الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
الرقم التسلسلي: ...../.....

مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي
(دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة)

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية
تخصص: القياس النفسي والتقويم التربوي
إعداد الطالبة: والي فطوم
لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01				
02	مام عواطف	استاذ تعليم عالي	محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
03				
04				
05				
06				

الموسم الجامعي 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.
أما بعد:
فإنني أحمد الله وأشكره أن وفقني لإتمام هذا العمل ويسر لي أسباب النجاح وأمدني
بالقوة والعزيمة والصبر وأفاض علي برحمته وكرمه لقوله تعالى ﴿وَلَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَكُمْ﴾ سورة إبراهيم الآية17.
ثم أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان والعرفان إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة
"مام عواطف"
لتفضلها بالإشراف على هذا العمل
كما أتوجه بعظيم التقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة
الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذا العمل.
والشكر موصول أيضا للسادة محكمي أداة الدراسة كل باسمه ومقامه على حسن تعاونهم و توجيهاتهم القيمة وآرائهم السديدة التي ساهمت في تجويد الدراسة وتحسينها.
ولا يفوتني أن أشكر السادة مديرو المدارس الابتدائية الذين سهلوا مهمة تطبيق الأداة
وما أبدوه من تفان وحرص عاليين.
كما أتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة أفراد عينة الدراسة على
حسن التعامل والاحساس بالمسؤولية والاهتمام

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي، والكشف عن الفروق في مستوى هذه الاحتياجات التدريبية حسب متغيري (الأقدمية والرسكلة حول موضوع التقويم التربوي). وكانت الدراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية المسيلة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، حيث صممت أداة للدراسة متمثلة في استبيان حول الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي ، تشمل مجالين(مجال استراتيجيات ومجال أدوات التقويم التربوي). وبعد التأكد من الخصائص السيكو مترية، تم التطبيق على عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، والبالغ عددها 600 أستاذ وأستاذة.

تم معالجة البيانات المتحصل عليها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكل من اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات واختيار تحليل التباين الاحادي (anova) للمقارنة بين متوسطات الاستجابات .

حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى أن:

- مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال.
- مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي عال.
- مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي عال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية–استراتيجيات التقويم التربوي–أدوات التقويم التربوي – أساتذة التعليم الابتدائي.

الملخص بالإنجليزية:

Abstract

This study aimed to determine the level of training needs among primary school teachers in the use of educational assessment, as well as to identify differences in the level of these training needs among primary school teachers based on variables (experience and training related to educational assessment). The study was conducted in the field, specifically in some primary schools in the wilaya of M'sila.

To achieve the study objectives, the researcher followed a descriptive approach, designing a study tool in the form of a questionnaire on training needs in the use of educational assessment. This questionnaire covered two domains (strategies and tools of educational assessment). After confirming the psychometric characteristics, the questionnaire was administered to a sample of 600 teachers, randomly selected and organized into clusters.

The obtained data were processed using arithmetic means and standard deviations, a T-test to indicate differences between the means, and a one-way analysis of variance (anova) to compare the means of responses.

The study's results revealed that:

-The level of training needs among primary school teachers in the use of educational assessment is high.

-The level of training needs among primary school teachers in the use of strategies of educational assessment is high.

-The level of training needs among primary school teachers in the use of tools of educational assessment is high.

-No statistically significant difference was found in the average scores of primary school teachers in the level of training needs in the use of educational assessment based on the variable of experience.

-No statistically significant difference was found in the average scores of primary school teachers in the level of training needs in the use of educational assessment based on the variable of training related to educational assessment.

Keywords: training needs, strategies of educational assessment, tools of educational assessment, primary school teachers.

الملخص بالفرنسية:

Resumé

Cette étude visait à déterminer le niveau des besoins de formation des enseignants du primaire dans l'usage de l'évaluation pédagogique, ainsi que à identifier les différences de niveau de cesbesoins de formation entre les enseignants du primairevisant des variables (ancienneté et recyclage sur le thème de l'évaluation pédagogique). L'étude était menée sur le terrain dans certaines écoles primaires de la wilaya de M'sila.

Pour realiser les objectifs de l'étude, le chercheur a suivi une approche descriptive, concevant un outil d'étude sous la forme d'un questionnaire sur les besoins de formation dans l'utilisation de l'évaluation pédagogique. Celui-ci englobait deux domaines (stratégies et outils de l'évaluation pédagogique). Après avoir confirmé les caractéristiques psychométriques, le questionnaire a été administré à un échantillon de 600 enseignants, sélectionnés de manière aléatoire et en grappes.

Les données obtenues ont été traitées à l'aide de moyennes arithmétiques et d'écarts types, d'un test T pour indiquer les différences entre les moyennes et d'une analyse de variance unidirectionnelle (anova) pour comparer les moyennes des réponses.

Les résultats de l'étude ont révélé que :

-Le niveau des besoins de formation des enseignants du primaire dans l'utilisation de l'évaluation pédagogique est élevé.

-Le niveau des besoins de formation des enseignants du primaire dans l'utilisation des stratégies de l'évaluation pédagogique est élevé.

-Le niveau des besoins de formation des enseignants du primaire dans l'utilisation des outils de l'évaluation pédagogique est élevé.

-Aucune difference statistiquement significative n'a été trouvée entre les moyennes des notes des enseignants du primaire dans le niveau des besoins de formation dans l'utilisation de l'évaluation pédagogique attribuée à la variable de l'ancienneté.

-Aucune difference statistiquement significative n'a été trouvée entre les moyennes des notes des enseignants du primaire dans le niveau des besoins de formation dans l'utilisation de l'évaluation pédagogique attribuée à la variable du recyclage sur le thème de l'évaluation pédagogique.

Mots-clés :besoins de formation, stratégies de l'évaluation pédagogique, outils de l'évaluation pédagogique, enseignants du primaire.

فهرس الموضوعات	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء.	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.	07
2- أهمية الدراسة	13
3- أهداف الدراسة	14
4- تحديد المفاهيم والمصطلحات..	14
5- الدراسات السابقة	17
6- فرضيات الدراسة	31
الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية	
تمهيد	33
أولا: التدريب	34
1- مفهوم التدريب	34
2- المفاهيم المتداخلة مع التدريب	36
3- أهمية التدريب	37
4- أهداف التدريب	37
5- مبادئ التدريب	38
6- مظاهر التدريب	39
7- أنواع التدريب	40
8- استراتيجيات التدريب	41
ثانيا: الاحتياجات التدريبية	42

1-مفهوم الاحتياج	42
2-تعريف الاحتياجات التدريبية	42
3-أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية	43
4-أبعاد الاحتياجات التدريبية	44
5-تحديد وتصنيف الاحتياجات التدريبية	45
6-أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية	46
7-طرق جمع المعلومات لأغراض تحديد الاحتياجات التدريبية	51
8-مستويات تصنيف الاحتياجات التدريبية	53
9-مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية	53
ثالثا: التدريب أثناء الخدمة	57
1-مفهوم التدريب أثناء الخدمة	57
2-أهداف التدريب أثناء الخدمة	57
3-أهمية التدريب أثناء الخدمة	59
4-أسس التدريب أثناء الخدمة	60
5-الكفايات اللازمة للأستاذ ليقوم بأدواره	62
6-جوانب تدريب أستاذ المرحلة الابتدائية	64
7-أساليب تدريب أساتذة المرحلة الابتدائية	64
8-اتجاهات حديثة في تدريب الأساتذة	65
9-خطوات برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	68
10- برامج التدريب أثناء الخدمة بالجزائر في الطور الابتدائي	69
خلاصة	72
الفصل الثالث: التقويم التربوي	
تمهيد	74
أولا: ماهية التقويم التربوي	75
1- تعريف التقويم	75
2- تعريف التقويم التربوي	75
3- التقويم والمفاهيم المرتبطة به	78
4- أهمية التقويم التربوي	81

5- أهداف التقويم التربوي	83
6- خطوات التقويم التربوي	85
7- وظائف التقويم التربوي	88
8- موضوعات التقويم التربوي	89
9- مجالات التقويم التربوي	90
10- معايير التقويم التربوي	97
11- أنواع التقويم التربوي	98
12- استراتيجيات التقويم التربوي	106
13- أدوات التقويم التربوي	113
ثانيا: الاختبارات التحصيلية	116
1-تعريف الاختبار التحصيلي	116
2-المبادئ الأساسية للاختبارات التحصيلية	116
3-أهمية الاختبارات التحصيلية	117
4-خطوات إعداد اختبار تحصيلي	118
5-مواصفات الاختبار الجيد	124
6-أنواع الاختبارات التحصيلية	125
ثالثا: نظام التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح	141
1-أبعاد نظام التقويم في مناهج الجيل الثاني	142
2-أسس ومبادئ التقويم البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني	142
3-وظائف التقويم البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني	142
4-أنواع التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني	143
5-شبكات التقويم في مناهج الجيل الثاني	147
6-كيفية تطبيق التقويم التربوي (البيداغوجي)في مرحلة التعليم الابتدائي	149
7-أدوات التقويم في مناهج الجيل الثاني	151
8-المعايير والمؤشرات المعتمدة في التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات	153
9-المعالجة وأنماطه	157
خلاصة	160
الجانب الميداني	

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	163
1- الدراسة الاستطلاعية	164
1-1- اهداف الدراسة الاستطلاعية	164
1-2- اجراءات الدراسة الاستطلاعية	165
1-2-1-اجراءات الدراسة الاستطلاعية الأولى	165
1-2-2-نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى	165
1-2-3-اجراءات الدراسة الاستطلاعية الثانية	168
2- الدراسة الأساسية	172
2-1-منهج الدراسة	172
2-2-مجتمع وعينة الدراسة	173
2-3-مجالات الدراسة	178
2-4-أداة الدراسة	178
2-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة	181
خلاصة	181
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	183
1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة	183
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	186
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	205
1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	217
1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	219
2- الاستنتاجات	222
خاتمة	224
اقتراحات الدراسة	226
المراجع	
الملاحق	

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين موقع التقويم في منظومة التعليم	83
02	يبين خطوات التقويم التربوي	87
03	يبين تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية	176
04	يبين تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير الرسكلة	177

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين أنواع التدريب	40
02	يبين صفات المعلم الناجح	63
03	يبين وحدات البرنامج التدريبي لأساتذة التعليم الابتدائي وحجمها الساعي	71
04	يبين الفرق بين التقويم والقياس والتقييم	80
05	يبن المقارنة بين أنواع التقويم	102
06	يبين وتيرة تنظيم التقويم خلال السنة الدراسية	145
07	يبين ملخص للشبكات	149
08	يوضح شبكة التقويم بالمعايير القاعدية (الأساسية)	156
09	يوضح خصائص العينة الاستطلاعية الأولى	164
10	يبين المصادر النظرية التي تم الاعتماد عليها في بناء الاستبيان	166
11	يبين استبيانات سابقة التي تم الاعتماد عليها في بناء الاستبيان	166
12	يبين معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه	168
13	يبين معاملات الارتباط بين مجالات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة	170
14	يوضح ثبات الاستبيان عن طرق الفاوكرونباخ	171
15	يوضح ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية	171
16	يوضح قائمة بجميع المدارس المعنية بإجراءات الدراسة الميدانية	175
17	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية	176
18	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرسكلة	177

19	يوضح طول الخلايا في المقياس المستخدم حسب متوسطات إجابات أفراد العينة.	179
20	يبين توزيع بنود الاستبيان على مجالاته في الصورة النهائية	179
21	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على استبيان مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي	184
22	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	187
23	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم بالملاحظة	190
24	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم بالتواصل	193
25	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	196
26	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية مراجعة الذات	200
27	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على مجال استراتيجيات التقويم التربوي	203
28	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور قوائم الرصد والشطب	205
29	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور سلالم التقدير اللفظية والعددية	209
30	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور سجل وصف سير التعلم	211

31	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور السجل القصصي	213
32	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات مجال أدوات التقويم التربوي	215
33	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية	217
34	يوضح نتائج (T.test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي	219
35	يوضح نتائج (T.test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي	220
36	يوضح نتائج (T.test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي	221

مقدمة

مقدمة:

يعتبر التقويم مكونا رئيسيا من مكونات العملية التعليمية و جزءًا لا يتجزأ منها، فهو يمكننا من معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانيات المستخدمة.

وبواسطته نستطيع تحديد وتشخيص جوانب الضعف والقصور في العملية التعليمية من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها.

وتستخدم في عملية التقويم طرق كثيرة ومختلفة للتأكد من تحقق الأهداف، وإلى أي مدى استفاد المتعلمون من العملية التعليمية، وإلى أي حد حدث تغيير في سلوكهم، ذلك أن" ما يتم التوصل إليه من عملية التقويم يظهر لنا التقدم الذي حدث عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس من ناحية أخرى، والوقوف على مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية من ناحية ثالثة، وذلك بغية تطبيق إجراءات العلاجية لجوانب الضعف التي تعترض المتعلمين"(الطناوي، 2009، ص.225).

وبما أن المعلم هو محرك الأداء لطرفي العملية التعليمية التعلمية(المعرفة–المتعلم) وأهم أطرافها فدوره يتجلى في ثلاث أبعاد، المتمثلة في البعد الابستمولوجي الذي يظهر في العلاقة بين (المعلم – المعرفة) التي تبين مدى تمكن المعلم المعرفي والتعليمي. وتبرز أيضا في نشاطه المعرفي وبحوثه المستمرة التي تمكنه من الإلمام بالمادة المعرفية ومختلف أبعادها. هذا ما يساهم في تنمية مهاراته وقدراته على تكييف المادة المعرفية مع المستوى الإدراكي للتلاميذ. و البعد الثاني وهو البعد البيداغوجي الذي نلمسه في العلاقة التفاعلية بين المعلم و المتعلم إذ يقوم المعلم بتنشيط المتعلم من خلال تبسيط المفاهيم وترتيبها له، وغرس القيم والسلوكات. وكذا معالجة كل ما تم تقديمه بكفاءة عالية لتحقيق الأهداف والوصول إلى إرضاء المتعلم ومنه زيادة ثقته بأستاذه. في حين يتمثل البعد الثالث في البعد البسيكولوجي الذي يظهر في التفاعل بين المتعلم والمعرفة ويتجلى في التصورات المعرفية للمتعلم حول موضوع ما أو حول معارف سابقة، وهنا يأتي دور الأستاذ ليقومها ويثريها لتكون انطلاقة لتوظيفها في الوصول إلى معارف ومفاهيم جديدة مستهدفة، وبالتالي تبرز كفاءة الأستاذ في تمكين المتعلمين من البناء المعرفي انطلاقا من كفايات قبلية مرساة (حليتيم،2022، ص.25).

فالمعلم اليوم لم يعد دوره مقتصرا على توصيل المعلومات إلى المتعلمين، ولكنه تعدى إلى توجيههم والأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بينهم، وكذا تشخيص صعوبات التعلم لديهم، لذلك لابد من اختيار وسائل وأدوات التدريس الملائمة لتنشيط التفاعل بينهم وتقويم تعلمهم.

ولأن التدريس هو وسيلتنا لإعداد الأجيال في يومنا هذا ومستقبلا، فإن الأستاذ من مدخلات العملية التعليمية الرئيسية، لذا لابد من إعداده جيدا، فقد أصبح اليوم في حاجة إلى التحسين في إعداده لكي يستطيع مزامنة التغيرات السريعة ومجاراتها .لذا فقد حظي إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة باهتمام متزايد من قبل المشرفين والمدربين على مستوى الدول النامية والمتقدمة، وذلك كون المتعلم العنصر الفعال في العملية التعليمية، يشارك بإيجابية وحيوية إلى جانب المعلم ، فهو قادر على التعلم الذاتي، وإدماج خبراته التي اكتسبها، وهذا يرجع إلى قدرة المعلم على إتاحة فرص ملائمة للتعلم ، ولأن أسلوبه يتيح للمتعلم فرصة فهم وتنظيم واستيعاب المعارف والخبرات(عبد السميع وحوالة،2005،ص.9).

فقد أكدت الدراسات التربوية المختلفة كدراسة بن عيشي(2012-2013) ودراسة مطلاوي (2023) أن مستوى إعداد وتدريب الأساتذة مرتبط بمستوى مراكز الإعداد وامكانياتها وقدراتها في إكسابهم المهارات البحثية، ومدى العلاقة بين برامج إعداد المعلم وبين مناهج التعليم العام، وكذا مدى التسطير الجيد للأدوار والمهام الموكلة للمعلمين.

وبتلبية الاحتياجات التدريبية للأساتذة يحقق التدريب أهدافه ، فهو وسيلة بناء وتجديد خبرات ومهارات المعلمين وهذا تماشيا مع المستجدات التقنية (ديب،2006 ،ص.437).

ويعتبر أستاذ اللغة العربية من أهم العناصر الفاعلة والنشطة في العملية التعليمية، حيث يقع عليه العبء الأكبر في تعليم التلاميذ اللغة العربية بأسوب فعال ومشوق، ويتوقف ذلك على مدى تمكنه وقدرته، ونجاحه في تحقيق الأهداف التي ينشدها المهتمون بتعليم اللغة العربية.

كما وأظهرت عدة دراسات كدراسة جعفور وآخرون(2018)، ودراسة الجهني (2017)، أن أساتذة اللغة العربية في حاجة إلى التدريب في التقويم الحقيقي وأساليبه الحديثة. لأنه من المفاهيم المتسعة التي يتطلب من المعلم أن يظهر كفاءاته ومعارفه في هذا المجال.

لذلك تعمل وزارة التربية الوطنية في إطار مخطط وطني متعدد السنوات، على منح المعلم تدريبا يمنحه معلومات جديدة تتضمنها المناهج المستحدثة فهو بحاجة إلى أن يكون متحكما فيها. كما أنها

تسعى أيضا من خلال التعاون الدولي، ولا سيما في إطار برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية(pare)إلى تزويد المعلم بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري لتمكينه من تناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفعالية، وبهذا يتحسن مردوده التربوي في عملية التدريس (إكزافي روجيرس،2006،ص.08).

بناء على ما تقدم تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على الخطة التالية والتي تضم جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

احتوى الجانب النظري على ثلاث فصول كما يلي :

الفصل الأول: وهو عبارة عن الإطار العام للدراسة وتضمن إشكالية الدراسة، أهدافها، أهميتها، فرضياتها والدراسات السابقة ذات الصلة وتحديد المفاهيم.

الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية وقد تناول هذا الفصل تعريف التدريب لغة واصطلاحا. وكذا أهمية وأهداف التدريب، وأيضا مبادئ التدريب وأنواعه ومظاهر التدريب واستراتيجياته.

كما تم تناول الاحتياجات التدريبية بدءا بتعريف الاحتياج ومن ثم تعريف الاحتياجات التدريبية، وأهمية تحديدها، وأبعادها، وتصنيفها، وكذلك أساليب تحديدها وطرق جمع المعلومات لأغراض تحديدها، ومن ثم مستويات تصنيف الاحتياجات التدريبية ومشكلات تحديدها.

إضافة إلى التطرق للتدريب أثناء الخدمة مفهومه وأهدافه وأهميته، وأسسه، كذلك تم التطرق إلى الكفايات اللازمة للأستاذ ليقوم بأدواره وإلى جوانب تدريب أستاذ المرحلة الابتدائية وأساليبه. وأيضا إلى الاتجاهات الحديثة في تدريب الأساتذة، وكذا خطوات برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإلى برامج التدريب أثناء الخدمة بالجزائر في الطور الابتدائي.

الفصل الثالث: التقويم التربوي وجاء فيه تعريف التقويم وتعريف التقويم التربوي وكذا التقويم والمفاهيم المرتبطة به، كما تناول أهميته وأهدافه ووظائفه وخطواته، وأيضا موضوعاته ومجالاته.

كما تناول أهم أنواع التقويم التربوي ومعاييره، وتطرقنا الى أهم استراتيجيات التقويم التربوي وأدواته كما تناولنا بشكل مفصل ما يتعلق بالاختبارات التحصيلية وإلى نظام التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح.

أما الجانب الميداني فتضمن فصلين هما:

الفصل الرابع: والذي خصص لإجراءات الدراسة الميدانية من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة. بالإضافة إلى الأداة المستخدمة والأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: خصص لعرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، وأخيرًا خاتمة وكذلك بعض الاقتراحات.

الجـــــــانب النـــــظـــــري

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة

الفصل الثاني : الاحتياجات التدريبية

الفصل الثالث : التقويم التربوي

الفـــــصل الأول:

الإطـــار العـــــام للـــــدراسـة

1- إشكالية الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- تحديد المفاهيم والمصطلحات

5- الدراسات السابقة

6- فرضيات الدراسة

1- الاشكالية:

أصبحت من أولى اهتمامات الدول التركيز على تحسين أنظمتها التربوية عن طريق القيام بإصلاحات تضم جميع مكونات العملية التعليمية لتطوير نفسها وتحسين مستوى تحصيلها، وعليه فقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عدة إصلاحات شملت جوانب متعددة، ولعل أبرز إصلاح عرفه

التعليم في الجزائر هو ظهور"المدرسة الأساسية " في بداية الثمانينات للتخلص نهائيا من آثار الاستعمار الفرنسي.

فالمدرسة الأساسية تعتبر من الإصلاحات المهمة لأن الجزائر اتبعت استراتيجية تعليمية جديدة تهدف إلى الوصول بالتعليم ومجالاته إلى مستوى الجودة ويتم ذلك من خلال إدخال تعديلات في طرائق التدريس و على محتوى المناهج الدراسية من أجل تحقيق التطور العلمي كفاية كبرى يسعى إلى تحقيقها كل مجتمع من المجتمعات **(عواريب، الشايب، 442)**.

قامت هذه الإصلاحات أيضا على تبني عدة مقاربات. أولها المقاربة بالمحتويات أو بالمضامين، والتي تعتمد في تدريسها على الحفظ والاستظهار، كما أنها تعتمد على معارف الأستاذ فقط، فيكون التلميذ في هذه الحالة خزان ومستودع يشحن بمختلف المعارف والمعلومات القائمة على التلقين المباشر، ثم فكرت المنظومة التربوية في الانتقال من المحتوى إلى تحديد الأهداف. فتبنت المقاربة بالأهداف والتي كان غرضها عقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، وهذا من أجل تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على تقديم الدروس بطريقة علمية هادفة وواعية ومركزة. ثم تبنت مقاربة جديدة تهتم بالأداء والإنجاز، وتهتم أيضا بالتدريس بالكفاءات، والتي تنطلق من منطلق التعلم دون التعليم، حيث أصبحت تتعلق بالتلميذ من حيث المجال المعرفي والذهني والنفسي والاجتماعي.

وتعتبر عملية التقويم القضية المحورية لحركات الإصلاح التربوي، إذ شهدت تركيزا كبيرا من التربويين على إعادة النظر في أغراض التقويم، صاحب ذلك تغير في فلسفة الممارساتِ التقويمية، إضافة إلى مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة وتغير أدوار الطلبة.

هذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي لعضو هيئة التدريس القيام به، وبذلك فإن دراسة الطرق المتنوعة للتقويم، والتعرف على أساليبها، والأسس القائمة عليها، وكيفية تصميم المواقف التعليمية الخاصة بها، أصبح أمرا مهما وضروريا لكي يتم تأهيل عضو هيئة التدريس للتعامل معه (جباره، 2015،ص659).

أي أنه يشكل حجر الزاوية في الإصلاح التربوي الشامل قصد تنمية المفهوم الواسع للتقويم لدى كل المتدخلين في المسار التربوي.

فللتقويم منزلة كبيرة في المنظومة التربوية في جميع نواحيها وأبعادها نظرا لأهميته و قدرته على معرفة مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، والتي ترجع بالأثر الإيجابي على كل من المعلم والمتعلم، فهو يعتبر أساسا لعملية التطوير وذلك من خلال دوره في الوقوف على الجوانب التي هي بحاجة إلى إعادة النظر ثم التحسين. هذا الإجراء قد يمس أحد مكونات العملية التربوية، أو بعضها، أو كلها، أي أنه قد يتطلب مراجعة في الأهداف التربوية، أو تحسين عملية التدريس، كذلك لما تقدمه بيانات التقويم التربوي في تنمية قدرات التلاميذ السلوكية في ظل تحقيق عملية التعلم لأهدافها (عبد الكريم،2003، 18).

والتقويم بمختلف أشكاله كاختبارات تشخيصية أو تحصيلية ومراحله، يهدف إلى الدفع بالعملية التعليمية إلى تحقيق أهداف أو كفاءات حددها المنهاج لكل نشاط أو مستوى تعليمي في فترة زمنية محددة تنطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

واقتضى التوجه الجديد عالميا لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدل السلوكية من المعلمين تحولا جذريا في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم المتعلمين وتعليمهم، التي كانت تعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من تفجر معرفي وتكنولوجي، ولهذا صار على المعلم وتماشيا مع هذا التوجه الجديد ملزما باستعمال استراتيجيات وأدوات جديدة أثناء عملية تقويمه لتعلم متعلميه ،تسلط الضوء على كل العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم ، والتي تهتم بعمليات التفكير العليا خاصة (البشير و برهم،2012 ،ص3-5).

ولعل التركيز على تقويم الأداء استند على رؤية جديدة للمعرفة باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة، فالمعرفة تشتمل على مهام وظيفية يشعر الطالب بمغزاها وفائدتها.

وكردة فعل للانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي فقد ظهرت توجهات حديثة في مجال التقويم تعرف بالتقويم الحقيقي أو الأصيل أو الواقعي أو البديل تركز على تقويم الأداء. وهو يمثل توجها بديلا لتقويم المتعلمين أكثر وضوحا وحيوية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية، لذلك لقي هذا النوع من التقويم اهتماما واسعا في الدول المتقدمة، فقد أظهر تطبيق أدوات التقويم البديل في الأنظمة التربوية تقدما في

مستوى أداء المتعلمين، حدث هذا من خلال التعزيز الذي قدمته التغذية الراجعة وتقديم صورة شاملة لجميع جوانب نمو المتعلم(البلطان،2016،ص119).

وقد تضمن التقويم التربوي بمنهجه الجديد استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلبة بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم أغراض التعلم ونتاجاته، وتمكنه منها وإتقانه إياها (البشير وبرهم، 2012 ،ص24).

فالاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على ضرورة توظيف استراتيجيات تقويمية تعكس الدور النشط الفعال الذي يقوم به المتعلم خلال عملية تعلمه وأنه لابد من توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي التي تعمل على تقويم شامل لشخصية الطالب بجوانبها المختلفة كدراسة الظفيري والبشير (2021)، و دراسة البشير و برهم (2012)، ودراسة الزعبي (2013).

وقد بدأ اهتمام التربويين بهذا النوع من التقويم كمنحنى أكثر صدقاً في تقويم الطلبة كون المتعلم هو محور العملية التعليمية ودوره الفعال والنشط في عملية تعلمه التي تركز على تنمية مهاراته العليا.

وفي دراسة أجراها العرابي (2004) تبين من خلالها أن التقويم البديل أدى إلى تحسين تحصيل الطلاب بدرجة ملحوظة. حيث أن هذا النوع من التقويم قائم على فكرة القدرة على إعطاء نظرة كلية عن المتعلم في ظل جملة من الخيارات كلها أو جزء منها.

وهذا النوع من التقويم هو تقويم حقيقي لعمل المتعلمين، لأننا نعرف قدرتهم على توظيف ما اكتسبوه في المدرسة خارج أسوارها، مع امكانيتهم على التطوير والابداع في وضعيات حياتية جديدة ولهذا التقويم ميزتان هما:

- يعطي للمعلم والمتعلم التغذية الراجعة لمراجعة أدائهم وتعلماتهم ذات العلاقة.

- مبني على مهام حقيقية تكسب المتعلمين الأعمال التي تعترض الكبار في وظائفهم.(Wiggins,1998 ,24).

فالمعلم الناجح يسعى جاهدا إلى تطوير كفاءته وتحسين أدائه من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلمية ،واكساب متعلميه المعارف والمهارات الضرورية لهم، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال توظيف

وسائل التقويم التربوي الذي يعد طرفا فعالا في العملية التعليمية التعلمية ويواكبها في جل مراحلها و يساهم بشكل رئيسي في معرفة مدى تجسيد الأهداف المخطط لها وما ينتج عنها.

لذا وضع كل من المجلس القومي للقياس في التربية والاتحاد ألأمريكي للمعلمين ورابطة التربية الوطنية الأمريكية مستويات ومعايير للصفات الواجب من المعلم الاتصاف بها من أجل تحقيق مصداقية جدية لعملية التقويم التي يستخدمها.والتي تتمثل في أن يكون المعلم قادرا على كشف النواحي اللاأخلاقية واللامشروعة ووسائل التقويم الغير مناسبة، مع مهارته في تطبيق التقويم وتحليل وتفسير نتائجه التي سيستخدمها أثناء اتخاذ قرارات عن المتعلمين. كما يجب أن يتمكن من تحديث وسائل التقويم الملائمة للقرارات التعليمية في القسم ،مع معرفته بكيفية إيصال نتائج التقويم إلى المتعلمين وأوليائهم وأعضاء الفريق التربوي في المدرسة(المحمد،2009 ،ص2).

وبما أن المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية والتقويمية، فإن بلدان العالم اهتمت بقضية تحضيره و تدريبه وتكوينه (حديد ،2009، 19-24).

وذلك لأنه كان سابقا مركزا في أن يلم "المعلم بالمعارف المحدودة ليزود بها طلابه ليواجهوا مسؤوليات الحياة، ولكن المعلم أصبح الآن في أمس الحاجة إلى التطوير في إعداده لكي يستطيع ملاحقة التغيرات السريعة في مجال المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في الحياة لكي يستطيع إعداد طلابه وتربيتهم في جوانبهم المختلفة" (عبد السميع وحوالة، 2005 ، ص 27).

فقد لاقى التدريب في التربية منزلة مهمة ضمن ميادين التدريب بالموازاة مع تطور المنظومة التربوية والتعليمية كضرورة للنهضة التنموية، إذ صار التدريب حاليا حاجة ملحة لأي مؤسسة تربوية مادامت تسهر للحفاظ على وجودها وديمومتها (عساف، 2000، ص.07).

ويشير العباسي إلى أن التدريب هو العملية التي تمنح الأفراد معارف وكفاءات، يتمكن من خلالها الوصول إلى الأداء الأفضل، وتنمية المهارات والقدرات الكامنة لديهم بطريقة تتماشى مع عملية تنمية السلوك الوظيفي من أجل الوصول للأهداف المسطرة، والمتعلقة بشكل مهم ومباشر بعملية تنمية القوى العاملة في المؤسسة التربوية، وما يدعم العملية التدريبية بصورة فعالة هو تحقيق العلاقة بين الإمكانيات والرغبات، الأمر الذي يبين الموقع الذي يحتله التدريب والذي يعالج مواضيع جد مهمة(العباسي،2013،ص.02)

تمثلت هذه المعارف والكفاءات حسب العباسي(2013) فيما يلي:

– تعزيز القناعة لدى الكادر التدريبي بالرغبة بالتطوير المستمر.

– تطوير المعارف والعلوم لدى ذلك الكادر بما يتماشى والتحديث المستمر في قطاع التربية والتعليم.

– تزويد العاملين بأسس ومبادئ العمل والأساليب الإدارية والتربوية حتى يكونوا عونا في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية(ص02).

لقد ثبت أن التكوين والتدريب الفعال للمعلمين هو الطريق الأنسب للوصول إلى النهضة المراد الوصول إليها في التعليم، لذا حظي باهتمام جميع بلدان العالم، بل اتجهت أغلبها نحو تكثيف التأهيل الأساسي ليصل المعلم إلى المهنة وهو أكثر قدرة على القيام بالأدوار الموكلة إليه .فزادت من سنوات الدراسة كضرورة قبل الانخراط في معاهد التعليم كما وزادت مدة تدريب المعلمين أيضا في معاهد التدريب

ورغم ذلك، فالعديد من البلدان ذهبت إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك "بهدف النمو المهني المستمر، والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية بغرض زيادة معدلات آدائهم ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية واطلاعهم على كل جديد في مجال التربية والتعليم" (عبد السميع وحوالة،171،2005).

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من العنا صر الرئيسية في عملية إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، لأنها تساهم في تحديد طبيعة ونوعية الاحتياجات التي تعبر عن قصور المعلمين فيها، بالإضافة إلى تعبير المعلمين عن حاجتهم لتطوير قدراتهم فيها .

ويذكر هاني الأغا (2019) نقلا عن درويش وأبو هداف (Darwish & Abu Haddaf, 2012) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لنجاح أي برنامج تدريبي تتمثل في أنها:

–تعد الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تدريبي.

– تعد المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح.

– تعد الأساس في تحديد الأهداف التدريبية المنشودة في مجالات المعارف والمهارات والاتجاهات.

– توضح الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.

– تعد الأساس في اختيار المحتوي التدريبي، وطرق وأساليب التدريب، والأدوات والوسائل المستخدمة في التدريب، والمدة اللازمة للتدريب.

– تشكل دافع للمعلمين للالتحاق بالبرامج التدريبية" (ص933).

ونظرا لأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في النظم التربوية في أنها قد تساعد في زيادة فاعلية المعلم ورفع مستوى التعليم، وتنمية وتطوير الكفاءات اللازمة للمعلمين.

وبناء على نتائج بعض الدراسات كدراسة الظفيري و البشير (2021) ودراسة العوهلي (2019) والزعبي (2013) ودراسة البشير و برهم (2012) و دراسة ويكستروم Wikstrom (2007)التي أظهرت أن درجة الاحتياج للتدريب كبيرة للمعلمين في استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحديث بمختلف مسمياته كاستراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم، واستراتيجية التقويم بالملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل ،واستراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات. وأدوات كقوائم الرصد وسلالم التقدير العددية واللفظية و السجل القصصي وسجل وصف سير التعلم.

وكذلك كون محتويات برامج التكوين المقدمة أثناء الخدمة لا تمس بشكل دقيق استراتيجيات وأدوات التقويم الحديث، إضافة إلى تجربتي في الميدان كأستاذة في التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية، واحتكاكي المباشر بزملائي الأساتذة في ذات لغة التدريس والسادة المفتشين في مادة اللغة العربية. وملاحظتي تدني قدرات غالبيتهم في مجال استخدام استراتيجيات التقويم التربوي وأدواته، ومقارنتها بنتائج بحوث ودراسات سابقة كدراسة حمادته (2007) التي أظهرت نتائجها أن أساتذة اللغة العربية في احتياج إلى تلقي التدريب في مجال التقويم. ودراسة جعفور وآخرون (2019) التي توصلت إلى أن هناك احتياجات تدريبية كبيرة لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تتمثل في مؤشر(معامل السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية، الصدق، الثبات، الجودة).تم رصد جملة من الاحتياجات التدريبية ، حيث تم التأكد من أهمية القيام بدراسة تهتم بالكشف عن هذه الاحتياجات التدريبية وإثراء لرصيد هذه الفئة حول الاستراتيجيات والأدوات الحديثة للتقويم التربوي التي تسعى وزارة التربية الوطنية تجسيدها في أرض الواقع لتواكب التطورات المستجدة في الحقل التربوي، و حتى يظهر ذلك واضحا في الممارسات اليومية للأساتذة في العمليات التدريسية عامة والتقويمية خاصة.

وانطلاقا مما سبق جاءت دراستنا هذه للكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي وكانت دراستنا وصفية مست بعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة.

تأسيسا لما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل العام التالي:

- ما مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي؟

ومن خلال هذا الطرح يمكننا أن نحلل مشكلة الدراسة إلى التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي؟

- ما مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي؟

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية؟

- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول التقويم التربوي؟

2-أهمية الدراسة:

لقد بدأت الدراسات المتعلقة بالتقويم مؤخرا تكتسي طابع الأهمية في مجالات البحث التربوي، وذلك للأهمية البارزة له في العملية التعليمية ككل. لأنه يحقق أغراضا عديدة في المجال التربوي والتي تعتبر من المهام الأساسية الموكلة للأستاذ لأداء عمله. خاصة وأننا في عصر التسابق العلمي والتغير في النظريات والتوجهات التي تؤكد على ضرورة توظيف استراتيجيات تقويمية تعكس الدور النشط والفعال الذي يقوم به المتعلم خلال عملية تعلمه بمعنى لابد من توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته التي تهتم بإعطاء تقويم شامل لشخصية المتعلم بجوانبها المختلفة .

لذا كان لزاما معرفة أهم الاحتياجات التدريبية للأساتذة في استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحديث أو الحقيقي بمختلف مسمياته (الأصيل ، البديل، الواقعي). والمعمول بها ضمن مناهج الجيل

الثاني والتي تعمل وزارة التربية الوطنية على ضرورة تطبيقها وممارستها أثناء العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة وأثناء العملية التقويمية بصفة خاصة.

يمكن الاعتماد على نتائج الدراسة في اعداد برامج التدريب أثناء الخدمة لأساتذة التعليم الابتدائي بما يضمن تطوير مهاراتهم في توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي ، ويكون بذلك أدائهم يواكب المستحدثات العالمية .وهذا لما توفره للمفتشين التربويين جملة من الاحتياجات التدريبية في التقويم الحقيقي واستراتيجياته وأدواته لإدراجها ضمن محتويات برامجهم التدريبية والتكوينية قبل وأثناء الخدمة.

3-أهداف الدراسة : تمثلت أهداف الدراسة في :

-الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

-الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي.

- الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي.

- معرفة إن كانت هناك فروق دالة احصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية.

- معرفة إن كانت هناك فروق دالة احصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي.

4-تحديد المفاهيم :

4-1-الاحتياجات التدريبية:

عرف الطعاني (2002) الاحتياجات التدريبية " بأنها معارف وقدرات فنية وسلوكية يراد إجراء تغيير فيها أو تطويرها أو تنميتها لدى المتدرب ، لتتماشى والتغيرات الحديثة "**(ص.30)**.

ويعرفها مصطفى (2005) بأنها" جملة التغيرات والتصورات المراد إحداثها في معارف وخبرات الموظفين وتنمية كفاءاتهم ومهاراتهم من أجل الوصول بهم الى القدرة على القيام بنشاطاتهم وأعمالهم بالمستوى الجيد والمطلوب"(ص.36).

4-2-التقويم التربوي

عرف جرونلند (Gronlound.1976) التقويم بأنه "عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة" (دعمس،2008، ص.13).

4-3- التقويم البديل:

يعرفه هيبارد وآخرون(Hibbard et al ,1997) نقلا عن علام(2004)بأنه "هو مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعارف والمهارات، وعادات العمل من خلال أداء مهام ذات معنى، وتستثير اهتمام المتعلم للقيام بها"(علام،2004،ص.33).

4-4-استراتيجيات التقويم التربوي:

هي مصطلح مشتق من إستراتيجيوس وهو مصطلح يوناني يقصد به: فن القيادة. اعتبرت الاستراتيجية الأقرب إلى المهارة التي يمارسها كبار القادة، حيث خص استخدامها في المجالات العسكرية، وقد تعلق هذا المصطلح بالتغيرات التي تمس الحروب، وقد اختلف بين القادة ،ومن أجل هذا كان لابد من التركيز على أساس الاستراتيجية ، فهي فن استغلال الأدوات المتوفرة لتجسيد الأغراض (عبد الله، 2015 ،ص. 35، 36).

وتعرف أيضا على أنها " جملة القواعد والأفكار التي تشمل ميدانا من ميادين المعرفة الإنسانية وذلك بكيفية متكاملة تنطلق نحو الوصول إلى الأهداف المسطرة، وتحدد الأسباب والأدوات التي تساهم في تحقيقها ولمعرفة مدى نجاحها في ذلك"(فلية والزكي،2004،ص.52).

4-5-أدوات التقويم التربوي:

يستخدم هذا المصطلح لتسمية الأداة أو الأدوات التي يستعملها الباحثون لبلوغ ما يراد تحقيقه من أهداف محددة، و تختلف هذه الوسائل....، يرجع استخدام أداة معينة إلى طبيعة مشكلة موضوع الدراسة

من جهة، ومن جهة أخرى إلى القدرة على استخدام الأداة ،وكذلك إلى التأكد من معرفة توفرها أو عدم توفرها أثناء وقت استخدامها "(فلية والزكي ،2004.ص،16)

4-6-الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي إجرائيا:

هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة من الأساتذة على استبيان الاحتياجات التدريبية والمكون من مجالين:

المجال الأول: استراتيجيات التقويم التربوي

وتتمثل في الاستراتيجيات (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية القلم والورقة، استراتيجية مراجعة الذات) .

المجال الثاني: أدوات التقويم التربوي

وتتمثل في الأدوات (سلالم التقدير، قوائم الرصد، سجلات وصف سير التعلم، السجل القصصي، ملف الإنجاز).

4-7-أساتذة التعليم الابتدائي:

يعرف آدم محمد سلامة المعلم بأنه " مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود التي يستند إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكاتهم الاجتماعية واليومية" (العلوي،1982، ص 18)

إجرائيا: يعرف بأنه الموظف الذي يقوم بمهام التربية والتعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، المسندة إليه الأقسام (من قسم التحضيري إلى قسم السنة الخامسة)، ويقصد بهم في هذه الدراسة أساتذة التعليم الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية لولاية المسيلة للموسم الدراسي(2022-2023) المقيدين في القوائم الإحصائية الخاصة بمديرية التربية لولاية المسيلة.

5- الدراسات السابقة:

5-1-دراسات مرتبطة بمتغير الاحتياجات التدريبية:

-دراسة أديب حمادته(2007) بعنوان" الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم .

وتمثلت عينة الدراسة في (135) معلماً ومعلمة، كما تكونت أداة الدراسة من (60) عبارة موزعة على (8) مجالات، واستخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في تحليل البيانات ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياج إلى التدريب في مجال التقويم ، ومجال التعمق اللغوي ، ومجال تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيراً جداً ، بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس ، ومجال إدارة الصف ، ومجال التخطيط الدراسي ، و مجال الاتصال بأولياء الأمور ، ومجال تحليل المنهاج في درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) تعزى الى متغيري الجنس والخبرة في مجالات الدراسة، عدا مجال التخطيط الدراسي فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب، ومتغير مكان العمل لصالح البادية الشمالية الشرقية.

-دراسة Larbi Gherib & Selwa Zerzaihi (2022)"مستوى الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس للطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران -دراسة وصفية- هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاحتياجات التدريبية لدى الطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران في مجال مهارات التدريس، طبقت الدراسة على عينة من الطلبة المعلمين بالمدرسة عددهم (105) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، باستخدام المنهج الوصفي وبالاستعانة بمقياس الاحتياجات التدريبية في مجال مهارات التدريس المعد من طرف الباحثة ،أظهرت الدراسة أن مستوى الاحتياجات التدريبية لدى الطالب المعلم مرتفع في كل مجالات أداة الدراسة وفق الترتيب التالي: مهارات إدارة القسم، مهارات تخطيط الدرس، مهارات تنفيذ الدرس ومهارات التقويم التربوي وأنه لا توجد فروق تعزى للتخصص(علمي-أدبي) بين أفراد العينة على المقياس .

-دراسة أكوفور Okorofor (1998) بعنوان " تقويم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الأساسية في ولاية ريمو في نيجيريا" فقد توصلت تلك الدراسة الى أن المعلمين بحاجة ماسة إلى التدريب على مجموعة من المجالات، من أهمها: إتقان المفاهيم والمهارات الأساسية ذات العلاقة بعملية تدريس الرياضيات، والتي تمثلت بصياغة أهداف سلوكية واقعية قابلة للتطبيق، واعداد الوسائل التعليمية، واتقان مهارات التقويم، وتحديد القراءات المساعدة .

-دراسة د. سمير جوهاري(2018) بعنوان" الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية سطيف(الجزائر)" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين عليهم (مدير، مفتش). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تكونت من(79) كفاءة. بعد التأكد من صدقها وثباتها، وهي موزعة على(04) محاور هي: المعارف والمفاهيم النظرية، التخطيط للدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، طبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قوامها(373) فردا. وقد أُعتُمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي.

وبعد تحليل البيانات دلّت النتائج أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على جميع الكفاءات والمهارات التي تضمنتها الاستبانة بدرجة متوسطة، وكان الترتيب التنازلي للاحتياجات كما يلي: التخطيط للدروس بوزن مئوي (72.36%)، المعارف والمفاهيم النظرية بوزن مئوي(71.73%)، التقويم بوزن مئوي(70.71%)، تنفيذ الدروس بوزن مئوي(67.55%). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في احتياجات معلمي التعليم الابتدائي تبعا لمتغير المؤهل العلمي، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا في الاحتياجات تبعا لمتغير مستويات الوظيفة (معلم، مدير، مفتش) ولصالح المفتشين، ومتغير جنس المعلم ولصالح المعلمات، ومتغير الأقدمية في التدريس ولصالح ذوي أقدمية في التدريس من(1سنة- 10 سنوات، 11- 20 سنة، 21سنة- 30سنة).

-دراسة لخضر عواريب و بوحفص بن كريمة(2016) بعنوان" تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية -دراسة ميدانية بمدينة ورقلة-"هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم بواسطة استبانة أعدت لهذا الغرض تضمنت 25 كفاية، موزعة على 03

مجالات هي :التخطيط للدرس (05) فقرات، تنفيذ الدرس (15) فقرة، تقويم الدرس(05) فقرات، طُبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قوامها 86 معلما ومعلمة.

وقد اعتُمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وبعد تحليل البيانات دلت النتائج أن جميع الفقرات المشكِّلة لمجالات الأداة تمثل كفايات تدريسية أساسية بدرجة" مهمة جدا".

وأن المعلمين بحاجة إلى التدريب على جميع مجالات الاستبانة" بدرجة كبيرة جدا"، وكان الترتيب التنازلي للاحتياجات كالآتي:

1-تنفيذ الدرس بوزن نسبي (87,66 %)

2- تقويم الدرس بوزن نسبي (84%)

3-التخطيط لمدرس بوزن نسبي(78.66%)

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في احتياجات عينة الدراسة تبعا لنوع المؤهل العلمي (تربوي/غير تربوي) ، في حين وجدت فروق دالة في الاحتياجات تبعا لسنوات التدريس ولصالح ذوي سنوات التدريس الأقل من 6 سنوات.

- **دراسة الصالح بو عزة (2013-2014)" الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفايات"** تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر في ضوء المقاربة بالكفايات، تم تقديم تصور لبرنامج تدريبي للمشرفين، بالإضافة إلى معرفة أثر المتغيرات الديموغرافية (طبيعة التوظيف-الجنس - سنوات الأقدمية) بالنسبة للمعلمين و(المؤهل العلمي -سنوات الأقدمية) بالنسبة للمديرين على تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين في المدارس الحكومية للكفايات الإشرافية في جانبها الإداري والتربوي. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداتين للدراسة ، الأولى خاصة بالكفايات الإشرافية التربوية موجهة إلى عينة المعلمين، والثانية متعلقة بالكفايات الإشرافية الإدارية موجهة إلى فئة المديرين وقد تم تطبيق الأداتين على عينة الدراسة البالغة 314 فردا منهم 246 معلما ومعلمة و 68 مديرا وذلك ببلدية سطيف .بينت نتائج الدراسة أن مجال النشاط المدرسي اللاصفي قد احتل المرتبة الأولى ب(04) حاجات ، يليه مجال العلاقات الإنسانية ب(03) حاجات ، ثم مجالي (التقويم والاختبارات - الإدارة

الصفية) ب(02)حاجة لكل منهما ، وفي المرتبة الأخيرة يأتي كل من المجالات التالية :(الإشراف على عملية التدريس- تطوير المناهج- النمو العلمي والمهني) ب (01) حاجة لكل منها ولم تسجل الدراسة وجود كفايات اشرافية ادارية كحاجات تدريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغيراتها الديموغرافية. وقد تم تقديم تصور لبرنامج تدريبي للمشرفين التربويين في الابتدائي مبني على الكفايات.

5-2- دراسات مرتبطة بمتغير التقويم التربوي:

-دراسة دهيم الظفيري وأكرم عادل البشير(2021) بعنوان" درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت "حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية وفق منهج الكفايات لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط في محافظة الجهراء بدولة الكويت وتم تطبيق أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة)على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من كلا المرحلتين، وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة، وعرض النتائج ومناقشتها تبعا لأسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن استراتيجية التقويم بالقلم والورقة قد حازت على المرتبة الأولى من حيث درجة التوظيف، في حين حلت استراتيجية التقويم القائمة على مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة توظيفهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى لأثر متغير الخبرة لصالح الفئة من(1-5) سنوات في حين لم تشر النتائج على فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث)

-دراسة ويكستروم Wikstrom (2007) بعنوان "استقصاء أساليب التقويم الواقعي البديل المستخدمة في المدارس العامة واتجاهات المعلمين نحو استخدامها" أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن (76%) من المعلمين يستخدمون الاشكال التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من اعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (89%) منهم يستخدمون استراتيجيات تقويم البديل، مثل سلم التقدير اللفظي، والمشروعات الفردية، والمشروعات الجماعية، والمناقشات الصفية، والتقديم، والعرض التوضيحي.

-دراسة كاليسكان وكاسيكسي Caliskan &Kasikci (2010) والتي هدفت إلى معرفة أدوات التقويم (التقليدية والبديلة) التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية وخاصة الاختبارات، كالاختيار من متعدد، والاسئلة المفتوحة والاجابات القصيرة، في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم الحديث كالمشروعات، وأعمال الطلبة.

-دراسة أكرم عادل البشير واريج عصام برهم (2012) بعنوان "استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن "هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام. وزعت على عينة الدراسة المكونة من (81) معلما ومعلمة. كما تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلما ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة. بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية

-دراسة أمال أحمد الزعبي (2013)"درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته" هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات. تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني (2011 /2012م).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء، تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، هدف الجزءان الثاني والثالث من الاستبانة إلى الكشف عن درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، في حين بحث الجزء الرابع في أسباب استخدام وأسباب عدم استخدام استراتيجيات

وأدوات التقويم، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص للمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100 %)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب، كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام.

كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج .كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات :النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم.

-دراسة عبد اللطيف قنوعة وخالد فوحمه(2017) بعنوان "مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية-دراسة ميدانية في متوسطات الوادي- هدفت الدراسة للبحث عن الواقع الحقيقي لإعداد الاختبارات التحصيلية من طرف أساتذة التعليم المتوسط للتعرف على مدى استعمالهم لجدول المواصفات في بنائها، وتم استعمال الاستبيان لجمع البيانات، تم توزيعها على عينة قصدية مقدرة ب67أستاذا من أساتذة التعليم المتوسط لمدينة الوادي .وخلصت الدراسة الى أن أساتذة التعليم المتوسط يستعملون جداول المواصفات عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة غير مقبولة اعتبارا للسياسة التربوية التي تلزمهم بذلك، والاهتمام أكثر بالأهداف التعليمية المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية وحس حركية.

- دراسة خالد العوهلي (2019) بعنوان "درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية لاستراتيجيات التقويم واستخدامهم أدواته من وجهة نظرهم "هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية لاستراتيجيات التقويم واستخدامهم أدواته من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (28) فقرة توزعت على بعدين: بعد واقع ممارسة استراتيجيات التقويم، وتضمن (18)فقرة موزعة على خمس استراتيجيات وبعد توظيف أدوات التقويم وتضمن (10) فقرات موزعة على أربع أدوات، وتكون الاستجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، تم توزيعها على عينة مكونة من (218) عضو هيئة تدريس .توصلت الدراسة

إلى أن مجال استراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم قد احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال استراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية، ومجال استراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. وفي مجال الأدوات احتلت قوائم الرصد المرتبة الأولى، وجاءت أداة سلالم التقدير العددية واللفظية في المرتبة الثانية، وجاءت أداة السجل القصصي في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات ككل، تعزى لمتغير الكمية، ومتغير الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 5 سنوات) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك).

5-3-دراسات تجمع بين المتغيرين:

-دراسة معزوز علاونة(2014) "الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس، كما تهدف إلى تحديد أكثر محاور الدراسة تأثيراً في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، كما تهدف أيضا إلى التعرف على دور بعض المتغيرات المتعلقة بمعلمي الرياضيات، كالنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة ومكان المدرسة، وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل على الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات، ومن أجل تحقيق ذلك فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (171) معلماً ومعلمة، وقد وزعت عليهم استبانة مؤلفة من (31) فقرة، ومن أجل تحليل البيانات، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد والإحصائي ولكس لامبدا وتحليل التباين الثلاثي، وقد أشارت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية، في استراتيجيات التقويم البديل، وأدواته عند معلمي الرياضيات كانت متوسطة، كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات تعزى لمجالات الدراسة والدرجة الكلية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية، في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمرحلة

الدراسية، وسنوات الخبرة، ومكان المدرسة، وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل .وأوصى الباحث بضرورة إعداد برنامج تدريبي للمعلمين يهدف إلى تطوير مهاراتهم في مجال أدوات التقويم البديل، كذلك إجراء المزيد من الدراسات على المعلمين من تخصصات مختلفة، وفي مناطق مختلفة، بهدف التعرف إلى الاحتياجات التدريبية في مجالات التقويم البديل.

-دراسة عزّي إيمان (2018-2019)" فعالية بناء برنامج تدريبي موجه لأساتذة التعليم المتوسط لتنمية كفاءة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في مادة الرياضيات"

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي للرفع من كفاية أساتذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية، وعليه انطلقت من التساؤلين التاليين:

- هل هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟

-هل هناك فعالية للبرنامج التدريبي المعد والموجه لأساتذة المتوسط لتنمية كفاءة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في مادة الرياضيات؟

وبغرض الإجابة عليهما تم بناء أداة من طرف الطالبة لتحديد احتياجات الأساتذة التدريبية وبعد التأكد من صلاحيتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المتكونة من 100 أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات بمؤسسات الوادي وسط، كما تم تحليل مجموعة من الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات بنفس المؤسسات ثم بناء برنامج تدريبي موجه لهؤلاء الأساتذة لتنمية كفاءة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة وتطبيقه على عينة الدراسة التجريبية المكونة من 52 أستاذ وأستاذة وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج لصالح القياس البعدي مما يعكس فعالية البرنامج التدريبي المعد والموجه لأساتذة المتوسط لتنمية كفاءة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في مادة الرياضيات.

– دراسة مازق فاطمة الزهراء وساعد صباح(2022) بعنوان "الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم المتوسط–دراسة ميدانية بمتوسطات العالية الشرقية بسكرة–

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم المتوسط، بتبني المنهج الوصفي الاستكشافي، وقد تكونت عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط ب 3متوسطات في منطقة العالية الشرقية – بسكرة– البالغ عددهم 50أستاذا، والذين تم اختيارهم عن طريق المسح الشامل من أصل 68 أستاذا.

وقد طبق عليهم استبيان بعنوان "الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم التربوي" وذلك بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية على عينة استطلاعية قدرت ب30 أستاذا، وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى أن أساتذة التعليم المتوسط في منطقة العالية الشرقية يحتاجون إلى تدريب في مجال التقويم التربوي بأبعاده الثلاثة(التخطيط–التنفيذ–وتقرير النتائج)والتي تراوحت نتائجه ما بين الاحتياج الكبير والمتوسط لأساتذة التعليم المتوسط في مجال التقويم التربوي.

–دراسة رابحي إسماعيل و إيمان عزي وفارس اسعادي(2018)بعنوان" تحديد الاحتياجات التدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط "

هدفت الدراسة للتعرف على احتياجات أساتذة التعليم المتوسط التدريبية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية وعليه انطلقت الدراسة من التساؤل التالي:

– ماهي الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في بناء الاختبارات التحصيلية؟

للإجابة على التساؤل الأخير تم بناء أداة لتحديد احتياجات الأساتذة التدريبية وبعد التأكد من صلاحيتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من 250أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط بمؤسسات الوادي – مركز– وتم التوصل إلى النتائج التالية:

–هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية.

–هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية.

–هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفسير نتائج التلاميذ في الاختبارات التحصيلية.

-دراسة زينة بنت حاسن بن احمد الشهري ولطيفة بنت صالح بن محمد السميري (2020) بعنوان"الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل" والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، والكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينتي البحث حول الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مجال التقويم البديل، وكذلك الكشف عن أثر المتغيرات التالية :المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في التقويم البديل المتعلقة بمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في درجة الاحتياجات التدريبية لهن في مجال التقويم البديل، واتبع المنهج المسحي، حيث أستخدم من خلاله استبانة مكونة من 26 عبارة موزعة على 5محاور:(التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم بالملاحظة)،وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتكونت عينة البحث من 383 معلمة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية داخل مدينة الرياض، و 984مشرفة تربوية للمرحلة الابتدائية لكافة التخصصات في إدارة التعليم بالرياض، وقد تم تحميل البيانات للإجابة عن أسئلة البحث، وتوصل البحث إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات التربويات وذلك في كافة المحاور:(التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم بالملاحظة).

-دراسة ربيعة جعفور ودنيا عدائكة و يمينة بن موسى (2019)بعنوان" الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة " هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة من خلال التعرف على مدى توفر مؤشرات الاختبار التحصيلي الجيد، تم إجراء الدراسة على عينة من الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية للبكالوريا التجريبية شعبة آداب وفلسفة للسنة الدراسية (2013/2012) بثانويات الوادي وسط وذلك بهدف إخضاعها للتحليل الإحصائي للتعرف على مدى توفر الخصائص السيكومترية للفقرات(معامل السهولة، الصعوبة، القدرة التمييزية) والخصائص السيكومترية للاختبار(الثبات، الصدق، الجودة) باتباع المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام معامل الارتباط، المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الالتواء والتفلطح، تم التوصل إلى أن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تتمثل في مؤشر(معامل السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية، الصدق، الثبات، الجودة).

– **دراسة عيشة بن العيد وصباح ساعد (2023) بعنوان "الاحتياجات التدريبية في مجال بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع لدى أساتذة التعليم الثانوي"** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة الجلفة في مجال بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع، تكونت العينة من 75 أستاذا، طبق عليهم استبيان مكون من 27 عبارة موزعة على 5 أبعاد تمثل مجموعة المهارات الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع، وبالاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي، تم التوصل إلى :

– يحتاج الأساتذة إلى تدريب في مجال بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع بنسبة 58%.

– قدرت نسبة الاحتياج بين (50.67% – 61.33%) بحيث قدرت أعلى نسبة احتياج بمهارة تفسير نتائج الاختبار 61.33% و أقل نسبة لمهارة النطاق السلوكي بنسبة 50.67% مما يدل على احتياج أفراد العينة لعملية التدريب على بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع.

– **دراسة سامي محمد مرزوق الجهني (2017) بعنوان " قياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات توظيف ملف الإنجاز لتطوير الأداء اللغوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية** " هدفت الدراسة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات توظيف ملف الإنجاز لتطوير الأداء اللغوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، تكونت عينة الدراسة من 220 معلم ومشرف تربوي، طبقت عليهم استبانة مكونة من 50 فقرة موزعة على 3 محاور رئيسية، محور أهمية التقويم باستخدام ملف الإنجاز، ومحور درجة استخدام معلمي اللغة العربية لملف الإنجاز، ومحور الصعوبات التي تحول دون استخدام المعلمين لملف الإنجاز.

وأظهرت النتائج ما يلي :

– جاءت نتيجة أهمية استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة عالية، بينما جاءت درجة الاستخدام في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة.

– كما جاءت الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة عالية.

-وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الذين يحملون شهادات عليا، ولصالح الذين خبرتهم 15 سنة فأكثر والذين خبرتهم من 10 إلى أقل من 15 سنة، ولصالح الذين حصلوا على 3 دورات تدريبية فأكثر، والذين حصلوا على دورتين تدريبيتين.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:** في ضوء ما تم استعراضه في الدراسات السابقة يمكن استخلاص أنها جاءت متنوعة لمتغيرات الدراسة، كما أن كل هذه الدراسات أجمعت على أن مستوى الاحتياجات التدريبية في التقويم عال لدى المعلمين والأساتذة كدراسة أديب حمادته(2007) ودراسة Larbi Gherib & Selwa Zerzaihi (2022) و دراسة مازق فاطمة الزهراء وساعد صباح(2022).

كما أظهرت دراسة د. سمير جوهاري (2018) حاجة المعلمين إلى التدريب على جميع الكفاءات والمهارات التي تضمنتها الاستبانة بدرجة متوسطة، وتوصلت دراسة أكوفور(1998) إلى الحاجة الماسة إلى التدريب على إتقان مهارات التقويم، ودراسة لخضر عواريب وبوحفص بن كريمة(2016) فتوصلت إلى أن درجة التدريب كبيرة جدا، وأن هناك فروق في درجة الاحتياج تبعا لسنوات التدريس، وهو ما توصلت إليه دراسة الصالح بوعزة(2013) بوجود حاجات متعلقة بالكفايات الإشرافية في جانبها الإداري والتربوي كما توصلت إلى وجود فروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في هذه الكفاءات وكذا دراسة محمد دهيم الظفيري وأكرم عادل البشير (2018) والتي توصلت إلى أن استراتيجية الورقة والقلم احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة ،بينما احتلت استراتيجية التقويم بمراجعة الذات المرتبة الأخيرة كما توصلت إلى وجود فروق في درجة التوظيف تبعا لأثر متغير الخبرة لصالح الفئة (1-5).

أما دراسة ويكستروم **Wikstrom (2007)** فتوصلت إلى أن 76 % من المعلمين يستخدمون الأشكال التقليدية من التقويم وهذا ما أكدته دراسة كاليسكان وكاسيكسي **Caliskan &Kasikci (2010)** أن أغلب المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية خاصة الاختبارات كالاختيار من متعدد والأسئلة المفتوحة والإجابات القصيرة. وهو ما أظهرته دراسة عزي إيمان (2018) حيث كشفت أن هناك احتياجات في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية. وكذا دراسة عبد اللطيف قنوعة وخالد فوحمه

(2017) و التي كشفت أن أساتذة التعليم المتوسط يستعملون جدول المواصفات عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسب غير مقبولة.

بينما توصلت دراسة أكرم عادل البشير وأريج عصام برهم (2012) إلى أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة بينما كانت متوسطة في درجة استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة والتواصل في حين كانت قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم التربوي. كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لعدد سنوات الخبرة وأثر دورات التدريب، أما دراسة معزوز علاونة(2014) فقد كشفت أن الاحتياجات في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كانت متوسطة في حين لم تجد فروقا في الاحتياجات التدريبية تعزى لسنوات الخبرة وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل. أما دراسة زينة بنت حاسن بن احمد الشهري ولطيفة بنت صالح بن محمد السميري (2020) فقد خلصت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة في كافة المحاور(التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم بالملاحظة).وكذلك دراسة أمال أحمد الزعبي (2013) التي بينت نتائجها أن درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مازالت أدنى من المأمول كما أن درجة المعرفة بالأدوات متدنية، كما أن هناك أثر في آراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي حسب متغير الخبرة، وأيضا دراسة ربيعة جعفور ودنيا عدائكة و يمينة بن موسى (2019) والتي أظهرت نتائجها أن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تتمثل في مؤشر (معامل السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية، الصدق، الثبات، الجودة).و دراسة عيشة بن العيد وصباح ساعد (2023) التي توصلت الى أن الأساتذة يحتاجون إلى تدريب في مجال بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع بنسبة 58% . حيث قدرت نسبة الاحتياج بين (50.67% – 61.33%) بحيث قدرت أعلى نسبة احتياج بمهارة تفسير نتائج الاختبار 61.33% و أقل نسبة لمهارة النطاق السلوكي بنسبة 50.67% مما يدل على احتياج أفراد العينة لعملية التدريب على بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع. و دراسة سامي محمد مرزوق الجهني (2017) والتي جاءت نتيجة أهمية استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة عالية، بينما جاءت درجة الاستخدام في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة، كما جاءت الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة عالية.

كذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الذين يحملون شهادات عليا، ولصالح الذين خبرتهم 15 سنة فأكثر والذين خبرتهم من 10 إلى أقل من 15 سنة، ولصالح الذين حصلوا على 3 دورات تدريبية فأكثر، والذين حصلوا على دورتين تدريبيتين. ودراسة خالد العوهلي (2019) التي توصلت إلى أن مجال استراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم قد احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال استراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية، ومجال استراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. وفي مجال الأدوات احتلت قوائم الرصد المرتبة الأولى، وجاءت أداة سلالم التقدير العددية واللفظية في المرتبة الثانية، وجاءت أداة السجل القصصي في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات ككل، تعزى لمتغير الكمية، ومتغير الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 5 سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك).

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

وقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية فيما يلي:

- تعتبر بمثابة الأساس النظري التي انطلقت منه الدراسة الحالية والذي ساهم في تكوين الجانب النظري للدراسة .

- ضبط اشكالية الدراسة وتحديد أبعادها.

- اختيار منهج الدراسة وكيفية اختيار العينة .

- بناء أداة جمع بيانات الدراسة.

-الاستفادة منها في عملية التحليل وتفسير النتائج.

6- فرضيات الدراسة: انطلاقا من تساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفرضيات الأتية:

الفرضية العامة:

- مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال.

الفرضيات الفرعية:

1- مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي عال.

2- مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي عال.

3-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية.

4-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول التقويم التربوي.

الفصل الثاني:

الاحتياجات التدريبية

أولا: التدريب

ثانيا: الاحتياجات التدريبية

ثالثا: التدريب أثناء الخدمة

تمهيد:

يعتبر التدريب أحد الأنشطة الهامة التي تؤديها إدارة الموارد البشرية وتخصص لها مبالغ مالية كبيرة وعملية تحديد الاحتياجات التدريبية من العوامل المهمة لتدريب المعلمين، فهي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من التدريب من خلال نشاط مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية. فالمعلمون هم أفضل من يقوم بتحديد احتياجاتهم وذلك من منطلق إذا المعلم قدر حاجاته فإنها ستكون أقرب للواقع كما ستزداد رغبته بشدة نحو التدريب. وبالتالي لابد من وجود صلة بين مؤسسات ومعاهد تكوين المعلمين من جهة وجهات أخرى مسؤولة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة وترجع أهمية تدريبه نظرا لحاجته إلى مسايرة التطور في العملية التعليمية التعلمية. وهكذا يتبين بأن للاحتياجات التدريبية أهمية في مجال التربية والتعليم لاحتوائها على وسائل وتقنيات وطرق تدريس مختلفة عن التعليم العادي وبالتالي ينبغي أن يكون المعلم على قدر معين من الكفاءة والقدرة على التعامل مع كل المستجدات.

أولا: التدريب

1. مفهوم التدريب.

تعريف التدريب لغة: في اللغة العربية يقال:" تدرب على شيء أي اعتاد عليه أو تدريب في الشيء، ونقول درب الجندي بفتح الدال وضم الراء أي صبر وقت الحرب والمدرب من الإبل الذي ألف الركوب وتعود على المشي في الدروب "**(المنجد في اللغة والإعلام, 1986, ص.*155*)**.

تعريف التدريب اصطلاحا: هناك عدة تعاريف ومفاهيم للتدريب نذكر منها:

-يعرفه رمضان القذافي(1987): "هو تلك العملية المنظمة والمستمرة التي تكسب الفرد مجموعة من المعارف والأفكار والمهارات والاتجاهات ووجهات النظر اللازمة لأداء معين وتحقيق هدف محدد"**(ص*58*)**.

- **ويعرف** بأنه " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك والاتجاهات، مما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة، أو هما معا لائقين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية" **(ياغي،1997،ص5)**.

-ويعرفه علي السلمي(1970): "أنه محاولة لتغيير سلوك الأفراد إذ يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء العمل بشكل مختلف بعد التدريب عما كانوا يتبعونه قبل التدريب" **(ص06)**.

و تعرفه **سهيلة محمد عباس وحسين علي(1999)** بأنه " عملية تعلم المعارف والطرق والسلوكيات الجديدة التي تهدف إلى إحداث تغيرات في قابلية الأفراد لأداء أعمالهم "**(ص 107)**.

أما **الدكتور أحمد باشات (1978)** فيعرف التدريب بأنه " هو تجهيز الفرد للعمل المثمر والاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة" **(ص 11)**.

أيضا يعرف بأنه " عملية اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه والاتجاهات الصالحة للعمل وللسلطة، والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة، والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى الأداء وزيادة إنتاجيته" **(برعي، 1991، ص 111)**.

كما تعرفه **راوية محمد حسن (2000)**على أنه " عملية تعلم تتضمن اكتساب مهارات، ومفاهيم، وقواعد واتجاهات لزيادة تحسين أداء الفرد" **(ص 167)**.

وكما يعرف **برنار مارتوري ودنيال كروزية Bernard. Martory et Daniel crozer (2001)** التدريب بأنه " مجموعة الأنشطة الهادفة إلى تعليم وتحصيل معلومات اقتصادية، اجتماعية وثقافية" (.P 81).

أما **فرج عبد القادر طه** (2001) يعرفه بأنه " تعليم منظم، ومحدد، ومبرمج لإكساب المتدرب عادات ومهارات وقدرات على أداء معين أو رفع كفاءته فيه، ويتم عادة – في مؤسسات أو مراكز خاصة للتدريب – كما تحدد له – عادة – دورات تدريبية تستغرق كل منها وقتا محددا ..."**(ص234)**.

كما يعرف أيضا بأنه عمل متواصل لتنمية مهارات وخبرات الفرد التي من خلالها يصبح قادرا على مزاولة عمل ما**(عليوة، 2003، ص. 52)**.

بينما يعرفه **زوليف مهدي حسن(2003)** بأنه إجراء للتغيير الإيجابي في سلوك الفرد من الجانب المهني لإكسابه معلومات ومهارات يحتاج إليها في تنمية المعارف التي تنقصه والأفكار والميول الصالحة للعمل وللإدارة**(ص 113)**.

-كما يعرفه نجم العزاوي(2006): "التدريب عملية منظمة مستمرة لتنمية مجالات واتجاهات الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء واكتسابهم الخبرة المنظمة وخلق الفرص المناسبة للتغيير في السلوك من خلال توسيع معرفتهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التحفيز المستمر على تعلم واستخدام الأساليب الحديثة لتتفق مع طموحهم الشخصي وذلك ضمن برنامج مخطط من طرف الإدارة مراعية حاجاتهم وحاجات المنظمة وحاجات الدولة في المستقبل من الأعمال" ***(ص14)***.

ويعرفه **الصيرفي** (2009) كذلك بأنه "الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من اجل تطوير كفاية أدائهم" **(ص18)**.

- **يعرفه فايز الخاطر(2010): بأنه** "محاولة لتغيير سلوك الأفراد مما يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء الأعمال، ويجعلهم يسلكون شكلا مختلفا بعد التدريب عما كانوا عليه قبله"(**ص*11***).

ويعرف **السكارنه** (2011) التدريب "أنه جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري معرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكي يتمكن من الوفاء بمتطلبات عمله وان يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل"**(ص. 18،19)**.

و كذلك يعتبر التدريب بأنه " هوإعداد الفرد وتدريبه على عمل معين لتزويده بالمهارات والخبرات التي تجعله جديرا بهذا العمل وكذلك إكسابه المعارف والمعلومات التي تنقصه من أجل رفع مستوى كفاءته الإنتاجية وزيادة إنتاجيته في المؤسسة" **(الشرقاوي علي، ب س، ص. 353)**.

2.المفاهيم المتداخلة مع التدريب

يتداخل مفهوم التدريب مع عدة مفاهيم كمفهوم الإعداد والتأهيل والتكوين ويتضح ذلك من خلال أن:

- **الإعداد:**هو صناعة أولية للمحكم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها، كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية، وكذلك تبعا لنوع التعليم كأن يكون عاما أو صناعيا أو تجاريا أو بوليتيكنيكيا أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب أو المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته قبل الخدمة.
- **التأهيل** :فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلمين ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، ويمارس التربية العلمية ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء.
- **التكوين** :هو ما يحدث من إجراءات التحضير قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من تعزيز لمعلومات المدرس ومهاراته وأدائه التربوي، بما يتناسب والتقدم المتنوع في مختلف مجالات المجتمع ، ويكون ذلك قبل الخدمة وأثناءها **(بشارة، 1986، ص.28،29)**.

أما مفهوم التكوين في مجال علم أصول التدريس فيقصد به: جملة الأنشطة و الوضعيات التعلمية والوسائل التعليمية التي ترمي إلى تيسير الحصول على المهارات والمعلومات أو الرفع من مستواها بغية القيام بمهمة أو وظيفة **(مصمودي، 2002 ، ص.189).**

وهذا الطرح يتفق إلى حد بعيد مع الفهم العام لمصطلح التكوين، وهو يتماشى مع التكوين المقدم في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، والذي ذهبت الوزارة الوصية إلى تعريفه على أنه" التكوين عملية متواصلة تمس كل أعضاء المؤسسات التربوية في جميع المراحل التعليمية، هدفه أن يمنح اكتساب تقنيات المهنة، وتحقيق كفاءة عالية ووعي كبير بالدور البالغ الأهمية الموكل لهم **(وزارة التربية الوطنية، 2002، ص.50).**

3.أهمية التدريب: تتضح فيما يلي:

- إنجاز عملي جيد من حيث الكم والكيف.
- استغلال التكنولوجيا الحديثة.
- إتمام ما لم يتم اكتسابه في الجامعات والمدارس والمعاهد **(السكارنه،2011، ص. 21، 22).**
- إعادة استغلال للموارد البشرية المتواجدة في شتى مستوياتهم ترجع نتائجهم على كل من المؤسسة والموارد البشرية التي تعمل بها **(خاطر ،2010، ص14).**

يرى DE GUY(M) "أنه يمكن استخراج مهمتين للتدريب داخل المؤسسة، فالتدريب يساهم في تحقيق الأهداف والمردودية والشهرة، ووسيلة لمتابعة سياسات توسيع النشاطات، أما بالنسبة للفرد فالتدريب يعتبر تطبيقا لوسائل بإمكانها مساعدته على الحصول على قدرات ومعارف ومواقف تسمح له بالاندماج والترقية والتحكم في التقنيات الجديدة وتجديد المعارف السابقة" (1984، P133).

4.أهداف التدريب:

يهدف بحسب اختلاف أنواعه إلى ما يلى:

- الرفع من مستوى معارف المتدربين و تجديدها لخدمة أهداف المنظمة .
- تنمية الاستعدادات الايجابية اتجاه العمل والمنظمة والمجتمع يساعد في تطوير القدرات الذهنية التي تتفاعل مع بعضها لتشكيل آراء المتدربين نحو مواضيع مختلفة.

- تخفيض زمن العمل في المؤسسات، وتحسين أساليب التعامل مما يرفع درجة رضاهم عن المؤسسة **(بن عيشي،2012، ص.91،92)**.

قسمت أهداف التدريب إلى أربعة أنواع حسب **علي محمد عبد الوهاب وآخرون** (2008) كالتالي:

- **أهداف يومية معتادة للوظيفة:** تأخذ من الواجبات الرئيسية للعمل وتحقق الحجم الكافي من كفاءة الأداء، وتحفظ له توازنه مع الأعمال الأخرى.
- **أهداف حل المشكلات:** تهتم بالوصول إلى حلول دقيقة للمشكلات التي تحدث في الوظيفة من تقنية وإنسانية... ،تساهم هذه الغايات الأشخاص والمؤسسات على الاستمرار في الانجاز تخطي الصعوبات التي تواجه العمل.
- **-أهداف إبتكارية:** ترتبط بالتجديد والاكتشاف و الإبتكار و يساعد المتدربين إلى تحقيق أفكار جديدة وحلول مبتكرة للصعوبات وقرارات أكثر نجاعة لتجسيد أهدافهم.
- **-أهداف شخصية:** وهي التي يسعى الأشخاص الحصول عليها من رقي واحترام وإثبات للذات. ويهتم التدريب بتقديم يد العون للمتدربين أن يحددوا ويضعوا لأنفسهم أهدافا ، والوسائل المناسبة لتحقيقها.

5.مبادئ التدريب:

تقوم العملية التدريبية كغيرها من العمليات التنموية على أسس ومبادئ هامة. إذا ما التزمت بها المنظمات يحقق الأثر الإيجابي والفعال، وعموما يمكن ذكر أربعة مبادئ هامة وأساسية للتدريب وهي:

1.5. التدريب نشاط مستمر: حيث يعد التدريب نشاطا أساسيا، متواصلا من مبدأ احتوائه للمستويات الوظيفية المتنوعة، ومن جهة تكرار وقوعه عل طول مدة عمل الشخص .

2.5. التدريب نظام متكامل: يعد التدريب كلا متكاملا يتكون من أنشطة مترابطة تنشأ بينها علاقات تبادلية لأداء مجموعة من المهام تكون نتائجها النهائية تنمية القدرة الإنتاجية للعاملين، والنظرة الشمولية للتدريب توضح العلاقة القائمة بينه وبين البيئة التنظيمية المحيطة به، و المناخ السائد الذي يقام فيه التدريب.

3.5. التدريب نشاط متجدد: لأنه يتعامل مع عدة عناصر تتميز بالحركة وهي كما يلي:

-**المتدرب:** وهو قابل للتنويع والتجديد في عاداته مهارته وأدائه.

-**الوظـــائف:** التـــي يعمـــل فيهـــا المتـــدرب وهـــي قابلـــة للتغييـــر كـــرد فعـــل للتغييـــر الحاصـــل في سياسات وأهداف المنظمة.

-**المدربون:** قد يتبدلون كما تتبدل المواقف الفنية والإدارية بالمؤسسة.

4.5. التدريب عملية إداريـة: كي يحقق التدريب أغراضه وانطلاقا من كونه فعلا هادفا يستوجب أن تتوافر فيه مقومات عمل إداري منظم يتمثل في:

- تسطير أهداف الأنظمة.
- تسخير الامكانيات المادية والبشرية.
- تواجد الخبرات المختصة في ميادين تحديد الاحتياجات التدريبية في بناء البرامج وتنفيذها واختيار الطرق التدريبية وتتبع وتقييم فعالية العملية التدريبية **(الصيرفي، 2003،ص)**.

6.مظاهر التدريب

للتدريب مظاهر ثلاث:

1.6. المظهر الوظيفي: يتم لأجل أهداف محددة وبالتالي فإنه ملزم بتلبية متطلبات تحقيقها.

2.6. المظهر التنظيمـي: التدريب سيرورة منظمة من العمليات التي تمكن المتدربين بامتلاك معارف وخبرات من جانب وتوظيفها في الميدان العلمي من جانب آخر.

3.6.المظهر الاستمراري: هو نشاط إنساني مستمر مدى الحياة، وما التكوين الأساسي إلا مرحلة من مراحله. **(لحسن,2010, ص11)**

7.أنواع التدريب:

كل هيئة أو مؤسسة عليها أن تسطر وتضع فلسفتها أو سياستها العامة في التدريب . بمعنى تحديد أنماط التدريب التي تختارها الهيئة وتريد الاهتمام بها دون إهمال الأنواع الأخرى للتدريب حيث أن هناك أنماط وأنواع مختلفة من التدريب، وهي تمثل الاختيارات المتاحة أمام الهيئة.

وتستطيع الهيئة أن تختار من بين أنواع التدريب ما يناسبها، وذلك بحسب طبيعة النشاط الحالي لها، وطبيعة النشاط المرتقب، والتغييرات المتوقعة في تكنولوجيا وتنظيم وعمل الشركة، كما يجب أخذ طبيعة سوق العمل ، وشكل منظمات التدريب، وطبيعة ممارسات هذه المهنة في سوق العمل.

تختلف الاختيارات المتوفرة أمام إدارة الموارد البشرية، بالنسبة لأنواع التدريب والجدول التالي يبين بعض أنماطها. **(أحمد ماهر، 2007، ص. 457)**

جدول رقم (01) يبين أنواع التدريب

يمكن تقسيم أنواع التدريب حسب:		
مرحلة التوظيف	**نوع الوظائف**	**المكان**
1- توجيه الموظف الجديد	6- التدريب المهني والفني	1- داخل الشركة
2- التدريب أثناء العمل (الخدمة)	7- التدريب التخصصي	2- خارج الشركة
3- تدريب لتجديد المعرفة والمهارة	8- التدريب الإداري	3- في شركات خاصة
4- تدريب بغرض الترقية والنقل		4- في برامج حكومية
5- التدريب للهيئة للمعاش		

المصدر(أحمد ماهر2007، ص 458).

ويضيف كل من الخطيب والعنزي(2008) تقسيمات لأنواع التدريب كما يلي:

- التدريب بحسب الأفراد المتدربين المشتركين فيه:

✓ التدريب الفردي.

✓ التدريب الجماعي.

- التدريب بحسب مكان الذي يتم فيه التدريب ويشمل نوعان:

✓ التدريب في مواقع العمل.

✓ التدريب خارج مواقع العمل.

- التدريب بحسب وقت تنفيذه وينقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

✓ التدريب قبل الخدمة

✓ –التدريب بعد الخدمة مباشرة

✓ التدريب أثناء الخدمة في العمل" **(الخطيب والعنزي ،2008 ، ص.154، 155).**

8.استراتيجيات التدريب:

يتعلق الأمر بالتخطيط لتطبيق محتوى التدريب من حيث الأهداف وطالبي التدريب والمتدخلين ومكان ونوع وطريقة التدريب:

1.8.منطق تنظيم محتوى التدريب: بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، وصياغة أهدافه، بعدها تأتي مرحلة بناء المحتوى وتنظيم محتوياته أي وضع برنامج التدريب الذي يعكس بدوره التقسيم والتنظيم والتسلسل المختار لتبليغ محتوى التعلم

2.8.منطق المتطلبات الأولية: وفي هذا الإطار يمكن القول دائما بأن العلم تراكمي وهذا يعني وجوب توفر حد أدنى من المعرفة لبناء المعرفة المستقبلية وهذا يتطلب التعرف على المعرفة المكتسبة من قبل مثال: قبل تعلم كيفية تصليح محرك يجب معرفة فكه وتركيبه أولا.

3.8.منطق الانتقال من المألوف إلى الغير المألوف: ويرتبط هذا المنطق في بناء المحتوى بالمنطق السابق، ذلك أن المعارف الجديدة تكتب بفضل المعارف السابقة فالتدخل يستطيع أن يقدم مبادئ جديدة استنادا لمبادئ سابقة.

4.8.منطق الانتقال من العام إلى الخاص: يستحسن تقديم الإطار العام الذي تدرج فيه المعارف الجديدة، قبل تقديم الإطار الخاص فمن المستحسن شرح أهمية التكوين بالنسبة للفرد قبل التطرق إلى بناء محتوى برنامج التكوين.

5.8. منطق التسلسل التاريخي: تقدم بعض البرامج وفق تسلسل تاريخي، بحيث يقدم محتوى البرنامج خطوة بخطوة بدءا بأقدم الأحداث ووصولا إلى أحدثها.

6.8.منطق حل المشكلات: يعتمد هذا المنطق على توظيف قدرات المشاركين بشرط أن تكون المشكلات تهم المشاركين وتعكس واقعا مهنيا حقيقيا وليس حالة لتعلم كيفية التحليل والتفكير في المشكلة.

7.8. منطق التوفيق بين النظري والتطبيقي: حيث تتاح للمتربص فرصة تطبيق المعارف الجديدة خلال التكوين، وتكمن أهمية تنظيم محتوى البرنامج وفق هذا المنطق في أن التطبيق نفسه نشاطا للتعلم **(بوحفص, 2010, ص.187،188).**

ثانيا: **الاحتياجات التدريبية**

1.مفهوم الاحتياج:

يعرف الاحتياج بأنه" الافتقار، أو النقص، أو الحاجة، يعني القصور عن بلوغ الهدف المطلوب، والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال النقص أو القصور فيه" **(بن عامر وساعد، ص .335).**

2. مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: "معارف أو مهارات أو اتجاهات فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها. أو هي جوانب نقص فنية أو إنسانية في قدرات المتدربين، أو مهارتهم أو مشكلات محددة يراد حلها" **(بن عوف،2013، ص. 3).**

كما عرفها الصيرفي(2009) بأنها:" ما يعبر عن نواحي القصور، أو الضعف، في الاداء الحالية والمتوقعة ويمكن التعبير عنها في المعادلة التالية:

القصور أو العجز في الأداء = الأداء المطلوب – الأداء الفعلي"(ص.13).

ويعرفها بركات(2010) على أنها "حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة" **(ص.10).**

ويعرفها فايز الخطيب (2013) بأنها "مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي قبل تنفيذ المناهج والكتب المطورة ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء، سواء أكانت تلك الخبرات معلومات أم قيما واتجاهات أم مهارات، وهذا بالطبع في حدود الإمكانات المتاحة زمانا ومكانا "**(ص.251)**.

ويعرفها شاويش(1993) بأنها" مجالات أو معلومات أو مهارات فرد أو مجموعة تتطلب تطويرا أكثر من أجل زيادة إنتاجية ذلك الفرد أو تلك المجموعة"**(ص.542)**.

أما فايز الخاطر(2010) فيعرفها بأنها مجموع من التغيرات المراد وقوعها في معلومات ومهارات وميولات الأشخاص ، بهدف تحسين أدائهم والحد من الصعوبات التي تواجه العمل والإنتاج **(ص.96)**.

ويعرفها هلال(2002) بأنها: مجموعة التغيرات التي يرجى إحداثها في ومعلومات واتجاهات الفرد بهدف تهيئته وجعله قادرا على الأداء الذي يتوجب عمله بمستوى معين من الكفاءة والنشاط**(ص.11)**.

أما العزاوي(2006) فيعرفها بأنها: ما يستلزم الأفراد من تدريب لتطوير وصقل شخصياتهم من حيث المعلومات والمهارات الإدارية والفكرية والسلوكية والمعارف والفنية **(ص.93)**.

3. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي:

– تحديد الأفراد الذين هم بحاجة إلى التدريب إضافة إلى نوع التدريب المناسب لكل فئة.

– تساعد على بناء البرامج التدريبية وتصميمها لتكون ملائمة لحاجات الأفراد كما تحدد لنا الهدف من التدريب.

– تساعدنا على معرفة ما إذا كان هناك فائدة من التدريب أم لا وذلك من خلال المستوى الذي كان عليه المتدرب قبل التدريب وبعده .

– تساهم في تحديد مشكلة ما وعلى كيفية حلها .

–تساعد في زيادة مستوى الأداء للوصول إلى أعلى مستوى من الإنتاجية .

– تمكننا من التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية من خلال المعطيات المتحصل عليها من خلال عملية تحديد الاحتياجات التدريبية **(عبد الهادي درة, 1991, ص.08)**.

أما **ياغي(1988)** فقد أرجع أهميتها لأسباب عديدة نذكر منها:

–تساعد على الأداء الحسن وتحقيق الأهداف الأساسية من التدريب.

– تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل غير لائق، وغير الواضح، وغير مبني على دراسات علمية، قد يؤدي إلى تنفيذ برامج تدريبية لا حاجة لها. **(ص. 14)**

يرى السكارنه (2011) أن الاحتياجات التدريبية لها أهمية كبرى في نجاح أي مؤسسة من مؤسسات التدريب في تحقيق أهدافها ولخصها فيما يلي:

– تعتبر الجزء الرئيسي في أي نشاط تدريبي.

– تعد الأساس في زيادة قدرة الموظفين على القيام بالأعمال الموكلة إليهم.

– كونها المؤشر الذي يقود التدريب إلى المسارات الصحيحة الملائمة.

– الجهل بالاحتياج التدريبي من البداية يؤدي إلى هدر للجهد والمال والوقت المستغل في التدريب.

– تحديد الاحتياجات التدريبية قبل أي عمل تدريبي مهني وتأتي قبل بناء البرامج التدريبية وتطبيقها**(ص .98)**.

4.أبعاد الاحتياجات التدريبية

ترتبط الاحتياجات التدريبية ببعدين زمنيين هما:

–يتعلق بمعالجة مواطن الضعف في مستويات الأداء في الوقت الحالي:

حيث يعكس تحقيق أهداف تدريبية قريبة الأمد تتمثل في سد النقص في قدرات الأفراد المعرفية والمهارية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة وتعديل سلوكهم الوظيفي.

–يتعلق بتنمية وتطوير مستويات الأداء في المستقبل:

حيث يعكس هذا البعد الهدف الاستراتيجي للتدريب والذي يتعلق بحل الصعوبات التي تعترض الفرد والمؤسسة في المستقبل وذلك من خلال تنمية مهارات الشخص وقدراته وتقويم سلوكه واتجاهاته لتأهيله لشغل مناصب أعلى، أما بالنسبة للمنظمة فيتمثل الهدف الاستراتيجي لهذا البعد التماشي مع التغيرات والظروف المتوقعة لاحقا أكانت تنظيمية أو كانت تكنولوجية (عايدة سيد خطاب وآخرون ،2000،ص.220).

5.تحديد وتصنيف الاحتياجات التدريبية:

توجد طرق مختلفة لتصنيف الاحتياجات التدريبية نذكرها كما يلي:

***التصنيف حسب الهدف:**

-احتياجات لتحسين أداء الأشخاص، كالدورات المقدمة للأساتذة حديثي التوظيف.

-احتياجات وظيفية للزيادة في كفاءة الأداء.

-احتياجات تطويرية لرفع كفاءة المؤسسة المنظمة.

***التصنيف حسب الوقت:**

-قصيرة الأجل (مخطط لها).

- مستقبلية (تطويرية / خطة طويلة المدى).

-اضطرارية (فورية-ليس مخطط لها).

*** التصنيف حسب حجم التدريب :**

- جماعية.

- فردية.

***التصنيف حسب طريقة التدريب :**

-احتياجات لتدريب عملي في مكان العمل(الموقع).

-احتياجات لتدريب معرفي في قاعات.

***التصنيف حسب مكان التدريب أو الجهة:**

-أثناء العمل اعتماد على الخبرات الداخلية.

-خارج العمل اعتمادا على مراكز مؤسسات تدريبية **(حربي حسن واخرون، 1990، ص. 78،77).**

6.أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعددت أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية حيث عرض لنا "فايز الخاطر" أهم الأساليب وهي الملاحظة والعملية الاستشارية وقوائم الاستقصاء والوسائل المطبوعة والمناقشات الجماعية إضافة إلى المقابلات الشخصية والاختبارات والسجلات والتقارير وعينات العمل" **(الخاطر، 2010، ص.102).**

ويبين **العزاوي(2006)** بعض الأساليب التقليدية لجمع المعلومات مثل الاستقصاءات للآراء والاتصال المباشر مع المبحوثين ودراسة الملفات والسجلات وتقارير الرؤساء المباشرين ووجهات نظرهم. وأشار إلى ثلاثة نماذج لتحديد الاحتياجات التدريبية هي:

*"نموذج روبرت ميجر وبيتر بايت Robert mager and Peter pipe والذي يقوم على تحليل الأداء للعنصر البشري من قبل خبير يقوم بطرح أسئلة ومن خلال الإجابة عليها يتم تحديد الاحتياجات التدريبية.

*ونموذج دوجان ليرد dxgan laird الذي يقوم على تحديد الفجوة بين مستويات الأداء والمعايير المحددة والمرغوبة للأداء.

* والنموذج الثالث هو نموذج ميلان كوبر وجوزيف بروكو نبكو Milan kuber and Joseph penko proko والذي يعتمد على معرفة حاجات العاملين ومتطلبات المنظمة وخاصة المشكلات التي تعيق الأداء ويتبع ذلك فصل الاحتياجات التدريبية عن الاحتياجات الغير تدريبية" (ص.95،94).

كما عرض هلال (2001) أربع أساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية وبين الايجابيات والسلبيات كل منها وهي" استطلاع الاحتياجات التدريبية ودراسة الكفاءة وتحليل المهمة وتحليل الأداء" (ص.36)

وقد وضع حسنين (2001)" دليل يشمل مجموعة من الأدوات المستخدمة في إطار تحديد الاحتياجات التدريبية منها الأدوات السريعة والبطيئة والكمية والنوعية والتقليدية والحديثة مع بيان المسميات ومجالات الاستخدام وقد جمع 57 أداة موضحا نقاط القوة والضعف لكل أداة وخطوات استخدامها مع وصف شامل للأداة"(ص.09).

أما طرق جمع الاحتياجات التدريبية فقد ذكر عليوة(2001) أن هناك عدة طرق لجمع الاحتياجات التدريبية وهي " المقابلة، الاستقصاء، الاختبارات، تحليل مشاكل الجماعات، تحليل الوظيفة ومرجعة الأداء، دراسة السجلات والتقارير" (ص.44،45)

وأورد بروكس جل brookes jill (2001) طريقتين لتحليل الاحتياجات التدريبية هما.

"اولا : تحليل s.w.o.t لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف للبيئة الداخلية والفرص والتهديدات في البيئة الخارجية.

ثانيا: أسلوب تحليل البيانات الداخلية الذي يشمل خطة العمل ومخزون القوى العاملة ومؤشرات الغياب والحوادث، الإنتاجية، الانضباط، الشكاوى، المرض، معلومات التسويق والإنتاج، المعلومات المالية واستشارت المديرين والمشرفين حول التغيرات والنظم والإجراءات" (ص.168،170).

زيادة على ما سبق يمكن عرض الأساليب الشائعة في عملية جمع البيانات عن طريق تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد وهي :

-أسلوب اللجان الاستشارية:

إذ يتم تشكيل لجنة استشارية تمثل كل المستويات الإدارية أو كل التخصصات الوظيفية بالمنظمة ... أو مجموعة من الخبراء من خارج المنظمة ... لمناقشة وتحديد الاحتياجات التدريبية، وفي جميع الحالات فإن طبيعة هذه اللجان استشارية بمعنى أنها توصيات للإدارة ولا تأخذ شكل القرارات .

- تحليل الخطط والتنبؤات:

و يعتمد هذا الأسلوب على استقراء المستقبل والتنبؤ به، إذ تتحدد الاحتياجات التدريبية للمنظمة وفقا لخططها المستقبلية الاستراتيجية في النشاط (أو الأنشطة) والتوسع أو الانكماش أو الاستقرار. وذلك انطلاقا من رؤية أنه لا يجب أن تنفصل استراتيجية التدريب عن الخطط المستقبلية الاستراتيجية للمنظمة.

-مراكز التقويم:

هو أسلوب يتبع في المقام الأول في عملية الاختيار للتوظيف. إذ يخضع الأفراد لعملية تقويم شاملة تحت إشراف فريق من المقيمين المؤهلين الذين يطبقون العديد من الاختبارات لقياس وتقييم القدرات المعرفية والمهارية والاتجاهات السلوكية والشخصية. مما يسفر عن تحديد أوجه القوة ومكامن الضعف في قدرات الفرد المختلفة. ويساعد هذا الأسلوب في الكشف عن الاحتياجات التدريبية للفرد.

-أسلوب مسح الاتجاهات:

وهو يعتمد على استقصاء اتجاهات الأفراد عن طريق استثمارات استقصاء أو استبيان تضم أسئلة تقيس اتجاهات الأفراد ودوافعهم ومدى إحساسهم بالرضا الوظيفي من عدمه واتجاهاتهم نحو الإدارة والعمل ... الخ .

-أسلوب مسح مناخ المنظمة:

ويتفرع هذا الأسلوب عن أسلوب مسح الاتجاهات. ويتم التركيز فيه على قياس اتجاهات العاملين تجاه العوامل المرتبطة بالمناخ التنظيمي السائد بالمنظمة وبيئتها التنظيمية الداخلية. **(توفيق، 2007، ص .31).**

- أسلوب مسح المنظمة:

تقوم فلسفة هذا الأسلوب على أساس من عدم استثناء أي وحدة من وحدات التنظيم القائم فالمسح لغايات التحديد يشمل المديريات والأقسام والشعب وكافة الوحدات التنظيمية المركزية والميدانية، أسلوب مسح المنظمة من شأنه توفير معلومات هائلة عن الاحتياجات التدريبية ويضع المحددين والمخططين أمام صورة شاملة عن الاحتياجات، ومن سلبيات أسلوب مسح المنظمة أنه مكلف، ومستهلك للوقت ويحتاج إلى تجنيد عدد كبير من المحددين.**(محمد حسنين، 2001، ص .213)**

***المناقشات الجماعية:**

تتم بين الرئيس والمرؤوس من خلال استعراض المهام والأهداف الموكلة إليهم، جوانب القوة والضعف في أدائهم، ومدى حاجتهم إلى التدريب لتحسين أدائهم وتطويره، كما يساعد هذا الأسلوب في إيجاد نوع من الالتزام الجماعي والعاطفي لبرامج التدريب من جهة وتنمية قدرات العاملين المطلوبة من جهة أخرى. **(خالد عبد الرحيم، 2005، ص .234)**

ويرى أبو شيخة(2010) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة تتم وفق ثلاث أساليب. هي" تحليل المنظمة وتحليل العمل وتحليل الفرد" وفيما يلي شرح لهذه الأساليب:

-تحليل المنظمةOrganization Analysis :يتضمن هذا الأسلوب دراسة المنظمة بحيث تغطي هذه الدراسة ما يلي:

***الأهداف الحالية للمنظمة:** تبرز أهمية الأهداف بالنسبة للمنظمة في أنها مبرر وجودها، كذلك فإنها الأساس في استمرارها. وبالتالي فإن استيعابها وفهمها من قبل العاملين سيساعد على تحقيقها.

***الأهداف المستقبلية والمشروعات:** التي تعتزم تنفيذها والأسواق الجديدة التي تنوي المنظمة دخولها وأساليب العمل التي تتبعها المنظمات المنافسة. وذلك بهدف التنبؤ بمسيرة المنظمة المستقبلية وبالتالي الاتجاهات العامة للاحتياجات التدريبية.

*** الهيكل التنظيمي:** ويتضمن ذلك تحليل الهيكل التنظيمي بهدف التعرف على الأقسام والوحدات التنظيمية التي تتكون منها المنظمة واختصاصاتها، والمعايير المعتمدة في انشاء هذه الوحدات، وحجم النشاط الممارس من قبل كل وحدة، وأساليب الاتصال، ومستوى التفويض، ونطاق الاشراف.

***المناخ التنظيمي:** ويتضمن ذلك تحليل المناخ التنظيمي بالاستناد الى عدد من المؤشرات مثل: معدل دوران العمل ومعدلات التغيب والتأخر عن العمل واصابات العمل وشكاوي وتظلمات العاملين.

***القوى العاملة:** تستهدف دراسة القوى العاملة هنا الوقوف على طبيعة التركيب الحالي لها في المنظمة. كذلك التعرف على حاجاتها الآنية والمستقبلية، في ضوء الاستخدام الحالي للقوى العاملة والتطورات التي ستطرأ عليها مستقبلا (ترقية، نقل، فصل، تقاعد، إصابات عمل، وفاة،...الخ)إضافة الى احتياجات المشروعات المستقبلية.

***كفاءة المنظمة:** تستهدف هذه الدراسة التعرف على مدى كفاءة المنظمة في توظيف مواردها المختلفة، ويتم ذلك عادة من خلال عدد من المؤشرات، منها:

-تكاليف العمل Costs of Labourالمباشرة وغير المباشرة لإنتاج السلع والخدمات.

-تكاليف المواد Costs of Materials اللازمة لإنتاج السلع والخدمات.

-التألف من الوحدات المنتجة.

-الإنتاجية الكلية أوالجزئية Total or Partial Productivity: وتستخرج الإنتاجية الكلية بقسمة المخرجات على المدخلات في حين تستخرج الإنتاجية الجزئية بقسمة الناتج على عامل واحد من عوامل الإنتاج.

-**تحليل العملJob Analysis:** ويطلق عليه أيضا تحليل الوظائف. ويركز هذا الأسلوب على دراسة وتحليل الوظيفة المؤداة من قبل الفرد من واجباتها ومسؤولياتها، وظروف أدائها، وعلاقتها بالوظائف الأخرى، والمهارات والمعارف و السلوكات اللازمة لأدائها، ومعايير الأداء المطلوب تحقيقها من شاغلها. وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية التي يتطلبها إشغال وظيفة محددة.

-**تحليل الفرد Individual Analysis:** يركز هذا الأسلوب على مدى قيام الموظف بأداء واجبات ومسؤوليات وظيفته، في محاولة لتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات وسلوكيات العمل اللازمة لتطوير أدائه وبناء عليه فإن عملية التحليل هنا تنصب على الموظف نفسه لا على الوظيفة، كما أن التحليل لا ينصب على أداء الموظف لوظيفته الحالية بل يمتد للوظائف الأخرى المتوقعة أو المستقبلية التي يمكن أن يشغلها.

ويتبع عادة في تحليل الفرد بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية عدة طرق منها:

***الملاحظة:** وذلك بغرض التعرف على مستوى أداء الموظف لواجبات ومسؤوليات وظيفته وعلى أسلوب تعامله مع زملائه ومع الآلات والمعدات وأدوات العمل الأخرى ومقارنة مستوى أدائه مع مستوى أداء العاملين الآخرين معه.

***مراجعة تقارير تقويم أداء العاملين:** للوقوف على نقاط الضعف في أدائهم وبالتالي تحديد ما يمكن معالجته عن طريق التدريب.

***مراجعة سجلات العاملين** : للوقوف على مؤهلات وخبرات العاملين والدورات التدريبية التي شاركوا فيها (أبو شيخة،2010،ص.95،90).

7.طرق جمع المعلومات لأغراض تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتبوأ المعلومات أهمية خاصة عند تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية بحسبان أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير نوع التدريب المطلوب ومن الذي يحتاج اليه ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات محددة أو لتطوير أساليب العمل .كما يترتب عليها تحديد مدة البرنامج، وتحديد أهدافه ومعرفة المهارات المطلوب اكتسابها.

وتتمثل طرق جمع المعلومات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية في الآتي:

-**المقابلةInterview** : تمثل المقابلة هنا مواجهة شخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين، بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية .وعند إجراء المقابلة لابد من مراجعة الاسئلة للتأكد من أنها تستجيب لهدفها وأن يستمع المقابل بعناية للمتدربين المحتملين، ولا يذهب الى استنتاج الإجابات.

من مزايا المقابلة أنها تعطي للمتدربين المحتملين فرصة كافية لإبداء الآراء وتقديم المقترحات .إلا أن للمقابلة عيوبا تتمثل في أنها تتطلب وقتا طويلا، وقد تؤدي إلى نتائج يصعب تطبيقها، ويمكن أن تنمي الإحساس لدى بعض المتدربين المحتملين بالحرج وأنهم في مأزق يهدد مستقبلهم الوظيفي.

- **الاستبيانQuestionnaire** : يمثل الاستبيان استمارة تتضمن عددا من الاسئلة مطلوب الإجابة عنها، ويضعها خبير التدريب بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية .

وهناك شروط لابد من مراعاتها عند تصميم الاستبيان منها:

-أن تكون الأسئلة واضحة لا لبس فيها .

-أن تكون الإجابات المطلوبة، كلما أمكن ذلك، على هيئة" اشارات "يقوم الفرد بوضعها في المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها وأن لا تكون الاسئلة معقدة ترهق المتدرب عند الإجابة عنها.

-أن تكون موضوعية بحيث تلبي الغرض الذي جاءت من أجله.

من مزايا الاستبيان أنه يمكن أن يصل الى أكبر عدد ممكن من الأفراد في وقت قصير، وأنه قليل التكاليف، ويقدم بيانات مركزة وواضحة ولكن من عيوبه ضعف قدرته في التوصل الى أسباب المشكلات ووضع الحلول الممكنة.

- **الاختباراتTests :** قد تكون الاختبارات شفوية وقد تكون تحريرية يلجأ إليها خبراء التدريب، بهدف التوصل الى الاحتياجات التدريبية للعاملين .وتستخدم الاختبارات كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء، غير أنها تعطي مؤشرات عامة لا نهائية في تقويم أداء الفرد للعمل او احتياجاته التدريبية.

-**تحليل المشكلاتProblems Analysis**: تستهدف هذه الطريقة معرفة السبب الحقيقي للمشكلة، بهدف أن يأ تي التدريب لعلاجها .ومن مزايا هذه الطريقة أنها تزيد من مستوى التفاهم بين الرؤساء والمرؤوسين، وتعطي هذا الطريقة النتائج نفسها التي تعطيها المقابلة.

- **تقويم الأداء Performance Appraisal**:يعطي تقويم الأداء مؤشرا واضحا عن الواجبات التي لم تنجز وأسباب عدم إنجازها .كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين الى التدريب فهو - أي تقويم الأداء - وإن كان يقدم معلومات دقيقة عن واجبات ومسؤوليات الوظائف وأنواع التدريب التي يحتاج إليه شاغلوها، فإنه يستنفذ وقتا طويلا.

-**دراسة التقارير والسجلاتStudy of Reports and Records** :تبين دراسة التقارير والسجلات نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب .وتتميز هذه الطريقة بأنها تظهر مشكلات الأداء لكنها لا تكشف عن أسباب هذه المشكلات .ولا تتسم بالموضوعية، مما يصعب الاعتماد عليها وحدها في تحديد الاحتياجات التدريبية (أبو شيخة،2010، ص .400،401).

8.مستويات تصنيف الاحتياجات التدريبية:

هناك عدة طرق لتصنيف الاحتياجات التدريبية منها.

-**مستوى الجماعات:** وهناك تتعلق الحاجات بمجموعة من مديرين ومسؤولين أو مشرفين لهم حاجات تدريبية مشتركة.

-**مستوى التنظيم:** إن الأفراد والجماعات يعملون في تنظيم وهنا فان المنظمات قد تجمع الحاجات الفردية وحاجات الجماعات وتصمم برامج تدريبية وفق الموارد المتاحة للتوفيق بين حاجات الأفراد والجماعات من جهة وحاجات التنظيم ككل من جهة أخرى.

-**مستوى الوطن:** وهنا تجرى مسوحا عامة على مستوى الوطن فتحدد الاحتياجات التدريبية في جميع القطاعات الإنتاجية والخدماتية تمهيدا لوضع برامج تدريبية عامة للعاملين في تلك القطاعات وقد يأخذ تحديد الاحتياجات التدريبية هنا شكل مديري التسويق.

-**مستوى الأقاليم:** وهنا يجري تحديد الاحتياجات التدريبية لقطاع إنتاجي ومديرين من عدة أقطار يضمهم إقليم جغرافي واحد يجمع بين أقطاره خصائص ثقافية أو سياسية أو اقتصادية مشتركة.

-**مستوى العالم (المستوى الدولي):** نتيجة لتشابك العالم وترابط أجزائه يسبب ثورة المواصلات والاتصالات، وتنشأ أسواق عالمية فإنه قد تحدد الاحتياجات لفئة معينة من المديرين أو القطاعات الإنتاجية أو لمعالجة مشكلات ذات طابع دولي مثل الفقر أو الإسكان أو التلوث وقد تسهم المنظمات الدولية إسهاما واضحا في مثل تلك العملية **(حربي حسن وآخرون، 1990، ص.77).**

9.مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتعدد المشكلات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية، من حيث نوع المؤسسات التدريبية ونوعية البرامج والفئات المستهدفة من التدريب.

1.9.مشكلات تتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي:

-عدم وعي إدارات المؤسسات بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

-تعجل تنفيذ البرامج التدريبية، فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات الفعلية.

-الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية ، أي عدد المتدربين الذين يجتازون الدورات التدريبية، وليس نوع المهارات أو السلوك الذي يكتسبونه من هذه الدورات.

-إسناد عملية التدريب لغير المتخصصين أو غير المهتمين.

-عنصر التكاليف.

-عدم النظر إلي التدريب على أنه نشاط تعاوني بمعني أنه لكي ينجح ينبغي تعاون كل من الإدارة والمدربين والمتدربين المسؤولين عن تخطيط ومتابعة النشاط التدريبي.

2.9. مشكلات تتعلق بتكرار البرامج التدريبية في كثير من الخطط التدريبية التي تضعها المؤسسات: إن الاحتياجات التدريبية واحدة ومتكررة بنفس النمط في حين أنه يجب التنبيه إلى أن هذه الاحتياجات دائمة التنوع والتغير بسبب تغير الظروف وطرق الأعمال وإدخال تعديلات تنظيمية أو استحداث تغييرات فنية وقدوم موظفين جدد وترقية آخرين وتزايد أعداد الموظفين ذوي المؤهلات العالية لذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة، شأنها في ذلك شأن أي مهمة إدارية لها صفة الاستمرار والتنوع . الأمر الذي يستلزم العناية في دراستها وتحليلها والنظر إلي كل حال أو موقف على حدة وتميزه عن الأحوال والمواقف الأخرى.

وعلى سبيل المثال ففي المؤسسات التربوية التدريب المباشر المستمر أثناء العمل يزيد من فعاليته إلى حد كبير ثم يأتي دور التدريب الخارجي الذي يعتبر امتداداً للتدريب المباشر المستمر أثناء العمل**(ياغي، 1990، ص87)**.

3.9. مشكلات تتعلق ببعد التدريب عن تلبية الاحتياجات المطلوبة: إن الاحتياجات التدريبية التي يتم تحديدها لم توضع في شكل أهداف تدريبية محددة . وهذا أمر هام لأن تحديد الهدف التدريبي بوضوح في صيغة كمية وزمنية ونوعية، يضمن توجيه كافة الجهود التي يتضمنها التدريب ومن تصميم البرامج وتحديد الموضوعات واختيار المدربين وتنفيذ البرنامج وتمويله وتقييم نتائجه نحو تحقيق هذا الهدف.

4.9. مشكلات تتعلق بنقص وانعدام البيانات اللازمة التي يستند إليها التدريب في المؤسسات:

-قصور نظم المعلومات.

-عدم الأخذ بالأساليب الحديثة في جمع المعلومات ومعالجتها.

-نقص وعي المدير المختص أو مسؤول التدريب بأهمية المعلومات لنجاح التدريب.

-كذلك قد تكون البيانات المطلوبة من الكثرة والتنوع بحيث يسهل لمسؤول التدريب جمعها أو يعتقد في استحالة تجميعها وصعوبة تحليلها.

-عدم تعاون الموظف الذي يؤدي العمل حيث يعتبر مصدراً أساسياً في الحصول على المعلومات اللازمة للقيام بالنشاط التدريبي.

5.9. مشكلات تتعلق بأخطاء في تحديد الاحتياجات التدريبية ومخالفتها للواقع الموجود:

عدم القدرة على التفرقة بين المشكلة التدريبية والمشكلات الأخرى.فالمشكلة التدريبية هي تلك التي يمكن علاجها عن طريق التدريب. أما غيرها من القضايا والمشكلات فهي التي تحل بطرق أو أساليب أخرى غير التدريب. وقد يضرها التدريب أكثر مما ينفعها.

فماذا يجدي التدريب مثلاً عند موظف معين في وظيفة لا تتناسب مع مؤهله أو تخصصه أو درجات طموحه ودوافعه. إن الحل هنا هو وضع هذا الموظف في المكان الملائم قبل تدريبه. كذلك قد يرجع انخفاض إنتاجية موظف آخر إلي ضعف الحوافز التي يتقاضاها. وهنا أيضاً لا يجدي التدريب بل قد يصيبه بإحباط أكثر.

وهكذا يجب التفرقة بين الوضع الذي يمثل احتياجاً تدريبياً أي أنه يعالج عن طريق التدريب، وذلك الذي يستلزم نوعاً آخر من العلاج.

6.9. مشكلات تتعلق بعدم اهتمام العاملين بالبرامج التدريبية:

أن هؤلاء الأفراد لا يقتنعون بأن البرامج التدريبية المقدمة لهم تسد حاجة فعلية لديهم، وينشأ عدم الاقتناع هذا من أنهم لم يشتركوا في تحديد الأهداف التدريبية والاتفاق عليها. وذلك لأن مسؤول التدريب

لم يبحث معهم أصلاً احتياجاتهم التدريبية، ولم يناقشهم في المشكلات التي يصادفونها، ولم يستمع لمقترحاتهم ومرئياتهم عن المهارات والمعلومات التي يعتقدون أنها تساعدهم على الأداء الأفضل لوظائفهم وعدم إدراك الأفراد أن السلوك الجديد أو المتوقع (بعد التدريب) والمطلوب لتحقيق الأهداف التدريبية لا يتعارض مع أهدافه .

إذن فنحن في حاجة ماسة لحفز الأفراد على التدريب حيث يعتبر ذلك أحد المبادئ الأساسية للتدريب والتي تساعد على تغيير سلوك الأفراد في الاتجاه الذي يؤدي إلى زيادة المشاركة الإيجابية في تحقيق الأهداف التدريبية للمؤسسة.

7.9. مشكلات تتعلق بضعف أثر التدريب: إن المفهوم السليم للتدريب هو تلك العملية المنظمة المستمرة التي تتناول الفرد أو مجمله ، أي أنها تتضمن شخصيته واتجاهاته وسلوكه ومعلوماته، وتهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات معينة حالية أو مستقبلية يطلبها الفرد، وتحتاج إليها الوظيفة التي يشغلها، وتستلزمها المؤسسة التي يعمل فيها، الأمر الذي يعود على الفرد والوظيفة والمؤسسة ومن ثم المجتمع الكبير بالتنمية والتطوير **(محمد حامد حسنين،1987، ص 14)**

وهناك خمس مشكلات رئيسية تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي:

1-لا يتم في كثير من المنظمات تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العملي.

2-لا يعتمد التدريب في وضع برامج على ضوء تحديد هذه الاحتياجات التدريبية.

3-هناك قصور واضح في البيانات التي يستند إليها التدريب في بعض المنظمات.

4-تحدث أخطاء في تحديد الاحتياجات التدريبية، بحيث تكشف الإدارة أن ما ظن أنه احتياج تدريبي يخالف ما هو موجود بالواقع.

5-يبدو التدريب في كثير من الأحيان ضعيف الأثر، أو هو على أحسن تقدير إضافة معلومات وليس تنمية مهارات أو تحسين سلوك أو الأداء **(البحراني، 2014، ص 31).**

ثالثا: **التدريب أثناء الخدمة**

1.مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يعرف أبو الحمائل (2005) التدريب أثناء الخدمة بأنه "عملية يقصد بها رفع كفاءة العاملين أيا كانت طبيعة مهنتهم (معلمين، وكلاء، مدراء) وذلك باطلاعهم على كل ما هو جديد في ميدان عملهم واكتسابهم للمهارات الجديدة، المتعلقة بمهنتهم، وليكونوا أكثر فاعلية في أداء عملهم بعد عملية التدريب" (ص.50).

كما حدد فيليب جاكسون ثلاثة مفاهيم للتدريب أثناء الخدمة هي :

-**المفهوم العلاجي:** ويركز على تصحيح الأخطاء الناجمة، عن إعداد المعلم قبل الخدمة.

-**المفهوم السلوكي:** ويركز على تفاعل الموقف التعليمي بين المعلم والتلاميذ داخل الفصل.

-**مفهوم النمو:** ويركز على النمو المهني للمعلمين و كذلك زيادة الدفاعية لديهم للنمو الذات (عثمان، 2001، ص .21).

ومنه تخرج الباحثة بتعريف للتدريب أثناء الخدمة بأنه" هو عملية منظمة ومخطط لها بدقة وعناية. وتهدف إلى تطوير جوانب قدرات الأستاذ، من كل النواحي سواء النظرية، أو العملية، أو الفنية، أو الإدارية كما تساهم في إكسابه القيم والاتجاهات ، والمهارات اللازمة، حول مهنته لتحسين أدائه وبالتالي تحسين العملية التعليمية بكل عناصرها ومكوناتها وأبعادها وأهدافها.

2.أهداف التدريب أثناء الخدمة :

من أبرز الأهداف الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة ما يأتي:

-تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه.

-تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين المعلمين.

-تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.

-تدريب المتدربين على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.

-زيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية، والتغلب عليها من ناحية أخرى.

-تفادي الأخطاء في أداء أعمالهم والإقلاع منها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل.

- إكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراته وامكاناتهم.

- تعريف المتدربين بكيفية القيام بواجبات رسالتهم ووظائفها.

- رفع كفاية القائمين بمهام التدريب التربوي، عن طريق برامج تدريبية متخصصة.

- تأهيل العاملين في مهنة التعليم وتدريبهم بموجب معايير وقواعد.

- تنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل التربوي وأهميته بجوانب كلها.

- تنمية مفهوم التربية المستمرة.

- تبصير المعلمين والمدراء بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسؤولياتهم.

- إعداد المعلمين والمدراء للمساهمة في البرامج التدريبية وخلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها.

- ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضا مجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط (عبد السميع وحوالة،2005، ص. 172).

كما تختلف أهداف التدريب تبعا لنوع التدريب، وطبيعته التي على أسسها يتم تحديد الأساليب ورسم السياسات واختيار الوسائل اللازمة لعملية التدريب، بالإضافة إلى البرامج التدريبية التي ترمي إلى النمو المهني للمعلمين، ورفع أداءهم، وكفاءتهم الإنتاجية في التعليم، وتتمثل هذه الاهداف في :

- تحسين أداء المعلم وتطويره.

- تزويد المعلم أو المتدرب بالمعلومات التربوية، والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية، التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة التغيرات والتطور التكنولوجي.

- سد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، عن طريق التدريب، في مراكز التدريب التربوي وكليات المعلمين، وغيرها من مؤسسات التدريب.

- رفع الكفاية الإنتاجية، بزيادة الكفاية الفنية للمعلمين.

- تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، والعلاقات الإنسانية بين المعلمين.

- إكساب أساليب التعلم المستمر للمعلمين.

- جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه، والمجال التربوي والمجال التقني (عثمان، 2001، ص.24)

3.أهمية التدريب أثناء الخدمة:

البرنامج التدريبي هو مصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية ومن خلاله يتمكن المعلم من تطوير قدراته. ويمكن النظر إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة من خلال النقاط التالية:

- يكسب التدريب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.

– يكسب الفرد ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الاخرين، ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

– يكسب الفرد خبرات جديدة تؤهله للارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر، وربما قد تكون مسؤوليات قيادية.

– ينمي التدريب لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.

– التدريب بوصفه جهدا منظما مخططا يرتكز على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.

– عن طريق التدريب يمكن تخفيض النفقات، فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.

– يساهم التدريب في الإقلال وتسهيل الإشراف، فالمعلم المتدرب جيدا تقل نسبة أخطائه(عبد السميع وحوالة،2005، ص .173).

4.أسس التدريب أثناء الخدمة

يمكن تحديد أهم الأسس والمبادئ لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في النقاط التالية:

– يجب أن يكون هدف التدريب هو تلبية الاحتياجات التدريبية الواضحة، بمعنى أننا لا ندرب لأجل التدريب بل لتلبية احتياج معين للفرد، فهدف تدريب المعلمين هو المؤشر الذي يوجه النشاط، والبرامج التدريبية في الاتجاه المناسب والصحيح.

– يجب أن يكون التدريب قائما على برنامج منظم ومخطط، له فلسفته الواضحة وأهدافه المحددة وهذا يستدعي أن يسبق أي تصميم برنامج تدريبي.

– يجب أن يكون إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة متدرجا في التخطيط والتنفيذ، حيث يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات، والمشكلات الأكثر صعوبة.

– يجب أن يكون هدف الإعداد والتدريب أثناء الخدمة واقعيا، وتتمثل الواقعية هنا في شمولية التدريب، واختيار الأسلوب التدريبي الملائم للمتدربين.

– يجب أن يكون تدريب المعلمين أثناء الخدمة مستمرا، أي ملازمته طوال فترة خدمتهم.

ويمكن الإشارة إلى أن هذه المبادئ والأسس لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تمت في إطار الاحتياجات التالية:

– احتياجات المتعلم الذي يتم تدريب المعلم لأجله.

–إحتياجات المعلم لمواجهة تحديات المواقف التعليمية.

– احتياجات المجتمع لتحقيق أكبر عائد من التدريب لخدمة أهدافه (راشد،1990، ص. 60).

5.الكفايات اللازمة للأستاذ ليقوم بأدواره:

يرى "فيفيان" الكفاية Compétencies بمعناها الأوسع هي " المعرفة المعمقة في مادة من المواد أو المهارة المعترف بها ". ويشير " بريتيل " إلى أن الكفاية ما هي إلا " حالة الأداء أو الإنجاز المناسب لمهمة معينة " وهي ليست تفصيلية على وجه العموم، فالمرء يكون ذو كفاءة أولا يكون بالنسبة إلى إنجاز ما ينبغي تحقيقه، وليس بالنسبة إلى ما يؤديه الآخرون.

ووفقا لنتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية، ومن خلال أراء الخبراء وأساتذة التربية على أنه توجد مجموعة من الكفاءات أو الكفايات يجب أن تتوافر في معلم الغد.

والجدول التالي يعطينا فكرة عن صفات المعلم الجيد التي يجب أن نعتمد عليها عند تقويم المعلم.

جدول رقم(02) يبين صفات المعلم الناجح (يعقوب النور،2007،ص.83)

الصفة	صفات المعلم الناجح في تأثيره	الصفات السالبة للمعلم
الصفات الإنسانية	وهي صفات المشاركة الوجدانية، والعطف على مساعدة التلاميذ والمشاركة في حل مشكلاتهم إضافة إلى الفرح والمرح والبشاشة وروح السماحة والتوجيه والإرشاد والرحمة.	الصفات المبنية على القسوة والعنف والشدة والضرب والاستهزاء من التلاميذ والتقليل من قدراتهم.
السمات الخلقية	تتعلق هذه السمات بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته، واهتماماته بمبدأ العدالة وثبات المعاملة والمساواة بين التلاميذ	وتشمل التفرقة بين التلاميذ وعدم احترام آرائهم، وعدم مراعاة لقيم وعقيدة التلاميذ
المظهر العام	ويشمل أناقة المعلم ونظافته واختياره للملابس التي تتماشى مع عادات وتقاليد وقيم المجتمع،واتزان الصوت	ويشمل عدم الاهتمام بالمظهر العام والنظافة وعدم مراعاة أسلوب الكلام والمبالغة في التأنق.
التمكن من المادة العلمية	وتشمل تأهيل المعلم وإلمامه بمادته العلمية وقدرته على إعداد الدروس والمحاضرات والمهارة في معاملة التلاميذ	وتشمل ضعفه الظاهر في مادته العلمية وعدم اهتمامه بتحضير الدروس
نوع القيادة	وتشمل صفات القيادة الديموقراطية مثل احترام آراء التلاميذ،والإصغاء لما يقولون والمدح والثناء للآراء البناءة ومعاملتهم كأخ،أو أب...إلخ	وتشمل الصفات المتعلقة بالقيادة الاستبدادية مثل السيطرة والتحكم وعدم احترام أراء التلاميذ والذم والهجاء والنقد غير المبرر.
احترام القوانين المدرسية	تشمل هذه الصفات احترام اللوائح والقوانين المنظمة للعمل المدرسي، والتمشي مع الروتين اليومي بالمدرسة، وقلة التغيب والإخلاص والجد في العمل واحترام الرؤساء وتقديرهم.	وتشمل صفات مثل التنكر للوائح والقوانين وعدم احترام الرؤساء والتأخر عن أداء العمل بالمدرسة والتغيب عن الحصص والمدرسة

6.جوانب تدريب أستاذ المرحلة الابتدائية

تكوين المعلم يجب أن يتضمن الجوانب الأربعة الآتية:

– **الثقافة العامة:** فالمعلم يعالج المعرفة من أجل بناء شخصية نامية قادرة على التغيير الاجتماعي لذلك لابد أن تتخذ منطلقا له الثقافة التي يعيش فيها باتجاهاتها ومشكلاتها وتحديثاتها. والمعلم عندما يتعدى لعملية تكوين الأجيال لابد أن يتوافر له متطور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره.

– **المواد الأكاديمية التخصصية:** ينبغي أن تحتل الثقافة الجزء الأكبر من برنامج الدراسة لأن عملية التعليم هي معالجة للمعرفة من أجل تنمية تفكير الناس وتزويدهم بما ينبغي لهم أن يتزودوا به للارتقاء بتفاعلاتهم مع البيئة ومشكلاتها. ومن هنا فإن قدرة المعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة ففاقد الشيء لا يعطيه.

– **المواد المهنية التربوية:** وهي حتمية بالنسبة للتعليم حتى تتوافر له مقومات المهنة وأخلاقياتها وأصولها العلمية والفنية. فإذا كان الجانب المعرفي أساس في تكوين المعلم فإن الجانب التربوي أساسا لتوجيه المعرفة وتكييفها بما يحقق وظيفتها بالنسبة للإنسان والمجتمع المتطور الذي يعيش فيه .

– **التدريب العملي:** وهو لازم للمعلم لزومه لكل صاحب مهنة، ففيه مزج بين النظري، العلمي والفكري والتطبيقي. **(تركي، 1982، ص.402).**

7.أساليب تدريب أساتذة المرحلة الابتدائية

لنجاح أي برنامج تدريبي لا بد وأن يخطط له بشكل سليم إداريا وتنظيميا، ومنهجيا وليتحقق ذلك لابد من اختيار الأسلوب الأنسب لذلك، فهناك عدة أساليب للتدريب منها:

– **المحاضرة:** وهي أكثر الأساليب شيوعا، حيث يجتمع المشاركون في غرفة، أو قاعة ويقوم المكون بإلقاء محاضرته عليهم وهم يسجلون الملاحظات التي يرون في الحاجة الضرورية إليها.

– **طريقة تمثيل الدور:** يتقمص المكون أو أحد الأشخاص شخصية معينة تواجه موقفا حقيقيا أو افتراضيا ثم يبدأ المشاركون بمحاولة إيجاد الحلول لها بمساعدة المكون.

-**المشاغل التربوية:** يقسم المشاركون إلى مجموعات وتعطي كل مجموعة جزءا من المشكلة المراد التكوين أو التدريب عليها ويقومون بمناقشتها وتحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها ثم يجتمع المشاركون مع المدرب وتحت إشرافه لوضع الحل الأمثل للمشكلة.

- **تبادل الزيارات:** يتم ذلك في أماكن العمل حيث يقوم المدرب بالتنسيق بين مجموعة من المعلمين في نفس التخصص وحضور حصة صفية، ثم تبدأ مناقشة هذه الحصة بعد انتهائها وتصويب الأخطاء التي كان قد وقع بها المعلم والتأكيد على الإيجابيات والتخلص من السلبيات.

-**الدروس التطبيقية النموذجية:** يقوم أحد المعلمين المتميزين بإعطاء حصة صفية يحضرها عدد من المعلمين من نفس التخصص وبعد ذلك يتم المناقشة بينهم.

-**الحصص المتلفزة:** يقوم المشاركون بعرض حصة مسجلة على شريط فيديو، ويقفون عند كل نقطة بحاجة إلى نقاش وبيان الإيجابيات والسلبيات فيها من أجل تلقيها من قبلهم.

-**المؤتمرات:** وهي إما إقليمية عالمية تدور حول مشكلة ما وتطرح الآراء، والأفكار وتقديم أوراق العمل وتناقش ثم يتم التوصل فيها إلى خطوات أو قرارات معينة يتم إعتمادها مستقبلا. **(عبيدات، 2007،ص.172،171).**

8.اتجاهات حديثة في تدريب الأساتذة :

لقد أدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى القيام بإصلاحات على مستوى المنظومات التربوية، ومنه دفعت بالضرورة إلى ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال تكوين المعلم وتدريبه والتي نجد من بينها.

- **تكوين الأستاذ في ضوء مفهوم الكفايات :** يعد التكوين المبني على الكفايات سعيا إلى تلبية حاجات الواقع ومعطياته ومتطلبات المستقبل كما وكيفا نحو التمهين لتحقيق التنمية المستديمة لدى المعلم، واعتبار مهنة التعليم من المهن المرموقة كما هو الحال في مهنة الطب. إذ يعرف " كوبر Koper " البرنامج القائم على الكفايات أنه البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب و المعلم، والذي يوضح المعايير التي تستخدم في تقويم الكفايات عنده حيث يقع على عاتق الطالب و المعلم الوصول إلى أداء كفائي عال في هذه البرامج .

وتكوين المعلم في ضوء هذه الكفايات يعني:

– تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقيق المعلم لها.

– تدريب المعلم على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.

– تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

– تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

– دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.

– تقدير الاحتياجات ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازم توفرها عند المتخرجين من هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة .

هذه الكفايات المراد صقلها في شخصية وأداء المعلم يصنفها "فريديريك" كما يلي :

كفايات معرفية: تتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية .

كفايات عملية: وتشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية ولفظية وغير لفظية، بما فيها القراءة والكتابة والمناقشات والرسم واستعمال جهاز واستخدام وسيلة تعليمية، وتخطيط درس وتركيب أجهزة وتشغيلها وإعداد أسئلة.

كفايات وجدانية: ويشمل هذا المكون على جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية، التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف.

تكوين الأستاذ على أساس المهارات :إذ تتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أن كفاءة المعلم وأداءه هو الأساس حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية وإذا أجاد الطالب و المعلم هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح معلما ناجحا .

ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم، ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين هناك بعض الشروط ينبغي توفرها وتتمثل في الآتي:

-تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية المختلفة.

- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.

- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.

- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب والمعلم من تقدم.

- **تكوين الأستاذ في ضوء النموذج الوظيفي** :مما لاشك فيه أن الكفايات تدخل في الوظائف التي يقوم بها المعلم، بيد أن الخطأ الجسيم هو التسليم بصحة الرأي القائل بحصر اهتمامات برامج تكوين المعلمين في الكفايات فالمعلم يقوم بوظائف أخرى غير الكفايات، وهو بحاجة إلى بصيرة نظرية في كل عمل يقوم به كما أنه ينمي في الطلاب القيم التي يؤمن بها المجتمع، وهكذا يبدو أن الاتجاه الصحيح لتصميم برامج تكوين المعلمين يكمن في تحديد جميع الوظائف التي يقوم بها المعلم، وعدم التركيز على جانب دون آخر.

- **تكوين الأستاذ في ضوء النموذج القائم على تحليل النظم** :يكمن أساس هذا النموذج في النظر إلى الظاهرة موضوع الدراسة على أنها تمثل نظاما متكاملا، يوفر إطارا عاما، يجمع بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية المؤثرة في نشاط معين، ويربط بينها التكوين المتكامل، وهو بذلك يساعد في تكوين نظرة شمولية تتيح الفرصة للتفكير في مكونات النظام الأساسي من جهة، وتجزئته إلى نظم فرعية يمكن من خلال دراستها التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجه دورة الإعداد في النظام التربوي بصورة أفضل لو تمت دراستها منفصلة من جهة أخرى .ويتكون هذا النموذج من أربعة عناصر هي:

المدخلات– المخرجات –العمليات –التغذية الراجعة. (ممادي،2016، ص.57).

9.خطوات برامج تدريب الأساتذة أثناء الخدمة:

1-تحديد الاحتياجات التدريبية : وهي التغيرات المطلوب إحداثها لدى المعلمين، ويعتبر تحديدها البوصلة التي توجه التدريب توجيها صحيحا.

ويمكن أن يتم تحديد الاحتياجات عن طريق:

*تقويم أداء المنظمة واتجاهاتها المستقبلية.

*معرفة آراء الرؤساء في العمل.

*اقتراحات تقارير الكفاية.

*تحليل المشكلات.

*معرفة آراء المتدربين ورغباتهم.

2- تحديد الأهداف: وينبغي أن تبنى على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ويراعى عند تحديدها:

*الواقعية في تحديدها.

*مراعاة الأولوية في تحديدها.

*صياغتها بعيدا عن العمومية والغموض.

3- تحديد أساليب التدريب : وتلك الأساليب تختلف باختلاف الموضوع وعدد المتدربين والمدة ومكان التدريب، وهناك العديد من الاعتبارات التي ينبغي أن تراعى عند تحديد أساليب التدريب ومنها:

*اختيار الأسلوب الفعال في التدريب، والذي يثير اهتمام المتدربين.

*ملاءمة أسلوب التدريب لعدد المتدربين ونوعيتهم وطبيعة عملهم.

*تناسب أسلوب التدريب مع المادة التدريبية.

*الاستعانة بالوسائل التعليمية التوضيحية والحديثة.

*التركيز على الجانب العملي أكثر من الجانب النظري.

4- تطبيق خطة التدريب: ويتم في هذه المرحلة تناول محتويات الدورة التدريبية وفق تنظيم معين يبدأ بالتمهيد وينتهي بتلخيص النقاط الرئيسية، ويستخدم المدرب الطرق المناسبة والوسائل المعينة لتحقيق أهداف الدورة التدريبية.

5-تقويم البرنامج التدريبي: وتهدف هذه المرحلة إلى التشخيص ومعرفة الإيجابيات والسلبيات، والتأكد من نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ، ويجب أن يبنى التقويم على أسس موضوعية وأن يتصف بالاستمرار والشمول (المطرودي،2011،ص.334).

10.برامج التدريب أثناء الخدمة بالجزائر في الطور الابتدائي

يعد تكوين المعلمين والأساتذة أحد النقاط الأساسية لإصلاح التعليم، أقر مجلس الحكومة بتاريخ 30أفريل 2002 عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين وتحسين مستوى المعلمين وهي كالآتي: (بلقيدوم،2012، ص.154)

أولا -بخصوص التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة:

-ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة، والتعليم العام بحاملي شهادات جامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة.

- العمل على تأسيس لمسابقة التبرير لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.

-الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة 5 سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات التأطير بعد المرحلة الإلزامية.

وبغية الوصول إلى تكوين أولي للمعلمين والأساتذة شرعت الوزارة منذ 2002 في إعداد مجموعة من الإجراءات منها : إعداد مشاريع برامج التكوين للمعلمين روعي فيها كل الجوانب الأساسية(الجانب المهني البيداغوجي، الجانب التقني الجمالي، جانب تكنولوجيا الإعلام والاتصال).

ثانيا- فيما يخص التكوين أثناء الخدمة :تم ذلك ب

– إنجاز مخططات التكوين، بالتنسيق مع الهيئة التفتيشية وتقديمها إلى مديرية التكوين بغرض المصادقة عليها وإدراجها في المخطط القطاعي السنوي للتكوين وتحسين المستوى.

– برمجة حصص تكوينية تحت إشراف المفتشين أو الأساتذة المكونين.

– مواصلة تكوين موظفي القطاع دون إستثناء في المعلوماتية و ذلك بإستخدام مخابر الإعلام الآلي الموجودة في المتوسطات والثانويات.

– تنفيذ مخطط التكوين أثناء الخدمة وفق متطلبات جودة التعليم.

– مواصلة عمليات التكوين أثناء الخدمة بالإعتماد على تشخيص الحاجيات المهنية لدى الأساتذة المؤطرين وترتيبها وبرمجتها وتكييف العمليات التكوينية لتلبية تلك الحاجيات، وعلى المعاهد الوطنية لتكوين مستخدمي التربية إعداد وتحسين مخططات التكوين.

–إدراج تكوين ميداني متخصص في إستعمال وصيانة الأجهزة التعليمية للأساتذة وتقنيي المخابر.

وابتداءا من عام (2011) تقرر ان يمنح للناجحين في مسابقات التوظيف المباشر، لأسلاك التعليم بجميع اطواره ابتدائي، متوسط، ثانوي تكوينا أثناء الخدمة، سمي بـ "**التكوين البيداغوجي التحضيري**" يتابعه الناجحون أثناء العطل المدرسية، وأيام وانصاف، أيام الراحلة الأسبوعية في مؤسسات تربوية معينة لهذا الغرض، بالتناوب مع ممارسة مهامهم في اماكن عملهم الأصلية بصفتهم أساتذة متربصين.

ويهدف كما نص منشور مديرية التكوين، إلى ترقية المستويين البيداغوجي، والمهني، من خلال تزويد المعنيين بحقائق علمية، وتربوية بيداغوجية، تعليمية، ومنهجية تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية، التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية، حتى تتماشى مع التطورات المعرفية الحاصلة، في فضاء التربية، والتعليم، والتكنولوجية، والإعلام والاتصال.

وحددت مدة التكوين عند انطلاقة العملية بـ:4 أسابيع، بمجموع 140 ساعة، ثم زيدت إلى 6 أسابيع، بحجم ساعي قدر بي 180 ساعة، وبعد تعديلات المواقيت، وإضافة، وحدتين جديدتين هما (الوساطة المدرسية واخلاقيات المهنة)، وأصبح الحجم الساعي يقدر بي 190 ساعة كما هو موضح في الجدول أدناه موزعة على وحدات تتناول موضوعات مختلفة

جدول رقم (03): يوضح وحدات البرنامج التدريبي لأساتذة التعليم الابتدائي وحجمها الساعي

الرقم	الوحدات	الحجم الساعي	المعامل
1	علوم التربية و علم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوساطة المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	اخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الألي وتكنولوجيات الإعلام و الاتصال	25 سا	1
الحجم الساعي الإجمالي		190 سا	-

(المصدر: مراسلة مديرة التكوين رقم : 2015/295)

طبقا لمراسلة مديرة التكوين رقم 10/ 2015 أضيفت تدابير جديدة منها:

* إلزام الأساتذة المتربصين بإعداد تقرير نهاية التربص.

* إخضاعهم للتقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية.

* إخضاعهم في نهاية التكوين لامتحان كتابي تستمد موضوعاته، من برنامج التكوين.

خلاصة:

من خلال ما جاء في فصل الاحتياجات التدريبية تبين ما لتحديد الاحتياجات التدريبية من أهمية كبيرة، إذ تعتبر الأساس في بناء البرامج التدريبية المراد منها تقديم خدمات وتحقيق احتياجات المتدربين خاصة المعلمين الذين يعتبرون اللبنة والركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وهذا كله ينعكس من خلال الأدوار الحديثة التي يضطلع بها، فقد أولته النظم التربوية اهتماما بالغا في أساليب اختياره وبرامج بناءة وتدريبية وذلك من منطلق أن بناء معلم جيد يعني في النهاية نظام تربوي ناجح وهذا ما جعل مهنة التعليم تتميز عن باقي المهن فهي تستوجب من يمارسها أن يتسم بخصائص شخصية متميزة، كما يعد المعلم المدخل الأساسي من مدخلات العملية التعليمية التعلمية وحجر الزاوية التي من خلالها يصلح التعليم، ونظرا لأهميته فإنه يحتاج إلى عناية فائقة في عملية تكوينه وتدريبه لكي يقوم بعمله على أكمل وجه.

الفــصل الثـــــالث:

التـــقويم الـــــــتربـــوي

أولا: ماهية التقويم التربوي

ثانيا: الاختبارات التحصيلية

ثالثا: نظام التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح

تمهيد:

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويسهم في الحكم على الإجراءات والممارسات المتبعة في العملية التعليمية التعلمية، ويساعد على التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، كما يلعب دورا دافعا ومحفزا للعملية

والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم من خلال دفع المعلمين لبذل الجهد والعمل لتحسين اساليبهم التدريسية، وحمل الطلبة على بذل المزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين .

فالتدريس الجيد يتطلب تقويما دقيقا لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده التعلم، أو أثناءه لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ، تمهيدا لعلاج نقاط الضعف، والتركز على نقاط القوة، كما يتطلب التدريس الجيد أيضا تقويما دقيقا في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية بصورة شاملة.

وفي هذا الشأن قال الشاعر عمر الخيام حول عملية التقويم :لدي ستة رجال أنيقين يقومون على خدمتي لقد علموني كل ما أعرفه أسماؤهم هي :لماذا؟ ماذا؟ متى؟ كيف؟ أين؟ من؟.

أولا: ماهية التقويم التربوي

1.تعريف التقويم:

- **تعريف التقويم لغة:**

جاء في لسان العرب: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع أي قومته وفي الحديث، قالوا 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، نقول قوّم الشيء، أي وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقوم درأه (خطاه) أزال اعوجاجه **(ابن منظور،1994، ص. 498،500)**.

وجاء في المعجم الوسيط" قوم المعوج أي عدله وأ زال عوجه، وقوم السلعة سعرها وثمنها وقوموا الشيء فيما بينهم أي قدروا ثمنه، وتقوم الشيء، اعتدل واستوي وتباينت قيمته "**(معجم الوسيط،2004، ص.768)**.

- **تعريف التقويم اصطلاحا:**

تعني كلمة "**تقويم**" تقدير الشيء و إعطائه قيمة ما، و الحكم عليه و إصلاح اعوجاجه، و يرى البعض أن التقويم و التقييم يعطيان المعنى نفسه، فالتقويم يعني بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما اعوج منه، أما كلمة **تقييم** فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل **(سعادة و عبد الله،1997،ص.446)**.

2.تعريف التقويم التربوي: Définition of educational évaluation

ظهرت تعاريف كثيرة تفسر الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شاهدته التربية من تطور وسوف نتطرق إلى بعض التعاريف حسب تقسيمات (دحدي و الوناس,2017).

والذي قسم تعاريف التقويم التربوي إلى أصناف حسب الهدف منه كما يلي:

- **الصنف الأول:** الهدف فيها من التقويم هو قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية مسبقا:

تعريفBloom" التقويم التربوي هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول و الطرق و المواد...إلخ، و هو يتضمن استخدام المحكات و المستويات و المعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها و يكون التقويم إما كميا أو كيفيا".

تعريف Hamelton " التقويم هو العملية التي تستعمل لمعرفة الموازين النسبية للبدائل التربوية التي تعد فيما مضى حادثة مجال التطبيق".

تعريف groundhand هو طريقة منظمة تحدد مدى التوصل للأهداف وهي تشتمل وصفا كميا و كيفيا مع الحكم على القيمة.

تعريف منى بحري بأنه يعني قياس مدى صعوبة الاجراءات التي تمت لمعرفة مدى التطور الذي حققه المتعلم أثناء تحقيقه لأهداف تربوية وتعليمية ما.

تعريف Thorndik.hagen التقويم هو عملية شاملة لتحديد الأهداف الخاصة بميدان من ميادين العملية التربوية وتقويم مدى تحققها.

الصنف الثاني: الهدف من التقويم هو الوصف و المقارنة و التحليل و التوضيح:

تعريف Skorfand "التقويم نشاط يسير وفق خطة معينة و يتألف من عمليات تجميع و توحيد البيانات المتعلقة بالأداء مع قياس متدرج من الأهداف للحصول على تصنيفات متدرجة أو تصنيفات لغرض المقارنة".

تعريف عبد المجيد نشواتي : التقويم هو عملية استعمال المعطيات و المعلومات التي يعطيها القياس بغرض إطلاق الأحكام أو القرارات التي ترتبط بالطرق المتنوعة للأداء التربوي أو بالتأكد من مدى الاتفاق بين الأداء و الأهداف .

تعريف محمد عزت عبد الموجود" التقويم هو عملية معرفة و تصنيف و تحليل و تفسير معطيات كميا أو كيفيا عن ظاهرة ما بغرض استغلالها في إصدار القرار".

الصنف الثالث: الهدف من التقويم هو تقويم التخطيط لإصدار أحكام جديدة و مراجعة الأساليب الجارية(تغذية راجعة):

تعريف Wayl : هو عملية تنجر منها الأحكام وتستعمل كشرط للتخطيط فهو عملية تتضمن تحديد الأهداف و توضيح الخطط و إصدار الأحكام على الأدلة و مراجعة الأساليب و الأهداف في ظل هذه الأحكام.

تعريف فؤاد أبو حطب : يشتمل مفهوم التقويم في عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء و الأشخاص و الموضوعات و هو بهذا المعنى يستخدم المعايير، أو المستويات، أو المحكات، لمعرفة القيمة كما يشتمل كذلك مفهوم الاصلاح أو التعديل أو التحسين الذي يتعلق بهذه الأحكام.

المعايير: هي أسس للحكم من داخل الظاهرة ذاتها وليس من خارجها وتأخذ الصبغة الكمية في أغلب الأحيان مثل متوسط أداء التلاميذ في اختبار ما.

المستويات: تتشابه مع المعايير في أنها أسس داخلية للحكم إلا أنها تختلف في جانبين أولهما أنها تأخذ الصورة الكيفية وتحدد في ضوء ما يجب أن تكون عليه الظاهرة.

المحكات: هي الأسس الخارجية للحكم وقد تكون كمية أو كيفية.

تعريف"stivelBeem : هو طريقة يتم عن طريقها تخطيط و جمع بيانات جيدة للحكم على بدائل القرارات، فالغرض من إجرائها هو تحسين اتخاذ القرارات، و أن وظيفة المقوم هي تقديم معطيات موثوق منها و لها علاقة، و في الوقت المناسب لتطوير القرارات .

وأضاف السيد وهبي : بأنه عملية اتخاذ القرارات في ميدان التربية من خلال القياس والملاحظات وذلك بغرض التغيير.

الصنف الرابع: تتسم التعريفات هنا بالتعريف العام الذي هو أقرب إلى التعريف اللغوي منه إلى التعريف الاصطلاحي في موضوع محدد:

تعريف محمد رفعت رمضان : التقويم عملية تقدير قيمة الأشياء والحكم عليها، و هو طريقة تتعلق خصوصا بموضوع القيم.

تعريف good "التقويم هو عملية التأكد من قيمة الشيء و تثمينه بعناية".

الصنف الخامس: تمتاز التعريفات هنا بميزة خاصة مشتركة بينها و هي تقدير التغيرات التي تحدث في نمو الشخصية و السلوك و العوامل المؤثرة في ذلك:

تعريف Ralph Taylor :هو تحديد النقطة التي تجرى فيها تغيرات ما في أنواع مختلفة لسلوك المتعلمين.

تعريف وهيب سمعان : عملية تشتمل التغيرات السلوكية والبحث في الروابط بين هذه التغيرات و بين الأسباب المؤثرة فيها.

تعريف Bloom et autres : هو عملية ممنهجة لجمع أدلة لإثبات وقوع تغيرات في المتعلم تحدد كما و كيفا، وكذا درجة هذه التغيرات في كل تلميذ **(ص.117،118).**

ومن خلال عرضنا لجملة التعاريف تخرج الباحثة بفكرة أن التقويم التربوي هو عملية الإصلاح والتعديل، التي من خلالها يتم تشخيص جوانب القصور في العملية التعليمية التعلمية واصلاحها ومن ثم اكتشاف مواطن القوة وتعزيزها، كما أنه عملية شاملة ومستمرة لكل عناصر العملية التربوية المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

3. التقويم والمفاهيم المرتبطة به:

يعتبر التقويم من المقومات الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، إذ يمكن المعلم من قياس مدى تحقق التعلمات وتحديد مستوى بناء الكفاءات. وتتباين الآراء حول مفهوم التقويم ويتداخل مع مفهوم القياس والتقدير والتقييم.

ولابد من الإشارة هنا إلى الاختلاف بين هذه المفاهيم :

فالقياس هو التقدير الكمي للأشياء والمستويات في إطار محدد ومعين من المقاييس المتعارف عليها وذلك انطلاقا من الفكرة القائلة بأن "كل ما يوجد إنما يوجد بمقدار وهذا المقدار يمكن قياسه .فهو إذا عملية رصد للظواهر المطلوب قياسها بطريقة احصائية تعتمد المقارنة**(أبو حويج واخرون ،2002،ص.16).**

بالإضافة إلى أنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس، والقياس عملية يتوجه من يقوم بها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي يتفحصه. وغالبا ما يتم تعيين الدليل المشار إليه بالنسبة لوحدة قياس مختارة. فالقياس أيضا عملية كمية يعبر عن نتائجه بالأرقام. **(الحريري،2012، ص. 20،21)**

أما التقييم فهو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في اصدار أحكام حول الظاهرة موضع التقييم **(الطناوي،2009، ص.226)**.

وهو أيضا تحديد قيمة الشيء أي انه ينطوي على شق تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية، وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة. وفي المجال التعليمي فإن التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلا ت وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام **(الحريري، 2012، ص. 20)**.

أما التقويم فهو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في اصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقويم والاستفادة من هذه الأحكام في اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل والوسائل التي يمكن اتباعها في علاج أوجه القصور وتلافي السلبيات وتذليل الصعوبات**(الطناوي،2009،ص.227)**.

جدول رقم (04) يوضح الفرق بين التقويم والقياس والتقييم (الحريري، 2012، ص. 24)

	التعريف	الفرق بينهم
التقويم	هو عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما من حيث التكاليف المناسبة أو من حيث الفاعلية ويكون مقارنا أو نسبيا يتم في ضوء معايير متفق عليها أو محكات اختيارية.	التقويم أعم وأشمل من القياس حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة إضافة إلى القياس كالملاحظة والمقابلة والرجوع إلى السجلات وغيرها، والتقويم مصطلح شامل وعام ويتولى القيام بعملية التقويم جميع القائمين على العملية التعليمية التعليمة بكاملها، مع أنه يشتمل على عملية التقدير التي تتضمن القياس. والتقويم تقدير كمي ووصفي للسلوك والمستويات.
التقييم	هو عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها.	التقييم هو تقدير قيمة الشيء من خلال مخرجات أي نظام تعليمي وإصدار حكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام، التقييم جزء من عملية التقويم.
القياس	يشير مصطلح القياس إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة.	أضيق في معناه من التقويم لأنه لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس. عملية القياس تسبق عملية التقويم وتتم باستعمال اختبار أو فحص فقط.

ومنه يمكننا القول بأن عملية التقويم تشمل كلا من القياس والتقييم فهما عمليتان أساسيتان في جمع البيانات وإصدار الاحكام.

4.أهمية التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي بعدا مهما وضروريا للإدارة والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير، وذلك بهدف التحسين والتطوير، وعملية التقويم تكشف لنا عن مدى حسن سير العملية التعليمية، كما أنها تمدنا بمؤشرات عن مدى إمكانية التحسين. ومن ثم يعتبر التقويم التربوي وتطوير أساليبه واحدا من المداخل الأساسية لتطوير التعلم، فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية التعلمية وتعديل مسارها. فهو جزء مكمل للعملية التعليمية وأحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج، وطرق التدريس، وكفاءة المعلم **(شعلة ،2000، ص.30).**

ولعملية التقويم التربوي أهمية كبرى لأنها تقدم في نتائجها معلومات ضرورية لكل من المعلمين والمتعلمين والمسؤولين الإداريين، وأولياء الأمور، وأعضاء البيئة المحلية، ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها. وتقدم عملية التقويم التربوي معلومات كما يلي:

– **معلومات تتعلق بالمتعلم:** أي معلومات تتعلق بمستوى أدائه وتعلمه وقدراته فهي تمده بمعلومات عن مستوى انجازه، والكفاءات والمهارات التي اكتسبها.

– **معلومات تتعلق بالمعلم:** تساعد عملية التقويم في إمداد المعلم بمعلومات حول مستوى أدائه ومهاراته وممارساته لطرق التدريس ومدى تمكنه من إثارة الدافعية للتعلم والتفاعل معهم وتنويعه في طرق التدريس وتشويق التلاميذ وشد انتباههم. والتقويم التربوي يزود المعلم بالتغذية الراجعة عن نتيجة عمله.

–**معلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية:** تساعد عملية التقويم التربوي بإمداد المعلمين والإداريين والقائمين على تصميم المناهج التعليمية وواضعيها بمعلومات قيمة عن مدى ملائمة المنهج وما هي الثغرات الموجودة فيه والتي تحتاج إلى إعادة نظر .

– **معلومات تتعلق بالمسؤولين والإداريين:** من خلال عملية التقويم التربوي يتمكنون من معرفة نوعية القرارات الواجب اتخاذها إزاء المعلمين في حالة ترقيتهم. كما أنها تمدهم بمعلومات وبيانات حول مستوى المعلمين العاملين والبرامج التي يحتاجونها للتصعيد من مستوى الأداء لديهم. **(الحريري،2012،ص.25).**

تلخص رافدة الحريري(2012) أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

-التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، فهي تبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ ومداه ومن ناحية أخرى تبين نجاح المعلم في عمله ومدى قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة، والأنشطة المصاحبة والوسائل، وأدوات التقويم المختلفة.

- يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل، ويقدم الحلول المناسبة بناء على التشخيص.

- يساعد التقويم في تحفيز التلاميذ على التعلم لأنه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم، ونقاط قوتهم.

- يساهم التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته.

- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية**(ص.27)**.

-يساعد التقويم المؤسسة التعليمية على التأكد على مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، وهو بذلك يفتح أمامها الباب لتصحيح مسارها في ضوء الأهداف التي وضعتها لنفسها.

-معرفة المدى الذي وصل إليه الطلاب في اكتساب مهارات التعليم وغيرها من المهارات الأخرى، التي تمت تنميتها لديهم خلال دراستهم **(عايش،2010 ، ص.228)**.

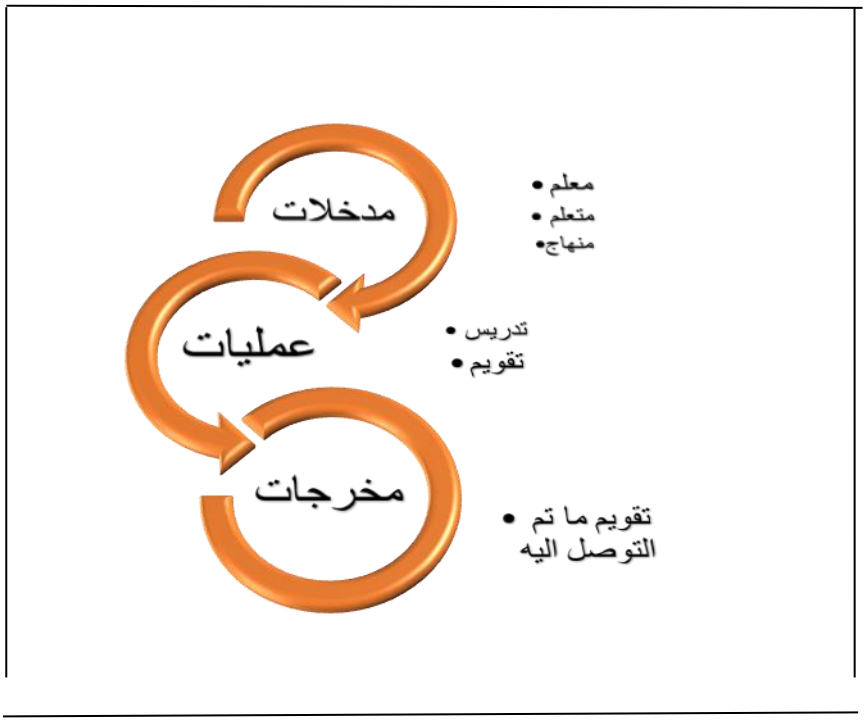
-اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ومعالجتها في حينها.

-وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو أن يغير فيها نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس أو أساليب التعامل مع الطلاب بحيث يؤدي ذلك إلى تعزيز التحصيل العلمي للطلبة"**(الكسواني وآخرون،2007 ، ص. 197)**.

-التقويم فعال في توجيه وإرشاد المتعلمين ومراعيا للفروق التي بينهم.

-يساهم التقويم في تحسين المناهج، تماشيا مع التطور العلمي.

-يساهم التقويم من زيادة الدافعية لتعلم المتعلمين(**شحادة نعمان،2009 ،ص.154).**



شكل رقم (01) يوضح موقع التقويم في منظومة التعليم (العتبي،2010، ص.13)

5.أهداف التقويم التربوي:

ترى **رافدة الحريري (2012)** أن التقويم التربوي يهدف بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقييمه. ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
- الكشف عن مدى الفاعلية في تقديم مادة التعلم.
- التحقق من مدى ملائمة المنهج الدراسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل: ترفيع التلاميذ، تصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب القوة والضعف.

– معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة التربوية والقضاء على الظاهرة السلبية والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.

– تحفيز إدارة المدرسة على بذل المزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المهني، والتلميذ المتعلم على التعلم **(ص.28)**.

ويرى العرنوسي وآخرون(2013) أن التقويم يساعد المعلم والمدرس والمدرب على:

– توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.

– تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.

–تحديد قدرات المتعلمين وابداعاتهم التي تفوق الاتقان.

– تحديد متى حدث الاتقان.

–توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك المعين في المستقبل.

–يساعد المدرس على الحكم على درجة كفاية استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه

التي يمارسها.

– الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي تبيناها المدرس.

– يقدم التقويم مخرجات مهمة لإجراء البحوث و الدراسات التربوية في تعليم المواد الدراسية ومناهجها(**ص.153**).

أما سامي محمد ملحم (2001) فيرى بأن للتقويم أغراض عدة:

–تحديد الاستعداد و المتطلبات السابقة للتعلم الجيد ، وهذا ضروري في الحالات التي تتطلب فيها المعرفة الجديدة حدا أدنى من امتلاك مهارات ومعارف أساسية ، لا يمكن تعلمها دون توفر المتطلبات السابقة ، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات التهيئة .

-تشخيص الضعف وصعوبات التعلم عند الطالب من خلال الكشف عن مواطن الضعف والأسباب التي تعيق التعلم، وذلك تمهيدا لوضع العلاج اللازم ، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تشخيصية .

-تحديد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم لمهمة تعليمية ، ويعد التقويم هنا جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ، ويتمثل في متابعة تقدم الطالب في تعلم المفاهيم والمهارات والمعلومات ، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تكوينية .

-تقويم المناهج والمقررات الدراسية : وهذا ضروري في تطوير أي برنامج أو منهاج دراسي ، ويتم ذلك من خلال تحليل محتويات المنهج .

-تنمية اتجاهات الطلبة وميولهم نحو التعلم، ويتم ذلك من خلال تنمية الميل والقدرة عند الطلبة على التقويم الذاتي**(ص. 524)**.

-تنمية قدرة التلميذ على الاستجابة وليس مجرد الاختيار من بين عدة اختيارات تم تحديدها مسبقًا.

-اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية.

- استخدام محاور متعددة لتقييم أعمال التلاميذ.

- تقييم المشاريع الجماعية بشكل مباشر.

-تشجيع التلاميذ على أن يقيموا أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي).

-تشجيع التعاون بين التلاميذ من جهة وبين المعلم والتلاميذ من جهة أخرى.

(*Chatterji* M. *2010*, PP .735،745)

6.خطوات التقويم التربوي:

التقويم ليس نشاطاً بسيطاً ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير وفق خطوات عديدة هي:

-تحديد الأهداف العامة والخاصة التي هي محاكاة عملية التقويم.

-تحديد المواقف التي من خلالها يتم جمع المعلومات المتصلة بالأهداف.

-تحديد كمية ونوعية المعلومات التي نحتاج إليها.

-اختيار ثم تصميم أساليب وأدوات التقويم المناسبة.

-جمع البيانات بواسطة الأدوات والأساليب المختارة(**مدكور،2001،ص. 261**).

-إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها **(ملحم ،2005،ص.45)**.

-تفسير البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ، ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

-تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة للوصول منها إلى حكم أو قرار.

-إصدار الحكم أو القرار. ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه **(أبو حويج واخرون،2002،ص.29)**.

-تنفيذ الحكم والقرار للتمكن من معرفة مدى فاعلية أساليب المعالجة المقترحة **(مدكور،2001، ص. 261)**.

إذا يمكننا القول أن التقويم عملية ممنهجة تتم بطريقة منظمة وفق خطوات متسلسلة ومترابطة بدءا بتحديد الأهداف الخاصة بالظاهرة موضع التقويم فتنظيم للمعلومات المتحصل عليها سواء كانت كمية أو كيفية وصولا إلى إصدار الأحكام واتخاد القرارات الملائمة.

ومنه فإن هذا التقويم يحتاج الى ثلاث خطوات قبله هي:**(حليتيم ،2022، ص.17)**

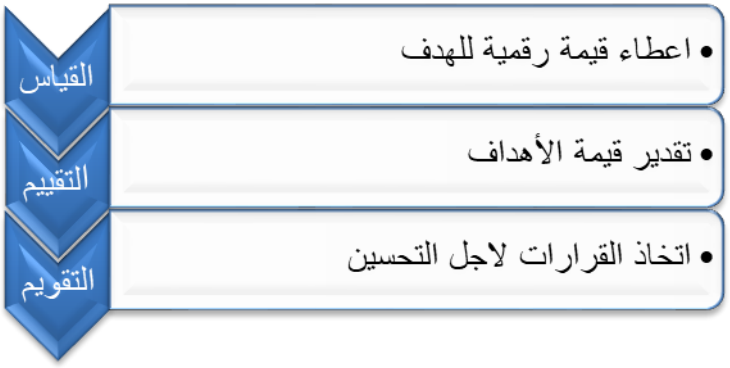
-الخطوة الأولى :إجراء اختبار عن الهدف التربوي أو الكفاءة المقصودة ثم تصحيحه.

-الخطوة الثانية :القياس، وهو ما يفسر عنه تصحيح الاختبار بكمية عددية أي نتيجة تصحيح الاختبار مثلا 6 من20.

-الخطوة الثالثة: التقييم، وهو تقدير النتيجة والحكم عليها، هل هي ضعيفة أو متوسطة أو مقبولة وهي في هذا المثال نتيجة ضعيفة.

-الخطوة الرابعة: التقويم، البحث في أسباب هذه النتيجة هل تتعلق بصياغة السؤال التي لم تكن مفهومة، وبالتالي تعاد الصياغة أو تتعلق بالمطلوب من السؤال الذي قد يكون التلاميذ لم يدرسوه ،وفي هذه الحالة على الأستاذ أن يلتزم في طرح أسئلته بما قدم فعلا، لا بما في مقررات المنهاج .

وقد تكون أسباب هذا الضعف ناتجة عن عدم استيعاب التلاميذ لما قدم، وفي هذه الحالة يعيد الأستاذ شرح الدروس غير المفهومة بكيفية أخرى.



شكل رقم (02) يوضح خطوات التقويم التربوي (من اعداد الباحثة)

7.وظائف التقويم التربوي:

تتلخص وظائف التقويم التربوي في الآتي:

– **الوظيفـة التشخيصـية:** تـدعم عمليـة التقـويم التربـوي علـى كشـف مـؤهلات التلاميـذ وقـدراتهم وإمكاناتهم. الأمر الذي يساعدهم على تحقيق التكيف في الحياة(**الحريري،2012، ص. 30**).

– **الوظيفـة التنظيميـة:** عملية التقويم التربوي تساهم في وظيفتها التنظيمية في تنظيم التلاميذ في مجموعات وفقا لمستوياتهم واستعداداتهم، وكذلك في عملية قبولهم في توجيههم مهنيا وأكاديميا أو إتباع أفضـل طـرق التـدريس معهـم، وذلـك عـن طريـق التعـرف علـى كفايـة المعلـم فـي وظيفتـه وتقـديم البـرامج التدريبية اللازمة له من خلال معرفة نتائج التقويم **(فتح الله، 2000، ص. 55)**.

–**تحديـد منـاطق القـوة والضـعف فـي** مجالات نمو التلميذ، والمنهج الدراسي وسيلة ونشاط وخطة حياة مدرسية شاملة النشاط **(ملحم،2005،ص.41)**.

– **اسـتثارة دافعيـة الـتعلم:** إن الاختبارات بطبيعتها تنمي دوافع المتعلمين للتعلم، حيث أن معرفة التلميذ بنتائج الاختبارات التي قدمها تدعم تعلمه وتجعله أكثر جودة وأسرع تقدما وأبقي أثرا.

– **تحسين البيئة التربوية:** حيث يشمل التقويم الشامل على كل جزئيات وعناصر العملية التربوية لمعرفة تأثير الطلبة بهذه البيئة، وتأثيرها فيهم، وتوفير كل وسائل الراحة النفسية فيها.

– **تقـويم أداء العـاملين فـي المجـال التربـوي:** يشترك في العملية التعليمية التعلمية مجموعة من الأطراف تتداخل وتتشابك وظائفهم لتكمل بعضها الأخرى، ولذلك فإن التقويم يقوم بتقديم المعلومات التي تفيد في توجيه عملية الانتقاء والإعداد والتدريب والتوظيف والترقية والمتابعة والتنمية المهنية وتتم عملية تقويم أداء العاملين وفق فلسفة واضحة ومعايير ثابتة متفق عليها.

–**تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة:** التي تساعدهم على إدراك مدى التقدم الذي أحرزوه، أو النقص الذي يجب عليهم سده.

–**إعادة النظر في الأهداف التربوية:** وفي طرق التدريس وفي الكتاب المدرسي والنشاطات الصفية واللاصفية.

-المساعدة في التقليل من الهدر التربوي، وذلك عن طريق وضع خطط علاجية للحد من المشكلات التربوية وتدني مستوى المعلمين **(الحريري، 2012، ص.23،33)**.

-**المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم:** فالتلاميذ يركزون في عملية التعلم على ما سيمتحنون فيه، فإذا كان المعلم يعني بإتقان الحقائق فان التلاميذ سيوجهون عنايتهم لهذا الجانب على حساب غيره من الجوانب، مما يستوجب ضرورة مراعاة التوافق بين مجالات التقويم ومجالات الأهداف ومستوياتها.

-**توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد أو مجموعة الأفراد:** الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية **(سيد، وسالم، 2005، ص. 23،45)**.

8.موضوعات التقويم التربوي:

يمكن تقسيم موضوعات التقويم التربوي إلى مجالات وفقا للموضوع الذي يتم تقويمه، ويشمل التقويم التربوي عادة المجالات الآتية: **(حديد، 2009، ص. 60)**.

-**البرامج:** وهي مجموعة من الأنشطة المسطرة نحو تحقيق تغير معين، مما يدل بأن البرامج تهتم بأمرين وهما: خطة عمل موثقة وإجراءات عمل متجانسة .

-**السياسات التربوية:** مثل تلك التي لها علاقة بإلزامية التعليم، وتوزيع المراحل والخطط الدراسية و نتائج الاختبارات وتقويم المتعلمين...الخ.

-**المؤسسات:** وهي المسؤولة عن التعليم أو المؤسسات الداخلة تحت مسؤوليتها مثل إدارات التعليم أو المدارس وتهدف إلى تحقيق فاعلية أهداف وعمليات وخدمات تلك المؤسسات وتوظيفها للموارد بشكل جيد.

-**النواتج:** وهي ما ينتج عن عملية التعلم مثل تقويم المتعلمين، ومدى اكتسابهم للمعلومات التي يفترض أن يكتسبوها في سنة أو مرحلة دراسية كذلك سلوكاتهم واتجاهاتهم.

-**الأفراد:** ويتم ذلك بتقويم أداء الأشخاص الذين لديهم رابطة بعملية التعلم، ويطلق على هذا النوع من التقويم (تقويم الأداء) ويركز على جمع المعلومات عن الأفراد بهدف اتخاذ قرارات، مثل التوظيف أو التحويل إلى عمل آخر وكذلك يستفاد منه في تحديد الاحتياجات التدريسية لهم.

9.مجالات التقويم التربوي:

لقد اتسع مجال التقويم في كافة المؤسسات التربوية إلى مستوى لم يكن متوقعا حيث انصبت اهتمامات المعلمين والقائمين على أمور التربية بالاعتماد على التقويم ووسائل تطبيقه وبتطويره واستخدامه في مجالات مختلفة.

ويجدر بنا التطرق إلى أبرز مجالات التقويم التربوي التي تندرج ضمنها:

1.9.تقويم المنهاج: المنهاج بمفهومه الواسع يشمل مجموعة الممارسات والأهداف والأفكار والمفاهيم وطرائق التدريس والتقويم المستخدمة في جانب معين من جوانب العملية التعليمية التعلمية بما فيها من مصادر ومراجع، وهو يعتبر بحد ذاته وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية العامة المنشودة وبالتالي فإنه ينبغي أن يتصف المنهاج بالوضوح والشمولية والتنوع ناهيك عن تسلسل وانسجام الأفكار والمفاهيم وتكاملها معا. وحتى يخدم المنهاج الأغراض المطلوبة منه فإنه ينبغي أن يتم تقويمه ومراجعته بصفة مستمرة وذلك بالتركيز على الآتي:

1.1.9.تقويم الأهداف: من الأمور التي ينبغي أخذها في الحسبان عند تقويم الأهداف ما يلي:

-الوضوح والدقة في الصياغة والمحتوى.

-علاقة أهداف المتعلم والمجتمع وطبيعة المنهاج.

-مدى إجرائية الهدف وقابليته للتحقق.

-تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.

-شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.

2.1.9. تقويم أساليب التدريس: ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تقويم هذا الجانب مايلي :

-انسجامها مع أهداف المنهج.

-مراعاة الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس.

-استخدام التقنيات الحديثة.

-تعزيز دور التقويم الذاتي.

-استخدام مصادر متنوعة من البيئة المحلية.

3.1.9. تقويم التقويم: ومن المعايير المستخدمة في هذا الإطار ما يلي:

-تنوع أساليب وممارسات التقويم.

-انسجامها مع مستويات المتعلمين المختلفة.

-تنسجم مع الأهداف الموضوعة.

-تشمل تقويم جميع جوانب نمو المتعلم.

-استخدام مصادر متنوعة من البيئة المحلية (عماد أحمد ،2010، ص.32).

4.1.9. تقويم المتعلم: يشتمل تقويم المتعلم على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية

5.1.9.تقويم التحصيل المعرفي: يقصد به تقويم تعلم المعارف النظرية التي تدور حول المعارف والخبرات التي تتكون منها المواد الدراسية. وهذا التقويم معني بتحصيل القدرات العامة السائدة للتلاميذ أي بالتحصيل العادي للتلاميذ العاديين في قدراتهم دون التحصيل الخاص المرتبط بالمتفوقين أو المعاقين. وعادة تستخدم الاختبارات التحصيلية لتقويم تحصيل التلاميذ معرفيا. ومن بين الاختبارات التي تستخدم لتقويم الجانب المعرفي للتلاميذ ما يلي:

-مقاييس الذكاء (ستانفورد -بينيه-وكسلر- ثونرديك).

-اختبارات التحصيل المقننة.

-مقاييس التفكير الإبداعي.

6.1.9.تقويم المهارات الدراسية: يتوقف نجاح المتعلم في عملية التعلم على ما لديه من مهارات مثل مهارات القراءة والاستذكار ومهارات أداء الامتحان ومهارات البحث عن المعلومات ومهارات قراءة الخرائط والكتب ومهارات التلخيص والتنظيم. ويمكن للمعلم تقويم هذا الجانب باستخدام المقاييس المعدة لذلك.

إن اختبارات تقويم المهارات تقيس ثلاثة جوانب رئيسة هي:

-الدقة.

-السرعة في أداء المهارة.

-الفهم للأعمال والأدوات المستخدمة في أداء المهارة.

7.1.9.تقويم النمو الوجداني للمتعلم: يشتمل هذا الجانب تقويم نمو الاتجاهات والميول والقيم.

8.1.9.تقويم التفكير الإبداعي: إن دراسة الإبداع وأساليب تطويره عند التلاميذ من الأمور المهمة وذلك لما للإبداع من آثار واضحة في الإنتاج الإبداعي والقدرة على التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة.

تعد المؤسسات التربوية المسؤولة بشكل أساسي عن تطوير أساليب التفكير الإبداعي للتلاميذ حتى يصبحوا قادرين على مواجهة مشكلات الحياة المتجددة والتكيف معها.

إن المعيار الرئيسي لتقويم الإبداع عند التلاميذ هو أن يكون الناتج فيه جديدا وأصيلا وذا قيمة للتلميذ وللمجتمع في ذاته.

9.1.9.تقويم التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ: يعد التوافق النفسي والاجتماعي من أهم الجوانب التي يعتمد عليها تعلم التلاميذ، ولذلك على المعلمين الاهتمام بتوافق تلاميذهم في الجانب الاجتماعي والانفعالي والصحي ومواجهة ومعالجة كل شيء ما من شأنه أن يعكر صفو هذا التوافق.

10.1.9.تقويم المستوى الاجتماعي-الاقتصادي للتلاميذ: لتحقيق هذا التقويم يجب أن يقوم المعلم بجمع المعلومات المتعلقة بالحاجة الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ من حيث السكن مكانه

ونوعه واتجاهات الوالدين نحو المدرسة ومستوى دخل الأبوين...الخ.(يعقوب النور،2007،ص.77،78).

2.9.تقويم المعلم :

يمثل تقويم المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال طلابه. والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة.

والواقع أنه ليس من السهل تحديد الشروط والعوامل التي يتميز بها المعلم الناجح وذلك لسببين رئيسيين :

الأول : هو أن البحث في هذا الموضوع يتعلق بتحليل عوامل متعددة تدخل كلها ضمن ما يسمى بشخصية المعلم الناجح، فهي عوامل عقلية واجتماعية ونفسية ووجدانية معقدة .ومثل هذه العوامل فيما عدا العقلية والجسمية من الصعب قياسها ودراستها بسبب تدخل عوامل التقدير الذاتي .

والسبب الثاني: الذي يجعل دراسة سيمات المعلم الناجح صعبة، هو أنه لا يوجد نمط واحد تكون عليه شخصية المعلمين الناجحين. فالمعلمون الناجحون يختلف بعضهم عن بعض في شخصياتهم وفي السمات المميزة لكل واحد منهم، كما أن لكل طريقته في معاملة طلابه وطريقته في احداث ما يريد من تأثير على نفوس أبنائه ومع ذلك فهم يتفقون في النجاح في إحداث هذا الأثر ولكن كل على طريقته (أبو حويج وآخرون،2002،ص.31) .

ويمكن أن نلخص أهداف تقويم المعلم في النقاط التالية :

-توجيه المعلم وارشاده للأهداف العامة والنشاطات التربوية المختلفة .

-إجراء عمليات الحراك الاجتماعي للمعلم بما يتناسب وقدراته واستعداداته وخبراته.

-تعريف المعلم بإمكاناته واستعداداته وبيان جوانب القوة والضعف في أدائه .

-تأمين أسلوب علمي بتعزيز نواحي القوة وعلاج جوانب الضعف لدى المعلم .

وتتمثل مجالات تقويم المعلم في الآتي:

1.2.9.قياس كفاءة المعلم بالأثر الذي يحدثه في تلاميذه: يركز بعض الباحثين في مجال تقويم المعلم على تقدير قياس الأثر والتغير الذي يحدثه المعلم في تلاميذه بحجة أن وظيفة المعلم هي إحداث تلك التغيرات المرغوب فيها. وإذا نظرنا إلى تأثير المعلم في تلاميذه نظرة فاحصة دقيقة وجدنا أن هذا التأثير له جوانب متعددة. فهناك جوانب معرفية، وأخرى وجدانية ومهارية، وكثير من صفات الشخصية.

إذا كيف لنا أن نقيس هذه الجوانب؟

ولكن كل هذه الأساليب ليست لها فائدة كبيرة في تقويم المعلم من خلال الأثر الذي يحدثه في تلاميذه، وذلك لأن نتائج الامتحانات لا تتأثر فقط بمجهود المعلم، بل هنالك عوامل أخرى لها الأثر في هذه النتائج مثل عادات استذكار التلاميذ، وتشجيع معلمي المواد الأخرى، وتشجيع الآباء والدروس الخصوصية والساعات المعتمدة للمقرر...إلخ(أحمد يعقوب النور،2007،ص80).

وفي مجال تقويم المعلم وأسلوب تدريسه، فهناك ثلاثة معايير تتعلق بهذا الجانب من جوانب التقويم التربوي، أكدت عليها مختلف الآراء وهي(-الطريقة-خصائص المعلم-الإنتاج(التغير في سلوك التلميذ)) وفيما يلي شرح مفصل لهذه المعايير:

-**الطريقة:** حيث يقيَم سلوك المعلم بالنسبة لبعض المستويات من الإنجاز أو بالنسبة لمجموعة من الأعمال التعليمية التي يفترض فيها أن تكون مرتبطة بالعمل التعليمي الفعَال، فعندما يقوم المعلم ببعض الأعمال المعينة فإنه يكون بالإمكان التنبؤ بسلوك الطالب، وعليه فيمكن وصف عمل المعلم أو تقديره في ضوء العوامل التالية:

*طريقة المعلم في بناء الموقف التعليمي.

*درجة ونوعية الاستجابات الآتية من الطالب إلى المعلم أو من المعلم إلى الطالب.

*تحليل سلوك المعلم بمختلف الأساليب، كمقابلة أنماط السلوك التي يكون مركزها المتعلم بتلك التي يكون مركزها المعلم، أو استخدام مختلف المعايير النفسية لتقدير سلوك الطالب في غرفة الصف سواء أكان سلوكا جيدا أو رديئا.

-**خصائص المعلم:** من المفروض في مختلف المميزات الشخصية كالذكاء وصفات الشخصية وبعض المزايا الشخصية الأخرى للمعلم أن تكون مقاييس مرتبطة بالتعليم الفعّال.

-**الإنتاج (التغير في سلوك التلميذ)**:يحظى هذا المعيار باهتمام أكبر من المعيارين السابقين، ويخضع لدراسة منظمة، ويتم تقدير عمل المعلم وسلوكه التعليمي في ضوء هذا المعيار وفق نتائج العمل التعليمي وليس على العمل نفسه، أو على مميزات المعلم التي يفترض فيها أن تكون مرتبطة بسلوك الطالب. وهكذا ينظر إلى العمل التعليمي كعمل ينتج تغييرا في المتعلم ويتم تقدير التعليم بالدرجة التي يتحقق بها السلوك المحدد أو النتائج من قبل الطالب(أبو حويج وآخرون،2002،ص.34).

ومن الملاحظ أن هذه المرحلة تهتم بتقويم المتعلم، إلا أنها تمثل مؤشرا مهما لتقويم المعلم.

2.2.9.**تقدير التلاميذ للمعلم:** إن المتعلم يمثل مؤشرا من أهم مؤشرات تقويم مستوى المعلم، والحكم عليه، خاصة إذا كان المتعلم على درجة من النضج، والوعي تمكنه من إبداء رأيه في المعلم بموضوعيةدون تحيز (ماهرو الرفاعي،2003.242-244).

فالتلميذ أقدر شخص على تحديد صفات المعلم الجيد، وذلك لتفاعله المباشر مع المعلم داخل غرفة الصف، ولظهور أثر معلمه في نموه وتقدمه.

3.2.9.**تحليل عمل المعلم ومقاييس التقدير:** تعتبر مقاييس التقدير وسائل لتحقيق التقويم التعاوني لنواحي الضعف والقوة في صفات المعلمين وقدراتهم ومهاراتهم. وقد وضع خبراء التربية والتعليم بطاقات لتقويم عمل المعلم تقويما موضوعيا لا تتدخل فيه ذاتية الفرد المشرف على عملية التقويم.

وتحتوي هذه البطاقات عادة على الأمور الرئيسية التالية:

*عناصر شخصية: وتشمل على الصفات الجسمية والتوافق الاجتماعي والاستقرار الانفعالي والعلاقات المهنية والقدرة على الحكم وغيرها من الصفات وعناصر الشخصية الأخرى.

*الإعداد: ويشمل الاتجاهات المهنية و المهارات الفنية و الكفاءة المدرسية للمادة و استخدام اللغة والأهداف والمثل العليا، ومدى الاعتماد على النفس أو على الغير.

*طرق التدريس: ويشتمل على التخطيط والتنظيم والاهتمام بالفروق الفردية واستخدام الوسائل المعينة والأجهزة والقدرة على الربط والاستنتاج.

*تجاوب التلاميذ: ويتضمن اهتمام التلاميذ بالمادة العلمية والمعلم والقدرة على تقويم نمو التلاميذ وتقدمهم في المادة العلمية والاهتمام بعادات التفكير والاتجاهات التعليمية وغيرها(ملحم،2005،ص.426)

3.9.تقويم أداء المدرسة:

وذلك من خلال تحليل نتائج الاختبارات المختلفة في مدرسة معينة ومقارنتها بنتائج الاختبارات في مدارس أخرى في نفس المرحلة التعليمية. وبالتالي يمكن الحكم مع مستوى أداء المدرسة.

4.9.تقويم النظام التعليمي:

ويتم ذلك بهدف الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي في إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، ويتطلب ذلك إعداد خطة شاملة تتضمن تحديد الأهداف التعليمية، واختيار أساليب التقويم المناسبة، واختيار القائمين بعملية التقويم وتدريبهم على استخدام أساليب التقويم المختلفة، ثم تطبيق أدوات القياس المختلفة وتسجيل النتائج وتفسيرها والحكم عليها، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها (الطنَاوي،2009، ص.228).

5.9.تقويم الإدارة التربوية:

والتقويم في هذا الجانب يتعلق بتحديد مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف والمسؤوليات المناطة والمنشودة وذلك وفق معايير وضوابط معينة ومحددة.

❖ **مجالات أخرى للتقويم:** هناك مجالات أخرى للتقويم وهي كما يلي :

-تقويم المبنى المدرسي

-تقويم الكتاب المدرسي

-تقويم البرامج (عماد أحمد ،2010، ص.33).

10.معايير التقويم التربوي:

هناك معايير للتقويم لا بد أن تتوافر في أي برنامج تقويمي تعليمي وتربوي حتى يحقق الأهداف المرجوة، ويؤدي وظيفته بنجاح، وأهم هذه المعايير:

-**تحديد الأهداف:** اختيار الأهداف وتحديدها على درجة كبيرة من الأهمية لأننا نسعى إلى تغيير سلوك الطلاب خلال التعلم، والأهداف هي نقطة البداية في العمل التربوي، وهي التي ترسم معالم الطريق للعملية التعليمية بجميع أبعادها (الشامخ ،2018 ،ص.12 ،13).

-**التعاونية في التقويم** : يشترك فيها المعلمون وأولياء الأمور.

- **شمولية التقويم** لجوانب التعلم المختلفة المعرفية والانفعالية والنفس حركية.

- **استمرارية التقويم** أي أن التقويم يسير جنبا إلى جنب مع عمليات المنهج تخطيطا وتنفيذا ومتابعة.

- تنوع أدوات التقويم المستخدمة.

- الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين.

- تحقيق الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة في عملية التقويم مع مراعاة أن لا يؤثر ذلك على النتائج المنشودة(الزيادات و قطاوي،2010،ص.276).

- **التنظيم** : يجب ان تنظم نتائج الاختبارات وبياناتها وتجمع بحيث يصبح تفسيرها ممكنا وذا مغزى ،فنتائج البرنامج التقويمي سواء كانت كمية أو كيفية يجب أن تلخص في إطار واضح من التقديرات وأن تتحول إلى صورة إحصائية أو رسوم بيانية أو تقارير لغوية، ليعطي صورة عن الفرد يمكن مقارنتها بصورة سابقة له، فيساعد هذا على التعرف على اتجاهات نموه في المجالات المختلفة وكذا مقارنتها بصورة زملائه الآخرين.

- الالتزام بالميثاق الأخلاقي والعدالة في عملية التقويم: يجب أن تحاط كل أنشطة تقييم الطالب بالعدالة، ويأخذ القائم على عملية التدريس حقوق الجميع في الاعتبار والسلوك الأخلاقي المهني (الشامخ ،2018 ،ص.12،13).

– التقويم وسيلة لتحسين عملية التعليم: وذلك بتحسين العملية التعليمية من خلال النتائج التي خرج بها التقويم. **(عبد الحكيم،2010 ،ص.554 ،555).**

– الموضوعية : ويقصد بها عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الذاتية لمن يقوم بالتقويم.

– الصدق: ويعني أن تقيس أدوات التقويم ما وضعت وصممت لقياسه.

– الثبات: ويعني الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا استخدمت الأداة أكثر من مرة(الزيادات وقطاوي, ,2010,ص276).

– الانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم الأصيل، الذي يسعي لقياس المعرفة العلمية والمهارات عند الطلاب لكي يستخدمونها بكفاءة في حياتهم اليومية.

– القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة (دعمس، 2008، ص.30).

–الفعالية يرتبط التقويم السليم بصلاح أدوات التقويم ، إذ ينبغي أن تكون تلك الأدوات دقيقة تستهدف مهارة معيّنة دون غيرها مع اشتراط الإحاطة بكل أجزاء تلك المهارة. (CIZEKG. 3،16 2010, PP.)

11. أنواع التقويم التربوي:

تتعدد أنواع التقويم وتتنوع ولسهولة دراستها يمكن تقسيمها الى أقسام حسب معايير متنوعة وسوف نستعرض هذه الأنواع مع توضيح الهدف من كل نوع.

أولا: حسب التوقيت الزمني للتقويم في العملية التدريسية:

1.التقويم التشخيصي (الأولي–القبلي): تسير العملية التدريسية وفق خطوات منظمة تبدأ بتحديد الأهداف التي تبين نواتج التعلم أو ما نتوقعه من المتعلم في نهاية التعلم، فهي توجه عمل المدرس وترتكز عليها عملية التقويم وتنتهي هذه العملية باتخاذ قرارات تمهيدا لبداية جديدة (العزاوي،2007، ص.24).

ويقوم التقويم القبلي كما تدل التسمية على تقويم العملية التعليمية التعلمية قبل بدئها. وهو يهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى استعداد الأفراد المتعلمين للتعلم، ومستوى البدء أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى التلاميذ قبل البدء في بعملية التدريس لدرس أو موضوع معين أو وحدة تعليمية معينة. (زيتون،2008، ص. 344).

إن إجراء تقويم قبلي خطوة ضرورية فقد يؤدي إلى:

–اتخاذ قرار بإعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن الطلبة من بلوغ متطلباتها السابقة.

–اكتشاف الأهداف التي يتقنها الطلبة قبل تنفيذ عملية التدريس مما يترتب على ترك وحدة كاملة والانتقال الى وحدة أخرى والتركيز عليها .

–اتخاذ قرار بتقسيم الطلبة إلى مجموعات أكثر تجانسا حسب درجة التمكن أو طريقة التعلم (العزاوي،2007، ص.24).

–اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية المناسبة للمتعلمين عند تخطيط المناهج الدراسية.

–تحديد المستوى الذي يجب أن تبدأ منه عملية التعلم، بما يتناسب مع قدرات المتعلمين و استعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم ضمانا لنجاح عملية التعلم (الطناوي ،2009،ص.231).

2. التقويم التكويني (البنائي): ويقوم على مبدأ تقويم المتعلمين في عمليتي التعليم والتعلم أثناء سير الدرس بهدف تحديد مدى تعلم المتعلمين في عمليتي التعليم والتعلم ومدى فهمهم لموضوع محدد في حصة أو حصتين أو وحدة دراسية. ومن بين أدواته الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم أثناء سير التدريس في الحصة والتمارين والتطبيقات الصفية والمنزلية والاختبارات التحصيلية القصيرة (الفتلاوي،2004، ص. 147).

وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم، ويركز هذا التقويم على ما أحرزه الطلبة من تقدم وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين. فالتقويم التكويني يطبق طوال العملية التعليمية لقياس مستوى الطلبة ومن ثم معرفة الصعوبات التي لازالت تعترضهم والعمل على إزالتها في الوقت المناسب، فعلى ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزود المدرس طلبته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات، للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة.

إن التقويم التكويني يلتجأ إليه لتحديد درجة مواكبة الطالب لمراحل الدرس ومدى الصعوبات التي قد تعترضه خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط الضعف من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

-المناقشة الصفية.

-ملاحظة أداء الطالب.

-الواجبات المنزلية ومتابعتها.

-النصائح والإرشادات.

-حصص التقوية (الزيود وعليان،2005،ص.52).

وحسب زكريا محمد الظاهر وآخرون (2002) فإن من أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي:

– التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة خطوة بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فورا.

– إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

– مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

– تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

– مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

– زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.(ص54)

3. التقويم التحصيلي (الختامي): ويتم في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه محور من البرنامج أو مجموعة من الدروس، وذلك بواسطة الاستجوابات، الفروض الدورية والاختبارات (حديد، 2009، ص. 252).

ومنه فالتقويم التحصيلي (الإجمالي، التجميعي، الختامي) يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، أو لتقويم التقدم في التحصيل ومن ثم فإن التقويم التحصيلي لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من الأهداف المختلفة والمتنوعة في نفس الوقت. ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا ويعتمد في الأغلب على جانب التحصيل لدى التلاميذ مستخدما في ذلك وسائل الاختبارات المتعددة المقننة منها وغيرها. ومن أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم:

– قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.

– إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.

– الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

– الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.

–إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.

-التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل، فالتلميذ الممتاز في الحساب في الاختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية. (محمد الظاهر وآخرون،2002 ، ص .55)

جدول (05) يبين مقارنة بين أنواع التقويم (حثروبي،2011، ص.129)

وجه المقارنة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم البنائي
الهدف	-الكشف عن الثغرات والنقائص. -الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الإنطلاق. -تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.	-توفير تغذية راجعة. -دعم وتحسين عملية التعلم والتعليم. -التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	-انجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات
وقت التقويم	في بداية كل عملية تعليمية تعلمية (درس، فصل ، سنة دراسية)	أثناء ممارسة فعل التعلم	عند نهاية عملية التعلم (الدرس، الوحدة ، السنة)
القـــــرارات المتخذة	-وضع استراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم.	-تكييف الأنشطة التعليمية حسب المعطيات المتجمعة. -تصحيح مسار التعلم. -تغيير الوسائل والأساليب	-الانتقال من مستوى إلى آخر. -إعطاء شهادة أو حجبها. -وضع خطة للدعم والتقوية.
الوســـــائل المستعملة	-الواجبات المنزلية -الأسئلة والمهام -الملاحظة التكوينية	-الملاحظة التكوينية -المقابلة -الأسئلة -إيجاد وضعيات إشكالية	-الاختبارات الموضوعية -الأسئلة الدقيقة -المهام والأداءات المطلوب انجازها

ثانيا: حسب تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية:

1.معيارية المرجع (Norm-Referenced)

حيث يقارن أداء الطالب على الاختبار بأداء مجموعته المعيارية (Norm-Group) فقد تكون هذه المجموعة من طلاب صفه، أومن هم في نفس المستوى الأكاديمي أو العمري محليا أو عالميا. كأن تفسر درجة طالب في الرياضيات مثلا على أنه أعلى تحصيلا من80 %في مادة الرياضيات. وقد تفسر الدرجة أو يتم الحكم على أداء الطالب في امتحان معين من خلال موقع درجته بالنسبة للمتوسط الحسابي لعلامات الصف. فالمتوسط هنا هو المعيار (Norm).

وتعتبر الاختبارات معيارية المرجع من وسائل التقويم الختامي، وبالتالي تجرى مرة واحدة سنويا أو كل فصل دراسي، وتشمل المادة كلها في الغالب، أي ينظر إلى المادة الدراسية كلها لا أجزائها فقط.

2.محكية المرجع:(Criterion-Referenced)

حيث يقارن أداء الطالب بمستوى أداء معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء المجموعة، كأن يجيب الطالب عن 80 %من أسئلة الاختبار على الأقل ويستخدم هذا النوع من التفسير لنتائج القياس في المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال.

❖ **خصائص الاختبارات المحكية المرجع:**

-يحدد المحك لهذه الاختبارات بناء على خبرة المدرس ومعرفته بطلبته.

-في الاختبارات المحكية المرجع يقارن أداء الطالب بالمحك وليس بغيره.

-الاختبارات المحكية المرجع من وسائله التقويم التكويني (البنائي).

-تقسم الاختبارات المحكية المرجع حسب أغراضها إلى قسمين هما:

***اختبارات محكية و صفية:** لا تقارن نتائج متعلمي القسم في هذا النوع من الاختبارات بشكل فردي وإنما تقارن نتائج المتعلمين جميعهم في القسم الواحد بشكل جماعي، مما يعد بمثابة تحقيق المعلم للأهداف التي سطرها وذلك بتحقق المحك.

***الاختبارات المحكية للطالب:** هنا يقارن أداء المتعلم بهذا المحك لمعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف.

-يمكن للمدرس أن يحدد درجات لهذه الاختبارات.

-إن الاختبارات محكية المرجع تحدد ماذا يعرف الطالب في مادة ما وماذا يستوعب منها.

ولعمل اختبارات محكية المرجع عالية الدقة من قبل المدرس عليه أن يحدد:

*المطلوب من الطالب تحقيقه بدقة.

*كيفية قياس أداء التحصيل بدقة.

*الوقت المناسب لقياس أداء الطلبة.

*الحد الأدنى للنجاح.

*كيف يمكن زيادة أو تقليل الحد الأدنى للنجاح في ضوء عدد الراسبين والناجحين.

*ماذا يجب أن يعمل اتجاه الطلبة الذين فشلوا في الامتحانات أو على المحك (العزاوي،2007،ص.26) .

ثالثا: حسب القائمين على التقويم

1.التقويم الداخلي Internal evaluation

هو الذي يتم بواسطة أعضاء من داخل المؤسسة التعليمية بحيث لا يوجد أي عضو من خارج المؤسسة في هذا التقويم.

2.الداخلي/الخارجي External/internal evaluation

وهو الذي يتم تنفيذه بالاشتراك فيما بين أعضاء من داخل وخارج المؤسسة، وهذا النوع يوفر جوا ملائما لتبادل الأفكار والخبرات والوصول إلى استنتاجات مشتركة مبنية على النقاش والتفسير المنطقي(عماد أحمد ،2010،ص.35).

رابعا: حسب المستهدفين من التقويم:

1. التقويم الفردي (الذاتي): Self Assessment ويقصد به تقويم الفرد لنفسه أو تقويم الفرد لغيره. ومن أشكال تقويم الفرد لنفسه :

-تقويم المتعلم لنفسه أو المعلم لنفسه، وهو تقويم ذاتي يمثل امتدادا لمفهوم التعلم الذاتي الذي يقوم فيه الفرد بتعليم نفسه تحت إرشاد وتوجيه المعلم.

-أما تقويم الفرد لغيره فهو أكثر أساليب التقويم الفردي شيوعا، ويتمثل في تقويم المعلم للمتعلم، أو تقويم الموجه أو المشرف التربوي للمعلم وهكذا (الطناوي،2009،ص.232).

وهو محاولة اكتشاف المتعلم أخطائه، والعمل على إصلاحها في الوقت المناسب، ويتطلب ذلك أن تكون الأهداف المرجوّ تحقيقها واضحة، مع الحاجة إلى تزويد المتعلّمين بمعايير لتقييم المهام التي يقومون بها وإشراكهم أحيانا في وضع تلك المعايير (Schunk, D.H. 2012, pp.14).

2.التقويم الجماعي (تقييم الأقرانpeer-assessment)

ويتضمن تقويم الجماعة لأدائها ككل، أو تقويم الجماعة لأداء كل فرد من أفرادها، أو تقويم الجماعة لأداء جماعة أخرى.

ويتطلب تقويم الجماعة لأدائها ككل تدريب أفراد الجماعة على القيام بعمل جماعي تعاوني، ويتم التقويم بعد الانتهاء من الأنشطة التي تقوم بها الجماعة ككل.

أما تقويم الجماعة لأداء كل فرد من أفرادها فيتطلب تحديد مدى إسهام كل فرد من الجماعة في النشاط الذي قامت به الجماعة وكيفية أدائه لهذا النشاط.

ويهدف تقويم جماعة لأداء جماعة أخرى إلى مقارنة الجماعة لأداء جماعة تقوم بنفس العمل تقريبا. وبالتالي يمكن أن تكون للجماعة فكرة تامة عن مستوى أدائها وكيفيته.

ويمتاز تقويم الجماعة لأداء جماعة أخرى على النوعين الآخرين من أنواع التقويم الجماعي بأنه يسهم في تحقيق منافسة جماعية بناءة تحقق فوائد تربوية مهمة، حيث تؤدي إلى تعاون أفراد الجماعة وتضافر جهودها من أجل التفوق على الجماعة الأخرى، وبالتالي يعمل أفرادها جميعا في جو من المودة والتآلف من أجل تحقيق هدف مشترك تنعكس نتائجه الإيجابية عليهم جميعا(الطناوي،2009،ص.232).

12.استراتيجيات التقويم التربوي:

إن التوجه العالمي الجديد لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدلا من السلوكية اقتضى من المعلمين تحولا جذريا في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من تفجر معرفي وتكنولوجي. لذا أصبح المعلم وفقا لهذا التوجه الجديد، مطالبا باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وخاصة عمليات التفكير العليا ومنه فإن تطبيق استراتيجيات التقويم يتجه إلى توضيح الأهداف وذلك من خلال قياس الجانب الوجداني والاجتماعي للمتعلم ومساهمتها في تحديد مشكلات التدريس. ومن هذه الاستراتيجيات:

1.استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: Performance-based Assessment

"تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع و إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالا ملائما لتطبيق هذه الاستراتيجية كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة، إن هذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلا على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية"(البشير، برهم2008-2009،ص.3-5).

فالمتعلم يقوم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو القيام بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء الإنجازات المراد تعلمها. (الثوابية وآخرون ،2004، 44).

وبالتالي فإن الأداء يوفر للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية كالأدوات الرياضية والوسائل البصرية والطباعة واستخدام الحاسوب (بن ياسين ،2012،ص .520).

❖ **فعاليات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:**

-العرض التوضيحيDemonstration

-الحديث Speech

-المحاكاة(لعب الأدوار) Simulation/Role-playing

-المناقشة/المناظرة Debate

-الأداء Performance

-المعرض Exhibition

-التقديم Presentation

❖ **دور المعلم في تطوير التقويم المعتمد على الأداء واستخدامه:**

-تحديد نقاط الفهم الرئيسة التي يجب أن يظهرها الطالب.

-تقرير فيما إذا كان الأداء سيطبق فرديا أو على شكل مجموعات.

-العمل مع الطلاب لبناء معايير التقويم.

-وضع خطوط زمنية للإعداد والأداء.

-جمع خطط الطلاب حول الأداء المنوي تطبيقه.

-مساعدة الطلاب في بالحصول على المواد والتجهيزات.

-مراقبة الطلاب في مراحل مختلفة من التحضير.

-تقويم الأداء الحقيقي الذي يظهره الطلاب.

-إعطاء تغذية راجعة واقتراحات حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء(دعمس،2008، ص.63،64).

❖ **ومن خصائص التقويم المعتمد على الأداء أنه:**

-شامل: يركز على تقويم العمليات والنواتج.

-واقعي: يتناول الأدوار كما هي في واقع الحياة.

-إيجابي: يتيح للمتعلم دورا فعالا في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.

-تعاوني: بشترك المتعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستوياته.

-مرن: يعطي للمتعلم فرصة تعديل إجراءاته ومهامه بناء على التغذية الراجعة.

-منطقي: يعطي للمتعلم مجالا للدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين لتبريرها منطقيا وعمليا (المغذوي، ص.24).

2.استراتيجية التقويم بالقلم والورقة: Paper And Pencil Assessment Strategy

تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة (بن ياسين ،2012،ص. 520).

وهي طريقة منظمة تحدد مستوى تحصيل الطلبة بمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها ،وذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية وهذه الاستراتيجية تتسم بالصدق والموضوعية والثبات والشمولية (الثوابية وآخرون،2004، ص.45).

إذ تعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم (البشيروبرهم،2008-2009،ص3،5).

❖ **دور المعلم في تطوير التقويم باستخدام الورقة والقلم وتوظيفه:**

-تحديد الكلمات والعبارات المفتاحية في المفاهيم الأساسية في الدرس.

-تصميم الاختبار القصير، الاختبار بالاعتماد على مفاتيح الفهم الأساسية التي يجب تقويمها.

-التأكد من أن التقويم بالورقة والقلم يعكس مدى تقدم الطلبة.

-تزويد الطلاب بتفاصيل توزيع العلامات، مبينا بالضبط كيف يمكن الحصول على العلامة.

-تزويد الطلاب بعينة من الإجابات النموذجية لمساعدة الذين واجهتهم صعوبات في الاختبار.

-إعادة تدريس المادة إذا تطلب الأمر ذلك(دعمس،2008،ص.66).

3.استراتيجية التقويم بالملاحظة: Observation Assessment Strategy

الملاحظة هي عملية مشاهدة ومراقبة الطلاب عن طريق حواس المعلم أو الملاحظ، وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من التعليم والتعلم وتوفر معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلم واتجاهات المتعلمين وسلوكهم واحتياجاتهم كمتعلمين وكذلك أدائهم وآرائهم ولذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير محددة ومجال واضح. (دعمس ،2008، ص.90)

تعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضا، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

- **الملاحظة التلقائية** : تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية

- **الملاحظة المنظمة** : تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة(الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلا على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة (البشير وبرهم 2008-2009،ص.3،5).

وتتضمن الملاحظة سجلا كتابيا يفترض أن يكون موضوعيا وواضحا، ومن الممكن أن تشمل السلوك الملاحظ، والتغير عبر الوقت، وأداء الطالب بالاستناد إلى معايير متفق عليها والتقدم أو النمو عند الطالب .

من الممكن كذلك تدوين الملاحظة في قائمة رصد، أو سلالم التقدير اللفظية أوالعددية،أو في الدفاتر الجانبية (اليومية)

❖ **دور المعلم في استخدام التقويم بالملاحظة وتطويرها:**

-التحديد المسبق لما سيتم ملاحظته من مفاهيم مفتاحية وممارسات ونتاجات.

-اعتماد معايير لاستخدامها خلال المشاهدة، إما عن طريق تطوير معايير مع الصف أو إبلاغ الصف عنها بوضوح.

-مراقبة الطلاب أثناء الاستجابة للأسئلة واستكمال المهام المطلوبة منهم.

-ملاحظة الخصائص اللفظية وغير اللفظية للطلاب، مثل الاهتمامات والقدرات أو الاستعدادات.

-تسجيل الملحوظات باستخدام قائمة رصد وسلالم تقدير، أو أي وسيلة تسجيل أخرى.

-التزويد بالتغذية الراجعة، تدوين نقاط الضعف ونقاط القوة والخطوات اللاحقة في التعلم وتحديد الخطوات القادمة لتحسين أداء كل طالب وتطويره.(دعمس،2008،ص.91)

4.استراتيجية التقويم بالتواصل : Communication Assessment Strategy

يقصد باستراتيجية التقويم بالتواصل، جمع معلومات عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، فضلا عن معرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات، والتقويم بالتواصل نشاط تفاعلي ما بين المعلم وطلبته، قائم على إرسال المعلومات واستقبالها، كما يمكن إجراؤه إلكترونيا ، ويتم توظيفه من خلا ل بعض المناشط كالأسئلة والأجوبة والمؤتمرات ، وكذلك المقابلات وأدوات التقويم التي ترتبط بها(كسجل وصف سير التعلم)، بوصفه تقويما بنائيا أو ختاميا ، ينعكس على قدرة المعلم على التخطيط ، وتحديد نتاجات التعلم للطلبة، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، وتطويره(الظفيري البشير،2021،ص.31).

وهذه الاستراتيجية عملية تعاونية، بمعنى أن الطالب يتعلم من المعلم، وكذلك فإن المعلم يتعلم طبيعة تفكير الطالب وأسلوبه في حل المشكلات .

❖ **دور المعلم في تطوير التقويم بالتواصل واستخدامه:**

-تحديد المهمة والاتفاق على مواعيد لرصد التقدم.

-إعداد أسئلة لتوجيه الطلاب لفهم وجهة نظرهم، واقتراح الخطوات اللاحقة .

-إدارة لقاء لفهم وجهة نظر الطالب ومبرراته.

-إعطاء درس للطالب في المجال الذي يواجه فيه صعوبة إذا كان ذلك ضروريا.

-متابعة تقدم الطلبة والتأكد من أن لديهم الفرصة لعقد مقابلة أو لقاء مع أقرانهم (دعمس،2008،ص.93).

5.استراتيجية التقويم بمراجعة الذات(التأمل الذاتي) Réélection Assessment Strategy

تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله لخبرة سابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا.

لذا تعد هذه الاستراتيجية مكونا أساسيا للتعلم الذاتي، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات مما يمكن للمتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته.

إن تمكن المعلم ووعيه بالمراحل الثلاثة التي تندرج ضمن هذه الاستراتيجية يتيح له القدرة على توظيفها في عملية تقويم تعلم الطلبة وذلك بمشاركتهم في عملية التقويم، وتعزيز قدراتهم وإمكانياتهم على تحمل مسؤولية تعّلمهم(البشير و برهم2008-2009،ص. 3-5).

وتشمل مراجعة الذات :ملف الطالب، يوميات الطالب وتقويم الذات.

1.ملف الطالب Student Portfolio:

يعد ملف الطالب أداة مساعدة للطلبة لتقويم تعلمهم ذاتيا، وهو عبارة عن جمع نماذج من أعمال الطلبة التي تم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى التقدم عبر الوقت .ولذلك يجب مشاركة الطلبة في انتقاء النماذج المراد حفظها في الملف، لأن ذلك يفيد الطلبة في تقويم كل نموذج أو عمل، وتبرير سبب رفض النموذج أو إدخاله في الملف.

✓ **أهداف ملف الطالب:**

إن ملف تقويم الطالب يرمي إلى التأكد من تحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وذلك عن طريق:

-تنظيم أساليب تقويم التحصيل الدراسي وإجراءاته في مراحل التعليم العام وما إن كانت في مستواها.

-تحديد مستوى تحصيل الطالب والتعرف على مدى تقدمه نحو تحقيق الغايات والأهداف.

-إمداد الطالب والقائمين على العملية التعليمية بالمعلومات اللازمة من أجل تحسين مستوى التعلم ورفع كفاية المناهج وأساليب التدريس.

-تطوير عمليات التقويم وإجراءاته والمراجعة المستمرة لها وفق الأسس العلمية.

-الإسهام في الحد من مشكلات الرسوب وما يترتب عليها.

2.يوميات الطالبResponse Journal:

يمكن استخدامها لمباحث عدة، حيث يكتب الطلبة خواطرهم حول ما يقرؤونه ويشاهدونه.

فيسجلون أفكارهم وملحوظاتهم وتفسيراتهم الذاتية .فهي تشجع وتحفز أفكار إبداعية منبثقة عن مستوى فكري عال.

3.**تقويم الذات** :هي قدرة المتعلم على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين المتعلم والمعلم.

- ✓ **الفرق بين مراجعة الذات وتقويم الذات:** مراجعة الذات تهدف إلى فهم الأداء ،بينما تقويم الذات إلى الحكم على الأداء.

❖ **دور المعلم في استخدام استراتيجية مراجعة الذات:**

-مناقشة طرق تنظيم ملف الطالب.

-تشجيع الطلاب على الأخذ بعين الاعتبار الهدف من الملف ومن سيطلع عليه.

-تطوير معايير لتقويم ملف الطالب بمشاركة الطلبة.

-إعطاء تغذية راجعة للطلبة مبنية على الأعمال الموجودة في ملف الطالب.

-برمجة لقاءات مع الطلاب والآباء لمراجعة ملف الطالب لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والخطوات اللاحقة في التعلم(دعمس،2008،ص. 93،94،95)

13.أدوات التقويم التربوي:

يذكر(العتيبي،2016)أن هناك أدوات مختلفة يتم عمل التقويم من خلالها ،ويعتمد إختيار الأداة المناسبة على أسلوب أو استراتيجية التقويم المتبعة ويعتمد أيضا على المعلم نفسه ،وتتمثل أدوات التقويم في:

1.قوائم الرصد و الشطب(Check list): تتضمن هذه الأداة قائمة الأفعال التي يقوم بها المتعلم أثناء تنفيذه لنشاط أو مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد المعلم الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد هذه

الأداة من الأدوات التي تقدّم مؤشرا حقيقيا لقياس درجة تحقق النتاجات التعليمية (الظفيري والبشير ،2021،ص.31،32).

❖ **دور المعلم في تطوير قائمة الرصد واستخدامها:**

-تحديد المعايير التي سيتم تقويم الطالب بناء عليها.

-توجيه الطلاب إلى رصد السلوك أو المهارة، أو العنصر عندما يكون موجودا أو في حال تنفيذه (دعمس،2008،ص.96).

2.سلالم التقدير : وهي أداة تقيس مدى مهارة الطالب في تنفيذ مهمة معينة أو مقدار ما اكتسبه من مهارة معينة، فهي تشبه قائمة الأفعال والسلوكات التي في قائمة الرصد.

وتنقسم الى نوعين:

1.2. سلم التقدير العددي :تعتمد هذه الأداة على تجزئة المهمة أو الكفاية التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام الفرعية المكونة للكفاية المستهدفة، بشكل يوضح درجة توافرها لدى الطلبة وذلك بناء على تدريج إما رباعي أو خماسي، يناط به قياس درجة توافر الكفاية من الندرة ، أو غياب المهارة إلى النقيض من ذلك بامتلاكها والتمكن منها (الظفيري والبشير ،2021،ص.31،32).

❖ **دور المعلم في تطوير سلم التقدير واستخدامه:**

-تطوير المعايير مع الطلبة لإظهار مؤشرات النمو على سلم التقدير.

-اتخاذ قرار حول عمل الطالب بالاعتماد على سلم التقدير.

-تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم باستخدام سلم التقدير.

-تقييم الطالب بوضع علامة(x) عند الأداء الذي حققه الطالب على سلم التقدير، وتقديم تغذية راجعة على شكل تعليقات(دعمس،2008،ص .98،97).

2.2.سلم التقدير اللفظي(Rubric): توفّر سلالم التقدير اللفظي تدرّجا لفظيا لمستويات الكفاية المراد تقويمها بشكل أكثر تفصيل من سلالم التقدير العددي، حيث يتم تحديد وصف لفظي دقيق لمستوى

أداء الطلبة، يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها (الظفيري والبشير، 2021،ص.31،32).

❖ **دور المعلم في تطوير سلم التقدير اللفظي واستخدامه:**

-تطوير المعايير لإظهار النمو على سلم التقدير بالعمل مع الطلبة، وهذا يعطي للطالب فرصة استيعاب معايير التقويم ويساعده في تصور كيف يبدو العمل الجيد.

-تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم الخاصة، وتقويم أعمال زملائهم باستخدام منظومة المعايير.

-يقوم عمل الطالب مرتكزا على منظومة المعايير وإعطاء تغذية راجعة له.

-جمع العينات أو الأمثلة من الأعمال على مختلف المستويات لمنظومة المعايير، بهدف استخدامها في التدريس مستقبلا(دعمس،2008،ص.98).

3.سجل وصف سير التعلم: (Learning Log) وهو عبارة عن سجل أو دفتر يكتب فيه الطالب مواضيع إنشائية أو عبارات حول بعض الأشياء التي قرأها وتعلمها أو شاهدها أو مر بها ،سواء في حياته الخاصة أو في الفصل، ويمكنه التعبير عن أرائه بحرية في هذا السجل، وهو يعد بذلك استراتيجية لمراجعة الذات حيث يحتفظ الطالب بالسجل معه، ويجمع المعلم السجلات من الطلبة كل فترة بشكل دوري حتى يقرأها ويعلق عليها بشكل إيجابي وبناء وعي يساعد في تقدير مستوى الطلبة وفهم ومعرفة ما يجول في بال كل واحد منهم وبالتالي تقويمهم(العتيبي،2016).

❖**دور المعلم في تطوير سجل وصف سير التعلم واستخدامه:**

-يقدم إطارا للسجل، مثلا: يحدد المعلم المتطلبات الأساسية لحجم ما سيكتب الطالب والفترات الزمنية التي يتم التدوين فيها.

-يراجع سجلات الطلبة من خلال اللقاءات معهم أو من خلال جمع المعلومات من السجلات بانتظام.

-يطلب من الطلبة تقويم أساليب عملهم ويوضح فيما إذا كانت هذه الأساليب فاعلة أم لا ولماذا.

-يوفر التغذية الراجعة والاقتراحات للخطوات المقبلة بانتظام(دعمس،2008،ص.100).4

4.السجل القصصي:(Anecdotal Records) : يعكس السجل القصصي صورة واضحة وشاملة عن المتعلم، وذلك بتدوين ما تمت ملاحظته على أدائه بشكل مستمر، من خلال نموذج (سجل) معدّ لذلك، مما يمنح المعلم فرصة حقيقية تمكنه من التعرف على شخصية المتعلم وكفاياته ومهاراته واهتماماته، فضلا عن توظيف هذه الأداة لأغراض تنبؤيه أو إرشادية أو توجيهية أو علاجية ترتبط بالمتعلم(الظفيري و البشير،2021،ص.31،32). فهو يشبه الى حد ما سجل وصف سير التعلم، ولكنه سجل يحتفظ به المعلم (ويكون لديه سجل خاص منفرد لكل طالب) ويسجل فيه ما يفعله الطالب، و الحالة التي تمت عندها الملاحظة. ويحتوي السجل على ملاحظات المعلم عن سلوك الطالب وفروضه المدرسية وملاحظاته عن الأنماط المتكررة لديه مبينة بالمكان والتاريخ، ويتم تسجيل الأحداث فيه بطريقة وصفية(العتيبي،2016).

❖ **دور المعلم في تطوير السجل القصصي واستخدامه:**

-إعداد طريقة للرصد عند إكمال السجلات.

-تحديد الملحوظات المهمة أو ذات الدلالة للطالب.

-إنهاء السجل بأسرع ما يمكن بعد الملاحظة.

-تفسير المعلومات المسجلة للمساعدة في تخطيط الخطوات اللاحقة للطالب

(دعمس،2008،ص.101).

ثانيا: الاختبارات التحصيلية

1.تعريف الاختبار التحصيلي: الاختبار التحصيلي هو إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلاب في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة. وهو الاختبار الذي يراد به قياس التحصيل الدراسي، ويعد من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى الطلاب التحصيلي.

2.المبادئ الأساسية للاختبارات التحصيلية:

من أهم مبادئ الاختبارات التحصيلية ما يلي:

-يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية نواتج التعلم مثل معرفة الحقائق والمفاهيم والمصطلحات وتطبيق الحقائق والمبادئ وتحليل الكليات إضافة إلى عمليات التركيب والتقويم.

ولذلك فإن الخطوة الأولى في بناء الاختبارات التحصيلية تتمثل في تحديد نواتج أو مخرجات التعلم التي نريد قياسها.

-يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية عينة ممثلة لنواتج التعلم وللمادة التي تحتويها موضوعات الوحدة التي نريد قياسها.

-يجب تنويع الأسئلة لقياس الجوانب السلوكية المختلفة.

-يجب أن تتوافر الخصائص السيكو مترية في الاختبارات التحصيلية (يعقوب النور،2007،ص.126).

3.أهمية الاختبارات التحصيلية :

يستند التخطيط الجيد لبناء الاختبار التحصيلي إلى تحليل منظم لأهداف الدرس أو الوحدة الدراسية من حيث الشكل والمضمون، ويأخذ بعين الاعتبار والتمثيل الجيدين لجوانب التحصيل المتوقعة من الطلبة بعد مرورهم بالخبرات التعليمية التعلمية، وتعود أهمية الاختبار إلى دوره فيما يلي:

-توفير مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي أحرزه المتعلم قياسا بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق.

-مساعدة المدرس في إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية التعلمية.

-تحديد الجوانب الإيجابية في أداء المتعلم والعمل على تعزيزها، فضلا عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلبة، تمهيدا لبناء الخطط العلاجية لتلافي ذلك.

-استثارة دافعية الطلبة للتعلم، من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة والاستمرار في النشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.

-توفير الفرصة للقيام بمعالجات عقلية متقدمة يقومون من خلالها باستدعاء الخبرات وترتيبها وإعادة تنظيمها لتلائم المواقف التي تفرضها المواقف الاختبارية.

-توفير بيانات كافية يتم بناء عليها اتخاذ قرارات تتعلق بنقل الطلبة من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى (النجاح والرسوب) (القدومي، 2008،ص15).

4.خطوات إعداد اختبار تحصيلي :

يلخص (القدومي،2008) هذه الخطوات فيما يأتي:

- **التخطيط للاختبار Tests Planning**:تعاني كثير من الاختبارات التي تعد محليا من ضعف التخطيط، ربما غيابه كليا. والذي يفترض أن يتم في المرحلة السابقة لوضعه. فقبل البدء بكتابة أي بند اختباري، يستحسن أن نفكر في الأسئلة وأن نبحث لها عن أفضل الإجابات وهذه الأسئلة هي:

-ما الوظيفة التي نتوخى أن يؤديها الاختبار؟

-ما الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها في المجال الذي يغطيه الاختبار؟

-ما المحتوى الذي تناوله المجال الذي يغطيه الاختبار؟

-ما نسبة التركيز في كل موضوع من مواضيع المحتوى؟

-ما أنواع الفقرات في الاختبار التي يمكن أن تكون عملية وفاعلة في تقييم مدى تحقيق الأهداف؟

ولعل أكثر الأوقات ملاءمة للتخطيط لإعداد الاختبار التحصيلي هو قبل البدء في تدريس المادة التي يغطيها الاختبار. ويوضح جرونلاند (Gronlund ,1997) أن الاعتبارات المهمة في تخطيط الاختبار هي تحديد ما ينبغي أن يقاس بدقة، وبذلك يمكن أن تستدعي البنود الاختبارية التحصيلية السلوك الذي تعلمه المتعلم.

- **تحديد الأهداف التعليمية Identifying Objectives:**

- **الهدف السلوكي:** هو وصف للإنجاز أو الأداء الذي يراد للمتعلم أن يمتلك القدرة على إظهاره من الغموض والعمومية إلى درجة يصعب الاسترشاد بها في عملية التقويم أو التدريس، ولكي يتحقق مثل هذا الغرض لا بد أن تتوافر في الأهداف التالية:

-أن يصاغ الهدف بحيث يصف سلوك المتعلم.

-أن تبدأ عبارة الهدف بفعل يصف السلوك الذي يفترض في الطالب عندما يتعامل مع المحتوى.

-أن تصف عبارة الهدف سلوكا عند الطالب قابلا للملاحظة.

-أن تراعي الدقة والوضوح في صياغة الأهداف.

-أن تكون الأهداف بسيطة (غير مركبة).

-أن يعبر عن الهدف بمستوى مناسب من العمومية.

-أن يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة.

-أن تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها.

- **تصنيف الأهداف التربوية:**

اختلفت تصنيفات المنظرين للأهداف التربوية بحسب وجهات النظر المطروحة من قبلهم وتشير الدراسات المستفيضة في هذا المجال إلى أن أكثر التصنيفات انتشارا هو تصنيف بلوم الذي حدد فيه ما

يعنيه الهدف التعليمي باعتباره سلوكا مرتقبا. وقد يكون هذا السلوك معرفيا على شكل معلومات ومفاهيم أو وجدانيا على شكل اتجاهات وقيم أو حركيا على شكل عادات ومهارات. وفي كل جانب من الجوانب الثلاثة يمكننا من تمييز عدد من الأبعاد الخاصة بكل منها والتي قام كل من بلوم Bloom1956 و كراتوهل Krathwhol 1964 وركزويل Ragsdale وسمبسون Simpson1972 ومارو Marrow 1972 و جرونلاند Gronlund1971 بتطويرها ولاشك بأن الغرض الرئيسي الذي يسعى إليه المعلمون من تصنيف الأهداف التربوية. هو في تحديد أنسب ظروف التعلم للمتعلم في مختلف مجالات حياته العملية.

- **تحليل محتوى المادة التعليمية Content Aalysis :**

إن تحليل المادة التعليمية الواردة في المساق، يساعد المدرس على فهم أعمق لمحتوى المادة شكلا ومضمونا ويعينه على تحسين العملية التعلمية التعليمية وعملية تقويم الأهداف المتوخاة. فتحليل المادة التعلمية والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف هذه المادة. كما أن تحليل المادة يتيح للمدرس أن يقرر درجات الأهمية النسبية التي يمكن أن تعطى للأجزاء في التحليل التفصيلي لأن الوزن الذي يتضمنه الاختبار لكل جزء من أجزاء المادة ينبغي أن يعكس الأهمية النسبية التي يتوخاها المدرس من تعلم ذلك الجزء.

- **إعداد جدول المواصفات Table of Specification**

يعد بناء جدول مواصفات الاختبار الخطوة الرابعة في بناء الاختبار التحصيلي، ويبنى في ضوء الأهداف التعليمية المحددة المتوخاة من تعلم موضوع مقرر أو وحدة دراسية محددة.

ويراعى في بناء هذه الجدول شمول البنود الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر المادة التعليمية الواردة فيه، ويشمل أبواب محتوى هذه المادة جميعها، وكذلك أنواع السلوك الذي سيبلغه الطالب من خلال تعلمها.

يراعى في بناء جدول المواصفات:

-تجزئة المادة إلى فروع صغيرة مترابطة تشكل بمجموعها المادة التعليمية.

-مستوى الأهداف بحسب تصنيف بلوم أو تصنيف آخر.

-الأهمية النسبية لكل جزء في المادة الدراسية ويكون المعيار والجهد المبذول في تعلم الموضوع ونوع المعرفة المطلوبة، وعدد المحاضرات التي استغرقها المدرس في تدريس هذه المادة.

-تحديد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف، وذلك بضرب الأهمية النسبية للموضوع في النسبة المئوية للمستوى.

-تحديد فقرات الاختبار بناء على الوقت المخصص، ويحدد عدد الفقرات في كل خلية بضرب النسبة المئوية لكل خلية في عدد الفقرات الكلي(القدومي،2008،ص.16،17).

- **فوائد جدول المواصفات:**

-يؤمن صدق الاختبار لأنه يجبر المدرس على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة.

-يمنع المدرس من وضع اختبارات ارتجالية.

-يشعر الطالب بأنه لم يضيع وقته سدى في الاستعداد للامتحان لأن الاختبار قد غطى جميع أجزاء المادة.

-يعطي كل جزء من المادة وزنه الحقيقي وذلك بالنسبة للزمن الذي أنفق في تدريسه وكذلك حسب أهميته.

-يمكن ترتيب الأسئلة حسب الأهداف وذلك بوضع جميع الأسئلة التي تقيس هدف ما معا مما يمكن من جعل الاختبار أداة تشخيصية فضلا عن كونه أداة تحصيلية. (العزاوي،2007، ص.67)

- **خطوات بناء جدول المواصفات:**

إذا أراد المعلم أن يبني جدولا للمواصفات عليه اتباع الخطوات التالية:(القرني ،2000، ص.7)

-تحديد موضوعات المادة الدراسية التي يراد قياسها.

-تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع.

-تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية من خلال المعدلة التالية:

الوزن النسبي لأهمية الموضوع = عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع X100

عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة

-تحديد الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها لدى الطالب في المستويات المختلفة.

-تحديد الوزن النسبي للأهداف السلوكية بمستوياتها المختلفة من خلال المعادلة التالية:

الوزن النسبي للأهداف في مستوى معين= عدد الأهداف في ذلك المستوى X 100

مجموع أهداف المادة كاملة

-تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار على ضوء الزمن المسموح به للإجابة وغير ذلك من المتغيرات المتعلقة بخصائص الطلاب.

-تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف، وذلك بالاستفادة من المعادلة التالية:

عدد أسئلة الموضوع =العدد الكلي للأسئلة X الوزن النسبي لأهمية الموضوع X الوزن النسبي لأهداف الموضوع

-تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف بالاستفادة من المعادلة التالية:

درجة أسئلة الموضوعة= الدرجة النهائية للاختبار X الوزن النسبي لأهمية الموضوع X الوزن النسبي لأهداف الموضوع

-تحليل الاختبار: بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه يقوم المدرس بتحليل نتائج الاختبار من أجل تحديد مقدار فاعليته في تقويم تحصيل الطلبة.

ومن الجوانب التي لابد من تحليلها:

- ✓ **معامل السهولة** : يعطي معامل السهولة مؤشرا على عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويمكن الحصول عليه من خلال قسمة عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة مقسوما على العدد الكلي للطلاب مضروبا في (100 %).

مثال : إذا كان عدد طلبة شعبة (30) طالبا، وبلغ عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال (10) طلبة فإن معامل السهولة يساوي (33%)

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابو إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولو الاجابة عن الفقرة}} X\,100\%$$

$$= \frac{10}{30} X\,100\% \quad 33\%$$

- ✓ **معامل الصعوبة:** يعطي معامل الصعوبة مؤشرا على عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة، ويمكن الحصول عليه من خلال قسمة عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة مقسوما على العدد الكلي للطلاب مضروبا في (100%).

في المثال السابق معامل الصعوبة (67%) وذلك لأن حاصل جمع معاملي السهولة والصعوبة دائما يساوي (100%) أو (واحد صحيح)

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابو إجابة خاطئة عن السؤال}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولو الاجابة عن السؤال}} X\,100\%$$

$$= \frac{20}{30} X\,100\% \quad \%\ 67$$

قاعدة عامة : الأساس في الحكم أن السؤال جيد أم غير جيد هو معامل الصعوبة، حيث أن معامل الصعوبة المرغوب فيه يتراوح بين (0.5–0.75) أو 50% –75 % . ومعامل السهولة من (0.5–0.250) أو 25 %–50 %.

- ✓ **معامل التمييز:** ويقصد به قدرة السؤال على التمييز بين الطلبة طبقا للقدرات العقلية والمعارف التي يمتلكوها. ونعني به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف.

وعلى سبيل المثال، إذا كان معامل السهولة بالنسبة لسؤال ما (45 %) فإن هذا السؤال يبدو ممتازا نظرا لقرب معامل السهولة من مستوى (50%). ولكن قبل أن نحكم بأن السؤال جيد . نحاول التعرف على نوع الطلاب الذين أجابوا عليه، فإذا كان (15%) منهم ينتمون إلى فئة الممتازين و (15%) إلى فئة المتوسطين و (15 %) إلى فئة الضعاف يكون من الواضح أن السؤال لم يقم بوظيفته. وهي التمييز بين الطلاب الجيدين وغيرهم. وعليه، فانه يجب التأكد من أن كل سؤال يميز باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}} X100\%$$

حيث نكون قد قسمنا الطلاب حسب علاماتهم إلى مجموعتين متساويتين هما المجموعة العليا والمجموعة الدنيا.

مثال:

إذا كان عدد الطلاب المفحوصين في كل مجموعة (25) طالبا وأجاب عن السؤال الأول (18) طالبا من المجموعة العليا و(8) طلبة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة، فإن معامل التمييز يساوي:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{8-18}{25} X100\%$$

وحتى نستخرج معامل التمييز لا بد لنا من قسمة أوراق المفحوصين إلى مجموعتين متطرفتين أو أخذ مجموعتين متطرفتين منها. ولتحقيق ذلك، نرتب الأوراق حسب العلامة ترتيبا تنازليا ثم نقسمها على مجموعتين متساويتين هما مجموعة الأوراق ذات العلامات العليا ومجموعة الأوراق ذات العلامات الدنيا. وعلى سبيل المثال، إذا كان لدينا صف مؤلف من (40) طالبا فإنه ينقسم إلى مجموعتين عند أفراد كل منها (20) أما إذا كان عددهم فرديا كأن يكون (41) فإننا نستبعد الوسيط وهو الطالب الذي ترتيبه (21) ولا ندخل ورقته في تحليل الأسئلة. أما إذا كان عدد الطلاب كبيرا. فإنه يكتفي بأخذ ربع الأوراق من كل

طـرف مـن طرفـي التوزيـع. وذلـك بعـد ترتيـب الأوراق ترتيبـا تنازليـا أو تصـاعديا بحسـب العلامـة. (القدومي،2008،ص.19،20)

5.مواصفات الاختبار الجيد :

يتسم الاختبار الجيد بخصائص متفق عليها لدى المهتمين بالتقويم التربوي والمنهجية العلمية أهمها:

1.5.**الصدقvalidity** : يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها معناه أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي " في بناء الاختبارات، وصدق الاختبار لا بد من وجود انسجام وتطابق بين المناهج وأداة القياس (الاختبار) والكفاءات المراد قياسها"(محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص313).

وللصدق أنواع متعددة أهمها:(الصراف، 2002، ص.200،201،202)

***صدق المحتوى:** المقصود به صدق المضمون أي أن الاختبار يقيس كل الأهداف المقررة في المادة الدراسية .

* **الصدق المرتبط بمحك** :وهو يخص دراسة العلاقة بين درجات الاختبار وبين مقياس خارجي مستقل (المحك)، وفيه يتم الحكم على مدى قدرة الاختبار على إعطاء درجات يمكن التنبؤ منها بنجاح الطالب في السلوك الذي يتطلبه المحك.

***الصدق التكويني** :وهو الصدق الذي يتعلق بمدى تطابق درجات الاختبار للتفسيرات البنائية أو التكوينية.

***الصدق التنبؤي** : يقصد به قدرة الاختبار وفاعليته في التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل في دراسة لها علاقة بالاختبار.

2.5.الثبات reliability : ويقصد به أن يعطي الاختبار نفس النتائج لنفس الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى في نفس الظروف وبعد مدة قصيرة، وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير وضع المتعلمين فيه كثيرا لا يتسم بالثبات (كوافحة، 2003، ص84)

3.5.الموضوعيةobjectivity : يقصد بالموضوعية عدم تأثر عملية التصحيح بالعوامل الشخصية، والنظر إلى الاختبار على أنه أداة لتوجيه المتعّلم وتحسين تعلمه.

ويعتمد الاختبار الموضوعي على المعايير أو المحكات أو المستويات، بحيث يمكن عن طريقها إصدار أحكام موضوعية على الأفراد أو الأحداث أو الموضوعات.

4.5. الشـمولية: يقصـد بالشـمولية أن يغطـي الاختبـار مـن خـلال أسـئلته معظـم التعليمـات. والمضامين المقررة في المناهج.

5.5. التمييز: يعني أن الاختبار يميز بين المتعلمين من حيث المستوى التعليمي وإبراز الفروق الفردية بينهم. فالاختبار الذي يجعل كل المتعلمين متفوقين أو ضعافا هو اختبار غير مميز ولا يصلح للقياس.

6.5. المقروئية: يقصد بها صياغة الاختبار بلغة سليمة ومفردات دقيقة وواضحة بعيدة عن كل غموض أو تأويل، وذلك لمساعدة المتعلم على فهم المراد (حثروبي ،2012 ، ص .313).

ويتسم الاختبار إضافة إلى هذه المواصفات الآنفة الذكر بميزات أخرى منها: السرية والشفافية والشكل والاقتصاد والوقت وقابلية الاستعمال وسهولة التطبيق والتصحيح واستخلاص النتائج وغيرها كثير، تم إبراز أكثرها شيوعا وأغلبها اعتمادا في العملية التربوية.

6.أنواع الاختبارات التحصيلية:

1.6ً. الاختبارات الشفوية:

إن الاختبارات الشفوية وسيلة من الوسائل الشائعة في تقييم عملية التعلم وفيها يختبر التلاميذ أو طلبة الصف الواحد شفويا بدلاً من أن يختبروا تحريرياً، والاختبارات الشفوية لها حسناتها وعيوبها وهي سائدة في مدارسنا وخاصة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية.

❖ **مزايا الاختبارات الشفوية:**

- تشجع التلامذة والطلبة على الكلام ويقضي على الخجل.
- تصلح من أخطائهم حال وقوعهم فيها وتدربهم على حسن الإجابة وآداب الكلام.
- تتيح للمعلم الفرصة ليقوم بعملية التعليم أثناء الاختبار فمن الممكن له أن يصحح ما يظهر من أخطاء خلالها بمجرد حدوثها. (العزاوي،2007، ص.38،39) .

❖ **عيوب الاختبارات الشفوية:**

- تستغرق وقتا طويلا خاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيرا.
- تقتصر هذه الاختبارات على قياس عدد قليل من محتويات المادة الدراسية.

-لا تقدم تقديرا صحيحا لمستوى التلميذ، إذ قد يكون نصيب التلميذ من أسئلة النوع الصعب أو السهل، إذ لا يمكن توزيع الأسئلة بين التلاميذ بالتساوي من حيث السهولة والصعوبة.

- يتأثر ثبات الاختبار الشفوي كثيرا بذاتية المعلم (وزارة التربية الوطنية، ص .58).

- قد يرتبك الطالب أحياناً، ويترك انطباعاً سيئاً في نفس المدرس عنه، لا سيما حينما يكون الوقت قصيراً ويحتاج السؤال إلى تفكير وتأمل طويل فيحمل على تقدير الإجابة.

-إن التجارب أثبتت أن الأسئلة التي تحتاج إلى تفكير عميق وإلى استنباط لحقائق المادة وإلى إجابة معقدة، مطولة لا يمكن أن تتحقق في الامتحانات الشفوية.

-إن ظروف مثل هذا الاختبارات الشفوية لا تترك لدى الطالب الفرصة السانحة أو الزمن المطول بالإجابة على مثل هذه الأسئلة ولذلك اقتصرت الاختبارات الشفوية على ذلك النوع من الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بحقائق مبتورة (العزاوي،2007، ص.38،39).

❖ مقترحات وتوصيات لتحسين الاختبارات الشفوية:

لما كانت أهم العيوب في الاختبارات الشفوية هو نقص ثباتها وضعف كفاءتها، فإن اقتراحات تحسينها تتركز على التقليل من العوامل ذات التأثير السلبي على هذه الجوانب وعلى النحو الآتي:

- استخدام العدد الكافي من الأسئلة لتمثيل محتوى المادة الدراسية.
- يفضل أن يقوم بإجراء الاختبار أكثر من فاحص ضمانا للموضوعية والصدق وتقدير الدرجات
-استخدام الأسئلة نفسها لجميع التلاميذ .
-استخدام طريقة منظمة للحكم على مدى نهاية الإجابة وتقدير الدرجة المناسبة لها.
- توفير الجو المناسب للاختبارات الشفوية.
- التقليل من الاختبارات الشفوية كأسلوب في التقييم النهائي قدر الإمكان (الحلاق ،2010 ، ص. 443 ،445).

2.6. الاختبارات التحريرية(الامتحانات):

وهي اختبارات تحريرية موضوعية وإنشائية يشيع استعمالها في المدارس وفي كافة المراحل الدراسية تقريبا وهي تكون على أنواع مختلفة لكل منها مزايا ونقاط ضعف وهي نوعان:

1.2.6.الاختبارات المقالية : في هذا النوع من الاختبارات يطلب من الممتحن أن يدلي بما عنده من معلومات أو يمارس عمليات تفكير وفق ما يقتضيه نوع الأسئلة كأن يطلب من الممتحن شرح أو تعليل أو تعداد أو تعريف وغير ذلك (العزاوي،2007،ص.40).

يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

-قياس القدرة التعبيرية لدى التلميذ من خلال استخدامه للأسلوب الانشائي في الإجابة.

-قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهما. كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو بيان العلة أو السبب، أو شرح المعاني والمفاهيم والالفاظ، أو نقد العبارات والأفكار والمفاهيم، أو التلخيص أو التحليل، أو اقتراح مشكلات، ونحو ذلك.

-قياس القدرة على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها.

-تشخيص القدرة الإبداعية عند التلميذ، والتعرف على اتجاهاته، ومستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة (الزيود وعليان، 2005، ص.152).

❖ **مزايا الاختبارات المقالية:**

من أبرز هذه المزايا ما يلي:

-تساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم وعرضها وتوضيحها للقارئ.

-تعين الطلبة على اكتساب عادات جيدة في القراءة والتحضير للاختبار حيث أن طبيعة هذه الأسئلة تشجع الطلبة على تحليل وتلخيص ما يقرؤونه. (العزاوي، 2007، ص.40).

-يتم اعداده بسرعة وسهولة، مما يوفر الكثير من وقت المعلم وجهده.

-يقيس قدرات كثيرة ومتنوعة عند التلميذ ولا سيما القدرات المعرفية، والقدرة التعبيرية، والقدرة على حل المشكلات (الزيود وعليان، 2005، ص.152).

-تخلو إجابات الأسئلة المقالية من فرص التخمين.

-تعد الأسئلة المقالية أكثر قدرة على تمييز التلميذ الذي يفكر من الذي يميل إلى الحفظ دون الفهم.

-تقيس الاختبارات المقالية جوانب معرفية كالإبداع والتقويم والذي لا يمكن قياسه بالاختبارات الموضوعية (يعقوب النور،2007، ص.155،166).

❖ **عيوب الاختبارات المقالية:**

-عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية بسبب العوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.

- لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية (الزغلول و المحاميد ،2007 ، ص .178).

- تصحيحها يأخذ وقتا طويلا.

- كثيرا ما يقع الطالب تحت رحمة الصدفة التي تنجم عن اختيارالأسئلة (العزاوي ،2007،ص.40).

- عدم محدودية السؤال مما يؤثر في طريقة إجابة التلاميذ وكذا طريقة التصحيح.

- تلعب القدرة اللغوية للتلميذ دورا كبيرا في التأثير على المصحح.

- يتأثر تصحيحها بالحالة الانفعالية والمزاجية للمصحح. (يعقوب النور ،2007، ص156).

- يقتصر على تغطية جوانب محددة من المادة الدراسية، بسبب قلة عدد الأسئلة والتي يتضمنها، مما يعني افتقاره إلى صفتي الشمول والتمثيل لمحتوى المادة الدراسية، وانخفاض درجتي صدقه وثباته نتيجة لذلك (الزيود وعليان ،2005، ص .153).

❖ **مقترحات عامة لتحسين استخدام الأسئلة المقالية:**

-يجب أن يكون السؤال واضحا ومحددا بحيث تكون المشكلة التي يطرحها واحدة.

-يجب ربط الأسئلة قدر الإمكان بالمخرجات التي يريد المعلم قياسها.

- يجب ألا يكون مجالا للاختيار بين الأسئلة إلا إذا كانت مخرجات التعليم تتطلب ذلك.

-إعطاء الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة، ذلك لأن أسئلة المقال تحتاج إلى وقت طويل للتفكير وتنظيم طريقة الإجابة (الحلاق،2010، ص451،453).

-جعل الاختبار يتضمن النقاط المهمة من المادة الدراسية وليس النقاط الهامشية البسيطة.

- جعل أسئلة الاختبار ملائمة للوقت المخصص لها.

- البدأ بالأسئلة البسيطة في ورقة الامتحان.

- تبين الوزن المخصص لكل سؤال بالنسبة للأسئلة الأخرى.

- وضع أجوبة نموذجية يتم في ضوئها التصحيح.

– قراءة الجواب أكثر من مرة قبل أن تضع علية الدرجة التي يستحقها (العزاوي، 2007، ص41).

2.2.6. الاختبارات الموضوعية :

جاءت هذه التسمية لهذا النوع من الاختبارات لأن تقييمها يتم بالموضوعية أي أن درجات التصحيح لا تتأثر بذاتية المصحح وظروفه ولا باسم الممتحن ولا خطه ولا طريقة إجابته، إنما ما يطلب من الممتحن هو الاختيار من أجوبة أعدت له سلفا.

❖ **مزايا الاختبارات الموضوعية :**

– لا يتأثر تصحيحها بذاتية المصحح.

– تكشف سرعة التفكير ودقة الفهم والتركيز لدى المتعلم.

– سهلة التطبيق والتصحيح.

– تغطي مجالات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

– تشمل أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي.

❖ **عيوب الاختيارات الموضوعية:**

– يتطلب إعدادها وقتا طويلا.

– عدم قدرتها على تقويم المتعلم.

– لا تقيس قدرة المتعلم على الابداع والتعبير اللغوي.

– تدفع الطالب إلى الغش والتخمين (العنزي،2017، ص18).

❖ **مقترحات عامة لتحسين استخدام الأسئلة الموضوعية:**

–أن تخلو صياغة الفقرة من التعقيد اللفظي.

– أن تكون لكل فقرة إجابة صحيحة أو إجابة أفضل من غيرها.

-ألا تشمل الفقرة على عبارات أو جمل مأخوذة حرفيا من الكتاب المقرر.

-أن تخلو الفقرة من أية إشارة لفظية يمكن أن توحي بالإجابة الصحيحة عنها.

- أن تكون الفقرة مستقلة بذاتها، بمعنى ألا تكون الاجابة عنها شرطا للإجابة عن الفقرة التي تليها، وذلك لان كل فقرة هي عبارة عن وحدة قياس في حد ذاتها (الزيود وعليان،2005، ص.94).

- ألا تقتصر الأسئلة على قياس الحفظ والتذكر وإنما تحفز الطلبة على ممارسات أعلى في التفكير.

- لكي تمنع الطلبة من الحدس والتخمين أنقص من درجة الأجوبة الخاطئة، أي اعطها درجة سالبة.

- وزع فقرات الاختبار الصحيحة بشكل عشوائي على ورقة الاختبار بحيث لا تخضع إلى نمط معين في التوزيع.

- أعط مثالا نموذجيا للطالب يوضح كيفية الإجابة عليه (العزاوي، 2007، ص.43).

1.2.2.6.أنواع الاختبارات الموضوعية:

تستخدم الاختبارات الموضوعية لقياس العديد من النواتج التعلمية في المجال المعرفي وهي نوعان:

- الاختبار الموضوعي الإنتاجي :وهو ما يتطلب استدعاء المعلومات من قبل التلاميذ.

-الاختبار الموضوعي التعرفي: وفيه يختار التلاميذ إجابة من بين بدائل عديدة (الصراف ،2002 ، ص .117)

ومن أشكال الاختبارات الموضوعية ما يلي:

- **أسئلة الاختيار من متعدد:** الصيغة التقليدية لأسئلة الاختيار من متعدد تتمثل في إعطاء سؤال على شكل عبارة أو جملة أو حتى شبه جملة، ثم إعطاء أربع أو خمس إجابات تكون واحدة منها فقط تمثل الإجابة الصحيحة. ونسمي السؤال متناً والإجابات بدائل.

ومثال هذا النوع من الاختبارات :(من إعداد الباحثة)

– ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة للمفردة التالية :مرادف كلمة **مبدع** هي :ناجح – متفوق – مهذب.

- **مجالات استخدامها:** تستخدم أسئلة هذا النوع من الاختبارات في مجالات عديدة من أبرزها ما يلي:

–قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والطرائق.

–قياس قدرة التلميذ على الفهم المتمثل في التفسير والتحليل والاستنتاج والبرهنة والتمييز والمقارنة، وإعطاء الأمثلة ونحو ذلك.

–قياس قدرة التلميذ على تطبيق مبادئ وقواعد وقوانين مهمة في مواقف جديدة.

–قياس قدرة التلميذ على التوصل إلى الإجابات الصحيحة من خلال قيامه بالعمليات الحسابية.

–قياس قدرة التلميذ على التحليل والتركيب وإصدار الأحكام، ونحو ذلك من عمليات التعلم المركبة.

وبشكل عام فإن هذا النوع من الاختبارات يعد ذا فعالية كبيرة في قياس جميع مستويات أهداف المجال المعرفي الإدراكي، وهي مستويات المعرفة و الفهم و التطبيق و التحليل والتركيب والتقويم، مما يجعله أهم أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها استخداما (الزيود و عليان 2005، ص108) .

- **مزايا استعمال أسئلة الاختيار من متعدد:** يحقق المعلمون لدى استخدامهم هذا النوع من الأسئلة عددا من المزايا أهمها:

– سهولة الاستعمال.

–يمكن استخدامها في كافة حقول المعرفة.

–تزيد من قدرة الطالب على تمييز الإجابة الصحيحة من خلال المادة المتعلمة.

–ذات صدق عال بمعنى أن الاختبار يقيس بالضبط ما هو موضوع لقياسه.

-لا تتأثر الإجابة الصحيحة بحسن كتابة الطالب أو تنظيمه أو تغييره.

-لا يمكن جمع البيانات الخاصة بالنتائج وتبويبها وتحليلها آليا.

-يمكن استخدامها في قياس وتقييم أنواع متعددة في قدرات التلاميذ واستعداداتهم.

-يمكن أن تعطي في وقت قصير أكبر قدر من المادة المختبرة.

-سهلة التصحيح فمن الممكن أن يقوم بتصحيحها أي شخص غير الفاحص بغض النظر عن تخصصه أو مستواه العلمي خاصة إذا ما وفر للاختبار مفتاح تصحيح خاص به.

- **عيوب استعمال أسئلة الاختيار من متعدد:**

-تحتاج إلى المزيد من الوقت من أجل قراءة الأسئلة والاجابة عنها بينما تتميز أسئلة المقال بأن عددها قليل في معظم الأحيان.

-تحتاج إلى حيز أكبر بكثير على الورقة من أسئلة المقال وبالتالي فهي مكلفة.

-تتطلب صياغة الأسئلة إلى دقة ومهارة عاليتين وزمن أطول مما تتطلبه صياغة أسئلة الاختبارات الأخرى.

- تلعب الصدفة والتخمين دورا فيها، وكثيرا ما يحصل المفحوص على درجات لا يستحقها، وبالتالي فإن نتائج الاختبار قد تظهر قدرات غير حقيقية للمفحوص.

-يسهل الغش في مثل هذا النوع من الأسئلة، إلا أنه يمكن معالجة هذا العيب بإعداد نماذج وترتيبات متعددة لهذا النوع من الأسئلة بحيث تقلل من عامل الغش في الاختبار (ملحم، 2005، ص.219،224).

- **إرشادات بناء أسئلة الاختيار من متعدد:**

حتى نستطيع بناء أسئلة من نوع اختيار من متعدد اتبع الارشادات التالية:

-اجعل جميع البدائل في السؤال متشابهة في البناء القواعدي (النحو والصرف) حتى لا تعطي أي إشارة ولو بسيطة للمفحوص تسمح له في التعرف على الإجابة الصحيحة.

-تأكد من أن يكون للسؤال إجابة واحدة فقط فاحتمال وجود أكثر من إجابة صحيحة في البدائل يثير الجدل، ويضيع الوقت لدى الطالب ويبعث فيه اليأس وخيبة الأمل.

-ابتعد عن وضع إجابات قد يكون الخطأ فيها معروفا بديهيا، تأكد من أن الإجابات كلها منطقية ومعقولة وتتعلق بالسؤال بدرجة أو بأخرى.

-قلل من استخدام العبارات التالية: كل ما سبق صحيح، جميع ما سبق صحيح، ليس كل ما سبق ...الخ كأحد البدائل لما قد تسببه من فوضى وحيرة غير ضرورية في انتقاء البديل الصحيح منها .

-تأكد من أن جميع البدائل متشابهة في الطول أو القصر. ولا تجعل أحد البدائل أطول أو أقصر من البدائل الأخرى. حتى لا تسترعي انتباه التلاميذ أو تشير إليهم بالإجابة الصحيحة.

-حاول ترتيب بدائل الاختبار زمنيا أو هجائيا ...الخ.

-لا تكرر كلمات أو جملا في بدائل السؤال (ملحم، 2005، ص.219،224).

- **اختبارات الصواب والخطأ:**

يتألف الاختبار في هذا النوع من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ. ويطلب من المفحوص ان يحكم على كل عبارة منها إما بالصواب وإما بالخطأ ويمكن استخدام هذا النوع مع بعض الأنواع الأخرى من الاختبارات.

ومثال هذا النوع من الاختبارات: (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، بناء الاختبارات ، ص21 -22)

ضع علامة(x) في الخانة المناسبة:	نعم	لا
كانت فرنسا تعتبر الجزائر جزءا منها.	...	...

لولا كفاح الشعب الجزائري لما رحلت فرنسا. ... ...

مساحة الجزائر ليست كبيرة. ... ...

- **مجالات استخدامها:**

ينحصر استخدام هذا النوع من الاختبارات في المجالات التالية:

-قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق البسيطة والمعلومات التقريرية.

-قياس مدى فهمه للنظريات والمفاهيم العامة، وقدرته في الحكم على صحتها وسلامتها.

-قياس قدرته على التعرف إلى صحة علاقة سببية.

-قياس قدرته على التمييز بين الحقائق والآراء، وبين المسلمات والفرضيات، وبين المصطلحات الصحيحة وغير الصحيحة.

وهكذا نرى أن استخدام هذا النوع من الاختبارات يقتصرعلى قياس الأهداف المعرفية البسيطة.

- **مزايا اختبارات الصواب والخطأ:**من أبرز مزايا هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

-سهولة إعداده وصياغة فقراته وتصحيحه، مما يوفر الكثير من وقت المعلم وجهده.

-تغطيته لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية، مما يجعله يتصف بالشمول في قياس جوانب السلوك المراد قياسه.

-إمكانية استخدامه في جميع المراحل التعليمية وتجدر الإشارة إلى أنه يعد من أكثر أنواع الاختبارات ملاءمة للأطفال وصغار السن بسبب سهولة استخدامه.

-خلوه من ذاتية التصحيح لكون اجاباته محددة، ويمكن تصحيحها باستخدام مفتاح التصحيح.

- **عيوب اختبارات الصواب والخطأ:** من أبرز عيوبه هي:

-عدم ملاءمته لقياس بعض القدرات الهامة كالتحليل والتركيب والتقييم وإدراك العلاقات، مما يعني اقتصاره على قياس العمليات العقلية البسيطة كالمعرفة والفهم.

-تشجيعه التلاميذ على الحفظ والاستظهار والتركيز على الحقائق التفصيلية، مما يحول دون الإحاطة الكافية بالموضوع.

-سهولة الغش في الإجابة عن اسئلته من جانب التلاميذ.

-انخفاض معامل ثباته بسبب احتمال التوصل إلى نسبة 50 % من الاجابات الصحيحة على أسئلته عن طريق التخمين، وقد ترتفع هذه النسبة عن ذلك، إذا أخذ من الكتاب المقرر عبارات وأضيفت لها مموهات مصطنعة، تجعلها تبدو صحيحة أو خاطئة.

-ضعف درجة صدقه، نظراً لأن استجابة التلميذ لبعض عباراته قد لا تعبر عن حقيقة أدائه (الزيود وعليان، 2005، ص.94،95).

- **اختبارات المطابقة:** لهذا النوع من الاختبارات عدة أسماء منها: المزاوجة، المطابقة، كما يسمى أيضا باختبارات الربط، ويتكون هذا النوع من الاختبارات من قائمتين متوازيتين ويطلب فيها من المتعلم أن يقرن بين كل عنصر في القائمة الأولى والعنصر الذي يناسبه في القائمة الثانية.

وتسمى القائمة الأولى التي تحتوي على الأسئلة والمشكلات بالمقدمات والقائمة الثانية التي تحتوي على الاستجابات بقائمة الاستجابات. وهذا النوع من الأسئلة يناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر من غيرهم.

ومثال هذا النوع من الاختبارات:(من إعداد الباحثة)

أربط بسهم بين الاسم والصفة التي تناسبه:

-الأب	-المجتهدُة
-البنت	-العطوف
-المعلم	- واسعة

-الأم - المحترم

-المدرسة - الحنونة

- **مزايا أسئلة المطابقة:** من أهم مزايا هذا النوع من الأسئلة:

-تحتوي الأسئلة على كمية كبيرة من الخصائص المتجانسة التي يمكن قياسها بفترة زمنية قصيرة.

-سهولة تصحيحها، وقصر الوقت اللازم لتصحيحها.

-يمكن جمع عدد كبير من أسئلة الاختيار من متعدد ذات العلاقة بالحقائق بفقرة مطابقة واحدة.

-تتطلب حيزا أقل في طباعتها لصغر المكان الذي يشغله كل سؤال فيها رغم شموله لمعلومات كثيرة.

- **عبوب أسئلة المطابقة:** من عيوب هذا النوع من الأسئلة:

-تعتمد في قياسها لمعلومات وحقائق تحفظ عن ظهر قلب، أي تعتمد على الحفظ والتذكر.

-عدم وجود فقرات متجانسة كافية لتقاس بهذا النوع من الاختبارات في كثير من المقررات.

إذا لم تصمم أسئلة المطابقة بإتقان تصبح عرضة للعلامات التي تدل على الإجابة الصحيحة (يعقوب النور،2007، ص149،150).

- **أسئلة التكميل:**

ويتضمن هذا النوع من الأسئلة عبارات ناقصة، ويطلب من المتعلم إكمالها بكلمة أو رقم حتى يكتمل معنى العبارة. وقد تتضمن أسئلة التكميل بعض الرسوم الناقصة، ويطلب من المتعلم إكمال الأجزاء الناقصة، أو التعرف على الرسم، أو كتابة بعض البيانات عليه (الطناوي ،2009 ، ص239).

ويتبع هذا النوع من الأسئلة أنواع أخرى من أبرزها ما يلي:

- أسئلة إعداد القوائم أو الأسئلة المقالية ذات الإجابات المحددة.

– أسئلة التعرف (الزيود وعليان ،2005، ص. 98).

ومثال ذلك:

أكمل العبارة التالية بما يناسبها (من إعداد الباحثة)

في الأسبوع...أيام، وفي الشهر أربعة...، وفي ...اثني عشر شهرا.

مزايا اختبارات التكميل:

–أسئلتها لا تحتاج إلى إجابة مطولة فالكتابة فيها قليلة.

– سهولة تصحيحها.

– أكثر موضوعية من الاختبارات المقالية التقليدية.

– تقل فيها فرص التخمين في الإجابة الصحيحة.

– تغطيتها لمعظم محتوى (أحمد يعقوب النور،2007، ص.153).

- **عيوب اختبارات التكميل:**

–تشجيعها على الحفظ والتركيز على الحقائق التفصيلية.

–سماحة بدرجة من الذاتية في التصحيح، نظرا لصعوبة عمل مفتاح تصحيح له، مما قد يترتب عليه قبول المعلم لبعض الإجابات من تلميذ، وعدم قبول نفس الإجابات من تلميذ آخر.

–تعد أقل موضوعية من أنواع الاختبارات الموضوعية الأخرى، وبخاصة إذا لم يكن السؤال محددا تحديدا دقيقا (الزيود وعليان ،2005، ص.100).

- **مجالات استخدامها:**من أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

–قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمعلومات التي لا جدال ولا خلاف حولها.

-قياس قدرة التلميذ على التفسير المستند إلى المبادئ والقوانين.

-قياس قدرة التلميذ على التعرف إلى الطرق والأساليب والإجراءات.

ومن الواضح أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم في قياس أهداف تقع في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق (الزيود وعليان ،2005، ص 99).

- **اختبارات الترتيب:**

يطلب من الطالب أن يرتب مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الاحداث وفقا للحجم أو التتابع أو الأهمية أو أي أساس آخر، ويتحدد أساس الترتيب عادة في صدور السؤال (أبو حويج وآخرون،2002، ص.91).

ومثال أسئلة إعادة الترتيب: (من إعداد الباحثة)

رتب الكلمات الآتية لتحصل على جمل فعلية مفيدة:

التفاحة-الولد-أكل (.....)

للناس- خدمات- تقدم – البلدية (.....)

إلى السعودية – أبي – سافر (.....)

- **مجال استخدامها:** يستخدم هذا النوع في قياس قدرة التلميذ على التفكير وربط المعلومات، وهو يستخدم بكثرة في اللغات والمواد الاجتماعية والحساب (الزيود وعليان ،2005، ص. 101).

- **الاختبارات العملية (الأدائية):** تشتمل الاختبارات الأدائية على المهارات العلمية التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات الشفوية أو التحريرية مثل المهارات الرياضية، والتصوير، والطباعة، قيادة السيارة بعد إتمام برنامج تدريب، الحكم على فيلم،

وتجويد القرآن، والخياطة، ومهارات الاتصال، ومهارات العمل في المختبرات والمهارة هي القدرة على عمل شيء ما عقليا أو وجدانيا أو حركيا بدقة واتقان وبجهد ووقت قليلين.

إن اختبار المهارات عادة يقيس ثلاثة جوانب رئيسية هي:

-الدقة.

-السرعة في أداء المهارة.

-الفهم للأعمال والأدوات المناسبة.

وتتكون المهارة عادة من ثلاث مكونات أساسية هي:

- ✓ **المكون الادراكي Preception** : ويتمثل في وعي الطالب للمهارة وإدراكه لأهميتها في حياته ومستقبله.
- ✓ **المكون المعرفي Cognitive**: ويتمثل في تأثر الطالب في تعلمه للمهارة بالمعلومات السابقة التي تتعلق بالمهارة وتعد أساسا في تعلمه للمهارة.
- ✓ **المكون الوجداني Affective**: ويشير إلى تأثر تعلم المهارة ببعض الخصائص النفسية للمتعلم مثل الاتزان الانفعالي أثناء أداء المهارة والتركيز والثقة بالنفس وحب أداء هذه المهارة .

عند بناء الاختبارات الادائية ينبغي اتباع الخطوات التالية:

-تحديد أهداف الاختبار الادائي: وفي هذا الجانب يجب أن يجيب الفاحص على عدد من الأسئلة من مثل:

-ما الذي سوف أقوم بملاحظته ومتابعته؟

-ما هو الأسلوب الأمثل لأداء هذا العمل؟

-كيفية تقويم الأداء؟

-التأكد من استعداد الطالب لأداء العمل.

-تحديد الزمان والمكان الذي سيتم فيهما الاختبار الأدائي.

-إعداد لجنة لتقويم أداء الطالب.

-إعداد أسلوب الملاحظة المستخدمة في تقويم الأداء.

إن عملية تقويم الأداء تركز إما على الطريقة أو على الناتج، أو عليهما معا، ويتم تقويم الطريقة والناتج غالبا باستخدام سلالم التقدير، بالإضافة إلى قائمة الشطب، وفي أحيان أخرى يقوم الناتج باستخدام مقياس الإنتاج (يعقوب النور، 2007، ص.159،160).

- **الأهداف العامة المراد تحقيقها من الاختبارات العملية:**

-قياس مدى فهم الدراسة النظرية وفاعليتها كما هو الحال في الامتحانات العملية المرتبطة بالعلوم الطبيعية.

-قياس التحصيل في المواد العملية التي تكون محور الدراسة في التعليم الفني في هذا النوع من التعليم تعتبر الاختبارات العملية من أهم وسائل قياس التحصيل في المدارس الفنية على اختلافها.

-تعتبر الاختبارات العملية من أهم وسائل تقويم نجاح برامج التدريب المهني، أو تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة وأعمال السكريتاريا واللعب على الآلات الموسيقية.

-تستخدم الاختبارات العملية المقننة في التنبؤ بمدى نجاح الفرد مستقبلا في مهنة معينة من النوع العلمي أو الفني. وفي هذه الحالة يكون الاختبار العملي صورة قريبة أو بعيدة من المواقف التي يتعرض لها المتقدم للوظيفة أو المتقدم للكلية العملية.

-يمكن أن تستخدم الاختبارات العملية كوسيلة تعليمية من الدرجة الأولى وهذه الناحية من النواحي التي قلما يعنى بها المعلم، وذلك بالرغم من أن هذا النوع من الاختبارات يساعد على تحفيز الطلاب ودفعهم للتعلم، إذ أنها وسيلة مباشرة ومختصرة للتعرف على مدى نجاح الفرد أو فشله في أداء النشاط المطلوب (أبو حويج وآخرون، 2002، ص.95).

ثالثا :نظام التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح:

تعتبر مناهج الجيل الثاني من الإصلاح التقويم جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم، إذ لا تقتصر وظيفته الرئيسية على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال الأستاذ في إجراء عملية المعالجة البيداغوجية. بل وقد نجزم أن السبب الرئيس لوجود التقويم هو بغرض ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها نحو ما يمكن من تقدم التلميذ في تعلماته.

كما يهدف أيضا إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية المحددة في برنامج السنة أو الطور، فيساهم في تحضير قرار المدرسة تجاه المتعلم بالانتقال إلى المستوى الموالي ،ويمكن من جهة أخرى من تقويم مسار الاستراتيجية المستعملة في تحقيق الكفاءة الشاملة.

ولا يقتصر نظام التقويم على "الحفظ" وحده، بل يشمل أيضا المساعي والسلوكات. (دليل التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح،2016،ص.5)

1.أبعاد نظام التقويم في مناهج الجيل الثاني:

يتميز بثلاثة أبعاد هي:

-تقويم مدى اكتساب الموارد المعرفية.

-تقويم مدى التحكم في توظيف الموارد المكتسبة والمساعي.

-تقويم نمو القيم والسلوكات.

2.أسس ومبادئ التقويم البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني:

يعتبر التقويم البيداغوجي نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم، ويمارس وفق أسس ومبادئ متمثلة فيما يلي:

-انسجام أنواع التقويم مع أهداف المناهج التعليمية والكفاءات المراد تنميتها لدى التلاميذ.

-مراعاة مختلف مستويات التعلم.

-تعزيز البعد التكويني للتقويم البيداغوجي(المنشور رقم1711المؤرخ في 19أكتوبر2022،المتضمن ترتيبات التقويم البيداغوجي في المراحل التعليمية الثلاث للسنة الدراسية2022-2023،ص.1).

3.وظائف التقويم البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني:

ورد في المنشور رقم1711المتضمن ترتيبات التقويم البيداغوجي المراحل التعليمية الثلاث للسنة الدراسية 2022-2023 أن التقويم يمارس لتأدية وظائف وهي:

-**وظيفة تشخيصية:** التي تسمح برصد مكتسبات التلاميذ الضرورية للانخراط في تعلمات جديدة.

-**وظيفة تكوينية:** التي تستهدف التحقق من إرساء الموارد المعرفية والمنهجية والوقوف على مواطن الخلل في سيرورة التعلم لمعالجتها. فهي وظيفة تجرى في نفس الوقت الذي تجرى فيه التعلمات وتستهدف التعديل المستمر لمسار التعلم ،ودعم تعلمات التلميذ معتمدة على التشخيص المستمر لصعوبات التعلم.

والنشاطات التي تمارس من خلالها هذه الوظيفة تتمثل في ثلاثة أنواع هي:(دليل التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح،2016 ،ص.5)

- تقويم تفاعلي: بين الأستاذ والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم.

-تقويم رجعي: يعالج الصعوبات المتكررة عند المتعلم.

-تقويم الأستاذ لأدائه: وهذا لا يتعلق بالتلميذ، بل يقوم بها الأستاذ على ممارسته لمعالجة صعوبات التعلم الناتجة عن الطريقة المنتهجة ، وعن الوسيلة المستخدمة.

-**وظيفة تحصيلية(الإقرارية)** : التي تستهدف حصيلة مدى تطور إرساء الكفاءات المستهدفة خلال كل فصل دراسي (الكفاءات الختامية)حسب خصوصية كل مادة، والكفاءة المستهدفة في نهاية السنة(الكفاءة الشاملة).(المنشور رقم1711المؤرخ في 19أكتوبر2022،المتضمن ترتيبات التقويم البيداغوجي في المراحل التعليمية الثلاث للسنة الدراسية2022-2023،ص.1)

4.أنواع التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني : (مناهج مرحلة التعليم الابتدائي،2016، ص.286،285)

1.4.التقويم التشخيصي : يستخدم كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات ويكون بداية حصة تعليمية أو بداية فصل أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعديل التعلم. ولما كان ذا طابع تحليلي، فإنه يمكن أن يجرى في نهاية السنة أو نهاية الفصل أو نهاية الحصة للتوجيه والتحسين.

2.4.التقويم التكويني: ترتكز وظيفته الرئيسة في دعم مسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية.

ويشمل تقويم المعارف والمساعي والتصرفات، ويتطلب إعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ وتمكنهم من النجاح بمختلف الطرق. ولعل السبب الرئيس لوجود التقويم التكويني، هو بغرض ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدم التلميذ في تعلماته .

3.4.التقويم الإشهادي : يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات الشاملة أو الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة. ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود إن قمنا بتحليله وتفسيره . بالإضافة إلى اعتبار النتائج كغاية في حد ذاتها ، فإنه ينظر إلى ما حققه التلميذ في الفترة المخصصة للتعلم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحققه من تقدم في هذه التعلمات مستقبلا.

ويهدف التقويم الاشهادي إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية اتجاه التلميذ، سواء بالارتقاء إلى القسم الأعلى أو الترتيب أو غير ذلك.

4.4.التقويم الذاتي وتقويم الأقران: إن مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها يجعل المتعلم مستقلا، كما يساهم أيضا في تحقيق مبدأ "التفاوض" ليعلم المتعلم ما قيم عليه، ولماذا قيم، وكيف قيم، فيصبح **المتعلم** قابلا للقرارات التي تم التفاوض بشأنها، ويتحفز من جديد لتنفيذ التعليمات. وبذلك فإن

إشراك التلاميذ في تحليل أعمالهم وتقويمها يكتسي أهمية بالغة، كما أن التقويم المشترك (التقويم المقارن للمدرس والتلميذ) والتقويم الذاتي هدفان من أهداف التعلم يجب اعتبارهما كفاءتين ينبغي اكتسابهما.

أما **المعالجة البيداغوجية**، فهي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه.

جدول رقم(06) يبين وتيرة تنظيم التقويم خلال السنة (دليل التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح،2016، ص.6)

الفصول	الأسبوع الأول	من9إلى10أسابيع	السبوع الأخير
الأول	التقويم التشخيصي	التعلمات الفصلية للمقاطع والتقويم التكويني والمعالجة	التقويم الفصلي الأول "الاختبار الفصلي 1"
الثاني	معالجة	متابعة التعلمات الفصلية للمقاطع والتقويم التكويني والمعالجة	التقويم الفصلي الثاني "الاختبار الفصلي 2"
الثالث	معالجة	متابعة التعلمات الفصلية للمقاطع والتقويم التكويني والمعالجة	التقويم الفصلي النهائي " الاختبار النهائي"

فالتقويم بهذا المعنى ليس مجرد تقييم أي إعطاء حكم على قيمة العمل المنجز أو السلوك الحاصل بل يتعدى هذا إلى بيان جوانب القوة والضعف وأسبابها وعلاجها فهو تشخيص وعلاج.

فعملية التقويم تخضع إلى ثلاثة أركان هي: **(وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط،ص. 23).**

-**التقييم:** والمراد منه معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءات.

-**التشخيص:** وهو تحليل صعوبات المتعلم بصفة معمقة.

-**العلاج:** ومعناه الارتقاء بالتلميذ إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادراً على مواصلة التعلّمات اللاحقة.

ولا يمكن فصل الأركان الثلاثة بعضها عن بعض، وفي هذا الاتجاه ينبغي فهم وظيفة التقويم العلاجي الذي يمكّن من استدراك التأخر الذي يلاحظ لدى بعض التلاميذ وتحسين نوعية التعلم والتعليم.

- ✓ **تصور آخر للتقويم** : ليس مسعى التقويم مستقلا عن الاختيارات المنهجية والبيداغوجية المؤثرة في مساعي التعلم :

-على الصعيد المنهجي، بناء المناهج على المقاربة بالكفاءات.

-على الصعيد البيداغوجي، تأثر مساعي التعلم بالبنيوية الاجتماعية وإعطائها الأهمية لحل المشكلات.

- ✓ **وتقويم الكفاءات معناه:**

-معرفة سلوكية لحل وضعيات مشكلة عندما نستخدمها في تعلم التلميذ، إذ لا يتعلق الأمر بتقويم المنتوج لمنح شهادة فحسب، بل هو تقويم لمسارات الإنتاج أيضا قصد إجراء علاج بيداغوجي، أي تقويم أمور لا تشاهد مباشرة ينبغي إبرازها بشتى الطرائق، مثل ملاحظة المحاولات على كراس المسودة، نشاطات التحول المعرفي التي ترتكز على التحدث مع التلميذ، أو وسيلة بحث أخرى.

-القدرة على التجنيد الخاص للمعارف المكونة على شكل كفاءات (معارف تصريحية، معارف إجرائية، معارف شرطية أو منفعية)، وسير وسلوكات مرتبطة بالمواقف المتعلقة بخصوصيات المشكل وحله .

ويكون التقويم لأهمية اختيار الموارد واستخدامها وعلاقتها بخصائص الوضعية المشكلة المطروحة للحل، وهي الميزة الأساسية لهذا التقويم عن التقويم التقليدي الذي يقيم بصفة منعزلة المعارف التصريحية دون أن يعتبرها موارد ينبغي تجنيدها في الوضعيات المعقدة التي تدمجها وتمنحها معنى.

وهذا لا يعني أن المدرس لا يتفقد المكتسبات فرديا، مثل: قاعدة من القواعد، قانون علمي أو صيغة، معارف ضرورية لفهم مبدأ أو فكرة ... لكن هذا النشاط المتكرر ينبغي اعتباره كنشاط للمراقبة، ولا ينبغي أن يؤثر كثيرا على الحكم الذي يصدره المدرس على التلميذ، لأن التقويم يسع المراقبة ويشملها، لكنه لا يكتفي بها. ولكون التقويم يندرج في نظام دائم التطور (مهما كانت الطبيعة)فإنه يفضل النوعية عن الكمية، وذلك قصد فهم كيفية التطور

(Guide méthodologique d'élaboration des programmes,2009 ,pp83-84)

5.شبكات التقويم في مناهج الجيل الثاني:

ولتحقيق أبعاد نظام التقويم في مناهج الجيل الثاني تقترح الوثيقة المرافقة شبكات التقويم التالية: (الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2016، ص104)

-شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم (تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد)، وأخرى خاصة بالتقويم المستمر للمتعلم (تتماشى وتعلم الادماج وتقويمه في الميدان الواحد).

-شبكات بمعايير التصحيح، تتماشى وحل الوضعيات.

-شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية.

1.5.شبكات الملاحظة والمتابعة:

-**بطاقة المؤشرات لمركبات الكفاءات الختامية مرتبطة بالوضعيات الجزئية 3/2/1:** يتم إعدادها عند صياغة المقطع التعلمي، وتهدف لضبط سيرورات التعلم.

- **شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم:** يرتبط هذا النوع من الشبكات بالوضعيات الجزئية والتي تساير التعلم حيث يحدد فيها المعلم مؤشرات لتحقق مركبات كل ميدان، ويعتمد فيها على "معايير ومؤشرات تتناول مركبات الكفاءات الختامية" المذكورة سالفا، ويتم صبها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة " خاصة بالقسم". **الملحق رقم(01)**

– **شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم:** ترتبط بأنشطة الإدماج والتقويم في الميدان الواحد، وتتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب وتحكم المتعلم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشرات خاصة بكل ميدان توظف للتقويم المستمر. **الملحق رقم(02)،الملحق رقم(03)**

2.5. شبكات بمعايير التصحيح:

تتماشى هذه الأخيرة مع جل الوضعيات، سواء كانت الوضعيات الإدماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع التعلمي أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بالكفاءة الشاملة نهاية السنة، غير أن هذا التماشي وإن تشابهت أدواته فإنه يختلف في طرق إنجازه وأهدافه.

– **شبكات بمعايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية (تقويم المقطع):** يكون الهدف منها مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها ويكتسي هذا الأمر أهمية بالغة. فالتقويم الذاتي و الثنائي وتقويم الأقران المرتكز على تدريب المتعلمين على حسن الاستجابة للمعايير والتأكد من تحقيق المؤشرات، ينبغي اعتباره من الكفاءات التي تسعى إلى إكسابها.

– **شبكات بمعايير التصحيح نهاية كل فصل:** يستعملها المعلم نهاية كل فصل، لقياس مدى نمو الكفاءة الشاملة بعد تقديم عدد من المقاطع التعلمية. كما يمكن تحويل المؤشرات اللفظية إلى دلالات رقمية. **الملحق رقم(04)**

– **شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمدى تذويت القيم والكفاءات العرضية:**

هذه الشبكات ذات طابع خاص، تشارك الجماعة التربوية والشركاء في تحقيقها على غير سابقاتها، غير أن المدرسة تبقى المسؤولة على تذويتها انطلاقا من توفير تلك البيئة التي تجعل بالإمكان معايشة القيم والكفاءات في مسارات التعلم، توافقا مع السياسة التربوية الجديدة المحددة في القانون التوجيهي للتربية 04/08، لأنها الوحيدة التي تعطينا صورة واضحة عن مدى تحقق ملامح التخرج بشكلها الكلي لا الجزئي ويتم استعمالها في "نهاية كل فصل .

وتجدر الإشارة إلى أن مركبات مجالات القيم والكفاءات العرضية محددة سلفا في كل سنة وطور ومرحلة، يقوم المعلم بتحديد دلالات التي تم تذويتها خلال الفترات السابقة أثناء التعلم، إنطلاقا من الشبكة العامة. **الملحق رقم(05)**

-**شبكات بمعايير التصحيح للتحقق من اكتساب الكفاءة الشاملة:** هي الوسيلة التي تمكننا من الحكم على مدى نمو الكفاءة الشاملة من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. **الملحق رقم (06)**

جدول رقم (07) يبين ملخص للشبكات

الرقم	نوع الشبكة	الوظيفة	وقت الاستغلال	المستغل	أهميتها
1/1	بطاقة مؤشرات مركبات الميادين	ضبط سيرورات التعلم	عند بناء المقطع التعلمي	الأستاذ، المدير المفتش	-استغلالها في انجاز شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم
	شبكة الملاحظة والمتابعة خاصة بالقسم	ضبط عملية بناء التعلم حسب كل ميدان	عند تنفيذ الوضعيات الجزئية	الأستاذ	-تعديل منهجية تقديم أنشطة التعلم (حسب كل ميدان) -تشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلمين (حسب كل ميدان وكل مركبة)
2/1	شبكة الملاحظة والمتابعة خاصة بالمتعلم	تقويم الإدماج حسب كل ميدان	أثناء التقويم المستمر	الأستاذ	-فحص مدى اكتساب وتحكم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد -تشخيص وعلاج الصعوبات حسب معايير كل ميدان
1/2	شبكات بمعايير التصحيح	التقويم الذاتي والثنائي وتقويم الأقران	نهاية المقطع	المتعلم و الأستاذ	-إشراك المتعلمين في تقويم أعمالهم -تشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلمين حسب كل معيار - اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية
2/2 3/2		قياس مدى نمو الكفاءة الشاملة	نهاية الفصل أو السنة		
3	شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم والكفاءات العرضية	قياس مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية	نهاية الفصل أو السنة	الأستاذ	-تحلل المعطيات وتفسيرها لقياس مستوى تذويت القيم والكفاءات العرضية

6.كيفية تطبيق التقويم البيداغوجي (التربوي)في مرحلة التعليم الابتدائي:

يمارس التقويم البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي على النحو الاتي: (المنشور رقم1711المؤرخ في 19أكتوبر2022،المتضمن ترتيبات التقويم البيداغوجي في المراحل التعليمية الثلاث للسنة الدراسية2022-2023)

- ✓ **التقويم المستمر للتعلمات :**

ويتم من خلال تقييم مختلف الميادين والأنشطة البيداغوجية للمواد اللغوية (اللغة العربية ،اللغة الامازيغية، اللغة الفرنسية) من اجل قياس مستوى تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ وهي : القراءة

(أداء وفهما)، فهم المنطوق ،التعبير الشفوي ، الاملاء والمحفوظات . بالنسبة للغة الإنجليزية فيقتصر التقويم المستمر للتعلمات على القراءة وفهم المنطوق والتعبير الشفوي.

يمنح الأستاذ علامة عددية للتلاميذ في هذه الأنشطة، وتكون مرفقة بملاحظات نوعية ، تعبر عن النتائج التي حققها وكذا الصعوبات التي اعترضته من اجل معالجتها، تجري هذه التقييمات طوال الفصل وتسجل للتلاميذ علامة احسن أداء في الأنشطة المقررة لكل مادة لغوية .

✓ **الاختبارت الفصلية :**

يخصص اختبار فصلي واحد لكل مادة من المواد المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي ،وتجرى الاختبارات الفصلية حسب الرزنامة المحددة في المنشور المذكور في المرجع أعلاه ،على أن يبرمج اختبار واحد في اليوم، في الحصة المخصصة للمادة.

✓ **تقويم تعلمات التلاميذ في السنة الأولى ابتدائي :**

يكون تقويم تعلمات تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في الفصل الأول على شكل ملاحظات وصفية ونوعية حول تعلماتهم ومستوى نمو الكفاءات لديهم ، تدون في خانة الملاحظات في كشف العلامات ، وعلى دفتر التقويم البيداغوجي ، دون منح علامات عددية . أما في الفصلين الثاني والثالث ، يكون التقويم بواسطة الاختبارات التي تنظم في نهاية الفصل والتقويم المستمر للتعلمات ، مثل باقي المستويات التعليمية .

يكون الانتقال الى السنة الثانية ابتدائي انتقالا آليا لكل تلميذ تابع الدراسة بصفة منتظمة في السنة الأولى ابتدائي .

➢ **كيفية حساب معدل التقويم المستمر للمواد اللغوية :**

يحسب معدل التقويم المستمر للمواد اللغوية (اللغة العربية ،اللغة الامازيغية ، اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) بجمع علامة الأنشطة اللغوية المقررة في كل مادة لغوية حسب كل مستوى تعليمي ،وتقسيم مجموعها على عددها كما يلي :

معدل التقويم المستمر للمادة اللغوية = علامة القراءة +علامة فهم المنطوق + علامة التعبير الشفوي + علامة المحفوظات + علامة الاملاء
5

معدل التقويم المستمر للغة الإنجليزية = علامة القراءة +علامة فهم المنطوق + علامة التعبير الشفوي / 3

معدل المادة اللغوية = **معدل التقويم المستمر + علامة الإختبار / 2**

كيفية حساب المعدل الفصلي :

$$\text{المعدل الفصلي} = \frac{\text{مجموع معدلات المواد اللغوية وعلامات اختبارات المواد الأخرى}}{\text{عدد المواد}}$$

بحيث عدد المواد يساوي : 8 في السنتين الأولى والثانية ،11 في السنة الثالثة ، 11 أو 12 في السنتين الرابعة والخامسة بالنسبة للتلاميذ الذين يدرسون اللغة الامازيغية.

حساب المعدل السنوي :

المعدل السنوي = معدل الفصل1 + معدل الفصل2 + معدل الفصل3

7.أدوات التقويم في مناهج الجيل الثاني:

في نظام مبني على المقاربة بالكفاءات، ينبغي أن يكون نظام التقويم منصبا على الموارد الضرورية لاكتساب الكفاءات الخاصة بكل مادة تعليمية والكفاءات العرضية (الأفقية) والتحكم فيها : (المعارف– المهارات– السلوكات).

ينبغي أن نولي إهتماما خاصا لكل ما من شأنه أن يعمل على إدماج المعارف، إذ أن مثل هذا التحكم يبقى مطلوبا أكثر فأكثر، وذلك لثلاثة أسباب على الأقل: أولا، كلما كانت المعارف مدمجة، كان التحكم في المفاهيم القاعدية أفضل، ومن ثمة تلتحم المعارف الجديدة التي تتطلبها التربية المتواصلة التحاما أفضل.

يوفر تقويم الوضعيات الإدماجة فوائد عدة منها:

–قياس درجة التحكم في الموارد أو المفاهيم والترتيبات.

–تقويم المساعي، والطرائق، والمسارات المتبعة

– تقويم السلوك (مواقف وتصرفات).

–مراجعة المعارف المكتسبة في سياقات أخرى.

–الوعي بدرجة التعقد.

–التوعية بالأبعاد الأخلاقية وما بين الأشخاص وهي أبعاد ينبغي أن تكون موضوع تعلم أيضا.

إذا كان تقويم المعارف يجري منعزلا، فإن تقويم الكفاءة لا يمكن أن يكون إلا داخل وضعية إدماجية تربط مجموع مكونات الكفاءة.

ومن البديهي إذا أن يكون هذا البعد الإدماجي موضوع تعلم، فيتعلم التلميذ أولا الإدماج أثناء التعلم بالعمل على وضعيات إدماجية، ونعتبر مكتسبا من المكتسبات قد ادمج إذا أصبح التلميذ قادرا على توظيفه من جديد في وضعيات من نفس العائلة ومن نفس المادة، ثم بشكل أوسع في عائلة من الوضعيات تنتمي إلى مجال من المواد .مع العلم أن أفضل إدماج هو الذي يحقق وحدة المعرفة على المستوى المنهاجي

curriculaire (Guide méthodologique d'élaboration desprogrammes,2009 ,pp84-85)

تعتبر عملية إدماج المكتسبات عملية هامة جداً ولكنها غير كافية، فلابدّ أن يقيم الأستاذ مكتسبات تلاميذه بصفة منتظمة ومستمرة ليقف على النقائص فيعالجها.

وانطلاقاً من مبادئ بيداغوجيا الإدماج فإنه من الضروري إعداد وضعية إدماجية يمكن من خلالها تقويم الكفاءات المكتسبة لدى التلاميذ والتي يجب أن تمتاز بخصائص محددة انطلاقاً من الأسس النفسية والتربوية المعمول بها في هذا المجال والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:(وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص .24)

–ينبغي أن تكون الوضعيات المقدمة للتلاميذ ذات دلالة بالنسبة إليهم.

–أن تكون مناسبة لمستواهم الذهني، مثيرة لخيالهم.

– أن تتعلق بموضوعات ومحاور مألوفة لديهم في حياتهم.

فالوضعية الادماجية تعكس صفات الاختبار التقويمي وتستجيب هذه الوضعيات الإدماجية لعدة شروط ،أهمها ثلاثة حسب (روجرسroegiers):

-أن تتوافق مع الكفاءة المراد تقييمها .

-أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ ،أي توجه الحديث إليه ،ترغبه في العمل ،تحمل قيما إيجابية ولما كانت هذه الوضعيات بمثابة نوافذ مفتوحة ينبغي أن تدرج القيم التي ترتكز عليها المنظومة التربوية

-أن تكون مشحونة بالمواطنة واحترام البيئة،الخ...(الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2016،ص104)

8.المعايير والمؤشرات المعتمدة في التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات:

انطلاقاً من كون الكفاءة إمكانية غير مرئية تتضمن عدداً من الإنجازات والأداءات التي تكتسب عن طريق التعلم فإننا إذا أردنا قياس هذه المهارات أو القدرات أو الكشف عنها فلابدّ من الرجوع إلى سلوكات ظاهرية تمثل نشاط المتعلم. **(فاتحي، 2004، ص.3)**

لذا فإن على الأستاذ إذا أراد تقييم إنتاج المتعلم، أن يعتمد على تجزئة هذه القدرات المكونة لها إلى سلوكات ظاهرة يُستدل عليها بمؤشرات ومعايير واضحة ودقيقة.

فالكفاءة إذن تمثل المهارات والقدرات المحققة لدى المتعلم والتي يدمجها في حل وضعيات جديدة تُعد مؤشراً لتحقيق الكفاءة التي قد تصل إلى حدّ التمام لدى المتعلم.

ويُشترط أن تكون شبكة التصحيح مبنية على معايير ومؤشرات مبسطة وميسّرة يتقبلها المصحح دون عناء ، فلا يكون مضطراً إلى العودة للشبكة عند تصحيح كل ورقة من أوراق التلاميذ.

لكن ما المقصود بالمعيار؟ وما المقصود بالمؤشر ؟

1.8 مفهوم المعايير:

يعرف السعيد(2005) المعايير بأنها : بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة ، أو معترف بها ، أو بشان درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه لتحقيق قدر المطلوب من الجودة (**QUALITY**) التميز (**EXCELLENCE**) **(ص.20).**

فالمعيار هو صفة تُعبّر عن النوعية، وتُتخذ للملاحظة وإصدار حكم قيمي على المنتوج ولكل معيار مؤشرات وهو وجهة نظر يعتمده المصحح لتقويم إنتاج المتعلم وينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط:

-أن يُقيّم فعلاً الكفاءة المستهدفة.

-أن يكون مستقلاً، أي ألا يُقوّم نفس الشيء مرتين وذلك لتفادي معاقبة المتعلم مرتين على نفس الخطأ المُرتكب.

-يجب أن يُصاغ بلغة مفهومة لدى المُدرّس المصحح.

-أن يكون عددها قليلاً وذلك لتسهيل التصحيح.

وتدل درجة التحكم في المعيار على درجة التحكم في الكفاءة، وفي مرحلة ثانية على ارتقاء المتعلم إلى الطور الموالي أو الرسوب... **(وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص.23).**

وتتحقق الكفاءة عندما تتحقق على الأقل معايير الحد الأدنى والتي تتمثل فيما يلي: **(أوحيدة، 2007، ص.15).**

- ✓ **معيار الوجاهة:** أو ملاءمة الإنتاج مع الوضعية والكشف عن التفسير السليم للوضعية مثال: ينتج المتعلم ما طلب إليه...
- ✓ **معيار السلامة:** أو التناسق، ويتمثل ذلك في الاستعمال السليم لأدوات المادة مثال: يستعمل المتعلم أدوات اللغة استعمالاً سليماً وإن كان إنتاجه غير ملائم للوضعية المعروضة عليه...

- ✓ **معيار الانسجام:** أو الاتّساق، وفي هذا المعيار يستعمل المتعلم خطة منطقية، ليس ثمة تناقض في إنتاجه، النتائج التي يعرضها معقولة، هناك تسلسل في الأفكار...

وبالإضافة إلى معايير الحد الأدنى يمكن اعتماد معيار أو معيارين من **معايير الاتقان**.

والتي تتمثل في: أصالة الإنتاج وجودة العرض.

فإذا كانت وظيفة التقويم تحقيق الأهداف المرجوة، فلا بد من أن يكون هناك أساس نبني عليه أحكامنا ، وان يتم وضع الأهداف بما يجعلها معبرة عن رؤية ، وتوقعات مشتركة حول ما يمكن أن يمتلكه المتعلم ، ولكن ليس ليتم قياسها ، الأمر يتطلب معايير تعين على القياس.

ومنه فإن التقويم المعتمد في إصدار حكمه على المعايير يحتل مكانة مهمة في العملية التعليمية بجوانبها كافة، ويعد جزءا لا يتجزأ منها .

8. 2 مفهوم المؤشر:

إذا كان المعيار ذا طابع عام ومجرد فإن المؤشر ملموس ومرتبط بالسياق قابل للملاحظة والقياس، وهو يوفر للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار(الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط،ص. 23).

إن وجود المؤشرات دليل على التحكم في المعيار والذي بدوره دليل على التحكم في الكفاءة.

فالمؤشر يُزوّد المصحح بمعلومات وبيانات مستمدة من إنتاج المتعلم ما يمكّنه من تحديد درجة التحكم في الكفاءة الختامية أو الهدف الختامي الإدماجي.

ويستحسن أن يتجاوز عدد المؤشرات (3) للمعيار الواحد ومنها يتحدد جدول توزيع العلامات سعياً إلى الإقرار بدرجة التحكم في المعيار من عدمه.

الجدول رقم(08) يوضح شبكة التقويم بالمعايير القاعدية (الأساسية

التلاميذ	1 الوجاهـــة				المادة 2 أدوات استعمال سـلامة				1 الانسـجام				معيار الإتقان	معايير غير متحكم فيها
	ت أق	ت أد	ت ج	إ ت	ت أق	ت أد	ت ج	إ ت	ت أق	ت أد	ت ج	إ ت		
ت 1														
ت 2														
ت 3														
ت 4														
ت 5														
ت 6														
ت 7														
ت 8														
ت 9														
م. نجاح														
م . فشل														

تفسير الرموز:

ت / أق = تحكم أقصى ت/ ج = تحكم جزئي

ت/ أد = تحكم أدنى إ / ت = انعدام التحكم م / إ = معيار الإتقان

سلم التنقيط			
تحكم أقصى	تحكم أقصى	تحكم جزئي	انعدام التحكم
03	02	01	00

ونفس الدرجات تُعطى لبقية معايير الحد الأدنى الأخرى.

أما بالنسبة لمعايير الإتقان فالعلامة 1 و تشمل:

وجود تحكم	عدم وجوده
01	00

(الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص. 23)

إذاً فالمؤشرات المستخرجة من الإنتاجات الكتابية للتلاميذ تخبرنا بدرجة التحكم في كل معيار من المعايير المحددة (تحكم أقصى، تحكم أدنى، تحكم جزئي، أو غياب التحكم)

وتخبرنا درجة التحكم في المعيار المصحح بدرجة التحكم في الكفاءة ومن ثم اتخاذ القرار بالنجاح في المهمة أو الرسوب فيها.

وكل متعلم لا يبلغ الهدف نساعده باستعمال جهاز المعالجة.

9. 1.المعالجة وأنماطها:

إن الخطأ في عملية التعلم ليس خطيئة أو جرما بل يعتبر وسيلة من وسائل اكتشاف اختلالات التعلم، والوقوف على أسبابها قصد معالجتها.

وتعتبر المعالجة واجبا أخلاقيا اتجاه المتعلم لذلك فهي جزء من عملية التعلم ومكملة له فهي إذن جهاز بيداغوجي يقوم (بطريقة بعدية وبناء على بيانات و معلومات يستخرجها المصحح من إنتاج المتعلم) بتقديم حلول قصد تجاوز خلل في التعلم لفرد أو جماعة **(فاتحي، 2004، ص. 23)** .

وهي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلماته ، تظهر في عدة مستويات من مخطط إجراء التعلمات:

-بعد الوضعية التعلمية البسيطة، حيث تبدو الصعوبات، أو ضعف التحكم في المعارف.

-بعد وضعية تعلم الإدماج، وبعد حل الوضعية المشكلة الانطلاقة، حيث تظهر صعوبة تجنيد الموارد لدى المتعلم.

-في نهاية الفصل الأول ونهاية الفصل الثاني، بوجود ملاحظة "غير متحكم" يؤدي إلى معالجة إجبارية في نهاية الفصل نفسه أو بداية الفصل الموالي .

2.9خطوات تحضير المعالجة:

- التشخيص يركز فيه المدرس على تحديد الموارد المستهدفة .
- تصنيف فئات المتعلمين حسب الصعوبات ؛
- اقتراح خطة لكل فئة.

ويمكن أن تكون المعالجة فوجية، أي تتم بتنظيم أفواج يدمج فيها تلاميذ معنيون بالمعالجة وتلاميذ غير معنيين، وذلك قصد تدعيم كفاءاتهم وتنشيط زملائهم. (دليل التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح،2016، ص.10)

و المعالجة كذلك تكون حسب الفئات الثلاثة كما يلي :

-الفئة الأولى: يمكنها تدارك النقص الطفيف بتقديم بعض الملاحظات والتوجيهات العملية.

-الفئة الثانية: تتطلب مجموعة من التمارين التطبيقية المركزة لتعزيز رصيدها المعرفي والوصول بها إلى القدرة على التجنيد ثم التحكم فالتحويل.

–الفئة الثالثة: تتطلب جهدا كبيرا من أجل الرفع من درجة التحكم في الموارد السابقة قبل الانطلاق في بناء الموارد الجديدة (الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي،2015ص،37).

3.9.أنماط المعالجة:

ويتم تحديد نمط المعالجة المناسب حسب الخلل المكتشف ونورد فيما يلي ثلاثة أنماط من المعالجة يمكن اعتمادها:**(يونس،2012)**.

– معالجة تقتضي التغذية الراجعة:

وفيها يقوم المتعلم بالتصحيح الذاتي باعتماد حل يقدمه المعلم أو أداة تساعد على الحل (الكتاب المدرسي – بطاقة الحل الذاتي – شبكة التصحيح ...).

وتقوم على مقارنة التصحيح الذاتي بتصحيح يقدمه طرف آخر (معلم أو متعلم آخر).

ويشير حثروبي إلى أن المعالجة بواسطة التغذية الراجعة تقوم ب:

– مراجعة جزء من محتويات مادة معينة.

– انجاز أعمال مكملة حول المادة موضوع الصعوبة.

– مراجعة مكتسبات المتعلم السابقة التي يمتلكها (حثروبي، 2012، ص.344).

– معالجة تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية:

وتقوم على مراجعة مضامين معينة في التعلم، وإنجاز تمارين إضافية من قبل المتعلم تتصل بمضامين محددة لدعم المفاهيم المدروسة وتركيزها. أي أنها ترجع إلى الموارد المطلوب اكتسابها وتقوم بدعمها وإعادة تعلمها.

– معالجة تعتمد استراتيجيات تعلم بديلة:

وهي تقوم على اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء الموارد ذاتها. إضافة إلى أساليب أخرى سلوكية كالتعزيز الإيجابي والتشكيل والنمذجة وكذا أساليب معرفية كالمراقبة الذاتية والتعلم الذاتي.

كما أضاف الحثروبي أيضا:

– اعتماد وضعيات علاج مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض إستعادة بعض التعلمات الأساسية.

– اعتماد أنشطة التعلم الهيكلي عندما يتعلق الأمر بتدريب المتعلم على توظيف قاعدة تقنية، طريقة حل.

–اعتماد أنشطة إدماجيه إذا ما ارتبطت الصعوبة بقدرة المتعلم على تعبئة مكتسباته داخل الوضعية (حثروبي،2012، ص.344).

–تدخل أطراف خارجية:

اللجوء إلى أطراف خارج المؤسسة التربوية المختصون في الأرطوفونيا أو الطب النفسي والسمع وطب العيون..... الخ، من أجل تصحيح خلل في التعلم، أو اضطراب في السلوك مثل :عسر القراءة، ضعف السمع أوالبصر..... الخ (الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي،2015ص.39).

خلاصة:

من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل تتضح أهمية التقويم التربوي فهو يبقى أحد أهم مكونات العملية التعليمية التعلمية، وعملية مندمجة في سيرورتها، لأن الهدف الأساسي من التعليم ليس نقل المعارف والمهارات فحسب، بل التأكد من توظيف هذه المهارات والكفاءات في مواقف مختلفة يمكن أن تقوم من خلالها عملية التعليم والتعلم. تضبط عملية التقويم التربوي قواعد وأساليب متنوعة تخضع لمعايير ومؤشرات محددة مستخدمين استراتيجيات وأدوات تقويم حديثة، تهدف في الأخير إلى الوقوف على مواطن القوة والضعف في عملية التعلم مما يمكننا من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة سواء في شأن المتعلمين أو المعلمين المحتويات أو الطرق أو الوسائل.

الجـــــانب المـيدانـــــي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتـائج الدراسـة ومناقشتها

الفـــصل الـــــرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- اهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- اجراءات الدراسة الاستطلاعية الأولى

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى

1-4- اجراءات الدراسة الاستطلاعية الثانية

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- مجتمع وعينة الدراسة

2-3- مجالات الدراسة

2-4- أداة الدراسة

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي توصل إليها الباحث على صحة الاجراءات التي يتبعها والأدوات التي يستخدمها أثناء اجراء الدراسة.

فبعد أن تم التطرق في الجانب النظري إلى تحديد إشكالية الدراسة وصياغة الفرضيات وضبط المفاهيم ومتغيرات الدراسة.

تأتي إجراءات الجانب الميداني من أجل التحقق من صحة الفرضيات ميدانيا ومن خلال التطرق إلى منهج الدراسة وإطارها الزماني والمكاني وتحديد المجتمع وعينة الدراسة وكذا أدوات جمع البيانات ومن ثم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1.الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أرضية أساسية يعتمد عليها الباحث في إنجاز دراسته، حيث تم تصميم استبيان موجه لأساتذة التعليم الابتدائي ببعض المدارس في ولاية المسيلة على شكل أسئلة مفتوحة (الملحق رقم07)، كما تم إجراء مقابلات مفتوحة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي كونهم مسؤولين على مرافقة ومراقبة وتقويم الأساتذة، حيث تم الحصول على جملة من المعلومات المهمة والدقيقة حول أهم الصعوبات والمشكلات التي تعترض سير عمل الأساتذة والتي يمكن حصرها كاحتياجات تدريبية ، كما ساعد عمل الباحثة كأستاذة تعليم ابتدائي في الوقوف المباشر على أهم هذه الاحتياجات .

الجدول رقم (09) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية الأولى

	العينة الاستطلاعية الأولى	
الصفة	**الأساتذة**	**المفتشين**
العـــدد	**30**	**10**
المجموع	**40**	

1.1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** تمثلت الأهداف المرجوة من الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

-التعرف على ميدان الدراسة المتمثل في بعض المدارس الابتدائية ببلدية المسيلة المتمثلة في المقاطعات (01-02-03-04-31-34-61-62-65-48-57-75).

-التعرف على مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي.

-اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

-تحكيم الأداة المستخدمة في الدراسة.

- فحص الخصائص السيكوميترية لاستبيان الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

1. 2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

1.2.1.إجراءات الدراسة الاستطلاعية الأولى: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى على 30 أستاذ من التعليم الابتدائي حيث سلم لهم الاستبيان الاستطلاعي والذي كان عبارة عن أسئلة مفتوحة تهدف للكشف عن جملة الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي، في الفترة الممتدة من 2022/02/15 وانتهت الدراسة الاستطلاعية يوم 2022/05/20، (الملحق رقم07).

كما تم إجراء المقابلات مع السادة المفتشين حول أهم ملاحظاتهم حول مستوى أداء أساتذة التعليم الابتدائي، وكذا أهم الصعوبات والمعوقات التي يواجهونها حول ما يتعلق بموضوع التقويم التربوي واستراتيجياته وأدواته، وهذا في ذات الفترة ، حيث استغرقت مدة المقابلة من15الى20دقيقة.

2.2.1.نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى: من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التعرف على ما يلي:

-حصر جملة الاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم التربوي.

-تطوير أداة الدراسة المتمثلة في استبيان الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

-الاعتماد على التراث النظري والدراسات الميدانية السابقة في صياغة بنود الاستبيان.

-عرض الصورة الأولية للاستبيان على السادة المحكمين.

-التأكد من سلامة وصحة البنود من حيث الوضوح واللغة.

وقد تم بناء الاستبيان انطلاقا من مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها ومن خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة.

جدول رقم (10) يبين المصادر النظرية التي تم الاعتماد عليها في بناء الاستبيان

الرقم	عنوان المصدر	المؤلف	السنة
01	دليل التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح	اللجنة الوطنية للمناهج. وزارة التربية الوطنية	2016
02	الدليل المنهجي لإعداد المناهج–نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية	اللجنة الوطنية للمناهج. وزارة التربية الوطنية	2016
03	استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته	مصطفى نمر دعمس	2008
04	الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي –وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية	محمد الصالح حثروبي	2012

جدول رقم (11) يبين استبيانات سابقة التي تم الاعتماد عليها في بناء الاستبيان

الرقم	عنوان الاستبيان	المؤلف	السنة
01	الاحتياجات التدريبية للمدربين في مراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة بمنطقة مكة المكرمة	محمود بن صلاح بن سليمان العباسي	2013
02	الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم	سلام عزام عبد المعطي أبو قويدر	2019

3.2.1.إجراءات ونتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية: امتدت من 2023/02/05 وانتهت الدراسة الاستطلاعية يوم 2023/04/15.تم اجراء الدراسة الاستطلاعية الثانية على 90 أستاذ في التعليم الابتدائي حيث سلم لهم الاستبيان بصورته الأولية وذلك من أجل حساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للأداة .**الملحق رقم(08)**

- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

➢ **الصدق:** إن صدق الاستبيان من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها الدراسة . تكون الأداة صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلا ما وضعت لقياسه.

ولقد تم التأكد من صدق الاستبيان عن طريق:

أولا: الصدق الظاهري (صدق المحكمين) بعد الانتهاء من بناء الأداة في صورتها الأولية المتكونة من (60) بندا تم عرضها على عدد من المحكمين (الملحق رقم9) وهم أساتذة جامعيين من قسم علم النفس وعلوم التربية وكذا قسم اللغة والأدب العربي بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة المختصون في تعليمية المادة، بالإضافة الى بعض السادة مفتشي التعليم الابتدائي لاستطلاع آرائهم بخصوص:

-سلامة ووضوح العبارات.

-مدى ملائمة ومناسبة العبارات.

-تعديل أو حذف أو إضافة أي جزئية في البنود.

- مدى انتماء عبارات الاستبيان لكل بعد.

وقد أبدى السادة المحكمين آرائهم واقتراحاتهم حول بعض العبارات، كحذف وتعديل و إضافة بعض العبارات وكذا إعادة صياغة المركبة منها. **القائمة الإسمية للسادة المحكمين (الملحق رقم09)**

تم الخروج بالصورة النهائية للاستبيان (الملحق رقم10)

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي

هو صدق يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين فقرات نفس المجال أو مدى اتساق هذه الفقرات مع المجال الذي تنتمي اليه كذلك مدى التناسق الداخلي بين مجالات الاستبيان والدرجة الكلية له وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق معامل الارتباط بين كل درجة لكل مجال مع الدرجة الكلية للاستبيان وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي بطريقتين:

الطريقة الأولى: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة تم تطبيقها ميدانيا على عينة استطلاعية مكونة من (90) أستاذا وأستاذة، بعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة(26) تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يبين معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
مجال استراتيجيات التقويم التربوي	01	**0.31	14	**0.59	27	**0.73
	02	**0.31	15	**0.53	28	**0.70
	03	**0.30	16	**0.49	29	**0.72
	04	**0.37	17	**0.45	30	**0.72
	05	**0.42	18	**0.54	31	**0.67
	06	**0.42	19	**0.55	32	**0.64
	07	**0.54	20	**0.64	33	**0.64
	08	**0.57	21	**0.59	34	**0.64
	09	**0.57	22	**0.78	35	**0.55
	10	**0.55	23	**0.76	36	**0.64
	11	**0.42	24	**0.77	37	**0.55
	12	**0.40	25	**0.77	38	**0.54
	13	**0.50	26	**0.64	39	**0.64

مجال أدوات التقويم التربوي	40	**0.65	41	**0.74	42	**0.67
	43	**0.67	44	**0.73	45	**0.65
	46	**0.74	47	**0.68	48	**0.67
	49	**0.57	50	**0.66	51	**0.36
	52	**0.57	53	**0.66	54	**0.66
	55	**0.63	56	**0.46	57	**0.53
	58	**0.49	59	**0.49	60	**0.46
	61	**0.64	62	**0.57	63	**0.53
	64	**0.64	65	**0.48	66	**0.56

*علاقة دالة عند(0.05) **علاقة دالة عند(0.01)

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين(0.30-0.78) وهي ارتباطات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا ما يؤكد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الطريقة الثانية: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل مجال مع درجاتهم في الأداة ككل باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)النسخة(26) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13) معاملات الارتباط بين مجالات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة

مجال	مجال استراتيجيات التقويم التربوي	مجال أدوات التقويم التربوي	الدرجة الكلية للأداة
مجال استراتيجيات التقويم التربوي	01	**0.78	**0.96
مجال أدوات التقويم التربوي	**0.78	01	**0.92
الدرجة الكلية للأداة	**0.96	**0.92	01

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) تؤكد الاتساق الداخلي بين المجالين وبعضهما وبين المجالين والدرجة الكلية وهذا يؤكد صدق الاستبيان.

- **الثبات:** من خلال برنامج spss تم التأكد من ثبات الاستبيان باستخدام:

أولا: اختبار الفاوكرونباخ: لمعرفة الاتساق الداخلي لجميع أسئلة الاستبيان مجتمعة.

يأخذ معامل الثبات قيما تتراوح من الصفر والواحد الصحيح فإذا لم يوجد ثبات في البيانات المكونة للاستبيان فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح وبالتالي أي زيادة في قيمة معامل الفاوكرونباخ يعني زيادة في مصداقية البيانات وبالتالي إمكانية تعميم نتائج العينة للمجتمع المدروس وقد بلغت قيمة

$\alpha = 0.97$ ويمكن اعتبارها نسبة عالية لأ نها تزيد عن النسبة المقبولة إحصائيا و البالغة 0.60 مما يدل على أن المبحوثين يفهمون عبارات الأداة بالطريقة نفسها وكما يقصد بها الباحث وعلى وجود علاقة تناسق وترابط بين عبارات الاستبيان.

الجدول رقم (14) يوضح ثبات الاستبيان عن طرق الفاوكرونباخ

المجال	عدد البنود	معامل الفاوكرونباخ
مجال استراتيجيات التقويم التربوي	39	0.95
مجال أدوات التقويم التربوي	27	0.94
الأداة ككل	66	0.97

ثانيا: طريقة التجزئة النصفية:

يتم استخدام طريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الفردية و الزوجية حيث قدر الثبات للنصف الأول 0.95 عند مستوى الدلالة 0.01 وتم تصحيحه عن طريق معادلة سبيرمان براون ومعادلة جوتمان فأصبح الثبات الكلي 0.91.

الجدول رقم (15) يوضح ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية

عدد العبارات	معامل الثبات للنصف الاول من الاستبيان	معامل الثبات الكلي بعد التصحيح بسبيرمان براون	معامل الثبات الكلي بعد التصحيح بمعادلة جوتمان
66	0.95	0.91	0.91

من طرق الثبات السابقة نستنتج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج و الوثوق بها .

2. الدراسة الأساسية:

1.2. **منهج الدراسة:** تختلف مناهج البحث باختلاف الموضوع والاهداف المرجوة منه ويعرف المنهج بأنه " مجموعة القواعد والتصورات والخطط التي يتبعها الباحث، والتي تنير له طريق البحث في موضوع من الموضوعات، بدءا من مرحلة اختيار موضوع البحث إلى كتابة المقدمة والاشكالية وفرضيات البحث وخطة البحث واختيار المنهج الملائم والأدوات الملائمة وجمع المادة العلمية النظرية والميدانية وكيفية عرضها وتحليلها وتفسيرها، إلى الوصول لنتائج البحث التي تحل إشكالية مشكل موضوع البحث"(زرواتي،2007، ص44.).

وبالنظر إلى أننا نسعى إلى اكتشاف مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي فإننا نستند إلى المنهج الوصفي الذي يتميز" بعنايته في رصد الحقائق المتعلقة بالظاهرة موضوع البحث رصدا واقعيا دقيقا، وتعود أهمية هذا المنهج إلى أن الوصف يمثل ركنا أساسيا في البحث العلمي وذلك بجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الباحث وإيجاد الحلول للمشكلة التي تعترضه"(بوحفص،2016،ص.235)

وقد تم اعتماد الخطوات التالية:

-تحديد مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

- تحديد مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي.

-تحديد مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي.

-حساب الفروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي حول مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية.

-حساب الفروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي حول مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول التقويم التربوي.

2. 2. مجتمع وعينة الدراسة: هو المجتمع الذي سحب منه الباحث عينة بحثه أو هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث ، أي أنه الكل الذي يرغب في دراسته لكي يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفرداته يسمى العينة والتي تعرف بأنها "جزء من مجموعة من الأفراد أو المادة المراد دراستها تختار وفق الأسلوبين، الأسلوب الاحتمالي أو الأسلوب غير الاحتمالي لغرض الحصول على أدق النتائج بغية التعميم على المجتمع الأصلي. أو أنها شريحة من مجتمع الدراسة تمثل خصائص وصفات هذا المجتمع، وتمثله فيما يخص الظاهرة موضوع البحث تم اختيارها بطريقة معينة" (برو ، 2014،ص. 179).

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع أساتذة اللغة العربية من التعليم الابتدائي بولاية المسيلة للسنة الدراسية (2022-2023) والبالغ عددهم (6220) حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية المسيلة.

- ✓ **مبررات اختيار العينة:** إن اختيار هذه العينة جاء لكون أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية هم الفئة الأكثر استخداما للتقويم التربوي خاصة وأن الأستاذ الواحد مطالب بتدريس عدة مواد أدبية وعلمية وتقويمها كل على حدى، مما يستدعي توظيف استراتيجيات وأدوات في التقويم التربوي، وهو الامر الذي يجعلها الأنسب للكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي.
- ✓ **كيفية اختيار العينة:** تعتبر مرحلة اختيار عينة الدراسة من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي التي يمكن من خلالها الحصول على بيانات ومعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة.

ولأن مجتمع الدراسة يتكون من بضعة ألاف من الأفراد (المعلمين) موزعون على 65 مقاطعة، و704 مدرسة ابتدائية، فقد ارتأينا اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية (العينة متعددة المراحل) باعتبارها الأنسب.

وهي ذلك النوع الذي يعتمد على تقسيم مجتمع البحث إلى فئات أو مجموعات أو عناقيد، لذلك هناك الكثير ممن يعتبرونها وجها من وجوه العينة العشوائية الطبقية، والواقع غير ذلك لأن العينة العشوائية العنقودية تستخدم إذا كان مجتمع البحث كبيرا ومنتشرا على مساحة جغرافية واسعة يصعب إعداد قوائم تفصيلية تضم جميع مفردات العينة (ل.ر.جاي،1993، ص.122،119).

وقد تم اتباع الخطوات التالية لتحديد عينة دراستنا الحالية:

-تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وهو أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية في ولاية المسيلة والمقدر عددهم الكلي (6220).

-تحديد حجم العينة والمقدر عددها 600 أستاذ وأستاذة.

-تحديد العنقود المطلوب والذي هو المدرسة.

-إعداد قائمة بجميع المدارس في المنطقة التعليمية، وهناك 704 مدرسة.

-تتفاوت المدارس في عدد الأساتذة بها، إلا أن متوسط عدد المعلمين بها 10معلمين.

-عدد العناقيد التي يتطلبها البحث يساوي حجم العينة المرغوب فيه مقسوم على حجم العنقود(المدرسة) أي 600/10=60 مدرسة.

-عينة الدراسة هي 10أساتذة من مجموع الأساتذة في 60 مدرسة، و10أساتذة في كل مدرسة يساوي العينة المطلوبة.

جدول رقم(16) يوضح قائمة بجميع المدارس المعنية بإجراءات الدراسة الميدانية

الرقم	إسم المؤسسة	الرقم	إسم المؤسسة	الرقم	إسم المؤسسة
01	ابتدائية الرجاء	**21**	ابتدائية محمد الشريف خير الدين	**41**	ابتدائية شايب ربي العيد

02	ابتدائية حيمر عبد الرحمان	22	ابتدائية غضبان بن صوشة	42	ابتدائية مشتي السعيد
03	ابتدائية سالمي سليم	23	ابتدائية سالم رشيد	43	ابتدائية علي غفصي عبد الرحمان
04	ابتدائية غلاب السعيد	24	ابتدائية بورزق عبد الرحمان	44	ابتدائية بن يونس عيسى
05	ابتدائية مويسات الفضيل	25	ابتدائية مسلم عبد الرحمان لخضر	45	ابتدائية شنيح محمد
06	ابتدائية سهيلي الديلمي	26	ابتدائية بلقاسمي مسعود	46	ابتدائية 17 أكتوبر 1961
07	ابتدائية بوراس عبد الرحمان	27	ابتدائية هلتالي علي	47	ابتدائية بورويس علي
08	ابتدائية سفاري زوينة	28	ابتدائية علي صوشة عمار	48	ابتدائية غياط فطوم
09	ابتدائية عمرون المختار	29	ابتدائية سالمي المهدي	49	ابتدائية شبيرة ابن شبيرة
10	ابتدائية ولهة علي	30	ابتدائية عريوة قانة	50	ابتدائية حفص بوجملين
11	ابتدائية خلفة بركاهم	31	ابتدائية حجاب إبراهيم	51	ابتدائية بوضياف علي
12	ابتدائية بركة عمار	32	ابتدائية عميش مبارك	52	ابتدائية سليتان الدراجي
13	ابتدائية لمرد خذير	33	ابتدائية بشاش النوي	53	ابتدائية محمدي حسين
14	ابتدائية شيكوش سعد	34	ابتدائية سفار طبي محمد	54	ابتدائية نوي مهيدي جميلة
15	ابتدائية الشهداء	35	ابتدائية سالم أحمد خليفة	55	ابتدائية ابن الصديق السعيد
16	ابتدائية حريزي فرحات	36	ابتدائية حجاب أحمد	56	ابتدائية حجاب لهول
17	ابتدائية تلي الطيب	37	ابتدائية سالمي البشير	57	ابتدائية لخنش ابن عبد الله

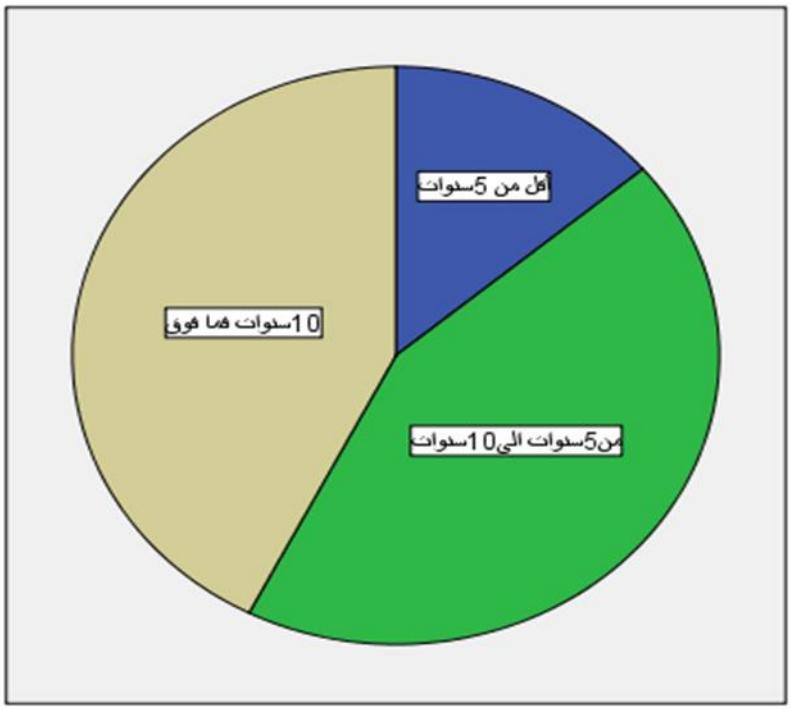
18	ابتدائية حضرباش السعدية	**38**	ابتدائية رجم عبد القادر	**58**	ابتدائية لخنش الدراجي
19	ابتدائية عيشوش محمد	**39**	ابتدائية عبد الحميد ابن باديس	**59**	ابتدائية شتيح المداني
20	ابتدائية بلخير بوجمعة	**40**	ابتدائية ساسي لخضر	**60**	ابتدائية بن عيسى مولود

جدول رقم(17) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية

سنوات العمل	أقل من 5سنوات	من5سنوات الى10 سنوات	من 10سنوات فما فوق	المجموع
العدد	83	262	255	600
النسبة	%13.83	%43.66	%42.50	%100

يلاحظ من خلال الجدول أن تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم 600 أستاذا وأستاذة نلاحظ أن(83) فردا لهم أقل من 5سنوات أقدمية بنسبة بلغت (13.83%). أما الذين لديهم من 5سنوات إلى 10سنوات أقدمية فقد بلغ عددهم(262) فردا بنسبة بلغت(43.66%). في حين أن الذين لديهم خبرة أكثر من 10سنوات فما فوق فقد بلغ عددهم(255) بنسبة بلغت(42.50%).

الشكل رقم (03) يمثل تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية

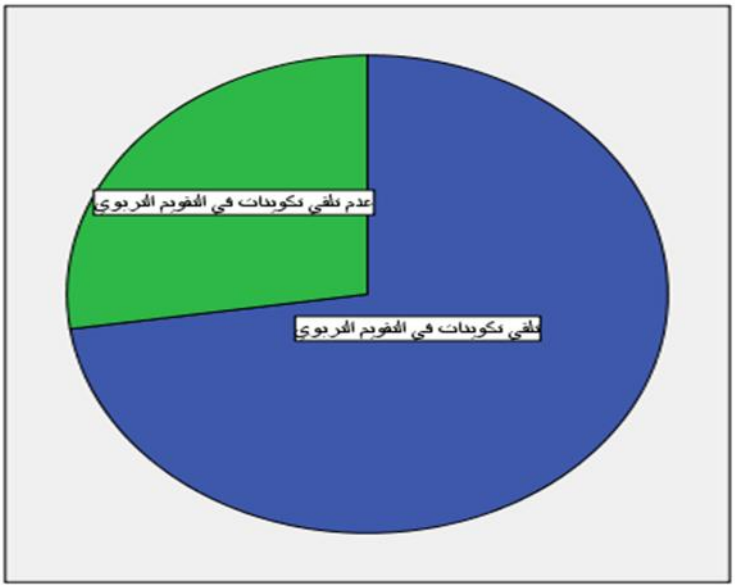


جدول رقم(18) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرسكلة

الرسكلة	تلقي تكوينات في التقويم التربوي	عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	المجموع
العدد	436	164	600
النسبة	%72.66	%27.33	%100

يلاحظ من خلال الجدول أن تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم 600 أستاذا وأستاذة أن(436) فردا تلقو تكوينات في التقويم التربوي بنسبة بلغت (72.66%). أما الذين لم يتلقوا تكوينات في التقويم التربوي فقد بلغ عددهم(164) فردا بنسبة بلغت(27.33%).

الشكل رقم (04) يمثل تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير الرسكلة


عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي
تلقي تكوينات في التقويم التربوي

3.2.مجالات الدراسة:

-**المجال المكاني:** أجريت الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي في بعض المدارس الابتدائية لولاية المسيلة، بالمقاطعات (01-02-03-04-31-34-48-57-61-62-65-75).

-**المجال الزماني:** تمت إجراءات الدراسة الميدانية في الموسم الدراسي (2022-2023)

-**المجال البشري** :طبق استبيان الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي على أساتذة التعليم الابتدائي فيبعض المدارس الابتدائية لولاية المسيلة و البالغ عددهم 600 أستاذ وأستاذة .

4.2.أداة الدراسة

- **وصف الاستبيان:** تم اعتماد الاستبيان كأداة لهذه الدراسة لملائمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

فالاستبيان أكثر أدوات البحث العلمي استخداما ويعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين.

إذ يعرف بأنه "أداة تتضمن مجموعة من الفقرات أو العبارات التقريرية حول مسألة ما تتطلب من الفرد الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث بحسب الأغراض والجهد"(الشايب،2009،ص.70).

ويعرفه سالم(2012) بأنه "نوع من المقارنة التي تعرض في شكل رقمي، وتبدأ المقارنة بالنواحي الكيفية وتنتهي إلى النواحي الكمية عن مقدار وجود الصفة"(ص.144).

ولتحديد المحك المعتمد في الدراسة، المتمثل في درجة الاحتياج التدريبي في استخدام التقويم التربوي حدد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 -1= 4) ومن ثم قسمت أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي(4.5= 0.8) وفي مجال ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أقل قيمة في المقياس درجة واحدة وأكبر قيمة خمس درجات) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

والجدول رقم (19) يوضح طول الخلايا في المقياس المستخدم، وذلك حسب متوسطات إجابات أفراد العينة.

المتوسطات	مستوى الاحتياج

من 1 إلى 1.80	منخفض جدا
من1.81 إلى 2.60	منخفض
من 2.61 إلى 3.40	متوسط
من3.41 إلى 4.20	عال
من4.21 إلى 5.00	عال جدا

وقد تكون من جزأين هما:

الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: يشمل(66) بندا (احتياجا تدريبيا) موزعة على مجالين رئيسيين هما:

*مجال استراتيجيات التقويم التربوي ويشمل (5) استراتيجيات.

*مجال أدوات التقويم التربوي ويشمل (4) أدوات.

جدول رقم(20) يبين توزيع بنود الاستبيان على مجالاته في الصورة النهائية.

مجال استراتيجيات التقويم التربوي	عدد البنود	مجال أدوات التقويم التربوي	عدد البنود
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	(07) احتياج تدريبي	قوائم الرصد والشطب	(11) احتياج تدريبي
استراتيجية التقويم بالملاحظة	(06) احتياج تدريبي	سلالم التقدير (اللفظية والعددية)	(06) احتياج تدريبي
استراتيجية التقويم بالتواصل	(08) احتياج تدريبي	سجل وصف سير التعلم	(06) احتياج تدريبي
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	(09) احتياج تدريبي	السجل القصصي	(04) احتياج تدريبي
استراتيجية مراجعة الذات	(09) احتياج تدريبي		
المجموع	**66 بند**		

- **تصحيح الاستبيان**

تم استخدام مقياس ليكريت الخماسي في الجانب الأيسر أمام كل فقرة لقياس مستوى الاحتياج التدريبي ووفقا للمقياس تم تصحيح الاستبيان بحيث يعطي درجة (1) للاستجابة منخفض جدا والدرجة

(2) للاستجابة منخفض والدرجة (3) للاستجابة متوسط والدرجة (4) للاستجابة عال والدرجة (5) للاستجابة عال جدا.

وبما أن عينة الدراسة هي 10أساتذة من مجموع الأساتذة في 60 مدرسة، و10أساتذة في كل مدرسة يساوي العينة المطلوبة فإن هذا الأمر ساعدنا على استرجاع العدد الكلي الموزع للاستبيان، وحتى سهولة التعامل مع الأساتذة والتحاور معهم وجها لوجه من أجل شرح عبارات الاستبيان وطريقة التعامل معها أثناء تقديم الإجابة. وكذلك استغلال الندوات التربوية المنظمة من طرف السادة مفتشي البيداغوجيا، وتنظيم وإدراج عملية تطبيق الاستبيان ضمن فعاليات الندوة مما ساهم في ضمان أكبر عدد من الاستجابات وهذا راجع إلى اهتمام السادة المفتشين بالموضوع ورغبتهم الشديدة في رصد هذه الاحتياجات وبالتالي سد هذا النقص والاحتياج.

5.2.الاساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من الاساليب الاحصائية لمعالجة البيانات وذلك بالاستعانة بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية رقم (26) في تطبيق الاساليب التالية:

-التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

-المتوسط الحسابي لحساب القيمة التي يعطيها أفراد الدراسة لكل فقرة أو مجموعة من الفقرات(المجال).

-الانحراف المعياري لمعرفة تشتت واستجابات أفراد مجتمع الدراسة.

-اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

-اختيار تحليل التباين الأحادي (anova) للمقارنة بين متوسطات الاستجابات.

-معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.

-معامل الثبات الفاكرونباخ.

خلاصة :

من خلال هذا الفصل تم عرض أهم الخطوات التي يجب أن تتوفر في أي بحث علمي يدرس مشكلة ما بطريقة علمية ، حيث تم عرض منهج الدراسة ، مجتمع الدراسة وخصائصه وأساليب اختيار

عينة الدراسة. ثم تم التطرق إلى وصف أداة جمع البيانات ، كما تم التطرق الى أهم الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات المتحصل عليها.

الفـصـــــــــــل الخـــــامس:

عرض وتحليل نتـائج الدراسـة ومناقشتها

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

2- الاستنتاجات

تمهيد :

بعد ما تم تطبيق الأداة على العينة الأساسية للدراسة والحصول على النتائج ومعالجتها عن طريق الأساليب الإحصائية، يأتي هذا الفصل الذي يتم فيه عرض ومناقشة نتائج الدراسة التي تعتبر من أهم

الخطوات التي يجب إتباعها لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي نسعى إليها فضلا على التحقق من صحة فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وتفسيرها في ضوء الرصيد النظري والدراسات السابقة لهذه الدراسة، و فيما يلي عرض وتفسير لنتائج كل فرضية.

1.عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية العامة: والتي تنص بأن " مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال".

بعد معالجة استجابات افراد العينة وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من البنود والدرجة الكلية للمحور بالإضافة إلى ترتيب كل بند وبالاعتماد على درجة ومستوى الاحتياج التدريبي (عال جدا–عال – متوسط – منخفض – منخفض جدا) التي تم اعتمادها كما هي موضحة، تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (21) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي

الرقم	الأداة ككل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	استراتيجيات التقويم التربوي	3.61	0.66	01	**عال**
2	أدوات التقويم التربوي	3.49	0.71	02	**عال**
	مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي	3.55	0.64	–	**عال**

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية للمجالين تراوحت بين (3.49 – 3.61) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05) حيث كان مجال استراتيجيات التقويم التربوي في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي قيمته(3.61) وانحراف معياري (0.66) بمستوى احتياج عال بينما احتلت أدوات التقويم التربوي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.49) وانحراف معياري(0.71) بمستوى احتياج عال .

أما الأداة ككل فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.55) وانحرافها المعياري (0.64) وقيمة المتوسط الحسابي تنتمي الى المجال (3.41 –4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال. ويعود سبب ذلك للتوجه الجديد عالميا، لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدلا من السلوكية، الأمر الذي اقتضى من المعلمين تحولا جذريا في

نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من تفجر معرفي وتكنولوجي. لذا أصبح المعلم وفقا لهذا التوجه الجديد، مطالبا باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وخاصة عمليات التفكير العليا ومنه فإن تطبيق استراتيجيات التقويم يتجه إلى توضيح الأهداف وذلك من خلال قياس الجانب الوجداني والاجتماعي للمتعلم ومساهمتها في تحديد مشكلات التدريس.

وبالتالي تحققت الفرضية العامة التي تنص على أن " مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال ".

والملاحظ أن نتائج الدراسة الحالية لم تتفق مع دراسة د. سمير جوهاري التي دلّت نتائجها أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى التدريب على جميع الكفاءات والمهارات التي تضمنتها الاستبانة بدرجة متوسطة، وكان الترتيب التنازلي للاحتياجات كما يلي: التخطيط للدروس بوزن مئوي(72.36%)، المعارف والمفاهيم النظرية بوزن مئوي(71.73%)، التقويم بوزن مئوي(70.71%)، تنفيذ الدروس بوزن مئوي(67.55).وكذا دراسة علاونة(2014) التي كشفت أن الاحتياجات في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كانت متوسطة . كذلك دراسة ويكستروم wikstrom(2007) التي توصلت إلى أن 76 % من المعلمين يستخدمون الأشكال التقليدية من التقويم وهذا ما أكدته دراسة كاليسكان وكاسيسكي caliskan &Kasikci (2010) أن أغلب المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية خاصة الاختبارات كالاختيار من متعدد والأسئلة المفتوحة بمعنى أنهم بحاجة إلى تدريب على استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي .

واتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة Larbi Gherib & Selwa Zerzaihi (2022) التي أظهرت أن مستوى الاحتياجات التدريبية لدى الطالب المعلم مرتفع في كل مجالات أداة الدراسة وفق الترتيب التالي: مهارات إدارة القسم، مهارات تخطيط الدرس، مهارات تنفيذ الدرس ومهارات التقويم التربوي و دراسة عواريب و بوحفص (2016) التي توصلت إلى أن جميع الفقرات المشكِّلة لمجالات الأداة تمثل كفايات تدريسية أساسية بدرجة" مهمة جدا ."وأن المعلمين بحاجة إلى التدريب على جميع مجالات الاستبانة" بدرجة كبيرة جدا"، وكان الترتيب التنازلي للاحتياجات كالآتي: تنفيذ الدرس بوزن نسبي (87,66 %) ثم تقويم الدرس بوزن نسبي(84%) ويليه التخطيط للدرس بوزن نسبي (78,66 %)، وأيضا دراسة بوعزة (2013-2014) التي بينت نتائجها أن مجال النشاط المدرسي اللاصفي قد احتل المرتبة الأولى ب(04) حاجات ، يليه مجال العلاقات الإنسانية ب(03) حاجات ، ثم مجالي (التقويم

والاختبارات – الإدارة الصفية). ودراسة العوهلي (2019) التي توصلت إلى أن مجال استراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم قد احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال استراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية، ومجال استراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. وفي مجال الأدوات احتلت قوائم الرصد المرتبة الأولى، وجاءت أداة سلالم التقدير العددية واللفظية في المرتبة الثانية، وجاءت أداة السجل القصصي في المرتبة الأخيرة. حيث أن رغم أن الأساتذة يستخدمون كل من الاستراتيجيات والأدوات بهذا الترتيب إلا أنه في دراستنا أظهرت حاجة الأساتذة على التدريب عليها وبنفس الترتيب .

وهذا ما جاء في دراستنا الحالية بأن مستوى الاحتياجات التدريبية عال لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي.

2.1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى: والتي تنص بأن" مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي عال ".

بعد معالجة استجابات أفراد العينة وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من البنود والدرجة الكلية للمحور بالإضافة إلى ترتيب كل بند وبالاعتماد على درجة ومستوى الاحتياج التدريبي (عال جدا–عال – متوسط – منخفض – منخفض جدا) التي تم اعتمادها كما هي موضحة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (22) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على أداء المتعلمين.	3.57	0.93	05	عال
2	تنمية المهارات (المعرفية–الأدائية–الوجدانية) التي يمتلكها المتعلم.	3.59	0.95	03	عال
3	استخدام التغذية الراجعة في تعديل إجراءات ومهام التقويم.	3.60	1.01	02	عال
4	تقديم العروض التوضيحية بمختلف أنواعها.	3.52	1.06	06	عال
5	تفعيل المناظرة بين التلاميذ.	3.42	1.04	07	عال
6	طرق امتلاك مهارات التقديم كالمحاكاة لتفعيلها في العملية التقويمية.	3.58	1.01	04	عال
7	تحديد المعايير المعتمدة في تقويم أداء المتعلم.	3.68	0.99	01	عال
	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	3.57	0.74	–	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كما يلي: حيث بلغت قيمته (3.57) وهذه القيمة تنتمي إلى المجال (3.41 –4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء عال.

من خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تراوحت بين (3.42 – 3.68) مع العلم أن أدني قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث احتل البند رقم(01) المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3،57) وانحراف معياري(0،93) بمستوى احتياج عال، وتنص العبارة " استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على أداء المتعلمين". والبند(02) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(3،59) وانحراف معياري(0،95) وتنص العبارة " تنمية المهارات (المعرفية–الأدائية–الوجدانية) التي يمتلكها المتعلم." بمستوى احتياج عال.

يعزى سبب ذلك الى إدراك ومعرفة معظم المعلمين بضرورة التدريب على استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وهذا بأهمية تنمية المهارات التي يمتلكها المتعلم سواء كانت معرفية أو أدائية أو وجدانية.

أما البند رقم(03) فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3،60) وانحراف معياري(1،01) بدرجة كبيرة وتنص العبارة " استخدام التغذية الراجعة في تعديل إجراءات ومهام التقويم " . بمستوى احتياج عال. ويفسر سبب ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة العالية لأهميتها والحاجة الملحة للتدريب عليها بحكم أهمية التغذية الراجعة لأنه وبهذه الطريقة يتم الوصول إلى أعلى مستويات الجودة .

أما البند رقم(04) فقد احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3،52) وانحراف معياري(1،06) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " تقديم العروض التوضيحية بمختلف أنواعها".

والبند (05) احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي(3،42) وانحراف معياري(1،04) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " تفعيل المناظرة بين التلاميذ". وهذا يدل على أن أساتذة التعليم الابتدائي بحاجة إلى الدراية بأهمية توظيف المتعلمين للمهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة تحتكي الواقع واتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها والتي يتم بنائها من خلال عدد من الفعاليات كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة فهي تقدم تقويما متكاملا ومباشرا يسمح للمتعلم لعب دور إيجابي في تقييم مهاراته وتتيح للمعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم.

حيث احتل البند (06) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3،58) وانحراف معياري (1،01) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " طرق امتلاك مهارات التقديم كالمحاكاة لتفعيلها في العملية التقويمية ".

حيث كان البند رقم (07) في الرتبة الاولى لمتوسط حسابي قيمته (3.68) وانحراف معياري (0.99) والعبارة تنص " تحديد المعايير المعتمدة في تقويم أداء المتعلم " .بمستوى احتياج عال . تبرز

حاجة المعلمين إلى معرفة المعايير المحددة لمستويات الأداء فهي تمكن من وضع معايير ووضع مستويات الأداء مما يضمن المشاركة الإيجابية للمتعلم (الفريق الوطني للتقويم، 2004، ص. 39)

وعموما فالتقويم الذاتي عامل تحفيز وتوعية، يساعد المتعلمين على معرفة جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم، وبذلك حسن تسيير تعلمهم فهو في قلب مسار التعلم، وهذا ما يشجعه على تقييم نفسه، وتنمية قدرته على التفكير، ويحفزه على المبادرة في تعلماته والنشاط فيها.

فالتقويم يؤثر في التزام التلاميذ بتعلماتهم، فهو يوجه حكمهم على أهم ما ينبغي تعلمه، ويؤثر على محفزاتهم وتمثلاتهم فيما يخص الكفاءات، ويدعم تنمية مواقف واستراتيجيات التعلم.

إن التقويم الحقيقي يجب أن يكون مستقلا عن فردية المقوم، لذا يكون استخدام الوسائط والأدوات ضروريا. والتقويم المعياري يبني نتائجه وفق مرجعية أو معيار وليس على انطباعات شخصية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت إليه دراسة الشهري والسميري (2020) حيث كشفت أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات التربويات وذلك في محور التقويم القائم على الأداء .

جدول رقم (23) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم بالملاحظة.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات لدى المتعلمين.	3.73	1.03	01	عال
2	استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم القيم لدى المتعلمين.	3.61	1.05	02	عال
3	جعل الملاحظات التلقائية ملاحظات منظمة ذات معايير خاصة.	3.52	0.98	05	عال
4	تكييف الملاحظات وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.	3.56	0.96	03	عال
5	التحقق من صدق المشاهدات الملاحظة	3.38	0.95	06	*متوسط*
6	معرفة إيجابيات وسلبيات استراتيجية التقويم بالملاحظة	3.53	1.00	04	عال
	استراتيجية التقويم بالملاحظة	3.56	0.74	-	عال

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ أن نتائج محور استراتيجية التقويم بالملاحظة ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كما يلي: حيث بلغت قيمته (3.56) وهذه القيمة تنتمي الى المجال (3.41 - 4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجية التقويم بالملاحظة عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود استراتيجية التقويم بالملاحظة تراوحت بين (3.38 – 3.73) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث احتل البند رقم (01) المرتبة الأولى لمتوسط حسابي قيمته (3.73) وانحراف معياري (1.03) والعبارة تنص على "استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات لدى المتعلمين" .بمستوى احتياج عال، أما المرتبة الثانية فكانت للبند رقم(02) بمتوسط حسابي (3،61) وانحراف معياري(1،05) بدرجة كبيرة وتنص العبارة " استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم القيم لدى المتعلمين " .بمستوى احتياج عال. يعزى ذلك إلى وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية التي تهدف إلى التعرف على تقويم المهارات والقيم والأخلاق وطريقة التفكير التي ينتهجها المتعلمون.

اما البند رقم(03) فقد احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري(0.98) بمستوى احتياج عال، وتنص العبارة " جعل الملاحظات التلقائية ملاحظات منظمة ذات معايير خاصة"

في حين البند(04) فاحتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.96) وتنص العبارة " تكييف الملاحظات وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة" بمستوى احتياج عال. يدل ذلك على حاجة المعلمين إلى التعرف على أنواع الملاحظات التي لابد من تقييدها والاعتماد عليها في تقويم تعلمات التلميذ كما يدل على رغبتهم في معرفة كيفية التأكد من صحة ما تم ملاحظته وذلك على حسب المعايير الخاصة الموضوعة لكل تعلم .

اما البند رقم(05) فقد احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3.38) وانحراف معياري(0.95) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " التحقق من صدق المشاهدات الملاحظة".

في حين جاء البند (06) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3،53) وانحراف معياري (1،00) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " معرفة إيجابيات وسلبيات استراتيجية التقويم بالملاحظة ". فوعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلا على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة. (البشير و برهم2008–2009،3–5)

فهناك من المعلمين من يكتفي بحكم يعتمد على الملاحظة " الساذجة " إن استطعنا أن نسميها كذلك، التي لا تعتمد على أدوات أو وسائل، ودون أي معلومات نظرية أو منهجية مسبقة، ودون استخدام لأي معايير خاصة. هذا الحكم المبني على الحدس دون شك حكم غير موضوعي لأنه ليس خارجا عن

الموضوع المقوم، ويكمن الخطر في الانطباعات الأولى وهي ثابتة في الأخير، وتؤدي على أحكام مسبقة غير ناضجة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت إليه دراسة الشهري والسميري (2020) حيث توصلت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات التربويات وذلك في محور التقويم بالملاحظة.

عكس ذلك دراسة العوهلي (2019) التي توصلت إلى أن درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية لاستراتيجيات التقويم واستخدامهم لأدواته من وجهة نظرهم، فمجال استراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم قد احتل المرتبة الأولى ، وجاء مجال استراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية أي أن استراتيجية التقويم بالملاحظة من الاستراتيجيات التقليدية المتبعة من قبل الأساتذة، والتي تحتاج إلى تحيين وتحسين في طرق وكيفيات استغلالها.

جدول رقم (24) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم بالتواصل

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	استخدام استراتيجية التواصل بيني وبين المتعلمين.	3.80	1.10	01	عال
2	معرفة علاقة التواصل البيداغوجي بعملية التقويم التربوي.	3.66	1.00	04	عال
3	الإجراءات العلاجية لمعيقات تطبيق التواصل البيداغوجي الفعال في عملية التقويم التربوي	3.57	0.95	06	عال
4	تنمية مهارة استخدام الأسئلة الشفوية في التقويم التربوي.	3.69	1.08	03	عال
5	إعداد الأسئلة الوجيهة التي يتم اعتمادها في العملية التقويمية حسب مستوياتها .	3.74	1.06	02	عال
6	استخدام الأسئلة في التواصل من أجل التقويم حسب أنواعها .	3.64	1.00	05	عال
7	تحليل معالم الوضعية التواصلية.	3.45	1.01	08	عال
8	تحديد مؤشرات تقويم المواد الشفوية.	3.56	1.02	07	عال
	استراتيجية التقويم بالتواصل	3.64	0.75	-	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج محور استراتيجية التقويم بالتواصل ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كما يلي: حيث بلغت قيمته (3.64) وهذه القيمة تنتمي الى المجال (3.41 – 4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود استراتيجية التقويم بالتواصل تراوحت بين (3.45 – 3.80) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث احتل البند رقم (01) الرتبة الاولى لمتوسط حسابي قيمته (3.80) وانحراف معياري (1.10) و العبارة تنص" استخدام استراتيجية التواصل بيني وبين المتعلمين ". بمستوى احتياج عال، بينما احتل البند (02) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.66) وانحراف معياري (1.00) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " معرفة علاقة التواصل البيداغوجي بعملية التقويم التربوي."

في حين البند رقم(03) احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3.57) وانحراف معياري(0.95) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " الإجراءات العلاجية لمعيقات تطبيق التواصل البيداغوجي الفعال في عملية التقويم التربوي". وهذا يدل على أهمية التواصل كونه نشاطا تفاعليا قائم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات، فهي عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم تفيد الأخير في معرفة طبيعة تفكير المتعلم وأسلوبه في حل المشكلات، وكذا يفيد المتعلم في الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع، وبالتالي تتطور قدراته وامكانياته. وكإجراء علاجي لمعيقا ت تطبيق التواصل البيداغوجي الفعال لا بد من اتباع خطوات بدءا من تحديد الهدف من التقويم وتخصيص كل الانتباه له من حيث الوقت والجو واستخدام التعبيرات اللغوية المناسبة لمستوى التعلم.

أما البند(04) فالمرتبة التي احتلها هي الثالثة بمتوسط حسابي(3.69) وانحراف معياري (1.08) وتنص العبارة ". تنمية مهارة استخدام الأسئلة الشفوية في التقويم التربوي." بمستوى احتياج عال.

بينما البند رقم(05) فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري(1.06) بدرجة كبيرة وتنص العبارة " إعداد الأسئلة الوجيهة التي يتم اعتمادها في العملية التقويمية حسب مستوياتها " بمستوى احتياج عال.

في حين البند رقم(06) فقد احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري(1.00) بمستوى احتياج عال، وتنص العبارة " استخدام الأسئلة في التواصل من أجل التقويم حسب أنواعها". هنا تبرز أهمية أن يتم انتقاء وصياغة الأسئلة المناسبة والتي يقابلها الانصات والاصغاء الواعي في التقويم ومما يعطي فرصة أفضل في إعداد وتقديم تغذية راجعة للمتعلم.

أما البند رقم(07) فقد احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري(1.01) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة" تحليل معالم الوضعية التواصلية". البند رقم(08) فقد احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري(1.02) بمستوى احتياج عال. وتنص العبارة" تحديد مؤشرات تقويم المواد الشفوية ".وهذا الأمر جد مهم كون وزارة التربية الوطنية أولته اهتمام واضح من خلال الاطلاع على ما جاء في الوثائق المرافقة والأدلة خاصة دليل اللغة العربية لمختلف الأطوار والمراحل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت اليه دراسات كل من دراسة الشهري و السميري (2020) فقد خلصت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة في كافة المحاور(التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم بالملاحظة) .ودراسة الظفيري و البشير (2021) التي خلصت إلى أن الأساتذة لا يزالون يمارسون أشكال التقويم التقليدية، والمتمثلة في التقويم بالورقة والقلم بينما احتل التقويم بمراجعة الذات والتقويم بالتواصل المرتبة الأخيرة من حيث درجة الاستخدام.

جدول رقم (25) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية التقويم بالورقة والقلم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	إعداد الاختبارات التحصيلية والتقويمية بمختلف أنواعها.	3.80	1.12	01	عال
2	بناء اختبارات تقويمية وفقا لجدول المواصفات.	3.72	1.13	03	عال
3	بناء اختبارات تقويمية متوافقة مع شروط الاختبار الجيد.	3.76	1.11	02	عال
4	استخراج معاملات السهولة والصعوبة للاختبارات التقويمية.	3.62	1.09	07	عال
5	بناء اختبارات تقويمية وفقا لصنافة بلوم.	3.44	1.10	08	عال
6	بناء شبكة تصحيح دقيقة وموضوعية	3.72	1.09	03	عال
7	تجسيد المعايير وتفعيلها أثناء التصحيح	3.68	1.03	05	عال
8	تفسير النتائج المتحصل عليها	3.64	1.07	06	عال
9	تطبيق المعالجة البيداغوجية المناسبة	3.69	1.05	04	عال
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم		3.67	0.86	-	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج محور استراتيجية التقويم بالورقة والقلم ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كما يلي: حيث بلغت قيمته (3.67) وهذه القيمة تنتمي الى المجال (3.41 -

4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجية التقويم بالورقة والقلم عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود استراتيجية التقويم بالورقة والقلم تراوحت بين (3.44 – 3.80) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث كان البند رقم (01) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (3.80) وانحراف معياري

(1.12) و العبارة تنص " إعداد الاختبارات التحصيلية والتقويمية بمختلف أنواعها".بمستوى احتياج عال و المرتبة الثانية فكانت للبند رقم(03) بمتوسط حسابي (3.76)وانحراف معياري(1.11)بدرجة كبيرة وتنص العبارة " بناء اختبارات تقويمية متوافقة مع شروط الاختبار الجيد." بمستوى احتياج عال. حيث تبرز حاجة المعلمين للتدريب على بناء اختبارات تقويمية بمختلف أنواعها تتسم بصفات وشروط الاختبار الجيد من صدق وثبات وموضوعية وشمولية، فأهمية هذا تظهر في كونها تعرف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين وكذا تقيس مدى تقدمهم، كما تزود المتعلم ووليه وكذا أصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلبة. كما وأن هذه النتيجة تدل على معرفة المعلمين بأهميتها فهي استراتيجية تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة(بن ياسين،2012،ص520).

أي أنها طريقة منظمة تحدد مستوى تحصيل الطلبة بمعلومات ومهارات في محتوى دراسي تم تعلمه.

بينما احتل البند رقم (02) المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قيمته(3.72) وانحراف معياري(1.13) والعبارة تنص" بناء اختبارات تقويمية وفقا لجدول المواصفات" بمستوى احتياج عال. وهذا الاحتياج إلى التدريب دليل على أهمية بناء اختبار تقويمي وفقا لجدول المواصفات فهو يعطي كل جزء من المادة وزنه الحقيقي كما أنه يؤمن صدق الاختبار لأنه يجبر المدرس على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة، كما يمكن من ترتيب الأسئلة حسب الأهداف وذلك بوضع جميع الأسئلة التي تقيس هدفا معينا، مما يمكن من جعل الاختبار أداة تشخيصية فضلا عن كونه أداة تحصيلية(العزاوي،2007،ص67).

أما المرتبة الثالثة فاحتلها البند(06) بمتوسط حسابي(3.72) وانحراف معياري (1.09) وتنص العبارة " بناء شبكة تصحيح دقيقة وموضوعية". بمستوى احتياج عال. تظهر أهمية هذا البند والذي عبر الأساتذة عن حاجتهم التدريبية فيه كون أنه يشترط أن تكون شبكة التصحيح مبنية على معايير ومؤشرات

مبسطة وميسّرة يتقبلها المصحح دون عناء فلا يكون مضطراً إلى العودة للشبكة عند تصحيح كل ورقة من أوراق التلاميذ.

بينما احتل البند (09) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.69) وانحراف معياري (1.05) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " تطبيق المعالجة البيداغوجية المناسبة ". فهذه الحاجة دليل على أهمية المعالجة البيداغوجية كونها واجب أخلاقي اتجاه المتعلم، لذلك تعتبر جزء من عملية التعلم، فهي تشخص وتصنف وتنتج خططا علاجية لكل فئة تتدخل في إجرائها عدة أطراف سواء داخل المؤسسة أو خارجها.

أما البند رقم(07) فقد احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري(1.03) بمستوى احتياج عال، وتنص العبارة " تجسيد المعايير وتفعيلها أثناء التصحيح". والبند رقم(08) واحتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3.64) وانحراف معياري(1.07) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " تفسير النتائج المتحصل عليها". ودرجة الاحتياج التدريبي العالية هنا دليل على أن الأستاذ يعلم جيدا بأنه إذا أراد تفسير نتائج المتعلم فإنه يعتمد على تجزئة هذه القدرات المكونة لها إلى سلوكات ظاهرة يستدل عليها بمؤشرات ومعايير واضحة ودقيقة لدى المتعلم، لذا لا بد من القدرة على بناء شبكة تصحيح مبنية على معايير ومؤشرات مبسطة وميسرة يستطيع المصحح التعامل معها بسهولة.

في حين احتل البند رقم(04) المرتبة السابعة بمتوسط حسابي(3.62) وانحراف معياري(1.09) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " استخراج معاملات السهولة والصعوبة للاختبارات التقويمية". حيث يبين هذا الاحتياج أهمية أن يقوم المدرس بتحليل الاختبار من أجل تحديد مقدار فاعليته في تقويم تحصيل التلاميذ، ويتم تحليل الاختبار من جانب معامل السهولة والصعوبة والقدرة التمييزية.

أما البند رقم(05) فقد احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي(3.44) وانحراف معياري(1.10) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " بناء اختبارات تقويمية وفقا لصنافة بلوم". حيث تبرز هنا أهمية التعرف على صنافة بلوم لأنه وحسب المنظرين اختلفت التصنيفات للأهداف التربوية بحسب وجهات النظر المطروحة من قبلهم ،وتشير الدراسات المستفيضة في هذا المجال إلى أن أكثر التصنيفات انتشارا هو تصنيف بلوم الذي حدد فيه ما يعنيه الهدف التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت اليه دراسات كل من عزّي (2018-2019) التي توصلت إلى أن هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات في كيفية بناء

الاختبارات التحصيلية.وكذا **دراسة** قنوعة و فوحمه(2017) والتي خلصت الى أن أساتذة التعليم المتوسط يستعملون جداول المواصفات عند بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة غير مقبولة اعتبارا للسياسة التربوية التي تلزمهم بذلك، والاهتمام اكثر بالأهداف التعليمية المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية وحس حركية. وأيضا دراسة جعفور وآخرون (2019) والتي أظهرت نتائجها أن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة تتمثل في مؤشر(معامل السهولة والصعوبة، القدرة التمييزية، الصدق، الثبات، الجودة). وكذلك دراسة رابحي و عزي و اسعادي (2018) التي أظهرت نتائجها أن هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية و تفريغ وتحليل وتفسير نتائجها.

جدول رقم (26) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور استراتيجية مراجعة الذات

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	جعل التلميذ يشارك في التقويم الذاتي.	3.73	1.09	01	عال
2	جعل التلاميذ يشاركون في التقويم بالأقران.	3.57	1.08	06	عال
3	ممارسة استراتيجيات التدريس الحديثة.	3.64	1.08	02	عال
4	تحديد المؤشرات والمعايير المستخدمة في التقويم الذاتي.	3.55	1.03	07	عال
5	استغلال دفاتر الأنشطة في تفعيل استراتيجية تقويم مراجعة الذات.	3.61	1.04	04	عال
6	التمييز بين أنواع التقويم من حيث معايير التقويم المحكية والمعيارية.	3.62	1.01	03	عال
7	استغلال دفتر التداول لتحديد الوضع النسبي لكل تلميذ على أساس الكفاءات المنشودة.	3.57	1.09	06	عال
8	استغلال ملفات المتعلمين حول حالاتهم في تفعيل استراتيجية مراجعة الذات.	3.54	1.04	08	عال
9	معرفة مناسبة استراتيجية مراجعة الذات لكل وضعية تقويمية.	3.60	1.04	05	عال
استراتيجية مراجعة الذات		3.60	0.82	-	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج محور استراتيجية مراجعة الذات ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كالتالي: حيث بلغت قيمته (3.60) وهذه القيمة تنتمي الى المجال (3.41 –4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجية مراجعة الذات عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود استراتيجية مراجعة الذات تراوحت بين (3.54 – 3.73) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث كان البند رقم (01) في الرتبة الاولى لمتوسط حسابي قيمته (3.73) وانحراف معياري (1.09) و العبارة تنص" جعل التلميذ يشارك في التقويم الذاتي " بمستوى احتياج عال. و البند رقم(02) فقد احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3.57) وانحراف معياري(1.08) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " جعل التلاميذ يشاركون في التقويم بالأقران ". والبند رقم(03) احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري(1.08) وتنص العبارة " ممارسة استراتيجيات التدريس الحديثة " بمستوى احتياج عال. حيث يرجع ذلك لأهمية مشاركة التلاميذ في تقويم أعماله وجعله مستقلا، كما يساهم في تحقيق مبدأ التفاوض ليعلم المتعلم ما قيم عليه ولماذا قيم وكيف قيم، فيصبح المتعلم قابلا للقرارات التي يتم التفاوض بشأنها ، لذا فإن كل من التقويم الذاتي وتقويم الأقران يعتبران كفاءتان يسعى اكتسابهما من خلال توظيف المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة ودرايته بها.

أما البند رقم(04) فقد احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي(3.55) وانحراف معياري(1.03) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " تحديد المؤشرات والمعايير المستخدمة في التقويم الذاتي".لأن القدرة على تحديد المؤشرات والمعايير المستخدمة في التقويم الذاتي يسهل عملية التقويم للمعلم والمتعلم.

بينما احتل البند (05) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.61) وانحراف معياري (1.04) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " استغلال دفاتر الأنشطة في تفعيل استراتيجية تقويم مراجعة الذات".وهنا تظهر أهمية وعي المعلمين بالمسك الجيد للوثائق البيداغوجية التي تسهل عملية التعلم عامة وعملية التقويم خاصة. وهذا يتضح في قدرة المعلم في استغلال كل من دفاتر الأنشطة وكراريس القسم، من أجل تفعيل استراتيجية مراجعة الذات كونها مفتاحا هاما لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم فهي تعطي فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفة والتفكير الناقد ومهارة حل المشكلات فهي تساعد المتعلمين على تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجياتهم وتقييم اتجاهاتهم.

أما البند(06) فقد احتل المرتبة الثالثة فاحتلها بمتوسط حسابي(3.62) وانحراف معياري (1.01) وتنص العبارة " التمييز بين أنواع التقويم من حيث معايير التقويم المحكية والمعيارية" بمستوى احتياج عال. بينما احتل البند رقم(07) المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3.57) وانحراف معياري(1.03) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " استغلال دفتر التداول لتحديد الوضع النسبي لكل تلميذ على أساس الكفاءات المنشودة". فوعي المعلمين بأنواع الاختبارات التحصيلية حسب تفسير النتائج سواء معيارية المرجع التي يقارن أداء الطالب على اختبار بأداء مجموعته المعيارية فهي من وسائل التقويم الختامي، ومحكية المرجع التي يقارن أداء الطالب بهدف معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء المجموعة فهي من وسائل التقويم التكويني.

أما البند رقم(08) فقد احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي(3.54) وانحراف معياري(1.04) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " استغلال ملفات المتعلمين حول حالاتهم في تفعيل استراتيجية مراجعة الذات" أن وعي المعلمين باستغلال ملفات المتعلمين المتعلقة بحالاتهم الصحية والنفسية والاجتماعية أمر مهم في تفعيل استراتيجية مراجعة الذات.

أما البند رقم(09) فقد احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري(1.04) بمستوى احتياج عال، وتنص العبارة " معرفة مناسبة استراتيجية مراجعة الذات لكل وضعية تقويمية".حيث تبرز قيمة هذا البند في مدى وعي المعلمين بمدى أهمية الاستخدام الأنسب لكل وضعية تقويمية وما يناسبها من استراتيجية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت ليه دراسات كل من دراسة الشهري والسميري (2020) حيث توصلت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات التربويات وذلك في التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران. وكذا دراسة بن العيد و ساعد (2023) التي توصلت إلى أن الأساتذة يحتاجون إلى تدريب في مجال بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع بنسبة 58% . حيث قدرت نسبة الاحتياج بين (50.67% – 61.33%) بحيث قدرت أعلى نسبة احتياج بمهارة تفسير نتائج الاختبار 61.33% و أقل نسبة لمهارة النطاق السلوكي بنسبة 50.67% مما يدل على احتياج أفراد العينة لعملية التدريب على بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع.

جدول رقم (27) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على مجال استراتيجيات التقويم التربوي

الرقم	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	3.57	0.74	4	عال
2	استراتيجية التقويم بالملاحظة	3.56	0.74	5	عال
3	استراتيجية التقويم بالتواصل	3.64	0.75	2	عال
4	استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	3.67	0.86	1	عال
5	استراتيجية التقويم بمراجعة الذات	3.60	0.82	3	عال
مجال استراتيجيات التقويم التربوي ككل		3.61	0.66	-	عال

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ قيم المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات تراوحت بين(3.56–3.67) مع العلم ان ادنى قيمة للإجابة هي (01) واعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث احتلت استراتيجية التقويم بالورقة والقلم الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.86) بمستوى احتياج عال .

أما مجال استراتيجيات التقويم بالتواصل فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.64) وانحراف معياري (0.75) حيث احتلت الرتبة الثانية. بمستوى احتياج عال.

بينما احتلت استراتيجية مراجعة الذات الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.60)وانحراف معياري (0.82) بمستوى احتياج عال.

أما استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء فقد احتلت الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري(0.74) بمستوى احتياج عال. وكانت الرتبة الخامسة لاستراتيجية التقويم بالملاحظة بمتوسط حسابي(3.56) وانحراف معياري (0.74) بمستوى احتياج تدريبي عال.

كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لمجال استراتيجيات التقويم التربوي قد بلغت (3.61) وانحراف معياري (0.66) هذه القيمة للمتوسط الحسابي تنتمي إلى المجال (3.41 –4.20) بمستوى احتياج تدريبي عال.

أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي عال وبالتالي تكون الفرضية الفرعية الأولى قد تحققت .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما توصلت اليه دراسة Larbi Gherib & Selwa Zerzaihi (2022) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الاحتياجات التدريبية لدى الطالب المعلم مرتفع في كل مجالات أداة الدراسة وفق الترتيب التالي: مهارات إدارة القسم، مهارات تخطيط الدرس، مهارات تنفيذ الدرس ومهارات التقويم التربوي، وكذا دراسة أكوفور Okorofor (1998) التي توصلت الى أن المعلمين بحاجة ماسة إلى التدريب على مجموعة من المجالات، من أهمها: إتقان المفاهيم والمهارات الأساسية ذات العلاقة بعملية تدريس الرياضيات، والتي تمثلت بصياغة أهداف سلوكية واقعية قابلة للتطبيق، واعداد الوسائل التعليمية، واتقان مهارات التقويم، وتحديد القراءات المساعدة.وكذا دراسة الشهري والسميري (2020) فقد خلصت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة في كافة المحاور(التقويم القائم على الأداء، التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم بالملاحظة). ودراسة البشير وبرهم (2012) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل كانت متوسطة. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل).و دراسة العوهلي (2019) التي توصلت نتائجها إلى أن مجال استراتيجية التقويم باستخدام الورقة والقلم قد احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال استراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية، ومجال استراتيجية التقويم باستخدام مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة.

3.1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية : و التي تنص " مستوى الاحتياجات التدريبية عال لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام ادوات التقويم التربوي

جدول رقم (28) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور قوائم الرصد والشطب

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	قراءة الشبكات المستخدمة في التقويم ضمن مناهج الجيل الثاني	3.60	1.01	01	عال
2	استعمال كل نوع من شبكات التقويم.	3.46	1.03	09	عال
3	معرفة الهدف وراء كل نوع من شبكات التقويم.	3.55	1.01	05	عال
4	استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم التي تتماشي مع سيرورة تعلم المواد	3.57	1.03	04	عال
5	استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالتقويم المستمر للمتعلم التي تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد.	3.59	1.01	02	عال
6	تحليل مؤشرات المعايير المعتمدة في شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الموارد المكتسبة المتماشية مع سيرورة التعلم	3.51	0.98	06	عال

	والإدماج.				
7	إشراك المتعلم في تقويم نفسه باستخدام شبكات التصحيح بالمعايير الخاصة بالمتعلم	3.48	0.99	08	عال
8	العمل بشبكة التصحيح بالمعايير للتقويم الفصلي والسنوي تتماشى وحلّ الوضعيات.	3.60	1.00	01	عال
9	استغلال شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بالقيم والكفاءات العرضية.	3.49	0.99	07	عال
10	كيفية التعامل مع مستويات التحكم (تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).	3.49	1.03	07	عال
11	استخدام الأداة التقويمية المناسبة لكل استراتيجية من استراتيجيات التقويم	3.58	1.03	03	عال
قوائم الرصد والشطب		3.54	0.78	-	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج محور قوائم الرصد والشطب ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كالتالي: حبث بلغت قيمته (3.54) وهذه القيمة تنتمي إلى المجال (3.41 –4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام قوائم الرصد والشطب عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود محور قوائم الرصد والشطب تراوحت بين (3.46 – 3.60) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) واعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث كان البند رقم (01) في الرتبة الأولى لمتوسط حسابي قيمته (3.60) وانحراف معياري (1.01) و العبارة تنص" قراءة الشبكات المستخدمة في التقويم ضمن مناهج الجيل الثاني " .

والبند(02) فقد احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي(3.46) وانحراف معياري (1.03)وتنص العبارة "استعمال كل نوع من شبكات التقويم".

أما البند رقم(03) فقد احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري(1.01) وتنص العبارة" معرفة الهدف وراء كل نوع من شبكات التقويم". بمستوى احتياج عال.

تبرز أهمية هذه البنود الحاجة العالية للتدريب التي أظهرتها استجابات الأساتذة، وهذا لأن وزارة التربية الوطنية تأكد على ضرورة المسك الجيد بمجموعة من الشبكات ولا يتم ذلك إلا إذا تمكن المعلم من قراءتها ومعرفة الهدف وراء كل نوع من شبكات التقويم، إضافة إلى استعمالات كل نوع وذلك لتحقيق أبعاد نظام التقويم ضمن مناهج الجيل الثاني المراد تحقيقها.

بينما احتل البند (04) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.57) وانحراف معياري (1.03) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم التي تتماشي مع سيرورة تعلم المواد "مما يبرز أهمية هذا النوع من الشبكة كونها ترتبط بالوضعيات الجزئية التي تساير التعلم ،حيث يحدد فيها المعلم مؤشرات لتحقيق مركبات كل ميدان ،ويعتمد فيها على معايير ومؤشرات تتناول مركبات الكفاءات الشاملة.

في حين احتل البند رقم(05) المرتبة الثانية فكانت بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري(1.01) وتنص العبارة " استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالتقويم المستمر للمتعلم التي تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد" بمستوى احتياج عال.

أما البند رقم(06) فقد احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3.51) وانحراف معياري(0.98) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " تحليل مؤشرات المعايير المعتمدة في شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الموارد المكتسبة المتماشية مع سيرورة التعلم والإدماج". وهو دليل على أن هذه الشبكات الخاصة بالمتعلم مهمة بالنسبة للمعلمين لأنها تتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب وتحكم المتعلم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد توظف في التقويم المستمر.

أما البند رقم(07) فكان في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري(0.99) وتنص العبارة " إشراك المتعلم في تقويم نفسه باستخدام شبكات التصحيح بالمعايير الخاصة بالمتعلم " بمستوى احتياج عال. تبرز الحاجة إلى التدريب على أهمية المسك الجيد لهذا النوع من الشبكات كون الهدف منها مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها، فالتقويم الذاتي والتقويم بالأقران المرتكز على

تدريب المتعلمين على حسن الاستجابة للمعايير و على تحقيق المؤشرات ويمكن اعتباره من الكفاءات التي نسعى إلى اكتسابها.

كذلك احتل البند رقم (08) في الرتبة الاولى لمتوسط حسابي قيمته (3.60) وانحراف معياري (1.00) و العبارة تنص" العمل بشبكة التصحيح بالمعايير للتقويم الفصلي والسنوي تتماشى وحل الوضعيات" بمستوى احتياج عال وهذا الاحتياج يعكس أهمية هذه الشبكة لأن الهدف المراد من تحقيقه هو قياس مدى نمو الكفاءة الشاملة بعد تقديم عدد من المقاطع التعليمية، كما يمكن تحويل المؤشرات اللفظية إلى رقمية.

اما البند رقم(09) فقد احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي(3.49) وانحراف معياري(0.99) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " استغلال شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بالقيم والكفاءات العرضية" تعتبر هذه الشبكة ذات أهمية ولابد من وعي المعلمين بها وهذا ما يفسر درجة الاحتياج العالي في التدريب عليها لأنها تستلزم تشارك الجماعة التربوية والشركاء في تحقيقها، إلا أن المدرسة تبقى المسؤولة عن تذويتها انطلاقا من توفير تلك البيئة التي تجعل بالإمكان معايشة القيم والكفاءات في مسارات التعلم.

كذلك احتل البند رقم (10) المرتبة السابعة بمتوسط حسابي(3.49) وانحراف معياري(1.03) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " كيفية التعامل مع مستويات التحكم (تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم)".

أما البند(11) فاحتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(3.58) وانحراف معياري (1.03) وتنص العبارة "استخدام الأداة التقويمية المناسبة لكل استراتيجية من استراتيجيات التقويم" بمستوى احتياج عال. وهو الأمر الذي يدل على وعي المعلمين بأهمية التعامل مع مستويات التحكم لأن درجة التحكم في المعيار تخبرنا بدرجة التحكم في الكفاءة ومن ثم اتخاذ القرار بالنجاح في المهمة أو الرسوب فيها ،وهذا مرتبط كذلك بقدرة المعلم في اختياره للاستراتيجية التقويمية المناسبة لكل مهمة مع الأداة الأنسب لها من أجل تسهيل المهام على المعلم وعلى المتعلم على حد سواء.

فكل عملية تقويمية ترتكز على جمع المعلومات وتحليلها، يجب أن تكون أدوات التقويم مكيفة مع هدفه المحدد، ومع نوع التقويم المعتمد، ومع الظروف التي يجري فيها التقويم، وداخل هذه الظروف، تكون مكيفة مع شروط إجراء الاختبارات التقويمية فهذا الاختيار لأداة الجمع هي المرحلة التي يتموقع فيها المدرس بالنسبة لعملية التقويم، ويمارس معارفه المهنية وحسن تدبيره.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت اليه دراسات كل من **عزي ورابحي واسعادي (2018)** التي أظهرت أن هناك احتياجات تدريبية لأساتذة التعليم المتوسط في تفريغ وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وتفسيرها و**دراسة مازق وساعد (2022)** التي توصلت إلى أن أساتذة التعليم المتوسط في منطقة العالية الشرقية يحتاجون إلى تدريب في مجال التقويم التربوي بأبعاده الثلاثة(التخطيط–التنفيذ–وتقرير النتائج)والتي تراوحت نتائجه ما بين الاحتياج الكبير والمتوسط لأساتذة التعليم المتوسط في مجال التقويم التربوي.

وكذا دراسة الزعبي (2013) التي بينت نتائجها أن درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته مازالت أدنى من المأمول كما أن درجة المعرفة بالأدوات متدنية.

جدول رقم (29) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور سلالم التقدير(اللفظية والعددية)

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	إعداد سلالم التقدير اللفظية.	3.60	1.03	01	عال
2	إعداد سلالم التقدير العددية.	3.55	1.08	02	عال
3	المواضع المناسبة لكل نوع من سلالم التقدير.	3.55	1.04	02	عال
4	استخدام سلالم التقدير في عملية التقويم بأنواعه.	3.52	1.05	03	عال
5	تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين.	3.60	1.09	01	عال
6	استغلال التكنولوجيا في تصميم وتطوير سلالم التقدير اللفظي.	3.45	1.09	04	عال
	سلالم التقدير(اللفظية والعددية)	3.55	0.85	-	**عال**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج محور سلالم التقدير (اللفظية والعددية) ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كما يلي : حيث بلغت قيمته (3.55) وهذه القيمة تنتمي الى المجال (3.41 – 4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام سلالم التقدير (اللفظية والعددية) عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ قيم المتوسطات الحسابية لبنود محور سلالم التقدير(اللفظية والعددية) تراوحت بين (3.45 – 3.60) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث كان البند رقم (01) في الرتبة الاولى لمتوسط حسابي قيمته (3.60) وانحراف معياري (1.03) والعبارة تنص" إعداد سلالم التقدير اللفظية" بمستوى احتياج عال .

أما البند رقم(02) فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري(1.08) وتنص العبارة " إعداد سلالم التقدير العددية" بمستوى احتياج عال.

أيضا احتل المرتبة الثانية البند رقم(03) بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري(1.04) وتنص العبارة " المواضع المناسبة لكل نوع من سلالم التقدير " بمستوى احتياج عال.

أما المرتبة الثالثة فاحتلها البند(04) بمتوسط حسابي(3.52) وانحراف معياري (1.05) وتنص العبارة " استخدام سلالم التقدير في عملية التقويم بأنواعه" بمستوى احتياج عال.

كما احتل البند رقم (05) المرتبة الاولى بمتوسط حسابي قيمته (3.60) وانحراف معياري (1.09) و العبارة تنص " تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين" بمستوى احتياج عال .يظهر الاحتياج التجريبي العالي لسلالم التقدير كونها أداة تظهر فيها إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، حيث تخضع كل فقرة من فقرات الاختبار إلى تدريج من عدة فئات أو مستويات، فالمعلم لابد أن يكون متحكم في تطوير المعايير لإظهار مؤشرات النمو على سلم التقدير لكي يتخذ قرار حول عمل المتعلم، ويشجع المتعلمين على تقويم أعمالهم باستخدام سلم التقدير فهو بهذا يقدم تغذية راجعة على شكل تعليقات.

بينما احتل البند (06) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.45) وانحراف معياري (1.09) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " استغلال التكنولوجيا في تصميم وتطوير سلالم التقدير اللفظي" و لأننا في عصر التكنولوجيا والرقمنة توجب على المعلمين التحكم في استعمال أجهزة الحاسوب والعمل عليها وكدا القدرة على الولوج للمنصات الرقمية والعمل عليها وصب نقاط التلاميذ وحساب المعدلات واتخاذ القرارات المناسبة.

يساعد استعمال الوسائط المتعددة على تكوين مدركات ومفاهيم علمية سليمة مفيدة، فمهما كانت اللغة واضحة في توصيل المعلومة للمتعلم، يبقى أثرها محدودا ومؤقتا بالمقارنة مع أثر استخدام الوسائل التقنية التي تزيد القدرة على الاستيعاب والتذوق، وتعين على تكوين الاتجاهات والقيم، بما تقدمه لهم من إمكانية على دقة الملاحظة، والتمرين على اتباع أسلوب التفكير العلمي، للوصول إلى حل المشكلات، وترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها المتعلم، كما أنها توفر لديه خبرات حقيقية تقرب واقعه إليه، مما يؤدي إلى زيادة خبرته، فتجعله أكثر استعدادا للتعلم والتكوين والتقويم الذاتيين، مما يضفي على التعليم صبغة عالمية والخروج من الاطار المحلي الضيق.

الملاحظ أن نتائج دراستنا لم تتفق مع نتائج دراسة **ويكستروم Wikstrom (2007)** التي أشارت إلى أن (76%) من المعلمين يستخدمون الأشكال التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من اعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (89%) منهم يستخدمون استراتيجيات تقويم البديل، مثل سلم التقدير اللفظي، والمشروعات الفردية، والمشروعات الجماعية، والمناقشات الصفية، والتقديم، والعرض التوضيحي.

في حين اتفقت النتائج مع ما توصلت إليه **دراسة حمادته(2007)** ، والتي أشارت إلى أن الاحتياج إلى مجال التقويم ، ومجال التعمق اللغوي ، ومجال تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيراً جداً .و**دراسة كاليسكان وكاسيكسي Caliskan &Kasikci (2010)** أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية . في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم الحديث كالمشروعات، وأعمال الطلبة.

جدول رقم (30) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور سجل وصف سير التعلم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	استغلال ملفات المتعلمين في وصف سير تعلماتهم.	3.41	1.09	05	عال
2	استغلال حصص الإنتاج الكتابي كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ.	3.45	1.06	04	عال
3	استغلال حصص مواد الإيقاظ كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ.	3.51	1.07	03	عال

4	تحويل كراس القسم كدفتر متابعة لكل تلميذ.	3.62	1.04	01	عال
5	اختيار المحتويات الأنسب لملف الإنجاز للمتعلم.	3.52	1.03	02	عال
6	توظيف ملف الإنجاز في تقويم التعلمات.	3.41	1.01	05	عال
	سجل وصف سير التعلم	3.50	0.83	-	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج محور سجل وصف سير التعلم ككل وبعد حساب القيمة الحقيقية للمتوسط كالتالي: حيث بلغت قيمته (3.50) وهذه القيمة تنتمي إلى المجال (3.41 -4.20) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام سجل وصف سير التعلم عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود محور سجل وصف سير التعلم تراوحت بين (3.41 – 3.62) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث كان البند رقم(01) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري(1.09) بمستوى احتياج عال. وتنص العبارة " استغلال ملفات المتعلمين في وصف سير تعلماتهم". إن سجل وصف سير التعلم لا يجب أن يعتبره المعلم تحليلا نقديا أو تقريرا بل فرصة للتعبير عن الآراء بطريقة خاصة وصحيحة، لذا يتطلب تطبيق هذه الاستراتيجية معلما حساسا.

بينما احتل البند (02) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.45) وانحراف معياري (1.06) بمستوى احتياج عال وتنص العبارة " استغلال حصص الإنتاج الكتابي كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ " فالكتابة اليومية أو الأسبوعية تحسن من طلاقة المتعلمين في الكتابة وتطوير ابداعاتهم.

أما المرتبة الثالثة فاحتلها البند(03) بمتوسط حسابي(3.51) وانحراف معياري (1.07) وتنص العبارة " استغلال حصص مواد الإيقاظ كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ" بمستوى احتياج عال. فمواد الايقاظ تسمح للمتعلم بالتعبير عن رأيه حول خبرات متنوعة يمكن أن يكون قرأها أو شاهدها أمر بها في حياته الخاصة.

بينما البند رقم (04) في الرتبة الأولى لمتوسط حسابي قيمته (3.62) وانحراف معياري (1.04) و العبارة تنص " تحويل كراس القسم كدفتر متابعة لكل تلميذ" بمستوى احتياج عال.

والبند رقم(05) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري(1.03) بدرجة كبيرة وتنص العبارة " اختيار المحتويات الأنسب لملف الإنجاز للمتعلم " بمستوى احتياج عال.

أما البند رقم(06) فقد احتل المرتبة الخامسة أيضا بمتوسط حسابي(3.41) وانحراف معياري(1.01) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة "توظيف ملف الإنجاز في تقويم التعلمات " حيث تبرز حاجة المعلمين إلى معرفة كيفية المسك الجيد لملف الانجاز فهو كدليل واضح على تقدم المتعلم

عبر الوقت لذا فإن الوسيلة المتاحة والمتعارف عليها بين أوساط المعلمين تتمثل في كراس القسم لأنه يتضمن نماذج من أعمال المتعلم يتم انتقائها بعناية لتظهر تقدم الطالب عبر الوقت وبذلك يشعر المتعلم بأنه مسؤول بشكل مباشر عن تعلمه.

وإذا اعتبرنا ملف الإنجاز دفتر متابعة التعلم لمجموع الإنتاج المقيم للتلميذ، ودفتر متابعة التقديم كاختيار لأحسن الاعمال، فكراس القسم اليومي والكراس الشهري أو كراس الاختبارات، وكراس التداول الذي يمر ويكتب فيه تلاميذ القسم كلهم، لها نفس الوظيفة كحمل آثار العمل اليومي وآثار التقدم المحرز، وخلق منافسة بين التلاميذ الذين يستطيعون المقارنة المتبادلة على كراس التداول وذلك تفعيلا للتقويم بالأقران.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت اليه دراسات كل من دراسة الشهري والسميري (2020) حيث توصلت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مجال التقويم البديل كبيرة من وجهة نظر المعلمات، والمشرفات التربويات وذلك في التقويم باستخدام ملف الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران.وكذا دراسة ويكستروم Wikstrom (2007) التي أشارت إلى أن (76%) من المعلمين يستخدمون الاشكال التقليدية من التقويم، مثل أسئلة الكتاب المدرسي، أو الاختبارات التحصيلية من اعداد المعلم، أو الاختبارات الوطنية المحلية، في حين أن ما نسبته (89%) منهم يستخدمون استراتيجيات تقويم البديل، مثل سلم التقدير اللفظي والمشروعات الفردية والمشروعات الجماعية، والمناقشات الصفية، والتقديم، والعرض التوضيحي. ودراسة كاليسكان وكاسيكسي Caliskan& Kasikci (2010)التي أظهرت نتائجها أن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية وخاصة الاختبارات.

جدول رقم (31) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات محور السجل القصصي

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	تصميم سجل لوصف الملاحظات في كل وقفة تقويمية.	3.30	1.14	02	متوسط
2	صياغة الملاحظات حسب أنواع الكفاءات المراد تقويمها.	3.37	1.08	01	متوسط
3	بناء سجل وصفي لتقويم الكفاءات فردي وجماعي.	3.28	1.10	03	متوسط
4	بناء سجل وصفي لتقدم أداء المتعلمين لمشاركته مع	3.20	1.20	04	متوسط

	الأولياء.				
	السجل القصصي	3.29	0.98	-	*متوسط*

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ ان تائج محور السجل القصصي ككل وبعد حساب القيمة الحقيقة للمتوسط كما يلي: حيث بلغت قيمته (3.29) وهذه القيمة تنتمي الى المجال (2.61 -3.40) أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام السجل القصصي عال.

ومن خلال الجدول نفسه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود محور السجل القصصي تراوحت بين (3.20 – 3.37) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث كان البند رقم (02) في الرتبة الاولى لمتوسط حسابي قيمته (3.37) وانحراف معياري (1.08) والعبارة تنص "صياغة الملاحظات حسب أنواع الكفاءات المراد تقويمها " بمستوى احتياج متوسط حيث يتضح دور المعلم في تطوير واستخدام السجل القصصي في تحديد الملاحظات المهمة أو ذات الدلالة للمتعلم، وتوثيقها بأسرع ما يمكن بعد الملاحظة مباشرة من أجل استخدامه في تخطيط الخطوات اللاحقة للمتعلم.

أما المرتبة الثانية فكانت للبند رقم(01) بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري(1.14) وتنص العبارة " تصميم سجل لوصف الملاحظات في كل وقفة تقويمية " بمستوى احتياج متوسط.

أما المرتبة الثالثة فاحتلها البند(03) بمتوسط حسابي(3.28) وانحراف معياري (1.10) وتنص العبارة " بناء سجل وصفي لتقويم الكفاءات فردي وجماعي " بمستوى احتياج متوسط.

بينما احتل البند (04) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.20) وانحراف معياري (1.20) بمستوى احتياج متوسط وتنص العبارة " بناء سجل وصفي لتقدم أداء المتعلمين لمشاركته مع الأولياء "

بناء سجل وصفي لتقدم أداء المتعلمين لمشاركته مع الأولياء "إذ تظهر هده الحاجة إلى أهمية التحكم خطوات تصميم سجل الوصف التي تبدأ من ملاحظة سلوك المتعلم وتسجيل الأحداث بطريقة وصفية ،ثم لا بد من تسجيل التاريخ والمكان ومن ثم التعرف على النمط السلوكي الذي يتكرر حدوثه والتي تستخدم في وضع فروضا على سلوك المتعلم واختبارها، وإضافة بعض التفسيرات للسلوك سواء كان إيجابيا أو سلبيا.

فالتقويم يتوج عمل التلميذ، محاول تقديم حصيلة عادلة، كما يجب أن يكون بإمكان المعلم والتلميذ والأولياء والمؤسسة قراءة وفهم وتأويل المعلومة التي يقدمها التقويم قصد التصرف، لذلك يجب أن تكون

المعلومة واضحة حتى تكون مفيدة. فتقويم التلميذ مسار معقد ولا يقتصر على تقويم أدائه، لا شك أن النقاش موجود في مجلس القسم لأن التقويم بناءه مشترك حقيقة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت إليه دراسات كل من دراسة العوهلي (2019) التي توصلت إلى أن درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية في مجال الأدوات حيث جاءت أداة السجل القصصي في المرتبة الأخيرة.

جدول رقم (32) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد عينة الدراسة على فقرات مجال أدوات التقويم التربوي

الرقم	الأدوات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	قوائم الرصد والشطب	3.54	0.78	02	عال
2	سلالم التقدير	3.55	0.85	01	عال
3	سجل وصف سير التعلم	3.50	0.83	03	عال
4	السجل القصصي	3.29	0.98	04	متوسط
5	أدوات التقويم التربوي	3.49	0.71	-	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لبنود مجال أدوات التقويم التربوي تراوحت بين (3.29 – 3.55) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05).

حيث كانت سلالم التقدير في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (3.55) وانحراف معياري(0.85) بمستوى احتياج تدريبي عال. وقوائم الرصد والشطب فاحتلت الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري(0.78) ومستوى احتياج تدريبي عال.

اما المرتبة الثالثة فكانت سجل وصف سير التعلم بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري(0.83) احتل بمستوى احتياج تدريبي عال.

بينما احتل السجل القصصي المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره(3.29) وانحراف معياري (0.98) بمستوى احتياج تدريبي متوسط.

كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لمجال أدوات التقويم التربوي بلغت (3.49) وانحراف معياري (0.71) وبما أن قيمة المتوسط الحسابي الحقيقي تندرج ضمن المجال (3.41–4.20) والذي عبر عن مستوى احتياج تدريبي عال.

أي أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي عال، ومنه يمكن القول أن الفرضية الفرعية الثانية تحققت .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما وصلت اليه دراسة العوهلي (2019) التي توصلت إلى درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية في مجال الأدوات احتلت قوائم الرصد المرتبة الأولى، وجاءت أداة سلالم التقدير العددية واللفظية في المرتبة الثانية، وجاءت أداة السجل القصصي في المرتبة الأخيرة.

ودراسة الزعبي (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (100 %)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب، كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام .كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج

4.1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على أنه:" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية".

جدول رقم (33) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية

الإحصاءات / المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (sig) *
مجال استراتيجيات التقويم التربوي	بين المجموعات	**2**	**1.44**	**0.72**	**1.64**	**0.19**
	داخل المجموعات	**597**	**261.85**	**0.43**	–	–
	المجموع	**599**	**263.30**	–	–	–
مجال أدوات التقويم التربوي	بين المجموعات	**2**	**0.54**	**0.27**	**0.53**	**0.58**
	داخل المجموعات	**597**	**305.67**	**0.51**	–	–
	المجموع	**599**	**306.21**	–	–	–
مستوى الاحتياجات التدريبية ككل	بين المجموعات	**2**	**0.89**	**0.44**	**1.06**	**0.34**
	داخل المجموعات	**597**	**250.82**	**0.42**	–	–
	المجموع	**599**	**251.71**	–	–	–

تبين من الجدول أعلاه أن قيمة(ف) في الدرجة الكلية (1.06) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (0.34) وهي أكبر من الحد الموضوع الذي هو (0.05) وهذا يعني أن الفروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية (سنوات العمل)غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) هذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا وعليه ترفض الفرضية البديلة التي تشير الى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة

التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية وتقبل الفرضية الصفرية التي تشير الى عدم وجود فروق دالة احصائيا.

وبالنظر كذلك الى الجدول رقم (33) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مجال استراتيجيات التقويم التربوي حيث بلغت قيمة ف (1.64) وبدلالة احصائية (0.19) وهي أكبر من (0.05).

كما يظهر أيضا الجدول نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مجال أدوات التقويم التربوي حيث بلغت قيمة ف(0.53) وبدلالة احصائية (0.58) وهي اكبر من (0.05).

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الفرعية التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية " لم تتحقق.

والملاحظ أن نتائج الدراسة الحالية لم تتفق مع دراسة دراسة د. سمير جوهاري دلّت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في احتياجات معلمي التعليم الابتدائي إلى التدريب على جميع الكفاءات والمهارات التي تضمنتها الاستبانة تبعا لمتغير الأقدمية في التدريس ولصالح ذوي أقدمية في التدريس من(1سنة- 10 سنوات، 11- 20 سنة، 21سنة- 30سنة). ودراسة لخضر عواريب و بوحفص بن كريمة(2016) دلت النتائج على وجود فروق دالة في احتياجات المعلمين إلى التدريب حول جميع الفقرات المشكِّلة لمجالات الأداة التي تمثل كفايات تدريسية أساسية تبعا لسنوات التدريس ولصالح ذوي سنوات التدريس الأقل من 6 سنوات.و دراسة دهيم الظفيري وأكرم عادل البشير بعنوان(2018-2019) التي اشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة توظيفهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى لأثر متغير الخبرة لصالح الفئة من(1-5) سنوات.

في حين اتفقت نتائجنا مع دراسة حمادته (2007) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 في الاحتياج إلى التدريب في مجال التقويم ، ومجال التعمق اللغوي ، ومجال تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا الحاسوب تعزى الى متغير الخبرة .

وكذا دراسة معزوز علاونة (2014)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية، في استراتيجيات التقويم البديل، وأدواته عند معلمي الرياضيات، تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ودراسة الزعبي (2013) التي لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل) في درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة الذي كان (100

%)، في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (0%) لأداة يوميات الطالب. و دراسة خالد العوهلي (2019) توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 5 سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك).مما يدل على امكانية تعميم النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية.

5.1.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي حول مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي".

جدول رقم (34) يوضح نتائج (T.test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي

المجالات	الفئات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
استراتيجيات التقويم التربوي	تلقي تكوينات في التقويم التربوي	436	**3.59**	**0.68**	**598**	**1.09**	**0.27**	**غير دالة**
	عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	164	**3.66**	**0.59**				

يتبين من الجدول أعلاه ان قيمة(ت) (1.09) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (0.27) عن الحد الموضوع الذي هو (0.05) وهذا يعني أن الفروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم

الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي حسب متغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا .

جدول رقم (35) يوضح نتائج (T. Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي

المجالات	الفئات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
أدوات التقويم التربوي	تلقي تكوينات في التقويم التربوي	436	**3.50**	**0.70**	**598**	**0.55**	**0.58**	**غير دالة**
	عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	164	**3.47**	**0.74**				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة(ت) (0.55) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (0.58) عن الحد الموضوع الذي هو (0.05) وهذا يعني أن الفروق في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي حسب متغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا.

جدول رقم (36) يوضح نتائج (T.test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي

المجالات	الفئات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
استبيان الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي	تلقي تكوينات في التقويم التربوي	436	**3.55**	**0.66**	**598**	**0.25**	**0.79**	**غير دالة**
	عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	164	**3.56**	**0.61**				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة(ت) في الدرجة الكلية للأداة (0.25) وأن قيمة مستوى دلالتها التي بلغت (0.79) عن الحد الموضوع الذي هو (0.05).

وهذا يعني أن الفروق في حول مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي حسب متغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ،هذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا وعليه ترفض الفرضية البديلة التي تشير الى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي حسب متغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي وتقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا.

وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الفرعية التي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول موضوع التقويم التربوي " لم تتحقق .

والملاحظ أن نتائج دراستنا لم تتفق مع نتائج دراسة البشير و برهم (2012) أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم

الرياضيات واللغة العربية لأثر الدورات التدريبية .ودراسة الجهني (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لصالح الذين يحملون شهادات عليا، ولصالح الذين خبرتهم 15 سنة فأكثر والذين خبرتهم من 10 إلى أقل من 15 سنة، ولصالح الذين حصلوا على 3 دورات تدريبية فأكثر، والذين حصلوا على دورتين تدريبيتين.

في حين اتفقت نتائجنا مع دراسة معزوز علاونة(2014) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل، وأدواته عند معلمي الرياضيات، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة ومكان المدرسة وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل. وبالتالي يمكننا تعميم النتائج المتوصل اليها في الدراسة الحالية.

2.الاستنتاجات:

من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات وما أسفرت عنه النتائج تم التوصل إلى:

-مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال.

-مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي عال.

-مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي عال.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الاحتياجات التدريبية في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الرسكلة حول التقويم التربوي.

خـــــــاتمـــــــة

-خاتمة:

تعد عملية التقويم منطلقا لعملية التحسين والتطوير لما له من دور في تحديد الجوانب التي بحاجة إلى إجراء عملي يتعلق بإعادة النظر ثم التحسين، لذا فقد احتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها، ونظرا للتطور في نظريات التعليم والتعلم حدث تطورا في مجال التقويم التربوي لاسيما في أهدافه ووظائفه وأدواته واستراتيجياته. فأصبح التقويم الحقيقي من أولى اهتمامات التربويين في التدريب الجيد على فعالياته، كونه صار أكثر مسايرة للعملية التعليمية.

فالاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على ضرورة توظيف استراتيجيات تقويمية تعكس الدور النشط الفعال الذي يقوم به المتعلم خلال عملية تعلمه وأنه لابد من توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي التي تعمل على تقويم شامل لشخصية المتعلم بجوانبها المختلفة.

لذا فقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي حيث أسفرت نتائج الفرضية الأولى إلى أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي عال. وعليه فإن الفرضية الأولى تحققت.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي عال. وبالتالي فإن الفرضية الثانية قد تحققت.

ومنه نستنتج أن مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال.

وبصفة عامة يمكن القول أن الفرضية العامة قد تحققت.

وبناء على نتائج الدراسة نستطيع القول أن خطى التقويم التربوي في المدارس الابتدائية ما زالت متعثرة وربما يعود ذلك إلى انشغال أساتذة التعليم الابتدائي بأمور لاعتقادهم أنها الأكثر أهمية متعلقة بالبحث عن أساليب وطرق تحسين أداء التلاميذ وتذليل الصعوبات التي يواجهونها في استيعاب المحتوى الدراسي، مما لا يدع مجالاً من وجهة نظرهم للبحث في استراتيجيات وأدوات جديدة للتقويم . وهذا ما لمسته الباحثة أثناء عملها كأستاذة في التعليم الابتدائي وكذا لقائها بزملائها الأساتذة سواء في مؤسسة العمل أو أثناء حضور الندوات والأيام التكوينية حتى أثناء التكليف في تأطير وحراسة الامتحانات الرسمية و التحدث معهم حول الطرق والأساليب الحديثة المتبعة أثناء العملية التعليمية والتقويمية، أو أثناء اللقاء بهم في فترة توزيع الاستبيان فقد كانت العملية فرصة لإجراء مقابلات مع أغلب أفراد العينة حيث أسهبوا في التعبير، فمنهم من قال أن جل اهتمامهم منصب عن البحث عن الأسلوب الأمثل ليفهم التلاميذ

للدروس، والتخفيف من الصعوبات التي يعانون منها أثناء تعاملهم مع محتوى البرنامج ، ومنهم من أخبرنا أنه لا يؤمن بهذه الاستراتيجيات الحديثة ،ويرى أن الاختبارات التقليدية هي الأسلوب الأمثل لتقويم التلاميذ، هذا عدا عن اعتقادات كثير من المعلمين أنهم معنيون بتقييم طلبتهم من أجل وضع العلامة لهم، وليسوا منشغلين بتقييم من أجل التعلم، وهذا متوافق مع نظرة كثير من المعلمين والأساتذة في الطور المتوسط والثانوي بشكل عام كشفت هذه الدراسة عن جملة من الأسباب التي جعلت مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال، فمن الأسباب ما هو متعلق بحجم الساعي للعمل ،والمسؤوليات الملقاة على عاتقه، مما لا يتيح له فرصة للتعامل مع استراتيجيات وأدوات تستنفذ وقتا إضافيا منه، ومن المعلمين من ربط بين عدم استخدامه لاستراتيجيات التقويم التربوي وأدواته وصعوبة المواد المدرسة ومحتواها الذي يفوق قدرات التلاميذ ، مما يجعل اهتمامه الأكبر منصباً على الطرق التي تعمل على زيادة فهم واستيعاب التلاميذ للدروس، ومن الأسباب التي كشفت عنها الدراسة في ضعف ممارسة المعلمين لأساليب التقويم التربوي متعلق بجهل المعلمين باستراتيجيات التقويم التربوي وأدواته، كذلك عدم اهتمام ومتابعة الإدارات المدرسية لهذا الموضوع، وعدم اهتمام ومتابعة المفتشين.

إضافة لكل ما سبق هناك ما هو متعلق بالإمكانيات المادية التي يتطلبها هذا النوع من التقويم وهذا شكوى الكثير من المعلمين من ضعف إمكانيات المدرسة المادية إذ أخبرنا بعض المعلمين أن المدرسة لا تزودهم بأوراق للاختبارات الشهرية، فما بالك لشبكات التقويم الفردية والجماعية ولكل مادة دراسية ولكل ميدان أو مقطع تعلمي، كما بينت الدراسة ومن خلال المشاهدات الحية لتطبيق التقويم التربوي من قبل الباحثة في أثناء توزيع الاستبيانات وجمعها أن بعضاً من جزئيات تطبيق التقويم كانت تهمل، أو تطبق بطريقة خاطئة خاصة وأن دراستنا تزامنت مع فترة إجراء أساتذة السنة الخامسة ابتدائي لامتحان تقييم المكتسبات وهو الامتحان البديل الذي أقرته وزارة التربية الوطنية كبديل لامتحان شهادة التعليم الابتدائي .

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد الدراسة حسب متغيري الأقدمية والرسكلة حول موضوع التقويم التربوي.

كما كشفت عن رغبة الأساتذة في التدريب والتكوين حول استراتيجيات التقويم التربوي وأدواته خاصة وأننا في عصر الرقمنة والتكنولوجيا لاستخداماتها في تفريغ نتائج التقويم الكمية، خصوصا وأن دراستنا كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيري الأقدمية والرسكلة حول موضوع التقويم التربوي، بمعنى أن كل فئات مرحلة التعليم الابتدائي يحتاجون إلى الخضوع لدورات تدريبية حول كل ما يتعلق بالتقويم التربوي من استراتيجيات وأدوات.

- **اقتراحات الدراسة:**

من خلال ما تم التوصل اليه في هذه الدراسة يمكن تقديم جملة من الاقتراحات التي تساعد على تلبية جملة الاحتياجات التدريبية التي تم رصدها من خلال سير العملية التعليمية والتقويمية التي تتطلب استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم التربوي الحديث متمثلة فيما يلي:

– تقديم تكوين دقيق ومكثف في مجال التقويم التربوي واستراتيجياته الحديثة سواء أثناء دراستهم بالجامعات والمعاهد، أو بعد توظيفهم.

–يجب تكوين المكونين في ميدان التربية على التقويم التربوي واستراتيجياته الحديثة من طرف أساتذة جامعيين متخصصين في العملية التعليمية التعلمية.

–يجب أن تضع الجهات الوصية عن الميدان التربوي تربصات ميدانية للأساتذة المبتدئين يتم فيها تعليمهم وتكوينهم ميدانيا على استخدام استراتيجيات التقويم التربوي الحديث.

–توفير دليل واضح ومتكامل عن التقويم التربوي الحديث ليتمكن المعلمين من توظيف التقويم التربوي في إطار علمي.

– توفير الامكانات المادية والبشرية لتذليل التحديات التي تواجه المعلم في توظيف لاستراتيجيات التقويم التربوي وأدواته.

– إدراج استراتيجيات وأدوات التقويم التربوي الحديث ضمن محتويات مقرر التقويم التربوي في الجامعات والمؤسسات التربوية.

– التعريف باستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته أثناء الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة في الجامعة، من خلال تضمينها المقررات الدراسية وتدريبهم عليها، خصوصا في مقررا ت القياس والتقويم وأساليب التدريس.

–عقد دورات و ورشات تدريبية متخصصة لأساتذة التعليم الابتدائي في استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته وكيفية توظيفها في العملية التدريسية والتقويمية.

–تشجيع المعلمين والمعلمات وتحفيزهم لتوظيف استراتيجيات التقويم التربوي وأدواته وإعدادهم قبل الخدمة أثنائها على كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات والأدوات.

قائمة المراجع

المراجع

أولا–باللغة العربية:

1. ابن عوف، محمد حسن .(2013). *تحديد الاحتياجات التدريبية، الدورة التدريبية في مجال التخطيط وتنفيذ وتقيين البرامج التدريبية*، المعهد العالي لعلوم الزكاة، الخرطوم.
2. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن كرم.(1994). *لسان العرب*. دار الصادر. بيروت.
3. ابو الحمايل، احمد.(2005) . *فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الاحياء بالمملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم المهنية*. [رسالة ماجستير ،كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر]. قاعدة بيانات دار المنظومة،الرسائل الجامعية.
4. أبو قويدر سلام عزام عبد المعطي.(2019). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة.[رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]*
5. أبو حويج، مروان و أبو مغلي، سمير .(2004). *المدخل إلى علم النفس التربوي*(د ط). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان .الأردن.
6. أبو حويج، مروان و الخطيب، إبراهيم و أبو مغلي، سمير.(2002).*القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* (ط1).الدار العلمية للنشر والتوزيع. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
7. الزيود،نادر فهمي وعليان،هشام عامر.(2005).*مبادئ القياس والتقويم في التربية*.(ط3).دار الفكر– ناشرون وموزعون.عمان.الأردن.
8. علي،عماد أحمد حسن.(2010) .*القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق*.(ط1).دار السحاب للنشر والتوزيع.القاهرة.مصر.
9. يعقوب النور،أحمد.(2007).*القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.(د.ط).الجنادرية للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.*
10. *الطناوي،عفت مصطفى.(2009).التدريس الفعال تخطيطه.مهاراته.استراتيجياته.تقويمه.(ط1).دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.الأردن.*
11. أبو شيخة، نادر أحمد .(2010).*إدارة الموارد البشرية*(ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان . الأردن.

12. الثوابية، احمد واخرون.(2004). *استراتيجية التقويم التربوي الحديثة*، اعداد الفريق الوطني للتقويم.

13. احمد، سيد علي ، و محمد ،سالم احمد.(2003). *التقويم في المنظومة التربوية*. مكتبة الرشد. الرياض.

14. الأغا،هاني .(2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات اللازمة لرعاية الطلبة المتفوقين. مجلة جامع النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 33(6).990-1032

15. أوحيدة،علي .(2007). *التدريس الفعال بواسطة الكفايات*. مطبعة الشهاب. باتنة، الجزائر.

16. باشات، أحمد .(1978). *أسس التدريب*. الشركة السعودية للأبحاث والتنمية (ط1). دار النهضة العربية .

17. البحراني، ماهر بن احمد.(2019).*تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس:دراسة على أعضاء هيئة التدريس العمانيين بكليات العلوم التطبيقية*.رماح للبحوث والدراسات،2019(38)،103-123.

https ://search.emarefa.net/detail/BIM-954324

18. برعي، محمد جمال.(1991). *فن التدريب الحديث في مجالات التنمية*. مكتبة القاهرة الحديثة. القاهرة.

19. بركات، زياد. (2010،أفريل.6-9). *الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في المرحلة الاساسية الدنيا[عرض*ورقة علمية]. المؤتمر الثالث بجامعة جرش الاهلية، جامعة القدس المفتوحة، طولكوم، فلسطين.

20. برو، محمد.(2014). *الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية-علم النفس،علم الاجتماع،علوم التربية*.الأمل للطباعة والنشروالتوزيع.تيزي وزو.الجزائر.

21. بروكس ، جل.(2001). قدرات التدريب و التطوير دليل عملي (عبد الإله اسماعيلي كتبي،مترجم .مراجعة عبد اللطيف بن صالح العبد اللطيف) .مركز البحوث و معهد الادارة العامة . الرياض.

22. البشير، أكرم عادل و برهم أريج عصام .(2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية،13(1)241-270.

79589http ://search.shamaa.org/FullRecord?ID=

23. البلاونة، فهمي. (2010). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية .*مجلة جامعة النجاح الوطنية،24(8)*،2227-2270.

24. بلقيدوم، بلقاسم. (2012 -2013) . *الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة*.[أطروحة الدكتوراه ، جامعة سطيف2] ،ص146-154

25. بن عيشي، عمار. (2012). *اتجاهات التدريب وتقييم أداء الأفراد*(ط1). دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان،الأردن.

26. بن ياسين، عمر صالح مفضي. (2012). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*،العدد(3).514-535

27. بو عزة، الصالح .(2013-2014). *الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفايات* [أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف 02. سطيف].

28. بوحفص، عبد الكريم. (2010). *التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية*. ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.

29. بوحفص، عبد الكريم .(2016). *أسس ومناهج البحث في علم النفس* (ط2).ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر.

30. بوعبد الله ، لحسن. (2010). إدارة وتنمية الموارد البشرية(ط2). منشورات مخبر للنشر والتوزيع. الجزائر.

31. بن العيد،عيشة وساعد،صباح.(2023).الاحتياجات التدريبية في مجال بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع لدجى أساتذةالتعليم الثانوي.مجلة دفاتر المخبر.18(01).245-263.

32. تركي ، رابح.(1982). *أصول التربية والتعليم*. ديوان المطبوعات للنشر والتوزيع. الجزائر.

33. التقويم التربوي.(د.ت).مسترجع بتاريخ2022، من موقع **موقع جيل المستقبل الجزائري** http://mustakbele-algeriaForum.net pdf created with pdf factory protrial version www PDF Factory. Com.

34. توفيق، عبد الرحمن. (2007). موسوعة المدربون الناجحون: ماذا يفعلون ولا يفعلون (ط1). مركز الخبرات المهنية للإدارة.

35. جاي، ل.ر.(1993). *مهارات البحث التربوي* (جابر، عبد الحميد جابر، تعريب). دار النهضة العربية،الدوحة.

36. جبارة، كوثر. (2015). العلاقة بين أسلوب التقويم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر ،219-251

37. جبرائيل، بشارة .(1986). *تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية و التكنولوجية*(ط1) .المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع. بيروت.

38. الجريدة الرسمية .(2015). 27(55).

39. جعفور،ربيعة و عدائكة، دنيا و بن موسى، يمينة .(2019). *الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية في مجال كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية –جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي ، 284 -301.

40. جودت سعادة,إبراهيم عبد الله.(1997). تنظيمات المنهج و تخطيطها و تطويرها.دار الشرق للنشر و التوزيع .عمان،الأردن.

41. الجهني،سامي محمد مرزوق.(2017).قياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات توظيف ملف الإنجاز لتطوير الأداء اللغوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.المجلة العلمية لكلية التربية،جامعة أسيوط.33(10).الجزء الثاني.313-334.

42. جوهاري، سمير.(2018). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات. دراسة ميدانية بولاية سطيف(الجزائر). مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (43)،35-64 .

http ://search.shamaa.org/FullRecord?ID=276594

43. حثروبي، محمد الصالح. (2011) . *المدخل إلى التدريس بالكفاءات* (د.ط) . دار الهدى .عين مليلة .الجزائر .

44. حثروبي، محمد الصالح .(2012). *الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي –وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية*. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع. عين مليلة. الجزائر.

45. حديد، يوسف.(2009) . *تقويم الأداء التدريبي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية* [أطروحة دكتوراه.كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية .جامعة منتوري قسنطينة.الجزائر].

46. حربـي، محمـد حسـن وأخـرون .(1990). المـدخل التنظيمـي كأسـلوب شـامل ومـرن لتحديـد الاحتياجات التدريبية. المجلة العربية للإدارة،10، (01).

47. الحريري، رافدة. (2012). *التقويم التربوي*(ط1).دار المناهج للنشر والتوزيع.عمان، الأردن.

48. حسن، راوية محمد .(2000). *إدارة الموارد البشرية*. الدار الجامعية. الإسكندرية.

49. حسنين ،حسين محمد. (2001) .*أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية* (ط1).دار المجدلاوي للنشر و التوزيع . عمان

50. حسنين، محمد حامد. (1987). *تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع العام الأردني ودور معهد الإدارة العامة في تلبيتها* [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الأردنية، عمان.

51. بـن عيشـي ،عمـار.(2012-2013).البـرامج التدريبيـة ودورهـا فـي تحقيـق الجـودة الشـاملة للمنظمات[أطروحة دكتوراه غير منشورة]جامعة محمد خيضر ،بسكرة،الجزائر.

52. الحكمي، على. (2007). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم[عرض ورقة عمل] اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم.

53. الحلاق ، علي سامي. (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*. المؤسسة الحديثة للكتاب. طرابلس، لبنان.

54. حليتيم، لخضر. (2022).*التقويم البيداغوجي في المدرسة الابتدائية-تقويم:الأستاذ-المدير-المفتش*. دار خيال للنشر والترجمة. برج بو عريريج،الجزائر.

55. حمادته.(2007). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق.المجلة الأردنية في العلوم التر بوية، 3(01)،53-68.

56. الخطيب، أحمد والعنزي ،عبد الله زامل.(2007) . *تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية* (ط1) . عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. عمان ، الأردن.

57. الخاطر، براءة فايز. (2010). *استراتيجية التدريب الفعال* ط1. دار أسامة للنشر والتوزيع.عمان، الأردن

58. الخطيب، براءة فايز.(2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الاساسي في مجال الادارة الصفية كما يراها المعلمون. مجلة جامعة دمشق. دمشق. 29(01)

59. دحدي، اسماعيل و مزياني، الوناس. (2017). التقويم التربوي، مفهومه، أهميته, مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية.جامعة قاصدي مرباح .ورقلة. 31

60. درة، عبد الباري و زهير، صباغ .(1990). *إدارة القوى البشرية المنحى النظمي*. دار الندوة للنشر والتوزيع. عمان.

61. درة، عبد الهادي .(1991). التدريب مفهومه ومدخل تنظيمي له ,رسالة المعلم.32(1-2) .

62. دعمس، مصطفى نمر. (2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. دار غيداء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

63. دليل التقويم في مناهج الجيل الثاني من الإصلاح.(2016). اللجنة الوطنية للمناهج.وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

64. الدليل المنهجي لإعداد المناهج-نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية .(2016).اللجنة الوطنية للمناهج .وزارة التربية الوطنية. الجزائر

65. ديب، أوصاف. (2006). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم.مجلة جامعة دمشق، 22 (2).

66. راشد، محي الدين. (1990،يوليو،15-18). واقع اعداد وتدريب المعلمين اثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين[عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي الثاني، الإسكندرية.

67. زرواتي، رشيد.(2007). *مناهج وأدوات البحث العلمي في في العلوم الاجتماعية*(ط1).دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.عين مليلة.الجزائر.

68. الزعبي، آمال أحمد .(2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،21 (3)،197- 165

69. الزغلول، عماد عبد الرحيم و المحاميد، شاكر عقلة.(2007). *سيكولوجية التدريس الصفي* (ط1).دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

70. زويلف ،مهدي حسن.(2003). *إدارة الإفراد*. دار الصفاء. عمان، الأردن.

71. الزيادات، ماهر مفلح وقطاوي، إبراهيم .(2010). *دراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها* (ط1). دار الثقافة.عمان.الأردن.

72. زيتون، عايش.(2008). *أساليب تدريس العلوم*(ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع.عمان.

73. زينب، عبد الكريم .(2003). *علم النفس التربوي*. دار أسامة .عمان ،الأردن.

74. الزيود، نادر فهمي وعليان ،هشام عامر. (2005).*مبادئ القياس والتقويم في التربية*(ط3).دار الفكر للنشر والتوزيع .عمان .الأردن.

75. سالم، سماح .(2012). *البحث الاجتماعي "الأساليب المناهج"(ط1)*.دار الثقافة للنشر و التوزيع.عمان.الأردن.

76. السعيد، رضا. (2005). *التواصل الرياضي " الصحيفة التربوية الالكترونية"* . كلية التربية. جامعة المنوفية.

77. سكارنه ، بلال خلف.(2011). تصميم البرامج التدريبية(ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن.

78. السلمي، علي. (1970). *التدريب الإداري*. المنظمة العربية للعلوم الإدارية. القاهرة.

79. الشايب، عبد الحفيظ.(2009).*أسس البحث العلمي*(ط1).دار وائل للنشر والتوزيع.الأردن.

80. الشامخ، نورا (2018) التقويم في التعليم.مسترجع بتاريخ 2022،من موقع شبكة الألوكة. www.alukah.net

81. شحادة، نعمان.(2009). *التعلم والتقويم الأكاديمي*(ط1).دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

82. الشرقاوي، علي.(دون تاريخ). *إدارة النشاط الإنتاجي في المشروعات الصناعية*. دار النهضة العربية. بيروت.

83. الشهري، زينة بنت حاسن بن احمد و السميري ، لطيفة بنت صالح بن محمد .(2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء التقويم البديل، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج، 05، 934-979.

84. شويش، مصطفى نجيب .(1994). *الإدارة الحديثة* (ط1). دار الفرقان. عمان.

85. الصافي، عبد الحكيم محمود وآخرون.(2010). *تعليم الأطفال في الاقتصاد المعرفي*(ط 1). دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

86. صبري، ماهر إسماعيل والرفاعي ،محب. (2003).*التقويم التربوي ،أسسه، وإجراءاته*. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. الرياض، السعودية.

87. الصراف، قاسم علي .(2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم* (دط) . دار الكتاب الحديث. الكويت.

88. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان.(2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية.دار الكتاب الحديث. القاهرة، مصر.

89. صلاح السيد عبده رمضان.(2005). *تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة*(ط1). إيتراك للنشر و التوزيع.

90. الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2003). *إدارة النفس البشرية*(ط1). دار المناهج للنشر. الأردن.

91. الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2009). *التدريب الإداري-المدربون والمتدربون أساليب التدريب*(دط). دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

92. الطعاني ، حسن أحمد.(2000).*التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. دار الشروق. عمان.

93. طه ، فرج عبد القادر. (2001) .*علم النفس الصناعي والتنظيمي*(ط9). دار الصناعة. القاهرة.

94. الظاهر، زكريا محمد وآخرون.(2002). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*(ط1). دار العلمية الدولية الثقافية للنشر والتوزيع.

95. الظفيري، محمد دهيم و البشير، أكرم عادل .(2021). درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماته بدولة الكويت. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. 15(1). 27-48

295233http ://search.shamaa.org/FullRecord?ID=

96. العاجز، فؤاد على .(2004،يوليو.21-22) .*تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة*[عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية .

97. عامر، وسيلة وساعد، صباح .(بدون سنة). **التكوين بالكفايات في التربية [جلسة ملتقى].** جامعة قاصد ي مرباح. ورقلة. بسكرة .

98. عايدة، سيد خطاب وآخرون.(2000).*إدارة الموارد البشرية*،دون دار نشر.

99. عايش، احمد جميل . (2010). *تطبيقات في الاشراف التربوي*(ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

100. عباس ،سهيلة محمد و حسين، علي(1999) إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

101. العباسي، محمود بن صلاح بن سليمان.(2019).الاحتياجات التدريبية في مراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة بمنطقة مكة المكرمة. كلية التربية. جامعة أم القرى. *مجلة دراسات* .46(1).

102. عبد السميع ،شعلة الجميل محمد.(2000). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية*. دار الفكر العربي.القاهرة.

103. عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد. (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*(ط1). دار الفكر ناشرون وموزعون .عمان. الأردن.

104. عبد القذافي، رمضان .(1987). *العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج* (ط1). المكتب الجامعي الحديث . الإسكندرية، مصر.

105. عبد الله، سامية محمد محمود.(2015). *استراتيجيات التدريس* (ط 1). دار الكتاب الجامعي. الإمارات.

106. عبيدات ،سهيل أحمد .(2007).*إعداد المعلمين وتنميتهم*(ط1)، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان

107. العتيبي، بسمة كمال(2016). أساليب التقويم التربوي وأدواته.موقع موضوع.مسترجع بتاريخ 04نوفمبر ،2022،من موقع .http: //mawdoo3

108. عثمان، محمد الصائم .(2001). *تدريب المعلمين اثناء الخدمة* : بعض التجارب المعاصرة. مكتبة الخبتي الثقافية.

109. العرنوسي، ضياء عويد حربي وآخرون. (2013). *الإدارة والاشراف التربوي* (ط1). دار الصادق الثقافية للنشر. عمان، الأردن.

110. العزاوي، نجم .(2006) .*التدريب الإداري*. دار اليازوري. عمان، الأردن.

111. عزّي، إيمان .(2018–2019). *فعالية بناء برنامج تدريبي موجه لأساتذة التعليم المتوسط لتنمية كفاءة بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة في مادة الرياضيات* [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر. بسكرة].

112. عزي، إيمان ورابحي، إسماعيلو اسعادي ،فارس. (2018). تحديد الاحتياجات التدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية لأساتذة التعليم المتوسط. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،34، 153-168.

113. عساف ، عبدالمعطي محمد.(2000). *التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات*. دار زهران. عمان.

114. عفت مصطفى الطناوي .(2009). *التدريس الفعال –تخطيطه –مهاراته–استراتيجياته– تقويمه*(ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.

115. علاونة، معزوز. (2014). الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. جامعة القدس المفتوحة، فرع نابلس. فلسطين. 28(11)، 2588-2618..

116. علام،صلاح الدين محمود.(2004).*التقويم التربوي البديل"أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية"*(ط01). دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

117. العلوي،محمدالطيب.(1982).*التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية* (الجزء 01). دار البعث. الجزائر، قسنطينة.

118. عليوة ،السيد .(2001) .*تحديد الاحتياجات التدريبية*. أتراك للنشر والتوزيع. مصر.

119. عليوة،السيد.(2001). *تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد*(ط1). إيتراك للطباعة والنشر. القاهرة، مصر.

120. عواريب لخضر، وبوحفص، بن كريمة.(2016). تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية–دراسة ميدانية بمدينة ورقلة–.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.3(2). 334 -352.

121. عواريب، لخضر والشايب، محمد الساسي.(2011) .تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين.الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.(03)،424-451.

122. العوهلي،خالد.2019).درجة توظيف أعضاء هيئات التدريس في الجامعات السعودية.المجلة العلمية لكلية التربية،جامعة أسيوط.25(10).156-179.

123. مطلاوي،ربيع.(2023).*دور البرامج التدريبية في تحقيق جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية- دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تبسة.مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.16(01)،330-350.*

124. العرابي،محمد سعد إبراهيم(2004).فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الرابع. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بمصر،ص 177-244

125. فاتحي ، محمد.(2004). *مناهج القياس وأساليب التقييم :بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج* (ط1). دار النجاح الجديدة . المغرب.

126. فاروق عبده فليه ،أحمد عبد الفتاح الزكي. (2004).*معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا* . دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية، مصر.

127. فتح الله، عندور عبد السلام.(2000). *التقويم التربوي*. دار النشر الدولي. الرياض.

128. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم.(2004). *كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*(ط1). دار الشروق. عمان.

129. القرني، ناصر صالح. (2000). *دليل المعلمين والمعلمات في بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي*(ط2). الرياض. السعودية.

130. قطيط، غسان يوسف.2009). *حوسبة التقويم الصفي*(ط1). دار الثقافة. عمان. الأردن.

131. قنوعة، عبد اللطيف و فوحمه، خالد .(2017). مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية –دراسة ميدانية في متوسطات الوادي–مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع،(1)، 170-184.

132. الكسواني، مصطفى خليل وآخرون. (2007). *اساسيات تصميم التدريس*(ط1). عمان. دار الثقافة الأردن.

133. كوافحة، تيسير مفلح .(2003). *القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*(ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع . عمان، الأردن.

134. اللقاني، احمد حسين والجمل، علي احمد.(1995). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس* (ط 3). عالم الكتب ، القاهرة.

135. مازق، فاطمة الزهراء وساعد ،صباح .(2022). الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم المتوسط–دراسة ميدانية بمتوسطات العالية الشرقية بسكرة–. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 07(01)، 803–826.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/662/7/1/193243

136. ماهر، أحمد .(1996). *إدارة الموارد البشرية*. مكتبة عين شمس. القاهرة، مصر.

137. مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط*، ط4، مكتبة الشروق الدولية ، جمهورية مصر العربية.

138. المحمد، فيصل عبد الله حمد. (2009). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي العلوم الاجتماعية في دولة الكويت* [رسالة ماجستير ، جامعة عمان – عمان].
https ://search.emarefa.net/detail/BIM-434633

139. مدكور، على أحمد. (2001). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*. دار الفكر العربي. القاهرة . مصر.

140. مراسلة مديرية التكوين رقم : 2015/295

141. مصطفى، هاني محمود بني .(2005). *بناء برنامج تدريب لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية*. دار جرير للنشر. عمان.

142. مصمودي، زين الدين.(2002) . مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر. *مجلة جامعة دمشق*. 18(2).

143. مطلاوي،ربيع.(2023).دور البؤامج التدريبية في تحقيق جودة التعليم العالي يالجامعة الجزائرية.مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

144. المطرودي، خالد بن إبراهيم.(2011).الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.2(23)، 318–372.

145. المغذوي، عادل.(دون التاريخ). *أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة*.

146. ملحم ،سامي محمد.(2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم:الأسس النظرية والتطبيقية* (ط2) .دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

147. ملحم،سامي محمد.(2005).*القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.(ط1،2،5).دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان ،الأردن.*

148. ممادي، شوقي محمد.(2016) . *النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائي*. دار عالم الثقافة للنشر.

149. *المنجد في اللغة والإعلام* .(1986). دار الشروق، بيروت.

150.ناصر، يونس. (1995،أكتوبر،21-31) .الاحتياجات التدريبية،[ورقة علمية]. الدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ليبيا.

151. هلال (أ)، حسن و محمد عبد الغاني. (2002). *دراسة الاحتياجات التدريبية والتخطيط للتدريب* (ط1). مركز تطوير الأداء والتنمية.

152. الهيثي ،خالد عبد الرحيم مطر .(2005). *إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي* (ط2). دار وائل للنشر عمان.

153. الورفلي، فايده إمحمد سالم و بن نيك ،يوسف نيك محمد رحيمي و زامرى، بن عارفين . (2011) .تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي في طرائق التدريس.الجامعة الماليزية الوطنية.كلية التربية.كلية الدراسات الإسلامية.*المجلة العربية التعليمية* .3(2).41-52

154. وزارة التربية الوطنية. (2013). الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

155. وزارة التربية الوطنية.(2022-2023).المنشور رقم1711المؤرخ في 19أكتوبر2022 المتضمن ترتيبات التقويم البيداغوجي في المراحل التعليمية الثلاث للسنة الدراسية .الجزائر.

156. وزارة التربية الوطنية.(2005) .بناء الاختبارات .سند تكويني موجه لنمطي التفتيش والتعليم .المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.

157. وزارة التربية الوطنية.(2015).الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

158. ياغي، محمد عبد الفتاح. (1988). أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في فعالية البرامج التدريبية. *المجلة العربية للتدريب*. 2 (3).

159. يـاغي، محمـد عبـد الفتـاح.(1990). *التـدريب الإداري بـين النظريـة والتطبيـق*(ط1). السعودية.الرياض.

160.ياغي، محمد عبد الفتاح.(1997). *التدريب بين النظرية والتطبيق*(ط2). دار الخريجي للنشر والتوزيع. الرياض.

161. يونس، محمد حسن إسماعيل.(2012).فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.المجلة الدولية للتربية. 1 (11).

162. القدومي،عبد الناصر .2008).الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها.مركز القياس والتقويم.

163. البلطان،إبراهيم بن عبد الله.2016).الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مجال توظيف أساليب التقويم البديل وأدواته.مجلة كلية التربية،جامعة المنوفية.(01).116-163.

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية

1. Wiggins , G.(1998). *Educative assessment :Designing assessments to inform and improve student performance.* San Francisco : Jossey- Bass publishers.
2. Bennett, S. (2004). Assessment in chemistry and the role ofexamination. *University chemistry Education, 8, 52-57*
3. Bernard mort tory et Daniel cyozet .(2001).Gestion des ressource humains .Paris
4. Caliskan, H & Kasikci, Y .(2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procradia-Social and Behavioral Sciences , 2(2),4152-4156.
5. Carey, L. M. (2001). Measuring and Evaluating School Learning. 2nd Edition.
6. *Chatterji*, M. (*2010),* EDUCATIONAL EVALUATIONMETHODS , IN, International Encyclopedia of Education, Elsevier, UK EVALUATION
7. CIZEKG. (2010),AN INTRODUCTION TO FORMATIVE ASSESSMENT, IN, Handbook of Formative Assessment, Routledge UK
8. De gey,(M) .(1984).La politique des ressources huméaines dans l'entreprise ,Ed , d'Organisation. paris,
9. Delandshere, G. (2002). Assessment as Inquiry. Teachers College Record, 104, 1461-1484.
10.. Ministere de l'education nationale .(2009) .Guide méthodologique d'élaboration des programmes.Commission Nationale des Programmes . Algerie

11. Joshua, M., Joshua, K. & Kritsonis, W. (2006) .Use of student achievement scores as basis for assessing teacher instructional effectiveness. *National forum of teacher education journal, 17(3)*. Available at: http://www.nationalforum.com
12. Okorofor, I.D.(1998).In service training program in Mathematics Education of Ikwana Umuabia Elementary School Teacher in Imo state of Nigeria. State University of New York at Buffalo, DAI , 48.:2316-A
13. Roegiers, Xavier.(2001), Une pedagogies de l'integration (compétences et intégration des acquis dans l'enseignement), 2ème éd deboeck université, bruxelles
14. Schunk, D.H. (2012), Learning Theories An Educational Perspective, (Assessment of Learning), Pearson Education, USA
15. Selwa Zerzaihi&Larbi Gherib. (2022) . The level of the training needs for teaching skills for studentsteachers at the Higher Teacher Training School of Oran-descriptive study- Al-Rawaiz Review. 06 (02). 394_ 412) https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/692/6/2/209054
16. Wikstrom, N.(2007). Alternative Assessment in Primary Years of International Baccalaureate Education. The Stockholm Institute of Education, Thesis 15 ECTS.
17. Wiliam,p,ANTHONY and others.(2002) . Human recources managment , a strategie approach. HARCONT college publishers.3rd édition

الملاحق

الملحق رقم(01) نموذج شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم

الرقم	الاسم واللقب	م/ فهم المنطوق				المجموع		م/التعبير الشفوي			المجموع		م/ فهم المكتوب				المجموع		م/التعبير الكتابي			المجموع	
		المؤشرات						المؤشرات					المؤشرات						المؤشرات				
		1	2	3	4	+	-	1	2	3	+	-	1	2	3	4	+	-	1	2	3	+	-
01																							
02																							
03																							
04																							
05																							
06																							
07																							
08																							
09																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
	المجموع الموجب																						
	المجموع السالب																						

الملحق رقم(02)نموذج شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي

الرقم	المعايير	معايير التقييم 2 = متميز 1 = نام 0 = متعثر المؤشرات	الاسم واللقب																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	الوجاهة	الاستهلال ..																				
2		سلامة وضعية الجسم.																				
3		مستوى الصوت المناسب للمقام.																				
4	أداء المعنى وتمثيله	نطق الحروف من مخارجها الصحيحة																				
5		قراءة وحدات لغوية كاملة (الاسترسال)																				
6		احترام علامات الإعراب																				
7		يميز بين الحركات و المدود																				
8		يراعي الشد والتنوين و الإشباع																				
9		يميز بين أل الشمسية و أل القمرية																				
10		احترام علامات الوقف																				
11		استخدام التنغيم بطريقة صحيحة.																				
12	دراسة المتن	التعرف على شخصيات النص																				
13		اكتشاف معان من خلال سياقات																				
14		**تجزئة النص إلى وحدات**																				
15		تحديد الروابط بين النص والمتن																				
16		الاجابة عن أسئلة حول المعنى																				
17	التميز	شد الانتباه وقوة التأثير.																				
18		جهورة الصوت.																				
19		القراءة الإيقاعية																				

ملاحظة : - صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية والمتعلم، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.
- الأرقام : 2/ 1/ 0 هي رموز وليست عددا من النقاط.

الملحق رقم(03)نموذج شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم لتقويم ميدان التعبير الكتابي

		معايير التقييم 2 = متميز 1 = نام 0 = متعثر المؤشرات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	الوجاهة	الاستهلال ..																				
2		الاستجابة لطبيعة الموضوع																				
3		احترام حجم المنتج																				
4		وسيلة العرض المناسبة																				
5	البناء اللغوي	عرض الفكرة																				
6		استخدام جمل تامة المعنى																				
7		توظيف الأفعال حسب أزمنتها																				
8		توظيف التراكيب والصيغ																				
9		توظيف الأساليب المناسبة																				
10		التّمثل الصحيح للمعنى																				
11		احترام علامات الإعراب																				
12	انسجام الإنتاج	احترام الجانب المنهجي																				
13		عدم تناقض																				
14		توظيف علامات الترقيم																				
15		استغلال السندات التوضيحية																				
16		طرح الرأي وتعليله																				
17		تلاؤم الأفكار مع الموضوع																				
18	التميز	إدراج قيمة																				
19		الاستدلال																				
20		اقترح حل، إبداء رأي																				

ملاحظة : - صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية والمتعلم، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.
- الأرقام : 2/ 1/ 0 هي رموز وليست عددا من النقاط.

الملحق رقم (04) نموذج شبكات بمعايير التصحيح المرتبطة الوضعيات الادماجية التقويمية(تقويم المقطع)

المعايير	المؤشّرات	نعم	لا
المعيار 1 : وجاهة المنتوج	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 .		
المعيار 2 : الاستعمال السليم لأدوات المادّة	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 .		
المعيار 3 : الانسجام الداخلي للمنتوج	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 .		
المعيار 4 : معيار النوعية	المؤشر 1 ،		

الملحق رقم (05) نموذج شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمدى تذويت القيم والكفاءات العرضية

الرقم	مجال القيم والكفاءات و ميدان الكفاءات العرضية	دلالات	متميز	نام	متعثر
1	الهوية الوطنية	يقف للعلم باحترام			
2		يتحدث بلغة عربية سليمة			
3		يفشي السلام والتحية			
4		ينشد النشيد قسما بشكل سليم			
5		يتفاعل مع احتفالات الأعياد الدينية والوطنية			
6		يحفظ سور القرآن المدروسة			
7		يمتثل للأحاديث النبوية المدروسة			
8	المواطنة	يتعاون مع الغير			
9		يقبل على العمل التشاركي			
10		يساهم في مختلف الأنشطة الثقافية			
11		ينتهج أساليب الحوار			
12		يتحلى بالصدق			
13		يحافظ على البيئة			
14		ينضبط مع الآداب العامة			
15	التفتح على العالم	يتعايش سلميا مع الآخر			
16		ينبذ العنف			
17		يحترم موقف الأقلية في الفوج			
18		يقبل تداول القيادة في الفوج			
19		يمارس مبدأ الترجيح في الفوج			
20	الطابع الفكري	يتحكّم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة			
21		يبدي أفكارا متطابقة مع الوضعيات المقترحة عليه			
22		يعبر عن رأيه بشكل صريح			
23		يبرهن على صحة رأيه			
24	الطابع المنهجي	يختار المساعي الملائمة			
25		ينضبط مع الزمن المخصّص لإنجاز الأنشطة			
26		يرتّب أفكاره.			
27		يساهم في تحضير العمل			
28		ينظم العمل			
29		يؤدي الوظيفة المطلوبة استجابة للتعليمات			
30	الطابع.الشخصي/الاجتماعي	ينجز العمل بطريقة فردية			
31		يساهم في الأعمال الفوجية والجماعية في المدرسة			
32		يطرح التساؤلات داخل الفوج			
33		يستمع لأفكار الأعضاء			
34		يساهم بأفكاره الخاصة			
35		يبدي عواطفه تُجاه الآخر			
36	الطابع التواصلي	يكتب بخطّ مقروء			
37		يطرح أسئلة قصد الاستفسار			
38		يوظّف وسائل مختلفة للتواصل			
39		يتناول الكلمة أمام زملائه محترما آداب التدخّل			
40		يعرض المنتج بكيفية ملائمة			

● **ملاحظة :** يتم انتقاء دلالات المتابعة والتقويم الخاصة بالقيم والكفاءات العرضية بعد: التعرف عليها واجرأتها خلال عملية التعلم ، تذويتها في وضعيات مختلفة.

الملحق رقم (06) نموذج شبكات بمعايير التصحيح نهاية كل فصل وللتحقق من اكتساب الكفاءة الشاملة

المعيار	المؤشرات	دلالات رقمية						
الوجاهة (3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	6/0	1/6	2/6	3/6	6/4	5/6	6/6
	الدلالات الرقمية	0	01		02		03	
الاستعمال السليم لأدوات المادة(3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	5/0	5/1	5/2	5/3	5/4	5/5	
	الدلالات الرقمية	0	01	02		03		
الانسجام(3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	5/0	5/1	5/2	5/3	5/4	5/5	
	الدلالات الرقمية	0	01	02		03		
الأصالة (1)	المؤشر 1 ،	1/1						
	الدلالات الرقمية	01						

الملحق رقم :(7)

استبيان استطلاعي

الموضوع : استطلاع آراء حول موضوع التقويم التربوي

يسرني أن أضع بين يديكم نموذجا لاستبيان استطلاعي لجمع معلومات حول موضوع الدراسة التي أقدمها لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي –دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة و ذلك بتفضلكم الإجابة عن هذه الأسئلة التالية:

–ماهي الممارسات الحالية للتقويم التربوي ؟

.....

–ما هي أهم الصعوبات والمعيقات التي تعترضك أثناء تطبيق عملية التقويم؟

.....

–ما هي أهم احتياجاتك التدريبية حول موضوع التقويم ؟

.....

–ما هي المقترحات التي يمكن أن تقدمها لتحسين وتفعيل نظام التقويم الحالي ؟

.....

الملحق رقم:(8)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الموسم الجامعي :2022-2023

استمارة استطلاع آراء السادة الخبراء

سيادة الدكتور(ة)/الأستاذ(ة): السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يسرني أن أضع بين يديكم نموذجا لاستبيان بحث لجمع البيانات حول موضوع الدراسة التي أقدمها

لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: **مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في**

استخدام التقويم التربوي –دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة–

أملي من سيادتكم التفضل بالمساعدة في استكمال خطوات وإجراءات بناء الاستبيان من حيث:

–مدى سلامة صياغة العبارات المقترحة.

–إضافة أو تعديل البنود التي من شأنها تقديم إضافة للاستبيان.

–مدى مناسبة العبارات لكل مجال.

أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيمه وتزويدي بما ترونه من ملاحظات وآراء من أجل إخراجه بالصورة

المناسبة علميا. ولكم مني فائق الاحترام والتقدير.

الطالبة : والي فطوم **إشراف** : **أ.د.**مام عواطف

عنوان الأطروحة: مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي (دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية لولاية المسيلة)

تساؤلات الدراسة:

التساؤل العام: ما مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي؟

التساؤلات الفرعية:

-ما مستوى الاحتياجات المعرفية حول التقويم التربوي لأساتذة التعليم الابتدائي؟

-ما مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي؟

- ما مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي؟

-- هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية؟

-هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير عدد مرات حضور ندوات حول موضوع التقويم التربوي؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:-مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي عال.

الفرضيات الفرعية:

1-مستوى الاحتياجات المعرفية حول التقويم التربوي لأساتذة التعليم الابتدائي عال.

2-مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي عال.

3-مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي عال.

4-توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية.

5- توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي تعزى لمتغير عدد مرات الاستفادة من ندوات حول موضوع التقويم التربوي.

حيث قسم الاستبيان إلى مجالين وهي:

1-استراتيجيات التقويم التربوي: تتمثل في: -استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

-استراتيجية التقويم بالورقة والقلم

-استراتيجية التقويم بالملاحظة

-استراتيجية التقويم بالتواصل

-استراتيجية مراجعة الذات.

2-أدوات التقويم التربوي: تتمثل في: -قوائم الرصد والشطب

-سلالم التقدير اللفظية والعددية

-سجل وصف سير التعلم

-السجل القصصي

ولمعرفة درجة الاحتياج التدريبي تم اعتماد وترتيب المتوسطات الحسابية للعبارات حسب المحك التالي:

المتوسطات	بدائل الإجابة	الدرجات
(1.80-1)	منخفض جدا	1
(2.60-1.80)	منخفض	2
(3.40-2.60)	متوسط	3
(4.20 -3.40)	عال	4
(5.00 -4.20)	عال جدا	5

- الأقدمية

سنوات العمل
أقل من 5 سنوات
من 5 سنوات إلى 10سنوات
فوق 10سنوات

الاستبيان

الرقم	البنود	مناسبة	غير مناسبة	سليمة	غير سليمة	الاقتراحات		
						اضافة	تعديل	حذف
مجال استراتيجيات التقويم التربوي :أحتاج إلى.....								
1-استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء								
01	تنمية المهارات (المعرفية-الأدائية-الوجدانية) التي يمتلكها المتعلم.							
02	استخدام التغذية الراجعة في تعديل إجراءات ومهام التقويم.							
03	تقويم العروض التوضيحية بمختلف أنواعها.							
04	تفعيل المناظرة بين التلاميذ.							
05	طرق امتلاك مهارات التقديم والمحاكاة لتفعيلها في العملية التقويمية							
06	تحديد المعايير المعتمدة في تقويم أداء المتعلم.							
2-استراتيجيةالتقويم بالملاحظة								
07	استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات لدى المتعلمين.							
08	استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم القيم والتفكير لدى المتعلمين							
09	جعل الملاحظات التلقائية ملاحظات منظمة ذات معايير خاصة.							
10	تكييف الملاحظات وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.							
11	كيفية تحقق صدق المشاهدات الملاحظة							
12	معرفة إيجابيات وسلبيات استراتيجية التقويم بالملاحظة							
3-استراتيجية التقويم بالتواصل								
13	استخدام استراتيجية التواصل بيني وبين المتعلمين							

14	معرفة علاقة التواصل البيداغوجي بعملية التقويم التربوي							
15	الإجراءات العلاجية لمعيقات تطبيق التواصل البيداغوجي الفعال في عملية التقويم التربوي							
16	تنمية مهارة استخدام الأسئلة الشفوية في التقويم التربوي.							
17	معرفة مستويات الأسئلة الوجيهة التي ينبغي اعتمادها في العملية التقويمية							
18	معرفة أنواع الأسئلة التي يتم استخدامها في التواصل من أجل التقويم							
19	كيفية تحليل معالم الوضعية التواصلية							
20	تحديد مؤشرات تقويم المواد اللغوية							
4-استراتيجية التقويم بالورقة والقلم								
21	معرفة أنواع الاختبارات التحصيلية والتقويمية							
22	بناء اختبارات تقويمية وفقا لجدول المواصفات							
23	بناء اختبارات تقويمية متوافقة مع شروط الاختبار الجيد.							
24	استخراج معاملات السهولة والصعوبة للاختبارات التقويمية							
25	بناء اختبارات تقويمية وفقا لصنافة بلوم							
26	بناء شبكة تصحيح دقيقة وموضوعية							
27	كيفية تجسيد المعايير وتفعيلها أثناء التصحيح							
28	تفسير النتائج المتحصل عليها							
5-استراتيجية مراجعة الذات								
29	مهارة جعل التلميذ يشارك في التقويم الذاتي.							
30	مهارة جعل التلاميذ يشاركون في التقويم بالأقران							
31	استراتيجيات التدريس الحديثة							
32	تحديد المؤشرات والمعايير المستخدمة في التقويم							

	الذاتي.							
33	استغلال دفاتر الأنشطة في تفعيل استراتيجية تقويم مراجعة الذات.							
34	التمييز بين أنواع التقويم من حيث معايير التقويم المحكية والمعيارية.							
35	استغلال دفتر التداول لتحديد الوضع النسبي لكل تلميذ على أساس الكفاءات المنشودة.							
36	استغلال ملفات المتعلمين حول حالاتهم في تفعيل استراتيجية مراجعة الذات.							
مجال أدوات التقويم :أحتاج إلى.....								
1-قوائم الرصد والشطب								
37	قراءة الشبكات المستخدمة في التقويم.							
38	استعمال كل نوع من شبكات التقويم.							
39	معرفة الهدف وراء كل نوع من شبكات التقويم.							
40	استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم التي تتماشي مع سيرورة تعلم المواد							
41	استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالتقويم المستمر للمتعلم التي تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد.							
42	تحليل مؤشرات المعايير المعتمدة في شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الموارد المكتسبة المتماشية مع سيرورة التعلم والإدماج.							
43	كيفية إشراك المتعلم في تقويم نفسه باستخدام شبكات التصحيح بالمعايير الخاصة بالمتعلم							
44	العمل بشبكة التصحيح بالمعايير للتقويم الفصلي و السنوي تتماشى وحلّ الوضعيات.							
45	شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة يالقيم والكفاءات العرضية واستغلالها							
2-سلالم التقدير اللفظية والعددية								

46	إثراء معلوماتي حول سلالم التقدير اللفظية .							
47	إثراء معلوماتي حول سلالم التقدير العددية.							
48	معرفة المواضع المناسبة لكل نوع من سلالم التقدير							
49	معرفة أغراض استخدام سلالم التقدير في عملية التقويم التكويني							
50	معرفة أغراض استخدام سلالم التقدير في تقديم التغذية الراجعة							
51	معرفة كيفية استغلال التكنولوجيا في تصميم وتطوير سلالم التقدير اللفظي.							
3 – سجل وصف سير التعلم								
52	استغلال ملفات المتعلمين في وصف سير تعلماتهم							
53	استغلال حصص الانتاج الكتابي كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ							
54	استغلال حصص مواد الإيقاظ كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ							
55	كيفية تحويل كراس القسم كدفتر متابعة لكل تلميذ							
56	إثراء معلوماتي حول محتويات ملف الإنجاز للمتعلم							
57	كيفية توظيف ملف الإنجاز في تقويم التعلمات							
4–السجل الوصفي								
58	تصميم سجل لوصف الملاحظات في كل وقفة تقويمية							
59	بناء سجل وصفي لتقويم الكفاءات فردي وجماعي							
60	بناء سجل وصفي لمشاركته مع الأولياء							

الملحق رقم:(9)

الجدول رقم (08) يوضح قائمة إسمية للسادة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الصفة	التخصص
01	كتفي عزوز	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية
02	خطوط رمضان	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية
03	عمور عمر	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية
04	جلاب مصباح	أستاذ التعليم العالي	علم النفس
05	مزعاش عزالدين	مفتش التعليم الابتدائي	اللغة العربية
06	مسقم الحملاوي	مفتش التعليم الابتدائي	اللغة العربية
07	غيلوس صالح	أستاذ التعليم العالي	لسانيات تعليمية
08	بوجلال الربيع	أستاذ التعليم العالي	لغة وأدب عربي
09	بن عطية مصطفى	أستاذ التعليم العالي	تعليمية اللغة العربية

الملحق رقم:(10)

النسخة النهائية للاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **الموسم الجامعي :2022-2023**

استمارة استبيان

مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي

- دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة –

زميلي الأستاذ زميلتي الأستاذة:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه (الطور الثالث) حول مستوى الاحتياجات التدريبية لأستاذ التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي، نلتمس منكم تقديم يد العون من خلال إجاباتكم عن عبارات هذه الاستمارة بكل عناية واهتمام.

ونؤكد لكم أن إجاباتكم لا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

توجيهات :

-الرجاء قراءة كل عبارة ثم الإجابة عنها بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة.

-اختيار إجابة واحدة فقط عن كل عبارة. –

الإجابة المختارة هي التي تعبر عن مستوى احتياجك التدريبي في استخدام التقويم التربوي.

نشكركم على تعاونكم معنا.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

إعداد الطالبة: **إشراف :**

والي فطوم أد / مام عواطف

- **البيانات الشخصية:** ضع إشارة(×) في الخانة المناسبة

1-الأقدمية

سنوات العمل	
أقل من 5 سنوات	
من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات	
10سنوات فما فوق	

2-الرسكلة:

الندوات والأيام الدراسية	
تلقي تكوينات في التقويم التربوي	
عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	

الاستبيان

الرقم	العبـــــــــارات	مستوى الاحتياج التدريبي				
		عال جدا	عال	متوسط	منخفض	منخفض جدا
في مجال استراتيجيات التقويم التربوي أحتاج التدريب في:						
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء						
01	استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء المتعلمين					
02	تنمية المهارات (المعرفية-الأدائية-الوجدانية) التي يمتلكها المتعلم.					
03	استخدام التغذية الراجعة في تعديل إجراءات ومهام التقويم.					
04	تقديم العروض التوضيحية بمختلف أنواعها.					
05	تفعيل المناظرة بين التلاميذ.					
06	طرق امتلاك مهارات التقديم والمحاكاة لتفعيلها في العملية التقويمية					
07	تحديد المعايير المعتمدة في تقويم أداء المتعلم.					
استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة						
08	استخدام إستراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات لدى المتعلمين.					
09	استخدام إستراتيجية الملاحظة في تقويم القيم والتفكير لدى المتعلمين					
10	جعل الملاحظات التلقائية ملاحظات منظمة ذات معايير خاصة.					
11	تكييف الملاحظات وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.					

12	كيفية تحقق صدق المشاهدات الملاحظة					
13	معرفة إيجابيات وسلبيات استراتيجية التقويم بالملاحظة					
استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل						
14	استخدام إستراتيجية التواصل بيني وبين المتعلمين					
15	معرفة علاقة التواصل البيداغوجي بعملية التقويم التربوي.					
16	الإجراءات العلاجية لمعيقات تطبيق التواصل البيداغوجي الفعال في عملية التقويم التربوي					
17	تنمية مهارة استخدام الأسئلة الشفوية في التقويم التربوي.					
18	إعداد الأسئلة الوجيهة التي يتم اعتمادها في العملية التقويمية حسب مستوياتها					
19	استخدام أسئلة في التواصل من أجل التقويم حسب أنواعها					
20	كيفية تحليل معالم الوضعية التواصلية					
21	تحديد مؤشرات تقويم المواد الشفوية					
استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم						
22	إعداد الاختبارات التحصيلية والتقويمية بمختلف أنواعها.					
23	بناء اختبارات تقويمية وفقا لجدول المواصفات					
24	بناء اختبارات تقويمية متوافقة مع شروط الاختبار الجيد.					
25	استخراج معاملات السهولة والصعوبة للاختبارات التقويمية					
26	بناء اختبارات تقويمية وفقا لصنافة بلوم					
27	بناء شبكة تصحيح دقيقة وموضوعية					
28	كيفية تجسيد المعايير وتفعيلها أثناء التصحيح					
29	تفسير النتائج المتحصل عليها					
30	كيفية تطبيق المعالجة البيداغوجية المناسبة					
استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات						
31	جعل التلميذ يشارك في التقويم الذاتي.					
32	جعل التلاميذ يشاركون في التقويم بالأقران					
33	استراتيجيات التدريس الحديثة					
34	تحديد المؤشرات والمعايير المستخدمة في التقويم الذاتي.					
35	استغلال دفاتر الأنشطة في تفعيل إستراتيجية تقويم مراجعة الذات.					

36	التمييز بين أنواع التقويم من حيث معايير التقويم المحكية والمعيارية.					
37	استغلال دفتر التداول لتحديد الوضع النسبي لكل تلميذ على أساس الكفاءات المنشودة.					
38	استغلال ملفات المتعلمين حول حالاتهم في تفعيل إستراتيجية مراجعة الذات.					
39	استخدام الاستراتيجيات المناسبة لكل وضعية تقويمية					
في مجال أدوات التقويم التربوي أحتاج التدريب في:						
قوائم الرصد والشطب						
40	قراءة الشبكات المستخدمة في التقويم ضمن مناهج الجيل الثاني					
41	استعمال كل نوع من شبكات التقويم.					
42	معرفة الهدف وراء كل نوع من شبكات التقويم.					
43	استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم التي تتماشي مع سيرورة تعلم المواد					
44	استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالتقويم المستمر للمتعلم التي تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد.					
45	تحليل مؤشرات المعايير المعتمدة في شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الموارد المكتسبة المتماشية مع سيرورة التعلم والإدماج.					
46	كيفية إشراك المتعلم في تقويم نفسه باستخدام شبكات التصحيح بالمعايير الخاصة بالمتعلم					
47	العمل بشبكة التصحيح بالمعايير للتقويم الفصلي والسنوي تتماشى وحلّ الوضعيات.					
48	استغلال شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بالقيم والكفاءات العرضية.					
49	كيفية التعامل مع مستويات التحكم (تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).					
50	استخدام الأداة التقويمية المناسبة لكل إستراتيجية من استراتيجيات التقويم					
سلالم التقدير اللفظية و العددية						
51	إعداد سلالم التقدير اللفظية.					

52	إعداد سلالم التقدير العددية.					
53	المواضع المناسبة لكل نوع من سلالم التقدير					
54	استخدام سلالم التقدير في عملية التقويم بأنواعه					
55	تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين					
56	استغلال التكنولوجيا في تصميم وتطوير سلالم التقدير اللفظي.					
سجل وصف سير التعلم						
57	استغلال ملفات المتعلمين في وصف سير تعلماتهم					
58	استغلال حصص الإنتاج الكتابي كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ					
59	استغلال حصص مواد الإيقاظ كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ					
60	كيفية تحويل كراس القسم كدفتر متابعة لكل تلميذ					
61	كيفية اختيار المحتويات الأنسب لملف الإنجاز للمتعلم					
62	كيفية توظيف ملف الإنجاز في تقويم التعلمات					
السجل القصصي						
63	تصميم سجل لوصف الملاحظات في كل وقفة تقويمية					
64	صياغة الملاحظات حسب أنواع الكفاءات المراد تقويمها					
65	بناء سجل وصفي لتقويم الكفاءات فردي وجماعي					
66	بناء سجل وصفي لتقدم أداء المتعلمين لمشاركته مع الأولياء					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم: 2023/ 032

demsila.sfi@gmail.com

الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة

مديري إبتدائيات ولاية - المسيلة-

(للتنفيذ والأعلام)

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم " علم النفس " بتاريخ 2023/04/24

يرخص للطالبة(ة) :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ الإزدياد	رقم التسجيل	الموضوع
01	والي فطوم	1984/02/19 المسيلة	BEPME/3C/19	مستوى الاحتياجات التدريبية لاساتذة التعليم الابتدائي

بالدخول :

الى المؤسسات المذكورة أعلاه ابتداء من : 2023/05/01 الى غاية :2023/05/31 لإجراء (دراسة ميدانية) باستثناء فترة الفروض والاختبارات وأيام العطل.

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسئول الاول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .
- ✓ المطلوب من مسئول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

2023 أفريل 25

ع/مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مسيلة في 3/04/24

إلى السيد: مدير التربية لولاية المسيلة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية طيبة وبعد

في إطار انجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لتحضير شهادة دكتوراه الطور الثالث

الشعبة: علوم التربية التخصص: القياس النفسي و التقويم التربوي

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالبة المذكور أدناه وتقديم المساعدة الممكنة و اللازمة في أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: مستوى الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في استخدام التقويم التربوي .

المشرف: أ / د مام عواطف

1. اسم ولقب الطالبة: والي فطوم رقم التسجيل: B.EPME/3C/01/19

في الفترة من 01/ 05/ 2023 إلى 31 / 05/ 2023

في الأخير، تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

نائب رئيس القسم للبحث العلمي

د. جلاب مصباح

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي والتدرج والعلاقات الخارجية

الدكتور: صوفقلال

toute	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	90
استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على أداء المتعلمين	Corrélation de Pearson	,316**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	90
تنمية المهارات (المعرفية-الأدائية-الوجدانية) التي يمتلكها المتعلم.	Corrélation de Pearson	,310**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	90
استخدام التغذية الراجعة في تعديل إجراءات ومهام التقويم.	Corrélation de Pearson	,305**
	Sig. (bilatérale)	,004
	N	90
تقديم العروض التوضيحية بمختلف أنواعها.	Corrélation de Pearson	,379**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تفعيل المناظرة بين التلاميذ.	Corrélation de Pearson	,425**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
طرق امتلاك مهارات التقديم كالمحاكاة لتفعيلها في العملية التقويمية	Corrélation de Pearson	,428**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تحديد المعايير المعتمدة في تقويم أداء المتعلم.	Corrélation de Pearson	,546**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات لدى المتعلمين.	Corrélation de Pearson	,575**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90

استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات لدى المتعلمين.	Corrélation de Pearson	,575**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم القيم لدى المتعلمين	Corrélation de Pearson	,575**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
جعل الملاحظات التلقائية ملاحظات منظمة ذات معايير خاصة	Corrélation de Pearson	,557**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تكييف الملاحظات وتصميمها بما يتناسب مع الفئات العلمية المختلفة.	Corrélation de Pearson	,429**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
التحقق من صدق المشاهدات الملاحظة	Corrélation de Pearson	,405**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
معرفة إيجابيات وسلبيات استراتيجية التقويم بالملاحظة	Corrélation de Pearson	,503**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استخدام استراتيجية التواصل بيني وبين المتعلمين	Corrélation de Pearson	,599**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
معرفة علاقة التواصل البيداغوجي بعملية التقويم التربوي.	Corrélation de Pearson	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
الإجراءات العلاجية لمعيقات تطبيق التواصل البيداغوجي الفعال في عملية التقويم التربوي	Corrélation de Pearson	,495**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تنمية مهارة استخدام الأسئلة الشفوية في التقويم التربوي	Corrélation de Pearson	,452**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90

إعداد الأسئلة الوجيهة التي يتم اعتمادها في العملية التقويمية حسب مستوياتها	Corrélation de Pearson	,540**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استخدام الأسئلة في التواصل من أجل التقويم حسب أنواعها	Corrélation de Pearson	,559**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تحليل معالم الوضعية التواصلية	Corrélation de Pearson	,648**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تحديد مؤشرات تقويم المواد الشفوية	Corrélation de Pearson	,599**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
إعداد الاختبارات التحصيلية والتقويمية بمختلف أنواعها.	Corrélation de Pearson	,785**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
بناء اختبارات تقويمية وفقا لجدول المواصفات	Corrélation de Pearson	,764**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
بناء اختبارات تقويمية متوافقة مع شروط الاختبار الجيد.	Corrélation de Pearson	,777**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استخراج معاملات السهولة والصعوبة للاختبارات التقويمية	Corrélation de Pearson	,772**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
بناء اختبارات تقويمية وفقا لصنافة بلوم	Corrélation de Pearson	,642**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90

التمييز بين أنواع التقويم من حيث معايير التقويم المحكية والمعيارية.	Corrélation de Pearson	,647**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال دفتر التداول لتحديد الوضع النسبي لكل تلميذ على أساس الكفاءات المشهودة.	Corrélation de Pearson	,550**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال ملفات المتعلمين حول حالاتهم في تفعيل استراتيجية مراجعة الذات.	Corrélation de Pearson	,540**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
معرفة مناسبة استراتيجية مراجعة الذات لكل وضعية تقويمية	Corrélation de Pearson	,647**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
قراءة الشبكات المستخدمة في التقويم ضمن مناهج الجيل الثاني	Corrélation de Pearson	,654**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استعمال كل نوع من شبكات التقويم	Corrélation de Pearson	,743**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
معرفة الهدف وراء كل نوع من شبكات التقويم.	Corrélation de Pearson	,670**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم التي تتماشى مع ضرورة تعلم المواد	Corrélation de Pearson	,670**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالتقويم المستمر للمتعلم التي تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد.	Corrélation de Pearson	,731**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال دفاتر الأنشطة في تفعيل استراتيجية تقويم مراجعة الذات.	Corrélation de Pearson	,550**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90

تحليل مؤشرات المعايير المعتمدة في شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الموارد المكتسبة المتماشية مع سيرورة التعلم والإدماج.	Corrélation de Pearson	,652**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
إشراك المتعلم في تقويم نفسه باستخدام شبكات التصحيح بالمعايير الخاصة بالمتعلم	Corrélation de Pearson	,748**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
العمل بشبكة التصحيح بالمعايير للتقويم الفصلي والسنوي تتماشى وحلّ الوضعيات.	Corrélation de Pearson	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بالقيم والكفاءات العرضية.	Corrélation de Pearson	,649**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
كيفية التعامل مع مستويات التحكم (تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).	Corrélation de Pearson	,571**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استخدام الأداة التقويمية المناسبة لكل استراتيجية من استراتيجيات التقويم	Corrélation de Pearson	,662**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
إعداد سلالم التقدير اللفظية.	Corrélation de Pearson	,364**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
إعداد سلالم التقدير العددية.	Corrélation de Pearson	,579**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
المواضيع المناسبة لكل نوع من سلالم التقدير	Corrélation de Pearson	,663**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90

استخدام سالم القدير في عمليه التقويم بأنواعه	Corrélation de Pearson	,660**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تقديم التغذيه الراجعه للمتعلمين	Corrélation de Pearson	,635**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال التكنولوجيا في تصميم وتطوير سالم القدير اللفظي.	Corrélation de Pearson	,468**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال ملفات المتعلمين في وصف سير تعلماتهم	Corrélation de Pearson	,538**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال حصص الإنتاج الكتابي كأداه وصف سير تعلمات التلاميذ	Corrélation de Pearson	,499**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
استغلال حصص مواد الإيقاظ كأداه وصف سير تعلمات التلاميذ	Corrélation de Pearson	,499**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
تحويل كراس القسم كدفتر متابعه لكل تلميذ	Corrélation de Pearson	,461**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
اختيار المحتويات الأنسب لملف الإنجاز للمتعلم	Corrélation de Pearson	,641**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
توظيف ملف الإنجاز في تقويم التعلمات	Corrélation de Pearson	,572**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90

تصميم سجل لوصف الملاحظات في كل وقفة تقويمية	Corrélation de Pearson	,532**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
صياغة الملاحظات حسب أنواع الكفاءات المراد تقويمها	Corrélation de Pearson	,640**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
بناء سجل وصفي لتقويم الكفاءات فردي وجماعي	Corrélation de Pearson	,486**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90
بناء سجل وصفي لتقدم أداء المتعلمين لمشاركته مع الأولياء	Corrélation de Pearson	,560**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	90

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
i1	600	3.5702	.74111	.03026
i2	600	3.5614	.74597	.03045
i3	600	3.6429	.75256	.03072
i4	600	3.6774	.86420	.03528
i5	600	3.6059	.82409	.03364
الاستراتيجيات	600	3.6168	.66300	.02707
a1	600	3.5427	.78247	.03194
a2	600	3.5506	.85166	.03477
a3	600	3.5044	.83818	.03422
a4	600	3.2933	.98666	.04028
الأدوات	600	3.4990	.71499	.02919
الأداء	600	3.5579	.64825	.02646

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على أداء المتعلمين	600	3.5700	.93981	.03837
تنمية المهارات (المعرفية-الأدائية-الوجدانية) التي يمتلكها المتعلم.	600	3.5933	.95890	.03915
استخدام التغذية الراجعة في تعديل إجراءات ومهام التقويم.	600	3.6050	1.01029	.04124
تقديم العروض التوضيحية بمختلف أنواعها.	600	3.5250	1.06518	.04349
تفعيل المناظرة بين التلاميذ.	600	3.4250	1.04060	.04248
طرق امتلاك مهارات التقديم كالمحاكاة لتفعيلها في العملية التقويمية	600	3.5867	1.01203	.04132
تحديد المعايير المعتمدة في تقويم أداء المتعلم.	600	3.6867	.99841	.04076
استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم المهارات لدى المتعلمين.	600	3.7367	1.03559	.04228
استخدام استراتيجية الملاحظة في تقويم القيم لدى المتعلمين	600	3.6150	1.05766	.04318
جعل الملاحظات التلقائية ملاحظات منظمة ذات معايير خاصة	600	3.5283	.98868	.04036
تكييف الملاحظات وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.	600	3.5667	.96459	.03938
التحقق من صدق المشاهدات الملاحظة	600	3.3883	.95519	.03900
معرفة إيجابيات وسلبيات استراتيجية التقويم بالملاحظة	600	3.5333	1.00693	.04111
استخدام استراتيجية التواصل بيني وبين المتعلمين	600	3.8050	1.10409	.04507
معرفة عائقة التواصل البيداغوجي بعملية التقويم التربوي.	600	3.6633	1.00582	.04106
الإجراءات العلاجية لمعيقات تطبيق التواصل البيداغوجي الفعال في عملية التقويم التربوي	600	3.5750	.95178	.03886
تنمية مهارة استخدام الأسئلة الشفوية في التقويم التربوي	600	3.6933	1.08224	.04418

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
قراءة الشبكات المستخدمة في التقويم ضمن مداخل الجيل الثاني	600	3.6083	1.01158	.04130
استعمال كل نوع من شبكات التقويم	600	3.4650	1.03790	.04237
معرفة الهدف وراء كل نوع من شبكات التقويم.	600	3.5533	1.01433	.04141
استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم التي تتماشى مع سيرورة تعلم المواد	600	3.5750	1.03093	.04209
استعمال شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالتقويم المستمر للمتعلم التي تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد.	600	3.5900	1.01831	.04157
تحليل مؤشرات المعايير المعتمدة في شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم الموارد المكتسبة المتماشية مع سيرورة التعلم والإدماج.	600	3.5183	.98554	.04023
إشراك المتعلم في تقويم نفسه باستخدام شبكات التصحيح بالمعايير الخاصة بالمتعلم	600	3.4817	.99061	.04044
العمل بشبكة التصحيح بالمعايير للتقويم الفصلي والسنوي تتماشى وحلّ الوضعيات.	600	3.6000	1.00914	.04120
استغلال شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بالقيم والكفاءات العرضية.	600	3.4933	.99914	.04079
كيفية التعامل مع مستويات التحكم (تحكم أدنى، تحكم جزئي، تحكم أقصى، لا تحكم).	600	3.4967	1.03365	.04220
استخدام الأداة التقويمية المناسبة لكل استراتيجية من استراتيجيات التقويم	600	3.5883	1.03311	.04218
إعداد سلالم التقدير اللفظية.	600	3.6017	1.03994	.04246
إعداد سلالم التقدير العددية.	600	3.5550	1.08271	.04420
المواضع المناسبة لكل نوع من سلالم التقدير	600	3.5550	1.04345	.04260

استخدام سالم التقدير في عملية التقويم بأنواعه	600	3.5283	1.05406	.04303
تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين	600	3.6067	1.09115	.04455
استغلال التكنولوجيا في تصميم وتطوير سالم التقدير اللفظي.	599	3.4558	1.09314	.04466
استغلال ملفات المتعلمين في وصف سير تعلماتهم	600	3.4150	1.09763	.04481
استغلال حصص الإنتاج الكتابي كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ	600	3.5400	1.06158	.04334
استغلال حصص مواد الإيقاظ كأداة وصف سير تعلمات التلاميذ	600	3.5150	1.07161	.04375
تحويل كراس القسم كدفتر متابعة لكل تلميذ	600	3.6250	1.04380	.04261
اختيار المحتويات الأنسب لملف الإنجاز للمتعلم	600	3.5200	1.03346	.04219
توظيف ملف الإنجاز في تقويم التعلمات	600	3.4117	1.01188	.04131
تصميم سجل لوصف الملاحظات في كل وقفة تقويمية	600	3.3083	1.14402	.04670
صياغة الملاحظات حسب أنواع الكفاءات المراد تقويمها	600	3.3767	1.08478	.04429
بناء سجل وصفي لتقويم الكفاءات فردي وجماعي	600	3.2833	1.10533	.04512
بناء سجل وصفي لتقدم أداء المتعلمين لمشاركته مع الأولياء	600	3.2050	1.20778	.04931

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.954
		N of Items	39[a]
	Part 2	Value	.967
		N of Items	39[b]
	Total N of Items		78
Correlation Between Forms			.839
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.913
	Unequal Length		.913
Guttman Split-Half Coefficient			.913

Récapitulatif de traitement des observations

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	90	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	90	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,971	66

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	90	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	90	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,971	66

	الرسكله	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاستراتيجيات	تلقي تكوينات في التقويم التربوي	436	3.5985	.68604	.03286
	عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	164	3.6653	.59669	.04659
الأدوات	تلقي تكوينات في التقويم التربوي	436	3.5089	.70572	.03380
	عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	164	3.4727	.74064	.05783
الأداء	تلقي تكوينات في التقويم التربوي	436	3.5537	.66041	.03163
	عدم تلقي تكوينات في التقويم التربوي	164	3.5690	.61656	.04815

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الاستراتيجيات	Equal variances assumed	.426	.514	-1.099-	598	.272	-.06675-	.06072	-.18601-	.05250
	Equal variances not assumed			-1.171-	334.417	.242	-.06675-	.05701	-.17890-	.04540
الأدوات	Equal variances assumed	1.277	.259	.553	598	.581	.03621	.06553	-.09249-	.16491
	Equal variances not assumed			.541	281.063	.589	.03621	.06699	-.09565-	.16807
الأداء	Equal variances assumed	.014	.907	-.257-	598	.797	-.01527-	.05943	-.13198-	.10144
	Equal variances not assumed			-.265-	312.253	.791	-.01527-	.05760	-.12861-	.09807

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الاستراتيجيات	Between Groups	1.446	2	.723	1.649	.193
	Within Groups	261.855	597	.439		
	Total	263.301	599			
الأدوات	Between Groups	.546	2	.273	.533	.587
	Within Groups	305.673	597	.512		
	Total	306.219	599			
الأداء	Between Groups	.895	2	.447	1.065	.345
	Within Groups	250.820	597	.420		
	Total	251.714	599			

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الاستراتيجيات	Equal variances assumed	1.764	.185	-1.057-	598	.291	-.07025-	.06645	-.20075-	.06025
	Equal variances not assumed			-1.095-	206.254	.275	-.07025-	.06417	-.19677-	.05627
الأدوات	Equal variances assumed	.346	.557	-1.547-	598	.122	-.11071-	.07158	-.25129-	.02987
	Equal variances not assumed			-1.587-	203.597	.114	-.11071-	.06977	-.24828-	.02685
الأداء	Equal variances assumed	1.524	.217	-1.394-	598	.164	-.09048-	.06492	-.21799-	.03702
	Equal variances not assumed			-1.449-	207.524	.149	-.09048-	.06244	-.21357-	.03261

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الاستراتيجيات	Equal variances assumed	.100	.752	.638	598	.524	.06625	.10388	-.13777-	.27027
	Equal variances not assumed			.708	52.085	.482	.06625	.09361	-.12158-	.25408
الأدوات	Equal variances assumed	1.210	.272	1.525	598	.128	.17059	.11185	-.04908-	.39025
	Equal variances not assumed			1.653	51.576	.104	.17059	.10319	-.03652-	.37769
الأداء	Equal variances assumed	.959	.328	1.167	598	.244	.11842	.10149	-.08090-	.31774
	Equal variances not assumed			1.346	52.989	.184	.11842	.08799	-.05807-	.29491