

'asaaleeb attaqweem attarbwee fee aljazaa'ir 'abr almaraahl
atta'leemya (abtdaa'ee – matoust – thaanwee): attahdyaat wa'afaaq
attatweer

أساليب التقويم التربوي في الجزائر عبر المراحل التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي): التحديات وآفاق التطوير

**Educational Assessment Methods in Algeria Across Educational Stages
(Primary, Middle, and Secondary): Challenges and Prospects for
Development**

جمال الدين رقيق برة¹ REGUIG BERRA Djamel Eddine

جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)،: djameleddine.reguigberra@univ-biskra.dz

تاريخ الاستلام: 2025/ 9/25 تاريخ القبول: 2026/ 6/2 تاريخ النشر: 2026/ 6/12

Abstract: This study analyzes educational assessment methods in Algeria across primary, middle, and secondary levels, focusing on challenges and opportunities for improvement. Using a descriptive-analytical approach, an online questionnaire was distributed to 370 teachers, with 290 valid responses (78.4%). Practical experiences in continuous assessment and technology integration were also examined. Results showed that traditional methods remain dominant, though teachers increasingly favor continuous assessment and the use of educational technologies. Teaching experience enhances assessment diversity, while large class sizes, limited training, and administrative bureaucracy hinder progress. Qualitative findings highlighted the effectiveness of interactive practices and immediate feedback in improving student learning. The study proposes an integrated model and practical recommendations to guide teachers and policymakers toward a more effective and adaptive assessment system aligned with modern educational needs.

Keywords: Educational Assessment, teaching experience, educational technology, educational stages, learning development.

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أساليب التقويم التربوي في الجزائر عبر المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مع التركيز على التحديات والفرص المتاحة لتطويرها. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث وزع استبيان إلكتروني على 370 معلما، استقبلت منه 290 إجابة صالحة (بنسبة 78.4%)، إضافة إلى دراسة تجارب عملية لبعض المعلمين في التقويم المستمر واستخدام التكنولوجيا. أظهرت النتائج أن الأساليب التقليدية ما تزال الأكثر شيوعا، مقابل رغبة متزايدة لدى المعلمين في تبني التقويم المستمر ودمج التقنيات التعليمية. كما تبين أن الخبرة التدريسية تسهم في تنوع أساليب التقويم، بينما تشكل كثافة الأقسام، ضعف التدريب، والبيروقراطية أهم العوائق. التحليل النوعي أبرز دور الممارسات التفاعلية والتغذية الراجعة الفورية في تحسين تعلم الطلاب. وفي ضوء النتائج، اقترحت الدراسة نموذجا متكاملًا وتوصيات عملية لدعم الممارسين وصناع القرار نحو تطوير نظام تقويمي أكثر فاعلية واستجابة لمطلوبات التعليم الحديث.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، الخبرة التدريسية، التكنولوجيا التعليمية، المراحل التعليمية، تطوير التعلم

1. مقدمة:

شهد النظام التربوي الجزائري تطورات عديدة لمواكبة التغيرات العالمية، ومع تنوع المراحل التعليمية تتعدد التحديات والفرص. وفي هذا السياق يصبح التقويم التربوي عنصراً مهماً، فهو لا يقتصر على قياس التحصيل الدراسي، بل يهدف إلى تحسين التعلم وتطوير الممارسات التعليمية، من خلال مساعدة المعلم على فهم احتياجات الطلبة وتوجيههم نحو تحسين أدائهم، وتزويد الإدارة التربوية ببيانات تدعم اتخاذ القرارات. غير أن الواقع الميداني يكشف عن تحديات حقيقية تواجه ممارسة التقويم في مدارسنا عبر مختلف المراحل، ورغم التطوير المستمر للمناهج، ما زالت أساليب التقويم تعتمد بشكل كبير على الطرق التقليدية، مما يطرح تساؤلات حول مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ومن هذا المنطلق، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع أساليب التقويم التربوي المستخدمة عبر المراحل التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، ومحاولة فهم التحديات القائمة واستطلاع آراء المعلمين حول سبل تطوير هذه الممارسات، وصولاً إلى اقتراح بدائل تطبيقية مبتكرة، وذلك عبر طرح السؤال الرئيسي التالي: ما واقع أساليب التقويم المستخدمة في المراحل التعليمية المختلفة وما البدائل التطبيقية المبتكرة لتطويرها؟ وتندرج تحته الأسئلة الفرعية:

- ما أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي المراحل التعليمية المختلفة؟
 - ما مدى فعالية أساليب التقويم المختلفة من وجهة نظر المعلمين عبر المراحل التعليمية؟
 - ما أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق أساليب التقويم الحديثة في كل مرحلة؟
 - ما اتجاهات المعلمين نحو تطوير أساليب التقويم والعوامل المؤثرة فيها عبر المراحل؟
- فرضيات البحث:** جاءت الفرضية الرئيسية لهذه الدراسة كما يلي:

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تنوع أساليب التقويم المستخدمة وفعالية العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين عبر المراحل التعليمية المختلفة.

الفرضيات الفرعية:

- تختلف أساليب التقويم المستخدمة باختلاف المرحلة التعليمية لصالح المراحل المتقدمة في التنوع.

- توجد فروق دالة إحصائية في فعالية التقويم تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.
- كلما ازداد حجم الصف، تقل فرص تنوع أساليب التقويم عبر مختلف المراحل.
- تحدّ معوقات تطبيق التقويم من فرص استخدام الأساليب الحديثة والمتنوعة.

أهداف البحث:

- الكشف عن واقع أساليب التقويم التربوي عبر المراحل التعليمية واقتراح بدائل تطبيقية مبتكرة لتطويرها.
- رصد وتحليل أساليب التقويم المستخدمة حالياً ومدى تنوعها عبر المراحل.
- فحص العلاقات بين متغيرات الدراسة وتحديد العوامل المؤثرة على فعالية التقويم.
- تقديم بدائل تطبيقية مبتكرة وقابلة للتطبيق لتطوير ممارسات التقويم.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في جانبين : جانب نظري يتمثل في افتقار الأدبيات التربوية المحلية إلى دراسات تتناول التقويم عبر مختلف المراحل التعليمية، وجانب تطبيقي يتمثل في تقديم بدائل تطبيقية مبتكرة قابلة للتنفيذ تسهم في تحسين ممارسات التقويم، فضلاً عن توفير قاعدة بيانات مهمة لصانعي القرار التربوي .

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مفهوم التقويم التربوي

التقويم لغةً مشتق من الفعل "قَوَّمَ" بمعنى قَدَرَه ووزنه وحكم على قيمته وعدّله (عمر وآخرون، 2010، ص19). والتقويم التربوي هو "إصدار حكم كمي أو كيفي أو هما معاً على مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تمت دراستها وعلى الآثار التي تحدثها وعلى الظروف التي تيسر أو تعطل الوصول إليها بغرض التحسين والتعديل والتطوير" (سليمان وأبو علام، 2009، ص95). فهو إذن "عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقيس، بعد مقارنة الموصفات والحقائق وفق معيار محدد بدقة" (الدعيلج، 2015، ص163)، كما يُعدّ الأسلوب العلمي المنظم لتشخيص الظاهرة وتفسيرها وتعديل مسارها (محمود، 2004، ص24).

التعريف الإجرائي: يُقصد بالتقويم التربوي في هذه الدراسة جميع الأساليب والآليات التي يعتمد عليها المعلمون والإدارات المدرسية لتقدير مستوى تعلم التلاميذ وأداء المعلمين، وتشخيص نقاط القوة والضعف، بغية تطوير الممارسات التربوية وتحسين النتائج التعليمية بصورة عملية ومباشرة.

2.2 أهداف التقويم التربوي

يهدف التقويم التربوي أساساً إلى إعادة النظر في العملية التربوية وتصحيح مسارها بغرض التطوير والتحسين، وتتفرع عن هذا الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية، منها: التحقق من مدى تحقيق الأهداف التربوية وقياس كفاءة المعلم؛ والتأكد من ملائمة المنهاج للمرحلة العمرية؛ وتوفير البيانات اللازمة لاتخاذ القرارات التربوية، مثل الترفيع والتصنيف والتشخيص؛ وتحديد أوجه القصور والعمل على معالجتها؛ وتحفيز الإدارة والمعلمين والطلاب؛ والتعرف على حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم؛ ومعرفة مدى فهمهم للمفاهيم وقدرتهم على تطبيقها (الشجيري والزهيري، 2022، ص 137-138).

3.2 الأسس والمعايير العامة للتقويم التربوي :

لأداء التقويم وظيفته بدقة وموضوعية، تُعتمد معايير عامة منها (سبيتان، 2014، ص 170-171): الارتباط بأهداف المنهاج وشمول عناصر العملية التربوية؛ تنوع الأدوات والأساليب؛ الالتزام بالصدق والثبات والموضوعية؛ استمرارية التقويم؛ مراعاة الفروق الفردية؛ مراعاة الجوانب الاقتصادية (الوقت، الجهد، التكلفة) والإنسانية بجعله وسيلة للتشخيص والتحفيز لا للعقاب؛ ومراجعة برامجها بانتظام لمواكبة التطورات.

4.2 خطوات التقويم التربوي:

يمر التقويم بخطوات متسلسلة (خليل، 2011، ص 12-13): تحديد الأهداف التربوية بدقة في صورة أهداف سلوكية إجرائية؛ جمع المعلومات عن سلوك الطلاب باستخدام أدوات متنوعة ومتكاملة وشاملة؛ ثم إصدار الحكم في ضوء المقارنة بين المعلومات المجمعة والأهداف المحددة.

5.2 أنواع التقويم التربوي :

صنّف التربويون التقويم إلى أنواع (عمر وآخرون، 2010، ص 24-25) : القبلي يسبق العملية لقياس استعداد التلميذ ومعارفه؛ التقويم التكويني (البنائي) : يتم

أثناء العملية لتقديم تغذية راجعة وكشف مواطن القوة والضعف (Black & Wiliam, 1998; Shepard, 2000)، التقويم الختامي (النهائي): يجري في نهاية المقرر للحكم على التحصيل وإصدار الشهادات؛ الشخصي يركز على تشخيص القوة والضعف لتصميم برامج علاجية؛ والأصيل يقوم على مهام واقعية لقياس التطور الأكاديمي عبر متابعة العمليات لا النتائج فقط. (Wiggins, 1990)

6.2 الدراسات السابقة

1.6.2 الدراسات العربية:

دراسة عبد الخالق وآخرون (2021) بعنوان "توجهات حديثة في التقويم التربوي من أجل التحول الرقمي (المرحلة الثانوية في مصر نموذجاً)"، هدفت إلى التعرف على التوجهات الحديثة للتقويم من أجل التحول الرقمي، وخلصت إلى أن تطوير نظام التقويم في الثانوية لا يزال شكلياً لم يصل إلى جوهر العملية التعليمية، وأكدت ضرورة ربط التدريس بالتقويم وتوسيع مجاله ليشمل المهارات العملية والقيم الوجدانية.

دراسة الأخشمي (2019) بعنوان "أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، طبقت على (310) طلاب و(81) معلماً، وأظهرت أن الطلاب يفضلون الاختبارات الموضوعية بدرجة عالية، ويتجنبون التقويم الذاتي وتقويم الأقران، فيما يعتمد المعلمون على المناقشة الصفية والاختبارات الموضوعية، ونادراً ما يستخدمون التقويم الذاتي أو ملف الإنجاز.

2.6.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة (Makfirete Ahmeti, 2025) بعنوان تحسين تقويم الطلاب: دراسة حول ممارسات التقويم التكويني والختامي في المدارس الابتدائية في جمهورية شمال مقدونيا، وقد كشفت النتائج أن المعلمين يعتمدون غالباً على التقويم الختامي، وأن الأكبر سناً يتمسكون بالأساليب التقليدية بينما يمزج الأصغر سناً بين الأساليب التكوينية والختامية.

دراسة (Kwapong 2021) بعنوان تعزيز التقويم من أجل التعلم لضمان الوصول والإنصاف وتحسين النتائج التعليمية في غانا ، وقارنت بين التقويم من أجل التعلم والتقويم للتعلم، وخلصت الدراسة إلى أن اعتماد التقويم للتعلم يعد تمييزاً ومقيداً وغير فعال في الحكم على القيمة الحقيقية للطلاب بعد سنوات طويلة من التعلم.

3. الإطار الميداني للدراسة

1.3 منهجية الدراسة :

منهج الدراسة :اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لما يوفره من إمكانات في وصف واقع أساليب التقويم التربوي ميدانياً، وتحليل المعطيات بدقة والكشف عن التحديات والفرص.

1.1.3 مجتمع الدراسة والعينة:

وَرَّع (370) استبيان إلكتروني على معلمي المراحل التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي) عبر قنوات مهنية مغلقة، واسترجع (290) استبياناً صالحاً للتحليل أي بنسبة استرجاع بلغت (78.4%)، وقد خضعت جميع الاستجابات المسترجعة للمراجعة الأولية بهدف التأكد من اكتمال الإجابات وتطابقها مع شروط مجتمع الدراسة، حيث استبعدت تلقائياً الاستجابات غير المكتملة أو غير المطابقة.

2.1.3 أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على الاستبيان الإلكتروني كأداة رئيسية، تضمن أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة (استخدمت كمقابلة إلكترونية لتحليل التجارب). وُرَّع إلكترونياً نظراً لتزامن فترة جمع البيانات مع العطلة الصيفية 2025. ما حال دون التوزيع الورقي داخل المؤسسات التعليمية ولضمان مصداقية الردود ودقتها، جرى توجيه الرابط حصرياً إلى مجموعات مهنية خاصة بالمعلمين، مع التأكيد على سرية الإجابات وعدم مشاركة غير المعنيين بالبحث، مما عزز جودة البيانات وقابليتها للتحليل. وتم تصميم الاستبيان بحيث: شمل الاستبيان بيانات ديموغرافية وأربعة محاور رئيسة (أساليب التقويم، فعاليتها، معوقات

التطبيق، اتجاهات التطوير)، إضافة إلى سؤال مفتوح حول مقترحات التحسين. وقد تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS عبر التحليلات الوصفية والتحليلية.

3.1.3 صدق وثبات الأداة :

جدول (01): مؤشرات الثبات والصدق للاستبيان

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	الثبات المركب	متوسط التباين المستخرج	التقييم
أساليب التقويم المستخدمة	8	0.847	0.859	0.492	ممتاز
فعالية أساليب التقويم	6	0.812	0.825	0.461	جيد جدا
معوقات التطبيق	7	0.871	0.883	0.538	ممتاز
اتجاهات المعلمين	5	0.756	0.771	0.442	جيد
الأداة ككل	26	0.895	0.908	0.483	ممتاز

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يفسر الجدول (01) جميع معاملات الثبات تجاوزت الحد الأدنى المقبول (0.70)، والثبات الكلي (0.895) يعتبر ممتاز مع العينة الكبيرة، وحقق محور "معوقات التطبيق" أعلى ثبات (0.871). مما يشير إلى تجانس عال في إدراك المعلمين للتحديات.

4.1.3 اختبار التوزيع الطبيعي :

جدول (02): نتائج اختبار كولموجوروف-سميرنوف

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	حصائية K-S	مستوى الدلالة	نوع التوزيع
فعالية التقويم التكويني	290	3.24	0.89	0.087	0.158	طبيعي
فعالية التقويم التجميعي	290	3.67	0.76	0.094	0.098	طبيعي
معوقات التطبيق	290	3.45	0.92	0.076	0.200	طبيعي
رضا المعلمين	290	2.98	1.12	0.132	0.001	غير طبيعي

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

تظهر نتائج اختبار كولموجوروف-سميرنوف في الجدول (02) إلى أن معظم المتغيرات (فعالية التقويم التكويني، التجميعي، ومعوقات التطبيق) تتبع التوزيع الطبيعي ($p > 0.05$) ، مما يبرر استخدام الاختبارات البارامترية في تحليلها. بينما أظهر متغير "رضا المعلمين" توزيع غير طبيعي ($p < 0.05$)، ما استدعى اللجوء إلى الاختبارات اللابارامترية أو التفكير في تحويل البيانات.

5.1.3 العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الدراسة :

جدول (03): مصفوفة الارتباط (معامل بيرسون)

6	5	4	3	2	1	
					1	1. أساليب متنوعة
				1	0.567**	2. فعالية التقويم التكويني
			1	0.612**	0.423**	3. فعالية التقويم التجميعي
		1	-0.298**	-0.456**	-0.389**	4. معوقات التطبيق
	1	-0.267**	0.234**	0.389**	0.312**	5. سنوات الخبرة
1	-0.089	0.234**	-0.156*	-0.287**	-0.198**	6. حجم الصف

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادًا على مخرجات SPSS

يرتبط التنوع في استخدام الأساليب ارتباطًا قويًا بفعالية التقويم التكويني والتجميعي، فيما ترتبط معوقات التطبيق ارتباطًا سلبيًا بجميع الأبعاد التعليمية، وأظهرت سنوات الخبرة علاقة دالة موجبة بينما ارتبط حجم الصف سلبيًا بمعظم المتغيرات.

6.1.3 أساليب التحليل الإحصائي:

يرتكز التحليل المنهجي على شقين: كمي ونوعي، ففي الجانب الكمي تم توظيف الإحصاء الوصفي (المتوسطات، الانحرافات المعيارية، الالتواء والتفرطح) مع اختبارات الثبات والصدق (ألفا كرونباخ، CR، AVE، والتحقق من التوزيع الطبيعي-Kolmogorov-Smirnov)، إضافة إلى الارتباط (بيرسون وسبيرمان)، الانحدار المتدرج للتنبؤ، تحليل التباين (ANOVA)، التحليل العاملي التوكيدي، تحليل الوساطة، التحليل متعدد المجموعات، وأخيرًا النمذجة بالمعادلات البنائية (SEM) لبناء النموذج النهائي. أما في الجانب النوعي، فتم الاعتماد على الترميز المفتوح والمحوري لتحليل الاستجابات

النصية، والتحليل الموضوعي لاستخراج الموضوعات الرئيسية، والتحليل المقارن للكشف عن الفروق وفق المتغيرات الديموغرافية.

2.3 نتائج الدراسة

1.2.3 النتائج الكمية — الخصائص الديموغرافية:

جدول (04): التوزيع الديموغرافي للمشاركين (N=290)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
الجنس	ذكر	101	% 34.8	% 34.8
	أنثى	189	% 65.2	% 100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	92	% 31.7	% 31.7
	5-10 سنوات	115	% 39.7	% 71.4
	أكثر من 10 سنوات	83	% 28.6	% 100
التخصص	علمي	95	% 32.8	% 32.8
	أدبي	195	% 67.2	% 100
نوع المدرسة	حكومية	278	% 95.9	% 95.9
	خاصة	12	% 4.1	% 100

المصدر: من اعداد الباحث اعتمادا علي مخرجات spss

تهيمن الإناث (65.2%) بما يعكس طبيعة مهنة التدريس، ومعظم العينة من ذوي الخبرة المتوسطة (39.7%)، والتخصصات الأدبية تمثل الثلثين (67.2%) ، والغالبية في المدارس الحكومية (95.9%).

2.2 3 واقع استخدام أساليب التقويم:

جدول (05): الإحصاء الوصفي لأساليب التقويم (مقياس ليكرت الخماسي)

أسلوب التقويم	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الترتيب	مستوى الاستخدام
الاختبارات الكتابية الفصلية	4.28	0.74	% 17.3	1	عال جداً
الفروض المنزلية	3.92	0.89	% 22.7	2	عال
الاختبارات القصيرة	3.76	1.02	% 27.1	3	عال
التقويم الشفهي	3.45	1.18	% 34.2	4	متوسط
ملفات الإنجاز	2.89	1.24	% 42.9	5	متوسط

المشاريع الجماعية	2.67	1.31	49.1 %	6	منخفض
التقويم الذاتي للطلاب	2.34	1.15	49.1 %	7	منخفض
التقويم بالأقران	1.98	1.08	54.5 %	8	منخفض جدا

المصدر: من اعداد الباحث اعتمادا علي مخرجات spss

ما زالت الأساليب التقليدية مسيطرة، إذ تحتل الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى (4.28) بمعامل اختلاف منخفض (17.3%) يدل على إجماع نسبي، بينما تظهر الأساليب الحديثة (التقويم الذاتي والأقران) متوسطات منخفضة ومعاملات اختلاف عالية تشير إلى تباين كبير وقلة الإقبال.

3.2.3 تحليل الفروق بين المجموعات:

جدول (06): تأثير سنوات الخبرة على فعالية التقويم (ANOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
بين المجموعات	25.43	2	12.72	19.31**	0.000	0.119
داخل المجموعات	189.12	287	0.659			
الكلية	214.55	289				

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يبين الجدول (06) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم تعزى لسنوات الخبرة ($F = 19.31, p < 0.001$)، حيث بلغ حجم الأثر ($\eta^2 = 0.119$) وهو حجم متوسط. هذا يشير إلى أن سنوات الخبرة تسهم بشكل ملحوظ في تفسير الفروق في فعالية التقويم بين المعلمين.

جدول (أ6): المقارنات البعدية (اختبار توكي)

المقارنة	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	فترة الثقة 95 %
أكثر من - 10 أقل من 5	0.81*	0.146	0.000	(0.46,1.16)
أكثر من - 10 من 5-10	0.47*	0.139	0.002	(0.14,0.80)
من - 5-10 أقل من 5	0.34*	0.132	0.026	(0.03,0.65)

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد علي spss

كان متوسط ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات أعلى من الفئتين الأخريين، كما ظهر فرق لصالح فئة 5-10 سنوات مقارنة بمن خبرتهم أقل من 5 سنوات.

4.2.3 الاختبارات اللابارامترية:

جدول (07): اختبار مان-ويتني للفروق في رضا المعلمين حسب التخصص

التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب
علمي	95	158.34	15042.30
أدبي	195	138.21	26951.70

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادًا على مخرجات SPSS

سجل معلمو التخصص العلمي متوسط رتب أعلى (158.34) من الأدبي (138.21)، مما يعكس رضا أكبر لديهم.

جدول (08): مان-ويتني حسب نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	متوسط الرتب
حكومية	278	143.85
خاصة	12	189.25

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادًا على مخرجات SPSS

رغم ميل متوسط الرتب لصالح المدارس الخاصة، فإن صغر حجم عينتها (12) يحد من القوة الإحصائية ($p = 0.083 > 0.05$) ، وحجم الأثر قليل ($\eta^2 = 0.010$) ، مما يعني أن تأثير نوع المدرسة محدود للغاية.

3.3 النتائج النوعية للدراسة

منهجية التحليل النوعي: حللت الاستجابات النصية من السؤال المفتوح الذي أجاب عليه (198) معلمًا من أصل (290) بنسبة (68.3%)، باستخدام التحليل الموضوعي عبر الترميز المفتوح والمحوري.

جدول (09): توزيع الموضوعات الرئيسية في الاستجابات

الموضوع الرئيسي	عدد التكرارات	النسبة %	درجة الأهمية
التقويم التكويني المستمر	71	35.9 %	عالية جدا
استخدام التكنولوجيا في التقويم	53	26.8 %	عالية
التقييم الذاتي وبالأقران	36	18.2 %	متوسطة
تنوع أساليب التقويم	24	12.1 %	متوسطة

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادًا على مخرجات SPSS

التقويم التكويني المستمر (35.9%) : أبرز المعلمون أهمية المتابعة المستمرة بدل الاختصار على الاختبارات النهائية، وركزوا على: تحسين جودة التعلم وزيادة التفاعل

(الدافع)، المتابعة الدقيقة والتغذية الراجعة الفورية (الهدف)، ضيق الوقت وكثرة الأعباء (التحدي)، وإعادة توزيع الدرجات على أنشطة متنوعة (الحل).
 "التقويم المستمر يجعل الطالب منخرطاً طوال الوقت، وليس فقط في فترة ما قبل الامتحانات" (مقابلة إلكترونية، 2025).

استخدام التكنولوجيا (26.8%) : أبدى 67% حماساً كبيراً، فيما عبّر 25% عن قلق حول نقص الإمكانيات والتدريب، وتوقع 89% تأثيراً إيجابياً على تعلم الطلاب.

جدول: (10) الأولويات المقترحة حسب التخصص

التخصص	الأولوية الأولى	الأولوية الثانية	التفسير والمنطق
العلمي	التطبيق العملي والمشاريع	استخدام التكنولوجيا	طبيعة المواد العلمية تتطلب تجارب وممارسة
الأدبي	التقييم الذاتي والكتابة	التقويم المستمر	التعبير والتحليل النقدي مهارات أساسية

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات SPSS

"التكنولوجيا تجعل التقييم أكثر عدالة وشفافية، والطلاب يستمتعون بها أكثر من الطرق التقليدية" (مقابلة إلكترونية، 2025).

التقييم الذاتي وبالأقران (18.2%): من فوائده المدركة تطوير التفكير النقدي وزيادة المسؤولية الذاتية وتعزيز التعلم التشاركي، ومن تحدياته عدم موضوعية بعض الطلاب، والحاجة إلى تدريب مسبق، وصعوبة وضع معايير واضحة، ومقاومة بعض الطلاب وأولياء الأمور.

"في البداية كنت متردداً، لكن عندما جربت التقييم الذاتي مع طلاب الثانية ثانوي، وجدت أن الطلاب أكثر صدقاً وموضوعية مما توقعت" (مقابلة إلكترونية، 2025).

1.3.3 الموضوعات الفرعية والعوامل المؤثرة :

جدول: (11) الموضوعات الفرعية والعوامل المؤثرة

الموضوع الفرعي	التكرار	النسبة %	درجة الأهمية	التأثير على التطوير
تخفيض أعداد الطلاب في الصف	44	22.2 %	عالية	يسهل تطبيق أساليب متنوعة
التدريب على التقنيات الحديثة	35	17.7 %	عالية	ضروري لاستخدام التكنولوجيا
مرونة المنهج والمقررات	24	12.1 %	متوسطة	يتيح إبداعاً أكبر في التقويم
دعم الإدارة المدرسية	18	9.1 %	متوسطة	يشجع على التجريب والابتكار
تقليل البيروقراطية الإدارية	12	6.1 %	منخفضة	توفير وقت أكبر للتطوير

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات SPSS

احتل تخفيض أعداد الطلاب المرتبة الأولى (22.2%)، يليه التدريب على التقنيات الحديثة (17.7%) كضرورة لتنفيذ التكنولوجيا، ثم مرونة المنهج ودعم الإدارة بأهمية متوسطة، وأخيرًا تقليل البيروقراطية (6.1%).

1.3.3 التحليل المقارن حسب سنوات الخبرة:

جدول (12): التحليل حسب سنوات الخبرة

الخصائص المميزة	مثال من الاستجابات	التركيز الأساسي	فئة الخبرة
حماس عالي لكن حاجة للدعم	أحتاج دورات مكثفة في استخدام المنصات التعليمية الحديثة	التكنولوجيا والتدريب	المبتدئون (أقل من 5 سنوات)
توازن بين الطموح والواقعية	أريد تطبيق نظام تقويم أسبوعي منتظم	التقويم المستمر والتنظيم	المتوسطون (5-10 سنوات)
نضج في الفهم وثقة في التطبيق	الطلاب قادرون على تقييم أنفسهم	التقييم الذاتي والتطوير المتقدم	الخبراء (أكثر من 10 سنوات)

المصدر: من إعداد الباحث

يوضح الجدول (12) أن المعلمين المبتدئين ركزوا بشكل أساسي على التكنولوجيا والتدريب، وهو ما يعكس حماسهم الكبير وحاجتهم إلى الدعم. أما المعلمون متوسطو الخبرة فقد أبرزوا أهمية التنظيم والتقويم المستمر، في انسجام مع سعيهم لتحقيق توازن بين الطموح والواقعية. في المقابل، ركز الخبراء على التقييم الذاتي والتطوير المتقدم، وهو ما يدل على نضج في الفهم وثقة أكبر في التطبيق العملي.

3.3.3 لاقتراحات الإبداعية المبتكرة:

قترح المعلمون حلولًا مبتكرة، أبرزها "بنك الأسئلة التشاركي" المشترك بين معلمي المادة الواحدة (يوفر الوقت ويحسن جودة الأسئلة، ويتحدى بالتنسيق وتوحيد المعايير)؛ "التقويم بالقصة الرقمية" في مادة التاريخ (فهم أعمق وإبداع ومهارات تقنية، ويتطلب أدوات ووقتًا إضافيًا)؛ و"المحكمة الصفية العلمية" في الأحياء لمحاكمة مسألة علمية بأدوار متنوعة (يعزز الفهم العلمي والتفكير النقدي والعمل الجماعي).

جدول (13): التحديات والحلول من وجهة نظر المعلمين

التحدي الرئيسي	نسبة الذكر %	الحل المقترح الأكثر تكرارا	درجة الأولوية
ضيق الوقت وكثرة الأعباء	43.2 %	إعادة توزيع المنهج وتقليل الحصص الإضافية	عالية جدا
نقص التدريب التقني	38.4 %	دورات تدريبية مكثفة ومستمرة	عالية
أعداد الطلاب الكبيرة	35.1 %	تقليل عدد الطلاب لـ 20-25 طالب/صف	عالية
مقاومة التغيير	28.3 %	التطبيق التدريجي والتوعية	متوسطة
نقص الإمكانيات التقنية	22.7 %	استثمار في البنية التحتية التكنولوجية	متوسطة

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادًا على مخرجات SPSS

4.3.3 نماذج من التجارب الناجحة والنموذج المقترح

- **تجربة في التقييم المستمر:** أوضح المعلم (تخصص: رياضيات، خبرة: 10 سنوات) في مقابلة إلكترونية (2025) أنه قام بتقسيم منهج الفصل إلى خمس وحدات، بحيث تتضمن كل وحدة اختبار قصير ونشاط عملي. وقد أسهم هذا التنظيم في خفض القلق المرتبط بالامتحانات وتحسين أداء الطلاب. وأرجع المعلم نجاح هذه التجربة إلى عوامل محددة، من أهمها: التخطيط المسبق والدقيق، التوزيع العادل للدرجات، تقديم ملاحظات فورية للطلاب، إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بينهم (مقابلة إلكترونية مع معلم رياضيات، 2025)

- **تجربة في التكنولوجيا:** قام الأستاذ (تخصص: فيزياء، خبرة: 9 سنوات) بتجربة دمج أدوات تكنولوجية بسيطة في العملية التعليمية بغرض مراجعة الدروس وإجراء اختبارات قصيرة، ولاحظ أن هذه الاستراتيجية التفاعلية أثارت حماس الطلاب وزادت من رغبتهم في المشاركة والتعلم. وقد حدد المعلم مجموعة من عناصر النجاح التي أسهمت في فاعلية التجربة، من أبرزها: البدء بأدوات بسيطة ومجانية لتجنب التعقيد الفني، إشراك الطلاب في الجوانب التقنية لتعزيز التعلم الذاتي، وربط التكنولوجيا بالمتعة والتعلم لضمان جذب اهتمام الطلاب. (مقابلة إلكترونية مع معلم فيزياء، 2025).

ومن نماذج تطوير التقييم التربوي المقترح يقوم النموذج المقترح لتطوير التقييم التربوي على التفاعل بين العوامل الممكنة والعوامل المعيقة، بحيث تشكل الرغبة في التطوير منطلقاً أساسياً يؤدي إلى التطوير الفعلي، والذي ينعكس في نهاية المطاف على تحسن نتائج الطلاب. ويتم قياس نجاح هذا النموذج عبر مؤشرات كمية، منها:

ارتفاع معدل استخدام الأساليب الحديثة من (5/2.5) إلى (5/3.5)، تقليص الاعتماد على الامتحانات التقليدية من (5/4.28) إلى (5/3.5)، وزيادة رضا المعلمين عن التقويم من (5/2.98) إلى (5/3.8). أما المؤشرات النوعية فتتمثل في تنوع أساليب التقويم، تحسين جودة التغذية الراجعة للطلاب، ترسيخ ثقافة التطوير المستمر لدى المعلمين، وانتشار الممارسات الإبداعية في الممارسات التقييمية.

5.3.3 التوصيات المستمدة من التحليل النوعي :

توصيات قصيرة المدى (للمعلمين) :اعتماد التقويم المستمر تدريجيًا، باعتباره أكثر المقترحات تكرارا (35.9%) وسهل التنفيذ؛ تجربة أداة تقنية واحدة كل شهر؛ تفعيل التقييم الذاتي بمعايير مبسطة؛ وتبادل الخبرات مع الزملاء من الممارسات الناجحة.

توصيات متوسطة المدى (للإدارات المدرسية) : توفير برامج تدريب تقني منتظمة، استجابة لاحتياجات 26.8% من المعلمين الذين أكدوا أهمية التكنولوجيا في التقويم؛ خفض أعداد الطلاب تدريجيًا؛ منح هامش مرونة للتجريب أساليب جديدة وابتكارية في التعليم والتقويم ؛ وتأسيس مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس وخارجها توصيات طويلة المدى (لوضعي السياسات) :الاستثمار في التكنولوجيا التعليمية مع أولوية للريف؛ تصميم برامج تدريب تراعي الخبرة والتخصص؛ مراجعة توزيع المناهج والأوقات؛ ووضع آليات تحفيزية للإبداع والابتكار.

4. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية:

يكشف المشهد التعليمي عن استمرار بصمات الممارسات التقليدية؛ فاحتلال الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى بمتوسط (4.28) مقابل تراجع التقويم الذاتي (2.34) يرسم صورة صادقة عما يحدث في الفصول. وهذه الصورة ليست جديدة، فقد رأيناها في دراسة الأخشمي (2019) حين فضّل الطلاب الاختبارات الموضوعية وتجنّبوا التقويم الذاتي والأقران، ويتكرر النمط لدى (Ahmeti 2025) في مقدونيا الشمالية حيث يعتمد المعلمون أساسًا على التقويم الختامي التقليدي.

أما دراسة عبد الخالق وآخرون (2021) فأكدت أن تطوير نظام التقويم في الثانوية لا يزال شكلياً لم يصل إلى جوهر العملية التعليمية، وهو ما تؤكدته دراسة Kwapong (2021) في غانا التي وجدت أن الاعتماد على التقويم للتعليم (الختامي) إقصائي ومحدود الفاعلية ويعجز عن إبراز القدرات الحقيقية للمتعلمين. ومن منظور نظرية التقويم البنائي (Black & Wiliam, 1998) ، فإن التمسك بالأساليب التقليدية يحرمانا من التغذية الراجعة المستمرة التي تساعد المتعلمين على إدراك مواطن القوة والقصور في أدائهم ، ويفقد المعلمين فرصة تعديل طرائق التدريس وفق احتياجات طلبتهم الفعلية. كما أن ضعف توظيف أساليب كالمشاريع الجماعية (2.67) وملفات الإنجاز (2.89) يتعارض مع نظرية التقويم الأصيل التي أكد عليها Wiggins (1990) والتي تدعو إلى اعتماد مهام واقعية ذات معنى باعتبارها أدوات أكثر عدالة وفاعلية في الحكم على قدرات المتعلمين مقارنة بالاختبارات التقليدية.

5. خاتمة

بناء على نتائج هذه الدراسة، يتضح أن الواقع التعليمي لا يزال أسير الممارسات التقليدية، حيث تهيمن الاختبارات الكتابية بمتوسط (4.28) مقابل تراجع الأساليب الحديثة كالتقويم الذاتي الذي لم يتجاوز (2.34). ورغم إدراك 35.9% من المعلمين أهمية التقويم التكويني المستمر، إلا أن الفجوة بين الوعي النظري والتطبيق الفعلي تبقى شاسعة ، وتشكل العوامل المعيقة كضيق الوقت وكثرة الأعباء (43.2%) وأعداد الطلاب الكبيرة (35.1%) حواجز حقيقية أمام التطوير.

إن التحدي الحقيقي يكمن في تحويل هذا الوعي المتنامي إلى ممارسات عملية، باستث من خلال استثمار الحماس الواضح للمعلمين نحو التكنولوجيا (26.8%) وتفعيل تجاربهم الإبداعية المبتكرة. والمستقبل يتطلب إرادة جماعية من المعلمين والإدارات وواضعي السياسات لكسر دورة التقليد والانطلاق نحو تقويم حقيقي يخدم تعلم الطلاب .والنموذج المقترح ليس مجرد توصيات نظرية، بل خريطة طريق عملية مستمدة من أصوات 290 معلماً وتجاربهم الميدانية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1. الدعليج، إبراهيم بن عبد العزيز. (2015). التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري (ط1). الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن.
2. الأخشمي، أحمد بن علي. (2019). أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميه. *مجلة العلوم التربوية*، (20)، 1-25.
3. محمود، حمدي شاكر. (2004). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات* (ط1). دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
4. عبد الخالق، سامح إبراهيم عوض الله، وآخرون. (2021). توجهات حديثة في التقويم التربوي من أجل التحول الرقمي (تقويم المرحلة الثانوية في مصر نموذجًا). *المجلة التربوية لكلية التربية*، (1)، 101-122.
5. محمد، سليمان أمين. (2009). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته* (ط1). دار الكتاب الحديث، مصر.
6. السبيتان، فتحي ذياب. (2014). *التدريس الفعال والمعلم الذي نريده* (ط1). دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.
7. خليل، محمد أبو الفتوح حامد. (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
8. عمر، محمود أحمد، وآخرون. (2010). *القياس النفسي والتربوي* (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
9. الشجيري، ياسر خلف، والزهيري، حيدر عبد الكريم. (2022). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي* (ط1). مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
2. Ahmeti, M. (2025). Improving Student Evaluation: A Study of Formative and Summative Assessment Practices in Primary Schools. *Knowledge Without Borders International Scientific Journal*, 69(2), 453-459.
3. Kwapong, O. A. T. F. (2021). Promoting Assessment for Learning to Ensure Access, Equity and Improvement in Educational Outcomes in Ghana. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10(SI), 39-53.

4. Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
5. Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1–3.