وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها

- دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ومقاطعة التفتيش التربوي لولاية المسيلة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: قياس نفسي وتقويم تربوي

إعداد الطالبة:
سليمة بوداود

إشراف الدكتور:
عبد الحميد شحام

السنة الجامعية: 2019-2020م

كلمة شكر وعرفان

قال تعالى" ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه " لقمان12

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير خلق الله محمد عليه وعلى آله أطهر الصلاة والزكاة

إن الحمد لله وحده لاشريك له حمدا يليق بجلال عظمته أن منى علينا بالتوفيق والسداد لإتمام هذا البحث العلمي المتواضع في مشوار مسيرتنا الدراسية

نرجو الله أن ينال رضاه

ثم أتوجه بالشكر الجميل إلى الأستاذ المشرف الدكتور: عبد الحميد **شحام عبدالحميد** على توجيهاته القيمة والبناءة في سيرورة هذا العمل العلمي المتواضع، وكل من ساهم من الأساتذة الأفاضل و الذين كان لهم وافر التوجيه والنصح في هذه الدراسة، الأستاذ الدكتور بوجمعة نقبيل، الدكتور حمزة بن معتوق، الأستاذ الفاضل محمد بومدوحة، الدكتور عيد بوقرة، والأساتذة الدكاترة المحكمين كل باسمه

كما أتوجه بالشكر الجميل أيضا إلى كل من كان له الفضل في حسن المساعدة وحسن المعاملة

أقول لهم جزاكم الله خيرالجزاء.

إهـــداء:

إلى من قال فيهما الرحمن: {وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا}

إلى التي سهرت لأجلي الليالي ومنحتني السعادة رمز العطف والأمل أمي حفظها الله.

إلى الذي فتح لي طريق النجاح وارتقب نجاحي رمز الشرف أبي.

إلى من أكن لهم مشاعر الحب والاحترام والإحساس بالدفء العائلي إخوتي حفظهم الله،

إلى كل صديقاتي

إلى الروح البريئة **أختي فضيلة** رحمها الله برحمته التي وسعت كل شيء وكل من ساعدني من قريب

أو بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة أساتذة التعليم الإبتدائي لمفاهيم التقويم (أنواع التقويم)، وتقدير المشرفين التربويين(المفتشين)لمستوى إستخدامهم لها، اعتمدت الطالبة الباحثة دراستها على المنهج الوصفي وأداة البحث المتمثلة في إستمارتي استبيان صممتا من طرف الطالبة الباحثة تتضمن كل إستمارة (24)عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد، طبقت كل واحدة منهما على عينة قصدية من المعلمين والمشرفين التربويين بولاية المسيلة.

تم صياغة مجموعة من الفرضيات وكانت كالتالي

1_ مستوى معرفة أساتذة التعليم الإبتدائى لمفاهيم التقويم متوسط

1_1 مستوى معرفة أساتذة التعليم الإبتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي متوسط.

1_2 مستوى معرفة أساتذة التعليم الإبتدائي لمفهوم التقويم التكويني متوسط.

1_3 مستوى معرفة أساتذة التعليم الإبتدائي لمفهوم التقويم النهائي متوسط.

2_ تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الإبتدائي لمفاهيم التقويم متوسط

2_1 تقدير المشرفين التربويين لمستوى إستخدام أساتذة التعليم الإبتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي متوسط.

2_2 تقدير المشرفين التربويين لمستوى إستخدام أساتذة التعليم الإبتدائي لمفهوم التقويم التكويني متوسط.

2_3 تقدير المشرفين التربويين لمستوى إستخدام أساتذة التعليم الإبتدائي لمفهوم التقويم النهائي متوسط.

ولاختبار صحة الفروض تم معالجتها بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spssالنسخة (26)وتم التوصل إلى النتائج التالية:

1_1 مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي كان متوسط.

1_2 مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني كان متوسط.

1_3مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي كان متوسط.

2_1 وأن تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي كان متوسط.

2_2 تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني كان متوسط .

2_3 أما الفرضية الأخيرة؛ تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي كان مستوى التقدير متوسط .

Abstract

The current study aims to identify the level of knowledge of the teachers of primary education of the concepts of the calendar (types of calendar) and the appreciation of the educational supervisors (inspectors), (to the level of their use of it), the student researcher based her study on the descriptive curriculum and the research tool consisting of questionnaire questionnaire questionnaires designed by the student researcher includes each form (24) words divided into three dimensions, each applied to a deliberate sample of teachers and educational supervisors in The State of Misla.

A set of hypotheses was formulated and were as follows:

The first general hypothesis: the level of knowledge of primary education teachers of the concepts of the calendar is average.

The first partial hypotheses:

The level of knowledge of primary school teachers of the concept of diagnostic evaluation is high.

The level of knowledge of primary school teachers of the concept of training calendar is high.

The level of knowledge of primary school teachers of the concept of the final calendar is high.

The second general hypothesis: educational supervisors' appreciation of the level of use of intermediate education teachers for the concepts of the average calendar.

Second partial hypotheses:

Educational supervisors estimate the level of use of intermediate teachers for the concept of average diagnostic evaluation.
Educational supervisors' appreciation of the level of use of primary education teachers for the concept of a high formative calendar.
Educational supervisors' appreciation of the level of use of primary education teachers for the concept of the final calendar is high

To test the validity of the assumptions, they were treated with the statistical package of social sciences spsversion version26 and the following results were reached:

The level of knowledge of primary school teachers of the concept of diagnostic evaluation was low

The level of knowledge of primary school teachers of the concept of the training calendar was low.

The level of knowledge of primary school teachers of the concept of the final calendar was low.

The educational supervisors' assessment of the level of use of primary education teachers for the concept of diagnostic evaluation was low.

The educational supervisors' assessment of the level of use of primary school teachers for the concept of training evaluation was low.

The latter hypothesis, the educational supervisors' assessment of the level of use of primary education teachers for the concept of the final calendar, was average.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
–شكر وعرفان.	– –
–إهداء.	– –
–ملخص الدراسة.	ـــ
–فهرس المحتويات.	– –
–فهرس الجداول.	– –
–مقدمة.	أ_ب_ت
الفصل التمهيدي :الإطار العام للدراسة	
- الإشكالية.	06
- فرضيات الدراسة.	10
- أهمية الدراسة.	11
- أهداف الدراسة.	12
- أسباب اختيار موضوع الدراسة.	12
- تحديد مصطلحات الدراسة.	13
- الدراسات السابقة.	14
الفصل الأول :التقويم التربوي	24
- تمهيد.	24
1- التطور التاريخي للتقويم التربوي.	24
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي.	27

3- مفهوم التقويم التربوي.	29
4- أهمية التقويم التربوي.	31
5- خطوات التقويم التربوي.	32
6- أنواع التقويم التربوي.	34
7- أهداف التقويم التربوي.	38
8- شروط التقويم التربوي.	41
9- مجالات التقويم التربوي.	41
10- أساليب التقويم التربوي.	43
11- طرق تفسير نتائج التقويم.	51
_خلاصة الفصل.	53
الفصل الثاني :أساتذة التعليم الابتدائي	
_تمهيد.	55
1- مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي.	55
2- تعريف أستاذ التعليم الابتدائي.	55
3- خصائص أستاذ التعليم الابتدائي.	57
4- مهام أستاذ التعليم الابتدائي.	60
_ خلاصة الفصل.	62
الفصل الثالث :المشرف التربوي (المفتش).	
_ تهميد.	65
1- مفهوم الإشراف التربوي.	65
2- أهمية الإشراف التربوي.	66

3- أهداف الإشراف التربوي.	67
4- تعريف المشرف التربوي.	68
5- خصائص المشرف التربوي.	69
6- أهم وظائف المشرف التربوي.	70
7- علاقة المشرف التربوي بأستاذ التعليم الابتدائي.	71
8- العوامل المؤثرة في الإشراف التربوي.	72
9- خلاصة الفصل.	73
الفصل الرابع :إجراءات الدراسة الميدانية	
_تمهيد.	75
1_منهج الدراسة.	76
2_الدراسة الاستطلاعية.	76
2_1 عينة الدراسة الاستطلاعية.	76
2_2 أداة الدراسة الاستطلاعية.	76
2 _3 نتائج الدراسة الاستطلاعية.	77
3_ الدراسة الأساسية.	77
3_1 عينة الدراسة الأساسية.	78
3_2 أداةالدراسة الأساسية وخصائصها السيكومترية.	80
3_3 الأساليب الاحصائية للدراسة.	82
-خلاصة الفصل.	93
الفصل الخامس :عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
-تمهيد.	95
1_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى.	96

2_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.	97
3_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.	98
4_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالة.	99
5 _عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية.	100
6_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.	100
7_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئيةالثانية.	100
8_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.	101
خلاصة الفصل.	102
خاتمة.	104
مقترحات الدراسة.	105
قائمة المراجع.	117
الملاحق.	_ _

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	الجدول
1	يقارن بين الأنواع الثلاثة للتقويم
2	يوضح المدارس الابتدائية ومقاطعة التفتيش التربوي لولاية المسيلة للعينتين
3	يوضح عبارات الاستبيان (1) في صورته الأولية والتعديلات الطارئة عليه وفقا لآراء المحكمين.
4	يوضح عبارات الاستبيان رقم (2) في صورته الأولية والتعديلات الطارئة عليه وفقا لآراء المحكمين.
5	يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان ككل لدى عينة المعلمين .
6	يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان ككل لدى عينة المفتشين.
7	يوضح حساب الثبات لاستبيان عينة المعلمين.
8	يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان ككل لدى عينة المشرفين
9	يوضح صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إلأيه لدى عينة المفتشين
10	يوضح حساب الثبات لاستبيان عينة المفتشين.
11	يوضح المقارنة بين متوسط درجات أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم والمتوسط الفرضي والمتوسط الفرضي

12	يوضح المقارنة بين متوسط درجات أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم والمتوسط الفرضي المقابل لكل أنواع التقويم .
13	يوضح المقارنة بين متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين لمستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم والمتوسط الفرضي .
14	يوضح المقارنة بين متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين لمستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم والمتوسط الفرضي المقابل لكل أنواع التقويم

مقدمة

مقدمة

إن الهدف من التعليم لم يعد مجرد السعي الحثيث نحو تحقيق الرفاهية للمتعلمين فقط بل،أصبح ضرورة ملحة من ضروريات الحياة ،فكلما كان النظام التربوي السائد لأي مجتمع من المجتمعات فاعلا كلما ساهم في تنشئة وإخراج الأفراد على قدر من الكفاءة والتأهيل حتى يساهموا في ترقية وتطوير مجتمعهم، فحاجة التعليم إلى التطور و مواكبة المستجدات التي سترقى به إلى تحقيق الأهداف والغايات التربوية المسطرة من الجهات الوصية ،جعل هذه الأخيرة تسعى إلى تكريس كل الوسائل والامكانات المادية والبشرية للوصول إلى الغاية المنشودة ،وبحكم أن المدرسة وبكل مراحل التعليم هي البيئة الأولى التي تمارس فيها كل أنواع التعلمات ومسؤوليات العمل المدرسي تجعلنا نذكر أمر مهم وممارسة واقعية لتحديد مستوى ما تقدمت إليه عملية التعليم والتعلم؛ ألا وهي التقويم التربوي والذي بدوره يعد من أهم مكونات النظام التربوي التعليمي ، فعملية التقويم ليست مقصورة لذاتها ،ولكنها عمل تربوي يتضمن الوسيلة والجوهر والهدف ؛بل الوسيلة الأولى لضمان جودة التعليم من خلال الأهداف التي تنشدها التربية ويتوخاها المنهج .

إن سلاسة وسيرورة عملية التقويم التربوي تدخل في مهام المدرسين ومن أولويات ممارساتهم اليومية، حيث يجب أن يمتلك المعلم المعارف والمهارات والكفايات اللازمة والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من التقان ويمكن ملاحظتها وقياسها (الأزرق،2000، ص170).

فمعرفة المعلمين بمجمل أنواع التقويم الممارس في الطور التعليمي الذي يزاولون به مهامهم يجعل نتائج عملية التقويم التربوي تظهر بدرجة واضحة؛ وبالتالي معرفة المستوى الحقيقي الذي وصلت إليه نتائج التربية والتعليم السائدين.

ومنه فإن بحث دراستنا يتناول وبالتفصيل المستوى الحقيقي لمعرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم، وكيف يقدر المشرفون التربويون المستوى الحقيقي لاستخدام هؤولاء الأساتذة لتلك المفاهيم.

وانطلاقا من هذه النقاط تم احتواء موضوع دراستنا في هيكلة نظرية وتطبيقية حيث يحتوي الجانب النظري على الإطار العام للدراسة والذي يتناول إشكالية الدراسة وفرضياتها، أسباب إختيار موضوع الدراسة

أهمية الدراسة وأهدافها، بالإضافة التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة التي تناولت كل متغيرات دراستنا.

الفصل الأول الذي يتناول التقويم التربوي متسلسلا في عناصره التالية: التطور التاريخي للتقويم التربوي، بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم، تعريف التقويم التربوي، أهمية وخطوات وأهداف التقويم، شروط ومجالات وأساليب التقويم بالإضافة إلى طرق تفسير نتائج التقويم التربوي ثم خلاصة الفصل.

أما الفصل الثاني فقد تناول أساتذة التعليم الابتدائي، مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي تعريف أستاذ التعليم الابتدائي، خصائصه ومهامه، ثم خلاصة الفصل.

والفصل الثالث تناول المشرف التربوي انطلاقا من مفهوم الإشراف التربوي، أهمية الإشراف التربوي وأهميته، تعريف المشرف التربوي، وظائفه، علاقة المشرف التربوي بأساتذة التعليم الابتدائي، العوامل المؤثرة في الإشراف التربوي، ثم خلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني يحوي.

الفصل الرابع الذي يشمالإجراءات الدراسة الميدانية، حيث تم فيه القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، الدراسة الأساسية التي تناولت المنهج المستخدم عينة الدراسة وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة أساليب المعالجة الاحصائية ثم خلاصة الفصل

بينما يحتوي الفصل الخامس على عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات وفي الأخير خاتمة وبعض الاقتراحات.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1_الإشكالية.

2_فرضيات الدراسة.

3_أهمية الدراسة.

4_أهداف الدراسة.

5_أسباب اختيار الدراسة.

6_تحديد مصطلحات الدراسة.

7_الدراسات السابقة

1_الإشكالية:

تتخذ المنظومة التربوية لأي بلد من بلدان العالم مكانة محورية تدور حولها مختلف المنظومات الأخرى، ونظرا لهاته المكانة المهمة التي تحتلها كانت محل اهتمام ودراسة معمقة من أهل الاختصاص، إذ أن ازدهار وتطور الأمم يحدد ويقاس بدرجة كبيرة بجودة وتطور العلوم والمعرفة التي توليها هاته الأخيرة لهذين المفهومين، حيث يلاحظ المتتبع لسيرورة هذا التقدم والتطور خاصة في البلدان العربية وجود محاولات كثيرة لعلماء وباحثين مختصين في التربية والتعليم يسعون جاهدين للنهوض بهذا القطاع الحساس في كل مستوياته وبكل حلقاته (منهاج، معلمين، تلاميذ....).

فمنذ الاستقلال أولت الجزائر على غرار هاته الدول اهتماما بالغا بمجال التربية والتعليم وذلك لبناء منظومة تربوية سليمة تستجيب لحاجات البلد وتطلعاته للخروج من دائرة التخلف ومواكبة ركب الحضارة والتطور، وقد عرفت منظومتنا التربوية بمختلف مراحلها التعليمية منذ الاستقلال عدة تغييرات متأثرة بذلك بتغير الرؤى السياسية والتجاذبات المحلية والدولية، وكذلك ما فرضه الواقع الاقتصادي والاجتماعي والعلمي الذي أدى بمسؤولي التربية والتعليم إلى مراجعة مكونات النظام التربوي حتى يتماشى وهاته التحولات بغية إقرار مدرسة متطورة ومتفتحة تتكفل بالإعداد الأصح والأمثل للأجيال في كل جوانب حياتهم، ففي عام (2002-2003) ظهرت البوادر الأولى للإصلاح التربوي وصولا إلى الإصلاح الأخير

في العام (2013-2014) المتضمن في النشرة الرسمية للتربية الوطنية.

إن القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات التغيير تحتاج إلى معلومات تقويمة

عن مستوى الأداء الحالي والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة (سلمان، ص119) وذلك عن طريق ما يسمى بالتقويم التربوي، إذ يلعب هذا الأخير دورا فعالا ومؤثرا في توجيه عمليتي التعليم والتعلم واثرائهما، فعملية التقويم وثيقة الارتباط بهاتين العمليتين تؤثر فيهما وتتأثر بهما (محمود علام،97، ص9).

إن عملية التقويم عملية دينامية ضرورية متتابعة متكاملة بين الأنواع المختلفة للتقويم (التشخيصي، التكويني، الختامي) ،تحتاج لأن تفهم وتمارس من طرف المعلم داخل حجرة الصف للحكم بدقة على مستوى تلاميذه فيعزز المجتهد منهم ويحسن مستوى الضعيف، وهذا الحكم لا يتأتى حتى يكون المعلم على دراية كافية بمفاهيم التقويم) أنواع التقويم، وعلى قدر المجتهد في تطبيقها و في كل مراحل التعليم وهذا ما أيدته دراسة تيعشادين محمد سنة (2009)،حيث هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط بالجزائر نحو طرق وأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وقد خلصت الدراسة إلى أن الأساتذة لديهم اتجاهات إيجابية نحو أهداف وطرائق وأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

ولقد كان هناك استعراض لنظريات وأساليب لقياس وإدارة الأداء في محاولة لتغيير الفكر التقليدي في التقويم التربوي من طرف الباحثتان د/خديجة عبد الله علي بصفر، د/عزة عبد النبي إبراهيم خليل لدراستهما:"التقويم التربوي بين الواقع والمأمول في مؤسسات التعليم العالي"

بالإضافة إلى الخطابات الرسمية لوزارة التربية الوطنية والتي تعنى بتقويم المنظومة التربوية ككل، ففي عام (2000) تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية من طرف رئيس الجمهورية آنذاك. اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000)

إن المعلم الكفؤ دائما ما يسعى إلى أداء واجبه التقويمي على أتم صورة ولكن يحدث وأن تواجهه صعوبات للقيام بذلك تكون مرتبطة مثلا بفلسفة التقويم وصعوبات تتعلق بتدريب وتكوين المعلمين وأخرى مرتبطة بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية وكذا إعداد واستعمال الأساليب التقويمية والأوقات المناسبة لها، إضافة إلى صعوبات تعنى بتصحيح وتفسير نتائج التقويم.

من هذا الإشكال اتخذت الوزارة الوصية في الجزائر ضوابط وإجراءات بيداغوجية بداية كل موسم دراسي تساعد المعلمين على أداء واجبهم التعليمي على أحسن صورة، حيث يظهر لنا ذلك من خلال المخططات السنوية لجميع المواد التعليمية، الصادرة عن المفتشية العامة للبيداغوجيا التابعة لوزارة التربية الوطنية، إذ نجد في هذه المخططات التدرجات السنوية للتعلمات كأدوات عمل مكملة للسندات المرجعية المعتمدة، والمعمول بها في الميدان في مرحلة التعليم الابتدائي بغرض تيسير قراءة وفهم وتنفيذ المنهاج، وتوحيد تناول المضامين من طرف الأساتذة في إطار التوجيهات التي ينص عليها والتي تم توضيحها في الوثائق المرافقة لكل مادة.

بالإضافة إلى ما سبق نجد حلقة ذات أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم ألا وهي المشرف التربوي والذي يعد الأداة المهمة لتطوير البيئة التعليمية والوسيلة البشرية لتحسين مستوى الأداء التدريسي وذلك من خلال الأدوار والمهام التي يقوم بها وهذا كما جاء في دراسة

(النخالة :عام2002)، حيث أشارت إلى ضرورة تحديد الأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي للنمو المهني للمعلمين ومدى ممارسته لهذه الأدوار، فالمشرف التربوي هو الموجه والمقوم والمرافق الأول لممارسات المعلم، فهو من يمتلك أسلوب التعلم التعاوني بينه وبين المعلمين من أجل الوصول إلى الغاية المقصودة، وهي تطوير التعليم التعاوني ومعالجة النقائص ومعاونة المعلم على تحسين طرائق التدريس ومساعدته على خلق مواقف أفضل للتعلم (رشيد:،ص79).مما سبق ذكره يجعلنا نمعن تفكيرا فيما إذا كان أساتذة التعليم الابتدائي على معرفة كافية بمفاهيم التقويم ،وهل لديهم نفس المستوى لممارستهم لهاته المفاهيم بحكم أن ممتهنوا التعليم خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي من تخصصات علمية مختلفة وذوو كفاءات وخبرات غير متساوية بالإضافة إلى اختلاف نوع ونمط تكوينهم ،الجامعي و تدخل عامل السن ونوع جنس المعلم، وهذا ما جعلنا نبني تساؤلاتنا على النحو الآتي:

1_ ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم؟

1_1 ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي؟

1_2 ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني؟

1_3 ما مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي؟

2_ ما تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم؟

2_1 ما تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي؟

2_2 ما تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني؟

2_3 ما تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي؟

2_فرضيات الدراسة:

1_ مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم متوسط

1_1 مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي متوسط.

1_2 مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني متوسط.

1_3 مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي متوسط.

2_ تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم متوسط.

2_1 تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي متوسط.

2_2 تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني متوسط.

2_3 تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي متوسط.

3_أهمية الدراسة:

تظهر لنا أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

. إبراز أهمية التقويم في عملية التعليم كونه الوسيلة المهمة في إظهار مكتسبات المدرسة.

. تسليط الضوء على أول وأهم مراحل التعليم المرحلة الابتدائية والتي تبنى عليها باقي مراحل التعليم.

. لفت الانتباه إلى فئة فعالة في العملية التربوية وهي المشرف التربوي والتي على حد علم الطالبة لا توجد دراسات كثيرة في الجزائر تناولت هذه الفئة.

. التعرف على مهام المشرف التربوي وأهمية مرافقته لمعلم المرحلة الابتدائية، خاصة أن أساتذة التعليم الابتدائي من تخصصات مختلفة وذوو خبرات متباينة في واقع التعليم.

4_أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في:

. مدى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم (التشخيصي، التكويني، النهائي).

. تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم.

5_أسباب اختيار موضوع الدراسة:

هناك مجموعة من الدواعي لاختيارنا لعنوان دراستنا نذكر منها:

. النظر إلى التقويم من زاوية أنه مجرد اختبارات يقوم بها الأستاذ فصليا أو سنويا.

. محاولة معرفة أي أنواع التقويم الأكثر استخداما من طرف أساتذة التعليم الابتدائي.

. محاولة معرفة مدى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لتقنيات التخطيط، التنفيذ والتقويم أثناء عملية التعليم.

6_تحديد مفاهيم الدراسة:

_التقويم التربوي

يعرف التقويم في مجال التربية بأنه العملية المنظمة والمخطط لها من السلطة العليا المخول لها إعداد وتخطيط البرامج التربوية وما يناسبها من إمكانات مادية وبشرية ووسائل تعليمية للكشف عن مدى التلاؤم بين ما سطر له والواقع الذي تطبق فيه هاته الاعدادات والبرامج من خلال معرفة نقاط القوة والضعف وبالتالي فإما أن تقبل وإما أن يعاد النظر في ضعفها ويتم تعديلها وتحسينها،ومدى فهم ومعرفةالأساتذة بأنواع التقويم الممارس في مدارس التعليم الابتدائي بالجزائر ،وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية العامة للتلميذ والمعلم والمنظومة التربوية ككل.

_أساتذة التعليم الابتدائي:

يعرف المعلم على أنه أهم وسيلة بشرية في منهاج التربية والتعليم، فهو الموظف القائم بشؤونهما في مرحلة التعليم الابتدائي، وهو المسؤول عن اكساب التلاميذ المعارف الأساسية،

وتنمية قدراتهم العقلية، والمحافظة على سلامتهم النفسية ومراعاة لفروقاتهم الفردية، لأجل توجيههم نحو الأفضل وبالتالي إنجاح العملية التعليمية وتوجيهها للوجهة المشرف التربوي (المفتش).

_المشرف التربوي:

يعرّف المشرف التربوي على أنه الشخص الذي يزاول مهامه على أساتذة التعليم في الجزائر وفي كل المراحل والأطوار التعليمية، فهو القيادي والموجه والمقوم لهؤلاء الأساتذة لأجل تحسين أساليب التدريس لديهم، ومساعدتهم على النمو المهني الأفضل وحل مختلف المشكلات التي تواجههم.

7_ الدراسات السابقة:

أ_الدراسات المتعلقة بالتقويم التربوي:

1_دراسة وهيبة بن عالية (2002) بالجزائر حول :تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتشين ومعلم التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصور التقويم الحديث. لدى كل من المفتشين ومعلم التعليم الأساسي.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

توصلت النتائج إلى:

_إلى أن المعلمين لا يملكون تصورا حديثا عن التقويم الحديث.

_أبدى المفتشون اهتماما كبيرا لمفهوم التصور الحديث للتقويم.

دراسة حدة ميمون (2002) بالجزائر حول: تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والذين بلغو 161 معلما ومعلمة.

توصلت النتائج إلى:

أن أغلب المعلمين يتعاملون مع الخطأ تعاملا تقليديا أي التعليق على الخطأعلى أنه خطأ وتقديم الصحيح دون تقويمه أو علاجه، وهذا ما سمته بالتعامل الحديث مع الخطأ والذي تقصد به (التقويم التكويني).

_دلت نتائج الدراسة على أن المعلمين الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات يستجيبون لعبارات التعامل الحديث مع الخطأ المدرجة في الاستبيان أكثر من الفئات الأخرى.

2_دراسة بن سي مسعود لبنى (2008_2007) **بالجزائر** حول :واقع التقويم التكويني في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات" دراسة بولاية ميلة_"الجزائر_

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي وهل هو تقويم تكويني يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات وماهي _الصعوبات التي تواجه معلم التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم اتبعت الباحثة المنهج الوصفي

التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (170) معلما ومعلمة موزعين على (42) ابتدائية بولاية ميلة، تم إجراء الدراسة على (120) موزعين على (30) مدرسة ابتدائية.

وقد استخدمت الباحثة الملاحظة والمقابلة والاستبيان كأدوات للدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

منها نقص تكوين المتعلمين نقص الوقت المخصص الدراسية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم كثافة المناهج التعليمية وأن التقويم الحالي في ضوء النتائج المتوصل إليها لا يزال تقويما تقليديا لا يحقق أهدافه في تحسين العملية التعليمية.

ب_الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير أستاذ التعليم الابتدائي:

1_**دراسة خلود علي مراد (2000) بالبحرين** حول :أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي سنة 2000 بالبحرين."

تمت صياغة إشكالية الدراسة في سؤال رئيسي واحد :ما واقع استخدام معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي لأساليب التقويم التربوي، وقد تفرع من هذا السؤال ثلاث أسئلة فرعية يغطي كل منها جانب من الجوانب الثلاثة وهي:(أكثرالممارسات استخداما، الصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات، مدى الاختلاف على خلفية الجنس والخبرة التدريسية).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداما من قبل معلمي الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي ومعلماتها، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف الجنس والخبرة التدريسية، كما هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجههم.

اعتمدت الدراسة على أداتين:

الأولى :استبيان مكون من 56 فقرة موزعة على ثلاث محاور.

الثانية :بطاقة متابعة لملف انجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبانة.

2_دراسة بركات (2005) بالجزائرحول: تأثير الدورات التدريبية التأهيلية أثناء الخدمة في امتلاك المعلم وممارسته لمهارات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية والتأهيلية أثناء الخدمة في امتلاك المعلم وممارسته للمهارات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة.

اختار الباحث عينة مكونة من (347) معلم ومعلمة.

استخدم الباحث أداتين :قائمة الكفايات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو التدريس

أسفرت النتائج على:

- عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريسية أثناء الخدمة في امتلاكهم للكفايات التدريسية.

- عدم وجود تأثير جوهري للالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة في امتلاكهم للكفايات التدريسية.

- عدم وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات.

- عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى الى التحاقهم بهذه الدورات أثناء الخدمة.

- لا توجد فروق جوهرية لمدى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة يمكن عزوها إلى اتجاههم نحو التدريس. (أحمد زقارة2017 ، ص56).

3_ دراسة بلقاسم وشتوان (2017) بالجزائر حول :فاعلية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل اصلاحات الجيل الثاني.

طور الباحثان أداة استبانة فاعلية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، طبقت على عينة من (88) أستاذ وأستاذة.

أسفرت النتائج على ما يلي:

- وجود مستوى مرتفع في فاعلية التكوين أثناء الخدمة في ظل اصلاح منهاج الجيل الثاني لدى اساتذة التعليم الابتدائي للطور الأول.

• لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية التكوين أثناء الخدمة في ظل اصلاحات الجيل الثاني لدى اساتذة التعليم الابتدائي للطور الأول تعزى لمتغير الخبرة المهنية) بلقاسم، شتوان2017 ، ص.(68

ت_الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المشرف التربوي (المفتش).

1_**دراسة علي سباغ (2006) بالجزائر** حول :الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي في الجزائر.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى مسايرة الإشراف التربوي القائم حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر للاتجاهات الإشراقية المعاصرة، ومحاولة إبراز أهم الممارسات الاشرافية المعاصرة التي ينبغي مراعاتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في مدارسنا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصحيح استمارة لتكون الأداة لبحثه، تكونت من (67) عبارة موزعة على أربع محاور، وقد بلغ عدد أفراد العينة (162) مشرف تربوي.

توصلت نتائج الدراسة إلى:

ـ هناك قصور في مسايرة الإشراف التربوي للممارسات الإشراقية المعاصرة برغم الجهود التي تبذل من أجل تطوير الجهاز الإشرافي في الجزائر من طرف القائمين على شؤون التربية والتعليم.

2 ـ **دراسة بوبكر دبابي (2014) بالجزائر** حول" :واقع عمل مفتش التعليم الابتدائي وأهم المعيقات التي تعترضه من وجهة نظر المفتشين أنفسهم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع عمل مفتش التعليم الابتدائي، وأهم المعيقات التي تعترضه أثناء أداء مهامه.

شمل مجتمع الدراسة جميع مفتشي القطاعات التربوية بولاية ورقلة وكان عددهم (30) مفتشا

وقد اعتمد الباحث على الاستمارة المفتوحة في جمع المعلومات، كما اعتمد المنهج الوصفي الباحث الاستكشافي لمناسبته موضوع الدراسة.

خلصت الدراسة إلى:

ـإن الدور الغالب على أعمال المفتش هو العمل الإداري في الوقت الذي تنص فيه القوانين على أن مهام المفتش مهام بيداغوجية بالدرجة الأولى.

ـإن معظم المعيقات هي معيقات إدارية (دبابي2014 ،ص125)

3ـ**دراسة فايز علي الأسود وسمر عبد الرؤوف الأسطل (2017) بفلسطين** حول":درجة ممارسة المشرفين التربويين لجودة العمل في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات."

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لجودة العمل في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكانت العينة (166) مديرا ومديرة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: "الفقرة يبة القدر المشرف التربوي جهود المعلمين المتميزين " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي 85جاءت بدرجة كبيرة، تليها الفقرة" يراعي المشرف التربوي مجالات الخطة الإشرافية حسب خطة الوزارة " بوزن نسبي 83جاءت بدرجة كبيرة

أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة العمل لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص الجامعي في مهارتي التخطيط والتطوير والتحسين لصالح التخصص العلمي

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة في مجال مهارة التقويم لصالح الفئة الأكثر من 10 سنوات (الأسطل الأسود،

2017،ص50).

ث_الدراسة السابقة التي تناولت جميع متغيرات دراستنا :دراسة الشهري بندر بن سالم بن مفرح(2006) بالسعودية حول :دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف السعودية

هدفت الدراسة إلى إجراء دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور، لأجل معرفة الايجابيات والسلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من التعليم الابتدائي للبنين بمحافظة الطائف، وكذلك التعرف على الصعوبات التي واجهت تطبيقه، وتحديد الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم داخل الفصل المدرسي ومن ثم تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطويره.

وقد غطت هذه الدراسة معلمي ومشرفي الصفوف المبكرة من التعليم الابتدائي.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

_بعد تطبيق استراتيجيات التقويم المستمر في الميدان التربوي ظهرت العديد من الايجابيات التي كانت ملموسة بشكل كبير من خلال احساس عينة الدراسة، بها وكان في مقدمة تلك الايجابيات:

_أكدت نتائج التحليل الاحصائي ممارسة المعلمين لجميع الاجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر وبدرجة كبيرة ، وقد وافقهم المشرفون في ذلك.

كما نتج عن هذه الدراسة عدد من التوصيات:

_إقامة دورات تدريبية مكثفة لكل للمعلمين بالتقويم المستمر ويوضح فيها مفهوم التقويم المستمر وفلسفته في التدريس وخطوات تطبيقه وكيفية الاستفادة من نتائجه .

ج_ التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة الخاصة بمستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم، وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها؛ يتبن لناأن هناك نقاط تشابه ونقاط اختلاف نذكر منها:

1_ الدراسات التي تناولت متغير مفاهيم التقويم:

_ من حيث الأهداف:

لقد تشابهت الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات دراستنا مع دراستنا في الأهداف فقد كانت تهدف بعض الدراسات إلى البحث عن تصور مفهوم التقويم الحديث (بن عالية وهيبة:2002)، أما دراسة (ميمون حدة: 2002) فكانت تهدف إلى تبيان حقيقة تعامل المعلمين مع الخطأ (التقويم التكويني) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

أما بالنسبة لدراسة (بن سي مسعود لبنى) فقد كانت تهدف إلى معرفة واقع التقويم التكويني في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.

_ من حيث المنهج:

كل الدراسات التي تناولت متغير التقويم التربوي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي نظرا لتناسبه وطبيعة الدراسة، / وبالتالي فقد اتفقت مع دراستنا في المنهج المستخدم.

_ من حيث الأدوات:

استخدمت دراستي بن عالية وهيبة وميمون حدة أداة الاستبيان، أما دراسة بن سي مسعود لبنى فقد استخدمت الملاحظة والمقابلة والاستبيان وبالتاي اختلفت مع أداة دراستنا.

_ الدراسات السابقة التي تناولت متغير أساتذة التعليم الابتدائي:

من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات في دراسة متغير أستاذ التعليم الابتدائي من حيث الهدف أيضا؛ فدراسة (خلود علي مراد2000) كانت تهدف إلى معرفة أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، أما (دراسة بركات 2005) هدفت إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية أثناء الخدمة، كما هدفت دراسة (بلقاسم وشتوان 2017) إلى معرفة فاعلية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، لكن كل الدراسات اتفقت مع دراستنا حول متغير أساتذة التعليم الابتدائي.

من حيث الأدوات المستخدمة:

اعتمدت دراسة علي مراد خلود على أداة الاستبيان وبطاقة متابعة لملف انجازات التلميذ، أما دراسة بركات فقد اعتمدت على أداتين قائمة الكفايات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو التدريس، أما بالنسبة لدراسة بلقاسم وشتوان فقد اعتمدت استمارة الاستبيان، وبالتالي تشابهت دراستنا في أداة الدراسة المسعملة مع دراسة علي مراد خلود وشتوان، واختلفت مع دراسة بركات التي استعملت على قائمة الكفايات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو التدريس.

من حيث المنهج المستخدم:

كل الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وهذا ما توافق مع دراستنا الحالية.

_ الدراسات السابقة التي تناولت متغير المشرف التربوي:

_من حيث الأهداف:

اختلفت الدراسات السابقة مع أهداف دراستنا فلقد هدفت (دراسة علي سباغ2006) إلى معرفة واقع الاشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي ،كانت العينة 162 مفتش تربوي ،أما دراسة(بوبكر دبابي2014) فقد كانت تهدف إلى معرفة واقع عمل المتش التربوي ،وأهم المعيقات التي تعترضه من وجهة نظر المفتشين أنفسهم وقد شملت الدراسة على عينة مقدرة ب 30 مفتشا تربويا.وبالنسبة إلى دراسة (فايز الأسود وسمر عبد الرؤوف الأسطل :2017) فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لجودة العمل في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين ؛وقد اشتملت العينة على 166 مديرا ومديرة.

_من حيث الأدوات المستخدمة:

اعتمدت دراسة سباغ والأسود والأسطل على استمارة الاستبيان وهو ما توافق مع دراستنا، أما بالنسبة لدراسة دبابي فقد اعتمدت دراسته على الاستمارة المفتوحة، والذي تعارض مع أداة دراستنا.

_ من حيث المنهج:

كل الدراسات المتعلقة بمتغير المشرف التربوي اعتمدت على المنهج الوصفي، بحيث أنها توافقت مع المنهج المستخدم في دراستنا.

_ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفدنا من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات دراستنا من النقاط التالية:

_تحديد المعالم النظرية لدراستنا.

_الاستعانة في صياغة إشكالية الدراسة، وتعيين ميدانها.

_اختيار أداة الدراسة المناسبة.

_تحديد المنهج المناسب.

_التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة لدراستنا.

الفصل الأول

التقويم التربوي

-تمهيد

1_التطور التاريخي للتقويم التربوي.

2_بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي.

3_مفهوم التقويم التربوي.

4_أهمية التقويم التربوي.

5_خطوات التقويم التربوي.

6_أنواع التقويم التربوي.

7_أهداف التقويم التربوي.

8_شروط التقويم التربوي.

9_مجالات التقويم التربوي.

10_أساليب التقويم التربوي.

11_طرق تفسير نتائج التقويم.

-خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر عملية التقويم التربوي عنصرا رئيسا ومهما لنجاح العملية التربوية التعليمية، لأنه يتناول الإطار العام الذي يصاحب أي برنامج أو مقرر تربوي بعملية تقويمية شاملة للوقوف عل نقاط القوة ونقاط الضعف بغية تحسين وتطوير مكونات المنظومة التربوية وذلك باتخاذ الإجراءات اللازمة من الجهات الوصية من تعديل أو تغيير أو حذف.

_1التطور التاريخي للتقويم التربوي:

يعود التقويم التربوي إلى عصور ما قبل التاريخ أين كان الإنسان يستخدمه في حياته لكن بطريقة غير عملية، ويظهر ذلك في إصداره أحكاما على كل ما يحيط به ويجري مقارنات بين الأشياء والأشخاص، ومع مرور الزمن بدأ التقويم يأخذ طابع آخر نظرا لتعقد المجتمعات البشرية فوجد ما يسمى" بمعلم الحرفة "الذي يوكل إليه مجموعة من المتعلمين فيضعهم في مواقف عملية، وبعد إتمام العمل يصدر حكمه على مدى نجاح الواحد منهم، لكننا نجد أن التقويم أخذ شكلا آخر بعد ظهور المدارس أين أصبح التركيز منصبا على تقويم التحصيل، كما استخدم أباطرة الصين الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين الذين يعهد إليهم بالوظائف الراقية في الدولة وهو ما كان عليه الحال أيضا في المجتمع الروماني آنذاك.

أما في القرون الوسطى فقد تعرض التقويم على غرار العلوم الأخرى إلى موجة من الفتور ليعود التقويم إلى مكانته ويصبح تخصصا قائما بذاته بحلول القرن العشرين الذي يمكن تقسيمه حسب تطور حركة التقويم إلى المراحل التالية:

1_1 فترة الإصلاح من سنة (1800إلى سنة1900)

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية، وقد شهدت هذه الفترة بزوغ فكرة التربية التجريبية .حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس . (منسي، صالح، د ت، ص6)

1_2 فترة ازدهار الاختبارات.(1900-1930)

انتشرت الاختبارات التحصيلية وقد كان روبورت ثرو ندايك Robert Trondike أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي، فقد جعل للاختبارات أهمية علمية كبيرة .

1_3 الفترة الممتدة ما بين:(1930-1945)

وقد واكبت أعمال Ralph Tayler الذي ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية، وضرورة التأكد من تحققها، وتقويم محرجاتها التربوية، كما ظهرت الاختبارات مرجعية المحك، (حمدي،2004، ص15).

1_4 فترة الاستقرار من 1945 إلى1948 م:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج" تايلور "في التقويم التربوي بالمدارس المحلية في الو.م. أ كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم.

وظهور اختبارات الشخصية كالروشاخ وبعض المقاييس الاسقاطية الأخرى واختبارات الميول .كما تم تحسين مقاييس الاتجاهات وفي هذه الفترة واصل" تايلور "و"رانيستون "دراستهما في تقويم الطرق الجديدة في المدارس الابتدائية والثانوية وظهور اختبارات الموضوعية.

1_5 فترة الازدهار والتوسع من1972-1948 م:

وأهم ما ميز هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم التشخيصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة.

كما استخدم المشتغلون بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية، وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها" تايلور "في هذه الفترة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي، واستخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء، وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج التقويم ومدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

1_6 الفترة من1973 م وحتى الآن:

يطلق على هذه الفترة أسم" فترة التخصص الدقيق "حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وتميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي، كما أدى ازدياد الاهتمام بالإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات.

وقد أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحد من أهم مجالات العلوم التربوية والتطبيقية التي تضم مختصين ذوو قدرة عالية على التطوير التربوي إلى أن أصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له، مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمة والتربوية والتدريسية المختلفة .(حمدي ،2004، ص15).

2_ بعض المفاهيم المرتبطة بالتقوي Education Evaluation):

(rosse,2007,p,211)

2_1القياس(Measurement):

هو تمثيل ظاهرة معينة بالأرقام أو تحديد كمية ما يوجد في هذه الظاهرة من الخاصية، حيث يتحدد القياس بقواعد استخدام الأعداد، وتبدأ هذه العملية بهدف الوصول إلى قراءات عديدة تحقق الأهداف التعليمة المرجوة، لأن عملية القياس تهدف إلى تشخيص ما يوجد لدى الطلبة من خبرات ثم استيعابها كما تهدف أيضا إلى إجراء عمليات تنبؤية لما يمكن أن يحققه الطلبة، فعملية القياس تستند على فرض مفاده أن كل شيء يوجد بمقدار وهذا المقدار يمكن قياسه .(قطامي نايف، قطامي ،2001، ص533)

فالقياس كما يعرفه" كامبا "هو عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد وقوانين معينة، (لعمش،1999، ص25) .

والقياس يمثل مجموعة المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس وتتوقف دقة نتائج القياس على دقة المقياس المستخدم وعلى المقارنة أيضا باعتبار أن القياس يكون بمقارنة شيء بشيء آخر أو بمحك، ويتضمن القياس نوعين رئيسيين:

قياس مباشر ويتم بطريقة مباشرة كقياس طول قماش، وقياس غير مباشر كقياس تحصيل التلاميذ في خبرة معينة، والقياس المباشر أسهل وأدق من القياس غير المباشر، ويمثل القياس أحد وسائل التقويم الهامة، فلا وجود لتقويم دون قياس في أي شكل من الأشكال.

2_2 التقييم (Assessment):

يشير إلى إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما، وهو عملية وصف كمي أو كيفي يتضمن أحكما قيمة ذاتية مرتبطة بذات الشخص مما يجعله مختلف من شخص لأخر.

ويعرفه" **محمد أرزقي بركان** :"التقييم هو إصدار حكم على شخص معين أو مجموعة من الأشخاص مثل :ناجح، متفوق، راسب، متوسط، ضعيف، وذلك دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستعانة بها أو إلى العوامل التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل.

وحسب **ستانيلي** :التقييم هو عملية تشخيصية أو وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للطلاب.

والملاحظ أن كلمة تقويم أعم وأشمل فهي لا تكفي بتثمين الشيء وتباين قيمته بل تتعداه إلى إصدار الحكم.

ترتيب البيانات وذلك بتحديد الوضعيات الحقيقية للأفراد أو الشيء المقاس.

وصف البيانات وصفا كميا وتحديد الفرق الكامنة بينها.

مقارنة البيانات بوحدات تشبهها والبحث عن عدد الوحدات التي تتشكل منها.

2_3 التقدير ():

يشير التقدير إلى تحديد الشيء وبيان قدره وذلك بناء على بناءا معاير ذاتية تتعلق بالشخص المقدر، اعتماد على التخمين والحسد والظن.

ففي المجال التربوي يعتبر التقدير خطوة سابقة لتكوين الحكم أو بعبارة أخرى نقول أنّه خطوة تمهديه لإصدار الحكم التقويمي، وبالتالي فان عمليتي التقدير والحكم تتدخلان معا لدرجة تصبح الأولى كمقدمة حتمية للثانية.

فالتقدير إذن هو الحكم على القيمة الشيء على وجه التقريب، ويختلف من شخص لأخر تبعا لتفكيره واتجاهاته ولذلك يعتبر التقويم تحكميا.

2_4 الاختبار(Test):

يعتبر الاختيار طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجابته على عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى الدراسة، فالاختيار يمثل أداة لقياس وبالتالي عليه أن يشمل على عينة ممثلة من الأسئلة وأن يكون

مصمما ليقيس بوضوح النتاجات التعليمة المشتقة من الأهداف المقرر وأن تستمر نتائج الاختبار في مراقبة تعلم الطلبة وتحسنه وتطروه.

وإذا كان بعض المربين لا يفرقون بين الاختيار والتقويم ويرون أن التقويم محصور في جملة من الاختيارات النفسية على فترات، فان البعض الأخر يؤكد على وجود فرق شاسع بينهما، وفي هذا يحصر" وهيب سمعان "هذا الفرق في النقاط التالية:

_3مفهوم التقويم التربوي:

3_1 لغة جاء في لسان العرب لابن منظور :أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة :استقمت المتاع أي قومته وفي الحديث قالو يا رسول الله 'صلى الله عليه وسلم :"لو قومت لنا فقال " الله هو المقوم أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمته."

فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، فنقول قوم الشيء أي وزنه وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة وقوم درأه (خطاه) أزال اعوجاجها .(ابن منظور، 1995: ص500-498).

3_2اصطلاحا:

لقد تعددت تعاريف كثيرة حول المفهوم الاصطلاحي للتقويم التربوي نذكر منها:

تعريف" **محمد عثمان** "التقويم عملية منظمة تنتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو تعريف أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار (عثمان محمد، 2005، ص12).

ويعرف التقويم بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية ،وإصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية والوقوف على نقاط الضعف وتحقيق الأهداف بطريقة أفضل وتحسينعملية التدريس.(راشد)

كما تعرف" **يحي علياء لعسالي** "التقويم التربوي على أنه عملية التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، كما عني كذلك معرفة التغير الحاصل في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغير مع اتخاذ القرارات العلاجية اللازمة بشأنه . (العسالي ،2005 م ص).

ويعرفه" **عزيز سمارة** " على أنه :العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات على سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة لنعرف مدى كفايتها وإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي .(سمارة عزيزة وآخرون، 2000 م ص18)

وحسب " علي أبو جادو " فإن" كرونباخ (Crounbach) "يرى بأن التقويم هو الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج تعليمي معين، وذلك بهدف المساعدة في تطويره وتحسنه أو تعديله أو استبداله إن اقتضى الأمر ذلك(.أبو جادو ،2000 م، ص223).

3_3إجرائيا:

4_ أهمية التقويم التربوي:

يلعب التقويم التربوي أدوار متعددة في مجال التربية، فهو عملية منظمة بطريقة منهجية هادفة لتحقيق أغراض معينة، وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل:

_التقويم جانب من جوانب العلمية التربوية والذي من دونه لن تكون عملية صحيحة وناجحة ما لم تتبع بتقويم مبني على أسس وقواعد سلمية، حيث أنه كلما كان التقويم فعالا كلما دل ذلك على سلامة العلمية التربوية على اعتبار أن التقويم يهدف إلى تصويب مسار الفعل التعليمي لدى التلاميذ، مما ينعكس إيجابيا على أداء ومردود التلاميذ بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة, Pearlak, h) .

يهتم التقويم التربوي بجميع جوانب شخصية المتعلم، حيث لم يعد التقويم مقتصر على قياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المواد الدراسية كما في السابق، بل أصبح يقيس ميول الاتجاهات، والقدرة على التفكير ودرجة ذكاء، أي أنه يقيس الجوانب السلوكية والانفعالية والوجدانية والعقلية، وهذا كله يفيد باقي التوجيه السليم للتلميذ إلى الشعبة التي تناسب ميولاته وقدراته العقلية.

يساعد التقويم في التخطيط للعملية التربوية على اعتبار أنه مرتبط بمسار النتائج التي يحققها المتعلم وإصلاح العيوب والصعوبات التي تحوله دون بلوغه أهداف معينة، كما يعني كذلك بإصلاح المنهاج وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة والأهداف التعليمية، وهذا يفيد في تقديم التوصيات للجهة الوصية لمعالجة العيوب والثغرات.

تساعد عملية التقويم التربوي كل من المعلم والمتعلم على معرفة مدى التقدم الحاصل فيما سبق، والجوانب التي تتطلب منه المزيد من المثابرة والنشاط قصد التمكن من إتقان المهارات والكفاءات التعليمة المرتبطة بهذه الجوانب.

5_ خطوات التقويم التربوي:

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها البعض، ويمكن تلخيص خطوات التقويم كالأتي:

5_1 تحديد أهدف التقويم:

ويمل تحديد الهدف الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح، بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي المراد تقويمه، ويساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ الخطط زيادة على الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.

5_2 التخطيط:

في هذه المرحلة يتم اتخاذ القرار عن كيفية إجراء عملية التقويم وذلك بتحليل الموقف التقويمي وتهيئة أدوات القياس اللازمة لهذه العملية وتحديد الاستراتيجيات واختيار نوع التصميم المناسب، بالإضافة إلى تحديد العينات وتوقيت التطبيق والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك.

5 _3 جمع المعلومات:

يتم جمع المعلومات المتعلقة بموضوع التقويم حيث تتضمن هذه الخطوة إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم والعمل على تطبيقها على العينة التي يستهدفها التقويم، ويشمل تسجيل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات .ولابد من الاتصال بالجهات المختصة عند البدء في عملية التقويم من أجل تفهمها بأهداف التقويم العملية ومتكلفاتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا إلى أفضل النتائج.

5_4 تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج:

بعد جمع البيانات المطلوبة يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها ثم القيام بتحليلها تحليلا علميا دقيقا وتفسيرها تفسيرا واضحا ومبسطا واستخلاص أهم النتائج تمهيدا الإصدار القرار.

5_5 إصدار القرارات:

وفيها تقوم العملية التعليمة اعتماد على النتائج التي تم التوصيل إليها من طرف المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي أفرزتها النتائج ويتخذون القار أو القرارات الأنسب والأفضل.

من خلال موارد ذكره وما تم عرضه لأنواع التقويم يمكن تقديم الدول التالي نقارن من خلاله بين الأنواع الثلاثة من التقويم:

6_ أنواع التقويم التربوي:

6_1 التقويم التشخيصي:وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس أو مجموعة من الدروس أوفي بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية لطلابه ومدى استعداداهم لتعلم المكتسبات الجديدة.

كما يهدف التقويم التشخيصي إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهونها أثناء عملية التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج.

مساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته، واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها الى أقصى حد ممكن.

6_ 2 **التقويم البنائي أو التكويني:**وهو إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي ورصد حالات التعليم والتعلم، والتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية، ومن أهداف هذا النوع من التقويم ما يلي:

توجيه تعليم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلاقيها، وتعزيز جوانب القوة.

تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه.

إثارة دفعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

ومن أساليب هذا النوع من التقويم التي يستخدمها المعلم ما يلي:

المناقشة الصفية.

ملاحظة أداء الطالب.

الواجبات البيئية ومتابعتها.

التقويم الصفي.

والتقويم التكويني هو أيضا استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج، وفي التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية.

6_3 التقويم الختامي أو التحصيلي:

وهو العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي؛ ومن ثم إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومثال عن هذا النوع الاختبارات التي تنجز في نهاية كل مرحلة تعليمية (دعمس،2008، ص31،32)

ويهدف هذا النوع إلى:

رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة.

إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال والنجاح والرسوب.

توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.

الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.

إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة.

الحكم على مدى ملاءمة المنهاج التعلمية والسياسات التربوية المعمول به

شرح تفصيلي للأنواع التقويم:

نوع التقويم السمة	التقويم التشخيصي (القبلي)	التقويم البنائي (التكويني)	التقويم الختامي (النهائي)
الفترة الزمنية	يتم هذا النوع في بداية السنة الدراسية قبل البدء في عملية التدريس	يتم أثناء العملية التدريسية أثناء الحصة الصفية.	يتم هذا النوع من التقويم في نهاية العام الدراسي.
الهدف منه	التعرف على مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ لاستخدام أساليب تدريسية مناسبة	متابعة الطلبة والتعرف على قدرتهم ومدى تقدمهم وتزويدهم بتغذية راجعة.	وضع درجات نهائية من خلالها نحكم على تحصيل الطلبة بشكل نهائي.
	نستخدم في هذا النوع من التقويم اختبارات تشخيصية محددة تمتاز	تستخدم في التقويم البنائي اختبارات	يستخدم في هذا التقويم اختبارات معايرة

الأدوات المستخدمة	بالصدق والثبات كاختبارات تحصيلية شفوية واختبارات قدرات واستعداد	محكية المرجع.	المرجع.

(عبد الهادي،2001، ص89)

7_ أهداف التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي ضروريا بالنسبة لعملية التعليم، لأنه أحد المداخل الرئيسية لتطوير المناهج وتحسينها وتتبع ضرورته للأهداف التي يمكن أن يحققها والأهداف عموما هي النتائج المنتظرة من عملية تربوية، وأهم أهداف التقويم ما يلي:

7_1 تحديد الأهداف التعليمية:

ويساهم التقويم في تحديد الأهداف التعليمية القائمة على أساس ما نريد إحداثه من تعديل سلوك الطالب ذلك أن أول خطوة في التقويم هي تحديد نتاجات التعلم المتوقعة سلفا وبهذا التحديد تحديد الأهداف التعليمية يمكن توجيه عملية التعليم من جهة، وبدء الخطوة الأولى في تقويم نتاجات التعلم من جهة أخرى.

فالتقويم أساس قائم على مدى تحقيق هذه النتاجات التي أدرجت مسبقا فيها فيما يعرف بالأهداف التعليمية.

7_2 معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها:

إن تحديد الأهداف التعليمية هي الخطوة الأولى في التعليم والتعلم، وما الموقف التعليمي التعلمي بعناصره المختلفة إلا الوسيلة التي نسعى بواسطتها إلى تحقيق أهداف التعلم عند الطالب وحتى نحكم على مدى تحقق هذه الأهداف عند هؤلاء الطلاب فلابد من استخدام أساليب التقويم الملائمة.

7_3 تحسين مستوى التعلم:

التقويم ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق غاية أبعد عندما يسهم في تحسين تعلم الطالب من وجوه عدة، فهو يساعد الطالب والمعلم وغيرهم في تبيين الأمور التي يرغب في تعلمها كما يساعد في تزويده بمعلومات عن مدى تقدمه فيما تعلمه ويعرفه بالمجالات والجوانب التي تحتاج منه إلى مزيد من التعلم.

7_4 التشخيص:

يسمح بتحديد النقائض ويكشف عن أسبابها قصد تداركها ويستعمل التشخيص عموما من أجل التعديل.

7_5 تعريف أولياء الأمور بمدى تقدم أبنائهم:

إن الاستعمال السليم لعملية التقويم يساعد في توفير معلومات موضوعية وواقعية وشاملة عن الطالب وهذا يساعد المدرسة على تزويد الآباء بمعلومات صحيحة ودقيقة عن أبنائهم وبذلك توضح الأسس السليمة لتعاون البناء والمستمر بين المؤسسة التربوية وأولياء الأمور.

7_6 التوجيه الإرشاد:

يساعد هذا المجال في توجيه الطلبة إلى الفروع والتخصصات التي تتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم سواء كانت علمية أو أدبية أو مهنية، ويسمح هذا المجال أيضا بتوجيه التلاميذ نحو دراستهم الجامعية المستقبلية وهذا لا يتم بشكل شخصي أو اعتباطي بل يستند إلى أسس وقواعد قد تكون مستندة إلى الاختبارات التحصيلية والمدرسية من ناحية واختبارات القدرات العقلية والشخصية من ناحية أخرى.

7_7 تسهيل مهمات الإدارة المدرسية:

يساعد التقويم في الحكم على مدى تحقق الأهداف المنشودة عند الطلاب وفي تشخيص مواطن القوة والضعف في المناهج والأساليب والنشاطات المتاحة، كما يساعد في تصنيف الطلاب ويكشف عن نواحي الضعف في التسهيلات المدرسية كالمختبر والمكتبة والملاعب والوسائل التعليمية، مما يساعد المدرسة على معرفة إلى أي مدى وصلت إليه في تحقيق رسالتها التربوية والصعوبات التي تواجهها.

8_7 المسح:

يعني حصر الإمكانات المتوفرة في مجال واحد أو أكثر من المجالات التربوية وتستخدم الاختبارات والمقاييس المسحية في تحديد المستويات التحصيلية لمجموعات من الطلاب أو في تحديد قدراتهم أو استعداداتهم العامة أو النوعية، حيث يكون المسح ضروريا هنا لتخطيط برامج التعليم والتدريب والعلاج.

9_7 التنبؤ:

ويعني توقع ما يمكن أن يحدث في المستقبل وهذا لا يتم بشكل اعتباطي بل يستند إلى مجموعة من المقدمات أو الظواهر التي في ضوئها يتم الحكم مستقبلا.

فالتنبؤ يعني توقع المستقبل الطالب الأكاديمي ويتم وفقا للتقويم الذي قمنا بإجرائه. (عقون2006:، ص09).

8_ شروط التقويم التربوي:

_حتى يكون التقويم سليما وجب توفر عدة شروط ومبادئ نذكر منها:

_أن يكون هدفا.

_الاستمرارية.

_أن يكون اقتصاديا.

_الشمولية.

_التعاون.

_استخدام وسائل متنوعة.

_الديمقراطية. (نادر فهمي،2).

9_ مجالات التقويم التربوي:

إن المتتبع لمجالات التقويم التربوي يجدها عديدة ومتنوعة خاصة في مجال العملية التعليمة لتشتمل على تقويم جوانبها من مدخلات ومخرجات ويمكن إيجاز مجالات التقويم فيما يلي:

9_ 1تقويم التعلم:

ويتضمن التقويم في هذا المجال تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وفي بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري وباستخدام عملية التقويم المتمثلة في بناء الاختبارات وإجرائها بشكل صحيح نستطيع التعرف على الطلبة المتفوقين تحصيليا من الطلبة الضعاف، كما يساعد في وضع برامج تعليمة تناسب قدراتهم وإمكاناتهم.

9_2 تقويم التدريس:

ويقوم التقويم في هذا المجال على قياس وتقدير كفاءة التدريس ومدى جودته وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

9_3 تقويم المقررات

هذا النوع من التقويم على تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات المقرر، حيث يمكن تقويم محتوى المنهج الدراسي لمادة من المواد ومدى ملائمتها لمستوى التلاميذ.

9_4 **تقويم البرامج التعلمية:**

ويتضمن هذا المجال مكونات برامج التعليمية وقياس درجات كفاءاتها والتأكد من مدى ملائمتها لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى الإدارة المدرسية وفعالية التدريس.

9_5 **تقويم المؤسسات ونظم التعليمية:**

ويشمل هذا المجال قياس مدى كفاءات البرامج متعددة الجوانب أو التقويم النظم التعليمة والمؤسسات التعليمة مثل الجامعات والمدارس على مستوى القومي .

6_9 تقويم الإدارة التربوية:

يتضمن هذا المجال تقويم الإدارة التربوية من حيث نمط الإدارة والسلوك الإداري للمدرين والكشف على مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية، وتقوم الممارسات الإدارة والفنية للمدرين في إطار المسؤوليات المهمات التي تشتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتم تقويم الإدارة باستخدام الصحائف التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقويم المعلمين أو الطلاب أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تصمم لهذا الغرض.

7_9 تقويم كلفة التعليم:

مثلا قياس كلفة الطالب الواحد في مراحل تعليمه أو كلفة إعداد الخريج الواحد في المستويات المختلفة.

10_ أساليب التقويم:

10_1الاختبارات الشفوية:

وهي إحدى وسائل التقويم قديما وحديثا حيث يطرح المدرس السؤال ويطلب الإجابة عليه وقد يكون السؤال سهلا أو صعبا، وتختلف طرق المدرسين في الحصول على الإجابة، فبعضهم يطرح السؤال ويطلب الإجابة من الجميع ثم يختار المجيب، وهناك من المدرسين من يختار بعض التلاميذ ويطرح عليهم أسئلة معينة.

والأسئلة الشفوية عملية متحيزة وهي وإن كانت تعطي للتلاميذ خبرة في التعبير الشفهي، ويستفيد التلاميذ من سماعهم لإجابات غيرهم من التلاميذ.

فالتلميذ يجيب على سؤال في حين أنه يستمع إلى إجابة عدة أسئلة بالإضافة إلى أنها تكشف عن الأخطاء التي تصحح وقتيا وفي الحال.

وإضافة إلى مزايا الاختبارات الشفوية فهي لا تخلو من العيوب:

تحتاج إلى جهد كبير.

تقل فيها الموضوعية وتدخل فيها عوامل التصحيح الذاتية.

تجعل تقييم التلاميذ يرتكز على سؤال أو سؤالين.

10_2 الاختبارات المقالية" الإنشائية:"

هي من الوسائل القديمة في عملية التقويم حيث أنها كانت المقياس الوحيد الذي يتم به في تقدير مدى تحصيل التلاميذ من المعلومات وهي لا تزال تطبق في مدارسنا.

وتتألف هذه الاختبارات مجموعة من الأسئلة تتطلب إجابة مستفيضة يشغل فيها التلميذ بالبحث والموازنة والمناقشة والوصف والتحليل والاستدلال وتذكر الحقائق والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي.

10_3 الاختبارات الموضوعية:

بعد أن تبين للمربين عيوب اختبارات المقال وضعوا الاختبارات الموضوعية وقد انتشر هذا النوع من الاختبارات في أمريكا انتشار واسعا.

ويعتبر كل من كالدويل وكوتس (Caldwell et courtis) 1923 أول من قام بمحاولة صياغتها.

وسميت بالاختبارات الموضوعية لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للتصحيح، ولا يتحمل كل سؤال من أسئلتها إلا إجابة واحدة صحيحة ويرفق عادة بكل اختبار طريقة التصحيح التي تمثل الإجابات الصحيحة (جبالي،1995، ص20) وهي أنواع عديدة:

10_3_1 اختبار الصواب والخطأ:

ويتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ ويطلب من التلاميذ وضع علامة(صح)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(خطأ)أمام العبارة الخاطئة .كما يعلم التلميذ مسبقا على أنه في حالة خاطئة في الإجابة ستنقص من درجاته درجة عن كل سؤال خاطئ.

ويهدف هذا النوع من الاختبارات إلى تنمية قدرة الطلاب على التفكير السليم والتمييز بين الخطأ والصواب وإعطاء الحكم الصحيح.

10_3_2 اختبار الاختيار المتعدد:

يعد هذا الاختبار من أهم أنواع الاختبارات الموضوعية، حيث تذكر إجابات محتملة متعددة لكل سؤال ويطلب من التلميذ أن يختار لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من الإجابات المعروضة عليها ويضع عليها علامة أو يكتب رقم الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك، ويجب ألا يقل عدد الإجابات عن أربع حتى لا يدعو إلى التخمين وألا يزيد عن خمس أو ست.

10_3_3 اختبار التكميل:

وهذا النوع من الاختبارات عبارة عن وضع عدة عبارات أو جمل ناقصة تحتاج لكلمة أو كلمتين أو رقم ليكمل معناها ثم تعرض على الطالب ليستوفي النقص فيها.

ويكون هذا الاختبار إما مطلقا أو مقيدا، فالمطلق ينتقي فيه المعلم نصا ويحذف أهم ألفاظه وعباراته ويطلب من التلميذ ملئ الفراغ بوضع الكلمة أو العبارة الناقصة.

ويراعى هنا ألا تكون الكلمات المطلوبة محل خلاف في الرأي حتى لا تجهد المعلم في تصحيحها، أما المقيد فيضع النص الناقص وتدون الكلمات المحذوفة في جانب ويكلف الممتحن أن يملأ الفراغ باختيار الكلمة المناسبة من الحقل الجانبي.

10_3_4 اختبار المزاوجة:

الاختبار له عدة أسماء مثل المطابقة والربط والتوثيق ويشمل هذا الاختبار على عمودين متقابلين يضم كل عمود مجموعة من العناصر ويطلب من التلميذ أن يربط العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني.

10_5 الملاحظة :

تعتبر الملاحظة إحدى أساليب جمع البيانات عن التلميذ وبذلك فهي وسيلة من وسائل د تحليلها تقويمه سواء من الناحية الشخصية أو الاجتماعية.

وتستخدم في دراسة سلوك الفرد كما يحدث في الواقع كما أنها تقدم معلومات كثيرة ودقيقة عن ظاهرة يصعب الحصول عليها بالطرق الأخرى.

رغم أن الملاحظة أسلوب هام من أساليب التقويم إلا أنها لا تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية فهي تعتمد على أحكام شخصية.

ويلجأ الملاحظ عند تدوين ملاحظاته إلى استخدام أسلوبين هما:

10_5_1 قوائم التقدير:

وتسمى أيضا بقوائم المراجعة وقوائم الحكم وذلك لأنها تستعمل لهذا الغرض وهي عبارة عن قوائم تضم عددا من العبارات تصف السمة المقاسة بعد تحليلها إلى مكوناتها الرئيسية، وكل عبارة تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي يمكن الإجابة عليه إما بنعم – لا أو موافق أو موجود –غير موجود أو صح –خطأ.

10_5_2 مقياس التقدير:

وهو عبارة عن أداة مكونة من عدة عبارات تصف سمة أو خاصية يراد قياسها وذلك اعتمادا على تحليلها إلى مكوناتها الرئيسية، وكل فقرة تتضمن سلوكا بسيطا) فكرة واحدة (ويخضع لمقياس متدرج وتكون بتقديرات لفظية :مثل كثير، أحيانا، نادرا...

10_5_3 المقابلة :

وهي إحدى طرق جمع المعلومات التي يقوم بها المدرس عادة إذا أراد أن يجمع معلومات عن نوع معين من التلاميذ أو رأى سلوكا يسلكه التلاميذ أو تصرفا منهم لم يفهمه، عند ذلك يستطيع المدرس أن يحصل من خلال المقابلة على معلومات عن التلميذ قد تساعد

على حل مشكلته، كذلك يمكن للمدرس أن يقوم بالمقابلة إذا أراد مساعدة التلميذ من خلالها يحصل على معلومات تتعلق بالتلميذ بشكل دقيق.

إلا أن المعلومات التي يجمعها المدرس حول التلميذ قد لا تكون كلها صحيحة وكافية للحكم عليه، ذلك لأن التلميذ قد لا يجيب بصدق عن الأسئلة الموجهة إليه إما لعامل الخجل أو الخوف أو لأن أسئلة المقابلة محرجة له في إظهار معلومات يفضل أن يحتفظ بها لنفسه، ولهذا فإن المقابلة من وسائل التقويم الصعبة والتي تحتاج بالتالي إلى شخص ذكي ونبيه يعرف كيف يصيغ السؤال ومتى يوجهه، إضافة إلى أن الدرجة التي يحصل عليها المتشارك تتأثر بذاتية الفاحص.

10_6 البطاقة الشخصية:

ويطلق عليها أيضا اسم السجل التراكمي ونعني بها ملفات التلاميذ حيث تمثل مجموعة من البطاقات مدون عليها سيرة التلميذ الشخصية ومستوى تحصيله الأكاديمي وحالته الصحية وحالته الاجتماعية وهوايته وميوله .وهذا يساعد على تقويمه وعلاج مشكلاته ومساعدته على التقدم في دراسته.

10_7 المناقشة:

وغالبا ما تدور المناقشات بين التلاميذ أنفسهم أو بين التلاميذ والمدرس، أو بين التلاميذ بحضور المدرس وهذه المناقشات التي تقام يستطيع المدرس من خلالها أن يتعرف على جوانب كثيرة عن التلميذ من حيث ميوله واتجاهاته وقدراته والمشاكل التي يعانيها وحاجاته ورغباته، كذلك يستطيع أن يتعرف على مدى استفادة التلميذ من الدراسة والأنشطة التي تتم في المدرسة.

10_8 اختبارات الذكاء:

ويهدف إلى قياس النشاط العقلي المعرفي كما هو قائم بالفعل وكما يبدو في السلوك أو النشاط الذي يقوم به التلميذ.

ويمكن للمعلم أن يستعمل نتائج اختبارات الذكاء كوسيلة مساعدة في معرفة ما يتوقعه التلميذ وتحديد نوع التقدم الذي يجب أن يحرزه، ويجب ألا يسهوا عن باله بأن معلومات الذكاء عبارة عن وسيلة لا غاية تساعده بمقدار ما يرتبط بالموضوع الدراسي قيد البحث

10_9 مقاييس القدرات:

حيث تمكن المدرس من وضع تلاميذه في مواقف تعليمية ملائمة حيث يرى دريفر (drever)أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو العقلي قبل أو بعد التدريب حيث يتمكن المدرس من معرفة قدرة تلاميذه الجسدية أو الحسية أو الاجتماعية أو العددية والحسابية، وهذا ما يسمح له بالتخطيط للسير في درس جديد بناءا على هذه القدرات كالقدرة على حل بعض المسائل الرياضية التي تعتبر كمدخلات للوحدة الجديدة.

10_11 مقاييس الميول:

وقد عرفه **ولسون** " :(wilson) بأنه الشعور الداخلي الذي يجذب الانتباه"، ويتمثل ذلك في كل من قائمة" شرونغ "للميول المهنية وسجل التفضيل" لكورد"، حيث في هذه القوائم يكلف التلميذ بأن يبين ما يجب وما لا يجب أو يبين الشعور لديه اتجاه دراسة معينة أو مهنة معينة.

أما بالنسبة للتقويم فيمكننا من دراسة ميول التلاميذ من الناحية العلمية أو الأدبية ثم تحكم على جودة وفعالية البرنامج الأكاديمي بشكل عام.

10_12 مقاييس الاتجاهات:

يتم بواسطة هذه السلالم اكتشاف اتجاهات التلاميذ نحو موضوع أو موقف ما، ثم نحكم عليها بعد معرفتها والإلمام بها بشكل دقيق .حيث يتألف سلم الاتجاهات من عدة فقرات يجيب عليها التلاميذ بإجابة موافق أو لا أوافق ومن خلال ذلك نحكم عليها.

10_13 مقاييس الشخصية:

حيث بواسطة هذه القوائم نكشف أنماط شخصيات التلاميذ المختلفة ويشير" توماس "و "شس Tomas et ches 1977 "إن خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي كضعف الضبط الداخلي والتحمل الضعيف للإحباط والقلق الزائد مما يشكل عاملا يؤدي إلى ظهور الفشل الدراسي والرسوب، لذا يمكن للمدرس الاعتماد على بعض الاختبار الشخصية لإبراز هذه العوائق لمحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعلم الجيد واكتشاف التكيف في الوسط.

11_ طرق تفسير نتائج التقويم:

أهتم علماء القياس التقويم التربوي بالتوصيل إلى أساليب متعددة وذلك لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وفعالة البرامج التربوية المقدمة وكذلك لقياس مستوى التحصيل الدراسي للطلاب والحكم عليه في ضوء أسس معينة إلا صلاح وإعطاء تفسير على أساس فهم البيانات المجمعة من درجات الاختبار، ويطلق على نتائج الاختبار بالدرجات الخام وهي عبارة عن رقم ومعناها هرمون على التفسير، ومن بين هاته الطرق:

11_1 المعيار المرجعي:

كثيرا ما يطالب من المعلمين تفسير درجات اختبار باستخدام معيار مرجعي بمعنى أن البيانات المأخوذة من أداء نسبي لمجموعة معينة من التلاميذ في صف دراسي معين، ومنه يحكم على مستوى التلاميذ للمقارنة بمتوسط أداء المجموعة.

ويشتهر هذا الاختبار بأنه من وسائل التقويم الختامي أي النهائي ويكون خلال الفصل أو السنة الدراسية وذلك لغرض الترتيب أو كما يسميها كل من" بوردان وبريد"، الاختبارات الموضوعية لقياس أهداف نهائية أو شاملة، وقد تصف هذه المقاييس من هذا النوع المعياري بالتحيز وخاصة عندما تعتمد هذه المقاييس من هذا النوع المعياري بالتحيز وخاصة عندما تعتمد هذه المقاييس على مجموعات معيارية عير معتمدة في القياس، حيث نجد أن الأفراد هنا يختلفون من حيث السن أو الجنس أو الخلفية الثقافية الاجتماعية مما يؤدي إلى أحكام غير صالحة كقاعدة لاتخاذ القرار المستقبلي لذلك نجد العاملين في القياس يلجؤون إلى استخدام ما يسمى بالمرجع المحكي في إصدار الحكم على الأداء.

11_2 المحك المرجعي:

يعني أن أداء الاختبار متصل أو مرتبط بمتضمنات سلوكية وأن الاختبار قد تم تخطيطه وبناؤه على هذا الأساس، بمعنى أن المحك المرجعي يستند في التقويم أداء الفرد على محك خاص يقوم العامل في القياس بوضعه بناء على معلومات قبلية خاصة بالمتعلم وبالمجال موضوع القياس، ويمكن هذا القياس من التعرف على المهارات والمعلومات التي لدى الطالب

في مادة تحصيلية معينة أو مجال معين بغض النظر عما يعرفه زملاؤه أو أفراد مجموعته المعيارية.

إن المقياس المحكي ليس معنيا بمقارنة أداء الفرد بالأخرين بل بما يعرف الفرد فعلا في مجال موضوع الاهتمام ومالم يكن هدف القياس هو اختيار بعض الأفراد لبعض المراكز النادرة فإن إجراءات القياس المعتمدة على المحك هي الأسلوب الأفضل الإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المستقبلية المناسبة خاصة في مجلات التقويم التحصيلي بالمدارس.

وتكثر استخدامات الاختبارات المرجع المحكي عادة من أجل جمع معلومات عن قدرة الطالب ومدى استعداده للإنجاز في واحد من مجالات الدرس والتحصيل، بحيث يمكن تفسير هذه المعلومات في ضوء محك مطلق دون الرجوع إلى مقارنة أداء الأفراد ويضع المعلم هذا المحك عادة اعتماد على خبرته ومعرفته بخصائص طلابه بالمنهاج أو المجال الدراسي المراد تعلمه،

خلاصة الفصل:

نجاح المنظومة التربوية في أي مكان وزمان مرتبط تماما بمدى تحقق مدخلات ومخرجات العملية التربوية التعليمة السائدة ومدى توافق إطارها النظري المسطر مع الإطار العلمي المطبق وذلك من خلال تكاثف الجهود البشرية المتخصصة في مجال التربية والتعليم وتوفر الوسائل التعليمية المختلفة،ومدى المام الأساتذة بكيفية تسيير هذه الأخيرة الوجهة السليمة والصحيحة لتحقيق الغرض المنشود؛من خلال مزاولاتهم المهنية اليومية في المدرسة.

الفصل الثاني

أساتذة التعليم الابتدائي

-تمهيد.

1_مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي.

2_تعريف أستاذ التعليم الابتدائي.

3_خصائص أستاذ التعليم الابتدائي.

4_مهام أستاذ التعليم الابتدائي.

-خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن أستاذ المرحلة الابتدائية كغيره من أصحاب المهن يتلقى إعدادا وتكوينا يكون الهدف منه اكساب هذا الأخير القدرة الكافية من المعارف والمهارات والمفاهيم التي تمكنه من مزاولة مهنته بكل كفاءة وسهولة، لأجل بناء وتكوين شخصية التلاميذ من جوانبها المختلفة (نفسية، اجتماعية خلقية...) لأن مكنونات ومكونات الشخصية يبدأ ظهور ملامحها في هاته الفترة من العمر وتستمر مع الفرد طوال حياته.

ولقد تطرقنا في فصلنا هذا من الدراسة إلى مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي، مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي، صفات أستاذ التعليم الابتدائي، وصولا إلى أهم مهامه.

1_ مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي:

حسب وزارة التربية الوطنية هي المرحلة عن التعليم الأساسي الإجباري مدتها(05) سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم، التربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي من الحصول على تربية ملائمة وتوسع إدراكه لجسمه والزمان والمكان ومن الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح.(وزارة التربية الوطنية،2008 ، ص10).

2_ تعريف أستاذ التعليم الابتدائي:

2_1 لغة :يعرف المعلم لغة بأنه مصدر" :علم "علمت الشيء، أعلمه علما أي عرفته (ابن منظور،1990،ص)

قال" ابن مسعود :"إنك عليم،" معلم "أي ملهم للصواب الجامعية مدرس تخرج على يد معلم كبير ممن يسهر على التربية والتعلي

ـ تعريف ومعنى أستاذ في معجم المعاني الجامع:

أستاذ) اسم مذكر (الجمع أستاذون وأساتذة وأساتيذ. المؤنث :أستاذة) اسم مؤنث (والجمع أستاذات.

معلم من يمارس تعليم علم او فن، أستاذ الحساب : Http: almaany.com ar dicta r . 9 :26

2_2 إصطلاحا :

نقصد بمعلمي المرحلة الابتدائية الموظفون المعينون بالمدارس الابتدائية في رتبة معلم المدرسة الابتدائية أو أستاذ التعليم الابتدائي المؤهلون للقيام بالمهام المحددة في النصوص القانونية والتنظيمية) القانون التوجيهي للتربية، المرسوم التنفيذي.(12/240

ويعرّفه محمد الهادي عفيفي :هو أكبر مدخلات العملية التربوية و أخطرها بعد الطلاب ومكان المعلم في النظام التعليمي يحدد أهميته (السند،1992 ، ص32).

كما يعرف إسحاق محمد المعلم على أنه :أهم مصدر لتوثيق العلاقة التفاعلية بينه وبين تلاميذه فإحساسه بهم يثري حياة كل منهم فالمعلم لديه القدرة على كشف نقاط القوة والضعف عند التلاميذ مما يساعده على التعامل بطريقة مثمرة قائمة على فهم سلوك التلميذ والوقوف على أسباب تصرفه (محمد،1982 ، ص99)

ويعرف المعلم بأنه هو أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية فهو الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها وهو المسؤول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته، والتأثير على مدى اكتساب التلميذ للخبرات والمعارف والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها (الدوسري، 2000، ص7).

ويرى الدكتور أنّ المعلم هو صانع القرار، يفهم طلبته ويتفهمهم قادر على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل (عدس، 2000ص35).

2 _2إجرائيا

من خلال ما سبق يمكن تقديم التعريف الإجرائي التالي :

المعلم شخص يقوم بإعداد أجيال المستقبل فهو مكلف بتربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تتناسب ومستوى تفكيرهم وهو المسؤول عن قيادة وتوجيه التلاميذ نحو الأفضل والأحسن.

3_ خائص أستاذ التعليم الابتدائي:

3_1 الخصائص المتعلقة بالمظهر العام:

تتجسد هذه الخصائص في اهتمام المعلم بهندامه، وحسن اختياره لملابسه ليكون نموذجا يحاول التلاميذ تقليده، وليس محل لسخريتهم، وملاحظاتهم الانتقادية (مصمودي،1994 ، ص17)

3_2 الخصائص النفسية:

وتتمثل في الاستعداد النفسي لعملية التعليم، فإذا أقبل المعلم على وظيفته مرحا سعيدا. تذللت جميع الصعوبات التي يتلقاها في العمل زيادة على الثبات الانفعالي، فالطلاب على صغر سنهم يعرفون كل حركة يتحركها المعلم و مغزى كل عمل يأتيه، وإن كانوا يظهرون الجهل، والسذاجة في أغلب الأحيان (العلوي،1982،ص64).

بالإضافة إلى قدرة المعلم على السيطرة على تلاميذه داخل القسم وفق النظريات التربوية الحديثة، وهذا من خلال شد انتباه التلاميذ إلى الدرس، و تحفيزهم على القيام بالنشاطات العلمية، العقلية المطلوبة .يقول رونيه أوبير" :اذا كان المربي متعلقا برسالته مؤمنا بالقيم الروحية، محبا للأطفال، فهيهات أن يمضي إليه عابس الوجه متكلف المحيى وان الذين يجنحون إلى مثل هذا السلوك هم أولئك الذين يجعلون من السلطة التربوية انتقاما من الحياة، أنهم ضعفاء يعذبون من هم أضعف منهم."

_التكيف النفسي و الاجتماعي

_الاستقرار والثقة بالنفس(الشمري هدى،2003،ص147).

3_3 الخصائص العقلية:

الرشد :أن يكون المعلم قد نضج جسميا وعقليا، فلا يصح له أن يضل متعلقا بطفولته، وألا يظهر بمظهره أنه في حاجة إلى عطف ودلال زائد، ما يجعلهم أقل استعدادا للحياة العملية، وان توفرت هذه الخاصية) الرشد (كان نتاجها الوعي والصرامة وشخصية ناضجة وقوية وقادرة على أداء الرسالة التربوية والتعليمية.

–الذكاء والعقل المرن :هي من أهم صفات المعلم، وذلك أن المعلم يتعامل مع كثير من أصناف التلاميذ والجميع ينتظر منه الاستفادة، ومن هنا فإنه يحتاج إلى ذكاء واسع وعقل مرن وبعد النظر في توزيع أصناف التلاميذ كما يحتاج إلى فهم سريع لنفسيات المخاطبين وعقولهم وواقعهم ومستوياتهم الخلقية، واتجاهاتهم كي يستطيع ايصال ما ينبغي من المعلومات للجميع، ثم إن قوة الذكاء تجعل المعلم قادرا على التصرف السليم حينما تواجهه تصرفات مختلفة ومفاجئة أحيانا، والتلاميذ ينتظرون منه السرعة والبديهة والقدرة على حسن التصرف في الوقت المناسب ،وهذا لايترك أدنى فرصة إلى اثارة الفوضى والتشويش في القسم.

(كريم وآخرون،2003 ، ص7)

3_4 الخصائص المعرفية :وتتمثل في:

المعرفة الكافية :يحتاج المعلم في التربية المعاصرة إلى خمسة أنواع من المعرفة:

_المعرفة العامة وتتمثل في أساليب العلوم ومبادئها

_المعرفة الخاصة وتتمثل في التمكن من موضوع تعليمه أو مادة دراسية، لأنه كلما كان متمكنا من معارفه كلما كان أقدر على العطاء.

3_5 الخصائص الخلقية:

وهي صفات تتعلق بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته مثل:

_رسوخ الجانب العقائدي والإيماني.

_الأخلاق الحميدة.

_العدالة.

_عدم التمييز بين التلاميذ والإنصاف.

_الشعور بالرسالة التربوية ودورها في حياة الشعوب.

_الصدق و الصبر. (العياصرة،2014،ص 109).

3_6 الخصائص الجسمية:

_الصحة الجيدة.

_سلامة الحواس.

_القدرة على مقاومة التعب.

_السلامة من الإعاقات التي تؤثر على سير عملية التعليم (رونيه أوبير1991،788)

4_ مهام أستاذ التعليم الابتدائي:

يمارس معلمو التعليم الابتدائي مهامهم تحت سلطة مدير المدرسة الابتدائية ويقومون بنصاب التعليم الأسبوعي والمقرر لهم ضمن المرسوم 90/49 المؤرخ في 06 فيفري 1990 ويتمثل في ما يلي:

تربية التلاميذ وتعليمهم وبهذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات تربوية وبيداغوجية تتمثل فيما يلي:

_التعليم الممنوح للتلاميذ :يمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانونا مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية الوطنية.

_المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات

_تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ (بن سالم،2000،ص165)

_يتولى المعلم في أداء مهماه الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق الآتية:

_الكراس اليومي لتحضير الدروس.

_التوزيع الشهري والسنوي للبرنامج.

_دفتر المناداة.

_كراس المداولة.

_كراس الاختبارات.

_المشتركة في المجالس التي تعقد في المؤسسة.

_المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.

_القدوة في السلوك عموما.

_الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة التربوية.

_يكون المعلم مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته .(بوسعدة،2002 ، ص55)

خلاصة الفصل:

نستنتج في الأخير أن مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة ضرورية جدا من أجل ضمان تعليم جيد للتلاميذ وإعدادهم للحياة، ولا يتحقق هذا الهدف إلا من خلال إعداد المعلمين وتكوينهم تكوينا يؤهلهم إلى تأدية واجبهم والذي يتناسب وهذه المرحلة وذلك من خلال محاولة الرفع من مستوى الكفاءة لديهم وتبصيرهم بكيفية بناء الأساليب التقويمية المناسبة وتدريبهم على العمل بها لضمان الوصول إلى مستوى التحصيل التعليمي المخطط له.

الفصل الثالث

المشرف التربوي (المفتش)

1_ مفهوم الإشراف التربوي.

2 _أهمية الإشراف التربوي.

3_ أهداف الإشراف التربوي.

4_ تعريف المشرف التربوي.

5_ خصائص المشرف التربوي.

6_ أهم وظائف المشرف التربوي.

7_ علاقة المشرف التربوي بأساتذة التعليم الابتدائي.

8_ العوامل المؤثرة في الإشراف التربوي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

المشرف التربوي الناجح هو ما يحتاجه ممتهن التربية والتعليم بل والمنظومة التربوية برمتها، فهو بالإضافة إلى كونه خبير فني يهتم بالنمو المهني للمعلمين وحل مشكلاتهم التعليمية من خلال تحسين العملية التدريسية وفق أساليب توجيهية وذلك من خلال عمليتي التفاعل والتواصل، فهو أيضا حلقة مهمة جدا في توجيه العملية التربوية للوجهة الصحيحة، وهذا ما سنتطرق إليه في فصلنا هذا من خلال بحثنا في التراث الأدبي حول ماهية الإشراف التربوي بداية من المفهوم ووصولا إلى علاقة المشرف التربوي بالمعلمين مرورا بأهمية الإشراف التربوي، أهداف عملية الإشراف التربوي، من هو المشرف التربوي وماهي أهم الخصائص التي يجب أن تلازمه، وما طبيعة العوامل المؤثرة في عملية الإشراف التربوي.

1_ مفهوم الإشراف التربوي:

يرى الدويك" أن الإشراف التربوي عملية تفاعليه إنسانية "تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله"

وترى إيزابيل فيفر" أن الإشراف التربوي هو عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم (حسين،2001 ، ص143)

كما يرى مريزيق بأنه" :عبارة عن منظومة متكاملة من الأنشطة المتخصصة والمنظمة والمستمرة التي تقع ضمن مسؤوليات المشرف التربوي بهدف مساعدة المعلمين على التطور المهني واكتساب خبرات جديدة، وتنمية مهاراتهم لتحسين عملية التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة من النظام التربوي (مريزيق،2008 ، ص28).

2_ أهمية الإشراف التربوي:

تعود أهمية الإشراف التربوي إلى كونه عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من منهاج ووسائل، وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة، ويهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ولقد واكب تطبيق الإشراف مجموعة من أنواع الإشراف تم تصنيفها بحسب الغايات والوسائل في ستة أنواع هي الإشراف التصحيحي، والإشراف العلاجي، الإشراف الوقائي والإشراف البنائي ،الإشراف العلمي والإشراف الإبداعي، وفي هذا يؤكد (الخطيب وآخرون ،2000، ص258) .

أن الإشراف التربوي " :يحقق أفضل غاياته عن طريق النوع السادس والمدعو بالإشراف الإبداعي، حيث يضم هذا النوع إيجابيات الأنواع السابقة من استخدام الأسلوب العلمي وإشاعة للروح والديمقراطية، والاهتمام بالعلاقات الانسانية والعمل على تفتيح مواهب المعلمين وتشجيعهم على النمو الذاتي، والاستفادة من قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، بحيث يعمدون إلى التجديد والابتكار، معتمدين على التنظيم الدقيق والتخطيط والتقويم بهدف الوصول إلى مرحلة الإبداع في عملهم التربوي.

ويحتاج المعلمون إلى من يشرف عليهم لكي يطور أدائهم الوظيفي نحو الأفضل، ويشير (الطعاني،2005 ، ص106) إلى نموذج كارل غليكمان (Carl Glickmen) الإرشاد التطوري

حيث يرى غليكمان بأن المشرف التربوي يجب أن يكون ملما بعدة مجالات تتعلق بالإشراف التطوري.

3_ أهداف الإشراف التربوي:

تعتبر التنمية المهنية للمعلمين من أهم الأهداف التي يقوم بها المشرف التربوي، ويقصد بالنمو المهني للمعلمين استمرار تدريب المعلم وتأهيله وإنعاش مهاراته طوال حياته المهنية، لذلك تعد هذه المرحلة أطول مراحل إعداد المعلم وربما تعتبر أهمها على أساس أن عملية إعداد المعلمين هي عملية مستمرة، ولا يشكل الإعداد الأولي قبل الخدمة سوى المرحلة الأولى منها، لذا يعد إعداد المعلم للمهنة واستمرار تدريبه عليها أمرا حيويا استجابة للتغيير المستمر في دور المعلم، واستكمالا للنقص في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومتابعة التطور المستمر في المعرفة العلمية، إضافة إلى تطوير كفاية المعلم في التعلم الذاتي والعمل التعاوني، وتعليم الطلبة بطيئي التعلم، ويساعد المعلمين على الربط بين النظرية والتطبيق ربطا واقعيا تطبيقيا (جامعة القدس المفتوحة،1992)

1_ تحسين التخطيط والتقويم والمتابعة السليمة، والاهتمام بمساعدة التلاميذ على التعلم في حدود امكانياتهم بحيث ينمو كل واحد منهم نموا متكاملا إلى أقصى ما يستطيع.

2_ مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم إدراكا واضحا، لبذل أقصى الجهود لإشباع هذه الحاجات، وتلك المشكلات.

3_ توجيه المعلمين إلى ما لديهم من قدرات ومهارات تفيدهم في التدريس، وفي تحسين العملية التعليمية، ومساعدتهم على اظهارها واستخدامها.

4_ مساعدة المعلمين على التعرف على ما يلقاه الطلاب من صعوبات في عملية التعلم، وفي رسم الخطط للتغلب عليها.

5_ مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم، ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها.

4_ تعريف المشرف التربوي (المفتش)

4_1 لغة :جاء في منجد اللغة والأعلام كلمة أشّرف أي علا وارتفع؛ وأشرف عليه أي اطلع عليه، والمشرف من الأماكن هو العالي والمطل على غيره (منجد اللغة والأعلام، ص285).

ويعرف المشرف التربوي في الجزائر بمصطلح المفتش، فلغة فتش، تفتيشا، أي بحث عنه، واستقصاه وفحصه.

وجاءت كلمة تفتيش في معجم اللغة العربية، بمعنى الأشخاص الذين يعمد إليهم بالتفتيش في دواوين الحكومة والشركات (اللجمي،1993 ، ص930).

4_2 اصطلاحا :

هو الشخص الذي يشتغل وظيفة مشرف، ويهدف من خلال وظيفته إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية والعمل على تطويرها من جوانبها المختلفة، من خلال عمليات التفاعل والاتصال (الخطيب،الخطيب،2003 ، ص).

كما يعرف المشرف التربوي، بانه الشخص الذي له القدرة على إحداث التغيير في العملية التعليمية عن طريق الممارسة (ثابت كامل،1983، ص14).

4_3 إجرائيا:

يمارس مفتشو التعليم الابتدائي مهامهم في المدارس الابتدائية، وأقسام التعليم التحضيري كل حسب اختصاصه وفي حدود المقاطعة المحددة له، حسب ما جاء في القرار الوزاري رقم.(1/5/176 1993)

5_ خصائص المشرف التربوي:

تلعب خصائص المشرف التربوي دورا هاما في العملية التربوية حيث تؤثر في تحديد استجابات واتجاهات المعلمين:

5_1 الخصائص النفسية :وهي أن يمتلك المشرف شخصية قوية وديناميةً، ممتلئة بالثقة بالنفس والحيوية والتمتع بالمودة والرحمة.

5_2 الخصائص الانسانية :وهي تمتع المشرف بالقيم الانسانية ونظرته العامة لمتبوعيه وتقييمه لهم ومعايير العملية الخاصة بكفاية الإنجاز، والتي تؤثر كلها وبدرجة كبيرة على سلوكه الوظيفي والاقتناع أن العمل التربوي يركز أساسا على العمل الإنساني التعاوني الذي يتصف بتشابك العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسات التربوية وخارجها (حمدان،1996 ، ص124).

5_3 الخصائص القيادية :نجاح العمل الجماعي في كل المجالات يرتبط بوجود قيادة حكيمة تشرف على تخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين فيه وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة فالمدرسون والعاملون في حقل التعليم هي من أهم ما تسعى إلى تحقيقه أي جماعة، وهو الصالح العام (الأفندي،1976 ، ص28).

5_4 الخصائص العلمية :وتتمثل في:

_القدرة على الاتصال والتخاطب مع الآخرين.

_القدرة على الاندماج في الحياة وأنشطة الأفراد والجماعات.

_القدرة على التغيير والتعديل في أساليب الإشراف (حمدان،1986 ، ص35).

6_ وظائف المشرف التربوي :وتتمثل في:

6_1 الوظيفة التعليمية :إن التعليم عبارة عن عملية تغيير، أو تعديل سلوك الكائن الحي، إذن الوظيفة التعليمية، تعطي نقل للمعرفة، والمعلومات التي تحصل مضمونا بالنسبة للمعلم بصورة مباشرة.

6_2 الوظيفة الإدارية :تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف المشرف التربوي التقويم وهو العمود الفقري لهذه العملية، ولا يفهم أن الوظيفة التقويمية منحصرة في تقويم عمل المعلم بل تشمل كل عناصر العملية التربوية، وهي تهدف أساسا إلى تحسين وتفعيل العملية التربوية . (عطية،1999ص128).

6_3 الوظيفة التقويمية :من أهم وظائف المشرف التربوي التقويم وهو العمود الفقري لهذه العملية؛ ولا يفهم أن الوظيفة التقيمية منحصرة في تقويم عمل المعلم بل تشمل كل عناصر العملية التربوية، وهي تهدف أساسا إلى تحسين وتفعيل العملية التربوية

6_ 4 الوظيفة التوجيهية :التوجيه هو المتابعة وليس المراقبة فحسب، والغرض منه هو الإشراف المباشر على تطبيق البرامج والتوقيت الرسمي، والتعليمات العملية، والقوانين والتوجيهات والتكوين والتواصل لتحقيق نتائج أفضل (حراث،1994 ، ص19).

7_ علاقة المشرف التربوي بأساتذة التعليم الابتدائي:

إن المبادئ التي تحكم العلاقة بين المشرف وبين المدرسين هي التي تحكم علاقة كل قائد ديمقراطي بمن يعملون معه، ويوطد صلته بهم، ومن ثم يضمن اخلاصهم في عملهم ومن هنا يمكن أن نذكر أهم المبادئ التي تحكم العلاقة بين المشرف والمدرسين فيما يلي:

_المشرف عمله الإرشاد والتوجيه إلا أن هذا لا يغريه بالتعالي على المدرسين، ومحاولة السيطرة عليهم، يجب أن يعاملهم على أنهم مواطنون لهم نفس الحقوق التي له، وعليهم نفس الواجبات.

_ يجب أن يثبت في ذهن المشرف التربوي دائما، وفي جميع الأوقات أن الروح المعنوية في صفوف المعلمين ضرورية جدا، وأن من واجبه العمل على توفير الشعور بالأمن، وعدم زعزعة الثقة في قدراتهم المهنية.

ـ يجب أن يبذل المشرف التربوي كل ما يستطيع من جهد لمعاونة المدرسين على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها، وفي توخي وقوع هذه الصعوبات والتنبؤ بحدوثها، وفي ضوء الحالات المماثلة التي حدثت من قبل، وفي الاحتياط حتى لا تتكرر.

ـ يجب أن يعمل المشرف التربوي على توفير كل ما يستطيع، من أسباب الراحة الشخصية والنفسية للمدرسين وأن يحسن علاقاتهم مع بعض.

ـيجب أن يراعي المشرف استخدام أبسط الوسائل، وأسهلها وأن يجعلها في إمكان المدرس حتى يحقق التلاميذ الأهداف التربوية المرغوب فيها.

ـ يجب أن يتمسك المشرف التربوي بالموضوعية، في تقويم نفسه، تقويم المدرسين وفي الحكم على الأساليب التي اتبعوها والنتائج التي حققوها (الأسدي وآخرون،2007 ، ص43،46).

8_ العوامل المؤثرة في الإشراف التربوي:

للإشراف التربوي عدة عوامل مؤثرة تتمثل في

8_1 مجال الإشراف :ويقصد به البيئة التي تتم فيها عملية الإشراف وتتمثل في العاملين والأجهزة التعليمية ومكان الدراسة وما يتصف به من مساحات وفضاءات ومواد وتجهيزات خاصة بالإدارة والهيئة التدريسية والفنيين والطلبة، ودرجة توفر هذه المكونات وايجابياتها أو سلبياتها والتي تؤثر على الإشراف والتنفيذ وفي النتائج النهائية.

8_2 المشرف التربوي :هو الأداة الأساسية لعملية الإشراف لأنه هو الذي يخطط وينفذ عملية الإشراف التربوي كما أنه يوجه نتائج الإشراف فإذا اتصف بالمواصفات الجيدة نجحت عملية الإشراف، وحققت الغرض منها.

8_3 المدرس :وهو موضوع ومادة الإشراف فإذا اهتم المدرس بعملية الاشراف وشعر بأهميتها واهتم بالتلاميذ والمشرف، فإن عملية الإشراف تتقدم وتنجح، وإذا اتصف بالسلبية والمقاومة اتجاه عملية الاشراف، لم يحقق الغرض من الإشراف.

8_4 الإدارة المدرسية :تؤثر الإدارة المدرسية على الإشراف بميولها وتعاونها معه وكذلك مدى استجابتها بتوفير ما يحتاجه من تسهيلات وخدمات.

8_5 أساليب الإشراف :إن الأساليب التي يستخدمها المشرف في توجيه القادة تختلف عن الأساليب التقليدية في التعليم لأنها مستوحاة من طبيعة الظروف العملية التي تجعل من العمل نفسه مدرسة يتعلم فيها جميع المشتركين في هذا العمل (البدري،2001 ، ص34).

خلاصة الفصل:

للإشراف التربوي أهمية كبيرة في العملية التعليمية وجودتها، وذلك من خلال الجهود التي يبذلها المشرفون التربويون لتحقيق أهداف النظام التربوي السائد، فهو يسعى لأن يلبي احتياجات المدارس الفنية والمادية منها والبشرية، ويتابع أمر تحقيقها (الحريري،2006 ، ص13)

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية.

-تمهيد:

1_منهج الدراسة.

2 الدراسة الاستطلاعية.

2_1 مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية.

2_2 أداة الدراسة الاستطلاعية.

2_3 نتائج الدراسة الاستطلاعية.

3_الدراسة الأساسية.

3_1 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

3_2 أداة الدراسة الأساسية وكيفية تطبيقها.

4_ الأساليب الإحصائية المستخدمة.

-خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا لمنهج الدراسة ووصف لعينتها والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية بنائها، بالإضافة إلى اجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج وفيما يلي عرض مفصل لهذه الاجراءات.

1- منهج الدراسة:

وهو الطريقة التي يختارها الباحث لتساعده في الحصول على معلومات تمكنه من الإجابة على أسئلة الدراسة ونظرا لطبيعة الدراسة المتناولة ومن أجل تحقيق أهدافها قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

ويعرف هذا المنهج بأنه :المنهج الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة المدروسة، وتحليل بياناتها والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح عليها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق،2005 ، ص104).

2_ الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسات الاستطلاعية خطوة مهمة تساعد الباحث على إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية ومن خلالها يمكن معرفة كل العقبات التي تعيق الدراسة الأساسية وبالتالي إيجاد الحلول الممكنة لتسهيل العمل، لذا يمكن اعتبار الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولية تسبق الدراسة الأساسية:

2-1 مجتمع و عينة الدراسة الاستطلاعية:

لا يستطيع الباحث الشروع في انجاز الدراسة حتى يتعرف بصورة جيدة على مجتمع البحث، أي أن أساس نجاح التعيين يقوم أولا على تحديد حجم مجتمع البحث الأصلي وما يحتويه من مفردات، إلى جانب التعرف على تكوينه تعرفا دقيقا يشمل طبيعة وحداته هل هي متجانسة أم متباينة، ولن يتمكن الباحث من الوصول إلى ذلك إلا بعد الدراسة الدقيقة من خلال الاعتماد على الأساليب العلمية المعروفة مثل الأبحاث الاستكشافية والدراسات المسحية (أحمد بن مرسلي،2005، ص82).

وفي دراستنا مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها فإن المجتمع الأصلي الذي نرغب تعميم النتائج عليه يتكون من استاذة التعليم الابتدائي و المفتشين ببعض ابتدائيات و مقاطعات التفتيش التربوي بمدينة المسيلة ، و تم اختيار عينة استطلاعية عشوائية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح المدارس الابتدائية ومقاطعة التفتيش التربوي بالمسيلة

الرقم	المقاطعة الادارية	المقاطعة التفتيشية	المدارس الابتدائية	العينة
1المدارس الابتدائية	المسيلة	_رقم _رقم	-حجاب لهول -خلفة بركاهم	20 أستاذ وأستاذة
2مقاطعة التفتيش التربوي لولاية المسيلة	المسيلة	رقم01	قاطعة التفتيش التربوي لولاية المسيلة	10 مشرفين تربويين

2-2-عينة الدراسة الاستطلاعية :

هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي و تم اختيارها عشوائي، و تكونت من 30 أستاذ وأستاذة، 20 مشرف تربوي (مفتش،و تم الاتصال بالعينة عن طريق الايمايل لصعوبة الظروف الصحية(الحجر الصحي)

2_2_1 الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة ببعض ابتدائيات و مقاطعات التفتيش التربوي بولاية المسيلة.

تمت الدراسة الإستطلاعية بتاريخ 2019/12/22 الى 2020/02/21.

تمت الدراسة الاساسية بتاريخ 2020/06/25 الى2020/07/30

2_2 أداة الدراسة الاستطلاعية :

تم تصميم استبيانين لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم (أنواع التقويم)، وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها، وفقا لثلاثة مجالات :التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي.

وذلك من خلال إطلاع الباحثة على الأدب التربوي ودراسات ذات صلة بموضوع الدراسة، حيث سمحت لها بتحديد مجالات الدراسة وأداتها، تحديد العبارات ذات الصلة بالموضوع، وتم الاعتماد على المراجع التالية:

-بعضال كتب في التقويم التربوي والقياس التربوي.

-بعض مذكرات ماجستير، دكتوراه عن التقويم التربوي.

-بعض المقررات و المناشير الوزارية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

-بعض مواقع الأنترنت.

2_2_1 وصف أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع مختلف البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

وبما أن الاستبيان(01) المعتمد في الدراسة لقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم.

والاستبيان (02) المعتمد في الدراسة لقياس تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم.

_ بحيث يتكون الاستبيان رقم (1) في صورته الأولية من (35) بند موزعين على ثلاث أبعاد :(التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي).

_ بحيث يتكون الاستبيان رقم (02) في صورته الأولية من (35) بند موزعين على ثلاث أبعاد :(التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي)

اشتمل الاستبيان رقم (1) على ثلاث أبعاد:

. مجال التقويم التشخيصي (11)فقرات.

. مجال التقويم التكويني (13) فقرات.

. مجال التقويم النهائي (11) فقرة.

. اشتمل الاستبيان رقم (02) على ثلاث أبعاد:

. مجال التقويم التشخيصي (11) (فقرات.

. مجال التقويم التكويني (13فقرات.

. مجال التقويم النهائي (11) فقرات.

. تتم اجابة المبحوث على عبارات الاستبيان باختيار إجابة واحدة من ثلاث بدائل كما يلي:

نقطة واحدة (01) إذا كانت الإجابة بمستوى ضعيف.

نقطتان (02) إذا كانت الإجابة بمستوى متوسط.

ثلاث نقاط (03) إذا كانت الإجابة بمستوى عال.

_وبعد التعديل اشتمل كلا الاستبيانين على 24 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد أيضا.

3_2 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

_ حساب المتوسط الفرضي للفقرة:

المتوسط الفرضي للفقرة :)1+2+3)/3 = 2

حساب المدى : 3/2=0.66

1+0.66= 1.66 (1-1.66) ضعيف

1.66+0.66=2.32 (1.66-2.32) متوسط

2.32+0.66= 2.98 (2.32-3) عال

_حساب المتوسط الفرضي للابعاد:

_البعد الأول:

(بين 1 و 1.66) * 8= (8-13.28) ضعيف

(1.66-2.32)*8=(13.28-18.56) متوسط

(2.32-3)*8=(18.56-24) مرتفع

_البعد الثاني:

(1-1.66)*9=(9-14.94) ضعيف

(1.66-2.32)*9=(14.94-20.88) متوسط

(2.32-3)*9=(20.88-27) مرتفع

_ البعد الثالث:

(1-1.66)*7=(7-11.62) ضعيف

(1.66-2.32)*7=(11.62-16.24) متوسط

(2.32-3)*7=(16.24-21) مرتفع

_ الوسط الفرضي للاستبيان :

(1-1.66)*24=(24-39.84) ضعيف

(1.66-2.32)*24=(39.84-55.62) متوسط

(2.32-3)*24=(55.62-72) مرتفع

3_ الدراسة الأساسية:

3_1عينة الدراسة الأساسية:

اشتملت عينة الأساتذة على (30) ،وعينة المشرفين على (15) مشرفا تربويا،أختيرت العينة الأولى بطريقة عشوائية ،والعينة الثانية بطريقة المسح الشامل ،تم الاتصال بهم عن طريق الايمايل (نظرا للظرف الصحي الحالي).

3_2 أداة الدراسة الأساسية: وحصائصها السيكومترية:

تم توزيع استمارتي استبيان على العينتين. للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة قمنا بحساب الصدق والثبات بالطرق التالية:

أولا: الصدق : يعرف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لقياسه بالفعل، ويتم التأكد من الصدق عموما بعدة طرق منها :

أ-الصدق الظاهري(المحكمين):

تم عرض الاستبيان (1) و (2)على مجموعة من الأساتذة والخبراء في علوم التربية وعلم النفس، والمقدر عددهم:

(03) _أساتذة بالنسبة للعينة(01) ، أنظر الجدول.(1)

(04) _أساتذة بالنسبة للعينة (02) أنظر الجدول.(02)

وذلك للتأكد من صدق الاستبيان في قياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها، ومدى انتماء البنود للمجال الواردة فيه، مدى شمولية الفقرات لكل مجال ومدى سلامة ووضوح صياغتها اللغوية والعلمية،

واقتراح البنود التي يرونها ضرورية، وحذف البنود الغير ضرورية وبعد استرجاع الاستبيانين من المحكمين تبين ان جل البنود تم الموافقة عليها ما عدى بعض الملاحظات في صياغة اللغوية تم تعديلها في الجدولين التاليين:

جدول (02)يوضح الاستبيان رقم (01) في صورته الأولية قبل وبعد التعديل

العبارة قبل تعديل المحكمين	العبارة بعد تعديل المحكمين
يساعدني التقويم في بداية الموسم الدراسي من معرفة مدى تحكم التلاميذ من مكتسباتهم السابقة	يساعدني التقويم في بداية الموسم الدراسي من معرفة مدى تحكم التلاميذ في مكتسباتهم السابقة
أرى أن التقويم التشخيصي يساعدني بدرجة كبيرة على تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ	أرى أن التقويم التشخيصي يساعدني على تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ

جدول (03) يوضح الاستبيان رقم (02) في صورته الأولية قبل وبعد التعديل

العبارة قبل تعديل المحكمين	العبارة بعد تعديل المحكمين
يرى الأساتذة أن التقويم التشخيصي يساعد بدرجة كبيرة على تحديد المستوى التعليمي	يرى الأساتذة أن التقويم التشخيصي يساعد على تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ
يتلقى الأساتذة توجيهات دقيقة عن التقويم النهائي	يتلقى الأساتذة توجيهات عن التقويم النهائي

ب- صدق الاتساق الداخلي لدى عينة المعلمين :

- صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان ككل لدى عينة المعلمين:

للتأكد من صدق بناء الاستبيان وتجانس فقراته، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب صدق الاستبيان بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والاستبيان ككل وجاءت قيم مصفوفة الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان التي تنتمي اليها على النحو التالي:

ـ جدول رقم (04) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان ككل لدى عينة المعلمين

الاتساق الداخلي بين الفقرة والاستبيان ككل معامل الارتباط عند (**)مستوى دلالة =0.01 (*)مستوى دلالة = 0.05	رقم الفقرة	الاتساق الداخلي بين الفقرة والاستبيان ككل معامل الارتباط عند (**)مستوى دلالة =0.01 (*)مستوى دلالة = 0.05	رقم الفقرة
0,117	14	0,514**	1
0,027	15	0,086	2
0,190	16	0,264	3

4	0,213	17	0,291
5	0,233	18	0,393*
6	0,502**	19	0,765**
7	0,649**	20	0,506**
8	0,526**	21	0,475**
9	0,412*	22	0,525**
10	0,581**	23	0,426*
11	0,036	24	0,327
12	0,445*		
13	0,248		

جاءت نتائج حساب معامل الارتباط باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية لتحليل البيانات (SPSS) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان كما هو مبين في جدول رقم (03) إذْ أن الفقرات (2،3،5،11،13، 14، 15، 16،17، 24) كانت غير دالة إحصائيا، بينما جاءت الفقرات (1،6، 7، 8، 10، 19، 20، 21، 22) دالة احصائيا على مستوى (0.01) وتراوحت قيمتها بين (0.475 و0.765) بينما جاءت قيم صدق الاتساق

الداخلي للفقرات (9،12، 18، 23) دالة احصائيا على مستوى الدلالة (0.01) وتراوحت قيمها بين (0393 و0.445).

- صدق الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستبيان لدى عينة المعلمين:

تم استخدام طريقة الاتساق. الداخلي لحساب صدق الاستبيان بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين ابعاد التقويم والاستبيان ككل وجاءت قيم مصفوفة الاتساق الداخلي بين أنواع التقويم والاستبيان على النحو التالي:

جدول رقم (05) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستبيان ككل لعينة المعلمين

انواع التقويم	معامل الارتباط بين البعد والمقياس الكلي	مستوى الدلالة sig
التقويم التشخيصي	0.762**	دال على مستوى (0.01)
التقويم التكويني	0.707**	دال على مستوى (0.01)
التقويم النهائي	0.806**	دال على مستوى (0.01)

من الجدول رقم (05) أظهرت نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم أن معاملات الارتباط بين كل الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتراوحت قيمها بين (0.707-0.806) مما يعني أن

المقياس متجانس ودرجة الاتساق بين أبعاده مرتفعة، وبالتالي فإن مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم قابل للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ثانيا: الثبات لدى عينة المعلمين

تم حساب ثبات فقرات المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية لتحليل البيانات (SPSS) بتطبيق معادلة الفا كرونباخ وكانت النتيجة كما يلي:

الجدول رقم (06) يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

استبيان مفاهيم التقويم	ألفا كرونباخ
معامل الثبات	**0.720**

الجدول رقم (06) يظهر لنا قيمة معامل الثبات التي بلغت (0.720) مما يعني أن الاستبيان على درجة جيدة من الثبات، وبالتالي فهو صالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ت- صدق الاتساق الداخلي لدى عينة المفتشين :

- صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان لدى عينة المشرفين:

للتأكد من صدق بناء الاستبيان وتجانس فقراته، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب صدق الاستبيان بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والاستبيان ككل وجاءت قيم مصفوفة الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان التي تنتمي اليها على النحو التالي:

للتأكد من صدق بناء الاستبيان وتجانس فقراته، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب صدق الاستبيان بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والاستبيان ككل وجاءت قيم مصفوفة الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان التي تنتمي اليها على النحو التالي:

جدول رقم (07) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان ككل لدى عينة المشرفين

رقم الفقرة	الاتساق الداخلي بين الفقرة والاستبيان ككل معامل الارتباط عند 0.01مستوى دلالة = (**) 0.05مستوى دلالة = (*)	رقم الفقرة	الاتساق الداخلي بين الفقرة والاستبيان ككل معامل الارتباط عند 0.01مستوى دلالة = (**) 0.05مستوى دلالة = (*)
1	0,460	14	0,184
2	0,224	15	0,398
3	0,558*	16	0,693**
4	0,642**	17	0,248

5	0,389	18	0,518*
6	0,534*	19	0,461
7	0,057	20	0,572*
8	0,601*	21	0,206
9	0,665**	22	0,578*
10	0,484	23	0,302
11	0,045	24	0,546*
12	0,532*		
13	0,301		

جاءت نتائج حساب معامل الارتباط باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية لتحليل البيانات (SPSS) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والاستبيان كما هو مبين في جدول رقم (07) إذْ أن الفقرات (1،2،5،7،10،11، 14، 15، 17، 19، 21، 23) كانت غير دالة إحصائيا، بينما جاءت الفقرات (3،6، 8، 12، 18، 20، 22، 24) دالة احصائيا على مستوى (0.05) وتراوحت قيمتها بين (0.518 و0.601) بينما جاءت قيم صدق الاتساق الداخلي للفقرات (4،9، 16) دالة احصائيا على مستوى الدلالة (0.01) وتراوحت قيمها بين (0.642 و0.693).

–**صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاستبيان:** تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب صدق الاستبيان بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين ابعاد التقويم والاستبيان ككل وجاءت قيممصفوفة الاتساق الداخلي بين أنواع التقويم والاستبيان على النحو التالي:

جدول رقم (08) يوضح مصفوفة الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستبيان ككل لعينة المشرفين

انواع التقويم	معامل الارتباط بين البعد والمقياس الكلي	مستوى الدلالة sig
التقويم التشخيصي	0,860**	دال على مستوى (0.01)
التقويم التكويني	0.864**	دال على مستوى (0.01)
التقويم النهائي	0.901**	دال على مستوى (0.01)

من الجدول رقم(08) أظهرت نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم أن معاملات الارتباط بين كل الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتراوحت قيمها بين (0.860-0.901) مما يعني أن المقياس متجانس ودرجة الاتساق بين أبعاده مرتفعة، وبالتالي فإن مقياس مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم قابل للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ثالثا: الثبات لدى عينة المفتشين

تم حساب ثبات فقرات المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية لتحليل البيانات (SPSS) بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتيجة كما يلي:

الجدول رقم (09) يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

استبيان مفاهيم التقويم	ألفا كونباخ
معامل الثبات	**0.845**

الجدول رقم(08) يظهر لنا قيمة معامل الثبات التي بلغت (0.845) مما يعني أن الاستبيان على درجة جيدة من الثبات، وبالتالي فهو صالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

3_3 الأساليب الاحصائية:

الأساليب الاحصائية التي تم استخدامها في الدراسة هي :

1- المتوسط الحسابي 2- المتوسط الفرضي 3- الانحراف المعياري 4- (T-test) للفروق، 5- معامل بيرسون لحساب الصدق،6- الفاكرونباخ لحساب معامل الثبات

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم توضيح أهم الخطوات المنهجية التي تم استخدمها الجانب التطبيقي ، بداية من الدراسة الأساسية وكذلك كل خطوات إجراءات الدراسة الميدانية والأساليب

الاحصائية ؛ولقد شكلت هذه العناصر والأدوات سندا منهجيا ساعدنا في في سير ومعالجة دراستنا ميدانيا والحصول على بيانات هامة ومهمة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى .

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى .

3_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

4_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

5_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى.

6_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

7_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

8_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تم في الفصل السابق عرض الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال تبيان المنهج المتبع في الدراسة والأدوات والاساليب المستخدمة في التحليل الكمي لاستجابات أفراد الدراسة.

سنتناول في هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال رصد استنتاجات أفراد العينتين على الاستبيانين المستخدمان لرصد النتائج و استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة

-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى:

النتائج المتعلقة بالفرضية العامة الأولى:

مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم متوسطة

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب درجات مجموع أنواع التقويم ومن ثم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط الفرضي وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (08) يوضح المقارنة بين متوسط درجات أستاذة التعليم الابتدائي لمفهوم انواع التقويم والمتوسط الفرضي

المتغيرات /الأساليب الإحصائية	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	T-test الفر وق	Sig مستوى	ddl درجة

					الدلالة	**الحرية**
مستوى معرفة مفاهيم التقويم	39.13	48	5.94	8.17-	0.01	29

يتضح من الجدول رقم (08) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين جاءت ضعيفة مقارنة بالمتوسط الفرضي الذي يساوي (48)، حيث بلغت (39.13)، بانحراف معياري مقداره) 5.94)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T–test) بين المتوسطين باستخدام (Spss) دالة على مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمتها (-8.17).

2-3-النتائج المتعلقة بالفرضيات الجزئية الأولى التي نصت:

1. مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي متوسط.
2. مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني متوسط.
3. مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي متوسط.

وللتحقق من هذه الفرضيات تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من الابعاد ومن ثم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أساتذة التعليم الابتدائي لكل بعد والمتوسط الفرضي المقابل لها وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (09) يوضح المقارنة بين متوسطات درجات أستاذة التعليم الابتدائي لمفهوم انواع التقويم والمتوسط الفرضي المقابل لكل نوع

المتغيرات /الأساليب الإحصائية	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	T الفرق	Sig مستوى الدلالة	ddl درجة الحرية
التقويم التشخيصي	12.13	16	2.39	4.28-	0.01	29
التقويم التكويني	14.8	18	2.14	8.19-	0.01	29
التقويم النهائي	12.2	14	3.26	3.02-	0.01	29

يتضح من الجدول رقم (09) أن قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين لكل نوع من أنواع التقويم جاءت قريبة من قيمة المتوسط الفرضي الذي يقابله لكن بفارق دال، حيث بلغ

المتوسط الحسابي للتقويم التشخيصي (12.13) مقابل متوسط حسابي فرضي بقيمة(16)، بانحراف معياري مقداره) 2.39)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T-test) بين المتوسطين باستخدام (Spss) دالة على مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمته(-4.28)، وبلغ المتوسط الحسابي للتقويم التكويني (14.8) مقابل متوسط حسابي فرضي بقيمة(18)، بانحراف معياري مقداره) 2.14)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T-test) بين المتوسطين باستخدام (Spss) دالة على مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمته(-8.19)، كم بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتقويم النهائي (12.2) مقابل متوسط حسابي فرضي بقيمة(14)، بانحراف معياري مقداره) 3.26)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T-test) بين المتوسطين باستخدام (Spss) دالة على مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمته(-3.02).

3-3 -النتائج المتعلقة بالفرضية العامة الثانية التي نصت:

تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي (أنواع التقويم) متوسط.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع أنواع التقويم ومن ثم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات المفتشين والمتوسط الفرضي وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10) يوضح المقارنة بين متوسط درجات المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم انواع التقويم والمتوسط الفرضي

المتغيرات /الأساليب الإحصائية	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	T الفرق	Sig مستوى الدلالة	ddl درجة الحرية
تقدير المشرفين لمستوى استخدام الاساتذة لمفهوم أنواع التقويم	42	48	7.36	3.15-	0.01	14

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات المشرفين جاءت قريبة من قيمة المتوسط الفرضي الذي يساوي (48)، حيث بلغت (42.00)، بانحراف معياري مقداره) 7.36)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T-test) بين المتوسطين باستخدام (Spss) دالة على مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمتها (-3.15).

4-3-النتائج المتعلقة بالفرضيات الجزئية الثانية التي نصت:

1. تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي متوسط.

2. تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي متوسط.

3. تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي متوسط.

وللتحقق من هذه الفرضيات تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل نوع من أنواع التقويم ومن ثم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على كل نوع والمتوسط الفرضي المقابل له وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11) يوضح المقارنة بين متوسطات درجات المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي **لمفهوم انواع التقويم والمتوسط الفرضي المقابل لكل نوع**

المتغيرات /الأساليب الإحصائية	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	T الفرق	Sig مستوى الدلالة	ddl درجة الحرية
التقويم التشخيصي	13	16	2.53	4.58-	0.01	14
التقويم التكويني	15.8	18	2.57	3.32-	0.01	14
التقويم النهائي	13.2	14	3.09	1.00-	0.334	14

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين لكل نوع من أنواع التقويم جاءت قريبة من قيمة المتوسط الفرضي لكنها بفارق دال، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتقويم التشخيصي (12) مقابل متوسط حسابي فرضي بقيمة(16)، بانحراف معياري مقداره)2.53)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T-test) بين المتوسطين باستخدام (Spss)

دالة على مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمته(-4.58)، وبلغ المتوسط الحسابي للتقويم التكويني (15.8) مقابل متوسط حسابي فرضي بقيمة(18)، بانحراف معياري مقداره) 2.57)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T-test) بين المتوسطين باستخدام (Spss) دالة على مستوى الدلالة (0.01) وبلغت قيمته(-3.32)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتقويم النهائي (13.2) مقابل متوسط حسابي فرضي بقيمة(14)بفارق بسيط جدا وبانحراف معياري مقداره) 3.09)، وكانت نتيجة حساب الفرق (T-test) بين المتوسطين باستخدام (Spss) غير دالة وبلغت قيمته(-1.00).

4-تفسير ومناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل المعطيات للتحقق من الفرضية الاولى التي نصت **: مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم متوسطة** أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات اساتذة التعليم الابتدائي على استبيان معرفة مفاهيم انواع التقويم مقارنة بالمتوسط الحسابي الفرضي جاءت متقاربة حسابيا لكن الفروق كانت دالة، حيث قدرت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الاستبيان (39.13) مقابل متوسط فرضي قدر(48) وقدرت قيمة (T-test) عند مستوى الدلالة(0.01) ودرجة حرية (29) ب(-8.17) كما يوضحه الجدول رقم (08)، والنتيجة تعبر على دلالة قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط الفرضي، برغم تقارب قيمتي المتوسطين ويمكن ان نقول ان الفرضية لم تتحقق وقد جاءت نتائج الفرضية العامة الثانية التي نصت: **تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي (أنواع التقويم) متوسط.**بنفس الدلالة بمتوسط حسابي محسوب قدر ب (42) ومتوسط فرضي (48) وقدرت قيمة (T-test) عند مستوى(0.01) ودرجة حرية (29) ب(-3.15) كما يوضحه الجدول رقم (10) وهذا ما

يؤكد تقارب وجهة نظر العينيتين (الاساتذة والمفتشين) مما يظهر قلة اهتمام اساتذة التعليم الابتدائي بأنواع التقويم وهذا ما ذهبت اليه دراسة بن عالية وهيبة التي كانت بعنوان تصور مفهوم التقويم لدى كل من المفتشين و معلم التعليم الاساسي التي توصلت إلى أن المعلمين لا يملكون تصورا حديثا عن التقويم الحديث.

وقد اظهرت النتائج في جدول رقم(09) الذي يوضح المقارنة بين متوسطات درجات أستاذة التعليم الابتدائي لمفهوم انواع التقويم والمتوسط الفرضي المقابل لكل نوع وقد أظهرت نتائج الفروق بين متوسط درجات أنواع التقويم الثلاث (التشخيصي و التكويني و النهائي) والمتوسط الفرضي المقابل لكل نوع من أنواع التقويم انها دالة على مستوى (0.01) و بالتالي لم تتحقق الفرضيات الثلاث التي افترضت ان **مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي والتكويني والنهائي بأنه متوسط** ، وهذا يدلل على ان اساتذة التعليم الابتدائي لهم خلل في فهم انواع التقويم و قد دللت على ذلك دراسة ميمون حدة حول تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم من وجهة نظر المعلمين انفسهم و التي بينت ان المعلمين لازالت ممرساتهم في تقويم اداء المتعلمين ممارسات تقليدية لا تتعدى التقييم و اعطاء النقطة و انتقاء التلاميذ دون العمل على تصحيح مسار تعلمهم. و اكدته دراسة يوسف خنيش المعنونة ب " صعوبات التقويم في عملية التعليم واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليه "، التي أفضت إلى وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية نقص التكوين والتجديد الدقيق للمعلومات وهذا الذي أكدت عليه نتائج المشرفين التربويين في تقديرهم **المشرفين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التشخيصي بانه منخفض** وقد تحققت هذه الفرضية، إذْ أثبتت النتائج هذا الافتراض بمتوسط حسابي لدرجة المشرفين على الاستبيان كان مساويا الى (13) مقارنة بالمتوسط الحسابي الفرضي (16) بانحراف معياري يساوي (2.53) والفرق(T-test) بين

المتوسطين جاء دل بقيمة (-4.58) على مستوى الدلالة (0.01)بينما لم تتحقق الفرضية التي تنص أن تقدير **المشرفين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم التكويني بانه متوسط** الا قيمتا المتوسطين الحسابيين المحسوب(15.8) جاء اقل من المتوسط الفرضي المقدر ب(18) الا انهما متقاربين بانحراف معياري يساوي(2.57) و الفرق(T-test) جاء دال ب(-3.32) على مستوى (0.01) مما يبرز ان مفهوم التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الابتدائي لا يؤخذ بعين الاعتبار في برامج التقويم التعليم الابتدائي وان الأساتذة لا يؤخذونه بعين الاعتبار و قد توصلت دراسة بن سي مسعود لبنى في دراستها " واقع التقويم التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية لولاية ميلة" الى نفس النتيجة، إذ عزت أسباب تدني مفهوم التقويم وتراجعه في المدارس الابتدائية الى الصعوبات البيداغوجية و التنظيمية التي تمثلت في نقص التكوين للمعلمين و الوقت المخصص للحصة الدراسية، مع كثافة المناهج وارتفاع عدد التلاميذ في الصف، إلا ان الفرضية الأخيرة تحققت والتي افترضت أن **تقدير المشرفين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم التقويم النهائي بانه عال** وقد جاء الفرق غير دال بين المتوسط الحسابي لدرجات المشرفين بقيمة (13.2) والمتوسط الحسابي الفرضي (14) بانحراف معياري (3.09) مما يظهر الاهمية التي يوليها اساتذة التعليم الابتدائي لهذا النوع من التقويم (التقويم النهائي) والذي يعتبر العملية التقويمية الاساسية في التعليم الابتدائي والذي يُعرف من خلاله تحصيل التلاميذ وتحقق الاهداف التربوية والتعليمية، لكن يبقى هذا النوع من التقويم حسب النتائج التي توصلنا اليها غير كافي ونتائجه غير مرضية اذ تضيف دراسة بن سي مسعود لبنى(2007) ان عملية التقويم في الوقت الحالي في المدراس الابتدائية لا تحقق اهدافه في العملية التعليمية.

والتعليمية، لكن يبقى هذا النوع من التقويم حسب النتائج التي توصلنا اليها غير كافي ونتائجه غير مرضية اذ تضيف دراسة بن سي مسعود لبنى(2007) ان عملية التقويم في الوقت الحالي في المدراس الابتدائية لا تحقق اهدافه في العملية التعليمية.

خلاصة الفصل:

انطلاقا من النتائج الكمية المتوصل إليها على ضوء الفرضيات التي قمنا بها في إطار دراستنا حول مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها، وكذلك الفرضيات التي تم بناءها وواثبات صحتها، توصلت الدراسة الميدانية في بعض المدارس الابتدائية ومقاطعة التفتيش التربوي لولاية المسيلة إلى مايلي:

_أن اساتذة التعليم الابتدائي والمفتشين يتفقون ان استاذ التعليم الابتدائي لا يدرك مفهوم التقويم التشخيصي والتكوني ولا يأخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم.

- أن استاذ التعليم الابتدائي يتعامل مع التقويم النهائي كعملية قد تكون وحيدة ولا يدرك بشكل جيد اهمية التقويم التشخيصي والتكويني.

- أن استاذ التعليم الابتدائي تقف امامه صعوبات متعددة (قلة التكوين، كثافة البرامج، كثافة التلاميذ في ..).

الخاتمة

الخاتمة

إنّ عملية التقويم ليست عملية نهائية، ولا يجب أن نفهمها كذلك، لأن الشائع في أذهان العديد منا أن التقويم لا يتم إلا في نهاية الحصول على المعلومات. وأن الغرض منه هو إعطاء النقطة لا أكثر ولا أقل. إن التصور البيداغوجي الحديث لا يعتبر التقويم التربوي عملية تطبق فقط من أجل الحصول على تحصيل النقاط، ولكن له مهام أخرى ربما لا علاقة لها بتحصيل النقاط. لأن في الواقع هذا الأخير ما هو إلا ملاحظة كمية نهائية عن هذا التصور.

إن التقويم التربوي حاليا يدخل في استراتيجية عامة تتحقق من خلالها مجموعة من الأهداف؛ وهذه الاستراتيجية تشمل المحتوى، وسائل الإيضاح، طرق التدريس، وسائل التعليم.....إلخ.

مما سبق ذكره نستنتج أن عنصر التقويم من عناصر استراتيجية الدرس يكون مصاحبا لهذا الدرس من بدايته إلى نهايته؛ فهو يطبق في بداية النشاط التعليمي وفي كل مقطع من مقاطعه أي في نهاية الدرس ثم في نهاية العملية التربوية ككل.

-المقترحات:

_إجراء دراسات مشابهة لأنواع التقويم كل نوع على حدى.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لدى أستاذة التعليم الابتدائي للوقوف على المشاكل الحقيقية التي تحول بين الأستاذ وادراكه الجيد لمفهوم أنواع التقويم.

- إعادة النظر في العملية التقويمية الحالية واقتراح أنواع جديدة من التقويم تأخذ بعين الاعتبار جميع أنواع التقويم.

- استخدام أدوات القياس والتقويم للكشف على مهارات التلميذ (التحصيلية والحس حركية، والوجدانية والعقلية وكذا المستويات الهرمية في البعد المعرفي من خلال استعداداته وميولاته.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا/ المصادر:

_القرآن الكريم

_الحديث النبوي الشريف

ثانيا/المراجع:

_الكتب:

1-أبو جادو محمد علي صالح (2002): علم النفس التربوي دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن).

2-أبو حطب فؤاد وآخرون (1994): علم النفس التربوي، المكتبة الأنجلو مصرية، ط2، (مصر).

3-أبو حويج مروان وآخرون (2002): القياس والتقويم التربوي في التربية وعلم النفس الدار العلمية والدولية ودار الثقافة، ط1، عمان (الأردن).

4-عبد اللطيف أحمد (2002): علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان (الأردن).

5-أمين صلاح، أحمد مراد علي سليمان:(2002)

6-ماهر أحمد (2003): الاختبارات واستخداماتها في إدارة الموارد البشرية للأفراد الدار الجامعية، ط1، (مصر)

7-أوبير رونيه (1991): التربية العامة، ترجمة عبد الله الدايم، دار الملايين، ط7(لبنان).

8-الأسدي سعيد جاسم مروان، عبد المجيد إبراهيم (2007): الإشراف التربوي دار الثقافة

للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن).

9-الأزرق عبد الرحمان صالح (2000):علم النفس التربوي للمعلمين،ط1،دار الفكر العربي(لبنان).

10_ الأفندي محمد حامد (1975): الإشراف التربوي عالم الكتب، ط2، الرياض(السعودية).

11_ البدري طارق عبد الحميد (2001): تطابقات ومفاهيم في الإشراف التربوي دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

12_ رافدة الحريري (2006): الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، (الأردن).

13_ الحيلة محمد محمود (1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة دار المسيرة، ط1، (الأردن).

14_ الخطيب إبراهيم، الخطيب أمل (2003): الإشراف التربوي (فلسفته، أساليبه، تطبيقاته) دار قنديل للنشر والتوزيع، ط1، (الأردن).

15_الدوسري إبراهيم مبارك:(2000) الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ط2(الكويت).

16_ الزيود نادر فهمي عليان هشام عامر (2005): مبادئ القياس والتقويم التربوي في التربية دار الفكر، ط3، (الأردن).

17_ الطعاني حسن أحمد (2005) الإشراف التربوي (مفاهيمه وأهدافه، أسسه وأساليبه،) دار قنديل للنشر والتوزيع، ب. ط، عمان(الأردن).

18_ الطبيب أحمد محمد (1999): التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، ط_1(مصر).

19_ الشمري هدى علي جودة(2003):طرق تدريس التربية الإسلامية،دار الشروق للنشرو التوزيع،ب ط،عمان (الأردن).

20_ العياصرة محمد عبد الكريم(2014):أسئلة التقويم الصفي المخططة والشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء مجالات التعلم،مجلةجامعة طيبة للعلوم التربوية،9(1)،(الأردن).

21_ العلوي محمد الطيب (1982): التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء 01، دار البعث، ب، ط، قسنطينة، (الجزائر).

21_ الكيلاني عبد الله،الروسان فاروق (2005): التقويم في التربية ،دار المسيرة،ط1،عمان (الأردن).

21_ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2000):الجزائر

22_ الطاهر زكرياء، علي محمد (2006): بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ط1، حسين داي(الجزائر).

23_ الطاهر زكرياء محمد وآخرون (2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية، ط1، (الأردن).

24_ الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2006): المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ط1

25_ توق محي الدين (2001): علم النفس التربوي، دار الفكر، ط1، (الأردن).

26_ ثابت حكيم كامل (1983): الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي، دار الثقافة، القاهرة(مصر).

27_ بن سالم عبد الرحمان (1992) المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار فرقي، ط2، باتنة (الجزائر).

28_ جامعة القدس المفتوحة (1992):

29_ حسن رواية (2001): إدارة الموارد البشرية، رؤية مستقبلية، الدار الإبراهيمية، ط1، الإسكندرية، (مصر).

30_ حمدان محمد زياد (2001): دار التربية الحديثة تقييم التحصيل وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية، ط1، (الأردن).

31_ خوري توما جورج (1991): الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها، المؤسسة 1_

32_دعمس مصطفى نمر (2008): استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، ب ط، عمان(الأردن).

33_ رشيد حمد الحمد (1995): التوجيه التربوي في دولة الكويت وتطوير التوجيه التربوي، ط1، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، (الكويت).

_راشد علي(1993):مفاهيم ومبادئ تربوية،دار الفكر العربي،ط1،القاهرة(مصر).

24_ سالم مهدي محمود (1998): التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط2، مكتبة العبيكان(السعودية).

25_ سمارة عزيز، نمر عصام (2000): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر،

ط2، عمان، (الأردن).

26_ سليمان عرفان عبد العزيز (1978): استراتيجية الإدارة في التعليم، مكتبة الأنجلو مصرية، ب. ط، القاهرة (مصر). ص119

27_ عدس محمد عبد الرحيم (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ب ط (عمان).

28_ علام صلاح الدين محمود (1997): تصميم وبناء أدوات تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر العربي، ب ط، القاهرة(مصر).

29_ علي مهدي كاظم (2001): القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي، ط1، (الأردن).

30_عبد الهادي نبيل (2001): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، ط2(الأردن).

31_ عبد الله ناصر (2004): أصول التربية، مكتبة الرائد العلمية، ط1، (عمان).

32_ عبيدات ذوقن وآخرون(1996):البحث العلمي واقعه وأدواته وأساليبه،دار الفكر ،ط5،عمان (الأردن).

33_عقون العربي (2006): مدخل غلى التقييم التربوي، دار الهدى، (الجزائر)

34_ عطية محسن علي(1999) :تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،دارالمناهج،ط1،عمان(الأردن).

35_ قلادة فؤاد سليمان (2005): الأهداف والمعايير التربوية واساليب التقويم، مكتب بستان المعرفة، ب ط(مصر).

36_لعمش سعيد (1999): التقويم في المواد العلمية، المكتبة الوطنية الجزائرية، ب

ط(الجزائر)

37_ مريزيق عثمان يعقوب (2008): الإشراف التربوي، ط1، دار الراية (الأردن).

38_ محمد اسحاق (1982): التفاعل اللفظي ن الوزارة العلمية، ال عدد44، (الأردن).

39_ منسي محمود عبد الحليم، أحمد صالح د. ت، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء مركز الإسكندرية (مصر).

40_ منسي محمود عبد الحليم (1998): دار المعرفة، ب.ط، الإسكندرية(مصر).

41_ محمد عثمان (2005): أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ب ط،عمان (الأردن).

42_ مشعان ربيع هادي (2008): علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

43_ نقادى محمد وآخرون (1993): القياس والتقويم، في قراءة في التقويم التربوي(الجزائر)

قائمة الرسائل والأطروحات

1-الأسود فايز علي الأسطل، سمر عبد الرؤوف (2017): درجة ممارسة المشرفيين التربويين لجودة العمل في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. (فلسطين)

2-الشهري بندر بن سالم بن مفرح (2006): دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمفتشين واولياء الأمور بمحافظة الطائف، بحث مكمل لرسالة الماجستير، جامعة أم القرى.

3-النخالة سمية سالم (2002): دور المشرف التربوي في النمو المهني لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر(فلسطين).

4-بن سي مسعود لبنى (2007_2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية ميلة (الجزائر).

5-بوسعدة بلقاسم (2002): مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ورقلة (الجزائر).

6-بلقاسم محمد، شتوان حاج (2017): فاعلية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل إصلاح مناهج الجيل الثاني، الملتقى الدولي حول الإصلاحات التربوية، رهانات وتحديات، جامعة محمد بن أحمد وهران2 (الجزائر) .

7- بن عالية وهيبة(2003): تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية،(الجزائر).

8-ميمون حدة (2002):تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم من وجهة نظلر المعلمين أنفسهم،رسالة ماجستير،باتنة (الجزائر).

9-تيعشادين محمد (2009): اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة(الجزائر).

10- دبابي بوبكر (2014): واقع عمل مفتش التعليم الابتدائي وأهم المعيقات التي تعترضه من وجهة نظر المفتشين أنفسهم، ورقلة (الجزائر)

11- زقاوة أحمد (2017): فعالية التكوين أثناء الخدمة في تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي، الملتقى الدولي حول الإصلاحات التربوية، رهانات وتحديات، جامعة محمد بن أحمد وهران2(الجزائر).

12- سباغ علي (2006): الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي في الجزائر، رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر(الجزائر).

المجلات والدوريات:

1-العسالي يحي علياء (2005): القياس التقويم التربوي، مجلة آفاق التربية، ال عدد17، (اليمن).

2-بركان محمد أرزقي(1993):دور التقويم التربوي في تحسين الأداء: قراءات

3-في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة(الجزائر).

4-بن خروف سماح (2018): التقويم التربوي ودوره في ترقية المنظومة التعليمية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ال عدد39 برج بوعريريج، (الجزائر).

5-مجلة جامعة النجاح للأبحاث (2013)، العلوم الإنسانية، المجلد27 :(2)

6-تمار ناجي (1993): تقنيات التقويم، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة(الجزائر).

7-جبالي نور الدين:(1995) نحو التقويم التربوي الموضوعي نظرة نقدية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ال عدد4(الجزائر).

8-يوسف قطامي، نايفة قطامي (2001): سيكولوجية التدريس، دار الشروق، ط1، (الأردن).

المناشير والمراسيم والقرارات الوزارية:

1-المنشور الوزاري، أمر رقم 06/96 المؤرخ في 26ديسمبر1996، يتضمن إنشاء المعاد التكنولوجية للتربية.

2-المرسوم رقم :(176) المؤرخ 01/5 /1993 المتضمن تحديد مهام مفتشي التربية

والتعليم الأساسي وصلاحياتهم.

3-المرسوم: رقم49/90 المؤرخ في06 فيفري1990

4-المذكرة التوجيهية رقم: 944/م.ع/2014 المؤرخة في 02/11/14/ المنظمة لمهام مفتشي التعليم الابتدائي.

5-سند تكويني لفائدة مدير المدرسة الابتدائية (2004)، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش(الجزائر).

المعاجم والقواميس:

باللغة العربية:

1-أحمد رضا (1960): معجم سنن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، بيروت (لبنان).

2-ابن منظور، لسان العرب:(1999)، دار الصادر، ط1،بيروت،(لبنان).

3-ابن منظور لسان العرب:(2003)، دار الحديث،ج5،بيروت(لبنان).

4-معجم الكافي: عربي،عربي ،ط2

5-منجد اللغة والأعلام:(1986) .

باللغة الأجنبية:

Larosse, (2007, p211)

المواقع الإلكترونية:

http://www com/ar/dict/at 09:26

المراجع باللغة الأجنبية:

Berlak, H, (1992), ta werd a new science of education, university,of N,Y new york,UNITED STATE

الملاحق

ملحق رقم 01 يوضح أسماء الأساتذة المحكمين لاستبيان الأساتذة

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	بوجمعة نقبيل	دكتور علوم التربية	علوم التربية	المسيلة
02	عبد الحميد معوش	أستاذ محاضرا	علم النفس المدرسي	جامعةبرج بوعريريج
03	سهيلة بوجلال	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة المسيلة

ملحق رقم(02) يوضح أسماء الأساتذة المحكمين لاستبيان المشرفين التربويين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	محمد ختاش	التأهيل الجامعي	علوم التربية	جامعة باتنة1
02	عبد الحميد معوش	أستاذ محاضرأ	علم النفس المدرسي	جامعة برج بوعريريج
03	بوجمعة نقبيل	دكتور علوم التربية	علوم التربية	جامعة المسيلة
04	لحسن ذبيحي	دكتور علوم التربية	علوم التربية	جامعة المسيلة

ملحق رقم(03) يوضح استبيان المحكمين لعينة الأساتذة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كليــة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية

قسم علم النّفس

شعبة علوم التّربية

تخصّص القياس النّفسي والتّقويم التربوي

المستوى: ماستر 2

رسالة إلى الخبراء المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم (أنواع التقويم التقويم) وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها لذلك للحصول على ت درجة الماستر في علوم التربية من جامعة المسيلة للسنة الجامعية 2020/2021، لذا قامت الباحثة ببناء أداة استبيان لقياس تقدير المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأنواع التقويم بمقاطعة التفتيش التربوي لولاية المسيلة حيث ستوجه للمشرفيين التربويين (المفتشين

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بنود الاستبيان فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى انتماء كل بند للبعد المحدد له، وبنائه اللغوي، وأي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (بمستوى منخفض بمستوى متوسط بمستوى عال)

مع خالص الشكر والتقدير والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

إعداد الطالبة الباحثة:	إشراف الأستاذ
بوداود سليمة	عبد الحميد شحام

-اسم ولقب الخبير:

-الدرجة العلمية:

-الرتبة العلمية:

- التخصص:

- جهة العمل:

-الاشكالية

تتخذ المنظومة التربوية لأي بلد من البلدان مكانة محورية تدور حولها مختلف المنظومات، فبقدر تطور وازدهار العلم والمعرفة بقدر تطور وازدهار الأمم ومن أجل معرفة مدى التقدم الحاصل في مجال التربية والتعليم، وجب القيام بعملية تقويمية شاملة لمكونات المنهاج التربوي؛ بغية اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير العلم والمعرفة.

إن المعلم هو المصدر الرئيسي والصادق عن مستوى التعلمات والمعارف التي تحدث داخل حجرة الصف فهو المربي والملقن للمعارف والأخلاق و السلوكات ،ونظرا لطبيعة عمله

وأهميته الكبرى وجب عليه أن يكون على دراية كافية بمفاهيم التقويم وعلى قدر المجتهد في تطبيقها حتى يمارس عمله بكل سهولة وارتياحية وعلى أتم وجه، لكن يحدث أحيانا أن تواجهه صعوبات مختلفة مالم يتقيد بتوجيهات وتوصيات حلقة ذات أهمية كبرى في المنظومة التربوية ألا وهي المشرف التربوي ،والذي يعتبر الموجه والمقوم والمرافق الأول لممارسات المعلمين وهو كذلك حلقة وصل بين من يشرف عليهم وبين الهيئة العليا للتربية والتعليم في الجزائر.

-الفرضية العامة: تقدير لمشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم متوسط

- الفرضيات الجزئية

تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التشخيصي منخفض

تقدير المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التمويني متوسط-

تقدير المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم النهائي عال-

أهداف الدراسة: تظهر لنا من خلال النقاط التالية--

مدى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم تشخيصي التمويني النهائي-

تعرف المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأنواع التقويم-

الوقوف على واقت ممارسة المشرف التربوي لمهامه الإشراقية مع أساتذة التعليم الابتدائي من- خلال الندوات التكوينية والزيارات الميدانية.

_التقويم التشخيصي

هو مرحلة أساسية وملازمة للمعلم نحو المتعلمين وتكون فند بداية الدخول المدرسي، حيث يوفر معلومات وافية عن وضعية التلاميذ واستعداهم للتعلم؛ وكذا تشخيص بعض الصعوبات التي تواجهم وعلى أساسها تبنى المرخلة التعليمية اللاحقة والتي تتطلب مواقف ونشاطات مختلفة

_التقويم التكويني

هو نظام تقويم يستخدم أثناء وخلال عملية التعلم حيث نحاول من خلاله جمع أكبر معلومات تفيدنا في الحكم عن نوعية تعلم التلاميذ عند تطبيق برنامج أو وحدة دراسية وبصورة دورية، حيث يهدف هذا النوع من التقويم إلى اثارة دافعبة التعلم من خلال أسلوب التدريس والوسائل التعليمية والنشاطات الصفية واللاصفية مراعين في ذلك الفروفات الفردية للمتعلمين

_التقويم النهائي

هو عملية تقويمية تحدث في نهاية فصل أو مقرر دراسي تستخدم فيه كل انواع الأسئلة المعمول بها في فلسفتنا التربوية وذلك لأجل تحديد نجاح أو رسوب التلاميذ

		مدى انتماء البند للبعد		مدى قياس البند للسمة		مدى سلامة صياغة البند لغويا		
الرقم	البنود	ينتمي (مناسب)	لا ينتمي (غير مناسب)	يقيس	لا يقيس	سليمة	غير سليمة	الملاحظة والتّعديل المناسب إن

								وجد
البعد الأول: التقويم التشخيصي								
1	يساعدني التقويم في بداية الموسم الدراسي من معرفة مدى تحكم التلاميذ من مكتسبات السابقة							
2	أجد صعوبة في اختيار أسئلة التقويم عند بداية كل موسم دراسي							
3	أرى أن التقويم التشخيصي يحدد بدرجة كبيرة المستوى التعليمي للتلاميذ							
4	يساعدني التقويم من							

	معرفة ميولات التلاميذ التعلمية								
5	يساعدني التقويم التشخيصي في تشخيص بعض صعوبات التعلم								
6	يساعدني التقويم التشخيصي على أداء عملي التعليمي بسهولة								
7	التقويم التسخيصي يساعد الأساتذة على تحديد نقطة البداية المناسبة التي يعتمدون عليها في تدريس المعطيات الجديدة								

8	يصعب علي طرح أسئلة متكافئة لجميع التلاميذ في بداية المسم الدراسي								
البعد الثاني: التقويم التكويني									
1	يساعدني التقويم التكويني في زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ								
2	أستخدم عملية التقويم التكويني بشكل دوري عند تطبيق كل وحدة دراسية ولكل المواد								
	غالبا ما أكلف تلاميذي بالوظائف المنزلية وفي كل المواد الدراسية								

4	يساعد التقويم التكويني من اكتشاف نقاط الضعف ونقاط القوة عند التلاميذ بشكل مبكر واقتراح أساليب مناسبة للتغلب عليها								
5	التقويم التكويني يمكنني من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التعلم								
6	كثرة المواد التعليمية وعدد التلاميذ غالبا ما يعيقني على أداء تقويمي التكويني								
7	أختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس عند								

	أداء عملي التقويمي							
8	خلال مساري التدريسي تلتقيت توجيهات تكوينية عن كيفية تقويم التلاميذ داخل القسم							
9	أكلف التلاميذ بنشاطات غير صفية لزيادة الفهم لديهم							
البعد الثالث: التقويم النهائي								
1	أجد صعوبة في عداد الأسئلة الشفوية							
2	أجد صعوبة في استعمالأداة الملاحظة							
3	أجد صعوبة في إجراء الاختبارات المقالية							

4	أجد صعوبة في إجراء الاختبارات الأدائية								
5	أتلقى في الندوات التكوينية توجيهات دقيقة عن التقويم النهائي								
6	يصعب علي استعمال الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج التلاميذ								
7	أجري تقويما نهاية كل مرحلة دراسية كي أحدد نجاح أو رسوب التلاميذ								

ملحق رقم(04) يوضح استبيان المحكمين لعينة بالمشرفين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كليــة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية

قسم علم النّفس

شعبة علوم التّربية

تخصّص القياس النّفسي والتّقويم التربوي

المستوى: ماستر 2

رسالة إلى الخبراء المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم (أنواع التقويم التقويم) وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها لذلك للحصول على ت درجة الماستر في علوم التربية من جامعة المسيلة للسنة الجامعية 2020/2021، لذا قامت الباحثة ببناء أداة استبيان لقياس تقدير المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأنواع التقويم بمقاطعة التفتيش التربوي لولاية المسيلة حيث ستوجه للمشرفيين التربويين (المفتشين).

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بنود الاستبيان فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى انتماء كل بند للبعد المحدد له، وبنائه اللغوي، وأي اقتراحات أو

تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (بمستوى منخفض بمستوى متوسط بمستوى عال)

مع خالص الشكر والتقدير والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

إشراف الأستاذ	:إعداد الطالبة الباحثة:
عبد الحميد شحام	بوداود سليمة

:اسم ولقب الخبير-

:الدرجة العلمية-

:الرتبة العلمية-

:التخصص-

:جهة العمل-

الاشكالية-

تتخذ المنظومة التربوية لأي بلد من البلدان مكانة محورية تدور حولها مختلف المنظومات، فبقدر تطور وازدهار العلم والمعرفة بقدر تطور وازدهار الأمم ومن أجل معرفة مدى التقدم الحاصل في مجال التربية والتعليم، وجب القيام بعملية تقويمية شاملة لمكونات المنهاج التربوي؛ بغية اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير العلم والمعرفة.

إن المعلم هو المصدر الرئيسي والصادق عن مستوى التعلمات والمعارف التي تحدث داخل حجرة الصف فهو المربي والملقن للمعارف والأخلاق والسلوكات ،ونظرا لطبيعة عمله وأهميته الكبرى وجب عليه أن يكون على دراية كافية بمفاهيم التقويم وعلى قدر المجتهد في تطبيقها حتى يمارس عمله بكل سهولة وارياحية وعلى أتم وجه، لكن يحدث أحيانا أن تواجهه صعوبات

مختلفة مالم يتقيد بتوجيهات وتوصيات حلقة ذات أهمية كبرى في المنظومة التربوية ألا وهي المشرف التربوي ،والذي يعتبر الموجه والمقوم والمرافق الأول لممارسات المعلمين وهو كذلك حلقة وصل بين من يشرف عليهم وبين الهيئة العليا للتربية والتعليم في الجزائر.

-الفرضية العامة: تقدير لمشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم متوسط

الفرضيات الجزئية--

تقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التشخيصي منخفض -

تقدير المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التمويني متوسط-

تقدير المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم النهائي عال-

أهداف الدراسة: تظهر لنا من خلال النقاط التالية--

مدى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم تشخيصي التمويني النهائي-

تعرف المشرفيين التربويين لمستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لأنواع التقويم-

الوقوف على واقت ممارسة المشرف التربوي لمهامه الإشرافية مع أساتذة التعليم الابتدائي من-

خلال النظوات التموينية والزيارات الميدانية

التقويم التشخيصي-

هو مرحلة أساسية وملازمة للمعلم نحو المتعلمين وتكون فند بداية الدخول المدرسي، حيث يوفر معلومات وافية عن وضعية التلاميذ واستعداهم للتعلم؛ وكذا تشخيص بعض الصعوبات التي تواجهم وعلى أساسها تبنى المرخلة التعليمية اللاحقة والتي تتطلب مواقف ونشاطات مختلفة

التقويم التكويني-

هو نظام تقويم يستخدم أثناء وخلال عملية التعلم حيث نحاول من خلاله جمع أكبر معلومات تفيدنا في الحكم عن نوعية تعلم التلاميذ عند تطبيق برنامج أو وحدة دراسية وبصورة دورية، حيث يهدف هذا النوع من التقويم إلى اثارة دافعية التعلم من خلال أسلوب التدريس والوسائل التعليمية والنشاطات الصفية واللاصقة مراعين في ذلك الفروقات الفردية للمتعلمين

التقويم النهائي–

هو عملية تقويمية تحدث في نهاية فصل أو مقرر دراسي تستخدم فيه كل انواع الأسئلة المعمول بها في فلسفتنا التربوية وذلك لأجل تحديد نجاح أو رسوب التلاميذ

		مدى انتماء البند للبعد		مدى قياس البند للسمة		مدى سلامة صياغة البند لغويا		
الرقم	**البنود**	**ينتمي (مناسب)**	**لا ينتمي (غير مناسب)**	**يقيس**	**لا يقيس**	**سليمة**	**غير سليمة**	**الملاحظة والتّعديل المناسب إن وجد**
البعد الأول: التقويم التشخيصي								
1	هل يساعدالتقويم في بداية الموسم الدراسي							

	الأساتذة من معرفة مدى تحكم التلاميذ من مكتسباتهم السابقة؟							
2	هل يجد الأساتذة صعوبة في اختيار أسئلة التقويم عند بداية كل موسم دراسي							
3	هل يحددالتقويم المستوى التعليمي للتلاميذ							
4	هل يساعد التقويم الأساتذة من معرفة ميولات التلاميذ التعلمية							
5	هل يساعد التقويم الأساتذة في تشخيص بعض صعوبات التعلم ؟							

6	هل يساعد التقويم الأساتذة من معرفة استعدادات التلاميذ للتعلم								
7	هل تساعد عملية التقويم الأساتذة على تحديد نقطة البداية المناسبة التي يعتمدون علىها في تدريس المعطيات الجديدة								
8	هل يطرح الأساتذة أسئلة متكافئة لجميع التلاميذ في بداية الموسم الدراسي								
البعد الثاني: التقويم التكويني									
1	يساعد التقويم الأساتذةفي زيادة دافعية								

	التعلم لدى التلاميذ							
2	يتستخدم الأساتذة عملية التقويم بشكل دوري عند تطبيق كل وحدة دراسية ولكل المواد							
	غالبا ما يكلف الأستاذ تلاميذه بالوظائف المنزلية وفي كل المواد الدراسية							
4	يساعد التقويم الأستاذ من اكتشاف نقاط الضعف ونقاط القوة عند التلاميذ بشكل مبكر واقتراح أساليب مناسبة للتغلب عليها							

5	التقويم التكويني يمكن الأساتذة من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التعلم								
6	كثرة المواد التعليمية وعدد التلاميذ غالبا ما تعيق الأستاذ على أداء عمله التقويمي								
7	يختار الأساتذة الوسائل التعليمية المناسبة للدرس								
8	خلال المسارالتدريسي للأستاذ يلتقى توجيهات تكوينية عن كيفية تقويم التلاميذ داخل القسم								
9	يكلف الأستاذ التلاميذ بنشاطات غير صفية								

	لزيادة الفهم لديهم							
البعد الثالث: التقويم النهائي								
1	هل يجدالأستاذ صعوبة في إعداد الأسئلة الشفوية؟							
2	هل يجد الأستاذ صعوبة في استعمال أداة الملاحظة؟							
3	هل يجد الأستاذصعوبة في إجراء الاختبارات المقالية؟							
4	هل يجد الأستاذصعوبة في إجراء الاختبارات الأدائية؟							
5	يتلقى الأساتذة في الندوات التكوينية							

	توجيهات دقيقة عن التقويم النهائي							
6	هل يصعب على الأساتذة استعمال الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج التلاميذ؟							
7	يجري الأساتذة تقويما نهاية كل مرحلة دراسية كي يحددوا نجاح أو رسوب التلاميذ							

ملحق (05) يوضح استبيان الأساتذة في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كليــة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية

قسم علم النّفس

شعبة علوم التّربية

تخصّص القياس النّفسي والتّقويم التربوي

المستوى: ماستر 2

بسم الله الرحمن الرحيم

في إطار القيام بدراسة علمية حول: مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها، للحصول على درجة الماستر تخصص ، **قياس نفسي وتقويم تربوي** نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، بهدف جمع بعض المعلومات لاستكمال الدراسة.

ولذلك فالمطلوب منكم هو التقدم بالإجابة على جميع البنود بوضع علامة (×) أمام الخيار الذي يعبر في رأيكم بصراحة ومصداقية، وهذه الدراسة ستكون لأغراض علمية فقط.

ولكم جزيل الشكر والتقدير.

إعداد الطالبة الباحثة: إشراف:

- بوداود سليمة. الأستاذ:شحام عبد الحميد.

مثال توضيحي:

الرقم	البند	دائمـا	أحيانـا	نـادرا
1	يقدم دورات تكوينية في كيفية تقديم الأنشطة التعليمية		×	

أولا: البيانات الشخصية.

- **الجنس**: - ذكر (.....).
- أنثى (.....).
- **الخبرة في التدريس:** - من 05 - 01 سنوات (.....).
- من 06 إلى 15 سنة (.....).
- من 16 سنة فما فوق (.....).

المؤهل العلمي: - توظيف مباشر (.....).

- خريج المعهد التكنولوجي (.....).
- خريج الجامعة (.....).

ثانيا: المقياس.

الرقم	البنود	مستوى الكفاية

		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عال
1	يساعدني التقويم في بداية الموسم الدراسي من معرفة مدى تحكم التلاميذ من مكتسباتهم السابقة			
2	أجد صعوبة في اختيار أسئلة التقويم التشخيصي عند بداية كل موسم دراسي			
3	أرى أن التقويم التشخيصي يحدد المستوى التعليمي للتلاميذ			
4	يساعدني التقويم التشخيصي من معرفة ميول التلاميذ التعلمية			
5	يساعدني التقويم التشخيصي في تشخيص بعض صعوبات التعلم			
6	يساعدني التقويم التشخيصي على أداء عملي التعليمي بسهولة			
7	التقويم التشخيصي يساعد المعلم على تحديد نقطة البداية المناسبة التي يعتمد عليها في تدريس المعطيات الجديدة			
8	يصعب علي طرح أسئلة متكافئة لجميع التلاميذ في بداية الموسم الدراسي			
9	يساعدني التقويم التكويني في زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ			
10	أستخدم التقويم التكويني بشكل دوري عند تطبيق كل وحدة دراسية ولكل المواد			
11	غالبا ما أكلف تلاميذي بالوظائف المنزلية وفي كل المواد الدراسية			
12	يساعدني التقويم التكويني من اكتشاف نقاط الضعف ونقاط القوة عند التلاميذ بشكل			

			مبكر واقتراح أساليب مناسبة للتغلب علىها	
13			التقويم التكويني يمكنني من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التعلم	
14			كثرة المواد التعليمية وعدد التلاميذ غالبا ما يعيقني على أداء تقويمي التكويني	
15			أختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس عند أداء التقويم التكويني	
16			خلال مساري التدريسي تلقيت توجيهات تكوينية عن كيفية تقويم التلاميذ داخل القسم	
17			أكلف التلاميذ بنشاطات غير صفية لزيادة الفهم لديهم	
18			أجد صعوبة في إعداد الأسئلة الشفوية	
19			أجد صعوبة في استعمال أداة الملاحظة	
20			أجد صعوبة في إجراء الاختبارات المقالية	
21			أجد صعوبة في إجراء الاختبارات الأدائية	
22			أتلقى في الندوات التكوينية توجيهات دقيقة عن التقويم النهائي	
23			يصعب علي استعمال أساليب الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج التلاميذ	
24			أجري تقويمي النهائي نهاية كل مرحلة دراسية كي أحدد نجاح أو رسوب التلاميذ	

ملحق رقم(06) يوضح استبيان المشرفين في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كليــة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية

قسم علم النّفس

شعبة علوم التّربية

تخصّص القياس النّفسي والتّقويم التربوي

المستوى: ماستر 2

بسم الله الرحمن الرحيم

في إطار القيام بدراسة علمية حول: مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم وتقدير المشرفين التربويين لمستوى استخدامهم لها، للحصول على درجة الماستر تخصص ، **قياس نفسي وتقويم تربوي** نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، بهدف جمع بعض المعلومات لاستكمال الدراسة.

ولذلك فالمطلوب منكم هو التقدم بالإجابة على جميع البنود بوضع علامة (×) أمام الخيار الذي يعبر في رأيكم بصراحة ومصداقية، وهذه الدراسة ستكون لأغراض علمية فقط. ولكم جزيل الشكر والتقدير.

ولكم جزيل الشكر والتقدير.

إعداد الطالبة الباحثة: إشراف:

- بوداود سليمة. الأستاذ:شحام عبد الحميد.

مثال توضيحي:

الرقم	البند	دائمـا	أحيانـا	نـادرا
1	يقدم دورات تكوينية في كيفية تقديم الأنشطة التعليمية		×	

أولا: البيانات الشخصية.

- **الجنس**: - ذكر (.....).

- أنثى (.....).

- **الخبرة في التدريس:** - من 05 - 01 سنوات (.....).

- من 06 إلى 15 سنة (.....).

- من 16 سنة فما فوق (.....).

المؤهل العلمي: - توظيف مباشر (.....).

- خريج المعهد التكنولوجي (.....).

- خريج الجامعة (.....).

ثانيا: المقياس.

الرقم	البنود	مستوى الكفاية		
		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عال
1	هل يساعد التقويم في بداية الموسم الدراسي الأساتذة من معرفة مدى تحكم التلاميذ من مكتسباتم السابقة؟			
2	هل يجد الأساتذة صعوبة في اختيار أسئلة التقويم التشخيصي عند بداية كل موسم دراسي؟			
3	هل يرى الأساتذة أن التقويم التشخيصي يحدد المستوى التعليمي التلاميذ؟			
4	هل يساعد التقويم التشخيصي الأساتذة من معرفة ميول التلاميذ التعلمية؟			
5	هل يساعد التقويم التشخيصي الأساتذة في تشخيص بعض صعوبات التعلم؟			
6	هل يساعدالتقويم التشخيصي الأساتذة على أداء عملي التعليمي بسهولة؟			
7	هل يساعد التقويم التشخيصي الأستاذفي تحديد نقطة البداية المناسبة التي يعتمد عليها في تدريس المعطيات الجديدة؟			
8	هل يصعب على الأساتذة طرح أسئلة متكافئة لجميع التلاميذ في بداية الموسم الدراسي؟			
9	هل يساعد التقويم التكويني الأساتذة في زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ؟			
10	هل يستخدم الأساتذة التقويم التكويني بشكل دوري عند تطبيق كل وحدة دراسية ولكل المواد؟			

11	هل يكلف الأستاذ تلاميذه بالوظائف المنزلية وفي كل المواد الدراسية؟				
12	هل يساعدني التقويم التكويني من اكتشاف نقاط الضعف ونقاط القوة عند التلاميذ بشكل مبكر واقتراح أساليب مناسبة للتغلب عليها؟				
13	هل يمكن التقويم التكويني الأساتذة من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التعلم؟				
14	كثرة المواد التعليمية وعدد التلاميذ غالبا ما يعيق الأساتذة على أداء تقويمهم التكويني				
15	يختار الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للدرس عند أداء التقويم التكويني				
16	خلال المسار التدريسي يتلقى الأستاذ تكويناعن كيفية تقويم التلاميذ داخل القسم				
17	يكلف الأساتذة تلاميذهم بنشاطات غير صفية لزيادة الفهم لديهم				
18	يجد الأساتذة صعوبة في إعداد الأسئلة الشفوية				
19	يجد الأساتذة صعوبة في استعمال أداة الملاحظة				
20	يجد الأساتذة صعوبة في إجراء الاختبارات المقالية				
21	يجد الأساتذة صعوبة في إجراء الاختبارات الأدائية				
22	يتلقى الأساتذة في الندوات التكوينية توجيهات دقيقة عن التقويم النهائي				

23	يصعب على الأساتذة استعمال الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج التلاميذ			
24	يجري الأساتذة تقويما نهاية كل مرحلة دراسية كي يحددوا نجاح أو رسوب التلاميذ			