

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها
بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية

إشراف الأستاذ:

د/ محمد الطاهر طعيلي

إعداد الطالب:

محمد قوارح

السنة الجامعية:

201/2011

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللّٰهُ عَمَلَكُمْ
وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ اِلَى
عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ
تَعْمَلُونَ)

الآية (105) من سورة التوبة

صدق الله العظيم

الإهداء

إلى روح والدتي الطاهرة.....

إلى والدي حفظه الله.....

إلى زوجتي العزيزة.....

إلى ابنتي الغالية.....

وإلى كل

من ساعدني من قريب أو بعيد في إعداد هذه الرسالة

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين الذي وفقني لإتمام هذه الدراسة وبعد:

فإنه لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل وإخراجه إلى النور، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور محمد الطاهر طعيلي الذي أشرف على هذا العمل منذ بدايته حتى بلوغه مراحله النهائية.

كما أتقدم بالشكر إلى كافة الأساتذة الذين ساهموا بجهد كبير في إثراء هذا الموضوع وذلك من خلال توجيهاتهم وإرشاداتهم التي ساعدتني في تخطي عقبات هذه الدراسة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص وأرقى عبارات الشكر والعرفان إلى كل الأساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية بكل من جامعة عمار ثليجي بولاية الأغواط، والمركز الجامعي بولاية غرداية، وجامعة قاصدي مرباح بورقلة، والمركز الجامعي بالوادي، على المساعدات والتسهيلات التي لم ييخلوا بها علينا أثناء تطبيق الدراسة الميدانية.

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى كل من الأستاذ خميس محمد سليم والأستاذ ياسين محجر والأستاذ معمري حمزة والسيد خويلد إبراهيم لما قدموه من مساعدة في إتمام هذه الدراسة.

والله الموفق لما يحبه ويرضاه

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، ومدى تأثير هذه العلاقة باختلاف كل من الجنس، التخصص والمستوى الدراسي.

ويتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الجامعيين ببعض جامعات الجنوب الشرقي الجزائري والبالغ عددهم (1684) طالب وطالبة، وحتى يتسنى لنا تمثيل مجتمع الدراسة تمثيلاً حقيقياً تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، أما فيما يخص عملية جمع البيانات فقد اعتمدنا على محاضر نتائج الطلبة واستبيان لقياس مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي.

وقصد التأكد من فرضيات الدراسة قمنا باستخدام اختبار (ت) واختبار التحليل التبايني الثنائي واللذان أكدت نتائجهما مايلي:

- عدم وجود علاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة بأساليب التقويم التربوي.

- عدم وجود فروق في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وكل من الجنس، التخصص والمستوى الدراسي.

الفهرس

الصفحة	العنوان
	إهداء
	شكر وتقدير
	الفهرس
	فهرس الجداول والأشكال
	ملخص الدراسة
	* باللغة العربية
	* باللغة الفرنسية
	* باللغة الإنجليزية
أ	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: تقديم الدراسة
04	تمهيد
04	1- الخلفية النظرية لمشكل الدراسة
14	2- إشكاليات الدراسة
14	3- فرضيات الدراسة
15	4- أهمية الدراسة
15	4-1- بالنسبة للأستاذ
15	4-2- بالنسبة للطالب
16	5- أهداف الدراسة
17	6- المفاهيم الإجرائية
17	6-1- المفهوم الإجرائي للمعرفة المسبقة
17	6-2- المفهوم الإجرائي لأساليب التقويم
18	6-3- المفهوم الإجرائي للتحصيل الدراسي

19	6-4- المفهوم الإجرائي للطلبة الجامعيين.....
19	7- حدود الدراسة.....
19	7-1- الحدود الزمنية.....
19	7-2- الحدود المكانية.....
19	7-3- الحدود البشرية.....
19	8- الدراسات السابقة.....
19	أولاً: الدراسات الخاصة بالمعرفة المسبقة.....
19	1- الدراسات العربية.....
21	2- الدراسات الأجنبية.....
24	ثانياً: الدراسات الخاصة بأساليب التقويم.....
25	1- الدراسات العربية.....
28	2- الدراسات الأجنبية.....
32	ثالثاً: الدراسات الخاصة بالتحصيل الدراسي.....
32	1- الدراسات العربية.....
40	2- الدراسات الأجنبية.....
44	خلاصة.....

الفصل الثاني: التقويم التربوي وأساليبه

47	تمهيد.....
47	أولاً: التقويم التربوي.....
47	1- مفهوم التقويم التربوي.....
47	1-1- لغة.....
48	1-2- اصطلاحاً.....
53	2- نشأة التقويم.....
56	3- الفرق بين التقويم التربوي وبعض المفاهيم الأخرى.....
56	3-1- مفهوم التقييم.....
57	3-2- مفهوم القياس.....

59	3-3- مفهوم الاختبار.....
59	4- أهمية وأهداف التقويم التربوي
59	4-1- أهمية التقويم التربوي.....
61	4-2- أهداف التقويم التربوي.....
62	5- أنواع التقويم التربوي.....
63	5-1- التقويم التشخيصي.....
63	5-2- التقويم التكويني.....
64	5-3- التقويم التجميعي.....
67	6- أدوار التقويم التربوي.....
67	6-1- الدور البنائي التتبعي.....
68	6-2- الدور التشخيصي العلاجي.....
68	6-3- الدور الختامي التجميعي.....
69	ثانياً: أساليب التقويم.....
69	1- الملاحظة.....
69	1-1- تعريف الملاحظة.....
69	1-2- أنواع الملاحظة.....
69	1-2-1- الملاحظة العرضية.....
70	1-2-2- الملاحظة العلمية المقصودة.....
74	2- المقابلة.....
74	2-1- تعريف المقابلة.....
74	2-2- أنواع المقابلة.....
75	2-2-1- المقابلة المسحية.....
75	2-2-2- المقابلة التشخيصية.....
75	2-2-3- المقابلة العلاجية.....
75	2-3- شروط المقابلة.....
76	3- الإخبار الشفوي.....

77	3-1- تعريفه.....
77	3-2- أهدافه.....
78	3-3- مميزاته.....
79	3-4- عيوبه.....
79	4- الواجبات المنزلية.....
79	4-1- تعريفها.....
80	4-2- أهمية الواجبات المنزلية.....
81	4-3- أنواعها.....
81	4-3-1- الواجبات المدرسية التحريرية.....
81	4-3-2- واجبات القراءة.....
81	4-3-3- واجبات مدرسية تقوم على النشاط.....
82	4-3-4- التعيينات طويلة الأجل.....
82	5- البحوث.....
82	5-1- تعريفها.....
83	5-2- أهميتها.....
83	5-3- شروط إجراء البحوث.....
84	6- مشاريع الطلبة.....
84	6-1- تعريفها.....
84	6-2- أهميتها.....
85	6-3- بعض الإرشادات الخاصة بتقويم مشروعات الطلبة.....
86	7- ملفات التعلم.....
86	7-1- تعريفها.....
86	7-2- أهداف استخدام ملفات التعلم.....
87	7-3- مميزاتها.....
90	خلاصة.....

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي واختباراته

93	تمهيد
93	أولاً: التحصيل الدراسي.....
93	1- مفهوم التحصيل الدراسي.....
96	2- النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل بين الطلبة.....
96	1-2- الاتجاه الوظيفي.....
96	2-2- الاتجاه الصراعي.....
97	2- العوامل المؤثرة في التحصيل.....
98	3-1- عوامل متعلقة بالطالب.....
98	3-1-1- العوامل العقلية.....
100	3-1-2- العوامل النفسية.....
100	3-1-2-1- الدافعية للإنجاز.....
100	3-2-1-3- مفهوم الذات.....
101	3-2-1-3- الثقة بالنفس.....
101	3-1-3- العوامل الجسمية.....
101	3-2- عوامل متعلقة بمحيط الطالب.....
102	3-1-2- عوامل أسرية.....
102	3-2-2- عوامل مدرسية.....
103	3-2-2-1- الأستاذ.....
104	1- فهم التلميذ.....
104	2- مساعدة التلميذ على التعلم.....
105	3- تقييم مراحل نمو الفكري للتلاميذ.....
108	4- فوائد قياس التحصيل الدراسي.....
108	ثانياً: الاختبارات التحصيلية.....
108	1- تعريف الاختبار.....
109	2- تعريف التحصيل.....

109	3- تعريف الاختبارات التحصيلية.....
109	4- نبذة تاريخية عن تطور الاختبارات التحصيلية.....
111	5- أهمية الاختبارات التحصيلية.....
111	5-1- بالنسبة للمعلم.....
111	5-2- بالنسبة للمتعلم.....
112	5-3- بالنسبة لصانع القرار.....
112	6- الاختبارات التحصيلية في ضوء المذاهب الفلسفية.....
112	6-1- المذهب الواقعي.....
113	6-2- المذهب المثالي.....
113	6-3- المذهب البرجماتي.....
114	7- أنواع الاختبارات.....
114	7-1- الاختبارات المرجعية المحك.....
114	7-1-1- تعريف الاختبارات المرجعية المحك.....
115	7-1-2- خصائص الاختبارات المرجعية المحك.....
116	7-2- الاختبارات معيارية المرجع.....
116	7-2-1- تعريف الاختبارات معيارية المرجع.....
116	7-2-2- خصائص الاختبارات معيارية المرجع.....
117	7-2-3- الفرق بين الاختبارات المرجعية المحك والاختبارات المعيارية المرجع... ..
117	1- التباين.....
117	2- بناء المفردات.....
117	3- الثبات.....
118	4- الصدق.....
118	7-3- الاختبارات المقننة.....
118	7-3-1- تعريفها.....
118	7-3-2- خصائص الاختبارات المقننة.....
119	7-3-3- أغراض استخدامها.....

119	4-7- الاختبارات غير المقننة.....
119	1-4-7- تعريفها.....
120	5-7- الاختبارات المقالية.....
120	1-5-7- تعريفها.....
120	2-5-7- الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة.....
120	3-5-7- الاختبارات المقالية طويلة الإجابة.....
120	4-5-7- مميزاتها.....
121	5-5-7- أسس صياغة الأسئلة المقالية.....
122	6-5-7- عيوب الاختبارات المقالية.....
123	7-5-7- طرق تصحيح الاختبارات المقالية.....
123	1-7-5-7- التصحيح وفق الطريقة التحليلية.....
124	2-7-5-7- التصحيح وفق الطريقة الكلية.....
124	3-7-5-7- الجمع بين الطريقتين.....
125	6-7- اختبار الكتاب المفتوح.....
126	1-6-7- عيوب أسئلة اختبار الكتاب المفتوح.....
126	2-6-7- إعداد أسئلة اختبار الكتاب المفتوح.....
127	7-7- الاختبارات الأدائية.....
127	1-7-7- تعريفها.....
127	2-7-7- أنواع الاختبارات الأدائية.....
127	1-2-7-7- اختبار الأداء من النوع الكتابي.....
127	2-2-7-7- اختبار الأداء الخاص بتحديد النوع.....
128	3-2-7-7- اختبار المحكاة.....
128	3-7-7- مجالات استخدامها.....
129	4-7-7- إعداد الاختبارات الأدائية.....
129	1-4-7-7- تحديد الأداء المراد قياسه.....
129	2-4-7-7- تحديد طريقة قياس الأداء.....

129	7-4-3- وضع معايير للأداء الناجح.....
130	7-4-4- إعداد تعليمات الاختبار.....
130	7-4-5- طريقة التصحيح.....
130	7-4-5-1- مقياس الإنتاج.....
131	7-4-5-2- مقياس التقدير.....
131	7-8- الاختبارات الموضوعية.....
131	7-8-1- تعريفها.....
132	7-8-2- مزايا الاختبارات الموضوعية.....
132	7-8-3- عيوب الاختبارات الموضوعية.....
133	7-8-4- أنواع الاختبارات الموضوعية.....
133	7-8-4-1- اختبار التكميل.....
133	7-8-4-1-1- نمط التكميل.....
133	7-8-4-1-2- نمط الجواب القصير.....
134	7-8-4-1-3- مزايا اختبار التكميل.....
134	7-8-4-1-4- عيوب اختبار التكميل.....
134	7-8-4-1-5- أسس إعداد فقرات اختبارات التكميل.....
135	7-8-4-2- اختبار الصواب والخطأ.....
135	7-8-4-2-1- مزايا اختبار الصواب والخطأ.....
135	7-8-4-2-2- عيوب اختبار الصواب والخطأ.....
135	7-8-4-2-3- أسس إعداد فقرات اختبار الصواب والخطأ.....
136	7-8-4-3- اختبار المقابلة.....
136	7-8-4-3-1- الصورة البسيطة.....
137	7-8-4-3-2- الصورة التصنيفية.....
137	7-8-4-3-3- مزايا اختبار المقابلة.....
137	7-8-4-3-4- عيوب اختبار المقابلة.....
137	7-8-4-3-5- أسس صياغة فقرات اختبار المقابلة.....

138	 4-4-8-7 اختبار الاختيار من متعدد
138	 1-4-4-8-7 تعريفه
138	 2-4-4-8-7 مزايا اختبار الاختيار من متعدد
139	 3-4-4-8-7 عيوب اختبار الاختيار من متعدد
139	 4-4-4-8-7 أسس صياغة فقرات اختبار الاختيار من متعدد
141	 5-8-7 تصحيح الاختبارات الموضوعية
141	 1-5-8-7 التصحيح بطريقة عدد الإجابات الصحيحة على نفس ورقة الإخبار...
141	 2-5-8-7 التصحيح بطريقة المفتاح المثقب
142	 3-5-8-7 التصحيح باستخدام آلات التصحيح
142	 4-5-8-7 التصحيح من أثر التخمين في الاختبارات الموضوعية
143	 9-7 بنك الأسئلة
144	 1-9-7 تعريف بنك الأسئلة
144	 2-9-7 أهداف بنك الأسئلة
145	 3-9-7 كيفية إعداد بنك الأسئلة
146	 4-9-7 نظام العمل بينك الأسئلة
146	 1-4-9-7 بنك الأسئلة المفتوح
146	 2-4-9-7 بنك الأسئلة المغلق المؤمن
146	 5-9-7 عيوب بنك الأسئلة
150	 خلاصة

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

154	 تمهيد
154	 1- منهج الدراسة
155	 2- مجتمع الدراسة
157	 3- الدراسة الاستطلاعية
157	 1-3- الهدف من الدراسة الاستطلاعية

158	3-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.....
158	3-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية.....
158	3-3-1- نتائج الطلبة (محاضر نتائج الطلبة + كشوف النقاط).....
158	3-3-2- استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.....
158	3-3-2-1- وصف استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.....
159	3-3-2-2- كيفية حساب درجات استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.
159	3-4- الخصائص السيكمترية للاستبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم...
159	أولاً: دراسة ثبات الاستبيان.....
159	1- الطريقة الأولى: (التجزئة النصفية).....
160	2- الطريقة الثانية: (ألفا كرومباخ).....
160	3- الطريقة الثالثة: (إعادة الاختبار).....
161	ثانياً: دراسة صدق الاستبيان.....
161	1- الطريقة الأولى: (صدق المحكمين).....
163	2- الطريقة الثانية: (الصدق الذاتي).....
163	3- الطريقة الثالثة: (المقارنة الطرفية).....
164	4- الدراسة الأساسية.....
164	4-1- عينة الدراسة وكيفية اختياره.....
164	4-1-1- عينة الدراسة.....
165	4-1-2- كيفية اختيار عينة الدراسة.....
165	4-1-3- توزيع عينة الدراسة.....
165	4-1-3-1- توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.....
166	4-1-3-2- توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي.....
167	4-1-3-3- توزيع توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي....
168	5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....
169	6- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.....
169	6-1- المتوسط الحسابي.....

170	2-6- الانحراف المعياري.....
170	3-6- معامل الارتباط بيرسون.....
171	4-6- معادلة تصحيح سبيرمان براون.....
171	5-6- معادلة ألفا كورنباخ.....
172	6-6- اختبار (ت).....
172	7-6- نظام الإعلام الآلي V.0.17 (SPSS).....
173	خلاصة.....

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

176	تمهيد.....
176	1- عرض نتائج فرضيات الدراسة.....
176	1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....
177	2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية.....
180	3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....
183	4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....
186	2- التحليل العام للنتائج.....
187	2-1- الفرضية الأولى.....
191	2-2- الفرضية الثانية.....
197	3-2- الفرضية الثالثة.....
201	4-2- الفرضية الرابعة.....
205	الاستنتاج العام.....
208	خلاصة واقتراحات.....
211	المراجع.....
226	الملاحق.....

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح أنواع التقويم التربوي	62
02	يوضح الأدوار الرئيسية للتقويم التربوي	67
03	يوضح أنواع أساليب التقويم التربوي	79
04	يوضح العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	107
05	يوضح أنواع الاختبارات	148
06	يوضح توزيع المجتمع الكلي للدراسة	156
07	يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس	166
08	يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي	167
09	يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص	168

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح أنواع التقويم التربوي وأهدافه ومراحل إنجازه	66
02	يبين كيفية استخدام قائمة تدقيق لملاحظة سلوك أحد الطلاب	71
03	يبين كيفية استخدام سلم تقدير لملاحظة سلوك أحد الطلاب	72
04	يبين كيفية التصحيح بواسطة المفتاح المثقب	142
05	يوضح توزيع مجتمع الكلي للدراسة	155
06	يوضح ثبات استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم بطريقة التجزئة النصفية	160
07	يوضح نتائج صدق المحكمين لاستبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	162
08	يوضح صدق استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم بطريقة الصدق الذاتي	163
09	يوضح صدق استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم بطريقة المقارنة الطرفية	164
10	يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس	165
11	يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي	166
12	يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص	167
13	يوضح الاختلاف بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي	176
14	يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات المتغيرين العاملين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس	177
15	يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الثانية	178
16	يوضح الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس	179
17	يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات المتغيرين العاملين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي	180
18	يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الثالثة	181
19	يوضح الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي	182
20	يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات المتغيرين العاملين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي	183
21	يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الرابعة	184
22	يوضح الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص	185

مقدمة

مقدمة:

يقاس تقدم الأمم بقوة النظام التربوي بها والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة؛ حيث يُعدّ أفراداً مؤهلين وقادرين على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر، ويعتمد ذلك على قوة وجودة الوسائل المستعملة في عملية القياس والتقويم التي تساعد على اتخاذ قرارات موضوعية بناءً على أسس علمية، وباعتبار التقويم التربوي جزء عضوي من النسيج التعليمي حيث من خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، ويقدم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام التعليمي وتزويد من كفاءته ومن ثمّ نوعية وجودة مخرجاته، وقد يرجع ضعف النظام التعليمي (المدخلات، الأنشطة التعليمية، المخرجات) إلى ضعف في أدوات ووسائل القياس المستخدمة، وعليه فإنّ إصلاح التقويم التربوي والتعرف على المشكلات التي ترتبط به وبأدواته يُعدّ مدخلا أساسيا لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته وذلك من خلال تقويم كل مكونات النظام والعناصر المرتبطة به، ومنها عناصر الموقف التعليمي الأساسية والفرعية وباعتبار الطالب الجامعي أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية، فإنه ينبغي أن يشمل التقويم جميع جوانب شخصيته (المعرفية، العقلية، الجسمية الوجدانية ... إلخ) على اعتبار أنها وحدة واحدة، لكن يلاحظ على الجانب المعرفي (التحصيل الدراسي) أنه يحتل مكانة الصدارة بين هذه الجوانب، وعملية تقويم التحصيل الدراسي يرتبط بها العديد من العوامل والمتغيرات التي من شأنها أن تعمل على التحسين والرفع من المستوى المعرفي لدى الطالب الجامعي، ومن بين هذه العوامل والمتغيرات نجد مفهوم الدافع للإنجاز والذي يرجع الفضل فيه إلى الباحث (Muray) في إدخاله إلى التراث السيكولوجي، حيث بدأ هذا المفهوم في الانتشار على الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث إلا أن

هذا المفهوم لم يخرج عن نسق (Muray) للحاجة النفسية. (رشاد موسى وصلاح الدين أبوناية، 1988، ص: 82)

ومن هذا المنطلق برز مفهوم المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي كونه يهدف إلى إعطاء الطلاب معارف ومعلومات مسبقة عن الأساليب المتبعة من طرف الأستاذ في عملية التقويم مما يتيح لهم الفرصة في تحسين إمكانياتهم واستعداداتهم بهدف استغلالها في نواحي التحصيل العلمي والدراسي.

وسعيًا منّا للوقوف على تداعيات هذا الموضوع والكشف عن الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، فقد ارتأينا أن يكون تصميم البحث بالطريقة الموالية:

الفصل الأول:

تقديم الخلفية النظرية لإشكالية الدراسة والتساؤلات التي دار حولها موضوع الدراسة والفرضيات التي جاءت كحلول وإجابات مؤقتة لهذه التساؤلات، كما اشتمل هذا الفصل على أهمية وأهداف الدراسة وحدودها الزمنية، المكانية، البشرية، وقد تم في هذا الفصل أيضا تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة مع ذكر الدراسات السابقة التي عالجت كل من موضوع المعرفة المسبقة وموضوع التقويم التربوي، كما تم التعرض إلى الدراسات التي عالجت موضوع التحصيل الدراسي في بعض جوانبه.

الفصل الثاني:

عالج هذا الفصل موضوع التقويم التربوي والأساليب المتبعة في عملية التقويم التربوي، فكانت البداية بالتعرض إلى عنصر التقويم التربوي؛ حيث تم ذكر

مفهوم التقويم لغةً واصطلاحاً وذلك من خلال التعرض إلى مجموعة من التعاريف التي قدمها بعض الباحثين حول التقويم التربوي، كما تم ذكر نشأة التقويم التربوي وذلك من خلال عرض مفصل عبر فترات زمنية متسلسلة، وقد عالج هذا الفصل أيضاً ذلك الالتباس الذي يقع فيه البعض والمتمثل في الخلط بين مفهوم التقويم التربوي وبعض المفاهيم الأخرى (التقييم، القياس، الاختبار)، كما جاء في هذا الفصل ذكر أهمية وأهداف التقويم التربوي بالنسبة لكل من الأستاذ والطالب ولكل من له صلة بعملية التقويم التربوي، كما تعرض هذا الفصل إلى أنواع التقويم التربوي والمتمثلة في التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التجميعي، وفي خاتمة الجزء الأول من هذا الفصل تم ذكر الأدوار التي يركز عليها التقويم التربوي.

في حين خصص الجزء الثاني من هذا الفصل للأساليب والأدوات المتبعة في عملية التقويم التربوي والتي تتمثل في الأساليب الآتية: الملاحظة، المقابلة، الاختبارات الشفوية، الواجبات المنزلية، البحوث، مشاريع الطلبة، ملفات التعلم.

الفصل الثالث:

عالج هذا الفصل موضوع التحصيل الدراسي والاختبارات التحصيلية؛ حيث قمنا بالتطرق في الجزء الأول من هذا الفصل إلى مفهوم التحصيل الدراسي والنظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل بين الطلبة، كما تم التعرض إلى العوامل المؤثرة في التحصيل، وقد عالج الجزء الثاني من هذا الفصل الاختبارات التحصيلية؛ حيث تم التعرض إلى تعريف الاختبارات التحصيلية وإعطاء نبذة تاريخية عن تطور الاختبارات التحصيلية، وقد جاء ذكر أهمية وأنواع الاختبارات التحصيلية في آخر هذا الفصل.

الفصل الرابع:

حمل هذا الفصل عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية؛ حيث تعرضنا فيه إلى المنهج المستعمل في الدراسة ونوعه، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، كما اشتمل هذا الفصل على الأدوات والأساليب المستعملة في الدراسة، والدراسة الاستطلاعية التي كان هدفها التأكد من الخصائص السيكومترية والمتمثلة في صدق وثبات الأدوات، وقد جاء ذكر إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية والأساليب الإحصائية في آخر هذا الفصل.

الفصل الخامس:

اشتمل هذا الفصل على جزأين؛ الأول تناول عرض مفصل لمختلف النتائج المتوصل إليها في كل فرضية من فرضيات الدراسة، والثاني خصص لتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال اختبار فرضيات الدراسة ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول:

تقديم الدراسة

تمهيد

- 1- الخلفية النظرية لمشكل الدراسة
- 2- إشكاليات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6- المفاهيم الإجرائية للدراسة
- 7- حدود الدراسة
- 8- الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

أصبح التعليم في الوقت الحاضر ضروريا نظرا للتطور الحضري الذي وصلت إليه البشرية والمستوى الفكري الذي بلغه الإنسان، كما أن طرق التدريس انتقلت من عملية التلقين إلى عملية التكوين، وقد ظهر كذلك ما يسمى بالتدريس بالأهداف، وهذا لما تستدعيه النظرة المستقبلية على المدى القريب والبعيد، وقد أدى ذلك إلى تطوير مفهوم التقويم التربوي في حد ذاته، وهذا هو موضوع الدراسة الحالية؛ حيث احتوى هذا الفصل على الخلفية النظرية لإشكالية الدراسة وتساؤلاتها كما تم التعرض إلى الفرضيات، والتي جاءت كحلول وإجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة، وقد احتوى الفصل على أهمية الدراسة وأهدافها، والمفاهيم الإجرائية التي تدخل ضمن إطار الدراسة.

1- الخلفية النظرية لمشكل الدراسة:

يحاول كل فرد منا بعد أن يقوم بنشاط معين أن يقدر بطريقة ما هذا النشاط ويتعرف على مدى نجاحه أو فشله فيه، وكل عمل لابد وأن يتبعه قياس مدى نجاح ذلك العمل ومدى تحقيقه للأهداف التي أقيم من أجلها، لذا فالبرنامج التعليمي كعمل له أهداف معينة لابد أن يصاحبه تقويم له كجزء منه، وذلك لتبين التغيرات التي حدثت نتيجة له، ولبيان مدى تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها.

كما أن القائم بالعملية التعليمية الذي يضع لنفسه برنامجا محددا ويتبع أسلوبا معيناً من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة لا يلبث أن تواجهه مشكلة هامة وهي: كيف يتأكد من مدى نجاحه في بلوغ هذه الأهداف؟ أو بعبارة أخرى إذا كان المعلم يهدف من وراء العملية التعليمية أن يحدث تغيرات معينة في سلوك المتعلم، فإنه

سوف يجد نفسه في حاجة ملحة إلى استخدام وسيلة تمكنه من تقدير نوع هذه التغيرات، ومدى الاتجاه الذي تسير فيه، فهو بحاجة إلى أن يعرف، هل يسير المتعلم نحو الأهداف المنشودة أم ينحرف عنها؟

والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها تسمى "التقويم التربوي".

تبذل المدارس منذ نشأتها جهودا عديدة لقياس ما يتعلمه التلاميذ، والتعرف على مدى كفاية أجهزتها المختلفة في أداء الوظائف المنوطة بها، حيث يرجع "ديبوا" (Dubois) ظهور التقويم إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة، قبل أكثر من أربعة آلاف سنة. (محمد هشام فالوقي، 1997، ص: 179)

فالتقويم عرفه الإنسان ومارسته البشرية منذ أقدم العصور، باعتباره نشاط يهدف إلى تقييم حياتهم اليومية بشكل مستمر، إلا أن عملية التقويم كانت محصورة في تقدير المدرّس الذي كان يكتفي غالبا بقياس تحصيل التلاميذ، ويعبر عن رأيه في شكل درجات أو علامات يقوم بوضعها لكل تلميذ، حتى شاع الالتباس الذي وقعت فيه الممارسات التربوية، وهو المزج بين التقييم والتقويم، كما اعتاد التلاميذ أيضا على أن يربطوا بين العلامة والتقويم إلى درجة التساؤل عند القيام بعمل ما إذا ما كان سينقُط أم لا، فهم إذاً متحمسون للنقطة أكثر من النشاط في حد ذاته، بل حتى أصبحت النقاط عند الكثير من القائمين في الميدان التربوي تتجاوز وظيفتها لتصبح أداة للضبط والعقاب، الأمر الذي ذهب بالكثير من التلاميذ إلى الرفض على أن يكشفوا عن ضعفهم، وتغيرات تكوينهم، والصعوبات التي تعترضهم ويحاولوا تفادي ذلك ولو تطلب الأمر أن يلجؤوا إلى وسائل أخرى غير مشروعة كالنقل والغش.

(Delame chartes, 1994, p: 22)

وقد حدثت تطورات كبيرة بخصوص النظرة إلى عملية التقويم التربوي وانكبّ المختصون في علم النفس وعلوم التربية على دراسة أهم الطرق والأساليب لتقويم التلميذ بكل جوانبه، فأضحى موضوع التقويم التربوي جدّ واسع، ذلك أنه يشكل أيضا قياسا للعملية التربوية ككل.

ولم تعد المدرسة الحديثة تركز اهتمامها على الناحية التحصيلية للتلميذ دون غيرها من النواحي، بل تعنى بجميع جوانب شخصيته، وتفسح له المجال لكي ينمو إلى أقصى حد تؤهله له قدراته واستعداداته، فلا ينبغي أن يكون تقويمها للتلميذ قاصر على قياس قدراته التحصيلية في المواد المختلفة كما كان معمولا به في المدارس القديمة فمفهوم التقويم التربوي أشمل وأعم من النقطة ومن النتيجة النهائية، حيث يعتبر التقويم التربوي عملية متعددة المواضيع، متنوعة العناصر، شاملة، مستمرة، تشخيصية، وقد بينت "أنا بوندوار" (Anna Bondoire) هذا المفهوم في كتابها (La méthode des teste en pédagogie) حسب نور الدين خالدي (1995) قائلاً إن التقويم التربوي هو جمع معلومات ضرورية كافية ومنتقاة من مجموعة من الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددناها، فالتقويم هو الذي يعطي لنا هذه المعلومات الهامة. (نور الدين خالدي، 1995، ص: 87)

وقد أجريت العديد من الدراسات خاصة بالتقويم التربوي منذ القدم، حيث قام "تايلر" (Tyler) بإجراء دراسة عام (1930) دامت مدتها ثمان سنوات شملت الطلاب في ثلاثين مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ عمل على تقدير إنجازات الطلاب على العديد من الاختبارات، والمقاييس والاستبيانات، وقوائم المراجعة وطالب "تايلر" (Tyler) في النهاية بضرورة الاهتمام بتقويم الطلاب في الموضوعات الدراسية المختلفة. (كمال عبد الحميد، 1994، ص: 04)

وقدم "كرونباخ" (Granbach) عام (1963) وصفا جديداً للتقويم التربوي مؤداه أن عملية التقويم يمكن أن توصف بأنها عملية الحصول على معلومات للاستفادة من اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي أو التربوي.

(كمال عبد الحميد، 1994، ص: 06)

كما أن العاملين في أي مؤسسة تربوية كانت أو غير تربوية يقومون بتقديرات دورية للتعرف على مدى نجاح جهودها وكفاءة وضعها الحالي فيما يتعلق بقدرتها على تنفيذ أهدافها المستقبلية، والمؤسسات التربوية أكثر حاجة من غيرها لهذا الإجراء إذا أرادت أن تلبي حاجات طلابها المتعددة والمتباينة على نحو يتفق مع حاجات المجتمع وإمكاناته، بحيث لا يمكن تصور وجود مؤسسة تعليمية ناجحة تعمل بدون برنامج تعليمي تقويمي يزودها بالقدرة على اتخاذ القرارات المستقبلية، كما توفر المعلومات الناتجة عن التقويم فوائد عديدة بالنسبة لكافة الأطراف الضرورية المعنية التي تمكنه من توجيه جهوده نحو بعض جوانب المنهج الدراسي، كما تعمل تلك المعلومات على تعزيز التعلم لأن التقويم في حد ذاته خبرة تعليمية فعالة، تساعد الطالب على توضيح معلوماته وتكاملها.

ويستطيع المعلم باستخدام أساليب التقويم التربوي أن يكون صورة واضحة عن خصائص طلابه، الأمر الذي يساعد على معرفة ميولهم وقدراتهم، كما لا تقتصر فوائد القياس على الطلاب والمعلمين فحسب، بل هناك الفوائد الأخرى التي يوفرها بالنسبة للإداريين وواضعي المناهج الدراسية، فتعديل المنهاج وتحسين فعالية التعليم بناءً على محكّات معينة، وتحديد الوضع التعليمي الراهن بالحصيلة التربوية المستقبلية، هي من بين المسائل الهامة التي تهتم بها تلك الجهات جميعها، والتي لا يمكن عمل أي شيء بصدد ما لم يوفر التقويم التربوي معلومات ضرورية بشأنها.

(عبد الحميد نشواتي، 1998، ص: 602)

يلاحظ "ستيبليبي" (Stupplebee) - أحد التربويين المتخصصين في التقويم التربوي - أن التقويم يعني توفير المعلومات والمستلزمات والوسائل التي تمكن من إصدار حكم، ويرى أن للتقويم التربوي ثلاث خطوات أساسية، وقد لخصها محمد هاشم فالوقي (1997) على النحو الآتي:

التخطيط: ويعني التركيز على تحديد وتوضيح وتعريف المعلومات المطلوبة لاتخاذ القرار السليم.

الحصول: ويعني جمع وتنظيم وتحليل المعلومات باستخدام الأساليب الفنية في عملية الإحصاء والقياس.

التجهيز: ويعني تنظيم المعلومات بشكل يؤدي إلى الاستفادة القصوى منها في التقويم.

كما قدم "غلاس" (Glass) مفاهيم جديدة لعملية التقويم التربوي تكمن في اتجاه جديد أطلق عليه التقويم الاستجابي (esper.siv) و"سكريفن" (Scriven) الذي أطلق مصطلح التقويم التطوري البنائي على ذلك النوع من التقويم الذي يحدث عدة مرات في أثناء تطبيق برنامج ما، وغيرهم الكثير ممن كان لهم الفضل الكبير في ميدان تطوير التقويم التربوي الذي أضحى يمثل محورا رئيسيا في العملية التعليمية.

(محمد هاشم فالوقي، 1997، ص: 179)

هذا كله، من أجل سيورته وضمان تحقيق الأهداف المسطرة له، والحصول على أفراد وكفاءات عالية في مستوى تحصيلهم الدراسي.

وكما هو معروف فإن تقدم أي دولة لا يقاس إلا بقوة نظامها التربوي، والذي عادة ما تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة؛ حيث يُعدّ أفرادًا مؤهلين ذوي كفاءة، وقادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على مواكبة التغيرات

ومستجدات العصر، ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس وأساليب التقويم التربوي التي تساعد في اتخاذ قرارات بناءة، لذا كان من الضروري لكل أمة تريد أن تتبوء منزلةً سامية بين الأمم أن تعتني بالأساليب والطرق المعتمدة في التقويم التربوي.

وقد بينت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على التقويم التربوي أن هذا الأخير يقتصر في المؤسسات التربوية والاجتماعية على الامتحانات باعتبارها أحد الطرق والأساليب الأساسية، وإن لم تكن الوحيدة، والتي يعتمد عليها في قياس مستوى تحصيل الطلبة وإصدار القرارات والأحكام التربوية الخاصة بهم.

حيث قامت أمينة كاظم (1986) بإجراء دراسة حول التقويم التربوي في بعض الدول العربية (دول الخليج ومصر)، والتي خلصت في النهاية إلى أن الأساليب التقويمية وأدوات التقويم المطبقة في هذه الدول تتجسد فقط في الامتحانات التحريرية والمقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة.

ويرى محمد سليمان جبر (1987) أنه لا توجد فروق تعزى إلى الجنس، الخبرة والتخصص، في إجابات المدرسين وهذا لتقييم طرق التدريس، وقد كان ذلك من خلال الدراسة التي أجريت على مدرسي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

وقد أشارت نتائج دراسة "فينلي" (finley) (1990)، إلى أنه إذا كان إدراك المعلمين للقائم بعملية التقويم التربوي سلبيا فسوف يكون إدراكهم لعملية التقويم التربوي سلبيا، ويكون التغيير في التحسين التعليمي أقل، أم إذا كان إدراك المعلمين موجبا لعملية التقويم التربوي فإن تحسين التعلم يزداد بشدة. (Finley, 1990, p: 32)

وقد توالى العديد من الدراسات التي عالجت موضوع التقويم التربوي كدراسة "فلاك" (Flak) (1990)، الذي يثبت أن المعلمين والمدرسين يرون أن

الغرض الرئيسي للتقويم التربوي يجب أن يكون لتحسين أداء المعلم، وألا يكون غرضه لتصنيف مستوى المعلم ولكن لدفعه إلى النمو المهني، وأكدوا أن تقويم المعلم أمر أساسي وضروري لتحقيق النمو المهني. (Flak, 1990, p: 117)

وتعد دراسة أحمد عمر غوني (1990) من بين الدراسات التي ركزت على أن الامتحانات التقليدية التي تعتبر أفضل الأساليب في التقويم التربوي، تمكن من إصدار حكم موضوعي أو التوقع بالدرجة الكلية للطالب وأنه نادرا ما تستخدم أساليب تقويم أخرى كالنقد والتلخيص والبحوث. (أحمد عمر غوني، 1992 ص: 53)

بينما كشفت نتائج دراسة " لولر " (Lowler) (1992) أن التدريب القائم بعملية التقويم التربوي له تأثيرات هامة على النوعية بعملية التقويم التربوي، وأن الكثير من المعلمين غير راضين عن أسلوب تقويمهم. (Lowler, 1992, p: 677)

وقد أكدت نتائج دراسة واضحة السويدي (1993) أن أساليب التقويم التربوي المقدمة والملائمة بطبيعة نتائج التعليم في التربية، لا تلقى اهتمام من طرف المعلمين وأنه هناك أثر ذو دلالة كبيرة لكل من عاملي الخبرة والجنس في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم التربوي موضع الدراسة. (واضحة السويدي، 1993، ص: 67-85)

وقد خلصت نتائج دراسة "مايرز" (Myers) (1994) أن معظم أنظمة تقويم المعلم تقليدية وأن هناك أساليب تقويم شخصية من قبل المقومين، وأن عملية التدريب على عملية التقويم يشوبها كثير من القصور، كما يوجد عدم اتساق بين القائمين على أمر عملية التقويم بين المعنيين بتطوير برامج التقويم. (Myers, 1994, p: 372)

هذا وقد جاءت دراسة طلعت الحامولي (1996) لتؤكد ما توصلت إليه أمينة كاظم (1986) في دراستها، وقد سعى من خلال دراسته إلى تقييم القرارات الوزارية المتعلقة بسياسة التعليم بمصر وذلك في الفترة الممتدة من (1985) إلى (1990)، وقد خلص الحامولي (1996) إلى أن سياسة الوزارة الخاصة بالتقييم تشير إلى أن نظام التقويم التربوي في مصر كان يتمثل فقط في امتحان الطلاب، مما يفقد عملية التقويم التربوي خصائصها المتمثلة في الشمول والتكامل والاستمرارية. (طلعت الحامولي، 1996، ص: 13)

وقد بينت نتائج دراسة "بيل" (Peal) (1996) أن هناك تناقض واضح بين آراء المراقبين ومساعدتهم حول ما يتعلق بعملية التقويم على أداء المديرين، كما أسفرت نتائج الدراسة على أنه لا يوجد لمتغيرات سنوات العمل (الخبرة) والجنس تأثير هام في إدراك عملية التقويم التربوي. (Peal, 1996, p: 958)

في حين توصل "جونسون" (Jonoson) (1996) من خلال دراسته إلى وجود اختلاف في الرأي بين المديرين والموجهين حول عملية التقويم التربوي ومدى الاتفاق حول فائدة التقويم، كما أكدت نتائج الدراسة على أهمية عملية التقويم التربوي في تحقيق النمو المهني لمديري المدارس. (Jonoson, 1996, p: 950)

وقد جاءت دراسة حمدان علي نصر (1998) لتؤكد على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام والتطبيق الفعلي لأدوات وأساليب التقويم التربوي وذلك في كل من متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والخبرة. (حمدان علي نصر، 1998، ص: 141-178)

وقد تبين لـ "سيجابيانو" (Segabiano) (1998) من خلال الدراسة التي قام بها أن المديرين يرون أكثر من المعلمين ضرورة تغيير خطة تقويم المعلم، كما أن

المديرين يرغبون أكثر من المعلمين في تطبيق أساليب بديلة لتقويم المعلم، مثل أسلوب التقويم الذاتي. (Segabiano, 1998, p: 402)

في حين أشارت دراسة عصام توفيق قمر (2001) إلى أن أساليب التقويم التربوي الأكثر استخداما هي أسلوب تقدير الرؤساء وأسلوب تقدير الزملاء، وأما عن أداة التقويم التربوي الأكثر استخداما وانتشارا فهي الحوار الشفهي.

(عصام توفيق، 2002، ص: 125-127)

وأما بشأن البيئة الجزائرية فقد جاءت دراسة علية مولاي (2003) لتؤكد وجود اختلاف واضح في استخدام أساليب وأدوات التقويم التربوي باختلاف متغيري الخبرة والجنس.

يتضح مما سبق ذكره مدى أهمية عملية التقويم التربوي بالنسبة للعملية التعليمية وذلك في قياس مخرجات التعلم والكشف عن مواطن الضعف والقوة لديها، هذا ويرى محمود بوسنة (2002) أن عملية التقويم التربوي "عملية جوهرية لأي فعل تكويني أو فعل تعليمي حيث أنه لا يوجد تكوين جدي دون أدوات ووسائل تقويم متجانسة وشاملة لمختلف الجوانب"، هذا ويضيف محمود بوسنة (2002) في شرحه لعملية التقويم التربوي بأنها "المقارنة بين حالتين؛ أي بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، كما تهدف العملية إلى قياس الفارق الموجود بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة والكشف عن أسباب هذا الفارق". (محمود بوسنة، 2002، ص: 237)

وأخذاً بعين الاعتبار عملية التقويم التربوي في الوسط الجامعي الذي يمثل قمة الهرم التعليمي وأهم المراحل التعليمية بالنسبة للطالب، فإننا نجد هذا الأخير يواجه حياة دراسية غير التي كان يعيشها في السابق، جراء انتقاله من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم الجامعي، أين يجد نفسه أمام أساليب تعلم وأساليب تقويم

مختلفة ومغايرة تماما عن تلك الأساليب التي كان يتبعها في السابق (المرحلة الثانوية)، هذا وقد لاحظ أحمد عمر غوني (1992) عن بعض المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية بأنها تحتاج من الطالب إلى الحفظ والاستظهار للقوانين والمبادئ ونوع ثالث يحتاج من الطالب القيام بقراءة سريعة.

(أحمد عمر غوني، 1992، ص: 70)

هذا ما يؤكد على مدى أهمية عملية التقويم التربوي بالنسبة للطالب في مرحلة التعليم الجامعي، ويدفع الطلبة إلى السعي نحو التعرف والإطلاع على أساليب التقويم التربوي المطبقة في الجامعة وذلك قبل إجرائها، وبحكم أن الطلبة واعون بما يسند لعملية التقويم التربوي من أدوار تلونها تحديد درجات تحصيلهم، فإنهم قبيل إجراء كل امتحان يتهافتون محاولين معرفة نوعية الأسئلة التي ستوجه إليهم (موضوعية، مقالية) ثم معرفة نموذج الإجابة عنها (شفوية، كتابية)، وعلى أي أساس تقبل الصحيحة منها ثم معرفة كيفية وضع سلم التقييط، فيُظهر الطلبة توترا قد لا ينخفض إلا بمعرفتهم وامتلاكهم لتلك المطالب.

فعليه، وإيماناً منا بصعوبة عملية التقويم التربوي وتشابك أطرافه وما يمليه علينا البحث فيه من فوائد، وانطلاقاً من إدراكنا بأن إصلاح التقويم التربوي يؤدي إلى إصلاح التعليم وبالتالي زيادة ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الساعين وراء النجاح في الدراسة؛ أردنا البحث في هذا الموضوع، وذلك بغية الكشف عن الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء كل من متغيرات الجنس، التخصص، المستوى الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وبعبارة أخرى هدفنا من هذه الدراسة هو الإجابة على التساؤلات الآتية:

2- إشكاليات الدراسة:

- 1- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين؟
- 2- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين تبعاً لاختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس؟
- 3- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين تبعاً لاختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي؟
- 4- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين تبعاً لاختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص؟

3- فرضيات الدراسة:

وقصد الإجابة على إشكاليات الدراسة قمنا بصياغة الفرضيات الآتية:

- 1- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين.
- 2- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين.
- 3- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

4- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة

بأساليب التقويم والتخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

4- أهمية الدراسة:

لعملية التقويم التربوي أهمية كبيرة في الميدان التربوي عموماً والميدان التعليمي خصوصاً، ولهذا فإن البحث الحالي يكتسي أهمية بالغة كونه يتعرض لأحد العناصر الأساسية من العملية التعليمية والتربوية، هذا الأخير الذي يعد المدخل الأساسي لتطوير المنهج وتحسينه فالتقويم التربوي بمفهومه الجديد لا يرتبط بما تحصل عليه الطالب من معارف وخبرات فقط وإنما هو أشمل من ذلك، فهو بمثابة الجسر لعبور المسافات بين الواقع المعاش والأهداف التي يتطلع إليها، وعليه يمكن إبراز أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

4-1- بالنسبة للأستاذ:

- تعمل على تزويد الأساتذة بمعلومات مفصلة بخصوص طرق وأساليب عملية يمكن تطبيقها لتحليل نتائج الطلبة.
- تحديد أنجع الطرق والأساليب التي تؤدي إلى إدخال تحسينات في مجال التربية والتعليم.
- تزويد الأساتذة بأهمية المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي في المسار الدراسي للطلاب الجامعي وعلاقة ذلك بدرجات التحصيل الدراسي لديهم.

4-2- بالنسبة للطلاب:

- تزويدهم بمدى أهمية امتلاكهم لمعارف ومعلومات حول أساليب التقويم المتبعة من طرف الأستاذ في الوسط الجامعي.

- تقدم هذه الدراسة للطلبة الجامعيين معلومات نظرية حول عملية التقويم التربوي ومدى تطابق ذلك مع واقع التعليم الحالي.
- تزويد الطلبة الجامعيين بفكرة عن مختلف الأساليب التقويم التي يعتمدها الأستاذ للكشف عن مستوياتهم الدراسية.
- كما أن هذه الدراسة تفيد كل من له صلة بالعملية التعليمية التربوية، فهي تبين له الطريق الفعال، الذي بواسطته يمكن الكشف والتعرف عن مواطن القوة والضعف في مستوى تحصيل الطالب الجامعي ومدى تقدمه للسير بالعملية التربوية في أحسن الظروف.

5- أهداف الدراسة:

- كغيرها من الدراسات فإن الدراسة الحالية تهدف إلى مجموعة من النقاط يمكن إدراجها على النحو الآتي:
- الكشف عن الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين في بعض جامعات الجنوب الجزائري.
- التعرف على الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي ومتغير الجنس.
- الكشف عن الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي ومتغير المستوى التعليمي.
- معرفة الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي ومتغير التخصص الدراسي.
- التعرف على واقع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية.

- إثراء البحث في الواقع الجزائري.

6- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

6-1- المفهوم الإجرائي للمعرفة المسبقة:

المقصود بالمعرفة المسبقة في الدراسة الحالية هو دراية الطالب ومدى امتلاكه للمعلومات حول عملية التقويم التربوي والأساليب والأدوات المعتمدة خلال هذه العملية من طرف الأستاذ في الوسط الجامعي، وذلك من حيث نوعية الأسئلة (موضوعية، مقالية) وكيفية الإجابة عنها (شفوية، كتابية) وكذا سلم التنقيط المتبع في التصحيح (مصرح به، غير مصرح به)، ويتم الكشف عن مدى امتلاك الطالب للمعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي.

6-2- المفهوم الإجرائي لأساليب التقويم:

هي مجموعة من أدوات التقويم يتم بواسطتها التعرف على مدى تقدم الطلبة في مجال معين من مجالات التعلم، إلا أن هذا البحث يهتم بدراسة أساليب التقويم التربوي المطبقة من طرف الأستاذ في الوسط الجامعي، والتي تسمح للأستاذ بالقياس الدقيق لمستوى الطالب.

وقد تم تحويل مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم من المستوى الفئوي إلى المستوى الإسمي وفقا لدرجة الوسيط الحسابي والتي تقدر بـ(79)، وعلى هذا الأساس يتم تقسيم هذا التوزيع على فئتين:

- ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة، وتشمل الطلبة اللذين تحصلوا على درجات تفوق قيمة الوسيط الحسابي والتي تقدر بـ(79).

- ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة، وتشمل الطلبة اللذين تحصلو على درجات تقل أو تساوي قيمة الوسيط الحسابي والتي تقدر بـ(79).

6-3- المفهوم الإجرائي للتحصيل الدراسي:

يعرف عبد المنعم حنفي (1987) التحصيل الدراسي بأنه "إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة، ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا". (عبد المنعم الحنفي، 1987، ص: 11)

ويعرف التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الجامعي إجرائيا بأنه كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية المطبقة بالجامعة في امتحان الرقابتين (الأولى والثانية) في نهاية كل سداسي من الموسم الدراسي، وهو ما يعبر عنه المعدل العام لدرجات الطالب.

6-4- المفهوم الإجرائي للطلبة الجامعيين:

هم الطلبة الجامعيين الذين يزاولون دراستهم بشكل نظامي بالسنة الثانية والسنة الثالثة جامعي تخصص علم النفس وتخصص علوم التربية بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ببعض جامعات الجنوب الجزائري (جامعة الأغواط، جامعة غرداية، جامعة ورقلة، جامعة الوادي).

7- حدود الدراسة:

7-1- الحدود الزمنية:

تم التطبيق الميداني لهذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 2010/2011.

7-2- الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ببعض جامعات الجنوب الجزائري (جامعة الاغواط، جامعة غرداية، جامعة ورقلة، جامعة الوادي).

7-3- الحدود البشرية:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الجامعيين، تخصص علم النفس وعلوم التربية بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ببعض جامعات الجنوب الجزائري.

8- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات الخاصة بالمعرفة المسبقة:

1- الدراسات العربية:

1-1- دراسة جامع (1980):

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أهداف سلوكية مسبقة في تحصيل الطلاب المواد الاجتماعية بكلية التربية بجامعة عين شمس، وقد بلغت عينة الدراسة (60) طالبا من طلاب دور المعلمين بمدينة حلوان بمصر، وقد تم اختيارهم

بطريقة عشوائية، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية توصل جامع (1980) إلى النتائج التالية:

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

1-2- دراسة العبيدي (1988):

أجريت هذه الدراسة التجريبية في جامعة بغداد بالعراق وكانت تسعى إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة للطلبة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي بمادة التربية الوطنية، وقد بلغت عينة الدراسة (148) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد جمع البيانات ومعالجتها تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تفوق المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) على المجموعة الضابطة (ذكور، إناث) في الاختبار التحصيلي البعدي.

1-3- دراسة السامرائي والغزوي (1993):

أجريت هذه الدراسة في كلية "ابن رشد" بجامعة بغداد، بالعراق وكانت ترمي إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول متوسط، وقد بلغت عينة الدراسة (290) طالب وطالبة من الصف الأول متوسط، تم اختيارهم بطريق عشوائية وبعد تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين زودوا بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة والذين لم يزودوا بتلك الأهداف.

1-4- دراسة محمد قوارح (2008):

عالجت هذه الدراسة موضوع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، وقد اقتصرَت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين بلغ عددهم (355) طالبا وطالبة، كما اعتمد الباحث في الحصول على المعلومات اللازمة من العينة على اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لـ (Hirmens) (1970) لقياس الدافعية للإنجاز لدى الطلبة واستبيان أعد خصيصا لقياس مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم، وقد تمت صياغة فقراته بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، وقد تم الاعتماد على هذا الاستبيان في الدراسة الحالية، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها تم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم باختلاف كل من متغير الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف كل من متغير الجنس، التخصص، المستوى الدراسي (محمد قوارح، 2008، ص: 118-120)

2- الدراسات الأجنبية:

2-1- دراسة بيكر Baker (1969):

أجريت هذه الدراسة بجامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية وكانت "بيكر" (Baker) (1969) تسعى إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلاب، وقد قامت الباحثة باختيار (18) مدرسا من ذوي الخبرة في التدريس وزعوا إلى ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية، أعطيت

المجموعة الأولى قائمة بأهداف سلوكية تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين (23) هدفا سلوكيا وأعطيت المجموعة الثانية قائمة بأهداف سلوكية اختارها الخبراء والمختصون في مجال التربية وأعطيت المجموعة الثالثة أهدافا عامة.

وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية قامت الباحثة "بيكر" (Baker) (1969) باختبار المجموعات الثلاث باختبار تحصيلي، وبعد معالجت البيانات باستخدام تحليل التباين، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المجموعات الثلاث.

2-2- دراسة زارنوسكي Zarnowsky (1978):

تم إجراء هذه الدراسة في كلية (مونت مايرز) في ولاية ماريلاند الأمريكية وكانت تهدف إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة المبتدئين الجامعيين في مادة مبادئ الاقتصاد، وقد تكونت عينة الدراسة من (86) طالبا من طلاب الصف الأول فرع اقتصاد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية قسموا على مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وتم تزويد المجموعة التجريبية بمعرفة مسبقة بأهداف سلوكية في مادة مبادئ الاقتصاد، في حين لم تزود المجموعة الضابطة بهذه الأهداف.

وبعد الانتهاء من التجربة طبق الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث لمعرفة أثر التزويد بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة، وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين الضابطة التجريبية في مادة مبادئ الاقتصاد.

*** مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بالمعرفة المسبقة:**

- نلاحظ من خلال ما تقدم وتم عرضه من دراسات سابقة حول موضوع المعرفة المسبقة، نجد هذه الأخيرة تتسم بعدة صفات عامة نذكر منها:
- معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي، ماعدا دراسة محمد قوارح (2008) فكانت دراسة وصفية.
 - معظم الدراسات السابقة تهدف إلى معرفة أثر الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي.
 - تباينت الدراسات السابقة في مكان إجراء الدراسة، فمنها ما أجري في العراق كدراسة السامرائي والعزاوي (1993) ودراسة العبيدي (1988)، أما دراسة جامع (1980) فكانت في مصر، أما دراسة محمد قوارح (2008) فقد أجريت في الجزائر، ودراسة كل من "بيكر" (Baker) (1969) ودراسة "زارنوسكي" (Zarnowsky) (1978) فكانت في الولايات المتحدة الأمريكية.
 - تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة وطريقة اختيارها.
 - بعض الدراسات السابقة اقتصرت فقط على عينة الذكور مثل دراسة جامع (1980).
 - أشارت معظم نتائج الدراسات السابقة إلى تفوق الطلبة الذين زودوا بالمعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية ماعدا دراسة كل من بيكر (Baker) (1969) ودراسة زارنوسكي (Zarnowsky) (1978).
 - يلاحظ أن الدراسات السابقة تختلف عن الدراسة الحالية في بعض الجوانب وتتشابه معها في البعض الآخر، ويمكن أن نلخص أوجه الاختلاف في الجوانب الآتية:

- الزمان والمكان الذي أجريت فيه الدراسة.
- الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.
- المنهج المتبع في هذه الدراسة.
- الدراسات السابقة تعالج موضوع المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية وفي الدراسة الحالية نعالج موضوع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

ثانياً: الدراسات الخاصة بأساليب التقويم التربوي:

توجد العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التقويم التربوي وأساليبه وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى لدى عينات مختلفة وفي بيئات مختلفة وبعد البحث المطول، فإنه قد تم التوصل إلى مجموعة الدراسات العربية والأجنبية والتي سوف نحاول التعرض لها فيما يلي بشيء من التفصيل:

1- الدراسات العربية:

1-1- دراسة سليمان محمد جبر (1987):

خصت هذه الدراسة تقييم طرق التدريس في مادة الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمد الباحث في عملية جمع المعطيات على استبيان طوره بناء على ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وقد تم توزيع الاستبيان على عينة ممثلة للمدرسين، وبعد تفريغ وتحليل الإجابات والنتائج، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين تعزى إلى كل من متغيرات الخبرة المهنية أو الجنس أو التخصص الدراسي.

(سليمان محمد جبر، 1987، ص: 143)

1-2- دراسة أحمد عمر غوني (1990):

خصت هذه الدراسة كيفية إصدار حكم موضوعي على درجات الطلاب باستخدام أساليب تقويم مختلفة والتعرف على أفضلها علاقة بالتقدير النهائي للطلاب لمقرر مناهج العلوم في التعليم العام بالمستوى الرابع بكلية التربية بالمدينة المنورة ولم تشمل الدراسة الطالبات واقتصرت فقط على الطلاب، وقد اعتمد الباحث على الاختبار التحصيلي كوسيلة لجمع المعطيات من الطلبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- أن الاختبار التقليدي هو أفضل الأساليب التي تمكن الأستاذ من إصدار حكم موضوعي أو التوقع بالدرجة الكلية للطلاب.

- نادرا ما تستخدم أساليب تقويم أخرى كالنقد والتلخيص والبحوث.

- الأسلوب المستخدم غالبا في التقويم هي الاختبارات الصفية.

(أحمد عمر غوني، 1992 ص: 53)

1-3- دراسة واضحة السويدي (1993):

خصت هذه الدراسة معرفة أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، وقد طبقت الباحثة دراستها على عينة من المعلمين والمعلمات وقد بلغ عددهم (228) معلم ومعلمة موزعين على (20) مدرسة وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة في التدريس، وقد استعانت الباحثة باستبيان الاستطلاع الرأي يتكون من مجموعة أساليب تقويم مناهج التربية الإسلامية، وقد أسفرت هذه الدراسة على النتائج الآتية:

- أن أساليب التقويم التربوي المقدمة الملائمة لطبيعة نتائج التعليم في التربية لا تلقى اهتماما من طرف المعلمين.

- هناك أثر ذي دلالة إحصائية لعاملي الخبرة والجنس في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم التربوي موضع الدراسة.

(واضحة السويدي، 1993، ص: 67-85)

1-4- دراسة حمدان علي نصر (1998):

خصت هذه الدراسة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، وقد هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام ومعرفة أثر كل من متغيرات المؤهل والجنس والخبرة والمرحلة التعليمية وقد طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (167) معلم ومعلمة، ومن أجل التأكد من صحة فرضيات الدراسة استخدم الباحث أداة الاستبيان التي أعدت خصيصاً لاستطلاع آراء معلمي اللغة العربية وقد توصل الباحث إلى أن:

- أفراد العينة يستخدمون جميع هذه الأنواع وكلهم يتفاوتون في درجة استخدامها.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات تعود في:

- متغير الجنس لصالح الإناث.
- متغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية.
- متغير الخبرة المهنية لصالح ذوي الخبرة. (حمدان علي نصر، 1998، ص: 141-178)

1-5- دراسة عصام توفيق قمر (2001):

خصت هذه الدراسة موضوع أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وقد اقتصرَت الدراسة على عينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية حيث بلغ عددهم (102) مشرفاً، كما اعتمد الباحث في الحصول على المعلومات

اللازمة من عينة الدراسة على استبيان أعد خصيصا لهذه الغرض، والذي تمت صياغة فقراته بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على ما يلي:

- أن أساليب التقويم التربوي الأكثر استخدامًا هي أسلوب بيئة الجماعة وأسلوب الملاحظة المنظمة.
- أن أساليب التقويم التربوي الأقل استخداما هما أسلوب تقدير الرؤساء وأسلوب تقدير الزملاء.
- أن أداة التقويم الأكثر انتشارا واستخداما هي الحوار الشفهي.

(عصام توفيق قمر، 2001، ص: 125-127)

1-6- دراسة عليّة مولاي (2003):

خصت هذه الدراسة أساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي بالجزائر، وقد اعتمدت الباحثة في عملية جمع المعلومات على قائمة مرجعية (check List) أعدت لاستطلاع آراء المعلمين وقد سبق إعداد هذه القائمة إجراء مقابلات مع المعلمين لمعرفة أهم الاختبارات المطبقة وبعد تفريغ وتحليل البيانات والنتائج توصلت الباحثة إلى:

- هناك تنوع في استعمال المعلمين والمعلمات لأساليب وأدوات تقويم التلاميذ بنشاطات اللغة العربية.
- تختلف أساليب التقويم المقدمة في اللغة العربية من حيث الأهمية المعطاة لكل نشاط.
- تعتبر الاختبارات الشفوية الأسلوب السائد في تقويم نشاطات اللغة العربية باختلاف متغير الخبرة.

(عليّة مولاي، 2003، ص: 157-158)

2- الدراسات الأجنبية:

2-1- دراسة (Finlay) (1990):

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى إدراك المعلمين لعملية التقويم التربوي التي تم استخدامها في مدارسهم، والتي تعلق بتقويمهم الذاتي وتقويمهم لأنفسهم، وعلاقة ذلك بتحسين التعليم، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من المعلمين بولاية (Arizona) وقد استعان الباحث في عملية جمع المعلومات من المعلمين باستبيان أعد خصيصا لهذا الغرض، وقد أوضحت نتائج دراسة (Finly) (1990) ما يلي:

- إذا كان إدراك المعلمين للقائم بالتقويم سلبيا فسوف يكون إدراكهم لعملية التقويم سلبيا وسيكون التغير في التحسين التعليمي أقل.
 - إذا كان إدراك المعلمين للقائم بعملية التقويم التربوي موجبا، فسوف يكون إدراكهم لعملية التقويم التربوي موجبا، وعليه فإن احتمال تحسين التعليم يزداد شدة.
- (Finly, 1990, P: 32)

2-2- دراسة (Flak) (1990):

استهدفت هذه الدراسة المقارنة بين موقف المعلمين ومديري المدارس الثانوية نحو تقويم المعلم، والتعرف على الأهداف الرئيسية للتقويم كما يدركها المعلمون والمديرون في مدارس ولاية (Iowa)، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من مجموعة من المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية بولاية (Iowa) وبعد تطبيق الباحث لاستبيان لاستطلاع الرأي، أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- المعلمون والمديرون يرون أن الغرض الرئيسي للتقويم يجب أن يكون لتحسين أداء المعلم.

- لا يكون غرض التقويم لتصنيف مستوى المعلم، ولكن لدفعه للنمو المهني.
 - أكدوا على أن تقويم المعلم أمرٌ أساسي وضروري لتحقيق النمو المهني بالنسبة للمعلمين.
- (Flak, 1990, p: 117)

2-3- دراسة (Lowler) (1992):

استهدفت هذه الدراسة تقويم المعلم في ولاية (Iowa) والتعرف على آراء المعلمين حول أسلوب تقويمهم، ومدى وعيهم بعملية التقويم وقد طبقت هذه الدراسة على مجموعة من المعلمين بولاية (Iowa)، وللحصول على المعلومات تم إعداد استبيان من طرف الباحث لغرض معرفة مدى وعي المعلمين بعملية التقويم، وقد أسفرت نتائج دراسة (Lowler) (1992) إلى:

- تدريب القائم بالتقويم له تأثيرات عامة على التوعية بعملية التقويم.
 - كثير من المعلمين غير راضين على أسلوب تقويمهم.
- (Lowler, 1992, p: 677)

2-4- دراسة (Myers) (1994):

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن واقع تقويم المعلم في ولاية (Ohio)، وقد كانت عينة الدراسة مجموعة من المدرسين في ولاية (Ohio) حيث اعتمد الباحث في دراسته على بطاقة ملاحظة من إعداد له لكشف واقع تقويم المعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن:

- معظم أنظمة التقويم تقليدية.
- هناك أساليب تقويم شخصية من قبل المقومين.
- عملية التدريب على ممارسته التقويم يشوبها كثير من القصور.

- يوجد عدم اتساق بين القائمين على أمر تقويم المعلم، وبين المعنيين بتطوير برامج التقويم التربوي. (Myers, 1994, p: 372)

2-5- دراسة (Jehnsn) (1996):

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

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

- أهمية التقويم التربوي في تحقيق النمو المهني لمديري المدارس الثانوية العليا بالرغم من تعقد محاولة تقويم أداء مديري هذه المدارس. (Jehnsn, 1996, p: 950)

2-6- دراسة (Peal) (1996):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر عملية التقويم لأداء مديري المدارس كما يراها المراقبون والمديرين بالمدارس الأولية بولاية (Michigan)، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة المديرين والمراقبين بالمدارس الأولية، وقد استعمل الباحث الاستبيان لاستقصاء آراء المديرين والمراقبين، وقد أسفرت نتائج دراسة (Peal) على النتائج الآتية:

- تناقض واضح بين آراء المراقبين ومساعدتهم حول ما يتعلق بتأثير عملية التقويم التربوي على أداء المديرين.

- لم يكن لمتغيرات مثل سنوات الخبرة ومتغير الجنس تأثير هام على إدراك أثر عملية التقويم التربوي. (Peal, 1996, p: 958)

2-7- دراسة (Segobiano) (1998):

استهدفت هذه الدراسة تقويم المعلم في ضوء آراء المعلمين والمديرين في ولاية (Illinois)، وقد أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المعلمين المديرين حيث تم تطبيق الاستبيان قصد استطلاع آراء كل من المعلمين والمديرين وقد أسفرت نتائج دراسة (Segobiano) (1998) على ما يلي:

- المديرون يرون أكثر من المعلمين ضرورة تغيير خطة المتبعة في عملية تقويم المعلم في مقاطعة (Illinois).
- المديرون يرغبون أكثر من المعلمين في تطبيق أساليب بديلة لتقويم المعلم مثل أسلوب التقويم الذاتي. (Segobiano, 1998, p: 402)

* مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بالتقويم التربوي:

من خلال العرض السابق للدراسات والأبحاث السابقة يمكن استنتاج بأن هذه الدراسات تبرز في مجملها أهم العناصر الآتية:

- أن بعضا من بين هذه الدراسات استهدفت التقويم التربوي لأداء الطلاب كدراسة أحمد عمر غوني (2001).
- كما هدفت بعض الدراسات إلى تقويم أداء المعلمين مثل دراسات كل من (Finley) (1990) و (Flak) (1990) و (Lowler) (1992) و (Myers) و (Segobiano) (1998).

- كما هدفت مجموعة أخرى من الدراسات تحليل نظم التقويم التربوي، وتقويم المديرين والمراقبين للعملية الإدارية وهو ما أوضحته دراسة كل من (Johnson) (1996) و (Peal) (1996).
- كما استهدفت بعض الدراسات الأخرى تقييم طرق التدريس في بعض المواد واختلافها باختلاف بعض المتغيرات، ومن بينها دراسة سليمان محمد جبر (1987) ودراسة حمدان علي نصر (1998).
- كما هدفت كل من دراسة واضحة السويدي (1993) ودراسة عصام توفيق قمر (2001) إلى معرفة مدى استخدام وتنويع المعلمين لأساليب التقويم التربوي شائعة الاستخدام.

ثالثاً: الدراسات الخاصة بالتحصيل الدراسي:

1- الدراسات العربية:

1-1- دراسة شكري سيد احمد (1986):

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات تلاميذ الصف الأول ثانوي نحو بعض المواد الدراسية وعلاقتها بكل من تحصيلهم الدراسي ومستوى ذكائهم في اختيار نوع التخصص الذين يرغبون فيه، وقد تكونت عينة الدراسة من (606) تلميذ من تلاميذ الصف الأول ثانوي بمدينة الدوحة بقطر، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث في عملية جمع المعطيات الأدوات الآتية:

1- اختبار لقياس الاتجاه نحو المادة الدراسية.

2- اختبار لقياس الذكاء.

3- اختبار التحصيل الدراسي.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود فروق في الاتجاه نحو المواد الدراسية بين الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لصالح مرتفعي التحصيل.

2- عدم وجود فروق في الاتجاه نحو المواد الدراسية بين الطلاب مرتفعي الذكاء والطلاب منخفضي الذكاء.
(شكري سيد أحمد، 1986، ص: 35-83)

1-2- دراسة إبراهيم عبد الوهاب الباطين (1991):

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة الممكنة بين الاتجاه لدى طلبة الصف الثالث متوسط نحو مادة الرياضيات وبين التحصيل الدراسي لديهم، ومعرفة دلالة الفروق بين التلاميذ أصحاب التحصيل الدراسي المرتفع والاتجاه نحو مادة الرياضيات والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وذلك في المتغيرات الآتية (التذكر، الفهم المهارات الرياضية، إدراك العلاقات).

حيث تكونت عينة الدراسة من (320) تلميذ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مراكز الإشراف التربوي بشمال الرياض، واستخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات الآتيتين:

1- مقياس الاتجاه نحو الرياضيات من إعداد فاروق عبد السلام وممدوح سليمان.

2- اختبار تحصيلي من إعداد الباحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود علاقة موجبة بين اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات وتحصيلهم الدراسي الكلي في المادة.

2- وجود فروق في التذكر والفهم والتعليمات الرياضية بين التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المرتفع في الاتجاه نحو الرياضيات والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في الاتجاه نحوها لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

3- وجود فروق في فهم المفاهيم والتعليمات بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع في الاتجاه نحو الرياضيات والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الاتجاه نحوها لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

4- وجود فروق في المهارات الرياضية وإدراك العلاقات بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع في الاتجاه نحو الرياضيات والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في الاتجاه نحوها لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

(إبراهيم عبد الوهاب الباطين، 1991، ص: 105-139)

1-3- دراسة محمد مسعد نوح (1992):

تناولت هذه الدراسة أثر استخدام التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في المهارات الجبرية، شملت هذه الدراسة مجموعتين إحداهما تجريبية وضمت (80) تلميذة واستخدمت إستراتيجية التعلم التعاوني، الثانية ضابطة وتكونت من (80) تلميذة واستخدمت الطريقة المعتادة، كما تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة مختلفة في مستويات التحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج دراسة محمد مسعد نوح (1992) إلى:

- إن للتعلم التعاوني فاعلية كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلميذات الصف الثاني الإعدادي بجمع مستوياتهن.
(عمار أبو الفتوح، 1997، ص: 14)

1-4- دراسة جاد الله أبو المكارم جاد الله (1995):

هدفت إلى التعرف على مكونات التعاملية المعرفية (عوامل القدرة الرياضية عامل التفكير الناقد التقويمي في مجال الرياضيات) واللامعرفية (عامل الاتجاه نحو الرياضيات عامل قلق الرياضيات) المرتبطة بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.

وقد تكونت عينة الدراسة من (196) طالبا و(191) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي تم اختيارهم من مدرسة ممدوح سالم الثانوية بنات، مدرسة السادات الثانوية بالإسكندرية بمصر في الموسم الدراسي (1994/1995).

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

- اختبارات القدرة العددية وعددها ثلاثة.
- اختبارات القدرة المكانية وعددها ثلاثة.
- اختبارات القدرة الاستدلالية وعددها ثلاثة.
- اختبارات القدرة التذكرية وعددها ثلاثة.
- اختبارات التفكير الناقد وعددها ثلاثة.
- مقاييس الاتجاه نحو الرياضيات وعددها ثلاثة.
- مقاييس قلق الرياضيات وعددها ثلاثة.
- اختبارات التحصيل الدراسي في الرياضيات وعددها ستة.

وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى نتائج الآتية:

- يعتبر الاتجاه نحو الرياضيات مكون لا معرفي مرتبط بالتحصيل الدراسي فيها.

- لا تختلف المكونات التفاعلية المعرفية واللامعرفية لدى الطلاب المرتبطة بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات باختلاف متغير الجنس.

(جاد الله أبو المكارم جاد الله، 1998، ص: 83)

1-5- دراسة محمد سعيد صباريني وأمل عبد الله خصاونة (1997):

والتي تناولت أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

حيث شملت عينة الدراسة (56) تلميذاً من الذكور بمدينة إربد بالأردن في الفصل الأول من العالم الدراسي (1990/1989)، موزعين بالتساوي على مجموعتين، اختيرت إحداهما عشوائياً مجموعة تجريبية، في حين شكل تلاميذ المجموعة الأخرى المجموعة الضابطة وقام معلم متعاون متخصص في العلوم بتدريس الشعبتين بمتابعة الباحثين وإشرافهم.

وقد قيس التحصيل الدراسي باختبار تحصيلي أُعدّ خصيصاً لهذه الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التحصيل الدراسي في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

(محمد سعيد صباريني وأمل عبد الله خصاونة، 1997، ص: 279-296)

1-6- دراسة ثامر حمد العيسى (1998):

تناولت هذه الدراسة مدى تأثير كفاءة المعلم على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مدينة الرياض.

وقد تكونت عينة الدراسة من (597) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعات ضابطة وتجريبية، واعتمد الباحث في عملية جمع المعطيات على المقاييس الآتية:

- 1- استمارة قياس كفاءة المعلم المعتمدة من وزارة المعارف.
- 2- اختبار لقياس التحصيل الدراسي من إعداد الباحث.
- 3- مقياس الاتجاه.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين درسوا بواسطة المعلمين ذوي الكفاءة العالية وبين الطلاب الذين درسوا بواسطة المعلمين متوسطي الكفاءة، وذلك لصالح الطلاب الذين درسوا بواسطة المعلمين ذوي الكفاءة العالية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين درسوا بواسطة المعلمين ذوي الكفاءة العالية قبلها وبعديا وذلك لصالح التطبيق البعدي.
(خالد بن محمد بن ناصر، 2001، ص: 29-30)

1-7- دراسة محبات أبو عميرة (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تجريب استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي والتعليم التنافسي الجمعي في تعليم مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة على عينة من التلاميذ قدرها (135) بإحدى مدارس مصر الجديدة في الموسم الدراسي (1996/1997) حيث قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات متكافئة في السن، مستوى التحصيل الدراسي مستوى الذكاء، القدرة على حل المشكلات اللفظية التي تؤول في حلها إلى معادلات، وقد ضمت المجموعة التجريبية الأولى (45) تلميذا، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد ضمت (43) تلميذا، أما المجموعة الضابطة فعدد أفرادها (47) تلميذا، حيث درست المجموعتان، التجريبية الأولى باستعمال التعلم التعاوني الجمعي، والتجريبية الثانية باستعمال التعلم التنافسي الجمعي، وذلك في

وحدة المعادلات، وأشرف على تدريس المجموعات ثلاثة مدرسين روعي في اختيارهم التكافؤ في عدد سنوات الخبرة، عدد سنوات تدريس منهاج الأول ثانوي، المؤهل العلمي التقارير الفنية، وقامت الباحثة بتدريب اثنين منها على إستراتيجية التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي، واستعمل لجمع المعطيات اختبارا تحصيليا في مادة الرياضيات واختبار الحل المشكلات اللفظية التي تؤول في حلها إلى معادلات.

وتوصلت الدراسة النتائج الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث (التجريبيتين والضابطة) في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لصالح المجموعتين التجريبيتين.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث (التجريبيتين والضابطة) في اختيار حل المشكلات اللفظية لصالح المجموعتين التجريبيتين.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند بين المجموعتين التجريبيتين في اختبار حل المشكلات اللفظية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

(محبات أبو عميرة، 2000، ص: 71-113)

1-8- دراسة خالد بن محمد بن ناصر الخزيم (2001):

التي تناولت اتجاهات معلمي مادة الرياضيات ورضاهم الوظيفي وعلاقتهاما بالتحصيل الدراسي لتلاميذهم في الصف السادس الابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من (105) معلما و(795) تلميذا بمدينة الرياض، حيث أجريت في الموسم الدراسي (2000/2001).

وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- 1- مقياس اتجاه معلمي الرياضيات نحوها من إعداد عبد الله عبد الرحمن المقوشي.
- 2- مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحث.
- 3- اختبار تحصيلي من إعداد الباحث.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من بينها:

- عدم وجود ارتباط بين اتجاه معلمي الرياضيات نحوها وتحصيل تلاميذهم.
- (خالد بن محمد بن ناصر، 2001، ص 29-30)

1-9- دراسة هاني حتمل عبيدات ومحمد الطراوة (2002):

التي تناولت تحليل مهارات طلبة التربية العملية (2) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بإجابات التلاميذ.

تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة من طلبة تخصص معلم مجال سنة رابعة من كلية العلوم التربوية قسم المناهج والتدريس.

استعمل الباحثان في جمع البيانات الأدوات الآتية:

- بطاقة ملاحظة تتعلق بكيفية توجيه الأسئلة.
- بطاقة لتحليل الأسئلة الشفوية بعد السماع للتسجيل الذي تم داخل حجرة الصف.

وخلصت الدراسة إلى نتائج من بينها:

- 1- نسبة أسئلة المستويات الدنيا قدرت بـ (80%) وهي أربعة أضعاف نسبة أسئلة المستويات العليا والتي بلغت (20%).

- 2- معظم أسئلة طلبة التربية العملية كانت أسئلة سهلة التركيب وأنها غير مرتبطة كما صيغت بلهجة عامية وهو دليل على نقص خبرة هذه الفئة في طرح الأسئلة.
- 3- معظم الأسئلة كانت صياغتها واضحة وصحيحة علمياً.
- 4- النسبة المئوية للطلبة الذين يطرحون الأسئلة ثم يختارون التلميذ المجيب بلغت نسبة (66.66%).
- 5- النسبة المئوية للطلبة الذين يطرحون الأسئلة ثم يعطون فترة للتلاميذ ما بين (03 إلى 05) ثوانٍ كانت (41.66%).
- 6- وفقت عينة الدراسة في التعامل مع الإجابات الصحيحة.
(هاني حتمل عبيدات ومحمد الطراونة، 2005، ص: 130-150)

2- الدراسات الأجنبية:

2- 1 - دراسة "موليز" (V.C. Mullis) (1975):

- كان الهدف من الدراسة هو معرفة الفروق الجوهرية بين البنين والبنات في مجال التحصيل الدراسي في عدة مستويات دراسية وفي تخصصات مختلفة تشمل الرياضيات والمواد الاجتماعية والمواد العلمية، وقد أقرت في نتائجها على مايلي:
- لا توجد فروق دالة إحصائية في القدرة العددية والقدرة الرياضية ككل بين البنين والبنات في سن التاسعة.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصات في درجات التحصيل.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في القدرة الهندسية والقياس بين البنين والإناث في سن التاسعة.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في درجات التحصيل.
 - توجد فروق دالة إحصائية في القدرة الإحصائية في القدرة الرياضية بين البنين والبنات في مرحلة المراهقة يتفوق البنين عن البنات.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجات التحصيل.
- (جاد الله ابو المكارم جاد الله، 1998، ص: 83)

2-2- دراسة "روبرت سلافين" (Robert Slavin) (1995):

والتي جاءت تحت عنوان "بحث حول التعلم التعاوني والتحصيل الدراسي، ما نعرف وما نحتاج إلى معرفته".

وهي دراسة تتبعية لعدد كبير من الدراسات التي أجريت في الفترة الممتدة ما بين (1970-1995) تناولت آثار التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في جميع المواد وعلى مستويات صفية عدة وفي دول مختلفة، حيث أظهرت أغلب الدراسات أن الصفوف التي تتعلم تعلمًا تعاونيًا تفوقت في التحصيل الدراسي تفوقًا ذا دلالة إحصائية على صفوف المجموعة الضابطة وأسفرت (8) دراسات عن عدم وجود فروق، ولم تظهر أي من الدراسات آثار سلبية للتعليم التعاوني.

(Robert Slavin, 1995, p:125)

2-3- دراسة "ماريه نيكولايدو" و"جورج فيليبپو" (2002):

(Maria Nicolaidou) and (George Philippou) (2002)

التي هدفت إلى الكشف عن التحصيل الدراسي في حل المشكلات الأدائية وعلاقته بكل من الاتجاه نحو الرياضيات ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

تكونت عينة الدراسة من (238) تلميذا في الصف الخامس (99) ذكور و(139) إناث بواقع أحد عشرة قسما من ست مدارس ابتدائية ريفية وحضرية في قبرص.

استعمل الباحثان الأدوات الآتية لجمع المعطيات:

- ثلاثة اختبارات لقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، الأول يطلب من التلميذ الإفصاح عن اتجاهه نحو الرياضيات مباشرة، والثاني إسقاطي ويتضمن خمس

صور تعتبر عن مشاعر الأشخاص نحو الرياضيات، أما الثالث فصمم على طريقة ليكرت.

- ثلاثة اختبارات لقياس معتقدات الكفاءة الذاتية، الأول يطلب من التلميذ إعطاء تقييم لقدراته في الرياضيات، ومقارنة قدراته مع زملائه، الثاني إسقاطي ويتضمن خمس صور تعبر عن ثقة الأشخاص في حل المشكلات الرياضية، أما الثالث فصمم على طريقة ليكرت.

- اختبار لقياس التحصيل الدراسي في حل المشكلات الأدائية.

وأسفر تحليل نتائج الدراسة على ما يأتي:

1- وجود علاقة دالة إحصائية بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي في حل المشكلات الأدائية.

2- وجود علاقة قوية بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي في حل المشكلات الأدائية.

3- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو الرياضيات ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

4- لا توجد فروق بين الجنس في أي من المتغيرات الثلاثة للدراسة.

(Maria.N & George.P: 2002)

*** مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بالتحصيل الدراسي:**

إن نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالتحصيل الدراسي تؤكد في مجملها على مايلي:

- أهمية كفاءة المعلم.

- الاتجاه نحو بعض المواد الدراسية وعلاقتها بكل من التعلم التعاوني.

- طرح الأسئلة الشفوية، وتلخيص الدرس في علاقتها مع التحصيل الدراسي الذي يعتبر مشكلة تستدعي إجراء العديد من الدراسات في عالمنا العربي والإسلامي.
- الدراسة الحالية تأتي تلبية لهذا المطلب وبخاصة أنها تتناول متغيري أساليب التقويم والتحصيل الدراسي في التعليم الجامعي.

خلاصة:

خصص هذا الفصل تقديم الدراسة والخلفية النظرية لمشكلة الدراسة، كما عرجنا إلى توضيح إشكالية الدراسة والتساؤلات التي وردت فيها، كما تم التعرض في هذا الفصل إلى فرضيات الدراسة والتي جاءت كإجابات وحلول مؤقتة لتساؤلات الدراسة، كما تمت الإشارة في هذا الفصل أيضا إلى أهمية الدراسة بالنسبة لكل من الأستاذ والطالب، وذكر الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، وقد تعرضنا كذلك إلى مصطلحات الدراسة ومفاهيمها الإجرائية، كما تم التعرض أيضا إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية الخاصة بكل متغير من متغيرات الدراسة ومناقشتها في آخر هذا الفصل.

الفصل الثاني

الفصل الثاني:

التقويم التربوي وأساليبه

تمهيد

أولاً: التقويم التربوي

- 1- مفهوم التقويم التربوي
 - 2- نشأة التقويم التربوي
 - 3- الفرق بين التقويم التربوي وبعض المفاهيم الأخرى
 - 4- أهمية وأهداف التقويم التربوي
 - 5- أنواع التقويم التربوي
 - 6- أدوار التقويم التربوي
- ثانياً: أساليب التقويم التربوي

- 1- الملاحظة
- 2- المقابلة
- 3- الاختبار الشفوي
- 4- الواجبات المنزلية
- 5- البحث
- 6- مشاريع الطلبة
- 7- ملفات التعلم

خلاصة

تمهيد:

تجدر الإشارة إلى أن التقويم التربوي، يعد أحد المواضيع الهامة في المنظومة التعليمية، ومما لا شك فيه أن التقدم والتطور في ميدان التربية والتعليم لا يتم إلا بالرجوع إلى عملية التقويم التربوي هذه الأخيرة التي تعتبر جد هامة، ولا يمكن لأي منظومة تربوية الاستغناء عنها، حيث تعتبر الوسيلة التي تعمل على تطوير وتحسين عملية التعلم، كما يساعد التقويم في تحديد مدى النجاح أو الفشل، وذلك تمهيدا لتخطي العقبات والتغلب على المشكلات، ويمكن القول بأن عملية التقويم التربوي تؤدي إلى تحسين أداء المعلم والتلميذ في آن واحد؛ وذلك لأنها تجعل من العملية التربوية عملية ديناميكية يشارك فيها كل من المعلم والتلميذ معا، ونظرا لأهميته البالغة أصبح التقويم الركيزة الأساسية لكل منظومة تربوية حديثة وأصبح واجبا على الباحثين إعادة النظر في الطرائق المعتمدة في أسلوب التقويم الحالي وهذا في جميع مراحل التعليم وسوف نحاول في هذا الفصل التعرض بشيء من التفصيل لمفهوم التقويم التربوي وعناصره وكذا التعرض لبعض أساليب التقويم المعتمدة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

أولا: التقويم التربوي:

1- مفهوم التقويم التربوي:

1-1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور (1968): أقيمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم؛ فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير

والتعديل والإصلاح، نقول قوم الشيء أي وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة. (ابن منظور، 1968، ص: 498-500)

ومنه كلمة "التقويم" في أصلها اللغوي تعني تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم عليه إضافة إلى إصلاح اعوجاجه وتعديله، وقد وردت في القرآن الكريم آيات كثيرة تبين وجود التقويم منذ القدم نذكر منها قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾. (سورة التين، الآية: 04)

وقد ورد في الأثر عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه وأرضاه ، عندما كان يخطب المسلمين ذات يوم أنه قال: "... فإن أحسنت فأعينوني وإن زُغتُ فقوموني..." (محمد يوسف الكاندهلوي، 2004، ص: 366)

وهذا ما يؤكد على أن التقويم يعني تعديل ما اعوج من الشيء.

1-2- اصطلاحا:

ظهرت عدة تعاريف لتفسير الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدته التربية من تطور؛ وسنحاول في هذه الدراسة التركيز على بعض هذه التعاريف:

- يعرف (Tayler) التقويم التربوي بأنه: "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية". (مصطفى رجب، 1994، ص: 09)

- أما تعريف سرحان الدمرداش فهو: "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات، بقصد تحسين العملية والرفع من مستواها وتحقيق أهدافها". (عبد الله قلى، 1993، ص: 67)

- ويؤكد (Thorndaik) على أن التقويم: "عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، وتقرير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف".

(جودت أحمد سعادة، 1990 ص: 432)

- ويضيف (Gronlund) أن التقويم التربوي: "عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة".

(المرجع السابق، ص: 432)

ويلاحظ من خلال ما سبق أن هناك تشابه كبير في تعاريف التقويم التربوي حيث كانت في مجملها تهدف للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تم وضعها مقدما.

في حين أن (Bloom) يرى التقويم التربوي عبارة عن "إصدار حكم على الأفكار، الأعمال، الحلول، طرق التدريس، المواد وغيرها من الأمور التربوية، ويتضمن التقويم التربوي هنا استخدام المحكات والمستويات أو المعايير لتقييم مدى دقة وفعالية الأشياء والجدوى الاقتصادية منها وتكون الأحكام الصادرة إما كمية أو نوعية، في حين تتمثل المحكات في تلك التي يتم تحديدها من جانب التلميذ أو التي تعطى له".

(المرجع السابق، ص: 432)

والملاحظ أن (Bloom) يقصد من خلال هذا التعريف كون عملية التقويم التربوي تشكل مجموعة من الأدلة المنظمة التي تؤكد لنا ما إذا كانت قد حدثت فعلا تغيرات على التلاميذ مع تحديد مقدار التغير الحاصل على مستوى المعلم والمتعلم.

أما محمد السيد علي (2002) فيعطي مجموعة كبيرة من التعاريف الخاصة بمفهوم التقويم التربوي منها:

- التقويم التربوي يتمثل في عملية إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا.
 - التقويم التربوي هو عملية يتم من خلالها الحكم على قيمة أو وضع قرار ينتج من ملاحظات متنوعة وخلفية القائم بعملية التقويم التربوي.
 - التقويم التربوي هو عملية مقارنة نتائج التحصيل بالأهداف التعليمية المنشودة.
 - التقويم التربوي هو عملية الحصول على معلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها لاتخاذ القرار.
- (محمد السيد علي، 2002، ص: 389)

ويتفق (Daniel Stifflebeam) مع (Sandoz) في أهمية الحصول على المعلومات الضرورية للحكم على الأشياء في عملية التقويم التربوي، ويرى "أن التقويم التربوي يمثل عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي نقيدها في الحكم على بدائل القرار".

(جودت أحمد سعادة، 1990، ص: 433)

بينما يرى كل من (Johnwiles) و (Joseph Bondi) أن التقويم التربوي "يمثل الجهود التي تبذل لتقييم أثر البرامج التربوية وما يتطلب ذلك من نشاطات تتعلق بالأبحاث، وفحص البيانات وتوضيح الأهداف العامة والخاصة والتوصل إلى صنع القرار".

(المرجع السابق، ص: 433)

ويشير جودت أحمد سعادة (1990) إلى أن معظم التعاريف التي وردت للتقويم التربوي تركز على نقطتين هما:

- ضرورة القيام بالعملية التقويمية لأجل التأكد من تحقيق الأهداف التربوية التي تم وضعها مسبقا.
- ضرورة توفير المعلومات اللازمة للعملية التربوية وذلك للتوصل إلى القرارات التربوية السليمة.

ويرى (klausmeier) (1975) أن "التقويم التربوي عملية ثلاثية المراحل حيث تتطلب الحصول على المعلومات بالقياس والمحك".

(عبد المجيد نشواتي، 1987، ص: 600)

ومن خلال هذا التعريف يمكن الخروج بالنقاط الآتية:

- الحصول على معلومات لا يكون إلا بعملية القياس وهذا يعني أن يكون القياس صحيحاً والأداة التي تقيس متوفرة على جميع الخصائص الموضوعية، لأجل سلامة المعلومات الناتجة.

- المحكات تعني المعايير التي نحن بصدد القياس وفقاً لها.

- اتخاذ الحكم أو القرار لا يشترط فيه توفر المعلومات عما أمكن قياسه.

ويتفق هذا التعريف مع تعريف محمد عزة عبد الموجود (1979) الذي يرى

بأنه يمكن إعطاء التعريف التالي لمفهوم التقويم التربوي فيقول: "إن التقويم التربوي هو عملية جمع تصنيف، تحليل وتفسير البيانات والمعلومات، كمية أو كيفية كانت عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار".

(محمد عزت عبد الموجود، 1979، ص: 154)

من خلال هذا التعريف نستنتج مجموعة من العناصر الأساسية في عملية

التقويم التربوي وهي:

- جمع البيانات أو المعلومات عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك.

- تصنيف هذه البيانات أو المعلومات.

- تحليل هذه البيانات أو المعلومات وتفسيرها.

- إصدار الحكم أو القرار.

وما يلاحظ عن هذا التعريف أنه يتوقف عند مرحلة إصدار الحكم أو القرار بينما التقويم التربوي هو أعم وأشمل، من حيث أنه يتعدى مرحلة إصدار الحكم إلى إجراء التعديل والإصلاح.

أما تعريف عبد المجيد نشواتي للتقويم التربوي فهو "عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبة وضع أو مشكلة ما". (عبد الله قلي، 1993، ص: 18)

يحدد هذا التعريف ثلاث مراحل لعملية التقويم نلخصها في ما يأتي:

- مرحلة الحصول على المعلومات وهذا عن طريق القياس.
- وضع محكات لتحديد القيمة المحصل عليها.
- مرحلة اتخاذ القرار، بالنسبة للاتفاق أو عدم الاتفاق بين الأداء والأهداف المسطرة.

من خلال التعاريف المختلفة المذكورة أعلاه التي تحاول تحديد المعنى الاصطلاحي للتقويم التربوي نخلص إلى القول بأن التقويم التربوي عبارة عن عملية تربوية شاملة، مجالها الرئيسي مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ، فهو وسيلة لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها ومتطلعة إلى تكييف مناهجها بصورة مستمرة، ولعل هذا ما جعل موضوع التقويم التربوي يعد قضية قديمة حديثة تهتم بإعداد وتوجيه سلوك الأفراد.

2- نشأة التقويم التربوي:

يقودنا الحديث عن نشأة التقويم إلى التطرق للآيات التي وردت في القرآن الكريم بشأنه، والتي تبين وجود التقويم منذ القدم، من هذه الآيات قوله تعالى في الآية الثانية من سورة الملك: ﴿لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾، وقوله تعالى في الآية الرابعة من سورة التين: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾، وهذا ما يدل على أن فكرة التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه، وترجع رمزية الغريب (1996) ظهور عملية التقويم إلى أقدم العصور البشرية ويمتد ذلك إلى عصور ما قبل التاريخ، إذ كان الإنسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته. (رمزية الغريب، 1996، ص: 12)

كما تظهر أغلب الدراسات التاريخية أن التقويم كان يستخدم منذ العصور القديمة وحسب كمال عبد الحميد إسماعيل ومحمد نصر الدين (1994) فقد قامت الصين ولأول مرة باستخدام نظام الاختبارات التنافسية عام (2200) قبل الميلاد، وقد كان إمبراطور الصين يعمل على تطبيق الاختبارات مرة كل ثلاث سنوات لموظفيه للتأكد من مدى لياقتهم وشجاعتهم. (كمال عبد الحميد إسماعيل ومحمد نصر الدين رضوان، 1994، ص: 17)

وتضيف رمزية الغريب (1996) أن هذه الاختبارات تمر بثلاث مراحل، حيث تنتهي في المرحلة الثالثة باختيار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة وكانت مدة الاختبار تتراوح بين (18 إلى 24) ساعة في المرحلتين الأولى والثانية بينما تمتد إلى غاية (13) يوم في المرحلة الثالثة. (رمزية الغريب، 1996، ص: 13)

وقد أشار (Paul Monroe) إلى أن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تصنيفات كوسيلة لملء الوظائف الحكومية بدرجاتها المختلفة، قد وضع منذ حوالي (617) سنة قبل الميلاد عند اعتلاء أسرة (Tang) العظيمة العرش في الصين.

(صالح عبد العزيز، 1981، ص: 387)

ويضيف صالح عبد العزيز (1964) في كتاب آخر له "أن النشء في أثينا وإسبرطا كان يتعرض لاختبارات بدنية وعقلية في غاية القسوة، وبناء على نتائج تلك الاختبارات يتحدد مصير الفرد ويحكم عليه بالبقاء أو الفناء".

(صالح عبد العزيز، 1964، ص: 102)

أما عند العرب قديما فيرى أبو طالب محمد السعيد (2001) "أنهم قد اعتمدوا بالدرجة الأولى على التسميع والأسئلة الشفهية عدا حالات الكتابة والخط العربي، أما تقويم الشعراء فكان غالبا ما يتم في الأسواق الأدبية الخاصة".

(أبو طالب محمد السعيد، 2001 ص: 149)

ويرى محمود عبد الحليم حامد منسي (1998) أن بروز مكانة التقويم التربوي والإصلاحات الخاصة به، لم تكن إلا مع بداية الثورة الصناعية بأوروبا، ومع تطور النظم التعليمية الأوروبية تطور مفهوم التقويم تطورا ملحوظا وذلك ما بين (1800م و1930م) حيث شمل مجالات أكثر في النظام التربوي، فأصبح يستعمل في الحكم على الخبرات السابقة وأساليب التعلم والوسائل المعتمدة في عملية التدريس.

(محمود عبد الحليم حامد منسي، 1998، ص: 14)

وهذا ما ذهب إليه صالح عبد العزيز في كتابه - تطور النظرية التربوية - حيث يرجع تطور مفهوم التقويم من حضارة إلى أخرى، إلى التطور الحاصل في المجتمع نتيجة ظهور الكتابة وتراكم الخبرات، والملاحظ في السنوات الممتدة بين القرون الوسطى إلى بداية النهضة الأوروبية، أن الامتحانات في فرنسا، إيطاليا،

ألمانيا أوروبا الشرقية وروسيا، قد كانت لمدة طويلة من الزمن تجرى شفويا، أما الامتحانات الكتابية فيرجع تاريخها إلى سنة (1800م) عندما ظهرت في جامعة "كامبردج" (Cambridge) ثم في جامعة "أكسفورد" (Oxford) بإنجلترا ثم في جامعة "بوسطن" (Boston) بأمريكا سنة (1845م).

(صالح عبد العزيز 1981، ص: 388)

وقد برزت خلال السنوات الأخيرة اتجاهات جديدة في مجال التقويم التربوي وتطورت بعض المفاهيم المتعارف عليها، ويرى مصطفى رجب (1995) أنه من أبرز المنادين إلى تطوير التقويم التربوي (Nickerson) (1981)، التي تهتم بالترتيب النسبي للطلاب والاهتمام بالكم في تصنيف التلاميذ إلى ناجحين وراسبين، بدل من الاهتمام بالمهارات التي تعلموها، ويشير مصطفى رجب (1995) إلى أنه هناك من العلماء من يقرّون أن التقويم التربوي يجب أن يتحول إلى اختصاص مهني ومن بين هؤلاء العلماء (Sanders worthenet) (1991)، وقد ألزمت التحديات الحضارية والمطالب المتغيرة للمجتمعات على المؤسسات التربوية مراجعة مناهجها وتقويمها باستمرار حتى تساير هذا التقدم، ولتحقيق ذلك يجب أن يقوم بعملية التقويم مختصون في ذلك، إذاً عملية التقويم التربوي عملية معقدة ومتشابكة الأطراف وتحتاج إلى كفاءة عالية في الميدان حتى نبتعد تدريجياً على التفسيرات الذاتية والظرفية، وحسب مصطفى رجب (1995) فإنه قد أشار إلى ذلك (Murphy) (1989) بقوله: "إذا كان يراد إحداث تغير هام وإذا ما أريد تحقيق الأهداف فيجب البدء بتغيير طرق التقويم والتأكد من أن طرق التعلم قد تغيرت".

(مصطفى رجب 1995، ص: 20)

ومن خلال هذه النبذة التاريخية الموجزة التي تبين التطور الذي شهده مفهوم التقويم نلاحظ أن هذا المصطلح قديم قدم الإنسان نفسه؛ حيث كانت عملية التقويم في

المجتمعات القديمة تتم بطريقة بدائية، ومع تطور الإنسان في جميع ميادين الحياة تطوّر مفهوم التقويم، خاصة في القرن العشرين؛ حيث أصبح من أهم ميادين التربية والتعليم، ولا شك أن موضوع التقويم التربوي الآن صار من أهم المواضيع التي تشغل بال جميع المهتمين والباحثين في الميدان التربوي.

3- الفرق بين التقويم التربوي وبعض المفاهيم الأخرى:

يعتبر التقويم التربوي من أهم الركائز في العملية التعليمية، إذ أنه جزء لا يتجزأ منها فهو يشمل المحتوى والطريقة والوسيلة، كما يسمح لنا بمعرفة مدى تحقيق الأهداف، ونظرا لأهمية هذا المصطلح في المجال التربوي وكثرة تداوله، كان الخلط بينه وبين المفاهيم التربوية الأخرى القريبة منه، فالكثير من المُربّين والقراء يتعاملون معها على أنها تؤدي نفس المعنى عاجزين عن التمييز الدقيق بين مختلف وظائفها وعليه نرى من الضروري التعرض إلى هذه المصطلحات لتوضيح مدلولاتها ووظائفها ولتبيان مكانتها من التقويم التربوي.

3-1- مفهوم التقييم:

"إنّ أول شيء نصطدم به عند استخدام مصطلح EVALUATION في اللغة العربية هو وجود اختلاف واضح في الترجمة من طرف الباحثين ففي حين نجد هناك من يستخدم كلمة التقييم يفضل آخرون استخدام كلمة التقويم".

(بوسنة محمود، 1998، ص: 14)

وقد أشار جودت أحمد سعادة (1990) إلى أنه هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغوياً وهي الأكثر استعمالاً وانتشاراً بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديله وتصحيح

ما اعوج منه، أما كلمة التقويم فتدل على إعطاء قيمة لشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقويم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان شيء ما، بل لابد من إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. (جودت أحمد سعادة، 1990، ص: 134)

ومفهوم التقويم حسب ما جاء به محمد أرزقي بركات (1993) "هو عملية إصدار حكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل ناجح، راسب، متوسط أو ضعيف؛ أي معرفة المستوى دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها في المستقبل أو الأسباب التي أدت إلى الفشل لتحاشيها". (محمد أرزقي بركات، 1993، ص: 147)

وعليه فالتقويم هو إعطاء قيم للشيء أو إصدار حكم على شخص ما أو وصف السلوكيات دون التدخل للتغيير فيه، بخلاف التقويم الذي هو التعريف بمستوى الشخص أو مجموعة من الأشخاص ثم التعرض للأسباب التي أدت إلى الفشل أو النجاح.

3-2- مفهوم القياس:

نجد لمفهوم القياس تعاريف عديدة نذكر منها:

- تعريف (Kamba): "القياس هو عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناءً على قواعد وقوانين معينة". (عبد الله قلي، 1993، ص: 42)

ويذهب هذا التعريف إلى أن القصد من عملية القياس هو تحديد القيمة العددية لكل حدث تم وصفه.

- ويرى ناجي تمار (1993) عند تعريفه للقياس "أنه عملية تهدف إلى تحديد القيمة العددية عن طريق أجهزة القياس الملائمة، مثل قياس الذكاء عن طريق الاختبارات الموضوعية لهذا الغرض، وقياس الرأي العام عن طريق الاستفتاء".

(ناجي تمار، 1993، ص: 222)

وما يستفاد من هذا التعريف أن القياس هو تقدير الأشياء كمياً وفق مقاييس معتمدة وموثوقة، وترى رمزية الغريب (1996) أنه يمكن إعطاء تعريفاً إجرائياً للقياس فنقول: "إنه تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً وفق إطار معين من المقاييس المدرجة، وذلك اعتماداً على الفكرة السائدة القائلة بأن ... كل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه ..."، وتضيف رمزية الغريب (1996) أيضاً في شرحها لمفهوم القياس "أن القياس أضيق في معناه من التقويم وهو عبارة عن مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضوع القياس".

(رمزية الغريب، 1996، ص: 07)

ويمكن الإشارة إلى أن القياس يبحث في الخصائص الموجودة لدى الأفراد مثل القدرات الفكرية والحركية المختلفة، وهذه الخصائص توجد بالضرورة لدى كل الأفراد مهما اختلفت أوضاعهم، ويستند القياس في بحثه على اختبارات موضوعية مقننة يجعلها تتصف بدرجة عالية من الصدق والضبط.

أما التقويم التربوي حسب محمد دريج (2002) فإنه يرتبط بكل من البيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك الطلبة داخل هذه المؤسسات.

(محمد دريج، 2002، ص: 112)

3-3 مفهوم الاختبار:

يعرف عبد المجيد نشواتي (1997) الاختبار "بأنه نمط معين من أدوات القياس ووسائله وينطوي على مجموعة الأسئلة والعبارات أو المهام التعليمية اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة، بحيث توفر لدى إجابة الطالب عنها قيمة رقمية لإحدى خصائص المعرفة كالتحصيل أو الذكاء أو الابتكار، أو غير المعرفية كالاتجاهات والميول والقيم". (عبد المجيد نشواتي، 1987، ص: 601)

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن الاختبار هو أحد أدوات القياس، وأن التقييم أشمل وأعم من القياس، وأن كلاً من القياس والتقييم متضمن في عملية التقويم، ذلك أن التقييم هو إصدار حكم على شخص معين دون التعرض للأسباب، أي وصف للسلوك، بعده يأتي القياس لإعطاء لذلك الوصف للسلوك وصفا كميا عن طريق وسائل متعددة كالاختبارات.

4- أهمية وأهداف التقويم التربوي:

4-1- أهمية التقويم التربوي:

حسب ما أشار إليه عبد الله قلي (1993) فإن عملية التقويم التربوي تعتبر عملية جد هامة ولا غنى لأي منظومة تربوية عنها، باعتبارها الوسيلة التي تساعد على التطور نحو الأحسن حيث يستخدم التقويم التربوي لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد والتحديث التربوي وينتهي بالتقويم التربوي لتحديد مدى النجاح أو الفشل تمهيدا لحل المشكلات والتغلب على العقبات وتحقيق مزيدا من التطور. (عبد الله قلي، 1993، ص: 20)

ويشير جودت أحمد سعادة (1984) أن أهمية التقويم التربوي تكمن فيما يلي:

- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة (Feed back).
 - توضيح الأهداف المتوخاة بالنسبة للتلاميذ وتوضيح جوانب القوة والضعف لديهم.
 - إثارة الدافعية لدى التلاميذ وتنمية معارفهم.
 - إفادة المعلمين في تحديد درجة ووضعية كل تلميذ بالنسبة لزملائه.
 - كما يساعد المعلمين على اختيار طرق جديدة تعمل على رفع مستوى التعليم.
 - يساعد الآباء في اكتشاف قدرات أبنائهم ومواطن الضعف لديهم.
- (جودت أحمد سعادة 1990، ص: 435)

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

- توضيح الأهداف التربوية وذلك من خلال ترجمتها في سلوكيات إجرائية.
 - التقدير القبلي لحاجات التلاميذ، وذلك قصد مساعدتهم على معرفة طبيعة الاختبارات المقدمة والغرض منها، كما يساعد على كشف توجيههم تربويا ومهنيا.
 - كما تفيد الاختبارات في إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وذلك لأن تقدير عملهم يعتبر من العوامل المحفزة لهم خاصة إذا كان التقدير إيجابيا.
 - كما يعمل التقويم التربوي على تشخيص الصعوبات، والكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا، والوقوف على أسباب تأخرهم وأسباب النجاح إن كانت، وبيان معالجة الصعوبات.
- (محمود عبد الحليم حامد منسي، 1998، ص: 22)

وبالتالي فإن التقويم التربوي مهم وضروري بالنسبة للمتعلمين والعاملين في ميدان التربية والتعليم، فمن خلاله يمكن أن نلقي الضوء على العلاقات التي تجمع بين التلاميذ وبيئتهم التعليمية والظروف وكذا الأفراد والجماعات التي تحيط به؛

حيث أن عملية التقويم التربوي تعد عملية شاملة ومتكاملة بواسطتها يمكن التأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية.

4-2- أهداف التقويم التربوي:

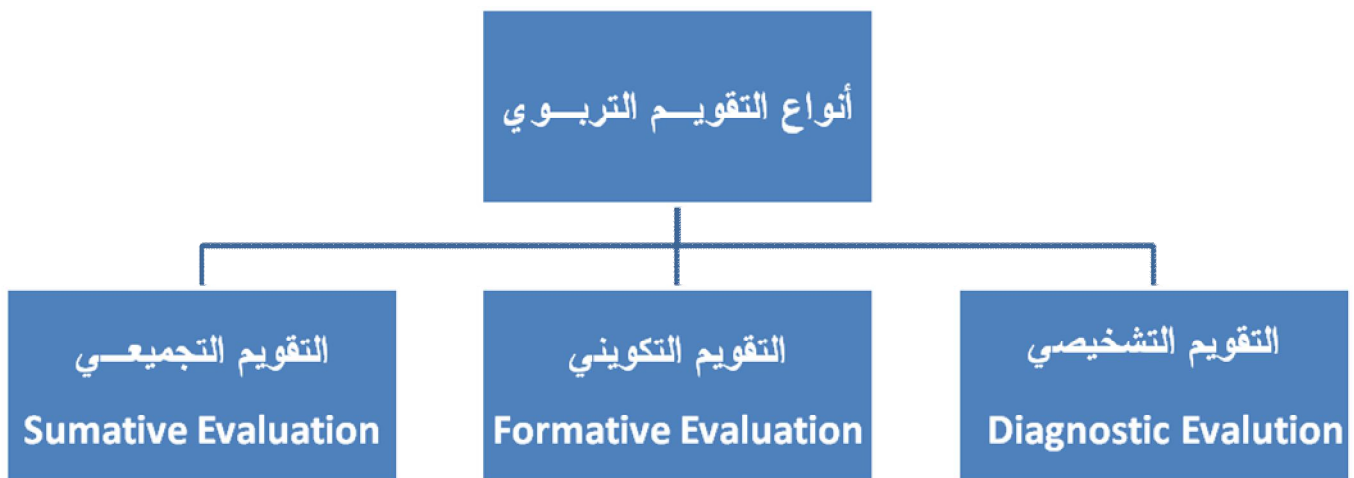
للتقويم التربوي أهداف عديدة وهامة، منها ما يدخل في نطاق الأنواع الخاصة بالتقويم التربوي، وهناك أهداف عامة للتقويم ككل، ويمكن إدراجها حسب ما أورده خير الدين هني (1999) في النقاط الآتية:

- مساعدة كل فرد على معرفة الصعوبات لديه.
 - مساعدة المعلم على بناء مستواه ومدى تمكنه من التحكم في تقنيات التدريس، وكذا الخطة التربوية التي يعتمد عليها ومدى سلامة تفاعله مع التلاميذ.
 - التعرف على مدى تطابق المحتويات، من حقائق ومعارف مع مستوى التلاميذ.
 - يهدف التقويم التربوي إلى الكشف عن الأهداف المتوخاة، ومدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ ومدى صحة الدقة في اختيارها.
 - يساعد في الكشف عن مدى تناسب المناهج مع التلميذ نفسه، ومع الوقت الدراسي المخصص له، ومع الأهداف المسطرة لذلك.
 - الكشف عن مدى تدرج المواضيع في المنهج، ومدى احترام المعلم للمنهج.
- (خير الدين هني ، 1999، ص: 259)

وكتعليق على هذه الأهداف، يمكن القول بأن الهدف الرئيسي لعملية التقويم هو معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا لدى المتعلم إضافة إلى تحقيق تغذية راجعة Feed back إلى كل من المعلم والمتعلم تكمن في تعزيز نقاط القوة وتجاوز وتعديل نقاط الضعف.

5- أنواع التقويم التربوي:

تتفق أغلب البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي على إمكانية تقسيمه إلى عدة أنواع وهذا تبعاً للأساس المعتمد في التصنيف، فينقسم إلى تقويم تشخيصي وتقويم تكويني إذا ما اعتمدت الوظيفة كأساس للتصنيف، ويقسمه البعض إلى تقويم معياري المرجع وتقويم محكي المرجع وهذا عند اعتماد الإطار المرجعي كأساس للتصنيف، ويرى البعض الآخر أنه يمكن اعتماد الأساس الشكلي في التصنيف حيث ينقسم إلى نوعين تقويم رسمي وتقويم غير رسمي، وسنحاول في هذه الدراسة الاعتماد على الوظيفة كأساس لتصنيف أنواع التقويم التربوي وهذا راجع إلى أن هذا التصنيف يشمل المتعلم في جميع مراحل العملية التعليمية.



الشكل رقم (01) يوضح أنواع التقويم التربوي

5-1- التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation :

ويسمى أيضا بالتقويم القبلي أو البدائي أو التمهيدي، ويرى porcher (1996) أنه عادة ما تجري هذا النوع من التقويم في بداية عملية التدريس، وذلك بغية تحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين، ومعرفة قدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم للتعلم الجديد حيث يهتم بمراقبة مدى امتلاك المتعلمين للمكتسبات الضرورية التي تمكنهم من التعلم. (Porcher, 1996, p: 71)

إن هذا النوع من التقويم التربوي حسب ما أشار إليه محمد زياد حمدان (1985) "يمكن المعلم من التعرف على طبيعة وكفاية عوامل التعليم المختلفة للعمل بعد معالجة ما يلزم فيها ورفع أهليتها الإنتاجية العامة للتحصيل الجديد". (محمد زياد حمدان، 1985، ص: 38)

5-2- التقويم التكويني Formative Evaluation:

يشير (Bloom) أن وظيفة التقويم التكويني هي "قياس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أو وضعهم، ويحدد سرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب". (محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، 1995، ص: 99)

فإذا كان التقويم التشخيصي إجراءً يتم في بداية العملية التعليمية، فإن التقويم التكويني يكون ملازماً لها طيلة سيرها، منذ انطلاق الفعل التعليمي الجديد إلى غاية الانتهاء منه حيث أنه لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من أن المرحلة السابقة قد حققت أهدافها بنسب مقبولة، فيتعرف المعلم على مدى مسايرة التلاميذ للتعلم الجديد، ويحدد الصعوبات التي اعترضتهم، ويعمل بعد ذلك على استدراك النقائص ومعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدرس، وهذا ما أشار إليه (Hameline) (1982) في تعريفه للتقويم التكويني بقوله: "يكون التقويم

تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي هو تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه في مجال معين، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف".

(D.Hameline, 1982, p: 158)

5-3- التقويم التجميعي Sumative Evaluation:

ويسمى هذا النوع بالتقويم التحصيلي أو النهائي أو الختامي، وهو حسب بوسعدة قاسم (2002) إجراء يتم في آخر الدرس أو آخر الوحدة التعليمية أو آخر المرحلة الدراسية ويهدف إلى قياس مدى تحقيق أهداف الدرس أو الوحدة أو المرحلة الدراسية أو المرحلة التعليمية؛ فيمكن من تحديد وحصر مكتسبات التلاميذ بعد الانتهاء من عملية التدريس ويطلع المعلم على الأهداف المحققة والأهداف غير المحققة، ويمكن الجهاز الإداري من إصدار الأحكام حول فعالية العملية التربوية، كما يمكن هذا النوع من قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا.

(بوسعدة قاسم، 2002، ص: 30)

ويضيف جخراب محمد عرفات (2004) "أن النوع من التقويم الذي يصمم لنتمكن بواسطته من معرفة وقياس المخرجات التعليمية التي حدثت في فترة تعليمية أو دراسية كاملة، كأن نتمكن من قياس مخرجات التلاميذ بعد الانتهاء من برنامج دراسي معين أو تقويم مدى التقدم المحرز من تعلم مادة معينة لإصدار القرارات المناسبة".

(جخراب محمد عرفات 2004، ص: 48)

ويحقق التقويم التجميعي أو التحصيلي كغيره من أنواع التقويم الأخرى تغذية راجعة لكل من المعلمين والمتعلمين، حيث إنه بناءً على نتائجه تتخذ الإجراءات الملائمة التي تمكن من تجاوز نقاط الضعف وتعطي الفرصة لتحقيق نتائج أفضل.

ومن خلال هذا العرض لأنواع التقويم التربوي، يتبين لنا وجود تشابه كبير إلى حدٍّ ما بين الأنواع الثلاثة وذلك من خلال أنها تهدف إلى معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلاً، كما تسعى الأنواع الثلاثة إلى تحقيق تغذية راجعة للمعلم والمتعلم، رغم هذا التشابه يوجد هناك اختلاف بين هذه الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي ويمكن إيجاز هذا الاختلاف في نقطتين رئيسيتين هما:

- مرحلة الإجراء (التنفيذ).

- وظيفة كل نوع.

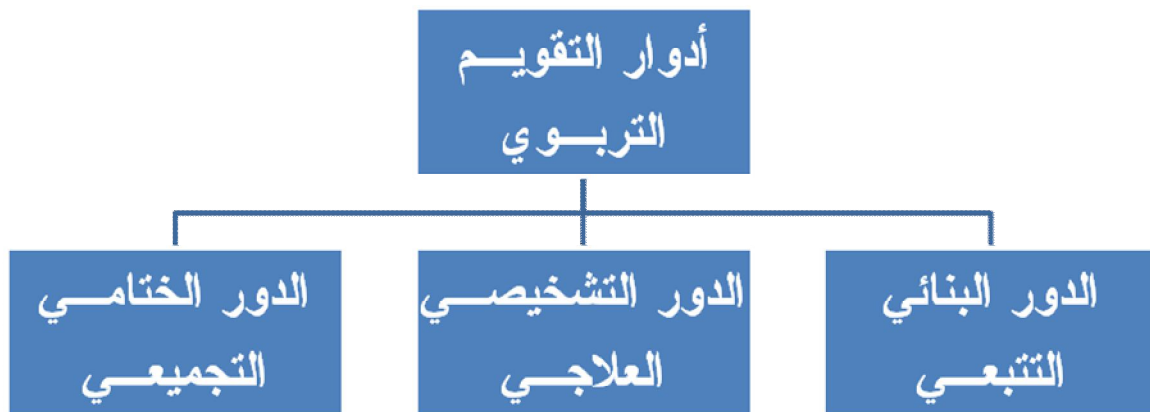
كخلاصة يمكن القول إن الأنواع الثلاثة من التقويم التربوي متكاملة فيما بينها، ولا يمكن الاكتفاء بنوع واحد منها دون بقية الأنواع الأخرى، حيث أن كل نوع يكمل الآخر وكل هذه الأنواع ضرورية لإجراء عملية تقويم شاملة ومستمرة ومتكاملة، سواء تعلق الأمر بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج الدراسي ويمكن تلخيص هذه الأنواع مع أهدافها ومراحل إنجازها وذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (01) يوضح أنواع التقويم وأهدافه ومراحل إنجازها

أنواع التقويم	أهداف التقويم	مرحلة التقويم
التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation	- تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ. - معرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ. - تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد.	- قبل الدرس. - أو في بداية الدرس. - في بداية الوحدة التعليمية - أو السنة الدراسية.
التقويم التكويني Formative Evaluation	- معرفة التلاميذ مدى مواكبة ومسايرة مراحل الدرس. - معرفة ما تم تنفيذه خلال العملية التعليمية. - يساعد المعلمين على استدراك النقائص الموجودة لدى التلاميذ. - يساعد المعلم على التحكم في الفعل التعليمي.	- عند الانتقال من مقطع إلى آخر - عند الانتقال من هدف على آخر. - في أثناء العملية التعليمية.
التقويم التجميعي (التحصيلي) Sumative Evaluation	- يعمل على قياس مستوى تحصيل التلاميذ. - يمكن من معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا. - يكشف عن جوانب القوة أو الضعف في النظام التعليمي. - تحديد نقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية.	- عند نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية. - عند نهاية السنة الدراسية أو الدورة التعليمية.

6- أدوار التقويم التربوي:

إن تعدد القرارات التربوية ينجم عنه تنوع وتعدد الأدوار التي يقوم بها التقويم وهذا حسب النشاط التربوي المراد تقويمه، والشكل التخطيطي الآتي لصالح الدين محمود علام (1997) يوضح الأدوار الرئيسية للتقويم التربوي.



الشكل رقم (02) يوضح الأدوار الرئيسية للتقويم التربوي

(صالح الدين محمود علام، 1997، ص: 11)

6-1- الدور البنائي التتبعي:

يرى "بلوم" (1971) أن الدور البنائي التتبعي وهو الدور الذي يلعبه موجه العملية التربوية أو التعليمية، كالمعلم أو المشرف التربوي أو المربي يكمن في متابعة التقدم الدراسي المحرز "ويتركز الاهتمام فيه على معرفة وتحديد درجة التمكن وإبراز الجزء الذي لم يتم التمكن منه". (بلوم وآخرون، 1971، ص: 99)

ففي هذا الدور يتم فيه مثلاً معرفة أنواع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم ومعرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرتهم على الاستفادة مما درسوه، ومن عملية التتبع يمكن لدور التقويم أن يأخذ شكلاً آخرًا وهو الدور التشخيصي العلاجي.

6-2- الدور التشخيصي العلاجي:

يشير عبد الله قلي (1993) بأنه في هذا الدور يهتم التقويم بتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلاب وتحصيلهم والكشف عن العقبات والصعوبات التي تواجههم مع اقتراح الحلول المناسبة، وفي هذا الدور يعتمد اعتماداً واضحاً على نتائج الدور التتبعي البنائي، فأى خطأ في صحة المعلومات التي يتم تقصيصها من الدور البنائي التتبعي ينجم عنها أخطاء في عملية التشخيص ومن ثم أخطاء في اقتراح العلاج، فهذا الدور من التقويم "يشمل على تقويم وتحديد ووصف وتصنيف بعض جوانب سلوك الطالب في بداية العملية التعليمية ... وتحديد أسباب أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان" (عبد الله قلي، 1993، ص: 68)

6-3- الدور الختامي التجميعي:

يشير "بلوم" (1971) بأن هذا الدور يهتم بتحديد المستويات التي توصل إليها الطلاب في تحصيلهم العام في نهاية مدة دراسية وهذا في ضوء المعارف والمهارات المحددة مسبقاً، فهو "موجه نحو تقييم أكثر عمومية، عن مدى الوصول إلى مغريات أكبر للمقرر بأكمله أو الجزء منه". (بلوم وآخرون، 1971، ص: 99)

ويتم إعطاء الطلبة تقديرات تعبر عن مستوى كل واحد منهم، ويعتمد هذا الدور من التقويم على نتائج الدور التتبعي ويسترشد به، وتعتبر معطيات الدور البنائي التتبعي كلها مدخلات للدور الختامي التجميعي.

ثانياً: أساليب التقويم:

1- الملاحظة Observation:

يجب أن نشير في البداية إلى أن الملاحظة لا تعدّ أسلوباً جديداً في عملية التقويم إذ هي قديمة قدم الإنسان إلا أن اقتراحها هنا يأتي بمثابة العودة إليها كأحد أفضل أساليب التقويم الحديث. (خليل يوسف الخليلي، 1998، ص: 125)

1-1- تعريف الملاحظة:

تعرف الملاحظة بأنها توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة أو الظواهر. (عمار بوحوش، 1995، ص: 71)

ويقصد بها في المجال التعليمي كأسلوب من أساليب تقويم نشاطات المتعلم المشاهدة التي يقوم بها المعلم بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت سلوكية أو تربوية أو اجتماعية. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص: 133)

1-2- أنواع الملاحظة: هناك نوعان من الملاحظة يمكن أن يعتمدهما المدرس

لمتابعة وتقويم سلوك المتعلم هما:

1-2-1- الملاحظة العرضية:

وهي التي تتم بالصدفة دون تخطيط مسبق من الفاحص، كأن يلاحظ أحد المعلمين سلوكاً منحرفاً لأحد تلاميذ الفصل الذي يقوم بالتدريس فيه أو يلاحظ اضطراب أحد التلاميذ في الفصل أثناء قيامه بالتدريس.

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص: 75)

1-2-2- الملاحظة العلمية (المقصودة):

ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة السلوكية أو التربوية أو الاجتماعية.

(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص: 63)

وهي كذلك الملاحظة التي يتم التخطيط لها والتي يقوم الفاحص بتحديد أهدافها مسبقاً ثم يقوم بتقنينها واختبار أسلوبها، وهذا النوع من الملاحظات هو الشائع استخداماً في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، وجميع أنواع الملاحظات العلمية تعتبر ملاحظة مقصودة، وفي معظم البحوث النفسية والتربوية تستخدم قوائم ملاحظة السلوك الإنساني وهذه القوائم تمثل أحد وسائل القياس الأكثر انتشاراً في المجال التربوي.

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص: 75)

وحتى تكون الملاحظة ناجحة لابد من توفر مجموعة من الشروط نذكر منها:

- وضوح الهدف.

- سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية.

- القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة إليها.

(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص: 133)

ولتحقيق الموضوعية في عملية الملاحظة يمكن للمدرس أن يستعمل بطاقات الملاحظة التي تساعد في رصد جميع السلوكات المقصودة بحيث تتضمن هذه البطاقة النقاط الآتية:

- تحديد كل السلوكات اللفظية والحركية التي ينبغي ملاحظتها.

- تحديد المصطلحات والعبارات التي سيتم استعمالها بكيفية عملية قصد حصر المجال وتجنب الهلامية.

- تسجيل السلوكات والوقائع و وصفها وصفا دقيقا بعيدا عن كل محاولات التأويل.
- تحديد سلم تنقيط لكل سلوك تتم ملاحظته. (محمد مسلم، 2004، ص: 44)
- وبإمكان المدرس أن يستعين بإحدى بطاقات الملاحظة التي تكون على هيئة قائمة تدقيق أو سلم تقدير وهذه أمثلة لذلك.
- **المثال الأول:** استخدام قائمة التدقيق لملاحظة سلوك أحد الطلاب فيما يتعلق بميوله العلمية:

الجدول رقم (02) يبين كيفية استخدام قائمة تدقيق لملاحظة سلوك أحد الطلاب

اسم الطالب: - الصف الدراسي: - تاريخ استيفاء القائمة:		
القيام به		أشكال السلوك الملاحظة
لا	نعم	
		1- يطالع الموضوعات التعليمية في الصحف والمجلات. 2- يستفسر عن معلومات علمية إضافية. 3- يناقش بحماس ما يطرح من موضوعات علمية عن الدرس. 4- شارك في الجمعيات والنوادي العلمية. 5- يشتري أجهزة وأدوات علمية على نفقته الخاصة. 6- يقبل باهتمام على الدروس العلمية. 7- يزور المؤسسات التعليمية في بيئته المحلية. 8- يشارك في الرحلات العلمية خارج بيئته المحلية. 9-

(حسن حسين زيتون، 2001، ص: 622)

- **المثال الثاني:** استخدام سلم تقدير لملاحظة سلوك الطالب المتعلق باتجاهه نحو دراسة موضوع التطور العضوي.

الجدول رقم (03) يبين كيفية استخدام سلم تقدير لملاحظة سلوك احد الطلاب

- اسم الطالب: - الفرق: - تاريخ إجراء الملاحظة: - الحصة:					
سلوكيات الملاحظة	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة محدودة	درجة محدودة جدا
1- يبادر بطرح أسئلة عن الموضوع.					
2- يتجنب الإجابة عن أي سؤال يطرحه المعلم عن الموضوع.					
3- يظهر مواقفه على ما يقال من معلومات علمية في الموضوع.					
4- يعترض على دراسة الموضوع بوصفه مخالفا للدين.					
5-					
6-					

(حسن حسين زيتون، 2001، ص: 623)

ولتجنب بعض الأخطاء التي يمكن أن تحدث في أثناء الملاحظة والتي يمكن أن تؤدي إلى أحكام غير موضوعية فيما يخص السلوك الذي يصدر عن المتعلم،

هناك توجيهات مهمة ينبغي أخذها بعين الاعتبار، وتبرز هذه التوجيهات في النقاط الآتية:

- تحديد بدقة ما نريد ملاحظته.
- التركيز على عدد قليل من الملاحظات.
- ملاحظة سلوكيات خاصة ودقيقة ومعدودة.
- جمع الكثير من المعطيات حول الظاهرة الملاحظة.
- تغيير الملاحظ إذا أمكن. (Dominique Morissell , 1997, p: 56)

ولقد أكدت المناشير الرسمية الخاصة بالإصلاحات الجديدة على ضرورة الاعتناء بالملاحظات وتسجيلها في الدفتر المدرسي وفي كشف نتائج التقويم، إذ ينبغي أن تكون هذه الملاحظات دالة على التمكن الفعلي للتلميذ من اكتساب التعليمات ومدى التحكم في الكفاءات المستهدفة بما فيها:

- التمكن من حل الإشكاليات المتناولة.
- التدريج في التعلم.
- ذوق المتعلم ورغبته في القراءة.
- كتاباته ودقة تعابيره.
- إبداء الفرضيات التي يراها مناسبة كجواب للتساؤل المطروح.
- الكفاءات التي لم يتحكم فيها التلميذ. (المنشور رقم: 481 المؤرخ في: 18 نوفمبر 2006)

2- المقابلة:

2-1- تعريف المقابلة:

تعرف المقابلة بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع فرد آخر أو مع أفراد بهدف حصوله على أنواع المعلومات لاستخدامها في بحث علمي للاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج. (عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات، 1995، ص: 65)

وتعرف في المجال التعليمي بأنها المقابلة الفردية التي يعرض فيها على الطالب عدد من الأسئلة المتتابعة ليجيب عنها، وغالبا ما يتضمن هذا العرض أشياء أو أجهزة عينية حقيقية أو صورا و رسوما معبرة عنها، ومن خلال تلك المقابلة يتم الكشف عن اكبر عدد ممكن من المفاهيم والعلاقات في بنيته المعرفية وما يرتبط بها من فهم خاطئ Inconception.

ونذكر بأن هذا الأسلوب من أساليب تقويم نتائج التعلم المعرفي مأخوذ عن طريقة المقابلة الإكلينيكية التي ابتكرها عالم النفس المعرفي الشهير "جان بياجيه" واستخدمها في دراسة النمو المعرفي للأطفال. (حسن حسين زيتون، 2001، ص: 571)

وتبدو أهمية المقابلة في المجال التعليمي دائما خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في الجانب الأدائي، ولقد دلت التجارب على أن كثيرا من التلاميذ المتفوقين في تحصيلهم الدراسي يجدون صعوبة في الاختبارات الأدائية. (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص: 43)

2-2- أنواع المقابلة:

هناك عدة أنواع للمقابلة تختلف بحسب مجالات استخدامها، نذكر منها:

2-2-1- المقابلة المسحية:

ويستخدم هذا النوع من المقابلة عادة للحصول على معلومات وبيانات من الإعلام في ميادين تخصصهم وعملهم أو ممن يمثلون جماعات يرغب الباحث في الحصول على معلومات وبيانات عنهم.

2-2-2- المقابلة التشخيصية:

ويستخدم هذا النوع من المقابلة عادة لفهم مشكلة معينة وتقصي الأسباب التي أدت إلى تفاقمها بحالتها الراهنة وخطورتها.

2-2-3- المقابلة العلاجية:

ويستخدم هذا النوع من المقابلة لمساعدة العميل على فهم نفسه على نحو أفضل ووضع خطة لعلاج، ويهدف هذا النوع إلى علاج العوامل المسببة أو تخفيفها وإلى تحسين الحياة الانفعالية للعميل. (طلعت همام، 1984، ص: 121)

والملاحظ أن كلا من المقابلة التشخيصية والمقابلة العلاجية يمكن استخدامها في المجال التعليمي لمتابعة المتعلم ومساعدته على مواجهة جميع المشكلات النفسية التي تؤثر سلباً على تعلمه.

2-3- شروط المقابلة:

يشترط لنجاح المقابلة ما يلي:

1- تحديد الهدف من المقابلة.

2- إعداد دليل لتوجيه المقابلة ولضمان الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى دون الخروج عن الموضوع.

3- التحديد المسبق لكيفية تحليل المقابلة.

4- كيفية استخلاص التوجيهات الكبرى الناجمة عن المقابلة.

ويشترط في من يقوم بالمقابلة - ويفترض في المجال التعليمي أن يكون المدرس- ما يلي:

1- أن يحسن الاتصال.

2- أن يحسن الاستماع.

3- أن يحسن الاهتمام بالآخر.

4- أن تكون لديه قدرة على تسيير المقابلة من الناحية النفسية بحيث يسهل على المفحوص عملية التعبير بكل طلاقة ويوفر له الجو النفسي المريح لتقادي كل أنواع الحرج. (محمد مسلم، 2004، ص: 59)

كما يشترط في إجراء المقابلة كأسلوب من المتابعة والتقويم في مجال التعليم أن يقوم المدرس بتنظيمها خارج الصف وفي جو من الثقة التي تجعل التلميذ يعبر عن انفعالاته وحاجاته الاجتماعية بكل صدق.

كما ينبغي أن يقوم بتدوين نتائج المقابلة بكل دقة حتى يرجع إليها لتحليلها من أجل الاستفادة منها. (صالح نيا ب هدى وهشام عامر عليان، 1999، ص: 145)

3- الاختبار الشفوي Oral test :

تعتبر الاختبارات الشفوية من الأساليب القديمة التي استعملت في مجال التعليم لتقويم تحصيل الطالب، فلقد عرفها الصينيون واليونانيون القدماء واستخدموها سقراط كأسلوب في التعليم والتقويم، وظلت عبر القرون الوسطى وإلى فترة متأخرة من العصور الحديثة، وبالرغم من الانتقادات الموجهة إليها لا تزال أحد الأساليب المستخدمة والمكملة لأساليب القياس والتقويم الأخرى.

(سامي عريفيج وخالد حسين مصلح، 1999، ص: 173)

3-1- تعريفه:

يعرف الاختبار الشفوي بأنه مجموعة من الأسئلة الشفهية تلقى على الطالب في أثناء التدريس بغية تحديد ما يحدث من تغيرات في نتائج التعلم المعرفي لديه من جراء تلقيه محتوى دراسي معرفي معين. (حسن حسين زيتون، 2001، ص: 570)

3-2- أهدافه:

ويهدف استخدام هذا النوع من الاختبارات من أجل:

- 1- قياس مستوى التحصيل الدراسي في أي طور من أطوار التعليم.
 - 2- قياس القدرة على الاتصال والتواصل.
 - 3- قياس مستوى تفكير الطالب وسرعة الفهم لديه وكذا إصدار الأحكام في المواقف التعليمية.
 - 4- تصحيح الأخطاء ومعالجتها من خلال اللغة الشفوية.
 - 5- قياس القدرة على المنافسة والدفاع عن الرأي خاصة في الدراسات العليا عند مناقشة مذكرات الماجستير والدكتوراه وكذلك في أثناء مناقشة تقارير وبحوث علمية.
 - 6- الكشف على اتجاهات الطلبة العلمية واهتماماتهم وميولهم. (عايش محمود زيتون، 1999، ص: 385)
- ويمكن استعمالها بشكل كبير في مرحلة التعليم الابتدائي لتحقيق الأهداف الآتية:

- 1- لتقييم القراءة الجهرية لدى التلاميذ.
- 2- لتقييم تلاوة القرآن الكريم.

3- لتقييم التهجئة والمحفوظات. (سامي عريفج وخالد حسين مصلح، 1999، ص: 173)

3-3 - مميزاته:

يتميز هذا الأسلوب في التقويم بالمميزات التالية:

- 1- إعداد الأسئلة الشفوية مسبقا بدلا من إلقائها أثناء التدريس بصورة ارتجالية.
- 2- التركيز على أجزاء معينة سبق أن درسها الطالب لتكون محل تقويم.
- 3- التركيز على مجموعة من الطلبة يتم تحديد مسبقا.
- 4- إعطاء فرصة كافية للطالب للإجابة عن السؤال المطروح.
- 5- الوقوف على الأخطاء التي يرتكبها الطلبة أثناء الإجابة وأخذها بعين الاعتبار لمعالجتها وتصحيحها مستقبلا.
- 6- ملاحظة الكثير من الجوانب التي يتم اكتشافها في أثناء إجابة الطالب مثل انفعالات المفحوص، وجودة الكلام، وسلامة النطق، والثقة بالنفس.
- 7- تدريب الطالب من خلال الاختبارات الشفوية على التريث وعدم التسرع في إصدار الأحكام.
- 8- لا تعطي أية فرصة للطالب للغش ومن ثم فهي تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب.

ونظرا لهذه الخصائص التي تتميز بها الاختبارات الشفهية في العملية التعليمية عموما وفي العملية التقويمية خصوصا فقد تم التأكيد عليها رسميا في جميع مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

(المنشور الوزاري، رقم: 1799 الصادر عن وزارة التربية الوطنية في: 3 سبتمبر 2006)

3-4- عيوبه:

ولكن رغم هذه الخصائص فإن هناك عيوباً تؤخذ على هذا الأسلوب وتتمثل هذه العيوب في:

- 1- صعوبة إعطاء وقت كافٍ للتعبير أثناء الإجابة.
- 2- صعوبة تحقيق العدل في توزيع الأسئلة على الطلبة من حيث مستوى السهولة والصعوبة.
- 3- تأثر المدرس بالذاتية في أثناء عملية التقويم.
- 4- يتطلب إجراء هذا النوع من التقويم الكثير من الوقت خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار كثرة التلاميذ التي تعاني منها مدارسنا اليوم، غير أن هذه العيوب يمكن مواجهتها ومعالجتها باعتماد الأساليب التقويمية الأخرى التي يتم التطرق إليها في هذا الفصل.

4- الواجبات المنزلية:

في الحقيقة هناك العديد من المصطلحات التي تحمل معنى الواجبات المنزلية، فهناك من يطلق عليها اسم الواجبات المنزلية وهناك من يطلق عليها اسم الواجبات الإضافية وهناك من يسميها الفروض المدرسية ويقابلها بالإنجليزية المصطلحات الآتية:

- Home Assignments.
- Home Duties.
- Study Assignment.

4-1- تعريفها:

هناك مجموعة من التعاريف نختار منها:

- تعريف معجم أكسفورد (1955): The Shorter Oxford English Dictionary: الواجب المدرسي هو الدروس التي يقوم التلميذ بأدائها في المنزل.
 - تعريف معجم ويسترن (1964): Webster's New World Dictionary: الواجب المدرسي هو الدروس التي تستذكر أو العمل المدرسي الذي يؤدي خارج حجرة الدراسة.
 - تعريف معجم التربية: Dictionary of Education: الواجب المدرسي هو التعيينات التي يطلب من التلميذ إتمامها في مسكنه خارج أوقات الدراسة.
- (عبد المجيد محمد شاذلي، 2001، ص: 28)
- يلاحظ أن هذه التعاريف كلها تحمل نفس المعنى تقريبا إذ كلها تعتبر أن الواجب المدرسي هو النشاط الذي يكلف المدرس التلميذ القيام به في البيت سواء كان هذا النشاط مراجعة لدرس سابق أو تحضير لدرس لاحق.

4-2- أهمية الواجبات المدرسية:

- وتكتسي الواجبات المدرسية أهمية بالغة في المجال التعليمي حيث إنها تساعد المتعلم على تحقيق ما يلي:
- القيام بتطبيقات عما أخذ من معلومات نظرية كالتطبيقات الخاصة بالتمارين الرياضية أو اللغوية.
 - حفظ المعلومات التي تتطلب الحفظ كحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في مادة التربية الإسلامية.
 - تنويع المعارف والمصادر التي يمكنه الاطلاع عليها عند القيام بالواجبات المنزلية.
 - اكتساب بعض المهارات المهمة مثل مهارة الاستذكار، مهارة التنظيم، مهارة التحكم في الوقت، النظام... إلخ.

- تربية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- الوقوف على الأخطاء المنتشرة لدى التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار لمعالجتها مستقبلا.

ونظرا لأهمية الواجبات المدرسية في العملية التعليمية فقد جاء التأكيد عليها رسميا في المناشير الوزارية الصادرة عن وزارة التربية.

(راجع المنشور رقم: 2039/و.ت.و.ا.ع الصادر بتاريخ: 2005/03/13 الخاص بنظام التقويم البيداغوجي)

4-3- أنواعها:

تنقسم الواجبات المدرسية إلى ما يلي:

4-3-1- الواجبات المدرسية التحريرية:

وهي عبارة عن واجبات يقوم التلميذ بالإجابة عنها كتابيا مثل حل بعض المسائل الحسابية.

4-3-2- واجبات القراءة:

وتتمثل في قراءة موضوعات معينة في الكتب والمجلات أو الصحف تتصل بطبيعة الحال بالمقرر الدراسي، يكلف بها المدرس تلاميذه عادة وذلك لتحضير درس معين.

4-3-3- واجبات مدرسية تقوم على النشاط:

وتكون بالمساهمة في نشاط معين مثل ملاحظة ظاهرة في مادة العلوم أو مقابلة مع شخص معين في مادة التاريخ أو المساهمة في جمع وتحضير بعض الوسائل التعليمية التي يطلبها المدرس لإنجاز درس من الدروس.

4-3-4- التعيينات طويلة الأجل:

وتتمثل في إنجاز مشاريع تتطلب وقتا طويلا نسبيا بحيث يمكن القيام بها خلال أسبوع أو شهر، وقد تستغرق السنة الدراسية بأكملها ويراعى في هذه التعيينات إمكانات الطلاب ورغباتهم كما يراعى أن تكون هناك متابعة مستمرة من جانب المدرس بحيث يتفقد طلابه بالتوجيهات المطلوبة بين الحين والآخر.

(عبد الحميد محمد شاذلي، 2001، ص: 26)

وحتى تتحقق الفوائد المرجوة من الواجبات المدرسية هناك إرشادات ينبغي أخذها بعين الاعتبار وتتمثل هذه الإرشادات فيما يلي:

- 1- التخطيط لها مسبقا في أثناء التحضير للدرس.
- 2- توحيدها بالنسبة لجميع الطلاب.
- 3- أن تكون متنوعة.
- 4- أن لا تستغرق وقتا طويلا.
- 5- أن تكون متناسبة مع قدرات التلاميذ.
- 6- أن تسجل في سجل التقويم مقرونة بالملاحظات المناسبة.

(حسن حسين زيتون، 2001، ص: 574)

5- البحوث:

5-1- تعريفها:

تعرف البحوث بأنها نوع من الأعمال التحريرية التي يعدها الطالب في أحد الموضوعات أو المشكلات أو القضايا (النظرية أو الميدانية) بالاستعانة بالمراجع المتخصصة ونحوها من مصادر المعرفة الأخرى.

(المرجع السابق، ص: 575)

5-2- أهميةها:

تكتسي البحوث كأسلوب من أساليب التقويم أهمية بالغة لاسيما في مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي، وتبرز أهمية البحوث فيما يلي:

- السماح للطلاب بالإطلاع على أكبر عدد ممكن من المراجع التي لها علاقة بموضوع البحث.
- السماح للطلاب باكتساب معلومات عميقة عن الموضوع.
- تدريب الطالب على إجراء البحوث وإعداده إلى المرحلة الجامعية.
- تدريب الطالب على ترتيب أفكاره وتنظيمها وفق منهجية منطقية سليمة.
- تنمية اتجاهه نحو المطالعة والبحث عن المعرفة.
- التدريب على العمل الجماعي التعاوني بالنسبة للبحوث الجماعية.

5-3- شروط إجراء البحوث:

وحتى تتحقق الأهداف المرجوة من إجراء مثل هذه البحوث يجب الأخذ بعين الاعتبار الشروط الآتية:

- 1- أن تكون مواضيع البحوث مرتبطة مباشرة بالمقررات الدراسية.
- 2- أن يكون الطالب على علم بالخطة التي ينبغي أن يعتمد عليها للقيام بالبحث.
- 3- تحديد عدد صفحات البحث في مجال معين.
- 4- تحديد معايير دقيقة على أساسها يتم تقويم الطالب أو الفوج.
- 5- تزويد الطالب ببعض المراجع الأساسية التي يمكن اعتمادها والرجوع إليها.
- 6- إعطاء الوقت الكافي للطلاب لإعداد بحثه.
- 7- تصحيح البحوث وإعادتها إلى الطلبة مصحوبة بالملاحظات اللازمة.
- 8- إلقاء البحوث من طرف الطلبة ومناقشتها مع المدرس.

9- تقييم جميع البحوث وتسجيل الدرجات المحصل عليها وأخذها بعين الاعتبار في الحكم على مستوى الطالب ونقله من قسم إلى آخر. (حسن حسين زيتون، 2001، ص: 575)

6- مشاريع الطلبة:

يرتبط هذا الأسلوب في الحقيقة بطريقة المشروعات التي تعود جذورها الأولى إلى بداية القرن (20) حيث ظهرت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية على يد "كلياتريك" الذي تبنى هذه الطريقة من أجل تطبيق النظرية البرجماتية لأستاذه "جون ديوي". (جمال محمد الصالح وآخرون، ص: 79)

6-1- تعريفها:

تعرف مشاريع الطلبة بأنها عمل أو نشاط يختاره الطالب أو يكلف به من قبل المعلم ويكون ذا علاقة بموضوعات الدراسة، ويتم إنجازه داخل المدرسة أو خارجها بقصد تحقيق أهداف تدريسية معينة، وعادة ما يمر هذا العمل أو النشاط بعدة مراحل هي:

- 1- اختيار المشروع.
- 2- وضع خطة للمشروع.
- 3- تنفيذ المشروع.
- 4- تقويم المشروع. (حسن حسين زيتون، 2001، ص: 599)

علما بأن إنجاز المشروع وفق هذه البيداغوجيا قد يستغرق شهورا وليس أياما معدودة.

6-2- أهميتها:

إن اعتماد هذا الأسلوب الذي يتمثل في إعطاء الفرصة للطلبة للقيام بمشاريع معينة يحقق فوائد كثيرة من الناحية التعليمية والتربوية.

وتتمثل هذه الفوائد في:

- 1- تنمية شخصية المتعلم وذلك بتدريبه على القيام بما يرغب فيه عن طريق النشاط والتفكير.
- 2- الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- 3- معالجة سلبية المتعلم.
- 4- تحفيز المتعلم ورفع مستوى دافعيته نحو التعلم.
- 5- تدريب المتعلم على حل مشاكله في مواقف مشابهة لمواقف الحياة اليومية التي يعيشها.
- 6- تنمية روح التعاون لدى التلاميذ.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه المشاريع التي ينجزها الطلبة خلال الموسم الدراسي يمكن أن تكون فردية كما يمكن أن تكون جماعية، وهي تختلف في مستوياتها باختلاف المرحلة التعليمية.

3-6- بعض الإرشادات الخاصة بتقويم مشروعات الطلبة:

هناك إرشادات معينة ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تقويم مشروعات الطلبة وتتمثل هذه المشروعات في:

- 1- وضع معايير دقيقة لاعتمادها في عملية التقويم.
- 2- اطلاع الطلبة مسبقا بمعايير التقويم قبل الشروع في المشاريع.
- 3- منح درجة على المشروع وتسجيلها مع الإشارة إلى الأخطاء التي ارتكبت وتقديم العلاج المناسب لها.
- 4- اختيار مشاريع لها علاقة بالمقرر الدراسي. (حسن حسين زيتون، 2001، ص: 600)

7- ملفات التعلم Portfolio:

7-1- تعريفها:

تعرف ملفات التعلم بأنها ملفات شخصية تعد لكل متعلم وتشمل على مجموعة من الأنشطة التربوية التي تمثل عينات لأفضل إنجازات المتعلم من معلومات ومهارات.

وتعرف كذلك بأنها ملفات شخصية خاصة بكل طالب تحفظ في خزانة داخل حجرة الصف مع باقي ملفات الطلبة تحتوي على جميع إنجازات الطالب بشكل منظم بما فيها البحوث والإبداعات ومذكراته حول ممارسته العلمية وكل ما يفخر به ويرى أنه يعكس شخصيته ويميز نجاحاته وليس نقاط ضعفه وإخفاقه فقط.

(خليل يوسف الخليلي، 1998، ص: 125)

ويعتبر من الضروري جدا استعمال هذه الملفات من طرف الأساتذة كوسيلة لمتابعة المتعلم.

(Frédérique Marcillet, 2000, p: 51)

7-2- أهداف استخدام ملفات التعلم:

تستخدم ملفات التعلم لتحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تقييم نمو التلميذ وتقديمه في مساره التعليمي.
- 2- تقويم البرامج التعليمية والتربوية من خلال الأنشطة والإنجازات التي يقوم بها الطلبة.
- 3- تساعد على التقييم الذاتي بمعنى أن الطلاب بإمكانهم أن يقيموا ذاتهم من خلال ما تتضمنه ملفاتهم.
- 4- تحقيق التواصل مع الآباء من خلال إطلاعهم على ملفات التعلم الخاصة بأبنائهم.

(جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص: 89)

7-3- مميزات:

تتميز ملفات التعلم بالمميزات الآتية:

- 1- تعتبر مؤشرا يمكن اعتماده لتقييم المتعلم.
 - 2- تنمي اتجاه المتعلم نحو الدراسة وذلك من خلال تحسيسه بأن جميع إنجازاته سوف تحفظ في ملفه وسوف تؤخذ بعين الاعتبار في تقويم تحصيله.
 - 3- تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم.
 - 4- تكشف عن ميول المتعلم.
 - 5- تساعد على توجيه المتعلم إلى الشعبة التي تتناسب مع إمكانياته وميوله ورغباته.
- (محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص: 50)

وبالرغم من هذه المميزات إلا أن هناك انتقادات وجهت إلى هذه الملفات كوسيلة تقييمية، ومن بين هذه الانتقادات:

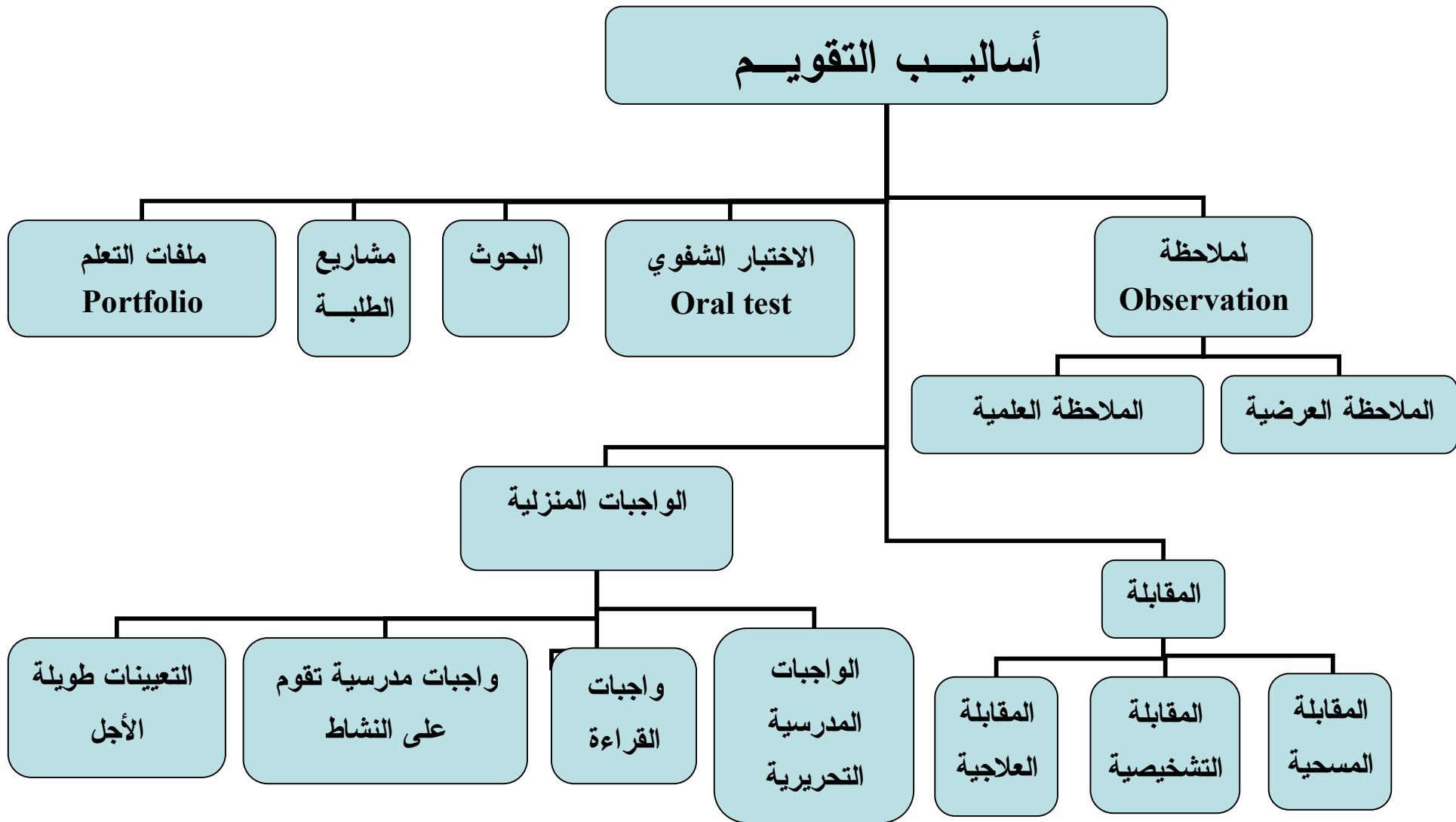
- 1- عدم ثبات تقديرات الملفات وتقويمها بمعنى أنه يصعب أن يكون هناك اتفاق بين جميع المدرسين عن كيفية تقدير ملف معين.
- 2- اختلاف المحتويات التي تتضمنها الملفات وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على العملية التقويمية.
- 3- عدم صدق الملفات أي أنه قد توجد ملفات لا تحتوي على عدد كاف من العينات التي تكون ممثلة لأدائه وما حققه من الأهداف التعليمية.
- 4- يتطلب استخدام هذه الملفات وتقويمها الكثير من الوقت خاصة في ظل كثافة البرامج الدراسية كما هو حال الواقع التعليمي في الجزائر.

وهذا لا يعني بطبيعة الحال الاستغناء عنها وإنما يمكن استخدامها على الأقل

في التقويم النهائي.

(جابر عبد الحميد جابر، 2002، ص: 92)

وفي مايلي مخطط توضيحي لأنواع وأساليب التقويم التي تم التعرض إليها سابقاً. (انظر الشكل رقم 03).



خلاصة:

عالج هذا الفصل موضوع التقويم التربوي وأساليبه، وذلك من خلال بعض العناصر؛ حيث كانت البداية بتوضيح مفهوم التقويم التربوي في جانبه اللغوي والاصطلاحي، ثم معالجة الالتباس الموجود بين التقويم وبعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة به.

كما تعرض هذا الفصل إلى أهمية التقويم التربوي؛ بالنسبة للتلاميذ وأولياءهم والمعلمين والمشرفين عليهم، وإلى العاملين في قطاع التعليم، وقد جاء في هذا الفصل ذكر الأهداف المتوخاة من التقويم التربوي، وبما أن التقويم التربوي يجري في مستويات عديدة بدءاً من فلسفة المجتمع وقيمه وصولاً إلى مستوى الممارسة التعليمية، جاء ذكر أنواع التقويم التربوي؛ حيث اعتمدت الوظيفة كأساس للتصنيف، فكانت ثلاثة أنواع: التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

وبما أن التقويم التربوي هو ممارسة هامة، فقد شمل القسم الثاني من هذا الفصل على أساليب التقويم التربوي وأنواعه المختلفة مع ذكر بعض الأمثلة على كل نوع من هذه الأنواع.

الفصل الثالث

الفصل الثالث:

التحصيل الدراسي واختباراته

تمهيد

أولاً: التحصيل الدراسي

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي
- 2- النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل بين الطلبة
- 3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
- 4- فوائد قياس التحصيل الدراسي

ثانياً: الاختبارات التحصيلية

- 1 - تعريف الاختبارات التحصيلية
- 2- نبذة تاريخية عن تطور الاختبارات التحصيلية
- 3- أهمية الاختبارات التحصيلية
- 4- أنواع الاختبارات التحصيلية

خلاصة

تمهيد:

يتفق التربويون على أن للمدرسة وظائف أكاديمية (التمكن من المهارات الأساسية والنمو العقلي)، واجتماعية وثقافية (الأعداد المشاركة في بناء وتقديم المجتمع اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا)، وشخصية (تنمية قدرات وميول التلاميذ كأفراد ودعم قدراتهم على التفكير بشكل ناقد وإبداعي)، وقد كان أكثر المحكّات التي استخدمت في الحكم على مدى تحقيق هذه الأهداف هو المخرجات التربوية المرغوبة التي يعكسها (بشكل أساسي) تحصيل الطلبة؛ فما مفهوم التحصيل الدراسي؟ وما هي النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل الدراسي بين الطلبة؟ وما العوامل المؤثرة فيه؟ وكيف يتم قياسه؟

هذا ما سوف نحاول الإجابة عليه من خلال هذا الفصل.

أولاً: التحصيل الدراسي:

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي المحك الأساسي لتحديد مجموعة من القرارات منها تعيين مقدار تفوق الطالب في مشواره الدراسي، ومدى نجاح المناهج التربوية ومستوى أداء القائمين على تنفيذها من أساتذة وإداريين ومنظرين، ولقد اختلف علماء النفس وعلوم التربية في تحديد مفهوم التحصيل تحديدا دقيقا، ويعود سبب ذلك إلى تداخل العوامل المؤثرة فيه، فتجد أن كل تعريف يسلط الضوء على ناحية من نواحي التحصيل.

- لغةً: التحصيل هو مصدر الفعل حصل ويعني اكتساب العلوم والمعارف.

(مسعود جبران، 2001، ص: 317)

- وتربوياً: يعرف التحصيل الدراسي بأنه "إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معاً".

(عبد المنعم الحفني، 1987، ص: 11)

ويستعمل في اللغة الفرنسية بلفظ *Acquisition scolaire* بمعنى "المعرفة التي تأتي عن طريق تطور المفاهيم التي يستخدمها الطفل في إطار المناهج الدراسي".

(عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994، ص: 7)

أما في اللغة الانجليزية فيستخدم بلفظ *Achievement* بمعنى "المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه والهدف من الاختبار التحصيلي في هذه الحالة هو قياس مدى استيعاب الطالب للمعرفة والفهم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين، ونقصد بالمعرفة ما يملكه الطالب من معلومات، والفهم يتطلب القدرة في التعبير على المعرفة بطرق عديدة، والمهارات هي معرفة عمل الشيء".

(قاسم علي الصراف، 2002، ص: 201)

ولقد تعددت تعريفات التحصيل الدراسي بل تباينت أحيانا، وذلك نظرا لاختلاف النواحي التي يركز عليها كل تعريف.

حيث عرف محمد الأبرشي (1993) التحصيل الدراسي بأنه "الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة ما استفاد منه المتعلمون من المواد المدروسة لتدارك ما يبدو منهم من ضعف في المدارس الابتدائية، المتوسطة والثانوية وتكون إما شفوية أو كتابية أو علمية".

(محمد عطية الإبراشي، 1993، ص: 270)

ركز هذا التعريف على الأداة التي يتم بها قياس التحصيل الدراسي وشكلها والفائدة من المعطيات المستخلصة من تطبيقها، فالأداة لا تعبر عن التحصيل الدراسي وإنما هي جزء من عملية القياس والتي هي بدورها جزء من عملية التحصيل.

ويعرفه صلاح الدين محمود علام (2000) بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين". (صلاح الدين محمود علام، 2000، ص: 305)

يلاحظ أن هذا التعريف يغفل الوسيلة التي يتم بها التحصيل الدراسي، ويكتفي بوصف مخرجات العملية التعليمية، وبالتالي لم يتطرق إلى الإجراءات المتخذة عندما لا يصل الطالب إلى المستوى المطلوب من النجاح.

أما سيد خير الله (1990) فحدد التحصيل الدراسي إجرائيا في نهاية المرحلة الابتدائية بقوله: "هو ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في امتحان الشهادة الابتدائية في نهاية العام الدراسي وهو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية". (سيد خير الله، 1990، ص: 76)

وفي السياق ذاته يرى إبراهيم عبد المحسن الكناني أن التحصيل الدراسي هو "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا". (الطاهر سعد الله، 1991، ص: 47)

ويبدو أن هذا التعريف أكثر إجرائية من التعريف السالف، بيد أنه لم يحدد نوعية الاختبارات من حيث أنها مقننة أو غير مقننة، ناهيك أن اشتراطه إخضاع أنماط الأداء للقياس بصفة عامة، يتطلب منه تحديدا إجرائيا لها.

إذن، **فالتحصيل الدراسي** هو: كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، بغرض الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة تؤهله إلى حل مشكلات التي تعترضه في حياته والتكيف مع بيئته، في ضوء محتوى المناهج وأهدافها، ويتم قياس ذلك من خلال الامتحانات المدرسية.

2- النظريات المفسرة لأسباب اختلاف التحصيل بين الطلبة:

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

2-1- الاتجاه الوظيفي:

يعتبر "دور كايم" (Durkheim) و"بارسونز" (Parsons) من المنظرين لهذا الاتجاه حيث يرى أتباع النظرية الوظيفية أن مصدر عدم المساواة في التحصيل الدراسي يعود إلى اختلاف قدرات الطلبة وطموحاتهم، ولذلك فإن الأبحاث التي يعمد إليها أتباع هذه النظرية تركز على أهمية عامل الذكاء في اختلاف القدرات، وكذلك تركز على أهمية تطلعات الطالب ووالديه لتحصيل دراسي متفوق، وبالطبع فإن أبحاث النظرية الوظيفية لا تتجاهل أهمية المدرسة في تشكيل تحصيل الطالب دراسياً، ولكن الاهتمام بدور المدرسة إنما يركز على عناصر مثل تكلفة الطالب الواحد، حجم الفصل، مؤهلات المدرسين، وسنوات خبرتهم... إلخ، ولا يتعدى ذلك لبحث في أنماط التفاعل داخل الفصل الدراسي والتي لها دور في تعزيز عدم المساواة بين الطالب، ويرى بعض أتباع هذه النظرية أن عائلات الطبقات الغنية يربون أبنائهم على قيم وسمات شخصية تؤدي إلى التفوق، وهذه القيم والسمات غير متوفرة عند عائلات الطبقات الفقيرة. (محمد بن معجب الحامد، 1416هـ، ص: 57-60)

2-2- الاتجاه الصراعى:

يعتبر "بولز" (Bowles) أحد أنصار هذا الاتجاه؛ حيث يرى أتباع النظرية الصراعية أن الاختلاف في التحصيل الدراسي ما هو إلا نتاج يعكس واقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي، وترفض هذه النظرية أن يكون إخفاق طلاب الطبقات الفقيرة في التحصيل الدراسي هو نتيجة تخلف عقلي أو ثقافي، بل إن

المدارس تعامل الطلاب حسب طبقاتهم الاجتماعية، فهي ترفع من قدر قيم وثقافة وطريقة تفكير الطبقات الغنية على حساب قيم وثقافة وطريقة تفكير الطبقات الفقيرة.

ويؤكد الصراعيون على أن عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية أدت إلى اختلاف نوعية المدارس من حيث تكلفة الطالب، نوعية المدرسين، نوعية المناهج وجود تسهيلات في الدراسة... إلخ، وأهم من كل ذلك الاختلاف في نوعية التفاعل الذي يتم في الفصل الدراسي بين الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتباينة والذي قد يعزز التفرقة بين الطلاب، ويقول الصراعيون أن المدرسة تقوم بتعزيز عدم المساواة بين الطلاب عن طريق فتح قنوات لأبناء الطبقة الفقيرة للدخول في فصول تؤهلهم للتدريب المهني في الوقت الذي يتم تشجيع أبناء الطبقات الغنية لمواصلة دراستهم الجامعية العليا بوضعهم في فصول خاصة وإعطائهم مناهج تعددهم لذلك، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل إن المدرسين يتوقعون الإخفاق وال فشل من الطلاب الفقراء، ولذا فإن هذا التوقع يؤثر في تصحيح المدرسين مما يجعل أولئك الطلاب دائماً في مستوى تحصيل منخفض مهما بذلوا من الجهد، وكذلك يرى أنصار نظرية الصراع أن المدرسة تقوم بوضع الطلاب الفقراء في الصفوف الخلفية في الفصل ويقوم المدرسون دائماً بتأنيبهم وتوبيخهم مما يؤثر في حالتهم النفسية. (محمد بن معجب الحامد، 1416هـ، ص: 60-65)

3- العوامل المؤثرة في التحصيل:

يتزايد الاهتمام بين المختصين بالتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الكشف عن العوامل التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها، والتعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها، ومن هذه العوامل:

3-1- عوامل متعلقة بالطالب:

3-1-1- العوامل العقلية:

تتمثل في قدرات الطالب العقلية والمعرفية، سواء ما تعلق منها بالعامل كما يسميه سبيرمان وهو الذكاء، أو القدرات الخاصة، فالطالب ذو الاستعداد العقلي الكبير أسرع وأعلى مستوى في تحصيله من الطالب المتوسط في قدراته العقلية.

(رمزية الغريب، 1976، ص: 17)

وتعتبر القدرات العقلية أحد أسباب الاختلاف في التحصيل حسب الاتجاه الوظيفي.

وفي دراسة "ماري كازنسكا" التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين التحصيل الدراسي والذكاء مع توضيح متغيرات أخرى لها تأثير خاص على النجاح المدرسي، منها ظروف معيشة الطفل وحالته الصحية، أجريت في مدرسة على عينة عمرها بين (7-15) سنة، طبقت عليها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي إضافة إلى التحاليل الطبية وتحليل ظروف عائلة الطفل، وكان من بين نتائج هذه الدراسة أن تبريرات العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء احتلت الرتبة الأولى، مع العلم أن الذكاء يختلف من فرد إلى آخر، لذا فالتلاميذ الأذكياء يستوعبون الدروس التي يتلقونها في المدرسة بصفة جيدة وبالتالي يكون تحصيلهم جيداً، وعلى العكس فالضعفاء ليست لديهم القدرة على الاستيعاب وفهم للمادة الدراسية التي يدرسونها، فيكون تحصيلهم الدراسي ضعيف وبالتالي يعانون من التأخر الدراسي.

وفي دراسة أجراها "فيرمان" (Verman) (1979) أوضح أن معامل الارتباط بين اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي يتراوح بين (0.50 و 0.80)، أما القدرات الرياضية فهي تشكل الجزء الرئيسي للقدرات العقلية، وهذا ما أشار إليه أبو حطب (1981)؛ فالخصائص التي يتمتع بها الطالب الموهوب في الرياضيات تتوفر

في أقرانه، حيث يمتاز بالتفكير المجرد والاستبصار، كما أن قدرة الاستدعاء تساعد على حل المسائل وكذلك التكيف مع البيئة التعليمية الجديدة.

(مطلق طلق الحازمي، 1995، ص: 197-198)

وفي الدراسة التي قام بها عقيل بن ساسي (2007) على (16) قسما بواقع (488) تلميذا، بلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبار التحصيلي الأول في الرياضيات والدرجات الخام لاختبار رافن للذكاء: (0.3317)، وهو معامل ارتباط ضعيف يؤكد على أن اختبار رافن لا يرتبط بالتحصيل الدراسي.

(عقيل بن ساسي، 2007، ص: 146)

ومن القدرات الخاصة التي لها أثر في التحصيل الدراسي والتي نالت الحظ الوافر من الدراسات في الرياضيات القدرات المكانية، فقد قام كل من "جاي" و"ماكدانيل" (Guay) et (McDaniel) (1977) بدراستهما لبيان العلاقة بين التحصيل في الرياضيات والقدرات المكانية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، تألفت عينة الدراسة من (90) تلميذا وتلميذة في الصفوف من الثاني وحتى السابع، طبقت عليهم اختبارات مختلفة في القدرات المكانية، دلت النتائج على أن متوسط درجات القدرات المكانية للطلبة ذوي التحصيل المتدني، وذلك لجميع اختبارات القدرات المكانية، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن متوسط درجات الطلاب الذكور فاق متوسط درجات الطالبات الإناث في اختبارين للقدرات المكانية من أصل أربعة اختبارات.

أما "فينما" و"شيرمان" (Fennema) et (Sherman) (1977-1978) فقد قامتا بدراستين متتاليتين تناولتا فيهما بشكل رئيسي بيان الاختلافات بين الجنسين في تحصيل الرياضيات والقدرات المكانية، ومتغيرات انفعالية أخرى كالاتجاهات نحو الرياضيات، وقد تصدت الدراسة الأولى لفئات من الطلبة في الصفوف من التاسع وحتى الثاني عشر بلغ مجموعهم (1233) طالبا وطالبة ممن يدرسون مواد في الرياضيات ومن مدارس مختلفة، أما الدراسة الثانية فقد تصدت لفئات من الطلبة في الصفوف من السادس وحتى الثامن بلغ مجموعهم (1320) طالبا وطالبة، وفي حين

لم تظهر النتائج المرتبطة بالقدرات المكانية والتحصيل في الرياضيات في كلتا الدراستين نمطاً جلياً لتفوق الطلاب الذكور على الطالبات الإناث.
(عدنان سليم عابد، 1994، ص: 207)

3-1-2- العوامل النفسية:

تؤثر العوامل النفسية للتلميذ بشكل مباشر على سلوكياته، علاقاته، ميوله وبالتالي على تحصيله الدراسي، ومن بين هذه العوامل:

3-1-2-1- الدافعية للإنجاز:

كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي فالأفراد ذوي الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم، مقارنة مع الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة.
(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص: 59)

وقد توصل كل من عبد اللطيف بن حمد الحلبي وحمزة عبد الحكيم الرياشي (1994) إلى أن ضعف الدافعية لدى الطلاب أقل ارتباطاً بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وذلك في دراستهما للعوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالإحصاء كما يقررها أعضاء هيئة التدريس.
(عبد اللطيف بن حمد الحلبي وحمزة عبد الحكيم الرياشي، 1994، ص: 45)

3-1-2-2- مفهوم الذات:

أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين، من هذه الدراسات دراسة إبراهيم محمد عيسى (2006) التي تناولت العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، واستقصاء أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي في مفهوم الذات لدى عينة من

التلاميذ قوامها (720) تلميذ وتلميذة؛ حيث بينت النتائج أن قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائياً لدى مختلف مجموعات الدراسة. (إبراهيم محمد عيسى، 2006، ص: 11)

3-2-1-3- الثقة بالنفس:

التي تمكن التلميذ من مواجهة كل ما يعترض سبيله، فنجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساسي للتعلم وتشتمل على ثلاثة مبادئ:

- الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.
 - الميل إلى الحديث بكل راحة.
 - الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة.
- (محسن شاطر، 2004، ص: 57)

3-1-3- العوامل الجسمية:

وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ؛ حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد. (رمزية الغريب، 1976، ص: 15)

وفي دراسة قام بها "سيمون" (Simone) تتعلق بالخصائص الجسمية والاستعداد للدراسة وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية؛ حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجاً من الناحية الجسمية هم أكثر رسوباً من زملائهم الناجحين والأكثر نضجاً. (محمد قريشي، 2002، ص: 69)

3-2- عوامل متعلق بمحيط الطالب:

وهي مجموعة العوامل الاجتماعية التي تؤثر على تحصيل الطالب، وتشمل العوامل الأسرية، والعوامل المدرسية والمتمثلة بشكل أساسي في دور المعلم.

3-2-1- عوامل أسرية:

تعتبر العوامل الأسرية من بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فالجو العائلي بما فيه من الاستقرار أو عدم الاستقرار له أثر كبير على التحصيل الدراسي للتلميذ. (محمد محمود الحيلة، 2000، ص: 108)

فالجو الأسري الذي يتسم بالتعاون والوفاق ينعكس بشكل مباشر على أفراد الأسرة بالإيجاب ويهيئ لهم فرص النجاح والتكيف السليم، فالتلاميذ الذين يعانون من التفكك الأسري الناتج عن الطلاق أو غياب الأب بشكل دائم عن الأسرة أو فقدان أحد الوالدين يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية بدرجة أكبر من غيرهم ويميلون أيضا إلى الانطواء، ويكونون أقل حساسية للقبول الاجتماعي وأقل قدرة على ضبط النفس والتوافق مع المواقف الاجتماعية. (محمد قريشي، 2002، ص: 71)

كما أظهرت بعض الدراسات علاقة ارتباط موجبة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وتحصيل أبنائها في المدرسة، وبينت هذه الدراسات أن آباء الطبقة المتوسطة يظهرون اهتماما بتقارير المدرسة عن تحصيل التلميذ، ويتابعون مستوى أداء الطفل في المدرسة ويكافؤن التصرفات التي ترتبط بالدراسة والنجاح المدرسي، ويعتبر مثل هذا الاهتمام من قبل الآباء بالعمل المدرسي للطفل أقل شيوعا في حالة الأسرة ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني. (محمد العربي ولد خليفة، 1989، ص: 48)

كما أن العوامل الأسرية من أسباب الاختلاف في التحصيل حسب الاتجاه الصراعي.

3-2-2- عوامل مدرسية:

هناك العديد من العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل الدراسي، إلا أن الأستاذ يعد العامل الأكثر أهمية إذا ما قورن بغيره، لذا سنكتفي بذكره دون بقية العوامل لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.

3-2-2-1- الأستاذ:

يمثل الأستاذ العمود الفقري في المنظومة التربوية، وبمقدار كفاءته تكون فاعلية التعليم، حيث تتضاءل جدوى المباني والإمكانات المادية، بل والمناهج الدراسي في غيبة المعلم الكفاء، ويذهب البعض إلى القول أن وجود هذا الأستاذ يعوض في كثير من الأحيان ما يتواجد من نقص في العوامل الأخرى، ويتوازى مع ذلك القول إن الأستاذ القدير قد يجعل من المنهج الذي لا يراعي طبيعة نمو المتعلمين أداة تربوية هامة، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد أستاذ غير كفاء إلى خبرات مفككة لا قيمة لها وتتدعم وجهة النظر هذه بالتعرض لمسؤوليات الأستاذ وأدواره، بحكم موقعه في عملية التعليم. (صالح الخراشي، 1995، ص: 367)

وتقول رمزية الغريب (1976): " إن المعلم هو الذي لديه فكرة واضحة على أهداف التربية وفهمه للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، واقتناعه بالطرق التي تمكنه من نقل التراث الثقافي وفق استعداداتهم وقدرتهم حتى يتم تعليمهم وزيادة تحصيلهم وتعويدهم على طريقة الحياة التي ينشدها المجتمع ". (رمزية الغريب، 1976، ص: 21)

وللأستاذ دور أساسي ومباشر في مستوى الطلاب وتحصيلهم إما سلباً أو إيجاباً وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس، مدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ وحالته المزاجية العامة، نمط الشخصية، مدى قدرته على تصميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه، وحتى يقوم المعلم بدوره المنشود يتوجب عليه امتلاكه ما يأتي:

- التمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بموضوع المنهج أو الكتاب الدراسي ثم المعرفة العامة المرتبطة به من الحقول الأكاديمية الأخرى.
- التمكن من التدريس نظرياً وتطبيقياً، وذلك عن طريق اكتساب المهارات الأكاديمية والمهنية وغيرها مما يدخل في الكفاءات التعليمية للمعلم في التربية المدرسية، حيث أنها تجعل المعلم فرداً منتجاً في التربية.

- أن تكون له ميول إيجابية نحو التربية والمربين أي نحو مهنة التعليم والعمل بها.
- كما أن للمعلم المتمكن من مادته العلمية والمزود بمهارات تدريسية وكفايات تربوية والتميز بميول إيجابية نحو مهنته حبا وحنانا في تعامله مع طلبته، أثر إيجابيا في تحصيلهم. (أماني محمد ناصر، 2005، ص: 58)

ولقد وضع مجدي عزيز إبراهيم (2000) مجموعة من الخصائص للمدرس الفعال والمتمثلة في:

1- فهم التلميذ:

بعد أن يتعرف المدرس على التلميذ ويفهم سلوكه ويتعرف على حاجاته، يكون من المهم أن يتأكد المدرس من أن تلاميذه يتعلمون بقدر كاف مما يجب أن يتعلموه، فالقضية ليست في اختلاف سلوك التلاميذ نتيجة للتعليم، مثل: القراءة بطلاقة وزيادة الفهم، واكتساب ثروة لغوية، والتمكن من المهارات الحسابية والجبرية والهندسية ولكن جوهر القضية يتمثل في قدر التعلم الواجب أن يتعلموه.

2- مساعدة التلميذ على التعلم:

إن المدرس الكفاء هو الذي يساعد التلميذ على التعلم وبذلك يتحول الموقف التدريسي من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي، حيث يكون التلميذ فعالا ومتفاعلا ويتم تحقيق ذلك عن طريق:

- اختيار الخبرات التعليمية، التي تستخدم في توجيه التلاميذ.
- التخطيط مع التلاميذ للخبرات التعليمية.
- إقامة وثيقة مع الآباء.
- تهيئة الفرص الإيجابية للتعلم (مجدي عزيز إبراهيم، 2000، ص: 199-204)

3- تقييم مراحل نمو الفكري للتلميذ:

ويصعب حصر البحوث والدراسات التي حاولت أن تحدد خصائص الأستاذ الجيد فمنها الدراسات التي تناولت المؤشرات النوعية للتعليم، والكفايات الأدائية الواجب توفرها في الأساتذة، والمهام التي يجب عليهم القيام بها، والحاجات والمهارات التعليمية.

ولقد أشارت بعض الأبحاث التي أجريت حول رأي التلاميذ في معلمهم، أن أهم صفتين يحبهما التلاميذ في المعلم هما: العطف على التلاميذ والصبر على أخطائهم ثم القدرة على توضيح الدرس. (سعيد التل وآخرون، 1993، ص: 671)

ودرس "جود" (Good) وأعوانه ما بين عامي (1972-1973) ما يزيد عن (100) معلم يعلمون الرياضيات في الصف الثالث والرابع في منطقة تعليمية حضرية في الوسط الغربي في أمريكا، ولقد طبق على التلاميذ اختبار "أيوا" للمهارات الأساسية بصفوفهم في فصلي الخريف والربيع في عامين متتالين، ومن خلال التحسن في التحصيل الذي أحرزه التلاميذ، استطاع الباحثان أن يحددا (9) معلمين كانوا فعالين نسبيا في تحقيق زيادة في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات و(9) معلمين كانت فاعليتهم منخفضة نسبيا، وقد أدى هذا بالباحثين إلى وضع خطة وتنفيذها تقوم على الملاحظة ليتبنوا كيف يختلف المعلمون الفعالون عن غير الفعالين.

ولحماية هوية المعلمين الفعالين وغير الفعالين جمع الباحثين مواد بالملاحظة من (41) صفا، تضم الفصول التي يعلمها المعلمون التسعة الفعالون، والمعلمون التسعة غير الفعالين، ولقد زار هذه الفصول ملاحظون مدربون زاروا كل فصل ما بين ست وسبع مرات أثناء شهور أكتوبر ونوفمبر وديسمبر (1974)، وتم جمع بيانات تتعلق بالعملية في كثير من المتغيرات ومنها: كيف كان يستخدم زمن التعلم، وأنماط التفاعل بين المعلم والتلميذ، وتواتر أو تكرار الواجبات المدرسية أو المنزلية، وتم قياس تحصيل الطالب باختبار "أيوا" للمهارات الأساسية في أكتوبر (1974)

وأبريل (1975) وتم تحليل بيانات العملية الصفية لتبين ما إذا كان هناك متغيرات يختلف فيها المعلمون الفعالون التسعة عن المعلمين التسعة غير الفعالين، ولقد عرفت فاعلية المعلم بأنها تحقق تحصيل عال في مادة الرياضيات في اختيار مقنن.

وبنيت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين تتميز صفوفهم بحسن التنظيم أين تسود خبرات التعلم واضحة البنية، حققوا أنواعا معينة من تحصيل التلاميذ أفضل من المعلمين الذين لم يستخدموا هذه الممارسات.

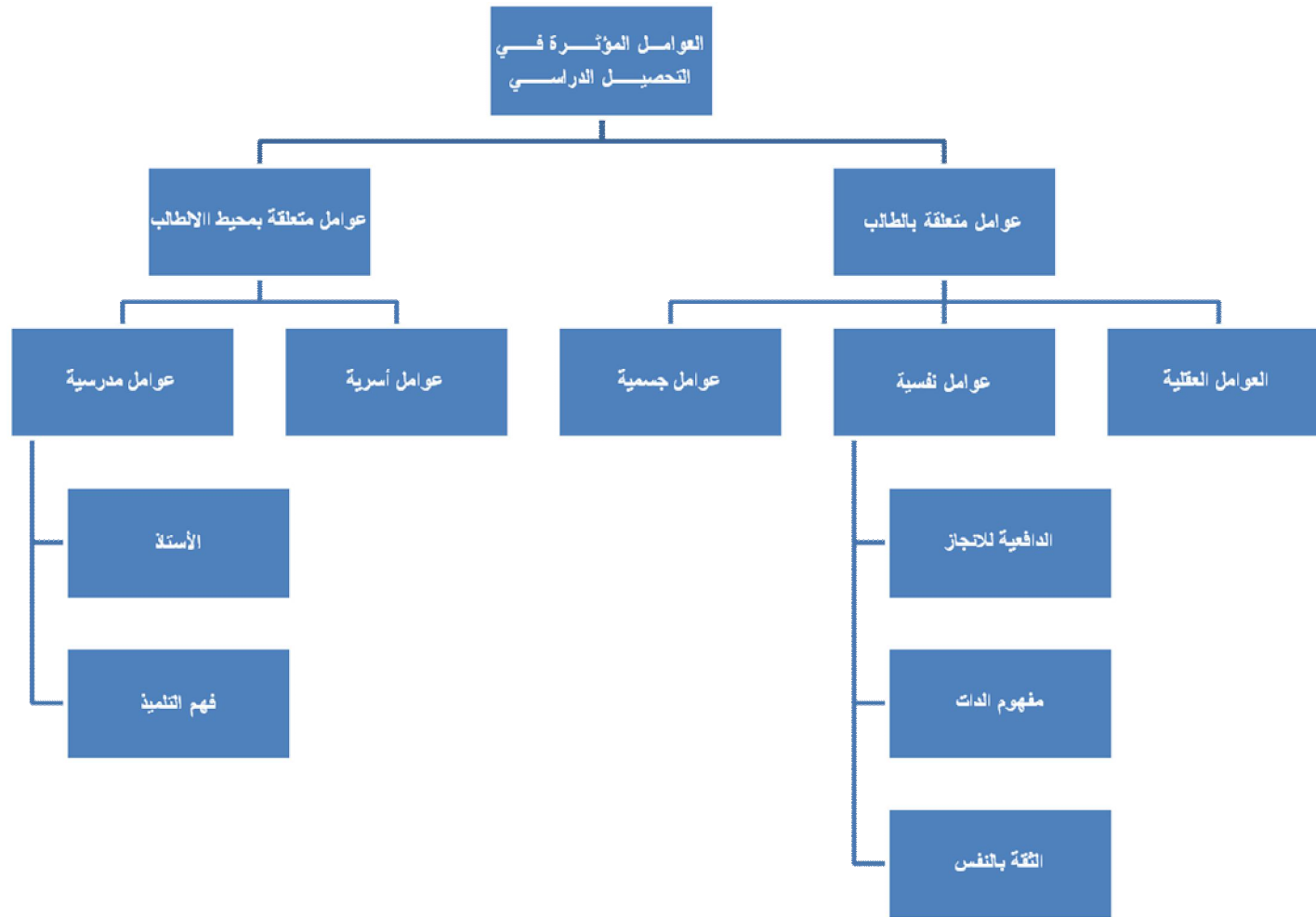
(جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص: 24-26)

ومن بين الدراسات التي تؤكد دور المعلم بصفته منفذا للمنهاج باستعمال مجموعة من طرائق التدريس في الرياضيات في ترسيخ المفاهيم الرياضية، ما قام به "لاري" (Larry)؛ حيث يرى أن أسلوب (تعريف - مثال) على الرغم من شيوع استعماله بين المعلمين فإنه قد لا يكون الأسلوب الأكثر فعالية، وقد أوضحت نتائج دراسته أنه لا توجد فروق معنوية ترجع إلى اختلاف موقع التعريف في أسلوب تدريس المفاهيم الرياضية على الرغم من تفوق أسلوب التدريس الذي يتضمن تعريف المفهوم على ذلك الذي يخلو منه.

وتتشابه دراسة "ركتر" (Ructre) مع الدراسة السابقة؛ حيث اهتمت بالمقارنة بين أربعة أساليب لتدريس المفاهيم الرياضية، تختلف باختلاف موقع تعريف المفهوم في كل منها وتجدر الإشارة إلى أنه قسم أفراد العينة، تبعاً للمستوى التحصيلي، إلى مجموعتين: (مرتفع ومنخفض)، وقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن أسلوب التدريس الذي استخدم فيه التعريف فقط أكثر الأساليب فعالية على مستويين المعرفة والفهم. (صالح الخراشي، 1995، ص: 313)

ويمكن إيجاز العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي في الشكل التالي:

(انظر الشكل رقم 04)



شكل رقم(04) يوضح العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

4 - فوائد قياس التحصيل الدراسي:

تشكل عملية قياس التحصيل الدراسي والأكاديمي مكون رئيسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية، فهو يمكننا من التعرف على التغيرات الناجمة عن عملية التعلم، ومن تعديل الأهداف التعليمية الراهنة، والسعي إلى تخطيط محاولات تعليمية مستقبلية، حيث يعتبر القياس التحصيلي غاية تعليمية في حد ذاته، لأنه يستثير دافعية المتعلمين ويعزز بعض الإستراتيجيات التفكيرية لديهم.

(عبد الحميد نشواني، 1998، ص: 627)

وفي نفس السياق يشير سعد جلال (2001) أن الامتحانات المدرسية تفيد المسؤولين المباشرين عن عملية التدريس، ذلك أنها تعطي الصورة الحقيقية والمستوى التعليمي الذي حققه التلميذ من خلال تحصيله للمعلومات في مادة دراسية واحدة أو مجموعة من المواد وتشخيص نواحي القوة والضعف عند التلميذ، وهذا مما يساعدنا في توجيهه إلى تخصص معين حسب قدرته. (سعد جلال، 2001، ص: 112)

ثانيا: الاختبارات التحصيلية Achievement tests:

قبل التعرض إلى تعريف الاختبارات التحصيلية، نتعرض أولا إلى تعريف كل من الاختبار والتحصيل.

1- تعريف الاختبار The test:

يعرف الاختبار بأنه إجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية.

2- تعريف التحصيل Achievement:

يعرف التحصيل بأنه مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف التعليم نتيجة دراسته لموضوع من المواضيع الدراسية.

3- تعريف الاختبارات التحصيلية Achievement tests:

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد.
(خضير سعود الخضير، 1996، ص: 82)

كما يعرف الاختبار التحصيلي بأنه وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب، أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة، كما تشير إلى قدرته على فهمها أو تطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة.
(زكرياء محمد الظاهر، 1999، ص: 50)

ويعرف الاختبار التحصيلي كذلك بأنه الوسيلة التي عن طريقها نصل إلى دلالات رقمية عن مدى تحقق الأهداف التعليمية.
(عبد الرحمان عدس، 2003، ص: 255)

كما تعرف الاختبارات التحصيلية بأنها أداة من أدوات القياس التي يستخدمها المعلم بطريقة منظمة (نهاية كل وحدة دراسية - نهاية كل فصل دراسي) لتحديد مستوى التحصيل لدى الطلاب.
(عواريب الأخضر، 2009، ص: 63)

4- نبذة تاريخية عن تطور الاختبارات التحصيلية:

إن كل شيء في هذه الحياة له مقياس يقاس به، فالمتري يقيس الطول، والساعة تقيس الزمن، والترمومتر يقيس الحرارة، ومن ثم كان لابد من التفكير في مقياس لقياس معارف الإنسان وقياس تحصيل التلميذ في المدرسة، وهذا هو الذي أدى إلى ظهور الامتحانات منذ القدم.

وتشير المراجع بأن أول ظهور للامتحانات كان في بلاد الصين، حيث يذكر "هارتوج" (Hartoge) بأن أول ممتحن كان صينيا.

ويذكر "بول متر" بأن نظام الامتحان الحالي بكل ما فيه من تفاصيل كوسيلة لملء وظائف الحكومة قد وضع حوالي: (617 ق م).

أما في بلاد اليونان فقد ظهرت الامتحانات بـ (500) سنة قبل الميلاد وكانت بدنية وعقلية ثم ظهرت الامتحانات الشفوية في فترة العصور الوسطى، أما الكتابية فيعود تاريخها إلى سنة (1800م) حيث استعملت أول مرة في جامعة (كمبردج) ثم جامعة (أكسفورد) بإنجلترا ثم في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1845).
(صالح عبد العزيز، 1981، ص: 390)

ولقد كانت الامتحانات في ذلك الوقت رمزا للتخويف والترهيب، الشيء الذي دفع الكثيرين إلى الكتابة في الجرائد تعبيراً عن احتجاجهم عن نظام الامتحان، ففي شهر نوفمبر (1888) كتبت مقالة في مجلة القرن التاسع عشر وقع عليها (400) رجل وامرأة من مشاهير الشخصيات، وكان عنوان هذه المقالة "التضحية بالتربية من أجل الامتحانات"، وفي نفس الموضوع نشرت مقالة من طرف ناظر مدرسة وردت فيها العبارة الآتية: "وفي مدرستي أجهد نفسي عاماً بعد عام ولكني لا أجنبي إلا ثماراً تقل عاماً بعد عام".

والأخطر من هذا أن الصحف الإنجليزية نقلت حالات وفاة لبعض الأطفال نتيجة للخوف الشديد من الامتحان.

ولقد كان لهذه المقالات أثر كبير في تطوير نظام الامتحان وتغييره فيما بعد.
(المرجع السابق، ص: 398)

غير أن نظام الامتحان بصفة خاصة ونظام التقويم بصفة عامة شهد تطوراً كبيراً في القرن العشرين وذلك نتيجة للكثير من العوامل نذكر منها:

- ظهور المدرسة السلوكية التي أدت إلى اعتماد الاختبارات الموضوعية.

- بروز بعض المفاهيم مثل مفهومي الفعالية والمردودية الذين انتقلا من مجال الصناعة إلى مجال التربية والتعليم.
 - ظهور مفهوم التقويم بمعناه الواسع وبأساليبه المتعددة والمختلفة.
 - ظهور تصنيف بلوم للأهداف.
 - ظهور بنوك الأسئلة.
- (Laifa Ait Boudaoud, 1999, p: 09)

5- أهمية الاختبارات التحصيلية:

تكتسي الاختبارات التحصيلية أهمية بالغة في العملية التربوية، وأهميتها لا تقتصر على المتعلم فحسب وإنما تتعدى ذلك إلى المدرس وكل من تربطه علاقة بالعملية التربوية وفيما يلي نبرز أهميتها بالنسبة للمعلم والمتعلم وصانع القرار.

5-1- بالنسبة للمعلم:

تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمعلم في ما يلي:

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

5-2- بالنسبة للمتعلم:

تبرز أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمتعلم فيما يلي:

- تعتبر وسيلة للمتعلم لأن نتائجها تعمل على تعزيزه.
- رفع مستوى الطموح لدى المتعلم.
- زيادة إتقان المادة المدروسة.
- التعرف على مدى التقدم في المستوى التحصيلي.
- تشجيع على التنافس بين المتعلمين.

5-3- بالنسبة لصانع القرار:

تظهر أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة لصانع القرار فيما يلي:

- تزوده بالمعلومات التي يعتمد عليها في اتخاذ القرارات المناسبة مثل اتخاذ قرار بشأن نقل التلميذ من قسم إلى آخر.
- منح شهادات إثبات المستوى.
- التوجيه المدرسي لنوع معين من التعليم.
- التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- الاختبارات التحصيلية في ضوء المذاهب الفلسفية:

لقد تباينت آراء المربين والمختصين حول الاختبارات وصعوبتها ومهمتها وأهميتها في العملية التربوية، ولقد تشكلت هذه الآراء في مذاهب فلسفية بحيث استقل كل منها برؤيته الخاصة إلى الاختبارات التحصيلية، وتتمثل هذه المذاهب الفلسفية فيما يلي:

6-1- المذهب الواقعي:

نظرا للنتائج التي كشفت عنها التجارب في مجال التقويم وفي مجال الاختبارات التحصيلية التقليدية بصفة خاصة والتي أثبتت صعوبة الوصول إلى تقدير صحيح لمستوى التلميذ، وأن التقدير يتأثر دوما في هذه الاختبارات بالذاتية، فإن أنصار هذا المذهب يرون ضرورة الابتعاد عن الأسئلة التي تفسح مجالا كبيرا لاختلاف الآراء وتباين الأحكام، ومن ثم اتجه أصحاب هذا المذهب إلى حصر أسئلة الاختبار في مجال الحقائق الذي يطالب فيه الممتحن (المدرّس) بوضع أسئلة حول بعض الحقائق الموضوعية التي لا يقع فيها الخلاف، وتسمى هذه الأسئلة في التربية الحديثة بالاختبارات الموضوعية مثل اختبار الخطأ والصواب واختبار التكميل والاختيار من متعدد.

(صالح عبد العزيز، 1981، ص: 116)

6-2- المذهب المثالي:

على خلاف النظرة الواقعية يرى المثاليون بأن أسئلة الامتحان ينبغي أن يكون الهدف الأساسي منها هو تنشيط عقل التلميذ إلى أقصى حد ممكن، ومن ثم فإن الأسئلة المفضلة لدى هؤلاء هي تلك التي تتحدى كل طالب على حده والتي تعتمد على الصيغ التالية: ناقش، اشرح، انتقد...، فهذه الأسئلة هي التي تسمح للطالب بأن يبرز شخصيته ومعارفه، ويعبر عن آرائه وأفكاره.

أما تصحيح هذا النوع من الاختبارات في نظر المثاليين فإنه يقوم على مبادئ العقل نفسه وهذا المبادئ هي:

Comprehensiveness	1- القدرة على الفهم
Clearness	2- الوضوح
Vigour	3- النشاط العقلي
Unity	4- الوحدة
Depth	5- العمق
Originality	6- العبقرية

انطلاقاً من هذه المبادئ، فإنه يمكن الحكم على المقال من خلال المقدمة وطريقة العرض والخاتمة المرتبطة بالمشكلة، والأدلة المعروضة وانتظام الأفكار هذا بغض النظر عما إذا كانت الإجابة متفقة مع ما يراه الممتحن أم مخالفة المهم في نظر المثالي هو ما يبرزه الطالب من صفات عقلية من خلال إجابته، وبقدر ما كانت إجابته تكراراً لآراء معينة كانت علامة على ضعفه، ومن ثم فإنها لا تستحق التقدير الجيد.

6-3- المذهب البرجماتي:

انطلاقاً من الفلسفة البرجماتية تجاه التربية والتعليم عموماً، وانطلاقاً من الطريقة المعتمدة لديهم (طريقة المشكلات) فإن (البرجمائين) يرون بأن تحصيل

التلميذ لا ينعصر في إجابته على أسئلة معينة فقط وإنما يتعدى ذلك إلى حل المشكلات التي تجابهه في مجالات الحياة، ولذلك فهم يرون بأن الامتحانات ليست لها أهمية كبيرة في العملية التربوية فهي لا تأخذ إلا (25%) من التقدير الكلي للطلاب وتعطي (75%) من التقدير للعمل طيلة العام الدراسي. (صالح عبد العزيز، 1981، ص: 417)

7- أنواع الاختبارات:

في الحقيقة هناك أنواع متعددة وتصنيفات مختلفة للاختبارات؛ فهناك الاختبارات المرجعية المحك والمعيارية المرجع، وهناك المقننة وغير المقننة، وهناك المقالية والموضوعية، بالإضافة إلى ذلك هناك الاختبارات الأدائية، وسوف نتعرض إلى جميع هذه الاختبارات بشيء من التفصيل.

7-1- الاختبارات المرجعية المحك Criterion-Referenced tests:

ويطلق على هذا النوع من الاختبارات كذلك اسم اختبارات التفوق Proficiency-tests واختبارات الإتقان Master tests أو اختبارات الكفاية Competency tests أو اختبارات المهارات الأساسية Basic skills tests.

7-1-1- تعريف الاختبارات المرجعية المحك:

تعرف الاختبارات المرجعية المحك بأنها الاختبارات التي تقيس أداء الفرد بالنسبة إلى مستوى مطلق للأداء دون الرجوع لأداء الآخرين. (صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 86)

والهدف من إجراء هذا النوع من الاختبارات هو التعرف على مستوى التمكن أو الاتفاق لدى الأفراد في المعلومات أو المهارات أو القدرات المحددة لهم مسبقاً، كأن يحدد معيار النجاح بالإجابة على (80%) من الأسئلة أو كتابة مقال أدبي دون أخطاء إملائية، علماً بأن إجابة الطالب في هذا الاختبار لا تقارن بإجابة غيره من الطلبة وإنما تقارن بمحك معين، والمحك في هذه الحالة قد يكون كمياً مثل العد إلى

(100)، أو زمنيا مثل كتابة الدرس خلال فترة زمنية محددة، أو نوعي مثل إتقان نطق الحروف أو حل العمليات الحسابية... إلخ؛ أي أنه بعد دراسة الطلبة لموضوع ما تقارن أداءاتهم طبقا لمستوى الأداء الذي حددته المدرسة سلفا لمستوى مقبول للكفاية حيث إذا بلغه المتعلم أو تجاوزه كان ذلك دليلا على نجاح المتعلم.

7-1-2- خصائص الاختبارات المرجعية المحك:

تتميز هذه الاختبارات بالخصائص الآتية:

- 1- معيار النجاح في هذه الاختبارات هو المستوى المحدد من قبل المدرس، فمن حققه فهو ناجح ومن لم يحققه فهو راسب.
- 2- يقوم على فرضية مفادها أن (95%) من المتعلمين بإمكانهم الحصول على المستوى الجيد في حالة ما إذا توفرت لهم الفرصة المناسبة وطريقة التدريس الملائمة.
- 3- تقوم على فرضية "بلوم" (Bloom) المتمثلة في قدرة الجميع على بلوغ أقصى درجة من النجاح.
- 4- تعتمد على التقويم التكويني.
- 5- يتم الحكم وفق هذا النوع من الاختبار على جميع أنماط السلوك التي تم تعلمها وليس على نوع محدد من السلوك، ويكون الاهتمام منصبا في تفسير درجات هذا النوع من الاختبار على الأهداف السلوكية التي تم قياسها حيث أن كل مجموعة من أسئلة الاختبار يفترض فيها أن تكون قد وضعت لقياس هدف محدد، ومن ثم فإن الدرجات المتحصل عليها في النهاية تكون منظمة بحسب الأهداف التي تم قياسها والتي تعني درجة الإتقان التي وصل إليها المتعلم، وعادة ما يكون تقويم هذا النوع من الاختبار بالاتفاق مع مستوى الإتقان المطلوب، وبناء على ذلك يحضر جدول يضم أسماء الطلبة والأسئلة والمؤشرات التي تدل على الإتقان بإشارة (+)

والمؤشرات التي تدل على عدم الإتقان بإشارة (-) حيث يمكن للمدرس أن يتعرف عليها عند الصف بكامله بمجرد نظرة سريعة على هذا الجدول.

(عبد الرحمان عدس، 2003، ص: 264)

2-7- الاختبارات معيارية المرجع Norm Reference tests:

تسمى هذه الاختبارات كذلك بالاختبارات المرجعية للجماعة

Group Reference tests

كما تسمى كذلك اختبارات القياس النفسي السيكمترية psychometric tests

2-7-1- تعريف الاختبارات معيارية المرجع:

يعرف الاختبار المعياري المرجع بأنه الاختبار الذي يقيس أداء الفرد بالنسبة لمتوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها. (صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 88)

والهدف من اعتماد هذا النوع من الاختبار هو معرفة مقدار المعلومات المحصل عليها في موضوع ما، وكذلك معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ في ما تم قياسه.

2-7-2- خصائص الاختبارات المعيارية المرجع:

تعتمد هذه الاختبارات على القياس كما تعتمد أيضا على المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبار التحصيلي من اجل تحديد دقيق لمستوى الطالب وبالتالي فهي تتصف بالخصائص الآتية:

- 1- تستند إلى فرضية التوزيع الطبيعي للظاهرة التحصيلية حيث أن (68%) يتجمعون في الوسط و(32%) يتوزعون على الطرفين.
- 2- الموازنة بين أداءات ونتائج الطلاب فيما بينهم.
- 3- تفسير علامات الطلاب التحصيلية بناء على متوسط المجموعة.

4- الحكم على الطالب من خلال المتوسط وذلك بعد تحويل علامته إلى علامة معيارية.

5- قياس أهداف نهائية. (عبد الرحمن عدس، 2003، ص: 264)

7-2-3- الفرق بين الاختبارات المرجعية المحك والاختبارات المعيارية المرجع:

يختلف الاختباران في النقاط الآتية:

1- التباين Variability:

يلاحظ في الاختبار المعياري بأن هناك تركيزاً على التباين بين التلاميذ وذلك لمعرفة مستواه بالنسبة لغيره، في حين أن الاختبار المحكي لا يركز على التباين وإنما يعتمد على قياس الأداء بالنسبة للمستوى المحدد سلفاً.

2- بناء المفردات Item construction:

عند بناء مفردات الاختبار المعياري أي عند وضع الأسئلة يكون هناك اهتمام بالتباين وذلك باستبعاد الأسئلة السهلة، بينما في الاختبار المحكي يكون التركيز على مدى مطابقة السؤال للمحك بمعنى أنه يعكس مستوى المحك مسبقاً.

3 - الثبات Reliability:

في الاختبارات المعيارية دائماً يعتبر التباين عاملاً مهماً في حساب ثبات الاختبار، ومن ثم فإن الأسئلة الأكثر تبايناً هي التي يفشل في الإجابة عليها (50%) من أفراد العينة، ولحساب التباين في هذا النوع من الاختبارات تعتمد طريقة التجزئة النصفية والصور المتكافئة وإعادة تطبيق الاختبار لحساب الثبات، كما تعتمد طريقة حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، أما الاختبارات المحكية فإن الأسئلة غالباً ما تكون متشابهة ومن ثم فإن الطريقة التي تعتمد في حساب الثبات هي طريقة الصور المتكافئة وإعادة تطبيق الاختبار ولا تستعمل طريقة الاتساق الداخلي.

4- الصدق Validity:

يحسب الصدق في الاختبارات المعيارية بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات اختبار آخر يقيس نفس الموضوعات، أما الاختبارات المحكية فإنه يتم حساب الصدق فيها على أساس كفاءة الأسئلة وتمثيل المحك.

(صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 89)

وتنقسم الاختبارات كذلك إلى مقننة وأخرى غير مقننة.

7-3- الاختبارات المقننة Standardized tests:

7-3-1- تعريفها:

تعرف الاختبارات المقننة بأنها الاختبارات التي تقيس أهدافا مشتركة عامة لمجموعة من المدرسين وتتناول بالقياس أجزاء كبيرة من المعلومات والمهارات السابق دراستها.

وأُسئلتها عادة ما تخضع للتجربة والمراجعة والمعالجة الإحصائية بغرض حساب معاملات السهولة والصعوبة وفعالية التمييز وفعالية المشتتات والتخلص من أثر التخمين. (المرجع السابق، ص: 44)

ويمكن أن تصمم الاختبارات المقننة من طرف مؤسسات تربوية عامة أو فريق متخصص في إنتاج المقاييس والاختبارات التربوية النفسية الخاصة بموضوع القياس والتقويم التربوي، وبالتالي فهي خارجة عن حدود قدرات المعلمين ومن ثم فإن هذه الاختبارات تكون قابلة للتطبيق على نطاق واسع بدل أن تقتصر على مستوى واحد ومدرسة واحدة. (عائش محمود زينون، 1999، ص: 357)

7-3-2- خصائص الاختبارات المقننة:

انطلاقا من التعريف السابق يمكن استخلاص الخصائص الآتية:

1- يتم تصميمها وإعدادها وتطويرها من قبل فريق أو مجموعة متخصصة أو مركز بحث.

2- تشكل مجالا واسعا من حيث المحتوى والأهداف.

3- تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية.

4- تطبق على نطاق واسع يتعدى المستوى الواحد والمؤسسة الواحدة.

7-3-3- أغراض استخدامها:

يمكن للمدرس في أي مرحلة من مراحل التعليم أن يستخدمها للأغراض الآتية:

1- مقارنة مستوى طلبته بمستوى غيرهم من الطلبة وبالتالي تقويم طلبته والحكم عليهم بصورة أكثر موضوعية.

2- تقدير مستوى فاعلية تدريسه.

3- إعطاء صورة واضحة و واقعية عن مستوى كل طالب مقارنة مع مستوى مجموعة من الطلبة أكثر عددا من مجموعة صفه.

4- يمكن استخدامها لتصنيف الطلبة وتوجيههم إلى الشعب المناسبة وعند انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى. (عائش محمود زيتون، 1999، ص: 357)

7-4- الاختبارات غير المقننة:

7-4-1- تعريفها:

تعرف الاختبارات غير المقننة بأنها الاختبارات التي تقيس أهدافا خاصة بالفصل أو المدرسة وتقيس أجزاء محددة من المحتوى بمعنى أنها تتناول معلومات ومهارات معينة ومحددة، وأسئلتها نادرا ما يتم تجريبيها أو مراجعتها أو معالجتها وتحليلها إحصائيا وهي تمدنا عادة بمعايير الأداء على نطاق الفصل أو المدرسة فقط. (صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 44)

7-5- الاختبارات المقالية:

7-5-1- تعريفها:

هي أسئلة كتابية يطلب فيها من الطالب تنظيم إجابته باستخدام لغته الخاصة به، وهذا النوع يظهر قدرته على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الذي يتضمنه السؤال. (أنور عقل، 2000، ص: 145)

وتعتبر اختبارات المقال من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعاً واستعمالاً في المدارس وهي بدورها تنقسم إلى:

7-5-2- الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة Short Answer tests:

تتميز هذه الاختبارات بأنها تركز على فكرة علمية أساسية واحدة يمكن للطلاب أن يختصرها في جمل محددة، وأسئلتها تتضمن عادة التعريف أو التفسير أو التعليل أو توضيح المفاهيم العلمية. (عائش محمود زيتون، 1999، ص: 360)

7-5-3- الاختبارات المقالية طويلة الإجابة Long Answer tests:

وهي على خلاف الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة لأنها تتطلب إجابة مطولة نسبياً؛ حيث تعطى الفرصة للطلاب بأن يقارن ويناقش ويحلل ويعبر عن أفكاره في الإجابة عن الأسئلة المطروحة ويستعملها المدرسون بكثرة نظراً لبعض المميزات التي تتميز بها.

7-5-4- مميزاتها:

تتميز الاختبارات المقالية بالمميزات الآتية:

- 1- سهولة إعدادها ومن ثم توفر الوقت والجهد بالنسبة للمدرس.
- 2- تساعد على إبراز القدرة على الابتكار في اختيار الحقائق والمعلومات والأفكار وربطها وترتيبها.

- 3- تكشف قدرة الطالب على التحليل والنقد وإبداء الرأي.
- 4- قياس أهداف تربوية بعيدة وأرقى من الأهداف التي تقيسها الاختبارات الأخرى مثل القدرة على وضع الفروض وتعميمها وتعميم الخبرات إلى ميادين ومواقف أخرى. (سامي عريفج وخالد حسين مصلح، 1999، ص: 150)

7-5-5- أسس صياغة الأسئلة المقالية:

هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند صياغة الأسئلة المقالية وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- 1- تحديد عدد الأسئلة في الاختبار وأهمية كل سؤال في العملية التقويمية قبل البدء بكتابته.
- 2- تقدير الزمن المطلوب للإجابة على جميع الأسئلة والتأكد بان لا تكون الأسئلة أكثر أو أطول من الزمن الذي يحتاجه الطالب المتوسط للإجابة عنها.
- 3- الحرص على أن تكون الأسئلة مرتبطة بأساسيات المادة بدلاً من التركيز على أسئلة تقيس معلومات جزئية في المادة الدراسية.
- 4- تجنب كتابة الأسئلة قبل الاختبارات مباشرة، بل يستحسن إعدادها بيوم أو يومين قبل الاختبار ومراجعتها وعرضها على الزملاء ثم تعديلها إن اقتضى الأمر.
- 5- تجنب الأسئلة الاختيارية لأنه يصبح لكل طالب اختبار وبالتالي يصعب المقارنة بينهم.
- 6- تجنب الأسئلة التي تعتمد إجابتها على التي قبلها من أجل إعطاء الفرصة للطلاب للإجابة على كل سؤال بشكل مستقل.
- 7- وضع إجابة نموذجية لكل سؤال وهذا يفيد المدرس في التأكد من سلامة صياغة الأسئلة وفي تحديد المطلوب من السؤال بشكل دقيق وكذلك تحديد الوقت اللازم للإجابة عن الأسئلة وتقدير العلامة المستحقة لكل سؤال.

8- وضع أسئلة للضعفاء وأخرى للأقوياء وأخرى للعاديين بحيث ترتب من السهل إلى الصعب.

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

10- تبيان العلامة التي يستحقها كل سؤال في ورقة الأسئلة.
(زكرياء محمد الظاهر، 1999، ص: 161)

7-5-6- عيوب الاختبارات المقالية:

بالرغم من المزايا التي تتميز بها الاختبارات المقالية إلا أن هناك عيوباً تعاب على هذه الاختبارات وتتمثل هذه العيوب في:

1- القياس غير الصحيح لقدرات الطالب، ولهذا يرى "سانديفورد" أن التلميذ الذي يحصل على (85%) من امتحان ما معناه أنه حصل على (85%) من معرفته لأسئلة الامتحان الموضوعية لا أنه عرف (85%) من حقائق المادة كلها، إذ أن أسئلة الامتحان من المحتمل جداً أنها لا تتعدى أكثر من (5%) من المادة المقررة.

2- تركيزها في غالب الأحيان على الحفظ والاستظهار واستعادة المعلومات.

3- تفسح مجالاً كبيراً للمراوغة والخروج عن الموضوع من خلال الإجابة على معلومات لا علاقة لها بالموضوع.

4- صعوبة تصحيحها، حيث أثبتت التجارب أنه لا يمكن الوصول إلى اتفاق بين مصححين أو أكثر في تقدير إجابة طالب معين.

5- تأثر المصحح بإجابة الطالب عن السؤال السابق بحيث إذا كانت الإجابة جيدة فإنه يتساهل معه فيما تبقى من الأسئلة، كما يتأثر المصحح كذلك بترتيب الأوراق فقد يعطي تقديراً جيداً لورقة إجابة متوسطة إذا كان صحح قبلها مجموعة أوراق ذات إجابات خاطئة.
(صالح عبد العزيز، 1981، ص: 409)

هذا بالإضافة إلى عيوب أخرى يمكن إجمالها في:

- عدم شموليتها لكل أجزاء المنهاج الدراسي.
 - عدم قياسها لجميع جوانب الشخصية.
 - تشجيعها على التخمين.
 - الغموض والإبهام الذي يكتنف الكثير من أسئلتها.
- (عبد الرحمن العسيوي، 2003، ص: 55)

7-5-7- طرق تصحيح الاختبارات المقالية:

من أجل تقليص آثار العيوب السابقة هناك طرق معينة يمكن اعتمادها في تصحيح اختبارات المقال وتتمثل هذه الطرق في:

7-5-7-1- التصحيح وفق الطريقة التحليلية:

ويتم ذلك كما يلي:

- 1- إخفاء اسم المفحوص وما يستدل منه على هويته كي لا يكون هناك تأثير بأي عامل من العوامل المتعلقة بالمفحوص.
- 2- وضع سلم للتصحيح بتحديد عناصر الإجابة النموذجية وما يستحقه كل عنصر من الدرجات.
- 3- اختيار عينة من الأوراق وقراءتها ومطابقتها مع سلم التصحيح لأنه قد يذكر التلاميذ نقاطا لم يأخذها المدرس بعين الاعتبار وبالتالي يعمل على تعديل السلم.
- 4- تصحيح نفس السؤال في جميع الأوراق بدلا من تصحيح كل الأسئلة.
- 5- محاولة التصحيح في جلسة واحدة لضمان تشابه الظروف بما في ذلك الحالة النفسية للمصحح.

6- التركيز أثناء عملية التصحيح على المعلومات المطلوبة بدلا من التركيز على جوانب أخرى مثل الخط والشكل.

7- الاستعانة بأحد الزملاء ممن يدرس نفس المادة في إعادة التصحيح.

8- كتابة الملاحظات والتعليقات والتصويبات في أوراق الإجابة ليطلع عليها الطلاب.

7-5-7-2- التصحيح وفق الطريقة الكلية:

إن التصحيح وفق هذه الطريقة يكون بقراءة المصحح جميع الأوراق ثم تصنيفها إلى عدد من الفئات حسب مستوى كل منها (ممتاز، متوسط، ضعيف)؛ حيث تمنح الفئة الممتازة علامات عليا وتمنح الفئة الضعيفة علامات دنيا وتعطى علامات متوسطة للفئة الأخرى.

7-5-7-3- الجمع بين الطريقتين:

هناك من يرى الجمع بين الطريقتين بحيث تصحح الأوراق أولا بالطريقة الكلية ثم تصحح بعد ذلك بالطريقة التحليلية. (زكرياء الظاهر، 1999، ص: 163)

ومن الممكن كذلك أن يصحح اختبار المقال باعتماد مقياس ذي خمس مراتب يشتمل على النقاط الآتية:

Ronge of ideas	1- ترتيب الأفكار
Quality of ideas	2- نوع الأفكار
Style	3- أسلوب الكتابة
Technical accuracy	4- الدقة الفنية
General form	5- الشكل العام

وبعد إجراء عملية التصحيح بناء على هذه البنود الخمسة يمكن الحكم على إجابة الطالب بمرتبة من المراتب الخمسة الآتية: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف. (صالح عبد العزيز، 1981، ص: 404)

وفيما يخص تحسين تصحيح اختبار المقال دائماً، يرى عبد الرحمان العيسوي (2003) بأنه يمكن مراعاة العناصر الآتية عند عملية التصحيح:

Comprehensiveness	1- القدرة على الفهم
Clearness	2- الوضوح
Vigor	3- النشاط العقلي
Unity	4- الوحدة أو التماسك
Depth	5- العمق
Originality	6- الأصالة والجدة

(عبد الرحمان العيسوي، 2003، ص: 58)

6-7- اختبار الكتاب المفتوح Open book examination:

إن اختبار الكتاب المفتوح هو الاختبار الذي يسمح فيه للطالب في أثناء الاختبار بإحضار الكتب والمذكرات وغيرها مما يمكن استعماله للإجابة عن الأسئلة ويتميز هذا النوع من الاختبار بما يلي:

- 1- التقليل من حالات الخوف والقلق والتوتر التي عادة ما تصيب الطلبة في فترة الامتحان.
- 2- القضاء على ظاهرة الغش.
- 3- التشجيع على الفهم وإعادة تنظيم المعلومات عوضاً من التركيز على الحفظ والاستظهار الآلي.
- 4- تعتبر فرصة لقياس المستويات العقلية العليا.

7-6-1- عيوب أسئلة اختبار الكتاب المفتوح:

هناك عيوب تعاب على هذا النوع من الاختبار ومن أهمها مايلي:

- 1- يصعب التمييز عند استعمال هذا النوع من الاختبارات بين الطالب المتوسط والطالب المتميز (الجيد).
- 2- الوقت الممنوح لا يسمح باستعماله في القسم وإنما يمكن استعماله بفعالية أكثر في البيت.
- 3- اعتماد الطالب على غيره من الزملاء في حالة استعماله في البيت .
- 4- استعماله في المنزل يحرم الطالب من فرصة الاستيضاح عن الإجراءات المطلوبة عند الإجابة أو حتى عن الأسئلة ذاتها.
- 5- لم تظهر هناك فروق معتبرة في درجات أداء الطلاب بين الذين يستخدمون الكتاب والذين لا يستخدمونه.

7-6-2- إعداد أسئلة الكتاب المفتوح:

يشترط لصياغة أسئلة الكتاب المفتوح مايلي:

- 1- إعطاء وصف تام للمهام المطلوبة قبل موعد الامتحان ويشمل ذلك تحديد موعد الامتحان والتأكيد على أن الأسئلة المراد طرحها ليست من نوع الأسئلة التي تعتمد على الحفظ وإنما تعتمد على تطبيق المعلومات وفهم العلاقات والتحليل ... إلخ.
- 2- تزويد الطلاب بقائمة المصادر التي يمكن اعتمادها والرجوع إليها.
- 3- توفير الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة ومراجعتها.
- 4- التركيز في الاختبار على تطبيق المعلومات.
- 5- البعد عن الغموض في طرح الأسئلة.

7-7- الاختبارات الأدائية Practical tests:

7-7-1- تعريفها:

تعرف الاختبارات الأدائية بأنها الاختبارات التي تستخدم لمعرفة مدى قدرة الطلبة على ترجمة ما اكتسبوه من معارف علمية إلى مواقف عملية تطبيقية، كما تستخدم لقياس مهارات التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات والمهارات اليدوية والقدرة على التحكم في استخدام الأجهزة والأدوات العلمية. (عايش محمود زيتون، 1999، ص: 358)

7-7-2- أنواع الاختبارات الأدائية:

تنقسم الاختبارات الأدائية إلى الأقسام الآتية:

7-7-2-1- اختبار الأداء من النوع الكتابي:

وهو الاختبار الذي يعطي أهمية أكثر لتطبيق المعرفة وقياس مهارات الأداء في مواقف تحاكي المواقف الفعلية ويمكن أن تنتهي بناتج تعليمي له قيمة مثل مشروع بناء متحف للأزهار البرية في البيئة المحلية، وغالبا ما يستعمل في هذا النوع من الاختبارات الأفعال الآتية (ابن، صمم، أرسم) وفي هذه الحالة يقيس الاختبار الكتابي حصيلة كل من المعرفة والمهارة.

7-7-2-2- اختبار الأداء الخاص بتحديد النوع:

عند إجراء هذا الاختبار يطلب من المفحوص التعرف على أداة معينة وتسمية أجزائها وتحديد وظيفتها، وفي مواقف أكثر تعقيدا يطلب منه أن يجد مكان تماس كهربائي وسببه ويعمل على إصلاحه، وفي مستويات أعلى تعرض على سمع المفحوص آلة تعمل بشكل خاطئ، نتيجة وجود عطب معين بسماع صوت محرك لسيارة أو مروحة كهربائية ويطلب منه أن يحدد نوع العطب الموجود والطريقة المثلى لإصلاحه، وهذا النوع من الاختبار ينتشر استعماله في مجال التعليم الصناعي.

7-7-2-3- اختبار المحاكاة:

عند إجراء هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يقوم بنفس الخطوات والحركات التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات بكثرة في مجال التدريب على قيادة السيارات والطائرات ومجالات التعليم المهني ، كما يستخدم في مجال التجارب المخبرية.

7-7-3- مجالات استخدامها:

تستخدم اختبارات الأداء عادة في المجالات الآتية:

- 1- برامج التدريب المهني في المعاهد التي يتطلب التكوين فيها أداءات تتصل بالصناعة والزراعة والموسيقى والتمريض ... إلخ.
 - 2- برامج التربية الفنية والرياضية أين يتطلب الأمر الرسم والتصوير والتمارين الرياضية.
 - 3- برامج إعداد وتدريب المعلمين مثل تدريبهم على القيام بخطة للتدريس أو صياغة أهداف أو شرح درس.
 - 4- الأنشطة العملية المتعلقة ببعض المواد الدراسية مثل كتابة إعداد تقارير أو إجراء بحث في موضوع ما أو طريقة استخدام المراجع.
 - 5- التجارب العملية في بعض المواد العلمية والتقنية مثل عمليات الفك والتركيب وتشغيل بعض الأجهزة وتشريح الحيوانات والحشرات أو النباتات.
 - 6- تشخيص التأخر في بعض المهارات العملية، مثل تشخيص التأخر في الكتابة.
 - 7- تقييم المدرسة من حيث البناء والمرافق والأبواب أي تقييمها من الجانب المادي كهيكل.
- (زكرياء محمد الظاهر، 1992، ص: 171)

7-7-4- إعداد الاختبارات الأدائية:

عند إعداد الاختبارات الأدائية هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

7-7-4-1- تحديد الأداء المراد قياسه:

ويقصد بذلك تحديد الصفات والسلوكيات التي تمثل الجوانب المختلفة لأداء التلميذ بصورة دقيقة، ويتم التعبير عادة عن الأداءات باستخدام صيغ مثل تعرف على، ابن، ارسـم ... إلخ.

7-7-4-2- تحديد طريقة قياس الأداء:

يمكن قياس الأداء عن طريق تنظيم الصفات أو السلوكيات أو نواتج الأداء المراد تحقيقها على شكل مقياس مدرج أو سلم تقدير، وفي هذا المقياس يوضع أمام كل صفة سلم رتب متدرجة، لكن يقوم المعلم بتقدير درجة الدقة في تأدية المفحوص للأداء والمقياس المستخدم قد يتدرج على مدى ثلاثي أو رباعي أو خماسي بحسب طبيعة الصفة المختبرة؛ فقد يتكون المقياس مثلاً من الدرجات الآتية: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف.

7-7-4-3- وضع معايير للأداء الناجح:

يضع الفاحص بعض المعايير التي تصف الشروط الدنيا للأداء المقبول وتحدد هذه المعايير بـ:

- دقة الأداء.
- سرعة الأداء.
- الترتيب الصحيح لخطوات الأداء.

وبطبيعة الحال فإن هذه المعايير تختلف باختلاف الأداءات المطلوب إنجازها.

7-7-4-4- إعداد تعليمات الاختبار:

هناك تعليمات ينبغي أخذها بعين الاعتبار بالنسبة للمفحوص ومن ثم فعلى الفاحص أن يعدّها وأن يضمنها اختبارها، بحيث يراعي في هذه التعليمات توضيح مايلي:

- الغرض من الاختبار.
- الأجهزة والمواد التي يتطلبها الأداء.
- طريقة إجراء الاختبار.
- الشروط الخاصة باستخدام المعدات.
- الأداء المطلوب.
- زمن الاختبار.

7-7-4-5- طريقة التصحيح:

إن طريقة تصحيح الاختبارات الأدائية تختلف باختلاف الأداء المراد قياسه، ومن الطرائق التي يمكن اعتمادها في هذه المجال نذكر مايلي:

7-7-4-5-1- مقياس الإنتاج:

وهو عبارة عن سلسلة متدرجة من نوعية الإنتاج تعكس مستويات مختلفة من درجات الجودة والإتقان، ويستخدم هذا المقياس غالبا في تقييم الخط وأعمال الفن والمشروعات المهنية والفنية، ويتلخص بناؤه في اختيار (5-7) نماذج من أعمال الطلبة تمثل مستويات متفاوتة من حيث درجة دقتها وصلاحياتها ثم ترتب بعد ذلك من الأعلى إلى الأدنى، ثم تعطى علامات متدرجة من (1 إلى 7)، ثم تجرى مقارنة أداء كل طالب على حده مع النموذج المصمم لتحديد العلامة النهائية.

7-7-4-5-2- مقياس التقدير:

يستخدم هذا المقياس لتقويم عدة أنواع من الأداءات مثل الإنشاء الكتابي والخط والنشاط الفني، كما يستخدم عامة في المواقف التي يكون فيها للأداء عدة جوانب مختلفة بحيث يمكن تقدير كل جانب منها بمقياس منفصل، فعند تقدير قدرة أحد الطلاب على الخطابة يتعين أولاً تحديد الجوانب المراد ملاحظتها مثل السلاسة في الإلقاء وصحة القواعد والوضوح ... إلخ، ويخصص لكل جانب منها تقديراً منفصلاً ثم تجمع في النهاية جميع التقديرات لتعطى العلامة على جميع هذه الأبعاد أو الجوانب، ويعتبر هذا المقياس من أكثر المقاييس استعمالاً لأنه يمكن استخدامه بصورة فعالة واقتصادية بحيث يوفر جانباً من وقت المعلم، كما أنه يمتاز بدرجة من الموضوعية إذا ما قيس بالنسبة لأساليب التقويم الأخرى التي تقوم على الملاحظة.

7-8- الاختبارات الموضوعية Objective tests:

7-8-1- تعريفها:

تعرف الاختبارات الموضوعية بأنها نوع حديث من الاختبارات يتكون كل منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابات متفق عليها مسبقاً، ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات أو الأشخاص الذين يكلفون بذلك باستخدام مفتاح التصحيح أو نموذج الإجابة Scoring Key، ومن بينها يختار الطالب إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدم له.
(عبد الرحمن العيسوي، 2003، ص: 58)

وتعرف كذلك بأنها الأسئلة التي تعرض على قائمة من الإجابات حيث يختار المفحوص أفضلها.
(Laifa Ait Boudaoud, 1999, p: 59)

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

(زكرياء محمد الظاهر، 1999، ص: 91)

وتسمى هذه الاختبارات بالاختبارات الحديثة مقارنة مع الاختبارات المقالية التي تدرج تحت الاختبارات التحصيلية التقليدية، وتوصف بأنها موضوعية لأن تصحيحها لا يكون فيه دخل لذاتية المصحح.

7-8-2- مزايا الاختبارات الموضوعية:

تتميز الاختبارات الموضوعية بمجموعة من المزايا يمكن إجمالها فيما يلي:

- تعتبر ممثلة لمحتوى المادة التعليمية.
- تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات نظرا لكثرة أسئلتها وشموليتها.
- لا تتأثر بالعوامل الشخصية أثناء عملية التصحيح.
- لا تتطلب الكثير من الوقت لتصحيحها.
- تنمية بعض العادات الذهنية مثل سرعة التفكير والتقيد بالموضوع.
- تساعد وتشجع على الفهم بدلا من الحفظ الآلي.
- تمرن الطالب على الإجابة الدقيقة والابتعاد عن التعميمات.
- إشعار الطالب بعدالة التصحيح وإبعاد تهمة الظلم والتحيز عند المصحح.
- يمكن استخدام الكمبيوتر في عملية التصحيح.
- لا يمكن تحسينها باستمرار لإمكانية معالجتها إحصائيا، وتحليل فقراتها وإيجاد معامل الصعوبة والتمييز لكل الفقرات.

7-8-3- عيوب الاختبارات الموضوعية:

إلى جانب المزايا التي تتميز بها هذه الاختبارات هناك كذلك عيوب توجه إليها ومن هذه العيوب.

- صعوبة إعدادها وتحضيرها نظرا لكثرة أسئلتها.
 - صعوبة قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة مثل الأهداف المتعلقة بالقدرة على التعبير والابتكار.
 - تعطى فرصة للغش والتخمين.
 - لا تعطي فرصة للطالب للتعبير عن ذاته وآرائه الشخصية.
 - لا تصلح لقياس القدرة على تنظيم المعارف وعرض الأفكار ومن ثم فهي لا تشجع على الإبداع.
 - تعتبر مكلفة من الناحية المادية نظرا لما تتطلبه من مصاريف الورق والطباعة.
- (عايش محمود زيتون، 1999، ص: 364)

7-8-4- أنواع الاختبارات الموضوعية:

تشمل الاختبارات الموضوعية عدة أنواع من الاختبارات وتتمثل هذه الاختبارات فيما يلي:

7-8-4-1- اختبار التكميل Completion test:

وينقسم اختبار التكميل بدوره إلى مايلي:

7-8-4-1-1- نمط التكميل:

ويعرف كذلك باختبار ملاءم الفراغ وهو عبارة عن جملة ناقصة يكملها الطالب بالجواب المناسب.

مثال: عاصمة الجزائر هي:

7-8-4-1-2- نمط الجواب القصير:

وهو عبارة تامة تطرح في صيغة سؤال يجاب عليه بكلمة أو أكثر.

مثال: كم يبلغ عدد سكان الجزائر؟

7-8-4-1-3- مزايا اختبار التكميل:

يتميز اختبار التكميل بالميزات التالية:

- سهولة الإعداد وسهولة التصحيح.
- تغطي أجزاء كبيرة من المادة.
- تتمتع بموضوعية عالية.
- التخمين فيها قليل.

7-8-4-1-4- عيوب اختبار التكميل:

من العيوب التي يتصف بها اختبار التكميل مايلي:

- يعتمد على الحفظ والاستظهار.
- هناك صعوبة في وضع عبارات ناقصة يكون لكل واحد منها جواب واحد صحيح فقط.
- تسمح بالغش والتخمين نسبيا.
- نقص الموضوعية.

7-8-4-1-5- أسس إعداد فقرات اختبار التكميل:

هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعداد اختبار التكميل، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- أن يكون المطلوب في الفقرة محددا بدقة متناهية.
- يخصص الفراغ المطلوب تكملته في الفقرات لقياس جوانب مهمة في المادة الدراسية.
- يترك فراغ واحد فقط في كل فقرة لقياس هدفا واحدا.
- من الأفضل ترك الفراغ في نهاية الفقرة بدلا من بدايتها.
- عدم استعمال عبارات الكتاب نفسها تركيزا على الفهم بدل الحفظ.

7-8-4-2- اختبار الصواب والخطأ True and False:

يعرف اختبار الخطأ والصواب بأنه مجموعة من الفقرات بحيث تكون كل فقرة منها عبارة عن جملة إخبارية تتضمن معلومة واحدة ليس هناك شك في الحكم على صحتها أو خطئها، ويطلب من المفحوص تحديد ما إذا كانت هذه المعلومة صحيحة أو خاطئة وذلك بوضع إشارة معينة في المكان المعد للجواب.

7-8-4-2-1- مزايا اختبار الصواب والخطأ:

يتميز اختبار الصواب والخطأ بالمزايا الآتية:

- سهولة الإعداد والتصحيح.
- موضوعية التصحيح.
- شمولية أسئلته للمقرر الدراسي.
- إمكانية استخدام مفتاح التصحيح.

7-8-4-2-2- عيوب اختبار الصواب والخطأ:

- ارتفاع نسبة التخمين.
- يستخدم لقياس مستويات عقلية بسيطة كالمعرفة والفهم.
- يشجع على الحفظ الآلي.
- يسهل عملية الغش.
- انخفاض معامل الثبات بالنسبة للاختبارات الموضوعية الأخرى بسبب ارتفاع التخمين.

7-8-4-2-3- أسس إعداد فقرات الصواب والخطأ:

هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- أن يكون هناك تقارب بين الفقرات الصائبة والخاطئة.
- تجنب استعمال العبارات التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

- أن تكون العبارة مكونة من فكرة واحدة صحيحة أو خاطئة.
- تجنب طول العبارات وتعقدها.
- تجنب نمط معين في ترتيب العبارات الصحيحة والخاطئة تفاديا للإيحاء بالإجابة إلى التلميذ.
- تجنب استعمال العبارات المنفية لأن هذا يؤدي إلى تفكير الطالب في تركيب العبارة أكثر من تفكيره في الإجابة.

7-8-4-3- اختبار المقابلة Matching test:

ويسمى أيضا اختبار المزاوجة والمطابقة، وهو عبارة عن مجموعة من الكلمات تكتب في قائمة على يمين الصفحة، ويكتب في قائمة ثانية على يسار الصفحة ذاتها كلمات أو عبارات، تتماشى كل منها أو تتفق في مدلولها مع كلمة أو عبارة من العبارات التي توجد في القائمة الأولى، ويطلب من الطالب وضع الرقم الدال على هذا الاتفاق، أي أنها تتكون من عمودين أحدهما يمثل المثير والآخر يمثل الاستجابة، وعلى الطالب أن يختار من العمود الثاني ما يناسب العمود الأول. (أنور عقل، 2000، ص: 46)

ويشتمل اختبار المقابلة على صورتين هما:

7-8-4-3-1- الصورة البسيطة:

وهي عبارة عن سؤال يتكون من قائمتين من العبارات بحيث تكون كل عبارة في القائمة الثانية إجابة لعبارة في القائمة الأولى، والمطلوب من الطالب أن يكتشف هذه الإجابة.

مثال: اربط بسهم بين كل عبارة في العمود الثاني بما يناسبها في العمود الأول.

7-8-4-3-2- الصورة التصنيفية Classification:

وهي عبارة عن سؤال يتكون من مجموعة من المحكات أو المعايير للحكم على ظاهرة.

مثال: صنف الدول الآتية حسب مساحتها من الأكبر إلى الأصغر: الجزائر، السودان، تونس، ليبيا، مصر، المغرب.

7-8-4-3-3- مزايا اختبار المقابلة:

يتميز اختبار المقابلة بالمزايا الآتية:

- لا يتأثر بذاتية المصحح.
- يقيس قدرة الطالب على الربط بين المعلومات.
- يناسب كثيرا أطفال المرحلة الابتدائية.
- سهل لأعداد والتصحيح.
- قلة درجة التخمين.

7-8-4-3-4- عيوب اختبار المقابلة:

- يتطلب استخدامه وجود عدد من العلاقات المتناظرة في المعارف العلمية مما قد يحد من استعماله في التقويم.
- يعتمد على الاسترجاع الآلي للمعلومات.
- لا يقيس مستويات عقلية عليا.

7-8-4-3-5- أسس صياغة فقرات اختبار المقابلة:

هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند صياغة فقرات هذا النوع من الاختبار وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- أن تكون بنود كل من القائمتين متجانسة وتدور حول موضوع واحد.

- أن تكون الإجابات في القائمة الثانية أكثر من بنود القائمة الأولى من أجل تجنب الصدفة في الإجابة، فإذا كانت هناك خمسة بنود في كل من العمودين وعرف المفحوص العلاقة بين الأربعة فإنه يجيب على الخامس بالصدفة.

- ترتيب بنود كل قائمة ترتيباً أبجدياً وإذا كانت أرقاماً ترتب ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً.

- توضيح المطلوب بدقة وكيفية الإجابة بمعنى أن التعليمات يجب أن تبين إذا كان المطلوب استعمال الرقم أو الحرف أو وصل بعض بنود القائمتين بأكثر من بند من بنود القائمة الأخرى.

7-8-4-4-اختبار الاختيار من متعدد Multiple choies tests:

7-8-4-4-1-تعريفه:

يعرف اختبار الاختيار من متعدد بأنه اختبار يتألف من جزئين، الأول وهو الجذر Stem ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة، والسؤال والثاني وهو مجموعة البدائل ويتراوح عددها عادة ما بين ثلاثة وخمسة بدائل.

(عبد الحميد نشواتي، 1998، ص: 620)

ولقد أظهرت الدراسات أن هذا الاختبار يعتبر من أحسن الاختبارات الموضوعية في قياس تحصيل الطالب شريطة أن يعد بالطريقة المناسبة وأن تتوفر فيه الخصائص السيكومترية المناسبة.

(عبد الرحمن عدس، 2003، ص: 261)

7-8-4-4-2-مزايا اختبار الاختيار من متعدد:

يتميز هذا النوع من الاختبارات بمجموعة من الميزات تتمثل فيما يلي:

- يقيس مختلف مستويات الأهداف التربوية باستثناء الأداء العملي والقدرة على التعبير.

- يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة فيما يخص الثبات والصدق.

- يمكن استخدام الحاسوب في عملية التصحيح وتحليل النتائج إحصائيا كما يمكن تصحيحه يدويا بواسطة مفتاح مثقب.
- يعود الطالب على المقارنة والموازنة واختيار الأفضل.
- يساعد على تشخيص أخطاء الطلاب ونقاط ضعفهم.
- درجة التخمين في هذا الاختبار تعتبر منخفضة بالمقارنة مع بقية الاختبارات الموضوعية.

7-8-4-4-3- عيوب اختبار الاختيار من متعدد:

- يرى المنتقدون في هذا المجال أن اختبار الاختيار من متعدد يدمر التعليم والتعلم وذلك من خلال:
- التركيز على الحفظ وتذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكمتها فكريا.
 - ترسيخ فكرة وجود جواب واحد صحيح لكل سؤال ولكل مشكلة.
 - التشجيع على سلبية المتعلم إذ يقتصر دوره فقط على تحديد الجواب الصحيح بدلا من بنائه.
 - إهمال تعلم المهارات والمعارف واختصار العملية في ملئ فراغات أو بحث عن إجابات.

7-8-4-4-4- أسس بناء فقرات اختبار الاختيار من متعدد:

- هناك أسس ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند صياغة فقرات هذا الاختبار وتتمثل هذه الأسس في:
- أن تحدد في أرومة الفقرة مشكلة واضحة ولا يعتمد وضوحها على البدائل، ولاختبار هذا الشرط يمكن أن نغطي ملحق الأجوبة (البدائل) لنلاحظ ما إذا كانت

المشكلة واضحة، فإذا لم تبد واضحة إلا بارتباطها بالأجوبة فذلك يدل على عدم صلاحيتها.

- بعد كتابة الأرومة Stem يفضل كتابة الجواب الصحيح أولاً، ثم بعد ذلك تكتب المموهات Distracters والتي ينبغي أن يراعى فيها عنصر التمويه بحيث يحتاج الوصول إلى الجواب الصحيح معرفة وثقة بدلا من الاعتماد على القرائن الموحية بالإجابة.

- أن تقيس الفقرة الهدف الذي نريد قياسه.

- أن تكون البدائل في الفقرة الواحدة متجانسة، تتضمن موضوعا واحدا.

- أن تتوافق الأرومة من الناحية القواعدية والصيغة في السياق مع البدائل فلا يصلح مثلا أن تكون الأرومة بصيغة المؤنث، في حين تأتي في البدائل أوصاف بعضها مذكر وآخر مؤنث ونفس الشيء بالنسبة للمفرد، والجمع لأن هذا يساعد المفحوص في الوصول إلى الإجابة الصحيحة دون أن يكون ملما بالسؤال.

- مراعاة طول الفقرات، بحيث تكون جميع الفقرات متساوية تقريبا بدل أن تكون فقرة متكونة من كلمة واحدة وأخرى متكونة من جملة طويلة لأن المفحوص لديه ميل إلى البديل الأطول بأنه يمثل الإجابة الصحيحة.

- ترتيب الإجابات ترتيبا عشوائيا.

- تجنب صيغة النفي في الأرومة.

- استقلالية الفقرات عن بعضها بحيث لا تتوقف إجابة فقرة على فقرة أخرى.

- أن تكون المموهات متساوية في كل فقرة لان ذلك يساعد على التحليل الإحصائي.

- كتابة رقم الفقرة بالعد الحسابي والبدائل بالحروف الأبجدية.

7-8-5- تصحيح الاختبارات الموضوعية:

هناك طرائق معينة يمكن اعتمادها لتصحيح الاختبارات الموضوعية، وهذه الطرائق يمكن إجمالها فيما يلي:

7-8-5-1- التصحيح بطريقة عد الإجابات الصحيحة على نفس ورقة الاختبار:

حيث توضع إشارة ✓ على كل إجابة صحيحة وإشارة X على كل إجابة خاطئة، ثم يتم عد الإجابات الصحيحة ومجموعها يمثل في النهاية علامة الطالب، وهذه الطريقة تعتبر أقل سرعة في التصحيح إذا ما قيس مع غيرها من الطرائق، إلا أنها تحول دون وقوع المصحح في محاولات الخداع من طرف بعض المفحوصين الذين يضعون أكثر من إجابة لكل فقرة.

7-8-5-2- التصحيح بواسطة المفتاح المثقب:

عند استعمال طريقة المفتاح المثقب يقوم الفاحص بتدوين الإجابة على ورقة منفصلة تسمى بورقة الإجابة، ومفتاح الإجابة يعبر عن الإجابة الصحيحة أي البديل الصحيح ولكنه مثقب بفتحات مقابلة للإجابات الصحيحة بحيث عندما يوضع على ورقة الإجابة فلا تظهر إلا الإجابة الصحيحة.

وهذا نموذج لمفتاح إجابة لاختبار الصواب والخطأ وللاختبار من متعدد.

الجدول رقم (04) يبين كيفية التصحيح بواسطة المفتاح المثقب

رقم الفقرة	صحيحة	خاطئة	رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1			1				
2			2				
3			3				
4			4				
5			5				
6			6				
7			7				

(محمد الظاهر، 2002، ص: 150)

7-8-5-3- التصحيح باستخدام آلات التصحيح:

تستخدم في حالة الاختبارات العامة التي تطبق على نطاق واسع، والتصحيح وفق هذه الطريقة يكون باستخدام آلة لها أوراق خاصة عليها مواد كيميائية في مكان الإجابات الصحيحة، ويستخدم المفحوص في أثناء الإجابة قلمًا خاصًا لا تظهر آثاره إلا حين يكون في المواقع التي أشبعت بالمادة الكيميائية وعند وضع الورقة في الآلة يتم تصحيحها بسرعة كبيرة وتعطى علامة المفحوص على الورقة الخاصة به.

7-8-5-4- التصحيح من أثر التخمين في الاختبارات الموضوعية:

لقد تطرقنا فيما سبق إلى عيوب الاختبارات الموضوعية ورأينا بأن من أهم عيوبها لجوء الطالب في إجابته إلى التخمين، وهذا بطبيعة الحال ينعكس سلبًا على

موضوعية الاختبار ولهذا وضع العلماء معادلة لمعالجة التخمين في الاختبارات وتسمى هذه المعادلة بمعادلة التصحيح من أثر التخمين ويرمز لها كما يلي:

$$\begin{aligned} \text{ع} &= \frac{\text{ع} (\text{ص} - \text{خ})}{\text{ن} - 1} \times \text{م} \\ \text{ع} &= \text{العلامة المصححة.} \\ \text{ص} &= \text{مجموع الإجابات الصحيحة.} \\ \text{خ} &= \text{مجموع الإجابات الخاطئة.} \\ \text{ن} &= \text{عدد البدائل.} \\ \text{م} &= \text{عدد الفقرات المخصصة لكل فقرة.} \end{aligned}$$

مثال: اختبار مقابلة مكونة من (5) فقرات وكل فقرة مكونة من قائمتين، في كل قائمة (7) بنود، فإذا أجاب طالب ما على (25) بند إجابة صحيحة وأخفق في باقي البنود، فما هي علامته بعد استخدام المعادلة؟ علماً بأن كل بند من بنود الإجابة له علامة واحدة فقط.

المعطيات: عدد بنود القائمة (7) بنود.
عدد جميع البنود (35) بنود.
عدد الإجابات الصحيحة (23) بنود.
عدد الإجابات الخاطئة (12) بنود.

العلامة المصححة من أثر التخمين هي:

$$21 = \frac{1 \times (23 - 12)}{7 - 1}$$

إذاً علامة الطالب الحقيقية هي: 21 من 35.

(زكرياء محمد الظاهر وتمرجيان وعبد الهادي، 1999، ص: 151)

7-9- بنك الأسئلة: Item banking

لقد ظهر بنك الأسئلة في بداية الخمسينيات من القرن (19) وكانت تعني حينها وضع عدد كبير من الأسئلة الموضوعية بجميع أنواعها وفي جميع المستويات

لاستخدامها في المستقبل، ثم تطورت الفكرة مع تطور الحاسبات الآلية التي تسمح بتخزين Stocage واسترجاع Retrieval الأسئلة المخزونة فيها بسهولة عند الحاجة إليها، وفي بداية الستينيات من القرن (20) انتشرت بنوك الأسئلة في إنجلترا وأمريكا وكندا وتركيا. (صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 402)

7-9-1- تعريف بنك الأسئلة:

هو مكان آمن توضع فيه مجموعات متنوعة من الأسئلة ذات مستويات مختلفة في تقدير قدرة معينة.

ويسهل عن طريقه سحب أو إضافة مجموعة أو عدد من الأسئلة المختلفة المقننة أي التي لها خصائص سيكومترية مميزة ومعلومة مثل معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز وفعالية المشتتات وكذلك صدق وثبات الفقرات والمصنفة وفق وحدات المقرر الدراسي وحسب المستويات العقلية المعرفية المطلوب أدائها أثناء الإجابة عليها. (الأخضر عواريب، 2009، ص: 100)

7-9-2- أهداف بنك الأسئلة:

هناك هدفان لإنشاء بنك الأسئلة، هدف عام وهدف خاص؛ أما الهدف العام فهو العمل على تطوير أدوات تقويم التحصيل الدراسي باعتبار أن التقويم هو أحد العمليات الهامة لتطوير المنظومة التعليمية أما الهدف الخاص فإنه يتلخص فيما يلي:

- ضمان أسئلة تتوفر فيها الخصائص السيكومترية.
- ضمان مستوى جيد من الامتحانات بشكل مستمر.
- إعداد وتأهيل كواد من واضعي الأسئلة والأوراق الامتحانية في المواد الدراسية المختلفة حسب جدول مواصفات اختبار كل مادة.
- تزويد المدرسين بذخيرة من الأسئلة المقننة التي يمكن الاستعانة بها في أثناء عملية التدريس وفي أثناء عملية التقويم البنائي وتدريب المدرسين في نفس الوقت على وضع أسئلة جديدة متشابهة لأسئلة البنوك.

- تحرير الطالب من الاختبارات التقليدية.
 - توفير شيء من الوقت يمكن استغلاله في عملية التدريس.
 - يساعد الطالب على ما يسمى بالتعلم الذاتي Self-learning والاهتمام بالتعرف على نتائج التعلم لكل طالب على حده وفق سرعته وإمكاناته وليس التعرف على الدرجة الكلية لنتائج الاختبار.
 - تقليل التكلفة المادية في بناء الاختبارات في كل سنة.
 - تساعد على إجراء المقارنة ومتابعة المستوى الدراسي من خلال النتائج المحصل عليها في كل سنة.
- (الأخضر عواريب، 2009، ص: 101)

7-9-3- كيفية إعداد بنك الأسئلة:

- هناك إجراءات معينة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعداد بنك الأسئلة وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:
- تحديد الأهداف التربوية في المجالات المختلفة مع تحديد الوزن النسبي لكل هدف.
 - تحديد الموضوعات الدراسية مع تحديد وزنها النسبي.
 - تدريب المدرسين على كيفية وضع الأسئلة وكيفية مراعاة المستويات المختلفة وكيفية حساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز وغير ذلك من المواصفات الفنية.
 - تجميع الأسئلة المقننة وتصنيفها بحسب الموضوعات والمستويات في مخزن خاصة للأسئلة (Tem pool).
 - يتم تسجيل كل سؤال في بطاقة خاصة به على كل المعلومات المتعلقة بالسؤال مثل المرحلة الدراسية والصف الدراسي والسنة الدراسية، كما يمكن أن يحتوي على اسم الوحدة الدراسية والموضوع ورقم الصفحة في المقرر الدراسي.
 - تخزين الأسئلة في ذاكرة الحاسوب لاستعمالها مستقبلاً.
 - مراجعة البنك دورياً كل ثلاث سنوات بواسطة خبير.

للتأكد مما يلي:

- استبعاد الأسئلة غير المناسبة نتيجة لتغير طراً في المقرر الدراسي بإضافة أو حذف أو تعديل.
 - استبعاد السؤال الذي يتم استخدامه أكثر من أربع مرات.
 - استبعاد الأسئلة التي يجيب بعضها عن بعض.
 - التأكد من نظام إدارة البنك ومدى صحته وسلامته في حفظ المعلومات في بطاقات خاصة وملفات خاصة دون تضييع لأية معلومة من معلومات الاختبار.
- (صلاح مراد وأمين علي سليمان، 2002، ص: 406)

7-9-4- نظام العمل ببنك الأسئلة:

هناك نظامان للعمل ببنك الأسئلة يستخدمان في العالم وهذان النظامان هما:

7-9-4-1- بنك الأسئلة المفتوح:

يستخدم هذا النظام في الولايات المتحدة الأمريكية ويستخدم بالضبط في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني؛ حيث يجد المدرسون الأسئلة جاهزة لاستعمالها في المواقف التعليمية المناسبة وذلك باستخدام الكمبيوتر المرتبط مباشرة بالبنك عن طريق شبكات اتصال خاصة.

7-9-4-2- بنك الأسئلة المغلق (المؤمن):

يستخدم هذا النظام في بريطانيا وأستراليا ومصر والكويت وسلطنة عمان، ويستخدم هذا النظام في التقويم النهائي سواء بالنسبة للفصل الدراسي أو العام الدراسي ولذلك ينبغي أن تبقى أسئلته سرية.

(المرجع السابق، ص: 404)

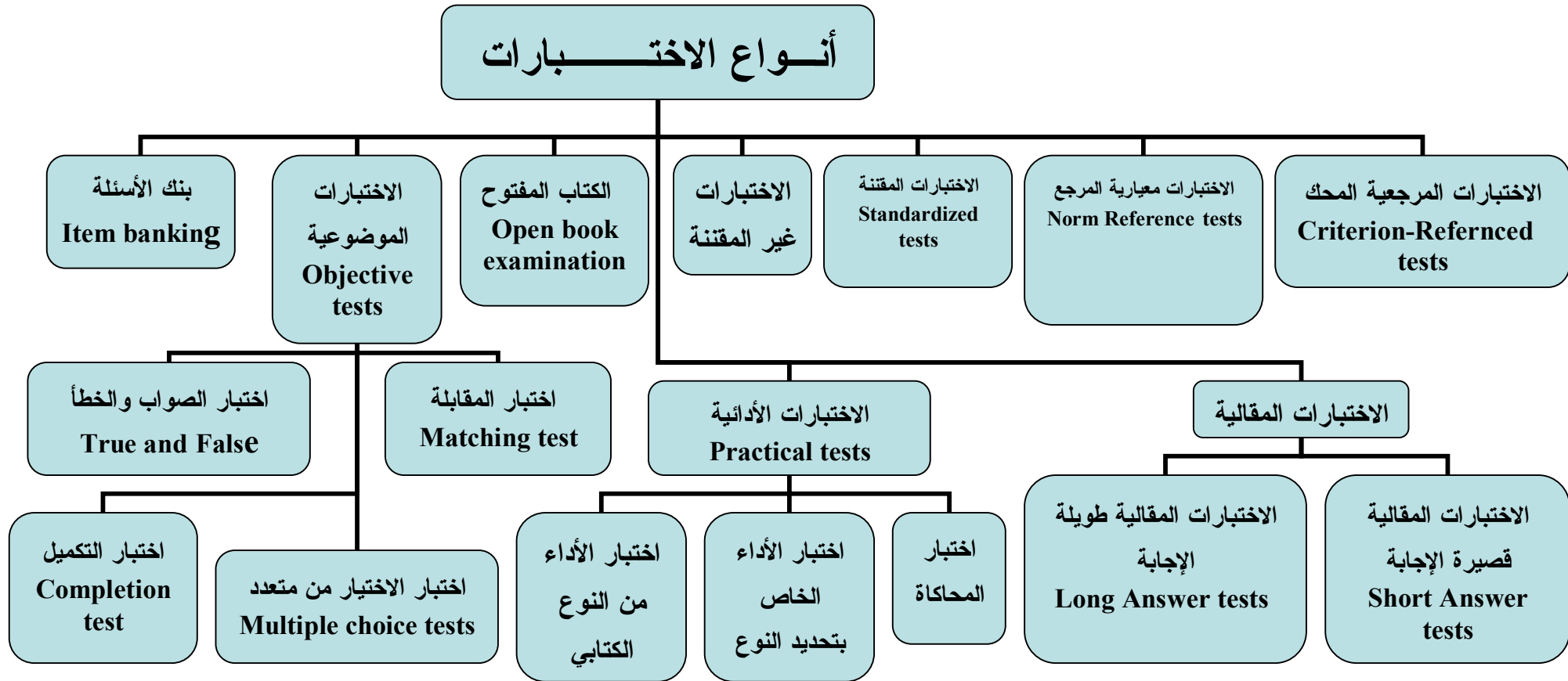
7-9-5- عيوب بنك الأسئلة:

رغم المزايا التي يتميز بها بنك الأسئلة إلا أن هناك عيوب تؤخذ على استعمال هذا البنك، من أهمها:

- تكديس أوراق الامتحانات بعد أداء الاختبار في البنوك التي توضع فيها الامتحانات.
- تكرار الأسئلة مما يؤدي إلى الإطلاع عليها واكتشافها ومن ثم الإجابة عليها بسهولة.
- يعتبر عملاً إضافياً مرهقاً نوعاً ما لأنه يتطلب وضع الأسئلة وحفظها في السجل ثم الحاسوب وكذا مراجعتها بين الحين والآخر للتأكد من مدى صلاحيتها.
- يتطلب إمكانيات تتمثل في توفر مختصين في وضع الأسئلة ومختصين في إدارة البنك.

ويمكن أن نلخص أنواع الاختبارات التي سبق ذكرها في الشكل التالي:

(انظر الشكل رقم 05)



الشكل رقم (05) يوضح أنواع الاختبارات

ونشير في نهاية هذا الفصل إلى أن هذه الأنواع من الاختبارات تستعمل في إطار هذه البيداغوجيا الجديدة خاصة منها الاختبارات المقالية والموضوعية بجميع أنواعها التي ذكرناها مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة الدراسية التي يمر بها المتعلم، وكذلك الأمر بالنسبة للاختبارات الأدائية فهي مطلوبة بشكل كبير خاصة في مادة التربية الإسلامية ولأسيما في مجالي العبادة والسلوك؛ حيث لا ينبغي الاكتفاء فقط بالاختبارات التحريرية أو الشفوية وإنما لابد من اللجوء إلى الاختبارات الأدائية لقياس مدى التزام المتعلم بالعبادة والسلوك الإسلامي.

(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص: 43)

خلاصة:

مما سبق يمكن القول إن التحصيل الدراسي هو أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة بغرض الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة تؤهله إلى حل مشكلات تعترضه في حياته والتكفل مع بيئته في ضوء محتوى المناهج وأهدافها، ويتم قياس ذلك من خلال الامتحانات المدرسية.

ويتأثر تحصيل التلاميذ بعوامل عدة منها ما هو متعلق بقدرته العقلية وصحته الجسمية والنفسية، وأخرى مرتبطة بمحيطه الاجتماعي المدرسي، ولا يزال المعلم يلعب فيه الدور الأكبر.

ويُقاس التحصيل في مدارسنا بنوعين من الاختبارات:

- الاختبارات المقالية، وتؤكد على قياس قدرة المتعلم على التفكير وعلى استخدام ما اكتسبه من معارف ومعلومات، لذلك تنطوي على عنصر ذاتي من جانب المفحوص والفاحص على حد سواء.

- الاختبارات الموضوعية، وتؤكد على قياس إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، وتمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات الطالب نفسه، وتأخذ الاختبارات الموضوعية أشكالاً متنوعة، أكثرها تواتراً هي: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المطابقة، أسئلة إعادة الترتيب، وأهمها أسئلة الاختيار من متعدد.

ولعملية قياس التحصيل فوائد منها: التعرف على التغيرات الناجمة عن عملية التعلم، تعديل الأهداف التعليمية الراهنة وتخطيط محاولات تعليمية مستقبلية، كما يعتبر محكاً للمهارات التدريسية وبالتالي تقرير مدى كفاءة الأستاذ.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
 - 2- مجتمع الدراسة
 - 3- الدراسة الإستطلاعية
 - 3-1- الهدف من الدراسة الإستطلاعية
 - 3-2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية
 - 3-3- أدوات الدراسة
 - 3-4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
 - 4- الدراسة الأساسية
 - 4-1- عينة الدراسة الأساسية
 - 4-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
 - 4-3- الأساليب الإحصائية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد ما تم التعرض في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية والأدبية لموضوع الدراسة، سوف نحاول في هذا الفصل التطرق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة والتي تشمل منهج الدراسة، ثم عينة الدراسة وكيفية اختيارها والأدوات المستعملة في عملية جمع المعطيات وخصائصها السيكمترية، ثم إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، وقد جاء ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة في آخر هذا الفصل.

1- منهج الدراسة:

تفرض طبيعة الموضوع على الباحث إتباع منهج معين دون آخر، وذلك حسب الأهداف المتوخاة من البحث، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن العلاقة الممكنة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وذلك باستخدام الجنس والتخصص والمستوى الدراسي كمتغيرات بسيطة للدراسة، وعليه فقد تبين أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي، الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة حيث أنه يمثل " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية". (تركي رابح، 1984، ص: 129)

ومن هنا تتبين لنا أهمية هذا النوع من المناهج في دراسة الظواهر السلوكية التي نسعى للتعرف عليها كما هي موجودة في الواقع، ولكن هذا لا يعني أن البحث الوصفي يعنى بجمع المعلومات والبيانات في عملية أشبه بالتكديس منها إلى البحث العلمي، " إذ أنه لا يتوقف عند مرحلة جمع المعطيات بل يتعداها إلى توضيح العلاقة بين مختلف الظواهر المدروسة وتحليلها وتفسيرها".

(إبراهيم محمود ومحمود حامد منسي، 1987، ص: 113)

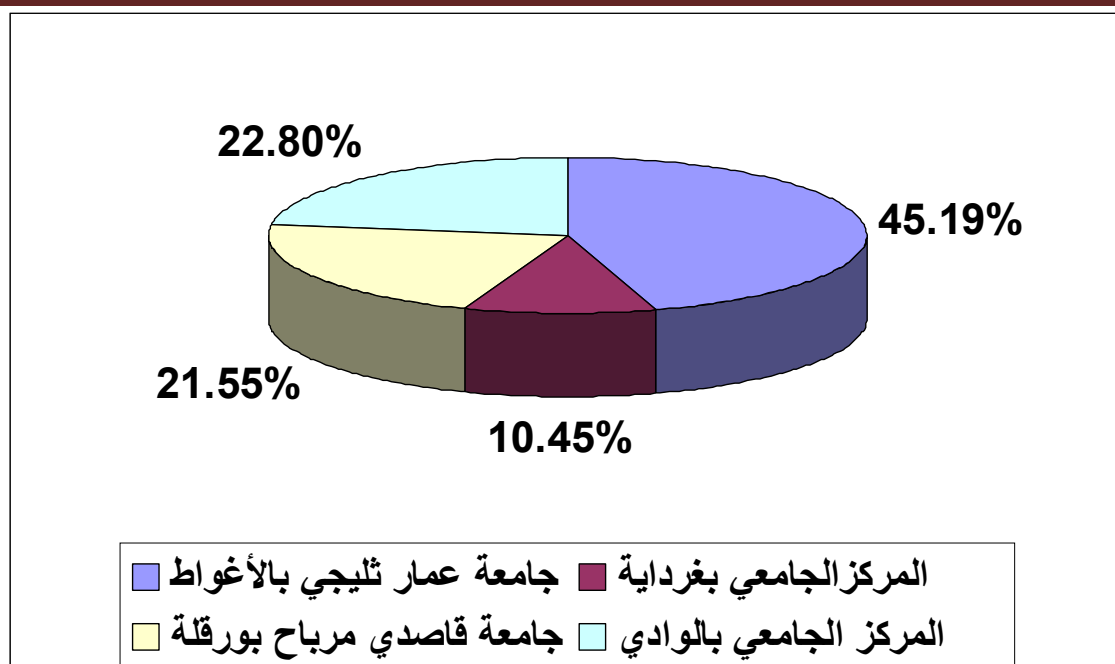
وعليه فإن المنهج الوصفي المقارن هو أحد أنواع المنهج الوصفي حيث " ينصب على إجراء بعض المقارنات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب حدثا معين وتفسيرها من أجل فهم تلك الظواهر والأحداث والبحث الجاد عن أسباب حدوثها ". (سامي ملحم، 2000، ص: 353)

2- مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة مجموع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة، وتتحدد عناصر هذه الدراسة بمجموع الطلبة الذين يزاولون دراستهم في مرحلة التعليم الجامعي بالسنة الثانية والثالثة جامعي تخصص علم النفس وعلوم التربية، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية ببعض جامعات الجنوب الجزائري، وقد بلغ تعداد طلبة السنة الثانية والسنة الثالثة جامعي بقسم علم النفس وعلوم التربية (1684) طالب وطالبة وذلك حسب إحصائيات الموسم الدراسي (2010/2011) والتي تم الحصول عليها من إدارة كل جامعة، ويتوزع مجتمع البحث على جامعات الجنوب الجزائري كما هو واضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع المجتمع الكلي للدراسة

النسبة المئوية	عدد لأفراد	التوزيع
		الجامعة
45.19%	761	جامعة عمار ثليجي بالاغواط
10.45%	176	المركز الجامعي بغرداية
21.55%	363	جامعة قاصدي مرباح بورقلة
22.80%	384	المركز الجامعي بالوادي
100%	1684	المجموع



الشكل رقم (06) يوضح توزيع المجتمع الكلي للدراسة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن التعداد الكلي لمجتمع الدراسة يقدر بـ(1684)، وقد بلغ تعداد الطلبة اللذين يزاولون دراستهم بجامعة عمار ثليجي بالأغواط (761) طالب وطالبة أي ما يعادل نسبة (45.19%) من المجتمع الكلي للدراسة، في حين بلغ تعداد الطلبة اللذين يزاولون دراستهم بالمركز الجامعي بالوادي (384) طالب وطالبة أي ما يعادل نسبة (22.80%) من المجتمع الكلي للدراسة، وقد بلغ تعداد الطلبة اللذين يزاولون دراستهم بجامعة قاصدي مرباح بورقلة (363) طالب وطالبة أي ما يعادل نسبة (21.55%) من المجتمع الكلي للدراسة، في حين بلغ تعداد الطلبة اللذين يزاولون دراستهم بالمركز الجامعي بغرداية (167) طالب وطالبة أي ما يعادل نسبة (10.45%) من المجتمع الكلي للدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية:

ولقد مرت الدراسة الاستطلاعية بمرحلتين:

- المرحلة الأولى:

ولقد كانت على شكل حوار مع الأساتذة والطلبة الجامعيين في بعض الجامعات بالجنوب الجزائري (جامعتي ورقلة والأغواط، المركز الجامعي بالوادي، المركز الجامعي بغرداية)، بهدف الحصول على أكبر عدد ممكن من المعطيات الميدانية للاستفادة منها في بناء أداة الدراسة وتحديد بنودها، ولقد شملت هذه الحوارات كل التساؤلات التي طرحها الباحث في هذه الدراسة حول واقع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وانعكاساتها على نتائج التحصيل الدراسي.

- المرحلة الثانية:

وكانت بحضور فعلي للباحث في القسم ومعاينة واقع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي، مع التركيز بطبيعة الحال على الإشكال المطروح في هذه الدراسة، والذي له علاقة بنتائج التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين، ولقد تكونت العينة الاستطلاعية من (120) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، مع مراعاة توفر جميع خصائص المجتمع الأصلي.

3-1- الهدف من الدراسة الإستطلاعية:

قبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية يجب على الباحث القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من أفراد مجتمع البحث، ويحقق هذا النوع من الدراسات مجموعة من الأهداف أهمها:

* توفر للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة.

* التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة، والتي تتمثل في:

1 - التأكد من الفهم اللغوي للمقياس.

2 - دراسة صدق المقياس.

3 - دراسة ثبات المقياس.

* تساعد الباحث على اختبار أولي لفرضيات الدراسة؛ حيث تقدم لنا النتائج

الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفرضيات وما هي التعديلات الواجب

القيام بها إن كانت تحتاج إلى تعديلات.

* تمكن الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات. (رجاء محمود ابو علام، 2007، ص: 97)

3-2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت هذه العينة في (120) طالب وطالبة من السنة الثانية والثالثة تخصص علم النفس وتخصص علوم التربية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة وجامعة عمار ثليجي بالأغواط والمركز الجامعي بغرداية والمركز الجامعي بالوادي، حيث تم إختيار هذه العينة بطريقة عشوائية طبقية.

3-3- أدوات الدراسة:

3-3-1- نتائج الطلبة: (محاضر نتائج الطلبة + كشوف النقاط)

والمعلقة بالمعدل السنوي الذي تحصل عليه الطالب خلال الموسم الجامعي (2010/2011) والتي تم الحصول عليها من إدارة كل القسم.

3-3-2- استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي:

نظرا لعدم وجود مقاييس- في حدود علم الباحث - تقيس مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى الطلبة الجامعيين، تم الاعتماد على بناء استبيان لقياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين.

3-3-2-1- وصف استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي:

بغية الحصول على المعلومات اللازمة من عينة الدراسة فيما يخص مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي، فقد تم الاعتماد على استبيان أعد خصيصا لهذا الغرض، وقد تمت صياغته بناء على ما أسفرت عليه نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة، كما تمت الاستعانة ببعض الأساتذة ذوي الخبرة في الاختصاص، وقد تكون هذا الاستبيان في صورته الأولية من ثلاثة (03) أبعاد يحتوي كل بعد على (14) فقرة.

3-3-2-2- كيفية حساب درجات استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي:

يعطى المفحوص درجة على كل استجابة لديه، بحيث تقدر هذه الدرجة بـ(03) في حالة استجابة المفحوص بـ غالبا وتقدر بـ (02) في حالة استجابة المفحوص بـ أحيانا وتقدر بـ (01) في حالة استجابة المفحوص بـ أبدا، وعليه فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي(126)، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (42)، والدرجة المتوسطة التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (84).

3-4- الخصائص السيكومترية للاستبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي:

أولاً- دراسة ثبات الاستبيان:

1- الطريقة الأولى: (التجزئة النصفية)

قمنا في هذه الدراسة بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، والتي نقوم بتصنيف بنود المقياس إلى بنود فردية (9.7.5.3.1..... إلخ) وبنود زوجية (8.6.4.2.... إلخ)، ثم يحسب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي دراجات المقياس، وتستعمل معادلة سبيرمان براون التصحيحية للحصول على معامل الثبات الكلي للمقياس وذلك بعد تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية السابقة. (سامي ملحم، 2000، ص:)

والجدول الموالي يوضح معامل ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (06) يوضح ثبات استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي بطريقة التجزئة النصفية.

معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
----------------------------	----------------------------

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	قيمة (ر)	مستوى الدلالة	قيمة (ر)	مستوى الدلالة
	0.61	دال عند 0.01	0.76	دال عند 0.01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن معامل الارتباط قبل التعديل قدر بـ (0.61) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبعد تطبيق معادلة سبيرمان براون التصحيحية، حصلنا معامل الارتباط بعد التعديل قدر بـ (0.76) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01) وبالتالي يمكن الحكم بثبات استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي بطريقة التجزئة النصفية.

2- الطريقة الثانية: (ألفا كرومباخ)

إضافة إلى طريقة التجزئة النصفية تم الاعتماد أيضا على قانون ألفا كرومباخ لحساب معامل ثبات الاستبيان، وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاستبيان والانحراف المعياري لل فقرات المفردة. (سامي ملحم، 2000، ص: 284)

وتم حساب ذلك على العينة الاستطلاعية السالفة الذكر، والمكونة من (120) فرد موزعين على النحو التالي (60) طالب و (60) طالبة، وكانت نتيجة معامل الثبات ألفا كرومباخ تقدر بـ (0.73) وهي نتيجة قوية ودالة إحصائية، وعليه نقول أن استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي يتميز بقدرة ثبات عالية.

3- الطريقة الثالثة: (إعادة الاختبار)

في هذه الطريقة نقوم بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، والتي تقوم بتطبيق الاستبيان مرتين بفارق زمني قدره (15) يوما بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم يحسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاستبيان في التطبيق الأول ودرجات الاستبيان في التطبيق الثاني. (سامي ملحم، 2000، ص:)

وقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون على العينة الاستطلاعية السالفة الذكر، وكانت نتيجة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني تقدر

بـ(0.88) وهي قيمة ودالة إحصائية، وعليه يمكن القول أن استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لديه قدرة ثبات عالية.

ثانيا- دراسة صدق الاستبيان:

1- الطريقة الأولى: (صدق المحكمين)

باعتبار صدق المحكمين "من أكثر أنواع الصدق استخداما وانتشارا خصوصا في الاختبارات التي يراد منها معرفة صدق المضمون أو صدق المحتوى ومفاد هذه الطريقة، هو أن يعرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين ممن لهم سابق الخبرة والمعرفة بالمجال الذي وضع فيه المقياس، وتؤخذ آرائهم حول المقياس". (أحمد محمد الطيب 1999، ص: 212)

وعليه فقد تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ذوي خبرة في الاختصاص.
(انظر الملحق رقم (02))

وقد طلب من الأساتذة المحكمين إبداء آرائهم حول النقاط التالية:

- مدى ملائمة المعلومات الشخصية.
 - مدى ملائمة بدائل الأجوبة.
 - مدى ملائمة ووضوح محتوى الفقرات.
 - مدى قياس الفقرات للسمة التي وضعت من أجلها.
 - مدى كفاية البيانات الخاصة بأفراد العينة.
 - مدى ملائمة البنود للأبعاد.
 - مدى قابلية البنود للاستبيان.
 - مدى الكفاية العددية للبنود حسب الأبعاد.
- وبعد الإطلاع على آراء وملاحظات الأساتذة المحكمين حول الاستبيان والتي نلخصها في الجدول الموالي.

**الجدول رقم (07) يوضح نتائج صدق المحكمين لاستبيان المعرفة المسبقة
بأساليب التقويم التربوي**

طبيعة التحكيم	عدد المحكمين	الملاحظات
التعليمات	09	واضحة (مع بعض التعديلات)
بدائل الأجوبة	11	مناسبة
عدد الفقرات	07	كافية
محتوى الفقرات	05	إجراء بعض التعديلات والتصحيحات اللغوية على الفقرات 03، 09، 17، 22، 30، 37، 40
مدى قياس الفقرات	08	حذف بعض الفقرات 11 (مكرر) 20 (لا يقيس) 23 (لا يقيس) 39 (مكرر)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أنه قد تم الموافقة من طرف (09) أساتذة محكمين على وضوح المعلومات الشخصية المرفقة مع الاستبيان مع الإشارة الى بعض التعديلات البسيطة، كما تمت الموافقة أيضا من طرف (11) أستاذ محكم على أن بدائل الأجوبة كانت مناسبة، أما عن عدد الفقرات فقد أجمع (07) من الأساتذة المحكمين على أنها كافية، في حين أشار (05) من أساتذة التحكيم إلى إجراء بعض التعديلات والتصحيحات اللغوية فيما يخص محتوى الفقرات (03، 09، 17، 22، 30، 37، 40) كما أشار (08) من أساتذة التحكيم إلى إلغاء بعض الفقرات (11، 20، 23، 39) وذلك لعدم قدرتها على قياس السمة المراد قياسها.

وفي ضوء ما أشار إليه الأساتذة المحكمين من آراء وتوجيهات وتعديلات، فقد تم وضع الاستبيان في صورته النهائية ليشمل في الأخير على (03) بنود و(38) فقرة.

2- الطريقة الثانية: (الصدق الذاتي)

إضافة إلى الصدق الظاهري فقد تم الاعتماد أيضا على الصدق الذاتي وهو أحد أنواع الصدق الإحصائي الذي يعتمد على معامل الثبات، حيث أن الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات. (سامي ملحم، 2000، ص:)

الجدول رقم (08) يوضح صدق استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم

التربوي بطريقة الصدق الذاتي

معامل الثبات	الصدق الذاتي (يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات)	مستوى الدلالة
استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي	0.73	0.01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن معامل الثبات قدر بـ(0.73)، وبما أن الصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فقد حصلنا معامل صدق يقدر بـ(0.85) وهو دال عند مستوى (0.01) وبالتالي يمكن الحكم بصدق استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي بطريقة الصدق الذاتي.

3- الطريقة الثالثة: (المقارنة الطرفية)

وللتأكد من صدق هذا المقياس قمنا بتطبيق طريقة صدق المقارنة الطرفية على نفس العينة الاستطلاعية والمساوية (120) طالب وطالبة، وذلك بتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق، حيث تم ترتيب الدرجات تنازليا واعتماد نسبة (33%) التي تمثل درجات (36) طالبا من القيم العليا ودرجات (36) طالبا من القيم الدنيا، والجدول الموالي يوضح النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم (09) يوضح صدق استبيان المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي

بطريقة المقارنة الطرفية

المؤشرات الإحصائية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيم العليا 33%	36	83.20	3.61	9.55	70	0.11	0.73 غير دالة
القيم الدنيا 33%	36	66.80	4.04				

من خلال الجدول رقم (09) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قدر بـ (83.20)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يقدر بـ (66.80)، كما يتضح لنا بأن قيمة (ت) المحسوبة بين القيم العليا والقيم الدنيا لاختبار قياس مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمساوية (9.55) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) أي أن الاختبارين يتمتعان بالقدرة على التمييز بين المجموعات القوية والمجموعات الضعيفة وعليه فالاختبارين صادق.

يتبين من خلال معاملات الثبات والصدق التي تم استخراجها لهذا الاختبارين، أن هذه المعاملات كانت مرتفعة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا ما يجعل هذا الاختبارين صالحا للاستخدام في هذه الدراسة بكل ثقة واطمئنان.

4- الدراسة الأساسية:

4-1- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

4-1-1- عينة الدراسة:

إن العينة التي تمثل مجتمع البحث تمثيلا حقيقيا هي العينة التي تتوفر فيها خصائص ذلك المجتمع بما في ذلك نسبة التمثيل، وتتكون عينة البحث في هذه الدراسة من الطلبة الجامعيين اللذين يزاولون دراستهم بالسنة الثانية والثالثة جامعي، ويرجع سبب اختيار هذا القسم أساسا للتسهيلات الميدانية والتي تتضمن سهولة الإجراءات الميدانية والتطبيقية.

4-1-2- كيفية اختيار عينة الدراسة:

في البحث العلمي يمكن للباحث أن يقوم بعملية الإستقراء التام للمجتمع (الحصر الشامل) وإن تعذر عليه ذلك يمكنه اللجوء إلى الاستقراء الناقص (العينة)، وحسب ما أشار إليه موريس أنجرس (2004) فإنه " في المجتمع الذي يكون عدد أفراده بضعة آلاف، فالأحسن الاستعلام لدى (20%) على الأقل من المجموع الكلي".

(موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، 2004، ص:319)

وعلى هذا الأساس فقد تم الاعتماد في اختيار عينة الدراسة على طريقة العينة العشوائية الطبقية، " وفي هذه الطريقة يتم اختيار مجموعات فرعية أو طبقات لكي تكون متضمنة في العينة بنفس النسبة الموجودة في المجتمع "

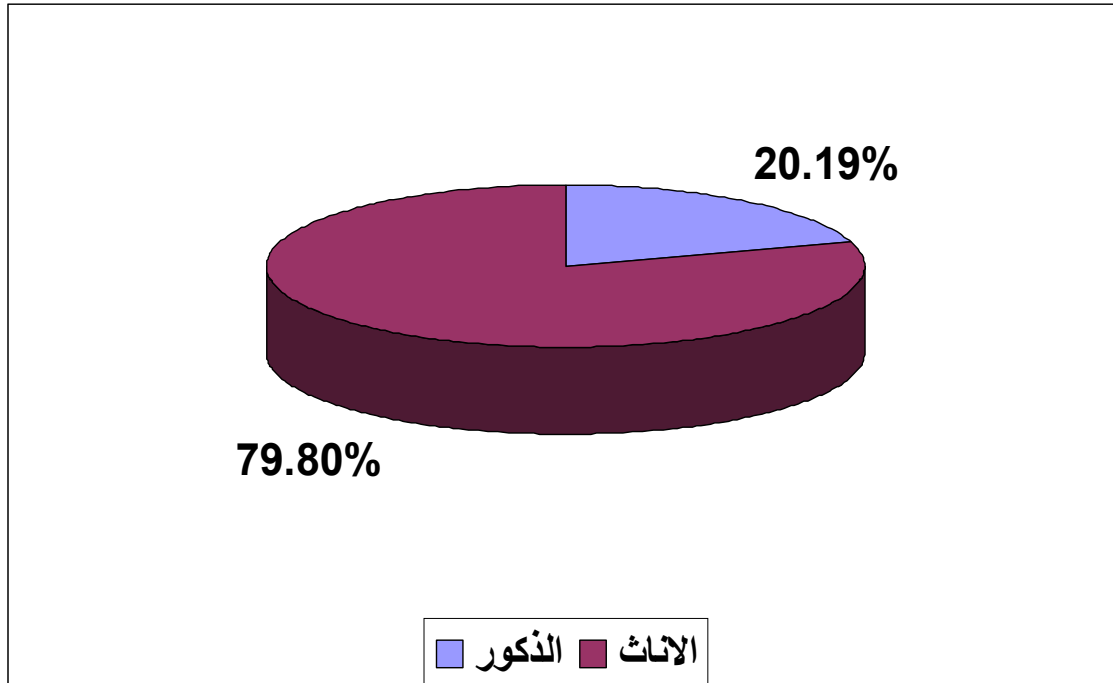
(عبد الله فلاح المنيزل ويوسف العتوم، 2010، ص: 108)

3-1-3- توزيع عينة الدراسة:

3-1-3-1- توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس.

النسبة المئوية	عدد لأفراد	التوزيع
		الجنس
%20.19	170	ذكور
%79.80	672	إناث
%100	842	المجموع



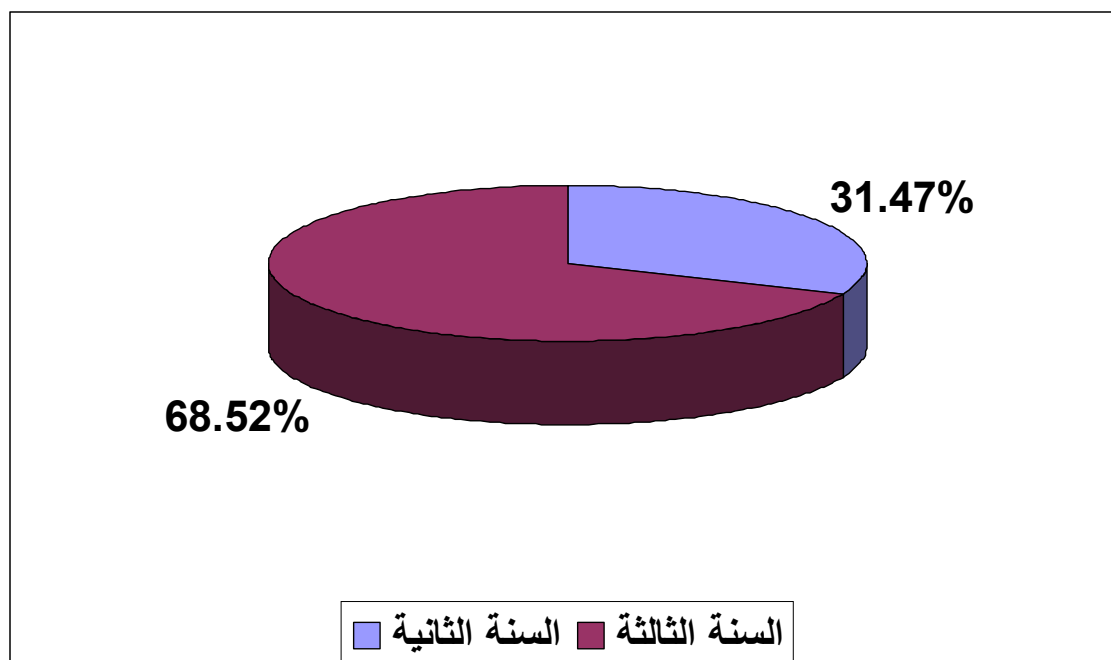
الشكل رقم (07) يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن عدد الطلبة الذكور في عينة البحث قد بلغ (170) طالب من مجموع عينة الدراسة أي ما يعادل نسبة (20.19%) من عينة الدراسة، في حين بلغ تعداد الطالبات (672) طالبة من مجموع عينة الدراسة أي ما يعادل نسبة (79.80%) من عينة الدراسة.

3-1-3-2- توزيع توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي:

الجدول رقم (11) يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي

النسبة المئوية	عدد الأفراد	التوزيع المستوى الدراسي
31.47%	265	السنة الثانية
68.52%	577	السنة الثالثة
100%	842	المجموع



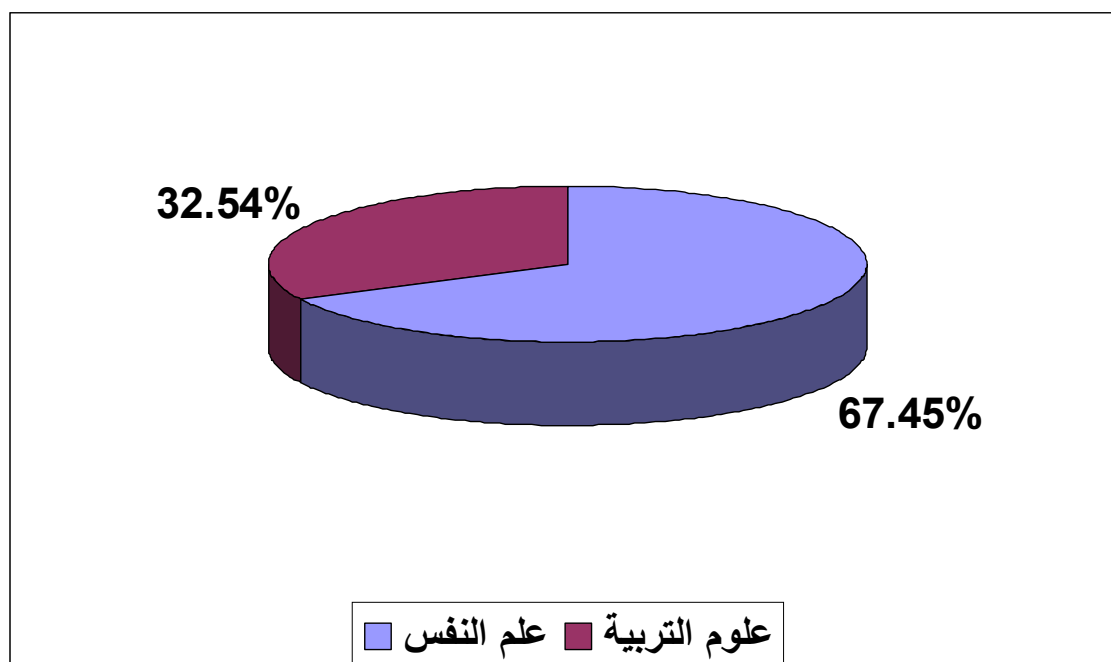
الشكل رقم (08) يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن مجموع الطلبة اللذين يزاولون دراستهم بالسنة الثانية يقدر بـ(265) طالب وطالبة من عينة الدراسة أي ما يعادل نسبة (31.47%) من مجتمع الدراسة، وقد بلغ تعداد طلبة السنة الثالثة (577) طالب وطالبة من مجموع عينة الدراسة، أي ما يعادل نسبة (68.52%) من العدد الكلي لعينة الدراسة.

4-3-3- توزيع توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي:

الجدول رقم (12) يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص.

النسبة المئوية	عدد الأفراد	التوزيع التخصص الدراسي
67.45%	568	علم النفس
32.54%	274	علوم التربية
100%	842	المجموع



الشكل رقم (09) يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن تعداد الطلبة الذين يدرسون بتخصص علم النفس قد بلغ (568) طالب وطالبة من مجموع عينة الدراسة أي ما يعادل نسبة (67.45%) من عينة الدراسة في حين بلغ تعداد الطلبة الذين يزاولون دراستهم في تخصص علوم التربية (274) طالب وطالبة من مجموع عينة الدراسة أي ما يعادل نسبة (32.54%) من المجموع الكلي لعينة الدراسة.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي (2010/2011)، وقد تمت الاستعانة بأستاذة قسم علم النفس وعلوم التربية وذلك لما يتمتعون به من خبرة في مجال تطبيق الاختبارات النفسية والشخصية من جهة، وكونهم يمثلون لطلبة شخصية معروفة مما يسهم في جعل استجاباتهم أكثر طبيعية من جهة ثانية، لذلك تم الاتفاق معهم على تطبيق التعليمات التالية:

- تهيئة الطالب للإجابة، وذلك بشرح الهدف العلمي من الاستبيان.
- التأكيد على أن نتائج الدراسة لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.
- شرح كيفية الإجابة وذلك بتقديم مثال.
- الإطلاع على ورقة كل طالب بعد تسليمها وذلك لتأكد من أنه أجاب عن كل الأسئلة.
- شكر الطلبة على مساعدتهم في إنجاز هذه الدراسة.

ملاحظة:

بعد جمع الاستثمارات من الطلبة، وأثناء عملية تفريغ البيانات المتحصل عليها لوحظ عن بعض الاستثمارات أنها لم تستوفي الشروط المعمول بها، وعليه فقد تم إلغاء واستبعاد (31) استثمار، وهذا راجع للأسباب التالية:

- تعدد الإجابات عن الفقرة الواحدة.
- عدم الإجابة عن بعض الفقرات.
- الإجابة عن جزء واحد فقط وترك الجزء الثاني.
- عدم استرجاع بعض الاستثمارات.

وعليه فقد أصبح العدد النهائي لعينة الدراسة يقدر بـ(811)

6- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

تعدد الصور والتقنيات الإحصائية المستعملة بتعداد أغراض الدراسة، وهذا من أجل الوصول إلى معالجة وتحليل البيانات بطريقة علمية وموضوعية، وقد قمنا في هذه الدراسة باستخدام التقنيات الإحصائية التالية:

6-1- المتوسط الحسابي:

حيث يعبر عن قيم المجموعة التي يشملها بقيمة واحدة، وهو ضروري لحساب الانحراف المعياري وبقية المؤشرات الإحصائية الأخرى ومعادلته هي:

$$\bar{X} = \frac{\sum (X_i \cdot f_i)}{N}$$

حيث:

مج = المجموع.

س = الدرجات.

ن = عدد الدرجات.

(صلاح الدين علام، 1985، ص : 95)

6-2- الانحراف المعياري:

استخدم الانحراف المعياري لمعرفة مدى انسجام توزيع أفراد العينة وفي مقارنة المجموعات لحساب صدق أداة القياس ومعادلته هي:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2 \cdot f_i}{N}}$$

حيث:

س = الدرجة.

م = المتوسط.

ن = عدد الدرجات.

(فؤاد باهي السيد، 1979، ص: 106)

6-3- معامل الارتباط بيرسون:

استخدم معامل الارتباط بيرسون لإيجاد ثبات أداة القياس وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ومعادلته هي:

$$r = \frac{n \text{ مج } (س \times ص) - (\text{مج } س) \times (\text{مج } ص)}{\sqrt{ (n \text{ مج } س^2 - (\text{مج } س)^2) \times (n \text{ مج } ص^2 - (\text{مج } ص)^2) }}$$

حيث:

ن = مجموع أفراد العينة.

س = درجات المتغير الأول.

مج = المجموع.

ص = درجات المتغير الثاني.

6-4- معادلة تصحيح سبيرمان براون:

استخدم هذا المعامل لحساب الثبات الكلي للأداة القياس بعد إيجاد معامل الارتباط بيرسون ومعادلته هي:

$$r_{\text{ث ص}} = \frac{(2 \text{ ر ف ز})}{(1 + \text{ر ف ز})}$$

حيث:

ث ص = معامل ثبات الاختبار الأصلي.

ر ف ز = معامل الارتباط بين الجزئي.

5-6- معادلة ألفا كورنباخ:

استخدم هذا المعامل لحساب الثبات الكلي ومعادلته هي:

$$\text{ألفا} = \left(\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \right) \times \left(\frac{\text{مج}^2 - \sum (\text{ع}^2)}{\sum \text{ع}^2} \right)$$

حيث:

ن = عدد فقرات المقياس.

ع² = تباين المقياس.

مج = مجموع تباينات الفقرات. (فؤاد أبو الحطب وآخرون، 1999، ص: 120)

6-6- اختبار (ت):

استخدم اختبار (ت) لإيجاد صدق أداة القياس من خلال المقارنة الطرفية ومعادلته

هي:

$$t = \frac{\bar{م}_1 - \bar{م}_2}{\sqrt{\frac{\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}}{2 - (\text{ن}_1 + \text{ن}_2)} \left((\text{ع}_1^2 \times \text{ن}_1) + (\text{ع}_2^2 \times \text{ن}_2) \right)}}$$

حيث:

م₁ = المتوسط الحسابي للمتغير الأول.

م₂ = المتوسط الحسابي للمتغير الثاني.

ع₁ = الانحراف المعياري للمتغير الأول.

ع2 = الانحراف المعياري للمتغير الثاني.

ن = عدد أفراد العينة.

(ن + 1) - 2 = درجة الحرية. (السيد خيرى، 1975، ص : 222)

6-7- نظام الإعلام الآلي V. 0.17 (SPSS) :

كما هو ملاحظ فقد تم تحليل النتائج باستعمال عدة مقاييس إحصائية وصفية واستدلالية وقد اعتمدنا أيضا في هذا التحليل على برنامج الإعلام الآلي: (SPSS) V. 0.17 (الرمز الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية).

خلاصة:

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض الدراسة الميدانية، فقد اشتمل على التعريف بمنهج الدراسة ونوعه، وصف مجتمع الدراسة من حيث مصدره وحجمه وخصائصه وكيفية اختياره، ليتم التعرّيج بعد ذلك على أدوات الدراسة التي استعملت في عملية جمع المعطيات وما تتمتع به من خصائص، كما تم التعرض في هذا الفصل إلى الدراسة الاستطلاعية والتي نهدف من خلالها إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى صلاحية استعمالها في الدراسة الأساسية، كما تم أيضا في هذا الفصل توضيح الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية، بالإضافة إلى ذكر الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

الفصل الخامس

الفصل الخامس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة.

1- عرض نتائج الفرضية الاولى.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

2 - تحليل نتائج الدراسة.

1 - تحليل نتائج الفرضية الاولى.

2 - تحليل نتائج الفرضية الثانية.

3 - تحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4 - تحليل نتائج الفرضية الرابعة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة خلال هذه الدراسة، سوف نحاول في هذا الفصل أن نقوم بعرض ومناقشة وتحليل النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق الأساليب والأدوات الإحصائية، أي عرض النتائج الخاصة بكل فرضية، ثم توضيح مدى قبول أو رفض الفرضية.

1- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

وتتص هذه الفرضية على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (ت) لكشف الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة والمقدرة بـ (811) طالب وطالبة والجدول الموالي يوضح النتائج المحصل عليها.

الجدول رقم (13) يوضح الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة

بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المؤشرات الإحصائية
							مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم
0.64 غير دالة	0.21	809	0.45	1.88	11.98	424	مرتفع (أكبر من 79)
				1.88	11.92	378	منخفض (أقل من 79)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي لدى الطلبة الجامعيين ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(11.98) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الطلبة الجامعيين ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة والذي يقدر بـ(11.92)، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري لكلا المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) يقدر بـ(1.88)، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.45) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (809)، وعليه نرفض الفرض البديل الذي يقر بوجود الاختلاف ونقبل الفرض الصفري الذي ينفي وجود الاختلاف، وبهذا تكون فرضية الدراسة قد تحققت.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

وتتص هذه الفرضية على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس.

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الثنائي لدراسة الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل الدراسي بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس، والجدول الموالية توضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (14) يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات المتغيرين العاملين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس

المتغيرات	العوامل	عدد الأفراد
مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	مرتفع (أكبر من 79)	424
	منخفض (أقل من 79)	387
الجنس	ذكور	152
	إناث	659

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن عدد الطلبة ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ (424) طالب وطالبة، في حين عدد الطلبة ذوي المعرفة

المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة (387) طالب وطالبة، ومن جهة أخرى نجد أن عدد الطلبة الذكور يقدر بـ (152) طالب، في حين بلغ عدد الطالبات (659) طالبة.

الجدول رقم(15) يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الثانية

عدد الأفراد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم
77	1.92	12.18	ذكور	المرتفعة (أكبر من 79)
347	1.87	11.94	إناث	
424	1.88	11.96	المجموع	
75	1.85	11.93	ذكور	المنخفضة (أقل من 79)
312	1.89	11.92	إناث	
387	1.88	11.92	المجموع	
152	1.88	12.05	ذكور	المجموع
659	1.88	11.93	إناث	
811	1.88	11.95	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي للطلبة الذكور ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(12.18) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.92) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(77) طالب، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للطالبات الإناث ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(11.94) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهن (1.87) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(347) طالبة، ومن جهة أخرى نلاحظ أن المتوسط الحسابي للطلبة الذكور ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة يقدر بـ(11.93) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.85) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(75) طالب، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للطالبات الإناث ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة (11.92) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهن (1.89) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(312) طالبة.

الجدول رقم (16) يوضح الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس

المصدر	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجة الحرية	مجموع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	2.19	1	2.19	0.61	0.43
الجنس	1.91	1	1.21	0.53	0.46
تفاعل مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس	1.60	1	1.60	0.45	0.50
الخطأ	2870.75	807	3.55		
المجموع	118834.22	811			
مجموع التصحيحات	2875.08	810			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن مجموع المربعات لمستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم يقدر بـ(2.19) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.61) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن مجموع المربعات بالنسبة لمتغير الجنس قدر بـ(1.91) في حين بلغت قيمة مجموع المتوسطات (1.21)، وقد حصلنا على قيمة (ف) مساوية لـ(0.53) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف جنس الطالب.

وقد بلغ مجموع المربعات بالنسبة لتفاعل متغيري مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس (1.60) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات الخاص بتفاعل المتغيرين، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.45) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود

اختلافات في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس، ونرفض الفرضية البديلة والتي تقر بوجود الاختلاف.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

وتتص هذه الفرضية على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي.

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الثنائي لدراسة الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل الدراسي بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي، والجدول الموالية توضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات المتغيرين العاملين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي

المتغيرات	العوامل	عدد الأفراد
مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	مرتفع (أكبر من 79)	424
	منخفض (أقل من 79)	387
المستوى الدراسي	السنة الأولى	245
	السنة الثانية	566

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن عدد الطلبة ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(424) طالب وطالبة، في حين عدد الطلبة ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة (387) طالب وطالبة، ومن جهة أخرى نجد أن عدد الطلبة الذين يزاولون دراستهم بالسنة الأولى يقدر بـ(245) طالب وطالبة، في حين بلغ عدد الطلبة الذين يزاولون دراستهم بالسنة الثانية (566) طالب وطالبة.

الجدول رقم(18) يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الثالثة

مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد
---	---------	-----------------	-------------------	-------------

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

128	2.01	12.02	أولى	المرتفعة (أكبر من 79)
296	1.83	11.96	ثانية	
424	1.88	11.98	المجموع	
117	1.83	11.99	أولى	المنخفضة (أقل من 79)
270	1.90	11.89	ثانية	
387	1.88	11.92	المجموع	
245	1.92	12.00	أولى	المجموع
566	1.86	11.93	ثانية	
811	1.88	11.95	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(12.02) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (2.01) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(128) طالب وطالبة، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(11.96) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.83) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(296) طالب وطالبة، ومن جهة أخرى نلاحظ أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة يقدر بـ(11.99) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.83) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(117) طالب وطالبة، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة (11.89) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.90) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(270) طالب وطالبة.

الجدول رقم (19) يوضح الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل بين

مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي

المصدر	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجة الحرية	مجموع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	0.47	1	0.47	0.13	0.71
المستوى الدراسي	0.97	1	0.97	0.27	0.60

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

0.88	0.02	0.70	1	0.70	تفاعل مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى
		3.56	807	2873.31	الخطأ
			811	118834.22	المجموع
			810	2875.08	مجموع التصحيحات

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن مجموع المربعات لمستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم يقدر بـ(0.47) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.13) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن مجموع المربعات بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي قدر بـ(0.97) في حين بلغت أيضا قيمة مجموع المتوسطات (0.97)، وقد تحصلنا على قيمة (ف) مساوية لـ(0.27) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف المستوى الدراسي للطالب.

وقد بلغ مجموع المربعات بالنسبة لتفاعل متغيري مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي (0.70) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات الخاص بتفاعل المتغيرين، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.02) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود اختلافات في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي، ونرفض الفرضية البديلة والتي تقر بوجود الاختلاف.

4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

وتتص هذه الفرضية على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي.

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الثنائي لدراسة الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل الدراسي بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس، والجداول الموالية توضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات المتغيرين العاملين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي

المتغيرات	العوامل	عدد الأفراد
مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	مرتفع (أكبر من 79)	424
	منخفض (أقل من 79)	387
التخصص الدراسي	علوم التربية	258
	علم النفس	553

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن عدد الطلبة ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(424) طالب وطالبة، في حين عدد الطلبة ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة (387) طالب وطالبة، ومن جهة أخرى نجد أن عدد الطلبة الذين يزاولون دراستهم بتخصص علوم التربية يقدر بـ(258) طالب وطالبة، في حين بلغ عدد الطلبة الذين يزاولون دراستهم بتخصص علم النفس (553) طالب وطالبة.

الجدول رقم(21) يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الرابعة

مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد
المرتفعة (أكبر من 79)	علوم التربية	11.97	1.90	134
	علم النفس	11.99	1.88	290
	المجموع	11.98	1.88	424
المنخفضة (أقل من 79)	علوم التربية	11.90	1.92	124
	علم النفس	11.93	1.86	263
	المجموع	11.92	1.88	387

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

258	1.90	11.94	علوم التربية	المجموع
553	1.87	11.96	علم النفس	
811	1.88	11.95	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن المتوسط الحسابي لطلبة تخصص علوم التربية ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(11.97) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.90) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(134) طالب وطالبة، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لطلبة تخصص علم النفس ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(11.99) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.88) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(290) طالب وطالبة، ومن جهة أخرى نلاحظ أن المتوسط الحسابي لطلبة تخصص علوم التربية ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة يقدر بـ (11.90) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.92) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(124) طالب وطالبة، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لطلبة تخصص علم النفس ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة (11.93) وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري لديهم (1.86) ويقدر عددهم الإجمالي بـ(263) طالب وطالبة.

الجدول رقم (22) يوضح الاختلافات الموجودة في درجات التحصيل بين

مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص

المصدر	مجموع المربعات (النوع الثالث)	درجة الحرية	مجموع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم	0.68	1	0.68	0.19	0.66
التخصص	0.07	1	0.07	0.02	0.88
تفاعل مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص	0.006	1	0.006	0.00	0.96
الخطأ	2874.26	807	3.56		
المجموع	118834.22	811			
مجموع التصحيحات	2875.08	810			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن مجموع المربعات لمستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم يقدر بـ(0.68) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.19) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن مجموع المربعات بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي قدر بـ(0.07) في حين بلغت أيضا قيمة مجموع المتوسطات (0.07)، وقد حصلنا على قيمة (ف) مساوية لـ (0.02) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف التخصص الدراسي للطالب.

وقد بلغ مجموع المربعات بالنسبة لتفاعل متغيري مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي (0.006) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات الخاص بتفاعل المتغيرين، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.006) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود اختلافات في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي، ونرفض الفرضية البديلة والتي تقر بوجود الاختلاف.

2- التحليل العام للنتائج :

إذا كانت الدراسة الحالية قد انطلقت من الإشكاليات والتساؤلات التالية:

- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين؟
- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين ؟

- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي لدى الطلبة الجامعيين ؟

- هل تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين ؟

وبعد تحديد الفرضيات التي تمت صياغتها بناء على ما أسفرت عليه نتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة، والتي جاءت كإجابات وحلول مؤقتة للتساؤلات المطروحة في الدراسة، وقد جاءت هذه الفرضيات على النحو التالي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين.

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين.

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

وقصد التأكد من صحة هذه الفرضيات ومدى صدقها، قمنا بالتحليل الإحصائي الذي اعتمدنا فيه على الأدوات والأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) لدراسة الاختلافات الموجودة بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين.

- اختبار التحليل التباين الثنائي لقياس الاختلافات الموجودة بين المجموعات.

- نظام الإعلام الآلي V. 0.17 SPSS (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

ومن خلال هذا التحليل توصلنا إلى النتائج التالية:

2-1- الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين.

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها وعرضها في الجدول رقم (13) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لدى الطلبة الجامعيين ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة يقدر بـ(11.98) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الطلبة الجامعيين ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المنخفضة والذي يقدر بـ(11.92).

كما توصلنا إلى أن قيمة الانحراف المعياري لكلا المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) يقدر بـ(1.88)، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.45) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (809)، مما يدل على عدم وجود الاختلاف بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي، وبهذا تكون فرضية الدراسة قد تحققت.

وتتماشى النتائج المتوصل إليها في فرضية هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها محمد قوارح (2008)، في دراسته التي سعى من خلالها إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات الدافع للإنجاز لدى عينة من الطلبة الجامعيين، حيث أقرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي ودرجات الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

(محمد قوارح، 2008، ص: 118 - 120)

كما تتفق النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية، مع نتائج الدراسة التي أجراها بيكر (Baker) (1969)، حيث أجريت هذه الدراسة بجامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت تسعى إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وقد أسفرت نتائج دراسة بيكر (Baker) (1969) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل للمجموعات الطلابية.

وتؤكد النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية ما توصلت إليه دراسة زارنوسكي (Zarnowsky) (1978)، التي كانت تهدف إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة المبتدئين في مادة مبادئ الاقتصاد، وقد أكدت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين الضابطة التجريبية في مادة مبادئ الاقتصاد.

(ياسر عمار عبد الفتاح بركات، 2002، ص: 35-36)

كما تتفق النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية، مع نتائج الدراسة التي أجراها محمد نبيل الفحل (2004)، والتي هدفت إلى المقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيا من الجنسين في مستوى الدافع للإنجاز على عينة من الطلبة الجامعيين، وقد توصل محمد نبيل الفحل (2004) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مستوى الدافع للإنجاز لديهم.

(محمد نبيل الفحل، 2004، ص: 32-34)

ومن جهة أخرى نجد أن النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية تتماشى مع ما توصل إليه كل من عبد المعطي وعبد الرحمان (1989) في دراستهما، والتي دارت حول بعض المتغيرات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وعلاقتها بدرجة الدافع في تحصيلهم الدراسي، وقد أكدا من خلال هذه الدراسة على عدم وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعات الدراسة في كل من القدرة المكانية، القدرة العددية، العلاقات الشخصية ودرجات الدافع للإنجاز في التحصيل الدراسي. (عبد المعطي حسن مصطفى وعبد الرحمان السيد، 1989، ص: 41-426)

في حين تختلف النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة جامع (1980)، التي سعت إلى الكشف عن أثر استخدام أهداف سلوكية مسبقة في مستوى تحصيل الطلاب للمواد الاجتماعية بكلية التربية بجامعة عين شمس بمصر، وقد أكدت نتائج دراسة جامع (1980) على وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية قوية بين المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب الجامعيين.

كما تختلف النتائج المتوصل إليها في فرضية هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من السامرائي والعزاوي (1993) في دراستهما، والتي كانت ترمي إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة، وقد أكدت نتائج الدراسة على تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي زودت بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة والتي لم تزود بتلك الأهداف.

(ياسر عمار عبد الفتاح بركات، 2002، ص: 25-26)

ومن بين النتائج التي جاءت مخالفة أيضا مع ما توصلنا إليه في فرضية هذه الدراسة، هو ما توصلت إليه أمية الجندي (1987)، في دراستها، التي سعت من خلالها إلى الكشف على علاقة بين مستوى الدافع للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي، والتي أكدت من خلالها على وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي ومستويات الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

(أمية الجندي، 1987، ص: 281)

كما تختلف النتائج المتوصل إليها في فرضية هذه الدراسة مع نتائج دراسة سليمان الطريري (1988)، والتي سعى من خلالها إلى الكشف عن العلاقة الممكنة بين مستويات الدافع للإنجاز في الدراسة وبعض المتغيرات الأكاديمية والديمقراطية، وقد أكدت نتائج دراسة سليمان الطريري (1988) وجود علاقة ارتباطيه وذات دلالة إحصائية قوية بين مستويات الدافع للإنجاز في الدراسة والمتغيرات الأكاديمية والديمقراطية لدى الطلبة الجامعيين. (عبد الرحمن سليمان الطريري، 1988، ص: 553-569)

فمن خلال النتائج المتوصل إليها في الفرضية العامة في الدراسة الحالية والنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات السابقة، والتي تمت في بيئات مختلفة وفي دول عربية وأجنبية مختلفة، إلا أن معظم النتائج كانت تسير في منحى سياق نتائج فرضية الدراسة، مما يؤكد عدم وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

ويمكن أن نفسر عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، بعدة عوامل نذكر منها ظروف وعملية التنشئة الاجتماعية، ولا بد هنا من الإشارة إلى دور الكبير

الذي يلعبه الأولياء والآباء في غرس الأفكار الإيجابية أو السلبية في حياة الطالب الجامعي، لما لهذه الفترة التي يعيشها هذا الأخير من أهمية كبيرة في بناء شخصيته ومستقبله، كما يمكن أن نفسر عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بقلة خبرة الطلبة بالحياة الدراسية في المرحلة الجامعية والتي من شأنها أن تجعلهم غير قادرين على التجاوب معها في السنوات المتقدمة من الدراسة.

ويمكن أن نرجع عدم وجود الاختلاف أيضا إلى ذلك التغير الذي قد حدث في حياة الطالب الجامعي جراء انتقاله من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم الجامعي، وهذا ما قد أشار إليه احمد عمر غوني (1990) في درسته التي سعى من خلالها إلى الكشف عن كيفية إصدار حكم موضوعي على درجات الطلاب باستخدام أساليب تقويم مختلفة والتعرف على أفضلها علاقة بالتقدير النهائي للطلاب. (احمد عمر غوني، 1990، ص: 53)

وانطلاقا مما سبق يمكن أن نفسر النتائج المتوصل إليها في فرضية الدراسة والتي تؤكد عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين.

2-2- الفرضية الثانية:

وتتص هذه الفرضية على مايلي

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين.

وبعد التحليل الإحصائي الذي توصلنا إليه وعرضه في الجدول رقم (16) يتضح لنا أن مجموع المربعات لمستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم يقدر بـ(2.19) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.61) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

كما توصلنا من خلال الجدول رقم (16) إلى أن مجموع المربعات بالنسبة لمتغير الجنس قدر بـ(1.91) في حين بلغت قيمة مجموع المتوسطات (1.21)، وقد تحصلنا على قيمة (ف) مساوية لـ(0.53) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف جنس الطالب.

وقد بلغ مجموع المربعات بالنسبة لتفاعل متغيري مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس (1.60) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات الخاص بتفاعل المتغيرين، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.45) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، وبذلك تكون فرضية الدراسة محققة بمعنى عدم وجود اختلافات في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس.

وتتفق النتائج المتوصل إليها في فرضية هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الجبار (1989)، التي سعت إلى التعرف على أثر معرفة طلبة معاهد المعلمين السابقة بالأهداف السلوكية في مادة الجغرافيا وذلك باختلاف متغير الجنس، وقد أكدت نتائج دراسة الجبار (1989) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) والمجموعة الضابطة (ذكور، إناث) في الاختبار التحصيلي البعدي.

ومن جهة أخرى نجد أن النتائج المتوصل إليها في الفرضية الثانية من هذه الدراسة تتماشى مع ما توصل إليه القاعود (1991) في دراسته، والتي كانت ترمي إلى التعرف على اثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في درجات تحصيلهم الدراسي باختلاف متغير الجنس، وقد كشفت الدراسة تفوق الإناث اللائي زودن بالأهداف السلوكية.

كما تتماشى النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما أكدته نتائج دراسة العبيدي (1988)، التي عالجت موضوع أثر المعرفة المسبقة للطلبة بالأهداف السلوكية في درجات تحصيلهم الدراسي بمادة التربية الوطنية، وقد أكدت نتائج دراسة العبيدي

(1988) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) والمجموعة الضابطة (ذكور، إناث) في الاختبار التحصيلي البعدي.
(ياسر عمار عبد الفتاح بركات، 2002، ص: 29-32)

كما تتفق النتائج المتوصل إليها في الفرضية الثانية من هذه الدراسة مع ما توصل إليه محمد قوارح (2008)، في دراسته التي سعى من خلالها إلى الكشف عن الفروقات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، باختلاف متغير الجنس، وقد أكدت نتائج دراسة محمد قوارح (2008) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس.

(محمد قوارح، 2008، ص: 118-120)

وتتفق النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع النتائج التي توصل إليها كل من (1983) (Harnich and Ryan) في دراستهما والتي استهدفت المقارنة بين درجات الطلاب الأمريكيين ودرجات الطلاب اليابانيين في مستوى الدافع للإنجاز وقد أكدت نتائج دراسة (1983) (Harnich and Ryan) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث.

(Harnish and Ryan , 1983, P :235)

وتؤكد النتائج المتوصل إليها في فرضية الدراسة ما توصلت إليه دراسة جاد الله أبو المكارم جاد الله (1995)، والتي هدفت إلى الكشف والتعرف على مكونات التعاملية المعرفية (عوامل القدرة الرياضية وعامل التفكير الناقد التقويمي في مجال الرياضيات) واللامعرفية (عامل الاتجاه نحو الرياضيات عامل قلق الرياضيات) المرتبطة بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى أنه لا يوجد اختلاف في المكونات التعاملية المعرفية واللامعرفية لدى الطلاب المرتبطة بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات باختلاف متغير الجنس.

(جاد الله أبو المكارم جاد الله، 1998، ص: 83)

كما تتماشى النتائج المتوصل إليها في فرضية هذه الدراسة، مع ما توصلت إليه دراسة كل من رشاد عبد العزيز موسى وصلاح الدين أبو ناهية (1988)، والتي سعى

من خلالها إلى دراسة الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، وقد أكدت النتائج المتوصل إليها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين الجنسين، حيث أشارت هذه النتائج إلى تشابه كبير بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث.

(رشاد عبد العزيز موسى وصلاح الدين أبو ناهية، 1988، ص ص: 88-91)

وتتماشى النتائج المتوصل إليها في فرضية هذه الدراسة مع ما توصل إليه عبد الخالق (1994) في دراستها التي سعى من خلالها إلى مقارنة مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلبة الكويتيين قبل الغزو وبعده على عينة من الطلبة والطالبات الجامعيين، وقد أكدت نتائج دراسة عبد الخالق (1994) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات الجامعيين في مستوى الدافع للإنجاز.

(عبد الخالق وآخرون، 1994، ص ص: 32-34)

رغم الدراسات التي جاءت مؤيدة إلى نتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية، إلا أن هناك من النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات، ما يعارض ويخالف نتائج فرضية الدراسة، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر تلك النتائج التي توصل إليها Gastenell (1983) من خلال دراسته التي استهدفت معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في مستويات الدافع للإنجاز لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين، والتي أكد فيها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الجامعيين في مستوى الدافع للإنجاز تعود إلى متغير الجنس. (Gastenell, 1983, P :503)

ومن بين نتائج الدراسات التي جاءت مخالفة لنتائج فرضية الدراسة الحالية هو ما توصل إليه محمد المري (1984) في دراسته التي سعى من خلالها إلى التعرف على مستوى الدافع للإنجاز بين الجنسين على عينة من الطلاب والطالبات بجمهورية مصر العربية، وقد أكد محمد المري (1984) من خلال دراسته على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الدافع للإنجاز.

(محمد المري، 1984، ص: 30)

كذلك نجد من بين الدراسات التي جاءت نتائجها مخالفة مع النتائج المتوصل إليها في فرضية الدراسة، تلك الدراسة التي قام بها رشاد عبد العزيز موسى (1990)، والتي سعى من خلالها إلى الكشف عن أثر بعض المحددات السلوكية على الدافع للإنجاز لدى مجموعة من الطلبة بجامعة الأزهر، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في الدافع للإنجاز. (رشاد عبد العزيز موسى، 1990، ص ص 60-80)

كما تختلف نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة الشناوي عبد المنعم زيدان (1989)، التي سعت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستويات الدافع للإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب وطالبات الفرق الأولى من المدارس الثانوية، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الدافع للإنجاز. (الشناوي عبد المنعم زيدان، 1989، ص ص : 38-46)

كما تختلف نتائج هذه الفرضية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة جامع (1980)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ومن بين الدراسات التي جاءت مخالفة أيضا لنتائج هذه الفرضية دراسة السامرائي (1982)، والتي تقر بوجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية، كما نجد أن النتائج المتوصل إليها في دراسة كل من زيتون (1984) ودراسة (1988) ودراسة زارنوسكي (Zarnowsky) (1978)، قد جاءت مخالفة لنتائج فرضية الدراسة والتي أقرت في مجملها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية عند الذكور والإناث في المجموعتين الضابطة التجريبية.

كما تختلف النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة جراهام (Graham) (1978)، التي كانت تهدف إلى معرفة أثر وعي تلاميذ المدرسة الابتدائية في انجازهم للدراسات الاجتماعية، وقد أكدت نتائج دراسة جراهام

(Graham) (1978) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث اللذين تلقوا تعليمًا في الأهداف السلوكية. (ياسر عمار عبد الفتاح بركات، 2002، ص: 26-68)

ويمكن تفسير الاختلاف الموجود بين نتائج فرضية الدراسة والنتائج المتوصل إليها في دراسة الشناوي عبد المنعم (1989) باختلاف طبيعة الأدوات المستعملة في الدراسة، أو بسبب الاختلاف الموجود بين المجتمعات، حيث نجد هناك من المجتمعات التي تغيرت نظرتهم إلى الفتاة، إذ يلاحظ أن الأولياء لا يمنعون الفتاة من مزاوله دراستها إلا في حالات الإخفاق أو الطرد من مقاعد الدراسة.

ويمكن أن نرجع سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف الجنس، إلى أن الأسرة الجزائرية الحديثة تعمل على حث الإناث وتشجعهن تمامًا مثل الذكور على التفوق والنجاح في الدراسة والعمل، ولذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق والإنجاز في مجال التحصيل العلمي والدراسي تمامًا مثل الذكور، حيث نجد هناك من المجتمعات التي تغيرت نظرتهم إلى الفتاة، إذ يلاحظ أن الأولياء لا يمنعون الفتاة من مزاوله دراستها إلا في الإخفاق أو الطرد من مقاعد الدراسة وهذا ما جعل الفتاة تسعى بكل الوسائل إلى ضمان المستقبل، مما يساعدها على إثبات ذاتها والحصول على مكانة لائقة في المجتمع، في حين لا تزال مجتمعات أخرى تهين الفتاة إلى أن تكون ربة بيت وأم لأطفال.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات التحصيل الدراسي إلى طبيعة التغيرات الحاصلة للطلبة في هذه المرحلة ومالها من تأثيرات سلبية أو إيجابية على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

إضافة إلى ذلك نجد أن حاجات واهتمامات الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين تنصب في منحنى واحد مما يدعم فكرة عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة التحصيل الدراسي، كما أننا نجد أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين على حد سواء، وتضاءلت تلك النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث فكلهما اليوم أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس.

وربما يرجع إصرار الأنثى على التفوق والنجاح والتحمل والمثابرة إلى ميكانيزمات دفاعية عما لاقته من المجتمع من خفض في مكانتها الاجتماعية، لذا فهي تحاول أن تتفوق وتكون جنباً إلى جنب مع الرجل في جميع مجالات الحياة.

كما يمكن أن نفسر سبب عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في دراستنا الحالية، بأن الطلبة الذكور لا يختلفون عن الإناث كثيراً في استخدام مستويات المعرفة المسبقة، وقد يرجع ذلك إلى البيئة التي تربي بها الطلبة، فهم من بيئة اجتماعية واحدة ويجتازون مرحلة دراسية واحدة والطريقة التي تمت بها عملية استخدام أو تلقي المعرفة المسبقة من طرف الأستاذ هي نفسها عند الطلبة الذكور والإناث، كما يمكن أن نجد أن متطلبات وطموحات الطلبة الجامعيين سواء كانوا ذكورا وإناثا فهي تسير في سياق واحد مما يؤكد النتائج المتوصل إليها في فرضية الدراسة والتي تقرر بعدم وجود فروقات دالة إحصائية بين الجنسين في مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم، ومن جهة أخرى نجد أن المساواة في فرص التعليم وفرص العمل أصبحت الآن متاحة لكل من الذكور والإناث على حد سواء.

وانطلاقاً مما سبق يمكن أن نفسر النتائج المتوصل إليها في فرضية الدراسة والتي تؤكد عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين.

2-3- الفرضية الثالثة:

وتتص هذه الفرضية على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

وبعد التحليل الإحصائي الذي توصلنا إليه والذي عرضناه من خلال الجدول رقم (19) نجد أن مجموع المربعات لمستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم يقدر بـ(0.47) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.13) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه

يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

كما توصلنا من خلال الجدول رقم (19) إلى أن مجموع المربعات بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي قدر بـ (0.97) في حين بلغت أيضا قيمة مجموع المتوسطات (0.97)، وقد حصلنا على قيمة (ف) مساوية لـ (0.27) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف المستوى الدراسي للطلاب.

وقد بلغ مجموع المربعات بالنسبة لتفاعل متغيري مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي (0.70) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات الخاص بتفاعل المتغيرين، في حين قدرة قيمة (ف) بـ (0.02) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وبذلك تكون فرضية الدراسة قد تحققت على مستوى عينة الدراسة، بمعنى عدم وجود اختلافات في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي.

وتتفق النتائج المتوصل إليها في الفرضية الثالثة من هذه الدراسة مع ما توصل إليه محمد قوارح (2008)، في دراسته التي سعى من خلالها إلى الكشف عن الفروقات والاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، باختلاف متغير المستوى الدراسي، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في درجات الدافع للإنجاز باختلاف متغير المستوى الدراسي.

(محمد قوارح، 2008، ص ص: 118-120)

كما تتفق النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة موليز (V.C. Mullis) (1975)، والتي كانت تهدف إلى معرفة الفروق الجوهرية بين البنين والبنات في مجال التحصيل في عدة مستويات دراسية وفي تخصصات مختلفة، وقد كانت من بين النتائج المتوصل إليها في الدراسة هو عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجات التحصيل.

(جاء الله أبو المكارم جاد الله، 1998، ص: 83)

كما تتماشى نتائج هذه الفرضية مع ما أكدته نتائج دراسة بيكر (Baker) (1969)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية باختلاف متغير المستوى التعليمي، وتتفق أيضا النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع دراسة كل من زارنوسكي (Zarnowsky) (1978) ودراسة ذياب (1988) اللتان أقرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية التي زودت بمعرفة مسبقة بالأهداف السلوكية والمجموعة الضابطة التي لم تزود بمعرفة مسبقة بالأهداف السلوكية باختلاف متغير المستوى التعليمي، ويرجع الباحثان سبب عدم وجود الفروق والاختلاف إلى عدم استخدام المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية بصورة فعالة من طرف المعلم أو صياغته لها كانت بشكل غير واضح. (ياسر عمار عبد الفتاح بركات، 2002، ص: 68)

كما تتفق نتائج فرضية الدراسة مع ما توصلت إليه ربيعة الرندي (1995) في دراستها، والتي سعت من خلالها إلى معرفة العلاقة الممكنة بين مستويات الدافع للإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بدولة الكويت، حيث أكدت الباحثة من خلال نتائج دراستها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافع للإنجاز تبعا لمتغير المستوى التعليمي. (ربيعة الرندي، 1995، ص: 75)

وتتماشى نتائج فرضية الدراسة مع تلك النتائج التي توصل إليها محمد نبيل الفحل (2004) في دراسته التي سعى من خلالها إلى معرفة الفروق في درجات الدافع للإنجاز بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة العاديين دراسيا، وقد أكد محمد نبيل الفحل (2004) من خلال دراسته على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافع للإنجاز لدى الطلبة باختلاف متغير المستوى التعليمي. (محمد نبيل الفحل، 2004، ص: 32 - 34)

بينما تختلف النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة جراهم (Graham) (1978)، التي سعت إلى معرفة اثر وعي تلاميذ المدرسة الابتدائية وانجازهم للدراسات الاجتماعية، في مراحل تعليمية مختلفة وقد أكدت نتائج دراسة جراهم (Graham) (1978) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل التعليمية التي تلقوا فيها معرفة مسبقة بالاهداف السلوكية.

وتختلف نتائج هذه الفرضية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة جامع (1980)، حيث أشارت إلى وجود فروقات دالة إحصائية بين المراحل التعليمية في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ومن بين الدراسات التي جاءت مخالفة أيضاً لنتائج هذه الفرضية دراسة السامرائي (1982)، والتي أقرت بوجود فروقات دالة إحصائية بين السنوات التعليمية في المجموعة التجريبية، كما نجد أن نتائج دراسة كل من زيتون (1984) ودراسة (1988)، قد جاءت مخالفة أيضاً لنتائج فرضية الدراسة، والتي تؤكد في مجملها على عدم وجود اختلافات وفروقات ذات دلالة إحصائية في استخدام المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في المراحل التعليمية في كل من المجموعتين الضابطة التجريبية.

(ياسر عمار عبد الفتاح بركات، 2002، ص: 26-68)

كما تختلف النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصل إليه شكري سيد أحمد (1986) في دراسته التي سعت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الصف الأول ثانوي نحو بعض المواد الدراسية وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي للطلاب ومستواهم التعليمي، وقد بينت نتائج دراسة شكري سيد أحمد (1986) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المادة الدراسية بين الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لصالح مرتفعي التحصيل. (شكري سيد أحمد، 1986، ص ص: 35-83)

كما تختلف النتائج المتوصل في هذه الفرضية مع ما توصل إليه سليمان الطبري (1988)، في دراسته التي سعى من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين درجات الدافع للإنجاز وبعض التخصصات الأكاديمية والديمقراطية، والتي نجد من بينها متغير المستوى الدراسي، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة الجامعيين باختلاف متغير المستوى التعليمي.

(عبد الرحمن سليمان الطبري، 1988، ص ص: 559 - 569)

ويمكن أن نفسر عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي والمستوى الدراسي، إلا الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئة المشتركة لدى الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي وهذا ماله أثر فعال في تنمية القدرات وأشكال

التفكير لديهم، كما أكدت العديد من الدراسات والأبحاث حول تحديد أحسن الظروف الأسرية والبيئية والمدرسية كمؤثرات ومتغيرات على ظهور أنماط التفكير وتحديدها، كما يمكن تفسير سبب عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف المستوى الدراسي، إلى أن المستوى الدراسي لا يؤثر في درجة التحصيل بسبب تشابه الوحدات الدراسية في مرحلة التعليم الجامعي، وأن كل هذه الوحدات تسعى نحو هدف واحد وهو تكوين الطلبة الجامعيين على البحث العلمي وإعدادهم للمستقبل ليكونوا إطارات في الدولة.

كما يتضح لنا من خلال الفرضية الجزئية الثانية أن المستوى الدراسي سواء كان متقدماً أو متأخراً فهو لا تؤثر على درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

كما نعتقد أن عدم الاختلاف قد يرجع إلى الظروف المشتركة بين الطلبة في مختلف المستويات الدراسية بمرحلة التعليم الجامعي، مما كان له الأثر الفعال على تنمية القدرات وأشكال المعرفة لديهم وذلك ما حددته العديد من الدراسات والأبحاث حول تحديد أحسن الظروف الأسرية والبيئية والمدرسية كمؤثرات ومتغيرات على ظهور أنماط المعرفة وتحديدها.

وما يمكن استخلاصه هو أن متغير المستوى التعليمي ومستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لا يؤثران في درجة التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، أي أن درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي المعرفة المسبقة بأساليب التقويم المرتفعة لدى الطلبة اللذين يزلون دراستهم بالسنة الثانية جامعي لا تختلف عن تلك الموجودة لدى الطلبة اللذين يزلون دراستهم بالسنة الثالثة جامعي.

2-4- الفرضية الرابعة:

وتتص هذه الفرضية على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

وبعد التحليل الإحصائي الذي توصلنا عليه وعرضناه في الجدول رقم (22) نلاحظ أن مجموع المربعات لمستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم يقدر بـ(0.68) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.19) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف مستوى المعرفة المسبقة بأساليب التقويم.

كما يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) أن مجموع المربعات بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي قدر بـ(0.07) في حين بلغت أيضا قيمة مجموع المتوسطات (0.07)، وقد حصلنا على قيمة (ف) مساوية لـ (0.02) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل باختلاف التخصص الدراسي للطلاب.

وقد بلغ مجموع المربعات بالنسبة لتفاعل متغيري مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي (0.006) وهي قيمة مساوية لمجموع المتوسطات الخاص بتفاعل المتغيرين، في حين قدرة قيمة (ف) بـ(0.006) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، بمعنى عدم وجود اختلافات في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي.

وتتماشى النتائج المتوصل إليها في الفرضية الرابعة من هذه الدراسة مع ما توصل إليه محمد قوارح (2008)، في دراسته التي سعى من خلالها إلى الكشف عن الفروقات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، باختلاف متغير التخصص الدراسي، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستويات المعرفة المسبقة باختلاف متغير التخصص الدراسي.

وتتماشى نتائج فرضية هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سولاف مشري (2002) والتي سعت إلى اكتشاف الفروق في الميل الأدبي بين الطلبة الذين اختاروا تخصص العلوم والطلبة الذين اختاروا تخصص الآداب، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الأدبي بين الطلبة الذين اختاروا تخصص العلوم والطلبة الذين اختاروا تخصص الآداب.

وتتماشى النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة موليز (V.C. Mullis) (1975)، والتي كانت تهدف إلى معرفة الفروق الجوهرية بين البنين والبنات في مجال التحصيل في عدة مستويات دراسية وفي تخصصات مختلفة، وقد أقرت في نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجات التحصيل. (جاد الله أبو المكارم جاد الله، 1998، ص: 83)

ويبدو أن هذه النتائج اتفقت مع ما جاء به (Super) حيث أكد من خلال نظريته حول مراحل صياغة الاختبار المهني، بأن طلبة السنة الأولى من التعليم الثانوي لا يزالون في مرحلة الاختبارات المحاولية أو المؤقتة وتمتد هذه المرحلة من سن العاشرة (10) حتى سن السابع عشر (17)، حيث تنموا خصائص الفرد في هذه المدة بسرعة، ويزداد إدراكه لذاته وللعالم الخارجي من حوله كما أن شغل مهنة ما يصبح لديه معنى معين لدى الفرد، نتيجة اكتسابه للمنظور الزمني ولكن رغم هذا الارتقاء تبقى الاختبارات غير مستقرة ومؤقتة. (حورية تازولت، 1997، ص: 12)

في حين تختلف النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصل إليه احمد شعبان محمد عطية (1991) في دراسته التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الدافع للإنجاز كل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين باختلاف التخصص الدراسي.

كما تختلف النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع ما توصل إليه سليمان الطريري (1988) في دراسته التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض التخصصات الأكاديمية والديمقراطية، والتي من بينها التخصص الدراسي، وقد

أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين باختلاف التخصص التعليمي.

(عبد الرحمان سليمان الطريفي، 1988، ص ص: 559-569)

وهذا ما قد أشار إليه (Atkinson) حين أشار إلى أن أهداف الأفراد عادة ما تكون محددة على خبرات النجاح أو الفشل، فالفرد يقوم بخفض مستوى أهدافه عندما يفشل في تحقيق ما يصبوا إليه، وذلك لأن الفرد يريد أن يعيش حلاوة النجاح ويريد أن يحمي نفسه من مواقف الإحباط .

وإذا عدنا إلى الإسهامات التي قدمها (Vroom) (1964) في تفسير قيمة الدافع للإنجاز حول قيمة العوائد المرتفعة فإن اختيار الطلبة لتخصص دراسي معين من التعليم تسبقه عملية مفاضلة حول القيام بالفعل أو عدمه وعلى هذا الأساس فإن التلميذ يقرر مسبقاً أنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها وذلك على أساس قيمة العوائد المتوقعة من هذه البدائل.

وفقاً لهذا المنطلق الذي يفكر به الطلبة الجامعيين في تخصص علم النفس وطلبة تخصص علوم التربية على حد السواء، وعليه فإننا لا نجد فروقاً ذات دلالة بين الفئتين في درجات التحصيل الدراسي.

وحسب رأينا فإن الأمر لا يعود إلى تخصص دراسي معين، فجميع التخصصات الدراسية تنحدر من قسم واحد وهو قسم العلوم الاجتماعية، وعادة ما يحظى هذا النوع من العلوم بشعبية عالية خاصة عند الطلبة، وعليه فإن هذه الفئة من الطلبة ينظر إليها على أنها الفئة الأكثر حظاً، وقد تلحق بها صفات أخرى كالدكاء المرتفع والمواظبة المرتفعة، وقد يعود هذا إلى ما يشاع عن تخصص علم النفس بجميع فروعه بأن الفئة التي توجه إليه في الغالب هي الفئة من الطلبة ذات المعدل المقبول.

(أسماء خويلد، 2005، ص ص: 117-118)

الاستنتاج العام:

من خلال الدراسات السابقة ونتيجة الدراسة الحالية يتضح لنا أنه، وبغض النظر

عن الاختلافات الثقافية الموجودة والمستويات الاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك من العوامل البيئية فإنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى الطلبة الجامعيين، سواء كانت مستويات هذه المعرفة المسبقة بأساليب التقويم مرتفعة أو منخفضة.

وهذا ما توصلنا إليه في من خلال نتائج فرضيات الدراسة والتي أكدت في مجملها على عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف كل من مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ومتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي والتخصص لدى الطلبة الجامعيين.

فقد توصلنا في نتائج الفرضية الأولى من هذه الدراسة إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين، وقد تم تفسير عدم وجود هذه الاختلافات بعدة عوامل نذكر منها، ظروف وعمليات التنشئة الاجتماعية للطلبة، وتجدر الإشارة هنا إلى دور الكبير الذي يلعبه الأولياء في غرس الأفكار الإيجابية أو السلبية في نفوس أبنائهم الطلبة لما لهذه الفترة التي يعيشها هؤلاء من أهمية كبيرة في بناء مستقبلهم، كما يمكن أن نفسر عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين إلى قلة خبرة الطلبة بالحياة الجامعية والدراسية.

كما تأكد لنا من خلال نتائج المتوصل إليها في الفرضية الثانية عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف كل من مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس، وقد يكون ذلك راجع أساساً إلى أن الأسرة الحديثة تعمل على حث الإناث وتشجعهن تماماً مثل الذكور على التفوق والنجاح في الدراسة والعمل، ولهذا أصبحت الإناث ترغب في الدراسة تماماً مثل الذكور مما أدى إلى تشابه كبير في مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لديهم، كما أننا نجد أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت متاحة لكل من الجنسين على حد سواء وتضاءلت تلك النظرة الوالدية التي كانت تفرق وتميز بين الذكور والإناث في المعاملة فكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد

على النفس.

كما يمكن تفسير عدم وجود الاختلافات استنادا إلى طبيعة التغيرات الحاصلة في حياة الطالب في هذه الفترة ولما لها من تأثير بالسلب أو الإيجاب على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي سواء كان ذكر أو أنثى، إضافة إلى ذلك نجد أن حاجات واهتمامات الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين تنصب في منحى واحد مما يدعم فكرة عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

كما اتضح لنا من خلال نتائج الفرضية الثالثة عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف كل من مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى الدراسي.

وقد تم تفسير ذلك بالظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية المشتركة التي يعيشها الطالب مما كان له الأثر الفعال على تنمية القدرات وأشكال التفكير لديهم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث حول تحديد أحسن الظروف الأسرية والبيئية والمدرسية كمؤثرات ومتغيرات على ظهور أنماط التفكير.

كما يمكن تفسير سبب عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي إلى أن مستوى الدراسي لا يؤثر على درجة الطلاب في التحصيل، وهذا راجع لعدة اعتبارات نذكر منها تقارب المستويات الدراسية وتشابهها في الجامعة، كما نجد أن المقررات الدراسية في العلوم الإنسانية والاجتماعية متشابهة في جميع المراحل التعليمية في الجامعة.

كما اتضح لنا من خلال نتائج الفرضية الرابعة عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي.

وقد تم إرجاع سبب ذلك إلى طبيعة تخصصات علم النفس وعلوم التربية، حيث أنها تسير في سياق واحد ومتقاربة نوعا ما، وحسب رأينا فإن الأمر لا يعود إلى

تخصص معين، فجميع التخصصات تحظى بإقبال واسع في وسط الطلبة.

كما يمكن أن نفسر ذلك انطلاقاً من نتائج الفرضية السابقة، فوفقاً لنتائج هذه الأخيرة فإننا عندما نتحدث عن الطلبة الجامعيين، فأنا في الواقع بصدد الحديث عن الفئتين معا ونقصد بذلك الطلبة الذين إلتحقوا بتخصص علم النفس والطلبة الذين إلتحقوا بتخصصات علوم التربية، وهذا ما ذهب إليه (Atkinson) حين أشار إلى أن أهداف الفرد عادة ما تكون محددة بناء على خبرات النجاح أو الفشل.

خلاصة واقتراحات:

لقد دارت هذه الدراسة حول موضوع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، التخصص الدراسي)، وقد كان من الواجب علينا الإطلاع على أدبيات الموضوع وذلك من خلال الدراسات والبحوث السابقة التي عالجت هذا الموضوع، حتى نتمكن من الفهم الجيد للموضوع والإحاطة بجميع جوانبه، وعلى هذا الأساس فقد جاءت هذه الدراسة في خمسة فصول تتدرج تحت جانبين الأول نظري ويضم الفصل الأول، الثاني، الثالث، والجانب الثاني تطبيقي ويضم الفصل الرابع والخامس، وقد جاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

حيث خصص الفصل الأول من هذه الدراسة لطرح وتقديم إشكالية الدراسة والتعرض إلى الفرضيات والمفاهيم الإجرائية للدراسة، كما تم تحديد الحدود الزمنية، المكانية والبشرية التي أجريت فيها الدراسة، كما تم التعرض في هذا الفصل إلى الدراسات والبحوث السابقة التي عالجت موضوع الدراسة.

وقد قمنا في الفصل الثاني بالتعرض ومعالجة المتغير المستقل في هذه الدراسة والذي يتمثل عنصر التقويم التربوي والأساليب المتبعة فيه، حيث كانت البداية بالتطرق

إلى عنصر التقويم التربوي ويليه فيما بعد التطرق إلى الأساليب والأدوات المعتمدة خلال عملية التقويم التربوي.

وقد حضي الفصل الثالث من هذه الدراسة بمعالجة مفهوم التحصيل الدراسي وذلك من خلال التعرض له في ضوء بعض النظريات التي تطرقت لمفهوم التحصيل الدراسي، كما تم التعرض في هذا الفصل إلى العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي والاختبارات المتبعة في عملية قياس التحصيل.

أما فيما يخص الجانب الثاني من الدراسة فقد خصص لتطرق إلى الإجراءات الميدانية للدراسة، حيث شمل هذا الجانب فصلين هما على التوالي:

حيث خصص الفصل الرابع لذكر الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، حيث تم ذكر المنهج المتبع في الدراسة، العينة وكيفية اختيارها، أدوات الدراسة، كما تم في هذا الفصل التأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة وذلك بقياس صدق وثبات هذه الأدوات من خلال الدراسة الاستطلاعية.

ولقد تم التركيز في الفصل الخامس على عرض ومناقشة وتحليل النتائج المتوصل إليها في الدراسة، حيث كانت البداية في هذا الفصل بعرض مفصل لنتائج المتحصل عليها من خلال التحليل الإحصائي لكل فرضية، وبعد ذلك تم التعرض إلى تحليل ومناقشة النتائج في ضوء ما أسفرت عليه الدراسات والبحوث السابقة والتي جاء ذكرها في الجانب النظري من الدراسة.

وقد توصلنا من خلال هذه الدراسة وبعد التحليل الإحصائي إلى النتائج التي أبرزناها في الاستنتاج العام والتي تبين فيها ما يلي:

تحقق الفرضية الأولى والتي تنص على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم لدى الطلبة الجامعيين.

تحقق الفرضية الثانية والتي تنص على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والجنس لدى الطلبة الجامعيين.

تحقق الفرضية الثالثة والتي تنص على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والمستوى التعليمي لدى الطلبة الجامعيين.

تحقق الفرضية الرابعة والتي تنص على مايلي:

- لا تختلف درجات التحصيل الدراسي باختلاف مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم والتخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

ونعتقد أن البحث في مثل هذه المواضيع لا يتوقف عند هذا الحد بل يتعدى ذلك إلى ضرورة دراسة مواضيع أخرى تكمل وتثري هذا الموضوع وذلك مثل دراسة:

- اتجاهات وميول الطلبة نحو المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي المطبقة في الجامعة.

- إجراء بعض الدراسات التجريبية حول أثر المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي على التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

- إجراء دراسة مماثلة في تخصصات أخرى غير تخصص علم النفس.

- إجراء دراسة مماثلة في مراحل تعليمية أخرى غير مرحلة التعليم الجامعي.

- إجراء دراسة أخرى لعلاقة المعرفة المسبقة بأساليب التقويم مع متغيرات أخرى غير التحصيل الدراسي.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تبقى في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة، وكذلك في حدود أدوات القياس المستعملة في الدراسة والمنهج المتبع فيها.

المراجع

المراجع العربية

- 01 ابن منظور (1986): لسان العرب، الجزء 12، دون طبعة، دار لسان العرب، بيروت لبنان.
- 02 أبو طالب محمد السعيد (2001): علم التربية التطبيقي وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان. الحديثة، الأردن.
- 03 أحمد محمد الطيب (1999): التقويم والقياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- 04 أمية الجندي (1987): دراسة لبعض العوامل غير المعرفية المساهمة في التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية الفنية، كلية التربية الإسكندرية، مصر.
- 05 بلوم بن يامين وآخرون (1971): تقيم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، دون طبعة، دار بلبل للنشر، الرباط، المغرب.
- 06 بوحوش عمار ومحمود محمود الذنبيات (1995): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات، الجامعية الجزائر.
- 07 تركي رابح (1984): مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية، دون طبعة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- 08 جابر عبد الحميد جابر (2002): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 09 جاد الله أبو المكارم جاد الله (1998): التحصيل الدراسي في الرياضيات - مكوناته المعرفية واللامعرفية - الملتقى المصري للإبداع والتنمية، الإسكندرية.
- 10 جمال محمد الصالح وبلقيس عوض وعبد الله تاج الدين وأديب يوسف شيش: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، الطبعة الثالثة، دار الشعب، بيروت، لبنان.
- 11 جودت أحمد سعادة (1990): مناهج الدراسات الاجتماعية، الطبعة الثانية، دار الملاين بيروت، لبنان.
- 12 حثروبي محمد الصالح (2002): المدخل إلى تدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر

والتوزيع، الجزائر.

13 خير الدين هني (1999): تقنيات التدريس، الطبعة الأولى،

14 رمزية الغريب (1976): التعلم دراسة نفسية توجيحية تربوية، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.

15 رمزية الغريب (1996): التقويم والقياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

16 زيتون حسن حسين (2001): تصميم التدريس، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

17 زيتون عايش (1994): أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الشروق، الأردن.

18 سامي محمد ملحم (2000): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

19 سامي ملحم (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم، دون طبعة، دار المسيرة عمان.

20 سعد الله الطاهر (1991): علاقة القدر على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

21 سعد جلال (2001): القياس النفسي والاختبارات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

22 سعيد التل وآخرون (2005): المرجع في مبادئ التربية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

23 سيد خير الله (1990): بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

24 السيد خيرى (1975): الإحصاء النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض.

25 صالح عبد العزيز (1981): التربية وطرق التدريس، الجزء الثاني، دون طبعة، دار المعارف القاهرة، مصر.

26 صالح عبد العزيز (1964): تطور النظرية التربوية، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة مصر.

- 27 صلاح الدين محمود علام (2000): القياس النفسي التربوي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 28 صلاح الدين محمود علام (1997): دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 29 صلاح مراد وأمين علي سليمان (2002): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية دار الكتاب، الحديث، القاهرة، مصر.
- 30 الظاهر زكريا محمد وآخرون (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
- 31 عبد الحميد نشواتي (1987): علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار الفرقان، الأردن.
- 32 عبد الرحمن سليمان الطيريري (1988): العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية، حولية كلية التربية، السنة السادسة، العدد السادس، قطر.
- 33 عبد اللطيف الفرابي وآخرون (1994): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب.
- 34 عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 35 عبد الله فلاح المنيزل ويوسف العتوم (2010): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، إثراء للنشر والتوزيع، المكتبة الجامعية الشارقة، الأردن.
- 36 عبد الله قلي (1993): تقويم أهداف التربية الإسلامية للطور الثاني، قراءة في الأهداف التربوية (قراءات في التقويم التربوي)، الطبعة الأولى، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
- 37 عبد المنعم حنفي (1987): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الطبعة الثانية، دار العودة، مصر.
- 38 عريفج سامي ومصلح خالد حسين (1999): في القياس والتقييم، الطبعة الرابعة، دار مجدلاوي

للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- 39 عقل أنور (2000): تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- 40 العيسوي عبد الرحمان (2003): سيكولوجية التعلم والتعليم، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان الأردن.
- 41 فؤاد أبو حطب وآخرون (1996): التقويم النفسي، الطبعة التاسعة، لأنجلو المصرية القاهرة، مصر.
- 42 فؤاد باهي السيد (1979): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 43 القرآن الكريم (2002): بالرسم العثماني، برواية ورش لقراءة نافع، الطبعة العاشرة، دار دمشق، سوريا.
- 44 كمال عبد الحميد إسماعيل ومحمد نصر الدين رضوان (1994): مقدمة التقويم في التربية الرياضية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 45 مجدي عزيز إبراهيم (2000): الأصول التربوية لعملية التدريس، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- 46 محبات أبو عميرة (2000): تعلم الرياضيات بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، القاهرة، مصر.
- 47 محمد ارزقي بركات (1993): دور التقويم في تحسين الأداء (قراءات في التقويم التربوي)، الطبعة الثانية، جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، باتنة، الجزائر.
- 48 محمد الدريج (1991): تحليل العملية التعليمية، دون طبعة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، المغرب.
- 49 محمد السيد علي (1998): علم المناهج (الأسس والتنظيمات)، دون طبعة، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، مصر.

- 50 محمد العربي ولد خليفة (1989): المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 51 محمد المري محمد إسماعيل (1984): علاقة الدافع للاستطلاع ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- 52 محمد بن معجب الحامد (1996): التحصيل الدراسي دراسته ونظرياته، واقعہ والعوامل المؤثرة فيه، دار الصولتية للتربية، الرياض.
- 53 محمد زياد حمدان (1985): تقييم التحصيل (اختيارية وعملية وتوجيهية للتربية المدرسية) دون طبعة، دار التربية الحديثة، الأردن.
- 54 محمد شارف سرير ونور الدين خالد ي (1995): التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم الطبعة الثانية، بدون دار النشر.
- 55 محمد عزت عبد الموجود (1979): أساسيات المنهج وتنظيماته،
- 56 محمد عطية الأبرشي (1993): روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 57 محمد محمود الحلية (2000): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- 58 محمد نبيل الفحل (2004): بحوث في الدراسات النفسية، دون طبعة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 59 محمد يوسف الكاندهلوي (2004): حياة الصحابة، الجزء الثالث، دون طبعة، دار الحديث القاهرة، مصر.
- 60 محمود عبد الحميد حامد منسي (1998): التعليم الأساسي، دون طبعة، دار المعرفة القاهرة، مصر.
- 61 مسعود جبران (2001): الرائد في المعجم اللغوي الأحد والأسهل، الطبعة الثانية، دار المعارف للملايين.
- 62 مسلم محمد (2004): منهجية البحث العلمي، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع،

- 63 منسي محمود عبد الحليم (2003): التقويم التربوي، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 64 موريس أنجرس (2004): منهجية البحث العلمي، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دون طبعة، دار القصة للنشر، الجزائر.
- 65 ناجي تمار (1993): تقنيات التقويم (كتاب الرواسي) ، الطبعة الأولى، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة، الجزائر.
- 66 هندي صالح ذياب وهشام عامر عليان (1999): دراسات في المناهج والأساليب العامة، الطبعة السابعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المجلات والدوريات

- 67 إبراهيم عبد الوهاب البابطين (1991): اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات وعلاقته بالتحصيل، دراسات تربوية، المجلد (07) ، مصر.
- 68 إبراهيم محمد عيسى (2006): قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى

- تلاميذ صفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، المجلد (04)، العدد (02)، جامعة دمشق، سوريا.
- 69 احمد عمر غوني (1990): كيفية إصدار حكم موضوعي على درجات الطلاب باستخدام أساليب تقويم مختلفة والتعرف على أفضلها علاقة بالتقدير النهائي للطلاب، المجلة العربية للتربية، العدد 02، المجلد 12، الأردن.
- 70 أمينة كاظم وآخرون (1986): المشروع العربي التقويم المقارن لمستويات التحصيل في التعليم العام (المرحلة الأولى)، مجلة علم النفس، العدد 39، السنة العاشرة، القاهرة، مصر.
- 71 بوسنة محمود (1998): التقويم في مؤسسات التربية والتكوين، مجلة بحوث، العدد 05 جامعة الجزائر.
- 72 حمدان علي نصر (1998): مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 13، السنة 07، مطابع دار الشرق، قطر.
- 73 حمدان علي نصر (1998)، مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 13، السنة 07، مطابع دار الشرق، قطر.
- 74 الخليلي خليل يوسف (1998): التقييم الحقيقي مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 126.
- 75 رشاد عبد العزيز موسى، صلاح الدين أبو ناهية، دون سنة: الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 76 سليمان محمد الجبر (1991): طرق تدريس الجغرافيا، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثالث، عمادة شؤون المكتبة، الرياض.
- 77 شكري السيد احمد (1986): الاتجاه نحو الرياضيات وعلاقتها باختيار نوع التخصص الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بقطر، رسالة

الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، العدد(18).

78

الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان (1997): علاقة موقع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني والأربعون الكويت.

79

طلعت كمال الحامولي (1996): تقويم طلاب التعليم الأساسي والثانوي (دراسة تقييمية بالمرحلة الثانوية)، مجلة علم النفس، العدد39، السنة العاشرة، القاهرة، مصر.

80

طلعت كمال الحامولي (1996): تقويم طلاب التعليم الأساسي والثانوي (دراسة تقييمية بالمرحلة الثانوية)، مجلة علم النفس، العدد39، السنة العاشرة، القاهرة، مصر.

81

عبد اللطيف بن حمد الحلبي وحزمة عبد الحكيم الرياشي (1994): العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين كما يقررها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج.

82

عدنان عابد سليم (1994): القدرة المكانية (الفراغية) والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد(14).

83

عصام توفيق قمر (2001): أساليب تقويم أداء مشرفي الأنشطة الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد26، كلية التربية عين شمس، القاهرة مصر.

84

عمار أبو الفتوح(1997): فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الكمبيوتر لتلاميذ المدارس الثانوية الصناعية، المؤتمر التربوي الأول، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

85

محمد سعيد صباريني وأمل عبد الله خصاونة (1997): اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد(13)، العدد(02).

86

مصطفى رجب (1995): التقويم التربوي واتجاهات مستقبلية، المجلة العربية للتربية

- 87 مطلق طلق الحازمي(1995): استخدام الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات، العلاقة بين البرمجة والتحصيل الدراسي في الرياضيات للطلبة الموهوبين، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (09)، العدد (36).
- 88 هاني حتمل عبيدات ومحمد الطراونة (2003): تحليل مهارات التربية العملية (02) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بإجابات الطلاب، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق سوريا، المجلد (01)، العدد (04).
- 89 واضحة السويدي (1993): اثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، مجلة التربية، العدد 105، السنة 22، قطر.
- 90 صالح الخرشي(1995): أثر التفاعل بين المستوى التحصيلي وبعض المتغيرات على تلاميذ الصف السابع، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دراسات في تدريس مادة الرياضيات، دار الثقافة للطباعة والنشر، المجلد (15)، القاهرة

الرسائل والأطروحات

- 91 الأخضر عواريب (2009): أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02.
- 92 أسماء خويلد (2005): الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة ورقلة.
- 93 أماني محمد نصر (2005): التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيليا في مادة

اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- 94 بوسعدة قاسم (1993): مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة ورقلة
- 95 جراب محمد عرفات (2004): تقويم أهداف المنهج التاريخي للطور الثاني من التعليم الأساسي وفق كارت هول للأهداف الوجدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.
- 96 خالد بن محمد بن ناصر (2001): العلاقة بين اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مادة الرياضيات ورضاهم الوظيفي وبين تحصيلهم في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 97 سعاد رحدي (1988): سيكولوجيا الطفل المتخلف دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 98 عبد الله قلي (1993): تقويم أهداف المنهج التربوية الإسلامية في الطور الثالث في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير، غير منشورة، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.
- 99 عقيل بن ساسي (2007): فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 100 علية مولاي (2003): أساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.
- 101 محسن شاطر (2005): أثر استخدام التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،

- 102 محمد قريشي (2002) : القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى التلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 103 ممد قوارح(2008): المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- 104 ياسر عمار عبد الفتاح بركات (2002): أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية ومدى احتفاظهم بالمعلومات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- 105 علية مولاي (2003): أساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

المراجع الأجنبية

- 106 Castenell : (1983), L.A. Achievement motivation: An investigation of adolescents, Achievement battern, American Education Research journal vol, 20, No 04.
- 107 Finley, David A (1990), Teacher of evalouation: Process versus Person with implication for instruction improvement EDD, Arizona state Univ DAI, Vol 52-01A.
- 108 Flak, Randy Alvin :(1990), A comparison of the attitudes of Iowa high school teachers and principals toward teacher evaluation and the purposes of teacher evaluation, EDD, Drake Univ, DAI, Vol 57-12.
- 109 Hamline Daniel :(1982), Les objectifs pédagogiques en formation

initiale et formation, Paris. E.F.S.F.

- 110 Johnson, Jennifer Monelis :(1996), A statewide analysis of secondary principal evaluation systems in Arizona, EDD, Arizona state Univ DAI, Vol 57-03A.
- 111 Lawler, Daniel William :(1992), An examination of teacher evaluation in Iowa, PHD, Iowa state Univ, DAI, Vol 53-03 A.
- 112 Maria, N & George, P(2002), Attitudes Towards, Mathématiques, Self-Efficacy and Achèvement in Problem-Solving: Thematic Group02, Européen Research in Mathématiques Education III, Retieved on 15 November 2006, at:
www.dm.unipi.it/didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG2/TG2_nicolaidou_cerme3.pdf
- 113 Myers, John Theodore :(1994), the status of teacher evaluation in the state of Ohio, practices and procedures, PHD, Ohio Univ, DAI, Vol 55-11A.
- 114 Peal, Christopher J :(1996), Impact of superordinate / Administrator evaluation Upon selected Michigan puplic school, K- 6 principals, performance as perceived by superintendents and Loyola Univ of Chicago, DAIVol 57-03A. Elementary principals
- 115 Robert E. Siavin (1995), Research on Gooperative Learning and Achèvement : What We Know, what we Need to Know, Genter for Research on the Education of Students Piaced at Risk Johns Hopkins University, Retrieved on October 14, 2006 at :
www.aegean.gr/culturaltec/c_karagiannidis/2003-2004/collaborative/slavin_1996.pdf
- 116 Segobiano, Gina Lynne (1998): The effectiveness of teacher evaluation as perceived by teachers and administrators in Illinois, Saint Louis Univ, DAI, Vol 59- 11A.

مناهير وزارية

- 117 المنشور الوزاري رقم: (1799) الصادر عن وزارة التربية الوطنية في: 3 سبتمبر 2006
- 118 وزارة التربية الوطنية (2005)، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- 119 وزارة التربية الوطنية (2006)، دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- 120 وزارة التربية الوطنية (2003)، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
- 121 المنشور الوزاري رقم: (2039) / و.ت. و.ا.ع الصادر بتاريخ: 2005/03/13 الخاص بنظام التقويم البيداغوجي.

قائمة الملاحق

الملاحق:

- 01 - الملحق رقم (01) إستبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي
- 02 - الملحق رقم (02) جدول يبين قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين.
- 03 - الملحق رقم (03) جدول يبين تعداد الطلبة الجامعيين بقسم العلوم الإجتماعية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة للموسم الجامعي 2011/2010.
- 04 - الملحق رقم (04) جدول يبين تعداد الطلبة الجامعيين بقسم العلوم الإجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط للموسم الجامعي 2011/2010.
- 05 - الملحق رقم (05) جدول يبين تعداد الطلبة الجامعيين بقسم العلوم الإجتماعية بالمركز الجامعي بغرداية للموسم الجامعي 2011/2010.
- 06 - الملحق رقم (06) جدول يبين تعداد الطلبة الجامعيين بقسم العلوم الإجتماعية بالمركز الجامعي بالوادي للموسم الجامعي 2011/2010.
- 07 - الملحق رقم (07) النتائج المحصل عليها من نظام SPSS الخاصة بقياس صدق وثبات الاستبيان.
- 08 - الملحق رقم (08) النتائج المحصل عليها من نظام SPSS الخاصة بقياس فرضيات الدراسة.
- 09 - الملحق رقم (09) نموذج عن محاضر وكشف النقاط نتائج الطلبة

• الملحق رقم (01)

استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

التعليمات:

أخي الطالب.. أختي الطالبة:

في ما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرأها بتمعن وتسجل إجابتك على كل عبارة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، علما أنه لا توجد إجابة مهمة وإجابة غير مهمة وأن إجابتك سوف تحظى بالسرية التامة ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا.

مثال توضيحي:

الرقم	الفقرات	غالبا	أحيانا	نادرا
01	أعتقد أن أسئلة الحفظ سهلة نوعا ما.			×

الجنس: ذكر أنثى

التخصص:

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

المستوى الدراسي.....

الأبعاد	الفقرات	غالبا	أحيانا	أبدا
نوعية الأسئلة (موضوعية، مقالية)	أستطيع تنظيم أفكارى في امتحانات الاستدعاء والتذكر			
	أحبذ أن تكون أسئلة الامتحان على طريقة الصواب و الخطأ			
	تضايقنى الامتحانات التى تكون أسئلتها على شكل التكميل			
	أرى أن الأسئلة المقالية تتناسب مع تخصصى			
	أشعر بالخوف فى الامتحانات التى تكون أسئلتها غير متوقعة			
	أرغب فى أن تكون أسئلة الامتحان اختيار من متعدد			
	أجد أن الاختبارات المقالية تتناسب مع قدراتى			
	تقلقنى الامتحانات التى تكون أسئلتها طويلة			
	أستحسن استخدام أسئلة الاختيار من المتعدد فى تخصصى			
	سرعان ما أشعر بالملل أمام أسئلة التكميل			

الأبعاد	الفقرات	غالبا	أحيانا	أبدا
كيفية الإجابة (شفوية، كتابية)	أتخوف من الأسئلة التي تكون إجاباتها شفوية			
	ينتابني شعور بتحقيق نتائج جيدة عندما تكون الأجوبة كتابية			
	تضايقني الأسئلة التي تكون أجوبتها غير متوقعة (كتابية، شفوية)			
	تبعث في نفسي الأسئلة التي تكون إجابتها كتابية الثقة بالنفس			
	تقلقني الأسئلة التي تكون أجوبتها شفوية			
	أستمتع في الإجابة على أسئلة الاستدعاء والتذكر كتابيا			
	تتيح لي الأسئلة المقالية الإجابة بشكل جيد			
	يمكن التوقع بنتائجي من خلال إجاباتي الكتابية			
	لدي نزعة كبيرة في الإجابة على أسئلة الصواب والخطأ كتابيا			
	أجد سهولة في الإجابة على الأسئلة المقالية كتابيا			
	أضمن تحقيق نتائج جيدة عندما أجيب كتابيا			
	أعتقد أن الإجابة على الأسئلة المقالية كتابيا سهلة نوع ما			
	أفضل أن تكون إجابتي على أسئلة الامتحان كتابية			

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

الأبعاد	الفقرات	غالبا	أحيانا	أبدا
سلم التنقيط (مصرح به، غير مصرح به)	أفضل امتحانات الصواب والخطأ في كيفية وضع سلم التنقيط			
	أشعر بالعدل في التقييم من خلال الاختبارات المقالية			
	أحبذ أن يعطينا الأستاذ سلم التنقيط مع كل امتحان			
	مما يقلقني أن تصحيح الامتحان غير عادل			
	أضمن تحقيق نتائج جيدة عندما يكون سلم التنقيط معلوم			
	تتيح لي أسئلة الصواب والخطأ فرصة تحقيق نتائج مقبولة			
	أستطيع توقع نتائج تحصيلي من خلال أسئلة الاستدعاء والتذكر			
	أستطيع استنتاج العلامة التي سأحصل عليها من خلال إجابتي			
	تقلقني الأسئلة التي يكون سلم تنقيطها غير متوقع			
	لا أستطيع تنظيم أفكاري في الأسئلة التي يكون سلم تنقيطها غير معلوم			
	أحبذ أسئلة الصواب والخطأ لأن سلم تنقيطها واضح			
	لدي رغبة قوية في الإجابة على الأسئلة التي يكون سلم تنقيطها معلوم			

• الملحق رقم (02)

قائمة الأساتذة المحكمين:

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	القسم	الجامعة
أ.د. الطيب بلعربي	أستاذ التعليم العالي	معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	جامعة الجزائر 2
أ.د. عبد الله قلي	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة	جامعة الجزائر
أ.د. موسى حريزي	أستاذ التعليم العالي	قسم العلوم الاجتماعية	جامعة ورقلة
أ. د. نادية بوشلاق	أستاذ التعليم العالي	قسم العلوم الاجتماعية	جامعة ورقلة
د. شرفوح بشير	أستاذ محاضر	قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	جامعة الجزائر 2
د. الحاج طيبي	أستاذ محاضر	قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	جامعة الجزائر 2
د. العياشي بن زروق	أستاذ محاضر	قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	جامعة الجزائر 2
د. علي بوطاف	أستاذ محاضر	قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	جامعة الجزائر 2
د. الأخضر عواريب	أستاذ محاضر	قسم العلوم الاجتماعية	جامعة ورقلة
د. قاسم بوسعدة	أستاذ محاضر	قسم العلوم الاجتماعية	جامعة ورقلة
د. محمد الساسي الشايب	أستاذ محاضر	قسم العلوم الاجتماعية	جامعة ورقلة

• الملحق رقم (07)

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	120	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,493
		N of Items	16 ^a
	Part 2	Value	,631
		N of Items	16 ^b
		Total N of Items	32
	Correlation Between Forms		,613
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,760

Unequal Length	,760
Guttman Split-Half Coefficient	,750

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016.

b. The items are: VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032.

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	120	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
------------------	------------

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,736	32

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

VAR000		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
36					
VAR00035	1,00	60	83,2000	3,61478	1,14310
	2,00	60	66,8000	4,04969	1,28062

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00035	Equal variances assumed	,116	,738	9,554	118	,000	16,40000	1,71659	12,79359	20,00641
	Equal variances not assumed			9,554	17,773	,000	16,40000	1,71659	12,79028	20,00972

CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00038 VAR00039 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Correlations

[DataSet0]

Correlations

		VAR00038	VAR00039
VAR00038	Pearson Correlation	1	,889**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	120	120
VAR00039	Pearson Correlation	,889**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

[DataSet0]

• الملحق رقم (08)

[DataSet0]

Statistics

VAR00001

N	Valid	811
	Missing	0
Median		79,0000

```
USE ALL. COMPUTE filter_$=(VAR00001 79). VARIABLE LABEL filter_$ 'VAR00001 79 (FILTER)'. VALUE  
  LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'. FORMAT filter_$ (f1.0). FILTER BY filter_$.  
EXECUTE. NEW FILE. T-TEST GROUPS=neviauxconetév(0 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=rentrée  
/CRITERIA=CI(.95).
```

		VAR00038	VAR00039
VAR00038	Pearson Correlation	1	,889**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	120	120
VAR00039	Pearson Correlation	,889**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	120	120

DataSet1]

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Group Statistics

nevaux conetéve	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
rentr plus ée de79	424	11.9864	1.88709	.09165
moin de 79	387	11.9259	1.88255	.09570

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Differenc e	Lower	Upper
rentrée	Equal variances assumed	,213	,644	,457	809	,648	.06055	.13252	-.19957	.32066
	Equal variances not assumed			,457	802,636	,648	.06055	.13250	-.19954	.32064

```

UNIANOVA rentrée BY nevauxconetév sexe /METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE /EMMEANS=TABLES(sexe) /PRINT=DESCRIPTIVE
/CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN=nevauxconetév sexe nevauxconetév*sexe.

```

[DataSet1]

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
nevaux conetéve	,00	phus de79	424
	1,00	moin de 79	387
sexe	,00	mal	152
	1,00	fimina	659

Descriptive Statistics

Dependent Variable:rentrée

nevaux conetéve	sexe	Mean	Std. Deviation	N
phus de79	mal	12.1816	1.92660	77
	fimina	11.9431	1.87829	347
	Total	11.9864	1.88709	424
moin de 79	mal	11.9343	1.85141	75
	fimina	11.9239	1.89289	312
	Total	11.9259	1.88255	387
Total	mal	12.0595	1.88769	152
	fimina	11.9340	1.88381	659

Descriptive Statistics

Dependent Variable: rentrée

nevaux conetéve	sexe	Mean	Std. Deviation	N
phus de 79	mal	12.1816	1.92660	77
	fimina	11.9431	1.87829	347
	Total	11.9864	1.88709	424
moin de 79	mal	11.9343	1.85141	75
	fimina	11.9239	1.89289	312
	Total	11.9259	1.88255	387
Total	mal	12.0595	1.88769	152
	fimina	11.9340	1.88381	659
	Total	11.9575	1.88401	811

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:rentrée

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,330 ^a	3	1,443	,406	,749
Intercept	71044,241	1	71044,241	19971,318	,000
nevauxconetév	2,192	1	2,192	,616	,433
sexe	1,910	1	1,910	,537	,464
nevauxconetév * sexe	1,604	1	1,604	,451	,502
Error	2870,752	807	3,557		
Total	118834,224	811			
Corrected Total	2875,082	810			

a. R Squared = ,002 (Adjusted R Squared = -,002)

[DataSet1]

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
nevaux conetève	,00	plus de79	424
	1,00	moins de 79	387
névaux	,00	premier	245
	1,00	deuxiem	566

Descriptive Statistics

Dependent Variable: rentrée

nevaux conetéve	névaux	Mean	Std. Deviation	N
phus de79	premér	12.0250	2.01767	128
	deuxem	11.9698	1.83106	296
	Total	11.9864	1.88709	424
moin de 79	premér	11.9927	1.83347	117
	deuxem	11.8969	1.90605	270
	Total	11.9259	1.88255	387
Total	premér	12.0096	1.92804	245
	deuxem	11.9350	1.86590	566
	Total	11.9575	1.88401	811

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:rentrée

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,764 ^a	3	,588	,165	,920
Intercept	97814,101	1	97814,101	27472,058	,000
nevauxconetév	,471	1	,471	,132	,716
névaux	,973	1	,973	,273	,601
nevauxconetév * névaux	,070	1	,070	,020	,888
Error	2873,319	807	3,560		
Total	118834,224	811			
Corrected Total	2875,082	810			

a. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,003)

```
UNIANOVA rentrée BY nevauxconetév sepiasialité /METHOD=SSTYPE(3)
/INTERCEPT=INCLUDE /PRINT=DESCRIPTIVE /CRITERIA=ALPHA(.05)
/DESIGN=nevauxconetév sepiasialité nevauxconetév*sepiasialité.
```

[DataSet1]

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
nevaux conetéve	,00	plus de79	424
	1,00	moin de 79	387
sepisialité	,00	education	258
	1,00	psycho	553

Descriptive Statistics

Dependent Variable:rentrée

nevaux conetéve	sepisialité	Mean	Std. Deviation	N
phus de79	education	11.9761	1.90126	134
	psycho	11.9912	1.88379	290
	Total	11.9864	1.88709	424
moin de 79	education	11.9078	1.92475	124
	psycho	11.9344	1.86598	263
	Total	11.9259	1.88255	387
Total	education	11.9433	1.90916	258
	psycho	11.9642	1.87386	553
	Total	11.9575	1.88401	811

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: rentrée

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,822 ^a	3	,274	,077	,972
Intercept	100350,253	1	100350,253	28175,129	,000
nevauxconetév	,687	1	,687	,193	,661
sepsialité	,076	1	,076	,021	,884
nevauxconetév * sepsialité	,006	1	,006	,002	,968
Error	2874,260	807	3,562		
Total	118834,224	811			
Corrected Total	2875,082	810			

a. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = -,003)