



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 * سكيكدة *

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية رقم التسجيل:

قسم علم النفس الرقم التسلسلي:

**الممارسات التقييمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في
ضوء المقاربة بالكفاءات -التقويم التحصيلي نموذجاً-**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علم النفس البيداغوجي: المقاربة بالكفاءات وبالمشروع
في تكوين الأستاذ تكوين مكيف مع المحيط السوسيو اقتصادي

إعداد الطالبة: موارس محبوبة إشراف: د/عير سهام

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة سكيكدة	أستاذ التعليم العالي	خلاليفية نصيرة
مقررا	جامعة قسنطينة 3	أستاذ محاضر أ	عير سهام
ممتحنا	جامعة عنابة	أستاذ التعليم العالي	فنتازي كريمة
ممتحنا	جامعة سكيكدة	أستاذ محاضر أ	عثمانية عبد الله
ممتحنا	جامعة سكيكدة	أستاذ التعليم العالي	مدوري يمينة
ممتحنا	جامعة قسنطينة 2	أستاذ محاضر أ	بن عويرة عبد المنعم

السنة الجامعية: 2022/2021 م

شكر وعرافان

الحمد لله على نعمة العلم، والحمد لله على نعمة العودة إلى مصاف المتعلمين.
أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام إلى الأستاذة المشرفة "عيمر سهام" على
المساعدات والتوجيهات القيمة التي قدمتها لي خلال إنجاز هذه الرسالة.
وإلى جميع الأساتذة بكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة -20أوت
1955 سكيكدة-

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل القائمين على المؤسسات التعليمية التي أنجز فيها
هذا البحث على التسهيلات التي قدموها وإلى كل الأساتذة الذين تعاونوا معي دون تردد.
وأخيرا أتقدم بالشكر والعرافان إلى كل من ساعد على إتمام هذا العمل المتواضع.

الفهرس

الصفحة	الموضوع	الرقم
		الملخص
أ-ت		المقدمة
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
5	تقديم الدراسة	أولاً:
5	إشكالية الدراسة	.1
10	فرضيات الدراسة	.2
12	التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	.3
16	أهداف الدراسة	.4
17	أهمية الدراسة	.5
18	حدود الدراسة	.6
18	الدراسات السابقة	ثانياً:
18	الدراسات السابقة	.1
18	الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقويم الرياضيات	.1.1
25	الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.2.1
33	التعليق على الدراسات السابقة	.2
34	التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقويم الرياضيات	.1.2
36	التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.2.2

38	أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	3.
الفصل الثاني: التقويم التربوي		
39	تمهيد	
39	مفهوم التقويم	1.
41	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	2.
44	أهمية التقويم التربوي	3.
46	وظائف التقويم التربوي وأهدافه	4.
51	أنواع التقويم ووضعيته في العملية التعليمية	5.
51	أنواع التقويم التربوي	1.5.
57	مراحل التقويم التربوي	2.5.
59	أسس التقويم التربوي	6.
61	استراتيجيات التقويم التربوي	7.
70	خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات		
72	تمهيد	
	المقاربة بالكفاءات	أولاً:
72	بيداغوجية الكفاءات كمقاربة للإصلاح التربوي في الجزائر	1.
73	مفهوم المقاربة بالكفاءات	2.
74	خصائص ومزايا المقاربة بالكفاءات	3.
76	أهداف المقاربة بالكفاءات	4.
77	المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات	5.

78	المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية	.6
78	الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها	.7
80	أنواع الكفاءات	.8
81	مستويات الكفاءة	.9
81	الممارسات التعليمية وبناء الكفاءات	.10
82	ثانياً: التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	
82	1. دواعي إصلاح نظام التقويم التربوي	.1
83	2. دواعي إصلاح التقويم في الجزائر	.2
85	3. مفهوم التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.3
86	4. مكانة التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات	.4
87	5. مبادئ التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.5
88	6. خصائص التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.6
89	7. أهداف التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.7
90	8. أنواع التقويم ووظائفه في ضوء المقاربة بالكفاءات	.8
90	1.8. أنواع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.1.8
90	2.8. وظائف التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.2.8
92	9. معايير التقويم ومؤشراته في ضوء المقاربة بالكفاءات	.9
92	1.9. معايير التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.1.9
95	2.9. مؤشرات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	.2.9
97	3.9. التمييز بين المعايير والمؤشرات	.3.9
98	10. كيفية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	.10

99	ماذا أقوم؟	1.10
100	متى أقوم؟	2.10
100	بماذا أقوم؟	3.10
107	مكونات وضعية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات وخصائصها	11
107	مراحل التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات	12
108	خلاصة الفصل	
الفصل الرابع: الرياضيات وتقويمها في مرحلة التعليم المتوسط		
109	الرياضيات	أولاً:
109	تمهيد	
109	تعريف الرياضيات	1
110	أهمية تعليم الرياضيات	2
110	أهداف تعليم الرياضيات	3
112	مجالات الرياضيات	4
114	النظرة الحديثة للرياضيات	5
115	أنواع المعرفة الرياضية	6
116	الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	7
122	تقويم الرياضيات	ثانياً:
122	تقويم الرياضيات بصفة عامة	1
125	تقويم الرياضيات في المنظومة التربوية في الجزائر	2
125	مراحل تطور تنظيم التقويم في المنظومة التربوية في الجزائر	1.2
128	التقويم التربوي كما جاء في النصوص التشريعية	2.2

130	التقويم في مرحلة التعليم المتوسط	.3.2
131	تقويم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	.4.2
132	معايير ومواصفات الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	.5.2
133	طبيعة مواضيع الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	.1.5.2
134	مضمون مواضيع الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	.2.5.2
134	مواصفات الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	.3.5.2
137	خلاصة الفصل	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة		
138	تمهيد	
138	المنهج المتبع	.1
138	مجتمع الدراسة	.2
138	الدراسة الاستطلاعية	.3
146	خلاصة الدراسة الاستطلاعية	
147	بناء أدوات الدراسة	.4
147	بناء الاستمارة	.1.4
148	بناء شبكة تقويم جودة الاختبارات التحصيلية في ضوء المقاربة بالكفاءات	.2.4
150	الخصائص السيكو متزية لأدوات الدراسة	.3.4
150	الخصائص السيكو متزية لاستمارة الدراسة	.1.3.4
150	صدق أداة الاستمارة	.1.1.3.4

158	ثبات أداة الاستمارة	.2.1.3.4
159	الخصائص السيكو مترية لشبكة الدراسة	.2.3.4
159	صدق أداة الشبكة	.1.2.3.4
166	ثبات أداة الشبكة	.2.2.3.4
168	الدراسة الأساسية	.5
168	عينة الدراسة الأساسية	.1.5
168	طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية	.1.1.5
168	حجم عينة الدراسة الأساسية	.2.1.5
169	مراحل اختيار عينة الدراسة الأساسية	.3.1.5
169	وصف عينة الدراسة الأساسية	.4.1.5
171	إجراءات الدراسة	.2.5
171	ظروف تطبيق أدوات الدراسة	.1.2.5
172	وصف أدوات الدراسة الأساسية	.2.2.5
173	طريقة تصحيح الأدوات	.3.2.5
174	طريقة تفسير النتائج	.4.2.5
176	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	.5.2.5
176	خلاصة الفصل	
الفصل السادس: عرض النتائج		
177	تمهيد	
177	عرض النتائج الوصفية	أولاً:
177	عرض النتائج الوصفية لأداة الاستمارة	.1

202	عرض النتائج الوصفية لأداة الشبكة	2.
220	عرض النتائج على ضوء الفرضيات	ثانياً:
220	عرض نتائج الفرضية الأولى	1.
230	عرض نتائج الفرضية الثانية	2.
236	عرض نتائج الفرضية الثالثة	3.
241	عرض نتائج الفرضية الرابعة	4.
246	خلاصة الفصل	
الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة		
248	تمهيد	
248	تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	أولاً:
248	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	1.
265	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	2.
276	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	3.
287	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	4.
296	الاستنتاج العام	ثانياً:
301	الخاتمة	
303	توصيات الدراسة	
304	الاقتراحات	
305	قائمة المراجع	
321	الملاحق	

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
42	يمثل العلاقة الوظيفية بين القياس والتقويم	1
44	يلخص العلاقة الوظيفية بين القياس والتقييم والتقويم	2
58	يوضح مراحل التقويم التربوي	3
70	يوضح أهم استراتيجيات التقويم وأبعادها	4
93	يقدم مثالا عن معايير التقويم في مادة الرياضيات	5
97	يمثل مستويات التحكم في المعايير حسب Deketele	6
98	يوضح كيفية التمييز بين المعايير والمؤشرات	7
102	يوضح شبكة تصحيح وضعية إدماجية في الرياضيات	8
117	يوضح التوقيت الأسبوعي لنشاط الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	9
118	يوضح معامل مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	10
122	يبين كيفية تنظيم مخطط التعلّات السنوي	11
128	يمثل معايير التقويم المستمر حسب المنشور الوزاري (27/ و . ت. و/2020)	12
139	يوضح عدد أساتذة الرياضيات المشاركين في الدراسة الاستطلاعية	13
141	يمثل مدى معرفة أساتذة عينة الدراسة الاستطلاعية للتقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات	14
142	يمثل السطر الأعلى من كشف النقاط المعمول بها في مرحلة التعليم المتوسط	15
143	يمثل الأساليب المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر	16

144	يمثل الخطوات التي يستعملها الأساتذة لإعداد اختبار تحصيلي حسب أراء الأساتذة المستطلعة آراءهم	17
146	يمثل مدى تغيير الأساتذة لممارساتهم التقويمية وفق ما تقتضيه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات	18
148	يوضح خصائص أداة الاستمارة في شكلها الأولي	19
146	يوضح محاور وبنود شبكة تقويم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	20
150	يمثل عدد الأساتذة المحكمين لأداة الاستمارة ورتبهم الجامعية	21
151	يوضح نتائج التحكيم لاستمارة الدراسة	22
151	يوضح خصائص أداة الاستمارة في شكلها المعدل وفق آراء المحكمين	23
152	يوضح عدد الأساتذة المشاركين في الدراسة القبليّة	24
153	يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للاستمارة	25
155	يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه	26
156	يوضح مصفوفة ارتباطات درجة المحور والدرجة الكلية للاستمارة	27
157	يوضح نتائج اختبار (ت T test) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للعينة الواحدة لمحاور الاستمارة	28
157	يوضح نتائج اختبار (ت T test) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للعينة الواحدة للاستمارة ككل	29
158	يوضح نتائج ألفا كرومباخ لأداة الاستمارة	30
159	يبين قيمة معامل الارتباط (r) بين جزئي الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية	31
160	يمثل عدد الأساتذة المحكمين لأداة الشبكة والمؤسسات التي ينتمون إليها	32

160	يمثل نتائج صدق التحكيم الخاص بشبكة الدراسة	33
161	يوضح خصائص شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في شكلها المعدل وفق آراء المحكمين	34
162	يمثل عينة الاختبارات التحصيلية للدراسة القبليّة	35
163	يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للشبكة	36
165	يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه	37
166	يوضح مصفوفة ارتباطات درجة المحور والدرجة الكلية للشبكة	38
167	يوضح نتائج ألفا كرومباخ لشبكة الدراسة	39
167	يبين قيمة معامل الارتباط (r) بين جزئي الشبكة بطريقة التجزئة النصفية	40
169	يمثل حجم العينة النهائية للدراسة	41
170	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	42
170	يوضح خصائص العينة حسب متغير الخبرة المهنية يوضح خصائص العينة حسب متغير الخبرة المهنية	43
171	يمثل حجم عينة الاختبارات للدراسة الأساسية	44
173	يوضح خصائص أدوات الدراسة الأساسية	45
174	يمثل طريقة تصحيح أدوات الدراسة	46
175	يبين المعيار المعتمد في تفسير البيانات المحصل عليها من الاستمارة	47
176	يبين المعيار المعتمد في تفسير البيانات المحصل عليها من الشبكة	48
174	يبين الاختبارات المناسبة لفرضيات الدراسة	49
177	يمثل النتائج الوصفية لعبارات أداة الاستمارة للدراسة الأساسية	93-50
203	يمثل النتائج الوصفية لعبارات أداة الشبكة للدراسة الأساسية	129-94

221	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر	130
222	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر	131
223	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر	132
224	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر	133
225	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر	134
226	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر	135
227	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار الاستجواب الشفوي في التقويم التحصيلي المستمر	136
228	يبين نتائج اختبار فريدمان لترتيب ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات	137
229	يوضح نتائج (كا ²) للاستقلالية لدلالة الفروق في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر حسب متغير الجنس	138
230	يوضح نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر حسب متغير الخبرة	139
231	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم	140
232	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة مرحلة التخطيط في التقويم التحصيلي المنتظم	141

233	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة مرحلة تنفيذ في التقويم التحصيلي المنتظم	142
234	يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة مرحلة تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم	143
235	يوضح نتائج (كا ²) للاستقلالية لدلالة الفروق في مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم حسب متغير الجنس	144
236	يوضح نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم حسب متغير الخبرة المهنية	145
237	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات الصعوبات (التنظيمية، البيداغوجية) التي يواجهها اساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي	146
238	يبين نتائج (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي	147
239	يبين نتائج (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات الصعوبات البيداغوجية التي يواجهها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي	148
240	يوضح نتائج اختبار (كا ²) للاستقلالية للكشف عن الفروق في مستوى الصعوبات أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس	149
241	يوضح نتائج اختبار(Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة	150

242	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة، التصحيح) في الأوراق الاختبارية التي يبينها أساتذة الرياضيات في م ت	151
243	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل في الأوراق الاختبارية التي يبينها أساتذة الرياضيات في م ت م	152
244	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون في الأوراق الاختبارية التي يبينها أساتذة الرياضيات في م ت م	153
245	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والخراج في الأوراق الاختبارية التي يبينها أساتذة الرياضيات	154
246	يبين نتائج اختبار (كا ²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج في الأوراق الاختبارية التي يبينها أساتذة الرياضيات	155

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
44	يمثل العلاقة بين التقويم والمصطلحات القريبة منه	1
56	ملخص للتقويم التحصيلي وأهدافه	2

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
321	يمثل تصريح من مديرية التربية لولاية قسنطينة لإجراء الدراسة الاستطلاعية	1
321	يمثل تصريح من مديرية التربية لولاية ميلة لإجراء الدراسة الأساسية	2
321	يمثل شبكة تقييم فردية	3
321	يمثل شبكة تقييم جماعية	4
322	يمثل شبكة تقييم شمولية	5
322	يمثل شبكة تقييم وحدانية النمط	6
322	يمثل شبكة تحليلية ثنائية النمط	7
323	يمثل شبكة تحليلية وصفية	8
323	يمثل نموذج بطاقة سجل وصف سير التعلم	9
323	يمثل بطاقة سجل قصصي في مادة الرياضيات	10
324	يوضح التوقيت الأسبوعي لأنشطة مرحلة التعليم المتوسط	11
324	يوضح توزيع معاملات أنشطة مرحلة التعليم المتوسط	12
325	يمثل نموذج من كشف النقاط المعمول بها في مرحلة التعليم المتوسط	13
326	يمثل شبكة تصحيح الوضعية الإدماجية في اختبار الرياضيات	14
326	يمثل الأهمية النسبية للمقاطع التدريسية لبرنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط في مادة الرياضيات.	15
327	يمثل استمارة الدراسة في صورتها الأولية	16

331	يمثل الشبكة الأولية لتقويم جودة الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات	17
333	يمثل عدد الأساتذة المحكمين للاستمارة ورتبهم الجامعية والجامعات التي ينتمون إليها	18
334	يمثل استمارة تحكيم للاستمارة الأولية	19
335	يوضح التعديلات التي مست فقرات الاستمارة من حيث الصياغة اللغوية	20
336	يمثل الاستمارة في شكلها المعدل وفق آراء المحكمين	21
339	يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستمارة	22
342	يمثل نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الاستمارة عن طريق spss	23
343	يمثل نتائج الفا كرومباخ لأداة الاستمارة حسب spss	24
346	يمثل نتائج ثبات التجزئة النصفية لأداة الاستمارة حسب spss	25
347	يمثل الاستمارة النهائية للدراسة بعد حساب الخصائص السيكو مترية	26
349	يمثل قائمة المحكمين لشبكة تقويم جودة الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات والمؤسسات التي ينتمون إليها	27
350	يمثل استمارة تحكيم الشبكة الأولية	28
350	يوضح التعديلات التي مست شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات من حيث الصياغة اللغوية وفق آراء المحكمين.	29
351	يمثل شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات المعدلة حسب آراء المحكمين.	30
352	يمثل مؤشر المصدقية حسب معادلة بيلاك لشبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية وفق آراء المحكمين	31
354	يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للشبكة	32
356	يمثل ثبات ألفا كرومباخ لشبكة الدراسة حسب spss	33

357	يمثل نتائج ثبات التجزئة النصفية لأداة شبكة الدراسة حسب spss	34
358	يمثل شبكة تقويم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط في صورتها النهائية	35
359	يمثل النتائج الوصفية لأداة الاستمارة	36
378	يمثل عرض النتائج الإحصائية لأداة الاستمارة	37
389	يمثل النتائج الوصفية لأداة الشبكة	38
400	يمثل عرض النتائج الإحصائية لأداة الشبكة	39
404	يمثل النتائج حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية	40

المخلص:

تناولت هذه الدراسة ممارسات التقويم التحصيلي لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث استهدفت الكشف عن مستوى ممارستهم ل (معايير التقويم التحصيلي المستمر ومراحل التقويم التحصيلي المنتظم) إضافة الى مستوى الصعوبات التنظيمية والبيداغوجية التي تواجههم خلال تلك الممارسات ودور كل من الجنس والخبرة في ذلك، والى الكشف عن مستوى وجود معايير الاختبار الجيد في الأوراق الاختبارية التي قاموا ببنائها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد اعتمدت على الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات قامت ببنائها انطلاقاً من نتائج الدراسة الاستطلاعية و الدراسات السابقة، طبقتها على عينة من أساتذة الرياضيات قدرت ب(73) أستاذ وأستاذة اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية ذات المرحلة الواحدة من بين (590) أستاذ يمثلون المجتمع الأصلي لأساتذة الرياضيات التابعين لمديرية التربية لولاية ميلة خلال الموسم الدراسي 2021/2020م، ولتعزيز النتائج قامت الباحثة ببناء شبكة لتقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات حللت من خلالها مضمون (64) اختبار تحصيلي تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية ذات المرحلتين من بين الاختبارات التي تم إنجازها في نفس المتوسطات خلال نفس العام الدراسي، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات التي تمت باستخدام الأساليب الإحصائية اللا برامترية (χ^2)، اختبار فريدمان، اختبار كروسكال ويلز)، وبالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS22) عن النتائج التالية: مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات **مرتفع جداً** لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وكان ترتيب تلك المعايير حسب ممارستها كالتالي: المشاركة في القسم، الانضباط السلوكي والمواظبة، تنظيم الكراس، الواجبات المنزلية وأخيراً الاستجابات الشفوية -مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم **مرتفع**، ومستوى الصعوبات التنظيمية التي يعاني منها أساتذة الرياضيات اثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات **متوسط**، بينما مستوى الصعوبات البيداغوجية **منخفض** -لا توجد فروق في متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ولكن توجد فروق في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر لصالح الفئة ذات الخبرة (أقل من 5سنوات)، وفي مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم لصالح الفئة (من 10سنوات فأكثر) بينما في مستوى الصعوبات لصالح الفئة (أقل من 5سنوات) - مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة والخراج) **مرتفع** في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، بينما مستوى وجودها من حيث التصحيح واستغلال النتائج **منخفض**.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التقويمية، التقويم التحصيلي، المقاربة بالكفاءات، الرياضيات.

Abstract:

This study focused on the field practices of mathematics teachers in the intermediate education stage in the area of the achievement evaluation in the light of the competency approach. The study aimed to reveal the teachers' level of practicing the (continuous evaluation of the achievement's standards and the stages of regular achievement) in addition to the level of organizational and pedagogical difficulties; they face during those practices, as well as the role of gender and experience. It also aimed to reveal the level of the existence of good examination criteria in the exams papers they have prepared.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach. She relied on the questionnaire as a main tool for data collection, which she built based on the results of the survey and previous studies. Then, she applied it to a sample of (73) male and female mathematics teachers, who were chosen randomly using a one-stage cluster sample among (590) teachers representing the original community of mathematics teachers affiliated with the Directorate of Education of the state (Wilaya) of Mila during the 2020/2021 school season. To support the results, the researcher built a network to assess the quality of preparing the achievement tests in mathematics, through which she analysed the content of (64) achievement tests that were selected randomly using a two-stage cluster sample from the exams that were completed in the same school during the same academic year.

The statistical treatment of the obtained data, using non-parametric statistical methods (k^2 , Friedman test, Kruskal-Wallis test) by means of the (SPSS22) statistical program resulted in the following : The level of practicing the continuous evaluation of achievement criteria in the light of the competency approach is **very high** among mathematics teachers in the intermediate education stage, and the ranking of those criteria according to their practice was as follow: the participation in the class room, behavioural discipline and perseverance, copybook organization, homework, and finally oral interrogations - the level of practicing the stages of the evaluation of regular achievement **was high**, and the level of organizational difficulties that mathematics teachers experience during their practice of the achievement evaluation in light of the competency approach was **average**, while the level of pedagogical difficulties was **low**. - There were no differences in the study's variables due to the gender variable, but there were differences in the level of practice of continuous achievement evaluation criteria in favour of the (less than 5 years old) category. These differences were also observed in the level of practice of the stages of the regular achievement's evaluation in favour of the (10 years old and over) category, while in the level of difficulties it was in favour of the (less than 5 years old) category. -The level of the existence of good examination criteria in terms of (form, content, printing and output) was **high** in the test papers built by mathematics teachers in the intermediate education stage, while the level of the existence of these criteria in terms of correction and exploitation of results was **low**.

Key words: Assessment practices, achievement assessment, approach by competency, mathematics

Résumé:

Cette étude a examiné les pratiques sur le terrain des professeures de mathématiques dans l'enseignement moyen en évaluation sommative dans l'approche par compétences. Elle vise à révéler le niveau de leurs pratiques sur les normes de l'évaluation sommative continue et les étapes de l'évaluation sommative régulière ainsi que les difficultés organisationnelles et les difficultés pédagogiques qu'ils rencontrent durant ces pratiques en outre le rôle du genre et de l'expérience, aussi à révéler le niveau d'existence des normes de bon test dans les copies d'examens effectuées par les professeurs. Pour atteindre les objectifs de l'étude la chercheuse a utilisé la méthode descriptive, elle utilise comme outil de recherche le questionnaire qui repose sur la pré-enquête et des études qui ont traité ce sujet, elle l'applique sur un échantillon qui comprend **73** professeurs de mathématiques (hommes et femmes) qui ont été choisis au hasard et en grappe d'une seule étape parmi **590** professeurs représentant la communauté originale des professeurs de mathématiques rattachés à la direction de l'éducation de la wilaya de Mila durant l'année scolaire **2020/2021**. Pour renforcer les résultats la chercheuse a construit une grille pour évaluer la qualité de construction des tests de rendement en mathématiques par laquelle elle a analysé le contenu du (**64**) tests de rendement scolaire qui ont été choisis au hasard parmi les tests qui ont été réalisées dans les mêmes écoles moyennes au cours de la même année scolaire. Le traitement statistique des données qui a été mené par des méthodes statistiques non paramétriques (**Khi carré, test de Friedman, test Kruskal Wallis**) en utilisant le logiciel statistique **SPSS22** a donné les résultats suivants : le niveau de la pratique des normes de l'évaluation sommative continue en vue de l'approche par compétences est **très élevé** chez les professeurs de mathématiques à l'enseignement moyen. Le classement de ces normes selon leurs pratiques était le suivant : la participation en classe, la discipline et l'assiduité, l'organisation du cahier, les devoirs réalisés à la maison et les interrogations orales. Le niveau de la pratique des étapes de l'évaluation sommative régulière est **élevé**, le niveau des difficultés organisationnelles que les professeurs de mathématiques confrontent durant leurs pratiques de l'évaluation sommative en vue de l'approche par compétences est **moyen**, tandis que le niveau des difficultés pédagogiques est **faible**. Il n'existe pas des différences dans les variables de l'étude selon le variable du genre, par contre ce qui concerne le variable de l'expérience, il existe des différences au niveau de la pratique des normes de l'évaluation sommative continue au profit de la catégorie (moins de **5** ans), au niveau de la pratique des étapes de l'évaluation sommative régulière au profit de la catégorie (de **10** ans et plus) et au niveau des difficultés au profit de la catégorie (moins de **5** ans). Le niveau d'existence des normes du bon test en termes de (la forme, le contenu, l'impression et la réalisation) est **élevé** dans les copies d'examens élaborés par les professeurs de mathématiques à l'enseignement moyen, tandis que le niveau de leur existence en termes de la correction et l'exploitation des résultats est **faible**.

Les mots clés: Les pratiques évaluatives, L'évaluation sommative, L'approche par compétences, La Mathématique.

المقدمة

التعليم في الجزائر وليد إصلاحات تربوية فرضتها تغيرات سياسية واجتماعية وعلمية ملحة، لأن النظام الذي سبقه عجز عن مواكبة التغيرات العالمية ومتطلبات المجتمع الحديث، الأمر الذي فرض تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والتي من أهم أهدافها: تحقيق الجودة في عمليتي التعليم والتعلم والفعالية في المنتج التربوي مع ضمان العدالة وتكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ سواء في مجال التعلم أو في مجال التقويم، وكل ذلك من أجل الوصول إلى القضاء على ظاهرة الفشل الدراسي أو تقليصها.

إن هذه المقاربة تقوم على مبدأ بناء الكفاءات المستديمة لدى المتعلم بدلا من التركيز على الأهداف المعرفية التخصصية التي تميزت بها مقاربة الأهداف، حيث كان المتعلم يتعلم من أجل أن يتعلم وليس من أجل أن يساعد هذا التعلم على فهم محيطه الاجتماعي والتكيف مع متطلباته، ولكن بتبني هذه المقاربة انتقلت المدرسة الجزائرية من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين، ومن الاعتماد الكلي على المعلم إلى إشراك المتعلم في بناء تعلماته.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما تدرجها في إطار ما يحتاجه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للاستعمال والتوظيف، لأن المحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على الوصول إليها، فالكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف التي يكتسبها المتعلم فقط وإنما بمدى قدرته على توظيف تلك المعارف في حياته اليومية داخل المدرسة وخارجها، أي بالإجابة على السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات؟

إن التغير في الأهداف التربوية من الأهداف المعرفية التخصصية إلى مهارات الحياة والكفاءات الشخصية يجب أن يصاحبه التحول من الممارسات التقليدية للتقويم التي تتطلب تذكر معلومات جزئية متناثرة إلى ممارسات بديلة تركز حسب (Marzano et al, 1993) على تقويم "الأداء في سياق واقعي يتناسب مع الأهداف الجديدة للتربية والمتمثلة في نواتج التعلم ذات العلاقة بالتعلم للحياة"، وبذلك أصبح التقويم التربوي في إطار هذا التوجه الجديد عبارة عن سيرورة من الممارسات التي تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية من جهة وإلى اكتشاف صعوبات التعلم واختلالاته من جهة أخرى، هذه الممارسات التي ترافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلهما (لوصيف، 2016، ص 11).

ويعتبر التقويم التحصيلي أحد أهم أنواع التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وذلك لأن عملية التعليم والتعلم تحتاج إلى إسهاد أو إثبات أنها قد أدت دورها على أكمل وجه، فمن خلاله يمكن توفير أدلة وإحصائيات عن مدى الإنجازات المحققة التي تستخدم في مجال المساءلة عن إنجازات قطاع التربية

والتعليم، كما يمكننا من التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه لبرنامج تعليمي معين وبالتالي إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بمساره الدراسي كالنجاح أو الرسوب والانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى أو التوجيه إلى مجال تخصصي معين، والأهم من كل ذلك توفير تغذية راجعة عن المستويات التدريجية لاكتساب الكفاءات المختلفة، واكتشاف مواطن الخلل التي حدثت لدى المتعلمين من أجل تداركها، ومواطن التميز والافتقار من أجل تعزيزها، وبذلك فالتقويم التحصيلي هو البوصلة الموجهة للعملية التعليمية-التعلمية، وفي نفس الوقت الأداة الفعالة للحكم على جودة التعليم المقدم ونوعية التعلم المحصل.

وينقسم التقويم التحصيلي في النظام التربوي الجزائري من حيث فترة إنجازه إلى قسمين هما: التقويم المنتظم (فروض وامتحانات) ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية ما، ويستعمل للتحقق من أداءات التلميذ وعلاقتها بالأهداف التربوية، والتقويم المستمر ويكون عن طريق متابعتها أثناء العملية التعليمية-التعلمية ومراقبة أدائه، وذلك وفقا لما جاء في المنشور الوزاري 05/006/26 المتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه الذي يؤكد بان: "التقويم التربوي التحصيلي يأخذ أشكالا متنوعة خلال السنة الدراسية، ويتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات"، حيث تسجل حصيلة كل تلميذ في كلا التقويمين في كشف النقاط التي تسلم له أو لولي أمره في نهاية كل فصل ثلاثي.

هذا وتعتبر مادة الرياضيات من المواد الأساسية التي تدرس في كل المراحل التعليمية، والتي يعتمد عليها (الى جانب مواد أساسية أخرى) في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط الى الجذوع المشتركة من التعليم الثانوي ومع ذلك تشهد معدلاتها انخفاضا سواء في الامتحانات الفصلية أو الرسمية، ونظرا لكون "سلوك المعلم وممارساته داخل الغرفة الصفية من الأسباب المفتاحية المرتبطة بتحصيل التلاميذ" (الزعيبي و آخرون، 2018، ص119-120)، فإننا نعتقد بان تحليل الممارسات التقويمية لهذا الأخير ربما تساعد على معرفة مكامن الخلل وراء تدني تحصيل تلاميذه، وخاصة مع تبني المقاربة بالكفاءات والتي تؤكد على الاتقان والتمكن من الكفاءات المستهدفة في البرامج الدراسية.

بناء على ما سبق فان الدراسة الحالية الموسومة ب " الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات-التقويم التحصيلي نموذجا" تهدف الى التعرف ميدانيا على كيفية ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال معرفة مستوى توظيفهم لمعايير التقويم التحصيلي المستمر (المشاركة في القسم، الواجبات المنزلية، المواظبة، الانضباط السلوكي، الواجبات المنزلية، الاستجابات الشفوية)، ترتيب هذه

المعايير حسب توظيفهم لها، مستوى ممارستهم لمراحل التقويم المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح)، مستوى استخدامهم لمعايير الاختبار الجيد عند بنائهم لاختباراتهم، مستوى الصعوبات (التنظيمية، البيداغوجية) التي تواجههم اثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي بنوعيه، بالإضافة إلى محاولة التأكد من وجود توافق بين إجابات أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حول الممارسات التي ينفذونها ونتائج شبكة تقييم بناء أدوات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تركز على موضوع اكتسب أهميته من خصوصية دوره في العملية التربوية، إذ يشكل التقويم التحصيلي حجر الزاوية في العملية التعليمية-التعلمية لان القرارات المترتبة على نتائجه هي قرارات في غاية الأهمية بالنسبة لهذه الأخيرة وللتلميذ، ومن أهمية التقويم بالنسبة لمادة الرياضيات فهو يحتل مكانة هامة، تتعلق أساسا بطبيعة تدريس هذه المادة فمحتواها الدراسي يتطلب نشاطات تقييمية مستمرة ومتعددة، سواء لتمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات الرياضية المطلوبة أو للحكم على مستوى ذلك التمكن من خلال تقويم أدائه، ولاسيما في مرحلة دراسية مهمة لتعلم الرياضيات ألا وهي مرحلة التعليم المتوسط، ومن أهمية مادة الرياضيات في العصر الحالي حيث أنها تمثل مجال دراسي يعد مؤشرا لتقدم الدول وازدهارها.

وسعيا منا للتعمق في الدراسة وتحقيق الأهداف المرجوة منها فقد جاءت الدراسة الحالية مقسمة الى

جانبيين:

أولا: الجانب النظري واشتمل على أربعة فصول هي:

الفصل الأول: وهو الفصل التمهيدي وقد احتوى على الإطار العام للدراسة، حيث ضم الإشكالية، فرضيات الدراسة، التعريف الاصطلاحي والتعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة، أهداف الدراسة، أهميتها، حدودها المكانية والزمنية، ثم جملة من الدراسات السابقة التي نعتقد ان لها علاقة بالدراسة الحالية وأخيرا أوجه الاستفادة من تلك الدراسات في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: وقد تضمن مفهوم التقويم التربوي، العلاقة بين التقويم وبعض المفاهيم القريبة منه، أهمية التقويم التربوي، وظائفه، أهدافه، أنواع التقويم التربوي ووضعيته في العملية التعليمية، مراحل، أسسه، استراتيجياته، وخلاصة الفصل.

الفصل الثالث: وقسم الى قسمين:

القسم الأول: وخصص للمقاربة بالكفاءات، مفهومها، خصائصها ومزاياها، أهدافها، المبادئ الأساسية التي تركز عليها، المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية، وأخيرا تم التطرق للكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها، أنواع الكفاءات ومستوياتها.

القسم الثاني: وخصص للتقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد تم التطرق من خلاله الى: دواعي إصلاح نظام التقويم التربوي، مفهوم التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، مكانة التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مبادئه، خصائصه، أهدافه، أنواعه، وظائفه، معايير ومؤشراته، كيفية إجرائه، أدواته، وخلاصة الفصل.

الفصل الرابع: وخصص للرياضيات وتقويمها في مرحلة التعليم المتوسط، وقسم أيضا إلى قسمين:

القسم الأول: خصص للرياضيات، تعريفها، مجالاتها، النظرة الحديثة لها، اهداف تعليمها، أنواع المعرفة الرياضية، ثم مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

القسم الثاني: وخصص لتقويم الرياضيات، تم التطرق من خلاله الى معايير تقويم الرياضيات، مؤشراته، تقويم الرياضيات في المنظومة التربوية الجزائرية، تقويم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، معايير ومواصفات الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، طبيعة مواضيع الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، مضمونها، الأهمية النسبية للوحدات التعليمية في اختبار مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، خلاصة الفصل.

ثانيا: الجانب التطبيقي وضم ثلاث فصول:

الفصل الخامس: خصص لأهم الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية، المنهج المتبع، حدود الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتمثلة في الاستمارة وشبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات، طرق بنائهما وكيفية التحقق من صدقهما وثباتهما، الدراسة الأساسية، عينة الدراسة الأساسية، إجراءات الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج، وخلاصة الفصل.

الفصل السادس: خصص لعرض نتائج المعالجة الآلية للبيانات المستخلصة من تطبيق أداتي الدراسة والتي تمت بواسطة برنامج (SPSS22) ثم التعليق على النتائج المتحصل عليها والذي تم على مرحلتين:

بالاعتماد على الإحصاء الوصفي: من خلال النسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند.

اختبار فرضيات الدراسة: بواسطة أساليب الإحصاء الاستدلالي (كا²، اختبار فريدمان، كروسكال ويلز).

الفصل السابع: تفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضيات وما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة، ثم الاستنتاج العام للدراسة.

وفي الأخير اختتمت الدراسة ببعض التوصيات من أجل الاستفادة من نتائجها، مع إعطاء جملة من الاقتراحات والتي قد تكون انطلاقة لبحوث ودراسات مستقبلية، ثم أهم المراجع التي استخدمت في هذه الأخيرة بالإضافة إلى ملحقاتها (الدراسة).

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولاً: تقديم الدراسة

1. إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. تعريف مفاهيم الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. أهمية الدراسة

6. حدود الدراسة

ثانياً: الدراسات السابقة

1.1. الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقويم الرياضيات

2.1. الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات

2. التعليق على الدراسات السابقة

3. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

أولاً: تقديم الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

تستخدم التربية كأهم وسيلة لوصول المجتمعات إلى غاياتها التي حددتها والمنبثقة من الفلسفة التي تبنتها في الحياة، وذلك لضمان البقاء ومواكبة التقدم الحاصل، وخاصة في عصر سريع التغيرات بسبب الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع، حيث تحول فيه العالم إلى مجتمع معلوماتي بامتياز، لذلك فقد أطلقت دعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مكوناته وعملياته ومخرجاته في ضوء عجز النظام القديم على مواجهة التحديات التي أفرزتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي دعا خبراء التربية إلى التفكير في إعادة بناء الفعل التربوي على ما هو أنفع وأكثر اقتصاداً للوقت والجهد، وقد وجدت العديد من الدول ضالتها في المقاربة بالكفاءات لتحقيق هذا الهدف" (حشروبي، 2002، صص12-13)

وعلى غرار المجتمعات الأخرى فقد عرف المجتمع الجزائري في العقود الثلاثة الأخيرة تغيرات عميقة (سياسية، اجتماعية، اقتصادية، وثقافية) غيرت من فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقى والبحث الدائم عن النوعية التي تعتبر المحرك الأساسي للتطور الاجتماعي والاقتصادي، كما أن عولمة المبادلات الخارجية على جميع الأصعدة، والمبنية على التنافسية الشديدة أصبحت تملي عليه تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد للأجيال، حتى يكونوا أفراداً فعالين، بنائين لأنفسهم ولمجتمعهم، وهذا ما أدى بالقائمين على التربية في الجزائر إلى التفكير في إصلاح المنظومة التربوية.

ولقد طرحت مشكلة الجودة ونقص الفعالية في المنتج التربوي كأهم الأسباب المؤدية إلى إصلاح المناهج التربوية الجزائرية، ذلك أن التعليم لم يكن يساهم في أغلب الأحيان في حل مشكلات المجتمع الجزائري، فالهوة شاسعة بين ما تقدمه المدرسة من معارف (نظرية) وبين الواقع الذي يتطلب كفاءات عملية عالية في المجال المهني، و"أمام هذا الوضع التربوي المتدهور" (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص9)، بدأ التفكير في التخلي عن بيداغوجيا الأهداف، وتبني بيداغوجيا جديدة تتجاوز مع التحديات المفروضة محلياً وعالمياً، وتكون لها القدرة على بلوغ مستوى النوعية التربوية وتحقيق الكفاءة في رأس المال البشري الذي ينتجه النظام التربوي في الجزائر، "وكأول خطوة نحو تجسيد هذا المشروع في المدرسة الجزائرية، تم تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بأمر رئاسي (30 أبريل 2002)، من أجل بناء مدرسة جديدة

تدخل الجزائر في الألفية الثالثة، وتواكب التطور الحاصل في مدارس الأمم المتقدمة...". (بن بوزيد، 2009، ص25)

وقد تضمن المشروع تبني المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية- كرد فعل على المناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها بتدبير أموره في الحياة المهنية- والذي شرع في تطبيقها ابتداء من العام الدراسي 2003/2004، لتكون البيداغوجيا المناسبة للتحويلات الاقتصادية(اقتصاد السوق القائم على المنافسة)، والسياسية(التعددية الحزبية، وضمان الحريات) التي شهدتها البلاد آنذاك، ورافق ذلك تغيير في البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها وتحسينها، وتطوير طرق التدريس، واقتراح أساليب التقويم التي تتسجم معها، وتكوين المعلمين القادرين على تنفيذ تلك الإصلاحات، وبالتالي الانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين سعيا منهم إلى جعل هذه الإصلاحات قادرة على "تخريج كفاءات يمكنها مجابهة التحديات الراهنة و المستقبلية، للانخراط في المحيط العالمي والإقليمي بجدارة واستحقاق" (بن بوزيد، 2009، ص25)، كما أنها "تعتبر المقاربة الملائمة لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات وتنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم". (حاجي، 2005، ص27)

إن المقاربة بالكفاءات هي "تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلم، متمركزة حول المتعلم، جاعلة منه محورا للعملية التربوية وهدفها، تسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات تتناسب مع إمكانياته من جهة ومع متطلبات المجتمع من جهة أخرى" (بوفامة، 2002، ص50)، وتضمن مشاركته الفعالة في بناء تعلماته مع إكسابه القدرة على توظيف تلك التعلمات في وضعيات تعليمية وحياتية مختلفة.

ومن أبرز أهدافها تحقيق النوعية والفعالية في نواتج التعلم مع ضمان العدالة وتكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ سواء في مجال التعلم أو في مجال التقويم، وكل ذلك من أجل الوصول إلى القضاء على ظاهرة الفشل الدراسي أو تقليصها، وتنطلق هذه المقاربة من "التسليم بوجود فروق فردية بين التلاميذ من جهة والقابلية للتعلم من جهة أخرى"(واعلي، 2006، ص13)، الأمر الذي يستدعي التنوع في طرق التدريس ووسائله والتعديد في الفرص المتاحة للتعلم، وذلك للوصول بهم إلى درجة التمكن من الكفاءات المقررة عليهم، وهي بذلك تفترض عدم الانتقال إلى كفاءة أعلى إلا إذا كان المتعلم قد تمكن من الكفاءة التي سبقتها، فبناء الكفاءات في أي مادة دراسية (كالرياضيات مثلا) يكون وفق مراحل متسلسلة، تنطلق من الكفاءات القاعدية للمقرر مرورا بالكفاءات المرحلية ووصولاً إلى الكفاءات الختامية، فلا يبلغ المتعلم مرحلة ما إلا بعد التأكد من تملكه للكفاءات المتضمنة في البرنامج الذي قدم له، وهنا يأتي دور التقويم

كمرافق لكل العمليات التعليمية -التعلمية المنجزة وذلك للحكم على مدى النجاح أو الفشل بخصوص تملك الكفاءات، بل وأكثر من ذلك لتتبع جميع مراحل اكتسابها خطوة بخطوة.

إن التغيير في الأهداف التربوية من الأهداف المعرفية التخصصية (في مقارنة الأهداف) إلى مهارات الحياة والكفاءات الشخصية (في المقارنة بالكفاءات) يجب أن يصاحبه التحول من الممارسات التقليدية للتقويم التي تتطلب تذكر معلومات جزئية متناثرة إلى ممارسات بديلة تركز حسب (Marzano et al, 1993) على تقويم "الأداء في سياق واقعي يتناسب مع الأهداف الجديدة للتربية والمتمثلة في تقويم نواتج التعلم ذات العلاقة بالتعلم للحياة"، من هذا المنطلق فإن الحاجة تدعو إلى تغيير ممارسات التقويم حتى تكون منسجمة مع محاولات الإصلاح في المناهج وطرق التدريس، باعتباره حسب الأخصائيين التربويين المدخل الرئيسي لإصلاح التعليم، وهو ما يؤكد المنشور الإطار للتقويم التربوي الذي جاء فيه أنه: " لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي ما لم يساير إصلاح في نظام التقويم" (المنشور الإطار 05/2039)، وهكذا وانطلاقاً من الموسم الدراسي 2006/2005م شرع في إصلاح نظام التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية ليتناسب مع طرق التدريس وفق المقارنة بالكفاءات.

وحسب عبد الله لوصيف (2016، ص11) عضو اللجنة الوطنية للمناهج: "فإن التقويم في إطار التوجه الجديد هو سيرورة من الممارسات التي تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وإلى اكتشاف صعوبات التعلم واختلالاته بطريقة موضوعية في ضوء الأهداف المسطرة"، يعتمد على مجموعة من الإجراءات التي ترافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلها، والتي تركز على إنجازات التلاميذ وليس على مجرد حفظهم للمعلومات واسترجاعها، "تمارس في جو من الهدوء والأمان دون قلق أو خوف من ضياع الفرصة الوحيدة... (الصفار، 2017، ص39).

ولئن كان التركيز من الناحية النظرية لأدبيات التقويم التربوي في ضوء المقارنة بالكفاءات على التقويم التكويني، فإنه من الناحية الوظيفية يتم التركيز على التقويم التحصيلي، وذلك لأن عملية التعليم والتعلم تحتاج إلى إسهاد أو إثبات أنها قد أدت دورها على أكمل وجه، فمن خلال التقويم التحصيلي يمكن التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه لبرنامج تعليمي معين" (Cardinet, 1992, p84) وبالتالي إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بمساره الدراسي كالنجاح أو الرسوب، و الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى أو التوجيه إلى مجال تخصصي معين، كما يمكنه توفير أدلة وإحصائيات عن مدى الانجازات المحققة، تستخدم في مجال المساءلة عن إنجازات قطاع التربية والتعليم ، ويكون التقويم

التحصيلي في الوسط المدرسي الجزائري في "نهاية كل درس، أو مقطع تعليمي، أو كل ثلاثي وفي نهاية كل سنة، حيث تسجل حصيلة كل تلميذ في كشف النقاط التي تسلم له أو لولي أمره، مع تحديد إن كان جديرا بالانتقال إلى المستوى الأعلى أم لا" (عقون، 2006، ص 20)، وينقسم من حيث فترة إنجازه إلى قسمين هما :- التقويم المستمر - والتقويم المنتظم، وهو ما أكدته الباحثة (Allal (1979, pp141-142) في قولها: "أنه هناك نمطين من التقويم وهما مرتبان حسب حاجيات النظام البيداغوجي: التقويم المنتظم ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية ما، ويستعمل للتحقق من أداءات التلميذ وعلاقتها بالأهداف البيداغوجية والتقويم المستمر: ويكون عن طريق متابعة التلاميذ أثناء العملية التعليمية -التعلمية ومراقبة أدائهم"، ونشير هنا إلى أن كلا النوعين يحتاج إلى معايير ومؤشرات واضحة ومحددة من قبل، توضح مستويات التحكم في الكفاءات المستهدفة من طرف البرنامج التعليمي وكيفية الحكم على أداءات التلميذ وإنجازاته، منها: معايير الحد الأدنى التي تعتبر ضرورية للتحكم في الكفاءة ومعايير الإتقان التي تمثل قيمة مضافة لأداء التلميذ، وأن كلاهما يعتمد على أدوات مختلفة كشبكات التقويم، سلم التقدير، بطاقة المتابعة المدرسية...، وهنا تجدر الإشارة إلى أن التقويم التربوي له أهمية قصوى بالنسبة لجميع المواد الدراسية (بما فيها الرياضيات)، لأنه البوصلة الموجهة للعملية التعليمية- التعلمية، وفي نفس الوقت الأداة الفعالة للحكم على جودة التعليم المقدم ونوعية التعلم المحصل.

ويشهد العصر الراهن تطورا وتقدما لم تشهده الإنسانية من قبل يكاد يعتمد اعتمادا كليا على العلوم والرياضيات، حيث أصبحت الرياضيات اليوم أداة لتنمية التفكير وإدراك العلاقات، ووسيلة هامة للتخطيط والبرمجة وحل المشكلات و بالتالي تربيض الحياة، بعد أن كان ينظر إليها نظرة قاصرة بأنها مجرد اكتساب للمهارات الحسابية العادية، وأنها مجرد حساب وجبر وهندسة كمعلومات جافة صعبة لا فائدة منها، ويقابل هذا الدور الحيوي للرياضيات "ضعف تحصيل المتعلمين لها على المستوى المحلي والعالمى في مختلف القدرات و المهارات الأساسية المتضمنة في محتواها المدرسي" (البلوي، 2011، ص 12) ومنها "الجزائر التي تشهد امتحاناتها الرسمية انخفاضا ملحوظا في معدلات مادة الرياضيات على غرار شهادة التعليم المتوسط" (بغداد، 2010، ص 62).

الرياضيات مادة علمية تقنية تحتاج إلى قدرات خاصة لكونها تعتمد كثيرا على التجريد والدقة وبالتالي فهي تحتاج إلى أستاذ في غاية التمكن من مادته من الناحية المعرفية وفي غاية الإلمام بالثقافة المهنية والتربوية التي تساعده على ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفعالية، لذلك فإن تدريس مادة الرياضيات يتطلب

مهارات ضرورية ينبغي أن يمارسها الأستاذ ويتمكن منها ويجيد القيام بها سواء ما تعلق بأهداف تدريس الرياضيات أو بكيفية إعداد وتنفيذ الدروس أو بطرق وآليات التقويم.

ويحتل موضوع التقويم في مادة الرياضيات مكانة خاصة تتعلق أساسا بطبيعة تدريس هذه المادة فمحتواها الدراسي يتطلب نشاطات تقويمية مستمرة ومتعددة، سواء لتمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات الرياضية المطلوبة أو للحكم على مستوى ذلك التمكن من خلال تقويم أدائه، تترجم هذه النشاطات في مخطط سنوي للمراقبة المستمرة لمادة الرياضيات، يسلم للمعلم مع مطلع العام الدراسي ليستخدمه ضمن النشاط التدريسي اليومي لمادته، تحدد فيه نوع الكفاءات التي يستهدفها كل مقطع تعليمي والمعنية بالتقويم، إضافة إلى مجالات تلك الكفاءات (اكتساب المعارف، توظيفها، المواقف والقيم) بما فيها التقويمات المنتظمة على شكل فروض و امتحانات، وبذلك فان تقويم الرياضيات وفق المقاربة الجديدة أصبح عملية أساسية ضمن عمليات تعليم هذه المادة، يخطط لها منذ البداية وأحيانا حتى قبل الانطلاق في عملية التدريس نفسها، ويشمل سلسلة من الإجراءات والممارسات التي ينفذها الأستاذ على مدار السنة لتقويم الكفاءات الختامية المنتظر اكتسابها من طرف التلاميذ في نهاية نشاط معين، أو برنامج ما أو جزء منه لإثبات كفاءتهم من عدمها.

ومن بين الممارسات التي يجب على أستاذ الرياضيات تنفيذها حسب فريد أبو زينة (2010):
 ضرورة توفير المعلومات حول عملية التقويم منذ البداية وذلك باطلاع التلاميذ مسبقا على ما يحتاجون معرفته من نشاطات رياضية مقرررة عليهم، وكيف يتوقع منهم إظهار تلك المعرفة؟ حيث يتم توجيههم إلى المؤشرات المهمة لتعلم القواعد الأساسية لمختلف نشاطات المادة، وتدريبهم على طريقة حل المشكلات وأساليب التحليل والبرهنة باستعمال لغة علمية سليمة من رموز ومصطلحات متخصصة ومتعلقة بكل مجال من مجالات الرياضيات (جبر، هندسة، الدوال وتنظيم المعلومات)، وإلى معايير التحكم في الكفاءات التي تتضمنها تلك النشاطات والإجراءات المترتبة على النتائج التي سيحصلون عليها، الأمر الذي يتطلب تطوير نشاطات تقويمية تعكس نوعية الرياضيات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ ويستطيعون التعامل معها و القيام بها، مع التنوع في الأدوات المستخدمة في عملية التقويم لإضفاء الموضوعية والمصداقية على النتائج، وذلك من خلال إجراء عمليات تقويمية تحصيلية مستمرة حددها المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ في: الاستجابات الشفوية والكتابية، والعروض، والأعمال التطبيقية، والأعمال الموجهة، والوظائف المنزلية، والمشاريع...، يكون تنظيم وتيرتها ومدة انجازها وفقا لأهداف المادة- قبل الوصول إلى الامتحانات المنتظمة-، بينما التقويم التحصيلي المنتظم فيشمل الفرضين المحروسين في المواد

الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية، الفرنسية، الإنجليزية) وفرض واحد في المواد الأخرى، بالإضافة إلى اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل الدراسي (المنشور الوزاري رقم 128 /المؤرخ في 2006/10/02) تستخدم فيها اختبارات تحصيلية كتابية من إعداد أستاذ المادة أو مجموعة من الأساتذة تحت إشراف الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة.

إن إجراء التقييمات المنتظمة يتطلب بروتوكولات عديدة تشمل شروط إجراء الاختبار، وقبل ذلك وضع الأسئلة المراعية للمواصفات والمعايير العلمية مثل كونها مناسبة لمستوى التلاميذ، وشاملة لمواضيع البرنامج الذي قدم لهم، ولمستويات الأهداف المتوخاة منه، تصاغ في شكل وضعيات تقييمية بسيطة أو معقدة حسب الغرض المرجو منها.

ويعقب كل ذلك سلسلة أخرى من الإجراءات تتمثل في كيفية التصحيح وما تتضمنه هذه العملية من معايير ومؤشرات تفصل في شكل شبكات للتقويم الفردي أو الجماعي، تساعد على إصدار الأحكام أو اقتراح طرقا علاجية مناسبة عند الحاجة إليها، وكل ذلك من أجل ضمان الموضوعية في التقويم، والموثوقية في النتائج، والنزاهة في إصدار الأحكام.

من خلال ما تم عرضه نلاحظ أن "تأسيس المناهج على ضوء الكفاءات قد أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة" (لكحل، 2009، ص 84)، غير أنه هناك دوما هوة واسعة بين ما هو نظري ومأمول وما هو واقعي وممارس، فالإشكال المطروح هنا هو أنه رغم كل هذه الإجراءات والتدابير المعلنة في مجال التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، إلا أننا مازلنا نلاحظ تدني في المعدلات المحققة في مادة الرياضيات في الامتحانات الرسمية والفصلية (ملحق رقم 41) رغم أهميتها كمادة أساسية تدرس في كل المستويات ويعتمد عليها في عملية التوجيه للمرحلة الثانوية إلى جانب المواد الأساسية الأخرى، ومن البديهي أن يسعى المهتمين بهذا المجال إلى معرفة مكامن الخلل أو الضعف في العملية التعليمية-التعلمية وخاصة إذا كان هذا الخلل يمس مجال دراسي يعد مؤشرا لتقدم الدول وازدهارها، وخاصة مع "الاعتقاد بأن سلوك المعلم وممارساته داخل الغرفة الصفية من الأسباب المفتاحية المرتبطة بتحصيل التلاميذ...، و أن تحليل الممارسات التقييمية للأستاذ ربما يساعد على معرفة بعض الأسباب الرئيسية الكامنة وراء تدني أداء التلاميذ" (الزعيبي و آخرون، 2018، ص 119-120).

وبالتالي جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن الممارسات التقييمية التي يمارسها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وما إذا كانت هذه الممارسات تتفق مع ما تمليه المقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل التالي:

ما مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟ ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1. ما مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر (الواجبات المنزلية، الانضباط السلوكي، تنظيم الكراس، المشاركة في القسم، المواظبة، الاستجاب الشفوي) في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

2. ما هو ترتيب معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب ممارستها من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط؟

3. ما مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح) في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

4. ما مستوى الصعوبات (التنظيمية، البيداغوجية) التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط خلال ممارستها للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

5. هل تختلف مستويات ممارسات التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف (الجنس، والخبرة)؟

6. ما مستوى وجود معايير الاختبار الجيد في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط؟

2. فرضيات الدراسة:

1. الفرضية الاولى:

مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر (الواجبات المنزلية، المشاركة في القسم، تنظيم الكراس، الانضباط السلوكي، المواظبة، الاستجاب الشفوي) مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

فرضياتها الإجرائية:

- 1.1. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.
 - 2.1. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.
 - 3.1. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.
 - 4.1. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.
 - 5.1. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.
 - 6.1. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الاستجاب الشفوي في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.
 - 7.1. يختلف ترتيب معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات حسب ممارستها من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.
 - 8.1. تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات باختلاف الجنس.
 - 9.1. تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات باختلاف الخبرة.
2. الفرضية الثانية:

مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح) مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

فرضياتها الإجرائية:

- 1.2. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- 2.2. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- 3.2. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- 4.2. تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.
- 5.2. تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة.

3. الفرضية الثالثة:

مستوى الصعوبات (التنظيمية، البيداغوجية) التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

فرضياتها الإجرائية:

- 1.3. مستوى الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- 2.3. مستوى الصعوبات البيداغوجية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- 3.3. تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

4.3. تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات باختلاف الخبرة.

4. الفرضية الرابعة:

مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة، التصحيح) مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

فرضياتها الإجرائية:

1.4. مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

2.4. مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

3.4. مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والخراج مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

4.4. مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

3. تعريف مفاهيم الدراسة:

1.3. المقارنة بالكفاءات:

المقارنة: تعني الاقتراب من الحقيقة، ويعرفها الباحث عبد الكريم غريب في معجم المصطلحات التربوية (1994، ص 25) بأنها "كيفية دراسة مشكلة، أو بلوغ غاية".

الكفاءة: لقد وردت في قاموس المنهل الوسيط (إدريس، 2013، ص 226) بمعنى "الجدارة والأهلية"، وتعني أيضا "معرفة التصرف" (Leboterf, 1997, p324).

وحسب (Perrenoud 1997, p29) فإن الكفاءة في المجال التربوي هي: "القدرة على التصرف بفاعلية لمواجهة المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كلا من المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها في الوقت المناسب".

المقاربة بالكفاءات:

التعريف النظري:

جاءت في الوثيقة المرافقة للمناهج (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص83) بأنها "اختيار استراتيجي لتطوير المناهج والبرامج التربوية وذلك لتحسين مردودية التعليم وتسهيل التعلم، وجعل التعليم في خدمة التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية"، وهي "مقاربة بيداغوجية تهتم بمسار التعلم وسيورته، تضمن مشاركة المتعلم في بناء تعلماته مع اكتساب القدرة على توظيف تلك التعلّيمات في وضعيات متعددة، وتحفز انخراطه الفعلي في عملية التعلم" (بو القمح، 2016، ص109)

التعريف الإجرائي:

هي بيداغوجية وظيفية تسعى إلى توظيف المعارف المدرسية في المواقف الحياتية المختلفة، تجعل من التلميذ مركزا للعملية التعليمية-التعلمية، يستخدم فيها الأستاذ مجموعة من النشاطات مأخوذة من واقع التلميذ أو قريبة منه، ويبرجها في شكل مهمات يطلب من هذا الأخير إنجازها مستخدما قدراته ومعارفه ومهاراته.

2.3.التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات

التعريف النظري:

جاء في (هويدي، 2016، ص244) بأن: "التقويم جزء من عملية التعليم فهو مدمج فيها، وملزم لها، وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وعلى استدراكها بصفة عادية ومنظمة"، ويعرفه الباحث فريد حاجي (2005، ص65): بقوله إن "التقويم بالكفاءات عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّيمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم "

التعريف الإجرائي:

التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات هو: تقويم للقدرة على الأداء، وهو سيرورة من الممارسات التي ترافق مختلف محطات العملية التعليمية-التعلمية، تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية للتلميذ في ضوء الأهداف المسطرة والى اكتشاف تعثرات التعلم واختلالاته عند هذا الأخير، وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات العلاجية او التثمينية الممكنة.

3.3.التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

التعريف النظري:

هو تقويم "تصفيي إسهادي" يمحس مستوى بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة أو مقرر أو مرحلة كاملة" (هامل، 2017، ص 403)، الغرض منه "التأكد من مدى تحكم المتعلم في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة، من حيث نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة" (واعلي، 2006، ص 221)

التعريف الإجرائي:

نقصد بالتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات: ذلك التقويم الذي يجرى بعد عملية التعلم لتقويم الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف التلاميذ في نهاية نشاط تعليمي ما (درس، مقطع، ثلاثي، سنة) لإثبات كفاءتهم من عدمها، حيث تسجل حصيلة كل تلميذ في كشف النقاط التي تسلم لولي أمره في نهاية كل ثلاثي، ويشمل التقويم التحصيلي في الوسط المدرسي حسب التشريع المدرسي الجزائري: التقويم التحصيلي المستمر، والتقويم التحصيلي المنتظم.

1.3.3. التقويم التحصيلي المستمر: يتمثل في " الاستجابات الشفوية والكتابية، والعروض، والأعمال

التطبيقية، والأعمال الموجهة، والوظائف المنزلية، والمشاريع...، يكون تنظيم وتيرتها ومدة انجازها وفقا لأهداف المادة" (المنشور الوزاري رقم 128/المؤرخ في 2006/10/02).

التعريف الاجرائي:

هو مجموعة المعايير التي يستخدمها الأساتذة لتقويم أداءات التلاميذ خلال فترة تعليمية معينة وتتمثل في: المشاركة في القسم، الواجبات المنزلية، الانضباط السلوكي، المواظبة، تنظيم الكراس، الاستجابات الشفوية، تثن بنقطة للتقويم المستمر.

2.3.3. التقويم التحصيلي المنتظم: يشمل الفرضين المحروسين في المواد الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية، الفرنسية والانجليزية) وفرض واحد في المواد الأخرى، بالإضافة إلى اختبار واحد في كل مادة، في نهاية الفصل الدراسي" (المنشور الوزاري رقم 128 / المؤرخ في 2006/10/02)

التعريف الاجرائي:

هو الامتحانات والفروض المحروسة التي تجرى كل ثلاثي، وتستخدم فيها اختبارات تحصيلية كتابية من إعداد أستاذ المادة أو مجموعة من الأساتذة تحت إشراف الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة.

4.3. الممارسات التقويمية:**التعريف النظري:**

جاء في المعجم الوسيط: "مارس الشيء أي زاوله وطبقه، وتمرس على الشيء تدرب عليه" (وديع، 2011، ص470)، كما جاءت كلمة ممارسة في المعجم الفرنسي (Larousse, p1478) بمعنى "طريقة تحقيق الشيء"، إذن فالممارسة لغة هي: القيام بالشيء والمداومة عليه.

والممارسة في المجال التربوي تعني: النشاطات اليومية الميدانية التي يزاولها المعلم داخل غرفة الصف (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص12)

في حين الممارسة في مجال التقويم التربوي هي: مجموع الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ قبل بداية العملية التعليمية-التعلمية واثناؤها وفي آخرها لتقويم أعمال التلاميذ (معرف، 2016، ص3).

التعريف الاجرائي:

هي الإجراءات التقويمية المرافقة للعملية التعليمية-التعلمية في جميع مراحلها، والتي يستخدمها الأستاذ لتقويم أداءات التلاميذ المعرفية، المهارية والوجدانية داخل الغرفة الصفية، وتتضمن عدة عمليات تبدأ بالتخطيط للعمل التقويمي وتنتهي بالتصحيح واستغلال النتائج، تقاس إجرائيا من خلال الإجابة على أدوات الدراسة (الاستمارة وشبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات)، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مصطلحي: التوظيف والاستخدام كمرادفات لكلمة ممارسة.

1.4.3. التخطيط للتقويم المنتظم:

التعريف الاجرائي:

ونقصد بها المرحلة التي يتم فيها التحضير لعملية التقويم ضمن السيرورة التعليمية-التعلمية، يتم فيها: إعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي، تحديد وحصر الكفاءات المعنية بالتقويم في كل مقطع تعليمي وإعلام التلاميذ بها مسبقا، مع تدريبهم على منهجية حل الوضعيات التقويمية الخاصة بكل مقطع، تقاس إجرائيا بالإجابة على بنود المؤشر الأول من المحور الثاني للاستمارة.

2.4.3. تنفيذ التقويم المنتظم:

التعريف الاجرائي:

ونقصد به المرحلة التي يتم فيها بناء أداة التقويم المنتظم المراعية للمعايير والمواصفات العلمية من حيث (الشكل، المضمون، والإخراج) ثم تطبيقها وفق الشروط الملائمة لضمان الموضوعية في التقويم والعدالة بين التلاميذ، تقاس إجرائيا بالإجابة على بنود المؤشر الثاني من المحور الثاني للاستمارة، ومقارنة النتائج مع نتائج شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات.

3.4.3. تصحيح منتوج التلاميذ:

التعريف الاجرائي:

نقصد بها إجراءات التصحيح وكل ما تتضمنه هذه العملية من احترام الوقت المخصص للتصحيح، واعتماد شبكات التصحيح المبنية وفق معايير ومؤشرات محددة من قبل، ثم إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة، تقاس إجرائيا بالإجابة على بنود المؤشر الثالث من المحور الثاني للاستمارة.

5.3. الرياضيات:**التعريف النظري:**

هي أسلوب في التفكير أساسه الفهم وإدراك العلاقات، يعتمد على الدليل والبرهان للوصول إلى الحل (علاونة، 2002، ص 88)، وهي "علم تجريدي من صنع وإبداع العقل البشري، وهو يهتم بالكميات وقياس العلاقات بينها" (حثروبي، 2012، ص 153)

التعريف الاجرائي:

وهي في الدراسة الحالية مادة دراسية تشمل الأنشطة العددية والأنشطة الهندسية ومجال الدوال وتنظيم المعلومات، تدرس كمادة أساسية في مرحلة التعليم المتوسط، ويعتمد على نتائجها في عملية التوجيه في السنة الرابعة متوسط إلى الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي إلى جانب مواد أخرى.

6.3. صعوبات التقويم:**التعريف الاجرائي:**

وتتمثل في أهم الصعوبات التي تواجه عملية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات وهي:

1.6.3. صعوبات تنظيمية: وتتمثل في الصعوبات التي تحول دون توفير الجو المناسب لتطبيق الأنواع

المختلفة للتقويم وأدواته المتنوعة: كالعدد الكبير للتلاميذ في القسم، كثافة البرامج، القرارات المفاجئة الخاصة بإجراء التقويمات المختلفة، ... تقاس بالإجابة على بنود المؤشر الأول من المحور الثالث للاستمارة).

2.6.3. صعوبات بيداغوجية: تركز بالأساس حول تكوين المعلم وتحضيره لتطبيق التقويم وفق المقاربة

بالكفاءات بدءا من فهم المصطلحات المفتاحية له كالوضعية المشكلة، السند، التعليم، المهمة، مستويات الكفاءة، وتدريبه على استعمال الأدوات الضرورية لتنفيذه مثل: بناء الاختبارات، وضع شبكات التصحيح واستخراج المعايير والمؤشرات، تقاس بالإجابة على بنود المؤشر الثاني من المحور الثالث للاستمارة.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. توضيح الصورة التطبيقية للتقويم التحصيلي وفق المقارنة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، خاصة وان هناك العديد من الدراسات تؤكد على وجود هوة بين التقويم من الناحية النظرية وما هو ممارس فعليا على أرض الواقع، الامر الذي جعل الباحثة تنزل إلى الميدان لمحاولة اكتشاف ذلك.
2. التعرف ميدانيا على مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للتقويم التحصيلي المستمر وكيفية احتساب نقطته وأهم المعايير المستخدمة في ذلك (الواجبات المنزلية، الانضباط السلوكي، تنظيم الكراس، المشاركة في القسم، المواظبة، الاستجابات الشفوية).
3. الاطلاع ميدانيا على مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات (التخطيط، التنفيذ، التصحيح واستغلال النتائج).
4. الوقوف على أهم الصعوبات التنظيمية والبيداغوجية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي (مستمر/منتظم) في ضوء المقارنة بالكفاءات.
5. التعرف على مدى تأثير كل من الجنس والخبرة المهنية لأساتذة الرياضيات على ممارستهم للتقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات.
6. اكتشاف مدى استخدام أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير الاختبار الجيد في بنائهم لاختباراتهم التحصيلية التي يستخدمونها كأدوات للتقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات.
7. محاولة التأكد من وجود توافق بين إجابات أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حول الممارسات التي ينفذونها ونتائج شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في ضوء المقارنة بالكفاءات.

5. أهمية الدراسة:

1. تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تركز على موضوع اكتسب أهميته من خصوصية دوره في العملية التربوية، إذ يشكل التقويم التحصيلي حجر الزاوية في العملية التعليمية-التعلمية لان القرارات المترتبة على نتائجه هي قرارات في غاية الأهمية وتستعمل في المساعلة عن جودة التعليم المقدم وجودة التعلم المحصل.
2. ومن أهمية التقويم بالنسبة لمادة الرياضيات فهو يحتل مكانة هامة، تتعلق أساسا بطبيعة تدريس هذه المادة فمحتواها الدراسي يتطلب نشاطات تقويمية مستمرة ومتعددة، سواء لتمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات

الرياضية المطلوبة أو للحكم على مستوى ذلك التمكن من خلال تقويم أدائه، ولاسيما في مرحلة دراسية مهمة لتعلم الرياضيات ألا وهي مرحلة التعليم المتوسط.

3. ومن أهمية مادة الرياضيات في العصر الحالي حيث أنها تمثل مجال دراسي يعد مؤشرا لتقدم الدول وازدهارها، فلقد أصبحت الرياضيات وسيلة هامة للتخطيط والبرمجة وحل المشكلات وبالتالي تربيص الحياة.

4. يمكن لهذه الدراسة أن تساعد في تحسين نظام التقويم من خلال معرفة أوجه القصور الملاحظة ميدانيا لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فيما يخص ممارستهم لمعايير التقويم التحصيلي ومراحله وبالتالي تقديم الحلول المناسبة لتلافيها.

5. تزويد الجهات المختصة بصورة واضحة عن واقع استخدام أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي ومراحله وفق المقاربة بالكفاءات، يمكن الاستفادة منها في اقتراح دورات تكوينية وتدريبية لهؤلاء الأساتذة، أو من أجل إدراجها في برامج التكوين للمدارس العليا لتكوين الاساتذة.

6. حدود الدراسة:

أنجزت الدراسة الحالية على مرحلتين ولكل مرحلة حدودها الزمنية والمكانية الخاصة بها، حيث أنجزت الدراسة الاستطلاعية في ولاية قسنطينة والدراسة الأساسية في ولاية ميلة (لظروف استثنائية).

1.6. حدود الدراسة الاستطلاعية:

الحدود الزمنية: امتدت الدراسة الاستطلاعية من 24 أبريل 2019 إلى 2 سبتمبر 2020، حيث كانت الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى من 24 أبريل إلى 20 ماي (ملحق 1)، ثم الدراسة القبالية من 15 أوت إلى 2 سبتمبر 2020.

الحدود المكانية: شملت الدراسة الاستطلاعية مؤسسات التعليم المتوسط لمقاطعة عين سمارة بولاية قسنطينة.

الحدود البشرية: شملت الدراسة الاستطلاعية جميع أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط التابعين للمقاطعة التربوية عين سمارة.

بينما اشتملت الدراسة الأساسية على عينة من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط التابعين لمديرية التربية لولاية ميلة.

2.6. حدود الدراسة الأساسية:

الحدود الزمنية: امتدت الدراسة الأساسية زمنيا من 04 نوفمبر 2020 إلى 27 ماي 2021.

الحدود المكانية: شملت الدراسة الأساسية المقاطعة التربوية ميلا مركز.

الحدود البشرية: شملت عينة الدراسة الأساسية جميع أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط التابعين

لمتوسطات المقاطعة التربوية لبلدية ميلا للسنة الدراسية 2021/2020.

ثانيا: الدراسات السابقة:

لما كان " من الصعب بناء صرح متكامل من المعرفة لأي موضوع تربوي دون ربطه بالخلفية النظرية له لزيادة فهمه، ووضع النتائج المتوصل إليها في الإطار النظري المناسب لها " (أبو علام، 2006، ص93)، فإننا وبعد البحث والاطلاع على مجموعة من الدراسات، التي تناولت موضوع التقويم التربوي في مجال الرياضيات والمقاربة بالكفاءات ارتأينا التركيز على البعض منها، والتي نرجح أن لها علاقة بموضوع البحث في الدراسة الحالية وهي كالتالي:

1.1. الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقويم الرياضيات:

1.1.1. دراسة (Mertler, 1999) : بعنوان " تقويم الطالب: دراسة وصفية لممارسات معلمي ولاية أوهايو للتقويم داخل فصول الدراسة "، هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الممارسات التقويمية التي ينفذها معلمو ولاية أوهايو الأمريكية لتقويم طلابهم في مادة الرياضيات وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الرياضيات فيما يخص تكرار استخدام أساليب التقويم التقليدية والأساليب البديلة متعلقة بالمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الرياضيات فيما يخص استخدام التحليلات الإحصائية لبيانات التقويم داخل حجرة الصف تعزى لمتغير (الجنس، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الرياضيات فيما يخص مستوى الاستعداد المتصور لديهم حول تقويم تعلم الطالب الناتج عن برامج التكوين في الجامعة والمستوى الفعلي لاستعدادهم وذلك استناداً ل (الجنس، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)؟

- إلى أي مدى يوجد اتفاق بين ممارسات التقويم التي ينفذها أساتذة الرياضيات وما يفترض أن يكون عليه هذا الأخير؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على الاستبيان كأداة للدراسة، وقد توصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأساتذة فيما يخص استخدامهم للأساليب التقليدية للتقويم تعزى لمتغير الجنس فكلاهما يميل إلى استخدام تلك الأساليب حوالي نصف الوقت، أما فيما يخص استخدام الأساليب البديلة فإن المعلمات يستخدمنها أكثر من المعلمين.

- أساتذة الرياضيات للمرحلة الثانوية العليا يستخدمون التحليلات الإحصائية لنتائج التقويم أكثر من معلمي المرحلة الابتدائية.

- لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق بين الأساتذة بشأن أي من المتغيرات السابقة تعزى إلى سنوات الخبرة. أظهرت الدراسة وجود فروق طفيفة فيما يخص استعدادات الأساتذة للتقويم مرتبطة بتكوينهم الجامعي ومستواهم الحالي، ولم تظهر وجود في الفروق في الاستعداد ترجع لمتغير الجنس أو المرحلة التعليمية التي يدرسونها.

- حوالي ربع الأساتذة (25%) أجابوا بأنهم اتبعوا خطوات معينة لضمان صحة أساليبهم في التقويم حوالي نصف الوقت أو أقل، وحوالي ثلثهم (66.66%) أجابوا بأنهم اتبعوا تلك الخطوات حوالي نصف الوقت أو أكثر، وهذا يعني أن الأساتذة يحاولون تغيير ممارساتهم التقويمية حتى تكون منسجمة مع ما هو مأمول.

2.1.1.1 دراسة (فريد أبو زينة، 2001): والتي جاءت تحت عنوان: "تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات"، أجريت هذه الدراسة على (18) مدرسة حكومية وخاصة في مدينة عمان، منها (9) مدارس للإناث و(9) للذكور، بمجموع (41) معلم ومعلمة يدرسون الرياضيات للصف السادس والسابع

والثامن في هذه المدارس، حيث تم تحليل اختباراتهم التي قدموها للطلبة خلال الفصل الدراسي الأول، كما استعان باستمارة قدمت للأساتذة للإجابة عليها.

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى: - أن اختبارات المعلمين بشكل عام لا تراعي الأهمية النسبية لموضوعات المحتوى حيث أن (68%) من تلك الاختبارات قد خصصت للمستوى الأدنى (الحسابات) من مستويات النواتج التعليمية، وخصصت وزنا مقداره (29%) لمستوى الفهم، أما التطبيق والتحليل فقد خصص لهما (3%) فقط، وهذا يعني أن اختبارات المعلمين لا تراعي معيار الأهمية النسبية لكل مستوى في مستويات النواتج التعليمية.

- كما توصل إلى أن المعلمين لا يعدون اختباراتهم وفق جدول مواصفات يحدد الموضوعات والنواتج التعليمية والنسب المئوية المخصصة لكل منهما، كما أنهم يركزون على الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا من تصنيف "بلوم".

ويقترح الباحث في نهاية دراسته: استخدام الاختبارات الصفية التي تعد وفق جدول مواصفات، بحيث تعكس الموضوعات ونواتج التعلم بشكل متوازن.

- تخصيص (30%) من التقويم النهائي للنشاطات اللاصفية، والواجبات المنزلية، والمشاريع، على أن تركز هذه الأنشطة التقويمية على المستويات العليا للتفكير.

- إدخال فكرة حافظة أعمال الطالب (portfolio) وذلك لمتابعة تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

3.1.1. دراسة (Watt, 2005): بعنوان "اتجاهات أساتذة الرياضيات نحو استخدام طرق التقويم البديل"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات السائدة نحو استخدام طرق التقويم البديل في تقويم التحصيل في مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط في استراليا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام ببناء استمارة كأداة للدراسة وجمع البيانات، وقد تكونت الاستمارة من (52) فقرة موزعة على (5) محاور، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (60) معلما للرياضيات من كلا الجنسين، يعملون في (11) مدرسة من المدارس المتوسطة بأستراليا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: - وجود عشوائية وذاتية في إعطاء الدرجات.

- أساتذة الرياضيات الذين أجريت عليهم الدراسة يفضلون استخدام طرق التقويم البديل التالية: المهام التطبيقية، الملاحظة، التقويم الذاتي، وتقويم أولياء الأمور.

- أهم الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم البديل هي: عدم توفر الوقت والوسائل الكافيين للتطبيق الميداني لطرق التقويم البديل، وعدم وجود ربط بين تطبيقات التقويم البديل والالتحاق بسوق العمل.

4.1.1. دراسة (مفلح الخزام، 2007): بعنوان "ممارسات معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لعملية تقويم تعلم الطلبة في تدريسهم"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم الممارسات التقويمية التي ينفذها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط ميدانياً لتقويم تحصيل تلاميذهم للكفاءات الرياضية المقررة عليهم، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة: الملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق لجمع البيانات، وقد توصل إلى ما يلي:

- تمثلت الأهداف الرئيسية للتقويم في مادة الرياضيات في تقويم تحصيل الطلبة في الرياضيات، أما الأهداف الثانوية فقد تمثلت في التعرف على جوانب الضعف والقوة لديهم في الرياضيات، وكذلك حثهم على دراسة ومتابعة البرنامج المقدم لهم أول بأول حتى لا تظهر الثغرات لديهم.

- مارس معلمو الرياضيات التقويم القبلي من خلال طرح أسئلة شفوية قبل بداية الدرس، ومن خلال مراقبة الواجبات المنزلية التي أعطيت لهم من قبل.

- مارس معلمو الرياضيات التقويم التكويني من خلال: ملاحظة أداء التلاميذ أثناء المناقشة الصفية، تكليف التلاميذ بحل التطبيقات المباشرة للدرس (على كراريسهم، على السبورة)، تكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية من تمارين الكتاب المدرسي تراقب في الحصة القادمة.

- مارس معلمو الرياضيات التقويم التحصيلي من خلال: تجميع مجمل ملاحظاتهم لأداء التلاميذ النهائي داخل الصف في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي، مع تقديم ثلاثة اختبارات كتابية متفرقة في الفصل الدراسي الواحد.

- ربط معلمو الرياضيات عملية التقويم بعملية التدريس الصفية التي قاموا بها من خلال المناقشات الصفية مع التلاميذ، تكليف التلاميذ بحل تدريبات صفية على كراريسهم وعلى السبورة بعد شرح الدرس وعرض أمثله، تكليف التلاميذ بحل الواجبات المنزلية في نهاية الحصة.

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن الملاحظة التي استخدمها معلمو الرياضيات في التقويم تتسم بالعشوائية دون رصد الأداء الفعلي بدقة وبشكل مستمر ومتراكم على سجلات رسمية.

- كما أشارت النتائج إلى: أن الاختبارات التي استخدمها معلمو الرياضيات في عملية التقويم كانت من إعداد المعلم ودون مراعاة جدول مواصفات الاختبار الجيد في إعدادها.

5.1.1. دراسة (إسماعيل البرصان ومحمد تيغزة، 2012): بعنوان "الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للعينة السعودية ومعلمي الرياضيات للعينة الكورية الجنوبية في اختبار (TIMSS2007) - دراسة مقارنة"، اختار الباحثان مقارنة العينة السعودية مع العينة الكورية الجنوبية، لأن هذه الأخيرة تعتبر من الدول ذات الأداء المرتفع في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS)، وهدفت الدراسة إلى تحليل الممارسات التقويمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية المشاركة في الدراسة الدولية (TIMSS2007) وكذا مقارنتها بنظيرتها لدى معلمي الرياضيات للعينة الكورية الجنوبية، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين الممارسات التقويمية التي ينفذها المعلمين وتحصيل تلاميذهم في الاختبارات عالية المستوى مثل (TIMSS) وتحديد أسباب تدني أداء التلاميذ السعوديين.

حيث قام الباحثان بتحليل البيانات المأخوذة من استجابات (171) معلم ومعلمة رياضيات للصف الثاني متوسط الذين شكلوا العينة السعودية المشاركة في الدراسة الدولية للعام 2007م، و(242) معلم ومعلمة رياضيات أيضا للصف الثاني متوسط الذين شكلوا العينة الكورية الجنوبية لنفس الدراسة، وقد توصل الباحثان من خلال دراستهما: إلى أنه هناك اختلافات عديدة في الممارسات التقويمية بين المعلمين السعوديين والمعلمين الكوريين الجنوبيين:

- في الواجبات المنزلية من حيث عددها الذي كان لصالح العينة السعودية (99.5%) أما من حيث المواظبة والجدية في إنجازها فكان التفوق لصالح التلاميذ الكوريين.

- أما الأسئلة الصفية الشفوية واستراتيجياتها فكان التفوق لصالح العينة الكورية الجنوبية، وكذا حرية الإجابة عليها فكان التفوق أيضا للتلاميذ الكوريين.

- نوعية أسئلة الاختبارات من حيث كونها ذات إجابة منتقاة (موضوعية) أو ذات إجابة منشأة (مقالية)، وكذلك من حيث المستويات المعرفية التي تقيسها، فقد كانت نسبة أسئلة العينة الكورية أكبر في حالة الأسئلة التي تتناول البحث عن أنماط العلاقات أو الأسئلة التي تتطلب تفسيرات وتبريرات أي التي تتناول مهارات التفكير العليا.

- كما توصلنا إلى وجود اختلافات كبيرة في ممارسة التقويم الواقعي (الحديث) الذي لا يعتمد على الاختبارات

وحدها بل يعتمد على أساليب أخرى: -كالملاحظة-المقابلة -والاختبارات الأدائية -وملفات أعمال التلاميذ وإنجازاتهم -التقويم الذاتي، وذلك لصالح العينة الكورية دائما.

لذلك أوصى الباحثان بضرورة تدريب معلمي الرياضيات في السعودية على استراتيجيات التقويم الواقعي، وعلى بناء الأسئلة التي تتناول مهارات التفكير العليا وتدريب التلاميذ على كيفية إنجازها، كما أكدوا على ضرورة توعية الأساتذة بالاطلاع على أسئلة الرياضيات في (TIMSS) والعمل وفق توجهاتها في ممارساتهم التدريسية والتقييمية.

6.1.1. دراسة (Karen, 2014): حول "الممارسات التقييمية الصفية لمعلمي العينة المشاركة في الدراسة الدولية (TIMSS 2011) لدولة سنغافورة"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الممارسات التقييمية الصفية لمعلمي العلوم والرياضيات المشرفين على تدريس التلاميذ المشاركين في تلك الدراسة الدولية، وذلك من خلال تحليل البيانات المأخوذة من إجاباتهم على أسئلة الاستمارة المرفقة باختبار (TIMSS)

وقد توصل الباحث إلى أنه هناك تغييرا متزايدا في ممارسات المعلمين التقييمية على المستويات الصفية (على مستوى المؤسسات التعليمية) والوطنية (المتعلقة بالامتحانات الرسمية) في دولة سنغافورة، ومع ذلك أبرزت النتائج أن المعلمين ما زالوا يركزون على التحصيل في مادتي العلوم والرياضيات أكثر من تركيزهم على التعلم واكتساب الكفاءات الخاصة بهاتين المادتين.

كما أشارت هذه الدراسة إلى أن المعلمين ما زالوا يميلون إلى استخدام الطرق التقليدية في التقويم بشكل عام في اختباراتهم التكوينية والختمية، كما بينت النتائج كذلك أن هناك عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم منها: اتجاهات وقيم المعلم، سهولة إعداد الاختبار ورصد الدرجات، وحاجة المعلم لتوثيق الأسئلة والنتائج.

7.1.1. دراسة (خطوط رمضان، 2015): بعنوان "استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق"، هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي لاستراتيجيات التقويم الحديثة وذلك في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وقد انطلق الباحث من التساؤلات التالية:

- ما هو واقع استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

- هل يعتمد الأساتذة على استراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم/ الملاحظة/ الاختبارات الأدائية؟

- ما هي الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات أثناء تطبيق استراتيجيات التقويم؟ وإلى ماذا ترجع هذه الصعوبات؟

لقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الاستمارة كأداة للدراسة، طبقها على عينة مكونة من (91) أستاذ في مادة الرياضيات، اختيروا بطريقة عشوائية من (18) ثانوية بولاية المسيلة، كما استخدم النسب المئوية كأسلوب إحصائي لمعالجة البيانات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية، وقد توصل من خلال دراسته إلى:

- أن الأساتذة يعتمدون بشكل كلي على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم، مع اعتماد البعض منهم على استراتيجية الملاحظة، بينما غالبيتهم لا يستخدمون الوضعيات التقييمية الأدائية.

- يواجه الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها: -نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات -مقاومتهم للتغيير والإصلاح -ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت -الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل الأقسام.

وبناء على النتائج المتوصل إليها اقترح الباحث: ضرورة تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي وكيفية التطبيق الجيد لاستراتيجيات التقويم الحديثة وخاصة الوضعيات التقييمية كالوضعيات المشكلة والوضعيات الإدماجية، بالإضافة إلى كيفية استغلال الملاحظة في عملية التقويم.

- ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في أي إصلاح، فالأستاذ هو المعني بتنفيذ ما جاءت به المناهج الجديدة، لذلك لابد من اطلعه عليها ومساهمته في إعدادها حتى يتسنى له فهمها ومن ثم تنفيذها وتطبيقها بشكل جيد.

- ضرورة استحداث مناصب جديدة، وتخفيض عدد التلاميذ في القسم، لتخفيف العبء على الأساتذة، حتى يتسنى لهم تطبيق استراتيجيات التقويم التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات.

9.1.1. دراسة (أمال أحمد الزعبي وآخرون، 2018): والتي كانت تحت عنوان "الممارسات التقييمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2011)، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الممارسات التقييمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية المشاركة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات "التيتمس 2011"، والتي بلغ عدد أفرادها (7694) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن أساسي، و(240) معلما ومعلمة للرياضيات، و(237) معلما ومعلمة للعلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثات بتحليل البيانات المأخوذة من استجابات المعلمين والطلبة عن فقرات من الاستبيانات المتعلقة بالممارسات التقييمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في تلك الدراسة الدولية، وتوصلن إلى:

- أن الاختبارات الصفية التي يجريها معلم الرياضيات تركز على تطبيق الإجراءات الرياضية، في حين يركز معلمو العلوم على أسئلة التطبيق والمعرفة والفهم.
- وأن هناك فروق في تقديرات الطلبة والمعلمين حول تكرار الواجبات المنزلية لصالح الطلبة.
- في حين يوجد اتفاق حول تقديراتهم للوقت المخصص لإتمام الفروض لكلا المادتين، غير أن هذا الوقت يفوق المستويات المقبولة وفق المعايير العالمية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة أسئلة الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS والاطلاع على خبرات وتجارب الدول ذات الأداء المرتفع، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات التقييمية للاستفادة منها.

8.1.1. دراسة مسعود حناشي والصالح مراكشي (2019): والتي كانت تحت عنوان "دراسة كشفية للممارسات التقييمية في مادة الرياضيات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم الابتدائي"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى رصد الممارسات التقييمية التي يعتمدها أساتذة الابتدائي في مادة الرياضيات (المعنيين بتطبيق مناهج الجيل الثاني) ومدى مطابقتها لما جاءت به المقاربة بالكفاءات في هذا الجيل من المناهج.

وقد انطلقا من التساؤل التالي: ما مدى تطابق الممارسات التقييمية في مادة الرياضيات التي ينفذها أساتذة السنوات (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) ابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني على مستوى مرحلة (الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار وادماج المكتسبات)؟ وافترضنا عدم تطابق تلك الممارسات لمبادئ المقاربة بالكفاءات.

وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واعتمدا على أداة الملاحظة حيث قاما ببناء شبكة لملاحظة السلوك التدريسي للأساتذة اثناء ممارساتهم التقييمية في مادة الرياضيات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني مكونة من ثلاث ابعاد هي: مرحلة الانطلاق، مرحلة بناء التعلمات، مرحلة استثمار وادماج التعلمات، طبقت على عينة بسيطة مكونة من (4) أساتذة من المدرسة الابتدائية قوراري عثمان بأم البواقي.

استخدما التكرارات والنسب المئوية كأساليب احصائية لمعالجة البيانات، وتوصلا الى عدم تطابق الممارسات التقييمية المنتهجة ميدانيا من قبل أساتذة التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات مع ما جاءت به المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني لهذه المقاربة، كما أوضحنا أن ممارسات أولئك الأساتذة في تقييم أداء المتعلمين ما زالت هجينة بين ما هو بنائي وبنائي اجتماعي وتقليدي لا يتعدى التقييم المتمركز حول تقييم المعارف.

واقترحنا في نهاية الدراسة: إعادة النظر في توزيع برامج رياضيات الجيل الثاني، لأن كثافة الدروس لا تسمح باتباع الاستراتيجيات والسيرورات حسب ما هو منصوص عليه في المناشير التربوية.

2.1. الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

1.2.1. دراسة (يوسف خنيش، 2005/2006): حملت هذه الدراسة عنوان: "صعوبات التقييم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"، هدفت هذه الدراسة إلى: الاطلاع على واقع التقييم التربوي السائد في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال تشخيص أهم الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في هذا المجال، والتعرف على الاستراتيجيات التي يستعملونها للتغلب عليها، والى معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الأساتذة فيما يخص الاستراتيجيات المستعملة في التغلب على تلك الصعوبات وفقا لمتغير (الجنس، الخبرة المهنية، مصدر التكوين).

أجريت الدراسة على عينة قدرت ب(88) أستاذ وأستاذة للتعليم المتوسط اختيروا بطريقة عشوائية من (4) متوسطات بمدينة سطيف، خلال الموسم الدراسي 2004/2005، وقد استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة مكون من(28) بند تضمنتهم ستة محاور تم استخلاصها من التراث النظري، ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية وهي: - صعوبات مرتبطة ب: فلسفة التقييم، بطبيعة التكوين، بطبيعة الأهداف وكثافة البرامج الدراسية، ببناء واستعمال الأساليب التقييمية، بتصحيح وتحليل وتفسير نتائج التقييم، ويقابل كل محور من الصعوبات استراتيجية للتغلب عليها.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود صعوبات كثيرة يعاني منها أساتذة التعليم المتوسط منها: صعوبات في بناء واستعمال مختلف الأساليب التقويمية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات، تركيز مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ على نتائج الامتحانات الكتابية الفصلية والسنوية، مع عدم الأخذ بعين الاعتبار التقويمات الأخرى مثل الواجبات المنزلية، التمارين التطبيقية، المشاركة في القسم...، وجود عشوائية في منح العلامات وخاصة تلك المتعلقة بعلامات التقويم المستمر، صعوبات في الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مستوى العملية التعليمية-التعلمية للحصول على نتائج أفضل.

أما عن أسباب وجود هذه الصعوبات فيرى الباحث بأنها قد تعود إلى: صعوبات في فهم فلسفة التقويم حسب المقاربة بالكفاءات (تقويم واقعي يركز على الأداء)، صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة (أولي، مستمر)، صعوبات متعلقة بالجانب التشريعي، اهتمام المدرسة الجزائرية بالنجاح الإداري أكثر من اهتمامها بالنجاح البيداغوجي.

غير أن هذه الدراسة قد توصلت إلى عدم وجود فروق في الصعوبات وفقا لمتغير الجنس ومصدر التكوين والخبرة، فالكل يعاني من صعوبات التقويم.

أما فيما يخص الاستراتيجيات المستخدمة في التغلب على صعوبات التقويم، أثبتت الدراسة وجود فروق وفق متغير الخبرة، لصالح أصحاب الخبرة، وعدم وجود فروق حسب مصدر التكوين، لأن التكوين في كل الحالات نظري، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، لأن الأساتذة يعملون في نفس البيئة المدرسية، ويخضعون لنفس القوانين واللوائح التشريعية، وهم يحاولون التكيف معها.

وقد أوصت الدراسة: بضرورة إعطاء التقويم التربوي الأهمية التي يستحقها، خاصة في مجال تكوين المعلمين (الأولى والمستمر)، أو فيما يخص ممارساته من قبل الأساتذة.

2.2.1. دراسة (نائل الشرعة وحيدر ظاظا، 2013): جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو نموذج شامل ومتكامل"، وهي عبارة عن دراسة استكشافية لواقع التقويم البديل في المدارس الأساسية بالأردن، تهدف إلى:

- التعرف على درجة استخدام المعلمين في المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية.

- تحديد دور متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، تخصص المعلم، الخبرة المهنية، طريقة المعرفة بالممارسات التقويمية، نوع المدرسة) في درجة استخدام هؤلاء المعلمين للممارسات التقويمية المختلفة.

تكونت عينة الدراسة من (297) معلما ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية ذات المرحلتين، حيث اختار الباحثين مديرية تربية عمان الأولى من أصل 5 مديريات بعمان، ثم اختاروا 14 مدرسة من تلك المديرية بطريقة عشوائية، واعتبرا جميع المعلمين في تلك المدارس عينة للدراسة.

وقد استخدم الباحثين شبكة للممارسات التقييمية كأداة للدراسة شملت 36 ممارسة تقييمية تجمع عليها الدراسات والأبحاث في مجال التقويم، صنفت ضمن 5 محاور رئيسية هي: التقويم المعتمد على الأداء، الورقة والقلم، الملاحظة، التواصل، ومراجعة الذات.

استخدم الباحثين برنامج (spss v.15) في معالجة بيانات الدراسة، واعتمد على اختبار (T test) لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين (One way ANOVA) للوقوف على دلالة النتائج.

وقد توصلت الدراسة الى: ان درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية كانت متدنية بشكل عام، حيث كانت درجة استخدامهم لممارسات الملاحظة والتواصل والتأمل الذاتي متدنية، في حين كانت درجة ممارستهم للتقويم المعتمد على الأداء والورقة والقلم متوسطة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، تخصص المعلم، الخبرة المهنية، طريقة المعرفة بالممارسات التقييمية)، في حين ظهر أثر لنوع المدرسة في الممارسات التقييمية (الورقة والقلم والتواصل) لصالح المدارس الحكومية التي مازالت تستخدم الاختبارات التقليدية بشكل أكبر مقارنة بالمدارس الخاصة.

لذلك اقترح الباحثان إعادة النظر في الممارسات التقييمية ولكن ليس بتكثيف تلك الممارسات من قبل المعلمين، وإنما بتحقيق اهداف بعيدة المدى تتمثل في شمولية تلك الممارسات واستمراريتها لضمان جودة البرامج وتغطيتها للجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى المتعلم داخل المدرسة وخارجها بما ينعكس إيجابا على المجتمع، فيصبح القويم بذلك موقف تعلم بدلا من ان يكون موقف قياس فقط.

3.2.1. دراسة عادي بن كريم الخالدي(2014): بعنوان "درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل" وهي عبارة عن دراسة ميدانية تهدف إلى التعرف ميدانيا على درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل تخطيطا واستخداما لأدواته ومتابعة لنتائجه.

وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من المشرفين على مادة العلوم (19) ومدراء المتوسطات (77)، بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1434/ 1435هـ، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدم الباحث أداة استبيان مكونة من ثلاث محاور هي:

- محور التخطيط للتقويم البديل (13) بند -محور استخدام ادوات التقويم البديل(12) بند -ومحور متابعة نتائج التقويم البديل(12) بند، كما اعتمد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات الاستبيان، واختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وتوصل إلى:

- درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التقويم البديل (التخطيط، استخدام الأدوات، متابعة النتائج) كانت ضعيفة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير (الجنس، المهنة).

ومن بين الاقتراحات التي قدمها الباحث: ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على مهارات التقويم البديل (التخطيط، استخدام الأدوات، متابعة النتائج) وذلك وفق الآليات التالية:

-إعداد مقررات تهتم بالتقويم البديل وتطبيقاته في برامج تكوين المعلمين.

- التركيز على الجوانب التطبيقية والمهارية لتنفيذ هذه المقررات.

-تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات التقويم البديل من حيث (التخطيط، استخدام الأدوات، متابعة النتائج) وفق الآليات التالية:

-استخدام جميع الأساليب الإشرافية من قبل المشرفين التربويين (المفتشين) للارتقاء بمستوى المعلمين وتشجيعهم على استخدام التقويم البديل.

4.2.1.دراسة (محمد بو القمح، 2016/2015): جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "واقع التقويم التربوي

في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي"، وهي عبارة عن تحقيق ميداني، يهدف إلى توضيح الصورة التطبيقية للتقويم التربوي وفق تناول المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي، وإلى معرفة العوامل المؤثرة فيه والتي تحول دون تطبيقه، وذلك من خلال آراء الأساتذة وتصريحاتهم.

طبقت هذه الدراسة على عينة عنقودية مكونة من 196 أستاذ من مختلف المدارس الابتدائية لبلدية قسنطينة خلال السنة الدراسية 2015/2016.

وقد استعمل الباحث استبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات مكون من 32 عبارة مستوحاة من تصريحات الأساتذة في الدراسة الاستطلاعية، كما استخدم تحليل مضمون امتحانات شهادة التعليم الابتدائي (من 2004 إلى 2014) في المواد الأساسية الثلاثة (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات).

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: -يوجد تقارب كبير بين الأساتذة فيما يخص استخدامهم لأساليب التقويم وأنواعه، مهما كان مؤهلهم العلمي، ومهما اختلفت سنوات خبرتهم في مهنة التدريس.

- الاختبارات التحصيلية هي الأسلوب الأكثر استعمالا من طرف الأساتذة، وأن الأستاذ قد لا يلجأ أبدا لاستخدام الأساليب الأخرى لتقويم التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

- يوجد نقص ملحوظ في تكوين ومتابعة المعلمين لتزويدهم بالمعطيات التي تساعدهم على تحديد أساليب التقويم الأكثر نجاعة في تحسين مستوى التلاميذ، خاصة في ظل ما تحمله هذه المقاربة الجيدة من معطيات، بالإضافة إلى النقص في الوثائق المرفقة للتقويم وكيفية تنفيذه.

- كما توصلت الدراسة إلى أن الأسئلة المقدمة في الامتحانات الرسمية لوزارة التربية الوطنية تركز على المعرفة والفهم والتطبيق مع إهمال التحليل والتركيب (حسب صناقة بلوم للأهداف التعليمية).

5.2.1. دراسة (مراد معرف، 2016): والتي كانت بعنوان: "الممارسات التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات ومعوقاتهما" وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات والممارسات التقويمية التي تناسبها ميدانيا في مؤسسات التعليم الثانوي، في إطار الإصلاح التربوي الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية (2003)، وأهم الصعوبات التي تواجههم داخل الأقسام أثناء العملية التعليمية -التعلمية والأنشطة التقويمية التي يقومون بها، من خلال إجابات الأساتذة ووصفهم لواقعهم الميداني الذي يعملون فيه، وقد تمثلت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل نفذت مقارنة التدريس بالكفاءات فعلا في الميدان على مستوى التعليم الثانوي؟

- هل تمكن أساتذة الرياضيات واللغة العربية من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة؟

- ما هي أهم الصعوبات التي تعيق الأستاذ أثناء القيام بعملية التدريس والتقييم؟

أجريت هذه الدراسة في (9) ثانويات بولاية وهران، حيث اشتملت عينة الدراسة على (20) أستاذ تعليم ثانوي، أجريت معهم مقابلات، طرحت عليهم أسئلة حول موضوع الدراسة لوصف واقعهم الميداني. وقد اختار الباحث مادتي الرياضيات واللغة العربية لأنهما تعتبران من المواد الأساسية، ويعتمد عليهما في عملية التوجيه في السنة الرابعة متوسط ثم إلى شعب السنة الثانية ثانوي، ولأن محتواهما الدراسي يتطلب نشاطات تقييمية مستمرة ومتعددة لتمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات المقررة عليه في هاتين المادتين، وتوصلت الدراسة إلى أن:

-55% من الأساتذة الذين شملتهم الدراسة يرون بأن طريقة التدريس بالمقارنة بالكفاءات طبقت ميدانيا ولكن بشكل غير كافي حيث لم توفر لهم الظروف والشروط التي تساعدهم على ذلك.

- أن الممارسات التقييمية لأساتذة الرياضيات والعلوم في مرحلة التعليم الثانوي لم تصل بعد إلى مستوى الممارسات التقييمية التي تتطلبها بيداغوجية المقارنة التي أقرها الإصلاح التربوي (2003) والتي تؤكد عليها جميع الوثائق الرسمية التربوية، وكذلك التعليمات التي تعطى للأساتذة من قبل المفتشين ميدانيا.

- كما أكد أغلب الأساتذة على وجود صعوبات تواجههم في تطبيق بيداغوجية المقارنة بالكفاءات تمثلت في:

- صعوبات على مستوى التدريس: -الاحتفاظ في الأقسام -نقص الوسائل البيداغوجية المساعدة -ضيق الوقت المخصص للبرنامج نظرا لكثافته -ضعف المكتسبات القبلية للتلاميذ -وجود فوارق كبيرة في مستوى التلاميذ -نقص الانضباط لدى بعض التلاميذ.

- صعوبات على مستوى التقييم: -نقص التكوين التطبيقي الكافي للأساتذة حول أساليب التقييم التي تتماشى مع طريقة التدريس بالمقارنة بالكفاءات. - ارتفاع عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بإدراج عدد كافي من العمليات التقييمية أو تقييم كل تلميذ في كل النشاطات. - الغياب المتكرر للتلاميذ يؤثر على تقييم أعمالهم ونشاطاتهم -التضخيم في النتائج والعلامات والتي لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ.

6.2.1. دراسة (خنفري إلهام، 2018): حملت عنوان "فاعلية استراتيجيات التقييم المعتمدة في قياس سيرورات التعليم والتعلم عند المتعلمين في ظل المقارنة بالكفاءات بالمؤسسات التربوية في الجزائر"،

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم البيداغوجي في ظل المقاربة بالكفاءات كما هو ممارس في الميدان، والتعرف على الشروط والمعايير المحددة لفعاليتها في ظل هذه البيداغوجية ومدى تطبيقها في المؤسسات التربوية، وكذا الكشف عن نقاط القوة والضعف في الامتحانات الممارسة في ظلها، وقد انطلقت هذه الدراسة من التساؤلين الرئيسيين التاليين:

- ما واقع استخدام استراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

- ما هي الاستراتيجيات المستخدمة في قياس الكفاءات؟

وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، حيث استخدمت الاستمارة كأداة رئيسية للدراسة، ووزعت على عينة قدرت ب(166) أستاذ التعليم المتوسط لأربع مواد دراسية (رياضيات، علوم، لغة عربية، تاريخ وجغرافيا) اختيروا بطريقة عشوائية من متوسطات مدينة قسنطينة، حسب متغير المشاركة في تصحيح شهادة التعليم المتوسط من عدمها بالإضافة إلى تحليل المحتوى لعينة من أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لأربع سنوات (2011 إلى 2014) وذلك باستخدام وحدة الفكرة في دلالتها وارتباطها بمنهاج المادة ومواصفات الاختبار الجيد من جهة وفي ظل المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى خاصة بالمواد الدراسية السالفة الذكر.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: -وعي الأساتذة بالتقويم البيداغوجي ووظائفه في سيرورة العملية التعليمية -التعلمية تؤكد المفاهيم التي قدموها، والطرق والأساليب والاستراتيجيات التي عدوها من خلال إجاباتهم.

- وعيهم بمعايير التقويم المتمثلة في: مراعاة مستوى المتعلمين، تنوع الأسئلة وشمولها، التدرج من السهل إلى الصعب، وضوح الأسئلة وابتعادها عن الغموض والتأويل، مع إعداد سلم التنقيط.

- الاستراتيجية الأكثر استخداما من طرف الأساتذة هي: الاختبارات التحصيلية في شكل امتحانات بالإضافة إلى: أسئلة شفوية، تمارين وتطبيقات، وظائف منزلية، نشاط إدماجي.

كما توصلت إلى: أن الاختبارات الرسمية تستخدم استراتيجيتي الاختبارات الموضوعية والعملية في قياس مؤشري فهم المعارف وتوظيف المهارات لدى المتعلم عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

1.7.2. دراسة (كتفي جميلة، 2018): بعنوان "تفعيل دور التقويم التحصيلي - تقويم الكفاءات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي نموذجاً" هدفت هذه الدراسة إلى: تقديم طريقة تصحيح بديلة تسمح برصد العلامات الجزئية ضمن العلامة الكلية، أثناء تقييم أجوبة الممتحنين حتى لا يتم إهمال مؤشرات فعالة تسمح بإعطاء ملاحظات قيمة عن مواطن القوة والضعف في تملك الكفاءات، وجعل التقويم التحصيلي أكثر فعالية، مع تقديم تحليلاً نموذجياً لنتائج اختبار في اللغة العربية وفق الطريقة المذكورة، ووضع برنامج إحصائي على الحاسوب يسهل قراءة النتائج يمكن تطويره و استخدامه في الامتحانات الرسمية، يسهل ربط المعلومات في مراكز التصحيح بالوزارة مباشرة، وقد انطلقت من التساؤلات التالية:

- ما لطريقة التي تسمح لنا برصد كل المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءات المقاسة في التقويم التحصيلي؟
- هل يمكن تحويل النقاط الجزئية في الامتحان إلى بيانات إحصائية دالة على مستوى تحقق الكفاءات المقاسة في الامتحان التحصيلي؟

ولإجابة على هذه التساؤلات استخدمت الباحثة اختبار في مادة اللغة العربية كأداة للدراسة، قامت بتطبيقه على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي قدرت ب(471) تلميذ، اختبروا بطريقة عشوائية من بين تلاميذ مدارس المقاطعتين التربويتين 37 و 38 بدائرة أولاد دراج ولاية المسيلة، وذلك يوم 04 مارس 2015م.

وقد صيغت فقرات الاختبار على غرار امتحان شهادة التعليم الابتدائي وفق الشروط التي أقرها القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02، وأرفق هذا الاختبار بشبكة للتقويم (التصحيح)، تضم الإجابة النموذجية وسلم التقيط بالإضافة إلى جدول لرصد العلامات الجزئية والكلية لكل تلميذ، يمكن استعمالها مباشرة على جهاز الحاسوب، وهي مرتبطة بمركبات الامتحان ويمكن معالجتها بدوال رياضية تضم كل المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءات المقاسة وتحولها إلى أعمدة بيانية.

وقد قام بتصحيح أجوبة التلاميذ لجنة مكونة من (18) معلماً تحت إشراف مفتشي المقاطعتين، بالاعتماد على معايير الحد الأدنى ومعايير التميز للتقويم، ثم قاموا بصب النقاط الجزئية والكلية لكل تلميذ على نموذج التصحيح في برنامج الحاسوب، لمعالجتها إحصائياً بالاعتماد على برنامج (SPSS).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الكفاءة الختامية المدرجة في منهاج نهاية التعليم الابتدائي والتي تنص على: " يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحوارية، الإخباري، السردي والوصفي " محققة بنسبة (30.57%) من أفراد العينة فقط.

- الكفاءات المتعلقة بالبناء الفكري والبناء اللغوي ودمج المعارف والمكتسبات غير محققة: حيث أن (16.77%) فقط تمكنوا من فهم المقروء، وأن (56%) منهم يمتلكون الحد الأدنى لتملك هذه الكفاءة

- وأن (14.77%) فقط يمتلكون كفاءة فهم وتوظيف قواعد اللغة، وأن (65.39%) يمتلكون الحد الأدنى لتملك هذه الكفاءة.

- وأن (39.70%) تمكنوا من تملك كفاءة إنتاج نص، و (2.7%) تتعدم لديهم هذه الكفاءة، و(33.34%) يمتلكون الحد الأدنى فقط لهذه الكفاءة.

وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى: -أن النصوص المدرجة في كتب القراءة طويلة ولا تسمح بتطبيق المقاربة النصية بشكل يسمح للمتعلمين من فهم النصوص.

- عدد التلاميذ المرتفع في القسم الواحد، لا يسمح بممارسة القراءة بشكل جيد.

- بينت إجابات التلاميذ عدم قدرتهم على التعبير ويرجع ذلك إلى انتقالهم من سنة إلى أخرى دون تحقق ملمح كل سنة.

8.2.1. دراسة (شريف شعبان، 2021): بعنوان: "الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقارنة بالكفاءات"، هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقارنة بالكفاءات (الشمولية، التغذية الراجعة، شبكات التقويم، الوضعية التقويمية، الحقيبة التقويمية) والى الكشف عن الفروق في ذلك الأداء وفقا لمتغيري الدراسة (الطور التعليمي، مؤسسة التكوين).

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة، طبقها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي شملت (202) أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما اعتمد في تحليل النتائج على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار تحليل التباين الأحادي.

وقد توصل الى النتائج التالية:

-الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لأبعاد الاستبيان (الشمولية، التغذية الراجعة، شبكات التقويم، الوضعية التقويمية، الحقيبة التقويمية) مرتفع.

-لا توجد فروق دالة احصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيري الدراسة (الطور التعليمي، مؤسسة التكوين).

2.التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرضنا للدراسات السابقة واستقراءنا لعناوينها وأهدافها وطرق إجرائها والنتائج التي توصلت إليها لاحظنا ما يلي:

- أولا: نؤكد على أهمية كل الدراسات وعلى قيمتها العلمية النظرية والتطبيقية مهما كانت نتائجها، وأنها تشكل رصيذا علميا يضاف إلى رصيد المعرفة في مجال علوم التربية بصفة خاصة والمعرفة الإنسانية بصفة عامة.

- كل الدراسات أكدت على أهمية التقويم التربوي ودوره الفعال في العملية التعليمية-التعلمية.

- تعدد وتنوع الدراسات التي تناولت موضوع ممارسات التقويم التربوي، وكل باحث تناولته من وجهة نظره ومن الزاوية التي تخدم موضوع بحثه، الأمر الذي أدى إلى عدم اتفاق الباحثين على تحديد الممارسات التقويمية فمنهم من قصد بها: الأنواع(التشخيصي، التكويني، التحصيلي)، ومنهم من قصد بها المعايير (الواجبات، التطبيقات، المشاريع، البحوث، المواظبة...)، ومنهم من عنى بها الاستراتيجيات (الورقة والقلم، الملاحظة، المقابلة، بطاقة المتابعة، التقويم الذاتي) ومنهم من تحدث عن الاختبارات التحصيلية من حيث (إعدادها، مستويات الأهداف التعليمية التي تقيسها، جدول المواصفات...).

ولقد حاولنا استخلاص بعض الملاحظات حول هذه الدراسات من خلال مجموعة من المؤشرات نجملها فيما يلي:

من حيث بيئة انجاز الدراسة:

تعددت البيئات التي أجريت فيها الدراسات التي تناولت موضوع تقويم الرياضيات، فمنها الأجنبية والعربية والجزائرية، بينما كل الدراسات التي تناولت التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات التي حصلنا عليها أجريت في الجزائر، وباقي الدراسات تحدثت عن التقويم البديل، الحديث، الواقعي.

من حيث العينة:

تعددت المراحل التعليمية التي تناولتها هذه الدراسات، فقد شملت كل المراحل التعليمية من الابتدائي إلى الثانوي مرورا بالمتوسط، مع اختلاف تسميات هذه المراحل من نظام تعليمي إلى آخر.

وقد اختلفت طريقة اختيار العينة في الدراسات المتعلقة بتقويم الرياضيات من العشوائية البسيطة إلى العينة القصدية، وفي الدراسات المتعلقة بالتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من العشوائية البسيطة إلى العينة العنقودية ذات المرحلة الواحدة وذات المرحلتين.

من حيث المنهج المتبع:

كل الدراسات استخدمت المنهج الوصفي.

وبما أننا قمنا بتصنيف الدراسات السابقة إلى مجموعتين فإننا سنقوم بالتعليق على كل مجموعة على حدا في باقي المؤشرات.

1.2. التعليق على الدراسات التي تناولت موضوع تقويم الرياضيات

بعد تصفح الدراسات السابقة المتعلقة بتقويم الرياضيات تبين ضرورة هذه العملية بالنسبة لمادة الرياضيات، لأنها مادة تحتاج إلى أنشطة تقويمية متعددة من أجل الوصول بالتلميذ إلى اكتساب الكفاءات الرياضية وتوظيفها سواء داخل الصف أو في حياته اليومية.

من حيث أهداف الدراسة:

سعت الدراسات المتعلقة بتقويم الرياضيات إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحليل الممارسات التقويمية الصفية لأساتذة الرياضيات وخاصة أولئك الأساتذة المشرفين على تدريس التلاميذ المشاركين في الدراسات الدولية "TIMSS"
- الوقوف على واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة وذلك في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وأهم الصعوبات التي تواجههم في ذلك.
- تحديد العلاقة بين الممارسات التقويمية التي ينفذها الأساتذة وتحصيل تلاميذهم في مادة الرياضيات.

- معرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبارات التحصيلية في الحكم على مستوى التلاميذ في مادة الرياضيات.

من حيث أداة الدراسة:

تعدد الأدوات البحثية التي استخدمت في هذه الدراسات والتي تراوحت بين: الملاحظة، الاستبيان، تحليل الاختبارات التحصيلية، وتحليل الوثائق.

من حيث الأساليب الإحصائية المستعملة:

بغرض التحليل الإحصائي للبيانات اعتمدت الدراسات السابقة التي أوردناها على أساليب الإحصاء الوصفي (التكرارات-النسب المئوية) بالإضافة إلى بعض أساليب الإحصاء الاستدلالي ((T. Test) و (كا²) واختبار (فا) لدلالة الفروق واختبار بيرسون للعلاقات الارتباطية.

من حيث النتائج المتوصل إليها:

توصلت الدراسات التي اطلعنا عليها إلى:

- أن معلمي الرياضيات مازالوا يميلون إلى استخدام الطرق التقليدية في التقويم بشكل عام وإن كان هناك نوع من السعي إلى التغيير في ممارسات البعض منهم.

- أن هناك عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار معلمي الرياضيات لطريقة التقويم منها: اتجاهات وقيم المعلم، سهولة إعداد الاختبارات ورصد الدرجات، وحاجة المعلم لتوثيق الأسئلة والنتائج.

- أن معلمو الرياضيات يمارسون أنواع التقويم الثلاثة: التشخيصي، التكويني، والتحصيلي وذلك في حدود ما تسمح به ظروفهم وخاصة من حيث الوقت المخصص لمادتهم مقابل كثافة البرنامج وعدد التلاميذ في القسم ومن حيث ضعف تكوينهم في مجال التقويم التربوي.

- الاختبارات الفصلية هو التقويم التحصيلي الوحيد الذي يتم من خلاله الحكم على التلميذ بالنجاح أو الفشل في أغلب الأوقات في تحصيله لمحتوى مادة الرياضيات.

- أن الاختبارات التي استخدمها معلمو الرياضيات في عملية التقويم كانت من إعدادهم ودون مراعاة جدول مواصفات الاختبار الجيد في إعدادها، وأنها بشكل عام لا تراعي الأهمية النسبية لموضوعات المحتوى،

وهذا يعني أن اختبارات المعلمين لا تراعي معيار الأهمية النسبية لكل مستوى في مستويات النواتج التعليمية بل تركز على الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا من تصنيف "بلوم" وتتجاهل المستويات العليا مثل التحليل والتقويم.

- يعتمد معلمو الرياضيات على كتاب التلميذ، وتجربتهم الشخصية في إعداد أسئلة الاختبارات الفصلية.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين نتائج الاختبارات التحصيلية والتقويم المستمر في مادة الرياضيات، فنتائج التقويم التحصيلي في أغلب الأحيان تكون بعيدة كل البعد عن نتائج التقويمات المستمرة، أو حتى معاكسة لها.

- خلصت بعض الدراسات إلى أن ممارسات أساتذة الرياضيات ما زالت تقليدية وأن تطبيقهم للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية عدة منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت بالإضافة إلى مقاومة البعض منهم للتغيير.

من حيث التوصيات والاقتراحات:

أوصت الدراسات المتعلقة بتقويم الرياضيات بـ:

- ضرورة تطوير نشاطات تقويمية تعكس نوعية الرياضيات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ، ويستطيعون التعامل معها أو القيام بها.

- توفير المعلومات عن عملية التقويم، بإطلاع التلاميذ مسبقا عما يحتاجون معرفته وكيف يتوقع منهم إظهار هذه المعرفة؟ وكذلك الإجراءات المترتبة على نتائج التقويم التي سيتحصلون عليها

- جعل عملية التقويم جزء لا يتجزأ من عملية تدريس الرياضيات، وتمكين التلاميذ من استخدام عمليات التقويم في التعلم الذاتي للرياضيات، بتوجيههم إلى المؤشرات المهمة لتعلم القواعد الأساسية في مختلف النشاطات الرياضية.

- ضرورة الاعتماد على أداء التلاميذ في تقويم تعلم الرياضيات بتنوع أدوات التقويم من-ملاحظة الأداء، المقابلة، وملفات أعمال التلاميذ وإنجازاتهم، التقويم الذاتي، التكليف بالمهام، إضافة إلى الأدوات التقليدية

من اختبارات شفوية وكتابية، لأن هذا التنوع في الأدوات يضيف الموضوعية والمصدقية على النتائج، ويقضي على توتر التلميذ وخوفه من الامتحانات بسبب خوفه من ضياع الفرصة الواحدة.

- تخصيص (30%) من التقييم النهائي للاختبارات اللاصفية، والواجبات المنزلية، والمشاريع، الانضباط السلوكي...، على أن تركز الأنشطة التقييمية على المستويات العليا من تصنيف "بلووم" مع إدخال فكرة حافظة أعمال الطالب (portfolio) وذلك لمتابعة تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية للرياضيات.

- ضرورة إخضاع الأساتذة لدورات تكوينية وتدريبية للرفع من مستوى كفاءاتهم التقييمية، وتدريبهم على الطرق الحديثة في التقييم وإخضاعهم للمحاسبة الدورية لتحديد نقاط الضعف لديهم لتحسينها.

- ضرورة نشر ثقافة أسئلة الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS والاطلاع على خبرات وتجارب الدول ذات الأداء المرتفع، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات التقييمية للاستفادة منها.

2.2. التعليق على الدراسات التي تناولت موضوع التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات

من حيث الأهداف:

تمثل مجمل ما هدفت إليه الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها فيما يلي:

- توضيح الصورة التطبيقية للتقويم التربوي وفق تناول المقاربة بالكفاءات.
- الكشف عن واقع التقويم البيداغوجي في ظل المقاربة بالكفاءات كما هو ممارس في الميدان، والتعرف على الشروط والمعايير المحددة لفعاليتها في ظل هذه البيداغوجية ومدى تطبيقها في المؤسسات التربوية، والتعرف على الاستراتيجيات التي يستعملونها للتغلب عليها.
- الكشف عن نقاط القوة والضعف في الامتحانات الممارسة في ظل المقاربة بالكفاءات.
- تقديم طريقة صحيحة بديلة تسمح برصد العلامات الجزئية ضمن العلامة الكلية، أثناء تقييم أجوبة الممتحنين حتى لا يتم إهمال مؤشرات فعالة تسمح بإعطاء الملاحظات عن مواطن القوة والضعف في تملك الكفاءات، وجعل التقويم التحصيلي أكثر فعالية.

من حيث أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات أدوات مختلفة منها: الاستمارة، شبكة الملاحظة، المقابلة، تحليل المحتوى لعينة من أسئلة الاختبارات الرسمية (شهادة التعليم المتوسط والتعليم الابتدائي)، اختبار في مادة اللغة العربية من تصميم الباحثة كتفي جميلة.

من حيث النتائج المتوصل إليها:

لقد توصلت الدراسات التي اهتمت بالتقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات إلى ما يلي:

- معرفة الأساتذة لأنواع التقويم (التشخيصي - التكويني - التحصيلي) إلا أنهم مازالوا يهتمون بتقويم المعارف ويركزون على تقويم المنتج النهائي للتعلم دون الاهتمام بكيفية اكتسابه.

- أغلب المعلمين لديهم تصور تقليدي للتقويم لا يتعدى الاختبارات الانتقائية ومنح الدرجات واعتبارها الوسيلة الوحيدة للكشف عن مستوى التلاميذ واعتبار النقطة هي محك النجاح والفشل وهذا يتناقض بطبيعة الحال مع ما تتطلبه مقارنة التدريس بالكفاءات من استعمال الملاحظة والمقابلة وبطاقة المتابعة المدرسية والبحوث والمشاريع الصغيرة التي يقوم التلاميذ بإنجازها.

- الأغلبية الساحقة من الأساتذة لا يستخدمون التقويم المستمر، وذلك لعدة عوامل منها: كثافة البرنامج والتوقيت، وكثرة التلاميذ في القسم، وقلة الوسائل والإمكانيات.

- أكد أغلب الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسات أنهم يواجهون صعوبات في ممارسة التقويم وفق المقارنة بالكفاءات، وأنه هناك عدة طرق يتبعونها للتغلب على ذلك منها: تلقي تكويننا على يد مفتشين. - استشارة الزملاء وخاصة أستاذ المادة الرئيسي - الاعتماد على الانترنت باستشارة أساتذة جامعيين.

وكحوصلة لمجمل ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت موضوع التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات نستنتج: أن الممارسات التقويمية الميدانية لم تصل بعد إلى مستوى الممارسات التقويمية التي تتطلبها بيداغوجية المقارنة بالكفاءات والتي تؤكد عليها جميع الوثائق الرسمية التربوية، وكذلك التعليمات التي تعطي للأساتذة من قبل المفتشين ميدانياً.

من حيث الاقتراحات والتوصيات:

أوصت الدراسات السابقة بما يلي: - ضرورة إعطاء التقويم التربوي الأهمية التي يستحقها، خاصة في مجال تكوين المعلمين (الأولى والمستمر)، وذلك لتعزيز الخلفية النظرية للمعلم بكل ما يرتبط بالمقارنة

بالكفاءات وتحسين الممارسات التربوية لديه، ولمساعدته على استخدام وسائل التقويم المختلفة وتقديم التغذية الراجعة الملائمة للمتعلمين.

- إعداد برامج تدريبية للمعلمين تكسبهم مهارات وخبرات حول التقويم في ضوء التدريس بالكفاءات وكيفية التطبيق الجيد لاستراتيجيات التقويم الحديثة، وخاصة الوضعيات التقويمية كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية، بالإضافة إلى كيفية استغلال الملاحظة في عملية التقويم.

- ربط قنوات للحوار بين الأساتذة الباحثين والأساتذة الممارسين في الميدان (مفتشين، معلمين) من أجل الاستفادة العلمية، مع ضرورة إنشاء بنوك للوضعيات التقويمية والاختبارات وشبكات التقويم لتسهيل عمل المعلم وإرساء قواعد لضمان موضوعية ودقة ونزاهة نتائج التقويم.

- ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في أي إصلاح، فالأستاذ هو المعني بتنفيذ ما جاءت به المناهج الجديدة، لذلك لابد من اطلاعه عليها ومساهمة في إعدادها حتى يتسنى له فهمها ومن ثم تنفيذها وتطبيقها بشكل جيد.

- ضرورة استحداث مناصب جديدة، وتخفيض عدد التلاميذ في القسم، لتخفيف العبء على الأساتذة، حتى يتسنى لهم تطبيق استراتيجيات التقويم التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات.

3. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- ساعدت الدراسات السابقة على وضع تصور عام للدراسة الحالية المتمثلة في الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات -التقويم التحصيلي نموذجاً-

- كما اعتمدت عليها الباحثة في تحديد الإطار النظري، ووجهتها الى مختلف المراجع والدراسات التي تخدمها.

- ساعدتها في بناء أدوات الدراسة.

- استفادت منها في الاستشهاد ببعض المعلومات الواردة فيها لتوضيح بعض الجوانب في الدراسة الحالية وكذلك في تفسير النتائج المتوصل إليها.

الفصل الثاني: التقويم التربوي

تمهيد

1. مفهوم التقويم

2. العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم

3. أهمية التقويم التربوي

4. وظائف التقويم التربوي وأهدافه

1.4. وظائف التقويم التربوي

2.4. أهداف التقويم التربوي

5. أنواع التقويم التربوي ووضعيته في العملية التعليمية

6. مراحل التقويم التربوي

7. أسس التقويم التربوي

8. استراتيجيات التقويم التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم- والتعلم، وهو يشهد تطورات متسارعة وتحولات جوهرية في فلسفته ومرجعياته، ونقطة نوعية في أساليبه وأدواته وطرقه وممارساته، استندت إدخال تعديلات وإصلاحات جذرية على نظمه حتى تتناسب مع طرق التعليم المتبعة إذ لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي ما لم يسايره إصلاح في نظام التقويم، وإذا كنا نسعى فعلا إلى تطوير واقع التقويم فإن الأمر يستلزم أن نطور و باستمرار معارفنا حوله، وننمي مهاراتنا المتعلقة بممارساته وأساليبه تنفيذه.

1. مفهوم التقويم:

1.1. التقويم لغة:

التقويم في اللغة مأخوذ من الجذر (ق.و.م) أو من الفعل " قوم"، وقد ورد في لسان العرب " قوم: صحح وأزال العوج" (ابن منظور، 2003، ص588)، نقول قوم الشيء: أي عدله وجعله حسنا، قال الله تعالى: "إنا خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" (التين، الآية 4) أي في صورة حسنة ومعدلة، كما جاء في منجد اللغة والأعلام " قوم الشيء: بمعنى أزال اعوجاجه، وأقام المائل والمعوج منه أي عدله" (معلوف، 2003، ص ص 663- 664)، وجاء في معجم متن اللغة لأحمد رضا (1966، ص684): "قوم الشيء: وزنه، وقوم المتاع: ثمنه وجعل له قيمة معلومة، وقوم الأمر: عدله وأزال اعوجاجه".

من خلال ما سبق نستنتج أن التقويم في اللغة يدور حول أمرين هما: بيان قيمة الشيء وتعديله، فيكون بذلك التقويم يعني: التعديل والتصحيح بعد تقدير قيمة الشيء وتثمينها.

2.1. التقويم اصطلاحا:

التقويم من المجالات التربوية الهامة، التي تعرض لها الكثير من الباحثين بالدراسة والبحث، ومن الطبيعي أن تكون له تعريفات اصطلاحية كثيرة ومتنوعة بتنوع تلك الدراسات.

يرى زيد الهويدي (2004، ص24) بأن التقويم: "عملية منتظمة، مرتبطة بالقياس ونتائجه، ولكن تتعداه إلى وصف الخصائص والصفات، وتصدر حوله أحكاما وقرارات، وفق معايير محددة".

أما (Arezki, 2004, p107) فترى بأن التقويم هو: "التقدير الكمي والوصف النوعي للمنتج من جهة، وإصدار حكم ذو قيمة على هذا الأخير من جهة أخرى".

وجاء في (Ait Boudaoud, 1999, p37) أن "Delermo قد عرف التقويم بأنه: جمع المعطيات من أجل اتخاذ القرارات".

ويعرفه "Legendre" بأنه: "حكم كفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصائص الملاحظة، بمعايير موضوعة انطلاقاً من محكات مصرح بها مسبقاً من أجل اتخاذ قرار" (حديث، 2015، ص 93).

في حين يعرف كل من (Worton, Sanders, 1973, p19) التقويم بأنه: "تحديد قيمة شيء ما، فهو يتضمن الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو منتج، ثم اقتراح طرق بديلة للمعالجة في حالة اكتشاف خلل ما".

إن المتأمل لهذه التعاريف يكتشف بأن التقويم اصطلاحاً يتضمن أربعة خطوات رئيسية هي:

- جمع المعلومات بطريقة منظمة.
- تحليل المعلومات المتحصل عليها وتفسيرها.
- إصدار الأحكام والقرارات بشأنها.
- وضع خططا مناسبة لما يجب عمله وفقاً للقرارات المتخذة.

أما من الناحية الاصطلاحية التربوية فقد عرفه "Bloom" على أنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والحلول، والأعمال... باستخدام أدوات ومعايير ومؤشرات لتقدير مدى كفاءة تلك الممارسات ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميًا وكيفيًا". (Bloom, 1967, p38)

وحسب "Deketele" التقويم يعني استعمال مجموعة من المعلومات الصالحة والكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المعلومات ومجموعة من الأهداف المحددة منذ البداية أو المعدلة خلال العملية التعليمية، بغرض اتخاذ قرارات" (Deketele, 1991, p438)

فغرض التقويم عند كل من "بلوم" و "دوكيتال" هو: اتخاذ القرار انطلاقاً من الأحكام التي نصدها فيما يخص تحقق الأهداف باستخدام معايير محددة مسبقاً.

أما "Scalon" فيلخص التقويم كما يلي: "يمكننا القول بأن سلوك التقويم يعتمد على المقارنة بين ما هو كائن، مع ما ينبغي أن يكون من أجل اتخاذ القرارات المناسبة، ولا نستطيع إجراء هذه المقارنة ما لم نعد منذ البداية معايير ومؤشرات بلوغ تلك الأهداف." (Scalon, 1988, p23) ، في حين يرى "Roegiers" بأن التقويم هو: "جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، والموثوقة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأداءات المحددة مسبقاً، بهدف اتخاذ القرارات" (Roegiers, 2006, p17)

إن المتأمل لهذه التعاريف يلاحظ أنها كلها تركز على بلوغ الأهداف المسطرة مسبقاً، كما أنها تؤكد على إصدار الأحكام والقرارات بناء على مدى التحسن والتقدم نحو الأهداف، وأن تلك الأحكام تكون إما كمية أو كيفية، وعلى أساس ذلك يتم علاج النفاض والاختلالات من أجل تحسين العملية التعليمية-التعلمية.

2. التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:

يرتبط التقويم التربوي بعدة مفاهيم، وهي في الحقيقة ليست مرادفة له، بل هي خطوات يعتمد عليها لإصدار أحكامه، وإدخال التعديلات الملائمة على مسار العملية التعليمية-التعلمية، إلا أن المشكلة المزمنة في مجال التقويم التربوي هي أن معظم الكتابات العربية تخلط في استعمال هذه المفاهيم والمصطلحات، والحقيقة أن هذه الأخيرة وإن كانت قريبة من بعضها البعض إلا أنه لكل واحد منها معنى مختلف، ومن هذه المفاهيم نجد:

1.2. القياس:

من الفعل قاس بمعنى: قدر، ونقول قاس الشيء بغيره أو قاس الشيء على غيره: أي قدره على مثاله (الكبيسي، 2007، ص43)، وحسب سبع أبو لبدة (2008، ص15) فإن قاموس (Webster) يعرف القياس على أنه: "التحقق بالتجربة والاختبار من الدرجة أو المدى أو الكمية أو السمة، بواسطة أداة قياس عيارية".

وجاء في (أبو لبدة، 2008، ص ص 14-15): أن " (Guilford, 1954) قد عرف القياس على انه وصف للبيانات أو المعطيات بأرقام، في حين عرفه (Krombach, 1985) بأنه: العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقاس من السمة أو الخاصية المقاسة".

حسب هذه التعاريف فإن القياس هو وصف الظواهر بطريقة كمية وفقا لقوانين محددة، أو هو التمثيل الكمي للسمة أو الخاصية المراد قياسها باستخدام أداة قياس عيارية، باعتبار الرقم أكثر دقة في التعبير عن الأشياء والظواهر، إن القياس يمثل الجانب الكمي للتقويم، فيوفر المعلومات والبيانات الضرورية لإصدار الأحكام.

من خلال ما سبق يتضح لنا بأن التقويم والقياس يرتبطان بعلاقة وظيفية هي علاقة الغاية بالوسيلة، ويمكن تلخيص هذه العلاقة في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1): يمثل العلاقة الوظيفية بين القياس والتقويم

التقويم	القياس
- بينما التقويم يحكم عليه.	- القياس يهتم بوصف السلوك.
- بينما التقويم يشتمل على الوصفين الكمي والنوعي إضافة إلى إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.	-القياس يقتصر على الوصف الكمي.
- التقويم يمثل الإجراءات المتخذة.	- القياس يمثل إحدى الوسائل المستخدمة في التقويم.
- لكن التقويم أكثر قيمة وأهمية من الناحية التربوية.	- القياس أكثر دقة وموضوعية.
- التقويم عملية أكثر شمولية من القياس.	- القياس عملية محددة.
- التقويم يجيب على السؤال: ما جودة...؟	- القياس يجيب على السؤال: كم يوجد من ...؟

الجدول من اعداد الباحثة

2.2. الاختبار:

من خبر: أي علم، واختبر يعني: امتحن، نقول اختبرت فلانا: جربته وأجريت له اختبارا أي فحصت خبرته (إبراهيم، 2009، ص ص 37-38).

عرفته (Anastasi, 1968) بقولها: "الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك " فالاختبار إذن هو عينة من السلوكات الدالة على سمة أو خاصية معينة، ويعرفه: هيثم كامل الزبيدي (2003، ص18): "بأنه تقديم مجموعة من الأسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد"، فالاختبار بذلك هو مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي يراد من الفرد الاستجابة لها.

وهو أيضا "أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة، أو قدرة معينة من خلال إجابته على عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها". (عودة، 1998، ص52) والاختبار في العملية التربوية هو وسيلة لقياس أداء المتعلم، عن طريق إجابته على مجموعة من الأسئلة، أو أدائه لمجموعة من المهارات، فهو يمثل عينة من سلوك المتعلم تقدم لنا معلومات عنه وعن تحصيله الدراسي.

ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات الاختبارية تمثل محتوى المادة الدراسية" (دعس، 2009، ص65).

وبهذا نقول بان: الاختبار التحصيلي هو: أداة قياس تشمل عينة من الأسئلة التعليمية المصاغة بطريقة تمكن من قياس مدى تحقق أهداف مادة تعليمية لدى المتعلمين.

3.2.التقييم:

غالبا ما يقع الخلط بين المصطلحين (التقييم) و(التقويم) وأحيانا يتم استعمالهما كمترادفتين، لذلك كان لزاما علينا الوقوف عند مصطلح "تقييم" ومعناه اللغوي والاصطلاحي.

في اللغة العربية يوجد الفعل "قوم" ومصدره تقويم، ولكن ونظرا لشيوع استعمال كلمة "تقييم" فقد أجازها مجمع اللغة العربية، وأوردها في المعجم الوسيط (2011) للدلالة على قيمة الشيء، حيث جاء فيه: "قيم الشيء تقييما: أي قدر قيمته، وقيم العمل: ثمن جهده، وقيم الوضع: استعرض نتائجه وقدر ما حققه من تقدم" (وديع، 2011، ص ص3-4)

وبذلك فكلمة تقويم لغويا تعني: حدد قيمة الشيء (مادية أو معنوية)، وأصدر عليه حكما، فالتقويم إذن هو: إصدار الحكم على الشيء أو الظاهرة بعد إعطائها قيمة معينة دون التعرض للأسباب التي أدت إلى ذلك الحكم، وهو بذلك يختلف عن التقويم الذي يعني التعديل والتصحيح.

أما في المجال التربوي فيعرف " محمد الصالح حثروبي" (2012، ص 292) التقويم التربوي بأنه: "عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّقات المقصودة، ضمن النشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، ويتعبّر آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة"

مما سبق نقول بان: التقويم التربوي هو العملية التي يتم من خلالها إصدار الحكم على مقدار الإنجاز لدى التلاميذ، أي تقدير ما يعرفونه وما يستطيعون القيام به.

إن التقويم عملية تتوسط القياس والتقويم، فمن خلالها نعطي البيانات التي حصلنا عليها بالقياس قيمة ومعنى وتفسيرا، فيصبح الوصف نوعيا أي معلومات ذات معنى تقود إلى اتخاذ إجراءات معينة.

4.2. العلاقة الوظيفية بين القياس والتقييم والتقويم:

جدول رقم (2): يلخص العلاقة الوظيفية بين القياس والتقييم والتقويم

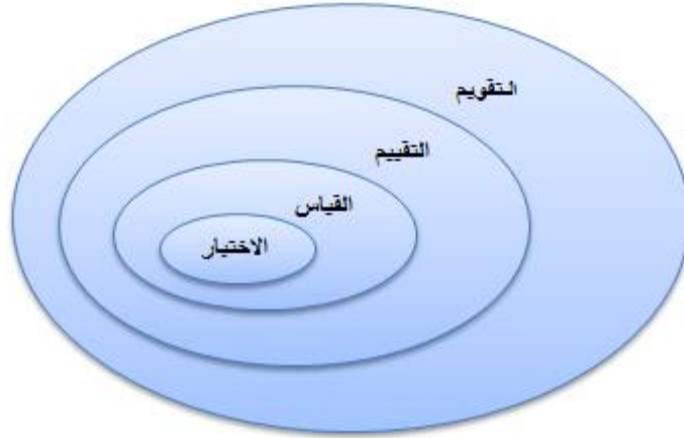
التقويم	التقييم	القياس
اتخاذ قرارات	إصدار حكم	استخدام أداة القياس
عملية علاجية (تعديل وتصحيح)	تحليل النتائج وتفسيرها	الحصول على نتائج
وصف كمي وكيفي مع اتخاذ إجراءات مناسبة	وصف نوعي للسلوك	وصف كمي للسلوك
يجيب على السؤال: ما جودة الاداء؟	يجيب على السؤال: ما مستوى أداء الفرد؟	يجيب على السؤال: ما مقدار الصفة؟

الجدول من إعداد الباحثة

فحسب " النبهان" (2004): فإننا في أي عملية تربوية: نحتاج إلى أداة قياس، نقيس بها مدى تحقق نتائج التعلّم لدى المتعلمين، وانطلاقا من البيانات والمعلومات التي تم جمعها، نصدر حكما على مدى تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها، وبناء على تلك الأحكام الصادرة يتم اتخاذ القرارات المناسبة، سواء

بتثمين النتائج المحققة أو بضرورة المراجعة وعلاج القصور الحاصل وبالتالي تقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتعديله.

الشكل رقم (1): يمثل العلاقة بين التقويم والمصطلحات القريبة منه (الزهراني، 2009، ص 232).



3. أهمية التقويم التربوي:

تعتبر عملية التقويم من أهم العمليات التي تؤثر تأثيراً مباشراً وقوياً في العملية التعليمية-التعلمية، لذلك فهي تستمد أهميتها من أهمية العملية التربوية نفسها، ومن خطورة القرارات المتخذة انطلاقاً من نتائجها، وكذلك من خاصية الاستمرارية فيها، حيث تمثل نهاية عملية تقويمية أولى بداية لعملية تقويمية أخرى.

وتأتي أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية حسب "مندور" (2005، ص 38): عند تحقيق الأهداف المرجوة منه، فهو مهما لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة، والكشف عن فعالية الجهاز التربوي والإداري والبرامج التربوية، وللتأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل، وللحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الانجازات والظروف الراهنة لرفع التقارير إلى الجهات المسؤولة. إذن فالتقويم التربوي مهم بالنسبة لجميع عناصر النظام التعليمي من: تلاميذ ومعلمين وأولياء وقائمين على المؤسسات التعليمية على حد سواء.

3.1. أهمية التقويم بالنسبة للتلاميذ:

- يزودهم بالتغذية الراجعة عن مستوى التقدم الذي أحرزوه، وعن نقاط القوة التي يتميزون بها ونقاط الضعف التي يعانون منها.

- يساعدهم على تحديد أولوياتهم من خلال توضيح الأهداف الخاصة والقريبة الأمد بالنسبة لهم، لكي يتمكنوا من تحديد ما هو مهم وما هو أهم لكي يتعلموه.

- ينمي شعور تقدير الذات لديهم من خلال النتائج الايجابية التي حققوها، مما يزيد من فعاليتهم ودافعيتهم للتعلم، وبالتالي الرفع من مستوى طموحاتهم.

- ينمي قدرتهم على التفكير الناقد، من خلال سعيهم إلى معالجة الأخطاء التي وضحها التقويم، وتدارك النقائص التي أشار إليها وحددها.

2.3. أهمية التقويم بالنسبة للمعلم:

- يزوده بالمعلومات عن النتائج التي حققها التلاميذ، مما يساعده على إجراء مقارنات بين مستويات التلاميذ: بالنسبة للأهداف المسطرة، مقارنة مستويات التلاميذ فيما بينهم، مستوى التقدم بالنسبة لكل تلميذ عبر محطات مختلفة، وحتى مقارنةهم بأقرانهم في الأقسام الأخرى ولما لا في مؤسسات أخرى.

- هو وسيلة للتعرف على مستويات التلاميذ، ونواحي القوة والضعف لديهم مما يساعد على توجيههم، وتوجيه العملية التعليمية الوجهة الصحيحة. (العبيسي، 2010، ص17)

- إعادة صياغة الأهداف الخاصة بالمتعلمين أفرادا ومجموعات، بناء على ما تحقق من انجازات ووضع الخطط العلاجية المناسبة لتدارك النقص وتلافي المشكلات (بو القمح، 2016، ص37)

3.3. أهمية التقويم بالنسبة للأولياء:

- يزودهم بالمعلومات عن درجة التقدم الذي أحرزه أبناءهم، وكذلك يوضح لهم نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.

- يوضح لهم الطرق المناسبة لمساعدة أبناءهم وكيفيات التعاون مع المدرسة والقائمين عليها لتلافي النقائص التي يعاني منها أبناءهم في مجال التعلم.

4.3. أهمية التقويم بالنسبة للمدرسة:

حسب العبيسي (2010، ص18) فإن التقويم يساعد المدرسة على:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أو أفواج النشاطات.

- مقارنة إنجازاتها وأدائها بإنجاز وأداء المدارس الأخرى.

- التعرف على التلاميذ ذوي الحالات الخاصة الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تتقصم بعض القدرات، أو الموهوبين في جوانب معينة، وبهذا تعمل على رعايتهم.

5.3. أهمية التقويم بالنسبة للمجتمع:

- يوفر معلومات عن المنهج وعن المدرسة مما يؤدي إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة بالتربية، وهذا قد يؤدي إلى استدعاء مساهمتهم بالرأي والفكر، أو بوسائل مادية في حسن تطبيق المنهج وتطويره.

- يوفر أدلة وإحصائيات عن مدى الانجازات المحققة والأوضاع الراهنة، مما قد يؤثر على اتخاذ القرارات وخاصة في مجال التخطيط التربوي. (العبيسي، 2010، ص18)

4. وظائف التقويم التربوي وأهدافه:

1.4. وظائف التقويم التربوي:

يقول سامي ملحم (2002، ص45): "تعددت وظائف التقويم التربوي بتطور فلسفة التربية، حيث شملت كثيرا من الجوانب النفسية والتربوية لكل مجالات حياة الفرد" كما أن وظائف التقويم الصفي تختلف حسب الأهداف المرجوة منه وكذلك حسب نوع التقويم المستخدم والمرحلة التي استخدم فيها".

وحسب مريم العطار (2005، ص ص263-264) فإن التقويم التربوي له وظائف عديدة نذكر

منها ما يلي:

1.1.4. تحديد موقع التلميذ:

أولاً: يستخدم التقويم التربوي لتحديد موقع التلميذ من الدرس، أو المادة، فعندما نقوم بالتلميذ فإننا لا نهدف إلى إثبات نجاحه أو فشله في استيعاب تلك المادة فقط بل نهدف إلى أبعد من ذلك وهو أن نحدد مستواه في تلك المادة، ومدى تقدمه في تحقيق أهداف المادة، فعندما نعرف أن التلميذ لم يجب على الأسئلة المتعلقة بالتطبيق والتحليل والتقويم نستنتج أن مستواه توقف عند المعرفة والفهم.

وثانياً: يساعدنا التقويم على معرفة موقع التلميذ من بقية زملائه وبالتالي معرفة أهم الفروق الفردية

بين هؤلاء التلاميذ لتحديد الإجراءات المناسبة للتعامل مع كل واحد منهم.

وفي كلتا الحالتين هناك قرارات يجب أن تتخذ، قرارات متعلقة بمعالجة النقائص والثغرات المسجلة وبالتالي استدراك ما يمكن استدراكه من أجل تحسين موقع التلميذ بالنسبة للأهداف التربوية، أو بالنسبة للمستوى العام للقسم.

2.1.4. الوظيفة الوقائية:

يلعب التقويم دورا وقائيا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه فمن خلال التقويم التشخيصي يمكن للمعلم أن يكتشف الخلل في تعلمات التلميذ، سواء تعلق الأمر بالمكتسبات القبلية لهذا الأخير أو ببناء تعلماته، فيقوم بمعالجتها أول بأول حتى لا تتراكم ويصبح من الصعب علاجها، وكي لا يتعرض التلميذ لحالات متكررة من الفشل مما يؤثر على فعاليته ودفاعيته للتعلم.

3.1.4. الوظيفة التشخيصية:

التقويم يمكن أن يكون أداة تشخيص لأسباب الإخفاق عند التلميذ، وذلك بتطبيق أساليب التقويم المختلفة، فيتعرف من خلالها على نقاط القوة والضعف عند كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، ذلك أن اكتشاف المعلم لبعض الأخطاء في أداء التلميذ يدفعه إلى إعادة النظر في طريقة التقويم أو في طريقة تدريسه للمادة والاستراتيجيات المستخدمة في ذلك، أو في المحتوى الذي قدمه، فالوظيفة التشخيصية للتقويم تتلخص في أنها محاولة للكشف عن نقاط القوة والضعف عند التلميذ، ومحاولة معرفة الأسباب المؤدية إليها بغرض علاجها. (خطوط، 2015، ص108)

4.1.4. الوظيفة العلاجية:

تبنى الوظيفة العلاجية للتقويم التربوي انطلاقا من الوظيفة التشخيصية، فعلى أساس نتائج التشخيص التي يتوصل إليها المعلم يبني طرقا علاجية مناسبة للقصور الملاحظ على تلاميذه ويشترط في العلاج أن يكون مباشرة بعد حدوث الخلل أو اكتشافه حتى لا تتراكم المشاكل، كما أن المرور بعملية التقويم تعد علاجا لبعض التلاميذ، وذلك لما تمثله النتائج الايجابية للتقويم من مواقف لتعزيز سلوكياتهم، فإن لم يكن للتلميذ ميلا لمادة معينة فإن علاماته العالية فيها قد تؤدي إلى الرفع من ثقته في نفسه، وقد يغير من فكرته عن تلك المادة، وميوله تجاهها فيكون التقويم سبيلا لتحقيق الدافعية الداخلية وبالتالي الرفع من مستوى طموحه، فيزيد من العمل والاجتهاد لتحقيق نتائج أفضل.

5.1.4. الوظيفة الإشهادية:

عملية التعليم والتعلم تحتاج إلى إسهاد أو إثبات أنها قد أدت دورها على أكمل وجه، فمن خلال التقويم التحصيلي يمكن إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة بنجاح التلميذ أو رسوبه، وبالتالي انتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى أو توجيهه إلى مجال تخصصي معين، ويقدر ما تكون عملية التقويم موضوعية وبأساليب متنوعة بقدر ما تكون نتائجها دقيقة وموثوق فيها، خاصة وأنه "ما من عملية تقويم تحدث إلا وتكون مصحوبة بصورة اجتماعية معينة فالنجاح له معنى اجتماعي معين والفشل له معنى اجتماعي آخر". (Delorme, 1984, p84)

وفي هذا المجال يقول (Mialaret et Debesse, 1974, p 211- 212) : "إننا أصبحنا نرى الفئات الواسعة من التلاميذ والطلبة يأتون إلى المدارس والجامعات للبحث عن التأهيل لممارسة نشاط مهني معين أو بالأحرى عن مكانة اجتماعية معينة.

وهنا نستطيع القول بأن التقويم هو المدخل الرئيسي لعمليات الانتقاء والتوجيه لمختلف التخصصات التعليمية والقطاعات الاقتصادية في المجتمع.

6.1.4. الوظيفة المتصلة بالانتقاء والتوجيه:

حسب (Mialaret et Debesse, 1974, p 211-212) فإن : "عملية التقويم توضح للتلميذ متطلبات الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى عبر مساره التعليمي، هذه المعلومات التي تسمح له باتخاذ قرارات مرتبطة بعملية التوجيه، التي سيتعرض لها لاحقاً"

فالتقويم حسب (Nitko, 2014) : يلعب دوراً هاماً في عملية التوجيه سواء كان ذلك في المسار التعليمي بانتقاء التلاميذ وتوجيههم لأنواع التعليم المناسبة لهم ولقدراتهم، وبالتالي توزيعهم على مختلف الفروع والتخصصات الموجودة، انطلاقاً من النتائج التي تحصلوا عليها في المواقف التقييمية المختلفة، أو بتوجيههم إلى الحياة المهنية بعد حصولهم على شهادات علمية عالية أو متوسطة بعد خضوعهم لسلسلة من العمليات التقييمية. (الشافعي، 2016، ص42)

7.1.4. وظيفة المساءلة والمحاسبة:

من خلال التقويم النهائي يمكن مقارنة النتائج المحققة، سواء بين فترة وأخرى مع نفس القسم، أو بين قسم وآخر، أو بين مدارس مختلفة، وبالتالي يمكن تحديد الجهة المسؤولة عن سياسات أو برامج أو

ممارسات تربوية معينة، ومدى نجاحها في القيام بمسؤولياتها، وتحقيقها للنتائج المطلوبة، ومعرفة جوانب التقصير إن وجدت، ومن المسؤول عنها، ومكافأة الأداء الجيد للمؤسسة أو المعلم وتثمينه. (العبي، 2010، ص 21)

أما حسب **Delandsheer (1984)** فإن التقويم التربوي له ثلاث وظائف أساسية هي:

1. التنبؤ: أي أن المعلم يجمع المعلومات الأساسية عن الاستعدادات اللازمة لاكتساب أي تعلمات جديدة، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والوجدانية المناسبة؟

- وهل لديه المعارف الضرورية للانتقال إلى تعلمات جديدة؟

- هل التلميذ في المكان الذي يجب أن يكون فيه؟

إن الإجابة على هذه التساؤلات تعني التنبؤ بمقدار النجاح الذي يمكن أن يحققه التلميذ في المرحلة التي سينتقل إليها.

2. المتابعة:

وتعني تعرف المعلم على درجة التقدم الحاصل عند التلميذ أثناء سيرورة العملية التعليمية-التعلمية وذلك عن طريق: -مراقبة المكتسبات.

- تقدير التحسن الحاصل لدى التلميذ بمقارنته بنفسه.

- وضعية التلميذ في وقت معين بالنسبة لقسمه أو فوج عمله، أو بالنسبة لمجموعة من الأقسام الموازية بنفس المدرسة، أو في مجموعة أوسع (مدارس في مدينة، في بلد...).

على أن الأمر هنا حسب "Delandsheer" لا يتعلق بالضرورة بإجراء امتحان أو مسابقة بل بالسعي إلى تحديد معايير ومؤشرات للاعتماد عليها في عملية المراقبة والمتابعة.

3. التشخيص:

حيث يقدم التقويم التربوي معلومات للمعلم حول نقاط القوة ونقاط الضعف، وأسبابها وكيفية علاجها، ويتم ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- لماذا لم يتم التعلم بشكل جيد كما كان منتظرا؟
 - ما هي المواد والنشاطات التي تمكن منها التلميذ بشكل جيد؟
 - ما هو السياق العقلي المعرفي الذي يتم فيه كل ذلك؟
- ان هذه الوظائف الثلاثة للتقويم تساعد المعلم في أداء عمله، وتساعد التلميذ في بناء تعلماته وبالتالي تنمية كفاءاته وشخصيته.

2.4. أهداف التقويم التربوي:

يرتبط التقويم التربوي ارتباطا وثيقا بالطرق المتبعة في عملية التدريس، حيث اقتضت أهدافه في مقارنة المضامين على قياس مدى تحصيل المتعلمين للمعلومات في مادة دراسية معينة، دون الخوض في كيفية تحصيلها أو الصعوبات التي تواجه ذلك التحصيل، ولكن ومع التطورات التي مست النظم التربوية العالمية أصبح التقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وأصبح الهدف الأول منه هو مساعدة المتعلم على أن ينمو نموا متكاملًا (معرفيا، مهاريا، ووجدانيا) فانقلنا بذلك من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم، وإلى حد اعتبار التقويم تعلمًا في حد ذاته.

فحسب عفاف الصفار (2017، ص ص 56-61) فإن التقويم عملية هامة ومعقدة، ونحن نقوم أداء المتعلمين لثلاثة أهداف هي: -تشجيع التعلم وتعزيزه.

-إيجاد أساس لاتخاذ القرار بالنجاح.

- لأسباب مرتبطة بتحسين الجودة وضمانها في العملية التربوية.

وهي الأهداف التي جاءت في شواهين (2019، ص 1) وترجمتها الهيئة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالأردن (2013، ص ص 44-45) كما يلي:

1. التقويم من أجل التعلم Evaluation for Learning :

ويشمل استخدام المعلومات عن تقدم المتعلمين لدعم تعلمهم وتحسينه، ولتحسين ممارسات التدريس لدى المعلم ويتميز بأنه:

- يتم وضعه للمعلم والمتعلم على حد سواء.

- يرافق عملية التعليم والتعلم ويستخدم أدوات متعددة.
- يساعد على تقديم تعليم تفردى يناسب مستويات المتعلمين وقدراتهم.
- يقدم تغذية راجعة مستمرة للمتعلمين لتحسين تعلمهم ومعالجة أخطائهم وتدارك النقص لديهم.
- يزيد من دافعية الانجاز لدى المتعلمين، وذلك من خلال تعليمهم كيفية اكتشاف الخلل في تعلماتهم وسبل علاجه مما يزيد من ثقتهم في أنفسهم وفي قدراتهم.

2. تقويم التعلم Evaluation of Learning:

- ويشمل استخدام الأدلة على تعلم المتعلمين، لإصدار الأحكام حول تحصيلهم ويتميز بأنه:
 - يوفر فرصة لتقديم أدلة عن التحصيل.
 - مرتبط بنواتج التعلم.
 - يظهر في آخر فترة التعلم ويستخدم أدوات متعددة.
 - يقدم أساساً للحكم على النجاح.
 - يقدم معلومات للمستفيدين من نتائج التعلم.

3. التقويم بوصفه تعلمًا Evaluation as Learning:

- يهتم بالمتعلم واستخدامه للمعلومات المحصلة من عملية التقويم في متابعة تعلماته.
- يعلم المتعلم التقويم الذاتي ويقدم له التغذية الراجعة عن تعلم أقرانه للاستفادة من إيجابياتهم وتلافي الأخطاء التي وقعوا فيها.
- يعلمه النقد الذاتي ويجعله قادراً على التفكير الخلاق ويدفع به إلى العمل المبدع مما يجعله مهياً للتعامل مع عالم جديد وسريع التغير والتطور (الصفار، 2017، ص 59)

5. أنواع التقويم التربوي ووضعيته في العملية التعليمية:

5.1. أنواع التقويم التربوي:

تشير الأدبيات التربوية إلى اختلاف المهتمين بالتقويم التربوي في تصنيفهم له وتحديد أنواعه ومسمياته، لأن كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة نذكر منها ما يلي:

1.1.5. أنواع التقويم التربوي حسب فترات إجرائه:

فحسب "Noizet, Cavernet" (1978, pp16-17): فإن التقويم قد يكون مستمرا طوال الفترة التعليمية، أو ختاميا محددًا في فترات زمنية معينة لغرض الحكم النهائي بالانتقال أو الرسوب، وهو ما ذهب إليه (Delandsheer, 1989, p12)، حيث قسم أنواع التقويم إلى:

- التقويم المستمر:

وهو التقويم الذي يجري داخل الصف على فترات متتالية، وباستخدام وسائل وأدوات متعددة، ويهدف التقويم المستمر إلى متابعة التلميذ ومراقبة تقدمه من خلال التغذية الراجعة، والتقويم المستمر إذا طبق بطريقة جيدة فإنه يسمح للتلميذ باكتساب مهارة التقويم الذاتي، مما يقلل من الإفراط في المراقبة من قبل الأستاذ، ويؤدي إلى تحقيق نوع من الاستقلالية في التعلم، وهذا ما تطمح إليه التربية الحديثة.

- التقويم المنتظم (المحدد):

وهذا النوع من التقويم يهدف أولاً وقبل كل شيء إلى إعطاء نتيجة أو إصدار حكم على التلميذ بعد نهاية وحدة تعليمية أو مرحلة معينة، وهو يعمل ككاشف لعملية التكوين لأنه يحكم على المتعلمين بالكفاءة أو عدمها، وهو يشير عادة إلى الامتحانات النهائية أو المسابقات، لذلك فإن القائمين عليه ليسوا هم من قاموا بتعليم التلاميذ في أغلب الأحيان.

2.1.5. أنواع التقويم التربوي حسب النظام المرجعي في تفسير نتائجه:

هناك من يحدد أنواع التقويم حسب النظام المرجعي في تفسير نتائجه، ذلك أن النتائج المحصل عليها من التقويم ليس لها مدلول في حد ذاتها، وإنما نحن بحاجة إلى الرجوع إلى شيء ما خارج نطاق التقويم حتى يتم تفسيرها (الشافعي، 2016، ص43)، ويمكن تصنيف التقويم على ضوء النظام المرجعي المستخدم كمعيار لمقارنة وتفسير نتائج التقويم إلى أربعة أنواع هي:

- التقويم المحكي المرجع:

"يستخدم التفسير المحكي لنتائج التقويم لتحديد مستوى التلميذ مع ما ينبغي تحقيقه من أهداف برنامج تربوي معين،" فالتفسيرات محكية المرجع تصف الأداء الذي تم تقويمه، مع ما ينبغي أن يكون عليه الأداء المطلوب " (Glaser & Nitko, 1971, p34) وخير مثال على ذلك الامتحانات الرسمية المختلفة، وجميع عمليات التقويم في إطار التعلم الإيقاني.

- التقويم المعياري المرجع:

تصنف التفسيرات معيارية المرجع الأداء الذي تم تقويمه في ضوء وضع التلميذ بالنسبة لجماعة مرجعية طبق عليها التقويم، ويستخدم التقويم المرجعي للتعبير عن الوضع النسبي للتلميذ في الجماعة المرجعية، و"يطلق على الجماعة المرجعية جماعة المعيار" (الشافعي، 2016، ص43) وكمثال على ذلك ترتيب التلميذ في قسمه.

ويعتمد هذا النوع من التقويم اعتمادا كبيرا على طبيعة المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ وخصائصها وهو تقويم سيكو متري يهدف إلى تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين، ومقارنة أدائهم بأداء بعضهم بعضا.

- التقويم ذاتي المرجع:

ويكون النظام المرجعي فيه ليس الجماعة، وإنما الفرد نفسه، حيث يتم مقارنة أداء المتعلم في اختبار أو مقياس ما، بأدائه في اختبارات أو مقاييس أخرى، أو أدائه على نفس الاختبار أو المقياس في فترات مختلفة، وهو يفيد في تحديد التغير والتحسن المرحلي الذي يطرأ على تعلم هذا الأخير وسلوكه أثناء مروره بخبرة أو برنامج تعليمي معين، ويمكن الاعتماد على التقويم ذاتي المرجع في توجيه المتعلم ومساعدته على اكتشاف قدراته أو النقائص التي يعاني منها من أجل علاجها، أو في توجيهه إلى المجال الدراسي الذي يناسبه.

- التقويم الموضوعي:

ويسمى أيضا بنموذج السمات الكامنة، وهو من أحدث أنواع التقويم والذي يطمح إلى جعل القياس النفسي والتقويم التربوي على درجة عالية من الدقة والموثوقية، وقد استحدث نتيجة لأعمال (Lord, 1952-1953)، والتقويم الموضوعي لا يعتمد على مقارنة أداء المتعلم بأداء الجماعة أو أداءه هو من وقت إلى

آخر، بل على تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ لديه والسمات والقدرات الكامنة وراءه والتي يمكن أن تفسره. (كاظم، 2001، ص36)

وفلسفة التقويم الموضوعي تتطرق من أن أي أداء مرتبط بقدرات وإمكانيات كامنة وراءه، لذلك فهو لا ينطلق من محض الصدفة بل هو تقويم تنبئي، يتابع نمو وبناء القدرات والمهارات والسمات الكامنة وراءها أول بأول بهدف الانتقاء والتوجيه السليم.

وما يجب التأكيد عليه هنا أن كل هذه الأنواع من التفسيرات مهم لفهم مدى تعلم الطالب، فما يستطيع الطالب أدائه (التفسير المحكي المرجع) وثيق الصلة بالقرار الذي سنتخذه فيما يخص ما يجب تعليمه له مقارنة مع ما يستطيع أقرانه أدائه، كما أن النتائج التي يحققها من وقت إلى آخر تتم عن تطور في القدرات والمهارات التي ساعدته على تحقيق تلك النتائج.

3.1.5. أنواع التقويم التربوي حسب وظيفته:

يقسم بلوم التقويم التربوي حسب الوظيفة التي يؤديها في العملية التعليمية-التعلمية الى: تشخيصي، تكويني وتحصيلي، وهو الأشهر بين التقسيمات الحديثة وفيما يلي الشرح التفصيلي لكل نوع:

- التقويم التشخيصي:

يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو التنبؤي، ويكون هذا النوع من التقويم قبل بداية العملية التعليمية-التعلمية، يجريه المعلم للوقوف على مستوى المتعلمين ومكتسباتهم القبلية من حيث المعارف، المهارات، والاستعدادات ومدى ارتباطها بالمكتسبات الجديدة، فهذا التقويم يجرى لتحديد نقطة الانطلاق وبالتالي بناء التعلّات الجديدة على أسس متينة "فهو أداة للربط بين المكتسبات السابقة و التعلّات الجديدة التي نرغب في إنجازها" (Davies, 1991, p21)، وعملية التشخيص تعتبر خطوة أساسية في المسار التعليمي - التعليمي للتلاميذ، لأنه يعتبر المرآة العاكسة لقدراتهم وحاجاتهم و ميولاتهم، يعتمد عليه المعلم لتحديد الإجراءات القبلية لأي نشاط تعليمي سيقوم به، "جعل مستوى المتعلمين متقاربا فيما يخص الكفاءات القاعدية الأساسية لهذا النشاط، والتي غالبا ما تكون محل شكوى من قبل المعلمين بدعوى أن التلاميذ غير متمكنين من مقرر السنة الماضية" (أسليمانى، 2015، ص236)، ومن هذه الإجراءات: إجراء حصص استدرائية و تدعيمية لمراجعة بعض الكفاءات الضرورية للبدء في التعلم الجديد.

كما ذكر كل من "Bloom, Madous, Hastings" (1981) إن التقويم التشخيصي يساعد في الكشف عن مدى توفر الظروف اللازمة لبداية الدرس أو مرحلة تعليمية معينة، سواء تعلق الأمر بالظروف النفسية المتعلقة بالرغبة والاستعداد للتعلم أو بالظروف التربوية المتعلقة بامتلاك المتعلمين للمفاهيم الأساسية المدرجة ضمن المكتسبات القبلية.

-أهداف التقويم التشخيصي :

تختلف أهداف التقويم التشخيصي حسب الفترة التي أنجز فيها .

أ-في بداية التعلم (أو الدرس):

- يسمح للمعلم باختيار الأهداف بناء على النتائج المحصل عليها.

- يمكن المعلم من معرفة مدى استعداد التلاميذ لتلقي التعلمات الجديدة.

- يمكنه من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ.

- يسمح للمتعلم بتدارك النقص في مكتسباته القبلية.

باختصار شديد فهو يساعد على تحديد نقطة الانطلاق الصحيحة في التعلم الجديد (أو الدرس

الجديد) بعد التأكد من تمكن التلاميذ من المكتسبات القبلية.

ب-في بداية مرحلة دراسية:

- الوقوف على الحصيلة النهائية للمرحلة السابقة.

- اكتشاف المواهب والقدرات المتميزة قصد تنميتها من خلال أنشطة خاصة.

- تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وأوليائهم حول مستوى التلاميذ واستعداداتهم.

وهنا نشير إلى أن التقويم التشخيصي يتطلب جهدا كبيرا لإنجازه، وإلى خبرة ومهارة لاستغلال نتائجه

بطريقة صحيحة، وخاصة مع وجود الأعداد الكبيرة للتلاميذ في القسم الواحد مما يتطلب جهودا مضنية

لتقريب مستواهم من مستوى بعضهم البعض.

- التقويم التكويني:

هو التقويم الذي يرافق العملية التعليمية-التعلمية أثناء بناء التعلمات بغرض التعرف المستمر على تحصيل المتعلمين، وكيفية تدرجهم في التعلم، فهو بذلك يرمي إلى "قياس مدى تمكنهم من الأهداف المرئية، ومعرفة الصعوبات التي قد تعترضهم ومن ثم يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلمين وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة" (حثروبي، 2012، ص294)

فالتقويم التكويني هو تقويم بيداغوجي محض، يعمل على تحديد مدى مواكبة المتعلم لمراحل العملية التعليمية-التعلمية، ومدى الصعوبات التي قد تعترضه، وبالتالي تقديم الحلول المناسبة لمعالجة مواطن الخلل والقصور لديه، لذلك يطلق عليه أحيانا التقويم المرئلي، كما يطلق عليه أيضا التقويم البنائي، فهو جزء لا يتجزأ من السيرورة التعليمية-التعلمية.

وحسب أسليمان (2015، ص ص236-237): فإن التقويم التكويني هو "إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح العملية التعليمية-التعلمية، ويقوم به الأستاذ لمعرفة الصعوبات التي قد تعترض المتعلم من خلال بعض الأسئلة المركزة أو طلب إنجاز مهمات محددة، وهو مهم لأنه يزود المعلم بالتغذية الراجعة الفورية والمتزامنة مع وضعية التعلم"، وذلك بمراقبة تعلمات المتعلمين وتعثراتهم وتصحيحها في أوانها قبل أن تتراكم ويصبح من الصعب علاجها أو تثمين تمكنهم من كفاءات معينة وإقرار تفوقهم وتميزهم فيها.

إن التقويم التكويني له دور توجيهي بالنسبة للمتعلم حيث يتيح له معرفة المسافة التي تفصله عن الهدف، "غايتة دعم وتحسين عملية التعلم، موجه بالأساس نحو الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم، والهدف من كل ذلك ضمان تطور مستمر للتعلمات بواسطة أنشطة تصحيحية وإثرائية" (حثروبي، 2012، ص294)

- وظائف التقويم التكويني: حسب زكريا محمد الظاهر (2002) فإنه من أبرز وظائف التقويم التكويني ما يلي:

- التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه خطوة خطوة لتحديد الخلل في بناء تعلماته ولمعرفة تعثراته وتصحيحها في أوانها.

- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه عن طريق التغذية الراجعة الفورية بإعطائه فكرة واضحة عن أدائه ومستويات تقدمه.

- زيادة انتقال أثر التعلم عن طريق تأثير التعلم السابقة على التعلم الجديدة.

- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه التدريسي، بإيجاد طرائق تدريس بديلة واستعمال وسائل متعددة في محاولة لتلافي الأخطاء المكتشفة ومعالجة الصعوبات التي يواجهها تلاميذه.

-التقويم التحصيلي:

ويسمى أيضا التقويم النهائي والختامي والتجميعي، وتقويم ما بعد التعلم أو تقويم منتج التعلم، والتقويم الإسهادي، يعرفه **حثروبي (2012، ص295)** بأنه: "مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلم المقصودة في المنهج أو بالنسبة لنهاية جزء منه أو بالنسبة لجملة من التعلم المطلوبة للانتقال إلى قسم دراسي أعلى أو لاختتام الدراسة"، وهذا النوع من التقويم يهدف إلى الكشف عن الفرق بين الأهداف المرجوة والانجازات المحققة عند نهاية حصة دراسية، أو مقطع تعليمي، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، أو مرحلة أو مسار تعليمي بأكمله.

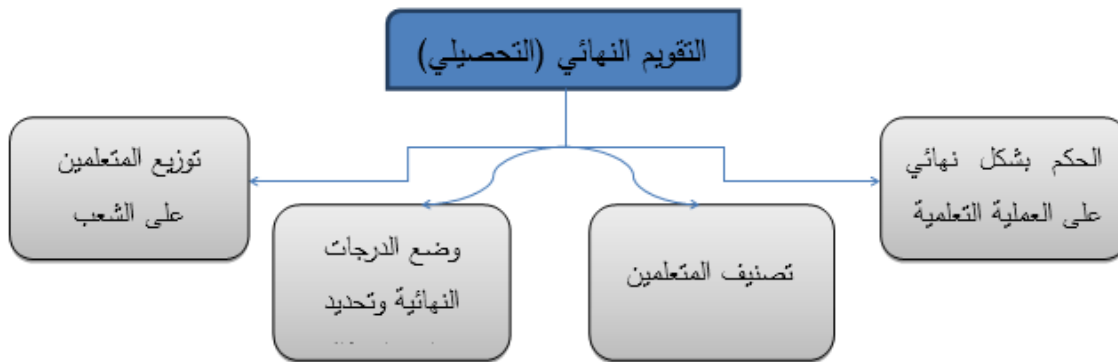
إن التقويم التحصيلي يهتم بالكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلمين في نهاية فترة تعليمية، فهو يرمي إلى قياس نواتج التعلم للتعرف على مدى بلوغ الملمح المستهدف في نهاية نشاط تربوي، أو برنامج، أو مرحلة معينة، فالتقويم التحصيلي هو: حوصلة لمجمل مكتسبات المتعلم، ويهدف إلى إثبات كفاءة هذا الأخير في مجال معين، لأن وظيفته تأهيلية إسهادية.

ويلعب التقويم التحصيلي دورا حاسما في المسار التعليمي للتلميذ، وتكمن أهميته في كونه "أساس الانتقاء والتوجيه وكذلك للحكم بالنجاح أو الفشل، باختصار فإن التقويم التحصيلي يحكم على مجموعة أعمال نهائية" (**Barlow, 1987, p147**) ، وتكمن خطورته في كونه أساس التوجيه وبالتالي فإن التوجيه المدرسي للتلميذ يتوقف على مدى مصداقية نتائج هذا التقويم، فبقدر ما يكون التقويم التحصيلي سليما وصادقا وموثوقا فيه بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعالاً.

- أهداف التقويم التحصيلي:

- يمكن المعلم من قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها بعد خضوعهم لبرنامج تربوي معين (درس، وحدة، فصل، سنة مرحلة).
- مقارنة التلاميذ ببعضهم البعض وهو ما تسميه الباحثة "Morissette" (1996) " بالتفسير المعياري للتقويم النهائي". (بوسنة، 2007، ص 83)
- إصدار الحكم على التلميذ بالنجاح أو الفشل، كما يمكن من الحكم على مدى التمكن من البرنامج الدراسي (التفسير المحكي).
- توزيع التلاميذ وتوجيههم في الشعب الدراسية المختلفة استنادا إلى النتائج التي تحصلوا عليها
- منح شهادات تثبت المؤهل العلمي الذي حققه المتعلم.
- توفير سندات وإحصائيات للمحاسبة وتحديد المسؤوليات عن الانجازات أو التقصير، ولمراجعة الخطط التربوية والبرامج بما يحقق أهداف وطموحات المجتمع في التنمية الشاملة، ويمكن اختصار أهداف التقويم التحصيلي في الشكل التالي:

الشكل رقم (2): ملخص عن التقويم التحصيلي وأهدافه



(من اعداد الباحثة)

4.1.5. أنواع التقويم التربوي حسب الغرض منه:

حسب أسليمانى (2015، ص 237) فان "Deketele" صنف التقويم التربوي من حيث الغرض الذي يؤديه في العملية التعليمية-التعلمية إلى أربعة أنواع هي:

- التقويم التوجيهي (Evaluation d'orientation): ويكون في بداية السنة أو التدريس للوقوف على مستلزمات التعلم وقدرات التلاميذ.

- التقويم التعديلي (الضبط) (Evaluation de régulation): ويكون خلال تدريس كل وحدة أو خلال السنة وهدفه الأساسي هو تحسين نوعية التعليم والتعلم.

- التقويم الإشهادي (الإجمالي) (Evaluation certificative): ويكون في نهاية السنة أو مرحلة دراسية معينة وذلك من أجل تحديد النجاح أو الرسوب بخصوص التحكم في الكفاءات.

- تقويم الإشهاد والضبط (Evaluation certificative et de régulation) ويكون في نهاية الفصل الأول والثاني، وفي نهاية السنة الدراسية من أجل المساهمة في القرارات النهائية، وتنظيم التعليم والتعلم وضبطهما قبل نهاية السنة أو الفصل استعداداً لما يجب فعله مع بداية الفصل التالي أو بداية السنة الدراسية المقبلة.

2.5. مراحل التقويم التربوي:

مهما كان نوع التقويم أو أدواته فإن المراحل المتبعة نفسها وهي حسب الفريق الوطني الأردني للتقويم (2004) تتمثل في المراحل التالية:

1.2.5. التخطيط:

وهي مرحلة أولية تكون قبل بداية عملية التقويم، وفيها يتم الاتفاق على كيفية إجراء عملية التقويم، وذلك عن طريق تحديد الأهداف، واختيار الوسائل الملائمة، وكذا إعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي، وتحديد الظروف التي سيجري فيها التقويم، مع تحديد طريقة تفسير النتائج المحصل عليها ما إذا كانت فردية أو معيارية أو محكية أو موضوعية.

2.2.5. القياس:

وهي العملية يتم فيها تنفيذ ما تم التخطيط له، وذلك بجمع المعلومات حول أداء التلميذ، لمقارنة ما تحقق مع ما يجب أن يكون، ويتطلب القياس استخدام أداة تقويمية أو أكثر، لجمع معلومات كمية وأخرى كيفية عن ذلك الأداء، وتنظيمها اعتماداً على مرجع معين (سلم تقدير، شبكة تقويم)

3.2.5. الحكم:

وهو تقدير قيمة منتج التلميذ بوضع نتيجة نهائية تعبر عن درجة تحقق النتائج المنتظرة، ويجب أن يكون الحكم عملية شاملة لجميع جوانب شخصية التلميذ، ويراعى في الحكم تجنب إصدار الأحكام المبنيّة على الانطباعات الشخصية التي تعتمد على نتائج سابقة أو آراء شائعة، ويفترض أن تتعلق الأحكام بالإجابة على الأسئلة التالية:

- هل كان التقدم الذي أحرزه التلاميذ مرضيا؟

- هل كان بالإمكان تحقيق نتائج أفضل؟

- هل هناك تعديلات من الواجب احداثها لتحقيق تعلم أفضل؟

4.2.5. القرار:

يبني القرار على الحكم المتخذ والتفسير المعطى لذلك الحكم، وتقود عملية اتخاذ القرار إلى تغييرات في الممارسات والآراء، لذلك فإن اتخاذ القرار الجيد يقود إلى التغيير الايجابي وبالتالي تحسين النوعية، لأن تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة النظر في الطرق المتبعة وفي الأهداف التي رسمها، وفي الأداة التي استعملها ومدى انسجامها مع النشاطات التي قدمها، ويتم في مرحلة اتخاذ القرار تحديد:

- النتائج المحققة.
- التعلّمات غير المتحكّم فيها جيدا.
- مدى فاعلية أداة القياس المستخدمة ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المسطرة.
- مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.

ويلخص محمد الطاهر حثروبي مراحل التقويم في الجدول التالي:

جدول رقم(3): يمثل مراحل التقويم التربوي

المراحل	الوصف
أخذ المعلومة	جمع المعلومات المرتبطة مباشرة بما نريد قياسه
جمع المعطيات	دراسة المعلومات المتحصل عليها وتنظيمها قصد تفسيرها
تنظيم المعطيات	استخلاص الدلالات من المعطيات المحصل عليها والمنظمة
تفسير النتائج	إبداء الرأي في وضعية التلميذ، مع الأخذ في الحسبان نتائج القياس ومختلف الاعتبارات (النقطة هي التعبير الكمي للحكم)
الحكم	دراسة العمليات الممكنة، واختيار العملية التي ستنفذ أي القرار الذي سيسجل
القرار (إعلان النتائج)	آخر مرحلة من مسعى التقويم وإعلان النتائج يتم بأشكال متعددة وفق المرسل إليه (كشف نقاط، دفتر المراسلة...)

(حثروبي، 2012، ص 297)

6.أسس التقويم التربوي:

إن الغرض الأساسي من التقويم التربوي في العملية التعليمية-التعليمية هو تقديم معلومات يستند إليها المعلم في اتخاذ قراراته المختلفة، ولكي تحقق هذه العملية أغراضها المنشودة ويستفاد من نتائجها في إثراء تعلم التلاميذ ورفع مستوى أداء المعلم يجب أن يبنى على أسس محددة نذكر منها حسب (علام، 2019، ص 42) و(باهي، النمر، 2004، ص ص 6-8):

1.6.الاتساق مع الأهداف المراد تحقيقها:

وذلك باختيار الوسائل المناسبة للأهداف المرجوة من التقويم، وكذلك التوقيت المناسب، والاجراءات المناسبة، والأساليب المناسبة، ذلك أن تقويم أهداف الجانب الوجداني يتطلب أساليب وإجراءات تختلف عن تلك التي يتطلبها تقويم الجانب المعرفي أو الجانب السلوكي

2.6.الشمولية:

وتعني عدم الاقتصار على تقييم جانب واحد من جوانب شخصية المتعلم، بل ينبغي على المعلم أن يحصل على معلومات كاملة وشاملة عن تلاميذه لكي يكون القرار المتخذ صائبا قدر الإمكان.

3.6. الاستمرارية:

يجب أن تكون عملية التقويم ملازمة لعملية التعليم، وتسير جنباً إلى جنب معها، فتكون مرافقة وملازمة لكل نشاط يقوم به التلميذ.

4.6. الموضوعية:

بمعنى أن تكون نتائج التقويم مستقلة عن الأحكام الذاتية للمقوم، وتتحقق الموضوعية من خلال وضوح الأهداف، وطرق التقويم ومعاييرها.

5.6. الواقعية:

يركز التقويم الجيد على العملية والنتائج، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف تعليمية مشابهة للمواقف الحياتية الطبيعية أو قريبة منها.

6.6. الوظيفية:

بمعنى أن يساهم التقويم في تحسين العملية التعليمية-التعلمية، وفي إحداث تغييرات إيجابية في جميع عناصرها لصالح المتعلم وتعلمه.

7.6. التعاون:

يتطلب التقويم الجيد ان يقوم كل من المعلم والتلميذ وولي الأمر والمدرسة بدوره ويستعين بالآخرين لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

8.6. العدالة والإنصاف:

ويتم ذلك من خلال تدريب التلاميذ على تقويم أنفسهم، وإتاحة الفرصة لهم بأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء التي عليهم الوصول إليها، وتوفير فرصاً متكافئة للتعلم والنجاح ومراعاة مختلف الفروق الفردية بين التلاميذ، بتحقيق مبدأ القابلية القصوى للتعلم، وأن تعطى معايير للتقويم متشابهة ومتساوية وإن اختلفت زمان ومكان التطبيق أو الجهة التي تقوم بعملية التقويم.

9.6. المرونة:

ويقصد بالمرونة استخدام استراتيجيات وأدوات متعددة مثل قوائم الرصد، سلاسل التقدير، السجلات الوصفية، وكذلك تعدد المواقف التقويمية، وقياس نواتج تعلم متعددة ومختلفة (معارف، مهارات، ومواقف).

10.6. العلمية:

إن تحديد النواتج التعليمية المنشودة، واستخدام أدوات تقويمية متنوعة وصالحة للاستخدام، وكذلك تحديد معايير الأداء ومؤشراته كلها تتطلب كفاءة علمية كبيرة للقيام بها.

11.6. الاقتصادية:

ويعني أن تتم عملية التقويم بأقل تكلفة مادية ممكنة، ويأتي ذلك من حسن اختيار الوسيلة أو الأداة المستخدمة لقياس النواتج المستهدفة بأقل وقت وجهد ممكنين.

12.6. الإنسانية:

إن الغرض من التقويم هو إصدار الأحكام واتخاذ قرارات التعديل والعلاج، فهو "ليس نوعاً من العقاب أو وسيلة للتهديد، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمية العلاقة بين المتعلمين وكل من يسعى لمساعدتهم على ذلك" (مذكور، 1998، ص 265)

فالتقويم عملية لا غنى عنها في الموقف التعليمي، لذا يجب على المقوم مراعاة هذه المبادئ قبل البدء بعملية التقويم لضمان جودة عملية التعليم والتعلم.

7. إستراتيجيات التقويم التربوي:

استراتيجيات التقويم هي: جملة من الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم بحيث تنفذ في صورة خطوات متتالية ومخطط لها بشكل جيد (خطوط، 2010، ص 41)

وتوفر استراتيجيات التقويم جملة من المعلومات الهامة لكل من المعلم والمتعلم عن مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتتميز كل استراتيجية باعتمادها على وسائل وأدوات خاصة بها، تميزها عن باقي الاستراتيجيات (المغدوي، 2007، ص 23).

ويمكن تقسيم استراتيجيات التقويم -وذلك حسب غرض التقويم وطريقة جمع المعلومات وزمن إجرائه- إلى فئات رئيسية هي:

1.7. استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء:

تتطلب استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء إظهار المتعلم لتعلمه من خلال القيام بعمل يعطي مؤشرات دالة على حدوث التعلم، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية، أو مواقف تحاكي المواقف الحياتية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات وكفاءات في ضوء النتائج التعليمية المراد انجازها.

إن عملية "تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية للمتعلم" (الصليبي، 2008، ص85) مثل: تقويم المعلم لحفظ التلميذ لقصيدة شعرية في مادة اللغة العربية، فإنه يطلب منه إلقاء أبيات القصيدة أمامه، فيستمع المعلم للتلميذ ويراقبه أثناء الإلقاء، فيمكنه بذلك تقويم مدى حفظ التلميذ مع الجوانب المهارية التي تظهر من خلال الإلقاء كسلامة النطق، التعبيرات الانفعالية، نبرة الصوت...

1.1.7. خصائص التقويم المعتمد على الأداء:

يتميز التقويم المعتمد على الأداء بعدة خصائص نذكر منها ما يلي:

- يركز تقويم الأداء على العملية والنتائج وليس على النتائج فقط.
- يتطلب تقويم الأداء استخدام المتعلم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركييب وحل المشكلات ...
- يتميز تقويم الأداء بالتكامل بين الفهم من جهة والتطبيق من جهة أخرى.
- يمكن للمتعلم أن يقوم بتقويم مشروعه أو المهمة التي قام بتنفيذها بنفسه وأثناء تنفيذها عبر مراحلها المختلفة.
- في التقويم المعتمد على الأداء يمكن قبول عدة استجابات للموقف الواحد واعتبارها صحيحة باعتبار أن كل تلميذ قد استخدم طريقته ووظف موارده الخاصة به للوصول إلى الحل (خطوط، 2010، ص42)

2.1.7. أنشطة التعلم التي تستخدم فيها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

حسب العبسي (2010، ص ص 48-49) تعد الأنشطة التالية نموذجاً ملائماً لتطبيق هذه

الاستراتيجية:

. **التقديم:** وهو عرض مخطط له ومنظم يقوم به المتعلم لإظهار مدى امتلاكه لمهارة محددة، مثل: حساب القيم المضبوطة لبعض الأعداد الصماء باستخدام الآلة الحاسبة.

. **العرض التوضيحي:** عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكرة لإظهار مدى قدرته على إعادة عرض المفهوم بطريقته الخاصة، مع إمكانية استخدام بعض التقنيات: كأجهزة العرض، الرسومات، البيانات، الجداول... مثل: توضيح مفهوم المتتاليات الحسابية من خلال عرض للفوائد التي يجنيها بنك معين سنوياً.

. **الأداء العملي:** إجراء عملي لمهام محددة ينفذها المتعلم تطبيقياً.

مثال: انجاز مجسم للمكعب، إجراء تجربة كيميائية، تركيب دائرة كهربائية، زراعة نبتة معينة، تربية حيوان...

. **الحديث:** وهو أن يتحدث المتعلم عن موضوع معين خلال فترة زمنية محددة. مثال: يعرض المتعلم الطريقة التي استخدمها في حل وضعية إدماجية في الرياضيات.

. **المعرض:** وهو عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين، مثل: معرض لنماذج أو مجسمات في مادة الرياضيات، معرض لرسومات قام التلاميذ بإنجازها في مادة التربية الفنية...، تقيمه المدرسة وتدعو له أولياء الأمور.

. **المحاكاة أو لعب الأدوار Simulation/Role playing:** وهنا يقوم المتعلمين بتمثيل مشهد ما بكل ما يرافقه من حركات وإماءات لتوضيح موضوع ما أو موقف تعليمي ما لإظهار مدى قدرتهم على صنع القرار وحل المشكلات... كتمثيل دور البائع والمشتري عند تعلم عمليتي الطرح والجمع من خلال أسعار مختلف السلع المعروضة للبيع والمساومة.

. المناقشة: تتم من خلال طرح قضايا للنقاش والحوار، بتقسيم المتعلمين إلى فريقين يتبنى كل فريق وجهة نظر معاكسة للفريق الآخر بالإضافة إلى المحكم بينهم، لإظهار مهاراتهم في اتباع التعليمات والتواصل والإقناع...

2.7. استراتيجيات الورقة والقلم:

تعد استراتيجيات التقويم القائمة على الورقة والقلم من أكثر استراتيجيات التقويم شيوعاً بين المعلمين وتكاد تكون الاستراتيجية الوحيدة عند بعضهم، وهي "من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات المتعلمين ومهاراتهم في مجالات المعرفة والفهم وغيرها من المهارات، وتشكل جزءاً هاماً من برنامج التقويم في المدرسة" (العبيسي، 2010، ص 49)

وهي أكثر استراتيجيات التقويم شيوعاً لسهولة إعدادها وتطبيقها، إذ من السهل على المعلم أن يكلف التلاميذ بنشاط كتابي ثم يتابع تنفيذه ويقدم رأيه حول المنتج المقدم من طرفهم.

1.2.7. أهمية الاختبارات:

حسب نمر دعمس (2009، ص 67): فإن للاختبارات أهمية كبيرة في العملية التعليمية-التعلمية، نذكر منها: - معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية.

- قياس مستوى تحصيل التلاميذ بإعطاء علامة ليقوم بموجبه التلميذ وبالتالي الحكم على انتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أو توجيهه إلى تخصص علمي دون آخر، كما أنها تعتبر الأساس لمنح الشهادات في أغلب الأنظمة التربوية.

- إثارة الدافعية للتعلم، فالاختبارات تنمي روح الجد والمثابرة والرغبة في تصحيح الأخطاء.

- الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ.

- تشخيص نقاط القوة والضعف عند التلاميذ وبالتالي اقتراح تعليماً علاجياً مناسباً للنقائص المكتشفة.

2.2.7. مبادئ بناء الاختبارات:

يتم بناء مواضيع الاختبار على جملة من المبادئ العامة التي تضمن صدقها وموضوعيتها وتحقيق العدالة والإنصاف بين التلاميذ وهي:

- أن يكون الموضوع مطابق للمنهاج الرسمي المعمول به.
- أن يبنى الاختبار بكيفية تسمح بتقويم مكتسبات ومعارف التلاميذ في وضعيات مألوفة.
- أن تكون وضعيات التقويم المقترحة متدرجة في الصعوبة وفق العمليات العقلية التي تتطلبها.
- أن تكون وضعيات التقويم ودعائمها متنوعة حتى تتمكن من تغطية مجالات واسعة من المنهاج
- أن يتم تقويم النتائج الكتابية للتلاميذ وفق جملة من المعايير المحددة مسبقا (خطوط، 2010، ص53).

3.2.7. شروط بناء الاختبار:

حسب ما جاء في دليل بناء الاختبارات لمادة الرياضيات الذي أعدته وزارة التربية الوطنية (2008، ص6) فإنه ينبغي على المعلم مراعاة الجوانب التالية عند بنائه للاختبار:

- . العلاقة بين موضوع الاختبار والبرنامج المعني به من حيث:
- موافقة الموضوع للمحتوى المعرفي الذي يشتمل عليه البرنامج.
- إعطاء الأهمية النسبية لكل ميدان من ميادين التعلم ضمن البرنامج، ولكل موضوع ضمن الميدان الواحد.
- تقييم الكفاءات التي يستهدفها البرنامج والمتعلقة بالميدان الواحد.
- تقييم الكفاءات المستهدفة والمتعلقة بالموضوع المعالج ضمن ميدان معين.
- . صياغة المواضيع وتقديمها:

عند صياغة مواضيع الاختبار نأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- الجانب النفسي للتلميذ بحيث لا يواجه صعوبات في التمرين الأول كوجود حسابات طويلة ومعقدة.
- كفاية الفترة الزمنية للاختبار.
- مطابقة الموضوع لطبيعة الاختبار في كل شعبة.
- تجنب تكرار الأسئلة التي تتطلب تقويم نفس الكفاءة.

- التدرج في صعوبة الأسئلة.
 - تكون الأسئلة في متناول التلميذ المتوسط المستوى
 - ألا تغطي الأسئلة الموجهة في الاختبار.
- . المقروئية:

حيث يتم صياغة الاختبار:

- بلغة سليمة ومألوفة وبمفردات دقيقة وواضحة.
- أن تكون مفهومة وغير قابلة للتأويل.
- أن تكون الرموز والمصطلحات المستعملة مألوفاً بالنسبة للتلميذ.
- على أن يتم وضع إجابة نموذجية لأسئلة الاختبار وسلم للتصحيح.

4.2.7. أنواع الاختبارات:

حسب الباحث نمر دعمس (2009، ص ص 64-89) يمكن حصر أنواع الاختبارات المستخدمة في تقويم التحصيل الدراسي وقياسه فيما يلي:

أ-الاختبارات الشفوية:

وهي أقدم طريقة في التقويم، وللاختبارات الشفوية أهمية كبيرة في تقويم قدرة التلميذ على القراءة والنطق السليم، والتعبير والمحادثة، وكذلك في مجال الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمفاهيم.

إن أهم ما يميز الاختبارات الشفوية هي قدرتها على الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في حينها، كما يمكن من خلالها إعطاء فرص كثيرة للتلميذ للاستفادة من إجابات زملائه، ولكن يؤخذ عليها أنها تتطلب وقتاً طويلاً لاختبار أكبر عدد ممكن من التلاميذ، وكذلك يتأثر سير النقاشات الصفية بالمناخ التربوي السائد داخل الفصل الدراسي، كما يتطلب إلقاء الأسئلة خبرة ومهارة عاليتين لدى المعلم.

ب-الاختبارات التقليدية (المقالية):

وهي نوعان:

الاختبارات ذات الإجابة المطولة:

وتتطلب إجابات مفتوحة يظهر المتعلم من خلالها قدراته التحليلية، اللغوية والمنهجية، وهي تقيس القدرات العقلية العليا، ومن أهم مميزاتها سهولة وضعها إلا أنها لا تكون شاملة لكل محتوى البرنامج كما أنها تحتاج إلى وقت طويل لتصحيحها.

الاختبارات ذات الإجابة المحدودة:

تتطلب إجابة مقيدة ومحددة عن موضوع معين وتسمى أيضا بالاختبارات المقالية الموجهة، من أهم مميزاتها أنها تتطلب الدقة في اختيار المعلومات والدقة في صياغة الأجوبة.

وتتميز الاختبارات المقالية بسهولة إعدادها، وقدرتها على قياس القدرات العقلية العليا للتلاميذ، ولكن يؤخذ عليها أنها لا تغطي جميع مجالات البرنامج، يصعب تصحيحها، كما تتدخل ذاتية المصحح في نتائجها، لذلك يقترح المختصين في علم التباري أن يقوم المعلم بتحديد الهدف من الاختبار قبل وضعه، وأن يحدد على ورقة السؤال علامة كل سؤال من الأسئلة لكي يعطي التلاميذ الفرصة في اختيار السؤال الذي يجب التركيز عليه أكثر.

ج-الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات التي لا يتأثر تصحيحها بذاتية المصحح لأن إجابتها محددة ولا يختلف عليها اثنان، ويمكنها أن تغطي جميع أجزاء المادة الدراسية، ومن مميزاتها أنها سهلة التصحيح، وتزيل الخوف من الامتحان لأن فرص النجاح فيها كبيرة لكثرة أسئلتها، وتتميز بصدق وثبات عاليين، وتضمن العدالة في التصحيح، كما أنها لا تتطلب قدرات لغوية عالية، ولكن يعاب عليها أنها تتطلب جهدا كبيرا ومهارة عالية في إعدادها، وتشجع على التخمين وخاصة في أسئلة الصواب والخطأ، كما يسهل الغش فيها.

وتنقسم الاختبارات الموضوعية من حيث نوعية أسئلتها إلى:

. أسئلة إكمال العبارات: وتستخدم لمعرفة المصطلحات والمفاهيم...

. أسئلة الصواب والخطأ: وتستخدم للتعريف، ومعرفة الغرض والأسباب...

. أسئلة الاختيار من متعدد: وتستخدم لمعرفة الخطأ والتمييز والتشابه والترتيب...

. أسئلة المزوجة أو الربط: وتتطلب قائمتين متقابلتين الأولى تضم المقدمات والثانية الاستجابات، ويستحسن

استخدام عدد أكبر أو أصغر من الاستجابات للتقليل من التخمين

. أسئلة إعادة الترتيب: حيث يقدم للتلميذ عددا من الأحداث أو التواريخ أو المراحل... ويطلب منه إعادة ترتيبها.

وتجدر الإشارة هنا إلى انه رغم أهمية الاختبارات الموضوعية وشيوعها، إلا أنها لا تعتبر بديلا عن الاختبارات المقالية والشفوية وإنما هي مكملتها، والاختبار الجيد هو ما كان متعدد الأهداف، شاملا لموضوعات المنهج، جامعا بين أنماط الأسئلة المختلفة، مراعيًا للفروق بين التلاميذ ومظهرا لمستوياتهم التحصيلية.

د. أساليب أخرى لتقويم التحصيل الدراسي:

. الواجبات المنزلية: وبواسطتها يمكن أن نعرف مدى حرص التلميذ على إنجازها وتسليمها في موعدها المحدد، وكذا قدرته على حل المشكلات التي تعطى له في هذه الواجبات.

. التمارين والتطبيقات المباشرة: والتي يتم تنفيذها داخل القسم، ونقيس بواسطتها مدى استجابة التلاميذ لما يقدم لهم وتنفيذهم للتعليمات التي تعطى لهم.

. المشاركة الصفية: وهي الحوارات والمناقشات التي تحدث داخل الصف بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ، وهي تساعد المعلم على تكوين فكرة عن التلاميذ من خلال أسلوبهم في النقاش والحوار، وبالتالي تقويم قدراتهم على التفاعل والتواصل.

3.7. استراتيجيات الملاحظة:

وتعني "عملية مشاهدة ومراقبة التلاميذ أثناء التعلم، وتسجيل معلومات، لاتخاذ قرارات في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم" (دعمس، 2009، ص90)، وتعد الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يعطي دلائل مباشرة عن تعلم التلميذ، فتوفر بذلك المعلومات التي يحتاجها المعلم لوضع خطة مناسبة لاستثمار قدراته وتعزيز نقاط القوة التي لاحظها لديه، حيث توفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة حول التلميذ في مواقف نشطة: حول كيفية تعلمه، ومهاراته، وطريقة تفكيره، واتجاهاته واحتياجاته.

ومن أهم النشاطات التربوية التي يعتمد تقويمها على الملاحظة:

- . المهارات: كالتحدث، الكتابة، الاستماع، القراءة، الرسم، الألعاب الرياضية...
- . عادات العمل: كالتهيئة، تنظيم الوقت، المثابرة، الاعتماد على النفس...
- . التكيف الاجتماعي: كالتعاون، المشاركة، الانتماء، الاتجاهات والميول...

1.3.7. شروط الملاحظة:

من بين الشروط الواجب توفرها في الملاحظة الفعالة ما يلي:

- التحديد الإجرائي المسبق للسلوك المراد ملاحظته.
- اعتماد معايير واضحة لتسجيل الملاحظات، على شكل قوائم للرصد، أو سلالمة التقدير.
- تدوين الملاحظات بكل موضوعية ونزاهة.
- التركيز على سلوك محدد حتى لا يتشتت انتباه المعلم (الملاحظ).
- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة الفورية عن نقاط القوة ونقاط الضعف للملاحظة لديهم وبالتالي الخطوات العلاجية أو الوقائية الضرورية (خطوط، 2015، ص50)

2.3.7. فوائد الملاحظة:

- تتوفر معلومات لا يمكن الحصول عليها بطرق أخرى.
 - إتاحة الفرصة للمعلم للمعرفة المباشرة لمدى تقدم تلاميذه.
 - اكتشاف المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في حينها والقيام بمعالجتها فوراً.
 - توفر معلومات عن السلوك الملاحظ في ظروف طبيعية.
- وحسب (الحري، 2008، ص40) فإنه وعلى الرغم من المزايا العديدة للملاحظة إلا أن لها بعض العيوب نذكر منها:

- وجود الملاحظ بين المفحوصين يؤدي إلى تعديل سلوكهم (كالتظاهر والتصنع...)

- تقتصر الملاحظة على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتسجيله، دون معرفة الأسباب الكامنة وراءه.

4.7. استراتيجية التواصل:

وتعني جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلمين ومعرفة طبيعة تفكيرهم وأسلوبهم في حل المشكلات.

ومن الأدوات المستخدمة في هذه الاستراتيجية حسب (دعمس، 2009، ص 92) ما يلي:

. المؤتمر:

وهي طريقة عملية تعاونية يتعلم من خلالها التلميذ كيفية التخطيط والتنفيذ، والتقويم تحت إشراف معلمه وبمساعدة زملائه، كما تتيح للمعلم معرفة طريقة تفكير التلميذ وأسلوبه في حل المشكلات.

والمؤتمر هو: لقاء مبرمج مع المتعلمين، لتقويم التقدم المسجل في مشروع ما، ويكون التركيز فيه على مدى التقدم في العمل، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة، ويستخدم عادة المؤتمر كتقويم تكويني يأخذ مجراه أثناء العمل على إنجاز المشاريع، لتقويم أهم الأعمال المنجزة، والكيفية التي أنجزت بها، وأوجه القصور المسجلة للعمل على مواجهتها أو تفاديها، كما يمكن أن تستخدم هذه الطريقة في التقويم النهائي عندما يكتمل المشروع.

. المقابلة:

وهي "طريقة لجمع المعلومات بشكل مباشر عن طريق الاتصال الشخصي بين المعلم والمتعلم أو المتعلمين، وعادة ما تتضمن هذه الطريقة طرح مجموعة من الأسئلة بغرض الحصول على معلومات مستهدفة، وتستخدم هذه الطريقة لتقويم جوانب متعددة من شخصية التلميذ يصعب تقويمها بأدوات أخرى" (الزهراني، 2009، ص 251)، والمقابلة لا يمكن استخدامها كأحد أساليب قياس نتائج التعلم المعرفي والمهاري، وإنما حاجتنا ماسة لاستخدامها في مجال التعلم الوجداني، "ذلك أنها يمكن أن تزودنا بمعلومات جيدة عن الميول، والاتجاهات والقيم لدى الطلاب" (الزهراني، 2009، ص 252)

وحسب (عفانة، 2011، ص ص 80-81) فإن المقابلة تستخدم في الحالات التالية:

- قياس قدرة التواصل المعرفي عند التلميذ، وبالتالي معرفة طريقة تفكيره ومدى سرعته في الفهم وإصدار الأحكام في المواقف التعليمية المختلفة.
- الكشف عن الأسباب التي أدت إلى عدم استيعاب التلميذ للمعارف وعدم قدرته على توظيفها، مباشرة من التلميذ نفسه.
- تصحيح وتعديل الأخطاء التي يقع فيها التلميذ بطريقة أنية ومباشرة.
- تعليم التلميذ المناقشة والدفاع عن آرائه.
- الكشف عن ميول التلميذ واتجاهاته.

ويلخص حسن زيتون (2007، ص ص 658-659) الدور التقويمي للمقابلة بقوله: "إن المقابلة الشخصية والأسئلة المباشرة للمتعلم تعتبر من أهم أساليب وتقنيات التقويم المباشرة لتقدير نواتج التعلم بما تتضمنه من اتجاهات وميول واهتمامات، فمن خلال المقابلة يمكن للمعلم تعرف وتقييم معتقدات المتعلم عن العلم من حيث طبيعته وأهدافه وأغراضه"

5.7. استراتيجيات مراجعة الذات:

وتعني "التمعن الجاد في الآراء والمعارف والمهارات، من حيث أسسها، ومستنداتها وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة " (العيسي، 2010، ص 52)

فاستراتيجية مراجعة الذات تعطي معنى للتعلم، باستخلاص العبر من التعلّمات والخبرات السابقة والحالية لتوجيه السلوك المستقبلي للمتعلم أي استخدام المكتسبات السابقة في فهم الخبرات اللاحقة والتحكم فيها، ومن أدواتها:

. التقويم الذاتي:

وهو قدرة المتعلم على الحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، ومن ثم وضع الخطط اللازمة لتحسين وتطوير أدائه بالتعاون مع المعلم، يعرفه علام (2004، ص 213) بأنه: "تقد التلميذ لنفسه بنفسه"، وهذا يتناسب مع أهداف التربية الحديثة التي تحدد دور المعلم في تعليم المتعلم كيف يتعلم؟ وليس في تلقينه المعلومات والمعارف.

. يوميات الطالب:

إن يوميات الطالب هي وسيلة تقويمية ذات طبيعة شخصية ولها خصوصية مهمة، يسجل فيها المتعلمون أفكارهم وملاحظاتهم وتفسيراتهم الذاتية (دعمس، 2009، ص94)

وهي مذكرة يكتبها المتعلم، تتضمن آراءه حول ما قرأه أو لاحظته أو سمعه أو قام بإنجازه توضع في ملفه التقويمي، يمكن للمعلم الرجوع إليها لأخذ المعلومات التي يحتاجها عن التلميذ وعن كيفية تعلمه وعن نظرته للأمور المختلفة" (العبسي، 2010، ص54)

- ملف الإنجاز:

البورتفوليو هو ملف يتضمن نماذج من أعمال التلاميذ التي يتم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدم المتعلم عبر الزمن، و"لأن ملف الانجاز يبني عبر الزمن فإنه يسمح بأن تكون صور التقويم أكثر تكاملا مع التعليم - والتعلم مقارنة مع الأساليب الأخرى" (الشافعي، 2016، ص217)

ويعد ملف الانجاز أداة مساعدة للتلاميذ على تقويم تعلمهم ذاتيا، لذلك يجب أن يشاركوا في انتقاء الأعمال المراد حفظها في الملف، وتوضيح أسباب اختيار هذا العمل وإدخاله في الملف أو رفض العمل الآخر واستبعاده من الملف.

ويقدم ملف الانجاز دليلا واضحا عن تقدم تعلم التلميذ بطريقة كيفية، ويظهر نقاط ضعفه ونقاط قوته، ويستطيع المعلم وولي الأمر الاطلاع على الملف ومراجعته مع التلميذ، وبذلك يصبح التلميذ أكثر مسؤولية عن تعلمه ويستطيع مشاهدة نجاحه عبر الزمن ومتى أراد ذلك، ومن أهم أهداف البورتفوليو الإسهام في الحد من مشكلات الرسوب المدرسي

ويمكن تلخيص الاستراتيجيات المشار إليها في الجدول التالي:

جدول رقم (4): يمثل أهم استراتيجيات التقويم وأبعادها

مؤشراتها	استراتيجيات التقويم
التقديم-لعب الادوار-المناقشة والمناظرة	التقويم المعتمد على الأداء
الملاحظة المنتظمة والتلقائية-ومن أدواتها قوام الرصد-سلالم التقدير-سير التعلم-السجل القصصي	الملاحظة
المقابلة-المؤتمرات	التقويم بالتواصل
التقويم الذاتي-تقويم الأقران -يوميات التلميذ	مراجعة الذات
الاختبارات	التقويم بالورقة والقلم

(الأسمرى، 2017، ص 70)

خلاصة الفصل

يعد التقويم التربوي عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، لأنه يؤدي دورا فاعلا في نجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها وبما يحدثه من تعديل وتصحيح لمسارها في ضوء المعلومات التي يوفرها، والأحكام التي تنتج عنه، والقرارات التي تصدر انطلاقا من تلك الأحكام.

إلا أن المؤسف في الأمر أن الكثير من الكتابات العربية تخلط في استعمالها لمصطلح التقويم وبعض المفاهيم المرتبطة به مثل الاختبار والقياس والتقييم، رغم أنها وإن كانت قريبة منه في الاستعمال إلا أنها تختلف عنه في المعنى والوظيفة.

وللتقويم التربوي أهمية كبيرة بالنسبة للعملية التربوية، وبالنسبة لكل من لهم علاقة بهذه العملية من: تلاميذ ومعلمين وأولياء ومشرفين على العملية التعليمية وبالنسبة للمجتمع ككل، كما أنه له وظائف عديدة ومتنوعة تتراوح بين التشخيص والعلاج ومنح الشهادات، ناهيك عن وظائفه المتصلة بالانتقاء والتوجيه، وتوفير المعلومات والبيانات الضرورية لعملية المساءلة والمحاسبة.

ورغم اختلاف الباحثين في وضع تقسيمات لأنواع التقويم إلا أنه هناك اتفاق على أن التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يرافق العملية التعليمية-التعلمية في جميع مراحلها، لذلك أصبحنا نتكلم عن التقويم للتعلم وتقويم التعلم إضافة إلى اعتبار التقويم تعلمًا في حد ذاته.

ولكي يكون التقويم معبرا فعلا عن كل هذه الأنواع، ومؤديا لكل تلك الوظائف، لا بد أن يعتمد على مبادئ أساسية منها: الشمولية، والاستمرارية، والتعاون، والعدالة والإنصاف، إضافة إلى كونه عملية إنسانية تحترم ذات المتعلم وليست عقابا له.

ولتأدية كل هذه الوظائف وغيرها لا بد من اختيار الاستراتيجية التقويمية المناسبة من أجل توفير المعلومات اللازمة لكل من المعلم والمتعلم عن مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتتميز كل استراتيجية باعتمادها على وسائل وأدوات خاصة بها تميزها عن باقي الاستراتيجيات.

الفصل الثالث: المقارنة بالكفاءات

أولاً: المقارنة بالكفاءات

تمهيد

1. بيداغوجية الكفاءات كمقاربة للإصلاح التربوي في الجزائر

2. مفهوم المقارنة بالكفاءات

3. خصائص ومزايا المقارنة بالكفاءات

4. أهداف المقارنة بالكفاءات

5. المبادئ الأساسية للمقارنة بالكفاءات

6. المقارنة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية

7. الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها

ثانياً: التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات

1. دواعي إصلاح نظام التقويم التربوي

2. مكانة التقويم في بيداغوجية المقارنة بالكفاءات

3. مبادئ التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات

4. خصائص التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات

5. أنواع التقويم ووظائفه في ضوء المقارنة بالكفاءات

6. معايير التقويم ومؤشراته في ضوء المقارنة بالكفاءات

7. أدوات التقويم وفق المقارنة بالكفاءات

خلاصة الفصل

تمهيد:

من النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا الأهداف تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة، حيث كانت تضم مجموعة من المفاهيم التي يطلب من التلميذ الإلمام بها، مما أدى إلى تراكم المعارف لدى هذا الأخير دون إقامة روابط بينها، فوجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس من أجل أن يساعد هذا التعلم على فهم محيطه الاجتماعي أو التكيف مع متطلباته، وفي إطار مسعى علاج هذه النقائص تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم ويسمح له بتوظيف معارفه ومهاراته في حياته اليومية داخل المدرسة وخارجها.

أولاً: المقاربة بالكفاءات

1. بيداغوجية الكفاءات كمقاربة للإصلاح التربوي في الجزائر:

طرحت مشكلة الجودة ونقص الفعالية في المنتج التربوي كأهم الأسباب المؤدية لإصلاح المناهج التربوية الجزائرية، ذلك أن التعليم لم يكن يساهم في أغلب الأحيان في حل مشكلات المجتمع الجزائري، فالهوة شاسعة بين المعارف المدرسية (النظرية) وبين الواقع الذي يتطلب كفاءات عملية عالية في المجال المهني، وأمام هذا الوضع التربوي المتدهور، بدأ التفكير في التخلي عن بيداغوجيا الأهداف، وتبني بيداغوجيا جديدة تتجاوب مع التحديات المفروضة محليا وعالميا، وتكون لها القدرة على بلوغ مستوى النوعية التربوية وتحقيق الجودة في رأس المال البشري الذي ينتجه النظام التربوي في الجزائر" (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص9)، وكأول خطوة نحو تجسيد هذا المشروع في المدرسة الجزائرية، تم تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بأمر رئاسي (30 أبريل 2002)، من أجل بناء مدرسة جديدة تدخل الجزائر في الألفية الثالثة وتواكب الأمم المتقدمة بالاعتماد المكثف على وسائل عصرية تكنولوجية (بن بوزيد، 2009، ص25)

وقد تضمن المشروع تبني المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية والذي شرع في تطبيقها ابتداء من العام الدراسي 2003/2004، لتكون البيداغوجيا المناسبة للتحويلات الاقتصادية (اقتصاد السوق القائم على المنافسة) والسياسية (التعددية الحزبية، وضمان الحريات)، ورافق ذلك إصلاح المناهج والكتب المدرسية والانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين، التي تقوم على سؤال جوهري: كيف نكون التلميذ؟ وكيف نرفع من أدائه إلى مستوى الكفاءة المطلوبة للانخراط في المحيط العالمي والإقليمي بجدارة واستحقاق؟، غير أن المآخذ الذي أخذ على تطبيق هذه المقاربة في الجزائر هو أنه تم تغيير المضامين على مستوى المناهج

والمقررات، وتغيير الممارسات ومنهجية العمل الديداكتيكي (تدريس وتقييم) إلا أن تكوين المعلم للتدريس وفق هذه المقاربة غيب تماما، فوجد المعلم نفسه أمام مهام صعبة لم يتم تحضيره لها مسبقا. (أوحيدة، 2007، ص 21)

2. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1.2. مفهوم المقاربة:

المقاربة (Approche): وتعني الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، وحسب المعجم الفرنسي Larousse فإن كلمة مقارنة تعني: " أسلوب معالجة موضوع أو مشكلة أو مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى الهدف."

أما الباحث عبد الكريم غريب في معجم علوم التربية (1994، ص 25) فيعرف المقاربة: بأنها "كيفية دراسة مشكلة، أو بلوغ غاية " وحسب نفس الباحث فإن كل مقارنة ترتبط باستراتيجية للعمل على تحقيقها تسمى (نظريا: أسلوب، استراتيجية، طريقة، تقنية) وتطبيقيا: (إجراء، تطبيق، تنفيذ، ممارسة)".

2.2. مفهوم الكفاءة:

جاء في لسان العرب "الكفيء: النظير والمثيل، والكفاء: المساوي" (ابن منظور، 2003، ص 269)، وقال الله تعالى: "ولم يكن له كفواً أحد" (الإخلاص، الآية 4) أي ليس كمثلته أحد.

وورد مفهوم الكفاءة في قاموس المنهل الوسيط بمعنى: "الجدارة والأهلية" (إدريس، 2013، ص 226)، كما تعني: "معرفة التصرف". (Leboterf, 1997, p324)

في حين "لفظ كفاية: يعني الملكة وإتقان الشيء أو بلوغ المراد من الأمر، وهي مشتقة من الفعل كفى" (غريب، 2004، ص 98)، والكفاية تعني القدرة على الإنتاج المتصف بالوفرة والنوعية الجيدة". (الفاربي وآخرون، 1994، ص 79)

لقد ترجم مصطلح **Compétence** إلى كلمة **كفاءة** في المؤلفات الجزائرية، وهو اللفظ المعتمد في كل المؤلفات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، وإلى كلمة **كفاية** في المؤلفات المغربية والتونسية ودول عربية أخرى.

ويرتبط مفهوم الكفاءة في المجال التربوي: بالنعوية و المرودية (الفاربي وآخرون، 1994، ص79)، وحسب (Perrenoud, 1997, p29) الكفاءة هي: "القدرة على التصرف بفاعلية لمواجهة المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كلا من المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها في الوقت المناسب".

أما (Roegiers (2001, p31 فيعرفها بأنها: "قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات"، وحسب (Bernard Rey (1996، ص3-2) فإن الكفاءة تعني: "القدرة الشخصية على التكيف بطريقة جديدة أوهي: معرفة أداء مهمة"

مما سبق نستطيع القول بأن الكفاءة هي: القدرة على تنفيذ المهام المطلوبة منا بشكل مرضي، وهو المعنى الذي ذهب إليه (Delandsheere (1988, p88 حيث يرى أن الكفاءة هي: "القدرة على تنفيذ مهمة معينة"، وهو المعنى الذي ذهب إليه أيضا أبو بكر بن بوزيد (2009، ص 14) حيث يرى بأن الكفاءة هي: "أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمل به بشكل ملائم".

وحسب (Rey) فإن استعمال مفهوم الكفاءة في المجال المدرسي يعني: "الانجاز الناجع للمهام، تنفيذ مجموعة من الإجراءات اللازمة لإنجاز تلك المهام، أو هي المهمة نفسها" (بن حبيلس، 2015، ص13)

وجاء في (فاتحي، 2004، ص3) ان محمد الدريج (2000) يرى: "بأن الكفاءة إمكانية غير مرئية، تتضمن عددا من الإنجازات والأداءات، غير أنها قابلة للاكتساب بواسطة التعلم".

3.2. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي توجه بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات المختلفة، حيث يعتبرها البعض امتدادا لبيداغوجية الأهداف، فهي حركة تصحيحية لبيداغوجية الأهداف، التي كانت تهتم بالنتيجة النهائية للعمل التربوي، دون الإشارة إلى التغيرات الداخلية التي يحدثها التعلم في نفسية المتعلم، "فصياغة الأهداف وإن كانت واضحة ومحددة لا تخبرنا في الحقيقة عن المواطن التي يتحكم فيها المتعلم ولا عما يعرفه ولا عما يمتلكه من قدرات ولا عن الخطوات التي وظفها" (العرايبي، 2011، ص127)، وهي "مقاربة بيداغوجية تهتم بمسار التعلم و سيرورته، تضمن مشاركة المتعلم في بناء تعلماته

مع اكتساب القدرة على توظيف تلك التعلّات في وضعيات متعددة، وتحفز انخراطه الفعلي في عملية التعلّم". (بو القمح، 2016، ص109)

إن المقاربة بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعلّم والتعلّم، متمركزة حول المتعلّم جاعلة منه محور العملية التربوية وهدفها، وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب مع إمكانياته من جهة ومع متطلبات المجتمع من جهة أخرى (بو فامة، 2002، ص50)، فهي بيداغوجية وظيفية تعمل على تمكين المتعلّم من النجاح في الحياة، اعتمدت كاختيار بيداغوجي لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر سنة 2003، يتطلب تغييرا في الممارسات البيداغوجية المتعلقة بالتدريس والتقييم، بما يرفع من فعالية الأداء لدى المعلم والمتعلّم على حد سواء.

3. خصائص ومزايا المقاربة بالكفاءات:

3.1. خصائص المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي اختيار استراتيجي لتطوير المناهج والبرامج التربوية وذلك لتحسين مردودية التعلّم وتسهيل التعلّم، وجعل التعلّم في خدمة التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية، فحسب ما جاء في الوثيقة المرافقة للمناهج (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص83) فإن هذا الاختيار نابع من كون بيداغوجية الكفاءات تتميز بالخصائص التالية:

- تسعى إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية أي النظرة للتعلّم من منظور عملي براغماتي.
- ربط التعلّم بالواقع أي بالحياة اليومية للأفراد والمجتمعات (إعطاء معنى للتعلّم).
- تتيح إمكانية تجاوز الطابع التجزيئي للتعلّم بالأهداف.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية، والسعي إلى جعل المعارف وسيلة وليست غاية.
- الانتقال من منطق التعلّم إلى منطق التعلّم والاعتماد على مبدأ التكوين.
- جعل التلاميذ يشاركون في بناء تعلّاتهم.
- تطبيق التقييم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلّم ومهاراته ومواقفه، ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكّم المرغوب فيه.

- المساهمة في تقليص انتقائية المدرسة لاعتمادها على بيداغوجية التمكن والقابلية القصوى للتعلم وبالتالي الوصول إلى القضاء على ظاهرة الفشل الدراسي أو التخفيف منها.

- تفريد التعليم وتكييفه مع الفروق الفردية داخل الفوج التعليمي مع مراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ.

باختصار شديد فإن المقاربة بالكفاءات "تسمح للمتعلم باكتساب وامتلاك الكفاءات التي تجعل منه مواطنا واعيا بمختلف أبعاد المواطنة ". (حمدي، 2007، ص71)

2.3. مزايا المقاربة بالكفاءات:

حسب محمد الطاهر واعلي (2006، ص13) فإن المقاربة بالكفاءات تتميز بما يلي:

1.2.3. تبني الطرق البيداغوجية النشطة:

من المعروف أن أفضل المقاربات البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية-التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس هذا المبدأ، لذلك فإنها تعمل على إقحامه في نشاطات ذات معنى بالنسبة إليه، وذلك بوضعه في اتصال مع الواقع مباشرة بالقيام بالتريصات الميدانية، والعمل في المخابر، والتمثيل ولعب الأدوار، البحث عن المعلومات، حل المشكلات، وانجاز المشاريع البسيطة، القيام بالرحلات والاتصال المباشر بالطبيعة، زيارة الأماكن الأثرية والمنشآت الاقتصادية...

2.2.3. تحفيز المتعلمين على العمل:

إن تبني الطرق البيداغوجية النشطة يولد الدافعية لدى المتعلمين، فتختفي الكثير من المشاكل الصفية (كعدم الانضباط، المشاغبة، قلة الانتباه)، ذلك أن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب قدراته ووتيرة عمله وتتماشى مع ميولاته واهتماماته، ولأنه يعي ما تحمله وضعيات التعلم من معاني لارتباطها بواقعه المعاش، فإنه يعمد إلى استغلال مكتسباته داخل المدرسة وخارجها في حل المشكلات التي توضع أمامه بكل حماسة وثقة في نفسه وقدراته.

3.2.3. تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والسلوكيات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم المعرفية والمهارية اعتمادا على الوضعيات المشكلة التي توضع خصيصا لهذا الغرض، وعلى المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه وترتبط به.

4.2.3. عدم إهمال المحتويات:

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما تدرجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على الوصول إليها، والكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف التي يكتسبها المتعلم وإنما بالجواب على السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات؟ أي بمدى قدرته على توظيف هذه المعلومات في حياته اليومية.

4. أهداف المقاربة بالكفاءات:

حسب فريد حاجي (2005، ص22) فإن الهدف من تبني المقاربة بالكفاءات هو: "البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة"، فهي بيداغوجية وظيفية تركز على ربط المدرسة بالحياة، وبالتالي توظيف المعارف مباشرة في الممارسات الاجتماعية، وعموما يمكن حصر أهداف المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية:

- جعل التلميذ واعيا بدور التعليم والتعلم في تغيير واقعه وتحسين نوعية الحياة.
- تدريبه على تجسيد الكفاءات المختلفة التي اكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية تطور من مهاراته باستمرار.
- تفسح المجال أمامه لإبراز طاقاته وقدراته الكامنة لتظهر وتعبر عن نفسها من خلال الأنشطة المتعددة والمحفزة على التفكير والتفاعلية.
- تدريبه على التفكير والدمج بين المعارف من مجالات مختلفة، للوصول إلى حل المشاكل والوضعيات التي توضع أمامه.
- تدريبه على جودة البحث ودقة الاستنتاج للوصول إلى الحلول الممكنة للوضعيات المشكلة التي تقترح عليه.

باختصار شديد فإن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى إعطاء معنى للتعلم وجعل المتعلم قادر على توظيف ما تعلمه داخل وخارج المدرسة (Roegiers, 2004, p106).

5. المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات:

حسب محمد الطاهر واعلي (2006، ص 10) فإن المقاربة بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ هي:

1.5. مبدأ الشمولية (الإجمالية) (Globalité): يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة ومعرفة التصرف ومعرفة كيف يكون.

2.5. مبدأ البناء (Construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة والتي تعتبر بدورها منطلقا لمكتسبات لاحقة.

3.5. مبدأ التناوب (Alternance): يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

4.5. مبدأ التطبيق (Application): ويعني ممارسة الكفاءة قصد التحكم فيها، ويعني هذا المبدأ التعلم بالتصرف (Apprendre par agir).

5.5. مبدأ التكرار (Itération): أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعتمق للكفاءات.

6.5. مبدأ الإدماج (Intégration): يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بكفاءات أخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه، ويعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات.

7.5. مبدأ الترابط (Cohérence): يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى بناء الكفاءة.

8.5. مبدأ التمييز (Distinction): يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

9.5. مبدأ الملاءمة (Pertinence): ويعني ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، يسمح هذا المبدأ للمتعلم بادراك المغزى من تعلمه.

10.5. مبدأ التحويل (Transfert) : أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعيات أخرى.

6. المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية:

إن الوصول بالمتعلمين إلى اكتساب الكفاءات يتطلب تغييرات هامة في الممارسة البيداغوجية، فلا جدوى من تغيير المناهج والمحتويات إذا لم يصحب ذلك تجديد في تكوين الأساتذة، وإحداث تغيير في علاقتهم بالمعرفة وفي طريقة تدريسهم، ذلك أن وظيفتهم لم تعد مقتصرة على التعليم بل تعدت إلى تعليم التلاميذ كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يصلون إلى مصادر المعرفة بطرق مختلفة، وكيف يوظفون ما تعلموه في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها وهذا يتطلب إعادة تكوينهم على أسس ومبادئ المقاربة بالكفاءات. (العربي، 2011، ص ص 85-86)

إن مهمة جعل المتعلمين قادرين على توظيف معارفهم التي تراكمت على مدار مراحل تعليمية مختلفة واستعمالها في مواقف حياتية حقيقية يقتضي إحداث تغيير في ثقافة المعلم التربوية وفي كفاءته المهنية، بما يسمح له بالانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين والتدريب، لأن الكفاءات تبنى بتفعيلها في المواقف المختلفة.

كما أن المقاربة بالكفاءات تتطلب المبادرة بأفكار إبداعية في مجال ابتكار الأدوات والوسائل وإيجاد المواقف التي تأخذ في الحسبان سن المتعلمين ومستواهم والوقت المخصص للنشاط وطبيعة الكفاءة المستهدفة، لان الوسائل والطرق المعتادة لم تعد تفي بالغرض، كما تتطلب منه أن يتقبل اقتراحات التلاميذ وملاحظاتهم وتساؤلاتهم، لأن هذا السلوك الديمقراطي يدفعهم إلى المشاركة باهتمام وفعالية في النشاطات والمشاريع المتفق عليها.

كما تتطلب من المعلم تعديل أسلوبه في التقويم وذلك بتنمية كفاءات جديدة، تعتبر تقويم الكفاءات هو أولاً وقبل كل شيء تقويم للقدرة على إنجاز النشاطات بدلا من استعراض المعارف، وذلك باستعمال أدوات متنوعة، ومعايير محددة من قبل.

فمن أجل الوصول بالمعلم إلى تغيير ممارساته البيداغوجية لا يكفي أن نصوغ له القوانين والتشريعات، بل لا بد أن نعمل في نفس الوقت على بناء كفاءاته المهنية، وهذا الأمر يحتاج إلى المزيد من

الإرادة والوقت والاستمرارية والتعاون المستمر بين المعلمين أنفسهم ومع ذوي الخبرة، وقبل ذلك بإشراكهم في اتخاذ القرارات.

7. الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها:

إن الحديث عن الكفاءة يستلزم التعامل مع جملة من المصطلحات هي:

7.1. الاستعداد: هو ذلك المستوى من النمو الذي لا بد أن يصل إليه المتعلم في مختلف النواحي: الجسدية، العقلية، النفسية والاجتماعية، لكي يتمكن من تحقيق متطلبات عملية التعليم- والتعلم.

والاستعداد هو "قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية" (لبصيص، 2004، ص92)، وحسب نفس الباحث فإن الاستعدادات يمكن أن تتحول إلى مجموعة من القدرات والمهارات وهذه الأخيرة يمكن أن تشكل الكفاءات.

7.2. القدرة: هي كل ما يجعل الفرد مؤهلاً للقيام بفعل ما، أو إظهار سلوكيات تتناسب مع وضعية معينة، وتتميز القدرة بأنها استعراضية أي قابلة للتوظيف في مواد مختلفة، ويكونها تطويرية قد تنمو أو تنقص بحسب توفر الشروط المناسبة من عدمها، كما أنها تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى.

إن القدرة لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يمكن تقويمها من خلال مؤشرات دالة على وجودها، وهي "تختلف عن الكفاءة من حيث كونها مكون طبيعي معرفي، بينما الكفاءة مكون تعليمي أدائي" (بن سي مسعود، 2008، ص50)، وأهم ما يميز القدرة أنها عامة لا ترتبط بموضوع معين، فالقدرة على الحفظ مثلاً تشمل كل ما يمكن حفظه.

7.3. المهارة: تعرف سهيلة الفتلاوي (2003، ص25) المهارة على أنها: "ضرب من الأداء تعلم الفرد القيام به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو حركياً أو اجتماعياً"، فالمهارة إذن هي نشاط عقلي أو أدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم، وهي قابلة للملاحظة والقياس لأنها تتعلق بكل ما هو عملي تطبيقي ممارساتي، حيث تشكل المهارات هدفاً من أهداف التعليم وتشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة.

4.7. الأداء: ويسمى أيضا الانجاز وهو ما يمكن للفرد تحقيقه فعلا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة، وهو التمكن من تنفيذ مهمة وفق معايير معينة، إذ لا يمكننا أن نتأكد من تحقق الكفاءة دون وجود الاداءات الدالة عليها.

إن الأداء هو: " ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة" (غريب، 2006، ص737)

5.7. الإدماج: هو نشاط تطبيقي مركب، يجري في إطار وضعية تعليمية-تعليمية تتطلب تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلم في سياقات معينة (حصص تعليمية تشملها الوحدة التعليمية أو المقطع التعليمي) يستهدف هذا الأخير إدماج ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة قصد إعطاءها معنى في حياة المتعلمين، وحسب عبد الكريم غريب (2006، ص518) هناك نوعين للإدماج هما:

- الإدماج العمودي: وهو الذي يستهدف الإدماج بين مكونات الكفاءة ذاتها، وبين مختلف كفاءات المادة الدراسية الواحدة ومختلف كفاءات المجال الواحد.
- الإدماج الأفقي (المستعرض): وهو الذي يستهدف الإدماج بين كفاءات ترتبط بمجالات التعلم المختلفة (عدة مواد).

6.7. الوضعية المشكّلة: وهي " وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى نتائج، وتستدعي الوضعية المشكل القيام بمحاولات تتمثل في: طرح تساؤلات وبناء فرضيات، والبحث عن حلول بسيطة تمهيدا للحل النهائي، ومقارنة النتائج وتقييمها " (حاجي، 2005، ص12)، ومن بين ما تتطلبه الوضعية المشكّلة تنظيم التدريس بشكل يؤدي إلى إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل، ووضعه في وضعية بناء معارفه اعتمادا على مكتسباته القبلية وعلى الموارد المتوفرة لديه.

8. أنواع الكفاءات:

حسب فريد حاجي (2005، ص7) فإن الكفاءات تتخذ الأشكال التالية:

1.8. كفاءات معرفية (Compétences de connaissances) :

إلى جانب المعلومات والحقائق فإن الكفاءات المعرفية تشمل أيضا امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق توظيف هذه المعرفة في الميادين العلمية المختلفة.

2.8. كفاءات الأداء (Compétences de performances) :

وتسمى أيضا بالكفاءات السلوكية أو الكفاءات النفس-حركية (المهارات)، وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك معين لمواجهة وضعيات مشكلة، ذلك أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد وليس بمعارفه ومعياري تحققها هو القدرة على القيام بالسلوك.

3.8. كفاءات النتائج (Compétences de résultats):

إن امتلاك الكفاءة تعني امتلاك القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلم، وتشير أيضا إلى سلوكه الوجداني وإلى أرائه واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، والتي تعد مؤشرات حقيقية لفعالية التعلم.

بينما محمد الدريج (2000، ص 87) فيقسم الكفاءات إلى قسمين هما:

4.8. كفاءات متخصصة (نوعية):

وهي كفاءات خاصة ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، ترتبط بنوع محدد من المهام وبمادة دراسية بعينها.

5.8. كفاءات ممتدة:

وتسمى أيضا بالكفاءات المستعرضة، وهي تلك الكفاءات التي يمتد توظيفها إلى سياقات مشتركة بين مختلف المواد.

9. مستويات الكفاءة:

حسب محمد الصالح حثروبي (2012، ص 64) فإن مستويات الكفاءة تكون حسب الفترات التعليمية-التعلمية، وتتمثل في:

1.9. الكفاءة القاعدية:

وهي المستوى الأول من الكفاءات وتتصل بوحدة تعليمية (مقطع تعليمي) وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات.

2.9. الكفاءة المرئية:

تتشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر فترات تعليمية مختلفة قد تدوم شهرا أو فصلا أو مجالا تعليميا معيناً (تخصص).

3.9. الكفاءة الختامية:

وتتكون من مجموع الكفاءات المرحلية وتدوم سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة.

وهنا يؤكد الباحث "خضر لعل" (2014): بان الكفاءة المرحلية تتشكل من مجموع الكفاءات القاعدية، وتتشكل الكفاءة الختامية من مجموع الكفاءات المرحلية، بالإضافة إلى وجود مستوى آخر من الكفاءات وهو الكفاءات المستعرضة وهي تلك الكفاءات المشتركة بين مختلف المواد الدراسية، نكسبها للمتعلم ليستخدمها في بناء مختلف المعارف والمهارات والاتجاهات سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ملاحظة: إن الكفاءة المستهدفة مصطلح يشمل جميع مستويات الكفاءة وأنواعها وهذا المصطلح هو الذي يدون على المذكرة ليكون محط اهتمام من قبل المعلم والمتعلم من خلال أنشطة البناء والتدريب والإدماج والتقويم. (حشروبي، 2012، ص 68)

10. الممارسات التعليمية وبناء الكفاءات:

تمر عملية بناء الكفاءات بعدة مراحل، تتمثل في الوضعيات التعليمية-التعلمية التي يعدها المعلم ويقترحها لإنجاز نشاطه التعليمي (درسه) من خلال السندات والوسائل المتاحة، في شكل أنشطة توضع أساسا لبناء التعلّات (المفاهيم، المعارف، المهارات، القيم...)، وهذه الوضعيات هي:

1.10. وضعية الانطلاق:

وهي وضعية تشخيصية تهدف إلى تقويم المكتسبات القبلية للمتعلم وتكون في بداية التعلم (الدرس).

2.10. وضعية بناء التعلّات:

وهي وضعية يمارس فيها المتعلم مهام تعلمية تهدف إلى اكتساب تعلّات جديدة تزيد من كفاءاته أو تكون أساسا لبناء كفاءات جديدة.

3.10. وضعية استثمار المكتسبات:

وهي عبارة عن سلسلة من الأنشطة والوضيعات يوظف فيها المتعلم تعلماته، تقوم بمؤشرات محددة مسبقا، وتكون هذه الوضعية في نهاية النشاط (الدرس) (حثروبي، 2012، ص 68)

ثانيا: التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم بالمفهوم الحديث ليس جزءا مكملا للعملية التعليمية-التعلمية يأتي في نهايتها، بل هو جزء متكامل معها يرافقها في كل مراحلها، وهو يهتم بتقويم العمليات بقدر اهتمامه بتقويم المخرجات على حد سواء، حيث يركز تقويم العمليات على عملية التعلم في حد ذاتها (كيفية التعلم واستراتيجياته وتعثراته...) بينما يركز تقويم المخرجات على نواتج التعلم التي تحققت لدى المتعلمين وجودتها.

من هذا المنطلق فإن الحاجة تدعو إلى تغيير طرق التقويم التي يتبعها المعلمون حتى تكون منسجمة مع محاولات الإصلاح في المناهج وطرق التدريس، وهو ما يؤكد المنشور الإطار للتقويم التربوي الذي جاء فيه أنه: " لا يمكن أن ينجح أي إصلاح في الميدان التربوي ما لم يساير إصلاح في نظام التقويم"(المنشور الإطار 2039 / 05 الصادر بتاريخ 2005/03/13).

1. دواعي إصلاح نظام التقويم التربوي:

برز في العقدين الماضيين الحاجة إلى إجراء تعديلات أساسية في ممارسات التقويم التربوي، ومن أهم العوامل التي أدت إلى ذلك حسب الزهراني (2009 ص ص 41-43) ما يلي:

أولا: طبيعة الأهداف التربوية المتغيرة:

لقد أصبح التركيز في مجال الأهداف التربوية على معايير عالية المستوى تتضمن الكفاءات المهمة للحياة وخاصة في مجال سوق العمل: كالتفكير الإبداعي، حل المشكلات، التعلم الذاتي والتعاوني، إدارة الذات، اتخاذ القرار...، فالتركيز على هذه الكفاءات وعدم الاقتصار على أهداف المحتوى للمواد الدراسية أدى إلى الاتجاه نحو تحديد نواتج تعلم نهائية أكثر شمولية.

إن هذا التغيير في الأهداف التربوية من الأهداف المعرفية التخصصية إلى مهارات الحياة والكفاءات الشخصية، أدى إلى التحول من أساليب التقويم التقليدية التي تعتمد على الاختبارات التي تتطلب تذكر

معلومات جزئية متناثرة إلى أساليب بديلة تركز على تقويم الأداء الحقيقي للمتعلم في سياق واقعي يناسب الأهداف الجديدة المتمثلة في تقويم نواتج التعلم ذات العلاقة بالتعلم للحياة.

ثانيا: تأكيد العلاقة بين التقويم والتعليم والتعلم:

حسب (Marzano et Al(1993 فإن النظرة الحديثة للتقويم تؤكد على أن عملية التقويم لا تتجزأ عن العملية التعليمية-التعلمية، لذلك برز الاتجاه إلى التقويم المستمر الذي يرافق عملية التعلم ولا ينفصل عنها أبداً، مما يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين وتعديل مسارات التعلم، ومما يؤكد أيضاً على أن ما سيتم تقويمه هو ما تعلمه التلميذ بالفعل.

ثالثاً: محدودية الممارسات المستخدمة في تقويم التلاميذ:

من بين الأسباب الأخرى التي أدت إلى إصلاح نظم التقويم هو أن الأساليب المستخدمة في التقويم لا توفر تغذية راجعة ذات معنى حول أداء المتعلم، فالتلميذ وولي أمره يبلغان بدرجات تحصل عليها هذا الأخير نتيجة لاستجاباته على اختبارات تحصيلية معينة، ولكنها لا توضح الكفاءات التي أخفق في تحقيقها أو تلك التي تميز فيها، وبالتالي لا توضح لهما ما يجب فعله لتحسين فرصه في الحصول على مستويات أعلى، أو معالجة الأخطاء التي وقع فيها، من هنا دعا الكثير من الباحثين والمختصين إلى ضرورة استخدام تقاويم توضح مستوى إتقان المتعلم للمهارات المطلوبة منه، ومدى جودة أدائه مقارنة مع معايير ومؤشرات واضحة.

لقد جاء في (العبيسي، 2010، ص33) ان الباحثين "Green و Bush" (1999) قد ركزا خلال

الإجابة عن سؤال لماذا إصلاح التقويم؟ على الأسباب التالية:

- أن الكثير من الطلبة يرون التقويم شيئاً مختلفاً عن التعليم والتعلم، فهم يعتبرونه سلسلة من الأحداث المنفصلة عما يتعلمونه يومياً داخل الصف.
- أن الطرق المستخدمة في التقويم لا تعمل على إشراك المتعلمين في عملية التقويم، ولا تعطي لهم الفرصة لإظهار ما لديهم من قدرات ومهارات حقيقية.
- وأن الطرق المستخدمة لا تساعد على تنمية القدرات العليا للتفكير وحل المشكلات، ولا على تنمية المهارات والاتجاهات التي تدوم مع الفرد مدى حياته حسب ما تطمح إليه التربية الحديثة.

2.دواعي إصلاح نظام التقويم في الجزائر:

حسب مفتش التربية الوطنية محمد الصالح حثروبي (2012، ص290): فإن التقويم الممارس في نظامنا التربوي يركز على النقطة، والتي يصعب تفسيرها في أغلب الأحيان وبالتالي فهي نادرا ما تحلل وتوظف دلالتها التربوية في العملية التعليمية-التعلمية، وعليه فإن هذا النوع من التقويم يتميز بالخصائص التالية:

1. طغيان الوظيفة الرقابية لأعمال المتعلمين على حساب الوظيفة التعديلية لمسار عملية التعليم والتعلم.
2. اختزال عملية التقويم في مجرد إجراء قياس للمعارف المكتسبة بدلا من وضع نظام شامل لتقويم التعلمات في ضوء أهداف واضحة ودقيقة ومرتبطة بمستويات محددة لتنمية الكفاءات.
3. استخدام التقويم لأغراض إدارية (شهادات، انتقال، إعادة، توجيه...) بالاعتماد على التقييط العددي للإنتاج المكتوب للتلاميذ.
4. غياب الملاحظات ذات الطابع النوعي التي تعد أكثر تعبيراً عن مستويات تحصيل المتعلمين.
5. فصل الممارسات التقويمية عن الفعل التربوي، والتي تتم غالبا في نهاية الحصة أو الوحدة أو البرنامج، وتهدف إلى قياس المنتوج دون التساؤل عن ظروف إنتاجه، فتقام له أوقات وتنظيمات مستقلة عن السير العادي لعمليات التعليم والتعلم.
6. اقتصار التقويم على الوظيفة الإشهادية، التي تولد لدى المتعلم تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ عن ظهر قلب للمعارف وتحضير الامتحان، فأصبح الدافع الأساسي للتلاميذ وأولياء أمورهم ينصب على الحصول على الدرجات العالية " وقد عزز ذلك الروح التنافسية عند التلاميذ (أكثر من التعاون) والسلوكيات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك كالغش، والعنف المدرسي، والتضخيم المتزايد للدرجات من عام إلى آخر" (الصفار، 2017، ص12)
7. نظم التقويم الحالية لا تصل إلى درجة التقويم، بل تتوقف عند عملية التقييم، والتي تعتمد على امتحانات الفرصة الواحدة والوحيدة للحكم على التلميذ، فهي أشبه بكاميرا التصوير العادية التي تعطينا صورة واحدة ثابتة لا تدل على الحركة والنمو، لذلك فهي تمثل مشكلة للتلميذ ومعاونة تصيب أفراد أسرته بالتوتر والقلق، بسبب الخوف من ضياع تلك الفرصة الوحيدة (الصفار، 2017، ص39)

وحسب حثروبي (2012، ص 291) فإنه من دواعي إصلاح نظام التقويم في الجزائر ما يلي:

1. تطوير ممارسات التقويم بمختلف أشكاله بحيث تتسجم مع أهداف وروح المناهج التعليمية الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات.
2. تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ، وتقليص عوامل الفشل وبالتالي الرفع من مردودية منظومتنا التربوية، على اعتبار أن التقويم بتعدد مجالات تطبيقه ووظائفه يعد الركيزة الأساسية في الفعل التربوي.
3. إعطاء دور نشط للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعليمية التي تنمي استقلاليتها وفعاليتها المعرفية وإيجابيته في التعلم.
4. توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلّات وتكييفها مع حاجات المتعلمين الذين يعانون من صعوبات وتعثرات أو الذين يجدون سهولة في التعلم وبالتالي مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين.
5. تنمية المفهوم الواسع للتقويم لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجه ضمن الخطة الشاملة لإحداث التغيير النوعي.

لهذه الأسباب وغيرها دعت الحاجة إلى ظهور التقويم بالكفاءات.

3. مفهوم التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

جاء في "منهاج التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط(2003) بأن: التقويم جزء من عملية التعليم فهو مدمج فيها، وملازم لها، وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة"(هويدي، 2016، ص244)

من هنا نقول بأن التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية-التعلمية، وهو مرافق لها في جميع مراحلها ولا ينفصل عنها، حتى أنه يبدأ قبلها، ثم يسير جنبا إلى جنب معها، ثم يأتي بعدها، وهو لا يقف عند اكتشاف الأخطاء والتعثرات التي تصادف التلميذ أثناء تعلمه، بل يعمل على معالجتها أول بأول حتى لا تتراكم ويصبح من الصعب التعامل معها.

والتقويم في هذه المقاربة هو " جزء لا يتجزأ من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، ويكون أحيانا نتاج إفرزات يقتضيها الموقف التعليمي نفسه" (خطوط، 2010، ص124)

ويعرف التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على أنه: " عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة المتعلم" (عواريب ولعور، 2014، ص19)، وهو نفس المعنى الذي ذهب إليه الباحث فريد حاجي (2005، ص65): في قوله إن " التقويم بالكفاءات عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم " أي أن التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات هو عمل يقوم على قياس مدى قدرة المتعلم على أداء النشاطات اليومية في سياق عملية التعليم والتعلم.

وجاء أيضا في "منهاج التربية المدنية(2003): هو ذلك التقويم الذي يقوم على قياس أداءات المتعلم خلال مختلف نشاطاته التعليمية أو بعدها، وذلك بوضعه أمام وضعيات إشكالية، ومعاينة ردود أفعاله وتصرفاته لإثبات كفاءته في حلها (هويدي، 2016، ص244) فحسب هذا التعريف تعتبر الوضعية الإدماجية إحدى الوسائل الهامة لتقويم الكفاءة.

أما القانون الإطار لإصلاح نظام التقويم في الجزائر فيرى بأن: " التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل هو ثقافة يجب تميمتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي" (المنشور الإطار 2039 / 05)

وبالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة فإن: تقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكلات، حيث تتمثل الموارد الداخلية في المعارف، المهارات، المواقف التي يمتلكها المتعلم، بينما الموارد الخارجية فهي كل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها لإثبات كفاءته.

إن التقويم في مقاربة الكفاءات هو سيرورة من الممارسات التي تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وإلى اكتشاف صعوبات التعلم واختلالاته بطريقة موضوعية في ضوء الأهداف المسطرة، وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة والمتعلقة بالمسار الدراسي للتلميذ بما يسهم في جعله إنسانا متوازنا، قادرا

على التعامل مع متطلبات الحياة بكفاءة عالية وبالتالي قادرا على مواجهة التحديات والمشكلات الحياتية الحالية والمستقبلية.

كما أن المقارنة بالكفاءات تتطلب اللجوء إلى طرق متعددة وفعالة في التقييم على أن يتم هذا التقييم في سياق مجريات العملية التعليمية-التعلمية بحيث:

- يكون التقييم شاملا لجميع مظاهر التعلم (معارف، مهارات، سلوكيات ومواقف)

- تمثل وضعية التقييم التي يقترحها المعلم بمهمة تنفذ من طرف التلميذ.

-تحدد وضعية تقييم الكفاءة انطلاقا من العناصر التالية:

1. تعيين الكفاءات المراد تقييمها.
2. توضيح ظروف (شروط) التقييم.
3. توصيف النشاط المراد تقييمه.
4. توضيح شروط إنجاز النشاط.
5. تقدير الأداء المنتظر وفق معايير التقييم ومؤشراته (حثروبي، 2012، ص304)

4. مكانة التقييم في بيداغوجية المقارنة بالكفاءات:

يحتل التقييم التربوي مكانة مركزية في بيداغوجية المقارنة بالكفاءات، فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية- التعليمية، ويرافقها عبر كل مراحلها، فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده، يأتي قبل بداية التعلم ليشرح المكتسبات القبلية للمتعلمين، من أجل تحديد نقطة الانطلاق الصحيحة للتعلم الجديد، وهو لا يتوقف عند اكتشاف الخطأ، ومعرفة الصعوبات التي يتعرض لها المتعلم في مساره التعليمي بل يتعداها إلى تعديل سلوكياته التعليمية أثناء بنائه لتعلماته المختلفة، كما أنه لا يركز فقط على إعطاء النقطة للحكم على إنجازات التلميذ، وإنما يرفقها بملاحظات بنائية وتعديلية لتوجيه تلك التعلمات.

إن التقييم وفقا لهذه المقاربة ليس محدودا بزمن معين ولا بموقف محدد، بل هو جزء من الممارسات التي تتم داخل القسم بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، يسمح بتسجيل ما إذا كان هذا الأخير قد اكتسب

الكفاءة المنشودة أم هو في طريقه لاكتسابها أم أنه لم يكتسبها أصلاً، لذلك يتم في أغلب الأحيان من خلال وضعيات متنوعة وقريبة من واقع المتعلم حتى تجذب انتباهه، وتزيد من رغبته في التعلم.

وحسب وزارة التربية الوطنية (2005، ص10) فإن: التقويم التربوي في ضوء المقارنة بالكفاءات قد اكتسب هذه المكانة لأنه "ينكف بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي-التعلمي وهي: اكتساب المعارف، استعمالها واستثمارها في الوضعيات، تطوير الاستقلالية الذاتية للمتعلم وتنمية روح المبادرة والإبداع والنقد لديه"

5. مبادئ التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات:

يقوم التقويم في إطار بيداغوجيا المقارنة بالكفاءات على المبادئ التالية:

1. لا يتناول التقويم معارف منعزلة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في إطار البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.
2. إدماج الممارسة التقييمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقة للتعلم، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه المقارنة لا يمثل عجزا بل هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها المتعلم تتطلب التدخل لمعالجتها من أجل ضمان سيرورة حسنة للتعلمات اللاحقة (حثروبي، 2012، ص298)
3. اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المختلفة للتلاميذ.
4. تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقييمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.
5. اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها (المنشور الإطار 05/2039) وهذا ينمي لديه التقويم الذاتي واستخدام استراتيجيات ما وراء -المعرفة.
6. ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بما يتناسب مع مستواهم العقلي، مع الأخذ بعين الاعتبار العمليات المعرفية والما وراء - معرفية التي وظفها التلاميذ أثناء القيام بالنشاط المطلوب منهم إنجازة.

7. الاعتماد في التقويم التحصيلي على الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع والتي تجعل المتعلم في وعي من ذاته وتمكنه من توظيف مختلف موارده المعرفية والمهارية والوجدانية... (حثروبي، 2012، ص 298)

8. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التقويمية التي تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل متعلم على حدا.

9. توفير الأنشطة التقويمية الجماعية التي تسمح للتلاميذ بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض في إنجازها مما ينمي فيهم روح المسؤولية وتشارك المهام (أسليمان، 2015، ص 243).

6. خصائص التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

نظرا للتغيرات التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات في مجال صياغة المناهج الدراسية فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها، لابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي بخصائص معينة يمكن تلخيصها في العناصر التالية:

1. لا يركز التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات على المعارف وحدها بقدر ما يركز على أداء التلميذ (ما يستطيع إنجازه) وعلى التنمية الشاملة لشخصيته.

2. يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي، فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية، فهو يكشف عن مستوى الأداء في وضعيات مشكلة.

3. إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائما على الانتقال من مستوى إلى آخر (الفصل بين المستويات)، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على أساس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).

4. لا يكون التقويم مقيدا بالمدى الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه البرامج (المحيط العام)، أي العمل قدر الإمكان على جعله قريبا من واقع التلميذ.

5. الشهادة الممنوحة في إطار هذه البيداغوجيا لا تثبت مستوى تعليميا معينا فقط وإنما تثبت تحقق الكفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج تعليمي معين (التمكن).

6. تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة، وهذا يتطلب التنوع في وسائل التقويم التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة عند كل تلميذ وفق قدراته واهتماماته (عواريب، لعور، 2014، ص576).

7. لا نقوم التلميذ بمقارنته مع زملائه في الصف فقط(معياري)، ولكن المقارنة تتم أيضا بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ (محكي)، وماذا بإمكانه فعله لو كان في ظروف أفضل.

8. للتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة وليس تلقينها (خطوط، 2010، ص107).

7. أهداف التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

يهدف التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق نوعين من الأهداف، أحدها أهداف دافعية والأخرى تصحيحية.

1.7. الأهداف الدافعية:

إن النجاح يقود إلى النجاح، فعندما يشعر التلميذ أنه قادر على النجاح في أمر ما، فإن ذلك يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد وإلى المثابرة لتحقيق المزيد من النجاحات هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن أجرأة التعلم وتفصيلها في شكل كفاءات مرحلية واضحة ومعلومة لدى المعلم والمتعلم على حد سواء، هي أمور تساعد على التعلم وعلى الحكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة من عدمها، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مصير التلميذ من حيث توجيهه إلى التركيز على جزئية معينة من النشاط من أجل تدعيمها، أو من حيث النجاح والانتقال أو التوجيه إلى دراسة تخصص معين، وهذه كلها أمور ترفع من طموح المتعلم وتزيد من دافعيته للتعلم ولإنجاز.

ويمكن تحقيق الأهداف الدافعية من خلال نمطي التقويم التكويني والتحصيلي، وتحدد الأهداف الدافعية في العناصر التالية:

- تنمية أداء المتعلم.

- تنمية مستوى كفاءة المتعلم.

- مكافأة المتعلم صاحب الأداء المتميز.

- التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية.

2.7. الأهداف التصحيحية:

إن التقويم من الناحية التصحيحية يهدف إلى إعطاء فرصاً أخرى للمتعم لتعلم النشاط المرغوب فيه وذلك بعد أن أخفق في المرات السابقة، فالخطأ في مقارنة الكفاءات لا يعد فشلاً بل هو مؤشر لتعثر ظرفي حدث لسبب من الأسباب التي يمكن معالجتها، إن اكتشاف الصعوبات والشغرات التي تواجه التلميذ أثناء تعلمه يساعد على علاجها أول بأول حتى لا تتراكم ويصبح من الصعب تجاوزها أو تلافيها.

ويمكن تحقيق الأهداف التصحيحية من خلال نمطي التقويم التشخيصي والتكويني، وتحدد هذه الأهداف في المهام التالية:

- اكتشاف الأخطاء والاختلالات في تعلم التلميذ وتصحيحها.

- تشخيص الصعوبات التي يعاني منها التلميذ والبحث عن الأسباب الكامنة وراءها.

- تعديل وتصحيح الأداء الخاطئ للمتعم.

8. أنواع التقويم ووظائفه في ضوء المقارنة بالكفاءات:

1.8. أنواع التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات:

يعتمد التقويم في إطار المقارنة بالكفاءات على ثلاث أنواع أساسية من التقويم هي: التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي (وقد تم التطرق إليها في مواضع أخرى من البحث فلا داعي للخوض فيها من جديد)، ولكن تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة عدم الاكتفاء بنوع واحد من التقويم، أو تفضيل نوع على آخر، إذ لكل واحد منهم دوره في العملية التربوية، كما أن كل نوع يصل إلى هدفه بتكامل دوره مع أدوار النوعين الآخرين.

كما أنه لا يوجد اختلاف بين أنواع التقويم الثلاثة من حيث الطرق والأساليب المتبعة لجمع البيانات، إنما الاختلاف يكمن في الوظيفة والغاية " (بو كرمة، 2006، ص6)، إذ يمكن إجراء تقويم واحد، ثم يمكن الاستفادة منه لأغراض مختلفة (تشخيصية، علاجية، إسهادية) في نفس الوقت، ويشير

(Dunn & Mulvenun, 2009) إلى أن بعض أنواع التقييم التي تستخدم في الفصل الدراسي يمكن أن يعتمد عليها في بعض الأحيان لإصدار قرارات إدارية معينة، وفي نفس الوقت يمكن أن ينظر إلي نتائجها كتغذية راجعة تفيد في تطوير التعلم والتعليم على حد سواء (الشمراي، 2017، ص129).

2.8. وظائف التقييم في ضوء المقارنة بالكفاءات:

حسب عبد الله لوصيف عضو اللجنة الوطنية للمناهج (2016، ص11): فإن التقييم في إطار التوجه الجديد يسعى إلى تحقيق وظيفتين أساسيتين هما:

1.2.8. الوظيفة الإقرارية:

وتعني إصدار الحكم على مستوى التحكم في الكفاءة أو كما يسميها هو إقرار الكفاءة.

2.2.8. الوظيفة التدميمية:

وتعني دعم بناء الكفاءات، من خلال التقييم التعديلي التكويني، التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.

فالتقييم حسب لوصيف يتضمن: تقييم منتج التعلم (المعارف، المعارف الأدائية، ومعارف السلوك الوجداني من مواقف وقيم)، إضافة إلى تقييم سيرورة هذا التعلم لتتبع اكتساب وبناء التعلم.

أما حسب مفتش التربية الوطنية "محمد الصالح حثروبي" (2012، ص293) فإن وظائف التقييم في إطار بيداغوجية المقارنة بالكفاءات تتلخص في وظيفتين أساسيتين أيضا وهما:

3.2.8. وظيفة تحصيلية:

لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات، فنتمكن من الحصول على عناصر التقدير المضبوط والدقيق والعاقل لنتائج المتعلمين، وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها ونعني بها: إقرار كفاءة المتعلم المكتسبة أو التي في طور النمو والاكتساب.

4.2.8. وظيفة تكوينية:

للضبط البيداغوجي الذي يتم على مستوى التلاميذ، فيسهل لهم تصحيح استراتيجيات تعلمهم، وعلى مستوى المدرس فيساعده على تكييف تعليمه ونعني بها: المساعدة على تعديل مسار التعلم.

وحسب حثروبي (2012، ص293) فإن (Roegiers) قد حدد ثلاث وظائف للتقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات هي:

5.2.8. وظيفة توجيه التعلم:

ويقصد بها الوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلم قبل بداية أي تعلم، وذلك من أجل تشخيص وضبط ومعالجة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه، لضمان حسن الانطلاق في عملية التعلم مما سيمنحه من بناء الكفاءات الجديدة على أسس ثابتة وراسخة.

6.2.8. وظيفة تعديل مسارات التعلم:

وتتصل بمرحلة بناء التعلّيمات وتندرج في سياق عملية التعليم والتعلم، وتعني تعديل أنشطة التعلم بشكل مستمر ومخطط خلال السنة الدراسية، وفق التطور الحاصل في القسم، ويرتكز هذا النوع من التقويم على المعلومات والمعطيات المحصل عليها من التقويم التكويني.

7.2.8. وظيفة التأهيل والإشهاد:

وتتصل بمخرجات عملية التعلم وتعني إثبات المؤهلات، أي تحديد مدى اكتساب المتعلم للكفاءات الأساسية الضرورية للانتقال من مستوى إلى آخر، ويفضل الاعتماد على التقويم المحكي في التصديق على المؤهلات أو الكفاءات.

9. معايير التقويم ومؤشراته في ضوء المقاربة بالكفاءات:

نظرا لكون الكفاءات غير قابلة للملاحظة فإننا نستدل على حصولها بالأداء أو الإنجاز، كما أن "الكفاءات تتمظهر في الممارسات الفعلية والعملية أي في مخرجات التعلم، وما تؤدي إليه من جودة المتعلم وتكيفه مع محيطه المباشر وغير المباشر" (أسليماني، 2015، ص247)

فكيف يمكن تقييم الكفاءات ونحن نقول بأنها غير قابلة للملاحظة؟ يقول الباحث محمد الدريج (2006، ص62) بأنه: "يمكن حصر الكفاءة وتقييمها من خلال مؤشرات ومعايير التقويم أي من خلال ما يقوم به المتعلم من إنجازات تصير مؤشرا على حصول الكفاءة وتحققها، وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليها" كما أن تقويم الكفاءة يتم باقتراح وضعية إدماجية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات التي تحدد

الكفاءة، بحيث ننظر إلى ما تم إنتاجه من قبل المتعلم كاستجابات لتلك الوضعية من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير (بن سي مسعود، 2008، ص140)

1.9. معايير التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات:

1.1.9. تعريف معايير التقويم:

كل مهمة تتحدد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمة، و"تمكن المعايير من الحكم على خاصية المهام المنجزة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما ننتظره من المنتج أو العمل المنجز" (عمارة، 2015، ص55)

والمعيار: هو الأساس الذي ننطلق منه لتقييم شيء ما، إنه الصفة التي ننتظرها من هذا الشيء (أسليماني، 2015، ص246) أي أن المعيار هو توصيف للإنجاز المراد تقويمه، وحسب (Roegiers, 2001) فإن المعيار: "هو عبارة عن وجهة نظر يتم اللجوء إليها لتقدير أي منتج من مختلف نتائج التلاميذ، كما يعتمد عليه في تصحيح ذلك المنتج وتوضيح الجودة المنتظرة منه (عمل دقيق، ملائم، أصيل) أو العكس"

حسب (بوعيشة، 2008، ص113) فإن المعيار عبارة عن خاصية، لذلك ينبغي أن تعكس صياغة المعيار تلك الخاصية ويكون ذلك باستعمال:

-اسم يمكن من التعرف على أن هذا الإنجاز سلبي أو إيجابي من حيث (الملاءمة، الانسجام، الدقة).

-اسم موصوف وصفا إيجابيا (استعمال الأدوات بشكل صحيح، ترابط منطقي، تأويل صحيح، احترام الوقت المخصص للإنجاز...)

وتتفرع المعايير إلى معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان:

1.1.9. معايير الحد الأدنى:

وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم، إن هذا النوع من المعايير يكشف عن مدى ما حققه التلاميذ من حد أدنى في تعلماتهم، ومعايير الحد الأدنى تعتبر معايير إرشادية، نقرر من خلالها أن المتعلم أهل للنجاح أو الفشل، ويحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم.

2.1.9. معايير الإتقان:

وهي معايير ليست ضرورية للتصريح بنجاح التلاميذ، ولكنها معايير تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل تلميذ ومن ثم المفاضلة بينهم، وعدم تملكها لا يحول دون مواصلة التعلم إنها تمثل قيمة مضافة للكفاءة (حثروبي، 2012، ص307)

وكمثال عن معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان في مادة الرياضيات نقدم الجدول التالي:

جدول رقم (5): يقدم مثالا عن معايير التقويم في مادة الرياضيات.

معايير الحد الأدنى	معايير الإتقان
م1: التأويل الصحيح	م4: الدقة
م2: استعمال الوسائل الرياضية في الوضعية	م5: إنتاج فردي
م3: اتساق الإجابة	م6: استعمال صحيح للوسائل الرياضية

(بو القمح، 2016، ص144)

3.1.9. المعايير الإجرائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

وفي هذا الإطار يقترح العربي أسليمانى (2015، صص 246-248) ثمانية معايير إجرائية، لكل من أراد أن يولي إنتاج المتعلم (الكتابية أو الشفوية أو الأدائية) ما يستحقه من أهمية وهي:

معيير الملاءمة (La pertinence): ويقصد به ملاءمة إنتاج المتعلم للوضعية المعطاة وللتعليمات بصفة خاصة، ويتطلب هذا المعيار الإجابة على السؤالين التاليين: هل فعل المتعلم ما كان عليه فعله؟ وهل هو داخل الموضوع أم خارجه؟

معيير الصحة (La correction): ويقصد به الاستعمال الصحيح لمفاهيم المادة ومصطلحاتها، أي الاستعمال الجيد لتقنيات التخصص، ويتطلب هذا المعيار الإجابة عن السؤال: هل المتعلم فعل ما فعل بطريقة صحيحة؟

معيير الاتساق (La cohérence): ويقصد به استعمال طريقة الاستدلال المنطقي، وتوخي الوضوح والتنظيم وعدم وجود تناقضات داخلية.

معيار التمام (**La complétude**): ويقصد به مدى اكتمال الأجوبة، فلا يصح إتمام الإجابة عن السؤال الأول أثناء الإجابة عن السؤال الثاني أو متى تذكر الإجابة.

معيار نوعية اللغة (**La qualité de la langue**): ويقصد به سلامة اللغة المستعملة في الإجابة، ويعتبر هذا المعيار كحد أدنى في منتج أدبي، ومعيار إتقان في الرياضيات مثلا لأن الرياضيات تتطلب لغة ومصطلحات دقيقة ونوعية.

معيار عرض المنتج: ومن المؤشرات الدالة على هذا المعيار وضع تصميم ممنهج للإجابة، ورقة منظمة وخط مقروء...

معيار الفائدة الاجتماعية (**L'utilité sociale**): ويقصد به عمق المقترحات والبدائل المقدمة من طرف المتعلم حول القضايا الاجتماعية والبيئية والصحية...

معيار أصالة الإنتاج (**L'originalité de la production**): ويقصد به حضور شخصية المتعلم وإبداعه، ومن المؤشرات الدالة عليه كتابة أشياء لم تكن متوقعة من المصحح ولكنها ليست خارجة عن الموضوع.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعيارين الأولين الملاءمة والصحة فقط: يعتبران معياران للحد الأدنى في التقويم، بينما باقي المعايير يمكن أن نعتبرها معايير للحد الأدنى في كفاءة، ومعايير للإتقان في كفاءات أخرى، وذلك وفقا للمادة الدراسية أو المستوى التعليمي.

4.1.9. الشروط الواجب توفرها في المعايير:

المعايير يجب أن تكون:

وجيهة: يعني أنها تقوم فعلا الكفاءة المستهدفة.

قليلة: ويستحسن تحديد المعايير ب 3 أو 4 معايير للتملك الأدنى ومعيار أو معيارين للتمييز (الإتقان) لكي نتمكن من التشخيص الفارقي، وتحقيق الإنصاف.

مستقلة: حتى لا نقع في خطأ تقويم الشيء نفسه مرتين وبالتالي إطلاق الحكم على الكفاءة نفسها مرتين أو علاج وتقويم نفس الخطأ مرتين.

متزنة: لا نكثر من المعايير لتحديد وحصر الوجهة التي يجب أن يوجه إليها التلميذ مجهوداته فلا يتشتت (بو القمح، 2016، ص 145)

تجدر الإشارة هنا إلى أن (Roegiers, 2004) قد أكد أن الممارسة الميدانية أثبتت أنه كلما قل عدد المعايير كلما أدى ذلك للوصول إلى نقاط أكثر عدالة، وذلك للأسباب التالية:

الجهد المبذول في التصحيح: فكلما كان عدد المعايير كبيرا كلما قل استعمالها من قبل المعلمين بسبب الوقت الذي سيتطلبه التصحيح حينها.

اعتماد المعايير أثناء التعلّمات: إذ من السهل على المعلمين التركيز على معيارين أو ثلاثة بنية تثمينها لدى المتعلمين، وجعلها كنقاط معلمية يوجهون مجهودات تلاميذهم نحوها.

خطر وجود التبعية بين المعايير: فكلما زاد عدد المعايير كلما تعددت فرص عدم استقلاليتها وبالتالي تتضاعف فرص معاقبة التلميذ على نفس الخطأ.

الفائدة من استعمال معايير التقويم:

تمكن معايير التقويم من الحكم على نوعية الأداء، وحسب (Roegiers, 2004) توجد ثلاث فوائد لاستعمال المعايير في التصحيح هي:

نقاط أكثر عدالة: إن اللجوء إلى المعايير يجعل النقاط الممنوحة في التصحيح أكثر عدالة مما هي عليه في المقاربة التقليدية، حيث يضع حدا للإخفاقات المفرطة والنجاحات المفرطة، فهو يسمح فقط بنجاح التلاميذ الذين يمتلكون مؤهلات النجاح، كما أنه لا يظلم أولئك الذين يملكون البعض منها.

تثمين النقاط الإيجابية: إن اللجوء إلى المعايير يسمح بتثمين العناصر الإيجابية في إنتاجات التلاميذ (الإتقان والإبداع)

توصيف دقيق للمتعلمين: إن اللجوء للمعايير يساعد على التعرف أكثر على التلاميذ الذين لا ينقصهم الكثير لتجاوز عتبة النجاح، فهو يساعد على تشخيص الصعوبات التي يعاني منها البعض منهم، وكذا التفوق والتميز الذي يتفرد به بعضهم الآخر.

رغم ان تقويم كفاءات المتعلمين والتأكد من درجة تملكها تستند إلى جملة من المعايير، غير أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتج التلاميذ، لذا وجب ضبطها بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه الأخيرة أكثر إجرائية.

2.9. مؤشرات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

يتكون المعيار من مجموعة مؤشرات، تختلف من حيث نوعها وعددها حسب المادة الدراسية المراد تقويمها، وحسب الكفاءة المستهدفة بالتقويم.

والمؤشرات هي: "سلوكات تصف بدقة مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها" (حثروبي، 2012، ص307)، فهي الوصف المفصل للمعايير، لأنها توضح المعايير وتساعد على جعلها إجرائية.

كما أن المؤشر هو: "ذلك المقطع السلوكي الذي يبرز النتيجة الفورية خلال حصة تعليمية وبتطوره تتطور الكفاءة المستهدفة" (عمارة، 2015، ص55)

ويعرف مؤشر الكفاءة حسب وزارة التربية الوطنية (2003، ص12) بأنه: "السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس، والذي يبرز من خلال نشاط التعليم تعبيراً عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة، ويتحقق في جزء من البرنامج التعليمي أو حصة من حصص الوحدة التعليمية، ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة أو عدمها" (المنشور الإطار 05/2039 المؤرخ في 2005/03/28)

فالمؤشرات في التقويم إذن هي: سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، فهي أجراء عملية لمعايير التقويم، حيث أننا ننطلق من تقويم مدى التحكم في المؤشرات لنصل إلى تقويم مدى التحكم في المعيار، والتحكم في معيار أو مجموعة معايير يقودنا للحكم على مدى امتلاك الكفاءة، مما سبق نستنتج بأن تقويم الكفاءة يتطلب اللجوء إلى أكثر من مؤشر ليكون الحكم صادقا وموثوقا فيه، مع مراعاة استقلالية المؤشرات عن بعضها البعض أثناء تقويم الأداء الدال على تحقق الكفاءة.

1.2.9. أنواع المؤشرات:

حسب (خفري، 2018، ص221) يمكن التمييز بين نمطين من المؤشرات:

1.1.2.9. المؤشرات النوعية:

يكون المؤشر نوعيا حين يوضح جانبا من المعيار فيعكس حينئذ وجود صفة معينة أو غيابها، فاستعمال مؤشر نوعي بمنظور وصفي يساعدنا على اكتشاف مواطن الخلل والعمل على تعديلها.

2.1.2.9. المؤشرات الكمية:

يكون المؤشر كميا حين يوضح لنا عتبات النجاح في المعيار، حيث يعبر عنه بواسطة عدد أو نسبة مئوية، هذا النوع من المؤشرات أبسط ولكنه أقل وصفا، وبالتالي أقل مساعدة على العلاج والتكوين.

2.2.9. بعض القواعد المقترحة في التقويم الكمي لإنجازات التلاميذ:

من القواعد المقترحة من طرف علماء التباري كمعايير معتمدة في التقويم الكمي لإنجازات التلاميذ قاعدتي "غافيني" و "دوكيتال"

قاعدة غافيني:

تنص هذه القاعدة على أنه: في حالة إجراء اختبار فردي فإن مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا إذا تمكن الممتحن من الإجابة على أربع أسئلة من خمس، أي إذا استطاع الإجابة على 80% من مجموع الأسئلة المطروحة عليه.

أما في حالة تقويم فوج تربيوي فإن مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا إذا تمكن 80% من مجموع التلاميذ الممتحنين من الإجابة على 80% من أسئلة الاختبار.

قاعدة 3/2 لدوكيتال Deketele:

لقد اقترح (Deketele, 1996, pp17-23) قاعدة سهلة التطبيق في مجال التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات وتتمثل في : إعطاء التلميذ ثلاث فرص على الأقل يثبت فيها مدى تحكمه في معيار من معايير الكفاءة، ولا نعتبر أن التلميذ قد تمكن من هذا المعيار إلا إذا حقق 3/2 من (ITEM) (مناسبات يظهر فيها المتعلم ما اكتسبه) لذلك ينبغي أن تكون الخيارات الثلاثة في نفس مستوى الصعوبة وأن ترتبط بنفس الكفاءة، وتبعا لهذه القاعدة فإنه إذا تمكن المتعلم من النجاح في ثلاثة مؤشرات يكون قد بلغ الحد الأقصى للتحكم، أما عند تحقيقه مؤشرين من ثلاثة يعتبر قد بلغ الحد الأدنى للتحكم في المعيار ومع ذلك يعتبر

متحكماً في المعيار (ناجح)، ولكن إذا تحصل على مؤشر واحد فإن تحكمه يعتبر ناقصاً ويحكم عليه بالفشل وعدم التمكن من المعيار.

جدول رقم (6): يمثل مستويات التحكم في المعايير.

مدى التحكم	الحد الأقصى للتحكم	الحد الأدنى للتحكم	الحد الجزئي للتحكم	اللا تحكم
عدد المعايير	03	02	01	00

الجدول من اعداد الباحثة (اعتمادا على قاعدة دوكتال)

3.9. التمييز بين المعايير والمؤشرات :

إن المؤشرات هي أجراء للمعايير، وهي سلوكيات يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة (عمارة، 2015، ص56)

جدول رقم (7): يمثل كيفية التمييز بين معايير ومؤشرات التقويم.

المعايير	المؤشرات
1. الواجهة (الملاءمة مع الوضعية).	- فهم التعليمات. - وضع خطة للإجابة.
2. الصدق (استعمال سليم لأدوات المادة).	- التفاعل مع السند. - الاستعمال السليم للسند.
3. الأمانة (انسجام الإجابة وفائدة المنتج)	- التسلسل المنطقي. - التحليل. - الاستخلاص.
4. الإتقان (الدقة)	- الترتيب. - الخط. - النظافة. - اللغة.
5. الإبداع	- تقديم نصائح وإرشادات - حضور شخصية المتعلم وإبداعه. - أشياء لم تكن متوقعة ولكنها صحيحة.

(عمارة، 2015، ص56)

10- كيفية التقويم وفق المقارنة بالكفاءات:

إن التقويم في مقارنة الأهداف كان تقويماً متقطعاً ومعزولاً عن السياق الذي يتم فيه، ويتم بواسطة أسئلة لا رابط فيما بينها، أما التقويم وفق المقارنة بالكفاءات فهو أولاً وقبل كل شيء "تقويم للقدرة على الأداء أو على إنجاز نشاطات محددة، بدلاً من تقويم المعارف فقط" (حشروبي، 2012، ص292)، فالأداءات أو المهارات التي تؤدي إلى اكتساب الكفاءة هي أجراء لهذه الأخيرة، لذا يتم التقويم وفق المقارنة بالكفاءات في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة محددة، يظهر من خلالها سلوكيات ذات دلالة (نشاطات) تعتبر كمؤشرات للكفاءة.

وقبل البدء بعملية التقويم وفق هذه المقارنة لا بد من تحديد العمليات أو الخطوات التي يجب القيام بها، وتتحدد هذه الخطوات في الإجابة عن التساؤلات التالية: ماذا أقوم؟، متى أقوم؟، وبماذا أقوم (ما هي الوسائل المعتمدة في التقويم)؟

1.10. ماذا أقوم؟ :

حسب محمد الطاهر واعلي (2006، ص219): فإن تقويم الكفاءة ينصب على كيفية استخدام الموارد ومدى نجاعتها في حل المشكلات وتنقسم هذه الموارد إلى:

موارد داخلية: وتتعلق بالمعارف (Savoirs)، والمعارف الفعلية (Savoir faire)، والمعارف السلوكية (Savoir être) للمتعلم وتمثل الموارد الداخلية "مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصورات والميول والمهارات وعلاقتها بالمعرفة" (خطوط، 2015، ص39).

وموارد خارجية: وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها لممارسة الكفاءة (وثائق، مخططات، أدوات...).

تتحد الموارد الداخلية والخارجية فيما بينها لتشكل موارد مدمجة (خطوط، 2015، ص39)، حيث

يتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية معقدة وهي وضعية إدماجية تتميز بكونها:

-وضعية تسمح بتقويم الكفاءة.

-تتيح توظيف المكتسبات السابقة.

-ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

-درجة تعقيدها تتماشى مع قدرات التلاميذ.

وحسب عبد الله لوصيف (2016، ص11): فإن تقويم الكفاءات يركز أيضا على مجالين

أساسيين هما:

1. سيرورات التعلم : حيث يكون التقويم مرافقا للعملية التعليمية-التعلمية في جميع مراحلها، وذلك من أجل اكتشاف الصعوبات التي يمكن أن تواجه التلميذ وتشخيصها وبالتالي مساعدته على تجاوزها في حينها حتى لا تتراكم فيصعب علاجها، فالخطأ في المقاربة بالكفاءات لا يعبر عن الفشل أو الإخفاق وإنما هو مفتاح التعلم، حيث لا يكتفي المعلم باكتشاف الأخطاء التي يقع فيها تلاميذه، بل يحاول البحث عن أسبابها، كما يعمل على استغلالها في عملية التعلم، وذلك بإعطائهم فرصة أخرى لإعادة المحاولة واكتساب ما هو مطلوب منهم تعلمه بشكل صحيح وبطرق مختلفة وإن اقتضى ذلك وقتا أطول، فالمهم هنا هو التمكن من الكفاءات المستهدفة، إننا نقوم سيرورات التعلم من أجل تحسين وتعديل المسار التعليمي -التعلمي للتلاميذ.

2.منتج التعلم: وفي مرحلة لاحقة نقوم بتقويم ثمرة الجهود المبذولة في شكل نتائج التعلم من معارف، ومعارف أدائية، ومعارف سلوك وجداني (قيم ومواقف)، أي أننا نقوم بكفاءات في شكل أداءات حقيقية وليست مجرد معارف نظرية لا علاقة لها بالواقع، وذلك بالاعتماد على أساليب متنوعة من: اختبارات كتابية وشفوية وأدائية، ملاحظة الأداء، المقابلات، ... وباستخدام شبكات تقويم متنوعة: فردية وجماعية، شمولية وتحليلية، وسلام تقويم عديدة ولفظية.

وكل ذلك في محاولة منا للوصول إلى نتائج موضوعية وموثوق فيها فيما يخص الأحكام والقرارات المتعلقة بالمسار التعليمي للتلميذ، وللوصول إلى تقويم الأداء الحقيقي لهذا الأخير، والابتعاد قدر الإمكان عن الممارسات التقليدية للتقويم التي تقس النقطة وتعتمد على حفظ واسترجاع المعلومات.

2.10. متى أقوم؟:

إن التقويم بالكفاءات ملازم للعملية التعليمية-التعلمية وليس خارجا عنها، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقا للمرحلة التي يطبق فيها، قبل بداية عملية التعلم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد:

1.2.10. التقويم في وضعية الانطلاق (تشخيصي): والهدف منه الحكم على مدى امتلاك التلاميذ للكفاءات القاعدية (السابقة)، وفي حالة عدم امتلاكهم لها فإن المعلم يحاول إعداد أنشطة للعلاج والاستدراك، وبالتالي

تحديد النقطة الصحيحة للانطلاق في التعلم الجديد، وقد أعطى (Bloom,1983) أهمية كبيرة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن، وحدد له دورين رئيسيين هما:

- تشخيص المكتسبات السابقة.

- تحديد أسباب الاضطراب التعليمي بغرض معالجة الأسباب.

2.2.10. أثناء بناء التعلّيمات (تكويني): والهدف منه مساعدة المتعلم العاجلة وإخباره بصفة مستمرة ومرحلية عن درجة تطوره، والصعوبات التي يمكن أن تواجهه وكيفية مواجهتها، " وهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح وتعديل مسار الفعل التعليمي. " (هامل، 2017، ص 401)، يعتمد على مبدأ التغذية الراجعة مما يعمل على تحفيز المتعلم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

3.2.10. التقويم في وضعية استثمار مكتسبات التعلم (تحصيلي): والغرض منه التأكد من مدى تحكم المتعلم في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة، من حيث نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة (واعلي، 2006، ص 221)، فهو تقويم "تصفوي إسهادي يحص مستوى بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة أو مقرر أو مرحلة كاملة" (هامل، 2017، ص 403)

3.10. بماذا أقوم؟:

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة، فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتقويم فردية أو جماعية، واستخدام طرق متنوعة لتسجيل البيانات مثل: قوائم الرصد، سلاسل التقدير، ملفات الانجاز وسجلات سير التعلم.

وحسب أسليماني (2015، ص 244) فإن عملية تقويم الكفاءات تتطلب القيام بخطوتين أساسيتين:

- الأولى هي اختيار استراتيجية التقويم وتدقيق شروطها من حيث: عدد التقويمات، فتراتها داخل الدرس أو النشاط، إعداد المتعلمين، محتوى التقويم...

- والثانية هي تحديد أداة التقويم من خلال: اختيار وضعيات مشكلة من مجال الوضعيات المشاكل التي تغطيها الكفاءات المستهدفة، ثم صياغة المهام التي ينبغي أن يقوم بها التلميذ، واختيار معايير الانجاز الملائمة، واختيار أداة تقويم ملائمة لتلك المعايير.

1.3.10. أدوات التقييم وفق المقارنة بالكفاءات:

وهي طرق تسجيل نتائج التقييم، ويقصد بها "وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب في الاختبارات الكتابية والشفوية والعملية، والواجبات المنزلية، وكذلك ملاحظات المعلمين حول هذا الأداء، وهي: شبكات التقييم، قوائم الرصد، سلالمة التقدير، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي للتلميذ، ملف الانجاز" (دعمس، 2009، ص ص 61-62)، وفيما يلي سنتطرق الى كل أداة بنوع من التفصيل:

1.1.3.10. شبكات تقييم الكفاءة:

إن شبكة التقييم وسيلة فعالة وعملية للتأكيد على مدى تحقق الكفاءة في كل مستوياتها، إلا أن تصميم شبكة للتقييم بمراعاة كل شروط التقييم التي تتطلبها المقارنة بالكفاءات ليس بالأمر السهل، لذا لابد على المصححين أن يتحروا الدقة في تصميم هذه الشبكة، إذا كانت من إنتاجهم، وفي تطبيقها بطريقة جيدة إن كانت مقننة (هامل، 2017، ص 407).

مفهوم شبكة التقييم:

هي أداة تساعد على تقدير جودة المنتج المنتظر من التلاميذ، وتتضمن الشبكة مجموعة من المعايير والمؤشرات التي توضحها، وحسب عبد اللطيف الجابري (2009، ص 113) فإننا نستخدم هذه الشبكة من أجل تحقيق هدفين هما:

- ضمان أكبر قدر ممكن من الموضوعية.

- تقديم الدعم للمدرسين في مجال التقييم وخاصة المبتدئين منهم.

جدول رقم (8): يمثل شبكة تصحيح وضعية إدماجية في الرياضيات

المعايير التعليمات	م1:	م2:	م3:	م4:
التعليمات	تأويل صحيح للوضية المشكلة	الاستعمال الصحيح للوائل الرياضية	تناسق الإجابة	دقة عرض الوثيقة
التعليمات 1	يتحصل التلميذ على النقطة إذا وضع الحساب	إذا حول بشكل صحيح 3 سم إلى المتر	إذا وقع الجواب بين 20 و 30 سل	

			الصحيح باي طريقة كانت /1	
إذا كانت الورقة خالية من الأوساخ ورسم الموشور دقيقا /1	إذا أخذ بعين الاعتبار الصلات /1	إذا كانت الأبعاد كلها صحيحة (البلاطة والموشور) /1	إذا وضع أوجه الموشور وضعا صحيحا /1	التعليمة 2
	إذا كان الجواب والتبرير صحيحين /1	إذا كان الحساب صحيحا /1	إذا كان الحساب موضوعا بطريقة صحيحة /1	التعليمة 3
/1	/3	/3	/3	المجموع

(بن بوزيد، 2009، ص50)

2.1.3.10. أنواع شبكات التقويم في ظل المقارنة بالكفاءات:

حسب لوصيف (2016، ص ص 17-19) فإن شبكات التقويم في ظل المقارنة بالكفاءات أنواع

منها:

- شبكات التقويم الفردية:

يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلاميذ إمكانية تقويم أداءهم ومهاراتهم بأنفسهم، فيقفون على ما حققوه من تقدم في اكتساب كفاءة ما، كما يستطيعون بواسطتها تحديد مواطن القوة والضعف لديهم في مسار ذلك الاكتساب.

ويتميز التقويم بهذه الشبكات "بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ عن نفسه وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين" (حشروبي، 2012، ص306)، وهذا النوع من التقويم لا يتحدد فيه نجاح أو رسوب المتعلم وإنما يدل على مدى اكتسابه للكفاءات التي تعلمها (ملحق رقم3).

- شبكات التقويم الجماعية:

ويتم فيها التقويم "من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة" (حشروي، 2012، ص306)، وتعد هذه الشبكات من أجل تقويم مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات المطلوبة، سواء كانت نوعية أو مستعرضة (انظر الملحق رقم 4)، ولا بد أن يراعى فيها الشروط الآتية:

مبدأ الشمولية: يتيح هذا المبدأ إمكانية قياس مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات المدرجة في المادة الدراسية.
مبدأ التدرج: أن تكون الأسئلة (الوضعيات التقويمية) متدرجة حسب منطوق المادة من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.

مبدأ التكامل: أي تكامل أسئلة المادة فيما بينها.

الصدق: أن تتضمن الشبكات الجماعية الأهداف التي يتم تقويمها مرفقة بسلم التنقيط.

مرفقة بإجابة نموذجية: حتى يتم التصحيح بصورة موحدة (خطوط، 2010، ص116)

إن التقويم الجماعي يتيح الحكم على التلميذ ومدى كفاءته في إنجاز مهمة ما، واستخلاص جوانب الضعف وجوانب القوة في أدائه مقارنة بأداء زملائه، مما يساعد على تحسين خطوات عمله وتعديل مسار تعلمه.

- شبكات تقويم شمولية:

الشبكة هنا تتكون من سلم واحد ذو عدة مستويات، وكل مستوى يحتوي على وصف نوعي للكفاءة حسب مستويات امتلاكها، مثال: شبكة شمولية لامتلاك قيمة الانضباط (ملحق 5).

- شبكات تقويم تحليلية: هناك ثلاثة أنواع من الشبكات ذات الطابع التحليلي وهي:

أ- الشبكات وحدانية النمط (Les grilles uniformes) : وتتكون من قائمة من المعايير، وتستعمل سلم موحد لتقدير كل معايير الشبكة (ملحق 6).

ب الشبكات الثنائية: تتكون من قائمة من المؤشرات لمعيار معين، وتعتمد على سلم مكون من مستويين متعارضين لقبول الإجابة (نعم، لا) مع ذكر اسم المؤشر (ملحق 7).

د- الشبكات الوصفية: تتكون الشبكة من عدة معايير تصف نوعية الأداء، وكل معيار من الشبكة يتكون من مؤشرات خاصة به وله سلم خاص به (ملحق 8).

3.1.3.10. كيفية إعداد شبكات التقويم:

حسب حثروبي (2012، صص 307-308) فإن إعداد شبكات التقويم يتطلب ضبط أربع جوانب هامة هي:

1. تحديد المهمة: تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلاميذ، ويكون قابلاً للملاحظة والقياس.
2. ضبط المؤشرات: وهي عبارة عن سلوكيات تصف بدقة مدى التحكم في الكفاءة، ومدى احترام معاييرها.
3. تحديد المعايير: والمعيار هو الشيء الذي نحكم به، حيث تحدد كل مهمة بعدة معايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في انجاز هذه المهمة.
4. إعداد سلالم التقدير: والتي تساعد المعلم على إصدار الحكم على مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب.

2.3.10. طرق تسجيل بيانات التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات:

حسب دعمس (2009، ص 61) فإن طرق تسجيل بيانات التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات تتمثل فيما يلي: قوائم الرصد، سلالم التقدير (العددي، اللفظي، الحرفي)، سجل سير التعلم، السجل القصصي، ملف الإنجاز، الملاحظة، التقارير الذاتية، تقارير المعلمين...

1.2.3.10. سلالم التقدير (Rating Scale) :

وهي سلالم تساعد المعلم على إصدار الحكم على مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب.

وسلم التقدير: هو "أداة تظهر فيما إذا كانت مهارات التعلم متدنية أو مرتفعة، وهو عبارة عن درجات، يمثل أحد طرفي التدرج انعدام الصفة التي نقدرها، ويمثل الطرف الآخر اكتمالها، أما ما بين الطرفين فهو يمثل درجات متفاوتة من وجود تلك الصفة" (العيسي، 2010، ص 59)، وقد تكون الدرجات أرقاما وحينها يسمى سلم تقدير عددي، وقد تكون صفاتا وحينها يكون سلم تقدير لفظي.

أنواع سلالم التقدير: من أهم السلالم المستخدمة في تقويم الكفاءات ما يلي:

أ- سلم التقدير النوعي: ويكون بتوظيف عبارات دقيقة تصف مدى تملك المتعلم للكفاءة، ومدى تفاعله مع التعلّمات ضمن مجموعة القسم (حثروبي، 2012، ص 308) ويشمل:

1. سلم التقدير اللفظي:

وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبيّن أداء المتعلم في مستويات مختلفة، يصف بدقة مستوى انجاز التلميذ للمهمة الموكلة إليه (مكتسب، في طريق الاكتساب، غير مكتسب) أو (ممتاز، جيد، حسن، مرض، غير مرض).

2. سلم التقدير الحرفي:

وهو نوع من سلالم التقدير النوعي، يستخدم فيها الحروف للتعبير عن مستويات إنجاز التلميذ للمهام الموكلة إليه، أو للمستويات التي حققها في مجال تعلمه، مثلاً: الحرف أ (A): للمستوى الأول، الحرف ب (B): للمستوى الثاني، الحرف ج (C): للمستوى الثالث (حثروبي، 2012، ص 308)

ب. سلم التقدير الكمي (العددي):

ويعني تحديد عناصر المهمة بمؤشرات، وإعطاء كل مؤشر درجة، ومن ثم حساب عدد الإجابات الصحيحة حسب نوع الإشارات الموضوعية في الشبكة (ص/خ)، حيث (0) للخطأ مثلاً و(1) للصحيح.

ويتطلب سلم التقدير العددي تجزئة المهمة المطلوبة إلى مجموعة من المهمات الجزئية، ويمكن إعطاء تقدير عددي لمدى انجاز كل مهمة، وتوجد عدة أنواع من سلالم التقدير العددي تختلف حسب عدد الدرجات التي استخدمت في التدرّج منها: سلم (0-10)، سلم (0-20)، سلم (0-100) ...

ومن بين الأدوات الأخرى:

10.2.2.3. سجل وصف سير التعلم:

وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر مراحل مختلفة، عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها أو مر بها في حياته، فيعبر بكل حرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول كل ذلك (ملحق 9)، ويتم ذلك باتباع الخطوات التالية:

- يسجل التلاميذ ملاحظاتهم حول سير تعلمهم ويحتفظون بها.
- يجمع المعلم دوريا سجلات التلاميذ لقراءتها والتعليق عليها.
- يراجع التلاميذ من حين إلى آخر، ما أنجزوه من أعمال بقصد تحسينها أو إكمالها.

10-3-2-3- بطاقة المتابعة المدرسية:

وهي عبارة عن وصف قصير من المعلم، يسجل فيه ما فعله المتعلم، وأهم الملاحظات التي يمكن تقديمها حول ذلك النشاط (كأن يسجل كيف يعمل الطالب داخل المجموعة) (العبيسي، 2010، ص76) (ملحق رقم 10).

10.4.2.3.10. ملف الانجاز (البورتفوليو):

وهو عبارة عن حقيبة لإنجازات التلميذ، وهو إحدى الصيغ التي تستخدم في التقويم الحديث، يعرفه (Arter, Spandel ;1992) على أنه: "تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب، يبين جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة، ويجب أن تشمل هذه الأعمال على مشاركة الطالب في انتقاء محتوى الملف، ولكن تحت إشراف المعلم وتوجيهاته"

ويعرفه العبيسي (2010، ص92) على أنه: "صورة عامة مجمعة عن إنجازات المتعلم والتي تبين مجهوداته وتحصيله، وما يعكس طريقة تفكيره، ويتضمن هذا الملف أنواعا مختلفة من التقويم والتي تكون قد استخدمت فيها أدوات قياس متعددة ومختلفة، بعضها شفوية وبعضها كتابية وبعضها أدائية، بعضها رسمية وبعضها حرة"

من خلال هذين التعريفين يتضح أن ملف الانجاز يعطي صورة دقيقة عن تعلم التلميذ، ويمكن أن يسهل عملية التواصل (التغذية الراجعة) بين التلميذ والمعلم وأولياء الأمور حول النتائج المحققة والمستويات التي بلغها التلميذ في تعلمه وبالتالي اقتراح ما يمكن أن يشجعه والنقائص المسجلة في ذلك التعلم وبالتالي الطرق المناسبة لاستدراك الأمر قبل فوات الأوان.

11. مكونات وضعية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات وخصائصها:

1.11. مكونات وضعية التقويم:

حسب (حثروبي، 2012، ص 303) يتم التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات من خلال وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة، يتوجب عليه حلها من خلال توظيف مكتسباته بصفة مدمجة تثبت قدرته على التصرف تجاه المواقف التعليمية المختلفة، وتتكون هذه الوضعية من ثلاث عناصر أساسية هي:

1. **السياق:** وهو الظروف المحيطة بالتحقق من الكفاءة، أو محيط الموقف المنتظر اتخاذه.

2. **السند (الدعامة):** وهي الشكل الذي يحمل المعلومات التي يجب توظيفها كلياً أو جزئياً قصد تنفيذ المطلوب (وثيقة، نص، مسألة...).

3. **التعلية:** تشير إلى المهمة (المهام) المطلوب إنجازها، وتكون بأفعال تستهدف أنشطة مركبة تمثل ما هو منتظر من المتعلم إنجازها.

2.11. خصائص وضعية التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات:

تتميز وضعية تقويم الكفاءة بعدة خصائص نذكر منها:

أن تكون وضعية مركبة: وهذا معناه وضع المتعلم أمام مشكلة تتطلب توظيف وتعبئة عدة موارد مكتسبة، مع حسن استغلال الموارد الخارجية المتاحة.

أن تكون ملائمة: وتتحقق الملائمة عندما تكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريق إدماجية مناسبة لمستوى المتعلم أثناء التعلم.

أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم: أي مستمدة من واقعه أو مشابهة للواقع.

أن تكون جديدة: أي غير منجزة سابقاً قبل المتعلم، ولكنها تنتمي إلى فئة من وضعيات بناء الكفاءة ولها نفس درجة الصعوبة.

أن تكون لغتها واضحة: أي أن تكون بلغة مفهومة ومحددة وغير قابلة للتأويل.

أن تكون تعليماتها واضحة ودقيقة: وهذا يعني وضوح المهمة المطلوبة من المتعلم إنجازها.

12. مراحل التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات:

يتطلب تقويم الكفاءة اتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الكفاءة المستهدفة بالتقويم.

2. تحليل الكفاءة من حيث:

المهام: ما هو منتظر من المتعلم إنجاز.

الموارد: ما يجب على المتعلم تعبئته وتوظيفه (معارف، مهارات، مواقف وسلوكيات، سندات...).

3. بناء الوضعية المشكلة التي ستقيس لنا الكفاءة.

4. تحديد معايير ومؤشرات الإنجاز.

5. اتخاذ القرارات المناسبة (علاجية، إسهادية). (حثروبي، 2012، ص 305)

خلاصة الفصل

إن المقاربة بالكفاءات تستهدف التغييرات العميقة للممارسات التعليمية-التعلمية، بحيث لم يعد دور المعلم مقتصرًا على تلقين المعارف للمتعلم، بل تعداه إلى تعليمه كيفية تجنيد وتعبئة المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات جديدة، من هنا أصبح من الضروري أن يركز التقويم على مدى تعبئة التلميذ وتحويله لتلك المعارف والمهارات في وضعيات جديدة من خلال مهام محددة.

إن التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات يتم في إطار الممارسات التعليمية-التعلمية في وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، ويضمن القدرة على التصرف وتوظيف المكتسبات بصفة مدمجة قصد مواجهة المشكلات في مختلف الأنشطة التعليمية، لذلك فإن أنسب أسلوب لتقويم الكفاءات هو ربط التقويم بالنشاط اليومي للمتعلم بإجراء تقويمات تثبت قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات معينة باستعمال المعارف التي اكتسبها.

هذا الأسلوب يعتمد على تقويمات متنوعة تسمح للمتعلم بأن يبرهن عما هو قادر على إنجازها بطريقة مستقلة انطلاقًا من معايير ومؤشرات محددة مسبقًا، حتى يصل إلى نتائج تجسد مستوى الكفاءة التي حققها أو نوعيتها، كما تسمح للمعلم بتسجيل البيانات المختلفة عن مكتسبات التلميذ بالاعتماد على أدوات وطرق مختلفة لتسجيل المعلومات في مجال التقويم كشبكات التقويم بأنواعها وسلالم التقدير وغيرها من الطرق.

الفصل الرابع: الرياضيات وتقويمها في مرحلة التعليم المتوسط

أولاً: الرياضيات

تمهيد

1-تعريف الرياضيات

2-مجالات الرياضيات

3-النظرة الحديثة للرياضيات

4-أهمية تعليم الرياضيات

5-أهداف تعليم الرياضيات

ثانياً: تقويم الرياضيات

1-تقويم الرياضيات بصفة عامة

2-تقويم الرياضيات في المنظومة التربوية في الجزائر

-تقويم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط

-معايير ومواصفات الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط

-الأهمية النسبية للوحدات التعليمية في اختبار مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط

خلاصة الفصل.

تمهيد

إن علم الرياضيات الذي نشأ عن حاجة المجتمع إلى تنظيم حياته ومعاملاته ظل منذ نشأته يتطور ويتجدد ويتسع إلى أن أصبح ضرورة تفرضها متطلبات الحياة الحاضرة والإعداد للمستقبل، فلقد غزت الرياضيات حياة الناس بمختلف مجالاتها، وانتشر استخدام الوسائل الحديثة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال - التي هي في مجملها نتاج لتطبيقات الرياضيات - عالم الصناعة والتجارة والصحة والتعليم... مما صبغ العصر الحالي بصبغة رياضية بامتياز، لذلك إذا أرادت المؤسسات التربوية أن تقوم بواجبها في إعداد الأجيال لخدمة المجتمع وسد حاجياته من الكفاءات (الخبرات) العلمية والمهنية فلا بد أن تهيئ الظروف المناسبة لجعل الرياضيات ضمن أهم أولوياتها.

لقد أصبحت الحاجة ماسة لتعلم الرياضيات لا كمادة دراسية فحسب، وإنما كأداة لتعلم المواد الأخرى، وتتجلى أهميتها في كونها تدرس في جميع المراحل التعليمية من التحضيري إلى الجامعي، وذلك لأنها تكسب العقل آليات التفكير المنطقي والدقة في الأحكام ومنهجية في التصرف.

وسنحاول خلال هذا الفصل التطرق إلى طبيعة الرياضيات وأهداف تدريسها ثم التعرض إلى هذه المادة في مرحلة التعليم المتوسط.

أولاً: الرياضيات

1. تعريف الرياضيات:

الرياضيات "علم تجريدي من صنع وإبداع العقل البشري، وهو يهتم بالكميات وقياس العلاقات بينها" (حثروبي، 2012، ص 153)

وهي أيضا لغة تستخدم تعابير ورموز محددة ومعرفة بدقة، فتسهل التواصل الفكري بين الناس، لأنها لغة عالمية معروفة بتعابيرها ورموزها الموحدة عند الجميع تقريبا" (أبو زينة، 2010، ص 17)، إنها "ثقافة عالمية وتعبر عن التطور الثقافي" (sierpinska, 1995, p 160) للبشرية جمعاء.

والرياضيات لغة رمزية تعبر عن العمليات العقلية التي "تساهم في تنظيم الأفكار، وتسلسل أنماط التفكير والبرهان المنطقي لفهم المحيط والسيطرة عليه، تهتم بشكل خاص بالأساليب والعمليات المنظمة، للكشف عن الخصائص والعلاقات بين الكميات أو الأشياء وقياسها" (Brumbough et al, 1997,

(p4)، فهي ليست مجرد أعداد وأرقام وحسابات، أو رموز وعلاقات، أو أشكال هندسية ورسومات بل هي كل ذلك وأكثر، فهي طريقة للتفكير ووسيلة لتنظيم المعلومات وأداة لتفسير الظواهر المختلفة.

كما أن الرياضيات فن فهي " تتمتع بجمال في تناسقها وترتيب وتسلسل في الأفكار الواردة فيها " (Johnson & Rising , 1972, p10) لأنها " تولد أفكارا و بنى رياضية تتم عن إبداع الرياضي وقدرته على التخيل والحدس " (Johnson & Rising , 1972, p24)

والرياضيات المدرسية ليست مجرد مادة دراسية بل هي لغة لفهم المواد الأخرى وأداة لتعلمها.

2. أهمية تعليم الرياضيات:

تتبع أهمية تعليم الرياضيات حسب فريد أبو زينة (2010، ص55) من خلال نظرتين شاملتين ومتكاملتين هما:

الأولى: تنظر للرياضيات على أنها أداة للاستخدام والتطبيق، فهناك مهارات رياضية يحتاجها الفرد ليعيش ضمن مجتمع يتفاعل مع مؤثراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا يتطلب الحد الأدنى من المعرفة الرياضية التي تمكنه من أن يكون متفتح العقل، فاعلا ومشاركا في مجتمعه.

والثانية: تنظر للرياضيات على أنها نظام معرفي له بنيته وتنظيمه المستقلين، وهي بهذا المعنى تساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد وتسهم في بناء شخصيته وقدرته على الإبداع من خلال إتاحة الفرصة له لاكتشاف المفاهيم والعلاقات، كما أن جمال وتناسق الرياضيات المتضمن في الأشكال الهندسية والأنماط العددية والبنى الرياضية تساعد على تنمية الذوق الجمالي والحس الفني لدى المتعلمين.

وفي هذا الصدد يرى محمد الصالح حثروبي (2012، ص194) بأن الرياضيات ينتظر من تعلمها فائدتين اثنتين: " الأولى ذات طابع نفعي، والثانية ذات طابع تكويني معرفي"، أي أن الرياضيات مادة وظيفية يمكن توظيف مبادئها الأساسية في الحياة اليومية من بيع وشراء وتقدير المسافات والارتفاعات وغيرها، كما اننا يمكن توظيفها في اكتساب المعرفة وتوسيع مداركنا.

3. أهداف تعليم الرياضيات:

تعد الرياضيات من المقررات التي تخاطب عقل التلميذ وتتم في القدرة على التعامل المنطقي مع ما حوله ومن حوله، ولتعليم الرياضيات أهداف عديدة صنفها فؤاد محمد موسى (2005، ص49) إلى:

1.3. أهداف تتعلق بمعرفة وفهم أساسيات مادة الرياضيات:

إن فهم أساسيات الرياضيات من مبادئ ومفاهيم وتعميمات يفيد المتعلم في:

- معرفة لغة الرياضيات وخصائصها ودور الرموز المستعملة فيها.
- إكسابه القدرة على التعامل مع الآخرين من حيث معرفته للأثمان، الأوزان، الوقت، المسافات والارتفاعات.
- القدرة على دراسة المواد الدراسية الأخرى كالفيزياء مثلاً.

2.3. أهداف تتعلق باكتساب أساليب تفكير سليمة وتمييزها:

تعتبر الرياضيات من المواد الدراسية المساهمة في تنمية التفكير السليم للمتعلم وذلك لأنها:

- بناء استدلاله يقوم على بديهيات ومسلمات ونظريات يحاول التلميذ إيجاد علاقات بينها باستخدام قواعد منطقية.
- تستعمل الرياضيات رموز مبسطة ودقيقة مما يساعد على البرهان واكتشاف العلاقات والتعميمات بطريقة مختصرة أو بلغة مختصرة.
- قواعد الرياضيات قواعد موضوعية ودقيقة ولا تحتل التأويل، وهذا ما يكسب التلميذ الموضوعية والدقة في تفكيره وأحكامه.
- تستخدم الرياضيات أساليب تفكير متنوعة، وهذا ما يساعد التلميذ على اكتساب أساليب التفكير السليمة والمنطقية وخاصة التفكير الناقد الذي يجعله لا يتقبل أي شيء إلا بعد التأكد من صحته، وعدم إصدار الأحكام دون البرهنة عليها.

3.3. أهداف تتعلق باكتساب المهارات الرياضية:

يحتاج المتعلم في حل المشكلات الرياضية إلى مهارات عديدة، واكتساب هذه المهارات لا بد أن يسبقه معرفته واستيعابه للمفاهيم والتعميمات الرياضية المختلفة وأساليب التفكير المتنوعة، ومن أهم أهداف هذا المجال ما يلي:

- استخدام المتعلم اللغة الرياضية للتعبير عن أفكاره وإيصالها بدقة ووضوح.
- إجراء العمليات الرياضية المختلفة، البسيطة كالجمع والطرح والمعقدة كالتكامل والتفاضل والأسس.

- حل المعادلات والمتراجحات والتمتاليات الرياضية المختلفة.

- استخدام الأدوات الهندسية بمهارة وإتقان.

4.3. أهداف تتعلق باكتساب اتجاهات وقيم ايجابية نحو الرياضيات:

يقول رمضان مسعد بدوي (2008، ص39): " إن عددا ليس قليل من التلاميذ يجدون الرياضيات

شيء غامض " الأمر الذي ينفهم من دراستها، وعلى هذا الأساس فإن هذا المجال من الأهداف ووضع

لتعزيز الدافعية والرغبة في تعلم الرياضيات، وجعلها عملية ممتعة مشوقة وجذابة من حيث:

-اكتساب المتعلم اتجاهات ايجابية نحو الدقة والنظام.

-اكتسابه الثقة بالنفس وخاصة بعد وصوله إلى نتائج صحيحة وكذا حب البحث والاطلاع.

-شعوره بأهمية ودور الرياضيات في حياته اليومية يولد لديه الرغبة في دراسة الرياضيات والتعمق فيها.

أما (Johnson & Rising (1972, pp266-271 فقد قدمت قائمة لأهداف تعليم الرياضيات

المدرسية تمثلت فيما يلي:

تبصير التلميذ بمقرر الرياضيات ومساعدته على اكتساب الكفاءات الواردة فيه وذلك من خلال:

- تعريف التلميذ وتزويده بلغة الرياضيات من مصطلحات ورموز ومفاهيم وعلاقات.

- تنمية قدرته على فهم وتحليل البيئة التي يعيش فيها.

- تزويد التلميذ بالكفاءات القاعدية لمتابعة دراسة الرياضيات وتطبيق المعرفة الرياضية في مواقف مختلفة.

فهم البنية المنطقية للمعرفة الرياضية وطبيعة البرهان الرياضي وذلك من خلال:

-تعريف التلميذ بدقة المصطلحات والتعابير الرياضية في إيصال المعرفة الرياضية بوضوح.

-إتاحة الفرصة للتلميذ للتعرف على الطبيعة الاستنتاجية للرياضيات.

القدرة على إجراء الحسابات بدقة وكفاءة وذلك من خلال:

- تمكين التلميذ من استخدام أكثر من أسلوب للوصول إلى الأجوبة الصحيحة.

- إكسابه المهارات الحسابية التي تفيده في حياته اليومية.

اكتساب القدرة على حل المسائل الرياضية وذلك من خلال:

- تنمية قدرة التلاميذ على التمييز بين البيانات ذات الصلة بموقف معين.

- تمثيل البيانات بأشكال مناسبة تساعد على فهم المسألة وحلها.

- إدراك الدور الذي تلعبه الرياضيات في حياتنا اليومية.

تطوير طرق مناسبة لتعلم الرياضيات: ب

- تشجيع التعلم الذاتي والمحافظة على استمراريته.

- تشجيع التلميذ على كتابة أفكاره الرياضية بلغة دقيقة وسليمة.

4. مجالات الرياضيات:

يمكن تقسيم الرياضيات إلى عدة مجالات كبيرة ولكنها غير منفصلة عن بعضها، فهي متداخلة إلى حد يصعب علينا تصنيف محتوى معين لأي مجال من هذه المجالات دون المساس بالمجال الآخر، فالرياضيون الذين يعملون في تخصص ما يستخدمون أساليب ونتائج من فروع أخرى (أبو زينة، 2010، ص18)، ومن أهم هذه المجالات:

1.4. الجبر (الحساب):

علم الحساب هو المجال الذي يعالج الأعداد والأرقام والعمليات الحسابية وخصائصها، ويرتكز علم الحساب على الأعداد الطبيعية التي يشتق منها باقي المجموعات مثل: الأعداد، الصحيحة، والنسبية، والحقيقية، والمركبة، والأولية...، ويشمل علم الحساب (الجبر) "بناء الخوارزميات لإجراء العمليات الحسابية والبحث عن تماثلات في مجموعات معينة من الأعداد ذات خصائص معينة، إضافة إلى التطابق في الأعداد الذي أدخل إلى مجال الحساب التكافؤ" (أبو زينة، 2010، ص19).

وهو العلم الذي برع فيه علماء العرب والمسلمين قديما، من أمثال ابن الهيثم الذي قام بحساب مجموع الأعداد الطبيعية، ومجموع مربعاتها، والأسس التكعيبية، والأس الرابع وعمر الخيام الذي قام بوضع طريقة لحل المعادلات من الدرجة الثالثة والرابعة، ووضع نظرية لحل المعادلات ذات الحدين لأس صحيح موجب، وثابت ابن قرة الذي وضع طريقة لتصحيح مسائل الجبر بالبراهين الهندسية، والخوارزمي مؤسس

الجبر الذي تنسب إليه الخوارزميات (Algorithm/Algorism) (أبو حديد، 2015، ص ص 270-279) التي يقوم عليها علم الحاسوب وبرمجيته المختلفة في عصرنا الحالي.

2.4. الجبر الحديث:

إذا كان الجبر الكلاسيكي هو دراسة معمقة وموسعة على الأعداد، فإن الجبر الحديث أكثر تخصصاً وتعمقاً في مجالات بعينها وهو حسب فريد أبوزينة (2010، ص 20) " نظام مجرد واستنباطي مبني على المسلمات والبنى الرياضية المختلفة: كالزمرة والحلقة، والنظريات والتعميمات في تلك البنيات تنطلق من حالات خاصة أو بنيات خاصة"

3.4. الهندسة:

نشأ علم الهندسة في مصر القديمة لحاجة المصريين لمسح أراضيهم سنوياً عقب كل فيضان لنهر النيل، أما الهندسة المستوية التي تدرس اليوم فتنسب إلى الإغريق، وبالضبط إلى الرياضي الشهير إقليدس Euclide الذي تنسب إليه الهندسة الإقليدية (أبو زينة، 2010، ص 20).

والهندسة هي دراسة الأشكال وخصائصها، وكذا العلاقات فيما بينها كالتوازي والتقاطع والتقايس والتشابه، أما الهندسة التحليلية أو الحديثة فمن أبرز مواضيعها الربط بين الجبر والهندسة.

4.4. التحليل الرياضي:

وهو "الدراسة المنضبطة للكميات اللانهائية على الجانبين" (خطوط، 2010، ص 215) أي الكميات اللانهائية، والكميات المتناهية في الصغر، وقد ظل الرياضيون ولقرون عديدة يقعون في تناقضات عندما يعملون مع كميات متناهية في الصغر أو تلك اللانهائية إلى أن جاءت نظريات التكامل والتفاضل للرياضي ريمان والمعتمدة على مفاهيم النهايات، والتي يعتبرها العلماء أساس التحليل الرياضي المعاصر (أبو زينة، 2010، ص 22).

5.4. الإحصاء والاحتمالات:

ويدرس هذا المجال السلاسل الإحصائية، والتمثيلات البيانية المختلفة وكذا مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت، والاحتمالات والمتغيرات العشوائية.

5. النظرة الحديثة للرياضيات:

كانت الرياضيات علم مجرد يلجج هواته فقط ويبدعون فيه، لكن في يومنا هذا فان الرياضيات قد غزت كل مجالات الحياة وجميع العلوم، إلى درجة أن أي علم آخر لا يمكن تسميته علما الا إذا كانت الرياضيات من مقوماته الأساسية.

وتستخدم الرياضيات في عالمنا اليوم لتفسير الظواهر الحسية المحيطة بنا فالهندسة الإقليدية مثلا تعتبر نموذجا رياضيا للفضاء المادي الذي نعيش فيه، كما تعتبر الرياضيات أداة لا غنى عنها لتنظيم الأفكار، وفهم الواقع الذي نعيش فيه، حيث يرى الرياضي (M. Kline ,1974) أن الرياضيات تساعد الفرد على فهم البيئة المحيطة به والسيطرة عليها (أبوزينة، 2010، ص23).

إن من أهم مميزات الرياضيات أنها تتطور بسرعة، لذلك لابد من تحديث وتحيين المناهج الدراسية المعتمدة في المدارس باستمرار، مع إبراز القيمة الجمالية لهذا العلم أو لهذه المادة لإثارة الدافعية والتشويق لدى التلاميذ، فيقبلون على دراستها بحب وجدية أكثر، خاصة وأنها تعتبر مؤشرا هاما لتقدم الدول وازدهارها، لذلك تؤكد الجمعية الأمريكية لأساتذة الرياضيات (NCTM 2000) على ضرورة وضع برامج تعليمية تلبي متطلبات العصر، وحاجات الأفراد بشكل متوازن يبرز دور الرياضيات في مجتمع اليوم وذلك بالتأكيد على ما يلي:

1.5. الرياضيات للحياة:

لا يقتصر تعليم الرياضيات على مجرد تقديم معلومات في شكل مادة دراسية يمتحن فيها التلاميذ، وإنما يجب تحويلها إلى منهج حياة نحتاجها في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمورنا اليومية، وفي حل المشكلات التي تواجهنا باستمرار في عصر مليء بالتعقيدات والمفاجآت.

2.5. الرياضيات كجزء من الموروث الثقافي:

يجب اعتبار الرياضيات كأحد أعظم الانجازات الفكرية الإنسانية، وعلى الجميع تقدير هذا الانجاز واحترامه، واعتباره من التراث العالمي الواجب حمايته والحفاظ عليه وتسخير إمكانات كبيرة مادية وبشرية لنشره والحفاظ عليه.

3.5. الرياضيات للعمل:

لقد ازدادت حاجة الناس إلى الرياضيات في تسيير أعمالهم ومهنتهم المختلفة، فلم يبق مجال من مجالات الحياة المهنية إلا ودخلتها وذلك بسبب الرقمنة التي أصبحت من أهم الركائز التي يجب الاعتماد عليها.

4.5. الرياضيات لمجتمع علمي وتقني:

تتجه المجتمعات الإنسانية بصورة متسارعة نحو الرقمنة والتقنيات المعقدة، وهذا ما يزيد من حاجتهم إلى المعرفة الرياضية، فالأمي الآن ليس من لا يعرف الكتابة والقراءة، بل ظهرت أمية من نوع آخر ألا وهي الأمية الرقمية والرياضية.

6. أنواع المعرفة الرياضية:

حسب الباحثين أمال البكري وعفاف الكسواني (2001، ص ص 215-219) فان التريويون الرياضييون يقسمون المعرفة الرياضية للأنماط التالية:

1.6. المفاهيم والمصطلحات:

وهي اللبانات الأساسية في المعرفة الرياضية مثل الأعداد والنقط والأشكال والرموز وغيرها، ويجب التركيز في المناهج الرياضية على المفاهيم الأساسية الموحدة كالمجموعة والعلاقة والانتماء، وتصنف المفاهيم الرياضية إلى ما يلي:

-المفاهيم الدلالية: وهي المفاهيم التي تدل على الأشياء مثل العدد الأولي والعدد الزوجي.

-المفاهيم الوصفية: وهي المفاهيم التي تحدد خصائص معينة تتصف بها مجموعة من الأشياء مثل خاصية التوازي، الانتماء،

-المفاهيم الحسية: وهي المفاهيم التي تستند إلى أشياء مادية ملموسة مثل المربع، الدائرة والاسطوانة.

2.6. المبادئ والتعميمات الرياضية:

تصنف المبادئ الرياضية فوق المفاهيم، " فالمبدأ هو علاقة بين مفهومين أو أكثر" (خطوط، 2015، ص 247) وتعرف التعميمات الرياضية بأنها " جمل خبرية تربط عددا من المفاهيم بعضها ببعض" (أبو

زينة، 2010، ص52)، والتعميمات يمكن أن تكون بمستوى مسلمات يسلم بصحتها أو بمستوى نظريات تم البرهنة على صحتها بالاستدلال الرياضي، ويرتبط استيعاب التلميذ للتعميمات بمدى تعوده عليها، ومدى إدراكه لمعانيها سواء على المستوى الفكري اللغوي أو على المستوى التطبيقي، والهدف من التعميمات الرياضية ما يلي:

- إجراء الحسابات والاستخدام المباشر.

- تطبيق التعميمات في مواقف غير مباشرة من أجل تنمية التفكير الاستنتاجي والبرهان الرياضي.

- تدريب التلاميذ على عمليات الاكتشاف والاستقراء.

وحسب عبد الحافظ سلامة (2007، ص84) فإنه هناك نوعين من التعميمات الرياضية هما:

-التعميمات الكلية: وهي التي تبدأ بكلمة (لكل) او (لجميع)

-التعميمات الجزئية: وهي التي تبدأ بكلمة (يوجد) او (لبعض)

3.6. الخوارزميات والمهارات الرياضية:

الكثير من المفاهيم والتعميمات الرياضية يمكن أن تتحول إلى مهارات، ولكن تعلم هذه المهارات لا بد أن يستند إلى طرق وإجراءات معينة تسمى الخوارزميات.

والخوارزمية هي " الطريقة الروتينية للقيام بعمل ما، مثل خوارزمية الضرب والقسمة واستخراج الجذر التربيعي، وإيجاد القاسم المشترك الأكبر والمضاعف المشترك الأصغر، وتحليل المجاميع الجبرية، أما المهارة فهي إجراء الخوارزمية بدقة وسرعة" (أبو زينة، 2010، ص52)، لذلك لا بد من التركيز على فهم التلميذ للخوارزمية من أجل تثبيت المهارة المطلوبة، والمهارات الرياضية نوعان:

- مهارات رياضية عقلية: وهي التي تعتمد على القدرات العقلية مثل حل مسألة رياضية، أو إجراء عملية حسابية ذهنية الخ.

-مهارات رياضية أدائية: يعتمد هذا النوع من المهارات على الأداء مثل رسم الأشكال الهندسية، أو التمثيلات البيانية.

إن تدريس المهارات الرياضية واكتسابها ضروري لعدة أسباب منها:

- تساعد التلميذ على فهم الأفكار والمفاهيم الرياضية.
- إجراء الحسابات ذهنيا.
- أداء الكثير من الأعمال الحياتية داخل وخارج المدرسة.
- توجيه تفكير وجهد التلميذ بشكل أفضل في المواقف التي يواجهها.

4.6. المسائل الرياضية:

المسألة الرياضية هي: "موقف رياضي أو حياتي جديد يتعرض له التلميذ ويتطلب حله استخدام معلومات رياضية سابقة" (أبو زينة، 2010، ص53)، تسمى بالمعنى الحديث بالوضعيات المشكّلة، ويشترط فيها أن تكون شاملة للمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية المتعلمة وأن تكون مستمدة من واقع التلميذ أو قريبة منه، وهي وسيلة لإثارة الفضول الفكري للتلميذ، كما أنها تدريب له ليصبح قادرا على حل المشكلات التي تواجهه.

7. الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط حلقة وصل بين التعليم الابتدائي والثانوي، وهي تشكل الطور الأخير للتعليم الإلزامي، وقد تم تنصيب التعليم المتوسط طبقا للمنشور الوزاري 247 المؤرخ في جوان 2003، والذي جاء فيه "في إطار الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية...، سيشرع في تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط ذي الأربع سنوات بداية من الموسم الدراسي 2004/2003" ثم توالى تنصيب السنوات الثلاثة الأخرى أيضا وفقا لمناشير وزارية.

وتتمحور مناهج الرياضيات في هذه المرحلة حول المجالات التقليدية لهذه المادة، "مهيكلة في الميادين الثلاثة: أنشطة عددية، الدوال وتنظيم المعطيات، أنشطة هندسية" (شرايطة وآخرون، 2019، ص6)، ويسمح تنفيذ هذه المناهج بتحقيق الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم المتوسط والتي تتمثل في ثلاث كفاءات ختامية مرتبطة بميادين المادة الثلاث، إضافة إلى كفاءات عرضية أساسية للأنشطة الرياضية متعلقة بجميع الميادين على حد سواء مثل: الحساب، التحليل، البرهان، التمثيل...، كما تساهم هذه المناهج في إرساء قيم ومواقف لدى المتعلم في إطار تكوينه العام كمواطن فعال في المستقبل مثل: التفكير المنطقي، الدقة والموضوعية في التصرف، التدليل والبرهان على صحة المواقف، التريث والتثبت قبل إصدار الأحكام.

ولتحقيق هذه الأهداف" تمنح مناهج الرياضيات مكانة هامة لنشاط حل المشكلات سواء تلك المتعلقة بالمادة أو بالحياة اليومية أو بالمواد الأخرى، كما تدمج استعمال التكنولوجيات الحديثة مثل المجدولات في الحساب وبرمجيات الهندسة الديناميكية" (شرا بطة وآخرون، 2019، ص6) لإثراء تعلمات المادة.

ونظرا لأهمية مادة الرياضيات في المسار الدراسي للتلميذ وفي بناء وتنمية شخصيته وطريقة تفكيره فقد أعطيت لها مكانة كبيرة في مرحلة التعليم المتوسط، وسطر لها توزيع أسبوعي حسب أهميتها بالنسبة لهذه المرحلة، حيث أخذت إلى جانب اللغة العربية أكبر توقيت أسبوعي أكثر من المواد الأخرى (انظر الملحق رقم (11) بمعدل 5 ساعات من مجموع (34سا) ضمن 11 مادة دراسية حسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم 2006/2.0.0/148 المؤرخ في 2006/11/07 حول التوزيع الأسبوعي للمواد التعليمية في سنوات التعليم المتوسط، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (9): يوضح التوقيت الأسبوعي لنشاط الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

السنة 4 متوسط	السنة 3 متوسط	السنة 2 متوسط	السنة 1 متوسط	الأنشطة بالساعات
05	05	05	05	الرياضيات
.
.
34	34	34	34	المجموع

(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص3)

أما معامل مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فيتراوح بين (2) من مجموع (15) في السنة الأولى و(4) من (29) في السنة الرابعة (انظر الملحق رقم 12) وذلك حسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم 2006/2.0.0/148 المؤرخ في 2006/11/07 حول معاملات المواد التعليمية في سنوات التعليم المتوسط، موزع كما يلي:

جدول رقم (10): يوضح معامل مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

السنة 4 متوسط	السنة 3 متوسط	السنة 2 متوسط	السنة 1 متوسط	معاملات الأنشطة
04	03	03	02	الرياضيات
.

.
29	21	21	15	المجموع

(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص2)

1.7. أهداف تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

ينتظر من تعليم-وتعلم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط تحقيق نوعين من الأهداف أحدهما أهداف تكوينية والأخرى نفعية، ويتفرع عن هذين النوعين عدة أهداف ذكرت في دليل أستاذ الرياضيات السنة الثانية من التعليم المتوسط (2004، ص7) هي:

- إعطاء معنى للمفاهيم الرياضية المدروسة بتناولها لمختلف المظاهر وتبيان كيف تمنح أدوات لحل مشكلات مألوفة.

- جعل المتعلم يدرك تدريجيا المعنى الحقيقي لنشاط رياضي من خلال مشكلات معينة.

- حث المتعلم على ممارسة المنهجية العلمية بتنمية قدراته على التجريب والاستدلال والتخيل والتخيل النقدي.

- جعل المتعلم يمتلك أدوات وطرائق رياضية مفيدة في مجالات أخرى كالعلوم الطبيعية والتكنولوجية والجغرافيا وغيرها للتحكم في تقنيات رياضية بسيطة لمعالجة وحل مشكلات.

- إثراء لغة المتعلم بتعلم مختلف أشكال التعبير: الأعداد، الأشكال، البيانات والجداول.

- ممارسة التعليل تمهيدا للاستدلال الاستنتاجي أو البرهنة.

2.7. ميادين مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

جاء في دليل استعمال منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط (2019، ص8) بان أنشطة

الرياضيات تنفرع إلى ثلاثة ميادين أساسية هي:

1.2.7. ميدان الأنشطة العددية:

يوفر هذا الميدان فرصا عديدة لاستثمار التعلّيمات المتعلقة بالاستدلال الاستنتاجي وبالحساب الحرفي، وذلك من خلال إنجاز بعض البراهين أو معالجة بعض المشكلات، ويحتل أسلوب حل المشكلات مكانة أساسية في مجال الأنشطة العددية حيث يسمح للتلميذ ب:

- ممارسة الحساب العددي في أشكاله المختلفة حول مختلف الأعداد (الطبيعية، النسبية، الناطقة الجذور، والكسور).
- مواصلة التدريب التدريجي على الحساب الحرفي.
- حل المعادلات من الدرجة الأولى بمجهول واحد.
- حل جملة معادلتين من الدرجة الأولى بمجهولين.
- مواصلة تعلم الحساب الحرفي بتحليل ونشر عبارات جبرية والتعرف على المتطابقات الشهيرة.
- التدريب على تقنيات وخوارزميات اختزال الكسور، ونشر وتحليل عبارات جبرية.
- العمل بشكل متدرج على استعمال الإعلام الآلي (مجدولات، راسم منحنيات...).

2.2.7. ميدان الدوال وتنظيم المعطيات:

يعتمد هذا الميدان على المكتسبات القبلية للتلميذ، ويحضره لإدخال مفهوم الدوال بصفة عامة انطلاقا من وضعيات ملموسة وبارتباط وثيق مع التناسبية (تناسبية قيم مقدارين في حالة الدالة الخطية وتناسبية التزايد في حالة الدالة التآلفية)

أما فيما يخص الإحصاء فترتبط مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط بتعويد التلميذ على استعمال التعابير الأساسية للإحصاء الوصفي ومعالجة سلاسل إحصائية بسيطة مع تدريبه على استعمال التمثيلات البيانية وترجمة مؤشرات المواقع.

3.2.7. ميدان الأنشطة الهندسية:

يشكل ميدان الهندسة فضاء هاما لتطوير قدرات التلميذ على البرهان، حيث جاء في دليل استعمال كتاب الرياضيات للسنة الرابعة متوسط (2019، ص12) " يبقى الهدف في هذا المجال هو تدريب التلميذ

تدرجيا على تحرير نص برهان بشكل سليم وبوضوح، يتم التحرير في مستوى التعبير الطبيعي للتلميذ ونتجنب الإفراط في استعمال الرموز، وبالخصوص الروابط المنطقية... ونستعمل بدلا منها في هذه المرحلة كلمات أبسط مثل: ومنه، وبالتالي، إذن، يعني"، وبذلك فإن ممارسة الاستدلال الاستنتاجي وتعلم البرهان يجب أن لا يكون نشاطا مناسباتيا وإنما مرافقا لكل الأنشطة الهندسية المقررة على التلاميذ.

إن تعلم البرهان ليس بالأمر السهل على التلميذ وهذا ما يجعله يعاني من عدة صعوبات:

أولا: عند الانطلاق في البرهنة على حقائق معينة، فإنه يجد صعوبة في معرفة الإطار والإجراءات التي سيستعملها في البرهان بالنظر إلى كثافة الكفاءات المقررة عليه، وكذا كيفية استغلال الموارد الموجودة في النص أو الشكل أو تلك المتعلقة بمعارفه السابقة.

وثانيا: عند صياغة البرهان إذ كثيرا ما يجد هذا الأخير صعوبة في صياغة أفكاره بصفة منسجمة، وفي استعمال المصطلحات والتعابير الملائمة في تنظيم القضايا المشكلة لنص البرهان، لذلك لابد من تدريبه على الأنشطة التي تجعله يدرك المراحل المختلفة التي يجب المرور عليها لتعلم ناجح للبرهان الرياضي.

3.7. الأنشطة التعليمية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

إن ما يميز العملية التعليمية-التعلمية في مادة الرياضيات من منظور المقاربة بالكفاءات هو الأنشطة التعليمية، التي يكون فيها التلميذ محورا لهذه العملية، وحسب وزارة التربية الوطنية (2005)، ص17) فإن " الأنشطة التعليمية هي وسيلة يتعامل معها المعلم والتلميذ في مراحل مختلفة من العملية التعليمية-التعلمية"، حيث ينظر إلى هذه الأنشطة من زاويتين: الأولى تتعلق بالهدف من النشاط، والثانية تتعلق بالترتيب الزمني للنشاط ضمن مراحل عملية التعلم وهي كالتالي:

1.3.7. أنشطة الاستكشاف:

هي أنشطة تعليمية تسمح بمعرفة المكتسبات القبلية للتلميذ والتي يمكن استغلالها في بناء التعلمات الجديدة.

2.3.7. أنشطة حل المشكلات:

تسمح هذه الأنشطة بوضع التلميذ أمام مشكلة حقيقية يطلب منه حلها باستعمال مكتسباته الجديدة، وهذه المشكلة يشترط فيها أن تكون مركبة، الهدف منها التعمق في الفهم لدى التلميذ.

3.3.7. أنشطة التعلم المنتظم:

الهدف منها تثبيت المفاهيم وإجراء التطبيقات عليها بإجراء تمارين متدرجة في الصعوبة، ويكون للمعلم دور كبير فيها باعتباره المسؤول عن تسيير وتيسير المعارف الجديدة.

4.3.7. أنشطة الهيكلية:

وهي الأنشطة المسؤولة عن ربط التعلمات الجديدة بالتعلم السابقة لدى التلميذ، فمثلا قبل التطرق لعمليتي الضرب والقسمة لابد من العودة الى عمليتي الجمع والطرح، والتذكير بالعناصر التي تخدم المواضيع الجديدة.

5.3.7. أنشطة الإدماج:

إن أنشطة الإدماج هي وسيلة لحمل التلميذ على إدماج مختلف مكتسباته وإعطاء معنى لها، ويقع الدور الكبير فيها على التلميذ، فهو هنا مطالب بتجنييد مجموعة متكاملة من المكتسبات لتحقيق كفاءة معينة.

6.3.7. أنشطة التقويم:

وظيفةها الأساسية تقويم مكتسبات التلميذ ومدى ما يملكه من كفاءات في مجال معين، وانطلاقا من نتائج هذه الأنشطة التقويمية يمكن تقديم تغذية راجعة فورية عن مستويات تدرج التلميذ في تملك كفاءة معينة، وبالتالي تحديد في أي مستوى بالضبط حدث الخلل ليقوم بمعالجته بتوجيه من المعلم، كما أن هذه الأنشطة لها اهتمام خاص من طرف التلاميذ وأوليائهم لما تتطلبه من استعداد لتجنييد المكتسبات من جهة، ولمعرفة ما أسفرت عنه المجهودات المبذولة من نتائج من جهة أخرى.

7.3.7. أنشطة المعالجة:

الأنشطة الإدماجية تساعد التلميذ على اكتشاف تعثراته ومواجهتها، وهي أنشطة مبنية على مفهوم الخطأ من منظور المقاربة بالكفاءات، فحسب **خطوط رمضان (2010، ص131)** "يمكن تلخيص هذا التشخيص في أربعة مراحل هي: -تحديد الأخطاء-وصف طبيعة الأخطاء-البحث عن مصادر الأخطاء-وضع خطة للعلاج".

4.7. مخطط التعلّات السنوي لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

يهدف مخطط التعلّات السنوي إلى تنظيم وتيرة التعلّات السنوية وفقا لمجموعات من المفاهيم المتكاملة التي تسمح بخدمة الكفاءة الشاملة للسنة الدراسية من خلال الاهتمام "بمركبات الكفاءة الختامية من إرساء الموارد، توظيفها، والكفاءات العرضية والقيم، والذي يتم في شكل حلزوني ذهابا وإيابا" (وزارة التربية الوطنية، 2018، ص13).

ينطلق مخطط التعلم السنوي من ضبط التداخلات الممكنة للكفاءات الختامية ومركباتها، ثم توزيعها ضمن مقاطع تعليمية تتناوب فيها ميادين التعلم الثلاثة حسب ما تقتضيه طبيعة مادة الرياضيات، مع الأخذ بعين الاعتبار العطل وفترات التقويم، وفترات المعالجة البيداغوجية، وعادة ما "يوضع هذا المخطط السنوي من قبل مفتشي المادة تحت إشراف المفتشية العامة للبيداغوجيا الخاصة بمادة الرياضيات" (شرايطة وآخرون، 2019، ص14)

ويقصد بالمقطع التعليمي: مجموعة من الحصص التعليمية المبنية لغرض تحقيق مستوى من الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة، تكون هذه الحصص مترابطة ومنسجمة مع بعضها، وتتضمن كل أنواع النشاط الرياضي الذي يتعين على التلميذ ممارسته خلال فترات زمنية متتالية (فترة التقويم التشخيصي، فترة الاكتشاف والبحث، فترة التمرن، فترة الإدماج، فترة التقويم والمعالجة)، "يمكن تنظيم التعلّات في مخطط سنوي وفق اختيارات متعددة، منها تعيين المقاطع ضمن الميدان الواحد، أو البحث عن التقاطعات بين ميادين المادة" (شرايطة وآخرون، 2019، ص15).

جدول رقم (21): يبين كيفية تنظيم مخطط التعلّات السنوي

معالجة	تقويم	حل وضعية انطلاقيه	تعلم الإدماج	وضعيات تعليمية جزئية للتأسيس للموارد وشرعتها	وضعية الانطلاق
--------	-------	-------------------	--------------	--	----------------

(شرايطة، 2019، ص15)

ثانيا: تقويم الرياضيات

1. تقويم الرياضيات بصفة عامة:

من أهم خصائص الرياضيات أنها مادة تراكمية في طبيعتها، بمعنى أن "تجاح التلميذ فيما يدرسه منها يتوقف في الغالب على مدى إلمامه بما سبق دراسته ويكون ممهدا لما سيدرسه " (الداود، 1425هـ،

ص48) وهذه الطبيعة التراكمية جعلتها تتطلب نشاطات تقويمية مستمرة ومتعددة وذلك لرصد مدى تقدم التلميذ في دراسته، حيث يقوم الأستاذ بدور الملاحظ والمستكشف لجدية التلميذ وانتظامه في تحصيل الكفاءات المقررة عليه، وذلك بغرض تطوير مستواه التحصيلي في هذه المادة، وتتطلب التقويمات المستمرة تنوعا في أساليب التقويم المعتمدة من مقابلات وملاحظات، وتقارير ومشروعات وغيرها مما يتعلق بنمو التلميذ الدراسي وهذا يقلل من خوف هذا الأخير وقلقه.

وجاء في الداود أيضا (1425هـ، ص44) أن أبو زينة يرى بأن: تقويم الرياضيات يجب أن يعتمد على مبادئ أساسية هي:

1- يجب أن يهتم تقويم الرياضيات بالأفكار الرياضية الأساسية للمقرر وذلك في ضوء الأداء المتوقع من التلميذ.

2- بما أن تعلم التلميذ لأي نشاط رياضي يمر بمراحل متدرجة فلا بد أن يهتم التقويم بكل مرحلة من تلك المراحل الأمر الذي يتطلب نشاطات تقويمية متعددة وأساليب متنوعة.

3- يرتبط التقويم ارتباطا وثيقا بالأهداف، لذلك لا بد من مراعاة الدقة في صياغة الأسئلة حتى تقيس مدى تحقق الأهداف المرجوة من المقرر الدراسي لمادة الرياضيات.

4- يجب أن يركز التقويم على النمو الحاصل عند التلميذ وما اكتسبه من كفاءات رياضية، وهذا الأمر يتطلب القيام بتقويمات قبلية لقياس مقدار المكتسبات القبلية، وتقويمات بعدية لقياس المكتسبات المحصلة.

5- يجب أن يتناول تقويم تحصيل التلميذ للمعرفة الرياضية جميع مستويات المجال العقلي للأهداف المعرفية من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، والموازنة بينها واخذ الأوزان النسبية لها بعين الاعتبار عند تقويم كل وحدة دراسية.

6- لكي يكون التقويم شاملا لجميع مجالات الأهداف يجب أن يهتم تقويم الرياضيات بالمجال الانفعالي (الاتجاهات والقيم والجوانب الجمالية للرياضيات) والمجال النفس حركي (المهارات والأداءات المختلفة).

1.1. معايير التقويم في مادة الرياضيات:

حسب عماد الزهيري (2017، ص345) فإن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) في (USA) قد أصدر سنة 1995 عدة معايير لتقويم الرياضيات تمثلت فيما يلي:

1.1.1. إبراز الرياضيات التي يحتاج جميع الطلاب معرفتها ويستطيعون القيام بها:

إن توسع نطاق القدرات والمهارات والكفاءات الرياضية أدى إلى ضرورة إيجاد إطار للتقويم يعطي الوزن المناسب لمختلف مجالات الرياضيات، ويتيح للتلاميذ فرصا لإظهار مقدرتهم الرياضية المتنامية. فعملية التقويم التي تقابل النظرة الحديثة للرياضيات يجب أن تتضمن نشاطات مبنية على أسس علمية صحيحة، تعكس نوعية الرياضيات التي يجب أن يعرفها التلاميذ ويكونون قادرين على التعامل معها.

2.1.1. تدعيم وتفعيل تعلم الرياضيات:

ونعني بذلك إحداث تكامل بين عمليتي التعلم والتقويم، فتكون بذلك نشاطات التقويم منسجمة مع النشاطات المستخدمة في التدريس وأحيانا مشابهة لها، ففي النهاية الهدف الرئيسي للتقويم هو تسهيل عملية التعلم وتحسينها.

3.1.1. تحقيق وتدعيم العدالة والإنصاف:

إن الالتزام بمعيار العدالة والإنصاف يعني أن جميع التلاميذ بما فيهم ذوي الحاجات والمواهب الخاصة يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية من الانجاز، وذلك بإعطاء كل واحد منهم الفرصة للوصول إلى تلك المستويات وبالتالي إظهار ما لديه من قدرات رياضية مما يستوجب التنويع والتعديد في نشاطات التقويم.

4.1.1. الانفتاح في عملية التقويم:

انفتاح عملية التقويم يتطلب إعلام التلاميذ مسبقا عما يحتاجون معرفته وكيف يتوقع منهم إظهار تلك المعرفة، كما يتطلب إعلام الأولياء وصانعي القرار عن عمليات التقويم ونتائجها، فتجرب العمليات التقويمية في جو من الشفافية، عكس الاختبارات التقليدية التي كانت تعتمد على درجة كبيرة من السرية في إعدادها وتصحيحها ولا يستطيع التلاميذ أو غيرهم إبداء رأيهم فيها أو في نتائجها.

5.1.1. الوصول إلى استنتاجات صادقة عن تعلم الرياضيات:

من أبرز أغراض التقويم الوصول إلى معرفة مستوى العمليات العقلية للتلميذ والتي لا يمكن ملاحظتها مباشرة والتي نستدل عليها من خلال أدائه، وهناك العديد من مصادر الأداء في الرياضيات هي الملاحظة، المقابلة، التكليف بالمهمات، حل المشكلات، حقائب الانجاز إضافة إلى الاختبارات التحصيلية،

فاستخدام مصادر متنوعة في التقويم يؤدي إلى استنتاجات صادقة عن مستوى التلميذ وكفاءته في مجال الرياضيات.

6.1.1. الترابط المنطقي في عملية التقويم:

يجب أن تكون عملية التقويم مسايرة لعملية التعلم وتسير معها جنباً إلى جنب، فيكون بذلك تقويم مكتسبات التلميذ مرتبط مباشرة مع تدرج اكتساب الكفاءات، ومتناسق مع الأهداف المرحلية لذلك الاكتساب، فتقويم الرياضيات يجب أن يكون فيه ترابط وتسلسل منطقي بين مختلف أنواع التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي).

فحسب خطوط رمضان (2015، ص 251) فإنه " ينبغي مراعاة أن يكون نمط التقويم ومتطلباته من البيانات ملائماً لأغراضه"

2.1. مؤشرات التقويم في مادة الرياضيات:

حسب كل من فريد كامل أبو زينة وعبد الله يوسف عبابنة (2007، ص 259) فقد قامت لجنة المستويات التربوية لمناهج الرياضيات (NCTM 1995) التابعة للمجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات بوضع مؤشرات أساسية لتقويم التلاميذ في مادة الرياضيات هي:

- التوازي: ويقصد به أن تكون أساليب ومهام التقويم متماشية مع مناهج الرياضيات ومسايرة لها.
- تعدد مصادر المعلومات: أي أن القرارات التي تتخذ بشأن التلاميذ يجب أن تستند إلى معلومات يتم الحصول عليها بأساليب تقييمية متنوعة.
- أساليب واستخدامات التقويم مناسبة: أي أن تكون أساليب وأدوات التقويم مناسبة للأغراض المرجوة منها.
- القوة الرياضياتية: تقويم معارف التلاميذ الرياضياتية يجب أن يركز على قدرتهم على تطبيق هذه المعارف في حل المشكلات الرياضية في شكل مسائل (مشكلات).
- حل المسائل: تقويم قدرة التلاميذ على حل المسائل الرياضية يجب أن يقدم أدلة على مهاراتهم وكفاءاتهم الرياضياتية.

- **التواصل:** ونعني بذلك قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم الرياضية شفويا وكتابيا وباستخدام الأشكال من رسومات وبيانات، ولغة رياضية سليمة من رموز ومصطلحات.
- **الاستدلال:** يجب تقويم قدرة التلاميذ على البرهان والاستدلال الاستنباطي والتخمينات الذكية.
- **المفاهيم الرياضية:** يجب تقويم قدرة التلاميذ على تسمية المفاهيم والتعبير عنها لفظيا وكتابيا.
- **الإجراءات الرياضية:** يجب تقويم قدرة التلاميذ على التصرف عند مواجهة مواقف معينة.
- **التهيؤ الانفعالي:** أي ثقة التلميذ في نفسه عند استخدام الرياضيات في حل المشكلات الحياتية اليومية وتوصيل الأفكار والتدليل عليها.

2. تقويم الرياضيات في المنظومة التربوية في الجزائر:

1.2. مراحل تطور تنظيم التقويم في المنظومة التربوية في الجزائر:

مر التقويم التربوي في الجزائر بعدة مراحل، وذلك حسب ما استقيناها من النصوص التشريعية لوزارة التربية الوطنية هي:

1.1.2. المرحلة الأولى (ما قبل 1988م):

خلال هذه المرحلة خضعت مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ لأحكام المنشورين الوزاريين رقم (1098 المؤرخ في 09/10/1982م) و(343 المؤرخ في 21/10/1987م)، وقد تطرق هذين المنشورين إلى: مفهوم مراقبة العمل المدرسي وأهدافه وطرق إجرائه، ولكن بإيجاز دون التطرق للأبعاد الرئيسية للتقويم.

2.1.2. المرحلة الثانية (1989-1997) م:

خلال هذه المرحلة خضعت مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ لأحكام المناشير التالية:

- المنشور رقم 09 المؤرخ في 08/06/1989م

- المنشور رقم 223 المؤرخ في 17/10/1990م

- المنشور رقم 33 المؤرخ في 12/02/1991م

- المنشور رقم 186 المؤرخ في 10/09/1993م

حيث يعتبر المنشور رقم 09 المؤرخ في 1989/08/60م أول منشور إطار للتقويم التربوي في الجزائر، والذي وضع أسس نظام التقويم ووضعه في سياقه التربوي البيداغوجي، حيث وضع أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ، ومهامه، ودواعي ممارسته، واعتبره الوسيلة التي تقيس أثر التعلم ونتائج الجهد المبذول، وكذلك التطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ والكشف عن النقائص المسجلة في نشاطاتهم، وفي هذه المرحلة أيضا تم توضيح معنى مصطلح التقويم المستمر الذي يشمل:

- الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التلاميذ.

- التمارين والواجبات اليومية والأسبوعية.

3.1.2. المرحلة الثالثة (1989-2004) م:

خلال هذه المرحلة كان التقويم التربوي خاضعا لأحكام:

- المنشور الإطار رقم 1011 المؤرخ في 1998/08/12م.

- المنشور التطبيقي رقم 253 المؤرخ في 2000/09/05م.

احتوى هذين المنشورين على مفهوم التقويم وأهدافه التي تضمنتها المناشير السابقة، إلا أنهما حددا كيفية انتقال التلاميذ وتدرجهم في المراحل التعليمية المختلفة، وجعل ذلك الانتقال خاضعا لمقاييس بيداغوجية صارمة، مع الإشارة للانحرافات التي لحقت بالتقويم لا سيما بعد توحيد مواضيع الاختبارات على مستوى المؤسسات التعليمية.

4.1.2. المرحلة الرابعة (من 2005-2017) م:

خضع التقويم التربوي في هذه المرحلة لأحكام:

- المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 2005/03/13م.

- المنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 2005/03/15 المعدل.

- المنشور رقم 128 المؤرخ في 2006/09/23 المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

وما ميز هذه المرحلة هو الإصلاح الذي عرفه نظام التقويم ليساير المقاربة بالكفاءات التي شرع في تطبيقها منذ الدخول المدرسي 2003/2004م، لذلك جاء مختلفا من حيث التعريف، والمبادئ،

والأهداف، والأنواع...، أما من حيث الأشكال والوتيرة فقد احتفظ بأشكال التقويم التي كانت قائمة مع تعديل الوتيرة وخاصة في المواد الأساسية، حيث تقرر إجراء تقويمات شهرية، وفرضين وامتحان في كل فصل في المواد الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية، واللغتين الفرنسية والانجليزية).

5.1.2. المرحلة الخامسة (من 2017 -إلى يومنا هذا):

لقد شرع في اصلاح جديد للمنظومة التربوية في الجزائر وهو الاصلاح الذي أطلق عليه المقاربة بالكفاءات الشاملة او الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات وذلك مع مطلع السنة الدراسية 2018/2017م

وفي العام الدراسي 2020/2019 وبسبب ظروف جائحة كورونا تم إلغاء الفصل الثالث واعتماد الفصلين الأول والثاني بشكل اضطراري، وذلك وفقا للقرار الوزاري رقم 513 المؤرخ في 31 ماي 2020م المتعلق بالترتيبات الاستثنائية لتنظيم وانجاز أعمال نهاية السنة الدراسية 2020/2019، الصادر عن وزارة التربية الوطنية وذلك تطبيقا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد في 10 ماي 2020 المتعلقة بتدابير الوقاية من فيروس كورونا، حيث تم حسب هذا القرار تحديد إجراءات الانتقال في المراحل التعليمية الثلاث، وإلغاء شهادة التعليم الابتدائي دورة 2020م، وتأجيل شهادتي التعليم المتوسط البكالوريا إلى شهر سبتمبر 2020م ومن أهم ما جاء فيه "...وفي هذا الصدد يكتفى بالفصلين الأول والثاني من السنة الدراسية الحالية

بالنسبة للتعلّمات وبالنسبة للتقويم والانتقال إلى المستوى الأعلى" (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص 1)

أما فيما يخص الانتقال من مستوى إلى آخر فقد جاء فيه "ينتقل إلى السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط كل تلميذ تحصل على معدل يساوي أو يفوق (20/9)، ويحسب معدل الانتقال بتقسيم مجموع معدل الفصل الأول والثاني على اثنين (م ف1+م ف2/2) " (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص 2)

وفي ظل التنظيم الاستثنائي لتدريس التلاميذ في السنة الدراسية 2021/2020م، وما ترتب عنه من تقليص في الحجم الساعي المتاح للدراسة ومن تعديل بيداغوجي للتعلّمات وتكييفها، وكذا اعتماد نمط من التعليم يزاوج بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي للمتعلّم خارج فضاء القسم، فقد قامت الوزارة الوصية بوضع مخطط استثنائي للتقويم البيداغوجي ينسجم مع كل هذه المستجدات، وذلك من خلال المنشور الوزاري (27/ و. ت. و/ 2020) الصادر في 16 ديسمبر 2020م حيث جاء فيه: "يعد التقويم البيداغوجي بمفهومه الشامل حاجة ماسة لا غنا عنها في مزاولة أي فعل تعليمي-تعلّمي، ويأخذ عدة أشكال...، وله ثلاث وظائف...." (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص 1)

وفيما يخص التقييم التحصيلي فقد جاء فيه: يتبين أن ممارسة التقييم التحصيلي تقتضي التمييز بين مستويين هما:

تقويم الموارد: يستهدف فحص قدرة التلميذ على التذكر والفهم والتطبيق، ويتم بواسطة تمارين ومشكلات بسيطة.

تقويم الكفاءات: يستهدف مدى قدرة المتعلم على تجنيد الموارد وتوظيفها بشكل مدمج في حل مشكلات مركبة.

ويتحقق التقييم التحصيلي من خلال الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية واستثناء لهذه السنة فقد برمج فرض كتابي واحد في كل مادة تعليمية في كل فصل مع الاحتفاظ بالتفويج المعمول به في التنظيم الاستثنائي للتدريس وضمان ساعة كاملة للفرض بدل (45) دقيقة، ومن أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف بين تلاميذ المستوى الواحد، فإنه ينبغي توحيد الاختبارات الفصلية في كل مادة تعليمية في نفس المؤسسة التعليمية، كما تم تبني نظام الفصلين السداسيين الأول والثاني بصورة استثنائية.

أما فيما يخص المراقبة المستمرة (التقويم المستمر) فقد تم التركيز على معايير محددة هي: الانضباط والمواظبة، والمردودية في أنشطة التعلم داخل القسم وخارجه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يمثل معايير التقويم المستمر حسب المنشور الوزاري (27/ و. ت. و/2020).

الجوانب	الإجمالي	عناصر المراقبة	أقصى علامة
الانضباط والمواظبة	7	السلوك	2
		الغيابات والتأخرات	2
		إحضار ادوات التعلم (كتب، كراريس، أقلام...)	2
		تنظيم الكراريس والاعتناء بها	1
المردودية في أنشطة التعلم داخل القسم	7	المشاركة	2
		الفعالية (مناقشة، تحليل، نقد...)	3

2	الانجاز ونوعية الأثر الإيجابي (على السبورة أو على الكراس)		
3	انجاز المهمات المسندة (واجبات منزلية، تحضيرات، ...)	6	المردودية في أنشطة التعلم خارج القسم
2	العمل ضمن فريق/أو المبادرة بإنجاز أعمال إضافية		
1	المبادرة والمساهمة في الأعمال المدرسية		

(وزارة التربية الوطنية، 2020، ص2)

2.2. التقويم التربوي كما جاء في النصوص التشريعية:

عرف التقويم التربوي في المنشور الوزاري (1011/أ.ع / و.ت/ المؤرخ في 12/08/1998، ص1) على أنه: "أسلوب منظم يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لجمع المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ و بنجاعة الطرق والبرامج وكذا السندات المستعملة لذلك، كما يهدف إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها... "، كما جاء في المنشور الإطار (2039) الخاص بإصلاح نظام التقويم المؤرخ ب 13/03/2005م: "يشكل التقويم ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية"، وقد أكد هذا المنشور الإطار على ضرورة تطوير نظام التقويم البيداغوجي حتى يكون منسجما مع أهداف الإصلاح وخاصة فيما يخص تقليص عوامل الفشل الدراسي وتحسين الخدمات المدرسية، ولقد تبنت المناهج الجديدة منهجية تمنح للمتعلم فرصة أكثر لممارسة التعلم، وتتطلب تكييفا لأساليب التقويم حتى تصبح جزءا من الفعل التربوي ومرافقا له، ومتفاعلا معه بشكل جيد ومنسجم، وبذلك تدمج المسارات التقويمية في المسار التعليمي بصفة مستمرة للوقوف على التطور الحاصل في تعلمات التلاميذ و التحسن المحقق لديهم، واكتشاف النقائص والثغرات التي تحول دون مواصلة التدرج في التعلم وتنمية الكفاءات التي تمكنهم من توظيف مكتسباتهم الدراسية في وضعيات مختلفة (وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 60/2.0.0) المؤرخ في 23 ماي 2006 والمتعلق ب: تنصيب السنة الرابعة متوسط ، كما حدد المبادئ المنهجية للرؤية الجديدة في التقويم البيداغوجي والمتمثلة في:

- يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، يحدد فيه فترات التقويم، وتيرته وأشكاله.
- تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي وبصفة إلزامية لتنظيم فحوص تشخيصية للمواد الأساسية (اللغات الثلاث، والرياضيات) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبليّة، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج قبل الانطلاق في المناهج الجديدة.
- يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات للتقويم التكويني.
- يجب ألا تنصب مواضيع الفروض والاختبارات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف، بل يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها من أجل إقرار مستوى معين من التحكم في الكفاءة.
- يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس قرار مجلس الأساتذة باعتماد معدل 10 من 20 في التعليم المتوسط (تعليمية وزير التربية الوطنية رقم 296/م.ت.و/أ.خ.و/ المؤرخ في 04/07/2005م).
- يتضمن امتحان شهادة التعليم المتوسط على اختبارات كتابية إلزامية، وتنصب اختبارات شهادة التعليم المتوسط على المناهج الرسمية للمواد الدراسية في أقسام السنة الرابعة متوسط.
- يجب استغلال نتائج الامتحانات المدرسية والرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الإحصائي والنوعي، سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى الولاية، وهذه العملية ستسمح بقياس مردود التلاميذ وبالتالي الأساتذة وبالتعرف على المواد التعليمية التي تسجل صعوبات.
- مع التأكيد على استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية (دفتر المراسلة) والفصلية (كشف النقاط) ونتائج الامتحانات الرسمية (شهادة النجاح) إلى كافة أعضاء الجماعة التربوية، وكذا اتخاذ إجراءات تشجيعية من خلال أعمال رمزية تثمن النجاح الدراسي (جوائز، شهادات تقدير...)
- يجب على المؤسسات التعليمية أن تضع في متناول الأولياء كل المعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم من: نتائج مختلف عمليات التقويم، معايير وإجراءات التقويم، الانتقال والإعادة، وذلك لتمكينهم من أداء الدور المنوط بهم.

3.2. التقويم في مرحلة التعليم المتوسط:

طبقا لأحكام المنشور الوزاري 06/6.0.0/128 المتضمن تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، المؤرخ في 20/09/2006م) فإنه يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة التي تكون على شكل: - استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، ومشاريع... وتكون وتيرتها ومدة انجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في المواد الأساسية (اللغة العربية، اللغات الأجنبية، والرياضيات)، والمنتظمة على شكل: - فرضين محروسين في المواد الأساسية، وفرض واحد في باقي المواد- واختبار واحد لكل مادة في نهاية الفصل، " أما المعدل الفصلي لكل مادة فإن حسابه يتم على النحو التالي:

$$\frac{(المراقبة المستمرة \times 2) + (الاختبار \times 3)}{5} = \text{المعدل الفصلي للمادة}$$

- يتم الارتقاء من مستوى تعليمي إلى آخر على أساس قرارات مجلس الأساتذة، باعتماد معدل 20/10، غير أنه يمكن لهذا الأخير أن ينقذ حالات من التلاميذ الذين لم يبلغوا هذا المعدل (وتحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 09 و 9.99 من 20)، شريطة أن يكونوا قد بذلوا مجهودات مؤكدة خلال السنة الدراسية وخاصة في المواد الأساسية (الرياضيات واللغة العربية واللغتين الفرنسية والانجليزية)، حيث تعطى لهم فرصة لإجراء امتحانات استرداكية في المواد التي سجلوا فيها معدلات اقل من 20/10

نشير هنا إلى أن هذه "الإجراءات الخاصة بالإنقاذ لا تعني قبول التلاميذ في السنة الأولى ثانوي "

(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص15)

- يقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي كل تلميذ تحصل على معدل 20/10 في شهادة التعليم المتوسط (B E M)، أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط، فيضاف المعدل السنوي لنتائج التقويم المحصل عليها خلال السنة الرابعة في حساب معدل القبول

- بعد تحديد القائمة الإجمالية للتلاميذ الذين تم إقرار انتقالهم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي، يدرس مجلس الأساتذة حالات التلاميذ المتبقين وفقا للإجراءات المعمول بها والخاصة بالإعادة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط أو التوجيه للحياة المهنية.

4.2. تقويم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة السابقة وكذا نتائج التقويم التشخيصي الذي يتم إجراؤه في مطلع السنة الدراسية وذلك بغرض الوقوف على المكتسبات السابقة للتلاميذ وعلى المستوى العام لهؤلاء التلاميذ فيما يخص مادة الرياضيات.

ثم بعدها تقوم هذه الفرقة بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي المادة " يحدد في هذا المخطط البرنامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم، أشكال وفترات التقويم حسب كل مستوى، و أساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية، ويكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعلّمات" (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص10)، حيث تنظم هذه النشاطات التقويمية حسب التدرج في التعلّمات الواردة في المناهج الرسمية لمادة الرياضيات، فينظم الأستاذ حصصا تدريسية يدرّب من خلالها التلاميذ على توظيف المعارف والمهارات الرياضية المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيّات - مشكلة قام ببنائها انطلاقا من واقع التلميذ أو قريبة منه، تجرى هذه النشاطات التقويمية على شكل :

- وضعية انطلاقية تمهد للمقطع التعليمي وتطرح تساؤلات وافتراضات حول أهم الكفاءات الرياضية المتضمنة في هذا المقطع.
- تمارين وتطبيقات مباشرة للتأكد الفوري من مدى التمكن من الكفاءات المرحلية الضرورية لاكتساب كفاءة رياضية معينة مصاغة على شكل وضعيّات - مشكلة بسيطة أو معقدة.
- واجبات منزلية لتدعيم المكتسبات، تصحح وتناقش لاحقا للوقوف على أهم النقائص والثغرات التي سجلت عند التلاميذ بغرض تلافئها.
- إدماج جزئي يهدف إلى استثمار مكتسبات التلاميذ خلال مقطع أو مقطعين تعليميين، يكون على شكل وضعيّات إدماجية، أو استجابات شفوية، تدعم وتؤكد التملك الفعلي لبعض الكفاءات الرياضية المتضمنة في هذين المقطعين.
- إدماج كلي يشمل جميع الكفاءات المتضمنة في جميع المقاطع التعليمية المنجزة خلال الشهر أو الثلاثي، وبذلك تكون بمثابة الاستعداد والتحضير للفروض المحروسة أو الاختبار الثلاثي، ويشترط فيها أن تكون

شاملة للمجالات التعليمية المنجزة حسب مخطط التعلّات (عددية، هندسية، الدوال وتنظيم المعطيات) ومتضمنة لمختلف الكفاءات من اكتساب المعارف، توظيفها، المبادئ والقيم المستوحاة منها، إضافة إلى الكفاءات العرضية المشتركة بين مختلف المجالات.

- بعد كل هذه النشاطات التقويمية المتعددة ينظم الأستاذ نشاطاته الخاصة بالتقويم المنتظم على شكل فروض محروسة واختبارات ثلاثية، وتعد الورقة الاختبارية من طرف أستاذ المادة أو مجموعة من أساتذة المادة تحت إشراف الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة التعليمية وفقا لشروط ومعايير محددة.

- جاء في النشرة الرسمية لوزارة التربية العدد 488 (2005، ص13): "تنظم الاختبارات أسبوعين قبل نهاية كل فصل وتحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية.

- أما بشأن مواضيع الاختبارات فتترك الحرية للأستاذ في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات حسب ما قام بتدريسه لتلاميذه باستثناء:

- أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة توخيا لتكافؤ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإلباري.

- اختبارات الفصل الثالث التي توحّد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم، ثم عممت هذه العملية على باقي المستويات بهدف توحيد مستوى كل الفصول.

- "إن اختبارات التقويم بمختلف أشكالها (الاستجابات، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنزلية، الفروض...) لا بد أن تصحح على أن ترفق العلامة المسندة لها بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ" (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص11)، ولا تكون هذه الملاحظات من النوع التقليدي (ضعيف، متوسط، جيد) وإنما تعبر عن مستويات الكفاءة التي حققها التلميذ أو التعثرات التي واجهها، كما ينظم المدرس حصصا خاصة بتصحيح الفروض والاختبارات تبنى من خلالها الأجوبة النموذجية باللجوء إلى تقنيات وأساليب التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي" (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص11)

نلاحظ هنا انه رغم تنوع وتعدد الأطر الفكرية التي توجه سياسات وممارسات التقويم التربوي البيداغوجي خاصة، إلا أن أهم "الاستراتيجيات التي تبنتها وحددتها النصوص التشريعية للمنظومة التربوية في الجزائر هي الاختبارات التحصيلية" (خنفري، 2016، ص172)

5.2. معايير ومواصفات الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

جاء في دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط (2018، ص1) "ينبغي أن تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة، هذه المناهج التي تركز أساسا على المقاربة بالكفاءات وتقتضي تصورات جديدة عندما يتعلق الأمر ببناء الموارد المعرفية وتقويمها مع كيفية توظيفها في سياقات من واقع المتعلم أو قريبة منه، الأمر الذي يتطلب ممارسات تقويم جديدة"

فالتقويم في بيداغوجيا الكفاءات هو: تقويم في خدمة بيداغوجيا النجاح، والغرض منه لا يكون انتقاء أحسن المتعلمين بل مساعدة أكبر عدد ممكن منهم لبلوغ الأهداف المسطرة، ولتحقيق هذا الهدف كان لابد من وضع دليل لبناء مواضيع الاختبارات وفق معايير وشروط مدروسة، لضمان أكبر قدر ممكن من الموضوعية في هذه الاختبارات والمصادقية في نتائجها وخاصة إذا تعلق الأمر بمادة دراسية لها أهميتها مثل مادة الرياضيات، وذلك من أجل: -توحيد طريقة بناء الاختبارات، وذلك ب:

- تزويد المعلمين بمرجعية موحدة لبناء مواضيع الاختبارات وفق الشروط المحددة من طرف الجهات الوصية ألا وهي وزارة التربية الوطنية.

- تعويد التلاميذ على نمط هذا البناء وإتاحة الفرصة لهم للتدرب على معالجة مواضيع مشابهة لتلك المواضيع التي ستعطى لهم في شهادة التعليم المتوسط (BEM).

1.5.2. طبيعة مواضيع الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

نظرا لأهمية مادة الرياضيات في المسار التعليمي للتلميذ، ونظرا لأهمية الاختبارات التحصيلية في تقرير مصير هذا الأخير، فقد وضعت وزارة التربية الوطنية شروطا واضحة ومحددة ينبغي الالتزام بها في بناء مواضيع الفروض والامتحانات حتى تكون وسائل فعالة في تقويم منتج العملية التعليمية-التعلمية وفقا للأهداف المسطرة والجهود المبذولة، ومن هذه الشروط ما يلي:

1.الحرص على أن يكون موضوع الاختبار متوازنا في الحجم، والصعوبة ومتناسبا مع المدة الزمنية المخصصة له.

2.أن يغطي الموضوع أكبر قدر ممكن من الموارد المعرفية والكفاءات المتوخاة من المنهاج

3.أن يتضمن الموضوع وجوبا:

-أسئلة تتطلب التطبيق المباشر للموارد المعرفية (إجراءات، تقنيات حسابية، خوارزميات)

-أسئلة تتطلب توظيف موارد معرفية ومنهجية في وضعيات ذات سياق مرتبط بمحيط التلميذ.

-أسئلة تتطلب التجريب، التخمين، بناء استدلالات وصياغة براهين.

4.تفادي طرح أسئلة مباشرة تتعلق بالموارد المعرفية الواردة في محتوى المنهاج المقرر.

5.تفادي الصياغة التي تولد صعوبات إضافية للتلميذ.

2.5.2. مضمون مواضيع الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

يتضمن موضوع الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات جزأين رئيسيين إجباريا:

الجزء الأول: ويشترط أن يكون على (12 نقطة)، ومكون من (4) تمارين قصيرة ومستقلة ومن جميع الميادين (أنشطة عددية، أنشطة هندسية، الدوال وتنظيم المعلومات)، مبنية على شكل وضعيات مشكلة بسيطة ومتنوعة حتى تغطي جميع أجزاء المنهاج المدرسة، الهدف منها قياس درجة تحكم المتعلم في المعارف المستهدفة في المنهاج المقرر عليه وقدرته على تجنيدها لحل المشكلات البسيطة المقترحة عليه، ولكن يمكن أن يكيف عدد التمارين (الوضعيات البسيطة) في مواضيع الفروض حسب المدة الزمنية المتوفرة، وحسب طول الإجراءات المطلوبة في الحل (حسب سهولتها)

الجزء الثاني: على(8) نقاط، يسمى مسألة أو وضعية إدماجية، تكون مركبة ولكنها ليست معقدة، ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وفي متناوله (ليست تعجيزية)، ولا تحتوي على الأسئلة التوجيهية مما يسمح بقياس كفاءة هذا الأخير في تجنيد موارده وتوظيفها، الهدف منها قياس درجة تحكم المتعلم في مجموعة من الكفاءات المنهجية والعرضية المستهدفة في المرحلة التي يدرس فيها.

ومن الشروط الواجب توفرها في موضوع الاختبار هو انه إذا استهدفت مهارة أو كفاءة في أحد أجزاء الموضوع، ينبغي عدم استهدافها في الأجزاء الأخرى.

على أن تكون المدة المخصصة للفرض ساعة (1) وللامتحان ساعتان (2)

3.5.2. مواصفات الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

ونعني بها كيفية بناء مواضيع الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات، حيث جاء في دليل بناء

اختبار مادة الرياضيات (2018، ص ص 3-10) أنه عند بناء موضوع الاختبار التحصيلي في مادة

الرياضيات يجب مراعاة ما يلي:

1.3.5.2. بالنسبة للمضمون:

- تعيين الكفاءات المراد قياسها وتحديد الموارد المعرفية الواجب تجنيدها.
 - التطابق التام مع المنهاج.
 - مسح أكبر جزء من المنهاج المدرس بتنوع الأسئلة ضمن الميادين الثلاثة (أنشطة عددية/أنشطة هندسية/الدوال وتنظيم المعلومات) مع مراعاة أهميتها النسبية بالنسبة للمنهاج.
 - صعوبة معقولة بحيث توجه الأسئلة للمتعلم المتوسط المستوى.
 - طول معقول يتناسب مع الوقت المخصص للاختبار.
 - التدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب مع تجنب الأسئلة التعجيزية.
 - عدم تكرار نفس الكفاءة في عدة مواضع.
 - خلو الموضوع من الأخطاء العلمية.
 - عدم المبالغة في عدد الأسئلة الفرعية الخاصة بتمارين الجزء الأول.
 - بالنسبة للجزء الثاني يجب أن تكون الوضعية الإدماجية:
 - ذات دلالة، جديدة، وجيهة، مركبة وليست معقدة.
 - تفادي الأسئلة التوجيهية حتى تكون الصياغة مركبة.
- 2.3.5.2. بالنسبة للشكل:

- يخضع بناء الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات من حيث شكله أو فقراته للشروط الآتية: -
- صياغة الفقرات (الأسئلة) بشكل بسيط وواضح ودقيق ولا يحتمل التأويل.
- خلوها من الأخطاء اللغوية مع احترامها للترميز المعتمد.
- عدم المبالغة في استعمال الرموز الرياضية.
- الجداول والرسومات واضحة ودقيقة.

- تتضمن الورقة الاختبارية كل المعلومات الضرورية (المدة، توزيع العلامات، التعليمات الخاصة باستعمال الآلة الحاسبة من عدمه).

- احترام مقاييس الكتابة المعتمدة وترقيم الصفحات.

- تهوية الاختبار.

3.3.5.2. بالنسبة للتصحيح:

يجب أن يرفق موضوع الاختبار بإجابة نموذجية مفصلة مع مراعاة ما يلي:

الجزء الأول: يعطى حل كل تمرين مرفقا بتوزيع العلامات حسب مراحل الإجابة مع احترام العلامة الإجمالية الممنوحة للتمرين.

- الأخذ بعين الاعتبار بالحلول الممكنة الأخرى للسؤال الموافقة لما جاء في المنهاج.

وقد جاء في دليل بناء اختبار مادة الرياضيات لامتحان شهادة التعليم المتوسط (2017، ص 9)

مجموعة من التوصيات تخص الإجابة النموذجية منها:

- تفادي الأخطاء اللغوية سواء في التعبير الحرفي أو التعبير الرياضي.

- الجداول والأشكال الهندسية والتمثيلات البيانية المرفقة بالإجابة النموذجية يجب أن تكون واضحة ودقيقة مع التقيد بسلم الرسم المطلوب.

الجزء الثاني: يكون التقويم حسب منظور المقاربة بالكفاءات عن طريق اقتراح وضعية إدماجية ثم تصحيح إنتاج المتعلم وفق معايير محددة تسمى معايير التقويم أو معايير التصحيح، وهي الضوابط التي تسمح بالتحقق من وجود أو غياب النوعية المطلوبة في العمل المقوم، وقد تم اعتماد ثلاثة معايير أساسية للتصحيح في مادة الرياضيات هي:

1. **التفسير السليم للوضعية:** ونعني به فهم المشكلة واختيار الأدوات الرياضياتية الوجيهة والملائمة (عمليات، مبرهنات، خواص، طرائق الإنشاء الهندسي...)

2. **الاستعمال الصحيح للأدوات الرياضياتية:** استعمال سليم للمبرهنات والخواص المختارة، الإنشاءات منجزة بشكل سليم، القياسات سليمة، الرموز دقيقة...

3. انسجام الإجابة: معقولة الإجابة، اختيار الوحدة، التسلسل في الأفكار...

هذه المعايير الثلاثة هي معايير الحد الأدنى وهي ضرورية للحكم على تملك الكفاءة، بينما تنظيم ونظافة ورقة الإجابة فيعتبران من معايير الإتقان والتي تعتبر قيمة مضافة لإنتاج التلميذ.

ولان المعايير عامة ومجردة، فإنه من الضروري أن نختار مؤشرات قابلة للملاحظة، تسمح بأجراء هذه المعايير وقياسها.

يتم اقتراح شبكة لتصحيح الوضعية الإدماجية وفق المعايير والمؤشرات (انظر الملحق رقم 14)، حيث توزع العلامة الممنوحة للمسألة على تلك المعايير والأسئلة المختلفة في شكل إجابة نموذجية مع الأخذ بعين الاعتبار الحلول الممكنة الأخرى وفق ما جاء في المنهاج.

4.5.2. الأهمية النسبية للوحدات التعليمية في اختبار مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

من بين الشروط التي يجب أن يلتزم بها مصممي الاختبارات في مادة الرياضيات الأخذ بعين الاعتبار الأهمية النسبية لكل مقطع من المقاطع التعليمية الواردة في المنهاج (انظر الملحق رقم 15)، والتي تحسب كما يلي:

- الحجم الساعي السنوي المقرر لمادة الرياضيات هو: 160 ساعة

- الحجم الساعي المقرر للاختبارات هو: 20 ساعة

- الحجم الساعي السنوي الفعلي لتدريس المقاطع التعليمية هو: (160-20) أي 140 ساعة

إذن الأهمية النسبية للمقاطع التعليمية تحسب بالعلاقة:

$$\text{الأهمية النسبية للمقطع التعليمي} = \frac{\text{الحجم الساعي لتدريس المقطع}}{100} \times \frac{140}{100}$$

خلاصة الفصل

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يتبين لنا أن الرياضيات تحتل مكانة هامة في التعليم المتوسط، وقد استمدت هذه المكانة من مساهمتها الفعالة في تحقيق الأهداف المسطرة لهذه المرحلة والتي من أهمها تنمية شخصية التلميذ وقدراته العقلية والمعرفية.

إن تعليم الرياضيات يساهم أيضا في تنمية استعدادات هذا الأخير للبحث والاستكشاف والتواصل وتعليل مواقفه والبرهنة على صحتها والدقة في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، الأمر الذي يساعده على مواصلة دراسته في المراحل التعليمية اللاحقة أو الاندماج في الحياة، هذا التعليم الذي يجب أن يكون مستمدا من واقع التلميذ أو قريبا منه، منسجما مع المعطيات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد، ومتفتحا على التطورات المتسارعة التي يعرفها العالم في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

إن الرياضيات ليست مجرد محتوى تعليمي يمكن تعلمه بل هي أيضا أداة لتعلم المواد الدراسية الأخرى، هذه النظرة الجديدة للرياضيات كان لها الدور الكبير في الدعوة إلى إصلاح تعليمها، وتحديث مناهجها وتعديل نظم التقويم فيها بما يتناسب وطبيعة هذه المادة وأهميتها ووظائفها.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية لِلدراسة

تمهيد

1. المنهج المتبع.

2. مجتمع الدراسة.

3. الدراسة الاستطلاعية.

4. بناء أدوات الدراسة.

1.4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

5. الدراسة الأساسية.

1.5. عينة الدراسة الأساسية.

2.5. إجراءات الدراسة الأساسية.

3.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

خلاصة الفصل

تمهيد

تتوقف قيمة النتائج التي يحصل عليها أي باحث في دراسته العلمية على دقة الإجراءات التي اتبعها، والأساليب التي استخدمها في معالجة الموضوع، ولهذا سيتم في هذا الفصل عرض الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة من حيث: المنهج المتبع، حدود الدراسة، عينة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، طرق بنائها وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، ثم الأساليب الإحصائية المطبقة، وفيما يلي تفصيل لكل ذلك:

1. المنهج المتبع:

المنهج هو طريقة البحث التي يعتمدها الباحث في جمع البيانات والمعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، وهو حسب موريس أنجريس "مجموعة الإجراءات الخاصة بدراسة ما" (أنجريس ترجمة: صحراوي وآخرون، 2006، ص 98)

وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف ميدانيا على كيفية ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للتقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، فقد ارتأت الباحثة أن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي، حيث يعتبر الوصف أسلوبا علميا يقيس متغيرات الدراسة في وضعها الطبيعي كما هي دون أي تدخل من الباحث، فحسب الباحث محمد برو (2010، ص 310) فإن المنهج الوصفي "يهتم بدراسة الوضع الراهن للظاهرة الموجودة في المجتمع، حيث يقوم الباحث بملاحظة الظاهرة كما هي قائمة في الواقع، بقصد تشخيصها، و كشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها و ذلك بالوصف و التحليل و التفسير".

2. مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث والتقصي" (أنجريس، تر: صحراوي وآخرون، 2006، ص 298).

ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أساتذة مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط الذين يدرسون في متوسطات ولاية ميله، والبالغ عددهم (590) أستاذ وأستاذة، موزعين عبر خمس (5) مقاطعات تربوية لمديرية التربية للولاية.

3. الدراسة الاستطلاعية:

قبل المباشرة في العمل الميداني كان لابد من البدء بدراسة استطلاعية وذلك بغرض ضبط الجانب المنهجي والتحضير للبحث (الدراسة الاساسية).

1.3. تعريف الدراسة الاستطلاعية:

هي المرحلة التحضيرية للدراسة الحقيقية و التي يقوم بها الباحث بهدف التعرف على أرضية البحث، فهي "المقاربة الأولى للعمل الميداني، وهي المرحلة العملية للبحث، إنها تركز على تعريف الروابط بين السياقات النظرية و الحقائق الملاحظة على أرض الواقع" (Chauchat, 1990, p47)، فمن خلال الدراسة الاستطلاعية يمكن تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات بغرض تسهيل سير الدراسة الميدانية.

2.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

أشارت "Chauchat" (1990, p47) إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية في قولها "بعد الدراسة الاستطلاعية بالإمكان صياغة فرضيات البحث، تحليل المؤشرات، وبناء أدوات الدراسة"، كما أنها تعتبر فرصة للتعرف على الصعوبات الميدانية للبحث.

أما بالنسبة لأهداف الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية فنتمثل فيما يلي:

- الحصول على معلومات كافية حول متغيرات الدراسة وتحديد مؤشرات قياسها.
- إعداد أدوات الدراسة (الاستمارة، وشبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات).
- التحقق من صدق وثبات الأدوات.
- صياغة فرضيات الدراسة.

3.3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختارت الباحثة عينة الدراسة الاستطلاعية (في مرحلتها الأولى) بطريقة قصدية، وقد شملت جميع أساتذة مادة الرياضيات في متوسطات بلدية عين اسمارة بولاية قسنطينة الذين وافقوا على إجراء المقابلة والإجابة على الأسئلة التي طرحت عليهم، في الفترة الممتدة ما بين (24 أفريل إلى 23 ماي 2019) (الملحق رقم(1))

ويتم اعتماد الطريقة القصدية بسبب سهولة الاتصال بالمبحوثين، سرعة التنفيذ وقلة التكلفة، "ولكن لا يمكن تعميم نتائجها لذلك غالبا ما تستخدم هذه العينة كدراسة قبلية أكثر من كونها مهيكلية ومتكاملة" (النجار، 2010، ص108) (Saunders et al, 2007, p234)

جدول رقم (13): يوضح عدد أساتذة الرياضيات المشاركين في الدراسة الاستطلاعية.

عدد الأساتذة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية	عدد أساتذة الرياضيات في المؤسسة	المتوسطات
4	4	علي بوكرزازة
5	5	عمار بلكرفة
3	7	محمد بورغود
4	5	عمر المختار
2	5	علي يخلف
3	4	صالح لعور
21	30	المجموع

الجدول من إعداد الباحثة

الجدير بالذكر هنا أن هؤلاء الأساتذة يشرفون على تدريس تلاميذ جميع المراحل التعليمية من السنة الأولى حتى السنة الرابعة متوسط كل حسب ما كلف به.

وقد اختيرت هذه المتوسطات بطريقة قصدية للاعتبارات التالية:

- وقوعها بموقع جغرافي يمكن من التردد عليها بسهولة.
- وجود مدراء وأساتذة تربطهم بالباحثة علاقات جيدة ويمكنهم التعاون معها.

4.3. أداة الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية المقابلة نصف الموجهة، وتعد هذه الأخيرة "إحدى أكثر الطرق استعمالا في الدراسات النفسية والاجتماعية، لأنها تعطي للمبحوث حرية التعبير عن الموضوع المراد دراسته غير أن مواضيع هذه المقابلة يجب أن تكون محددة مسبقا حسب أهداف البحث، لتعرض فيما بعد تلك الأجوبة للتحليل النوعي من أجل استخراج قدر الإمكان الخطوط المشتركة بين إجابات المبحوثين" (أبو حويج، 2004، ص 253)

حيث تم طرح مجموعة من الأسئلة على الأساتذة المعنيين شكلت المحاور الكبرى للدراسة الاستطلاعية وهي:

1. ماذا يعني لك التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟ ما هو الغرض من إجرائه؟ وما هو الوقت المناسب لإجراء هذا النوع من التقويمات؟

2. ما هي أهم الممارسات التقويمية التحصيلية التي تنفذها لتقويم إنجازات تلاميذك المدرسية؟

3. هل استطعت تغيير ممارساتك التقويمية بما يتناسب مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات؟ لماذا؟

5.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

لتحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية.

6.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1.6.3. نتائج المحور الأول: المستخلصة من الإجابات حول السؤال: ماذا يعني لك التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟ ما هو الغرض من إجرائه؟ وما هو الوقت المناسب لإجراء هذا النوع من التقويمات؟

كانت كل الإجابات (100%) تدل على أن أساتذة الرياضيات المستطلعة آراءهم يعرفون أنواع التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم التحصيلي، وأنهم يمارسونها ميدانيا، أما عن مجمل ما يعرفونه عن التقويم التحصيلي فقد كانت استجاباتهم كالتالي:

جدول رقم (14): يمثل مدى معرفة أساتذة عينة الدراسة الاستطلاعية للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الرقم	الاستجابات	التكرارات	%
معنى التقويم التحصيلي			
01	هو التقويم الذي يستخدمه الأستاذ لقياس الكفاءات التي حققها التلميذ.	3	14.28%
02	هو التقويم الذي يستعمله الأستاذ لمعرفة مستوى التلاميذ.	4	19.05%
03	هو تقويم ثمرة الجهود المبذولة في شكل نتائج التعلم (من معارف،		

4.77%	1	معارف أدائية، قيم ومواقف).	
14.28%	3	نوع من أنواع التقويم يستهدف قياس مدى تملك التلاميذ لكفاءات ختامية.	04
47.61%	10	هو التقويم الذي تعطى فيه نقطة لإنجازات التلميذ، تسجل في كشف النقاط.	05
100%	21	المجموع	
الغرض منه			
19.05%	4	معرفة مستوى التلاميذ.	01
14.28%	3	تقويم مستوى تملك التلاميذ للكفاءات الرياضية المقررة عليهم.	02
19.05%	4	إقرار مدى نجاح التلاميذ أو فشلهم في امتلاك كفاءات معينة بعد: درس، مقطع تعليمي أو مجموعة مقاطع من البرنامج.	03
47.61%	10	الحكم على التلاميذ بالنجاح أو الفشل	04
100%	21	المجموع	
الوقت المناسب لإجرائه			
19.05%	4	بعد إنجاز الدرس مباشرة.	01
38.10%	8	بعد إنجاز مقطع أو مقطعين من البرنامج (الفروض) وفي نهاية الفصل(الاختبارات) أو في نهاية السنة.	02
33.33%	7	بعد نهاية درس، أو مجموعة دروس(مقطع) أو مجموعة مقاطع، أو البرنامج ككل.	03
100%	21	المجموع	

الجدول من اعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم(14) نلاحظ أن أساتذة الرياضيات المستطلعة آراءهم يعرفون التقويم التحصيلي أو تقويم ما بعد التعلم، فهو حسب رأيهم ذلك التقويم الذي يجرى بعد نهاية درس(19.05%)، أو مجموعة دروس(مقطع تعليمي) أو مجموعة مقاطع أو البرنامج ككل(38.10%)، بهدف الحكم على التلاميذ بالنجاح أو الفشل في امتلاكهم للكفاءات الرياضية المقررة عليهم في البرنامج أو في جزء منه(47.61%)، و حسب رأيهم فإنه ميدانيا وكما هو ممارس: يتمثل في النتائج التي تسجل في كشف النقاط التي تسلم للتلميذ في نهاية الفصل الدراسي(47.61%)، حيث يكون مسجل في السطر الأعلى منها ما يلي:

جدول رقم (15): يمثل السطر الأعلى من كشف النقاط المعمول بها في مرحلة التعليم المتوسط
(أنظر الملحق رقم (13))

النتائج	معدل المراقبة	الفرض 1	الفرض 2	الاختبار/60	المعدل/20	معامل	الملاحظة
المواد	المستمرة/20	20/	20/			المادة	

2.6.3. نتائج المحور الثاني: المستخلصة من الإجابات حول السؤال: ما هي أهم الممارسات التقويمية التحصيلية التي تنفذها لتقويم إنجازات تلاميذك المدرسية؟

كل الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات (100%) أكدوا أن التقويم التحصيلي في مرحلة التعليم المتوسط يكون تبعا للفترة الزمنية التي يجرى فيها، وذلك حسب القوانين والتشريعات المدرسية المعمول بها وهو نوعين:

تقويم تحصيلي مستمر (مراقبة مستمرة): يجرى على مدار السنة في شكل استثمار مكتسبات التعلم التي تعقب كل درس أو مقطع أو مجموعة مقاطع أو البرنامج ككل، يترجم في شكل وضعيات تقويمية مختلفة (وضعيات انطلاقيه، أو إدماج جزئي، أو إدماج كلي) حسب ما تقتضيه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وأنه غالبا ما ترفق التقويمات المقدمة هنا بملاحظات نوعية من قبل (مكتسب /في طريق الاكتساب/ غير مكتسب)، أو انطلاقا من أداءات متنوعة على شكل تطبيقات مباشرة، أو واجبات منزلية، أو فروض فجائية، أو بحوث، أو إنجازات عملية (مجسمات) الغرض منها التأكد من مدى تمكن التلاميذ من اكتساب الكفاءات الرياضية المتضمنة في البرنامج الدراسي لمادة الرياضيات، أو المشاركة في القسم، الانضباط السلوكي والمواظبة.

تقويم تحصيلي منتظم (مراقبة منتظمة): يجرى في أوقات محددة حسب القوانين والتشريعات المعمول بها والصادرة عن الوزارة الوصية، متمثلة في الفرضين المحروسين، والاختبار الثلاثي في كل فصل (بالنسبة لمادة الرياضيات).

أما احتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر التي تسجل في كشف النقاط فإنها تختلف من أستاذ إلى آخر حيث أكدت النتائج المسجلة ما يلي:

جدول رقم (16): يمثل الأساليب المستخدمة في التقييم التحصيلي المستمر.

النسبة المئوية	عدد الأساتذة	الطريقة المستخدمة
100%	21	المواظبة
100%	21	المشاركة في القسم
80.95%	17	الأسئلة الشفوية/الاستظهار
76.19%	16	تنظيم الكراس
100%	21	الانضباط السلوكي
61.90%	13	الفروض الفجائية
38.09%	8	المشاريع
14.28%	3	البحوث

الجدول من إعداد الباحثة

دلت النتائج المسجلة في الجدول رقم (16): أن جميع الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة (100%) يعتمدون على: السلوك (حسن التصرف، احترام الأستاذ والزملاء، الألفاظ الحسنة...)، والمواظبة (والتي تعني الحضور وإنجاز الواجبات)، والمشاركة في القسم (بالإجابة على الأسئلة الشفوية المختلفة وحل التمارين والتطبيقات على الصبورة أمام الزملاء، أو المشاركة في الحل الجماعي للتطبيقات أثناء الأعمال الموجهة) كمعايير لوضع نقطة التقييم التحصيلي المستمر.

بينما أكد (76.19%) منهم اعتمادهم على الكراس (من حيث النظافة، كتابة الدروس، التنظيم) كمعيار لوضع نقطة التقييم المستمر، حيث أن إحضار الكراس والاهتمام بتدوين الدروس بشكل منظم ومنتظم يدل على مدى جدية التلميذ وعدم تهاونه.

في حين أكد (61.90%) أنهم يعتمدون على الفروض الفجائية كمعيار لوضع نقطة التقييم التحصيلي المستمر، وهم يعتقدون أن الفروض الفجائية تعطيهم صورة صادقة عن مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات الرياضية المستهدفة في البرنامج ومع ذلك فإن (38.09%) منهم لا يستعملونها بل ويستتكرون استعمالها من طرف بعض زملائهم لأنها تتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تفرض توفير جو من الأمن والارتياح لدى التلميذ أثناء تعلمه أو تقييمه.

كما أن (38.09%) من الأساتذة يعتمدون على إنجاز بعض المشاريع كمعيار للتقييم التحصيلي المستمر، والتي يقصد بها إنجاز المجسمات الهندسية في أغلب الأحيان وهي تقييمات أدائية تؤكد تمكن

التلميذ من كفاءات رياضية معينة ومدى قدرته على تجسيدها على أرضية الواقع، كما تتطلبه المقاربة بالكفاءات.

و أن (14.28%) منهم يعتمدون إنجاز البحوث أيضا كميّار لوضع نقطة التقويم التحصيلي المستمر، وهذه البحوث عادة تكون نظرية: كالبحت عن معلومات حول عالم رياضيات، أو حول ظاهرة رياضية ما، أو بحث تطبيقي كعرض فيديو عن استعمال مبدأ رياضي معين في الحياة اليومية أوفي المجال العلمي، والهدف من مثل هذه البحوث ربط الرياضيات بالحياة اليومية للتلميذ فلا تبقى مجرد مفاهيم مجردة لا معنى لها بالنسبة له، ولكن حسب النتيجة المسجلة فإن عدد قليل فقط من الأساتذة (14.28%) يستخدمون هذا المعيار و أن (75.82%) لا يستخدمونه وذلك بسبب ضيق الوقت، وكثافة البرنامج، وكثرة عدد التلاميذ في القسم .

في حين أكد (80.95%) أنهم يستخدمون الأسئلة الشفوية والاستظهار في عملية التقويم التحصيلي المستمر، للتأكد من اكتساب القوانين الرياضية (مساحة مستطيل، محيط المربع...) وبعض المبادئ الأساسية للنظريات المتضمنة في البرنامج (كنظرية "فيثاغورث")

كما أكد الأساتذة المستطلعة آراءهم أنهم ينفذون التقويم التحصيلي المنتظم عبر ثلاث محطات رئيسية هي: الفرضين المحروسين والاختبار الثلاثي في كل فصل، وذلك حسب ما تملية القوانين والتشريعات المدرسية، وأن هذه الفروض والامتحانات تجرى على شكل اختبارات تحصيلية كتابية من إعداد الأساتذة المشرفين على تدريس التلاميذ، كما أكدوا أن هذه الاختبارات يجب أن تخضع لشروط ومعايير، حتى تكون قادرة على تقويم الكفاءات المحققة لدى التلاميذ، ولا تكنفي بتقويم المعارف، لذلك فإنها تتطلب إتباع خطوات معينة في إعدادها.

جدول رقم (17): يمثل الخطوات التي يستعملها الأساتذة لإعداد اختبار تحصيلي حسب آراء الأساتذة المستطلعة آراءهم.

خطوات إعداد اختبار تحصيلي	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
تحديد الغرض من الاختبار	21	100%
تحديد الكفاءات المستهدفة بالتقويم	20	95.23%
وضع أسئلة الاختبار	21	100%
وضع الإجابة النموذجية	21	100%
تحديد معايير التقويم ومؤشراته (في شكل سلم للتقيط)	21	100%

0%	0	تحديد شروط الاختبار
90.47%	19	توصيف طريقة التصحيح
95.23%	20	استثمار النتائج

الجدول من إعداد الباحثة

حسب الجدول رقم (17): فان (95.238%) من الأساتذة المستطلعة آراءهم قد أكدوا أنهم يقومون بحصر وتحديد الكفاءات المستهدفة بالتقويم حسب ما هو مدون لديهم في الوثيقة المرافقة للمنهاج التي تسلم لهم مع البرنامج في بداية السنة الدراسية.

أما فيما يخص وضع الأسئلة والإجابة النموذجية فإنها حسب الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات تعتبر مسلمات يقوم بها الأساتذة، وهي تخضع للقوانين والتشريعات الرسمية المعمول بها، وأن أسئلة الفروض يضعها الأستاذ وفقا للمحتوى الذي قام بتدريسه، بينما أسئلة الاختبار فإنها تكون موحدة على مستوى المؤسسة ويشرف على وضعها الأستاذ الرئيسي للمادة، وتكون حسب المحتوى الإجمالي للدروس التي تلقاها التلاميذ من نفس المستوى الدراسي (سنة رابعة متوسط مثلا)، وفي كل الحالات يجب أن تكون مرفقة بالإجابة النموذجية وسلم التقييم.

كما جاء في أغلب إجابات الأساتذة أنهم لا يعرفون خطوات بناء الاختبار التحصيلي من الناحية النظرية ولكنهم يمارسونها عمليا، فالورقة الاختبارية حسبهم تبنى وفق نموذج رسمي متعارف عليه، يتكون من تمرينين إلى أربعة (على شكل وضعيات مشكلة بسيطة) ووضعية إدماجية، ويجب أن تشمل كفاءات عددية، وكفاءات هندسية بالإضافة إلى كفاءات في مجال الدوال وتنظيم المعطيات، كما أنهم يدركون ضرورة وضع الأسئلة وفقا لما تم تدريسه من محتويات، وأن الكفاءات التي يجب أن يستهدفها الاختبار بالتقويم هي: كفاءات المعرفة - كفاءات توظيف المعرفة - كفاءات القيم والمواقف.

أما فيما يخص تحديد شروط إجراء الاختبار فإنها حسب إجابات الأساتذة خاضعة للقوانين والتشريعات المدرسية مثل: تحديد موعد الاختبار، الجلوس منفردا في الطاولة، عدم التحدث مع الزملاء أثناء الاختبار، عدم الغش، عدم قراءة الأسئلة أو توضيحها من طرف الأستاذ وخاصة مع تلاميذ السنة الرابعة بحكم أنهم مقبلين على امتحان رسمي.

أما فيما يخص التصحيح فقد أكدت إجابات الأساتذة (95.23%) أنه لا بد من مراعاة شروط معينة في عملية التصحيح، وتتمثل هذه الشروط حسب ما استقيناها من إجابات الأساتذة المستطلعة آراءهم فيما يلي:

- الالتزام بالوقت المحدد للتصحيح والذي يجب ألا يتجاوز الأسبوع.

-التقيد بسلم التقييط المحدد في الورقة الاختبارية، وكذا الإجابة النموذجية وبالتالي الالتزام بأهم المعايير والمؤشرات الدالة على اكتساب الحد الأدنى للكفاءة، وتلك الدالة على الإتقان والتميز.

- عدم معاقبة التلميذ على الخطأ مرتين، وخاصة إذا كان السؤال مرتبط بنتيجة السؤال الذي يسبقه، فتحسب الطريقة والنتيجة يتم ربطها بالمعطيات الجديدة.

وفيما يخص طريقة استغلال النتائج فقد كانت إجابات الأساتذة متفقة (100%) على أنه يمكن إجراء تقويم معين، ثم يمكن الاستفادة منه لأغراض مختلفة: تحصيلية (بإعطاء نقطة)، تشخيصية (تحديد مكامن القوة والضعف لدى التلاميذ فيما يخص المقاطع التي تم تدريسها لهم)، تكوينية (لاتخاذ الإجراءات والتدابير المناسبة لتلافي تلك التعثرات والاختلالات في تعلماتهم).

3.6.3. نتائج المحور الثالث: المستخلصة من الإجابات حول السؤال: هل استطعت تغيير ممارساتك التقييمية بما يتناسب مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات؟ لماذا؟ كانت الإجابات كما يلي:

جدول رقم (18): يمثل مدى تغيير الأساتذة لممارساتهم التقييمية وفق ما تقتضيه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

النسبة المئوية	عدد الأساتذة	الإجابات
28.57%	6	نعم
0%	0	لا
71.42%	15	نوعا ما

الجدول من إعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم (18): فان (28.57%) من الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية أكدوا أنهم استطاعوا أن يغيروا ممارساتهم التقييمية بما يتناسب مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، وهذا بفضل الجهود التي يبذلها المفتشين المسؤولين على تكوينهم أثناء الخدمة، وكذلك

بفضل توجيهات الزملاء في العمل وخاصة الأساتذة الرئيسيين للمادة (الرياضيات) وبفضل المجهودات الخاصة لبعض الأساتذة في إطار التكوين الذاتي.

بينما أكد (71.42%) منهم أنهم استطاعوا نوعا ما التغيير من ممارساتهم التقويمية ولكنهم يواجهون صعوبات في ذلك بسبب: نقص تكوينهم التطبيقي في مجال التقويم وخاصة الأساليب التي تتماشى مع طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كثافة البرنامج، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم... الأمر الذي لا يسمح لهم بإدراج عدد كافي من التقويمات أو تقويم كل التلاميذ في كل النشاطات.

خلاصة الدراسة الاستطلاعية:

بناء على ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الاستطلاعية نستخلص ما يلي:

1. أن التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات هو: تقويم بعدي، يجرى في نهاية نشاط تعليمي-تعليمي معين، بغرض قياس مدى تحقق الأهداف المسطرة لهذا النشاط أو البرنامج أو جزء من البرنامج.
2. أن التقويم التحصيلي المعمول به ميدانيا وإداريا في مرحلة التعليم المتوسط من حيث زمن إجرائه نوعين: تقويم تحصيلي مستمر-وتقويم تحصيلي منتظم.
3. التقويم التحصيلي المستمر يعتمد على عدة أساليب، بينما تعتبر الاختبارات التحصيلية الكتابية التي يعدها الأساتذة هي الأسلوب الوحيد المستخدم في التقويم التحصيلي المنتظم.
4. أن بناء الاختبارات التحصيلية في ضوء المقاربة بالكفاءات يركز على أسس ومعايير يجب مراعاتها حتى تؤدي هذه الأداة وظيفتها على أكمل وجه.
5. أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط استطاعوا نوعا ما تغيير ممارساتهم التقويمية التحصيلية بما يتوافق مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات ولكنهم ما زالوا يواجهون صعوبات في ذلك.

وعليه فإن النتائج التي تحصلنا عليها من الدراسة الاستطلاعية قد ساعدتنا على:

1. الصياغة النهائية لفرضيات الدراسة.
2. بناء أدوات الدراسة (الاستمارة، وشبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات) في صورتها الأولية.

4. بناء أدوات الدراسة:

1.4. بناء الاستمارة:

تم بناء استمارة الدراسة بالاعتماد على نتائج الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الاطلاع على مجموعة من الوثائق والدراسات التابعة لوزارة التربية الوطنية منها:

- الاستشارة الوطنية الميدانية حول نظام التقويم البيداغوجي في المرحلتين:

الأولى: سبر آراء الأساتذة حول ممارسات التقويم البيداغوجي في الابتدائي والمتوسط (20 فيفري إلى 05 مارس 2017).

الثانية: الاستشارة الميدانية الثانية والتحضير للندوة الوطنية حول التقويم البيداغوجي في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط (05 مارس إلى 29 أبريل 2017).

- كشف النقاط المعمول بها في مرحلة التعليم المتوسط.

- دفتر المراسلة المعمول به في التواصل مع أولياء الأمور حول نتائج ابنائهم.

1.1.4. وصف الاستمارة:

تكونت استمارة الدراسة في صورتها الأولية من جزأين، الجزء الأول ضم مقدمة حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عن موضوع الدراسة، وتقديم تعليمات الإجابة للأساتذة مع التأكيد على أن إجاباتهم ستبقى سرية ولا تستغل إلا لأغراض البحث العلمي، بالإضافة إلى بعض المعلومات الأساسية عن المبحوثين، والجزء الثاني ضم (3) محاور موزعة على (69) بندا، وثلاث بدائل (انظر الملحق رقم (16)).

2.1.4. تصميم الاستمارة:

اشتملت الاستمارة الأولية على ثلاث محاور هي:

- **المحور الأول:** ضم (12) بندا شملت أهم الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

- المحور الثاني: ضم ثلاث مؤشرات هي: -التخطيط للتقويم المنتظم ب(9) بنود-تنفيذ التقويم المنتظم ب(21) بند-تصحيح منتج التلاميذ ب(12) بند.

- المحور الثالث: ضم(12) بندا شملت أهم الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

ونشير هنا إلى أن عدد البنود يختلف من محور إلى آخر وهذا راجع إلى اختلاف أهمية هذه المحاور بالنسبة لكل قسم من أقسام الدراسة.

جدول رقم (19): يوضح خصائص أداة الاستمارة في شكلها الأولي.

الرقم	المحاور	المؤشرات	عدد البنود
1	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات	/	12
2	ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات	التخطيط للتقويم المنتظم	9
		تنفيذ التقويم المنتظم	21
		تصحيح منتج التلاميذ	15
3	الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	/	12
المجموع			69

الجدول من إعداد الباحثة

3.1.4. البدائل: ضمت الاستمارة في صورتها الأولية(3) بدائل هي: دائما - أحيانا- أبدا.

2.4. بناء شبكة تقويم جودة الاختبارات التحصيلية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تم تصميم شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في ضوء المقاربة بالكفاءات بعد الاطلاع على مجموعة من الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية في مجال التقويم في مرحلة التعليم المتوسط هي:

-دليل بناء اختبار الرياضيات لشهادة التعليم المتوسط.

-الوثيقتين المرافقتين لمنهاج مادة الرياضيات السنة الثالثة والرابعة متوسط.

وكذا بعض الدراسات التي تناولت موضوع بناء الاختبارات التحصيلية ومنها:

-مقياس تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد للباحثين صباح ساعد ووسيلة بن عامر (2017).

-شبكة تحليل أسئلة امتحان شهادة التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات الواردة في رسالة الدكتوراه للباحث محمد بو القمح (2016/2015).

-شبكة تقييم اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات، للباحثة خنفري إلهام: المتضمنة في رسالتها للدكتوراه (2018/2017).

1.2.4. وصف الشبكة:

تتكون الشبكة في صورتها الأولية من (4) محاور وكل محور يضم مجموعة من البنود، أما البدائل فبديلين (2) كما هو في الملحق رقم (17).

2.2.4. تصميم الشبكة:

تتكون الشبكة الأولية من 4 محاور أساسية هي:

محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار): مكون من (10) بنود.

محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون): مكون من (13) بند.

محور معايير الطباعة والإخراج: مكون من (12) بنود.

محور معايير التصحيح واستغلال النتائج: مكون من (16) بند.

جدول رقم (20): يوضح محاور وبنود شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في ضوء المقاربة بالكفاءات في صورتها الأولية.

البنود	المحاور
10 (من 1 إلى 10)	محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)
13 (من 11 إلى 23)	محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)
12 (من 24 إلى 35)	محور معايير الطباعة والإخراج
16 (من 36 إلى 51)	محور معايير التصحيح واستغلال النتائج
51	المجموع

3.2.4. البدائل: استعملت الباحثة بديلين هما: يوجد - لا يوجد

3.4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.3.4. الخصائص السيكومترية لاستمارة الدراسة:

1.1.3.4. صدق أداة الاستمارة:

يعتبر الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في أي أداة، والأداة الصادقة هي التي تقيس فعلا ما وضعت لقياسه، وقد تم تقدير صدق أداة الاستمارة في الدراسة الحالية بالاعتماد على الطرق التالية:

أ. صدق المحتوى:

ويعتبر صدق المحكمين من أكثر أنواع الصدق استخداما من طرف الباحثين في مجال صدق المحتوى، إذ تعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة العلمية للأخذ بآرائهم في إخراج أداة القياس في صورتها النهائية، "حيث يتم السؤال عن: مدى سلامة صياغة عبارات المقياس، ومدى ارتباط العبارات بالأبعاد التي اندرجت تحتها في المقياس، وهل تحتاج بعض العبارات إلى تعديل في الصياغة وأي عبارات أخرى يرى المحكم إضافتها" (العدل، 2015، ص372).

وفي الدراسة الحالية تم عرض أداة الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين من عدة جامعات كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (21): يمثل عدد الأساتذة المحكمين لأداة الاستمارة ورتبهم الجامعية والجامعات التي ينتمون إليها (انظر الملحق رقم 18).

المؤسسة الجامعية	عدد الأساتذة	الرتبة الجامعية
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	1	أستاذ محاضر أ
جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2	3	أستاذ التعليم العالي
جامعة قسنطينة 3 المدرسة العليا للأساتذة	1	أستاذ محاضر أ
جامعة قاصدي مرباح ورقلة	1	أستاذ التعليم العالي
جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2	2	أستاذ محاضر أ
جامعة العربي التبسي تبسة	1	أستاذ محاضر أ

المجموع: 10

الجدول من إعداد الباحثة

حيث قاموا بتحكيم أداة الاستمارة بالإجابة على الأسئلة الواردة في استمارة التحكيم (ملحق رقم 19)، وأعطوا اقتراحاتهم فيما يخص الأمور الواجب تعديلها أو حذفها أو إعادة صياغتها بشكل أفضل (ملحق رقم 20).

- نتائج تحكيم استمارة الدراسة:

جدول رقم (22): يوضح نتائج التحكيم لاستمارة الدراسة.

الملاحظات	طبيعة التحكيم
الأفضل ضبطها بإجابات مغلقة مع حذف بعض المتغيرات	البيانات العامة
حذف بعض البنود لأنها مكررة وأخرى لأنها غامضة	عدد الفقرات (البنود)
تصنيف صعوبات التقويم التحصيلي إلى صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية	عدد المؤشرات
الأفضل إضافة بند "غالبا" كي لا يميل المستجوبين الى الإجابة الوسط	عدد البدائل
إجراء تعديلات في صياغة بعض البنود	سلامة الصياغة اللغوية
مناسبة لفرضيات الدراسة	مدى مناسبة الأداة

الجدول من إعداد الباحثة

وبناء على اقتراحات الأساتذة المحكمين تم تعديل بعض البنود وحذف بنود أخرى (الملحق رقم 21)، فتضمنت الاستمارة المعدلة البنود التالية:

جدول رقم (23): يوضح خصائص أداة الاستمارة في شكلها المعدل وفق آراء المحكمين

الرقم	المحاور	المؤشرات	عدد البنود
1	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات	/	12 من (1-12)
2	ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات	التخطيط للتقويم المنتظم	8 من (13-21)
		تنفيذ التقويم المنتظم	17 من (22-39)

12من(40-52)	تصحيح منتوج التلاميذ		
6من(53-58)	صعوبات تنظيمية	الصعوبات التي يعانيتها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	3
5من(59-64)	صعوبات بيداغوجية		
64		المجموع	

الجدول من إعداد الباحثة

ب-الصدق البنائي عن طريق صدق الاتساق الداخلي للنبود:

وللتعرف على مدى صدق وثبات أداة الاستمارة من الناحية الإحصائية، قامت الباحثة بتطبيق الاستمارة في شكلها المعدل على عينة قبلية مكونة من (30) أستاذ رياضيات من متوسطات بلدية عين اسمارة، ولحسن الحظ فقد تم استرجاع جميع الاستمارات، وذلك لان التطبيق كان في حصة التنسيق التربوي بين أساتذة المادة على مستوى كل مؤسسة وبإشراف مدراء المؤسسات الذين لم يبخلوا بتقديم يد المساعدة، وذلك في الفترة الممتدة بين (15 اوت إلى 2 سبتمبر 2020) وهي مرحلة خصصت للمراجعة الاستثنائية للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط(التي أجلت بسبب جائحة كورونا).

جدول رقم (24): يوضح عدد الأساتذة المشاركين في الدراسة قبلية

المتوسطات	عدد أساتذة الرياضيات في المؤسسة	الأساتذة المشاركين في الدراسة
علي بوكرزازة	4	4
عمار بالكرفة	5	5
محمد بورغود	7	7
عمر المختار	5	5
علي يخلف	5	5
صالح لعور	4	4
المجموع	30	30

الجدول من إعداد الباحثة

وقد اعتمدت الباحثة في قياس صدق أداة الاستمارة على صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة

الطرفية:

- صدق الاتساق الداخلي: ويسمى أيضا الصدق البنائي وقد اشتمل على ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس (الاستمارة).

جدول رقم (25): يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للاستمارة (انظر الملحق رقم(22)).

المحور	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
الممارسات التقييمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات	1	,474**	5	,201	9	,212
	2	,059	6	-,147	10	,436**
	3	,385**	7	362*	11	-,005
	4	,413**	8	,347*	12	,025
التخطيط	13	,425**	16	,338*	19	,049
	14	,136	17	,083	20	,354*
	15	,422*	18	,387*	21	,221
	22	247*	28	,165	34	,215**
	23	,555	29	,492**	35	,327*
تنفيذ ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات	24	,435*	30	,616*	36	,226*
	25	,531**	31	,417*	37	,311*
	26	,241**	32	,390*	38	,283
	27	,434**	33	,700*	39	,060
	40	,247	45	,271	50	,543**
	41	,644*	46	,543**	51	,451**
التصحيح واستغلال النتائج	42	-,120	47	,451**	52	,300
	43	,276	48	,300		
	44	,495*	49	,529**		
تنظيمية الصعوبات التي يعانها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات	53	-,251	55	,489*	57	,533**
	54	,390*	56	,489*	58	,279*
	59	,316	61	,500**	63	,531**
	60	,449**	62	,485*	64	,683**
بيداغوجية						

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.01)

انطلاقا من الجدول رقم (25) نلاحظ ما يلي:

- محور الممارسات التقييمية المستخدمة في التقييم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات: معامل الارتباط بين البنود (2)، (5)، (6)، (9)، (11)، (12) ودرجة الاستمارة ككل كانت على التوالي (0,059)، (0,201)، (-,147)، (,212)، (,025)، (,025)، (-,005) وهي تعتبر معاملات ارتباط ضعيفة أو سالبة، وهي غير دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما يدفعنا إلى حذفها.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (0,347) و(,474)، كما أنها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

- محور ممارسات التقييم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

مؤشر التخطيط: معامل الارتباط بين البنود (14)، (17)، (19)، (21) ودرجة الاستمارة ككل كانت على التوالي (,136)، (,083)، (,049)، (,221) وهي تعتبر معاملات ارتباط ضعيفة، وهي غير دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما يدفعنا إلى حذفها.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (,338) و(,425)، كما أنها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

مؤشر التنفيذ: معامل الارتباط بين البنود (28)، (38)، (39) ودرجة الاستمارة ككل كانت على التوالي (,165)، (,283)، (,060) وهي تعتبر معاملات ارتباط ضعيفة، وهي غير دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما يدفعنا إلى حذفها.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (,215) و(,700)، كما أنها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

مؤشر التصحيح: معامل الارتباط بين البنود (40)، (42)، (43)، (45)، (48)، (52) ودرجة الاستمارة ككل كانت على التوالي (,247)، (-,120)، (,276)، (,271)، (,300) وهي تعتبر معاملات ارتباط ضعيفة أو سالبة، وهي غير دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما يدفعنا إلى حذفها.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (,451) و(,644)، كما أنها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

-محور الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تنظيمية: نلاحظ أن معامل الارتباط بين البند رقم(53) والدرجة الكلية للاستمارة ككل قدر ب (-,251) والذي يعتبر ارتباط سلبي وغير دال عند مستوى(0.01) و(0.05)، وعليه يحذف هذا البند.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين(,279) و(,533)، كما أنها دالة عند مستوى(0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

بيداغوجية: نلاحظ أن معامل الارتباط بين البند رقم(59) والدرجة الكلية للاستمارة ككل قدر ب(,316)، وهو غير دال عند مستوى(0.01) و(0.05)، وعليه يحذف هذا البند.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين(,449) و(,683)، كما أنها دالة عند مستوى(0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

المرحلة الثانية: الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.

جدول رقم (26): يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للمحور(البعد) الذي ينتمي إليه.

المحور	المؤشر	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
الممارسات التقييمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات	التخطيط	1	,474**	3	,413*	5	,436*
		2	,347*	4	,362*	6	,979*
ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات	التنفيذ	7	,422*	9	,387*	11	,247**
		8	,338*	10	,354*	/	/
		12	,555**	17	,644**	22	,700*
		13	435**	18	,492**	23	,215*
		14	,435**	19	,616**	24	,327*
		15	,241**	20	,417**	25	,226**
16	,434**	21	,390**	26	,311**		

,458**	32	,683**	30	,644**	27	التصحيح	
,251**	33	,300**	31	,495**	28		
/	/	/	/	,543**	29		
,279**	38	,489**	36	,390*	34	تنظيمية	الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات
/	/	,533**	37	,638**	35		
,683**	43	,485**	41	,449**	39	بيداغوجية	
,316**	44	,531**	42	,500**	40		

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

من الجدول رقم (26) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة البند والمحور الذي ينتمي إليه تراوحت بين (215) و (700) عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) وتعتبر معاملات ارتباط مقبولة مما يدل على أن الاستمارة صادقة.

المرحلة الثالثة: الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستمارة.

جدول رقم (27): يوضح مصفوفة ارتباطات درجة المحور والدرجة الكلية للاستمارة.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	عدد البنود	المحور
0.01	,675**	6	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات
0.01	,621**	27	ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات
0.01	,748**	11	الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (27) أن معاملات الارتباط بين درجة المحاور والدرجة الكلية للاستمارة عالية نوعاً ما، حيث تراوحت بين (0.621) و(0.748) عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن الاستمارة صادقة وتقيس فعلاً ما وضعت لأجله بما احتوته من ثلاث محاور و(44) بند.

ج-الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية:

وقد اعتمدت الباحثة على المقارنة الطرفية لأنها تتميز بتشابه ظروف التطبيق للأسئلة في كل من الفئة العليا والفئة الدنيا وبالتالي عدم التأثير بالممارسة والتدريب، بالإضافة إلى توفير الجهد والوقت.

جدول رقم (28): يوضح نتائج اختبار (T test) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للعينة الواحدة لمحاور الاستمارة (انظر الملحق رقم(23))

المحور الأول					
نسبة العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الفئة العليا 27 %	8	38,5000	1,77281	14.130	0.00
الفئة الدنيا 27 %	8	27,2500	1,38873		
المحور الثاني					
نسبة العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الفئة العليا 27 %	8	140,0000	6,02376	12.636	0.00
الفئة الدنيا 27 %	8	104,5000	5,18239		
المحور الثالث					
نسبة العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الفئة العليا 27 %	8	32,8750	2,94897	11.824	0.00
الفئة الدنيا 27 %	8	15,8750	2,79987		

الجدول من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات (SPSS)

يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن قيمة(ت) للمحور الأول تساوي(14.130) وللمحور الثاني(12.636) وللمحور الثالث (11.824)، ومستوى الدلالة للمحاور الثلاثة sig (0.00) وهي أقل من (0.05) وعليه توجد فروق دالة إحصائية بين الفئة العليا والفئة الدنيا وبذلك فإن محاور الاستمارة تتميز بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

جدول رقم (29): يوضح نتائج اختبار (ت T test) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للعينة الواحدة للاستمارة ككل (انظر الملحق رقم (23)).

نسبة العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفئة العليا 27 %	8	204.735	9.664	11.702	0.00
الفئة الدنيا 27 %	8	158.125	5.617		

الجدول من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات (SPSS)

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أن قيمة (ت T test) تساوي (11.702) ومستوى الدلالة sig (0.00)، وهي أقل من (0.05) وعليه توجد فروق دالة إحصائية بين الفئة العليا والفئة الدنيا وبذلك فإن أداة الاستمارة تتميز بدرجة عالية من الصدق التمييزي، وبالتالي فهي قابلة للتطبيق.

2.1.3.4. ثبات أداة الاستمارة:

يعني الثبات أن تكون الأداة المستعملة في الدراسة على درجة عالية من الدقة والإتقان فيما وضعت لقياسه، فتعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها على نفس العينة وفي نفس الظروف، ويعرفه مقدم عبد الحفيظ (2003، ص 152) بأنه: "استقرار ظاهرة معينة في مناسبات مختلفة"

فبعد إجراء التعديلات المناسبة على الاستمارة قامت الباحثة بقياس ثباتها حتى تكون جاهزة للتطبيق، وذلك عن طريق التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرومباخ.

أ. الثبات عن طريق معامل ألفا كرومباخ:

تم التأكد من ثبات أداة الاستمارة بطريقة ألفا كرومباخ، التي تعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات دون الحاجة إلى إعادة التطبيق (العدل، 2015، ص 330).

جدول رقم (30): يوضح نتائج ألفا كرومباخ لأداة الاستمارة (ملحق رقم (24)).

رقم البند	معامل ألفا في حالة حذف البند	رقم البند	معامل ألفا في حالة حذف البند	رقم البند	معامل ألفا في حالة حذف البند	رقم البند	معامل ألفا في حالة حذف البند
1	0,850	12	,8430	23	,8430	34	,8440
2	,8480	13	,8440	24	,8470	35	,8500
3	,8510	14	,8460	25	,8490	36	,8410
4	,8540	15	,8450	26	,8470	37	,8490
5	,8490	16	,8490	27	,8530	38	,8480

.8460	39	.8520	28	.8440	17	.8490	6
.8480	40	.8470	29	.8450	18	.8590	7
.8450	41	.8430	30	.8520	19	.8440	8
.8450	42	.8430	31	.8520	20	.8440	9
.8460	43	.8430	32	.8430	21	.8460	10
.8530	44	.8390	33	.8490	22	.8460	11
30	حجم العينة	44	عدد البنود	0,850	معامل ألفا كرومباخ للاستمارة ككل		

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS)

يبين الجدول رقم (30) أن معامل ألفا للاستمارة ككل بلغ (0.850)، والذي يعتبر معامل ثبات مرتفع، والملاحظ انه في حالة حذف أي بند يتغير معامل ألفا ويصبح محصورا بين (0.843) و(0.839)، وعليه نحتفظ بكل البنود وعددها (44).

وبناء على ذلك يمكن القول ان أداة الاستمارة ثابتة، وعليه يمكن اعتمادها في الدراسة الحالية لكون نسبة تحقيق نفس النتائج لو أعيد تطبيقها مرة أخرى تقدر تقريبا ب(0,850).

ب. الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات الاستمارة إلى جزئين: البنود ذات الأرقام الزوجية والبنود ذات الأرقام الفردية، وتتميز هذه الطريقة بتشابه ظروف التطبيق للأسئلة الزوجية والفردية وبالتالي عدم التأثير بالممارسة والتدريب، وكذا توفير الجهد والوقت.

ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون **Pearson** بين الجزء الأول والجزء الثاني، ثم صحت معامل الارتباط بين جزئي الاستمارة عن طريق المعادلة التصحيحية سبيرمان براون.

جدول رقم (31): يبين قيمة معامل الارتباط (r) بين جزئي الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية (من الملحق رقم (25)).

مستوى الدلالة	سبيرمان براون	معامل الارتباط بيرسون r	العدد الإجمالي للبنود
0.05	0.739	0.657	44

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS)

يتضح من الجدول رقم (31) أن: معامل الارتباط (r) بين طرفي الاستمارة قد بلغ (0.657) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبعد التصحيح أصبح (0.793) وهي قيمة تدل على ثبات أداة الاستمارة.

بناء على كل ما سبق يمكن القول بان أداة الاستمارة في شكلها النهائي (ملحق رقم 26) ثابتة وصادقة، وعليه يمكن اعتمادها في دراستنا الحالية.

2.3.4. الخصائص السيكومترية لشبكة الدراسة:

1.2.3.4. صدق أداة الشبكة:

لقد تم تقدير صدق أداة الشبكة في الدراسة الحالية بالاعتماد على ما يلي:

أ. صدق المحتوى:

تم عرض شبكة الدراسة على مجموعة من المحكمين كما هو مبين في الجدول.

جدول رقم (32): يمثل عدد الأساتذة المحكمين والمؤسسات التي ينتمون إليها (انظر الملحق رقم 27).

المستوى	عدد المحكمين	المؤسسة
أستاذ التعليم العالي (علم النفس التربوي)	2	جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة
أستاذ التعليم العالي (علم النفس المدرسي)	1	2
أستاذ محاضر أ (مفتش تعليم متوسط سابق)	1	جامعة قسنطينة 3 المدرسة العليا
أستاذ محاضر أ (علم النفس التربوي)	1	للأساتذة
أستاذ التعليم العالي (علوم التربية وأستاذ رياضيات سابق)	1	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
أستاذ محاضر أ (علم النفس التدريسي وأستاذ رياضيات سابق)	1	
أستاذ محاضر أ (علم النفس التدريسي)	1	
أستاذ رياضيات	1	متوسطة علي بوكرزازة
مدير مؤسسة وأستاذ رياضيات سابق	1	متوسطة بلكرفة
مفتش رياضيات	1	مقاطعة ميلة

متوسطة بن جراح قالمة	1	أستاذ رئيسي رياضيات
المجموع:		12

الجدول من إعداد الباحثة

وقد أبدوا رأيهم فيها من خلال الإجابة على أسئلة استمارة التحكيم المرافقة لها (انظر الملحق رقم (28) وكانت النتيجة كالآتي:

جدول رقم (33): يمثل نتائج صدق التحكيم الخاص بشبكة الدراسة.

الملاحظات	طبيعة التحكيم
مناسب، ولكن يجب إعادة صياغة بعض البنود	عدد الفقرات
مناسبة	عدد البدائل
صياغة سليمة	الصياغة اللغوية
الأداة مناسبة لقياس الفرضيات التي وضعت من أجل قياسها	مدى مناسبة الأداة

الجدول من إعداد الباحثة

وبناء على اقتراحات الأساتذة قامت الباحثة بتعديل بعض البنود (ملحق 29).

جدول رقم (34): يوضح خصائص شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في شكلها المعدل وفق آراء المحكمين (ملحق رقم (30)).

البنود	المحاور
10 (من 1 إلى 10)	محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)
13 (من 11 إلى 23)	محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)
12 (من 24 إلى 35)	محور معايير الطباعة والإخراج
16 (من 36 إلى 51)	محور معايير تصحيح واستغلال النتائج
51	المجموع

الجدول من إعداد الباحثة

ب. مؤشر المصادقية:

لحساب مؤشر المصادقية لآراء المحكمين في شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية لدى

أساتذة الرياضيات تم تطبيق قانون بيلاك (Dusoul ,1981,p95) (معمرية، 2007، ص134)

والذي ينص على:

$$\text{مؤشر المصدقية} = \frac{\text{عدد الاتفاقات} \times 100}{\text{عدد الاتفاقات} + \text{عدد الاختلافات}}$$

وذلك بعد تحويل إجابات المحكمين حول كل سؤال إلى تكرارات ثم إلى نسب مئوية (ملحق 31)، حيث تكون المصدقية كبيرة إذا كانت نسبة الاتفاق 80% فما فوق، فكان مؤشر المصدقية للشبكة ككل يساوي (89.79) وهي قيمة تدل على صدق الأداة.

ج. صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الشبكة قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط على عينة مقدره ب(20) ورقة اختبار تحصيلي خاصة بالثلاثي الثاني للعام الدراسي (2020/2019) مع الأجوبة النموذجية لها، وقد اختارتها بطريقة قصدية وهي الاختبارات التي تمكنت من الحصول عليها، وقد استندت في ذلك إلى رأي (Fink, 2003) الذي ورد في "(النجار، 2010، ص142)، والذي مفاده" أنه في أغلب الدراسات فإن الحد الأدنى المقبول للدراسة القبليية يكون (10) حالات".

*حصلت الباحثة على الإجابة النموذجية للفروض بطلبها من الأساتذة الذين كانت تربطها علاقة جيدة بهم (لان الفروض عادة لا يضعون لها إجابة نموذجية مفصلة ولا شبكة تقويم)

جدول رقم (35): يمثل عينة الاختبارات التحصيلية للدراسة القبليية.

المؤسسة	نوع الاختبار	العدد	المرحلة الدراسية
متوسطة علي بوكرزازة	فرض	1	سنة ثانية
متوسطة علي بوكرزازة	امتحان	4	جميع المستويات(1/2/3/4)
متوسطة عمار بلكرفة	فرض	1	سنة ثالثة
متوسطة عمار بلكرفة	امتحان	4	جميع المستويات(1/2/3/4)
متوسطة عمر المختار	فرض	2	سنة رابعة
متوسطة عمر المختار	امتحان	4	جميع المستويات(1/2/3/4)
متوسطة محمد بورغود	امتحان	4	جميع المستويات(1/2/3/4)
المجموع:		20	

الجدول من إعداد الباحثة

وقد اشتمل صدق الاتساق الداخلي على ثلاث مراحل، وهي كالتالي:

المرحلة الأولى: الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس (الشبكة).

جدول رقم (36): يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للشبكة (انظر الملحق رقم (32)).

معامل الارتباط	رقم البند	المحور	معامل الارتباط	رقم البند	المحور
.701**	24	محور معايير الطباعة والإخراج	.503*	1	محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)
.506**	25		.158	2	
-.246	26		-.844	3	
.361**	27		-.147	4	
.754**	28		0.540	5	
.589*	29		.586**	6	
.303**	30		.548**	7	
-.726	31		.559**	8	
-.777	32		.730*	9	
.754	33		0025.	10	
.630***	34	محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)	.434*	11	
.330	35				
.727*	36		.506**	12	
.321**	37		.451*	13	
.689**	38		.464	14	
.388*	39		-.164	15	
.673**	40		.241	16	
.853*	41		.472**	17	
.963**	42		.506**	18	
.502**	43		.434*	19	
.431*	44		.272	20	
.497*	45		.506**	21	
.620**	46		.657**	22	
.278**	47				
.278**	48				
.236,	49				
.679**	50	.088	23		
.679*	51				

الجدول من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات (SPSS)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (36) ما يلي:

- وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار): معامل الارتباط بين البنود (2)، (3)، (4)، (5)، (10) ودرجة الشبكة ككل كانت على التوالي (0.158)، (-،844)، (-،147)، (0.540)، (0.025) وهي تعتبر معاملات ارتباط ضعيفة أو سالبة، وهي غير دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما يدفعنا إلى حذفها.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط عالية تراوحت بين (0.503) و(0.730)، كما أنها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

- كتابة فقرات الاختبار (المضمون): معامل الارتباط بين البنود (15)، (16)، (20)، (23) ودرجة الشبكة ككل كانت على التوالي (0)، (0.241)، (0.272)، (0.088) وهي تعتبر معاملات ارتباط ضعيفة، وهي غير دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما يدفعنا إلى حذفها.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (0.434) و(0.657)، كما أنها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

- الطباعة والإخراج: معامل الارتباط بين البنود (26)، (31)، (32)، (35) ودرجة الشبكة ككل كانت على التوالي (0)، (-،726)، (-،777)، (0.330) وهي تعتبر معاملات ارتباط ضعيفة أو سالبة، وهي غير دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، مما يدفعنا إلى حذفها.

أما باقي البنود فقد تحصلت على معاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (0.434) و(0.657)، كما أنها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) لذلك احتفظنا بها.

- التصحيح واستغلال النتائج: معاملات الارتباط بين بنود محور معايير لتصحيح واستغلال نتائج الاختبار ودرجة الشبكة ككل تراوحت بين (0.754) و(0.303) وهي دالة عند مستوى (0.01) و(0.05) وهي تعتبر معاملات ارتباط مقبولة، مما يدفعنا للاحتفاظ بجميع بنود هذا المحور.

المرحلة الثانية: الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.

جدول رقم (37): يوضح مصفوفة ارتباطات درجة البند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه (انظر الملحق رقم(32)).

معامل الارتباط	رقم البند	المحور	معامل الارتباط	رقم البند	المحور
0.335**	14	محور معايير الطباعة والإخراج	0.664**	1	محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)
0.335**	15		0.540**	2	
0.754**	16		0.754**	3	
0.754**	17		0.916*	4	
0.777**	18		0.844*	5	
0.726**	19				
0.613**	20				
0.406**	21	محور معايير التصحيح واستغلال النتائج	0.808*	6	محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)
0.330*	22		0.446**	7	
0.420**	23		0.569**	8	
0.963**	24		0.464**	9	
0.754**	25		0.375**	10	
0.853**	26		0.241**	11	
0.963**	27		0.810**	12	
0.963**	28		0.764**	13	
0.563**	29				
0.911**	30				
0.730**	31				
0.420**	32				
0.748**	33				
0.754**	34				
0.911**	35				
0.340**	36				

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.01)

من خلال الجدول رقم (37) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة البند والمحور الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.241) و(0.963) عند مستوى الدلالة(0.01) و(0.05) وتعتبر معاملات ارتباط مقبولة مما يدفعنا للاحتفاظ بها جميعا.

المرحلة الثالثة: الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للشبكة

جدول رقم (38): يوضح مصفوفة ارتباطات درجة المحور والدرجة الكلية للشبكة (انظر الملحق رقم (32)).

المحور	عدد البنود	معامل الارتباط بين المحور والشبكة ككل	مستوى الدلالة
محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)	5	0.77**	0.01
محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)	8	0.65**	0.01
محور معايير الطباعة والإخراج	7	0.73**	0.01
محور معايير التصحيح واستغلال النتائج	16	0.57**	0.01

الجدول من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات (SPSS)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (38): أن معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للشبكة عالية نوعاً ما، حيث تراوحت بين (0.57) و (0.77) عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط صادقة وتقيس فعلاً ما ووضعت لقياسها بما تحتويه من 4 محاور و (36) بنداً.

2.2.3.4. ثبات شبكة الدراسة:

بعد إجراء التعديلات المناسبة على الشبكة قامت الباحثة بقياس ثباتها حتى تكون جاهزة للتطبيق، وذلك بالاعتماد على:

أ- الثبات عن طريق معامل ألفا كرومباخ:

تم التأكد من ثبات أداة الشبكة بطريقة ألفا كرومباخ، التي تعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات دون الحاجة إلى إعادة التطبيق.

جدول رقم (39): يوضح نتائج ألفا كرومباخ لشبكة الدراسة (من الملحق رقم (33)).

رقم البند	معامل ألفا في حالة حذف البند	رقم البند	معامل ألفا في حالة حذف البند	رقم البند	معامل ألفا في حالة حذف البند
1	.613**0	13	,625**	25	,624*
2	,960*	14	,880*	26	,623**
3	,592*	15	,535**	27	,722*
4	,607**	16	,776**	28	,641**
5	,623*	17	,543**	29	,771**
6	,774*	18	,663**	30	,580*
7	,555*	19	,890*	31	,643**
8	,635*	20	,871**	32	,738*
9	,663*	21	,835**	33	,528**
10	,722**	22	,529**	34	,796**
11	,610**	23	,737*	35	,635**
12	,707**	24	,747**	36	,635**
معامل ألفا كرومباخ للشبكة ككل		0.648	عدد البنود	36	حجم العينة
					20

الجدول من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات (SPSS)

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول رقم (39) أن معامل ألفا للشبكة ككل بلغ (0.648)، والذي يعتبر معامل ثبات مقبول، وعليه نحتفظ بكل البنود.

ب. الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

حيث قامت الباحثة بتجزئة فقرات الشبكة إلى جزئين: البنود ذات الأرقام الزوجية والبنود ذات الأرقام الفردية، وذلك لتوفير الجهد والوقت، ثم قامت بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين الجزء الأول والجزء الثاني، ثم صححت معامل الارتباط بين جزئي الشبكة عن طريق المعادلة التصحيحية لسبيرمان براون.

جدول رقم (40): يبين قيمة معامل الارتباط (r) بين جزئي الشبكة (من الملحق رقم (34))

العدد الإجمالي للبنود	معامل الارتباط بيرسون r	سبيرمان براون	مستوى الدلالة
36	0.586	0.739	0.05

الجدول من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات (SPSS)

يتضح من الجدول رقم (40) أن: معامل الارتباط (r) بين طرفي الشبكة قد بلغ (0.586) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبعد التصحيح أصبح (0.739) وهو يعتبر معامل ثبات عالي.

مما سبق يمكن القول بان الشبكة في شكلها النهائي (ملحق رقم 35)) صادقة وثابتة وبالتالي يمكن اعتمادها في الدراسة الحالية.

وبهذا نكون قد توصلنا إلى إعداد أداتي الدراسة النهائيين والتأكد من خصائصهما السيكو مترية من صدق وثبات وذلك من خلال مجموعة الإجراءات الإحصائية السابقة الذكر.

5. الدراسة الأساسية:

1.5.1. عينة الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية على مستوى بلدية عين اسماة بولاية قسنطينة اضطررت الباحثة لتغيير الولاية (مجتمع الدراسة) وذلك لظروف قاهرة.

1.1.5. طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية:

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة الدراسة الأساسية على أسلوب المعاينة العشوائية العنقودية ذات المرحلة الواحدة، وتستعمل هذه الطريقة عندما يمكن تقسيم مجتمع الدراسة إلى "تجمعات وغالبا ما تكون متشابهة إلى حد كبير بالنسبة للخاصية التي نقوم بدراستها... عندها تسمى عناقيد (Cluster)، إذ يحوي كل عنقود منها على عدد من عناصر المجتمع الأصلية والتي غالبا ما تكون متجانسة" (النجار، 2010، ص116) (البلداوي، 2005، ص71)، حيث اعتبرت المقاطعات التربوية هي العناقيد.

وتعتبر هذه الطريقة هي الطريقة المناسبة للدراسة الحالية للاعتبارات التالية:

- لكسب الوقت والجهد لان مجتمع الدراسة متواجد في مناطق متباعدة فولاية ميلة شاسعة المساحة وبعض المتوسطات متواجدة في قرى نائية وليس من السهل الوصول إليها.

- حدوث الأزمة الصحية المتمثلة في جائحة كورونا أدى إلى هدر الكثير من الوقت الذي كان يمكن استغلاله في الاتصال بأفراد عينة الدراسة.

2.1.5. حجم عينة الدراسة الأساسية

حسب موريس أنجريس فإننا " نستطيع أن نقدم بعض الحدود التطبيقية العامة لعينة الدراسة وذلك حسب العدد الإجمالي لمجتمع البحث المستهدف، ... في المجتمع الذي يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر، فالأفضل اخذ ما لا يقل عن 10% من مجتمع البحث" (أنجريس، تر: صحراوي وآخرون، 2006، ص 319)، كما أنه " كلما كانت خصائص المجتمع الأصلي متجانسة كلما كان حجم العينة المطلوبة صغيرا نسبيا" (عبيدات وآخرون، 1999، ص 98)، كما جاء في (النجار، 2010، ص 99) بأنه: "في البحوث الاستكشافية فان حجم العينة المطلوب لا يقل عن (5%-20%) من أفراد المجتمع الأصلي"

وبناء عليه فقد اعتمدت الباحثة نسبة (20%) في اختيار العينة، وذلك للأسباب التالية:

- حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية ميله فان إجمالي عدد أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط عبر ولاية ميله هو: 590 أستاذ (بعض المئات).
- مجتمع الدراسة متجانس ويتمثل في أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط.
- ولاية ميله تضم 5 مقاطعات تربية هي: ميله مركز، شلغوم العيد، فرجيوة، واد النجا، العثمانية.

3.1.5. مراحل اختيار عينة الدراسة الأساسية:

اتبعت الباحثة في اختيار العينة المراحل التالية:

- بأخذ (20%) من 5 مقاطعات تحصلت على مقاطعة واحدة تم اختيارها بطريقة عشوائية (طريقة القرعة)، فحصلت على مقاطعة ميله (مركز).
- اعتبرت جميع المتوسطات في هذه المقاطعة التربوية (ميله مركز) عناقيد صغيرة، واعتبرت جميع أساتذة الرياضيات في هذه المتوسطات كعينة للدراسة.

4.1.5. وصف عينة الدراسة الأساسية:

أ- العينة الخاصة بالاستمارة:

لقد اختارت الباحثة عينة الدراسة الأساسية فيما يخص الأساتذة الذين ستطبق عليهم أداة الاستمارة بطريقة عنقودية ذات المرحلة الواحدة كما هو موضح أعلاه.

جدول رقم (41): يمثل حجم العينة النهائية للدراسة.

المتوسطة	عدد الأساتذة	المتوسطة	عدد الأساتذة	المتوسطة	عدد الأساتذة	المتوسطة	عدد الأساتذة
البشير الإبراهيمي	6	شنيينة حسين	5	بن طبال يمونة	5	ديدوش مراد	5
بن عميرة عمار	6	الجبل الأخضر	6	عمار بن التونسي	5	دهيلي محمد الصالح	4
مبارك الملي	7	بن شولاق	6	الأمير عبد القادر	5	معركة مارشو	3
كاف النسور	3	حسين بن عزوز	2	لفكالين	3	العيد بن السعدي	2
المجموع: 73							

الجدول من اعداد الباحثة

حسب الجدول (41) فان حجم العينة قدر ب(73) أستاذ واستاذة رياضيات من مجموع (590)

أستاذ واستاذة رياضيات لمرحلة التعليم المتوسط التابعين لمديرية التربية لولاية ميلة.

جدول رقم (42): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

النسبة المئوية	عدد الأساتذة	الجنس
19.178%	14	ذكر
80.821%	59	انثى
100%	73	المجموع

الجدول من إعداد الباحثة

من خلال الجدول (42): فان عدد أساتذة الرياضيات في عينة الدراسة بلغ (73)، منهم (14) ذكور

بنسبة (19.17%) و (59) إناث بنسبة (80.82%)، والواضح انه هناك تفاوت في نسبة الذكور

والإناث، وقد يرجع ذلك الى أن مهنة التربية والتعليم تستهوي الإناث أكثر من الذكور، وقد يرجع ذلك أيضا الى شروط التوظيف التي تفرض أداء الذكور لواجب الخدمة العسكرية.

جدول رقم (43): يوضح خصائص العينة حسب متغير الخبرة المهنية.

النسبة المئوية	عدد الأساتذة	الخبرة المهنية
21.91	16	أقل من 5 سنوات
35.61	26	من 5 الى 10 سنوات
42.46	31	أكثر من 10 سنوات
100	73	المجموع

الجدول من إعداد الباحثة

كما نلاحظ من خلال **الجدول (43)**: أن أساتذة الرياضيات في عينة الدراسة الذين يملكون خبرة أقل من (5) سنوات قد بلغ عددهم (16) أستاذ واستاذة وذلك بنسبة (21.91%)، والذين تتراوح خبرتهم بين (5 سنوات و 10 سنوات) بلغ عددهم (26) بنسبة (35.61%)، والذين تجاوزت خبرتهم ال (10 سنوات) عددهم (31) بنسبة (42.46%)، وهذا يعني أن معظم أساتذة الرياضيات الذين شكلوا عينة الدراسة لديهم خبرة في مجال التدريس وبالتالي في مجال التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية.

ب- عينة الاختبارات:

أولاً: لقد أخذت الأوراق الاختبارية الخاصة بالامتحانات وتم استبعاد الفروض للاختبارات التالية: لأن الفروض لا تبنى بطريقة علمية وموضوعية حسب تصريح الأساتذة أنفسهم، ولأن الباحثة لم تجد الإجابة النموذجية لها في دفتر النصوص أو في أرشيف المؤسسات.

ثانياً: اختيرت عينة الاختبارات التي ستطبق عليها أداة شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط بطريقة عنقودية ذات المرحلتين.

فبعد تحديد المتوسطات التي سيتم إجراء الدراسة الأساسية فيها والمقدرة ب(16) متوسطة (تابعة لمقاطعة ميلة مركز) اعتبرت هي المجتمع الأصلي الذي سيتم اختيار الاختبارات منه.

أخذت الباحثة منهم نسبة (50%) فتحصلت على (8) متوسطات اختارتها بطريقة عشوائية (السحب وإعادة الفرد العشوائي).

وبإجمالي 4 مستويات في كل مؤسسة، والعمل بنظام الفصلين السداسيين (حسب المخطط الاستثنائي للتقويم للسنة الدراسية 2021/2020)، كانت عينة الاختبارات كما يلي:

جدول رقم (44): يمثل حجم عينة الاختبارات للدراسة الأساسية.

المتوسطة	المستويات الدراسية	عدد الاختبارات (فصل 1+فصل 2)
البشير الإبراهيمي	1، 2، 3، 4	8
بن عميرة عمار	1، 2، 3، 4	8
مبارك الميلي	1، 2، 3، 4	8
محمد الصالح بن شولاق	1، 2، 3، 4	8
بن طبال يمونة	1، 2، 3، 4	8
الجبيل الأخضر	1، 2، 3، 4	8
ديدوش مراد	1، 2، 3، 4	8
الأمير عبد القادر	1، 2، 3، 4	8
المجموع:		64

الجدول من إعداد الباحثة

2.5. إجراءات الدراسة:

1.2.5. ظروف تطبيق ادوات الدراسة:

تم تطبيق أداة الاستمارة خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية (2021/2020)، حيث وبسبب الظروف الاستثنائية لجائحة كورونا، فقد تم إلغاء حصة التنسيق التربوي بين أساتذة المادة المعمول به من قبل (والتي تم استغلالها في الدراسة الاستطلاعية).

لذلك فقد تم تطبيق أداة الاستمارة خلال فترة الاستراحة، حيث تم توزيعها في أغلب الأحيان بطريقة فردية، وتمت الإجابة عليها بحضور الباحثة الأمر الذي سهل على الأساتذة الإجابة على بنودها والاستفسار عن أي غموض يتم تسجيله وبالتالي تم استرجاع جميع الاستمارات، وعلى العموم فقد تمت العملية في ظروف حسنة وأهم ما لوحظ خلالها ما يلي:

- تعاون جميع مدراء المؤسسات التربوية المعنية.

- تعاون المراقبين العاميين لتلك المؤسسات الذين ساعدوا على تحديد موعد الالتقاء بالأساتذة المعنيين كل حسب استعمال الزمن الخاص به.

- الاهتمام الواضح الذي أظهره أغلب الأساتذة، ما عدا بعض الحالات التي اضطررنا لإقناعهم بضرورة المساعدة.

- ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية (بسبب البروتوكول الصحي المطبق على المؤسسات) يجبر الأساتذة أحيانا على استغلال فترة الاستراحة لإكمال نشاطاتهم التعليمية مما يضطر الباحثة للانتظار الى استراحة اخرى.

- بنود الاستمارة كانت مفهومة وواضحة لأغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة.

أما فيما يخص جمع الاختبارات التحصيلية فقد واجهت الباحثة صعوبات كثيرة وخاصة مع الإجابة النموذجية المرافقة للاختبار:

- فاعلم الأساتذة يصححون ضمنا دون استعمال إجابة نموذجية أو شبكة التصحيح.

-معظم المؤسسات لا تفرض على الأستاذ تسليم الإجابة النموذجية بل يكتفي بوضع ورقة الأسئلة والإشارة إلى زمن إجراء الاختبار وزمن تصحيحه في دفتر النصوص، الأمر الذي اضطر الباحثة للطلب من الأساتذة أن يضعوا لها إجابة نموذجية مفصلة وانتظار فترة إضافية من أجل جمعها.

-لا توجد رقابة من قبل مديرية التربية أو مفتشي المقاطعة على الاختبارات والفروض المنجزة ما عدا تلك الخاصة بالسنة الرابعة متوسط التي يتوجب إرفاقها بملف التلاميذ المقبلين على الامتحان الرسمي.

-بعض المؤسسات لا تملك أرشيفا للاختبارات أو ما يمكن تسميته ببنك الاختبارات، يمكن الرجوع إليه للاطلاع على ما تم انجازه في مجال التقييم.

2.2.5. وصف أداتي الدراسة الأساسية:

اشتملت أداة الاستمارة على (44) بندا موزعين على (3) محاور و (3) مؤشرات بالنسبة للمحور الثاني ومؤشرين (2) بالنسبة للمحور الثالث.

أما شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فقد اشتملت على (36) بندا موزعين على (4) محاور ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (45): يوضح خصائص أدوات الدراسة الأساسية (من الملحق رقم (26) والملحق رقم (35)).

خصائص أداة الاستمارة للدراسة الأساسية			
الرقم	المحاور	المؤشرات	عدد البنود
1	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات	/	6 من (1-6)
2	ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات	التخطيط للتقويم المنتظم	5 من (7-11)
		تنفيذ التقويم المنتظم	15 من (12-26)
		تصحيح منتج التلاميذ	7 من (27-33)
3	الصعوبات التي يعانيتها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	صعوبات تنظيمية	5 من (34-38)
		صعوبات بيداغوجية	6 من (39-44)
المجموع		44	
خصائص أداة الشبكة للدراسة الأساسية			
	المحاور	البنود	
	محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)	5 (من 1 إلى 5)	
	محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)	8 (من 6 إلى 13)	
	محور معايير الطباعة والإخراج	7 (من 14 إلى 20)	
	محور معايير التصحيح واستغلال النتائج	16 (من 21 إلى 36)	
المجموع		36	

الجدول من اعداد الباحثة

3.2.5. طريقة تصحيح الأدوات:

تم تصحيح إجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة الاستمارة حسب الاقتراحات الرباعية (بدائل الأجوبة: دائما، غالبا، أحيانا، أبدا)، بينما شبكة الدراسة فقد تم تصحيحها وفق الاقتراحات الثنائية (يوجد، لا يوجد)، وباعتبار أن جميع البنود كانت ايجابية فقد أعطيت الدرجات التالية:

جدول رقم (46): يمثل طريقة تصحيح أداتي الدراسة.

أبدا	أحيانا	غالبا	دائما	الاستجابة على بنود الاستمارة
1	2	3	4	تقدير العبارة
لا يوجد		يوجد		الاستجابة على بنود الشبكة
1	2			تقديرها

الجدول من إعداد الباحثة

وباعتبار الاستمارة تحتوي على (44) بند فان:

-أعلى درجة يتحصل عليها المشارك في الدراسة هي (44 x 4 = 176)

-وأدنى درجة يتحصل عليها المشارك في الدراسة هي (44 = 1 x 44)

في حين الشبكة تحتوي على (36) بند لذلك فإن:

-أعلى درجة تتحصل عليها الورقة الاختبارية هي (72 = 2 x 36)

-وأدنى درجة تتحصل عليها الورقة الاختبارية هي (36 = 1 x 36)

4.2.5. طريقة تفسير النتائج:

في هذه المرحلة اعتمدت الباحثة على المتوسط المرجح للأوزان النسبية حيث قامت بحساب طول الفئة في كل أداة.

طول الفئة هو: المدى/عدد درجات سلم المقياس(البدائل). والمدى هو: الفرق بين أعلى درجة وأدنى

درجة.

بالنسبة للاستمارة: المدى هو: (4-1=3) ومنه طول الفئة هو 3/4 ويساوي 0.75، وبالتالي يمكن حساب قيم المتوسط الحسابي المرجح بإضافة طول الفئة (0.75) إلى الحد الأدنى فنحصل على الحد الثاني للتفسير وهكذا حتى نصل إلى الحد الأعلى وهو 4 فنحصل على 4 فئات تفسيرية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (47): يبين المعيار المعتمد في تفسير البيانات المحصل عليها من الاستمارة.

المستوى التقييمي	البدائل	المجالات التفسيرية		الفئة			
		للعبارة	للأداة ككل				
منخفض	أبدا	من 1 إلى 1.75	من 44 إلى 66	الأولى			
متوسط	أحيانا	أكثر من 1.75 إلى 2.5	أكثر من 66 إلى 88	الثانية			
مرتفع	غالبا	أكثر من 2.5 إلى 3.25	أكثر من 88 إلى 143	الثالثة			
مرتفع جدا	دائما	أكثر من 3.25 إلى 4	أكثر من 143 إلى 176	الرابعة			
المجالات التفسيرية للمحاور والمؤشرات							
المستوى التقييمي	المحور الثالث الصعوبات			المحور الثاني التقويم المنتظم			المحور الأول التقويم المستمر
	المحور ككل	المؤشر 2 بيداغوجية	المؤشر 1 تنظيمية	المحور ككل	المؤشر 3 التصحيح	المؤشر 2 التنفيذ	
منخفض	من 11 إلى 19	من 6 إلى 11	من 5 إلى 9	من 33 إلى 58	من 15 إلى 26	من 7 إلى 12	من 5 إلى 9
متوسط	من 20 إلى 28	أكثر من 11 إلى 15	أكثر من 9 إلى 13	أكثر من 58-83	أكثر من 26 إلى 38	أكثر من 12 إلى 17	أكثر من 9 إلى 13
مرتفع	من 29 إلى 36	أكثر من 15 إلى 20	أكثر من 13 إلى 16	أكثر من 83-107	أكثر من 38 إلى 49	أكثر من 17 إلى 23	أكثر من 13 إلى 16
مرتفع جدا	من 37 إلى 44	أكثر من 20 إلى 24	أكثر من 16 إلى 20	107 إلى 132	أكثر من 49 إلى 60	أكثر من 23 إلى 28	أكثر من 16 إلى 20

الجدول من إعداد الباحثة

أما بالنسبة للشبكة فإن: المدى هو: (2-1=1) وبالتالي طول الفئة هو (1/2 يساوي 0.5).

جدول رقم (48): يبين المعيار المعتمد في تفسير البيانات المحصل عليها من الشبكة.

المستوى التقييمي	البدائل	المجالات التفسيرية			الفئة
		للأداة ككل	التقييم	للعبارة	
منخفض	لا يوجد	36 إلى 54	لا يوجد	من 1 إلى 1.5	الأولى
مرتفع	يوجد	أكثر من 54 إلى 72	يوجد	أكثر من 1.5 إلى 2	الثانية
المجالات التفسيرية للمحاور					
المستوى التقييمي	المحور الرابع	المحور الثالث	المحور الثاني	المحور الأول	
منخفض	15 إلى 23	7 إلى 11	8 إلى 12	من 5 إلى 9	
مرتفع	أكثر من 23 إلى 30	أكثر من 11 إلى 14	أكثر من 12 إلى 16	أكثر من 9 إلى 10	

الجدول من إعداد الباحثة

5.2.5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدمت الباحثة في دراستها برنامج (SPSS v 22) لمعالجة البيانات والمعطيات التي تم جمعها عن طريق أداتي الدراسة (الاستمارة، والشبكة)، وقد اعتمدت على الأساليب الإحصائية اللا برامترية لأنها لا تشترط التوزيع الاعتدالي للبيانات، ولأن العينات اختيرت بطريقة عشوائية، والجدول التالي يوضح نوع الاختبار المناسب لكل فرضية من فرضيات الدراسة:

جدول رقم (49): يبين الاختبارات المناسبة لفرضيات الدراسة.

عدد العينات	نوع الفرضية	نوع البيانات	الاختبار الإحصائي	معالجة الفرضية
مجموعة واحدة	ترتيبية	اسمية	اختبار فريدمان	ترتيب معايير التقييم المستمر
مجموعتين مستقلتين	فروقية	رتبية	كا ² للاستقلالية	الفرضيات المتعلقة بمتغير الجنس
ثلاث مجموعات	فروقية	رتبية	كروسكال ويلز	الفرضيات المتعلقة بمتغير الخبرة
مجموعة واحدة	وصفية	اسمية	كا ² للمطابقة	باقي الفرضيات

الجدول من إعداد الباحثة

وتم اتخاذ القرار بشأن النتائج وفق مستوى الدلالة (sig) (0.05) و(0.01)، باعتماد مستوى

الخطأ (5%) و (1%) وهي النسب المعمول بها في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

خلاصة الفصل

يعتبر هذا الفصل همزة الوصل بين الجانب النظري للدراسة والجانب التطبيقي، وقد تطرقت فيه الباحثة إلى أهم الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية، وذلك بعد تحديد أجزاء التطبيق الميداني وتحديد المنهج المناسب للدراسة، الدراسة الاستطلاعية، تحديد العينة، أدوات جمع البيانات واختبار صدقها وثباتها، كما قامت بتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج.

الفصل السادس: عرض النتائج

تمهيد

أولاً: عرض النتائج الوصفية

1. النتائج الوصفية لأداة الاستمارة

2. النتائج الوصفية لأداة الشبكة

ثانياً: المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة

1. عرض نتائج الفرضية الأولى

2. عرض نتائج الفرضية الثانية

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة الفصل

تمهيد

تعد مرحلة عرض النتائج من أهم المراحل التي يقوم بها الباحث بعد المرور بمرحلة جمع البيانات المتعلقة بالدراسة وترتيبها، لذلك سوف نتطرق الباحثة خلال هذا الفصل إلى عرض نتائج المعالجة الآلية للبيانات المستخلصة من تطبيق أدوات الدراسة والتي تمت بواسطة برنامج (SPSS22) ثم التعليق عليها، وتجدر الإشارة هنا إلى أنها ستقوم بهذه العملية على مرحلتين:

-بالاعتماد على الإحصاء الوصفي: وذلك بعرض النتائج من خلال النسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند.

-اختبار فرضيات الدراسة بواسطة أساليب الإحصاء الاستدلالي: والتي تمكن من تأكيد أو نفي الفرضيات، أي استقراء النتائج للتوصل إلى استنتاجات (النجار وآخرون، 2010، ص 155)

أولاً: عرض النتائج الوصفية:

1. النتائج الوصفية لأداة الاستمارة:

اشتملت أداة الاستمارة على ثلاثة محاور هي: الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات، ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات بمؤشراته الثلاثة (التخطيط للتقويم المنتظم/ تنفيذ التقويم المنتظم/ تصحيح منتج التلاميذ)، الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات بمؤشرين (الصعوبات التنظيمية/ الصعوبات البيداغوجية)، و فيما يلي ستحاول الباحثة عرض النتائج الوصفية حسب كل بند، وفقاً للمجالات التفسيرية المذكورة في الفصل الخامس.

1.1. محور الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات:

وقد اشتمل هذا المحور على (6) بنود، وفيما يلي النتائج الوصفية لاستجابات المشاركين في الدراسة على هذه البنود (من الملحق رقم 36):

البند رقم (1): أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

جدول رقم (50): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	1,016	3,10	46,6	34	دائما
			26,0	19	غالبا
			17,8	13	أحيانا
			9,6	7	أبدا
			100,0	73	المجموع

الجدول من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS)

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (46,6%) من أفراد العينة يوظفون دائما الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر، أما (26,0%) منهم فغالبا يوظفونها، و(17,8%) يوظفونها أحيانا فقط، بينما (9,6%) فلا يوظفونها أبدا.

ويبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,10)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة مرتفعة نحو عبارة "أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر"، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,016) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (2): أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر.

جدول رقم (51): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	1,007	3,23	57,5	42	دائما
			15,1	11	غالبا
			20,5	15	أحيانا
			6,8	5	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (57,5%) من أفراد العينة يوظفون دائما الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر، أما (15,1%) منهم فغالبا ما يوظفونه، و(20,5%) يوظفونه أحيانا، بينما (6,8%) فلا يوظفونه أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,23)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري(1,007) وهو أكبر من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(3): أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر.

جدول رقم (52): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,975	3,22	54,8	40	دائما
			17,8	13	غالبا
			21,9	16	أحيانا
			5,5	4	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (54,8%) من أفراد العينة يوظفون دائما تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر، أما (17,8%) منهم فغالبا ما يوظفونه، و(21,9%) يوظفونه أحيانا، بينما (5,5%) فلا يوظفونه أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,22)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري(,975) وهو أقل من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(4): أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر.

جدول رقم (53): يمثل النتائج الوصفية لعبارة"أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
			79,5	58	دائما
			12,3	9	غالبا

مرتفع جدا	,660	3,70	6,8	5	أحيانا
			1,4	1	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (79,5%) من أفراد العينة يوظفون دائما المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر، أما (12,3%) منهم فغالبا ما يوظفونها، و(6,8%) يوظفونها أحيانا، بينما (1,4%) فلا يوظفونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,70)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر" مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري (660)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (5): أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر.

جدول رقم (54): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	1,002	2,90	57,5	42	دائما
			19,2	14	غالبا
			11,0	8	أحيانا
			12,3	9	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (79,5%) من أفراد العينة يوظفون المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر، أما (12,3%) منهم فغالبا ما يوظفونها، و(6,8%) يوظفونها أحيانا، بينما (1,4%) فلا يوظفونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,90)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,002) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات مشتتة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(6): أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر .

جدول رقم (55): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	1,002	2,90	37,0	27	دائما
			24,7	18	غالبا
			30,1	22	أحيانا
			8,2	6	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (37,0%) من أفراد العينة يوظفون الاستجابات الشفوية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر، أما (24,7%) منهم فغالبا ما يوظفونها، و(30,1%) يوظفونها أحيانا فقط، بينما (8,2%) فلا يوظفونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,90)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري(1,002) وهو أكبر من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

2.1. محور ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

وقد اشتمل على ثلاث مؤشرات هي: التخطيط للتقويم المنتظم، تنفيذ التقويم المنتظم، وتصحيح منتج التلاميذ.

المؤشر الأول: التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم: وضم (5) بنود وفيما يلي النتائج الوصفية لاستجابات المشاركين في الدراسة على هذه البنود (من الملحق رقم(36)):

البند رقم(7): أطلع التلاميذ مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم (فرض/امتحان).

جدول رقم (56): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أطلع التلاميذ مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم(فرض/امتحان) "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	1,208	2,63	35,6	26	دائما
			16,4	12	غالبا
			23,3	17	أحيانا
			24,7	18	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (35,6%) من أفراد العينة دائما يطلعون تلاميذ هم مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم(فرض/امتحان)، أما (16,4%) منهم فغالبا يطلعونهم، و(23,3%) يطلعونهم أحيانا فقط، بينما (24,7%) فلا يطلعونهم أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,63)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أطلع التلاميذ مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم(فرض/امتحان) " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري(1,208) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(8): أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع.

جدول رقم (57): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	1,083	2,78	32,9	24	دائما
			28,8	21	غالبا
			21,9	16	أحيانا
			16,4	12	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (35,6%) من أفراد العينة دائما يحددون الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في المقاطع التعليمية التي يدرسونها لتلاميذهم، أما (28,8%) منهم فغالبا ما يحددونها، و(21,9%) يحددونها أحيانا فقط، بينما (16,4%) فلا يحددونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,78)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,083) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(9): أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم.

جدول رقم (58): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	1,051	2,75	30,1	22	دائما
			30,1	22	غالبا
			24,7	18	أحيانا
			15,1	11	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (30,1%) من أفراد العينة يوجهون التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم دائما أو غالبا، أما (24,7%) فيوجهونهم نحوها أحيانا فقط، بينما (15,1%) فلا يوجهونهم أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,75)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري(1,051) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(10): أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم.

جدول رقم (59): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
			64,4	47	دائما

مرتفع جدا	,896	3,42	19,2	14	غالبا
			11,0	8	أحيانا
			5,5	4	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (64,4%) من أفراد العينة دائما يدرسون التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم، أما (19,2%) منهم فغالبا ما يدرسونهم عليها، و(11,0%) يدرسونهم عليها أحيانا فقط، بينما (5,5%) فلا يدرسونهم عليها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,42)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم" مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري (,896) وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (11): أنواع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقويم المنتظم.

جدول رقم (60): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أنواع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقويم المنتظم"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع جدا	,729	3,48	60,3	44	دائما
			28,8	21	غالبا
			9,6	7	أحيانا
			1,4	1	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (60,3%) من أفراد العينة ينوعون دائما من المصادر التي يستعينون بها لبناء أدوات التقويم المنتظم، أما (28,8%) منهم فغالبا ينوعون من تلك المصادر، و(9,6%) ينوعون أحيانا فقط، بينما (1,4%) فلا ينوعون أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,48)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج

في التقييم المنتظم " مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري (729,) وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

المؤشر الثاني: تنفيذ التقييم التحصيلي المنتظم: وضم (15) بندا، وفيما يلي النتائج الوصفية لاستجابات المشاركين في الدراسة على هذه البنود (من الملحق رقم (36)):

البند رقم (12): ابني وضعيات تقييمية في شكل مشكلات بسيطة.

جدول رقم (61): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " ابني وضعيات تقييمية في شكل مشكلات بسيطة "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,789	3,04	28,8	21	دائما
			50,7	37	غالبا
			16,4	12	أحيانا
			4,1	3	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نصف أفراد العينة (50,7) غالبا ما يبنون الوضعيات التقييمية في شكل مشكلات بسيطة، أما (28,8%) منهم فدائما يبنون الوضعيات التقييمية في شكل مشكلات بسيطة، و(9,6%) يفعلون ذلك أحيانا فقط، بينما (1,4%) فلا يفعلون ذلك أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,04)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " ابني وضعيات تقييمية في شكل مشكلات بسيطة " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (789,) وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (13): أبني وضعيات معقدة في شكل وضعية إدماجية.

جدول رقم (62): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أبني وضعيات معقدة في شكل وضعية إدماجية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع جدا	,973	2,67	24,7	18	دائما
			28,8	21	غالبا
			35,6	26	أحيانا
			11,0	8	أبدا

المجموع	73	100,0
---------	----	-------

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (24,7%) من أفراد العينة يبنون دائما الوضعيات الإدماجية في شكل وضعيات مشكلة معقدة، أما (28,8%) منهم فغالبا يفعلون ذلك، و(35,6%) يفعلون أحيانا فقط، بينما (11,0%) فلا يفعلون أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,67)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" ابني وضعيات تقويمية في شكل مشكلات بسيطة " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري(973)، وهو أقل من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(14): أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم.

جدول رقم (63): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع جدا	,740	3,40	53,4	39	دائما
			34,2	25	غالبا
			11,0	8	أحيانا
			1,4	1	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (53,4%) من أفراد العينة: دائما يعددون في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم، أما (34,2%) منهم فغالبا يفعلون ذلك، و(11,0%) يفعلون أحيانا فقط، بينما (1,4%) فلا يفعلون أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,40)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم" مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري(740)، وهو أقل من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(15): أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عديدة.

جدول رقم (64): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عددية"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,957	3,12	45,2	33	دائما
			28,8	21	غالبا
			19,2	14	أحيانا
			6,8	5	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (45,2%) من أفراد العينة: دائما يبنون وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عددية، أما (28,8%) منهم فغالبا يفعلون ذلك، و(19,2%) يفعلون أحيانا فقط، بينما (6,8%) فلا يفعلون أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,12)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عددية " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (,957) وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(16): أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية.

جدول رقم (65): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,964	3,04	41,1	30	دائما
			28,8	21	غالبا
			23,3	17	أحيانا
			6,8	5	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (41,1%) من أفراد العينة دائما يبنون وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية، أما (28,8%) منهم فغالبا يقومون بذلك، و(23,3%) أحيانا فقط يبنون وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية، بينما (6,8%) فلا يفعلون أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,04)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (964)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(17): أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات.

جدول رقم (66): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,986	2,84	31,5	23	دائما
			30,1	22	غالبا
			28,8	21	أحيانا
			9,6	7	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (31,5%) من أفراد العينة دائما يبنون وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات، أما (30,1%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، و(28,8%) أحيانا فقط يبنون وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات، بينما (9,6%) فلا يفعلون أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,84)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (986)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(18): استهدف كفاءات معرفية.

جدول رقم (67): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "استهدف كفاءات معرفية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,729	3,49	63,0	46	دائما
			23,3	17	غالبا
			13,7	10	أحيانا

			00	0	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (63,0%) من أفراد العينة دائماً يستهدفون كفاءات معرفية، أما (23,3%) منهم فيفعلون ذلك غالباً، و(13,7%) أحياناً فقط يستهدفون كفاءات معرفية، ولا يوجد من لا يستهدف الكفاءات المعرفية أبداً (0%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,49)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جداً، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "استهدف كفاءات معرفية" مرتفعة جداً، في حين بلغ الانحراف المعياري (729)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (19): أستهدف كفاءات أدائية (توظيف المعارف).

جدول رقم (68): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أستهدف كفاءات أدائية (توظيف المعارف)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,865	3,12	39,7	29	دائماً
			37,0	27	غالباً
			19,2	14	أحياناً
			4,1	3	أبداً
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (39,7%) من أفراد العينة دائماً يستهدفون كفاءات أدائية (توظيف المعارف)، أما (37,0%) منهم فيفعلون ذلك غالباً، و(19,2%) أحياناً فقط يستهدفون كفاءات أدائية، و(4,1%) لا يستهدفون الكفاءات الأدائية.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,12)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أستهدف كفاءات أدائية (توظيف المعارف)" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (865)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (20): أستهدف كفاءات سلوكية (قيم ومواقف).

جدول رقم (69): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أستهدف كفاءات سلوكية (قيم ومواقف) "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	1,032	2,64	27,4	20	دائما
			23,3	17	غالبا
			35,6	26	أحيانا
			13,7	10	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (27,4%) من أفراد العينة دائما يستهدفون كفاءات سلوكية (قيم ومواقف)، أما (23,3%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان أكبر نسبة منهم (35,6%) أحيانا فقط يستهدفون كفاءات سلوكية، و (13,7%) لا يستهدفون الكفاءات السلوكية أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,64)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أستهدف كفاءات سلوكية (قيم ومواقف) " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,032) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات غير متجانسة وليست متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (21): أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات.

جدول رقم (70): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على

شكل معطيات "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,917	3,27	54,8	40	دائما
			21,9	16	غالبا
			19,2	14	أحيانا
			4,1	3	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (54,8%) من أفراد العينة دائما يضعون السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات، أما (21,9%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (19,2%) منهم أحيانا فقط يضعون السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات، و (4,1%) لا يفعلون أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,27)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جداً، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات" مرتفعة جداً، في حين بلغ الانحراف المعياري (917)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومنتظمة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (22): أوضح معايير الحل في شكل تعليمات.

جدول رقم (71): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أوضح معايير الحل في شكل تعليمات"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدايل
مرتفع	,991	2,82	30,1	22	دائماً
			32,9	24	غالباً
			26,0	19	أحياناً
			11,0	8	أبداً
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (30,1%) من أفراد العينة دائماً يوضحون معايير الحل في شكل تعليمات، أما (32,9%) منهم فيفعلون ذلك غالباً، وان (26,0%) أحياناً فقط يوضحون معايير الحل في شكل تعليمات، و (11,0%) لا يفعلون ذلك أبداً.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,82)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أوضح معايير الحل في شكل تعليمات" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومنتظمة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (23): أعدد مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة.

جدول رقم (72): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أعدد مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدايل
مرتفع	,887	2,86	24,7	18	دائماً
			45,2	33	غالباً
			21,9	16	أحياناً
			8,2	6	أبداً
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (24,7%) من أفراد العينة دائما يحددون مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة، أما أكبر نسبة منهم (45,23%) فيفعلون ذلك غالبا، وان نسبة (21,9%) منهم أحيانا فقط يحددون مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة، و (8,2%) لا يفعلون ذلك أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,86)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أحدد مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (887)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(24): أضع إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل.

جدول رقم (73): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أضع إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع جدا	,764	3,56	68,5	50	دائما
			23,3	17	غالبا
			4,1	3	أحيانا
			4,1	3	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (68,5%) من أفراد العينة دائما يضعون إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل، أما (23,3%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان أكبر نسبة منهم (4,1%) أحيانا فقط يضعون إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل، وان (4,1%) لا يفعلون ذلك أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,56)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أضع إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل" مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري (764)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(25): أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة.

جدول رقم (74): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,943	3,00	37,0	27	دائما
			32,9	24	غالبا
			23,3	17	أحيانا
			6,8	5	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (37,0%) من أفراد العينة دائما يحددون معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة، أما (32,9% 3) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (23,3%) منهم أحيانا فقط يحددون معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة، و (6,8%) لا يفعلون ذلك أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,00)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (943)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (26): أحدد معايير الإتقان في الحل المطلوب.

جدول رقم (75): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أحدد معايير الإتقان في الحل المطلوب"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع جدا	,898	2,64	50,7	37	دائما
			30,1	22	غالبا
			13,7	10	أحيانا
			5,5	4	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (50,7%) من أفراد العينة دائما يحددون معايير الإتقان في الحل المطلوب، أما (30,1%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (13,7%) منهم أحيانا فقط يحددون معايير الإتقان في الحل المطلوب، و (5,5%) لا يحددونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,64)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أحدد معايير الإتقان في الحل المطلوب" مرتفعة جدا، في حين بلغ

الانحراف المعياري(898,) وهو اقل من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

المؤشر الثالث: **تصحيح منتج التلاميذ:** وضم(7) بنود، وفيما يلي النتائج الوصفية لاستجابات المشاركين في الدراسة على هذه البنود **(من الملحق رقم(36)):**

البند رقم(27): أصح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح.

جدول رقم (76): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أصح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع جدا	,540	3,71	75,3	55	دائما
			20,5	15	غالبا
			4,1	3	أحيانا
			0,0	0	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (75,3%) من أفراد العينة دائما يصححون بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح، أما (20,5%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (4,1%) منهم أحيانا فقط يصححون بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح، و (0,0%) لا يفعلون ذلك أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,71)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " أصح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح " مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري(540,) وهو اقل من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(28): أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة.

جدول رقم (77): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
			60,3	44	دائما
			19,2	14	غالبا

مرتفع جدا	,931	3,34	15,1	11	أحيانا
			5,5	4	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (60,3%) من أفراد العينة دائما يرفقون العلامات التي يمنحونها لتلاميذهم بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة، أما (19,2%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (15,1%) منهم أحيانا فقط يرفقون العلامات التي يمنحونها لتلاميذهم بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة، و (5,5%) لا يفعلون ذلك أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,34)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة " مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري (931)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (29): أصدر أحكاما تجاه نتائج كل تلميذ حسب النتائج المحققة من طرف زملائه.

جدول رقم (78): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أصدر أحكاما تجاه نتائج كل تلميذ حسب النتائج المحققة من طرف زملائه "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,993	2,77	27,4	20	دائما
			34,2	25	غالبا
			26,0	19	أحيانا
			12,3	9	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (27,4%) من أفراد العينة يصدرن أحكاما معيارية تجاه نتائج كل تلميذ حسب النتائج المحققة من طرف زملائه، أما (34,2%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (26,0%) منهم أحيانا فقط يصدرن الأحكام المحكية تجاه نتائج كل تلميذ، و (12,3%) لا يصدرونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,77)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " أصدر أحكاما تجاه نتائج كل تلميذ حسب النتائج المحققة من طرف

زملائه " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (993)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(30): أصدر أحكاما على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه.

جدول رقم (79): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أصدر أحكاما على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,933	2,82	27,4	20	دائما
			35,6	26	غالبا
			28,8	21	أحيانا
			8,2	6	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (27,4%) من أفراد العينة دائما يصدرن أحكاما محكية على

نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه، أما (35,6%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (28,8%)

منهم أحيانا فقط يصدرن أحكاما محكية على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه، وان

(8,2%) لا يفعلون ذلك أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,82)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أصدر أحكاما على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (933)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(31): أتخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ.

جدول رقم (80): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أتخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,979	3,01	50,7	37	دائما
			30,1	22	غالبا
			13,7	10	أحيانا
			5,5	4	أبدا

			100,0	73	المجموع
--	--	--	-------	----	---------

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (50,7%) من أفراد العينة دائماً يتخذون القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ، أما (30,1%) منهم فيفعلون ذلك غالباً، وان (13,7%) منهم أحياناً فقط يتخذون القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ، و (5,5%) لا يفعلون أبداً.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,01)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ" مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (979)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (32): أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم.

جدول رقم (81): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,890	3,23	50,7	37	دائماً
			30,1	22	غالباً
			13,7	10	أحياناً
			5,5	4	أبداً
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (50,7%) من أفراد العينة دائماً يتخذون القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم، أما (30,1%) منهم فيفعلون ذلك غالباً، وان (13,7%) منهم أحياناً فقط يتخذون القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم، و (5,5%) لا يفعلونها أبداً.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,23)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جداً، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم" مرتفعة جداً، في حين بلغ الانحراف المعياري (890)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(33): أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة.

جدول رقم (82): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,842	3,37	54,8	40	دائما
			32,9	24	غالبا
			6,8	5	أحيانا
			5,5	4	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (54,8%) من أفراد العينة دائما أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة، أما (32,9%) منهم فيفعلون ذلك غالبا، وان (6,8%) منهم أحيانا فقط يحددون معايير الإلتقان في الحل المطلوب، و (5,5%) لا يحددونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (3,37)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع جدا، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة" أعدد معايير الإلتقان في الحل المطلوب " مرتفعة جدا، في حين بلغ الانحراف المعياري(,842) وهو اقل من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

3.1 محور الصعوبات التي يعانيتها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات

وقد اشتمل على مؤشرين:

المؤشر الأول: الصعوبات التنظيمية: وضم(5) بنود، وفيما يلي النتائج الوصفية لاستجابات المشاركين في الدراسة على هذه البنود (من الملحق رقم(36)):

البند رقم(34): أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقييمات المنتظمة.

جدول رقم (83): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
متوسط	,962	2,07	8,2	6	دائما
			24,7	18	غالبا
			32,9	24	أحيانا
			34,2	25	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (8,2%) من أفراد العينة يعانون دائما من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة، أما (24,7%) منهم فغالبا يعانون، وان (32,9%) منهم أحيانا فقط يعانون من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة، و (34,2%) لا يعانون منها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,07)، وهو يندرج ضمن المستوى المتوسط، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة " متوسطة، في حين بلغ الانحراف المعياري(962,) وهو اقل من(1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(35): أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر.

جدول رقم (84): يمثل النتائج الوصفية لعبارة" أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
متوسط	1,028	2,16	12,3	9	دائما
			24,7	18	غالبا
			30,1	22	أحيانا
			32,9	24	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (12,3%) من أفراد العينة يعانون دائما من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر، أما (24,7%) منهم فغالبا يعانون، وان

(1,30%) منهم أحيانا فقط يعانون من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر، و (9,32%) لا يعانون منها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,16)، وهو يندرج ضمن المستوى المتوسط، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر " متوسطة، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,028) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(36): أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج.

جدول رقم (85): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
متوسط	1,120	2,51	24,7	18	دائما
			26,0	19	غالبا
			24,7	18	أحيانا
			24,7	18	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (24,7%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج، أما (26,0%) منهم فغالبا يجدون، وان (24,7%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج، و (24,7%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,51)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج " مرتفعة، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,120) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم(37): أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم.

جدول رقم (86): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
متوسط	1,130	2,44	23,3	17	دائما
			24,7	18	غالبا
			24,7	18	أحيانا
			27,4	20	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (23,3%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم، أما (24,7%) منهم فغالبا يجدون، وان (24,7%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم، و (27,4%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,44)، وهو يندرج ضمن المستوى المتوسط، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أجد صعوبة في التقويم التحصيلي كثرة عدد التلاميذ في القسم" متوسطة، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,130) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (38): أعاني من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (87): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أعاني من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
متوسط	1,082	2,10	15,1	11	دائما
			17,8	13	غالبا
			28,8	21	أحيانا
			38,4	28	أبدا
			100,087	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (15,1%) من أفراد العينة يعانون دائما من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات، أما (17,8%) منهم فيعانون غالبا، وان (28,8%)

منهم أحيانا فقط يعانون منه، وأما (38,4%) فلا يعانون ابدا من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,10)، وهو يندرج ضمن المستوى المتوسط، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " أعاني من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات " متوسطة، في حين بلغ الانحراف المعياري (1,082) وهو أكبر من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات ليست متجانسة وغير متمركزة حول المتوسط الحسابي.

المؤشر الثاني: الصعوبات البيداغوجية: وضم (6) بنود، وفيما يلي النتائج الوصفية لاستجابات المشاركين في الدراسة على هذه البنود (من الملحق رقم (36)):

البند رقم (39): أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم.

جدول رقم (88): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,684	1,41	2,7	2	دائما
			2,7	2	غالبا
			27,4	20	أحيانا
			67,1	49	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (2,7%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم، أما (2,7%) منهم فغالبا يجدونها، وان (27,4%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم، و (67,1%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,41)، وهو يندرج ضمن المستوى المنخفض، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة " أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم " منخفضة، في حين بلغ الانحراف المعياري (,684)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (40): أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية.

جدول رقم (89): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,817	1,55	5,5	4	دائما
			4,1	3	غالبا
			30,1	22	أحيانا
			60,3	44	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (5,5%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية، أما (4,1%) منهم فغالبا يجدونها، وان (30,1%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم، و (60,3%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,55)، وهو يندرج ضمن المستوى المنخفض، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية" منخفضة، في حين بلغ الانحراف المعياري (,817) وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (41): أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة.

جدول رقم (90): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,783	1,67	1,4	1	دائما
			15,1	11	غالبا
			32,9	24	أحيانا
			50,7	37	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (1,4%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة، أما (15,1%) منهم فغالبا يجدونها، وان (32,9%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة، و (60,3%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,67)، وهو يندرج ضمن المستوى المنخفض، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موحدة للكفاءة" منخفضة، في حين بلغ الانحراف المعياري (783)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومنتظمة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (42): أجد صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات.

جدول رقم (91): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أجد صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
منخفض	,783	1,67	1,4	1	دائما
			15,1	11	غالبا
			32,9	24	أحيانا
			50,7	37	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (1,4%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات، أما (15,1%) منهم فغالبا يجدونها، وان (32,9%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات، و (60,3%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,67)، وهو يندرج ضمن المستوى المنخفض، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أجد صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات" منخفضة، في حين بلغ الانحراف المعياري (783)، وهو أقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومنتظمة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (43): أجد صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (92): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أجد صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
منخفض	,914	1,53	8,2	6	دائما
			4,1	3	غالبا
			20,5	15	أحيانا
			64,4	49	أبدا

			100,0	73	المجموع
--	--	--	-------	----	---------

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (8,2%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها، أما (4,1%) منهم فغالبا يجدونها، وان (20,5%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها، و (64,4%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,53)، وهو يندرج ضمن المستوى المنخفض، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أجد صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها" منخفضة، في حين بلغ الانحراف المعياري (914)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

البند رقم (44): أجد صعوبة في استغلال النتائج.

جدول رقم (93): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "أجد صعوبة في استغلال النتائج"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
منخفض	,897	1,56	6,8	5	دائما
			6,8	5	غالبا
			21,9	16	أحيانا
			64,4	47	أبدا
			100,0	73	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (6,8%) من أفراد العينة يجدون دائما صعوبة في استغلال النتائج، أما (6,8%) منهم فغالبا يجدونها، وان (21,9%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في استغلال النتائج، و (64,4%) لا يجدونها أبدا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,56)، وهو يندرج ضمن المستوى المنخفض، مما يدل على أن استجابات أفراد العينة نحو عبارة "أجد صعوبة في استغلال النتائج" منخفضة، في حين بلغ الانحراف المعياري (897)، وهو اقل من (1) مما يدل على أن هذه الاستجابات متجانسة ومتمركزة حول المتوسط الحسابي.

2. النتائج الوصفية لأداة الشبكة:

اشتملت أداة الشبكة على أربعة محاور هي: محور معايير وضع تعليمات الاختبار أي شكل الاختبار، محور معايير كتابة فقرات الاختبار أي المضمون، محور معايير الطباعة والإخراج، محور معايير التصحيح واستغلال النتائج.

وسنحاول فيما يلي عرض النتائج الوصفية حسب كل بند، وفقا للمجالات التفسيرية المذكورة في الفصل الخامس، وذلك بالاعتماد على المتوسط المرجح للأوزان النسبية لتحديد المستوى الذي تحتله البيانات المستخلصة من الأوراق الاختبارية.

1.2. محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)

وقد اشتمل هذا المحور على (5) بنود، وفيما يلي النتائج الوصفية للبيانات المستخلصة من الأوراق الاختبارية للدراسة حسب (الملحق 38):

البند رقم(1): يتضمن الاختبار تعليمات عامة حول الاختبار.

جدول رقم (94): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "يتضمن الاختبار تعليمات عامة حول الاختبار"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,12500	1,9531	98,4	63	يوجد
			1,6	1	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن معظم الأوراق الاختبارية توجد بها تعليمات عامة حول الاختبار بنسبة مئوية قدرت ب (98,4%)، أما تلك التي لا توجد بها التعليمات العامة فقدرت ب (1,6%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,96)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار التعليمات العامة في الأوراق الاختبارية المدروسة بنسبة مرتفعة.

البند رقم(2): يتكون الاختبار من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة / وضعية إدماجية).

جدول رقم (95): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "يتكون الاختبار من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة / وضعية إدماجية)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
---------	-------------------	-----------------	----------	---------	---------

مرتفع	,21304	1,9531	95,3	61	يوجد
			4,7	3	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن معظم الأوراق الاختبارية تتكون من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة /وضعية إدماجية) بنسبة مئوية قدرت ب (95,3%)، أما تلك التي لا تتكون من الأجزاء المنصوص عليها في التشريعات المدرسية فقدرت ب (4,7%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,95)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " يتكون الاختبار من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة / وضعية إدماجية)" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(3): يتضمن الاختبار تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل وضعية تقييمية.

جدول رقم (96): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "يتضمن الاختبار تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل وضعية تقييمية"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	0,42696	1,7656	76,6	49	يوجد
			23,4	15	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن معظم الأوراق الاختبارية تتضمن تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل وضعية تقييمية. بنسبة مئوية قدرت ب (76,6%)، أما تلك التي لا تتضمن تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل وضعية تقييمية فقدرت ب (23,4%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,76)، وهو يندرج ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على وجود معيار " يتضمن الاختبار تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل وضعية تقييمية " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(4): يتضمن الاختبار تعليمات خاصة بكل وضعية تقييمية (سند، تعليمة، مهمة)

جدول رقم (97): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " يتضمن الاختبار تعليمات خاصة بكل وضعية (سند، تعليمة، مهمة) "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,33333	1,8750	87,5	56	يوجد
			12,5	8	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن معظم الأوراق الاختبارية تتضمن تعليمات خاصة بكل وضعية تقييمية (سند، تعليمة، مهمة) بنسبة مئوية قدرت ب (87,5%)، أما تلك التي لا تتضمن تعليمات خاصة بكل وضعية (سند، تعليمة، مهمة) فقدرت ب (12,5%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,87)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " يتضمن الاختبار تعليمات خاصة بكل وضعية تقييمية (سند، تعليمة، مهمة) " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام بنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(5): يتضمن الاختبار تعليمات حول استعمال الأدوات الرياضية.

جدول رقم (98): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "يتضمن الاختبار تعليمات حول استعمال الأدوات الرياضية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
منخفض	0,48361	1,3594	35,9	23	يوجد
			64,1	41	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (35,9%) من الأوراق الاختبارية توجد بها تعليمات حول استعمال الأدوات الرياضية، أما (64,1%) فلا توجد بها تلك التعليمات.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,35)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " يتضمن الاختبار تعليمات حول استعمال الأدوات الرياضية " بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية التي قام بنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

2.2. محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون):

وقد اشتمل هذا المحور على (8) بنود، وفيما يلي النتائج الوصفية للبيانات المستخلصة من الأوراق الاختبارية للدراسة حسب (الملحق رقم 38):

البند رقم(6): أسئلة الاختبار مصاغة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة.

جدول رقم (99): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " أسئلة الاختبار مصاغة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,29378	1,9063	90,6	58	يوجد
			9,4	6	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (90,6%) من أسئلة الاختبار مصاغة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة، أما (9,4%) فلا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,90)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " أسئلة الاختبار مصاغة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(7): الوضعيات التقويمية متنوعة حسب الميادين الثلاثة لمادة الرياضيات (أنشطة عددية /هندسية/ دوال وتنظيم المعطيات).

جدول رقم (100): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "الوضعيات التقويمية متنوعة حسب الميادين الثلاثة لمادة الرياضيات (أنشطة عددية /هندسية/ دوال وتنظيم المعطيات)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,38025	1,8281	82,8	53	يوجد
			17,2	11	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (82,8%) من الوضعيات التقويمية المتضمنة في الاختبار متنوعة حسب الميادين الثلاثة لمادة الرياضيات (أنشطة عددية /هندسية/ دوال)، أما (17,2%) فليست متنوعة.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,82)، وهو يندرج ضمن المستوى التقويمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار "الوضعيات التقويمية متنوعة حسب الميادين الثلاثة لمادة الرياضيات (أنشطة عددية/هندسية/ دوال وتنظيم المعطيات)" في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(8): الوضعيات التقويمية تراعي الشروط المطلوبة لبنائها (جديدة/ وجيهة/ مركبة/ ليست معقدة).

جدول رقم (101): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "الوضعيات التقويمية تراعي الشروط المطلوبة لبنائها (جديدة/ وجيهة/ مركبة/ ليست معقدة)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	0,40551	1,7969	79,7	51	يوجد
			20,3	13	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (79,7%) من الوضعيات التقويمية المتضمنة في الاختبار تراعي الشروط المطلوبة لبنائها (جديدة/ وجيهة/ مركبة/ ليست معقدة)، أما (20,3%) فلا تراعي تلك الشروط.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,79)، وهو يندرج ضمن المستوى التقويمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار "الوضعيات التقويمية تراعي الشروط المطلوبة لبنائها (جديدة/ وجيهة/ مركبة/ ليست معقدة)" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(9): الوضعيات التقويمية لا تتعرض لنفس الكفاءة عدة مرات.

جدول رقم (102): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "الوضعيات التقويمية لا تتعرض لنفس الكفاءة عدة مرات"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,00	2,00	100	64	يوجد
			00	0	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (100%) من الوضعيات التقويمية المتضمنة في الاختبار لا تتعرض لنفس الكفاءة عدة مرات، ولاوجود للوضعيات التقويمية التي تعرضت لنفس الكفاءة عدة مرات.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,00)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار "الوضعيات التقويمية لا تتعرض لنفس الكفاءة عدة مرات" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم (10): المهمات المطلوبة مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة.

جدول رقم (103): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "المهمات المطلوبة مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,21304	1,9531	95,3	61	يوجد
			4,7	3	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (95,3%) من المهمات المتضمنة في الاختبار مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة، أما (4,7%) فليست مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,95)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار "المهمات المطلوبة مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم (11): معايير المهمة المطلوبة مجزأة إلى مهمات إجرائية بسيطة.

جدول رقم (104): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "معايير المهمة المطلوبة مجزأة إلى مهمات إجرائية بسيطة"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	0,48361	1,6406	64,1	41	يوجد
			35,9	23	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (64,1%) من معايير المهمات المطلوبة المتضمنة في الاختبار مجزأة إلى مهمات إجرائية بسيطة، أما (35,9%) فليست مجزأة.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,64)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " معايير المهمة المطلوبة مجزأة إلى مهمات إجرائية بسيطة" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(12): المهمات المطلوبة تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى.

جدول رقم (105): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "المهمات المطلوبة تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	0,46049	1,7031	70,3	45	يوجد
			29,7	19	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن معظم الأوراق الاختبارية تتضمن مهمات تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى بنسبة مئوية قدرت ب (70,3%)، أما تلك التي لا تتضمن مهمات تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى فقدرت ب (29,7%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,70)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " المهمات المطلوبة تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(13): الكفاءات المقاسة مطابقة للمنهاج المدرس للتلاميذ.

جدول رقم (106): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " الكفاءات المقاسة مطابقة للمنهاج المدرس للتلاميذ "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,17537	1,9688	96,9	62	يوجد
			3,1	2	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن معظم الأوراق الاختبارية تتضمن كفاءات مطابقة للمنهاج المدرس للتلاميذ بنسبة مئوية قدرت ب (96,9%)، أما تلك التي لا تتضمن كفاءات مطابقة للمنهاج المدرس للتلاميذ فقدرت ب (3,1%).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,96)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " معايير المهمة المطلوبة مجزأة إلى مهمات إجرائية بسيطة" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

3.2. محور معايير الطباعة والإخراج

وقد اشتمل هذا المحور على (7) بنود، وفيما يلي النتائج الوصفية للبيانات المستخلصة من الأوراق الاختبارية للدراسة حسب (الملحق رقم 38):

البند رقم (14): الاختبار خال من الأخطاء العلمية.

جدول رقم (107): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "الاختبار خال من الأخطاء العلمية"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	0,33333	1,8750	87,5	56	يوجد
			12,5	8	لا يوجد
			100,0		المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (87,5%) من الأوراق الاختبارية خالية من الأخطاء العلمية، أما (12,5%) فتوجد بها أخطاء علمية.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,87)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " الاختبار خال من الأخطاء العلمية " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم (15): الاختبار مطبوع بخط مناسب ومقروء.

جدول رقم (108): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " الاختبار مطبوع بخط مناسب ومقروء "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,27049	1,9219	92,2	59	يوجد
			7,8	5	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (92,2%) من الأوراق الاختبارية مطبوعة بخط مناسب ومقروء، أما (7,8%) فليست مطبوعة بخط مناسب ومقروء.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,92)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " الاختبار مطبوع بخط مناسب ومقروء " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(16): يوجد ترقيم لصفحات الاختبار .

جدول رقم (109): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " يوجد ترقيم لصفحات الاختبار "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %56	التكرار	البدائل
مرتفع	,12500	1,9844	98,4	63	يوجد
			1,6	1	لا يوجد
			100,0		المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (98,4%) من الأوراق الاختبارية صفحاتها مرقمة، أما (1,6%) فليست مرقمة.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,9844)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " يوجد ترقيم لصفحات الاختبار " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(17): توجد مسافة مناسبة بين الوضعيات المكونة للاختبار (تهوية الاختبار).

جدول رقم (110): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " توجد مسافة مناسبة بين الوضعيات المكونة

للاختبار (تهوية الاختبار) "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	0,38025	1,8281	82,8	53	يوجد
			17,2	11	لا يوجد
			100,0		المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (82,8%) من الأوراق الاختبارية توجد فيها مسافة مناسبة بين الوضعيات المكونة للاختبار (تهوية الاختبار)، أما (17,2%) فلا.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,82)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " توجد مسافة مناسبة بين الوضعيات المكونة للاختبار " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية، التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(18): وضع العلامة المخصصة لكل وضعية تقويمية.

جدول رقم (111): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " وضع العلامة المخصصة لكل وضعية تقويمية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,00	2,0000	96,9	62	يوجد
			3,1	2	لا يوجد
			100,0		المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (96,9%) من الأوراق الاختبارية ووضعت بها العلامة المخصصة لكل وضعية تقويمية، أما (3,1%) فلم توضع بها العلامة المخصصة لكل وضعية تقويمية.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,00)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على مما يدل على وجود معيار " وضع العلامة المخصصة لكل وضعية تقويمية " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية، التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(19): إرفاق السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية)

جدول رقم (112): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " إرفاق السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم،

أبعاد الرسم غير حقيقية)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	0,3659	1,7500	75,0	48	يوجد
			25,0	16	لا يوجد
			100,0		المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (75,0%) من الأوراق الاختبارية أرفقت فيها السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية)، أما (25,0%) فلم ترفق فيها السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,75)، وهو يندرج ضمن المستوى التقويمي مرتفع، مما يدل على مما يدل على وجود معيار " إرفاق السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية)" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية، التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(20): مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية (السند، التعليم، المهمة).

جدول رقم (113): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية (السند، التعليم، المهمة)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,36596	1,8438	84,4	54	يوجد
			15,6	10	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (84,4%) من الأوراق الاختبارية تراعي الفصل بين مكونات الوضعية التقويمية (السند، التعليم، المهمة)، أما (15,6%) فلا تراعي ذلك.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,84)، وهو يندرج ضمن المستوى التقويمي مرتفع، مما يدل على مما يدل على وجود معيار " مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية التقويمية (السند، التعليم، المهمة)" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية، التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

4.2. محور معايير التصحيح واستغلال النتائج:

وقد اشتمل هذا المحور على (15) بند، وفيما يلي النتائج الوصفية للبيانات المستخلصة من الأوراق الاختبارية للدراسة حسب (الملحق رقم(38):

البند رقم(21): الاختبار مرفق بإجابة نموذجية مفصلة لمختلف الوضعيات التقويمية.

جدول رقم (114): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " الاختبار مرفق بإجابة نموذجية مفصلة لمختلف الوضعيات التقويمية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
			100,0	64	يوجد

مرتفع	,00	2,00	0,00	0	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (100,0%) من الأوراق الاختبارية أرفقت بإجابة نموذجية مفصلة لمختلف الوضعيات التقويمية، ولا توجد أي ورقة اختبارية لم ترفق بالإجابة النموذجية.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2,00)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار "الاختبار مرفق بإجابة نموذجية مفصلة لمختلف الوضعيات التقويمية" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية، التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم (22): الحلول الأخرى مأخوذة بعين الاعتبار.

جدول رقم (115): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "الحلول الأخرى مأخوذة بعين الاعتبار"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
منخفض	,36596	1,1563	15,6	10	يوجد
			84,4	54	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (15,6%) من الاجابة النموذجية للأوراق الاختبارية تأخذ بعين الاعتبار الحلول الأخرى، أما (84,4%) فلا تأخذها بعين الاعتبار.

ويبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,15)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار "الحلول الأخرى مأخوذة بعين الاعتبار" بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية، التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم (23): العلامات المرحلية مفصلة على شكل معايير.

جدول رقم (116): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "العلامات المرحلية مفصلة على شكل معايير"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,21304	1,9531	95,3	61	يوجد
			4,7	3	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (95,3%) من الإجابة النموذجية للأوراق الاختبارية تتضمن العلامات المرحلية مفصلة على شكل معايير، أما (4,7%) فلا تتضمن.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,75)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " العلامات المرحلية مفصلة على شكل معايير بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية، التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(24): معايير الحد الأدنى محددة لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية.

جدول رقم (117): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " معايير الحد الأدنى محددة لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,35038	1,1406	14,1	9	يوجد
			85,9	55	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (14,1%) من معايير الحد الأدنى محددة لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية في الإجابة النموذجية، أما (85,9%) من تلك المعايير فليست محددة.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,14)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " معايير الحد الأدنى محددة لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية " بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(25): مراعاة معايير التفسير السليم للوضعية التقويمية.

جدول رقم (118): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " مراعاة معايير التفسير السليم للوضعية التقويمية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,21304	1,9531	95,3	61	يوجد
			4,7	3	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (75,0%) من الإجابة النموذجية تراعي معايير التفسير السليم للوضعية التقويمية، أما (25,0%) فلا تراعيها.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,95)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " مراعاة معايير التفسير السليم للوضعية التقييمية" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(26): مراعاة معايير الاستعمال السليم للأدوات الرياضية.

جدول رقم (119): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " مراعاة معايير الاستعمال السليم للأدوات الرياضية "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,33333	1,8750	87,5	56	يوجد
			12,5	8	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (75,0%) من الإجابة النموذجية تراعي معايير الاستعمال السليم للأدوات الرياضية، أما (25,0%) فلا تراعي الاستعمال السليم للأدوات الرياضية.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,87)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " مراعاة معايير الاستعمال السليم للأدوات الرياضية" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(27): الإجابة النموذجية تراعي معايير انسجام الإجابة.

جدول رقم (120): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "مراعاة معايير انسجام الإجابة "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,21304	1,9531	95,3	61	يوجد
			4,7	3	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (95,3%) من الإجابة النموذجية تراعي معايير انسجام الإجابة، أما (4,7%) فلا تراعيها.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,95)، وهو يندرج ضمن المستوى التقويمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار "مراعاة معايير انسجام الإجابة" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم (28): معايير الإتقان محددة في تقويم الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية.

جدول رقم (121): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "معايير الإتقان محددة في تقويم الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
مرتفع	,50297	1,5313	53,1	34	يوجد
			46,9	30	لا يوجد
			100,0		المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (53,1%) من معايير الإتقان محددة في تقويم الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية ضمن الإجابة النموذجية، أما (46,9%) فليست محددة.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,53)، وهو يندرج ضمن المستوى التقويمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار "معايير الإتقان محددة في تقويم الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم (29): استعمال قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكيتال في الحكم على تحقق الكفاءة.

جدول رقم (122): يمثل النتائج الوصفية لعبارة "استعمال قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكيتال في الحكم على الكفاءة"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	التكرار	البدائل
منخفض	,27049	1,0781	7,8	5	يوجد
			92,2	59	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (7,8%) من الإجابات النموذجية استعملت فيها قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكيتال في الحكم على تحقق الكفاءة، أما (92,2%) فلم تستعمل فيها.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,07)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " استعمال قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكيتال في الحكم على تحقق الكفاءة" بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(30): مؤشرات كل معيار محددة على شبكة التصحيح.

جدول رقم (123): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " مؤشرات كل معيار محددة على شبكة التصحيح"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,42696	1,7656	76,6	49	يوجد
			23,4	15	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (76,6%) من مؤشرات كل معيار محددة على شبكة التصحيح المرافقة للإجابة النموذجية، أما (23,4%) من تلك المؤشرات فليست محددة على شبكة التصحيح.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,76)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " مؤشرات كل معيار محددة على شبكة التصحيح" بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(31): استعمال قاعدة (80%) لغافيني في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار.

جدول رقم (124): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " استعمال قاعدة (80%) لغافيني في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,17537	1,0313	3,1	2	يوجد
			96,9	62	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (3,1%) من الإجابة النموذجية تشير الى استعمال قاعدة (80%) لغافيني في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار. أما (96,9%) فلا تشير الى استعمالها.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,03)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " استعمال قاعدة (80%) لغافيني في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار " بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(32): الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة بالمستوى الذي حققه. زملائه(معياري).

جدول رقم (125): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة بالمستوى الذي حققه زملائه(معياري)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,27049	1,0781	7,8	5	يوجد
			92,2	59	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (7,8%) من الإجابة النموذجية تشير الى الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة بالمستوى الذي حققه زملائه، أما (92,2%) فلا تشير الى ذلك.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,07)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة بالمستوى الذي حققه زملائه(معياري)" بنسبة منخفضة بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(33): الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة مع ما يجب أن يكون (محي).

جدول رقم (126): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة مع ما يجب أن يكون (محي)"

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
مرتفع	,17537	1,9688	96,9	62	يوجد
			3,1	2	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (96,9%) من الإجابة النموذجية تشير الى الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة مع ما يجب أن يكون، أما (3,1%) فلا تشير الى ذلك.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,96)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي مرتفع، مما يدل على وجود معيار " الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة مع ما يجب أن يكون " بنسبة مرتفعة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(34): حصر الصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة على شكل معايير.

جدول رقم (127): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " حصر الصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة على شكل معايير "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,29378	1,0938	9,4	6	يوجد
			90,6	58	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (9,4%) من الإجابة النموذجية تشير الى حصر الصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة على شكل معايير، أما (90,6%) فلا تشير الى ذلك.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,09)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " حصر الصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة على شكل معايير " بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

البند رقم(35): تسجيل أهم المؤشرات الدالة على التعثرات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة.

جدول رقم (128): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " تسجيل أهم المؤشرات الدالة على التعثرات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,27049	1,0781	7,8	5	يوجد
			92,2	59	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (7,8%) من الإجابة النموذجية تشير الى تسجيل أهم المؤشرات الدالة على التعثرات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة، أما (92,2%) فلا تسجلها.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,07)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " تسجيل أهم المؤشرات الدالة على التعثرات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة " بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط. البند رقم(36): اقتراح وضعيات علاجية مناسبة حسب الصعوبات المسجلة.

جدول رقم (129): يمثل النتائج الوصفية لعبارة " اقتراح وضعيات علاجية مناسبة حسب الصعوبات المسجلة "

التقييم	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة%	التكرار	البدائل
منخفض	,27049	1,0781	7,8	5	يوجد
			92,2	59	لا يوجد
			100,0	64	المجموع

يبين الجدول أعلاه: أن نسبة (7,8%) من الإجابة النموذجية تشير الى اقتراح وضعيات علاجية مناسبة حسب الصعوبات المسجلة، أما (92,2%) فلا تشير إليها.

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1,07)، وهو يندرج ضمن المستوى التقييمي منخفض، مما يدل على وجود معيار " اقتراح وضعيات علاجية مناسبة حسب الصعوبات المسجلة " بنسبة منخفضة في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

ثانيا: عرض النتائج على ضوء الفرضيات:

اعتمدت الباحثة في معالجة فرضيات الدراسة على الإحصاء الاستدلالي الذي يمثل " تلك الأساليب الإحصائية المستخدمة للتوصل إلى استنتاجات حول بيانات مأخوذة من عينة ما، وتعميمها على مجتمع أكبر، والذي يستعمل في اتخاذ القرار بشأن تحقق فرضيات الدراسة من عدمها"(بعلي، دس، ص7)

وستقوم بمعالجة فرضيات الدراسة الحالية بالاعتماد على الأساليب اللا برا مترية لأنها لا تشترط التوزيع الاعتدالي للبيانات.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر (الواجبات المنزلية، المشاركة في القسم، تنظيم الكراس، الانضباط السلوكي، المواظبة، الاستجواب الشفوي) مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات.

جدول رقم (130): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر (من الملحق رقم 37)

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	معايير التقويم التحصيلي المستمر	
					مستويات الممارسة	مستوى
40,589 ^a	قيمة (كا ²)	-17,3	18,3	1,36	1	منخفض
,000	Sig	-8,3	18,3	13,69	10	متوسط
3	درجة الحرية	17,8	18,3	49,31	36	مرتفع
0.05	مستوى الدلالة	7,8	18,3	35,61	26	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	%100	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (130): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع فيما يخص ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر، قدرت نسبتهم ب (49,31%)، في حين ذوي المستوى المرتفع جدا قدرت نسبتهم ب (35,61%)، بينما ذوي المستوى المتوسط (13,69%)، أما ذوي المستوى المنخفض فقدرت نسبتهم ب (1,36%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (40,589^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهو اقل من (0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية والفرق دال بين مستويات ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر لصالح المستوى مرتفع الى مرتفع جدا.

ومنه نستنتج أن مستوى توظيف معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات مرتفع الى مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

1.1. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الأولى: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (131): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر (من الملحق رقم 37)

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	معيار الواجبات المنزلية
22,068 ^a	قيمة (كا ²)	-11,3	18,3	9,6	7	مستويات الممارسة
,000	Sig	-5,3	18,3	17,8	13	منخفض
3	درجة الحرية	,8	18,3	26,0	19	متوسط
0.05	مستوى الدلالة	15,8	18,3	46,6	34	مرتفع
دال	القرار	///	///	%100	73	مرتفع جدا
						الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم(131): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة معيار الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر، قدرت نسبتهم ب (46,6%)، في حين ذوي المستوى المرتفع قدرت نسبتهم ب(26,0%)، بينما ذوي المستوى المتوسط (17,8%)، أما ذوي المستوى المنخفض فقدرت نسبتهم ب(9,6%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت(22,068^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهو اقل من (0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية والفرق دال بين مستويات ممارسة معيار الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر لصالح المستوى مرتفع جدا.

ومنه نستنتج أن مستوى توظيف الواجبات المنزلية كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%).

2.1. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثانية: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (132): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر (من الملحق رقم 37)

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	معيار الانضباط السلوكي
43,986 ^a	كا ²	-13,3	18,3	6,8	5	مستويات الممارسة
,000	Sig	-3,3	18,3	20,5	15	منخفض
3	درجة الحرية	-7,3	18,3	15,1	11	متوسط
0.05	مستوى الخطأ	23,8	18,3	57,5	42	مرتفع
دال	القرار	///	///	%100	73	مرتفع جدا
						الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم(132): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة معيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر، حيث بلغت نسبتهم (57,5%)، في حين ذوي المستوى المرتفع (15,1%)، بينما ذوي المستوى المتوسط (20,5%)، أما ذوي المستوى المنخفض (6,8%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (43,986) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهو اقل من (0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية والفرق دال بين مستويات ممارسة معيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر لصالح المستوى مرتفع جدا.

ومنه نستنتج أن مستوى توظيف الانضباط السلوكي كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

3.1. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثالثة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (133): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر (من الملحق رقم 37)

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	معيار تنظيم الكراس / مستويات الممارسة
38,836 ^a	كا ²	-14,3	18,3	5,5	4	منخفض
,000	Sig	-2,3	18,3	21,9	16	متوسط
3	درجة الحرية	-5,3	18,3	17,8	13	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	21,8	18,3	54,8	40	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	%100	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم(133): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة معيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر، قدرت نسبتهم ب (54,8%)، في حين ذوي المستوى المرتفع قدرت نسبتهم ب (17,8%)، بينما ذوي المستوى المتوسط (21,9%)، أما ذوي المستوى المنخفض فقد قدرت نسبتهم ب (5,5%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت (38,836^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهو اقل من (0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية والفرق دال بين مستويات ممارسة معيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر لصالح المستوى مرتفع جدا.

ومنه نستنتج أن مستوى توظيف تنظيم الكراس كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%).

4.1. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات.

جدول رقم (134): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر (من الملحق رقم 37)

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	معيار المشاركة في القسم مستويات الممارسة
117,192 ^a	كا ²	-17,3	18,3	1,4	1	منخفض
,000	Sig	-13,3	18,3	6,8	5	متوسط
3	درجة الحرية	-9,3	18,3	12,3	9	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	39,8	18,3	79,5	58	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	%100	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم(134): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة المشاركة في القسم كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر، قدرت نسبتهم ب (79,5%)، في حين ذوي المستوى المرتفع قدرت نسبتهم ب (12,3%)، بينما ذوي المستوى المتوسط (6,8%)، أما ذوي المستوى المنخفض فقدرت نسبتهم ب (1,4%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت(117,192^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهو اقل من (0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية والفرق دال بين مستويات ممارسة معيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر لصالح المستوى مرتفع جدا.

ومنه نستنتج أن مستوى توظيف المشاركة في القسم كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

5.1. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الخامسة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (135): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (χ^2) للكشف عن مستويات ممارسة معيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر (من الملحق رقم 37)

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	معيار المواظبة / مستويات الممارسة
42,342 ^a	χ^2	-9,3	18,3	12,3	9	منخفض
,000	Sig	-10,3	18,3	11,0	8	متوسط
3	درجة الحرية	-4,3	18,3	19,2	14	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	23,8	18,3	57,5	42	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	%100	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (135): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة معيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر، قدرت نسبتهم ب (57,5%)، في حين ذوي المستوى المرتفع قدرت نسبتهم ب (19,2%)، بينما ذوي المستوى المتوسط (11,0%)، أما ذوي المستوى المنخفض فقدرت نسبتهم ب (12,3%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (42,342^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهو اقل من (0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية والفرق دال بين مستويات ممارسة معيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر لصالح المستوى مرتفع جدا.

ومنه نستنتج أن مستوى توظيف المواظبة كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

6.1. عرض نتائج الفرضية الإجرائية السادسة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الاستجواب الشفوي في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الاستجواب الشفوي في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (136): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن مستويات ممارسة معيار

الاستجواب الشفوي في التقويم التحصيلي المستمر (من الملحق رقم 37)

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	معيار الاستجواب الشفوي / مستويات الممارسة
13,192 ^a	كا ²	-12,3	18,3	8,2	6	منخفض
,004	Sig	3,7	18,3	30,1	22	متوسط
3	درجة الحرية	-0,3	18,3	24,7	18	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	8,7	18,3	37,0	27	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	%100	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (136): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة معيار الاستجواب الشفوي في التقويم التحصيلي المستمر، قدرت نسبتهم ب (37,0%)، في

حين ذوي المستوى المرتفع قدرت نسبتهم ب (24,7%)، بينما ذوي المستوى المتوسط (30,1%)، أما ذوي المستوى المنخفض فقدرت نسبتهم ب (8,2%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (13,192^a) عند مستوى الدلالة (sig= ,004) وهو اقل من (0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية مستويات ممارسة معيار الاستجاب الشفوي في التقييم التحصيلي المستمر لصالح المستوى مرتفع جدا.

ومنه نستنتج أن مستوى توظيف الاستجابات الشفوية كمعيار في التقييم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

7.1. عرض نتائج الفرضية الاجرائية السابعة: والتي صيغت كالتالي: يختلف ترتيب معايير التقييم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب ممارستها من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند (0.05) في ترتيب ممارسة معايير التقييم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات عند أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (137): يبين نتائج اختبار فريدمان لترتيب ممارسة معايير التقييم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات (من الملحق رقم 37)

الاختبار		الترتيب	متوسط الرتب	معايير التقييم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات
32,521	كا ²	5	3,21	الواجبات المنزلية
,000	Sig	2	3,51	الانضباط السلوكي
5	درجة الحرية	4	3,47	تنظيم الكراس
0.05	مستوى الخطأ	1	4,32	المشاركة في القسم
دال	القرار	2	3,51	المواظبة
		6	2,97	الاستجاب الشفوي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (137): حسب نتائج اختبار فريدمان هناك فروق في متوسط الرتب لممارسة معايير التقييم التحصيلي المستمر المستخدمة من قبل أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وأعلى متوسط رتبي تحصل عليه معيار المشاركة في القسم والذي قدر ب (4,32)، ثم يأتي

معياري الانضباط السلوكي والمواظبة بمتوسط رتبي قدره (3,51) ثم يليهما معيار تنظيم الكراس ب(3,47)، والواجبات المنزلية ب(3,21) وأخيرا الاستجابات الشفوية بمتوسط رتبي قدره(2,97).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت(32,521) عند مستوى الدلالة (sig= ,000) وهي اقل من (0.05)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الرتبية لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات، وعليه يمارس أساتذة الرياضيات على التوالي المعايير التالية: المشاركة في القسم، الانضباط السلوكي والمواظبة، تنظيم الكراس والواجبات المنزلية وأخيرا الاستجابات الشفوية، عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

8.1. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثامنة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة(0.05) في مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).

جدول رقم (138): يوضح نتائج (كا²) للاستقلالية لدلالة الفروق في مستوى ممارسة معايير

التقويم التحصيلي المستمر حسب متغير الجنس (من الملحق 40)

الاختبار		مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر					المستويات		
المتغير	المتغير	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع	التكرار المشاهد	المتغير	المتغير
4,462 ^a	كا ²	1	2	7	4	14	التكرار المشاهد	ذكور	
,216	Sig	7.14%	14,28%	50,0%	%28.57	100,0%	%		
3	درجة الحرية	0	8	29	22	59	التكرار المشاهد	إناث	
		0,00%	13,55%	49,15%	37,28%	100,0%	%		
0.05	مستوى الخط	1	10	36	26	73	التكرار المشاهد	الكلية	
غير دال	القرار	1,36%	16,94%	49,31%	35,61%	100,0%	%		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (138): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع فيما يخص ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر، حيث قدرت نسبتهم ب (49.31%)، وقد بلغت نسبة الذكور الذين لهم مستوى مرتفع (50.0%) مقارنة بالاناث اللواتي بلغت نسبتهن (49.15%) لهن مستوى مرتفع.

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (4,462^a) عند مستوى الدلالة (sig= .216) وهو أكبر من (0.05)، مما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية والفرق ليس دال بين مستويات ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

وعليه لا توجد فروق في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

9.1. عرض نتائج الفرضية الاجرائية التاسعة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة المهنية.

جدول رقم (139): يوضح نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر حسب متغير الخبرة المهنية (من الملحق 40).

الاختبار		متوسط الرتب	العدد	الخبرة المهنية	المتغير
.998	كا ²	41,63	16	أقل من 5 سنوات	مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر
2	درجة الحرية	35,98	26	من 5 إلى 10 سنوات	
0,007	Sig	35,47	31	أكثر من 10 سنوات	
0.05	مستوى الدلالة				
دال	القرار	73		المجموع	

الجدول (139) يظهر أنه هناك تفاوت بين متوسط الرتب لفئات الخبرة المهنية لأساتذة لرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وقد كان أكبر متوسط رتبي لفئة (أقل من 5 سنوات) الذي قدر بـ (43.31)، ثم يليه متوسط الرتب للفئة (من 5 إلى 10 سنوات) المقدر بـ (35,98) ثم يليه متوسط الرتب للفئة (أكثر من 10 سنوات) والذي قدر بـ (35,47).

وقدرت قيمة (كا²) بـ (998,) عند مستوى الدلالة (0,007)، وهو أقل من (0.05)، إذا نرفض الفرضية الصفرية والفرق دال احصائياً بين مستويات الخبرة المهنية للأساتذة فيما يخص ممارستهم لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات).

وعليه توجد فروق في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الخبرة المهنية عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

2. عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي صيغت كما يلي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح) مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات.

جدول رقم (140): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم (من الملحق رقم 37)

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مراحل التقويم التحصيلي المنتظم	
					مستويات الممارسة	منخفض
66,562 ^a	قيمة (كا ²)	-17,3	18,3	1,36	1	منخفض
,000	Sig	13,8	18,3	43,83	32	متوسط
3	درجة الحرية	20,8	18,3	53,42	39	مرتفع
0.05	مستوى الدلالة	-17,3	18,3	1,36	1	مرتفع جدا

الإجمالي	73	%100	///	///	القرار	دال
----------	----	------	-----	-----	--------	-----

نلاحظ من خلال الجدول رقم(140): أن معظم أفراد العينة لهم مستوى مرتفع فيما يخص ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم وتقدر نسبتهم ب (53.42%)، في حين ذوي المستوى المتوسط قدرت نسبتهم ب (43.83%)، أما ذوي المستوى المرتفع جدا والمستوى المنخفض ب (1.36%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت (66,562^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم لصالح المستوى مرتفع الى متوسط.

ومنه نستنتج أن مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%).

1.2. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الأولى: والتي صيغت كما يلي: مستوى ممارسة أساتذة

الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم.

جدول رقم (141): يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة

مرحلة التخطيط في التقويم التحصيلي المنتظم (من الملحق رقم 37)

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستويات ممارسة مرحلة التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم
20,644 ^a	كا ²	-16,3	18,3	2	منخفض
,000	Sig	1,8	18,3	20	متوسط
3	درجة الحرية	8,8	18,3	27	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	5,8	18,3	24	مرتفع جدا

الإجمالي	73	100%	///	///	القرار	دال
----------	----	------	-----	-----	--------	-----

نلاحظ من خلال الجدول رقم(141): أن معظم أفراد العينة لهم مستوى مرتفع فيما يخص ممارسة مرحلة التخطيط التقويم التحصيلي المنتظم وتقدر نسبتهم ب (36.9%)، في حين ذوي المستوى المرتفع جدا قدرت نسبتهم ب (32.8%)، أما ذوي المستوى المتوسط ب (27.3%) والمستوى المنخفض تحصل على نسبة (2.7%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت (20,644^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات ممارسة مرحلة التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم لصالح المستوى مرتفع.

ومنه نستنتج أن مستوى ممارسة مرحلة التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%).

2.2. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثانية: والتي صيغت كما يلي: مستوى ممارسة أساتذة

الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم.

جدول رقم (142): يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة

مرحلة تنفيذ في التقويم التحصيلي المنتظم (من الملحق رقم 37)

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستويات ممارسة مرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم	
14,986 ^a	كا ²	-24,3	24,3	00	00	منخفض
,001	Sig	-13,3	24,3	15,0	11	متوسط
2	درجة الحرية	13,7	24,3	52,0	38	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	-,3	24,3	32,8	24	مرتفع جدا

الإجمالي	73	%100	///	///	القرار	دال
----------	----	------	-----	-----	--------	-----

نلاحظ من خلال الجدول رقم(142): أن معظم أفراد العينة لهم مستوى مرتفع فيما يخص ممارسة مرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم وتقدر نسبتهم ب (52,0%)، في حين ذوي المستوى المرتفع جدا قدرت نسبتهم ب (32.8%)، أما ذوي المستوى المتوسط ب(15,0%) والمستوى المنخفض لم يتحصل على أي نسبة(00%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت (14,986^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.001) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات ممارسة مرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم لصالح المستوى مرتفع.

ومنه نستنتج أن مستوى ممارسة مرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%).

3.2. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثالثة: والتي صيغت كما يلي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات. الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم.

جدول رقم (143): يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات ممارسة مرحلة تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم (من الملحق رقم(37)

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستويات ممارسة مرحلة التصحيح	
22,384 ^a	كا ²	-24,3	24,3	00	منخفض	
,000	Sig	-18,3	24,3	8,2	متوسط	
2	درجة الحرية	13,7	24,3	52,0	مرتفع	
0.05	مستوى الخطأ	4,7	24,3	39,7	مرتفع جدا	
دال	القرار	///	///	%100	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم(143): أن معظم أفراد العينة لهم مستوى مرتفع فيما يخص ممارسة مرحلة تصحيح منتج التلاميذ في إطار التقويم التحصيلي المنتظم قدرت نسبتهم ب (52,0%)، في حين

ذوي المستوى المرتفع جدا قدرت نسبتهم ب(39,7%)، أما ذوي المستوى المتوسط ب (8,2 %) والمستوى المنخفض لم يتحصل على أي نسبة(00%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت(22,384^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات تصحيح التقويم المنتظم لصالح المستوى مرتفع.

ومنه نستنتج أن مستوى تصحيح منتج التلاميذ في إطار التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%).

4.2. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الرابعة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة(0.05) في مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).

جدول رقم (144): يوضح نتائج (كا²) للاستقلالية لدلالة الفروق في مستوى ممارسة مراحل

التقويم التحصيلي المنتظم حسب متغير الجنس (من الملحق رقم 40)

الاختبار	مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم						المستويات		
	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع	كا ²	المتغير	المتغير	المتغير
.663 ^a	0	7	7	0	14	كا ²	المتغير	المتغير	المتغير
.882	0,00%	50,0%	50,0%	0,00%	100,0%	Sig	المتغير	المتغير	المتغير
3	1,69%	42,37%	54,23%	1,69%	100,0%	درجة الحرية	المتغير	المتغير	المتغير
0.05	1	32	39	1	73	مستوى الخط	المتغير	المتغير	المتغير
غير دال	1,36%	43,83%	53,42%	1,36%	100,0%	القرار	المتغير	المتغير	المتغير

نلاحظ من خلال الجدول رقم (144): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى مرتفع فيما يخص ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم، حيث قدرت نسبتهم ب (53.05%)، وقد بلغت نسبة الذكور الذين لهم مستوى مرتفع (50.0%) مقارنة بالاناث اللواتي بلغت نسبتهن (54.23%) لهن مستوى مرتفع.

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (663^a)، عند مستوى الدلالة (sig= ,882) وهو أكبر من (0.05)، مما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية والفرق ليس دال بين مستويات ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

وعليه لا توجد فروق في مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

5.2. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الخامسة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات باختلاف الخبرة.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات حسب متغير الخبرة.

جدول رقم (145): يوضح نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم حسب متغير الخبرة المهنية (من الملحق رقم 40).

الاختبار	متوسط الرتب	العدد	الخبرة المهنية	المتغير
4,779	32,69	16	أقل من 5 سنوات	مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم
2	32,13	26	من 5 إلى 10 سنوات	
,029	43,31	31	أكثر من 10 سنوات	
0.05	73		المجموع	
دال	القرار			

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك تفاوت بين متوسط الرتب لفئات الخبرة المهنية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وقد كان أكبر متوسط رتبي لفئة (أكثر من 10 سنوات) الذي قدر ب (43.31).

وقد تـ قيمة (كا²) بـ (4,779) عند مستوى الدلالة (0,029)، وهو أقل من (0.05)، إذا نرفض الفرضية الصفرية والفرق دال احصائياً بين مستويات الخبرة المهنية للأساتذة فيما يخص ممارستهم لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات).

وعليه توجد فروق في مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الخبرة المهنية عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة: والتي صيغت كما يلي: مستوى الصعوبات (التنظيمية، البيداغوجية) التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات الصعوبات أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (146): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات

الصعوبات التي يواجهها اساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات (من الملحق رقم (37))

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	صعوبات التقويم التحصيلي
						مستويات المواجهة
66,562 ^a	قيمة (كا ²)	13,8	18,3	43,83	32	منخفض
,000	Sig	15,8	18,3	46,57	34	متوسط
3	درجة الحرية	-12,3	18,3	8,21	6	مرتفع
0.05	مستوى الدلالة	-17,3	18,3	1,36	1	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	%100	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (146): أن معظم أفراد العينة لهم مستوى متوسط فيما يخص الصعوبات التي يواجهونها عند ممارستهم التقويم التحصيلي المنتظم وقدرت نسبتهم بـ (46,57%)، في حين ذوي المستوى المنخفض قدرت نسبتهم بـ (43,83%)، أما ذوي المستوى المرتفع بـ (8,21%) والمستوى المرتفع جدا على نسبة (1,36%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (48,479^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط عند ممارستهم التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات لصالح المستوى متوسط الى منخفض.

ومنه نستنتج أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط يعانون من صعوبات ذات مستوى متوسط الى منخفض فيما يخص التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

1.3. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الأولى: والتي صيغت كما يلي: مستوى الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات الصعوبات التنظيمية أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (147): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات الصعوبات التنظيمية التي يواجهها اساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات (من الملحق رقم (37))

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى الصعوبات التنظيمية
19,767 ^a	كا ²	3,8	18,3	22	منخفض
,000	Sig	13,8	18,3	32	متوسط
3	درجة الحرية	-7,3	18,3	11	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	-10,3	18,3	8	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	73	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (147): أن معظم أفراد العينة لهم مستوى متوسط فيما يخص الصعوبات التنظيمية التي يواجهونها عند ممارستهم التقويم التحصيلي المنتظم وقدرت نسبتهم ب(43,8%)، في حين ذوي المستوى المنخفض قدرت نسبتهم ب(30,1%)، أما ذوي المستوى المرتفع ب (15,0%) والمستوى المرتفع جدا على نسبة (10,9%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (19,767^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط عند ممارستهم التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات لصالح المستوى المتوسط.

ومنه نستنتج أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط يعانون من صعوبات تنظيمية ذات مستوى متوسط فيما يخص التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

2.3. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثانية: والتي صيغت كما يلي: مستوى الصعوبات البيداغوجية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات الصعوبات البيداغوجية أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (148): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات الصعوبات البيداغوجية التي يواجهها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات (من الملحق رقم (37))

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى الصعوبات البيداغوجية
102,068 ^a	كا ²	36,8	18,3	75,3	منخفض
,000	Sig	-6,3	18,3	16,4	متوسط
3	درجة الحرية	-13,3	18,3	6,8	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	-17,3	18,3	1,3	مرتفع جدا
دال	القرار	///	///	%100	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (148): أن أغلبية أفراد العينة لهم مستوى منخفض فيما يخص الصعوبات البيداغوجية التي يواجهونها عند ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات نسبتهم (75,3%)، في حين ذوي المستوى المتوسط قدرت نسبتهم ب(16,4%)، أما ذوي المستوى المرتفع ب (6,8%) والمستوى المرتفع جدا على نسبة (1,3%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (102,068^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات الصعوبات البيداغوجية لصالح المستوى منخفض.

ومنه نستنتج أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط يعانون من صعوبات بيداغوجية ذات مستوى منخفض فيما يخص التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

3.3. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثالثة: والتي صيغت كما يلي: تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق بين مستويات الصعوبات أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس.

جدول رقم (149): يوضح نتائج اختبار كاف تريبع (كا²) للاستقلالية للكشف عن الفروق في مستوى الصعوبات أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس من الملحق رقم (40).

الاختبار	مستوى الصعوبات أثناء ممارسة التقويم التحصيلي						المستويات		
	كا ²	المجموع	مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	المتغير	التكرار المشاهد	النسبة %
3,120 ^a							ذكور	التكرار المشاهد	
		14	0	1	4	9		%	
	Sig	100,0%	0,00%	7,14%	28,57%	64,28%	إناث	التكرار المشاهد	
		59	1	5	30	23		%	
	درجة الحرية	100,0%	1,69%	8,47%	50,84%	38,98%	الكلية	التكرار المشاهد	
	3	73	1	6	34	32		%	
	مستوى الخطأ	100,0%	1,36%	10,016%	46,57%	43,83%	غير دال	التكرار المشاهد	
	0.05	100,0%	1,36%	10,016%	46,57%	43,83%		%	
	القرار	100,0%	1,36%	10,016%	46,57%	43,83%			
	غير دال								

نلاحظ من خلال الجدول رقم (149): أن معظم أفراد عينة الدراسة لهم مستوى متوسط فيما يخص الصعوبات التي يواجهونها أثناء ممارستها التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث قدرت

نسبتهم ب (46.57%)، وقد بلغت نسبة الذكور الذين لهم مستوى منخفض (64.28%) والذين لهم مستوى متوسط (28.57) مقارنة بالاناث اللواتي بلغت نسبتهن (50.84%) لهن مستوى متوسط و(38.98) لهن مستوى منخفض.

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (3,120^a) عند مستوى الدلالة (sig= .374) وهو أكبر من (0.05)، مما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية والفرق ليس دال بين مستويات الصعوبات التي يواجهونها اثناء ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

وعليه لا توجد فروق في مستوى الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

4.3. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الرابعة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق بين مستويات الصعوبات اثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الخبرة المهنية.

جدول رقم (150): يوضح نتائج اختبار كروكسل ويلز (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة (من الملحق رقم 40)

الاختبار	متوسط الرتب	العدد	الخبرة المهنية	المتغير
2,053	كا ²	41,84	16	أقل من 5 سنوات
2	درجة الحرية	38,67	26	من 5 إلى 10 سنوات
.035	Sig	33,10	31	أكثر من 10 سنوات
0.05	مستوى الدلالة	73		المجموع
دال	القرار			

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك تفاوت بين متوسط الرتب لفئات الخبرة المهنية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وقد كان أكبر متوسط رتبي لفئة (أقل من 5 سنوات) الذي قدر ب (41.84). ثم

يليه المتوسط الرتبي للفئة (من 5 إلى 10 سنوات) ب (38,67) ثم المتوسط الرتبي للفئة (أكثر من 10 سنوات) ب (33,10).

وقدرت قيمة (كا²) ب (2,053) عند مستوى الدلالة (0,035)، وهو أقل من (0,05)، إذا نرفض الفرضية الصفرية والفرق دال احصائياً بين مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات).

وعليه توجد فروق في مستوى الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط اثناء ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة المهنية عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة: والتي مفادها: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة، التصحيح واستغلال النتائج) مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة، التصحيح) في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (151): يبين نتائج اختبار كاف تريبينج (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة، التصحيح) في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (من الملحق رقم (39))

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى وجود معايير الاختبار الجيد
48,479 ^a	كا ²	-26,0	32,0	9,37	6	منخفض
0,00	Sig					
1	درجة الحرية	26,0	32,0	90,62	58	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ					
دال	القرار	///	///	%100	64	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم(151): أن معظم الأوراق الاختبارية التي قام بنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل قدرت بنسبة (90,62%)، في حين ذات المستوى المنخفض قدرت ب(9,37%).

كما نلاحظ أن قيمة(كا²) بلغت(48,479^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة، التصحيح) في الأوراق الاختبارية لصالح المستوى مرتفع. ومنه نستنتج أن مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة، التصحيح) مرتفع في الأوراق الاختبارية التي قام بنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة(95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة(5%)

1.4. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الأولى: والتي مفادها: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (152): يبين نتائج اختبار كاف تربيع(كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (الملحق رقم(39))

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى معيار الشكل
7,563 ^a	كا ²	-11,0	32,0	32,812	21	منخفض
,006	Sig					
1	درجة الحرية	11,0	32,0	67,187	43	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ					
دال	القرار	///	///	%100	64	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم(152): أن معظم الأوراق الاختبارية التي قام بنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل قدرت بنسبة (67,18%)، في حين ذات المستوى المنخفض قدرت ب(32,81%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (7,563^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.006) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل في الأوراق الاختبارية لصالح المستوى مرتفع. ومنه نستنتج أن مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل مرتفع في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%)

2.4. عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثانية: والتي مفادها: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (153): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (الملحق (39))

الاختبار	الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى معيار المضمون
52,563 ^a	كا ²	-29,0	32,0	4,687	3
0,00	Sig				
1	درجة الحرية	29,0	32,0	95,312	61
0.05	مستوى الخطأ				
دال	القرار	///	///	100%	64

نلاحظ من خلال الجدول رقم (153): أن معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون قدرت بنسبة (95,31%)، في حين ذات المستوى المنخفض قدرت ب(4,68%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (52,563^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون في الأوراق الاختبارية لصالح المستوى مرتفع.

ومنه نستنتج أن مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون مرتفع في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

3.4. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة: والتي مفادها: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والايخراج مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والايخراج في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (154): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والايخراج في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (الملحق 39)

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى معيار الطباعة والإخراج
80,844 ^a	كا ²	-13,3	21,3	12,5	8	منخفض
,006	Sig					
2	درجة الحرية	33,7	21,3	87,5	56	مرتفع
00.0	مستوى الخطأ					
دال	القرار	///	///	%100	64	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (154): أن معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والإخراج قدرت بنسبة (87,5%)، في حين ذات المستوى المنخفض قدرت ب(12,5%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (80,844^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.006) وهي اقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والاخراج في الأوراق الاختبارية لصالح المستوى مرتفع. ومنه نستنتج أن مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والاخراج مرتفع في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

4.4. عرض نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة: والتي مفادها: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (155): يبين نتائج اختبار كاف تربيع (كا²) للكشف عن الفروق بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط. (من الملحق رقم (39))

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى معيار التصحيح واستغلال النتائج
25,000 ^a	كا ²	20,0	32,0	81,25	52	منخفض
,000	Sig					
1	درجة الحرية	-20,0	32,0	18,75	12	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ					
دال	القرار	///	///	%100	64	الإجمالي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (155): أن معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى منخفض فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج قدرت بنسبة (81,25%)، في حين ذات المستوى المرتفع قدرت ب(18,75%).

كما نلاحظ أن قيمة (كا²) بلغت (52,563^a) عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وبالتالي فالفرق دال بين مستويات وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج في الأوراق الاختبارية لصالح المستوى منخفض. ومنه نستنتج أن مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج منخفض في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك عند مستوى الثقة (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

خلاصة الفصل

انطلاقاً من التحليل الوصفي لبيانات الدراسة، تبين أن هناك تباين بين المتوسطات الحسابية لبنود الاستمارة، حيث تراوحت بين المستوى المرتفع جداً إلى المرتفع فيما يخص محوري معايير التقويم التحصيلي المستمر ومراحل التقويم التحصيلي المنتظم، بينما كانت في المستوى المتوسط بالنسبة لمؤشر الصعوبات التنظيمية وبين المرتفع والمنخفض بالنسبة لمؤشر الصعوبات البيداغوجية.

كما تبين أيضاً أنه هناك تباين بين المتوسطات الحسابية لبنود الشبكة، حيث تراوحت بين المستوى المرتفع إلى المنخفض بالنسبة لمحور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)، ولها مستوى مرتفع بالنسبة لمحوري معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون) ومعايير الطباعة والإخراج، بينما كانت أغلبها لها متوسط حسابي منخفض بالنسبة لمحور معايير التصحيح واستغلال النتائج.

أما بخصوص عرض النتائج على ضوء الفرضيات فقد توصلنا إلى ما يلي:

- يمارس أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات بمستوى مرتفع جداً، بينما مراحل التقويم التحصيلي المنتظم بمستوى مرتفع.

- يمارس أساتذة الرياضيات معايير التقويم التحصيلي المستمر حسب الترتيب التالي: المشاركة في القسم، الانضباط السلوكي والمواظبة، تنظيم الكراس والواجبات المنزلية وأخيراً الاستجابات الشفوية.

- يعاني أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من صعوبات تنظيمية ذات مستوى متوسط، ومن صعوبات بيداغوجية ذات مستوى منخفض فيما يخص ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات.

- لا توجد فروق في متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات)، وفي مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم لصالح الفئة (من 10 سنوات فأكثر) بينما في مستوى الصعوبات لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات).
- يوظف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة والخراج) بمستوى مرتفع عند بنائهم للاختبارات التحصيلية، بينما معيار التصحيح واستغلال النتائج بمستوى منخفض.

الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً: تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

ثانياً: الاستنتاج العام

الخاتمة

توصيات

اقتراحات

تمهيد:

وصلنا في هذا الفصل إلى آخر مرحلة في البحث العلمي وهي تحليل وتفسير النتائج وستحاول الباحثة من خلاله تحليل النتائج التي توصلت إليها في ضوء الفرضيات التي وضعتها، ومناقشتها وتفسيرها استنادا إلى الجانب النظري والدراسات السابقة، بطريقة توضح الهدف الذي حققته وتقدم إجابات عن الأسئلة التي طرحتها في البداية، ثم تصل إلى الاستنتاج العام الذي ستبدي فيه رأيها في النتائج المحصل عليها ثم تقديم توصيات واقتراحات لبحوث ممكنة وتكون مكملة لهذا البحث.

أولا: تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر (الواجبات المنزلية، المشاركة في القسم، تنظيم الكراس، الانضباط السلوكي، المواظبة، الاستجواب الشفوي) مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

حسب الجدول (130): أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع الى مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فيما يخص ممارستهم لمعايير التقويم التحصيلي المستمر، ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى كون التقويم المستمر من أهم الأسس التي أرسنها المقاربة بالكفاءات، وهو "جزء لا يتجزأ من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم، ويكون أحيانا نتاج إفرزات يقتضيها الموقف التعليمي نفسه" (خطوط، 2010، ص124)، فمن خلاله يمكن للأستاذ ان يتعرف باستمرار على مستوى المتعلمين وكيفية تدرجهم في التعلم، وبالتالي قياس مدى تمكنهم من الأهداف المرحلية، ومعرفة الصعوبات التي قد تعترضهم ومن ثم يعمل و بصفة مستمرة على تعديل سلوكهم وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مساره التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة.

كما يمكن ارجاعها الى كون المقاربة بالكفاءات قد أدخلت التقويم المستمر بهدف "تقليص عوامل الفشل وبالتالي الرفع من مردودية منظومتنا التربوية" حثروبي (2012، ص291) وكذا "إضفاء المصدقية والموضوعية على النقاط الممنوحة للمتعلم وإنصافه دون إغفال أي مجهود يقوم به..." (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص2) مما جعل الأساتذة يعطونه كل تلك الأهمية.

وقد جاء في المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات التقويم: "أن تقويم أعمال التلاميذ يتم من خلال المراقبة المستمرة... والتي تكون على شكل استجابات شفوية وكتابية، أعمال تطبيقية، أعمال

موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، بحوث... (المنشور رقم 128 المؤرخ في 23 سبتمبر 2006)، حيث يقوم الأستاذ بتقويم أعمال التلميذ ومنجزاته داخل القسم بالاعتماد على مجموعة من المعايير حسب ما حددته القوانين والمناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

غير أن الملاحظ على هذه المناشير أنها لم تحدد بشكل قطعي المعايير الواجب اعتمادها ولا العلامة الواجب إعطاؤها لكل معيار، وإنما ترك الأمر لتقديرات الأستاذ وما تسمح به ظروف العملية التعليمية-التعلمية، فيختار في كل مرة أربع أو خمس معايير ليعتمد عليها في إعطاء نقطة التقويم المستمر، على أن يحسب معدل المراقبة المستمرة: بتقويم كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الامتحان (الواجبات المنزلية، الانضباط السلوكي، تنظيم الكراس، المشاركة في القسم، المواظبة، الاستجاب الشفوي) وتعطى لها نقطة أو علامة على/20.

كما يمكن ارجاعها الى كون التنوع في المعايير المعتمدة في عملية التقويم يمكن أن يطرد الملل لدى التلاميذ وأن يبعث الحيوية داخل الفصل الدراسي وأن يخلق الدافعية للمشاركة في مختلف النشاطات الصفية ويخلق لديهم روح المثابرة والمواظبة على الحضور، ما دام كل ذلك سيقوم وتعطى له الأهمية التي يستحقها بكل عدالة وانصاف.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة (بغداد، 2010) التي أكد فيها على أهمية التقويم المستمر للعملية التعليمية-التعلمية، والذي اقترح من خلالها نظاما للتقويم يعتمد على:

1. ملف إنجاز المتعلم (50%) من الدرجة الكلية ويضم: الأعمال التحريرية (15%)، المناقشات الصفية (15%)، الأنشطة المصاحبة للمادة (15%)، السلوك (5%).
2. الأنشطة اللاصفية (10%).
3. اختبارات نهاية الفصل الدراسي (40%) من الدرجة الكلية.

ولكنها جاءت متعكسة مع نتائج دراسة (حناشي ومراكشي، 2019) التي توصلنا فيها الى عدم تطابق الممارسات التقويمية المطبقة ميدانيا من قبل أساتذة التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات مع ما جاءت به مناهج الجيل الثاني لهذه المقاربة، وأن ممارسات أولئك الأساتذة في تقويم أداء المتعلمين ما زالت تقليدية ولا تتعدى التقويم المتمركز حول المعارف.

1.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

حسب الجدول (131): أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فيما يخص ممارستهم لمعيار الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر، ويمكن تفسير هذه النتائج بكون الكفاءات الرياضياتية تحتاج دائما إلى التطبيق والتدريب المستمرين من أجل إتقانها، ونظرا لضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية فإنه من الضروري الاعتماد على الواجبات المنزلية لتدعيم التعلّات المكتسبة داخل القسم، والأساتذ الناجح هو ذلك الأستاذ الذي يتمكن من تسطير قائمة مدروسة من الواجبات والأنشطة اللاصفية الهادفة والداعمة للتعلم والمتميزة بكونها متنوعة وشاملة لمختلف المجالات التعليمية الخاصة بمادة الرياضيات والمتعلقة بالبرنامج المقدم للتلاميذ.

و تشمل هذه الواجبات: تطبيقات مباشرة حول النشاط المقدم داخل الصف الدراسي لترسيخ المفاهيم الرياضية وتطبيقاتها، أو وضعيات تقويمية تحتوي على وضعيات مشكلة بسيطة أو معقدة الغرض منها تحضير التلميذ لمواقف تقويمية لاحقة كالفروض والامتحانات الثلاثية أو النهائية (BEM)، وقد تشتمل هذه الواجبات على نشاطات أدائية تطبيقية لبعض المعارف الرياضية كصنع مجسمات لأشكال هندسية درسها التلميذ (مكعب/ متوازي أضلاع) بهدف تحويل المعلومات النظرية إلى أشياء ملموسة من واقع التلميذ، كما يمكن أن يكلف التلميذ بإنجاز مشاريع صغيرة الهدف منها ممارسة الرياضيات في الحياة اليومية، فيكلف مثلا بالبحث في مواقع البحث المختلفة عن مقطع فيديو يتحدث عن تطبيق مبدأ من مبادئ الرياضيات في انجاز مهمة ما: كتطبيق الخوارزميات في صنع البرامج الالكترونية المختلفة وعرضه أمام زملائه، أو كتابة بحث عن شخصية بارزة في تاريخ الرياضيات (كالخوارزمي)...

كما يمكن ارجاعها الى أن تكرار مثل هذه الواجبات يساعد التلميذ على تخطي حاجز الخوف من الرياضيات، والى اكتشاف الدور البارز الذي تلعبه الرياضيات في حياته اليومية وبالتالي استنتاج الهدف من دراستها ومن اعتبارها مادة أساسية في كل المراحل التعليمية.

وتجدر الإشارة هنا الى ان تقويم الواجبات يجب ان يركز على مدى جدية التلميذ في انجازها وعلى مدى احترامه للوقت المخصص لذلك، وعلى مدى النجاح الذي يمكن أن يحققه من خلالها خاصة وأنه

خارج الصف الدراسي ويمكنه تلقي مساعدة مباشرة من والديه أو زملائه أو غير مباشرة من مختلف المصادر المعرفية التي أصبحت متاحة بفضل التطور الحاصل في وسائل الاتصال الحديثة.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة **أمال الزعبي وآخرون (2018)** التي تؤكد على أهمية الواجبات المنزلية في تحسين مستوى التلاميذ وفي الحكم على ما حققوه من إنجازات.

ولكنها تختلف معها من حيث أن هؤلاء الباحثات يؤكدن على أنه يجب ألا يتقل كاهل التلميذ بأعباء الواجبات، إذ يعتبر الوقت المخصص لإنجازها من الأمور الأساسية التي يجب مراعاتها عند تكليف التلميذ بواجبات منزلية في العديد من الدول كأستراليا وأمريكا وفي هذا الصدد يقترح كل من (Cooper; Sharp ; Keys ; Benfield, 2001) بأن: لا يزيد الوقت الذي يستغرقه التلميذ في إنجاز الواجبات المنزلية على عشرة دقائق يوميا في السنة الأولى وبزيادة عشر (10) دقائق سنويا وفق المواثيق الدولية (الزعبي وآخرون، 2018، ص 19)

وعلى هذا الأساس فإن تلميذ السنة الأولى متوسط عندنا يجب أن لا يتجاوز وقت واجباته المنزلية (60 دقيقة أي ساعة واحدة) وتلميذ السنة الرابعة (90 دقيقة أي ساعة ونصف)، فالعبرة ليست بطول الوقت الذي يستغرقه التلميذ في حل الواجبات، ولا بعدد هذه الواجبات وإنما بنوعيتها ومضمونها وكيفية إنجازها ومتابعتها من قبل الأستاذ إذ مالفائدة من إعطاء الواجبات الطويلة ثم تركها دون متابعة ودون تقييم وتصحيح للأخطاء التي وقع فيها التلاميذ أو تهمين للجهد والدقة التي أنجزت بها تلك الواجبات، فلا بد أن تصحب هذه الواجبات بالتغذية الراجعة لنجني ثمارها سواء على مستوى التعلم أو على مستوى التقييم.

كما لا يفوتنا ان نشير الى انه رغم الأهمية الكبيرة للواجبات المنزلية في رفع مستوى التلاميذ، إلا انها إذا زادت عن الحد المعقول فإنها تؤدي إلى الإرهاق، وهذا ما تؤكدته دراسة **هارس كوير (1990)** التي أكد فيها انه يجب مراعاة عوامل عديدة عند إعطاء الواجبات كالظروف العائلية، مقدار الواجب وعلاقته بالوقت الذي يقضيه التلميذ في المدرسة، وأهمية المادة الدراسية، مع التأكيد على عدم إعطائها على حساب العطلة الأسبوعية أو الفصلية، وأنه يجب متابعة إنجازها، وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة عنها والاستفادة منها في تعديل التعلم، مع احتساب نتائج هذه الواجبات ضمن الدرجات التي يتحصل عليها المتعلمين

لقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع دراسة **تيعزة والبرصان (2012)** في بعض النتائج التي توصلوا إليها حيث جاء في هذه الأخيرة أن: (95.4 %) من المعلمين السعوديين غالبا أو دائما يحتسبون

الواجبات ضمن درجات الطلبة مقابل (75.3%) من معلمي العينة الكورية الذين يحتسبونها، وأن (4.8) من المعلمين السعوديين لا يحتسبونها أو نادرا ما يحتسبونها مقابل (34.2%) من المعلمين الكوريين.

ومتفقة مع دراسة (مفلح الخزام، 2007) التي توصل من خلالها الى ان معلمي الرياضيات يمارسون التقويم القبلي من خلال مراقبة الواجبات المنزلية التي أعطيت لهم من قبل.

إن التركيز على الواجبات المنزلية واعتبارها كمييار للتقويم التحصيلي المستمر تكفله قوانين وزارة التربية الوطنية حيث جاء في القانون الإطار للتقويم التربوي ضرورة الاعتماد على "الواجبات المنزلية لتدعيم المكتسبات، تصحح وتناقش لاحقا للوقوف على أهم النقائص والثغرات التي سجلت عند التلاميذ بغرض تلافيتها." (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص10).

كما توصلنا في هذه الدراسة (حسب الجدول 50): إلى أن (17,8%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أحيانا فقط يوظفون الواجبات المنزلية في التقويم التحصيلي المستمر وأن (9,6%) لا يوظفونها أبداً، وهذا ربما راجع إلى عدم ثقة هؤلاء الأساتذة في مصداقية تلك الواجبات لأن بعض التلاميذ يقوم أولياؤهم بحلها لهم والبعض الآخر يقومون بنسخها من عند زملائهم، كما يقوم البعض الآخر بأخذ الحل جاهزا من مواقع التواصل المختلفة أو من كتب خارجية وخاصة إذا تعلق الأمر بتمارين الكتاب المدرسي أو تلك المدونة في دليل الأستاذ، لان هؤلاء الأساتذة على ما يبدو يعتمدون على تقويم مدى صحة الحل المقدم من قبل التلاميذ وليس على مدى الجدية في انجازها ومدى قدرتها على توضيح الفروق الفردية بين التلاميذ في التعامل معها.

كما يمكننا إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الأساتذة لا يرغبون في إضافة أعباء أخرى على كاهلهم أو على كاهل التلميذ المثقل أصلا بكثافة البرامج وكثافة الحجم الساعي اليومي للمواد، فهذا الأخير يدرس (8/7) ساعات يوميا و يعود إلى البيت مرهقا، فلو أنه تلقى واجبا عن كل مادة دراسية درسها في ذلك اليوم فلن يبقى له الوقت للعب أو الراحة أو ممارسة هواياته، مما يؤدي به إلى الملل وفقدان الدافعية للتعلم، ولهذا السبب يجب التنسيق بين مدرسي المواد المختلفة، لإحداث التوازن في كمية الواجبات المنزلية حتى لا يتعرض التلميذ إلى كل ذلك الضغط إذا كنا نسعى إلى بناء شخصية متكاملة من كل النواحي كما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

أظهرت النتائج حسب الجدول (132): وجود مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الانضباط السلوكي في التقويم التحصيلي المستمر، ويمكننا تفسير هذه النتائج بكون الانضباط السلوكي عامل مساعد على التعلم، فكلما كان التلميذ منضبطا سلوكيا داخل القسم كلما ساد الاحترام المتبادل بينه وبين معلميه أو بينه وبين زملائه، مما يوفر البيئة المناسبة والمشجعة على تقبل ما يقدم له من معارف وسلوكات وقيم، كما أن الانضباط السلوكي للتلاميذ يحقق للمعلم التحكم في عملية التدريس ويوفر عليه الكثير من الجهد والوقت ليصرفه في تقديم برامج هادفة وفعالة بدلا من تضييعه في التعامل مع المشكلات السلوكية المختلفة.

ويمكن تبرير اعتماد الأساتذة على الانضباط السلوكي كمعيار في التقويم التربوي المستمر بكونه يساعد على زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ وارتفاع نتائجهم المدرسية، ويشجع على التفاعل والتواصل داخل القسم، وعلى تحقيق التعاون الصفي المثمر، ضف إلى ذلك زيادة الثقة بالنفس وبالأخرين وهي كلها عوامل ايجابية مساعدة على توفير المناخ السليم لعملية التعليم والتعلم.

وتبرز المشاكل السلوكية داخل الصف عادة عندما لا تكون البرامج والأنشطة المقدمة للتلاميذ متلائمة مع قدراتهم ولا منسجمة مع ميولاتهم واهتماماتهم، وبالطبع فإن العقاب ليس بالضرورة هو الوسيلة الناجحة لعلاجها، بل يجب البحث عن طرق وأساليب تعليمية أكثر جاذبية للتلميذ لإثارة اهتمامه بالأنشطة التعليمية المقدمة واستمرار انتباهه لها، مما يزيد من دافعيته لتعلمها وخاصة مع مادة علمية مثل الرياضيات التي عادة ما يكون التلاميذ حاجزا تجاهها بسبب الصعوبات التي يعانون منها في تعلمها لها، وبسبب جهلهم للهدف من دراستها ومن فائدتها في حياتهم اليومية.

وحتى يتحول الانضباط السلوكي إلى ثقافة راسخة لدى التلميذ فلا بد من تدعيمه من خلال التعامل الصحيح والعاقل مع جميع التلاميذ مع مراعاة حاجاتهم وتقمهم خصائص نموهم والعوامل التي تؤثر في سلوكهم، إضافة إلى تسيير فعاليات مدرسية وبرامج تربوية هادفة (رياضية-ثقافية-علمية) وخاصة في أوقات الراحة أو في أوقات الفراغ يمكن للتلاميذ المشاركة فيها والتفاعل معها مع إعطاء الأولوية لمثيري الفوضى من أجل احتوائهم.

كما أن محتوى التعليم الوزاري رقم (1489) المؤرخة في (12 سبتمبر 2017) يمكن أن يساهم في حث التلاميذ على الانضباط لأنها جعلت من هذا الأخير معياراً يؤخذ بعين الاعتبار في إعادة السنة، حيث أكدت أنه يُسمح بإعادة السنة للتلميذ الذي "التزم بالانضباط وتحلى بالسلوك السوي طيلة السنة الدراسية المنصرمة إذ لا يمكن إعادة إدماج تلميذ أبدى سلوكاً منافياً للأخلاق أو صدرت منه تصرفات أخلت بالنظام الداخلي للمؤسسة تعكس عدم اهتمامه بالدراسة ومثل أمام مجلس التأديب إثر وقائع موثقة".

إن تقويم أساتذة الرياضيات للانضباط السلوكي يدخل ضمن نطاق تقويم الكفاءات المستعرضة المشتركة بين جميع المواد، كما أن الرياضيات يمكن أن تساعد على بناء قيم الانضباط الداخلي للتلميذ لأنها حسب الباحث **رمضان مسعد بدوي (2008، ص39)** تساعد على: "اكتساب المتعلم اتجاهات ايجابية نحو الدقة والنظام، وكذا أساليب التفكير السليمة أو المنطقية وخاصة التفكير الناقد الذي يجعله لا يتقبل أي شيء إلا بعد التأكد من صحته، وعدم إصدار الأحكام دون البرهنة عليها"، فالرياضيات لم تعد ذلك العلم المجرد البعيد عن الحياة اليومية، بل أصبحت ينظر إليها على أنها منهج حياة، وهو نفس المعنى الذي ذهب إليه **(شرايطة وآخرون، 2019، ص6)** بقولهم: "أن مناهج الرياضيات تساهم في إرساء قيم ومواقف لدى المتعلم في إطار تكوينه العام كمواطن فعال في المستقبل مثل: التفكير المنطقي، الدقة والموضوعية في التصرف، التدليل والبرهان على صحة المواقف، التريث والتثبت قبل إصدار الأحكام".

لهذه الأسباب وغيرها أصبح من الضروري إعطاء معيار الانضباط السلوكي أهمية كبيرة في التقويم التحصيلي، لجلب انتباه التلاميذ إلى ضرورة التحلي به، فيصبح بذلك هذا السلوك التقويمي للانضباط السلوكي عاملاً من عوامل الضبط الصفي التي يمتلكها الأستاذ لبسط النظام داخل القسم، وهذا ربما ما يفسر النسبة الكبيرة لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط الذين يوظفون الانضباط السلوكي كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر (57,5%) دائماً و(15,1%) غالباً (من الجدول رقم 51).

ولكن بالمقابل نجد أن (6,8%) لا يوظفونه أبداً و(20,5%) يوظفونه أحياناً فقط، وهذا ربما راجع إلى اعتقاد هؤلاء الأساتذة بان التقويم يجب أن يركز على الجوانب المعرفية والأدائية للتلميذ في المادة الدراسية ولا دخل لسلوك التلميذ في ذلك، وأن المشاكل السلوكية من اختصاص الإدارة المدرسية، أو لاعتقادهم بان تقويم السلوك يدخل ضمن اختصاص مواد دراسية معينة كالتربية المدنية والتربية الإسلامية... وأن الرياضيات مادة تقنية لا علاقة لها بالسلوك وتقويمه متناسين بان الأستاذ (أي أستاذ بما في ذلك أستاذ الرياضيات) كطرف أساسي في العملية التعليمية-التعلمية له دور كبير في دفع التلاميذ إلى التحلي بالانضباط والسلوك

الحسن داخل الفصل وفي توفير المناخ الايجابي المعزز للتعلم، أو متناسين الدور المحفز للنقطة التي سيحصل عليها التلاميذ مقابل انضباطهم السلوكي.

ولا يفوتنا هنا أن نشير إلى أنه عندما نتكلم عن الانضباط السلوكي وندعو إليه، فهذا لا يعني أننا نطلب من التلاميذ الصمت التام والجلوس دون أي حركة تذكر والذي يكون مصدره الخوف من الأستاذ أو الخوف من العقاب أو من حرمانه من النقاط، وإنما الانضباط الذي نرغب فيه هو الانضباط النابع من رغبتهم الذاتية في أن يتعلموا وفي أن يستغلوا كل الوقت الذي يقضونه داخل الفصل الدراسي أحسن استغلال وأن لا يفرطوا في أي فرصة تعليمية تُمنح لهم للتقدم والنمو وتطوير مكتسباتهم.

3.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من خلال الجدول (133): أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار تنظيم الكراس في التقويم التحصيلي المستمر، ويمكننا إرجاع هذه النتيجة إلى كون كراس التلميذ هو المرآة التي تعكس صورة هذا الأخير واتجاهه نحو التعلم واهتمامه بالمادة الدراسية المدونة في هذا الكراس، حيث يظهر ذلك جليا من خلال إحضار التلميذ لكراسه بصورة دائمة، وتدوين كل الدروس مع الاهتمام بتنظيمه والكتابة بخط واضح ومقروء، بل ونجد بعض التلاميذ ينفق وقتا إضافيا في تزيينه ببعض الملصقات والصور المعبرة على محتوى المادة الدراسية الخاصة بهذا الكراس، كل ذلك من اجل التعبير عن حبه للمادة واحترامه لأستاذاها.

كما يمكن تفسيرها بالإجراءات التقويمية التي رافقت الجيل الثاني في إطار المقاربة بالكفاءات التي تركز على ضرورة إحضار الأدوات المدرسية واعتبارها معيارا للتقويم، والتي جعلت من بين مسؤوليات التلميذ داخل الفصل الدراسي إحضار الكتب والكراريس وجميع المستلزمات والأدوات المدرسية والمحافظة عليها، وهذا ما دفع ببعض الأساتذة إلى مراقبة إحضار الكراس في كل حصة دراسية واللجوء إلى طرد التلميذ الذي لم يحضر كراسه من الحصة وحرمانه من متابعة الدرس، وفي هذا الإطار تذكر الباحثة بودلال (2018، ص 235) أنه من بين أهم المشاكل التي يعاني منها الأساتذة داخل الفصول الدراسية هي مشكلة عدم إحضار الأدوات المدرسية إما بقصد أو بدون قصد وفي أغلب الحالات يتعرضون لممارسات

عقابية من طرف الأستاذ مما يسبب لهم مشكلات نفسية تجعل ميولهم سلبية نحوه ونحو المادة الدراسية التي يدرسها.

كما يمكن تفسيرها بكون تدوين دروس الرياضيات يجب ان يكون دقيقا، لذلك يقوم الأستاذ بمراقبة احضار التلميذ لكراسه خلال الحصص الدراسية، وأحيانا يأخذه معه الى المنزل ليقوم بتصحيحه ومراقبة تدوين كل الدروس وما إذا كانت مكتوبة بشكل صحيح وبدون أخطاء علمية وخاصة فيما يخص المصطلحات الرياضية والإنشاءات الهندسية المرافقة للدروس، وكل تلميذ يلتزم بكتابة دروسه وتنظيم كراسه والعناية به يأخذ العلامة الكاملة أو جزء منها حسب درجة اهتمامه بكراسه.

إلا أن بعض الأساتذة يبالغون في التأكيد على ضرورة إحضار كل مستلزمات المادة التي يدرسونها، فنجد مثلا أستاذ الرياضيات يطلب كراس للأنشطة العددية وكراس للأنشطة الهندسية وآخر للتطبيقات والواجبات المنزلية إضافة إلى الكتاب المدرسي والأدوات الرياضية (الهندسية، الآلة الحاسبة)، وهذا ما أدى إلى ظهور مشكلة ثقل الحقيبة المدرسية، في الوقت الذي لم يعد لإحضار الكراس وتدوين الدروس كل هذه الأهمية لأن الوسائل التكنولوجية الحديثة وتطبيقاتها قد ساعدت على اختصار الأمر وأعطت لكل تلميذ لوحا الكترونيا، ويمكن للأستاذ أن يرسل له الدروس مكتوبة ومنظمة بشكل واضح فيضمن بذلك تكافؤ الفرص بين التلاميذ في الحصول على الدروس، و يقضي على بعض المشاكل التي قد تحدث مع تلاميذه بسبب الأدوات المدرسية (الكراس)، الأمر الذي يوفر الكثير من الوقت والجهد لاستغلاله في نشاطات مفيدة أو في التدريب على حل المشكلات الرياضية المختلفة بدلا من تضييعه في مراقبة إحضار الكراس ومراقبة الدروس، بل وأكثر من ذلك يمكن له أن يرسل تلك الدروس مسبقا مما يمكن التلميذ من الاطلاع على محتوى الدرس الموالي وتحضيره وهذا يجعله مستعدا أكثر للمشاركة بفعالية في النشاطات الصفية وتحديد الأجزاء التي يواجه فيها صعوبة للتركيز عليها وطلب مساعدة الأستاذ على تخطيها.

إن محاولة تطوير المنظومة التربوية والاعتماد على التكنولوجيات الحديثة في تقديم الدروس سوف يساعد في القضاء على مشكل ثقل الحقيبة المدرسية وما يسببه للتلميذ من إرهاق أو مشاكل صحية كاعوجاج الظهر، كما يساعد على التخلص من العديد من المشاكل والصدمات بين التلميذ وأستاذه بسبب الأدوات المدرسية ويقلل من الأعباء المادية لأولياء المترتبة عن الشراء الدوري لتلك الأدوات.

ضف إلى ذلك فإن التخلي التدريجي عن الكراس يمكن أن يقود إلى إمكانية إرساء قواعد متينة للتعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني عن بعد، أو الوصول إلى حد الاعتماد

الكلية على التعليم الإلكتروني والذي يمكن الاستفادة منه في الأزمات الطارئة لما له من مميزات "لأنه يعتمد على وسائل مختلفة ومصادر متعددة في إيصال المعلومة للمتعلمين والاستفادة من التقنية الحديثة و مستجداتها في نقل العلوم حية ومباشرة إلى أقاصي الأرض، ويمكن المتعلم من التواصل سواء كتابيا أو شفويا مع أساتذته وزملائه وحتى مع المختصين من ربوع العالم، ويسهل له الرجوع إلى المادة التعليمية متى تسنى له ذلك من خلال تسجيلها وتخزينها" (Falowo ,2007 , P325) .

4.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

انطلاقا من الجدول (134): أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فيما يخص ممارستهم لمعيار المشاركة في القسم في التقويم التحصيلي المستمر، ويمكن تفسير النتيجة التي توصلنا إليها بكون مشاركة التلميذ في النشاطات الصفية قد أصبح ضرورة حتمية في ظل استراتيجية التدريس بالمقارنة بالكفاءات، التي جعلت منه محورا للعملية التعليمية-التعلمية، فهو مطالب في ضوء هذه المقارنة بالبحث والتقصي عن المعلومة وتوظيفها، ليكون هو المنشط داخل القسم ويبقى دور المدرس كموجه فقط، فيقوم بتحضير الدروس قبل المجيء إلى القسم، أو بحل الواجبات المنزلية التي كلف بها، أو بعرض مشروع صغير قام بإنجازه،... فالمعلومة حسب النظرية البنائية يجب أن لا تلقن للتلميذ، إنما هو الذي يبحث عنها ويتوصل إليها ضمن سياقات مختلفة.

إن التلميذ المدرك لدوره في العملية التعليمية-التعلمية يعلم جيدا أن المشاركة في القسم تساعده على فهم المادة، وإزالة الغموض وجلب الانتباه، و تمكنه من إثبات شخصيته وإظهار قدراته وإمكانياته، وتزويد من دافعيته للتعلم، كما أنها تساهم في خلق مناخ صفي مريح ومشجع على اندماجه بشكل جدي في التعلم، ففي هذا الصدد ترى الباحثة بودلال (2018، ص 235) أن: "المشاركة الصفية تساهم في تطوير مكتسبات التلميذ المعرفية، وتعزز ثقته بنفسه وتساعد على تثبيت المعلومات الصحيحة، وتعديل المعلومات الخاطئة"، إذن فالمشاركة الصفية يمكن أن تكون أداة فعالة لكسر حاجز الخوف من الرياضيات، وبناء الاتجاهات الايجابية نحوها ونحو تعلمها.

لهذه الأسباب وغيرها يتخذ أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط من المشاركة الصفية معيارا للتقويم التحصيلي المستمر، فهم يقومون من خلالها: قدرة التلميذ على التواصل والتفاعل مع الآخرين، كما

يمكنهم تقويم اللغة الرياضياتية التي يمتلكها وقدرته على توظيفها بشكل صحيح في حل المشكلات الرياضية التي تطرح عليه، إضافة إلى قياس مدى حبه للمادة واتجاهه نحو تعلمها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التلاميذ الذين لا يشاركون شفويا داخل القسم لا يعني ذلك بالضرورة أنهم متأخرين دراسيا، فهناك بعض التلاميذ لا يشاركون شفويا ومع ذلك يحصلون على نتائج جيدة في الاختبارات التحصيلية أو الأدائية المختلفة، وفي هذا الصدد يرى الباحث **موالك مصطفى (2014)**، ص 209) أنه هناك العديد من الأسباب التي تحول دون مشاركة التلميذ الشفوية داخل الفصل الدراسي: منها الانطوائية وقلة الثقة بالنفس والخجل والخوف من التحدث أمام الآخرين، وذلك راجع ربما إلى عدم التحكم في اللغة وبالتالي إيجاد صعوبة في التعبير عن الأفكار خاصة وأن المشاركة الشفوية تتطلب الارتجالية في الإجابة وفي نقل المعلومات وإيصالها إلى الآخرين فيتردد ويحجم عن المشاركة خوفا من الفشل والإحراج.

كما أن نقص الدافعية للتعلم لدى بعض التلاميذ التي تنشأ من عدم حبهم للمادة لصعوبتها أو ضعف مستواهم فيها، أو عدم حبهم للأستاذ بسبب شخصيته أو طريقة تدريسه يمكن أن تكون السبب في انخفاض مستوى المشاركة الصفية لديهم رغم أهميتها في حيوية القسم وجعل الحصص الدراسية نشطة ومفرحة.

يمكن أن نشير أيضا إلى أنه هناك عددا لا بأس به من التلاميذ يشاركون بحماسة في القسم ويبدلون جهدا كبيرا في إظهار معلوماتهم وقدراتهم ولكن لا يحققون نتائج جيدة في الاختبارات الكتابية، وهذا ربما راجع إلى خوفهم الشديد من الموقف الاختباري أو يعود إلى محدودية قدراتهم ولكن رغبتهم في إثبات وجودهم وحبهم للظهور بمظهر التلميذ المجتهد تدفعهم إلى ذلك، ومع ذلك ينبغي أن لا يحرّموا من نقطة المشاركة التي تقرها قوانين وزارة التربية الوطنية (مثل المنشور الوزاري رقم 128/المؤرخ في 2006/10/02)، وأيضا من باب التنويع والتعديد في التقويمات وإعطاء فرصا متكافئة للتلاميذ في مجال التقويم كما تقره المقاربة بالكفاءات، و لإضفاء الموضوعية والمصداقية على النتائج.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متعكسة مع نتائج دراسة **يوسف خنيش (2006)** التي أكدت أن الأساتذة يركزون على الاختبارات التحصيلية، مع عدم الأخذ بعين الاعتبار التقويمات الأخرى مثل الواجبات المنزلية، التمارين التطبيقية، المشاركة في القسم.

ومتفقة مع دراسة أمال الزعبي وآخرون (2018) التي أكد من خلالها على أهمية المشاركة الصفية في رفع مستوى تحصيل التلاميذ، حيث جاء فيها: أن المعلمين الذين يصرفون وقتاً أطول في أنشطة تساهم في تعميق المفاهيم مع توظيف المناقشة والحوار والتبرير كان تحصيل طلبتهم أعلى في الدراسة الدولية TIMSS.

ومتفقة مع نتائج دراسة كمال الأسطل (2010) التي توصل من خلالها إلى أنه من بين الأسباب المؤدية إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عدم المشاركة الصفية لبعض الطلبة أثناء الدرس.

5.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وفقاً للجدول (135): فقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع جداً فيما يخص ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار المواظبة في التقويم التحصيلي المستمر. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الأساتذة المشاركين في الدراسة يدركون جيداً أن المواظبة على الحضور تمكن التلاميذ من متابعة الدروس واستيعاب المادة التعليمية المقدمة لهم بشكل جيد، فعلى الرغم من تنوع المصادر التي يمكن أن يتحصلوا من خلالها على المادة التعليمية كالدروس الخصوصية والانترنت، والكتب الخارجية، والزملاء، تبقى المواظبة على الحضور داخل الفصل الدراسي والاستماع لشرح الأستاذ من أهم الاستراتيجيات التي تمكنهم من التعلم الجيد وإتقانه.

خاصة وأن الرياضيات من المواد الدراسية الأكثر تراكمية في تعلم الكفاءات المتضمنة في مقرراتها، إذ لا يمكن الانخراط في التعلّيمات الجديدة دون الاعتماد على المكتسبات القبلية، لذلك فإن الغيابات المتكررة للتلميذ يمكن أن تؤثر بشكل سلبي على بناء كفاءاته المرحلية لهذه المادة، مما يجعله يعاني من صعوبات وتعثرات في هذه الأخيرة مستقبلاً، وهذا ما يؤكد الباحث كمال الأسطل (2010، ص 25) في قوله أنه: "من بين الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي ضعف إعداد الطالب في السنوات الماضية بسبب انقطاعه عن الدراسة انقطاعاً مستمراً أو متقطعاً مما يزيد من تخلفه بشكل واضح عن زملائه وإن لم يعالج هذا الضعف في حينه فإنه يتراكم وينتقل مع الطالب إلى صفوف أعلى"

كما أنها من المواد التي تحتاج إلى كثرة النشاطات والتطبيقات المصاحبة للمادة، وذلك من أجل التدريب على منهجية حل المشكلات الرياضية وكيفية البرهنة عليها، وذلك وفقاً لبرنامج متكامل من المواقف التعليمية-التعليمية عبر التمارين التطبيقية التي تشتمل عليها الوضعيات التعليمية المختلفة بدءاً بالوضعية الانطلاقية (الوضعية الأم) إلى الإدماجات الجزئية إلى الإدماج الكلي، إضافة إلى حل ومناقشة الواجبات المنزلية بطريقة جماعية وتحت إشراف الأستاذ والتي تعتبر إحدى أهم الطرق التكوينية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية في مادة الرياضيات، وكثرة الغيابات يمكن أن تضيع على التلميذ فرصة الاستفادة من هذه النشاطات التقويمية ذات الطابع التكويني وبالتالي حرمانه من فرصة المتابعة المستمرة لمستواه التحصيلي في الرياضيات من حصة إلى أخرى.

كما يمكن تفسيرها بكون المقاربة بالكفاءات تتطلب تقويم التلاميذ باستمرار وفي جميع الأنشطة لزيادة فرصهم في النجاح، لذلك فإن الغياب المتكرر للتلاميذ يؤثر على عملية تقويم أعمالهم ونشاطاتهم، الأمر الذي يحرمهم من متابعة الأستاذ لتعلماتهم والوقوف على أهم التعثرات التي يعانون منها ومعالجتها أول بأول قبل أن تتفاقم وتصبح من الصعب التعامل معها، خاصة وأنه هناك دراسات تؤكد بأنه: "من بين الأسباب العالية التأثير في ضعف تحصيل الرياضيات: الضعف التراكمي في مستوى بعض الطلبة و الغياب المتكرر و التأخر الصباحي في قدوم البعض منهم إلى المدرسة" (الأسطل، 2010، ص 20).

إن المواظبة يمكن أن تعني مواظبة التلميذ على مختلف النشاطات الصفية: كحضور الدروس، أو حل الواجبات بصفة منتظمة، أو المشاركة في انجاز التطبيقات المصاحبة للدروس بطريقة فردية أو جماعية، والتي تعتبر مؤشرات يعتمد عليها الأستاذ في إعطاء نقطة التقويم المستمر، كما يمكن أن تعني الحضور اليومي إلى المدرسة وعدم التأخر عن الدوام، وعدم الخروج من الحصة الدراسية بدون عذر، وهي المؤشرات التي تعتمد عليها الإدارة المدرسية في تقويم جدية التلميذ و مواظبته، تخصص لها مكان في كشف النقاط يسجل فيه عدد غيابات هذا الأخير وتأخراته وما يترتب عنه من عقوبات، حيث أن الغيابات الغير مبررة للتلميذ تؤدي إلى شطبه مباشرة من القوائم المدرسية بعد انقضاء المدة القانونية، كما تعتمد أيضاً على المواظبة كمعيار أساسي لإعادة إدماج التلاميذ المفصولين الذين تجاوزوا سن المرحلة الإلزامية، حيث جاء في التعليم الوزاري رقم (1489 المؤرخة في 12 سبتمبر 2017) أنه " تمنح فرصة لإعادة لكل تلميذ ... قد التزم بالمواظبة المستمرة والحضور الدائم للدروس خلال السنة الدراسية المنصرمة، إذ لا تمنح فرصة إعادة الإدماج لتلميذ كثير الغياب أو الذي تخلى عن الدراسة دون مبرر مقنع".

ومع هذه الأهمية الكبيرة للمواظبة وتأثيراتها على مستوى التلميذ وعلى مستقبله الدراسي إلا أننا نجد أن (12,3%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لا يوظفونها ابداً في عملية التقويم وأن (11,0%) أحياناً فقط يوظفونها (من الجدول رقم 54))، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اعتبار مسؤولية الحضور أو الغياب تعود إلى التلميذ وأوليائه، ففي النتيجة هو من سيتأثر ووالديه أدرى بمصلحته وبظروفه، إذ هناك من تكون له ظروف خاصة تضطره للغياب، وهناك من يفضل عدم حضور أبنائه للمدرسة والاعتماد على الدروس الخصوصية وخاصة في الأيام التي تسبق الامتحانات.

وفي هذا الصدد أكد لنا بعض التلاميذ أنه من بين الأسباب المؤدية إلى غياباتهم المتكررة شعورهم بالملل وبعدم أهمية المحتوى المقدم لهم، وبعدم الانتماء للمدرسة، لذلك فإن جلوسهم للمراجعة والدراسة في البيت أفضل لهم من الذهاب للمدرسة، وهذا يعتبر مؤشراً سلبياً وخطيراً يشير إلى عدم اقتناع التلاميذ بالمدرسة أو الانتماء إليها، وهو ما قد يؤدي إلى انقطاعهم بشكل جزئي أو كلي عن مقاعد الدراسة بغرض التحضير خارجياً لاجتياز شهادة التعليم المتوسط اقتداءً بتلاميذ البكالوريا الذين يفعلون ذلك ابتداءً من شهر فيفري من كل سنة دراسية.

6.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية السادسة: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الاستجابات الشفوية في التقويم التحصيلي المستمر مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات.

حسب الجدول (136): أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع جداً فيما يخص ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعيار الاستجابات الشفوية في التقويم التحصيلي المستمر، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون الاستجابات الشفوية تستخدم في مجال التقويم لأغراض متنوعة حسب الهدف المرجو منها، فقد تكون تشخيصية حيث يطرح الأستاذ أسئلة معينة وعلى ضوء الإجابة يوجه النصائح والملاحظات من أجل توجيه انتباه تلاميذه إلى التركيز على جزئية بعينها من الدرس لاحظ وجود نقص لديهم فيها وصرفهم عن أجزاء أخرى يتقنونها، وقد تكون لها أغراض تكوينية فيقوم الأستاذ وعلى ضوء الأجوبة المقدمة بتعديل طريقته في تقديم المعلومة وتصحيح الخلل في فهم التلميذ أو اكتسابهم لها، وقد تكون تحصيلية لتحديد مستويات ذلك الاكتساب أو التملك للكفاءات المعنية.

ويبرر أساتذة الرياضيات اعتمادهم على الاستجابات الشفوية كمعيار للتقويم التحصيلي المستمر: بكونها تمكنهم من قياس المكتسبات القبلية للتلميذ، وتظهر مدى جديته واهتمامه بالمادة الدراسية والنشاطات

المقدمة له، وقياس مدى قدرته على حفظ واسترجاع المحتوى المقدم له كالقوانين والنظريات التي يمكن أن يستخدمها في البرهنة على المشكلات الرياضية التي تعطي له، إضافة إلى أنها تعينه على ربط أجزاء المادة الدراسية بعضها ببعض باختصار فهي تجعله متابعاً لدروسه يوماً بيوم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى كون بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تتطلب التنوع في أساليب التقويم احتراماً لمبدأ الفروق الفردية، ما يجعلها تركز أحياناً على المضامين وتذكرها وذلك من أجل الوصول إلى الأداء الناجح وإلى إتقان ممارسة واستعمال اللغة الرياضية بطلاقة وبشكل تلقائي أثناء التعبير عن حل المشكلات الرياضية، الأمر الذي يسهل على التلميذ مستقبلاً ربط الرياضيات بواقعه ويساعده على تربيض مشكلات الحياة اعتماداً على مخزونه النظري الذي اكتسبه من حفظ المعارف استعداداً للاستجاب.

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع نتائج دراسة **مهديّة هامل (2017)** التي تؤكد اعتماد الأساتذة المشاركين في دراستها على الاختبارات الشفوية بنسبة (14.28%) وهي تؤكد على أهمية هذه الأخيرة في مجال التقويم لأنها تساعد على قياس قدرة التلميذ على المناقشة والحوار وتعطيه الفرصة للاستفادة من إجابات زملائه.

وهي نتيجة مشابهة لتلك التي توصلت إليها الباحثة **خفري إلهام (2018)** التي أكدت على أن "الاستراتيجية الأكثر استخداماً من طرف الأساتذة هي الاختبارات التحصيلية بالإضافة إلى الأسئلة الشفوية". وتتفق مع دراسة **(مفلح الخزام، 2007)** التي توصلت من خلالها إلى أن معلمي الرياضيات يمارسون التقويم القبلي من خلال طرح أسئلة شفوية قبل بداية الدرس.

ولكن الدراسة الحالية وحسب **الجدول رقم (55)** توصلت إلى أن (30,1%) أحياناً فقط يوظفون الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر بينما (8,2%) منهم لا يوظفونه أبداً، أي أنه حوالي بالتقريب (40%) منهم لا يرون أهمية للاستجابات الشفوية في مادة الرياضيات على اعتبار أنها مادة تطبيقية أكثر منها نظرية، و أنها تحتاج إلى الممارسة والتدريب على حل المسائل الرياضية أكثر من استظهار المعارف النظرية، كما يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية، واعتماد الأستاذ المتكرر على الاستجواب الشفوي يمكن أن يؤدي إلى هدر الكثير من الوقت، والذي يمكن استغلاله في نشاطات أخرى أكثر فائدة بالنسبة للتلميذ.

7.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية السابعة: والتي صيغت كالتالي: يختلف ترتيب معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب ممارستها من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

لقد توصلنا في هذه الدراسة حسب الجدول رقم(137): إلى أن أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يوظفون معايير التقويم التحصيلي المستمر حسب الترتيب التالي: المشاركة في القسم، الانضباط السلوكي والمواظبة، تنظيم الكراس، الواجبات المنزلية وأخيرا الاستجابات الشفوية.

حيث أن الترتيب الذي افرزه اختبار (فريدمان) يبين أن أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يوظفون بالدرجة الأولى: المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم المستمر، وذلك أن المشاركة الصفية يمكن ملاحظتها بسهولة، كما يمكن أن تبين بوضوح مدى انتباه التلميذ لما يجري داخل الفصل الدراسي ومدى رغبته في بذل الجهد من أجل تحصيل ما يقدم له، كما أن ملاحظة التلميذ خلال المشاركة الصفية تمكن من تقويمه في جوانب أخرى من شخصيته كالثقة بالنفس، القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين، امتلاك اللغة العلمية الخاصة بالمادة والقدرة على توظيفها بشكل صحيح، الالتزام بالقانون الداخلي للفصل الدراسي المتفق عليه مع زملائه وأستاذه، ميوله واتجاهاته نحو المادة الدراسية ... باختصار يمكن من خلال المشاركة الصفية تقويم القيم والمواقف التي تؤكد عليها المقاربة بالكفاءات.

واتضح أيضا أن هؤلاء الأساتذة يوظفون في المرتبة الثانية كل من: المواظبة و الانضباط السلوكي و هي نتيجة منطقية من منطلق أن الأستاذ لا يمكنه أن يحكم على التلميذ وإمكانياته إلا من خلال المواظبة على الحضور داخل الفصل الدراسي، ومن خلال المواظبة على المشاركة في الأنشطة الصفية، أما الاعتماد على الانضباط السلوكي في منح نقطة التقويم المستمر وإعطائه كل هذه الأهمية فيرجع إلى إدراك هؤلاء الأساتذة لأهمية الانضباط السلوكي في توفير المناخ الصفي المناسب لإنجاز النشاطات التعليمية بفعالية عالية، ذلك أنه كلما كان التلميذ منضبطا سلوكيا داخل القسم كلما ساد الاحترام المتبادل بينه وبين أساتذته أو بينه وبين زملائه، فتزداد بذلك مردودية العملية التعليمية-التعلمية، كما أن الانضباط السلوكي للتلاميذ يحقق للمعلم التحكم في عملية التدريس و يوفر عليه الكثير من الجهد والوقت ليصرفه في تقديم برامج هادفة وفعالة بدلا من تضييعه في التعامل مع المشكلات السلوكية المختلفة، فنقطة التقويم المستمر هي السلاح الوحيد الذي يتحكم به الأستاذ في تلاميذه داخل الفصل بعد أن منع من استعمال العقاب الجسدي أو

اللفظي، خاصة وأن إخراج التلميذ من الحصص الدراسية لا تحبذه الإدارة وإلا سيبقى الأستاذ وحده الذي يعاني من سلوكات التلاميذ وهذا يسبب له الإرهاق نتيجة الفوضى والتشويش.

ويأتي تنظيم الكراس والاهتمام به في المرتبة الرابعة، واعتماد أساتذة الرياضيات على الكراس كمعيار في التقويم التحصيلي المستمر ربما يعود إلى خصوصية مادة الرياضيات التي تتطلب الدقة في تسجيل المعلومة والدقة في الخطوات المنهجية الواجب إتباعها في حل المشكلات الرياضية والبرهنة عليها، فهي مادة تتطلب التتابع والتسلسل في مواضيعها، فعناصر الدرس في الرياضيات لها تسلسل منطقي لا بد من مراعاته ولا يمكن للتلميذ تجاوز أي عنصر أو أي خطوة وإلا حدث خلل في متابعة المعلومة أو مراجعتها، كما يمكننا إرجاع هذه النتيجة إلى كون كراس التلميذ هو المرآة التي تعكس صورته واتجاهه نحو تعلم المادة، فميله لمادة معينة يمكن أن يظهره من خلال إحضار الكراس وتدوين كل الدروس مع الاهتمام بتنظيمه والكتابة عليه بخط واضح ومقروء، بل و يصل به الأمر إلى حد تزيينه وجعله يظهر بمظهر متميز.

وجاءت الواجبات المنزلية في المرتبة الخامسة رغم أهميتها لتعلم الرياضيات، وخاصة مع ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية والذي يستوجب تعويضه بالاعتماد على الواجبات المنزلية والأنشطة اللاصفية الهادفة والداعمة للتعلم، وذلك لتوفير التطبيق والتدريب المستمرين على الكفاءات الرياضية المعنية من أجل إتقانها، وكذا تحضير التلميذ لمواقف تقييمية لاحقة كالفروض والامتحانات الثلاثية أو النهائية (BEM).

أما الاستجابات الشفوية فجاءت في المرتبة السادسة والأخيرة وذلك يرجع ربما إلى كون الرياضيات مادة تطبيقية أكثر منها نظرية، فالتلميذ مطالب أكثر بتوظيف القوانين الرياضية في حل المشكلات المقدمة له أو تلك التي تعترضه في حياته اليومية، ولكن تطبيق هذه القوانين والنظريات يتطلب معرفتها أولاً وقياس المعرفة يتطلب الحفظ والاسترجاع، كما أن الاستجابات الشفوية عن الدروس السابقة يجعل التلميذ متابعاً لدروسه يوماً بيوم مما يساعده على ربط مكتسباته القبلية في هذه المادة الدراسية بالمكتسبات اللاحقة.

الملاحظ هنا أن أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط قد أعطوا أهمية كبيرة للمشاركة الصفية ثم المواظبة والانضباط السلوكي، في حين أعطوا أهمية أقل للكراس والواجبات المنزلية والاستجابات الشفوية، أي أنهم ركزوا على المعايير التربوية (السلوكية) أكثر من المعايير التعليمية، ربما يكون هذا سعياً منهم إلى توفير جو من الهدوء والطمأنينة داخل الفصول الدراسية مما يسهم في السير الحسن لعمليتي

التعليم والتعلم، ولأن "آلية التقويم في الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات قد ركزت على تقييم سلوكيات التلميذ بالاعتماد على شبكات الملاحظة" (بو شريط، 2020، ص 183)

إن نتائج هذه الدراسة جاءت موافقة للمعايير التي ركز عليها المخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي للتعليم المتوسط للسنة الدراسية 2021/2020، الذي أعطى أهمية للانضباط والمواظبة ثم يأتي المردود في أنشطة التعلم داخل وخارج القسم في مرتبة أقل.

وجاءت مختلفة مع نتائج دراسة الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور (2014) التي توصلنا من خلالها إلى أن: الواجبات المنزلية هي أكثر أساليب التقويم اعتمادا لدى المدرسين في جميع مراحل التعليم، حيث بلغت نسبتها (20,87%) يليها حفظ النص بنسبة (18,03%) ثم الاختبارات الشفوية بنسبة (19,67%) ثم المشاركة في القسم (19,67%)، البحوث (13,87%)، والملاحظة (6,66%).

يبقى في الأخير أن نذكر أن إصلاح نظام التقويم في الجزائر وإدخال التقويم المستمر كان الهدف منه: "تقليص عوامل الفشل وليس من أجل جعل هذه المعايير ورقة ضغط ومساومة بيد الأستاذ ضد التلميذ وأوليائه كما فهمها البعض، ولا من أجل تضخيم نتائج التلاميذ،" فلا يظهر المستوى الحقيقي للتلاميذ، وتعطى للأولياء صورة مغالطة عن أداء أبنائهم، فلا يكتشفون ضعفهم إلا بعد فوات الأوان، من خلال امتحان نهاية المرحلة "فارج وطعيلي، 2018، ص 200).

8.1 مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثامنة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

حسب الجدول رقم (138): أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الجنس.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الأساتذة الذكور والإناث فيما يخص توظيف معايير التقويم التحصيلي المستمر (الواجبات المنزلية، المشاركة في القسم، تنظيم الكراس، الانضباط السلوكي، المواظبة، الاستجواب الشفوي) بعدم وجود استثناء في القرارات المتعلقة بكيفية تنفيذ التقويم المستمر لجنس دون آخر،

فالمناشير الصادرة من وزارة التربية تشير إلى المعايير التي يمكن الاعتماد عليها وكيفية احتساب نقطة التقويم المستمر ونسبة احتسابها في معدل التلميذ دون الإشارة إلى من سيقوم بتلك الإجراءات أو جنسه.

بالإضافة إلى خضوع كلا الجنسين لنفس الظروف المهنية وتأديتهما لنفس الواجبات سواء منها المتعلقة بعملية التعليم أو تلك المرتبطة بالتقويم، وتعرضهما لنفس التكوين (الأولي والمستمر)، وتلقيهما نفس التوجيهات والإرشادات من قبل مفتشي مادة الرياضيات والأساتذة المكونين أو الأساتذة الرئيسيين للمادة في المؤسسة التعليمية أثناء حصص التنسيق التربوي بين أساتذة الرياضيات.

كل هذه الظروف الموحدة توحى بعدم وجود فروق فيما يخص توظيف معايير التقويم التحصيلي المستمر من طرف الأساتذة والأستاذات، ولكن هذا لا يمنع من حدوث التحيز من طرف البعض تجاه حالات خاصة بسبب عامل الذاتية في تقدير نقطة التقويم المستمر وبسبب الحرية المطلقة للأستاذ في تقديرها فلا يوجد من يحاسبه على قراره.

كما أكدت بعض الأستاذات (ممن شاركن في الدراسة) أنهن يستعملن أحيانا نقطة التقويم المستمر لمساعدة بعض التلاميذ من أجل رفع معدلاتهم، لكي يتمكنوا من الانتقال إلى مراحل أعلى ولا يتعرضون للطرد المبكر وخاصة أولئك الذين لا يجدون المتابعة اللازمة من طرف الأولياء.

وفي هذا الصدد تؤكد نتائج دراسة (Paressons, 1993) التي جاءت في (عبد المجيد النشواتي، 1998، ص 261) تحيز الأستاذات الإناث أكثر تجاه بعض الحالات الخاصة بالمرض والظروف الاجتماعية حيث يكن أكثر إشفاقا ويتعاملن بطريقة عاطفية ومتسامحة مع تلك الحالات، فحسب هذا الباحث فان الإناث يعانين من عدم قدرتهن على التغلب على العوامل الذاتية أكثر من الذكور.

في حين أكد لنا بعض التلاميذ أن الأساتذة يتحيزون للجنس المعاكس، فبينما يتحيز الأساتذة في إعطاءهم نقطة التقويم المستمر للإناث تتحيز الأستاذات في إعطاء أعلى النقاط للتلاميذ الذكور، وحسب نفس التلاميذ فانه على العموم الأساتذة الذكور يكونون أكثر إنصافا من الإناث لأنهم يمكنهم السيطرة على الجو العام للقسم وفرض النظام فيه، بينما الأستاذات يلجأن إلى استعمال نقطة التقويم المستمر كأسلوب للضغط والعقاب ويصل الأمر إلى حد التصريح بذلك، ولكن الباحثة وفي حدود علمها لم تعثر على دراسات تؤكد أو تنفي هذا الأمر.

لقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (Mertler, 1999) والتي تؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الأساتذة فيما يخص استخدامهم للأساليب التقليدية للتقويم تعزى لمتغير الجنس فكلاهما يميل إلى استخدام تلك الأساليب حوالي نصف الوقت.

ومتفقة مع نتائج دراسة (الشرعة وظاها، 2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقويمية المختلفة تعزى لمتغير الجنس، وقد أكد الباحثان أنهما ومن خلال اطلاعهما على نتائج الدراسات السابقة اتضح لهما أن متغير الجنس لم يعط أهمية كبيرة لدراسة أثره على درجة معرفة واستخدام المعلمين للممارسات التقويمية مما يعني أن هذه النتيجة بحاجة لدراسات أخرى للتحقق منها.

9.1. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية التاسعة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط باختلاف الخبرة.

حسب الجدول رقم (139): أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب متغير الخبرة المهنية لصالح أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون الخبرة تضع المقوم أمام وضعيات تعامل معها من قبل، وتوفر له فرصة الاستفادة من التجارب السابقة وهذا يجعله أكثر جدية وموضوعية في اختيار المعايير المناسبة، وأكثر دقة في تقدير النقطة المناسبة لكل تلميذ وفقا للمعايير التي اختارها.

كما أن الخبرة تجعله أكثر وعيا بالمعايير ذات الأهمية فيما يخص التقويم المستمر، حيث وعلى مدار سنوات عديدة يلاحظ أي من تلك المعايير أصلح للاستعمال والتوظيف، وأيها أقل فائدة وخاصة مع مادة مثل الرياضيات، فتجده يركز أكثر على معايير الإنجاز (الواجبات المنزلية، المشاركة الصفية، تنظيم الكراس، كيفية استعماله للأدوات الهندسية...) لان خبرته الطويلة تجعله يملك الأدوات التي تساعده على ضبط الفصل الدراسي والنظام فيه، بينما الأساتذة الأقل خبرة والذين يسعون إلى بسط سيطرتهم على التلاميذ وفرض النظام داخل القسم يعطون الأهمية الأكبر للانضباط السلوكي والانطباع النفسي الذي يتركه التلميذ أكثر من تركيزهم على الإنجازات المحققة، ولذلك عادة ما نجد تعارض كبير بين نقطة التلميذ في التقويم

المنتظم ونقطة التقويم المستمر وكل ذلك بسبب السلوك الانتقائي أو التسامحي لهذا الأستاذ القليل الخبرة والذي لا يستطيع التحكم في ذاتيته اثناء التقويم.

كما أن سنوات الخبرة تجعل الأستاذ قادرا على تحديد أي المعايير أصلح للظرف الذي وظف فيه هذا المعيار بالضبط دون المعايير الأخرى، فالتقويم التربوي عادة يكون نتاج اللحظة التي أنجز فيها فقد يكون الانضباط السلوكي والمواظبة أكثر أهمية في الفصل الأول على اعتبار انه يرى بان توفير الهدوء والجو المريح في الفصل أولى من غيره من المعايير الأخرى، بينما تكون المشاركة الصفية وإنجاز الواجبات المنزلية أكثر أهمية بالنسبة للفصل الثاني مثلا، فمثل هذه الاختيارات تلعب فيها الخبرة المهنية دورا هاما ويدركها الأستاذ مع تراكم خبرته في هذا المجال، وفي هذا الصدد صرح لنا بعض الأساتذة المشاركين في الدراسة أن نقطة التقويم المستمر في الفصلين الثاني والثالث تكون أعلى منها في الفصل الأول لاعتبارات عدة منها التعرف أكثر على التلميذ وعلى إمكانياته ومدى جديته واجتهاده.

لكل هذه الأسباب وغيرها جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بان الأساتذة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) كان مستوى ممارستهم لمعايير التقويم التحصيلي المستمر أكثر من الفئات الأخرى، ربما لان نقص خبرتهم تجعلهم يميلون إلى الممارسات التي تتصف بالذاتية.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة معاكسة لنتائج دراسة (Mertler, 1999) والتي كانت تحمل عنوان "تقويم الطالب: دراسة وصفية لممارسات معلمي ولاية أوهايو للتقويم داخل فصول الدراسة" والتي توصل فيها إلى أن سنوات الخبرة لدى أساتذة الرياضيات لا تؤثر على اختيار أساليب تقويم التعلم.

وتختلف مع نتائج دراسة (الشرعة ووظا، 2013): التي توصلت فيها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية تعزى للخبرة المهنية بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية لأساتذة التعليم المتوسط نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتختلف أيضا مع نتائج دراسة محمد بو القمح (2016) التي توصلت فيها إلى وجود تقارب كبير بين الأساتذة فيما يخص استخدامهم لأساليب التقويم وأنواعه، مهما اختلفت سنوات خبرتهم في مهنة التدريس.

وتختلف مع نتائج دراسة (الداود، 1425هـ) التي توصلت الى عدم وجود تأثير لسنوات الخبرة فيما يخص آراء المعلمات حول سلبيات وإيجابيات التقويم المستمر.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح) مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من خلال الجدول (140): أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فيما يخص ممارستهم لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح)، ويمكننا تفسير هذه النتيجة: يكون تقويم الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات أصبح عملية أساسية ضمن عمليات تعليم هذه المادة، يخطط لها منذ البداية وأحيانا حتى قبل الانطلاق في عملية التدريس نفسها، ويشمل سلسلة من الإجراءات والممارسات التي سينفذها الأستاذ على مدار السنة لتقويم الكفاءات المنتظر اكتسابها من طرف التلاميذ في نهاية نشاط معين، أو برنامج ما أو جزء منه لإثبات مدى تمكنهم منها وإتقانهم للمهارات المتضمنة فيها، مع تحديد الأوقات المناسبة لذلك والأدوات المستخدمة و الآليات المعتمدة في التصحيح والإجراءات المترتبة على النتائج المحققة، فلم يعد معقولا ان تجرى عملية التقويم بطريقة عشوائية، وإنما يجب ان تتم وفق تصور منهجي مسبق، واضح ودقيق، "يحدد مسار التقويم وتوجهه وكيفية تصميم أساليب تنفيذه من أجل التوصل إلى نتائج صادقة ومتسقة يستفيد منها المعلم لتحسين أداء الطلاب" (أبو علام، 2007، ص297)

كما يمكن تفسيرها بكون التخطيط الجيد لعملية التقويم والعمل على تنفيذ المخطط المسطر يساهم بشكل كبير في إنجاح العملية التعليمية-التعلمية، لان المعلم سيكون على دراية بما سيقوم بإنجازه خطوة بخطوة، وذلك سيمكنه من ترتيب أولوياته وتنظيم وقته وتوجيه جهده نحو الأجزاء الأكثر أهمية من البرنامج فيخصص لها عددا مناسبا من الوضعيات التقويمية سواء في النشاطات اليومية للمادة أو في الاختبارات التقويمية الفصلية، كما يمكنه من تحديد الأوقات المناسبة لإجراء الإدماجات الجزئية او الكلية حسب ما تم إنجازه من مقاطع تعليمية مع تلاميذه او حسب ما تقتضيه الفترة الدراسية التي سينجز فيها النشاط التقويمي، والاهم من كل هذا أنه سيمكنه من بناء اختبارات تحصيلية شاملة لكل الكفاءات المنجزة، ومعبرة فعلا عما تم إنجازه من برامج داخل الفصل الدراسي ومحدد فيها وبشكل دقيق اهم المعايير والمؤشرات المعتمدة في الحكم على منجزات التلاميذ مما يضيف صفة الموضوعية والموثوقية على النتائج التي سيحصل عليها تلاميذه.

كما يمكن تفسيرها بمدى إدراك الأساتذة لدور معرفة التلاميذ وأولياء أمورهم بأن عملية التقويم تتم بطريقة مدروسة، وأن الامتحانات تبنى بطريقة صحيحة وبشكل يضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين: في خفض التوتر والقلق لديهم من الامتحانات ويساعد على تقبل النتائج المحققة مادامت تراعي شروط العدالة والانصاف.

ويمكن تفسيرها أيضا بمدى وعيهم بالدور التربوي للنتائج المحققة في تحسين العملية التعليمية-التعلمية، والتي يمكنهم من خلالها تحديد الكفاءات التي تمكن منها تلاميذهم واتقنوها، وتلك التي أخفقوا وتعثروا في اكتسابها والتي تحتاج الى تسطير جملة من الإجراءات العلاجية المناسبة لتداركها في الوقت المناسب حتى لا تتراكم ويصبح من الصعب علاجها وخاصة مع مادة تراكمية مثل الرياضيات.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة (الخالدي، 2014) التي أوصى فيها بضرورة تتبع أثر عملية التقويم، ومعالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة، وتقديم التغذية الراجعة لعملية التقويم، بشكل يساعد المعلم على مراجعة وتحسين أداء عملية التقويم وتفعيله بالصورة الصحيحة.

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من خلال الجدول (141): أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع فيما يخص التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

إن المتأمل لمعظم القوانين التربوية والمناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم التحصيلي المنتظم يجد بأنها تركز على الاختبارات التحصيلية الكتابية (خفري، 2016، ص 172) أو كما تسمى في الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات "الاختبارات التقويمية" (شنة، 2018، ص 70)، لذلك فان التخطيط للتقويم المنتظم يعني التخطيط للفروض والامتحانات الفصلية والختامية، ذات الطابع الرسمي المؤسسي.

وربما يرجع السبب في إعطاء التخطيط للامتحانات كل هذا الاهتمام لأنها توفر أدلة وإحصائيات عن مدى الانجازات المحققة، والتي يمكن أن تستخدم في مجال المساءلة عن إنجازات قطاع التربية والتعليم من جهة وتساعد على التعرف على المستوى الذي حققه المتعلمين بعد اجتيازهم لبرنامج تعليمي معين وبالتالي إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بمسارهم الدراسي كالنجاح أو الرسوب، والانتقال من مرحلة

تعليمية إلى أخرى أو التوجيه إلى مجال تخصصي معين من جهة أخرى، فالعملية التعليمية-التعلمية تحتاج إلى إسهاد أو إثبات أنها قد أدت دورها على أكمل وجه.

وهذا الاهتمام الكبير بالامتحانات يفرض على الأستاذ أن تكون لديه خطة واضحة ومحددة منذ البداية يقدم من خلالها تصورا متكاملًا لعمليات التقويم التي ستسائر العملية التعليمية خطوة بخطوة وخاصة مع مادة إجرائية مثل الرياضيات، وذلك من خلال اطلاع التلاميذ مسبقًا على ما يحتاجون معرفته من نشاطات رياضية مقررّة عليهم، وكيف يتوقع منهم إظهار تلك المعرفة؟، وذلك بتوجيههم إلى المؤشرات المهمة لتعلم نشاطات المادة، وتدريبهم على طريقة حل المشكلات وأساليب التحليل والبرهنة باستعمال لغة علمية سليمة من رموز ومصطلحات متخصصة ومتعلقة بكل مجال من مجالات الرياضيات (جبر، هندسة، الدوال وتنظيم المعلومات)، وإلى معايير التحكم في الكفاءات التي تتضمنها تلك النشاطات والإجراءات المترتبة على النتائج التي سيحصلون عليها، وذلك من خلال تسطير مجموعة من الإجراءات يقومون بتنفيذها مع تلاميذهم في سياق النشاطات اليومية للحصص الدراسية التي سينجزونها معهم، توزع هذه الإجراءات على مواقف تقويمية مختلفة لمادة الرياضيات تتمثل في: الوضعية الانطلاقية للمقاطع التعليمية، الإدماج الجزئي لكل مقطع أو الإدماجات الكلية التي تعقب مجموعة من المقاطع، وكل هذه الجهود من أجل الوصول بالتلميذ إلى مرحلة التمكن من الكفاءات المستهدفة في البرنامج أو جزء منه، ففي النهاية هدف هذه المقاربة هو القضاء على الفشل الدراسي أو التقليل من حدته على الأقل، حيث جاء في دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في شهادة التعليم المتوسط (2018، ص4) "إن التقويم في خدمة بيداغوجيا النجاح، والغرض من امتحان شهادة التعليم المتوسط لا يكون انتقاء أحسن المتعلمين بل مساعدة أكبر عدد ممكن منهم لبلوغ الأهداف المسطرة".

وتتمثل إجراءات التخطيط للتقويم التحصيلي المنتظم فيما يلي:

. اطلاع التلاميذ مسبقًا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم (فروض/امتحان):

من خلال الجدول (56): توصلنا إلى أن (35.6%) من أساتذة الرياضيات دائما يطلعون تلاميذهم مسبقًا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم، أما (16.4%) منهم فغالبا يطلعونهم، و(23,3%) يطلعونهم أحيانا فقط، بينما (24,7%) فلا يطلعونهم أبدا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون البرنامج الدراسي السنوي أصبح يقدم للتلاميذ على شكل مقاطع تعليمية، وفي بداية كل مقطع تعطى لهم الوضعية الانطلاقية،

وهي عبارة عن وضعية إدماجية شاملة لكل أجزاء المقطع تحل في نهاية المقطع على شكل إدماج جزئي، مع ضرورة التأكيد من طرف الاستاد على الأهمية النسبية لكل مقطع بالنسبة للبرنامج ككل.

. تحديد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم والمتضمنة في تلك المقاطع:

من خلال الجدول (57): توصلنا الى أن (35,6%) من أساتذة الرياضيات دائما يحددون الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في المقاطع التعليمية التي يدرسونها لتلاميذهم، أما (28,8%) منهم فغالبا ما يحددونها، و(21,9%) يحددونها أحيانا فقط، بينما (16,4%) فلا يحددونها أبدا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بضرورة تفصيل كل مقطع دراسي إلى مجموعة من الكفاءات المستهدفة، وأثناء انجاز النشاطات المختلفة المتضمنة في هذا الأخير يوضح الأستاذ لتلاميذه الكفاءات الأكثر أهمية وذلك بالتركيز عليها وتكثيف التمارين والتطبيقات المتعلقة بها أو بإخبارهم بذلك في كل مرة وتبنيهم إلى ضرورة الانتباه إليها.

. توجيه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في الفرض أو الامتحان:

من خلال الجدول (58): توصلنا الى أن (30,1%) من أساتذة الرياضيات يوجهون التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم دائما أو غالبا، أما (24,7%) فيوجهونهم نحوها أحيانا فقط، بينما (15,1%) فلا يوجهونهم أبدا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الكفاءة غير مرئية لذلك فإنه يستوجب على الأستاذ أثناء التخطيط لعملية التقويم أن يضع مجموعة من المعايير والمؤشرات الواجب تحقيقها من قبل التلاميذ ليستدل من خلالها على مستويات تملكهم لها، فمن مميزات استراتيجيات التقويم بالكفاءات أنها توضح للتلاميذ مسبقا المعايير التي سيقوم أدائها بناء عليها، مما يجعلهم يركزون عليها ويوجهون جهودهم وطاقاتهم نحوها.

. تدريب التلاميذ على منهجية حل الوضعيات المشكلة التي ستدرج في تلك الاختبارات:

من خلال الجدول (59): توصلنا الى أن (64,4%) من أساتذة الرياضيات دائما يدرسون التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم، أما (19,2%) منهم فغالبا ما يدرسونهم عليها، و(11,0%) يدرسونهم عليها أحيانا فقط، بينما (5,5%) فلا يدرسونهم عليها أبدا.

لقد جاء في المنشور الإطار 05/2039 انه: تنظم النشاطات حسب التدرج في التعليمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية وتتخلل هذه التعليمات نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ، ومن ثم

ينظم المدرس حصصا يدرّب من خلالها التلاميذ على توظيف واستعمال المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيات مشكلة مشابهة لتلك التي يمكن أن يواجهونها في الامتحانات والفروض أين يطلب منهم مواجهة وضعيات جديدة تتطلب توظيف إجراءات تعودوا عليها في القسم.

. التنوع من المصادر التي يستعينون بها لبناء الاختبارات لإضفاء الموضوعية والمصداقية على النتائج:

من خلال الجدول(59): توصلنا الى أن (64,4%) من أساتذة الرياضيات ينوعون دائما من المصادر التي يستعينون بها لبناء أدوات التقويم المنتظم، أما (28,8%) منهم فغالبا ينوعون من تلك المصادر، و(9,6%) ينوعون أحيانا فقط، بينما (1,4%) فلا ينوعون أبدا.

كما جاء في نفس المنشور: أن اختبارات التقويم لا بد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن المصداقية، والعدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على: تنوع محتوى المواضيع ومصادرها المنشور الإطار 05/2039، فلا نكتفي بتمارين الكتاب المدرسي بل نوسع دائرة المصادر إلى كتب خارجية أو إلى امتحانات سابقة لأساتذة من مختلف المؤسسات وخاصة مع توفر وسائل الاتصال.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة معاكسة لنتائج الدراسة التي قام بها عادي الخالدي (2014) والتي توصل فيها إلى: ضعف درجة ممارسة أساتذة العلوم لمهارات التخطيط للتقويم مما يعني أن هؤلاء الأساتذة لا يملكون خطة محددة وواضحة لجميع مراحل عملية التقويم وقد أرجع الباحث هذا الضعف إلى قلة اهتمام مدرّاء المدارس والمشرّفين التربويين (المفتشين) بوجود خطة واضحة ومحددة لدى المعلم تعطي تصورا متكاملا للعملية التقويمية، كما أرجع ذلك أيضا إلى قلة البرامج التدريبية التي تهتم بمجال التقويم بشكل عام و التخطيط للتقويم بشكل خاص، فاعلّب البرامج التدريبية حسبته تهتم بمجال طرق التدريس.

وتختلف أيضا مع نتائج الدراسة التي قام بها Cheng (2006) والتي أشارت إلى أنه من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في مجال تطبيق التقويم البديل ندني مستوى خبرات المعلمين والتي تمكنهم من التخطيط الجيد والاستخدام الصحيح لأدواته (الخالدي، 2014، ص445).

ومعاكسة أيضا لنتائج الدراسة التي قامت بها كل من ساعد وبن عامر(2012): والتي توصلنا فيها: الى وجود ضعفا كبيرا لدى افراد عينة الدراسة في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية، حيث ان حوالي (97.56%) منهم تحصلوا على مستويات اتقان لا تتجاوز (50%) مقابل (2.43%) فقط الذين

تحصلوا على (50%)، وهي نتيجة طبيعية حسب الباحثين، لان هؤلاء الأساتذة لم يسبق لهم ان نالوا حظا من الاعداد والتكوين في هذا المجال.

وفي الأخير نذكر بالحكمة التي يؤكد عليها خبراء التسيير والمانجمنت والتي تقول: بأن أفضل البرامج قد تفشل بسوء التخطيط وأضعف البرامج قد تتجح بالتخطيط الجيد.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية: والتي صيغت كالتالي: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من خلال الجدول (142): فقد أظهرت النتائج التي توصلنا إليها وجود مستوى مرتفع جدا عند أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط فيما يخص تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات، ويمكننا تفسير هذه النتيجة: بكون منظومتنا التربوية في الجزائر تعتمد اعتمادا كبيرا على الاختبارات التحصيلية ونتائجها في تقرير مصير التلميذ وفي تثمين الجهود التي يبذلها الأستاذ في تطبيق البرامج والمقررات المسطرة من طرف الجهات الوصية، لذلك فان الأستاذ الحريص على إثبات فعالية مجهوداته مطالب بان يقوم ببناء اختبارات ذات جودة عالية تؤدي إلى نتائج جيدة تؤكد جديته وتفانيه في العمل.

كما يمكننا ارجاع هذه النتيجة إلى كون الاختبارات التقويمية في المقاربة بالكفاءات تشبه إلى حد بعيد الاختبارات التحصيلية للمقاربات السابقة (الأهداف والمضامين)، لذلك يجد الأساتذة سهولة كبيرة في بنائها، كما يمكن إرجاعها إلى السنوات الطويلة التي مرت على تطبيق المقاربة بالكفاءات وهذا يمكن أن يكون قد أدى إلى تراكم الخبرات في هذا المجال عند الأساتذة الرئيسيين لمادة الرياضيات المشرفين المباشرين على بقية زملائهم أو لدى المفتشين المسؤولين على مرافقة الأساتذة وتكوينهم والتي سينقلونها إليهم.

كما يمكن إرجاعها إلى توفر الوثائق والمناشير الرسمية التي توضح الشروط الضرورية الواجب توفرها في بناء الاختبارات على غرار دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط (2018) الذي جاء في مقدمته أنه "يهدف إلى توفير رؤية مشتركة وممارسات مقاربة...، زيادة على أنه أداة تكوينية تساهم في تكوين الأساتذة على كيفية بناء الاختبارات وطريقة هيكلتها"، مما يؤدي إلى تعود الأساتذة على نمط بناء الاختبارات التقويمية وبتيح الفرصة أمامهم للتدريب على معالجة مواضيع مشابهة لتلك المقترحة في الامتحانات الرسمية، والتي تتضمن إجباريا جزئين رئيسيين هما:

الجزء الأول: يتكون من 4 وضعيات قصيرة ومستقلة من مختلف الميادين (عددية، هندسية، دوال وتنظيم معطيات) وتسمح في مجملها بتغطية المنهاج بشكل مقبول.

الجزء الثاني: يتكون من مسالة على شكل وضعية إدماجية مركبة وغير معقدة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، مما يسمح بقياس كفاءته في تجنيد موارده وتوظيفها لحل المشكلات التي تواجهه". (وزارة التربية الوطنية، 2018، ص2).

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة مشابهة لتلك التي توصل إليها الباحث **خطوط رمضان (2010)** بأن الأساتذة يعتمدون اعتمادا كليا على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم، وقد أرجع السبب في ذلك إلى مقاومة البعض منهم للإصلاح، وإلى الجهد والوقت الكبيرين الذين يتطلبهما استخدام الاستراتيجيات الأخرى للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

كما جاءت متفقة مع تلك التي توصلت إليها الباحثة **خنفري إلهام (2018)**: بأن أساتذة التعليم المتوسط لديهم وعي كبير بمعايير التقويم المتمثلة في: مراعاة مستوى المتعلمين، التنوع في الأسئلة وشمولها، التدرج من السهل إلى الصعب، وضوح الأسئلة وابتعادها عن والتأويل، مع إعداد سلم التنقيط.

ومختلفة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **عادي الخالدي (2014)**: بأن معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة اظهروا ضعفا في درجة ممارستهم لمهارات استخدام أدوات التقويم البديل، وقد أرجع السبب في ذلك إلى ضعف الإعداد المهني قبل الخدمة في الجامعات وخلوها من مواضيع التقويم، وإلى ضعف التدريب العملي على استخدام أدواته.

وتختلف أيضا مع دراسة **محمد بو القمح (2016)** التي توصل فيها إلى وجود نقص لدى المعلمين فيما يخص تطبيق أدوات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد أرجع ذلك إلى النقص الملحوظ في تكوين ومتابعة المعلمين وفي الوثائق المرفقة بالتقويم وكيفية تنفيذها، واستخلص أيضا أن المعلم في حاجة مستمرة للمتابعة من طرف المشرفين التربويين لتكوينهم تكويننا خاصا يتماشى والتحديات الجديدة للمنظومة التربوية.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن التقويم التحصيلي المنتظم في مادة الرياضيات كان يجرى عبر ثلاث محطات رئيسية هي: الفرضين المحروسين والاختبار الثلاثي في كل فصل، وذلك حسب ما تمليه القوانين والتشريعات المدرسية، وأن هذه الفروض والامتحانات تجرى على شكل اختبارات تحصيلية كتابية إلزامية

من إعداد أستاذ المادة أو مجموعة من الأساتذة تحت إشراف الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة (المنشور الوزاري رقم 128 / المؤرخ في 2006/10/02، حيث تجرى الفروض حسب وتيرة الدروس المنجزة من طرف كل أستاذ، بينما الامتحانات تكون موحدة لجميع أقسام المستوى الواحد داخل المؤسسة "من أجل تحقيق مبدئي تكافؤ الفرص والإنصاف بين تلاميذ المستوى الواحد" (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص3).

غير أنه في السنوات الأخيرة حدث تذبذب في عدد الفروض حيث تم في الفصل الثالث من السنة الدراسية 2019/2018 إلغاء الفرض الثاني في المواد الأساسية، وفي العام الدراسي 2020/2019 وبسبب ظروف جائحة كورونا تم إلغاء الفصل الثالث واعتماد الفصلين الأول والثاني بشكل اضطراري، وذلك وفقا للقرار التنفيذي (رقم 20-69 المؤرخ في 21 مارس 2020) الصادر من مجلس الوزراء والمتعلق بتدابير الوقاية من انتشار فيروس كورونا ومكافحته، ثم في 2021/2020م ومسايرة لإجراءات تقليص الحجم الساعي لمختلف المواد التعليمية ومراعاة للسياق الصحي والتنظيمي للتمدرس فانه تم اعتماد النظام السداسي حيث قسم العام الدراسي إلى فصلين يجرى في كل فصل امتحان واحد وفرض واحد، فقد جاء في المخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي للتعليم المتوسط للسنة الدراسية 2021/2020 "يتم الاكتفاء بفرض كتابي واحد محروس في كل مادة تعليمية في كل فصل من الفصلين الدراسيين لهذه السنة...، حيث يعتمد المعدل الفصلي للمادة التعليمية الواحدة على العناصر الثلاثة المتمثلة في المراقبة المستمرة، فرض محروس واحد، واختبار واحد" (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص2)

ما يمكن قوله حول هذا التذبذب أنه قلل من فرص التلميذ في الحصول على تقويمات متعددة والتي كانت يمكن أن تزيد من حظوظه في النجاح، وأنه زاد من الأعباء الملقاة على كاهل الأستاذ بسبب تراكم الواجبات والأنشطة اللاصفية التي يجب عليه مراقبتها وتقويمها باستمرار، والتي اعتمدت لتعويض النقص في ساعات التمدريس.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة: والتي مفادها: مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

حسب الجدول (143): فإن هذه الدراسة قد توصلت إلى وجود مستوى مرتفع جدا فيما يخص ممارسات التصحيح ومتابعة النتائج عند أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون صحة القرارات التربوية المتخذة من قبل الأستاذ تعتمد وبشكل كبير على الدقة في النتائج المتحصل عليها وعلى التفسير التربوي المعطى لتلك النتائج.

إن مادة الرياضيات هي مادة علمية تتطلب الدقة في الخطوات المنهجية المتبعة في حل المشكلات الرياضية المقترحة من جهة والدقة في النتائج الحسابية المتوصل إليها من جهة أخرى، مما يستدعي استخدام شبكة تصحيح مفصلة ودقيقة لمتابعة كل المراحل المنهجية التي استعملها التلميذ خطوة بخطوة وبطريقة إجرائية، وهذا التدرج المرحلي في حل المشكلات الرياضية يمكن اعتماده في نفس الوقت كمعايير للتقويم يسهل من خلالها إصدار الأحكام على مدى تملك الكفاءات المستهدفة، غير أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتج التلاميذ، لذا وجب ضبطها بمجموعة من المؤشرات التي تجعل التقويم عملية أكثر إجرائية، وذلك بتحديد المؤشرات الكمية التي توضح عتبات النجاح في المعيار، والمؤشرات الكيفية الوصفية التي تساعد على إصدار الأحكام حول جودة الأداء و اكتشاف مواطن الخلل فيه، ذلك أن أهم ما في التقويم على ضوء المقاربة بالكفاءات أهدافه التصحيحية، فالخطأ في هذه المقاربة لا يعد فشلاً بل هو مؤشر لتعثر ظرفي حدث لسبب من الأسباب التي يمكن معالجتها.

ويمكننا إرجاع النتيجة التي توصلنا إليها إلى: أن استخدام شبكات التصحيح يساعد على "رصد كل المؤشرات الفعالة التي تسمح بإعطاء ملاحظات ذات طابع نوعي حول المنتج المقدم من طرف التلميذ يتم استغلالها في اتخاذ القرارات التثمينية أو العلاجية المترتبة على النتائج المحققة" (كنفي، 2018، ص175)، ويوضح للتلميذ ما يجب فعله لتحسين فرصه في الحصول على مستويات أعلى أو لمعالجة واستدراك الأخطاء التي وقع فيها بصفة عادية ومنتظمة.

من هنا نقول بان التصحيح بطريقة إجرائية اعتماداً على شبكة التصحيح يجعل العملية التقويمية سهلة وممكنة بأقل الجهود، كما أنه يضمن قدراً كبيراً من العدالة والإنصاف بين التلاميذ، لذلك فقد أصبح ضرورة ملحة تفرضها الأهداف المنشودة من تطبيق المقاربة بالكفاءات والمتمثلة خاصة في الحد من ظاهرة الفشل الدراسي.

كما يمكننا إرجاعها إلى الحاجة الملحة إلى وجود مرجع تفسيري للنتائج المحصل عليها، لأن هذه الأخيرة ليس لها مدلول في حد ذاتها وإنما يجب أن يعطى لها تفسيرها التربوي، لذلك يشترط أن ترفق العلامات الممنوحة لأعمال التلاميذ بملاحظات نوعية تصف مستويات تملك الكفاءات والتفسيرات المرجعية لها، وفي هذا الصدد يؤكد الفريق الأردني للتقويم (2004، ص38) بان القرارات المتخذة "تبنى على التفسير المعطى للنتائج"، من هنا نقول بان القرارات المبنية على النتائج الموثوقة والتفسيرات الموضوعية تقودنا إلى تبيين النتائج الجيدة أو إلى اقتراح الحلول العلاجية المناسبة للاعتلالات والتعثرات المسجلة،

وهو ما تؤكدته اللجنة الوطنية للمناهج (2016، ص28) بأن "المعالجة البيداغوجية تبنى على البيانات التي يستخرجها المصحح من منتج التلاميذ".

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة جميلة كتفي(2018) التي توصلت إلى: ضرورة اعتماد طريقة تصحيح إجرائية تسمح باستغلال أمثل لنتائج التقويم التحصيلي من خلال رصد كل المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءات المدرجة في المنهاج، والتي تسمح بالكشف عن نقاط القوة والضعف عند المتعلمين، وذلك بالاعتماد على شبكة تقويم محملة على برنامج حاسوبي خاص، يضم الإجابة النموذجية وسلم تنقيط مفصل بالإضافة إلى جدول لرصد العلامات الجزئية والكلية للوضعيات التقويمية للاختبار الخاصة بكل تلميذ، وإلى اقتراح برنامج إحصائي يسهل للقائمين على الاختبارات التحصيلية قراءة النتائج المحصل عليها وتفسيرها وبالتالي استغلالها في اقتراح حلول علاجية مناسبة للمشكلات المسجلة، يمكن تطويره واستخدامه في الامتحانات الرسمية.

وتتفق جزئياً مع نتائج دراسة (Mertler, 1999): التي توصل فيها إلى أن أساتذة الرياضيات للمرحلة الثانوية العليا يستخدمون التحليلات الإحصائية لنتائج التقويم من أجل استغلالها في تحسين الفعل التعليمي-التعلمي.

ولكنها جاءت معاكسة للنتائج التي توصلت إليها دراسة عادي الخالدي (2014) التي أكدت ضعف درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة لمهارات متابعة نتائج التقويم، والتي تبدو واضحة من خلال عدم اهتمام هؤلاء الأساتذة بتسجيل أداء كل طالب في سجلات المتابعة، وكذا عدم اهتمامهم بتحفيز الطلاب ذوي الأداء المرتفع، وعدم امتلاكهم لآلية واضحة لمتابعة ذوي الأداء المنخفض، وقد أرجع الباحث هذا الضعف إلى كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، وإلى عدم وجود آلية واضحة وأدلة إرشادية محددة لتسجيل نتائج التقويم البديل واستغلالها.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة خطوط رمضان (2015) التي توصل فيها إلى أن (14.9%) فقط من أساتذة الرياضيات يستخدمون المعايير والمؤشرات عند تصحيح الوضعيات الإدماجية، مقابل (63.2%) ممن لا يستخدمونها مطلقاً و(21.8%) ممن يستخدمونها بشكل غير مرضي وقد أرجع ذلك إلى ضعف التكوين في مجال التقويم وضعف التدريب على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكات التقويم لتصحيح منتج التلاميذ مما يدل على أن التكوين في مجال التقويم التربوي لا زال ناقصاً وبعيداً عن متطلبات عملية التقويم.

وتختلف أيضا مع نتائج دراسة شفيق العلاونة (2002) التي توصلت إلى ضعف متابعة نتائج التقويم لدى (50%) من المعلمين، أرجعها الباحث إلى العدد الكبير من الطلاب في الصف، والنصاب العالي للمعلم، وعدم وجود أدلة إرشادية لغايات التقويم وأهدافه، وكذا إلى المنهج الطويل وضيق الوقت لتغطيته.

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات باختلاف الجنس.

من خلال الجدول رقم (144): تظهر النتائج عدم وجود فروق في مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح) في ضوء المقارنة بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون المناشير التربوية الخاصة بالمواعيد التقويمية والمحددة لأدوارها التشخيصية، الاندماجية، التحصيلية والعلاجية، والموضحة للأدوات الواجب استخدامها (الاختبارات) موجهة للأستاذ بصفة عامة دون تمييز بين ذكر أو أنثى، كما أن كلا الجنسين مطالب بتوفير أدلة وإحصائيات عن مدى الانجازات المحققة والتي يمكن أن تستخدم في مجال المساءلة عن إنجازات قطاع التربية والتعليم من جهة وتساعد على التعرف على المستوى الذي حققه التلاميذ بعد اجتيازهم لبرنامج تعليمي معين من جهة أخرى، مما يعني أن كلا الجنسين مطالبان بتأدية نفس الواجبات المهنية المتعلقة بالتقويم التربوي، لأنهما يدرسان نفس المناهج الدراسية ويعتمدان على نفس الوثائق التربوية المرافقة لتلك المناهج، ويعملان في نفس الظروف المهنية.

ضف إلى ذلك فإن الأساتذة من كلا الجنسين لهما نفس التكوين ويخضعان لنفس التوجيهات من قبل المفتشين التربويين والأساتذة المكونين في مادة الرياضيات والأساتذة الرئيسيين للمادة في مؤسساتهم.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة عادي الخالدي (2014): التي توصلت من خلالها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة معلمي العلوم لمهارات التقويم البديل (التخطيط، استخدام الأدوات، متابعة النتائج) وفقا لمتغير الجنس.

ومتفقة مع نتائج دراسة (حديد، 2009): التي توصلت فيها إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفاءات التقويم تعزى لمتغير الجنس، فكلاهما يعملان في نفس البيئة المهنية ويخضعان لنفس الظروف ويعانيان من نفس الصعوبات اثناء تطبيقهما للتقويم في ضوء المقارنة

بالكفاءات تتمثل في نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

ولكنها تختلف مع نتائج دراسة (Paressons, 1993) التي تؤكد على وجود فروق بين الذكور والإناث في مجال التقويم التربوي بسبب عدم قدرة الاستاذات على التغلب على العوامل الذاتية (عبد المجيد النشواتي، 1998، ص 261).

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة: والتي صيغت كالتالي: تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة.

وفقا للجدول (145): فقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الخبرة المهنية لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها إلى كون عملية التخطيط للتقويم المنتظم وتنفيذه ثم القيام بتصحيحه واستغلال النتائج المستخلصة منه كلها عمليات تحتاج إلى ممارسة وتدريب مستمرين على مدار سنوات العمل، بما يعني انه كلما زادت سنوات الخبرة المهنية زاد التدريب على ممارسة مراحل التقويم المنتظم وأدى ذلك إلى إتقانها.

خاصة وأنا نتكلم عن أساتذة مادة الرياضيات حيث انه في السنوات الأخيرة تم توظيف عددا لا بأس به من الأساتذة عبر المسابقة الوطنية والذي سمح بدخول مترشحين من مختلف التخصصات الجامعية مثل العلوم الدقيقة، مهندسو الإعلام الآلي، مهندسين في الهندسة المدنية، مهندسي الإحصاء،...وهؤلاء الأساتذة (الناجحين في المسابقة) لم يسبق لهم أن قاموا بالتدريس ولم يتلقوا تكويننا بيداغوجيا في مساهم الجامعي، وإنما خضعوا إلى التكوين المكثف لمدة شهر قبل التحاقهم بمهنة التدريس، وهي مدة غير كافية للإلمام بجميع المعارف التي تتطلبها عملية التدريس ناهيك عن عملية التقويم، كما أن الأساتذة خريجي المدارس العليا غالبا ما يكون تكوينهم نظري ويركز أكثر على المعارف الرياضية و طرق التدريس ويبقى التقويم التربوي مجرد وحدة تعليمية ضمن مقياس علم النفس التربوي ولا أظن أنهم قاموا ولو لمرة واحدة ببناء اختبار تحصيلي واحد أو بتصحيحه، لذلك فان سنوات الخبرة التي يمر بها هؤلاء الأساتذة تصنع الفارق فيما يخص ممارستهم لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم، ذلك أن احتكاكهم بزملائهم أصحاب الخبرة الطويلة يمكن أن يكسبهم خبرات هم في أمس الحاجة إليها في مجال التعليم بصفة عامة والتقويم بصفة خاصة.

كما أن سياسة توحيد مواضيع الامتحانات في المستوى التعليمي الواحد وجعلها تبنى بمشاركة جميع الأساتذة وتحت إشراف الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة، فإنها بالإضافة إلى كونها تحقق مبدأ الإنصاف بين التلاميذ لها أغراضا تكوينية بالنسبة للأساتذة حديثي التوظيف وذلك من أجل تكوينهم وتدريبهم على كيفية ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم انطلاقا من التخطيط ومرورا بتنفيذ تلك الامتحانات ووصولاً إلى كيفية تصحيحها واستغلال نتائجها في تدارك النقائص والتعثرات التي حدثت، وهذا التكوين أثناء الخدمة يمكن ان يزيد من خبراتهم في هذا المجال.

وفي هذا السياق ايضا يمكن ان يكون للتكوين الذاتي الذي يقوم به بعض الاساتذة من خلال تطوير خبراتهم انطلاقا من الاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة التي أصبحت توفر لهم فرصا كبيرة للتكوين الذاتي انطلاقا من مقاطع اليوتيوب التي تشرح بالتفصيل كيفية بناء الاختبارات، ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة التي تساهم في سرعة اىصال المعلومة سواء تعلق الامر باخر المستجدات في مجال التقويم او حتى بتوفير امتحانات جاهزة للتطبيق أو شبكات التصحيح والاجابة النموذجية وهي أيضا عوامل أخرى تؤدي الى زيادة خبراتهم مع مرور الوقت.

لقد جاءت هذه الدراسة مختلفة مع نتائج دراسة **عادي الخالدي (2014)**: التي توصلت من خلالها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة معلمي العلوم لمهارات التقويم البديل (التخطيط، استخدام الأدوات، متابعة النتائج) وفقا لمتغير الخبرة المهنية.

ومختلفة مع دراسة **(الشرعة ووظا، 2013)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية المختلفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد أرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الفجوة الكبيرة بين الطموحات النظرية المتعلقة بالممارسات التقويمية البديلة ومتطلباتها (من حيث عدد التلاميذ، التجهيزات، الإعداد الأكاديمي للمعلمين) وبين الواقع الفعلي الذي يعيشه المعلم حديث الخبرة لمجرد دخوله الغرفة الصفية، الأمر الذي يجعله يحجم عن استخدام تلك الممارسات فيتساوى في ذلك مع المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة طويلة وقد عانوا من الواقع المرير لظروف التمدريس.

وتختلف أيضا مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **(Mertler, 1999)**: التي لم تظهر نتائجها أي فروق تعزى لمتغير الخبرة المهنية في مجال تطبيق أساليب التقويم البديل أو استخدام التحليلات الإحصائية لنتائج التقويم.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي صيغت كما يلي: مستوى الصعوبات (التنظيمية، البيداغوجية) التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من خلال الجدول (146): أظهرت النتائج التي توصلنا إليها وجود مستوى متوسط الى منخفض فيما يخص الصعوبات (التنظيمية والبيداغوجية) التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط عند ممارستهم للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وتتعلق الصعوبات التنظيمية بالقرارات والتشريعات التربوية المرتبطة بالتقويم وبالظروف المادية التي تجرى فيها هذه العملية من حيث عدد التقويمات المنتظمة، المعايير المعتمدة في مجال التقويم التحصيلي المستمر، كثافة البرامج، عدد التلاميذ في القسم، نوعية التكوين في مجال التقويم، بينما تتعلق الصعوبات البيداغوجية بالصعوبات التي ترافق الخطوات التي يتبعها الأساتذة لبناء الاختبارات التحصيلية بدءا بتحديد الكفاءات المعنية بالتقويم، ثم صياغتها في شكل وضعيات تقويمية بسيطة أو معقدة حسب ما تمليه الضرورة، ثم تفصيل هذه الوضعيات إلى عدة معايير دالة على الكفاءات المستهدفة بالتقويم وتجزئتها إلى مهام إجرائية (مؤشرات) مطلوب من التلميذ تنفيذها، ووصولاً إلى تحليل النتائج المحصل عليها واستغلالها في تسيير العملية التعليمية-التعلمية وتيسيرها.

ويمكننا تفسير النتيجة التي توصلنا إليها بكون عملية التقويم بصفة عامة والتقويم التحصيلي بصفة خاصة تخضع لقوانين تنظيمية تفرضها المناشير والتشريعات التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية، وبالتالي فإن الأستاذ مطالب بتنفيذ تلك الإجراءات المنصوص عليها كما جاءت، وهي عادة ما تكون في متناوله وبإستطاعته تنفيذها بكل سهولة ويسر، كما أن أغلب الإجراءات التنظيمية للتقويم تقع ضمن دائرة اختصاص الإدارة مما يخفف العبء على الأستاذ.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بكون معظم أساتذة الرياضيات الذين شكلوا عينة الدراسة لديهم خبرة في مجال التدريس وبالتالي في مجال التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم الـ 10 سنوات (31) أستاذ أي بنسبة (42.46%)، والذين تراوحت خبرتهم بين 5 سنوات و 10 سنوات بلغ عددهم (26) بنسبة (35.61%)، فربما خبرتهم الطويلة في مجال التعليم جعلتهم لا يعانون كثيرا من صعوبات التقويم وخاصة الصعوبات البيداغوجية.

كما يمكن تفسيرها ربما بحصول هؤلاء الأساتذة على تكوين فعال وخاصة اثناء الخدمة جعلهم يتحكمون في العملية التقييمية ويتغلبون على صعوباتها، كما لا ننسى الدور الكبير لاحتكاكهم بزملائهم الأساتذة من نفس الاختصاص والذي يمكن ان يمنحهم الفرصة لاكتساب الخبرة في مجال التقييم وبالتالي القدرة على مواجهة الصعوبات التي يمكن ان تعترضهم.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة معاكسة للنتائج التي توصلت اليها دراسة (خطوط، 2015): التي أكد من خلالها بان المشكلة الأساسية التي يعاني منها أساتذة الرياضيات هي نقص التكوين وخاصة في مجال التقييم، فنادرا ما يتم تكوينهم فيما يخص كفايات تقويم التلاميذ وخاصة ميدان التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات، أي أننا نعلمهم كيف يعلمون ولا نعلمهم كيف يقومون ثمرة الجهد الذي بذلوه هم وتلاميذهم.

ومتعاكسة أيضا مع نتائج دراسة (خنيش، 2006) التي توصل فيها إلى أن (86,30%) من أفراد العينة يعانون صعوبات في التقييم بدرجات متفاوتة، وان أساتذة التعليم المتوسط يعانون صعوبات في التقييم متعلقة بالجانب التشريعي بنسبة (89,75%) وتليها صعوبات متعلقة بطبيعة التكوين بنسبة (88,53%) وصعوبات متعلقة بكثافة البرنامج الدراسي بنسبة (86,11%) ثم صعوبة بناء واستعمال أساليب التقييم بنسبة (85,32%) وصعوبات تصحيح وتحليل النتائج بنسبة (85,30%) وصعوبات فلسفة التقييم بنسبة (83,65%).

1.3. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى: والتي صيغت كالتالي: **مستوى الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقييم التحصيلي مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.**

من خلال الجدول (147): أظهرت النتائج التي توصلنا إليها وجود مستوى متوسط فيما يخص الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط عند ممارستهم للتقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون عملية التقييم التحصيلي تخضع لقوانين وتشريعات صادرة عن وزارة التربية وديوان الامتحانات والمسابقات ويشرف على تنفيذها إدارة المؤسسة التربوية، وذلك من حيث كيفية إجرائها أو مواعيد تنظيمها أو الأدوات المستخدمة لذلك والقرارات المترتبة عن النتائج المحققة، وهذا ربما ما أدى الى تخفيف العبء على الأستاذ وبالتالي انخفاض مستوى الصعوبات التنظيمية التي يعانيها في مجال التقييم التحصيلي بنوعيه، ومع ذلك جاءت النتائج التي توصلنا إليها لتؤكد بأن (69,9%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يعانون من الصعوبات التنظيمية للتقييم

التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات بدرجات متفاوتة (بين متوسط (43,8%)، مرتفع (15,0%) ، مرتفع جدا (10,9%))، وتعلق الصعوبات التنظيمية للتقويم التحصيلي كما ذكرنا بالقرارات والتشريعات التربوية المرتبطة بالتقويم وبالظروف المادية التي تجرى فيها هذه العملية والتي يمكن أن نجعلها فيما يلي:

. القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة:

وتتمثل هذه القرارات المفاجئة في عدد التقويمات وأشكالها، فتارة يلغى الفرض الثاني ويتم تعويضه بنشاطات صفية أو لا صفية مثلما حدث في السنة الدراسية (2019/2018) ، وتارة يتم الاستغناء عن فصل بأكمله بامتحانه وفرضيه مثلما حدث في السنة الدراسية (2020/ 2019) بقرار سياسي (القرار التنفيذي رقم 20-69) بسبب جائحة كورونا، وتارة أخرى يلغى الفصل الثالث ويعتمد نظام الفصلين السداسيين بدلا من الفصول الثلاثية مع الاكتفاء بفرض كتابي واحد وذلك وفقا للمخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي للتعليم المتوسط للسنة الدراسية 2021/2020.

ما يمكن قوله حول هذه القرارات المفاجئة والصادرة بشكل عمودي من وزارة التربية دون استشارة مسبقة للأساتذة، فإنها أربكت الأستاذ وأحدثت خلا في المخطط السنوي للتقويم التربوي وحالت دون السير السلس للعمليات التقويمية الاعتيادية، وقللت من فرص التلميذ في الحصول على تقويمات متعددة والتي كانت يمكن أن تزيد من حظوظه في النجاح أو من إمكانية معرفته لأخطائه وتصحيحها.

. عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر:

ذلك أن هؤلاء الاساتذة يعرفون المعايير مثل المشاركة في القسم، الواجبات المنزلية، الانضباط السلوكي، المواظبة، الأسئلة الشفوية، تنظيم الكراس ولكنهم لا يملكون شبكة تقويم ثابتة يمكنهم الاعتماد عليها في وضع العلامات الخاصة بكل معيار، ولا متى يستخدمون هذا المعيار؟ ومتى يهملونه؟ إلى حد وقت إجراء هذه الدراسة.

ولكن تجدر الإشارة إلى انه جاء في المخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي للتعليم المتوسط للسنة الدراسية 2021/2020 الصادر في (2020/12/16) والمعني بالتطبيق ابتداء من العام 2021: "تعنى المراقبة المستمرة بالانضباط والمواظبة والمردودية في أنشطة التعلم داخل القسم وخارجه. (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص2)، ومع انه تم أخيرا تفصيل المعايير الواجب اعتمادها في التقويم المستمر ومع

ذلك مازال تطبيق هذه المعايير صعبا وخاصة مع كثرة عدد التلاميذ في القسم، وكثافة البرامج، والعمل بنظام نصف الدوام بسبب جائحة كورونا.

. كثافة البرامج:

مع أن الإصلاحات المتتالية التي عرفها قطاع التعليم في الجزائر جاءت لتخفيف البرامج وخاصة في مجال المعارف والتأكيد على الكفاءات والمهارات المتضمنة في تلك البرامج (وزارة التربية، 2005، ص16)، إلا أنها مازالت تتميز بكثرة المقاطع التعليمية للمواد الدراسية وتعدد الأنشطة التعليمية المعرفية في كل مقطع.

وفي هذا الصدد أكد معظم الأساتذة أنهم مطالبون بإنهاء المقرر الدراسي في الآجال المحددة وهذا ما يؤدي بهم في أغلب الأحيان إلى الاسترسال في تقديم الدروس والأنشطة التعليمية المصاحبة لها، على حساب التأكد من تحقق الأهداف، وبالتالي التحقق من مدى تملك التلاميذ لمؤشرات الكفاءات المستهدفة وتحديد الصعوبات والعراقيل التي تواجههم ومعالجتها، ويؤدي أيضا إلى صعوبات كبيرة في بناء الاختبارات التقويمية المناسبة لتغطية كل أجزاء البرنامج المقدم ولكل الأهداف المرجوة منه (معارف، توظيف تلك المعارف، المواقف والقيم)، والى صعوبات في تضمين تلك الاختبارات لكل المعايير والمؤشرات الدالة على الكفاءات التي تم استهدافها من خلال البرنامج المقدم.

وفقا لما سبق نقول بأنه لا داعي بان توضع برامج طويلة متضمنة للكثير من المعارف، ثم لا يستطيع التلاميذ تحقيق نسبة كبيرة من الأهداف المقصودة من وراءها، بل يجب تكييف المناهج التعليمية بالقدر الذي يسمح بوصول جل التلاميذ إلى مستوى التمكن والإتقان لمهارات معينة تعد الكلمات المفتاحية لكفاءات رياضية بعينها وتمثل الكفاءات القاعدية لبرامج لاحقة في مستويات أعلى.

. كثرة عدد التلاميذ في القسم:

فرغم أن الإصلاحات الأخيرة التي جاءت بها وزارة التربية الوطنية والتي اعتمدت فيها تطبيق المقاربة بالكفاءات جاءت لتولي اهتماما كبيرا بالتلميذ الذي تعتبره محور العملية التربوية، إلا أنها لم توفر الشروط المادية الضرورية لتطبيق مثل هذه المقاربات التي تتطلب مضاعفة عدد المؤسسات والفصول التعليمية وزيادة عدد الأساتذة بشكل يتناسب مع الزيادة الكبيرة في عدد المتمدرسين، وبقيت الفصول الدراسية تعاني من الاكتظاظ في أغلب الأحيان وهذا العدد الكبير من التلاميذ في القسم خلق أعباء مضاعفة

على الأستاذ المطالب بإجراء العديد من التقويمات اليومية والفصلية على مدار السنة لفحص مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات المستهدفة من كل درس أو مقطع تعليمي أو البرنامج، مع ما يتطلبه هذا الفحص من متابعة دقيقة لإنجازات التلاميذ داخل وخارج القسم ومن تغذية راجعة حول النتائج المحققة، خاصة وأن وزارة التربية تؤكد على اعتبار "الفصلين الأول والثاني فصلين إسهاديين ذوي أهداف تكوينية" (بن الطاهر، أوشيش، 2020، ص100)

كما أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم لا يسمح بتحليل أداء التلميذ وفق معايير ومؤشرات واضحة ودقيقة تدل على مستوى كفاءاته اعتمادا على شبكات التصحيح، مما يضطر الأساتذة إلى التصحيح الضمني وخاصة مع الواجبات والفروض المحروسة، والى إعطاء تقويمات عشوائية تقريبية فيما يخص المواظبة والانضباط السلوكي وبذل الجهود، لأن الوقت المخصص للحصة الدراسية وللمادة التعليمية لا يكفي للقيام بكل تلك التفصيلات وطاقة المعلم لا تسمح بكل ذلك.

من هذا الباب أصبحنا نسمع الحديث عن المنظومات التربوية المتطورة كيف أصبحت تقلل من عدد التلاميذ في القسم وتقوم بتوظيف مساعد للمعلم يتقاسم معه أعباء التدريس والتقويم حتى لا يتعرض هذا الأخير لضغط العمل الذي يمكن أن يؤثر على مردوده وعلى تصرفاته مع التلاميذ.

. نقص التكوين في مجال التقويم:

إن التقويم التربوي ركنا أساسيا في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وهذا يتطلب تكويننا كاف وفعال للأستاذ حتى يتمكن من القيام بالدور المنوط به في هذا المجال بشكل صحيح، ذلك أن عدم إعطاء التقويم الأهمية اللازمة خلال عملية التكوين والتركيز على عملية التعليم يجعل من المعلم بدوره خلال ممارسته المهنية يولي اهتماما كبيرا للعملية التعليمية و يهمل التقويم، وهو ما يؤكد (Perrenoud, 1997, p76) بقوله " أنه إذا طلبنا من أستاذ تحديد هويته المهنية فإنه يعتبر نفسه كمربي أو كمعلم وناذرا كمقوم".

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متعكسة مع نتائج دراسة (Watt, 2005) التي توصل فيها إلى أن معلمي الرياضيات يعانون من صعوبات كبيرة في مجال التقويم البديل، وقد ارجع السبب في ذلك إلى: عدم توفر الوقت والوسائل الكافيين للتطبيق الميداني لطرق التقويم البديل، وعدم وجود ربط بين تطبيقات التقويم البديل والالتحاق بسوق العمل.

ومختلفة مع نتائج دراسة رمضان خطوط (2015) التي توصل فيها إلى أن 94,5% من أساتذة الرياضيات يؤكدون على إشكالية كثافة البرامج وتأثيرها على عملية التقويم التربوي، وبالتالي ضرورة تكيفها مع ما يسمح به عامل الوقت من أجل التأكد من تحقيق الأهداف الخاصة بها على مستوى المتعلمين، وأن التكوين أثناء الخدمة غير كاف من حيث المواضيع التي يكون فيها الأستاذ، إذ عادة ما يقوم مفتش المادة بتقديم ندوات تربوية حول المستجدات، تعليمية المادة (رياضيات)، طرق التدريس... وفي أغلب الأحيان لا يستفيد الأساتذة من تلك الندوات أو تكون غير كافية.

ومختلفة مع نتائج دراسة يوسف خنيش (2006) التي أكد من خلالها أنه: بتخصص البرامج المعتمدة لغرض إعداد الأساتذة نلاحظ أن الحجم الساعي المخصص لعلم النفس التربوي بفروعه قليل جدا، وأن محتوياته تركز أكثر على طرق التدريس، وعلم نفس النمو للطفل والمراهق، والاكتفاء بجعل التقويم التربوي كوحدة دراسية ضمن البرنامج.

وجاءت مختلفة أيضا مع نتائج دراسة لبنى بن سي مسعود (2008): التي توصلت إلى أن حجم المناهج الدراسية يتميز بالكثافة، الأمر الذي يدفع بالمعلمين إلى الاستغناء عن بعض المحطات التقويمية في سبيل إنهاء البرنامج، لذلك فمن الضروري التخفيف من حجم تلك المناهج وإعطاء أهمية للكيف على حساب الكم.

2.3. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية: والتي صيغت كالتالي: مستوى الصعوبات البيداغوجية التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي مرتفع في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من خلال الجدول (148): يتبين أن هذه الدراسة قد توصلت إلى أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط يعانون من صعوبات بيداغوجية ذات مستوى منخفض فيما يخص التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ويمكننا تفسير هذه النتيجة ربما بكون مادة الرياضيات مادة إجرائية تطبيقية، لذلك فإن تقويم التحصيل فيها يكون أسهل من غيرها من المواد النظرية، فأهداف البرامج المقترحة عادة تكون واضحة، والكفاءات المستهدفة فيها محددة، ومعايير تقييمها دقيقة.

كما يمكن تفسيرها بكون طريقة بناء الوضعيات التقويمية للأنشطة الرياضية مقننة بمختلف التشريعات التربوية، وما على الأستاذ سوى إتباع الإجراءات المطلوبة منه ليتمكن من بناء اختبارات جيدة،

وخاصة إذا تم تدريبه بشكل فعال على كيفية إجراء عمليات التقويم أثناء تكوينه الأولي بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة أو أثناء الخدمة على يد مكونين أكفاء أو مفتشي المادة من ذوي الخبرة العالية.

وربما يمكن تفسيرها أيضا بالاهتمام الكبير الذي توليه المنظومة التربوية في الجزائر للعلامات والمعدلات المحققة من طرف التلاميذ، وهذا يجعل الأساتذة يبذلون قصارى جهدهم لتعلم كيفية بناء الاختبارات وتصحيحها، حتى تكون الأحكام الصادرة عنهم معبرة بصدق عن مدى تحكم تلاميذهم في الكفاءات المستهدفة، وحتى لا يتعرض تلاميذهم للقلق والخوف من الامتحانات لأنهم متأكدون أن إجاباتهم سيتم تقييمها بطريقة موضوعية وبعيدة عن الذاتية والعشوائية في وضع العلامات والملاحظات.

لقد جاءت النتائج التي توصلنا إليها لتؤكد بأن (24,7%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يعانون من الصعوبات البيداغوجية للتقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات، والتي يمكن أن نجملها فيما يلي:

. صعوبة تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم:

يبين الجدول (88): أن (27,4%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم، وأن (2,7%) منهم يجدونها دائما أو غالبا، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون عملية التقويم تتطلب تحديد الهدف المراد تحقيقه بدقة من وراء وضع اختبار تقويمي، وعلى ضوء هذه الأهداف يتم حصر الكفاءات الأساسية التي يجب التركيز عليها أثناء التقويم، مع تحديد نوع الكفاءات المستهدفة ما إذا كانت مرحلية خاصة بمقطع تعليمي معين أو نهائية خاصة بعدة مقاطع تعليمية، وتحديد طبيعتها إذا كانت عبارة عن معارف أو القدرة على توظيف تلك المعارف أو القيم المنتظرة من تعلم تلك المعارف، مصاغة في شكل نواتج تعليمية متوقعة لدى المتعلم، مع ضرورة الإشارة إلى الميدان الذي تنتمي إليه: أنشطة عددية أو هندسية أو الدوال وتنظيم المعطيات .

وهذه الأمور في أغلب الأحيان تكون موضحة وبشكل مفصل في الوثيقة المرافقة للمنهاج أو في كتاب الأستاذ الذي يعتمد عليه في عملية التدريس، أو في كتب إضافية مثل دليل الأستاذ في الرياضيات الخاصة بكل مستوى (أولى / ثانية / ثالثة / رابعة متوسط)، والتي تعتبر مصادر تكوينية مهمة، فهي تحدد "الكفاءات التي يستهدفها كل باب من أبواب التعلّات المقصودة،... وطرق تقييمها" (شرايطة وآخرون، 2019، ص3).

فربما توفر مثل هذه المراجع، والحصص التنسيقية التي تجرى بين أساتذة المادة (رياضيات) تحت إشراف الأستاذ الرئيسي في المؤسسة إضافة إلى الندوات التكوينية ومرافقة مفتش المادة والأساتذة المكونين، كلها كانت عوامل مساعدة على عدم معاناة أساتذة الرياضيات من الصعوبات في مجال تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم، ضف إلى ذلك الخدمات التي تقدمها وسائل الاتصال في سرعة إيصال المعلومة وتقديم يد المساعدة لمن يحتاجها.

. صعوبة بناء الوضعيات التقويمية:

يبين الجدول (89): أن (27,4%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أحيانا فقط يجدون صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية، وأن (2,7%) منهم يجدونها دائما أو غالبا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود المعلومات الضرورية التي توجه الأساتذة إلى كيفية بناء الوضعيات التقويمية وإلى أهم الشروط الواجب توفرها في هذه الأخيرة، وذلك في المنشورات الدورية لوزارة التربية الوطنية أو الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات نذكر منها على سبيل المثال: دليل بناء اختبارات الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط، ودليل بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط، أو في الكتب والمراجع الكثيرة التي تطرقت إلى المقاربة بالكفاءات، وهي كلها مراجع تتضمن توجيهات صريحة يمكن الاعتماد عليها في بناء الوضعيات التقويمية المكونة للاختبارات التحصيلية بكل سهولة ويسر، وهذا ربما ما جعل أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لا يعانون من صعوبات في هذا المجال.

. صعوبة تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة:

يبين الجدول (90): أن (30,1%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة، أما (4,1%) منهم فغالبا يجدونها، وأن (5,5%) منهم يجدونها دائما، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون الأستاذ وهو يبني الوضعيات التقويمية مطالب بأن يراعي احتواءها على معايير معينة يمكنه من خلالها الحكم على مدى امتلاك التلميذ للكفاءات الأساسية للمقطع التعليمي أو المقاطع التي قام بتدريسها له، فيحدد معايير الحد الأدنى والتي تعتبر معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية ليقرر من خلالها أن المتعلم أهل للنجاح أو الفشل، ومعايير الإتقان التي تمكنه من المفاضلة بين تلاميذه، شريطة أن تكون هذه المعايير مستقلة حتى لا يقع في خطأ تقويم نفس الكفاءة مرتين أو علاج نفس الخطأ مرتين، ومنتزعة فلا يكثر من المعايير حتى يتمكن من تحديد وحصر الوجهة التي يجب أن يوجه إليها التلميذ مجهوداته فلا ينشئت.

وفي هذا المجال حددت وزارة التربية الوطنية (2018، ص5) معايير الحد الأدنى في مادة الرياضيات ب: التفسير السليم للوضعية، الاستعمال السليم للمفاهيم الرياضية، انسجام الإجابة، ومعايير الإتيان ب: الدقة في الإجابة، الاستعمال الصحيح للأدوات الرياضية، وهي نفسها المعايير التي أشار إليها محمد بو القمح (2016، ص144).

وهذه كلها أمور موجودة في مختلف المراجع المتعلقة بالتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات أو في مختلف مناشير وزارة التربية الوطنية المتعلقة بالتقويم التحصيلي، وهذا ربما هو ما جعل أساتذة الرياضيات لا يعانون من صعوبة تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة.

. صعوبة تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات:

يبين الجدول (91): أن (30,1%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات، أما (4,1%) منهم غالبا يجدونها، وان (5,5%) منهم يجدونها دائما، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون الأستاذ المتحكم في تحديد معايير تقويم الكفاءات لا بد وأنه يستطيع أن يترجمها إلى سلوكيات إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها، وسيكون من السهل عليه ان يحدد المؤشرات النوعية للمعيار المقصود بالتقويم ليثبت وجود كفاءة معينة أو غيابها، والمؤشرات الكمية لتحديد عتبات النجاح في المعيار.

. صعوبة تحليل النتائج:

يبين الجدول (92): أن (20,5%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها، أما (4,1%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط فغالبا يجدونها، وان (8,2%) منهم يجدونها دائما، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات لا يقف عند إعطاء النتائج الخام، وإنما لا بد من تحليلها وتفسيرها بإسنادها إلى معايير تفسيرية معينة وذلك حسب الهدف المرجو منها، فحقيقة التقويم وفقا لهذه المقاربة هي "إصدار الأحكام واتخاذ القرارات" (شنة، 2018، ص55)، أي تحرير قرار اداري رسمي من طرف المؤسسة التربوية تجاه التلميذ و استخدام النتيجة في الترتيب والانتقاء

(Raynal, Renier, 2001, p133).

كما يمكن تفسيرها بضرورة قراءة النتائج التي تحصل عليها التلاميذ قراءة إحصائية معمقة حتى نعطيها معناها التربوي وذلك بإسنادها إلى مرجع تفسيري معين حسب الأهداف المرسومة للبرنامج، وذلك بالاعتماد على أساليب إحصائية مختلفة كالنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وغيرها، ولا يتوقف الأمر

هنا بل يجب التعرف على الأسباب الكامنة وراء تلك النتائج، لماذا كانت النتائج عالية بالنسبة لكفاءات معينة ومدنية بالنسبة لكفاءات أخرى؟ ولماذا كفاءات بعينها تحققت لدى تلميذ ولم تتحقق لدى تلميذ آخر؟ وفي هذا الصدد ينبغي التأكيد على أن عملية تحليل النتائج تحتاج إلى مجهودات كبيرة يجب بذلها وإلى دراية كافية بالأساليب الإحصائية الواجب استعمالها، وربما لأننا نتكلم هنا عن أساتذة الرياضيات لذلك لم يسجل (4,64%) منهم صعوبات في هذا المجال وذلك بسبب طبيعة تخصصهم العلمي الرياضي.

. صعوبة استغلال النتائج:

يبين الجدول (93): أن (9,21%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط أحيانا فقط يجدون صعوبة في استغلال النتائج المتحصل عليها، أما (8,6%) منهم فغالبا يجدونها، وان (8,6%) منهم يجدونها دائما، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون الاهتمام باستغلال النتائج المحققة أصبح ضرورة تفرضها مفاهيم التربية الحديثة وتلح عليها بشكل كبير، وعليه فإن دور المعلم لم يعد محصورا في وضع علامة وخطوط باللون الأحمر تحت الأخطاء في منتج التلميذ، بل يتعداه إلى جعل هذا الأخير يدرك الأخطاء التي وقع فيها ويعرف أسباب ارتكابها وكيفية تداركها، وبذلك فهو ملزم بتخصيص حصة لتصحيح الفرض أو الامتحان مع إعطاء الحقوق كاملة لتلاميذه في مناقشة النتائج التي استحقوها، وهذا من شأنه أن يزيد من مستوى الثقة في الأستاذ مما يؤدي إلى ارتفاع مردودهم الدراسي.

فالأهمية التربوية لاستغلال النتائج في تحسين عملية التعليم والتعلم ربما هي السبب في النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة والمتمثلة في كون (4,64%) من أساتذة الرياضيات لا يعانون أبدا من صعوبات في هذا المجال، إضافة إلى السنوات الطويلة التي مرت على تطبيق هذه المقاربة والتي أدت إلى استيعاب الأساتذة لأهم مبادئها وخاصة بالنسبة للأساتذة الرئيسيين للمادة (الرياضيات) والمشرفين على توجيه زملائهم، وإلى تراكم الخبرة لدى المفتشين المسؤولين على توجيه وتكوين أساتذة مقاطعتهم التربوية في مجال تقويم مادة الرياضيات واستغلال النتائج المحققة في سبيل الرفع من مردودية التلاميذ وخاصة في مادة طالما عانت من انخفاض معدلات النجاح فيها.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بان أساتذة الرياضيات لا يعانون من الصعوبات البيداغوجية للتقويم التحصيلي، وهي نتيجة مشابهة للنتيجة التي توصل إليها الباحثين بن الطاهر نور الدين وأوشيش الجودي (2020) والتي مفادها أن: معظم الأساتذة الذين يدرسون مناهج الجيل الثاني لا يعانون من صعوبات في التقويم لأنهم قد استفادوا من التكوين في تطبيق التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات حيث

قدرت نسبتهم ب(95,83%) أما (4,16%) منهم فهم أساتذة حديثي التوظيف ولهذا لم يستفيدوا بعد من التكوين أثناء الخدمة.

وجاءت متفقة مع النتائج التي توصل إليها الباحثين فرحان المشابقة وإيمان أبو قويدر (2020) بان معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يتعرضون بدرجة كافية الى مساقات تكوينية ودورات تدريبية كافية في مجال التقويم التربوي.

ولكنها جاءت معاكسة لنتائج دراسة لبنى بن سي مسعود(2008) التي توصلت فيها إلى أن (50%) من الأساتذة غير راضين عن التكوين المقدم لهم في مجال التقويم في ضوء المقارنة بالكفاءات.

3.3. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة: والتي صيغت كما يلي: تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات باختلاف الجنس.

انطلاقاً من الجدول (149): فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مستوى الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات أثناء ممارستهم للتقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات تعزى الى متغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك بكون عملية التقويم تخضع لقوانين تنظيمية تحدد مواعيد إجرائها وكيفية تنفيذها والأدوات المستخدمة لذلك والمعايير المعتمدة وهذه القوانين موجهة لجميع الأساتذة بغض النظر عن جنسهم، ومن الطبيعي ان يواجهوا نفس الصعوبات أثناء تنفيذها خاصة وأنها قوانين فوقية صادرة عن وزارة التربية ولا يملك الأساتذة حق مناقشتها كما انهم لم تؤخذ آراءهم فيها قبل إصدارها.

كما أن جميع الأساتذة ذكورا كانوا أم اناثا يعانون من نفس الظروف المهنية: كثرة عدد التلاميذ في القسم والتي لا تتناسب في أغلب الأحيان مع عدد الأساتذة المتوفرين، كثافة الحجم الساعي المخصص لكل أستاذ بل ومضاعفته بسبب العمل بنظام التفويج الذي فرضته ظروف جائحة كورونا، كثافة البرامج المطالبون بإنهائها في الآجال المحددة والتي تضطربهم الى الإسراع في تقديم الدروس على حساب عملية التقويم بأنواعه، كما ان التزامهم بتوحيد مواضيع الامتحانات الفصلية والسنوية حسب المستوى الدراسي الذي فرضته وزارة التربية في اطار ضمان تكافؤ الفرص يضطربهم الى محاولة إتمام انجاز المقاطع الدراسية المحددة للفصل او السنة كي يمنحوا فرصا شكلية لتوحيد الحظوظ في النجاح، كل هذه الظروف وغيرها متشابهة لدى كلا الجنسين مما يخلق لهم صعوبات متشابهة دون تمييز لجنس عن اخر.

ضف الى ذلك تعرض الأساتذة من كلا الجنسين الى نفس المسافات التكوينية سواء التكوين الاولي في المدارس العليا لتكوين الأساتذة او في الجامعة، والذي يغلب عليه الطابع النظري، ويتعلق خاصة بالمعارف الخاصة بمادة الرياضيات وبكيفية تعليمها، وغالبا لا يتطرق الى كيفية تقويم تعلمها، ونفس الشيء يقال عن التكوين أثناء الخدمة والذي عادة ما يركز على المستجدات وطرق تعليم الرياضيات، كيفية بناء المذكرات اليومية وناذرا ما يتم تكوينهم في كيفية تقويم التعلم في هذه المادة.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة (خنيش، 2006) التي تؤكد على خضوع الأساتذة من كلا الجنسين الى نفس الواجبات المهنية المتعلقة بالعمليات التقييمية المختلفة وبإعداد الوضعيات التقييمية المتصلة بها، وتطبيقهما لنفس التعليمات والمناشير التي تحدد كيفية سير التقويمات سواء تعلق الامر بالفروض او بالواجبات المنزلية او بكيفيات حساب معدلات الانتقال، بالإضافة الى تقييمهما لنفس البرامج التعليمية، وخضوعهما لنفس التكوين، مما يجعلهما يعانيان من نفس الصعوبات، ويحاولان إيجاد الحلول بالتنسيق مع باقي زملاءه والاعتماد بخبرة الاخرين وخاصة من أستاذ المادة الرئيسي والذي يعتبر كمرجع داخل المؤسسة يعين لاستشارته من قبل زملائه في كل ما يتعلق بالمادة.

4.3. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة: والتي صيغت كما يلي: **تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية.**

انطلاقا من الجدول (150): فقد أظهرت النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارستهم التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح الفئة ذات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مما يعني انه كلما نقصت سنوات الخبرة كلما ارتفع مستوى الصعوبات والعكس صحيح كلما زادت سنوات الخبرة كلما انخفض مستوى الصعوبات، ذلك أن الخبرة المهنية تعطي للأستاذ فرصة للتدريب على مختلف الممارسات التقييمية سواء ما تعلق منها بالتقويم المستمر أو تلك المتعلقة بالتقويم المنتظم وهذا التدريب لا محالة سيساعده على توقع الصعوبات التي قد تواجهه فيهيئ لها الحلول مسبقا أو يحاول تلافيها قبل حدوثها.

كما أن التعامل مع نفس المنهاج وإعادة تنفيذ محتواه سنة تلو أخرى يعطيه القدرة على تحديد الأهمية النسبية للمقاطع التعليمية المكونة له أو للكفاءات المتضمنة في تلك المقاطع فيركز عليها أثناء تقديمه للدروس ويوجه اهتمام تلاميذه نحوها من أجل إتقانها مع تذكيرهم بأنها تشكل الكفاءات القاعدية

لكفاءات أخرى في برامج لاحقة، وهذه الممارسات من شأنها أن تقلل من حجم الصعوبات التي يمكن أن تواجهه أثناء قيامه بعملية التقويم.

كما أن التعامل مع التلاميذ لفترات كبيرة يعطي للأستاذ الخبرة في مجال معرفة قدرات تلاميذه واستعداداتهم للتعلم وبالتالي تحديد الفروق الفردية فيما بينهم في مستويات تملكهم للكفاءات المختلفة وهذا سيسهل له برمجة وضعيات تقويمية مناسبة لمستوياتهم، فيختار وضعيات يمكن توجيهها لجميع التلاميذ، وأخرى لذوي المستوى المتوسط، ونوع ثالث للمتميزين والمتفوقين مما يساعده على التحكم في النتائج التي سيحققها تلاميذه ويضفي الموضوعية والمصداقية على عملياته التقويمية.

كما أن الحضور المتتالي للندوات التكوينية التي تجرى تحت إشراف مفتشي مادة الرياضيات والأساتذة المكونين يمكن أن يكسب الأساتذة حديثي التوظيف الخبرة في مجال التقويم التربوي إذا ما أحسن اختيار مواضيع التكوين، بالإضافة إلى توجيهات الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة التعليمية كلها عوامل تزيد من خبرة الأساتذة وتساعد على تجاوز الصعوبات التي يمكن أن تواجههم سواء في بناء أدوات التقويم المنتظم أو في اختيار معايير التقويم المستمر، ذلك أن الأستاذ الرئيسي للمادة يعين ليكون مرجعا داخل المؤسسة لاستشارته من قبل زملائه في كل ما يتعلق بالمادة التي يمثلها ويتقويم تعلمها.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة (خنيش، 2006) التي توصلت إلى أن للخبرة المهنية دورا أساسيا في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء قيامهم بعملية التقويم حيث بلغت نسبتها (57.02%) من بين المصادر الأخرى كالوثائق والمناشير التربوية (26.54%) ومصدر التكوين ب (16.43%).

وتختلف أيضا مع نتائج دراسة (الداود، 1415هـ) التي توصلت إلى عدم تأثير سنوات الخبرة على إجابات أفراد عينة الدراسة بشأن صعوبات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الرياضيات، وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى كون المعلمات والمشرفات التربويات اللاتي خبرتهن أقل من 5 سنوات يمثلن أقل أفراد العينة تكرارا بنسبة (8.7%).

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: والتي صيغت كما يلي: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة والإخراج، التصحيح واستغلال النتائج) مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنيتها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

حسب الجدول (151): فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بأن: معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير

الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة والإخراج، التصحيح واستغلال النتائج)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الاختبارات التحصيلية التي يعدها الأساتذة هي أكثر أدوات التقويم استخداما في مدارسنا، لذلك فقد كان لزاما على الأستاذ الذي يسعى الى اتقان مهنته ان يكون على دراية تامة بكيفية بنائها وبالطرق العلمية الصحيحة لذلك، وهذه النتيجة تدل على أن هؤلاء الأساتذة يعلمون جيدا بأن الورقة الاختبارية لا تبنى بشكل عشوائي وإنما تخضع لمعايير محددة تجعل منها أداة صالحة لقياس الأهداف التي وضعت من أجل قياسها.

ويمكن تفسيرها أيضا بكون التعليمات العامة للاختبار تحدد المدة الزمنية المخصصة للاختبار وذلك حسب نوع الاختبار (فرض / امتحان) وهذا يجعل الأستاذ ينتقي الوضعيات التقويمية المناسبة للوقت المتاح للحل، كما انها تبين العلامة الممنوحة لكل وضعية تقويمية وهذا يساعد التلميذ على توزيع جهده ووقته حسب الأهمية النسبية للوضعيات داخل الاختبار، ومن بين المعايير المهمة أيضا تخصيص مكان لكتابة اسم التلميذ على ورقة الاختبار والذي يعطي الاطمئنان بان جهده لن يذهب الى شخص اخر.

كما يمكن تفسيرها بكون الاختبارات التحصيلية من حيث مضمونها لا بد لها أن تستجيب لمجموعة من المعايير الأساسية التي تضمن المصادقية، والموثوقية والتي تبعث الطمأنينة في نفوس التلاميذ، لأنها بنيت على أسس علمية سليمة (جدول المواصفات) جعلتها مناسبة لمستواهم ومراعية لشروط العدالة والإنصاف فيما بينهم، ومشملة على ما درسوه فعلا من مقاطع تعليمية وعلى ما اكتسبوه من كفاءات متضمنة في تلك المقاطع، وتعطي للأستاذ تغذية راجعة دقيقة حول نجاح الجهود التي بذلها في تقديم البرنامج لتلاميذه.

ويمكن تفسيرها بادراك هؤلاء الأساتذة بان معايير طباعة وإخراج الاختبار تلعب دورا كبيرا في فهم الوضعيات التقويمية وتحديد المطلوب منها بشكل واضح وصحيح، فكما يقال فان فهم السؤال هو نصف الجواب، لذلك فقد بين تحليل الأوراق الاختبارية التي قام بنائها أساتذة الرياضيات مدى خلوها من الأخطاء العلمية والاملاتية، ارفاق السندات بملاحظات إجرائية مثل (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية...)، مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية (السند، التعليم، المهمة)، مصاغة في سياق واقعي او قريب من واقع التلميذ، مكتوبة بخط واضح ومقروء وهذه كلها أمور تؤدي الى وضوح المهمات المطلوبة من التلميذ مما يسهل عليه اختيار الموارد الصحيحة الواجب توظيفها في الحل.

كما يمكن ارجاعها الى اقتناع هؤلاء الأساتذة بضرورة وضع إجابة نموذجية للوضعيات التقويمية الواردة في الاختبار، لأنهم سيدركون من خلالها مدى صعوبة تلك الوضعيات وكم من الوقت تحتاج وإذا كانت قابلة للحل ام لا، وأن توضيح المعايير والمؤشرات المطلوبة في التصحيح يمكن ان يقود الى تحليل دقيق ومنطقي للنتائج المحققة والذي سيؤدي بدوره الى اتخاذ قرارات التعديل والعلاج الصحيحة، وهنا نذكر بما جاء في المنشور الوزاري المتعلق بتنصيب السنة الرابعة متوسط المؤرخ في 23 ماي 2006: "يجب استغلال نتائج الامتحانات المدرسية والرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الإحصائي والنوعي، ...، وهذه العملية ستسمح بقياس مردود التلاميذ وبالتالي الأساتذة وبالتعرف على المواد التعليمية التي تسجل صعوبات".

1.4. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الأولى: والتي صيغت كما يلي: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

حسب الجدول(152): فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بأن: معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل، ويمكن تفسير هذه النتائج بكون الورقة الاختبارية لا بد لها أن تكون معرفة بجملة من المعايير الشكلية تتمثل في:

أ. **تعليمات عامة حول الاختبار:** تشمل الجهة الوصية (بدءا بوزارة التربية والتعليم، ثم مديرية التربية لولاية كذا، بلدية كذا)، اسم المؤسسة التي أنجز فيها الاختبار، إلى أي فصل دراسي ينتمي الاختبار، المستوى الدراسي الموجه له الاختبار، المدة الزمنية المخصصة للإجابة على أسئلة الاختبار، المادة الدراسية المتضمنة في الاختبار، تاريخ اجتياز الاختبار، وفي حالة كون الورقة الاختبارية معدة للإجابة مباشرة يجب أن يكون هناك مكان مخصص لكتابة اسم ولقب التلميذ، والرقم الوطني لهذا التلميذ (بعد إدخال الرقمنة على عملية التقويم)، مكان مخصص للعلامة التي يتحصل عليها منتج التلميذ والملاحظات النوعية المرافقة لها.

وفي هذا الصدد تذكر الباحثين ساعد صباح وبن عامر وسيلة (2017، ص88): بان هذه الإجراءات الشكلية للاختبار ووجدت " لبعث الطمأنينة في نفوس الطلبة بان جهودهم لن يضيع ولن يذهب إلى شخص آخر، وأنه بين يدي جهات رسمية آمنة "

ب. معايير خاصة بشكل الاختبار: والتي يجب ان تكون حسب ما تنص عليه التشريعات المدرسية (4) وضعيات بسيطة ووضعية إدماجية)، العلامة الممنوحة لكل وضعية تقويمية، تعليمات خاصة بكل وضعية تقويمية (سند، تعليمة، المهام المطلوبة)، مع ضرورة الإشارة إلى استعمال الأدوات الرياضية ومن الأفضل أن تختم الورقة الاختبارية بعبارات اللباقة.

وتذكر الباحثين نادية العساف وختام الوزان (2014، صص 177-181): بان اتباع نظام وأسس في تصميم الاختبار يجعله ذا مصداقية عالية... فإذا كان الاختبار متقن التصميم فان هذا سيريح المعلم والطالب على حد سواء، وإذا كان تصميمه ضعيفا فان هذا ظلم للتلميذ وعذاب للمعلم.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بأن مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل مرتفع في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (67,18%)، وهذا ان دل على شيء إنما يدل على أهمية هذه المعايير في توجيه التلميذ الممتحن إلى أهم المؤشرات الواجب الاعتماد عليها في تقديم اجابته، كما تمكنه من توزيع جهده ووقته بتوازن على أسئلة الاختبار وذلك وفقا للأهمية النسبية لكل سؤال.

إن هذه النتيجة التي توصلنا اليها معاكسة للنتائج التي توصلت إليها دراسة كل من ساعد صباح وبن عامر وسيلة (2017) أين وجدنا أن (30.55%) من الأساتذة فقط يستخدمون معايير شكل الاختبار الجيد، وذلك لقلّة درابتهم بأهميتها في تصميم الاختبارات التحصيلية، وفي رفع ثبات وصدق الاختبار، وأن أكبر نسبة كانت للمستوى الدراسي وكذا زمن الإجابة والتاريخ وقد أرجعنا هذه النتيجة إلى كون إدارة الجامعة تؤكد على ضرورة توافر هذه المعايير في ورقة الاختبار.

2.4. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية: والتي صيغت كما يلي: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

حسب الجدول (153): فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بأن: معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون، ويمكن تفسير هذه النتائج بكون "الاختبارات التحصيلية من حيث

مضمونها لا بد لها أن تستجيب لمجموعة من المعايير الأساسية التي تضمن المصادقية، الموضوعية الموثوقة والعدل والإنصاف بين التلاميذ" (بو القمح، 2016، ص191).

وتشمل هذه العملية أولاً تحليل محتوى البرنامج أو الجزء الذي تم تقديمه للتلاميذ، ثم تحديد الوزن النسبي لكل درس أو مقطع تعليمي، وكذا الوزن النسبي للمجالات الدراسية التي تم التطرق لها (أنشطة عددية أو هندسية أو دوال وتنظيم المعلومات)، وعلى هذا الأساس يتم تحديد الوزن النسبي للأسئلة المناسبة للبرنامج المقدم وفقاً لمقاطعته ومجالاته، تصاغ هذه الأسئلة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة أو مركبة حسب الهدف المرجو منها.

حيث تشمل التمارين الأربعة أهداف معرفية، بينما تشتمل الوضعية الإدماجية على الأهداف العليا كتوظيف تلك المعارف واستنتاج القيم المستفادة من تعليم الرياضيات، وذلك حسب ما أكده المخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي للسنة الدراسية 2021/2020م، الذي جاء فيه إن الهدف من الاختبار هو: "فحص قدرة المتعلم على التذكر والفهم والتطبيق ويتم ذلك بواسطة تمارين ومشكلات بسيطة، وفحص مدى قدرة المتعلم على تجنيد موارد مختلفة وتوظيفها بشكل مدمج في حل مشكلة مركبة ويتم ذلك بواسطة وضعيات أو مشكلات إدماجية ذات دلالة" (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص2).

وفي هذا الصدد يذكر زيد الهويدي (2004، ص126) أن كتابة بنود الاختبار ترتبط بكفاءة وخبرة بائي الاختبار حيث تتطلب منه: إتقان المادة الدراسية، القدرة على صياغة نواتج التعلم بصورة واضحة على شكل أهداف سلوكية، فهم خصائص المتعلمين وقدراتهم، وأن يكون على دراية بمبادئ وتقنيات بناء الاختبارات.

وقد تبين لنا من تحليل محتوى الاختبارات التحصيلية التي قام أساتذة الرياضيات ببنائها أن الوضعيات التقويمية المتضمنة في تلك الاختبارات كانت متنوعة وشاملة للميادين الثلاثة لمادة الرياضيات الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط وذلك بنسبة (82,8%)، ومراعية للشروط المطلوبة لبنائها (جديدة/وجيهة/مركبة/ليست معقدة) ب(79,7%) وأنها لا تتعرض لنفس الكفاءة عدة مرات (100%).

كما تبين لنا أن هذه الوضعيات التقويمية مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة بنسبة (95,3%) وإن تلك المعايير مجزئة إلى مهمات إجرائية بسيطة (64,1%)، وهذا يدل على أن أساتذة

الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط متمكنين من مهارة بناء وضعيات مشكلة كما تمليه المقاربة بالكفاءات في اختباراتهم التحصيلية.

كما تبين لنا أن الوضعيات التقييمية الموجودة في تلك الاختبارات كانت مطابقة للمنهاج المدرس للتلاميذ (96,9%)، ومناسبة لقدرات التلميذ المتوسط (70,3%)، مما يدل أيضا على كفاءة هؤلاء الأساتذة في وضع الأسئلة وفي التزامهم بمبدأ العدالة والإنصاف بين التلاميذ.

لقد جاءت كل النتائج مؤكدة على المستوى المرتفع لوجود معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون في الأوراق الاختبارية التي بينها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وهذه النتيجة ربما يمكن إرجاعها إلى السنوات الطويلة التي مرت على تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وهذا ما أدى إلى تراكم الخبرات في مجال التقييم عند الأساتذة الرئيسيين لمادة الرياضيات المشرفين المباشرين على تكوين زملائهم أثناء الخدمة أو لدى المفتشين المسؤولين على مرافقة الأساتذة وتكوينهم.

كما يمكن إرجاعها إلى توفر الوثائق والمناشير الرسمية التي توضح الشروط الضرورية الواجب توفرها في بناء الاختبارات التقييمية، وطريقة هيكلتها مما أدى إلى تعود الأساتذة على نمط بنائها وأتاح الفرصة أمامهم للتدريب على معالجة مواضيع مشابهة لتلك المقترحة في الامتحانات الرسمية، وذلك من خلال الكتب المرجعية التي توفرها الوزارة الوصية للأستاذ مثل: الوثيقة المرافقة للمنهاج أو كتاب الأستاذ الذي يعتمد عليه في عملية التدريس، أو دليل الأستاذ في بناء اختبارات الرياضيات الخاصة بكل مستوى.

كما أن السبل متاحة وعلى نطاق واسع أمام الأستاذ للولوج إلى المواقع الالكترونية المختلفة لأخذ المعلومات الضرورية من أجل تكوينه الذاتي في مجال التقييم التربوي بصفة عامة وبناء الاختبارات بصفة خاصة.

أما عن وجود نسبة (4,68%) من الأوراق الاختبارية التي قام بينائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط التي كان لها مستوى منخفض فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون، فربما يمكن إرجاعها للأساتذة حديثي التوظيف وخاصة أولئك الملتحقين بسلك التعليم عن طريق المسابقة، والذين لا يملكون خبرة كافية في مجال التقييم التربوي أو لم يتلقوا بعد التكوين الكافي في هذا المجال، لأن التكوين الجامعي المتخصص لم يرافقه التكوين البيداغوجي والتربوي اللازم للالتحاق بسلك التعليم كما هو الشأن في الأنظمة التعليمية الأخرى التي تفرض سنة للتكوين التربوي على الجامعيين الذين

ينون امتهان التعليم مستقبلا، كما أن التكوين البيداغوجي المكثف الذي يعطى للأساتذة الناجحين في المسابقة مدته شهر واحد، وهي مدة غير كافية للإلمام بكل ما تحتاجه مهنة التدريس من كفاءات وخبرات سواء ما تعلق منها بطرق التدريس، تعليمية المادة، كيفية التعامل مع التلاميذ، التقويم التربوي...

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة شعباني مليكة ولالوش صليحة (2016) التي توصلت إلى أن الأساتذة يتمتعون بقدرتهم على تحليل محتوى المادة الدراسية وعلى إعداد جدول المواصفات كخطوة أولى من خطوات بناء اختباراتهم التحصيلية.

و جاءت معاكسة لنتائج دراسة الباحثين صباح ساعد ووسيلة بن عامر (2012) التي توصلت إلى أن (34,25%) فقط من الأساتذة الذين شملتهم الدراسة يستخدمون المعايير المطلوبة في مجال إعداد فقرات الاختبار التحصيلي الجيد، وقد أرجعنا هذه النتيجة إلى ضعف تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، وأن معظمهم تلقوا تكوينًا نظريًا أكثر منه تطبيقي في مجال التقويم التربوي قبل الخدمة في مسارهم التعليمي الجامعي وبعد توظيفهم كأساتذة فهي لم تكسبهم الكفاءات اللازمة سواء المعرفية النظرية أو العملية الممارساتية في مجال التقويم التربوي وخاصة ما تعلق منها ببناء الاختبارات التحصيلية، وفي هذا المجال تؤكد الباحثين أن تبني أي مقارنة جديدة في التدريس يجب أن يسبقها التكوين الفعلي على أساسياتها وأساليبها المختلفة.

ومعاكسة لدراسة فريد أبو زينة (2001): التي توصل فيها إلى أن اختبارات المعلمين التي قام بتحليلها لا تراعي الأهمية النسبية لموضوعات المحتوى لكل مستوى من مستويات النواتج التعليمية من حيث مضمون تلك الاختبارات.

3.4. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة: والتي صيغت كما يلي: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والإخراج مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنونها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

حسب الجدول (154): فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بأن: معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث الطباعة والإخراج.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون الاهتمام بشكل الورقة الاختبارية ليس مضيعة للوقت كما يعتقد البعض، وإنما هو عامل باعث على الراحة والاطمئنان بالنسبة للتلميذ والتي عادة ما نلاحظها عليه بمجرد استلامه لها والنظر إليها نظرة إجمالية متفحصة.

كما يمكن إرجاعها إلى الأهمية الكبيرة التي تحتلها الامتحانات في منظومتنا التربوية، والتي تجعل التلميذ يشعر بنوع من التوتر والقلق تصل إلى حد الخوف من الموقف الاختباري وهو ما يؤثر على أدائه في الامتحانات، وهذا ما تؤكدته الباحثة سليمة سايجي (2012، ص75) في قولها بأن "القلق يؤثر على التلميذ في مواقف الامتحان، ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان"، لذلك يتوجب على الأسرة التربوية وعلى رأسها الأستاذ تلطيف الأجواء وجعلها أكثر أريحية بالنسبة لهذا الأخير، سواء من حيث ظروف إجراء الامتحان أو من حيث الورقة الاختبارية نفسها حتى يتمكن هذا الأخير من اجتياز الموقف الاختباري بأمان ويتمكن من إبراز قدراته وإثبات كفاءاته.

من هذا الباب تحرص الوزارة الوصية على وضع شروط معينة لورقة الامتحان، وذلك من حيث الطول، المقروئية، تنظيم الوضعيات التقويمية...، فقد جاء في دليل بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط أنه من بين الشروط الواجب توفرها في الورقة الاختبارية من حيث الشكل: "صياغة الأسئلة بشكل بسيط وواضح ودقيق ولا يقبل التأويل، خلو الموضوع من الأخطاء اللغوية واحترام الترميز المعتمد، الجداول والرسومات واضحة ودقيقة" (وزارة التربية الوطنية، 2018، ص6).

تبين لنا نتائج هذه الدراسة بأن تحليل محتوى الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يؤكد وجود مستوى مرتفع لمعايير الطباعة والإخراج في هذه الأخيرة بلغت نسبته (87,5%)، حيث أنها كانت خالية من الأخطاء العلمية بنسبة (87,5%) ذلك أن المصطلحات والرموز المستعملة كانت مطابقة لما ورد في البرنامج والكتاب المدرسي، وأنها مطبوعة بخط مناسب ومقروء ب(92,2%) فعباراتها كانت مصاغة بلغة سليمة وبمفردات دقيقة وواضحة تساعد التلميذ على فهم المراد دون غموض أو لبس، وأنها مكونة من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة ووضعية إدماجية) ب(98,4%).

كما تبين لنا أن هذه الأوراق تتمتع بتهوية عالية وذلك لوجود مسافة مناسبة بين الوضعيات المكونة للاختبار ب (82,8%)، وأنه تم وضع علامة لكل وضعية تقويمية ب(96,9%) وإرفاق السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية) ب (75,0%)، مع مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية

(السند، التعليم، المهمة) ب (84,4%)، وهي نسب عالية تدل على أن هذه الأخيرة تستجيب للمعايير التي حددتها وزارة التربية الوطنية لشكل الاختبار.

يجب أن نشير هنا إلى معايير أخرى يجب مراعاتها عند طباعة وإخراج الاختبار مثل: ضرورة احترام مقاييس الكتابة المعتمدة ونوع الخط المناسب وكذا ترقيم الصفحات إن كان الاختبار يضم أكثر من صفحة واحدة، إذ لا يجوز كتابة السؤال مقسما بين صفحتين، مع ضرورة ترك عبارات لطيفة في نهاية صفحة الاختبار (مثل بالتوفيق...).

إن هذه النسب العالية ربما يمكن أرجعها إلى وجود نمطية في الطباعة والإخراج يعتمدها الأساتذة ومتفقين عليها، وتبقى بعض الاختلافات راجعة إلى خصوصية الاختبار من حيث المجالات التي تضمنتها الوضعيات التقويمية (عددية، هندسية، دوال وتحليل معطيات)، أو من حيث الفترة الزمنية التي تم فيها إجراء الاختبار (الفصل الأول، أو الثاني أو الثالث)

كما أن أغلبية الأساتذة يستخدمون الطباعة الآلية في نسخ وطباعة اختباراتهم بالاعتماد على الحاسوب والطابعة التي توفرهما إدارة المؤسسات التعليمية لهذا الغرض، فتكون الكتابة مقروءة وواضحة وخالية من الأخطاء المطبعية، ولكن هذا لا يمنع من وجود بعض الأخطاء الإملائية الغير مقصودة.

ومع ذلك أشارت النتائج إلى وجود نسبة (12,5%) لعدم توفر معايير الطباعة والإخراج وهي نسبة لا يستهان بها مع توفر التسهيلات التشريعية وآلات الطباعة الحديثة فالنقص إذا يمكن إرجاعه إلى العامل البشري أي إلى الأساتذة أنفسهم الذين لا يراعون بعض المعايير في طباعة وإخراج الاختبار.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة **ساعد صباح ووسيلة بن عامر (2017)**: بأن المعايير المطلوبة في طباعة الاختبار وإخراجه كانت متوافرة بنسبة (58.76) وقد أرجعت الباحثين السبب في ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يحسنون استخدام الطباعة على الحاسب الآلي، كما أن آلات التصوير المتوفرة من أحدث آلات التصوير عالميا، وبالتالي فإن نسخ الاختبار تكون واضحة ومقروءة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية بشكل ممتاز.

ومتفقة أيضا مع دراسة الباحثين **نادية العساف وختام الوزان (2014)** التي أشارت إلى أن الاختبار الجيد يستدعي ترتيبا وشكلا منظما، ولغة خالية من الأخطاء، وطباعة صحيحة.

ولكنها متعكسة مع ما توصلت إليه دراسة الجنازرة (1999) التي أظهرت أن هناك انخفاض في مستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي قام بتحليلها حيث أن هناك خلو للأوراق الاختبارية من التعليمات العامة مع وجود أخطاء إملائية ومطبعية ولغوية واضحة في طباعة الاختبارات، أو كتابتها يدويا رغم رداءة الخط لدى بعض الأساتذة.

4.4. مناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة: والتي صيغت كما يلي: مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبينها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

حسب الجدول (155): فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بأن: معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى منخفض فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون أهم ما في التقويم على ضوء المقارنة بالكفاءات أهدافه التصحيحية، التي تسمح بإعطاء فرصا أخرى للمتعلم لتعلم النشاط المرغوب فيه بعد أن أخفق في المرات السابقة، فالخطأ في هذه المقارنة لا يعد فشلا بل هو مؤشر لتعثر ظرفي حدث لسبب من الأسباب التي يمكن معالجتها، ولا يمكن اكتشاف الصعوبات والتعثرات التي تواجه التلميذ أثناء تعلمه إلا بتعريضه بين الفينة والأخرى للمواقف الاختبارية التي تضع كفاءاته على المحك.

من هذا الباب يشترط أن ترفق الأوراق الاختبارية بإجابة نموذجية تكون مفصلة في شكل معايير ومؤشرات دالة على تحقق الكفاءة المستهدفة بالتقويم، يمكن الرجوع إليها في تصحيح منتج التلميذ، وتحديد مستويات تملكه لهذه الأخيرة، ولذلك يشترط أيضا أن ترفق العلامات الممنوحة لأعمال التلاميذ بملاحظات نوعية تصف مستويات تملك الكفاءات يمكن الاعتماد عليها في تعديل وتصحيح الأداء الخاطئ للمتعلم، واقتراح الحلول العلاجية المناسبة للصعوبات التي يواجهها، الأمر الذي يساعد على جعل الاختبار أداة للتعليم العلاجي" (العساف، الوزان ، 2014، ص 179).

فمهمة المعلم في مقارنة الكفاءات لا تنتهي عند رصد العلامات وإعلان النتائج في كشوف النقاط، بل يجب أن تتعدى ذلك إلى تحليل هذه الأخيرة وإعطاءها مدلولها الإحصائي والتربوي وذلك من أجل اتخاذ القرارات الصائبة، وفي هذا الصدد يؤكد الفريق الأردني للتقويم (2004، ص 38) بأن القرارات التربوية الجادة "تبنى على التفسير المعطى للنتائج، فالوعي بدلالة البيانات التي يستخرجها المصحح من منتج التلميذ وصدق تفسيرها أهم بكثير من رصد علامات وأرقام لا معنى لها.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بان أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط قد أرفقوا أوراقهم الاختبارية بالإجابة النموذجية بنسبة (100,00%)، وأن هذه الأخيرة تأخذ بعين الاعتبار الحلول الأخرى الممكنة ب (84,40%)، وأنها تراعي معايير التفسير السليم للوضعية (95,30%)، الاستعمال السليم للأدوات الرياضية (87,50%) وانسجام الإجابة (95,30%) وهي كلها معايير الحد الأدنى لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية.

كما أكدت أن الحكم على منتج التلاميذ كان محكيا (96,90%) أكثر منه معياريا (7,80%)، أي أن (92,20%) من أساتذة الرياضيات لا يقومون بمقارنة أداء التلميذ بالنسبة للمجموعة المرجعية التي ينتمي إليها بهدف تحديد الفروق الفردية فيما بينهم، بل يكتفون فقط بمقارنة أداء التلميذ مع ما ينبغي أن يكون عليه الأداء المطلوب أي أنهم يهتمون أكثر بالتقويم في إطار التعلم الإتقاني ويتعاضون عن التقويم الفارقي، ولا توجد إشارة إلى وجود الحكم وفق السمات الكامنة حسب ما تتطلبه التربية الحديثة التي تحاول تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ لدى التلميذ والسمات والقدرات الكامنة وراءه.

لقد اكدت نتائج هذه الدراسة (حسب الجدول 151): بان (18,75%) فقط من الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى مرتفع فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج.

حيث لاحظنا بعد تحليل الأجوبة النموذجية وشبكات التصحيح المرافقة لها والاطلاع على محضر تسجيل النتائج للأساتذة: وجود نسب عالية لعدم استعمال قاعدتي "غافيني" و "دوكيتال"، التي اقترحهما علماء التباري في مجال التقويم الكمي لإنجازات التلاميذ.

فقد سجلنا نسبة (92,20%) لعدم استعمال قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكيتال في الحكم على الكفاءة، التي يؤكد من خلالها أنه يجب إعطاء التلميذ ثلاث فرص على الأقل يثبت فيها مدى تحكمه في الكفاءة، وتبعاً لهذه القاعدة فإنه إذا تمكن المتعلم من النجاح في ثلاثة معايير يكون قد بلغ الحد الأقصى للتحكم، أما عند تحقيقه معيارين من ثلاثة يعتبر قد بلغ الحد الأدنى للتحكم في الكفاءة ومع ذلك يعتبر ناجحاً، ولكن إذا حصل على معيار واحد فإن تحكمه يعتبر ناقصاً ويحكم عليه بالفشل

.Deketele(1996,pp17-23)

و(96,90%) لعدم استعمال قاعدة (80%) لغافيني في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار، وتنص هذه القاعدة على أنه: في حالة إجراء اختبار فردي فإن مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا إذا تمكن الممتحن من الإجابة على أربع أسئلة من خمس، أي إذا استطاع الإجابة على 80% من مجموع الأسئلة المطروحة عليه، أما في حالة تقويم فوج تربوي فإن مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا إذا تمكن 80% من مجموع التلاميذ الممتحنين من الإجابة على 80% من أسئلة الاختبار.

كما لاحظنا عدم وجود حصر للصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة على شكل معايير بنسبة (90,60%) ولا تسجيل لأهم المؤشرات الدالة على التعثرات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة (92,20%) ولا اقتراح لوضعيات علاجية مناسبة حسب الصعوبات المسجلة (92,20%).

وهذا ربما ما يفسر المستوى المنخفض لوجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج، ف (81,25%) من أساتذة الرياضيات لا يقومون باستغلال النتائج المحققة في سبيل الرفع من مردودية التلاميذ وخاصة في مادة طالما عانت من انخفاض معدلات النجاح فيها.

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة صباح ساعد ووسيلة بن عامر (2012) التي توصلت الى ان أضعف الإجابات كانت على البنود المتعلقة بالتحليل الاحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية، وهذا يدل حسب الباحثين على وجود ضعف لدى افراد العينة فيما يخص استغلال النتائج المحصل عليها في الكشف عن مواطن الضعف لدى التلاميذ وعلاجها وتثمين نقاط القوة وتعزيزها، وهذا يعيق تحقيق الهدف الأساسي من الاختبارات التحصيلية والمتمثل في تحسين عملية التعليم والتعلم.

كما جاءت متفقة مع دراسة (أبو جراد، 2011) التي أشارت إلى وجود ضعف واضح في ممارسات المعلمين والتزامهم بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها، وقد أرجع ذلك إلى عدم إدراك المعلمين لأهمية تحليل النتائج في تطوير اختباراتهم، أو لضعف معرفتهم بالمفاهيم الإحصائية، كما أضاف أنه ومن الأسباب المحتملة الاعتقاد السائد لدى الكثير من المعلمين أن مهمته في إعداد الاختبار تنتهي برصد العلامات في كشوف الطلبة والإعلان عنها، وارجع السبب في ذلك أيضا إلى عدم توفر الوقت الكافي لدى المعلمين للقيام بهذه الممارسات نتيجة للأعباء الملقة على عاتقهم.

وهي متفقة أيضا مع النتائج التي توصل إليها عادي الخالدي (2014): بان درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لمهارات متابعة نتائج التقويم البديل كانت ضعيفة، مما يعني أن أولئك الأساتذة لا يهتمون

بتسجيل أداء كل طالب في سجلات المتابعة، ولا يولون عملية تحفيز الطلاب ذوي الأداء المرتفع أي أهمية ولا يوجد لديهم آلية واضحة لمتابعة الطلاب ذوي الأداء المنخفض، وذلك بسبب كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد وبسبب عدم وجود وثائق وقوانين واضحة عن كيفية تسجيل النتائج وتفسيرها وبالتالي استغلالها.

إن الأهمية التربوية لتحليل النتائج واستغلالها تفرض ضرورة تكوين الأساتذة وتدريبهم في هذا المجال وذلك بالتركيز على الجوانب التطبيقية في تحليل النتائج وتفسيرها.

ثانياً: الاستنتاج العام

لقد أفرزت الدراسة الحالية النتائج التالية:

. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر (الواجبات المنزلية، المشاركة في القسم، تنظيم الكراس، الانضباط السلوكي، المواظبة، الاستجاب الشفوي) مرتفع جداً في ضوء المقارنة بالكفاءات.

تدل هذه النتيجة على أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط ينوعون في المعايير التي يعتمدون عليها في تقويم أداء التلميذ داخل القسم، وهو أمر ينسجم مع التوجه الجديد للنظام التربوي في الجزائر، فهذا التنوع في المعايير يمكن أن يوفر فرصاً متعددة للنجاح و يؤدي إلى تكافؤ الفرص بين التلاميذ و يراعي الفروق الفردية فيما بينهم ويعمل على "تقليص عوامل الفشل وبالتالي الرفع من مردودية منظومتنا التربوية" حثروبي (2012، ص291) وكذا "إضفاء المصادقية والموضوعية على النقاط الممنوحة للمتعلم وإنصافه دون إغفال أي مجهود يقوم به" (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص2)، والأساتذ الناجح هو ذلك الأستاذ الذي يتمكن من تسطير قائمة مدروسة من النشاطات الصفية و اللاصفية الهادفة والداعمة للتعلم والتميزة بكونها متنوعة وشاملة لمختلف المجالات التعليمية الخاصة بمادة الرياضيات والمتعلقة بالبرنامج المقدم أو تلك المتعلقة بسلوكات التلميذ والدالة على جديته ومثابرته وإيجابيته في تفاعلاته مع المادة ومع زملائه ومع الموقف التعليمي ككل.

. يختلف ترتيب معايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات حسب ممارستها من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

لقد توصلنا في هذه الدراسة إلى أن أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط يوظفون عدة معايير لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر وبدرجات متفاوتة، حيث أن الترتيب الذي أفرزه اختبار فريدمان يبين أنهم يوظفون هذه المعايير حسب الترتيب التالي: المشاركة في القسم، الانضباط السلوكي والمواظبة، تنظيم الكراس، الواجبات المنزلية وأخيرا الاستجابات الشفوية.

إن الملاحظ على النتائج المتوصل إليها أن أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط قد ركزوا في تقويمهم المستمر للتلاميذ على المعايير التربوية (السلوكية) أكثر من المعايير التعليمية، ربما يكون هذا سعيًا منهم إلى توفير جو من الهدوء والطمأنينة داخل الفصول الدراسية بما يساهم في السير الحسن لعمليتي التعليم والتعلم.

. لا تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس، وذلك لعدم وجود استثناء في القرارات التربوية المتعلقة بكيفية تنفيذ التقويم المستمر لجنس دون آخر، مع خضوع كلا الجنسين لنفس الظروف المهنية وتأديتهما لنفس الواجبات سواء منها المتعلقة بعملية التعليم أو تلك المرتبطة بالتقويم، وتعرضهما لنفس التكوين (الأولي والمستمر)، وتلقيهما لنفس التوجيهات والإرشادات من قبل مفتشي مادة الرياضيات والأساتذة المكونين أو الأساتذة الرئيسيين للمادة في المؤسسة التعليمية أثناء حصص التنسيق التربوي بين أساتذة الرياضيات.

. تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمعايير التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية، حيث جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد بان الأساتذة ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) كان مستوى ممارستهم لمعايير التقويم التحصيلي المستمر أكبر من الفئات الأخرى، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون الخبرة تضع المقوم أمام وضعيات تعامل معها من قبل، وتوفر له فرصة الاستفادة من التجارب السابقة وهذا يجعله أكثر جدية وموضوعية في اختيار المعايير المناسبة، وأكثر دقة في تقدير النقطة المناسبة لكل تلميذ وفقا للمعايير التي اختارها، بينما الأستاذ الأقل خبرة والذي يسعى إلى بسط سيطرته على التلاميذ وفرض النظام داخل القسم يعطي الأهمية الأكبر للانضباط السلوكي والانطباع النفسي الذي يتركه التلميذ أكثر من تركيزه على الإنجازات المحققة، وكل ذلك ربما يرجع إلى السلوك الانتقامي أو التسامحي لهذا الأستاذ القليل الخبرة والذي لا يستطيع التحكم في ذاتيته أثناء التقويم.

. مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح) مرتفع في ضوء المقارنة بالكفاءات، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون المنظومة التربوية في الجزائر تعتمد اعتمادا كبيرا على التقويم التحصيلي المنتظم (الامتحانات) في تقرير مصير التلميذ وفي تميم الجهود التي يبذلها الأستاذ في تطبيق البرامج والمقررات المسطرة من طرف الجهة الوصية التي تحتاج الى نتائج وإحصائيات ملموسة ودقيقة عن مخرجات العملية التربوية ونوعيتها.

وهذا الاهتمام الكبير بالامتحانات يفرض على الأستاذ أن تكون لديه خطة واضحة ومحددة منذ البداية يقدم من خلالها تصورا متكاملًا لعمليات التقويم التي ستسير العملية التعليمية-التعلمية خطوة بخطوة وخاصة مع مادة إجرائية مثل الرياضيات.

كما ان الأستاذ الحريص على إثبات فعالية مجهوداته مطالب بان يقوم ببناء أدوات قياس ذات جودة عالية تؤدي إلى نتائج جيدة وتؤكد جديته وتفانيه في العمل، ومطالب باتخاذ قرارات تربوية صحيحة مبنية على تلك النتائج، وهذا الامر يجعل اعتماده على شبكات التصحيح ضرورة ملحة تفرضها الأهداف المنشودة من تطبيق المقارنة بالكفاءات لأنها تجعل العملية التقويمية سهلة وممكنة بأقل الجهود كما أنها تضمن قدرا كبيرا من العدالة والإنصاف بين التلاميذ وتوفر معلومات موثوقة بشأن المستويات التدريجية لتحكمهم في الكفاءات المختلفة مما يجعلهم يدركون الأخطاء التي وقعوا فيها ويعرفون أسباب ارتكابها وكيفية تداركها.

. لا تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات باختلاف الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون المناشير التربوية الخاصة لمواعيد التقويم والمحددة لأدواره، والمبينة للأدوات الواجب استخدامها موجهة للأستاذ بصفة عامة دون تمييز بين ذكر أو أنثى، كما أن كلا الجنسين مطالب بتوفير أدلة وإحصائيات عن إنجازات قطاع التربية والتعليم، وكلاهما مطالبان بتأدية نفس الواجبات المهنية المتعلقة بالتقويم التربوي، لأنهما يدرسان نفس المناهج الدراسية و يعتمدان على نفس الوثائق التربوية المرافقة لتلك المناهج، ويعملان في نفس الظروف المهنية، ضف إلى ذلك فان الأساتذة من كلا الجنسين لهما نفس التكوين ويخضعان لنفس التوجيهات من قبل المفتشين التربويين والأساتذة المكونين في مادة الرياضيات والأساتذة الرئيسيين للمادة في مؤسساتهم.

. تختلف مستويات ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون عملية التخطيط للتقويم المنتظم وتنفيذه ثم القيام بتصحيحه واستغلال النتائج المستخلصة منه كلها عمليات تحتاج إلى ممارسة وتدريب مستمرين على مدار سنوات العمل، بما يعني انه كلما زادت سنوات الخبرة المهنية زاد التدريب على ممارسة مراحل التقويم التحصيلي المنتظم وأدى ذلك إلى إتقانها وخاصة بعد تطبيق سياسة توحيد مواضيع الامتحانات في المستوى التعليمي الواحد وجعلها تبنى بمشاركة جميع الأساتذة وتحت إشراف الأستاذ الرئيسي للمادة في المؤسسة، لأنها بالإضافة إلى كونها تحقق مبدأ الإنصاف بين التلاميذ فان لها أغراضا تكوينية بالنسبة للأساتذة حديثي التوظيف.

. مستوى الصعوبات (التنظيمية، البيداغوجية) التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي متوسط الى منخفض في ضوء المقاربة بالكفاءات، ويمكننا تفسير هذه النتيجة بكون عملية التقويم بصفة عامة والتقويم التحصيلي بصفة خاصة تخضع لقوانين تنظيمية تفرضها المناشير والتشريعات التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية، وذلك من حيث كيفية إجرائها أو مواعيد تنظيمها أو الأدوات المستخدمة لذلك والظروف المادية التي تجرى فيها، وبالتالي فان الأستاذ مطالب بتنفيذ تلك الإجراءات المنصوص عليها كما هي، وهذه الإجراءات عادة تكون في متناوله وباستطاعته تنفيذها بكل سهولة ويسر.

كما يمكن تفسير انخفاض مستوى الصعوبات البيداغوجية ربما بكون مادة الرياضيات مادة إجرائية تطبيقية، لذلك فان تقويم التحصيل فيها يكون أسهل من غيرها من المواد النظرية، فأهداف البرامج المقترحة عادة تكون واضحة، والكفاءات المستهدفة فيها محددة، ومعايير تقييمها دقيقة، كما أن طريقة بناء الوضعيات التقويمية للأنشطة الرياضية مقننة بمختلف التشريعات التربوية، وما على الأستاذ سوى إتباع الإجراءات المطلوبة منه ليتمكن من بناء اختبارات جيدة، وخاصة إذا تم تدريبه بشكل فعال على كيفية إجراء عمليات التقويم أثناء تكوينه الأولي بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة أو أثناء الخدمة على يد أساتذة أكفاء أو مفتشي المادة من ذوي الخبرة العالية.

. لا تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون عملية التقويم تخضع لقوانين تنظيمية دقيقة وهذه القوانين موجهة لجميع الأساتذة بغض النظر عن جنسهم،

ومن الطبيعي ان يواجهوا نفس الصعوبات أثناء تنفيذها خاصة وأنها قوانين فوقية صادرة عن وزارة التربية ولا يملك الأساتذة حق مناقشتها.

كما أن جميع الأساتذة ذكورا كانوا أم اناثا يعانون من نفس الظروف المهنية: كثرة عدد التلاميذ في القسم والتي لا تتناسب في أغلب الأحيان مع عدد الأساتذة المتوفرين، كثافة الحجم الساعي المخصص لكل أستاذ بل ومضاعفته بسبب العمل بنظام التفويج الذي فرضته ظروف جائحة كورونا، كثافة البرامج المطالبون بإنهائها في الآجال المحددة ، التزامهم بتوحيد مواضيع الامتحانات الفصلية والسنوية حسب المستوى الدراسي، تلقيهما لنفس التكوين، كل هذه الظروف وغيرها متشابهة لدى كلا الجنسين مما يخلق لهم صعوبات متشابهة دون تمييز لجنس عن اخر.

. تختلف مستويات الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط أثناء ممارسة التقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة لصالح الفئة ذات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مما يعني انه كلما نقصت سنوات الخبرة كلما ارتفع مستوى الصعوبات والعكس صحيح كلما زادت سنوات الخبرة كلما انخفض مستوى الصعوبات، ذلك أن الخبرة المهنية تعطي للأستاذ فرصة للتدريب على مختلف الممارسات التقييمية سواء ما تعلق منها بالتقويم المستمر أو تلك المتعلقة بالتقويم المنتظم وهذا التدريب لا محالة سيساعده على توقع الصعوبات التي قد تواجهه فيهيئ لها الحلول مسبقا أو يحاول تلافيها قبل حدوثها.

. مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة والإخراج) مرتفع في الأوراق الاختبارية التي يبنها أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، بينما مستوى التصحيح واستغلال النتائج كان منخفضا، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أهمية هذه المعايير في توجيه التلميذ الممتحن إلى أهم المؤشرات الواجب الاعتماد عليها في تقديم اجابته، كما تمكنه من توزيع جهده ووقته بتوازن على أسئلة الاختبار وذلك وفقا للأهمية النسبية لكل سؤال.

ويمكن تفسير هذه النتائج بكون الاختبارات التحصيلية من حيث مضمونها لا بد لها أن تستجيب لمجموعة من المعايير الأساسية التي تضمن المصادقية، الموضوعية، الموثوقية، وتبعث الطمأنينة في نفوس التلاميذ لأنها بنيت على أسس علمية سليمة تجعل مضمونها مناسبة لمستواهم ومراعيًا لشروط العدالة والإنصاف فيما بينهم، وخاصة إذا تميزت بمستوى جيد من حيث الطباعة والإخراج، فكانت خالية من الأخطاء العلمية، متمتعًا بتهوية عالية، مرفقة للسندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية...)، مع مراعاة للفصل بين مكونات الوضعية (السند، التعليمية، المهمة)، مشتملة على عبارات اللباقة

في آخر الصفحة بشكل يوحى بجو من الامن والهدوء الذي يساعد التلميذ على اجتياز الموقف الاختباري بأمان فيتمكن من إبراز قدراته وإثبات كفاءاته.

وهي نتائج منطقية ومتفقة مع النتائج المتوصل إليها من خلال أداة الاستمارة حيث توصلنا إلى أن مستوى تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وهذا يدل على أن هؤلاء الأساتذة متمكنين من مهارة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة كما تمليه المقاربة بالكفاءات، و يدل أيضا على كفاءتهم في وضع الأسئلة المناسبة لمضمون البرنامج الذي قاموا بتدريسه ولمستوى التلاميذ اللذين يدرسونهم، أي أنهم يعتمدون على جدول المواصفات في بناء اختباراتهم ولو بطريقة ضمنية وغير مصرح بها.

كما توصلت هذه الدراسة الى أن معظم الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لها مستوى منخفض فيما يخص احتوائها على معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج، ويمكن تفسير هذه النتائج بنقص كفاءة هؤلاء الأساتذة في وضع شبكات تصحيح تكون مفصلة في شكل معايير ومؤشرات دالة على تحقق الكفاءة المستهدفة بالتقويم، يمكن الرجوع إليها في تصحيح منتج التلميذ، وتحديد مستويات تملكه للكفاءات، أو الاعتماد عليها في وضع ملاحظات نوعية تصف مستويات هذا التملك يمكن الاعتماد عليها في تعديل وتصحيح الأداء الخاطئ للمتعلم، واقتراح الحلول العلاجية المناسبة للصعوبات التي واجهها هذا الأخير.

وبنقص كفاءتهم في مجال تحليل النتائج وإعطائها التفسير التربوي المناسب فمهمة المعلم في مقارنة الكفاءات لا تنتهي عند رصد العلامات وإعلان النتائج في كشوف النقاط، بل يجب أن تتعدى ذلك إلى تحليل هذه الأخيرة وإعطاءها مدلولها الإحصائي والتربوي وذلك من أجل اتخاذ القرارات التربوية الصحيحة. ففي النهاية أهم ما في التقويم على ضوء هذه المقاربة أهدافه التصحيحية.

وهذه النتيجة لم تكن متوقعة: فهي متضاربة مع النتائج المتوصل إليها من خلال أداة الاستمارة التي توصلنا من خلالها إلى أن مستوى تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات كان مرتفع إلى مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، وهذا ربما يعود إلى إدلاءهم بتصريحات غير صحيحة وغير مطابقة للواقع.

ومتضاربة أيضا مع النتائج التي سجلناها فيما يخص الصعوبات البيداغوجية التي وردت في الاستمارة بحيث أن (64,4%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لا يجدون أبدا صعوبة في

استغلال النتائج المتحصل عليها وان (21,9%) منهم أحيانا فقط يجدون صعوبة في استغلال النتائج المتحصل عليها، وهذا ربما يدل أيضا على التصنع في الإجابات المقدمة لأسئلة الاستمارة.

الخاتمة

لقد مست هذه الدراسة ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية-التعلمية الا وهو التقويم التربوي، اذ لا يمكن تصور أي تعليم او تكوين بدون تقويم، ونظرا لهذه الأهمية فان الإصلاحات الأخيرة التي أدخلت على المنظومة التربوية في الجزائر قد أولت عناية كبيرة لهذا الجانب وجعلته جزء لا يتجزأ من العملية التربوية يرافقها ويسايرها في كل مراحلها.

وقد اهتمت بالتقويم التحصيلي الذي يعتبر أحد أهم أنواع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات لأنه يوفر الأدلة والإحصائيات عن مدى الانجازات المحققة، والتي يمكن أن تستخدم في مجال المساءلة عن إنجازات قطاع التربية والتعليم من جهة وتساعد على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة بنجاح التلميذ أو رسوبه، وبالتالي انتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى أو توجيهه إلى مجال تخصصي معين من جهة أخرى، كما اهتمت تحديدا بالممارسات التقويمية الميدانية لأساندة الرياضيات، هذه المادة التي تمثل مجالا دراسيا يعد مؤشرا لتقدم الدول وازدهارها، وبمرحلة دراسية مهمة لتعلم الرياضيات وهي مرحلة التعليم المتوسط.

وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع جدا فيما يخص توظيفهم لمعايير التقويم التحصيلي المستمر (الواجبات المنزلية، المشاركة في القسم، تنظيم الكراس، الانضباط السلوكي، المواظبة، الاستجواب الشفوي)، وهذا التنوع في المعايير يمكن أن يوفر فرصا متعددة للنجاح ويؤدي إلى تكافؤ الفرص بين التلاميذ ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم وبالتالي إنصافهم دون إغفال أي مجهود يقومون به مما يؤدي الى تقليص عوامل الفشل لديهم.

واتضح أيضا أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع فيما يخص ممارستهم لمراحل التقويم التحصيلي المنتظم (التخطيط، التنفيذ، التصحيح)، وذلك من باب حرصهم على اثبات فعالية مجهوداتهم، وهذا الامر يفرض عليهم أن تكون لديهم خطة واضحة ومحددة منذ البداية يقدمون من خلالها تصورا متكاملا لعمليات التقويم التي ستساير العملية التعليمية-التعلمية خطوة بخطوة وخاصة مع مادة إجرائية مثل الرياضيات، كما يفرض عليهم بناء أدوات قياس ذات جودة عالية تؤدي إلى نتائج جيدة وتؤكد جديتهم وتفانيهم في العمل، وتساعدهم على اتخاذ قرارات تربوية صحيحة مبنية على تلك النتائج.

كما تبين أن أساتذة الرياضيات افراد العينة يعانون من صعوبات (تنظيمية، بيداغوجية) ذات مستوى متوسط الى منخفض، وذلك لان التقويم التحصيلي يخضع لقوانين محددة تفرضها المناشير والتشريعات التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية وما على الأستاذ سوى تنفيذها كما هي، وهذه الإجراءات عادة تكون في متناوله وباستطاعته تنفيذها بكل سهولة ويسر.

كما تبين أيضا أن الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها أساتذة الرياضيات تتمتع بمستوى مرتفع من حيث احتواءها على معايير الاختبار الجيد (الشكل، المضمون، الطباعة والإخراج)، وهي معايير مهمة لتوجيه التلاميذ إلى أهم المؤشرات الواجب الاعتماد عليها في تقديم اجابتهم، و في توزيع جهودهم ووقتهم بتوازن على الوضعيات المكونة للاختبار وذلك وفقا للأهمية النسبية لكل وضعية، ولبعث الطمأنينة في نفوسهم لأنها بنيت على أسس علمية سليمة تجعل مضمونها مناسبا لمستواهم ومراعيًا لشروط العدالة والإنصاف فيما بينهم، وهذا يساعدهم على اجتياز الموقف الاختباري بأمان فيتمكنون من إثبات كفاءاتهم.

ولكن مستوى معيار التصحيح واستغلال النتائج كان منخفضا رغم الأهمية التربوية لشبكات التصحيح في تقويم منتج التلميذ، وتحديد مستويات تملكه للكفاءات، ووضع ملاحظات نوعية تصف مستويات هذا التملك يمكن الاعتماد عليها في إعطاء التفسير التربوي للنتائج المحققة، وبالتالي تعديل وتصحيح الأداء الخاطئ للمتعلم واقتراح الحلول العلاجية المناسبة لل صعوبات التي واجهها.

لقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود تطابق في بعض النتائج بين اداتي الاستمارة والشبكة حيث توصلت إلى أن مستوى تنفيذ التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات مرتفع لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، والى وجود مستوى مرتفع لمعايير الاختبار الجيد من حيث (الشكل، المضمون، الطباعة)، وهذا يدل على أن هؤلاء الأساتذة متمكنين من مهارة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة كما تملية المقاربة بالكفاءات، و يدل أيضا على كفاءتهم في وضع الأسئلة المناسبة لمضمون البرنامج الذي قاموا بتدريسه ولمستوى التلاميذ اللذين يدرسونهم، وللأهداف التي يريدون تحقيقها.

كما توصلت الى وجود تضارب في بعض النتائج: التي توصلنا من خلالها إلى أن مستوى تصحيح التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات كان مرتفع إلى مرتفع جدا لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، بينما كان مستوى وجود معايير الاختبار الجيد من حيث التصحيح واستغلال النتائج منخفض في الأوراق الاختبارية التي قام ببنائها هؤلاء الأساتذة وهذا ربما يعود إلى إدلاءهم بتصريحات غير صحيحة وغير مطابقة للواقع.

وأن (64,4%) من أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط لا يجدون أبدا صعوبة في استغلال النتائج المتحصل عليها وان (21,9%) منهم أحيانا يجدون صعوبة في استغلال النتائج المتحصل عليها، وهذا التضارب في النتائج ربما يدل أيضا على التصنع في الإجابات المقدمة لأسئلة الاستمارة.

وعلى العموم توصلت الدراسة إلى نتائج إيجابية إلا أنها تبقى نسبية في حدود العينة المختارة والأدوات المستخدمة، وهنا يمكن الإشارة إلى بعض العوامل التي يمكن أن تكون قد ساهمت من قريب أو بعيد في حصولنا على هذه النتائج هي:

- خلل محتمل في إجراءات الدراسة الميدانية بما فيها من عينة وأدوات القياس المتمثلة في الاستمارة وشبكة تقويم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات.
- عدم تعامل أفراد العينة بجدية وموضوعية خلال الإجابة على بنود الاستمارة.
- نسبية في تقدير الباحثة لبعض المعايير في تحليل الأوراق الاختبارية.
- طلب الباحثة من بعض الأساتذة وضع إجابات نموذجية لاختباراتهم ربما أدى إلى تصنع البعض منهم الالتزام بالتصحيح وفق المعايير والمؤشرات.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة توصي الباحثة ب:

. ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في أي إصلاح، فالأستاذ هو المعني بتنفيذ البرامج والمناهج المقترحة، لذلك لا بد من إطلاعهم عليها ومساهمته في إعدادها حتى يتسنى له فهمها والاقتراع بها ومن ثم تنفيذها وتطبيقها بشكل جيد.

. تطوير البرامج الدراسية وخاصة مقررات القياس والتقويم التربوي لطلبة المدارس العليا للأساتذة، بحيث تساهم في تغيير نظرتهم التقليدية للتقويم إذ لم يعد مقبولا أن يستمر فهم المعلمين للتقويم على أنه مرادف للامتحانات، وأن يستمر دور المدرسة محصورا في إعداد المتعلمين للامتحانات بدلا من إعدادهم للحياة.

- تنظيم دورات تدريبية لأساتذة الرياضيات (وغيرهم) وخاصة خريجي الجامعات والملتحقين بالتعليم عن طريق المسابقات للارتقاء بمستوى أدائهم في مجال التقويم، ولإكسابهم مهارات وخبرات حول توظيف معايير التقويم المستمر ومرحل إعداد أدوات التقويم المنتظم في إطار المقاربة بالكفاءات، مع إخضاعهم للتقويم الدوري لتحديد نقاط الضعف لديهم ومعالجتها.

- إعداد دليل للأساتذة في كيفية استخدام أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالمرحلة المتوسطة (وغيرها من المراحل)، مع ضرورة إنشاء بنوك للوضعيات التقويمية والاختبارات وشبكات التصحيح الخاصة بكل مادة، يمكن للأساتذ الرجوع إليها لبناء اختبارات.

- التخفيف من كثافة المناهج التعليمية بالقدر الذي يسمح بوصول جل التلاميذ إلى مستوى التمكن والإتقان لمهارات معينة تعد الكلمات المفتاحية لكفاءات رياضية بعينها وتمثل الكفاءات القاعدية لبرامج لاحقة في مستويات أعلى، إذ لا داعي بان توضع برامج طويلة متضمنة للكثير من المعارف، ثم لا يستطيع الأساتذة تنفيذ نسبة كبيرة من الأهداف المقصودة من وراءها.

- التقليل من عدد التلاميذ في القسم بمضاعفة عدد المؤسسات والفصول التعليمية وزيادة عدد الأساتذة بشكل يتناسب مع الزيادة الكبيرة في عدد المتدرسين، لكي يصبح التلميذ فعلا محورا للعملية التعليمية-التعلمية ويتلقى الاهتمام الحقيقي به حتى نكون منه كفاءة حقيقية تساهم في خدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد.

الاقتراحات

وفي الأخير نقول بان النتائج التي توصلت إليها الباحثة تبقى نتائج نسبية في إطار الحدود الزمنية والمكانية والبشرية للدراسة وفي حدود أدوات القياس التي استعملت، إلا أنها يمكن أن تمثل بداية هامة لمزيد من البحوث بأدوات أخرى وعينات أكبر ومتغيرات عديدة، نذكر منها:

- إجراء دراسة حول الممارسات التقويمية لأساتذة مواد أخرى مثل العلوم الطبيعية، الاجتماعيات، التربية الإسلامية.

- إجراء دراسة مقارنة بين ممارسات التقويم لأساتذة المواد العلمية والمواد الأدبية.

- إجراء دراسة مقارنة بين ممارسات التقويم لأساتذة الرياضيات في المراحل التعليمية الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

قائمة المراجع

- ابن منظور، جمال الدين. (2003). لسان العرب. مجلد (12). ط1. بيروت. لبنان. دار الكتب العلمية.
- إبراهيم، عزيز مجدي. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التربية. د ط. القاهرة. مصر. عالم الكتب.
- أبو جادو، صالح محمد. (2011). علم النفس التربوي. ط5. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر.
- أبو حديد، فاطمة عبد السلام. (2015). طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطورها. ط 2. عمان. الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد. (1982). التقويم التربوي. دط. القاهرة. مصر. مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو حويج، مروان. (2004). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان. الأردن. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- أبو زينة، فريد كامل. (2001). تطوير أدوات قياس تحصيل الرياضيات. مجلة مركز البحوث التربوية. العدد(19). الأردن. صص 79-107.
- أبو زينة، فريد كامل وعبابنة، يوسف عبد الله. (2007). مناهج تدريس الرياضيات. ط1. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو زينة، فريد كامل. (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. ط1. عمان. الأردن. دار وائل للنشر.
- أبو علام، رجاء محمود. (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط 5. القاهرة. مصر. دار النشر للجامعات.
- أبو علام، رجاء محمود. (2014). تقويم التعلم. ط 1. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو لبد، سبع محمد. (2008). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي. ط1. عمان. الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- إدريس، سهيل. (2013). المنهل الوسيط. د ط. بيروت. لبنان. دار الآداب للنشر والتوزيع.

- أسليمانى، العربي. المعين في التربية-مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية. د ط. مراكش. المغرب. المطبعة الوطنية.
- أنجرس، موريس. (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية-تدريبات عملية-ترجمة: صحراوي، بوزيد وبوشرف، كمال وسبعون، سعيد. ط 2. الجزائر. دار القصة للنشر.
- أوحيدة، علي. (2007). التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. د ط. باتنة. الجزائر. مطبعة الشهاب.
- باهي، مصطفى حسين والنمر، فاتن زكريا. (2004). التقويم في مجال التربية وعلم النفس-مبادئ. نظريات. تطبيقات- القاهرة. مصر. مكتبة الانجلو المصرية.
- بدوي، رمضان مسعد. (2008). تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية. ط 1. عمان. الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- برو، محمد. (2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. د ط. الجزائر. دار الأمل للطباعة.
- البرصان، إسماعيل وتيغزة، محمد. (2012). الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للعينة السعودية ومعلمي الرياضيات للعينة الكورية الجنوبية في اختبار (TMSS2007) دراسة مقارنة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد(39). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن). جامعة الملك سعود. (ص ص 25-51).
- بعلي، فاروق. (دون سنة). اختبار الفرضيات. مستخرج من:
[Http/ : ddspace. Univ-setif2.dz./xmlui/bistream/handle/](http://ddspace.Univ-setif2.dz/xmlui/bistream/handle/)
- بغداد إبراهيم، محمد. (2010، سبتمبر). أساليب تقويم التحصيل في مادة الرياضيات على مستوى اقسام السادسة ابتدائي. مجلة إنسانيات-المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية. العدد 49. جامعة وهران. (ص ص 55-63).
- البكري، أمال والكسوني، عفاف. (2001). أساليب تعليم العلوم والرياضيات. عمان. الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر.
- البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد. (2005). أساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي: التخطيط للبحث وجمع البيانات يدويا وباستخدام spss. عمان. الأردن. الشروق للنشر والتوزيع.

- البلوي، هاني عبد الله. (2011). مدى تطبيق معلمي الرياضيات لمهارات تدريس الرياضيات المطورة في المرحلة الابتدائية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير في المناهج والاساليب العامة. قسم المناهج والتدريس. جامعة مؤتة. السعودية.
- بن بوزيد، بو بكر. (2009). إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات. دط. الجزائر. دار القصة للنشر.
- بن السايح، مسعودة. (2017). واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 10(3). جامعة العربي التبسي. تبسة. (ص ص 164-181).
- بن سي مسعود، لبنى. (2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.
- بن الطاهر، نور الدين وأوشيش، الجودي. (2020). اشكالية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية على اساتذة السنوات الاولى والثانية ابتدائي نموذجاً-. مجلة المداد للعلوم الانسانية والاجتماعية. 10(2). جامعة زيان عاشور الجلفة. (ص ص 95-110)
- بو دلال فتيحة. (2018). فعالية إدارة الوقت وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية. رسالة دكتوراه علوم في علوم التربية. كلية علم النفس وعلوم التربية. جامعة عبد الحميد مهري. قسنطينة. 2.
- بو سنة، محمود. (2007). علم النفس القياسي. د ط. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.
- بو شريط، نورية. (2020). اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني -دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية تيارت. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 5 (2). جامعة محمد بو ضياف. المسيلة. (ص ص 173-205).
- بو علاق، محمد. (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. دط. البليدة. الجزائر. قصر الكتاب.
- بو فامة، الربيع. (2002). تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي. ط2. عين مليلة. الجزائر. دار الهدى للطباعة والنشر.
- بو القمح، محمد. (2016). واقع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي. رسالة دكتوراه علوم في العلوم التربوية. جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة. الجزائر.
- بو كرمة اغلال، فاطمة الزهراء. (2006): التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة التبيين. عدد 25 جامعة مولود معمري. تيزي وزوو. الجزائر. (ص ص 2-15)

- تومي، سامية. (2016). واقع جودة عملية تقويم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتفوقين في الرياضيات - دراسة ميدانية ببعض ثانويات المتفوقين في الرياضيات. رسالة ماجستير 1. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. قسم علم النفس والارطفونيا. جامعة باتنة.
- الجابري، عبد اللطيف. (2009). إدماج وتقييم الكفاءات الختامية. ط1. الدار البيضاء. المغرب. منشورات عالم التربية.
- جلاب، مصباح وخطوط، رمضان. (2019). شروط وكيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. 9(1). جامعة محمد بو ضياف المسيلة. (ص ص 129-148).
- الجنازة، أحمد مصطفى (1999). تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير الاختبار الجيد. رسالة دكتوراه: جامعة القدس. فلسطين.
- حاجي، فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. د ط. الجزائر. دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- حثروبي، محمد الصالح. (2002). المدخل الى التدريس بالكفاءات. ط1. عين مليلة. الجزائر. دار الهدى للطباعة والنشر.
- حثروبي، محمد الصالح. (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. عين مليلة. الجزائر. دار الهدى للطباعة والنشر.
- حديد، يوسف. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية. رسالة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية. جامعة منتوري قسنطينة.
- حديد، يوسف. (2015). إعداد المعلم وتقييم كفاياته. عين مليلة. الجزائر. دار الهدى للطباعة والنشر.
- الحريري، رافدة عمر. (2008). التقويم التربوي. ط1. عمان. الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمدي، محمد. (2007). المداخل التربوية للتعليم بالكفاءات-الرياضيات نموذجاً-. د ط. الدار البيضاء. المغرب. دار افريقيا الشرق للنشر.
- حناشي، مسعود ومراكشي، الصالح. (2019). دراسة كشفية للممارسات التقويمية في مادة الرياضيات المتضمنة في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم الابتدائي. المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية. 5(1). جامعة الجزائر 2. (ص ص 44-60).
- الخالدي، عادي بن كريم. (2014). درجة ممارسة اساتذة العلوم بالمرحلة المتوسطة لمعارات التقويم البديل. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. مصر. (ص ص 415-463).

- خان، محمد. (2015). **منهجية البحث العلمي وفق نظام LMD**. ط2. بسكرة. الجزائر. دار علي بن زيد للطباعة والنشر
- الخزام، عوض مفلح شهاب. (2007). **ممارسات معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لعملية تقويم تعلم الطلبة في تدريسهم**. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- خطوط، رمضان. (2010). **استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.
- خطوط، رمضان. (2016، ديسمبر). **تقويم الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات**. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. 11(1). جامعة محمد بو ضياف المسيلة. (ص ص 125-142).
- خنفري، إلهام. (2008). **مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية -دراسة تحليلية لعينة من اسئلة اختبارات التقويم التشخيصي في التعليم المتوسط بولاية قسنطينة-**. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية. جامعة عبد الحميد مهري. قسنطينة2. الجزائر.
- خنفري، إلهام. (2018). **فاعلية استراتيجيات التقويم المعتمدة في قياس سيرورات التعليم والتعلم عند المتعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات بالمؤسسات التربوية في الجزائر**. رسالة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية. جامعة عبد الحميد مهري. قسنطينة2. الجزائر.
- خنيش، يوسف. (2006). **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**. رسالة ماجستير في علوم التربية. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.
- الداود، هند بنت عبد الله. (1424/1425هـ). **واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات**. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة السعودية.
- الدريج، محمد. (2006). **الكفايات في التعليم**. د ط. الرباط. المغرب. منشورات رمسيس.
- دعمس، مصطفى نمر. (2009). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. ط 1. عمان. الأردن. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الدوسري، راشد حماد. (2004). **تقييم كفاية أخصائي المناهج والمعلمين تحت الإعداد في مبادئ القياس التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

- راي، بيرنارد وكاريت، فانسان وكوهين، صابين. (2015). الكفاءات في المدرسة - تعلم وتقييم - ترجمة: بن حبيلس مصطفى. د ط. الجزائر. المركز الوطني للوثائق التربوية.
- رضا، أحمد. (1966). معجم متن اللغة - موسوعة تربوية حديثة. المجلد (4). بيروت. لبنان. دار مكتبة الحياة للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، هيثم كامل. (2003). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. الامارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.
- الزعبي، أمال أحمد وملكاوي، أمال رضا ومقدادي، ربي محمد. (2018، أبريل). الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم "التمس TIMSS 2011". المجلة الدولية للأبحاث التربوية. 42(2). جامعة الإمارات. (ص ص 111-141).
- الزهراني، محمد بن راشد. (2009). تصور مقترح لتطوير أدوات تقويم تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه في علم النفس، تخصص "قياس وتقييم". جامعة أم القرى. السعودية.
- الزهيري، عماد متعب. (2017). الرياضيات مناهجها وطرائق تدريسها. ط 1. عمان. الأردن. الوراق للنشر والتوزيع.
- زيان، ميلود. (1998). أسس تقنيات التقويم التربوي. دط. الجزائر. منشورات دار تالة.
- زيتون، حسن حسين. (2007). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. ط1. القاهرة. مصر. عالم الكتب.
- ساعد، صباح وبن عامر وسيلة. (2012). تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفاءات. مجلة دفاتر المخبر. 7(1). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. (ص ص 137-148).
- ساعد، صباح وبن عامر وسيلة. (2017، مارس). تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم العالي وفق معايير الاختبار الجيد: دراسة تحليلية للاختبارات التحصيلية للسداسيين الأول والثاني للسنة الجامعية 2013/2012. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 28(28): جامعة قاصدي مرياح. ورقلة (صص 81-90).
- سايجي، سليمة. (1012). قلق الامتحان وبعض عوامل ظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 7(1). جامعة محمد بو الضياف ورقلة. صص 74-89.

- الأسطل، كمال محمد زراع. (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
- الأسمرى، نورة عوضه عبد الله. (2017، نوفمبر). تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 10 (1). المركز القومي للبحوث. غزة. فلسطين (ص ص 60-94).
- سلامة، عبد الحافظ. (2007). أساليب تدريس العلوم والرياضيات. دط. عمان. الأردن. اليازوري للنشر.
- الشرعة، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم. (2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 14(2): كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية. (ص ص 73-104).
- شراطة، بلقاسم وموسعي، بوزيد وبناني، رابح ويزاز، البخاري وفرحان، إبراهيم وإجودان، أحسن. (2019). دليل الاستاذ في الرياضيات - السنة الرابعة من التعليم المتوسط. ط1. باتنة. الجزائر. منشورات الشهاب.
- شريفى، شعبان. (2021). الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 6 (2). جامعة محمد بو ضياف المسيلة. (ص ص 195-230).
- الشمراني، سعيد بن محمد. (2017، جوان). الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم في محافظة الزلفى بالمملكة العربية السعودية وفق تصوراتهم. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الامارات. 41(2). (ص ص 125-161).
- شنة، زكية. (2018، جويلية). أساليب وأدوات التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. 11 (1). جامعة الحاج لخضر. باتنة1. (ص ص 52-90).
- شواهين، خير سليمان. (2019). توجهات حديثة في القياس والتقويم التربوي -100 استراتيجية عملية-. إريد. الأردن. عالم الكتب الحديث.
- الصفار، عفاف. (2017). نحو تقويم تربوي شامل. ط1. عمان. الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.

- الصليبي، محمود عبد المسلم. (2008). *الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية*. ط. بيروت. لبنان. دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.
- طلال، عمارة. (2015). *تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات - دليل عمل وسند تكويني* - الجزائر. عين مليلة. دار الهدى للطباعة والنشر.
- الظاهر، محمد زكريا وآخرون. (2002). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. ط 1. عمان. الأردن. الدار العلمية الدولية.
- العبسي، محمد مصطفى. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التعليمية*. ط 1. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبودي، فاطمة محمد والقاضي، هيفاء سليمان. (2012-2013). *استراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم - مشروع تأسيس الجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي* - رسالة ماجستير. جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمان. الرياض. السعودية.
- عبد الرحمن، صفوت هشام حسني. (2011). *أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم*. رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
- العدل. عادل محمد. (2015). *القياس والتقويم - بناء وتقنين المقاييس* - ط 1. القاهرة. مصر. دار الكتاب الحديث.
- العرابي، محمود. (2011). *دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية، جامعة السانوية. وهران، 201. الجزائر.
- العساف، نادية والوزان، ختام محمد. (2014). *أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 41(1). مركز اللغات الجامعية الأردنية. عمان. الأردن. (ص 173-183).
- العطار، مريم. (2005). *علم النفس التربوي*. د ط. بيروت. لبنان. دار النهضة العربية.
- عودة، أحمد. (1998). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. ط 2. عمان. الأردن. دار الأمل للنشر والتوزيع.

- عفانة، محمد أحمد. (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة (الأونروا) في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- عقون، العربي. (2006). مدخل إلى التقويم التربوي. عين مليلة. الجزائر. دار الهدى للطباعة والنشر.
- علام، صلاح الدين محمود. (2004). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. ط1. القاهرة. مصر. دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2019). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط 6. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العلاونة، شفيق. (2002). تدريب طلبة الصف السادس على بعض استراتيجيات حل المشكلة وأثره في حلهم للمسائل الرياضية اللفظية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس 1(1). كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا. (ص ص 87-107).
- عواريب، لخضر و لعور، إسماعيل. (2014). التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية-عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات في التربية-. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. (ص ص 561-587).
- غريب، عبد الكريم. (2004). بيداغوجيا الكفايات. ط5. الدار البيضاء. المغرب. منشورات عالم التربية.
- غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. ط 1. الدار البيضاء. المغرب. منشورات عالم التربية.
- فاتحي، محمد. (2004). تقييم الكفايات. ط1. الدار البيضاء. المغرب. منشورات عالم التربية.
- الفاربي، عبد اللطيف والغرضاف، عبد العزيز وأيت المحي، محمد وغريب، عبد الكريم (1994). معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، سلسلة علوم التربية. ب ط. الرباط. المغرب. دار الخطابي للطباعة والنشر.
- فارح، عبد اللطيف وطعيلي، محمد الطاهر. (2018). صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الجزائر 7. (2). (ص ص 197-217).

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). كفايات التدريس. ط1. عمان. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفريق الوطني الأردني للتقويم. (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته -الإطار النظري- . تحت إشراف الخبراء الكنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة (ERFKEF). عمان. الأردن. إدارة الامتحانات والاختبارات في وزارة التربية والتعليم.
- كاظم، علي مهدي. (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. ط1. عمان. الأردن. دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، عبد الواحد. (2007). القياس والتقويم. ط1. عمان. الأردن. دار جرير للنشر والتوزيع.
- كتفي، جميلة. (2018). تفعيل دور التقويم التحصيلي "تقويم الكفاءات اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً". مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب. 1(1) كلية الآداب واللغات. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. (ص ص174-193).
- لبصيص، خالد. (2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف. الجزائر. دار التنوير للنشر والتوزيع.
- لكحل، لخضر. (2014). المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيقات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 3(2). جامعة محمد بوضياف. المسيلة. (ص ص72-89)
- لكحل، لخضر. (2009). التقويم في المقاربة بالكفاءات. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية-11. جامعة الجزائر 2. (ص ص123-153).
- لوصيف، عبد الله. (2016). تقويم الكفاءات في برامج الجيل الثاني - الإطار المرجعي للتقويم في ظل مناهج الجيل الثاني للإصلاح سند تكويني. الجزائر. المركز الوطني للوثائق التربوية.
- مذكور، علي أحمد. (1998). مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها. ط1. القاهرة. مصر. دار الفكر العربي.
- معرف، مراد. (2016، سبتمبر). الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 26 (8). جامعة محمد بوضياف. المسيلة. (ص ص1-11).
- معلوف، لويس. (2003). المنجد في اللغة والأعلام. ط1. بيروت. لبنان. دار الشروق للنشر.
- المغذوي، عادل. (2007). أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التقويم الحديثة.

<http://www.edu.sa> تصفح يوم: 27/01/2019 الساعة 09:24.

- المشابقة، فرحان عارف وبن قويدر، إيمان أحمد. (2020). الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28 (6): جامعة غزة. فلسطين. ص ص 725-743.
- مقدم، عبد الحفيظ. (2003). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. ط2. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.
- ملحم، سامي محمد. (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط2. عمان. الأردن. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- مندور، فتح الله عبد السلام. (2005). التقويم التربوي. دط. الرياض. السعودية. دار النشر الدولي.
- منسي، محمود عبد الحليم. (1998). التقويم التربوي. ط1. الإسكندرية. مصر. دار المعرفة الجامعية للنشر.
- معمريّة، بشير. (2007). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته: للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. الجزائر. منشورات الحبر.
- موالك، مصطفى. (2014). مخاوف المشاركة الصفية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى التلاميذ المرحلة الثانوية-دراسة ميدانية في بعض ثانويات العاصمة-ملخص رسالة دكتوراه في علوم التربية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. 3(5). مخبر تعليم-تكوين-تعليمية-المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة. الجزائر. (ص ص 201-216).
- موسى، فؤاد محمد. (2005). الرياضيات بنيتها المعرفية واستراتيجيات تدريسها. ط1. المنصورة. مصر. دار الاسراء للنشر والتوزيع.
- النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط 1. الأردن. دار الشرق للنشر والتوزيع.
- النجار، فايز جمعة والنجار، نبيل جمعة والزعبي، ماجد راضي. (2010). أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي. ط 2. عمان. الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- النشواتي، عبد الحميد. (1998). علم النفس التربوي. ط 9. بيروت. لبنان. مؤسسة الرسالة للنشر.

- النمراوي، زياد محمد. (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة دراسات في العلوم التربوية. 38(ملحق5). عمان. الأردن.
- نيتكو، انطوني (2016). التقويم التربوي في السياق المدرسي. ترجمة: الشافعي، أحمد حسين. ط1. العين. الامارات. دار الكتاب الجامعي.
- هاريس، كوبر. (1990). التأثيرات الايجابية والسلبية للواجبات البيتية. ترجمة: نقي، خديجة علي. مجلة التربية. وزارة التربية الكويت. 5(2). (ص ص141-158).
- هامل، مهدية. (2017، جوان). دور المعلم في التحكم في عملية التقويم بواسطة مقارنة الكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط. 14 (2). مجلة البحوث والدراسات. جامعة الوادي. (ص ص399-414)
- الهويدي، زيد. (2004). القياس والتقويم. دط. الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.
- هويدي، عبد الباسط. (2016). المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات. ط1. عمان. الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- واعلي، محمد الطاهر. (2003). التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله. د ط. الجزائر. دار السعادة للنشر والتوزيع.
- واعلي، محمد الطاهر. (2006). بيداغوجيا الكفاءات. د ط. الجزائر. دار الكتب العلمية.
- وديع، إلياس. (2011). المعجم الوسيط. ط 5. مجمع اللغة العربية. القاهرة. مصر. المكتبة الشاملة الحديثة.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2012-2013). استراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم-مشروع تأسيس الجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي. عمان. الأردن. الهيئة الأردنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- وزارة التربية الوطنية. (1998). المنشور ال وزاري 1011/أ.ع /و.ت/ 1998 م، الخاص ب: التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية. الجزائر. المؤرخ في 12 أوت 1998م
- وزارة التربية الوطنية. (2001). مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف. فندق الأوراسي. سيدي فرج. الجزائر من 27 إلى 29 أكتوبر.
- وزارة التربية الوطنية. (2003). مناهج السنة الاولى من التعليم الابتدائي. الجزائر. مديرية التعليم الأساسي.

- وزارة التربية الوطنية. (2003). الكتاب السنوي. الجزائر. المركز الوطني للوثائق التربوية.
- وزارة التربية الوطنية. (2004). دليل أستاذ الرياضيات السنة الثالثة من التعليم المتوسط. الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2005). الوثيقة المرافقة للمناهج. الجزائر. المركز الوطني للوثائق المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2005، أبريل). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. العدد 488. الجزائر. المركز الوطني للوثائق المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2005). المنشور الوزاري 2039 / أ.ع / و.ت / 2005م، الخاص ب: إصلاح نظام التقويم التربوي. الجزائر، 1. المؤرخ في 13/03/2005 م.
- وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم 60/2.0.0 والمتعلق ب: تنصيب السنة الرابعة متوسط. المؤرخ في 23 ماي 2006.
- وزارة التربية الوطنية. (2006). المنشور الوزاري 06/6.0.0/128 المتضمن: تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ. الجزائر. المؤرخ في 20/10/2006م.
- وزارة التربية الوطنية. (2008). دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.. الجزائر. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.
- وزارة التربية الوطنية. (2010). النشرة الرسمية للتربية الوطنية: التقويم والتوجيه في النظام التربوي مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، عدد خاص. ج2. الجزائر. المديرية الفرعية للتوثيق. مكتب النشر.
- وزارة التربية الوطنية. (24 مارس، 2016). مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية. اللجنة الوطنية للمناهج. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط. الجزائر. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.
- وزارة التربية الوطنية. (2018/2017). المخطط السنوي للتقويم البيداغوجي للتعليم المتوسط-السنوات الأربعة للسنة الدراسية 2018/2017. المفتشية العامة.
- وزارة التربية الوطنية. (2018، أكتوبر). دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط. د ط. الجزائر. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). دليل استعمال مناهج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط. الجزائر. اللجنة الوطنية للمناهج. المجموعات المتخصصة للمواد.

- وزارة التربية الوطنية. (2020، ديسمبر). **المخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي للتعليم المتوسط للسنة الدراسية 2021/2020م**. الديوان الوطني للتعليم المتوسط.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Ait Boudaoud, Latifa. (1999). **L'évaluation dans le système scolaire - un outil ou service de l'amélioration**. s e. Alger. Éd casbah.
- Allal, Linda. (1999). **Vert une pratique de l'évaluation formative** .1^{er} édition. Les presses de l'université. Belgique.
- Allal, Linda. (1979). **Stratégies d'évaluation formatives : conceptions psychopédagogiques et modalités d'applications**. Berne. Peter Lang.
- Anastasi, A. (1988). **Psychological testing** .5th Ed. New-York. Macmillan.
- Arezki, Dalila. (2004). **Cours en psychologie** .s e. Alger. Algérie. Éd El Gharb.
- Azouz, L. (2000). **Essai d'évaluation des compétences des élèves en mathématique au sortir de 6eme année fondamentale**. Thèse pour l'obtenir de doctorat d'état en science de l'éducation. Université de Constantine.
- Barlow, M. (1987). **Formuler et Evaluer des objectifs en Formation**. Lyon. France Ed chronique sociale.
- Baddari, K., & Harz Allah, A. (2016/2017). **Formation pédagogique initiale des enseignants nouvellement recrutés, Guide dévaluation à l'usage des formateurs**. Alger. MESRS.
- Bloom, B. S. (1967). **Taxonomie des objectifs pédagogiques**. t1 t2. Traduction : marcel Laville. Montréal. Kanada. Éducation nouvelles.
- Bloom, B. S. (1972). **Apprendre pour maitriser**. Lausanne. Payot.
- Bloom, B. S., Hastings, T., & Madaus, G. H. (1981). **Evaluation to improve Learning**. New York : MC Graw-Hill book company.
- Brumbough, D., & al. (1997). **Teaching Secondary School Mathematics**. New Jersey : Lawrence Erlbaum Pub Co.
- Cardinet, Jean. (1992). **Evaluation scolaire et mesure de l'écologiste**. 2eme édition. De Boeck- ESF éditeur.
- Cheng, M. H. (2006). **Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hang Kong, Implications for Teacher Professional Development**. Canadian Journal in Science, Mathematics and Technologie Education, 6(3), 4152-4156.
- Chauchat, H. (1990). **L'enquête en psychologie**. Paris .PUF.
- Conseil supérieure de L'éducation. (1982). **L'évaluation des apprentissages, Avis au Ministère de L'éducation**. Gouvernement du Québec. Québec. Canada.

- Davies, M. A., & Wavering, M. (1999). **Alternative assessment New Directions in Teaching and Learning Contemporary Education**, 71(1), 39-45. Retrieved From : [http:// search epnet. Com/direct.asp, an-3440662&db=aph](http://search.epnet.com/direct.asp?an=3440662&db=aph).
- Deketele, M. (1996). **L'évaluation des acquis scolaires. Quoi ? Pour quoi ? Pour qui ?**. Revue tunisienne des sciences, 23(1).
- Deketele, J. M., & Roegiers, X. (1991). **Méthodologie du recueil d'informations**. De Boeck .Bruxelles. Les presses de l'université.
- Delandsheer, L. G. (1989). **Evaluation continue et examens**. Montréal. Kanada. Edition Labor.
- Dusoul, T. G. (1981). **L'analyse de l'enseignement**. De Québec. Canada. Les presses de l'université.
- Fallow, R. (2007). **Factors impeding implementation of Web- based distance-learning** .ACE Journal, 15 (3), 315-338.
- Glaser, R., & Nitko, A. J. (1971). **Measurement in Learning and Instruction in R.L. Thomdike. Educational Measurement** .2nd Ed. Washington. DC. American Council on Education, 625-670.
- Hadji, Charles. (1993). **L'évaluation, Règles des jeux, des intentions aux outils**. 4^{ème} Ed. Paris. E.S.F.
- Johnson, R., & Rising, D. (1972). **Guidelines for Teaching Mathematics**. 2nd ed. Wordsworth Pub.co.
- Karen, L. (2014). **Singapore teacher's classroom assessment; preparing students for the Test of life or life of test**. Boston college; lynch school of education available from pro quest .U M number3616817.
- Kline, M. (1974). **Way Jonny Can't Add, The Failure of Modern Mathematics**.
- Larousse dictionnaire de la langue française. (1984). 1ère Edition. Paris.
- Leboterf, G. (1991). **L'ingénierie et l'évaluation de la formation**. Edition d'organisation. Paris.
- Leboterf, G. (1997). **Compétence et navigation professionnelle**. Edition d'organisation. Paris.
- LeBoterf. G. (1995). **La Compétence : Essai sur un attracteur étranger**. Les éditions d'organisation. Paris.
- Marzano, R., Tighe, M. C., & Pickering, D. (1993). **Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model**. Virginia: ASCD. USA.
- Meirieu, P. (1987). **Apprendre mais comment ?**. Paris. ESF.
- Mertler, Craig. (1999). **Assessing student Performance: a descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers**. Education California, 12(2).
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2004). **Principales and standards For school Mathematics**. Reston. Virginia. USA.

-
- Nitko, A. J. (2014). **Educational Assessment of students**. 7th Edition. University of Arizona. USA. Englewood cliffs.
 - Noizet., & Cavernet. (1978). **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris. Presses universitaires de France.
 - Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2015). **Evaluation des apprentissages scolaires**. Mali. Bamako. CAPEFA.
 - Perrenoud, P. (1997). **L'évaluation des élèves de la fabrication de L'excellence a la régulation des apprentissages**. 2em Edition. Ed E.S.F. Paris.
 - Postic, M., & Deketele, J. M. (1988). **Observer les situations éducatives**. 1^{er} edition. Paris .France. PUF.
 - Raynal, Françoise., & Renier, Alain. (2001). **Pédagogie, dictionnaire des concepts clés**. 3eme édition. Paris. ESF éditeur.
 - Rey, Bernard., & al. (2015). **les compétences à l'école-Apprentissage et évaluation**. Bruxelles. De Boeck.
 - Roegiers, X. (2001). **Une pédagogie d'intégration, Compétences et intégration dans L'enseignement**. 2eme Edition. Bruxelles. De Boeck.
 - Roegiers, X. (2004). **Une pédagogie de l'intégration**. Paris. En Bref.
 - Roegiers, X. (2006). **Des Situations Pour Integer Les acquis Scolaires** .1er Ed. Bruxelles. De Boeck Université.
 - Saunders, Mark., Lewis, Philip., & Thornhill, Adrian. (2007). **Research Methods for business students**. 4th Ed. Harlow. Pearson Education Limited.
 - Scallon, G. (1988). **L'évaluation formative des apprentissages** .t1 t2. Les presses de l'université Laval .Québec.
 - Scallon, G. (2007). **L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences**. 2eme Edition. De Boeck .Bruxelles
 - Sierpinska, A. (1995). **La compréhension en mathématiques**. Canada. Modulo éditeur.
 - Watt, H. (2005). **Attitudes to use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney**. Australia. Educational Studies in Mathematics, 58(1). 21-44.
 - Worthon, B. R., & Sanders, J. R. (1973). **Education Evaluation: Theory and Practices**. New York. Wadsworth Publishing Company.

الملاحق

الملحق رقم (1): يمثل تصريح من مديرية التربية لولاية قسنطينة لإجراء الدراسة الاستطلاعية

الملحق رقم (2): يمثل تصريح من مديرية التربية لولاية ميلة لإجراء الدراسة الأساسية

الملحق رقم (3): يمثل شبكة تقويم فردية

المجال	المؤشرات	الدرجات	المجموع
المعرفي	م ⁻ 1		
	م ⁻ 2		
المهاري	م ⁻ 1		
	م ⁻ 2		
المواقفي	م ⁻ 1		

(حثروبي، 2012، ص 310)

الملحق رقم (4): يمثل شبكة تقويم جماعية

المهام	فهم الإشكالية	البحث عن المعلومة	توظيف المعلومة	تنظيم العمل	استعمال الوسائل	الالتزام بالتعليمات	التعامل مع المجموعة	كيفية عرض المنتج	المجموع
أسماء التلاميذ									
1									
2									

(حثروبي، 2012، ص 310)

الملاحق رقم (5): يمثل شبكة تقويم شمولية

مؤشرات امتلاك الكفاءة	بكيفية منتظمة	بكيفية قابلة للانتظام	بكيفية غير منتظمة
يأتي إلى المدرسة في الوقت			
يجلب دائما الأدوات المدرسية الضرورية			
يشارك في نشاطات القسم			
ينجز النشاطات التي تسند إليه			
منتبه			

(لوصيف، 2016، ص 25)

الملاحق رقم (6): يمثل شبكة تقويم وحدانية النمط

وصف الأداء	بسهولة كبيرة	بسهولة	بصعوبة
المعايير			
المعيار 1			
المعيار 2			
المعيار 3			

(لوصيف، 2016، ص 17)

الملاحق رقم (7): يمثل شبكة تحليلية ثنائية النمط

الإجابة	نعم	لا
المؤشرات		
.....1		
.....2		
.....3		

(لوصيف، 2016، ص 18)

الملحق رقم(8): يمثل شبكة تحليلية وصفية.

(لوصيف، 2016، ص19)

المعيار	السلم	التصحيح
معيار 1	- مؤشر 1
	- مؤشر 2
	- مؤشر 3
معيار 2	- مؤشر 1
	- مؤشر 2

الملحق رقم(9): يمثل نموذج بطاقة سجل وصف سير التعلم

نموذج وصف سير التعلم رقم ()	
الاسم.....	الصف.....
المادة.....	الموضوع.....
التاريخ.....	
الأشياء التي شاهدها أثناء التعلم:	
انطباعاتي عن الأشياء التي تعلمتها:	
ملاحظات المعلم:	

(العبيسي، 2010، ص73)

الملحق رقم(10): يمثل بطاقة سجل قصصي في مادة الرياضيات.

نموذج سجل قصصي رقم ()	
الاسم:	الصف:

المادة:	الموضوع:
التاريخ:	
تسجيل الأحداث والانطباعات:	
<p>- يشارك في المناقشات الصفية بشكل مستمر، ينفذ التدريبات الصفية بصورة جيدة جدا، لكن نتائجه في اختبارات الرياضيات ليست بالمستوى نفسه الذي يظهر به قد يعود ذلك إلى عامل القلق لديه، أو إلى أن فقرات الاختبار لم تكن مناسبة مع تعلمه.</p>	

(العبيسي، 2010، ص 77)

الملحق رقم (11): يوضح التوقيت الأسبوعي لأنشطة مرحلة التعليم المتوسط

السنة 4 متوسط	السنة 3 متوسط	السنة 2 متوسط	السنة 1 متوسط	الأنشطة بالساعات
06	06	06	06	اللغة العربية
03	03	03	03	اللغة الامازيغية
05	05	05	05	اللغة الفرنسية
03	03	03	03	اللغة الانجليزية
05	05	05	05	الرياضيات
02	02	02	02	العلوم الفيزيائية
02	02	02	02	العلوم الطبيعية
01	01	01	01	التربية الإسلامية
01	01	01	01	التربية المدنية
01	01	01	01	التاريخ
01	01	01	01	الجغرافيا
01	01	01	01	التربية الموسيقية/ التربية التشكيلية
			01	التربية البدنية
			01	الإعلام الآلي
34	34	34	34	المجموع

وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 2006/2.0.0/148 المؤرخ في 2006/11/07 حول التوزيع الأسبوعي للمواد التعليمية في سنوات التعليم المتوسط، ص 3.

الملحق رقم (12): يوضح توزيع معاملات أنشطة مرحلة التعليم المتوسط

السنة 4 متوسط	السنة 3 متوسط	السنة 2 متوسط	السنة 1 متوسط	معاملات الأنشطة
05	03	03	02	اللغة العربية

02	01	01	01	اللغة الامازيغية
03	02	02	01	اللغة الفرنسية
02	01	01	01	اللغة الإنجليزية
04	03	03	02	الرياضيات
02	02	02	01	العلوم الفيزيائية
02	02	02	01	العلوم الطبيعية
02	01	01	01	التربية الإسلامية
01	01	01	01	التربية المدنية
03	02	02	01	التاريخ و الجغرافيا
01	01	01	01	التربية الموسيقية/ التربية التشكيلية
01	01	01	01	التربية البدنية
01	01	01	01	الإعلام الآلي
29	21	21	15	المجموع

وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 2006/2.0.0/148 المؤرخ في 2006/11/07 حول

معاملات المواد التعليمية في سنوات التعليم المتوسط، ص2

الملحق رقم(13): يمثل نموذج من كشف النقاط المعمول بها في مرحلة التعليم المتوسط.

الملحق رقم (14): يمثل شبكة تصحيح الوضعية الإدماجية في اختبار الرياضيات.

المسألة	السؤال	المعايير	المؤشرات	التنقيط	العلامة مجزأة	مجموع
الجزء الأول	1	م1	-	-	-	
			-	-	-	
2		م2	-			
			-			
1		م1	-			
			-			
الجزء الثاني	1	م1	-	-	-	
			-			
2		م2	-			
			-			
3		م1	-			
			-			
كل المسألة	...	م3	-			
			-			
		م4	-			
			-			

م1:التفسير السليم للوضعية، م2:الاستعمال السليم للأدوات الرياضية، م3: انسجام الإجابة، م4: الإتيان

(وزارة التربية الوطنية، 2018، ص5)

الملحق رقم (15): يمثل الأهمية النسبية للمقاطع التدريسية لبرنامج السنة الرابعة متوسط في الرياضيات.

الرقم	المقطع	الحجم الساعي (سا)	الأهمية النسبية %
01	الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة الحساب على الجذور خاصية طالس	33	23.57
02	الحساب الحرفي	15	10.72
03	النسب المثلثية	12	
04	المعادلات والمتراجحات من الدرجة الأولى الأشعة والمعالم	28	20

15.72	22	جملة معادلتين من الدرجة الأولى الدالة الخطية والدالة التآلفية	05
08.57	12	الإحصاء	06
12.85	18	الدوران والهندسة في الفضاء	07

(وزارة التربية الوطنية، 2018، ص9)

الملحق رقم(16): يمثل استمارة الدراسة في صورتها الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية تخصص: مقارنة بالكفاءات

قسم علم النفس

استمارة بحث

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية تحت عنوان:

الممارسات التقييمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقارنة بالكفاءات -
التقويم التحصيلي نموذجاً-

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة الموجودة في هذه الاستمارة بوضع علامة () في العمود الذي يعبر
عن رأيكم، واعلموا أن إجاباتكم ستبقى سرية ولا تستعمل إلا في إطار البحث العلمي.

ملاحظة:

- لا تترك أي عبارة دون إجابة، ولا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة

شكرا على تعاونكم

الجزء الأول:

..... المقاطعة:

- المؤسسة:
- المؤهل العلمي:
- سنوات الخبرة:
- الجنس:
- عدد التلاميذ الذين تدرسه:

المحور الأول: الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
1	أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
2	أوظف الفروض الفجائية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
3	أوظف السلوك لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
4	أوظف الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
5	أوظف المشاريع لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
6	أوظف البحوث لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
7	أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
8	أوظف الاستظهار لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
9	أوظف القدرة على استعمال الوسائل الرياضية لرسم الأشكال الهندسية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
10	أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر			
11	أوظف الفروض الكتابية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المنتظم			
12	أوظف الامتحانات الكتابية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المنتظم			

المحور الثاني: ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات

المؤشر الأول: التخطيط للتقويم المنتظم

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
1	اطلع التلاميذ مسبقا على النشاطات (المقاطع) المعنية بالتقويم المنتظم (فرض/امتحان)			
2	أوجه التلاميذ للمؤشرات الأساسية لكل نشاط التي ستؤخذ بعين الاعتبار في التقويم المنتظم			
3	أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع			
4	أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم			
5	أدرب التلاميذ على استعمال اللغة الرياضية المطلوب استعمالها في التقويم المنتظم			

6	أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم		
7	أطلع التلاميذ على محتوى التقويمات المقترحة قبل إجراء التقويم المنتظم		
8	أنوع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقويم المنتظم		
9	احدد موعد إجراء التقويم المنتظم (فرض/ امتحان)		

المؤشر الثاني: تنفيذ التقويم المنتظم

الرقم	البند	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أبني وضعيات تقويمية في شكل مشكلات بسيطة			
2	أبني وضعية معقدة في شكل وضعية إدماجية			
3	أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم			
4	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عديدة			
5	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية			
6	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات			
7	أنوع في الكفاءات المستهدفة في مختلف الوضعيات			
8	استهدف كفاءات معرفية			
9	أستهدف كفاءات أدائية (توظيف المعارف)			
10	أستهدف كفاءات سلوكية (قيم ومواقف)			
11	أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات			
12	أوضح معايير الحل في شكل تعليمات			
13	أحدد مؤشرات الحل في شكل المهام المطلوبة			
14	أضع إجابة نموذجية مفصلة بمعايير التصحيح			
15	أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة			
16	أحدد معايير التفسير السليم للوضعية			
17	أحدد معايير الاستعمال السليم للغة الرياضية			
18	أحدد معايير انسجام الإجابة			
19	أحدد معايير الإتيان في التصحيح			
20	أخصص الوقت الكافي للإجابة على أسئلة التقويم المنتظم (فرض/ امتحان)			
21	أوفر الحراسة اللازمة لضمان موضوعية التقويم المنتظم			

المؤشر الثالث: تصحيح منتج التلاميذ

الرقم	البند	دائماً	أحياناً	أبداً
1	اخذ الوقت الكافي للتصحيح			
2	استعمل شبكات التصحيح			
3	أصحح بطريقة إجرائية اعتماداً على معايير التصحيح			
4	استخدم قاعدة 2/3 لدوكيتال في الحكم على تملك الكفاءة			

5	أضع العلامة المناسبة لمنتوج التلميذ حول كل وضعية تقييمية		
6	أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة		
7	أضع العلامة الكلية لمنتوج التلميذ		
8	أصدر أحكاما محكمة تجاه نتائج كل تلميذ		
9	أصدر أحكاما معيارية تجاه نتائج كل تلميذ		
10	أعتمد قاعدة غافيني (75%) للحكم على مستوى التلاميذ		
11	أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ		
12	أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع القسم		
13	أستعمل طرقا تشجيعية لمكافئة التلاميذ المتحكمين في الكفاءات الرياضية المقومة		
14	استعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة		
15	أشارك زملائي في اتخاذ القرارات المناسبة حول نجاح أو فشل التلميذ		

المحور الثالث: الصعوبات التي يعانيها أساتذة الرياضيات في مجال التقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا
1	أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقييمات المنتظمة			
2	أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقييم التحصيلي المستمر			
3	أجد صعوبة في التقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات بسبب كثافة البرنامج			
4	أجد صعوبة في التقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات بسبب كثرة التلاميذ في القسم			
5	أعاني من عدم تخصيص الوقت الكافي لتصحيح التقييمات التحصيلية في ضوء المقاربة بالكفاءات			
6	أعاني من نقص التكوين في مجال التقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات			
7	لا أتلقى التوجيهات الكافية من المفتش في مجال التقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات			
8	أجد صعوبة في التقييم التحصيلي بسبب قلة خبرتي في مجال بناء الاختبارات التحصيلية في ضوء المقاربة بالكفاءات			
9	أجد صعوبة في تحديد الكفاءات			
10	أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقييمية			
11	أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقييمية إلى معايير ومؤشرات			
12	أجد صعوبة في تحليل النتائج			
13	أجد صعوبة في استغلال النتائج			

الملحق رقم (17): يمثل الشبكة الأولية لتقويم جودة الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية تخصص: مقارنة بالكفاءات
قسم علم النفس

شبكة لتقويم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات (متوسط)

المحور الأول: معايير تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
1	يتضمن الاختبار تعليمات حول اسم المؤسسة التعليمية		
2	يتضمن الاختبار تعليمات حول تاريخ إجرائه		
3	يتضمن الاختبار تعليمات حول المادة الدراسية		
4	يتضمن الاختبار تعليمات حول المستوى الدراسي		
5	يتضمن الاختبار تعليمات حول المدة الزمنية المحددة للإجابة		
6	يتضمن الاختبار تعليمات حول العدد الكلي للأسئلة		
7	يتضمن الاختبار تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل تمرين (وضعية)		
8	يتضمن الاختبار تعليمات خاصة بكل وضعية (سند، تعليمية، مهمة)		
9	يتضمن الاختبار تعليمات حول استعمال الأدوات الرياضية		
10	يتضمن الاختبار تعليمات حول استعمال الآلة الحاسبة		

المحور الثاني: معايير مضمون الاختبار (فقرات الاختبار)

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
1	الأسئلة مصاغة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة		
2	الوضعيات المشكلة مصاغة بشكل دقيق		
3	التقليل من عدد المهمات في كل وضعية مشكلة		
4	الوضعيات (التمارين) متدرجة من السهل إلى الصعب		
5	استعمال لغة رياضية سليمة في صياغة الوضعيات		
6	استعمال جداول ورسومات دقيقة		
7	عدم التعرض لنفس الكفاءة عدة مرات		
8	الكفاءات المقاسة مطابقة للمنهاج		
9	الوضعيات متنوعة حسب الميادين (أنشطة عددية /هندسية/ دوال وتنظيم المعطيات)		
10	بناء الوضعيات التقويمية المختلفة يراعي الأهمية النسبية للمقاطع التعليمية		
11	الوضعية الإدماجية تراعي الشروط المطلوبة (جديدة/ وجيهة/مركبة/ليست معقدة)		
12	المهمات المطلوبة تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى		

13	طول الاختبار مناسب للوقت المخصص له
----	------------------------------------

المحور الثالث: معايير طباعة وإخراج الاختبار

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
1	خلو الاختبار من الأخطاء الإملائية والمطبعية		
2	خلو الاختبار من الأخطاء العلمية		
3	استعمال الترميز العلمي (الرياضي) المعتمد		
4	وجود مسافة مناسبة بين الوضعيات المكونة للاختبار (تهوية الاختبار)		
5	طباعة الاختبار بخط مناسب ومقروء		
6	ترقيم أسئلة الاختبار (تمارين، وضعية إدماجية)		
7	مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية (السند، التعليم، المهمة)		
8	إرفاق السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية)		
9	وضع العلامة المخصصة لكل وضعية (تمرين)		
10	يتكون الاختبار من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة ووضعية إدماجية)		
11	ترقيم صفحات الاختبار		
12	توجد عبارات اللباقة في نهاية الاختبار		

المحور الرابع: معايير تصحيح واستغلال نتائج الاختبار

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
-1	الاختبار مرفق بإجابة نموذجية		
-2	الاختبار مرفق بتصحيح مفصل لمختلف الوضعيات		
-3	العلامات المرحلية تراعي العلامة الإجمالية الممنوحة للوضعية		
-4	يؤخذ بعين الاعتبار الحلول الممكنة الأخرى		
-5	معايير الحد الأدنى محددة لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية		
6	مراعاة معايير التفسير السليم للوضعية		
-7	مراعاة معايير الاستعمال السليم للأدوات الرياضية		
-8	مراعاة معايير انسجام الإجابة		
-9	معايير الإتقان محددة في تقويم الكفاءة المستهدفة في كل وضعية		
-10	استعمال قاعدة 3/2 في الحكم على الكفاءة		
-11	تؤخذ الحلول الإبداعية بعين الاعتبار		
-12	وضع شبكة لتصحيح الوضعية الإدماجية (المسألة)		
-13	مؤشرات كل معيار محددة على الشبكة		
-14	استعمال قاعدة غافيني (نسبة 80%) في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار		

		تسجيل الصعوبات الممكنة	15-
		اقتراح وضعيات علاجية مناسبة	16-

الملحق (18): يمثل عدد الأساتذة المحكمين للاستمارة ورتبهم الجامعية والجامعات التي ينتمون إليها

الرتبة الجامعية	الأستاذ	المؤسسة الجامعية
أستاذ محاضر أ	مدوري يمينة	جامعة 20 أوت 1955 سكيدة
أستاذ التعليم العالي	سوالمية فريدة	جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2
أستاذ التعليم العالي	بن عبد المالك عبد العزيز	
أستاذ التعليم العالي	بو لكور شفيقة	
أستاذ محاضر أ	مكي سهام	جامعة قسنطينة 3 المدرسة العليا للأساتذة أسيا جبار
أستاذ التعليم العالي	نوبيات قدور	جامعة قاصدي مرياح ورقلة
أستاذ محاضر أ	طبشي بلخير	
أستاذ محاضر أ	قندوز احمد	
أستاذ محاضر أ	حديان خضرة	
أستاذ محاضر أ	شعباني عزيزة	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2
المجموع 10		

الملحق رقم (19): يمثل استمارة تحكيم للاستمارة الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

تخصص: مقارنة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

بالكفاءات

قسم علم النفس

استمارة التحكيم

الاسم:

اللقب:

الرتبة الجامعية:

الجامعة:

الأستاذ (ة) المحترم (ة):

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية بعنوان
"الممارسات التقييمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقارنة بالكفاءات -
التقويم التحصيلي نموذجا- نضع بين أيديكم هذه الاستمارة قصد تحكيمها وتعديلها من حيث:

- عدد الفقرات هل هي كافية لدراسة الموضوع؟
- ترتيب الفقرات هل هو مناسب؟
- مدى مناسبة البدائل؟
- سلامة الصياغة اللغوية؟
- ملاحظات أخرى؟

الملحق رقم (20): يوضح التعديلات التي مست فقرات الاستمارة من حيث الصياغة اللغوية

الرقم	الفقرات قبل التعديل:	الفقرات بعد التعديل:
4	أوظف الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
8	أوظف الاستظهار لاحتساب...	أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب...
21	أحدد موعد إجراء التقويم المنتظم (فرض/ امتحان)	أعلم التلاميذ بموعد إجراء التقويم المنتظم (فرض/ امتحان)
26	أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل أجزاء البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم	أعدد من الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم
39	أحدد معايير التفسير السليم للوضعية	حذفها لأنها تفسر معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة
40	أحدد معايير الاستعمال السليم للغة الرياضية	
41	أحدد معايير انسجام الإجابة	
43	أخصص الوقت الكافي للإجابة على أسئلة التقويم المنتظم (فرض/ امتحان)	أعطي التلاميذ الوقت الكافي للإجابة على أسئلة التقويم المنتظم (فرض/ امتحان)
	أخذ الوقت الكافي للتصحيح	التزم بالوقت المخصص للتصحيح
47/46	أستعمل شبكات التصحيح أصح بطريقة إجرائية اعتمادا على معايير التصحيح	أصح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح
48	أستخدم قاعدة 2/3 لدوكتال في الحكم على تمك الكفاءة	أستخدم قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكتال في الحكم على تمك الكفاءة
54	أعتمد قاعدة غافيني (5/4) للحكم على مستوى التلاميذ	أعتمد قاعدة 80% لغافيني للحكم على مستوى التلاميذ
55	أأخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع القسم	أأخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم
59	أشارك زملائي في اتخاذ القرارات المناسبة حول نجاح أو فشل التلميذ	حذفه عام وليس خاص بالمقاربة بالكفاءات
70	أجد صعوبة بسبب عدم تخصيص حصصا لتصحيح الفروض والاختبارات	حذفه
المحور الاول	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات

الملحق(21): يمثل الاستمارة في شكلها المعدل وفق آراء المحكمين

-المقاطعة:

-المؤسسة:

- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات من 5 سنوات إلى سنوات أكثر م 10 سنوات

- الجنس: ذكر أنثى

الجزء الثاني:

المحور الأول: الممارسات التقييمية المستخدمة في التقييم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
2	أوظف الفروض الفجائية لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
3	أوظف السلوك لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
4	أوظف الكراس لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
5	أوظف المشاريع لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
6	أوظف البحوث لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
7	أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
8	أوظف الاستجاب الشفوي لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
9	أوظف القدرة على استعمال الوسائل الرياضية لرسم الأشكال الهندسية لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر .				
10	أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر				
11	أوظف الفروض الكتابية لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المنتظم				
12	أوظف الامتحانات الكتابية لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المنتظم				

المحور الثاني: ممارسات التقييم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات

المؤشر الأول: التخطيط للتقييم المنتظم

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
13	اطلع التلاميذ مسبقا على النشاطات (المقاطع) المعنية بالتقييم المنتظم(فرض/امتحان)				

				أوجه التلاميذ للمؤشرات الأساسية لكل نشاط التي ستؤخذ بعين الاعتبار في التقييم المنتظم	14
				أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقييم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع	15
				أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقييم التي ستدرج في التقييم المنتظم	16
				أدرب التلاميذ على استعمال اللغة الرياضية المطلوب استعمالها في التقييم المنتظم	17
				أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقييم المنتظم	18
				أطلع التلاميذ على محتوى التقييمات المقترحة قبل إجراء التقييم المنتظم	19
				أنوع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقييم المنتظم	20
				أحدد موعد إجراء التقييم المنتظم (فرض/ امتحان)	21

المؤشر الثاني: تنفيذ التقييم المنتظم

الرقم	البنود	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
22	أبني وضعيات تقييمية في شكل مشكلات بسيطة				
23	أبني وضعية معقدة في شكل وضعية إدماجية				
24	أعدد في الوضعيات التقييمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقييم المنتظم				
25	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عديدة				
26	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية				
27	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات				
28	أنوع في الكفاءات المستهدفة في مختلف الوضعيات				
29	أستهدف كفاءات معرفية				
30	أستهدف كفاءات أدائية (توظيف المعارف)				
31	أستهدف كفاءات سلوكية (قيم ومواقف)				
32	أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات				
33	أوضح معايير الحل في شكل تعليمات				
34	أحدد مؤشرات الحل في شكل المهام المطلوبة				
35	أضع إجابة نموذجية مفصلة بمعايير التصحيح				
36	أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة				
37	أحدد معايير الإتيقان في التصحيح				
38	أعطي التلاميذ الوقت الكافي للإجابة على أسئلة التقييم المنتظم (فرض/ امتحان)				
39	أوفر الحراسة اللازمة لضمان موضوعية التقييم المنتظم				

المؤشر الثالث: تصحيح منتج التلاميذ

الرقم	البنود	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
-------	--------	--------	--------	---------	-------

				ألتزم بالوقت المخصص للتصحيح	40
				أصح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح	41
				استخدم قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكتال في الحكم على تملك الكفاءة	42
				أضع العلامة المناسبة لمنتوج التلميذ حول كل وضعية تقييمية	43
				أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة	44
				أضع العلامة الكلية لمنتوج التلميذ	45
				أصدر أحكاما محكمة تجاه نتائج كل تلميذ	46
				أصدر أحكاما معيارية تجاه نتائج كل تلميذ	47
				أعتمد قاعدة 80% لغافيني للحكم على مستوى التلاميذ	48
				أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ	49
				أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع القسم	50
				أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة	51
				أشارك زملائي في اتخاذ القرارات المناسبة حول نجاح أو فشل التلميذ	52

المحور الثالث: الصعوبات التي يعانها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات

المؤشر الأول: صعوبات تنظيمية

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
53	أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة				
54	أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر				
55	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات بسبب كثافة البرنامج				
56	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات بسبب كثرة التلاميذ في القسم				
57	أعاني من عدم تخصيص الوقت الكافي لتصحيح التقويمات التحصيلية في ضوء المقارنة بالكفاءات				
58	أعاني من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات				

المؤشر الثاني: صعوبات بيداغوجية

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
59	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب قلة خبرتي في مجال بناء الاختبارات				
60	أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم				
61	أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية				

				أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقييمية إلى معايير ومؤشرات	62
				أجد صعوبة في تحليل النتائج	63
				أجد صعوبة في استغلال النتائج	64

الملحق رقم (22): يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستمارة.

– الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستمارة
*المحور الأول: معايير التقييم التحصيلي المستمر

Corrélations

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélacion de Pearson	,474**	,059*	,347*	,413*	,201	,136	,362*	,894	,212	,162	,436*	,979*
	Sig. (bilatérale)	,007	,751	,056	,021	,277	,428	,045	,502	,253	,385	,0123	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*المحور الثاني: مراحل التقييم التحصيلي المنتظم

المؤشر الأول: التخطيط

Corrélations

		13	14	15	16	17	18	19	20	21
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélacion de Pearson	,425*	,049	,422*	,338*	,136	,387*	,083	,354*	,221
	Sig. (bilatérale)	,017	,794	,018	,063	,465	,031	,656	,051	,233
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

المؤشر الثاني: التنفيذ

Corrélations

		22	23	24	25	26	27	28	29	30
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélacion de Pearson	,247**	,555**	,435**	,435**	,241**	,434**	,165	,492**	,616**
	Sig. (bilatérale)	,018	,011	,016	,014	,019	,014	,375	,128	,019
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

31	32	33	34	35	36	37	38	39
,417**	,390**	,700*	,215*	,327*	,226**	,311**	,283	,060
,019	,016	,007	,002	,073	,222	,018	,123	,748
30	30	30	30	30	30	30	30	30

المؤشر الثالث: التصحيح واستغلال النتائج

Corrélations

		40	41	42	43	44	45	46	47	48
الدرجة الكلية للاستثمار	Corrélation de Pearson	,247	,644**	-,120	,529**	,495**	,271	,543**	,451*	,276
	Sig. (bilatérale)	,179	,000	,522	,002	,005	,141	,002	,011	,133
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

	49	50	51	52
	,300**	,458**	,251**	,189
	,012	,010	,0174	,308
	30	30	30	30

المحور الثالث: الصعوبات

المؤشر الأول: التنظيمية

Corrélations

		53	54	55	56	57	58
الدرجة الكلية للاستثمار	Corrélation de Pearson	,390	,390*	,638**	,489**	,533**	,279**
	Sig. (bilatérale)	,130	,030	,000	,005	,002	,0129
	N	30	30	30	30	30	30

المؤشر الثاني: البيداغوجية

Corrélations

		59	60	61	62	63	64
الدرجة الكلية للاستثمار	Corrélation de Pearson	,316	,449**	,500**	,485**	,531**	,683**
	Sig. (bilatérale)	,083	,011	,004	,006	,002	,076
	N	30	30	30	30	30	30

البنود الملونة من المفروض يجب أن تحذف لأن معامل ارتباطها ضعيف أو سالب أو لأنها غير دالة عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05

الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمحور (البعد) الذي ينتمي إليه.

*المحور الأول:

Corrélations

		1	2	3	4	5	6
الدرجة الكلية للاستثمار	Corrélation de Pearson	,474**	,347*	,413*	,362*	,436*	,979*
	Sig. (bilatérale)	,011	,004	,006	,002	,007	,051
	N	30	30	30	30	30	30

*المحور الثاني:

المؤشر الأول: التخطيط

Corrélations

		7	8	9	10	11
--	--	---	---	---	----	----

الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélation de Pearson	,422*	,338*	,387*	,354*	,247**
	Sig. (bilatérale)	,011	,004	,006	,002	,076
	N	30	30	30	30	30

المؤشر الثاني: التنفيذ

Corrélations

		12	13	14	15	16	17	18	19	20
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélation de Pearson	,555**	,435**	,435**	,241**	,434**	,644**	,492**	,616**	,417**
	Sig. (bilatérale)	,018	,011	,016	,014	,019	,014	,003	,128	,019
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

31	21	22	23	24	25	26
,417**	,390**	,700*	,215*	,327*	,226**	,311**
,019	,016	,007	,002	,073	,222	,018
30	30	30	30	30	30	30

المؤشر الثالث: التصحيح واستغلال النتائج

Corrélations

		27	28	29	30	31	32	33
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélation de Pearson	,644**	,495**	,543**	,616*	,300**	,458**	,251**
	Sig. (bilatérale)	,017	,004	,005	,002	,005	,014	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30

*المحور الثالث: الصعوبات

المؤشر الأول: التنظيمية

Corrélations

		34	35	36	37	38
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélation de Pearson	,390*	,638**	,489**	,533**	,279**
	Sig. (bilatérale)	,050	,030	,000	,005	,002
	N	30	30	30	30	30

المؤشر الثاني: البيداغوجية

Corrélations

		39	40	41	42	43	44
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélation de Pearson	,449**	,500**	,485**	,531**	,683**	,316**
	Sig. (bilatérale)	,011	,004	,006	,002	,076	,005
	N	30	30	30	30	30	30

الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستمارة

Corrélations

		المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
الدرجة الكلية للاستمارة	Corrélation de Pearson	,675**	,621**	,748**
	Sig. (bilatérale)	.012	.015	.010
	N	30	30	30

الملحق رقم (23): يمثل نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الاستمارة عن طريق spss.

صدق المقارنة الطرفية لمحاور الاستمارة

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المحور الأول	الفئة العليا	38,5000	1,77281	,62678
	الفئة الدنيا	27,2500	1,38873	,49099
المحور الثاني	الفئة العليا	140,0000	6,02376	2,12972
	الفئة الدنيا	104,5000	5,18239	1,83225
المحور الثالث	الفئة العليا	32,8750	2,94897	1,04262
	الفئة الدنيا	15,8750	2,79987	,98990

Test des échantillons indépendants				Test t pour égalité des moyennes						
	Hypothèse de variances égales	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilaté ral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المحور الأول	Hypothèse de variances égales	1,693	,214	14,130	14	,000	11,25000	,79620	9,54233	12,95767

	Hypothèse de variances inégales			14,130	13,241	,000	11,25000	,79620	9,53310	12,96690
المحور الثاني	Hypothèse de variances égales	,137	,717	12,636	14	,000	35,50000	2,80942	29,47439	41,52561
	Hypothèse de variances inégales			12,636	13,695	,000	35,50000	2,80942	29,46176	41,53824
المحور الثالث	Hypothèse de variances égales	,001	,972	11,824	14	,000	17,00000	1,43769	13,91645	20,08355
	Hypothèse de variances inégales			11,824	13,962	,000	17,00000	1,43769	13,91568	20,08432

المقارنة الطرفية بخصوص الاستمارة ككل

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	العليا الفئة	8	204,3750	9,66492	3,41707
	الدنيا الفئة	8	158,1250	5,61726	1,98600

	Test de Levene sur l'égalité des variances		T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %		
	F	Sig.						Inférieur	Supérieur	
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,531	,134	11,702	14	,000	46,25000	3,95228	37,77320	54,72680
	Hypothèse de variances inégales			11,702	11,245	,000	46,25000	3,95228	37,57413	54,92587

الملحق رقم (24): يمثل نتائج الفاكرومباخ لأداة الاستمارة حسب spss.

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%

Observations	Valide	30	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	30	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,850	44

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	177,9333	357,789	,176	,850
VAR00002	177,3333	354,092	,247	,848
VAR00003	178,0000	360,828	,104	,851
VAR00004	176,9333	371,926	-,234	,854
VAR00005	177,4333	356,737	,212	,849
VAR00006	177,5333	355,016	,238	,849
VAR00007	177,8333	377,592	-,280	,859
VAR00008	177,7000	344,976	,461	,844
VAR00009	177,7333	345,857	,461	,844
VAR00010	177,0667	352,754	,358	,846

VAR00011	177,0667	352,754	,358	,846
VAR00012	177,1333	346,257	,598	,843
VAR00013	177,2667	348,685	,477	,844
VAR00014	177,9333	351,168	,382	,846
VAR00015	177,1333	350,326	,446	,845
VAR00016	177,6000	356,455	,217	,849
VAR00017	177,7667	347,840	,467	,844
VAR00018	177,4333	349,357	,437	,845
VAR00019	177,2667	365,099	,005	,852
VAR00020	177,4667	362,878	,060	,852
VAR00021	178,2333	345,909	,582	,843
VAR00022	177,7333	356,892	,215	,849
VAR00023	177,8667	343,016	,541	,843
VAR00024	177,6667	351,057	,332	,847
VAR00025	177,1000	359,886	,181	,849
VAR00026	178,0667	352,754	,316	,847
VAR00027	177,4667	367,016	-,048	,853
VAR00028	177,0333	366,240	-,023	,852
VAR00029	177,5333	352,189	,342	,847
VAR00030	178,2333	344,185	,561	,843
VAR00031	178,3333	345,954	,591	,843
VAR00032	177,4000	345,972	,527	,843
VAR00033	177,5333	337,292	,726	,839
VAR00034	177,3333	347,333	,523	,844
VAR00035	178,5333	359,430	,143	,850
VAR00036	178,2000	338,924	,639	,841
VAR00037	178,5667	356,806	,233	,849

VAR00038	178,4667	354,947	,272	,848
VAR00039	178,1000	350,645	,371	,846
VAR00040	179,1333	359,292	,302	,848
VAR00041	178,9333	350,892	,446	,845
VAR00042	178,9667	350,102	,444	,845
VAR00043	178,8333	350,833	,405	,846
VAR00044	178,8333	368,833	-,109	,853

RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026
 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT

/SUMMARY=TOTAL.

الملحق رقم (25): يمثل نتائج ثبات التجزئة النصفية لأداة الاستمارة حسب spss.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,651
		Nombre d'éléments	22 ^a
	Partie 2	Valeur	,826
		Nombre d'éléments	22 ^b
	Nombre total d'éléments		44
Corrélation entre les sous-échelles			,657

Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale	,793
	Longueur inégale	,793
Coefficient de Guttman		,784

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044.

الملحق رقم (26): يمثل الاستمارة النهائية للدراسة بعد حساب الخصائص السيكومترية

المحور الأول: الممارسات التقويمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقارنة بالكفاءات

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر				
2	أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر				
3	أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر				
4	أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر				
5	أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر				
6	أوظف الاستجاب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر				

المحور الثاني: ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقارنة بالكفاءات

المؤشر الأول: التخطيط للتقويم المنتظم

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
7	أطلع التلاميذ مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم (فرض/امتحان)				
8	أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع				
9	أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم				

10	أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم			
11	أنوع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقويم المنتظم			

المؤشر الثاني: تنفيذ التقويم المنتظم

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
12	ابني وضعيات تقويمية في شكل مشكلات بسيطة				
13	أبني وضعيات معقدة في شكل وضعية إدماجية				
14	أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم				
15	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عددية				
16	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية				
17	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات				
18	استهدف كفاءات معرفية				
19	أستهدف كفاءات أدائية (توظيف المعارف)				
20	أستهدف كفاءات سلوكية (قيم ومواقف)				
21	أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات				
22	أوضح معايير الحل في شكل تعليمات				
23	أحدد مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة				
24	أضع إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل				
25	أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة				
26	أحدد معايير الإتقان في الحل المطلوب				

المؤشر الثالث: تصحيح منتج التلاميذ

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
27	أصحح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح				
28	أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبيين مستوى تملك الكفاءة				
29	أصدر أحكاما تجاه نتائج كل تلميذ حسب نتائج المحققة من طرف زملائه				
30	أصدر أحكاما على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه				
31	أأخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ				
32	أأخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم				
33	أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة				

المحور الثالث: الصعوبات التي يعانها أساتذة الرياضيات في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات

المؤشر الأول: صعوبات تنظيمية

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
34	أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة				
35	أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر				
36	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج				
37	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم				
38	أعاني من نقص التكوين في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات				

المؤشر الثاني: صعوبات بيداغوجية

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
39	أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم				
40	أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية				
41	أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة				
42	أجد صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات				
43	أجد صعوبة في تحليل النتائج				
44	أجد صعوبة في استغلال النتائج				

الملاحق رقم (27): يمثل قائمة المحكين لشبكة تقويم جودة الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات

والمؤسسات التي ينتمون إليها

المهنة	الأستاذ	المؤسسة
أستاذ التعليم العالي (علم النفس المدرسي) أستاذ التعليم العالي (علم النفس التربوي) أستاذ التعليم العالي (علم النفس التربوي)	سوالمية فريدة بولكور شفيقة بن عبد المالك عبد العزيز	جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2
أستاذ محاضر أ أ محاضر أ (مقتس تعليم متوسط سابقا)	مكي سهام هامل رشيد	جامعة قسنطينة 3 المدرسة العليا للأساتذة
أستاذ التعليم العالي (علوم التربية وأستاذ رياضيات سابق) أستاذ محاضر أ (علم النفس التدريسي وأستاذ رياضيات سابق) أستاذ محاضر أ (علم النفس التدريسي)	بن ساسي طبشي بلخير قندوز احمد	جامعة قاصدي مرياح ورقلة

أستاذ رياضيات	بوجنوي	متوسطة علي بوكرزازة (عين سمارة)
مدير متوسطة وأستاذ رياضيات سابق		متوسطة بلكرفة (عين سمارة)
مفتش رياضيات	بن الطيب عبد الرحمان	مقاطعة ميله
أستاذ رئيسي (رياضيات)	بوغازي منال	متوسطة بن جراح (قالمة)
المجموع: 12		

الملحق رقم (28): يمثل استمارة تحكيم الشبكة الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

تخصص: مقارنة بالكفاءات

استمارة التحكيم

الاسم: اللقب:
الرتبة الجامعية: الجامعة:

الأستاذ (ة) المحترم (ة):

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية بعنوان "الممارسات التقييمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقارنة بالكفاءات-التقويم التحصيلي نموذجا-نضع بين أيديكم هذه الشبكة قصد تحكيمها وتعديلها من حيث:

- عدد الفقرات هل هي كافية لدراسة الموضوع؟
- ترتيب الفقرات هل هو مناسب؟
- ترك الفقرة(البند) أو حذفها؟
- مدى مناسبة البدائل؟
- سلامة الصياغة اللغوية؟
- ملاحظات أخرى؟

الملحق رقم (29): يوضح التعديلات التي مست شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات من حيث الصياغة اللغوية وفق آراء المحكمين.

الرقم	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
13	التقليل من عدد المهمات في كل وضعية مشكلة	قلة عدد المهمات في كل وضعية مشكلة
25	استعمال الترميز العلمي(الرياضي) المعتمد	استعمال الترميز الرياضي
29	ترقيم أسئلة الاختبار (تمارين، وضعية إدماجية)	ترقيم وضعيات الاختبار (تمارين، وضعية إدماجية)
33	يتكون الاختبار من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4وضعية بسيطة ووضعية إدماجية)	الاختبار مكون من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4وضعية بسيطة ووضعية إدماجية)
34	ترقيم صفحات الاختبار	صفحات الاختبار مرقمة

يؤخذ بعين الاعتبار الحلول الممكنة الأخرى	كل الحلول الممكنة مأخوذة بعين الاعتبار	39/
مكررة مع 40	حذفها	43/42/41
تؤخذ الحلول الإبداعية بعين الاعتبار	الحلول الإبداعية مأخوذة بعين الاعتبار	46

الملحق رقم (30): يمثل شبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات المعدلة حسب آراء المحكمين.

المحور الأول: معايير تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
1	يتضمن الاختبار تعليمات عامة حول الاختبار.		
2	يتكون الاختبار من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة /وضعية إدماجية).		
3	يتضمن الاختبار تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل وضعية تقويمية.		
4	يتضمن الاختبار تعليمات خاصة بكل وضعية تقويمية (سند، تعليمة، مهمة).		
5	يتضمن الاختبار تعليمات حول استعمال الأدوات الرياضية.		

المحور الثاني: معايير مضمون الاختبار (فقرات الاختبار)

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
6	أسئلة الاختبار مصاغة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة.		
7	الوضعيات التقويمية متنوعة حسب الميادين الثلاثة لمادة الرياضيات (أنشطة عديدة /هندسية/ دوال وتنظيم المعطيات).		
8	الوضعيات التقويمية تراعي الشروط المطلوبة لبنائها (جديدة/ وجيهة/مركبة/ليست معقدة).		
9	الوضعيات التقويمية لا تتعرض لنفس الكفاءة عدة مرات.		
10	المهام المطلوبة مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة.		
11	معايير المهمة المطلوبة مجزأة إلى مهام إجرائية بسيطة.		
12	المهام المطلوبة تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى.		
13	الكفاءات المقاسة مطابقة للمنهاج المدرس للتلاميذ.		

المحور الثالث: معايير طباعة وإخراج الاختبار

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
14	الاختبار خال من الأخطاء العلمية.		
15	الاختبار مطبوع بخط مناسب ومقروء.		
16	يوجد ترقيم لصفحات الاختبار		
17	توجد مسافة مناسبة بين الوضعيات التقويمية المكونة للاختبار (تهوية الاختبار).		
18	وضع العلامة المخصصة لكل وضعية تقويمية.		

19	إرفاق السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية).
20	مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية التقييمية (السند، التعليم، المهمة).

المحور الرابع: تصحيح واستغلال نتائج الاختبار

الرقم	البند	يوجد	لا يوجد
21	الاختبار مرفق بإجابة نموذجية مفصلة لمختلف الوضعيات التقييمية.		
22	الحلول الأخرى مأخوذة بعين الاعتبار.		
23	العلامات المرحلية مفصلة على شكل معايير.		
24	معايير الحد الأدنى محددة لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقييمية.		
25	مراعاة معايير التفسير السليم للوضعية.		
26	مراعاة معايير الاستعمال السليم للأدوات الرياضية.		
27	مراعاة معايير انسجام الإجابة.		
28	معايير الإتقان محددة في تقويم الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقييمية.		
29	استعمال قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكيتال في الحكم على تحقق الكفاءة.		
30	مؤشرات كل معيار محددة على شبكة التصحيح.		
31	استعمال قاعدة (80%) لغافيني في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار		
32	الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة بالمستوى الذي حققه زملائه (معياري)		
33	الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة مع ما يجب أن يكون (محكي)		
34	حصر الصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة على شكل معايير		
35	تسجيل أهم المؤشرات الدالة على التعثرات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة		
36	اقتراح وضعيات علاجية مناسبة حسب الصعوبات المسجلة		

الملحق رقم (31): يمثل مؤشر المصدقية حسب معادلة بيلاك لشبكة تقييم جودة بناء الاختبارات التحصيلية وفق آراء المحكمين.

رقم السؤال	الاتفاق	النسبة المئوية%	الاختلاف	النسبة المئوية%	مؤشر المصدقية
1	10	83.33	2	16.57	83.33
2	9	75.00	3	25.0	75.5
3	9	75.00	3	25.0	75.5
4	10	83.33	2	16.57	83.33
5	10	83.33	2	16.57	83.33
6	12	100	0	0	100
7	11	91.66	1	8.34	91.66

83.33	16.57	2	83.33	10	8
100	0.00	0	100	12	9
75.5	25.0	3	75.00	9	10
100	0.00	0	100	12	11
100	0.00	0	100	12	12
100	0.00	0	100	12	13
91.66	8.34	1	91.66	11	14
75.5	25.0	3	75.00	9	15
83.33	16.57	2	83.33	10	16
100	0.00	0	100	12	17
100	0.00	0	100	12	18
100	0.00	0	100	12	19
91.66	8.34	1	91.66	11	20
100	0.00	0	100	12	21
91.66	8.34	1	91.66	11	22
75.5	25.0	3	75.00	9	23
100	0.00	0	100	12	24
91.66	8.34	1	91.66	11	25
83.33	16.57	2	83.33	10	26
91.66	8.34	1	91.66	11	27
100	0.00	0	100	12	28
83.33	16.57	2	83.33	10	29
91.66	8.34	1	91.66	11	30
75.5	25.0	3	75.00	9	31
83.33	16.57	2	83.33	10	32
83.33	16.57	2	83.33	10	33
91.66	8.34	1	91.66	11	34
75.5	25.0	3	75.00	9	35
91.66	8.34	1	91.66	11	36
83.33	16.57	2	83.33	10	37
91.66	8.34	1	91.66	11	38
83.33	16.57	2	83.33	10	39
100	0.00	0	100	12	40
91.66	8.34	1	91.66	11	41
91.66	8.34	1	91.66	11	42
83.33	16.57	2	83.33	10	43
91.66	8.34	1	91.66	11	44
100	0.00	0	100	12	45
91.66	8.34	1	91.66	11	46

91.66	8.34	1	91.66	11	47
100	0.00	0	100	12	48
100	0.00	0	100	12	49
83.33	16.57	2	83.33	10	50
83.33	16.57	2	83.33	10	51
/	/	60	/	528	المجموع
مؤشر المصادقية للشبكة ككل 89.79					

الملحق رقم (32) : يمثل نتائج صدق الإتساق الداخلي للشبكة.

صدق الاتساق الداخلي للشبكة بحساب معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للشبكة

*المحور الأول: معايير وضع الاختبار

Corrélations

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélacion de Pearson	,503*	0.158	-0,844	-0,147	0.540	,586**	,548**	,559**	,730*	0.025
	Sig. (bilatérale)	.013	.664	0	0	.108	,017	.012	,010		0
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*المحور الثاني: معايير كتابة فقرات الاختبار

Corrélations

		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélacion de Pearson	,434*	,506**	,451*	0.464	-0,164	0.241	0.472**	,506**	,434*	0.272	,506**	,657**	0.088*
	Sig. (bilatérale)	,056	,0123	,046	0.017	0	0.503	,0124	0.012	,056	.446	,0123	,002	0.088
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*المحور الثالث: معايير الطباعة والإخراج

Corrélations

		24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélacion de Pearson	,701**	,810*	-0,246	,361**	0.754**	,589*	,303**	-0,726	-0,777	0.754	,630*
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	0	,0118	,0020	,006	,019	0.018	0.008	0.012	,005
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*المحور الرابع: معايير التصحيح واستغلال النتائج

Corrélations

		35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélacion de Pearson	0.330	,727*	,321**	,689**	,388*	,673**	0.853*	0.963*	0.502**	,431*	,497*	,620**	,278**	,278**	,236**
	Sig. (bilatérale)	0.351	0.052	,001	0.012	,051	,001	,051	,0513	,0187	,0547	,026	,0164	,0123	,0117	,0131
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

50	51
,679**	,679*
,001	,051

20	20
----	----

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

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق الاتساق الداخلي للشبكة بحساب معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمحور

*المحور الأول: معايير وضع الاختبار

		1	2	3	4	5
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélation de Pearson	0.664**	0.540**	0.754**	0.916*	0.844*
	Sig. (bilatérale)	.015	.010	.012	0.038	0.071
	N	20	20	20	20	20

*المحور الثاني: معايير كتابة فقرات الاختبار

		6	7	8	9	10	11	12	13
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélation de Pearson	0.808*	.446**	0.569**	0.464**	0.375**	0.241*	0.810*	0.764**
	Sig. (bilatérale)	0.05	0.0123	0.0120	0.0176	0.0128	0.0503	0.088	0.010
	N	20	20	20	20	20	20	20	20

*

المحور الثالث: معايير الطباعة والإخراج

		14	15	16	17	18	19	20
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélation de Pearson	0.335**	0.335**	0.754**	0.754**	0.777**	0.726**	0.613**
	Sig. (bilatérale)	0.0134	0.0134	0.012	0.012	0.008	0.018	0.0060
	N	20	20	20	20	20	20	20

*المحور الرابع: معايير التصحيح واستغلال النتائج

		21	22	23	24	25	26	27
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélation de Pearson	0.406*	0.330*	0.420**	0.963*	0.754**	0.853**	0.639*
	Sig. (bilatérale)	0.0524	0.051	0.0122	0.050	0.012	0.002	0.050
	N	20	20	20	20	20	20	20

28	29	30	31	32	33	34	35	36
0.963*	0.563**	0.911*	0.730**	0.420**	0.748**	0.754**	0.911*	0.340*
0.000	0.010	0.000	0.016	0.0122	0.0117	0.012	0.000	0.051
20	20	20	20	20		20	20	20

صدق الاتساق الداخلي للشبكة بحساب معامل الارتباط بين المحور والدرجة الكلية للشبكة
Corrélations

		المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع
الدرجة الكلية للشبكة	Corrélacion de Pearson	0.77**	0.65**	0.73**	0.57**
	Sig. (bilatérale)	.015	.010	.012	.013
	N	20	20		20

الملحق رقم (33): يمثل ثبات ألفا كرومباخ لشبكة الدراسة حسب spss.

	بند 1	بند 2	بند 3	بند 4	بند 5	بند 6	بند 7	بند 8	بند 9	بند 10	بند 11	بند 12
Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élémen	,613**	,960*	,592*	,607**	,623*	,774*	,555*	,635*	,663*	,722**	,610**	,707**
Sig. (bilatérale)	,	,050	,050	,018	,053	,056	,051	,050	,059	,013	,012	,012
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

	بند 13	بند 14	بند 15	بند 16	بند 17	بند 18	بند 19	بند 20	بند 21	بند 22	بند 23	بند 24
Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élémen	,625**	,880*	,535**	,776**	,543**	,663**	,890*	,671	,835**	,529**	,737*	,747**
Sig. (bilatérale)	,013	,058	,015	,012	,013	,012	,052	,012	,010	,529**	,054	,012
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

	بند 25	بند 26	بند 27	بند 28	بند 29	بند 30	بند 31	بند 32	بند 33	بند 34	بند 35	بند 36
Alpha de Cronbach en cas de suppression de	,624*	,623**	,722*	,641**	,771**	,580*	,643**	,738*	,528**	,796**	,635**	,635**

l'élémen												
Sig. (bilatérale)	,053	,013	,054	,012	,018	,007	,013	,056	,017	,014	,014	,014
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,648	36

الملحق رقم (34): يمثل نتائج ثبات التجزئة النصفية لأداة شبكة الدراسة حسب spss.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,337
		Nombre d'éléments	18 ^a
	Partie 2	Valeur	,295
		Nombre d'éléments	18 ^b
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,586
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,739
	Longueur inégale		,739
Coefficient de Guttman			,527

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036.

الملحق رقم (35): يمثل شبكة تقويم جودة بناء الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط في صورتها النهائية

الرقم	البنود	يوجد	لا يوجد
1	يتضمن الاختبار تعليمات عامة حول الاختبار.		
2	يتكون الاختبار من الأجزاء التي نصت عليها التشريعات المدرسية (4 وضعيات بسيطة /وضعية إدماجية).		
3	يتضمن الاختبار تعليمات حول العلامة الممنوحة لكل وضعية تقويمية.		
4	يتضمن الاختبار تعليمات خاصة بكل وضعية تقويمية (سند، تعليمة، مهمة).		
5	يتضمن الاختبار تعليمات حول استعمال الأدوات الرياضية.		
6	أسئلة الاختبار مصاغة على شكل وضعيات مشكلة بسيطة.		
7	الوضعيات التقويمية متنوعة حسب الميادين الثلاثة لمادة الرياضيات (أنشطة عددية /هندسية/ دوال وتنظيم المعطيات).		
8	الوضعيات التقويمية تراعي الشروط المطلوبة لبنائها (جديدة/ وجيهة/مركبة/ليست معقدة).		
9	الوضعيات التقويمية لا تتعرض لنفس الكفاءة عدة مرات.		
10	المهام المطلوبة مفصلة إلى عدة معايير دالة على الكفاءة المقومة.		
11	معايير المهمة المطلوبة مجزأة إلى مهام إجرائية بسيطة.		
12	المهام المطلوبة تتماشى مع قدرات التلميذ المتوسط المستوى.		
13	الكفاءات المقاسة مطابقة للمنهاج المدرس للتلاميذ.		
14	الاختبار خال من الأخطاء العلمية.		
15	الاختبار مطبوع بخط مناسب ومقروء.		
16	يوجد ترقيم لصفحات الاختبار		
17	توجد مسافة مناسبة بين الوضعيات التقويمية المكونة للاختبار (تهوية الاختبار).		
18	وضع العلامة المخصصة لكل وضعية تقويمية.		
19	إرفاق السندات بملاحظات إجرائية (إعادة الرسم، أبعاد الرسم غير حقيقية).		
20	مراعاة الفصل بين مكونات الوضعية التقويمية (السند، التعليمة، المهمة).		
21	الاختبار مرفق بإجابة نموذجية مفصلة لمختلف الوضعيات التقويمية.		
22	الحلول الأخرى مأخوذة بعين الاعتبار.		
23	العلامات المرحلية مفصلة على شكل معايير.		
24	معايير الحد الأدنى محددة لتقويم النوعية المطلوبة في الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية.		
25	مراعاة معايير التفسير السليم للوضعية.		

26	مراعاة معايير الاستعمال السليم للأدوات الرياضية.
27	مراعاة معايير انسجام الإجابة.
28	معايير الإتيان محددة في تقويم الكفاءة المستهدفة في كل وضعية تقويمية.
29	استعمال قاعدة معيارين من ثلاثة لدوكيتال في الحكم على تحقق الكفاءة.
30	مؤشرات كل معيار محددة على شبكة التصحيح.
31	استعمال قاعدة (80%) لغافيني في الحكم على مستوى التلاميذ في الاختبار
32	الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة بالمستوى الذي حققه زملائه (معياري)
33	الحكم على كفاءة التلميذ مقارنة مع ما يجب أن يكون (محكي)
34	حصر الصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة على شكل معايير
35	تسجيل أهم المؤشرات الدالة على التعثرات التي واجهها التلاميذ أثناء الإجابة
36	اقتراح وضعيات علاجية مناسبة حسب الصعوبات المسجلة

الملحق رقم (36): يمثل النتائج الوصفية لأداة الاستمارة.

FREQUENCIES VARIABLES=VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011
VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020
VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029
VAR00030 VAR00031

VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040

/STATISTICS=STDDEV MEAN

/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

Statistiques

		أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		3,10	3,23	3,22	3,70
Ecart type		1,016	1,007	,975	,660

Statistiques

		أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	أوظف الاستجاب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	أطلع التلاميذ مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم (المنتظم/فرض/امتحان)	أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		3,22	2,90	2,63	2,78
Ecart type		1,070	1,002	1,208	1,083

Statistiques

		أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتقويم التي ستدرج في التقويم المنتظم	أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم	أنوع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقويم المنتظم	أبني وضعيات تقويمية في شكل مشكلات بسيطة
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		2,75	3,42	3,48	3,04
Ecart type		1,051	,896	,729	,789

Statistiques

		أبني وضعيات معقدة في شكل وضعية إدماجية	أعدد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عددية	أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		2,67	3,40	3,12	3,04
Ecart type		,973	,740	,957	,964

Statistiques

		أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات	استهدف كفاءات معرفية	أستهدف كفاءات (أدائية)توظيف المعارف	أستهدف كفاءات سلوكية(قيم (ومواقف
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
	Moyenne	2,84	3,49	3,12	2,64
	Ecart type	,986	,729	,865	1,032

Statistiques

		أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات	أوضح معايير الحل في شكل تعليمات	أحدد مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة	أضع إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
	Moyenne	3,27	2,82	2,86	3,56
	Ecart type	,917	,991	,887	,764

Statistiques

		أحدد معايير الحد الأدنى لتملك الكفاءة	أحدد معايير الإلتقان في الحل المطلوب	أصحح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح	أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
	Moyenne	3,00	3,26	3,71	3,34
	Ecart type	,943	,898	,540	,931

Statistiques

		أصدر أحكاما على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه	أصدر أحكاما تجاه نتائج كل تلميذ حسب النتائج المحققة من طرف زملائه	أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم	أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		2,77	2,82	3,01	3,23
Ecart type		,993	,933	,979	,890

Statistiques

		أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة	أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة	أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر	أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		3,37	2,07	2,16	2,51
Ecart type		,842	,962	1,028	1,120

Statistiques

		أجد صعوبة في التقويم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم	لا أتلقى تكويننا كافيا في مجال التقويم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات	أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم	أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		2,44	2,10	1,41	1,55
Ecart type		1,130	1,082	,684	,817

Statistiques

		أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقييمية إلى معايير موحدة للكفاءة	أجد صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات	أجد صعوبة في تحليل النتائج	أجد صعوبة في استغلال النتائج
N	Valide	73	73	73	73
	Manquant	0	0	0	0
Moyenne		1,67	1,67	1,53	1,56
Ecart type		,783	,783	,914	,897

Statistiques

		الممارسات التقييمية المستخدمة في التقييم التحصيلي في ضوء المقاربة بالكفاءات	ممارسات التقييم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات
N	Valide	73	73
	Manquant	0	0
Moyenne		19,3699	6,2055
Ecart type		3,03913	17,04484

Table de fréquences

أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	9,6	9,6
	أحيانا	13	17,8	27,4
	غالبا	19	26,0	53,4
	دائما	34	46,6	100,0
Total		73	100,0	100,0

أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	5	6,8	6,8	6,8
أحيانا	15	20,5	20,5	27,4
غالبا	11	15,1	15,1	42,5
دائما	42	57,5	57,5	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	4	5,5	5,5	5,5
أحيانا	16	21,9	21,9	27,4
غالبا	13	17,8	17,8	45,2
دائما	40	54,8	54,8	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	1	1,4	1,4	1,4
أحيانا	5	6,8	6,8	8,2
غالبا	9	12,3	12,3	20,5
دائما	58	79,5	79,5	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	9	12,3	12,3	12,3
أحيانا	8	11,0	11,0	23,3
غالبا	14	19,2	19,2	42,5
دائما	42	57,5	57,5	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	6	8,2	8,2	8,2
أحيانا	22	30,1	30,1	38,4
غالبا	18	24,7	24,7	63,0
دائما	27	37,0	37,0	100,0
Total	73	100,0	100,0	

(أطلع التلاميذ مسبقا على المقاطع التعليمية المعنية بالتقويم المنتظم(فرض/امتحان

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	18	24,7	24,7	24,7
أحيانا	17	23,3	23,3	47,9
غالبا	12	16,4	16,4	64,4
دائما	26	35,6	35,6	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أحدد الكفاءات الرياضية المستهدفة بالتقويم المنتظم والمتضمنة في تلك المقاطع

أوجه التلاميذ إلى معايير التحكم في الكفاءات المستهدفة بالتنقيوم التي ستدرج في التنقيوم المنتظم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	11	15,1	15,1	15,1
أحيانا	18	24,7	24,7	39,7
غالبا	22	30,1	30,1	69,9
دائما	22	30,1	30,1	100,0
Total	73	100,0	100,0	
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	12	16,4	16,4	16,4
أحيانا	16	21,9	21,9	38,4
غالبا	21	28,8	28,8	67,1
دائما	24	32,9	32,9	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أدرب التلاميذ على منهجية حل وضعية مشكلة التي ستدرج في التقويم المنتظم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	4	5,5	5,5	5,5
أحيانا	8	11,0	11,0	16,4
غالبا	14	19,2	19,2	35,6
دائما	47	64,4	64,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أنوع من المصادر التي أستعين بها لبناء أدوات التقويم المنتظم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	1	1,4	1,4	1,4
أحيانا	7	9,6	9,6	11,0
غالبا	21	28,8	28,8	39,7
دائما	44	60,3	60,3	100,0
Total	73	100,0	100,0	

ابني وضعيات تقويمية في شكل مشكلات بسيطة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	3	4,1	4,1	4,1
أحيانا	12	16,4	16,4	20,5
غالبا	37	50,7	50,7	71,2
دائما	21	28,8	28,8	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أبني وضعيات معقدة في شكل وضعية إدماجية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	8	11,0	11,0	11,0
أحيانا	26	35,6	35,6	46,6
غالبا	21	28,8	28,8	75,3
دائما	18	24,7	24,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أعد في الوضعيات التقويمية لتشمل كل مقاطع البرنامج المستهدفة بالتقويم المنتظم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	1	1,4	1,4	1,4
أحيانا	8	11,0	11,0	12,3
غالبا	25	34,2	34,2	46,6
دائما	39	53,4	53,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات عديدة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	5	6,8	6,8	6,8
أحيانا	14	19,2	19,2	26,0
غالبا	21	28,8	28,8	54,8
دائما	33	45,2	45,2	100,0

Total	73	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات هندسية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	5	6,8	6,8	6,8
أحيانا	17	23,3	23,3	30,1
غالبا	21	28,8	28,8	58,9
دائما	30	41,1	41,1	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أبني وضعيات مشكلة تشمل كفاءات الدوال وتنظيم المعلومات

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	7	9,6	9,6	9,6
أحيانا	21	28,8	28,8	38,4
غالبا	22	30,1	30,1	68,5
دائما	23	31,5	31,5	100,0
Total	73	100,0	100,0	

استهدف كفاءات معرفية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أحيانا	10	13,7	13,7	13,7
غالبا	17	23,3	23,3	37,0
دائما	46	63,0	63,0	100,0
Total	73	100,0	100,0	

(استهدف كفاءات أدائية(توظيف المعارف

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	3	4,1	4,1	4,1
أحيانا	14	19,2	19,2	23,3
غالبا	27	37,0	37,0	60,3
دائما	29	39,7	39,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

(أستهدف كفاءات سلوكية (قيم ومواقف

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	10	13,7	13,7	13,7
أحيانا	26	35,6	35,6	49,3
غالبا	17	23,3	23,3	72,6
دائما	20	27,4	27,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أضع السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة على شكل معطيات

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	3	4,1	4,1	4,1
أحيانا	14	19,2	19,2	23,3
غالبا	16	21,9	21,9	45,2
دائما	40	54,8	54,8	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أوضح معايير الحل في شكل تعليمات

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	8	11,0	11,0	11,0
أحيانا	19	26,0	26,0	37,0
غالبا	24	32,9	32,9	69,9
دائما	22	30,1	30,1	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أحدد مؤشرات الحل في شكل مهام مطلوبة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	6	8,2	8,2	8,2
أحيانا	16	21,9	21,9	30,1
غالبا	33	45,2	45,2	75,3
دائما	18	24,7	24,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أضع إجابة نموذجية مفصلة حسب المعايير المطلوبة في الحل

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	3	4,1	4,1	4,1
أحيانا	3	4,1	4,1	8,2
غالبا	17	23,3	23,3	31,5
دائما	50	68,5	68,5	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أحدد معايير الحد الأدنى لتمتلك الكفاءة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	5	6,8	6,8	6,8
أحيانا	17	23,3	23,3	30,1
غالبا	24	32,9	32,9	63,0
دائما	27	37,0	37,0	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أحدد معايير الإتقان في الحل المطلوب

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	4	5,5	5,5	5,5
أحيانا	10	13,7	13,7	19,2
غالبا	22	30,1	30,1	49,3
دائما	37	50,7	50,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أصح بطريقة إجرائية اعتمادا على شبكة التصحيح

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أحيانا	3	4,1	4,1	4,1
غالبا	15	20,5	20,5	24,7
دائما	55	75,3	75,3	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أرفق العلامات بملاحظات نوعية تبين مستوى تملك الكفاءة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	4	5,5	5,5	5,5
أحيانا	11	15,1	15,1	20,5
غالبا	14	19,2	19,2	39,7
دائما	44	60,3	60,3	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أصدر أحكاما تجاه نتائج كل تلميذ حسب النتائج المحققة من طرف زملائه

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	9	12,3	12,3	12,3
أحيانا	19	26,0	26,0	38,4
غالبا	25	34,2	34,2	72,6
دائما	20	27,4	27,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أصدر أحكاما على نتائج كل تلميذ حسب ما هو مطلوب تحقيقه

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	6	8,2	8,2	8,2
أحيانا	21	28,8	28,8	37,0
غالبا	26	35,6	35,6	72,6
دائما	20	27,4	27,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف كل تلميذ

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	7	9,6	9,6	9,6
أحيانا	13	17,8	17,8	27,4
غالبا	25	34,2	34,2	61,6
دائما	28	38,4	38,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أخذ القرارات المناسبة وفق النتائج المحققة من طرف جميع تلاميذ القسم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	4	5,5	5,5	5,5
أحيانا	10	13,7	13,7	19,2
غالبا	24	32,9	32,9	52,1
دائما	35	47,9	47,9	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أستعمل طرقا علاجية لمواجهة التعثرات التي حالت دون التحكم في الكفاءات الرياضية المقومة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	4	5,5	5,5	5,5
أحيانا	5	6,8	6,8	12,3
غالبا	24	32,9	32,9	45,2
دائما	40	54,8	54,8	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أعاني من القرارات المفاجئة فيما يخص عدد التقويمات المنتظمة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	25	34,2	34,2	34,2
أحيانا	24	32,9	32,9	67,1
غالبا	18	24,7	24,7	91,8
دائما	6	8,2	8,2	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أعاني من عدم وضوح المعايير التي يجب الاعتماد عليها في مجال التقويم التحصيلي المستمر

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	24	32,9	32,9	32,9
أحيانا	22	30,1	30,1	63,0
غالبا	18	24,7	24,7	87,7
دائما	9	12,3	12,3	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في التقييم التحصيلي بسبب كثافة البرنامج

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	18	24,7	24,7	24,7
أحيانا	18	24,7	24,7	49,3
غالبا	19	26,0	26,0	75,3
دائما	18	24,7	24,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في التقييم التحصيلي بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	20	27,4	27,4	27,4
أحيانا	18	24,7	24,7	52,1
غالبا	18	24,7	24,7	76,7
دائما	17	23,3	23,3	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أنتقى تكويننا غير كاف في مجال التقييم التحصيلي في ضوء المقارنة بالكفاءات

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	28	38,4	38,4	38,4
أحيانا	21	28,8	28,8	67,1
غالبا	13	17,8	17,8	84,9
دائما	11	15,1	15,1	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في تحديد الكفاءات المعنية بالتقويم

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	49	67,1	67,1	67,1
أحيانا	20	27,4	27,4	94,5
غالبا	2	2,7	2,7	97,3
دائما	2	2,7	2,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في بناء الوضعيات التقويمية

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	44	60,3	60,3	60,3
أحيانا	22	30,1	30,1	90,4
غالبا	3	4,1	4,1	94,5
دائما	4	5,5	5,5	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في تحليل الوضعيات التقويمية إلى معايير موضحة للكفاءة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	37	50,7	50,7	50,7
أحيانا	24	32,9	32,9	83,6
غالبا	11	15,1	15,1	98,6
دائما	1	1,4	1,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في تحليل معايير الكفاءة إلى مؤشرات

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	37	50,7	50,7	50,7
أحيانا	24	32,9	32,9	83,6
غالبا	11	15,1	15,1	98,6
دائما	1	1,4	1,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	49	67,1	67,1	67,1
أحيانا	15	20,5	20,5	87,7
غالبا	3	4,1	4,1	91,8
دائما	6	8,2	8,2	100,0
Total	73	100,0	100,0	

أجد صعوبة في استغلال النتائج

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide أبدا	47	64,4	64,4	64,4
أحيانا	16	21,9	21,9	86,3
غالبا	5	6,8	6,8	93,2
دائما	5	6,8	6,8	100,0
Total	73	100,0	100,0	

الممارسات التقييمية المستخدمة في التقويم التحصيلي المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	13,00	2	2,7	2,7	2,7
	14,00	1	1,4	1,4	4,1
	15,00	7	9,6	9,6	13,7
	16,00	5	6,8	6,8	20,5
	17,00	6	8,2	8,2	28,8
	18,00	8	11,0	11,0	39,7
	19,00	8	11,0	11,0	50,7
	20,00	7	9,6	9,6	60,3
	21,00	7	9,6	9,6	69,9
	22,00	10	13,7	13,7	83,6
	23,00	4	5,5	5,5	89,0
	24,00	8	11,0	11,0	100,0
Total		73	100,0	100,0	

ممارسات التقويم التحصيلي المنتظم في ضوء المقاربة بالكفاءات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسط	4	5,5	5,5	5,5
	مرتفع	37	50,7	50,7	56,2
	مرتفع جدا	30	41,1	41,1	97,3
	106,00	1	1,4	1,4	98,6
	108,00	1	1,4	1,4	100,0
Total		73	100,0	100,0	

الملحق رقم (37): يمثل عرض النتائج الإحصائية لأداة الاستمارة

الفرضيات الخاصة بالتقويم المستمر

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

محور التقويم المستمر

	Effectif observé	N théorique	Résidus
منخفض	1	18,3	-17,3
متوسط	10	18,3	-8,3
مرتفع	36	18,3	17,8
مرتفع جداً	26	18,3	7,8
Total	73		

Tests statistiques

	التقويم المستمر
Khi-deux	40,589 ^a
Ddl	3
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Effectif observé	N théorique	Résidus
أبداً	7	18,3	-11,3
أحياناً	13	18,3	-5,3
غالباً	19	18,3	,8

دائما	34	18,3	15,8
Total	73		

Tests statistiques

	أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
Khi-deux	22,068 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

Test du khi-deux

Fréquences

أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Effectif observé	N théorique	Résidus
أبدا	5	18,3	-13,3
أحيانا	15	18,3	-3,3
غالبيا	11	18,3	-7,3
دائما	42	18,3	23,8
Total	73		

Tests statistiques

	أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
Khi-deux	43,986 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

Test du khi-deux

Fréquences

أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Effectif observé	N théorique	Résidus
أبدا	4	18,3	-14,3
أحيانا	16	18,3	-2,3
غالباً	13	18,3	-5,3
دائماً	40	18,3	21,8
Total	73		

Tests statistiques

	أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
Khi-deux	38,836 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

Test du khi-deux

Fréquences

أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Effectif observé	N théorique	Résidus
أبدا	1	18,3	-17,3
أحيانا	5	18,3	-13,3
غالباً	9	18,3	-9,3
دائماً	58	18,3	39,8
Total	73		

Tests statistiques

	أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر
Khi-deux	117,192 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

Test du khi-deux

Fréquences

أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقييم التحصيلي المستمر

	Effectif observé	N théorique	Résidus
أبدا	9	18,3	-9,3
أحيانا	8	18,3	-10,3
غالباً	14	18,3	-4,3
دائماً	42	18,3	23,8
Total	73		

Tests statistiques

	أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
Khi-deux	42,342 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

Test du khi-deux

Fréquences

أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر

	Effectif observé	N théorique	Résidus
أبدا	6	18,3	-12,3
أحيانا	22	18,3	3,8
غالباً	18	18,3	-,3
دائماً	27	18,3	8,8
Total	73		

ests statistiques

	أوظف الاستجواب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر
Khi-deux	13,192 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,004

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

يختلف ترتيب ممارسات التقويم التحصيلي المستمر حسب استعمالها من طرف أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (هذه الفرضية خاصة بالترتيب)

Test de Friedman

Rangs

	Rang moyen :
أوظف الواجبات المنزلية لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	3,21
أوظف الانضباط السلوكي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	3,51
أوظف تنظيم الكراس لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	3,47
أوظف المشاركة في القسم لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	4,32
أوظف المواظبة لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	3,51
أوظف الاستجاب الشفوي لاحتساب نقطة التقويم التحصيلي المستمر	2,97

Tests statistiques^a

N	73
Khi-deux	32,521
Ddl	5
Sig. Asymptotique	,000

a. Test de Friedman

NPAR TESTS

/CHISQUARE=1 المؤشر=1

/EXPECTED=EQUAL

/MISSING ANALYSIS.

الفرضيات الخاصة بالتقويم المنتظم

Test du khi-deux

Fréquences

التقويم المنتظم

	Effectif observé	N théorique	Résidus
منخفض	1	18,3	-17,3
متوسط	32	18,3	13,8
مرتفع	39	18,3	20,8
مرتفع جدا	1	18,3	-17,3
Total	73		

Tests statistiques

	التقويم المنتظم
Khi-deux	66,562 ^a
Ddl	3
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

التخطيط للتقويم المنتظم

	Effectif observé	N théorique	Résidus
منخفض	2	18,3	-16,3
متوسط	20	18,3	1,8
مرتفع	27	18,3	8,8
مرتفع جدا	24	18,3	5,8
Total	73		

Tests statistiques

	التخطيط للتقويم المنتظم
Khi-deux	20,644 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

Test du khi-deux

Fréquences

تنفيذ التقويم المنتظم

	Effectif observé	N théorique	Résidus
متوسط	11	24,3	-13,3
مرتفع	38	24,3	13,7
مرتفع جدا	24	24,3	-,3
Total	73		

Tests statistiques

	تنفيذ التقويم المنتظم
Khi-deux	14,986 ^a
Ddl	2
Sig. Asymptotique	,001

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 24,3.

Test du khi-deux

Fréquences

تصحيح منتوج التلاميذ

	Effectif observé	N théorique	Résidus
متوسط	6	24,3	-18,3
مرتفع	38	24,3	13,7
مرتفع جدا	29	24,3	4,7
Total	73		

Tests statistiques

	تصحيح منتوج التلاميذ
Khi-deux	22,384 ^a
Ddl	2
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 24,3.

فرضيات خاصة بالصعوبات

Test du khi-deux

Fréquences

الصعوبات

	Effectif observé	N théorique	Résidus
منخفض	32	18,3	13,8
متوسط	34	18,3	15,8
مرتفع	6	18,3	-12,3
مرتفع جدا	1	18,3	-17,3
Total	73		

Tests statistiques

	الصعوبات
Khi-deux	48,479 ^a
Ddl	3
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

صعوبات تنظيمية

	Effectif observé	N théorique	Résidus
منخفض	22	18,3	3,8
متوسط	32	18,3	13,8
مرتفع	11	18,3	-7,3
مرتفع جدا	8	18,3	-10,3
Total	73		

Tests statistiques

	صعوبات تنظيمية
Khi-deux	19,767 ^a
Ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

Test du khi-deux

Fréquences

صعوبات بيداغوجية

	Effectif observé	N théorique	Résidus
منخفض	55	18,3	36,8
متوسط	12	18,3	-6,3
مرتفع	5	18,3	-13,3
مرتفع جدا	1	18,3	-17,3
Total	73		

Tests statistiques

	صعوبات بيداغوجية
Khi-deux	102,068 ^a
Ddl	3
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,3.

الملحق رقم (38): يمثل النتائج الوصفية لأداة الشبكة

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند

Statistiques

	بند 1	بند 2	بند 3	بند 4	بند 5	بند 6	بند 7
N Valide	64	64	64	64	64	64	64
Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	1,9844	1,9531	1,7656	1,8750	1,3594	1,9063	1,8281

Ecart type	,12500	,21304	,42696	,33333	,48361	,29378	,38025
------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Statistiques

	بند 8	بند 9	بند 10	بند 11	بند 12	بند 13	بند 14
N Valide	64	64	64	64	64	64	64
Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	1,7969	2,0000	1,9531	1,6406	1,7031	1,9688	1,8750
Ecart type	,40551	,00000	,21304	,48361	,46049	,17537	,33333

Statistiques

	بند 15	بند 16	بند 17	بند 18	بند 19	بند 20	بند 21
N Valide	64	64	64	64	64	64	64
Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	1,9219	1,9844	1,8281	2,2813	1,7500	1,8438	2,0000
Ecart type	,27049	,12500	,38025	2,51010	,43644	,36596	,00000

Statistiques

	بند 22	بند 23	بند 24	بند 25	بند 26	بند 27	بند 28
N Valide	64	64	64	64	64	64	64
Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	1,1563	1,9531	1,1406	1,9531	1,8750	1,9531	1,5313
Ecart type	,36596	,21304	,35038	,21304	,33333	,21304	,50297

Statistiques

	بند 29	بند 30	بند 31	بند 32	بند 33	بند 34	بند 35
N Valide	64	64	64	64	64	64	64

Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	1,0781	1,7656	1,0313	1,0781	1,9688	1,0938	1,0781
Ecart type	,27049	,42696	,17537	,27049	,17537	,29378	,27049

Statistiques

		بنء36
N	Valide	64
	Manquant	0
	Moyenne	1,0781
	Ecart type	,27049

Table de fréquence

بنء1

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	1	1,6	1,6	1,6
موجود	63	98,4	98,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بنء2

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	3	4,7	4,7	4,7
موجود	61	95,3	95,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 3

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	15	23,4	23,4	23,4
موجود	49	76,6	76,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 4

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	8	12,5	12,5	12,5
موجود	56	87,5	87,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 5

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	41	64,1	64,1	64,1
موجود	23	35,9	35,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 6

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	6	9,4	9,4	9,4
موجود	58	90,6	90,6	100,0

Total	64	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

بند 7

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	11	17,2	17,2	17,2
موجود	53	82,8	82,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 8

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	13	20,3	20,3	20,3
موجود	51	79,7	79,7	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 9

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	0	0,00	0,00	0,00
موجود	64	100,0	100,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 10

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	3	4,7	4,7	4,7
موجود	61	95,3	95,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 11

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	23	35,9	35,9	35,9
موجود	41	64,1	64,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 12

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	19	29,7	29,7	29,7
موجود	45	70,3	70,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 13

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	2	3,1	3,1	3,1
موجود	62	96,9	96,9	100,0

Total	64	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

بند 14

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	8	12,5	12,5	12,5
موجود	56	87,5	87,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 15

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	5	7,8	7,8	7,8
موجود	59	92,2	92,2	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 16

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	1	1,6	1,6	1,6
موجود	63	98,4	98,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 17

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	غير موجود	11	17,2	17,2	17,2
	موجود	53	82,8	82,8	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

بند 18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موجود	2	3,1	3,1	3,1
	موجود	61	95,3	95,3	98,4
	22,00	1	1,6	1,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

بند 19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موجود	16	25,0	25,0	25,0
	موجود	48	75,0	75,0	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

بند 20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موجود	10	15,6	15,6	15,6
	موجود	54	84,4	84,4	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

بند 21

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	0	0,00	0,00	0,00
موجود	64	100,0	100,0	100,0
Total	64	100,0	100,0	100,0

بند 22

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	54	84,4	84,4	84,4
موجود	10	15,6	15,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 23

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	3	4,7	4,7	4,7
موجود	61	95,3	95,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 24

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	55	85,9	85,9	85,9
موجود	9	14,1	14,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 25

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	3	4,7	4,7	4,7
موجود	61	95,3	95,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 26

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	8	12,5	12,5	12,5
موجود	56	87,5	87,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 27

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	3	4,7	4,7	4,7
موجود	61	95,3	95,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 28

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	30	46,9	46,9	46,9
موجود	34	53,1	53,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 29

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	59	92,2	92,2	92,2
موجود	5	7,8	7,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 30

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	15	23,4	23,4	23,4
موجود	49	76,6	76,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 31

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	62	96,9	96,9	96,9
موجود	2	3,1	3,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 32

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	59	92,2	92,2	92,2
موجود	5	7,8	7,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 33

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	2	3,1	3,1	3,1
موجود	62	96,9	96,9	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 34

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	58	90,6	90,6	90,6
موجود	6	9,4	9,4	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 35

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	59	92,2	92,2	92,2
موجود	5	7,8	7,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

بند 36

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide غير موجود	59	92,2	92,2	92,2
موجود	5	7,8	7,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

الملحق رقم (39): يمثل عرض النتائج الإحصائية لأداة الشبكة.

معالجة الفرضيات الخاصة بكل محور والشبكة ككل

Test du khi-deux

Fréquences

نتائج أداة الشبكة للدراسة الأساسية

	Effectif observé	N théorique	Résidus
منخفض	6	32,0	-26,0
مرتفع	58	32,0	26,0
Total	64		

Tests statistiques

	نتائج أداة الشبكة للدراسة الأساسية
Khi-deux	42,250 ^a
Ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 32,0.

(محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)

	Effectif observé	N théorique	Résidus
غير موجود	21	32,0	-11,0
موجود	43	32,0	11,0
Total	64		

Tests statistiques

	محور معايير وضع تعليمات الاختبار (شكل الاختبار)
Khi-deux	7,563 ^a

Ddl	1
Sig. Asymptotique	,006

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 32,0.

Test du khi-deux

Fréquences

محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)

	Effectif observé	N théorique	Résidus
غير موجود	3	32,0	-29,0
موجود	61	32,0	29,0
Total	64		

Tests statistiques

	محور معايير كتابة فقرات الاختبار (المضمون)
Khi-deux	52,563 ^a
Ddl	1
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 32,0.

Test du khi-deux

Fréquences

محور معايير الطباعة والإخراج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
غير موجود	8	21,3	-13,3
موجود	55	21,3	33,7
34,00	1	21,3	-20,3
Total	64		

Tests statistiques

	محور معايير الطباعة والإخراج
Khi-deux	80,844 ^a
Ddl	2
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 21,3.

Test du khi-deux

Fréquences

محور معايير التصحيح واستغلال النتائج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
غير موجود	52	32,0	20,0
موجود	12	32,0	-20,0
Total	64		

Tests statistiques

	محور معايير التصحيح واستغلال النتائج
Khi-deux	25,000 ^a
Ddl	1

Sig. Asymptotique	,000
-------------------	------

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 32,0.

Test du khi-deux

Fréquences

خصائص أداة الشبكة للدراسة الأساسية

	Effectif observé	N théorique	Résidus
غير موجود	6	21,3	-15,3
موجود	57	21,3	35,7
81,00	1	21,3	-20,3
Total	64		

Tests statistiques

	خصائص أداة الشبكة للدراسة الأساسية
Khi-deux	90,031 ^a
Ddl	2
Sig. Asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 21,3.

الملحق (40): يمثل النتائج حسب متغيري الجنس و الخبرة المهنية.

Tests non paramétriques

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

الخبرة	N	Rang moyen :
التقويم المنتظم من 0 إلى 5 سنوات	16	32,69
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	26	32,13
من 10 سنوات فما فوق	31	43,31
Total	73	

Tests statistiques^{a,b}

	التقويم المنتظم
Khi-deux	4,779
Ddl	2
Sig. Asymptotique	,029

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : الخبرة

Tests non paramétriques

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

الخبرة	N	Rang moyen :
التقويم المستمر من 0 إلى 5 سنوات	16	41,63
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	26	35,98
من 10 سنوات فما فوق	31	35,47
Total	73	

Tests statistiques^{a,b}

	التقويم المستمر
Khi-deux	,998
Ddl	2

Sig. asymptotique	,007
-------------------	------

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : الخبرة

Tests non paramétriques

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

الخبرة	N	Rang moyen :
الصعوبات من 0 إلى 5 سنوات	16	41,84
من 6 سنوات إلى 10 سنوات	26	38,67
من 10 سنوات فما فوق	31	33,10
Total	73	

Tests statistiques^{a,b}

	الصعوبات
Khi-deux	2,053
Ddl	2
Sig. asymptotique	,035

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : الخبرة

Tableaux croisés

Tableau croisé التقويم المنتظم * الجنس

Effectif

	الجنس		Total
	ذكر	انثى	

التقويم المنتظم	منخفض	0	1	1
		0,00%	1,69%	1,36%
متوسط		7	25	32
		50,0%	42,37%	
مرتفع		7	32	39
		50,0%	54,23%	53,42%
مرتفع جدا		0	1	1
		0,00%	1,69%	1,36%
Total		14	59	73
		100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,663 ^a	3	,882
Rapport de vraisemblance	1,036	3	,793
Association linéaire par linéaire	,130	1	,719
N d'observations valides	73		

a. 4 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,19.

CROSSTABS

Tableaux croisés

Tableau croisé التقويم المستمر * الجنس

Effectif

	الجنس	Total

	ذكر	انثى	
منخفض التقييم المستمر	1	0	1
	7.14%	0,00%	1,36%
متوسط	2	8	10
	14,28%	13,55%	16,94%
مرتفع	7	29	36
	50,0%	49,15%	49,31%
مرتفع جدا	4	22	26
	28.57%	37,28%	35,61%
Total	14	59	73
	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	4,462 ^a	3	,216
Rapport de vraisemblance	3,564	3	,313
Association linéaire par linéaire	1,229	1	,268
N d'observations valides	73		

a. 4 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,19.

Tableaux croisés

Tableau croisé الصعوبات * الجنس

Effectif

	الجنس		Total
	ذكر	انثى	

منخفض الصعوبات	9	23	32
	64,28%	38,98%	43,83%
متوسط	4	30	34
	28,57%	50,84%	46,57%
مرتفع	1	5	6
	7,14%	8,47%	10,016%
مرتفع جدا	0	1	1
	0,00%	1,69%	1,36%
Total	14	59	73
	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	3,120 ^a	3	,374
Rapport de vraisemblance	3,303	3	,347
Association linéaire par linéaire	2,153	1	,142
N d'observations valides	73		

a. 4 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,19.

الملحق رقم (41): يمثل المعدلات الفصلية والرسمية الخاص بمديرية التربية لولاية ميله خلال العام الدراسي