهدي وياسين، 2019، ص260-261).

أما اصطلاحا فالجامعة هي مؤسسة إنتاجية تعمل على إثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات العلمية والإدارية والتقنية. (قوادري،2022، ص91-92)

2.6. وظائف الجامعة:

تتحدد وظائف الجامعة في أي مجتمع في عدة مهام تتكامل فيما بينها ولا تعنى واحدة منها عن الآخر وهي نقل المعارف والمهارات من خلال التعليم وإنتاج المزيد من المعرفة خلال البحث العلمي وتنمية المجتمع من خلال توظيف واستثمار تلك المعرفة وقيادة الحركة الفكرية والثقافية والعلمية من خلال ما تنتجه النخبة الجامعية من تأليف وإبداع وتقنيات ومهارات تكنولوجية.

1.2.6. التعليم: توفر الجامعة للطلاب الملتحقين بها تعليما ثابتا مستمرا لسنوات عديدة هدفه تزويده بالخبرات والمهارات العلمية والنظرية والتطبيقية التي تؤهلهم لتولي مسؤوليات العمل في القطاعات المختلفة للمجتمع وهذا التعليم يتولى القيام بت أساتذة ذو تأهيل علمي عالي يحملون أعلى الدرجات العلمية ويمارسون مهام البحث وهم أنفسهم معنيون بتطوير مهاراتهم وزيادة معارفهم والتعمق في تخصصاتهم ومواكبة مسارات التطور العلمي المستمر.

وتستعمل في التعليم الجامعي كل الوسائل والتقنيات الضرورية لإيصال المعلومات ونقل الخبرات والمهارات كما يخضع هذا التعليم للمناهج العلمية المتعارف عليها ويتم وفق برامج محددة تعدها لجان عملية تضم علماء وأساتذة جامعيين متخصصين ذوي خبرات راسخة وتجارب واسعة والذين يراعون في إعداد هذه البرامج ثقافة المجتمع وتاريخه وخصائصه وحاجاته وانتمائه الحضاري.

2.2.6. البحث العلمي: تهيئ الجامعة للطالب أن يتدرب على البحث والتنقيب وجمع المعلومات وتحريرها أثناء المرحلة الجامعية الأولى، وبعد انتهاء هذه المرحلة هناك من الطلاب المتخرجين بتفوق من يتفرقون بمرحلة جامعة ثانية تكون مهمتهم فيها هي البحث العلمي بغرض الوصول إلى معارف جديدة تضاف إلى رصيد المعرفة العلمية والتفرغ للبحث العلمي يتطلب استعدادات خاصة لا تتوفر عادة لدى كل الطلاب مثل "الصبر على البحث واحتمال المتاعب والتحلي بروح الاكتساب وتوفر

الأهلية العلمية والذكاء. "ولذلك عادة ما يكون الباحثون في أي مجتمع فئة قليلة ولكن نفع هذه الفئة للمجتمع قد يفوق توقع بقية فئاته.

كما تهيئ الجامعة لأساتذتها البيئة المناسبة للبحث مثل تسيير إنشاء المخابر، دعم تكوين وحدات البحث وتمكينها من مختلف الوسائل الضرورية بغرض توظيف نتائج أبحاثهم العلمية في نفع المجتمع المحلي ونفع الإنسانية بوجه عام.

3.2.6. تنمية المجتمع: في عالمنا المعاصر الذي يميزه التقدم العلمي والتطور التكنولوجي والسعي الدائم إلى المزيد من الرقي وتحقيق أعلى درجات الرفاهية واليسر في الحياة لا نتصور أن تتحقق تنمية من أي نوع وفي أي مجال لا يكون عمادها وروحها ومبناها قائما على العلم والمعرفة.

ومادامت الجامعات هي المؤسسات المنوط بها تقديم العلم وتيسيره لطالبيه فلا شك أنها هي المسؤولة عن تهيئة أسباب التنمية الشاملة وتقديم الأبحاث والمعارف والخبرات الضرورية لدفع عجلة التنمية والتقدم في كل مستويات الحياة ويتم ذلك من خلال تطوير البحث العلمي وتوجيهه بما يخدم المجتمع والنهوض به وترقيته إلى مستوى تكنولوجي واقتصادي وصحي وثقافي واجتماعي أفضل ومعالجة مشكلاته وتنمية قطاعاته.

4.2.6. قيادة الحركة الفكرية والثقافية: إن الجامعة بما يتوفر لها من علماء وأساتذة وباحثين منوط بها قيادة الحركة الفكرية والثقافية في المجتمع من خلال ما ينتجه هؤلاء الإطارات من الأعمال علمية وثقافية وفكرية ومن خلال مشاركتهم في البرامج التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة والمقالات التي ينشرونها في الجرائد والمجلات .ولاشك أن مشاركاتهم هذه من شانها إن تسهم في نشر الأفكار النيرة وتصحيح المفاهيم وتقويم مسار الحركة الثقافية والفكرية وكشف التيارات الهادمة ومنع الاختلالات والاهتزازات التي يمكن إن يتعرض لها المجتمع بفعل الانحرافات الفكرية التي قد يتسبب فيها بعض أشباه المثقفين مما يتيح لهم فرصة اختراق الحياة الثقافية والتأثير في أفكار العامة والتظليل في توجهاتهم. (فلوسي، 2016، ص3)

3.6.أساليب التقويم الجامعي في ظل نظام ل.م.د:

يختلف أسلوب التقويم وفقا للنظام الجامعي المتبنى، والنظام المتبع في الجامعة الجزائرية هو نظام ل.م.د الذي يعرف على أنه: نظام دراسة يهدف إلى تلبية تطلعات المجتمع الجزائري في الحقبة الحالية في ميدان التكوين ومن ضمنها تحسين نسبة الالتحاق بالتعليم العالي وزيادة المنافذ المهنية

المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة مع التركيز أكثر على البعد المهني والإرساء الإقليمي وتطور حوض نشاطات الإنتاج والخدمات.

تبنت الجزائر هذا النظام بشكل تدريجي منذ سبتمبر (2004) وذلك بعد إن تبين أن النظام الكلاسيكي أصبح غير موافق للتغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري في ظل العولمة. (الحسين، 2014، ص241)

ويعرف بأنه نظام تعريفي مهيكل ومتسلسل في شكل مسالك تكوينية سداسية تتركب من الوحدات التعليمية المكونة منها والمقاييس التي تتدرج في كل وحدة تعليمية حسب الأهمية المعمول بها (منصوري، وشنان وبوطورة، 2020، ص56-57).

من الأساليب المعتمدة في التقويم الاختبارات التحصيلية لما لها من أهمية وانتشار واسع في مجتمع المؤسسات وهي مقياس للكشف عن أثر تعلم أو تدريب خاص.

وعليه وحسب ما تم طرحه من النصوص والمراسيم التي تناولت موضوع التقويم التربوي فيمكن تصنيف التقويم الممارس في الجامعة الجزائرية وفق نظام التعليمي ل.م.د. إلى:

1.3.6. المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة: يهدف التقويم في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية إلى متابعة تقدم التعلم الذي يحرزه الطلبة والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة ويكون ذلك في شكل حصص تطبيقية إلزامية تكون مدتها في الغالب ساعة ونصف يمارس فيها الأستاذ عدة أدوات وممارسات تقويمية لتحقيق هذه الأهداف ومن أهم هذه الأهداف ما يلي (قوادري، 2022، ص41):

أ-البحوث: حيث تعتبر البحوث من أحد أهم أدوات التقويم في حصص الأعمال الموجهة في نظام ل.م.د ويمكن تعريفها أكاديميا بأنها نوع من الأعمال التحريرية التي يقوم الطالب بإعدادها خارج الفترة الدراسية في أحد الموضوعات أو المشكلات أو القضايا في الاستعانة بالبرامج المتخصصة ونحوها من مصادر المعرفة الأخرى. (زيتون، 2001، ص575)

ب-الرسائل العلمية (المذكرات، الأطروحات، رسائل التخرج): تعتبر من أدوات التقويم التي لا تستغني عنها الجامعة ويمكن تعريفها بأنها الوثيقة التي تتضمن أبحاث أو نتائج أبحاث التي قام بها الطالب الذي بدوره يقدمها إلى جهة أكاديمية (جامعة- معهد- كلية)، إضافة إلى مجال التخصص الذي يدرسه وعلى أساس نتائج هذا البحث يتحصل الطالب على درجة علمية أو شهادة متخصصة.

كما يتم تقييم هذا العمل بدرجات كمية أو تقديرية وتكون هذه الرسائل عبارة عن بحث جديد أو أشكال لبحث سابق أو طلب تقدمت به إحدى الشركات بالاتفاق مع إدارة الجامعة من اجل القيام ببحث يتعلق بأمر معين.

ج- النقاش: موقف تفاعلي مخطط ومقصود يشترك المعلم فيه مع الطالب في تحديد أهدافه أو توزيع أدواره بشكل مناسب على المشاركين فيه تحت إشراف قيادة معينة وتوجيهها من خلال احد الطلاب أو المعلم ويتم فيه تبادل الأفكار حول موضوع بهدف الوصول إلى نتائج محددة يتفق عليها جميع المشاركين وتلعب المناقشة الصفية دورا هاما في العملية التقويمية حيث أنها تكشف للأستاذ عن قدرات الطلبة الأصلية والمعرفية والأدائية كما أنها تقدم له الفرصة لتصويب معارف الطلبة آنيا.

د- المشاريع: هو نوع من التعلم القائم على المشروعات حيث يقوم فيها الطالب باكتشاف المعلومات حول المشاكل المطروحة أمامه ثم تصميم وتنفيذ وعرض المشروع حل هذه المشاكل يكون إما داخل الحصص التعليمية أو خارجها ومن ثم يقوم الأستاذ بتقويم هذا المشروع.

ه- الملاحظة: هناك جوانب لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفوية أو التحريرية تتصل بالمهارات الأدائية والمعرفية وتكون صورة كاملة عن مدى تمكن الطالب من هذه المهارات العلمية رغم بساطتها غير أنها يجب إن تستوفي بعض الشروط لتكون موضوعية وفاعلية في عملية التقويم:

- تحديد بدقة السلوك الذي نرغب فيه.
- التركيز على عدد قليل من الملاحظات.
- جمع معطيات كثيرة حول الظاهرة الملاحظة.
- تنويع مصادر المعلومات في سلوك المتعلم فقد تكون عن طريق المعلم أو الزملاء.

و- المقابلة: تعتبر المقابلات الشخصية من الوسائل المهمة المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بعملية التقويم التربوي، كما أنها تساهم في الكشف عن ميول الطلبة وتوجهاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم على التفكير العلمي وعلى أساس المقابلة يتم بناء خطة تدريسية تتضمن محتوى المقرر.

ن- الأسئلة: تعد الأسئلة من أيسر وأسرع طرق التقديم استخداما وأكثرها فاعلية والمقصود بالأسئلة هنا هي تلك الأسئلة التي تتخلل العملية التعليمية يطرحها الأستاذ على طلابه شهيا لأجل معرفة مدى استيعابهم للمادة العلمية وما هي الصعوبات التي يواجهونها وهي تدخل ضمن التقويم المستمر الذي يرافق العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.

ي- **المهام العلمية:** تعد من الجوانب المهارية في العملية التعليمية التي تتطلب القيام بمهمة أو أداء عمل ما واستخدام جهاز أو آلة أو إجراء تجربة أو تنفيذ مشروع وهنا نستخدم الامتحانات الأدائية التي غالبا ما تنفذ في المجالات التالية:

- إجراء التجارب المخبرية في مجال العلوم الكيمياء الفيزياء.
- استخدام الأدوات والمقاييس والأجهزة (كالفلك – التركيب- والتشكيل).
- مهارات الرسم والتصميم والإنشاء (الزراعة- الصناعة- التجارة- التمريض).
- إجراء التدريبات البدنية (السباحة- الركض).
- التدريبات التطبيقية (علوم الإحياء-الطب).

ك- **الاستجوابات الشفوية:** تعرف بأنها الأسئلة التي توجه للمتعلم شفويا من قبل المعلم ويتعين الإجابة عليها شفويا في مدة زمنية قصيرة دون الاستعانة بالتحرير وتستخدم غالبا في تقويم القراءة والإلقاء. وفي اختبارات الذكاء الفردية وقياس درجات الصوت وكذلك في مناقشة رسائل التخرج.

م- **الواجبات المنزلية(الفروض):** وهي تلك التي يكلف بها الطالب خارج ساعات الفترة الدراسية وقد تكون هذه المهمات امتداد لدرس سابق أو بداية لدرس لاحق.

كانت هذه مجمل أساليب التقويم المعتمدة من قبل الأساتذة في حصص الأعمال الموجهة(التطبيقية) بالإضافة إلى بعض الأساليب الأخرى التي يعتمدها الأستاذ حسب سلطته التقديرية مثل تكليف الطلبة ببعض الأنشطة اللاصفية من أعمال بحثية وغيرها (كتلخيص كتاب).

2.3.6. التقويم النهائي (الامتحان السداسي – الاستدراك): هو عبارة عن امتحانات تحريرية (كتابية) مقالية أو موضوعية. وتعتبر الامتحانات من أدوات التقويم الكمي وتشكل جزءا هاما من إستراتيجية التقويم في الجامعة كما تعد من أكثر أدوات التقويم شيوعا بين الأساتذة. (قوادري، 2022، ص40)

1.2.3.6. تعريف الامتحان:

لغة: هو تجزئة تهدف إلى التأكد من درجة الثقافة عند الشخص أو مؤهلاته وهو عامل يختبر به التلميذ دروسه ويقال امتحن القول أي نظر فيه والامتحان فحص خطي أو شفوي. (المنجد، 1967، ص621)

اصطلاحا: يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات تقدم للمفحوص بهدف الحصول على استجابات كمية يتوقف عليها الحكم على فرد أو مجموعة أفراد. (عسكر وآخرون، 1992، ص215)

كما يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات – أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا. (عدس وآخرون، 2003، ص217)

كما يعرف الاختبار بأنه مجهود مقصود يشتمل على مجموعة من المثيرات المتنوعة بهدف إثارة استجابات معينة لدى الفرد أو أكثر– وتقدير ذلك بإعطائه درجة مناسبة تعكس مقدار توافر السلوك المرغوب فيه.

2.2.3.6. أنواع الامتحانات (الكتابية): هي عبارة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة تعطى للطلبة من أجل الإجابة عليها خلال وقت محدد مسبق حيث يتم استرجاع المعلومات التي درسها سابقا وتحرير إجابة تتناسب والسؤال المطروح مستخدما مهاراته اللغوية وقدرته على الربط وتسلسل الأفكار والاستدلال والاستنتاج وتنقسم الامتحانات إلى نوعين مقالية وموضوعية:

أ– الامتحانات المقالية: هي التي يعتمد فيها الطالب على لغته ومكتسباته وخبراته ومعارفه التي يوظفها في التحليل والتركيب والتفسير حسب طبيعة السؤال غالبا ما تبدأ أسئلتها (فسر– حلل– ناقش– قارن الخ....). ما يميز هذه الاختبارات أنها تعطي للطالب فرصة التعبير وتنظيم الأفكار وترتيبها وتفسح له المجال للمناقشة والبرهان والاستدلال والاستنتاج، وهي سهلة الإعداد، حيث تصنف الامتحانات المقالية إلى صنفين:

صنف الأول: اختبارات المقال ذات الإجابة القصيرة والمحددة: ويكون السؤال فيها على شكل (صنف– اذكر – عدد) وتكون الإجابة قصيرة لا تتعدد بضع كلمات.

صنف الثاني: اختبارات المقال ذات الإجابة الطويلة والمفتوحة: وهي التي تأخذ الإجابة عنها شكلا مطولا يشرح ويعبر بالطريقة التي يراها مناسبة.

ب–الامتحانات الموضوعية: ويقصد بالموضوعة الإتقان التام في الإحكام وهي امتحانات قائمة على معلومات وحقائق محددة صممت لقياس التحصيل الدراسي، بحيث تتضمن عينة من المهارات والموضوعات الدراسية والتي يمكن تقدير درجتها بموضوعية وتكون إجاباتها مغلقة وأسئلتها محددة وتصنف إلى صنفين:

صنف الأول: الامتحانات المقننة: هي التي تكون في شكل مسائل وتمارين وتصمم بمواصفات ومعايير محددة ودقيقة لقياس أهداف مشتركة وتتناول أجزاء كبيرة من المعلومات والمهارات السابق تعلمها وأسئلتها عادة ما تخضع للتجربة والمعالجة والإحصاء، ومن خصائصها:

- تشكل مجالا واسعا من حيث المحتوى والأهداف.

- تتمتع بدرجة عالية من الصدق والموضوعية.

- تطبق على نطاق واسع يتعدى المستوى الواحد أو المؤسسة الواحدة.

صنف الثاني: امتحان الكتاب المفتوح: ويمثل اختبار الكتاب المفتوح أحد أدوات التقويم المهمة في المنظومة التربوية للحكم على قوة النظام التعليمي وهو نوع من أنواع الاختبارات المستخدمة لتقييم الطالب في المادة الدراسية من خلال فهم واستيعاب المادة والقدرة على الوصول إلى المعلومة الموجودة في الكتاب أثناء جلسة اختبار حيث يسمح للطالب بإحضار الكتب المدرسية والملاحظات والمصادر المرجعية إلى قاعة الامتحان ومن مميزاتها: (قوادري، 2012، ص91-92)

- إظهار مدى امتلاك الطالب لمعايير التعبير الكتابي.

- إظهار مدى امتلاك الطالب لقدرة على الانتقاء والتنظيم وربط المعلومات.

- تقييم مستوى الابتكار والتنظيم والتأليف لدى الطالب.

- تقييم مستوى التفكير الناقد وتعزيز نشاطه وفاعليته في اختيار المعلومات المتعلقة بالمشكلة التي يطرحها.

3.3.6. أساليب التقويم التربوي في ظل التعليم عن بعد:

نظرا لتوجه الجامعات الجزائرية نحو التعليم الهجين الذي يعتمد على التعليم عن بعد بالتزامن مع التعليم الحضاري فإنها لم تعد تقتصر في تقويمها للطلبة على التقويمين السابقين (المراقبة المستمرة -الامتحانات النهائية) فقط، بل توجهت للتقويم عن بعد.

1.3.3.6. تعريف التعليم عن بعد (التعليم الالكتروني): هو ذلك النظام التعليمي الذي يتم فيه الفصل بين المعلم والمتعلم والكتاب في بيئة التعليم ونقل البيئة التقليدية من مدرسة وجامعة وغيرها إلى بيئة متعددة ومفصلة جغرافيا.

2.3.3.6. تعريف التقويم عن بعد: هو أسلوب حديث من أساليب التقويم التربوي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف متنوعة غير تقليدية ينغمس فيها الطالب في مهمات ذات قيمة ومعنى

بالنسبة لهم فتبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية يمارس فيه الطالب مهارات التفكير العليا من أجل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات الحياتية التي يعيشونها وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها ,فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم ويتم إجراء عملية التقوي ممن خلال استخدام الوسائط الإلكترونية المتعددة كجزء من عملية التعلم الإلكتروني التي تقدم خدمة مزدوجة للطالب والمتعلم على حد سواء. (بوسالم، 2022، ص288)

3.3.3.6. أدوات التقويم عن بعد:

يمكن إيجازها في النقاط التالية:

-**بنك الأسئلة الالكترونية:** هو مجموعة من الفقرات تغطي مجالا معرفيا محدد سبق تجريبها، تندرج جميعها داخل مقياس واحد ومن ثم تخزينها في برنامج حاسوبي ولها مخزون واحد يتسع لآلاف الأسئلة تتميز بمرونة عالية في القياس ودرجة كبيرة من الشمولية والموضوعية.

-**ملف الإنجاز الالكتروني:** سجل الكتروني يضم أعمال الطالب التي ظهر تقدمه التعليمي حول ما تعلمه الطالب (الواجبات والمهارات) ويتم تجميع محتواها من قبل الطالب المعلم والمتعلم.

- **الاختبارات الإلكترونية:** هي مجموعة من الأسئلة المتنوعة تم تصميمها بواسطة أحد البرمجيات حيث تقوم بقياس مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات التي وضعت من اجلها وتقام باستخدام الكمبيوتر بنظام تشغيلي موحد وهي نوعان: اختبارات الكترونية متزامنة (فورية الإجابة) واختبارات فورية غير متزامنة.

- **الاستبيانات الالكترونية:** هي مجموعة من الأسئلة مغلقة أو مفتوحة تكون على مواقع الشبكة العنكبوتية من مميزاتها (السرعة – السهولة– اقل تكلفة– وبأقل بجهد).

- **المقابلات الافتراضية:** هي لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم ويتم من خلال النقاش وتحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.

- **الواجبات الالكترونية:** هي الأنشطة التي يقوم بها الطالب في وقت محدد وهي أحد نضم التدريس الذكية التي يمكن إن توفر المساعدة الشخصية واكتشاف الأخطاء وتوفير العلاج بالتغذية الراجعة.

- **المشاريع الالكترونية:** يقوم بها الطالب نفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه وهي مجموعة الأهداف والخطوات المحددة والمرتبة في تسلسل معين والتي تساعد الطالب على المرور بخبرات وتنفيذها

للوصول إلى منتج نهائي في شكل مشروع الكتروني ومميزاتها التشجيع على العمل التعاوني، تحسن من المستوى التعليمي وتعزز الاعتماد على الذات.

- **المهمات الأدائية الالكترونية:** هي عروض تقديمية، ملخصات، ملصقات الكترونية، خرائط، مطويات تساعد المتعلم على عرض الجانب المعرفي وتبادل الأفكار والحوار مع الجمهور.

- **خرائط المفاهيم الالكترونية:** هي إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد الأفكار وهي تستخدم كإستراتيجية تعليمية لربط المفاهيم ببعضها البعض.

4.3.3.6. تحديات توظيف التعليم الإلكتروني عن بعد في العملية التعليمية

يتم حصر التحديات التي تواجه توظيف التعليم الإلكتروني عن بعد في العملية التعليمية في النقاط التالية

أ- معوقات متعلقة بالأساتذة: هذه المعوقات تجعلهم يرفضون التحديث ويقاومون تطبيق أو توظيف المستحدث ومن هذه العوامل

-عدم وضوح المستحدث وعدم درايتهم بأهميته وضرورته وفوائده.

- عدم الرغبة في التغيير وتمسكهم بالقديم واتجاهاتهم السلبية نحو المستجد.

- كثرة أعباء الأساتذة وعد وجود الوقت الكافي لديهم للتجريب والتدريب.

- عدم تمكنهم من مهارات توظيف المستحدث وخوفهم من الفشل عند التنفيذ.

- عدم وجود حوافز مادية أو معنوية أو التشجيع الذي يدفعهم على توظيف المستحدث.

- الصعوبات والإحباط الذي يواجه بعض الأساتذة نتيجة نقص الإمكانيات والتسهيلات المادية.

- صعوبة التعامل مع الطلبة غير المتعودين أو المدربين على التعلم الذاتي.

- صعوبة من تمكن الطالب من استخدام الحاسوب.

- درجة تعقد بعض المواد.

- الجهد والتكلفة المادية.

ب- معوقات متعلقة بالإدارة التعليمية: حيث قد تكون الإدارة الغير واعية والغير مؤهلة عائقا في سبيل تطبيق المستحدث وتتمثل هذه المعوقات في:

- الإجراءات الإدارية الروتينية المعقدة.

- اللوائح الجامدة التي لا تسمح بالتطوير ولا تتيح المرونة.

ج- معوقات متعلقة بالتمويل والنظام التعليمي وتتمثل في:

- نقص التمويل.

- عدم توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة بسبب التمويل.

- وجود تعقيدات روتينية لا تسمح بقبول المستحدث.

-عدم توفر المناخ المناسب لتطبيق المستحدث في النظام.

-عدم استعداد المؤسسة للتواصل مع مؤسسات أخرى لتلقي الدعم والمساندة.

- قلة المشورة الفنية اللازمة لتطبيق المستحدث.

د- معوقات متعلقة بالمجتمع: فمثلا المجتمع بأفراده ومؤسساته ومنظماته قد يرفض المستحدث التعليمي الجديد لأنها تمس مستقبل الأبناء وحياتهم الأسرية، ويظهر هذا الرفض من خلال وسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون والصحافة من خلال اللقاءات والكتابات وغيرها. (ضيف الله و بوطبة، 2016، ص362-363).

خلاصة:

وخلاصة القول إن التقويم التربوي مرتبط بالحياة التربوية التعليمية التعلمية وهو نتاج تجارب ونتائج واستنتاجات وتطبيقات علمية وعملية تهدف إلى خدمة المجتمع في كافة الميادين. وهي عملية هادفة وواضحة المعالم تخضع لأسس علمية وتربوية متكاملة تؤدي إلى تحسين وتطوير التعلم.

الفصل الثالث: التحصيل العلمي

تمهيد

1. مفهوم التحصيل العلمي

2. أهمية التحصيل العلمي

3. العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي

4. شروط التحصيل الجيد

5. قياس التحصيل العلمي

6. النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل لدى الطلبة

خلاصة

تمهيد:

يعد التحصيل العلمي إحدى العمليات التعليمية التعلمية والتكوينية، والتي تعبر محوراً أساسيا في البحث، حيث يمثل الركيزة الأساسية للمدرسة والجامعة، يعمل على رفع المستوى النجاح فيها، إذ عن طريقه يمكن التمييز بين الطالب ذو المستوى الجيد و المستوى المتوسط والضعيف، وذلك عن طريق تقدير ما حصل عليه من نتائج في الامتحانات من خلال معرفة ما حَصلَهُ الطالب من معارف ومعلومات، إذ عن طريقها تتضح النظرة حول نوعية التكوين والتعليم والتقويم وعملية التحصيل العلمي، وقد تناولنا في هذا القصل مفهوم التحصيل العلمي وأهميته والعوامل المؤثرة فيه، وشروط التحصيل الجيد، وقياس التحصيل العلمي من خلال أنواع وأهميته، هذا بالإضافة الى النظريات المفسرة .لأسباب اختلاف التحصيل لدى الطلبة.

1. مفهوم التحصيل العلمي :

وعرفه محمد مصطفى زيدان بقوله "إنه يدل على استيعاب التلاميذ للدروس واجتهادهم في المواد الدراسية ويستدل عليه من خلال درجات الامتحان التي يحصل عليها. (زيدان، 1983، ص.74)

ويعرفه سالم (2000) بأنه ما يستطيع التلميذ اكتسابه من معلومات ومهارات واتجاهات تقيم من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها المدرسة في صور مختلفة ومتعددة ومن أنشطة معرفية وأكاديمية وأنشطة بدنية تركيبية أو انفعالية. (لعور،2011، ص121)

التحصيل العلمي هو المجموع العام لدرجات الطلبة في جميع المواد الدراسية التي حصل عليها في اختبارات معينة معدة من قبل الأستاذ، سواء كانت هذه الاختبارات شفوية أو تحريرية أو كليهما معا كل هذا نتيجة مدخلات تتمثل في المنهاج وطرق التدريس والوسائل التعليمية. (اسماعيلي، 2011، ص61)

لذلك فالتحصيل العلمي هو اكتساب الطالب المعارف والمهارات والمعلومات العلمية واستيعابها وذلك من أجل الوصول إلى نتائج دراسية جيدة تساعده على النجاح والانتقال والوصول إلى مستوى معين من الكفاءة تؤهله إلى حل مشكلات تعترضه في حياته والتكيف مع بيئته من خلال المناهج وأهدافها، ويتم قياس ذلك من خلال الاختبارات التحصيلية.

2.أهمية التحصيل العلمي:

تكمن هذه الأهمية بوجه عام في إحداث تغيير سلوكي وإدراكي، وعاطفي، واجتماعي لدى الطلبة، نسميه عادة بالتعليم والتعلم هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للطالب، وتتعرف عليه بواسطة التحصيل الدراسي فالتحصيل هو نتاج التعلم ومؤثر ومحسوس لوجوده في الوقت نفسه، ويؤكد قراقرة (1988) على أهمية التحصيل الدراسي، حيث تبرز بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية والوجدانية والسيكولوجية، فكلما كان هذا التحصيل مؤثرا في هذا المردود التنموي الشامل عند الطلبة كانت فعاليته إيجابية وأهميته التربوية في سلوك التلميذ نحو الأفضل ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم.(اسماعيلي، 2011، ص73)

ويحظى التحصيل العلمي باهتمام كبير من الباحثين والدارسين لأهميته للفرد و دوره في المجتمع ويرى "الحسىنان" أن التحصيل الدراسي يعد من المواضيع المهمة التي شغلت حيز كبيرا من تفكير علماء التربية وعلم النفس وجهودهم، وهو يستحوذ على اهتمام الآباء حرضا على مستقبل أبنائهم التلاميذ وفي هذا السياق يرى "غوفير" أن الدراسات التربوية المعاصرة أعطت اهتماما خاصا بالتحصيل الدراسي لماله من أهمية نظرية وعلمية مهمة، ولارتباطه بالمكونات الحضارية والثقافية والاقتصادية للمجتمع، ولاقترانه في العديد من السياسات بالنمو والتقدم الاجتماعي. (مقبل وبن العزمية، 2023، ص51)

3. العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي:

إن التحصيل العلمي هو أبعد من أن يكون نتاج عامل واحد فقط ومهما كانت قيمته، لذا يتزايد الاهتمام بين المختصين للتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الكشف عن العوامل التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها والتعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها ، ومن خلال اطلاعنا على بعض ما كتب في موضوع التحصيل العلمي تبين أن هناك مجموعة متداخلة من العوامل المدرسية المباشرة وعوامل شخصية وأخرى عوامل اجتماعية والتي قد تؤثر فيه بدرجات متفاوتة، وفيما يلي توضيح موجز لهذه العوامل:

1.3.العوامل المدرسية المباشرة:

هناك العديد من العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل الدراسي إلا أن الأستاذ يعد العامل الأكثر أهمية:

1.1.3. الأستاذ: يمثل الأستاذ العمود الفقري في المنظومة التربوية وبمقدار كفاءته تكون فاعلية التعليم بحيث تتضاءل جدوى المباني والإمكانات المادية بل والمناهج الدراسية في غيبة المعلم الكفء، ويذهب البعض إلى القول أن وجود هذا الأستاذ يعوض في كثير من الأحيان ما يتواجد من نقص في العوامل الأخرى أو يتوازى مع ذلك القول أن الأستاذ القدير قد يجعل من المنهج الذي لا يراعي طبيعة نمو المتعلمين أداة تربوية هامة، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد أستاذ غير كفء: إلى خبرات مفككة لا قيمة لها وتتدعم وجهة النظر هذه بالتعرض لمسؤوليات الأستاذ وأدواره بحكم موقعه في عملية التعلم. (قوارح وطعبلي، 2011، ص104)

ويشير حمدان إلى أن المعلم يمثل واحدا من أهم عناصر العملية التربوية، فخصائص الأستاذ وقدراته وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء الطلبة، لذلك يجب أن تتوافر فيه مجموعة من الكفاءات لأداء واجبه بطريقة صحيحة، ومن هذه الكفاءات إتقان المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بالموضوع، ثم المعرفة العامة المرتبطة مع الحقول الأكاديمية الأخرى، وأيضا إتقان كفايات التدريس ... وتوافر الميول الإيجابية نحو التربية والتلاميذ، إذا فالأستاذ يلعب أدوارا مهمة في تكوين الطلبة وتنفيذ المنهاج وبالتالي يؤثر في تحصيلهم الدراسي. (مقبل وبن العزمية، 2023، ص51)

2.1.3. المنهاج الدراسي: ونذكر منها: عدم ملائمة المنهاج الدراسي لمتوسط مستوى المتعلمين، فعندما يكون المنهج الدراسي صعب وغير ملائم لنسبة كبيرة من الطلبة المتعلمين ذوي القدرات التحصيلية المتوسطة يؤدي ذلك إلى ازدياد قدرات المتعلمين ذوي القدرات التحصيلية العالية، أما

المتعلمين ذوي القدرات التحصيلية المتوسطة والضعيفة فيحد من قدراتهم، مما يؤدي إلى فروق فردية في القسم الواحد. (بودخيلى، 2004، ص233)

لذلك فإن المنهاج والمحتوى وأساليب عرضه له تأثير كبير في نجاح المتعلم وإنجازه، لذلك كلما كان أداء المعلم ممتازا مع توافر منهج مناسب كان التحصيل مرتفعا مع ثبات المتغيرات المرتبطة بالطالب المتعلم.

3.1.3. عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية: تلعب البيئة المدرسية أو بيئة التعلم دورا مهما في تعلم وتحصيل الطالب إيجابا أو سلبا ويشير زيتون زيتون إلى عدة عوامل مدرسية تؤثر في التحصيل الدراسي للطالب منها: إدارة المدرسة، الإمكانات المدرسية، حجم الفصول، توافر الكتب والوسائل التعليمية وغيرها، ويرى الباحث أن المتغيرات المرتبطة بالبيئة المدرسية على أهميتها في تعلم وتحصيل التلاميذ إلا أنها لم تعط الاهتمام المناسب.

2.3. العوامل الشخصية المتعلقة بالطالب:

1.2.3. العوامل العقلية: تتمثل في قدرات الطالب العقلية والمعرفية، سواء ما تعلق منها بالعامل كما يسميه سيرمان وهو الذكاء أو القدرات الخاصة، فالطالب ذو الاستعداد العقلي الكبير أسرع وأعلى مستوى في تحصيله من الطالب المتوسط في قدراته العقلية. (قوارح وطعبلي، 2011، ص99) وتتمثل في:

ا-الذكاء: يعتبر الذكاء من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وذلك لوجود ارتباط بينهما، ذلك أن التحصيل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة وإن كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة. (إسماعيلي، 2022، ص70)

وفي دراسة "ماري كازيسكا" التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين التحصيل الدراسي والذكاء مع توضيح متغيرات أخرى لها تأثير خاص على النجاح المدرسي، منها ظروف معيشة الطفل وحالته الصحية، أجريت في مدرسة على عينه عمرها بين (7-19) سنة، طبقت عليها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي، إضافة إلى التحاليل الطبيعية وتحليل ظروف عائلة الطفل، وكان من بين نتائج هذه الدراسة أن تبريرات العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء احتلت الرتبة الأولى، مع العلم أن الذكاء يختلف من فرد إلى آخر، لذا فالتلاميذ الأذكياء يستوعبون الدروس التي يتلقونها في المدرسة بصفة جيدة و بالتالي يكون تحصيلهم جيدا، وعلى العكس فالضعفاء ليست لديهم القدرة على الاستيعاب وفهم المادة الدراسية التي يدرسونها، فيكون تحصيلهم الدراسي ضعيف، وبالتالي يعانون من التأخر الدراسي. (قوارح وطعبلي، 2011، ص99)

ب- القدرات الخاصة: لقد كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة بين القدرات الخاصة والتحصيل الدراسي والتي تتمثل في القدرة اللغوية، وهي قدرة فهم معاني الكلمات وكذلك القدرة على الاستدلال العام، بالإضافة إلى القدرة المكانية. (اسماعيلي، 2011، ص70)

ومن القدرات الخاصة التي لها أثر في التحصيل الدراسي، والتي نالت الحظ الوافر من الدراسات في الرياضيات هي القدرات المكانية، فقد قام كل من جاي وما كدانيل (1977) بدراستهما لبيان العلاقة بين التحصيل في الرياضيات والقدرات المكانية لدى طلبة المرحلة الابتدائية تألفت عينة الدراسة من (90) تلميذ وتلميذة في الصفوف من الثاني وحتى السابع، وطبقت عليهم اختبارات مختلفة في القدرات المكانية، ودلت النتائج على أن متوسط درجات القدرات المكانية للطلبة ذوي التحصيل المتدني، وذلك لجميع اختبارات القدرات المكانية، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن متوسط درجات الطلاب الذكور فاق متوسط درجات الطالبات الإناث في اختبارين للقدرات المكانية من أصل أربع اختبارات. (قوارح وطعبلي، 2011، ص.99)

2.2.3. العوامل الجسمية:

ا- **البنية الجسمية:** حيث لها أثر على التحصيل الدراسي، فالطالب الذي يتمتع ببنية جسمية قوية يكون عقله سليما، ويستطيع مزاولة الدراسة ومتابعتها دون انقطاع، عكس الطالب الذي ببنيته الجسمية ضعيفة، فإنه يضطر إلى التغيب، والانقطاع عن الدراسة، وربما لفترات طويلة، وهذا ما يؤدي إلى عرقلة دراسته وعدم متابعتها بشكل مستمر ومستقل وبالتالي عدم الفهم والاستيعاب. (اسماعيلي، 2011، ص.71)

ب- **عوامل لغوية:** انصب اهتمام بعض الباحثين حول الدور الذي تلعبه اللغة في الحياة المدرسية للمتعلم باعتبارها متغيرا مهما يمكن أن يؤثر سلبا أو إيجابا على المسار الدراسي، ويحدد بالتالي نوعية ومستوى النتائج التي يحصل عليها، وبحسب شيبوب فإن الضعف في أي من مهارات اللغة، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة يؤثر بعضه في الآخر، وبالتالي يؤثر في جميع المواد الدراسية، فالطفل يتأثر مستواه اللغوي بعوامل عدة ولعل أهمها العوامل الاجتماعية بشكل رئيس. (مقبل وبن العزيمة، 2023)

3.2.3. العوامل الشخصية:

ا- **قوة الدافعية للتعلم:** والمقصود بها الرغبة القوية في المثابرة بالدراسة والتحصيل فهذا الدافع الذاتي يعمل كقوة محركة تدفع بطاقات الطالب إلى العمل لتحقيق التفوق.

ب- **الميل نحو المادة الدراسية:** اقد بينت الدراسات منها دراسة كوان 1957 و دراسة كانل 1961 أن هناك ارتباطا قويا ووثيقا بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية

ج- **تكوين مفهوم إيجابي نحو الذات:** إن الفكرة الجيدة عن الذات أنها كثيرا ما تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف المرجوة فتدفعه إلى المزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها، وكل هذا سيؤثر على التحصيل الدراسي للطالب. (اسماعيلي، 2011، ص72) د- **الذاكرة:** تشكل الذاكرة أهمية بالغة للتعلم ويظهر في الفهم والتحصيل، فالعلاقة بينها طردية فكلما كانت الذاكرة قوية كان التعلم مرتفعا والعكس. في هذا الاتجاه تعتقد شيبوب "أن ضعف الذاكرة يعتبر من الأسباب المهمة المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي وقد أشارت الدراسات إلى

وجود علاقة إيجابية بين التحصيل والذاكرة العاملة فقد أظهرت دراسته سوانسون (1994) بأن الارتباط بين مستوى كفاءة الذاكرة العاملة والتحصيل تميل إلى الارتفاع، حيث تراوحت بين (0.72 و0.91)، كما أشار الى ذلك دراسة ماثوز ومدىان (1983) ودراسة ابري وويلس (1983). (مقبل وبن العزيمة، 2023، ص55)

ه- **الثقة بالنفس:** التي تمكن التلميذ من مواجهة كل ما يعترض سبيلة، فتجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساسي للتعلم وتشتمل على ثلاث مبادئ:

- الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.
- الميل إلى الحديث بكل راحة.
- الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة. (قوارح وطعبلي، 2011، ص102)

فالثقة بالنفس إحدى العوامل التي تجعل الطالب يشعر بالقدرة والكفاءة على مواجهة الصعوبات، فمثل هذا الشعور من قبل الطالب يعتبر مدعاة للعمل والانطلاق نحو الهدف.

4.2.3. العوامل الاجتماعية:

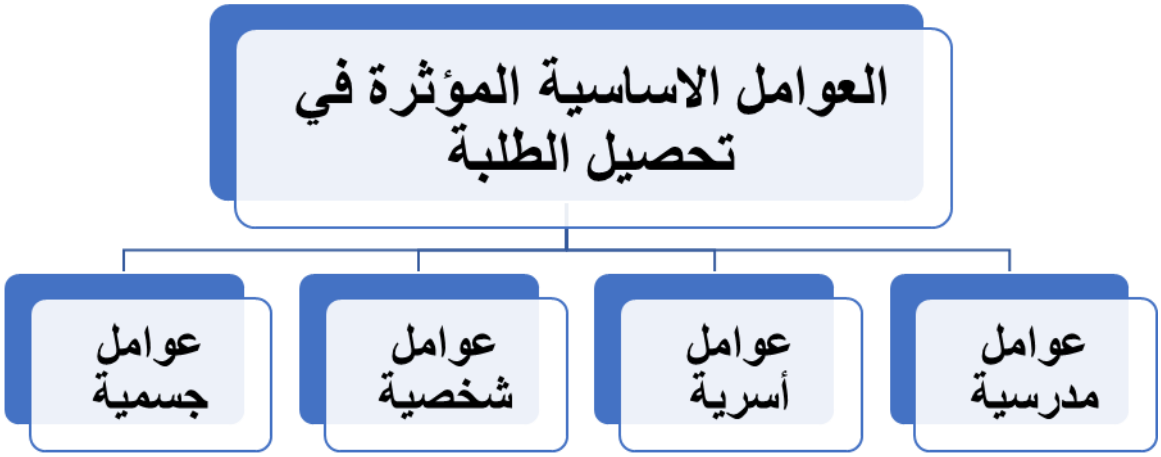
عوامل متعلق بمحيط الطالب: وهي مجموع العوامل الاجتماعية التي تؤثر على تحصيل الطالب، وتشمل العوامل الأسرية، والعوامل المدرسية.

ا- **عوامل أسرية:** تعتبر العوامل الأسرية من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة كمستوى تعلم الأب والأم، ومهنة كل منهما، ودخل الأسرة، وسلامة العلاقة الأسرية، حجم الأسرة، اتجاه الأسرة الإيجابي نحو المدرسة، هذه العوامل توفر داخل الأسرة الأمن النفسي والاجتماعي والتعليمي والثقافي، ويرى الباحثين وجود علاقة بين المستوى الاجتماعي والتحصيل الدراسي فمثلا كمبل وكينيدني (1965) يؤكدا على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي أما دراسة كاتل وآخرون" قد أكدوا وجود علاقة ارتباطية بين خلفية الأسرة وطبقة الأسرة الاجتماعية وتحصيل تلامذتها .(مقبل وبن العزيمة، 2023، ص55)

لهذه العوامل دور مهم لكن ليس في كل الحالات، فنجد بروز أفراد لهم تحصيل مرتفع في الأسر الفقيرة.

ب- **عوامل متعلقة بالمدرسة:** يتأثر التحصيل الدراسي بالبيئة الاجتماعية والمادية للمدرسة، وبأنظمة الامتحانات فيها، وبمدى توافق الطالب مع محيطه، وبعلاقته مع زملائه ومدرسيه، وكلما كانت العلاقة قائمة على الاحترام المتبادل ومعرفة المعلم بالمراحل النهائية للطالب وبمشكلاتهم وكيفية التعامل معها، كلما أثر ذلك إيجابا في مستوى التحصيل لديهم، أما عدم معرفة احتياجات التلاميذ النفسية والتعليمية والعلاقة القائمة على إساءة معاملتهم فذلك يؤثر سلبا في مستوى تحصيلهم الدراسي. (حمادة، 2010، ص250)

الشكل 02: رسم تخطيطي يوضح العوامل الأساسية المؤثرة في تحصيل الطلبة.



مصدر: من إعداد الطالبتين.

4. شروط التحصيل الجيد: لكي يحصل التحصيل الدراسي الجيد لا بد من توفر شروط في المتعلم حتى يتسنى له جمع قدر معين من المعلومات والمهارات والخبرات وغيرها، ومن هذه الشروط نذكر منها:

1.4. النضج: يعرف النضج بأنه عملية تطور ونمو داخلي بتتابع بشكل معين منذ بدء الحياة، وذلك باتحاد الخلية الذكرية بالأنثوية، ولا دخل للفرد فيها، وتشمل هذه العمليات تغيرات فيزيولوجية وتشريحية، وكذلك تغيرات عقلية، وهي ضرورية ولازمة سابقة لاكتساب أي خبرة أو تعلم معين، فالنضج شرط أساسي لكل معلم فهو يضع الحدود والإطار التكويني النظري، الذي يكون للممارسة أثرها في داخله لكي يحدث التعلم. (اسماعيلي، 2011، ص74)

2.4. الدافع: تحتل الدوافع منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم، فبدون وجود الدافع إلى التعلم لا يحدث هذا الأخير، فالدافع هو المحرك الرئيسي وراء جميع أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه "فالدافع حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى

استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين" وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم ومنه يرتفع تحصيله الدراسي. (منسي وآخرون، 2002، ص145)

3.4. الممارسة والتكرار: إن تكرار عمل معين يسهل تعديله وتنظيمه عند الشخص المتعلم ... فتكرار وظيفة معينة عدة مرات يكسبها نوعا من الثبوت والنمو والاستقرار عند الشخص المتعلم، فالممارسة تسيير نوعا ما من الآلية، وبالتالي تساعد على أداء الأعمال بطريقة سريعة وحقيقة وصحيحة فالتكرار والممارسة عامل من العوامل التي تساعد على التعليم الدقيق. (اسماعيلي، 2011، ص74)

فالتكرار المفيد هو التكرار القائم على أساس الفهم، وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد، أما التكرار الآلي فلا فائدة منه لأنه فيه ضياع للوقت والجهد، وفيه جمود لعملية التعليم والتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم، إذ لا بد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة المثلى، وحول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء. (العيسوي، 2004، ص41)

4.4.التوجيه والإرشاد: فالتحصيل القائم على أساس التوجيه والإرشاد أفضل من غيره الذي لا يستفيد منه التلميذ من إرشاد الطالب، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بجهد أقل وفي مدة زمنية أقصر، كما لو كان التعليم دون إرشاد وتوجيه. (اسماعيلي، 2011، ص75)

ويؤدي إرشاد المتعلم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم، وعن طريقه يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلا من تعلم أساليب خاطئة، ثم يضطر لبذل الجهد لمحو المعلومات الخاطئة، ثم نقل المعلومات الصحيحة بعد ذلك فيكون جهده مضاعفا. (العيسوي، 2000، ص220)

5.4. معرفة الطالب (التلميذ) بنتائج تعلمه باستمرار: على الرغم من أن الأستاذ له دورا مهم في عملية التعلم، إلا أن ذلك لا يعني قيامة بالدور بمفرده بل يكون كموجه ومراقب للطالب كمتحصل. فالتعليم الجيد هو الذي يكون مقرونا بتوجيهات الأستاذ نحو الاتجاه الصحيح، ويعتمد أساسا على النشاط الذاتي للطالب. كما أن معرفة هذا الأخير لنتائج تحصيله يجعله دائما يسعى إلى بلوغ الدرجات العليا والنجاح والتفوق على زملائه عن طريق اكتساب الخبرات والمعلومات الضرورية، فعلى سبيل المثال أثناء تقويم الأستاذ للطلبة يطرح عليهم أسئلة شفهية في بداية كل حصة أو أسئلة كتابية في نهاية الحصة التعليمية، هذا ما يزيد اهتمام الطلبة ويجعلهم دائما في تنافس للحصول على نتائج أكثر من غيرهم.

5. قياس التحصيل العلمي

إن عملية قياس التحصيل الأكاديمي وتقويمه ليست مسألة عارضة بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية، بل هو مكون رئيسي من مكوناتها، وقد لا تحقق هذه العملية أهدافها، ما لم يكن القياس متناسقا مع العمل التربوي كله، وإن قياس التحصيل ليس غاية في ذاته أو نهاية مطاف النشاط التعليمي، كما أنه ليس وسيلة تمكنا من معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك المتعلمين نتيجة العملية التربوية فقط، بل هو عملية مستمرة تمكننا من تعديل الأهداف التعليمية الراهنة ووضع أهداف

جديدة، وتخطيط محاولات تعليمية أكثر فاعلية في مجال تحقيق الأهداف التربوية. (نشواني، 2003، ص612)

1.5. الاختبارات التحصيلية:

1.1.5. تعريف الاختبارات التحصيلية: تعد الاختبارات إحدى الأدوات المهمة التي تستعمل لقياس التعلم والتحصيل، ونتائجها تشكل المادة الخام للتقييم والتقويم في العملية التعليمية، وبواسطتها يتم التحقق من مستوى إنجاز الأهداف والمكونات الرئيسية للعملية التعليمية، ويعرف "**ملحم**" الاختبار التحصيلي بأنه اجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمة المتعلم، ويتفق "الرواشدة وآخرون" مع تعريف سامي ملحم إلا أنهم يفصلون بشكل أكبر، فيعرفون الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ للمعلومات والمهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية. (مقبل وبن العزمية، 2023، ص59)

كما يعرف الاختبار التحصيلي بأنه وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب، أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة. كما تشير إلى قدرته على فهمها أو تطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة. (قوارح وطعبلي، 2011، ص110)

كما يعرف الاختبار التحصيلي بأنه إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، كما يهدف إلى قياس نواتج التعلم لدى الطالب في شكل اختبار يراعي قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق. (العريفي، 2011، ص4)

2.1.5. أنواع الاختبارات التحصيلية:

هناك أنواع متعددة من الاختبارات التحصيلية إلا أن اختبارات التحصيل الدراسي تقع حسب طبيعة الإجابة المطلوبة فنذكر منها:

1.2.2.5. الاختبارات الموضوعية:

تعرف الاختبارات الموضوعية بأنها نوع حديث من الاختبارات يتكون كل منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابات الصحيحة متفق عليها مسبقا ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات او الأشخاص الذين يكلفون بذلك باستخدام مفتاح التصحيح أو نموذج الإجابة، ومن بينها يختار الطالب إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدم له.

ويعرف الاختبار الموضوعي كذلك بأنه الاختبار الذي لا يسمح بأن يكون لرأي المصحح الذاتي أي دور في تقدير علامة المفحوص وذلك بسبب أن الجواب على فقراته محدد تماما، بحيث لا يختلف اثنان في تصحيحه. (قوارح وطعبلي، 2011، ص132)

ويتألف اختبار التحصيل الموضوعي عادة من عدد كبير نسبيا من الأسئلة المبنية على نحو منظم بحيث تمكن من المعلم من تكوين حكم موضوعي كمي عن الناتج التحصيلي في مجال دراسي معين.

1.1.2.2.5. فوائد ومزايا الاختبارات الموضوعية:

- سهولة التطبيق واستخراج النتائج وتفسيرها.
- استبعاد العوامل الذاتية سواء في مجال الإجابة أو التصحيح.
- تغطية أكبر جزء ممكن من المادة الدراسية، بسبب كثرة الأسئلة وتنوعها، مما يدفع الطالب إلى عدم إهمال دراسة أي جزء من هذه المادة.
- تحديد المستويات المتباينة لتحصيل الطلاب بشكل دقيق، نظرا الكثرة الأسئلة وتباينها من حيث درجة سهولتها وصعوبتها. (النشواني، 2003، ص618)
- تعتبر ممثلة لمحتوى المادة التعليمية.
- تساعد وتشجع على الفهم بدلا من الحفظ الآلي.
- تمرن الطالب على الإجابة الدقيقة والابتعاد عن التعليمات.
- يمكن استخدام الحاسوب في التصحيح.
- إشعار الطالب بعدالة التصحيح وابعاد تهمة الظلم والتحيز عند التصحيح.

2.1.2.2.5.عيوب الاختبارات الموضوعية:

إلى جانب المزايا التي تتميز بها هذه الاختبارات، هنالك كذلك عيوب توجه إليها، ومن هذه العيوب والانتقادات التي يمكن إيراد أهمها ما يلي:

- صعوبة إعدادها وتحضيرها نظرا لكثرة أسئلتها.
- تعطي فرصة للغش والتخمين.
- تعتبر مكلفة من الناحية المادية نظر لما تتطلبه من مصاريف الورق والطباعة. (قوارح وطعبلي، 2011، ص135)
- لا تستطيع الاختبارات الموضوعية قياس جوانب التحصيل جميعها، وبخاصة فيما يتعلق بقدرة الطالب على تنظيم أفكاره ومعالجتها، أو قدرته على النقد والتقويم وحل المشكلات.
- قد تتيح الاختبارات الموضوعية فرصة تعلم الحقائق أو المعلومات أو الأحكام الخاطئة، عندما يترتب على الطالب اختيار إجابة صحيحة واحدة من بين عدة إجابات صيغ بعضها على نحو خاطئ قصدا.
- يتطلب بناء الاختبارات الموضوعية مهارات معينة قد لا تتوافر الدى بعض المعلمين، الأمر الذي يجعل هذه الاختبارات ضعيفة البنية وغير قادرة على قياس ما وضعت من أجله على النحو المرغوب فيه. (النشواني، 2003، ص519)

3.1.2.2.5. أنواع الاختبارات الموضوعية: تأخذ الاختبارات الموضوعية عددا من الأشكال المختلفة تحدد ما يترتب على الطالب القيام به، ونتناول فيما يلي أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعا في الامتحانات المدرسية وهي:

أولا:اختبار الاختيار المتعدد: يتألف هذا الاختبار المتعدد من جزئين، الأول وهو الجذر sten ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة أو السؤال، والثاني وهو مجموع البدائل ويتراوح عددها عادة ما بين ثلاثة وخمسة بدائل. (النشواني، 2003، ص620)

ولقد أظهرت الدراسات أن هذا الاختيار يعتبر من أحسن الاختبارات الموضوعية في قياس تحصيل الطالب شريطة أن يعد بالطريقة المناسبة، وأن تتوفر فيه الخصائص السيكومترية المناسبة. (قوارح وطعبلي، 2011، ص139)

ا- مزايا وخصائص اختبار الاختيار المتعدد:

- توفر الفرصة المناسبة لقياس أسلوب الطالب في تناول المشكلات ومعالجتها وقدرته على التمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة.
- تؤدي الى ارتفاع مستوى ثبات النتائج بسبب انخفاض مستوى التخمين الناجم عن تعدد البدائل.
- يمكن من تشخيص نواحي التفوق والضعف عند الطلاب.
- يحث الطالب على التفكير والرؤية عند البحث عن الإجابة الصحيحة وذلك لتعدد البدائل وتنوعها. (النشواني، 2003، ص620)

ب- عيوب اختبار الاختيار المتعدد:

يرى المنتقدون في هذا المجال أن هذا الاختبار يدمر التعلم والتعليم وذلك من خلال:

- التركيز على الحفظ وتذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكاتها فكريا.
- ترسيخ فكرة وجود جواب واحد صحيح لكل سؤال ولكل مشكلة.
- التشجيع على سلبية المتعلم إذ يقتصر دوره فقط على تحديد الجواب الصحيح بدلا من بنائه.
- إهمال تعلم المهارات والمعارف واختصار العملية في ملئ فراغات أو بحث عن إجابات. (قوارح وطعبلي، 2011، ص140)

ثانيا: اختبار الصواب والخطأ: تقيس أسئلة الصواب والخطأ ما تم حفظه، أي تركز على قياس الحفظ والاستظهار، ويقوم الطالب بوضع علامة (صح) للعبارة الصحيحة وعلامة (خطأ) للعبارة الخاطئة وبذلك فإن توجيه الأسئلة تصاغ في عبارات تقريرية محددة.

ا- مزايا اختبار الصواب والخطأ:

- إمكانية تصحيحها بطريقة صحيحة وموضوعيه.
- سهولة إعدادها وتصميمها.
- تعطي نتائج جيدة في قياس الجوانب المعرفية المعتمدة على الحفظ مباشرة وتغطى معظم محتوى المنهج الدراسي.

ب-عيوب اختبار الصواب والخطأ:

- تركيزها على قياس النواتج التعليمية المستوى يتذكر.

– يمكن أن تصل احتمالية الإجابة أو الدرجة المصححة من أثر التخمين إلى 50% في هذا النوع من الاختبارات.

– سطحية نمط الإجابة أحيانا في إجابات محددة قد تساعد الطالب على الغش. (العريفي وآخرون، 2012، ص10)

ثالثا:اختبار التكميل: في هذا الاختبار تكتب العبارات ناقصة، ويطلب من الممتحن إكمالها بعبارات من عنده فهنا التلميذ يشغل فكره ويتذكر، وعادة ما تكون ورقة السؤال في هذا الاختبار هي نفسها ورقة الإجابة (ناجي، ص50).

ا– مزايا اختبار التكميل:

– سهلة الإعداد وسهلة التصحيح.

– تغطي أجزاء كبيرة من المادة.

– تتمتع بموضوعية عالية والتخمين فيها قليل.

ب– عيوب اختبار التكميل:

– يعتمد على الحفظ والاستظهار.

– هناك صعوبة في وضع عبارات ناقصه يكون لكل واحد منها جواب واحد صحيح فقط.

– تسمح بالغش والتخمين نسبيا، نقص الموضوعية. (قوارح وطعبلي، 2011، ص134)

رابعا: اختبار المطابقة: يتألف اختبار المطابقة من قائمتين من العبارات تشتمل الأولى على العبارات الدالة على الأسئلة، في حين تشتمل الثانية على العبارات الدالة على الإجابات، ويترتب على الطالب إجراء مطابقة أو مزاوجة بين كل عبارة من عبارات قائمة الأسئلة وما يقابلها من عبارات قائمة الإجابات، وعلى الرغم من أن اختبار المطابقة يقلل فرصة التخمين، إلا أن قدرة اختبار المطابقة على قياس محاكاة الطالب ضعيفة نسبيا إذا ما قورنت بقدرة الاختبار متعدد الاختيار، ويسمح للطالب بالإجابة عن بعض الأسئلة بطريقة الحذف أو البواقي. (النشواني، 2003، ص623)

2.2.2.5. الاختبارات المقالية:

هي أسئلة كتابية يطلب فيها من الطالب تنظيم إجاباته باستخدام لغته الخاصة به، وهذا النوع يظهر قدرته على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الذي يتضمن السؤال. (قوارح وطعبلي، 2011، ص121)

وتهدف الاختبارات المقالية إلى التعرف على مدى اكتساب الطالب لمستويات التعلم العليا مثل: التفكير والإبداع والتحليل والاستدلال، كما تهدف إلى قياس قدرة الطالب على التعبير وترتيب الأفكار. (العريفي وآخرون، 2012، ص8)

1.2.2.2.5.مزايا وفوائد الاختبارات المقالية:

تنطوي الاختبارات المقالية على مجموعة من الفوائد والمميزات أهمها:

– تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلة، ويشجعه على التفكير الابتكاري، الأمر الذي يجعل الأسئلة المقالية أداة قياس فعالة بالنسبة الأهداف التعليمية ذات المستوى المعرفي المرتفع، كالتحليل والتركيب والتقويم.

– تساعد على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة، تمكن الطالب من فهم المادة الدراسية على نحو كلي، وتساعده على تنظيم أفكاره ومعلوماته.

– لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من جانب المعلم.

– تطبق على نطاق واسع يتعدى المستوى الواحد والمؤسسة الواحدة.

2.2.2.2.5. عيوب الاختبارات المقالية:

كما تنطوي الاختبارات المقالية على بعض الفوائد، فإنها لا تخلو من بعض القصور أو المساوئ ومن أهمها:

– عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح، فالأساتذة المختلفون يصححون السؤال الواحد بطرق مختلفة، كما أن الأستاذ نفسه قد يصح السؤال ذاته بطرق مختلفة في أوقات مختلفة.

– يتطلب تصحيح الاختبارات المقالية وقتا طويلا نسبيا.

–لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطى قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية طالما كانت مدة الامتحان محدودة. (النشواني، 2003، ص623)

3.2.2.2.5.أسس بناء الاختبار المقالي:

لكي يحقق الاختبار المقالي أهدافه على النحو المرغوب فيه يستحسن أن يتقيد الأستاذ بالمقترحات التالية عند إعداد هذا الاختبار:

– تحديد عدد الأسئلة في الاختبار وأهمية كل سؤال في العملية التقويمية قبل البدء في كتابته.

– تقدير الزمن المطلوب للإجابة على السؤال، والتأكد بأن لا تكون الإجابة علية أكثر وأطول من الزمن الذي يحتاجه الطالب. المتوسط للإجابة عنه.

– يجب أن تكون صيغة السؤال محددة وواضحة، بحيث يتمكن الطالب من معرفة المقصود منه، وتجنب التفسيرات والتأويلات.

– عدم نزع عبارة السؤال بحرفيتها من المقرر الدراسي، لأن الهدف هو قياس القدرة على توظيف المعرفة وليس استدعاء المعلومات كما وردت في المقرر.

محاولة تجنب استخدام الأسئلة الاختيارية قدر الإمكان للحيلولة دون استخدام أكثر من معيار في تقويم الإجابات، ولعدم إتاحة فرصة اهمال بعض أجزاء المادة الدراسة أمام الطلاب. (قوارح وطعبلي، 2011، ص122)

3.2.2.5. الاختبارات الشفوية:

حيث تساعد على جعل التقويم عملية مستمرة، وتدفع المتعلمين إلى متابعة دروسهم، وتعطى الأستاذ فرص تعرفه نواحي القوة والضعف لدى الطلبة، وقدرة كل منهم على فهم الموضوع، وغالبا ما يستفاد من الاختبارات التحصيلية الشفوية في مجال الدراسات اللغوية، حيث تكون مثل هذه الاختبارات من أنسب الوسائل لنعرف قدرة المتعلمين على النطق والتعبير عن مختلف الموضوعات بلغة علمية سليمة. (اسماعيلي، 2011، ص77)

يمثل الاختبار الشفوي علاقة مباشره بين الطالب والأستاذ، يقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية أي أوجه القصور التي قد يواجهها المتعلم الطالب، أو يعجز الاختبار الموضوعي عن قياسها، مثل الجوانب المهارية، كعمق التفكير ومنطقيته، ويستخدم الاختبار الشفوي وفق معايير محددة وهي:

- الهدف من استعماله.
- طبيعة المادة العلمية موضوع الاختبار.
- الوزن النسبي للاختبار بين الاختبارات الأخرى.

ويقيس الاختبار الشفوي ما يعجز عن قياسية الاختبار الموضوعي والمقالي من قدرات مثل:

- القدرة على التحدث باللغات.
- الدعوة والإقناع بأفكار معينة.
- المجادلات والمناورات.
- ترجمة المشاعر والأحاسيس.

الشرح والتفسير والإرشاد وإثارة الحماس.

1.3.2.2.5. مميزات الاختبارات الشفوية:

تتمثل أهم مميزات الاختبار الشفوي فيما يلي:

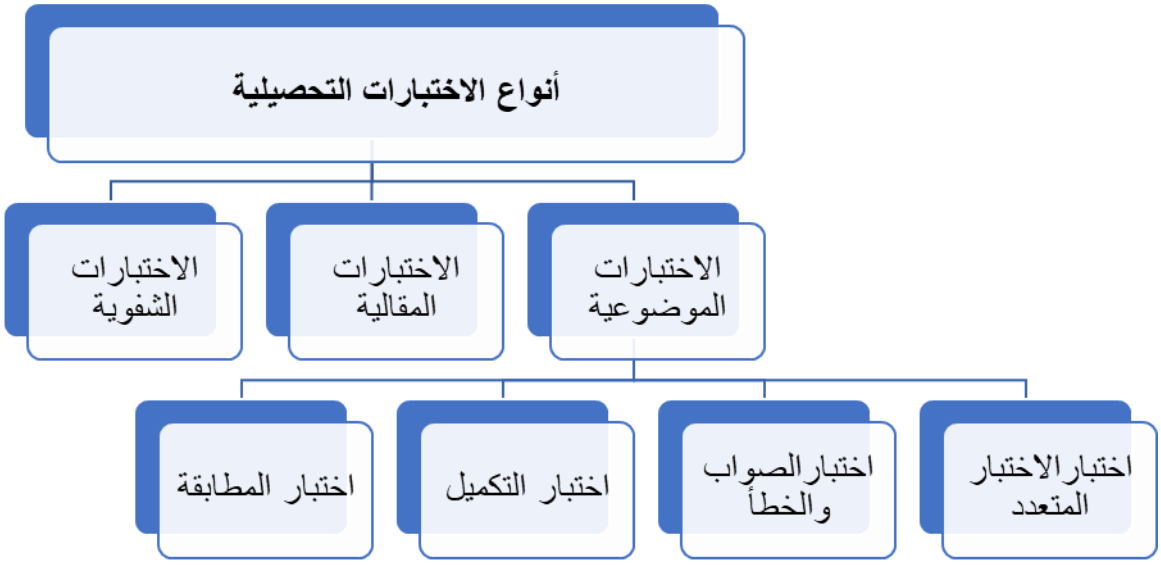
- الكشف عن مهارة استخدام أساليب التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات.
- قياس قدرة المتعلم على المناقشة والحوار وسرعة التفكير واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام.
- قياس مهارات التحدث والاستماع في اللغات.
- الكشف عن مهارة المتعلم في استخدام الخبرات المعرفية التي اكتسبها من قبل.
- قياس قدرة المتعلم في مختلف المستويات التحصيلية التي تتمثل في الاستدعاء والفهم والتحليل والتطبيق والاستنتاج والتقويم والتعليل والإيضاح والتركيز.
- تزيد دافعية المتعلم لتحصيل الدروس جيدا خوفا من وقوعه في أخطاء أمام الأستاذ.

2.3.2.2.5. عيوب الاختبارات الشفوية:

وجهت عديد الانتقادات للاختبار الشفوي أهمها:

- تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير وخبرة واسعة من القائمين بها لتحقيق شمولية القياس في وقت قصير بالنسبة للطالب.
- تباين الأسئلة الموجهة للطلبة، حيث تتفاوت سهولة الأمثلة أو صعوبتها تعلم لآخر.
- قد تؤدي المواجهة المباشرة بين الطالب والأستاذ إلى الرهبة والخجل والارتباك، بما يترتب عليه إعطاء صورة غير صادقة لمستوى المتعلم التحصيلي.
- يتأثر موقف الاختبار الشفوي بذاتية الأستاذ وظروفه النفسية، كما قد يتأثر الأستاذ بمستوى الطالب مسبقا مما يترتب عليه قياس غير موضوعي لمستوى الطالب. (العريفي وآخرون، 2016، ص5-6)

الشكل 03:رسم تخطيطي يمثل أنواع الاختبارات التحصيلية



مصدر: من انجاز الطالبتين.

3.1.5. أهمية الاختيارات التحصيلية:

تكتسي الاختبارات التحصيلية أهمية بالغة في العملية التربوية، وأهميتها لا تقتصر على المتعلم فحسب وإنما تتعدى ذلك إلى المدرس وكل ما تربطه علاقة بالعملية التربوية وفيما يلي نبرز أهميتها بالنسبة للأستاذ والطالب وصانع القرار:

1.3.1.5. بالنسبة للأستاذ: تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة الأستاذ فيما يلي:

- الكشف عن استعدادات الطلبة.
- تشخيص ما يعانيه الطلبة من صعوبات لتعديل طريقة التدريس.
- تزويده ببعض البيانات التي يمكن أن يسترشد بها لتحديد احتياجات الطلاب.

2.3.1.5. بالنسبة للطالب: تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للطالب فيما يلي:
- تعتبر وسيلة للطالب لأن نتائجها تعمل على تعزيزه.
- رفع مستوى الطموح لدى الطالب.
- زيادة اتقان المادة المدروسة.
- التعرف على مدى التقدم في المستوى التحصيلي.
- تشجع على التنافس بين الطلبة.

3.3.1.5. بالنسبة لصانع القرار: تظهر أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة لصانع القرار فيما يلي:
- تزوده بالمعلومات التي يعتمدها في اتخاذ القرارات المناسبة مثل اتخاذ القرار بشأن نقل الطالب من قسم إلى آخر.
- منح شهادات اثبات المستوى.
- التوجيه المدرسي لنوع معين من التعليم.
- التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة. (قوارح وطعبلي، 2011، ص112)

فبالنسبة للاختبارات التحصيلية يمكن الإفادة من نتائجها والاستناد اليها في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالطالب كإنسان مفكر ومبدع، وبالأستاذ كمصمم ومهندس تعليمي، وبإستراتيجيات التعليم كمنهجية وأسلوب علمي، وبالبرنامج التعليمي كمنظومة متفاعلة ومتجددة. (علام، 2000، ص725)

6. النظريات المفسرة الأسباب اختلاف التحصيل لدى الطلبة:

إن الخلفية النظرية التي يمكن الاستفادة منها في تفسير أسباب الاختلاف بين الطلبة في التحصيل الدراسي، يمكن أن تستمد من نظريات علم اجتماع التربية في مجال علاقة التعليم بالمجتمع، ويمكن الإشارة إلى اتجاهين ركزا على بيان ذلك هما:

1.6. الاتجاه الصراعي:

يعتبر " باولز (Bowles) أحد أنصار هذه الاتجاه، حيث يرى أتباع هذه النظرية الصراعية أن الاختلاف في التحصيل الدراسي ما هو إلا نتاج يعكس واقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي. وترفض هذه النظرية أن يكون إخفاق طلاب الطبقات الفقيرة في التحصيل العلمي (الدراسي) هو نتيجة تخلف عقلي أو ثقافي، ويؤكد الصراعيون على عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية أدى إلى اختلاف نوعية المدراس من حيث تكلفة الطالب، نوعية المدرسين، نوعية المناهج وجود تسهيلات في الدراسة... وأهم من كل ذلك الاختلاف في نوعية التفاعل الذي يتم في الفصل الدراسي بين الطلاب، ويقول الصراعيون أن المدرسة تقوم بتعزيز عدم المساواة بين الطلاب عن طريق فتح قنوات لأبناء

الطبقة الفقيرة للدخول إلى فصول تؤهلهم للتدريب المهني، في الوقت نفسه الذي يتم تشجيع أبناء الطبقات الغنية لمواصلة دراستهم الجامعية العليا بوضعهم في فصول خاصة وإعطائهم مناهج تعدهم لذلك، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل إن المدرسين يتوقعون الإخفاق والفشل من الطلاب الفقراء، ولذا فإن هذا التوقع يؤثر في تصحيح المدرسين، مما يجعل أولئك الطلاب دائما في مستوى تحصيل منخفض مهما بذلوا من الجهد، وكذلك يرى أنصار نظرية الصراع أن المدرسة تقوم بوضع الطلاب الفقراء في الصفوف الخلفية في الفصل ويقوم المدرسون دائما بتأنيبهم وتوبيخهم مما يؤثر في حالتهم النفسية. (الحامد، 1996، ص60-65)

2.6. الاتجاه البنائي الوظيفي:

يعتبر دوركايم Dwakhein و بارسونز Parsons من المنظرين لهذا الاتجاه، حيث يرى أتباع النظرية الوظيفية أن مصدر عدم المساواة في التحصيل الدراسي يعود إلى اختلاف قدرات الطلبة وطموحاتهم، ولذلك فإن الأبحاث التي يعمد إليها أتباع هذه النظرية تركز على أهمية عامل الذكاء في اختلاف القدرات، وكذلك تركز على أهمية تطلعات الطالب ووالديه لتحصيل دراسي متفوق، وبالطبع فإن أبحاث النظرية الوظيفية لا تتجاهل أهمية المدرسة في تشكيل تحصيل الطالب دراسيا، ولكن الاهتمام بدور المدرسة إنما يركز على عناصر مثل تكلفة الطالب الواحد، حجم الفصل، مؤهلات المدرسين، وسنوات خبرتهم... الخ، ولا يتعدى ذلك ليبحث في أنماط التفاعل داخل الفصل الدراسي، والتي لها دور في تعزيز عدم المساواة بين الطلبة، ويرى بعض أتباع هذه النظرية أن عائلات الطبقات الغنية يربون أبنائهم على قيم وسمات شخصية تودي إلى التفوق، وهذه القيم والسمات غير متوفرة عند عائلات الطبقات الفقيرة. (الحامد، 1996، ص57-60)

ونشير في نهاية هذا الفصل إلى أن هذه الأنواع من الاختبارات تستعمل في إطار هذه البيداغوجيا الجديدة، خاصة منها الاختبارات الموضوعية، والمقالية بجميع أنواعها، مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة الدراسية التي يمر بها المتعلم وكذلك بالنسبة للاختبارات الشفوية.

خلاصة:

مما سبق يمكن القول إن التحصيل العلمي هو أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة، وهدفه الأساسي هو تنمية عقل الطالب بالمعارف والمفاهيم والمهارات الناقصة المتعلقة بالمادة الدراسية بصفة شاملة وبطريقة متدرجة، بعرض الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة تؤهله الى حل المشكلات التي تعترضه في حياته، والذي له شروط وتحدده عوامل عدة منها ما هو متعلق مها القدرات العقلية وصحته الجسمية والنفسية من ذكاء وقدرات خاصة وعوامل أسرية ومدرسية وأخرى مرتبطة محيطه الاجتماعي.

يقاس التحصيل العلمي بأنواع عديدة من الاختبارات منها الاختبارات الموضوعية تؤكد على قياس إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال نفسه، واختبارات مقالية تؤكد على قياس قدرة المتعلم على التفكير وعلى استخدام ما اكتسبه من معارف ومعلومات، وأخرى اختبارات شفوية لما لها من دور في العلاقة بين الطالب والأستاذ وقياسيه لقدراته من الناحية الشفوية. ولعملية التحصيل العلمي أهمية كبيرة وفوائد عديدة منها: التعرف على التغييرات الناجمة عن عملية التعلم، تعديل الأهداف التعليمية الراهنة، كما يعتبر محكما للمهارات التدريسية وبالتالي تقرير مدى كفاءة الأستاذ.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2 . منهج الدراسة

3. مجالات الدراسة

4. صفات المجتمع الأصلي

5. عينة الدراسة

6. أدوات جمع بيانات الدراسة

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد ما تم التطرق في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية التي تعتبر قاعدة يعتمد عليها بناء العمل الجانب الميداني، وذلك بهدف الكشف عن العلاقة بين أساليب التقويم والتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين، حيث يكون هذا الفصل حلقة وصل بين الجانبيين النظري والميداني، وسوف نحاول في هذا الفصل تناول مختلف الإجراءات المنهجية الدراسة المتبعة في الدراسة والتي تشمل مجالات الدراسة، من حيث المجال المكاني والبشري والمجال الزمني ومنهج الدراسة، مع أدوات جمع البيانات، مع ذكر صفات المجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة في آخر هذا الفصل.

1. الدراسة الاستطلاعية.

إن الغرض من الدراسة الاستطلاعية هي تثمين مشكلة البحث وكذلك الوقوف على العمل الميداني، حيث قمنا بخطوات تمهيدية والتي كان الهدف منها إعداد أرضية جيدة للوصول لحل مشكلة البحث.

ومن خلال هذه الدراسة تمكنا من وضع الاستبيان والذي وجهتنا إلى طلبة قسم علم الاجتماع بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

1.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- تم تحديد المجتمع النهائي للبحث وضبط العينة التي ستجري عليها الدراسة.
- كانت إجابات طلبة وما أدلوا به بمثابة الموجه الرئيسي في صياغة فرضيات البحث وكذلك فقرات الاستبيان.

2. منهج الدراسة:

يتطلب في البحوث الاجتماعية وفق الظاهرة المدروسة منهجا ملائما للدراسة ألا وهو المنهج الوصفي "لأنه يقوم على دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع، ووصفها وتحليلها والتعبير عنها كما وكيفا، وذلك من خلال استقصاء الظاهرة التعليمية قيد الدراسة كما هي في الوقت الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها. (هاشم، 2014، ص143)

ويرتكز المنهج الوصفي على وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، وقد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية معينة، وقد حاولنا من خلال هذا المنهج التعبير عن الظاهرة المدروسة وذلك من خلال استقراء الكتب والمراجع والوثائق والبحوث والدراسات التي تناولت التقويم والتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين، والتي اهتمت بتطوير التقويم التربوي، وكذا البحث في أحدث النظريات وأهم الأساليب وطرق التقويم وفق المقاربات السوسيولوجية، ويهدف هذا المنهج إلى رصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أو مضمونه او قد يكون هدفه الأساسي تقييم وضع معين لأغراض معينة، وبشكل عام يمكن تعريف هذا المنهج بأنه "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معينة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. (العلمي، 1985، ص106)

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي، وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي إلى التعرف على العوامل المؤثرة والمكونة للظاهرة كخطوة ثالثة، وهذا ما يتوافق مع ما ترمي إليه

دراستنا في محاولة منا تقديم تصور مقترح حول أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين والإحاطة بها.

3. مجالات الدراسة:

يعد تحديد مجال الدراسة من بين الخطوات المهمة الأساسية في الإجراءات المنهجية، وقد حددت هذه الدراسة بثلاثة مجالات وهي: المجال المكاني والمجال البشري والمجال الزمني. فالمجال المكاني يحدد المنطقة التي تجرى بها الدراسة، أما المجال البشري فيتكون من الأفراد الله الذين شملتهم الدراسة، أما المجال الزمني فيمثل الوقت الذي يستغرقه الباحث لإجراء الدراسة.

1.3. المجال الجغرافي:

تم إجراء الدراسة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع بجامعة محمد بوضياف بولاية المسيلة.

2.3. المجال البشري:

يشمل هذا المجال أفراد البحث الذين تشملهم الدراسة، وتتمثل في طلبة قسم علم الاجتماع بكلية العلوم الاجتماعية الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف بولاية المسيلة، والمبينة أعدادهم في الجدول التالي:

جدول رقم (04): يبين توزيع أفراد المجتمع حسب المستوى الدراسي

مستويات الدراسية	عدد الطلبة
السنة الثانية ليسانس	206
السنة الثالثة ليسانس	127
ماستر 1	100
ماستر 2	193
المجموع	626

3.3. المجال الزمني:

إن السائد أن يحدد الباحث الفترة الزمنية التي ينزل فيها إلى الميدان، وفي بحثنا هذا المحدث الفترة الزمنية من 07جانفي 2024 م إلى 08 ماي 2024 م، وكانت هذه الفترة لسير العمل الميداني كافية لجمع البيانات.

4. صفات المجتمع الأصلي:

تم اختيار مجتمع الدراسة وفقا لطبيعة موضوع الدراسة المتمثل في أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي والذي يبحث في أساليب التقويم التربوي لدى الطلبة الجامعيين وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم خلال الموسم الدراسي 2023 – 2024 م في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة محمد بوضياف قسم علم الاجتماع والبالغ عددهم (653) طالب موزعين على السنوات الدراسية التالية: السنة الثانية ليسانس (206) طالب، السنة الثالثة ليسانس (127) طالب، السنة الأولى ماستر (100) طالب، السنة الثانية ماستر (193) طالب.

ووقع اختيارنا لهذه المستويات لما لها علاقة وطيدة بمجتمع الدراسة. كون الطالب الجامعي هو المحور الي الذي تستند عليه الدراسة، وارتباطه بمختلف طرق وأساليب التقويم، لذلك تمثل وحدة من وحدات المجتمع يسمح بتمثيلها منهجيا صفات المجتمع الكلي.

5.عينة الدراسة:

وفق الظاهرة المدروسة تم اختيار العينة غير العشوائية الحصصية، وسميت بالحصصية لأن مجتمع الدراسة يقسم إلى فئات (حصص) طبقا لصفاته الرئيسية، وتمثل كل فئة في العينة بنسبة وجودها في المجتمع، فمثلا إذا كان مجتمع البحث طلبة كلية فينبغي أولا تصنيفهم طبقا لتخصصاتهم، ثم يقرر الباحث النسبة المئوية المطلوب سحبها من كل تخصص، ويبدأ بسحب النسب، وبهذا يتدرج حجم العينة طبقا لعدد الطلاب في كل تخصص، فالتخصصات ذات الأعداد الكبيرة يكون تمثيلها في العينة أكبر من تمثيل التخصصات ذات الأعداد الصغيرة. (بوعلاق، 2009، ص22)

والعينة غير العشوائية الحصصية تعتبر موافقة لنسبة تُمثل 100 % والتي تضم أربع مستويات فيكون بذلك النسبة المأخوذة لكل مستوى 25 % في قسم علم الاجتماع الذي يتكون من (السنة الثانية ليسانس، السنة الثالثة ليسانس، ماستر 1، ماستر 2)، نحسب عدد الطلاب في كل مستوى.

من المعروف أنه يجب أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الكلي، لذا يمكننا استخدام نسبة مئوية مقترحة من كل مستوى لتشكيل العينة ولتكن: 25 % x 4 = 100%

عدد الطلاب من كل مستوى= النسبة المسحوبة للمستوى x عدد الطلاب في كل مستوى

- عدد الطلاب السنة الثانية ليسانس: 206×0,25=51
- عدد الطلاب السنة الثالثة ليسانس: 127x0.25=32
- عدد الطلاب ماستر 01: 100x0.25=25
- عدد الطلاب ماستر 02: 220x0.25=55

ومنه العينة هي: 51+32+25+55= 163

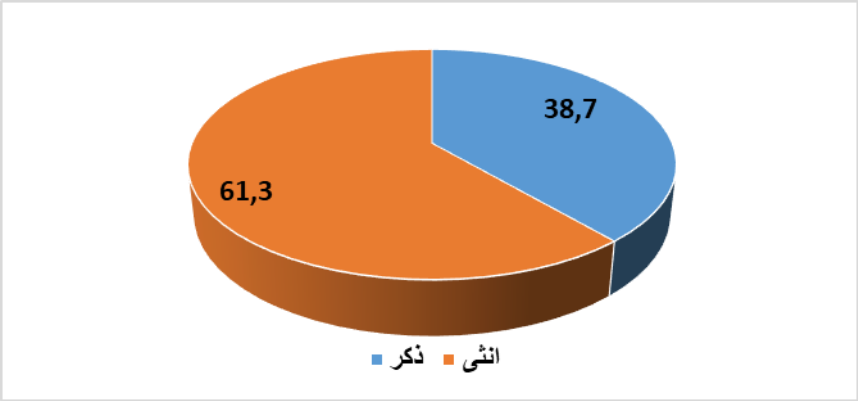
وهي ممثلة لمجتمع البحث بنسبة 26%، حيث أن (163×100)/626=26

1.5. خصائص العينة:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

	تكرارات	نسبة مئوية
ذكر	63	38,7%
انثى	100	61,3%
المجموع	163	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (163) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (63) بنسبة 38.7%، أما الإناث فقد بلغ عددهن (100) أنثى بنسبة قدرت بـ 61.3%، وهذا ما نشاهده في طلبة قسم علم اجتماع بجامعة محمد بوضياف– المسيلة، من خلال في قياس مدى فهم الطلاب للمادة الدراسية وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. ونستنتج أن هناك ارتفاعا في العنصر النسوي مقارنة مع العنصر الذكري وذلك لطبيعة شعب التخصصات في الجامعة و أن قسم علم اجتماع أكثر استقطابا للعنصر النسوي، وهذه التباينات يمكن أن يساعد في تصميم أساليب تقويم متنوعة تلبي احتياجات جميع الطلاب، مما يساهم في تحسين التحصيل العلمي بشكل شامل. وهذا يدل على طبيعة مجتمع الدراسة نسوي كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



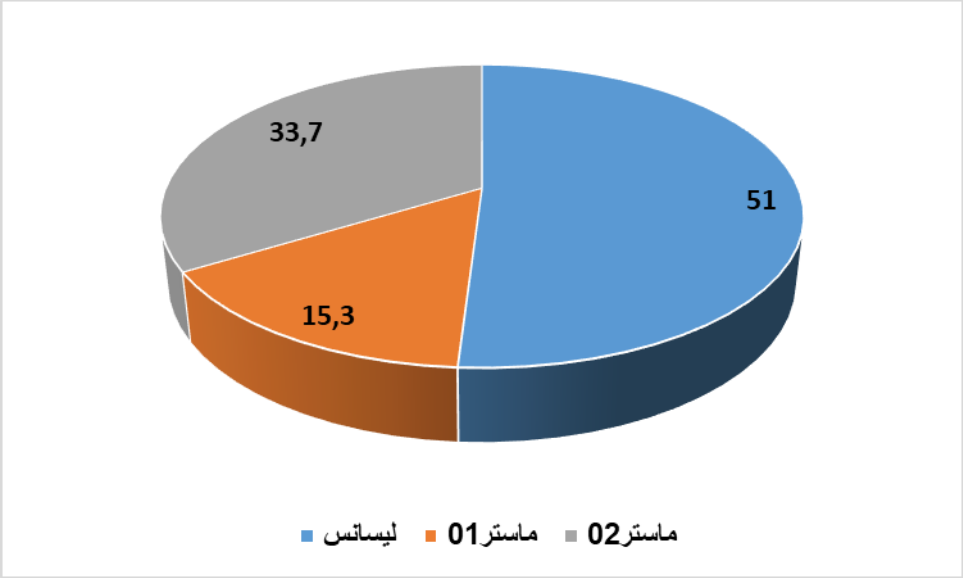
الشكل رقم (): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

	تكرارات	نسبة مئوية
ليسانس	83	51%

ماستر01	25	15.3%
ماستر02	55	33.7%
المجموع	163	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمـــالا 163 فردا، نلاحظ أن الذين لديهم شهادة ليسانس فقد بلغ عددهم 83 أفراد بنسبة 51%، أما الـــذين لـــديهم مستوى ماستر فقد بلغ عدد (25) بنسبة 15.3%، وتليها في الأخير شهادة ماستر 02 بلـــغ عـــددهم (55) بنسبة 33.7%، وذلك راجع إلى المعطيات أن أغلب الطلبة أفراد عينة الدراســـة مـــن الطـــور ليسانس في قسم علم اجتماع، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

6. أدوات جمع بيانات الدراسة:

تعتبر أدوات جمع البيانات الوسيلة التي يعتمد عليها أي بحث لجمع البيانات والمعطيات اللازمة حول الظاهرة المراد دراستها، حيث يتطلب وصف الظاهرة وتشخيصها قدر كافيا من البيانات التي يتم جمعها بواسطة تقنيات بحثية يتوقف اختيارها على عوامل تتمثل في طبيعة فرضية البحث والتي تحدد لنا البيانات اللازم جمعها لإجراء الدراسة، وبالتالي علينا اختيار الأداة التي يسهل التعامل معها من طرف المبحوثين، وتمكننا من تفريغ البيانات وتحويلها من الكم إلى الكيف بأمانة علمية، وعليه من الأدوات المنهجية التي تم الاستعانة بها نذكر ما يلي:

1.6. الملاحظة: تعتبر الملاحظة نقطة البداية في أي دراسة علمية، فيلاحظ الباحث ما يجري حوله ويدون ملاحظاته عن طريق التدوين أو الاحتفاظ بها، لكن الباحث الذي يقوم بالملاحظة معرض لأن يقع في أخطاء كثيرة في جمع وتفسير ملاحظاته، كأن يعتقد الباحث أنه يعرف الشيء الملاحظ وهو لا

يحتاج لتحليل ولا يقوم بتسجيله، لحالة التأثر بالأفكار المسبقة والمنطلق النظري للباحث، لهذا يمكن القول أن ملاحظة مستمدة من خلال مسارنا الدراسي لطور الماستر، حيث سمحت لنا الفرصة خلال تجربتنا في الدراسة الجامعية للولوج وملاحظة مختلف أنواع التقويم، وتكوين صورة أولية حول واقع استخدامها لدى الطلبة الجامعيين قسم علم اجتماع، وقد ساعدتنا أداة الملاحظة قبل تجريب استمارة البحث، وذلك بتدوين الملاحظات التي تبدو لنا ذات قيمة عند التحليل. فالاعتماد على الملاحظة، كأداة مكملة لباقي الأدوات المنهجية التي تم استخدامها في إطار هذه الدراسة.

2.6. الاستمارة: تعتبر الاستمارة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات خاصة في العلوم الاجتماعية، والتي تتطلب الحصول على معلومات. أو آراء أفراد أو تصورات، فهي أداة منهجية لجمع البيانات حول الموضوع المراد دراسته، فالاستمارة عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة، والتي تُعد بقصد الحصول على معلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين بالعلوم الاجتماعية، والتي تتطلب الحصول على معلومات وتصورات الأفراد". **(عبيدات وآخرون، 1992، ص59)**

فالاستمارة تعتبر المؤشرات التي تسهم في التعرف على أبعاد المشكلة العلمية من خلال دراسة ميدانية، حيث تتشكل من مجموعة من الأسئلة الموزعة حسب المحاور الخاصة بالفرضيات والأهداف المسطرة من طرف الباحث.

1.2.6. الصدق والثبات لأداة الدراسة (الاستمارة):

صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

يلجأ الباحث السوسيولوجي لتقويم أداة جمع البيانات من خلال عرضها على مجموعة من المختصين والخبراء في مجال موضوع البحث لضبط مدى ملاءمتها لأفراد العينة المدروسة، وعرضت أداة الاستبيان في صورتها الأولية (الملحق رقم 01) على مجموعة من الأساتذة المختصين في ميدان علم الاجتماع، وبعد استجابة الأساتذة وتحكيمها، قمنا ببعض التعديلات من حذف وإضافة بنود أكثر مواءمة، وتصحيح صياغة بعض الأسئلة، بحيث تتماشى مع طبيعة الموضوع وخصوصيته، ليتم بعد ذلك الخروج بالأداة في صورتها النهائية (الملحق رقم 02). بهدف توزيعها على العينة محل الدراسة.

وتضمن الاستبيان أربع محاور وفق فرضيات الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

أقسام الاستبيان		عدد البنود
المحور الأول	ويتضمن البيانات الشخصية، وتتمثل في (الجنس، المستوى التعليمي).	
المحور الثاني	أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.	19
المحور الثالث	أسلوب التقويم الشفهي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة	15

	الجامعيين بقسم علم الاجتماع.	
المحور الرابع	أسلوب التقويم عن طريق منصة موودل يساعد على التحصيل العلمي لدى الجامعيين بقسم علم الاجتماع.	16

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج Spss.v25

- صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة:

يعتبر صدق الاتساق البنائي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية لعبارات الاستبيان مجتمعة. ثم حساب صدق الاتساق البنائي لمحاور الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 18 طالب، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول رقم (01): المجالات التي تنتمي اليها قيم الارتباط

ارتباط طردي					**ارتباط عكسي**				
قوي جدا	قوي	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	قوي	قوي جدا
0.9 1	0.7	0.5	0.3	0	0.3-	0.5-	0.7-	0.9-	1-
تام					تام				

حيث بعد تعديل الصيغة النهائية للاستبيان تم التوجه نحو مجتمع البحث بغية توزيع الاستبيان على العينة الاستطلاعية التي حددنا عددها ب 15 عامل تم الاستقبال في ظروف جيدة وملائمة، أما اختيار العينة الاستطلاعية فكان باستخدام العينة العشوائية البسيطة.

- **قاعدة:** إذا كانت قيمة الاحتمال الخطأ (Sig. or P-value) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة 0.01، 0.05 فانه يوجد ارتباط معنوي. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (02): يوضح صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة

			معامل الارتباط	Sig	النتيجة
محاور الاستبيان	1	المحور الأول: البيانات الشخصية			
	2	المحور الثاني: أسلوب التقويم الكتابي	0.775**	0.00	دال
	3	المحور الثالث: أسلوب التقويم الشفهي	0.816**	0.00	دال
	4	المحور الرابع: أسلوب التقويم عن طريق منصة موودل	0.764**	0.00	دال
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01* الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.05**					
درجة الحرية = عدد العينة الاستطلاعية -1= 15-1= 14					

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج Spss.v25

من خلال الجدول أعلاه نجد معاملات الارتباط بين كل درجة الكلية لكل بعد، (المحور الثاني: أسلوب التقويم الكتابي (r=0.775)، المحور الثالث: أسلوب التقويم الشفهي (r=0.816)، المحور الرابع: أسلوب التقويم عن طريق منصة موودل (r=0.764)، والمعدل الكلي (الدرجة الكلية) لعبارات المقياس دالة إحصائيا، حيث قيمة مستوى المعنوية Sig (significative) أقل من 0.05 ومنه يعتبر المقياس صادق ومتسق، لما وضع لقياسه.

2.2.6. ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الاستبيان؛ أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبيان أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى، أن ثبات الاستبيان، يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان، وعدم تغييرها بشكل كبير، فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة، عدة مرات، خلال فترات زمنية معينة، وقد تم التحقق من ثبات أبعاد الاستبيان الدراسة، وتم تحقق من ثبات الاستبيان من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برنامج جاهزة لحساب هذا المعامل مثل (SPSS)، كما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم (03): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان

			معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات	النتيجة
محاور الاستبيان	1	المحور الأول: البيانات الشخصية			
	2	المحور الثاني: أسلوب التقويم الكتابي	630.0	19	ثابت
	3	المحور الثالث: أسلوب التقويم الشفهي	618.0	15	ثابت
	4	المحور الرابع: أسلوب التقويم عن طريق منصة موودل	0.718	16	ثابت
		ثبات جميع عبارات الاستبيان	0.809	50	ثابت

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج Spss.v25

ثبات محاور الاستبيان فان قيمة معامل ألفا كرونباخ ذات قيم مرتفعة في فقرات: المحور الثاني بلغ 0.630، وثبات فقرات المحور الثالث بلغ 0.618، وفقرات المحور الرابع فبلغت 0.718، وأن ثبات القيمة إجمالية لجميع فقرات الاستبيان للمعامل بلغت 0.809 وهي أكبر من الحد الأدنى 0.6 مما يدل على ثبات أداة الدراسة وتجدر الإشارة إلى أنه معامل ألفا كرونباخ كلما اقتربت قيمته من 01 دل

على أن قيمة الثبات مرتفعة. ومنه نستنتج أن أداة الدراسة (الاستبيان) التي أعددناه لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

7. الأساليب الإحصائية:

استعملنا في تحليل البيانات بعض المفاهيم المرتبطة بالإحصاء الوصفي والتحليلي وهذا باستخدام برنامج (برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) spssv v25 نلخصها فيما يلي:

- **التكرارات والنسب المئوية:** لوصف الإحصائي البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

$$\text{س} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

- **اختبار اختبار كاي تربيع كا2 :**

$$\text{كا}^2 = \frac{2(\text{م} - \text{و})}{\text{و}} + \frac{2(\text{ن} - \text{و})}{\text{و}}$$

حيث كا^2 هي كا^2 المحسوبة.

م: هي عدد التكرارات الخاصة بالاقتراح الأول.

ن: هي عدد التكرارات الخاصة بالاقتراح الثاني.

و : عدد التكرارات المتوقعة، و = عدد أفراد العينة / عدد الاقتراحات.

يتم مقارنة كا^2 المحسوبة مع كا^2 المجدولة، حيث يتم الكشف عن كا^2 المجدولة عن درجة الحرية ومستوى الدلالة في الجدول يحتوي على احتمالات قيم كا^2 المجدولة حيث درجة الحرية =ن$^{-1}$ حيث ن هي عدد الاحتمالات.

إذا كانت قيمة كا^2 المحسوبة أكبر من قيمة كا^2 المجدولة، فهذا دليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، أما إذا كانت قيمة كا^2 المحسوبة أصغر من كا^2 المجدولة فهي غير دالة إحصائيا وهي راجعة لعامل الصفة، وكذلك استعنا ببرنامج spss لحساب النسب المئوية لأجوبة الاستمارة.

-معامل الارتباط بيرسون Correlation de Pearson:

ويستخدم لاختبار درجة العلاقة بين كل متغير مستقل والمتغير التابع، وتكون قيمته محصورة بين −1 إلى +1، وتدل على قوة أو ضعف العلاقة بين المتغيرين معامل الارتباط بيرسون فإذا كنت القيمة كبيرة وكافية بغض النظر عن الإشارة فإن العلاقة بين المتغيرين قوية، أما إشارة معامل الارتباط فإنها تدل على اتجاه العلاقة بين المتغيرين فإذا كانت الإشارة موجبة فان زيادة قيم أحد المتغيرات ترافقها زيادة في المتغير الأخر أي أن العلاقة بينهما طردية والعكس صحيح.

- **معامل الثبات ألفا كرونباخ** : وذلك لاختبار مدى موثوقية أداة جمع البيانات المستخدمة (الاستبيان) في قياس المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة؛ المجالات المختلفة لدرجة الثبات لمعامل الفا كرونباخ هي:

- a <0.6 (غير كافية)، إذا كانت قيمه بين 0.6>a>0.65 (ضعيفة)، إذا كانت قيمه بين 0.65>a>0.70 (مقبولة نوعا ما) وإذا كانت قيمه بين 0.70 <<a 0.85 (حسنة) وإذا كانت قيمه بين 0.85>a >0.90 (جدة) وإذا كانت أكبر من 0.9 تكون قيم الثبات ممتازة.

خلاصة:

تضمن هذا الفصل عرضا موجزا لعناصر الإجراءات التطبيقية التي تمت وفقها الدراسة الحالية بدءا باختيار المنهج المناسب للبحث وتحديد عينته وتطبيق الاستبيان وخصائصه السيكومترية لأجل الوصول إلى النتائج ومدى التوصل إلى تحقيق أهداف البحث، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات الرقمية، وسيتم في الفصل الموالي عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية
2. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة
3. النتيجة العامة
4. مقترحات وتوصيات

الخاتمة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

1. عرض وتحليل النتائج الدراسة الميدانية

1.1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

إن أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع

الجدول رقم (07): يبين حساب كاي تربيع خاص بالفرضية الفرعية الأولى

البنود	مطلقا		نادرا		أحيانا		غالبا		دائما		المجموع	كا2 المحسوبة	كا 2 مجدولة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%						
البند 01	6	3,7	4	2,5	24	14,7	70	42,9	59	36,2	163	113,35	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 02	3	1,8	7	4,3	16	9,8	47	28,8	90	55,2		162,859	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 03	/	/	7	4,3	17	10,4	49	30,1	90	55,2		169,485	9,348	0,000	3	دال إحصائيا
البند 04	11	6,7	9	5,5	61	37,4	50	30,7	32	19,6		65,436	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 05	4	2,5	25	15,3	52	31,9	39	23,9	43	26,4		42,982	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 06	20	12,3	41	25,2	43	26,4	39	23,9	20	12,3		16,479	11,143	0,002	4	دال إحصائيا
البند 07	7	4,3	21	12,9	32	19,6	39	23,9	64	39,3		55,742	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 08	8	4,9	22	13,5	54	33,1	36	22,1	43	26,4		39,73	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 09	4	2,5	8	4,9	45	27,6	55	33,7	51	31,3		74,147	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 10	10	6,1	10	6,1	39	23,9	52	31,9	52	31,9		55,681	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 11	12	7,4	15	9,2	48	29,4	37	22,7	51	31,3		40,773	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 12	14	8,6	40	24,5	32	19,6	28	17,2	49	30,1		21,202	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 13	9	5,5	16	9,8	17	10,4	25	15,3	96	58,9		158,074	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
إذا قمت بالتلخيص هل ترى أنه	استفدت منه في تحليل بعض المعلومات		ساعدك على الفهم أكثر		غير مجدي		يتميز المحتوى بالتعقيد		أجد			85.804	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
	16	9,8	77	47,2	37	22,7	14	8,6	19	11,7						
البند 14	10	6.1	15	9.2	32	19.6	69	42.3	37	22.7		66.417	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 15	16	9,8	18	11	45	27,6	50	30,7	34	20,9		29,055	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 16	16	9,8	20	12,3	40	24,5	52	31,9	35	21,5		26,724	11,143	0,000	4	دال إحصائيا

البند 17	5	3,1	21	12,9	52	31,9	51	31,3	34	20,9		49,485	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 18	16	9,8	19	11,7	39	23,9	55	33,7	34	20,9		30,834	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 19	10	6,1	31	19	46	28,2	39	23,9	37	22,7		23,104	11,143	0,000	4	دال إحصائيا

بالنسبة للبند 1: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(6)** فردا بنسبة مئوية بلغت 3,7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(4)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 2.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(24)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 14,7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(70)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 42,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(59)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 36,2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **113,35**[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأنهم يعتمدون على الامتحانات الكتابيـــة فـــي الاعمال الموجهة **غالبا**، مما يعكس توجها تعليميا يهدف إلى تقييم فهم الطلاب للمـــادة بشـــكل دقيـــق وشامل. هذا النهج يسمح بتحديد مدى استيعاب الطلاب للمفاهيم الأساسية والمهارات اللازمة من خلال إجاباتهم المفصلة على الأسئلة المطروحة، بالإضافة إلى ذلك يساعد الامتحان الكتـــابي فـــي تحســـين مهارات الكتابة والتعبير لدى الطلاب، ويعزز من قدرتهم على تنظيم الأفكار والتفكير النقدي. كما يوفر للأستاذ فرصة لرصد نقاط الضعف والقوة في أداء الطلاب، مما يمكنه من تعديل خططـــه التدريســـية وفقا للاحتياجات التعليمية المحددة للطلاب.

بالنسبة للبند 2: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(3)** فردا بنسبة مئوية بلغت 1,8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(7)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 4.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(16)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 9,8%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا

السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(47)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 28,8%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(90)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 55,2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **162,859**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأنهم يستطعون تنظيم أفكارهم أكثر عندما يكون الامتحان كتابيا **دائما**، حيث يمنحه هذا النوع من الامتحانات الفرصة لترتيب الأفكار وتسلسلها بطريقة منطقية ومنهجية، مما يساعده على تقديم إجابات معبرة وشاملة.

بالنسبة للبند 3: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى أربع مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**أحيانا "** وقد بلغ عددهم **(7)** فردا بنسبة مئوية بلغت 4,3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا** " والبالغ عددهم**(17)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 10.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(49)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 30,1%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(90)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 55,2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **169,485**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأنهم تكون نتائجهم إيجابية عندما تكون الإجابة على الأسئلة كتابية (تقويم فعال) **دائما**، لأن هذا النوع من التقويم الفعال يمنحهم فرصة لتنظيم أفكارهم بدقة وتقديم إجابات مفصلة ومنهجية مما تعكس فهمهم العميق للمواد الدراسية، مما يؤدي إلى تقييم أكثر شمولية وعادلة لقدراتهم ومعارفهم.

في **(البند 2 و3)** نلاحظ من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة يقرون أنهم يستطيعون تنظيم أفكارهم عندما يكون الامتحان كتابي من خلال البديل (55.2%) دائما، وتكون نتائجه إيجابية عندما تكون الإجابة على الأسئلة كتابية من إحلال البديل دائما (55,2%) وهذا ما أشرنا إليه سابقا على دور

التقويم الكتابي باعتباره ركيزة أساسية في التقويم الجامعي وذلك من خلال الوثيقة (1) في قائمة الملاحق.

بالنسبة للبند 4: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(11)** فردا بنسبة مئوية بلغت 6,7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(9)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 5.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(61)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 37,4%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(50)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 30,7%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(32)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19,6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **65,436**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثالثة** الأعلى تكرار **(احيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة يكشف عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلبة **أحيانا،** حيث يتيح لهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم ومعارفهم بشكل مستقل ومنظم، مما يظهر تنوع مهاراتهم وإمكاناتهم الفعلية بصورة أكثر دقة ووضوحا.

بالنسبة للبند 5: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(4)** فردا بنسبة مئوية بلغت 2,5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(25)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 15.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(52)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(43)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 26,4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ

42,982[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثالثة** الأعلى تكرار **(احيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة يزيد فرص المنافسة بين الطلبة بأكبر نسبة لصالح البديل **أحيانا،** حيث يدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم من معرفة ومهارات تنظيمية وتحليلية، مما يعزز من جودة الأداء الأكاديمي ويحفزهم على التفوق والابتكار في تقديم إجابات شاملة ودقيقة.

في (البند4،5)، نلاحظ من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة في البند 4 يكشف الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة عن القدرات الحقيقية المختلفة للطالب من خلال البديل أحيانا بنسبة (37.4%) مع البند 5 يزيد الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة فرص المنافسة بين الطلبة من خلال البديل أحيانا بنسبة (31.9%) ويدل هذا أن الامتحان الكتابي يدفعهم أكثر نحو التحصيل الجيد ويبرز قدراتهم مما يحفز على المنافسة بين الطلبة أكثر.

بالنسبة للبند 6: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(20)** فردا بنسبة مئوية بلغت 12,3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(41)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 25.2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(43)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 26,4%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(20)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 12,3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **16,479**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثالثة** الأعلى تكرار **(احيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ من خلال استجابات أفراد العينة بأن الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة يكشف أسلوباً تقويميا شكليا فقط حيث تتساوى النسب بالتقريب مع البديل (أحيانا، نادرا) بالمقارنة مع النتائج السابقة. فالتقويم عملية مستمرة أي أنها لا تتم دفعة واحدة كما هو الحال في بعض الامتحانات التي نحكم من

خلالها على الطلاب نجاحا أو رسوبا، وعند تقويم الطلاب ينبغي أن يكون واضحا في أذهان القائمين على عملية التقويم أن عنصر الفروق الفردية عنصر جوهري لا بد من مراعاته، فتقويم الطالب يتم في ضوء تقدمه هو لا في ضوء تقدم زملائه مع مراعاة تنوع آليات التقويم، فكلما تنوعت هذه الآليات أو الأدوات كلما زادت معلوماتنا في المجال الذي نقومه

بالنسبة للبند 7: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم (7) فردا بنسبة مئوية بلغت 4,3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**21**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 12.9%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**32**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 19,6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**39**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**64**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 39,3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **55,742**[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن أسئلة الصح والخطأ يتيح فرصة تذكر بعض المعلومات بأكبر نسبة لصالح البديل **دائما،** هذا النوع من الأسئلة يحفز الطلاب على استرجاع المعلومات التي تم تعلمها سابقًا وتقدير مدى دقتها، حيث يتطلب منهم تحليل العبارات المقدمة ومقارنتها بالمعرفة السابقة التي اكتسبها وهذا ما يساعد على حدوث عملية استرجاع المعلومات المادة المدروسة على مستوى التفكير. ووفقا لهذه العملية يتم تحديد الإجابة الصحيحة. كما توفر نوع من هذه الأسئلة فرصة التخمين والحرز بنسبة 50٪، فأن الطالب الذي لا يعرف الإجابة تتاح له فرصة اختيار الإجابة الصحيحة عشوائيا، وهذا ما يساهم في ارتفاع مستوى نتائج التحصيلية.

بالنسبة للبند 8: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم (**8**) فردا بنسبة مئوية بلغت 4,9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**22**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 13.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم

(54) بنسبة مئوية قدرت بـــ 33,1%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(36)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22,1%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(43)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 26,4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **39,73**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل وكان الأعلى تكرار لصالح البديل **(أحيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون صعوبة استحضار المعلومات على الأسئلة التي تتطلب كتابة مقال بنسبة أكبر لصالح البديل **أحيانا**، قد يكون السبب الرئيسي هو ضغط النفسي نتيجة قلق الامتحان، حيث يحتاج إلى التفكير العميق وجمع المعلومات وصياغتها بشكل منطقي ومنظم في فترة زمنية محددة لذلك يضاف له عامل نفسي آخر يكمن في محدودية الحجم الساعي للامتحان. كما يشكل عدم مفهومية سؤال عائق أمام استحضار المعلومات بحيث يرتبط نتائج الامتحان بشكل أساسي بمدى الإجابة على السؤال المطروح، فهو رهن بمدى فهمه له بشكل فعال.

بالنسبة للبند 9: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(4)** فردا بنسبة مئوية بلغت 2,5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(8)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 4.9%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(45)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 27,6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(55)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 33,7%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(51)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **74,147**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ أن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن البحوث التطبيقية تساعد على اكتساب المعرفة بالمادة العلمية بأكبر نسبة لصالح البديل **غالبا**، فخلال عملية انجاز البحث، يتطلب من الطالب البحث عن المعلومة من مصادر مختلفة للوصول اليها، وعملية مراجعة الكتب والمصادر تساعد الطالب على

اكتساب المعلومات وتوسيع مدارك المعرفة ، هذا بالإضافة لمناقشة البحث اثناء الصف الدراسي يزيد من خبراته حول الموضوع البحث ويسهم في فهم أعمق لكيفية تطبيق هذه المفاهيم في حل المشكلات الحقيقية خلال أنشطة الممارسة في حصص التطبيقية، مما يعزز التفاعل والربط بين النظرية والتطبيق، وهذا ما سينعكس بالإجاب على نتائج التقويم للمقياس المدرس.

بالنسبة للبند 10: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(10)** فردا بنسبة مئوية بلغت 6,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(10)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 6,1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(52)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(52)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **55,681**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة والخامسة** الأعلى تكرار **(غالبا- دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن البحوث المطلوبة تنمي مهارة البحث العلمي للطالب بأكبر نسبة لصالح البديلين بالتساوي **دائما وغالبا**، وذلك من خلال تطرقه لعملية البحث العلمي بشكل عملي وتطبيقي. عندما يتم تكليف الطالب بإجراء بحث، يجد نفسه في حاجة إلى تطبيق منهجية البحث العلمي، مثل جمع البيانات، وتحليلها، ورصد المصادر والمراجع وفق المنهجية المتبناة والمعتمدة علميا، وصياغة النتائج بشكل منطقي ومنظم، تتطلب هذه العملية مهارات بحثية متقدمة، مثل قدرة الوصول الى المعلومة، وتحليلها بشكل نقدي، وتطبيق النظريات والمفاهيم العلمية في سياق الدراسة، ومن خلال هذه العملية، يكتسب الطالب منهجية البحث في كيفية تنظيم الأفكار وصياغة الأبحاث بشكل دقيق ومنطقي، مما يعزز من قدرته على إجراء البحوث بشكل مستقل وفعال في المستقبل.

في (البند 9 ،10)، نلاحظ من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة في البند 9 تساعد البحوث التطبيقية على اكتساب المعرفة بالمادة العلمية من خلال البديل غالبا بنسبة (33.7%) مع البند 10 تنمي البحوث المطلوبة مهارة البحث العلمي للطالب من خلال البديل دائما بنسبة (31.9%) والبديل

غالبا بنسبة (31.9%) يؤكدون على البحوث ترفع من مهارة الطالب من خلال تطبيقيه لمختلف أدوار البحث العلمي وصياغة النتائج وغيرها من المفاهيم العلمية للرفع من تحصيله العلمي.

بالنسبة للبند 11: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(12)** فردا بنسبة مئوية بلغت 7,4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(15)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 9,2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(4)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 29,4%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(37)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22,7%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(51)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **40,773[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون أن البحوث الجماعية تفتقر للتقويم العادل بأكبر نسبة لصالح البديل **دائما**، لأن كثير من أحيان وفق الطرق المعتمدة عليها في الوسط الجامعي تكون جماعية، وهذا ما يؤدي صعوبة التقيد بمسؤولية انجاز البحث من قبل أعضاء المشاركة فتطغى قيم الاعتمادية على الأخر وهو ما ينعكس سلبا على جودة البحث المقدم وعلى نتائج الفعلية لتقويم.

بالنسبة للبند 12: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(14)** فردا بنسبة مئوية بلغت 8,6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(40)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 24,5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(32)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19,6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(28)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 17,2%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(49)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 30,1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4)

قدرت بـــ **21,202[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نجد أن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن البحوث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات بنسبة أكبر لصالح البديل **دائما**، كثير ما يرتبط تفضيل البحوث على اجتاز الامتحان الى العامل النفسي الذي يتركه الامتحان في نفوس الطلبة نتيجة الإرهاق من التحضير والحفظ، فالامتحان أيا كان موضوعه أو مجاله ،فهو محطة مهمة في حياة كل طالب ، لأنه يحدد ثمرة مجهوده فيرسم مستقبله فيقترب به خطوة نحو تحقيق حلمه، فهو بمثابة شعور محفز على الدراسة والمذاكرة ودافع لتحصيل والانجاز وبذل الجهد والحرص على النجاح والتفوق خوفا من الفشل والرسوب أو من ردود فعل الأهل، أو الرغبة في التفوق على الآخرين ، مما يصاحبها أعراض عضوية ونفسية و انشغال الذهن بأفكار سلبية يؤثر على صورة الذهنية للامتحان مقارنة بالبحوث، التي تتيح لهم الفرصة لاستكشاف مواضيع محل اهتمامهم وميولهم ، وتطبيق المفاهيم النظرية على سياقات واقعية، مما يعزز فهمهم العميق والتطبيقي للمواد الدراسية فهي تعتمد بدرجة الأولى على الفهم وجمع المعلومات ويرتبط نتائجها بمدى فعالية انجاز الطالب للبحث وتوفيقه، بعيد عن كل الضغوط التي يسببها الامتحان.

بالنسبة للبند 13: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(14)** فردا بنسبة مئوية بلغت 5.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(40)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 9.8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(32)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 10.4%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(28)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 15,3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(49)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 58,9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **21,202[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن إنجاز نشاط تقويمي فيما يخص مخلص كتاب أو جزء منه في حصص تطبيقية بأكبر قيمة لصالح البديل **دائما**، لأن التلخيص يمكن الطالب من تحسين مهارات القراءة النقدية والتحليلية، وكيفية استخلاص المعلومات الرئيسية والأفكار الأساسية من

النص وتلخيصها بشكل موجز وواضح مما يكون قاعدة لمختلف المعارف وفق أهداف تعليمية لمضمون الكتب.

بالنسبة للبند 13: (في حالة تلخيص كتاب): نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **استفدت منه في تحليل بعض المعلومات"** وقد بلغ عددهم **(16)** فردا بنسبة مئوية بلغت 9,8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **ساعدك على الفهم أكثر**" والبالغ عددهم**(77)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 47,2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غير مجدي**" والبالغ عددهم **(37)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22,7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **يتميز المحتوى بالتعقيد"** والبالغ عددهم **(14)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 8,6%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أجد صعوبة في التلخيص"** والبالغ عددهم **(19)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 11,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **85,804[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثانية** الأعلى تكرار **(ساعدك على الفهم أكثر)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن تلخيص كتاب أو جزء منه في الحصص التطبيقية **ساعد الطلبة على الفهم أكثر**، وهي نتيجة منطقية مقارنة مع فوائد التلخيص ،إذ يكمن أهم أهدافه من الدرجة الأولى في تحقيق الفهم و الاستيعاب لطالب ،لهذا عملت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية على ادراج ملخص الكتاب لهذه السنة الدراسية 2024/2023 ضمن عناصر التقويم لحصة التطبيقية وقد حددت نقاطه بأربعة نقاط من بين النقطة الكاملة20 /20 أنظر للملحق رقم... ، غير أنه قليل ما نجد لدى الطلبة القدرة على ربط المفاهيم خلال تحليل مواضيع التي ترتبط بنفس المضمون لذلك كانت النسبة لهذه الفئة 9.8٪ ، أما فيما يخص باقي أفراد العينة فهم يعانون من بعض الصعوبات التي تحد من إمكانية انجاز الملخص لكتب معينة تعود الى حسب تدرج القيم النسبية المتحصل عليها من خلال بيانات الدراسة من أكبر قيمة الى أصغر قيمة على التوالي: غير مجدي بنسبة 22.7٪، يتميز المحتوى بالعقيد بنسبة 11.7٪، أجد صعوبة في التلخيص بنسبة 8.6٪، هذه الفئة من الطلبة يجدون صعوبة في تلخيص الكتاب يمكن أن يكون إعداد الملخص مرهقا ومربكا لهؤلاء الطلاب، مما يؤدي إلى عدم الفهم الكامل للموضوع والشعور بالإحباط. قد يعود هذا لعدة

عوامل، منها مستوى صعوبة النص المراد تلخيصه، ومهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب، وحاجتهم الخاصة لدعم إضافي في فهم المواد الدراسية.

بالنسبة للبند 14: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم (**10**) فردا بنسبة مئوية بلغت 6,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**15**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 9.2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**32**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 19.6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**69**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 42.3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**37**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 22,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **66,417**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار (**غالبا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ أن أغلب أفراد العينة يؤكدون بوجود تناسب في الاختبارات الرسمية بين الأسئلة ومحتوى المقاييس بنسبة أكبر لدى البديل **غالبا**، من خلال تحليل البيانات، يتضح وجود تناسب ملحوظ في الاختبارات الرسمية بين الأسئلة ومحتوى المقاييس المعتمدة. مما يعكس على استجاباتهم للأسئلة المطروحة والمواضيع التي تم تدريسها وفقا المنهج الدراسي، بهدف قياس مدى فهم الطلاب للمفاهيم الأساسية ومدى استيعابهم للمواد الدراسية بشكل فعال.

بالنسبة للبند 15: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم (**16**) فردا بنسبة مئوية بلغت 9,8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**18**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 11%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**45**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 27,6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**50**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 30,7%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**34**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 20,9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4)

قدرت بـــ **29,055[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ أن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن نتائج الاختبارات الرسمية تقيس جهد الطلبة في اكتساب المعرفة بنسبة أكبر لصالح البديل **غالبا،** المعروف أن الاختبارات التحصيلية بأنها تستند الى معايير وضوابط محددة لتوفير قياس دقيق لمستوى المعرفة والفهم لدى الطلاب وذلك من خلال وضع أسئلة تابعة للمنهج والمتاح في مقرر معين، لذلك بلغت نسبة لصالح البديل غالبا 30.7٪، أحيانا بنسبة 27.6٪، ودائما بنسبة 20.9٪ وهو ما يؤكد ان الاختبارات هدفت الى تحديد مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية المحددة للمقياس، وتقييم مدى استيعاب أفراد العينة للمفاهيم والمعلومات التي تم تدريسها، بالإضافة الى تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطالب، مما يمكن الأساتذة والمسؤولين التعليميين من توجيه الدعم والتوجيه بشكل فعال لنتائج الاختبارات الرسمية كأداة قيمة لقياس التحصيل الفردي للطلاب، وتوفير البيانات اللازمة لاتخاذ قرارات تعليمية مستنيرة وموجهة نحو تحسين الأداء الأكاديمي أفضل والوصول الى نتائج المراد تحقيقها .

بالنسبة للبند 16: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(16)** فردا بنسبة مئوية بلغت 9,8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(20)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 12.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(40)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 27,6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(52)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(35)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 21,5%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **26,724[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن أسئلة الاختبارات الرسمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب بأكبر نسبة لصالح البديل **غالبا،** ثم يليها البديل أحيانا مما يؤكد مراعات هيئة التدريس في وضع نمط الأسئلة بما يتوافق مع المستوى الاستيعاب لكل فئات الطلابية حتى يضمن إمكانية الإجابة على أسئلة الامتحان وتحديد النتائج وفق درجة الاستيعاب ونسبة الذكاء لدى الطلبة.

(البند 14، 15، 16) نلاحظ من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة في البند 14 هناك تناسب في الاختبارات الرسمية بين الأسئلة ومحتوى المقاييس من خلال البديل غالبا بنسبة (42.3%) مع البند 15 تقيس نتائج الاختبارات الرسمية جهد الطلبة في اكتساب المعرفة من خلال البديل غالبا بنسبة (30.7%) وأيضا البند 16 تراعي أسئلة الاختبارات الرسمية الفروق الفردية بين الطلاب من خلال البديل غالبا بنسبة (31.9%) فالطلبة يؤكدون من خلال هذه النتائج على أهمية الاختبارات التحصيلية في تحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح التعليمي، وهذا ما أكدته دراسة بوزيد ساسي وسكينة قدور (2019) التي هدفت إلى تطوير العملية التقويمية وتحليل مختلف الأساليب التقويمية المعمول بها في الجامعة (شفوية، كتابية، مقالية، موضوعيه) مع الدراسة الحالية.

بالنسبة للبند 17: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(5)** فردا بنسبة مئوية بلغت 3,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(21)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 12.9%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(52)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(51)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(34)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20,9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة

الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **49,485**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثالثة** الأعلى تكرار **(أحيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن أنماط اسئلة الاختبارات الرسمية تتنوع بين اسئلة موضوعية ومقالية بالنسبة أكبر للبديلين بتقريب متساويين **أحيانا** و **غالبا**، لأن ما يميز الأسئلة الموضوعية التي تشمل الأسئلة متعددة الاختيارات الصح أو الخطأ، والأسئلة القصيرة للإجابة، وتستهدف اختبار المعرفة الأساسية والحقائق. أما الأسئلة المقالية، فتتطلب من الطلاب تقديم إجابات مفصلة ومحددة وتحليلية، وتُستخدم لاختبار الفهم العميق والتفكير النقدي، وهذا ما يتيح التنوع في الاختبارات الرسمية للطلاب الفرصة لتطوير مهارات متنوعة وتقديم أداء يعكس مستواهم الفعلي وقدراتهم التحليلية والنقدية بشكل شامل.

بالنسبة للبند 18: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(16)** فردا بنسبة مئوية بلغت 9,8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(19)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 11.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(55)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31,3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(34)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20,9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **30,834[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن أسئلة الاختبارات تتناسب مع الحجم الساعي المحدد للإجابة بنسبة أكبر لصالح البديل **غالبا،** فالاختبارات التحصيلية هي الأداة المعتمدة لتقييم مكتسبات المعرفية لطلبة والتي يتوقف عليها مدى تحقيق أهدافهم، لذا نجد أن معيار تحديد الحجم الساعي وتوافقه مع الإجابة على الأسئلة ترتبط بمدى تحكم هيئة التدريس في أسلوب التقويم وقياسه.

بالنسبة للبند 19: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(10)** فردا بنسبة مئوية بلغت 6,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(31)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(46)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 28,2%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(37)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **23,104[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(أحيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن يكلف الطلبة بإنجاز بعض الأنشطة قصد تصحيح معارف الطالب بأكبر نسبة لصلح البديل **أحيانا** كما نلاحظ أن نسب تقريبا متساوية مع البدائل **غالبا ودائما**، لأن هذه الأنشطة توفير فرص تطبيقية عملية تساعد الطلاب على تحليل المفاهيم وتطبيقها على سياقات واقعية. وبفضل هذه الأنشطة، نشأ بيئة تعليمية داعمة تشجع على التفكير النقدي وتطوير المهارات العملية مثل التحليل، والتفاعل، والتواصل. مما يمكن للطلاب تطبيق المفاهيم النظرية التي تعلموها في الجامعة وتحويلها إلى مهارات عملية يمكنهم استخدامها في مختلف المواقف، وهذا ما أكدته دراسة نسيمة جزار وآخرون (2018) حول طرائق التقويم ومخرجات التعليم الجامعي مع الدراسة الحالية.

2.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

إن أسلوب التقويم الشفهي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع

الجدول رقم (08): يبين حساب كاي تربيع خاص بالفرضية الثانية

البنود	مطلقا		نادرا		أحيانا		غالبا		دائما		المجموع	كا2 المحسوبة	كا 2 مجدولة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%						
البند 20	13	8	23	14,1	34	20,9	39	23,9	54	33,1	163	29,975	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 21	13	8	9	5,5	31	19	46	28,2	64	39,3		64,699	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 22	12	7,4	20	12,3	21	12,9	42	25,8	68	41,7		63,166	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 23	9	5,5	19	11,7	49	30,1	57	35	29	17,8		49,669	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 24	19	11,7	15	9,2	39	23,9	58	35,6	32	19,6		36,233	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 25	12	7,4	19	11,7	25	15,3	36	22,1	71	43,6		66,049	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
لماذا	عدم التحضير الجيد		اعتمادي على بحوث جاهزة		لم أفهم محتوى الموضوع		الخجل		الارتباك والخوف			39,178	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
	17	10,4	61	37,4	36	22,1	31	19,0	18	11,0						
البند 26	11	6,7	12	7,4	45	27,6	39	23,9	56	34,4		50,098	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 27	6	3,7	30	18,4	24	14,7	45	27,6	58	35,6		48,687	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 28	12	7,4	10	6,1	31	19	66	40,5	44	27		66,969	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 29	17	10,4	20	12,3	43	26,4	46	28,2	37	22,7		21,755	11,143	0,000	4	دال إحصائيا

البند 30	18	11	19	11,7	29	17,8	51	31,3	46	28,2		28.503	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 31	20	12,3	27	16,6	42	25,8	42	25,8	32	19,6		11,264	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 32	23	14,1	12	7,4	34	20,9	37	22,7	57	35		34,761	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 33	19	11,7	12	7,4	28	17,2	67	41,1	37	22,7		56,233	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 34	13	8	35	21,5	24	14,7	51	31,3	40	24,5		26,294	11,143	0,000	4	دال إحصائيا

بالنسبة للبند 20: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(13)** فردا بنسبة مئوية بلغت 8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(23)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 14.1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(34)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20,9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(54)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 33,1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **29,975[a]**وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 21: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(13)** فردا بنسبة مئوية بلغت 8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(9)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 5.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(31)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(46)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 28,2%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(64)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 39,3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ

64,699[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ أن البند (21،20) أن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الأسئلة المطروحة من الأساتذة، تساعد الطلبة في بداية الحصة على استذكار المعلومات السابقة لصالح البديل **دائما**، وأن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن إعادة شرح الأستاذ ما تم تناوله في الحصة السابقة يساهم في ترسيخ المعلومات في ذهن الطالب كان لصلح البديل **دائما**، يظهر استجابة الطلاب لتلك الأسئلة تفاعلا إيجابيا، حيث يظهرون قدرة عالية على استحضار المعلومات التي تم تعلمها في الحصص السابقة. ويُعزى هذا الاستجابة الإيجابية إلى طبيعة تلك الأسئلة التي تصيب الهدف، وتستهدف نقاط المعرفة الرئيسية التي تم تناولها، وهذا النوع من الأسئلة يساعد في رسخ المعلومات والمعرفة في اذهان الطلبة من خلال عملية اعادة التذكير المتكرر للمعلومات وهو ما أشار اليها الكثير من ذوي الاهتمام بمجال التربية والتعليم، ، فقد ورد في كتاب كيف تعمل الذاكرة الذي نشرته جامعة هارفارد، ذكر أن هناك ثلاثة عمليات رئيسية لعمل الذاكرة: التشفير والتي تشير كيفية تعلم وفهم المعلومة للفرد والتخزين والتي ترتبط بمقدار المعلومات التي تم حفظها في الدماغ والاسترجاع يشير الى كيفية الوصول الى المعلومة. كما أن تخزين المعلومات في الذاكرة تتم من خلال أربعة طرق: التذكر، والتجميع، والتعريف، وإعادة التعلم. بحيث يعتمد كيفية استرجاع الدماغ للمعلومات على مدى توفر الأدلة أو المحفزات الخارجية أو عدم وجودها. وهنا يمثل أسئلة المطروحة من قبل هيئة التدريس في بداية الحصص الى السابقة كمحفز لاسترجاع المعلومات لطلبة وهي بذلك عملية "تغذية راجعة" للمادة العلمية المدروسة. (موقع الشروق،2023، ص.35)

بالنسبة للبند 22: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(12)** فردا بنسبة مئوية بلغت 7.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(20)** بنسبة مئوية قدرت بـ 12.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(21)** بنسبة مئوية قدرت بـ 12,9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(42)** بنسبة مئوية قدرت بـ 25,8%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(68)** بنسبة مئوية قدرت بـ 41,7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **63,166[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك

فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون أن المشاركة في الإجابة على الأسئلة المطروحة حول المواضيع التي تم دراستها مسبقا بأكبر نسبة لصالح البديل **دائما** بنسبة 41.7٪ وبعدها بنسبة 25.8٪ لصالح البديل **غالبا**، وهذه النسب معتبرة مقارنة بباقي أفراد العينة، فمن خلال المشاركة تتيح فرصة لطلبة بتطبيق المعرفة التي اكتسبوها وتفعيلها في سياق الحصة الدراسية. ومنها تساعد استخدام المعلومات التي تم تدريسها لاستجابة الاستفسارات وحل المشكلات المقترحة. وهذا ما يجعل الأستاذ مدى معرفة تقييم واستيعاب الطالب للموضوع، كما أن المشاركة تفتح مجال لتوضيح النقاط الغامضة أو غير مفهومة. يساهم هذا النوع من المشاركة في تعزيز التفاعل في الجامعة وتحفيز التفكير النقدي وتبادل الآراء بين الطلاب والاساتذة.

بالنسبة للبند 23: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(9)** فردا بنسبة مئوية بلغت 5.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(19)** بنسبة مئوية قدرت بـ 11.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(49)** بنسبة مئوية قدرت بـ 30.1%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(57)** بنسبة مئوية قدرت بـ 35%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(29)** بنسبة مئوية قدرت بـ 17.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **49,669[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 24: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(19)** فردا بنسبة مئوية بلغت 11.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(15)** بنسبة مئوية قدرت بـ 9.2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـ 23.9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(58)** بنسبة مئوية قدرت بـ 35,6%، أما

المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(32)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19,6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **36,233[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ البند(24،23) بأن أغلب أفراد العينة يؤكدون الأسئلة الشفوية تسمح بمناقشة الأستاذ ومعرفة أخطائهم بأكبر نسبة لصلح البديل **غالبا**، و أن أغلب أفراد العينة يؤكدون أن المشاركة في الإجابة على الأسئلة المطروحة حول المواضيع التي تم دراستها مسبقا **غالبا**، هذا النوع من التفاعل الشفوي بين الطلاب والأستاذ يساعد على إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة، من خلال يأخذ من انطباعات رمزية لهذا التفاعل، حيث يتم تشجيع الطلاب على التواصل وتبادل الأفكار التي تكشف عن اخطاء معرفية وتتيح طرح الأسئلة والاستفسارات بشكل مفتوح، مما يمكن أستاذ المقياس من تصحيح نقاط الضعف و توجيههم بشكل فردي وتقديم المساعدة اللازمة لتصحيح تلك الأخطاء وتعزيز فهمهم للموضوعات. وبالتالي يساهم هذا النوع من التفاعل وتعزيز من السلوك نحو المشاركة الإيجابية وتحسين أدائهم، وباستمرار هذا النهج يسهم في فهم الطلاب للمواد الدراسية وتحقيق الأهداف التعليمية.

بالنسبة للبند 25: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(12)** فردا بنسبة مئوية بلغت 7.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(19)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 11.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(25)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 15.3%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(36)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22,1%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(71)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 43,6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **66,049[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون أن صعوبة التقويم الشـــفوي الخـــاص بإلقـــاء البحوث التطبيقية، وقد يعزى لأسباب مختلفة تم ادراجها كسؤال اختياري تضمن عدة الأسباب التي قد تعود الى صعوبة الالقاء البحوث العلمية، هدفها تحديد أهمها من حيث درجة التأثير على الطالب.

بالنسبة للبند 25 (لماذا): نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل " **عدم التحضير الجيد"** وقد بلغ عددهم **(17)** فردا بنسبة مئوية بلغت 10.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**اعتمادي على بحوث جاهزة** " والبالغ عددهم**(61)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 37.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **لم أفهم محتوى الموضوع"** والبالغ عددهم **(36)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22.1%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **الخجل** " والبالغ عددهم **(31)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19,0%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **الارتباك والخوف** " والبالغ عددهم **(18)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 11,0%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **39,178**^{a}وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثانية** الأعلى تكرار **(اعتمادي على بحوث جاهزة)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون جميع الطلبة يعتمدون **على البحوث الجـــاهزة،** وهذا يرجع بصفة أساسية الى ما آلت إليه تقدم وسائل التكنولوجيا التي من أهم مميزاتهـــا استحضـــار المعلومة بكلفة أقل وخلال وقت وجيز دون بذل أي مجهود للحصول على المعلومات، وهو ما ينمـــي اتجاهات الطلبة حول اقتناء هذا النوع من البحوث، الا أنه في الواقع يعود الى عدم وعي الطالب الى ما سيؤول اليه هذا الأسلوب من تأثير سلبي ينجم عن الاعتمادية للبحوث الجاهزة، وهو عزوف عـــن القراءة و الاطلاع، عدم قدرته على أجراء البحث بنفسه ما يترتب عليه الشعور بعدم الثقة ،عدم التحكم في منهجية العلمية لأجراء البحوث وفقا لمعايير المعتمدة في البحث العلمي ...وغيرها، وهذا ما يؤدي الى عوامل أخرى تكون محل أسباب عجز في إلقاء البحث الشفوي والذي أخذت خلال بيانات الدراسة نسب مختلفة ومنها عدم فهم المحتوى 22.1٪، عدم التحضير الجيد10.4٪،الارتبـــاك ،الخـــوف11٪ والخجل 19٪ ، حتى ان عامل الخوف والارتباك تكون حالة شعورية نتيجة عدم التحضير الجيد وهذا ما نشهده في واقع الوسط الجامعي وأصبح من أعقد التحديات التي يواجهها البحث العلمي ومصداقيته، هذا بالإضافة الى وجود تجاوزات وظيفية تكمن في عدم الانضباط والمتابعة من قبل الهيئة التدريسية، وهذا بالإضافة غياب دور الرقابة على من يقومون بهذا الفعل الغير الشرعي وأصبح يستغل البحـــث

العلمي لأغراض تجارية في ظل غياب واضح لدور الجهات المختصة. وظاهرة البحوث الجاهزة تحد من مستوى الطلاب التعليمي وتؤثر على تحصيلهم الدراسي بشكل كبير، وكذلك ليس مـــن العـــدل أن يتساوى الطالب المجتهد والطالب الذي يقتني بحوث جاهزة فهذا يعكس النتائج الحقيقية لتقوييم.

بالنسبة للبند 26: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس جموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(11)** فردا بنسبة مئوية بلغت 6.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(12)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 7.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(45)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 27.6%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23,9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(56)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 34,4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **50,098[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 27: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(6)** فردا بنسبة مئوية بلغت 3.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(30)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 18.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(24)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 14.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(45)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 27,6%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(58)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 35,6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **48,687[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الخامسة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 28: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(12)** فردا بنسبة مئوية بلغت 7.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(10)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 6.1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(31)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(66)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 40.5%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(44)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 27%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **66,969[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ البند (26،27،28)، ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون أن المشاركة في الفصـــل تساعد على اكتساب المعلومات لدى الطلبة في المجالات المختلفة لصالح البديل **دائما**، إن المشاركة في النقاشات والأنشطة الفعالة داخل القسم، يمكن الطلاب من تبادل الآراء والأفكار والتفاعل مع زملائهم والأستاذ، ما يوفر لهم فرصة لاكتساب معرفة جديدة وفهم أعمق للمواضيع. بالإضافة إلى ذلك عنـــدما يتم توجيه الأسئلة والتحفيزات إلى الطلاب خلال الحصص الدراسية، وفقا لما يملكونـــه مـــن معرفـــة مسبقة وما يتعلمونه من الدروس. هذا ما يؤدي إلى توسيع نطاق معرفتهم وتعميق فهمهـــم للمواضـــيع المختلفة. وقد تكون أكثر فاعلية حسب الأسلوب التدريس المتبع من الأساتذة وكفاءتهم، وتوجهاتهم نحو التربية الحديثة التي تحث على التعلم النشط الذي يتيح بيئة تعليمية تشجع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم، إذ يتخذ من المتعلم محور العملية التعليمية حيث يقوم بحل المشكلات والمناقشة في إطار مـــن الإيجابية والمسؤولية الفردية ،ما يساعد في اكتساب المهارات وتكوين اتجاهات إيجابية نحـــو المـــادة العلمية، وهو ما أكده أفراد عينة الدراسة بأن أغلب أفراد العينة يؤكدون أن المشـــاركة فـــي الفصـــل تحفزهم على التفاعل النشط في الحصص التطبيقية بنسبة أكبر لصالح البديل **دائما**، فمن خلال إشراك الطلبة في الأنشطة العملية والتطبيقية، تتيح لهم فرصاً لتطبيق المفاهيم والمعرفة التي تعلموها بطـــرق أكثر تشويقا في مختلف أساليب هذا النوع من التعليم ، وهو ما يتطلب من المتعلم القيام بممارسة بعض أنواع المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع الى أستاذ المقياس، فهو يعتمد على نشـــاط المتعلم وفاعليته و إيجابيته وتحمله للمسؤولية في تعلمه وقدرته على اتخاذ قرار وتشجيعه على العمل التعاوني وحل المشكلات، مما يحفزهم أكثر على التفاعل ويعزز الدافعية نحـــو العمـــل الإيجـــابي و

يساعدهم على اكتساب مهارات التفكير النقدي والتحليلي لمختلف المواقف التعليمية. ونتيجة لهذا وجدنا أن أغلب أفراد العينة يؤكدون أن مشاركة الطلاب تعكس معرفتهم في المادة العلمية لصالح البديل **غالبا**، فتقديم الأفكار المقدمة والمعلومات الدقيقة، ومناقشتهم في النقاط المعقدة، وطرح الأسئلة المستنيرة يمكن الطلاب من توجيه الأسئلة المفيدة والتعليقات الناقدة، يساعد هذا النوع من المشاركة وهي المشاركة الفعالة حسب ما آلت اليه الدراسات العلمية الحديثة تساهم في اكتساب المعلومات ورسخها في أذهان المتعلمين، تطبيقها بشكل فعال.

بالنسبة للبند 29: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(17)** فردا بنسبة مئوية بلغت 10.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(20)** بنسبة مئوية قدرت بـ 12.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(43)** بنسبة مئوية قدرت بـ 26.4%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(46)** بنسبة مئوية قدرت بـ 28.2%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(37)** بنسبة مئوية قدرت بـ 22.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **21,755**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون أن منح الأساتذة المشاركة والحضور نسبة مناسبة في الحصص التطبيقية لصالح البديل **غالبا**، وذلك راجع إلى منح الأساتذة المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي لأنها تعكس مدى انخراط الطلاب في عملية التعلم وتأثيرها على تجربتهم التعليمية. بمشاركتهم في النقاشات، والأنشطة، والمشاريع، يساهم الطلاب في إثراء البيئة الصفية وتحفيز زملائهم للمشاركة بشكل أكبر، علاوة على ذلك فإن المشاركة الفعالة والحضور النشط يعكسان استجابة الطلاب لمتطلبات المنهج وتحقيق أهداف التعلم. بالتالي هذا ما يعزز الشعور بالمسؤولية والانتماء لدى الطلاب ويشجعهم على المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية.

بالنسبة للبند 30: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(18)** فردا بنسبة مئوية بلغت 11%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(19)** بنسبة مئوية قدرت بـ

11.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(29)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 17.8%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(51)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31.3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(46)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 28.2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **28,503[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون أن الحضور يشكل أسلوبا تقويميا شـــكليا فقـــط لصالح البديل **غالبا** بنسبة 31.3٪ ، ونسبة المقدرة لصالح البديل **دائما** 28.2٪، يتخذ أسلوب التقـــويم الحضوري حسب قانون التدريس اجباريا ، حيث أن أي غياب في حصص التطبيقية ولابد أن تكـــون مبررة ،والا يكون الطالب عرضة للإقصاء وهو ما يجعل كثير من هيئة التدريس الحضـــور جـــزءا أساسيا من عملية التعلم والتدريس وهو مؤشراً على التزام الطلاب بعملية الـــتعلم ومـــدى اهتمـــامهم ومشاركتهم، مما يعكس تقييما حقيقيا لمستوى مشاركتهم وانخراطهم في الدراســـة، وهـــذه الإلزاميـــة الحضور يجعل من التقويم الحضوري شكليا.

بالنسبة للبند 31: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(20)** فردا بنسبة مئوية بلغت 12.3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(27)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 16.6%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(42)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 25.8%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(42)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 25.8%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(32)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 19.6%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **11,264[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا – احيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 32: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(23)** فردا بنسبة مئوية بلغت 14.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(12)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 7.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(34)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(37)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22.7%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(57)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 35%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **34,761[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 33: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(19)** فردا بنسبة مئوية بلغت 11.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(12)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 7.4%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(28)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 17.2%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(67)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 41.1%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(37)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **56,233[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 34: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(13)** فردا بنسبة مئوية بلغت 8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(35)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 21.5%،

أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(24)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 14.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(51)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 31.3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(40)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 24.5%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **26,294**[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ خلال **البنود (34.33.32.31)**، ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينـــة يؤكـــدون أن الشعور بالخجل يجعل الطالب غير قدر على الإجابة للأسئلة الشفوية لصالح البديلين **غالبـــا** و**أحيانـــا** بنسب متساوية قدرت 25.8٪، فبجمع النسبتين نتحصل على نسبة 51.6٪ وهي تمثل بالتقريب نصف أفراد عينة الدراسة الذين لهم توجه نحو الشعور بالخجل أثناء الاجابة الشفوية، يعود ذلـــك إلـــى عـــدة عوامل، وهي السبب في عدم قدرة الطالب على الإجابة على الأسئلة الشفوية. هذه العوامل:

انعدام الثقة بالنفس: قد تكون هذه الظاهرة ناتجة عن قلة الثقة بالنفس، حيث يشعر الفـــرد بـــالقلق أو الخوف من أن يكون جوابه غير صحيح أو غير مقبول من قبل الآخرين.

تجارب سلبية سابقة: قد يكون لدى الفرد تجارب سلبية سابقة مع الرد على الأسئلة الشفوية، مما يزيد من شعوره بالخجل ويجعله يتجنب الإجابة على الأسئلة.

خوف من الانتقادات: قد يخشى الفرد الانتقادات من قبل المدرس أو الزملاء إذا لم يكن قـــادراً علـــى الإجابة بشكل صحيح أو ملائم.

انتباه الآخرين: قد يكون الشخص متوتراً بشأن ما يظنه الآخرون عنه، مما يجعله يشعر بالضغط عند الإجابة على الأسئلة الشفوية.

التوتر الاجتماعي: قد يشعر بعض الأشخاص بالتوتر في الأوساط الاجتماعية أو في المواقف العامـــة، مما يؤثر على قدرتهم على الإجابة بثقة (اسماعيلي، 2011، ص.74)

ونتيجة لهذه العوامل، أظهرت نتائج بيانات الإحصائية لدراسة (البند33)، وجود عجز في تنظيم أفكار والربط بينها في الامتحانات الشفوية بنسبة أكبر لصالح البديل **غالبـــا** قـــدرت 41.1٪، فالأسئلة الشفوية تؤثر بشكل كبير على المتعلم حيث تظهر نوع من الشعور بـالتوتر والضغط النفسي الذي يواجهه في المواقف التفاعلية المباشرة، مما يؤثر على قدرته في التفكير بوضوح واستحضار المعلومات بشكل منظم. وهذا ما أكده أفراد عينة الدراسة(البند34) بأنهم لا يستطيعون تذكر المعلومات عنـــدما يكـــون الامتحان شفويا لصالح البديل غالبا بنسبة31.3٪، غير أن هناك من أكدوا من أفراد العينة أن الأسئلة

الشفهية تسمح لهم بإظهار قدراتهم بأكبر نسبة لصالح البديل دائما قدرت35٪، وهي تمثل فئة ذات قدرات عالية في التحصيل العلمي، إذ تكتسب هذه الفئة مهارات التعامل مع مختلف مواقف العلمية نتيجة ما يتسمون بالمواظبة وشغف التعلم والاطلاع، مما يتيح للطالب الفرصة للتعبير عن فهمه ومعرفته بشكل مباشر وفوري، ويقدم إجاباته بوضوح لمدى فهمه للموضوع، مما يُشجع على التفاعل الإيجابي في بين الطلاب وتعزيز ثقته في نفسه، وهذا ما أكدته دراسة العيسوي (1976) حول المشكلات التقويمية التي تعترض التعليم الجامعي، وتشخيص أسباب هذه المشكلات، وتقيم الحلول الممكنة لها مع الدراسة الحالية.

3.1.عرض وتحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

-إن أسلوب التقويم الإلكتروني عن طريق منصة موودل يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

الجدول رقم (09):يبين حساب كاي تربيع خاص بالفرضية الثالثة

البنود	مطلقا		نادرا		أحيانا		غالبا		دائما		المجموع	كا2 المحسوبة	كا 2 مجدولة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%						
البند 35	29	17,8	23	14,1	39	23,9	37	22,7	35	21,5	163	5,252	11,143	0,000	4	غير دال إحصائيا
البند 36	41	25,2	62	38,0	28	17,2	25	15,3	7	4,3		51,202	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 37	19	11,7	19	11,7	44	27	57	35	24	14,7		35,865	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 38	17	10,4	16	9,8	54	33,1	34	20,9	42	25,8		32,736	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 39	32	19,6	29	17,8	33	20,2	25	15,3	44	27		6,172	11,143	0,000	4	غير دال إحصائيا
البند 40	22	13,5	33	20,2	34	20,9	35	21,5	39	23,9		4,945	11,143	0,000	4	غير دال إحصائيا
البند 41	9	5,5	13	8	41	25,2	62	38	38	23,3		58,442	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 42	9	5,5	13	8	39	23,9	59	36,2	43	26,4		54,822	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 43	16	9,8	26	16	40	24,5	46	28,2	35	21,5		17,153	11,143	0,002	4	دال

البند 50	9	5,5	23	14,1	37	22,7	38	23,3	56	34,4		38.196	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 49	13	8	38	23.3	42	25.8	37	22.7	33	20.2		15.988	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 48	32	19,6	21	12,9	33	20,2	34	20,9	43	26,4		7.521	11,143	0,000	4	غير دال إحصائيا
البند 47	31	19	31	19	34	20.9	38	23.3	29	17,8		8.825	11,143	0,000	4	غير دال إحصائيا
البند 46	16	9,8	35	21,5	41	25,2	33	20,2	38	23,3		11.693	11,143	0,000	4	دال إحصائيا
البند 45	23	14,1	42	25,8	40	24,5	28	17,4	30	18,4		8.074	11,143	0,000	4	غير دال إحصائيا
البند 44	28	17,2	33	20,2	43	26,4	30	18,4	29	17,8		4.577	11,143	0,000	4	غير دال إحصائيا
إحصائيا																

بالنسبة للبند 35: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(29)** فردا بنسبة مئوية بلغت 17.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(23)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 14.1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23.9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(37)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22.7%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(35)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 21.5%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **5,252[a]** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثالثة** الأعلى تكرار **(أحيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بمقارنة النسب نجد بالتقريب تساوي النسب للبدائل دائما وغالبا وأحيانا، وهو ما يؤكد توجه الطلبة بوجود مكتسبات قبلية ضمن منصة موودل، حيث اخذت قيمة **كا2** قدرت5.252 وهي غير دالة احصائيا، وهو ما تؤكده في الواقع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بضرورة وضع المكتسبات القبلية خلال نظام الدخول لمنصة موودل وفق ما ينص عليه برنامج الوزاري لتعليم الجامعي.

بالنسبة للبند 36: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(41)** فردا بنسبة مئوية بلغت 25.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد

الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**62**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 38.0%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**28**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 17.2%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**25**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 15.3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (7) بنسبة مئوية قدرت بـــ 4.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **51,202**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثانية** الأعلى تكرار (**نادرا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 37: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم (**19**) فردا بنسبة مئوية بلغت 11.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**19**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 11.7%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**44**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 27%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**57**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 35%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**24**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 14.7%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **35,865**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعة** الأعلى تكرار (**غالبا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن إنجاز الواجبات وأنشطة المكلف بهـــا فـــي المنصة كانت لصالح **غالبا**، حيث يتمكن الطلاب من تطبيق المعرفة المكتسبة والتفاعل مع المحتـــوى التعليمي بطريقة مرنة وفعّالة. مما يسمح للأساتذة بتتبع وتقدم التعليمي للطالب وتقديم التغذية الراجعة بشكل فوري وفعال من قبل الأساتذة.

بالنسبة للبند 38: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم (**17**) فردا بنسبة مئوية بلغت 10.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد

الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**16**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 9.8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**54**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 33.1%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**34**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**42**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 25.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **32,736**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الثالثة** الأعلى تكرار (**أحيانا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأن أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الأساتذة لا يكلف الطالبة بأنشـــطة تعليميـــة للمحاضرات لصالح البديل **نادرا**، وقد يعزى ما تواجهه الجامعة الجزائرية بصفة عامة من معوقـــات توظيف التعليم الالكتروني عن بعد ومنه منصة موودل، اذ يعتبر عدم مواكبة هيئة التدريس لتطورات الحاصلة في مجال التعليم الجامعي من أهم التحديات التي تهدد ولوج الجامعات الى التقدم والحضارة، فالواقع الممارسة الوظيفية للأستاذ الجامعي يشهد نوع من عدم استحداث طرق التـــدريس والاكتفـــاء بأسلوب التقليدي النمطي،

نتيجة لإقرار الأساتذة وجود عوامل تحد من توظيف أساليب تدريسية رقمية أشرنا إليها فـــي الجانـــب النظري–صفحة 44– وهو ما يوافق نتائج الدراسة التي بينت أن غالبا ما يتم انجاز الواجبات وأنشطة المكلف بها في المنصة لدى أفراد العينة بنسبة 35٪، وللبديل أحيانا 27٪ ، مما يدل وجود القلة مـــن الأساتذة يلجؤون الى وضع أنشطة في منصة موودل ،وبتوافق النتائج نجد نسبة 33.1٪ مـــن أفـــراد العينة الذين يؤكدون أنه أحيانا ما تساعد الأنشطة المكلـــف بهـــا فـــي المنصـــة علـــى فهـــم المـــادة العلمية(البند38) ، وهذا كما بينا سابقا يرجع الى عدم وضع الأنشطة في منصة موودل وأيضا لنوعية النشاطات المقدمة للطلبة فهي تؤثر على مدى اكتساب وفهم الطالب للمادة العلمية، فواقـــع منصـــة جامعة المسيلة كثير ما يعتمد الأساتذة في وضع النشاطات على مجموعة أسئلة روتينية أو على شكل ملف ورقي، تفتقد نوع من عنصر التشويق ما يجعل الطالب يؤول الى عدم الولوج وقلة الرغبة فـــي انجاز الأنشطة المكلفة.

بالنسبة للبند 39: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمـــالا (163) فـــردا قـــد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحـــورت إجابـــاتهم علـــى السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم (**32**) فردا بنسبة مئوية بلغت 19.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**29**) بنسبة مئويـــة

قدرت بـــ 17.8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبـــديل ' **أحيانـــا** " والبالغ عددهم **(33)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.2%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفـــراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(25)** بنسبة مئوية قـــدرت بـــــ 15.3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائمـــا** " والبالغ عددهم **(44)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 27%، وللتأكد من دلالة هذه الفـــروق فـــي التكـــرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عنـــد درجة الحرية (4) قدرت بـــ **6,172**^{a} وهي غير قيمة دالة إحصـــائيا عنـــد مســـتوى الدلالـــة ألفـــا (α=0.01)، وبالتالي فإن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **الرابعـــة** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 40: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(22)** فردا بنسبة مئوية بلغت 13.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(33)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(34)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(35)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 21.5%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(39)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23.9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **4,945**^{a} وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **دائما** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ من خلال البند (40.39)، أن أغلب أفراد العينة يؤكدون على قلقهم في استعمال المنصة لصعوبة الولوج إليها **دائما** حيث أخذت **كا2** قيمة6,172 وهي غير دالة احصائيا، وذلك نتيجة أن الأسباب تتعلق بمشكلات التقنية مثل بطء، سرعة الإنترنت، أو عدم توافر أجهزة كمبيوتر ملائمة، ما يؤدي إلى عرقلة التفاعل مع المنصة والاستفادة الكاملة من الموارد التعليمية المتاحة على الإنترنت. وهو ما بينته نتائج الدراسة أن أفراد العينة يؤكدون بأنهم لا يحبذون استعمال المنصة لصعوبة لضعف الانترنت في منطقتهم لصالح البديل **دائما** بنسبة23.9 ٪، وذلك يعود إلى النقص في البنية التحتية للاتصالات وعدم وجود استثمارات كافية في تطوير شبكات الإنترنت في الأماكن النائية.

بالنسبة للبند 41: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم (9) فردا بنسبة مئوية بلغت 5.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**13**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**41**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 25.2 %، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**62**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 38%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**38**) بنسبة مئوية قدرت بـــ23.3 %، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **58,442**[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **دائما** الأعلى تكرار (**دائما**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن المشاركة تنمي الطالب في المنصـــة علـــى تطوير مستويات المعرفة للمادة العلمية **دائما،** وذلك راجع لتوفر هذه المنصات على مميزات الكترونية والمتمثلة في الموارد الدعم تعليمية متنوعة وتفاعلية (مقاطع الفيديو، PDF، موقع الويب، الكتب، إلخ) تعمل على تحسين قدرات الطالب الذاتية وتنمية مهاراته البحثية والتحليلية.

بالنسبة للبند 42: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم (9) فردا بنسبة مئوية بلغت 5.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**13**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**39**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 23.9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**59**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 36.2%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**43**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 26.4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **54,822**[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **غالبا** الأعلى تكرار (**غالبا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن مشاركة الطالب في المنصة تساهم في تنمية المهارة الإلكترونية لصالح البديل **غالبا**، وذلك راجع كيفية التفاعل مع التكنولوجيا واستخدام الأدوات الرقمية بطريقة فعالة، مما يعزز قدرت الطالب على التعلم الذاتي والتواصل عبر الوسائط الرقمية. من خلال هذا يكتسب الطالب مهارات تقنية قيمة تساعده في العصر الرقمي الحديث، بما في ذلك القدرة على العمل بشكل فعّال عبر الإنترنت وتطوير قدراته في التعلم الذاتي وحل المشكلات التقنية. هذا بالتأكيد يساهم في تحسين مستوى مهاراته الإلكترونية وتطوير قدراته في استخدام التكنولوجيا بشكل أكثر فعالية وثقة.

بالنسبة للبند 43: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(16)** فردا بنسبة مئوية بلغت 9.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(26)** بنسبة مئوية قدرت بـ 16%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(40)** بنسبة مئوية قدرت بـ 24.5%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(46)** بنسبة مئوية قدرت بـ 28.2%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(35)** بنسبة مئوية قدرت بـ 21.5%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **17,153**[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **غالبا** الأعلى تكرار **(غالبا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الأنشطة منجزة في المنصة أنها تقيم لصالح البديل غالبا، يرى العديد منهم أن هذا التقييم يساعد في فهم مدى استيعاب الطلاب للمواد وفهمهم للمفاهيم المطروحة. كما يساهم هذا التقييم في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، مما يمكن الأساتذة من توجيههم بشكل أفضل وتقديم التدخلات التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى ذلك يعتبر التقييم المستمر لأداء الطلاب فرصة لتعزيز التعلم المستمر وتحفيزهم على تحقيق النجاح في مساراتهم التعليمية.

بالنسبة للبند 44: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(28)** فردا بنسبة مئوية بلغت 17.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(33)** بنسبة مئوية قدرت بـ

20.2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(43)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 26.4%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(30)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 18.4%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(29)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 17.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **4,577[a]** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **أحيانا** الأعلى تكرار **(أحيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الأنشطة المكلفة في المنصة تعطى لها نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي لصالح البديل **أحيانا**، يرى العديد إلى أنه في بعض الأحيـــان يـــتم مـــنح الأنشطة المكلفة على المنصة نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي. إذ أن هذا النهج يساهم فـــي تعزيـــز مشاركة الطلاب وتحفيزهم على الانخراط في الأنشطة التعليمية على المنصـــة الإلكترونيـــة. يعتبـــر الطلاب أن منح الأنشطة نسبة من التقويم يعكس تقدير المعلمين للعمل الجاد والمجهود المبـــذول مـــن جانبهم، مما يعزز الشعور بالاعتراف والتقدير. علاوة على ذلك يرى بعض الأفراد أن هذا الـــنهج لا يساعد في تنويع طرق التقويم وتعزيز الشمولية في عملية التقييم وهذا ما يفسر نتيجة **كا2** كانت غيـــر دالة احصائيا.

بالنسبة للبند 45: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم **(23)** فردا بنسبة مئوية بلغت 14.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(42)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 25.8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(40)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 24.5%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(28)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 17.4%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(30)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 18.4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **8,074[a]** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **نادرا** الأعلى تكرار **(نادرا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون فيما يخص تفضيل التقويم عن بعد بواسطة موودل أنه يعطي فرصة للتأكد من إجابات المطروحة جاءت لصالح البديل **نادرا، حيث** أخذت **كا2 8.074** وهي غير دالة احصائيا، يرى العديد إلى أنه لا تفضيل التقويم عن بعد باستخدام منصة مثل موودل رغبتك في الحصول على تجربة تعليمية أكثر تفاعلًا وتشاركًا. فالتقويم الوجه لوجه يتيح للطلاب التفاعل المباشر مع الأستاذ مما يسمح للطالب بطرح الأسئلة والحصول على التوجيه والتعليمات على الفور، ولأسباب تكلمنا عليها سابقا تتعلق بصعوبات ولوج الطالب للمنصة، ضعف الأنترنت، وهذا ما يجعل التقويم عبر منصة موودل ليس له أهمية بالنسبة للطالب، خاصة أن كافة الأساتذة يستعملون الامتحانات الكتابية والشفهية.

بالنسبة للبند 46: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(16)** فردا بنسبة مئوية بلغت 9.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(35)** بنسبة مئوية قدرت بـ 21.5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(41)** بنسبة مئوية قدرت بـ 25.2%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(33)** بنسبة مئوية قدرت بـ 20.2%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(38)** بنسبة مئوية قدرت بـ 23.3%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **11,693[a]** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **أحيانا** الأعلى تكرار **(أحيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الدراسة عن بعد يتيح للطبة البحث والتعمق أكثر في المادة **أحيانا،** حيث يمكنهم الوصول إلى مصادر متعددة من خلال الإنترنت والمكتبات الرقمية، والتواصل مع خبراء في المجال، مما يمكنهم من فهم المواد بشكل أعمق وتطوير مهارات البحث والتحليل، وبفضل التكنولوجيا يمكن توفير تجارب تعلم تفاعلية عبر الإنترنت، مثل الدروس المباشرة عبر الفيديو، والمناقشات الجماعية في المنتديات، وتسهم في تعزيز فهمهم وتطوير مهاراتهم بطريقة شاملة، ويعطي التعلم عن بعد فرصة للأساتذة أن يضعوا المادة العلمية في المنصة، مما يسهل للطالب الوصول إلى المنصة والاستفادة من المعلومات والتعمق فيها أكثر.

بالنسبة للبند 47: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم (**31**) فردا بنسبة مئوية بلغت 19%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**31**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 19%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**34**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.9%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**38**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 23.3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**29**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 17.8%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **8,825**[a]وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **أحيانا** الأعلى تكرار (**غالبا**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن عدم التعامل مع منصة مودل وهذا أثر على نتائج الطلبة **غالبا**، عدم اتقان الطالب لاستخدام منصة Moodle قد أثر سلباً على نتائجه الأكاديمية بسبب عدة أسباب: حيث هناك نقص في التدريب على استخدام المنصة. قد يحتاج الطلاب إلى توجيه وتدريب من المدرسين حول كيفية التنقل في المنصة واستخدام ميزاتها بفعالية، ما يجعل الطلاب يشعرون بالضياع والارتباك أثناء محاولتهم الوصول إلى المواد الدراسية أو تقديم الواجبات، وقد يكون هناك تحديات تقنية تواجه الطلاب، مثل مشاكل في تحميل المواد أو عدم القدرة على استخدام بعض الميزات التقنية موودل.

بالنسبة للبند 48: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا** " وقد بلغ عددهم (**32**) فردا بنسبة مئوية بلغت 19.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**21**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 12.9%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**33**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.2%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**34**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.9%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**43**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 26.4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4)

قدرت بـــ **7,521[a]** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن ليس هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **دائما** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بالنسبة للبند 49: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم **(13)** فردا بنسبة مئوية بلغت 8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم**(21)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 23.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم **(33)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 25.8%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم **(34)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 22.7%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم **(43)** بنسبة مئوية قدرت بـــ 20.2%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **15,988[a]**وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **نادرا** الأعلى تكرار **(أحيانا)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

نلاحظ خلال البند (48،49): ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن الأســـاتذة لا يعطي للطالب الوقت الكافي للإجابة على الامتحانات التي تجرى عن بعد عبر منصة موودل لصـــالح البديل **دائما** غير أنه يتساوى بالتقريب مع البدائل **غالبا وأحيانا**، وذلك راجع إلى القيود الزمنية التـــي يفرضها الجدول الزمني للامتحانات قد لا تكون متناسبة مع صعوبة وطول الامتحـــان، ممـــا يتـــرك الطلاب بوقت غير كافٍ للتفكير والتأمل قبل الإجابة. مما يضطرون إلى الإسراع فـــي الإجابـــة دون مراجعة أو تفكير عميق، مما يؤدي في النهاية إلى نتائج غير دقيقة. وهو ما يتطابق مع نتائج البند49، التي كانت نتائج البيانات الإحصائية متباينة بين بدائل أحيانا وغالبا ودائما ونادرا، وقـــد يرجـــع هـــذا لاستعمال وسائل التكنولوجيا، وكفاءة الطالب، كما قد تعود إلى مدى فهم واســـتيعاب المـــادة العلميـــة والتحكم فيها، وإلى التحديات التي تمثل عائقا في استخدام وسائل التكنولوجيا والأنترنت، ومن خـــلال البيانات السابقة البند 48 و49 حيث تتساوى النسب بالتقريب مع البديل (غالبا، أحيانا)، وهذا ما يتوافق مع نتائج البند 48 وما أكدته نتائج البند 49.

وهذا ما يمكن أن يعزى إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على أداء الطلاب في هـــذه البيئـــة الرقمية قد يواجه الطلاب صعوبة في التكيف مع الامتحانات عبر الإنترنت، خاصة إذا كانوا معتـــادين على الامتحانات التقليدية الورقية.

بالنسبة للبند 50: نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (163) فردا قد انقسمت إلى خمس مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال بالبديل "**مطلقا "** وقد بلغ عددهم (9) فردا بنسبة مئوية بلغت 5.5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **نادرا** " والبالغ عددهم(**23**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 14.1%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **أحيانا** " والبالغ عددهم (**37**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 22.7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **غالبا** " والبالغ عددهم (**38**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 23.3%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل ' **دائما** " والبالغ عددهم (**56**) بنسبة مئوية قدرت بـــ 34.4%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **38,196**[a]وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين البدائل الخمس لصالح المجموعة **دائما** الأعلى تكرار **(دائما)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ومن هنا نلاحظ بأنه أغلب أفراد العينة يؤكدون بأن سهولة في الإجابة على الامتحانات التي تكون عن بعد (موودل) **دائما**، بالمقارنة مع النتائج السابقة يمكن القول أن هذه الفئة تتميز بكفاءة في استخدام وسائل التكنولوجيا ومستويات أكثر في اكتساب المعرفة العلمية مما يدون سهولة في الإجابة على الامتحانات، وهذا راجع إلى أن الامتحانات عن بعد تخفف في بعض الأحيان جوانب القلق والتوتر المرتبطين بالامتحانات التقليدية في الفصول الدراسية، إذ توفر جو أكثر استرخاء يمكن أن يساعد الطلاب في التركيز بشكل أفضل.

2. عرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

1.2. نتائج الفرضية الأولى:

من خلال النتائج المتوصل إليها في الفرضية الأولى، المتمثلة في أن أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؛ يمكن القول أنها صحيحة، وذلك لأن أسلوب التقويم الكتابي والذي يعتمد على أساليب تقويمية تقيس مختلف المستويات المعرفية (الفهم، التذكر، التحليل، التركيب ، التقويم) وإعداد أدوات بناء على أهداف التعلم، فالتقويم الكتابي من خلال النتائج المحصل عليها في الفرضية الأولى تتنوع أساليبه التربوية المستخدمة، بحيث تكشف قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه في واقعه، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، بالإضافة أنها تغطي مختلف جوانب المادة المدروسة ضمن الوقت الدراسي المحدد، بحيث تصاغ أسئلة الامتحانات

التحصيلية بمستويات مختلفة، لمراعاة الفروق الفردية، مع تنويع الأسئلة (الموضوعية، المقالية، الشفوية). ونظرا لأهمية التقويم الكتابي كأسلوب من أساليب التقويم الذي يحقق الجودة في العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية؛ فهو بحاجة إلى تطوير ليواجه احتياجات الطلبة والتحديات التي يمر بها التعليم الجامعي، ومواكبة حركة التطور العالمية في مجال التقويم التربوي. ومن خلال مناقشة الفرضية الأولى للدراسة خلال البيانات الإحصائية وجدنا أنه:

- كانت معظم اتجاهات الطلبة نحو اختبار التقويم الكتابي أحسن منه شفهي، وذلك يعود إلى أنه يعطى الفرصة للطلبة للتحليل والتأكد من الإجابة، وهذا ما كشفت عنه الدراسة بنسبة 55.2%؛ لأن هذه الامتحانات الكتابية يتمكن الطلبة من تنظيم أفكارهم والإجابة عن الأسئلة.
- تساعد البحوث التطبيقية على اكتساب المعرفة بالمادة العلمية من خلال إحصائيات الدراسة بنسبة 31.3%، وهذه البحوث تنمي مهارة البحث العلمي للطالب بنسبة 63%؛ لكون البحوث تعتمد على منهجية البحث العلمي وصياغة النتائج بشكل منظم ومنطقي.
- وجدنا أن الاختبارات الرسمية تتناسب بين الأسئلة ومحتوى المقاييس من خلال تحليل البيانات بنسبة 42.3%، فالطلبة يؤكدون على أهمية الاختبارات التحصيلية في الرفع من التحصيل العلمي وتحقيق النجاح التعليمي.
- أكدت الدراسة من خلال عديد الأنشطة الكتابية أن تكليف الطالب بتلخيص كتاب أو جزء منه يساعد الطلبة على الفهم أكثر من خلال الإحصائيات بنسبة 47,2 %.
- من خلال النتائج الاعتماد الطلبة على البحوث الجاهزة أثرت على فاعلية جودة البحوث ما أثرت على الطلبة في صعوبة الفهم والتغذية الراجعة وغير قادر على تقديم البحوث.
- الاختبارات الرسمية تقيس جهد الطالب في اكتساب المعرفة العلمية، من خلال إحصائيات الدراسة بنسبة 30.7 % لأنها تستند إلى معايير توفر قياس دقيق لمستوى المعرفة والفهم لدى الطلبة.
- كثير ما يلجأ الأساتذة إلى تكليف الطلبة بإنجاز بعض الأنشطة قصد تصحيح معارفهم، وهذا ما أدى إلى تحسين المستوى المعرفي لدى الطلبة من خلال إحصائيات الدراسة بنسبة 50.9 %.
- تقديم البحوث الجامعية يفتقر للتقويم العادل، لكونها في كثير من الأحيان تكون جماعية من خلال الإحصائيات بنسبة 31.3 %.

2.2. نتائج الفرضية الثانية:

من خلال النتائج المتوصل اليها في الفرضية الثانية المتمثلة في أن أسلوب التقويم الشفهي يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؛ يمكن القول أنها صحيحة، فأسلوب التقويم الشفهي يحسن الأداء لدى الطلبة باستمرار، مع زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، وذلك من خلال تنمية مهارات الطلبة، والحرص على تنمية الإبداع لدى الطالب. ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الفرضية الثانية فالتقويم الشفهي له الأثر الطيب والإيجابي في شخصية الطالب، إذ يعزز الثقة بالنفس وإعطاء صورة واضحة وموثوقة عن أداء الطالب، وتعزيز علاقته مع الأستاذ الذي بعد ركيزة أساسية وعنصرا هاما في توفير الدعم المادي و التكويني والمعنوي، مع امتلاكه الرغبة في تطوير الأداء التدريبي للطلبة والتقويمي على وجه خاص، والثقة في قدرتهم على التحسين والتكوين والتطوير، مع تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق، الأمر الذي يرفع من تحصيلهم العلمي، ومن خلال مناقشة الفرضية الثانية للدراسة خلال البيانات الإحصائية وجدنا أنه:

- تساعد الأسئلة المطروحة من الأستاذ في بداية الحصة على ترسيخ المعلومات السابقة، كما يساهم متابعة الأستاذ في إعادة شرح ما تم تناوله في الحصة السابقة باعتبارها تغذيه راجعة للمادة العلمية على التحصيل لدى الطلبة من خلال الإحصائيات بنسبة 40.5%.

- تسمح الأسئلة الشفوية بمناقشة الأستاذ ومعرفة الأخطاء، هذا التفاعل الشفوي بين الطلبة والأستاذ يساعد على إنشاء بيئة تعلمية تفاعلية ومحفزة والتشجيع على التواصل الدائم، وذلك من خلال الإحصائيات بنسبة 35.6%.
- كما وجدنا أن الطلبة يجدون صعوبة في التقويم الشفهي الخاص بإلقاء البحوث التطبيقية، من خلال الإحصائيات بنسبة 43.6%، لصعوبة إلقاء البحوث العلمية أو عدم التحضير الجيد أو أن الطالب لم يفهم محتوى الموضوع، وقد يرجع إلى الخوف والارتباك كلها دلت على إحصائيات معينة. غير أن النسبة الإحصائية الأولى هي الاعتماد على البحوث الجاهزة بنسبة 37.4 % وقد يعود أساسا إلى ما آلت إليه وسائل التكنولوجيا الحديثة.
- التقويم الشفهي يحفز الطلبة على المشاركة في الفصل، وتفاعلهم النشط في الحصص التطبيقية من خلال الإحصائيات بنسبة 35.6%، ما يمكن من تبادل الآراء والأفكار مع زملائهم والأستاذ، ما يوفر لهم فرصة لاكتساب معارف جديدة.
- الشعور بالتوتر والارتباك والخجل جعلت من الطالب غير قادر على الإجابة على اللغة الأسئلة الشفوية من خلال البيانات الإحصائية بنسبة 51%، وعاجز عن تنظيم أفكاره والتعبير عنها والربط بينها بنسبة 41.4 % فالأسئلة الشفوية تؤثر على الطالب في المواقف التفاعلية المباشرة.

3.2. نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال النتائج المتوصل إليها في الفرضية الثالثة والمتمثلة في أن أسلوب التقويم الالكتروني عن طريق منصة موودل يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

يمكن القول أن الفرضية محققة نوعا ما، إذ يعد أسلوب التقويم الالكتروني عن بعد عبر منصة موودل من أحدث الأساليب التي عملت الجامعة الجزائرية على توظيفيها في الوقت الحاضر، وهذا ما أكدته الفرضية الثالثة لهذه الدراسة، والتي تأكدت في بعض مؤشراتها من خلال مساهمة منصة موودل في تحسين المهارات الإلكترونية للطالب، والاعتماد على أساليب التقويم الحديثة (الرقمنة) مع توظيف أساليب التقويم الإلكترونية بكل أنواعها، وذلك من خلال إلقاء المحاضرات، التقويم عن بعد، المناقشة ... في تحسين الأداء، والرفع من التحصيل العلمي لدى الطلبة، إذ تتميز هذه العملية التقويمية بالمرونة ومراعاتها لظروف الطالب الطارئة، على الرغم من تأكيدهم من أن الصعوبة قد تكمن في صعوبة الولوج للمنصة الرقمية، وهذا راجع إلى عديد المشاكل التقنية المرتبطة بجودة الأنترنت وأجهزة الحاسوب الملائمة، مع عدم التمكن من التحكم في الوسائط الرقمية المختلفة، ومن خلال مناقشة الفرضية الثالثة للدراسة خلال البيانات الإحصائية وجدنا أنه:

- الدراسة أكدت أن الطلبة لا يكلفون بأنشطة تعليمية عبر منصة موودل من خلال الإحصائيات 38% بالرغم من أن التقويم الإلكتروني من أهم التحديات التي تواجه التعليم الجامعي، فإن العديد من الطلبة يقرون بأهمية المنصة في المساعدة على فهم المادة العلمية من خلال الإحصائيات بنسبة 33.1%، غير أن نوعية الأنشطة المقدمة للطلبة في المنصة تفتقد لعنصر الإلزامية والتشويق للولوج للمنصة من خلال الأنشطة التعليمية،
- أكدت الدراسات أن العديد من الطلبة لا يحبذون استخدام المنصة الالكترونية في التعليم من خلال الاحصائيات بنسبة 27 % وهذا راجع للشعور بالقلق لدى الطالب وذلك لصعوبة الولوج إليها نتيجة لأسباب تتعلق بمشكلات تقنية أو بطء أو لعدم اتقان الطالب استخدام منصة موودل مما يجعل الطالب يشعر بالضياع والارتباك أثناء محاولتهم الوصول إلى المادة الدراسية من خلال النتائج الإحصائية بنسبة 23.3 %.
- وجدنا أن الدراسة عن بعد تتيح للطالب البحث والتعمق أكثر في المادة المدروسة وذلك من خلال الإحصائيات بنسبة 48.5 %، فمشاركة الطالب عبر منصة موودل تنمي وتطور مستويات المادة

العلمية، وذلك لتوفرها على موارد تعليمية متنوعة وتفاعلية تعمل على تحسين قدرات الطالب الذاتية والبحثية.

- أكدت الدراسة أن الطلبة يجدون سهولة في الامتحانات التي تجرى عن بعد من خلال الإحصائيات بنسبة 34.4%، إذ توفر هذه الامتحانات جو أكثر استرخاء يساعد الطلاب في التركيز بشكل أفضل.

3- النتيجة العامة:

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن القول أن الفرضية العامة للدراسة والمتمثلة في **أن أساليب التقويم تساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع**، قد تحققت من خلال الفرضيات الجزئية التالية:

- إن أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.
- إن أسلوب التقويم الشفوي يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.
- إن أسلوب التقويم الإلكتروني يساعد على التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

وبعد الدراسة الميدانية والمعلومات المجمعة التي تم عرضها وتحليلها كميا وكيفيا تم التوصل إلى أن أساليب التقويم المتمثلة في الكتابية والشفهية والإلكترونية تساهم في التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين من خلال:

- أن الامتحانات الكتابية تساهم بشكل كبير في كشف القدرات الحقيقية للطلبة.
- تفضيل الطلبة أسئلة الصح والخطأ في الامتحان الكتابي أكثر منه الأسئلة ذات الطابع المقالي.
- تساعد البحوث التطبيقية على اكتساب المعرفة بالمادة العلمية للطلبة.
- تقيس نتائج الاختبارات الرسمية جهد الطلبة في اكتساب المعرفة العلمية.
- تتناسب الاختبارات الرسمية بين الأسئلة ومحتوى المقاييس لدى الطالب.
- تنمي البحوث العلمية مهارة البحث العلمي لدى الطالب.
- تساهم الأسئلة المطروحة من طرف الأستاذ في الحصة السابقة استحضار المعلومات لدى الطلبة.
- الأسئلة الشفوية تسمح للطالب بإظهار قدراته خلال الأنشطة التعلمية تمكن الطلبة من تبادل الآراء والتفاعل مع زملائهم والأستاذ.
- وجود صعوبة لدى بعض الطلبة حول تذكر المعلومات عندما يكون الامتحان شفويا.

- يساعد التقويم الإلكتروني في فهم أنشطة المادة العلمية
- تساهم منصة موودل في تنمية مهارات الطالب الإلكترونية باستخدام التكنولوجيا والوسائط الرقمية بطريقة فعالة.
- الدراسة عن بعد تتيح للطلبة البحث والتعمق أكثر في المادة.
- محدودية استعمال المنصة موودل للأنشطة التعليمية الموجهة للطلبة.
- من بين صعوبات والتحديات التي تواجه المنصة الإلكترونية هي ضعف الأنترنيت، وعدم توفر الأجهزة الرقمية المناسبة، نقص كفاءة الهيئة التدريسية والطالب.

4- مقترحات:

لقد دارت هذه الدراسة حول موضوع أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين ومن مضمون ما تقدم في هذه الدراسة، يمكن القول أن الجامعة الجزائرية أمامها جملة من التحديات التي تجمع التحليلات الفكرية، العلمية، والشواهد الواقعية، فهي تبحث عن الاستراتيجية المثلى التي تضمن لها مواكبة التطوير العلمي والتكنولوجي لمسايرة العصر، وبعد التطرق إلى أساليب التقويم التربوي الممارس في البيئة الجامعية، وضعنا بعض التوصيات والمقترحات التي قد تستثمر لبناء تصورات مستقبلية نذكر منها:

- التكوين اللازم والكافي في مجال التقويم وفي مجال الرقمنة والمعلومات التعليمية.
- تقويم الأداء التقويمي للأستاذ مع استمرارية التطوير العلمي والمهني للأستاذ وتنسيق العمل بين الأساتذة في مجال التقويم التعليمي.
- العمل على تقويم في مجال تطبيقي أكثر منه نظري.
- وضع الأهداف التقويمية بناء على الأهداف التعليمية وصياغتها في صورة مخرجات يمكن قياسها وملاحظتها مع مراعاة الأهداف للخصائص التي يتميز بها الطلبة.
- العمل على مواكبة تطوير أساليب التقويم باستمرار (المراقبة المستمرة، الأعمال الموجهة، التقويم الإلكتروني).
- تشخيص احتياجات الطلبة من خلال نتائج العملية التقويمية.
- توظيف تكنولوجيا التعليم بفعالية، وتجنيد كل الظروف المادية والبشرية لذلك.

- مناقشة الطلبة في نتائجهم وأنواع الأخطاء التي وقعوا فيها، فنتائج التقويم تعبر عن الأداء الحقيقي للطالب.
- تنمية مهارات الطلبة في استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم.
- ومن هنا فإن الرغبة الحقيقية في التطوير والنهوض بمستوى الجامعة الجزائرية ستكون قوة دافعة من أجل تقديم أداء فعال للتقويم التربوي والرفع من التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين.

الخـــاتـــــمة

خاتمة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها حول التقويم وعلاقته بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين، تبين لنا أهمية التقويم التربوي في التحصيل العلمي في البيئة الجامعية، فهو يحوي جملة من الأساليب والتي أخذت المتغيرات (تقويم كتابي – تقويم شفوي –تقويم الكتروني)، حيث يساهم في العملية التعليمية، ويساعد في تحديد مستوى الطلاب، وتقييم أدائهم وما يكتسبونه من معارف ومعلومات بشكل أفضل، فهو يعتبر من أهم العوامل التي تكشف عن أصحاب المواهب والقدرات الخاصة، كونه جزء من العملية التعليمية ضمن نظام التعليم الجامعي، فقد تعددت وتنوعت الاستراتيجيات التي اعتمدتها الحكومة الجزائرية لتطوير نظامها التعليمي بمختلف مراحله، إلا أن النتائج والواقع يدحضان هذا المجهود، ومرامي تلك الاستراتيجيات بالنظر إلى حجم المشكلات التي تعاني منها المنظومة في زمن التطور المعلوماتي والتكنولوجي، مثل هذه المشكلات شكلت معضلة أمام الجامعة الجزائرية، ومن بين هذه التحديات تم كشفها في الدراسة الحالية من خلال النتائج المتوصل إليها في الجانب الميداني، تمثلت في قلة التكوين ومتابعة الأساتذة وتمسكهم بالتعليم التقليدي، وعدم قدرتهم على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي لمسايرة العصر الذي توضح لنا من خلال الدراسة الميدانية.

أما في مجال التقويم الالكتروني الذي هو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وعليه يجب على مؤسسات التعليم العالي تبني سياسة دمج وتفعيل التعليم الالكتروني في برامجها، وذلك من خلال الاستفادة من مزاياه في إثراء التعليم العالي وتطويره، وتنمية طرق التعليم العالي من أجل دعم العملية التعليمية في تطوير مهارات الدارسين، والرفع من مستوى الأساتذة من أجل الولوج في عالم التكنولوجيا، والتخلي التدريجي عن التعليم التقليدي الذي أصبح يشكل ضعف في المستوى العلمي لدى الطالب، وهذا ما لمسناه من خلال دراستنا الميدانية التي قمنا بها.

قائمة المصادر والمراجع

- المصادر:

القرآن الكريم:

1. سورة الفرقان الآية 67
2. سورة التين الآية 4.

المراجع:

المعاجم والقواميس

3. ابن منظور، الأنصاري (1999). لسان العرب، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
4. أنس، إبراهيم وآخرون (1972). المعجم الوسيط، ج1، دار الدعوة، تركيا.
5. المنجد، في اللغة والاعلام (1972). المطبعة الكاثوليكية، الطبعة الثانية.
6. دويدري، رجاء وحيد (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر المعاصر، الطبعة1، دمشق.
7. فلية، فاروق عبدو والتركي، أحمد عبد الفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة.
8. عسكر، علي وآخرون (1992). مقدمة في البحث العلمي، دار الناشر الفلاح، المكتبة المركزية، جامعة ذمار الكويت.

الكتب:

9. أبو علام، رجاء محمود (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، مصر.
10. اسماعيلي، يامنة عبد القادر (2011). أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
11. بن يحي، محمد زكرياء وعباد، مسعود (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
12. بودحيلي، محمد مولاي (2004). طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.

13. بوعلاق، محمد (2009). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

14. تاج السير، عبد الله وآخرون (2004). القياس التربوي، مكتبة الرشد، الرياض السعودية.

15. حامد، محمد بن معجب (1996). التحصيل الدراسي، دراسته ونظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه، دار الصولتية للتربية، الرياض.

16. دعمس، مصطفى نمر (2008). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

17. شحاتة، حسن (2001). التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، دار العربية للنشر والتوزيع.

18. شحادة، نعمان (2009). التعليم والتقويم الأكاديمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

19. شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2000). التقويم التربوي للمنظومة التربوية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

20. الصمادي، عبد الله وآخرون (2004). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد النشر، عمان.

21. عثمان، محمد (2005). أساليب التقويم، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

22. عدس، عبد الرحمان (1997). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

23. عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (2003). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الفكر، عمان.

24. العريفي، سليمان بن محمد وآخرون (2012). أساليب التقويم، جامعة الملك سعود، السعودية.

25. علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي، دار الفكر العربي، مصر.

26. علام، صلاح الدين محمود (2007). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الطبعة1، دار المسيرة للنشر، عمان.

27. العلمي، محمد شفيق (1985). الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي، الإسكندرية.

28. عودة، محمد (1995). أسس علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت.

29. العيسوي، عبد الرحمن (1974). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة.

30. العيسوي، عبد الرحمن (2000). اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، دار الراتب الجامعية، بيروت.

31. العيسوي، عبد الرحمن (2004). علم النفس التربوي دراسة في التعلم والعادات والاستذكار ومعوقاته، دار النهضة العربية، بيروت.

32. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والاجتماعية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

33. الفتلي، حسين هاشم (2014). أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، مفاهيمه عناصره ومناهجه، ط1، دار الصفاء، الأردن.

34. فهمي، محمد بهاء الدين (2005). الإحصاء بلا معاناة مفاهيم وتطبيقات باستخدام برنامج SPSS، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، الرياض.

35. كمال، عبد الحميد إسماعيل ومحمد، نصر الدين رضوان (1994). مقدمة التقويم في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

36. مصطفى، محمود عبد القوي (2002). التدريس ومهاراته واستراتيجياته، دار النشر، الإسكندرية.

37. حسن، حسين زيتون (2001). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، الإسكندرية مصر.

38. منسي، محمود عبد الحليم (2007). التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

39. منسي، محمود عبد الحليم وآخرون (2002). المدخل إلى علم النفس التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

40. ناجي، إبراهيم الصحة المدرسية وأثرها على التحصيل المدرسي، المكتبة الرياضية الشاملة.

41. مقبل سعيد احمد عبده ، وبن عزمية ، علال (2023) . اثر استعمال خرائط التفكير في التدريس على التحصيل الدراسي والفهم والاتجاه ، المانيا.

42. نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

43. هني، خير الدين (2006). مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة عين بنيان، الجزائر.

الرسائل الجامعية:

44. حفحوف، فتيحة (2008). معوقات البحث الاجتماعي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين، دراسة ميدانية في جامعات قسنطينة والمسيلة وسطيف، مذكرة ماجستير تخصص ادارة وتنمية الموارد البشرية قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف.

45. قوادري، سارة (2022). واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم، دراسة ميدانية بجامعة المسيلة، أطروحة دكتوراه الطور الثالث، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية قسم علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة المسيلة.

46. قوارح، محمد (2011). المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علوم التربية جامعة الجزائر2.

47. مانع، اسمهان (2013). تمثيلات الشخصية النموذجية لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، قسم علم اجتماع كلية الآداب والعلوم الاجتماعية محمد الصديق بن يحي جامعة جيجل.

المجلات والملتقيات:

48. بوكبشة، جميلة (2013). استراتيجية التدريس بطرق المقاربة بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، العدد 18 كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص241-255.

49. حمادة، وليد (2010). سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

50. ضيف الله، نسيمة وبوطبة، نور الهدى (2016). تحديات التوظيف الإلكتروني عن بعد في العملية التعليمية تطوير وتفعيل مراكز التعليم عن بعد الجامعات الجزائرية دراسة حالة لمركز التعليم عن بعد والتعلم المتلقي في جامعة باتنة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 11.

51. عبد القادر، محمود عبد الرزاق مختار (2008). فعالية برنامج الكتروني مقترح باستخدام نظام موودل في تنمية الثقة في التعليم الالكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر تدريس العلوم الشرعية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد85، مصر.

52. القواس، محمد أحمد مرشد (ديسمبر 2016). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية العدد 3.

53. لونيس، علي واشعلال، ياسمين (2011). دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم عدد خاص:الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية مجلد 3، عدد 6.

54. منصوري، سميرة وشنان، حكيمة وبوطورة، حنان (2020). أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل.م.د، جامعة 2020أوت1955 سكيكدة مجلة مقاربات، المجلد6، العدد3.

55. كريم، بوسالم، (2022). فاعلية التقويم الالكتروني في التعليم عن بعد، جامعة علي لونيسي البليدة 2، مجلة اشكالات في اللغة والادب، المجلد11، العدد1، ص875-891.

56. مهدي، عبير سهام وياسين، عمار حميد (2019). دور الجامعات العراقية في إعداد القيادات الشبابية لتعزيز المسؤولية المجتمعية، المجلة السياسية والدولية.

57. هادي، إيناس جاسم (2019). أثر استخدام منصة التعليم الإلكتروني Moodle على مستوى طلاب قسم المكتبات والمعلومات، مجلة آداب المستنصرية العدد87.

58. أبوسعيدي، عبد الله خميس الراشدي ثريا أحمد (2009). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 10، العدد 2، عمان، ص1-21.

59. فلوسي، مسعود (2016). موقع إلكتروني، كلية العلوم الاجتماعية. وظائف الجامعة في المجتمع وأهمية المرحلة الجامعية في حياة الطالب وواجباته خلالها، كلية العلوم الإسلامية، باتنة، تاريخ النشر 17-10-2016، ص1-8.

60. لمير، بومدين وحاجي، غنية (2017). التقويم التربوي مفهومه أهميته أهدافه وأنواعه، مجلة حوليات، جامعة طاهري محمد بشار، المجلد 17، العدد 17، ص52-61.

61. بول بازين، حنان والعيادة، مفيدة (2018). معوقات وظيفة الجامعة الجزائرية في خدمة المجتمع، ورقة بحثية مقدمة لملتقى دولي بعنوان " الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي – الانتظارات والرهانات – 29 أفريل، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، ص1-28.

62. ناجي إبراهيم، موقع إلكتروني، الصحة المدرسية وأثرها على التحصيل المدرسي المكتبة الرياضية الشاملة، متوفرة على موقع انترنيت 2020.

63. موقع الشروق (2023/11/11)، أسماء مادي، أفضل استراتيجيات حفظ المعلومات وتذكرها، متوفرة على موقع

https://www.hotcourses.ae/study-abroad-info/once-you-arrive/14-effective-strategies-for-storing-information/

المراجع الأجنبية:

Toshi kiston (2011). Functionalism: tsaxionaties, isat toshikisato, university of tokoy.

ملحق رقم 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة محمد بوضياف المسيلة.

عنوان المذكرة

أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر LMD تخصص علم الاجتماع التربية

أعزاء الطلبة تحية طيبة اما بعد:

في إطار البحث العلمي، يستدعي اكمال إجراءات الدراسة العلمية لنيل شهادة الماستر، تخصص علم الاجتماع التربية، حول موضوع بعنوان **"أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة"** ولتحقيق هذا الهدف نرجو منكم المساعدة و التفضل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المرفقة، وإدلاء المعلومات بكل موضوعية وذلك بوضع إشارة (X) أمام الإجابة المناسبة، علما أن أهداف الدراسة لا تتعدى خدمة البحث العلمي، و أن المعلومات المقدمة ستبقى سرية ولا تستعمل إلا في إطارها العلمي.

وفي النهاية تقبلوا منا خالص الاحترام والتقدير وشكرا.

من إعداد الطالبتان **تحت إشراف**

- بلوذيني مليكة
- حفاف منيرة

د. زغلاش ليندة

السنة الجامعية 2024/2023

- **تساؤلات الدراسة**

تساؤل الرئيسي لدراسة:

- ✓ ما علاقة الأساليب التقويم بالتحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع لجامعة محمد بوضياف بالمسيلة؟

التساؤلات الفرعية لدراسة:

- ✓ ما علاقة أسلوب التقويم الكتابي بتحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟
- ✓ ما علاقة أسلوب التقويم الشفهي بتحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟
- ✓ ما علاقة أسلوب التقويم عن طريق منصة مودل بتحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع؟

- **فرضيات الدراسة**

الفرضية العامة لدراسة:

- ✓ إن الأساليب التقويم تساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

الفرضيات الفرعية لدراسة:

- ✓ إن أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.
- ✓ إن أسلوب التقويم الشفهي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.
- ✓ إن أسلوب التقويم عن طريق منصة مودل يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: ليسانس ☐ ماستر1 ☐ ماستر2 ☐

	المحور الثاني: إن أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	يعتمد الأساتذة على الامتحان الكتابي في الأعمال الموجهة					
02	أستطيع تنظيم أفكاري أكثر عندما يكون الامتحان كتابيا					
03	تكون نتائجي إيجابية عندما تكون الإجابة على الأسئلة كتابية					
04	يكشف الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلبة					
05	يزيد الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة فرص المنافسة بين الطلبة					
06	تشكل الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة أسلوب تقويم فعال					
07	تشكل يكشف الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة أسلوبا تقويميا شكليا فقط					
08	تتيح لي أسئلة الصح والخطأ فرصة تذكر بعض المعلومات					
09	أجد صعوبة في استحضار المعلومات على الأسئلة التي تتطلب كتابة مقال.					
10	تساعد البحوث التطبيقية على اكتساب المعرفة بالمادة العلمية					
11	تنمي البحوث المطلوبة مهارة البحث العلمي لطالب.					
12	تفتقر البحوث الجماعية للتقويم العادل					
13	تعد البحوث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات.					
14	أنجزت نشاط تقويمي فيما يخص ملخص كتاب أو جزء منه في حصص تطبيقية. إذا كانت الإجابة ب(نعم): هل ترى أنه....؟ -استفدت منه في تحليل بعض المعلومات ☐ -ساعدك على الفهم أكثر ☐ -غير مجدي ☐ -يتميز المحتوى بالتعقيد ☐ -أجد صعوبة في التلخيص ☐					

15	هناك تناسب في الاختبارات الرسمية بين الأسئلة ومحتوى المقاييس.					
16	تقيس نتائج الاختبارات الرسمية على جهد الطلبة في اكتساب المعرفة					
17	تصاغ أسئلة الاختبارات الرسمية بصورة واضحة					
18	تراعي أسئلة الاختبارات الرسمية الفروق الفردية بين الطلاب					
19	تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات الرسمية بين أسئلة موضوعية ومقالية.					
20	تتناسب أسئلة الاختبارات مع الحجم الساعي المحدد للإجابة.					
21	يكلف الطلبة بإنجاز بعض الأنشطة قصد تصحيح معارفهم.					
المحور الثالث: إن أسلوب التقويم الشفهي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.		مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
22	تساعد الأسئلة المطروحة من الأستاذ في بداية الحصة على استذكار المعلومات السابقة					
23	يساهم إعادة شرح الأستاذ ما تم تناوله في الحصة السابقة في رسخ المعلومات في الذهن (تغذية راجعة للمادة العلمية)					
24	أشارك في الإجابة على الأسئلة المطروحة حول المواضيع المدروسة قبلا.					
25	تتيح لي الأسئلة الشفوية مناقشة الأستاذ ومعرفة أخطائي					
26	يلجأ الأستاذ الى تصحيح معارفي إذا أخطأت أو عجزت التعبير عنها					
27	أجد صعوبة في التقويم الشفوي الخاص بإلقاء البحوث التطبيقية إذا كانت الاجابة ب(نعم): لماذا؟ -عدم التحضير الجيد ☐ -اعتمادي على بحوث جاهزة ☐ -لم أفهم محتوى الموضوع ☐ -الخجل ☐ -الارتباك والخوف ☐					
28	تطور المشاركة في الفصل معلومات الطلبة في المجالات المختلفة					
29	تحفز المشاركة في الفصل على التفاعل النشط في الحصص التطبيقية					
30	تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة العلمية					
31	يمنح الأساتذة للمشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي					
32	يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط					
33	يستبعد الأساتذة المشاركة من التقويم النهائي للطلبة					
34	أفضل أن يكون امتحان الأعمال الموجهة شفوي.					
35	شعوري بالخجل يجعلني غير قادر على الإجابة على الأسئلة الشفوية					

36	أشعر بالتوتر والارتباك عندما يسألني الأستاذ					
37	تسمح لي الأسئلة الشفهية بإظهار قدراتي أمام زملائي.					
38	يسمح لي التقويم الشفهي بإظهار رأيي والدفاع عنه					
39						
40	أعجز عن تنظيم أفكاري والربط بينها في الامتحانات الشفوية					
41	لا أستطيع تذكر المعلومات عندما يكون الامتحان شفويا					
	المحور الرابع: إن أسلوب التقويم عن طريق منصة مودل يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
42	يضع الأساتذة اختبار قبلي حول المكتسبات القبلية للمقياس.					
43	يكلف الطالبة بأنشطة تعليمية للمحاضرات					
44	أنجز الواجبات وأنشطة المكلف بها في المنصة					
45	تساعد أنشطة على فهم المادة العلمية					
46	يقلقني وضع الأنشطة في المنصة لصعوبة الولوج إليها					
47	لا أحبذ استعمال المنصة لضعف الانترنت في منطقتنا					
48	تنمي مشاركة الطالب في المنصة على تطور مستويات المعرفة للمادة العلمية					
49	تساهم مشاركة الطالب في المنصة تنمية المهارة الالكترونية					
50	تقيم الأنشطة المنجزة للطلبة					
51	يعطى للأنشطة المكلفة في المنصة نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي					
52	أفضل التقويم عن بعد بواسطة مودل لأنه يعطيني فرصة للتأكد من إجاباتي					
53	تتيح لي الدراسة عن بعد البحث والتعمق أكثر في المادة.					
54	لا أجيد استعمال منصة مودل وهذا أثر على نتائجي					
55	لا يعطينا الأساتذة وقت كافي للإجابة على الامتحانات التي تجرى عن بعد (منصة مودل)					
56	أحصل على علامات جيدة في الامتحانات التي تجرى عن بعد					
57	أجد سهولة في الإجابة على الامتحانات التي تكون عن بعد (مودل)					

ملحق رقم 02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة محمد بوضياف المسيلة.

عنوان المذكرة

أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر LMD تخصص علم الاجتماع التربية

أعزاء الطلبة تحية طيبة أما بعد:

في إطار البحث العلمي، يستدعي إكمال إجراءات الدراسة العلمية لنيل شهادة الماستر، تخصص علم الاجتماع التربية، حول موضوع بعنوان **"أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف المسيلة"** ولتحقيق هذا الهدف نرجو منكم المساعدة والتفضل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المرفقة، وإدلاء المعلومات بكل موضوعية وذلك بوضع إشارة (X) أمام الإجابة المناسبة، علما أن أهداف الدراسة لا تتعدى خدمة البحث العلمي،وأن المعلومات المقدمة ستبقى سرية ولا تستعمل إلا في إطارها العلمي.

وفي النهاية تقبلوا منا خالص الاحترام والتقدير وشكرا.

من إعداد الطالبتان **تحت إشراف**

- بلوذيني مليكة د. زغلاش ليندة

➢ حفاف منيرة

السنة الجامعية 2024/2023

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: ليسانس ☐ ماستر1 ☐ ماستر2 ☐

	المحور الثاني: إن أسلوب التقويم الكتابي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.	مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	يعتمد الأساتذة على الامتحان الكتابي في الأعمال الموجهة					
02	أستطيع تنظيم أفكاري أكثر عندما يكون الامتحان كتابيا					
03	تكون نتائجي إيجابية عندما تكون الإجابة على الأسئلة كتابية (تقويم فعال)					
04	يكشف الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلبة					
05	يزيد الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة فرص المنافسة بين الطلبة					
06	يكشف الامتحان الكتابي للأعمال الموجهة أسلوبا تقويميا شكليا فقط					
07	تتيح لي أسئلة الصح والخطأ فرصة تذكر بعض المعلومات					
08	أجد صعوبة في استحضار المعلومات على الأسئلة التي تتطلب كتابة مقال.					
09	تساعد البحوث التطبيقية على اكتساب المعرفة بالمادة العلمية					
10	تنمي البحوث المطلوبة مهارة البحث العلمي لطالب.					
11	تفتقر البحوث الجماعية للتقويم العادل					
12	تعد البحوث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات.					
13	أنجزت نشاط تقويمي فيما يخص ملخص كتاب أو جزء منه في حصص تطبيقية.					
	إذا قمت بالتلخيص هل ترى أنه؟: - استفدت منه في تحليل بعض المعلومات ☐ - تساعدك على الفهم أكثر ☐ - غير مجد ☐ - يتميز المحتوى بالتعقيد ☐ - أجد صعوبة في التلخيص ☐					
14	هناك تناسب في الاختبارات الرسمية بين الأسئلة ومحتوى المقاييس.					
15	تقيس نتائج الاختبارات الرسمية ــ جهد الطلبة في اكتساب المعرفة					
16	تراعي أسئلة الاختبارات الرسمية الفروق الفردية بين الطلاب					
17	تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات الرسمية بين أسئلة موضوعية ومقاليه.					

18	تتناسب أسئلة الاختبارات مع الحجم الساعي المحدد للإجابة.					
19	يكلف الطلبة بإنجاز بعض الأنشطة قصد تصحيح معارفهم.					
المحور الثالث: إن أسلوب التقويم الشفهي يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.		مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
20	تساعد الأسئلة المطروحة من الأستاذ في بداية الحصة على استذكار المعلومات السابقة					
21	يساهم إعادة شرح الأستاذ ما تم تناوله في الحصة السابقة في رسخ المعلومات في الذهن (تغذية راجعة للمادة العلمية)					
22	أشارك في الإجابة على الأسئلة المطروحة حول المواضيع المدروسة قبلا.					
23	تتيح لي الأسئلة الشفوية مناقشة الأستاذ ومعرفة أخطائي					
24	يلجأ الأستاذ إلى تصحيح معارفي إذا أخطأت أو عجزت التعبير عنها					
25	أجد صعوبة في التقويم الشفوي الخاص بإلقاء البحوث التطبيقية.					
	لماذا؟ – عدم التحضير الجيد ☐ – اعتمادي على بحوث جاهزة ☐ – لم أفهم محتوى الموضوع ☐ – الخجل ☐ – الارتباك والخوف ☐					
26	تساعد المشاركة في الفصل على اكتساب المعلومات لدى الطلبة في المجالات المختلفة					
27	تحفز المشاركة في الفصل على التفاعل النشط في الحصص التطبيقية					
28	تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة العلمية					
29	يمنح الأساتذة للمشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي					
30	يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط					
31	شعوري بالخجل يجعلني غير قادر على الإجابة على الأسئلة الشفوية					
32	تسمح لي الأسئلة الشفهية بإظهار قدراتي أمام زملائي.					
33	أعجز عن تنظيم أفكاري والربط بينها في الامتحانات الشفوية					
34	لا أستطيع تذكر المعلومات عندما يكون الامتحان شفويا					
المحور الرابع: إن أسلوب التقويم الإلكتروني عن طريق منصة مود ل يساعد على التحصيل العلمي لدى طلبة الجامعيين بقسم علم الاجتماع.		مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
35	يضع الأساتذة اختبار قبلي حول المكتسبات القبلية للمقياس.					
36	يكلف الطالبة بأنشطة تعليمية للمحاضرات					
37	أنجز الواجبات وأنشطة المكلف بها في المنصة					
38	تساعد أنشطة على فهم المادة العلمية					
39	يقلقني وضع الأنشطة في المنصة لصعوبة الولوج إليها					

40	لا أحبذ استعمال المنصة لضعف الانترنت في منطقتنا					
41	تنمي مشاركة الطالب في المنصة على تطور مستويات المعرفة للمادة العلمية					
42	تساهم مشاركة الطالب في المنصة تنمية المهارة الالكترونية					
43	تقيم الأنشطة المنجزة للطلبة					
44	يعطى للأنشطة المكلفة في المنصة نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي					
45	أفضل التقويم عن بعد بواسطة موودل لأنه يعطيني فرصة للتأكد من إجاباتي					
46	تتيح لي الدراسة عن بعد البحث والتعمق أكثر في المادة.					
47	لا أجيد استعمال منصة مودل وهذا أثر على نتائجي					
48	لا يعطينا الأساتذة وقت كافي للإجابة على الامتحانات التي تجرى عن بعد (منصة مودل)					
49	أحصل على علامات جيدة في الامتحانات التي تجرى عن بعد					
50	أجد سهولة في الإجابة على الامتحانات التي تكون عن بعد (مودل)					

ملحق رقم 03

قائمة المحكمين لاستبيان الدراسة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة
بن خالد جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
عزوز عبد الناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
بن جعفر رمضان	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة
بونويقة نصيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
عيواز نور الدين	أستاذ مساعد ب	جامعة محمد بوضياف المسيلة

الجمهورية الجسائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
1985
Faculty of Humanities and Social Sciences
Deanship
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
العمادة

المسيلة في: 18 / 02 / 2023

إلى السادة :
رؤساء الأقسام (للمتابعة)
مسؤولي الشعب والتخصصات (للمتابعة والتقييم)
الأساتذة (للتنفيذ)

الموضوع: ب/ خ آليات تسيير حصص الأعمال الموجهة

المرجع:

- قرار رقم 171 مؤرخ في 09 فيفري 2023 يحدد كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل لنيل شهادة الليسانس و الماستر و مهندس دولة و مهندس معماري مع كيفيات التنظيم و التقييم و التدرج فيها.
- القرار رقم 711 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 الذي يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر.
- القرار رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 الذي يحدد كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر.
- توصيات ورشة العمل حول :" الأعمال الموجهة : نحو تصور أكثر فعالية" ، المنعقدة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- محضر اجتماع مجلس ميدان كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتاريخ 13 فيفري 2023.

عرض الخلفيات:

لقد أصبح من الضروري مناقشة طريقة تسيير حصص الأعمال الموجهة، على مستوى أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، نتيجة رتابة وعدم فعالية الطرق الكلاسيكية ، والتي تبتعد كليا عن فلسفة منظومة الإصلاحات التي باشرتها الجهات الوصية، وحتى وإن كانت طبيعة مقاييس العلوم الإنسانية والاجتماعية لها نوع من الخصوصية في العرض والتقييم ، إلا أن ذلك لا ينفي إطلاقا استحداث بعض الطرق والأساليب الإبداعية، بما يتوافق مع ثلاثية (طبيعة المقياس، مستوى الطالب، الإمكانات البشرية والمادية)، ولهذا الغرض فقد باشرت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لفتح نقاش عام بين كل السادة الأساتذة للاتفاق على آليات لتسيير الأعمال الموجهة حيث:

- تم عقد ورشة عمل بمعية ثلة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكذا بعض المسؤولين البيداغوجيين لمناقشة هذه الاشكالية (المشار إليها في المرجع أعلاه)، والتي تمخضت عنها مجموعة من الآليات، تم توزيعها للنقاش من طرف السادة الأساتذة بإشراف مباشر من طرف السادة مسؤولي التخصصات (مذكرة توجيهية بتاريخ 2023/11/06).
- تم حوصلة كل النقاط التي اقترحها السادة الاساتذة والتي لم تخرج في الغالب على مخرجات ورشة العمل المحددة للمعايير 10 للتقييم. (The ten methods) .

- تم عقد اجتماع مجلس ميدان الكلية بتاريخ 2023/02/13 ، والذي تم فيه الاتفاق على الآليات التالية:

01. ضرورة التفرقة بين المقاييس ذات الطابع النظري وذات الطابع التطبيق، تحدد الخصوصيات في شعب التكوين وفقا لمحتويات عروض التكوين.

02. الآليات مقسمة تقسيما منطقيا ومنهجيا ، وتعتمد بدرجة كبيرة جدا على مهارة أستاذ الأعمال الموجهة

آليات تسيير الأعمال الموجهة:

توجيهات عامة:

- يبقى الهدف الأسمى من هذه الآليات، هو الخروج على الرتابة والنمطية في عملية تسيير وتقييم الأعمال الموجهة.
- يبقى التعلم النشط هو الأسلوب الأنجع في تسيير حصة الأعمال الموجهة.
- للأستاذ الحرية في اختيار أسلوب تطبيق معايير التقييم ، فمثلا يستطيع الأستاذ أن يطلب من الطلبة إحضار المراجع لحصة الأعمال الموجهة، والقيام بالتحضير والتلخيص والتفاعل أثناء الحصة (أسلوب جيد تمت تجربته)
- ضرورة إعلام الطلبة بمعايير التقييم ابتداء من استلام هذا الإرسال.
- على الطالب أن ينخرط بصورة واضحة وجادة في العالم المهني ، من خلال الزيارات والدراسات الميدانية.
- يعتمد التعلم النشط على كفاءة الأستاذ في الحصة، وعليه يطلب من أساتذة المحاضرات مباشرة عمليات تكوينية لأساتذة الأعمال الموجهة (المؤقتين) ، لزيادة فعاليتهم أثناء الحصص.

وفي هذا الإطار فإني أتوجه بجزيل الشكر لكل :

- السادة الأساتذة أعضاء ورشة العمل الذين ساهموا في إعداد هذه المذكرة.
- السادة مسؤولي الشعب والتخصصات الذين ساهموا في مناقشة ومتابعة العمل.
- السادة الأساتذة الذين تابعوا وساهموا مخرجات العمل.

واجمالا تكون معايير التقييم على النحو التالي:

(أنظر الصفحة الموالية)

المقاييس ذات الطابع النظري

(تفعيل التعلم النشط)

الرقم	المعيار		آلية التنفيذ	العلامة	وقت الانجاز
1	عمل الطالب الشخصي (يمكن تقسيم عمل الطالب إلى نظري + تطبيقي) أو تكليف مجموعتين بحث مجموعة للنظري وموجهة للتطبيقي، على أن تقسم النقطة	الجزء النظري	- يتم اقتراح موضوع البحث من طرف الأستاذ - يتم شرح النقاط المهمة والاساسية في موضوع البحث - يحبذ وينصح باستعمال الملصقات والمخططات أو جهاز العرضDat-Show - يتم مشاركة العمل والاطلاع عليه مع باقي الطلبة قبل عرضه في الحصة.	06	30
		الجزء الميداني	- اجراء خرجة ميدانية / استضافة خبير/ استعمال نتائج دراسات ميدانية / أو المحاكاة عن طريق Youtube(كل ذلك يتعلق بموضوع البحث وحسب قدرة فريق البحث)		
2	قراءة في كتاب (ملخص)		يتم اقتراح عنوان الكتاب من طرف الأستاذ وله صلة وثيقة بالتخصص والمقياس والموضوع	04	15
3	التفاعل ودعم الحصص وقد تأخذ شكل بطاقة تحضير الموضوع		يتم تخصيص فترة في نهاية الحصة لمناقشة موضوع البحث واستخلاص أهم النتائج من طرف الطلبة (كل مجموعة تقدم تقريرها مكتوبا من اجل التقييم)	04	30
4	الحضور		تم إضافة هذا المعيار حسب القرار171 المشار إليه أعلاه	02	السداسي
5	الامتحان		- يكون كتابيا في نهاية السداسي - يتكون الامتحان من أسئلة تغطي تقريبا كل المواضيع المدروسة	04	/

ملاحظة: يتم جلوس الطلبة على شكل مجموعات صغيرة (حسب عدد الطلبة) من خلال التركيز على التعلم النشط

المقاييس ذات الطابع التطبيقي

(تفعيل التعلم النشط)

الرقم	المعيار	آلية التنفيذ	العلامة	وقت الانجاز
1	سلاسل تمارين ومسائل تطبيقية	- يتم تحضيرها من طرف الأستاذ المطبق بالتنسيق مع الأستاذ المحاضر(ضروري جدا) - يتم اختيار التمارين والمسائل بعناية وتخدم المقياس بشكل جيد - يتم مشاركة الطلبة المسائل المختارة قبل معالجتها في الحصة - يتم تكليف الطلبة بمعالجتها على الصبورة، ويكتفي الأستاذ بدور الموجه والتدخل في الحالات الصعبة.	05	/
2	التفاعل ودعم الحصص	يتم تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة وكل مجموعة تعمل على حدى وتقدم الحل المطلوب، ويعمل الأستاذ على التوجيه والمساعدة عند الضرورة.	05	/
3	الحضور	تم إضافة هذا المعيار حسب القرار171 المشار إليه أعلاه	02	/
4	الامتحان	- يكون كتابيا في نهاية السداسي - يتكون الامتحان من أسئلة تغطي تقريبا كل المواضيع المدروسة	08	/
ملاحظة1: يتم جلوس الطلبة على شكل مجموعات صغيرة (حسب عدد الطلبة)				
ملاحظة2: يتم تخصيص وقت لتشاور الطلبة ومناقشتهم لحل المسالة (حسب تقدير الاستاذ)				

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

الجمهورية الجسارية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
University Mohamed Boudiaf of M'sila

1985

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Deanship

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
العمادة

نموذج لبطاقة تقييم الأعمال الموجهة
لمقياس ذات طابع نظري

القسم:		التخصص:		الطور:		المستوى:		السداسي:		المقياس:			
المقياس: (أساسي / ...)		طابع المقياس (معرفي، مهني ...)		عدد الساعات المطلوبة.....		الموسم الجامعي:		اسم الأستاذ:		معامل المقياس:..			
وسائل التدريس:.....		العدد الإجمالي للطلبة:		ذوي الاحتياجات الخاصة:.....		.....		.....		لغة التدريس:....			
اسم ولقب الطالب	رقم التسجيل	عمل الطالب (30 د)		النقطة 06	قراءة في كتاب (15 د)	النقطة 04	التفاعل (30 د)	النقطة 04	الحضور	النقطة 02	الامتحان	النقطة 04	المجموع
		الجزء النظري	الجزء التطبيقي										
.....	.....												

نموذج لبطاقة تقييم الأعمال الموجهة
لمقياس ذات طابع تطبيقي

القسم:		التخصص:		الطور:		المستوى:		السداسي:		المقياس:	
المقياس: (أساسي / ...)		طابع المقياس (معرفي، منهي ...)		عدد الساعات المطلوبة:		الموسم الجامعي:		اسم الأستاذ:		معامل المقياس: ..	
وسائل التدريس:		العدد الإجمالي للطلبة:		ذوي الاحتياجات الخاصة:						لغة التدريس:	
اسم ولقب الطالب	رقم التسجيل	سلاسل المسائل (45 د)		النقطة 05	التفاعل (40 د)	النقطة 05	الحضور	النقطة 02	الامتحان	النقطة 08	المجموع
.....	.....										

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
1985
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بلوذيني مليكة

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم):

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 119850995050230008

الصادرة بتاريخ : 2021/05/18 عن دائرة : أولاد دراج

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي تحت رقم التسجيل UN2801202323401169

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر ' مذكرة ماجستير ' اطروحة دكتوراه)

عنوانها: إسالب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2024/06/05

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): حفاف منيرة

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم):

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 119811003002860006

الصادرة بتاريخ : 2019/08/28 عن دائرة : حمزة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية تحت رقم التسجيل: 198019023230047 5693

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: أساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2024/06/02

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.