استراتيجيات تقويم المتعلمين

دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم

أ .مسعودي أمحمد
جامعة وهران 2 (الجزائر)

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات تقويم المتعلمين من وجهة نظر المعلمين وتحديد الفروق في تلك الاستراتيجيات التي تعود إلى متغيرات (الجنس، نوع تكوين، الخبرة المهنية والمؤهل العلمي).

تكونت عينة الدراسة من 217 معلما ومعلمة قاموا بالإجابة على استبيان استراتيجيات التقويم.

وكانت أبرز نتائج الدراسة أن المعلمين يتبعون استراتيجيات في تقويم المتعلمين بنسبة متوسطة والاستراتيجيات الأكثر شيوعا من وجهة نظرهم هي الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي.

لا يوجد فروق بين المعلمين في الاستراتيجيات مهما كان جنسهم أو نوع تكوينهم، بينما يوجد فروق بينهم في استراتيجيات تقويم المتعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة 20 سنة فأكثر وذوي المؤهل العلمي 3 ثانوي أو أقل.

وقد عرضت الدراسة مجموعة من التوصيات استنادا إلى النتائج التي تمخضت عنها.

الكلمات المفتاحية:استراتيجيات التقويم، معلم المدرسة الابتدائية، الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي، الاستراتيجيات ذات المصدر الخارجي.

Abstract:

This study aims to identify the evaluation strategies in primary schools from the teachers points of view. It also aims to explore the strategies differences according to each of the following factors (gender, type of formation, experience and qualifications).

two hundreds and seventeen teachers participated in this study by completing the evaluation strategies questionnaire.

The main of results of the study that teachers follow a moderately strategies, result showed that the strategies of the evaluation was height in dimension : personal strategies.

there are no statistically significant difference between teachers according to variables of gender and type of formation, but there are statistically significant difference between teachers according teacher experience (for 20 years),There are statistically significant difference to qualifications (for 3secondary).

finally, the study ended by offering a number of recommendations for practice and research.

Key words:evaluation strategies, teacher of the primary school, personal strategies, external strategies.

المقدمة:

إن أسمى ما تهدف إليه الفلسفة التربوية الحديثة هو تكوين المتعلم تكوينا سليما يشمل النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية. وينصب اهتمام المشتغلين بالتربية على أن تكون المخرجات التربوية انعكاسا صادقا للأهداف التربوية ومن هنا تأتي أهمية تقويم المتعلم بما يتلاءم وتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

والتقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التأدية، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فلا تطوير ولا تجديد ولا إصلاح في المناهج والبرامج والمقررات والأساليب والإجراءات... دون تقييم وتقويم. وهو ركن أساسي في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي ولكن إطاره النظري – حسب علم الباحث –

غائب في أذهان كثير ممّن يشتغلون بحقل التدريس لان بعضهم يتلقون تكوينا في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعلم، ولكن نادرا ما يتكونون المعلمون على تقنيات واستراتيجيات التقويم كأسلوب علمي حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم، وإن جل المعلمين لا يعرفون من التقويم التربوي إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من مستوى إلى مستوى، ومن قسم إلى قسم آخر، وكأن الجميع اقتنع أن التقويم عملية يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب. وهذا يتوافق مع رأي دروزة التي ترى أن معظم مدارسنا بالدول العربية مازالت بعيدة عن الأسلوب العلمي المنظم بل وفي أغلب الأحيان تؤخذ بالارتجالية والعشوائية، حيث تتجلى في اختبار قصير يضعه المعلم قبل الامتحان بسويعات، ثم تطبيقه وتصحيحه ورصد العلامات واتخاذ القرار الذي يقضي بنجاح المتعلم أو فشله.**(أفنان نظير دروزة، 2005: 275)** والحقيقة أن تصميم عملية التقويم ليست بالشيء السهل كما يظن معظم المعلمين بل هي عملية يجب أن تكون مدروسة ومخططا لها وتسير وفق إجراءات عملية محددة ومتسلسلة.

وليس للتقويم التربوي وقت معين، بل هو عملية مستمرة تبدأ ببداية أول حصة من السنة الدراسية وتنتهي بنهاية آخر حصة.

يتبنى التقويم التقليدي فلسفة تربوية تؤكد على إبراز الفروق الفردية، وتشجع على إثارة التنافس من أجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق بين أقرانه دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقية وسلوكات ايجابية بناءة.

وفي ضوء هذا الموضوع الرحب لم تعد عملية التقويم غاية في حد ذاتها لتحديد نجاح المتعلمين، وانتقالهم من مستوى لآخر أو من مرحلة لأخرى وإنما أصبحت جزء من عملية التعلم توجهها وتعززها وتصحح مسارها. وهذا يتطلب التحول من أساليب ونظم الامتحانات التقليدية السائدة والتقديرات الرقمية التي تقتصر على الموازنة بين أداء المتعلم وأداء أقرانه إلى أساليب ونظم تنمي الشخصية المتوازنة والمتكاملة للمتعلم، وما يكتسبه من مهارات وظيفية وفهم عميق لمضمون المواد الدراسية التي يكتسبها من خلال التعليم والتعلم الذاتي وحب الاستطلاع وهو ما يمكنه من التعامل بايجابية مع بيئته يوثر فيها ويتأثر بها ويتفاعل معها ويقوم بإثرائها.

لذا جاءت فكرة الباحث لدراسة موضوع استراتيجيات تقويم المتعلمين.

تحديد الإشكالية: إن كثرة الاحتجاجات من طرف أولياء التلاميذ وشعورهم بعدم الرضا عن نتائج أبنائهم يبرز ولو بنسبة قليلة الهوة الموجودة بين مختلف التقييمات التي يقوم بها المعلم خلال السنة الدراسية المحددة في الاختبارات الفصلية والتقييمات النهائية المتمثلة في الامتحانات الرسمية.حيث كثيرا ما يتفاجأ المعلم بالنتائج النهائية. وهذا ما يطرح التساؤل حول قدرته على بناء الاختبارات؟

إن تحكم المعلم في العملية التقويمية وتجاوز صعوباتها مرتبط أساسا بالتكوين الذي تلقاه بنمطيه الأولي والمتواصل والذي يتغلب عليه الجانب النظري على حساب التطبيقي، حيث يقل تمثيل الأدوار في تكوين المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية وينعدم تماما لدى المعلمين خريجي الجامعات إذ أن المعاهد تركز في الإعداد على كيفية التعليم وطرائق التدريس على حد تعبير هنري بيرون "H.Piron" وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد سيف الدين فهمي 1984 حول تحديات ومشكلات تربية المعلم، حين توصل إلى أن المقررات الممنوحة والمواد الدراسية التي تعتمد عليها معاهد التكوين عبارة عن حشد للمعارف وتجاهل لبعض المقاييس الهامة أو نقص التكوين فيها.**(فؤاد أبو حطب وآخرون، 205:1996)** وأظهرت دراسة المهدي محمد سالم من جامعة طنطا بمصر أن معظم المعلمين يمرون عبر عمليات التعلم والتقويم دون وعي بأهميتها وأيده في ذلك محمد عزت عبد الموجود حيث كشف عن جمود مختلف برامج إعداد المعلمين وعدم مواكبتها لتطور المعرفة كما دعا "جابر عبد الحميد جابر" إلى ضرورة التدريب الجيد للمعلمين. **(جابر عبد الحميد جابر،148:1990)**

كما يمكن التساؤل حول فعالية التكوين الذي يتلقاه المعلم خريج المعهد أو الجامعة؟ وماذا يستفيد التقويم من مختلف الندوات التكوينية والأيام الدراسية؟ خاصة في ظل البحث عن جودة التعليم.

من المبادئ التي تقوم عليها التربية الحديثة هو إيمانها بان إيصال أي معلومة وتحقيق أية غاية تستلزم الدراسة المعمقة لمختلف محتويات البرنامج من حيث التوزيع السليم لها، واحتوائها على أهداف محددة يمكن تحقيقها، والتوزيع العادل لهذه الأهداف إلى مختلف جوانب السلوك، ولكن الملاحظ كثافة البرامج الدراسية الذي تزامن مع اكتظاظ الأقسام مما يعسر سيرورة العملية التعليمية التعلمية، كما أننا نكشف أيضا توجه العملية التقويمية لقياس الجانب المعرفي في مستوياته الثلاثة الأولى (معرفة-فهم-تطبيق) حسب تصنيف بلوم Bloom رغم أن التقويم عملية شاملة ومتكاملة وهو ما يؤدي إلى البحث عن مدى امتلاك المعلم للاستراتيجيات والمهارات اللازمة لقياس وتقويم الجوانب الأخرى من حس حركي وانفعالي؟ ومدى قدرتهم على صياغة مؤشر الكفاءة بصورة تجعلهم يستطيعون تحقيقها؟

إن التنوع في استعمال الأدوات التقويمية التي ترتكز عليها العملية التقويمية تتطلب منه امتلاك استراتيجيات على بنائها والتنوع فيها، ولكن الملاحظ هو غلبة الاختبارات المقالية على الاختبارات الأخرى، والاختفاء الكلي لأساليب الملاحظة والمقابلة ومختلف المقاييس، وبالتالي هل يمكن قياس بعض جوانب السلوك عند عدم التحكم في الأداة التي تقيس ذلك الجانب؟ كما أن عملية التصحيح والحصول على الدرجات وتفسير النتائج لا تختلف عن سابقتها من حيث الأهمية باعتبارها تتطلب الدقة والموضوعية والتغلب على العوامل الذاتية والعناصر الدخيلة عليها إذ يمكن أن تتدخل الذاتية في نفسية المقوم ولقد بينت دراسة روزنتال وجاكسون "Rosentahal et Jakson 1970" حيث توصلا إلى انه إذا أعطي للمعلمين معلومات افتراضية وليست حقيقية عن المتعلمين، فإن تحصيل هؤلاء المتعلمين يكون مطابقا لتوقعات المعلمين(**صلاح دين محمود علام، 97:1993**). وبالتالي هل النتائج التي يتحصل عليها المعلمون بعد تصحيح تقييمات متعلميهم دقيقة؟ وهل تعبر بصدق عن مستوى المتعلمين؟ وهل يمتلكون الاستراتيجيات الكافية لتفسير نتائج التقويم؟

إن تقويم المخرجات التربوية تصدم المقوم بعد صعوبات، فالعوامل الناجمة عن خطا القياس وعدوى التقويم تشكل عوائق أمام المعلم وتجعله بعيدا عن إجراء التقويم بصورة دقيقة وهنا نطرح السؤال حول مدى قدرة المعلم للتحكم في هذه العوامل؟

إن الشكل الذي تأخذه عملية تنفيذ وتطبيق الأدوات التقويمية عادة ما تكون آلية وروتينية رغم الأهمية الكبيرة التي تمليها، والتي تتطلب مهارات واستراتيجيات التحكم فيها، وهو ما أكد عليه الطيب العربي من خلال حصره لبعض عوامل تدني مستوى التكوين الجامعي(**الطيب العربي،51:1991**) حيث توصل إلى أن نظام التقويم والامتحانات عاجز عن تحديد الفروق الفردية، وعاجز عن الحكم على ما إذا حقق ما يصبو إليه أم العكس. وبالتالي هل للمعلمين القدرة اللازمة على تنفيذ التقويم بإتباع استراتيجيات ذات مصدر شخصي أن تعترضهم صعوبات؟ وهل يملكون القدرة على تحقيق الأهداف المسطرة؟

أكدت دراسة "فرانكلين" حول محاولة إيجاد استراتيجيات التغلب على الصعوبات التي يتعرض لها المعلم وأثبت أنهم يتبعون استراتيجيات ولو المتعلقة بالمستويات العقلية الدنيا، وقد أكد جابر عبد الحميد جابر على أن الحصول على الاستراتيجيات اللازمة تتأتى عند التدريب الجيد أثناء وقبل الخدمة. **(جابر عبد الحميد جابر،264:1999)**، والتركيز على ضرورة التدريب لا يلغي دور الخبرة التي يكتسبها المعلم، حيث أن تعرض المعلم لنفس المواقف والصعوبات يؤدي إلى تجاوزها وهو ما أكدت عليه دراسة "البزاز" حول استفادة المعلمين من الخبرة لتعويض النقص في التكوين **(حكمة البزاز،148:1989)**.

انطلاقا من هذه التبريرات فما استراتيجيات التقويم لدى معلمي المدرسة الابتدائية وهل تختلف باختلاف جنسهم، ونوع تكوينهم ، خبرتهم المهنية، ومؤهلهم العلمي من وجهة نظرهم؟

جزئت هذه الإشكالية إلى الأسئلة التالية:

1- ماهي الاستراتيجيات الأكثر شيوعا التي يتبعها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين؟

2- هل تختلف استراتيجيات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف متغيري الجنس ونوع التكوين عندهم؟

3- هل تختلف استراتيجيات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف متغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي عندهم؟

فرضيات البحث:

1- الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي هي الأكثر شيوعا عند معلمي المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين.

2- تختلف استراتيجيات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف جنسهم ونوع تكوينهم.

3- تختلف استراتيجيات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف خبرتهم المهنية ومؤهلهم العلمي.

أهمية البحث:

1- إبراز أهمية التقويم التربوي.

2- توضيح الدور الفعال للتقويم في العملية التعليمية التعلمية وتزويد المعلمين بالاستراتيجيات المناسبة.

3- الوقوف على واقع التقويم بالمدرسة الابتدائية.

4- كشف ثغرات العملية التقويمية وإعطاء الحلول والاستراتيجيات المناسبة لتجاوزها.

5- لفت انتباه المعنيين ببعض النقائص التي تعاني منها العملية التقويمية وهذا لإعادة تكوين المعلم.

أهداف البحث: من الأهداف الرئيسية التي أسعى لتحقيقها في هذا البحث هي:

1- معرفة الاستراتيجيات التي يتبعها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين.

2- معرفة الفروق في الاستراتيجيات التي يتبعها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين تبعا لمتغيرات الجنس، نمط التكوين، المؤهل العلمي والخبرة المهنية عندهم.

3- توضيح الاستراتيجيات الأكثر شيوعا التي يتبعها معلم المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين.

مصطلحات البحث:

الإستراتيجية : هي خطة عامة تغطي أهدافها حقبة زمنية غير محددة بالضرورة، ووظيفة الإستراتيجية في التربية هي رسم السياسات العامة للمهام أو المهمة، ولا تأخذ في حسبانها العوامل أو المتغيرات التي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ. وتستخدم في التعليم كخطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية، تهدف إلى تحقيق نوع معين من التعلم لدى فئة محدودة من المتعلمين، كما هي خطة منظمة في منهجية، تتضمن مسارا من العمليات التي يمكن أن تقود على تحقيق أهداف معينة وتتضمن أشكالا من التفاعل بين المتعلمين والمعلم والموضوع محل المعرفة وتمثل بالنسبة للمعلم أدوات التحكم في الموقف التعليمي. **(الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة،2004 :211)**

كما يشير مصطلح الإستراتيجية عامة إلى جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد. **(Cyr P et Germain C , 1998 : 35) نقلا** عن عبد الله قلّي وبخليفة مزغيش

وتعرف إجرائيا: مجموعة من الأساليب التي تعبر عن خطة مناسبة للتكيف الايجابي من طرف المعلم مع الصعوبات المتنوعة للعملية التقويمية (طريقة علاجية تقترح حلولا مناسبة).

استراتيجيات ذات مصدر شخصي: هي الاستراتيجيات التي اكتسبها المعلم من خلال خبرته في التدريس أو خبرته العامة خلال مساره المهني.

استراتيجيات ذات مصدر خارجي: وهي التي مصدرها الأولياء ، الإدارة ، الزملاء ، ذوو الاختصاص ، المنهاج ، الدليل التطبيقي للمعلم ، الكتاب المدرسي أو كتب خارجية.

العوامل الفردية: يقصد بها جملة الصفات التي تميز أفراد عينة الدراسة عن بعضهم البعض، وقد حددنا هذه الصفات بالنسبة للبحث الحالي كما يلي:

الجنس: يحدد جنس المعلم أو المعلمة ذكر (1) ، أنثى (2)

الخبرة المهنية: مدة سنوات الخبرة في التدريس من قبل المعلم: أقل10 سنوات (1) ،

من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة (2) ، 20 سنة فأكثر (3)

المؤهل العلمي: المستوى التعليمي الذي بلغه المعلم أو الشهادة التي حصل عليها 3 ثانوي أو أقل (1)، بكالوريا أو أقل من ليسانس (2) ، ليسانس (3)

نوع التكوين: الطريقة التي وظف بها المعلم تخرج من المعهد التكنولوجي للتربية: (1) ، أو توظيف مباشر: متخرج من الجامعة (2)

حدود البحث: تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بأربع مقاطعات تربوية (للتعليم الابتدائي) تقع بولاية مستغانم وهي مقاطعة صيادة، مقاطعة خيرالدين، مقاطعة سيدي علي ومقاطعة خضرة. وقد تم اختيار هذه المقاطعات بطريقة عشوائية، حيث شملت مجموعة من المعلمين للإجابة على أداة الدراسة والذين يمثلون عينة البحث.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من يوم 30 سبتمبر 2010 إلى غاية يوم 29 نوفمبر 2010 ، وذلك بعد التأكد من صدق وثبات وسيلة القياس.

منهج البحث: انطلاقاً من أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد " استراتيجيات معلمي المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين" فسيتم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً عن طريق استمارة أعدت لهذا الغرض.

مجتمع البحث وعينته:تم إجراء البحث على عينة قوامها 217 معلما ومعلمة يختلفون باختلاف جنسهم، نوع تكوينهم. سحبت من مجتمع قدره 595 معلما للتعليم الابتدائي بالمقاطعات المذكورة أعلاه. بنسبة 36.47 %

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

	الجنس		نوع التكوين		الخبرة المهنية			المؤهل العلمي		
	ذكور	إناث	م ت ت	جامعة	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى أقل من 20 سنة	20 سنة فأكثر	3 ثانوي أو أقل	بكالوريا أو أقل من ليسانس	ليسانس
العدد	127	90	146	71	66	60	91	83	63	71
%	85.53	41.47	67.28	32.72	30.41	27.65	41.94	38.25	29.03	32.72

الجدول (01): توزيع عينة البحث حسب المتغيرات.

م ت ت : متخرج من المعهد التكنولوجي للتربية

جامعة: متخرج من الجامعة

أداة البحث: تكونت أداة البحث من استمارة، تشمل استراتيجيات معلمي المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين، بلغت(27) فقرة في صورتها الأولية، يجاب عنها نبعم أو لا. تكونت في صورتها النهائية من (24) فقرة، ولقد تم تقديم الاستمارة لجميع أفراد العينة.

وقد تكونت الاستمارة من جزأين.

الجزء الأول: يتضمن المعلومات الشخصية عن المعلم (ة) منها:

الجنس:تحديد جنس المعلم.

المؤهل العلمي:المستوى التعليمي الذي بلغه المعلم أو الشهادة التي حصل عليها.

الخبرة المهنية:وهي مدة السنوات التدريسية لدى المعلم.

نوع التكوين: تخرج من الجامعة ووظف مباشرة أو تخرج من المعهد التكنولوجي للتربية.

الجزء الثاني: يتضمن مجموعة عبارات الاستمارة التي تم تصميمها من قبل الباحث بعد اطلاعه على مجموعة من الرسائل والمراجع المتعلقة بالتقويم والاستراتيجيات.

وتشمل بعدين:

البعد الأول: استراتيجيات ذات مصدر شخصي. عدد الفقرات 11

- أكون نفسي في التقويم.
- أحث المتعلمين على البحث والمراجعة خارج القسم.
- لربح الوقت اعتمد على المعالجة الفورية.
- أعتمد على اختبارات الملاحظة .
- أوزع المتعلمين إلى أفواج.
- أعتمد على الأجوبة الشفوية كتقويم مستمر.
- أعتمد على التحضير الشخصي بحرية دون الخروج عن المنهاج.
- أنتقي عينة من البرنامج التي أراها مهمة.
- أضع مخططا سنويا عاما بداية السنة.
- أعود التلاميذ على تصحيح أخطاء بعضهم البعض.
- أدرب المتعلمين على التقويم الذاتي.

البعد الثاني: استراتيجيات ذات مصدر خارجي. عدد الفقرات 13

- أستشير ذوي الاختصاص في القياس والتقويم.
- أستفيد من خبرة زملائي.
- أرجع إلى المنهاج والدليل التطبيقي للمعلم.
- أستشير زملائي.
- أرجع إلى الدليل التطبيقي للمعلم
- أعتمد على وسائل من مصادر أخرى.
- أستعين بأولياء التلاميذ.
- أعتمد على كتاب التلميذ في تدرج البرامج.
- أستعين بمتخصصين و ذوي الخبرة في القياس والتقويم.
- أستعين بالإدارة.

- أعتمد على كتب خارجية خاصة بالتقويم.
- أشرك المدير والطاقم التربوي في وضع سلم تنقيط
- أعتمد على المناهج.

طريقة تصحيح الأداة: عندما يختار الفرد الإستراتيجية بوضع العلامة(✓) يأخذ 1 درجة واحدة، وعندما لا يختارها يأخذ 2، المتوسط النظري هو 1.5 تم حسابه كما يلي: (1+2):2=1.5

عدد فقرات الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي 11، فإن الدرجة القصوى هي 22 درجة، والدنيا هي 11 بمتوسط نظري قيمته 16.5 درجة.

عدد فقرات الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي 13، فإن الدرجة القصوى هي 26 درجة، والدنيا هي 13 بمتوسط نظري قيمته 19.5 درجة.

عدد فقرات الاستراتيجيات (درجة كلية) 24، فإن الدرجة القصوى هي 48 درجة، والدنيا هي 24 بمتوسط نظري قيمته 36 درجة.

صدق الأداة: بعد كتابة تعليمة الاستمارة وفقراتها تم عرضها على عينة من المعلمين قصد التصحيح اللغوي وكانت استفادتي من ذلك كبيرة.

اعتمدنا في بحثنا هذا على طريقة صدق المحكمين والتحليل العاملي، حيث عرضنا الاستمارة في صورتها الأولية على تسعة محكمين : أساتذة في علم النفس و مفتشين في التربية والتعليم الابتدائي، قصد تحكيمها بإبداء أرائهم حول الاستمارة المعدة من حيث:

- وضوح الفقرات، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.
- الدقة العلمية واللغوية.
- مناسبة التدريج المستخدم.
- تعديل أو حذف، أو إضافة أي فقرات أخرى مقترحة.

وقد تم أخذ أرائهم واقتراحاتهم بعين الاعتبار، حتى تظهر الأداة بصورة مناسبة، يمكن الاعتماد عليها في تعميم النتائج والتوصيات، التي تبرز من تحليل النتائج.

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية (PRICIPAL AXIS FACTORING) واستخدم محك الجذر الكامن أكثر من واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها، وأعقب ذلك تدوير متعامد بطريقة فرماكس.(VARIMAX)

حيث تم الإبقاء على الفقرات التي كان تشبعها أكبر من 0.30 ، وحذفت الفقرات التي كان تشبعها أصغر من 0.30 فأصبحت الاستمارة تحتوي على 24 فقرة.

ثبات الأداة:تم حساب ثبات الأداة باستخدام ثبات الاتساق الداخلي، وتم التأكد من الثبات ثانية بواسطة طريقة اعادة الاختبار وبلغت قيمة معامل الثبات(0.97) وألفا كرونباخ بمعامل ثبات قدره(0.91) وهذا يعد مناسبا لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج : من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها والإجابة على أسئلة الدراسة، تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات و النسب المئوية
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل ارتباط بيرسون

- اختبار ت (t test)
- اختبار تحليل التباين (anova one way)
- اختبار المقارنة البعدية (tukey)

وتمت كل هذه العمليات ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS 15

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

نص الفرضية الأولى:"الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي هي الأكثر شيوعا عند معلمي المدرسة الابتدائية" استخدم الباحث النسب المئوية ثم اتبعها بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الاستراتيجيات المتبعة في تقويم المتعلمين.

تم تقسيم الدرجة إلى ثلاث :(أقل من 33% منخفضة) (من 33% - أقل من 66% متوسطة) (أكثر من 66% مرتفعة)

الجدول (02): النسب المئوية للاستراتيجيات (حجم العينة 217)

المتغيرات	عدد الفقرات	تكرارات (نعم)	النسبة المئوية
الإستراتيجيات ذات المصدر الشخصي	11	1206	50.52
الإستراتيجيات ذات المصدر الخارجي	13	1070	37.93
الإستراتيجيات (درجة كلية)	24	2276	43.70

يتضح من الجدول (02) أن المعلمين لديهم استراتيجيات في تقويم المتعلمين بدرجة متوسطة في الشكل العام حيث بلغت النسبة المئوية 43.70 وفي كلا البعدين حيث بلغت نسبة الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي 50.52% وهي أكبر من نسبة الاستراتيجيات ذات المصدر الخارجي 37.93% مما يشير إلى تحقق الفرضية في هذه الدراسة، وإن كانت نسبة التفاوت ليست بالكبيرة جدا، ومنه الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي التي يتبعها المعلم في تقويم المتعلمين هي الأكثر شيوعا.

الجدول (03): المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي والخارجي والدرجة الكلية.

الأسلوب الإحصائي / المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري
استراتيجيات ذات مصدر شخصي	16.80	16.50	2.24
استراتيجيات ذات مصدر خارجي	20.70	19.50	3.09
استراتيجيات التقويم **(درجة كلية)**	37.51	36.00	4.76

يتضح من الجدول (03) أن المعلمين لديهم استراتيجيات في تقويم المتعلمين بدرجة متوسطة في الشكل العام حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 37,51 وهي أكبر من المتوسط النظري 36 ، بانحراف معياري قيمته 4.76

كما يتبين من نفس الجدول أن المعلمين لديهم استراتيجيات بدرجة متوسطة سواء أكانت ذات المصدر الشخصي أو الخارجي في التقويم حيث بلغت قيمة متوسطهما الحسابي 16,80 ، 20.70 بمتوسط نظري 16.50 ، 19.50 على الترتيب.

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق هذه الفرضية كما يتضح ذلك من نتائج الجدول رقم (02) حيث أن المعلمين لديهم استراتيجيات بدرجة متوسطة في الشكل العام حيث بلغت النسبة المئوية 43.70 ، كما بلغت نسبة الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي 50.52% وهي أكبر من نسبة الاستراتيجيات ذات المصدر الخارجي 37.93% مما يشير إلى تحقق الفرضية، وإن كانت نسبة التفاوت ليست بالكبيرة جدا، ومنه الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي التي يتبعها المعلم في تقويم المتعلمين هي الأكثر شيوعا.

جاءت هذه النتيجة أكثر تقاربا مع دراسة (يوسف خنيش 2006) الذي توصل إلى أن المعلمين يتبعون استراتيجيات في التغلب على الصعوبات التقويمية، وأن الخبرة في التدريس هو المصدر الأكثر حضورا في تزويد الأساتذة الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات بنسبة 57.02 % .

كما اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة (فرانكلين 1981) الذي حاول محاولة إيجاد استراتيجيات التغلب على الصعوبات التي يتعرض لها المعلم وأثبت أنهم يتبعون استراتيجيات ولو المتعلقة بالمستويات العقلية الدنيا، وقد أكد (جابر عبد الحميد جابر) على أن الحصول على الاستراتيجيات اللازمة تتأتى عند التدريب الجيد أثناء وقبل الخدمة.

ويرجع الباحث تفسير هذه النتيجة من منطلق أن لكل معضلة حل وبالتالي فالمعلمون يبحثون عن الحلول إذا تعرضوا للصعوبات، فالمعلمون لهم قدرة واستعداد على مواجهة كل ما يعيق العملية التقويمية، فهم يسعون إلى التقرب إلى الموضوعية، فهم يحاولون البحث عن سبل أخرى للتكوين على غرار التكوين الذاتي والاستفادة من خبرتهم ، ومن ذوي الخبرة في الميدان والاحتكاك بالزملاء والأخذ بآراء المشرفين التربويين، ويبحثون على مصادر أخرى للتقويم في حدود الموجود كاللجوء إلى الكتب الخارجية والدليل التطبيقي للمعلم، فهم يعودون المتعلمين على تصحيح أخطاء بعضهم البعض، ويستعملون الأسئلة الشفهية كتقويمات مستمرة، ويضعون مخططا سنويا بداية السنة حتى يبتعد عن الارتجالية خلال التقويم التكويني، ويقومون بتحليل نتائج المتعلمين عند نهاية كل فصل، وترتيب المتعلمين لاستدراك النقائص في الفصول الموالية، ويحثون المتعلمين على البحث والمراجعة خارج البيت.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

نص الفرضية الثانية: " تختلف استراتيجيات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف جنسهم ونوع تكوينهم." وللتحقق من صحة هذه الفرضية وتحليلها إحصائيا، قمنا باستخدام(اختبار t test)

أ- الاستراتيجيات باختلاف الجنس

الجدول (04): اختلاف في استراتيجيات تقويم المتعلمين باختلاف الجنس.

الأسلوب الإحصائي / المتغيرات		المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	القيمة t	درجة الحرية	القيمة sig	مستوى الدلالة 0.05
استراتيجيات ذات مصدر شخصي	ذكور	16.88	16.50	2.43	0.58	215	0.55	غير دالة
	إناث	16.70	16.50	1.96				
استراتيجيات ذات مصدر خارجي	ذكور	20.79	19.50	3.21	0.51	215	0.61	غير دالة
	إناث	20.57	19.50	2.92				
استراتيجيات التقويم **(درجة كلية)**	ذكور	37.67	36.00	5.08	0.60	215	0.54	غير دالة
	إناث	37.27	36.00	4.29				

يظهر من الجدول (04) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المعلمين (الذكور) والمعلمات (الإناث) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام حيث بلغ المتوسط الحسابي عندهم(37.67 بالنسبة للذكور 37.37 بالنسبة للإناث) وهو أكبر من المتوسط النظري المقدر بـ 36.00، حيث يلاحظ أن متوسطهما الحسابي متساويا تقريبا وهذا يدل على عدم وجود الفرق بينهما.

كما اتضح أيضا عدم وجود فرق دال إحصائيا في استراتيجيات تقويم المتعلمين مهما كان مصدر الإستراتيجية (مصدر شخصي – مصدر خارجي) والذي يتساوى أيضا بالتقريب بين الذكور والإناث في كلا المصدرين(16.88 ، 16.70 و **20.79** ، **20.57**)

ب- الاستراتيجيات باختلاف نوع التكوين:

الجدول (05): اختلاف في استراتيجيات تقويم المتعلمين باختلاف نوع التكوين.

المتغيرات / الأسلوب الإحصائي		المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	القيمة t	درجة الحرية	القيمة sig	مستوى الدلالة 0.05
استراتيجيات ذات مصدر شخصي	م ت ت	17.15	16.50	2.36	-0.21	215	0.83	غير دالة
	جامعة	17.23	16.50	2.17				
استراتيجيات ذات مصدر خارجي	م ت ت	21.26	19.50	3.05	0.21	215	0.83	غير دالة
	جامعة	21.15	19.50	2.90				
استراتيجيات التقويم **(درجة كلية)**	م ت ت	38.42	36.00	4.82	0.03	215	0.97	غير دالة
	جامعة	38.39	36.00	4.57				

م ت ت : المعهد التكنولوجي للتربية

يظهر من الجدول (05) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المعلمين المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية والمعلمين المتخرجين من الجامعة في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل حيث بلغ المتوسط الحسابي عندهم(38.42 بالنسبة للذكور 38.39 بالنسبة للإناث) وهو أكبر من المتوسط النظري المقدر بـ 36.00، حيث يلاحظ أن متوسطهما الحسابي متساويا تقريبا وهذا يدل على عدم وجود الفرق بينهما.

كما اتضح أيضا عدم وجود فراق دال إحصائيا في استراتيجيات تقويم المتعلمين مهما كان مصدر الإستراتيجية (مصدر شخصي – مصدر خارجي) والذي يتساوى أيضا بالتقريب بين الذكور والإناث في كلا المصدرين(17.15 ، 17.23 و **21.26** ، **21.15**) على التوالي.

بناء على النتائج التي كشفت عنها الدراسة من خلال الجدولين رقم(04) و رقم(05) يمكن القول أن الفرضية لم تتحقق، حيث اتضح عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المعلمين (الذكور) والمعلمات (الإناث) وبين خريجي المعاهد التكنولوجية وخريجي الجامعات، أي أن تأثير عامل الجنس، وعامل نوع التكون غير دال إحصائياً لدى عينة البحث، عكس اتجاه فرضية البحث ، و بالتالي قبول الفرض الصفري للبحث القائم على عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث ولا بين خريجي المعهد وخريجي الجامعة في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام، ومهما كان مصدر الإستراتيجية (مصدر شخصي – مصدر خارجي).

فمن خلال الجدول رقم (04) الذي يوضح عدم وجود الفرق بين الجنسين في استراتيجيات التقويمية، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (يوسف خنيش 2006) الذي أكد على إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استعمال الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات التقويمية، وتتفق أيضا مع دراسة (حكمة البزاز 1989) حين كشف عن عدم وجود الفرق بين الجنسين في تعويض نقص التكوين بفعل دورة الخبرة في التدريس، في حين لم يجد الباحث دراسات تؤكد وجود الفروق بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي تؤكد عدم وجود الفروق الجوهرية بين الجنسين لخضوع كليهما لنفس النوع من التكوين بتطبيق نفس الحلول والاستراتيجيات المتمثلة في التخطيط ، التنفيذ والتقويم في مختلف المواد وكونهما لهما نفس الفرص للالتحاق بمهنة التعليم دون شروط لتمييزهما منذ أن أنشئت المعاهد التكنولوجية بالنسبة للمتخرجين منها، أو مسابقات التوظيف بالنسبة لخريجي الجامعة.

فمن خلال الجدول رقم (06) الذي يوضح عدم وجود الفرق بين المتخرجين من المعاهد التكنولوجية والمتخرجين من الجامعة في استراتيجيات التقويم، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (المهدي محمد سالم) و(عزت عبد

الموجود)(عن جابر عبد الحميد جابر) وتختلف عن دراسة (يوسف خنيش 2006) الذي أكد على إلى وجود فروق بين المعلمين خرجي المعاهد وخريجي الجامعات في استعمال الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات التقويمية، الذي يؤيده (المحجوب بن سعيد وأحمد ليسكي 1982)

ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي تؤكد عدم وجود الفروق الجوهرية بين المتخرجين من المعاهد والمتخرجين من الجامعة، إلى إتباع الاستراتيجيات لدى النوعين كانت متقاربة حيث أن استعمالهم للاستراتيجيات التي ينبغي أن يتبعها المعلم كانت في نفس المستوى، فعندما يتعرض المعلم مهما كان نوع تكوينه إلى صعوبات تقويمية فيسعى إلى إيجاد الحلول اللازمة لها. ومنه فكلاهما يبحث عن الحلول بغض النظر عن جهة التخرج.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: نص الفرضية الثالثة: " تختلف استراتيجيات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف خبرتهم المهنية ومؤهلهم العلمي." وللتحقق من صحة هذه الفرضية وتحليلها إحصائيا، قمنا باستخدام (اختبار anova one way).

أ- **الاستراتيجيات باختلاف الخبرة المهنية:**

الجدول (06): اختلاف في استراتيجيات تقويم المتعلمين باختلاف الخبرة المهنية.

المتغيرات التابعة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة sig	مستوى الدلالة 0.05
استراتيجيات ذات مصدر شخصي	بين المجموعات داخل المجموعات	58.48 1975.99	2 214	29.24 4.82	6.06	0.003	دالة
استراتيجيات ذات مصدر خارجي	بين المجموعات داخل المجموعات	89.13 1975.99	2 214	44.56 9.23	4.82	0.009	دالة
استراتيجيات التقويم **(درجة كلية)**	بين المجموعات داخل المجموعات	268.94 4641.27	2 214	134.47 21.68	6.20	0.002	دالة

يتضح من الجدول (06) تحقق كبير لهذه الفرضية حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة بين المعلمين أصحاب الخبرة التالية : (أقل من 10 سنوات) ، (من 10 سنوات- أقل من 20 سنة) ، (20 سنة فأكثر) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام فبلغت قيمة (ف) 6.20 عند مستوى 0,002

كما اتضح من خلال الجدول (06) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الشخصي بين المعلمين من مختلف فئات الخبرة المذكورة أعلاه حيث بلغت قيمة (ف) 6.06 بمستوى دلالة 0.003

واتضح أيضا و من خلال الجدول رقم (06) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الخارجي بين المعلمين من مختلف فئات الخبرة المذكورة أعلاه حيث بلغت قيمة (ف) 4.82 بمستوى دلالة 0.009

و لمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين في استرتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام وفي البعدين (الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي والاستراتيجيات ذات المصدر الخارجي) تبعا لسنوات خبرة المعلم استخدم الباحث معادلة توكاي tukey التي كشفت عن النتائج التالية :

الجدول (07): اتجاه الفروق في صعوبات تقويم المتعلمين باختلاف الخبرة المهنية.

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسطات الحسابية	قيمة الفروق بين المتوسطات		
			أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات - أقل من 20 سنة	20 سنة فأكثر
استراتيجيات ذات مصدر شخصي	أقل من 10 سنوات	16.04	/	-0.90	-1.21*
	من 10 سنوات - أقل من 20 سنة	16.95	0.90	/	-0.31
	20 سنة فأكثر	17.26	1.21*	0.31	/
استراتيجيات ذات مصدر خارجي	أقل من 10 سنوات	20.04	/	-0.25	-1.40*
	من 10 سنوات - أقل من 20 سنة	20.30	0.25	/	-1.15
	20 سنة فأكثر	21.45	1.40*	1.15	/
استراتيجيات التقويم **(درجة كلية)**	أقل من 10 سنوات	36.09	/	-1.51	-2.62*
	من 10 سنوات - أقل من 20 سنة	37.25	1.15	/	-1.46
	20 سنة فأكثر	38.71	2.62*	1.46	/

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح في الجدول (07) من خلال قيم فروق المتوسطات بين المعلمين فيما يخص استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام وفي البعدين(استراتيجيات ذات مصدر: شخصي- خارجي) أنه :

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من 10 سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة (20 سنة فأكثر) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام لصالح الفئة الثانية، حيث يلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أنه كلما زادت خبرة المعلم كلما ارتفعت استراتيجيات تقويم المتعلمين.

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من 10 سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة (20 سنة فأكثر) في استراتيجيات التقويم ذات المصدر الشخصي لصالح الفئة الثانية، حيث يلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أنه كلما زادت خبرة المعلم كلما ارتفعت استراتيجيات تقويم المتعلمين .

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من 10 سنوات) والمعلمين أصحاب الخبرة (20 سنة فأكثر) في استراتيجيات تقويم ذات المصدر الخارجي لصالح الفئة الثانية، حيث يلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أنه كلما زادت خبرة المعلم كلما ارتفعت استراتيجيات تقويم المتعلمين .

ب- الاستراتيجيات باختلاف المؤهل العلمي:

الجدول (08): اختلاف في استراتيجيات تقويم المتعلمين باختلاف المؤهل العلمي.

المتغيرات التابعة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة sig	مستوى الدلالة 0.05
استراتيجيات ذات مصدر شخصي	بين المجموعات	66.49	2	33.24	6.95	0.001	دالة
	داخل المجموعات	1023.37	214	4.78			
استراتيجيات ذات مصدر خارجي	بين المجموعات	118.34	2	59.17	6.50	1.002	دالة
	داخل المجموعات	1946.77	214	9.09			
استراتيجيات التقويم **(درجة كلية**	بين المجموعات	361.01	2	180.50	8.49	0.000	دالة
	داخل المجموعات	4549.20	214	21.25			

يتضح من الجدول (08) تحقق كبير لهذه الفرضية حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة بين المعلمين أصحاب المؤهلات العملية التالية : (3 ثانوي أو أقل) ، (بكالوريا أو أقل من ليسانس) ، (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام فبلغت قيمة (ف) 8.49 بمستوى 0,000

كما اتضح من خلال الجدول رقم (08) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الشخصي بين المعلمين من مختلف فئات الخبرة المذكورة أعلاه حيث بلغت قيمة (ف) 6.95 بمستوى دلالة 0.001

واتضح أيضا و من خلال الجدول(08) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الخارجي بين المعلمين من مختلف فئات الخبرة المذكورة أعلاه حيث بلغت قيمة (ف) 6.95 بمستوى دلالة 0.002

و لمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام وفي البعدين (الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي والاستراتيجيات ذات المصدر الخارجي) تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلم استخدم الباحث معادلة **توكاي tukey** التي كشفت عن النتائج التالية :

الجدول (09): اتجاه الفروق في استراتيجيات تقويم المتعلمين باختلاف المؤهل العلمي.

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسطات الحسابية	قيمة الفروق بين المتوسطات		
			3 ثانوي أو أقل	بكالوريا أو أقل من ليسانس	ليسانس
استراتيجيات ذات مصدر شخصي	3 ثانوي أو أقل	17.15	/	-0.08	1.14*
	بكالوريا أو أقل من ليسانس	17.23	0.08	/	1.22*
	ليسانس	16.01	-1.14*	-1.22*	/
استراتيجيات ذات مصدر خارجي	3 ثانوي أو أقل	21.26	/	0.10	1.61*
	بكالوريا أو أقل من ليسانس	21.15	-0.10	/	1.51*
	ليسانس	19.64	-1.61*	-1.51*	/
استراتيجيات التقويم (درجة كلية)	3 ثانوي أو أقل	38.42	/	0.02	2.75*
	بكالوريا أو أقل من ليسانس	38.39	-0.02	/	2.73*
	ليسانس	35.66	-2.75*	-273*	/

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح في الجدول (09) من خلال قيم فروق المتوسطات بين المعلمين فيما يخص استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام وفي البعدين(استراتيجيات ذات مصدر: شخصي- خارجي) أنه :

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب المؤهل العلمي (3 ثانوي أو أقل) والمعلمين أصحاب المؤهل العلمي (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام لصالح الفئة الأولى، حيث يلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أنه كلما زاد المؤهل العلمي للمعلم، انخفضت استراتيجيات تقويم المتعلمين.

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريا أو أقل من ليسانس) والمعلمين أصحاب المؤهل العلمي (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام لصالح الفئة الأولى.

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب المؤهل العلمي (3 ثانوي أو أقل) والمعلمين أصحاب المؤهل العلمي (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الشخصي لصالح الفئة الأولى.

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريا أو أقل من ليسانس) والمعلمين أصحاب المؤهل العلمي (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الشخصي لصالح الفئة الأولى.

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب المؤهل العلمي (3 ثانوي أو أقل) والمعلمين أصحاب المؤهل العلمي (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الخارجي لصالح الفئة الأولى.

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0,05 بين المعلمين أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريا أو أقل من ليسانس) والمعلمين أصحاب المؤهل العلمي (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين ذات المصدر الخارجي لصالح الفئة الأولى.

فيلاحظ على العموم من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أنه كلما زاد المؤهل العلمي للمعلم، انخفضت استراتيجيات تقويم المتعلمين.

لقد أسفرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه عن صحة فرضية البحث ويتضح ذلك من خلال نتائج الجدولين رقم (06) ورقم(08)

فمن خلال الجدول رقم (06) تبين أن هناك تأثيراً جوهرياً لخبرة المعلم في إتباع استراتيجيات التقويم، أي يوجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من 10 سنوات) ، (من 10 سنوات- أقل من 20 سنة) ، (20 سنة فأكثر) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام وفي الأبعاد الفرعية.

و بناءاً على المتوسطات الحسابية المدونة في الجدول رقم (07) يتضح أن هذه الفروق الجوهرية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الكبيرة (20 سنة فأكثر)؛ أي أنه كلما زادت خبرة المعلم المهنية استطاع تجاوز الصعوبات التقويمية بإتباع استراتيجيات مناسبة سواء ذات المصدر الشخصي أو ذات المصدر الخارجي.

ويمكن تفسير نتائج وجود الفروق بين المعلمين تبعا لمتغير الخبرة المهنية على ضوء الصعوبات التي يتعرضون لها، لوحظ أن المعلمين ذوي الخبرة 20 سنة فأكثر هم الذين يواجهون الصعوبات أكثر من زملائهم قليلي الخبرة وبالتالي فهم الذين في حاجة إلى استراتيجيات فيبذلون جهودا لتجاوز العقبات دون الخضوع لها والعمل على التخطي بطرق مختلفة من تعلم ذاتي يمليه الاطلاع على مختلف الدراسات والاستفادة من ذوي الاختصاص إن وجدوا، ومن ذوي الخبرة من زملائهم في الميدان.

كما كشفت الدراسة ومن خلال الجدول رقم (08) أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمين أصحاب المؤهل العلمي (3 ثانوي أو أقل) ، (بكالوريا أو أقل من ليسانس) ، (ليسانس) في استراتيجيات تقويم المتعلمين بشكل عام وفي الأبعاد الفرعية.

و بناءاً على المتوسطات الحسابية المدونة في الجدول رقم (09) يتضح أن هذه الفروق الجوهرية لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي المنخفض (3 ثانوي أو أقل)؛ أي أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي المنخفض يتبعون استراتيجيات في تقويم المتعلمين ، وأتضح أنه كلما زاد المؤهل العلمي كلما قلت الاستراتيجيات سواء ذات المصدر الشخصي أو ذات المصدر الخارجي.

الخلاصة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستجابات أهمها

1- يتبع المعلمون استراتيجيات لتقويم المتعلمين بنسبة متوسطة، ويستعملون الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي أكثر من الاستراتيجيات ذات المصدر الخارجي.

2- عدم وجود فروق بين المعلمين في استراتيجيات تقويم المتعلمين مهما كان جنسهم أو نوع تكوينهم.

3- توجد فروق بين المعلمين في استراتيجيات تقويم المتعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة 20 سنة فأكثر.

4- توجد فروق بين المعلمين في استراتيجيات تقويم المتعلمين لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي 3 ثانوي أو أقل.

وفي الأخير يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

توصيات للمشرفين في التربية:

- إنشاء مكتبة المعلم على مستوى كل مؤسسة تربوية، أو على مستوى المقاطعات التربوية.
- ضرورة فتح مناصب للمختصين في القياس والتقويم التربوي على مستوى كل مقاطعة تربوية للتنسيق مع المعلمين فيما يتعلق بالتقويم التربوي.
- ضرورة إدراج مقياس التقويم في معاهد تكوين المعلمين والجامعات،
- إنشاء منتديات للمعلم وتوفير الانترنت في المؤسسات التربوية.

توصيات للباحثين:

- إجراء دراسات مماثلة في التعليم المتوسط والثانوي.
- إجراء دراسات في استراتيجيات التقويم الحديثة.

المراجع:

المراجع العربية:

1- أفنان نظير دروزة(2005)، الأسئلة التعليمية وتقييم المدرسين دار الشروق عمان الأردن ط1.

2- جابر عبد الحميد جابر(1999)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي القاهرة، ط1.

3- جابر عبد الحميد جابر(1990)، التحدي التربوي، رسالة الخليج العربي السعودية، عدد 27.

4- حكمة البزاز(1991)، اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، رسالة الخليج العربي السعودية، عدد33.

5- صلاح الدين محمود علام(1993)، شروط وضوابط تطبيق واستخدام أدوات القياس والتقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور عربي، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي فلسطين، عدد 1.

6- الطيب العربي(1991)، بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي، مجلة الرواسي جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة، عدد 1.

7- فؤاد أبو حطب وأخرون(1996)، تقويم برامج كليات المعلم في مصر، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي القاهرة.

8- وزارة التربية الوطنية (2004)، وثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي.

9- يوسف خنيش(2006)، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات التغلب عليها، رسالة ماجستير، باتنة.

المراجع الأجنبية:

10- Cyr. P. et Germain C.(1998), les stratégies d'apprentissage, CLE international Paris.

الملحق (01): نسب تكرارات استراتيجيات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية.

الرقم	الاستراتيجيات ذات المصدر الشخصي	الإجابة بنعم	النسبة المئوية
1	أكون نفسي في التقويم.	76	**35,02**
2	لربح الوقت أعتمد على المعالجة التربوية.	110	**50,69**
3	اعتمد على اختبارات الملاحظة.	73	**33,64**
4	أوزع المتعلمين إلى أفواج.	76	**35,02**
5	أعتمد على التحضير الشخصي.	122	**56,22**
6	اعتمد عل الأجوبة الشفوية كتقويم مستمر.	109	**50,23**
7	أنتقي عينة من البرنامج أراها مهمة.	81	**37,33**
8	أضع مخططا سنويا عاما بداية السنة.	128	**58,99**
9	أحث المتعلمين على البحث والمراجعة.	143	**65,90**
10	أدرب المتعلمين على التقويم الذاتي.	128	**58,99**
11	أعود المتعلمين على تصحيح أخطاء بعضهم البعض.	160	**73,73**
/	المجموع	1206	**50,52**
الرقم	**الاستراتيجيات ذات المصدر الخارجي**		
1	استشير ذوي الاختصاص في القياس والتقويم.	75	**56,34**
2	استفيد من خبر زملائي.	114	**52,53**
3	ارجع إلى المنهاج والدليل التطبيقي للمعلم.	109	**50,23**
4	استشير زملائي.	63	**29,03**
5	استعين بالإدارة.	49	**22,58**
6	اعتمد على وسائل من مصادر أخرى.	100	**46,08**
7	استعين بأولياء التلاميذ.	60	**27,65**
8	أعتمد على كتاب التلميذ في التدرج.	106	**48,85**
9	أشرك المدير والطاقم التربوي في وضع سلك تنقيط.	66	**30,41**
10	أستعين بمتخصصين.	62	**28,57**
11	أعتمد على كتب خارجية.	43	**19,82**
12	أعتمد على المنهاج.	107	**49,31**
13	أرجع إلى الدليل التطبيقي.	116	**53,46**
/	المجموع	1070	**37,93**
/	**مجموع الاستراتيجيات: (الدرجة الكلية)**	**2276**	**43.70**