

(لاستعمال هيئة التحرير) تاريخ الإرسال (2024-05-12)، تاريخ قبول النشر (2024-07-18)

أحمد حسن أبورحمة Ahmed hasan Aburahma	اسم الباحث الأول باللغتين العربية والإنجليزية	درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين
	اسم الباحث الثاني باللغتين العربية والإنجليزية:	
	اسم الباحث الثالث باللغتين العربية والإنجليزية:	
وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية Palestinian Ministry of Education and Higher Education	¹ اسم الجامعة والدولة (لأول) باللغتين العربية والإنجليزية	The degree to which technology teachers at the secondary level use continuous assessment methods in the southern governorates of Palestine
	² اسم الجامعة والدولة (لثاني) باللغتين العربية والإنجليزية	
	³ اسم الجامعة والدولة (لثالث) باللغتين العربية والإنجليزية	
Aburahma2009@hotmail.com	* البريد الإلكتروني للباحث المرسل: E-mail address:	Doi: لاستعمال هيئة التحرير

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبانة وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية بمديرية غرب غزة وعددهم (60) معلماً ومعلمة، وبعد تطبيق المعالجات الإحصائية أظهرت النتائج أن درجة تطبيق معلمي ومعلمات التكنولوجيا لأساليب التقويم المستمر كانت كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وفي ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بضرورة توظيف أساليب التقويم المستمر لما لها من أثر إيجابي على تعلم الطلبة. كما توصي الدراسة بدراسة واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر على مراحل عمرية أخرى، وعلى تخصصات أخرى.

كلمات مفتاحية: (معلمي التكنولوجيا – التقويم المستمر – فلسطين)

Abstract:

This study aimed to investigate the degree to which technology teachers in the secondary stage use continuous assessment methods in the southern governorates of Palestine. The researcher used the descriptive and analytical approach. The researcher built the study tool, which was the questionnaire. The study sample consisted of all male and female technology teachers in the secondary stage in the West District. Gaza, numbering (60) male and female teachers. After applying statistical treatments, the results showed that the degree to which technology teachers applied continuous evaluation methods was large. The results also showed that there were statistically significant differences between the responses of the sample members due to the gender variable in favor of females, and there were no statistically significant differences between the responses. Sample members are attributed to the variable of academic qualification and years of experience. In light of the previous results, the study recommends the necessity of employing continuous evaluation methods because of their positive impact on students' learning. The study also recommends studying the reality of teachers' use of continuous evaluation methods at other age levels and in other specializations.

Keywords: (Technology teachers - continuous assessment - Palestine)

مقدمة

لقد شهدت مناهج التكنولوجيا في السنوات الأخيرة تطورات عديدة وعميقة. كما برزت توجهات حديثة حول مناهج التكنولوجيا بالتعليم العام فرضها التقدم العلمي والتقني والتربوي، ففي الوقت الحاضر تتجه التكنولوجيا المعاصرة نحو التجديد والتعميم والتركيز على المفاهيم والمدرجات الأساسية بحيث يدرك الطالب البنية الحقيقية للتكنولوجيا ، فالطالب يحفظ أقل ما يمكن ويكتشف بنفسه أكثر ما يمكن .

وقد اهتمت دولة فلسطين بالتكنولوجيا في التعليم العام بمراحله المختلفة وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم وتعلم التكنولوجيا وهذا الاهتمام بالتكنولوجيا يستلزم مراجعة مستمرة لمناهجها لمعرفة مدى تحقيقها لأهداف تدريسها من أجل تحسين وتطوير تعليمها بما يلائم حاجات الفرد والمجتمع ، ولا شك أن إحداث تطوير في أهداف ومحتوى المنهج التعليمي وطرائق التدريس لا يكون إلا بالاعتماد على نتائج التقييم.(الدوسري ،2017: 33).

لذا فإن التقييم يعد مكوناً أساسياً ينهض عليه التعليم العام في مراحله المختلفة للحكم على النتائج التربوية التي يحققها الطلاب خلال تعاملهم مع المناهج الدراسية. (عقيلان، 1999: 77)

فالتقييم له العديد من المميزات وكذلك الأهداف ولعل من أهمها تقديم صورة دقيقة للمتعلم عن مدى تقدمه نحو أهداف الوحدة التعليمية أولاً بأول، لذا تكمن أهمية التقييم المستمر في أنه مصاحب للعملية التعليمية منذ البداية حتى النهاية.(العيسى ،2009: 103)

وانطلاقاً من حرص دولة فلسطين على تطوير التعليم فقد تم تطبيق إقرار التقييم المستمر في صفوف المرحلة الثانوية في جميع المواد عام 2017 / 2018م ، حيث صدرت لائحة التقييم المستمر للطلاب لتواكب الاتجاهات الحديثة في التقييم والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الفلسطيني.

ينبثق التقييم المستمر من النظرية البنائية التي على ضوءها تم بناء المناهج الحديثة، فبذلك يرى الباحث أنه بتنوع أدواته واستمراريته - طوال العام - والأنشطة العلاجية أو الإثرائية المصاحبة له، يعد هو التقييم المناسب للمناهج، الذي يدعو لاعتماد أساليب التدريس الحديثة القائمة على محوريات المتعلمين التي تجعل المتعلم نشطاً ومصدراً أساسياً للمعلومات وليس مجرد متلقي لها وهي من أولى مبادئ التعلم النشط.

فمن أساليب التدريس الحديثة التي بدأ الاهتمام بها في برامج التكنولوجيا المعاصرة هو التعلم النشط، الذي يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وزيادة تفاعلهم داخل الفصل، وبقاء أثر التعلم، وزيادة التحصيل، وينتقل أثره على الطالب ليجسد ما تعلمه في المدرسة الى واقع حياته (شاهين، 2011: 14).

وفي ضوء أهمية معلم التكنولوجيا في المنظومة التعليمية فإنه ينبغي الاهتمام المستمر بتقييم أداء المعلم ومدى استخدامه لأساليب التقييم المستمر، لذلك يجب أن لا يقف دور المعلم على تزويد وشحن المتعلم بالمعلومات فقط، بل على أن يكسبه المعرفة الإجرائية الهامة التي تمكنه من العمل والتصرف بكفاءة عالية في حياته (قادة العمل التربوي، 2009: 63).

وهذا ما تسعى له الدراسة من خلال دراسة درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقييم المستمر تدريس مادة التكنولوجيا.

مشكلة الدراسة:

أحدثت لائحة تقويم الطالب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في دولة فلسطين عام 2017م نقلة نوعية في مفهوم وممارسات التقويم التربوي، تميزت به عن سائر اللوائح والأنظمة السابقة منذ تأسيس نظام الاختبارات المدرسية، وكان من ذلك تجاوزها التركيز على الجوانب التنظيمية كمواعيد الاختبارات وطرق حساب الدرجات ومستويات الرسوب والنجاح، إلى محاولة إرساء مفاهيم جديدة للتقويم تستند إلى عدد من المبادئ الهامة كمبدأ تكافؤ الفرص ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتوظيف التقويم لتعزيز تعلم الطالب.

ومع وضوح هذه النزعة الإيجابية للتغيير وطرح مفهوم جديد للتقويم التربوي، إلا أن صناعات السياسة التربوية ومعدي اللائحة لم يتلقوا كما يبدو الدعم اللازم من المتخصصين بالقياس والتقويم، مما انعكس على جودة اللائحة وبروز صعوبات في فهمها وتطبيقها، ولم تكن المذكرات التفسيرية والتعديلات اللاحقة قادرة على معالجة ما اكتنفها من غموض.

وقد شهدت أساليب التقويم في الكثير من دول العالم خلال العشرين سنة الماضية تطوراً كبيراً أدى إلى تغييرات واسعة في مفهوم وممارسات التقويم شملت التحول من التقويم المعياري المرجع إلى التقويم محكي المرجع ومن نظام الاختبارات التقليدية التي واجهت الكثير من الانتقادات إلى أساليب التقويم المستمر.

وبما أن الباحث معلم تكنولوجيا لصفوف المرحلة الثانوية فقد لاحظ أن هناك ضعفاً في التوعية الثقافية حول التقويم المستمر وأساليبه وممارسات خاطئة من المعلمين له، كما لاحظ الباحث تدني في تحصيل الطلاب، وضعفاً عاماً في مخزون المعلومات التكنولوجية، وعدم بقاء أثر التعلم لدى الطلاب، قد يعزى إلى إهمال بعض المعلمين في تطبيق أساليب التقويم المستمر المبني على الأسس الصحيحة وآليات ولوائح وزارة التربية والتعليم، وتزايد أعداد الطلاب في الصف الواحد، وكذلك زيادة نصاب حصص المعلم، كما أن هناك فهماً خاطئاً لمفهوم التقويم المستمر لدى بعض المعلمين في المرحلة الثانوية بشكل عام.

ومن خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والتي تشير جميعها للاهتمام بالتقويم المستمر انطلاقاً من أهميته في تقويم العملية التعليمية ومنها:

الكساب (2015) و المشعان (2015) و المزروعى (2014) و أبو حنرة (2010)
و الباز (2010) والبلادي (2009) و البحيري (2004).

فقد صيغت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين ؟

وينتفع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- 1) ما درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين ؟
- 2) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير الجنس؟
- 3) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- 4) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات التالية:

- 1- الحاجة لمزيد من الدراسات التي تعالج جانب التقويم المستمر في ميدان تدريس التكنولوجيا خصوصاً في المرحلة الثانوية .
- 2- أهمية تقويم الطالب في المنظومة التعليمية ولا سيما في مرحلة عمرية أساسية مهمة لتعلم التكنولوجيا في صفوف المرحلة الثانوية بفلسطين.
- 3- قد تساهم نتائج الدراسة في اتخاذ خطوات عملية لتحسين جانب التقويم المستمر في ميدان تدريس التكنولوجيا بالمرحلة الثانوية.
- 4- قد تفيد هذه الدراسة معلمي التكنولوجيا والمشرفين لاستطلاع واقع التقويم المستمر في هذه المادة في جميع المراحل التعليمية بشكل عام وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص وأهم المعوقات التي تحول دون التقويم المستمر الصحيح، مما يساعدهم في التغلب على هذه المشكلات.
- 5- قد تفيد مطوري مناهج التكنولوجيا في تضمين أساليب التقويم المستمر في مناهج التكنولوجيا.

أهداف الدراسة:

- لما كانت الدراسة الحالية تجري في مجال الكشف عن درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم في المحافظات الجنوبية لفلسطين ، فإن أهداف هذه الدراسة يمكن تلخيصها فيما يلي :
- 1- التعرف على درجة استخدام معلمي تكنولوجيا صفوف المرحلة الثانوية أساليب التقويم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين.
 - 2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي التكنولوجيا لصفوف المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر تبعاً لعدة متغيرات وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

فروض الدراسة:

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في استخدام أساليب التقويم المستمر بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في استخدام أساليب التقويم المستمر بين أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في استخدام أساليب التقويم المستمر بين أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على درجة استخدام معلمي صفوف المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر .

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية بمديرية غرب غزة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي (2019 / 2020 م).

الحدود البشرية: عينة عشوائية مكونة من (60) معلماً ومعلمة، وهم معلمو التكنولوجيا لصفوف المرحلة الثانوية بمديرية غرب غزة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التقويم المستمر:

التقويم المستمر اصطلاحاً: تعرفه (وزارة التعليم، 2018: 7) بأنه: "تنظيم بديل لأسلوب الاختبارات محددًا بإجراءات وضوابط لجمع معلومات عن تحصيل الطلاب خلال العام الدراسي يقوم بها المعلم وذلك بإجراء تسجيل الملاحظات والتقديرات عدداً من المرات خلال الفصل الدراسي بحيث تكون المحصلة النهائية لدرجة الطالب عبارة عن متوسط لتلك المرات".
ويعرفه الباحث إجرائياً: هو عملية تقويمية يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم حيث يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية حتى النهاية .

فهو عملية يقوم بها المعلم ويتم فيها تقدير مستوى تعلم الطلاب خلال العام الدراسي منذ بدايته حتى نهايته وفق أساليب التقويم المستمر لجمع معلومات تبين مدى اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات المحددة في قوائم شاملة لمفردات المنهاج.
ثالثاً: صفوف المرحلة الثانوية: هم طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر وتتراوح أعمارهم بين 16-18 سنة في فلسطين.
رابعاً: معلمو التكنولوجيا: ويعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم: الأشخاص المؤهلون أكاديمياً في كليات التربية أو كليات تكنولوجيا المعلومات أو كليات هندسة الحاسوب وتم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم لتدريس مبحث التكنولوجيا للمرحلة الثانوية سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً.

الإطار النظري

يعد التقويم بشكل عام أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية والمنهاج المدرسي لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية وزيادة فعاليتها وتطويرها لتحقيق أهدافها وغاياتها، وذلك انطلاقاً من أن عمليات التقويم تعتبر مدخلاً فعالاً لتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية من معلم ومتعلم وطرائق للتدريس ومقررات دراسية، وتمثل عمليات قياس أداء الطلاب ركيزة أساسية ومدخلاً بالنسبة للتقويم، إذ بدون عمليات القياس فإنه لا يمكن أن تتم عمليات التشخيص والعلاج وإصدار الحكم على مستوى الأداء.

مفهوم التقويم المستمر:

يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في ثنايا الأدب التربوي وهي: (تقويم الأداء، التقويم الواقعي، التقويم الذاتي، التقويم المهاري، التقويم الوثائقي، التقويم الصفي، والتقويم البديل).
حيث عرف (الديب، 2000: 19) التقويم المستمر بأنه: هو الذي يستخدم بهدف متابعة مدى تقدم المتعلمين أثناء دراستهم ويرتبط هذا النوع من التقويم بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة.
ويعرف (لافي، 1992: 80) التقويم المستمر بأنه الذي يتم في أثناء سير عملية التعلم وذلك عن طريقة الملاحظة المستمرة لنشاط الطلاب من خلال الاختبارات القصيرة من أجل متابعة عملية التعلم، والتأكد أنها تسير في اتجاه تحقيق الأهداف.
في حين عرفه كل من (سماره وآخرون، 1995: 200) التقويم المستمر بأنه عملية تقويمية منظمة تستخدم أثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي غرضها الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها.
وتعرفه (الحري، 2008: 16) بأنه: التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف هذه المعرفة من سياق لآخر.

كما يعرفه (عبد الحميد، 2002: 11) بأنه التقويم الذي يدمج في مهام ذات معنى، ويبدو كأنشطة تعلم يشعر بها الطالب، تتضمن مهارات عالية المستوى وتنقل إلى المتعلمين معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي نحكم على الجودة في ضوءها، وبهذا المعنى يكون التقويم محددًا بمستوى ومعياري أكثر من كونه معتمداً على أدوات تقييم مقننة.
ويعرفه (علي، 2011: 112) بأنه: استخدام أساليب التقويم (غير التقليدية) خلاف الاختبارات المقننة.

وفي ضوء التعريفات السابقة عرف الباحث التقويم المستمر إجرائياً بأنه: عملية تقييمية يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم حيث يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصّة الدراسية حتى النهاية، فهو عملية يقوم بها المعلم ويتم فيها تقدير مستوى تعلم الطلاب خلال العام الدراسي منذُ بدايته حتى نهايته وفق أساليب التقويم المستمر لجمع معلومات تبين مدى اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات المحددة في قوائم شاملة لمفردات المنهاج.

أولاً: التقويم القائم على الأداء:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم القائم على الأداء، حيث يقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلميه من خلال توظيف مهارته في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحياتية تظهر مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.

(زيتون، 2008: 266).

و يعرفه (Adams,1998:33) بأنه توظيف المهارات التي تعلمها الطلاب في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، يظهر مدى إتقانهما لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.

كما يعرفه (المغذوي، 2015: 69) بأنه إظهار المتعلم لتعلمه من خلال القيام بعمل يقدم مؤشرات دالة على حدوث التعلم، وتوظيفه مهارته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.

ويعرفه الباحث بأنه: قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه من مهام ومهارات وأعمال، قد طلبت منهم مثل ما تم تعليمهم لها.

ثانياً: التقويم بملفات الأعمال (الإنجاز) بورتفوليو:

مفهوم ملف الإنجاز (البورتفوليو):

لقد تم تعريف ملف الإنجاز (البورتفوليو) من قبل العديد من التربويين فعرّفه (آرتر وسباندل، 1992: 36) بأنه تجمع هادف من أعمال الطالب توضح جهوده وتقدمه و تحصيله في مجال دراسي معين، وينبغي أن تشمل هذه الأعمال على مشاركات الطالب في انتقاء محتوى الملف وكذلك الإرشادات في هذا الانتقاء، ومحكات الحكم على جودة الأعمال وأدلة على تأملات الطالب الذاتية على هذه الأعمال (علام، 2010: 157).

وعرفته (البركاتي، 2008: 5) بأنه حقيبة لأفضل وأبرز إنجازات الطالب في مقرر خلال فصل دراسي، وتبرز وتوضح تقدمه ونموه خلال دراسة مقرر.

واتفق الكيلاني وآخرون (2014: 35) والعبسي (2010: 91) في تعريف ملف الإنجاز (البورتفوليو) بأنه عبارة عن حقيبة إنجازات الطالب ومختراته التي يقوم فيه الطالب بالعمليات بأربع عمليات متتابعة بتوجيه من المعلم وهي: (الجمع، الاختيار، الانعكاس، العرض).

1. الجمع Collection: تجميع أفكار وهوايات وأعمال الطالب.

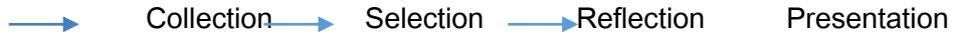
2. الاختيار Selection: الاتفاق مع المعلم على اختيار ما يمكن وضعه في البورتفوليو.

3. الانعكاس Reflection: كتابة ما تبادر إلى ذهن الطالب وما انعكس عليه من أفكار حينما قام بإضافة المدخلات إلى البورتفوليو.

4. العرض Presentation: تقديم و عرض ما تم إنجازه أمام الآخرين من الطلاب و المهتمين.

و عرفه (جابر، 2011: 88-89) بأنه جمع نسقي أو نظامي لأعمال تمثل الشاهد على مهارات الفرد وأفكاره وميوله وإنجازاته، ويمكن أن يكون ملفاً مليوناً بأوراق منتقاة، أو مذكرات مزخرفة تعرض عينات من الكتابة المنقحة، أو قرص ليزر ذا تكنولوجيا عالية يخزن صوراً لإنجازات طالب.

وفي ضوء التعريفات السابقة لملف الإنجاز يمكن التوصل إلى أن ملف الإنجاز (البورتفوليو) هو تجميع منظم لعينة من إنجازات الطالب المميزة في مجالات دراسية معينة، ويتم اختيارها وفق معايير محددة يتم إنجازها وفقاً لأربع عمليات متتابعة وهي:



تقييم ملف الإنجاز (البورتفوليو):

يختلف تقدير درجات البورتفوليو باختلاف الغرض منه، وباختلاف محتواه فإذا كان الغرض من تقديم معلومات وصفية عن أداء الطالب من أجل مناقشتها مع أولياء أمور الطلاب فلا داعي لتقدير درجات للبورتفوليو فالمحتويات بحد ذاتها تقدم المعلومات المطلوبة، ولكن إذا كان الغرض منه نقل الطالب إلى صف أعلى أو تقييم فاعلية العملية التدريسية فإن تقدير درجات لأجزاء البورتفوليو تصبح ضرورية، ويمكن استخدام قوائم المراجعة أو مقاييس التقدير العديدة أو الوصفية في تقدير درجات كل عمل يشتمل عليه البورتفوليو (علام، 2010:160)
ومن الأمثلة على مقاييس تقييم البورتفوليو ما ذكرته (كوجك، 2012:114) وهو كالتالي:

جدول (2.2): نموذج لمقياس تقدير متدرج (وصفي) لتقييم البورتفوليو

المحور	ممتاز (5)	جيد (4)	مقبول (3)	ضعيف (2)
اكتمال عناصر البورتفوليو	جميع العناصر المطلوبة موجودة	معظم عناصر الملف موجودة	ينقص البورتفوليو بعض العناصر الأساسية	العناصر الأساسية غير موجودة
مناسبة المدخلات لفئات البورتفوليو	كل المدخلات مرتبطة بفئات الملف	معظم المدخلات مرتبطة بفئات الملف	بعض المدخلات غير مرتبطة	معظم المدخلات لا ترتبط بالفئات
الأصالة والإبداع في المدخلات وفي شكل البورتفوليو	معظم الأعمال تتسم بالإبداع	كثير من الأعمال تتصف بالإبداع	قليل من الأعمال تتصف بالإبداع	معظم الأعمال تقليدية ولا تتصف بالإبداع
السلامة من الناحية القانونية	الأعمال ملتزمة بالقوانين المرتبطة	قليل من الأعمال غير موثوقة	معظم الأعمال غير موثوقة	لا توجد مراعاة لقوانين الاقتباس بالمرّة

المجموع الكلي: _____ التقدير العام: _____

صعوبات تفعيل ملف الإنجاز:

من الصعوبات التي تقف حائلاً في تفعيل ملف الإنجاز في العملية التعليمية ما أوجزه الزهراني (2009:263-264) نقلاً عن بعض التربويين:

- عدم فهم بعض المعلمين والطلاب خطوات اعداد ملف إنجاز البورتفوليو ووظيفته وكيفية إعداده.
- ارتفاع معدل كثافة الفصول الدراسية وكثرة عدد الحصص المكلف بها المعلم وصعوبة توفر وقت كاف لدى المعلم للاطلاع على كافة ملفات الإنجاز لكتابة تعليقات على كل عمل في ملف الإنجاز مما يجعل ملفات الإنجاز صعبة التطبيق.
- قد يصعب على الطلاب تجميع الأعمال المنتقاة بأنفسهم.
- صعوبة تقويم بعض الطلاب لأعمالهم التي قاموا بها.
- قصور في قدرة بعض الطلاب على التأمل الفكري في أعمالهم فيصعب ذلك على بعضهم

- التحيز وعدم الدقة اللذين يمكن أن يقع فيهما بعض المعلمين بصورة مقصودة أو غير مقصودة عند تقييم ملفات الإنجاز.
 - عدم قناعة بعض أولياء الأمور بحقائق الإنجاز كأداة للتعليم أو التقويم.
ويضيف الباحث صعوبات أخرى مثل:
 - يكون ملف الإنجاز (البورتفوليو) مكلف مادياً ويمثل عبئاً على الطالب وأولياء الأمور في حال تم التركيز على الشكليات والزخارف.
 - معظم الطلاب ينقصهم عنصر الانتقائية والتأمل وهما أساس إنشاء ملف الإنجاز، كما وتنقصهم مهارات البحث العلمي.
ويرى الباحث أنه يمكن التغلب على كثير من هذه الصعوبات من خلال المقترحات التالية:
- 1- اختيار موضوعات بسيطة ومناسبة لقدرات الطلاب.
 - 2- توعية الطلاب بأغراض ملف الأعمال وأهميته بالنسبة له.
 - 3- تدريب الطلاب على بناء ملف الأعمال وتحديد الأهداف منها.
 - 4- تكرار عملية التقويم حتى يبتعد المعلم عن التحيز في التقويم
 - 5- تدريب المعلمين على توظيف ملف الأعمال.

ثانياً: الدراسات السابقة

سيعرض الباحث فيما يلي دراسات سابقة فلسطينية وعربية وأجنبية، ذات علاقة بموضوع الدراسة، وهي كما يلي:

• الدراسات العربية:

1) دراسة المحميد (2017) بعنوان: واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم بالسعودية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اشتملت أدوات الدراسة على الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة المكونة من (36) عضواً من أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم، وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية القلم والورقة كانت عالية، بينما كانت درجة تطبيقهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل ومراجعة الذات، بينما كانت درجة تطبيقهم قليلة لاستراتيجية الملاحظة واستخدام أدوات التقويم الواقعي، وكما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة التخصص الأكاديمي، والرتبة العلمية، و النوع.

2) دراسة باجبير (2016) بعنوان: درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعوقات تنفيذه في مدارس محافظة شرورة.

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعوقات تنفيذه في مدارس محافظة شرورة بالسعودية، ودراسة أثر كل من: النوع، والخبرة، والتدريب على درجة الاستخدام، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبيان مكون من (46) فقرة، منها (36) فقرة تقيس مدى استخدام خمس استراتيجيات للتقويم الواقعي وهي: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالورقة والقلم، والتقويم بالملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، و(15) فقرة تقيس معوقات تنفيذ التقويم الواقعي في المدارس. وطبقت الدراسة على عينة من (46) معلماً ومعلمة للعلوم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاستخدام لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة كبيرة في جميع الاستراتيجيات، كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق لمتغير التدريب لصالح المعلمين الذين تلقوا تدريباً على كيفية تنفيذ التقويم الواقعي، وهناك فروق في متغير سنوات الخبرة للمعلم وكانت لصالح المعلمين الذين يمتلكون خبرات تدريسية أكثر من 6 سنوات، ومن أهم المعوقات التي كشفت

عنها الدراسة: ضعف كفاية الوقت المخصص لتغطية محتوى مقرر العلوم بما فيه من استراتيجيات للتقويم الواقعي، وقلة البرامج التدريبية في مجال التقويم الواقعي، وزيادة الأعباء التدريسية على المعلم.

3) دراسة الكساب (2016) بعنوان: مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة بالسعودية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مرحلتى المتوسطة والثانوية البالغ عددهم (8757) معلما ومعلمة في الفصل الدراسي (2014 - 2015) حيث اختيرت العينة عشوائيا وتكونت من (150) معلما ومعلمة حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تم فيها تصميم الاستبانة من (57) فقرة موزعة على خمسة محاور، وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق لمتغير الجنس في محور الكفايات المهنية وفقا لمتغير المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الثانوية ووجود فروق في محور كفايات التفاعلات الصفية وفقا لمتغير عدد الدورات لصالح المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات التدريبية مقارنة مع الذين تلقوا (3) دورات.

4) دراسة المشعان (2015) بعنوان: واقع التقويم لمقررات العلوم المطورة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة بقاء.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم المستمر لمقرر مادة العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وأساليب تنفيذها وأهم المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء التطبيق بمحافظة بقاء بالسعودية وهل هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة والتدريب، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة .

وقد حصلت على نتائج ولعل أبرزها أن واقع التقويم المستمر لمقرر العلوم المطور في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ذو درجة متوسطة (2.39) وانحراف معياري (0.31) كما أن أهم المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر هو تعود الطلاب على الحفظ ثم كثرة نصاب المعلمين وزيادة اعداد الطلاب في الصف الواحد.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

بناء على ما سبق يمكن أن نقول أن الدراسة الحالية هي مكملية لكل الدراسات التي سبقتها والتي كان لها دور كبير في تعزيز الدراسة الحالية، كما أن الدراسات السابقة ساعدت كثيراً في صياغة الكثير من أجزاء هذه الدراسة، لكن يرى الباحث أن ما يميز الدراسة الحالية اختيار المتغير المستقل في الدراسة وهي: التقويم المستمر في ضوء التعلم النشط، على عكس الدراسات التي تم الاطلاع عليها أنها درست جانباً واحداً فقط إما التقويم المستمر أو التعلم النشط، في حين دمجت هذه الدراسة بين كل من التقويم المستمر والتعلم النشط.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذا الدراسة:

- المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعرّف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها (الأغا، والأستاذ، 1999، 83)

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مبحث التكنولوجيا بمديرية غرب غزة والبالغ عددهم (60) بواقع (29) معلماً، و(31) معلمة، والجدول رقم (3.1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وذلك حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم العالي للعام 2019-2020 م.

جدول رقم (3.1)

أعداد معلمي ومعلمات التكنولوجيا بالمدارس الحكومية موزعين في مديرية غرب غزة

المنطقة	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمات الإناث	المجموع
غرب غزة	29	31	60

(وزارة التربية والتعليم العالي، الكتاب الإحصائي السنوي، 2019-2020 م)

عينة الدراسة

• العينة الاستطلاعية :

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (30) فرداً من معلمي ومعلمات مادة التكنولوجيا بمديرية الوسطى التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي من خارج عينة الدراسة الأصلية، بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية، كما تم استثناء العينة الاستطلاعية من العينة الأصلية.

• عينة الدراسة الأصلية

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التكنولوجيا بمديرية غرب غزة، والبالغ عددهم (60) ولقد قام الباحث بتوزيع (60) استبانة على معلمي ومعلمات المدارس واسترد الباحث (56) استبانة من الاستبانات الموزعة على معلمي ومعلمات التكنولوجيا بالمدارس أي ما نسبته (93.3%) من الاستبانات الموزعة عليهم، وقد تم قبول جميع الاستبانات نظراً لاكمال المعلومات فيها. وبذلك يكون الباحث قد استرد (56) استبانة كاملة البيانات أي ما نسبته (93.3%) وهي نسبة كافية لتمثيل مجتمع الدراسة، والجدول رقم (3.2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (3.2): توزيع عينة الدراسة وفقاً للنوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	28	50%
أنثى	28	50%
المجموع	56	100%

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي:

يوضح الجدول رقم (3.3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي:

جدول رقم (3.3): توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المجموع	المؤهل العلمي		الجنس
	ماجستير فأعلى	بكالوريوس فأقل	
28	6	22	ذكر
28	1	27	انثى
56	7	49	المجموع

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة

يوضح الجدول رقم (3.4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة

الجدول رقم (3.4): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة

الجنس	سنوات الخدمة	
	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل 10 سنوات فأكثر
المجموع		

		من 10 سنوات		
28	21	6	1	ذكر
28	25	1	2	أنثى
56	46	7	3	المجموع

أدوات الدراسة

الاستبانة

- تقيس درجة استخدام معلمي التكنولوجيا لأساليب التقويم المستمر في ضوء لائحة أساليب التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

صدق الاستبانة

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتوزيع العينة الاستطلاعية المكونة من (30) استبانة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بمديرية الوسطى، ثم قام الباحث بتحديد مدى التجانس الداخلي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما توضح ذلك الجداول التالية.

وقد قام الباحث بعمل اختبار Kolmogorov-Smirnov Test للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وظهر أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن الدلالة الإحصائية للمجالات ككل كانت أكبر من (0.05) مما حدى بالباحث استخدام الاختبارات المعملية لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الجدول رقم (3.5) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (3.5): معامل ارتباط فقرات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمجال

م	المحور الأول: التقويم القائم على الأداء	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1.	أكلف الطلاب بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة.	.822**	.000
2.	أكلف الطلاب بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.	.805**	.000
3.	أقوم الطلاب عن طريق عرض إنتاجاتهم (واجبات أو أنشطة).	.766**	.000
4.	أقوم الطلاب عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار.	.750**	.000
5.	أجري مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.	.820**	.000
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361			

يبين الجدول رقم (3.5) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.750 - 0.820)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (3.6) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمجال.

جدول رقم (3.6): معامل ارتباط فقرات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمجال

المحور الثاني: ملفات الإنجاز (البورتفوليو)			
1.	أحدد مسبقاً محكات الحكم على محتويات ملف الإنجاز بمشاركة الطلاب.	.921**	.000

2.	أحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد وحل المشكلات.	.938**	.000
3.	أسمح بعرض مناسب لانعكاسات الطالب في ملفه مثل مقال أو تأملات الطالب أو صحيفة عمل.	.883**	.000
4.	أستخدم ملفات الإنجاز من أجل إظهار نقاط القوة للطالب.	.917**	.000
5.	أستخدم ملفات إنجاز الطالب لتحديد مستواه حسب ما تبرزه تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها.	.914**	.000
6.	أستخدم ملفات الإنجاز كوسيلة للمقارنة بين تحصيل وتقدم الطالب في التكنولوجيا.	.904**	.000
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361			

يبين الجدول رقم (3.6) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.883 - 0.938)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (3.7) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمجال
جدول رقم (3.7): معامل ارتباط فقرات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمجال

المحور الثالث: التقويم الذاتي			
1.	أكلف الطالب بتصويب أدائه الكتابي ذاتياً في حل مسائل التكنولوجيا بالاستعانة بالقواعد البرمجية.	.835**	.000
2.	أكلف الطالب بتصويب أدائه الكتابي ذاتياً في كتابته للأكواد والمسائل البرمجية.	.846**	.000
3.	أتيح للطالب تقويم تعلمه ذاتياً باكتشاف أخطائه عند حله للمسائل.	.671**	.000
4.	أكلف الطالب بإنجاز مشاريع تكنولوجية مشابهة لدروسه التي تعلمها.	.871**	.000
5.	أشجع الطالب على استخدام التقديرات الذاتية والأسئلة التأملية.	.726**	.000
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361			

يبين الجدول رقم (3.7) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.671 - 0.871)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (3.8) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمجال
جدول رقم (3.8): معامل ارتباط فقرات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمجال

المحور الرابع: تقويم الأقران			
1.	أشجع الطلاب على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدتها بموضوعية.	.804**	.000
2.	أشجع الطلاب على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف دروس ومشروعات التكنولوجيا.	.755**	.001
3.	أكلف الطالب للعمل في مجموعات صغيرة، والتعاون بين أفرادها لحل المسائل وإنجاز المشروعات التكنولوجية.	.881**	.000
4.	أكلف الطالب للعمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تطبيقي متعلق بالدرس.	.665**	.000
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361			

يبين الجدول رقم (3.8) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.665 - 0.881)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (3.9) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس والدرجة الكلية للمجال
جدول رقم (3.9): معامل ارتباط فقرات المحور الخامس مع الدرجة الكلية للمجال

المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة			
--------------------------------------------------------	--	--	--

1.	أتعاون مع زملائي المعلمين عند ملاحظة بعض المهارات الأدائية للطلاب عند الضرورة.	.317	غير دالة
2.	أستمع إلى أفكار وآراء الطلاب حول مشروعات التكنولوجيا.	.766**	.000
3.	أدون ملاحظاتي عن الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار وأراجعتها.	.877**	.000
4.	أستخدم بطاقة الملاحظة للطلاب عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها، وأراجعتها أسبوعياً أو شهرياً.	.922**	.000
5.	أستخدم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي.	.785**	.000
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361			

يبين الجدول رقم (3.9) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01 و 0.05) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.378 - 0.922)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (3.10) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس والدرجة الكلية للمجال
جدول رقم (3.10): معامل ارتباط فقرات المحور السادس مع الدرجة الكلية للمجال

المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات			
1.	أقوم بصياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطلاب.	.855**	.000
2.	أعيد السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى السؤال.	.917**	.000
3.	أطلب في المقابلة من الطالب أن يبرر إجابته.	.830**	.000
4.	أعطي الطالب وقتاً كافياً قبل السماح له بالإجابة.	.502**	.005
5.	أشجع الطالب عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابة.	.737**	.000
6.	أسجل درجات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.	.606**	.000
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361			

يبين الجدول رقم (3.10) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.502 - 0.917)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (3.11) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السابع والدرجة الكلية للمجال
جدول رقم (3.11): معامل ارتباط فقرات المحور السابع مع الدرجة الكلية للمجال

المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات			
1.	أستخدم الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات.	.671**	.000
2.	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند الطلاب.	.720**	.000
3.	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب.	.708**	.000
4.	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.	.784**	.000
5.	أصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.	.649**	.000
6.	أحلل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب.	.592**	.001
7.	أستخدم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الاختبارات.	.639**	.000
8.	أستعين بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة.	.558**	.001
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).**

يبين الجدول رقم (3.11) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السابع والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.558 - 0.784)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الجدول رقم (3.12) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثامن والدرجة الكلية للمجال.

جدول رقم (3.12): معامل ارتباط فقرات المحور الثامن مع الدرجة الكلية للمجال

المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم		
0.000	.886**	1. أستخدم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند الطلاب وتقييمهم.
0.000	.867**	2. أطلب من الطلاب تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم.
0.000	.742**	3. أطلب من الطلاب الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها.
0.000	.753**	4. أطلب من الطلاب رسم خريطة مفاهيم في التكنولوجيا.
0.000	.853**	5. أكلف الطلاب باستكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463		
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).**

يبين الجدول رقم (3.12) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثامن والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.742 - 0.886)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي:

إن الصدق البنائي يقيس مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، حيث إن هذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05) حيث أن القيمة الاحتمالية لجميع المحاور أقل من (0.01) والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (3.14) يوضح معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجالات

جدول رقم (3.14): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية

القيمة الاحتمالية	معاملات الارتباط	المحور
0.000	.764**	المحور الأول: التقويم القائم على الأداء
0.000	.794**	المحور الثاني: ملفات الإنجاز (البورتفوليو)
0.000	.760**	المحور الثالث: التقويم الذاتي
0.000	.808**	المحور الرابع: تقويم الأقران
0.000	.863**	المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة
0.000	.837**	المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات
0.015	.439*	المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات
0.000	.852**	المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم

يتضح من الجدول السابق رقم (3.14) أن جميع المحاور للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01 و 0.05)، وهذا يؤكد على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة *Reliability*:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، وأجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بحساب معامل الثبات للعينة الاستطلاعية المكونة من (30) فرداً بطريقتين هما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

طريقة التجزئة النصفية *Split-Half Coefficient*

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم سيتم حساب الارتباط بين الجزأين بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown إذا كانت التجزئة النصفية متساوية التباين، أو استخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية غير متساوية التباين.

الجدول رقم (3.15) يوضح معامل الثبات بعد التعديل للاستبانة.

جدول رقم (3.15): معامل الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1. المحور الأول: التقويم القائم على الأداء	5*	0.762
2. المحور الثاني: ملفات الإنجاز (البورتفوليو)	6	0.911
3. المحور الثالث: التقويم الذاتي	5*	0.792
4. المحور الرابع: تقويم الأقران	4	0.731
5. المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة	5*	0.877
6. المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات	6*	0.783
7. المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات	8	0.741
8. المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	5*	0.768
الثبات الكلي	44	0.911

*تم استخدام معامل جتمان لأن تباين النصفين غير متساويين (تم عمل الفقرات الزوجية منفصلة والفردية منفصلة وتم دمجها في جدول واحد معاً).

يتبين من الجدول السابق رقم (3.15) أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.731) و(0.911) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.911) وهي قيمة عالية مما جعل الباحث يطمئن إلى ثبات الاستبانة.

طريقة معامل ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha Coefficient*

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لقياس معامل ثبات الاستبانة، والجدول رقم (3.17) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول رقم (3.17): قيم معاملات ثبات الاستبانة (الفا كرونباخ).

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1.	المحور الأول: التقويم القائم على الأداء	5	0.851
2.	المحور الثاني: ملفات الإنجاز (البورتفوليو)	6	0.959
3.	المحور الثالث: التقويم الذاتي	5	0.848
4.	المحور الرابع: تقويم الأقران	4	0.784
5.	المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة	5	0.807
6.	المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات	6	0.846
7.	المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات	8	0.799
8.	المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	5	0.878
	الثبات الكلي	44	0.958

يتبين من الجدول رقم (3.17) أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت قيم ألفا بين (0.784) و(0.959) وبمعامل ثبات كلي بلغ (0.958) وهي قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

مقدمة

يحتوي هذا الفصل على أهم ما توصل إليه الباحث في دراسته، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل الاستبانة، إضافة إلى ملخص لنتائج الدراسة وتوصياتها.

ولغرض التحليل قام الباحث بتحليل البيانات وتصنيفها في مجموعات وعمل التكرارات والنسب المئوية، واستخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة في البيانات الوصفية.

المحك المعتمد

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (0.80=4/5)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي رقم (4.1) (ملحم، 2000: 42).

الجدول رقم (4.1): يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% - 36%	بدرجة قليلة جدا
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	بدرجة قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52% - 68%	بدرجة متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68% - 84%	بدرجة كبيرة
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84% - 100%	بدرجة كبيرة جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الرئيس من أسئلة الدراسة: الذي ينص على: "ما درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر؟

قام الباحث بتقسيم هذا السؤال إلى أسئلة فرعية على النحو التالي:

السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري، وتم ترتيب كل محور من محاور الاستبانة بناء على ما ورد في الجدول (4.1)، والجدول رقم (4.2) يبين تقديرات إجابات الأفراد ويوضح ترتيب المحاور حسب الوزن النسبي لكل محور من محاور الاستبانة

أولاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمجالات الاستبانة.

جدول رقم (4.2): ترتيب المحاور حسب الوزن النسبي لكل محور من محاور الاستبانة

م	المحور	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	درجة التقدير	الترتيب
---	--------	---------	----------	--------------	--------------	---------

			المعياري	الحسابي		
4	كبيرة	70.214286	.74728	3.5107	المحور الأول : التقويم القائم على الأداء	1.
8	متوسطة	58.392857	.93581	2.9196	المحور الثاني : ملفات الإنجاز (البورتفوليو)	2.
5	كبيرة	69.910714	.73468	3.4955	المحور الثالث: التقويم الذاتي	3.
3	كبيرة	70.892857	.78350	3.5446	المحور الرابع: تقويم الأقران	4.
2	كبيرة	72.357143	.62584	3.6179	المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة	5.
6	كبيرة	68.571429	.83476	3.4286	المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات	6.
1	كبيرة	81.294643	.44466	4.0647	المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	7.
7	متوسطة	65.214286	.83984	3.2607	المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	8.
	كبيرة	69.606027	.55935	3.4803	المتوسط الكلي لمجالات الاستبانة	

يتضح من الجدول السابق رقم (4.2) أن درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر جاءت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة (3.48)، وكانت النسبة المئوية (69.6%) وهذه نسبة كبيرة وفقاً للمعيار الذي اعتمده الدراسة، وهذا يشير إلى وجود قدر من الاهتمام بأساليب التقويم المستمر في تقويم الطلبة بمبحث التكنولوجيا، نظراً لتعدد المهارات والخبرات المتضمنة في محتوى مبحث التكنولوجيا، لا سيما أن أسس النجاح والرسوب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تحث على تفعيل التقويم المستمر، والتقليل من الاعتماد على اختبارات الورقة والقلم كوسيلة واحدة للتقويم. وتتسم هذه النتيجة مع دراسة المحيميد (2017)، ودراسة باجبير (2016)، ودراسة الكساب (2016)، ودراسة الداوود (2005) التي أظهرت نتائج إيجابية لتطبيق المعلمين لأساليب التقويم المستمر بدرجة كبيرة.

ثم قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري، تم ترتيب كل فقرة من فقرات كل محور ودرجة توافر كل فقرة بناء على ما ورد في الجدول (4.1)، والجدول التالية تبين تقديرات إجابات الأفراد.

ثانياً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال "التقويم القائم على الأداء"

جدول (4.3): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	أكلف الطلاب بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة.	3.7321	1.01786	74.64	كبيرة	3
2.	أكلف الطلاب بأداء عملي لمهام محددة لإظهار المعرفة.	3.7500	.95822	75	كبيرة	2
3.	أقوم الطلاب عن طريق عرض إنتاجاتهم (واجبات أو أنشطة).	3.8571	.84053	77.14	كبيرة	1
4.	أقوم الطلاب عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار.	3.1429	.90310	62.85	متوسطة	4
5.	أجري مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.	3.0714	1.00647	61.428	متوسطة	5
	الدرجة الكلية للمحور الأول	3.5107	.74728	70.21	كبيرة	

ويلاحظ من الجدول (4.3) أن فقرات مجال "التقويم القائم على الأداء" كانت بالدرجة الكبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.51)، وبوزن نسبي (70.21%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.85 - 3.07)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن التقويم القائم على الأداء يُظهر مدى اتقان الطلبة لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المُراد إنجازها، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) والتي تنص على الآتي: "أقوم الطلاب عن طريق عرض إنتاجاتهم (واجبات أو أنشطة)". بمتوسط حسابي (3.85) ووزن نسبي (77.14%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن تقويم الطلبة عن طريق عرض إنتاجاتهم (واجبات أو أنشطة) يستغرق عملها وقتاً قصيراً نسبياً، كما أنها تساعد في الوقوف على نقاط الضعف في أداء الطلبة والعمل على علاجها، وترتبط الطالب بالكتاب المدرسي.

كما يتضح من الجدول أن الفقرة (5) التي تنص على "أجري مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.07) ووزن نسبي (61.428%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى ضيق وقت الحصة وكثافة عدد الطلاب في الغرف الصفية وصعوبة إدارة الحصة في هذا النوع من الأنشطة، وعدم وجود الكفاءات اللازمة عند الطلاب لإجراء المناظرات مما قد يستلزم تدخل المعلم بشكل مستمر لتوجيه المناظرات نحو الهدف المطلوب.

ثالثاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال "ملفات الإنجاز (البورتفوليو)"

الجدول (4.4): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	أحدد مسبقاً محكات الحكم على محتويات ملف الإنجاز بمشاركة الطلاب.	3.0179	1.13604	60.36	متوسطة	1
2.	أحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد وحل المشكلات.	3.0179	1.03557	60.36	متوسطة	1
3.	أسمح بعرض مناسب لانعكاسات الطالب في ملفه مثل مقال أو تأملات الطالب أو صحيفة عمل.	2.8214	.99283	56.43	متوسطة	3
4.	أستخدم ملفات الإنجاز من أجل إظهار نقاط القوة للطلاب.	2.9286	1.02438	58.57	متوسطة	2
5.	أستخدم ملفات إنجاز الطالب لتحديد مستواه حسب ما تبرزه تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها.	2.8036	.94233	56.07	متوسطة	4
6.	أستخدم ملفات الإنجاز كوسيلة للمقارنة بين تحصيل وتقدم الطالب في التكنولوجيا.	2.9286	1.05928	58.57	متوسطة	2
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	2.9196	.93581	58.39	متوسطة	

ويلاحظ من الجدول (4.4) أن فقرات مجال "ملفات الإنجاز (البورتفوليو)" كانت بالدرجة المتوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.91)، وبوزن نسبي (58.39%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.01 - 2.8)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن ملف الإنجاز يكشف عن الطلاب الموهوبين ويساعد في التعرف على مهاراتهم وقدراتهم وميولهم ويمكن أن يمثل أساساً لعملية التغذية الراجعة لكنه قد يصعب على بعض المعلمين تقويم الطلاب بأعمالهم، كما أن ارتفاع كثافة الفصول الدراسية وكثرة عدد الحصص على المعلم لا توفر له الوقت الكافي للاطلاع على كافة ملف الإنجاز وتقييمها، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرتان (1 ، 2) وللتان تتصان على الآتي: "أحدد مسبقاً محكات الحكم على محتويات ملف الإنجاز بمشاركة الطلاب" و

"أحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد وحل المشكلات" بمتوسط حسابي (3.01) ووزن نسبي (60.36%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه يمكن تحديد محتويات ملفات الإنجاز من قبل المعلم، كذلك وضوح نموذج تقويم ملف الإنجاز لكل من المعلم والطالب. كما يتضح من الجدول أن الفقرة (5) التي تنص على "أستخدم ملفات إنجاز الطالب لتحديد مستواه حسب ما تبرزه تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.80) ووزن نسبي (56.07%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى ارتفاع الكثافة الصفية وضيق وقت الحصة وكثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمين عامة ومعلمي التكنولوجيا خاصة.

رابعاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال "التقويم الذاتي"

الجدول رقم (4.5): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	أكلف الطالب بتصويب أدائه الكتابي ذاتياً في حل مسائل التكنولوجيا بالاستعانة بالقواعد البرمجية.	3.3929	1.00324	67.857143	متوسطة	3
2.	أكلف الطالب بتصويب أدائه الكتابي ذاتياً في كتابته للأكواد والمسائل البرمجية.	3.4464	.80723	68.928571	كبيرة	2
3.	أتيح للطالب تقويم تعلمه ذاتياً باكتشاف أخطائه عند حله للمسائل.	3.8393	.84803	76.785714	كبيرة	1
4.	أكلف الطالب بإنجاز مشاريع تكنولوجية مشابهة لدروسه التي تعلمها.	3.3036	.91293	66.071429	متوسطة	4
	المستوى الكلي للمجال	3.4955	.73468	69.910714	كبيرة	

ويلاحظ من الجدول (4.5) أن فقرات مجال "التقويم الذاتي" كانت بالدرجة الكبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.49)، وبوزن نسبي (69.91%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.38 - 3.30)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه من المفيد أن يشارك الطلبة في عملية التقويم لأدائهم وذلك لأن مشاركتهم في هذه العملية تقوي دافعيتهم للتعليم وتؤثر في مستوى تحصيلهم وعلى العكس تماماً فإن عدم مشاركتهم بأية آراء أو أفكار يتم طرحها من قبل المقيم تجعلهم يرون أن الطابع الغالب على عملية التقويم طابع تسلطي.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (3) والتي تنص على الآتي: "أتيح للطالب تقويم تعلمه ذاتياً باكتشاف أخطائه عند حله للمسائل" بمتوسط حسابي (3.83) ووزن نسبي (76.78%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى اكتشاف الطالب لأخطائه وبالتالي تؤدي إلى بقاء أثر التعلم لأطول فترة.

كما يتضح من الجدول أن الفقرة (4) التي تنص على "أكلف الطالب بإنجاز مشاريع تكنولوجية مشابهة لدروسه التي تعلمها"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.30) ووزن نسبي (66.07%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدد حصص التكنولوجيا قليل بواقع حصتين أسبوعياً مما لا يتيح الوقت الكافي لمتابعة وتقويم هذه المشاريع وشرحها للطلبة، كذلك انقطاع التيار الكهربائي المستمر، بالإضافة لكثرة الواجبات المنزلية التي يكلف بها طلبة المرحلة الثانوية لكثرة عدد المباحث المقررة عليهم من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

خامساً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال "تقويم الأقران".

الجدول رقم (4.6): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	أشجع الطلاب على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.	3.4643	0.99021	69.286	كبيرة	3
2.	أشجع الطلاب على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملائهم في مختلف دروس ومشروعات التكنولوجيا.	3.5536	0.89279	71.072	كبيرة	2
3.	أكلف الطالب للعمل في مجموعات صغيرة، والتعاون بين أفرادها لحل المسائل وإنجاز المشروعات التكنولوجية.	3.7857	0.8679	75.714	كبيرة	1
4.	أكلف الطالب للعمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تطبيقي متعلق بالدرس.	3.375	0.92564	67.5	متوسطة	4
	المستوى الكلي للمجال	3.5446	0.7835	70.892	كبيرة	

ويلاحظ من الجدول (4.6) أن فقرات مجال "تقويم الأقران" كانت بالدرجة الكبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.54)، ووزن نسبي (70.89%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.78 - 3.37)، ويعزو الباحث ذلك إلى إيمان المعلمين بأهمية تقويم الأقران حيث أنه يسمح للمتعلمين بالعمل معاً في تقويم أعمال بعضهم بعضاً، مما يجعل لهم دوراً إيجابياً نشطاً في تعلمهم وتقويم أعمالهم، ويعمل على تشجيعهم على التفكير، ويزيد ثقة الطلاب بأنفسهم، ويحثهم على تحمل المسؤولية، ويساعدهم أيضاً في تعرف خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقديمها.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (3) والتي تنص على الآتي: "أكلف الطالب للعمل في مجموعات صغيرة، والتعاون بين أفرادها لحل المسائل وإنجاز المشروعات التكنولوجية" بمتوسط حسابي (3.78) ووزن نسبي (75.71%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن ذلك يطور مهارات النقد البناء (التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم) في الحياة العملية الواقعية، وكذلك يقضي على الفروق الفردية، ويزيد ثقة الطالب بنفسه، وينمي التعاون بين الطلاب، ويتيح الفرصة لتقديم تغذية راجعة من الأقران (غير سلطة المعلم)، ويسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الشخصية المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر وتقدير الأفكار واحترام الذات. كما يتضح من الجدول أن الفقرة (4) التي تنص على "أكلف الطالب للعمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تطبيقي متعلق بالدرس"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.37) ووزن نسبي (67.5%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور بعض الطلبة بعدم الارتياح للعمل ضمن مجموعات، وكذلك عدم توفر الكفايات اللازمة عند بعض المعلمين لهذا النوع من التقويم.

سادساً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال "تقويم الأداء القائم على الملاحظة".

الجدول رقم (4.7): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور الخامس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	ألاحظ ما يقوم به الطلاب من أعمال كتابية وتطبيقية داخل الصف.	4.0893	0.58081	81.786	كبيرة	2

1	كبيرة جداً	85	0.6396	4.25	أستمع إلى أفكار وآراء الطلاب حول مشروعات التكنولوجيا.	2.
4	كبيرة	68.214	0.91008	3.4107	أدون ملاحظاتي عن الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار وأراجعها.	3.
5	متوسطة	58.214	1.04927	2.9107	أستخدم بطاقة الملاحظة للطالب عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها، وأراجعها أسبوعياً أو شهرياً.	4.
3	كبيرة	68.572	1.14188	3.4286	أستخدم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي.	5.
	كبيرة	72.358	0.62584	3.6179	المستوى الكلي للمجال	

ويلاحظ من الجدول (4.7) أن فقرات مجال "تقويم الأداء القائم على الملاحظة" كانت بالدرجة الكبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.61)، وبوزن نسبي (72.35%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.25 - 2.91)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أسلوب الملاحظة يقيس المهارات الحركية التي يصعب قياسها في الاختبارات التحصيلية وهذا النوع من المهارات الحركية يغلب على مناهج التكنولوجيا الفلسطينية، كما أن الملاحظة تعطي صورة قريبة من واقع الطالب نظراً لانشغاله بالإجراءات العملية دون أن يشعر بعملية المراقبة مما يبعده عن جو القلق والتوتر.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (2) والتي تنص على الآتي: "أستمع إلى أفكار وآراء الطلاب حول مشروعات التكنولوجيا" بمتوسط حسابي (4.25) ووزن نسبي (85%) وبدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجانب العملي في مناهج التكنولوجيا يغلب على الجانب النظري في المرحلة الثانوية وهذا النوع من التقويم يتوقف على نضج الطالب فتظهر لديه الأفكار الجديدة المتعددة. كما يتضح من الجدول أن الفقرة (4) التي تنص على "أستخدم بطاقة الملاحظة للطالب عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها، وأراجعها أسبوعياً أو شهرياً"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.91) ووزن نسبي (58.2%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى كثافة أعداد الطلاب وعدد الحصص الكبير الملقى على عاتق المعلم والحاجة للجهد والوقت الكبيرين.

سابعاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال "تقويم الأداء بالمقابلات"

الجدول رقم (4.8): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور السادس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	أقوم بصياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطالب.	3.1786	1.04633	63.572	متوسطة	6
2.	أعيد السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى السؤال.	3.3393	1.0318	66.786	متوسطة	4
3.	أطلب في المقابلة من الطالب أن يبرر إجابته.	3.375	1.12108	67.5	متوسطة	3
4.	أعطي الطالب وقتاً كافياً قبل السماح له بالإجابة.	3.6429	0.9616	72.858	كبيرة	2
5.	أشجع الطالب عن طريق الأسئلة المتتالية ليقول المزيد من الإجابة.	3.7321	0.75054	74.642	كبيرة	1
6.	أسجل درجات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.	3.3036	1.12686	66.072	متوسطة	5
	المستوى الكلي للمجال	3.4286	0.83476	68.572	كبيرة	

ويلاحظ من الجدول (4.8) أن فقرات مجال "تقويم الأداء بالمقابلات" كانت بالدرجة الكبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.42)، وبوزن نسبي (68.57%)، وتراوح المتوسطات الحسابية بين (3.73 - 3.30)، ويعزو الباحث ذلك إلى الحضور اليومي للطلاب مع المعلم في الغرفة الصفية، وسهولة عقد المقابلة وهي أقرب ما يكون للمناقشة، وتظهر فيها شخصية الطالب أمام المعلم.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (5) والتي تنص على الآتي: " أشجع الطالب عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابة" بمتوسط حسابي (3.73) ووزن نسبي (74.64%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى إيمان بعض المعلمين بالأسئلة السابرة التي تقود الطالب للتفكير الإبداعي والمتسلسل واستمطار الأفكار، ولتشويق الطلبة ودفع الملل عنهم.

كما يتضح من الجدول أن الفقرة (1) التي تنص على " أقوم بصياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطالب"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.17) ووزن نسبي (63.57%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى تعمد بعض المعلمين بجعل الأسئلة غير مباشرة وذلك لتعويد الطلبة على أسئلة امتحانات الوزارة الغير مباشرة فلا يقع الطالب في الخطأ.

ثامناً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال "تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية"

الجدول رقم (4.9): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور السابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	أستخدم الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات.	4.1607	0.56494	83.214	كبيرة	3
2.	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند الطلاب.	3.8036	0.69856	76.072	كبيرة	8
3.	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب.	3.8571	0.81861	77.142	كبيرة	7
4.	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.	4.1429	0.55362	82.858	كبيرة	4
5.	أصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.	4.4643	0.53815	89.286	كبيرة جداً	1
6.	أحلل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب.	4.0179	0.79752	80.358	كبيرة	5
7.	أستخدم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الاختبارات.	4.1964	0.67203	83.928	كبيرة	2
8.	أستعين بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقتنة.	3.875	0.76426	77.5	كبيرة	6
	المستوى الكلي للمجال	4.0647	0.44466	81.294	كبيرة	

ويلاحظ من الجدول (4.9) أن فقرات مجال "تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية" كانت بالدرجة الكبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.06)، وبوزن نسبي (81.29%)، وتراوح المتوسطات الحسابية بين (4.46 - 3.80)، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود العديد من المعارف والمعلومات التي يتضمنها محتوى منهاج التكنولوجيا، وأن هذه المعارف والمعلومات يصعب قياسها دون استخدام الاختبارات الكتابية، فضلاً عن اعتماد المعلمين على الاختبارات باعتبارها الوسيلة الأسرع تنفيذاً من وسائل التقويم، والأكثر اقناعاً لأولياء الأمور واعتمادها رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في أسس النجاح والرسوب للطلبة.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (5) والتي تنص على الآتي: "أصح الأسئلة بدقة وموضوعية" بمتوسط حسابي (4.46) ووزن نسبي (89.28%) وبدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى موثوقية عمل وأداء المعلمين حتى لا يقع ظلم على أي طالب كما أن أولياء الأمور يراجعون درجات أبنائهم باستمرار وكذلك وجود رقابة دورية على تصحيح أوراق الاختبارات ورصد الدرجات من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال المشرفين التربويين بزياراتهم الميدانية الدورية للمدارس. كما يتضح من الجدول أن الفقرة (2) التي تنص على " تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند الطلاب"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.80) ووزن نسبي (76.07%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام المعلمين بكافة مهارات التفكير عند الطلبة كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وكذلك الاختبارات الموحدة من مديريات التربية والتعليم لا تخلو من أسئلة التفكير الناقد والإبداعي.

تاسعاً: عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب ل فقرات مجال "تقويم الأداء بخرائط المفاهيم"

الجدول رقم (4.10): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للمحور الثامن

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
1.	أستخدم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند الطلاب وتقييمهم.	3.4107	1.12455	68.214	كبيرة	2
2.	أطلب من الطلاب تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم.	2.8929	1.07329	57.858	متوسطة	4
3.	أطلب من الطلاب الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها.	3.4643	0.87312	69.286	كبيرة	1
4.	أطلب من الطلاب رسم خريطة مفاهيم في التكنولوجيا.	3.4107	1.02295	68.214	كبيرة	2
5.	أكلف الطلاب باستكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.	3.125	0.99201	62.5	متوسطة	3
	المستوى الكلي للمجال	3.2607	0.83984	65.214	متوسطة	

ويلاحظ من الجدول (4.10) أن فقرات مجال "تقويم الأداء بخرائط المفاهيم" كانت بالدرجة المتوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.26)، وبوزن نسبي (65.21%)، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.46 - 2.89)، ويعزو الباحث ذلك إلى تنظيم موضوع ما، ولتحقيق تعلم أكثر عمقاً، ولعمل التداخل والمزج ما بين معرفة قديمة وحديثة، ولعمل المراجعة والتحضير للاختبارات.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (3) والتي تنص على الآتي: "أطلب من الطلاب الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها" بمتوسط حسابي (4.46) ووزن نسبي (69.28%) وبدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى حاجة الطالب لطريقة تربط بين مفاهيم المادة بصورة مختصرة تساعد في سرعة فهم وحفظ المادة.

كما يتضح من الجدول أن الفقرة (2) التي تنص على "أطلب من الطلاب تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.89) ووزن نسبي (57.85%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى ضيق وقت الحصة فيقوم المعلم بتوضيح الأخطاء بشكل مباشر للطلاب.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α (≤ 0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقييم المستمر تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة

عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة فروض الدراسة كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقييم المستمر تعزى لمتغير الجنس.

استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Two independent Sample T-test من أجل اختبار صحة الفرض الأول، ويبين الجدول (4.12) نتائج اختبار (ت) للتحقق من الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة استخدام أساليب التقييم المستمر تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) على كل محور من محاور الاستبانة ثم بالنسبة للاستبانة بشكل عام. الجدول رقم (4.12): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي استجابات الأفراد في درجة استخدام أساليب التقييم المستمر تبعاً لمتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	وجود الدلالة
المحور الأول: التقييم القائم على الأداء	ذكر	28	3.1214	.78569	-4.541	54	.000	دالة
	أنثى	28	3.9000	.45379				
المحور الثاني: ملفات الإنجاز (اليورتفوليو)	ذكر	28	2.7262	.96034	-1.567	54	.123	غير دالة
	أنثى	28	3.1131	.88547				
المحور الثالث: التقييم الذاتي	ذكر	28	3.2500	.73598	-2.632	54	.011	دالة
	أنثى	28	3.7411	.65787				
المحور الرابع: تقييم الأقران	ذكر	28	3.1875	.75653	-3.806	54	.000	دالة
	أنثى	28	3.9018	.64312				
المحور الخامس: تقييم الأداء القائم على الملاحظة	ذكر	28	3.3143	.52895	-4.125	54	.000	دالة
	أنثى	28	3.9214	.57178				
المحور السادس: تقييم الأداء بالمقابلات	ذكر	28	3.0952	.82953	-3.235	54	.002	دالة
	أنثى	28	3.7619	.70773				
المحور السابع: تقييم الأداء بالاختبارات	ذكر	28	3.9955	.46458	-1.168	54	.248	غير دالة
	أنثى	28	4.1339	.42071				
المحور الثامن: تقييم الأداء بخرائط المفاهيم	ذكر	28	2.8857	.69799	-3.709	54	.000	دالة
	أنثى	28	3.6357	.81113				
جميع المحاور	ذكر	28	3.1970	.53765	-4.369	54	.000	دالة
	أنثى	28	3.7636	.42637				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2
قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.660

يتضح من الجدول رقم (4.12) أن:

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في المحورين الثاني والسابع.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في الاستبانة ككل والمحور الأول والثالث والرابع والخامس والسادس والثامن.

ولتحديد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع استخدم الباحث معامل إيتا η^2 حسب الجدول رقم (4.13)

$$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

جدول رقم (4.13): حجم تأثير المتغير المستقل (الجنس: ذكر، أنثى) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (حال وجود فروق) لاستبانة التقويم المستمر

مصدر الفروق	قيمة T	قيمة η^2	حجم التأثير
المحور الأول: التقويم القائم على الأداء	-4.541	0.276	كبير
المحور الثالث: التقويم الذاتي	-2.632	0.113	كبير
المحور الرابع: تقويم الأقران	-3.806	0.211	كبير
المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة	-4.125	0.239	كبير
المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات	-3.235	0.162	كبير
المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	-3.709	0.203	كبير
الاستبانة ككل	-4.369	0.261	كبير

ومن الجدول رقم (4.13) فإن التأثير الذي يتركه المتغير المستقل (الجنس: ذكر أو أنثى) على المتغير التابع (متوسطات تقديرات استجابات أفراد عينة الدراسة) في المحور الأول والثالث والرابع والخامس والسادس والثامن هو تأثير كبير يعزى للمعلمات الإناث و يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمعلمين الذكور (3.1970)، وللمعلمات الإناث (3.7636)، مما انعكس على قيمة (ت) المحسوبة حيث بلغت (4.369)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). وقد تعزى هذه الفروق بين المعلمين والمعلمات إلى اهتمام الإدارة المدرسية في مدارس الإناث، ومتابعة المديرات التي تأخذ طابع الشمولية في متابعة كافة جوانب التقويم المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكساب (2016)، والتي أظهرت فروقاً لصالح المعلمات في استخدام التقويم المستمر.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق في المحور (الثاني والسابع) بما يلي: أن مجمل الظروف والعوامل التي قد تؤثر في تحديد توجيه الجنسين نحو ممارسة أساليب التقويم المستمر واحدة من حيث تشابه ظروف الإعداد والتدريب والإشراف التربوي للمعلمين والمعلمات، فالمعلمون والمعلمات على السواء يخضعون لنفس النظام الإشرافي والبرامج التدريبية، الأمر الذي يقلل فرص ظهور دالة إحصائية في هذه المجالات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحيميد (2017)، ودراسة باجبير (2016).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ ولإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة فروض الدراسة كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Two independent Sample T-test من أجل اختبار صحة الفرض الثاني، ويبين الجدول (4.16) نتائج اختبار (ت) للتحقق من الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في درجة استخدام أساليب التقويم المستمر تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على كل محور من محاور الاستبانة ثم بالنسبة للاستبانة بشكل عام.

الجدول رقم (4.16): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي استجابات الأفراد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	وجود الدلالة
--------	-------	-------	-----------------	-------------------	--------	--------------	---------------	--------------

غير دالة	.530	54	.632	.75651	3.5347	49	بكالوريوس فأقل	المحور الأول : التقويم القائم على الأداء
				.70912	3.3429	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.125	54	-1.558	.89678	2.8469	49	بكالوريوس فأقل	المحور الثاني : ملفات الإنجاز (البورتفوليو)
				1.11744	3.4286	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.599	54	.529	.65034	3.5153	49	بكالوريوس فأقل	المحور الثالث: التقويم الذاتي
				1.24044	3.3571	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.504	54	.673	.73775	3.5714	49	بكالوريوس فأقل	المحور الرابع: تقويم الأقران
				1.10733	3.3571	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.937	54	.080	.60861	3.6204	49	بكالوريوس فأقل	المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة
				.79162	3.6000	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.472	6.747	.762	.77754	3.4728	49	بكالوريوس فأقل	المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات
				1.19301	3.1190	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.878	54	-.155	.42013	4.0612	49	بكالوريوس فأقل	المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات
				.63210	4.0893	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.626	54	.490	.78307	3.2816	49	بكالوريوس فأقل	المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم
				1.23751	3.1143	7	ماجستير فأعلى	
غير دالة	.787	54	.272	.51056	3.4881	49	بكالوريوس فأقل	جميع المحاور
				.88247	3.4260	7	ماجستير فأعلى	
<p>قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2 قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.660</p>								

يتضح من الجدول رقم (4.16) أنه:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المحاور.
ويعزو الباحث ذلك إلى وحدة الظروف التعليمية ووحدة التعليمات الإدارية المتعلقة بنظام التقويم وتنفيذ الامتحانات الشهرية والفصلية، فنظام التقويم ورسد الدرجات في سجلات الدرجات وعبر الموقع الإلكتروني موحد لدى جميع المعلمين بغض النظر عن المؤهل العلمي، فضلاً عن أن صفوف المرحلة الأساسية قد يشترك في تدريسها معلم يحمل درجة البكالوريوس وآخر يحمل درجة الماجستير فأكثر، وكل منهما يتبع الأساليب التقويمية وفق التعليمات الإدارية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الخامس وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الخامس الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة فروض الدراسة كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي) One - Way ANOVA من أجل اختبار صحة الفرض الثالث، ويبين الجدول (4.18) نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتحقق من الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة على كل محور من محاور الاستبانة ثم بالنسبة للاستبانة بشكل عام.

الجدول رقم (4.18): نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفروق بين متوسطي استجابات الأفراد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

مستوى الدلالة	قيمة sig	قيمة	متوسط	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المحور
		F	المربعات				
دالة	.017	4.400	2.187	2	4.373	بين المجموعات	المحور الأول : التقويم القائم على الأداء
			.497	53	26.340	داخل المجموعات	
				55	30.714	المجموع	
غير دالة	.068	2.837	2.329	2	4.657	بين المجموعات	المحور الثاني : ملفات الإنجاز (البورتفوليو)
			.821	53	43.509	داخل المجموعات	
				55	48.166	المجموع	
غير دالة	.316	1.179	.632	2	1.264	بين المجموعات	المحور الثالث: التقويم الذاتي
			.536	53	28.422	داخل المجموعات	
				55	29.686	المجموع	
غير دالة	.129	2.133	1.258	2	2.515	بين المجموعات	المحور الرابع: تقويم الأقران
			.590	53	31.248	داخل المجموعات	
				55	33.763	المجموع	
غير دالة	.099	2.412	.898	2	1.797	بين المجموعات	المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة
			.373	53	19.745	داخل المجموعات	
				55	21.542	المجموع	
غير دالة	.055	3.056	1.982	2	3.963	بين المجموعات	المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات
			.648	53	34.362	داخل المجموعات	
				55	38.325	المجموع	
غير دالة	.970	.030	.006	2	.012	بين المجموعات	المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات
			.205	53	10.862	داخل المجموعات	
				55	10.875	المجموع	
غير دالة	.515	.673	.480	2	.960	بين المجموعات	المحور الثامن: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم
			.714	53	37.833	داخل المجموعات	
				55	38.794	المجموع	
غير دالة	.057	3.029	.883	2	1.765	بين المجموعات	جميع المحاور
			.291	53	15.443	داخل المجموعات	
				55	17.208	المجموع	

قيمة ف الجدولية عند درجة حرية (2، 53) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.15
قيمة ف الجدولية عند درجة حرية (2، 53) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.126

يتضح من الجدول السابق رقم (4.18) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة استخدام التقويم المستمر تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في المحور الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والاستبانة ككل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام التقويم المستمر تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في المحور الأول.
والجدول رقم (4.19) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها في المحور الأول من الاستبانة.
جدول رقم (4.19): نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها في المحور الأول من الاستبانة (يوجد تجانس)

(أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10)

عدد السنوات أ	عدد السنوات ب	فروق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.82857	.48648	.244
	10 سنوات فأكثر	-.84596*	.28601	.017

يتضح من الجدول السابق رقم (4.19) أن الفروق في المحور الأول بين عدد سنوات الخبرة كمعلم (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) وعدد سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) كان لصالح المعلمين ذوي عدد سنوات الخدمة (10 سنوات فأكثر) ذوي المتوسط الأعلى.

ولتحديد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع استخدم الباحث معامل إيتا η^2 حسب الجدول رقم (4.20)

$$\eta^2 = \frac{SS_{effect (Between Groups)}}{SS_{total}}$$

جدول رقم (4.20): حجم تأثير المتغير المستقل (عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10

سنوات، أكثر من 10) على استجابات أفراد عينة الدراسة (حال وجود الفروق)

مصدر الفروق	قيمة م م بين	قيمة م م كلي	قيمة η^2	حجم التأثير
المحور الأول	4.373	30.714	0.14	كبير

ومن الجدول رقم (4.20) فإن التأثير الذي يتركه المتغير المستقل عدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10) على المتغير التابع (متوسطات تقديرات استجابات أفراد عينة الدراسة) في المحور الأول كبير بما يعني أن للمتغير المستقل تأثيراً كبيراً في المتغير التابع.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام التقويم المستمر تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في المجال الأول لصالح ، أكثر من (10) سنوات إلى أن المعلم يصبح أكثر خبرة مع مرور الوقت لممارسته للتعليم وأساليب التقويم، والتقويم القائم على الأداء يحتاج لخبرة من المعلم وسرعة بديهية في الحكم على أداء الطالب ويأتي ذلك بالممارسة لهذا النوع من التقويم.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج السابقة فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

- 1) إعداد دليل للمعلم لاستخدام أساليب التقويم المستمر بكافة المراحل الدراسية.
- 2) العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين، ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقويمهم.
- 3) تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات التقويم المستمر من حيث (التخطيط، واستخدام أدواته، ومتابعة نتائجه).

مقترحات الدراسة:

- 1) دراسة واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر على مراحل عمرية أخرى، وعلى تخصصات أخرى.
- 2) دراسة أثر استخدام أساليب التقويم المستمر على تحسين المهارات الأدائية وما وراء المعرفة لطلبة المرحلة الثانوية.
- 3) دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم المستمر في جميع المباحث.
- 4) دراسة المعوقات التي تحد من استخدام أساليب التقويم المستمر.

أولاً: المصادر

القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية

- 1) الحريري، رافدة. (2008). **التقويم التربوي**. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.
- 2) الدوسري، صالح محمد. (2017). **التعليم ورؤية المملكة 2030**، معرض الكتاب. الامارات العربية، الشارقة.
- 3) سمارة، عزيز وآخرون. (1995). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 4) عبد الحميد، محمد (2005): **"البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم**. عالم الكتب. القاهرة.
- 5) العبسي، محمد مصطفى. (2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. دار المسيرة. عمان.
- 6) عقيلان، ابراهيم. (2000). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**. دار المسيرة. عمان.
- 7) علام، صلاح. (2010): **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 8) علي، محمد السيد. (2011). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.
- 9) العيسى، أحمد. (2009). **إصلاح التعليم في السعودية: بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية**، دار الساقى، بيروت.
- 10) كوجك، كوثر. (2012). **البورتفوليو في التعليم والتعلم رؤية شاملة**، عالم الكتب، القاهرة.
- 11) وزارة التربية و التعليم الفلسطينية (1998): **"خطة المنهاج الفلسطيني الاول " طبعة أولى ، فلسطين : رام الله .**
- 12) أبو حثرة ، عبدالله . (2010). **واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى. السعودية.
- 13) الأغا، عبد المعطي(2005). **حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (13)، العدد(1)، ص 123-138. فلسطين.
- 14) الباز، فواز. (2010). **أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية ،قسم التربية ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية.
- 15) البحيري، محمد حامد . (2004). **مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- 16) البركاتي، نفين. (2008). **فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة .السعودية.
- 17) البلادي ، حمدي (2010). **المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر لتلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .
- 18) الداود، هند عبدالله . (2004). **واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات**، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- 19) الديب، فتيحي. (2000). **التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي**، مجلة العلوم التربوية، العدد1، القاهرة.

- 20) الزهراني، محمد. (2009). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى. السعودية
- 21) شاهين، عبدالحميد حسن. (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات وانماط التعلم في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- 22) قادة العمل التربوي. (2009). اللقاء الثامن عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مكة المكرمة، خلال الفترة من 10-13/6/2009م. السعودية.
- 23) الكساب، علي. (2015). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والتربية، جامعة أم القرى. السعودية.
- 24) الكيلاني وآخرون (2014). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- 25) لافي، حسين علي. (1992). التقويم ودوره في العملية التربوية، آفاق تربوية. العدد 1. الدوحة.
- 26) المشعان، سعود. (2015). واقع التقويم لمقررات العلوم المطورة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة بقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى. السعودية.

ثالثاً : المراجع العربية الإنجليزية

- 1) Al-Hariri, R. (2008). Educational calendar. (In Arabic), Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution. Oman.
- 2) Al-Dosari, P. (2017). Education and the Kingdom's Vision 2030, (in Arabic), Book Fair. United Arab Emirates, Sharjah.
- 3) Samara, A. et al. (1995). Principles of measurement and evaluation in education. (In Arabic), Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- 4) Abdel Hamid, M. (2005): "Scientific research in educational technology. (in Arabic), World of Books. Cairo.
- 5) Al-Absi, M. (2010). Realistic evaluation in the teaching process. (in Arabic), Dar Al Masirah. Oman.
- 6) Aqilan, E. (2000). Mathematics curricula and teaching methods. (in Arabic), Dar Al Masirah. Oman.
- 7) Allam, P. (2010): Measurement and Evaluation in the Educational Process, (in Arabic), 3rd edition, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman.
- 8) Ali, M. (2011). Modern trends and applications in curricula and teaching methods. (In Arabic), Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing. Oman.
- 9) Al-Issa, A. (2009). Education reform in Saudi Arabia: between the absence of a political vision, suspicion of religious culture, and the inability of educational administration, (in Arabic), Dar Al-Saqi, Beirut.

- 10) Koçek, K. (2012). Portfolio in education and learning, a comprehensive vision, (in Arabic), World of Books, Cairo.
- 11) Palestinian Ministry of Education (1998): "The First Palestinian Curriculum Plan" (in Arabic), first edition, Palestine: Ramallah.
- 12) Abu Hathra, A. (2010). The reality of continuous evaluation of the recitation of the Holy Qur'an in the upper grades of the primary stage from the point of view of Islamic education supervisors in Jeddah Governorate, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Education, Department of Curriculum and Teaching Methods, Umm Al-Qura University. Saudi Arabia.
- 13) Al-Agha, A. (2005). Work portfolios, an introduction to contemporary evaluation approaches, (in Arabic), Islamic University Journal, Volume (13), Issue (1), pp. 123-138. Palestine.
- 14) El-Baz, F. (2010). The most important problems of applying continuous evaluation in teaching mathematics at the primary level in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Social Sciences, Department of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Saudi Arabia.
- 15) Al-Bhairi, M. (2004). Problems of applying continuous evaluation in teaching the Holy Qur'an course at the secondary stage, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- 16) Al-Barakati, N. (2008). The effectiveness of using the achievement file on the performance of female mathematics students in the activity design course in the educational preparation program at Umm Al-Qura University. (In Arabic), unpublished master's thesis. Saudi Arabia.
- 17) Al-Baladi, H (2010). Obstacles facing mathematics teachers in implementing continuous assessment for primary school students, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.
- 18) Al-Daoud, H. (2004). The reality of continuous evaluation of the mathematics course in the early grades of the primary stage for girls, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- 19) El-Deeb, F. (2000). Evaluation and construction of tests in university education, (in Arabic), Journal of Educational Sciences, Issue 1, Cairo.
- 20) Al-Zahrani, M. (2009). A proposed vision for developing tools to measure student achievement in accordance with the comprehensive quality standards of the Ministry of Education, (in Arabic), published doctoral dissertation, Umm Al-Qura University. Saudi Arabia

- 21) Shaheen, A. (2011). Advanced teaching strategies and learning strategies and styles in the primary stage for boys as seen by teachers and educational supervisors in the city of Riyadh, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- 22) Educational work leaders. (2009). The eighteenth meeting of leaders of educational work held in Mecca, during the period from 6/10–13/2009 AD. (in Arabic), Saudi Arabia.
- 23) Al-Kassab, A. (2015). The extent to which social studies teachers practice continuous assessment competencies in the Holy City of Mecca, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Science and Education, Umm Al-Qura University. Saudi Arabia.
- 24) Al-Kilani et al. (2014). Measurement and evaluation in learning and teaching, (in Arabic), Al-Quds Open University, Amman.
- 25) Lavie, H. (1992). Evaluation and its role in the educational process, (in Arabic), Educational Horizons. Issue 1. Doha.
- 26) Al-Mashaan, S. (2015). The reality of evaluation of developed science courses in the upper grades of the primary stage from the point of view of teachers in Baqaa Governorate, (in Arabic), unpublished master's thesis, College of Education, Department of Curriculum and Teaching Methods, Umm Al-Qura University. Saudi Arabia