وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي..... /2023

رقم التسجيل: 21064102805

رقم التسجيل: 21085083959

مستوى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

شعبة: علوم تربية

تخصص: قياس نفسي وتقويم تربوي

إعداد الطالبان:

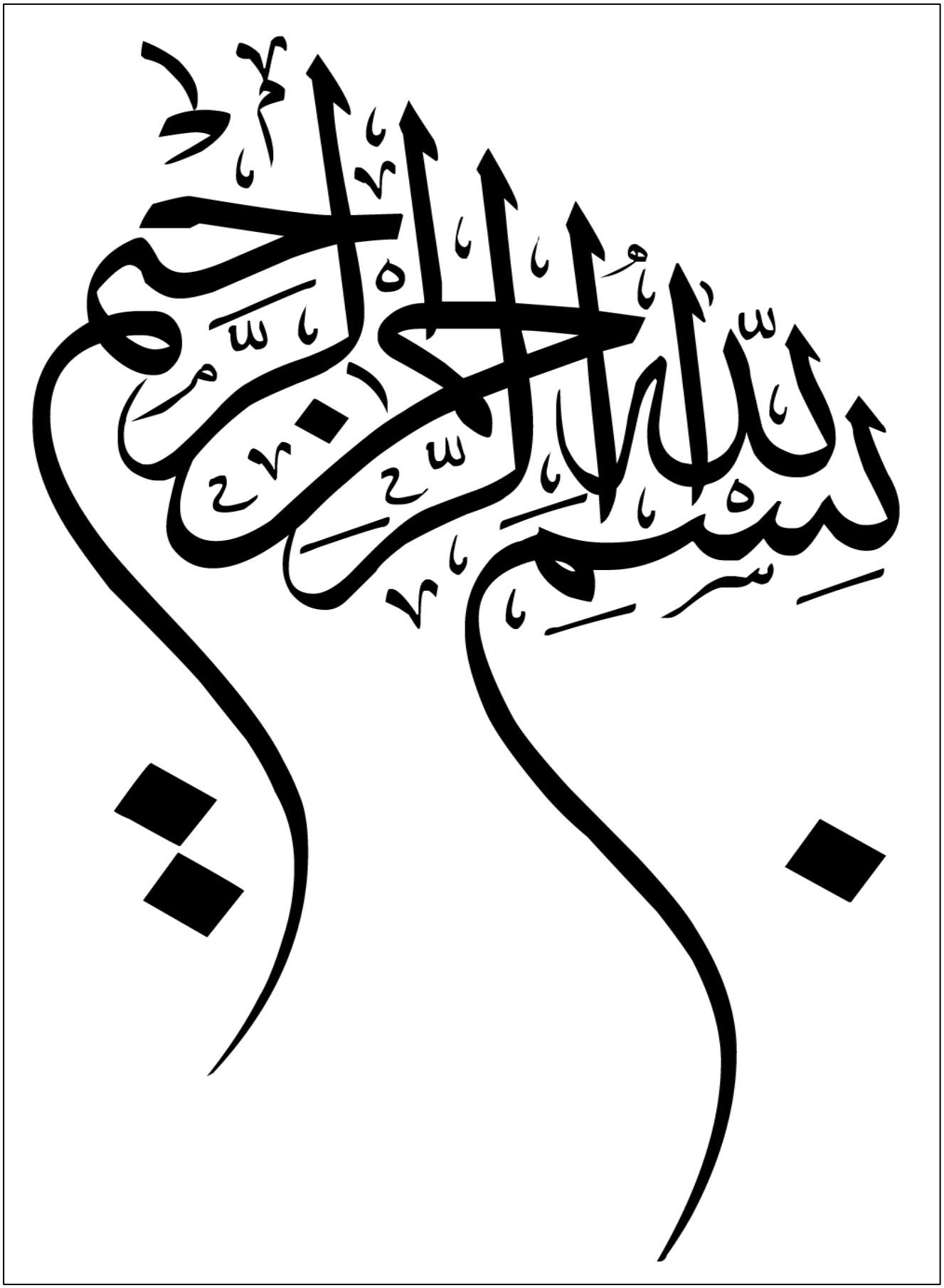
– صياد محمد

– مكيدش سعدية

تحت إشراف :

أ. د. مام عواطف

السنة الجامعية 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

اهداء

إلى صاحب السيرة العطرة، والفكر المُستنير؛ فلقد كان له الفضل الأوَّل في بلوغي

التعليم العالي (الوالد العزيز)، أطال الله في عُمره.

إلى من أُفضِّلها على نفسي، ولِمَ لا؛ فلقد ضحَّت من أجلي ولم تدَّخر جُهدًا في سبيل

إسعادي على الدَّوام (أُمِّي الحبيبة).

الى كل الزملاء والاصدقاء بدون استثناء.

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	
اهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الملاحق	
مقدمة	01
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1. تحديد الإشكالية	05
2. تحديد الفرضيات	08
3. أهمية الدراسة	08
4. أهداف الدراسة	09
5.تحديد المفاهيم إجرائيا	10
6. الدراسات السابقة	11
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	26-17
أولا: التقويم التربوي	17
تمهيد	
1- مفهوم التقويم التربوي	
2- أهداف التقويم التربوي	18
3- أهمية التقويم التربوي	19
4- خطوات التقويم التربوي	20
5- وظائف التقويم التربوي	21
6- خصائص التقويم التربوي	22
7- وسائل التقويم التربوي	22
8- مجالات التقويم التربوي	22
ثانيا : التقويم الواقعي	23
1- نشأة التقويم الواقعي	24

2- تعريف التقويم الواقعي	24
3- أهمية التقويم الواقعي	24
4- خصائص التقويم الواقعي	25
5- مبادئ التقويم الواقعي	25
6- استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي	26
الفصل الثاني : الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	
1. منهج الدراسة	
2. الدراسة الاستطلاعية	27
1.2. أهمية الدراسة الاستطلاعية	27
2.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية	27
3.2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية	27
4.2. حساب الخصائص السيكومترية	28
3. أدوات الدراسة	
4. الدراسة الأساسية	33
1.4. مجتمع وعينة البحث	33
2.4. حدود الدراسة	34
3.4. محددات البحث	35
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة	37
خلاصة	
الفصل الثالث :عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	
عرض ومناقشة نتائج الفرضيات	48-38
خلاصة	
اقتراحات	49
خاتمة	50
قائمة المراجع	54-51
الملاحق	

شكر وعرفان

قال تعالى (وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِۦ) (لقمان:12)

وقال رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم:"من لم يشكرِ النَّاسَ لم يشكرِ اللَّهَ"

اول من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النهار، هو العلي القهار، الأول والآخر والظاهر والباطن، الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى وأغدق علينا برزقه الذي لا يفنى، وأنار دروبنا، فله جزيل الحمد والثناء العظيم، هو الذي انعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله (محمدا بن عبد الله) عليه أزكى الصلوات وأطهر التسليم، أرسله بقرآنه المبين، فعلمنا ما لم نعلم، وحثنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كله والشكر كله أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع.

والشكر موصول الى كل معلم أفادنا بعلمه، من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة كما نرفع كلمة شكر وتقدير إلى الدكتورة -مام عواطف-، التي ارشدتنا وساعدتنا على إنجاز بحثنا، ونشكر الأساتذة الكرام الذين درسونا في طور الماستر والأساتذة المشرفين خلال التربص الميداني، الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم وإرشاداتهم.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدف هذه الدراسة إلى تعرف على مستوى معرفة واستخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولتحقيق أهدافها تم تطوير استبيان مكون من جزأين ،جزء الأول خاص بالمعرفة مكون من خمسة أبعاد(التقويم المعتمد على الأداء، الورقة والقلم ،التواصل ،الملاحظة ،مراجعة الذات)،وجزء الثاني الخاص باستخدام مكون من سبعة أبعاد (التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الذاتي ، تقويم بالأقران، تقويم بالملاحظة، التقويم بالاختبارات الكتابية، تقويم بالتواصل، تقويم بالمقابلات). حيث طبق على عينة مكونة من (100) أستاذ وأستاذة موزعين على ثمانية مدارس في كل من دائرة بوسعادة ودائرة سيدي عامر، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت نتائج الدراسة بعد معالجة الإحصائية للبيانات عن مايلي:

- مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي **عالٍ**.
- مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي **عالٍ**.

حيث أوصت الدراسة:حث المعلمين والمعلمات على الاهتمام بتطوير معارفهم ، وزيادة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

الكلمات المفتاحية:

– التقويم الواقعي _معرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي _ استخدام **باستراتيجيات التقويم الواقعي _ _أساتذة التعليم الابتدائي.**

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

The aim of this study is to identify the level of knowledge and use of realistic assessment strategies by primary school teachers. To achieve its objectives, a questionnaire was developed consisting of two parts.The first part is related to knowledge, consisting of five dimensions (performance-based evaluation, paper and pen, communication, observation, and self-review). The second is the use of a component of seven dimensions (assessment based on performance, self-evaluation, peer assessment, observational assessment, assessment by written tests, assessment by communication, assessment by interviews). It was applied to a sample of (100) male and female professors distributed over eight schools in each of Bou Saada and Sidi Amer districts, based on the descriptive analytical approach. The results of the study, after statistical processing of the data, :resulted in the following

- The level of primary education teachers' knowledge of realistic assessment strategies is high

- The level of primary school teachers' use of realistic assessment strategies is high

Where the study recommended: urging male and female teachers to pay attention to developing their knowledge, and increasing their practice of realistic assessment strategies.

key words:

- Realistic evaluation - knowledge of realistic evaluation strategies - using realistic evaluation strategies primary school teachers.

قائمة الجداول

الفصل	رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الفصل الثاني	01	قيم الإحصاء الوصفي لأداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	28
	02	قيم الصدق التمييزي بـ "تا" الفروق لمجموعتين متّصلتين بين القيم العليا والقيم الدنيا لأداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	28
	03	قيم الصدق التمييزي بـ "تا" الفروق لمجموعتين متّصلتين بين القيم العليا والقيم الدنيا لأداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	29
	04	قيم الإحصاء الوصفي لأداة مستوى استخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي	30
	05	قيم الصدق التمييزي بـ "تا" الفروق لمجموعتين متّصلتين بين القيم العليا والقيم الدنيا لأداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي	30
الفصل الثالث	06	ثبات أداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي بمعامل ألفا كرونباخ	31
	07	ثبات أداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي بالتجزئة النصفية	31
	08	ثبات أداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بمعامل ألفا كرونباخ	32
	09	ثبات أداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بالتجزئة النصفية	32
	10	مدارس الابتدائية التي تمت فيها الدراسة الميدانية "العينة الاستطلاعية"	33
	11	فقرات وأبعاد الجزء الأول خاص بمعرفة استراتيجيات التقويم الواقعي	35
	12	فقرات وأبعاد الجزء الثاني خاص باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي	36
	13	بدائل فقرات استبيان	37
	14	المدراس الابتدائية التي تمت فيها الدراسة الميدانية "العينة الأساسية"	37

	15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة عينة البحث على فقرات الأداة	38
	16	اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين المتوسط الحسابي للعينة و المتوسط الفرضي في مستوى معرفة أساتذة الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي	39
	17	إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم المعتمد على الأداء لعينة أساتذة الابتدائي	41
	18	اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم المعتمد على الأداء لعينة أساتذة الابتدائي	41
عرض النتائج ومناقشتها	19	إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم الذاتي لعينة أساتذة الابتدائي	42
	20	اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم الذاتي لعينة أساتذة الابتدائي	42
	21	إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالأقران لعينة أساتذة الابتدائي	43
	22	اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالأقران لعينة أساتذة الابتدائي	43
	23	إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالملاحظة لعينة أساتذة الابتدائي	44
	24	اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالملاحظة لعينة أساتذة الابتدائي	44
	25	إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالاختبارات الكتابية لعينة أساتذة الابتدائي	45
	26	اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالاختبارات الكتابية لعينة أساتذة الابتدائي	45
	27	إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالتواصل لعينة أساتذة الابتدائي	46

28	يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالتواصل لعينة أساتذة الابتدائي	46	
29	إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالمقابلة لعينة أساتذة الابتدائي	47	
30	اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالمقابلة لعينة أساتذة الابتدائي	47	

قائمة الملاحق

رقم الملحق	المحتوى
1	استبيان مستوى المعرفة ودرجة الاستخدام لاستراتيجيات التعليم الواقعي.
2	تصريح شرفي
3	وثيقة تسهيل المهمة.

مقدمة:

يعد تطوير التعليم ضرورة باعتباره أقصر السبل لتحقيق نهضة حضارية عصرية شاملة، تمكننا من مواجهة تحديات العصر الذي نعيش فيه، أو مجاراة التطور التكنولوجي العالمي. وحتى يتم الحكم على فاعلية نظم التربية والتعليم لا بد من تقويمها، وتقويم أداء الطلبة بشكل مستمر، لتوجيه عملية التربية والتعليم نحو الأهداف المخططة. فالتقويم التربوي يشكل جزءاً أساسياً يصاحب كافة مكونات التعليم المعاصر، فهو الأداة الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تشخيص مواضع الخلل، وإيجاد سبل العلاج. إن التقويم السليم هو الذي يشمل تقويم الأهداف التعليمية، وتقويم خطوات بناء المنهج التعلمي وتنفيذه، وتقويم طرق التدريس المتبعة، وتقويم استراتيجيات التعليم، وتقويم الأدوات والوسائل التعليمية، وتقويم أساليب إعداد المعلم والمناخ التعليمي (مرعي والحيلة، 2004). ولأن المتعلم هو محور العملية التربوية، فإن عملية التقويم لأي برنامج تربوي تنطوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلم نفسه، فعملية التقويم تستمد أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية، وتستمد أهميتها من استمراريتها، حيث أن انتهاء عملية تقويم، ربما كان بداية لعملية تقويم أخرى (عودة (2003).

ويعد التقويم أحد عناصر المنهج، وهو عملية تتكون من عدد من العمليات مثل: التقييم بمعنى التثمين، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف والتقييم والمتابعة، والتغذية الراجعة، ويكون التقويم مرحلياً نامياً بعد كل خطوة، وتراكمياً ختامياً، وهناك عدة أساليب للتقويم مثل: الاختبارات المقالية الاختبارات الموضوعية، والملاحظة، والأداء، أو القيام بالأعمال، والسلوك، وقد يكون التقويم من الخارج أو من الداخل حيث يقوم به المتعلم نفسه (مرعي والحيلة، 2004).

ومن أنواع التقويم الشائعة في المدارس التقويم البديل، وله عدة مسميات منها: التقويم الحقيقي، والتقويم الواقعي، ويتضمن مفهوم التقويم البديل منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجيته وعملياته وأسلوبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماد أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، التي تتطلب الورقة والقلم والاختيار من بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة أو غيرها (Casas, 2011). وبعد التقويم البديل إجراء تنظيمياً يتوافق في إعداد استراتيجياته المتنوعة كلّ من المعلم والطالب، من حيث وصف المهمة التعليمية، وتوصيفها وصفا دقيقاً وواضحاً، مؤسساً على المتطلبات الأساسية التي تقوم عليها المهارة (الأداء)، ويحكم من خلالها المقوم المعلم –الطالب) على المنتج، أو الأداء، ويقتنع المقوم بصدق الحكم، انطلاقاً من معرفتهما بمعايير المهارة (الأداء) المحددة أصلا ومتطلباتها، فهو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم، جنبا إلى جنب مع الطالب. ولعل ما يميز التقويم البديل ما يلي (الخرابشة(2005) (Janesick, 2006):

- **يركز على المهارات التحليلية.**

- **تداخل المعلومات.**
- **يشجع على الإبداع.**
- **يعكس المهارات الحقيقية في الحياة ويدعم تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطلاب.**
- **يشجع على العمل التعاوني**
- **يتوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته.**
- **يعتمد على القياس المباشر للمهارات المستهدفة.**
- **يشجع على التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة.**
- **يركز على الوصول إلى إتقان مهارات الحياة الحقيقية.**
- **يوفر رصدا لتعلم الطلبة على مدار الساعة.**

والتقويم البديل تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم التعليق على نتاجاته، أجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة. ويقوم الطالب في التقويم البديل بإعداد نوعان من الملفات الدراسية التي تعد الأكثر شيوعا وهي: الملف التسجيلي وملف العمل، إذ يحتوي الملف التسجيلي على مجموعة أعمال الطالب مثل الرسومات الفنية في مادة الرسم، ويختار الطالب ما يروق له، ويكون الطالب مسؤولاً عن كتابة مسودات شرح المعلم، ويجمعها بالملف بصورة مذكرة لصف معين، وهنا لا يتدخل المعلم في هذا النوع من الملفات الدراسية ولا بطريقة تجميعها، أما النوع الثاني فهو ملف العمل حيث يعمل المعلم والطالب سويا في طريقة إعداد الملف.

.(Caliskan&Kasikci, 2010)

وعليه يكون التقويم تقويماً بديلاً عندما يكون التقويم قائم على نوع الأعمال التي يقوم بها الطالب، بدلاً من استثارة إجابات عن أسئلة والتقويم الحقيقي، أو الأصيل أو البديل هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك تعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة العملية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة.

نهدف من خلال هذا البحث للتعرف على مستوى المعرفة واستخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي، ومن أجل التحقق من ذلك تم تقسيم البحث إلى ثلاث فصول:

الفصل الأول: الدراسة النظرية وتكونت من فصل تمهيدي يتمثل في الإطار العام للدراسة تناولنا فيه تحديد الإشكاليات وفرضياتها، والأهداف والأهمية من دراسة الموضوع، فالتحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرات المبحوثة، وفي الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة التعريف بالتقويم التربوي، أهدافه، أهميته، خطواته، وظائفه، خصائصه ومجالاته.

كما تطرقنا أيضا إلى تعريف التقويم التربوي، أهميته، خصائصه، مبادئه، استراتيجياته وأدواته.

أما الفصل الثاني: فخصص للإطار المنهجي للدراسة، حددنا فيه المنهج الملائم، الدراسة الاستطلاعية وخطواتها ثم أدوات جمع البيانات، فعينة الدراسة الأساسية وأساليب المعالجة الإحصائية.

وفي الفصل الثالث: تناولنا عرض نتائج الدراسة ومناقشتها والخاتمة.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة.
2. الفرضيات.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. تحديد المفاهيم الإجرائية.
6. الدراسات السابقة.
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.

1-مشكلة الدراسة:

تعتبر العملية التدريسية علم له أصول وقواعد تساعد في فهم وتفسير ما يحدث في بيئة التعلم والتنبؤ بما يحدث فيها، تمهيدا للسيطرة على مجريات هذه العملية وتوجيهها نحو الأفضل. كما أن عملية التدريس تعتبر فنا ونظاما تربويا له مدخلاته ومخرجاته، وهي عملية تعتمد في تطويرها على بحث أثار متغيرات التدريس. و نجاح عملية التدريس يعتمد على كفاءة المعلم ومهارته وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم مما يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة. حيث يعتبر المعلم المحور الرئيس والركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة، ولا يقتصر دور المعلم على تحضير الدروس واختيار الوسيلة التعليمية وشرح المعلومات فقط ،إنما يعد إلى ذلك التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم، ويعتبر التخطيط للتدريس أمرا لازما وحتميا للمعلم فهو لا يقتصر على مجرد كتابة مجموعة من الأهداف السلوكية ومجموعة من الأساليب التعليمية ، وإنما يتعدى ذلك فهو يمثل منهجا وأسلوبا وطريقة منظمة للعمل وأنه عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية ، وهذا يعني أن التخطيط ليس عملية روتينية إذ لا يستطيع المعلمون أن يتنبئوا بسلوك التلاميذ في الموقف التعليمي، كما أن المعلومات والمعارف في تغير دائم متأثرة بسرعة التغير في العصر الحاضر. حيث تكمن أهمية التخطيط في أنها تساعد المعلم على النمو المهني المستمر، وتوضيح الرؤية أمام المعلم خاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية ومحتوى هذه الأهداف، والأنشطة والإجراءات التعليمية المناسبة لها، واختيار أساليب التقويم الملائمة وتحديد الزمن المناسب ، وبعدها يمر المعلم إلى مرحلة التنفيذ لعملية التدريس، حيث تترجم هذه العملية التصور المسبق الذي وضعه المعلم بشكل نتاجات تعليمية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلمين مراعيا قدراتهم العقلية ،حيث يقوم المعلم بتنفيذ استراتيجيات التدريس محاولا تحقيق غاية التدريس، وأهدافه التدريسية من خلال استخدام الأنشطة اللازمة، وفي مرحلة التنفيذ يتم تنظيم وإدارة الفصل الدراسي لتحقيق التعلم لأجل التفكير. وهي لا تقل أهمية عن عملية التخطيط وتتطلب مهارة عالية من المعلم حيث يقوم بتنفيذ ما تم في عملية التخطيط، ولا تقتصر عملية التدريس على هاتين المرحلتين فقط بل تتعداها إلى مرحلة التقويم، حيث ويعتبر الأخير من العمليات الأساسية والهامة الموجهة لمسار العملية التعليمية التي تشمل أهداف التعلم ،ومحتواه، وأساليب التدريس والتعلم ونظم التقويم ،هذا وإن جاءت عملية التقويم الأخيرة من حيث الترتيب و لكنها يجب أن لا تكون كذلك من حيث التنفيذ والتكامل والتفاعل مع غيرها من العمليات التعليمية ،حيث يعتبر التقويم التربوي عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها بهدف تحديد مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة بشان ذلك، وتعتمد عملية التقويم على عملية القياس، إذ أن الحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية وفعالية الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في عملية التعلم لا يتم إلا بعد ترجمة أداء المتعلمين .وبهذا تتضح أهمية عملية التقويم التربوي بأنه أصبح جزءا أساسيا في كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أوجدوا هذا المنهج .أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، أو تغيير المسار، وتصحيح العيوب والتوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ.

ويعد التقويم الواقعي توجها جديدا في الفكر التربوي وتحولا جوهريا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية ،حيث أن التقويم البديل يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه، وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة ، أو انجاز مهمة حركية مستخدما عمليات عقلية عليا و حل المشكلات والابتكارات ،وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى تتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم، كما يعرف التقويم الواقعي بأنه عملية مستمرة تتضمن الطالب والمعلم في صنع القرارات والأحكام ،حول تقدم الطالب باستخدام استراتيجيات غير تقليدي، وأن فلسفة التقويم الواقعي مبنية على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا ناشطا، مثل البحث والتحري في المشكلات والقيام بالتجارب والأداء المرتفع هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولها من النظرة السلوكية إلى النظرة البنائية للتعلم (جابر،2006:ص7).

اتجهت الأنظار نحو التقويم الواقعي حيث أن أساليب التقويم التقليدية لم تعد صالحة لمواكبة التطور في المراحل التعليمية وبالتحديد المرحلة الابتدائية وذلك لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعليم ،التي أتقنها المتعلم كما أنها لا تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم الذي أحرزه المتعلم، من هنا برزت أهمية الوقوف على أساليب تقويم حديثة في ضوء التطور المتسارع في أساليب التقويم التربوي ،ولابد من السعي إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية للمتعلم ،وتنمي مهارتهم العقلية العليا ،والسعي إلى مشاركة المتعلم في تقويم أدائهم وربط التقويم التربوي بالحياة .ونادت العديد من الدراسات بضرورة تدريب المعلمين لإكسابهم المهارات المختلفة لممارسة التقويم البديل نذكر منها " دراسة العلاونة2007 بعنوان: معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس الصف الثامن الأساسي في الأردن، حيث توصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن كانت بدرجة متوسطة، وفروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي. وأوصت بتطوير أداء معلمي العلوم بعقد دورات تدريبية في أساليب التقويم البديل ،وكما جاء أيضا في دراسة برهم2010 تحت عنوان :درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، توصلت درجة استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة وبدرجة متوسطة التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجيات الملاحظة واستراتيجيات التواصل، أوصت بالتعريف المعلمين وتدريبهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل المختلفة دعوة القائمين على تعلم اللغة العربية والرياضيات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم البديل، ودراسة إبراهيم 2017 بعنوان : "استقصاء درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مصر"، وتوصل إلى أن استراتيجيات استخدام التقويم البديل يعتمد على الخبرة التي يملكها المعلم. وأوصى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ونشر الوعي بين المعلمين بضرورة حضور الدورات التدريبية الخاصة باستراتيجيات التقويم البديل، دراسة أمال أحمد الزعبي(2011): تحت عنوان: "درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته «، توصلت إلى أن أكثر

الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفاذها. الوقت والجهد وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج وأوصت : بالاهتمام بتدريب المعلمين باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، مع زيادة الاهتمام والوعي بهذا النوع من التقويم دراسة باجبير (2016) عنوان :" تحديد درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تنفيذه" ، وتوصلت إلى أن درجة استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة في جميع الاستراتيجيات، وتوجد .فروق لمتغير التدريب لصالح المعلمين الذين تلقوا تدريبات ، وهناك فروق في متغير سنوات الخبرة، وتم التوصية بزيادة عدد حصص العلوم مع تخفيض النصاب التدريسي للمعلم، والتدريب المستمر ، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية لتذليل المعيقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي ،ومن خلال هذا ككل تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1.الأسئلة الفرعية:

-ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟

- ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء؟
- ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الورقة والقلم؟
- ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل؟
- ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالملاحظة؟
- ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بمراجعة الذات؟

2-ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي؟

الأسئلة الفرعية:

- ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء
- ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم الذاتي؟
- ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالأقران؟
- ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الأداء بالملاحظة؟
- ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالاختبارات الكتابية؟

• ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل؟

• ما مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالمقابلات؟

الفرضيات:

1-مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة.

• مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء متوسط.

• مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الورقة والقلم متوسط.

• مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل متوسط.

• مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالملاحظة متوسط.

• مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بمراجعة الذات متوسط.

2-مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة.

• مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء متوسط.

• مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم الذاتي متوسط.

• مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالأقران متوسط.

• مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الأداء بالملاحظة متوسط.

• مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالاختبارات الكتابية متوسط.

• مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل متوسط.

• مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالمقابلات متوسط.

3-أهمية الدراسة:

يعد استخدام التقويم الواقعي في المراحل التعليمية والمرحلة الابتدائية بالخصوص أحد الطرق التي يلجا إليها المعلمون للحكم على مدى فاعليتها وجذوتها، فهو يساعد المعلم على تحديد التعلم الغير مكتمل لدى المتعلم وسد الثغرات، كما يوفر التقويم الواقعي التنوع والمرونة، بما يخدم المعلم والمتعلم ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماط تعلمهم، يتيح المساواة والعدالة بتوفير الفرص المتكافئة للجميع في المشاركة والتعاون بين الأقران.

ويمكن استخلاص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1 – إعطاء المتعلم فرص للتعلم من خلال توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتنوعة.

2 – الحاجة الماسة إلى تحسين معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الحديثة من قبل المعلمين.

3 – توجيه الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم الواقعي.

4 – تساهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم ومواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة في التقويم.

4-أهداف الدراسة:

1– الكشف على درجة معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

- الكشف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء.
- الكشف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الورقة والقلم.
- الكشف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل.
- الكشف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالملاحظة.
- الكشف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم مراجعة الذات.

2 –التعرف على درجة استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

- التعرف على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء.
- التعرف على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم الذاتي.
- التعرف على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالأقران.
- التعرف على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الأداء القائم على الملاحظة.
- التعرف على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الأداء بالاختبارات الكتابية.
- التعرف على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل.
- التعرف على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالمقابلات.

5-مفاهيم الدراسة:

استراتيجيات التقويم الواقعي.

1 – التقويم.

2 –التقويم الواقعي

التقويم: هو العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها واقتراح الوسائل المناسبة لتلاقي هذا النقص. (أنور عقل، 2001).

التقويم الواقعي: هو نمط من أنماط التقويم يجعل الطالب ينغمس في مهام وأنشطة مختلفة ذات معنى له، وترتبط بحياته اليومية ومسؤولياته في العالم الحقيقي الواقعي والذي سوف يواجهه أثناء وبعد انتهاء دراسته وذلك بغرض الحصول على معلومات عن قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف جديدة ومتنوعة. (عبد السميع، 2007).

التعريف الإجرائي:

مستوى المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي : مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة بتطبيق استبيان (أكرم سعدي وادي،2019). لتحديد مستوى المعرفة والمكون من خمسة أبعاد:

البعد الأول: استراتيجية تعتمد على الأداء.

تستخدم هذه الاستراتيجية من خلال مؤشرات تبين حدوث التعلم لدى الطلبة، وتوظيف المهارات التي تم تعلمها في حياته الواقعية، كما أن هذه الاستراتيجية تجعل المتعلم قادرا على استخدام أدوات ومواد حسية، مثل: رسم الخرائط، والمجسمات، والرسوم البيانية، وزراعة النباتات...الخ. (المغدوي، د. ت).

البعد الثاني: استراتيجية الورقة والقلم.

تعد هذه الاستراتيجية من أهم استراتيجيات التقويم الواقعي، وذلك لأنها تستخدم الورقة والقلم" الاختبارات" في قياس تحصيل الطلبة الدراسي، فمن الممكن أن يظهر الطالب مهارته عن طريق إكمال جدول أو رسم... إلخ، وبناءا على هذه الاستراتيجية ممكن أن تظهر هناك حاجة للقيام باختبار آخر لإعادة التعليم، ويمكن للطالب أن يظهر مهارة لم يتقنها من قبل. (دعمس، 2008).

البعد الثالث: استراتيجية التواصل.

تقوم هذه الاستراتيجية على أساس اللقاء بين المعلم والمتعلم، والغرض من ذلك التعرف على مستوى التقدم الذي حققه المتعلم في إنجاز مهمة معينة، وذلك خلال فترة زمنية معلومة، وبالتالي مساعدة المعلم في تحديد الخطوات اللاحقة (العمري وشحادة، 2010).

البعد الرابع: استراتيجية الملاحظة.

يرتكز التقويم الواقعي على ملاحظة المتعلم ومشاهدته، وتسجيل المعلومات؛ ليتمكن المعلم من استخدامها فيما بعد أثناء عملية التعلم، وتقوم هذه الاستراتيجية على عدة أدوات ومنها:

سلالم التقدير، وقائمة الرصد، والدفاتر اليومية...إلخ (أبو خليفة وآخرون،2011)

البعد الخامس: استراتيجية مراجعة الذات.

تساعد هذه الاستراتيجية المتعلم على تطوير مهاراته المعرفية، ومهارة حل المشكلات والتفكير الناقد لديه، وفهم احتياجاته الخاصة لدى المعلم، ومن ثم معرفة نقاط القوة والضعف، وبالتالي العمل على تحسين عملية التعلم، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في تعزيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلم. (المغدوي، د، ت).

مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي: مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة بتطبيق استبيان (كوثر حراشة، 2016). لتحديد مستوى الاستخدام والمكون من سبعة أبعاد:

البعد الأول–التقويم المعتمد على الأداء: هي قيام المتعلم بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقان لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها (العبسي 2010).

البعد الثاني –التقويم الذاتي: يعد انعكاسا حقيقيا لعملية التعليم والتعلم، يقوم بها المتعلم نفسه بعيدا عن تأثير الآخرين ورأيهم فيه دون أن يقارن نفسه بأقرانه فهو الاعتراف بميوله وقدرته ونواحي قوته وضعفه.

البعد الثالث–تقويم الأقران: يقوم به أقران المتعلم قصد تنبيهه وتصويب أخطائه وهو يعتمد على قرين المتعلم في الصف أو المجموعة ويتم من خلاله تقييم كل متعلم لعمل زميله أو زملائه.

البعد الرابع–التقويم بالملاحظة: هي إجراء يتوجه فيه المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتقويم مهاراته وتنمية سلوكه وطريقة تفكيره (الحربي 2018، ص 64).

البعد الخامس–تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية: تستخدم لقياس مهارات اللغة العلمية والمحتوى العلمي لدى المتعلمين للوقوف على مستوياتهم.

البعد السادس –التقويم بالتواصل: وهي مرحلة مهمة حيث أنها تكشف عن مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم وما طرأ عليه من تغير في سلوكه وعلى طريقة تفكيره من خلال مجموع فعاليات.

البعد السابع–التقويم الأداء بالمقابلات: يمكن للمعلم أن يقدر مستوى أداء المتعلمين ومدى تقدمهم نحو التعلم وتحقيق الأهداف ومقدار ما تحقق منها من خلال المقابلات الشخصية معهم من خلال طرح الأسئلة الشفوية ومناقشتها (منسي محمود، 2003).

6–الدراسات السابقة:

1– دراسة لانتيج (2000): هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة، التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم، ولم يعتمدوا على ملف الانجاز والتقويم الذاتي، وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء، وليس على جوانب الضعف بها.

2– دراسة وات (2005):هدفت لتعرف على الاتجاهات السائدة نحو استخدام طرق التقويم البديل في الرياضيات ،وتكونت عينة الدراسة من (60)معلما ومعلمة رياضيات يعملون في (11) مدرسة من المدارس الثانوية في استراليا واستخدم الباحث الاستبيان لجمع بيانات دراسته ،وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يفضلون استخدام طرق التقويم البديل التالية: (المهام التطبيقية ، والملاحظات ،والتقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور) ، وأهم الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق التقويم البديل هي عدم توفر المواد والوقت الكافيين للتطبيق العملي والعشوائية في استخدام وسوء التنظيم وذاتية تقدير الدرجات، وعدم ربط تطبيقات التقويم البديل بالالتحاق بسوق العمل.

3– دراسة ألغزو (2008): هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبيان من (55) فقرة، موزعة على أربعة مجالات وهي: مجال الاختبارات، مجال أدوات التقرير الذاتي، ومجال أدوات الملاحظة، ومجال ملفات الإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المراحل الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون كانت مرتفعة كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيات في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المراحل الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- دراسة أبو خليفة وخضر وعشا وهما ش (2011): هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية للمعلمين، والجهة المشرفة على المدرسة ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (275) معلم او معلمة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الشفوي احتل المرتبة الأولى، كما احتل سجل وصف سير التعليم المرتبة الأخيرة بالنسبة لأدوات التقويم، في حين احتلت استراتيجية الورقة والقلم بالمرتبة الأولى، كما احتلت استراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة بالنسبة لاستراتيجيات التقويم كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات إحصائية على بعض فقرات الاستبيان تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، والجهة المشرفة على المدرسة.

5- دراسة الزبيدي (2011):والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي و معلمات العلوم أساليب التقويم البديل بمحافظة الليث من وجهة نظرهم ، ومقارنة درجة استخدامهم لها وفقا لمتغيرات الدراسة :المؤهل العلمي، الدورات التدريبية ، وأهم الصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدامهم لها ، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء استبيان لقياس درجة استخدام أساليب التقويم البديل لديهم واشتملت على(68)عبارة وتكونت عينة الدراسة من(333) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدامهم أساليب التقويم البديل جاء مرتبا على النحو التالي: التقويم القائم على الأداء ثم التقويم الذاتي ثم التقويم باستخدام ملفات الإنجاز ، ثم تقويم الأقران ، وأن أهم المعوقات في استخدام أساليب .التقويم البديل قلة الدورات التدريبية ، وعدم إلمام المعلم بأسس وقواعد استخدامها.

6- دراسة عفانة (2011):هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم وتحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في غزة لأساليب التقويم البديل ، وتحديد فيما إذا كان هناك اختلاف يعزى للجنس ، وتكونت عينة الدراسة من(60)معلما ومعلمة ، ومن (24)مديرا ومشرفا ، وطبق الباحث المنهج الوصفي واستخدم لجمع بيانات الدراسة استخدم أداتين هما استبيان وبطاقة ملاحظة .وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت (1,45)، واحتل أسلوب التقويم باستخدام الاختبارات الكتابة المرتبة الأولى ، وبلغت نسبة استخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة (3.54)، واحتل تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية المرتبة الأولى .

7- دراسة الزعبي (2013): هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتكونت عينة الدراسة من(91) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية أربد، ولجمع بيانات الدراسة طورت الباحثة استبيان مكونة من أربعة أجزاء، هدف الجزئيان الثاني والثالث منها إلى كشف درجة معرفة المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وتناول الجزء الرابع أسباب استخدام وأسباب عدم استخدام استراتيجيات وأدوات

التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام التقويم الواقعي مازالت دون المتوقع، كما بينت الدراسة أن من الأسباب التي تحول دون استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم عدم توفر الوقت لذلك بسبب كثرة الأعباء المطلوبة منهم وزحمة المنهاج، كما لم تظهر النتائج أي أثر لأي من متغيرات الدراسة الجنس، المؤهل والخبرة.

8- دراسة عمرو (2014): هدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقه الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن ، ودراسة العلاقة بين معرفة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وتطبيق هذه الاستراتيجيات ، ولتحقيق هذا الهدف ، استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وطورت استبيان مكونة من(40) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدرج ، وتشتمل على أربعة أبعاد ،هي: البعد المعرفي والبعد التخطيطي ، والبعد التطبيقي ، وبعد الاتجاهات ،وطبقت على عينة مكونة من(63)معلما ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة، بينما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على البعد التخطيطي بدرجة متوسطة كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الآتية : الجنس ، والدرجة العلمية ، والخبرة . لدى معلمي التربية الإسلامية على جميع أبعاد التقويم الواقعي وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أبرزها: تضمين برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الإسلامية مسافات مرتبطة بتوظيف التقويم الواقعي في المواقف التعليمية المختلفة، وعقد ورشات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في جميع مجالات أداة الدراسة، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بالتقويم الواقعي.

9- دراسة العليان (2014):هدفت إلى تحديد اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات ، وطبق الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلما، واستخدم الباحث لتحقيق هدف الدراسة أداة الاستبيان، وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل ايجابي بدرجة عالية وبتوسط قدره (3,63) كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعا لمتغير سنوات الخدمة التعليمية ولمتغير الالتحاق بدورات تدريبية وذلك لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 15سنة) والحاصلين على دورات تدريبية .

10- دراسة عبيد و وبركات (2017):هدفت إلي تقصى درجة قناعة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لتوظيف التقييم البديل في إكساب طلبتهم لمهارات العمل الخيري، تكونت عينة الدراسة من (146) معلما ومعلمة، ولجمع بيانات الدراسة أعد الباحثان أداتي تم التأكد من صدقهما وثباتهما (استبان .مقابلة)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود قناعات عالية لدى عينة الدراسة لتوظيف التقييم البديل في إكساب مهارات العمل المخبري، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات عينة الدراسة تعزى للجنس،

للمؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية ، كما بينت المقابلة الشخصية تأكيد عينة الدراسة على دور التقييم البديل في تقديم صورة شاملة عن تحصيل الطلبة .

11- دراسة الشنطاوي وبني خلف (2019): هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة، ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم إعداد استبانة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقهما وثباتها، وقد شملت الدراسة جميع معلمي ومعلمات في تربية لواء المزار الشمالي في الفصل الأول للعام الدراسي(2018/2017) والبالغ عددهم (101) معلم او معلمة، وقد بينت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم كان متوسطا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (عشر سنوات فأقل). وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان ببعض التوصيات مثل تصميم برامج تدريبية لمعلمي العلوم بحيث تشتمل على الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتقويم الواقعي، وخصوصا التقويم الذاتي والسجل القصصي.

12- دراسة النصراوين و شورقان (2020): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر فاعلية استخدم التقويم الواقعي على دافعية طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية ،تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات بواقع(220)طالبا من الصف الثامن الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2018 /2019) تم تقسيمهم عشوائيا لمجموعتين ضابطة وتجريبية ،ولتنفيذ هذه الدراسة أعد الباحثون برنامجا تدريبيا لتدريب المعلمين على أدوات التقويم الواقعي ، كما تم تطوير أداتين للتقويم الواقعي (قائمة شطب، وسلم تقدير)، ولقياس مستوى الدافعية ، تم استخدام مقياس ليبر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام التقويم الواقعي ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية تعزى للطلبة الذكور في المجموعة التجريبية .

13- دراسة مطر، والأسطل والناقة (2021) : هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية ، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي ، وتكونت عينة الدراسة من (15)معلما ومعلمة للصفوف الأساسية(1-4) بمديرية التربية والتعليم بغرب غزة ،وتكونت الأداة من سلم تقديري لفظي rubric، لتقييم مهارات المعلمين في قياس نتاجات تعلم الرياضيات ، وخرجت الدراسة بقائمة مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(10, 0 =a.)، في مستوى مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية قبل تطبيق البرنامج التدريبي ، وبعده لصالح التطبيق البعد ي كما أظهرت أن البرنامج يتسم بالفاعلية قيمة الكسب المعدل لبلاك(= 1,54)في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات ،وأوصت بتعميم البرنامج التدريبي وسلم التقدير

لمهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات على المعلمين والمشرفين التربويين، ومتابعة ممارسات المعلمين أثناء تنفيذه وتقديم الدعم اللازم لهم.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

الاختلافات والاتفاقات بين الدراسات السابقة:

*** من حيث موضوع الدراسة والمتغيرات:**

من خلال استعراض النتائج السابقة تبين بأنها تمحورت كلها حول التعرف على درجة معرفة ودرجة استخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي لأساتذة التعليم.

- يبدوا واضحا من الدراسات أنها تناولت درجة معرفة كمتغير تابع أو متغير مستقل وكذلك درجة استخدام وذلك حسب أغراض كل من الدراسات السابقة.

*** من حيث الأهداف:**

-هدفت دراسة عمرو(2014):إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها.

-هدفت دراسة العليان (2014): إلى تحديد اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات.

-هدفت دراسة الزعبي (2013): إلى الكشف على درجة معرفة معلمي الرياضيات لصفوف الأساسية العليا وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

-هدفت دراسة الزبيدي(2011) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم أساليب التقويم البديل ومقارنة درجة استخدامهم لها.

-هدفت دراسة الغزو (2008): إلى الكشف على مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا.

*** من حيث المنهج:**

- اغلب الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي التحليليمع الاعتماد على الاستبيانوفق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (**spss**).

*** من حيث النتائج للدراسات السابقة:**

-وتوصلت دراسة عمرو(2014) أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كذلك كانت كبيرة، بينما جاءت استجابات أفراد العينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على البعد التخطيطي بدرجة متوسط.

-توصلت دراسة العليان (2014) أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل ايجابي بدرجة عالية وبتوسط قدره (3,63).

-توصلت نتائج دراسة الزعبي (2013) :أن درجة استخدام التقويم الواقعي مازالت دون المتوقع.

-توصلت دراسة الزبيدي(2011) إلى أن استخدمهم لأساليب التقويم البديل جاء مرتبا على النحو التالي: التقويم القائم على الأداء ثم التقويم الذاتي ثم التقويم باستخدام ملفات الإنجاز، ثم تقويم الأقران.

-توصلت دراسة الغزو (2008): أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المراحل الأساسية الدنيا كانت مرتفعة.

الاستفادة من دراسات السابقة:

لقد استفدنا من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات دراستنا في النقاط التالية:

- تحديد المعالم النظرية لدراستنا .
- الاستعانة في صياغة إشكالية الدراسة ،وتعيين ميدانها.
- اختيار أداة الدراسة المناسبة.
- تحديد المنهج المناسب.
- التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة لدراستنا.

7- خلفية النظرية:

أولا: التقويم التربوي.

1 -مفهوم التقويم التربوي:

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

ب-اصطلاحا: لقد اختلف الباحثون حول تعريف التقويم وذلك تبعا لاختلاف وجهات نظرهم ونورد منها ما يلي: عرفه إليكن (Akin) بأنه «عملية التحقيق بالتجربة أو الاختبار من مجالات قرار معين موضوع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة، وجمع وتحليل هذه البيانات من اجل التوصل إلى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرار في الاختيار البديل». (شعلة ،2000، ص:23). كما عرف أيضا أنه «إصدار الحكم على طرائق التدريس وأساليبه

ومناهجه والوسائل المستخدمة فيه ونتائج التعلم وقدرات المتعلمين ومهاراتهم والموافقة التي تكونت لديهم». (بن الغالي ،2015، ص:02). كما عرفه جورنلند «بأنه عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل طلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا، وفضلا عن إصدار حكم على قيمة». (خطوط 2010 ص:28). عرف أيضا: «عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك». (جعدوني،2015، ص:18).

أما على مستوى قاعة التدريس عرف على أنه: «عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل الأستاذ، واتخاذ قرارات بشأنها، ويشير هذا التعريف ضمنيا إلى ضرورة صياغة الأهداف التعليمية: المعرفية والنفسية والحركية والوجدانية كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية هادفة، وهذا ما نلمسه في مراحل التعليم الأخرى ماعدا مرحلة التعليم الجامعي التي تقتصر على أهداف تعليمية معرفية». (عبد الهادي(2001 ،ص:68). من خلال العرض السابق لمفهوم التقويم التربوي: نجد أن جميع التعاريف تتفق على أنه مجموعة من الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء ما اتفق عليه من معايير و ما وضع من أهداف وفق تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود و ما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الادعاء والوصول بها إلى تحقيق أعلى مستوى ممكن، والتقويم هو عملية وصف دقيقة للحصول على بيانات و توفير معلومات مفيدة للحكم على بدائل والقرارات، ومعنى آخر هو عملية تشخصيه وقائية وعلاجية ،و يهدف التقويم إلى تحسين المخرجات العملية التربوية بمفهومها العام فمن خلالها نستطيع معرفة جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لوضع الخطط المناسبة لعلاجها أو تصحيحها.

2-أهداف التقويم التربوي:

2-1 -الأهداف العامة:

- معرفة مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرسومة وهذا يعد أهم هدف للتقويم.

- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت أثناء الأعمال.

- المعاهد ووضع البرامج والمناهج والعاملين فيها.

- الاطمئنان على مسيرة الجهات المسؤولة من أنها تسير في الصحيح عند إنشاء المدارس والمعاهد ووضع البرامج والمناهج والعاملين فيها.

- الحصول على معلومات وإحصاءات خاصة وتقديمها للمسؤولين أو للشعب، أي بمعنى تقديم لغة الأرقام والإحصاءات وأن تكون الخطوات منهجية ومرتبة.

-الكشف عن فعالية الجهاز التربوي ومختلف الدوائر والأقسام والبرامج. (علوان2007 ص:17.)

2-2 -أهداف خاصة:

- وضع درجات التلاميذ ثم تقويم هذه الدرجات، أي الحكم على مدى كفايتها أو تسريب هؤلاء التلاميذ على ضوئها.

- إرسال تقارير وإشعارات للأسرة عن أحوال الطالب.

- القيام بعملية التشخيص للطالب أي اكتشاف ما يعترضه من مشكلات وعقبات وذلك بواسطة الاختبارات التشخيصية.

- معرفة قدرة الطالب على التعلم وذلك عن طريق الاختبارات مثل اختبارات القدرات واختبارات قابلية التعلم واختبارات الذكاء.

- اختبار الطلاب لتوزيعهم ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد والجامعات.

- تزويد المرشد التربوي والنفسي بمعلومات تساعد في إرشاد الطالب مهنيا وتربويا

- تقويم المدرسين من قبل الإدارة.

- تقويم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير. (منسي ،2006، ص:35.)

3-أهمية التقويم التربوي:

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

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

- التخطيط للتعليم حيث يتم تحديد الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.

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

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

- تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لمعالجة هذه الصعوبات.

- تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.

3-2 -تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين: إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الاختبارات التحصيلية والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم فإن ذلك يكون مفيدا بالنسبة لهم وقد يتم عمل إجراء أو أكثر لزيادة هذه الفائدة وهذه الإجراءات هي:

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

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

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

- إعطاء التلاميذ الفرصة لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية. (منيسي،2008، ص: 24 25)

3-3 إدارة دافعية المتعلمين للتعلم: ويمكن للتقويم إن يساعد على إثارة دافعية المتعلمين بأحد الطريقتين التاليتين:

- تزويد المتعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.

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

3-4 -تقدير نواتج التعلم: يساعد التقويم التربوي على تقدير أو قياس نتائج تعلم مقرر معين،وذلك بتقدير مستوى التحصيل الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذا المقرر، وبالتالي يمكن معرفة درجة فعالية التعلم ونواتجها.

3-5 -تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة: يساهم التقويم التربوي إسهاما كبيرا في خطوات تشخيص صعوبات التعلم التالية:

1 -تحديد المتعلم الذي يعاني من صعوبات في التعلم.

2 -التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.

3 -تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.

5 -تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم وعلاجها.

4: -خطوات التقويم التربوي:

4-1-تحديد الأهداف: ويعني تحديد الأهداف التي نريد معرفة مدى تحقيق الطالب لها في سبيل إصدار أحكاما علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقديمه، وينبغي أن تحدد الأهداف بدقة وتوازن وشمول وأن تكون الأهداف واضحة ومصاغة في إطار سلوكي.

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

4-3 -تنفيذ التقويم: ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم وتقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوصين كالاختبارات مثال، أو الاتصال بالأفراد والجهات المختصة ورصد آرائهم ومتابعتها للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات التي يرغب في تقويمها، ويشمل إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وأسئلة المقابلة الشخصية، والدرجات وغيرها من الأدوات التي تناسب المجالات والمراد تقويمها، وثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه الأدوات. ويتطلب تنفيذ التقويم الجيد تعاونا من العاملين في المجال مثل الزملاء والإداريين للحصول على أفضل النتائج وأهدافها.

4-4-التعديل سبقا لنتائج التقويم: وتعني هذه الخطوة رصد البيانات المتحصل عليها وإصدار الأحكام رصدا علميا يساعد على التحليل ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها. لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم، إنما يستمر التقويم إلى تقديم المقترحات المناسبة للحصول على الأهداف المنشودة من التقويم وهو علاج المشكلات إن وجدت إثراء مواطن القوة.

4-5 - تجريب المقترحات والحلول: إن الحلول و المقترحات التي تم التوصل إليها لا تعد أكثر من كونها افتراضات، لذلك لا بد أن نضع هذه المقترحات والحلول التجريبية للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق من جهة واتخاذ المقترحات والحلول اللازمة لعلاجها من هنا يجب ألا يستسلم المعلم بالمقترحات والحلول التي توصل إليها في التقويم ويأخذ بها على أنها نهاية ولكن يجب أن يخضعها للتجريب، فقد تكون هي بالفعل الحلول المناسبة وقد تكون غير ذلك مما يتطلب إعادة النظر في مضمونها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة بدلا عنها.(مجيد ،2011 ،ص:46).

5-وظائف التقويم التربوي:

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

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

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

5-4 -في مجال التعرف على التلاميذ وتوجيههم: فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم وحتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم.

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

6 -خصائص التقويم التربوي:

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

1- -الشمولية. 2 -الاستمرارية.3-الموضوعية. 4- -التعاون.

5- -المرونة. 6- -التشخيص. 7- -الإنسانية.

7 -وسائل التقويم التربوي:

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

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

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

7-3 -تحليل عمل الطالب في ما يقوم به من نشاطات إبداعية وابتكارية ذاتية.

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

7-5 -التقويم الذاتي وذلك بالاعتماد على الطلبة أنفسهم في تقويم ذاتهم في ضوء أسس معينة يحدّدها لهم المدرس يشخص الطلبة في ضوئها نقاط ضعفهم وقوتهم.

7-6 -الاختبارات وهو الأسلوب الشائع استعماله في المدارس. (العتيبي، 2012، ص:21).

8 -مجالات التقويم التربوي:

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

8-2 -المنهاج المدرسي من حيث: ملاءمتها لأهداف التربية وفلسفتها، ومدى تسلسل محتوياتها حسب مستويات نمو التلاميذ وأن يكون التلميذ بحاجة إلى المادة التعليمية مع مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، إضافة إلى مدى شمولية الخبرات التعليمية بجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنفس حركية، ومدى أثره في إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، واستخدام أساليب وطرائق تدريس الحديثة.

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

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

8-5 -التشريعات التربوية من حيث: توفره وسهولة الرجوع إليها ومدى شموليتها ووضوحها ومدى تسهيل الإجراءات الإدارية، وتحديد المسؤولية، مع مراعاة الحاجات الإنسانية.

8-6 -الإشراف التربوي من حيث: هل يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة؟ هل يهتم بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين؟ هل يراقب التغيرات في سلوك المعلم وعملية نموه الأكاديمي والتربوي؟ هل يستخدم المشرف التربوي قيمة أو معيارا ينسب إليه أحكامه؟

ثانيا: التقويم الواقعي.

1- دور ونشأة التقويم الواقعي:

دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي والانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي إلى ضرورة إيجاد نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، والذي يعد بجميع أساليبه توجها فكريا جديدا في الممارسات التربوية السائدة في قياس

وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم التربوي، والتحول الجوهري في المراحل التعليمية المختلفة، بالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي. (Kerka, 1995)

لقد شهدت السنوات الأخيرة تحولات مهمة في مفهوم التقويم و أدواته، وأصبح لعملية التقويم أهداف جديدة ومتعددة، متناغما ذلك مع التحول من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية، والتي تركز على ما يجري في عقل المتعلم من عمليات ذهنية ونشاطات فكرية تجعله قادرا على اتخاذ القرارات وحل المشكلات(Willihiam,2007)، ويعد التقويم البديل أحد الاتجاهات المعاصرة في مجال تقويم تحصيل الطالب، وأطلق عليه مسميات متعددة؛ كالتقويم الحقيقي، والتقويم الواقعي، والتقويم الأصيل، والتقويم البنائي، والتقويم القائم على المنهج، والتقويم الكيفي، ولكن المسمى الأكثر شيوعا واستخداما هو التقويم البديل (عالم، 2000م).

وتقوم عمليات التقويم التربوي الحديثة على أساس تطبيق أساليب متطورة لقياس أداء المتعلم بشكل عام؛ لما يمتلكه من معارف ومهارات، بحيث لا يركز فيه على قياس المعارف فقط بطرق تقليدية عقيمة، بل يتجاوز ذلك إلى إكساب المتعلم خبرات عملية واقعية (الحربي،2014م).

ولقد ارتبط مفهوم التقويم قديما بمفهوم الاختبارات التي كانت تسعى دوما لقياس الجانب المعرفي لدى الطالب، متجاهلا بذلك جوانب النمو الأخرى، ويعزز المتعلم بمقدار حفظه وتذكره، أما اليوم فقد أصبح التقويم يشكل أحد عناصر المنهج الحديث، ويقيس جوانب النمو لدى المتعلم وجدانيا، ومعرفيا، ومهاريا. (السواط،2014).

ولتقويم الواقعي أبعاد مهمة، إذ يركز على العديد من المهارات الأساسية للمتعلم، فهو يهتم بالقدرات العقلية العليا، وأسلوب حل المشاكل، وقدرته على اتخاذ قرارات في حياته، والنقد الذاتي، وبالتالي فإنه يهتم ببناء شخصية المتعلم ككل، ولكن لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الأخرى لعملية التعلم؛ كي يحقق الأهداف المنشودة، مثل: كم المنهاج، وعدد الطلاب.

2-تعريف التقويم الواقعي:

استخدم التربويون مفهوم التقويم الواقعي لفهم الممارسات الواقعية لدى المتعلم؛ بهدف إشراكه في تقويم التحصيل الدراسي لديه، وتطوير مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشاكل، واتخاذ القرار، وذلك من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة. هناك عدة تعريفات للتقويم الواقعي أو الأصيل، منها:

التقويم الواقعي هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية، بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم وليست اختبارات (الفريق الوطني للتقويم، 2004.)

هو يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع، ورصد استجاباته التي تمكنهم من الاحتفاظ بالمعلومات (عودة، 2015.)

ويعرفه (محمود 2006م) بأنه: التقويم الحقيقي أو الأسلوب الذي ينقل المعلم من الوضع الذي يعطي المعرفة، ويختبر تعلم التلاميذ بها، إلى دور المعين على التعلم والميسر له، والذي يضع مسؤولية التعلم على التلميذ نفسه، ويكلفه بالتقويم الذاتي وليضع الصورة لديه حول ما الذي يود تعليمه للتلاميذ؟ وكيف يتم ذلك؟

3-أهمية التقويم الواقعي:

تكمن أهمية التقويم الواقعي -البديل وفوائده في نواحي كثيرة، وقد حدّدها (جابر،2007) في نقاط، وهي:

1-تغيير دور الطلبة في عملية التقويم، فبدل من أن يكونوا مجيبين سلبيين عن الاختبار فقط، وبدلا من أن تبرز نواحي ضعفهم، وهذا التحول بالنسبة للطلبة كثيرا ما يؤدي إلى إنقاص قلق الاختبار، وزيادة تقدير الذات.

2-تقديم مهام وأعمال مشوقة وذات قيمة في الحياة الفعلية، تتحدى قدرات الطلبة، لكي يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكاما ويبحثوا عن إمكانيات وبدائل، ومراعاة الفروق الفردية.

4-تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم والمعلم ونحو أنفسهم أي في المرحلة الأساسية.

5-خصائص التقويم الواقعي:

يحتوي التقويم الواقعي على العديد من الخصائص التي تبين طبيعته، ووسائله، وإجراءاته، ومن هذه الخصائص ما يأتي (مهيدات والمحاسنة، 2009)

1-الشمولية: فهو لا يقتصر على جانب واحد للمتعلم، كما أنه تعاوني بحيث يتطلب من كل من الطالب وولي الأمر والمعلم والمشرف أن يقوموا بدورهم.

2-مساعدة المتعلم على تقويم نفسه خلال عملية التعلم، ويساعد على تطوير عملية التعلم من خلال التغذية الراجعة الفورية للطالب والمعلم وولي الأمر.

3-القدرة على إصدار أحكام دقيقة و موضوعية عن مقدار التحسن لدى المتعلمين، ومدى جودة المنظومة التعليمية.

4-إمكانية استخدام طرق واستراتيجيات تقويمية متعددة؛ ما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

5-الاعتماد على المشكلات الحقيقية الواقعية التي يعيشها الطالب، والتي توضح مدى قدرة المتعلمين على الاستفادة من المعلومات والمعارف والمهارات التي تم اكتسابها في كيفية مواجهة تلك المشكلات.

6-مبادئ التقويم الواقعي: يستند التقويم الواقعي على عدة مبادئ وأسس من أهمها:

1 -الشمولية والتكامل: يتم استخدام عدة أدوات ووسائل لتبين المقصود من اتجاه معين، فمن المهم أن يكون هناك ترابط وتكامل بين تلك الأدوات والوسائل التقويمية المتعددة، وذلك من أجل تقديم صورة متكاملة عن المتعلم، أو المنهج، أو الموضوع المراد تقويمه (محمد،2014)

2 -التقويم الواقعي عملية تعاونية: ويحدث ذلك أثناء عملية التعلم من خلال عمل الطالب ضمن مجموعات، وهنا يتعاون الطالب المتفوق مع الطالب الضعيف، وبذلك يساعده على التعلم بطريقة أفضل، وكذلك المعلم، بحيث يساعده على تقويم الطالب، وفهم احتياجاتهم ومساعدتهم من خلالها (السواط، 2013).

3 -التعامل مع الطلاب حسب الفروق الفردية: يحتوي الفصل الدراسي على مجموعة من الطلاب الذين يختلفون من حيث قدراتهم الفردية، ومدى قدرتهم على التعلم، وبالتالي هم بحاجة لأنشطة تقويمية تتناسب مع قدرات كل طالب، حتى يتسنى فهم نقاط القوة والضعف لديه، وبالتالي يساعد ذلك في تحقيق الأهداف.

4 -التقويم الواقعي ديمقراطيا: يحترم هذا النوع من التقويم شخصية الطالب، ويدفعه إلى التعاون مع زملائه، ويساعده على تقييم ذاته، وبالتالي تقبل الطالب لنتائج التقويم.

5-الاستمرارية: وذلك من خلال استمرارية التقويم الواقعي قبل وأثناء العملية التعليمية وفي نهايتها، وبالتالي يقدم هذا التقويم بمراحله المختلفة التغذية الراجعة للمتعلم، ويحسن من نتاجات التعلم (محمد، 2014.)

7- استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته:

تعد استراتيجيات التقويم الواقعي من أهم مصادر المعلومات لكل من الطالب والمعلم، وذلك لأنها تساعد على فهم أعمق للموضوع، ومعرفة مدى التقدم في نتاجات التعلم المرجوة، ومن هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

أولًا: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

تستخدم هذه الاستراتيجية من خلال مؤشرات تبين حدوث التعلم لدى الطلبة، وتوظيف المهارات التي تم تعلمها في حياته الواقعية، كما أن هذه الاستراتيجية تجعل المتعلم قادرا على استخدام أدوات ومواد حسية، مثل: رسم الخرائط، والمجسمات، والرسوم البيانية، وزراعة النباتات، إلخ... (المغدوي، د. ت).

ثانيا: استراتيجية الورقة والقلم.

ثالثا: استراتيجية الملاحظة.

رابعا: استراتيجية مراجعة الذات.

خامسا: استراتيجية التواصل.

أدوات التقويم الواقعي:

يعتمد التقويم الواقعي على معايير ومحاكاة صف بالموضوعية، والبعد عن الذاتية، ومن أهم هذه الأدوات ما يأتي:

1-سلالم التقدير. 2-سلم التقدير اللفظي. 3-قوائم الرصد. 4 -السجل القصصي.

5-سجلوصف سير التعلم.

الفصل الثاني

الإجراءات المنهجية للدراسة

- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الأساسية
- المنهج
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد: يعمل الجانب التطبيقي من البحث على تكملة وتأكيد ما جاء في الجانب النظري، فهو وسيلة لنقل مشكلة البحث إلى الميدان وتوضيحها وتحديدها لذا تم في هذا الفصل من الجانب الميداني استعراض أهم الإجراءات المنهجية للبحث وذلك بالتطرق أولا إلى المنهج المستخدم ثم الدراسة الاستطلاعية، يليه أدوات البحث، ثم عرض الدراسة الأساسية بتحديد عينة ومجتمع البحث، وأخيرا أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة.

1.الدراسة الاستطلاعية:

تسمى أيضا بالبحث الكشفي أو الصياغي وتعتبر دراسة ميدانية مصغرة للبحث أي تلك التجربة التي تسبق التجربة الرئيسية وهي أساسا جوهريا لبناء البحث العلمي.

1-1.أهمية الدراسة الاستطلاعية:

تمثل أهمية كبيرة نظرا لما تقدمه من معطيات ونظرة أولية حول المشكلة التي هو بصدد البحث فيها، فهي خطوة لابد من القيام بها كما أنها تساعد الباحث على:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوع الدراسة.
- تحديد وسيلة جمع البيانات.
- من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية يمكن صياغة الفرضيات.

2.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية:

-التعرف على الأخطاء والمعوقات.

-التعرف على إمكانية أفراد العينة على تطبيق الاختبار.

-التعرف على صلاحية عمل الأجهزة والأدوات.

-إعداد الاستبيان في صورته النهائية.

1 . 3. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

أجريت دراستنا الاستطلاعية على مستوى (03) مدارس بمدينة بوسعادة بطريقة عشوائية تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(30) معلم ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي وذلك بهدف التحقق من صدق الاستبيان وثباته.

حساب الخصائص السيكو مترية لأداة البحث:

أولا: صدق وثبات مستوى معرفة معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

1- تم حساب صدق استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بطرقتين هما:

1-1- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

-بما أنّ حجم العيّنة الاستطلاعية هو(30) وحدة إحصائية، فإنّ 27% لها هي 8 وحدات فقط، في كلتا الأداتين.

جدول (01)يبين قيم الإحصاء الوصفي لأداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي

المتغيرات	متوسط حسابي	ن	انحراف معياري	الخطأ معياري
قيم عليا	92.88	8	2.997	1.060
قيم دنيا	54.75	8	7.146	2.527

جدول (02) يبين قيم الصدق التمييزي بـ "تا" الفروق لمجموعتين متّصلتين بين القيم العليا والقيم الدنيا لأداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي

	فروق المجموعتين المتّصلتين							
	مستوى الدلالة Sig.	درجات الحرية	تا اختبار الفروق	95%مستوى الثقة		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
				عليا	دنيا			
القيم العليا- القيم الدنيا	.000	7	10.870	46.419	29.831	3.507	9.920	38.12

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول **(02)** تظهر قيمة اختبار "تا" الفروق بين القيم العليا والدنيا قد بلغت: 10.87في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيم دالّة إحصائيا، لأنّها أقلّ تماما من αفي(0.05)، لذا يمكن القول أنّه: توجد فروق دالّة إحصائيا بين القيمتين الدنيا والعليا لأداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعيلصالح هذه الأخيرة.

وبالتالي فأداةمستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي صادقة بشكل قويّ جدّا.

1-1- الصدق بالاتساق الداخلي:

-جدول(03)يبين قيمة الصدق بالاتساق الداخلي لأداة المعرفة.

القيم	المقاييس	الفقرة	القيم	المقاييس	الفقرة	القيم	المقاييس	الفقرة
.418*	معامل بيرسون	ع17	.523	معامل بيرسون	ع9	.451**	معامل بيرسون	ع1
.022	Sigمستوى الدلالة		.003	Sigمستوى الدلالة		.012	Sigمستوى الدلالة	
30	ن		30	ن		30	ن	
.811**	معامل بيرسون	ع18	.514*	معامل بيرسون	ع10	.770*	معامل بيرسون	ع2
.000	Sigمستوى الدلالة		.004	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة	
30	ن		30	ن		30	ن	
.805*	معامل بيرسون	ع19	.488	معامل بيرسون	ع11	.824*	معامل بيرسون	ع3
.000	Sigمستوى الدلالة		.006	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة	
30	ن		30	ن		30	ن	
.613*	معامل بيرسون	ع20	.891**	معامل بيرسون	ع12	.655*	معامل بيرسون	ع4
.000	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة	
30	ن		30	ن		30	ن	
.794*	معامل بيرسون	ع21	.753	معامل بيرسون	ع13	.771*	معامل بيرسون	ع5
.000	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة	
30	ن		30	ن		30	ن	
.852*	معامل بيرسون	ع22	.712	معامل بيرسون	ع14	.809**	معامل بيرسون	ع6
.000	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة	
30	ن		30	ن		30	ن	
.536*	معامل بيرسون	ع23	.631**	معامل بيرسون	ع15	.136**	معامل بيرسون	ع7
.002	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة		.000	Sigمستوى الدلالة	
30	ن		30	ن		30	ن	
			.635*	معامل بيرسون	ع16	.397*	معامل بيرسون	ع8
			.000	Sigمستوى الدلالة		.030	Sigمستوى الدلالة	
			30	ن		30	ن	

.

2- تم حساب ثبات استبيان درجة معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بطريقتين:

2-1- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول(06) يبين ثبات أداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي بمعامل ألفا كرونباخ.

عدد العناصر	الثبات: معامل الفا كرونباخ
23	.935

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول **(06)**يظهر أن قيمة الثبات بألفا كرونباخ قد بلغت0.93 تقريبا، و هي قيمة عالية جدّا، لذا فالأداة ثابته بقوة.

2-2- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول(07) يبين ثبات أداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي بالتجزئة النصفية.

.866	قيمة ألفا كرونباخ للزوج 1	الزوج1	معامل ألفا كرونباخ
12[a]	عدد العناصر		
.903	قيمة ألفا كرونباخ للزوج 2	الزوج2	
11[b]	عدد العناصر		
23	مجموع العناصر للزوجين		
.820	الارتباط بين الزوجين		
.901	معامل سبيرمان وبراون بعد تصحيح الطول		معامل سبيرمان وبراون
.901	معامل سبيرمان وبراون قبل تصحيح الطول		
.890	معامل جيتمان للتجزئة النصفية		

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول (07)تظهر قيمةمعامل "سبيرمان وبراون "للتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول تساوي: (0.901)، وهي قيمة عالية جدّا، وبذلك فأداةمستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي ثابتة بشكل قويّ جدّا

كما تظهر قيمة معامل "جيتمان" للتجزئة النصفية تساوي: 0.89، وهي قيمة تدلّ على القوة في الثبات أيضا.

نقل أنّ: **أداة مستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي ثابتة بقوة، ويمكنها الخروج إلى الميدان بدون أيّ مشاكلَ منهجية، ولا إحصائية.**

ثانيا: صدق وثبات مستوى استخدام معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

تم حساب صدق استخدام استبيان أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بطريقتين:

1-1-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

جدول(04) يبين قيم الإحصاء الوصفي لأداة مستوى استخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي

الخطأ معياري	انحراف معياري	ن	متوسط حسابي	**المتغيرات**
4.640	13.123	8	170.75	قيم عليا
5.393	15.254	8	113.88	قيم دنيا

جدول(05) يبين قيم الصدق التمييزي بـ "تا" الفروق لمجموعتين متّصلتين بين القيم العليا والقيم الدنيا لأداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي

فروق المجموعتين المتّصلتين								
Sig. مستوى الدلالة	درجات الحرية	**تا** اختبار الفروق	95%مستوى الثقة		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
			عليا	دنيا				
.000	7	6.144	78.765	34.985	9.257	26.183	56.875	القيم العليا-القيم الدنيا

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول (04) تظهر قيمة اختبار "تا" الفروق بين القيم العليا والدنيا قد بلغت: 6.144في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيم دالّة إحصائيا، لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، لذا يمكن القول أنّه: توجد فروق دالّة إحصائيا بين القيمتين الدنيا والعليا لأداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لصالح هذه الأخيرة.

وبالتالي فأداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي صادقة بشكل قويّ جدّا.

2-1-الصدق الاتساق الداخلي:

كلا المقياسين عباراته بنوده أو فقراته دالة في (αعند0.05)، وبالتالي فالأداتين صادقتين.

تم حساب ثبات استبيان مستوىاستخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي بطريقتين:

1-1- حساب ثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول(08) يبين ثبات أداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بمعامل "ألفا كرونباخ".

عدد العناصر	الثبات: معامل الفا كرونباخ
40	.949

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول **(08)**يظهر أن قيمة الثبات بألفا كرونباخ قد بلغت (0.949)، وهي قيمة عالية جدّا، لذا فالأداة ثابته بقوة.

2-1-حساب ثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول(09) يبين ثبات أداة مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بالتجزئة النصفية.

.916	قيمة ألفا كرونباخ للزوج 1	الزوج1	معامل ألفا كرونباخ
20[a]	عدد العناصر		
.913	قيمة ألفا كرونباخ للزوج 2	الزوج2	
20[a]	عدد العناصر		
40	مجموع العناصر للزوجين		
.749	الارتباط بين الزوجين		
.856	معامل سبيرمان وبراون بعد تصحيح الطول	معامل سبيرمان وبراون	
.856	معامل سبيرمان وبراون قبل تصحيح الطول		
.856	معامل جيتمان للتجزئة النصفية		

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول (09)تظهر قيمة معامل "سبيرمان وبراون" للتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول تساوي:(0.856)، وهي قيمة عالية أيضا، وبذلك فأداةمستوى المعرفة لاستراتيجيات التقويم الواقعي ثابتة بشكل قويّ، كما تظهر قيمة معامل "جيتمان"للتجزئة النصفية تساوي: (0.856)، وهي قيمة تدلّ على القوة في الثبات كذلك.

نقول أنّ: أداة مستوى استخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي ثابتة بقوة.

نستنتج من خلال حساب خصائص السيكو مترية أن: الأداتان تتمتعان بالقوة في الثبات والصدق، وبذلك يمكنهما الخروج إلى الميدان بدون أيّ مشاكلَ منهجية، ولا إحصائية تذكر.

جدول رقم (10) يوضح المدراس الابتدائية التي تمت فيها الدراسة الميدانية "العينة الاستطلاعية"

المدرسة	الأساتذة	الموقع
طاع الله محمد	**12**	**بوسعادة**
طويري عبد القادر	**11**	**بوسعادة**
ذبيح عبد القادر	**07**	**بوسعادة**

2-الدراسة الأساسية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التأكد من صدق وثبات أداة البحث وهذا ما يجيز الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

1.2-المنهج:

استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي نظرا لتناسبه وطبيعة الدراسة، ويعرف هذا المنهج بأنه:

المنهج الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة المدروسة وتحليل بياناتها والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح عليها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها. (أبو حطب وصادق، ص104).

2.2. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في منطقتي بوسعادة وسيدي عامر وتم اختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة والمتكونة من (100) معلم ومعلمة موزعة على ثمانية مدارس وذلك خلال العام الدراسي(2023/2022)ولقد تم تطبيق الأداة على مجتمع البحث.

جدول رقم (14) يوضح المدارس الابتدائية التي تمت فيها الدراسة الميدانية "العينة الأساسية"

المدرسة	الأساتذة	الموقع
الإخوة عبد المولى	**12**	**بوسعادة**
المعلمين الأربعة	**14**	**بوسعادة**
مخلوف بن قسيم	**06**	**بوسعادة**
حميدة عبد القادر	**07**	**بوسعادة**
طالب عبد الرحمان	**11**	**بوسعادة**
بوصيلة بن هني	**12**	**سيدي عامر**
زياد أحمد	**27**	**سيدي عامر**
لكحل محمد	**11**	**سيدي عامر**

3.2- حدود البحث:

-الحدود الموضوعية:

تتناول الدراسة مستوى معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

-الحدود البشرية:

اقتصرت على أساتذة المرحلة الابتدائية ذكورا وإناثا بدائرة كل من بوسعادة وسيدي عامر في ولاية المسيلة.

-الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة في بعض ابتدائيات ولاية المسيلة (بوسعادة-سيدي عامر).

-الحدود الزمنية:

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني خلال العام الدراسي 2023/2022.

4.2-محددات البحث:

إن تعميم نتائج الدراسة الحالية يتم في ضوء صدق وثبات أداة الدراسة ودقة وموضوعية عينة الدراسة على فقرات الدراسة.

5.2-أداة البحث:

يعتبر الاستبيان أداة لجمع مختلف البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبيان ،الجزء الأول الخاص بالمعرفة لاستراتيجيات تقويم الواقعي اشتق من استبيان (أكرم سعدي وادي،2019) في دراسته درجة استخدام معلمي الجغرافيا لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تطبيقها من وجهة نظرهم أما الجزء الثاني الخاص باستخدام فتم اشتقاقه من استبيان (كوثرحراشة ،2016) بدراستها حول واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا .

جدول رقم(11) يوضح فقرات وأبعاد الجزء الأول خاص بمعرفة استراتيجيات التقويم الواقعي.

الأبعاد	الفقرات	المجموع
التقويم المعتمد على الأداء	1-2-3-4-5-6	06
الورقة والقلم	7-8-9-10-11	05
التواصل	12-13-14-15-16	05
الملاحظة	17-18	02
مراجعة الذات	19-20-21-22-23	05

جدول رقم(12)يوضح فقرات وأبعاد الجزء الثاني خاص باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي

المجال	الأبعاد	رقم الفقرات
01	التقويم المعتمد على الأداء	08
02	التقويم الذاتي	04
03	التقويم بالأقران	04
04	التقويم القائم على الملاحظة	08
05	التقويم بالاختبارات الكتابية	06
06	التقويم بالتواصل	04
07	التقويم بالمقابلات	05

- مفتاح تصحيح أداة البحث:

تشمل هذه الأداة على خمسة (5) بدائل للإجابة على فقرات الاستبيان وذلك باختيار عبارة واحدة حسب تدريج ليكارت الخماسي وهي: (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)، ويكون تصحيح فقرات الاستبيان وفق ما هو موضح.

جدول رقم(13) يوضح بدائل فقرات استبيان.

الرقم	البدائل	الدرجة
01	عالية جدا	**05**
02	عالية	**04**
03	متوسطة	**03**
04	ضعيفة	**04**
05	ضعيفة جدا	**05**

5-الأساليب الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2- معامل الارتباط بيرسون: لحساب الصدق.
3- معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات.
4-اختبار (t.test) لحساب الفروق.

الفصل الثالث

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة.

2- مناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد:

بعد عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، سيخصص هذا الفصل لعرض النتائج المتوصل إليها، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء بعض الدراسات السابقة والتراث النظري، وما نشهده في الواقع الحالي، وهذا كله من اجل الوصول إلى تفسير منطقي لهذه النتائج وإعطائها معنى مع بيان الأسباب التي أدت إليها. وفي هذا الفصل سيتم عرض وتفسير ومناقشة نتائج البحث، يليه خلاصة بأهم هذه النتائج.

1- عرض ومناقشة نتائج البحث:

عرض ومناقشة نتائج البحث:

1-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول.

نصت الفرضية العامة :على أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة.

للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة الدراسة على أبعاد مستوى معرفة استراتيجيات التقويم الواقعي.

الجدول رقم:(15)يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أساتذة عينة البحث على فقرات الأداة.

أبعاد استبيان درجة المعرفة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الأداء	100	20.38	3.399	.340
ورقة وقلم	100	17.21	3.063	.306
التواصل	100	15.84	2.711	.271
الملاحظة	100	6.99	1.251	.125
مراجعة الذات	100	15.44	3.316	.332

الجدول(16) يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي في معرفة أساتذة الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

نوع المعرفة	95%مستوى الثقة		فرق المتوسطين	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة Sig.	درجات الحرية	"تا"
	عليا	دنيا						
أداء	3.05	1.71	2.380	18	20.38	.000	99	7.003
ورقة وقلم	2.82	1.60	2.210	15	17.21	.000	99	7.216
تواصل	1.38	.30	.840	15	15.84	.003	99	3.099
ملاحظة	1.24	.74	.990	06	6.99	.000	99	7.912
مراجعة الذات	1.10	-.22	.440	15	15.44	.188	99	1.327

يتضح من خلال الجدولين السابقين أنها:

تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى معرفة التقويم المعتمد على الأداء لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:20.38 ، قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:18، كما أنّ قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :7.003 ، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في الاطلاع على التقويم المعتمد على أداء المتعلّمين بشكل كبير، وذلك من خلال ما يتلقونه من تكوين، وندوات دورية، لذا يمكن القول أنّ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء عالٍ

.تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى معرفة التقويم المعتمد على ورقة وقلم لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:17.21 ، قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:15، كما أنّ قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :7.216 ، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في معرفة التقويم المعتمد على ورقة وقلم لدى المتعلّمين بشكل مستمرّ، وذلك من خلال الاختبارات التي في أغلبها كتابية، لذا يمكن القول أنّ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على ورقة وقلم عالٍ.

تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى معرفة التقويم المعتمد على التواصل لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:15.84، قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:15، كما أنّ قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :3.099، في مستوى الدلالةSig =0.003، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في معرفة التقويم المعتمد على التواصل بين المتعلّمين بشكل دائم، وذلك من خلال العملية التعلّيمية التعلّمية ككلّ، لذا يمكن القول أنّ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على التواصل عالٍ.

تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى معرفة التقويم المعتمد على الملاحظة لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:6.99، قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:15، كما أنّ قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :7.912، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في معرفة التقويم المعتمد على ملاحظة المتعلّمين للتعلمات وكذا أثناء التقويمات بأنواعها، وذلك من خلال النشاطات اليومية للمتعلمين، لذا يمكن القول أنّ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الملاحظة عالٍ.

تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى معرفة التقويم المعتمد على مراجعة الذات لديها بين المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:15.44، قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:15، كما أنّ قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :1.327، في مستوى الدلالةSig =0.188،وهي قيمة غير دالّة إحصائيا لأنّها أكبر من α في 0.05، بذلك لا توجد فروق في معرفة التقويم المعتمد على مراجعة الذات بين مستوى المعرفة بهذا النّوع من التقويم لدى الأساتذة ولا المتوسط الفرضي، وهذا ربما فيه عدّة احتمالات منها: إذ قد يرجع هذا لعدم تمكنّ العيّنة من التكوين في هذا المجال، أو ربما عدم فهمهم لهذا النّوع من التقويم، أو لعلّهم عبّروا عن عدم اكتمال نضج المتعلّمين في هذه المرحلة، إذ لم يمكنّهم ذلك من مراجعة ذواتهم في أثناء الاختبارات، واستدراك الفشل في الكثير منها، على العموم، وحسب لغة الأرقام يمكن القول أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على مراجعة الذات ضعيف.

مما سبق تؤكد أن مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم الواقعي كانت بدرجة عالية في أبعاد درجة التقويم الأربعة ففي البعد الأول كان التقويم المعتمد على الأداء الذي يتمثل في العبارات (1-2-3-4-5-6) احتلت المرتبة الأولى حيث يقومون الأساتذة بتقييم الأداء العملي ،والعرض التوضيحي ،والحديث ،والبعد الثاني كان التقويم بالورقة وقلم التي يتمثل في العبارات (1-2-3-4-5)احتلت المرتبة الثانية حيث يقومون الأساتذة بتقييم الاختيار من متعدد ،وعبارات الصواب والخطأ ،،أما البعد الثالث كان التقويم بالتواصل التي يتمثل في العبارات (1-2-3-4-5) احتل المرتبة الثالثة يعتمدون الأساتذة بتقييم على الأسئلة والأجوبة ،وعلى عمل المجموعات ، وفي البعد الرابع كان التقويم بالملاحظة التي يتمثل في العبارات (1-2)احتل المرتبة الرابعة يقومون الأساتذة بتقييم المعتمد على الملاحظة البسيطة، ،وقد اتفقت هذه النتائج بشكل عام مع: دراسة عبيدو(2016)، دراسة أبو خليفة وخضر وعشا وهما ش (2011)، دراسة الغزو(2008) دراسة عمرو (2014).

وجاء البعد الخامس التقويم بمراجعة الذات الذي يتمثل في العبارات(1-2-3-4-5) احتل المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة وهذا ما اتفق مع دراسة أبو خليفة وخضر وعشا وهما ش (2011).

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني :

نصت الفرضية العامّة: مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة.

1- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الاداء متوسط.**

الجدول رقم (17) يبين إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم المعتمد على الأداء لعينة أساتذة الابتدائي.

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات الخام للعينة على التقويم بالأداة	100	28.26	4.049	.405

الجدول(18) يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة والمتوسط الفرضي لاستخدام التقويم المعتمد على الأداء لعينة أساتذة الابتدائي.

قيمة المتوسط الفرضي = 18					
"تا"	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig.	فرق المتوسطين	مستوى الثقة 95%	
				دنيا	عليا
25.338	99	.000	10.260	9.46	11.06

من النتائج المبيّنة في الجدول (17) تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى استخدام التقويم المعتمد على الأداء لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:28.26 ،كما تظهر في الجدول (18)قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:18، كما أنّ قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت : 25.338، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في استخدام التقويم المعتمد على اداء المتعلّمين بشكل دائم و مستمرّ، لذا يمكن القول أنّ:

- مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم المعتمد على الأداء عالٍ.

2- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم الذاتي متوسط.**

الجدول رقم (19) يبين إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم الذاتي لعينة أساتذة الابتدائي

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات الخام للعينة على التقويم الذاتي	100	18.28	3.690	.369

الجدول رقم(20) يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة و المتوسط الفرضي لاستخدام التقويم الذاتي لعينة أساتذة الابتدائي

قيمة المتوسط الفرضي = 15					
"تا"	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig.	فرق المتوسطين	مستوى الثقة 95%	
				دنيا	عليا
8.888	99	.000	3.280	2.55	4.01

من النتائج المبيّنة في الجدول(19)تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى استخدام التقويم الذاتي لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:18.28 ،كما تظهر في الجدول (20)قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:15 أيضا قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :7.003، في مستوى الدلالة Sig=0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في استخدام التقويم الذاتي بين المتعلّمين بشكل كبير، وهو من متطلّبات المقاربة بالكفاءات، إذ تنكر هذه المقاربة تدخّل الأستاذ بعد استجابات المتعلّمين بأي شكل من الأشكال، بل تترك الفرصة للمتعلّم حتى يقوّم نفسه ذاتيا، لذا يمكن القول أنّ:

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم الذاتي عالٍ كذلك.**

- **3- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:**

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالأقران متوسط.**

الجدول رقم(21) يبين إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالأقران لعينة أساتذة الابتدائي

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات الخام للعينة على التقويم بالأقران	100	14.47	2.883	.288

الجدول رقم (22)يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة والمتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالأقران لعينة أساتذة الابتدائي

قيمة المتوسط الفرضي = 12					
"تا"	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig.	فرق المتوسطين	مستوى الثقة 95%	
				دنيا	عليا
8.567	99	.000	2.470	1.90	3.04

من النتائج المبيّنة في الجدول(21) تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى استخدام تقويم الأقران لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:14.47 ،كما تظهر في الجدول (22)قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:12 أيضا قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :8.567 ، في مستوى الدلالة Sig=0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في استخدام تقويم الأقران بين المتعلّمين بشكل متكرّر و واع، وهو أساس ثانٍ (بعد التقويم الذاتي)في المقاربة بالكفاءات، إذ تستبعد هذه المقاربة تدخّل الأستاذ في أيّ نشاط مباشرة، بل تعطى فرصة التقويم عن طريق الاقران أفضل، لذا يمكن القول أنّ:

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الأقران عالٍ أيضا.**

3- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالملاحظة متوسط.**

الجدول رقم (23) يبين إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالملاحظة لعينة أساتذة الابتدائي

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات الخام للعينة على التقويم بالملاحظة	100	28.79	3.978	.398

الجدول رقم (24)يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة والمتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالملاحظة لعينة أساتذة الابتدائي

قيمة المتوسط الفرضي = 24					
"تا"	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig.	فرق المتوسطين	مستوى الثقة 95%	
				دنيا	عليا
12.041	99	.000	4.790	4.00	5.58

من النتائج المبيّنة في الجدول(23)تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى استخدام **التقويم بالملاحظة** لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:28.79 ،كما تظهر في الجدول (24) قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:24 أيضا قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين ، وقد بلغت :12.041 ، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في استخدام **التقويم بالملاحظة** بين المتعلّمين بشكل مقصود، وهو أساس آخر في المقاربة بالكفاءات، إذ تعطى فرصة الملاحظة في كثير من النشاطات و الاختبارات، وخصوصا المراحل الأولى للتعليم، لذا يمكن القول أنّ:

مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالملاحظة عالٍ أيضا.

4- عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالاختبارات الكتابية متوسط.**

الجدول رقم (25)يبين إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالاختبارات الكتابية لعينة أساتذة الابتدائي

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات الخام للعينة على التقويم بالاختبارات الكتابية	100	24.85	3.258	.326

الجدول رقم (26) يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة والمتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالاختبارات الكتابية لعينة أساتذة الابتدائي

قيمة المتوسط الفرضي = 18					
"تا"	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig.	فرق المتوسطين	مستوى الثقة 95%	
				دنيا	عليا
21.026	99	.000	6.850	6.20	7.50

من النتائج المبيّنة في الجدول(25)تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى استخدام التقويم بالاختبارات الكتابية لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:24.85 ،كما تظهر في الجدول (26)قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:18 أيضا قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين وقد بلغت : 21.026، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في استخدام التقويم بالاختبارات الكتابيةبين المتعلّمين بشكل كبير، إذ كلّ الاختبارات تقريبا بشكل كتابي خصوصا الطور الثاني، لذا يمكن القول أنّ:

مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالاختبارات الكتابية عالٍ هو كذلك.

5- عرض ومناقشة الفرضية السّادسة:

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل متوسط.**

الجدول رقم (27)يبين إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالتواصل لعينة أساتذة الابتدائي

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات الخام للعينة على التقويم **بالتواصل**	100	13.32	2.636	.264

الجدول(28)يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة والمتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالتواصل لعينة أساتذة الابتدائي

قيمة المتوسط الفرضي = 12					
"تا"	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig.	فرق المتوسطين	مستوى الثقة 95%	
				دنيا	عليا
5.008	99	.000	1.320	.80	1.84

من النتائج المبيّنة في الجدول(27)تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى استخدام التقويم بالتواصل لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:13.32 ،كما تظهر في الجدول(28)قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:12 أيضا قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين وقد بلغت :5.008 ، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في استخدام التقويم بالتواصل بين المتعلّمين بشكل يومي، إذ كلّ العملية التعليمية التعلّمية هي في الوقع عملية تواصلية، وكذا التقويم كأحد مكونات المنهاج الدراسي، لذا يمكن القول أنّ:

مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالتواصل عالٍ.

6- <u>عرض ومناقشة الفرضية الجزئية السّابعة:</u>

- **مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالمقابلات متوسط.**

الجدول رقم(29)يبين إحصاء المجموعة الواحدة لاستخدام التقويم بالمقابلة لعينة أساتذة الابتدائي

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجات الخام للعينة على التقويم **بالمقابلة**	100	19.19	2.755	.275

الجدول(30)يبين اختبار "تا" الفروق لمجموعة واحدة بين متوسط الدرجات الخام للعينة والمتوسط الفرضي لاستخدام التقويم بالمقابلة لعينة أساتذة الابتدائي

قيمة المتوسط الفرضي = 15					
"تا"	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig.	فرق المتوسطين	مستوى الثقة 95%	
				دنيا	عليا
15.209	99	.000	4.190	3.64	4.74

من النتائج المبيّنة في الجدول(29)تظهر قيمة المتوسّط الحسابي لتعبير العيّنة على مستوى استخدام التقويم بالمقابلة لديها مع المتعلّمين في الأقسام المسندة إليها، وقد بلغ:19.19 ،كما تظهر في الجدول (30)قيمة المتوسّط الفرضي للأداة، وقد بلغت:15 أيضا قيمة اختبار الفروق "تا" بين المتوسّطين وقد بلغت :15.209 ، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.05، بذلك توجد فروق لصالح العيّنة (أساتذة التعليم الابتدائي) في استخدام التقويم بالمقابلة بين المتعلّمين بشكل يومي، إذ كلّ التعلّمات تجري في عملية تقابليه، وكذا التقويم في حال الاختبارات الشفوية بشكل مباشر، وحتّى الكتابية بشكل غير مباشر، لذا يمكن القول أنّ:

مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم بالمقابلة عالٍ.

من خلال ما سبق تأكد النتائج أن: الفرضية الجزئية الأولى التي نصت على مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم المعتمد الأداء كانت ذو مستوى عالي لكل من العبارات (1-2-3-4-5-6-7-8)، وكما اتضح من استجابات الأساتذة على أداة الدراسة أنه يقومون بتقييم أداء المتعلم لما يؤديه أو يقوم به، وأداء المتعلم في حل مشكلات كليا أو جزئيا ،كذلك بعرض توضيحي شفوي أو كتابي لتوضيح مفهوم أو فكرة قيام المتعلمين أنشطة ثابتة لتقييم أدائهم ، وهذا ما يتفق مع دراسة العليان (2014)،ودراسة عفانة (2011)، ودراسة الزبيدي(2011). وبالنسبة للفرضية الجزئية الثانية التي نصت على أن مستوى درجة استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم الذاتي

كان ايجابي مستوى عالي لكل من العبارات (1-2-3-4-5-)، اتضح من استجابات الأساتذة على أداة الدراسة أنهم يقومون بتقييم المتعلم بتصويب أخطائه بنفسه في حل الأمثلة والتطبيقات ذلك برجوع إلى قوانين الكتاب، وممارسة الأنشطة التأملية وتقييم نفسه بإنجاز للأنشطة، وهذا ما يتفق مع دراسة وات (2005)، ودراسة الزبيدي(2011)، ودراسة الغزو (2008).

أما الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على أن مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم بالأقران جاءت بدرجة عالية لكل من العبارات (1-2-3-4)، ومن خلال الملاحظة الميدانية اتضح أن أساتذة يطبقون هذي استراتيجية من خلال تقييم المتعلم عرض أعماله ومنجزاته أمام أقرانه، وإتاحة المتعلم تقييم أقرانه عندما يقرأ ويكتب ويناقش ويطرح الأسئلة في الحصة. وهذا ما يتفق دراسة العليان (2014)،دراسة الزبيدي (2011).

كذلك الفرضية الجزئية الرابعة التي نصت على أن مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم بالملاحظة جاءت بدرجة عالية لكل من العبارات (1-2-3-4-5-6-7-8)، ومن خلال الملاحظة الميدانية أيضا اتضح أن أساتذة يطبقون هذه استراتيجية من خلال تقييم أداء وسلوك المتعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، وأداء المتعلم في أداء خاص بعد مناقشة ما يطرح المتعلم من أفكار ويراجعها، كذلك الملاحظات المدونة عن المتعلم في التقويم النهائي وهذا ما يتفق مع دراسة وات (2005)، دراسة الغزو(2008).

وفي الفرضية الجزئية الخامسة التي نصت على أن مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم بالاختبارات الكتابية كان عالي لكل من العبارات (1-2-3-4-5-6)، اتضح أن أساتذة يعتمدون على هذه استراتيجية في تصحيح الأسئلة بدقة وموضوعية، الاختبارات الكتابية القصيرة الإجابة في الاختبارات نتائج الاختبارات لتقييم المهارات العليا عند المتعلم، وهذا ما يتفق دراسة عفانة(2011)،حيث احتل تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية المرتبة الأولى.

وأخذت الفرضية الجزئية السادسة التي نصت على أن مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم بالتواصل درجة عالية لكل من العبارات (1-2-3-4)، والتي اتضح فيها أن أساتذة يعتمدون على هذه استراتيجية عمل المجموعات لتقييم أداء المتعلم في الحصة، لقاءات بين المتعلمين لفهم وجهات نظر المتعلمين، وهذا ما يتفق دراسة العليان (2014)

وجاءت الفرضية الجزئية السابعة التي نصت على أن مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم بالمقابلات بدرجة عالية لكل من العبارات (1-2-3-4-5)، اتضح أن أساتذة يعتمدون على هذه استراتيجية في تقييم الاختبارات الشفوية كشكل من أشكال المقابلات لتقييم نواتج التعلم، إعطاء المتعلم وقت كافيا قبل السماح له بالإجابة وطلب من المتعلم في المقابلة تبرير إجابته، وهذا ما يتفق دراسة أبوخليفة وخضر وعشا وهما ش (2011) أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التقويم الشفوي احتل المرتبة الأولى.

اختلفت هذه النتائج مع الدراسة الشنطاوي وبني خلف (2019) بينت نتائج هذه الدراسة أن استخدام معلمي لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم كان متوسطا. واختلفت مع ودراسة لانتيج (2000) وأظهرت نتائج الدراسة لم يعتمدوا على ملف الانجاز والتقويم الذاتي وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في

الأداء وليس على جوانب الضعف بها. ودراسة الزعبي (2013) أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام التقويم الواقعي مازالت دون المتوقع.

اقتراحات الدراسة :

- استمرار الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات ، وتكثيفها حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- حث المعلمين والمعلمات على الاهتمام بتطوير معارفهم ، وزيادة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي.
- الدعم ماديا ومعنويا الذي يساعد على توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي .
- نشر ثقافة التقويم الواقعي بين المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين وأولياء الأمور.
- تقديم ورش عمل حول مهارات التفكير العليا وأساليب تفعليها لدى المتعلمين، باعتبارها المدخل الصحيح لاستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.
- بناء دليل عملي لخطوات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وممارسته بدروس عملية تطبيقية للمعلمين والمعلمات .
- تعديل اتجاهات بعض المعلمين والمعلمات نحو ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي.
- إلزام المعلمين والمعلمات باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تقييمهم لمتعلمين .
- تضمين شواهد ذلك في ملفات إنجازهم نهاية كل عام دراسي.

خاتمة:

إن عملية التقويم ليست عملية نهائية، ولا يجب أن نفهمها كذلك، لأن الشائع في أذهان العديد منا أن التقويم لا يتم إلا في نهاية الحصول على المعلومات وأن الغرض منه هو إعطاء النقطة لا أكثر ولا أقل. إن التصور البيداغوجي الحديث لا يعتبر التقويم التربوي عملية تطبق فقط من أجل الحصول على تحصيل النقاط، ولكن له مهام أخرى ربما لا علاقة لها بتحصيل النقاط. لأن في الواقع هذا الأخير ما هو إلا ملاحظة كمية نهائية عن هذا التصور.

إن التقويم التربوي حاليا يدخل في استراتيجية عامة تتحقق من خلالها مجموعة من الأهداف؛ وهذه الاستراتيجية تشمل المحتوى وسائل الإيضاح طرق التدريس، وسائل التعليم....الخ.

لقد بدا واضحاً من العرض السابق مدى أهمية التقويم الواقعي في العملية التعليمية، ولهذا السبب وجدنا أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي أضحت مساحة كبيرة لتناول هذا الموضوع الذي يعد جديداً في أدبيات التربية والتعليم مقارنة بمكونات التعليم التقليدي التي سادت لعشرات السنوات في العالم، ولعل هذا ما دفع بعض وزارات التربية والتعليم العربية خلال العقدين الأخيرين إلى تبني التقويم الواقعي في المدارس التي تقع تحت إشرافها.

من خلال هذه الدراسة التي هدفت إلي مستوى معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لأساتذة التعليم الابتدائي ،جاءت معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لأساتذة التعليم الابتدائي محققة بمستوى **عالٍ** حيث أن الأساتذة يعتمدون على كل من أسلوب التقويم بالأداء ،التقويم بالأقران ،الملاحظة، التواصل، المقابلات وغيرها من أساليب التقويم الواقعي ،فهي ذات أهمية بالغة جدا في حياة الأساتذة وتعتبر وسيلة ضرورية للكشف عن خبايا المتعلم وتترك آثارا ايجابية فيه، تقيس جوانب متعددة وتواكب سير العملية التعليمية المعاصرة.

قائمة المراجع

أولا: مراجع بالعربية.

01-الحراحشة، كوثر، واقع استخدام معلمي العلوم استراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، (2016).

02-الحربي، محمد، استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، (2014).

03-الحربي، عليا، بنت سعيد بن علي، مستوي استخدم معلمات العلوم الأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة، رسالة ماجستير، (2018).

04-الخياط، ماجد محمد، أساسيات القياس والتقويم في التربية، الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع، (2009).

05-السواط، سامي بن عبد محمد، درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طالب الصف السادس ابتدائي بمحافظة الطائف، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، (2014) .

06-السيد، مريم (2009)، التربية المهنية ومبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم، د ط، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

08 -العبسي، محمد مصطفى، التقويم الواقعي في العملية التدريسية. ط.1 عمان: دار المسيرة، (2010).

09-العمري، وصال، وشحادة، فواز، درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية، مجلة كلية التربية، (2010).

10-العتيبي، بن مرزوق عمار، بحث عن التقويم المستمر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرائق التدريس. (2012).

11-الفريق الوطني للتقويم، استراتيجيات التقويم وأدواته، إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم، (2004).

12-المحاسنة، إبراهيم محمد، المهيدات، القياس والتقويم الصفي لبحرين، دار جرير للنشر والتوزيع، (2013).

13-المغدوي، عادل، أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحدية، القاهرة، دار الفكر العربي، (2008) .

14-أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت 2001.

15-أبو خليفة، ابتسام، خضر، غازي، وآخرون، درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس المحافظة، عمان، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. دراسات العلوم النفسية التربوية 38 (3)984-1002، (2011).

16-أكرم سعدي وادي ،درجة استخدام معلمي الجغرافياالاستراتيجيات التقويمالواقعي وأدواته ومعيقات تطبيقها من وجهة نظرهم ،مجلة جامعة الأقصى ،المجلد الثاني ،العدد الثاني، (2019).

17-بن مكرم، جمال الدين محمد، لسان العرب، مجلد ،12 لبنان، دار صادر بيروت، (1992).

18-بنالغالي، زهرة التقويم التربوي، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مستغانم، (2015).

19-بنيعودة، خالد رشاد سعد أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، مجلة جامعة للبحوث: العلوم الإنسانية 5(1)،48-25، (2015).

20-جابر، جابر عبد الحميد، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. ط.1 القاهرة: دار الفكر العربي، (2000)

21-جخراب،سعاد التقويم اللغوي ومعيره في المدرسة الجزائرية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب واللغات، الجزائر، قسم اللغة والأدب العربي. (2000) .

22-جعدوني، خديجة، التقويم التربوي ودوره في إنجاح التحصيل اللغوي، جامعة مصطفي اسطمبولي-معسكر، كلية اللغات والآداب، الجزائر، قسم اللغة والأدب العربي، (2015).

23-حمدان، محمد زياد، تقييم التعلم والتحصيل كتاب يدوي للقياس والتقويم التربوي، الأردن، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، (2001).

24-خطوط،رمضان، استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، جامعة قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الجزائر قسم علم النفس والعلوم التربية، (2010).

25-سوسن، شاكر مجيد، تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع، (2011).

26-شعلة، عبد السميع، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي، (2000) .

27–عبد الهادي، نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، (2001).

28–عبدالسميع، غزة محمد، فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقويم الواقعي لدي طلاب كلية التربية (شعبة الرياضيات) مؤتمر العلمي السابع، المجلد2، مصر، (2007).

29–علوان، يحي، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، جامعة محمد خيضر –بسكرة، (2007).

30 –كوافحة، تسير مفلح، القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، (2003).

31 –محمد، هبة، تأثير استخدام التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طالب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (2014) .

32–ملحم، سامي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2000).

33–مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث، وأدواته، ط1، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع، (2008).

34–معجمالوسيط، معجم اللغة العربية، ط4، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، (2004).

35–منسي، حسن، التقويم التربوي، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع، (2006) .

36–منسي، محمود عبد الحليم، التقويم التربوي، ط2، مصر، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، (2003).

37–منسي، محمود عبد الحليم، التقويم التربوي، دط، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع. (2008) .

38–مهيدات، عبد الحكيم، والمحاسنة، إبراهيم. التقويم الواقعي. مملكة البحرين: دار جرير للنشر والتوزيع.(2009).

ثانيا: مراجع أجنبية.

39-Wiliam, D. Keepinglearning on track: Classroomassessment

And the regulation of learning.Charlotte, NC: Information Age Publishin

(2007).

40 -Kerka, S. Techniques for Authentic Assessment. Practice Application Brief (1995)

الملاحق

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية

القسم: علم النفس

استبيـــــــــــــــــــــــان

السادة الأساتذة المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نقوم بإجراء دراسة لنيل شهادة ماستر تخصص قياس نفسي وتقويم تربوي بعنوان: "مستوى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي".

وقد أعددنا لهذا الغرض الاستبيان التالي الذي تناولنا فيه المعايير الواجب توفرها في تقويم أداء المتعلمين من وجهة نظر أساتذة المرحلة الابتدائية حيث توزعت هذه المعايير على الجانب الأول مستوى معرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي والجانب الثاني مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.

وللإجابة على محتويات هذه الاستبيان يرجى من سيادتكم:

-الاطلاع على جميع فقرات الاستبيان وقراءتها بدقة.

- وضع علامة (+) في المكان المناسب حسب وجهة نظركم علما أساتذتي الكرام بأن إجابتكم ستكون لغرض البحث العلمي فقط.

المؤسسة:

المادة العلمية:

الجنس: ذكر ☐ ☐

الخبرة: من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثرمن10 سنوات ☐

أولا: مستوى معرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي

الرقم	الفقـــــــــرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	التقويم المعتمد على الأداء العملي					
2	التقويم المعتمد على العرض التوضيحي					
3	التقويم المعتمد على الحديث					
4	التقويم المعتمد على التقديم					
5	التقويم المعتمد على المناقشة و المناظرة					
6	التقويم المعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار					
7	التقويم المعتمد على الاختيار من متعدد					
8	التقويم المعتمد على عبارات الصواب والخطأ					
9	التقويم المعتمد على عبارات الإكمال					
10	التقويم المعتمد على المطابقة(المزاوجة)					
11	التقويم المعتمد على الإجابات القصيرة					
12	التقويم المعتمد على التواصل					
13	التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة					
14	التقويم المعتمد على عمل المجموعات					
15	التقويم المعتمد على المقابلة					

16	التقويم المعتمد على المؤتمر					
17	التقويم المعتمد على الملاحظة البسيطة					
18	التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة					
19	التقويم المعتمد على مراجعة الذات					
20	التقويم المعتمد على التقويم الذاتي					
21	التقويم المعتمد على تقويم الأقران					
22	التقويم المعتمد على يوميات الطالب					
23	التقويم المعتمد على المهام المقترحة					

ثانيا: مستوى استخدام استراتيجيات التقويم الواقع

المجال الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الرقم	الفقـــــــــرات	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا
1	استخدام تقييم الأداء لما يؤديه أو يقوم به المتعلم.					
2	اقدر أداء الطالب في حل المشكلات كليا أو جزئيا.					
3	أكلف المتعلم بعرض توضيحي شفوي أو كتابي لتوضيح مفهوم او فكرة.					
4	أطلب من المتعلمين القيام بمشاريع وخبرات متعددة					

	لتحديد معايير لتقييم أدائهم.					
5	أقوم المتعلم عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار.					
6	أطلب من المتعلمين أنشطة ثابتة لتقييم أدائهم.					
7	استخدام المناظرة بين الفريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.					
8	استخدام التقييم القائم على الأداء بشكل سردي أو على شكل درجة من خلال ميزان تقدير.					

المجال الثاني: استراتيجية التقويم الذاتي

1	أكلف الطالب بتصويب أخطائه بنفسه في حل الأمثلة والتطبيقات ذلك برجوعه إلى القوانين الكتاب.					
2	كلف المتعلم باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عليها من الوحدة التي تعلمها.					
3	أساعد المتعلم على ممارسته للأنشطة التأملية.					
4	أشجع المتعلم على استخدام التقديرات الذاتية والأسئلة الذاتية لإشراكه في عملية التقويم الذاتي.					
5	أكلف الطالب بتقييم نفسه بإنجازه للأنشطة.					

المجال الثالث: استراتيجية التقويم الأقران.

1	اطلب من المتعلم عرض أعماله ومنجزاته الفردية أمام أقرانه لتقييمها.					
2	أكلف المتعلم العمل في مجموعات صغيرة، وفيها تقدم كل مجموعة أعمالها و منجزاتها أمام مجموعات الأقران.					
3	أتيح للمتعلم تقييم أقرانه عندما يقرأ و يكتب ويناقش ويطرح الأسئلة في الحصة.					
4	أكلف كل متعلم بتقييم أعمال أقرانه في أنشطة ومهام داخل الصف ونقدها بموضوعية.					

المجال الرابع: استراتيجية التقويم الأداء القائم على الملاحظة.

1	استخدم الملاحظة لتقييم أداء وسلوك الطالب قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.					
2	أدون ملاحظاتي عن أداء المتعلم في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرح المتعلم من أفكار ويراجعها.					
3	أهيئ مواقف تعليمية تعلمية تمكن المتعلم من إظهار السلوك الملاحظ					
4	استخدم الملاحظة العلمية المنظمة الملاحظة السلوك العام لمدى امتلاك المتعلم وإتقانه المهارات عمليات العلم.					
5	استخدم الملاحظات المدونة عن المتعلم في التقويم النهائي.					

6	استخدم الملاحظة التلقائية في تقويم أداء المتعلم.					
7	ألاحظ سلوك المتعلم المعلن وتسجيل استجاباتهم وما ينطقون به من عبارات تتعلق بمدى تعلمهم المعرفة.					
8	استخدم بطاقة الملاحظة لملاحظة سلوك المتعلم وتقديره في نشاط من أنشطة الصف.					

المجال الخامس: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية.

1	أصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.					
2	استخدم الاختبارات الكتابية لقياس مهارات اللغة والمحتوى المعرفي لدى المتعلم.					
3	استخدم الاختبارات الكتابية القصيرة الإجابة في الاختبارات					
4	أحلل نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات المتعلمين.					
5	استخدم الاختبارات الكتابية لتقييم المهارات العليا عند المتعلم.					
6	استخدم الاختبارات المقالية وأترك للطالب حرية التفكير والتعبير الذاتي.					

المجال السادس: استراتيجية التقويم بالتواصل.

1	استخدم التقويم المعتمد على عمل المجموعات لتقييم أداء الطالب في الحصة.					
2	استخدم المقابلة لمتابعة تقدم المتعلم.					

3	أدير لقاءات بين المتعلمين لفهم وجهات نظر المتعلمين.					
4	استخدم المؤتمرات لتقييم أداء المتعلم والعرض.					

المجال السابع: استراتيجية التقويم بالأداء بالمقابلات.

1	استخدم الاختبارات الشفوية كشكل من أشكال المقابلات لتقييم نواتج التعلم.					
2	أعطي المتعلم وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة.					
3	أسجل علامات المتعلم في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.					
4	أطلب من المتعلم في المقابلة تبرير إجابته.					
5	استخدم المقابلات الشخصية لتقدير مستوى أداء المتعلم ومدى تقدمه نحو التعلم.					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ..محمد بوضياف - المسيلة -

تصريح شرفي

(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أسفله،

السيد (ة): ..مكيدش سعدية.....الصفة:

.....طالب.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: ..124260510.....والصادرة بتاريخ:

2019/02/20

المسجل بكلية: ..العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم: .....علم النفس.....

والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج في الماستر عنوانها:

.....

.....مستوى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي.....

.....

.....لاستراتيجيات التقويم الواقعي.....

.....

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

التاريخ: .....2023/06/12.....

مصادقة البلدية:

توقيع المعني:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ..محمد بوضياف - المسيلة..

تصريح شرفي

(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أسفله،

السيد (ة): ..محمد صياد.. الصفة: ..طالب..

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: ..197591175.. والصادرة بتاريخ: ..2017/08/15..

المسجل بكلية: ..العلوم الإنسانية والاجتماعية..

قسم: ..علم النفس..

والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج في الماستر عنوانها:

..مستوى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي..

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

التاريخ: ..2023/06/18..

توقيع المعني:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

مسيلة في 15 / 03 / 2023

إلى السيد (ة) مدير ابتدائية الشهيد بوصيلة بن هني

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء تربص ميداني

تحية طيبة وبعد

في إطار التربصات الميدانية لطلبة السنة ثانية ماستر
الشعبة: علوم التربية التخصص: قياس النفسي والتقويم التربوي
نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب(ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود ما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.
عنوان التربص الميداني: صعوبات تقويم أداء المتعلمين من وجهة نظر أساتذة المرحلة الابتدائية
المشرف: أ.د. مام عواطف

اسم ولقب الطالب: صياد محمد رقم التسجيل: 21064102805
في الفترة من اأ /أ/ 2023 إلى غاية اا /أ/ 2023

في الأخير، تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

نائب رئيس القسم المكلف للبحث العلمي

الدكتور نور الدين جعلاب

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

جامعة المسيلة
نائب العميد المكلف بالبحث العلمي والعلاقات الخارجية
الدكتور: مرزقلال إبراهيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

مسيلة في 15 / 03 / 2023

إلى السيد (ة) مدير ابتدائية الإخوة عبد المولى ببوسعادة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء تربص ميداني

تحية طيبة وبعد

في إطار التربصات الميدانية لطلبة السنة ثانية ماستر
الشعبة: علوم التربية التخصص: قياس النفسي والتقويم التربوي
نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب(ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود ما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.
عنوان التربص الميداني: صعوبات تقويم أداء المتعلمين من وجهة نظر أساتذة المرحلة الابتدائية
المشرف: أ.د. مام عواطف

اسم ولقب الطالب: مكيدش سعدية رقم التسجيل: 2121085083959
في الفترة من / / 2023 إلى غاية / / 2023

في الأخير، تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

نائب رئيس القسم المكلف للبحث العلمي

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

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

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: مستوى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

إعداد الطلبة:

1- مكيدش سعدية رقم التسجيل: 212108508 3959

2- صياد محمد رقم التسجيل: 212106410 28 05

القسم: علم النفس **الشعبة:** علم النفس **التخصص:** الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي

إشراف: د/ سام عواطف **الرتبة:** أ- ج

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2022-2023 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة): موافقة د. سام

رئيس فريق الاختصاص د. سام

رئيس القسم