وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أساليب التقويم التربوي المتبعة في المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بولاية جيجل

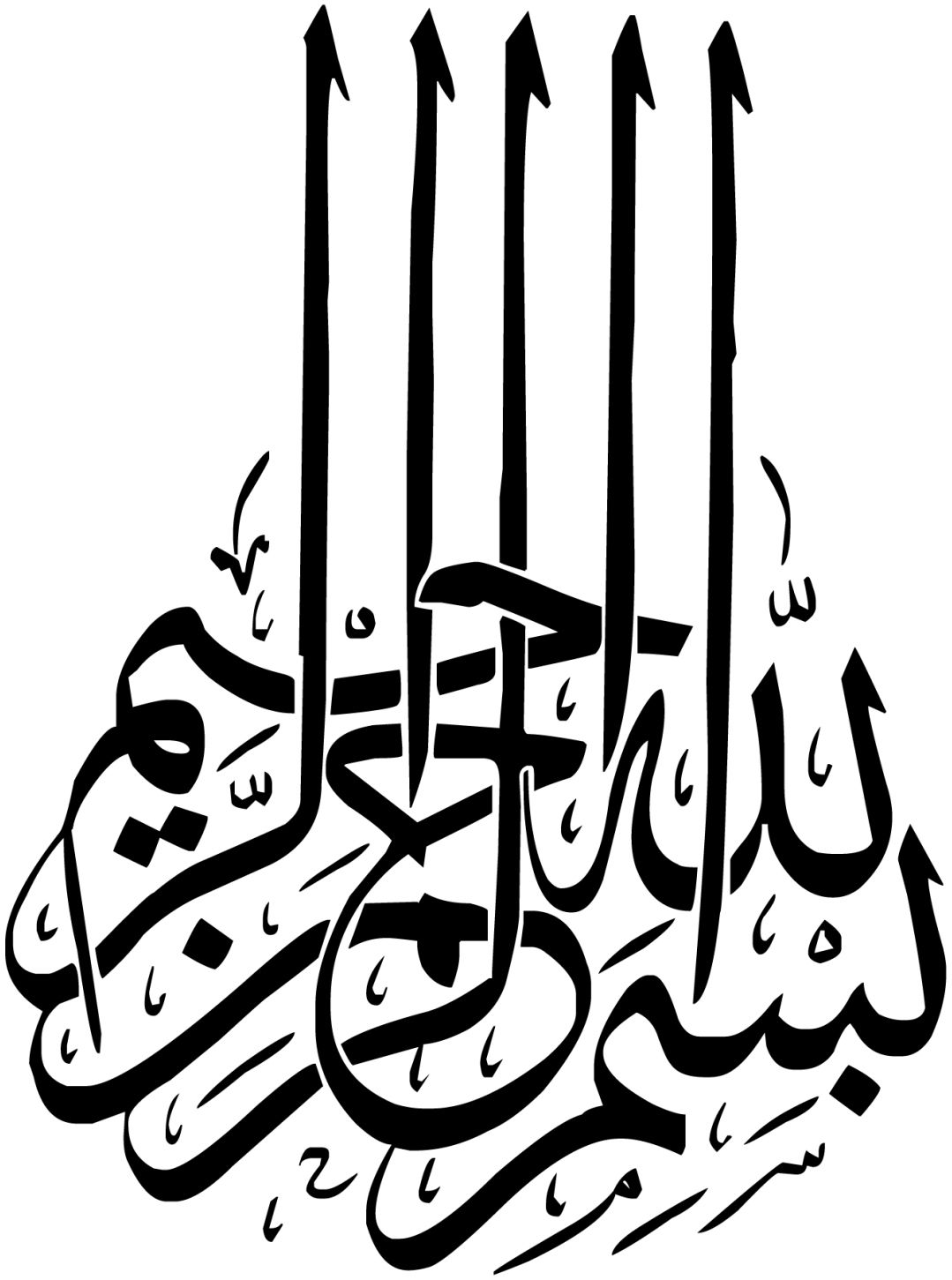
إعـداد الطـلبة:
- برماد سليمة

إشــراف الأستاذ:
بوطاجين عادل

لجنة المناقشة

الأستاذة بوكراع إيمان.....**رئيسا**
الأستاذ بوطاجين عادل .....**مشرفا**
الأستاذة مشري زبيدة.....**مناقشا**

السنة الجامعية: 2018/2017


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

في البداية الشكر والحمد لله على إعانتي على إنهاء هذا العمل كما أتقدم بجزيل الشكر والاحترام

إلى الأستاذ " **عادل بوطاجين**" الذي كان مرشدا وموجها لي طيلة العام الدراسي

ولم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته القيمة

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني على انجاز هذه الدراسة ولو بالكلمة الطيبة

وأخص بالذكر معلمي التعليم الابتدائي الذين لم يبخلوا بتقديم معلومات التي ساعدت

على إتمام الدراسة.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
تشكر	أ-ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	ه-و
المقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي	
1- مشكلة الدراسة	10-9
2- فرضيات الدراسة.	10
3- تحديد مفاهيم الدراسة.	11-10
4- أهمية الدراسة.	12-11
5- أهداف الدراسة.	12
6- الدراسات السابقة.	14-12
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
تمهيد	16
1- مفهوم التقويم التربوي.	17
2- خصائص التقويم التربوي.	19-17
3- أنواع التقويم التربوي.	20-19
4- أهداف التقويم التربوي.	21-20
5- أهمية التقويم التربوي	21
6- الخطوات الرئيسية التقويم التربوي.	23-21
7- طرق وأساليب التقويم التربوي.	26-23
8- وظائف التقويم التربوي.	27-26
9- قواعد عامة في تقويم التلاميذ	28-27
خلاصة.	29
الفصل الثالث: تكوين المعلمين	
تمهيد	31
1- مفهوم تكوين المعلمين.	33-32
2- مراحل تكوين المعلمين.	35-33
3- الأهداف العامة للتكوين.	36-35
4- أهمية إعداد المعلمين.	38-36
5- مبادئ عملية تكوين المعلمين.	39-38
6- أسباب تكوين المعلمين.	41-39
7- أشكال تكوين المعلمين.	42-41
8- وسائل تكوين المعلمين.	43-42
خلاصة	44
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	47
1- التذكير بفرضيات الدراسة.	48

2- منهج الدراسة.	48
3- الإطار الزماني والمكاني للدراسة.	49-48
4- مجتمع وعينة الدراسة.	50-49
5- أدوات جمع المعطيات.	51-50
6- أساليب المعالجة الإحصائية	51
خلاصة	52
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها	
1. عرض النتائج في ضوء الفرضية الأولى	55-54
2. عرض النتائج في ضوء الفرضية الثانية	56-55
3. مناقشة النتائج	59-57
الخاتمة	61
التوصيات	62
قائمة المراجع	66-54
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب سنوات خبرتهم	49
02	توزيع أفراد العينة حسب تخصصاتهم	50
03	نتائج اختبار كا^{2}لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ	54
04	نتائج اختبار كا^{2}لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ	54
05	نتائج اختبار كا^{2}لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ	55
06	نتائج اختبار كا^{2}لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ	55
07	نتائج اختبار كا^{2}لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ	56
08	نتائج اختبار كا^{2}لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ	56

مقدمة

مقدمة

تحتل التربية مكانة عالية ومرموقة في المجتمعات، ويعتبر النظام التربوي من المؤشرات الفعالة والمؤثرة على نمو وتطور هذه المجتمعات، فتقدم الأمم وازدهارها يقاس بتقدم نظامها التربوي، هذا النظام الذي لابد أن يلقى عناية كبيرة في المؤسسات التربوية، ويعتبر التقويم التربوي مكونا رئيسيا للنظام التربوي، ويلعب دورا حاسما وفاعلا في إنجاحه بما يحدثه من توازن وتكامل بين عناصر هذا النظام، فعملية التقويم تعتبر منطلقا لعملية التحسين والتطوير، لما لها من دور في تحديد الجوانب التي هي بحاجة إلى إعادة النظر فيها.

وبالتالي فالتقويم التربوي يحتل مكانة كبيرة في المنظومة التربوية بكل أبعادها وجوانبها، نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابا على التلميذ والعملية التربوية على حد السواء، والتقويم التربوي يعد أحد أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، إذ يعمل على تحسين أداء المتعلمين من كل الجوانب، وهو يعتبر جزاءا من مهام المعلم، ويشكل مرحلة مهمة من عملية التعلم والتعليم عن طريق إتباعه لأساليب تقويم مناسبة للموقف التعليمي، وذلك باستخدامه لأساليب متنوعة تكشف القدرات الحقيقية للتلاميذ، تساعده لاحقا في كيفية التعامل معهم.

ومن هذا المنطلق تضمنت الدراسة جانبين، جانب نظري وآخر ميداني،حيث تطرقنا في الجانب النظري إلى 3 فصول:

الفصل الأول: ويمثل الإطار المفاهيمي للدراسة، حيث تم من خلاله تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهمية الدراسة وأهدافها وتحديد مفاهيم الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: وتناول التقويم التربوي، حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم التقويم التربوي، خصائصه، أنواعه، أهدافه وأهميته، الخطوات الرئيسية له، الطرق والأساليب كما تطرقنا إلى وظائف التقويم التربوي وختمنا هذا الفصل بقواعد عامة في تقويم التلاميذ.

الفصل الثالث: وتم التناول فيه موضوع تكوين المعلمين، حيث تطرقنا إلى مفهوم تكوين المعلمين، مراحل هذا التكوين، الأهداف العامة له، أهميته، مبادئ عملية تكوين المعلمين، أسباب التكوين، أشكاله، وأخيرا وسائله.

أما الجانب الميداني فقد تطرقنا فيه إلى فصلين:

الفصل الرابع: تناولنا فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة.

الفصل الخامس: وقد خصص لعرض ومناقشة النتائج، وأخيرا خاتمة والتطرق إلى بعض التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي

1- مشكلة الدراسة.
2- فرضيات الدراسة.
3- تحديد مفاهيم الدراسة.
4- أهمية الدراسة.
5- أهداف الدراسة.
6- الدراسات السابقة.

الإشكالية:

يعتبر الانتقال من البيت إلى المدرسة حدثا مهما في حياة الطفل، يتطلب الإعداد الجيد له، فالطفل قبل المدرسة يعيش في البيت الذي يمثل له البيئة الآمنة والوحيدة التي يرى نفسه فيها مركز ومحور الاهتمام، لتصبح المدرسة بيئته الثانية التي يقضي فيها ثلث وقته، وهنا يظهر دور المدرسة في تشكيل شخصية هذا الطفل واكتسابه للمعارف، فيبدأ في تلقي المعارف المختلفة والضرورية لنموه المعرفي فبدخول الطفل للمدرسة يفترض أن يكون قد وصل لمستوى من النضج والذكاء يؤهله للتعلم، إذ يتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب وغيرها، واكتساب عاداتها الصحيحة والتي تساعده في تحقيق النجاح في المدرسة وفي الحياة.

يعتبر تقييم هذا التعلم عنصر أساسي ومهم في هذه العملية، فهو يعمل على تحديد ما امتلكه التلميذ من معارف ومهارات، والتقييم هو تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه، وتعتبر نتائج الاختيبارات السبيل إلى ذلك حيث يتم ترتيب مستوى التلاميذ فيما بينهم، والتعرف على قدراتهم، لكن هذه النظرة الضيقة التي تركز على ما اختزله التلميذ في ذهنه من معلومات محددة، لم تعد تناسب المتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية واحتياجاتها المتغيرة، فلم تعد الغاية من عملية التقييم تحديد نجاح المتعلمين وانتقالهم إلى الصفوف الأعلى، وإنما أصبحت جزءا من عملية التعليم توجهها وتعززها وتصحح مسارها. (الثوابية وآخرون، 2003، ص05)

فالتقويم التربوي هو وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التعليمية، ومساعدا في تحديد مواطن الضعف والقوة، وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسارها.

والتقويم يعتبر وسيلة مهمة يجب أن تؤدي بعناية، ومعظم مسؤوليات التقويم تقع على عاتق المعلم، لذلك يتوقع أن يعرف المعلمون كيفية بناء واستخدام أساليب التقويم التربوي المتنوعة، وينبغي أن يكون ماهرا في اختيار الأساليب المناسبة للموقف التعليمي، فالتقويم بمفهومه الأكثر شمولية يتطلب أساليب وأدوات متنوعة تسمح بتوسيع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن التلاميذ وكيفية استخدام هذه المعلومات في تقويم أدائهم وتعلمهم (علام، 2010، ص47).

لكن رغم كل هذه الأساليب هناك احتمال أن المعلمين يختلفون في أساليب تقويمهم عن أساليب التقويم الأكاديمية، ولقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى متابعة المعلمين لهذه الأساليب من خلال طرح التساؤل التالي:

- ما مدى تطبيق معلمي التعليم الابتدائي لأساليب التقويم التربوي الأكاديمية؟

الأسئلة الفرعية:

- هل يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب الأقدمية؟

- هل يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب التخصص؟

الفرضيات:

- يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب الأقدمية.
- يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب التخصص.

مفاهيم الدراسة:

1-التقويم التربوي:

- يعرفه **"بوفام popham"**: "التقويم التربوي هو التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة" (محمد علي وآخرون، 2009، ص79).
- يعرفه **"بلوم Bloom"**: "هو عملية إصدار الحكم على قيمة من القيم لأجل غرض معين أو على مجموعة أفكار أو حلول أو طرق أو مواد وغيرها، وتتضمن إصدار الحكم عليه باستخدام معايير ومستويات للتقييم تحكم على مدى دقة هذه الأمور، وهل هي اقتصادية وكافية أم غير ذلك". (قلادة، 2005، ص264.)

التعريف الإجرائي:

هي عملية تربوية يقوم بها المعلم باستمرار، ترمي إلى تحديد مستوى المتعلمين وما أحرزوه من تقدم أو تراجع في العملية التعليمية، وذلك باستخدام أساليب تقويم مختلفة.

2-أساليب التقويم التربوي:

- هي الطرق والإجراءات التي يتبعها المعلم لتنفيذ عملية التقويم ويستعان في هذه الطرق والإجراءات بعدد من الأدوات والوسائل التي تمكن من الحصول على المعلومات، التي تساعد على إجراء عملية التقويم، ومن بين هذه الأساليب نجد أسلوب الملاحظة، أسلوب الاختبارات الكتابية وأسلوب الاختبارات الشفوية.

3- المرحلة الابتدائية:

هي مرحلة التعليم الأول بالمدرسة والتي يلتحق بها الطفل في سن ست (6) سنوات، تعمل على تأمين المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لإعداد الفرد للمراحل التالية من تعليمه.

أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهمية من حيث طبيعة الموضوع الذي تتناوله، وهو موضوع التقويم الذي يعد عنصرا مهما لنجاح أي عمل، وتزداد أهميته في مجال التربية والتعليم، حيث يعد أحد المكونات الرئيسية للعملية التربوية، ووسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، كما تكمن أهميته في أن التقويم

التربوي يعتبر مكونا رئيسيا لكل أنظمة التعليم، ويلعب دورا حاسما خلال رحلة الطالب التعليمية، إضافة أن التقويم يقدم للعملية التعليمية خدمة هامة حيث يتم بواسطته تغيير المسار التربوي أو الإجراءات المتخذة في التعليم أو المنهج وغيرها، وبالتالي تتجنب العملية التعليمية أي ثغرات تعيق سيرها.

أهداف الدراسة:

- التعرف على أهم أساليب التقويم التربوي.
- التعرف على مدى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لهذه الأساليب.
- تحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم التربوي باختلاف سنوات خبرتهم.
- تحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم التربوي باختلاف تخصصاتهم.

الدراسات السابقة:

1- دراسة الطالبة "بن سي مسعود لبنى" (2007-2008)، تحت عنوان "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات" وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن واقع التقويم ومختلف ممارسات المعلمين للتقويم في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد كان عدد أفراد عينة الدراسة 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 ابتدائية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- رغم أهمية الإصلاحات التي عرفتها المدرسة فإن الممارسات التقويمية الحالية ممارسات تقليدية.
- نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم.
- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

2- دراسة الطالب "خطوط رمضان" (2009-2010)، وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية تحت عنوان"استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق"، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى:

- التعرف على أهم صيغ التقويم التي يعتمدها أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية، الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق هذه الإستراتيجيات والكشف عن مدى استخدامهم لإستراتيجيات التقويم الحديثة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد كان عدد أفراد عينة الدراسة 112 أستاذا موزعين على 25 ثانوية وهي عينة عنقودية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يواجه الأساتذة عند تطبيقهم لإستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية، منها نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم، بالإضافة إلى مقاومتهم للتغيير والإصلاح وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الإستراتيجيات من جهد ووقت، وإلى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل القسم.

3-دراسة الطالب "محمد عطية أحمد عفانة" (2010)، بعنوان "واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة". وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى:

- تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم.
- تحديد ما إذا كان يختلف استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم باختلاف الجنس.
- تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم من جهة نظر المديرين والمشرفين وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكان عدد أفراد العينة 60، 35 معلما و25 معلمة وقد طبقت عليهم الملاحظة، و22 مديرا ومشرفا طبقت عليهم الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال يتعثر في أذيال التقويم التقليدي والذي يقيس الناحية المعرفية التي تقيمها الاختبارات والفروض.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق لأهم الدراسات ذات الصلة بموضوع دراستنا نلاحظ أن موضوع دراستنا يتشابه نوعا ما مع مواضيع الدراسات السابقة، بحيث نجد:

- **من حيث الهدف**: نجد أن هناك تشابه بين الدراسات، في كونها تهدف إلى الكشف عن واقع التقويم ومدى استخدام المعلمين لاستراتيجياته وأساليبه.
- **من حيث المنهج**: نجد أن كلا من هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، وهو المنهج نفسه المعتمد في هذه الدراسة.
- **من حيث العينة**: نجد أن كل الدراسات اعتمدت في اختيار عينتها فئة المعلمين، كما هو الحال في دراستنا، على خلاف دراسة " محمد عطية أحمد عفانة" الذي أضاف إلى عينته فئة من المديرين والمشرفين.

- **من حيث الأداة**: فيما يخص الأداة نجد أن كل الدراسات استخدمت الاستمارة كأداة لجمع البيانات، على خلاف دراسة " محمد عطية أحمد عفانة" الذي أضاف إلى الاستمارة بطاقة الملاحظة.

الفصل الثاني: التقويم التربوي

تمهيد

1- مفهوم التقويم التربوي.

2- خصائص التقويم التربوي.

3- أنواع التقويم التربوي.

4- أهداف التقويم التربوي.

5- أهمية التقويم التربوي.

6- الخطوات الرئيسية التقويم التربوي.

7- طرق وأساليب التقويم التربوي.

8- وظائف التقويم التربوي.

9- قواعد عامة في تقويم التلاميذ.

خلاصة.

تمهيد:

يعد التقويم التربوي أحد المكونات الأساسية في المنظومة التربوية، فهو يؤدي دورا مهما في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها، فقد أصبح ضرورة تربوية، يتم من خلاله الوقوف على ما تحقق من الأهداف المنشودة، فمن خلاله يتم تشخيص العملية التعليمية وتعديل مسارها، فهو مؤشر مهم للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرائق التدريس في تحقيق الأهداف التربوية، ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى مفهوم التقويم التربوي خصائصه، أنواعه، أهدافه وأساليبه....

1-مفهوم التقويم التربوي:

- يعرفه **"رونالد دول Ronald Doll"** بأنه: "عملية واسعة وجهود مستمر للاستفسار عن مطابقة المحتوى والإجراءات للأهداف المحددة".
- يعرفه **"دانيل Daniel Styfflebeau"** بأنه: "إجراءات الجمع والتمحيص وتزويد المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة". (سلامة، 2008، ص168).
- يعرفه **"أحمد زكى صالح"** بأنه: "العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدث معين، والتقويم في التربية هو تقويم أهداف سلوكية".
- كما يعرفه **"محمود منسى"** بأنه: "الأسلوب العملي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها". (محمد علي وآخرون، 2009، ص80).

- يعرف التقويم في مجال التربية بأنه: "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة". (فرج، 2007، ص121).
- ومنه يمكن القول أن التقويم التربوي هو مجموعة عمليات منظمة، لتتبع مدى تطور اكتساب المتعلمين لمختلف المعارف والمهارات المقدمة لهم، بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

2-خصائص التقويم التربوي:

2-1- عملية التقويم عملية مستمرة: فالتقويم ليس شيئا يأتي بعد عملية التدريس، وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم فهو عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم، تسير جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه، ومن كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه.

2-2- عملية التقويم عملية تعاونية: ذلك أن التقويم لم يعد قاصرا على فرد واحد، وإنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية، سواء كانوا من الاختصاصيين في المادة الدراسية، -موضوع التقويم- ورجال التربية والمدرسة والمشرفين التربويين، أو التلاميذ أنفسهم، ومن لهم اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع والبيئة المحلية.

2-3- عملية التقويم عملية شاملة: فهي لا تتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ بل تمتد لتشمل جميع جوانب الشخصية من نمو معرفي وجسمي وعقلي واجتماعي، وهي تمتد لتشمل دراسة العوامل التي تؤدي إلى ضعف هذا النمو في جانب ما، والبحث عن أفضل الحلول الممكنة للتخلص من عوامل هذا الضعف وبالتالي يستمر التقويم ليلازم العملية التعليمية التعلمية في كل جوانبها.

2-4- التقويم ليس هدفا في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج التربوي: فالنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتحسين المنهج التربوي وتطويره، ليخدم الغرض الذي وجد من أجله. (ملحم، 2000، ص40).

2-5- الدقة: والسبيل إلى ذلك هو أن تتوفر لأدوات التقويم ووسائل القياس الصدق والثبات، وأن تكون قادرة على تشخيص نواحي القوة أو الضعف لدى التلاميذ، حتى يمكن أن تعطى صورة واضحة عن كل منهم وحتى يمكن في ضوء ذلك الاستزادة من جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف، تحقيقا لأهداف التقويم.

2-6- الموضوعية: وهو عنصر أساسي في التقويم، والهدف منه إبعاد عنصر الذاتية أو التحيز لموقف ما، أو اتجاه معين عند التقويم، وهذا يتطلب التزام الموضوعية في جمع البيانات ومعالجتها وتفسيرها، واستنباط الأحكام منها، وكلما كانت عملية التقويم موضوعية كان تقدير النتائج وقياس الأعمال والحكم عليها أقرب إلى الدقة والسلامة، وبالتالي تكون النتائج صحيحة إلى حد كبير. (المعايطة، 2007، ص156-157).

3-أنواع التقويم التربوي: وتتكون هذه الأنواع من الآتي:

3-1- التقويم التمهيدي: ويشير إلى التقويم الذي يحدث قبل التحاق التلاميذ بالنشاط التعليمي، وهو يهدف إلى جمع معلومات عن التلاميذ بغرض معرفة قدراتهم واستعداداتهم وللتمكن من توجيههم للأنشطة الملائمة لهم.

3-2- التقويم البنائي أو التكويني: ويدل على ذلك النوع من التقويم الذي يحدث عدة مرات أثناء عملية التدريس بقصد تحسينها وتطويرها، وهو يمثل عملية إصدار الأحكام على عملية مستمرة أو على نتاج يمكن مراجعته وتطويره، والتقويم التكويني عملية مستمرة تتم في نهاية وحدة دراسية أو هدف معين، ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر، وفي توفير التغذية الراجعة للتلاميذ، عن طريق إفساح المجال أمامهم للتعلم بعد الانتهاء من مهمة تعليمية، وكذلك يزود المعلمين بالمعلومات الكافية عن فعالية طرق وأساليب التدريس المتبعة، ونوعية الوسائل التعليمية التي استخدمت في عملية التعليم، وهو التقويم الذي يحدث أثناء تكوين أو تشكيل تعليم التلميذ، ويكون هدفه تصحيح مسار العملية التربوية وبيان مدى تقدم التلميذ نحو الهدف المنشود، ومن أدوات هذا التقويم الأسئلة التي يطرحها المدرس أثناء الحصة أو النشاط، الاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والوظائف البيتية والملاحظة والمناقشات الجماعية.

3-3- التقويم الختامي أو النهائي أو التجميعي: يقيس التقويم الختامي النتائج التعليمية التي تحدث في نهاية فصل دراسي أو نهاية تطبيق منهاج أو برنامج معين، والتي تبين مدى تحصيل التلاميذ في نهاية فصل ما أو برنامج ما، ويستفاد من نتائج هذا التقويم في تقويم فعالية البرنامج وفي تطويره نحو الأفضل، وفي معرفة مدى قدرته على تحقيق الأهداف التربوية، وفي إعطاء الشهادات للتلاميذ وترفيعهم أو فصلهم أو ترسيبهم، وفي إعلام أولياء الأمور بنتائج أبنائهم. (العناني، 2008، ص247-248).

4-أهداف التقويم التربوي:

- يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار، من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقويمه، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي:
- معرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
- الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.
- التحقيق من مدى ملامة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل: ترفيع التلاميذ، تصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوة....

- معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة المدرسية، والقضاء على الظواهر السلبية، والعمل على تدليل الصعوبات بعد تشخيصها.
- تحفيز إدارة المدرسة على بذل مزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المهني، والتلميذ المتعلم على التعلم.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات.
- تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصي (عقليا ومهاريا ووجدانيا).
- تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل والمستويات التعليمية المختلفة، وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقيا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين. (الحريري، 2008، ص28-29).

5- أهمية التقويم التربوي:

- تتضح أهمية التقويم في العملية التربوية، في أنه الأداة التي تمكن من الوقوف على مدى تحقيق الأهداف والعملية التي يوصل من خلالها إلى المعلومات المفيدة المتعلقة بالبرامج التربوية وتصنيفها والحكم عليها، وما يزيد من أهمية التقويم هو أنه يعد جزءا من النشاط التربوي، لا يمكن لأي عمل ناجح الاستغناء عنه، ومما لا شك فيه أن للتقويم أهمية في نواحي التوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ، لأنه يعمل على مساعدة التلميذ على تخطيط تعليمه بما يتفق مع حاجاته وأن يختار الميدان الذي يتخصص فيه، (رشراش وأبو ذياب، 2007، ص189).
- كما ترجع أهمية التقويم إلى أنه أصبح جزا أساسيا من كل منهج، أو برنامج تربوي، من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، وبما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي، فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير، (كماش ومشنت، 2013، ص137-138).

6-الخطوات الرئيسية التقويم التربوي:

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

6-1- تحديد الأهداف: وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم، وتتسم بالدقة والشمول والتوازن، والوضوح، بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

6-2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها: فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها والعمل على تحسين مستويات الأداء فيها، فهناك المنهج بمكوناته، المعلم وقضاياه، التلميذ ونواحي نموه المتعددة، المدرسة وإدارتها، وغير ذلك من المجالات، ولابد من أن تحدد المجالات التي تريد أن تتناولها بالتقويم في كل الأهداف المنشودة.

6-3- الاستعداد للتقويم: فالاستعداد للتقويم يتضمن مجموعة من العمليات وتتناول الجوانب التالية:

- إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس: وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم.
- إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم، خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.

6-4- التنفيذ: ولابد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة، من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف تقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا بها إلى أفضل النتائج.

6-5- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج: بعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

6-6- التعديل وفق نتائج التقويم: إن النتائج التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها، وإصدار الأحكام الخاصة لها، تمثل تمهيدا منطقيا لتقديم مقترحات مناسبة، تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التقويم.

6-7- تجريب الحلول المقترحة: وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة، ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها. (ملحم، 2000، ص45).

7-طرق وأساليب التقويم التربوي:

يمكن تقسيم الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم تعلم التلاميذ إلى 3 مجموعات هي: الأساليب التحريرية، الأساليب الشفهية وأساليب الملاحظة:

7-1- الاختبارات المقالية: هي الاختبارات التي يعطى فيها المفحوص حرية الإجابة ولذلك تسمى أحيانا ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحيانا اسم الاختبارات الإنشائية، لأن هذه الاختبارات تتيح

للمتعلم حرية كتابة الإجابة وكيفية تنظيمها، فهي تساعد على قياس أهداف الابتكار والتنظيم والتعبير عن الأفكار للغة الخاصة بالمتعلم. (المحاسنة ومهيدات، 2009، ص95).

- هي نوع من الاختبارات تظهر قدرة الفرد على عرض وتنظيم وتكامل الأفكار، والقدرة على التعبير الكتابي، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمفاهيم والمبادئ، والقدرة على حل المشكلة والتفكير الإبداعي.

مزايا الاختبارات المقالية:

- يمكن استخدامها في قياس جميع مخرجات التعليم في المجال المعرفي.
- لا ينفع فيها التخمين الذي يعتبر عيبا في أسئلة التعرف.
- تتيح الفرصة لإظهار القدرة على التفكير الإبداعي، وإدراك العلاقات واستيعاب المادة، وتنظيم عرض الأفكار، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات.
- القدرة على النقد وإبداء الرأي الشخصي.

عيوب الاختبارات المقالية:

- عدد الأسئلة قليل ويلعب الحفظ فيها دورا للطالب.
- تلعب قدرة الطالب اللغوية دورا في التأثير على المصحح.
- تصحيحها يحتاج إلى جهد ووقت مما يؤثر على تقدير المصحح.
- يتسم تصحيحها بعدم الموضوعية، وهذا هو أخطر عيوبها. (قاسم، 2003، ص283-284).

7-2- الاختبارات الشفوية:

سميت بالشفوية لأنها تتم مشافهة بين المفحوص، والمعلم على شكل مقابلة، وفيها يوجه المعلم للمتعلم سؤال شفوي، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، وتستخدم في تقويم التعلم الذي لابد من مشاهدة الأداء أو سماعه، لأن طبيعة الهدف تقتضي ذلك، وتستخدم في مجالات معينة كتقويم قدرة المتعلم على اللفظ الصحيح، أو تحديد مخارج الحروف والطلاقة اللغوية كما في القراءة الجهوية والشعر وتلاوة القرآن. (المحاسنة ومهيدات، 209، ص101).

مزايا الاختبارات الشفوية:

- تساعد على إصدار الحكم على قدرة التلميذ على المناقشة، والحوار وسرعة التفكير وربط المعلومات.
- تعتبر ذات فائدة كبيرة عند تقويم تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية نظرا لعدم اكتسابهم لبعض مهارات الكتابة والتعبير.

- تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فور وقوعها لأن ترك الأخطاء لمدة طويلة دون تصحيحها يؤدي إلى تثبيتها.
- تتيح الفرصة لتوجيه أكبر عدد من الأسئلة.

عيوب الاختبارات الشفوية:

- غالبا ما تكون متفاوتة في سهولتها أو صعوباتها، إذ قد يوجه سؤال سهل إلى تلميذ وسؤال صعب إلى تلميذ آخر، وبالتالي فإن الحظ يلعب فيها دور.
- تتأثر نتائجها بعوامل مثل: الخوف أو الخجل أو الارتباك أو عدم القدرة على التعبير.
- غير موضوعية، إذ تتأثر نتائجها بفكرة المعلم عن التلميذ أو علاقته به.
- لا يمكن الرجوع إليها أو تحليلها إذا استدعت الظروف ذلك. (الوكيل وبشير محمود، 1999، ص125-126).

7-3- الملاحظة: هي عملية مقصودة يراقب من خلالها المعلم الطالب في موقف حياتي محدد، من أجل الحصول على معلومات تساعده في تحسين تعلمه، وتقويم مهاراته وقيمه وسلوكاته وطرائق تفكيره، من أجل إصدار حكم عليه وتحديد مستواه العلمي والتربوي بين أقرانه، فإذا قام المعلم بتسجيل هذه الملاحظات وتنظيمها بذكر وقتها والظروف المحيطة بها، فإنه يستطيع الاستفادة منها في تقديم خدمات تربوية جليلة له. (الشقيرات، 2009، ص260).

مزايا الملاحظة:

- تعتبر الملاحظة من أفضل الأساليب التي يمكن من خلالها توفير معلومات حقيقية واقعية حول قدرات المتعلم.
- توفر معلومات تمكننا من التنبؤ بتحسن وتقدم المتعلم.
- مرنة ولذلك يمكن تكييفها بما يتناسب ونتاجات التعلم والمراحل العمرية.
- واقعية تتيح المجال للحصول على معلومات كمية ونوعية، ومن هنا فالقرارات التربوية المعتمدة عليها تتمتع بمصداقية عالية.
- توفر تغذية راجعة فورية للمعلم والمتعلم.
- تساهم في اكتشاف المشكلات بوقت مبكر، مما يساعد في حلها قبل أن تتراكم. (المحاسنة ومهيدات، 2009، ص244-245).

8-وظائف التقويم التربوي:

يمكن تحديد وظائف التقويم التربوي فيما يلي:

8-1- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم: يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح المتعلمين، فكلما زادت درجة نجاح المتعلم كلما زادت الاستثارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.

8-2- تصنيف المواقف التعليمية: نعلم أن مبدأ الفروق الفردية من أهم مبادئ علم النفس وهو التباين في جماعات الذكور والإناث ذوي الأعمار الزمنية المختلفة والفرق الدراسية المختلفة ،والتباين في الذكاء والقدرات العقلية والسمات الشخصية والتحصيل الدراسي والاتجاهات، ووسائل التقويم تكشف عن الفروق الفردية والتباينات القائمة بين جماعات الأفراد المختلفة، كما يساعد التقويم التربوي على تصنيف المواقف التعليمية بما يتفق مع الفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات.

8-3- اتخاذ القرارات التربوية: تستخدم نتائج التقويم التربوي في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية، والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة، كما تستخدم نتائج التقويم التربوي في المقارنة بين فعالية سياسة الإشراف التربوي في المراحل التعليمية المختلفة.

8-4- الإرشاد النفسي والتربوي: للتقويم دور هام في عمليتي الإرشاد النفسي والتربوي، عن طريق تزويد المرشد بمعلومات عن المسترشد تساعده في مهنته، وتحقق أهداف الإرشاد، كما تمد نتائج التقويم التربوي المسترشد بمعلومات يحتاج إليها في اتخاذ قرارات معينة، وتستثيره لاكتشاف ذاته والتعرف عليها. (منسى، 2003، ص20-21).

9- قواعد عامة في تقويم التلاميذ

يراعى في تقويم التلميذ القواعد الآتية:

1. أن تكون أساليب التقويم وإجراءاته، وممارساته، وأدواته، ونتائجه معززة لعملية التعلم، وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب، يؤثر سلبا على المتعلم ونتائجه.
2. أن تكون أدوات التقويم صادقة، وممثلة لما يتوقع من المتعلم اكتسابه من المعارف والمهارات، مبينة لمدى تمكن المتعلم من المادة الدراسية، وما يستطيع أداءه في ضوء ما تعلمه منها.
3. أن يتضمن أداء التقويم مستويات عدة من الأسئلة، بحيث تقيس قدرة المتعلم المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية.
4. أن ينظر في نتائج أدوات التقويم، ضمن تقويم شامل لظروف التعلم وبيئته، وتقدم هذه الأدوات معلومات مستثمرة عن مستوى تقدم، يستفاد منها في تطوير المناهج وأساليب التدريس، وتحفيز المتعلم على بذل المزيد من الجهد.

5. أن تتوافر في أساليب التقويم، وأدواته، وظروف تطبيقه، والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع المتعلمين.
6. تعد نتيجة المتعلم في التقويم مسألة تخصه وولي أمره، والقائمين على تعليمه، ولا يجوز استخدامها بطريقة تؤدي إلى معاملته معاملة تؤثر سلبا على تقديره لذاته، أو تفاعله مع الآخرين، كما لا يجوز إطلاق الألقاب، أو الأوصاف التي تنبئ سلبا على تحصيله الدراسي، عند مخاطبته، أو الإشارة إليه.
7. أن تبنى أدوات التقويم وفق الأسس العلمية المتبعة، وفي ضوء معايير محددة للمستويات المقبولة، مما هو متوقع تعلمه، واكتسابه من أهداف التعلم ونواتجه.
8. أن تخضع عمليات التقويم وإجراءاته، أساليبه، لمراجعة مستمرة، لتطويرها وتعديلها.
9. تطوير أدوات التقويم وأساليبه للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.(دعمس، 2008، ص 36-37).

خلاصة

من خلال هذا الفصل وما تم عرضه، نستخلص أن التقويم التربوي أصبح من المنظور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة، وبالتالي يمكن القول أنه لا تعليم دون تقويم، فالتقويم ضرورة قصوى لا يمكن الاستغناء عنها.

الفصل الثالث: تكوين المعلمين

تمهيد

1- مفهوم تكوين المعلمين.

2- مراحل تكوين المعلمين.

3- الأهداف العامة للتكوين.

4- أهمية إعداد المعلمين.

5- مبادئ عملية تكوين المعلمين.

6- أسباب تكوين المعلمين.

7- أشكال تكوين المعلمين.

8- وسائل تكوين المعلمين.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، تلك العملية التي لا تصلح ولا تستقيم إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميدانها ذات كفاءة عالية، ومؤمنة بالرسالة التربوية وقيمتها، ولا يمكن أن تتحقق الأهداف التربوية للنظام التربوي إلا بوجود معلم مؤهل مهنيا وأكاديميا، لكي يتمكن من القيام بتنشئة طلبته، وهذا لا يمكن إلا إذا خضع المعلم لتكوين يؤدي إلى إعداده علميا ومهنيا، ولقد بات تكوين المعلمين ضرورة حتمية لا مفر منها في ظل كل هذه التغيرات الطارئة على المجتمع عامة، وعلى قطاع التعليم خاصة، ومن خلال فصلنا هذا سوف نتطرق إلى مفهوم تكوين المعلمين، الأسباب المؤذية إلى هذا التكوين، أهدافه، أهميته ووسائله....

1. مفهوم تكوين المعلمين:

يستخدم المربون والمعلمون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد، التدريب، التأهيل والتكوين، وكثيرا ما يحدث خلط بين هذه المفاهيم، ويمكن إيجازها في الآتي:

الإعداد: ويعني في مدلوله التربوي ما يلقاه الطالب المعلم في مؤسسات التكوين قبل ولوجه الخدمة، أو هو صناعة أولية للطالب المعلم استعدادا لمزاولة مهنة التدريس، بحيث يعد ثقافيا وعلميا ومهنيا.

التأهيل: هو جزء من مرحلة الإعداد ومكمل لها، فبعد أن يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا ومهنيا وحسب تخصصه العلمي، يزود بمعارف تربوية نفسية، من خلال التقنيات التربوية المختلفة، بهدف تحسين نوع الأداء التدريسي على أسس تربوية، أي أنه يتلقى تعليمه التخصصي في كلية ما لمدة محددة، وبعد ذلك يعطى فترة لتلقي التأهيل التربوي المناسب، حتى يكون مقبولا لممارسة مهنة التدريس.

التدريب: وهو امتداد لمرحلة الإعداد، بهدف تحقيق التنمية المستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وقدراته ومعلوماته، وتتم هذه العملية أثناء الخدمة من أجل مواجهة كل جديد يطرأ على الحياة عامة، وخاصة المنهج وطرائق التعليم ووسائله وأساليبه المختلفة، ليرقى المعلم إلى مستوى التطور والتطوير الذين تفرضهما تحديات العصر ومستجداته، فالتدريب هو عملية تربوية هادفة للمعلم، ويعني مرحلة التكوين التطبيقي التي تتموقع سواء أثناء مرحلة الدراسة أو بين نهاية الدراسة وبداية الأنشطة المهنية، والتي تتضمن تنمية التكوين أو إعادة التكوين.

التكوين: التكوين إطار يجمع بين الإعداد وقبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، وهذا ينسجم مع التربية المستدامة، فالحياة تتغير وتتطور، وهو ما يتطلب الاستمرار في تكوين المعلمين، بهدف الإحاطة بكل جديد في عالم المعرفة والتكنولوجيا وغيرهما من التقنيات والأساليب التربوية، حتى يستمر النمو المعرفي والمعلوماتي للمعلم، ليكون قادرا على أداء عمله التدريسي بيسر وسهولة، وبالتالي تحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم مع التطورات المتعددة على الأصعدة كافة، وخاصة الجانب التربوي والتعليمي والبيداغوجي. (الجماعي، 2010، ص 130- 132)

عرف "**الجقندي**" تكوين المعلم بأنه: "برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب المستمر أثناءها، في إطار نمو معارف المعلم، وتطوير قدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع".

أما "**حميدة روابحي**" فعرفته بأنه: "مجموع المعارف النظرية والتطبيقية، المحرزة في مجال الاختصاص، والتي تقدم في مرحلتين: مرحلة التكوين الأولي، ومرحلة التكوين أثناء الخدمة". (شنين، 2016/2015، ص 27-28.)

ومنه يمكن استخلاص أن عملية تكوين المعلمين، عملية منظمة لإعداد وتدريب المعلمين، بهدف تحسين مستواهم، وإكسابهم مستوى عالي من الكفاءة والوعي، مما يمكنهم من التحكم التام في مهارات التعليم السليم.

2. مراحل تكوين المعلين:

1.2 التكوين النفسي: ويقصد به إعداد المعلم وتحضيره تحضيرا نفسيا، حيث لا يستطيع تأدية مهامه إلا إذا كان متحليا ببعض الصفات:

- الشخصية القوية، الحب والعطف، الصبر والتريث، المحافظة على المبادئ وعدم العدول عن القرارات المتخذة، القدوة والأسوة الحسنة، الأمانة والتفاني في العمل، التحكم في الأعصاب وضبط الشعور، المحافظة على الوقت والنظام ...، فإذا كان المعلم متحليا بهذه الصفات النفسية انعكست إيجابيا على طلابه، واستطاع أن يؤدي دوره كاملا.

2.2 التكوين الثقافي: ونعني به إعداد المعلم إعدادا ثقافيا، وذلك بتثقيف نفسه، بحيث يكون ملما ببعض العادات والفنون والآداب، فمعظم المعلمين يلتحقون بهذه المهنة بعد أن أخذوا تكوينا بسيطا أو ربما بدون تكوين، وهو ما يلزمهم إتمام تكوينهم وأخذ قسط وافر من الثقافة التربوية لتنمية قدراتهم، وأعظم فرصة تتاح للمعلم كي يتقدم وينمو عقليا في مهنته هي القراءة، فالمعلم لا يمكنه أن يساير التقدم العلمي والتربوي دون قراءة الكتب الجديدة والمجلات العلمية، والثقافة تمكن المعلم من إدراك ما يترتب عن عمله، وتشعره بالمسؤولية وتعيينه في إدراك القيم النبيلة والمبادئ العلمية الرفيعة، وبالتالي يكون قادرا على اختيار السبل الصحيحة السليمة في التعامل مع كل أمور الحياة وتبليغها بأمانة للطلاب الذين يتعرفون على العالم من خلال المعلم.

3.2 التكوين التخصصي: وهو المجال الذي ينبغي أن يتخصص فيه المعلم، وهذا لا يتم إلا في المعاهد والكليات والجامعات، لأن المعلم لا يمكن أن يقوم بدوره التعليمي كما ينبغي ما لم يكن متمكنا من تخصصه، ولهذا وجب على المعلم أن يكون متمكنا من اختصاصه باحثا فيه، وفي المنهاج المدرسي ناقدا ومحللا له، حتى يستطيع تطوير المادة التي يدرّسها.

4.2 التكوين المهني: يعتبر التكوين المهني أهم مرحلة من تكوين المعلم، حيث يعمل على تنمية قدراته وبناء شخصيته، ليكون جاهزا لاستقبال وظيفته التعليمية ويتمكن من التعامل مع تلاميذه، فيؤثر فيهم انطلاقا من:

- إيمانه بأن التعليم رسالة قبل أن يكون مهنة.
- أن التعليم تربية وتوجيه قبل أن يكون تدريس وتلقين.
- أن المعلم مصدر المعرفة ولا يكون التحصيل إلا به.
- الإبداع والابتكار والتجديد في طرائق التدريس وأساليبها.
- التكوين المستمر ومسايرة كل ما هو جديد.
- الاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمة وأهدافها.

- أن المعلم هو القدوة والقائد والموجه.

ولذلك فإن الإعداد المهني يؤدي إلى أن يكون المعلم قادرا على أن يستفيد من التجارب فيتقن مهنته ويؤدي واجبه كاملا غير منقوص.

5.2 التكوين التدريبي: وهو تكوين ميداني، بحيث ينتقل المتكون من كليته إلى المؤسسات التعليمية قصد الملاحظة والاستفادة من غيره، فيتدرب على عدة أمور منها:

- فنيات وتقنيات التدريس والتعليم.
- كيفية التعامل مع التلاميذ وزملاء المهنة.
- طريقة اكتساب الخبرة التدريسية.(بوهني، 2014، ص 181)

3. الأهداف العامة للتكوين:

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق التربوي، للمساهمة في تنمية المؤسسة التربوية وتطوير نتائجها، ويمكن تلخيص الأهداف العامة وراء العمل على تكوين المعلم مهنيا في الأمور التالية:

- تمكين المعلم من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه، وفهم مراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ...).
- معرفة التطورات والمستجدات في ميدان التربية والتعليم.
- تمكين المعلم من فهم المجتمع، ومشاكله واحتياجاته.(بوسعدة، 2011، ص 204)
- تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته، مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم والعلاقات الإنسانية بين العاملين في القطاع.
- تبصير المعلمين والمدراء بالمشكلات التعليمية، ودورهم ومسؤولياتهم في معالجتها.
- زيادة قدرة المعلمين المتكونين على التفكير المبدع، بما يمكنهم من التكيّف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها من ناحية أخرى.
- تنمية مفهوم التربية المستمرة، بإكساب المعلمين أساليب التعليم المستمر، من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم. (شنين، 2016/2015، ص 33)

4. أهمية إعداد المعلمين:

إن إعداد المعلمين ضرورة لا غنى عنها ومطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، ومنه يمكن تحليل أهمية إعداد المعلمين فيما يلي:

1.4 أهمية الإعداد في تدعيم المواهب والاستعدادات للمعلمين:

حيث يساعد إعداد المعلمين وتدريبهم على تعزيز وزيادة الكفاية المهنية لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وبدون الإعداد تكون هذه المواهب عند حدود معينة، كما أن أصحاب المواهب أحرص من غيرهم على الاستفادة من برامج تكوين المعلم كما أنهم أقدر على التعليم والنمو من خلالها، وإذا كان التدريس في جانب منه فن، فإن الفن له قواعد وأصول وممارسات تتطلب قدرات مصقولة ومهارات مدرّبة ومعرفة متخصصة، وهذا كله نتاج تعليم وثمار تعلم.

2.4 الإعداد للمعلمين أحد معايير الحكم على كفاءتهم والثقة فيهم:

وهناك العديد من المعايير للحكم على كفاية المعلم منها:

- تحصيله للمعرفة، وعليه يحصل المعلم على شهادة كفاية أو صلاحية لنقل المعرفة وتعليمها.
- معيار القدرة على التدريس الجيد والتمكن من طرائقه.
- معيار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالمعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه يعد معلما ناجحا.
- معيار التفاعل في الموقف التعليمي مع التلاميذ، ويتم التحقق من ذلك بواسطة عدة طرق كملاحظة المعلم، وتقويم التلاميذ لمعلمهم وتقدير المناخ الدراسي في الفصل.
- معيار الكفايات، ويركز هذا المعيار على توافر القدرات والاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم في المرشحين للمهنة.
- معيار الإعداد والتأهيل التربوي، ويؤكد هذا المعيار على أن النجاح التعليمي يرتبط بالإعداد والتأهيل التربوي، فكلما ارتفع مستوى الإعداد وزادت مستوياته وتحسنت برامجه، زادت الثقة في خريجيه وفي التنبؤ بمدى نجاحهم في مهنة التدريس.

3.4 إعداد المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل:

فهناك العديد من التحديات التي تواجه التربية وعمل المعلم خاصة، فما يحدث حاليا من تغيرات علمية وتكنولوجية واجتماعية واقتصادية وتربوية وما قد يحدث في المستقبل، يجعل من المعلمين في

حاجة إلى إعداد وتدريب مستمر ليتزودوا بمعارف وخبرات ومهارات جديدة، تتلاءم مع التغيرات الحادثة والمتوقعة في المستقبل. (سعفان وطه محمود، 2009، ص 66 – 69)

5. مبادئ عملية تكوين المعلمين:

يرى العديد من المربّين والباحثين أن نجاح مستوى التعليم يتوقف إلى حد كبير على تكوين المعلمين علميا ومهنيا، فالمعلمون الأكفاء المكوّنون جيدا هم الذين يصنعون المدارس الجيدة، ومن ثمة فإن عملية التكوين تركز على أسس ومبادئ، ويمكن إجمالها في:

- لا يمكن للتكوين البيداغوجي بأي حال أن يعوض المعارف الخاصة بالمادة، لأنه لا يمكن القيام بتكوين بيداغوجي مع أشخاص جاهلين بالمادة قصد التكوين.
- لابد أن تكون هناك علاقة بين التكوين العلمي والتكوين البيداغوجي، لأن التحضير لوظيفة المربي لا يمكن أن تكون مجرد مقاربة وإنما أن يعتمد على التكوين القبلي الذي تلقاه الطالب.
- لابد من الارتباط الوثيق بين التكوين النظري والتكوين التطبيقي.
- لابد أن يتم التكوين التطبيقي في جانب منه مع التلاميذ، لذلك لابد من إيجاد صيغة في نهاية التكوين تقرب الطالب المعلم من ممارسة مهنته، والقيام بهذا التكوين التطبيقي في وضعيات حقيقية.
- إن تكوين المعلمين لابد أن يشترك فيه أكبر عدد ممكن من المعلمين الأكفاء الممارسين للمهنة، وعلى الطلبة المعلمين أن يزوروا أقسام متعددة ليستفيدوا من تجربة أكبر عدد ممكن من المعلمين الممارسين للمهنة.
- لابد من البحث عن التطابق التام بين نوعية التكوين المقدم للمعلمين المربّين في المستقبل، وبين نوعية التربية التي سيقدمها هؤلاء المعلمين لتلاميذهم.
- محاولة فردنة عملية التكوين بالنسبة لكل الأفراد وتوجيههم فرديا حسب احتياجاتهم، أي لابد من الانطلاق من شخصية الطالب المعلم ، لتحديد كيف يمكننا أن نصل به إلى أقصى قدراته، وجعله مربي جيد بالتماشي مع مميزاته ونقائصه.
- وحدة وتنوع التكوين بالنسبة لجميه المتكونين من الطلبة المعلمين، ذلك لأنه من الأحسن عدم إفراد مؤسسات متفرّقة لتكوين معلمين لكل طور على حدى.
- التكوين المستمر والتكوين الأوليّ، لأنه لا يمكننا أن نعلم كل ما يلزم للمعلم الجديد، لأن التكوين الأولي مهما كانت جودته لا يمكن أن يغطي كل الوضعيات التي يوجهها المعلم أثناء تأديته لمهامه، على هذا الأساس لابد من التكوين المستمر الذي يسعى بدوره لمواكبة المعلمين الجدد من أجل التحسين الدّوري لمستواهم.

إن مراعاة هذه المبادئ والأسس يمكن أن يحقق تكوينا فعالا ومجديا في المستقبل، يمكّن المعلّمين المتخرّجين من اكتساب كفاءات عالية، تؤهلهم لتأدية أدوارهم ومهامهم على أحسن وجه. (بلقيدوم، 2013/2012، ص 143)

6. **أسباب تكوين المعلمين:** من أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

1.5 تكوين المعلم ومطالب التغير العلمي والتقني العصريين:

إن معلمي هذا العصر المتطور في حاجة إلى إعداد تكوين من نوع خاص لاستيعاب وفهم سمات وخصائص هذا العصر المتغير، فهم في حاجة إلى تكوين علمي على مهارات البحث العلمي والتعليم الذاتي المستمر، وهم كذلك بحاجة إلى قدر من الحرية لاختيار مناهج التعليم وتحديد إستراتيجيات وأولويات التدريس والنشاط المدرسي والأهداف التربوية، لملاحقة هذا التغير والتقدم، كما أنهم في حاجة إلى منهج إعداد وتكوين تتكامل فيه الجوانب النظرية لعلوم العصر، بحيث تكون الخبرات النظرية منسجمة مع الخبرات العلمية والعملية في مناهج التكوين.

2.6 تكوين المعلم ومطالب التغير الاجتماعي والاقتصادي العصريين:

إن الراصد للتغيرات الاجتماعية والحقائق العلمية في مجالها، يرى أن تغيرات سريعة وكبيرة في هذا المجال، مثل التي تحدث في مجال العلوم الطبيعية وتقنياتها العلمية، فهناك حقائق ومكتشفات جديدة في مجال فهم طبيعة الإنسان وفي مجال فهم مختلف الظواهر والنظم الاجتماعية وتحليلها على أساس علمي، وفي مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية المختلفة وفي مجال التنظيم والتخطيط الاجتماعي والاقتصادي، إن مجمل تلك التغيرات ساعدت على ظهور مفاهيم جديدة في مجالات عديدة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، كما ساعدت على صياغة علاقات جديدة في المجتمع بين فئاته المختلفة، وبين التلاميذ والأساتذة في المدارس، وقد صنعت تلك التغيرات الجديدة معنى جديد للتعليم ولعلاقات التلميذ بأساتذته، وعلاقته بالمنهج الدراسي وما يحتويه من خبرات ...، ولقد ساعدت على إيجاد فهم جديد لعملية التربية، فقد عكست تلك العلاقات الجديدة نفسها على مناهج إعداد وتكوين المعلم العصري وعلى أهداف تكوينه وكذا أساليب هذا التكوين.

3.6 تكوين المعلم بين الكم والكيف التخصصي:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في المعرفة التخصصية التي يحصل عليها التلاميذ في المدارس، فهو في نظرهم على الأقل بمثابة المصدر الرئيسي للمعرفة، وما لم يكن هذا المصدر مقنعا إلى حد كبير، فإنهم سيصابون بخيبة أمل بشأن المعرفة بشكل عام، وبشأن تخصصه بشكل خاص، ومن هنا نجد أن الكم

المعرفي والكيف التخصصي للمعلم يعتبر أمرا في غاية الأهمية، فإذا ما توفرا لدى المعلم أحس تلاميذه بهيبته وبعظمته وبضرورة احترامه، مما يسهل عملية التواصل والاتصال بين المعلم ومتعلميه، وهذه هي أولى دعائم النجاح في مهنة التعليم، ومن هنا يتوجب على الذين يتولون مسؤولية تكوين المعلم الاهتمام أولا وأخيرا بإعداده كباحث دائم في المعرفة المتجددة وكذا الحرص على ثبات اتجاهاته وميوله نحوها.

4.6 تكوين المعلم ومطالب التوازن بين المواد التخصصية والمواد التربوية:

إن التوازن بين المواد التخصصية والمواد التربوية في تكوين المعلم يعتبر مطلبا من المطالب الهامة، وهي ذات أهمية بالغة في أداء المعلم في العملية التربوية، ولتحقيق هذا التوازن والتكامل لابد من توفر عنصر التعاون بين كافة التخصصات العلمية وكافة التخصصات التربوية التي تساهم في إعداد وتكوين المعلم، وهذا التعاون يتضمن تعاونا كذلك في تحديد أهداف المعلم وصياغتها، وفي تحديد الحجم اللازم من الكم المعرفي والتقني لهذا المعلم، وتحديد القدر الضروري لمستويات الأداء والمهارات التي ينبغي توافرها فيه، ويهدف هذا التعاون إلى تحديد أوزان المواد التخصصية وأوزان المواد التربوية في برامج ومناهج إعداد وتكوين المعلمين، وهو يتحقق بتظافر جهود جميع المتخصصين في المادة وجميع المتخصصين التربويين كفريقين، وذلك من شأنه تحقيق التكامل في البرامج والمناهج ووحداتها في إعداد وتكوين المعلم في إطار من الشمولية والفعالية. (بن عمار، 2009/2008، ص 103 – 107)

7. أشكال تكوين المعلمين:

تسعى عملية تكوين المعلمين إلى إعدادهم في شقين، تكوينا نظريا وتطبيقيا ومن هنا فإن برامج التكوين الحديثة تركز على شكلين من التكوين وهي:

1.7 التكوين النظري: تقدم فيه للمعلم الطالب دروس نظرية حول المادة المختص فيها، لتوسيع رصيده المعرفي وتمكينه من التحكم في المادة، بالإضافة إلى دروس تتضمن معارف حول الطرق والمناهج والوسائل التعليمية، بالإضافة إلى مواد مرتبطة بخصائص المتعلم (حاجاته، رغباته، ميوله، قدراته وتطوره ...).

2.7 التكوين التطبيقي: أو ما يعرف بالتربصات الميدانية، فهو مكمل للتكوين النظري، وذلك بإدماج المتكون في المحيط المهني والكشف عن مدى استعداده لتأدية وظائفه، واعتماده على نفسه، واكتسابه رصيد من الخبرة تسهل عليه القيام بعمله مستقبلا، وتمتد هذه التربصات حسب طول مدة التكوين، وهي نوعان:

- **التربصات المفتوحة:** وهذا في السنة الأولى من التكوين، يوم في الأسبوع طيلة السنة.
- **التربصات المغلقة:** وهي أن يطبق المعلم الطالب ما اكتسبه ضمن الشق النظري لعملية التكوين، وذلك من خلال تأدية مجموعة من الدروس مع التلاميذ لمدة أسبوعين متتاليين سواء في السنة الأولى من التكوين أو عند نهاية التكوين.(بلقيدوم، 2013/2012، ص 144)

8. **وسائل تكوين المعلمين:**

لضمان نجاح هذا التكوين تم توفير عدة وسائل لهذا الغرض:

1.8 سندات مكتوبة: تتضمن الدروس الخاصة بكل مادة، إضافة إلى تمارين المراقبة التي تعنيها، وكذا التصحيح النموذجي الذي يسمح للمعني بالقيام بالتصحيح الذاتي، يستلمها كل معلم أو أستاذ بصفة دورية عن طريق مفتش المقاطعة أو إدارة الإكمالية.

2.8 الدروس المسائية: وتنظم هذه الدروس لفائدة:

- الأساتذة الذين يسكنون بالقرب من المراكز الولائية لجامعة التكوين المتواصل.
- معلمي الابتدائي في مؤسسات تعليمية تخصص لهذا الغرض.

3.8 لقاءات دورية: وذلك لطرح الانشغالات والاستفسارات وكذا التشاور مع هيئة التكوين، من أجل تلقي توجيهات وإرشادات ونصائح للمكونين، وأيضا الاستفادة من حصص التنشيط في بعض المواد.

4.8 وسائل حديثة: وذلك عن طريق الحصول على الدروس في شكل أقراص مضغوطة، وأيضا الاطلاع على الدروس والمحاضرات والوثائق المختلفة المتواجدة على شبكة الأنترنيت.

إضافة بإمكان المعلمين والأساتذة الاستفادة من كل السندات المكتوبة أو الرقمية التي تنتجها:

- جامعة التكوين المتواصل.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.(بن زاف، 2013، ص 198)

خلاصة

وأخيرا يمكن القول أن تكوين المعلمين أصبح من القضايا التي تشغل بال التربويين في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى، فهو يعتبر عملية تنمية للمعلم، تؤدي إلى إكسابه مزيدا من المعرفة وتنمي قدراته واتجاهاته، بما يكفل له أداءا وظيفيا ذو مستوى رفيع وفعالية عالية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- التذكير بفرضيات الدراسة.
2- منهج الدراسة.
3- الإطار الزماني والمكاني للدراسة.
4- مجتمع وعينة الدراسة.
5- أدوات جمع المعطيات.
6- أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

بعد إتمام الجانب النظري والذي يعتبر جانب مهم في أي دراسة، سيتم التطرق إلى الجانب التطبيقي والذي لا يقل أهمية من الجانب النظري، حيث سيتم تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، والمتمثلة في منهج الدراسة، الإطار الزماني والمكاني للدراسة، مجتمع الدراسة، العينة، أدوات جمع المعطيات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

- يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب الأقدمية.
- يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب التخصص.

2- منهج الدراسة:

لكل دراسة لابد من منهج تسير عليه، فمن خلال المنهج يستطيع الباحث حل مشكلة بحثه، ويتوصل إلى النتائج، ومناهج البحث عديدة وتختلف باختلاف موضوع الدراسة، وفي دراستنا هذه استعنا بالمنهج الوصفي، وذلك لملائمته لموضوع الدراسة والذي يعرف بأنه: «طريقة لوصف الظاهرة المدروسة، وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة»، وتتمثل خطواته فيما يلي:

- الشعور بمشكلة البحث وجمع معلومات وبيانات تساعده على تحديدها.
- تحديد المشكلة التي يرد الباحث دراستها، وحياغتها بشكل سؤال محدد أو أكثر.
- وضع فرض أو مجموعة من الفروض كحلول مبدئية للمشكلة.
- وضع الافتراضات التي يبني عليها الباحث دراسته.
- اختيار العينة التي تجرى عليها الدراسة مع توضيح حجم هذه العينة.
- اختيار أدوات البحث التي يتم استخدامها للحصول على المعلومات.
- القيام بجمع المعلومات بطريقة دقيقة ومنظمة.
- تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص التعميمات والاستنتاجات منها. (بوحوش والذنيبات، د س، ص130- 143).

3- الإطار الزماني والمكاني للدراسة:

3-1- الإطار المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية في ست إبتدائيات، أربعة في بلدية الشقفة:

- المحولة الجديدة بوهرين الشريف.
- الإخوة بولطيور.
- عبيلي علي.
- ميلاط أحمد.

واثنين في بلدية الطاهير:

- بومحروق عقيلة.
- بوكروس عبد الحميد.

3-2- الإطار الزماني:

أجريت هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2017م/2018م، وذلك في الفترة الممتدة من شهر أفريل إلى غاية شهر ماي لإتمام الجانب التطبيقي لها.

4- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم الابتدائي في ولاية جيجل، ونظرا للحجم الكبير لأفراد المجتمع تم اختيار عينة متكونة من 67 معلما موزعين على 6 ابتدائيات متواجدة في كل من بلدية الطاهير والشقفة من نفس الولاية، حيث تم اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية، فكان الاختيار على أساس حر، بحيث يخدم أهداف الدراسة.

خصائص العينة:

1/ سنوات الخبرة المهنية:

الجدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من 0-5 سنوات	33	%49,26
من 5-10 سنوات	10	%14,92

من 10 فما فوق	24	%35,82
المجموع	67	%100

يتضح من الجدول رقم 01 أن المعلمين الذين لديهم خبرة من 0- 5 سنوات بلغ عددهم 33 معلما بنسبة مئوية قدرها 49,26%، وهي النسبة الغالبة في العينة، تليها السنوات من 10 فما فوق بنسبة قدرها 35,82% ، وأضعف نسبة هي السنوات من 5-10 بنسبة 14,92%.

2/ تخصص الأساتذة:

الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب تخصصات الأساتذة.

التخصصات	التكرار	النسبة المئوية
أدب عربي	34	%50,75
علم اجتماع	12	%17,92
لغة فرنسية	08	%11,95
بيولوجيا	04	%05,97
علم النفس	04	%05,97
علوم التربية	05	%07,46
المجموع	67	%100

يتضح من الجدول رقم 02 أن أعلى نسبة من العينة هي تخصص أدب عربي بنسبة 50,75%، يليه تخصص علم اجتماع بنسبة 17,92%، ثم تخصص لغة فرنسية بنسبة 11,95 %، فتخصص علوم التربية بنسبة 7,46 %، وأدنى نسبة هي تخصص بيولوجيا وعلم النفس بنسبة 5,97 %.

5- أدوات جمع المعطيات:

تعتبر مرحلة جمع المعلومات والبيانات مرحلة مهمة من مراحل البحث العلمي، وتختلف أدوات جمع البيانات باختلاف موضوع الدراسة، وقد اعتمدت دراستنا على الاستمارة والتي تعتبر بأنها: «عبارة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة ببعضها البعض، بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها». (قنديلجي والسامرائي، 2009، ص288).

وقد صممت هذه الاستمارة حسب متغيرات البحث والمتمثلة في سنوات الخبرة(الأقدمية)، والتخصص، وقد تكونت من 27 عبارة موزعة على ثلاث محاور:

المحور الأول: يضم استخدام المعلمين أسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ.

المحور الثاني : يضم استخدام المعلمين لأسلوب الإختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ.

المحور الثالث : ويضم استخدام المعلمين لأسلوب الإختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ .

6- أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الدراسة في معالجتها للبيانات على الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في اختبار كا[2].

خلاصة

في هذا الفصل تم التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، والتي تعتبر الطريق الذي يسير عليه الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق والمعلومات التي يريدها، فهي التي تساعد على إتمام الدراسة الميدانية، والتي تعتبر الجانب التطبيقي المكمل للجانب النظري.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1. عرض النتائج في ضوء الفرضية الأولى
2. عرض النتائج في ضوء الفرضية الثانية
3. مناقشة النتائج

1. عرض النتائج في ضوء الفرضية الأولى

تنص الفرضية على:

- يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب الأقدمية.

جدول رقم (3): يبين نتائج اختبار كا^2 لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة اختبار كا^2
0,458	26	26,086

يبين الجدول رقم (3) أن مستوى الدلالة لإختبار كا^2 يقدربـ 0,458، وهو أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05، أي أنه لا يوجد اختلاف في استجابات الاساتذة حسب سنوات خبرتهم في استخدامهم لأسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ.

جدول رقم (4) يبين نتائج اختبار كا^2 لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة اختبار كا^2
0,325	20	22,289

يبين الجدول رقم (4) أن مستوى الدلالة لاختبار كا^2 يقدر بـ 0,325، وهو أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05، أي أنه لا يوجد اختلاف في استجابات الأساتذة حسب سنوات خبرتهم في استخدامهم لأسلوب الاختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ.

جدول رقم (5) بين نتائج اختبار كا^2 لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة اختبار كا^2
0,265	22	25,701

يبين الجدول رقم (5) أن مستوى الدلالة لاختبار كا^2 يقدر بـ 0,265، وهو أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05، أي أنه لا يوجد اختلاف في استجابات الأساتذة حسب سنوات خبرتهم في استخدامهم لأسلوب الاختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ.

2.عرض النتائج في ضوء الفرضية الثانية

تنص الفرضية على:

- يختلف أسلوب التقويم التربوي لـمعلمي الطور الابتدائي بحسب التخصص.

الجدول رقم (6) يبين نتائج اختبار كا^2 لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة اختبار كا^2
0,825	65	53,927

يبين الجدول رقم (6) أن مستوى الدلالة لاختبار كا^2 يقدر بـ0,825، وهو أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05، أي أنه لا يوجد اختلاف في استجابات الأساتذة حسب تخصصاتهم في استخدامهم لأسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ.

الجدول رقم (7) يمثل نتائج اختبار كا^2 لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة اختبار كا^2
0,098	50	63,311

يبين من الجدول رقم (7) أن مستوى الدلالة لاختبار كا^2 يقدر بـ 0,098، وهو أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0,05، أي أنه لا يوجد اختلاف في استجابات الأساتذة حسب تخصصاتهم في استخدامهم لأسلوب الاختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ.

جدول رقم (8) يبين نتائج اختبار كا^2 لاستجابات الأساتذة حول محور استخدام المعلمين لأسلوب الاختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة اختبار كا^2

0,215	55	62,975

يبين الجدول رقم (8) أن مستوى الدلالة لاختبار كا^2 يقدر بـ 0,215، وهو أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05، أي أنه لا يوجد اختلاف في استجابات الأساتذة حسب تخصصاتهم في استخدامهم لأسلوب الاختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ.

مناقشة النتائج

من خلال النتائج المتحصل عليها، تم الوصول إلى أنه لا يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الابتدائي في استخدامهم لأساليب التقويم (والمتمثلة في أسلوب الملاحظة، أسلوب الاختبارات الكتابية، أسلوب الاختبارات الشفوية)، فالأساتذة وبالرغم من اختلاف سنوات خبرتهم وتخصصاتهم، إلا أنهم يتشابهون في استخدامهم لهذه الأساليب، وهذا ما أكدته نتائج اختبار كا^2، وبالتالي فالرضيتان اللتان تنصان على أنه:

- يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب الأقدمية.
- يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب التخصص.

لم تتحققا، وقد يعود ذلك إلى أن هذه الأساليب مكملة لبعضها البعض، فكل أسلوب يقيس جانب معين من جوانب تعلم التلاميذ، وهذا ما جعل المعلمين يستخدمون هذه الأساليب على حد السواء، دون اعتمادهم على أسلوب دون الآخر، فأسلوب الملاحظة يستخدم وبكثرة من قبل المعلمين، فهو يتيح لهم جمع معلومات وافرة عن قدرات التلميذ عن طريق ملاحظة أعماله وسلوكاته، وأسلوب الاختبارات الكتابية يستعمل أيضا وبكثرة ، فبالرغم من تطور التربية وما تدعو إليه، إلا أن التقويم لا يزال مرتكزا وبدرجة عالية عليها، أما فيما يخص أسلوب الاختبارات الشفوية فهي أيضا معتمدة وبكثرة من قبل المعلمين، وذلك لكونه محفزا ومشجعا على المناقشة والحوار، وهو أسلوب فعال في تقويم التلاميذ وقياس قدراتهم، ونفسر هذه النتيجة بأن متغيرا الخبرة والتخصص لدى المعلمين لا يؤثران في استخدامهم لأساليب التقويم، ولا إلى وجود اختلاف فيما بينهم في استخدامها، ومنه يمكن القول أنه بالرغم من أهمية سنوات الخبرة بالنسبة للمعلم

وتخصصه، في مشواره التعليمي، إلا أنه لا يمكن أن نجعله مؤشرا لوجود فروق بينهم في استخدام أساليب التقويم، وقد يرجع هذا إلى كون أن المعلمين مقيدون بتعليمات واضحة توجههم في كيفية التعليم وطرق تقويمهم.

لكن ورغم عدم اختلاف الأساتذة في استخدامهم لهذه الأساليب، فهذا لا يعني أنهم لا يختلفون في أساليب تقويم أخرى، فقد ظهر أن هناك اختلاف في أساليب تقويمهم من خلال إجابتهم على العبارة " استخدم أساليب أخرى في التقويم كـ"، ويمكن إجمال هذه الأساليب في الآتي:

- تقويم التعلم النشط أو التعلم باللعب، بحيث تكون التقويمات بشكل ألعاب تنافسية متنوعة، يوظف من خلالها المتعلم تعلمات مستهدفة لتجاوز مرحلة معينة.
- وضعيات إدماجية مع التصحيح والملاحظة.
- عقد دورات فكر تشاركي يجيب فيها التلاميذ عن سؤال موجه، أو يناقشون وثائق (صور، نصوص، قصص، شرائط،...)، ويقترحون لها أسئلة، ويختارون سؤالا للإجابة عنه.
- ورشات التفكير التشاركي بنوعيها القصيرة والموثقة.
- اختيار وضعيات ذات دلالة يجيب عنها المتعلم كتابيا موظفا الموارد السابقة.
- طريقة لامارتينيار في الإملاء، وتثبيت المعلومة وترسيخها في أذهان المتعلمين وتقويمهم.
- أسلوب اللوحة باستعمال (PLM).
- انجاز مشاريع أحيانا سواء كانت فردية أو جماعية.
- المقابلة.
- دراسة الحالة والتقويم الذاتي.
- تقويم الأقران.
- إعداد ملف لإنجازات المتعلم.
- المراقبة المستمرة لعمل المتعلم خلال الأسبوع.
- تقويم الكفاءة.
- استعمال اللوحة مباشرة بعد إنهاء الدرس (طريقة لامارتينيار).
- الوجبات المنزلية.
- توجيه الأسئلة الشفوية وتدوينها، لمعرفة مدى تحسن المحصول العلمي للمتعلم.
- الإملاء.
- مسابقات داخل الصف بمناسبة وأحيانا دونها.
- الاختبارات الأسبوعية وتخص التعلمات التي اكتسبها التلميذ كامل الأسبوع.

- اللوحة والطباشير.

خاتمة

خاتمة

يعتبر التقويم التربوي ركنا أساسيا في تحسين ونجاح العملية التعليمية، فهو يمثل أحد أهم عناصرها المساهمة في تطوير التعليم والتعلم، فمن خلاله يتم التعرف على درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم، فهو وسيلة اختبار قيمة وفاعلية هذه العملية بجميع مكوناتها، وهو وسيلة لتصحيح هذا التعلم وتحسينه في ضوء ما يلاحظ من نقائص وصعوبات فيه، وكلما كان التقويم سليما مبني على أسس علمية وموضوعية استطعنا من خلاله أن نرتقي بالعملية التعليمية إلى أبعد الحدود.

وقد انطلقت دراستنا من إشكالية البحث عن مدى تطبيق معلمي التعليم الابتدائي لأساليب التقويم التربوي، حيث تناولنا أسلوب الملاحظة، أسلوب الاختبارات الكتابية، أسلوب الاختبارات الشفوية، وكذلك البحث عن ما إذا كان هناك اختلاف فيما بينهم في استخدامها باختلاف سنوات خبرتهم وتخصصاتهم، وتوصلنا إلى أنه لا يوجد اختلاف بين المعلمين في استخدامها بحسب سنوات الخبرة والتخصص، لكن يبقى أن لكل معلم أسلوبه الخاص به في تقويم تلاميذه وطريقته الخاصة في التعامل مع نتائج هذا التقويم.

التوصيات

وفي الأخير يمكن الخروج بمجموعة توصيات والتي بإمكانها أن تعمل على تطوير وتحسين عملية التقويم:

1-إجراء البحوث والدراسات في ميدان التربية بصفة عامة وميدان التقويم بصفة خاصة بهدف التعرف على كل ما هو جديد في هذا القطاع.

2_ضرورة الإعداد الجيد للمعلمين في مجال التقويم واطلاعهم على كل ما يخص أساليبه وأدواته .

3-عقد دورات تدريبية وتخصيص أيام دراسية للمعلمين يتعرفون من خلالها على كيفية إجراء التقويم الجيد والمناسب للمواقف التعليمية المختلفة وإفادتهم بكل ما هو جديد في هذا المجال.

4-إعطاء التقويم التربوي أهميته التي يستحقها في برامج إعداد وتكوين المعلمين.

5- تدريب المعلمين على كيفية التصميم الجيد للاختبارات بما يتناسب وقدرات واستعدادات التلاميذ.

6- تشجيع المعلمين على الاهتمام بجدية فيما يخص تقويم التلاميذ والتعامل بحكمة وموضوعية مع نتائج هذا التقويم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: الكتب

1. ابراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات (2003): القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
2. أنسي محمد أحمد قاسم (2003): الفروق الفردية والتقويم، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
3. حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود(1999): الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دط، دار الفكر العربي، القاهرة.
4. حنان عبد الحميد العناني(2008): علم النفس التربوي، ط4، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان.
5. رشراش أنيس عبد الخالق وأمل أبو دياب (2007): طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.
6. رافدة الحريري (2008): التقويم التربوي، دط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
7. سامي محمد محلم (2000): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
8. صلاح الدين محمود علام (2010): القياس والتقويم التربوي في العلمية التدريسية، ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
9. عادل أبو العز سلامة (2008): تخطيط المناهج وصياغتها، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
10. عامر قنديلجي وإيمان السامرائي (2009): البحث العلمي الكمي والنوعي، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
11. عبد العزيز عطا الله المعايطة (2007): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
12. عبد الحميد محمد علي وآخرون (2009): الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
13. عبد الوهاب أحمد الجماعي(2010): كفايات تكوين المعلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية- أنموذجا، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
14. عبد اللطيف حسين فرج(2007): تخطيط المناهج وصياغتها، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
15. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط5، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
16. فؤاد سليمان قلادة (2005): الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ط1، مكتبة بستان المعرفة طباعة ونشر وتوزيع الكتب، الاسكندرية.
17. محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود (2009): المعلم إعداده ومكانته وأدواره، دط، دار الكتاب الحديث، أمازون الشرق (الكويت، الجزائر، القاهرة).
18. محمود طافش الشقيرات (2009): استراتيجيات التدريس والتقويم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
19. محمود عبد الحليم منسى (2003): التقويم التربوي، ط2، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

20. مصطفى نمر دعمس (2008): استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دط، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.
21. يوسف لازم كماش ورائد محمد مشتت (2013): القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي، ط1، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان.

ثانيا: المجلات

22. بن زاف جميلة (2013): تأهيل المعلم في ضو الاصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
23. بوسعدة قاسم (2011): تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد الثاني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
24. نصر الدين الشيخ بوهني (2014): التكوين متطلباته ومراحله المعلم نموذجا، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية – المرج-، العدد الأول، المركز الجامعي غليزان ومعهد تكوين المعلمين مستغانم.

ثالثا: وثائق تربوية

25. أحمد الثوابية وآخرون (2004): استراتيجيات التقويم وأدواته، الفريق الوطني للتقويم، مديرية الاختبارات.

رابعا: المذكرات

26. بلقاسم بلقيدوم (2013/2012): الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بنا بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة سطيف2.
27. بن سي مسعود لبنى (2008/2007): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري- قسنطينة.
28. بن عمار حسيبة (2009/2008): تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
29. خطوط رمضان (2010/2009): استخدام اساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري- قسنطينة.
30. فاتح الدين شنين (2016/2015): دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
31. محمد عطية أحمد عفانة (2011): واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، مذكرة ماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

إستمارة

في إطار إعداد مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص إدارة وإشراف بيداغوجي بعنوان "أساليب التقويم التربوي المتبعة في المرحلة الإبتدائية "، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الإستمارة ،راجيا من سيادتكم مساعدتنا بالإجابة على الأسئلة المطروحة بكل صدق و مسؤولية ، ولكم منا جزيل الشكر.

وأحيطكم علما أن المعلومات المقدمة ستستخدم لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: الإجابة بوضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة.

البيانات الشخصية:

1) سنوات الخبرة المهنية:من 0-5 سنوات ☐ من 5-10 ☐
من 10 فما فوق ☐
2) التخصص:

- المحور الأول : إستخدام المعلمين لأسلوب الملاحظة في تقويم التلاميذ

1. أستخدم الملاحظة الصفية في عملية التقويم

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

2. أعتمد على الملاحظة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

3. ألاحظ مدى تطبيق التلميذ للمبادئ التي تعلمها عند معالجته لمشكلة

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

4. أدون ملاحظاتي عن كل تلميذ في ملف خاص

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

5. أستخدم الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

6. تساعدني الملاحظة على الكشف عن أداء التلميذ بشكل جيد

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

7. تتيح لي الملاحظة معرفة مدى تقدم تعلم التلميذ

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

8. تساعدني الملاحظة على إكتشاف المشاكل التي تواجه التلميذ والعمل على معالجتها فور حدوثها

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

9. تتيح لي الملاحظة الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بطرق تقويم أخرى

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

10. تساعدني الملاحظة على تقويم سلوكيات التلاميذ ومعرفة قدراتهم ومواهبهم

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

- المحور الثاني : إستخدام المعلمين لأسلوب الإختبارات الكتابية في تقويم التلاميذ

1. أستخدم الإختبارات الكتابية لقياس مدى إكتساب التلاميذ للمعارف

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

2. أستخدم الفروض الكتابية في تقويم التلاميذ

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

3. أستخدم الواجبات المنزلية في تقويم التلاميذ

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

4. أستخدم أسلوب التقويم بالإختبارات الكتابية لجمع أدلة حول تقدم تعلم التلميذ

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

5. يساعدني أسلوب الإختبارات الكتابية على التعرف على مدى إكتساب التلميذ لمستويات التعليم العليا (التفكير، الإبداع، التحليل...)

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

6.تقيس إختباراتي الكتابية قدرة التلميذ على التعبير وترتيب الأفكار

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

7.تقيس إختباراتي الكتابية قدرات ومهارات التلميذ في مجالات متنوعة

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

8.يعد أسلوب الإختبارات الكتابية من أبرز الأساليب التي أستخدمها في قياس التحصيل الدراسي

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

- المحور الثالث: إستخدام المعلمين لأسلوب الإختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ

1. أوجه أسئلة شفوية لتقييم فهم الطالب للمعارف والمعلومات

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

2. أطرح أسئلة للتأكد من فهم التلميذ

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

3. أطرح أسئلة على التلاميذ قصد هيكلة المعارف المحصلة

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

4. أطرح أسئلة لمراقبة مستوى إكتساب التلاميذ للمعارف أثناء التعلم

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

5. أنوع من الأسئلة لأقيس مختلف مجالات التعلم

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

6. تساعدني الإختبارات الشفوية على الكشف عن أخطاء التلاميذ وتصحيحها فور حدوثها

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

7. تتيح إختباراتي الشفوية للتلاميذ الإستفادة من إجابات زملائهم

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

8. تقيس إختباراتي الشفوية قدرة التلميذ على المناقشة والحوار وسرعة التفكير

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

9. تزيد إختباراتي الشفوية من دافعية التلميذ لتحصيل الدروس خوفا من وقوعه في أخطاء أمام المعلم

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

أستخدم أساليب أخرى في التقويم ك .....

.....

.....

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد واقع استخدام معلمي الطور الابتدائي لأساليب التقويم التربوي، وذلك عن طريق طرح التساؤل التالي: ما مدى تطبيق معلمي الطور الابتدائي لأساليب التقويم التربوي؟ وتحديد ما إذا كان يختلف استخدام المعلمين لهذه الأساليب باختلاف سنوات خبرتهم وتخصصاتهم، وذلك بطرح الأسئلة التالية:

- هل يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب الأقدمية؟
- هل يختلف أسلوب التقويم التربوي لمعلمي الطور الابتدائي بحسب التخصص؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة اتبعنا المنهج الوصفي وقمنا باختيار عينة بطريقة قصدية مكونة من 67 معلما في الطور الابتدائي، ولتطبيق هذه الدراسة اعتمدنا على الاستمارة، وقد تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من الاستمارة باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يوجد اختلاف في استخدام المعلمين لأساليب التقويم حسب الأقدمية.
- لا يوجد اختلاف في استخدام المعلمين لأساليب التقويم حسب التخصص.

ABSTACT :

This study aimed at determing the reality of the use of primary stage teacher's of the éducational évaluation methods by asking teh following question :

The extent to which teachers of primary stage applied teh methods of educational évaluation dtermine whelther the use of teachers differs from these methods depending on the years of expérience spécialization throngh the following question :

* does the method of éducational évaluation differ for primary stage teachers according to Séionrity ?

* does the method of éducational évaluation differ for primary stage teachers according to spécialization ?

* to answer these questions we following the descriptive approach . we chose the sample in a delibrate wya constisting of 67 teachers in fhe primary stage. To apply their sudy , we relied on a questionnaire were processed using

Statistical package for social sciences (SPSS)

The study found the of llowing results ;

* there is no difference in teachers use of the methods of assessment according to séniority.

* there is no différence in teacher's use of the méthods of assessent according to spécialization.