مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 40 العدد 1 (2024): 524- 550

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences
Vo. 40 No.1 (2024): 524-550

واقع عملية التقويم في المدارس من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق

د. نداء بهاء الدين علي[1]

[1] باحثة حاصلة على شهادة الدكتوراه، قسم القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة دمشق.
nedaa.ali@damascusuniversity.edu.sy

الملخص:

هدف البحث إلى تعرفّ واقع عملية التقويم من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، ومعرفة مدى الاهتمام بعملية التقويم وإجراءاتها والمعوقات التي تواجهها، بالإضافة إلى تقديم بعض المقترحات حول تحسين واقع عملية التقويم. بلغ عدد أفراد عينة البحث (335) معلماً ومعلمةً وبلغت نسبتها 5.86، وتم تطبيق أداة البحث (استبانة) المكونة من 30 عبارة موزعة في أربعة مجالات على عينة البحث. ومن أهم نتائج البحث: موافقة أفراد العينة على مجالات الاستبانة جميعها، وكل من مجال واقع التقويم، الاهتمام بعملية التقويم، إجراءات عملية التقويم بدرجة كبيرةً جداً، في حين تنوعت درجات موافقتهم على بنود مجال المعوقات التي تواجه عملية التقويم بين الضعيفة والمتوسطة والكبيرة. كما بينت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول كل من واقع عملية التقويم، الاهتمام بعملية التقويم، إجراءات عملية التقويم، المعوقات التي تواجه عملية التقويم وذلك تبعاً لمتغير الجنس، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مجال إجراءات عملية التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق لصالح المعلمين خريجي المعهد. تبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وكان من أهم المقترحات: إجراء دورات تدريبية بهدف تمكين المعلمين من استخدام أساليب تقويم متنوعة، تدريب طلبة كلية التربية/ اختصاص معلم صف على استراتيجيات وأساليب التقويم.

الكلمات المفتاحية: المعلم، مرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الأولى، التقويم.

تاريخ الإيداع:2023/7/15
تاريخ القبول:2023/8/23

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص
CC BY-NC-SA 04

The Reality Of The Evaluation Process In Schools From The Point Of View Of Teachers Of The First Cycle Of Basic Education In The City Of Damascus

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

Dr. Nedaa Bahaa ALdden Ali[1]

1 Researcher with a Ph.D., Department of Measurement and Evaluation, College of Education, **Damascus University nedaa.ali@damascusuniversity.edu.sy**

Abstract:

The aim of the current research is know the reality of the evaluation process from the point of view of the teachers of the first cycle of basic education in the city of Damascus, and know the extent of interest in the evaluation process, its procedures and the obstacles it faces, in addition to presenting some suggestions on improving the reality of the evaluation process. The original research community included (5716) male and female teachers, while the research sample numbered (335) male and female teachers, and the research tool (questionnaire) consisting of 30 phrases distributed in four fields was applied to the research sample.. Among the most important results of the research: the agreement of the respondents on all areas of the questionnaire, and each of the field of the reality of evaluation, interest in the evaluation process, the procedures of the evaluation process to a very large degree, while the degrees of their agreement on the items of the field of obstacles facing the evaluation process varied between weak, medium and large. The results also showed that there are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample individuals regarding each of the reality of the evaluation process, interest in the evaluation process, procedures of the evaluation process, and the obstacles facing the evaluation process, depending on the gender variable, while it was found that there were statistically significant differences between The mean scores of the respondents on the field of assessment procedures are attributed to the educational qualification variable, and these differences are in favor of teachers who are graduates of the institute. It was also found that there were no statistically significant differences between the mean scores of the respondents regarding the reality of the evaluation process due to the variable of years of experience.Among the most important suggestions were: conducting training courses with the aim of enabling teachers to use various evaluation methods, training students of the College of Education / class teacher specialization on evaluation strategies and methods.

Key Words: Teacher, Basic Education Stage, First Cycle, Evaluation.

Received: 15/7/2023
Accepted:23/8/2023

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

1. المقدمة (Introduction):

تُعدّ العملية التعليمية التعلّمية سلسلةً متكاملةً تهمّ أطراف العملية التعليمية عامةً والمتعلم خاصةً، ويشكل التقويم حلقةً أساسيةً في هذه السلسلة، فإذا صلح التقويم صلحت العملية التعليمية وحققت النتائج المرجوّة منها، وكل عملٍ لا تظهر آثاره ونتائجه إلا من خلال تقويمه ومعرفة مدى تحقق الهدف منه، فكيف إذا كان الأمر متعلقاً بالعملية التعليمية التي لا بدّ من التحقق من جودة نتائجها ومخرجاتها التي تعد أهم المخرجات وهي المتعلمون، –خاصةً– وأنّ التقويم التربوي يعدّ أداة المربين للانتقال بالعملية التعليمية مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، باعتباره يمثل الأسلوب العلمي والعملي الذي يمكن الاعتماد عليه في تشخيص الواقع التربوي، والاستفادة من نتائجه في تعديل المسار وتحسين الممارسات التربوية وتوجيهها باتجاه تحقيق الأهداف التربوية (الرازحي، 2021)، ويتحتم تنفيذها من قبل المعلمين في المدارس بمستوياتها كافةً وخاصةً في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. فالتقويم التربوي يلعب دوراً أساسياً في توجيه العملية التدريسية، وإدارة الصف المدرسي والجامعي وإثراء تعلم الطلاب وتقدمهم الدراسي وتحسين مخرجات العملية التعليمية (بني ياسين، 2012). ولمعرفة فيما إذا كان المعلمون ينفذون عملية التقويم ولتعرف واقع هذه العملية قامت الباحثة بإجراء بحث بعنوان "واقع عملية التقويم في المدارس من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق".

2. **الدراسات المرجعية (Literature Review):** يهدف البحث الحالي تعرّف واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى في مدينة دمشق من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى، حيث أن التقويم عملية شاملة متكاملة تبدأ من بداية العملية التعليمية وتستمر خلالها لتنتهي ما بعد انتهائها، وقد راجعت الباحثة الكثير من الدراسات التي بحثت في موضوع التقويم، فمنها دراسة (عليّان، 2022) التي هدفت إلى تعرّف درجة استخدام معلمي التعليم الأساسي للتعليم البنائي في مدارس الحلقة الأولى انطلاقاً من أهمية تعليم المتعلمين وفق مبادئ النظرية البنائية، وهذا ما يتماشى مع أحد أنواع التقويم القائمة على هذه النظرية وهو التقويم البنائي الذي يقوم على بناء المعلومات لدى المتعلمين، ما يتفق مع ضرورة استمرارية عملية التقويم التي تبدأ من بداية العملية التعليمية وتسايرها إلى نهايتها، ومنها ما تحدث عن واقع التقويم التكويني كدراسة (مريم، 2016) التي بحثت في واقع التقويم التكويني وأهم الصعوبات التي تواجه تطبيقه ومن أهمها قلة الوقت المخصص للتقويم، زمن الحصة الدراسية، قلة الخبرة في تنفيذ إجراءات التقويم، كما ركزت دراسة (المغذوي، د.ت) على أساليب التقويم الواقعي التي تتضمن –بالإضافة إلى الاختبارات التقليدية– استراتيجيات تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلّمية. كذلك بحث (علي وآخرون، 2019) المقدم في مؤتمر التطوير التربوي في سوريا حول اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسي نحو التقويم البديل الذي توافق مع البحث الحالي من حيث دراسة الفروق

وفق متغيري المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وكذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما استهدف البحث عينة من معلمي/ مدرسي مرحلة التعليم الأساسي، في حين استهدف البحث الحالي معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. كما تضمنت الورقة التي أعدّها (مقدم، د.ت) صورة عن مفهوم التقويم التربوي وضرورة الانتقال من التقويم التقليدي إلى أساليب التقويم البديل، وهذا ما يتوافق مع الدراسة الحالية من حيث إجابات عينة البحث حول واقع عملية التقويم، وإن لم يكن هناك تسمية واضحة ضمن البحث للتقويم البديل؛ إلا أن العينة أشارت إلى استخدام الأنشطة وأوراق العمل والمشروعات في الحصص الدراسية مع تلاميذهم، وهذا ما قد يكون تم اكتسابه من مهارات من خلال الدورات التي حضروها حول موضوعات القياس والتقويم وأساليب التقويم البديل التي تضمنتها الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلم المعدّة من قبل (مركز القياس والتقويم التربوي بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للثقافة والعلم والتربية **UNESCO**، 2019). ومن الدراسات التي بحثت أيضاً في تعرّف واقع التقويم ومتطلبات النهوض به وتطويره دراسة (الرازحي، 2021) التي أكدت على أهمية ودور المركز الوطني للتقويم التربوي وضرورة الاهتمام بإنجازه وإعطائه أولوية خاصة، باعتباره الجهة المسؤولة عن تدريب المعلمين وتمكينهم من استخدام أساليب التقويم، وهذا يتماشى مع البحث الحالي في ضرورة تنمية المهارات وإكسابها للمعلمين من خلال الدورات التي قام بها مركز القياس والتقويم في وزارة التربية/ الجمهورية العربية السورية. وفيما يخص الصعوبات التي تواجه عملية التقويم: يتفق البحث الحالي مع دراسة الرازحي بأن الصعوبات التي تحول دون الاستفادة من الإمكانيات التي يوفرها التقويم التربوي قد يرجع في بعض الأحيان إلى ضعف اهتمام الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بتهيئة الفرص والمواقف المناسبة لتنمية مهارات المدرسين وخبراتهم في مجال إعداد الاختبارات ووسائل التقويم الأخرى واستخدامها، كما أن تلك الجامعات لا تبدي الاهتمام المطلوب لتنمية خبرات المدرسين ومهاراتهم في هذا المجال، كذلك الأمر بالنسبة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين لم يخضعوا لدورات في القياس والتقويم. كما هدفت دراسة (عفانة، 2011) إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وتحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتبين من خلال النتائج أن نسبة (70.5 %) من

المعلمين، و (85.3 %) من المعلمات يستخدمون الاختبارات الكتابية، وهي أحد أساليب التقويم التقليدية، إلا أنهم يستخدمون أيضاً أساليب تقويم أخرى كتقويم الأقران والتقويم الذاتي وملفات الإنجاز وذلك بنسب متفاوتة، وهذا ما يتفق مع نتائج البحث الحالي في استخدام المعلمين للأنشطة والمشروعات وأوراق العمل وغيرها، وهذه الاساليب جميعها من أساليب التقويم البديل، إلا أن هذه الدراسة اختلفت مع البحث الحالي في المرحلة الدراسية؛ إذ حددت المرحلة الإعدادية، في حين عينة البحث الحالي شملت معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. كما تبين في دراسة (البشير وآخرون، 2012) وجود فروق تعزى لعدد سنوات الخبرة، في حين لم تُظهر نتائج البحث الحالي فروقاً تبعاً لسنوات الخبرة.

3. مواد البحث وطرائقه (Materials And Methods)، وتتضمن الآتي:

الدراسات العلمية: التقويم عملية واسعة شاملة وهامة لأطراف العملية التعليمية التعلّمية جميعهم، ويتم تنفيذها من قبل المعلم على المتعلمين، وإذا ما جرى تنفيذها بالشكل الصحيح سيتحقق التعلّم المنشود، الذي يعدّ الهدف الأساسي من التقويم، وبذلك يكون التقويم وسيلةً لغاية وليس غايةً بحد ذاته؛ وهذا ما أكد عليه (عامر، 2019) بأن التقويم هو أحد عناصر المنظومة التعليمية، والموجه الرئيس لنموِّها وتطويرها، والمشخِّص لمواطن القوة ونواحي القصور بها؛ لما يوفِّره من المعلومات والبيانات التي تعتمد عليها عمليات التغذية الراجعة؛ إصلاحًا وتطويرًا لمَواطن القوة، وعلاجًا لنواحي القصور، وشمولاً لكل عناصرها. وهذا ما أكد عليه بورك (Burke, 1992) من خلال تعريفه للتقويم بأنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بهدف الوصول إلى تقديرات كمية، وأدلة وصفية يعتمد عليها في إصدار أحكام، واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، وهذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وقدراته في القيام بأعمال أو مهام معينة.

إلا أن الباحثة– ومن خلال عملها في وزارة التربية/ مركز القياس والتقويم– ومن خلال الدورات التي قامت فيها بتدريب المعلمين على أساليب التقويم وأدواته؛ لاحظت أن هناك ضعفاً عاماً لدى المعلمين، وقلة معرفة بأساليب التقويم وأدواته وكيفية تنفيذها، وما أكد على ذلك، الدرجات المتدنية لنتائج تطبيق اختباراتٍ قبلية على عينة من المعلّمين الذين أجريت لهم دورات في التقويم، حيث

كانت معرفتهم بمفاهيم التقويم وأساليبه وأدواته قليلة جداً، وخبرتهم في تطبيقها متدنية، الأمر الذي دفع الباحثة إلى محاولة تعرّف واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما واقع عملية التقويم من وجهة نظر المعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟ وتأتي أهمية البحث من أهمية عملية التقويم باعتباره أحد حلقات العملية التعليمية التعلّمية الهامة التي من خلالها يمكن التعرف على مدى تحقق الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية، أهمية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باعتبارها تشمل الصفوف الأولى التي يتلقى فيها المتعلم المعارف والمعلومات الأساسية التي تشكل القاعدة المعرفية لديه لينطلق منها إلى المراحل التالية، كذلك أهمية فئة المعلمين الذين يقومون بالتعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأهمية الخبرات التي يمتلكونها في التقويم، وضرورة تعرّف واقع التقويم في مدارس الحلقة الأولى وما ينتج عن تطبيق أداة البحث لتقديم مقترحات تفيد في تحسين تطبيق عملية التقويم، بالإضافة إلى قلة الدراسات والأبحاث التي تكشفت واقع تطبيق عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي. أما أهداف البحث فتتجلى في تعرّف واقع عملية التقويم ومدى الاهتمام به وإجراءاته ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين. وتبعاً لذلك فإن أسئلة البحث تتمحور في السؤال عن واقع عملية التقويم من وجهة نظر المعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟ الاهتمام بعملية التقويم، الإجراءات التي يقوم بها المعلم خلالها، وما المعوقات التي تعترض هذه العملية؟ أما منهج البحث فقد اعتمد المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة البحث، إذ يقوم على دراسة الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها (جدير، 2004، 100). وقد استخدمت الباحثة حزمة البرامج الإحصائية SPSS لإجراء الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف البحث وفروضه للوصول إلى النتائج النهائية، وتمّ ذلك من خلال حساب المتوسطات، الانحرافات، اختبار ت ستودنت، اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من وجود فروق دالة، اختبار LSD للمقارنات البعدية. وقد تمّ تنفيذ خطوات البحث من خلال الاطّلاع على مجموعة من الدراسات السابقة وأدبيات البحث المتعلقة بالتقويم، كتابة مشكلة البحث، بناء الاستبانة

وهي أداة البحث المعتمدة لجمع البيانات من المعلمين حول واقع عملية التقويم والاهتمام بها وإجراءاتها والمعوقات التي تعترض تطبيقها، ثم خضعت الاستبانة بشكلها الأولي للدراسة السيكومترية من خلال دراسة صدقها وخضوعها للتحكيم بعرضها على مجموعة من المختصين في القياس والتقويم، وتم جمع الملاحظات وإجراء التعديلات الملائمة، بعدها تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتفريغ البيانات وإجراء المعاملات الإحصائية من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS واستخراج النتائج وتفسيرها، وتقديم المقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

الدراسات الأدبية: المجتمع الأصلي للبحث: بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق (5716) معلماً ومعلمة، أما العينة فقد تم تطبيق الاستبانة على عيّنة عشوائية بسيطة من معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تمّ سحبها بشكل عشوائي، وهي العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل فرد في المجتمع فرصة الاختيار نفسها، دون ارتباط إجابة أحدهم على تلك الاستبانة بإجابة شخص آخر عليها من أفراد المجتمع، ويشترط أن يكون جميع أفراد المجتمع معروفين ومحددين (عباس وآخرون، 2010، 221)، وبلغت عينة البحث (335) معلماً ومعلمة من معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

الجدول (1): توزع أفراد العينة

المتغير			المجموع
الجنس	ذكور	52	335
	إناث	283	
المؤهل العلمي	معهد	110	335
	إجازة جامعية	195	
	دراسات عليا	30	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	81	335
	5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	117	
	10 سنوات فأكثر	137	

استخدمت الباحثة لجمع البيانات استبانة موجهة للمعلمين تقيس المجالات الآتية: واقع عملية التقويم (6 عبارات)، الاهتمام بعملية التقويم (9 عبارات)، إجراءات عملية التقويم (7 عبارات)، معوقات عملية التقويم (8 عبارات). بلغ مجموع العبارات (30 عبارة)، وقد تم تصميم الاستبانة بحيث تتطلب الإجابة على كل عبارة من عباراتها باختيار البديل الذي يتوافق مع رأي الزميل المعلم من خلال خمسة خيارات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ووضع إشارة (صح) أمام الخيار المناسب. ففي حال الإجابة دائماً تأخذ العبارة (خمس درجات)، غالباً (أربع درجات)، أحياناً (ثلاث درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة). وقد تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، حيث تم تطبيق الاستبانة على (37) معلماً ومعلمةً من خارج العينة الأساسية، وفيما يلي عرض لذلك:

صدق الاستبانة: يُعد صدق الأداة أهم خاصة بين الخصائص التي يجب توافرها فيها، وتكون الأداة صادقة إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه، أي: إذا حققت الغرض الذي صُمِّمت من أجله (عمر وآخرون، 2010، 189)، وتحقّقت الباحثة من صدق الاستبانة بوساطة صدق المحتوى والصدق البنيوي. وللتحقق من صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية (ملحق 2) على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال القياس والتقويم (راجع الملحق 1)، والطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول ملاءمة البنود للمجال الخاص بها، والصياغة اللغوية أو أي اقتراحات أو تعديلات أخرى، وأخذت الباحثة بملاحظاتهم لتظهر الاستبانة بالصورة النهائية (راجع الملحق 3)، والجدول (2) يوضح بعض هذه التعديلات:

الجدول (2): بعض التعديلات التي طرأت على الاستبانة بناءً على آراء السادة المحكمين

المجال	قبل التعديل	بعد التعديل
سلم التقدير	أربعة بدائل	خمسة بدائل
واقع التقويم	البنود بصيغة الغائب	البنود بصيغة المتكلم
الاهتمام بالتقويم	التسمية: فوائد التقويم	الاهتمام بعملية التقويم
إجراءات التقويم	صياغة وترتيب بعض البنود	استخدام أدوات متنوعة لقياس المهارات
معوقات التقويم	البنود بصيغة الغائب	البنود بصيغة المتكلم

الصدق البنيوي (صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم): حسبت الباحثة الصدق البنيوي للاستبانة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند والمجال الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدولين الآتيين يوضحان ذلك:

الجدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه

معرفة واقع عملية التقويم		الاهتمام بعملية التقويم		إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم		المعوقات في عملية التقويم	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.629	7	**0.742	16	**0.528	23	**0.757
2	**0.565	8	**0.825	17	**0.747	24	**0.518
3	**0.710	9	**0.700	18	**0.696	25	**0.739
4	**0.460	10	**0.622	19	**0.454	26	**0.827
5	**0.674	11	**0.829	20	**0.504	27	**0.507
6	**0.709	12	**0.716	21	**0.838	28	**0.657
		13	**0.580	22	**0.678	29	**0.701
		14	**0.621			30	**0.673
		15	**0.776				

*** دال عند مستوى دلالة 0.05**

**** دال عند مستوى دلالة 0.01**

يظهر من الجدول أعلاه أنّ معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمجال واقع عملية التقويم تراوحت بين (0.460 و0.710)، في حين تراوحت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمجال الاهتمام بعملية التقويم بين (0.580 و 0.829)، وتراوحت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمجال إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم بين (0.454 و 0.838)، وتراوحت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمجال المعوقات في عملية التعليم بين (0.507 و0.827)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يشير إلى اتساق بنود كل مجال مع المجال الذي تنتمي إليه، وأنها تقيس ما يقيسه. وحُسبت معاملات الارتباط للمجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (4): معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الإحصائية
معرفة واقع عملية التقويم	**0.692**	**0.000**
الاهتمام بعملية التقويم	**0.737**	**0.000**
إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم	**0.697**	**0.000**
المعوقات في عملية التقويم	**0.602**	**0.000**

*** دال عند مستوى دلالة 0.05**

**** دال عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.602 و0. 737)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند (0.01) وموجبة وجيدة. يتضح مما سبق أنّ الاستبانة تتمتع بصدق المحتوى وبالصدق البنيوي بدرجة جيدة.

ثبات الاستبانة: يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة لأداة القياس، ويُستعمل مفهوم الثبات بالمعنى العام للدلالة على مدى استناد الفروق في درجات المقياس إلى الفروق الحقيقية في السمة أو الخاصية المقيسة من جهة، وأخطاء القياس العشوائية أو الناجمة عن المصادفة من جهة أخرى (مخائيل، 2006، 181)، وقد تحققت الباحثة من الثبات بالطرائق الآتية: ثبات (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية (سبيرمان–براون، وجتمان)، والإعادة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (5): معاملات ثبات الاستبانة

المجال	(ألفا كرونباخ)	التجزئة النصفية (سبيرمان– براون)	التجزئة النصفية (جتمان)	الإعادة
معرفة واقع عملية التقويم	0.782	0.757	0.748	**0.861
الاهتمام بعملية التقويم	0.868	0.839	0.821	**0.814
إجراءات عملية التقويم من المعلم	0.754	0.790	0.785	**0.737
المعوقات في عملية التقويم	0.812	0.789	0.785	**0.885

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) تراوحت بين (0.754 و0.868)، وتراوحت معاملات التجزئة النصفية (سبيرمان– براون) بين (0.757 و0.839)، فيما تراوحت معاملات التجزئة النصفية (جتمان) بين (0.748 و 0.821)، في حين تراوحت معاملات الثبات بالإعادة بين (0.737 و0.885)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة ما يدل على ثبات نتائج الاستبانة بمجالاتها المختلفة. بناءً على ما سبق، يمكننا القول: إنّ الاستبانة تتمتع بالصدق والثبات المناسبين، الأمر الذي يجعلها صالحةً للاستعمال.

4. النتائج والمناقشة: Results and Discussion:

السؤال الأول: ما واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق؟

للإجابة عن السؤال الأول تم تحديد طول الفئة باعتماد المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبديل–الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد البدائل}} = \frac{5-1}{5} = 0.80$$ وهو طول الفئة.

وبذلك يكون تصنيف مستوى درجة الموافقة عن بنود الاستبانة وفقاً لمجالاتها المختلفة وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (6): تصنيف مستوى درجة الموافقة وفقاً لآراء العينة

مدى المتوسطات	مستوى الموافقة
من 1.00 إلى 1.80	ضعيفة جداً
من 1.81 إلى 2.60	ضعيفة
من 2.61 إلى 3.40	متوسطة
من 3.41 إلى 4.20	كبيرة
من 4.21 إلى 5.00	كبيرة جداً

ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة، ومن ثم تقسيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على عدد بنود كل مجال، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مجالات استبانة تعرف واقع التقويم

مجالات الاستبانة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الموافقة
معرفة واقع عملية التقويم	6	4.55	0.47	كبيرة جداً
الاهتمام بعملية التقويم	9	4.54	0.43	كبيرة جداً
إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم	7	4.29	0.63	كبيرة جداً
المعوقات في عملية التقويم	8	2.63	0.83	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن مستوى موافقة أفراد العينة على مجالات الاستبانة كانت كبيرة جداً وتراوحت بين (4.29 و4.55)، باستثناء مجال المعوقات في عملية التقويم فقد كان مستوى موافقتهم عليه متوسطاً إذ بلغ المتوسط (2.63)، وللحصول على صورة دقيقة حول واقع التقويم وفق كل مجال لدى أفراد العينة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود كل مجال، وفيما يلي عرض لذلك:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الموافقة لدى أفراد العينة بمجال معرفة واقع التقويم

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الموافقة	الترتيب
1	أجري اختباراً للمتعلمين في بداية الفصل الدراسي	4.52	0.91	كبيرة جداً	4
2	أنفذ أوراق عمل للمتعلمين خاصة بكل درس	4.39	0.85	كبيرة جداً	6
3	أجري تقويماً للمتعلمين خلال الحصة الدراسية	4.69	0.62	كبيرة جداً	1
4	أستخدم أساليب تقويم متنوعة	4.49	0.75	كبيرة جداً	5
5	أجري عملية تقويم للمتعلمين في المواد الدراسية جميعها	4.59	0.77	كبيرة جداً	3
6	أقوم بتقييم المتعلمين بهدف تحديد مدى تحقق المؤشرات الدراسية في كل درس	4.64	0.62	كبيرة جداً	2

يظهر من الجدول أعلاه أنّ درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال واقع التقويم كانت كبيرة جداً إذ تراوحت المتوسطات بين (4.39 و4.69)، وقد جاء بالمرتبة الأولى تنفيذ المعلمين للتقويم البنائي للمتعلمين خلال الحصة الدراسية لما لذلك من دور في ترسيخ المعلومة أو المفهوم أو المهارة قبل الانتقال منها، وهذا ما يدفعهم لتقييم المتعلمين بهدف تحقيقهم المؤشرات الدراسية في كل درس والتي تعد انعكاساً للمعايير المراد تحقيقها من خلال المناهج التربوية المطورة، وبالتالي يقوم كل معلم بتقويم المتعلمين لديه في المواد الدراسيّة جميعها، ولتحقيق الفائدة المرجوة يقوم بإجراء اختبار للمتعلمين في بداية الفصل الدراسي، كما يستخدم المعلمون

أساليب متنوعة من التقويم من اختبارات وأنشطة ومشروعات ولاسيما أوراق عمل خاصة بكل درس، وقد تم التأكيد على ذلك في الحقيبة التدريبية: التقويم الصفي الواقعي: المادة النظرية (1434 هـ)، وكذلك في الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلم (2019) حول ضرورة التأكيد على دور المعلم في طرح بعض التساؤلات أو توجيه أسئلة للمتعلم ليجيب عليها ذاتياً حول نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين، وضرورة تنوع الأدوات والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في التقويم. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود مجال الاهتمام بعملية التقويم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الموافقة لدى أفراد العينة بمجال الاهتمام بعملية التقويم

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الموافقة	الترتيب
7	أوظف نتائج التقويم في تشجيع المتعلمين على تحسين دراستهم	4.70	0.56	كبيرة جداً	2
8	أعتمد نتائج التقويم مؤشرات حول تحقيق الجودة المطلوبة في التدريس	4.50	0.68	كبيرة جداً	6
9	أوظف نتائج تقويم المتعلمين في تحسين سلوكهم الأكاديمي	4.42	0.78	كبيرة جداً	8
10	أوظف نتائج تقويم المتعلمين في تحسين سلوكهم الاجتماعي	4.46	0.74	كبيرة جداً	7
11	أستثمر نتائج تقويم المتعلمين في تعريفهم بمدى تقدمهم	4.67	0.63	كبيرة جداً	3
12	أعتمد تقويم المتعلمين في معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوّة	4.59	0.64	كبيرة جداً	5
13	أعتمد نتائج التقويم في مقارنة أداء المتعلمين بمعدل أداء أقرانهم في الصف	4.15	1.11	كبيرة	9
14	أعتمد نتائج تقويم المتعلمين من أجل التواصل بين الأهل والمدرسة	4.62	0.69	كبيرة جداً	4
15	أوظف نتائج تقويم المتعلمين في حث الأهل على الاهتمام بأبنائهم وزيادة فاعليتهم	4.75	0.54	كبيرة جداً	1

يتضح من الجدول السابق أنّ درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال الاهتمام بعملية التقويم كانت كبيرة جداً إذ تراوحت المتوسطات بين (4.42 و4.75) ما عدا البند (13) فقد كانت درجة موافقة أفراد العينة عليه كبيرة بمتوسط وقدره (4.15) إذ قد يقوم المعلمون بمقارنة أداء المتعلمين بأداء أقرانهم ولكن بطريقة إيجابية كي لا تحل المنافسة السلبية بين المتعلمين، وقد جاء بالمرتبة الأولى توظيف نتائج المعلمين في حث الأهل على الاهتمام بأبنائهم ومتابعتهم في المنزل ليتحقق الهدف الأسمى من التعليم، واكتسابهم المهارات الحياتية التي تمكنهم من أن يكونوا أعضاء فاعلين وإيجابيين في بناء الوطن، وبالتالي تشجيع المتعلمين

وحثهم على تطوير نتائجهم وإمكانياتهم، ما يتطلب إخبارهم بمدى تقدمهم بشكل مستمر، ما يمكن المعلمين من التواصل مع الأهل وتعرف مدى تحقيق الأهداف المنشودة، والبحث عن نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة ما يؤدي لتحسين جودة العملية التعليمية، وما يتبعه من تحسن السلوك الاجتماعي فالأكاديمي للمتعلمين، وكل ذلك من نتائج يؤكد عليه البشر (1431هـ) من خلال توضيح أهمية نتائج التقويم في مساعدة كل من المعلم والمتعلم والمسؤولين وأصحاب القرار عن نوعية المتعلمين والمناهج والامتحانات بالإضافة إلى مدى تحقيق الأهداف المرجوة من التقويم. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود مجال إجراءات عملية التقويم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الموافقة لدى أفراد العينة بمجال إجراءات عملية التقويم

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الموافقة	الترتيب
16	أقوم بإعداد الاختبارات وفق جداول مواصفات خاصة بكل مادة	4.34	0.94	كبيرة جداً	4
17	أستخدم أدوات متنوعة لقياس المهارات المختلفة	4.34	0.84	كبيرة جداً	4
18	أحلل درجات المتعلمين وفق أدوات التقويم	4.19	0.95	كبيرة	5
19	أعدّ سلم التصحيح قبل تطبيق الأدوات	4.42	0.99	كبيرة جداً	3
20	أقدم تغذية راجعة للمتعلمين للكشف عن نقاط قوتهم وضعفهم	4.64	0.72	كبيرة جداً	1
21	أجري تمثيلاً بيانياً لدرجات المتعلمين	3.50	1.35	كبيرة	6
22	أضع تعليمات واضحة لاتباعها عند إجراء الاختبار	4.59	0.80	كبيرة جداً	2

يتضح من الجدول السابق أنّ درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال إجراءات عملية التقويم كانت كبيرة جداً للبنود معظمها إذ تراوحت المتوسطات بين (4.34 و4.64) ما عدا البندين (18، 21) فقد كانت درجة موافقة أفراد العينة عليهما كبيرة وبلغ المتوسطين على التوالي (4.19، 3.50) فقد لا يستطيع المعلمين جميعهم خلال العام الدراسي تحليل درجات المتعلمين وفق أدوات التقويم المتنوعة نظراً لكثرة الأعباء والمهمات التدريسية المطلوبة منهم، وما يرافق التحليل من رسوم بيانية لدرجات المتعلمين، فيما جاء بالمرتبة الأولى تقديم تغذية راجعة للمتعلمين لتحقيق الفائدة القصوى من التقويم من خلال تعريفهم بنقاط ضعفهم ومعالجتها ونقاط قوتهم وتعزيزها وهذا ما يؤكده (حبيب، 2000) أنه من الضروري أن يتمكن المعلم من إجراءات التقويم، وأن معلومات

التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من التقويم تمكن من إعادة النظر في بعض أو معظم مكونات التعليم أو التدريب (ومنها مكون التقويم ذاته) وذلك تعديلاً للمسار وتصحيحه على نحو يجعل المنظومة محققة بالفعل لأهدافها، وهذا ما تبين في البحث الحالي أن المعلمين يقومون بإجراءات التقويم معظمها بدءاً من إعداد الاختبارات وفق جدول مواصفات، إلى استخدام أدوات وأساليب متنوعة، وتقديم تغذية راجعة للمتعلمين ووضع تعليمات للاختبار، ووضع سلم للتصحيح قبل تطبيق أدوات التقويم، وذلك تحقق لدى عينة البحث بدرجة كبيرة جداً، كما أكد بارتون (Barton, 2019) في دراسته على أهمية استراتيجية القلم والورقة المتمثلة بالاختبارات والتي يعتمد في بنائها على جدول المواصفات الذي يتطلب من المعلم مناقشة نوعية الأسئلة وأوزانها النسبية للكشف عن تحصيل الطلاب كأحد إجراءات عملية التقويم الأساسية. وهذا يتفق مع ما تبين في نتائج البحث الحالي من موافقة المعلمين على بناء الاختبارات وفق جداول المواصفات ما يضمن تمثيل المحتوى الدراسي تمثيلاً جيداً، إضافة لاستخدام أدوات متنوعة لقياس المهارات المختلفة. تم– أيضاً– حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود مجال المعوقات في عملية التقويم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الموافقة لدى أفراد العينة بمجال المعوقات في عملية التقويم

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الموافقة	الترتيب
23	أشعر بقلة المعرفة بإعداد وتنظيم أدوات تقويم متنوعة	2.52	1.11	**ضعيفة**	4
24	أعاني من قلة الوقت المتاح لاستخدام أساليب التقويم المتنوعة	3.12	1.11	**متوسطة**	3
25	أعاني من قلة المعرفة باستراتيجيات التقويم واساليبه	2.31	1.14	**ضعيفة**	6
26	أعاني من قلة المعرفة باستخدام نتائج التقويم وتوظيفها	2.10	1.17	**ضعيفة**	7
27	أشعر أن الدورات التدريبية حول تطبيق أساليب التقويم قليلة	3.21	1.32	**متوسطة**	2
28	أشعر بقلة الأدلة التي تساعد المعلم على تطبيق أساليب التقويم	3.49	1.26	**كبيرة**	1
29	أعاني من قلة المعرفة برسم وتمثيل الدرجات بيانياً	2.34	1.35	**ضعيفة**	5
30	أشعر بعدم القناعة بأساليب التقويم وليس لدي رغبة بالتغيير	1.92	1.17	**ضعيفة**	8

يتبين من الجدول السابق أنّ درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال المعوقات في عملية التقويم كانت بين ضعيفة ومتوسطة وكبيرة فقد تراوحت المتوسطات بين (1.92 و3.21) ما عدا البند (28) فقد كانت درجة موافقة أفراد العينة عليه كبيرة وبلغ المتوسط (3.49) إذ كانت العقبة الأكبر التي عانى منها معظم أفراد العينة فيما يخص التقويم هي قلة الأدلة التي تساعدهم على تطبيق أساليب التقويم المتنوعة بما يتناسب مع طبيعة المناهج التربوية المطورة، يليها قلة الدورات التدريبية حول القياس والتقويم، وما يرافق ذلك من عقبات كقلة الوقت المتاح لاستخدام أساليب متعددة ومنوعة في التقويم، وما يؤكد عل ذلك ما ورد لدى (علام، 2003) بأن أهم المشكلات التي تواجه المسؤولين عن تقويم المدارس: الافتقار إلى منهجية واضحة، الافتقار إلى أساليب وأدوات تقويم متنوعة، ندرة خبراء التقويم، الافتقار إلى منظور متكامل لعمليات التقويم، عدم الإفادة من نتائج التقويم في التحسين، وغيرها من المشكلات، فيما بينت نتائج البحث أنه توجد معلومات كافية لدى المعلمين حول كيفية إعداد وتنظيم أدوات التقويم وقد يكون ذلك عائداً لخبرتهم خلال مسيرتهم التعليمية، والدورات التدريبية التي أجروها، ما يمكنهم من تعرف مستويات المتعلمين المختلفة من خلال رسم الدرجات وتمثيلها بيانياً وتوظيف نتائج التقويم وتغيير المفهوم السائد حول التقويم.

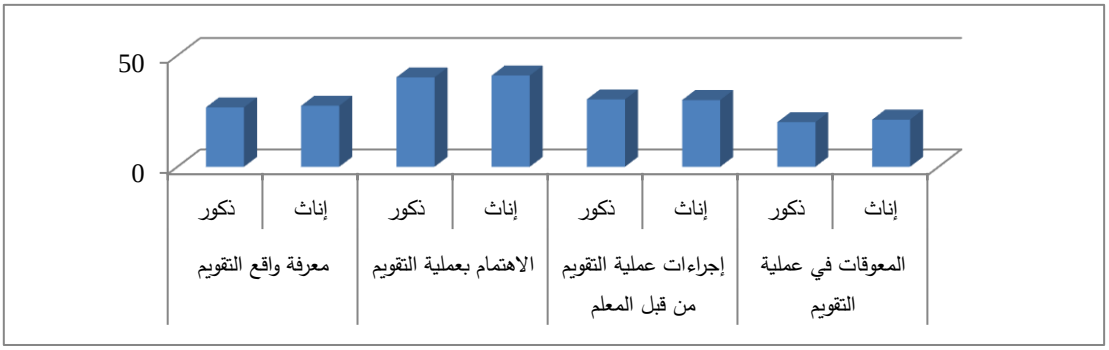
السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت ستودنت للعينات المستقلة) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (12): نتائج اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطي إجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
معرفة واقع التقويم	ذكور	52	26.71	4.11	333	1.679	0.094	غير دال
	إناث	283	27.43	2.52				
الاهتمام بعملية التقويم	ذكور	52	40.17	5.90	333	1.355	0.176	غير دال
	إناث	283	40.97	3.40				
إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم	ذكور	52	30.29	4.77	333	0.469	0.639	غير دال
	إناث	283	29.98	4.36				
المعوقات في عملية التقويم	ذكور	52	20.06	7.03	333	1.123	0.262	غير دال
	إناث	283	21.19	6.60				

يتضح من الجدول أعلاه أنه لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد عينة البحث حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير الجنس، إذ تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.094 و0.639) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يختلف مع دراسة (عفانة، 2011) التي تبين نتائجها أن أساليب التقويم البديل كانت مستخدمة من قبل المعلمات أكثر من استخدامها من قبل المعلمين، كذلك دراسة (Andrade, 2009) التي أظهرت وجود أثر للجنس حيث بيّنت أنَّ كفاءة الطالبات الذاتية كانت أعلى من كفاءة الطلاب الذاتية. والشكل الآتي يبين متوسطي إجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم وفقاً لمتغير الجنس:



الشكل (1) متوسطي إجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم وفقاً لمتغير الجنس

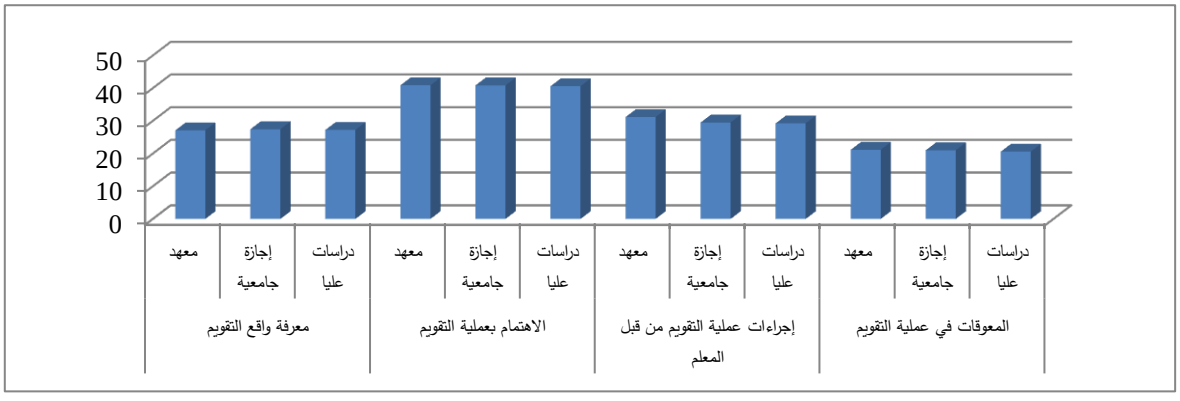
ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأنّ المعلمين سواء الذكور أم الإناث يتبعون أساليب التقويم نفسها من اختبارات وأوراق عمل ومشروعات ووغيرها، ويقومون بإجراءات متشابهة سواء خلال التقويم القبلي أم البنائي أم النهائي، كما لا تختلف أهمية التقويم وفوائده من وجهة نظرهم فمكانة التقويم واضحة لدى المعلمين جميعهم، كما أنّ الصعوبات والتحديات التي يعانون منها متشابهة، وقد يكون السبب في ذلك تشابه البيئة المادية والوسائل المتوفرة، بالإضافة إلى حضور الدورات التدريبية الخاصة بالقياس والتقويم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، والجدول والشكل الآتيان يوضحان ذلك:

الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة واقع التقويم	**معهد**	110	27.10	3.44
	إجازة جامعية	195	27.45	2.37
	دراسات عليا	30	27.23	3.17
الاهتمام بعملية التقويم	**معهد**	110	40.89	4.71
	إجازة جامعية	195	40.86	3.46
	دراسات عليا	30	40.60	3.33
إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم	**معهد**	110	31.16	4.14
	إجازة جامعية	195	29.50	4.45
	دراسات عليا	30	29.23	4.50
المعوقات في عملية التقويم	**معهد**	110	21.15	6.76
	إجازة جامعية	195	21.00	6.67
	دراسات عليا	30	20.60	6.54



الشكل (2) المتوسطات لإجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

يتبين من الجدول والشكل السابقين وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجاتهم تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
معرفة واقع التقويم	**بين المجموعات**	8.906	2	4.453	0.553	0.576	**غير دال**
	داخل المجموعات	2673.554	332	8.053			
	الكلي	2682.460	334				
الاهتمام بعملية التقويم	**بين المجموعات**	2.058	2	1.029	0.068	0.935	**غير دال**
	داخل المجموعات	5059.870	332	15.241			
	الكلي	5061.928	334				
إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم	**بين المجموعات**	214.639	2	107.320	5.655	0.004	**دال**
	داخل المجموعات	6301.170	332	18.979			
	الكلي	6515.809	334				
المعوقات في عملية التقويم	**بين المجموعات**	7.080	2	3.540	0.079	0.924	**غير دال**
	داخل المجموعات	14850.873	332	44.732			
	الكلي	14857.952	334				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مجال إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي إذ كانت قيمة مستوى الدلالة بين (0.004) وهي أصغر من (0.05)، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في بقية المجالات إذ تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.576 و0.935) وهي أكبر من (0.05)، ولمعرفة الفروق لصالح أي من المعلمين على مجال الإجراءات وفقاً لمؤهلهم العلمي تم استخدام اختبارات المقارنات البعدية (LSD)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (15): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول إجراءات عملية التقويم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مستوى الثقة 95%	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
معهد	إجازة جامعية	1.66*	0.52	0.002	0.64	2.68
	دراسات عليا	1.93*	0.89	0.032	0.17	3.69
إجازة جامعية	دراسات عليا	0.27	0.85	0.753	-1.41	1.95

* دال عند مستوى دلالة 0.05

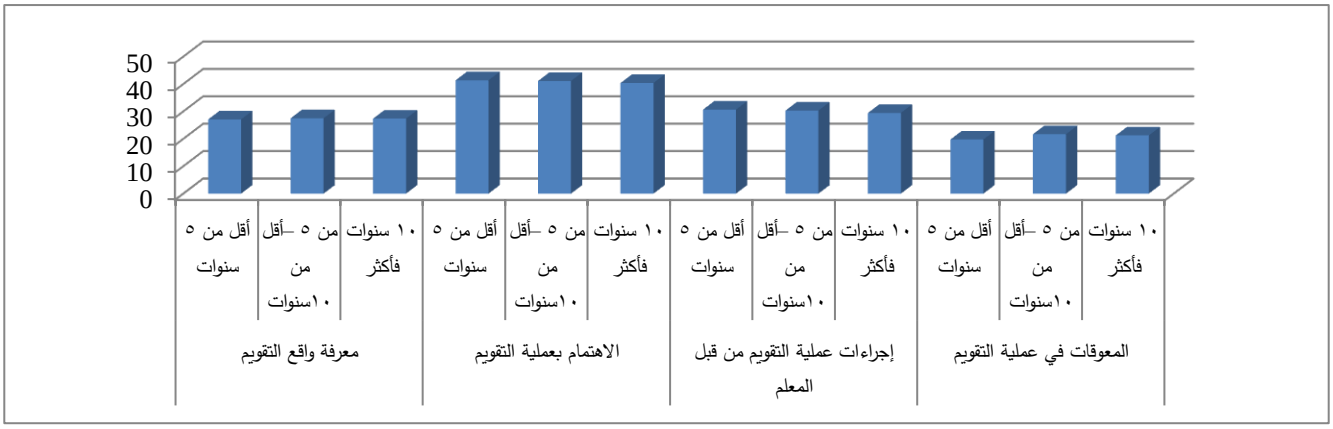
يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين حاملي شهادة المعهد وكل من متوسط درجات المعلمين حاملي الشهادة الجامعية وشهادة الدراسات العليا، لصالح المعلمين خريجي المعهد ولعل السبب في ذلك يعزى لأنّ خريجي المعهد لديهم دروساً عملية أكثر في الصفوف المدرسية أكثر من خريجي الجامعات وحملة الإجازة الجامعية ما يكسبهم خبرة أكبر بالعملية التدريسية والتقويم باعتباره جزءاً لا يتجزأ منها، وهذا يختلف مع نتائج بحث علي وآخرون (2019) إذ تبيّن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المعلّمين/ المدرّسين نحو التقويم البديل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادات دراسات عليا.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، والجدول والشكل الآتيان يوضحان ذلك:

الجدول (16): المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة واقع التقويم	**أقل من 5 سنوات**	81	27.05	3.83
	من 5 –أقل من 10سنوات	117	27.46	2.39
	10 سنوات فأكثر	137	27.35	2.48
الاهتمام بعملية التقويم	**أقل من 5 سنوات**	81	41.33	5.03
	من 5 –أقل من 10سنوات	117	41.09	3.35
	10 سنوات فأكثر	137	40.35	3.51
إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم	**أقل من 5 سنوات**	81	30.63	4.76
	من 5 –أقل من 10سنوات	117	30.30	4.14
	10 سنوات فأكثر	137	29.43	4.40
المعوقات في عملية التقويم	**أقل من 5 سنوات**	81	19.74	7.03
	من 5 –أقل من 10سنوات	117	21.66	6.71
	10 سنوات فأكثر	137	21.21	6.36



الشكل (3) المتوسطات لإجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

يتبين من الجدول والشكل السابقين وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم في مدارس الحلقة الأولى تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجاتهم تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إجابات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
معرفة واقع التقويم	**بين المجموعات**	8.398	2	4.199	0.521	0.594	**غير دال**
	داخل المجموعات	2674.062	332	8.054			
	الكلي	2682.460	334				
الاهتمام بعملية التقويم	**بين المجموعات**	59.601	2	29.800	1.978	0.140	**غير دال**
	داخل المجموعات	5002.328	332	15.067			
	الكلي	5061.928	334				
إجراءات عملية التقويم من قبل المعلم	**بين المجموعات**	86.799	2	43.399	2.241	0.108	**غير دال**
	داخل المجموعات	6429.010	332	19.364			
	الكلي	6515.809	334				
المعوقات في عملية التقويم	**بين المجموعات**	185.211	2	92.605	2.095	0.125	**غير دال**
	داخل المجموعات	14672.742	332	44.195			
	الكلي	14857.952	334				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة إذ تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.108 و0.594) وهي أكبر من (0.05)، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك المعلمين باختلاف سنوات خبرتهم بأهميّة التقويم ودوره خلال العملية التعليمية والنتائج المرجوة منه وأنّه محور أساسي في عملهم باختلاف الصفوف والمواد الدراسية فهو يمدهم بالمعلومات التي يحتاجونها لكشف الخلل ونقاط الضعف لدى المتعلمين ودعم نقاط القوة لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فرتز (Fritz, 2001) التي بينت أنه ليس لمتغير الخبرة أثر في درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، في حين تختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (البشير وآخرون، 2012) التي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة وهي لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (1– 5) سنوات، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة من (6– 10) سنوات والمعلمين ذوي الخبرة (1– 5) سنوات، وكذلك المعلمين ذوي الخبرة 11 سنة فأكثر. كما تختلف مع نتائج بحث (علي وآخرون، 2019) التي أظهرت وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسّط درجات إجابات المعلّمين/ المدرّسين نحو التقويم البديل لصالح المعلّمين/ المدرّسين الذين سنوات خبرتهم

(خمس سنوات فما دون) ولصالح المعلّمين/ المدرّسين الذين سنوات خبرتهم من (6–10سنوات). في حين تتوافق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (الخروصي وبن المر الذهلي، 2020) حيث بينت عدم وجود فرق بين المعلمات في تطبيق أساليب التقويم البديل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5. الاستنتاجات (Discussion): أهم الاستنتاجات التي خلص إليها البحث:

– كانت درجة موافقة أفراد العينة على مجالات الاستبانة كبيرةً جداً، مما يشير إلى وعي المعلمين بضرورة الاهتمام بعملية التقويم وإجراءاته، في حين كانت درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال المعوقات في عملية التقويم متوسطة.

– كانت درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال واقع التقويم كبيرة جداً، وقد جاء بالمرتبة الأولى تنفيذ المعلمين للتقويم البنائي للمتعلمين خلال الحصة الدراسية وبأساليب متنوعة.

– كانت درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال الاهتمام بعملية التقويم كبيرة جداً، باستثناء البند الذي يعبر عن اعتماد نتائج التقويم في مقارنة أداء المتعلمين بمعدل أداء أقرانهم، فقد كانت درجة موافقة أفراد العينة عليه كبيرة، وقد جاء بالمرتبة الأولى توظيف نتائج المعلمين في حث الأهل على الاهتمام بأبنائهم ومتابعتهم في المنزل ليتحقق الهدف الأسمى من التعليم.

– كانت درجة موافقة أفراد العينة على بنود مجال إجراءات عملية التقويم كبيرة جداً للبنود معظمها، ما عدا البندين (18، 21) المتضمنين تحليل درجات المتعلمين وإجراء التمثيل البياني للدرجات، فقد كانت درجة موافقة أفراد العينة عليهما كبيرة، فقد لا يستطيع المعلمون جميعهم خلال العام الدراسي تحليل درجات المتعلمين وفق أدوات التقويم المتنوعة، فيما جاء بالمرتبة الأولى تقديم تغذية راجعة للمتعلمين لتحقيق الفائدة القصوى من التقويم من خلال تعريفهم بنقاط ضعفهم ومعالجتها ونقاط قوتهم وتعزيزها.

– تنوعت درجات موافقة أفراد العينة على بنود مجال المعوقات في عملية التقويم بين الضعيفة، المتوسطة والكبيرة، ما عدا البند (28) المتضمن قلة الأدلة التي تساعد المعلم على تطبيق أساليب التقويم، فقد كانت درجة موافقة أفراد العينة عليه كبيرة، وهذا ما كان يمثل العائق الأكبر أمامهم الذي يحول دون تطبيقهم أساليب تقويم متنوعة.

– لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول واقع عملية التقويم تبعاً لمتغير الجنس، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين سواء الذكور أم الإناث يتبعون أساليب التقويم نفسها من اختبارات وأوراق عمل ومشروعات ووغيرها، ويقومون بإجراءات متشابهة سواء خلال التقويم القبلي أم البنائي أم النهائي، كما لا يختلف مستوى الاهتمام به من وجهة نظرهم، فمكانة التقويم واضحة لدى المعلمين جميعهم (الذكور والإناث)، كما أنّ الصعوبات والتحديات التي يعانون منها متشابهة.

– تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مجال إجراءات عملية التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق لصالح المعلمين خريجي المعهد.

– تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول واقع عملية التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

– من أهم مقترحات البحث: إجراء أبحاث عن واقع عملية التقويم على مستوى الجمهورية العربية السورية، إجراء دورات تدريبية مستمرة للمعلمين في مجال التقويم بموضوعاته المتنوعة والمتضمنة في الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلّم، إجراء أبحاث تخصصية في كل نوع من أنواع التقويم وكيفية وأساليب إجرائه، توفير مراجع تخصصية وأدلة في التقويم للمعلمين، لتكون مرشداً لهم في عملهم التربوي، التعاون بين وزارة التربية/ مركز القياس والتقويم التربوي ووزارة التعليم العالي/ كليات التربية في نشر ثقافة القياس والتقويم.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

Funding:

this research is funded by Damascus university – funder No. (501100020595).

المراجع :

1. برنامج تطوير المدارس، مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (1434هـ). الحقيبة التدريبية: التقويم الصفي الواقعي: المادة النظرية. 48.

2. البشر، محمد بن فهد. (1431 هـ). الطالب عمار بن مرزوق العتيبي. تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام. جامعة الملك سعود. قسم المناهج وطرق التدريس.

3. البشير، أكرم عادل، برهم، أريج عصام. (د.ت). استخدام استراتيجيات لبديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. Pup103762158.pdf.

4. بني ياسين، عمر صالح مفضي. (2012). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية عجلون الجامعية– الأردن. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات . (3). 514– 535.

5. جدير، ماليو. (2004). منهجية البحث العلمي، ترجمة: ملكة أبيض. دمشق: وزارة الثقافة.

6. حبيب، مجدي عبد الكريم. (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. مجلد 2. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. 756.

7.الخروصي، حسين بن علي، بن المر الذهلي، ربيع. (2020). واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان: الاستخدام والكفاءة الذاتية والاتجاه. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 17 (65): 286– 323.

8. الرازحي، عبد الوارث عبده سيف. (2021). واقع التقويم التربوي ومتطلبات النهوض به وتطويره، 21 سبتمبر، موقع الكتروني: http://altanweeri.net/6950/.

9. عامر، عادل (2019). واقع التقييم والتقويم في النظم التربوية العربية ومشكلاتهما. 10– 2– 2019.

10. عباس، محمد خير نوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2010). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن. 221.

11. عفانة، محمد عطية أحمد (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير. كلية التربية بالجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

12. علام، صلاح الدين محمود. (2003). التقويم التربوي المؤسسي (أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس). ط: 1. كلية التربية. جامعة الأزهر. دار الفكر العربي. 408.

13. علي، نداء بهاء الدين، سلوم، فاتن صالح (2019، 26– 28/ 9). اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسي نحو التقويم البديل. مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية.

14.عليان، فاطمة (2023). درجة استخدام معلمي التعليم الأساسي للتعليم البنائي في مدارس الحلقة الأولى بمدينة دمشق وفق بعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 39. (1): 111– 129.

15. عمر، محمود أحمد، فخرو، حصة عبد الرحمن، السبيعي، تركي، تركي، آمنة عبدالله. (2010). القياس النفسي والتربوي. ط: 1. دار المسيرة: عمان.

16. مخائيل، امطانيوس. (2006). القياس النفسي (الجزء الأول). منشورات جامعة دمشق: دمشق.

17. مريم، نوري. (2016). واقع التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة العربي بن مهدي– أم البواقي. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

18. المغذوي، عادل (د.ت). أساليب التقويم في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. (286).

19. مقدم، عبد الحفيظ سعيد. (د.ت). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. 25: (151– 182).

20. منظمة الأمم المتحدة للثقافة والعلم والتربية . UNESCO، ومركز القياس والتقويم التربوي. (2019). الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلّم. سوريا. (7 كتيبات).

21. Andrade. Heidi. Et al.(2009). Rubric- Referenced Self-Assessment and Self- Efficacy for writing, The journal of Educational Research, 102 (4), 287- 304.
22. Burke, K, A. Ked. (1992) Authentic Assessment: A collection palatine. IL: IRI/skylight publishing.
23. Barton, P. (1999) Too much Testing of the Wrong Kind: too little of the right kind in K- 12 education. Princeton. NJ: policy information center, Educational Testing service.
24. Fritz, C. A. (2001). The Level of Teacher involvement in the Vermont mathematics portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 classrooms. Dissertation abstracts, PHD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.