

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية وصفية استكشافية على عينة من المعلمين في المرحلة الابتدائية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذ:

• محمد رضا شنة

إعداد الطالبات:

• حنان بكوش

• سهيلة بن ناصر

• منال بن عون

السنة الجامعية: 1436 - 1437 هـ / 2015 - 2016 م

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين

دراسة ميدانية وصفية استكشافية على عينة من المعلمين في المرحلة الابتدائية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذ:

• محمد رضا شنة

إعداد الطالبات:

• حنان بكوش

• سهيلة بن ناصر

• منال بن عون

السنة الجامعية: 1436 - 1437 هـ / 2015 - 2016 م

شكر وعرفان

"قال رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضيه" الأحقاف الآية (15). الحمد لله ربّي العالمين الذي هدانا لهذا ونحن كنا لن نعثر عليه لو لم يجمعنا الله ربونا وإمام المؤمنين سيدنا محمد صلوات ربّي وسلامه عليه وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين . لا يسعنا ونحن نقطف ثمار جهدنا إلا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير والإمتنان للأستاذ "محمد رضا شنة"، لتفضله بقبول الإشراف علينا من ناحية ومن ناحية ثانية لما بذله من جهد عظيم في توجيهنا، وإسداء النصيح والإرشاد لنا طوال فترة كتابة إعداد رسالتنا . . .

نتقدم بالشكر والتقدير الكبير إلى كل من ساعدنا ولو بنصيحة من قبل أساتذة وطلبة قسم العلوم الإجتماعية ، ونخص بالذكر : "الأستاذ عمار حمادة، أحمد جلول ، بلال بوترة ، عبد الناصر غربي ،" و طالبة الماستر "مسعودة حوامدي" كما نتقدم بالشكر لطاقم إبتدائيات التي أجريت عليها الدراسة بمدينة الوادي .

*حنان*سهيلة*منال*

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، حيث انطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيس مفاده: ما هو واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

وقد أجريت الدراسة على بعض ابتدائيات مدينة الوادي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة (عشوائية طبقية ذات التوزيع غير المتساوي) وقد شملت 50 معلم ومعلمة، حيث اعتمدنا في جمع المعلومات على إستبيان معد من طرف الباحثات، وذلك بعد التأكد من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات في الدراسة الإستطلاعية التي قدر قوامها بـ 40 معلم ومعلمة.

وتم الإعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي، والأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات.

- النسب المئوية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المساهمة في تحضير التلاميذ نفسيا قبل الإمتحانات جاءت في الترتيب الأول من حيث تكرارات الإجابة أي 45 تكرار وهو ما نسبته 90%.

- أغلب أفراد العينة يراعون الفروق الفردية في تقويم قدرات التلميذ، بنسبة قدرت بـ:

78% أي 39 تكرارا.

- أما بالنسبة للتقويم في آخر الفصل يعتبر إحافا، فكانت نسبة 50% من أفراد العينة

أجابوا بنادرا أي لا يعتبر إحافا في حق التلميذ بـ: 25 تكرار.

- أما بالنسبة للوقت المخصص للتقويم التكويني كاف، 21 فرد أجابوا بنادرا يعني هناك

وقت غير كاف لإجراء هذا النوع من التقويم وهو ما نسبته 42%.

Résumé:

Cette a pour but de connaître la réalité de l'évaluation pédagogique dans le deuxième palais de l'enseignement primaire, où cette étude est partie de la question principale suivante: Quelle est la réalité de l'évaluation pédagogique dans la deuxième palais de l'enseignement primaire du point de vue des instituteurs?

L'étude a été menée dans quelques écoles primaires de la ville d'El-oued, l'échantillon de l'étude a été choisi d'une manière (aléatoire stratifié avec répartition inégale) a inclus 50 instituteurs et institutrices, où nous avons adopté dans la collecte d'informations sur le questionnaire réalisé par les chercheuses, après s'être assuré de ses propriétés psychométriques (la fiabilité et la validité) dans l'étude exploratoire estimée à 40 instituteurs et institutrices.

basée sur l' approche descriptive exploratoire, les méthodes statistiques suivantes:

- Fréquences
- Les pourcentages.

L'étude a donné les résultats suivants:

- La contribution à préparer les élèves psychologiquement pour les examens est venu en premier lieu par 45 fréquences qui représentait 90%.
- La plupart des répondants tiennent compte des différences individuelles dans l'évaluation des compétences des élèves, selon les estimations, 78% c'est à dire 39 fois.
- - En ce qui concerne l'évaluation en fin de trimestre si elle est considérée comme injuste, était comme suit : 50% des répondants ont répondu par "rarement" est cela veut dire que ce n'est pas injuste au profit de l'élève par 25 fois.
- En ce qui concerne le temps consacré à l'évaluation formative, s'il est suffisant, 21 répondants ont répondu par "rarement" cela signifie qu'il n'y a pas assez de temps pour faire ce type d'évaluation, ce qui représente 42%.

فهرس الموضوعات

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	ملخص الدراسة بالعربية
	ملخص الدراسة بالفرنسية
	شكر وعرفان
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
1	مقدمة
الجانب النظري للدراسة	
الفصل التمهيدي: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
5	1. الإشكالية
7	2. أهداف الدراسة
7	3. أهمية الدراسة
8	4. دوافع إختيار الموضوع
8	5. ضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة
9	6. حدود الدراسة
10	7. بعض الدراسات السابقة
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
15	تمهيد
16	أولاً: التقويم التربوي
16	1. نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي
19	2. مفهوم التقويم
25	3. التقويم والمفاهيم المرتبطة به
31	4. أنواع التقويم التربوي وأدواته
39	5. خصائص التقويم التربوي

41	6. مجالات التقويم التربوي
42	7. أهمية و إستخدامات التقويم التربوي
43	8. مراحل التقويم التربوي ووظائفه
45	9. أهداف التقويم التربوي
46	ثانيا: التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية
46	1. التقويم التربوي قبل الإصلاحات الأخيرة
49	2. التقويم التربوي بعد الإصلاحات الأخيرة
53	خلاصة الفصل
54	هوامش ومراجع الفصل
الفصل الثالث: التعليم الإبتدائي في الجزائر	
58	تمهيد
59	1. لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية في الجزائر
62	2. تعريف التعليم الإبتدائي
66	3. أهمية التعليم الإبتدائي
67	4. خصائص التعليم الإبتدائي
68	5. وظائف التعليم الإبتدائي
70	6. أهداف المدرسة الابتدائية
73	7. بعض عناصر المدرسة الابتدائية
78	1.7. المعلم
81	2.7. التلميذ
86	خلاصة الفصل
87	مراجع الفصل
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
91	تمهيد
92	1. منهج الدراسة

92	2. الدراسة الإستطلاعية
93	1.2. إجراءات الدراسة الإستطلاعية
93	2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية
94	3.2. أداة جمع البيانات
94	4.2. الخصائص السيكمترية (الصدق، الثبات)
98	3. الدراسة الأساسية
99	1.3. إجراءات الدراسة الأساسية
99	2.3. عينة الدراسة الأساسية
100	3.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة
101	خلاصة الفصل
102	هوامش ومراجع الفصل
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
104	تمهيد
105	1. عرض ومناقشة نتائج البند الأول
106	2. عرض ومناقشة نتائج البند الثاني
107	3. عرض ومناقشة نتائج البند الثالث
108	4. عرض ومناقشة نتائج البند الرابع
109	5. عرض ومناقشة نتائج البند الخامس
111	6. عرض ومناقشة نتائج البند السادس
112	7. عرض ومناقشة نتائج البند السابع
113	8. عرض ومناقشة نتائج البند الثامن
115	9. عرض ومناقشة نتائج البند التاسع
116	10. عرض ومناقشة نتائج البند العاشر
117	11. عرض ومناقشة نتائج البند الحادي عشر
119	12. عرض ومناقشة نتائج البند الثاني عشر
120	13. عرض ومناقشة نتائج البند الثالث عشر

121	14. عرض ومناقشة نتائج البند الرابع عشر
122	15. عرض ومناقشة نتائج البند الخامس عشر
124	16. عرض ومناقشة نتائج البند السادس عشر
125	17. عرض ومناقشة نتائج البند السابع عشر
127	18. عرض ومناقشة نتائج البند الثامن عشر
128	19. عرض ومناقشة نتائج البند التاسع عشر
130	20. عرض ومناقشة نتائج البند العشرون
131	21. عرض ومناقشة نتائج البند الواحد والعشرون
132	22. عرض ومناقشة نتائج البند الثاني والعشرون
134	23. عرض ومناقشة نتائج البند الثالث والعشرون
135	24. عرض ومناقشة نتائج البند الرابع والعشرون

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	رقم الجدول
26	يوضح العلاقة بين القياس والتقويم	01
27	يوضح الفروق بين التقويم والقياس	02
30	يوضح الفرق بين التقويم والاختبار	03
37	يوضح الفروق بين أنواع التقويم من ناحية ثلاث مجالات	04
94	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية والمجتمع الأصلي	05
96	يوضح نتائج "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية	06
97	يوضح قيم معاملات الثبات المختلفة لمقياس التقويم التربوي لعينة قوامها (ن40)	07
98	يوضح معامل ارتباط بين درجة البند وبالدرجة الكلية	08
99	يوضح خصائص العينة الأساسية والمجتمع الأصلي	09
105	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الأول	10
106	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثاني	11
107	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثالث	12
109	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الرابع	13
110	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الخامس	14
111	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال السادسة	15
112	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال السابع	16
114	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثامن	17
115	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال التاسع	18
116	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال العاشر	19
118	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الحادي عشر	20
119	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثاني عشر	21

120	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثالث عشر	22
121	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الرابع عشر	23
123	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الخامس عشر	24
124	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال السادس عشر	25
126	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال السابع عشر	26
127	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثامن عشر	27
128	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال التاسع عشر	28
130	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال العشرون	29
131	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الواحد والعشرون	30
132	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثاني والعشرون	31
134	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثالث والعشرون	32
135	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الرابع والعشرون	33

جدول الأشكال

رقم الشكل	الأشكال	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين القياس والتقويم	28
02	يوضح العلاقة بين التقويم والقياس والاختبار والتقويم	31
03	يوضح عناصر التقويم النهائي	37
04	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الأول	105
05	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثاني	107
06	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثالث	108
07	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الرابع	109
08	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الخامس	110
09	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السادس	111
10	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السابع	113
11	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثامن	114
12	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند التاسع	115
13	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند العاشر	117
14	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الحادي عشر	118
15	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثاني عشر	119
16	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثالث عشر	121
17	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الرابع عشر	122
18	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الخامس عشر	123
19	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السادس عشر	125
20	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السابع عشر	126
21	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثامن عشر	128
22	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند التاسع عشر	129
23	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند العشرون	130
24	يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الواحد والعشرون	131

133	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثاني والعشرون	25
134	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الثالث والعشرون	26
136	يوضح إستجابات الأفراد على السؤال الرابع والعشرون	27

مقدمة

مقدمة

يعتبر التقويم ركن أساسي في تحسين ونجاح أي عملية تعليمية تكوينية، فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال التعليم المختلفة، فهو يعتبر أحد الوسائل الأساسية للعملية التربوية، فإذا كانت التربية هي عملية تنمية القدرة والسلوك الإنساني إتجاه أهداف مرغوبة، فإن التقويم التربوي هو الأداة التي نستطيع من خلالها الوقوف على مدى تحقيق تلك الأهداف كما أنه يعد أحد الجوانب الرئيسية لعملية التدريس، إذ يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق نتائج التعلم لدى المتعلمين ومدى فعالية أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة ويوفر للمعلمين بيانات ومعلومات كمية ونوعية تمكن من إصدار الحكم على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقها للغايات والأهداف المرجوة.

ولقد أصبح التقويم التربوي جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم، بل أصبح العمل الأساسي والمحرك لعملية التربية، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر حساسة لأنها مرحلة هامة للتلميذ ومتميزة من حيث تحقيق نوع الفرد ورجل المستقبل خاصة على بناء رصيده المعرفي، النفسي والتعليمي، ويبقى التقويم كعامل مهم في تطوير وتحسين أداء التلميذ وتحصيله الدراسي.

وفي المجال التربوي تعتبر مشكلة التقويم من أهم مشاكل المنظومة التربوية خاصة في المجتمع الجزائري، حيث لا يزال التلميذ يخضع للإمتحانات التقليدية بدلا من المداخل الجديدة على حل المشكلات والإبداع وفي موجة الإصلاح الجديد فالتقويم التربوي يعتبر أحد أهم الحلقات المهمة التي تؤثر في المنظومة التربوية.

وقد تناولت في هذه الدراسة واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، والتي تطرقنا من خلالها إلى جانبين رئيسيين الأول النظري والثاني تطبيقي حيث يحتوي الجانب النظري على فصل الأول التمهيدي تناولنا فيه إشكالية الدراسة،

الأهداف، الأهمية، الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة، وحدود الدراسة، وفي الأخير بعض الدراسات السابقة.

حيث عرضنا في الفصل الثاني التقويم التربوي بدأنا بتمهيد وتعريف شامل له، ثم نبذة تاريخية عن التقويم التربوي، والمفاهيم المرتبطة به وأنواعه وكل خصائصه ومجالاته، وأهمية التقويم التربوي وأهدافه، وأخيرا التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية قبل وبعد الإصلاحات.

وفي الفصل الثالث بعنوان التعليم الابتدائي انطلاقا من التمهيد، ثم لمحة التاريخية عن تطور المنظومة التربوية في الجزائرية، إلى تعريف التعليم الابتدائي، وخصائصه وأهدافه ووظائفه، وأخيرا عناصر المدرسة الإبتدائية (المعلم، التلميذ).

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين، الفصل الأول تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث اندرجت فيه المنهج المتبع في الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، وإجراءاتها وعينتها وأداة الدراسة الاستطلاعية، وخصائصها السيكمترية، وكذلك الدراسة الأساسية وإجراءاتها وعينتها واساليبها الإحصائية المستخدمة فيها، والفصل الأخير تم فيه عرض ونتائج الدراسة وقمنا بتفسير نتائجها وأخيرا نضع خلاصة لهذه الدراسة.

الجانف النظرى للدراسة

الفصل التمهيدي

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. الإشكالية
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. دوافع اختيار الموضوع
5. تحديد مفاهيم الدراسة
6. حدود الدراسة
7. بعض الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تسعى معظم الدول إلى تطوير العملية التعليمية وتحديثها، لتلبية متطلبات التطورات الحديثة، ولأن هذه العملية هي عملية متحركة ومتطورة ومتغيرة بحكم تطور الحياة والمجتمعات. وتقع هذه المسؤولية على عاتق مجموعة من المؤسسات وخاصة التربوية منها، حيث أصبحت الأنظار تتوجه إلى التعليم، وتصفه بأنه المسؤول الأول على إعداد الفرد لمواجهة تحديات المستقبل والتكيف معها، وتوظيفها بالشكل الذي يخدم المجتمع ككل.

ونظرا لأهمية التعليم والدور الذي يلعبه في تطور المجتمعات، كان من الضروري أن يوضع على قمة سلم الأولويات، فلقد حاولت الدولة الجزائرية أن تركز إهتمامها على تحسين الأنظمة التربوية وذلك من خلال القيام بإصلاحات تمس جميع عناصر ومكونات العملية التعليمية. (بن سي مسعود، 01، 2007)

والنظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم الذي يسعى إلى تحقيق التوافق والانسجام مع متطلبات المجتمع، فقد عرف منذ الاستقلال وحتى اليوم عدة إصلاحات شملت المحتويات، المناهج، طرق التدريس... إلخ. (خطوط، 2009، 01)

و لقد مست هذه الإصلاحات بشكل خاص التعليم الابتدائي الذي نعتبره مرحلة تعليمية مهمة يتم فيها اكتساب المعارف الأولية، وتصحيح ما تم أخذه أو تلقينه من الوسط العائلي لذا نرى أن هذه المرحلة هي القاعدة الأولى والأساسية لتمهيد التلميذ للمراحل الموالية من التعليم.

كما عرفه محمد الطيب العلوي (15، 1932): بأنه بنية تربوية توفر للأطفال البالغين سن الدراسة ظروف مدرسية ملائمة وتمنحهم فرصة التعلم وتضمن لهم النمو السليم والتكوين المتوازن الذي يكون له أثر فعال في حياتهم.

وتتقسم مدة الدراسة داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية والتي قدرت بخمس سنوات إلى ثلاث أطوار:

- الطور الأول يشمل السنة الأولى والثانية ابتدائي.

- الطور الثاني يشمل السنة الثالثة والرابعة ابتدائي الذي يعتبر حقل الدراسة.

- الطور الثالث ويشمل السنة الخامسة ابتدائي.

إن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى رعاية خاصة لأنه يمر بمرحلة جد هامة ألا وهي مرحلة الطفولة لأنها تبنى فيها جميع معالم شخصيته، ولهذا إذا كان الاهتمام كبيرا بهذه المرحلة فإننا سنضمن نشوء فردا سويا قادرا على تحمل المسؤولية وعلى خدمة الوطن، فالطفل إذا وجد الوسط الذي يعيش فيه ثريا بكل ما يحتاجه في عملية نموه سواء الجسمي أو المعرفي أو الاضطرابات والصعوبات والأزمات النفسية والدراسية خاصة خلال تعليمه الإبتدائي.
(بورصاص, 2008, 11)

ويتم الكشف عن قدرات التلميذ الابتدائي، ومدى تعرضه إلى الصعوبات النفسية والدراسية التي يمكن أن تؤثر عليه طيلة سنين التعليم، وإضافة إلى ذلك فإن الضعف الذي يلاحظ على بعض التلاميذ في بعض المواد إنما هو ناتج عن عدم التركيز على الجوانب الأساسية أو عدم استخدام المعلم أسلوب مناسب للتقويم.

فمن هذا وجب على المعلم التركيز على الجوانب الأساسية للتلميذ في هذه المرحلة من التعليم والتركيز على هذه الجوانب يكون من خلال استخدام المعلم أساليب مناسبة للتقويم التي تلائم التلاميذ مع مراعاة إمكانياتهم وقدراتهم، لأن التقويم يشمل جميع جوانب المتعلم وهو أدق معيار يمكن الاعتماد عليه والحكم على مدى اكتساب المتعلمين، وتشخيص نواحي القوة ومحاولة علاج نواحي الضعف من أجل تحقيق تطوير الأداء والسلوك لدى التلميذ.

فجميع المؤسسات التربوية كالأكاديميات منها والثانويات فقد أولت اهتماما كبيرا للتقويم واعتبرته عامل أساسي ومهم في قيام العملية التعليمية، ولكن يبقى بعض الغموض حول اعتماد المؤسسات الإبتدائية للتقويم وكيفية تقويم المعلم للتلاميذ ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء

على عملية التقويم التربوي في مرحلة الابتدائية بصفة عامة وعلى وجه الخصوص الطور الثاني ومن أجل بلوغ هذا الهدف جاءت هذه الدراسة لتجيب على التساؤل التالي: ما هو واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- محاولة معرفة واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي.
- التعرف على جوانب هذه العملية.
- معرفة الوسائل والأدوات المستخدمة في عملية التقويم.
- توضيح التقويم التربوي في التعليم الابتدائي وكيفية تطبيقه.

3- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في:

- إن التقويم يعتبر عملية أساسية في إنجاح العملية التعليمية.
- ترجع أهمية التقويم إلى أنه أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج أو برنامج تربوي.
- معرفة واقع التقويم التربوي والخدمات التي يقدمها لنا لتغيير المسار التربوي التعليمي نحو الأفضل.
- التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية حلقة هامة وأساسية يجب التركيز عليها من أجل تطوير العملية التعليمية.

4- دوافع اختيار الموضوع:

يحظى موضوع التقويم التربوي بإهتمام بالغ نظرا لما لاحظناه من خلال مراجعة وقراءة الموروث الأدبي للموضوع, ونظرا للمكانة التي يحظى بها في مجال علم التربية, تم اختيار هذا الموضوع للأسباب التالية:

1. ندرة الدراسات الإستكشافية التي تتعلق بموضوع التقويم التربوي خاصة تلك التي تتعلق بمرحلة التعليم الابتدائي, وعلى وجه التحديد الطور الثاني.
 2. أهمية التقويم في هذه المرحلة التي فيها تكتشف القدرات والمواهب.
 3. يعتبر الطور الثاني حقل خصب للدراسات والأبحاث النفسية والتربوية, لأنها فيها تزرع القيم التي تكون فيما بعد معالم شخصية الإنسان الراشد.
- لهذه الأسباب تم إختيار هذا الموضوع عن طريق الوصف والاستكشاف لعله يضيف لبنة إلى المعرفة الإنسانية.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

سنقوم من خلال هذا العنصر بتعريف المصطلحات تعريفا شاملا, وتعتبر هذه المصطلحات بمثابة مفردات أساسية ومفتاحية في الدراسة.

أ- تعريف التعليم الإبتدائي

هو مرحلة إجبارية يتلقى فيها التلميذ بعضا من المعارف العلمية لتنمية قواه العقلية والمهارات الجسمية لتطوير قدراته الجسمية, وتعويده على العادات الاجتماعية الإيجابية ليتكيف مع محيطه الاجتماعي.

ب- الطور الثاني من التعليم الابتدائي

وهي مرحلة الإيقاظ من السنة التاسعة إلى السنة العاشرة، يتم فيها تعزيز مكتسبات الطور الأول وتدريب التلاميذ على استكشاف ودراسة الوسط الاجتماعي والوسط الطبيعي استقصائه وتتبعه بالحياة العامة، كما يتميز بتعليم الأطفال لغة أجنبية أولى وهي الفرنسية.

ج- تعريف المعلم

هو الشخص الذي أسندت إليه مهمة تربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل كل ما تشتمل عليه عملية التربية إلى عقول التلاميذ وقلوبهم، وغرس مكارم الأخلاق فيهم.

د- تعريف التلميذ

هو ذلك الطفل الذي يبلغ سن السادسة أو السابعة من عمره وهو المحور الأساسي في العملية التعليمية، ومن أجله أقيمت المدارس وكُن المعلم، ووضعت المناهج.

• الضبط الإجرائي للتقويم التربوي:

هو عملية يقوم بها المعلم داخل الصف يتم من خلالها تقييم مستوى التلميذ المعرفي، ويعتمد على وسائل وأدوات مختلفة مثل: الامتحانات (الكتابية والشفوية)، والأنشطة الصفية (الواجبات وتمارين داخل الصف)، كذلك أنشطة غير صفية، واجبات منزلية (تطبيقات وتمارين حول الدروس المقدمة).

6- حدود الدراسة:

أ- الحدود المكانية: إبتدائيات ولاية الوادي

ب- الحدود الزمنية: السنة الدراسية 2015/2016.

ت- الحدود البشرية: معلمين ومعلمات الطور الثاني من التعليم الابتدائي.

7- الدراسات السابقة:

إن الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع هي من أولى الخطوات التي يلجأ إليها الباحث وذلك للإمكانية التي توفرها في صياغة مشكلة البحث وتعيين ميادينها وأبعادها، وفي إثراء المشكلة بالعودة إلى الأصول النظرية ونتائج الماضية، وتفادي العوائق المنهجية التي واجهت الباحثين السابقين.

وقد حظي التقويم التربوي باهتمام كبير من قبل الباحثين وذلك من خلال القيام ببحوث ودراسات إسهاما في تطوير وتحسين التقويم التربوي وجعله عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وذلك من خلال الكشف على جوانب القصور التي لازمتها في مراحلها الأولى.

وقد اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات التي تناولت عملية التقويم التربوي من جوانب مختلفة، وسنستعرض ملخص هذه الدراسات:

1. دراسة لبني بن سي مسعود (2007)، بعنوان: واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وكان الهدف من الدراسة هو محاولة التقصي عما إذا كانت الممارسات التقويمية الحالية من طرف معلمي التعليم الابتدائي في الواقع تتجه نحو اعتماد التقويم التكويني وجعله عامل أساسي من عوامل تعلم التلميذ وتجاوز الأساليب التقليدية في التقويم، ويتكون مجتمع الدراسة من 170 معلم ومعلمة على مستوى 42 مدرسة ابتدائية، أما عينة الدراسة مكونة من 120 معلم ومعلمة على مستوى 30 مدرسة ابتدائية ونوع العينة هو العينة العشوائية البسيطة، اعتمد على الاستمارة كأداة لجمع البيانات، واستخدم الأسلوب الإحصائي البسيط في تبويب البيانات، وفي الأخير توصل إلى النتيجة التي تدل على أن تطبيق التقويم التكويني في المدرسة الابتدائية يواجه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية، منها نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة عدد التلاميذ في القسم، كثافة المناهج التعليمية، ولهذا فإن التقويم الحالي في

المدرسة الابتدائية في ضوء النتائج المتوصل إليها في البحث لا يزال تقويمها تقليديا لا يحقق أهدافه في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

2. دراسة قرساس الحسين (2007), بعنوان: تقييم عملية الإشراف التربوي المطبقة في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال آراء المدرسين, والمنهج المعتمد هو المنهج الوصفي التحليلي, واستهدفت الدراسة الكشف عن واقع الإشراف التربوي الجزائري في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين ومدى إحترامهم لمعايير الإشراف التربوي الحديث المقترحة في إستمارة البحث, وتكونت عينة الدراسة من 128 معلما ومعلمة ونوعها هو العينة العشوائية الطبقية, واستعمل الاستبيان كأداة لجمع المعلومات والأساليب الإحصائية المستخدمة (النسب المئوية, إختبار التتابع (كا2), المؤشر), ونتائج الدراسة المتحصل عليها في الأخير حيث أن المعلمون يرو أن ضعف عملية الإشراف التربوي ترجع إلى ضعف الكفايات عند المشرفين التربويين في مختلف المجالات (المجال المعرفي, الشخصي, أساليب الإشراف التربوي, التقويم), لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تقييمهم لعملية الإشراف التربوي المطبقة في التعليم الإبتدائي ترتبط بمتغير الموقع الجغرافي للمدرسة, والمؤهل العلمي إلا فيما يتعلق بالكفايات المعرفية والشخصية للمشرف التربوي.

3. دراسة خطوط رمضان (2009), بعنوان: استخدام أساتذة الرياضيات استراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق, واتبع المنهج الوصفي التحليلي, وكان الهدف من الدراسة هو الكشف عن واقع إستخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لإستراتيجيات التقويم الحديث وهي الاستراتيجية المعتمدة على الاختبارات الأدائية وكذا الملاحظة وأخيرا الورقة والقلم, حيث تكون المجتمع الأصلي من 212 أستاذا موزعين على 52 ثانوية, وتحتوي عينة الدراسة على 112 أستاذا في مادة الرياضيات موزعين على 25 ثانوية ونوع العينة هي العينة الغير عشوائية العنقودية, وكانت أداة الدراسة المعتمدة هي الاستمارة, والأسلوب الإحصائي هو تبويب البيانات في جداول إحصائية بسيطة, والنتيجة المتوصل إليها أن الأساتذة عند تطبيقهم لإستراتيجيات التقويم واجهتهم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها نقص

تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى مقاومتهم لهذا التغيير والإصلاح وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الإستراتيجيات من جهد ووقت، وإلى الإرتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل القسم.

التعليق على الدراسات السابقة:

-أوجه التشابه بين دراسة سي مسعود(2007)، ودراسة خطوط رمضان(2009):

1-إن تطبيق التقويم التربوي يواجه المعلمين عدة صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها نقص التكوين للمعلمين في مجال التقويم.

2-كثافة المناهج التعليمية.

3-نقص الوقت المخصص للحنة.

-ومن أوجه الاختلاف بين الدراستين:

***دراسة بن سي مسعود :**

- محاولة نقص الممارسات التقييمية الحالية من طرف معلمي الابتدائية في الواقع نحو اعتماد التقويم التكويني وجعلها عامل أساسي ليتجاوز الأساليب التقليدية في التقويم التربوي.

***دراسة خطوط رمضان:**

- الهدف هو الكشف عن واقع استخدام اساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديث.

*في حين أن دراسة ترساس حسين (2007) تؤكد نتائجها أن معلمي التعليم الابتدائي يرون أن ضعف الاشراف التربوي يرجع الى ضعف الكفايات عند المشرفين التربويين في مختلف المجالات خاصة التقويم التربوي.

هوامش ومراجع الفصل:

أولاً: الكتب

1. العلوي، محمد الطيب (1982). التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية. (د ط). الجزائر: دار البعث.

ثانياً: الرسائل الجامعية

1. لبني بن سي مسعود (2007): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير في العلوم التربوية. غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.
2. فاطمة الزهراء بو رصاص (2008): تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. غير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.
3. رمضان خطوط (2009): استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم. رسالة ماجستير في علوم التربية. غير منشورة: مسيلة.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

- تمهيد

أولاً: التقويم التربوي

1. نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي

2. مفهوم التقويم التربوي

3. التقويم والمفاهيم المرتبطة به

4. أنواع التقويم التربوي

5. خصائص التقويم التربوي

6. مجالات التقويم التربوي

7. أهمية واستخدامات التقويم التربوي

8. مراحل التقويم التربوي ووظائفه

9. أهداف التقويم التربوي

ثانياً: التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية

1. التقويم التربوي قبل الإصلاحات

2. التقويم التربوي بعد الإصلاحات

الخلاصة

تمهيد:

إن أي نشاط نقوم به في أي مجال من مجالات الحياة يجب علينا التوقف في محطات معينة، قصد التحقق من مدى التقدم الذي أحرزناه، وإصلاح بعض المشكلات التي قد وقعنا فيها من أجل الاستمرار.

أما في المجال التربوي فإن التقويم هو الذي يلعب هذا الدور، فبواسطته يمكن الحكم على مدى صلاحية الأهداف التربوية، وكذا المقررات الدراسية والطرق والوسائل التعليمية، فالتقويم التربوي ليس خطوة من خطوات العمل التربوي، إنما هو عملية مستمرة في جميع الأنشطة التربوية المختلفة فمن خلالها نستطيع أن نتحقق من حدوث عملية التعلم والتعرف على العوائق التي حالت دون تحقيق العملية التربوية.

وفي هذا الفصل سنتعرف على هاته العملية (التقويم) بالتفصيل وكل ما يرتبط بها من مفاهيم، وخصائص ومجالات وأنواع...

أولاً: التقويم التربوي

1. نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبياً، وجرت العادة عندما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة التقويم التربوي أن ننظر للموضوع منذ نشأة المدارس وهي مؤسسات تعليمية متخصصة، لهذا يمكن أنه منذ أن بدأت المدارس وهي تبذل جهوداً عديدة لقياس ما تعلمه المتعلم وما استفاد منه. والتقويم كنشاط يهدف إلى الحكم على قيمة الشيء وجد منذ وجود الإنسان منذ أن كان بدائياً يعيش على الصيد والزراعة، لأن مثل هذه المهن تحتاج إلى تعلم مكتسب سواء عن طريق منظم أو عن طريق المحاولة والخطأ، كما أن النصوص التاريخية والتراث الأدبي لتاريخ التربية تشير إلى أن التقويم ونظام الامتحانات قد كان معمولاً بهما منذ آلاف السنين قبل الميلاد المسيحي في الحضارات الشرقية والغربية، فتاريخ الامتحانات في الصين يرجع إلى عام 2200 ق.م وقد أخذت فيها شكلاً رسمياً عام 1115 ق.م لانتقاء الموظفين للعمل في الخدمة المدنية. (قاسم، 2000، 279)

وعلى الرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه وبصبح تخصصاً مستقلاً إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وقد تطور التقويم تطوراً بالغاً في الفترة ما بين سنة 1800 م وسنة 1930 م وذلك لاقتراح قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات.

وإن أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف "بالتسميع الشفوي" وهذا يعود إلى الهدف من التعليم كان يقتصر على تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات والحقائق وإعادتها اعتماداً على الذاكرة، واستمر الحال كذلك حتى ظهرت الامتحانات الكتابية في جامعة "كمبردج" ثم في جامعة "أكسفورد" بإنجلترا عام 1800م، ثم في جامعة "بوسطن" بأمريكا سنة 1845م. (صالح، 1963، 387)

وقد ظلت الامتحانات تجرى بالشكل التقليدي المقالى أو الشفهى بكل عيوبها وسلبياتها إلى أن ظهرت مقالات صحفية تنتقد تلك الامتحانات التي تجعل الطلبة يدرسون من أجل إجرائها دون الاهتمام بالأهداف الصحيحة وأهداف المجتمع.(محمود , 1998 , 14 ، 15)

و يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم التربوي كما يلي:

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

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية. وقد شهدت هذه الفترة بذور فكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

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

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطور التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية. وبطاريات الاختبارات المقننة، وكان روبرت ثرونديك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة فقد جعل الاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملاً أساسياً في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

3- الفترة من سنة 1930م إلى سنة 1945م

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تيلر الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تيلر في البداية بالقياس التربوي لكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعة إلى المحك وقد ساعدت أعمال تيلر المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة والبرامج المخرجات التربوية.

4- فترة الاستقرار من سنة 1945م الى سنة 1948م

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تيلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية جديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف الموجهين التربويين.

5- فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948م الى سنة 1976م

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعدد العوامل وقد ذكر بيرك (1981) أنه في خلال هذه الفترة قد تم بناء عدد من البرامج التقييمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة. وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، وقد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تيلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي.

وقد تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

6- الفترة من سنة 1973م حتى الآن:

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي حيث كان هناك إدراكا منهم "بأن التقويم الجيد يشق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي".

وقد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين، من ما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغير التربوي المنشود.

وقد أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة. وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة. (ناجي، 2003، 8، 11)

2. مفهوم التقويم التربوي

يعتبر التقويم التربوي أحد الوسائل الأساسية للعملية التربوية، فإذا كانت التربية هي عملية تنمية القدرة والسلوك الإنساني اتجاه أهداف مرغوبة، فإن التقويم التربوي هو الأداة التي نستطيع من خلالها الوقوف على مدى تحقق تلك الأهداف، ويعتبر من أهم المجالات المزدهرة في المجال التربوي، فقد نمت وتتنوع الأدبيات المتعلقة به.

1.2. تعريف التقويم لغة:

• ورد في لسان العرب لأبن منظور: "من قوم أي صحح وأزال العوج وقوم السلعة بمعنى سعرها" وعرفه ابن منظور: "على أنه قيمة الشيء" وهذا يعني أن التقويم يتضمن الحكم على الشيء، ويتجاوز ذلك إلى التحسين والتطوير. (ابن منظور, 1988, 192)

• و لقد ورد عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: "من رأى منكم في اعوجاجا فليقومه".

وفي الحديث: قل آمنت بالله ثم استقم، فسر على وجهين: قيل هو الاستقامة على الطاعة، وقيل هو ترك الشرك، أبو زيد: أقم الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، قال: والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه. والقيمة: واحدة القيم: وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء.

والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، نقول: تقاوموه في ما بينهم، وإذا إنقاد الشيء استمرت طريقته فقد استقام لوجه ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار، وكم قامت أمتك أي بلغت.

والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قومته وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قومت لنا، فقال: الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا وهو من قيمت الشيء أي حددت لنا قيمتها. وقومت السلعة واستقمتها: ثمنته. واستقام: اعتدل. وقومته: عدلته، فهو قويم ومستقيم.

(نوال نمر، 2012، 14)

- لدينا كلمتان تفيدان بيان قيمة الشيء هما التقويم والتقييم، والكلمة الأولى صحيحة لغويا أي التقويم، وهي أعم ويراد بها معاني عدة:

- بيان قيمة الشيء.
- تعديل أو تصحيح ما أعوج.

فإذا قال شخص ما أنه قوم سلعة ما فإنه يعني بذلك أنه ثمن تلك السلعة وجعل لها قيمة معلومة. وإذا قال لك فلان أنه قوم العصا، فإنه يعني بذلك أنه عدل العصا وصححها، أي جعلها مستقيمة.

وللتقويم استعمالات عديدة كالتقويم الزمني، تقويم البلدان، والتقويم التربوي الذي يراد به أحد الثلاثة الأشياء:

- بيان قيمة تحصيل التلميذ أو مدى تحقيقه لأهداف التربية "التقييم"
- تصحيح تعلمه أي تخليص التلميذ من نقاط الضعف في تحصيله "التقويم"
- تحديد أيام الدراسة والعطل المدرسية والامتحانات "رزمة"

(سامي محمد، 2001، 427.428)

2.2 تعريف التقويم اصطلاحاً:

هناك عدة تعاريف للتقويم التربوي، والاختلاف الحاصل في التعاريف مرجعه إلى الزاوية التي ينظر منها كل باحث في هذا الموضوع، من أهمها وأبسطها:

- 1- **تعريف بلوم:** ((التقويم هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرت على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده)).
- 2- **تعريف جرولان:** ((التقويم عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية))
- 3- **تعريف عبد الحليم منسي:** ((هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها)).
- 4- **و يعرفه بيبي على أنه عملية** ((جمع منظم وتفسير للوقائع، يؤدي إلى إصدار حكم بالقيمة لاتخاذ موقف أو قرار)). (محمد الصالح، 2002، 118، 117)

- التقييم هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات ولكي نتخذ قرار الانطلاق، من الأهداف التي حددناها فالتقييم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات.

(محمد شارف، و نور الدين، 1995، 87)

- التقييم هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة. (مروان، 2002، 16)

- ويرى عمر الشيخ: أن التقييم هو تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذات صلة، أي أن التقييم يستهدف اتخاذ قرار حول ملاءمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية.

- ويرى تن برنك Ten Brink: أن التقييم هو عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات.

- ويرى وارثن Worthen وساندرز Sanders أن التقييم يتضمن إصدار أحكام عن العملية التعليمية. (الجميل محمد، 2000، 23)

- يقصد به مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق الأهداف.

- وفي المجال التعليمي يعني تقييم الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومن الأغراض التي يستخدم فيها التقييم ما يلي:

- الحكم على مدى مناسبة المناهج للتلاميذ.
- الكشف على جوانب القوة والضعف في المنهج.
- الكشف عن نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ.
- يساعد التقييم المعلم على اكتشاف قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم.

- يمكن التقويم المعلم من مراجعة طرقه وأساليبه وعلاقته بما يناسب التلاميذ.

(محمد جاسم، 2004، 173)

- مفهوم التقويم القديم:

استند المفهوم القديم للتقويم الى الكثير من المسلمات الخاطئة نذكر منها:

- التقويم مرادف للامتحانات.

- التقويم عملية نهائية تأتي في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي.

- التقويم عملية تتناول تحصيل التلاميذ لاتخاذ قرار بالترفيه أو الرسوب.

(نوال نمر، 2012، 19)

- مفهوم التقويم الحديث:

- التقويم عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ، أو المعلمين، أو البرامج، أو المدرسة... مما يساعد في توجيه العمل التربوي وإتقان الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

- تحليل هذا التعريف:

1. التقويم عملية: أي أنه يتم على خطوات متتالية ولا يتم في خطوة واحدة.

2. عملية مقصودة: أي أنه يتم الأعداد له مسبقا

3. عملية منظمة: أي أنه يستند على أسس علمية

4. عملية تهدف إلى جمع المعلومات: أي أنه يستند إلى أدلة وشواهد عند إصدار الأحكام

5. عن العملية التعليمية: أي أنه عملية شاملة

6. إتخاذ الإجراءات المناسبة: أي معالجة جوانب الضعف وتدعيم جوانب القوة.

- التقويم عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم

في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من قرارات. (نوال نمر، 2012، 18)

ومن هذا التعريف: يلاحظ أن التقويم:

1. ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية، وبالتالي فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل.

2. ليس عملاً غير مترابط " منفصل " أو حدثاً منتهياً، بل هو عملية متتابعة.

- إذا فالمنهج التربوي بمفهومه الحديث يهدف إلى اعتبار المتعلم محورا للعملية التعليمية التي تهدف بدورها إلى إحداث تغييرات معينة في سلوكه، وترتبط هذه المتغيرات بكل من مجالات التعلم في المنهج وهي المجال المعرفي والوجداني والمهاري "النفس حركي".

(نوال نمر، 2012، 19)

- فالتقويم يتم من خلال استخدام وتطبيق طرق وأساليب متعددة إحداها الامتحانات

- التقويم يحتوي على عنصر جديد، هو ترجمة النتائج التي تم التوصل إليها خطة تهدف إلى توجيه التلاميذ وتنميتهم، والعمل على تحسين وتطوير المقررات وطرق التدريس والوسائل التعليمية المختلفة التي تدخل في إطار المنهج الدراسي.

- التقويم عملية مستمرة لا تقتصر على نهاية العام الدراسي أو على فترات زمنية محددة.

- التقويم هو عبارة عن تقدير وتتبع وتوجيه وتقويم للمناهج وطرق التدريس وربطها بالتحصيل الدراسي. **(عبد الصمد، 2012، 456)**

ومن خلال هذه التعاريف التي تطرقنا إليها نستنتج بأن التقويم عملية تربوية، هدفها إصدار الأحكام على جميع مكونات العملية التعليمية التربوية، كما أنه أشمل وأعم من النقطة والنتيجة النهائية فهو متعدد الموضوعات ومتعدد العناصر، أي أنه شامل ومستمر، ويشخص ويصحح، حيث يشمل جميع جوانب العملية التعليمية: المتعلم، المنهاج، طرق التدريس...إلخ، ومستمر: حيث يكون من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها، فنبدأ بالتقويم التشخيصي أي التمهيدي ويتوسطه التكويني، وأخيرا الختامي أو النهائي.

كما أنه يشخص والمقصود به التعرف على الصعوبات التي تواجه التلميذ خلال عملية التعلم مثال ذلك: عند إعطاء المعلم امتحان للتلميذ والإجابة عنه يستطيع المعلم أن يتعرف على الصعوبات التي تواجه التلميذ ومن ثم يحاول أن يصححها.

3. التقويم والمفاهيم المرتبطة به:

يذكر في الكثير من الأحيان مصطلح " التقويم " مرتبطا مع عدة مصطلحات مثل "القياس" و"التقييم" و"الاختبار" حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنها كلمات مترادفة، وأنهم يؤدون إلى مفهوم لغوي ومعنوي واحد، مع أنهم يختلفون والاختلاف واضح، ولكن هناك علاقة متينة تربط هذه المصطلحات بعضها ببعض، وسنحاول في هذا العنصر توضيح الاختلاف الكائن بين هذه المفاهيم.

1.3 التقويم والقياس:

- وفي كتاب عبد الصمد الأغبري: يقول أن التقويم هو استخدام وتحليل البيانات التي يوفرها القياس بغية اتخاذ قرارات تتعلق بإنجاح العملية التعليمية وهو بهذا يركز على التقدير الكمي والكيفي للظواهر.

ويعتبر القياس أحد الأساليب الهامة للتأكد من نجاح العملية التعليمية ووسيلة هامة من وسائل التقويم.

وعلى الرغم من دقته، إلا أنه لا يعطي سواء فكرة جزئية عن الشيء المراد قياسه مثال: عند الشروع بقياس التحصيل الدراسي للتلميذ، أو قياس الميول والقدرات فهناك الاختبارات المختلفة الخاصة بقياس نواحي محددة من شخصية الفرد فإذا أردنا مقارنة مستوى أداء تلميذين في اختبار التحصيل المدرسي على أساس نتائج كل منهما، فإن الحكم على أفضلية تلميذ على آخر لا يعطي الصورة الكاملة لشخصية كل منهما وذلك لمحدودية وسيلة القياس على ناحية من نواحي الشخصية فقط.

فالتقويم يعكس طبيعة الوضع الكامل للشخصية, حيث يقدم صورة شاملة وصادقة تستند إلى معلومات وبيانات ذات علاقة مباشرة بتفوق تلميذ ما على زميله الآخر في جميع الجوانب ولهذا، فالتقويم أشمل وأعم من القياس.

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج نحن الطالبات أن التقويم والقياس يشتركان في بعض المميزات، ويرتبطان ببعضهما البعض كما نلاحظ أن العلاقة بينهما هي علاقة وظيفية والمقصود بالعلاقة الوظيفية هي: علاقة الوسيلة والغاية، حيث أنه من الصعب وجود عملية التقويم دون وجود عملية قياس، انطلاقاً من أن القياس هو الوسيلة التي تتم بموجبها عملية التقويم.

ولكن رغم ذلك يوجد بعض الملاحظات حول هذه العلاقة من أبرزها ملخصة في هذا الجدول:

جدول(01): يوضح العلاقة بين القياس والتقويم

م	القياس	التقويم
1	لا يتضمن إصدار حكم أو قرار	إصدار حكم أو قرار على قيمة الشيء، الشخص، الموضوع
2	لا يتضمن معنى التطوير أو التعديل	يتضمن معنى التطوير والتعديل
3	حكم تحليلي جزئي	حكم كلي على الظاهرة
4	أكثر خصوصية	أكثر عمومية وشمولاً
5	ضرورة استخدام أدوات القياس	يمكن استخدام أدوات القياس أو عدم استخدامها
6	تقدير كمي	تقدير كمي وكيفي

(عبد الصمد، 2012، 455، 454)

وفي كتاب نوال نمر تشير للقياس على أنه القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها التلميذ في الامتحان (الاختبار) وعليه يصبح القياس عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك أو الأداء والتقويم هو العملية التي تستخدم في نتائج القياس. (نوال نمر, 2012, 111)

و في كتاب مصطفى خليل تبين أن العلاقة بين القياس والتقويم علاقة وثيقة فحتى تتم عملية التقويم لابد من إجراء عملية القياس فإن نتائج القياس والتقويم تهم المدرسين والمدرسين والمصممين في اتخاذ القرارات المناسبة، إلا أن هناك بعض الفروق بين القياس والتقويم يوضحها هذا الجدول:

جدول(02): يوضح الفروق بين القياس والتقويم

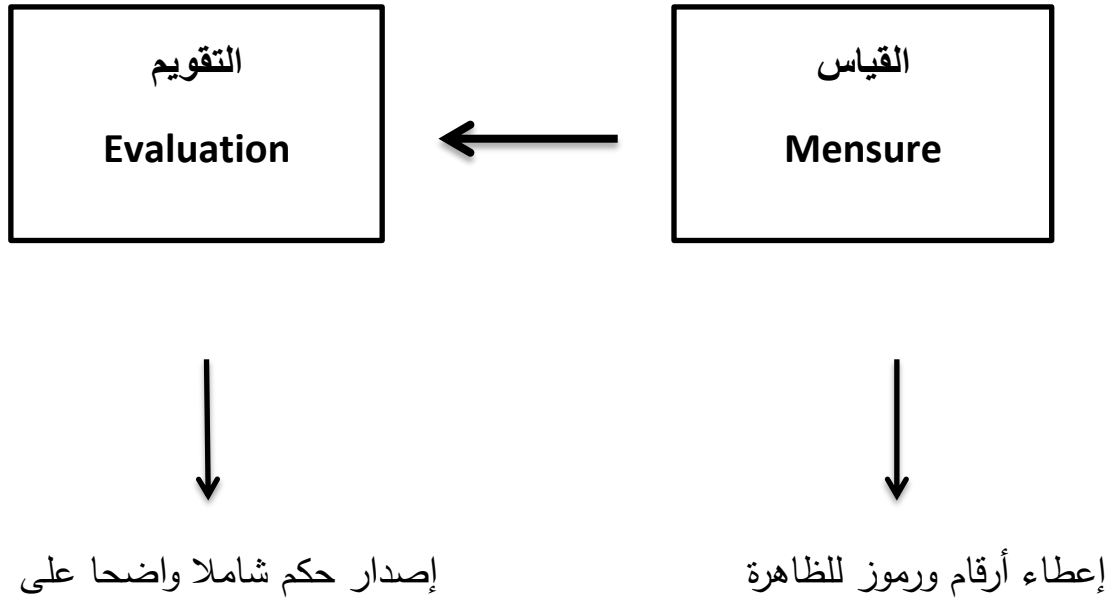
التقويم	القياس
- يشمل تقديرا كميا ونوعيا للسلوك أي أنه يحكم على السلوك	- يهتم بوصف كمي للسلوك مما يجعله
- أعم وأشمل من القياس - يكون بعد عملية القياس	معتمدا على الأرقام
- قد يستخدم أدوات عدة	- القياس جزء من التقويم
- يبحث مدى تأثير العوامل المحيطة به مراحله تتمثل في تجهيزات	- أداة القياس واحدة
المواد والأدوات، جمع المعلومات وتفسيرها واتخاذ القرارات.	- يعتمد على ضبط العوامل المحيطة بعملية القياس
	- للقياس خطوات ومراحل

(مصطفى خليل، 2007، 171)

وفي كتاب صالح حسن أحمد يرى أن التقويم والقياس مصطلحان مختلفان إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات، إلا أنهما مرتبطان مع بعضهما ليحددا أو يخرجا غرضا واحدا هو اتخاذ القرارات التربوية، كإصدار حكم يتعلق الأهداف التعليمية الموضوع مسبقا، وتنتضح هذه العلاقة بصورة واضحة عند قياس وتقويم مدى فعاليتها عند التلاميذ، والغرض من التقويم في العملية التدريسية يتلخص فيم يلي:

1. الحكم على مدى فعالية البرنامج التعليمي، ومدى تحقيق الأهداف التي وضعت من أجله.
2. تقويم حاجات المتعلمين بشكل كلي وشامل.
3. الحكم المتكامل على مدى تحقيق عملية التعليم.

ومن خلال عرض مصطلح كل من القياس والتقويم يمكن القول بأن الأول يشير إلى مجموعة من الإجراءات، التي تكمن في تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات، بينما التقويم أعم وأشمل من مفهوم القياس، فالقياس يصف السلوك وصفا كميا، بينما التقويم يصف الظواهر وصفا نوعيا، ويعطي الحكم عليه بشكل مطلقا، فالعلاقة بين القياس والتقويم علاقة تكاملية وطيدة فلا تقويم، دون استخدام عملية القياس، والشكل التالي يوضح ذلك:



الظاهرة استنادا لعملية القياس

شكل (01): يوضح العلاقة بين القياس والتقويم

فإذا كانت عملية القياس مشوشة ومضطربة ولا تستند إلى أسس موضوعية فإن عملية التقويم لا تكون دقيقة ولا موضوعية، فالقياس والتقويم عمليتان مرتبطتان، ولا نستطيع الفصل بينهما. (نبيل، 2002، 28، 29)

2.3 التقييم والتقييم:

هناك مصطلحان في اللغة أحدهما التقييم Valuation والآخر التقييم Evaluation وبهذا يمكن أن نحدد معنى الكلمة الأولى: التقييم على أنها تحديد القيمة والقدر، أما الكلمة الثانية ففيها هذا المعنى إلى معاني التعديل والتحسين والتطوير.

لذا يمكن القول بأن التقييم هو مجرد إصدار أحكام أما التقييم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تفسر عنه البيانات من معلومات. ولقد عانينا تربوياً من الاقتصار على التقييم كما يتمثل في الامتحانات النهائية التقليدية والأصح أن نسعى إلى تحويل الوجهة إلى تقييم التربوي بمعناه الشامل وأن نهتم بالتدخل للعلاج والتطوير والتحسين. (نوال نمر، 2012، 109)

والتقييم يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف، بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين، أي إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفاً. (محمود داود، 2013، 51)

فالتقييم ينحصر في تثمين الشيء، إصدار حكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل: "تجاح، رسوب" أو علامة "جيد جداً، جيد، متوسط" دون التعرض للأسباب التي تفسرها، في حين أن التقييم أعم وأشمل فهو يقصد به بيان قيمة الشيء مع تعديله وتصحيح اعوجاجه.

3.3 التقييم والاختبار:

الاختبار أصغر مصطلحات الثلاث ويعرف حسب هيثم كامل على أنه: تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، نتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد.

كما أنه عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفوية أو تصويرية أو قد

تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية... وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته ومن ثم تمنح له درجات معينة بناء على هذه الاستجابات.

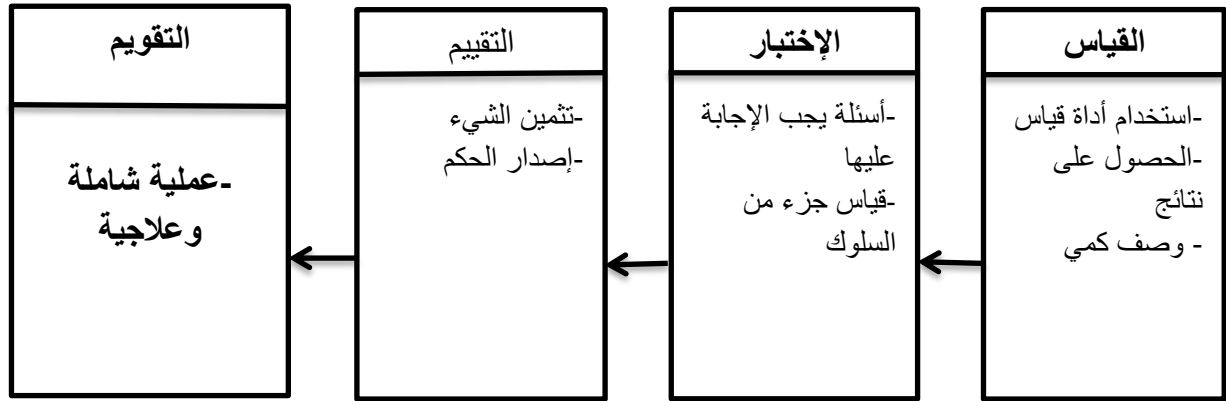
فالاختبار يشير إلى مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عليها، والاختبار يمثل عينة من السلوك، بمعنى أنه يخبرنا شيئاً واحداً عن الفرد وليس كل شيء، وعند الإجابة على أسئلة الاختبار نحصل على مقياس عددي (درجة الصفة التي اختبرناها لدى الفرد).

(سميرة, 2011.21)

الجدول (03): يوضح الفرق بين الاختبار والتقييم

الاختبار	التقييم
عملية قياسية تقيس مدى كفاية التلميذ في أحد النواحي	عملية قياسية علاجية تعطي صورة واضحة عن مستوى التلميذ الحالي وتكشف عن مواطن القوة والضعف في النظام التعليمي وتقترح العلاج المناسب
عمل يقوم به المعلم فقط	عملية يتشارك فيها كل الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعملية التربوية
نستطيع من خلاله قياس مستوى التلميذ من جانب واحد	جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية ولا يمكن الاستغناء عنه خلاله نستطيع
يعتبر أحد وسائل التقييم	يعتبر العملية الأساسية التي نوظف فيها عدة وسائل من أجل الوصول لها

ويمكن تلخيص العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس والاختبار بالمخطط التالي:



(سميرة, 2011, 22)

الشكل(02): يوضح العلاقة بين التقويم والقياس والتقييم والاختبار

4. أنواع التقويم التربوي وأدواته

1.4- أنواع التقويم

بما أن العملية التعليمية تمر بثلاث مراحل خلال سيرها وهي، بداية سير العملية التعليمية، أثناء أو خلال سير العملية التعليمية، ونهاية العملية التعليمية، وجب في كل مرحلة من هذه المراحل التأكد من عدم وجود صعوبات أو معوقات تعيق تحقق الأهداف التربوية المراد الوصول إليها في نهاية هذه العملية التعليمية، ولا يمكننا أن نعرف ذلك إلا إذا قومنا، لهذا لا بد من أن يساير التقويم العملية التعليمية ليساعدنا على ذلك.

والتقويم لا يساير العملية التعليمية فقط، بل يساير عملية بناء وتنفيذ البرامج أو المناهج التربوية كذلك، حيث رأى بعض التربويين أن التقويم " ليس عملية تأتي في نهاية تطبيق ما، بل هي عملية تتماشى مع عملية بناء المنهج وتنفيذه خطوة بخطوة، فالتقويم ضروري في صياغة أهداف المنهج وفي تحديد محتواه وتشخيص عوائق تنفيذه، مع تبيان جوانب القوة والضعف فيه.

(زينب, عصام, 2003, 114)

لقد تعددت أنواع التقويم التربوي وهذا تبعا لغرض المتوخي منه، وعليه نميز ثلاثة أنواع كالتالي:

1.1.4. التقويم التشخيصي: (التمهيدي , التنبؤي)

ويسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبؤي: وهو عملية يمكن بواسطتها الحكم على الوضع الآتي عند المتعلم، ومدى استعداداته للتعليم الجديد.

بناءً على تحديد مستوى في ما قبل، وبهذا فإن التقويم التشخيصي إجراء عملي نقوم به في بداية سنة دراسية، أو دورة، أو مجموعة دروس، أو درس، أو جزء من درس، حتى نتأكد من الحصول على البيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة (قدرات، مهارات، معارف...)، والتي يستند عليها تدريس معطيات، كما يمكن تحديد أسباب التعثر، حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان.

(محمد شارف، نور الدين , 1995 , 94)

يجري هذا التقويم قبل البدء في عملية التدريس لأجل التقويم المحتوى والأهداف ويتعرف المقوم من خلاله على مدى استعداد المتعلم وما لديه من خبرة حول الموضوع المراد تدريسه.

(مصطفى خليل, 2007, 198)

يشير التقويم التشخيصي إلى تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف بحيث يبدأ التلاميذ بتعلم خبرة تعليمية جديدة، قبل بدء المعلم بتعليم مهمة جديدة، لا بد له أن يتعرف على مستويات التلاميذ المعرفية، واستشارة دافعتهم للتعلم، وثم تصنيفهم، للتعرف على مواطن القوة والضعف، وعلى الجانب المهاري لديهم، وهذا يعطي مؤشرا للمعلم حيث يبدأ من خلاله التعامل مع التلاميذ من ناحية مستوياتهم. (نبيل، 2002 , 30)

يهدف هذا النوع من التقويم إلى اكتشاف مدى فاعلية امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليم معين، كما أنه يساعدنا على القيام بعملية التنبؤ بمستوى نجاح مختلف المرشحين إلى تكوين ما.

ومن ثمة فإن وظيفة التقويم التشخيصي تتجاوز كشف صعوبات التلاميذ، حيث أنه كما يشير هيستينغ ومادوا وبلوم عن سكالون يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة ونقاط الضعف للتلاميذ، بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية أو برنامج دراسي وتتخذ وظيفة التشخيص في هذا النوع من التقويم عدة أشكال حيث أن القرارات التي ينتهي إليها تساعد من جهة على تكليف التلميذ الذي يتمتع باستعدادات محدودة بالقيام بمجهودات مكثفة حتى يتمكن من التكيف مع صياغ البيداغوجي المتبع من جهة أخرى تساعد على تكيف التعليم مع خصائص التلاميذ. إن هذا النوع من التقويم يمنح المتعلمين التعليم يتماشى ودوافعهم وميولهم وقدراتهم. (محمود، 2007، 79، 80)

أهدافه: تتمثل فيما يلي:

- تحديد مستوى استعداد المتعلم للتعلم.
- كشف نواحي القوة أو الضعف في تعلم المتعلم.
- كشف المشكلات الدراسية التي تعيق تقدم تعلم المتعلم. (سهيلة محسن، 2004، 147)

وبعد نهاية هذا النوع من التقويم يمكن اتخاذ الإجراءات التالية:

- تكيف العملية التعليمية مع التطور التحصيلي للتلاميذ.
- مباشرة عملية جديدة.
- تعزيز المكتسبات المعرفية غير المتحكم فيها جيدا قبل الشروع في تناول عملية تعليمية

موالية. (عبد السلام، 2003، 79، 80)

2.1.4.التقويم التكويني: (البنائي، المرحلي)

يتضمن تدعيم أو تصحيح مسار أثناء البرنامج المقصود وعندما تتضح نقاط الضعف. فإذا كان الأمر يتعلق بأحد المتعلمين، فإن التقويم هنا يتم أثناء التدريس حيث تكون له فائدته في تعديل أسلوب التدريس أي تقديم المادة العلمية لهذا المتعلم لتناسب مستواه عند اكتشاف نقاط الضعف في وقت مبكر، واقتراح حصص تقوية أو تشجيعه أكثر... إن المهمة هنا تعتمد على تصحيح مسار هذا المتعلم قبل أن يقطع شوطا في العلمية التعليمية.

وبستند هذا النوع من التقويم على أدوات أو أساليب منها الواجبات المنزلية التي يعطيها المعلم للمتعلم والأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الشرح أو الحوار الذي يطرحه المعلم أثناء عرض الأفكار الجديدة والتوجيهات التي يقدمها والاقتراحات التي يعرضها على متعلم آخر.

(عبد المجيد وآخرون, 1996, 21, 22)

هو التقويم الذي يصاحب تطبيق أحد البرامج التعليمية ويفيد في تطوير هذا البرنامج ويهدف هذا النوع من أنواع التقويم إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين والكشف عن أجزاء التي يتم تعليمها بالمستوى المناسب للاستفادة من ذلك في تطوير وتحسين عملية التعلم. ويعتمد التقويم البنائي على مبادئ التغذية المرتدة حيث يتم الاستفادة من معرفة النتائج التي حققتها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير وتحسين هذه النتائج وذلك بإبلاغها للمتعلم في الوقت المناسب وبالصورة التي تساعد على الاستفادة بها.

وهذا النوع من التقويم لا يهتم بإعطاء المتعلم درجة أو تقدير أو شهادة حتى لا يكون ذلك عائقا في سبيل تقدمه, ولكن هذا النوع من التقويم يهتم بإبراز الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام أو التي تحتاج إلى تعديل في أداء المتعلم. ويمكن استخدام المقاييس المرجعية إلى معيار في هذا النوع من التقويم.(ناجي، 2003, 29, 30)

-يجري هذا النوع من التقويم في أثناء عملية التعلم ويتم بشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطورها. ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل. وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ مما يجعلنا نعتبر هذا النوع من التقويم تقويما تشخيصيا أيضا.

(سامي محمد, 2001, 432, 433)

أهدافه:

- تعديل سيرورة التعلم، وتزويد المكونين والمتكونين، بالمعلومات التي تساعد على تنظيم ما تبقى من الحصة التعليمية، وإعلامهم بالطريق الذي يسلكونه لبلوغ درجة التحكم المرغوبة.
- يتم غالبا خلال سير الدرس أو حصة تعليمية لیساعد التلاميذ على ترسيخ المفاهيم الجديدة.
- تحديد مدى تعلم المتعلمين، ومدى فهمهم لموضوع محدد خلال حصة أو حصتين أو وحدة دراسية، كما يهدف إلى معرفة مقدار التغير الذي حدث في سلوك المتعلم في الجانب المعرفي والانفعالي والمهاري.
- أما أهدافه فيما يخص البرامج والمناهج الدراسية فتتمثل في:
 - توجيه مسار البرامج وتطوير مكوناته لتحقيق أهدافه المرجوة، كما قد يكشف على قصور في نظام التمويل أو نظام إعداد المشرفين عليه، أو نظام المواد والأدوات أو المدة اللازمة لتنفيذه وغيرها من العوامل التي قد تؤثر في تحقيق أهدافه.
 - كشف وتصحيح الاعوجاج خلال عملية بناء البرامج أو المناهج.

(صلاح الدين، 2000، 42)

3.1.4. التقويم النهائي: (الختامي، الشامل، التجميعي، التحصيلي)

يستخدم التقويم الشامل كتقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل لدى التلاميذ، للعملية التعليمية، ويكون ذلك في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، ومن خلاله يتم الحكم النهائي على

تحصيلهم، بوضع درجات نهائية رقمية على أساسها يستطيع المعلم تصنيفهم بشكل نهائي والحكم عليهم، وإعطائهم صفات نهائية للحكم على مستوى التحصيل، فالتقويم الختامي النهائي من خلاله تصدر حكما نهائيا على عملية التحصيل.

ومن الأمثلة على هذا التقويم الاختبارات الفصلية أو السنوية التي تعقدها المؤسسات التعليمية. (نبيل، 2002، 31)

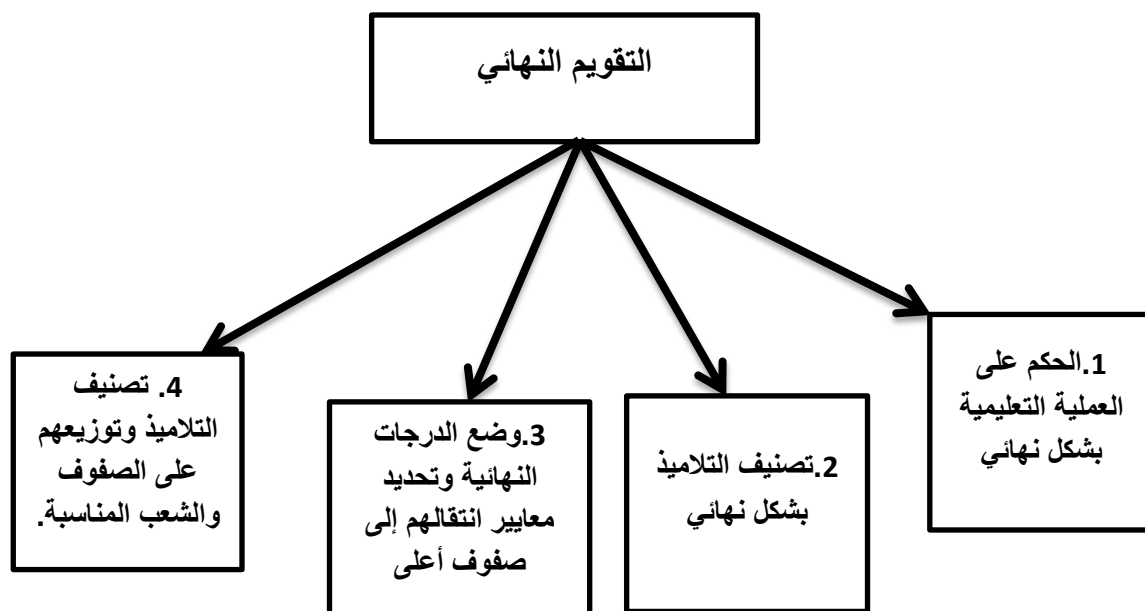
التقويم الختامي يتم من خلال تحديد موعد إجرائه، تحديد القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعات سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، وكذلك مراعات الدقة في التصحيح. (عبد الصمد، 2012، 458)

والتقويم هنا يعتمد على تحديد الرسوب والنجاح في ضوء درجات المتعلمين التي حصلوا عليها، بالإضافة إلى الحكم على جهود المعلمين أنفسهم وفعاليتهم والمعلم والمدرسة، وإجراء مقارنات بين المدارس أو الشعب، وتوجيه المعلمين إلى التخصصات، ومنح الشهادات، بالإضافة إلى الكشف عن فعالية المنهج والوسائط المتبعة في التدريس.

(عبد المجيد وآخرون، 1996، 22)

أهدافه:

- يمكن المعلم من معرفة مدى اكتساب التلاميذ للمعارف والكفاءات وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها من قبل التلاميذ.
 - تحديد مدى فاعلية البرنامج.
 - إصدار الحكم على نتائج التلاميذ إما بالفشل أو بالنجاح.
 - توجيه التلاميذ حسب معدلاتهم إلى الشعب المختلفة. (صلاح الدين، 2000، 42)
- ويمكن إجمال عناصر التقويم النهائي في الشكل التالي:



شكل (03): يوضح عناصر التقويم النهائي

جدول (04): جدول يوضح الفرق بين أنواع التقويم من ناحية ثلاث مجالات:

العامل الأنواع	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم النهائي
1. الفترة الزمنية	يتم هذا التقويم في بداية العام أو قبل البدء في عملية التدريس.	يتم أثناء العملية التعليمية أو أثناء إعطاء الحصة الصفية.	يتم هذا التقويم في نهاية الفصل أو السنة.
2. الغرض منه	التعرف على مواطن القوة والضعف عند المتعلمين.	متابعة تحصيل التلاميذ والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي.	وضع الدرجات النهائية للتلاميذ وتقويم فعاليتهم، والحكم على انتقالهم من صف إلى آخر.
3. الأدوات المستخدمة	الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية	الإجراءات القياسية اختبارات محكية المرجع	الإجراءات اختبارات معيارية والمرجع

(نبيل، 2002، 33.32)

2.4. أدوات التقويم

للتقويم وسائل عديدة وكل وسيلة تختلف عن أخرى، هنالك ترابط وتواصل بين هذه الوسائل من أجل الوصول إلى صورة متكاملة واضحة عن الموضوع المراد تقويمه ويعتبر الامتحان أو الاختبار من بين الأدوات الأكثر انتشارا واستعمالا بالإضافة إلى وسائل أخرى منها:

- **الزوائر أو الاختبارات النفسية:** مثل زوائر الذكاء والقدرات والقابليات وهنا نقيس ما يمتلكه التلميذ من قدرة عقلية ثم نقوم بنتائج هذا القياس، قد نستعمل هذا النوع في تصنيف التلاميذ مثل أذكىء جدا أو متوسط الذكاء.
- **قوائم الميول:** مثل قوائم سترونك للميول المهنية، وفي هذه القوائم يطلب من التلميذ أن يبين ما يجب وما لا يجب ومن خلال هذه القوائم نتمكن من دراسة ميول التلاميذ وهذا يساعدنا في عملية التوجيه الفعال.
- **القوائم الشخصية:** بواسطة هذه القوائم التي قد تتكون من 200 سؤال نستطيع أن نتعرف على مكونات شخصية التلميذ، بعد أن يجيب عليها وذلك من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيته وعلاقته الشخصية.
- **سلام الاتجاهات:** يتألف سلم الاتجاه من عدة أسئلة نستطيع من خلالها معرفة اتجاهات الأفراد، ثم الحكم عليهم فعند إجابة التلميذ عليها يبين موقفه من مضمونها.
- **الاستبيان:** وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة توزع على الأفراد إما عن طريق البريد أو تعطى لهم باليد ليجيبوا عليها، والغرض هو الحصول على معلومات لاستعمالها في عملية التقويم.
- **المقابلات:** قد يلجأ المقوم إلى مقابلة الفرد والتحدث معه في أمر معين ثم تقويمه من خلال ذلك الحديث، وقد يجمع المقوم بين المقابلة وبعض أدوات التقويم الأخرى.

• **السجل التراكمي:** وما يعرف كذلك بـ "سجل التلميذ" وهو يحتوي على بطاقات مدون فيها تحصيله المدرسي منذ دخوله المدرسة إلى غاية خروجه منها بالإضافة إلى بطاقات ميول واتجاهات وبطاقات السلوك والعقوبات... إلخ. (سميرة، 2011، 36، 37)

5. خصائص التقويم التربوي

لتؤدي عملية التقويم التربوي الهدف المرجو منها في تحسين وتطوير العملية التعليمية كان من الضروري توفره على مجموعة من الخصائص التي تضمن أداء دوره بشكل فعال ومن هذه الخصائص ما يلي:

1. التناسق مع الأهداف: من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب من جوانب النمو، وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي.

(نوال نمر، 2012، 25)

2. الشمولية: فهي لا تتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي... إلخ 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 العملية وينتقل التقويم من التشخيص إلى وصف العلاج. (سامي، 2000، 41)

3. الاستمرارية: فالتقويم ليس شيئا يأتي بعد عملية التدريس وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم لأن عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جانبا إلى جنب مع اجزاء المنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه. ومن كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه. (سامي محمد، 2001، 429)

4. الموضوعية: ويقصد بهل الدقة في الإجراءات و العناصر والمقاييس خالية من التزييف بعيدة عن التأثير الذاتي والانطباعات الشخصية العابرة أي بمعنى الدقة أن تكون (صادقة وثابتة). (محمود داود، 2013، 14)

5. التعاونية: يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص واحد، يشترك فيه المدرس والتلميذ والمشرف بل والتلاميذ أنفسهم، وتقويم التلميذ يجب أن يشترك فيه التلميذ والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. (نوال نمر، 2012، 26)

6. الثبات: ويقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامها، أي أن اختبار يكون ثابتا إذا أعطى نفس النتائج في كل مرة يأخذ التلاميذ فيها نفس الاختبار أو اختبار مشابه له.

7. الصدق: ويقصد به أن يكون الأسلوب الذي نستخدمه قادرا على أن يقيس ما وضع لقياسه. فإذا كنا نريد قياس قدرة التلميذ على التعبير مثلا، فينبغي ألا تتأثر الوسائل التي نستخدمها بخط التلميذ أو علاقته بالمدرس. وإذا كان الهدف معرفة قدرة التلميذ على إجراء بعض العمليات الحسابية مثل جمع الكسور العشرية وتحويلها إلى كسور اعتيادية، فإن الاختبار ينبغي أن يكون قادرا على قياس هذه القدرة بالذات.

وكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة ومرتبطة بالمظاهر السلوكية، كلما كان من الممكن قياسها بدرجة معقولة من الصدق. (محمد جاسم، 2004، 175)

8. السهولة: أن تكون أدوات التقويم عملية لها إمكانية التطبيق بسهولة ويسر ضمن الحدود المتاحة والظروف المحيطة.

9. الوضوح: العمليات والإجراءات والأدوات والمقاييس والجداول والبيانات واضحة وجلية وغير قابلة للتغييرات. (محمود داود، 2013، 14)

التقويم وسيلة لتحسين عملية التعلم: والنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتحسين المنهج التربوي وتطويره لتخدم الغرض الذي وجد من أجله وذلك بتغيير الكتب المقررة أو حذف بعض موضوعاتها أو إضافة موضوعات جديدة... (سامي محمد، 2001، 430)

6. مجالات التقويم التربوي

باعتبار التقويم عملية شاملة، لا تترك مجالا من مجالات المنظومة التربوية إلا وحددت مواطن القوة والضعف فيه، ومن ثمة أخذ القرارات المناسبة في المدى القريب والمتوسط والبعيد، يمكن تحديد مجالات التقويم في العناصر التالية:

- 1- **تقويم التعلم:** وهو مجال الممارسة المباشرة للتدريس، ويتضمن إعطاء درجات تحصيلية للمتعلمين، وتحديد معدلات التعلم ومستوى الأداء.
- 2- **تقويم التدريس:** ويتضمن قياس وتقدير كفاءة المعلمين وجودة التعليم ومدى فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية.
- 3- **تقويم المقررات:** ويشتمل على محتوى المقرر الدراسي، وطرائق التدريس واختيار الوسائل والأساليب المناسبة للحد من صعوبات التعلم، وعلاقة هذه جميعها بالأهداف من حيث الملائمة والتوافق.
- 4- **تقويم أدوات التقويم:** ويتضمن الأدوات والوسائل المستخدمة في التقويم من حيث الدقة في الصياغة، والملائمة للمستوى، والتنوع في العرض، وأخيرا مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المسطرة.
- 5- **تقويم المؤسسات والنظم التعليمية:** ويقصد به تقويم التسيير الإداري والبيداغوجي والمادي للمؤسسة التربوية وما يرتبط بها من نظم وقوانين ولوائح تنظم العمل داخلها، وتحدد الأدوار والمهام للأعضاء والمتعاملين معها.
- 6- **تقويم المنهاج:** إن تقويم المنهاج غالبا ما تتم بأمر من السلطات المعنية من أجل معرفة مدى تطابق المنهاج المطلوب تقييمه مع الأهداف والغايات المسطرة بغرض معالجة النقائص والاختلالات واتخاذ القرارات المناسبة بتعديل المنهاج بهدف تحديثه وتحسينه.

(محمد الصالح، 2002، 118، 119)

7. أهمية واستخدامات التقويم التربوي

1.7. أهمية التقويم التربوي:

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي:

1- ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج أو برنامج تربوي من معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج. أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

2- لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن "الشخصية" يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي، أو الكتاب، أو المنهج، أو الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.

3- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

4- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلاً يمثل له حافزاً يجعله يدرك مقومه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد.

5- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جلية، حيث يتم بواسطته تغيير المسار، تصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين.

(نوال نمر، 2012، 40، 41)

6- توضيح الأهداف التربوية.

7- التقدير القبلي لحجرات المتعلمين.

8- إثارة دافعية المتعلمين.

9- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

10- تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.

(ناجي، 2003، 16، 17)

1.7. استخدامات التقويم التربوي:

يركز المختصون على ثلاث استخدامات رئيسية للتقويم التربوي وهي:

- القرارات الإدارية.
- قرارات منهجية وتعليمية تعليمية.
- قرارات تتعلق بالإرشاد والتوجيه التربوي المهني.
- وفي ما يلي نركز على تفصيل القرارات التعليمية التعليمية التي يستخدم فيها التقويم التربوي من قبل المعلمين:
- تشويق التلاميذ.
- تشخيص تعلم التلاميذ.
- تحديد درجة تحصيل التلاميذ.
- تحديد التلاميذ المتفوقون.
- تعديل وتحسين طرق التعلم الصفي.
- تحديد درجات استعداد التلاميذ للتعلم وحدة جديدة. (سميرة، 2011، 35، 36)

8- مراحل التقويم التربوي ووظائفه

8-1 مراحل التقويم التربوي:

- 1- تحديد الهدف أو الغرض الموجودة يجب أن تبدأ عملية التقويم بتحديد واضح مفصل للهدف وهنا نتساءل (من الذي نحاول أن نصل إليه..؟)

- 2- ترجمة هذا الهدف إلى أنواع السلوك وهنا نتسأل (عن أي أنواع السلوك نبحت..؟) هل هو السلوك الاجتماعي السليم أو السلوك الأخلاقي أم تعاوني...الخ.
- 3- تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك متى وأين تلاحظ هذا السلوك الاجتماعي السليم والأخلاقي ومتى..؟
- 4- جمع الأدلة والشواهد على السلوك كيف يمكننا أن نلاحظ ونجمع ونسجل مظاهر السلوك.. ؟ وهنا يقتضي استخدام مقاييس معينة وجمع المعلومات وقرض وتنظيم النتائج وتحليلها ولكي نجمع الأدلة على سلوك الطفل المتكيف تكيفا اجتماعيا سليما يستخدم وسائل متعددة منهم الرسم البياني والاجتماعي وسجلات الملاحظة اليومية وغير ذلك من الاختبارات الخاصة.
- 5- تفسير الأدلة في ضوء الهدف المرجو، و يتطلب ذلك جمع الأدلة المتناثرة والربط بينها والخروج منها بصورة كاملة عن ما هو مطلوب.
- 6- تعديل المنهج على أساس نتائج التقويم وهنا يجب أن تعدل منها التي تقدمها إلى التلاميذ وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتبادل وتحمل المسؤولية وتحقيق التعاون وتنظيم العمل.
- (محمد جاسم، 2009، 402، 403)

8-2 وظائف التقويم التربوي:

توجد وظائف عدة للتقويم منها:

- 1- إتاحة الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة والمساعدة في الحكم على قيمتها وإدخال تعديلات عليها لتصبح أكثر دافعية ويمكن تحقيقها، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها.
- 2- المساعدة في رفع مستوى العمل عن طريق تحديد مدى تقدم الأفراد نحو الأهداف المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحقيق تلك الأهداف بالمستوى المطلوب
- 3- الكشف عن قيمة الوسائل والطرائق والأنشطة المستخدمة في سبيل تحقيق الأهداف.

4- التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ ليعمل على تدعيم نقاط القوة ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.

5- تزويد الأفراد بمعلومات دقيقة عن مدى تقدمهم وعن الصعوبات التي تواجههم.

6- الكشف عن مدى الارتباط بين عناصر المنهج وتكاملها.

7- الكشف عن تسلسل محتوى المنهج ومدى منطقية هذا التسلسل.

8- الحكم على مدى فعالية التجارب المختلفة قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد على

ضبط التكلفة وفي الحيلولة من غير إهدار الوقت والجهد. (محمود داود، 2013، 8، 9)

9- أهداف التقويم التربوي

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق أهداف متعددة عامة في توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها، يمكن إيجازها فيما يلي:

1- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة للمواقف التربوية والتعليمية.

2- صياغة الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلمين على أساس التجارب العملية والخبرة والتطبيق الذي يكشف عادة إذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق أم بحاجة إلى التعديل صياغة تجعلها ممكنة التطبيق.

3- التعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية.

4- الوقوف على مدى التقدم الذي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها، وذلك عن طريق التعرف على:

- نمو المتعلمين ومداه وإمكانياته.

- نجاح المعلم في عمله وسلامة طرق التدريس ووسائلها. (الجميل محمد، 2000، 33)

ثانيا: التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية

اهتمت التربية في القديم بقياس مدى تحصيل التلاميذ من حقائق ومعلومات تم تقديمها لهم، وذلك لأن وظيفتها كانت محصورة في التلقين، وأحسن، وسيلة لقياس مدى التحصيل كانت الامتحانات.

وبالنظر إلى التطور الحاصل في جميع نواحي الحياة غيرت المدرسة من أهدافها ووظائفها، فهي تسعى الآن إلى تغيير سلوك المتعلم إلى السلوك المرغوب فيه وذلك لا يتم إلا بعد تحقيق النمو الكامل والمتكامل من جميع النواحي سواءً الجانب الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي أو الانفعالي آخذين بعين الاعتبار استعدادات وإمكانات كل تلميذ وهذا يتطلب تغيير الوسيلة التي نستطيع من خلالها التأكد من مدى تحقيق الأهداف وأحسن وسيلة هي التقويم فهو يعتبر صلب العملية التربوية ويشكل حجر الزاوية في الإصلاح البيداغوجي وتعديل الأداء التربوي.

والجزائر كغيرها من الدول تسعى باستمرار إلى تطوير تعليمها وتحسين عملياتها التربوية، وفيما يلي نتعرض إلى التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية قبل وبعد الإصلاح الأخير.

1. التقويم التربوي قبل الإصلاحات الأخيرة

كان يهتم التقويم قبل الإصلاح الأخير بمدى تحصيل التلاميذ ومكتسباتهم المعرفية، ودوره ينحصر في الاستعمال الإداري أي التتقيط العددي والمعطيات الإحصائية المرتبطة بالامتحانات، فالتقويم بذلك مختزل في مجرد القياس البسيط للمعارف المكتسبة وموظف لمجرد اتخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ (تدرج، إعادة توجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي وأولى ثانوي،... الخ).

ونظرا لهذا الواقع فإن مفهوم التقويم كان ينبغي أن يوضع ضمن إشكالية الاندماج مع مسار عملية التعليم والتعلم والتحكم الفعلي في ديناميكية التغيير، وباعتبار التقويم عنصرا

أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، ويواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية فإن مفهوم التقويم قد تغير من مجرد كم يستعان به لاتخاذ قرار في تحديد المسار الدراسي للتلميذ، إلى عملية بيداغوجية ضمن استراتيجية متكاملة في عملية التعليم والتعلم وفي هذا المجال أصدرت وزارة التربية الوطنية عددا من النصوص: قرارات وزارية، مناشير تخص هذا الجانب المهم في العملية التعليمية التعلمية، بدايتها المنشور الوزاري رقم: 1011 / أ. ع/ 98 المؤرخ في 12 أوت 1998، وقد تم تعريف التقويم في هذا المنشور الوزاري على أنه "أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط، المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ، وبنجاعة الطرق والبرامج وكذلك السندات التعليمية المستعملة لذلك، وهو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل والوسائل".

-ومن خلال التعاريف السابقة للتقويم التربوي، نستنتج أن عملية التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وهو يشمل جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، من مناهج وطرق تدريس ووسائل ونظم تربوية...إلخ، كما تم من خلال هذا المنشور تحديد الإطار العام للتقويم التربوي ومبادئه الأساسية.

- كما حدد هذا المنشور المراحل التي تتضمنها عملية التقويم التربوي وكانت كما يلي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة القياس التي يتم فيها جمع وتنظيم وتحليل المعطيات وتأويلها باللجوء إلى وسائل مختلفة منها الاستجواب والاختبار.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة الحكم التي يتم فيها إبداء الرأي وإصدار الحكم اعتمادا على معلومات موضوعية وليس على أساس أحكام مسبقة أو الذاتية.

المرحلة الثالثة: هي المرحلة التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ "تدرج، انتقال، إعادة، توجيه" وإما بالفعل التربوي "تعديل، دعم، إعادة توجيه" أو بالتنظيم والتسيير.

كما حدد هذا المنشور المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

1. إدماج عملية التقويم في عملية التعليم والتعلم وعدم فصلها باعتبارها بعداً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية.

2. استغلال نتائج التقويم في دعم وتوجيه وتحقيق أهداف الفعل التربوي.

3. إخضاع الفروض والاستجابات والاختبارات التي تقدم للتلاميذ لدرجة عالية من الموضوعية.

4. يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح والتقييط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع والاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.

5. يجب أن تعبر العلامة التي يحصل عليها التلاميذ عمل مستواهم ومكتسباتهم الفعلية والحقيقية.

- كما حدد نفس المنشور الوزاري الإجراءات الكبرى التي شرع في تطبيقها ابتداءً من الدخول المدرسي 1998-1999 وهي:

- يتم الانتقال من سنة إلى أخرى في كل طور تعليمي على أساس قرار مجلس المعلمين والأساتذة.

- شرط الحصول على معدل 10/5 أو 20/10 للانتقال من سنة إلى أخرى في كل الأطوار والانتقال من طور إلى طور.

- يمكن لمجلس المعلمين أو لمجلس الأساتذة أن ينقذ بصفة استثنائية بعض التلاميذ اللذين لا يستوفون الشرط السابق.

- تنظيم فحص ولائي مشترك في المواد التي تعتبر كوسائل لاكتساب المعرفة وتثمن نتائجه وتضاف إلى نتائج التقويم المستمر لحساب معدل قبول تلاميذ السنة السادسة إلى السابعة أساسي.

• القبول في السنة الأولى ثانوي يخضع للإجراءات السارية المفعول شريطة الحصول على المعدل المشار إليه سابقا 20/10.

هذا بالإضافة إلى المناشير 250. 251. 253 المؤرخة في 05 ديسمبر 2000م تم في هذه المناشير تحديد الإطار التنظيمي والإجراءات التطبيقية لتنفيذ أحكام المنشور السابق. حيث نص المنشوران 250 و 251 على المبادئ التنظيمية والإجراءات التطبيقية الخاصة بعقلنة واستعمال الزمن المخصص للدراسة والقضاء على هدره، أما المنشور 253 فإنه تناول إعادة تنظيم التقويم المستمر في النظام التربوي ويقترح مجموعة من الإجراءات المتعلقة بتقويم أعمال التلاميذ والتي شرع في تطبيقها ابتداءً من السنة الدراسية 2000 - 2001.

2- التقويم التربوي بعد الإصلاحات الأخيرة:

إن المقارنة المعتمدة في إطار الإصلاح الجديد تستلزم تطوير وسيلة تقويم مكتسبات المتعلمين، وفي هذا الإطار أصدرت وزارة التربية الوطنية المنشور الوزاري رقم 2039 /د.ت.و.أ. ع/ المؤرخ في 13 مارس 2005 والذي جاء فيه: "أنه نظرا للصلة الوثيقة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم و" في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقية ومختلف استراتيجياته ووظائفه ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظوماتنا التربوية".

حيث جاء في المنشور الوزاري تعريف للتقويم على أنه: "ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تدميته لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي".

كما تم التوضيح من خلال هذا المنشور الوزاري على ضرورة وجود تفاعل بين فعل التعليم وفعل التقويم، حيث أسندت للتقويم وظيفتين أساسيتين هما:

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.
- إقرار كفاءات التلميذ.

-و تطبيق هاتين النقطتين يتخذ الأشكال التالية:

أ- تقويم تكويني:

يمارس من خلال النشاطات التربوية ويهدف إلى تقويم التحسن المحقق من طرف التلاميذ وفي طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ويهدف التقويم إلى تحسين المسار التعليمي للتلاميذ أو تصحيحه وتعديله.

ب- تقويم تحصيلي: يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

كما تم التعرض من خلال هذا المنشور إلى المبادئ المنهجية التي تركز عليها النظرة الجديدة لتقويم التعلّيمات والتي نلخصها فيما يلي:

- يتم اختبار التلاميذ في وضعيات معقدة تتطلب لحلها توظيف مجموعة مكتسبات أساسية، لذلك فإن عملية التقويم تهدف إلى الحكم على الكل.
- إدماج نتائج التقويم في المسار التعليمي حيث تمكن من إبراز التحسينات المحققة واكتشاف نقاط الضعف ومنه تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم والعلاج البيداغوجي.

- يجب الاعتماد على معلومات موثوق منه أثناء التقويم التحصيلي.
- إرفاق النتائج المدرسية بملاحظات ذات مدلول نوعي.
- يجب أن يعتمد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

كما تطرق هذا المنشور الوزاري للإجراءات القاعدية لتلك المبادئ المنهجية والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، تحدد فيه فترات عملية التقويم وأشكالها وذلك لكل مادة ومستوى دراسي كما يجب أن يتضمن هذا الأخير فترات القيام بعمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي، والاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي، بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعليمات الواردة فيها، مع وجوب إبلاغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة والمقاطعة.

- تنظيم فحوص تشخيصية في الأيام الأولى للدخول المدرسي تتناول المواد الأساسية مثل: "اللغة العربية، الرياضيات" لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة.

- وجوب وجود فترات تتخلل عملية التعلم للتقويم التكويني وتكون على أشكال متنوعة، مثل: الأسئلة الشفوية، الاستجابات الكتابية، التمارين...الخ، التي تعتبر بمثابة مراقبة مستمرة لما لها من أهمية في حساب المعدلات الفصلية للتلاميذ الشيء الذي ينص عليه المنشور الوزاري رقم: 23/6.0.0/2005، الخاص بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمها، حيث يحسب المعدل الفصلي على مستوى التعليم المتوسط كالتالي:

$$\text{المعدل الفصلي} = \frac{\text{المراقبة المستمرة} + \text{الفرض 1} + \text{الفرض 2} + (\text{الاختبار} \times 2)}{5}$$

5

- يجب ألا تركز مواضيع الفروض والاختبارات والامتحانات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف، إذ يجب طرح وضعيات تتطلب التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها.
- على المؤسسة التعليمية القيام بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم لقياس درجة التحكم في المواد الأساسية.

- الانتقال من سنة إلى أخرى يجب الحصول على معدل يساوي أو يفوق 10/05 أو 20/10. (المنشور الوزاري رقم: 2036/و.ت.و/أ.ع/05, 2005)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق له في الفصل تتضح لنا عدة نقاط، إذ نجد أن عملية التقويم قديمة قدم البشرية رغم ما كانت عليه من بساطة، وبحلول عصر الثورة الصناعية اتخذ التقويم صورة مجال تخصصي، واستمر في التطور مما أدى إلى ازدهاره في مختلف مجالات العملية التعليمية والتربوية، وذلك لرقى هذه الأخيرة والعمل على إنجاحها، كما تمكنا من معرفة أنواع التقويم المختلفة إذ يستخدم كل منها في الغرض المرجو من ذلك كما أنه يتميز بخصائص معينة ويمر بخطوات ترمي من خلالها لتحقيق الأهداف المنشودة.

هوامش ومراجع الفصل

أولاً: الكتب

1. أبو حويج، مروان، الخطيب إبراهيم، أبوا مغلي سمير (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط1). عمان: الدار العلمية الدولية.
2. الأغبري، عبد الصمد (2012). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر (ط3). لبنان: دار النهضة العربية.
3. الحثروبي، محمد الصالح (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات (د.ط). الجزائر: دار الهدى.
4. الربيعي، محمود داود (2013). التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي (ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.
5. الشمري، زينب حسن، الديلمي عصام حسن. (2003). فلسفة المنهج الدراسي (ط1). عمان: دار المناهج.
6. العبيدي، محمد جاسم (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته (ط1). عمان: دار الثقافة.
7. العبيدي، محمد جاسم محمد (2004). سيكولوجيا الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
8. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). كفايات التدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق والتخطيط والتقويم (ط1). عمان: دار الشروق.
9. الكسواني، مصطفى خليل، خطيب إبراهيم ياسين، عيد زهوي محمد (2007). أساسيات تصميم التدريس (ط1). عمان: دار الثقافة.
10. سرير، محمد شارف، خالدي نور الدين (1995). التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم (ط1). الجزائر: د.د.ن.
11. شعلة، الجميل محمد عبد السميع (1461هـ. 2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

12. صراف، قاسم علي (2000). القياس والتقويم في التربية والتعليم (د.ط.). الكويت: دار الكتاب الحديث.
13. عبد السلام، عزيزي (2003). مفاهيم تربوية من منظور سيكولوجي حديث. (ط1). الجزائر: دار الريحان للكتاب.
14. عبد العزيز، صالح (1963). التربية وطرق التدريس (ط 5). مصر: دار المعارف.
15. عبد الهادي، نبيل (2002). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي (ط2). عمان: دار وائل.
16. علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
17. قاسم، محمد ناجي، منسي محمد عبد الحليم، صالح أحمد، (2003). التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء (د.ط.). الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
18. محمود، بوسنة (2007). علم النفس القياسي والمبادئ الأساسية (د.ط.). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
19. مصطفى، نوال نمر (1433هـ. 2012). استراتيجيات التقويم في التعليم (ط 1). عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
20. ملحم، سامي محمد (1421هـ - 2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط2). عمان: دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.
21. ملحم، سامي محمد (1422هـ. 2001). سيكولوجيا التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
22. منسي، عبد الحليم محمود (1998). التقويم التربوي (د.ط.). مصر: دار المعرفة الجامعية.
23. منصور، عبد المجيد سيد أحمد، سريبي، زكريا، أحمد الحشاش، عبد اللطيف، بن جاسم (1996). التقويم التربوي الاسس والتطبيقات (ط1). القاهرة: دار الأمين.

ثانياً: المعاجم

ابن منظور (1988). لسان العرب المحيط، (المجلد 5). بيروت: دار الجيل (القاف والميم).

ثالثاً: رسائل جامعية

1. سميرة لعمارة (2011). تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات " دراسة ميدانية بدائرة فرجوة - ولاية ميله - مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.

رابعاً: المنشير

1. وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم: 2139/ و. ت. و / أ.ع / 15الموضوع: إصلاح نظام التقويم التربوي البيداغوجي، المؤرخ في الجزائر 13 مارس 2005.

الفصل الثالث

التعليم الابتدائي في الجزائر

- تمهيد

1. لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية في الجزائر
2. تعريف التعليم الابتدائي
3. أهمية التعريف الابتدائي
4. خصائص التعليم الابتدائي
5. وظائف التعليم الابتدائي
6. أهداف التعليم الابتدائي
7. بعض عناصر المدرسة الابتدائية

1.7 المعلم

2.7 التلميذ

- الخلاصة

- قائمة المصادر والمراجع

- تمهيد:

المرحلة الابتدائية هي أهم مرحلة من مراحل التعليم عند الطفل فهي القاعدة الأساسية التي يتم فيها إعداد ناشئة الأمة للمراحل التالية من حياتهم، فهي تهتم بإعداد التلاميذ في فترة مبكرة من أعمارهم، وتمس جميع الأبناء على اختلاف ظروفهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، فهي تزودهم بالعقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، وتنمي مهاراتهم، وتجعلهم يكتشفون محيطهم وكيفية التعامل معه، كما أنهم يدركون أهميتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، كما تمكنهم من التعرف على عادات وتقاليد مجتمعهم وتسعى إلى جعلهم أفراد لدينهم وأمتهم ووطنهم.

ففي هذه المرحلة من التعليم الابتدائي يبدأ خروج الطفل من المنزل يزداد، ويبدأ دور المؤثرات الخارجية من خلال الاختلاط بالأصدقاء وأثر الاحتكاك بالشارع والجيران، وهنا يبرز دور المعلم وأثره في تربية الطفل.

وهنا نحاول أن نؤكد على أن المرحلة الابتدائية بكل ما فيها، فهي التي تعد وتصنع رجال المستقبل، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى كل ما له علاقة بالتعليم الابتدائي في الجزائر.

1. لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال :

ورثت الجزائر بعدما استعادت سيادتها، منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية ومقوماتها وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته، إضافة إلى تحقيق سياسة الإدماج والفرنسة أي تحقيق الكيان الفرنسي في الجزائر.

فقد تسلمت الجزائر المستقلة في سبتمبر 1962 نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي حتى يخدم مصالحه المختلفة والمتنوعة، فكانت ظروف هذا الاستلام صعبة للغاية خاصة إذا ما علمنا أن عدد التلاميذ الذين كانوا يزاولون الدراسة قبل سنة 1962 أي بالضبط في السنة الدراسية 1961/1962 لم يتجاوز 353853 تلميذا من بينهم عدد قليل من البنات ليقفز عدد الذين سجلوا في مطلع العام الدراسي 1963/1992 إلى 777636 تلميذا من بينهم عدد لا بأس به من البنات، وهو عدد ضخم إذ يمثل هذا التزايد نسبة تفوق 100 %، فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفره، فقد غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين ولم يبق من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو 1000 معلم من أصل فرنسي، بينما يحتاج هذا الدخول الاستثنائي حسب التقديرات الرسمية نحو العشرين ألف (20000) معلما، فلجأت الحكومة الجزائرية حديثة العهد (تأسست بموجب المرسوم 01/62 المؤرخ في 27 /09 /1962) إلى حلول استثنائية تمثلت في:

- التوظيف المباشر لعدد ضخم من المعلمين والمساعدین والممرنین من بین الجزائريین الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ الكبير وأسفر هذا الإجراء على تجنيد قرابة 7000 معلما جزائريا.

- التعاون الثقافي مع فرنسا نفسها ونتج عن هذا الإجراء الحصول على ما يقارب 7000 معلما فرنسيا.

- وغطيت البقية من الاحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا أو مشرقا وكان العدد يتراوح بين 2000 و2500 معلما.

ورغم كل ذلك بقيت مناصب عديدة شاغرة مما استوجب اتخاذ إجراءات ضرورية واستعمال نظم بيداغوجية خاصة مثل تخفيض الساعات المقررة وتجميع الأفواج في قسم واحد وتناوب المعلم الواحد على عدة أفواج...

أما من حيث هياكل الاستقبال ونظرا للعدد الهائل للمسجلين وقلة عدد الحجرات التي كانت قائمة اضطر المسؤولون إلى استعمال كل الإمكانيات مهما كانت، فاستعملت المراكز والثكنات العسكرية والسكنات المدرسية والمحلات التجارية وحتى المساجد في بعض الجهات، وفيما يخص البرامج والتوقيت فإن السلطات التعليمية اضطرت إلى إبقائها مؤقتا حتى تستطيع التكفل بالأولويات الأساسية، وسار الموسم الدراسي الجديد والأول من نوعه بصعوبة كبيرة.

أمام هذا الوضع كان من الضروري تغيير المنظومة التربوية الموروثة وتعويضها بمنظومة تربوية جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وبالفعل أدخلت على المنظومة التربوية تدريجيا عدة إصلاحات وتعديلات جزئية بطبيعة الحال لكنها ذات أهمية كبرى وقد تمت بناء على ثلاث اختيارات كبرى:

- اختيار وطني يتمثل في مبدأ الجزارة والتعريب.

- اختيار ثوري يتمثل في ديمقراطية التعليم.

- اختيار علمي يتمثل في التجاه العلمي والتكنولوجي للتعليم.

وتم إصلاح التعليم خلال الفترة من 1962 إلى 1976 وفق هذه الاختيارات الأساسية:

المبدأ الأول: الجزارة

تعد الجزارة من القضايا الوطنية التي واجهت البلاد منذ مطلع استقلالها لأن لا معنى لهذا الاستقلال إذا لم يتم تسيير شؤونها بنفسها وإدارة أمورها بيدها وقد شملت هذه الجزارة محتويات برامج التعليم والوسائل التربوية، موظفي التعليم والتأطير، التشريع المدرسي.

المبدأ الثاني: التعريب

لقد حاول الاستعمار القضاء على كل مقوماتنا وفي مقدمتها اللغة العربية قصد فصلنا عن ماضينا وتاريخنا وحضارتنا العربية الإسلامية، والغرض من التعريب هو الوصول إلى استرجاع شخصيتنا القومية وقيمنا الإسلامية وإثراء تراثنا الحضاري العلمي، حيث شرع ابتداء من الموسم الدراسي 1963/1964 في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل الأخرى من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي تحقيقاً لمبدأ تعريب التعليم الموروث، وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس المواد الاجتماعية باللغة العربية فقط.

فلقد قطعت الجزائر في ميدان التعريب أشواطاً كبيرة بخطوات ثابتة ومحكمة تحقق من خلالها في الفترة (1962/1976) ما يلي:

- تعريب المرحلة الابتدائية وأصبحت كل المواد تدرس باللغة العربية وأبقيت اللغة الفرنسية تدرس كلغة أجنبية لا غير.
- فتح أفواج معربة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع الشعب.
- تعريب الشعب الأدبية كلها.
- وتأكيداً لعملية التعريب في نطاق المواد فقد عرب تدريس التاريخ والجغرافيا والفلسفة بالنسبة إلى الأقسام المزدوجة وفي جميع المستويات المعنية بها.

المبدأ الثالث: ديمقراطية التعليم:

المراد بديمقراطية التعليم هو تعميم التعليم وجعله في متناول جميع المواطنين على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية، وعلى أساس أن طلب العلم والمعرفة حق لكل مواطن وإعطاء نفس الحظوظ لجميع المواطنين تجسيدا للمساواة والعدالة الاجتماعية ومحو الفوارق والامتيازات، وبالفعل ارتفع عدد التلاميذ بصفة مطردة منذ الاستقلال حتى بلغ ما يقرب من ربع السكان، وقد تقلص التباين الذي كان موجودا بين المناطق الريفية والحضرية كما ارتفعت نسبة تعليم البنات ارتفاعا بالغا.

المبدأ الرابع: الاتجاه العلمي والتكنولوجي

إن الغرض من هذا المبدأ المساهمة في التقدم العلمي واكتساب التكنولوجيا وجعل التعليم شاملا يتم فيه الربط الحتمي والضروري بين العمل الذهني النظري والعمل اليدوي العملي، حتى يصبح التلميذ قادرا بوسائله الخاصة ومواهبه على مجابهة الحياة بالعمل ويتم ذلك بواسطة اللجوء إلى التجربة والملاحظة والتحقيق والصنع والتركيب والإنتاج، وتدعيم العمل النظري بالتطبيقي أو مزج العلم بالتكنولوجيا وهو أمر بالغ الأهمية في الارتقاء بكفاءة المواطن حيث يجعله شخصا عمليا قادرا على شق طريقه في الحياة والمساهمة في التنمية الوطنية والخروج بالبلاد من التخلف العلمي والتكنولوجي وسد احتياجاتها المتزايدة إلى الإطارات في ميدان الصناعة والزراعة ومختلف المهن والحرف. (لبنى، 2007، 06، 07)

2. تعريف التعليم الابتدائي

إذا ذكرنا اسم التعليم الابتدائي أو المرحلة الابتدائية أو المدرسة الابتدائية انصرف ذهن مباشرة إلى تلك المدرسة التي تقبل الأطفال في سن الخامسة أو السادسة لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة أو الثانية عشرة سواء التحق هؤلاء الأطفال قبلها بالحضانات ورياض الأطفال أم لا وسواء كانت هذه المدرسة هي التعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم.

- التعليم الابتدائي هو مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرن على طريقة التفكير السليم، و تؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج.

- التعليم الابتدائي هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهيئي (التحضيرى) وبين التعليم الثانوي ويبدأ غالبا انطلاقا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية. (حشروي، 2012، 22)

- التعليم الابتدائي هو جزء من منظومة التعليم التي هي ذاتها جزء من منظومة أكبر وهي منظومة المجتمع، الذي يقوم هذا التعليم بخدمته، وتحقيق أهدافه ويعمل فيه وله زمن خلاله وهو يشكل أو يجب أن يشكل نظريا وعمليا وحدة عضوية متكاملة نجد فيها مراحل التعليم وأهدافها جميعا.

- وفي بعض الأحيان إذا ذكر اسم التعليم الابتدائي أو المرحلة الابتدائية أو المدرسة الابتدائية انصرف الذهن مباشرة إلى تلك المدرسة التي تقبل الأطفال في سن الخامسة أو السادسة لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة أو الثانية عشر سواء التحق هؤلاء الأطفال قبلها بالحضانات ورياض الأطفال أم لا سواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليطموا المرحلة الإلزامية من التعليم.

- ويلاحظ أن هذه المرحلة من مراحل التعليم إنما تقابل مرحلتين من مراحل النمو الإنساني وهما مرحلة الطفولة الوسطى من 06-09 سنوات مرحلة الطفولة المتأخرة من سن 09-12 سنة أو من سن 10-13 سنة وإن كنا نميل إلى تسميتها بمرحلة الطفولة المتأخرة التي تتميز تميزا تاما عن مرحلة الطفولة المبكرة التي تسبقها ومرحلة المراهقة التي تليها.

(الأغبري، 2000، 30)

والمرحلة الابتدائية في معظم البلدان النامية هي فترة للتعليم الأساسي التي تتراوح مدته من 06-10 سنوات وهي الفترة الإلزامية التي تمثل الحد الأدنى من التعليم النظامي العام الذي تستطيع الحكومات أن تؤمنه لجميع الأفراد بالتساوي. (فيفر، 1997، 141)

كما تعرف المدرسة الابتدائية الجزائرية على أنها: المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجاتها الأساسية وهي تطبيع أفراد لا تطبيعا اجتماعيا ليجعل منهم أفراد صالحين.

(شروخ، 2004، 27)

ومن وجهة نظرنا فإن مرحلة التعليم الابتدائي هي فرصة للطفل لأجل تربية نظامية يقوم بها مربون مختصون في المجال التربوي، حيث أن الطفل يأخذ من أسرته أي العائلة التي هو فيها لغتهم وعاداتهم وتقاليدهم ومثلهم العليا ،ومن هذا فالمدرسة تقوم بإعادة تشكيل كل ما اكتسبه في الوسط العائلي.

• تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات وهي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإلزامي، مرحلة اكتساب التلاميذ الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية كما يمكن التعليم الابتدائي التلاميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان ومن الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية أي المتوسط بنجاح.

ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاث أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر وهي :

- **الطور الأول:** طور الإيقاظ والتعليمات الأولية :و يشمل السنتين الأولى والثانية في هذا الطور يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق :

✓ اكتساب مهارة اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّيمات "التعبير الشفوي" القراءة "الكتابة"، وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبني تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد.

✓ بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

✓ اكتساب المنهجيات والطرائق "كفاءات عرضية" إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل المشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة... إلخ.

- **الطور الثاني :** طور تعميق التعلّيمات الأساسية: ويشمل السنتين الثالثة والرابعة هذه المرحلة التي نحن بدراستها فهي مرحلة يكون فيها تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة، يشكل قطبا أساسيا لتعليمات المرحلة كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية.

- **الطور الثالث:** طور التحكم في اللغات الأساسية: ويخص السنة الخامسة ابتدائي أن تعزز التعلّيمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى "الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، والتربية الإسلامية، والمدنية واللغة الأجنبية الأولى..".

تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي "امتحان نهاية المرحلة " لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث "اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية" تبعده نهائيا عن الأمية، وتعدّه لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط

بنجاح. (حشروبي، 2012، 22)

3. أهمية التعليم الابتدائي

إن المرحلة الابتدائية أو التعليم الإجباري يعتبر من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب وتكمن أهميته في كونه القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة.

- وتكون الدراسة بالمرحلة الابتدائية عامة حول ثلاث أمور أو ثلاث مهارات هي:

1.3. لغة الكتابة :

وتدور حول جعل الطفل يتقن المهارات الأساسية في اللغة العربية من قراءة وكتابة ومحفوظات وقواعد وإملاء وإنشاء على غير ذلك بحيث يستطيع في نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قادرا على التعبير قراءة وكتابة وحديثا، وبذلك يستطيع متابعة الدراسة بهذه اللغة في بقية مراحل التعليم الأخرى إذا واصل تعليمه أو مالكا لناصرية اللغة القومية التي لا تتم مواطنة المواطن إلا بمعرفتها وإتقانها قراءة وكتابة وحديثا، في حالة ما إذا غادر المدرسة إلى الحياة العامة يساهم في بناء مستقبله ووطنه.

2.3. لغة الأرقام :

وتدور أساسا حول أساسيات الحساب والهندسة حتى يتقن التلميذ لغة الحساب لكي يستطيع متابعة الدراسة في بقية مراحل التعليم بدون صعوبة أو يملك زادا كافيا منه للانتفاع به في حياته العملية في حالة ما إذا غادر المدرسة إلى معترك الحياة.

3.3. العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية والطبيعية:

وهذا يكون عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليمه جغرافية وطنه ثم مبادئ الصحة والعلوم.

فهذه المواد مجتمعة هي التي تعمل على دمج الطفل في بيئته وبالتالي تكوينه تكوينا وطنيا وقوميا سليما وبذلك يصبح مواطنا صالحا في بلاده ومجتمعه.

(مورنتس، 2005، 13، 19)

لذا نرى أن هذه المهارات يجب على المعلم أخذها بعين الاعتبار لأن الوقوف عليها أمر في غاية الأهمية، فهي الركائز الأساسية التي يجب أن يتمكن منها التلميذ في هذه المرحلة.

4. خصائص التعليم الابتدائي

إن التعليم الابتدائي يتميز بجملة من الخصائص التي تميزه عن غيره من المراحل ومن ابرز هذه الخصائص هي:

- تعليم موحد: إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية.

- بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو طرد يحقق ديمقراطية بجعله واقعا ملموسا.

- التعليم الابتدائي مرحلة منتهية، قصيرة نسبيا.

- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيء التلميذ للمرحلة التعليمية الموالية.

التعليم الابتدائي تعليم إلزامي أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه. (العلوي، 1982، 15)

و لا تقتصر خصائص هذه المرحلة على ذلك فحسب بل أنها تتسم ب:

- أنها ديمقراطية: فهي مفتوحة لكل أبناء المجتمع الجزائري بدون تمييز، يجد فيها كل طالب التفتح الكامل لشخصيته. وتعمل بذلك على تحقيق الفرص بين المواطنين عن طريق تأمين تربية وتكوين مناسبين لكل فرد جزائري.

- أنها وطنية: حيث أن اللغة العربية هي لغة التدريس لكل مواد هذه المرحلة الدراسية

وبث روح الوطنية من خلال مقررات التاريخ. (حمادو، البنة، 2011، 50)

*إذا نستنتج أن من خصائص التعليم الابتدائي في الجزائر أنه : مجاني، إلزامي، ديمقراطي.

- فالمقصود بمجانية التعليم أن الدولة الجزائرية هي التي تتكلف بأجور المعلمين بل بالإضافة إلى ذلك تقديم مساعدات لمن يحتاجها من التلاميذ مثل : الادوات المدرسية، الكتب...
- أما الإلزامي : نعني به أنه واجب على كل ولي وصل ابنه سن التعلم، وجب عليه إلحاقه بمقاعد الدراسة.
- والديمقراطي: أي أن هذه المؤسسات التربوية لا تفرق أو تميز بين فقير وغني في استقبالهم بل هي متاحة لجميع الشعب الجزائري بدون تمييز.

5. وظائف التعليم الابتدائي

من أهم وظائف التعليم الابتدائي ما يلي:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف المجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العلمية.
- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والادبي والفني وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.
- تنمية قدرات التلميذ الذهنية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوي منها والفنية والرمزية والجسمانية.
- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة وممتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة، ومساهمة فعلية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.
- ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.
- ترقية وتوزيع تعليم اللغة الأمازيغية.
- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على (التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية

والمدينة والأجنبية الأولى.....) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة) لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في النهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث: (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية) تبعده نهائيا عن الأمية، وتعدده لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح. (حثروبي، 2012، 23)

ومن الوظائف الأساسية للمرحلة الابتدائية هناك أيضا :

1. أن يعرف الطفل من العلوم مبادئها وما تمكنه من العمل في الزراعة والصناعة ويفتح أمامه الآفاق وأن يكون على علم بظواهر الطبيعة التي تؤثر على أعماله ويعرف قواعد الصحة السليمة والوقاية من الأمراض ليعيش كمواطن قوي منتج.
2. أن يعرف الطفل من العلوم الاجتماعية طبيعة بلده وجغرافيته واقتصادياته ومصادر الثروة فيه وعلاقته بالدول الشقيقة والعالم الخارجي ويعرف أعداءه ومطامع الاستعمار.
3. أن يحصل الطفل على قدر من التربية الدينية التي توثق علاقته بالله سبحانه وتوجه نفسه للخلق الطيب والعمل الصالح.
4. أن يحصل الطفل على قدر من التربية الرياضية التي تساعد على نمو جسمه نموا سليما وتساعد على تكوين العادات القومية والأخلاق الكريمة.
5. أن يحصل الطفل على المهارات اليدوية التي تعودده العمل وتحببه عليه وتفتح أمامه آفاق لإنتاج. (عايش، 2008، 65)

6. جعل التلاميذ قادرين على النشاط في بيئتهم: توجد هوة بين الحياة المدرسية التي تسعى إلى تلقين معارف مدرسية والحياة في المجتمع التي يفترض من هذه المدرسة أن تعد لها التلاميذ.

إن التلاميذ الذين تعودوا منذ الصغر على تلقي المعارف بطريقة تلقينية وحفظها عن ظهر قلب لاستظهارها يوم الامتحان ليس لهم الأدوات التي تسمح لهم بالتصرف وتدبر أحوالهم في

وضعايات من الحياة اليومية وهكذا تخرج المدرسة فتيانا اكتسبوا معارف طيلة سنوات عديدة غير أنهم عاجزون عن توظيفها في الحياة اليومية...

إنه مشكل كبير للمجتمع إذ أنه ينفق أموالا طائلة لتربية جميع هؤلاء التلاميذ فيغادر عدد كبير منهم المدرسة وهم غير قادرين على توظيف ما تعلموه فيها. (الرواشدة، 2007، 61)

ومن هذا المشكل يمكننا أن نستنتج ونحدد الدور الرئيسي لمرحلة التعليم الابتدائي، فوظيفتها هي تمكين التلميذ من توظيف المعارف التي اكتسبها وتعلمها في مدرسته إلى الوسط أو البيئة التي يعيش فيها من أجل التكيف والتأقلم مع المجتمع الذي يعيش فيه وتحقيق كل متطلبات حياته.

6. أهداف التعليم الابتدائي

للتعليم بالمرحلة الابتدائية أهداف كثيرة ومتعددة تسعى معظم النظم التعليمية إلى تحقيقها ومن أهمها:

تهيء المدرسة الابتدائية للتلميذ مجالات تلائم خصائصه النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية حيث تساعده على النمو المتكامل إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم ويتم ذلك على النحو التالي:

- **النمو الجسمي:** يساعد التعليم الابتدائي التلميذ على الإلمام بالقواعد الصحية العامة وممارستها وتكوين العادات الصحية في مختلف النشاطات اليومية، كما يتعود على ممارسة الرياضة وتعرفه بمختلف الأمراض والوقاية منها.

- **النمو الاجتماعي:** ويتمثل في إدراك التلميذ العلاقات التي تربطه بأفراد أسرته وواجباته نحوهم، كذلك التلميذ في المرحلة الابتدائية يتعلم ويستوعب المبادئ الأخلاقية والاتجاهات السليمة والقيم الدينية التي تخص مجتمعه والمجتمعات الأخرى، كما أن التعليم في المرحلة

الابتدائية يعرف التلميذ من خلال مجالات نشاطه في المدرسة ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

- **النمو الوجداني:** تساهم المدرسة الابتدائية في إنماء هذا الجانب بتكوين الصفات الشخصية الحسنة والاتجاهات النفسية السليمة كالثقة بالنفس والصراحة، كما تنمي لديه أحاسيس التذوق والجمال من خلال النشاطات التعليمية التي يمارسها التلميذ في المدرسة من تعبير ورسم وموسيقى.

- **النمو العقلي والمعرفي:** إن هذا الجانب من النمو ينمى بدرجة كبيرة في هذه المرحلة التعليمية حيث يهدف إلى إكساب التلميذ القدر اللازم من ألوان المعرفة وما يتصل بها من خبرات واتجاهات سليمة وذلك من خلال تمكنه من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير بالإضافة إلى تمكنه من العمليات الأساسية في الحساب والقدرة على استخدامها استخداما ناجحا، كما يتدرب التلميذ في هذه المرحلة التعليمية على التفكير المنظم وعلى صحة الحكم والبعد عن التعصب كما تنمو لديه القدرة على الابتكار والتصرف والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه

- العمل على دمج الطفل في البيئة الاجتماعية والطبيعية عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليمه جغرافية وطنه...

- تنشئة التلميذ على الاعتزاز بوطنه وتنمية روح الانتماء له والدفاع عنه.

- أن يدرب التلميذ على أداء الخدمات الاجتماعية في المدرسة والبيت في حدود إمكانياته وقدراته.

- إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها وذلك بتدريبه على بعض المهارات العملية النافعة. (العلوي، 1982، 16)

ومن الإطار المحدد في المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 على هذا الخصوص نتطرق إلى إهداف التعليم الابتدائي:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلميذ من :
 - اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
 - تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والاخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
 - التشبع بقيم المواطن ومقتضيات الحياة في المجتمع.
 - تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيورورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
 - تنمية إحساس التلاميذ وصل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيها.
 - التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
 - العمل على توفير ظروف تسمح بنمو اجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
 - تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
 - التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلبي مع الشعوب الأخرى.

- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا. (الحثوبي، 2012، 24)

ومن الأهداف أيضا في التعليم الابتدائي:

- غرس مبادئ الدين، وأداء واجباته ومحاربة الشعوذة والخرافات، وتربية الأطفال على الأخلاق الحميدة، والاعتزاز بالوطن.

- القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة، والتعود على ممارستها في معاملة الآخرين.

- عادة التفكير المنطقي المنظم، وإقامة الأحكام على النقد والدرس والإقناع.

- عادة النشاط المنتج، وحسن استخدام أوقات الفراغ في ما ينفع الفرد والجماعة.

- التزود بقدر كاف من المعلومات العامة مع وضوح علاقتها بمواقف الحياة العملية،

والقدرة على تطبيقها. (بن محمد، 1974، 39)

يتبين لنا من خلال عرضنا لأهداف التعليم الابتدائي تركيزه الكبير على تنمية الطفل تنمية شاملة وتعديل سلوكه بما يتوافق مع مبادئ وقيم مجتمعه حتى يتمكن من التكيف معه.

7. بعض عناصر المدرسة الابتدائية

إن المدرسة هي المنظومة الاجتماعية المتخصصة في توجيه النشء والشباب وتتفرد بأنها بيئة اجتماعية تتميز بأن لها تقاليد واضحة لنظمها، وأنها أسرة فنية منتقاه النظم، وتقوم على التخطيط الواعي المستهدف وتحقيق آمال المجتمع وتتركز فيها المعالجة الفنية للأفكار المجتمع وأهدافه. (الميلادي، 2005، 109)

وتتحمل المدرسة مسؤولية اختيار الخبرة لمتعلمين ونقل معناها ومحتواها ونتائجه إلى الصغار، وبذلك تتميز المدرسة كأحد ثقافي التي تؤثر على الفرد.

والمدرسة هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الأطفال وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية، فهي أحد عوامل التربية المقصودة الناجحة، نظرا لما تحويه من لوائح وقوانين ونظم، وما تخصصه من مربين لهم خبراتهم ومعرفتهم بطبيعة الطفل، وما تحويه من وسط مناسب وأدوات ومعلومات، وجو يستثير نشاط الطفل، ويرغبه في زيادة التعلم، ويحبيه في المدرسة والبقاء فيها. (العلوي، 1982، 17)

يعرف مسجرات المدرسة بأنها: " المؤسسة التي تتميز المجتمع الحديث دون التقليدي في قيامها بمجموعة وظائف أساسية نلـمسها من خلال نظامها التربوي فيما يلي:

1- أنها مؤسسة اجتماعية تعمل نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى آخر بهدف المحافظة على ثقافته وتقاليدـه.

2- أنها مؤسسة لها وظيفة اقتصادية التي من خلالها يقدم النظام التعليمي الأداة الأساسية للإنتاج والتنمية وهي يد عاملة.

3- كما أنها مؤسسة لها وظيفة الانتقاء الاجتماعي ،ويقصد أن المدرسة لها وظيفة التنشئة الاجتماعية التي من خلالها يعد الأفراد لممارسة أدوار متوقعة منهم في مجتمعهم مثل: نقل التراث الاجتماعي والحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع.

4- وأخر وظيفة هامة تقوم بها المدرسة عند مسجرات هي قيامها بإخراج الموهوبين المبدعين الذين يحدثون التغيير المطلوب للمجتمع في مراحل معينة من سيرورته.

- في حين يعرفها بـودو: أنها نظام معقد أو مركب من السلوكيات الإنسانية المنظمة بشكل يسمح لها بإنجاز وظائف معينة ضمن البنية الاجتماعية. (رفيق، دس، 56,55)

ومن خلال تلك التعاريف السابقة للمدرسة فقد استنتجنا أنها مؤسسة تربوية اجتماعية تسعى إلى تكوين أفراد صالحين في المجتمع، وذلك يكون بانتقاء الموهوبين من التلاميذ والعمل على تطوير هذه الموهبة، والسعي إلى إكساب التلميذ في هذه المرحلة "أي مرحلة التعليم الابتدائي" المعارف الأولية والأساسية وتربيته وتنشئته تنشئة صالحة، كما أن هذه المؤسسة تعمل على نقل الثقافة من جيل إلى آخر بهدف المحافظة على التقاليد والثقافة.

- الأسس التي تقوم عليها المدرسة:

1- الأساس الخلقـي:

يشمل كل عناصر التربية ومشكلاتها وما يتصل بأهدافها ووسائلها التي يتم اختيارها لتنظيم وتوجيه العملية التعليمية.

تعتبر هذه الصفة الخلقية للتربية عن ثقة الإنسان بنفسه وإن أنماط السلوك والشخصية لا تقرر أو تحدد إلا نتيجة للتعليم ونمو خبراته في الحياة.

تعتبر المدارس عن ثقة الإنسان في إمكانية التحكم في قدراته ومصيره وقدراته على توجيه حياته وتشكيل وسائل المعيشة والتخطيط للمستقبل.

وعلى هذا، فإن تنظيم المدارس يعني محاولة مقصودة من جانب الجماعات الإنسانية للتحكم في نمط تطورها كي يجعلوا من الصغار ومن المجتمع عالما أفضل وتقوم التربية المدرسية على نوعين من الثقة هما:

✓ الثقة بدراسة الكائن الحي.

✓ الثقة بإمكانية التحكم في النشاط الإنساني.

ولولا اعتقاد الإنسان بأهمية التراث، وما فيه من قيم لما قام بهذا المجهود لإنشاء المدارس التي أنشئت لهذا الغرض أساسا.

2- الأساس الاجتماعي القومي:

للتربية صفة اجتماعية تتمثل في تأثرها بظروف المجتمع الذي تعمل فيه، فهي تخدم هذا المجتمع، كما أنها تتبع - أساسا - من ثقافة المجتمع وتعتبر عن فلسفته وحاجاته.

لذا، على التربية أن تراعي العناصر المتشابهة المشتركة، لذا لا بد أن يراعي أي برنامج تربوي العموميات الثقافية التي تجعل من المجتمع كائنا اجتماعيا فريدا في مميزاته، وذلك بأن تعكس المناهج وأغراضها حاجات المجتمع ومتطلباته.

3- الأساس الاجتماعي القومي للتربية يتوقف على:

- ظروف المجتمع الذي تعمل فيه التربية.

- مراعات التربية المتشابهة بين المجتمعات ذات التركيب البيولوجي.

- عدم النظر إلى المثيرات على أنها عامة. (الميلادي، 2005، 109، 111)

- خصائص المدرسة:

تمتاز المدرسة بأنها مؤسسة تربية ذات حجم كبير حيث تتيح للطفل نيل المركز بصورة مناسبة ولكن قد يتعرض لقلق في السنوات الأولى ثم أنها مبسطة موسعة صاهرة، ومصفية. وأما أن المدرسة موسعة لأنها تعمل على توسيع أفق التلاميذ ومداركهم ولا تصل حاضريهم بماضيهم وتقدم إليهم في وقت قصير ما بلغته البشرية عبر آلاف السنين ومبسطة أي أنها تبسط الأمور المعرفية والمهارات المدرسية المتشابكة، لتصبح مناسبة لإفهام التلاميذ في ذلك من البسيط إلى المعقد ومن القريب إلى البعيد، ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد، أما المهارات فتشتق فيها من البسيط الذي تصله وتعمل على غرسها في الناشئة ليمثلوها سلوكا يعيشونه ويقومون به.

وأما كونها صاهرة فيقصد بها أنها تسعى إلى توحيد ميول واتجاهات التلاميذ وصهرها في بوتقة واحدة، حسب فلسفة المجتمع وبما يخلق واقعا اجتماعيا مناسباً للحراك الاجتماعي القائم على التعايش والتفاهم واحترام الآخر، ليكون الناس قادرين على العيش والعمل معا فيوطن واحد وبما يزيل العدوان من النفوس مع الاستعداد الجماعي الدائم للتصدي للعدو والاستعمار والتعامل في المدرسة، و المساواة بين التلاميذ أساس بلوغ ذلك.

و أما بخصوص أن المدرسة مصفية فلأنها تنقي التراث بما يشوبه به أمور لم تعد مناسبة للحياة. (شروخ، 2004، 75، 76)

- وظائف المدرسة:

للمدرسة المعاصرة وظائف كثيرة جدا وعلى نحو يصعب حصره على مستوى العام وهنا نذكر باختصار المشترك من وظائف المدرسة المعاصرة بالنسبة للمجتمع وللأطفال ومن وظائفها :

- نقل تراث الأجيال السابقة إلى الناشئة.

- التبسيط والتطهير .

- تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين عناصر البيئة المدرسية. (شتا، الجولاني، 1998، 76)

- اكتساب لغة سليمة فصيحة.

- امتلاك المفتاح اللغوي الذي يستطيع به أن يفتح أمامه أبواب الثقافة الذاتية.

- تذوق اللغة إدراك ما فيها من جمال. (عبد الوهاب، الكردي، 2004، 19)

يتضح من خلال ما تطرقنا له من وظائف المدرسة، أن المدرسة تحمل مسؤولية المحافظة على نقل التراث الثقافي للأجيال، والكشف عن استعدادات الأطفال وقدراتهم ومواهبهم وتتميتها باستخدام عدة وسائل مختلفة.

- شروط المدرسة

1. شروط مادية :

أ. موقع المدرسة:

- يؤثر من الناحية الجسمية والنفسية ويجب أن يكون سهل الوصول إليه.
- يجب أن تكون بعيدة عن الطرق العامة.
- يجب أن تكون بعيدة عن البيوت السكنية.
- يجب أن تكون بعيدة عن الأسواق العامة والمصانع على اختلاف أنواعها.
- يجب أن تكون محاطة بالحدائق الاختبارية وتطل على مناظر طبيعية جميلة.
- يجب أن تكون معرضة لأشعة الشمس والهواء.
- يجب أن تكون بعيدة عن الروائح النتنة والضارة.

ب. المبنى والمرافق:

- يجب أن تكون مساحة المدرسة كافية لتحرك التلاميذ ولا تقل عن ألف متر مربع على الأقل، أي عشرون هكتارا والمباني لا تأخذ أكثر من هكتار وتحد والباقي يخصص للملاعب والمراحيض.

- يجب أن يكون لكل تلميذ مساحة واحد متر على الأقل.
- يجب أن تحتوي على حجرات متعددة.
- مراعاة الشروط الصحية في تصميم النوافذ - لون السبورة...إلخ.

- توفرها على الخدمات العامة كالمياه والكهرباء والسلامة من النيران.
- المدارس الداخلية يجب أن تزود بالمطابخ.
- قاعة للمعلمين وتجهيزاتها تمكن المعلمين من استثمار وقتهم بصورة إيجابية.
- توفير مكتبة مدرسية مزودة بالمراجع الضرورية.
- توفير المرافق الرياضية. (ليب، 1981، 63)

ج. الشروط البشرية :

1. المعلم :

يعتبر المعلم واحد من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية وترجع هذه الأهمية لتعدد الأدوار، التي يقوم بها المعلم داخل الفصل، فلا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فحسب وإنما يتسع دوره ليشمل تحقيق الأهداف التربوية التي تتضمن اكتساب التلاميذ المهارات والاتجاهات والقيم، إضافة إلى إكسابهم المعرفة التي تسهم في بناء شخصياتهم.

يلعب المعلم دورا هاما في التأثير على تحصيل التلاميذ الدراسي واتجاهاتهم نحو الدراسة والمدرسة.

يلعب المعلم دورا هاما في تحقيق الأهداف التعليمية، و يعتمد نجاح أي مخططات تربوية أو أي نظم تعليمية على المعلم، حيث أنه يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، و يمثل مفتاحا لنجاح لأي برنامج مدرسي. (الميلادي، 2005، 21)

- أهم أدوار المعلم في الفصل الدراسي:

1. الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية.
2. تشجيع التلاميذ على الدراسة وحب العلم والعلماء والبحث عن المعرفة ومتابعة كل جديد في مجال تخصصهم.

3. تولي قيادة جماعة الفصل المدرسي، و ذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصله، من حيث السلوك الشخصي والسلوك الاجتماعي.

4. القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذ فصله.

يسعى المعلم إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وقد تكون هذه الأهداف مثالية ويمكن للتعليم المبرمج أن ينمي في التلميذ الاستقلالية والاعتماد على النفس وذلك عن طريق التعود على الدراسة لفترات معينة دون الاستعانة بالمعلم، وهذا النوع من انواع التعلم يسهم في تحقيق الأهداف التربوية، ولكن لهذا النوع من التعلم عيوبه في أنه لا ينمي في التلميذ التفكير المنطلق الذي يعتمد على قدراته في الابتكار والتخيل.

وللمعلم أدوار هامة في تحقيق أهداف التربية فهو ناقل للمعلومات وموصل بها بالإضافة إلى انه قائد لجماعة فصله وحافظ للتراث وباعث للثقافة كما أنه مربى للأجيال ومرشد تربوي لتلاميذ فصله وقدوة لهم بالإضافة إلى أنه يلعب عدد من الأدوار داخل المجتمع فهو مواطن ومصلح اجتماع.

- دور المعلم كمقوم لأداء التلميذ:

هناك العديد من أشكال وأساليب التقويم منها كتابة التقارير وقوائم اختبار، وقوائم الترتيب، الاختبارات المقننة أو غير مقننة، و يعتبر إعداد هذه الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها من أهم وظائف المعلم. (عبد السميع، حوالة، 2005، 98)

إذا نستنتج أن المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية فبدونه يصعب القيام بها أو يستحيل قيامها، فالمعلم يسهم في إكساب مهارات واتجاهات وقيم للتلميذ مما يساعده على بناء شخصيته.

- الصعوبات والعراقيل التي قد تواجه المعلم:

يعد المعلم من وجهة نظر جميع المهتمين بالعملية التعليمية من أهم العناصر الأساسية في هذه العملية المعقدة والمتعددة الجوانب فهي تبدأ بالتلميذ تتصل في نفس الوقت بأهداف وحاضره ومستقبله.

وقد أثبتت البحوث التربوية المعاصرة أن نجاح عملية التعلم يرجع (70%) منها إلى المعلم وحده، بينما يتوقف نجاح (40 %) الباقية على المناهج والكتب والإدارة.

(كريم، لطفي، 2002، 320)

وهذه النسبة ترتبط بمسؤولية المعلم الكبيرة التي تتعلق بإعداد الناشئين والسعي على الارتقاء بهم عقليا، اجتماعيا وجدانيا وخلقيا وجسميا وبالمعلم في أدائه لمهامه التربوية يواجه صعوبات، و التي قد تكون مصدرا من مصادر الضغط المهني، لذلك سوف نشير في هذا العنصر إلى أهم الصعوبات التي تعيق أداء المعلم وذلك في مختلف الأطوار التعليمية والتي تختلف باختلاف المدارس منها:

1- مشاكل بيداغوجية مهنية :

1-1: إكتظاظ الأقسام :

ليتمكن المعلم من الإعتناء بكل تلميذ مراعيًا لحاجاته وخصائصه مهتمًا بمشاكله على حدى إذا كان طبعًا عدد التلاميذ في القسم مقبولا، أما في حالة اكتظاظ الأقسام فتصعب مهمة المعلم، وهذا ما يؤثر سلبا على سلوكه وصحته النفسية خاصة وبذلك تزداد المهام الملقاة على عاتق المعلم.

ويقول "فرميل" منبها من خطورة الإكتظاظ على الصحة النفسية للمعلمين "إن إكتظاظ الأقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلف العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكات وتصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، كما أنه عامل كثرة الفوضى، هذا يسبب إرهاقا للمعلم والمتعلم على السواء، كما أنه يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ، ويؤدي هذا الشعور بالملل والفشل والإحباط. (جمال، 2007، 136)

1-2: كثافة البرنامج الدراسي :

إن كثافة البرنامج الدراسي يؤثر سلبا على المعلم ويزيد من حالة توتره وارتبائه لأن نفسه مرتبطة بالعامل الزمني ويكلف بذلك التلاميذ بالأعمال خارج وقت الدراسة كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، فيجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ

وعدم الاستيعاب بسبب طبيعة المادة التي عملها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهم في عملية التدريس وتفوق الأسلوب في أهميتها.

و يجد المعلم نفسه أمام مشكلة إنهاء البرنامج ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه مما يولد حالة من الضجر والملل وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حالة محدودية مستوى القسم، كما أنه قد تتجلى العوامل التربوية في تباين الأفواج التربوية، ويؤدي المربي مهمته بطريقة غير مستقرة فمسايرة المجتهدين وهم "القلة" يجعل من ذوي المستوى الضيف لا ينضبطون بسبب عدم الاشتغال بالموضوع واهتمامه بمن هم دون المستوى المتوسط يجعل من المتفوقين محل إضاعة الوقت.

1-3: مشكلات المعلم - التلميذ :

المعلم بحاجة إلى الضبط ويعني به حسن سلوك التلاميذ داخل الصف لتسهيل مهامه التربوية لكن استناد إلى دراسة شملت المئات من المدرسين الذين شاركوا في الدراسة يقررون أنهم يواجهون مشكلة الحفاظ على النظام والضبط والهدوء وأنهم لا يعرفون كيف يستجيبون للسلوك الغير مناسب والغير الأخلاقي من قبل التلاميذ كالسب واستخدام الألفاظ البذيئة ولا كيفية ضبط السلوك العدواني وجعل التلاميذ يحسنون استعمال وقت الفراغ ولا يعرفون كيفية الحفاظ على انتباه التلاميذ وتثبيت قيم هامة كالأمانة والاحترام. وهذه السلوكات تؤدي إلى نمو العداوة بين المعلم والتلميذ وهذا ما يولد حالة قلق وضغط لدى المعلم.

(جابر، 2000، 207، 208)

2. التلميذ :

هو محور العمل المدرسي ويجب أن تعتمد المناهج على فهم حقيقي لحاجاته وميوله ومشاكله.

وتكون حياة الفرد منا وحدة واحدة منذ ولادته حتى مماته، ونلاحظ تغيرا ملحوظا في حياة صغارنا، ونموا مطردا في مختلف النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية.

لذلك يجب أن يراعي (المنهج الدراسي) ما أظهرته وتظهره نتائج البحوث والتجارب بالنسبة لخصائص نمو التلميذ وحاجاته، و ميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته وغيرها. (الميلادي، 2005، 20)

التلميذ هو "العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المدرسية المكونة أساسا من المعلم والتلميذ، لذلك يجب على المعلم أن يكون ملما بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي." (شيشوب، 1991، 166)

يمثل هذا العنصر أي التلميذ محور العملية البيداغوجية حيث أن هذه الأخيرة تهدف أساسا إلى تنمية قدراتهم ومساعدتهم على الاندماج مستقبلا في المحيط الذي سيعشون فيه. ولهذا يعتبر تقويم التلميذ عملية جوهرية وتشمل مختلف شخصياتهم. (بوسنة، 2007، 93)

- مميزات وخصائص تلميذ المرحلة الابتدائية:

لما تتميز به المرحلة من خصائص ومميزات سواء كانت بدنية أو عقلية أو نفسية فإن هذا الأمر يجعل من الضروري أن يشمل برنامج التربية البدنية لهذه المرحلة كل الأنشطة تقريبا.

وأهم مميزات وخصائص هذه المرحلة من (7- 12) سنة هي:

- سرعة الاستجابة للمهارات التعليمية.
- كثرة الحركة.
- إنخفاض التركيز وقلة التوافق.
- ليس هناك هدف محدد للنشاط، ولكن الهدف الرئيسي الثقة والمرح والسرور.
- وجود فروق فردية كثيرة بين التلاميذ.
- صعوبة تعليم نواحي فنية دون سن السابعة.
- نمو الحركات بإيقاع سريع.

- الإقتراب من مستوى درجة القوة بين الذكور والإناث.
 - القدرة على أداء الحركات ولكن بصورتها المبسطة.
 - الحركات لا تكون ثابتة وغير آلية، وذلك بوجود كثير من الحركات الزائدة بالإضافة إلى الحركات الأساسية.
 - اختلاف الجنسين لا يكون واضحا في المرحلة المدرسية الأولى والاختلاف بينهم قليل.
 - في بداية المرحلة يبدأ الاختلاف بين البنين والبنات وخاصة سن 12 سنة.
- ويذكر " ماتيف" أن الطفل يستطيع في بداية هذه المرحلة تثبيت كثير من المهارات الحركية الأساسية كالمشي والوثب والقفز والرمي ،ويريد النشاط الحركي باستخدام العضلات الكبيرة في الظهر والرجلين أكثر من عضلاته الدقيقة في اليدين والأصابع وفي بداية هذه المرحلة أيضا يميل الطفل إلى تعلم المهارات الحركية ويتحسن لديه التوافق العضلي العصبي نسبيا بين اليدين والعينين وكذلك الإحساس بالإتزان فيمكن الوقوف على رجل واحدة ويحجل ويثب كما يستطيع الأداء ويثب كما يستطيع الأداء الحركي بواسطة الموسيقى البسيطة والجلوس في مكان واحد لمدة تصل نصف ساعة.
- بما تقدم يمكننا القول أن النمو الحركي من (9-12 سنة) يصل إلى ذروته وكثيرا ما تعتبر أنها الفترة المثلى للتعلم الحركي، واكتساب المهارات الحركية.
- ويؤكد الكثير من العلماء بأنها السن المناسبة والتي لا تماثلها مرحلة سنية أخرى للتخصص الرياضي المبكر وذلك في معظم أنواع الأنشطة الرياضية.

(إسماعيل، 1989، 19)

- حقوق تلميذ المرحلة الابتدائية :

بالنظر لأهمية الطفولة بصفة عامة والتي تعتبر بأنها مرحلة تستدعي رعاية وحماية خاصة من الأسرة والمجتمع، فكلاهما مطالب بحماية الطفل وفقا للمواثيق والقرارات والاتفاقيات الدولية والمحلية، والتي تنص على أن للطفل حقوق لا يمكن الاستغناء عنها وإهمالها كون من الدعامات الأساسية لبناء شخصية الطفل.

ف نجد في المستوى الأول الحقوق: الحق في الاسم والنسب والجنسية والإقامة المحددة من قبل الأم والأب والحق في الانتساب للعائلة والحق في الحماية داخل الأسرة.

وتتدرج هذه الحقوق إلى مستوى أعلى بتقديم سن الطفل فله الحق في حرية الرأي، الحق في الإعلام وحرية التفكير، والمعتقد والدين وتتطور مستويات الحقوق وفقا لطبيعة المجتمع ومستواه الاقتصادي، لكن بالرغم من ذلك فإن هناك حقوق مشتركة تفرض نفسها بقوة داخل كل المجتمعات كالحق في الرعاية الصحية والحق في الحماية الاجتماعية من خلال توفير مستوى معيشي ملائم لضمان نمو الطفل نمو متكاملًا بدنيا، عقليا، نفسيا واجتماعيا.

كما أن من أهم هذه الحقوق الحق في التربية والتعليم بكل ما تتطلبه من شروط ومواقف ووسائل ومن هذه الشروط إجبارية ومجانية التعليم على الأقل على مستوى المراحل التعليمية الأولى.

بالإضافة الى حق الطفل في الحماية من كل المخاطر المحيطة به خارج إطار العائلة وهناك مستوى آخر للحقوق يجب الحرص على توفيرها للطفل، كالحق في الراحة والحق في ممارسة الهوايات والنشاطات الإبداعية. (Gubbles-1986-64)

- من وظائف التلميذ والمتعلم بصفة عامة:
- أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا.
- أن لا يتكبر عن العلم ولا يتأمر عن المعلم بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية في كل تفصيل، ويستمتع لنصيحته.
- لا ينال العلم إلا بالتواضع وإلقاء السمع.
- أن لا يدع فنا من العلوم المحموده ولا نوعا من أنواعه إلا وينظر إليه.

(رشوان، عبد المجيد، 2006، 198)

فالتلميذ محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، فهو:

- مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.

- يبادل ويساهم في تحديد المسار التعليمي.

- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

- يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقه. (وزارة التربية الوطنية، 2007، 6)

إن نستنتج من خلال ما تطرقنا إليه في هذا العنصر أن التلميذ هو أساس العملية التعليمية، فلا يستطيع المعلم القيام بعملية التعليم إلا بوجود التلميذ، مثله في ذلك مثل البائع الذي لا يستطيع أن يبيع إلا في وجود المشتري، فنعتبر التلميذ المحور الأساسي في العملية التربوية كونه المستهدف المباشر منها وهو المادة الخام منها يصنع رجل المستقبل في مختلف الميادين والتخصصات، و من أجله أقيمت المدارس وكون المعلم.

الخلاصة:

يتضح من خلال ما قمنا بعرضه في هذا الفصل أن التعليم الابتدائي أهم مرحلة يمر بها التلاميذ نظرا لما لها من أهمية وأهداف ترمي إليها، من أجل تكوين أفراد متكاملين من جميع النواحي.

فالمدرسة الابتدائية مؤسسة اجتماعية، فهي تعنى بتدريس المبادئ الأساسية : والقراءة والكتابة والحساب. كما لاحظ في هذا الفصل أن المدرسة الابتدائية لا تحقق أهدافها إلا من خلال تفاعل العناصر الأساسية للمدرسة وهي المعلم والتلميذ مع مراعاة كل من شروط هذه العناصر.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى الإصلاحات التي قامت بها الجزائر منذ الاستقلال من أجل تحسين المنظومة التربوية وتحقيق الفعالية في التعليم خاصة التعليم الابتدائي، لأنه يعتبر القاعدة الأساسية التي تهيئ المتعلم لمراحل التعليمية اللاحقة.

هوامش ومراجع الفصل:

أولاً: الكتب

1. أحمد، رشوان، حسين، عبد المجيد (2006). العلم والتعليم والمعلم من منظور علم اجتماع، (الكتاب رقم 20): مؤسسة شباب الجامعة.
2. إسماعيل، محمد عماد الدين (1989). الطفل من الحمل الى الرشد (د ط): دون دار نشر وبلد نشر.
3. الأغبري، عبد الصمد (2000). الإدارة المدرسية " البعد التنظيمي والتخطيطي المعاصر" (ط 1) بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
4. الحثروبي، محمد صالح (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي "وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية" (ج 1). الجزائر.
5. الرواشدة، خلف سليمان (2007). صناعة القرار المدرسي. (ط 1) الاردن: دار حامد للنشر والتوزيع.
6. العلوي، محمد الطيب (1982). التربية والادارة بالمدارس. (د ط). الجزائر: دار البعث.
7. الميلادي، عبدالمنعم عبد القادر (2005). أصول التربية. (د ط). الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
8. بن محمد، عبد القادر (1974). دروس في التربية وعلم النفس: الجيش الشعبي للطباعة.
9. بوسنة، محمود (2007). علم النفس القياسي "المبادئ الأساسية" (د ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
10. جابر، عبد الحميد (2000). مدرس القرن الحادي والعشرون الفعال " المهارات والتنمية المهنية ". عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

11. حثروبي، رفيق (دس). إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية. (د ط): دار الخلدونية.
12. سمير، عبد الوهاب. الكردي، جلال (2004). تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، (ط2). د. بلد: دار النشر للطباعة والتوزيع.
13. شبشوب، أحمد (1991). العلوم التربوية. (د ط). تونس: الدار التونسية للنشر.
14. شروخ، صلاح الدين (2004). علم الاجتماع التربوي. (د ط). عناية: دار العلوم للنشر والتوزيع.
15. شتا، السيد علي. الجولاني، فادية عمر (1998). علم اجتماع التربوي. مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
16. عايش، أحمد جميل (2008). تطبيقات في الاشراف التربوي. (ط 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17. عبد السميع، مصطفى. حوالة، سهير محمد (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
18. فيفر، إيزابيل (1997). الاشراف التربوي على المعلمين. (ط 2). عمان: روائع المجدلاوي.
19. ليبب، محمد (1981). الأسس الاجتماعية للتربية. (ط 8): دار النهضة العربية.
20. محمد، أحمد كريم عنتر، لطفي (2000). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتوزيع، مصر.
21. مورنتس، دونالدج (2005). التوجيه التربوي في المدارس الحديثة. (ط 1) فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

22. Robert Gubbels (1986). Autonomie et conditionnement. chez l'enfant et l'adolescent. Edition zolor. Belgique.

ثانياً: الرسائل الجامعية

1. جمال، غاوي (2007): تكوين المعلمين أثناء الحتمية عن طريق صيغة التكوين عن بعد، رسالة دكتوراه في علوم التربية. جامعة الجزائر: الجزائر.
2. لبنى، بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير في العلوم التربوية. غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.
3. فاطمة، الزهرة حمادو، حليلة، البنة (2011): المكتبة المدرسية ودورها في تنمية القدرات الثقافية للمستفيدين، شهادة تقني سامي للتوثيق والأرشيف، تقرت: الجزائر.

ثالثاً: المناشير الوزارية

1. وزارة التربية الوطنية، مدخل علم المنهاج والسنة الخامسة ابتدائي، 2007.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

1. منهج الدراسة

2. الدراسة الاستطلاعية

1.2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية

3.2. أداة جمع البيانات

4.2. الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات)

3. الدراسة الأساسية

1.3. إجراءات الدراسة الأساسية

2.3. عينة الدراسة الأساسية

3.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة

- الخلاصة

- قائمة المصادر والمراجع

تمهيد:

من أبجديات الأبحاث النفسية والتربوية تم التطرق إلى الجانب النظري، وجمع معلومات حول الظاهرة المراد دراستها وهذا كتغطية نظرية لموضوع الدراسة أي ما كُتب ونُظر حول مشكلة البحث من إطار نظري ودراسات سابقة بعد ذلك يلجأ إلى الواقع لجمع معلومات حول الظاهرة بعد استعمال أدوات القياس المناسبة، أي الجانب التطبيقي للدراسة وهو ما سوف نتطرق إليه بشيء من التفصيل، مستعينين بالخطوات المنهجية التي تملئها علينا الضرورة العلمية مع ذكر الإجراءات المتبعة في سبيل قياس الظاهرة.

1. منهج الدراسة

نظرا لطبيعة الموضوع المعالج في هذه الدراسة، فإن من المؤكد أن البحث العلمي يجب أن يستند إلى منهج علمي معين يساعدنا على التوصل إلى معرفة منظمة وعليه يمكن تعريف المنهج العلمي على أنه عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة. (عبيدات وآخرون، 1999، 35)

وقد إعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي الإستكشافي لأنه مناسب لهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين.

ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه الطريقة التي ترتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وصفا دقيقا وتفسيرها تفسير علميا . (منسي، 2003، 201)

كذلك المنهج الوصفي يستخدم في تقرير خصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة حيث تعتبر البحوث الوصفية أسهل من حيث الفهم. (محمد، 2008، 30)

أما عن البحث الإستكشافي فإنه عبارة عن مجموعة من الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات الجديرة بالبحث في مجال معين، وتحديد المشكلات البحثية.

(شحاتة سليمان، 2008، 278)

حيث تتم إجراءات إستكشافية في مجالات بحوث جديدة ويمكن أن تكون هذه البحوث كمية أو نوعية. (البطيش، 2007، 17)

2. الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية شيئا ضروريا ومرحلة مهمة من مراحل البحث، لا يمكن الإستغناء عنها، ومن خلالها وبناءً عليها يشيع الطريق أمام الصعوبات التي تصادفه وما يظهر

من النواحي التي تستوجب التفسير، فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئناً لسلامة التنفيذ، وهي الفرصة الوحيدة للتعديل ولا يتسنى له بعد ذلك التطبيق. (بركات محمد، 1984، 76)

وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- تحديد ميدان الدراسة.
- التعرف على مجتمع الدراسة
- التعرف على الخصائص السيكومترية لأداة القياس.
- التأكد من مدى وضوح التعليمات ومناسبة أدوات الدراسة لأفراد العينة.

1.2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية

بعد الحصول على ترخيص لإجراء الدراسة قامت الباحثات بزيارة أولية إلى بعض المؤسسات التربوية (05 إبتدائيات) وذلك من أجل التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه، كما تم إجراء مقابلات مع بعض المعلمين وذلك من أجل جمع المعلومات قد تفيد الباحثات في وضع تصور واضح لإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وبعد ذلك وفي زيارات متكررة، تم تحديد أفراد الدراسة الاستطلاعية والمقدر عددهم 40 معلم ومعلمة، حيث تم توزيع أداة جمع البيانات على العينة وذلك من أجل إختبارها من حيث الخصائص السيكومترية.

حيث كانت فترة الدراسة الإستطلاعية تقدر بـ **أسبوعين** وكانت الإنطلاقة الأولى من يوم **الاثنين 14 مارس 2016** في الفترة الصباحية، وبعد عطلة مارس تم إستئناف الدراسة الإستطلاعية إلى غاية يوم **الخميس 07 أفريل 2016**.

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية

بعد النزول إلى ميدان الدراسة قمنا بتجريب أداة الدراسة المعدة من طرف الباحثات المتمثلة في استبيان لقياس التقويم التربوي، حيث أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة في 40 معلم ومعلمة في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وقد تم اختيار عينة الدراسة

بطريقة عشوائية طبقية ذات التوزيع غير المتساوي، وتوزيع الاستبيانات وشرح طريقة الإجابة للمعلمين.

- خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

جدول رقم(05) يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية والمجتمع الأصلي

الخصائص الجنس	أفراد المجتمع الأصلي	النسبة %	العينة	النسبة %
معلمات (إناث)	51	72 %	30	60 %
معلمين (ذكور)	19	28 %	10	40 %
المجموع	70	100 %	40	100 %

3.2. أداة جمع البيانات

إن الأداة التي قمنا بالإعتماد عليها في دراستنا وهو الإستبيان (وهو عبارة عن صيغ محددة من الفقرات والأسئلة التي تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسة، حيث يطلب الإجابة عنها بكل حرية). (سهيل، 2003، 52)

يتكون الاستبيان من 24 بند في التقويم التربوي، يحتوي على ثلاثة بدائل (دائماً، أحياناً، نادراً)، حيث أعطيا للبديل الأول (دائماً) ثلاث درجات، ودرجتين للبديل الثاني (أحياناً)، ودرجة واحدة للبديل الثالث (نادراً). وفي النهاية يتم جمع الدرجات في درجة واحدة تعبر عن الدرجة الكلية.

4.2. الخصائص السيكومترية

1.4.2. صدق الإستبيان: هو مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يعلن أنه يقيسه، فبدلاً من صدق الاختبار إذن عن أمرين أساسيين هما: ما الذي يقيسه الاختبار؟ وكيف ينجح في قياسه؟ وليس لذلك علاقة باسم الاختبار بل بمضمونه. (إسماعيل، 2014، 46)

- **صدق المحكمين:** بعد بناء الإستبيان الذي يحوي 24 بند تم عرضه على مجموعة من الأساتذة الذي بلغ عددهم 10 محكمين من تخصصات مختلفة، وتم استرجاع 07 استمارات وكان الغرض من هذا معرفة ما يلي:

- مدى ملائمة صياغة البنود.
- مدى سلامة كتابة الفقرات وترتيبها.
- مدى ملائمة البدائل.
- أي ملاحظات واقتراحات خاصة بالمقياس.

وكانت ملاحظات المحكمين تنص أنه يجب تعديل بعض البنود من حيث الصياغة اللغوية. وللتحقق من صدق الأداة تم الإعتماد عن طريقة صدق المقارنة الطرفية، أو الصدق التمييزي.

- **الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):**

حيث يتم بإستخدام نسبة من أفراد العينة من كل طرف من طرفي التوزيع لمجموعتين متناقضتين، حيث تمثل إحداهما درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس، وتمثل الأخرى درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة.

من كلا طرفي عينة التقنين مجموعة عليا ومجموعة دنيا 27 % حيث يقوم الباحث بالاختيار وذلك بعد ترتيب درجات العينة ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ثم يطبق إختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعتين في الخاصية المراد قياسها.

ثم حساب الصدق التمييزي لمقياس التقويم التربوي على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم إختيار 27% من أعلى الترتيب 11 فردا، و 27% من أدنى الترتيب 11 فردا، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت".

(معمرية, 2005, 114)

-فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول رقم (06): نتائج "ت" في حساب صدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية

القرار	"ت" المحسوبة	د ح	التباين	م ح	مج	ن	
0.01	9.60	20	1.22	59,90	659	11	العليا
			3.44	49,90	549	11	الدنيا

ن: تمثل حجم العينة

مج: مجموع درجات الأفراد على مقياس التقويم التربوي

م ح : تمثل المتوسط الحسابي

د ح : تمثل درجة الحرية.

إنطلاقاً من الجدول رقم (02) يتضح أن: قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ: (9.06) أكبر من "ت" المجدولة والمساوية لـ: (2.84) عند مستوى دلالة 0.01، وعند درجة الحرية (ن-2)= (22-2)=20 فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأفراد المرتفعة ودرجات الأفراد المنخفضة، مما يدل على أن الإستهيين صادق أي يتمتع بصدق المقارنة الطرفية.

2.4.2. ثبات الإستهيين:

يعرف الثبات في صورة مختصرة على أنه ضمان الحصول على نفس النتائج تقريباً إذا أعيد الإختبار أثر عوامل الصدفة أو العشوائية في تطبيق الإختبار على نفس المجموعة من الأفراد.

ويتم حساب الثبات بعدة طرق، وقد إعتدنا في دراستنا على طريقة التجزئة النصفية حيث يطبق الإختبار مرة واحدة فقط ثم تقسم درجات العينة إلى نصفين متكافئين تماماً من حيث

العدد ومستوى السهولة والصعوبة. ولكي يتحقق ذلك فإنه ينبغي أن يقسم الاختبار بحيث يحتوي نصفه الأول على فقرات ذات الترتيب الفردي والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجي.

بالإضافة إلى معادلة ألفا كرونباخ، ويعتبر معامل ألفا حالة خاصة من معادلة جتمان، ويمثل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار ككل. (أبو هاشم، 2006، 30)

وقد طبق هذا المقياس على 40 معلمة ومعلم ووجد أن معامل الثبات الكلي لمقياس التقويم التربوي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 0.59، ومعادلتى جتمان وبيرسون 0.49، ويعتبر معامل ثبات متوسط.

فتم التحقق من ثبات المقياس بالطريقتين التاليتين:

1. حساب معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، فتم الحصول على معامل الثبات متوسط مما يدل على ثبات المقياس، والجدول رقم (07) يوضح ذلك:

جدول رقم (07): قيم معاملات الثبات المختلفة لمقياس التقويم التربوي لعينة قوامها (40)

الثبات بالتجزئة النصفية				ثبات ألفا كرونباخ	عدد العبارات		
ألفا كرونباخ		جتمان	ارتباط الجزئين		الجزء 2	الجزء 1	الكلية
الجزء 2	الجزء 1						
0.49	0,47	0,49	0,32	0,59	11	11	24

- يتضح من الجدول رقم (07) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ يقدر بـ 0.59، كما يتضح أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة جتمان يقدر بـ 0.49، وهي تشير إلى مستوى ثبات متوسط للمقياس.

2. طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية، بمعامل الثبات بمعادلة سبرمان وبراون وجتمان، وتم الحصول على درجة ثبات متوسطة للمقياس، والجدول رقم (07) و(08) يوضح ذلك:

جدول (08) :يوضح معامل ارتباط بين درجة البند بالدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
0.56	13	0.60	1
0.58	14	0.55	2
0.57	15	0.61	3
0.56	16	0.62	4
0.54	17	0.57	5
0.54	18	0.55	6
0.58	19	0.60	7
0.59	20	0.57	8
0.56	21	0.60	9
0.60	22	0.61	10
0.57	23	0.58	11
0.58	24	0.54	12

- تبين من خلال الجدول رقم (08): أن معاملات الارتباط بين درجة البند بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.54, 0.62) وهي دالة عند مستوى (0.01).

3. الدراسة الأساسية

بعد ما تم التطرق إلى أهم إجراءات الدراسة الإستطلاعية سيتم التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية، وعينتها، وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة.

1.3. إجراءات الدراسة الأساسية

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية والوقوف على نتائجها تم تحديد فترة إجراء الدراسة الأساسية والتي امتدت من 11 أبريل 2016 إلى 17 أبريل 2016، حيث تم اختيار عينة الدراسة الموزعين على (11) مدرسة تربية (ابتدائيات) بمدينة الوادي، المقدر عددهم بـ: (50) معلم ومعلمة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي.

2.3. عينة الدراسة الأساسية

تم إختيار عينة الدراسة الأساسية من ابتدائيات مدينة الوادي، وتكونت الدراسة من (50) معلم ومعلمة، وقد تم إختيار هذه العينة بطريقة عشوائية طبقية ذات التوزيع غير المتساوي. "العينة الطبقية العشوائية هي إحدى العينات التي تتدرج ضمن الأسلوب الإحصائي في إختيار الأفراد من المجتمع الأصلي، وهي طبقية لأن المجتمع المسحوبة منه يتكون من طبقات وفئات (معلمات ومعلمين)، وعشوائية وهو إجراء السحب، أي عن طريق القرعة، من كل طبقة، ذات التوزيع غير العادل (غير المتساوي).

- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

جدول رقم (09): يوضح خصائص العينة الأساسية والمجتمع الأصلي

الخصائص الجنس	أفراد المجتمع الأصلي	النسبة %	العينة	النسبة %
المعلمات (الإناث)	51	72%	33	66%
المعلمين (الذكور)	19	28%	17	44%
المجموع	70	100%	50	100%

3.3. الأساليب الإحصائية

لمعرفة واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين إعتدنا على الأساليب الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية:

ونستعملها في هذه الدراسة لغرض تقدير عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية وكذا تقدير عدد أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب المتغيرات. (سعادة، 2005، 122)

$$\text{ويساوي: } n = \frac{\text{تكرارات الدرجات} \times 100}{\text{مجموع العينة}}$$

2. التكرارات .

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية ابتداء من المنهج المتبع كإطار عام للدراسة، ثم التطرق إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية وما تعكسه من فوائد تمهد لإجراء الدراسة الأساسية، وتم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة التي تتماشى مع طبيعة الموضوع في معالجة البيانات المتحصل عليها.

هوامش ومراجع الفصل:

أولاً: الكتب

1. بركات، محمد خليفة (1984). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، (ط1)، الكويت: دار القلم.
2. بشير، معمريّة (2005). القياس النفسي وتصميم أدواته، (ط2)، الجزائر: منشورات الحبر.
3. سهيل، رزق زياب (2003). مناهج البحث العلمي، غزة: (د.ن).
4. شحاتة، سليمان. ومحمد، سليمان (2008). مناهج البحث العلمي في علم النفس، (ط1)، (د ب): مؤسسة رؤية.
5. محمد، أبو هاشم حسين (2006). الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية، (د.ط)، السعودية: (د.ن).
6. محمد، عبيدات. ومحمد، أبو نصار. وعقلة، مبضين (1999). منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، (ط2)، عمان: دار وائل للنشر والطباعة.
7. محمد، وليد البطيش، فريد كامل أبو زينة. (2007). مناهج البحث العلمي وتصميم البحث والتحليل الإحصائي (ط1)، (د ب): دار المسيرة.
8. محمود، عبد الحليم منسي (2003). مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، (د ط)، مصر: دار المعرفة الجامعية.
9. هشام، أحمد محمد (2008). مناهج البحث العلمي في علم النفس، (ط2)، (د ب): مؤسسة الرؤية.

ثانياً: الرسائل

1. إسماعيل، حساني (2014). إستخراج الخصائص السيكمترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة.
2. سعادة رشيد (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي بجامعة قاصدي مرباح "ورقلة" الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

1. عرض ومناقشة نتائج البند الأول
2. عرض ومناقشة نتائج البند الثاني
3. عرض ومناقشة نتائج البند الثالث
4. عرض ومناقشة نتائج البند الرابع
5. عرض ومناقشة نتائج البند الخامس
6. عرض ومناقشة نتائج البند السادس
7. عرض ومناقشة نتائج البند السابع
8. عرض ومناقشة نتائج البند الثامن
9. عرض ومناقشة نتائج البند التاسع
10. عرض ومناقشة نتائج البند العاشر
11. عرض ومناقشة نتائج البند الحادي عشر
12. عرض ومناقشة نتائج البند الثاني عشر
13. عرض ومناقشة نتائج البند الثالث عشر
14. عرض ومناقشة نتائج البند الرابع عشر
15. عرض ومناقشة نتائج البند الخامس عشر
16. عرض ومناقشة نتائج البند السادس عشر
17. عرض ومناقشة نتائج البند السابع عشر
18. عرض ومناقشة نتائج البند الثامن عشر
19. عرض ومناقشة نتائج البند التاسع عشر
20. عرض ومناقشة نتائج البند العشرون
21. عرض ومناقشة نتائج البند الواحد والعشرون
22. عرض ومناقشة نتائج البند الثاني والعشرون
23. عرض ومناقشة نتائج البند الثالث والعشرون
24. عرض ومناقشة نتائج البند الرابع والعشرون

- تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد إجراءات الدراسة الأساسية بناء على المعالجة الإحصائية التي استخدمت، حيث سيتم في هذه المرحلة البحثية تفريغ البيانات في جداول ثم عرضها وتفسير النتائج المتحصل عليها في ظل التراث المعرفي (الجانب النظري والدراسات السابقة) لموضوع الدراسة.

1. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الأول:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الأول والذي يتمحور حول {هل نوع الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على التذكر؟} .

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (10): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الأول

رقم البند	السؤال 01	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
01	هل نوع الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على التذكر ؟	12	24%	35	70%	3	6%

- من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا , حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "دائما" (12) فرد , و (03) أفراد "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ : (35) فردا .



الشكل (04): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الأول

يتضح أن نوع الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ في الإمتحانات لا تقتصر فقط على الحفظ أو التذكر, وإنما كانت تعتمد أيضا على الفهم, ولهذا كانت إجابات الأفراد (المعلمين) تتمحور حول "أحيانا", إذا يجب على المعلم لا يركز دائما مواضيع الفروض

والامتحانات على التذكر (الاسترجاع) فقط، أو تطبيق الآلي للمعارف، فيجب عليه طرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها، وتتفق مع ما توصل إليه كل من محمد بن يحيى زكريا، وعباد مسعود (2006) في دراستهما: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، أن الإمتحانات تشمل على المستوى المعرفي بجميع أنواعه خاصة: مستوى التذكر (الحفظ) والفهم، فالفهم يعتبر مرحلة أرقى من مرحلة التذكر فهو الإدراك أو التصور الذي يسمح للتلميذ بإدراك ما يقال له ثم إستخدامه فيما له علاقة به.

2. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الثاني:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الثاني والذي يتمحور حول {هل تقوم بتنويع أدوات التقويم وفق لطبيعة المادة الدراسية؟}.
- حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (11): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثاني

رقم البند	السؤال 02	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
02	هل تقوم بتنويع أدوات التقويم وفقا لطبيعة المادة الدراسية؟	31	62%	17	34%	2	4%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا " أحيانا" (17) فردا، وفردين أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول " دائما" وقدر عددهم بـ : (31) فردا.



الشكل (05): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثاني

يبدو لنا أن أغلب المعلمين يقومون بتنوع أدوات وأساليب التقويم حسب طبيعة المادة الدراسية المقدمة خلال الحصة الدراسية، فمثلا المواد العلمية كالرياضيات، فإنها تحتاج إلى أدوات خاصة (الألة الحاسبة، وكذلك أدوات هندسية "مسطرة، كوس..") أما المواد الأدبية كالتعبير الشفوي أو الكتابي فهي تحتاج فقط لبعض الصور والمعلقات من أجل مساعدة التلميذ على التخيل والإبداع الفكري، وهذا ما أكدته دراسة سميرة لعمارة (2010) تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، أن هناك عدة أدوات نستطيع من خلالها تقويم عمل التقويم وتتمثل هذه الأدوات في: تقديم واجبات منزلية، الامتحانات أسئلة يطرحها المعلم أثناء الشرح أو الحوار، قوائم الميول والشخصية، المقابلات، سجل التراكمي، الاستبيان سلالم الاتجاهات.

3. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الثالث:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الثالث والذي يتمحور حول {هل تعتقد أن النقطة هي وسيلة الوحيدة لتقويم قدرات التلميذ؟}. حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (12): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثالث

رقم البند	السؤال 03	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
03	هل تعتقد أن النقطة هي وسيلة الوحيدة لتقويم قدرات التلميذ؟	1	2%	32	64%	17	34%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "نادرا" (17) فردا، وفردا واحد أجاب "دائما" وبينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (32) فردا.



الشكل (06): يمثل استجابة أفراد العينة على البند الثالث

ومن خلال ما تم عرضه يتضح أنه أحيانا ما تستخدم العلامة كوسيلة لتقويم قدرات التلميذ ومستواهم، فالنقطة تستخدم لتحديد درجة تحصيل التلاميذ، وتعتبر على عمل مستواهم ومكتسباتهم الفعلية والحقيقية، حيث أشارت نوال نمر (2012) في كتابها إستراتيجيات التقويم في التعليم، أن التقويم أشمل وأعم من النقطة والنتيجة النهائية، وتورد أيضا أن هناك عدة مفاهيم خاطئة للتقويم منها:

- إعتبار التقويم مرادف للإمتحانات.
- التقويم عملية نهائية تأتي في نهاية الفصل أو العام الدراسي .
- التقويم عملية تتناول تحصيل التلاميذ لإتخاذ قرار بالترفيه أو الرسوب.

4. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الرابع:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الرابع والذي يتمحور حول {هل ترى أن تقويم عمل التلميذ في نهاية كل فصل؟}. حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (13): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الرابع

رقم البند	السؤال 04	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
04	هل ترى أن تقويم عمل التلميذ في نهاية كل فصل يعتبر إجحافا ؟	4	8%	21	42%	25	50%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "نادرا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (21) فرد، و (04) أفراد أجابوا "دائما" وبينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "نادرا" وقدر عددهم بـ: (25) فردا.



الشكل (07): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الرابع

نرى أنه نادرا ما يعتبر المعلم أن تقويم عمل التلميذ في نهاية كل فصل إجحافا، فلا يقتصر على نهاية العام الدراسي أو على فترات زمنية محددة فهو عملية مستمرة تكشف عن نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، وهذا ما تطرق إليه محمد جاسم العبيدي (2009) في كتابه: **علم النفس التربوي وتطبيقاته** أن التقويم في نهاية كل فصل إنما هو الكشف عن نواحي الضعف وتعديلها أو تصحيحها ونواحي القوة لتعزيزها لدى التلاميذ ومعرفة قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم لمواصلة مسيرة التعلم.

5. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الخامس:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الخامس والذي يتمحور حول {هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء التقويم التشخيصي؟}.

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (14): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الخامس

رقم البند	السؤال 05	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
05	هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء التقويم التشخيصي؟	10	20%	23	46%	17	34%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "نادرا" (17) فرد، و (10) أفراد أجابوا "دائما" وبينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (23) فردا.



شكل (08): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الخامس

نلاحظ أن المعلم أحيانا ما يسمح له الوقت للحصة الدراسية بإجراء تقويم تشخيصي ، كما أن تطبيقه يدفع بالمعلم إلى تحديد ومعرفة مستوى الكفاءات المكونة لشخصية التلميذ قبل كل تعلم، حيث يساعده ذلك على الكشف عن مكتسباته القبلية واستعداداته وكذلك حتى يضمن انطلاقة جديدة لجميع التلاميذ، وهذا ما أشار إليه محمد شارف ونور الدين خالدي (1995) في كتابهما **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم**، أن تقويم التشخيصي هو إجراء علمي نقوم به في بداية سنة دراسية، أو دورة أو مجموعة دروس، أو درس، أو جزء من درس حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة (القدرات، مهارات، معارف...).

وهذا أيضا ما تطرق إليه محمود بوسنة (2007) في كتابه علم النفس القياسي والمبادئ الأساسية، حيث أشار إلى أن وظيفة التقويم التشخيصي هي الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما أنه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة والضعف لديهم، وإلى درجة إستعداداتهم قبل الإنطلاق في أي حصة بيداغوجية أو برنامج دراسي مما يسمح للمعلم بالكشف عن المكتسبات القبلية لتلاميذه وكذا استعداداتهم الفردية.

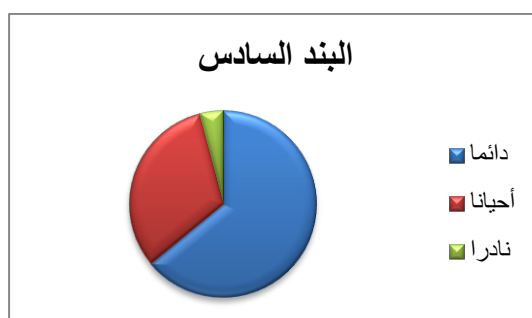
6. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال السادس:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال السادس والذي يتمحور حول {هل يمكن التقويم المستمر من إكتشاف قدرات التلميذ؟}. حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (15): يوضح استجابات الأفراد على السؤال السادس

رقم البند	السؤال 06	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
06	هل يُمكن التقويم المستمر من إكتشاف قدرات التلميذ؟	32	64%	16	32%	2	4%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (16) فرد، وفردين أجابوا "نادرا" وبينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (32) فردا.



شكل(09): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السادس

يبدو لنا أن معظم المعلمين أجابوا دائما في إستعمالهم للتقويم المستمر في إكتشاف قدرات التلميذ فهو يحدد مستوى التلميذ وقدرته ومستوى استعداد المتعلم للتعلم، فحسب ما أشار إليه سامي محمد ملحم (2001) في كتابه سيكولوجيا التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية فهو يجرى أثناء عملية التعلم ويتم بشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطورها، كما أنه يهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل، وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ.

7. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال السابع:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال السابع والذي يتمحور حول {هل الامتحانات الكتابية من المعايير التي تتبعها لتقويم عمل التلاميذ داخل القسم؟} حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (16): يوضح استجابات الأفراد على السؤال السابع

رقم البند	السؤال 07	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
07	هل الإمتحانات الكتابية من المعايير التي تتبعها لتقويم عمل التلاميذ داخل القسم ؟	24	48%	24	48%	2	4%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" و"دائما"، وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "نادرا" بفردين، وبينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" و"دائما" وقدر عددهم بـ: (24) فردا.



شكل (10): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السابع

حيث أن أغلب المعلمين أجابوا دائما وأحيانا في إتباعهم للامتحانات الكتابية في تقييم عمل التلميذ، فهناك أيضا مواد دراسية تحتاج إلى إمتحانات شفاهية أي حسب طبيعة المادة الدراسية، وذلك من أجل الحكم على جهود المتعلمين، والدرجات التي حصلوا عليها، وهي نتائج تتطابق مع ما توصلت إليه الباحثة سميرة لعمارة (2010) في دراستها: **تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، وجدت أن الاختبارات عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفاهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية... وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتشير استجاباته ومن ثم تمنح له درجات معينة بناء على هذه الاستجابات .

8. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الثامن:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الثامن والذي يتمحور حول {هل نشاطات التلميذ داخل القسم من المعايير التي تتبعها لتقويمه ؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (17): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثامن

رقم البند	السؤال 08	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
08	هل نشاطات التلميذ داخل القسم من المعايير التي تتبعها لتقويمه ؟	31	62%	18	36%	1	2%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (18) فرد، وفرد واحد أجاب "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (31) فردا.



شكل (11): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثامن

فأغلبية المعلمين دائما ما يعتبرون نشاطات التلميذ داخل القسم من المعايير التي يجب إتباعها للتقويم، لأن النشاطات التي تقدم للتلاميذ داخل القسم تكون بغرض تقريب المعلومة قدر الإمكان عوض تلقينها لهم مباشرة، فهذه النشاطات تهدف إلى تحسين المسار التعليمي للتلاميذ وتصحيحه وتعديله، وهذا ما تطرق إليه محمد شارف سليم، ونور الدين خالدي (1995) في كتابهما **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم** أن النشاطات الصفية تسهم إسهاما كبيرا في تقويم عمل التلميذ التي تكون تحت إشراف المعلم المباشر داخل غرفة الصف ومن هذه الأنشطة التي تساعد على التقويم: لإنجاز تجارب، تمارين تطبيقية بسيطة، إنجاز رسومات أو

إعطاء رسومات يتم وضع بيانات عليها, جداول يملأها بمعطيات معينة, إنجاز أنشطة أو تجارب بسيطة...

9. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال التاسع:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال التاسع والذي يتمحور حول {هل تساهم في تحضير التلميذ نفسيا قبل الامتحانات؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (18): يوضح استجابات الأفراد على السؤال التاسع

رقم البند	السؤال 09	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
09	هل تساهم في تحضير التلميذ نفسيا قبل الإمتحانات؟	45	90%	4	8%	1	2%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا, حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (04) أفراد, وفرد واحد أجاب "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (45) فردا.



الشكل (12): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند التاسع

فكل المعلمين أو أغليبيتهم يحضرون التلاميذ نفسيا قبل الامتحانات, وذلك بالتخفيف من قلق الامتحان, وتقوية ثقتهم بأنفسهم, لذى يسعى المعلم إلى:

- إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم.
- تجنب التلاميذ الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.
- تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها التلميذ، وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسة مثل: الشعور بالقلق والخوف.

ومن الدراسات التي أكدت ذلك دراسة: سميرة لعمارة (2010) تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث بينت الأسس التي وجب إحترامها عند الشروع في عملية التقويم خلال الفروض والامتحانات لتحضير التلاميذ نفسياً:

- الإعداد النفسي للتلاميذ.
- تقصير المدة الزمنية بين الإمتحان وإعلام التلاميذ بنتائجهم وتفسيرها.
- إثارة دافعية التلاميذ.
- إطلاع التلاميذ على نوعية الأسئلة وطريقة الإمتحان.

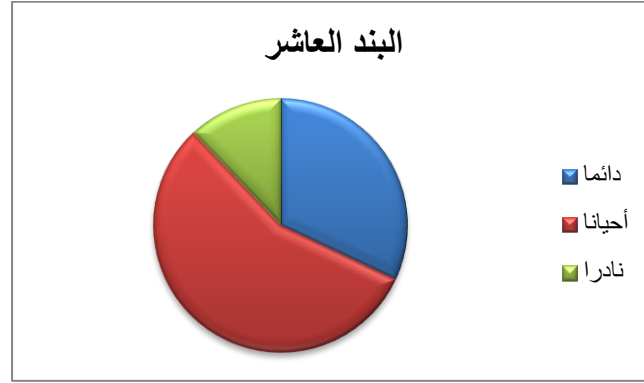
10. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال العاشر:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة افراد العينة على السؤال العاشر والذي يتمحور حول {هل تستغرق الكثير من الوقت في إعداد أوراق العمل لتنفيذ التقويم المستمر في الحصص؟} حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (19): يوضح استجابات الأفراد على السؤال العاشر

رقم البند	السؤال 10	دائماً	%	أحياناً	%	نادراً	%
10	هل تستغرق الكثير من الوقت في إعداد أوراق العمل لتنفيذ التقويم المستمر في الحصص؟	16	32%	28	56%	6	12%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "دائما" (12) فرد و (03) أفراد "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (35) فردا.



شكل (13): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند العاشر

إن المعلمين أحيانا ما يستغرقون الكثير من الوقت في إعداد أوراق العمل لتنفيذ التقويم المستمر في الحصص فأوراق العمل تتطلب جهدا خاصا من طرف المعلم لأنه موجه للتلاميذ، بغرض قياس مدى إكتسابهم للمعارف والكفاءات المسطرة في برامجهم، وهذا ما تتفق مع دراسة: سميرة لعامرة (2010) تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، بأن أوراق الإمتحان تحتوي على مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية.

11. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الحادي عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الحادي عشر والذي يتمحور حول {هل اكتظاظ التلاميذ داخل الفصل تؤثر على كيفية تقويمهم؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (20): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الحادي عشر

رقم البند	السؤال 11	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
11	هل إكتظاظ التلاميذ داخل الفصل تؤثر على كيفية تقويمهم ؟	31	62%	17	34%	2	4%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (17) فرد، وفردين أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (31) فردا.



شكل (14): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الحادي عشر

نرى أن إكتظاظ التلاميذ داخل الفصل يؤثر دائما على كيفية تقويمهم، كما أن إكتظاظ الأقسام يؤدي إلى الفوضى مما يعرقل السير العادي للعملية التربوية في القسم ولا يسمح للمعلم بتأدية دوره على أحسن وجه وأن كثرة عدد التلاميذ في القسم يقف كعائق أمام العملية التعليمية والتقويمية، هذا ما يتفق مع دراسة: جمال غاوي (2007) تكوين المعلمين أثناء الحتمية عن طريق صيغة التكوين عن بعد: يرى بأن المعلم لا يتمكن من الاعتناء بكل التلاميذ وبذلك تصعب عليه مهمته، مما يزيد من صعوبة عملية التقويم الملقاة على عاتق المعلم. فإن إكتظاظ

الاقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلق العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكات التلاميذ في أن واحد كما أنه يسبب في إرهاق المعلم والمتعلم مما يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ.

12. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الثاني عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الثاني عشر والذي يتمحور حول { هل من الضروري وضع خانة في بطاقة التقويم تضع فيها ملاحظاتك عن التلميذ؟ }

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (21): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثاني عشر

رقم البند	السؤال 12	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
12	هل من الضروري وضع خانة في بطاقة التقويم تضع فيها ملاحظاتك عن التلميذ؟	32	64%	16	32%	2	4%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (16) فرد، وفردين أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (32) فردا.



شكل (15): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثاني عشر

من الضروري دائما وضع خانة في بطاقة التقويم يضع فيها ملاحظاته عن التلميذ، فهذه البطاقة يستطيع المعلم من خلالها أن يزود أولياء الأمور بتقارير دورية عن أبنائهم واستعداداتهم ونواحي القوة والضعف لديهم من أجل طلب تعاون الأهل مع المدرسة، لإتاحة أحسن الظروف لنمو أفضل للتلميذ، وهذا ما أشار إليه كل من أبو طالب محمد سعيد، ورشاش أنيس عبد الخالق (2001) في كتابهما: علم التربية التطبيقي وتكنولوجيا تدريسها تقويمها: أن من خلال الملاحظة: يجمع المعلم من خلالها معلومات حول تلاميذه، ويدونها على بطاقات خاصة لتكون هذه الملاحظات حول النواحي الاجتماعية للتلميذ، كالتعاون والأخلاقية كالأمانة والنواحي العقلية، كالشغف بدراسة الظواهر والتفكير السليم، وكذلك النواحي الانفعالية والجسمية، كضبط الانفعالات والصحة الجيدة.

13. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الثالث عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الثالث عشر والذي يتمحور حول {هل لديك معايير مناسبة تقويم على أساسها تلاميذك؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (22): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثالث عشر

رقم البند	السؤال 13	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
13	هل لديك معايير مناسبة تقوم على أساسها تلاميذك؟	31	62%	17	34%	2	4%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (17) فرد، وفردين أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (31) فردا.



شكل (16): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثالث عشر

كل المعلمين دائما ما تكون لديهم معايير مناسبة يقومون على أساسها التلاميذ ومن هذه المعايير: أولا المعايير الكمية: تتمثل في إعطاء كل تلميذ علامة أو درجة (رقم) تميزه عن الآخر، أما ثانيا المعايير الكيفية وتشمل العبارات التالية: ممتاز، جيد، حسن، متوسط، ضعيف. فحسب ما تطرق إليه حازم أبو جزر وآخرون (2010) في كتابهم المعايير المهنية للمعلمين يعرفون المعايير بأنها: عبارة يستند إليها الحكم على الجودة في ضوء ما تضمنه هذه العبارات من وصف للسلوك والممارسات التي تعبر عن قيم أو إتجاهات أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

14. عرض ومناقشة إجابات السؤال الرابع عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال الرابع عشر والذي ينص على {هل الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على الفهم؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (23): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الرابع عشر

رقم البند	السؤال 14	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
14	هل الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على الفهم؟	4	8%	44	88%	2	4%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "دائما" (4) أفراد، وفردين أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (44) فردا.



شكل (17): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الرابع عشر

فهذه النتائج توضح أن نوع الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ في الإمتحانات لا تقتصر فقط على الفهم، وإنما تعتمد أيضا على الحفظ، فتنوع أسئلة الامتحانات بين الحفظ والفهم في آن واحد، وذلك يتم من خلال وضع التلميذ في وضعيات معقدة (إختبارات) تتطلب لحاها توظيف مجموعة من المكتسبات الأساسية، كما أكدته دراسة محمد بن يحيى بن زكريا وعباد مسعود (2006) التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، أن التذكر عبارة عن إسترجاع المعلومات والمعارف والحقائق التي تعلمها سابقا ويتطلب ذلك استخدام مجموعة من العمليات العقلية مثل الانتباه والذاكرة ويعتبر هذا المستوى الأدنى في هذا المجال.

15. عرض ومناقشة إجابات السؤال الخامس عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الخامس عشر والذي يتمحور حول {هل تراعي الفروق الفردية في تقويم قدرات التلاميذ؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (24): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الخامس عشر

رقم البند	السؤال 15	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
15	هل تراعي الفروق الفردية في تقويم قدرات التلاميذ؟	39	78%	6	12%	5	10%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما انعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (06) أفراد، و(05) أفراد أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (39) فردا.



شكل (18): يمثل إجابة أفراد العينة على البند الخامس عشر

تبين أن المعلم دائما يراعي الفروق الفردية في تقويم قدرة التلاميذ فهناك فروق فردية كثيرة، يجب على المعلم مراعاتها وذلك من خلال:

- توزيع التلاميذ داخل الفصل بحسب أطوالهم مع مراعاة توزيع ضعاف البصر والسمع.
- يجب أن تتناسب سرعة التدريس مع التلاميذ حتى لا تتعزل بعض التلاميذ عن المعلم ويتشاغلون بشيء آخر.
- عدم السخرية بأي تلميذ مهما كانت إجابته بل يجب إحترام التلميذ، فإن النفس حساسة حتى لدى التلاميذ الصغار.

- العدل في المعاملة بين جميع التلاميذ سواء من حيث الجنس أو القدرات العقلية (الذكاء).

فحسب ما أشار محمد عماد الدين إسماعيل (1989) في كتابه **الطفل من الحمل إلى الرشد**: فقد عرفها بأنها الفروق التي تكون في أسلوب مواجهة الأطفال للمشاكل في سبيل حلها وفي أسلوب استيعابهم للمعلومات الجديدة، وفي قدراتهم الإبداعية، كل هذه تظهر بشكل واضح على سلوكهم سواء في المدرسة أو في المنزل أو في ساحة اللعب.

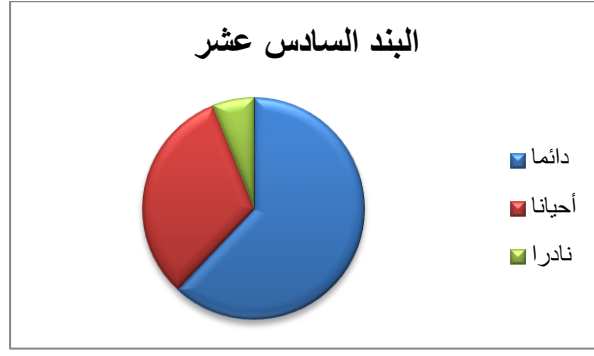
16. عرض ومناقشة إجابات السؤال السادس عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال السادس عشر والذي ينص على {هل تستطيع التعرف إلى صعوبات التعلم التي تواجهها التلاميذ من خلال عملية التقويم؟} حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (25): يوضح استجابات الأفراد على السؤال السادس عشر

رقم البند	السؤال 16	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
16	هل تستطيع التعرف إلى صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ من خلال عملية التقويم؟	31	62%	16	32%	3	6%

- من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (16) فرد و (03) أفراد أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (31) فردا.



شكل (19): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السادس عشر

فإن المعلمين دائماً ما يستطيعون التعرف على صعوبات التعلم التي تواجههم أثناء عملية التقويم، وهذه الصعوبات هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة وذلك من خلال اكتشاف الإعاقات وصعوبات التعلم (اضطراب في الإصغاء، شرود الذهن، العجز عن الإنتباه...) لدى التلميذ مبكراً والعمل على علاجها والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة، وكذلك من الضروري أن نشارك الأولياء في عملية التقويم لكي نزودهم بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض أبنائهم وكيفية التغلب عليها.

حيث تطرق عبد الحميد جابر (2000) في كتابه مدرس القرن الحادي والعشرون الفعال "المهارات والتنمية المهنية"، أن أغلب الصعوبات التي تواجه التلاميذ خلال عملية التقويم: كثافة البرنامج الدراسي، فهي تؤدي لتعب التلاميذ وعدم الاستيعاب بسبب طبيعة المادة ومحتواها مما يولد الضجر والملل خلال الحصة الدراسية، إضافة إلى ذلك عدم إستغلال وقت الفراغ في الاستذكار، تشتت الانتباه وعدم التركيز.

إذا فعلمية التقويم بما أنها شاملة فهي تستطيع التعرف على هذه الصعوبات بأنواعها.

17. عرض ومناقشة إجابات السؤال السابع عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال السابع عشر الذي ينص على {هل توظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (26): يوضح استجابات الأفراد على السؤال السابع عشر

رقم البند	السؤال 17	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
17	هل توظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس ؟	31	62%	15	30%	4	8%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما انعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (15) فرد و (04) أفراد أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائما" وقدر عددهم بـ: (31) فردا.



شكل (20): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند السابع عشر

من خلال ما تم عرضه من نتائج يتضح لنا أن المعلم دائما يقوم بتعديل طرق التدريس المناسبة لكل مادة حسب نتائج التقويم المتحصل عليها، فهناك طرق تدريس تركز على المعلم والمتعلم (التلميذ) فالتدريس المباشر أو تدريس المفاهيم أكثر تركيز على دور المعلم، بينما التعلم الذاتي على دور التلميذ، ولذلك لا يمكن للمعلم أن يكتفي بطريقة واحدة للتدريس فيجعلها الأفضل والأصوب دائما لكل الأهداف والحاجات، وكل المعلمين والتلاميذ والمحتويات والمواقف.

ولقد تعددت طرق التدريس ونذكر منها: التعلم التعاوني، التعلم المصغر، تمثيل الأدوار، العصف الذهني، الاستقصاء، حل المشكلات ... فإن المعلم بهذه الإستراتيجيات سيجعله يتجه إلى تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم.

ولقد تطرقت كوثر حسين كوجك وآخرون (2008) في كتابهم: تنوع التدريس في الفصل أن للتقييم نظرية تنوع التدريس دور أساسي، حيث أن في ضوء نتائج تقييم أداء التلاميذ قبل التدريس يتم تخطيط الوحدات والدروس.

18. عرض ومناقشة إجابات السؤال الثامن عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال الثامن عشر والذي ينص على {هل تقدم نشاطات صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه؟} حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (27): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثامن عشر

رقم البند	السؤال 18	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
18	هل تقدم نشاطات صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه ؟	19	38%	25	50%	6	12%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "دائما" (19) فرد و (06) أفراد أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (25) فردا.



شكل (21): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثامن عشر

أحيانا ما يقدم المعلم نشاطات صفية تساهم في التعلم الصفّي وتقويمه، حيث أن المعلم مثلما يعتمد على النشاطات الصفية التي تتمثل في السلوك الذي يقوم به التلميذ داخل غرفة الصف تحت إشراف المعلم مباشرة مثل: البحث في معجم، تكوين جمل، رسم خرائط، فهو أيضا يعتمد على النشاطات الغير صفية فهو نشاط تربوي تعليمي واجب على المؤسسات التربوية يسهم في تنمية قدرات التلاميذ الابتكارية ومهاراتهم وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعاون والتكافل وحب العمل واستثمار وقت الفراغ فيما يعود عليهم بالنفع، ومن هذه النشاطات اللاصفية: المسابقات الثقافية، المسرح، فرق الكشف، المعارض الفنية، المسابقات الرياضية، الرحلات والزيارات ...

19. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال التاسع عشر:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال التاسع عشر والذي يتمحور حول {هل عملية التقويم تحتاج إلى التعرف على مكتسبات التلميذ القبلية؟} حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (28): يوضح استجابات الأفراد على السؤال التاسع عشر

رقم البند	السؤال 19	دائماً	%	أحيانا	%	نادرا	%
19	هل عملية التقويم تحتاج إلى التعرف على مكتسبات التلميذ القبلية؟	36	72%	13	26%	1	2%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائماً" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفاً، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحياناً" (13) فرد، وفرد واحد أجاب "نادراً" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "دائماً" وقدر عددهم بـ: (36) فرداً.



شكل (22): يمثل استجابة أفراد العينة على البند التاسع عشر

يبدو لنا أن عملية التقويم تحتاج دائماً إلى التعرف على مكتسبات القبلية للتلميذ، فقد لا تتلائم الأهداف المرجوة مع مستوى التلاميذ ومكتسباتهم القبلية، وقدراتهم العقلية، وحوافزهم على التعليم فوجب التعرف على المكتسبات القبلية للتلميذ قبل التقويم وإعطائه معلومات جديدة، كما أشار لذلك محمد شارف سرير ونور الدين خالدي (1995) في كتابهما التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، أنه وجب التعرف على مكتسبات التلميذ القبلية من (قدرات عقلية، المعارف، مهارات...)، لكي يستند عليها تدريس معطيات جديدة، ومن ذلك يمكن للعملية التقويمية بالسير الجيد.

20. عرض ومناقشة إجابات السؤال العشرون:

فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال العشرون والذي ينص على {هل تتطلب عملية التقويم الكثير من الجهد والوقت؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (29): يوضح استجابات الأفراد على السؤال العشرون

رقم البند	السؤال 20	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
20	هل تتطلب عملية التقويم الكثير من الجهد والوقت ؟	16	32%	30	60%	4	8%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "دائما" (16) فرد، و(04) أفراد أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (30) فردا.



شكل (23): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند عشرين

أحيانا ما تتطلب عملية التقويم الكثير من الجهد والوقت، فذلك حسب طبيعة المادة الدراسية والوقت المحدد لها وأيضا طريقة المعلم لمتابعة عملية التقويم حيث يقوم برسم خطة للعملية التقويمية لكي يسهل عليه تقويم التلاميذ في أقل وقت ومن دون تعب، وكذلك عملية التقويم تتطلب وقت وجهد بحسب قدرات التلاميذ، فهي نتائج تتطابق مع ما توصلت إليه الباحثة بن سي مسعود لبنى (2007) في دراستها: **واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات** أن المعلمين يقومون بوضع خطة تقويم توفر عليهم متاعب كثيرة فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ، وكذلك يستطيع التعرف على مدى فعالية طريقته في التدريس، من خلال عملية التقويم المنظمة ذات الخطة المرسومة، وقدرات وإمكانيات التلاميذ.

21. عرض ومناقشة إجابات السؤال الواحد والعشرون:

فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال الواحد والعشرون الذي ينص على {هل تجد صعوبة في تغيير طريقة التقويم؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (30): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الواحد والعشرون

رقم البند	السؤال 21	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
21	هل تجد صعوبة في تغيير طريقة التقويم؟	03	6%	31	62%	16	32%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "نادرا" (16) فرد و (03) أفراد أجابوا "دائما" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (31) فردا.



شكل (24): يمثل إجابة أفراد العينة على البند الواحد والعشرون

فالمعلم أحيانا ما يجد صعوبة في تغيير طريقة التقويم، لأن كل نوع له زمن معين في تطبيقه، مثلا: التقويم التشخيصي يتم قبل بداية التلاميذ تعلمهم، ويكون ذلك في بداية الدرس أو بداية عام دراسي جديد، وذلك لتحديد مكتسبات التلاميذ السابقة وكذلك لتشخيص مدى استعدادهم لتعلم معارف جديدة، التقويم التكويني يتم غالبا خلال سير الدرس أو حصة تعليمية

ليساعد التلاميذ على ترسيخ المفاهيم الجديدة، أما التقويم النهائي هو بمثابة تقدير نهائي يحدد بموجبه مستوى التحصيل أو التقدم الذي أحرزه المتعلم في نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية الوحدة التعليمية أو السنة الدراسية أو المرحلة التعليمية، وهذا ما تطرق له محمد شارف سرير ونور الدين خالدي (1995) في كتابهما التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم : يمكن أن يكون التوافق التالي:

- المرحلة الأولى : قبل بداية التدريس ← مكتسبات سابقة ← تقويم تشخيصي.
- المرحلة الثانية : خلال مراحل التدريس ← معطيات جديدة ← تقويم تكويني.
- المرحلة الثالثة : أهداف نهائية ← تقويم إجمالي ← تقويم نهائي.

22. عرض ومناقشة إجابات السؤال الثاني والعشرون:

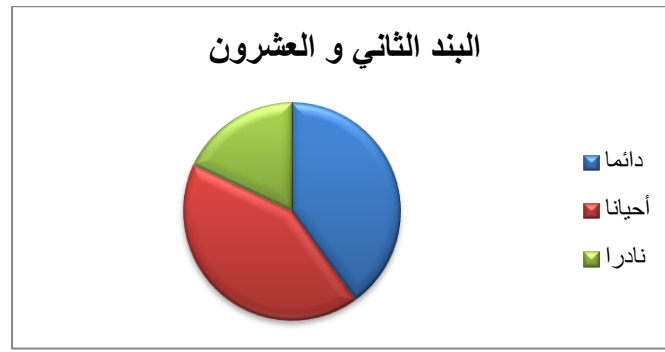
فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال الثاني والعشرون والذي ينص على {هل تستخدم الواجبات المنزلية لتقويم تلاميذك؟}

حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (31): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثاني والعشرون

رقم البند	السؤال 22	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
22	هل تستخدم الواجبات المنزلية لتقويم تلاميذك؟	20	40%	21	42%	09	18%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "دائما" (20) فرد، و(09) أفراد أجابوا "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (21) فردا.



شكل (25): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الثاني والعشرون

نلاحظ أنه أحيانا ما يستخدم المعلم الواجبات المنزلية لتقويم التلاميذ, فهو لا يعتمد فقط على الواجبات المنزلية وإنما يعتمد أيضا على النشاطات الصفية المختلفة لتقويم التلاميذ ومن هذه الأنشطة الصفية التي يقدمها المعلم لتلاميذه:

1. تمارين تطبيقية حول الدرس.
2. إنجاز رسومات.
3. إنجاز أنشطة أو تجارب بسيطة.
4. نصوص تتضمن فراغات يملأها التلاميذ.

وهذا ما أشار إليه زكريا محمد الظاهر (2002) في كتابه مبادئ القياس والتقويم في التربية, حيث أن من أهم الطرق التي يستعملها المعلم داخل الفصل لكي يقوم التلاميذ ما يلي:

1. الإختبارات القصيرة.
2. التمرينات والتطبيقات العملية.
3. المناقشات الصفية.
4. توجيه أسئلة مكتوبة للتلاميذ بغية الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.
5. خلق حوار قصير المدة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف معينة في شكل سؤال تطرح فيه الإشكالية.

23. عرض ومناقشة إجابات السؤال الثالث والعشرون:

فيما يلي سوف يتم عرض الإجابة على السؤال الثالث والعشرون والذي ينص على {هل الطرف الوحيد الذي يقوم بعملية التقويم هو الأستاذ ؟}
حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (32): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الثالث والعشرون

رقم البند	السؤال 23	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
23	هل الطرف الوحيد الذي يقوم بعملية التقويم هو الأستاذ ؟	31	62%	14	28%	5	10%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "دائما" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "أحيانا" (14) فرد، و(05) أفراد "نادرا" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (31) فردا.



شكل (26): يمثل إستجابة أفراد العينة في البند الثالث والعشرون

المعلم هو الطرف الوحيد الذي يقوم بعملية التقويم دائما فهو المسؤول الوحيد عن الحجرة الصفية، فلا يقتصر دوره على نقل المعرفة والمعلومات فحسب، وإنما هو يقوم ويشخص ويصحح، فهو يقوم التلميذ لكي يتمكن من التشخيص بالمعنى أنه يأخذ بالإعتبار نقاط القوة ويعززها ونقاط الضعف لكي يقوم بتصحيحها.

وهذا ما تطرقت إليه مريم العطار (2005) في كتابها علم النفس التربوي، أن المعلم هو المسؤول عن الصف الدراسي وما يقوم فيه من عمليات تقويم حيث أن المعلم يقوم بالتلاميذ لحمايتهم من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه، فمن خلال ذلك يقوم المعلم بتشخيص أسباب الرسوب أو النجاح لدى التلاميذ فيتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، فنقاط القوة يعززها أما نقاط الضعف يقوم بعلاجها لكي يستعيد التلاميذ ثقتهم بأنفسهم ويغير من فكرتهم عن أنفسهم، فيمكن أن يكون التقويم سبيلا لتحقيق الدافعية الداخلية.

24. عرض ومناقشة الإجابة على السؤال الرابع والعشرون:

فيما يلي سوف يتم عرض إجابة أفراد العينة على السؤال الرابع والعشرون والذي يتمحور حول {هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تكويني؟} حيث كانت إجابة أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (33): يوضح استجابات الأفراد على السؤال الرابع والعشرون

رقم البند	السؤال 24	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%
24	هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تكويني ؟	0	0%	29	58%	21	42%

من خلال ما تم عرضه يتضح أن أغلب أفراد العينة الذين أجريت عليهم الدراسة كانت إجاباتهم تتمحور حول خيار "أحيانا" وذلك ما تعكسه النتائج الموضحة في الجدول سلفا، حيث قدر عدد الأفراد الذين أجابوا "نادرا" (21) فرد ولا يوجد أفراد أجابوا "دائما" بينما كانت الأغلبية تتمحور إجاباتهم حول "أحيانا" وقدر عددهم بـ: (29) فردا.



شكل (27): يمثل إستجابة أفراد العينة على البند الرابع والعشرون

وهذا ما تتفق عليه النتائج أن المعلم أحيانا ما يسمح له الوقت المخصص للحصة الدراسية من إجراء التقويم التكويني، فيقوم بضم هذا الأخير مع التقويم النهائي، وأن التقويم التكويني يكون على عدة أشكال متنوعة: الأسئلة الشفوية، الإستجابات الكتابية، التمارين، وهذه الأشكال يتمكن المعلم من إدخالها في التقويم النهائي وهي تعد بمثابة مراقبة مستمرة لما لها من أهمية في حساب المعدلات الفصلية للتلاميذ. وهذا أشار له منسي محمد عبد الحليم وآخرون (2003) في كتابهم **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء** أن التقويم التكويني يعتمد على مبادئ التغذية المرتدة حيث يتم الإستفادة من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير وتحسين هذه النتائج وذلك بإبلاغها للمتعلم في الوقت المناسب وبالصورة التي تساعد على الإستفادة بها.

- استنتاج عام واقتراحات الدراسة:

يقاس تطور الشعوب والدول بما تحقّقه من إنجازات في مختلف الميادين، وهذه الإنجازات جاءت نتيجة الأبحاث التي أجريت في المراكز المخصصة، كذلك نتيجة لتطافر جهود مؤسسات التعلم والتكوين للأفراد، ومن بين المؤسسات التي تهدف إلى تكوين شخصية رجال العلم هي التي تعتبر المرحلة الأولى من عملية التعليم، أي المدارس الابتدائية.

وكثيرة هي الأساليب والإجراءات التي تستخدم في إطار عملية التكوين، وعلى لرأسها التقويم التربوي الذي هو موضوع دراستنا حيث تم إختيار هذا الموضوع نظرا لندرة البحوث فيه، وفي هذه المرحلة على وجه الخصوص، فجاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع عملية التقويم التربوي في الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي.

وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الإستكشافي لأنه الأنسب لهذا النوع من المواضيع، وبعد بناء أداة جمع البيانات واختيار العينة، أجريت الدراسة وكانت نتائجها على النحو التالي:

- المساهمة في تحضير التلاميذ نفسيا قبل الإمتحانات جاءت في الترتيب الأول من حيث تكرارات الإجابة أي 45 تكرار وهو ما نسبته 90%.
- أغلب أفراد العينة يراعون الفروق الفردية في تقويم قدرات التلميذ، بنسبة قدرت بـ: 78% أي 39 تكرارا.
- أما بالنسبة للتقويم في آخر الفصل يعتبر إجحافا، فكانت نسبة 50% من أفراد العينة أجابوا بنادرا أي لا يعتبر إجحافا في حق التلميذ بـ: 25 تكرار.
- أما بالنسبة للوقت المخصص للتقويم التكويني كاف، 21 فرد أجابوا بنادرا يعني هناك وقت غير كاف لإجراء هذا النوع من التقويم وهو ما نسبته 42%.

وبناءً على هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة نورد الإقتراحات التالية:

- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عدد التلاميذ داخل القسم بما يتناسب مع التحصيل الدراسي وقدراتهم العقلية .
- ضرورة إعادة النظر في كثافة البرامج الدراسية.
- ضرورة إجراء دراسات على التقويم التربوي، بالإعتماد على مناهج مختلفة حتى يكون هناك رصيد معرفي حول الظاهرة، للوقوف على أهم الثغرات إن وجدت.
- إجراء دراسات التقويم التربوي على كافة الأطوار في المؤسسات التعليمية.
- تكثيف الملتقيات والأيام الدراسية بغرض تعريف المعلمين بأنواع التقويم التربوي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب

1. أبو حويج مروان، الخطيب إبراهيم، أبو مغلي سمير (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط1). عمان: الدار العلمية الدولية.
2. أحمد رشوان، حسين عبد المجيد (2006). العلم والتعليم والمعلم من منظور علم اجتماع، (الكتاب رقم 20): مؤسسة شباب الجامعة.
3. إسماعيل، محمد عماد الدين (1989). الطفل من الحمل الى الرشد (د ط): دون دار نشر وبلد نشر.
4. الأغبري، عبد الصمد (2012). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر (ط3). لبنان: دار النهضة العربية.
5. الحثروبي، محمد الصالح (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات (د.ط). الجزائر: دار الهدى.
6. الربيعي، محمود داود (2013). التقويم والإرشاد و التوجيه في الميدان التربوي والرياضي (ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.
7. الرواشدة، خلف سليمان (2007). صناعة القرار المدرسي. (ط 1) الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.
8. الشمري، زينب حسن، الديمل عاصم حسن. (2003). فلسفة المنهج الدراسي (ط1). عمان: دار المناهج.
9. العبيدي، محمد جاسم (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته (ط1). عمان: دار الثقافة.
10. العبيدي، محمد جاسم محمد (2004). سيكولوجيا الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
11. العلوي، محمد الطيب (1982). التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية. (د ط). الجزائر: دار البعث.

12. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). كفايات التدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق والتخطيط والتقويم (ط1). عمان: دار الشروق.
13. الكسواني، مصطفى خليل، خطيب، إبراهيم ياسين، عيد، زهوي محمد (2007). أساسيات تصميم التدريس (ط1). عمان: دار الثقافة.
14. الميلادي، عبدالمنعم عبد القادر (2005). أصول التربية. (د ط). الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
15. بركات، محمد خليفة (1984). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، (ط1)، الكويت: دار القلم.
16. بشير، معمريّة (2005). القياس النفسي وتصميم أدواته، (ط2)، الجزائر: منشورات الحبر.
17. بن محمد، عبد القادر (1974). دروس في التربية وعلم النفس: الجيش الشعبي للطباعة.
18. بوسنة، محمود (2007). علم النفس القياسي "المبادئ الأساسية" (د ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
19. جابر، عبد الحميد (2000). مدرس القرن الحادي والعشرون الفعال "المهارات و التنمية المهنية". عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
20. حثروبي، رفيق (دس). إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية. (د ط): دار الخلدونية.
21. سرير محمد شارف، خالدي نور الدين (1995). التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم (ط1). الجزائر: د.د.ن.
22. سمير، عبد الوهاب. الكردي، جلال (2004). تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، (ط2). د. بلد: دار النشر للطباعة والتوزيع.
23. سهيل، رزق نياي (2003). مناهج البحث العلمي، غزة : (د. ن).
24. شبشوب، أحمد (1991). العلوم التربوية. (د ط). تونس: الدار التونسية للنشر.

25. شتا، السيد علي. الجولاني، فادية عمر (1998). علم اجتماع التربوي. مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
26. شحاتة، سليمان. ومحمد، سليمان (2008). مناهج البحث العلمي في علم النفس، (ط1)، (د ب): مؤسسة رؤية.
27. شروخ، صلاح الدين (2004). علم الاجتماع التربوي. (د ط). عناية: دار العلوم للنشر والتوزيع.
28. شعلة الجميل، محمد عبد السميع (1461هـ. 2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
29. صراف، قاسم علي (2000). القياس والتقويم في التربية والتعليم (د.ط). الكويت: دار الكتاب الحديث.
30. عايش، أحمد جميل (2008). تطبيقات في الاشراف التربوي. (ط 1).الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
31. عبد السلام، عزيزي (2003). مفاهيم تربوية من منظور سيكولوجي حديث. (ط1). الجزائر: دار الريحان للكتاب.
32. عبد السميع، مصطفى. حوالة، سهير محمد (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
33. عبد العزيز، صالح (1963). التربية وطرق التدريس (ط 5). مصر: دار المعارف.
34. عبد الهادي نبيل (2002). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي (ط2). عمان: دار وائل.
35. علام صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
36. فيفر، إيزابيل (1997). الإشراف التربوي على المعلمين. (ط2). عمان: روائع المجدلاوي.

37. قاسم، محمد ناجي، منسي محمد عبد الحليم، صالح أحمد (2003). التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء (د.ط). الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
38. لبيب، محمد (1981). الأسس الاجتماعية للتربية. (ط 8): دار النهضة العربية.
39. محمد، أبو هاشم حسين (2006). الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية، (د.ط)، السعودية: (د. ن).
40. محمد، أحمد كريم. عنتر، لطفي (2000). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة للنشر والتوزيع، مصر.
41. محمد، عبيدات. ومحمد، أبو نصار وعقلة، مبضين (1999). منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، (ط2)، عمان: دار وائل للنشر والطباعة.
42. محمد، وليد البطيش، فريد كامل، أبو زينة (2007). مناهج البحث العلمي وتصميم البحث والتحليل الإحصائي (ط1)، (د ب): دار المسيرة.
43. مصطفى، نوال نمر (1433هـ-2012). إستراتيجيات التقويم في التعليم (ط 1). عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
44. ملحم، سامي محمد (1421هـ-2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط2). عمان: دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.
45. ملحم، سامي محمد (1422هـ-2001). سيكولوجيا التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
46. منسي، عبد الحليم محمود (1998). التقويم التربوي (د.ط). مصر: دار المعرفة الجامعية.
47. منسي، محمود عبد الحليم (2003). مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، (د ط)، مصر: دار المعرفة الجامعية.
48. منصور عبد المجيد، سيد أحمد، سريبي، زكريا أحمد، الحشاش، عبد اللطيف بن جاسم (1996). التقويم التربوي الأسس والتطبيقات (ط1). القاهرة: دار الأمين.

49. مورنتس، دونالدج (2005). التوجيه التربوي في المدارس الحديثة. (ط 1) فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

50. هشام، أحمد محمد، (2008). مناهج البحث العلمي في علم النفس، (ط2)، (د ب): مؤسسة الرؤية.

51. Robert Gubbels (1986). Autonomie et conditionnement. chez l'enfant et l'adolescent .Edition zolor .Belgique

ثانياً: المعاجم

1. ابن منظور (1988). لسان العرب المحيط، (المجلد 5). بيروت : دار الجيل (القاف والميم).

ثالثاً: الرسائل والأطروحات

1. إسماعيل، حساني (2014). استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة.

2. جمال، غاوي (2007). تكوين المعلمين أثناء الحتمية عن طريق صيغة التكوين عن بعد، رسالة دكتوراه في علوم التربية. جامعة الجزائر : الجزائر .

3. رمضان، خطوط (2009). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم. رسالة ماجستير في علوم التربية. غير منشورة :مسيلة.

4. سعادة، رشيد (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي بجامعة قاصدي مرباح "ورقلة" الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة.

5. سميرة، لعمارة (2011). تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات" دراسة ميدانية بدائرة فرجيو - ولاية ميله - مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري: قسنطينة.

6. فاطمة الزهراء، بو رصاص (2008). تقييم التربية التحضيرية الملحق بالمدرسة الابتدائية في الجزائر. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. غير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.

7. فاطمة الزهرة، حمادو، حليلة، البنة (2011). المكتبة المدرسية ودورها في تنمية القدرات الثقافية للمستفيدين، شهادة تقني سامي للتوثيق والأرشيف، تقرت: الجزائر.
8. لبنى بن سي مسعود (2007). واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير في العلوم التربوية. غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.

رابعاً: المناشير الوزارية

1. وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم: 2139/ و. ت. و / أ. ع / 15 الموضوع: إصلاح نظام التقويم التربوي البيداغوجي، المؤرخ في الجزائر 13 مارس 2005.
2. وزارة التربية الوطنية، مدخل علم المنهاج والسنة الخامسة ابتدائي، 2007.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

علوم التربية: إرشاد وتوجيه

في إطار إنجاز مذكرة تخرج الموسومة ب : واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

أستاذي أستاذتي :

نضع بين أيديكم إستبيان معد من طرف الطالبات بالإعتماد على الدراسات السابقة والتراث النظري، لمعرفة التقويم التربوي من أجل إبداء ملاحظاتكم و توجيهاتكم حول صياغة البنود ومدى قياسها لما أعدت لأجله.

التساؤل الرئيسي: ما هو واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

التعريف الإجرائي للتقويم التربوي:

هو عملية يقوم بها المعلم داخل الصف يتم من خلالها تقييم مستوى التلميذ المعرفي ويعتمد على وسائل و أدوات مختلفة مثل الامتحانات (الكتابية، الشفوية) والأنشطة الصفية (الواجبات و التمرينات داخل الصف) وكذلك أنشطة غير صفية واجبات منزلية (تطبيقات وتمرينات حول الدروس المقدمة).

الموسم الجامعي: 2015/2016م

الصياغة		القياس		الأسئلة	
غير ملائمة	ملائمة	لا يقيس	يقيس		
				هل نوع الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على الحفظ؟	1.
				هل تقوم بتنويع أدوات التقويم وفق لطبيعة المادة الدراسية؟	2.
				هل تعتقد أن النقطة هي وسيلة الوحيدة لتقويم قدرات التلميذ ؟	3.
				هل ترى أن تقويم عمل التلميذ في نهاية كل فصل يعتبر إجحافا؟	4.
				هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء التقويم التشخيصي؟	5.
				هل يمكن التقويم المستمر من إكتشاف قدرات التلميذ؟	6.
				هل الإمتحانات الكتابية من المعايير التي تتبعها لتقويم عمل التلاميذ داخل القسم ؟	7.
				هل نشاطات التلميذ داخل القسم من المعايير التي تتبعها لتقويمه ؟	8.
				هل تساهم في تحضير التلميذ نفسيا قبل الإمتحانات ؟	9.
				هل تستغرق الكثير من الوقت في إعداد أوراق العمل لتنفيذ التقويم المستمر في الحصص؟	10.
				هل إكتظاظ التلاميذ داخل الفصل تؤثر على كيفية تقويمهم ؟	11.
				هل من الضروري وضع خانة في بطاقة التقويم	12.

				تضع فيها ملاحظتك عن التلميذ ؟	
				هل لديك معايير مناسبة تقوم على أساسها تلاميذك؟	13.
				هل الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على الفهم؟	14.
				هل تراعي الفروق الفردية في تقويم قدرات التلاميذ؟	15.
				هل تستطيع التعرف إلى صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ من خلال عملية التقويم ؟	16.
				هل توظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس؟	17.
				هل تقدم نشاطات صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه ؟	18.
				هل عملية التقويم تحتاج إلى التعرف على مكتسبات التلميذ القبلية؟	19.
				هل تتطلب عملية التقويم الكثير من الجهد و الوقت ؟	20.
				هل تجد صعوبة في تغيير طريقة التقويم؟	21.
				هل تستخدم الواجبات المنزلية لتقويم تلاميذك؟	22.
				هل الطرف الوحيد الذي يقوم بعملية التقويم هو الأستاذ ؟	23.
				هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تكويني ؟	24.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

علوم التربية: إرشاد وتوجيه

قسم العلوم الإجتماعية

مقياس التقويم التربوي

معلمي ومعلمتي الفاضلة:

في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس إرشاد وتوجيه بعنوان " واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين "

نضع بين يديك هذه الإستمارة ونرجو منك الإجابة على ما ورد فيها من أسئلة بما يتناسب مع رأيك بصدق وصراحة ومسؤولية وتأكد إجابتك ستحظى بسرية التامة وتستخدم لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: وللإجابة بدقة وصراحة وذلك بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي تتناسبك.

بيانات عامة:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. المؤهل العلمي: ☐ ليسانس ☐ بلوم دراسات عليا ☐ مؤهل آخر
3. عدد سنوات العمل: ☐ من 01 - 10 ☐ من 10 - 20 ☐ من 21 - 34

وشكرا على تعاونكم معنا

الموسم الجامعي: 2015 / 2016

نادرا	أحيانا	دائما	البدائل الأسئلة	
			1. هل نوع الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على الحفظ؟	
			2. هل تقوم بتنويع أدوات التقويم وفق لطبيعة المادة الدراسية؟	
			3. هل تعتقد أن النقطة هي وسيلة الوحيدة لتقويم قدرات التلميذ ؟	
			4. هل ترى أن تقويم عمل التلميذ في نهاية كل فصل يعتبر إجحافا؟	
			5. هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء التقويم التشخيصي؟	
			6. هل يُمكن التقويم المستمر من إكتشاف قدرات التلميذ؟	
			7. هل الإمتحانات الكتابية من المعايير التي تتبعها لتقويم عمل التلاميذ داخل القسم ؟	
			8. هل نشاطات التلميذ داخل القسم من المعايير التي تتبعها لتقويمه ؟	
			9. هل تساهم في تحضير التلميذ نفسيا قبل الإمتحانات ؟	
			10. هل تستغرق الكثير من الوقت في إعداد أوراق العمل لتنفيذ التقويم المستمر في الحصص؟	
			11. هل إكتظاظ التلاميذ داخل الفصل تؤثر على كيفية تقويمهم ؟	
			12. هل من الضروري وضع خانة في بطاقة	

			التقويم تضع فيها ملاحظاتك عن التلميذ ؟	
			هل لديك معايير مناسبة تُقَوِّم على أساسها تلاميذك؟	13.
			هل الأسئلة التي تطرحها على التلميذ في الإمتحانات تعتمد على الفهم؟	14.
			هل تراعي الفروق الفردية في تقويم قدرات التلاميذ؟	15.
			هل تستطيع التعرف إلى صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ من خلال عملية التقويم ؟	16.
			هل توظف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس ؟	17.
			هل تقدم نشاطات صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه ؟	18.
			هل عملية التقويم تحتاج إلى التعرف على مكتسبات التلميذ القبلية؟	19.
			هل تتطلب عملية التقويم الكثير من الجهد و الوقت ؟	20.
			هل تجد صعوبة في تغيير طريقة التقويم؟	21.
			هل تستخدم الواجبات المنزلية لتقويم تلاميذك؟	22.
			هل الطرف الوحيد الذي يقوم بعملية التقويم هو الأستاذ ؟	23.
			هل يسمح لك الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تكويني ؟	24.