وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل بعض المتغيرات (الخبرة، التخصص)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم اجتماع

تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبات:

قريقة نسرين

فارح وسام

ياصي صونية

إشراف الأستاذ(ة):

د/ بكيري نجيبة

السنة الجامعية:2019_2020

بسم الله الرحمن الرحيم

كمال محمدي

شكر وإهداء

الحمد لله رب العالمين الذي خلق الإنسان وعلّمه البيان، والصلاة والسّلام على الهادي البشير والسراج والمبشر من حيث الأمة على طلب العلم، وبقوله تعالى "لئن شكرتم لأزيدنكم"

نحمده جلّ جلاله الذي منّ علينا بإتمام هذه الدراسة، فله الحمد على هذا كله من أوله إلى آخره.

على الأصل نمشي والأصل يدفعنا أن نرد الفضل لأصحابه، وإن سندي الشكر لمستحقيه ممن أفادونا ولو بكلمة طيّبة.

أولا: نتقدم بخالص الشكر على أغلى ما في الجود، من لا نستطيع أن نفي لهما حقّهما مهما بذلنا من جهد، إلى والدينا الأعزّاء.

بعدها نتقد أيضا بجزيل الشكر للأستاذة: الدكتورة بكيري نجيبة على إشرافها ومتابعتها لنا وتوجيهاتها القيّمة، أيضا إلى

أساتذتنا أعضاء لجنة المناقشة التي سنلتزم بكل توجيهاتها وانتقاداتها العلمية والموضوعية.

أخيرا نتقدم بعظيم الامتنان لكل أعضاء هيئة لتدريس في قسم العلوم الاجتماعية لجامعة تاسوست جيجل.

لكل من كان سندًا لنا وساهم من قريب أو بعيد لانجاز هذا العمل

لكم منّا جميعا فائق التقدير والاحترام.

مقدمة

مقدمة:

يُقاس تقدم الأمم بقوة تضامنها التربوي، فكلما كان هذا النظام فاعلا كلما ساهم في تنشئة وإخراج الأفراد على قدر من التأهيل والكفاءة يساهمون في تطور مجتمعهم ورقيته، وتعتبر المدرسة البيئة التي تستقبل التلميذ، وتهتم بتنشئته وإعداده وتعلمه، فهي التي ترسم الأهداف وكيفية بلوغها والأدوات والوسائل المستعملة في ذلك.

وعندما تتحدث عن المدرسة لا يمكن أن نغفل عن أمر مهم ألا وهو التقويم التربوي الذي يعتبر من المهام الضرورية جدا التي تنبغي أن يقوم بها المعلم لتقويم تلاميذه ومتابعتهم باستمرار، وهو جزء من العملية التعليمية ومكون أساسي مكونا لها، كما أنه عملية مستمرة تبدأ مع بداية التعليم وتنتهي حيث ينتهي، وهو عملية شاملة لجميع جوانب المنظومة التعليمية.

والتخطيط عملية مرهون نجاحها بالتقويم في جميع مراحلها وحيث أن التقويم بمفهومه الحديث هو: تتبع ورصد وتوجيه للشخص موضوع التقويم، أو العمل الذي يقوم به أو الوسائل التي يستخدمها، فإن الأنظمة المعاصرة في مجالات العمل والإنتاجية تعتمد على عملية التقويم الوظيفي، بهدف تكوين صورة موضوعية ع القوى البشرية العاملة والاستعدادات الموجودة لتوظيفها في تحسيس ورفع كفاءتها الإنتاجية.

حيث أن فاعلية أي نظام تعليمي هي في الحقيقة فاعلية بما يقوم به المعلم وممارسته للتلاميذ أو الطلاب إذ باعتباره هو المنفذ الفعلي للسياسات التربوية في المجتمع والمسؤول المباشر عن ترجمة القيم والمثل والأهداف العامة لإجراءات سلوكية، تحول العملية التعليمية إلى كائن حيّ فعّال، يحمل بصماته وروحه. (جاد، 2003، ص3).

لذلك فإن التقويم لدى المعلم عملية جوهرية، يتم من خلالها ضمان جودة التعليم وتحقيق الفاعلية المضمونة في التعليم، والفاعلية هنا تشير إلى مقدار التقدم الذي يحققه التلميذ أو الطالب من خلال لمواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه، والتي تظهر تارة في مخرجه التعليم الكمية والنوعية (وهبي، 2002، ص756).

فالمدرسة الابتدائية أو أي مرحلة من مراحل التعليم العام وحتى في التعليم العالي تشترك في مسؤولية العمل المدرسي، وعليهم أن يبدلوا جهدا كبيرا في تحفيز التلاميذ على التحصيل الدراسي وذلك عن طريق إيجاد أساليب التقويم التي تحفزهم وتثير لديهم الدافع والرغبة في الدراسة ويكون هذا بالتعاون بين المعلم والتلاميذ دون أن ننسى كل من خبرة وتخصص الأستاذ ومدى تمكنه وتفوقه في إيصال المعلومة أثناء سير العملية التعلُّمية وتوافق كل أستاذ مع إمكانية وتخصصه في المادّة المتفوق فيها، وهذا ما يُبرز علاقة القويم التربوي بالتحصيل الدراسي.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذا الجانب الهامّ من موضوع التقويم التربوي، ولأجل هذا تم تقسيم موضوع الدراسة الذي قدمناه إلى جانب واحد رئيسي تمثل في جانب نظري والذي ضم ثلاثة فصول، تناولنا في الفصل الأول موضوع الدراسة وتم تحديد فيه الإشكالية مع ذكر أسباب اختيار الموضوع وفرضياتها، أهداف الدراسة، أهميتها، المفاهيم المفتاحية للدراسة دون أن ننسى بعض الدراسات السابقة والتعليق عليها، ثم ننتقل إلى الفصل الثاني الذي يضم التقويم التربوي، أم بالنسبة إلى الفصل الثالث فقد تناولنا فيه معلم المرحلة الابتدائية وأشرنا إلى كل من المعلم والمرحلة الابتدائية على حد سواء.

أمّا الجانب الميداني الذي فلم تقوم به وذلك للظروف الحالية والصعبة من وباء كورونا الأمر الذي منعنا من القيام بالدراسات الاستطلاعية، وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار النظري

الباب الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- المفاهيم المفتاحية للدراسة

7- الدراسات السابقة والتعليق عليها

الفصل الثاني: التقويم التربوي

تمهيد

1- مفهوم التقويم التربوي

2- مراحل تطور التقويم التربوي

3- الفرق بين التقويم والقياس والتقييم

4- خصائص التقويم التربوي

5- أنواع التقويم التربوي

6- أهداف التقويم التربوي

7- أهمية التقويم التربوي

8-مجالات التقويم التربوي

9-أساليب التقويم التربوي

10- وظائف التقويم التربوي

11- الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي

خلاصة

الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد:

1-المعلم:

1-1- تعريف المعلم

1-2- صفات معلم المرحلة الابتدائية

1-3- خصائص معلم المرحلة الابتدائية

1-4- النشاطات البيداغوجية للمعلم

1-5- نظام إعداد المعلم

1-6- مجالات إعداد المعلم

1-7- مصادر تقويم المعلم

2- المرحلة الابتدائية:

2-1- تعريف التعليم الابتدائي

2-2- خصائص التعليم الابتدائي

2-3- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي

2-4- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي

2-5- وظائف المدرسة الابتدائية

خلاصة

1- الإشكالية:

إن التعليم عملية تربوية هادفة وحاسمة في تنشئة أجيال المستقبل فلا تربية إلا بالعلم، ولا علم إلا بالتعليم ولإنجاح هذه العملية لابد لها أن تخضع للتقويم، الذي هو أحد المكونات الهامة في المنظومة التربوية، حيث يقوم بدور فعال في تطوير العملية التعليمية إذا عن طريقة يمكن التمييز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي في مختلف المستويات والمراحل التعليمية خاصة مرحلة التعليم الابتدائي كونها اللبنة الأولى والأساس والركيزة التي تبني عليها جميع مراحل التعليم الأخرى، حيث أصبح من الضروري على المعلم أثناء العملية التعليمية أن يقوم بعملية التقويم الذي يعد عنصرا أساسيا في المنظومة التعليمية، فهو يؤدي دورا فاعلا في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها ولهذا أصبح التقويم لدى المختصين في الشأن التعليمي والتربوي له أهمية كبيرة بوضعه جزء أساسي في العملية التعليمية.

ولهذا فإنّ تقويم تعلم المتعلم هو من بين أهم محتويات المناهج فمن خلاله يمكن الحكم على مدى صلاحية الأهداف التربوية و المقررات الدّراسية و تقييم المعارف و المهارات التي يملكها التلميذ و تحديد الغاية التي تحدد نجاح المتعلمين و انتقالهم في الصفوف العليا.و هنا يتضح لنا أنّ وسيلة التقويم تعتبر مهمّة يجب أن تؤدى بعناية و معظم مسؤولياته تقع على عاتق المعلم، لذلك يجب أن يعرف كيفية بناء و استخدام التقويم التربوي في المرحلة التعليمية، فالتقويم التربوي هو وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التعليمية و مساعدًا في تحديد مواطن الضعف و القوة و ذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف و تقديم المقترحات لتصحيح مسارها (عولام، 2010، ص47).

و التقويم التربوي يعتبر أحد التخصصات التربوية المهمّة التي ترتبط ببقية التخصصات التربوية أخرى فأساليب التقويم التربوي و برامجه تتأثر بنظرياته و برامج تربوية مختلفة و يؤكد شادتن و ليفيستون أنّ الأساليب التي تتبع في التقويم التربوي تختلف باختلاف الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

و في هذا المجال يمكن القول أن التقويم التربوي هو الأساس في كل العمليات التربوية المختلفة، و يستخدم في إصدار القرارات التربوية المختلفة (عبد الحليم منسي، 2003، ص19، 20)

لكن رغم وضوح هذا المفهوم إلاّ أنّه يختلف من معلم إلى آخركل حسب كيفية استخدامه و مدى نجاح هذه العملية في المرحلة الإبتدائية خاصة أنه قد يعود بالسلب أو بالإيجاب على مردود التلاميذ، و لأنّه مهما يقوم الإنسان بعمل عليه أن يعرف نتيجة ما وقع فيه من أخطاء حتى لا يكررها للوصول لأداء أفضل.

ومن ثم نطرح سؤال الإشكالية " هل يختلف التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل بعض المتغيرات".

الأسئلة الفرعية:

1- هل يختلف التقويم التربوي لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف الخبرة؟

2- هل يختلف التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف التخصص؟

2- الفرضيات:

- يختلف التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف الخبرة؟
- يختلف التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف التخصص؟

3- أهمّية الدّراسة:

تنفع هذه الدراسة من أهمية التعليم الابتدائي كونه مرحلة مهمّة جدًا في حياة التلميذ وهي من الأسباب التي تدعو الباحث إلى دراستها وتجعلها أكثر علمية و موضوعية وتتمثل أهمية هذه الدّراسة فيمايلي:

- الوقوف على واقع التقويم التربوي في مؤسسات التعليم الإبتدائي.
- مدى اختلاف التقويم بين المعلمين باختلاف نوع التخصص و الخبرة المتاحة لديهم.
- مدى فعالية التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية حسب التخصص وخبرة المعلمين.
- معرفة كيفية تطبيق التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية حسب تخصص المعلمين وخبرتهم.

4-أهداف الدّراسة:

- تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة مدى اختلاف التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية باختلاف الخبرة و التخصص.
- تمكن أيضا معرفة نوع التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- تهدف الى معرفة مدى شمولية و ايجابية التقويم المستخدم لدى معلم المرحلة الابتدائية باختلاف الخبرة والتخصص.
- معرفة معايير استخدام التقويم للمعلمين من حيث الكفاءة و التخصص.

5- أسباب اختيار الموضوع:

- **الأسباب الموضوعية:**

- اعطاء صورة شاملة للموضوع.
- معرفة مدى انعكاس الخبرة و التخصص على عملية التقويم التربوي.
- الرغبة في التعرف أكثر على التطورات الحاصلة في عملية التقويم.

➢ **الأسباب الذاتية:**

- بناءًا على مجال تخصصنا والمتمثل في علم النفس التربوي وإلى أهمية موضوع التقويم التربوي في هذا التخصص والذي لم يلق الأهمية البالغة في مؤسستنا.
- الرغبة والميل الشخصي لدراسة هذا الموضوع.
- كون الدراسة تمس أهم المواضيع التي يبحث فيها تخصص علم النفس التربوي.

6- المفاهيم المفتاحية للدراسة:

1-التقويم التربوي:

- **التعريف العلمي لبلوم (Bloom):** إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، و أنه يتضمن استخدام المحكمات و المستويات و المعايير لتقدير كفاية الأشياء، ثقتها و فاعليتها (الكبيسي، 2007، ص43).

ويعرف تربويا: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها" (الحمادي وآخرون، 2004، ص34)

التعريف الاجرائي:

هو عملية إصدار قرارات وأحكام على ظاهرة تعليمية وعليه فهو عملية هادفة ودقيقة تعمل على معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوي.

2-المعلم:

هو أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية، فهو الذي يقود عملية التعلم وهو المسؤول عن تعليم التلاميذ وتربيتهم وتوجيههم ومساعدتهم للوصول إلى أحسن المراكز بشرط أن تكون لديه كفايات تربوية وتعليمية وخبرة مهنية تأهله لأداء هذه الوظيفة السامية.

3-المرحلة الابتدائية:

هي مستوى تعليمي أولي يتكون من 5 سنوات، يلتحق بها الطفل في سن 06 سنوات، وهو القاعدة الأساسية للتعليم وعادة ما ينتهي بامتحان شهادة التعليم الابتدائي.

7- الدراسات السابقة والتعليق عليها:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التقويم التربوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل بعض المتغيرات (الخبرة، التخصص) وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وسوف نستعرض في هذه الدراسة جملة من الدراسات.

وفيما يلي نقدم عرضا لهذه الدراسات ثم نبين جوانب الاتفاق والاختلاف في الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

أولا: استعراض الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات العربية

- **دراسة لبنى بن سي مسعود (2008/2007):** بعنوان واقع التقويم في التعليم الابتدائي في الجزائر والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي وهل هو تقويم تكويني ستوافق مع منهجية الجديدة للمناهج.

وتمثلت عينتها في 170 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة ثم إجراء الدراسة النهائية على 120 معلما ومعلمة موزعين على 30 مدرسة ابتدائية واستخدمت أداة الملاحظة والمقابلة والاستمارة في جمع البيانات وفق المنهج الوصفي وتوصلت إلى النتائج التالية:

- تطبيق التقويم في المدرسة الابتدائية يواجه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، كثافة المنهج التعلمية وإن التقويم الحالي في المدرسة الابتدائية في ضوء النتائج المتواصل إليها لا يزال تقويما تقليديا لا يحقق أهدافه في تحسين العملية التعليمية.

- **دراسة الشهيري (2007):** بعنوان واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف والتي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية والتعرف على الصعوبات التي واجهت تطبيقه وتحديد الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم وتمثلت عينتها في 223 معلما وكانت الاستبانة من الأدوات التي اعتمدت عليها اثناء الدراسة في جمع البيانات وفق المنهاج الوصفي.

- وكان من أبرز نتائجها: كثرة عدد الطلاب بالصفوف الدراسية وعدم وجود أدلة تساعد على التطبيق الجيّد لنظام التقويم المستمر.

- **دراسة أليستان (1999):** بعنوان التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق لدولة الكويت والتي هدفت إلى التعرف على مدى استيعاب معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم التقويم ووسائله وأهدافه وتحديد جوانب القوة والضعف في أداء المعلمين لعمليات التقويم والتعرف إلى مدى تحقيق أهداف المقترحة لتطوير أداء المعلمين في عمليات التقويم، وتمثلت عينتها في (320) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث الرزم الإحصائية (SPSS) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكانت أبرز نتائجها:

- يمثل الكتاب المدرسي مصدرا أساسي يستعين به المعلمون في إعداد أسئلة التقويم.
- يبين أن أكثر الوسائل استخداما لتحديد مستوى التلاميذ في الأسئلة الشفوية تليها الاختبارات التحريرية.
- يتوافر لدى معلمي المرحلة الابتدائية الإلمام الكافي بطبيعة هذه المرحلة وبمفهوم التقويم.

- **دراسة مراد (2001):** بعنوان أساليب التقويم التربوي لدى معلمي ومعلمات الحلقات الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداما من قبل معلمي الحلقات الأولى من التعليم الابتدائي ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف خبرات المعلمين والمعلمات التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة للنظام التقويمي التربوي في دولة البحرين، حيث اعتمدت الباحثة في بحثها على 56 فقرة واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفقا للمنهج الوصفي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن المعلمين والمعلمين الذين شملتهم الدراسة يمارسون الأساليب الرئيسية الثلاثة المتضمنة في الاستبانة (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، وملف انجاز التلميذ بدرجة مرضية مع وجود فروق تعزى

إلى الخبرة)، أمّا بالنسبة إلى ممارسة المعلمين والمعلمات لهذه الأساليب الثلاثة فقد دلت النتائج على تفاوتها.

- أما بالنسبة للاختبارات التكوينية فقد حرصت نسبة عالية على استخدامها.
- أما الاختبارات التجميعية فقد اتضح اهتمام المعلمين الدائم بالممارسات المطروحة في الاستبانة.
- أما بالنسبة لملف انجازات التلميذ فقد اتضح اهتمام الغالبية من أفراد العينة بالممارسات المطروحة جميعها.

المحور الثاني: الدراسة الأجنبية

- **دراسة هاموند (2010):** بعنوان تقويم المعلم الفعّال في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تهدف إلى تقديم نهجا واعدا لكيفية قياس فعالية المعلمين، فهي تصف طرق تقييم أداء المعلم وطرق تحسين الأعداد والتوجيه والتطوير المهني والتي يمكن أن تعكس نجاح المعلمين كما توضح التقدم المحرز في مجال تقييم المدرسين والتي يمكن أن تؤدي إلى تحسين نوعية إلى تحسين نوعية التعليم في الولايات المتحدة وأشارت أن الإصلاح المدرسي يعتمد على المعلّمين ذوي المهارات العالية لنجاحه، كما توصلت على أن تحسين نوعية المدرّسين هي واحدة من أكثر الاستراتيجيات المباشرة لتحسين نتائج التعليم العام في الولايات المتحدة.
- **دراسة فان وسعيد (2009):** هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلّمي التربية الابتدائية ببكشان في خمسة مجالات رئيسية هي (تخطيط الدروس– تقديم الدروس– استخدام المعينات السمعية والبصرية ومهارات التقويم) وتمثلت عينتها في (392) طالبا وطالبة.

- من الخريجين واستخدمت الاستبانة في ذلك لجمع البيانات وأشارت النتائج إلى أن برنامج إعداد المعلمين فعّال في زيادة المعارف والمهارات وأوصلت الدراسة بضرورة تطوير طرق التدريس واستخدام المعينات السمعية والبصرية في إعداد المعلمين.

- **دراسة جينيفر وبيدرو (2006):** بعنوان تجريب طريقة مبتكرة في تقويم أداء المعلّم، وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم المعونة والمساعدة للمعلمين من لدن زملائهم الأكثر خبرة ومهارة وذلك وفق خطة منظمة ومعدة على مدار العام، وتقويم لأداء المعلمين بهدف تحسين أدائهم، وطبقت في المدارس العامّة بأوهايو، وتمثلت عينتها في ما يقارب مائتي مشارك مدربين ومعلمين ومديرين واستخدمت أداة لمقابلة وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها: التعرف على مدى فاعلية البرنامج في تقويم وعدم أداء المعلمين المشاركين، وأثر ذلك في ممارستهم المعنية، حيث أتاحت هذه الدراسة للمعلمين فرصًا متنوعة للنمو المهني من خلال الحوارات والمناقشات.

- دراسة كيم مارشال (2005): هدفت إلى التعرف على بعض المشكلات التي تواجه عملية تقويم المعلم، وهي دراسة تضمنت تحليلا لما يواجه المعلم من مشكلات في الإشراف والتقويم، وكان من أبرز نتائجها إلى نقص عدد ساعات الإشراف أي أنّ المعلم يقتضي ما يقرب من 99.7 % من الوقت بدون ملاحظة لتسيير الدراسة أيضا إلى استخدام طرق تقليدية في تقويم المعلم، فضلا عن عدم الاستفادة من نتائج التقويم.

ثانيا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك هو واقع التقويم في المرحلة الابتدائية، ومختلف الايجابيات والسلبيات والمشكلات التي توجيها بعد تطبيق التقويم خلال هذه المرحلة واستثناء كل من دراسة هاموند (2010) وفان وسعيد (2007) وجينيفير وبيدرو (2006) التي هدفت إلى محاولة

إيجاد طرق ووسائل جديدة وبرامج تعمل على جعل تقويم معلم المرحلة الابتدائية أكثر فعالية ونجاحا وتحسين أدائهم.

- اتفقت الدراسات السابقة في عينتها من حيث تطبيق هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات والمديرين والمدربين والطلاب الخريجين.
- استخدمت الدراسات السابقة أداة الملاحظة والمقابلة والإستبانة لجمع البيانات باستثناء دراسة البستان (1999) التي استخدمت أداة الرزم الإحصائية (SPSS) ودراسة هاموند (2010).
- وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة هاموند (2010) ودراسة خان وسعيد (2009) لم نذكر المنهج المستخدم.
- اختلفت دراسة جينيفير وبيدرو (2006) عن بقية الدراسات في احتوائها على تصور مقترح.
- اختلفت دراسة هاموند (2010) وكيم ماريشال (2005) عن بقية الدراسات في أنها تناولت مشكلة الدراسة من الجانب النظري مستخدمة منهج تحليل محتوى.

ثالثا: الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير أن الدراسة الحالية تفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي وهدفها العام إلا أنّها تختلف عنها في عدّة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي:

- تضمنت هذه الدراسة ربط المشكلة البحثية.
- استخدمت هذه الدراسة مدخلين بحثين (المدخل الكمي/المدخل الكيفي) وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن مشكلة الدراسة، كما تضمنت تنوعا في منهج الدراسة لتشمل المنهج الوصفي.

- لم تقتصر هذه الدراسة على عينة واحدة وإنما تضمنت مجموعة من العينات لضمان تشخيص الواقع بدقة.
- تعددت أدوات هذه الدراسة حيث شملت على الاستبانة من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.
- ومن العرض السابق يتضح أن هذه الدراسة عالجت فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع التقويم التربوي وشمول عينتها لمجموعة من المعلمين والمعلمات وتعدد أدواتها بين الاستبانة واستخدامها للمنهج الوصفي.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

تمهيد

يعد التّقويم جزء متكامل للعمليّة التعليميّة، يؤثر فيها ويتأثر بها فقد أصبح ضرورة تربويّة، إذ يفيد في معرفة عناصر القوّة والضعف وإلى مدى وصول العمليّة التربويّة في تحقيق الأهداف المسطرة لأنّه يعتبر نقطة البدء للتطوير والتحسين في نجال التربية والتعليم، ويستمد التقويم التربوي أهمّية من خلال قدرته على استعمال أساليب وطرق وأدوات لتقويم أداء التلاميذ

وكدا المعلّمين، وهو مؤشّر للتّعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس في تحقيق الأهداف التربويّة.

حيث سنتناول في هذا الفصل:

مفهوم التقويم التربوي، مراحله، الفرق بينه وبين القياس والتقييم، خصائصه، أنواعه، أهدافه، أهميته...

1- مفهوم التقويم التربوي:

أ- لغة:

ورد في لسان العرب قوّم: أقمت الشّيء وقوّمته فقام بمعنى استقام قال: الاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه (ابن منظور، 1992، ص225)

وجاء في المعجم الوسيط: "قوّم المعوجّ أي عدّله وأزال عوجه وقوّم السّلعة سعّرها وثمّنها، وقوّموا الشيء فيما بينهم أي قدّروا ثمنه، وتقوّم الشّيء أي تعدل واستوى وتبيّنت قيمته"(المعجم الوسيط، 2004، ص 768)

من خلال هذه التّعاريف يتّضح لنا أنّ كلمة تقويم تعني الاستقامة والاعتدال، وإصلاح اعوجاج الشيء، بهدف تقييمه وتقديره.

ب- إصطلاحا:

للتقويم عدّة تعاريف تختلف باختلاف الباحثين، نذكر منها:

- دانيل daniel stufflebean: عرّف التّقويم بأنّه إجراءات الجمع والتّمحيص وتزويد المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة.

رونلد دول ronald doll : بأنّه عمليّة واسعة وجهود مستمرّة للاستفسار عن مطابقة المحتوى والإجراءات للأهداف المحدّدة (سلامة، 2008، ص168) يعرّفه أبو حطب وعثمان بأنّه مجموعة الأحكام التي تزن بها شيئا ما أو جانبا من جوانب العمليّة التعليميّة وتشخيص نقاط القوّة والضّعف فيه، ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه، تمّ اقتراح الحلول التي تصحّح المسار وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشورة (الهادي وآخرون، 2009، ص415)

يعرف أيضا بأنّه تحديد قيمة الشيء أو الحدث المعيّن فهو العمليّة التي يقوم بها الفرد أو الجماعة، لتحديد جوانب القوّة والضّعف في الشّيء، فالتّقويم ليس تشخيصا للواقع بل هو علاج لنواحي القصور المختلفة (عبد الحميد، 2009، ص10)

من خلال التّعاريف السّابقة نستخلص أنّ التّقويم التّربوي هو عبارة عن عملية تشخيص لإعطاء قيمة للأشياء، وعليه فإنّ التّقويم التّربوي هو عمليّة هادفة ودقيقة تعمل على معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة التّربويّة.

2- مراحل تطوير التّقويم التّربوي:

2-1-فترة الإصلاح من سنة 1800 إلى 1900م:

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقليّة المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النّفسية والسّلوكية في حل المشكلات التّربوية وقد شهدت هذه الفترة بزوغ فكرة التربية التجريبيّة expermental edcation حيث تمّ استخدام المفتشين الخارجين في تقويم مدى التحسّن في مستويات المدارس.

2-2-فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 إلى سنة 1930م:

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التّقويم التّربوي حيث انتشرت الاختبارات التّحصيليّة، وبطاريات الاختبارات المقنّنة وكان روبرت ثورندايك Robert thorndike أحد أهم قيادات حركة التّقويم التربوي في هذه الفترة، فقد جعل للاختبارات فائدة علميّة كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيّا في اتخاذ القرار التّربوي مثل تحديد مستويات النّجاح والرسوب وقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى.

2-3- الفترة بين 1930 إلى سنة 1945م:

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تيلر ralph tyler الذي يعتبر الأب الرّوحي للتّقويم التّربوي فقد اهتمّ تيلر في البداية بالقياس التّربوي، ولكنّه ركّز اهتمامه على الأهداف التربويّة المنشودة للبرامج التعليميّة وذلك على تقويم تعلّم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التّعليميّة المختلفة حيث أكّد على أهميّة تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد أدّى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يسمّى بالمقاييس المرجعة إلى محك criterion refrenced measurement وقد ساعدت أعمال تيلر المختصّين في التّقويم التّربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التّعليميّة المختلفة ومخرجاتها التّربوية.

2-4-فترة الإستقرار سنة 1945 إلى سنة 1948م:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج "تيلر" في التقويم التربوي بالمدارس المحلّية بالولايات المتحدة الأمريكيّة، كما أدخلت مقرّرات في التّقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليّات إعداد المعلّم

بحيث أصبحت هذه المقرّرات من المقررات الأساسيّة لهذه الكليات وقد تطورت عمليّة بناء الاختبارات النفسيّة والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النّفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج المدرسيّة حتى أصبح التقويم التربوي واحد من أهم المتطلبات الأساسيّة لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5- فترة الإزدهار والتوسّع من سنة 1948 م إلى سنة 1972م:

شهدت هذه الفترة إزدياد التركيز على التقويم الشّخصي personnel evaluation وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل multi factor، وقد ذكر "بيرك" berk 1981 أنّه من خلال هذه الفترة قد تمّ بناء عدد من البرامج التّقويميّة الهامّة والمتنوعة في الولايات المتّحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانيّة استمرار الدّولة في الإنفاق على بعض البرامج التّعليمية المختلفة وقد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبيّة وقد استخدم نماذج تقويم مدى تحقيق التي طورها تيلر في هذه المرحلة المهمّة من مراحل التقويم التّربوي.

6- الفترة من سنة 1973 وحتى الآن:

تسمى هذه الفترة بفترة التّخصص الدقيق حتى برز التقويم التّربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصّصين محترفين في التقويم التربوي حيث كان هناك إدراك من خبراء التّربية والتّعليم " بأنّ التقويم الجيّد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في المجالين الكمّي والكيفيّ".

وقد ازداد الاهتمام بإصلاح التّعليم في معظم بلدان العالم في فترة السّبعينات وحتى فترة الثّمانينات من القرن العشرين، مما أدّى إلى زيادة دور التقويم التّربوي في التّخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغيير التربوي المنشود.

وقد أصبح التّقويم التربوي في وقتنا الرّاهن واحدا من أهم مجالات العلوم التّربويّة التطبيقيّة التي تظم المتخصّصين دوي القدرة العالية على التّطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التّربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبيّ لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التّقويم التّربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التّعليمية والتّربوية والتّدريبية المختلفة (منسى وآخرون، 2007، ص8 . 10)

3- الفرق بين التقويم والقياس والتقييم:

- **التّقويم Evaluation:**

هو استخدام وتحليل البيانات التي يوفّرها القياس لعيّنة اتّخاد قرارات تتعلّق بإنجاح العمليّة التعليميّة، وهو بهذا يركز على التّقدير الكمّي والكيفيّ للظواهر (الأغبري، 2012، ص 454.)

- **القياس Measurement:**

هو عمليّة تعنى بالوصف الكميّ للسلوك (أو الفكر أو الوجدان)، أو الواقع المقبس، ولايتضمّن أي أحكام بالنّسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه. (الحيلة، 2012، ص 392.)

- **التّقييم Assement:**

هو إصدار الحكم على قيمة الشيء فقط دون تعديله، أو هو إعطاء قيمة لشيء مافوق مستويات محدّدة، والتّقييم التربوي هو بيان تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف التّربية من خلال:

- إصدار الحكم على تحصيل الطّالب نموّه وصحته وقدراته واستعداداته وذكائه ومهاراته وتكيّفه.
- الحكم على نتائج القياس التّربوي أي مدى كفاية الدّرجات التي تمثّل تحصيل الطّالب أو ما يمتلكه من مقدرة. (دعمس، 2008، ص16. 17.)

جدول يبيّن الفرق بين التّقويم والقياس:

القياس	التّقويم
لا يتضمّن اصدرا حكم أو قرار	إصدار حكم أو قرار على قيمة الشيء، الشّخص، الموضوع.
لا يتضمّن معنى التّطوير أو التّعديل	يتضمّن معنى التّطوير والتّعديل
حكم تحليل جزئي	حكم كلّي على الظاهرة
أكثر خصوصيّة	أكثر عموميّة وشمولا
ضرورة استخدام أدوات القياس	يمكن استخدام أدوات القياس أو عدم استخدامها
تقدير كمّي	تقدير كميّ نوعي

المصدر : الأغبري، 2012، ص455.

4 . خصائص التّقويم التّربوي:

- **الإستمراريّة:**

وهذا يعني أنّ عمليّة تقويم التّعلم أو المتعلّم لا تنتهي عند حدّ معيّن، وأنّ التقويم في نهاية مرحلة محدّدة (حصة / وحدة / صف) هو بمثابة تقويم لبداية مرحلة جديدة ويجيب على سؤال أساسي حول جاهزيّة المتعلّم للانتقال إلى المرحلة الجديدة.

- **التعاونيّة:**

ذلك أنّ عمليّة التّقويم تعتمد في إنجازها على تعاون جميع أطراف العمليّة التّعليميّة وهم الطالب والأهل والمعلّم، فالتّعلم يتضمّن مجموعة كبيرة من النشاطات التي قد تظهر في البيت والشارع والمدرسة في أي وقت وليس فقط في وقت الحصّة المدرسيّة، ومن هنا تبرز أهميّة تعاون الجميع في جمع المعلومات اللّازمة لتقييم الطّالب ومن ثم تقويمه.

- **الشّموليّة:**

وتتطلّب شموليّة عمليّة التّقويم استخدام كافّة الوسائل الملائمة لجمع معلومات حول موضوع التّقويم (اختبارات تحريريّة وشفويّة، ملاحظات، مقابلات)، وقد يتضمّن معنى الشمولية أيضا تقويم مختلف المواقع التي يمكن أن تساعد على التّعلم (بيئة المنزل، البيئة المدرسيّة كغرفة الصف والمقاعد، والمكتبة، وتوفر الأجهزة وصلاحيتها...). (الهادي وآخرون، 2004، ص35 . 36)

- **الموضوعيّة:**

وهو عنصر أساسي في التقويم، والهدف منه إبعاد عنصر الذّاتية أو التّميز كموقف ما، أو اتجاه معيّن عند التّقويم، وهذا يتطلب إلتزام الموضوعيّة في جمع البيانات ومعالجتها وتفسيرها، واستنباط الأحكام منها، وكلما كانت عمليّة التّقويم موضوعيّة كان تقدير النتائج وقياس الأعمال والحكم عليها أقرب إلى الدقّة والملامة، وبالتالي تكون النّتائج صحيحة إلى حد كبير. (المعايطة، 2007، ص157)

5- أنواع التقويم التّربوي:

- **التّقويم القبلي: Pre-Evaluation:**

ويهدف إلى تقويم العمليّة التّعليميّة . التّعلمية قبل بدئها، وتحديد مستوى استعداد الطلاب للتّعلم ويقسّم إلى ثلاثة أنواع فرعيّة وهي:

- **التّقويم القبلي التمحيصي Diagnostie Evaluation:**

ويهدف إلى تشخيص نواحي القوّة أو نواحي الضعف في تعلّم الطلاب وبالتالي كشف المشكلات الدّراسية التي يعاني منها الطلاب والتي قد تعوق تقدمهم الدراسي، كما يهتم بتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسيّة متكررة وتحديد هذه الصعوبات ومحاولة التّعرف على أسبابها.

- **تقويم الإستعداد Readiness Evaluation:**

ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطّلاب لبدء تعلّم موضوع علمي جديد أو معرفة مستوى تمكنهم من المهارات العلميّة اللازمة لتطبيق طرق العلم وعملياته في تقصّي بعض المشكلات العلميّة وحلها.

- **تقويم تحديد مستوى الطلاب Placement Evaluation :**

يهدف إلى تحديد مستوى الطلاب لتضيفهم تبعا لقدراتهم واهتماماتهم في مستويات تعليميّة متنوّعة. (خليل، 2011، ص9-10)

- **التقويم التكويني formative Assessment :**

هو عمليّة تقويميّة منظّمة تحدث أثناء التّدريس وغرضها تزويد المعلّم والمتعلّم بتغذية راجعة من أجل تحسين العمليّة التعليميّة التعلّمية ومعرفة مدى تقدم الطّلبة.

❖ أغراض التّقويم التّكويني:

- الأغراض المباشرة وتتمثّل في النّقاط التالية:
  - التّغرف على تقدم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم.
  - توجيه الطلبة في الإتجاه الصحبح.
  - تحديد الخلل في عمليّة التعلّم.
  - مساعدة المعلّم على تحسين أسلوبه، وإعادة النظر في طريقة تدريسه.
- الأغراض غير المباشرة وتتمثّل في النقاط التالية:
  - تقوية دافعيّة الطلبة نحو التّعلّم.
  - تثبيت عمليّة التّعلم والإحتفاظ بها.
  - زيادة انتقال أثر التّعلم.

❖ وسائل التّقويم التّكويني:

- الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلّم أثناء الحصة.
- تقديم اختبار قصير أثناء الحصّة.
- قيام الطّلبة بحل عدد من التّمارين في الصّف.
- استخدام قوائم التقدير في الدروس العمليّة.

- **التقويم الختامي Final Evaluation:**

هو التّقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الحصّة أو نهاية الفصل أو في نهاية العام بهدف تحديد المستويات النّهائية للطّلبة، ويهدف غالبا إلى الكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليميّة المتوقعة في تلك المرحلة ويستخدم هذا التقويم لرصد علامات الطّلبة، بحيث تعبّر عن مدى تحقق الأهداف لديهم، كما يستخدم في اتخاد قرارات تتصل بمستقبل الطالب من ترفيع ونقل من صف لآخر، وقد تستخدم نتائجه في تقويم فاعلية خطة دراسيّة أو برنامج ما.

❖ أغراض التّقويم الختامي:

- معرفة مدى تحقيق الأهداف.
- تسجيل علامة للطالب وتقييمه بموجبها.
- إعطاء شهادات للطلبة.
- إتخاد قرارات إداريّة كالترسيب والترفيع والفصل.
- إكتشاف الخلل في مدخلات العملية التعليميّة وعملياتها.
- التنبؤ بأداء الطلبة مستقبلا.

❖ وسائل التّقويم الختاميّ:

يعتبر الاختبار التحصيلي من أهم وسائل التقويم الختاميّ، ولاسيما إذا كان مبنيا في ضوء جدول المواصفات، وفي هذه الحالة يعطي التّقويم نتائج واقعية ومقبولة والاختبار التحصيلي كما سندرس لاحقا تتعدّد أشكاله بحيث يتضمّن الأسئلة الموضوعيّة بأنواعها والمقالية بنوعيها (عطوان وآخرون، 1971، ص26. 28.)

6- أهداف التّقويم التّربوي:

يهدف التّقويم التّربوي بشكل أساسي إلى إعادة النّظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتّحسين لنواتج ما يتم تقويمه، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي إلى أهداف فرعية خاصّة بعمليّة التقويم هي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدّد.
- الكشف عن مدى فاعليّة المعلّم في تقديم مادّة التعلم
- التّحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والمناسبة للتلاميذ.
- إرسال تقارير لأولياء الأمور حول مدى تقدّم أبنائهم.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاد قرارات مختلفة مثل ترفيع التلاميذ، تصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوّة.
- معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسّسة المدرسيّة والقضاء على الظواهر السلبيّة والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.
- تحفيز إدارة المدرسة على بدل مزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المعني والتّلميذ المتعلّم على التّعلم.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم واتجاهاتهم
- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكوّنت لدى التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

- توجيه التلاميذ إلى أوجه النّشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.
- الحكم على مدى ثقافة أفراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكهم للحد الأدنى من أساسيات العلم والتكنولوجيا واتجاهاتهم العلميّة. (الحريري، 2012، ص28. 29.)

7- أهمية التقويم التربوي:

تظهر أهمية التّقويم التّربوي في تقديمه معلومات ضروريّة تتعلّق بكل من المتعلّمين والمعلّمين، والمواد والبرامج التعليميّة التعلمية والمسؤولين الإداريين، والتقويم التربوي جزء مهم ومكمل للعملية التعلمية التعليمية، ويسهم في معرفة درجة تحقيق الأهداف الخاصّة بالعملية التعلمية التعليميّة، ويسهم أيضا في الحكم على سلامة الإجراءات والممارسات المتبعة في عمليّة التعلم والتعليم.

وتتضح أهميّة التّقويم التّربوي بالتعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وتشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المتعلّم والمعلم والإدارة المدرسية والمواد الدراسيّة والبرامج التعلميّة التعليمية، ويساعد التقويم في تحفيز الطلبة على التعلّم، لأنّه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم، ويسهم في تدريب المتعلّم على تقويم الأمور والحكم عليها (خوالدة، 2012، ص26.)

ويمكن توضيح هذه الأهمية بالنقاط التالية:

- التّأكد من حدوث عملية التّعلم وتحديد قيمة وأهميّة ما اكتسبه الطلبة.
- تزويد المعلمين بقيمة صريحة للنتائج الرقمية أو الكمية.
- تزويد الطالب بالمهارات اللازمة التي تجعله يقيم نفسه ذاتيا عندما يقارن مستوى أدائه بالمستوى المفترض إنجازه.
- زيادة قيمة التعلم واستمراريّة تحسينه وتطويره.
- تزويد المعنيين بالمقترحات والتّوصيات التي من شأنها أن تحسّن من مستوى أداء الطلبة.

- يساعد التّقويم في الكشف عن الجوانب الإبداعيّة لدى الطالب والتي لا تتعلق بالأهداف المنهجيّة كمهارة الخط أو الخطابة.
- تزويد المعنيين بالطلبة (أولياء الأمور، الإدارة، المدرسة) وتقنية مرجعية عن مستوى أداء الطالب وتمكّنه بدقّة.

8- مجالات التقويم التربوي:

إنّ عملية التّقويم التربوي تتصف بالتّنظيم والشّمول وهي تشمل كل العناصر المرتبطة بالعمليّة التّعليميّة ويتضمّن في جميع معلوماتها ولبياناتها كل الفعاليات المشاركة ولذلك فإنّ مجالات التقويم هي:

8-1 : تقويم المتعلّم: يعدّ تقويم المتعلّمين من أبرز مجالات التقويم التّربوي ويستهدف الحصول على بيانات ومعلومات كمّية أو وصفيّة في جانب أو أكثر من جوانب النّمو حقّقها المتعلمون.

8-2- تقويم المعلّم: ويشتمل هذا التقويم جميع الجوانب الخاصة بالمعلّم مثل شخصيّته وكفائته التّعليميّة نحو مهنة التعليم وتقويم المعلّم من قبل طلبته ومدير المدرسة والمشرف التّربوي.

8-3- تقويم المقرّر الدراسي: ويشمل هذا التقويم ما يلي:

أ- تقويم أهداف المقرّر من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامّة.

ب-تقويم محتوى المقرّر الدراسي من حيث ارتباطه بالأهداف وتنظيم معارفه.

ج- تقويم أساليب وإجراءات التقويم المستخدمة من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى.

8-4- تقويم الإدارة المدرسيّة: ويتضمّن هذا التقويم ما يلي:

أ- تقويم نمط الإدارة والسّلوك الإداري للمديرين

ب-تقويم مدى فاعليّة الإدارة في تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة (الرّبيعي، 1971، ص 31. 32.)

8-5- الكتاب المدرسي: من حيث:

أ- هل تمّ إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة.

ب- هل كانت مادته ملائمة لمستوى المتعلّمين.

ج- هل تناسب مادته الأهداف المتوقّع تحقيقها.

د- هل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة.(عبد الهادي، 2006، ص279.)

9- أساليب التقويم التّربوي:

9-1-الأسلوب المعتمد على الاختبارات التّحصيليّة:

أ- **تعريف الإختبارات:** هي قياس وتقويم العمليّة المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلّم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطّلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسيّة تساعد على تحقيق الأهداف التعليميّة، وهي أيضا قوّة فاعلة تكشف عن مدى فاعليّة التدريس والمناهج والكتب وأساليب التدريس (نبهان، 2008، ص 232.)

الاختبار هو إجراء منتظم لاستنباط استجابات يبني عليها تقويم تحصيل المتعلّمين أو أداءهم في محتوى دراسي معين، مثلا المعرفة أو المهارة أو الاتجاهات الخاصة بموضوع معيّن (عياش، 2008، ص311.)

ب- **بناء الاختبارات التّحصيليّة:** يعتمد بناء الاختبارات على أسس وقواعد ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار حتى يكون الإختبار فاعلا ومؤدّيا للأغراض المترتّبة عليه، وتتمثّل هذه الأسس فيما يلي:

- **تحديد غرض الاختبار:** يتعين على المعلّم قبل أن يبدأ في إعداد الاختبار أن يحدد الهدف اللازم في ذلك الاختبار، بل ويحدّد بدقّة متناهية لما سيترتّب على هذا الهدف من نتائج.

فالأهداف التي يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة، وقد يكون الغرض منه قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدّراسي، أو بالانتهاء من وحدة دراسيّة معيّنة، وقياس تحصيله لنصف الفصل أو لنهاية الفصل الدّراسي

وقد يكون هدف الاختبار تشخيصا لتحديد جوانب التّأخر والضعف الدّراسي في موضوعات محددة أو في مواد دراسيّة معينة.

- **تحديد الأهداف السلوكيّة أو الإجرائيّة أو أهداف التدريس:** يناط بالمعلّم عند إعداد الاختبار التحصيلي أن يركز على خطوة أساسيّة وهامّة تكمن في تحديد الأهداف السلوكيّة، أو ما يعرف بتوابع التعلّم التي خطّط لها من قبل أن يبدأ عمليّة التدريس، ويتم تحديد نواتج التعلّم من خلال صياغة الأهداف صياغة إجرائية محدّدة وواضحة بعيدا عن الغموض والتعميم (نبهان، 2008، ص232. 233.)

ج- **أنواع الاختبارات:**

- **الاختبارات المقاليّة:** إذا لم يكن الاختبار موضوعياّ فهو اختبار مقالي، هنا يكون الجواب فقرة أو مقال، وفي هذه الحالة لا يمكن فرض إجابة واحدة على جميع الطّلاب، كل طالب يعطي إجابة مختلفة قليلا أو كثيرا عن الطالب الآخر كل طالب سيعبّر عن ذاته، هي إجابة ذاتيّة، لذلك يسمى الاختبار المقالي اختبارا ذاتيّا أيضا.
- **الاختبارات الموضوعيّة:** هو اختبار يتطلّب كل بند فيه إجابة واحدة محدّدة ولا تقبل أيّة إجابة أخرى، كذلك لأنّ الإجابة مرتبطة بالموضوع ولا مجال فيها للاجتهاد الشّخص أو الاختلاف في عرض الإجابة واحدة ومحدّدة ولا يقبل سواها، ومن أمثلة الاختبار الموضوعي ما يلي:

- الاختبار من متعدّد: اختر الإجابة الصّحيحة من بين الخيارات الأربعة.
- اختبار الصواب والخطأ: بين إذا كانت كل جملة مما يلي صوابا أو خطأ.
- اختبار ملئ الفراغ: املأ الفراغ في كلّ جملة ممّا يلي بكلمة واحدة مناسبة.
- اختبار الترتيب: رتّب ما يلي من الكلمات أو الجمل.
- اختبار المزاوجة: زاوج بين مفردات المجموعة الأولى ومفردات المجموعة الثانيّة.

- اختبار كشف الخطأ: اكتشف الخطأ فيما يلي وصحّحه
- اختبار التّعديل: عدّل الكلمة التّي بين قوسين لتناسب الجملة، ويستخدم هذا النّوع من الاختبارات في اختبارات اللّغة عادة.

- **الاختبار المحلي والاختبار العام:** بعض الاختبارات يضعها المعلّم لصفّه في اختبار أسبوعي أو شهري أو نصف فصلي أو عطلي، وبعضها يضعها مجموعة معلّمين في مدرسة واحدة يدرسون مادّة واحدة متعدّدة الشّعب، هذه اختبارات محليّة.
- **اختبار السرعة:** الهدف من قياس سرعة الاستجابة أو الإجابة، هنا تكون الأسئلة كثيرة جدا بحيث يندر أن يستطيع طالب الإجابة عنها جميعا في الوقت المحدّد، ويكون الوقت قليلا بالنسبة لعدد الأسئلة، وتكون السّرعة مع صحة الإجابة هي الفيصل، ولا شك في أنّ السرعة في عامل مشترك في كل أنواع الاختبارات ولكن في اختبار السرعة يصمم الاختبار حيث تزيد أسئلة عن الوقت المخصص له ومن الأسئلة المشهورة على ذلك اختيار الطباعة على الآلة الكاتبة، كم كلمة يطبع الطالب في الدقيقة مع المحافظة على الصّحة الطباعيّة أو حسم الأخطاء الطباعيّة، بالطبع أكثر الاختبارات الدراسيّة تحصيليّة وليست اختبارات سرعة (الخولي، دس، ص12 . 13 . 14.)

9-2-الأسلوب المعتمد على التّقويم المستمرّ:

أ . تعريف التقويم المستمر: هو ذلك التقويم الذي يكون مواكبا لعمليّة التدريس ومستمرّا باستمرارها، والهدف منه هو تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناءا على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى المتعلّمين، ويتم تجميع نتائج التّقويم المستمر في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتمّ في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائيّ (عياش، 2008، ص311.)

ب . عناصر التّقويم المستمر:

- **التغذية الراجعة:** هي ما يزوّد به المعلّم من أدائه خلال موقف إشرافي مخطّط، وفي مجال التّدريس تعرف التغذية الرّاجعة على أنّها: عمليّة استرجاع المتعلّم لنفس المعلومات التي سبق أن اكتسبها، وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك، وتقوم على أساس التّعرف على الصّعوبات التي تواجه المتعلّم ومحاولة التغلب عليها والتّعرف على نقاط القوّة وتعزيزها ونقاط الضّعف فيها (عياش، 2008، ص310)

- **أنماط التّغدية الراجعة:**

- **التغذية الرّاجعة الإعلاميّة:** وفيها يعلم المعلم المتعلّم بإجابته على السّؤال المطروح صحيحة أو خاطئة فقط لا غير دون أن يزوّده بأيّة معلومات توضح له لماذا كانت إجابته كذلك" سؤال...جواب....صح أو خطأ".
- **التغذية الراجعة التّوضيحية:** وفيها يعلم المعلّم المتعلّم بأنّ إجابته على السّؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، ثمّ بعد ذلك يزوده بمعلومات توضح له ما إذا كانت إجابته صحيحة في حال كونها صحيحة، ولماذا كانت خاطئة في حال كونها خاطئة، أي أنّ المعلم يعطي المتعلم بعض التّفسير والتوضيح لإجابته " سؤال...جواب...صح أو خطأ...تفسير الإجابة".
- **التغذية الراجعة البسيطة:** وفيها يعلم المعلّم المتعلّم بأنّ إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة وفي حالة كونها خاطئة خاطئة يعطي الجواب الصّحيح مباشرة بعد الإجابة" سؤال...جواب...صح أو خطأ...الجواب الصّحيح في حال الإجابة خاطئة.
- **التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المعتمدة:** وفيها يعلم المعلّم المتعلّم بأنّ إجابته على السّؤال المطروح صحيحة أو خاطئة وفي حالة الإحالة الخاطئة يطلب منه أن يحاول عدة مرات وأن يفكّر في الجواب الصّحيح قبل أن يزوّده بالجواب الصّحيح " سؤال ...جواب ...صح أو خطأ، حاول مرّة أخرى في حالة الجواب الخاطئ... الجواب الصّحيح".

- **التغذية الرّاجعة الصّريحة:** وفيها يعلّم المعلّم المتعلّم بأنّ إجابته على السّؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، وفي حالة كونها خاطئة يعطي الجواب الصّحيح ثم يطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصّحيح مباشرة بعد رؤيته " سؤال ....جواب ...صح أو خطأ...الجواب الصّحيح ....إعادة كتابة الجواب الصّحيح".
- **التغذية الراجعة غير الصريحة:** وفيها يعلم المعلّم المتعلّم بأنّ إجابته على السّؤال المطروح صحيحة أو خاطئة ولكن قبل أن يزوّده بالجواب الصّحيح في حالة الإجابة الخاطئة يعرض عليه السؤال مرّة أخرى، ويطلب منه التفكير في الجواب الصّحيح وتخيّله في ذهنه مع إعطاء مهلة محدّدة لذلك وبعد انقضاء الوقت المحدّد يزوّده بالجواب الصّحيح إن لم يتمكّن من معرفة " سؤال...جواب ...صح أو خطأ، التفكير في الجواب الصّحيح لمهلة محدّدة ...الجواب الصّحيح (دروزة، 2005، ص115. 116. 117 .118.)

➢ **الأسئلة الصفّية:** تعدّ الأسئلة من النّشاطات الصفيّة المهمة التي تسهم إلى حد كبير في تحقيق الأهداف المتعدّدة، كما أنّ مهارة طرح الأسئلة بمكن تطويرها عن طريق الممارسة والتّدريب، فالمهارة يمكن تجزئتها إلى عناصر، ومن ثم تقديم كلّ عنصر من عناصرها إلى المتعلّمين في تتابع منطقي، ممّا يسهّل عليهم تعلّمها: ومن أهدافها:

- الكشف عن استعداد المتعلّمين للتّعلم.
- إثارة اهتمام المتعلّمين بموضوع الدّرس.
- التأكّد من تحقيق الأهداف المرجوّة من الدّرس.
- مساعدة المتعلّمين على البدء بالتّفكير.
- تزويد المعلّم والمتعلم بتغذية راجعة بناءة.
- تعليم الطّلبة مهارات ضروريّة كالإصغاء لأفكار الآخرين. (نبهان،2008، ص152. 153.)

9-3- الأسلوب المعتمد على إنجاز المشاريع:

هو كل مخطّط يتضمّن مجموعة مترابطة ومنسقة من النّشاطات التي ترمي إلى تحقيق بعض الأهداف المحدّدة في إطار ميزانيّة معيّنة وفي غضون فترة زمنيّة محدّدة.

أو هو عبارة عن إجراءات محدّدة وظيفيّا ومكانيا واقتصاديا وزمنيّا ولها مهمّة هادفة ويمكن أن يشكّل المفروع جزءا من برنامج أكثر شمولا.

تعتبر طريقة التّدريس بالمشروع كطريقة تدريسيّة واحدة من أهم طرق التّدريس المرتكزة على المتعلّم وهي من الطرق العلميّة المنظمة والتي ترتبط بين النظريّة والتّطبيق.(حسينة، 2007، ص18.)

10- وظائف التّقويم التّربوي:

التقويم في أي نظام تعليمي يؤدّي مجموعة من الوظائف ويمكن تحديدها في أربعة نقاط وهي:

1- الحكم على مدى ثقافة أفراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكه للحدّ الأدنى من أساسيات العلم والتكنولوجيا، واتجاهاتهم العلميّة.

2- تمكين التّربويين من ربط البرامج التعليميّة المختلفة للمراحل والمستويات التعليميّة المختلفة، رأسيّا وأفقيّا، وتنظيم الخبرات التّعليميّة لهذه البرامج منطقيا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلّمين.

3- إعطاء مؤشرات للأباء تمكّنهم من توجيه أبنائهم لدراسة مجالات معيّنة ترتبط مستقبلا بوظائف أو أعمال يريدون ممارستها في الحياة العمليّة.

4- الكشف عن ميول المتعلّمين ورغباتهم، ومن ثم تحديد نموّهم الشّخصي (عقليّا، ومهاريّا، ووجدانيّا) (الشامخ، 2018، ص11.)

11- الصّعوبات التي تواجه التّقويم التّربوي:

11-1- تحديد الأهداف: معظم البرامج التّربويّة، إما أنها بغير أهداف أو أنّ اهدافها مصاغة بطريقة عامّة أو أنّ أهداف البرنامج ليست هي الأهداف المعلنة.

11-2- قياس المردود أو النّتائج: النّتائج كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، ولكن الواقع أنّ هذه النّتائج من الممكن أن تكون عمليّة قياسها صعبة أو مستحيلة.

11-3- النّقص في المعلومات: وممّا يعيق التّقويم أحيانا النّقص في البيانات أو المعلومات الواجب توفّرها كأساس للقيام بعمليّة التّقويم (يونس، 2008، ص193.)

11-4- العجز في التّصميم: في معظم الدّراسات التّربويّة فإنّه يصعب عمل تصميم منضبط وتجريبي لهذه الدّراسات بسبب تعقيد الظاهرة التّربويّة وتعدد المتغيرات فيها مما يصعب ضبطها.

11-5- النّقص في مصادر التّمويل: إنّ عدم توفّر مثل هذه المصادر قد يكون أحد العوائق لإجراء الدّراسات التّقويميّة، إذ لابد من توفير التّمويل لمثل هذه الدراسات.

11-6- إصدار الحكم: إنّ أيّة دراسة تقويميّة لابدّ في النّهاية من أن ترتكز على إصدار الحكم، وهذا الحكم لابدّ وأن يتأثر بالجوانب الشّخصيّة المتعلّقة بالشّخص الذي يصدر هذا الحكم. (الفرج، 2007، ص28).

12- التّقويم على مستوى التّعليم الابتدائي:

حسب المنشور الوزاري رقم 128 / 06 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006 فإنّها تتمثّل فيما يلي:

- يحتاج التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي إلى متابعة مستمرّة مدعمة ليتمكّن المعلّم من التّفطّن للتّغييرات والصّعوبات بشكل مستمر، لذلك تتمّ مراقبة التعليمات في هذه المرحلة عن طريق الملاحظات المستمرّة اليومية بتكثيف الأسئلة والاستجوابات الكتابيّة القصيرة المدة، الأعمال الموجهة، الوظائف المنزليّة التي يجب إعدادها كامتداد للمعلومات التي تتم في القسم ويحدّد عددها من طرف الفريق التّربوي حسب أهداف المادّة ووتيرة تعلّم التّلاميذ كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثّغرات.

– الاختبارات الكتابيّة التي تنظم على النحو التالي:

بالنّسبة للمواد الأساسيّة(اللغة العربيّة، اللغة الأجنبيّة) ثلاثة اختبارات في الفصل الأوّل و ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث، بالنسبة للمواد الأخرى اختبار فصلي واحد يحسب المعدّل الفصلي العام في نهاية كل فصل كالآتي:

يحسب معدل المراقبة المستمرّة التي تشتمل كل النّشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبارات المذكورة أعلاه ويضرب هذا المعدّل في إثنان.

يحسب معدل الاختبارات الشّهرية بالنسبة للمواد الأساسيّة ويضرب المعدّل في ثلاثة بالنّسبة للمواد الأساسيّة ويضرب المعدّل في ثلاثة بالنسبة للمواد الأخرى التي ينظم فيها اختبار فصلي واحد يضرب العلامة المحصّل عليها في الاختبار في ثلاثة ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النّحو التّالي:

المعدّل الفصلي للمادّة: (معدّل المراقبة المستمرّة×2) + (معدّل الاختبار×3)/5

ويحسب المعدّل الفصليّ العام يجمع المعدّلات وتقسيمها على عدد على عدد المواد أما المعدل المستوى العام فيحسب يجمع المعدلات الفصليّة الثلاثة وتقسيمها على ثلاثة، وفي نهاية كل شهر بالنّسبة للّغة العربية والفرنسيّة بعد الانتهاء من تصحيح كل اختبار وذلك عن طريق كراس الاختبارات وكراس القسم.

في نهاية كلّ فصل بالنّسبة لمعدلات جميع المواد المدوّنة في الدّفتر المدرسيّ أمّا بالنّسبة للسّنة الأولى الابتدائي، فيخضع خلال الفصلين الثّاني والثّالث لنفس التّرتيبات الخاصّة بالمستويات العليا لمرحلة التّعليم الابتدائي باستثناء الفصل الأول الذي يقدّم المعلّم خلاله ملاحظات حول سلوك التّلميذ في القسم، مستواه التّحصيلي، وتدرّج تعلّماته كما يتم في نهاية التّعليم الابتدائي إجراء امتحان يهدف إلى تقويم تحصيله ومكتسباته في المواد التي تعتبر أدوات لاكتساب المعرفة التي تشكّلها اللّغة العربيّة والرّياضيات واللّغة الأجنبيّة لتقدير جهد التّلاميذ وتنميته.

هذا ويتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجيّة من مجلس المعلّمين وذلك باعتماد معدّل 10/5 وتمكين المجلس أن يفقد حالات التّلميذ في السّنتين الأولى والثانية ابتدائي الذين تحصلوا على معدّل سنوي عام يساوي أو يفوق4,5/ 10 (بوقامة، 2002، ص50.)

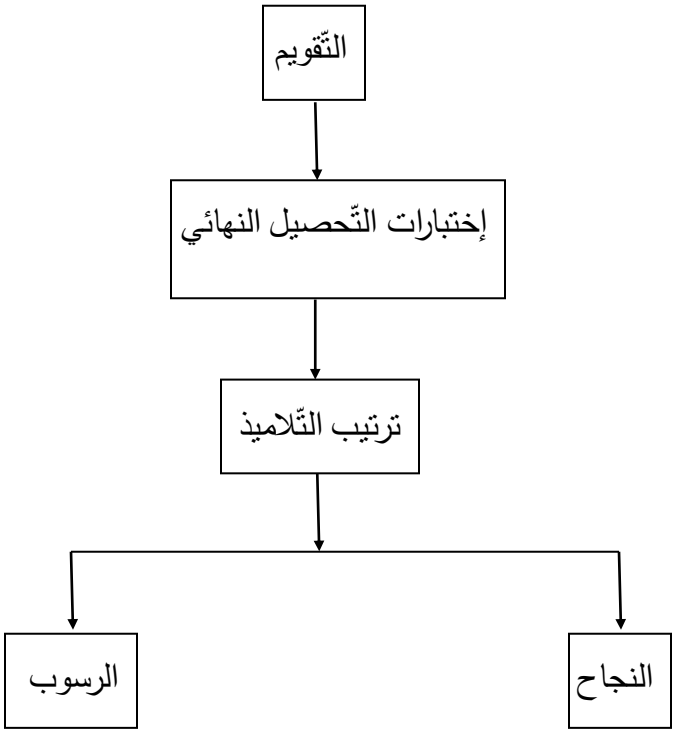
13- ممارسات التّقويم الشّائعة في المدرسة الجزائريّة:

الممارسات الحديثة في التقويم غائبة عن ممارسات المعلمين وذلك ما أكدّه لعوينات (1998) من خلال دراسته ميدانيّة قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التّفكير لدى التلاميذ حيث وجد أنّكل الوثائق الرّسميّة لوزارة التّربية متعلّقة بالامتحانات النّهائية، وحتى حصص الاستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي، وهي مجرّد تكرار للدّرس أو إنجاز مجموعة من التّمارين. (مقداد وآخرون، 1998، ص298. 297.)

كما أنّ التّقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التّفوق في الجانب المعرفي، مدى ما حصل عليه المتعلّم من معلومات وما تركيز المعلّمين على الاختبارات التّحصيليّة إلا دليلا على ذلك، إلا أنّ التّفوق الذي يحصل عليه التّلميذ لا يعني بالضّرورة التّفوق في الحياة المعيشيّة (هني، 2005، ص21.)

والمتتبّع للمدرسة الجزائريّة يجد أنّ اختبارات نهاية السّنة في العمل البارز لهذه الأخيرة، وحتى التّلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعليمهم وحتى الأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأيّ وسيلة ولو بالغشّ في الامتحان، وقد علّق "علي لعوينات" على ذلك بقوله" أنّ ما يجري في مدارسنا من اختبارات وامتحانات وما يسمّى فروضا ليست تقويما ونظرا لما يخضع إليه التّقويم من شروط، أوّلها الانطلاق من الأهداف العامّة للبرنامج المدرسي، وتحديد الهدف من عمليّة التّقويم ليست مراقبة بالمعنى الصّحيح نظرا لغياب الهدف الدّقيق من إجرائها ونظرا لغياب أهمّ عنصر فيها هو تحديد العجز أو النّقص، وبناء إستراتيجيّة خاصّة لعلاجه حسب الفروق الفرديّة. (مقداد وآخرون، 1998، ص292.)

ويمكن تلخيص أهم الجوانب للمفهوم التّقليدي للتّقويم في المدرسة الجزائريّة في ما يلي:



خلاصة:

وفي الأخير وما تمّ عرضه في هذا الفصل نستخلص أنّ التّقويم التّربوي جزء لا يتجزّأ من عمليّة التّعلّم ومقوّما أساسيّا من مقوماتها ويسير جنبا إلى جنب مع العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لأنّه يعد ركيزة أساسيّة لتحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة، كما يساهم التّقويم التّربوي في معرفة نقاط القوّة من أجل تعزيزها ونقاط الضّعف لتقويمها والأخطاء التّربويّة من أجل تصحيحها وعليه فهو عمليّة تربويّة هادفة.

الفصل الثالث

معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل المهمة جدا في حية المتعلم والتي أولتها الشعوب أهمية كبيرة فجعلتها مرحلة إلزامية ومجانية لكونها مرحلة حساسة تضمن للتلاميذ النمو السليم والتكوين المتوازن وإكتسابه المعارف اللازمة والتي تمهده للانتقال الى المرحلة المقبلة ومن اهم العناصر الفاعلة التي يكون لها الفضل داخل هذه المدرسة المعلم حيث يعتبر أحد المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية وترجع هذه الاهمية لتعدد الأدوار التي يقوم بها داخل الفصل الدراسي. إذ يتعدى دوره من حقل المعارف ليشمل تحقيق الاهداف التربوية، ولا يستطيع أن يحقق دوره على اكمل وجه إلا إذا توفرت فيه خصائص تجعله قدوة بين زملائه وقادر على التأثير في تحصيل التلاميذ وحتى يكون المعلم ناجحا لا بد له من المعرفة الواسعة بكيفية إختيار وإستخدام التقويم التربوي وهذا ما يساعده بلا شك التحكم في نجاح وسير العملية التعليمية نحو الأفضل لذلك فقد خصصنا فصل للتعرف على معلم المرحلة الإبتدائية.

1- المعلم

1-1- تعريف المعلم

المعلم من كانت مهمته التعليم وتدريس العلوم داخل المدرسة (يحي، 1995، ص485)

ويعرف المعلم بأنه الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط بل تعداه الى دور آخر ومنهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين فهو الأب والأخ الأكبر والمربى ومصدر الحنان وتهذيب والسلوك للمتعلمين، ويتفق المربون على اهمية المعلم الكفؤ القادر على غرس القيم الدينية والخلقية والروحية في نفوس المتعلمين، فالمعلم هو القادر على ترك بصمته الواضحة والباقية عبر السنوات الطويلة في نفوس متعلميه. (الطيطي، 2009، ص246)

ويعرفه كذلك محمد الهادي عفيفي: هو أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد الطلاب ومكان المعلم في النظام التعليمي يحدد أهميته. (السيد، 1992، ص32)

يعرف محمد الطيب العلوي: المعلم هو ذلك الجندي المجهول فهو الشخص الذي يعلق عليه الآباء والمجتمع كل المال في تربية الاطفال وإعدادهم لحياة سليمة. (العلوي، 1981، ص214)

ويعرف المعلم بأنه هو أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية فهو الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها وهو المسؤول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته، والتأثير على مدى إكتساب التلميذ للخبرات والمعارف والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها. (الدوسري، 2004، ص7).

من خلال ما سبق يمكن تقديم التعريف الإجرائي التالي: المعلم شخص يقوم بإعداد اجيال المستقبل فهو مكلف بتربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تتناسب ومستوى تفكيرهم وهو المسؤول عن قيادة وتوجيه التلاميذ نحو الأفضل والاحسن.

1-2- صفات معلم المرحلة الابتدائية:

كان للتغيرات المختلفة في الممارسة التربوية ووظيفتها المتنوعة انعكاسات جلية على أدوار المعلم باعتبارها أحد أهم أقطاب العملية التعليمية حيث أصبح للمدرس نشاطات وأدوار في التخطيط والتقويم وفي العملية التعليمية وأداؤه في تحديد صفاته كونه فاعلا، ناجحا أو خاملا تقليديا ومن صفات المعلم الناجح ما يلي:

•المظهر لعام الحسن يجب أن يكون المدرس حسن المظهر لما لها من أهمية تنعكس على قوة الشخص.

•الصوت الجوهري الواضح والإرسال في الحديث وعدم الاضطراب.

• العلاقة الطيبة لزملائه في العمل.

• امتلاكه مهارات التخطيط بنوعيه السنوي واليومي.

• قدرته على صياغة أسئلة متنوعة.

• قدرته على ضبط الصف وإدارته,

• تحفيز التلاميذ على المشاركة بفعالية في الدرس.

• قدرته على صياغة أسئلة متنوعة

1-3- خصائص معلم المرحلة الابتدائية:

أضحى التعليم من المهن المعقدة التي تحتاج إلى إعداد خاص لمن يشغلها في مؤسسات علمية مختصة كالجامعات والمعاهد العليا لإعداد المعلمين، فلابد من اختيار المعلم المناسب الذي يتمتع بصفات شخصية وعملية التي تعد من العوامل المهمة في نجاح التعليم وأهم هذه الخصائص أو الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم هي:

- الخصائص الشخصية أو النفسية: وتشمل على الصفات الخاصة من حيث إتزانه وأخلاقه، صبره وتعاطفه ومثابرته إلى غير ذلك من الصفات الحميدة وتشمل أيضا الصفات الخاصة بالتدريس من حيث طلاقته اللغوية والوضوح في الشرح، وعرض المادة الدراسية وتبسيطها وأسلوبه في الحركة والاشارة والمناقشة.
- أن يتمتع بالصحة النفسية والتوافق الشخصي ويكون هادئ المزاج.

أن تكون له القدرة على القيادة السليمة لتلاميذ صفه.

الخصائص العملية: وتتضمن مواصفات المعلم في مهنة التدريس من حيث قدراته على التخطيط للتدريس السنوي والشهري، وقدراته على استخدام طرق التدريس بما يناسب كل موضوع وأسلوب المميز في عرض المادة الدراسية (عبد السميع، 2005، ص147، 148)

وإثارة عقول التلاميذ ودوافعهم لفهم موضوع الدرس واستيعابه وربطه بغيره من المواضيع.

– قدرة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها الأمثل، وتقويم التلاميذ وتوجيههم إلى نواحي القصور، ومتابعة نموهم الدائم إلا أن بعض الباحثين حددوا بعض أهم الخصائص العقلية التي يجب أن يمتلكها المعلم والتي تتمثل في:

أن يكون ملما بجوانب المعرفة العلمية والتربوية، فقد أشارت البحوث إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي والتربوي للمعلمين وفعاليته التعليمية.

أن يكون للمعلم القدرة على تنمية مهاراته العلمية ومتابعة مختلف التطورات التي لها علاقة بتدريسه وأن يكون المعلم عارفا بخصائص تلاميذه النفسية والمعرفية.

أن يكون على المعلم الاتصال بأسرة التلاميذ، وأن يستمر بمساعدة تلاميذه على حل كل مشكلاتهم مع اشتراك آبائهم على حلها

•الخصائص الاجتماعية:

مهم المعلم لا تنحصر داخل حدود المؤسسة التربوية التي يعمل بها، فله دوره الاجتماعي الذي يحتم عليه أن يشارك في تغيير وتطوير المجتمع خاصة أن هذا الأخير هو الرحم الذي يتكون فيه التلميذ، ومهما أخلص له المعلم التعليم والتأديب فلن (عبد السميع، 2005،ص148) يفلح عمله إذا كان المجتمع الكبير نفسه يعاني من صور الانحراف الحاد والخلل الهيكلي (عبد السميع، 2005، ص148).

1-4 – النشاطات البيداغوجية للمعلم:

إضافة إلى تربية التلاميذ وتعليمهم، يقوم المعلم تحت سلطة مدير المدرسة الابتدائية بمهام أخرى وهذا حسب القرار رقم 83 والمؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والمقرر له ضمن المرسوم 90 49 والذي تتمثل في المهام البيداغوجية والتي تشمل على ما يلي:

- التعليم الممنوح للتلاميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.
- تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ.
- المشاركة في المجالس التي تعقد في المؤسسة.
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

بالإضافة إلى هذا يقوم معلم المدرسة الابتدائية بما يلي:

- يمنح التلاميذ تعليما يربطه قانون ومواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن الوزارة.
- يسهر على حسن استعمال التلاميذ الكتاب المدرسي والوسائل التربوية.
- المحافظة على مشاركة التلاميذ للنشاطات الفنية والثقافية والرياضية.(العلوي،1982،ص24، 25)

كما يتولى المعلم لأداء مهامه الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق التالية:

- الكراس اليومي لتحضير الدروس.
- التوزيع الشهري للبرنامج.
- التوزيع السنوي للبرنامج.
- دفتر المناداة.
- كراس المداولة.
- كراس تحضير الاختبارات والتقويم.

ويتفقد مدير المدرسة الابتدائية الوثائق المذكورة بانتظام، ويؤثر عليها بصفة منتظمة.

يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن إمساك الوثائق المذكورة واستعمالها أثناء الزيارات التي يقوم بها.

بالإضافة إلى المهام المذكورة فإن معلم المدرسة الأساسية:

• يتولى اختيار المواضيع المتعلقة بالفروض والاختبارات الخاصة بالأقسام المسندة إليه.

• يتولى حساب وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلميذ.

• يراقب التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة (العلوي، 1982، ص25) النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بالأهداف المنظومة وانفتاح المدرسة على المحيط.

• يشارك في اجتماعات ومجالس مشاركة تندرج ضمن واجباته المهنية.

• تدخل مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطة السلمية من حيث إجرائها وتصحيحها ضمن الواجبات المهنية المرسومة لهم (العلوي 1982،ص25).

1-5- نظام إعداد المعلم:

إن المعلم كغيره من أصحاب المهن يتلقى إعداد وتكوين يكون الهدف منه اكتساب المعلم القدرة الكافية من المعارف والمهارات التي تمكنه من مزاولة مهنته، ويختلف هذا الإعداد باختلاف المراحل التعليمية التي قد يوجه إليها، فمعلم المرحلة الابتدائية يكون نصيبه في الإعدادأقل من حيث الزمن مقارنة بمراحلة تعليمية أخرى أن المعلم في الجزائر يعد في معاهد خاصة تسمى بالمعاهد التكنولوجية والتربية، حيث صدر الأمر 69/06 المؤرخ 26/12/1996 يتضمن انشاء المعاهد التكنولوجية للتربية ثم صدر مرسوم 96/73 المؤرخ 03/02/1969 لينظم التكوين في معاهد التكنولوجية حيث يتم التكوين على مرحلتين متكاملتين:(بن سالم، 2000، ص214).

-مرحلة التكوين الأولي: إعداد الطلبة الذين يتم اختيارهم عن طريق المسابقة على أساس الشهادات وتشمل هذه المرحلة من التكوين على التعليم النظري وتزويد الطلبة المعلمين بالمعلومات والمعارف النوعية، وبعض المعلومات الأساسية في علم النفس وعلوم التربية والتكوين العملي ويتعلق بالتقنيات التربوية البيداغوجية المهنية والتشريع المدرسي ويدوم هذا النوع من التكوين مدة عامين.

مرحلة التكوين المتواصل: لإعداد المتمرنين لتثبيت وتشمل هذه المرحلة على تعليم مكمل للمرحلة الأولي حيث يتم تزويد المعلم المتربص لتكوين بيداغوجي عملي يسهل تكييفه مع الوظيفة وذلك تحت إشراف الموجهين التربويين.(ين سالم،2000، ص214).

ولقد استحدث سلك جديد يتم فيه توظيف خريجي الجامعات في التعليم يسمى بالأستاذ المجاز ولقد تحدد ذلك في المرسوم التنفيذي 94/401 المتضمن القانون الأساسي الخاص لعمال قطاع التربية إذ يتم توظيف هذه الفئة عن طريق المسابقة على أساس الشهادات وتكون هذه المسابقة شفوية وكتابية ويبقى في فترة تربص لمدة 9 أشهر ثم تتشكل لجنة تثبيت المناصب. (بن سالم، 200، ص96).

ولقد قامت العديد من الأبحاث لتحديد كيفية تقويم إعداد المعلم والمهارات الواجب توفرها في المعلم من بينها دراسة مادلين هنتر.

1-6- مجالات إعداد المعلم:

يتحدد إعداد المعلم بالمجالات التالية:

_ الإعداد التربوي المهني: ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الطلاب من قبل المعلمين بالخبرات والمعلومات اللازمة لنجاحهم في أداء مهامهم التربوية ورفع كفاءاتهم حيث ترتكز هذه الدروس على تمكين الطلاب من معرفة العملية التعليمية وما تحتويه من عناصر كالتلميذ والمنهاج والمواد المدرسية.

إن الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليب المنشودة (تركي، 1996، ص 136)

_ الإعداد الأكاديمي: ويهدف إلى تزويد الطالب بأساسيات المواد التي سيقوم بتدريسها كاللغة العربية، الرياضيات، والتاريخ...ويحدد مستوى تقديم المعارف بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بتدريسها، فنجاح المعلم في توصيل المعارف والمعلومات إلى تلاميذه مرتبط بمدى إلهامه بهذه المعارف والمفاهيم والحقائق العلمية حيث ترتبط كفاية المعلم إرتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة لأن فاقد الشيء لا يعطيه (الأزرق، 2000، ص 2000).

- الإعداد الثقفي: ويهتم هذا الجانب بتزويد الطالب المتعلم بمعارف يحتاج إليها بهدف التعرف على الإطار الثقافي للمجتمع وفلسفته وإكسابه اتجاهات تعليمية وعلمية،وإطلاعه على الموروث الثقافي لمجتمع وتراثه ليكون مواطنا مسؤولا عن الحفاظ على التراث ونقله للأجيال.

- وقد أكد على راشد ذلك حين قال 3 دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين وإنما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها ..ز ومن أكثر هذه الأدوار تميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية. (راشد، 1993، ص 81).

- إن الإعداد الجيد للمعلم يتحقق من تكامل الجوانب الثلاثة السابقة إلا أن هناك تفاوتا كبيرا في تحقيق نتائج كل جانب وهذا التفاوت يحدث حسب درجة إهتمام المكونين وميل الطلاب للمعلمين 5 الأدنم، 2003، ص 5).

- ومن بين الدراسات التي اهتمت بالمعلم وممارسته دراسة قام بها توفيق مرعي 1981 لتحديد الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الإبتدائية بالأردن. (مرعي، 2003، ص 174).

1-7: مصادر تقويم المعلم:

يرى محمد زياد أن التقويم المدرسي يمر بالخطوات التالية:

- التحديد الدقيق للظاهرة التدريسية التي سيجرى تقييمها.
- تحديد المواصفات الكمية والنوعية وملاحظة عملية التدريس.
- استعمال المعايير لتحديد درجة كفاية المعلم. (حمدان، 2000، ص 79).

من خلال الخطوات السابقة الذكر نستخلص أن تقييم المدرس يرتكز أساس على جميع البيانات التي يسعى المسؤولون على تقويم المدرس للحصول عليها من المصادر التالية:

تحليل وثائق التخطيط الذي يقوم به المدرس كالسجلات ودفاتر تحضير الدروس والجداول الزمنية وبعض الإختبارات التحصيلية.

تقييم تعلم التلاميذ وذلك من خلال الإطلاع على نتائج التلاميذ.

إلا أن هذا يشترط أن تكون مقاييس تقييم التعلم على درجة عالية من الصدق. (جابر، 2002، ص 327).

إن تقويم المعلم في الجزائر يرتكز أساس على الملاحظة داخل القسم من خلال الزيارات التي يقوم بها المفتش أو مدير المدرسة وهي زيارات قد تكون مفاجئة أو مبرمجة مسبقا. كما تنظم لقاءات خلال السنة الدراسية بين المدير والمليمين تسمى الندوات التربوية الداخلية ويتم فيها عرض أهم

الملاحظات لزيارات المعلمين ومناقشتها من أجل تحددي نقاط الضعف ونقاط القوة (بن سالم، 2000، ص 139).

ومن تم اتخاذ إجراءات التحسين والعلاج كما تتم أيضا لقاءات بين المفتشين وتسمى بالندوات الخارجية يعرض فيها المفتش أهم العوائق التي تم حصرها من خلال زياراته للمعلمين ومناقشتها من أجل الوصول إلى حلول إجرائية فعالة يمكن أن يستفيد المعلمين منها من أجا تحسبن أدائهم ولقد جاء هاذ القرار 177/511 بتاريخ 1933 الذي يحدد مهام مفتش التربية كما يلي:

تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة وتنشيطها في فائدة الموظفين التابعين لمقاطعتهم.

مراقبة الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وتفتيش الموظفين العاملين بالمؤسسة .

كتابة تقرير الزيارة الخاص بالمعلم حيث يشمل أهم الإرشادات والتوجيهات, (بن سالم، 2000، ص 139).

وجاء في قرار 839/991 أن المدير مسؤول عن الإطلاع على وثائق المعلم الخاصة بالعمل التدريسي (مذكرات، دروس التوزيع الخاص بالمواد، دفتر المناداة...) كما يجب عليه أن يزور المعلمين في أقسامهم وأن يتخذ كل الإجراءات الكفيلة لمساعدتهم ودعم عملهم وتتوج هذه الزيارات بملاحظات وتوجيهات تقدم للمعلمين ثم تدون في بطاقة الزيارة، ترتب في ملف المعلم الزائر على مستوى المدرسة (بن سالم، 2000، ص 15).

2- المرحلة الإبتدائية:

2 .1: تعريف التعليم الإبتدائي:

هو نوع من التعليم الذي يتلقاه الطفل خلال طفولته المتأخرة (2-6 سنوات) في المدارس الإبتدائية التي تستوعب كل التلاميذ تقريبا أي كل طفل ما عدا المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا والملتحقين بالمدرسة المستقلة وليست منظمة على أساس فروعه وشعب دراسية منظمة (بن سالم، 1994، ص 54).

2-2: خصائص التعليم الإبتدائي:

من أهم الخصائص التي تميز التعليم الإبتدائي هي:

تعليم موحد يضمن للأطفال تربية موحدة إلزامية تدوم 6 سنوات وبذلك فهو يضمن للمجتمع تربية قاعدية كافية ومتكاملة وتساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والتكنولوجية والحركية (العلوي، 1982، 15)

وهو بطابعه الموحد ودوامه خلال ست سنوات دون عائق أو طرد يحقق ديموقراطية يجعله واقعا ملموسا.

التعليم الإبتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التعليمية الموالية (الوثيقة الموافقة للمناهج، 2003، ص 12)

التعليم الإبتدائي مرحلة قصيرة نسبيا (مجلة التربية، عدد 4، ص 13).

2-3: أهمية مرحلة التعليم الإبتدائي:

إن إعطاء أهمية بالغلة للتعليم الإبتدائي يستند في المقام الأول إلى اعتباره ركيزة أساسية لأي مرحلة أخرى من مراحل التعليم، ويرى الكثيرون أن الإهتمام بهذا التعليم ينبع من أن نوعيته في هذه المرحلة تحدد نوعية التعليم إلى خد كبير في المراحل التعليمة، وعليه يمكن القول أن هناك علاقة وثيقة بين مدى الإفادة من التعليم الإبتدائي ونوعيته والإفادة من المراحل التعليمية التالية باختلاف أنواعها، ومثل هذا الأمر ينطبق على الأطفال الذين يتلقون تعليما ابتدائيا جيدا، إذ يسهل عليهم متابعة التعليم في

المراحل التعليمية بكفاءة فعالية أكثر من أولئك الذين لم تتح لهم فرصة الحصول على نوع فعال نم التعليم.

2-4: أهداف مرحلة التعليم الإبتدائي:

تعمل المدرسة الإبتدائية على تحقيق الغايات والأهداف التي تتمثل فيما يلي:

- تنمية شخصية الأطفال وإعدادهم في نطاق القيم السامية للدين الإسلامي وتربية الأطفال على الأخلاق الحميدة والإعتزاز بالوطن.
- اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية (تعلم القراءة-الكتابة-الحساب)
- تنشئة الأجيال على حب الوطن وذلك من خلال تعريف الطفل بتاريخ وطنه.
- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب .
- تنمية تربية قائمة على كيفية التعايش مع الآخرين على أساس التسامح والتفاهم وقبول الآخرين.

(الشهاب، 2004، ص 46 -47).

3-5: وظائف المدرسة الإبتدائية:

1: الوظائف الإجتماعية: البعض ينطلق من أنها تقوم بالوظائف الإجتماعية التالية:

6 نقل التراث الثقافي إلى الأجيال الناشئة .

التبسيط المعتمد في مختلف المواد المعرفية والمهارات المدرسية المتشابكة لتصير مناسبة لفهم التلاميذ.

التظهير الخاص بالتراث الثقافي في المجتمع وتنقيته من بعض الأمور التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة.

تنسيق التفاعل الإجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الإجتماعية من خلال صهرها بميول واتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الإجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الأفراد. (تركي، 1999، ص 112).

2: الوظائف التربوية: تصنف على النحو التالي:

النمو الجسمي: تستهدف المدرسة تحقيق النمو الجسمي للتلميذ بأن يلم بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية ويقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة.

النمو الإجتماعي:

– تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة، أي أن يصير التلميذ مؤيدا لواجباته ومتحملا لمسؤوليته، متعاونا مع غيره يشعر بالولاء الإجتماعي لوطنه ولأمته العربية. (بدوي، 1965، ص 88)

– تعويذ التلميذ آداب السلوك الإجتماعي وحسن المعاملة وتعليمه العلاقات الإجتماعية والشعور بالمسؤولية القائمة بين مختلف الجماعات وغرس القيم الصالحة فيه وجعله ساعيا إلى التقدم الإجتماعي دائما. (بدوي، 1965، ص 88)

النمو الوجداني: يتمثل فيما يلي:

– أن تتكون لدى التلاميذ الصفات الشخصية الطبيعية والإتجاهات النفسية السليمة، كلأن يثق بنفسه ويحترمها ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف والظروف، وأن توجه انفعالاته توجيها صحيحا.

– أن تنمو قدرته على الإحساس بالجمال ويتذوقه وذلك في مظاهر الطبيعية ويمارس بعضا من النشاطات الفنية كالتعبير والأدب والموسيقى. (مصطفى، 2005، ص 46)

النمو الروحي: ويتمثل فيما يلي:

– أن يلم التلميذ بمبادئ دينه الأولية.

– أن تنمي فيه كل الإتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة ولإتقان العلم وحب الخير للآخرين. (عدس، دس، ص 66)

النمو العقلي: ومنه:

– تنمية مهاراته المختلفة وإكسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم وأساليبه وإمكاناته الإبداعية وتشجيعه على إنتاج أفكار جديدة وابتكارية. (راشد ، 1993، ص 1).

خلاصة الفصل:

يتضح لنا مما تم عرضه في هذا الفصل أن المرحلة الإبتدائية تعد الخطوة الأولى في طريق التعليم وهي مرحلة ضرورية جدا من أجل ضمان تعليم جيد لتلميذ، وكذلك لتربيتهم وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه، ومن أجل هذا كله يجب أن يكون في يد شخص ناجح ويملك المهارات ومؤهلات ألا وهو المعلم الذي يعد العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربويا، ثقافيا، دينيا وأخلاقيا..زز لذلك ينبغي إعداد المعلمين وتكوينهم التكوين الذي يؤهلهم لتأدية هذه المهنية بالشكل الذي يلاءم مستويات التلاميذ المختلفة وذلك باختيار طريقة التدريس المناسبة والملائمة للمحتوى التعليمي وكذلك تتناسب مع ميولاتهم واتجاهاتهم لضمان التحصيل الجيد.

فالمعلم في المرحلة الإبتدائية يكون مسؤول علة أداء مهامه والمسؤوليات التربوية الملقاة على عاتقه.

الخاتمة

الخاتمة:

لقد اتضح لنا من خلال ما تم عرضه في دراستنا في شق الجانب النظري أن:

- التقويم صفة عامّة هو عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى نجاح أو فشل في تحقيق عمل ما أو تحقيق الأهداف المنشودة وتعزيز نقاط القوّة وتشخيص وعلاج مواطن الضعف وتقديمها في أحسن صورة ممكنة.
- العلاقة بين التقويم والقياس علاقة تكاملية ووظيفية في العملية التعليمية.
- يقوم التقويم على خصائص عديدة: الاستمرارية، التعاونية، الشمولية، الموضوعية.
- إنّ التقويم التربوي أنواع هامّة ورئيسية هي: التقويم القبلي، التقويم التكويني، التقويم الختامي.
- يوضح التقويم أهداف تربوية التي تمكننا من تحقيق النتائج الموجودة كما أنّه يشخص الهويات من أجل مواجهتها.
- أصبح التقويم بأساليبه المتنوعة: اختبارات، التقويم المستمر، إنجاز المشاريع، جزء مهم من عملية التعليم ودعامة أساسية يرتكز عليها.
- التقويم التربوي يساعد العلم على تقويمه وذلك من خلال كفاءته وخبرته وتخصص.
- للتقويم التربوي دور فعّال في العملية التعليمية بالنسبة للمعلّم والمتعلّم وحتى المنظومة التربوية.

الفهارس

فهرس المحتويات:

المحتويات	الصفحة
الشكر والإهداء	
مقدمة	ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	5
2- فرضيات الدراسة	6
3- أهمية الدراسة	7
4- أهداف الدراسة	7
5- أسباب اختيار الموضوع	7
6- المفاهيم المفتاحية للدراسة	8
7- الدراسات السابقة والتعليق عليها	9
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
تمهيد	17

1- مفهوم التقويم التربوي	17
2- مراحل تطور التقويم التربوي	18
3- الفرق بين التقويم والقياس والتقييم	21
4- خصائص التقويم التربوي	22
5- أنواع التقويم التربوي	23
6- أهداف التقويم التربوي	26
7- أهمية التقويم التربوي	27
8- مجالات التقويم التربوي	28
9- أساليب التقويم التربوي	29
10- وظائف التقويم التربوي	34
11- الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي	34
12- التّقويم على مستوى التّعليم الابتدائي	35
13- ممارسات التّقويم الشّائعة في المدرسة الجزائريّة	37
خلاصة	38

الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية	
تمهيد	40
1- المعلم	41
1-1- تعريف المعلم	42
1-2- صفات معلم المرحلة الابتدائية	42
1-3- خصائص معلم المرحلة الابتدائية	44
1-4- النشاطات البيداغوجية للمعلم	46
1-5- نظام إعداد المعلم	47
1-6- مجالات إعداد المعلم	48
1-7- مصادر تقويم المعلم	50
2- المرحلة الابتدائية	50
2-1- تعريف التعليم الابتدائي	50
2-2- خصائص التعليم الابتدائي	50
2-3- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي	50

2-4- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي	51
2-5- وظائف المدرسة الابتدائية	51
خلاصة	54
الخاتمة	56
فهرس المحتويات	58
قائمة المراجع	63

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1- القواميس اللغوية:

1. ابن منظور لسان العرب المجلد 5 (1995)، ط1، دار بيروت، لبنان.
2. معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط (2004)، ط4، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

2- الكتب:

1. احمد جميل عياش (2008)، تطبيقات في الإشراف التربوي، د ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
2. اسعد حسين عطوان، شيماء صجي أبو شعبان (1971)، القياس والتقويم التربوي، د ط، دار الكتب العلمية، لبنان.
3. أفنان نظيرة دروزة (2005)، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1، دار الشروق رام الله، المنارة.
4. أكرم صالح محمود الخوالدة (2012)، التقويم اللغوي في الكتابة والتغيير التأملي، دط، دار المنهل، الأردن.
5. ايجيلاني بن الحاج يحي (1995)، القاموس، د ط، دار سيراس للنشر والتوزيع، تونس.
6. إيناس جاد (2003)، تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي، رسالة ماجستر، كلية التربية، ديماط.
7. الربيع بوفامة (2002)، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، ط2، الجزائر.
8. السيد إسماعيل وهبي (2002)، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم، ط2، مصر.
9. توفيق مرعي (2003)، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر، الأردن.
10. جابر عبد لحميد جابر (2002)، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرسين، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
11. جودة عز عبد الهادي (2006)، الاشراف التربوي، ط1، دار الثقافة، الأردن.
12. حسن محمد حسينة (2007)، التدريس باستخدام الطريق المشروع، الجزء العاشر، دار مجداوي للنشر والتوزيع، الأردن.
13. خير الدين هني (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءة، ط1، مطبعة بن عكنون، الجزائر.

14. رابح تركي (1999)، أصول التربية والتعليم، ط2، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.
15. راشد حماد الدوسري (2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1، دار الفكر، الأردن.
16. رافدة الحريري (2012)، التقويم التربوي، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
17. رضا حافظ الأدغم (2003): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء تحديات العصر ومتطلباته، ط1، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
18. رياض بدري مصطفى (2005)، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
19. سعيد كمال عبد الحميد (2009)، التقييم والتشخيص لدى الاحتياجات الخاصة، د ط، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة، مصر.
20. سليمان محمد أبو شارب (2014)، استراتيجيات التقويم في التربية المهنية، د ط، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.
21. سمير عبد الوهاب، أحمد علي كردي (2004)، تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ط2، المكتبة العصرية، مصر.
22. عادل أبو العز سلامة (2008)، تخطيط المناهج المعاصرة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
23. علي جاسم الشهاب (2004)، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، لبنان.
24. علي راشد (1993)، مفاهيم ومبادئ تربوية، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
25. عبد الرحمان بن سالم (1994)، التشريع المدرسي الجزائري، دط، دار الهدى، الجزائر.
26. عبد الرحمان بن سالم (2000)، التشريع المدرسي، ط3، دار الهدى، الجزائر.
27. صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، دط، دار الفكر العربي، مصر.
28. عبد الصمد الأغبري (2012)، الادارة المدرسية (البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر)، ط2، دار النهضة العربية، لبنان.
29. عبد العزيز عطا الله المعايطة (2007)، الادارة المدرسية في طور الفكر الإداري المعاصر، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

30. عبد الله الصمدي، ماهر الداربيع (2004)، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، مركز بزيد.

31. عبد الواحد الكبسي (2007)، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

32. محمد أبو الفتوح حمد خليل (2011)، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، دط، مكتبة الشقيري للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

33. محمد رأفت السيد (1992)، أثر سلوك المتعلم على التحصيل الدراسي لدى المتعلم، رسالة دكتوراه، كلية عين الشمس، مصر.

34. محمد الطيب العلوي (1982)، التربية والادارة في المدرسة الجزائرية دط، البحث الجزائري، الجزائر.

35. محمد الظيطي (2009)، مدخل إلى التربية، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.

36. محمد زياد حمدان (2000)، قياس كيفية تدريس المعلم بأسالي ووسائل متطورة، دط، دار التربية الحديثة، الأردن.

37. محمد عبد الرحيم عدس (دس)، واقعنا التربوي إلى أين؟، دط، دار الفكر، الأردن.

38. محمد عبد السلام يونس (2008): القياس النفسي، ط1، دار الحامد، الأردن.

39. محمد علي الخولي (دس)، الاختبارات التحصيلية إعدادها و إجرائها وتحليلها، دط، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

40. محمد محمود الحيلة (2012)، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعةّ، الأردن.

41. محمد مقداد وآخرون (1998): قرارات في التقويم التربوي، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر.

42. محمود داود الربيعي (1971): التقويم والارشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، دط، دار الكتب العلمية، لبنان.

43. محمود عبد الحليم منسى وأحمد صالح (2007)، تقويم تربوي ومبادئ الإحصاء، دط، الأزاريطة، مصر.

44. مصطفى عبد السميع (2005)، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط1، دار الفكر، الأردن.

45. مصطفى تمر دعمس (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دط، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

46. نجيب يوسف بدوي (1965): منهج المدرسة الابتدائية، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

47. نورا الشامخ (2018): التقويم في التعليم، دط، شبكة الألوكا قسم الكتب، المملكة العربية السعودية.

48. وجيه الفرج (2007): أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، ط1، مؤسسة الوراق، الأردن.

49. يحي الصمادي فراس السليتي (2009)، إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن.

50. يحي محمد نبهان (2008): الإدارة الصفية والاختبارات، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

3- المجلات:

1. وزارة التربية الوطنية والتعليم الابتدائي، مجلة التربية، العدد4، الجزائر.

4- الوثائق:

2. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السمة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003.