الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف/ المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:.....2020

الموضوع:

درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في

شعبة علم النفس تخصص: قياس نفسي وتقويم تربوي

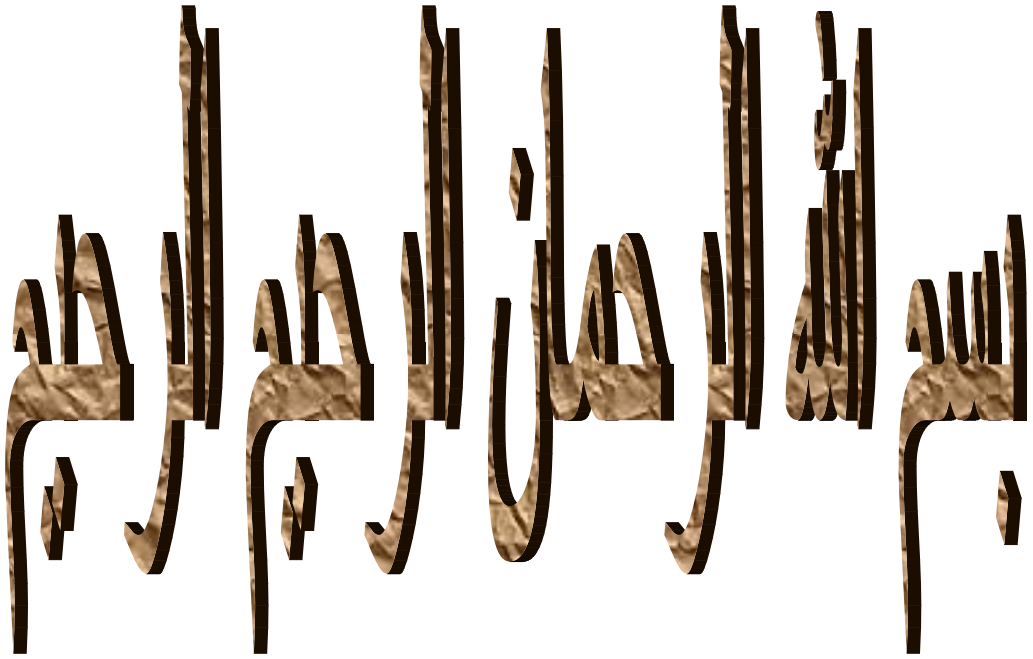
إعداد الطالب:

– بسطي سعيد

إشراف الدكتورة:

–عواطف مام

السـنة الجـامعية 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله جليل النعم ، باعث الهمم ذو الجود والكرم ، جعل لطالب العلم شرفا ومنزلة رفيعة علية ، ثم الصلاة والسلام على خير البرية ، وأزكى البشرية ،سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم ، وبعد ،

قال تعالى : **{ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ۖ }** (سورة إبراهيم ، الآية :7) ، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « **لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ** » (رواه أحمد ، وأبو داود ، والترمذي) فلك الحمد ربنا حمدا مباركا فيه ، على منك وفضلك وكرمك علينا بإتمام هذا العمل .

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان، إلى المشرف الأستاذة الدكتورة **عواطف مام** على تفضلها بالإشراف على هذه الدراسة، ولما منحتني من وقت وجهد، وتوجيهاتها وإرشاداتها المفيدة، فجزاها الله عني خير الجزاء وبارك الله في عملها وعلمها.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين على قبولهم مناقشة هذه الدراسة.

والشكر موصول لجميع أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

كما لا يفوتني أن أشكر جميع زملائي وأصدقائي وإخواني، الذين شجعوني وساعدوني على إتمام هذا العمل.

وأسل الله العلي القدير، أن يجعل أعمالنا جميعا خالصة لوجهه الكريم، وأن ينفعنا بما علمنا وأن يزدنا علما، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة الى نبي الرحمة ونور

العالمين «سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم »

الى نبع الحنان والعطاء ورمز الحب والوفاء إلى من كان دعائها سر لنجاحي وحنانها بلسم جراحي

إلى أمي الغالية

إلى من علمني العطاء دون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار إلى الذي زرع فينا بذرة النجاح

والدي العزيز

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلمع بذكرهم فؤادي إلى سندي وقوتي

اخواني

إلى أهل العلم ورمز العطاء ومنارة المعرفة

خالي الدكتور مليانيي عبد الكريم

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
البسملة	
شكر وتقدير	
الإهداء	
فهرس المحتويات	أ–ج
فهرس الجداول	د
فهرس الأشكال	د–هـ
فهرس الملاحق	هـ
ملخص الدراسة	و
مقدمة	3–1
الجانب النظري	
الفصل الأول (التمهيدي):الإطار العام للدراسة	
1.إشكالية الدراسة	15–13
2.أهداف الدراسة	16–15
3.أهمية الدراسة	16
4.التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث	17–16
5.الدراسات السابقة	23–17
6.التعليق على الدراسات السابقة	24–23
الفصل الثاني: التقويم	
تمهيد	26
1.مفهوم التقويم	28–27
2.نبذة تاريخية عن التقويم	29–28
3.بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم	29
4.الفرق بين التقويم والتقييم	30–29
5.أهمية التقويم	31–30
6.خصائص التقويم	32–31
7.أهداف التقويم	34–32

8.أنواع التقويم	36-34
9.وظائف التقويم	37-36
10.مراحل التقويم	38-37
11.مجالات التقويم	39-38
12.صعوبات التقويم	40-39
خلاصة الفصل	41
الفصل الثالث: التقويم الشامل	
تمهيد	44
1.نشاة التقويم الشامل	46-45
2.مفهوم التقويم الشامل	47-46
3.أهداف التقويم الشامل	48-47
4.أهمية التقويم الشامل	48
5.خصائص التقويم الشامل	49-48
6.مرتكزات التقويم الشامل	50-49
7.مراحل التقويم الشامل	51-50
8.كفايات الأستاذ اللازمة لتطبيق التقويم الشامل	52-51
9.متطلبات التقويم الشامل	53-52
10.استراتيجيات التقويم الشامل	69-53
11.أدوات التقويم الشامل	71-69
12.مميزات التقويم الشامل	71
13.صعوبات التقويم الشامل	72-41
14.استخدام الأستاذ الجامعي للتقويم الشامل	74-72
خلاصة الفصل	75
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
1.منهج الدراسة	78
2.مجالات الدراسة	78
3.مجتمع الدراسة وعينته	79-78
4.أداة الدراسة	80-79

5.الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	81-80
6.الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة	81
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	83
1.عرض وتحليل نتائج تساؤلات الدراسة	83
1.1. عرض وتحليل وتفسير التساؤل الأول	86-83
2.1. عرض وتحليل وتفسير التساؤل الثاني	86-78
3.1. عرض وتحليل وتفسير التساؤل الثالث	78
2.الاستنتاج العام	88
خاتمة	89
اقتراحات	89
قائمة المراجع	94-90
الملاحق	103-96

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	78
2	توزيع أفراد عينة التخصص	79
3	يوضح معامل صدق أداة الدراسة	80
4	بين المجموعتين طرف العلوي (T. test) يبين الفروق عن طريق قيمة وطرف السفلي للاستبيان.	81
5	معاملات ألفا كرونباخ وسبيرمان–براون وجيتمان لحساب ثبات للاستبيان	81
6	درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من جهة نظر طلبة قسم علم النفس	83–85
7	نتائج اختبار"ت t.test" بين الجنسين على الاستبيان	86
8	الفروق بين التخصصات في استخدام أسلوب التقويم الشامل لدى أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس	87

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	مراحل التقويم الشامل	50
2	استراتيجيات التقويم الشامل	53
3	خصائص التقويم المعتمد على الأداء	55
4	انشطة المتعلم التي يستخدم فيها التي يستخدم فيها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	55
5	خطوات تصميم التقويم المعتمد على الأداء	57
6	فوائد استراتيجية التقويم الذاتي	59
7	ارشادات تساعد التلميذ في كتابة اليوميات	61

8	خصائص استراتيجية التقويم بالتواصل	62
9	خطوات استراتيجية التقويم بالتواصل	63
10	دور المتعلم في استراتيجية التقويم بالتواصل	64

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	الملحق(1): النسخة الأولية والنهائية لاستمارة الاستبيان.	100-96
2	الملحق(2): تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث	101
3	الملحق(3): تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية	102
4	الملحق(4): عدد الطلبة والأفواج مع المحاضرات والتطبيقات للموسم الجامعي 2019 / 2020	103
05	مخرجات SPSSV22	110-104

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين استجابات عينة الدراسة في تقدير درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل حسب متغيرات الدراسة التالية:(الجنس، التخصص)، تم استخدام المنهج الوصفي ، كما تم استخدام أداة لجمع البيانات تمثلت في الاستبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على خمس أبعاد هي على التوالي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، استراتيجية التقويم بالتواصل، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية تقويم الأقران، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (119) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل متوسطة من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس ، كما أظهرت أنه لا توجد فروق بين الجنسين في استخدام التقويم الشامل لدى أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس، كما دلت النتائج أنه لا توجد فروق بين التخصصات في استخدام التقويم الشامل لدى أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس.

الكلمات المفتاحية: التقويم، التقويم الشامل، الأستاذ الجامعي، طلبة قسم علم النفس.

Abstract :

This study aimed to know the degree of university professors' use of the comprehensive evaluation method from the viewpoint of students of the Psychology Department at M’sila University, and to know whether there are differences between the study sample responses in estimating the degree of university professors' use of the comprehensive evaluation method according to the following study variables:(gender, specialization).The descriptive approach was used, and the questionnaire was used as a data collection tool which consisted of (36) paragraphs distributed on five dimensions, respectively: performance-based evaluation strategy, paper and pen-based evaluation strategy, communication evaluation strategy, self-evaluation strategy, Peer evaluation strategy , applied on a random sample of (119) male and female students. The results of the study showed that the degree of university professors' use of the comprehensive evaluation method is medium from the viewpoint of students of the Department of Psychology, and it also showed that there are no differences between the genders and there are no differences between the disciplines in the use of the comprehensive evaluation of university professors from the viewpoint of students of the Department of Psychology.

Key words: Evaluation, Comprehensive Evaluation, University Professor, Students of Psychology Department**.**

مقدمة

مقدمة:

يعد التعليم العالي قمة الهرم في مؤسسات التعليم، تطور بتطور المجتمع الإنساني وتوسع بتوسع معارفه وثقافاته وصولا إلى ظهور الجامعة كوحدة اجتماعية إدارية منظمة تتألف من مجموعة من الأفراد الذين تربطهم علاقة منظمة مع بعضهم البعض، ووفق هيكل تنظيمي واضح ومنسق والكل يسعى فيها لتحقيق وبلوغ أهدافها المحددة عن طريق تفاعلها مع البيئة المحيطة. أصبحت بذلك الجامعة في الوقت الحالي تسعى إلى تحقيق أهداف متميزة في خدمة المجتمع المحلي وفي تطوير البحث العلمي، وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة في حقول المعرفة المتنوعة التي تلبي حاجات المجتمع، كما تسعى إلى توفير البيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية الداعمة للإبداع والتميز والابتكار وتنمية وصقل المواهب. (الداوي، بن زرقة، 2015، ص 8).

وفي إطار ما تسعى إليه الجامعات من تطوير وإصلاح العملية التعليمية من خلال القيام بتحسين المدخلات التعليمية وجعل المخرجات جيدة، فإن الأمر يستدعي العمل إعادة النظر في الأساليب والأدوات التي يتممن خلالها تقويم أداء الطلاب كمدخل ضروري وأساسي من أجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي المنشود، لذا وجب على الاستاذ الجامعي القيام بإتباع أساليب تقويم تتماشى والتقدم العلمي والتكنولوجي من جهة ، ومع مطالب ثورة المعلومات الاتصالات من جهة ثانية، فأصبحت النظرة لأستاذ الجامعة في عصر الانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي على أنه محورا أساسيا في تطوير أساليب و أدوات التقويم المتنوعة ، وهذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي على أستاذ الجامعة القيام به. وبذلك فإن دراسة الطرق المتنوعة للتقويم والتعرف على اساليبها وأدواتها والأسس القائمة عليها، وكيفية تصميم المواقف التعليمية الخاصة به أصبح أمرا مهما وضروريا لكي يتم تأهيل أساتذة الجامعة للتعامل معه. (العتيبي، 2018، ص 432- 433).

ونظرًا إلى أن عملية التقويم بصورة عامة وتقويم الطلبة بصورة خاصة تعد من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التربوي عامة، فإن الإصلاحات التي تجري في العقود الأخيرة حول الجودة والاعتماد في النظام التربوي تركز على تقومي النواتج التعليمية، لذلك شهدت ومازالت تشهد عملية التقويم تطورات هامة نجم عنها إصلاحات جذرية في مفهوم وأساليب وأغراض ووظائف وخصائص التقويم (رحماني ودهيمي، 2013، ص.02).

ويعد التقويم الشامل توجها جديدا في الفكر التربوي، وتحولا جوهريا في الممارسات التقليدية السائدة في تحصيل قياس وتقويم تحصيل واداء المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ويركز التقويم الشامل على إنجازات الطلاب، ويعتمد على استخدام استراتيجيات وأدوات تهيئ للطلاب فرصة التقويم الذاتي ومقارنة ادائه بمحكات الأداء المطلوبة للحكم على مستوى هذ الإنجاز وليس ببقية زملائه، مع تقديم التغذية الراجعة له(الصلوي، 2017، ص 404)، ولقد أوصى العديد من التربويين بضرورة استخدام التقويم الشامل بجميع استراتيجياته و أدواته ، وذلك لمساعدة المعلم على تقويم تعلم الطلبة، والتعرف إلى القدرات الحقيقية لهم، كما انه يعطي صورة واضحة عن مهاراته، ويجعله ينشغل في تأمل ما يقوم به من مهام بالإضافة إلى أنه يزود المعلم بقاعدة بيانات أساسية للتواصل الذاتي، ويشارك الطلبة من خلاله فيما يفكرون فيه ، كما يسهم في تحسين أدائهم وتوسيع خبراتهم، ويتطلب التقويم الشامل استجابات تتماثل بقدر كبير من العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الواقعية، ومهتم بفحص أعمال الطالب واتساقها من أجل تحديد تقدم الطالب ونموه، ويتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ودمجها لإنجاز المهمة، وتوظيف مهارات التفكير العليا في سياق عملتي التعليم والتعلم وليس كجزء منفصل عنها ، ولا تقتصر على ذلك بل يؤدي إلى إثراء معرفة الطلاب وتوسيع آفاق التعلم لديهم وإثارة دوافعهم وتحفيزهم للتعلم والاندماج مع زملائهم خلال العمل الجماعي ومجموعات التعلم التعاوني.(الزبيدي، 2019، ص 321-322).

ولأجل ذلك فقد تم تناول موضوع درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس، بجانبين نظري وميداني (تطبيقي)، كما يلي:

الجانب النظري تضمن الفصل الاول حيث تناول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، و أهداف وأهمية الدراسة، ومفاهيمها الإجرائية ، والدراسات السابقة والتعقيب عليها ، أما الفصل الثاني: تحت عنوان "التقويم" تناولنا فيه : مفهوم التقويم، نبذة تاريخية عن التقويم، مفهوم التقويم، بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم، الفرق بين التقويم والتقييم، أهمية التقويم، أهداف التقويم، خصائص التقويم، أنواع التقويم، وظائف التقويم ،مجالات وصعوبات التقويم ، أما الفصل الثالث وهو بعنوان" التقويم الشامل" ويتناول: نشأة التقويم الشامل، ومفهوم وأهداف وأهمية وخصائص ومرتكزات ومراحل التقويم الشامل، وكفايات الأستاذ اللازمة لتطبيق الشامل، متطلبات واستراتيجيات وأدوات ومميزات وصعوبات التقويم الشامل، وأخيرا إلى استخدام الأستاذ الجامعي للتقويم الشامل.

أما الجانب الميداني فيتكون من فصلين، الفصل الرابع: تحت عنوان "الإجراءات الميدانية للدراسة" تطرقنا فيه إلى النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد ودواعي استعماله، وتحديد مجالات الدراسة وتتمثل في الحدود المكانية والزمانية والبشرية، ثم تطرقنا إلى مجتمع الدراسة وعينته وكيفية اختيارها وحجمها ومواصفاتها ثم أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة، أما الفصل الخامس فقد تضمن عرض وتحليل وتفسير تساؤلات الدراسة، ثم الاستنتاج العام، ثم خاتمة الدراسة.

الفصل الأول

الفـــصل الأول:

الاطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. أهداف الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. المفاهيم الإجرائية للدراسة.
5. الدراسات السابقة.
6. التعقيب عن الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة:

يعد التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، ذلك لأنه يتعلق بأعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات، والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلاب، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات، وهذه العوامل تتداخل معا لتؤثر على نوعيته وجودته سلبا أو إيجابا.

وفي منظومة التعليم الجامعي يحظى الأداء التدريسي لأساتذة الجامعي في مختلف المؤسسات التربوية باهتمام كبير من قبل واضعي السياسات التربوية والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث، وذلك لأهمية الأدوار المتعددة والمتنوعة التي يؤديها الأستاذ بالجامعة، والتي أبرزها: التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع.(حسب الله،2019،ص 522).

وتتعدد جوانب عملية التدريس بين التخطيط والأعداد، والتنفيذ بطرائقه المختلفة، والتقويم، ولعل أهم هذه الجوانب هو التقويم. حيث يعد التقويم ضرورة لا غنى عنها في حياتنا المعاصرة باعتباره الوسيلة التي يمكن من خلالها الوقوف على أوجه القوة والقصور في كثير من أعمالنا التي نقوم بها، وذلك بغرض تطوير هذه الأعمال والوصول بها إلى صورة مثالية تحقق الرضا عنها، وتستخدم مؤسسات المجتمع التقويم للوقوف على ما حققته من إنجازات وتطوير أدائها في ضوء معايير تحددها وتطورها باستمرار وذلك كي تكون قادرة على الاستمرار والمنافسة. (لافي، 2012، ص305). وضمان جودة العملية التعليمية ونواتجها، ذلك لأن الغرض من هذا إكساب الطلاب العلوم والمهارات والمعارف والسلوكيات والاتجاهات والخطط الدراسية والبرامج والمناهج المختلفة واعتماده على أساليب ترتكز أساسا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها.

هاته الأساليب العديدة لطرق التقليدية للتقويم اوجدت حالة من الاستياء العام لدى المعنيين بالعلمية التعليمية، وانه قد ان الأوان للتحول من التركيز على الجانب الكمي في طرق التقويم التقليدية الى صورة أكثر نوعية تعالج الخلل الناجم عن الاختبارات التقليدية، وتعزز تطوير مهارات مهمة مثل: التفكير، والتقييم الذاتي، والتحليل النقدي، ومهارات ما وراء المعرفة لارتباطها بالمهارات اللازمة للتعلم والفهم. (حسب الله،2019، ص524).

لذا شهد التقويم بصفة عامة ، وتقويم الطلاب وأدائهم بصفة خاصة تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات التقويم ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبه ، وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية، ولعل هذا يبدو واضحا في حركات اصلاح أنظمة التقويم في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم، وخاصة المتقدمة، منذ العقدين الماضيين، كما يبدو في التوجهات الجديدة لبحوث القياس والتقويم(علام،2009،ص 3).

فالتقويم لم يعد غاية في حد ذاته، يهدف الى مقارنة أداء المتعلم بأداء أقرانه اعتمادا على اختبارات معيارية ، بل تحول الى أساليب ونظم تنمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها بصورة متوازنة ومتكاملة، ومن هنا ظهر التقويم الشامل الذي يعد أحد التوجهات الجديدة في الفكر التربوي ، وتحولا جوهريا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم المتعلمين وأدائهم في المراحل المختلفة..

حيث يؤكد التقويم الشامل التحول من التركيز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته إلى إيجاد نوع من التكامل والتوازن بين مختلف مكونات شخصية الطالب المعرفية والاجتماعية ، والوجدانية ، والجسمية ، والخلقية وغيرها ، ومن التعليم الناقل للمعرفة والمعلومات إلى التعليم الفاعل ثقافيا واجتماعيا ومهنيا ، ومن التعليم الذي يتبنى المدخل التنافسي السلبي إلى تعليم يتبنى المدخل التعاوني الجماعي لبناء مستقبل البشرية ، ومن مناهج التعليم التقليدية المنفصلة التي لا تشجع الطالب على متابعتها متابعة إيجابية نشطة إلى مناهج تجديدية مرنة واستراتيجيات تدريس تتمحور حول الطالب وتحقق تطلعاته ، وتنمي قدراته الإبداعية ، ومن النظرة الانفصالية بين التعليم والمجتمع إلى النظرة المتسقة والمتفاعلة بين أهداف التعليم وأهداف المجتمع وتطلعاته المستقبلية ، وبالطبع يصعب تحقيق هذه التوجهات المستقبلية في اطارا الممارسات التقليدية للتقويم(علام، 2009،ص57).

فالهدف الرئيسي للتقويم الشامل هو جمع الأدلة حول كيفية تعامل الطلاب مع المهام الواقعية ومعالجتها و إكمالها في مجال معين ، أي أن التقويم الشامل أكد على التحول إلى التقويم القائم على الأداء ، حيث يقيس أداء الطالب في مواقف حياتية قريبة قدر الإمكان من الواقع حيث يقوم الطالب بأداء مهات وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج المدرسة، فلا يكفي اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارات دون إظهار القدرة على تطبيقها في سياقات واقعية .(أبوعواد ، وأبو سنينة ، 2011، ص،23).

ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (العمري ،2018) من أن التقويم الشامل هو أساس عملية إعداد الطالب، وذلك لأنه يتضمن العوامل التي تمكن الطالب من أن يلتحق بمتطلبات العصر، و إمكانية اكتساب المهارات اللازمة التي تؤهله لأداء مرضي ومن ثم، فالتقويم الشامل باستراتيجياته المختلفة يسهم في رفع مستوى أداء المتعلمين ، حيث يمكنهم من القيام بأنشطة تبرز تمكنهم من مهارات معرفية وأدائية ، وعملية ، وتطبيقية مهمة تتعلق بالمقررات الدراسية ، وتكشف عن قدرتهم على ابتكار نتاجات واقعية أصلية متنوعة ، تتميز بدرجة عالية من الجودة . والإتقان.(علام،2009،ص4)

كما يشجع التقويم الشامل على تجاوز عقلية إجابة واحدة صحيحة عن طريق تحدي الطلاب لاستكشاف إمكانياتهم الكامنة من خلال المشكلات المفتوحة والمعقدة، واستخلاص استنتاجاتهم، وبذلك تحقق عملية التعليم المستويات المأمولة. (هيرمان، 1992، ص 6).

ومن الدراسات التي تؤكد على أن التقويم الشامل يسهم في رفع مستوى المتعلمين دراسة كل من (الزبيدي، 2019)، و(العتيبي،2018)، ودراسة (التركي،2017)،و (سعد، 2015)،و(أحمد ، 2015) كما توصلت دراسة كل من(عبدالله،2015)،و(عبد الله، 2015)، إلى أن التقويم الشامل يسهم في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب.

كما يمثل التقويم الشامل مدخلا لتطوير أداء الاستاذ الجامعي، حيث إن توظيف التقويم الشامل يتطلب من الأستاذ الجامعي الانتقال من ثقافة الفرقة أو الصف الدراسي القائم على عمليات التذكر والاسترجاع والمهام التنافسية والاختبارات ذات الفرصة الواحدة والمقارنات بين الطلاب إلى الصف القائم على المهام التعاونية، وربط المادة العلمية بالمواقف الحياتية والمشكلات ذات الصلة ببيئة الطالب، وتنويع المهام، وتنويع الاستراتيجيات، ومقارنة الطالب بذاته لدراسة مدى التحسن في أدائه. (يوسف،2018، ص338).

كما أنه من أهم المعايير المتفق المهنية المتفق عليها والتي ينبغي توافرها في أداء الأستاذ إذا أراد أن يصبح ذا جودة عالية في أدائه لمهنة التدريس : تنوع استراتيجيات التقويم وأدواته لقياس مخرجات التعلم.(عيسى ، 2011،ص 259).

ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه (سلام،2015) بأن التقويم الشامل يعد الحل المناسب للحكم على أداء الأستاذ وتطوير برنامج إعداده، بالإضافة إلى ما توصلت إليه نتائج دراسة (المحيميد، 2017) من وجود ارتباط بين استخدام استراتيجيات التقويم الشامل وبين درجة التطور المهني الذاتي للأساتذة.

كما أنه إذا كان على الأستاذ الجامعي التنوع في طرق التدريس التي يستخدمها مع الطلاب حتى يراعي الفروق الفردية بينهم ،لأن الطلاب لا يتعلمون بنفس الطريقة، فهم أيضا لا يملكون نفس القدرات، فعليه أيضا بناء على ذلك وبناء على التطورات التي شهدها المجال التربوي فيما يتعلق بمفهوم التقويم الطلاب وأساليبه ، التنوع في أساليب و استراتيجيات التقويم ، وأن يتعدى الممارسات التقليدية للتقويم.

وهذا ما يتفق مع ما أشار إلي(حسب الله ، 2019)بأن الأستاذ الجامعي بحاجة إلى الابتعاد عن التقويم التقليدي واكتشاف وتنفيذ أكبر عدد ممكن من أساليب واستراتيجيات التقويم الشامل التي يمكنهم من التعامل معها، حتى يستطيعوا تقويم انواع مختلفة من التعلم لدى الطلاب ، فالتقويم الدقيق لتعلم الطلاب يتم فقط عن طريق استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات ، فاستخدام واحدة أو اثنين من الاستراتيجيات على وجه الحصر لن يعطي صورة دقيقة عن نمو وتطور الطالب في أي مجال بصورة موضوعية ، من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة التي تناولت موضوع درجة استخدام أسلوب التقويم الشامل لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة من خلال طرح التساؤلات الآتية:

أ. ما درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة؟

ب. هل توجد فروق بين الجنسين في استخدام أسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة ؟

ج. هل توجد فروق بين التخصصات في استخدام أسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة ؟

2. هداف البحث:

أ. التعرف درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.

ب. كشف فروق بين الجنسين في استخدام أسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة .

ج. كشف فروق بين التخصصات في استخدام أسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة .

3. أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في نتائجها التي تشخص جوانب القوة والضعف في استخدام أساليب التقويم الحديثة لدى أساتذة الجامعة فهي بمثابة مدخل ديناميكي جديد متعدد الأبعاد ونهج نوعي مختلف لتقويم الطلاب من حيث أهمية التقويم الشامل وإسهامه في تحسين تعلم الطلاب لتطبيق فعاليات هذه الفلسفة التقويمية، كما يمكن أن تقدم سبل ومقترحات مناسبة لتطوير استخدام التقويم لدى أساتذة الجامعة مهما يساعد بدوره في تجويد عملية التقويم بصفة خاصة والعملية التعليمية بصفة عامة.

4. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث:

1.5. التقويم الشامل:

أ-**التقويم:** هو عملية منهجية تقوم على أساس علمي يستهدف إصدار أحكام بدقة وموضوعية وعلى مدخلات

ومخرجات، وعمليات أي نظام تعليمي ومن ثمة تحديد قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط

الضعف والقصور (صبري،2001، ص 18)

ب-**التقويم الشامل:** أنه نوع من أنواع التقويم المتعدد البدائل يطلب فيه من الطلبة إنجاز مهمة أو مهمات واقعية حياتية. بحيث يظهر الطالب من خلال إنجازه لهذه المهمة قدرته على تطبيق المهارات وتوظيف المعارف التي اكتسبها (مهيدات، المحاسنة ،2009، ص 18)

ج-**التقويم الشامل إجرائيا:** هو مجموع الإجراءات التي يقوم بها أستاذ التعليم الجامعي لتحديد نقاط القوة والضعف ومدى النجاح في تحيق الأهداف المنشودة لدى الطلاب ويتحدد هذا البحث من خلال الأداة المطبقة" استبيان تقيس استراتيجيات التقويم الشامل" إعداد:(عبد العزيز حسب الله) .سنة (2019)

2.5. الأستاذ الجامعي:

يعرفه كل من الترتوري و جويحات(2006،ص103) بأنه : مدرس وباحث ومفكر، ومشرف على أبحاث الطلبة، وعضو فاعل في خدمة المجتمع، ومرشد ومربي للطلبة.

3.5. طلبة قسم علم النفس:

يقصد بهم مجموع طلاب قسم علم النفس خلال الموسم الجامعي 2019 / 2020 في مستوى ماستر 1 تخصص إرشاد وتوجيه وعلم النفس العيادي والتنظيم والعمل والقياس النفسي والتقويم التربوي بجامعة المسيلة بجامعة المسيلة.

5. الدراسات السابقة:

يقوم الباحث في هذه الخطوة بعرض مجموعة من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، في محاولة للوقوف على الجهود المبذولة في دراسة هذه المتغيرات المتعددة والأدوات المستخدمة والنتائج التي أسفرت عنها وتتمثل هذه الدراسات فيما يلي:

دراسة حسب الله 2019 العنوان:" تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء استراتيجيات التقويم الشامل." حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء استراتيجيات التقويم الشامل باستخدام المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر بـ: (1148)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس استراتيجيات التقويم الشامل من إعداد الباحث، التي تم التأكد من خصائصه السيكومترية، كما استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة المينا يمارسون استراتيجيات التقويم الشامل بدرجة منخفضة، يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من

الاعتماد الأكاديمي، وطبيعة الدراسة بالكلية والتفاعل بينهما.

محمد الزبيدي 2019 (المملكة العربية السعودية): "العنوان: واقع التقويم الشامل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام." حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم الشامل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر بـ: (309)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس واقع التقويم الشامل من إعداد الباحث، التي تم التأكد من خصائصه السيكومترية، كما استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار(**T- test**)، تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفي الأخير أسفرت الدراسة

على النتائج التالية: درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم كانت بدرجات متوسطة، لا تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الشامل باختلاف المؤهل العلمي، لا تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الشامل باختلاف سنوات الخبرة.

دراسة العتيبي الدعجاني 2018: العنوان:" مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الشامل من جهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء." هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير استراتيجيات التقويم الأكاديمي الشامل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد أجريت الدراسة على عينة من الجدد تقدر بـ: (329)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس استراتيجيات التقويم الأكاديمي الشامل، كما تم استخدام في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)**تحليل التباين **(ANOVA)**، النسب المئوية. وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف تخصص أفراد عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف سنوات خبرة أفراد عينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور.

دراسة: خلود التركي وسعيد الشمراني 2017: "العنوان: تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم الشامل." هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل. باستخدام المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر بـ: (180) معلمة، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس تصورات معلمات العلوم، التي تم التأكد من خصائصها السيكومترية، كما استخدم في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)** ، تحليل التباين، النسب المئوية. وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: مستوى ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل وأدواته عال.

دراسة: خالد أحمد عبد العال إبراهيم 2017: "العنوان: درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الشامل وأدواته–معلمات محافظة سوهاج نموذجا". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الشامل وأدواته– معلمات محافظة سوهاج نموذجا– باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر بـ: (324)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس استراتيجيات أدوات التقويم الشامل وأدواته، التي تم التأكد من خصائصها السيكومترية، كما استخدم في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)** تحليل التباين، النسب المئوية. وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة: محمد علي الصلوي 2017: "العنوان: واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم الشامل". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الشامل وأدواته–معلمات محافظة سوهاج نموذجا–باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر بـ: (120)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس أساليب أدوات التقويم الشامل، التي تم التأكد من خصائصها السيكومترية، كما استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)** تحليل التباين**(ANOVA)**، النسب المئوية. وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لنتغير سنوات الخبرة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الدراسات العليا.

سلطان صالح 2017: "العنوان: واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الشامل وأدواته". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الشامل وأدواته باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أجريت الدراسة على عينة من الجدد تقدر بـ: (36) عضوا، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس استراتيجيات التقويم الشامل وأدواته، كما تم استخدام في المعالجة الإحصائية المتوسطات

الحسابية، معاملات الارتباط، معاملات الاتساق الداخلي، تحليل التباين **(ANOVA)**، وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لاختلاف التخصص الأكاديمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لاختلاف الرتبة العلمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لاختلاف الجنس.

دراسة محمد هند صلاح الدين حسين 2012 بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام مدخل التقويم الشامل في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى معلمة رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة." هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التقويم التربوي لدى معلمه رياض الأطفال. تكونت العينة من معلمات رياض الأطفال بإدارة غرب الفيوم واللاتي تتراوح سنوات خبرتهن من 1–5 سنوات والبالغ عددهن 55معلمة تم تقسيمهن إلى مجموعتين، 20 معلمة للمجموعة التجريبية، 35 معلمة للمجموعة الضابطة. تم استخدام اختبار مهارات التقويم التربوي الشامل لدى معلمة رياض الأطفال، ومقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو التقويم التربوي الشامل، واستبيان ممارسات التقويم التربوي الشامل لدى معلمة رياض الأطفال، وبرنامج تدريبى لتنمية مهارات التقويم التربوي الشامل لدى معلمة رياض الأطفال. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التقويم التربوي الشامل لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التقويم التربوي الشامل لصالح التطبيق البعدي. بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التقويم التربوي الشامل. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو التقويم التربوي الشامل لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس الاتجاهات نحو التقويم التربوي الشامل لصالح التطبيق البعدي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية لمقياس الاتجاهات نحو التقويم التربوي الشامل. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبيان ممارسات التقويم التربوي الشامل لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاستبيان ممارسات التقويم التربوي الشامل لصالح التطبيق البعدي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية لاستبيان ممارسات التقويم التربوي الشامل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للأدوات لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة: جمانة فالح محمد عتوم 2011:" العنوان: مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقويم الشامل من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش". هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقويم الشامل من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر بـ: (250)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس مهارة توظيف أدوات التقويم الشامل واقع نظام التقويم الشامل، من إعداد الباحثة، التي تم التأكد من خصائصها السيكومترية، كما استخدمت الباحثة في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)** تحليل التباين **(ANOVA)**، النسب المئوية. وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لاختلاف المؤهل العلمي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لاختلاف الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لمتغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة مطلق بن مطلق الروقي 2011 بعنوان: تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة." هدفت الدراسة إلى التعرف على تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد أجريت الدراسة على عينة من الجدد تقدر بـ: (703)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس واقع نظام التقويم الشامل، وأخر تقيس مشكلات نظام التقويم الشامل من إعداد الباحث، التي تم التأكد من خصائصها السيكومترية، كما استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية،

الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)** ، تحليل التباين **(ANOVA)**، النسب المئوية. وفي الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية: تميز نظام التقويم الشامل بمجموعة من الإيجابيات، كما أنه يعاني من مجموعة من المشكلات.

دراسة النجدي عادل رسمي 2010 بعنوان": الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط." هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق إستراتيجية التعلم النشط ببعض مدارس المرحلة الابتدائية وتعميم تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل بالمرحلة الابتدائية، وتكونت مجموعة الدراسة من 30 معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارة أسيوط التعليمية. وقام الباحث ببناء أدوات الدراسة، وشملت (استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل، استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم النشط، مقياس الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية)، وقام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على مجموعة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2008/2009م، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، مما يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا المهني لدى المعلمين في مجموعة الدراسة، بحيث كان أداؤهم في مقياس الرضا المهني ضعيفا؛ مما يؤكد أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق هذه الاستراتيجيات الحديثة تؤثر في رضاهم المهني.

دراسة الدوبك 2009 بعنوان": درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الشامل لها في منطقة الزرقاء لوكالة الغوث الدولية." هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الشامل لها في منطقة الزرقاء لوكالة الغوث الدولية. باستخدام المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة على عينة تقدر بـ: (20)، ولاختبار فرضيات الدراسة تم تطبيق أداة استبيان تقيس استراتيجيات التقويم الشامل، التي تم التأكد من خصائصها السيكومترية، كما استخدمت الباحث في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، الانحرافات المعيارية، اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)** تحليل التباين، النسب المئوية. وفي الأخير أسفرت الدراسة

على النتائج التالية: درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الشامل كانت متوسطة.

دراسة محمد محمود مندوه 2007 بعنوان": اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل وعلاقتها بالرضا عن العمل." هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل ومدى تأثر هذه الاتجاهات بكل من النوع والمؤهل التعليمي ومكان العمل (ريف/مدينة) ونوع المدرسة (فعالة/غير فعالة) وكذلك تعرّف معوقات تطبيق التقويم الشامل من وجهة نظر المعلمين، كما استهدفت أيضا تعرّف العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل والرضا عن العمل، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت 216 معلما ومعلمة موزعة على متغيرات الدراسة طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل، ومقياس معوقات تطبيق التقويم الشامل، ومقياس الرضا عن العمل. وقد أسفرت الدراسة عن وجود اتجاهات سالبة لدى المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل وأن هذه الاتجاهات لا تختلف باختلاف النوع ومكان العمل (ريف/مدينة) أو المؤهل التعليمي)متوسط/عالٍ) أو التفاعل بين مكان العمل والمؤهل أو نوع المدرسة (فعالة/غير فعالة)، كما أسفرت الدراسة عن وجود العديد من المعوقات التي تحول دون التطبيق الجيد للتقويم الشامل منها ما يتصل بالجوانب المادية ومنها ما يتصل بالجوانب الفنية وطبيعة الإعداد والتدريب على تطبيقه، كما وجدت علاقة موجبة ضعيفة بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل ودرجة رضاهم عن عملهم الذي وصف بأنه منخفض، وقد قدم الباحثان عددا من التوصيات والتطبيقات التربوية والبحوث المقترحة والتي تزيد من فعالية التقويم الشامل ورضا المعلمين عن عملهم.

6. التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة وجدت هناك تنوعا في أهدافها ومنهاجيتها، وأدواتها ونتائجها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرضا لذلك:

أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة:

- اتفقت معظم الدراسات في الهدف من الدراسة، فقد تراوح هدف هذه الدراسات بين التعرف على الفروق أو الكشف عن أثر برامج تدريبية قائمة على بعض الاستراتيجيات التدريسية، وبين التعرف على طبيعة

العلاقة بين هذه المتغيرات ومتغيرات أخرى كالتقويم، التصورات، اللغة الإنجليزية، الرضا عن العمل، الجودة الشاملة، الرضا المهني، وغيرها من المتغيرات.

- الدراسات في بيئة التطبيق، حيث طبقت جميعها في بيئات عربية.
- الدراسات في أغلب الأساليب الإحصائية المستخدمة وهي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، اختبار **(T-test)**، تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)**.

واختلفت معها في:

- اختلفت الدراسات في الأدوات المستخدمة في الدراسات تبعا لاختلاف العينات فتراوحت بين اختبارات ومقاييس وقوائم. فمنها ما كانت من إعداد الباحثين أنفسهم، ومنها من قام بتعريبها، ومنها من كيفها مع البيئة التي أجريت فيها الدراسة، ومنها من استخدام مقاييس من إعداد باحثين آخرين لملائمتها لطبيعة دراستهم وأنها مكيفة مع بيئة الدراسة.
- اختلفت معظم الدراسات السابقة في المنهج المستخدم في الدراسات فتراوح بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي المسحي.
- اختلف الدراسات في اختيار عينة الدراسة، فقد كانت العينة المختارة من أساتذة التعليم في مراحله المختلفة (معلمي رياض الأطفال، معلمي المرحلة الابتدائية، أعضاء هيئة التدريس الجامعي).

اختلفت الدراسات في النتائج التي توصلت إليها نتيجة لاختلاف أهدافها وإجراءاتها.

الفصل الثاني

الفـــصل الثاني:

التـــقـويم

- تمهيد
1. مفهوم التقويم:
2. نبذة تاريخية عن التقويم
3. بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم
4. الفرق بين القويم والتقييم
5. أهمية التقويم
6. خصائص التقويم
7. أهداف التقويم
8. أنواع التقويم
9. وظائف التقويم
10. مراحل التقويم
11. مجالات التقويم
12. صعوبات التقويم

- خلاصة الفصل

تمهيد :

يعد التقويم بشكل عام أحد أهم المكونات الاساسية للمنظومة التعليمية لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية وزيادة فعاليتها وتطويرها لتحقيق أهدافها وغاياتها، وذلك انطلاقا من عمليات التقويم التي تعتبر مدخلا فعالا لتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية، وسيتم التطرق في هذا الفصل إلى نبذة تاريخية عن التقويم، مفهوم التقويم، بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم، الفرق بين التقويم والتقييم، أهمية التقويم، أهداف التقويم، خصائص التقويم، أنواع التقويم، وظائف التقويم ،مجالات وصعوبات التقويم.

1. مفهوم التقويم:

أ. التقويم لغة:

للتقويم في اللغة العربية ثلاثة معاني:

- **المعنى الأول:** التقويم من الفعل قوم والذي يعني إصلاح الاعوجاج، أي اصلاح الشيء بعد اعوجاجه.
- **المعنى الثاني:** هو التعديل والتسوية وجعل الشيء سويا ويقال على سبيل المثال" ما زلت أقاومه في هذا الأمر أي أنازله بمعنى سوى سلوكه وصلح اعوجاجه".

وقد جاء في الأثر أن الخليفة أبا بكر الصديق رضي الله عنه قال حين توليه الخلافة "وإن رأيتموني على باطل فقوموني".

- **المعنى الثالث** :التقدير والتحسين وتحديد القيمة ومنه التقويم المعنى حساب الزمن التقويم الهجري والتقويم الميلادي. (يعقوبي، 2002، ص 297).

قوم درأه: أزال عوجه والقوام العدل قال تعالى" وكان بين ذلك قواما "، وقوام الرجل قامته وحسن طوله. (العتيبي ،2010، ص 3)

ب. التقويم اصطلاحا:

تتعدد التعريفات التي تناولت التقويم ومن بينها:

- ✓ يعرف التقويم: بأنه محاولة رسمية لتحديد المستوى المعرفي للطالب. (مصطفى، 2010، ص 9).
- ✓ كما يعرف بأنه: العملية التي يقيس المعلم من خلالها نتاجات عملية التعلم كما حدثت بالفعل. (أبو جلاله، 1999، ص 9).
- ✓ ويعرف بأنه: عملية تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التي خطط لها المنهاج، أو تحديد لمستوى ما وصل إليه الطالب، وتحقيق نتاجات تعليمة وخبرات المكتسبة. (العتيبي، 2010، ص 14).
- ✓ ويعرف بأنه: مدى ما حققه الطالب خلال دراسته والمستوى الذي وصل إليه وتقدمه ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات التي تلقاها. (أبو الهيجا، 2004، ص 205)
- ✓ تعريف غريبة (2009، ص 25): هو عملية يقصد بها إعطاء ظاهرة معينة أو شيء مادي محسوس، أو سلوك شخص قيمة محددة عن طريق استخدام الأدوات الموضوعية الدقيقة، أو الرجوع إلى المعايير ثابتة، غالبا ما تكون نتيجة تجريب طويل.

- ✓ تعريف الطنطاوي (2009، ص 225-226): عملية تشخيصية علاجية تطلب جمع بيانات موضوعية
- ✓ ومعلومات سابقة عن أفراد أو برامج، في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية تستند إليها في إصدار احكام حول هؤلاء الافراد، أو المهام، أو البرامج، واتخاذ القرارات مناسبة بشأنها ضمان زيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المحددة.
- ✓ ويعرفه عقل (2001، ص 44) بأنه: العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى الوصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها اثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص.
- ✓ ويعرفه خوالده (2001، ص 349) بأنه :عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات الكمية والكيفية عن سمة معينة ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم عليها في ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقا.
- ✓ ويعرفه (شبر وآخرون 2005، ص 267) بأنه: عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهي عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية.

يستخلص مما سبق بأن التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية منظمة مستمرة شاملة مخطط لها، ورسمية تحدد المستوى المعرفي لطالب، ولا تقف عند إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام في ضوء معايير محددة من أجل كشف نواحي النقص فيها أثناء سيرها واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

2. نبذة تاريخية عن التقويم:

يعد مفهوم التقويم من المفاهيم الحديثة نسبيا، فقد ذكر بوبهان أن معظم المعلمين المتميزين منذ بداية القرن 20، وحتى الآن ينشغلون بالعمليات التقويمية التي ترتكز على تقويم أفعالهم وأدائهم، كما ترتكز على تقويم أداء الآخرين، وتقويم بعض جوانب البيئة التي يعيشون فيها.

وقد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر سقراط أن التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج المتعلم، كما استعمل أباطرة الصين في سنة 2000 ق م الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المترشحين للعمل بالحكومة والوظائف الخدمية.

وكان استخدام التقويم في هذه الفترات القديمة للأغراض التعليمة ولقياس مقدار التعلم والعرفة والمهرات المختلفة ، وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم ، فلم يأخذ التقويم مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوربا ، وقد تطور التقويم تطورا بالغا في فترة ما بين 1800–1930م لاقتران قضايا

التقويم بتطور النظم التعليمية الاوروبية، حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات وقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين وقد ازدهر مع بداية القرن 20 . (منسي، 1998، ص 13–14).

3. بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم:

أ. التقييم:

هو مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمرسين للتوصل إلى تصورات وانطباعات، واتخاذ قرارات، واختبار فروض تتعلق بنمط وخصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته. (علام، 2002، ص 32).

ب. القياس:

هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا، وهذا يعني أن القياس التربوي والنفسي يعني لتكميم خصائص أو سمات الأفراد، حيث أننا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم وإنما نقيس خصائصهم أو سماتهم.

وهو مجموعة الإجراءات تكمن في تحديد وتعريف ما يجب قياسه، وترجمته إلى معلومات فالقياس يصف السلوك وصف كميا. (الفتلاوي، 2004، ص 165).

ج. الاختبار:

هو أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة او القدرة المرغوب قياسها. (عودة، 1998، ص 12).

4. الفرق بين التقويم والتقييم:

على الرغم من ان مفهوم التقويم مصطلح جديد في العلوم التربوية والنفسية، إلا انه قديم في معناه، ذلك لأن التقويم عملية طبيعية نقوم بها جميعا في حياتنا اليومية، بطريقة شعورية ولا شعورية، ولكثرة تداولها،

تداخل المفهومان حتى كدنا لا نميز بينهما إذ كثيرا ما نطالع في كتاب واحد في التربية استعماله تارة لفظ التقييم وأخرى لفظ التقويم لنفس المعنى والهدف في حين التقييم يقتصر دوره على منح قيمة لشيء أو أمر، أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع هدف منشود وبهذا المعنى يقف عند حد إصدار حكم قيمة الشيء بينما يتجاوز التقويم هذا الحد إلى غاية التعديل و التصحيح والتحكم. (يعقوبي، 2002، ص 298).

ولا يزال هناك خلط بين معنى التقييم والتقويم، فإذا كان التقييم مشتقا من القيمة فإن التقويم مشتق من القوامة (الطيب، 1999، ص 29).

ومصطلح التقويم أعم واشمل من التقييم، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة قوم، بمعنى عدل، أما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره، او إعطائه قيمة، أو قدرا (منسي، 2003، ص19).

5. أهمية التقويم:

لتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية منها ما يلي:

أ. بالنسبة للمعلم:

معرفة المستوى الذي وصل إليه الطالب واكتشاف جوانب القوى والضعف.

ب. بالنسبة لأولياء الامور:

مساعدتهم على فهم ما يجري في البيئة المدرسية لتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت.

ج. بالنسبة للطالب:

معرفة المستوى الذي وصل إليه واكتشاف جوانب القوى والضعف في نواحي النمو المختلفة وعلاج جوانب القصور.(جابر، 2007، ص 79)

وأشار عفانة (1996، ص 25) إلى أهمية التقويم في النقاط التالية:

- ✓ تمد المسؤولين وأصحاب الأمر بمعلومات عن مستوى تحصيل الطلبة ومدى أدائهم وفق أهداف ومعايير محددة، وذلك من أجل التعديل والتغيير والتطوير.
- ✓ الحكم على طرق التدريس المستخدمة، فعندما لا يحصل الطلاب على نتائج عالية في الدرجات فان ذلك يعني وقوع خطأ ما، وقد يكون في أسلوب التدريس، أو عملية التقويم، او مدى الاستفادة من الأنشطة التعليمية.

كما أشار شحادة (2009، ص 15) إلى أهمية التقويم في النقاط التالية:

- ✓ يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي المعاصر.
- ✓ للتقويم دور فاعلي في إرشاد المعلم لتلاميذه، وتوجيهه لهم بناء على ما بينهم من فروق.

6. خصائص التقويم:

هناك مجموعة من الخصائص التي لابد من مراعاتها عند التخطيط لعملية التقويم لكي تحقق عملية التقويم أهدافها ومن بين هذه الخصائص :

أ. تناسق التقويم مع الاهداف:

تتماشى عملية التقويم مع فلسفة المنهج وأهدافه، فإن أردنا تقويم المنهج فمن الضروري أن يتم في ضوء أهداف المنهج، لذلك يجب أن يكون التقويم متوافقا مع الأهداف.

ب. شمولية التقويم:

وهو أن ينصب التقويم على جميع الجوانب والعناصر التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار.

ج. استمرارية التقويم:

تلازم عملية التقويم من بداية العملية التعليمية إلى نهايتها، وتساعد استمرارية التقويم تحقيق الآتي:

- التوصل إلى نتائج دقيقة صادقة من خلال استخدام أكثر من وسيلة عدة مرات.
- اشتراك عدد كبير من الطلاب في عملية التقويم.
- تحديد نقاط الضعف ومواطن القوة.
- تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.
- الكشف عن المصاعب بطريقة موثوقة.

د. تكامل التقويم:

وهو أن يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين وسائل التقويم المختلفة، بحيث تعطي في النهاية صورة متكاملة للموضوع أو المتعلم مراد تقويمه.

هـ. الاقتصاد في التقويم:

يراعي التقويم الاقتصادي في الوقت والجهد في العملية التعليمية، كما أن كثرة الإنفاق وزيادة الوقت لا تدل على حسن الأداء.

و. الاعتماد على أدوات قياس علمية:

ينبغي أن تتسم أدوات التقويم بسمات العلمية الاتية:

- ✓ **الصدق:** بمعنى أن تقيس الوسائل المستخدمة في تقويم الشيء المراد قياسه بدقة دون أن تتأثر بعوامل أخرى غير تلك التي وضعت لقياسها.
- ✓ **الثبات:** بمعنى أن تعطينا وسائل التقويم نتائج شبه ثابتة أو متقاربة عند تطبيقها مرة اخرى.
- ✓ **الموضوعية** :يقصد بها عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الشخصية التي يتعرض لها المعلم أو من يشارك في عملية التقويم.
- ✓ **التمييز:** وهو القدرة على إظهار الفروق الفردية للطلاب. (الأشقر، 2015، ص 12، 13)

ز. تنويع وسائل التقويم:

إن تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنوعا في أساليب التقويم لما يتناسب مع الجوانب المراد تقويمها، وهذا يعني ألا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي، وإنما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة واختبارات أخرى مثل الملاحظة واختبارات الذكاء والشخصية.

ح. مراعاة الفروق الفردية:

ويعني ذلك أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، كما يختلفون في التحصيل، وفي طرق التعبير عن أنفسهم، ويختلفون كذلك في الدافعية، وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم، وكل ذلك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في عملية التقويم. (عريفج، مصلح، 1999، ص 38)

7. أهداف التقويم:

من أهداف التقويم ما يلي:

أ. أداء المتعلم الفعلي بالنسبة للأهداف التعليمية:

إن أهم غرض للتقويم هو مقارنة تقدم المتعلم بالنسبة للأهداف التعليمية المرسومة.

ب. مساعدة المتعلم والمدرس في اتخاذ قرارات عما يجب عمله:

فيما يخص الدراسة والتدريبات وأداء الواجبات، وإعطاء دروس التقوية، وما إلى ذلك، ففي هذه الحالة يصبح التقويم اداة فعالة في زيادة الدافعية لدى الطلبة.

ج. مراقبة التقدم الدراسي للتلميذ:

في كل مرحلة من مراحل التعلم، وقد تكون هناك أهداف طويلة المدى وأحسن طريقة لتقويم تلك الأهداف الطويلة المعقدة هو تقسيمها إلى أهداف مرحلية يسهل التعامل معها على فترات متقطعة.

د. تقييم طرائق التدريس:

يتم إقرار ما إذا كانت طرق التدريس فعالة أم لا، وفعالية طرائق التدريس تظهر في مدى ما يتعلمه التلاميذ من التدريس، وهناك علاقة قوية بين الكيفية التي من خلالها ينقل المدرس المعرفة إلى المتعلم، وبين مستوى التعليم الذي يحرزه التلاميذ.

هـ. مراجعة البرنامج التعليمي:

مراجعة خطة الدرس في التدريس، وخطة المتعلم في التعليم وهنا يستخدم التقويم لاتخاذ قرارات بالنسبة للتغيرات التي يشملها البرنامج التعليمي.

و. إعطاء معلومات للجهات المختصة:

إن أهم هدف للتقويم هو تزويد القائمين على التعليم بالبيانات الكمية التي تهم التعليم، وهذا يعني أن الجهات الرسمية في الدولة تريد الحصول على المعلومات التي تهم التعليم في البلد.

ز. تقييم الخلفية المعرفية للمتعلم:

تقييم الخبرات والمهارات والمعارف والمعلومات التي يملكها المتعلم قبل الشروع في التعليم الجديد، وهذا يساعد المدرس في انه لا يقوم بتدريس شيء كان، لتلميذ قد درسه سابقا، أو أن يقوم بتدريس شيء فوق مستوى القدرات العقلية للتلميذ، أو مستوى النضج العقلي لتلميذ.

ح. معرفة رضا المتعلم:

إن ديمقراطية التربية تقتضي أن تؤخذ بآراء التلاميذ فيما يقدم لهم من برنامج التعليمية، أو في طريق التدريس التي يقوم المدرسون في استخدامها، إن التقويم يمكن أن يساعد المتعلمين في التعبير عن مشاعرهم واحاسيسهم وإيصالها إلى المسؤولين التربويين، نحو ما يقدم لهم من عملية تعليمية.

ط. تنمية التقييم الذاتي في المتعلم:

في هذه الحالة يصبح التقويم أداة لتوجيه والارشاد.

- ✓ تفيد عملية التقويم الإدارة التعليمية والمدرسية في مجال التشخيص واقتراح سبل العلاج. (الصراف، 2002، ص 282 -284).
- ✓ معرفة مدى نمو التلميذ ونضجه في حدود استعداده وامكانيته.
- ✓ نواحي القوة الضعف والقصور في التلاميذ.
- ✓ مساعدة المدرسة على الوقوف على مدى ما حققه من أهداف، والصعاب التي واجهتها، وقياس مدى كفاية اجهزتها ووسائلها.
- ✓ إعداد وتدريب التلاميذ والمعلمين على وزن أعمالهم، وتقدير أمورهم، وإصدار أحكام صحيحة مبنية على أسس وأدلة. (عبد الخالق، 2007، ص 180).

8. أنواع التقويم:

هناك عدة أنواع من التقويم أهمها مايلي:

1.8. التقويم القبلي (التشخيصي):

وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس، أو مجموعة من الدروس، أو في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية لطلابه ومدى استعدادهم لتعلم معارف جديدة، ويهدف هذا النوع إلى:

أ. تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حياتهم التعليمية الحاضرة.

ب. التشخيص التربوي، حيث يمكن للمعلم من تحديد النمو العقلي والانفعالي لطلابه، ومدى استعدادهم وميولهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.

ج. الكشف عن مدى امتلاك المتعلم معارف أو مهارات أو اتجاهات محددة، مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توافرها بغية اعداد الخطط العلاجية الملائمة.

د. رصد الأهداف التربوية التي يتوخى الطلاب تحقيقها خلال الفترة الدراسية أو في نهايتها، ومقارنتها بالأهداف المخطط لها. (دعمس، 2008، ص 32).

2.8. التقويم التكويني (البنائي):

وهو تقويم يتم من خلال عملية التعليم والتعلم للتحقق من تعلم الطلاب للمهارة التي ينبغي عليهم إتقانها، وبوجه عام يهدف هذا التقويم إلى تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية المنشودة أو مدى استيعابهم وفهمهم للمعلومات. (عفانة وآخرون، 2012، ص 328).

وذكر دعمس (2008، ص 32- 33) أهم وظائفه فيما يلي:

أ. تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها.

ب. إصلاح جوانب القصور وتعزيز جوانب النجاح.

ج. توجيه العملية التعليمية بدلا من الأهداف التربوية.

د. تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التعلم، ومدى تحصيل المتعلمين. وفعالية الطريقة الدراسية المتبعة، وكذلك الوسيلة التعليمية.

هـ. مساعدة المعلم في تحديد التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتاجات التعليمية.

و. إثارة انتباه المتعلمين ودافعيتهم للتعلم.

فالتقويم التكويني من هذا المنطلق ليس إلا وسيلة في خدمة النظام التربوي، فلا يعني ذلك أن نكتفي بتغيير التقويم من أجل أن نغير هذا النظام تعريف المتعلم بمدى اقترابه وابتعاده عن الأهداف المنشودة، وإعطاؤه فكرة واضحة عن نتائج تعلمه وصعوبات التلقي.

3.8. التقويم النهائي (التراكمي أو الختامي):

يتم ذلك في نهاية تعلم موضوع أو وحدة دراسية كما في نهاية الفصل الدراسي، حيث يكون المعلم قد أنهى المقرر الدراسي، ويكون شاملا لما تم تدريسه خلال الموضوع أو الوحدة، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى الحكم على مدى إنجاز الطالب بعد دراسة أو وحدة دراسية معينة. (عفانة وآخرون، 2012، ص 329).

ومن أهم وظائفه:

أ. معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومنه تحديد الأهداف التي تم تحقيقها.

ب. رصد نتائج المتعلمين، وإصدار أحكام النجاح أو الرسوب.

ج. الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (المعلم، المتعلم، والطريقة، والوسيلة، والمحتوى...).

د. إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصف الواحد والتخصص الواحد، وبين نتائج صفين أو تخصصين. (دعمس،2008، ص 33).

9. وظائف التقويم:

لتقويم وظائف متنوعة من بينها:

1.9. التشخيص:

يعد التقويم التقدم الدراسي للطلاب مظهرا أساسي من مظاهر عمل الأستاذ، فالتشخيص التحليلي لجوانب القوة والضعف لدى كل طالب سواء قبل عملية التدريس أو اثنائها يمكن الأستاذ من تقديم أساليب علاجية مناسبة، وهذا يفيد كل من الأستاذ والطالب.

2.9. استثارة الدافعية للتعلم:

يسعى الطلاب في غالية الأحيان إلى إحراز تقدم في دراستهم والحصول على تقديرات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، ولذلك فإنهم يبذلون مزيدا من الجهد لإعداد أنفسهم لاختبارات مقدما، ويعتمد أسلوب استذكراهم على نوعية الاختبار وماذا يقيس.

3.9. تعزيز التقويم الذاتي:

يسترشد الاستاذ نتائج تقويم طلابه في العملية التعليمية وتحسين أدائه، ويتعلم الطالب كذلك كيفية تقويم أعماله ذاتيا دون عون خارجي، فمن خلال التقويم ربما يستطيع الطالب تصحيح بعض اخطائه بسرعة، وتجنب الإجابات غير ملائمة، فالتقويم الذاتي هدف تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه.

4.9. مصدر للتعلم:

يعد التقويم مصدرا مهما من مصادر التعلم الطلاب، فتقويم الأستاذ لطلابه يحثهم على مراجعة ما درسوه، وتدقيق اعمالهم، والتفاعل مع أقرانهم لمقارنة أفكارهم مما يجعل تعلمهم أكثر عمقا، وتزداد القيمة التعليمية للتقويم عندما يقدم الاستاذ تغذية راجعة فورية للطلاب عن إجاباتهم على اسئلة الاختبارات، وما يؤدونه من مهام متنوعة، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيما تعلموه، وتصحيح أخطائهم، مما يساعدهم في الانتقال إلى دروس ومهام أخرى.

6.9. زيادة فاعلية التدريس:

يعد التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية حيث يقدم مؤشرات للأستاذ او المعلم عن فاعلية تدريسه، والجوانب التي تحتاج إلى إعادة النظر، فإعداد المعلم او الاستاذ المسبق لأساليب التقويم، وفي تصحيحه للاختبارات أو تقديره للمهام الأخرى المتنوعة التي يؤديها الطلاب سوف يمكنه من تنظيم أو إعادة تنظيم المادة التعليمية بما يجعل تدريسه أكثر فاعلية. (علام، 2007، ص 39-41).

10. مراحل التقويم:

يشتمل التقويم على عدة مراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

1.10. مرحلة التخطيط:

وتبدأ هذه المرحلة قبل القيام بعملية التقويم، وتتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء عملية التقويم، وذلك بتحليل الموقف التعليمي، وتحديد اهدافه واختيار الأدوات المناسبة وتحديد الاستراتيجيات، واختيار نوع التصميم، وإعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي.

2.10. مرحلة تحليل الموقف التعليمي:

تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن التقويم وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله لإجراء عملية التقويم.

3.10. مرحلة تحديد الاهداف:

يتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف العامة وتحليلها إلى اهداف سلوكية، وإجراءات قابلة للقياس.

4.10. مرحلة تحديد المتطلبات:

هي خطوة ضرورية يتم فيها تحديد مستوى الفرد قبل بدء البرنامج للتعرف على المتطلبات الاساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، أي التعرف على ما الذي ينبغي معرفته قبل البدء في دراسته وتحقيق اهدافه.

5.10. مرحلة اختيار ادوات القياس:

في هذه الخطوة يثم اختيار ادوات القياس المناسبة لجمع البيانات المطلوبة، وغذا لم يتم توفر مثل هذه الأدوات، فإنه ينبغي علينا إعدادها وفق شروط القياس الجيد. (الطيب، 1999، ص 44)

6.10. مرحلة تحديد الاستراتيجيات:

يقصد بها أنها مداخل عامة لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف، وكل استراتيجية تستلزم عدة أنشطة نوعية، وتوجد عدة استراتيجيات تعليمية مثل تدريب الخبرة التعليمية، والمراجعة والتغذية الراجعة والممارسة، كما توجد استراتيجيات اخرى لتقسيم المتعلمين الى مجموعات (معيار الفروق الدراسية ومعيار العمر)، ولعب الادوار، واستخدام وسط تعليمي معين. (منسي، 2003، ص 29)

7.10. مرحلة اختيار تصميم بحث المناسب:

يمكن ان يستفيد التقويم من بعض التصميمات البحثية بصفة عامة والتصميمات التجريبية بصفة خاصة، وذلك من اجل المساعدة في اتخاذ قرارات صحيحة بشأن عملية التقويم.

8.10. مرحلة إعداد جدول زمني:

من الأمور الهامة في عملية التقويم اعداد جدول زمني لعملية التقويم، فمثلا عند تقويم الطلاب ينبغي ان يتم تقويتهم قبل أن يحين وقت رصد الدرجات، ويمكن ان يتم تقويم بعض البرامج بين الوقت والآخر باستمرار حسب طبيعة هذه البرامج واهدفها.

9.10. مرحلة اتخاذ القرارات:

وهي المرحلة التي تتطلب اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث في اثناء تنفيذ برنامج تعليمي معين، حيث تبدأ بتطبيق اختبارات قبلية، وفي ضوء هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بمدى ملائمة الاهداف التي سبق تحديدها، كما تنتهي بتطبيق اختبارات بعدية في ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بفاعلية البرنامج التعليمي. (الكيلاني، عدس، 1989، ص 92)

11. مجالات التقويم:

تعددت مجالات التقويم لتشتمل على تقويم كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات، ويمكن ايجازها فيما يلي:

1.11. تقويم المتعلم:

ويتضمن تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وتقدير بقية نواتج التعلم، وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.

2.11. تقويم التدريس:

ويشمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس وتقدير درجة كفاءة التدريس، ودرجة جودته ودرجة فاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة.

3.11. تقويم المقررات:

ويشتمل هذا النوع من أنواع التقويم على تقويم محتوى المقرر الدراسي واساليب التعليم والتعلم المتبعة، واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات هذا المقرر.

4.11. تقويم البرامج التعليمية:

ويتضمن هذا النوع من الأنواع التقويم قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي، أو منهج دراسي معين أو تقويم مكونات برنامج تعليمي معين، وقياس درجة كفاءته ومدى ملائمته لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية وفاعلية التدريس.

5.11. تقويم المؤسسات والنظم التعليمية الاكثر اتساعا:

ويشمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس مدى كفاءة البرامج التعليمية المتعددة الجوانب، او تقويم النظم التعليمية السائدة وتقويم المؤسسات التعليمية القائمة. (منسي، 1998، ص 30، 31).

ويذكر علام (2004، ص 23) بعض مجالات التقويم منها:

أ. تقويم الإدارة التربية، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

ب. تقويم الكفاية الخارجية للتعليم، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.

ج. تقويم الخطط التربوية، وما يتبعها من برامج ومشروعات.

د. تقويم السياسات التعليمة.

هـ. تقويم استراتيجية التنمية التربوية وغيرها من الانواع الأخرى.

12. صعوبات التقويم:

تواجه عملية التقويم صعوبات، مثل ذلك في اختلاف سياسات المؤسسات التربية وكذلك اختلاف آراء الباحثين في هذا المجال، فلا توجد سياسة واضحة المعالم لعملية التقويم، ويمكن إجمال هذه الصعوبات في النقاط التالية:

أ. عدم وجود أهداف واضحة ذات معالم مكتوبة، تعمل المؤسسات التعليمية على تحقيقها، وغن وجدت هذه الأهداف، فإنه تظهر فجوة بين ما هو مكتوب والتطبيق.

ب. لا يوجد سياسة تعليمة او تربوية واضحة في مصطلحاتها، فبعض الدول تختلف مراحله التعليمية لديها عن الأخرى، وهذا يؤثر بشكل أو بآخر على عملية التقويم، وكذلك الاختلاف واضح قد يكون في بناء المنهج من دولة على اخرى، وبالتالي فإن هذه الاختلافات تكون تبعا لعملية التقويم.

ج. إن الخلط بين الوسائل والأهداف وعدم وضوحها يؤثر سلبا على البرامج التعليمية التي تقررها الوزارات في بعض الدول، وهذا بدوره يعيق عملية التقويم.

د. عدم توفر أخصائيين في مجال القياس والتقويم بالذات في مجال بناء الاختبار وتصحيحه، وهذا يؤثر على تحصيل الطلبة سلبا ويؤثر على عملية التقويم. (عبد الهادي، 2001، ص 54)

خلاصة الفصل:

التقويم عملية أساسية للعملية التعليمة التعلمية، بحيث لا يمكن لهذه الأخيرة أن تحقق اهدافها المسطرة بدون هذه العملية، حيث يساهم التقويم في معرفة نقاط الضعف لتقويتها، والأخطاء التعليمية للعمل على تصحيحها، فهو بذلك يجب أن يسير جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية وليس منعزلا عنها.

الفصل الثالث

الفصل الثالث:

التقويم الشامل

- تمهيد

1. نشأة التقويم الشامل
2. مفهوم التقويم الشامل
3. أهداف التقويم الشامل
4. أهمية التقويم الشامل
5. خصائص التقويم الشامل
6. مرتكزات التقويم الشامل
7. مراحل التقويم الشامل
8. كفايات الأستاذ اللازمة لتطبيق التقويم الشامل
9. متطلبات التقويم الشامل
10. استراتيجيات التقويم الشامل
11. أدوات التقويم الشامل
12. مميزات التقويم الشامل
13. صعوبات التقويم الشامل
14. استخدام الأستاذ الجامعي للتقويم الشامل

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تستند العملية التعليمية التعلمية في الوقت الحاضر إلى عملية التقويم الشامل للمتعلم وبذلك يتم التقويم استنادا إلى الجوانب الثلاثة الآتية : المعرفية والمهارة والوجدانية بشكل مستمر ودقيق ،لذا دعت الحاجة إلى الاهتمام باستراتيجيات التقويم وادواتها ،إضافة إلى كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء العملية التعليمية ،كما تحقق مخرجات معايير التي وضعت في سبيل تحقيق الاهداف لذلك كان من الضروري الاهتمام باستراتيجيات التقويم وتطويرها لما لها أثر في تحسين العملية التعليمية للتعليمة وتحقيق شروط التقويم الجيد الذي يتسم بالاستمرارية والشمول، كما تستدعي متطلبات التطور للمجتمعات بناء أدوات التقويمية تمكننا من إصدار أحكام في ظل نتائجه وهذا يتطلب إشراك وتعاون كافة المشاركين العملية التعليمية التعلمية .

لذا هدف هذا الفصل إلى التعرف على نشأة التقويم الشامل، ومفهوم وأهداف وأهمية وخصائص ومرتكزات ومراحل التقويم الشامل، وكفايات الأستاذ اللازمة لتطبيق الشامل، ومتطلبات واستراتيجيات وأدوات ومميزات وصعوبات التقويم الشامل، وأخيرا إلى استخدام الأستاذ الجامعي للتقويم الشامل.

1. نشأة التقويم الشامل:

من أبرز الأسباب التي أدت إلى ظهور القويم الشامل ما يلي (علام، 2009، ص 17-21): إن ظهور التقويم الشامل الذي أتى كبديل للاختبارات التقليدية، يرجع الى 1983 حينما صدر في أمريكا التقرير المشهور عن التعليم بعنوان "أمة في خطر" ومنذ ذلك التاريخ والنظام التعليمي الامريكي مهدد بالسقوط والانهيار والنقص والتخاذل مقارنة بالأنظمة التعليمية التنافسية الأخرى في الدول المتقدمة.

وقد قدم التقويم فكرة أن الاختبار يجب أن يكون الأداة المناسبة للسياسة الرئيسة لمحاربة تلك المشاكل التي أصيب بها النظام التعليمي الامريكي، ولم يمض على ذلك وقت طويل حتى توالت التقارير من مراكز الأبحاث توصي كلها على ضرورة إيجاد مستويات أداء تقويمية جديدة تقاس بطرق جديدة تتضمن قياس القدرة على التفكير والابتكار وحل المشكلات،

ومن هنا برزت فكرة التقويم الشامل ليخدم وظيفتين أساسيتين هما:

هـ. كأداة خطة للمستويات العليا للسياسات التعليمية.

و. كأداة لتحسين مستويات التدريس في الفصول الدراسية.

إن ما تتضمنه حركة التقويم الشامل هو الاعتقاد بأن التلميذ وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع، هذه الطريقة لتقويم أداء التلميذ تعكس تحولا من النظرة الإرسالية للتعلم الى النظرة البنائية للتعلم.

وفي عقد التسعينات اتفق التربويون وصناع القرار التربوي، أن على المدرسة أن تعد تلاميذها لمتطلبات القرن الحادي عشرين ،وأن يكون هدفها تشجيع كل التلاميذ على بناء ودمج وتطبيق معرفتهم واستخدام التفكير النقدي واختراع حلول المشكلات ،والاستعداد للاستجابة وللتحديات التي ستوجهه في عالمهم المقبل ،وعلى هذا ومن أجل الوصول الى تلك الأهداف هناك حاجة الى تنمية التقويم الشامل، الذي يفحص الأداءات على مستوى الفهم ،هذا التقويم يجب أن ينظر مباشرة إلى عمل التلميذ ،ويقيس تطبيقات المعرفة ،والمهارات الحقيقية ،ويتطلب المستويات العليا من التفكير وحل المشكلات المعقدة.

إن التقويم الشامل يختلف من موقف إلى آخر، ففي الصفوف الدينا يمكن للتقويم أن يركز بصورة أكثر على عملية التعلم، معتمدا على طرق الملاحظة والتسجيل لمراحل نمو الطفل في بيئة التعليم الطبيعية، وهو بذلك يعطي معلومات عن كيفية تقدم المتعلم بالنسبة لمعايير النمو العقلية بطبيعة التعلم وعلاقة المتعلم

بالأطفال الاخرين.

وفي الصفوف العليا يستمر التقويم الشامل ليشتمل على ملاحظة التلاميذ في نموهم مع التركيز على نواتج تعلمهم، واستخدام مشاريع دراسية مختلفة وأداءات متنوعة لعرض وتقويم التحصيل الدراسي تبعا لمعايير دقيقة تهم الأداء الفعلي في هذا التحصيل.

2. مفهوم التقويم الشامل:

بالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم نلاحظ كثيرا من المصطلحات المرادفة للتقويم الشامل ومنها: التقويم الواقعي والأصيل والتقويم القائم على الأداء والتقويم البنائي والتقويم السياقي والتقويم الكيفي والتقويم البديل .... الخ، حيث تجمع بين ثناياها مضامين المفاهيم الاخرى غير ان مفهوم التقويم الشامل يعد اكثرها شيوعا. (علام، 2009، ص 33).

وفي يلي مجموعة من تعريفات هذا المفهوم التي وردت في الأدبيات المتخصصة، يمكن من خلالها استخلاص تعريف يتسم بالشمولية ويعبر تعبيرا صادقا عن مضمون التقويم الشامل

- عرفه الحريري (2008، ص 186) بأنه عملية مستمرة تشمل الطالب للحصول على أحكام حول تطور الطالب في القدرة اللغوية باستخدام استراتيجيات تقييم غير تقليدية.
- ويعرف بانه قيام الطلبة بأداء مهام مفيدة، وذات معنى ودلالة مماثلة لأنشطة التعلم، وليس اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتنسيق على نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة العمل الجيد، وذلك بتحديد المحكات التي يستند اليها للحكم على جودة هذه الأعمال. (علام، 2007، ص 36).
- تعريف على (2011، ص 287): هو متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المعلم، وتوضيحات شاملة وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.
- يعرفه مولر (2003) بأنه: نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية بين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية ويتم تقييم أو تقدير أداءه على ميزان وصفي متدرج بين نوعية أدائه وفقا لمستويات أداء محددة. (بوعبد الله ،2018، ص 42).
- ويعرف أيضا أنه: عبارة عن سلسلة متصلة من الأساليب والصيغ التي تتراوح ما بين استجابات مفتوحة وتوضيحية شاملة، وتجميع لمعارف ومهارات التلاميذ، من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز

مهام تتطلب عمليات عقلية عليا وتطبيقات ذا معنى باستخدام أساليب غير تقليدية. (العليان، 2014، ص 57).

- ويعرف بأنه: دمج التلاميذ في مهام ذات مغزى لها جدارة وذات معنى وهذ التقنيات تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى والتآزر وتناسقا لمدى عريض من المعارف، وتنقل التلاميذ معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي تحكم على جودته في ضوئها. (جابر، 2007، ص 77).
- كما يعرف بأنه: مجموعة الإجراءات التي يتم من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف ومدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المنشودة. (السيد، 2012، ص 98).
- كما يعرف بأنه: جهد منظم يشتمل على وصف البرامج والخدمات وتقييم النتائج المرتبة على إجراءاته بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحقيقها للأهداف المتوقعة منه. (السريع، 2014، ص 52).

من خلال التعريفات السابق يتضح أن التقويم الشامل عبارة عن أنشطة تقويم تضع الطالب في مواقف إيجابية حقيقية واقعية أو ممارسات وأداءات قريبة ومتشابهة للواقع وذلك باعتماد على أساليب وأدوات مناسبة تقيس المهارة والأداء في سياقها الطبيعي، وبذلك يتحقق التقويم المناسب والأمثل لقياس مستوى ما حققه الطالب من إنجاز.

3. أهداف التقويم الشامل:

يسعى التقويم الشامل من خلال أساليبه المتنوعة إلى تحقيق ما يلي:

أ. تنمية ممارسات التقويم الذاتي للطالب الأمر الذي يعني وعيه بما يقوم.

ب. تنمية قدرة الطالب على الاستجابة لمهام المتعلم والمشكلات الواقعية الحياتية.

ج. قياس جوانب متعددة من شخصية الطالب وليس الاقتصار على بعد واحد كما في الاختبارات التحصيلية.

د. التقويم المباشر لإنجازات وأداء الطالب من خلال ممارسة المشروعات الفردية والجماعية.

هـ. تنمية تقبل الطالب لوجهات نظر الآخرين.

و. تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب.

ز. قياس وتقويم الكفايات الأساسية للتعلم.

ح. اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية.

ط. استخدام بدائل متعددة لتقسيم الطالب.

ي. تشجيع التعاون بين الطلبة من جهة وبين المعلم والطلبة من جهة اخرى.

ك. المزج بين التقويم والتوجيه، فالتقويم يجب ألا يعكس معلومات دقيقة عن أداء الطلاب فقط، بل يجب أن يكون محفزا لهم، ومسهما في تحسين عملية التعلم. (مهيدات ومحاسنة، 2009، ص 18-19).

4. أهمية التقويم الشامل:

للتقويم الشامل أهمية كبيرة تنعكس بشكل مباشر وإيجابي على أطراف العملية التعليمية:

أ. **الاهداف التعليمية:** التقويم الشامل مرتبط بالأهداف، وهي تكون على شكل إنجازات يتوصل اليها الطلاب عند المرور بالخبرات التعليمية.

ب. الطلاب: ويعكس التقويم على الطلاب وأدائهم، إذ يهيئهم للحياة المستقبلية من خلال إنجاز أعمال ومهمات ذات معنى تغرز لدية الإحساس بالثقة والمسؤولية.

ج. أعضاء هيئة التدريس: هذا النوع من التقويم يعطي عضو هيئة التدريس تصورا وانطباعا حول ما يعرفه الطلاب وماهم قادرون على أدائه ومتطلبات تعلمهم اللاحق.

د. أولياء أمور الطلاب: يقدم التقويم الشامل لأولياء الأمور معلومات واضحة حول تعلم أبنائهم وقدراتهم.

هـ. استراتيجيات التدريس: يتطلب التقويم الشامل تنوعا في استراتيجيات التعلم والتعليم والأنشطة والوسائل بهدف تحسين التعلم.

و. المناهج الدراسية: يفرض هذا التقويم تنوعا في عرض المادة التعليمية في المناهج بحيث يكون على شكل أنشطة ومهمات ومشكلات حياتية تتحدى قدرات الكلاب وتسهم في إثارة دافعيته للتعلم. (العتيبي ،2018، ص 445).

5. خصائص التقويم الشامل:

يتصف التقويم الشامل بمجموعة من الخصائص، حيث أن الوعي بهذه الخصائص من شأنه توضيح إجراءات التقويم الشامل وطبيعة أساليبه ويمكن إيجاز هذه الخصائص فيما يلي:

أ. يعتمد على المشكلات الواقعية الحياتية ويعكس قدرة الطالب على توظيفه لقدراته ومعارفه ومهاراته في الوصول الى حلول لها.

ب. يتطلب من الطالب إنجازات ذات معنى يحتاجها في حياتها اليومية.

ج. محكمي المرجع لأنه يقارن كل متعلم بنفسه من حيث مستوى التحسن في التعلم.

د. محسنا لعملية التعلم بما يوفره من تغذية راجعة فورية للطلبة والمعلمين واولياء الامور والاداة المدرسية ولمتخذي القرارات بشأن التعليم.

هـ. ملازما لعملية التعليم والتعلم ومستمرا لها.

و. تشاركي بين أطراف العملية التعليمية التعلمية (المعلمين كموقومين، والطلبة من خلال تقويم إنجازاتهم ذاتيا، أو التقويم من خلال أقرانهم).

ز. يشجع الطالب على تكوين البنى المعرفية لأنشطة التعلم من خلال دمج المعارف ومهارات السابقة مع الحالية لتشكيل معارف ومهارات جديدة (بناء المعرفة).

ح. يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة حول أعمالهم أو مهامهم، إضافة إلى الفرص التي باستطاعتهم استغلالها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال متشابهة لها. (مهيدات ومحاسنة، 2009، ص 20-21).

ط. يحقق هذا التقويم الصدق والثبات لتوحيد معايير تقويم المنتج.

ي. صدق معايير الاختبار يتم تحقيقها عن طريق المحاكاة لقدرات التلميذ في أوضاع حقيقية.

ك. يقدم التقويم الشامل التلميذ إلى اكتشاف مكامن الخلال في جو من التحديات الحقيقية. (قارة، 2011، ص 362).

6. مرتكزات التقويم الشامل:

تقوم فلسفة التقويم الشامل على بعض المبادئ والمرتكزات التي فتحت المجال لتطبيقه تربويا، وتناول كل من علام (2004) والعليان (2014) على النحو التالي:

أ. التغير الكبير في أهداف التربية على المستويين:" الرسمي" المسؤول عن التخطيط و" المهني" المسؤول عن التنفيذ، حيث استبدلت الأهداف التي تركز على المهارات الدنيا بأخرى تسعى إلى تحقيق مستويات مهارية عليا، مما اقتضى إعادة النظر في مخرجات التعلم من حيث النوعية والكيفية.

ب. التوجهات الجديدة في نظريات التعلم، ومنها النظرية المعرفية البنائية التي تنطلق مبادئها في التحول من قياس المعارف إلى تقويم الاداء، حيث أصبح التركيز على الدور الإيجابي للمتعلم النشط الذي يدير تعلمه بنفسه، وتضاءل التركيز على دور المعلم كناقل للمعارف إلى موجه وميسر ومرشد للمتعلم.

ج. لم يعد التركيز على التقويم الختامي، إنا أصبح التقويم بنائيا يعتمد على مبدأ المرونة والتنوع، لأن هدفه يخرج عن القياس المجرد للمعرفة إلى تقويم مهام حقيقية تعكس المستويات العليا في التفكير، والقدرة على حل المشكلات، وبلورة الأحكام، واتخاذ القرارات.

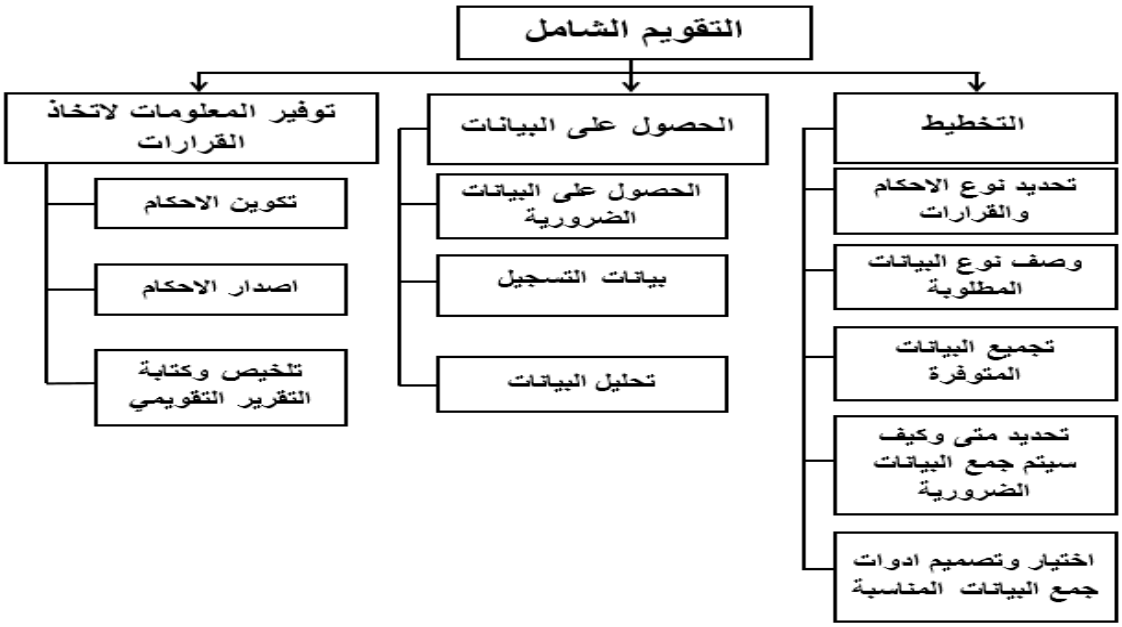
د. يرتكز هذا التقويم على تنوع الأساليب المستخدمة التي توائم أنماط التعلم وأبعاده، وتراعي مبدأ الفروق الفردية، واختلاف نسب الذكاء، والقدرات المهارية لدى المتعلمين، وبالتالي قياس جوانب مختلفة من نمو المتعلم.

هـ. يعتمد التقويم الشامل على وضوح المعايير التي يتم من خلالها تقويم مستوى الأداء المهاري للمتعلم من خلال مقاييس تقدير الأداء بصورة دقيقة وعادلة بعيدا عن التحيز والذاتية.

و. يوظف التقويم الشامل المعارف لاكتساب مهارات متعددة تظهر على شكل اتجاهات، وسلوكيات معرفية وما وراء معرفية لدى المتعلم تحاكي مواقف الحياة الحقيقية، تظهر في صورة خبرات مكتسبة تتفاوت بتفاوت المستوى المهاري للمتعلم. (العمري، 2018، ص 120-121).

7. مراحل التقويم الشامل:

يتضمن التقويم الشامل عدد من المراحل والانشطة التي يعبر عنها الشكل رقم (1):



شكل رقم (1): مراحل التقويم الشامل

ويتبين من الشكل السابق ان عملية التقويم يقتضي مجموعة نشاطات متتابعة يمكن توثيقها في ثلاثة مراحل اساسية.

- **المرحلة الأولى: التخطيط**

ينبغي في هذه المرحلة على من يقومون بالتقويم أن يخططوا ويصفوا المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم أي أن يحددوا بوضوح نوع المعلومات ذات العلاقة من أجل القرار المطلوب، وهذا يتطلب وصفا واضحا للعوامل أو المتغيرات أو السمات المراد قياسها ونوع المعلومات التي تدعوا الحاجة إليها.

- **المرحلة الثانية: الحصول على المعلومات**

في هذه المرحل تجمع المعلومات ثم أخذ القرار بشأنها في المرحلة الأولى، فإجراءات الاختبار والاستبيانات والأدوات الأخرى، والطرق التي استخدمت لجمع البيانات

يجب أن تفسر بأقصى درجة من الدقة والضبط والموضوعية للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية.

- **المرحلة الثالثة: توفير المعلومات لاتخاذ القرارات والأحكام**

يتم في هذه المرحلة تحليل ووصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها في المرحلة الثانية ويزود بها صانعوا القرار في لغة واضحة ومفهومة، وهنا ينتهي عمليا دور القائمين بالتقويم ويصبح الأمر مرهونا بصانعي القرار ليختاروا المسار الأكثر مناسبة لهم. (المغذوي، د س، ص 18-20)

8. كفايات الأستاذ اللازمة لتطبيق التقويم الشامل:

هناك مجموعة من الكفايات اللازم توفرها عندها الأستاذ كمقوم لتطبيق التقويم الشامل الجيد، ويقصد بالكفايات مجموعة من الخواص المهارات والمعارف والاتجاهات التي تمكننا من النجاح عند تعاملنا مع الاخرين. (مصطفى،2016، ص 20).

وحدد (العبسي ،2010، ص 46) مجموعة من الكفايات ومنها:

1.8. الكفايات الشخصية:

وتتمثل فيما يلي:

أ. العدالة في التقويم وعدم التحيز.

ب. التركيز على التقويم وجعله جزءا من التقويم الصفي.

ج. تنمية ذاته مهنيا.

د. التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة.

هـ. مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها.

و. تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.

ز. إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها.

ح. تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.

ط. القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

2.8. الكفايات المعرفية:

وتتمثل في:

أ. معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.

ب. تحديد هدف التقويم بوضوح.

ج. تنويع استراتيجيات التقويم وأساليبها.

د. جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

هـ. الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.

و. معرفة محتوى المناهج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه، وأهدافه وتحليل محتواه.

ز. معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.

ح. معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبة.

ط. بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.

9. متطلبات التقويم الشامل:

هناك مجموعة من متطلبات التقويم الشامل وهي:

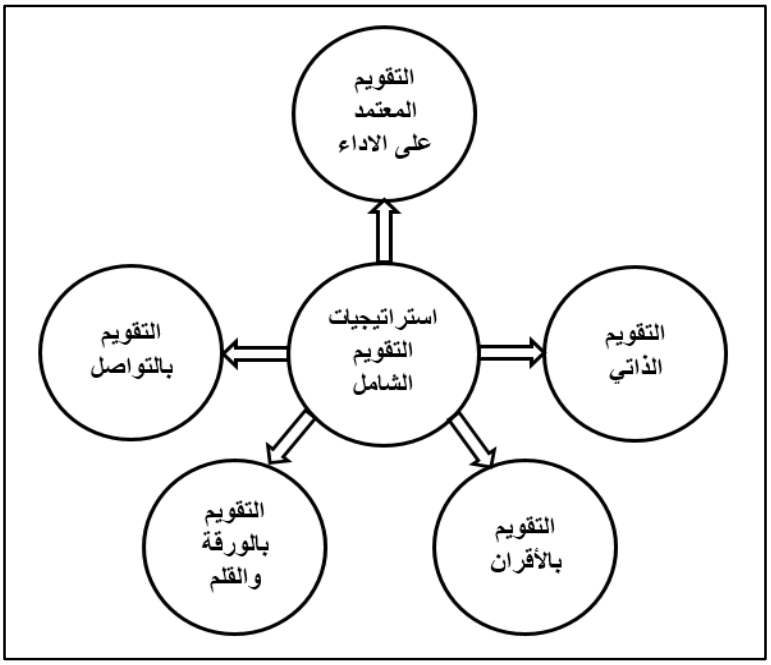
- ✓ ربط التقويم بمنظور مستقبلي لتعلم الطلبة.
- ✓ ربط التقويم بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- ✓ إتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعنية لمعرفة أغراض التقويم الشامل.
- ✓ مراعاة توقيت التقويم الشامل.
- ✓ مراعاة أن التغيير يتطلب فهما ومثابرة ووقتا.
- ✓ إتاحة الفرص لتعلم استخدام أساليب التقويم الشامل.
- ✓ التحقق من نوعية التقويم الشامل.
- ✓ استخدام التقويم الشامل في التخطيط للعمل المدرسي.

- ✓ المراجعة المستمرة للتقويم الشامل وأساليبه وإجراءاته. (علام، 2009، ص 93، ص 96).

لهذا وجب على أي أستاذ تطبيق استراتيجيات التقويم الشامل أن يقوم بهذه المتطلبات حتى يحقق التقويم الشامل أهدافه المنشودة بأقل وقت وجهد.

10. استراتيجيات التقويم الشامل:

إن التوجه الجديد عالميا لكثير من الأنظمة التعليمية اقتضى من المعلمين تحولا جذريا في نظرتهم الضيقة لعميلة تقويم نتائج تعلم الطلاب وتعليمهم، التي كانت تعني فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من انفجار معرفي وتكنولوجي، لذا أصبح المعلم وفقا لهذا التوجه الجديد، مطالبا باستخدام استراتيجيات و أدوات جديدة في تقويمه لنتائج تعلم وتعليم طلابه، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات معرفية، وتهتم بعمليات التفكير و خاصة عمليات التفكير العليا، عرفت باستراتيجيات التقويم الشامل، يمكن إجمالها بما يلي كما هو موضح في الشكل:



شكل (02) استراتيجيات التقويم الشامل (المغذوي، د س، ص 23)

أولا. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

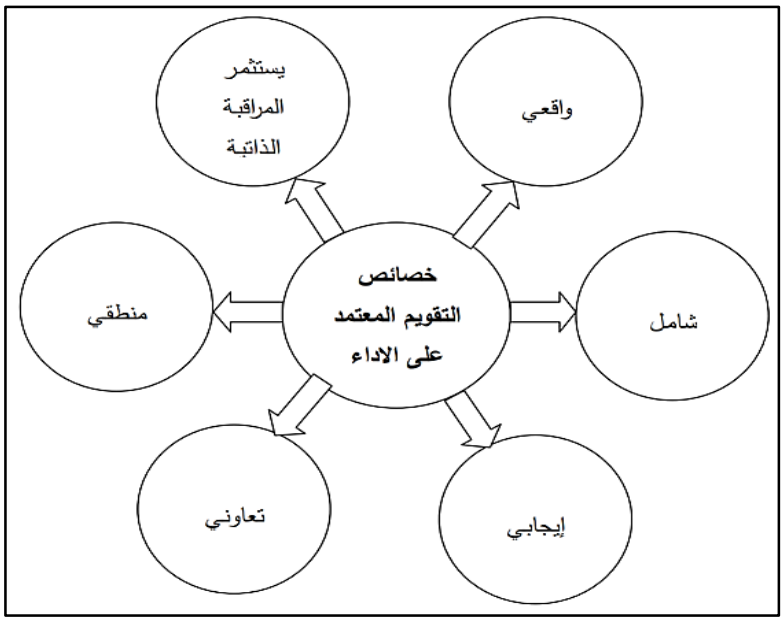
تتيح هذ الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد

من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالا لتطبيق هذه الاستراتيجية كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة. إن هذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير الأداء ومستوياته، فضلا على إعطاء كلمن المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية. (الزبيدي، 2019، ص 335).

أ. خصائص التقويم المعتمد على الأداء:

- ✓ **واقعي:** يتناول الأدوار كما هي في واقع الحياة أو يحاكيها ويشمل المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية ومن ذلك يستمد صدقه.
- ✓ **شامل:** يركز على تقويم العمليات والنواتج.
- ✓ **إيجابي:** يتيح للمتعلم دورا فعالا في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.
- ✓ **تعاوني:** يشرك المعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستوياته.
- ✓ **مرن:** يعطي المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءاته ومهامه بناءا على التغذية الراجعة.
- ✓ **منطقي:** يعطي المتعلم مجالا للدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين لتبريرها منطقيا وعمليا.
- ✓ **يستثمر المراقبة الذاتية:** حيث يطلب من المتعلم أثناء تنفيذ مهمة أو نشاط تفعيل التقويم الذاتي. (مجيد، 2011، ص 72.71).

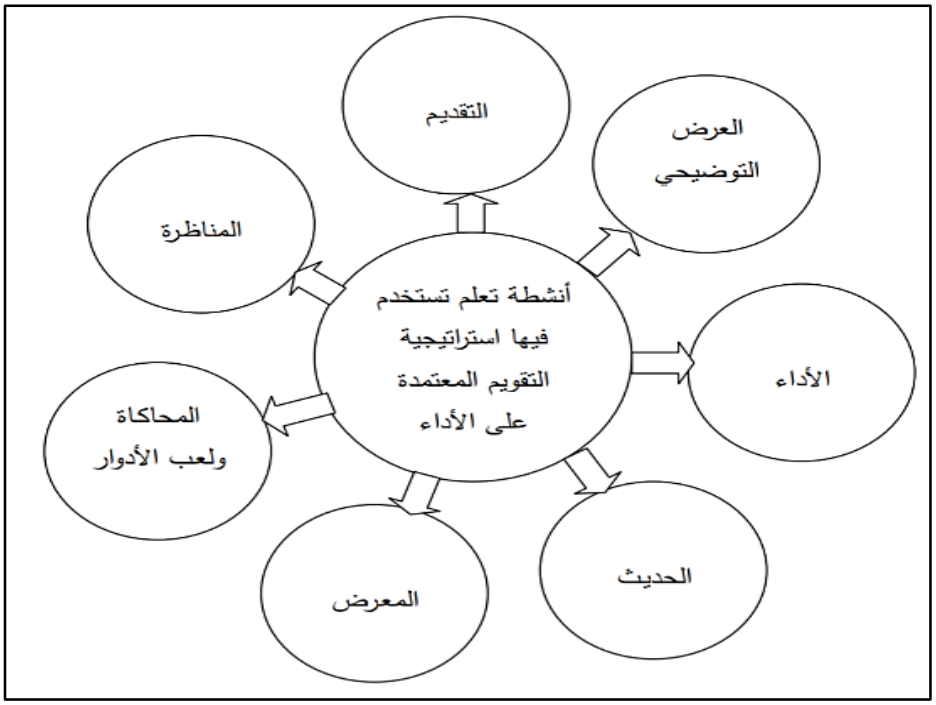
ويمكن تلخيص خصائص التقويم المعتمد على الأداء في الشكل التالي:



شكل رقم (03) خصائص التقويم المعتمد على الاداء (المغذوي، د س، ص 25)

ب. أنشطة المعلم التي تستخدم فيها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

ويمكن عرض هذه الانشطة من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (04) أنشطة المتعلم التي تستخدم فيها استراتجية التقويم المعتمد على الأداء (المغذوي، د س، ص 26)

وفيما على عرض تفصيلي لهذه الأنشطة:

- **التقديم:** هو عرض مخطط له ومنظم لموضوع محدد، يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لإظهار مدى قدرتهم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة باستخدام التقنيات كأجهزة العرض والحاسوب والشرائح الالكترونية والصور والرسومات ومن الأمثلة على نشاط التقديم ما يلي:
  - ✓ تقديمي يبين حكم الدين في زراعة الأعضاء البشرية.
  - ✓ عرض صور ورسومات لمخطط رحلة الهجرة النبوية والأماكن التي مرت فيها وبيان أثر الهجرة في قيام دول الإسلام الأولى.
- **العرض التوضيحي:** هو عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، ومن الأمثلة على نشاط العرض التوضيحي ما يلي:
  - ✓ عرض عملي على كيفية فريضة أداء الصلاة أو فريضة الحج.
  - ✓ تلاوة الجزء المخصص من التلاوة برواية ورش. (قطيط، 2009، ص 65).
- **الأداء العملي:** أداء المتعلم أو مجموعة من المتعلمين من المهمات المحددة وينفذها عمليا لإظهار المعارف، والمهارات، والاتجاهات، ومن أمثلة ذلك ما يلي:
  - ✓ إنتاج مجسم للكعبة المشرفة أو خريطة للفتوحات الإسلامية.
  - ✓ استخدام جهاز التسجيل او الحاسوب أو اداة معينة كالصاع لكيل مقدار الزكاة.
- **الحديث:** بحيث يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة وغالبا ما يكون الحديث سردا لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص أو ربط الأفكار ومن الأمثلة ما يلي:
  - ✓ أن يتحدث عن المتعلم لزملائه عن فيلم شاهده.
  - ✓ أن يتحدث المتعلم لزملائه حول فكرة طرحت في موقف تعليمي.
- **المعرض:** ويقصد به عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهارتهم في مجال معين لتحقيق نتائج محددة ومن أمثلة ذلك:
  - ✓ أن يعرض المتعلمون أعمالهم الإبداعية على الأماكن المخصصة لذلك من جدران المدرسة.
  - ✓ أن تعد المدرسة معرضا سنويا لمنتجات المتعلمين وتدعوا إليه أولياء الأمور.
- **المحاكاة ولعب الأدوار:** وفيه ينفذ المتعلمون عرضا يرافقه حركات وإيماءات يطلبها في موقف يشبه

موقف حياديا حقيقة لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على إتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وضع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.

- **المناظرة:** لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول لقضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة محكم (أحد المتعلمين) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستمتاع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره. (العليان، 2014، ص 59).

ج. خطوات تصميم التقويم المعتمد على الأداء:

تمر عملية تصميم التقويم المعتمد على الأداء بالخطوات الآتية:

تحديد الغرض من التقويم بشكل واضح

تحديد النتاجات الخاصة المراد تقويمها

تحديد المهارات الادائية ونوع المشكلات المراد حلها من قبل المتعلمين

ترتيب النتاجات حسب الاولوية والاهمية

كتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقويمها

انتقاء المهمات التقويمية المناسبة والمنسجمة من النتاجات

تحديد معايير ومستويات الاداء

تحديد وقت الانجاز

انتقاء الاداة

تحديد الظروف وشروط الاداء مثل الاجهزة والمعدات والمواد المطلوبة

شكل رقم (05): خطوات تصميم التقويم المعتمد على الاداء

د. دور المعلم في تطوير واستخدام التقويم المعتمد على الأداء:

- ✓ تحديد نتاجات التعلم التي يجب أن يظهرها المتعلم.
- ✓ إعداد قائمة بالمهارات المطلوب إظهارها، وإعلام المتعلم بها.
- ✓ تحديد فيما إذا كان الأداء فرديا أو جماعيا.

- ✓ إشراك المتعلمين في أنواع من السلوك يمكن مشاهدته.
- ✓ وضع جدول زمني للأداء.
- ✓ الاطلاع على خطط المتعلمين حول الأداء المراد تطبيقه.
- ✓ مساعدة المتعلمين في الحصول على المواد والتجهيزات.
- ✓ مراقبة المتعلمين أثناء القيام بالمهمات.
- ✓ تزويد المتعلمين بتغذية راجعة واقتراحات تطور الأداء.

هـ. دور المتعلم في التقويم المعتمد على الأداء:

- ✓ المشاركة الإيجابية في وضع معايير مستوى الأداء.
- ✓ إ ظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات وملاحظة المعلم.
- ✓ تحمل مسؤولية إظهار التعلم ومدى التقدم.
- ✓ جمع الأدلة والمعلومات والبيانات المتعلقة بالمهمة.
- ✓ المشاركة في تقويم الآخرين بتسجيل الملاحظات.
- ✓ المشاركة في تطوير البرنامج التقويمي خلال التغذية الراجعة.
- ✓ التواصل مع الزملاء واحترام الرأي والرأي الآخر.
- ✓ التعاون مع الزملاء في مجالات البحث عن المعلومات والبيانات. (المغذوي، دس، 30 -31)

ثانيا: استراتيجية التقويم الذاتي:

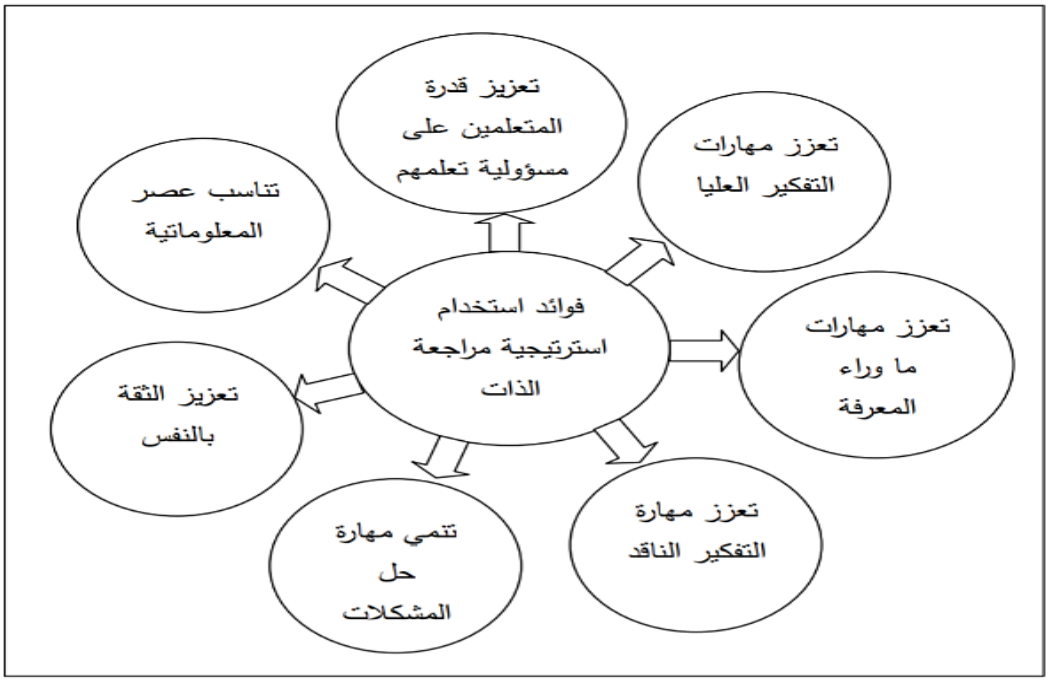
توفر استراتيجية التقويم الذاتي فرصة للمتعلم لتطوير المهارات فوق المعرفية والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وتحديد حاجاتهم، وتعد استراتيجية التقويم الذاتي مكونا أساسيا للتعلم الفعال والتعلم المستمر ومفتاحا لإظهار مستوى النمو المعرفي للمتعلم وتتطلب استراتيجية التقويم الذاتي من المتعلم امتلاك المهارات الاتية:

- ✓ التمعن الجاد المقصود في الأداء والمعتقدات، والمعارف في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والادلة.
- ✓ التفكير فيما وراء المعرفة من خلال معرفة المتعلم لعمليات التفكير واستراتيجياته، ويساعده في ذلك استخدام التفكير بصوت عال، أو التفكير المسموع ومراقبة سلوكه الأكاديمي وتحليل تفكير الاخرين وغير ذلك.

- ✓ تحويل الخبرة للسابقة إلى بتقييم ما تعلمه وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا. (قطيط، 2000، ص 72).

أ. فوائد التقويم الذاتي:

- ✓ تعمل على توازن عملية للتقويم من خلال مشاركة الطالب في عملية للتقويم.
- ✓ تعزز قدرة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم.
- ✓ تعزز مهارات التفكير العليا ومهارات ما وراء المعرفة ومهارة التفكير الناقد.
- ✓ تنمي مهارة حل المشكلات.
- ✓ عملية مستمرة أثناء وبعد إنجاز المهام لتحقيق النتاجات المطلوبة وهذا ما يجعل من الفرد متابعا لتلبية احتياجاته.
- ✓ تتطلب التخطيط المسبق وهذا ما يدفع الفرد إلى التفكير في ممارسته
- ✓ تربط نتاجات التعلم بالمهام المنفذة، كما تربط نتاجات التعلم بالواقع.
- ✓ تحتاج إلى تعزيز من مصادر أخرى من التقويم، كتقويم الأقران أو تقويم المتعلم.
- ✓ تنمي ثقة ووعي من يمارسها بطرق متعددة.
- ✓ تناسب عصر المعلوماتية حيث يكون الفرد مصدرا للمعلومات عن نفسه.
- ✓ تعرز تقبل الفرد للآخرين. (مهيدات، المحاسنة، 2009، ص 153).



شكل رقم (06): فوائد استراتيجية الذات (المغذوي، دس، 35-36)

ب. مراحل تصميم التقويم الذاتي:

تتضمن ثلاث مراحل أساسية هي:

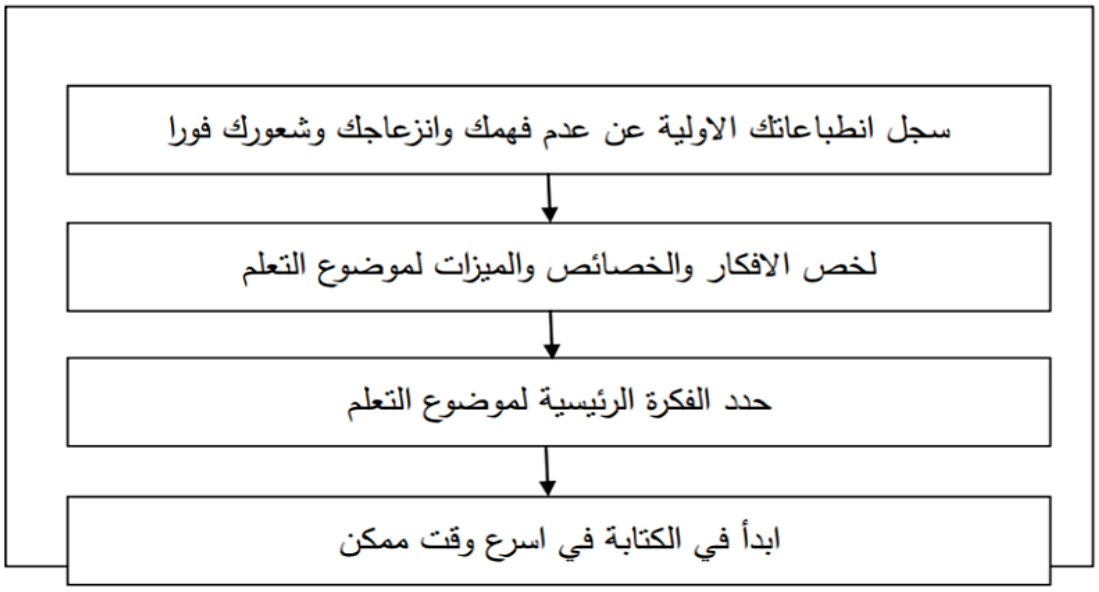
- **مرحلة الإعداد:** وتشمل:
  - ✓ تحديد نتاجات التعلم المراد تقويمها.
  - ✓ تحديد مهام ونشاطات مناسبة للنتاج المراد تقويمه.
  - ✓ تحديد الظروف المطلوبة للأداء مثل الوقت والتسهيلات المستخدمة
  - ✓ اعتماد معايير لتقويم الأداء.
  - ✓ اعتماد معايير تقويم مراجعة الذات.
- **مرحلة التنفيذ:** وتشمل:
  - ✓ اختبار الدليل أو المؤشر على حدوث التعلم.
  - ✓ وصف الدليل أو المؤشر الذي تم اختياره.
  - ✓ تحليل الدليل أو المؤشر لإظهار مدى ارتباطه بالمهمة، ونتاج التعلم المرغوب
  - ✓ تقويم الدليل لبيان نقاط القوة التي يظهرها والحاجة المستقبلية.
- **مرحلة المعالجة:** وتشمل:
  - ✓ تقويم مراجعة الذات مع المعلم وإعطاء التغذية الراجعة
  - ✓ تقرير خطوات التغذية الراجعة مع المعلم.

ج. أنشطة استراتيجية التقويم الذاتي:

- **تقويم الذات:** يمكن تعريف تقدم الذات على أنه قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أداءه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الاداء بالتعاون التبادل بين الطالب والمعلم، وباختصار فإن التقويم الذاتي يوجه الطالب نحو التفكير ثم نحو التخطيط ثم جمع المعلومات ثم تحليلها ثم وضع احتمالات النتائج ثم انتقاء الأفضل ثم التجريب.

ومن المهم الوعي بالفرق بين التقويم الذات ومراجعة الذات حيث أن مراجعة الذات تهدف إلى فهم الأداء بينما يهدف تقويم الذات إلى الحكم على الأداء، فتقويم الذات يساعد الطلبة على تصور الأداء كمصدر مستمر للتعلم وكنتاج تعلم في آن واحد فهو يحقق التكامل بين المعرفة والقدرة على صياغة المعايير للحكم على الأداء. (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 153-154).

- **يوميات تلميذ:** هي مذكرات يومية يكتبها المتعلم تتضمن خواطره حول نشاط تعليمي شارك فيه وغبر فيه عن أشياء قرأها، أو شاهدها، أو سمعها ويمكن استخدام يوميات التلميذ في الكتابة حول حصة تليفزيونية أو ندوة، أو مؤتمر، أو انطباعات حول رحلة مدرسية، أو أي نشاطات أخرى كنقد مقالة، أو نص.



شكل رقم (07): ارشادات تساعد التلميذ في كتابة اليوميات (المغذوي، دس، 42)

- **ملف التلميذ أو الطالب:** هو عبارة عن سجل أو ملف تحفظ فيه نماذج من اعمال الطالب المنتقاة والتي يتم مراجعتها بهدف تطوير والتحسين بناء على توجيهات وارشادات المعلم وبهذا فان ما يتضمنه الملف هو أفضل أعمال الطالب وإنجازاته.

يستخدم الملف كدليل واضح على تقدم تعلم الطالب عبر الزمن لأنه يضم أفضل أعماله، ويوضح إنجازاته لكي يطلع عليها ولي أمره، والمعلم ويتعرفوا على نوعية هذه الإنجازات والأعمال، فالملف يظهر نقاط القوة والضعف، واعتمادا عليه يمكن تحديد الخطوات اللاحقة في عملية التعلم، كما أن الملف يركز على قياس وتقويم إمكانيات عقلية عليا، وعلى عمليات تعلم مهمة يمكن تطويرها ومتابعتها داخل وخارج المؤسسة التعليمية، فالملف يفتح آفاق البحث والمعرفة للطالب. (مهيدات ومحاسنة، 2009، ص 161).

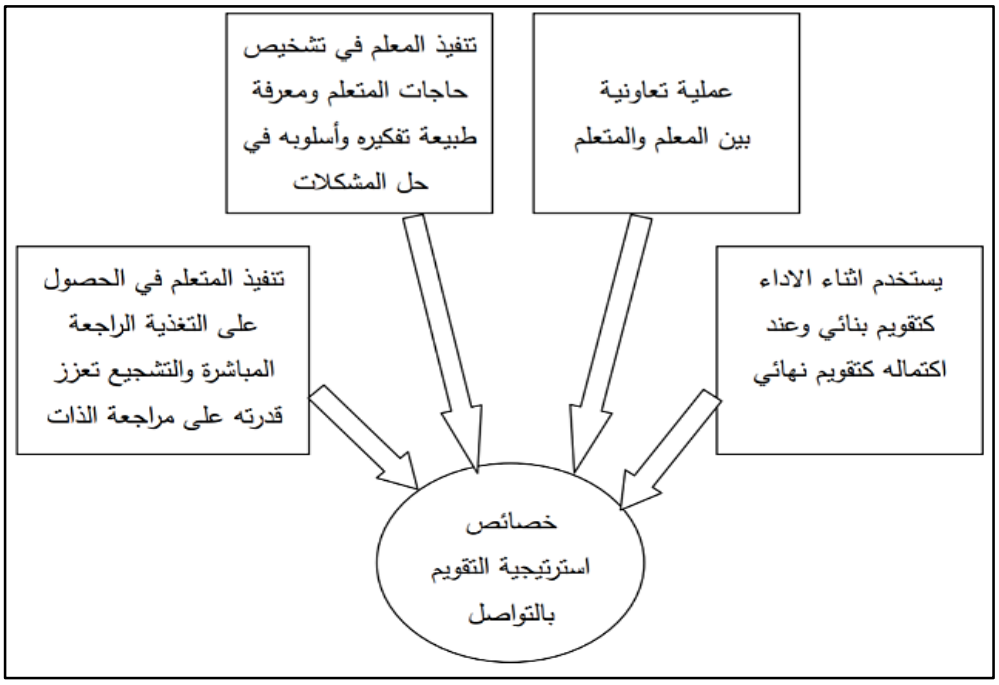
ثالثا: استراتيجية التقويم بالتواصل:

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن للمعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلا على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات المقابلة،

الأسئلة و الأجوبة (وأدوات تقويم ترتبط بها) سجل وصف سير التعلم (يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطوره.(الزبيدي ، 2019، ص 336).

أ. خصائص أسلوب التواصل التقويم بالتواصل:

- ✓ يستخدم أثناء الأداء كتقويم بنائي.
- ✓ يستخدم عند اكتمال الأداء كتقويم نهائي.
- ✓ عملية تعاونية بين المعلم والطالب.
- ✓ يفيد المعلم في طبيعة تفكير الطالب وأسلوبه في حل المشكلات.
- ✓ يفيد الطالب في الحصول على التغذية الراجعة الفورية وتحفزه.
- ✓ يفيد الطالب في تطوير قدراته وإمكانياته على التعلم.
- ✓ يفيد المعلم من تشخيص حاجات الطالب.
- ✓ يفيد المعلم في تخطيط التدريس.
- ✓ يعزز قدرة الطالب على مراجعة الذات. (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 132-133).

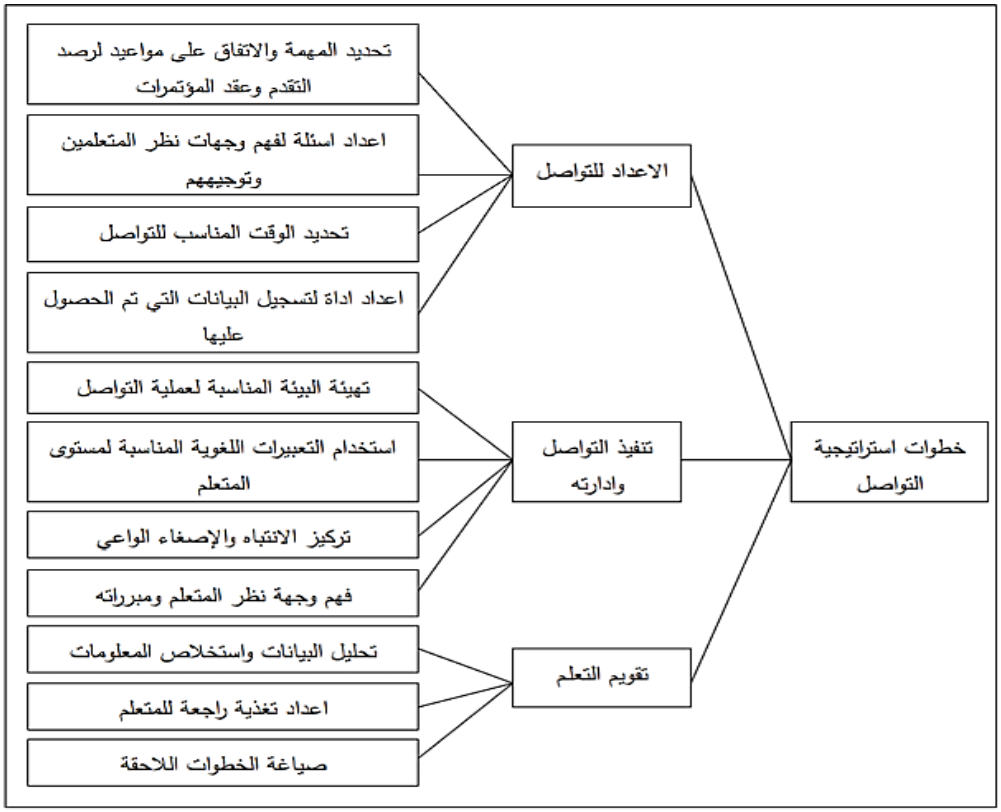


شكل رقم (08): خصائص استراتيجية التقويم بالتواصل (المغذوي، دس، 50)

ب. خطوات تصميم اسلوب التقويم بالتواصل:

- ✓ تحديد الغرض من التقويم.
- ✓ توجيه وتركيز الاهتمام نحو التقويم.
- ✓ اختيار الوقت المناسب للتقويم.
- ✓ تهيئة الجو المناسب للتقويم.
- ✓ استخدام التعبيرات اللغوية السهلة والمناسبة لمستوى الطالب.
- ✓ اختيار وصياغة الأسئلة المناسبة.
- ✓ الاستمتاع الجيد والواعي في التقويم أمر مطلوب ومهم.
- ✓ إعداد أداة مناسبة لتسجيل المعلومات.
- ✓ تحليل البيانات.
- ✓ إعداد تغذية راجعة للطالب. (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 133).

كما يمكن توضحها في الشكل التالي:



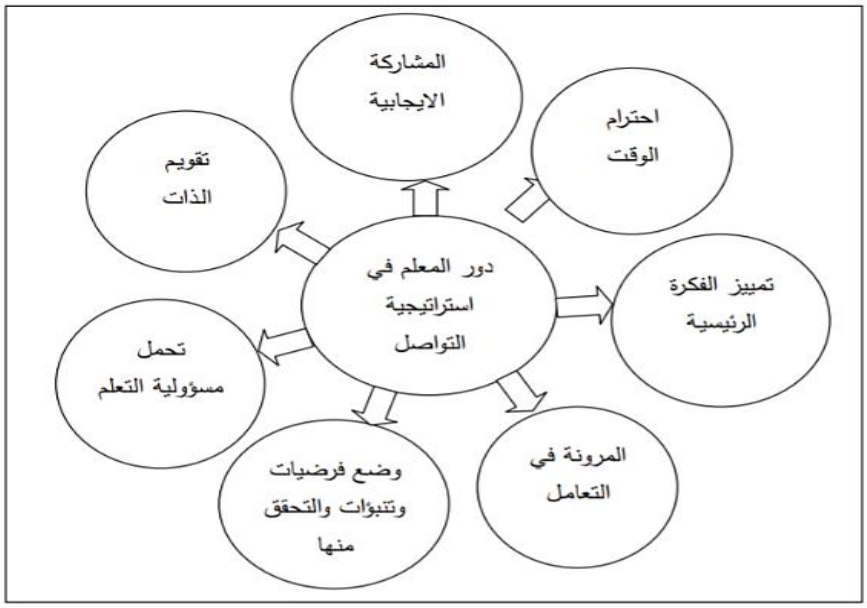
شكل رقم (09): خطوات استراتيجية التواصل (المغذوي، دس، 51)

ج. دور المعلم في تطوير استخدام التقويم بالتواصل:

- ✓ تحديد المهمة والاتفاق على مواعيد لرصد التقدم.
- ✓ إعداد أسئلة لتوجيه الطلبة لفهم وجهة نظرهم، واقتراح الخطوات اللاحقة.
- ✓ إدارة لقاء لفهم وجهة نظر الطالب ومبرراته.
- ✓ إعطاء درس للطالب في المجال الذي يواجه فيه صعوبة إذا كان ذلك ضروريا.
- ✓ متابعة تقدم الطالب، والتأكد من أن الطلبة لديهم فرصة لعقد مقابلة أو لقاء مع أقرانهم.

د. دور الطالب في تطوير واستخدام أسلوب التقويم بالتواصل:

- ✓ المشاركة الإيجابية في الفعالية.
- ✓ احترام الوقت.
- ✓ تمييز الفكرة الرئيسية من الفعالية.
- ✓ المرونة في التعامل مع الفعالية.
- ✓ وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها في الفعالية.
- ✓ وضع فرضيات وتنبؤات والتحقق من ذلك.
- ✓ تحمل مسؤولية إظهار التعلم.
- ✓ تقويم الذات. (مهيدات والمحاسنة، 2009، ص 134).



شكل رقم (09): دور المتعلم في استراتيجية التواصل (المغذوي، دس، 62)

هـ. أنماط انشطة للتقويم بالتواصل:

تفرض الطبيعة المتنوعة للمواقف التعليمية تنوعا في الأنماط ا(لأنشطة) التي يتم التواصل مع الطالب من خلالها، لذا تعد كل من الأنماط الآتية نموذجا ملائما لتطبيق هذا الأسلوب:

- **المقابلة:**

تمثل المقابلة لقاء مباشر وجها لوجه بين القائم بالمقابلة (المعلم) والشخص المقصود بالمقابلة (الطالب)، بهدف لحصول على معلومات من خلال استجابات لفظية، وتتميز المقابلة بأنها لا تقتصر على الاستجابات اللفظية، بل يضاف إليها الاتصال غير اللفظي والذي يكون أحيانا أصدق تعبيرا عن المعنى، وتعتبر المقابلة من أساليب التقرير الذاتي التي تعتمد على ما يذكره الشخص عن نفسه، وفي هذه الحالة من المحتمل أن يزيف المستجيب استجابته في الاتجاه المرغوب فيه لكي يحسن صورة نفسه.

- **الأسئلة والأجوبة:**

وهو نمط يتطلب استخدام الأسئلة والتي تمثل الإجابة على المعلومات حول وعي وفهم الطالب بطبيعة الموضوع أو المهارة التي تتعلق بهذه الاستراتيجية، وباختصار فهي أسئلة مباشرة من المعلم إلى الطالب أو العكس حول المتعلم، حيث تساعد المعلم على رصد مدى تقدم تعلم الطالب وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الاسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق، وقد تأخذ نمط الاسئلة السابرة

- **المؤتمر:**

وهو عبارة عن لقاء ثنائي أو جماعي يجري فيه عرض ومناقشة أفكار معينة بهدف إبرازها أو إقرارها، والمؤتمر الذي يقصد هنا يكون مبسط يتم لأغراض تعليمية كالذي يجري بين الطالب والمرشد الاجتماعي، أو بين المتعلم والطالب الدي لديه فكرة ما ويريد عرضها على الطلبة ومناقشتهم في صحتها وفائدتها، وببساطة فهو لقاء يتم بشكل مبرمج بين الطالب والمعلم يهدف إطلاع المعلم على تقدمه في مشروع معين ثم يقوم المعلم بتوجيه أسئلة للمتعلم ويدير من خلالها النقاش. (مهدئات والمحاسنة، 2009، ص ص 135-146).

رابعا: استراتيجية تقويم الأقران:

يرتبط مفهوم الأقران بالتقويم الذاتي ارتباطا وثيقا ويستند إلى منظور جديد في التقويم يسمح للطلبة بالعمل معا في تقويم أعمال بعضهم البعض، مما يجعل لهم دورا إيجابيا نشطا في تعلمهم وتقويم، ويعمل على تشجيعهم على التفكير، ويزيد ثقة الطلاب بأنفسهم، ويحثهم على تحمل المسؤولية، ويساعدهم أيضا في التعرف على

خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقديمها، وتؤدي أنماط العلاقات الإنسانية والسياق الذي يجري فيه التقويم دورا كبيرا في نجاح هذا التقويم. (علام 2007، ص 225).

أ. العمليات التي تساعد الطالب في تقويم أقرانهم:

لقد بين الصراف (2002، ص 358) أن هناك أربع عمليات لمساعدة الطلبة في تقويم أقرانهم وهي:

- **الوعي بمحدودية الملاحظ:**

الملاحظ له تأثير على المفحوص، والملاحظ يمكنه رؤية جزءا بسيطا من مجموعة عمليات يقوم بها المفحوص في تفاعله مع البيئة التعليمية.

- **الملاحظة والتفسير:**

تعلم الطلبة مقارنة قائمة المعايير بالشيء الذي يلاحظ، حيث يقوم بالتقييم ويحتاج إلى أن يصف الأداء والعمل بدقة ووضوح ولا يستطيع تفسير الأداء قبل أن يملك البراهين والأدلة على ذلك.

- **التعبير الصادق والشفاف:**

مهمة المقوم هي مناقشة الخبرة التي تمت ملاحظتها، ويمكن ملاحظة الخبرة بطريقتين:

- **طريقة الاستجابة الشخصية:**

حيث يقوم الملاحظ بالتعبير عن مشاعره الشخصية وفهمه لما لاحظه.

- **طريقة التقدير المعياري:**

حيث يقوم الملاحظ بمقارنة ما يلاحظه بمجموعة من المعايير الخارجية.

- **الاستماع والتنفيذ:**

بعض الطلبة يظنون ان التقييم خير أو شر دون ان يدركوا أن جميع الأحكام توضع حسب رؤى محددة وأن جميع الرؤى تساعد في إضافة الحقيقة.

ب. أساليب تقويم الأقران:

لتقويم الأقران أساليب وممارسات عدة لعل من أبرزها ما يلي:

- ✓ عرض الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران للنقاش وفي هذه تغذية راجعة للطالب لمراجعة أعماله وتحسينها.
- ✓ تقديم الأعمال الجماعية للمناقشة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

- ✓ نظرا للارتباط بين تقييم الأقران والتقويم الذاتي يمكن استخدام نفس أساليب التقويم الذاتي كما في قوائم المراجعة والتقديم واستبيانات تقويم الأقران في ضوء محكات الأداء ومعاييره. (زيتون، 2007، ص 655).

ج. أهداف تقويم الأقران:

يساعد تقويم الأقران الطلاب على تحقيق مجموعة من الأهداف، وذكر علام (2004، ص 213)، منها ما يلي:

- ✓ زيادة استقلالية الطالب.
- ✓ فهم الطالب للمادة الدراسية فهما عميقا.
- ✓ تحويل الطالب من متلق سلبي إلى مقوم.
- ✓ جعل الطالب قادرا على نقد أعماله بنفسه.
- ✓ توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للطالب.
- ✓ جعل الطالب مدركا أن التقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم.

خامسا: استراتيجية الورقة والقلم:

الورقة القلم من استراتيجيات التقويم الكمي وتشكل جزءا هاما من برامج التقويم في المدرسة، وتعد من أكثر الاستراتيجيات التقويم شيوعا بين المعلمين وتكاد تكون الاستراتيجية الوحيدة عند بعضهم.

تقوم استراتيجية الورقة والقلم على استعمال الاختبارات بأنواعها، وتهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام اختبارات معدة بعناية وإحكام، وينبغي أن يناقش المعلم المتعلمين في نوعية الأسئلة وأوزانها النسبية، فالمبدأ الأساسي ألا تكون هناك مفاجآت في الاختبارات. (خطوط، 2015، ص 50).

أ. المبادئ الأساسية للاختبارات التحصيلية:

- ✓ أن تقيس نواتج تعليمية محددة بوضوح وبشكل قابل للقياس.
- ✓ أن تغطي عينة ممثلة من النواتج التعليمية والمادة الدراسية حيث لا يمكن تضمين الاختبار كل النواتج التعليمية لاعتبارات الجهد والوقت والتكلفة.
- ✓ أن تحتوي على نوعية الأسئلة الأكثر ملائمة لقياس النواتج التعليمية والمرحلة النهائية للمتعلمين.
- ✓ أن تتمتع بأكبر قسط من الثبات وأن تتوخى الحظر في تفسير نتائجه.

- ✓ أن توظف نتائجه لتحسين مستوى تعلم التلاميذ. (حمزة، صومان، 2012، ص 269).

ب. دور المعلم في تطوير التقويم باستخدام الورقة والقلم وتوظيفه:

- ✓ تحديد الكلمات والعبارات المفتاحية في المفاهيم الأساسية في الدرس.
- ✓ تصميم الاختبار القصير بالاعتماد على مفاتيح الفهم الأساسية التي يجب تقويمها.
- ✓ التأكد من أن التقويم بالورقة القلم يعكس مدى تقدم الطلبة.
- ✓ إعطاء نماذج من الأسئلة وإجاباتها لمساعدة الطلاب على الدراسة.
- ✓ تزويد الطلاب بتفاصيل توزيع العلامات، مبينا بالضبط كيف يمكن الحصول على العلامة إعادة تدريس المادة إذا تطلب ذلك.

ج. أنواع الاختبارات:

يمكن حصر أنواع الاختبارات المستخدمة في تقويم التحصيل المدرسي وقياسه فيما يلي:

- ✓ الاختبارات الشفوية.
- ✓ الاختبارات التقليدية.
- ✓ الاختبارات الموضوعية.

- **الاختبارات الشفوية:**

ربما تكون الاختبارات الشفوية أقدم طريقة استخدمت في تحديد استيعاب المتعلمين للدروس التي تعلموها، فيقال إن سقراط قد استعمل الاختبارات الشفوية منذ القرن الرابع قبل الميلاد للوقوف على مستوى مستمعيه لكي يبني تعليمه لهم على أساس خبرتهم الماضية.

ولا شك أن للاختبارات الشفوية أهميتها في تقييم قدرة المتعلم على القراءة والنطق السليم، والتعبير والمحادثة، وكذلك في مجال الحكم على مدة استيعابه للحقائق والمفاهيم، كما يمكن عن طريق الاختبارات الشفوية الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في الحال ويستطيع المتعلمين الاستفادة من إجابات زملائهم.

- **الاختبارات التقليدية (اختبارات المقال):**

وهي عبارة عن عدد محدود من الأسئلة يطلب من الطلاب أن يجيبوا عليها بمقال طويل أو قصير بحسب مستواهم الدراسي، وفي وقت محدد ولذلك، وأسئلة الاختبارات التقليدية أو (المقال) غالبا ما تبدأ بكلمات مثل: عدد، أذكر، أشرح، قارن، ناقش، متى حدث كذا وكذا.... الخ.

اختبارات المقال تتيح للمتعلمين الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها كما، انها تنمي قدرتهم على التأمل والإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات والحقائق والمفاضلة بينها. (دعمس، 2008، ص 69. 70).

- **الاختبارات الموضوعية:**

هي اختبارات مكتوبة تتضمن مجموعة من الفقرات أو المثيرات المحددة التي تتطلب الإجابة عنها والالتزام بمعايير محددة واضحة واستجابات ثابتة بحيث تكون هذه الاستجابات دقيقة لا تقبل الزيادة أو النقصان أو التعليل أو التأويل. (أبو الهيجا، 2002، ص 215).

ظهرت الاختبارات الموضوعية للتغلب على العيوب التي واجهتها الاختبارات المقالية وسميت الموضوعية لموضوعية تصحيحها حيث لا تتدخل ذاتية المصحح في تصحيحها لأن إجابتها محددة ومعروفة، ويتفق جميع المصححين على الدرجة التي تعطى للطالب. (دعمس، 2008، ص 71).

د. مجالات التقييم: تقسم مجالات التقييم إلى مجالين رئيسيين هما:

- **مجال الفهم والمعرفة:** ويقصد بها تذكر واستدعاء المعلومات، أو ترجمتها وتحليلها من شكل إلى آخر وتفسيرها، ويندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات منها: التعرف، والتذكر، والوصف، والمقارنة المجدولة، وإعطاء الأمثلة، والتفسير، وإعطاء الدليل.
- **مجموع القدرات العقلية العليا:** يقصد به إيجاد الأدلة على معرفته من خلال تطبيق واستخدام ما تعلمه في مواقف حياتية جديدة وغير مألوفة، والقدرة على التحليل والتقويم، ويندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات منهت: توظيف المعلومات وحل المشكلات، إنشاء الجداول والرسوم والأشكال والخرائط والاستسقاء وإصدار الحكم، واقتراح البدائل والحلول، وتذوق النصوص والنقد وإبداء الرأي. (خطوط، 2015، ص 51).

11. أدوات التقويم الشامل:

1.11. قائمة الرصد الشطب:

قائمة الرصد عبارة عن مجموعة من الفقرات أو العبارات التي تشير إلى سلوكات أو خصائص أداء تعلمي يتم ترتيبها في قائمة بشكل منطقي بحيث ينطبق عليها احد الخيارين (مرض أو غير مرض، نعم ولا، صح أو خطأ، موافق أو غير موافق، غالبا أو نادر، مناسب او غير مناسب ، متوفر أو غير متوفر حيث)، تصاغ الفقرات حول الكفاية المراد تقييم أداء الطالب فيها أو عليها، بمعنى أنه يتم تقسيم الكفاية إلى كفايات

فرعية تنبثق عنها أو ذات علاقة بأدواتها، ومن مميزتها سهولة الإعداد والتصحيح ،وبساطتها ،إذ يمكن للمعلم أو المتعلم فهمها والتعامل معها بيسر وسهولة. (مهيدات، المحاسنة، 2009، ص 200).

إن قائمة الرصد أو الشطب مفيدة وسريعة عندما يكون هناك عدد من المعايير المهمة وهي وسيلة فعالة للحصول على المعلومات في صيغة مختصرة تستطيع أن تساعد الطالب والمعلم على تحديد مواطن القوة والضعف عند الطالب بسرعة. (دعمس، 2008، ص 96).

2.11. سلم التقدير:

سلم التقدير هو اداء بسيطة لإظهار فيها إذا كانت مهارات الطالب متدنية ام مرتفعة، فهي تظهر الدرجة التي يمكن عندها ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكات، ويستخدم سلم التقدير للحكم على مستوى جودة الأداء، وغالبا ما نجد أن سلم التقدير ذا النقاط الثلاث، قد يكون فاعلا للمتعلم مثله مثل سلم التقدير ذي الخمس او العشر نقاط، من المهم تذكر النقاط الآتية:

- ✓ يجب أن يكون الطلبة مشاركين في مساعدة المعلم وضع المعايير.
- ✓ يجب أن يظهر سلم التقدير مدى تطور المفاهيم والمهارات.

– **مثال:** يطلب من الطالب أن يصمم مشروعا لعمل ما، يجب ان يقوم الطالب بعمل خطة يدرج فيها المصادر التي يجتاحها، ويحدد كلفة المواد، ويأخذ إذن المعلم قبل البدء. (دعمس، 2008، ص ص 96 . 98).

3.11. سلم التقدير اللفظي:

هو مجموعة من الخصائص أو المواصفات المترابطة منطقيا لمستويات أداء المتعلم في كفاية ما، ويشبه سلم التقدير العددي إلى حد كبير ، إلا أنه أكثر تفصيلا منه ، ولذلك فإن تحديد مواطن الضعف والقوة من خلاله تكون أكثر دقة، وهناك سلم تقدير يستخدم التدريجيات اللغوية للخصائص أو الصفات أو مستويات الأداء يسمى مقياس (سلم) التباين اللفظي،و يستخدم سلم التقدير اللفظي كتقويم تكويني لغايات التغذية الراجعة في تقويم المنتجات والأعمال وخطوات العمل ، و يستخدم كتقويم تشخيصي لتحديد نقاط القوة والضعف أو الكشف عن فكرة المتعلم الحالية عن مهمة ما، كما يستخدم كتقويم ختامي للكفايات التي تتطلب القيام بمهمات معينة للتحقق من إتقانها.

4.11. سجل وصف سير التعلم:

يمكن وصف سجل سير المتعلم بأنه وصف حر وعلمي لعملية التعلم سواء بإبداء الرأي أو وصف

العمليات أو الاحداث ذات العلاقة بالتعلم من وجهة نظر المتعلم الخاصة به، حيث تتاح من خلاله الفرصة للطالب بإبداء رأيه حول الخبرات أو المواقف أو السلوكات التي تتخلل عملية التعلم ،أو تسجيل الملاحظات حول تعمله، ويتم ذلك من خلال الفصل أو السنة الدراسية، وقد يتضمن هذا السجل أحداث أو خبرات خاصة خارج الغرفة الصفية، حيث يكون الطالب قد أخذ أومر في خبرات تعليمية وتعلمية ،ويقوم بتسجيل بعض الملاحظات، ويبدو أنه سيعلق على كل موقف من هذه المواقف ويشبه إلى حد كبير دفتر الملاحظات الشخصي والمختلف فيه أنه لا يقتصر على رصد الملاحظات فقط بل رصد والتأمل بما يتم رصده ، وقد اعتبر مارشال (marshal, 1997) أن سجل سير التعلم يتخذ عدة أنماط، ولذلك أطلقت عليه عدة أسماء، فقد يكون من الوثائق الشخصية للمتعلم، أو خطة تعلم إجرائية، كما يطلق عليه مخطط عملية التعلم، ومع شيوع استخدام الحاسوب أن يمكن السجل الكترونيا أو موثقا في سجل ورقي .

5.11. السجل القصصي:

عبارة عن وصف لمواقف أو مشاهدات مقصودة او عرضية حول حياة المتعلم التعليمية، أو تلك التي يمر بها ،أو التغيرات التي تطرأ عليها، ولا بد أن تكون وثيقة الصلة بمختلف جوانب تعلمه و خاصة فيما يتعلق في حياته المدرسية، حيث يسجل السجل القصصي معلومات تراكمية تعطي صورة واضحة عن مدى تطور المعلم معرفيا وسلوكيا واجتماعيا حيث يتوقع من المعلم أن يجمع معلومات حول تعلم الطالب لتقوده إلى إعطاء تقديرا لتطور الطالب ، ومن المهم هنا أن يبدي المعلم الاستعداد لتدوين الملاحظات في أي وقت إضافة إلى ضرورة رصد المعلومات والموقف التعليمي الذي يتعلق فيه، وقد تكون محتويات السجل القصصي على شكل كلمات مفتاحية مختصرة. (مهيدات، المحاسنة، 2009، ص ص 189. 190).

12. مميزات التقويم للشامل:

- ✓ يشجع على الإبداع ويعكس مهارات الحياة الحقيقة.
- ✓ ينمي مهارات الاتصال وتشجيع التفكير التشبعي (المتباعد).
- ✓ يعيد الطالب لمعالجة الغموض الذي يوجد في الأوضاع الحقيقة للمشكلات.
- ✓ يدعم المعلومات بأسئلة من نوع كيف ولماذا.
- ✓ يركز على المهارات التحليلية ويتوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته.
- ✓ يؤمن بدمج التقويم الكتابي والأدائي ويرصد تعلم الطلاب على مدار الزمن.
- ✓ يدعم تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب ويشجع العمل التعاوني بين الطلاب.

(المغذوي، د ، ص 16).

13. صعوبات تطبيق التقويم الشامل:

بالرغم من أهمية التقويم الشامل في تحسين أداء الطلاب إلا أن هناك صعوبات تحد من فعاليته وعقبات تعترض هذا النوع من التقويم، ويمكن توضيح أبرز هذه الصعوبات كما يلي:

- ✓ قلة تدريب المعلمين على استراتيجيات وأدوات التقويم الشامل.
- ✓ يحتاج التقويم الشامل إلى جهد مضاعف ووقت طويل من قبل المعلم والطالب.
- ✓ مقاومة التقويم الشامل وعدم تقبل بعض المعلمين والطلاب بجدوى هذا التقويم.
- ✓ ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم الشامل عند مقارنته بالاختبارات التقليدية.
- ✓ عدم اتقان للمعلمين واستراتيجيات وأدوات التقويم الشامل يشكك في موضعية وصدق وثبات استراتيجياته وأدواته وبالتالي نتائجه.
- ✓ صعوبة تغطية جمع مهام أداءات الطلاب بشكل جيد نتيجة كثرة المهام أو كثرة أعداد الطلاب. (الخالدي، 2014، ص 429).

14. استخدام الأستاذ الجامعي للتقويم الشامل:

إن أعضاء هيئة التدريس هم الذين يترجمون الخطط والأهداف في مؤسسات التعليم العالي إلى واقع ينعكس في أداء خرجيهم مستقبلا، ويعتمد تطوير ونجاح أي تعليم أو تدريس جامعي على مدى ما يتوفر عليه من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس. فالهيئة التدريسية في النظام التعليمي الجامعي هي الركز الأساسي في النظام التعليمي الجامعي، حيث أقرت الكثير من اتجاهات التنطير المهتمة بموضوع التعليم في المؤسسات الجامعة بضرورة تطوير الكفايات والمهارات والتدريب الجيد لأساليب التقويم لأعضاء هيئة التدريس.

على هذا الأساس سنحاول التطرق إلى هذه العناصر بشكل مبسط.

1.14. الكفايات التعليمية للتقويمية للأستاذ الجامعي:

نظرا لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية بالجامعة ،ولكي يتمكن من القيام بدوره التربوي والتعليمي بشكل فعال، لابد من امتلاكه مجموعة من الكفايات التدريسية، مثل الكفايات التعليمية، والكفايات الإنسانية، والكفايات التكنولوجية، والكفايات التقويمية، والتي تنعكس إيجابا على مستوى أدائه التدريسي، فتؤثر بالتالي على أنواع نواتج العملية التعليمية، ولقد اصبحت الحاجة ملحة لتحديد معيار

للكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي، وبشكل خاص من قبل طلابه، حيث أن تقويم الأستاذ للطالب يشكل أكثر المحددات التقويمية. (وشيني، د.ت، ص ص 66-47)

وأستاذ الجامعة يعمل باحثا ومعلما وإداريا، ويترتب على وظيفة التعليم واجبات فرعية، لتشمل لقاء في قاعات الدراسة، وإعداد المادة العلمية، وتحديد مصادر التعليم، والقيام بأعباء التدريس وتقويم أبحاث الطلاب، وهو مركز الدائرة والطاقة المحركة للجامعة بمنهجه واقتداره العلمي، وأول خطوة في منظومة أستاذ الجامعة؛ الذي يضع التخصص الدقيق في سياق العلوم والمعارف الأخرى، يغذيها ويتغذى منها في تكامل معرفي متنام ومتجدد ونافع لمجتمعه وللإنسانية حاضرا ومستقبلا، وثاني هذه الخطوة هي الفن من حيث امتلاك قدرة التواصل الناجح والمستمر مع الغير، أما الخطوة الثالثة، فهي القيم التي تمثل القدوة المتجددة أمام طلابه والمجتمع الذي يعيش فيه؛ من حيث الالتزام بالمسؤوليات، والأمانة العلمية، واتقان العمل، والحرص على مشاركة الطلاب في مشكلاتهم العلمية ....إلخ. (شحاته، 2001، ص ص 129.128).

2.14. المهارات:

تعد المهارات التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس في مهنتهم من الموضوعات المهمة التي تناولتها جميع المؤلفات التربوية والابحاث والدراسات، كما أن اكتشافها يعد من الأهداف الرئيسة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وتأتي أهمية هذه المهارات من حيث كونها إحدى أدوات العملية التعليمية التعليمة، كما ان المهارات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي في ضوء الاتجاهات الحديثة تتطلب توفير أقصى ما يكمن من إمكانيات تنعكس إيجابيا على أدائه.

وقد ذكر بشر وجامل وابو زيد (2006) أن مهارة التخطيط تعد أول خطوة يقوم بها أعضاء هيئة لتدريس لوضع المخطط العام الذي يشمل على جميع الأهداف والأنشطة والأساليب والوسائل وعمليات التقويم والتغذية الراجعة التي تضبط الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتضمن نجاحها في عملية التدريس وبلوغ النتاجات المتوقعة.

أما قطيط (2011)، فقط أشار إلى المهارات المرتبطة بمرحلة التخطيط، وهي: تحديد الأهداف والمادة العلمية والأنشطة والخبرات، واختيار استراتيجيات التقويم المناسبة، كما أن مهارة التنفيذ هي المهارة الثانية بعد القيام بعمليات التخطيط، ويتم في هذه المرحلة تنفيذ ما تم التخطيط له، وتدريس المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنص عليها المادة الدراسية، وترمي اليها الأهداف السلوكية، وتعد هذه المرحلة غنية بمهارات التقويم التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، ومن المهارات تهيئة الطلبة للدرس، والتواصل اللفظي

وغير لفظي، والمحادثة الجوهرية والاكتشاف والاستقصاء، وتأتي في المرحلة الثالثة، مرحلة تقويم الموقف التعليمي، وهي من أهم المراحل التي يحاول من خلالها أعضاء هيئة التدريس معرفة مستوى تحقيق الأهداف التدريسية والمهارية الوجدانية، ومدى نجاح طرائق التدريس واستراتيجياته والأنشطة وغيرها، وعرفت هذه المهارة أنها عملية اصدار الحكم على شيء ما، أو تقدير قيمة معينة له. (الدوسري ،2001، ص57).

3.14. التدريب الجيد على استخدام أساليب التقويم:

إن تطور المجتمع مرهون بالتطور المستمر لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ولا يأتي هذا التطور المستمر دون ايمان الجامعة بتدريب أعضائها، وايمان هؤلاء الأعضاء بجدوى التدريب ودوره في رفع كفاياته التدريسية والبحثية، ويمكن تحديد أهداف تدريب أعضاء هيئة التدريس بشكل عام فيما يلي:

- ✓ تزويد اعضاء هيئة التدريس في الميدان بالمستحدثات الجديدة في مجال التخصصات التي يدرسها.
- ✓ زيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس المهنية بما يعينهم على اداء مهمتهم التدريسية على أكمل وجه في ظل الاتجاهات وتزويد بالأساليب الحديثة في التعليم.
- ✓ تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية لتقدير قيمة التربوي وأهمية العلاقات الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ✓ تزويد أعضاء التدريس بالخبرات والمعلومات والمهارات التي تحقق لهم النمو المهني، والابتكار والتجديد في العملية التعليمية وتعريز خبراتهم في مجال التخصص الدراسي.
- ✓ تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق.
- ✓ تزويد اعضاء هيئة التدريس بأساليب التقويم الحديثة والمتطورة وكيفية التعامل معها وبالتالي الاستفادة منها.
- ✓ تفادي الأخطاء أثناء أداء مهام أعضاء هيئة التدريس والإقلال منها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل. (سليم، 2009، ص41).

خلاصة الفصل:

يتضح مما سبق أن التقويم الشامل ،هو التقويم الذي ينبغي أن تنتجه مدارسنا وجامعتنا إليه، وأن هذا التقويم من الأهمية بمكان يركز على جوانب متعددة في شخصية الطالب وليس التحصيل فقط ،كما أنه يرتبط بشكل حقيقي بين التعليم والتربية، ولذلك فان الكثير من جوانب العملية التعليمية ستتأثر بشكل جذري حال تطبيقه بشكل جيد، بدءا م المناهج وطرق التدريس وأدوار المعلم والطالب والإدارة التربوية والعلاقات بين المؤسسة التعليمية بمكوناتها المختلفة وأولياء الأمور، وكذلك العلاقة بين مؤسسات التعليم وأسواق العمل، فمثلا تستعمل استراتيجيات التقويم المختلفة على توجيه طرق التدريس واختيار الأنسب منها لتخريج طلاب بمواصفات محددة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:
الإجراءات الميدانية

تمهيد.

1. منهج الدراسة.

2. حدود الدراسة.

3. مجتمع وعينة الدراسة.

4. أدوات جمع البيانات.

5. الخصائص السيكومترية للدراسة.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1. منهج الدراسة:

تعتبر عملية تحديد المنهج في الدّراسة أمر ضروري، فإنَّ أي باحث يريد القيام بدراسة معينة حول موضوع معين يتوجّب عليه اختيار المنهج المناسب لدراسته، ويكون اختيار ذلك المنهج حسب طبيعة البحث وموضوعه.

والمنهج يعني "مجموعة الخطوات العلمية الواضحة والدقيقة التي يسلكها الباحث في مناقشته أو معالجة ظاهرة اجتماعية أو سياسية أو إعلامية معينة. (مصباح، 2017،ص 13).

ومن هنا يمكننا القول بأنّ أنسب منهج لدراستنا هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد من المناهج الشائعة الاستعمال، خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

فالمنهج الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (ملحم، 2000، ص 324). حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المناسب لهذه الدراسة.

2. مجالات الدراسة:

وقد تمثلت حدود الدراسة في الحدود المكانية والزمنية والبشرية وهي موضحة كالتالي:

أ. **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية بجامعة محمد بوضياف –المسيلة.

ب. الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الحالية في شقها التطبيقي خلال الفترة الممتدة

ج. الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة الحالية في شقها التطبيقي على طلبة قسم علم النفس (ماستر1) بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

3. مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون من جميع طلبة الماستر1 بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة حيث بلغ العدد الإجمالي 272 طالب وطالبة في تخصصات مختلفة بالقسم وهي (تخصص إرشاد وتوجيه–تخصص علم النفس العيادي–تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي–تخصص تنظيم وعمل) للموسم الجامعي 2020/2019 ، حيث تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية بلغت 160 طالب/طالبة وبعد استبعاد الاستبيانات الغير مكتملة كان عدد أفراد العينة 119طالب/طالبة أي بنسبة 43.75 % والجدول الآتي يبين خصائص العينة.

أ. الجنس:

جدول رقم (01) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	29	24.36
اناث	90	75.63
المجموع	119	%100

يتبن من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث بلغت (75.63%) وهي اكبر من نسبة الذكور التي بلغت (24.36%) .

ب. التخصص:

جدول رقم (02) يبين توزع أفراد عينة التخصص.

التخصص	العدد	النسبة
ارشاد وتوجيه	50	%42.01
عيادي	46	%38.65
تنظيم وعمل	23	%19.32
المجموع	119	%100

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة تخصص إرشاد وتوجيه بلغت (41.19%) يليها تخصص علم النفس العيادي بنسبة بلغت (39.49%) ثم تخصص تنظيم وعمل بنسبة بلغت (19.32%)، حيث تم استبعاد تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي نظرا لان عددهم كان قليل (04) .

4. أداة الدراسة:

تم إعداد استبيان الدراسة في صورته الأولية مكون من عدد من المتغيرات موزعة على 36 فقرة. مقسمة إلى خمسة أبعاد هي استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، استراتيجية التقويم بالتواصل، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية تقويم الأقران، موزعة كما يلي:

- البعد الأول استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء عدد البنود (10).
- البعد الثاني استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم عدد البنود (06).
- البعد الثالث استراتيجية التقويم بالتواصل عدد البنود (05).
- البعد الرابع استراتيجية التقويم الذاتي عدد البنود (08).
- البعد الخامس استراتيجية تقويم الأقران عدد البنود (07).

حيث تم استخدام معيار تقدير الفقرات أداة الدراسة كالآتي: المعادلة الرياضية التالية: الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل =5−1=4

عدد المستويات =5

طول الفئة=5/4=0.66

- الدرجة الضعيفة جدا =0.66+1=1,66 أي درجة ضعيفة جدا بين [1 –1,66[.
- الدرجة الضعيفة: 1.66+0.66= 2.32 أ درجة ضعيفة ما بين [1.66–2.32[
- الدرجة المتوسطة =2.32+0,66=2.98 أي درجة متوسطة ما بين [2.32 –2.98[
- الدرجة العالية =2.98+0.66=3.64 أي درجة العالية ما بين [2.98 –3.64[
- الدرجة العالية جدا=3.64+0.66=4.30أي درجة العالية جدا ما بين [3.64–5]

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ. الصدق:

1. صدق الاتساق الداخلي: يعطي صورة عن مدى التناسق بين الفقرات الموجودة داخل نفس البعد ومدى اتساق هذه الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، كذلك مدى التناسق الداخلي بين أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، بعد تطبيقه في صورته النهائية على العينة الاستطلاعية بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الأداة وبعضها والأبعاد والدرجة الكلية كمايلي:

جدول (03) يوضح معامل صدق أداة الدراسة.

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الكلية
الأول	1					
الثاني	,601**	1				
الثالث	,527**	,541**	1			
الرابع	,561**	,481**	,667**	1		
الخامس	,489**	,479**	,559**	,631**	1	
الكلية	,817**	,749**	,784**	,843**	,803**	1

يتبن من خلال نتائج الجدول أعلاه أن كل معاملات الارتباط برسون بين الأبعاد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أن الاستبيان يتميز بدرجة عالية من الموثوقية.

أ. **الصدق التميزي لأداة:** حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة (119) فردًا ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة حيث تم أخذ (27%) من درجات أعلى التوزيع (27%) من درجات أدنى التوزيع، فكان عدد الأفراد 33 فرداً، وبعد ذلك تم حساب قيمة **(T. test)** اختبار"ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول رقم (04): يبين الفروق عن طريق قيمة(T. test) بين المجموعتين طرف العلوي

وطرف السفلي للاستبيان.

مجموعة المقارنة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T.test المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
المجموعة العليا	**33**	**128,606**	**10,1333**	**20,185**	**64**	**,000**	**دال**
المجموعة الدنيا	**33**	**78,636**	**9,9775**				

يتبن من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة (ت) هي 20.18 بمستوى دلالة إحصائية 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى α=0.01 ومنه يتميز الاستبيان بدرجة عالية من الموثوقية.

ب. الثبات:

لتحقق من ثبات الاستبيان تم حساب معاملات الثبات بطريقتين: معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية عن طريق معامل سبيرمان – براون ومعامل جيتمان، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(05): يبين معاملات ألفا كرونباخ وسبيرمان–براون وجيتمان لحساب ثبات للاستبيان

ألفا كرونباخ	سبيرمان–براون	جيتمان
0.860	**0.742**	**0.949**

يتبين من الجدول أعلاه أن معامل الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.860) وبطريقة التجزئة النصفية عن طريق معامل سبيرمان براون بلغ(0.742)، وعن طريق معامل جيتمان بلغ (0.949)، أي أن الاستبيان يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يسمح باستخدام الاستبيان في الدراسة الحالية باطمئنان.

6. الأساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي. النسب المئوية. الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط، برسون ، سبيرمان**(Spearman)**، جيتمان .
- اختبار "ت" للفروق اختبار..**T.test**
- واختبار التباين أحادي الاتجاه **(ANOVA)**

الفصل الخامس

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد.

1. عرض ومناقشة وتفسير النتائج تساؤلات الدراسة.

1.1. عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الأول.

2.1. عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الثاني.

3.1. عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الثالث.

2. الاستنتاج العام.

تمهيـد:

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة بالإضافة إلى تفسير و مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة، ومن ثم تقديم بعض المقترحات، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس ، وذلك تبعا لمتغيرات الدراسة الآتية: الجنس، التخصص وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من أداة الدراسة و ذلك بالاستعانة ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spssv22).

1. عرض وتحليل وتفسير نتائج تساؤلات الدراسة:

1.1. عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الأول:

ينص على ": ما درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس " وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد التقويم الشامل الخمسة والجدول الآتي يبين نتائج ذلك:

الجدول رقم (06) يبين درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الحسابي المتوسط	التقدير
01	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بتقديم عروض علمية لتوضيح مفهوم أو فكرة.	1,03	3,72	عالية
02	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بالقيام بمهام مشابهة للمهام الحياتية (الواقعية) لتبين قدرتهم على توظيف معارفهم ومهاراتهم.	1,16	2,94	عالية
03	يجري أساتذة الجامعة مناظرات بين الطلاب للمناقشة حول موضوع ما، يتبنى كل كرف فيها وجهة نظر محددة ويدافع عنها.	1,18	3,00	عالية
04	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب إجراء بعض البحوث المتعلقة بموضوعات المقررات الدراسية.	1,12	4,10	عالية جدا
05	يعتمد أساتذة الجامعة في عملية التقويم على الاختبارات الأدائية التي تركز على الجوانب المهارية لدى الطلاب.	1,11	3,21	عالية
06	يفسح أساتذة الجامعة المجال للطلاب لعرض إنتاجهم الفكري والعملي.	1,18	3,35	عالية
07	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بالتحدث الشفوي عن موضوع معين.	1,15	3,50	عالية
08	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب القيام بأنشطة تتطلب أداء مهارات مختلفة كـ: لعب الأدوار، وحل المشكلات، وتنفيذ المشاريع، وإجراء التجارب.	1,19	3,02	عالية

09	يوجه أساتذة الجامعة الطلاب نحو تنفيذ أنشطة إبداعية.	1,08	2,52	متوسطة
10	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بأداء مهام محددة لإظهار معارفهم ومهاراتهم.	1,00	3,37	**عالية**
البعد	**استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.**	**1.66**	**3,27**	**عالية**
11	يعتمد أساتذة الجامعة على الاختبارات المقالية في تقويم أداء الطلاب.	1,20	3,01	**عالية**
12	يجري أساتذة الجامعة اختبارات كتابية قصيرة للطلاب داخل المحاضرة بعد كل معرفة يتم اكتسابها.	0.02	1.09	ضعيفة
13	يجري أساتذة الجامعة اختبارات كتابية للطلاب في نهاية كل فصل من الكتاب الجامعي.	1.02	2.03	متوسطة
14	يجري أساتذة الجامعة اختبارات كتابية للطلاب في نهاية كل شهر خلال الفصل الدراسي.	1,37	2,75	متوسطة
15	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب القيام بأنشطة تتطلب مهارات كتابية كالتقارير البحثية وأوراق العمل.	1,20	3,59	عالية
16	يعتمد أساتذة الجامعة على الاختبارات الموضوعية في تقويم أداء الطلاب.	1,22	3,52	عالية
البعد	**استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم**	**1.03**	**2.98**	**متوسط**
17	يوجه أساتذة الجامعة أسئلة مباشرة للطلاب أثناء المحاضرات حول موضوع هذه المحاضرات.	1,10	3,62	عالية
18	يجري أساتذة الجامعة اختبارات شفوية للطلاب.	0,23	2,88	متوسطة
19	ينظم أساتذة الجامعة مسابقات علمية بين الطلاب لتقويم أدائهم.	1,05	1,08	ضعيفة
20	يجري أساتذة الجامعة باستمرار مقابلات (لقاءات) مع الطلاب للتعرف على مدى تقدمهم في إنجاز عمل معين وطرق تفكيرهم وأساليبهم في حل	0.02	2,00	ضعيفة
21	يوجه أساتذة الجامعة أسئلة مفتوحة للطلاب تتيح لهم الحرية في الإجابة وإبداء الرأي حول موضوعات المقرر الدراسي.	1,27	3,11	عالية
البعد	**استراتيجية التقويم بالتواصل**	**1,33**	**2.10**	**متوسط**
22	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بمراجعة أعمالهم التي قاموا بها لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم.	1,15	2,04	متوسطة
23	يُشرك أساتذة الجامعة الطلاب في تحديد محكات ومستويات الأداء المرغوبة من المهام والأنشطة.	1,09	2,58	متوسطة
24	يوجه أساتذة الجامعة الطلاب نحو مبدأ محاسبة النفس والحكم على	1,10	1,01	متوسطة
25	يتيح أساتذة الجامعة الفرصة للطلاب للتصحيح الذاتي لأعمالهم وفق محكات ومعايير محددة.	0.16	2,38	متوسطة
26	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بإعداد مجموعة من الأسئلة حول موضوعات المقررات الدراسية والإجابة عنها.	0,25	2,52	متوسطة

27	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على التساؤل والتأمل الذاتي.	0,22	2,81	متوسطة
28	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة لتوضيح مدى تقدمهم.	0.23	2,64	متوسطة
29	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على التقييم الذاتي لأنفسهم من خلال الاختبارات الإلكترونية.	1,10	1,15	ضعيفة
البعد	**استراتيجية التقويم الذاتي**	**1,16**	**2.57**	متوسطة
30	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب تقويم عمل بعضهم بعض.	1,17	1,69	متوسطة
31	يكلف أساتذة الجامعة بعض الطلاب بمتابعة تكليفات وملائهم وتقويمها.	1.01	2,40	متوسطة
32	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على تقويم زملائهم بموضوعية دون تحيز.	0.33	2,96	متوسطة
33	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب تقييم أدوار بعضهم بعض خلال العمل	1.02	2,70	متوسطة
34	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على لحصول على تغذية راجعة عن أعمالهم من بعضهم البعض.	1,15	2,95	متوسطة
35	يتيح أساتذة الجامعة الفرصة للطلاب لتنفيذ الأنشطة المختلفة ضمن مجموعات عمل تعاونية.	0.16	2,91	متوسطة
36	يوضح أساتذة الجامعة للطلاب طرق وأساليب تقويم الزملاء.	1,24	3,05	عالية
البعد 5	**استراتيجية تقويم الاقران**	**1,85**	**2.81**	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**0.15**	**2.90**	**متوسط**

يتبن من خلال نتائج الجدول أعلاه ان درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة بلغت (2.90) وهي درجة متوسطة، وتشير النتائج إلى أن هناك تنوع في استخدام استراتيجيات أسلوب التقويم الشامل لدى الأستاذ الجامعي جاءت استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء بدرجة عالية والتي بلغت (3,27)، وهذا يدل على أن أساتذة الجامعة يمتلكون المهارات اللازمة التي ستؤثر بشكل إيجابي في أدائهم لعملية التقويم، ثم تليها استخدام اساتذة الجامعة لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم حيث بلغت درجتها (2.89) وهي درجة عالية ، مما يدل أن استخدام أساتذة الجامعة للاختبارات الكتابية (المقالية والموضوعية) مازالت الاكثر شيوعا لتقويم أعمال الطلبة ولقدرتها على تمكين أساتذة الجامعة من الحكم الكمي على أداء طلابهم الأكاديمي والتحصيلي وقد يعود الى الاختبارات التي تتصف بمواصفات الاختبار الجيد ، كما يتضح من الجدول ان درجة استخدام أساتذة الجامعة للتقويم المعتمد على التواصل جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغت (2,70)، ويتضح ذلك من خلال توجيه اساتذة الجامعة الأسئلة أثناء المحاضرات وتوجيه أسئلة

مفتوحة حول موضوعات المقرر الدراسي هما فقط من تحققت بدرجة عالية مما يعني الأسئلة الشفوية أساسية في عملية تقويم الطلبة، كما يمكن تفسير حصول استراتيجية التقويم الذاتي على درجة ضعيفة والتي بلغت (2.57) عن بقية الاستراتيجيات بقلة اهتمام أساتذة الجامعة بهذه الاستراتيجية وأثرها على تعلم الطلبة ، وكذا قلة التدريب على استخدام هذه الاستراتيجية الذي ينعكس سلبا على أداء الطلبة بشكل يسهم في تطوير مهاراتهم المعرفية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع محمد الزبيدي 2019 حيث أسفرت الدراسة على ان درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم الشامل كانت بدرجات متوسطة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة خلود التركي وسعيد الشمراني 2017 أن مستوى ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل وأدواته عال. ومع دراسة حسب الله 2019 والتي توصلت الى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المينا يمارسون استراتيجيات التقويم الشامل بدرجة منخفضة. ومنه نستنتج ان درجة استخدام أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة علم النفس متوسطة ومنه فان إجابة التساؤل الأول هي أن درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس هي درجة متوسطة.

2.1. عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الثاني:

ينص على: "هل توجد فروق بين الجنسين في استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس " وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار" ت **T.test** "للفروق بين أفراد عينة الدراسة على كل فقرة والجدول الآتي يبين نتائج ذلك :

جدول رقم (07) يبين نتائج اختبار"ت t.test " بين الجنسين على الاستبيان

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت" t.test	درجة الحرية	الدلالة للإحصائية	مستوى الدلالة
الذكور	29	100,103	18,9555	−1,313	117	,192	غير دال عند 0.05
الإناث	90	105,867	21,0335				

يتبين من خلال نتائج الجدول (,,,) أن قيمة ت تقدر ب(1,31−) وبمستوى دلالة (192,) وهي غير دالة عند مستوى (0,05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في استخدام التقويم الشامل لدى أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة علم النفس، ويمكن تفسير ذلك أن معظم الأساتذة يتبعون نفس الاستراتيجية في عملية التقويم وهي استراتيجية الورقة والقلم للاختبارات الكتابية (المقالية والموضوعية) وهي الاستراتيجية الأكثر شيوعا ، كما أن الأساتذة يحملون نفس التكوين ، وأن هناك قوانين يجب على الأستاذ اتباعها اثناء عملية التقويم حتى يمنح تكافؤ الفرص بين الطلبة وتتفق

نتائج هذه الدراسة مع سلطان صالح 2017، حيث توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لاختلاف الجنس ، كما تختلف مع دراسة جمانة فالح محمد عتوم 2011 والتي بين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لمتغير الجنس لصالح الذكور، وبالتالي تكون إجابة التساؤل الثاني لا توجد فروق بين الجنسين في استخدام أسلوب التقويم الشامل لدي أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس .

3.1. عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الثالث:

ينص على: " هل توجد فروق بين التخصصات في استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس " وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات على الاستبيان حسب التخصص الدراسي والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم(08) يبين الفروق بين التخصصات في استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس.

الاستبيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	60,386	2	30,193	,070	,933	غير دال
	داخل المجموعات	60,299	1	60,299			
	المجموع الكلي	421.54	116	431,924			

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة ف تقدر بـ (,070) وبمستوى دلالة (,933) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في استخدام أسلوب التقويم الشامل لدى أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس، ويدل ذلك على ان الأساتذة يستخدمون نفس استراتيجيات التقويم الشامل وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي الدعجاني 2018 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود لاختلاف تخصص أفراد عينة الدراسة ، كما اكدت سلطان صالح 2017 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعود لاختلاف التخصص الأكاديمي ،ومنه فان إجابة التساؤل الثاني هي لا توجد فروق بين التخصصات في استخدام أسلوب التقويم الشامل لدى أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس.

2. الاستنتاج العام:

تعتبر هذه الدراسة الموسومة:" درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة" محاولة التعرف على درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس وكذا كشف عن الفروق بين الأساتذة في استخدام أسلوب التقويم الشامل من خلال الجنس والتخصص، وانطلاقا من صياغة تساؤلات بحث ومحاولة الإجابة عنها ومن خلال تحليل وتفسير نتائج الدراسة نستنتج ما يلي:

1. درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس هي درجة متوسطة.
2. لا توجد فروق بين الجنسين في استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس.
3. لا توجد فروق بين التخصصات في استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس.

خاتمة واقتراحات

خاتمة:

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة الحاجة إلى نظام تعليمي تتحقق فيه الجودة الشاملة فتتميز عملياته وتبدع مخرجاته، لذلك كان من الضروري إعادة النظر بصورة مستمرة في أساليب وأدوات التقويم التربوي وتطويرها بحيث تحقق شروط التقويم الجيد الذي يحسم بالاستمرارية والشمول وتتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات وبناء الإنسان المبدع الواعي والمدرك لمشكلات مجتمعه، وحاجاته، ومتطلبات نموه وتقدمه.

وفي إطار تطوير منظومة التقويم التربوي كأحد محاور تطوير التعليم الجامعي، تأخذ الجامعة بمشروع التقويم التربوي الشامل كأحد المداخل الرئيسية لتحقيق الجودة الشاملة، إذ تعتمد نظرة هذه المنظومة على إطار فكرى معاصر يتعامل مع الطالب من خلال رؤية شاملة متكاملة، فتساعده على اكتشاف جوانب القوة وتنميتها والبرهنة على قدراته في أداء مهام معينة، وإثبات ذاته، وإتاحة الفرصة لكي ينتج ويبدع. وكذلك يساعد هذا التوجه إلى تشخيص جوانب الضعف وتفعيل برامج علاجها أولا بأول مع كل خطوة من خطوات عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق النمو الشامل، ومنظومة التقويم الشامل ليست غاية في ذاتها بقدر ما هي وسيلة لتحقيق غايات عديدة، من أهمها تحسين العملية التعليمية، وتحقيق جودتها، حيث تنقل المتعلم من إطار التعليم التقليدي المعتمد على الحفظ والتلقين إلى التقويم الذي يحقق قدرا كبيرا من التعلم الإيجابي النشط. إذ يشمل المفهوم الحديث للتقويم إلى جانب لامتحانات والاختبارات قياس كل جوانب شخصية المتعلم، بما يسهم في تقديمه للمجتمع إنسانا متوازنا قادرا على التعامل مع متطلبات المجتمع بكفاءة عالية، متمكنا من مواجهة التحديات والمشكلات ببصيرة نافذة.

اقتراحات:

ومن أهم المقترحات ما يلي:

- عمل دورات تدريبية مستمرة لتنمية مهارات أساتذة الجامعة في استخدام استراتيجيات التقويم الشامل.
- إجراء دراسة مطابقة في الهدف، ومختلفة في العينة بحيث تطبق على طلبة الجامعة للخروج بتصور أعمق لآراء أفراد العينة مقارنة بعينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة حول أثر استخدام أسلوب التقويم الشامل على التحصيل المعرفي والمهارى لدى طلبة التعليم الجامعي، واتجاهاتهم نحوها.
- إجراء دراسة العوامل التي من شأنها أن تعزز دافعية الأستاذ الجامعي نحو استخدام أسلوب التقويم الشامل.

قائمة المراجع

المراجع

ابراهيم،خالد أحمد عبد العال. (2017). *درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل و أدواته*. مجلة كلية التربية،كلية لتربية، جامعة الاسكندرية،27(1)، 73-90.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (2002). *طرائق تدريس الدراسات القرآنية و الاسلامية و إعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية*. عمان: دار المناهج.

أبو جلاله ، صبحي حمدان. (1999). *اتجاهات معاصرة في التقويم و بناء الاختبارات و بنوك الاسئلة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو عواد، فريال محمد ، أبو نسيبة عودة عبد الجواد. (2011). *معتقدات معلمي الدراسات الاجتاعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الانسانية و الاجتماعية، 1(24)، 229-266.

أحمد، محمد حسن. (2015). *أثر التوظيف البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجيستير غير منشورة*. كلية التربية. الجامعة الاسلامية بغزة.

أحمد، محمد يوسف. (2017). *التقويم التربوي البديل و دوره في تنمية كفايات الطالب/المعلم بكلية التربية*. المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث بالمركز القومي للبحوث بغزة،مجلة العلوم التربوية و النفسية،1(1)، 68-85.

الأشقر ،مهند حسن أحمد. (2015). *أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع بغزة،رسالة ماجيستير*. غزة: الجامعة الاسلامية.

الترتوري، محمد عوض و عرفات حويجات. (2006). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات (ط1)*. الأردن: دار المسيرة.

التركي، خلود بنت ابراهيم، الشمراني، سعيد بن محمد. (2017). *تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل*. مجلة التربية،كلية التربية، جامعة بنهاء،28(111)، 340-374.

الحريري، رافدة. (2008). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج.

الحميد،سلطان بن عبد الله صالح. (2017). *واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الانجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي و أدواته.* مجلة التربية،كلية التربية، جامعة الأزهر،1(174)، 148-181.

الخوالدة،ناصر وعيد يحي. (2001). *طرائق التدريس الاسلامية و أساليبها و تطبيقها.* عمان: دار حنين.

الروقي، مطلق بن مطلق. (2011). *تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة.أطروحة دكتوراه غير منشورة.* جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،كلية العلوم الاجتماعية،المملكة العربية السعودية.

الزبيدي، محمد حسن يحي. (2019). *واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام.* مجلة التربية،كلية التربية ،جامعة سوهاج ،66، 354-319.

السعد، حسن محمد. (2012). *التحول من التقويم التقليدي إلي التقويم البديل في برنامج تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجربة مطبقة.* كلية التربية بسوهاج،31، 2-42.

السيد، ماجدة. (2012). *تقييم مستوى فاعلية مراكز الاعاقة العقلية الحكومية و الخاصة في محافظة العاصمة عمان.* مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية،20(2)،95-128.

الصراف،قاسم علي. (2002). *القياس و التقويم في التربية و التعليم.* القاهرة: دار الكتاب الوطنية.

الطناوي، مصطفى عفت. (2009). *التدريس الفعال،تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه (ط 1).* عمان: دار المسيرة.

الطيب، أحمد محمد. (1999). *التقويم و القياس النفسي و التربوي (ط1).* الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العبسي، محمد مصطفى. (2010). *التقويم في العملية التدريسية.* عمان: دار المسيرة.

العتوم،جمانة فالح محمد. (2018). *مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش.* مجلة التربية، الجمعية المصرية للقراءة و الكتابة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، (198)،47-72.

العتيبي، عبد الله غازي الدعجاني. (2018). *مدى توافر معايير اساراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشقراء.* كلية التربية، جامعة الأزهر،1، 2 (180)، 430-467.

العمري، حياة بنت رشيد حمزة، الشتقيطي، آمنة محمد. (2018). *واقع تطبيق أساليب التقويم الواقعي و مدى تفضيل طالبات برنامج الدبلوم التربوي لها وفقا للتخصص.* مجلة التربية،مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم و التنمية،25(110)، 111-176.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2004). *تقويم التعلم في اعداد و تأهيل المعلم (ط1).* الاردن: دار الشروق.

الكيلاني، عبد الله زيد و عدس، عبد الرحمان. (1986). *القياس و التقويم في التربية (ط1).* عمان: مركز الكتب.

أمل،عبد الخالق. (2007). *طرائق النشاط في التعليم و التقويم التربوي (ط1).* بيروت: دار الصفاء.

بشير،خليل ابراهيم. (2005). *أساسيات التدريس.* عمان: دار المناهج.

حسب الله ،عبد العزيز محمد. (2017). *تقويم ممارسات التقويم لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة المنية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل.* مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط،35(6)، 519-596.

حسين، هند صلاح الدين محمد. (2012). *أثر برنامج تدريبي قائم علي استخدام مدخل التقويم الشامل في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى معلمة رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، ماجيستير رياض الاطفال و التعليم الابتدائي. جامعة القاهرة. معهد الدراسات و البحوث التربوية.* القاهرة،مصر.

خطوط، رمضان. (2015). *استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.* الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية،قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر ،44-56.

دعمس، مصطفى نمر. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته.* عمان: دار غيداء.

رسمي،النجدي عادل. (2010). *الرضا المهني لدى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجية التقويم الشامل و التعلم النشط.* مجلة العلوم التربوية و النفسية ،كلية التربية،جامعة أسيوط، 11(3).

زيتون، عياش. (2007). *النظرية البنائية و استراتيجيات تدريس العلوم.* عمان: دار الشروق.

سعد، خالد رشاد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع و اتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجيستير غير منشورة*. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية ،نابلس، فلسطين.

سلام، علي عبد العظيم. (2015). *التقويم البديل. مدخل للارتقاء بأداء المعلم و تطوير برنامج إعداد. بحوث المؤتمر العلمي الرابع و العشرون للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس تحت عنوان: برنامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز*. 91- 119.

شحاته، حسن. (2001). *التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق (ط1)*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب .

شحادة، نعمان. (2009). *التعليم و التقويم الأكاديمي في القسم العلمي (ط1)*. عمان: دار الصفاء.

عبد الحافظ، شادي عبد الحافظ. (2013). *أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التألمي و مهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجيستير غير منشورة*. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

عبد الله، هيام مصطفى. (2015). *استخدام البورتفوليو كإستراتيجية للتقويم البديل في تنمية كل من التفكير التأملي و أداء طلاب المرحلة الجامعية*. دراسات عربية في التربية و علم النفس، 60، 179-232.

عبد الهادي، نبيل. (2001). *القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي (ط1)*. عمان: دار وائل.

عفانة،عزوو و آخرون. (2012). *استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام*. عمان: دار الثقافة.

عقل، أنور. (2001). *نحو تقويم أفضل*. بيروت: دار النهضة.

عقل، أنور. (2007). *دورة تدريبية للمعلمات في أساليب التقويم الحديثة (ط1)*. بيروت: دار النهضة.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس النفسي و التقويم التربوي أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة (ط1)*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود. (2007). *القياس و التقويم التبوي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة .

علام،صلاح الدين محمود. (2002). *القياس التربوي و النفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام،صلاح الدين محمود. (2004). *التقويم التربوي البديل (ط1)*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، محمد السيد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية (ط1)*. عمان: دار المسيرة.

عمر، محمود أحمد و آخرون. (2010). *القياس النفسي و التربوي (ط1)*. عمان: دار المسيرة.

عودة،أحمد. (1998). *القياس و التقويم في العملية التدريسية (ط2)*. عمان: دار اليازوري العلمية.

عيسى، محمد أحمد. (2011). *تقويم أداء معلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،76(2)، 332-380.

قطيط،غسان يوسف. (2009). *حوسبة التقويم الصفي (ط1)*. الأردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع.

لافي، سعيد عبد الله. (2012). *أساليب التدريس*. القاهرة: عالم لكتب.

مجيد، سوسن شاكر. (2011). *تطورات معاصرة في التقويم التربوي(ط1)*. عمان: دار الصفاء.

مصباح، عامر. (2017). *منهجية البحث في العلوم و السياسة و الاعلام*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ملحم، سامي محمد. (2000). *مناهج البحث في التربية و علم النفس (ط2)*. عمان: دار الميسرة.

مندوه، محمد محمود. (2007). *اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل و علاقتها بالرضا عن العمل*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،23(1).

منسي، محمود عبد الحليم. (1998). *التقويم التربوي (ط1)*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

منسي،محمود عبد الحليم. (2003). *التقويم التربوي (ط2)*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مهيدات، عبد الحكيم علي و المحاسنة، ابراهيم محمد. (2009). *التقويم الواقعي (ط1)*. البحرين: دار جرير.

يعقوبي، عبد المؤمن. (2002). *اسس بناء الفعل الديداكتيكي (ط1)*. الجزائر: مؤسسة الجزائر.

يوسف، يحي عبد الخالق. (2018). *المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم و تعلم مقررات التربية الاسلامية بمدارس تبوك التعليمية*. المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية، 3(2)، 292-316.

الملاحق

الملاحق:

الملحق(1):النسخة الأولية والنهائية لاستمارة الاستبيان.

جامعة محمد بوضياف– المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: القياس النفسي والتقويم التربوي

استبيان درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة..

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار إنجاز مذكرة ماستر بين أيديكم: "درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس"، يشرفنا أن نضع بين يديك هذا الاستبيان المصمم لقياس درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس، والذي يتكون من (36) عبارة والمطلوب منك أن تضع علامة (X) في الخانة المناسبة بعد قراءة العبارة جيدًا.

وفي مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

الرقم	العـبـــارة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
01	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بتقديم عروض علمية لتوضيح مفهوم أو فكرة.		x			

ولكي تتم الاستفادة من إجابتك نرجو الإجابة على جميع عبارات الاستبيان بصدق وموضوعية علمًا أن هذه البيانات التي ستدلون بها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وفي الأخير تقبلوا منا جزيل الشكر والعرفان.

إشراف: د/عواطف ما

الطالب: سعيد بسطي

السنة الجامعية:2020/2019

معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: .....

البعد الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الرقم	العـــبارة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
01	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بتقديم عروض علمية لتوضيح مفهوم أو فكرة.					
02	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بالقيام بمهام مشابهة للمهام الحياتية (الواقعية) لتبين قدرتهم على توظيف معارفهم ومهاراتهم.					
03	يجري أساتذة الجامعة مناظرات بين الطلاب للمناقشة حول موضوع ما، يتبنى كل كرف فيها وجهة نظر محددة ويدافع عنها.					
04	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب إجراء بعض البحوث المتعلقة بموضوعات المقررات الدراسية.					
05	يعتمد أساتذة الجامعة في عملية التقويم على الاختبارات الأدائية التي تركز على الجوانب المهارية لدى الطلاب.					
06	يفسح أساتذة الجامعة المجال للطلاب لعرض إنتاجهم الفكري والعملي.					
07	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بالتحدث الشفوي عن موضوع معين.					
08	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب القيام بأنشطة تتطلب أداء مهارات مختلفة كـ: لعب الأدوار، وحل المشكلات، وتنفيذ المشاريع،					

	وإجراء التجارب.					
09	يوجه أساتذة الجامعة الطلاب نحو تنفيذ أنشطة إبداعية.					
10	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بأداء مهام محددة لإظهار معارفهم ومهاراتهم.					

البعد الثاني: استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم

الرقم	العبارة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
11	يعتمد أساتذة الجامعة على الاختبارات المقالية في تقويم أداء الطلاب.					
12	يجري أساتذة الجامعة اختبارات كتابية قصيرة للطلاب داخل المحاضرة بعد كل معرفة يتم اكتسابها.					
13	يجري أساتذة الجامعة اختبارات كتابية للطلاب في نهاية كل فصل من الكتاب الجامعي.					
14	يجري أساتذة الجامعة اختبارات كتابية للطلاب في نهاية كل شهر خلال الفصل الدراسي.					
15	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب القيام بأنشطة تتطلب مهارات كتابية كالتقارير البحثية وأوراق العمل.					
16	يعتمد أساتذة الجامعة على الاختبارات الموضوعية في تقويم أداء الطلاب.					

البعد الثالث: استراتيجية التقويم بالتواصل

الرقم	العـــــبارة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
17	يوجه أساتذة الجامعة أسئلة مباشرة للطلاب أثناء المحاضرات حول موضوع هذه المحاضرات.					
18	يجري أساتذة الجامعة اختبارات شفوية للطلاب.					
19	ينظم أساتذة الجامعة مسابقات علمية بين الطلاب لتقويم أدائهم.					
20	يجري أساتذة الجامعة باستمرار مقابلات (لقاءات) مع الطلاب للتعرف على مدى تقدمهم في إنجاز عمل معين وطرق تفكيرهم وأساليبهم في حل المشكلات.					
21	يوجه أساتذة الجامعة أسئلة مفتوحة للطلاب تتيح لهم الحرية في الإجابة وإبداء الرأي حول موضوعات المقرر الدراسي.					

البعد الرابع: استراتيجية التقويم الذاتي

الرقم	العـــــبارة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
22	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بمراجعة أعمالهم التي قاموا بها لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم.					
23	يُشرك أساتذة الجامعة الطلاب في تحديد محكات ومستويات الأداء المرغوبة من المهام والأنشطة.					
24	يوجه أساتذة الجامعة الطلاب نحو مبدأ محاسبة النفس والحكم على تصرفاتهم.					
25	يتيح أساتذة الجامعة الفرصة للطلاب للتصحيح الذاتي لأعمالهم وفق محكات ومعايير محددة.					

26	يكلف أساتذة الجامعة الطلاب بإعداد مجموعة من الأسئلة حول موضوعات المقررات الدراسية والإجابة عنها.					
27	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على التساؤل والتأمل الذاتي.					
28	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة لتوضيح مدى تقدمهم.					
29	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على التقييم الذاتي لأنفسهم من خلال الاختبارات الإلكترونية.					

البعد الخامس: استراتيجية تقويم الأقران

الرقم	العبارة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
30	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب تقويم عمل بعضهم بعض.					
31	يكلف أساتذة الجامعة بعض الطلاب بمتابعة تكليفات وملائهم وتقويمها.					
32	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على تقويم زملائهم بموضوعية دون تحيز.					
33	يطلب أساتذة الجامعة من الطلاب تقييم أدوار بعضهم بعض خلال العمل التعاوني.					
34	يشجع أساتذة الجامعة الطلاب على لحصول على تغذية راجعة عن أعمالهم من بعضهم البعض.					
35	يتيح أساتذة الجامعة الفرصة للطلاب لتنفيذ الأنشطة المختلفة ضمن مجموعات عمل تعاونية.					
36	يوضح أساتذة الجامعة للطلاب طرق وأساليب تقويم الزملاء.					

الملحق(2): تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

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

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

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله السيد (ة) : بن سي سعيد .....

الصفة : طالب

المولود (ة) بتاريخ: 1979/01/12 بـ: المسيلة ولاية: المسيلة

ابن (ة): العيد وابن (ة): حليمة بنت وطيفة

والحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية / رخصة السياقة رقم: 874230

الصادرة بتاريخ: 2012/11/18 **عن دائرة:** المسيلة **ولاية:** المسيلة

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم: علم النفس والمكلف بإنجاز :

– مذكرة ليسانس ☐ – مذكرة ماستر ☒

عنوانها: درجة استخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة طلبة قسم علم النفس جامعة المسيلة

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

المرجع: القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016

حرر بـ: المسيلة ..... في: 04 جوان 2020

مصادقة البلدية 04 جوان 2020

إمضاء المعني

الملحق(3): تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف- المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الهاتف: 035541939

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

المسيلة في: 2020/02/26

إلى السيد المحترم: رئيس قسم علم النفس جامعة المسيلة

تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد: .....

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لطلبة السنة ثانية ماستر.

الشعبة: علوم التربية التخصص: القياس النفسي والتقويم التربوي

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب(ة) المذكور(ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة له(ا).

عنوان الدراسة:

درجة إستخدام أساتذة الجامعة لأسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر طلبة قسم علم النفس جامعة المسيلة

الأستاذ المشرف: مام عواطف

في الفتة الممتدة من: 2020/03/01 إلى غاية ماي 2020

إعداد الطالب(ة)

الرقم	اللقب والاسم	رقم التسجيل
01	بسطي سعيد	75113004

في الأخير لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

الملحق(4): عدد الطلبة والأفواج مع المحاضرات والتطبيقات للموسم الجامعي 2019 / 2020

عدد الطلبة والأفواج مع المحاضرات والتطبيقات للموسم الجامعي 2019 / 2020

الرقم	المستوى الأكاديمي	تعداد الطلبة			الأفواج	المحاضرات	التطبيقات
		ذكور	إناث	مجموع			
01	السنة الثانية شعبة علم النفس	27	160	187	05	07	40
02	السنة الثانية شعبة علوم التربية	03	76	79	03	07	24
03	السنة الثالثة علم النفس العيادي	12	191	203	05	08	40
04	السنة الثالثة علم النفس العمل والتنظيم	10	32	42	01	08	08
05	السنة الثالثة إرشاد وتوجيه	13	91	104	3	08	32
06	السنة الأولى ماستر علم النفس العيادي	17	97	114	04	08	32
07	السنة الأولى ماستر علم النفس العمل والتنظيم	09	17	26	01	08	14
08	السنة الأولى ماستر إرشاد وتوجيه	25	89	114	03	08	32
09	السنة الأولى ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي	10	08	18	01	08	08
10	السنة الثانية ماستر علم النفس العيادي	03	63	66	02	08	16
11	السنة الثانية ماستر علم النفس العمل والتنظيم	10	19	29	01	08	08
12	السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه	13	89	102	03	08	24
13	السنة الثانية ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي	08	14	22	01	06	06
	المجموع	160	755	1106	33	100	218

الرقم	المستوى الأكاديمي	تعداد الطلبة			الأفواج	المحاضرات	التطبيقات
		ذكور	إناث	مجموع			
01	السنة الثانية ليسانس	30	236	266	08	14	112
02	السنة الثالثة ليسانس	35	314	349	09	24	216
03	السنة الأولى ماستر	71	221	292	09	32	288
04	السنة الثانية ماستر	34	185	219	07	30	210

الرقم	المستوى الأكاديمي	تعداد الطلبة			الأفواج	المحاضرات	التطبيقات
		ذكور	إناث	مجموع			
01	الليسانس	65	550	615	17	38	646
		104	406	511	16	62	992

Corrélations

الملحق رقم (05) يوضح مخرجات spssv22

جدول الارتباط يوضح معامل صدق أداة الدراسة

		m1	m2	m3	m4	m5	k1
m1	Corrélation de Pearson	1	.601**	.527**	.561**	.489**	.817**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	119	119	119	119	119	119
m2	Corrélation de Pearson	,601**	1	,541**	,481**	,479**	,749**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	119	119	119	119	119	119
m3	Corrélation de Pearson	,527**	,541**	1	,667**	,559**	,784**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	119	119	119	119	119	119
m4	Corrélation de Pearson	,561**	,481**	,667**	1	,631**	,843**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	119	119	119	119	119	119
m5	Corrélation de Pearson	,489**	,479**	,559**	,631**	1	,803**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	119	119	119	119	119	119
k1	Corrélation de Pearson	,817**	,749**	,784**	,843**	,803**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	119	119	119	119	119	119

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

جدول يبين الفروق عن طريق قيمة(T. test) بين المجموعتين طرف العلوي وطرف السفلي للاستبيان.

Test T

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	اعلى	33	128,606	10,1333	1,7640
	ادنى	33	78,636	9,9775	1,7369

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
المجموع	Hypothèse de variances égales	,155	,695	20,185	64
	Hypothèse de variances inégales			20,185	63,985

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
المجموع	Hypothèse de variances égales	,000	49,9697	2,4755	45,0242
	Hypothèse de variances inégales	,000	49,9697	2,4755	45,0242

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
المجموع	Hypothèse de variances égales	54,9152
	Hypothèse de variances inégales	54,9152

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	119	64,3
	Exclue[a]	66	35,7
	Total	185	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	119	64,3
	Exclue[a]	66	35,7
	Total	185	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,840
	2	,921
	3	,860
	4	,742
	5	,949
	6	.
Nombre d'éléments		42

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,860	42

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
m1	119	32,773	6,4420
m2	119	17,924	4,1296
m3	119	13,504	3,3392
m4	119	20,563	5,8638
m5	119	19,697	5,8593
k1	119	104,462	20,6183
N valide (liste)	119		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
بند1	119	3,723	1,0327
بند2	119	2,941	1,1666
بند3	119	3,008	1,1896
بند4	119	4,101	1,1229

بند5	119	3,210	1,1190
بند6	119	3,353	1,1831
بند7	119	3,504	1,1562
بند8	119	3,025	1,1965
بند9	119	2,529	1,0879
بند10	119	3,378	1,0084
m1	119	32,773	6,4420
بند11	119	3,017	1,2002
بند12	119	2,092	1,2002
بند13	119	2,933	1,4423
بند14	119	2,756	1,3776
بند15	119	3,597	1,2025
بند16	119	3,529	1,2270
m2	119	17,924	4,1296
بند17	119	3,622	1,1046
بند18	119	2,882	1,2363
بند19	119	1,882	1,0591
بند20	119	2,000	1,0333
بند21	119	3,118	1,2701
m3	119	13,504	3,3392
بند22	119	2,849	1,1545
بند23	119	2,588	1,0924
بند24	119	2,605	1,1064
بند25	119	2,387	1,1940
بند26	119	2,521	1,2545
بند27	119	2,815	1,2280
بند28	119	2,647	1,2391
بند29	119	2,151	1,1019
m4	119	20,563	5,8638
بند30	119	2,697	1,1757
بند31	119	2,403	1,1595
بند32	119	2,966	1,3208
بند33	119	2,706	1,2306
بند34	119	2,950	1,1560
بند35	119	2,916	1,1687
بند36	119	3,059	1,2439
m5	119	19,697	5,8593
k1	119	104,462	20,6183
N valide (liste)	119		

جدول(07) يبين نتائج اختبار"تt.test " بين الجنسين على الاستبيان

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
k1	ذكر	29	100,103	18,9555	3,5199
	أنثى	90	105,867	21,0335	2,2171

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
k1	Hypothèse de variances égales	,546	,462	-1,313	117
	Hypothèse de variances inégales			-1,385	52,048

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes

		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
k1	Hypothèse de variances égales	,192	-5,7632	4,3891	-14,4557
	Hypothèse de variances inégales	,172	-5,7632	4,1600	-14,1107

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
k1	Hypothèse de variances égales	2,9292
	Hypothèse de variances inégales	2,5843

Descriptives

k1

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
عيادي	46	104,935	21,6460	3,1915	98,507	111,363
ارشاد وتوجيه	50	103,640	20,0761	2,8392	97,934	109,346
تنظيم وعمل	23	105,304	20,5259	4,2799	96,428	114,180
Total	119	104,462	20,6183	1,8901	100,719	108,205

Descriptives

k1

	Minimum	Maximum
عيادي	62,0	154,0
ارشاد وتوجيه	53,0	146,0
تنظيم وعمل	69,0	147,0
Total	53,0	154,0

ANOVA

k1

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
Intergroupes	(combiné)		60,386	2	30,193
	Terme linéaire	Non pondérés	2,094	1	2,094
		Pondérés	,087	1	,087
		Ecart	60,299	1	60,299
Intragroupes			50103,194	116	431,924
Total			50163,580	118	

ANOVA

k1

			F	Sig.
Intergroupes	(combiné)		,070	,933
	Terme linéaire	Non pondérés	,005	,945
		Pondérés	,000	,989
		Ecart	,140	,709
Intragroupes				
Total				

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: k1

Scheffé

(I) التخصص	(J) التخصص	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
عيادي	ارشاد وتوجيه	1,2948	4,2460	,955	-9,234	11,823
	تنظيم وعمل	-,3696	5,3074	,998	-13,530	12,791
ارشاد وتوجيه	عيادي	-1,2948	4,2460	,955	-11,823	9,234
	تنظيم وعمل	-1,6643	5,2362	,951	-14,649	11,320
تنظيم وعمل	عيادي	,3696	5,3074	,998	-12,791	13,530
	ارشاد وتوجيه	1,6643	5,2362	,951	-11,320	14,649

Sous-ensembles homogènes :

k1

Scheffé[a,b]

التخصص	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
		1
ارشاد وتوجيه	50	103,640
عيادي	46	104,935
تنظيم وعمل	23	105,304
Sig.		,945

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 35,204.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis