

واقع توظيف المعايير في التقويم التحصيلي بالتعليم الابتدائي  
دراسة عينة من نتائج التلاميذ في مادتي اللغة العربية والرياضيات  
الحبيب رحيم<sup>1\*</sup>، قاسم بوسعدة<sup>2</sup>  
yahia17R@gmail.com

<sup>1,2</sup>مخبر تطوير الممارسات التربوية والنفسية في العملية التعليمية التعلمية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

**The reality of criteria use in primary school summative evaluation**  
**A Study sample on results of pupils in the tests of Arabic and mathematics**  
**Lahbib Rehaïem<sup>1,\*</sup>, Kacem Boussaada<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Laboratory of developing educational and psychological practices, University of Kasdi  
Merbah- Ouargla (Algeria)

تاريخ الاستلام: 2018/03/08؛ تاريخ القبول: 2019/06/24؛ تاريخ النشر: 2020/02/29

#### Abstract.

This study aimed at revealing the reality of using the criteria by elementary school teachers. In the process of correcting summative evaluation of Arabic and mathematics during the second semester of the season 2016/2017, where we corrected the answers of a random sample of 60 students which adopted the correction criteria, and compared their grades to the grades obtained in the second tests by adopting methods of arithmetic :mean and t (test), which allowed use to reveal the existence of statistically significant differences ,among teachers regarding the use of the correction criteria. These differences were explained by the effect of profession experience variables and the academic qualification and the type of training received by the teacher in the field of educational evaluation.

**Keywords.** criteria; primary school; summative evaluation

#### ملخص.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع توظيف معلمي مرحلة التعليم الابتدائي للمعايير في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادتي اللغة العربية والرياضيات خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2017/2016، حيث أعدنا تصحيح إجابات عينة عشوائية ضمت 60 تلميذا باعتماد معايير التصحيح، لنقارن درجاتهم بالدرجات التي حصلوا عليها في اختبارات الفصل الثاني باعتماد أساليب المتوسط الحسابي واختبار (ت) للفروق، مما سمح لنا بالكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين فيما يخص استخدام معايير التصحيح، وقد تم تفسير هذه الفروق بتأثير متغيرات الخبرة المهنية والمؤهل العلمي ونوع التكوين الذي تلقاه المعلم في مجال التقويم التربوي.

**الكلمات الدالة.** معايير؛ تعليم ابتدائي؛ تقويم تحصيلي

## 1 الخلفية النظرية للدراسة وتساؤلاتها.

يشهد ميدان التربية والتعليم تطورات متلاحقة بفعل ما أفرزته البحوث والدراسات العلمية من نتائج حول مختلف جوانب العملية التعليمية- التعلمية، وما قدمته نظريات التعلم من تفسيرات حول كيفية حدوث التعلم وكيفية تقويمه، وبالنظر لتأثير التعلّات التي يتلقاها المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي على مستقبله الدراسي، ازداد الاهتمام بعملية التقويم التربوي في هذه المرحلة الدراسية، باعتباره جزءا العملية التعليمية- التعلمية، فمن خلاله يتم التعرف على الأهداف التي تحققت والأهداف التي لم تتحقق والتي يسمح تفسيرها للمعلم من معرفة الإجراءات التي تتطلبها التغذية الراجعة التي يسهم التحكم فيها من زيادة جودة العملية التعليمية والتعلمية وتطوير مخرجاتها، التي يمثل التحصيل الدراسي للمتعلم فيها حجر الأساس، وعليه أصبحت عملية تقويم التحصيل الدراسي خاضعة إلى معايير ومحددات مضبوطة، تسمح بالحكم على مستوى المتعلم بطريقة موضوعية وصادقة. وقد برزت أهمية المعايير في عملية التقويم التربوي بعد نشر كتاب (Nation at Risk) (أمة في خطر) عام 1983 بقسم علوم التربية في جامعة واشنطن، الذي تطرق و بإسهاب إلى دور المعايير في تحسين أداء الطلاب وجعل متطلبات تخرجهم صارمة (Schleicher, 2000:56)، مما يضيف على نتائج التقويم التربوي صفات الصدق والثبات، اللتان تسمحان بالحكم على نتائج التلاميذ بطريقة موضوعية ومتناسقة، تحفزهم على بذل المزيد من الجهود، للرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي وقيمة إنجازاتهم العلمية، كما يسمح استخدام المعايير في عملية التقويم التربوي، للمعلمين من تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في أداءهم التعليمي ويساعد أيضا أعضاء الفرق التربوية للمدارس على تحديد أولويات التعليم والتعلم (Jorro, 2000: 23)، فتتحول بذلك المدرسة إلى بيئة للنجاح والأمل يُمنُّ فيها عمل التلميذ ويُعدَّل في الحكم عليه (Rogiers, 2004: 28).

وتأخذ معايير أهميتها في عملية التقويم التربوي مما تتصف به من مرونة، جعلتها تراعى العوامل الثقافية والاجتماعية والتربوية الموجودة في البيئة المحلية والتي تتأثر بها العملية التعليمية- التعلمية، ومراعاتها لهذه العوامل، لا يحد من فاعليتها وتأثيرها الإيجابي في عملية التقويم التربوي مثلما أكد على ذلك "Scherer" (شيرر) (2001) في قوله: "رغم وجود اختلافات في كيفية تحديد المعايير إلا أن ذلك لا ينقص من قيمتها و تأثيرها الإيجابي في تحديد مستوى الطلاب" (الكبيسي، 2007: 53)، وقد سمحت خاصية المرونة التي تطبعها

المعايير، للمختصين والباحثين في ميدان التربية من اقتراح عدة نماذج لمعايير التقويم التربوي، نذكر منها نموذج "هاموند" (Hammond Modèle) الذي تهتم معايير بتقويم مدى فاعلية البرامج الدراسية في تحقيق الأهداف المنتظرة (العبادي، 2006: 246)، ونموذج ستيفيم (Stuffebeam Modèle) الذي تخدم معايير أصحاب القرار من خلال جمعها وتنظيمها للمعلومات وتحليلها باستخدام أساليب الإحصاء والقياس (Stuffelbeam, 1980 : 73)، ونموذج (رالف تايلر) "Ralf Tayler Modèle" الذي تهتم معايير بكيفية تنظيم خبرات التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية (Tayler, 1993: 89)، ونموذج "ستيك" (Stack Modèle) الذي تركز معايير على وصف الأداء والحكم عليه من خلال دراسة وتحليل التأثيرات النهائية التي أحدثها البرنامج التعليمي على التلاميذ (العبادي، 2006: 247) من خلال المعرفة العملية أو الفعلية التي يمتلكها التلاميذ حسبما أكدت على ذلك "Karroline Aan" (كارولين آن) في قولها: "يُعنى التقويم بالمعايير بكيفية عرض الطالب لما يعرفه ويفهمه وأصبح قادرا على عمله" (بوتكلاي، 2009: 79). ويتم الحكم على هذا الفهم والعمل من خلال السرعة في الأداء والدقة في الانجاز (بوتكلاي، 2009: 77)، التي تتحدد بالاستجابات التي يبديها المتعلم تجاه محتويات أداة التقويم، ويقدر المعلم مستوى هذه الاستجابات ويحكم عليها بمجموعة من المعايير، يتطلب توظيفها امتلاك المعلم لمهارات التقويم التربوي، التي يتأثر مستوى التحكم فيها بعدة متغيرات، منها ما هو متعلق بالمعلم كمتغيرات الخلفية العلمية ومدة الخبرة المهنية والتكوين، والتي تضاربت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال حول تأثيرها على ممارسات المعلمين في عملية التقويم التربوي.

فدراسة سليمان محمد جبر (1987) التي جرت بالسعودية توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في طريقة تقويمهم لمكتسبات التلاميذ في مادة الجغرافيا حسب متغيرات الخبرة المهنية والجنس والتخصص الدراسي للمعلم (سليمان، 1987)، في حين استخلصت دراسة الجلاد ماجد زكي (2007) أن متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية تسببت في ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يخص درجة استخدامهم لأدوات التقويم (ماجد، 2007)، أما دراسة حمدان علي نصر (1998) فكتشفت أن المعلمين يستخدمون أنواع وأساليب التقويم بدرجات متفاوتة لصالح المعلمين أصحاب الخبرة المهنية (حمدان، 1998)، وعن تأثير الخلفية العلمية للمعلم على ممارساته في التقويم التربوي بينت دراسة زينب يوسف (1995) أن الخلفية

العلمية للمعلم تؤثر على كفايته في عملية التقويم التربوي في جانب تحديد الخطأ وتصحيحه لدى التلاميذ ( يوسف، 1995)، وعلى المستوى المحلي، بينت دراسة خنيش يوسف (2005) ودراسة لبنى بن سي مسعود (2008) عن مواجهة المعلمين لبعض الصعوبات أثناء قيامهم بممارسة التقويم التربوي بسبب عدم تلقينهم للتكوين الكافي. وتأسيساً على ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج، طرح الباحث التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف المعايير أثناء تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة اللغة العربية ؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف المعايير أثناء تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة الرياضيات ؟

## 2. فرضيات الدراسة.

1.2. لا نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف المعايير أثناء تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة اللغة العربية.

2.2. لا نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف المعايير أثناء تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة الرياضيات.

## 3. مفاهيم الدراسة.

1.3. المعايير (Critères). تشير المعايير وفق تعريف "Macbrien & Brandt" (ماكبرينويراندت) إلى

البيانات التي تكشف عن ما يعرفه الطلاب ويكونون قادرين على فعله (Scallion, 2007: 102)، وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً بالخصائص التي يقيس بها المعلم أداء التلميذ في اختبارات التقويم التحصيلي والمتمثلة في:

- الموارد التي يختارها التلميذ للإجابة عن أسئلة اختبار التقويم التحصيلي.

- الطريقة التي يستعمل به التلميذ هذه الموارد أثناء إجابته على أسئلة اختبار التقويم التحصيلي.

- النتيجة التي يتوصل إليها التلميذ بعد استعماله للموارد.

**2.3 التعليم الابتدائي.** تعرفه الدراسة بمستويات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي دون تلاميذ السنة أولى ابتدائي الذين استبعدوا من هذه الدراسة لأنهم غير معنيين بإجراءات التقويم التحصيلي خلال الفصلين الأول والثاني.

**3.3. التقويم التحصيلي.** يعرف بالعملية التقويمية التي تجري في نهاية الفصل الدراسي باعتماد أسلوب الاختبارات الكتابية، بقصد الوصول إلى تقدير درجة التحصيل الدراسي عند المتعلمين بعد تلقيهم لمجموعة من التعلّيمات المقررة في المنهاج الدراسي.

**4. أهمية الدراسة.** تكمن أهمية هذه الدراسة في تبصير المعلمين والمسؤولين والأولياء بمدى موضوعية وصدق النتائج المدرسية للمتعلمين، بالإضافة إلى تزويد المكلفين بتكوين المعلم ببعض التوصيات الاقترحات التي تسهم في تطوير بعض المهارات المهنية للمعلم في مجال التقويم التربوي.

**5. أهداف الدراسة.** تهدف الدراسة الحالية إلى:

✓ تحديد المواد والمستويات الدراسية التي يوظف فيها المعلمون معايير التقويم التربوي أثناء تصحيحهم لاختبارات التقويم التحصيلي.

✓ مدى تأثير متغيرات الخلفية العلمية والتكوين ومدى الخبرة المهنية للمعلم على كفايته في توظيف معايير التقويم التربوي والكشف عن بعض الصعوبات التي يواجهها المعلم أثناء ممارسته لعملية التقويم التربوي.

**6. إجراءات الدراسة.**

**1.6. منهج الدراسة.** انطلقا من طبيعة موضوع الدراسة والذي يعتمد جمع المعلومات فيه على استقصاء المعلومات ووصفها مع توضيح درجة ارتباطها بمتغيرات الدراسة وقع اختيار الباحث على المنهج الوصفي الذي حدد أمين ساعتي خصائصه في اهتمامه بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، و وصفها وتوضيح خصائصها بطريقة كيفية مع توضيح مقدارها وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (ساعتي، 1992):

( 98 ).

**2.6. حدود الدراسة.**

الحدود الزمانية جرت هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة بين 16 مارس 2017 و 27 أبريل 2017.

الحدود المكانية تم تطبيق هذه الدراسة في بعض ابتدائيات ولاية قسنطينة.

**3.6. مجتمع الدراسة .** يتشكل مجتمع هذه الدراسة من مجموع التلاميذ الذين يدرسون في المستويات

المحصورة بين السنة أولى ابتدائي والأولى متوسط والمحددة في هذه الدراسة بمستويات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.

**4.6. عينة الدراسة نظرا لكبر مجتمع الدراسة الحالية وارتفاع تكاليف إجرائها على كل أفراد المجتمع، وقع**

اختيار الباحث على عينة عشوائية ضمت إجابات (60) تلميذا في اختبارات الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2016/2017، ويدرس هؤلاء التلاميذ في 24 ابتدائية تم اختيارها بالاعتماد على طريقة السحب العشوائي من مجموع 402 ابتدائية، وقد استندنا في اختيارنا لهذه العينة الصغيرة لتمثيل المجتمع الأصلي، إلى ما ذكره عبد الرحمان عدس في كيفية اختيار العينات التي تمثل المجتمعات الكبيرة: " في حالة كبر حجم المجتمع والانتشار الواسع لظاهرة الدراسة كما هو الحال في ظواهر علم النفس وعلوم التربية، يتم اللجوء إلى إجراء الدراسة على مجموعة صغيرة لتمثيل أفراد المجتمع الأصلي " (عدس، 1999: 243) وجاء توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي كما النحو التالي:

جدول رقم (1). توزيع أوراق أفراد عينة الدراسة حسب العدد والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	عدد الأفواج التربوية الممثلة في عينة الدراسة	عدد أوراق الإجابات في عينة الدراسة	%
ثانية ابتدائي	05	28	23.33
ثالثة ابتدائي	07	34	28.33
رابعة ابتدائي	04	20	16.66
خامسة ابتدائي	08	38	31.66
المجموع	24	120	100

من بيانات الجدول رقم (1)، نلاحظ أن أوراق إجابات تلاميذ مختلف مستويات التعليم الابتدائي قد ظهرت في عينة الدراسة، بنسب تراوحت بين 16.66 % كحد أدنى و 31.66% كحد أقصى، مما يجعل كل المستويات التعليمية ممثلة في عينة الدراسة.

5.6. أوات الدراسة. تم الاعتماد في هذه الدراسة على توظيف أداة معايير التقويم في التعليم الابتدائي التي حددها المنشور الوزاري رقم 193 الصادر عن مديريةية التعليم الأساسي بتاريخ 25 أكتوبر 2015 في:-

- ✓ معيار الوجاهة: يستخدم لتقويم الموارد التي اختارها التلميذ أثناء إجابته على الأسئلة.
- ✓ معيار الانسجام: يوظف لتقويم طريقة استعمال التلميذ للموارد التي اختارها.
- ✓ معيار الملائمة: يوظف لتقويم تطابق ما أنتجه التلميذ مع ما هو مطلوب. ( المنشور الوزاري رقم 193 م . ت . أ . 2015/10/25 )

6.6. جمع البيانات. تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة الحالية على إعادة تصحيح إجابات أفراد عينة الدراسة باعتماد معايير التقويم، التي أسندت إلى معلمين على دراية بكيفية توظيف المعايير في عملية تصحيح الاختبارات من خلال الخبرة التي اكتسبوها من مشاركاتهم المتكررة في عملية تصحيح امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، حيث جرى تصحيح كل ورقة بمعدل ثلاث مرات من طرف ثلاثة معلمين بعد أن تم إخفاء اسم التلميذ، ليتم بعد ذلك ضبط الدرجة النهائية لكل تلميذ من خلال اعتماد المتوسط الحسابي للتصحیحات الثلاث، ليتم بعد ذلك مقارنة هذه الدرجات بالدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة في اختبارات الفصل الثاني.

7.6. المعالجة الإحصائية للبيانات. اعتمدنا في مقارنة الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة بعد إعادة التصحيح مع الدرجات التي حصلوا عليها في الفصل الثاني على:

- ✓ المتوسط الحسابي: استخدم لمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في التصحيحين مع المتوسط الفرضي.
- ✓ اختبار (ت) للفروق لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين درجات التي حصل أفراد عينة الدراسة في التصحيحين.

## 7. عرض نتائج الدراسة.

1.7. عرض نتائج الفرضية الأولى. لا نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف

المعايير في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة اللغة العربية.

جدول رقم(2). نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج أفراد عينة الدراسة في مادة اللغة العربية.

المستوى الدراسي	المؤشرات الإحصائية نوع التصحيح	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	دالتها
2	الفصل الثاني	14	7.29	1.06	26	3,10	0.05
	بعد إعادة التصحيح		6.07	0.99			
3	الفصل الثاني	17	6,24	1,11	32	01,33	0.17
	بعد إعادة التصحيح		6,12	0,99			
4	الفصل الثاني	10	7.30	1,16	18	3.77	0.01
	بعد إعادة التصحيح		5,70	0.67			
5	الفصل الثاني	19	7,11	1,049	36	0.63	0.032
	بعد إعادة التصحيح		6,09	0.994			

من بيانات الجدول رقم (2)، نلاحظ:

✓ أن الفروق بين قيم المتوسط المحسوب لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفصل الثاني والمتوسط الفرضي الذي يساوي القيمة(5)، التي تقدر بـ(2.29) في مستوى السنة الثانية وبـ(1.24) في مستوى السنة الثالثة وبـ(2.30) في مستوى السنة الرابعة و بـ(2.11) في مستوى السنة الخامسة ، قد ظهرت أكبر من الفروق التي توجد بين قيم المتوسط الحسابي المحسوب للدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في هذه الدراسة والمتوسط الفرضي والتي تقدر بـ(1.07) في مستوى السنة الثانية وبـ(1.12) في مستوى السنة الثالثة وبـ(0.70) في مستوى السنة الرابعة و بـ(1.09) في مستوى السنة الخامسة.

✓ أن قيم (ت) المحسوبة ظهرت دالة إحصائية عند المستوى(0,05= $\alpha$ ) في مستويي الثانية والخامسة ابتدائي وعند المستوى(0,01= $\alpha$ ) في مستوى الرابعة ابتدائي، مما يدل على عدم تحقق الفرضية الأولى للدراسة التي

نعوضها بالفرضية التي نصها: "توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف المعايير في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة اللغة العربية".

2.7. عرض نتائج الفرضية الثانية: نص الفرضية الثانية. لا نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف المعايير في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة الرياضيات.

جدول رقم (3). نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج أفراد عينة الدراسة في مادة الرياضيات.

المستوى	المؤشرات الإحصائية	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت) المحسوبة	دالاتها
نوع التصحيح							
2	الفصل الثاني	14	6.86	1.56	26	1.62	0.11
	بعد إعادة التصحيح		6.07	0.91			
3	الفصل الثاني	17	7.47	01,12	32	3.30	0.016
	بعد إعادة التصحيح		6.35	01,11			
4	الفصل الثاني	10	7.80	1.22	18	3.63	0.01
	بعد إعادة التصحيح		6,10	0,56			
5	الفصل الثاني	19	7,47	1,07	36	1,26	0,21
	بعد إعادة التصحيح		7,05	0,97			

من محتويات الجدول رقم (03) يتبين لنا :

✓ أن الفروق بين قيم المتوسط المحسوب لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفصل الثاني والمتوسط الفرضي الذي يساوي القيمة (5)، التي تقدر بـ (1.86) في مستوى السنة الثانية وبـ (2.47) في مستوى السنة الثالثة وبـ (2.80) في مستوى السنة الرابعة و بـ (2.47) في مستوى السنة الخامسة ، قد ظهرت أكبر من الفروق التي توجد بين قيم المتوسط الحسابي المحسوب للدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في هذه الدراسة والمتوسط الفرضي، والتي تقدر بـ (1.07) في مستوى السنة الثانية وبـ (1.35) في مستوى السنة الثالثة وبـ (1.10) في مستوى السنة الرابعة و بـ (2.05) في مستوى السنة الخامسة.

✓ أن قيم (ت) المحسوبة ظهرت دالة إحصائياً في السنة الثالثة ابتدائي عند المستوى  $(\alpha=0,05)$  وعند المستوى  $(\alpha=0,01)$  في السنة الرابعة، مما يدل على وجود فروق بين معلمي هذين المستويين في توظيف معايير التقويم التربوي وهو ما يتعارض مع مضمون الفرضية الثانية للدراسة التي نعوضها بالفرضية التي يكون نصها: "توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي مرحلة التعليم في توظيف المعايير في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة الرياضيات".

## 8. تفسير نتائج الدراسة

**1.8. تفسير نتائج الفرضية الأولى.** يفسر الباحث الفروق الإحصائية التي ظهرت بين درجات أفراد عينة الدراسة في مادة اللغة العربية في مستويات الثانية والرابعة، بعدم توظيف معلمي هذين المستويين للمعايير أثناء قيامهم بتصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة اللغة العربية في الفصل الثاني:

✓ بعدم تناسب الخلفية العلمية لهؤلاء المعلمين مع طبيعة الأدبية لمادة اللغة العربية، فسبعة معلمين من بين التسعة لهم تخصصات علمية (بيولوجيا، فيزياء، اقتصاد).

✓ بعدم تلقيهم للتكوين في مجال توظيف معايير التقويم التربوي .

✓ قصر مدة خبرتهم المهنية التي لم تتجاوز الخمس سنوات.

أما عدم ظهور الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في السنتين الثالثة والخامسة ابتدائي، فيعود إلى توظيف معلمي هذين المستويين للمعايير أثناء قيامهم بتصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة اللغة العربية في الفصل الثاني، ويفسر الباحث تحكم هذه المجموعة من المعلمين في استخدام المعايير إلى:

✓ تناسب الخلفية العلمية لمعلمي السنة الثالثة مع طبيعة مادة اللغة العربية.

✓ الخبرة المهنية التي يتمتع بها معلمو السنة الخامسة ابتدائي التي اكتسبوها من مشاركتهم المتكررة في عملية تصحيح امتحانات نهاية التعليم الابتدائي التي تعتمد على المعايير، بالإضافة إلى مشاركتهم في أعمال الورشات التي تنظم في إطار التحضير لهذا الامتحان.

2.8. تفسير نتائج الفرضية الثانية. يفسر الباحث ظهور فروق دالة إحصائية بين نتائج تلاميذ السنة الثالثة والرابعة، بعدم توظيف معلمي هذين المستويين للمعايير في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة الرياضيات في الفصل الثاني بسبب:

✓ تأثير متغير الخلفية العلمية للمعلم عند معلمي السنة الثالثة ابتدائي أصحاب التخصصات الأدبية

✓ تأثير قصر مدة الخبرة المهنية عند معلمي السنة الرابعة ابتدائي .

أما عدم ظهور فروق دالة إحصائية بين نتائج التلاميذ في مستويي الثانية والخامسة ابتدائي فيعود إلى توظيف معلمي هذين المستويين للمعايير في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي لمادة الرياضيات والذي يفسره الباحث:

✓ بتناسب الخلفية العلمية للمعلم وطبيعة المادة عند معلمي السنة الثانية من أصحاب التخصصات العلمية.

✓ الخبرة المهنية التي يتمتع بها معلمو السنة الخامسة ابتدائي والتي اكتسبوها من مشاركتهم المتكررة في عملية تصحيح امتحانات نهاية التعليم الابتدائي التي تعتمد على توظيف المعايير.

## 9. مناقشة نتائج الدراسة

تأسيسا على ما ورد في تفسير فرضيات الدراسة ، نستخلص أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي ظهرت بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في عملية توظيف المعايير أثناء تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي للفصل الثاني في مادتي الرياضيات واللغة العربية قد تأثرت بمتغيرات الخلفية العلمية والخبرة المهنية للمعلم ولم تتأثر بمتغير التكوين، وهذا ما يتماشى مع نتائج دراسة زينب يوسف (1995) التي أكدت على أن الخلفية العلمية للمعلم تؤثر على كفايته في عملية التقويم التربوي، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدان علي نصر (1998) التي كشفت أن المعلمين يستخدمون أنواع وأساليب التقويم بدرجات متفاوتة لصالح المعلمين أصحاب الخبرة المهنية، وتتوافق أيضا مع نتائج دراسة الجلاد ماجد زكي (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية فيما يخص درجة استخدام المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم، وتتوافق نتائج هذه الدراسة فيما يخص عدم تأثير متغير

التكوين ما خلصت إليه دراسة يوسف خنيش (2005) ودراسة لبنى بن سي مسعود (2008) الذي أكتا على عدم تلقي المعلمين للتكوين في مجال التقويم التربوي.

ومن جهة أخرى نجد أن نتائج هذه الدراسة، جاءت مناقضة لنتائج دراسة سليمان محمد جبر (1987) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في طريقة تقويمهم لمكتسبات التلاميذ في مادة الجغرافيا حسب متغيرات الخبرة المهنية والجنس و التخصص الدراسي للمعلم.

### 10. الاستنتاج العام

كشفت نتائج الدراسة التي بين أيدينا، عن تأثر مهارات المعلم في مجال توظيف معايير التقويم في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي بمتغيرات الخبرة المهنية والخلفية العلمية و عددًا أثرها بمتغير التكوين، كما كشفت أيضا على اقتصار عملية توظيف معايير التقويم التربوي في عملية تصحيح اختبارات التقويم التحصيلي على مواد ومستويات دراسية معينة مما يبعد صفة الصدق والموضوعية على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ في هذه المواد والمستويات الدراسية، مما يدفعنا إلى القول بأنه لا يمكننا الحديث عن الارتقاء بمستوى المتعلمين في ظل تجاهل التكوين للمعلم (كويران، 2009: 64).

### التوصيات و الاقتراحات

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية يوصي الباحث:

- ✓ بإعادة النظر في التكوين الذي يتلقاه المعلم من حيث البرامج والشروط.
  - ✓ بإعادة النظر في تكليف معلم التعليم الابتدائي بتدريس كل المواد.
  - ✓ بإعادة النظر في الخلفية العلمية التي يتم على أساسها اختيار معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.
- وفي نهاية الدراسة وإيماننا منا بتشعب عملية البحث وتكاملها في نفس الوقت، نقترح تكملة هذه الدراسة بالبحث في الموضوعات التالية:

- . تأثير برامج التكوين على نمو الكفايات المهنية للمعلم في مجال التقويم التربوي .
- . علاقة التقويم التربوي في التعليم الابتدائي بامتحان نهاية المرحلة.

## المراجع

- الجلاد، ماجد زكي. (2007). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة بدولة الإمارات. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*. العدد (4) المجلد (3).
- العبادي، رائد. (2006). *الاختبارات المدرسية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- المنشور الوزاري رقم 193. الصادر بتاريخ 2015/10/25. الجزائر: مديرية التعليم الأساسي.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2007). *القياس والتقويم تجديداً و مناقشات*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- بن سي مسعود، لبنى. (2008). *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. الجزائر: جامعة قسنطينة.
- بوتكلاي، لحسن. (2009). *بيداغوجيا الإدماج. مجلة علوم التربية*. ط2. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- حمدان، علي نصر. (1998). *مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام. مجلة البحوث التربوية*. العدد 13. السنة 07. قطر: مطابع دار الشرق (ص:54).
- خنيش، يوسف. (2005). *صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. الجزائر: جامعة باتنة.
- ساعتي، أمين. (1992). *تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه*. ط2. مصر: المركز السعودي.
- عدس، عبد الرحمان. (1999). *علم النفس التربوي*. ط2. عمان: دار الفكر.
- كوبران، عبد الوهاب. (2009). *مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في واد حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. العدد (10)، المجلد (3)، كلية التربية، جامعة البحرين: مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع.
- محمد، أحمد. (1960). *القياس النفسي والتربوي (التعريف بالقياس ومفاهيمه وأدواته) بناء المقاييس ومميزاتها - القياس التربوي*. ط2. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- محمد الجبر، سليمان. (1991). *طرق تدريس الجغرافيا. مجلة جامعة الملك سعود*. المجلد الثالث. الرياض: عمادة شؤون المكتبة (ص: 112 + 117).
- مندوه سالم محمد، محمود. (1982). *القياس و التقويم التربوي*. عمان: مكتبة الرشد.
- يوسف، زينب. (1995). *دراسة تشخيصية علاجية لكفايات تقويم الفهم الخاطئ في مجال العلوم لدي طلاب شعبة التعليم الأساسي*. التربية لمعاصرة. العدد (35).

- Jorro,A.(2000) .*L'enseignant et l'évaluation* .Boeck : université Bruxelles.
- Roegiers,X.(2004). *L'école et l'évaluation*. De Boeck : Université Bruxelles .
- Scallon,G.(2007).*Evaluation formative des apprentissages*. Presse de l'université de Laval. t1 . 3ed . Québec.
- Scallon,G.(1991).*L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* .de Boeck . Bruxelles.
- Schleicheir,A&Tamassia,C.(2000).*Mesurer les connaissances et les compétences des élèves*. Madrid : OCDE
- Stuffelbeam,D. (1980).*L' évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa :N.H.P.
- Tayler, Ralf.(1993).Assessment of Exceptional Students(3rd ed.) Borthon