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

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

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
الرقم التسلسلي:...../2019

تقديرات الطلبة الجامعيين لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس

ـ دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: القياس النفسي والتقويم تربوي

إعداد الطالبة: تحت إشراف الدكتور:

-سالمي مريم - خطوط رمضان

2019-2018

شكر وتقدير

يقول الله تعالى:<وان شكرتم لأزيدنكم.....> .

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم:<من لم يشكر الناس لم يشكر الله>.

أولا أتقدم بالشكر الكبير لله سبحانه وتعالى الذي وفقني على أداء هذا العمل،

بعدها أتقدم بخالص الشكر والدعاء للأستاذ الفاضل:

ـــ خطوط رمضان ـــ

على كل ماقدمه لي من نصائح و إرشادات وتوجيهات خلال مسيرة هذا العمل.

كما أتقدم باشكر الجزيل إلى كل من ساعدني من أساتذة :

براخلية عبد الغني، بوقرة عواطف، جلاب مصباح، في إنجاز هذه الدراسة.

كما لاأنسى الشكر الجزيل والخالص للجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذه الرسالة.

و إلى كل اللذين قدموا لي يد المساعدة من قريب أو بعيد.

تحية تقدير إلى كل أساتذة قسم علم النفس.

حفظ الله الجميع وسدد خطاهم.

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	...
فهرس المحتويات	...
قائمة الجداول	...
ملخص الدراسة	...
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: الاطار العام للدراسة	
1ــ تحديد إشكالية البحث	04
2ـــ أهداف الدراسة	06
3ــ أهمية الدراسة	06
4ــ مصطلحات الدراسة	06
5ــ الدراسات السابقة	08
الفصل الأول: التقويم التربوي و أساليبه	
تمهيد	14
1ــ مفهوم التقويم	15
2ــ الفرق بين التقويم و التقييم	16
3ــ أهداف التقويم و أهميته	17
4ــ خصائص وخطوات التقويم	18
5ــ وظائف التقويم	22
6ــ أنواع التقويم	23
7. أدوات التقويم	30
8. مجالات التقويم	35
خلاصة	37

الجانب الميداني	
الفصل الثاني: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	39
1.الدراسة الاستطلاعية	40
1.1.حدود الدراسة الاستطلاعية	40
2.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية	41
3.1.أداة الدراسة الاستطلاعية	41
4.1.نتائج الدراسة الاستطلاعية	42
2. الدراسة الأساسية	47
1.2.منهج المتبع في الدراسة	47
2.2.حدود الدراسة	47
3.2.طريقة اختيار عينة الدراسة	48
4.2.خصائص عينة الدراسة	48
5.2.أدوات الدراسة وكيفية تطبيقها	48
6.2.الأساليب الاحصائية المستخدمة	49
خلاصة	50
الفصل الثالث: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	52
1.عرض وتحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول	53
2.عرض وتحليل و مناقشة نتائج التساؤل الثاني	54
3.عرض وتحليل ومناقشة النتائج التساؤل الثالث	54
4. عرض وتحليل ومناقشة النتائج التساؤل الرابع	55
5. عرض وتحليل ومناقشة النتائج التساؤل العام	56
خلاصة عامة	58

خاتمة	60
التوصيات و المقترحات	61
قائمة المراجع	63
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يمثل توزيع العينة لمتغيراتها(المستوى، التخصص)	40
2	يمثل صدق الاتساق الداخلي في البعد الخاص بالاختبارات الجامعية	43
3	يمثل صدق الاتساق الداخلي في بعد امتحانات التطبيق	44
4	يمثل صدق الاتساق الداخلي في بعد المشاركة والحضور	44
5	يمثل صدق الاتساق الداخلي في بعد البحوث الجامعية	45
6	يمثل حساب الصدق التمييزي	46
7	يمثل توزيع أفراد العينة للدراسة الأساسية حسب متغير المستوى التعليمي	48
8	يمثل الاحصاء الوصفي الاستدلالي لجميع أفراد العينة للاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم	53
9	يمثل الاحصاء الوصفي الاستدلالي لجميع أفراد العينة للامتحانات التطبيق كأسلوب تقويم	54
10	يمثل الاحصاء الوصفي و الاستدلالي لجميع أفراد العينة للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم	55
11	يمثل الاحصاء الوصفي الاستدلالي لجميع أفراد العينة للبحوث الجامعية كأسلوب تقويم	56
12	يمثل الاحصاء الوصفي الاستدلالي لجميع أفراد العينة لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة	57

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على تقدير الطلاب لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس الجامعي بقسم علم النفس بولاية المسيلة ، تكونت عينة الدراسة من (102) طالب وطالبة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

استخدم المنهج الوصفي، كما اعتمد على أداة الاستبيان، و الأساليب الاحصائية :النسب المئوية،المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، إختبار"ت"، وكذا استخدام نظام(الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 20).

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقييم الطلبة لأساليب التقويم يساوي(3,32) و هو في مستوى المرتفع وجاءت المتوسطات الحسابية للمجال الاختبارات الجامعية و امتحانات التطبيق متوسطة، بينما مجال المشاركة و الحضور، و البحوث الجامعية مرتفعة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من الاقتراحات.

Résumé :

L'objectif de l'etude connaitre l'estimation etudiant des méthode d'évaluation utiliseés par du corps les membres professoral du département de psychologie de l'tat de msila.

L'échantillon de l'étude etude était composé de 102 étudiant et étudiantes, pendant le deuxiéme semestre de l'année universitaire (2018_2019).

On a utilisé la méthode descriptive,lequestionnnaire comme outil de recherche, et le SPSS.

Les résultats de l'etude ont montré que le degré d'évalution de etudiant avaient évaluation est (3,32) .

تحتل التربية مكانة مرموقة في المجتمعات المعاصرة، والعمل التربوي أصبح من المؤشرات الفاعلة و المؤثرة على النمو وتطور هذه المجتمعات، ومن الطبيعي أن النظام التربوي ليس شيء جامد بل هو نظام متطور ومتجدد تظهر فيه ابداعات المدرس والطالب باعتبارهما العامل الأساسي في العملية التعليمية والتعلمية، ومن الأساليب المؤثرة في هذه العملية التي تتفاعل وتتكامل فيه عدة متغيرات ينبغي اخضاعها للدراسة و التقويم بهدف تحسين الفعل التربوي و تحقيق أهدافه.

حيث تعد عملية التقويم من العمليات المهمة منذ قدم الانسان، فقد استخدم الانسان القديم طرقا بدائية في التقويم، واستخدمت الصين نظام الامتحانات قبل ثلاثة آلاف عام كأساس للقبول والترقية في الخدمة المدنية،كما استخدمه الاغريق للسيطرة على المهارات بالإضافة إلى العرب الذين استخدموه في الأسواق و الندوات لتقويم نتاجاتهم الفكرية.

كما تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أي مقرر دراسي، وهو في مفهومه يعني العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح و الفشل في تحقيق أهداف عامة التي تصنعها أساليب التقويم التي تعد من الطرق و الاجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم و يستعان في هذه الأساليب بالأدوات التي تمكن من الحصول على معلومات و بيانات التي تعين على اجراء عملية التقويم علما أن كل أسلوب يندرج تحته عدد من الأدوات أو الوسائل التي تكشف عن نقاط القوة و الضعف و تشخيص واقعها وعلاجها لما تحتويه من عيوب وقصور في العملية التربوية.

و يشمل التقويم الجامعي بمفهومه الواسع أهداف التعليم و المحتوى و طرق التدريس و وسائل التقويم، وذلك من أجل العمل على تخطيط و إدراة البرامج الأكاديمية، ولأنه الوسيلة الفعالة في ضبط النوعية وضمان جودة المخرجات، من أجل مساعدة متخذي القرارات لتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي(حسين،2006).

و تتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل الطلبة في الجامعة الجزائرية، ومنها الاختبارات الجامعية إمتحانات التطبيق، المشاركة والحضور، البحوث الجامعية.

ومن هذا المنطلق بينت فصول الدراسة للكشف عن واقع آراء الطلبة نحو أساليب التقويم المستخدمة من طرف اعضاء الهيئة التدريسية بقسم علم النفس بجامعة المسيلة، وبذلك شملت الدراسة بعد مقدمة إلى جانبين هما:

الجانب النظري: الذي إستعرضنا فيه فصلين تضمن الفصل الأول الاطار العام للدراسة بتحديد إشكال الدراسة و تساؤلات الدراسة، ثم أهداف الدراسة و أهميتها، و ضبط مصطلحات الدراسة، و الدراسات السابقة المقترنة بالموضوع و التعليق عليها.

أما الفصل الثاني، فقد عني بالتقويم: مفهومه، الفرق بينه وبين التقييمم، أهدافه، خصائصه و خطواته، وظائف التقويم و أنواعه، أدوات التقويم و مجالاته.

فيما تناول الجانب التطبيقي: الفصل الثالث لتعريف بالاجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الاستطلاعي و الأساسي مع عرض الأهداف و التعريف بالعينة و الأداة و قياس خصائصها السيكومترية من أجل تطبيقها في الدراسة الأساسية التي تضمنت أيضا التعريف بالمنهج لدراسة مواصفات العينة و الاداة و الأساليب الاحصائية الموظفة، أما الفصل الرابع فقد خصص لعرض وتحليل النتائج لتليه بعد ذلك الاقتراحات و التوصيات فالخاتمة.

1ــ إشكالية الدراسة:

تولي مؤسسات التعليم العالي مزيدا من الاهتمام بجودة خدماتها التعليمية حيث تواجه بيئة متميزة وطلبا متزايدا من المجتمع المحلي على امداده بالخرجين القادرين على تلبية احتياجاته بكفاءة و فاعلية .ان جودة الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي تنعكس على آداء خرجيها في أسواق العمل و يؤثر في نظرة المجتمع وأصحاب العمل إلى المؤسسة التعليمية و إلى خريجيها و أعضاء هيئة التدريس هم اللذين يترجمون الخطط والأهداف في مؤسسات التعليم العالي إلى واقع ينعكس في أداء خريجيهم مستقبلا، ومايبنى على هذا من سمعة للخرجين و المؤسسة أو الجامعة التي تخرجوا منها لذلك يمثل التقويم في التعليم العالي نظاما محوريا تبنى عليه مختلف العمليات البيداغوجية والتكوينية التي يمر بها الطالب، بدءا بالأعمال الموجهة و المحاضرات و مرورا باعداد مذكرات التخرج وما يلحقها من مسابقات في مستويات أخرى، ويمثل الأستاذ في مستوى هذا النظام أكبر فاعل يمكنه تحقيق أهداف التكوين في مراحل التعليم العالي، وذلك من خلال الطرائق المختلفة التي ينتهجها في التدريس.

فالأستاذ من خلال خبراته التي يكتسبها ومطالعاته وتجاربه الميدانية تحدد مساره في التقويم وإستمراره في تطبيق نفس الاستراتيجيات ،يدعوا إلى وضعه في دائرة التحليل عن مدى نجاعته في تحقيق كفاءات التكوين للطالب الجامعي، وقد يبدوا الأمر أكثر من ضرورة لتحليل هذه القضية وغيرها من القضايا المتعلقة بالتقويم في التعليم العالي، خاصة وأن البرامج المقترحة في سياسة الاصلاح والتي تشهد تجديدا في محاورها ومحتوياتها ضمن منظومة التكوين تستدعي ذلك.

أن تقويم التحصيل للطلبة يلعب دورا مهما في العملية (shepard 2000)فقد أشارتالتعليمية التعلمية لأنه يعبر عن مدى تعلم الطلبة ومدى تحقيقه للأهداف التربية، كما تؤثر نوعية أساليب التقويم المستخدمة على أنماط تعلم الطلبة وعلى نفسياتهم وتقديرهم لذاتهم.

أن موضوع التقويم الجامعي سيظل عاملا قويا للباحثين وللطلبة (chan 2001)كما يرى ولأعضاء الهيئة التدريسية لعدة سنوات قادمة، ويؤكد أنه من الضروري الأخذ برأي الطلبة في أساليب التقويم الجامعي لأعضاء هيئة التدريس خاصة، وأنهم يتفاعلون معهم ويتعاملون معهم بشكل مباشر في مسيرتهم التعليمية.

فاتقويم بالنسبة للتعليم العالي لم يعد حبيس الجامعة، كما أنه لم يعد يبحث في مخرجات التكوين العالي عن الأرقام والشهادات فالتحصيل العلمي المطلوب لدى طلبة التعليم في نظامبات لصيقا بالحاجة الاجتماعية أكثرمن أي وقت مضى. خاصة منه مايتعلق D .M.L بالنسق الإقتصادي المعروف سلفا في إستقباله لمخرجات هذا النظام. فالكفاءة صارت تنعكس على آداء المتخرجين في مختلف الميادين، ما يجعل الطبقات الإجتماعية على مختلف مستوياتها تشارك في تقييمها و إستشراف ما يمكن أن تحققه في ميادين التنمية. هذه المنطلقات وغيرها مما يمكن نقاشها في مستوى التقويم تفسح المجال نحو تحديد البحث خاصة لدى الأستاذ والطالب الجامعي كفاعلين مباشرين في عملية التكوين في الجامعة، الأمر الذي جعل منه قضية يرتجى تحليلها في هذه الدراسة.

والتقويم ضرورة ملحة لتحقيق التطور المستمر لعضو هيئة التدريس وكل الوسائل الأخرى التي تستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

إذ يلعب الأستاذ الجامعي دورا رائدا في إعداد وبناء مخرجات التعليم الجامعي وتأهيلها بما يتناسب مع متطلبات العصر، ولأهمية التقويم جاءت هذه الدراسة لتشرك المحور المهم (الطلبة) في العملية التعليمية في بيان رأيه وذلك لكونه على إلتماس مباشر. وتقويم الطلبة له مساهمة إيجابية في تطوير أساليب التقويم وفي المساعدة على إتخاذ القرار بالنسبة للجهات المسؤولة وعليه جاء إهتمامنا بموضوع أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس إذ تم طرح التساؤل الرئيسي الآتي:

ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة؟

وتتدرج تحته تساؤلات فرعية هي:

1ـــ ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم؟

2ـــ ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للامتحانات التطبيق كأسلوب تقويم؟

3ـــ ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم؟

4ـــ ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للبحوث الجامعية كأسلوب تقويم؟

2ـــ أهداف الدراسة:

- معرفة درجة تقديرات الطلبة الجامعين حول أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس.

- التعرف على درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم.

- التعرف على درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للامتحانات التطبيق كأسلوب تقويم.

- التعرف على درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم.

- التعرف على درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للبحوث الجامعية كأسلوب تقويم.

3ـــ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية بمعالجة أوجه القصور فيها وإعطاء تقديرات مناسبة. ثم إن آراء الطلبة نحو تقويم أعضاء هيئة التدريسية أمر مهم يستحق الأحذ بعين الاعتبار، لأنه يعتبر مؤشرا لما يتمتع به أعضاء الهيئة التدريسية من مواطن إيجابية أو سلبية في التقويم.

كما قد تفيد هذه الدراسة إدراة الجامعة في إتخاذ قرارات تجاه تطوير أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، حيث أن الموضوع جدير بالدراسة وينسجم مع التخصص. وأيضا قلة الدراسات في الجزائر التي تناولت أساليب التقويم لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

4.مصطلحات الدراسة:

1.4.اصطلاحا:

1.1.4.التقويم:

يعرف عمر الشيخ التقويم بأنه" هو تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيئ في ضوء غرض ما، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي للتحقيق غرض أو أغراض تربوية معينة".(الجميل محمد عبد السميع شعلة: 2000، 23).

2.1.4.أعضاء هيئة التدريس:

"هم المدرسون الذين يقومون بالتدريس والبحث ضمن معاهد الدراسات العليا و برامجها المختلفة، وهم متفرغون للعمل في الجامعة ويحملون إحدى الرتب العلمية من رتبة محاضر وأعلى".(نادية صالح عويضة كيال،2011، 13).

2.4.إجرائيا:

1.2.4.أساليب التقويم:

وهي "الأساليب التي تستخدم لتقويم الطلبة من خلال الإختبارت الجامعية، وإمتحانات التطبيق، و المشاركة والحضور، و البحوث الجامعية".

2.2.4.أعضاء هيئة التدريس:

" هم كل الأشخاص اللذين يزاولون مهنة التدريس في قسم علم النفس بجامعة المسيلة. ويشتغل إحدى الرتب العلمية التالية:أستاذ مساعد صنف ب، أستاذ مساعد صنف أ، محاضر أ، محاضر ب، أستاذ التعليم العالي".

3.2.4.تقديرات الطلبة:

"هي توجهات الطلبة نحو أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس، للسنة الثالثة ليسانس، و ماستر 1، وماستر 2، لمختلف التخصصات، والتي ستقاس حسب المتوسطات الحسابية لآراء الطلبة نحو أعضاء هيئة التدريس باستخدامهم أساليب تقويمية تتضمن الاختبارات الجامعية، و إمتحانات التطبيق، و المشاركة والحضور، و البحوث الجامعية، وهي في حدود الدراسة خمس درجات على سلم الخماسي".(Likert)

5. الدراسات السابقة:

1.5. الدراسة الأولى:

دراسة محمد المصري وتوفيق مرعى(2005). حول" إتجاهات طلبة جامعة الاسراء الخاصة نحو أساليب التقويم"، حيث هدفت الدراسة إلىالتعرفعلى إتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة و الفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص و الجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما. واستىخدما الباحثان (المنهج الوصفي) على عينة تألفت من 101 طالب وطالبة أختيرت بطريقة العشوائية الطبقية.

ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت عليهم إستبانة مكونة من 37 فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها.

أشارت النتائج بعد جمع البيانات وتحليلها بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الإجتماعيةمايلي:

أن إتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو إستخدام أساليب التقويم المختلفة إلى:

ـــ وجود فروق في إتجاهات الطلبة وفقا لمتغير التحصيل.

ـــ بينما لم تظهر النتائج فروقا في الإتجاهات نحو أساليب التقويم وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

2.5.الدراسة الثانية:

دراسة نادية صالح عويضة كيال (2011) حول"آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة يرزيت". حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت آداتان الأولى إستبانة مكونة من خمسة محاور و الأداة الثانية تمثلت بمقابلة. إستخدمت الباحثة المنهج (الوصفي المسحي)، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة يرزيت والبالغ عددهم

1318 طالب وطالبة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من 232 طالب وطالبة، أختيرت بطريقة عشوائية طبقية.

أشارت النتائج بعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للدراسات الاجتماعية مايلي:

1ـــ آراء طلبة الدراسات العليا ايجابية بدرجة متوسطة نحو استخدام أساليب الاختبارات و الأبحاث، بينما آراءهم ايجابية بدرجة مرتفعة نحو إستخدام المشاركة والحضور والتقدمة الصفية.

2ـــ يفضل الطلبة أساليب التقويم المعتمدة على التدريبات الميدانية والمشاريع ودراسة حالة.

3ـــ وجود فروق دالة إحصائية في متوسط آراء الطلبة للدراسات العليا نحو الاختبارات تعود لمتغير الجنس لصالح الاناث، ولمتغير التخصص و الكلية.

4ـــ وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء الطلبة للدراسات العليا نحو الأبحاث تعود لمتغير التخصص، الكلية، المستوى الأكاديمي ولمتغير المعدل التراكمي.

5ـــ وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو التقدمة الصفية والمشاركة والحضور تعود لمتغير التخصص.

6ـــ آراء طلبة الدراسات العليا إيجابية نحو مطابقة الإختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمواصفات الإختبار الجيد.

7ـــ تقيس هذه الإختبارات المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس المستويات المعرفية حسب آراء طلبة الدراسات العليا.

3.5.الدراسة الثالثة:

دراسةسهيل حسنين (2013) حول" إتجاهات طلبة كلية أكاديمية نحو طرق التقويم المستخدمة والمفضلة وإرتباطها بالتحصيل العلمي"، حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة ممارسة محاضري كلية لتأهيل المعلمين من وجهة نظر الطالبات لأنواع وطرق وأدوات التقويم وعلاقتها بالتحصيل العلمي المدرك،ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء إستبانة لقياس درجة الممارسة التي وزعت على عينة المكونة من 300 طالبة، تم

إختيارها من قائمة الطالبات المصنفة وفق الأسماء ونوع التخصص و السنة التعليمية حيث تم إستبعاد جميع الطلاب الذكور بسبب أن عددهم قليل في الكلية يضمن إختيار الطالبات حسب طريقة المعاينة العشوائية الطبقية المنتظمة.

أشارت النتائج بعد جمع البيانات وتحليلها،أن درجة إستجابة الطالبات لطرق التقويم، التلخيص المعتمد على الامتحانات و الوظائف النهائية كانت مرتفعة مقارنة باستخدام طرق التقويم البنائي و التقويم البديل. كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغيرات شخصية وتعليمية.

كذلك أظهرت الدراسة فروقا دالة بين متوسطات استجابات الطالبات نحو طرق التقويم المستخدمة وفق رأيهن وبين طرق التقويم المفضلة لديهن، بينت النتائج أيضا أن التحصيل المدرك في الإمتحانات غير مرتبط بطريقة التقويم نفسها، مقارنة بتلك التي تحصل عليها الطالبات نتيجة تنفيذ المهام البديلة.

4.5. الدراسة الرابعة:

دراسة طلحت سومية و بوخرص فتيحة(2015) حول" إتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم الجامعي دراسة ميدانية بجامعة مولاي الطاهر بولاية سعيدة"، حيث هدفت الدراسة إلى كشف إتجاهاتالطلبة نحو أساليب التقويم الجامعي و إلى إكتشاف الفروق في الاتجاهات بين الطلبة نحو أساليب التقويم حسب متغير الجنس و التخصص، وإستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لموضوع الدراسة على عينة مكونة من (40) طالب موزعين على تخصصين من قسم العلوم الاجتماعية(علم النفس، وعلوم التربية)، وقد كان نوع العيتة المختارة هي العينة العشوائية، ولتحقيق اهداف الدراسة طبق إستبيان مكون من (22) فقرة ممثلة للبعد المقاس بعد التحقق من صدقة وثباته بحساب الخصائص السيكومترية.

وقد أشارت النتائج بعد جمع البيانات و تحليلها إلى:

- هناك إتجاهات سالبة نحو أساليب التقويم الجامعي.
- توجد هناك فروق في إتجاهات طلبة جامعة نحو أساليب التقويم وفق متغير الجنس وهذا يعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذكور و الطلبة إناث نحو أساليب التقويم الجامعي.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات طلبة الجامعة نحو أساليب التقويم وفق متغير التخصص بين طلبة علم التربية و علم النفس نحو أساليب التقويم الجامعي.

5.5.الدراسة الخامسة:

دراسة مخلوفي علي و لكحل لخضر(2016) حول" إتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث ببعض مدارس دائرة المسيلة".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة إتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي في دائرة المسيلة، و قد إستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبغرض جمع البيانات إستعمل الباحثان مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المصمم من قبلهما، حيث شملت العينة على 130 معلما و معلمة من مدارس ابتدائية بدائرة المسيلة. وخلصت هذه الدراسة إلى:

- لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي إتجاهات إيجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- توجد فروق دالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تيعا لمتغير الأقدمية(الخبرة).
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهاتالمعمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من الدراسات السابقة مايلي:

- معظم الدراسات السابقة التي تناولناها إستخدمت المنهج الوصفي، وهو مايتطابق مع إجراءات دراستنا الحالية.
- إهتمام بعض الدراسات السابقة بدراسة الفروق بين المتغيرات التصنيفية كالجنس، والتخصص العلمي، مثل دراسة (طلحت سومية)، (محمد المصري و توفيق مرعي).

- إن أغلب الدراسات السابقة تشير إلى إمكانية الوصول إلى نتائج على درجة كبيرة من الموثوقية و الصدق والثبات، عند تقويم الطلبة لأساليب التقويم وبتالي فهي من أهم الوسائل التي يجب توظيفها لقياس نوعية وكفاءة التقويم الجامعي.
- كما نلاحظ على الدراسات السابقة وجود إختلاف بينها حول الفروق بين الذكور و الاناث في آرائهم حول أساليب التقويم للهيئة التدريسية حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور و الاناث مثل دراسة (طلحت سومية)، و(نادية صالح عويضة كيال).
- في حين توصلت دراسات أخرى إلى أن الفروق بين الذكور والاناث غير دالة إحصائيا مثل دراسة (محمد المصري و توفيق مرعي).
- كما وجد إختلاف من جهة أخرى حول آراء الطلبة حول أساليب التقويم من حيث التخصص فتارة نجد أن هناك فروق بينهما مثل دراسة (محمد مرعي)، و(نادية صالح عويضة كيال)، في حين تنعدم الفروق في دراسات أخرى مثل دراسة (طلحت سومية).
- كما تنوعت العينات التي إعتمدت عليها الدراسة السابقة سواء من حيث العدد أو الأفراد المشاركين فقد إعتمدت بعض الدراسات على تقييم الأساتذة لأنفسهم مثل دراسة (مخلوفي علي، و لكحل لخضر)، لكن معظم الدراسات إعتمدت على الطلبة مثل دراسة (محمد المصري)، (نادية صالح عويضة كيال)، (سهيل حسنين)،(سومية طلحت).

وكذلك دراستنا الحالية التي تأتي لتكمل البحث في إطار وجهة نظر الطلبة نحو أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هية التدريس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة، باعتبارهم طرف مهم في العملية التعليمية وكذلك التقويميةن وقد تنوعت خصائص عينة الطلبة من حيث المستوى الدراسي(السنة الثالثة ليسانس، السنة أولى ماستر، السنة الثانية ماستر)، وماتميزت به دراستنا هو أداة الدراسة(الملحق رقم...)، التي ركزت على أساليب التقويم المستخدمة من طرف الهيئة التدريسية بالجامعة من إختبارات جامعية، و إمتحانات التطبيق، و المشاركة والحضور، و البحوث الجامعية. حسب ماهو معمول به في الجامعة الجزائرية.

تمهيد:

إن التقويم التربوي عنصر رئيسي، ووظيفة أساسية من وظائف القيادة التربوية في مختلف مستوياتها ومواقعها. فهو الأداة ومنطلق الاختبار صحة أهدافنا وأساليبنا التعليمية ومدى واقعيتها وملاءمتها، فبهذا المعنى يعتبر التقويم المصدر الفعال الذي يوفر لنا المعايير والمحكات التي نستطيع بواسطتها أن نتخذ القرارات التربوية السديدة المستندة إلى المفاضلة العلمية بين مجموعة البدائل المتاحة لنا.

أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن أحد متطلبات العملية التعليمية، نظرا لأهميته البالغة، فهم عنصر لا يمكن الاستغناء عنه حيث أصبح أي برنامج تعـــليمي أو تدريبي لا يخل من البرنامج التقويمية مصاحب له بصفة مستمرة، مما أدى إلى ظهور نتائج مذهلة في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.

ففي هذا الفصل سوف نتطرق إلى مفهوم التقويم، أهدافه، أنواعه، مجالاته وأدواته والأساليب التي يعتمد عليها.

1. مفهوم التقويم:

1.1. لغة: هو التعديل وإزالة الاعوجاج، وجاء في لسان العرب لابن المنظور: قوم: أزال عوجه، وكذلك أقامه،و قوام الأمر نظامه وعماده. وقوم السلعة: قدرها. (بن منظور: 1982: 192).

وفي منجد اللغة و الإعلام قوم الشيء و يقال في التعجب ما أقومه!: أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم: أي مستقيم، فلان أقوام كلاما من فلان: أي اعدل، و قوم الشيء أي عدله.

(المطبعة الكاثولوكية: 1972، 346)

كما يعرف التقويم من الناحية اللغوية: على أنه تقدير قيمة الشيء، أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما إعوج، فذا قال شخصا ما أنه قوم الشيء فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال قوم غصن شجرة فمعنى ذلك أنه عدله و جعله مستقيما، أما في مجال التربية فالتقويم هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية. (رافدة الحديدي: 2007، 17).

2.1. اصطلاحا: يرى عمر الشيخ: أن التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء غرض ما، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي للتحقيق غرض أو أغراض تربوية معينة.

- **ويرى (TenBrink)**: إن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتواصل إليه أحكام توظف بدورها فيه اتخاذ القرارات.

- **ويرى (Worthen) و (Sanders)**: إن التقويم يضمن إصدار أحكام عن عملية تعليمية.

(الجميل محمد عبد السميع شعلة: 2000 ، 23).

- **كما يقترح التعريف التالي للتقويم** على: أنه عملية أو عمليات التي نستخدمها لوزن المزايا النسبية، لتلك البدائل، التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق.

- **أما التعريف " bloom' ورفاقه** فيتجلى في إصدار أحكام لغرضه ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد...إلخ. وانه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها، وفعاليتها، و يكون التقويم إما كميا أو كيفيا. (وجية الفرح: 2007 ، 21- 22).

والتقويم هو عملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل، في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج وبيان أوجه القوى، ونقاط الضعف، أي أنه عبارة عن عملية تشخيصية وعلاج.

(أحمد حسين اللقاني: 1999، 50)

ويعرف kimil wilise" التقويم على «أنه عملية تصدر منها أحكاما تستخدم كأساس لتخطيط».

(غانم سعيد العبيدي: 1970، 07).

أما محمد عزت عبد الموجود فيعرف التقويم على «أنه عملية جمع تصنيف و تحليل و تفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية). عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو قرار»

(الدمرداش: 1974، 07).

والتقويم التربوي هو ما يتم بموجبة إصدار حكم موضوعي يحقق هدافا تربويا يسمى إليه كل من الدارسين والمدرسين، وهذا الهدف يتحقق في مقولة: «وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب».

(مروان حويج: 2002 : 17)

والتقويم هو عملية منظمة لجمع والتحليل وتفسير المعلومات، باستخدام أدوات التقويم المختلفة وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها التلاميذ الأهداف المنشودة.

فالتقويم هنا يجيب على سؤال: ما جودة...؟، فهو يركز على نوعية التعليم المقدمة وجودتها قبل كل شيء (رجاء أبو علام: 2005). هذا ويعد التقويم رابع الأركان الأساسية في عملية التربوية بعد: الأهداف، المناهج، طرق التدريس التقويم (عقل أنور: 2002: 23).

2. الفرق بين التقويم و التقييم:

التقويم بمفهومه الحديث أوسع بكثير من التقييم التربوي، فالتقييم يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء، أما فيه المجال التربوي فيعني من مدى العلاقة بين مستوى التحصيل العلمي من جهة والأهداف التربوية المنشودة من جهة آخري. والتقييم لا يرقى إلى مستوى التقويم الذي لا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء بل يتعدى ذلك إلى تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام، ولهذا فإن التقويم ليس عملية ختامية تأتي في أخر مراحل التنفيذ، و لكنه عملية متواصلة تصاحب العملية التعليمية تخطـــيطا و تنفيذا ومتابعة، و هو ليس غاية في حد ذاته و لكنه وسيلة هدفها الرئيسي هو تحسين العملية التعليمية التعلمية(نعمان شحادة: 2009: 147، 148).

ويعرف **staned borge"** (**1977**) **التقييم**: على «أنه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمرسين للتوصل إلى التصورات، وانطباعات، واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بالنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته» (صلاح الدين محمود علام: 2002، 32).

3. أهداف التقويم التربوي وأهميته:

1.3.أهداف التقويم:

قبل أن يبدأ الإنسان في عمل ما لا بد أنه يسعى وراء هذا العمل، من تحقيق غاية أو إشباع حاجة أو استجابة لرغبته، فالإنسان دائما يسعى إلى هدف يحققه في حياته العلمية أو الاجتماعية ومن الأهداف التي ينشدها التقويم ما يلي:

- إنماء الشخصية القوية السليمة.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- مساعدة المدرسة على معرفة إلي مدى وصلت إليه في تحقيقها لرسالتها التربوية الصعوبات التي تواجهها. (أحمد محمد طيب: 1999، 43. 44).
- معرفة الصعاب التي من الممكن أن تواجه الممارسين التربويين فردا أو جماعة. والتدوين تلك الصعوبات. وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة.
- اكتشاف عوامل القوة و الضعف في كل مرحلة من النشاط، و اقتراح الحلول، المختلفة للعلاج مواطن الضعف، والتعزيز جوانب القوة (محمد عثمان: 2005م).
- استشارة واقعية المتعلمين للتعلم، والتوجيه العملية التعليمية.
- اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.
- إعطاء المعلم تغذية راجعة عن مدى نجاحه، و فعاليته في التدريس.

2.3. أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية باللغة في التحسين العملية التربـــــوي، و يمكن إيجازها فيما يلي:

1. توضيح الأهداف التربوية: يتم التوضيح الأهداف التربوية، من خلال التعرف على نتائج التعليم ويمكن إيجازها فيما يلي:

- التخطيط للتعليم بحيث تحدد الأهداف بألفاظ سلوكية إجرائية.

- مشاركة التلاميذ لتحقيق الأهداف العامة، و خاصة في المراحل الأولى.
- تقدير نتائج امتحانات مقررة دراسي ما.

2. تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين:

- تطبيق اختبار قبلي مشابه للاختبار النهائي من أجل توعية المتعلمين عليه.
- طرح مجموعة كن الأسئلة التي تكشف عن مستوى التلاميذ.
- إعطاء التلاميذ فرصة لتقويم أدائهم لاستخدام اختبارات أدائية.

3. إثارة دافعية المتعلمين للتعلم:

يمكن للتقويم أن يساعدنا على إثارة دافعية المتعلمين التاليتين:

- تزويد المتعلم بأهداف التعليمية يمكن أن يحققها بنفسه.
- تزويد المتعلم بالمعلومات عن مدى تقديمه في دارسة مقرر معين.

4.تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة:

- تصنيف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- التعرف على حقيقة صعوبات التعلم، و تحديد عواملها.
- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للصعوبات التعلم (محمود عبد الحليم منسي: 2007 : 65).

كما يعد التقويم ركن هام من أركان التخطيط، لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج ويكشف التقويم عن عيون المناهج أو الوسائل أو عن قصور الأهداف، فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرفه على التخطيط ثم التنفيذ حتى تبدأ المتابعة من جديد...و هكذا. (مصطفى حسين باهي: 2004).

4. خصائص التقويم التربوي وخطواته:

1.4.خصائص التقويم:

يتميز التقويم التربوي بمجموعة من الخصائص، يمكن إيجازها في النقاط التالية:

1. التناسق مع الأهداف:

من الضروري أن تتماشى عملية التقويم مع فلسفة المناهج وأهدافه، فإذا كان هدف المنهج الأساسي هو مساعدة التلميذ في كل جوانب النمو وتدريبه على التفكير و حل المشكلات مع الأخذ بعين الاعتبار قياس هذه النواحي.

2. الاستمرارية:

تعتبر أهدر صفة في عملية التقويم، فهو مساير للعملية التربوية كظل لها من بداية الوحدة التعليمية إلى نهايتها، فيبدأ منذ تحديد الأهداف، ووقع الخطط، ويستمر مع التنفيذ متابعا جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وأعمال المدرسين حتى يتمكن تحديد نواحي الضعف و نواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها.

3.التكامل:

إن الوسائل المتعددة والمتنوعة في طريقة استخدامها في مجال التقويم تخدم غرض واحد من حلال تكاملها فيما بينها مما تعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه بما أن هذه التقويم هو مساعدة التلاميذ عل إنماء شخصيته وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات نظرة جزئية أي من جانب واحد من جوانب الشخصية خاصة الجانب المعرفي مما يعطينا صورة غامضة عن مدى تقدم ونمو التلاميذ (عبد الواحد الكبيس 2002م).

لذا فإن من خصائص التقويم هو التقدير ما أحرزه التلميذ كفرد من درجة النمو أكثر مما يعلم بحالة التلميذ في المجموعة، فالتقويم يختص بجميع النواحي شخصية التلميذ (زكي إبراهيم المتوفى 1998 ص 120).

4. التعاون:

إن عملية التقويم هي مسؤولية الجميع، بحيث لا ينفرد به شخص واحد فتقويم المعلم ليس محصورا بالضرورة على المدير أو المشرف التربوي فقط بل هو ناتج تقويم المدير والمشرف والمتعلمين، دون أن ننس تقويم المعلم لذاته وتقويم المتعلم يجب أن يشترك فيه المتعلم نفسه والمعلم والآباء... فمثلا عند تقويم كتاب مدرسي معين فمن الضروري أيضا أن يشترك فيه المتعلمون والمعلمون والمشرفون والأولياء التلاميذ وكذا رجال التربية والمختصين.

5. العلمية:

يجب أن يبني التقويم على أساس علمين، بحيث تكون الأدوات التي يستخدمها صادقة وثابتة وموضوعية ومتنوعة قدر الإمكان بحكم الفروق الفردية داخل القسم الواحد لأن الغرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة المراد قياسها أو تقويمها.

6. الاقتصادية:

يجب أن يكون التقويم اقتصاديا بمعنى أن يكون اقتصاديا في الوقت والجهة والتكاليف، فالنسبة للوقت يجب أن لا يضيع المعلم جزءا من وقته في إعداد وإجراء و تصحيح نتائج الامتحانات، لأن ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة منه، وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم المتعلمين بالاختبارات المتتالية والواجبات المترلية... فيصاب بالملل وبكره الدراسة وينفر منها، وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا يكون هناك معالات في عملية التقويم حيت لا تكون عبئا على ميزانية التعليم.

7.الشمولية:

أن تكون أدوات التقويم صالحة للقياس جميع الجوانب الشخصية للتلميذ (عبد الواحد الكبيسي: 2007).

والشمول بهذا المعنى لا ينبغي أن ينحصر الاهتمام في القياس على المعارف والحقائق والمفاهيم بل تسعى لتشمل الاتجاهات والميول والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والاجتماعي، بالاعتماد على خاصية التنوع وتعني بذلك استخدام الوسائل المتعددة دون الاكتفاء بإحدى الوسائل فقط.

(السيد عبد الحميد عطية: 2001م)

2.4. خطوات التقويم التربوي:

إن إصدار الأحكام القيمة لا يتم جزافا، بل يمر بعدد من الخطوات التي ينبغي إتباعها لتكون نتائج التقويم دقيقة و يمكن الاعتماد عليها كتغذية راجعة للعملية التعليمية. وهذه الخطوات تتمثل في ما يلي:

(ردينه عثمان الأحد،جذام عثمان يوسف: 47،2001)

1. تحديد أعراض التقويم:

يجب أن يحدد الغرض أو الهدف من التقويم فالتقويم أساسا لا يتم إلا بوجود هدف يسعى المقوم إلى تحقيقه أو معرفة شيء بخصوصه فمثلا معرفة مستوى التلاميذ ألتحصيلي عن طريقه، ويمكن إصدار حكم عليه بالانتقال أو النجاح أو بقائه في نفس السنة.

2. ترجمة الغرض إلى أنماط سلوكية:

يترجم الغرض الذي يرمي إليه من يقوم بعملية التقويم إلى أنماط سلوكية يسلكها التلميذ، فالموافق التي يقوم بها التلميذ والسلوك الذي يسلكه هي المؤشرات الحقيقية لتقويمه، ومنه إمكانية الحكم عليه بالنجاح أو الفشل أو تعديل بعض الجوانب السلبية لتلميذ أثناء ترجمة الأهداف إلى أنماط سلوكية.

3. تحديد وسائل التقويم:

يجب أن تحدد وسائل التقويم بحيث تكون ملائمة لأنماط السلوك التي يسلكها التلميذ لأنه كلما تنوعت وسائل التقويم، كلما كانت أدق في جمع المعلومات وأكثر شمولية وإعطاء معلومات أدق وأوفر عن التلميذ.

4.تنفيذ التقويم:

يجب أن يشترك في عملية التقويم كل من له صلة بالتلميذ، وبالهدف المراد تقويمه كالبيت والمدرسة... وذلك باستخدام الوسائل التي يحددها الأخصائيون أو المعلمون حتى إذا تم جمع البيانات المطلوبة فإنها تصنف وتفسر وتحلل في ضوء الأهداف المقومة لمعرفة عناصر القوة لتشجيعها وعناصر الضعف وعلاجها.

5. استخدام نتائج التقويم:

في ضوء نتائج التقويم يجب العمل على تعديل جوانب القصور كتعديل المنهج أو تغيير طرق التدريس، وأسلوب المعاملات الإنسانية في المدرسة لتلاقه الجوانب تؤثر على عملية التقويم، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة التي هي هدف أساسي في عملية التقويم التربوي.

6. إعادة التقويم:

من الواجب أن تستمر عملية التقويم، ومن الخطأ تحديد وقتها كأسبوع أو شهر أو فترة دراسية ما بل الواجب الاستمرار في التقويم بشتى الوسائل خاصته وإن النتائج التي يحصل عليها من يقدم بعملية التقويم تتغير بتغير الظروف لذا يجب أن تعاد من فترة لأخرى، وذلك بهدف الكشف عن الصورة الحقيقية للتلميذ، وتقويمه بطريقة صحيحة حيث أن كل عملية تقويم ستظهر بالضرورة مواطن القوة ومواطن الضعف.

(أحمد محمد الطيب : 1996).

ويلخص "جودت عزت عطوى" (2001) خطوات التقويم التربوي في النظام التالية:

1- تحديد هدف التقويم.

2- تحديد مجالات التقويم في إطار شمولي.

3- تحديد معايير أدائية لتقويم المجالات المختلفة.

4- اختيار أدوات التقويم الملائمة للأهداف، والمجالات المحددة مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة.

5- تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها ومصادر الحصول عليها.

6- تحلل المعلومات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج بالاعتماد على الأساليب الإحصائية و التوضيحية المختلفة.

7- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتخيرات، والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول إلى حكم أو قرار.

8- إصدار الحكم أو القرارحتى يمكن المعرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسينه الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه.

9- اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأحكام (جودت عزت عطوى: 2001، 323).

5. وظائف التقويم التربوي:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية، وفي مقدمة هذه الوظائف ما يلي:

- الكشف عن أشكال الابتكار لدى التلاميذ.

- تصنيف التلاميذ في فصول متجانسة.

- التشخيص حيث تستخدم الاختبارات والامتحانات والمقاييس التي يستخدمها المعلم لتشخيص مستوى وحالة التلاميذ، وإعطاء صورة لمستوياتهم (زكي إبراهيم المتوفى 1998، 121).

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبنها المدرسة، والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم ولفلسفة وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

- تحفيز هيئة الإشراف المنشط لتطوير البرنامج أو النشاط التحقيق أهداف فعالة مع المساعدة في الحلول وإيجاد البدائل للصعوبات والعوائق وتعزيز مواطن القوة.

- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فردا فردا، والوقوف على قدراتهم شكلاتهم وهذا بتحقق مبدأ الفروق الفردية

– مساعدة المعمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه، وبالتالي رفع مستوى أداته داخل القسم (محمد عثمان: 2005، 12).

– يكشف للمعلم عن مقدار نمو الطفل وتطور في جميع النواحي البدنية والعقلية والوجدانية.

– يحفز التلميذ ويشجعه على التقدم في ميدان التعليم، وذلك بإعطاء فكرة واضحة عن تقدمه أو تأخره في مختلف الميادين.

– يساعد المعلم على تشخيص أوجه النقص والعيوب الموجودة في العملية التعليمية التي يشرف عليها في الأسلوب والطريقة والكتب التي بين أيدي تلاميذه وأنواع النشاطات التي يوفرها لهم وهكذا فيعمل على تعديل كل هذا، وذاك بما يحقق أهداف التربية.

– يمكن المعلم من تقويم جدوى الوسائل التعليمية التي يستخدمها من طرق ووسائل الإيضاح وطريقة تأديب التلاميذ وضبط النظام (المجلة الجزائرية للتربية: 1994، 83).

6. أنواع التقويم التربوي:

لقد صار التقويم عملية تخصصية في التربية، يتم فيها التدريب أفراد متخصصين لكن يصبحوا مقومين، في وقت أصبح فيها التقويم جزءا هاما وركنا أساسيا للعملية التعليمية وتطويرها وتحسينها.

توجد أنواع عديدة من التقويم تبعا لأغراضه والهدف منه ويمكن تصنيف أنواع التقويم كالآتية:

1.6. التقويم القبلي:

هو إجراء عملية يقوم به المعلم قبل عملية التعلم و التعليم، وهو خطوة أساسية وهامة، فقد يؤدي أي تقويم قبلي بإتخاذ قرار بإعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن التلاميذ من متطلباتها، كما انه يكشف عن الأهداف التي لم يتقنها قبل التلاميذ تنفيذ العملية تدريسية مما قد يترتب التخلي على وحدة كاملة والانتقال إلى وحدة أخرى والاهتمام بها بمعنى أن نتائج التقويم القبلي قد تعيد النظر في خطة التدريس بما بتناسب مع حاجة التلاميذ. وتحقق عرض هاما في عملية التعلم. وهو أن نبدأ مع كل تلميذ من حيث هو.

(أحمد عودة سليمان : 2005).

وسمي هذا النمط من التقويم قبليا أو تمهيديا لأنه يتم قبل التحاق التلميذ بدرس، أو قبل التحاقه ببرنامج تخصصي، أو انتظامه في مساق معين (نعمان شحادة: 2009م).

1.1.6. أهداف التقويم القبلي:

- تحديد مستوى التلاميذ فيه دراسة معينة.
- تحديد الاستعداد لتعلم ،أو المعلومات السابقة، وتشخيص صعوبات.
- تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ في مختلف مواقف التعليم خاصة عن الجدد منهم.
- إمكانية التنبؤ بسلوكات التلاميذ مسبقا (محمد عثمان: 2005م).
- تحديد مستوى التلميذ المعرفي والمهاري والوجداني والكشف عن جوانب الضعف في تحصيله العلمين.

(نعمان شحاد: 2009 ،176).

2.1.6. أشكال التقويم القبلي:

ومن بين الأشكال التي يلجأ إليها المدرس لإنجاز التقويم القبلي نجد:

– **واجبات منزلية قبل الدرس:** إن عرض المدرس من هذه الواجبات هم استعداد القبلي للدرس، لذلك يلجأ في بداية الدرس إلى التأكد من مدى إنجاز هذه المهام فمدرس الرياضيات مثل إذا أراد تدريس معادلات من الدرجة الثانية. وجب عليه تكليف تلاميذه بإنجاز تمارين حول معادلات من الدرجات الأولى، باعتبارها مكتسب قبليا أساسيا للتدريس معادلات الدرجة الثاني.

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

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

– **أسئلة مكتوبة:** يمكن أن يلجأ المدرس أيضا إلى الأسئلة المكتوبة التي تتعلق باختبارات أو استمارة أو استطاع وذلك بهدف الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

– **تصحيح الثغرات:** ماذا يفعل المدرس إذا لاحظ أن هناك ثغرات في مكتسبات التلاميذ السابقة؟ كثيرا ما يلجأ المدرس إلى طرق معينة يحاول أن يغطي من خلالها مواطن النقص لدى هؤلاء التلاميذ، وأبرز الطرق ملائمة لذلك في هذا المجال هي:

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

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

– **تصحيح الموافق:** إن تعديل موافق التلاميذ تجاه معطيات معنية لا يتوقف على نصائح وإرشادات بل يحتاج إليه حوار أفقية مفتوح وأنشطة غير محددة (الدريدي خليفة: 2003، 50، 52).

2.6.التقويم التكويني المستمر (البنائي):

يحتل التقويم التربوي مكانة خاصة في منظومة المنهج المدرسي، وذلك لدوره في تجويد عمليتي التعليم والتعلم، فقد أكد العديد من التربويين (Ambusaidi: 2000, Burton and Haines: 1997, Bennett: 2004) وجود علاقة واضحة، وقوية بين التقويم و الأساليب التي يتبعها المعلمون في التدريس وأساليب الطلبة في التعلم. كما أشارت (1993) "West" إلى أن طرائق وأساليب التدريس لا يمكن أن تؤدي الغرض منها، مهما كانت فاعليتها وتمركزها حول المتعلم، إلا إذا كانت هناك معلومات مستمرة. وكافية عن المتعلم من حيث تقدمه أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوي. وهذا لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على نظام تقويم فاعل.

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

1.2.6. تعريف التقويم التكويني المستمر:

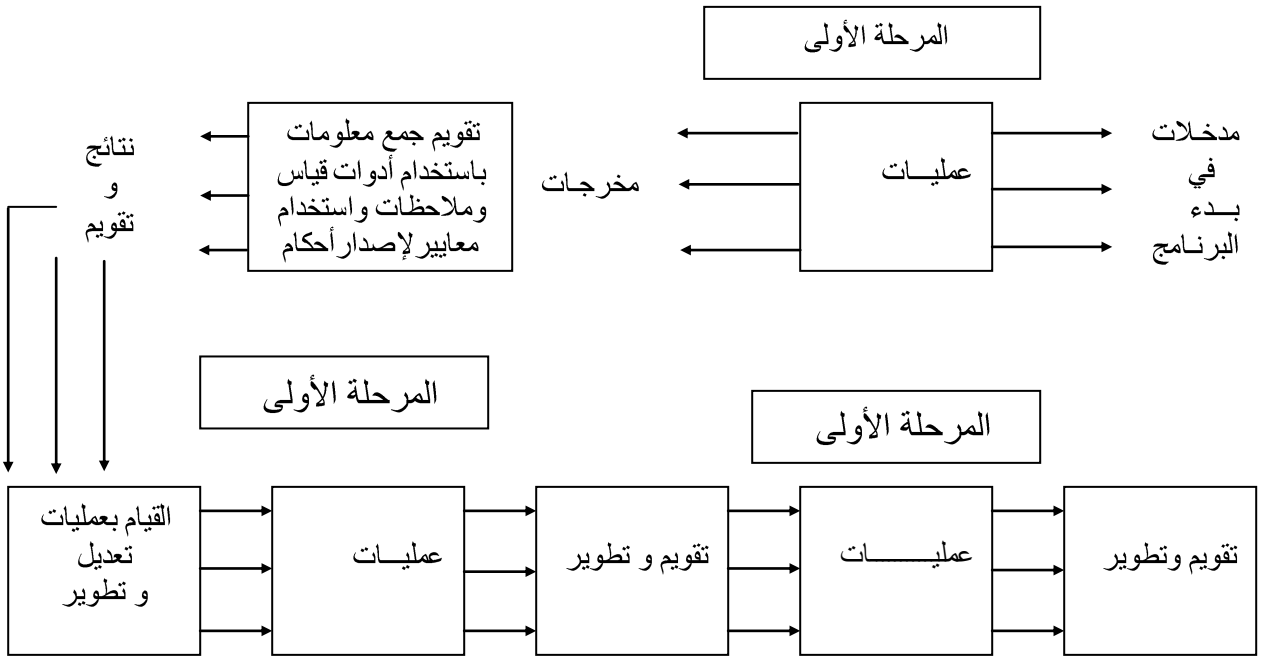
التقويم التكويني المستمر هو التقويم الذي يتم مواكبا لعملية التدريس، والذي يهدف إلي تعديل مسار هده العملية، من خلال التغذية الراجعة من جهة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي القصور، أو ضعف لدي التلاميذ (عبد الله امبوسعيدي: 2009. 31).

والتقويم التكويني المستمر حسب "petter horosse (2007) هو أنشطة تقويمية تعد لتقدم معلومات سوف ترشد إلى تحسين البرنامج.

والتقويم التكويني حسب الجميل محمد عبد السميع شعلة هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم و التعلم، و يهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية، يقدم التقويم التكويني معلومات لمخططين والمخططين وعلمية التقويم حول كيفية تطوير و تحسين البرامج التعليمية و بشكل مستمر .

(جميل محمد عبد السميع شعلة: 2000 : 49).

ويلاحظ من عنوان التقويم البنائي التكويني أن هذا النوع يستهدف البناء أو التطوير حيث يجري، ويستمر مع استمرار عمل البرنامج التربوي، أو العملية التعليمية، وينفذ بشكل دوري بعد أن تقسم الفترة الخاصة بالبرنامج إلى عمليات وتقويم وتغذية راجعة، ففي عملية التدريس يمكن للمعلم أن يقسم عمله إله فترات، وبعد كل فترة تدريس يقوم بعملية تقويم، أي مراجعة تدريسية للفترة المنصرمة من حيث طريقة التدريس وفاعليتها، وتحديد نواحي القوة والضعف لدى تلاميذه، مما يلقي على هدا النوع طابعا تشخيصيا، تعقبه عملية تصحيح تهدف إلى وضع إستراتيجيات وأساليب لمعالجة نواحـــــي الضعف و تعزيز نواحي القوة. مما يؤدي إلى تطوير العلمية في المرحلة اللاحقة وهو: ما يسمي « بالتغذية الراجعة». الموضحة حسب المخطط التالي: الشكل رقم (01):



. أهداف التقويم التكويني المستمر:

يستخدم هدا النوع من التقويم للتأكد من سلامة سير العملية التدريسية ، فإذا كانت المعلومات التي تم جمعها من طرف المدرس بأدوات التقويم تشير إلي أن التقدم غير مرضي (ضعيف) فلابد من الوقوف على جوانب الضعف فيه، وتحديد إجراء تدريسي علاجي، أما إذا كان التقدم مرضيا مستمر، وعملية التدريس

تسير حسب ما خطط لها، وبما أن التقويم التكويني يسير جنبا إلي جنب مع عملية التدريس فهو يزود المعلم و التلميذ بتغذية راجعة متعلقة بنجاح أو فشل السير التربوي، فالتلميذ يدرك فشله ،و يحدد أخطائه والمعلم يعدل خططه في ضوء النتائج المتوصل إليها وهكذا... (أحمد عودة سليمان: 2005).

إلا أن هناك بعض التلاميذ لا يبدون تقدما مرضيا أو تحسن رغم الإجراء التدريسي، وربما كان ذلك إشارة إلى وجود صعوبات في التعلم نتيجة لأسباب قد تكون جسمية، عقلية ،نفسية، مشتركة حيث يتطلب الكشف عنها وعلاجها

حيث أن من وظائف وأهداف التقويم التكويني هو العمل على توجيه التعلم بشكل صحيح بحيث يتم تدارك الأخطاء وتخطي المشكلات تدريجيا، ويحول دون تراكمها وتركها لفترة، طويلة، مما يجعل عملية معالجتها أمرا مكلفا في الجهد والوقت، فإذا تخيلنا أن معلما قد أمضى فصلا كاملا في التدريس ثم قام بعملية التقويم في نهاية الفصل، واكتشف أن هناك عددا كثير من الأهداف التي لم تتحقق. فإن محاولة تحقيق تلك الأهداف عندئذ ستكون أقل فعالية، ومكلفة في الجهد والوقت. كما أنه قد يتسرب الملل والإحباط لكل من المعلم و المتعلم، ولعل طبيعة التفاعل الصفي المتمثل في طرح المعلم لعدد كبير من الأسئلة في الحصة، والإستماع إلى أجوبة الطلبة وتصحيحها مباشرة، هو تطبيق مباشر لتقويم التكويني المستمر. (عبد الله الصمادي 2004: 43).

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

– يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدمه.

– يمكنه من معرفة مدى فعالية الوسائل والطرق المستخدمة.

– يمكنه من التحكم في الفعل التعليمي.

– يقدم للمعلم قواعد كبيرة . إذ يدفعه إلى التخطيط للتدريس وفق أهداف سلوكية.

– قياس تحصيل التلاميذ، وتصحيح ما يلزم منه أو العوامل المؤدية له والوصول إلى قرارات ناجحة.

(عبد الرحمان عدس:2008).

بالنسبة للتلميذ:

– إمكانية التعرف على درجة مسايرة الدرس، ونوع الصعوبات التي تعترضه.

– توجيه التعلم عند التلاميذ فيه اتجاه المرغوب

- إثارة دافعية المتعلمين للعمل والاستمرار فيه.
- تحديد جوانب القصور وتدركها، وجوانب القوة لتدعيمها.

3.2.6. أشكال التقويم التكويني المستمر:

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

الملاحظة: أي ملاحظة أداء المتعلمين في النشاطات المختلفة وتسجيليها في دفتر الملاحظات الخاصة بالمعلم و من تلك النشاطات الملاحظة نورد بعض الأمثلة:

1. مساهمة المتعلمين في النقاش الذي تم حول الموضوع.
2. المساهمة في التلخيص تحريري وسريع لنقاط الدرس المهمة.
3. تكليف المتعلمين بحل بعض التمارين الموجودة في نهاية الوحدة الدراسية، معتمدين في ذلك على خبرتهم السابقة بموضوعاتها.

الأسئلة الصفية: التي يعدها ضمان خطة التدريس ثم يوجهها للمتعلمين أثناء وبعد نهاية الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة لمتعلمين وذلك من أجل:

4. الكشف عن مشعرهم أو ميولهم إزاء قضايا معينة في الدرس أو فيما له علاقة به.
5. الكشف عن القدرات والمهارات اللغوية أوالحركية.
6. الكشف عن المستوى المعرفي للمتعلمين، ولقد حاول الكثير من التربويين وصف الأنماط المعرفية وحددوا لها فئات تندرج تحتها أسئلة المعالم منها تصنيف: (Bloom : **1956**).

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: 2004. 148)

وإن التقويم المستمر لا يعني الإكثار من الامتحانات والاختبارات ، وإنما يعني التواصل الدائم مع المتعلم للتأكد من أنه يتعلم، إن الاختبارات تعتبر إحدى الوسائل المستخدمة في التقويم، وهناك وسائل أخرى لا تقل أهمية من الاختبارات في تقويم المتعلمين مثل: الاستماع، المناقشة، الواجبات المترلية وهذا النوع من التقويم المستمر لا يحتاج إلى تخطيط وانتظام، ومن وسائل التقويم المستمر أيضا تنويع الإختبارات وامتحانات لتتمثل في الاختبارات المقالية و الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة، وكذلك تنويع طبيعتها من اختبارات تحريرية إلى شخصية إلى عملية حسب طبيعته مادة الدراسة ومحتواها (قاسم علي الصرّاف: 2002).

ويقوم التقويم التكويني المستمر على مبدأ استخدام أساليب، وأدوات متنوعة من التقويم مثل المقابلة والملاحظة الاختبارات القصيرة الاختبارات الفصلية وغيرها من الأدوات بدلا من اعتماد أسلوب واحد فقط

مثل اختبارات الورقة والقلم، والتي تركز على قياس مستويات دنيا من التفكير ، دون التركيز على قياس مستويات التفكير العليا أو أي عمليات تعلم معقدة لذا فإن استخدام أساليب متعددة في التقويم التكويني المستمر يؤدي إلى خلق فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة، ومهارات التفكير العليا.

ومن الأسباب الأخرى التي تدعو إلى تطبيق التقويم التكويني المستمر، وتنوع الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات عن الطلبة، صلاحية عملية التقويم و المساواة، والعدالة بين الطلبة حيث يأتي الطلبة إلى المدرسة ولديهم خبرات مختلفة والمهم تحقيق المساواة والعدالة بينهم فقد أشار (Linn: 1993) إلى أن العدالة في تقويم هي جانب جوهري لصلاحية التقويم العام. وأن الوصول إلى تلك العدالة يستوجب استخدام أنواع متعددة من أدوات التقويم، للحصول على صورة واضحة لمقدرة الطلبة الحقيقية، كما أكد (Gyps: 1998) أن عملية التقويم تتطلب استخدام أدوات متعددة، وتقديم المواقف المختلفة لكي تقييم الطلبة بشكل عادل وموثوق.

ويؤكد (Biddulph: 1998) في دراسته أنه لابد أن يكون لدى المعلمين خبرة ذاتية في كيفية تطبيقهم لأدوات التقويم البديلة. قد يصبح من السهل عليهم تطبيقها في الصف بشكل جيد وعليه فإنه يبدو جليا أن المعلمين هم الركيزة الأساسية في التطبيق نظام التقويم التكويني المستمر، حيث أنهم يستخدمون معرفتهم السابقة حول مدى تقدم تعلم الطلبة. وتحقيقهم الأهداف التعليمية لتحديد نقاط القوة والضعف في طلبتهم وفيهم في الوقت نفسه، وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في الضوء ذلك .

وهناك العديد من الدراسات بحيث في مجال استخدام التقويم التكوين المستمر منها دراسة(2007 Sato et Atkin:) التي توصلت إلى أن المعلمين الذين تم أخذ رأيهم أكدوا على أن تطبيق التقويم التكويني المستمر ليس بالأمر السهل، فهو يحتاج إلى وقت ويجب تغلب على صعوبات معينة، كما توصلت دراسة "العلوي" (2003) إلى وجود صعوبة لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطة عمان في تطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر. وكذلك الدراسة التي قام بها كل من (Hewitt and Hall, Gervais) التي أسفر عن أن عددا كبيرا من المعلمين أكدوا على أن تقييم الملف الوثائقي يتطلب وقتا طويلا جدا.

كما أظهرت دراسة وآخرين ("Bol" et al: 1998) وجود علاقة بين خبرة المعلم وممارسته لأساليب التقويم البديلة، ودراسة (Cizek etal...: 1995) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين خبرة المعلم وممارسته للتقويم. أما دراسة (viechnicke : 1993) فقد أشارك إلى أن أكبر نقطة سلبية

حددها المعلمون لاتخاذ الملف الوثائقي كأداة تقويم، هو طول الوقت الذي يحتاجه المعلمون لجمع المعلومات وتقييم الملفات. (أنيس محمد أحمد قاسم: 2003).

3.6. التقويم الختامي:

يسمى أيضا التقويم النهائي أو التحصيلي، وهو إجراء عملي يأتي في نهاية العملية التعليمية، وذلك لتعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى المستوى المطلوب لمخرجات التعليم.

كما هو التقويم الذي صمم خصيصا لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي منها وعادة يستعمل في نهاية فترة زمنية معينة، ويستعمل لأعرافه الدرجات أو منح الشـــهادات، أو تقسيم مدى التقدم الذي تم تحقيقه في التعلم ذو البحث عن فعالية منهجا، أو مادة دراسية معينة أو خطة تربوية مرسومة (حسن عمر مسني : 2000: 95).

1.3.6. أهداف التقويم الختامي:

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

2.3.6. أشكال التقويم الختامي: وتنقسم إلى قسمين هما:

– في نهاية الدرس:

– الأسئلة السريعة الإنجاز في آخر الدرس.

– تمارين تطبيقية حلول الموضوع المدرس، والهدف منها اختبار مدى تحكم التلاميذ في الأهداف التعليمية.

– الأسئلة طويلة الإنجاز والتي تكون في شكل فروض أو واجبات مترلية.

– في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية:

- أسئلة شاملة تغطي مجموع الدروس المقدرة.
- الاختبارات الفصلية أو النهائية.
- الامتحانات التي تجدها المؤسسات التعليمية والتربوية لمنح الشهادات أو الدرجات العلمية أو لإتحاد القرارات ذات الصلة بالتوجيه أو القبول أو الرسوب.

2.أساليب التقويم:

1.2.أدوات التقويم التربوي:

تعددت أدوات التقويم، واختلفت باختلاف المجالات التي سعى المقوم إليه تقومها من أبرز أدوات ووسائل التقويم الحديث ما يلي:

1.1.2. الاختبارات (الامتحانات):

وهى من أهم وسائل التقويم التحصيل الدراسي وهي الامتحانات التي يراد بها تقويم تحصيل التلاميذ في نهاية كل فصل وتحديد مستوى التلاميذ وهي نوعين:

1.1.1.2.الشفوية: أن الامتحانات الشفوية تتم الإجابة عليها بشكل شفوي، ولفظ دون كتابة. حيث تجري في بعض مواقف التقويم خاصة القبلي ونشاط المحفوظات ...إلخ .

2.1.1.2. الاختبارات الكتابية: وهي نوعين:

❖ **الاختبارات المقالية:** الاختبار المقالي عبارة عن سؤال أو عدت أسئلة تعطى للتلاميذ من أجل الإجابة عليها من طرف التلاميذ الذي يتجلى دوره في استرجاع المعلومات التي درسها سابقا ويكتب فيها ما يتناسب مع طبيعة السؤال وتنقسم إلى قسمين:

- اختبارات مقالية محددة.
- اختبارات مقالية مفتوحة.

– مزايا الاختبارات المقالية:

– سهولة إعدادها.

– المساعدة في قياس قدرات كثيرة ومتنوعة لاسيما القدرات المعرفية

– تشخيص القدرة التعبيرية عند التلاميذ وقدرتهم على حل المشكلات.

– عيوب الاختبارات المقالية:

– غير قادرة على تغطية محتوى المادة الدراسية.

– درجة الصدق والثبات فيها منخفضة.

– تتأثر بذاتية المصحح.

❖ **الاختبارات الموضوعية:** سميت هذه الاختبارات بالموضوعية لأنها تخرج عن ذاتية المصحح، ولا تتأثر به عند وضع الدرجات، كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بتصحيحها.

إذ أعطي مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء ومن أشهر الاختبارات الموضوعية ما يلي:

أسئلة الصواب أو الخطأ (نعم أو لا):

تتكون من مجموعة من العبارات بعضها يكون صحيحا و الأخر يكون خاطئ

تستخدم في الغالب لقياس تعلم الحقائق و نذكرها.

– **مزاياها:** سهولة إعدادها، صياغتها، تصحيحها وتغطيتها لعينة كبيرة من مفردات المادة الدراسية.

– **عيوبها:** عدم مناسبتها لقياس بعض قدرات العامة كتحليل والتمييز تتوفر على الغش.

أسئلة اختبار من متعدد:

يتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يختار الإجابة الصحيحة من عددت إجابات موضوعية لسؤال تتراوح في العادة ما بين (7، 5) إجابات.

– **مزاياها:** تغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة، وسهولة تصحيحها.

– ضعف نسبة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن الأسئلة.

أسئلة المزاوجة (المطابقة): مثل المزاوجة بين رسومات و جمل أو أسماء بلدان وعواصم...الخ.

– **مزاياها:** سهولة إعدادها وتصحيحها، قلة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن الأسئلة، ملاءمتها لقياس القدرة على التذكر.

– **عيوبها:** الاهتمام الزائد على الحقائق و تذكرها وقصورها في قياس بعض القدرات العقلية الأخرى كالبرهنة...إلخ.

أسئلة التكميل (ملأ الفراغات): حيث يطلب من التلميذ إكمال الفراغات أو النقص في العبارات المعطاة لهم.

– **مزاياها:** سهولة وضعها وتصحيحها، تغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية.

– **عيوبها:** تشجيع التلميذ على الحفظ والتركير على الحقائق التفصيلية.

أبرز مزايا الاختبارات الموضوعية:

- اقتصادية في الوقت والجهد أثناء الإجابة عن أسئلتها وتصحيحها.
- تسمح باختيار عينة كبيرة من الاختبارات قد تتناول المنهج كله في وقت قصير.
- تحتوي على درجة كبيرة من الصدق والثبات والموضوعية.

أبرز عيوب الاختبارات الموضوعية:

- تحتاج إلى جهد كبير لأعدادها.
- تهتم بتحصيل المعارف أكثر من اختبار العمليات العقلية، العليا كتحليل، التركيب، البرهنة، القدرة على نقاش (محمد عثمان: 2005).
- تسمح بالتخمين والنجاح بطريقة الصدفة، وبالتالي استعمال معادلة التصحيح من أثر التخمين التي تساغ كما يلي: ص- $\frac{\text{خ}}{\text{ن}-1}$ ص: الإجابات الصحيحة

خ : الإجابات الخاطئة

ن : عدد الإجابات الإجمالية

❖ **الاختبارات الأدائية:**

تعتمد على الأداء العملي، وليس على الأداء اللغوي للاختبارات الإسلامية. الحصص الموسيقية، الحركات الرياضية...إلخ.

2.2. الملاحظة:

تعرف الملاحظة على أنها الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها و قوانينها (سامي محمد ملحم 2002،156).

وقد تكون الملاحظة مباشرة أو غير مباشرة، كما تعد الملاحظة من أفضل الوسائل لتقويم المهارات الأدبية.

3.2. المقابلة:

يعتمد هذا الأسلوب على التفاعل بين شخصين الباحث والمقابل أسلوب وتوجد عددت أنواع المقابلة نجدها فما يلي:

- المقابلة الحرة.
- المقابلة المقيدة.

4.2. الإستبيان:

هو وسيلة لاستقصاء الحقيقة في موضوع معين، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة يقوم بإعدادها المعلم تأتي على ثالثة أشكال.

1.4.2. استبيان مغلق: يحتوي على أسئلة مخلقة أي تتم الإجـــــابة عليها بنـــــحو بنعم أو لا ، صحيح أو خطأ مواقف/ غير مواقف....

2.4.2. استبيان مفتوح: يحتوي على أسئلة مفتوحة، أي تتم الإجابة عليها على شكل فقرة أو جملة.

3.4.2. استبيان نصف مفتوح: يحتوي على أسئلة مفتوحة ومغلقة حيث تتم الإجابة عنها بنعم أو لا ثم تليها إجابة في جملة أو أكثر وتبررها (محمد عثمان، 2005).

ومن أدوات التقويم الحديثة التي يمارسها المعلمون حليا في حجرة الدرس:

5.2. قائمة الرصد/الشطب: قائمة الرصد عبارة عن قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء التنفيذ، أو قائمة من الحقائق التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء ملاحظتها، ويوجب على فقرتها الاختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية:

صحيح/ خطأ ، نعم/لا ، مواقف/ غير مواقف، مرض/ غير مرض، غالبا/ نادرا ...إلخ

إن المعلم أو الطلبة يعدون قائمة الرصد مع التنويه إلى مؤشرات نجاح الطالب من الممكن أن تكون القائمة مجموعة من الخطوات التي يجب أن يتبعها الطلاب لإكمال تعبير أو مشروع، و من الممكن أن تكون قائمة الرصد مجموعة من المهارات أو المفاهيم أو الممارسات أو الاتجاهات. (مصطفى نمر دعميس: 2008، 96).

إن قائمة الرصد مفيدة و سريعة عندما يكون هناك عدد من المعايير المهمة و هي وسيلة فعالة للحصول على معلومات بصيغة مختصرة تستطيع أن تساعد المعلم و الطالب على تحديد مواطن القوة والضعف عند الطالب بسرعة.

6.2. سلم التقدير:

سلم التقدير هو أداة بسيطة لإظهار فيما إذ كانت مهارات الطالب متدنية أو مرتفعة، فهي تظهر الدرجة التي يمكن عندها ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكات، ويستخدم سلم التقدير للحكم على مستوى جودة الأداء.

7.2. سلم التقدير اللفظي:

سلم التقدير اللفظي هو سلسلة من الصفة المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، إنه يشبه تماما سلم التقدير الكتابي لكنه في العادة أكثر تفصل منه، مما يمكن هذا السلم من أن يكون أكر مساعدة

لطالب في تحديد خطواته في التحسن، كما يجب أن يوفرا هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب، وقد يستخدم هذا السلم لتقويم خطوات العمل و المنتج، وبهذه الطريقة يمكن لسلم اللفظ أن يوفر تقويما تكوينيا لأجل التغذية الراجعة، إضافة إلى التقويم الخاتمة للمهمة مـــا مثل الـــــمقال، المشروع ويعمل هذا السلم بطريقة أفضل عندما يرافق مع أمثلة لإعمال الطلبة على مختلف المستويات. (عبد الحكيم علي مهيدات: 2009م).

8.2.سجل وصف سير التعلم:

وهو عبارة عن سجل يكتبه الطالب خلال فترة من الزمن أثناء قيامه بواجب محدد أو خلال دراسته لمساق دراسي، ويتطلب من الطالب أن يكون عمله منتظما وأن يقوم بإدخال المعلومات في هذا السجل بانتظام ليتسن لكل من المعلم والطالب ملاحظة التقدم الحاصل، والشكل سلم التقدير وسجل وصف سير التعلم موضحين في الملحق رقم (2)، و الملحق رقم (3) (مصطفى نمر دعمس: 2008، 97 - 98)

ولضمان مصداقية هذه الأدوات لابد أن تتوفر على الشروط الآتية:

1- الارتباط بالأهداف.

2- الصياغة السليمة و الوضوح.

3- الصدق، الثبات والموضوعية.

4- التنوع في الأدوات.

ومما سبق يتضح أن التقويم يتناول كل الجوانب التي ترتبط بالعملية التربوية فلم يترك جانبا يتصل بها إلا وتناوله، وأصدر حكما عليه، مهما كانت نتائجه وهذا ما استدعى أدوات كثيرة و متنوعة تتلاءم مع طبيعة العمل الذي نريد تقويمه (خير الدين هني : 1999م).

2.2. مجالات التقويم التربوي:

للتقويم التربوي مجالات عديدة و متنوعة، مست جميع أبعاد عناصر العملية التعليمية التعلمية و التي يمكن لإيجازها في ما يلي:

1.2.2. تقويم المتعلم:

لا شك ما نريد تقويمه في المتعلم هو التعلم و المنهج الدراسي يزودنا بفكرة عامة عما نريد من المتعلم أن يتعلم.

إن هناك أهدافا لتعلم تكشف عن نفسها في صورة النتائج المرغوبة لعملية التعلم.

هذه النتائج تسميت للكفاءات والكفاءات الأساسية للتعلم هي الـــمعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات التي يجب على المتعلم أن يكتسبها.

وهذا هو الأساس في عملية التقويم، أي أننا نحكم من خلالها على أن الطالب قد تعلم أو لم يتعلم.

إن الكفاءات التي تتعلق بالمعرفة و الفهم عادت تصاغ صياغة تبدأ بالأفعال مثل: اشرح، صف، سمي، صغ...إلخ. وهذه المعلومات يمكن تقويمها من خلال الاختبارات بأنواعها المختلفة. بينما الكفاءات التي تتعلق بالمهارات العلمية أو الفكرية فتصاغ عادتا بأفعال مثلا: لاحظ، اجمع، سجل، استنتج، ناقش...إلخ و الكفايات المتعلقة بالاتجاهات مثل الرغبة في العمل مع الآخرين، التقدير، احترام الغير يمكن تقويمها عن طرف الملاحظة والمناقشة (قاسم علي الصراف: 2002 ، 290).

2.2.2. تقويم المعلم:

هو أحد مدخلات العملية والتعليمية، والقائم بالعمليات المستخدمة في تنفيذ المنهج بهدف تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، ومن المحاور الأساسية للتقويم أداء المعلم ما يلي: إدارة الوقت ويعني حرص المعلم على استثمار وقت الحصة من خلال تجهيز الوسائل قبل بداية الحصة، و القدرة على جذب انتباه المتعلمين بسرعة.

– **تخطيط للدرس:** ويعني أن يكون التحضير مستوفيا للشروط المتفق عليها تربويا في التحضير الدروس (تحديد الأهداف، وسائل معينة، أنشطة مصادقة، تقويم، وجبات مترلية)

– **تنفيذ الدرس:** ويقصد به جميع الأساليب التي يستعملها المعلم أثناء الحصة لتحقيق الأهداف المحددة سابقا.

– **تقويم المتعلمين:** هي جميع الأساليب التي يستخدمها المعلم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المحددة أواله أي مدى بلغ المتعلمون حد الإتقان في التعلم، و هذه الأساليب تعط المعلم الفرصة لتنويع أساليبه في تنفيذ الدرس مت خلال التغذية المرتدة (الجميل محمد عبد السميع شعلة: 2000، 65).

3.2.2. تقويم المنهاج الدراسي: إن المنهاج بمفهومه الشامل وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، وحتى تؤدي هذه الوسيلة دورها بشكل فعال، لابد أن تتصف بالوضوح والشمول والتنوع للأهداف بين المفاهيم الأساسية و الأفكار بحيث تلبي حاجات الأفراد والمجتمع (إيمان أبو غريبة: 2008).

كما أن هناك أسس توضع في الاختبار قبل التقويم المنهج لمعرفة مدى إسهامه في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم بحيث ينبغي أن يكون القائم بالتقويم ملما بموضوعات المنهج وأهدافه والأنشطة التي يمكن أن يتاح للمتعلم ممارستها حتى يمكن الحكم على فعالية المنهج ومدى تحقيقه وأسهامه في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم،

ومدى وجود خطة للتوزيع الوقت على المناهج الدراسية، وتكون أحد العوامل التي يكون الحكم بها على فعالية المنهج (الجميل محمد عبد السليم شعلة: 2000، 42).

4.2.2. تقويم الأداء: يمثل التقويم الأداء أو تقويم المعتمد على الأداء مجموعة من الإستراتجيات لتطبيق المعرفة و المهارات و عدت العمل من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل عملي و مرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له، أما (Nytko) فيعرف تقييم الأداء بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات على مدى جودة تعلم الطالب و قدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة و مهارات في عدة مواد تعليمية، و في مواقف متعددة ليظهر أنه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال ذلك الأداء.

كما تستخدم الاختبارات الإبداعية لقياس الاستعداد .

الذي يعرفه علم النفس التربوي على أنه القدرة الفطرية أو الإمكانات الكاملة لدى الفرد أو المتعلم للقيام بعمل معين .(بيتر هروسي 2007).

5.2.2. **التحصيل الدراسي:** من جوانب التقويم الأساسية مراجعة الأهداف التعليمية التربوية، وبشكل خاص تحديد مستوى الاختبارات الدراسية سواء كانت شفويه أو كتـــابه، ومدى تغطية هذه الاختبارات المحتوى المادة الدراسية، ومدى تحقيقها للأهداف المرجو للوصول إليها، فالاختبار الجيد هو الذي يتمتع بدراجات عالية من الصدق و الثبات والموضوعية .(نبيل عبد الهادي 2002).

خلاصة:

إن عملية التقويم التربوي تعتبر المدخل الرئيسي و الصواب لتطوير العملية التعليمية التعلمية بحيث تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم و علاقته بالمفاهيم الأخرى، و التذكير بأهميته وأهدافه ووظائفه وأنواعه وأدواته ومجالاته لكي يتسنى المهمة بقطاع التربية و سبل إصلاحها فهمه. وإزالة الغموض عنه.

فالتقويم الهادف والناجح هو الذي يأتي كتتويج لأي عمل، أو سلوك نقوم به ولكنه لا يزال بعيد المنال والإدراك لدى المجتمع عامة، ووسط المؤسسات التربوية خاصة، حيث أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المربون في المدارس تتم بشكل غير مفيد، و بطريقة روتينية لا تهدف في أغلب الأحيان إلا إلى ترتيب التلاميذ من خلال نقاط التقويم النهائي أو التحصيل للحكم على مستواهم الدراسي.

تمهيد :

بعد الإحاطة النظرية بمتغيرات الدراسة جاء هذا الفصل للتحقق من تساؤلات الدراسة عمليا وميدانيا، إذ يوضح هذا الفصل كل تفاصيل وإجراءات التطبيق المتبعة في هذه الدراسة بشقيها الاستطلاعي و الأساسي.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

1. حدود الدراسة:

أ. **الحدود البشرية:** طبقت على طلبة قسم علم النفس.

ب. **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة خلال الفترة الزمنية من 3 فيفري إلى غاية 10 فيفري 2019.

ت. **الحدود المكانية:** قسم علم النفس بجامعة المسيلة.

ولغرض حساب الخصائص السيكومتريةللإستبيان تم إختيار مجتمع العينة بإتباع أسلوب المسح الشامل، و استرشد قبل المعاينة للميدان بالإحصائيات المقدمة في موقع الإلكتروني للجامعة بقسم علم النفس، حول العدد الكلي لمجتمع الدراسة وتوزيعهم على السنوات وهذا قد بلغ إجمالي عدد الطلبة هو 677 كما هو موضح في الجدول رقم(01) وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب وطالبة. تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (15%) من المجتمع الكلي.

التخصص	عدد الطلبة
السنة الثالثة علم النفس العيادي	150
السنة الثالثة ع.ن.العملوالتنظيم	33
السنة الثالثة توجيه وإرشاد	112
السنة الأولى ماستر ع.ن. العيادي	97
السنة الأولى ماستر ع.ن.العملوالتنظيم	36
السنة الأولىماستر توجيه وارشاد	96
السنة الأولى ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي	29
السنة الثانية ماستر ع.ن. العيادي	38
السنة الثانية ماسترع.ن. العملوالتنظيم	28
السنة الثانية ماسترتوجيه وإرشاد	39
السنة الثانية ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي	19

جدول رقم(01): يمثل توزيع العينة لمتغيراتها(المستوى، التخصص).

2ـــ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من الأداة وملائمتها لموضوع الدراسة وعينته.
- التعرف على عينة المجتمع الأصلي لهذه الدراسة وضبط خصائصه.
- حصر الصعوبات التي قد تواجهنا في عملية جمع البيانات والعراقيل ومحاولة التغلب عليها.
- التأكد من الأداة وتطبيقها مبدئيا لقياس مدى صلاحيتها للدراسة الأساسية.
- حساب الخصائص السيكومتريةللإستبيان.

3ـــ أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على إستبيانبعنوان:"آراء الطلبة الجامعيين بقسم علم النفس حول أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة".وقد تم بناءه استنادا إلى المراجعة والإطلاع على التراث النظري حول أساليب التقويم للأستاذ الجامعي، ومراجعة بعض الاستبيانات بهدف جمع المادة العلمية حول الموضوع من بينها:

1ـــ إستبيان آراء الطلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة يرزيت من غعداد الطالبة نادية صالح عويضة كمال.

2ـــ مراجع في القياس والتقويم لتحديد أهم مواصفات الاختبار الجيد .

3ـــ محاضرات الأستاذ" خطوط رمضان" في التقويم التربوي سنة اولى ماستر.

ومنه تم تحديد أربعة أبعاد للإستبيان أساليب التقويم هم: الاختبارات الجامعية(تضمن 13 عبارة)، وبعد إمتحانات التطبيق(وتضمن 08عبارات)، وبعد المشاركة والحضور(تضمن 09عبارات)،وبعد البحوث الجامعية(تضمن10عبارات)، و اعتمد الاستبيان على مقياس تقدير خماسي(مطلقا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما).

لقياس درجة تقدير الطلبة الجامعيين لأساليب التقويم في الجامعة، كما تم إعداد تعليمات للإجابة توضح الهدف من الاستبيان وطريقة الإجابة، حتى تم الوصول إلى الصورة الأولية للاستبيان قبل تحكيمه.

4ــ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد بناء أداة الدراسة المناسبة تم تطبيقها على عينة الدراسة السالفة الذكر وحساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات بالشكل التالي.

حساب الخصائص السيكومتريةللإستبيان:

1ــالصدق: وقد تم حسابه بثلاثة طرق وهي:

أــ صدق المحكمين: وبهدف التحقق من الصدق الظاهري(وهوأحد مؤشرات صدق المحتوى)، تم عرض الصورة الأولية للاستبيان على خمسة أساتذة من المتخصصين في "القياس النفسي،والاحصاء النفسي، وعلوم التربية والمنهجية، و في التقويم التربوي(أنظرللملحق، 02)، وقد طلب منهم الحكم على مدى ملائمة تعليمات الاجابة للطلبة الجامعيين وانتماء الفقرات للبعد الذي وضعت لقياسه، ومدى جودة صياغة الفقرات وسلامتها اللغوية كذلك الحكم على بدائل الإجابة ومدى مناسبتها لصياغة الفقرات.

كانت نتائج تحكيم آراء الخبراء على:

- اتفاقهم بنسبة (100%) على صلاحية تعليمات الإجابة.
- تفاقهم على مقياس التقدير(البدائل) بنسبة (100%).
- اتفاقهم بنسبة (60%) على صلاحية الفقرات من حيث سلامتها اللغوية و إنتماءها للبعد الذي وضعت لقياسه مع اقتراح تعديل الفقرة(04)، والفقرة(13) في بعد الاختبارات الجامعية(أنظرللملحق،03).

وبعد كل التعديلات تم تصميم الإستبيان في الصورة التالية: عدد فقرات الإستبيان الإجمالي(40عبارة) موزعة على أربعة أبعاد(الاختبارات الجامعية، إمتحانات التطبيق المشاركة و الحضور، البحوث الجامعية).

ب ــ صدق الاتساق الداخلي: البعد الخاص بالاختبارات الجامعية:

فكان معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية بين معظم العبارات دال عند مستوى الثقة(0,01). إلا عبارة رقم (02)، كان معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية (0,21)، وبتالي غير دال،

والعبارة رقم(09) كان معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية (0,17)، وبتالي غير دالة. والجدول التالي يوضح ذلك:

العبارة	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية	مستوى الدلالة عند 0,01
01	0,31	دال
02	0,21	غير دال
03	0,32	دال
04	0,50	دال
05	0,60	دال
06	0,41	دال
07	0,55	دال
08	0,65	دال
09	0,17	غير دال
10	0,42	دال
11	0,35	دال
12	0,51	دال
13	0,40	دال

جدولرقم(02) يوضح صدق الاتساق الداخلي في البعد الخاص بالاختبارات الجامعية.

البعد الخاص بامتحانات التطبيق:

كانت معظم العبارات دالة عند مستوى الثقة(0,01). إلا العبارتين الأولى والثانية، فكانت العبارة الأولى معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية يساوي(0,179)، والعبارة الثانية تساوي(0,23)، وبتالي غير دال.والجدول التالي يوضح ذلك:

العبارة	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية	مستوى الدلالة عند0,01
01	0,17	غير دال
02	0,23	غير دال
03	0,52	دال
04	0,72	دال
05	0,52	دال
06	0,31	دال
07	0,35	دال
08	0,60	دال

الجدول رقم(03) يوضح صدق الاتساق الداخلي في بعد إمتحانات التطبيق.

البعد الخاص بالمشاركة والحضور:

كان معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية دال إحصائيا عند مستوى الثقة(0,01)،لجميع العبارات إلا العبارتين(08)، و(09)،فكان معامل الارتباط للفقرتين مع الدرجة الكلية يساوي(0,30)، للعبارة رقم(08) والعبارة(09) يساوي(0,20)، و بتالي غير دال. والجدول التالي يوضح ذلك:

العبارة	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية	مستوى الدلالة عند0,01
01	0,63	دال
02	0,57	دال
03	0,75	دال
04	0,32	دال
05	0,39	دال
06	0,49	دال
07	0,61	دال

08	0,30	غير دال
09	0,20	غير دال

الجدول رقم(04) يوضح صدق الاتساق الداخلي في بعد المشاركة والحضور

البعد الخاص بالبحوث الجامعية:

كانت كل الفقرات معامل إرتباطها بينها وبين الدرجة الكلية دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، إلا الفقرة الأخيرة رقم(10)، كان معامل إرتباطها يساوي(0,17)، وبتالي غير دال. والجدول التالي يوضح ذلك:

العبارة	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية	مستوى الدلالة عند0,01
01	0,57	دال
02	0,55	دال
03	0,62	دال
04	0,65	دال
05	0,51	دال
06	0,56	دال
07	0,53	دال
08	0,43	دال
09	0,41	دال
10	0,17	غير دال

الجدول رقم(05) يوضح صدق الاتساق الداخلي في بعد البحوث الجامعية.

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع كل بعد، وللفقرات مع المقياس ككل، أن الفقرات الذي كان معامل إرتباطها غير دال عند مستوى الثقة(0,01) تم حذفها.

ج ــ الصدق التمييزي:

وهو قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة في الاستبيان، وتم ذلك بحساب الفرق بين الأعلى و الأقل من 27% لعينة الدراسة الحالية، لكل مفردة من مفردات استبيان لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس. وبتالي كانت قيمة "ت" تساوي(10,86) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,01). وبتالي فلاختبار يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة في استبيان أساليب التقويم. والجدول التالي يوضح ذلك:

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمت "ت"	مستوى الدلالة عند0,000
المرتفعة	11	148,64	6,77	10,86	دال
المنخفضة	11	113,82	8,19	10,86	دال

جدول رقم(06) يوضح حساب الصدق التمييزي.

2ــ الثبات:يشير الثبات إلى اتساق الدرجات المستخرجة من استجابات الأفراد أنفسهم عندما يعاد اختبار ذاته في أوقات مختلفة وقد تم حساب ثبات الاستبيان بالطرق التالية:

أــ حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

كانت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تساوي(0,86). وهي قيمة مرتفعة وبتالي الاستبيان ثابت.

ج ــ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية(باستخدام أسلوب المناصفة)، فأظهرت النتائج أن معامل قوتمان يساوي(0,77)، وهي قيمة مرتفعة وعليه فالاستبيان يتمتع بالثبات. وقد استعمل معامل الارتباط قوتمان بدل بارسون وذلك لأنه لايتطلبالتساوي،فقد كانت قيم المتوسط الحسابي للمجموعة العليا تساوي(62,08) وللقيم الدنيا تساوي(64,29)،و الانحراف المعياري للقيم العليا يساوي(10,63)، وللقيم

الدنيا يساوي (11,10)، وبتالي يوجد اختلاف، ومعامل الارتباط بارسون يتطلب التساوي، والذي كانت قيمته تساوي(0,77).

ومن خلال القيم المرتفعة لمعاملات الصدق والثبات يمكننا القول أن أداة دراستنا و المتمثلة في استبيان أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس قابلة وصالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

كما يمكننا القول أن معظم أهداف الدراسة الاستطلاعية قد تحققت فقد تم الكشف عن مدى موائمة عينة الدراسة،وضبط خصائصها، وحصر الصعوبات التي قد تواجهنا في عملية جمع البايانات، كما قمنا بتطبيق أداة الدراسة وحساب الخصائص السيكومترية لها.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

على ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية تم تصميم الدراسة الأساسية التي تهدف إلى الاجابة على تساؤلات الدراسة، وتمت وفقا للخطوات التالية:

1.منهج الدراسة:

يستخدم الباحث المنهج المناسب لموضوعه انطلاقا من طبيعته، كون إختلاف المواضيع يستوجب اختلافا في المناهج المتبعة، خاصة في العلوم النفسية والتربوية.(ابوعلام، 2006،ص124).

واستعمل المنهج الوصفي في هذه الدراسة لأن موضوعها يتعلق بجمع المعلومات والحقائق عن الظاهر. والمنهج الوصفي هو:"أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة". (رجاء وحيد دويدري، 200،ص183).

والمنهج العلمي هو الوسيلة الأمثل لتحديد دقيق لمشكلة الدراسة، والاجابة عن مختلف الاسئلة التي تثيرها وكذلك الأهداف المراد تحقيقها، وقد ارتأينا في دراستنا ان نعتمد على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لغرض البحث، كون الدراسة تقوم على جمع المعطيات وتبويبها وتحليلها واستخلاص نتائج بخصوص أساليب التقويم المستخدمة من طرف اعضاء هيئة التدريس. لرصد هذه الآراء و كشف واقعها بغرض فهمها بشكل أفضل.

2ـــ حدود الدراسة:

2ـــ1 الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة بين 25فيفري إلى 08 مارس 2019.

2ـــ2 الحدود المكانية: أجريتالدراسةالأساسيةبجامعة محمد بوضياف ـــ المسيلةـــبقسم علم النفس.

2ـــ3 الحدود البشرية: شملت الدراسة عينة من الطلبة والطالبات الجامعيين، اللذين يزاولون دراستهم في مرحلة السنة الثالثة ليسانس، والماستر(01)، والماستر(02)، خلال العام الدراسي 2019/2018.

3ـــ عينة الدراسة: شملت الدراسة الأساسية عينة من الطلبة والطالبات بلغ حجمها(102) من مجموع المجتمع الأصلي البالغ(677)، وبذلك بلغت نسبة العينة(15%)، لفئات مختلفة من الطلبةحيث تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

4ـــ خصائص العينة: تتوزع أفراد العينة كما يلي:

خصائص العينة حسب متغير المستوى التعليمي:

المستوى	تعداد الطلبة
السنة الثالثة ليسانس	295
السنة أولى ماستر	258
السنة الثانية ماستر	124
المجموع	677

الجدول رقم07) يبين توزيع أفراد العينة للدراسة الأساسية حسب متغير المستوى التعليمي.

5ـــ أداة الدراسة وكيفية تطيقها:

تمثلت أداة الدراسة في استبيانأساليب التقويم للأستاذ الجامعي. حيث يعرف الاستبيان أنه:" مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي تربط بعضها البعض، بشكل تحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه، وتتم الإجابة عن فقرات الاستبانة من قبل المستجبين بطريقة ذاتية وبناءا على تعليمات معدة مسبقا". (محمد خليل عباس و آخرون، 2007، ص238).

وقد تم حساب خصائصه السيكومترية الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية، حيث يضم في شكله النهائي(33) عبارة موزعة على أربعة أبعاد(الاختبارات الجامعية، امتحانات التطبيق، المشاركة والحضور، البحوث الجامعية)، و الاستبيان مرفق ببدائل هي(مطلقا،نادرا،أحيانا، غالبا، دائما).

قمنا بتطبيق الأداة على عينة الدراسة في أوقات متفرقة من الأسبوع، وذلك بتوزيعه على الطلبة بشكل فردي وجماعي مع توضيح الهدف الرئيسي من الاستبيان، وطلبنا من أفراد العينة قراءة تبيان التعليمات الخاصة

بكيفية الإجابة على فقرات الاستبيان، و وضع علامة(×) في المكان المناسب لكل فقرة، مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة، وبعدها تم ترك الفرصة للطالب كي ينفرد بالإجابة على الاستبيان.

ـــ بعد ذلك قمنا بجمع الاستبيانات وفرزها، بغرض تحليلها بصورة إحصائية.

6ـــ طريقة تصحيح الاستبيان:

الأداة مرفقة بمقياس متدرج هو(مطلقا 01، نادرا02، أحيانا03، غالبا04، دائما05).

حيث تتراوح درجات المفحوص من الاستبيان، من (33)، إلى(165)، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع لأسلوب التقويم المستخدم من طرف أعضاء هيئة التدريس والعكس صحيح. وبعد حصولنا على درجات الخام تم تفريغها داخل برنامج

، (الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة20).spss v2) (0

7ـــ الأساليب الاحصائية المستخدمة:

وقمنا باختيار (spss v2) تمت المعالجة الاحصائية باستخدام برنامج

الأساليب الاحصائية التالية:

- النسب المئوية لوصف خصائص العينة.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافالمعياري.إختبار"ت"

خلاصة:

تم التعرض في هذا الفصل لميدان الدراسة لمعرفة أساليب التقويم للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة من خلال التعرف على منهج الدراسة وحدود الدراسة(الزمانية، المكانية، البشرية)،والأدوات المستخدمة في الدراسة الميدانية مع الأساليب الاحصائية المستخدمة.

تمهيد:

تحقيقا لهدف البحث والاجابة على تساؤلاته فقد قمنا بتحليل البيانات لمعرفة درجة تقدير الطلاب لأساليب التقويم المستخدمة من طرف هيئة التدريس في الجامعة باستخدام الحقيبة الاحصائية. وسيتم عرض التائج المتعلقة بتساؤلات البحث وتفسيرها في ضوء ما أفرزتها المعالجات الاحصائية، مع إبراز مدى دلالة القيم المتحصل عليها من خلال تتبع نتائج كل تساؤل على حدى.

1ــ التساؤل الأول:

ينص التساؤل على" ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم؟". وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

المجال	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفارقي	قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاختبارات الجامعية	102	33	34,96	7,72	1.96	2,56	101	0,12

جدول رقم(08)يمثل الاحصاء الوصفي والاستدلالي لجميع أفراد العينة للاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم.

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" البالغة(2,56) عند درجة حرية(101) وبدلالة(0,12) وهي أكبر من قيمة(0,05) نستنتج بأنه توجد فروق غير دالة، أي أن المتوسط الحسابي للأفراد لايختلف عن المتوسطالنظري للبعد الأول، وعليه يمكن الحكم على درجة الاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم لهيئة تدريس الجامعي متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نادية صالح عويضة كيال(2011)، ودراسة محمد المصري و توفيق المرعي، أن آراء الطلبة نحو الاختبارات الجامعية بشكل عام ايجابية بدرجة متوسطة في جامعة بيرزيت، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم قناعة داخلية بأن الاختبارات الجامعية أسلوب جيد لتقويم الجهود الفردية وقد تكون هذه الطريقة أقرب إلى الموضوعية من غيرها من أساليب التقويم لأن الدرجات التي توضع عليها محددة وبناء عليها بإمكان الطالب مراجعة أعضاء هيئة التدريس فيها. كما يرجع أيضا إلى طريقة تحضير الأستاذ لصياغة الأسئلة بوضوحها و صياغة تعليمات شاملة لها. وأيضا أنها تقيس المواضيع المتناولة في محتوى المحاضرات. وقديرجع ذلك أيضا إلى الدرجة التي وصلوا إليها الأساتذة من الخبرة، أكسبتهم فن صياغة الأسئلة بشكل صحيح.

2ـــــ التساؤل الثاني:

ينص التساؤل على:"ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين لإمتحانات التطبيق كأسلوب تقويم؟". وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا إلى النتائج المبنية في الجدول التالي:

المجال	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفارقي	قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إمتحانات التطبيق	102	18	17,92	4,23	0.78-	-0.18	101	0.85

الجدول رقم(09) يمثل الاحصاء الوصفي والاستدلالي لجميع افراد العينة لامتحانات التطبيق كأسلوب تقويم.

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" البالغة(- 0,18) عند درجة الحرية(101)، وبدلالة(0,18) وهي أكبر من (0,05)، نستنتج بأنه توجد فروق غير دالة أي أن المتوسط الحسابي للأفراد لايختلف عن المتوسط النظري للبعد الثاني، وعليه يمكن الحكم على درجة إمتحانات التطبيق كأسلوب تقويم لهيئة التدريس الجامعي متوسطة.

ويمكن أن نعزوا هذه النتيجة إلى أن امتحانات التطبيق تعتبر تقويم فعال ،كما تخفف أعباء المراجعة عن الطلبة، وتزيد فرص المنافسة بينهم. إلا أنه يلاحظ أيضا من الاستجابات للطلبة أنه ينظر للامتحانات التطبيق أنها تشكل عبئا عليهم.

يلاحظ انعدام الدراسات حسب تطلعنا التي تناولت موضوع أسلوب التقويم المعتمد على إمتحانات التطبيق بشكل خاص لذلك لم نشر إلى أي موافقة أو معارضة، وهذا جعلنا نوصي بالتطرق بإجراءات دراسات حول هذا الموضوع.

3ـــ التساؤل الثالث:

ينص التساؤل على" مادرجة تقديرات الطلبة الجامعيين للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم؟". وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا إلى النتائج الاحصائية المبينة في الجدول التالي:

المجال	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفارقي	قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشاركة والحضور	102	21	22,60	4,20	1.59	3,84	101	0,000

الجدول رقم(10)يمثل الاحصاء الوصفي والاستدلالي لجميع أفراد العينة للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم.

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" البالغة(3,84) عند درجة الحرية(101)، وبدلالة(0,000) وهي أصغر من (0,05)، نستنتج بأنه توجد فروق دالة أي أن المتوسط الحسابي للأفراد مرتفع عن المتوسط النظري للبعد الثالث،وعليه يمكن الحكم على درجة المشاركة والحضور كأسلوب تقويم لهيئة التدريس الجامعي مرتفعة.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة نادية صالح عويضة كمال(2011)، أن آراء الطلبة إيجابية بدرجة مرتفعة نحو المشاركة و الحضور، في جامعة بيرزيت.

و يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أهمية المشاركة التي يرى الطلبة أنها تطور معلوماتهم، وتساهم في تبادل الخبرات الأكاديمية، كما يرون أيضا أن المشاركة داخل القسم سيكنون بها بارزين أكثر لدى أعضاء هيئة التدريس، مما سيزيد من تحصيلهم ودرجة تقويمهم. كما ينظرون إلى الحضور أنه يجعلهم يفهمون المادة بطريقة أفضل مما يسهل عليهم الدراسة للاختبار.

التساؤل الرابع:

ينص التساؤل على" ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين للبحوث الجامعية كأسلوب تقويم؟". وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

المجال	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفارقي	قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البحوث الجامعية	102	27	29,21	6,30	2.21	3,84	101	00.00

الجدول رقم(11) للاحصاء الوصفي والاستدلالي لجميع أفراد العينةللبحوث الجامعية كأسلوب تقويم.

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة"ت" البالغة(3,53)، عند درجة حرية(101)، وبدلالة(0,001)،وهي أصغر من قيمة(0,05)، نستنتج بأنه توجد فروق دالة، أي أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة أكبر من المتوسط النظري للبعد الرابع، وعليه يمكن الحكم على درجة البحوث الجامعية كأسلوب تقويم لهيئة التدريس الجامعي مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نادية صالح عويضة كمال(2011)، أن آراء الطلبة إيجابية بدرجة مرتفعة نحو البحوث في جامعة بيرزيت، ودراسة محمد المصري و توفيق مرعي. ويمكن أن يعزى ذلك بسبب أهميتها في تنمية مهارة البحث العلمي وتطوير معرفة الطالب بالمادة العلمية، كما أنها تعطي نسبة مناسبة من التقويم العام، كما أن الأساتذة يزودون طلابهم بالتغذية الراجعة حول بحوثهم. كما أن إعداد الأبحاث يعطى على فترة زمنية طويلة فلا يلعب التوتر عاملا مؤثرا عليهم، مما يضمن للطلبة متسع من الوقت لتقديمها.

التساؤل العام:

ينص التساؤل على: " ما درجة تقديرات الطلبة الجامعيين لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة؟".

وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

المجال	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفارقي	قيمة"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أساليب التقويم	102	99	104,75	17,44	5,75	3,32	101	0,001

الجدول رقم(12)للاحصاء الوصفي والاستدلالي لجميع أفراد العينة للأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" البالغة(3,32)، عند درجة حرية(101)، وبدلالة (0,001) وهي أصغر من قيمة(0,05)، نستنتج بأنه توجد فروق دالة ، أي أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة أكبر من المتوسط النظري وعليه يمكن الحكم على درجة أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس الجامعي مرتفعة.

غير أن هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة نادية صالح عويضة كمال(2011)، أن آراء الطلبة نحو أساليب التقويم عامة التي تستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت متوسطة. و كذا دراسة طلحت سومية و بوخرص فتيحة (2015) التي توصلت الى أن آراء الطلبة سالبة نحو أساليب التقويم الجامعي.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بوضياف تتماشى مع مستوى تحصيل الطلبة، ومع محتوى الدروس المقررة، وكذلك إلى المستوى التكويني الذي تلقاه الأساتذة، وإدراكه أن إعداد أساليب التقويم المختلفة هي أداة يحكم بواسطتها على مجهود الطالب، و أن لهذه الأداة تأثيرات نفسية و أبعاد تربوية تساهم في تشكيل شخصية الطالب و تدفعه إلى النجاح المستمر أو الفشل المتكرر. ومن هنا فان هاجس الجدية والموضوعية والدقة في تقويم الطالب يسيطر على فكر هيئة التدريس لأنه يعتبر مصيريا بالنسبة للطالب، ونتائج التقويم تعتبر أهم مصدر للمعلومات لصناع القرارات التربوية.

خلاصة عامة:

وفي ضوء النتائج المحصل عليها التي أعطت صورة عن وجود تقديرات الطلاب لأساليب التقويم المستخدمة من طرف هيئة التدريس الجامعي بقسم علم النفس بجامعة المسيلة بدرجة مرتفعة بالرغم من وجود فروق كان تبعا لمجالات الدراسة ، وعن تقدير الطلاب لأساتذتهم الأمر الذي ينعكس على مستوى تحصيل الطالب و تقرير مصيره.

وهذه الصورة تجلت من خلال النتائج التالية:

مستوى تقديرات الطلبة الجامعيين لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة مرتفعة.

أ ـــ مستوى تقديرات الطلبة الجامعيين للاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم متوسطة.

ب ـــ مستوى تقديرات الطلبة الجامعيين للامتحانات التطبيق كأسلوب تقويم متوسطة.

ج ـــ مستوى تقديرات الطلبة الجامعيين للمشاركة والحضور كأسلوب تقويم مرتفع.

د ـــ مستوى تقديرات الطلبة الجامعيين للبحوث الجامعية كأسلوب تقويم مرتفع.

نظرا لأهمية التقويم و أساليبه في المنظومة التربوية فمؤسسات التعليم العالي نصل في الأخير إلى ختام هذا البحث المتواضع ليفحص آراء الطلبة نحو أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس، وهي خطوة في غاية الضرورة، حيث تعتبر هذه الآراء مصدرا مهما للمعلومات في أية عملية تقويم عملي، و إن هناك فوائد عديدة لمعرفة آراء الطلبة في الجامعة نحو أساليب التقويم، فهي تنمي لديهم القدرة العليا للتقويم و تكسبهم مهارات تعليمية و تعلمية مستندة على التفكير الناقد المبني على أسس علمية صحيحة.

و هذا ما استثار لدينا كباحثين في مجال علوم التربية الاهتمام بالموضوع، فوجدنا أن مستوى تقديرات الطلاب لأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس الجامعي مرتفعة، مما يدل على الجدية والموضوعية والدقة في تقويم الطالب.

المراجع

قائمة المراجع

الكتب:

1 -أحمد محمد الطيب- التقويم والقياس النفسي والتربوي - الناشر المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، ط1 ، 2003.

2 -أحمد عودة سليمان - القياس والتقويم في العملية التدريسية - دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط 3، 2004.

3 -أحمد محمد الطيب، الادراة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الأولى ، 1999.

4 -الجميل عبد السميع محمد شعلة- التقويم التربوي المنظومة التعليمية إتجاها ت وتطلعات - دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1 ، 2000.

5 -أحمد حسين اللقاني وعودة عبد الجواد أوسينة - أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية - مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، الطبعة الأولى ، 1999.

6 -الدمرداش- بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم - وزارة التربية الوطنية للكويت ، 1974.

7 -السيد عبد الحميد عطية، سلمى محمود جمعة - النظرة والممارسة في الخدمة الاجتماعية- المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ط1، 2001.

8 -أنيس محمد قاسم- الفروق الفردية والتقويم- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1 ، 2003.

9 -بيتر ه روسي- التقويم الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه - جامعة الملك سعود ، للنشر العلمي والمطابع بدون طبعة ، 2007.

10 -جودت عزت عطوي- الإدارة التعليمية والإشراف التربوي - الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ، 2001.

11 -حسن عمر مسني – تصميم التدريس – دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان الاردن، الطبعة الثانية، 2000 .

12 -خير الدين هني – تقنيات التدريس – بدون دار نشر، الطبعة الأولى ، 1999.

13 -رافدة الحريري– التقويم التربوي – دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، 2007.

14 -رجاء محمود أبوعلام – تقويم التعليم – دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، 2005.

15 -رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، دار النشر للجامعات، مصر، الطبعة الرابعة، 2004.

16 -رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارساته العلمية، دار الفكر المعاصر، دمشق سوريا، الطبعة الأولى، 2000.

17 -ردينة عثمان الأحد و جذام عثمان يوسف– طرائق التدريس– دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن، الطبعة الأولى ، 2001.

18 -زكي إبراهيم المتوفي– كيف تكون معلما ناجحا – مكتبة العلم والإيمان ، الطبعة الثانية ، 1993-

19 -سامي محمد ملحم –القياس والتقويم في التربية وعلم النفس– دار المسيرة والتوزيع، الطبعة الثالثة ، 2004.

20 -سامي محمد ملحم –مناهج البحث في التربية وعلم النفس–دار المسيرة والتوزيع، الطبعة الرابعة، 2006.

21 -سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والاجتماعية درا الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2004.

22 -سهيلة محسن كاظم الفتلاوي – تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم– دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2004.

23 -صلاح الدين محمود علام – القياس والتقويم التربوي والنفسي- دار الفكر العربي، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2002.

24 -عبد الواحد الكبسي- القياس والتقويم تجديدات ومناقشات – دار جرير ، النشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة ، 2007.

25 -عقل أنور – تطوير تقويم الطالب- دار النهضة العربية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2002.

26 -غانم سعيد العبيدي- التقويم والقياس في التربية والتعليم – مطبعة رفيق بغداد ،الطبعة الأولى ، 1970

27 -قاسم علي الصراف- القياس والتقويم في التربية والتعليم – دار الكتاب العلمي، عمان ، الاردن، الطبعة الأولى ، 2002.

28 -محمد عثمان – أساليب التقويم – دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، 2005.

29 -محمد خليل عباس و آخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

30 -محمود عبد الحليم منسي- التقويم التربوي- دار المعرفة، الجامعية الإسكندرية مصر ، 2007.

31 -مروان أبو حويج – القياس والتقويم في التربوية وعلم النفس- دار العلمية الدولية ، ودار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، 2004.

32 -مصطفى حسين باهي – التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات – مكتبة الخلود المصرية ، 2004.

33 -مصطفى نمر دعمس- إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته- دارغيداء للنشر والتوزيع الطبعة الأولى ، 2008.

34 -نبيل عبد الهادي- مدخل إلى القياس والتقويم وإستخدامه في مجال االتدريس الصحي- دار وائل للنشر والتوزيع عمان الاردن ، 2008.

35 -نعمان شحادة – التعلم والتقويم الأكاديمي – دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2009.

36 -وجيه الفرح -أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي- مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، 2007.

المعاجـــــــــــم:

37 ابن منظور- لسان العرب المحيط المجلد الخامس- دار الجيل بيروت ، 1982.

38 المنجد في اللغة والأعلام – المطبعة الكاثوليكية- الطبعة الثانية ، 1972.

الرسائل الجامعية :

39 نادية صالح عويضة كيال، آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت، رسالة ماجستير في الادارة التربوية، فلسطين، 2011.

المجلات والدوريات :

40 مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، العدد(السابع)، الجزائر، ديسمبر 2017.

41 مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(الأول)، الأردن، مارس 2007.

قائمة المراجع بالأجنبية:

42- Chan.d(2001) characteristics and cometencies of teacher of gifted learners:the Hong Kong teacher perspective roeper review، 23(04)،103ـ197.

43- Shepard.L.(2000) the role of assessment in a learning culture. Educational researcher 29_23_28.

نظرا لأهمية التقويم التربوي ونظرا للمكانة التي لعبها كل من الأستاذ والطالب فيها، نرى أنها لابد من تناول هذا الموضوع بشكل أوسع ذلك لكشف جوانب القوة والقصور في هذا الميدان ولهذا وضعنا الاقتراحات التالية لتوسيع الموضوع:

1. الاستفادة من تقويم الطلبة للأساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس الجامعي،وتوضيفها بشكل يطور التقويم مستقبلا.
2. إجراء دراسات مماثلة في ضوء متغيرات أخرى.
3. الاستمرار في إشراك الطلاب في تقويم أساليب التقويم.
4. الاهتمام بالتقويم وتحديد أساليب المفضلة لدى الطلبة لأهميتها في استثمارها لصالح العملية التعليمية لما يعود على الطالب بالفائدة التعليمية.
5. الاعتماد على أساليب التقويم التي تركز على التدريبات العملية و المشاريع.
6. إجراء دراسات معمقة ومتخصصة لكل أسلوب تقويم على حدا للتعرف على أهميته و معوقات استخدامه، خاصة أسلوب امتحانات التطبيق لانعدام الدراسات فيه حسب تطلعنا لهذا الموضوع.
7. إجراء دراسات مقارنة حول أساليب التقويم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

الملحق رقم 1:الاستبيان في صورته الأولية قبل التحكيم

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص قياس نفسي وتقويم تربوي

استمارة المحكمين

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي تقوم الطالبة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : **"آراء الطلبة الجامعيين حول أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة"**. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الطالبة ببناء استبيان للوقوف على واقع أساليب التقويم المتبعة في جامعة المسيلة من خلال مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة والمقاييس المعدة سابقا وبناءا على الدراسة الاستطلاعية الأولية، لذا نرجو من أساتذتنا الأفاضل التكريم بتحكيم هذه الأداة وذلك لاستخدامها في الدراسة الأساسية.

الرقم	**"آراء الطلبة الجامعيين حول أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.**	**رأي المحكم**		
	المحور الأول: الاختبارات الجامعية كأسلوب تقويم	**تقيس**	**لا تقيس**	**تعدل**
1	تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة			
2	تطبع أسئلة الاختبارات بشكل سليم دون أخطاء			
3	يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات			
4	تقيس أسئلة الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا			
5	تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى			

6	تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية			
7	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)			
8	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)			
9	تتنوع أنماط أسئلة الاختبارات بين أسئلة مقالية وموضوعية			
10	تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب			
11	تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها			
12	يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها			
13	تتناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه			
	المحور الثاني: الفروض الجامعية كأسلوب تقويم			
14	تشكل الفروض عبئا على الطلبة			
15	تعتبر الفروض مضيعة للوقت			
16	تزيد الفروض من فرص المنافسة بين الطلبة			
17	تكشف الفروض عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلبة			
18	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية الفروض لتخفيف أعباء المراجعة عن الطلبة			
19	تشكل الفروض أسلوبا تقويميا شكليا فقط			
20	يعطي أعضاء الهيئة التدريسية الفروض وزنا مناسبا في التقويم			
21	تعتبر الفروض أسلوب تقويم فعال			
	المحور الثالث: المشاركة والحضور كأسلوب تقويم			
22	تطور المشاركة في القسم معلومات الطلبة في المجالات المختلفة			

23	تحفز المشاركة في القسم على التفاعل النشط في الحصص التطبيقية			
24	تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة العلمية			
25	تتطرق المشاركة في القسم كثيرا الى مواضيع خارج نطاق المادة التعليمية			
26	يحتل الطلاب الذين يبرزون في المشاركة في القسم أعلى المستويات التقويمية لدى أساتذتهم			
27	يقسم الأساتذة المشاركة في القسم بين الطلبة بشكل عادل في القسم			
28	يعطي الأساتذة المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي			
29	يشكل الحضور أسلوبا تقويميا شكليا فقط			
30	يستبعد الأساتذة المشاركة من التقويم النهائي للطلبة			
	المحور الرابع: البحوث كأسلوب تقويم			
31	تطور البحوث معرفة الطالب بالمادة العلمية			
32	تعمل البحوث على تطبيق الجانب النظري من المادة العلمية			
33	تنمي البحوث المطلوبة مهارة البحث العلمي لدى الطالب			
34	يحدد الأساتذة عدد الصفحات المناسبة للبحوث			
35	يتأثر تقويم الأساتذة لبحوث الطلبة بشكلها وترتيبها			
36	يزود الأساتذة طلابهم بتغذية راجعة حول بحوثهم			
37	يغير الأساتذة مواضيع البحوث بصورة مستمرة			
38	تفتقر البحوث الجماعية للتقويم العادل			
39	تعد البحوث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات			
40	يفضل الطلبة البحوث لسهولة الحصول عليها جاهزة من طلبة سابقين			

ملاحظات أخرى:

الملحق رقم02:قائمة أسماء المحكمين

الرقم	اسلمأستاذ	الرتبة	التخصص
01	بوقرة عواطف	أستاذمحاضر أ	علوم التربية
02	طه حمود	أستاذ التعليم العالي أ	الاحصاء
03	جلاب مصباح	أستاذ محاضر أ	المنهجية
04	مجاهدي طاهر	أستاذ التعليم العالي	علم النفس
05	ميمون حدة	أستاذ محاضر ب	القياس النفسي

الملحق رقم 03:الاستبيان بعد التحكيم وحساب خصائصه السيكومتريةفي صورته النهائية

جامعة المسيلة

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تعليمة الاستبيان

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص القياس النفسي والتقويم التربوي تقوم الطالبة باجراء دراسة ميدانية بعنوان" آراء الطلبة الجامعيين حول أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة". ولتحقيق هدف الدراسة تقوم الطالبة بتطبيق استبيان" أساليب التقويم المستخدمة من طرف أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة المسيلة" للوقوف على آراء الطلبة حول أساليب التقويم المتبعة، لذا نرجو منكم أعزاءي الطلبة التعاون معنا في الاجابة على فقرات الاستبيان بصدق و موضوعية علما بأن البيانات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط و لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

ملاحظة:

ضع علامة(×) في الخانة المناسبة.

ـــ لا تترك فقرة دون إجابة.

ـــ لا تضع أكثر من علامة في فقرة واحدة.

البيانات الأولية:

المستوى التعليمي:

ليسانس ماستر 1 ماستر 2

الرقم	العبارات	بدائل الإجابة				
		مطلقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	تصاغ أسئلة الاختبارات بصورة واضحة					
2	يصيغ أعضاء الهيئة التدريسية تعليمات شاملة للاختبارات					

3	تقيس أسئلة الاختبارات الأهداف التربوية التي حددت مسبقا					
4	تتناسب أسئلة الاختبارات مع أهمية المحتوى					
5	تغطي أسئلة الاختبارات جميع محتوى المادة التعليمية					
6	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)					
7	تقيس أسئلة الاختبارات المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقييم)					
8	تراعي أسئلة الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب					
9	تتناسب صعوبة الاختبارات مع زمن الإجابة المحدد لها					
10	يتناسب طول الاختبارات مع الزمن المخصص لها					
11	تتناسب العلامات المحددة لكل سؤال في الاختبار مع أهمية المحتوى التعليمي الذي يقيسه					
12	تزيد امتحانات التطبيق من فرص المنافسة بين الطلبة					
13	تكشف امتحانات التطبيق عن القدرات الحقيقية المختلفة للطلبة					
14	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية امتحانات التطبيق لتخفيف أعباء المراجعة عن الطلبة					
15	تشكل امتحانات التطبيق أسلوبا تقويميا شكليا فقط					
16	يعطي أعضاء الهيئة التدريسية امتحانات التطبيق وزنا مناسبا في التقويم					
17	تعتبر امتحانات التطبيقأسلوب تقويم فعال					
18	تطور المشاركة في القسم معلومات الطلبة في المجالات المختلفة					
19	تحفز المشاركة في القسم على التفاعل النشط في الحصص التطبيقية					
20	تعكس مشاركة الطلاب معرفتهم في المادة العلمية					
21	تتطرق المشاركة في القسم كثيرا الى مواضيع خارج نطاق المادة التعليمية					

22	يحتل الطلاب الذين يبرزون في المشاركة في القسم أعلى المستويات التقويمية لدى أساتذتهم					
23	يقسم الأساتذة المشاركة في القسم بين الطلبة بشكل عادل في القسم					
24	يعطي الأساتذة المشاركة والحضور نسبة مناسبة من التقويم الإجمالي					
25	تطور البحوث معرفة الطالب بالمادة العلمية					
26	تعمل البحوث على تطبيق الجانب النظري من المادة العلمية					
27	تنمي البحوث المطلوبة مهارة البحث العلمي لدى الطالب					
28	يحدد الأساتذة عدد الصفحات المناسبة للبحوث					
29	يتأثر تقويم الأساتذة لبحوث الطلبة بشكلها وترتيبها					
30	يزود الأساتذة طلابهم بتغذية راجعة حول بحوثهم					
31	يغير الأساتذة مواضيع البحوث بصورة مستمرة					
32	تفتقر البحوث الجماعية للتقويم العادل					
33	تعد البحوث وسيلة تقويم أفضل من الاختبارات					