جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علوم التربية

التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه

-دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية في دائرة المسيلة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

علي مخلوفي

إشراف الأستاذ:

أ. لخضر لكحل

السنة الجامعية: 2017/2018

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علوم التربية

التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه

-دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية في دائرة المسيلة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ:

علي مخلوفي أ. لخضر لكحل

لجنة المناقشة

بدرينة محمد العربي .....رئيسا

لكحل لخضر.....مشرفا ومقررا

صرداوي نزيم.....ممتحنا

فرحاوي كمال.....ممتحنا

بيبي مرزاق.....ممتحنا

بن بسعي محمد.....ممتحنا

السنة الجامعية:2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

﴿اَلْحَمْدُ لِلَّه ربِّ اَلْعَالَمين﴾

(سورة الفاتحة، الآية رقم 01)

شكر وعرفان:

الحمد لله عز وجل أن وفقني لانجاز هذا العمل.

ثم لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى أستاذي القدير

لكحل لخضر

على توجيهاته القيمة ونصائحه و إرشاداته المنهجية التي لم يبخل بها علي طوال فترة إنجاز هذا البحث والتي سمحت لي بالسير على النهج السليم.

كما أتقدم بالشكر لكل أساتذة جامعة المسيلة و برج بوعريريج وسطيف بالهضاب2 الذين حكموا لنا مجموعة المقاييس والاختبارات، كما أتقدم بفائق شكري إلى كل السادة المفتشين ومعلميهم ومعلماتهم من مقاطعات دائرة المسيلة على كل المساعدات والمساهمات وكل التسهيلات التي قدمت لنامن أجل استكمال هذا البحث.

الطالب:

علي مخلوفي

الإهداء:

الحمد لله الذي بحمده تدوم النعم، والصلاة والسلام على من بعثه الله هاديا لأقوم السبل

أما بعد

أهدى ثمرة جهدي إلى:

والدي السي كمال المجاهد رحمه الله

أمي عتيقة العزيزة

زوجتي الفاضلة

إخوتي وأخواتي

أبنائي وبناتي، كمال الدين، عاتكة، مهدي، شدى سندس، ندى رحيل

وكل الأخوة والأصدقاء والزملاء

سيد علي

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الاجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: **هل توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه؟**وقد تكونت عينة البحث من 200 معلماومعلمة ببعض المدارس الابتدائية في دائرة المسيلة،كما تم تبني المنهج الوصفي الارتباطي،ولجمع البيانات تم استخدام اختبارمفاهيمي وشبكة ملاحظات الأداء التقويمي (تكويني،تجميعي)ومقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المصممين من قبل الباحث،وقد أظهرت النتائج ما يلي:

1- لاتوجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

2- لاتوجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي و بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية.

3- لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغيرمؤسسة التكوين.

Résumé :

La présente étude vise à répondre à la question de recherche suivante : Y a-t-il une corrélation, chez les enseignants du primaire, entre la maîtrise des concepts théoriques d'évaluation selon l'approche par compétences et leur performance évaluative, ainsi que leurs attitudes envers ladite maîtrise. L'échantillon est composé de 200 enseignants et enseignantes exerçant dans des écoles primaires au sein de la daira de M'sila. Nous avons adopté dans cette recherche l'approche descriptive corrélative. Concernant la collecte des données, nous avons utilisé un test conceptuel et une grille d'observation de performance évaluative (formative, synthèse), et une mesure de tendances vis-à-vis de l'évaluation selon l'approche par compétences élaborés par le chercheur et dont les résultats ont montré les éléments suivants :

1- Absence de corrélation, chez les enseignants du primaire, entre la maîtrise des concepts théoriques d'évaluation selon l'approche par compétences et leur performance évaluative, ainsi que leurs attitudes à l'égard de ladite maîtrise.
2- Absence de corrélation, chez les enseignants du primaire, entre la maîtrise des concepts théoriques d'évaluation selon l'approche par compétences et leur performance évaluative, ainsi que leurs attitudes à l'égard de ladite maîtrise, selon la variable d'expérience (ancienneté).
3- Absence de corrélation, chez les enseignants du primaire, entre la maîtrise des concepts théoriques d'évaluation selon l'approche par compétences et leur performance évaluative, ainsi que leurs attitudes à l'égard de ladite maîtrise, selon la variable de l'institution de la formation.

فهرس المحتويات:

المحتويات **الصفحة**

آية قرآنية

شكر وعرفان

إهداء

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص باللغة الأجنبية

الفهرس

قائمة الأشكال

قائمة الجداول

مقدمة ..... أ-

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية..... 08

2-الفرضيات..... 13

3-أهميةالدراسة 14

4-أسباب اختيار الموضوع 15

5-أهداف الدراسة 15

6-تحديد المفاهيم 15

7-الدراسات السابقة 16

الفصل الثاني:

التحكم المفاهيمي والأدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلم التعليم الابتدائي

تمهيد 33
1-تحديد مفهوم التقويم 33
2-أنماط التقويم التربوي 35
3-أهمية التقويم في العملية التربوية 36
4-أهداف التقويم في العملية التربوية 37
5-مستويات التقويم التربوي 38
6-مجالات التقويم التربوي 65
7-أساليب التقويم التربوي 41
8-التقويم التربوي من منظور الكفاءات 46
9-التقويم في ظل بيداغوجيا الإدماج 50
10-التقويم وفق المقاربة الكفاءات في المرحلة الابتدائية 57
11-التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى المعلم 63
12-الأداء التقويمي وفق المقاربة بالكفاءات لدى المعلم 65
13-مشكلات تقويم الأداء التقويمي للمعلم 73
خلاصة 75

المقاربة بالكفاءات

تمهيد 77
1-مفهوم المقاربة بالكفاءات 77
2-الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات 77
3-ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية 79
4-مبررات اعتماد بيداغوجية الكفاءات 80
5-خصائص الكفاءة 81
6-مبادئ بيداغوجية المقاربة بالكفاءات 83

7-أنواع الكفاءات 85
8-مستويات الكفاءة 86
9-أهداف التدريس بالكفاءات 87
10-مميزات التدريس بالكفاءات 89
11-المؤشرات التي تميز مقاربة التدريس بالكفاءات 90
12-الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات 91
خلاصة 98

الفصل الرابع:
الاتجاهات

تمهيد 100
1-مفهوم الاتجاه 100
2-المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه 102
3-تصنيف الاتجاهات 104
4-مكونات الاتجاه 105
5-خصائص الاتجاه 106
6-مراحل تكوين الاتجاهات 108
7-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات 109
8-وظائف الاتجاهات 110
9-النظريات المفسرة للاتجاهات 111
10-طرق قياس الاتجاهات 114
11-طرق تعديل الاتجاهات 123
خلاصة 125

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 128

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:.....128

2- حدودالدراسة.....129

3-منهج الدراسة 130

3-مجتمع الدراسة 130

4-عينة الدراسة.....131

5-أداة الدراسة 134

6-المعالجة الإحصائية.....140

خلاصة 161

الفصل السادس:

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد 163

1-عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات 163

1-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية.....191

2-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية.....197

3-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرئيسية الثالثة وفرضياتها الفرعية.....202

2-الاستنتاج العام 209

الخاتمة 209

مقترحات الدراسة 211

قائمة المراجع 214

قائمة الملاحق 227

قائمة الجداول

الرقم	المحتويات	الصفحة
01	المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم بالكفاءات.	47
02	معايير التقويم في نشاط اللغة العربية.	55
03	معايير التقويم في نشاط الرياضيات.	55
04	فترات تنفيذ عملية التقويم.	57
05	طريقة ليكرت في قياس الاتجاه.	117
06	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية بحسب الخبرة ومؤسسة التكوين والمقاطعة والمدرسة.	129
07	توزيع عيتة الدراسة بحسب المقاطعات والمدارس.	132
08	توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التفتيشية و المدارس الابتدائية في إقليم دائرة المسيلة.	132
09	عدد المقاييس الموزعة و المسترجعة و المفقودة و الملغاة لكل عنقود حسب كل مقاطعة و مدرسة ابتدائية.	133
10	توزيع عينة الدراسة بحسب الخبرة(اقدمية).	133
11	توزيع عينة الدراسة حسب مؤسسة التكوين.	133
12	توزيع بنود الاختبار المفاهيمي على أبعاده الستة.	135
13	توزيع بنود شبكة ملاحظات أداء تقويمي على أبعاده.	137
14	عدد بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات على أبعاده.	139
15	مفتاح تصحيح عبارات مقياس الاتجاهات.	139
16	توزيع عبارات مقياس الاتجاهات حسب اتجاهاتها.	139
17	نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس التحكم المفاهيمي.	141
18	معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل.(التحكم المفاهيمي)	141
19	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول(مفاهيم وتعريفات التقويم) و الدرجة الكلية	141
20	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني(موضوع التقويم) والدرجة الكلية.	142
21	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث(أهداف التقويم) والدرجة الكلية.	143
22	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع(وظيفة التقويم) والدرجة الكلية.	143
23	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الخامس(الوظعية التقويمية) والدرجة الكلية.	144
24	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد السادس(معاييرومؤشرات التقويم) والدرجة الكلية.	145
25	معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات مقياس التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	145
26	قيم معامل ثبات مقياس التحكم المفاهيمي حسب أبعاده باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	146
27	نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني).	147
28	معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل.(الأداء التقويمي التكويني)	147
29	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول(التخطيط للتقويم) و الدرجة الكلية	148
30	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني(الاستمرارية في التقويم) والدرجة الكلية.	148
31	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث(البنائي) والدرجة الكلية.	149
32	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع(التفاعلي) والدرجة الكلية.	149
33	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الخامس (التكويني الآداتي) والدرجة الكلية.	150

34	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد السادس(التكويني المرجعي) والدرجة الكلية.	150
35	معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات مقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني).	151
36	قيم معامل ثبات مقياس الأداء التقويمي(المجال التكويني) حسب أبعاده باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	151
37	نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الأداء التقويمي (المجال التجميعي).	152
38	معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل.(الأداء التقويمي التجميعي)	152
39	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول(الشمولية) و الدرجة الكلية	152
40	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني(الموضوعي) والدرجة الكلية.	153
41	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث(التجميعي الأداتي) والدرجة الكلية.	153
42	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع(التجميعي المرجعي) والدرجة الكلية.	154
43	معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات مقياس الأداء التقويمي (المجال التجميعي).	154
44	قيم معامل ثبات مقياس الأداء التقويمي(المجال التجميعي) حسب أبعاده باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	154
45	نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الأتجاهات .	155
46	معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل.(الاتجاهات)	155
47	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول(الأهداف والغايات) و الدرجة الكلية	156
48	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني(اللأساليب والطرائق) والدرجة الكلية.	156
49	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث(علاقة المعلم بالتقويم) والدرجة الكلية.	157
50	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع(علاقة المتعلم بالتقويم) والدرجة الكلية.	157
51	قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الخامس (الانتقال إلى مقاربة جديدة).	158
52	معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات مقياس الاتجاهات.	158
53	قيم معامل ثبات مقياس الاتجاهات حسب أبعاده باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	159
54	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي) والاتجاهات	164
55	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)	166
56	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعدمفاهيم وتعريفات والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)	166
57	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد موضوع التقويم والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)	167
58	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد أهداف التقويم والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)	168
59	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد وظيفة التقويم والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)	169
60	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد الوضعية التقويمية والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)	170
61	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد معايير ومؤشرات والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)	171
62	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي واتجاهات المعلمين	172
63	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعدمفاهيم وتعريفات واتجاهات المعلمين	173
64	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد موضوع التقويم واتجاهات المعلمين	173
65	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد أهداف التقويم واتجاهات المعلمين	174
66	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعدوظيفة التقويم واتجاهات المعلمين	175
67	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد الوضعية التقويميةواتجاهات المعلمين	176
68	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطيةبين بعد معاييرومؤشرات واتجاهات المعلمين	177
69	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي) والاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية) من سنة إلى 10 سنوات	178

70	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي) والاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية) من11سنة إلى 20 سنوات	179
71	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي واتجاهات المعلمين لمتغير الخبرة(الأقدمية) من21 سنة فمافوق.	180
72	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي) تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية)	181
73	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي الاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية)	184
74	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي) تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.(المعاهد التكنولوجية)	185
75	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي واتجاهات المعلمين لمتغير مؤسسة التكوين.(التكويت التحضيري البيداغوجي)	186
76	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي) تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.	188
77	معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي الاتجاهات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.	190

قائمة الأشكال

الرقم	المحتويات	الصفحة
01	مقياس بوجاردس لقياس الاتجاهات	115
02	طريقة أوزجود في قياس الاتجاهات	118
03	التعديل الطردي للاتجاه لمعتز سيد (2001)	120
04	التعديل العكسي للاتجاه لمعتز سيد (2001)	121

جدول الملاحق

الرقم	المحتويات	الصفحة
01	اختبار مفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	227
02	مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	229
	شبكة ملاحظات أداء تقويمي (تكويني،تجميعي)	230
03	جداول الاتساق الداخلي و التجزئة النصفية لأداوات الدراسة الثلاثة	233
05	نتائج فرضيات الدراسة الرئيسية(نتائج SPSS)	236

مقدمة

مقدمة:

إن إجراء أي تعديل أوتغيير على المنظومة التربوية، يرتكز على متغير المجتمع ومشكلاته، المرتبطة أساسا بغاياته وأهدافه ومتطلبات العصر،وذلك في شتى المجالات المرتبطة بالمجال التربوي، وعلى هذا الأساس اعتمدت وزارة التربية الوطنية مقاربة التدريس بالكفاءات،استجابة لمتطلبات المجتمع الداخلية والأوضاع الدولية السائدة. فإصلاح المنظومة التربوية،لابد أن يعتمد على تفعيل دور عدة عناصر مرتبطة بالمنظومة التربوية نفسها،بما فيها المنهاج ومكوناته،طرق التدريس، المتعلم وحاجاته،وكذا أهداف المجتمع وغاياته،وإذا نظرنا إلى المنهاج فلا بد أن نحدد العناصر التي يجب إجراء تعديلات عليها، لجعله يتناسق مع ما تستوجبه المقاربة التي يقوم على أساسها،وإجراء هذه التعديلات،لا يجب أن تكون من فراغ، بل يتم بعد دراسات معمقةوعملية تقويم دقيقة،تحدد لنا ما يستوجب تثمينه،وما يستوجب تعديله أوحذفه وتغييره،بما يسهم في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها وأهداف المجتمع، وعلى هذا الأساس،لابد أن يتضمن المنهاج على وسائل تقويم مختلفة لجوانب العملية التعليمية التعلمية،لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم في سلم المعرفة.

فالتقويم التربوي من أهم العناصر التي تمكن المعلمين من الكشف عما يعرفه التلميذ بطريقة شاملة،وما يستطيعون القيام به والعقبات التي يواجهونها في ذلك،مع العمل على تجاوزها مستقبلا،ولذا فنجد التقويم التربوي من أهم العناصر التي تعتمد عليها العملية التعليمية التعلمية في ظل التدريس بالكفاءات، حيث نجد في ظل هذه المقاربة علاقة تفاعلية بين عملية التقويم وعملية التعليم والتعلم،إذ أن تغيير ممارسات التقويم إنما يعكس تغييرات في طرق التدريس وانسجاما مع الأهداف والكفاءات المستهدفة،ويظهر الأثر الذي تخلفه عملية التقويم في العملية التعليمية من حيث أنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية للتعلم الفعّال،ويوجه التعليم نحو ما يجب أن يقوم بتقويمه.

والتقويم التربوي في ظل المقاربة بالأهداف لم يبوأ المكانة التي يجب أن يشغلها في الفعل التربوي، نظرا لعدم الربط بين محتوى المنهاج وعملية التقويم في هذه المقاربة، ولذا كان إصلاح ممارسات التقويم مطلوبا منذ وقت طويل.

وبعد اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات، أصبح التقويم التربوي يشكل بمختلف مجالات تطبيقه واستراتيجياته،ووظائفه وأهدافه ركيزة أساسية لتحسين نوعية التعليم ومردود

منظومتنا التربوية،بواسطة تنمية الدراية والمعرفة بهذه العملية لدى كل المتدخلين في المسار التربوي بصفة عامة،ولدى المعلمين بصفة خاصة،والأولياء والتلاميذ،ونظرا للجديد الذي أتت به أساليب وأشكال التقويم المتعددة في ظل المقاربة بالكفاءات بالنسبة للمعلم،لا شك بأن ذلك يثير بعض التساؤلات،وقد يواجه في تطبيقه بعض العقبات، لذا كان لابد قبل الشروع في إصلاح عملية التقويم الرجوع إلى المعلمين قصد تقصي انشغالاتهم وآرائهم ومواقفهم حيال هذا الموضوع، وعليه جاءت هذه الدراسة المتمحورة حول "**التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه**".

وقد قسمت الدراسة إلى جانبين،جانب نظري وجانب ميداني، أما الجانب النظري فقد احتوى أربعة فصول، حيث تطرق الباحث فيه إلى الإطار العام للدراسة من خلال تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات وضبط أهداف وأهمية الدراسة وتعاريفه الإجرائية والدراسات السابقة. كما شمل الإطار النظري الفصول الآتية:

أما الفصل الثاني فخصص للتقويم عموما ثم للتحكم المفاهيمي والأدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وتضمن: تمهيد للفصل،مفهوم التقويم التربوي،أنواعه،أهميته وأهدافه،مستوياته،مجالاته وأساليبه المتعددة، كما أسهب الباحث في تحديد مفهوم التقويم ضمن بيداغوجيا الإدماج ثم خصص الباحث الجزء الثاني من هذا الفصل للحديث عن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وكيفية التحكم فيه مفهميا وأدائيا، خصائصه ووظائفه، ليتطرق بالنهاية إلى صعوبات تطبيقه وكيفية تقويم التحكم المعرفي (المفاهيمي) للمعلم وأدائه في شقيه التكويني والتجميعي .فخلاصة للفصل.

فالفصل الثالث خصص لموضوع المقاربة بالكفاءات وتضمن: تمهيد للفصل ،مفهوم المقاربة بالكفاءات ،مستويات الكفاءة ،الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات ،مبررات اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في مناهجنا الدراسية ،أهداف التدريس بهذه المقاربة،خصائصها،مبادئها والمؤشرات التي تميزها عن باقي المقاربات السابقة ،الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات ،ثم خلاصة للفصل.

أما الفصل الرابع فأفرده الطالب الباحث للحديث عن الاتجاهات حيث تضمن : تمهيد للفصل،تعريف الاتجاهات،المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه،أنواع وتصنيفا الاتجاهات،مكونات الاتجاه،خصائصه ومراحل تكوينه،فعوامل تكوين

الاتجاهات،وظائفها،وكذا النظريات المفسرة للاتجاهات وطرق قياسها وأهم طرق تغييرها،ليختم بخلاصة للفصل.

أما الجانب الميداني، فقد احتوى فصلين، فصل خامس وفصل سادس،فالفصل الخامس خصص لإجراءات الدراسة الميدانية،والذي تضمن: تحديد منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينته، الحدود الزمانية والمكانية للدراسة، أداة جمع البيانات، فضلا عن التقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أما الفصل السادس فتناول الباحث فيه عرضا للنتائج وتحليليها ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة، فاستنتاج عام فخاتمة للدراسة، مضاف إليها الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1 الإشكالية

2 الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع

5- أهداف الدراسة

6- تحديد المفاهيم

7- الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

تحتل المنظومة التربوية في أي بلد من البلدان أومجتمع من المجتمعات،مكانة محورية تدور حولها مختلف المنظومات الأخرى.ونظرا لهذه المكانة المركزية التي تحتلها كانت محل الاهتمام باعتبارها أداة لتكوين الثروة البشرية التي تصنع التطور والحضارة.ومنذ الاستقلال بدأت الدولة الجزائرية في بناء منظومة تربوية،تستجيب لحاجات البلد وتطلعات الأمة ،للخروج من دائرة التخلف واللحاق بركب التقدم والتطور.وقد عرفت المنظومة التربوية بمختلف مراحلها منذ الاستقلال عدة تغيرات وتطويرات ،متأثرة بتغير الرؤى السياسية والتجاذبات المحلية والدولية،ولعل التطور الاقتصادي والاجتماعي والعلمي فرض واقعا جديدا على الجزائر،أدى بها إلى مراجعة مكونات النظام التربوي،من خلال وضع مناهج تتماشى وهذه التغيرات والمستجدات ،سعيا نحو إقرار مدرسة متطورة ومتفتحة ،تتكفل بالإعداد الأمثل للأجيال من جميع الجوانب.

وتعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين،مسألة طبيعية بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات،إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة،والأولى بالتطوير هو قطاع التعليم،لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبره الركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر،لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع.فالكفاءة والمعارف تشكل للمتعلم أدوات تسمح له من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف في الحياة اليومية بنجاح،ولن يتأتى هذا إلا من خلال مناهج تتماشى وهذه الرؤية.

وفي هذا السياق تم الشروع في تطبيق إصلاح المنظومة التربوية منذ سنة 2003 في الجزائر،باختيارها المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج كتصور منهجي لتنظيم العملية التعليمية التعلمية،وهذا التصور متفرع عن المنهج البنائي،وتعتمد منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله،أمام وضعيات-إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية،ولهذه المقاربة أسس ذات بعد استراتيجي وآخر منهجي،أما الأول،فيعني أنها مقاربة ذات توجه مستقبلي متكاملة،تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصرالتي تنطوي عليها البرامج الدراسية،كما أنها مقاربة متدرجة وعلمية،حيث تعتمد على

بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة،الكفيلة بوضع تلك البرامج حيز التطبيق،أما الثانية فتعني،أنها تقوم على مجموعة من المتغيرات كمبدأ الكلية ومبدأ الاتساق بين مختلف مكونات المنهاج،ومبدأ القابلية للتطبيق ومبدأ المقروئية لإدراك وفهم البرامج الموضوعة تحت تصرف المعلم والمتعلم،كما جاءت بمبدأ التقييم الذي تتصوره يسير مصاحبا لفعل التعلم،كما تتبنى مبدأ التلاؤم الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة،وملائمة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته،إنها مقاربة ذات نظرة جديدة لمحتويات التعليم،والكتاب المدرسي،وطرائق التدريس، الأنشطة التعليمية والوسائل وللزمن البيداغوجي وللتقويم.

لقد تناولت العديد من الدراسات أهمية المقاربة بالكفاءات في تفعيل العملية التعليمية التعلمية برمتها،وتحسين مخرجات التعليم،لاسيما فيما يتعلق بالتقويم وأساليبه،ولعل من بين **أهم الدراسات نجد دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(1995)،ودراسة بول انشوبس(2001) Paul inchoupps** ،ودراسة **عبد العزيز محمد عبد العزيزو آخرون (1990)** التي خلصت إلى ضرورة تبني أساليب ومقاربات التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات،لأنها تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية على نحو أفضل.

والتقويم بمفهومه الواسع،يقع في قلب مشروع إصلاح المنظومة التربوية،وينبغي إدماجه في صميم ديناميكية التغيير النوعي الشامل،فضلاعن كونه وسيلة لمعاينة المكتسبات المدرسية للتلاميذ وحوصلتها،ويعتبر أداة لتنوير مراكز القرار وتزويدها بالمعطيات الصحيحة،كما يندرج أيضا في سياق تدارك الخلل وإعادة ضبط وتنظيم المنظومةككل.

(ابن بوزيد ،2008،ص. 133).

من خلال جهود التربويين السابقة،نجد هناك مداخل عديدة استخدمت لتقويم المعلم،منها مااعتمد على مدخل تقييم المعلم لذاته،حيث يرى أصحابه أنه أقرب إلى معرفة نواحي القوة والضعف في أدائه،ولكن مايعاب عليه هو مغالاة بعضهم في الحكم على أدائهم وفي تقدير أنفسهم،وهناك مدخل اعتمد في تقويم التلاميذ لمعلميهم ،ولكن في حالات عديدة لا يمكن الوثوق في تقويمهم لأنهم لم يبلغوا بعد من النضج والخبرة التي تمكنهم من إصدار الأحكام الصائبة،خاصة إذا تعلق الأمر بتلاميذ التعليم الابتدائي،ومدخل اعتمد تقويم المعلم من خلال قياس الأثر الذي يحدثه في تلاميذه،ولكن هذه الطرائق انتقدت من منطق أن نتائج

الامتحانات لا تتأثر بمجهود المعلم فقط، بل تتداخل فيها جوانب عديدة،كذكاء المتعلمين ومرافقة الوالدين وخاصة تأثير الدروس الخصوصية.

يُعد مدخل تقييم المعلم من خلال الاختبار،مدخلا آخر يقوم على قياس معرفة المعلم للمادة التي يدرسها لتلاميذ،هومايرتبط بهامن معلومات ومهارات واتجاهات يوصلهاإليهم،والجانب الآخر لهذه المعرفة في اختبارات المعلم،هو قياس مدى معرفته بالتعليم الصفي وطرقه وبقضايا التعليم المهني والبيداغوجيا،والتنمية البشرية والاتصال والمؤسسة المدرسيةواللوائح والقوانين... ويلعب هذان النوعان من المعرفة دورا هاما في فهم جودة أداء المعلم بصورة عامة،وذلك من خلال آراء المعلم عن نفسه من جهة،ومساعدة التلاميذ في التعلم من جهة أخرى،أي أنهما يرتبطان بالتفكير العقلاني المنطقي البيداغوجي والعمل المهني .

وتتميز الاختبارات الموضوعية باستبعاد العوامل الذاتية،التي يمكن أن تؤثر في الحكم على كفاءة المعلم التدريسية،وتهدف إلى قياس جانب من جوانب شخصية المعلم وقدراته واستعداداته.ورغم التأييد الكبير لهذا النوع من الاستخدامات في تقييم المعلم معرفيا،غير أنها تبقى محدودة الفائدة إزاء قياس أداء المعلم التعليمي وسلوكه التدريسي،مما يبرر التفكير في أساليب قياس بديلة.وتبقى هذه المعرفة النظرية ليست غاية في حد ذاتها،إذ يتطلب الأمر تجويد الأداء،وتحويل هذه المعرفة إلى ممارسات ومهارات يتوقف تجسيدها داخل الفصول الدراسية،ضمن ممارسات بيداغوجية وديداكتيكية،حيث:"إن الفعل التعليمي التعلمي،يتوقف في واقعه على إجراءات عملية ومضبوطة،تمكن المدرس والتلميذ معا من حسن توظيف هذا النموذج ضمن ممارساتهما، توظيفا يتطابق وروح النموذج التربوي الحديث.**(ديشي،2003,ص5)**.

كما أكدت دراسات عديدة،على أهمية ووجاهة العلاقة بين معرفة المعلمين للمفاهيم التربوية وبين سيرورة ممارستهم واستثمارهم لهذه المعرفة في العملية التعليمية التعلمية،حيث شكلت أهمية المعرفة النظرية للمعلمين موضوعات في متناولهم يمكن حصرها في مقاربات ثلاثة: الأولى اهتمت بتعريف أو تحديد مميزات هذه المعرفة،ومقاربة ركزت على هيكلتها ،والثالثة ركزت على تجنيد المعرفة في وضعيات مختلفة**(Amade-Escot ,2014)**.

إن الارتقاء بمستوى المعلم التدريسي عموما،والتقويمي معرفة وأداء خصوصا،إلى مستوى التحكم في الكفاءة المهنية،يعد من أحد الأهداف التربوية المهمة،وضمن الاهتمامات الكبرى في الوقت الراهن،ويمكن تحقيق ذلك إذا زادت الجودة وفعالية الأداء التقويمي،وهذا يتطلب عملية قياس لهذا السلوك داخل القسم خلال تفاعل المعلم مع المتعلمين، بهدف الوصول إلى أكثر فاعلية ممكنة للعملية التقويمية.

والمتتبع للأساليب التي كان بواسطتها يحكم على أداء المعلم التقويمي،يلاحظ أنها تطورت وتنوعت في الآونة الأخيرة،(**المفتي،1996،ص،32**).

إن الملاحظة التي جربت استخدام أساليب عديدة،وبأسماء متعددة لأنواعها،والتي أشارت إليها مراجع عديدة مثل ما جاء لدى(**عبيدات،2009**) ،(**الدوسري،2000**)،(**ملحم،2005**).

إن تقييم أداء المعلم التقويمي يندرج ضمن سياق عمليات إصلاح مدخلات المنظومة التربوية،خاصة على الصعيد الرسمي،وخير دليل التغيرات التي مست مناهج التعليم الابتدائي لأربع مرات على التوالي،أي منذ سنة **2003** إلى غاية سنة **2016**،وهذا ما أشارت إليه وزيرة التربية الوطنية خلال الندوة الوطنية المنعقدة بتاريخ 23و24جويلية 2015 والتي أعلنت فيها على ضرورة تسطير سياسة منسجمة مع سياسات تنمية الموارد البشرية،إذ يتعلق الأمر بتكوين المكونين،كما كشفت على مراجعة البرامج المطبقة في المدارس العليا للأساتذة وجعلها تتماشى ومتطلبات مهنة التدريس، وهذا ينطبق أيضا على المعلم بصفة عامة،وعلى معلم التعليم الابتدائي بصفة خاصة، وذلك ولأنه الموكلة إليه مهمة بناء التعلمات الأساسية وتقويمها.

وفي سياق متصل،أشارت العديد من البحوث إلى وجود علاقة وثيقة بين اتجاهات المعلمين والتقويم البيداغوجي،حيث توصل بعضهم إلى وجود علاقة إيجابية لدى المعلمين نحو التقويم،لاسيما عندما يجتمع لدى المعلمين التحكم الكافي لمصطلحات التقويم وتعاريفه مع تحقق أدائهم التقويمي الذي يحدث في سياق التعلم أو بعده.

أماإذا حصل واستوعب المعلم للخلفية النظرية للتقويم ولم يصاحبه أداء إيجابي له،يمكن أن يواجه صعوبة في تمثل عملية التقويم ممارسة،ولهذا فمن الممكن أن تكون لديه اتجاهات سلبية نحوه.(**المخزومي،1995،ص54**).

وللإتجاهات أهمية كبيرة في علم النفس بشكل عام،وفي علم النفس التربوي وعلوم التربية والبيداغوجيا بشكل خاص، وذلك بسبب العلاقة المتميزة التي تربط اتجاهات الفرد بسلوكه.فاتجاهات المعلمين لها تأثير قوي وفعال ومؤثر في سلوك المعلمين أنفسهم،وفي توجيه متعلميهم خاصة،فالاتجاهات النفسية تضفي على إدراك الفرد لنشاطاته وتدخلاته معنى ومغزى،يساعده على انجاز مهامه وتحقيق أهدافه بشكل مميز.

وتعتبر الاتجاهات نحو التقويم التربوي من الأهداف التي يسعى القائمون على شؤون التربية والتعليم تحقيقها،وقد تكون سلبية أوإيجابية،فالإجابية يحسن تنميتها من خلال التمكن من المعرفة المطلوبة،والمتعلقة بالتقويم،والاتجاهات السلبية التي لا تتفق مع ماهو متوقع يجب توجيهها لتخدم الاتجاهات الإيجابية.

إلاأنه بعد استطلاع الميدان وبحكم مهنة الطالب الباحث الذي يشغل منصب مفتش للتعليم الابتدائي،أن الكثير من المعلمين الممارسين،وعلى اختلاف خبرتهم المهنية ومؤسسة التكوين التي أهلتهم للممارسة البيداغوجية، ألفينا لديهم ضعفا في التحكم المفاهيمي للتقويم،ورغم ذلك نلحظ عند البعض أداء تقويميا مقبولا و العكس، مع وجود اتجاهات متباينة بين الايجابية والسلبية،وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن طبيعة العلاقة الموجودة بين هذه المتغيرات،وباعتبار الضعف الموجود في التحكم المفاهيمي للتقويم فإننا نميل أكثر إلى الفرضية الصفرية،بحيث نتوقع عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي والأداء التقويمي واتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

ونظرا للدور الكبير الذي يقوم به المعلمون،فإنهم بحاجة إلى فهم سليم للمعرفة المتعلقة بالتقويم ابتداء،ثم يجب أن يتمثلوها كفاءات أدائية تقويمية،تستجيب لحاجات المتعلمين وترفع من تحصيلهم الدراسي،وتنمي اتجاهاتهم الإجابية نحو التقويم.

وانسجاما مع هذا الاتجاه الرامي إلى متابعة الجديد في التدريس عامة والتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات خاصة،تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على معرفة مستوى التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات عند معلمي التعليم الابتدائي وعلاقة ذلك بأدائهم التقويمي وباتجاهاتم نحوه. وكانت بعنوان" **التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم التقويمي و باتجاهاتهم نحوه**".من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-1.تساؤلات الدراسة :

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه؟.

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه،تعزى لمتغير الأقدمية؟.

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه،تعزى لمتغير مؤسسة التكوين؟.

1-2. فرضيات الدراسة:

1- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05)بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

1-1- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05)بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي.

1-2- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05) بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وباتجهاتهم نحوه.

2- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05)بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه،تعزى لمتغير الأقدمية.

2-1- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05)بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي،تعزى لمتغير الأقدمية.

2-2- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05)بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وباتجاهاتهم نحوه،تعزى لمتغير الأقدمية.

3- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05) بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه،تعزى لمتغيرمؤسسة التكوين.

3-1- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05) بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي،تعزى لمتغيرمؤسسة التكوين.

3-2- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى(0،05) بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وباتجاهاتهم نحوه،تعزى لمتغيرمؤسسة التكوين.

2-أهمية الدراسة:

لقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية بيداغوجيا التدريس بالكفاءات كمقاربة بنت عليها مناهجها في جميع المستويات،لاسيما التعليم الابتدائي،واحتل التقويم فيها مكانة أساسية كونه مدمج في صميم ديناميكية التغيير النوعي الشامل من أجل تحسين المردود التعليمي وتطويره. وتتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1-أهمية الطور الابتدائي ضمن المراحل الأخرى من التعليم.باعتباره القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل والمستويات اللاحقة.

2- أهمية دراسة التحكم المفاهيمي المعرفي للتقويم وفق المقاربة الكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم التقويمي (**تكويني،تجميعي**)وبالاتجاهات نحوه،خاصة إذا اعتبرنا التدريس بالكفاءات كمقاربة جديدة بالنسبة لنظامنا التربوي،فإنه أجدر بالباحثين التعرف على موضوع التقويم مفاهيميا وممارساتيا ومعرفة اتجاهاتهم حياله وعلاقتهم ببعضهم البعض.

3-أسباب اختيار موضوع الدراسة :

لكل باحث مجموعة من الأسباب والدوافع التي تجعله يختار موضوع بحث دون آخر وفي الدراسة مجموعة من الأسباب الموضوعية والذاتية التي دفعت بالباحث إلى اختيار هذا الموضوع ويمكن تلخيصها فيما يلي:

3-1-الأسباب الذاتية:

الرغبة والميل لدراسة موضوع التقويم بصفة عامة والتحكم المفاهيمي المعرفي للتقويم وفق المقاربة الكفاءات وعلاقته بأدائهم التقويمي (**تكويني،تجميعي**) وباتجاهات المعلمين نحوه بشكل خاص.

3-2-الأسباب الموضوعية:

تتمثل في مسألة الوقوف على الخلفية المعرفية للتقويم لدى المعلمين وعلاقتها بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه، وبالتالي حري بالمختصين إيلاءهذا الموضوع العناية الكاملة،ومنه الدراسة واستقصاء المعنيين حول هذه المسألة.

4-أهداف الدراسة:

1-يرتكز الهدف الرئيسي للدراسة حول التعرف على التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى المعلمين وعلاقته بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

2-التعرف على العلاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم له وباتجاهاتهم نحوه،تعزى إلى متغيرالأقدمية،ومتغيرمؤسسة التكوين.

5-تحديد المفاهيم:

5-1-المقاربة بالكفاءات إجرائيا l'approche par les competences :

هي طريقة في التدريس مبنية على منطق التعلم،والمطبقة في التعليم الابتدائي وتعبرعما ينبغي أن يقوم به المتعلم من خلال تعلمه في المدرسة وفي سياق معين،ويتكون محتواه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب،كما يقوم المتعلم الذي يكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما،وحلها في وضعية محددة.

5-2- التحكم المفاهيمي للتقويم إجرائيا:

"هو مجموع الدرجات التي نحصل عليها من خلال تطبيق اختبار مفاهيمي على عينة من معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي يعملون في مقاطعات ومدارس تابعة لدائرة المسيلة ".

3.5. الأداءالتقويمي(تكويني،تجميعي)إجرائيا:

5-3-1-الأداء التقويمي التكويني إجرائيا:مجموع الدرجات التي نحصل عليها من خلال تطبيقنا لشبكة ملاحظات تعلق بالأداء التقويمي أثناء ممارسة فعل التعلم الذي يحصل بين معلم التعليم الابتدائي وتلاميذه داخل حجرة الدرس .

5-3-2-الأداء التقويمي التجميعي إجرائيا:هو مجموع الدرجات التي نحصل عليها من خلال تطبيقنا لمنهج تحليل محتوى اختبارات تحصيلية شكلا ومضمونا ووفق معايير ومؤشرات معدة من قبل الباحث .

5-4-الاتجاه إجرائيا:

"ونقصد بالاتجاه إجرائيا مجموع الدرجات التي يتم التحصل عليها بتطبيق مقياس اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المستخدم في الدراسة الحالي".

6-الدراسـات السـابقـة:

6-1- دراسة فضيلة حناش،(2017) بعنوان:**(مدى تحكم الأساتذة المطبقين في مؤسسات التعليم المتوسط لأساسيات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات)** متوافقة مع نتائج بحثنا حيث أجريت هذه الدراسة على عينة شملت 75 أستاذا مطبقا في التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية موزعيم على 38 مؤسسة تطبيقية بالجزائر العاصمة،ولجمع البيانات تم اعتماد المنهج الوصفي التقويمي واستخدام أداة ملاحظة لرصد وجمع البيانات وتحليل ممارسات الأساتذة المطبقين وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

-لا يتحكم أساتذة اللغة العربية المطبقون بمتوسطات التعليم بصورة كافية في أساسيات التقويم وفق منظور الكفاءات.

-لا تستجيب ممارسات أساتذة اللغة العربية المطبقين للتقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات.

-لا يمارس أساتذة اللغة العربية المطبقين تقويم الوضعيات الادماجية وفق منظور الكفاءات.

6-2- دراسة أيمن محمد عمرو(2014) استهدفت هذه الدراسة استقصاء:**(درجة معرفة معلمي التربية الاسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقوين الواقعي ودرجة تطبيقهم لها)** في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي و طورت استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدريج،وتشتمل على أربعة أبعاد هي:البعد المعرفي،والبعد التخطيطي،والبعد التطبيقي,وبعد الاتجاهات,و طبقت على عينة تكونت من (63) معلما ومعلمة من معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الأساسية العليا،وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الاسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة بينما استجابات أفردا العينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على البعد التخطيطي بدرجة متوسطة،كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس،الدرجة العلمية،الخبرة على جميع أبعاد التقويم الواقعي.

6-3- دراسة دامخي ليلى(2012)بعنوان:**(تقويم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة الديداكتيكية)**،دراسة ميدانية استهدفت رصد مستوى توظيف المعلم للتقويم في الوضعيات التعلمية داخل السيرورة الديداكتيكية لبناء مؤشر الكفاية والكفاية القاعدية، ولتحقيق ذلك تم انتقاء أداة شبكة الملاحظة قصد تقييم أداء المعلم التقويمي،و طبقت علي عينة من المعلمين (40) تمت ملاحظة أدائهم في ست مواد ,وقد كشفت نتائج الدراسة على أن مستوى توظيف المعلم للتقويم في كل الوضعيات التعليمية مثل نسبة ضئيلة وفسر ذلك ليس بافتقار المعلم للتكوين بمقتضيات التدريس بالكفاءات فحسب بل بالتكوين الديداكتيكي والنفسي والبيداغوجي.

6-4- دراسة معوش عبدالحميد،(2012) بعنوان:**(درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظورالتدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها.)**،حيث أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ضعيفة (0,05) بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية عند مستوى(0,05) ودرجات اتجاهاتهم فيه وبلغت قيمة (ر) المحسوبة (0,208) ،كما كانت قيمتها الجدولية عند نفس مستوى الدلالة وبدرجة حرية(140) وبما أن القيمة المحتسبة أكبر من القيمة الجدولية فهي دالة إحصائيا، أي أنه توجد علاقة عند مستوى (0,05)ولكنها علاقة ضعيفة

جدا ،ويستنتج من هذه العلاقة أن الدرجة العالية في معرفة أفراد العينة للوضعية الإدماجية ليس من الضروري أو من شأنها أن تؤدي إلى اتجاهات مرتفعة على الرغم من أنه لا يخفى على أحد حسب الأدب النظري، أن من مكونات الاتجاه نجد المكون المعرفي (المعرفة والاتجاهات)أي يفترض أنه كلما كانت درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية عالية أوعالية جدا، كانت درجة اتجاهاتهم مرتفعة أو مرتفعة جدا (إيجابية)، بينما إذا كانت درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية ضعيفة أوضعيفة جدا، كانت درجة اتجاهاتهم منخفضة أو منخفضة جدا (سلبية).

6-5- دراسة كوسه سوسن عبد الحميد(2011) بعنوان:(**الكفايات الادائية والاتجاه نحو التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات تخصص رياضيات**)حيث هدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات الأدائية والاتجاه نحو التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات تخصص الرياضيات،استخدمت الدراسة المنهج الوصفي طبقته على عينة تامة تمثل جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم(63) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص رياضيات بكلية التربية للبنات جامعة أم القرى، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة للكفايات الأدائية الممارسة من قبل المعلمات المتدربات،وكذلك مقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الطالبات للكفايات الأدائية متوسطة ومعقولةعلى جميع أبعاد الكفايات بشكل عام،كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين ممارسة الكفايات الأدائية وبين التحصيل والاتجاه نحو تدريس الرياضيات وقد كان موضوع الدراسة(اتجاه معلمي المدرسة الإبتدائية نحو تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات)،حيث طرح الباحث من هذه الدراسة إشكاليةاتجاه المدرسين نحو هذه المقاربة وهل تلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم لتنفيذها؟ ولقد انطلق الباحث الفصل الأول الإطار العام للدراسة في دراسته هذه من جهل المدرسين بالتدريس وفق هذه البيداغوجية نتيجة لنقص التكوين والتدريس ولقد اعتمد الباحث في دراسته على االستبيان كأداة لجمع المعلومات على الإشكالية المطروحةأما عينة الدراسة فإنها لم تتجاوز52 معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد تحليل البيانات تمالتوصل إلى النتائج التالية:

- أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكو من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجية ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه .

- إن النسبة الغالبة من المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

6-6- دراسة " تيعشادين محمد" سنة 2009:هدفت هذه الدراسة إلى معرفة:**(اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط بالجزائر نحو طرق وأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات)**،وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث الاستبيان كتقنية لجمع البيانات،حيث شملت عينة الدراسة 166 أستاذا وأستاذة. فخلصت الدراسة إلى أن الأساتذة لديهم اتجاهات إيجابية نحو أهداف وطرائق وأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم والجوانب التطبيقية له في ظل المقاربة بالكفاءات. (**تيعشادين، 2009**).

6-7- دراسة بوعيشة نورة و بن عمارة سمية (2007)بعنوان :**(ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرالمفتشين التربويين)**.تهدف إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرالمفتشين التربويين،وهل يختل المعلمون في ممارساتهم للتقويم حسب الرتبة معلم الابتدائية والأستاذالمجاز(تبنت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام الاستمارة مع عينةّ قدرت ب 67مفتشا.توصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصنفيه أستاذ مجاز أو معلّممدرسة أساسية لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على مقاربة الكفاءات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا.

6-8- دراسة محمد بن مبارك القحطاني سنة (2007:)بعنوان:**(مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم وتدريسها)** حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم العلوم وتدريسها،تعزى للمواد التدريسية وللمؤسسة التكوينية الجامعية وللمؤهل العلمي وللتخصص إذ توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

-إن معلمي العلوم لديهم اتجاهات إيجابية نحو العلوم وتدريسها حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم (78,07) كما بلغ متوسط الدرجات لمقياس الاتجاه نحو العلوم (80,57) أما متوسط الدرجة الكلية للأتجاه فبلغ (79,32).

– كشف البحث عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو تدريس العلوم ومستوى فهم عمليات العلم حيث بلغت (0,18) وهي دالة عند (0,05), كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو العلوم ومستوى فهم عمليات العلم بلغت (0,02) وهي دالة إحصائيا كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه الكلي نحو العلوم وتدريسها حيث بلغت (0,22).

6-9- دراسة يوسف خنيش،(2006):متوافقة مع نتائج بحثنا حيث انصبت دراسته حول:(**صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**)،حيث توصل إلى ما نسبته 56,97 % من الأساتذة يعانون من نقص في التكوين في هذا المجال والمتعلقة بالتدريب على كيفية تقويم الكفاءات.

6-10- دراسة لونيس سعيدة (2005):هدفت الباحثة من الدراسة إلى معرفة (**اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو مهنة التدريس**)،إضافة إلى معرفة الظروف التي تحدد الاتجاهات بغرض جمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس المعد من طرف" غنايات زكي" 1974،وطبقت الدراسة في ثلاث مقاطعات تربوية في الجزائر العاصمة،وذلك على عينة من المعلمين مقدرة ب 200 معلم ومعلمة في التعليم الابتدائي.وخلصت هذه الدراسة إلى:

–اتجاهات المعلمين سلبية نحو مهنة التدريس،فمعظمهم لا يشعرون بالانتماء لمهنة التدريس وقبلوا بها لتجنب البطالة.

–لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين،فكلاهما يشعرون بنفس الإحباط ويواجهون نفس المشاكل المهنية والاجتماعية.

–لم تختلف اتجاهات الأساتذة باختلاف مستوى خبرتهم المهنية،والتعليم بالنسبة إليهم عمل روتيني يعيشه المعلم في مختلف المراحل التعليمية.**(لونيس،2005)**

وتظهر أهمية هذه الدراسة في الأثر الذي يخلفه شعور المعلمين بالانتماء لمهنة التعليم على أدائهم لها،فعملية التدريس تمارس من طرف المعلم وموجهة نحو التلاميذ،ولذا فالاتجاه الايجابي للمعلم نحوها يعد من مقومات نجاح العملية التعليمية،وانطلاقا من أن التقويم التربوي أحد الركائز الأساسية للعملية التعليمية.

6-11- دراسة " خليفة يوسف الطروانة " (2005):هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على **(واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات)**،وذلك بمراحله الثلاثة (تحديدالأهداف،اختيار طرق التدريس المناسبة،القيام بعملية التقويم التربوي).وبغرض جمع البيانات اعتمد الباحث على شبكة ملاحظة،قام بإجرائها عدة مشرفين تربويين بالتعليم الثانوي (مفتشي التعليم الثانوي)بمحافظة الكراك بالمملكة العربية السعودية،حيث اعتمد الباحث تحليل تقارير المشرفين الذين قاموا بعملية الملاحظةلاستخلاص نتائج الدراسة وتحليله،وقد شملت عينة الدراسة حوالي 377 أستاذ تعليم ثانوي. وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

-تأثر عملية تخطيط المعلمين للعملية التعليمية بعامل الخبرة،حيث أن ذوي الخبرة العالية بأكثر من 18 سنة يتعاملون بسهولة ومرونة أثناء المواقف التعليمية مع العناصرالثلاثة(الأهداف،طرق التدريس،التقويم)،بينما وجد الباحث بأن ذوي الخبرة أقل من18 سنة يتباين مستوى قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية،إذ أنه قلما نجد أستاذا بينهم يتقن التعامل مع العناصر الثلاثة التي ذكرناها سابقا.

-عدم تأثير عامل الجنس على قدرات المعلمين في التخطيط للعملية التعليمية في ظلالتدريس بالكفاءات،إذ ليست هناك فروق في تعامل الجنسين مع هذه الأخيرة (عمليةالتخطيط للعملية التعليمية).

-اختلاف قدرات وطرق تعامل الأساتذة المكونين على أساس التدريس بالكفاءات مع عملية التخطيط عن طرق تعامل غير المكونين،فالأساتذة المكونين لهم ما يكفيهم من الخبرات والمعارف والدراية بمنهجية التعليم بالكفاءات للتعامل مع الأهداف وطرق التدريس وأساليب التقويم بكل إتقان وكفاءة،ولا شك هنا أن عامل اتجاهات الأساتذة المكونين وغير المكونين يلعب دورا هاما في عملية تخطيطهم للعملية التعليمية،حيث أن الاتجاه الإيجابي للذين تلقوا التكوين يمكنهم من التعامل بسهولة مع هذه العملية،بينما نجد العكس لدى الذين لم يتلقوا التكوين اللازم،وبذلك يستسلمون للعقبات التي تواجههم في هذه العملية،والناجمة عن ضعف تكوينهم أو انعدامه أصلا.(**الطروانة ، 2005م**)

هذه الدراسة تسلط الضوء على إشكالية تعامل المعلمين مع المواقف التعليمية المتعددة في المقاربة بالكفاءات،وما يصادفهم من عقبات تؤثر سلبا أو إيجابا على أدائهم

المهني،فلا شك أن دراية المعلم بأساسيات التدريس بالكفاءات من أهداف وطرق تدريسه وأساليب تقويمه،وقد يؤثر على موقفه اتجاه هذه المقاربة ككل أو بعض عناصرها بما فيها عنصر التقويم،وما قدينجر عن ذلك من أثر على نجاعة العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أداء التلاميذ،ومن خلال هذه الزوايا تبرز علاقة هذه الدراسات بدراستنا وأهميتها للتفسير الذي سنعطيه لنتائجها.

6-12- دراسة محمد السيد حسن الحبشي (2005):هدف الباحث من هذه الدراسة معرفة:(**هدف فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم بالأنشطة التعليمية)**،وبغرض جمع البيانات استعمل الدراسة شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط الثانوي بجمهورية مصر العربية،إضافة إلى مجموعة من الاختبارات التحصيلية للربط بين نتائجها ونتائج شبكة الملاحظ،وشملت عينة الدراسة حوالي 430 تلميذا وتلميذة من كلا الطورين (المتوسط و الثانوي).

وقد خلصت هذه الدراسة إلى:

-التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ،فمنظومة التقويم الحالية بمختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف،ولذا فمن الضروري حسب هذه الدراسة الاهتمام بجانب التقويم التربوي،على اعتبار أنه أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ.

-مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد أداء التلاميذ،فأنماط التقويم ومن خلال أنها تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخر،فذلك يخلق دافعية أكبر لدى التلاميذ للتعلم والإنجاز،كما تجعلهم مرتبطين دائما بالفعل التعليمي والبرامج المسطرة في إطاره.(**الحبشي ،2005**)

تعتبر هذه الدراسة عملية تشخيصية لواقع منظومة التقويم التربوي من حيث أثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم التعليمي،مما ينعكس بصورة مباشرة على مردودهم التعليمي بصفة خاصة ومردود النظام التربوي ككل،ولهذا فهذه الدراسة تفيدنا من زاوية أن التقويم في التعليم المتوسط وفي ظل المقاربة بالكفاءات،سيكون له تأثير لامحالة على تحصيل التلاميذ وانجازاتهم للعملية التعليمية سواء بصورة سلبية أو ايجابية،وما قد ينجر من ذلك على سيرورة المنظومة التربوية الجزائرية ككل.

6-13- دراسة علي مقبل العليمات، حسين مشوح القطيش،(2004) بعنوان:**(درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق.)**هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في ضوء متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والجنس. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات الأدائية أقل من المستوى المقبول تربويا .وأن أكثر مجالات الكفايات الأدائية ممارسة هو مجال إدارة الموقف التعليمي بمتوسط حسابي (4,07) وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما أقل المجالات ممارسة كان مجال استخدام الحاسوب بمتوسط حسابي(2,01)وبدرجة ممارسة قليلة. ، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات تعزى للخبرة التدريسية سواء في الأداة ككل أو لكل مجال على حدة.

6-14- دراسة "فيليب اسكاروس" (2004):هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إن كان **(أسلوب التقويم التجميعي الذي تقوم على أساسه الامتحانات)** الثانوية بجمهورية مصر العربية،يساعد في توفير الراحة النفسية لدى التلاميذ أثناء الامتحان،وكذا معرفة مدى مساهمته في تحسين طرق التدريس المعتمدة في العملية التعليمية. ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث استبيانا أعده خصيصا لهذه الدراسة،تتمحور بنوده حول المعاش النفسي للتلاميذ أثناء تعاملهم مع الامتحانات المبنية على أساس التقويم التجميعي،واستعمل كذلك استبيان موجه للأساتذة يتمحور حول علاقة أسلوب التقويم التجميعي باختبار طرق التدريس المنتهجة لكل درس.وقد شملت عينة التلاميذ 283 تلميذا،أما عينة الأساتذة فبلغت 150 أستاذا في التعليم الثانوي،وقد تم انتقاء العينتين بطريقة عشوائية من مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية. وخلصت هذه الدراسة إلى:

- أسلوب التقويم التراكمي يساهم بصورة فعالة في الحد من المشكلات النفسية للتلاميذ والناجمة عن الامتحان،كالضغط النفسي والتوتر والقلق وغيرها،وأرجع الباحث هذا إلى وعي التلاميذ بأهداف وأسس هذا الأسلوب التقويمي (التقويم التجميعي)،وكذا الفوائد التي يعود بها على التلاميذ أنفسهم،وكذلك الدور التوعوي الذي يقوم به المرشد النفسي في هذا المجال،ولذا أوصى الباحث بضرورة الاعتماد على الامتحانات القائمة على أساس هذا الأسلوب من التقويم .

-أسلوب التقويم التجميعي يساعد الأساتذة في اختيار طرق تدريسية تساهم بدورها في تحقيق تعليم ذو جودة للنظام التربوي،إذ أن هذا الأسلوب يتيح فرصة للأساتذة لاستعمال طرق التدريس الملائمة،والتي تجعل من عملية التقويم التربوي تواكب مسار تطبيق المناهج والبرامج وبالتالي فهي مرتبطة بشكل وثيق معها.(**فيليب اسكاروس ، 2004**)

هذه الدراسة بغض النظر عن حداثتها فإنها تناولت أحد مستويات التقويم التربوي ألا وهو التقويم التجميعي،والذي يواكب مسار العملية التعليمية بشكل مباشر،فهو يطبق بعد كل من أسلوبي التقويم المبدئي والتشخيصي،وقد يكون في نهاية كل درس أو كل أسبوع أو كل شهر أو فصل أو حتى في نهاية مرحلة دراسية،ولعل التقويم في المقاربة بالكفاءات يقوم على المستويات الأربعة من التقويم بما فيها التقويم التجميعي،ومن هنا تظهر فائدة هذه الدراسة بالنسبة لدراستنا.

6-15- دراسة " بول أنشوبس" Paul Inchaupps(2001):تعد هذه الدراسة تقويمية لما وصلت إليه مقاطعة " الكيباك"(Quèbec) في كندا من أهداف جراء اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات،وذلك عن طريق مقاربة الباحث لنتائج المنظومة:**(التربوية في التدريس بالأهداف ونتائجها في ظل المقاربة بالكفاءات)**.حيث توصل الباحث من خلال هذه المقاربة إلى وجود فروق بين المقاربتين من حيث عدة جوانب كالأهداف،مردود المؤسسات التعليمية،مردود المعلمين والتلاميذ،وقد كانت الفروق لصالح بيداغوجية التدريس بالكفاءات وبهذا ثمن الباحث دور هذه المقاربة في تحسين مردود المنظومة التربوية، وأوصى بضرورة المواصلة في الاعتماد عليها ومتابعة مسارها بصورة مستمرة .(**Inchaupps,2001**) .

وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تمت في الوقت الذي بدأت فيه وزارة التربية الوطنية بإصلاح المناهج وفق المقاربة بالكفاءات،بينما كندا من الدول السباقة لاعتمادها،وهذا ما يجعل نتائج هذه الدراسة ذات دلالة تعكس مدى نجاح هذه المقاربة في تحقيق أهداف النظام التربوي جراء اعتمادها،فضلا عن هذا فهذه الدراسة تفيدنا في دراستنا التي تتمحور حول اتجاهات المعلمين نحو أحد أهم عناصر هذه المقاربة ألا وهو التقويم التربوي.

6-16- دراسة " سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (1995):هدفت هذه الدراسة إلى معرفة:**(أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات)**،من خلال الدمج انظري والتطبيقي لعناصر التدريس في ظل هذه

المقاربة.وبغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على شبكة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في ظل هذه المقاربة،وذلك من حيث تخطيط الدروس والتحفيز واختبار الطرق التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة انتهاء بعملية تقويم المعلم لأداء التلاميذ.وشملت عينة الدراسة 36 معلما قسموا إلى مجموعتين الأولى ضمت 20 معلما تلقوا التدريب على عناصر المقاربة المذكورة آنفا،أما المجموعة الثانية فضمت 16 معلما لم يخضعوا للتدريب،وخلصت الدراسة إلى:

-وجود فروق دالة بين المجموعتين وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الأولى التي تلقت التدريب،فقد لاحظت الباحثة من خلال شبكة الملاحظة أن عناصر هذه المجموعة يتعاملون بشكل سليم مع عناصر هذه المقاربة،سواء فيما يتعلق بالأهداف أو الطرق التدريسية أو القيام بالعملية التقويمية،أما المجموعة الثانية فبالنظر إلى أن الأفراد المشكلين لها لم يتلقوا التدريب،فهذا الأمر جعلهم غير قادرين على التأقلم مع هذه المقاربة تحت تأثير ميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم التي لم تنسجم مع هذه المقاربة،وبهذا كان تعاملهم مع عناصرها (الأهداف،طرق التدريس،التقويم التربوي) سلبيا وغير مجدي.(**الفتلاوي، 1995 ص. 123- 185**).

6-17- دراسة السويدي (1993) هدفت الدراسة التعرف إلى :**(أساليب التقويم الشائعة الاستخدام في منهاج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة وعلاقتها بجنس المعلم وسنوات خبرته في التدريس)**، واستخدمت الباحث مقياسا رباعيا لتحديد درجة الاستجابة على أداة الدراسة التي تضمنت ثلاثة محاور،واعتمدت الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة استبانة طبقتها على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون التربية الإسلامية موزعين على (120) مدرسة،وأظهرت النتائج أن معظم الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة من جانب العينة هي أساليب الاختبارات التحريرية التقليدية والأسئلة الصفية والاختبارات الشفوية وأن الأساليب التقويمية المتطورة كأسلوب التقويم الذاتي والبحوث والتقارير والمشاركة الصفية لا تلقى اهتماماً من طرف المعلمين عند قيامهم بتقويم الطلبة.ولم تظهر فروق بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة في استخدام أساليب التقويم التقليدية على مستوى الجنس والخبرة.كما أشارت النتائج إلى أن الواجبات البيتية والمناقشات الصفية تلقى اهتماماً في

مجال الأنشطة التي تراعي تقويم الطلبة.في ضوء الدراسات السابقة،يلحظ أهمية توظيف التقويم الواقعي بأشكاله المختلفة في عملية
التعلَم والتعليم في التربية الإسلامية وغيرها من المواد، وفي تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب، وفي تنمية الاتجاهات لاايجابية لديهم.وتأتي الدراسة الحالية لتبين درجة معرفة المعلمين لمفاهيم واستراتجيات "التقويم الواقعي" وأدواته،وتبين الممارسات الشائعة والاستراتجيات الأكثر استخداماً عند المعلمين. وهي بذلك تعكس الاهتمام المحلي والعالمي المتزايد في استخدام استراتجيات التقويم الحديثة.

6-18- دراسة " مونيك دي توجين" Monique de- Theux-jehen(1991):هدف هذه الدراسة كان معرفة:**(الطرق التي ينتهجها المعلمون في بناء الاختبارات نهاية السنة الدراسية المعدة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة اللغة الفرنسية ببلجيكا)**،بغرض اتخاذ قرارات سليمة في عملية تقويم أداء التلاميذ.ولإجراء الدراسة استخدمت الباحثة 70 اختبارا في اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي،تحتوي في مجموعها على 200 سؤالا مصنفا حسب الهدف الذي تسعى الباحثة إليه. أي أسئلة من عدة أشكال مقالية تقريرية موضوعية لمعرفةالأسئلة التي تعود عليها التلاميذ،واستقتها الباحثة من اختبارات نهاية كل سنة على مدار ثلاث سنوات. وخلصت الدراسة إلى:

-عدم وجود توازن في مستوى صعوبة الأسئلة المطروحة لنفس المستوى المعرفي ونفس الهدف السلوكي،اتضح ذلك بين تلاميذ قسم وأخر وبين ثانوية وأخرى،كما أن التعليمات المطروحة أمام المتعلمين والمرفقة لكل اختبار اختلفت من حيث درجة تعقيدها باختلاف الأقسام والمعلمين.

-أغلبية الأسئلة كانت موجهة لقياس التعلماتالشكلية،مع غياب أسئلة التعبير الكتابي والشفهي وكذا أسئلة القراءة.

-أغلب الأسئلة تقيس البعد المعرفي المحض،كما ظهر بأن الأساتذة يهتمون بصفة مفرطة بالأسئلة التي تقيس المعرفة المعقدة.

-وجود تضارب في كيفية منح النقاط بين الأساتذة بسبب غياب معايير تقويم موحد،مما جعلهم يركزون على بعض الجوانب ويهملون البعض الآخر و التي تعتبر ذات أهمية ، وترتب عن ذلك اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة وذلك تبعا لتباين مستوى تلاميذ كل قسم.

-ركزت هذه الدراسة على تقويم بنية الاختبارات المستعملة في مادة اللغة الفرنسية،من حيث جانبه الشكلي والمنهجي وسلم التنقيط،وهذه الجوانب الثلاثة كلها تؤثر على مستوى تحصيل التلاميذ،ومن هنا تتحدد علاقتها بالدراسة التي نحن بصددإجرائها،فكيفية بناء الاختبارات ترتبط بالجوانب التطبيقية للتقويم في التدريس بالكفاءات. **(De- Theux-Jeh 1991)**

6-19- دراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون(1990) :قام الباحث بدراسة حول:(**أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاءات التدريسية لدى المعلمين سنة 1990 بمصر**).وكانت إشكالية الدراسة تتمثل في التساؤلين التاليين:

-هل توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية؟

-هل توجد فروق دالة بين المعلمين في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية تعزى إلى عامل الخبرة؟وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على المستوى المعرفي لبعض الكفاءات التدريسية الأساسية لدى عينة من المعلمين والمعلمات في المرحلتين الإعدادية والثانوية والكشف عن أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي في معرفة الكفاءات التدريسية،ثم التحقق من وجود أو عدم وجود تفاعل بين عاملي الخبرة والمؤهل العلمي لدى المعلم.

وتحقيقا لأهداف الدراسة تم بناء اختبار موضوعي كأداة أساسية لجمع البيانات ويتضمن الاختبار سبع(7) مجالات وهي:

-الأهداف التعليمية،الاختبارات التحصيلية،طرق التدريس،الوسائل التعليمية،التهيئة،توجيه الأسئلة،إدارة الفصل.

-وتحتوي هذه المحاور على مئة (100) كفاءة فرعية بنسبة تتراوح بين 80٪إلى20٪ موزعة على المحاور السابقة. وكان حجم العينة يتكون من 245 معلما ومعلمة اختيروا من خمس(5) محافظات بمصر للمرحلة الإعدادية والثانوية. وقد تم معالجة البيانات بأساليب إحصائية وصفية (متوسط الانحراف المعياري) وأخرى استدلالية كاختبارات التباين في اتجاهين .كما حدد الباحثون معيار الإتقان للكفاءات التدريسية بـ 75٪وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

-إن مستوى المعلمين والمعلمات في معرفة الكفاءات التدريسية كان أقل حد للكفاية على درجة الاختبار ككل وعلى جميع محاوره السبعة وهو75٪من الدرجة العظمى في كل حالة.

-أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا والغير مؤهلين في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية،وأن أثر المستويات وعامل الخبرة التدريسية يتساوى عند اعتبار نوع المؤهل العلمي.(**عبد العزيز وآخرون,1990 ,ص315**).

6-20- دراسة الديب فهد عبد الله، (1988) حيث استهدفت دراسته التعرف:(**على مدى التغير الذي طرأ على كفاءت التدريس واتجاهات المعلمين التربوية وذلك لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائيةإلى مستوى الليسانس)** وذلك بعد قضائهم للسنوات الدراسية المقررة.حيث قام بتطبيق مقياس الاتجاهات واستبانة الكفاءات التدريسية اللازمة لأعداد معلم المرحلة الابتدئية على عينة (40)معلما ومعلمة منهم ((24) في المستوى الأول و(16) في المستوى الرابع.وأسفرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة فروق دالة بين اتجاهات طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى،أي أنه لم يطرأ أي تغيير على اتجاهاتهم التربوية نتيجة دراستهم لبرنامج تكويني خلال هذه المدة.إن مثل هذه النتيجة قد تعزى إلى أن العينة هم مدرسون فعلا قبل التحاقهم بالبرنامج مما يقلل من تأثرهم بالبرامج التربوية،وغالبا ما يؤثر مثل هذا البرنامج التكويني في الخبرات المتصلة بمجال التخصص بشكل أكثر وضوحا,ولكن هذا لا يخالف الأهداف التربوي التي يقصد إليها من وراء هذا البرنامج.

6-21- دراسة ديواليت Dewlat،(1987): هدفت الدراسة إلى بحث:(**العلاقة بين تدريب المعلم على أساس الكفايات وبين استخدامه لهذه الكفايات أثناء التدريس)**،و أجريت الدراسة على (33) معلما ،حيث قام الباحث باختيار المعلمين المبتدئين الذين يقومون بالتدريس من الصف السادس و حت الثاني عشر.و قد تم اعتماد بطاقة ملاحظة على ثلاثة مشرفين قاموا بملاحظة العينة ثلاث مرات متفرقة و تضمنت البطاقة 12 مجالا اشتمل على مجموعة من الكفايات منها: الفروق الفردية، مهارات الأسئلة،التحطيط ،التقييم. و قد أظهرت نتائج الدراسة أن درجات المعلمين المدربين كانت عالية أكثر من درجات المعلمين الذين لم يتلقوا أي إعداع و لا ماريوا مهنة التعليم (**Dewlet ,1987,Vol n :6,p,48**).

6-22- دراسة خيرالله وآخرون، (1978) التي استهدفت معرفة:(**أثر اكتساب طلبة كلية التربية للمعلومات والممارسات التعليمية في تغيير اتجاهاتهم نحو العمل بمهنة التدريس)**،وبعد تطبيق مقياس M.T.A.I واختبارين من بطارية(الاتجاهات التربوية

للمعلمين)،على عينة من (364) طالبا وطالبة في تخصصات مختلفةمقسمين كالآتي : منهم (164) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في القسم العلمي،وممن لديهم معلومات تربوية وغير ممارسين للعمل التربوي،و(25) طالبا من طلبة الدبلوم الخاص،أي أنهم مدرسين فعلا،و(95) طالبا من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية لديهم معلومات تربوية وغير ممارسين للعمل التربوي. وقد أسفرت نتائج الدراسة أنه كلما ارتفع مستوى المعلومات التربوية التي يحصل عليها طلاب كلية التربية، اتسمت اتجاهاتهم النفسية بالايجابية نحو العمل التربوي.وأكدت دراسة (غريب،1985)أن المعلومات التربوية لطلاب المستوى الدراسي الرابع أعلى من المعلومات التربوية لطلاب المستوى الأول وهذا الاختلاف ذو دلالةعند(0,01) وبالتالي أدت بجانب العوامل الأخرى التي يتأثر بها الطالب خلال مدة دراسته في الكلية الى ظهور فروق ذات دلالة في اتجاهات طلاب المستوى الرابع.

6-23- دراسة زكي، (1974) ،هذه النتيجة في دراستها التي أجريت في مصر والتي تهدف للتعرف على:**(اتجاهات طلبة كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عندالتحاقهم بالكلية)**،ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلبة الصفوف النهائية،للوقوف على مدى التغير في اتجاهاتهم وقد أعدت الباحثة مقياسا لهذا الغرض، وقد تم تطبيقه على عينة من (680) طالبا وطالبة موزعين على المستويين الأول والرابع. ومما كشفت عنه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة المستوى الأول والرابع بشكل عام.وقد عللت الباحثة هذه الظاهرة بعدد من الأسباب منها أن نظرة المجتمع لمهنةالتدريس هي أقل من نظرته للمهن الأخرى، وهذا بطبيعة الحال يؤثر بشكل مباشرعلى مشاعرهم ودرجة رضاهم عن المهنة وهذا يتحقق لدى طلاب المستوى الرابع لأنهم أصبحوا فعلا اقرب للإحساس بذلك من المستويات الأخرى، بجانب ذلك ماكتشفوه فعلا أثناء ممارستهم للمهنة في مقررات التربية العملية.

6-24- دراسة غوكسً(Gokes) 1972 :هدف هذه الدراسة معرفة طبيعية **(اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو المعارف والمهارات اللازمة للإدارة المدرسية الكفأة،ومدى أهمية ذلك للمهام المناطة بهم)**.وقد أجريت هذه الدراسة بعدد من المدارس الابتدائية لولاية " ألاباما" بالولايات المتحدة الأمريكية،وبعرض جميع البيانات استعملت الباحثة استبيانا معد خصيصا للدراسة،تضمن 47 مهمة موزعة على خمس محاور

وهي:علاقة المدرسة بالمجتمع وبالإدارة العامة وإدارة الأفراد والقيادة الإدارية والخدمات العلاجية،وشملت عينة الدراسة 115 مدير مدرسة ابتدائية.وتوصلت هذه الدراسة إلى:

–وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المديرين نحو مختلف المهام والمهارات،إذ هناك 43 مهمة أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة المديرين لمعارف إضافية تساعدهم في عملية تطوير البرامج وممارسة مهامهم على أحسن وجه.اهتمت هذه الدراسة بمعرفة اتجاهات مديري المدارس نحو المهام المسندة إليهم وهي الخمس المذكورة آنفا،ومن خلال ذلك يمكن للقائمين على شؤون التربية مراجعة هذا الجانب بما يخدم النظام التربوي ككل هذا من جهة،كما يمكن أن نستكشف الأهمية التي يوليها الباحثون حول الاتجاهات،لأنه من خلال معرفة مواقف الناس واتجاهاتهم وميولهم نحو شيء معين يمكن تخطيط المستقبل الحاضر من جهة ثانية.

6-25- دراسة كيرني وروشيو سنة (1956)حيث أظهرت نتائج دراستهما أن معلمي التعليم الابتدائي **ليس لهم الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.** كما يعد التكوين ناقصا في مجال التقويم بالمدرسة الابتدائية وجل المعلمين مازالوا يمارسونة تقليديا. كما تؤيد. **دراسة كل من دونو ولويز DUANO&LOUIS وايفانز**(EVANS,1965) إلى أن اتجاهات طلبة كلية المعلمين تتحسن أثناء دراستهم في كليات إعداد المعلمين. بل وجد بيري **BEERY** أن هناك ارتباطا في الفروق في فاعلية المدرس بالفروق في الإعداد المهني أكثر من ارتباطهما بالعوامل الأخرى،كدرجة النجاح في الكلية أو العمر أو سنة التخرج(**GNAGEY, 1979**). ومعنى ذلك أن الإعداد العلمي والثقافي والتربوي والنفسي، بجانب الخبرات والمواقف العملية التي يتعرض لها الطالب من خلال تلك المقررات الإجبارية والاختيارية خلال السنوات الدراسية التي يقضيها الطالب في كلية التربية، تساعد في تنمية وتدعيم اتجاهاته نحو مهنة التدريس. ويضيف كل من جويس وكليفت **JOYCE & CLIFT** إلى أن البرامج التعليمية التي يتعرض لها المدرسون قبل الخدمة تعتبر ذات أهمية، حيث أنها تبين ماذا يجب أن يعرفوه عن التدريس،لذا فان الاهتمام الذي يوليه الباحثون في المجتمعات المختلفة في ضرورة دراسةاتجاهات المدرسين وكيفية تنميتها وتدعيمها، يرجع إلى أهمية دوره المؤثر على سلوكه وتحصيله وكفاءته وكذلك على تلاميذه.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد سلطت هذه الدراسات الضوء على بعض الجوانب التي أثارت بعض المشكلات أو انشغالات المهتمين بمجال التربية والتعليم،ومن هذه المجالات النظام التدريسي المعتمد في المنظومة التربوية،ونجد هذه الدراسات بهذا قد تناولت بعض عناصرالتعليم في ظل المقاربة بالكفاءات ومن بينها **عنصر التقويم التربوي**،وهذا رغم أن الدراسات تناولته مرتبطا مع العناصر الأساسية الأخرى المشكلة للمقاربة بالكفاءات (الأهداف وطرق التدريس)،ولو أنها لم تدرسه من نفس زاوية دراستنا إلا أنه من الضروري استطلاع نتائجها لكي نقدم تفسيرا متعدد الأبعاد والزوايا لنتائجها.كما بينت هذه الدراسات أهمية أساليب التقويم للأهداف التي ترمي إلى تحقيقها،وكذا **علاقة التقويم التربوي** من حيث جانبه المفاهيمي وبأداء المعلمين له،فيبدو من خلال الدراسات المذكورة آنفا أن التحكم المفاهيمي للتقويم وآليات تطبيقه الإجرائية من شأنه أن يسهم في فعالية ونجاعة تطبيق أية مقاربة تدريسية.

ولعل نجاح مقاربة التدريس بالكفاءات يتأتى بالتطبيق المحكم والفعال لنظام تقويمي يتماشى معها من حيث العملية التعليمية وطرق التدريس وأساليبه والأهداف التي ترمي العملية التعليمية لتحقيقها في ظلها،وعليه سيحاول الطالب الباحث من خلال دراسته قياس تحكم المعلمين في فهم مصطلحات ومفاهيم التقويم بشكل فعال كما نقف من خلال دراستنا على الترجمة الفعلية وبالشكل المطلوب لمفاهيم التقويم إجرائيا وممارساتيا داخل الصفوف الدراسية مع المتعلمين.

كما اهتمت كل دراسة من الدراسات المذكورة آنفا بوجهة نظر تناولت اتجاهاتهم نحو موضوعات تربوية متعلقة بالوسط المدرسي،فمنها من اهتم أصحابها بزاوية دراستنا بصفة ضمنية وهناك أخرى مرتبطة بدراستنا،ألا وهي اتجاهات المعلمين نحو عملية التقويم التربوي و علاقتها ببعض المتغيرات،مع اختلاف المرحلة التعليمية التي أجريت فيها.

الفصل الثاني:

التحكم المفاهيمي و الأدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات من قبل المعلم

تمهيد

1- تحديد مفهوم التقويم

2-أنماط التقويم التربوي

3-أهمية التقويم في العملية التربوية

4-أهداف التقويم في العملية التربوية

5-مستويات التقويم التربوي

6-مجالات التقويم التربوي

7-أساليب التقويم التربوي

8-التقويم التربوي من منظور الكفاءات

9-التقويم ضمن بيداغوجيا الإدماج

10-التقويم من منظور الكفاءات في المرحلة الابتدائية .

11-التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

12- الأداء التقويمي للمعلم.

12- صعوبات و مشكلات تقييم تطبيق التقويم من قبل المعلم.

خلاصة

تمهيد:

يختلف الأفراد من حيث تكوينهم النفسي والجسمي، والتلاميذ كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون من حيث القدرة على التعلم وبالتالي على التحصيل الدراسي، ولذا على المعلم أن يقوم بتقرير مدى مواكبتهم لمختلف الوضعيات التعليمية وهذا ما يتطلب منه إتباع أسلوب علمي مبني على أسس معينة وقواعد ثابتة وهذا الأسلوب هو ما نسميه بالتقويم التربوي والذي يلازم أي عمل أو جهد من أجل الوقوف على أماكن القوة والضعف فيه لترشيده وترقيته، فعملية التقويم ضرورية لجميع المتعلمين،ويجب أن تكون متواصلة ومستمرة وشاملة ومبنية على أسس علمية وموضوعية لكي تؤدي وظيفتها على أكمل وجه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، و**في هذا الفصل** سيتطرق الطالب الباحث فيه إلى تحديد مفهوم التقويم، أنواعه وأسسه ومبادئه وأهميته وأهدافه بالنسبة إلى العملية التعليمية، ثم نتطرق إلى أغراضه وأهم مستوياته ومجالاته، خطواته وأساليبه، ثم نسلط الضوء على التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات والتقويم في التعليم الابتدائي. ثم نركز على التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وتقويم أداء المعلم وهو يمارس لفعل التقويم بنوعيه(التكويني والتجميعي) لنختم هذا الفصل بخلاصة عامة له.

1- تحديد مفهوم التقويم التربوي:

لقد تعددت التعاريف المنصبة حول ماهية التقويم، ومن بينها نذكر:

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

(عثمان محمد، 2005، ص 12).

هذا التعريف يَعتَبِرُ التقويم عملية إصدار أحكام على قيمة شيء ما وأَهْمَلَ الجانب العلاجي الذي يساهم به التقويم في تطوير النشاط وتعديله نحو الأحسن، أي أهمِل الدور الإصلاحي لعملية التقويم .

ويعرفه " **عزيز سمارة** "على أنه:العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات على سمةٍ معينة(بالقياس الكمي أو غيره) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة لنعرف مدى كفايتها وإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي . (**سمارة وآخرون، 2000، ص 18**).

هذا التعريف يبدو شاملاً مقارنة بالتعريف السابق، حيث إلى جانب أنّ صاحبه يرى بأنَ التقويم عملية إصدار حكم على سمة أو شيء من خلال ما توفر من معلومات عنها، فإنه أكد على الدور العلاجي للنقائص الملاحظة عل السمة أو الشيء ليكون أكثر نجاعة للعمل التربوي، غير أنّه يعاب عليه أنّه لم يحدد هذه السمة بشكلٍ مباشر.

وحسب " ملحم سامي " فإنّ " **جرونلوند** (1976 . **Gronlund**) يُعرِف التقويم على أنّه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفًا كميًا وكيفيًا بالإضافة إلى الحكم على قيمة شيء ما. (**ملحم، 2005، ص. 23**).

صاحب هذا التعريف وُفِقَ في بعض الجوانب الرئيسية في مفهوم عملية التقويم وحدد الزاوية التي يتناول من خلالها عملية التقويم ألا وهي الفعل التربوي التعليمي، ولكن يعاب عليه جعله لعملية التقويم مقتصرة على إصدار الأحكام والوصف الكمي أو الكيفي لمدى بلوغ الفعل التربوي أهدافه، في حين أن عملية التقويم التربوي تتعدى هذا الفصل إلى تصحيح وتصويب خطوات العمل التربوي.

وحسب " علي أبوجادو" فإن" كرونباخ " (Crounbach) يرى بأن التقويم هو الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج تعليمي معين، وذلك بهدف المساعدة في تطويره وتحسينه أو تعديله أو استبداله إنْ اقتضى الأمر ذلك. (**أبوجادو، 2000، ص. 223**)

كما تُعَرِف" يحي علياء العسالي " التقويم التربوي على أنه عملية التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، كما يعني كذلك معرفة التغير الحاصل في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغير مع اتخاذ القرارات العلاجية اللازمة بشأنه. (**العسالي، 2005، ص.15**)

ويتضح لنا أنّ التعريفين الأخيرين أشمل من التعاريف السابقة إذ أن كلاهما يقران بأن التقويم هو الحكم على الأهداف التعليمية التعلُمية التي يبلغها التلميذ في سُلَّم الفعل التربوي، مع العمل على علاج نواحي الضعف التي يعاني منها التلميذ بهدف لمساعدته على تجاوز المشكلات التعليمية التعلُمية التي يواجهها خلال أدائه لها.

ومن خلال النقاط المشتركة بين مختلف التعاريف السابقة نتوصل إلى تحديد مفهوم شامل للتقويم التربوي:

التقويم عملية ملازمة لأي نشاط تربوي وتكون منظمة بهدف الوقوف على التقدم الذي يحرزه التلاميذ أثناء مزاولتهم للأنشطة التعليمية، وذلك بوصف وتثمين وتقدير ما حققوه من أهداف تعليمية، وتحديد ما يواجههم من صعوبات وعقبات ومشكلات تحول دون بلوغهم التام للأهداف والعمل على علاجها وتجاوزها بما يلزم ذلك من حلول .

2- أنماط التقويم التربوي:

ذكر اسكريفن Scriven(1967) نوعين أساسيين للتقويم التربوي هما التقويم البنائي E.Formative و التقويم التجميعي E.Sommative وهو أول من قدم هذين المصطلحين:

2-1- التقويم البنائي: يعرف على "أنه العملية التي تحرك عملية التدريس في المدارس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له(منسي،1998،ص33-34).

فهو بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التربوية ،بحيث يوفر للمعلم و التلميذ تغذية راجعة مرتدة من خلال النتائج المحصلة،فيسعى المعلم بناء عليها إلى تعديل طرق التدريس لتسهيل عملية التعلم،و من جهة يستفيد التلميذ من معرفة جوانب القوة و الضعف في أدائه.وقد ربط كارديني (Cardinet ,j, 1992 :84) هذا النمط من أنماط التقويم بعماية التنظيم أو التعديل Régulation فهو إذن يتم أثناء عملية التعليم و التعلم.

2-2- التقويم التجميعي: "فإنه يتم في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد إنجازه برناكج دراسي معين"فهوبهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء،و يترتب على هذا الحكم منح أو عدم منح شهادة أو ترقية لمستوى أعلى بالنسبة للمتعلم أو البقاء في نفس المستوى.ويربط Cardinet ,j هذا النمط من أنماط التقويم بوظيفة منح الشهادة Certification،أي بعد الانتهاء من عملية تنفيذ برنامج معين ،فهو يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها.**(لكحل،2009،ص127)**

هو التقويم الذي يقوم به الفرد المتعلم بتقويم ذاته دون الحاجة إلى المعلم الذي يشرف على ذلك ويهدف من خلاله المتعلم إلى معرفة ما إذا كان مقدار ما حققه من أهداف مناسب لطموحه وقدراته أو غير مناسب، ويلجأ فيه المتعلم إلى المقاييس الذاتية وحده للقيام بعملية التقويم الذاتي، وذلك عن طريق التقارير التي يقوم بكتابتها والمتعلقة بنشاطه، كما يستخدم الأدوات التي بنيت سلفًا من طرف غيره مثل المسائل المحلولة، وما تجدر الإشارة إليه هنا

أنَّ هذا النوع من التقويم تنادي به التربية الحديثة وفي كل المراحل والمستويات التعليمية سواء أكان الأمر بالنسبة للمعلم أو المتعلم على حد سواء. (**أبوجادو، 2002، ص. 438**).

3- أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية:

يلعب التقويم أدوارًا متعددة في مجال التربية، فهو عملية منظمة بطريقة منهجية هادفة لتحقيق أغراض معينة، وهذا ما يجعل للقويم التربوي أهمية بالغة بالنسبة للفعل التربوي والتي تظهر فيما يلي:

1- التقويم جانب من جوانب العملية التربوية، والذي من دونه لن تكون عملية صحيحة وناجحة ما لم تتبع بتقويم مبني على أسس وقواعد سليمة، حيث أنه كلما كان التقويم فعالاً كلما دلَّ ذلك على سلامة العملية التربوية، على اعتبار أنَّ التقويم يهدف إلى تصويب مسار الفعل التعليمي التعلمي لدى التلاميذ، مما ينعكس ايجابيًا على أداء ومردود التلاميذ بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة .

2- يهتم التقويم التربوي بجميع جوانب شخصية المتعلم، حيث لم يعد التقويم مقتصَرًا على قياس التحصيل الدراسي لدى التلميذ في المواد الدراسية كما في السابق، فقد أصبح يقيس الميول والاتجاهات والقدرة على التفكير ودرجة الذكاء، أي أنه يقيس الجوانب السلوكية والانفعالية والوجدانية والعقلية، وهذا كله يفيدنا في التوجيه السليم للتلميذ إلى الشعبة التي تناسب ميوله وقدراته العقلية، كما أدى هذا إلى اتساع مجالات التقويم وتنوع طرقه وأساليبه.
(Berlak.H. 1992.p.124)

3- يساعد التقويم في التخطيط للعملية التربوية، على اعتبار أنه مرتبط بمسايرة النتائج التي يحققها المتعلم وإصلاح العيوب والصعوبات التي تحول دون بلوغه أهداف معينة، كما يعني كذلك بإصلاح المناهج وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة، وتحديد الأهداف التعليمية، وهذا يفيد في تقديم توصيات للقائمين على شؤون التربية والتعليم لمعالجة العيوب والثغرات التي تشكو منها منظومة التربية والتعليم، ومنه التنفيذ والمتابعة والتقويم من جديد.
(مشعان، 2006، ص.112).

4- تساعد عملية التقويم التربوي كل من المعلم والمتعلم على معرفة مدى التقدم الحاصل فيما سبق وأن تعلمه، كما يعرفه بالجوانب التي تتطلب منه المزيد من المثابرة والنشاط قصد التمكن من إتقان المهارات والكفاءات التعليمية التعلمية المرتبطة بهذه الجوانب.
(أحمد حسن، مرزوق، 2004، ص.131).

4-أهداف التقويم في العملية التربوية:

1- تهدف عملية التقويم التربوي إلى التشخيص والعلاج، فعملية التقويم تسعى إلى تعريفنا بمواطن القوة ومواطن الضعف لدى التلاميذ في مجال من المجالات الدراسية، مع السعي إلى التغلب على مواطن الضعف والقصور وعلاجها، وذلك بعد تشخيصها والتعرف على أسبابها، ويتم هذا عن طريق استخدام الاختبارات التشخيصية. (**الدليم، 1988، ص.128**).

2- التقويم التربوي يساهم في عملية إرشاد وتوجيه التلاميذ إلى اختيار المواد الدراسية والنشاطات والاختصاصات المناسبة لهم، ومساعدتهم على حل مشكلات سوء التوافق مع بيئة التعليم، سواء أكانت هذه المشكلات فردية أو جماعية، ولا يتم هذا إلا بالمعرفة الموضوعية بقدرات التلاميذ ورغباتهم واتجاهاتهم من خلال تشخيص جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم عن طريق التقويم باستخدام اختبارات التشخيص والتوجيه وسلالم الميول والاتجاهات ... إلخ. (**عدس، 1998، ص. 211**).

3- يهدف التقويم التربوي إلى المساهمة في إحداث الإصلاحات الواجب إدخالها على مستوى المناهج الدراسية وطرق ووسائل التدريس، فبواسطة عملية التقويم يتم الحكم على مدى ملائمة هذه الأخيرة للفعل التربوي الممارس في القسم من طرف المعلم والتلميذ، ومدى تحقيق المنهاج للأهداف التي وضع من أجلها، ومدى ملاءمته لمستوى تعليمي دون آخر أو لقسم دراسي دون آخر، وعلى ضوء كل هذا يتم، إدخال الإصلاحات والتعديلات التي نراها مناسبة للمنهج.

4-يهدف التقويم التربوي إلى تحسين أداء المعلمين، فمن خلال تقويم المعلم لأداء التلاميذ يمكنه أن يتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة الدراسية أو المقرر، ومدى قدرته على توصيل المعلومات إليهم، ويساعده كذلك على الحكم على مدى نجاعة الوسائل والطرق التعليمية التي ينتهجها، ومن خلال كل هذا بإمكان المعلم أن يحدد مقدار الجهد الذي يستوجب عليه بذله مع المتعلمين بهدف الوصول بهم إلى مستوى مناسب من التحصيل الدراسي. (**منصور، 2004 ، ص.86**).

5- تزويد القائمين على شؤون التربية والتعليم بالبيانات والمعطيات الإحصائية التي نحصل عليها من خلال عملية التقويم والتي تهم مجال التربية والتعليم، فعملية التقويم من هذه الناحية تُبَصِّر الجهات الرسمية في الدولة إنْ كانت الجهود التي بذلت سواء المادية أو

المعنوية كافية للتقدم بالعملية التعليمية التعلمية نحو الأمام، وإنْ كانت كذلك تأتي بالفائدة المرجوة لتقدم وازدهار الأمة، أي أنَّ التقويم يهدف إلى المساهمة في تطوير المنظومة التربوية وجعلها في خدمة حاجات المجتمع بما أنَّ قطاع التربية هو الذي يمد مختلف مجالات النشاط في المجتمع بمختلف الكفاءات التي تحتاجها للتطور.

(الصّراف، 2002، ص.47).

6- تهدف عملية التقويم إلى تحسين الطرق التدريسية المنتهجة في تنفيذ البرامج والمناهج والمقررات الدراسية، فمن خلال القيام بعملية التقويم يتم الإقرار والحكم إنْ كانت الطرق التدريسية مناسبة لتدريس مواضيع المقررات الواردة في المنهاج الدراسي، وبعد ذلك يتم إدخال التعديلات المناسبة واللازمة على هذه الطرق وجعلها تتناسب مع ما تقتضيه المواضيع والمقررات الواردة في منهاج مادة دراسية معينة. **(منصور، 2004، ص.87).**

5- مستويات التقويم التربوي:

تمرعملية التقويم التربوي على مستويات ومراحل تتدرج حسب الهدف الذي نرجوه من هذه العملية، والتي تهدف بدورها لتحقيق الغرض الرئيسي ألا وهو تزويد المشرفين على قطاع التربية بالمعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار في معالجة وإصلاح الثغرات التربوية المختلفة،وهذه المستويات هي:

5-1- التقويم المبدئي (الأولي) وأغراضه:

5-1-1- مفهوم التقويم المبدئي:

هوالتقويم السريع الذي يبدي فيه المعلم أحكامًا على المتعلمين للوقوف على مستواهم في جانب معين، كأن يرغب المعلم في معرفة مدى إلمام التلاميذ بموضوع درس في مادة أو وحدة دراسية معينة، وهذا المستوى يقوم به المعلم في بداية البرنامج الدراسي لتفحص مدى إلمام التلاميذ بأساسيات المادة الدراسية التي يشرف عليها، ويهدف هذا المستوى من التقويم إلى جمع معلومات أولية عن التلاميذ بغرض معرفة قدراتهم واستعداداتهم الأولية للتمكن من توجيههم للأنشطة أو الشعب أو التخصصات الملائمة لهم.

5-1-2- أغراض التقويم المبدئي: و يستهدف الوقوف على ملمح دخول التلاميذ في مستهل السنة الدراسية متعلق ببرنامج دراسي ولهذا فالرائز التشخيصي الذي يقترح على المتعلمين يتعلق برنامج سابق في المواد القاعدية بحيث لا يصدر في حق متعلم قرار

بالاعادة إذا لم يحقق احد الأدنى من مكتسباته السابقة الأساسيات كما لا يمكن أن يترتب على ذلك معالجة بيداغوجية آنية أو بعدية.

5-2- التقويم التكويني (الأثنائي) وأغراضه:

5-2-1- مفهوم التقويم التكويني:

وهذا المستوى يمثل عملية منظمة أثناء التدريس وخلال فصل دراسي بكامله، ويهدف إلى الوقوف على نقاط الضعف في العملية التعليمية وعلاجها، والغرض الرئيسي لهذا المستوى هو مساعدة المعلم في تحديد نوعية التعديلات أوالتحسينات التي يجب أن يحدثها في مدخلات العملية التعليمية وخطواته التي تساعد في تخطيط وتحقيق النتاجات التعليمية المرجوة والمنشودة، ويستعمل المعلم في هذا المستوى أدوات القياس الدقيقة مثل الأسئلة التقويمية التي يطرحها أثناء الدرس والتقارير القصيرة وحل التمارين والمشكلات والاختبارات محكية المرجع ... إلخ ليطمئن على صحة النتائج التي يحصل عليها من خلال هذه الأدوات،حيث تفيد في فحص المواد والوحدات التعليمية للوقوف على مدى فعالية البرنامج التدريسي ومدى تحقيقه للأهداف التي وُضِعَ من أجلها،فهو يقوم بتقويم داخلي للبرنامج لتدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف،وكذلك يفيده هذا المستوى من التقويم في تعديل طرق التدريس وفقًا للبرنامج المستهدف أثناء ممارسة الفعل التربوي داخل القسم،وكذا الرفع من مستوى التلاميذ من خلال تشجيع نشاطهم وتعزيزه.

(أحمد حسن وآخرون، 2004م، ص 91).

5-2-2.أغراض التقويم التكويني :

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسيين هما :

أ- الأغراض المباشرة للتقويم التكويني : وتتمثل في الآتي :

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة .
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح .
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيداً لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس .
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم أوايجاد طريقة تعلم بديلة .
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عاملاً من عوامل عدم التعلم أو

صعوبته .

– تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم .

– وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص الطلاب من نقاط الضعف .

ب– الأغراض غير المباشرة في التقويم التكويني وتتمثّل في الآتي :

– تقوية دافعية الطالب نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها .

– تثبيت التعلّم أو زيادة الاحتفاظ به .

– زيادة انتقال أثر التعلم ، وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد.

5–3– التقويم التجميعي و أغراضه:

5–3–1– مفهوم التقويم التجميعي:

ويعرف كذلك بالتقويم النهائي أو التقويم الإجمالي أو الختامي، ويعتبر عملية منظمة تحدث نهاية كل درس أو نهاية فصل أو مرحلة دراسية لتحديد نجاح أو رسوب التلميذ، كما يتم فيه تحديد فعالية أو نجاعة أي برنامج دراسي مقارنة ببرنامج آخر لتحديد الأصلح منها، ويقوم هذا المستوى كذلك بقياس العلاقات الموجودة بين عناصر الفعل التربوي التعليمي، وقياس الفرق بين الأهداف المرجوة مع الأهداف المحققة منها، ويستخدم المعلم في هذا المستوى كل أنواع الاختبارات من مقالية وأدائية ومعيارية وحتى الأسئلة الشفوية.

(المركز ، 1997، ص.56).

5–3–2– أغراض التقويم الختامي :

يمكن اجمال أغراض التقويم الختامي بما يلي :

– معرفة مدى تحقق الأهداف .

– تسجيل علامة للتلميذ ليتم تقييمه بموجبها .

– إعطاء شهادات للتلاميذ .

– اتخاذ قرارات إدارية مثل الترسيب والترفيع والفصل أو الطرد .

– إعلام الآباء بنتائج أبنائهم .

– مقارنة نتائج شُعب الصف الواحد .

– ضبط العملية التعليمية وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة

في مهارة ما .

- اكتشاف الخلل في المنهاج المدرسي .
- التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلاً .
- الوضع في المكان المناسب .

5-4- التقويم التشخيصي:

ويتم هذا المستوى أثناء عملية التعليم والتعلم لتصحيح وتعديل المسار التعليمي للتلميذ، وهذا المستوى يُسْهِمُ في الكشف عن مدى امتلاك التلميذ لمعارف أو مهارات أو اتجاهات محددة نحو عناصر من الفعل التربوي، مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توفرها ويتم بناءً على ذلك إعداد الخطط العلاجية المناسبة، كما يسهم كذلك في تحديد الفروق الموجودة بين مستويات التلاميذ، ويراعي المعلم في هذا المستوى شروط بناء الاختبار الجيد لتشخيص نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين، ومن خلال هذا المستوى نحدد نقطة الانطلاق للدرس اللاحق والكشف عن المواقف والعلاقات والتفاعلات المدرسية، ومن الأدوات المستعملة في هذا المستوى نجد الفروض والواجبات المنزلية والأسئلة والأنشطة داخل القسم والمهام المفتوحة... إلخ .

4-5- التقويم الختامي:

ويعرف كذلك بالتقويم النهائي أو التقويم الإجمالي أو التجميعي، ويعتبر عملية منظمة تحدث نهاية كل درس أو نهاية فصل أو مرحلة دراسية لتحديد نجاح أو رسوب التلميذ، كما يتم فيه تحديد فعالية أو نجاعة أي برنامج دراسي مقارنة ببرنامج آخر لتحديد الأصلح منها، ويقوم هذا المستوى كذلك بقياس العلاقات الموجودة بين عناصر الفعل التربوي التعليمي، وقياس الفرق بين الأهداف المرجوة مع الأهداف المحققة منها، ويستخدم المعلم في هذا المستوى كل أنواع الاختبارات من مقالية وأدائية ومعيارية وحتى الأسئلة الشفوية.

(المركز الوطني للوثائق التربوية، 1997، ص.56).

6- مجالات التقويم التربوي:

يتميز التقويم التربوي بالشمولية على اعتبار أنه يستهدف جميع المتغيرات والعوامل التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالعملية التربوية، كما أنَّ أغراضه متعددة ومتداخلة وهذا ما يجعل بالضرورة مجالاته متعددة ومتنوعة وهذه المجالات هي:

6-1- التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل بأنه مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره بمواقف وخبرات تعليمية تعلمية. (**أبوجادو، 2002، ص 465**)

والمقياس الذي يستخدم في اختبارات التحصيل الدراسي هي اختبارات التحصيل التي تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية في مادة دراسية معينة، ويتضمن اختبار التحصيل محكا كميا موضوعيا يتم على أساسه تقويم الأنشطة المعرفية للتلاميذ، هذا وتساهم اختبارات التحصيل في تحديد درجة أورتبة المتعلم مقارنة بأقرانه في نفس المستوى التعليمي وفي نفس الخبرة التعليمية، وتسهم إلي جانب ذلك في تشخيص مواطن الضعف والقوة لديه، ولأمور أخرى سبق ذكرها في عنصر أغراض وأهداف التقويم التربوي. (**سماره وآخرون، 2000، ص.77**)

6-2- الذكاء:

الذكاء نظام من القدرات الخاصة بالتعلم وإدراك الحقائق العامة غير المباشرة وبخاصة المجردة منها وذلك بكل يقظة ودقة، والإحاطة بالمشكلات مع التدريب والفطنة في حلها. (**أبوجادو، 2000 ص 466**) ويتم تقويم الذكاء بواسطة الاختبارات الفردية والاختبارات الجماعية، وهذه العملية تسهم في التخطيط للمناهج الدراسية وجعلها مناسبة لمستويات الذكاء والقدرات العقلية للتلاميذ، كما تمكننا من تمييز المتعلمين المتفوقين منهم والمتخلفين وذوي الذكاء المنخفض وذوي الذكاء العادي وذوي الذكاء المرتفع، وبذلك تساهم في تطوير التعليم الخاص بالشواذ (المتفوقين والمتخلفين)، كما تمكننا أيضًا من معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين. (**الدوسري، 2000، ص 139**).

6-3- الاستعدادات:

الاستعدادات قدرات فطرية ظاهرة أوهي إمكانيات الفرد للقيام بعمل معين مثل تحصيل مادة دراسية معينة .(أبوجادو، 2000، ص.166)، وتعد معرفة استعدادات الفرد مرحلة ضرورية بالنسبة للمراحل التالية للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة، فعملية التقويم ضرورية لمعرفة هذه الاستعدادات بل يعتبر ذلك جزء من مهام التقويم التربوي، وهذا يفيدنا في التنبؤ بالمستوى الذي سيكون عليه أداء المتعلمين في بعض المواد الدراسية، كما يفيدنا في تخطيط المستقبل الدراسي للمتعلمين، وتستعمل في هذا المجال عدة أنواع من الاختبارات لمعرفة

مستوى الاستعداد لدى المتعلم، سواء أكان الاستعداد كتابي أو قرائي أو رياضي حسابي وغيرها من الاستعدادات. (**سماره وآخرون، 2000، ص.78)**

6-4- الاتجاهات:

الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي والانفعالي والمعرفي الذي يتضمن الاستجابة للمواضيع والأشياء والمواقف والآراء إيجابيًا أو سلبيًا.(أحمد وحيد 2001 ص.40)، كما أنَّه يمثل استجابة الفرد ومواقفه وأرائه التي تمثل القبول أو الرفض لموضوع معين أو موقف ما. (غالب، 2000، ص.255)، حيث أنَّ عملية تقويم الاتجاهات نحو التعلم نجد سلالم الاتجاهات وسلالم الترتيب حسب الأفضلية والاستبيانات المختلفة. **(سمارة وآخرون 2000، ص.78)**

6-5- الميول:

الميول هو عبارة عن اتجاهات، موجبة في ممارسة نشاط يتعلق بموضوع ما، وقد تكون مؤقتة أو مستديمة لدى المتعلم والميل كذلك هو استعداد الفرد لأشياء معينة. (غالب، 2000، ص. 256)، فتقويم الميول يمكننا من تحديد التوجهات التعليمية للمتعلم في الوقت الراهن وفي المستقبل، وهذا ما يفيدنا في توجيهه توجيهًا سليمًا نحو التخصص التعليمي الذي يتناسب مع ميوله، ويتم تقويم الميول بواسطة قوائم الميول المحددة لرغبات المتعلم في مجال من المجالات التعليمية. **(أبوحطب وآخرون، 1994، ص.158)**

7- أساليب التقويم التربوي:

تشمل عملية التقويم التربوي على عدد من المهمات والعمليات الفرعية المترابطة والمتكاملة فيما بينها، ونظرًا للانفجار المعرفي والثقافي والذي تبعه اتساع أنشطة التقويم ومهماته، فقد ساهم في تنوع واختلاف أساليبه والتي أصبحت موزعة على عدة مجالات أي أنَّ كل أداة أو أسلوب تقويم له المجال الذي يعنى به. (**أبوجادو، 2002، ص.172**)

ومن هذه الأساليب ما يلي:

7-1- في مجال التحصيل الدراسي:

من بين الوسائل والأساليب المستخدمة لتقويم التحصيل نجد:

7-1-1- اختبارات المقال:

هي من أكثر الاختبارات شيوعًا بين المدرسين، وتتميز بسهولة وضع أسئلتها وصعوبة تصحيحها، وتعتبر أسئلة المقال أداة فعالة للحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية ذات المستوى المعرفي المرتفع. **(الكبيسي، 2000، ص.42)**

وتفيد هذه الاختبارات في قياس قدرات المتعلم في التعبير على ما حصله من معارف بلغته الخاصة مثل قدرته على شرح الظواهر، وتفسيرها وتحليلها واستذكار المعلومات، وهذا يساعدنا في تقدير مدى اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات العقلية.

7-1-2- الاختبارات الموضوعية:

تشمل هذه الاختبارات الأدوات والمقاييس التي تحدد مدى تمكن المتعلم من تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية على إجابات المتعلمين، ويتألف الاختبار الموضوعي من عدد كبير من الأسئلة المبنية على نحو منظم، بحيث تمكنه من إصدار أحكام موضوعية متسمة بالكمية عن نتائج تحصيل المتعلم في أي مجال من المجالات الدراسية. **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 1997، ص.60)**

ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية نجد أسئلة الصواب والخطأ والتي تتيح للمتعلم أجوبة من نعم أولا، صحيح أو خطأ، وهناك أيضًا أسئلة الاختيار من متعدد والتي يطلب فيها من المتعلم اختيار الجواب من عدة اقتراحات، وهناك كذلك أسئلة المزاوجة والتي يطلب فيها من المتعلم الربط بسهم مثلا بين كلمتين مترا دفتين أو بين بلد وعاصمته إلى غيرها من أسئلة. **(Jerro .2002.p.88)**

7-1-3- الاختبارات المقننة:

وهي عبارة عن اختبارات موضوعية تتميز بالثبات والصدق، وهذه الاختبارات لا تبين قدرة التلميذ الذاتية بقدر ما تبين قدراته مقارنة بقدرات التلاميذ الآخرين في نفس القسم وفي نفس المستوى التعليمي، وتتميز هذه الاختبارات بخاصية الاعتمادية على اعتبار أنَّها تعطي نتائج ثابتة في حالة تطبيقها مرارا على نفس الوضعية التعليمية أو نفس النشاط التعليمي التي نقوم بعملية التقويم في إطارها، كما تتميز كذلك بخاصية الصلاحية أي تقيس ما هو مطلوب قياسه. **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 1997، ص.61)**.

7-1-4- الاختبارات الشفوية:

تتمثل في الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ قبل بداية الدرس أو أثناءه وحتى بعده، وتقيس بعض الجوانب الأساسية من الشخصية والتي لا يمكن للاختبارات الأخرى أن تكشفها، وبواسطتها يتأكد المعلم من مدى تمكن التلميذ من المهارات والكفاءات التعليمية من خلال الإجابة التي يعطيها وهل هو واثق منها أم لا، والهدف من ورائها هو الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ ومعرفة قدرتهم على التفكير السليم، وتستلزم هذه الاختبارات إعدادًا جيدًا لها وصياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية قائمة على أسس واقعية وهذا ما تفرضه بيداغوجية التدريس بالكفاءات إذ أنَّ هذا يُمَكِنُ المعلم من إعداد الأسئلة المطلوب من المتعلمين الإجابة عنها. (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 1997، ص.61**)

7-2- في مجال القدرات العقلية:

ومن أنواع الاختبارات التقويمية التي تستعمل في هذا المجال نجد:

7-2-1- اختبارات الذكاء:

يتم التقويم في مجال الذكاء بنوعين من الاختبارات، فنجد الاختبارات الجماعية التي تطبق على مجموعة من التلاميذ في آن واحد ومن أمثلتها اختبار القدرات المعرفية لعشر مستويات معرفية، وهناك أيضًا الاختبارات الفردية التي تطبق على فرد واحد من طرف فاحص يقدم مهام الاختبارات على شكل مقابلات مقننه، ومن أمثلتها اختبار بيني" للذكاء (Bénét) وتطبق هذه الاختبارات عادة على الأطفال الصغار. (**الدوسري، 2000، ص.141**)

7-2-2- اختبارات الاستعداد:

تمثل الاستعدادات إمكانيات الفرد للقيام بنوع معين من الأنشطة، وتمكننا اختبارات الاستعداد من توفير معلومات نستعين بها للتنبؤ بما يمكن أن يتعلمه التلميذ في المستقبل، وفي هذه الاختبارات قد نستعمل اختبارات متوفرة لدينا كما يمكن أن نقوم ببنائها على شكل اختبارات محتواها تحصيلي، وتستعمل هذه الاختبارات عادة للتنبؤ بأداء التلاميذ في بعض التخصصات أو المواد الدراسية، وبذلك تساعدنا في التخطيط للمستقبل الدراسي لهم، إذ تساعدنا في توجيه المسار الدراسي للتلميذ أو تعديله في الحالات التي لا يتوقع فيها أن يكمل مسيرته الدراسية في تخصص ما، وذلك بتوجيهه نحو تخصص آخر يناسب استعداداته وقدراته العقلية والفكرية. (**الدوسري، 2000، ص.141**)

7-2-3- اختبارات الميول:

التقويم عن طريق اختبارات الميول هي عملية فحص تتم بواسطة أسئلة مباشرة للكشف عما يفضله المتعلم من نشاطات تعلمية وما لا يفضله منها، وتعتبر عملية تقويم الميول ذات أهمية بالغة لاتخاذ قرارات تتعلق بالإرشاد والتوجيه المدرسي للتلاميذ.

(الهويدي، 2004، ص 127).

8- التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم بمفهومه الواسع يقع في قلب مشروع إصلاح المنظومة التربوية وينبغي إدماجه في صميم ديناميكية التغيير النوعي الشامل، وعلاوة على أن التقويم وسيلة لمعاينة المكتسبات المدرسية للتلاميذ وحوصلتها فإنه أداة لتنوير مراكز القرار وتزويدها بالمعطيات الصحيحة، كما يندرج أيضا في سياق تدارك الخلل وإعادة ضبط وتنظيم المنظومة ككل.

التقويم في صورته الجديدة يهدف إلى تعزيز نظام التقييم بمفهومه الواسع ولاسيما فيما يتعلق بنظام تقييم المكتسبات بالتركيز على التقويم البيداغوجي الذي يمارس في الصف الدراسي وكذا نظام مراقبة نوعية للتعلمات.

وبذلك فهو يتجاوز التصور التقليدي الذي يحصر وظيفة التقويم في حدود استخدامه كأداة للقياس والمعاينة ليس إلا، ولهذا وضعت ترجمة للمبادئ التوجيهية لهذا النظام في جمله من النصوص الرسمية التي تحكم الترتيبات والإجراءات العملية لتطبيق هذا التصور الجديد للتقويم البيداغوجي. **(ابن بوزيد، 2009، ص ص.133-134).**

8-1- خصائص التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن ما يتميز به نموذج التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية،هو تركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة(إشكالية)،أصبحت تواجه المتعلم .على حين يوجه التقويم التقليدي اهتمامه إلى نسبة تحصيل المعارف، وتكديسها في الذهن، مع القدرة على استرجاعها في شكل استعراضي محفوظاتي،وقد لا يرتبط بسياق الإشكالية المطروحة أوقد يكون هذا الاستعراض فاقدا للفعالية النفعية التي تعتبر أساس حل المشكلات التي تواجه المتعلمين،وعلى هذا الأساس تكون المعرفة النظرية هي هدف التقويم.

كما أن هدفه في أدبيات التدريس بالأهداف،هو النظر إلى مدى ما تحقق من أهداف إجرائية ضمن نشاط معين، ولا شيء غير ذلك. والجدول التالي يلخص لنا الفرق بين التقويم التقليدي وبين التقويم بالكفاءات.

جدول رقم (01): يتضمن مقارنة بين التقويم التقليدي و التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

التقويم تقليدي	التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات
– القدرة على التخزين والتكديس واستعراض المعارف النظرية للظهور بالتفوق والنجاح.	– القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة، لها دلالة بالنسبة للتلميذ.
–اختبارات تحصيلية، تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاسترجاع)	– اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكالية)(كفاءة أداء)
–يبرهن على النجاح الدراسي، بمنح الشهادة.	– تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.
–تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشتركة.	– التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي (إدماجي)
التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	– التقويم يشتمل على كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
التقويم مرتبط بنسبة النجاح.	– التقويم مرتبط ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي تطبق فيه.
المعلم هو الذي يصدر ملاحظته ومبادرته.	– خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها.

(هني، 2005، ص.191).

8-2- وظائف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يتناول التقويم بمنظور التدريس بالكفاءات باعتبارها أهدافا نهائية وظائف ثلاث وهي:

8-2-1- توجيه التعلمات:

– فالتلميذ عندما ينتقل من مستوى إلى آخر، فإنه يقطع مسارا دراسيا (تعلمات) انطلاقا من مدخلات تحددها أهداف معينة، وصولا إلى مخرجات في نهاية السنة الدراسية،تمثلها أهداف واضحة، تتجسد في الكفاءات الختامية.والمعلم مطالب في بداية الأمر

من رسم الصورة في ذهنه،وخططه التي يضعها في وثائقه التربوية(تدرجات سنوية،شهرية،إعداد مباشر، ...إلخ، حتى يمكنه التحقق من وجود علاقة وثيقة بين مكتسبات التلميذ السابقة (الكفاءات النهائية) والتعلمات الجديدة التي تقوم على مدخلات جديدة لأهداف سابقة.**(اكزافييي وديكتال، 1993، ص.106)**.

وقبل قيادة التلاميذ إلى التعلمات الجديدة التي من خلالها يبني كفاءات قاعدية جديدة، ينبغي التأكد من امتلاكه للكفاءات القبلية، حتى نضمن له انطلاقة سليمة وموفقة.

– فتشخيص هذه الوضعية بدقة، هو الذي يساعد المعلم والتلميذ كشريكين متعاقدين على تلمس العقبات والصعوبات، ومعالجتهما بكيفية تساعد التلميذ على بناء كفاءات جديدة بالاعتماد على مكتسبات موثوق بها.

ويجب أن نشير في هذا الصدد إلى أن امتحان الانتقال لا يدخل ضمن هذا المسعى التقويمي، لأنه يرتبط بالنجاح أو الرسوب ليس إلا.

8-2-2- تعديل التعلمات:

يساير هذا النوع من التقويم السيرورة التعلمية، خلال سنة دراسية كاملة، يستهدف تحسين مستوى التلاميذ وقدراتهم التعلمية وتطوير أدائهم، يتخلل الحصص الدراسية،وهو مايسمى بالتقويم التكويني.

لذلك نراه يركز على تحديد مشكلات التعلم لدى التلميذ، لغرض مساعدته على اكتسابه طرائق تمكنه من تجاوز تلك العوائق، وتمكنه من تطوير تعلماته وهذا ما يجب على المدرس الانتباه إليه، والتركيز عليه لأنه سيكشف له عن الثغرات في منظومة المعارف، وهو في الوقت ذاته يتعرف على مدى نجاح الطرائق والأساليب الأخرى التي استخدمها في التدريس، (لتحقيق هدفه المرحلي) (**سعد، 2003، ص.45**).

8-2-3- إشهاد التعلمات:.

يراد بذلك التقويم الذي نحدد من خلاله مدى اكتساب التلميذ للكفاءات الدنيا لمواصلة التعلم في السنة الموالية .

هذه الوظائف السابقة الذكر، تدخل في إطار الوظائف المباشرة للتقويم، أما بخصوص التقويم الذي يتعلق بأداء الأشخاص فيظل ضمن نطاق التقويم غير المباشر والمتمثل في:

– تعزيز الثقة بالذات. (**اكزافييي وديكتال، 1993 ص.207**)

– تحرير التلميذ من التبعية والاتكال، وجعله مستقلا بشكل أكثر، مثال:عندما ندعوا التلميذ إلى قياس المجهود الذي بذله.

– جعل التلميذ يواجه عملية إدماج المكتسبات في سياق وضعيات تدربه على هذا الإدماج.

– إعلام الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية كالمعلم والتلميذ والأولياءوالمسؤولين عن النظام التربوي.

ينبغي التنبيه إلى أن اختلاف وظائف التقويم باختلاف أهدافه ضمن السيرورة التعليمية التعلمية،لا يبتعد عن المعنى العام لتقويم الكفاءة نفسها، إذ يبقى هو المعني بالأمر، حيث يبرز دوره في وضع المتعلم أمام إشكالية تنتمي إلى عائلة وضعيات تحدد الكفاءة المطلوبة،إذ المطلوب من هذا التلميذ هو إبراز كيفية تصرفه مع هذه الوضعية (الإشكالية)، وفي تحليل ما ينتجه استنادا إلى هذه الوضعية.

وللتأكد من كفاءة التلميذ وقدراته، ينبغي أن نضعه أمام وضعية جديدة لم يتعامل معها من قبل، لأن وضعه أمام إشكالية سبقت في تجاربه لم تبين لنا إلا قدرته على إعادة الفعل(تكرار)،يعني إعادة إنتاج ما سبق إنتاجه من قبل، كما ينبغي أن تكون الوضعية الجديدة من عائلة الوضعيات المرتبطة بالكفاءة المتوخاة،لأن ابتعاد الوضعية من العائلة (يعني من المجال) يجعلنا نقوم كفاءة أخرى ليست هي المقصودة في تخطيطنا.

(هني، 2005، ص، 181).

8-3- أنواع التقويم في المقاربة بالكفاءات:

في هذا الموضوع يمكن طرح إشكالية حول نوعية التقويم الذي يتناول الكفاءة المتوخاة، هل نعتمد التقويم الكمي أم التقويم الكيفي؟ وللإجابة عن ذلك لابد من معرفة مدلول كل نوع منهما.

8-3-1- التقويم الكيفي:

هو تقويم إجمالي كيفي،يقوم على الحدس في إصدار الأحكام، لذلك نراه ينطبع بذاتية المصحح وانطباعاته الأولية العاطفية،التي تتداخل فيها عوامل داخلية (نفسية)،وعوامل خارجية(مؤثرات)،كما يعتمد السرعة في الحكم، وهو لذلك يعتبر تقويما غير معياري.

8-3-2- التقويم الكمي:

هو تقويم تحليلي إحصائي، يعتمد معايير ومحكات دقيقة تضبط آليته بشكل إجرائي،لذلك يغلب عليه الموضوعية في الحكم، وبما أن التقويم الثاني أكثر فاعلية وضبطا،إلا أنه لا يمكن إهمال النوع الأول،إذ يمكن استخدامه في بعض الوضعيات التي يكون فيها المنتوج الدراسي لا يطرح أية إشكالية، أما الثاني فيستخدم عند الوضعيات المعقدة(المركبة)،التي يصعب فيها إصدار حكم كمي سريع.

والمعلم الماهر هو وحده من يقرر متى يستخدم التقويم الكمي أو التقويم الكيفي أوهما معا، لأنه يفترض أن يكون على جانب كبير من الكفاءة المهنية التي تجعله يدرك الفرق بين الوضعيات التي يستخدم فيها هذا النوع أو ذاك.

يكتسي التقويم الكمي أهمية بالغة في نظامنا التربوي لكونه تقويما معياريا ،وهو بذلك يستدعي آليات معقدة (أكثر أهمية من النوع الأول،ويمكن للتقويم الكيفي أن يستوحي من هذه الآليات،بشكل أو بآخر بعض الخصائص الأكثر حرية).

(اكزافييي، ديكتال، 1993، ص 206).

9- التقويم في ظل بيدغوجيا الإدماج:

يعتبر التقويم أداة فعالة لقياس نمو التلاميذ وفي الوقت نفسه وسيلة حكم تمكننا من معرفة تطور السيرورة التعليمية التعلمية، لقد ذهب (ديكاتال) إلى أن التقويم التربوي عبارة عن عملية دراسة مدى تطابق مكتسبات المتعلم مع أهداف التعلم، كيما يتخذ قرارا، ويرى "بلوم" أن التقويم التربوي:"هوإصدار حكم على الأشكال والحلول وطرائق التدريس والمواد التدريسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكات، والمعايير وتكون الأحكام الصادرة إما كميا وإما نوعيا (كيفيا) ". **(الرواسي، 1998، ص.66)**

وفي إطار بيداغوجيا الإدماج التي تقوم عليها مقاربة التدريس بالكفاءات نستطيع القول بأنه عند التفكير في تنمية الكفاءات التي تستهدفها المناهج الدراسية في ثوبه الجديد،لا يمكننا الاقتصار على تقويم بعض مكونات الكفاءة المقصودة، وإنما يشمل التقويم جميع عناصر الكفاءة،كيف نعرف هل أصبح المتعلم يمتلك كفاءة أم لا ؟.

9-1- تحديد مفهوم بيداغوجيا الإدماج ونشاط الإدماج:

9-1-1- ما المقصود ببيداغوجيا الإدماج؟

تعني أن البيداغوجيا المستعملة ترمي إلى قيام التلميذ باستجماع مكتسباته وتنظيمها ليوظفها في وضعيات مركبة، تسمى" وضعيات الإدماج".

9-1-2- شروط الإدماج:

-لا وجود للإدماج إلا بوجود -في أول الأمر- عدة تعلمات لمعارف ومهارات وسلوكات وكفاءات (موارد)

-لا وجود للإدماج إلا بوجود وضعية مركبة جديدة يتعين على التلميذ حلها.يجب عليه أن يجد بنفسه من بين ما اكتسبه من معارف ومهارات، ما يوظفه لحل الوضعية.فهذا النشاط إذن أكثر من مجرد تطبيق أوتمرين.

-الإدماج عملية داخلية شخصية، فلا أحد يدمج مكان شخص آخر.

9-1-3- لماذا ندمج؟

إن لم يتعلم التلميذ الإدماج فلن يذهب إلى أبعد من استرجاع المعلومات أوحل التمارين المدرسية، وسوف لن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في الحياة أو فيما يتبع دراسته. (**اكزافييي، 2006، ص ص.26-27**).

9-2- الفرق بين مفهوم التطبيق ومفهوم الإدماج:

يمكن التفريق بينهما في أن **التطبيق** نشاط أحادي الهدف، حيث يتعلق بتقويم محتويات تعلمها التلميذ في حصة دراسية واحدة، لغرض ترسيخها في الذهن، أو التمرن على استظهارها واسترجاعها وقت الحاجة، ويتم في مرحلتين:

المرحلة الأولى:التطبيقات الجزئية التي تتخلل مسار الدرس، حيث تجرى في شكل شفوي أوكتابي على الألواح أو على الكراسات .

المرحلة الثانية:تطبيقات نهائية، تستعمل في نهاية الحصة الدراسية، ويتم بالأسلوب السابق نفسه، إلا أنها أكثر كثافة وتنوعا وشمولية.

أما **الإدماج**، فهو ذو طبيعة مركبة من عدة تمارين مرتبطة بأنشطة الوحدة التعليمية وفروعها. فنشاط الإدماج في القراءة مثلا، يتناول تطبيقات (تمارين) مختلفة تشمل:القراءة والتعبير والتواصل الشفوي، والقواعد، والكتابة والإملاء والمحفوظات في حصة واحدة تستغرق

ساعتين في السنة الخامسة ابتدائي، إذ يستهدف تنمية كفاءة محددة وتطويرها بشكل أفضل، لذلك لا نراه يهتم بالمعارف النظرية وتحصيلها ثم ترسيخها مثل التطبيق، وإنما يتوخى تطوير بناء الكفاءة المحددة اعتمادا على الاستثمار والتوظيف. (**هني، 2005، ص ص.111-112**).

9-3- المعايير:

9-3-1- تحديد مفهوم المعيار:

يعرفه (لالوند، 1972) أنه خاصية موضوع معين تُعتمد لإصدار حكم تقديري على هذا الموضوع.

كما يعرفه (**دولوندشار، 1979**) بأنه نموذج يستعمل لأجل المقارنة الكيفية التي لا تعتمد على القياس، ومبدأ نرجع إليه للحكم والاستحسان.

أما المعيار في التقويم حسب " ج. دولو ندشار، هو جملة التقديرات والقياسات التي تهتم بنتاجات يتوقعها اختبار معين .ويسمى اختبارا معيارا كل اختبار لا تؤول نتائجه بمقارنة توزيع التقديرات المحصل عليها من طرف جماعة التلاميذ، بل تؤول بالمقارنة مع معيار تصفه أداءات مستهدفة (أهداف). (**معجم علوم التربية، 1994، ص ص.56-57**).

ويتمثل التقويم في مجال المقاربة بالكفاءات، باقتراح وضعية اندماجية تنتمي إلى مجموع عائلة وضعيات تحدد الكفاءة. وينظر المعلم أو التلميذ فيما بعد، إلى ما أنتجه التلميذ من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها **معايير**.كيف نقيم إذا ما كان شخص قادرا على إعداد وجبة غذاء ؟أو على قيادة سيارة ؟فلا يمكننا ذلك، بداهة، إلا من خلال وضع معايير تمكننا من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة.

مثال:سنعتد حتما في تقييمنا لمدى كفاءة شخص ما في إعداد وجبة غذاء، بنوعية الأكلة المنجزة:فالمعيار الأول هو إذن التالي:

م 1:هل أن مذاق الطعام طيب؟وسنأخذ بعين الاعتبار أيضا معايير أخرى:

م 2:هل حرص هذا الشخص على أن يطبخ بطريقة اقتصادية .

م 3:هل أن المواد الغذائية التي استعملها مفيدة للصحة؟

م 4:هل احترم قواعد الحماية الضرورية؟.

م 5:هل طبخ بطريقة نظيفة؟.

م 6:هل فكر في تزيين أطباقه؟. (**اكزافييي وديكاتال، 1993، ص ص.207-208**).

يرجع تقييم الكفاءة إذن إلى أن نطلب من التلميذ أن ينجز فعلا منتوجا مركبا وأن يسلط على هذا المنتوج أضواء عديدة تعدد المعايير. وتختلف خصائص المعايير باختلاف ما ننتظره من العمل المنجز وذلك قصد التمييز بينهما وبين صنف آخر من المعايير التي تعكس عتبات تملك نسميها عادة (معايير إصلاح).

9-3-2- الفرق بين المؤشر والمعيار.

لا يكفي عادة اللجوء إلى معايير الإصلاح عند تقييم مدى اكتساب الكفاية، لذا يجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية .ولنميز بين المعيار والمؤشر نقول بأن:

المعيار هو خاصية يجب احترامها(الطبخ بشكل نظيف، استعمال وسائل لا تضر بالصحة، احترام قواعد السلامة...)، ويتسم هذا المعيار بخاصية عامة ومجردة، إذ يمكن تطبيقه على محتويات مختلفة الأنواع.

مثال:يعد معيار "الملاءمة" الذي يختبر مدى تطابق المنجز مع المطلوب معيارا صالحا، مهما اختلفت المادة أو اختلف السؤال.

أما **المؤشر** فهو علامة مميزة للمعيار يمكن ملاحظتها، إذ يمكن من وضع المعيار في سياق معين وله قيمة(إما كمية /أو قيمية 10)، ونلجأ في الغالب إلى المؤشرات -عادة – لكي نحدد مدى احترام المعيار، خاصة إذا كان من الصعب ملاحظة المعيار مثلما هوالشأن في مثال (جودة المذاق). **(اكزافييي وديكاتال، 1993، ص.209).**

9-4- أنواع المعايير:

عندما تستعمل عدة معايير للتقويم فلا يعني ذلك أنها تحمل القيمة ذاتها، إلا أنها تمكن من تحديد مستوى المتعلمين وترتيب درجات تفاوتهم وتفاضلهم في هذا الترتيب، وإذا عدنا إلى أمثلة الطباخ، فإننا نجدها أفضل وسيلة نستعين بها على تحديد معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان في الانجاز.

9-4-1- معايير الحد الأدنى.

هذا النوع من المعايير هو الذي يكشف لنا مدى ما حققه التلاميذ من حد أدنى في تعلماتهم، وهو الحد المقبول الذي يمكن من الاستمرارية في التعلم، وعندما نعود إلى المعايير السابقة فإننا نستطيع تحديد هذا النوع من المعايير في التالي:

م1:الطعام حسن المذاق.

م2:المواد الغذائية المستعملة مفيدة للصحة.

م3:احترام القواعد الأساسية للسلامة.

م4:الحرص على الطبخ بشكل نظيف.

9-4-2- معيار حد الإتقان.

وعندما ننظر إلى معايير الإتقان بناء على معايير الحد الأدنى، فإننا ندرك بأنها معايير لا تجعلنا مجرد شهود على نجاح التلاميذ أو فشلهم في التعلم، وإنما هي نوع آخر أرقى من المعايير الأولى، فهي تكشف المستوى العالي من تعلماتهم، والمتمثل في الجودة والإتقان والتفوق في الأداء، و هو قمة ما يصل إليه التعلم .تكشف هذه المعايير ترتيب التلاميذ تفاضليا، وبمعنى آخر تظهر الموهوبين والمتفوقين منهم.

وعند الرجوع إلى معايير المثال السابق فإننا نجد المعياريين التاليين يعبران عن معايير الإتقان:

م2:هل كان الطباخ يحرص على الطبخ بطريقة اقتصادية؟

م6:هل فكر في تزيين أطباقه ؟

فالطبخ بطريقة اقتصادية زائدا (+) حسن المذاق هو الدليل على كفاءة الطباخ العالية، والتفكير في تزيين الأطباق هو أيضا دليل على ما وصل إليه الطباخ من إتقان وإبداع.بمعنى أن الكفاءة تجاوزت درجة الحد الأدنى من الطبخ وهو العمل المقبول به، إلى درجة أخرى أرقى وأفضل وهو الإتقان في الأداء.

وقياسا على ذلك نحكم على التلميذ الذي حقق أهداف تعلمه بشكل مقبول، بأنه تلميذ ضمن النجاح والاستمرارية في التعلم، ويمكن أن يكون الحد الأدنى هو الحد المتوسط الذي يقيم بنصف العلامة.

أما التلميذ الذي يؤدي عمله بشكل رائع، تنظيما وترتيبا وسلامة وملاءمة وخطا وسلوكا فإننا نحكم عليه بأنه بلغ درجات عليا من التعلم (وهو ما يسمى بالإتقان)، وتسند إليه علامة كاملة أو قريبا من ذلك كدليل على تفوقه وإتقانه.

ولكن مع ذلك يمكن الانتباه إلى أن معايير الإتقان في مستوى معين، تصبح معايير حد أدنى في مستوى آخ، إذا توفرت له ظروف تعليمية تعلمية أحسن، كما تصبح معايير حد

أدنى عندما ينتقل التلاميذ إلى مستويات أعلى، إذ تصبح نتائج الإتقان عبارة عن مدخلات (مكتسبات قبلية)، للمستوى الجديد. (**هني، 2005، ص ص.188-189**)

9-4-3- أمثلة عن أجرأة المعايير:

سنرى كيف يمكن أن نجعل هذه المعايير إجرائية، ويعني أن نصوغها في شكل إجرائي في مادتي اللغة والرياضيات.

9-4-3-1- معايير في اللغة:

جدول رقم(02): يتضمن معايير التقييم في نشاط اللغة العربية

يكون التلميذ في **نهاية السنة الخامسة ابتدائي** قادرا على إنتاج نص سردي في مقام تواصل دال، انطلاقا من سند بصري.

معايير التملك الأدنى	معايير الإتقان
م1:الملاءمة مع الوضعية المقترحة في السند(عدم الخروج عن الموضوع. م2:الانسجام الدلالي (وحدات معنوية، غياب التناقض) . م3:الانسجام اللغوي (حسن الربط بين عناصر الجملة.	م4:الدقة . م5:إنتاج فردي. م6:ثراء المعجم اللغوي عند التلميذ

9-4-3-2- معايير في الرياضيات:

جدول رقم (03): يتضمن معايير التقييم في نشاط الرياضيات

تتضمن التعليمة: حل مشكل من الحياة اليومية(دال) بتوظيف العمليات الأساسية الأربعة.

معايير التملك الأدنى	معايير الإتقان
م1:حسن تأويل المشكل(فهم معطياته ومطالبه) م2:توظيف الوسائل الرياضية(جميع المؤثرات) في الوضعية م3:اتساق الإجابة (عدم التناقض)في ترتيب أولويات (الحل)	م4:الدقة في حسن التأويل. م5:إنتاج فردي دون الاعتماد على الغير. م6:توظيف ضروري لوسائل رياضية في

(اكزافيبي، ديكاتال، 1993، ص.211).

9-5- التقويم الاشهادي في ظل بيداغوجيا الإدماج:

عندما نريد تقويما إشهاديا(اختبارات وامتحانات)لمكتسبات التلاميذ، فإنه يلجأ إلى استعمال جملة من الوسائل، أي جملة من الأسئلة لنقّوم من خلالها مكتسبات التلاميذ.ويتيح التقويم الاشهادي الذي يعتمد على الكفاءات الهامة الإجابة على سؤالين:

الأول: تجنب الاعتماد على المحتويات ذات القيمة الثانوية، وإعطاء قيمة لأداء التلاميذ القادرين على تحدي الحد الأدنى .وبهذا يمكن التقليل من نسب الإخفاق التي تسببها المعلومات الثانوية.

الثاني: ضمان الحد الأدنى من الكفاءات الهامة الأساسية للتلاميذ الذين انتقلوا إلى مستوى أعلى، وهو حد يتم الاعتماد عليه في مواصلة السيرورة التعليمية التعلمية.

(هني، 2005، ص ص 199-200).

9-6- تصور اختبار تقويمي اندماجي.

تعد الاختبارات والامتحانات أدوات مهمة في تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ،وإذا اعتبرنا التقويم الاشهادي كأهم وظيفة للاختبارات فيمكننا أن نتساءل عن النوعية التي يجب أن تتوافر في هذه الاختبارات.

يجب أن تكون الاختبارات:

أ/- محترمة لبيداغوجيا الإدماج:

- أن تكون الوضعيات المعروضة على التلاميذ تتصف بالإدماج.
- أن تكون الوضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- أن تكون التعليمة معروضة بلغة غير معقدة.
- أن تكون الأعمال المطلوبة مترابطة(لا يحاسب التلميذ على نفس الخطأ أكثر من مرة واحدة) .
- أن تكون الأعمال المطلوبة تتماشى وقدرة التلميذ على التركيز والانتباه والتي يمكن تقديرها ب1.30(ساعة ونصف الساعة) بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ب/- احترام قاعدة الثلثين 2/3 ويعني ذلك:

- كل معايير الحد الأدنى يجب أن يقيم فيها التلاميذ من خلال ثلاث فرص على الأقل وذلك للتقليل من الإخفاق المجحف، لأن الفرصة الوحيدة (في إجراء عملية الجمع مثلا) لا تمكن من الحكم الموضوعي على عدم امتلاك المتعلم العمليات المطلوبة.

– كل معيار من معايير الحد الأدنى قد تم بلوغه كلما نجح المتعلم في فرصتين من الفرص الثلاث المعروضة عليه والذي يمثل الثلثين ويعني ذلك أننا نتسامح في ثلث النتائج فقط.

ج/– ضمان مصداقية التقييم وحساسيته ويعني ذلك:

– معايير الحد الأدنى ومعايير التميز(الإتقان) يجب أن يكون كل منهما مميزا عن الآخر بصورة تسمح بالحكم (امتلاك/عدم امتلاك) الصادق وبالتالي نتحاشى الإخفاق المجحف والنجاح غير المستحق.

–أن تكون معايير الاختبارات متصفة بالوضوح .

جدول رقم(04): يوضح فترات تنفيذ عملية التقويم.

		أثناء	السنة	
النمط	**التقويم التشخيصي**	**خلال الدرس**	**في آخر الفصل**	**في آخر السنة أوالمرحلة**
أنماط التقويم	اختبار المكتسبات السابقة	التقويم التكويني	التقويم الاشهادي	التقويم الاشهادي
أنماط الاختبارات	التشخيص الجماعي متبوع بتعديل عند الاقتضاء	الملاحظة، السؤال، الأشغال، الدروس	اختبار إشهادي حول الكفاءة القاعدية مع استثمار التشخيص	اختبار إشهادي حول الكفاءة القاعدية مع استثمار التشخيص
الاستثمار		التشخيص والتعديل أثناء التعلم	التشخيص مع التعديل عند الاقتضاء	قرار النجاح/الإخفاق وترتيب التلاميذ

(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 24).

10– التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية:

10–1– المبادئ المنهجية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

1– عدم الاقتصار في إطار المسعى التقويمي الهادف إلى تطوير المهارات، على تنمية معارف مجزأة أو منفصلة عن بعضها وإنما يكون التقييم في شكل فحص يساعد على البت في حالة كل المهارات والقدرات التي هي في طور البناء،ولن يتأتى هذا إلا بتوظيف المعارف، التي يتحكم فيها المتعلم،بغرض توليد الكفاءات المستهدفة.

2- إدماج ممارسة التقويم في صميم عملية التعلم ليكون بمثابة مؤشر على مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ، ودليل على الثغرات التي تعرقل وتيرة التعلم وبالتالي تحدد ما يناسب من عمليات لتدارك الخلل أوالتصحيح البيداغوجي الضروري.

3- ارتكاز إجراءات التقويم من أجل إثبات المستوى على مجموعة من المعطيات الموثوق في صحتها والدالة على مستوى التقدم الحاصل في بلوغ الأهداف المحددة وذلك بغرض تكييف مستويات العلاج البيداغوجي مع احتياجات التلاميذ بناء على الفروق الفردية بينهم.

4- في أساليب التقويم وفق التصور الأكاديمي التقليدي لإثبات المستوى، كانت النتائج الدراسية تقدم في شكل علامات عددية فقط، أما من منظور الكفاءات فعلامات التقويم ترفق بتقديرات نوعية، لتوضيح دلالتها وجعلها أكثر وجاهة وصارت تصمم بطريقة تتيح دعم التعلم وتخلق علاقة بناءة بين الثلاثي التالي:المتعلم /المعلم /الوالدين(الأولياء).

5- وينبغي أن يشتمل التقويم بالكفاءات كذلك على وضعيات تجعل التلميذ واعيا بالاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء التعلم لكي يتخذ إزاءها موقفا واعيا يتيح له تقدير وجاهتها وفاعليتها. (**ابن بوزيد، 2009، ص ص 134-135**).

10-2- الإجراءات القاعدية:

يترجم المنشور الوزاري رقم:2039مؤرخ في 13 مارس 2005على المبادئ المنهجية للرؤية الجديدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي كالآتي:

1- يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، يحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتيرتها وأشكالها وذلك لكل مادة وفي كل مستوى دراسي. ويجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي، الاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلمات الواردة فيها، كما يبلغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أوالمقاطعة.

2- تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي -بصفة إلزامية- لتنظيم فحوص تشخيصية،تتناول اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، واللغات الأجنبية) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج،وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة.

3- يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة (أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص، تمارين ...إلخ)

4- يجب أن لا تنصب مواضيع الفروض والاختبارات والامتحانات على الاسترجاع أوالتطبيق الآلي للمعارف، بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها، قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما. وتسبق الاختبارات الشهرية في التعليم الابتدائي فترة تخصص فقط لأنشطة إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

5- تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم الابتدائي، لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

6- يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية ومضامينها،وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي جميع الأطوار...

7- يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين... إن هذا الانتقال مرهون بضرورة الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 5 من 10 في كل المستويات.كما يتوج التعليم الابتدائي بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتناول اللغات الأساسية:اللغة العربية، الرياضيات، واللغة الأجنبية الأولى.

تحدد إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط في مناشير تطبيقية.

8- يجب استغلال نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الإحصائي والنوعي سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى الولاية...ويمكن الاستغلال السليم لهذه النتائج من توفير معطيات ذات دلالة كافية لترشيد وتوجيه قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي.

9- بهدف تثمين الجهد والأداء، فإن المدارس الابتدائية مدعوة إلى:

- استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية، الفصلية، نتائج نهاية السنة ونتائج الامتحانات الرسمية إلى كل أعضاء الجماعة التربوية.

- اتخاذ إجراءات تشجيعية، من خلال أعمال رمزية تثمن النجاح الدراسي (توزيع الجوائز،إجازات مختلفة...).

10- يجب على المؤسسات التعليمية أن تضع في متناول الأولياء كل المعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم، نتائج عمليات التقويم، معايير وإجراءات التقويم بالانتقال والإعادة لتمكينهم من أداء الدور المنوط بهم. **(المنشور الوزاري رقم:2005/2039)**.

10-3- تنظيم الأطوار في المرحلة الابتدائية:

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذات خمسة سنوات، وهي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري، مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكّن التعليم الابتدائي التلميذ 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 بنجاح. ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نموالتلميذ في هذه الفترة من العمر وهي:

*- **الطور الأول** ويسمى أيضا بطور" **الإيقاظ والتعلمات الأولية** "، وفيه يكتسب التلميذ الرغبة في التعلم والمعرفة ويمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية ويشمل السنتين **الأولى والثانية** من التعليم الابتدائي.

*- **الطور الثاني** ويطلق عليه أيضا بطور" **التعمق في التعلمات الأساسية**"، بحيث يتعمق التلميذ في اللغة العربية التي تشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة، ويتعمق أيضا في مجالات المواد الأخرى، ويشمل السنتين **الثالثة والرابعة** ابتدائي.

*- **الطور الثالث** أوطور " **التحكم في اللغات الأساسية**"، وفيه تتعزز تعلمات التلميذ الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى ويخص **السنة الخامسة** من التعليم الابتدائي.

(المنشور الوزاري رقم:2009/137).

10-4- البناء التدريجي للأطوار:

من هذا المنظور، يخضع نظام الأطوار إلى منطق التدرج باعتبار أن الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية كل طور، بالنسبة لكل التعلمات المقررة فيه، تشملها بالضرورة الكفاءات المستهدفة في نهاية الطور الموالي، وبالتالي لا يمكن أن ينتقل التلميذ من طور

إلى آخر إلا إذا أظهر التقويم أنه يتحكم بصفة كافية في الكفاءات المستهدفة للطور السابق،وبذلك يصبح الطور هوالوحدة القاعدية لتقويم مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات الختامية.

أما الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي،فتكون موضوع تقويم تحصيلي يسمح للمؤسسة بمعرفة مدى تحكم التلاميذ في الكفاءات المستهدفة، بل يرافق التقويم بوظيفتيه التشخيصية والتكوينية عملية التعلم ويندمج فيه ويلازمه بصفة مستمرة طوال الأطوار الثلاثة لمرحلة التعليم الابتدائي.

وفضلا عن نظام التقويم القائم على المراقبة المستمرة لأداءات التلاميذ وتقدمهم في التعلمات، فإن المعالجة البيداغوجية التي تم تأسيسها على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي من شأنها أن تساعد على تدارك النقائص الملحوظة في تعلمات التلاميذ بما توفره لهم من فرص أخرى للتعلم، ويصبح التحكم في الكفاءات المستهدفة في نهاية كل طور الدافع الأساسي لعمل كل من المعلم والمتعلم. **(المنشور الوزاري رقم:2009/137)**.

10-5- إجراءات تقويم أعمال التلاميذ على مستوى التعليم الابتدائي(جميع الأطوار)

بعد تطبيق نظام التقويم البيداغوجي الذي وضع حيز التنفيذ ابتداء من سبتمبر 2005، طبقا لأحكام المنشورين رقمي 2039 و26 المتضمنين إصلاح نظام التقويم التربوي وتنظيمه، وبناء على دراسة ومتابعة كيفية تطبيق إجراءات تقويم أعمال التلاميذ في الميدان، تبين أنه من الضروري إدخال تعديلات في بعض الإجراءات التي ينص عليها المنشور رقم 26 المتعلقة بتنظيم التقويم لاسيما منها وتيرة عمليات التقويم وطريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التلاميذ كما يلي:

تتم مراقبة التعلمات في هذه المرحلة من التعليم عن طريق:

-*- الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة.

-*- الأعمال الموجهة.

-*- الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة، ووتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات .

-*- الاختبارات الكتابية التي تنظم على النحوالآتي:

1- بالنسبة للغات الأساسية(اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الأجنبية الأولى)، ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.
2- بالنسبة للمواد الأخرى، اختبار فصلي واحد.

يحسب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كالآتي:

-*- حساب المعدل الفصلي للمادة:

- يحسب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار والمذكورة أعلاه، ويضرب هذا المعدل في اثنين (2)
- يحسب معدل الاختبارات الشهرية بالنسبة للغات الأساسية، ويضرب هذا المعدل في ثلاثة (3)
- بالنسبة للمواد التي ينظم فيها اختبار فصلي واحد، تضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في ثلاثة(3) .

ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي:

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{معدل الاختبارات} \times 3)}{5}$$

حساب المعدل الفصلي العام:

تجمع معدلات المواد وتقسم على عدد المواد.

حساب المعدل السنوي العام:

تجمع المعدلات الفصلية الثلاثة وتقسيمها على ثلاثة(3) .

أما بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي فيخضع تقويم أعمال تلاميذ هذا المستوى خلال الفصلين الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي وتدرج تعلماته. (**المنشور الوزاري رقم:2006/128**).

11-التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وأداء معلمي التعليم الابتدائي له:

11-1- ماهية التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى المعلم:

11-1-1- التعريف اللغوي للتحكم المفاهيمي للتقويم:

لغة:(مصدر تَحَكَّمَ) التَّحَكُّمُ فِي الشَّيْءِ : ضَبْطُهُ وَالتَّمَكُّنُ مِنْهُ ، التَّصَرُّفُ فِيه فَقَدَ قُدْرَةَ التَّحَكُّمِ فِي أَعْصَابِهِ ،تحكّم في الأمر ،احتكم ، تصرَّف فيه كما يشاء :- يتحكَّم في عاطفته / الأمور - تحكَّم في إدارة المشروع .

11-1-2- التعريف اللغوي للمفهوم:

لغة: مصدر فهم،والفهم معرفتك بالشيء بالقلب،فهمه فَهْماً ،وفَهَما وفهامه :علمه وتفهّم الكلام:فهمه شيئاً بعد شيء.**(لسان العرب ،الجزء 10.ص343)**.

11-1-3- التعريف اللغوي للتقويم:

لغة: كلمة التقويم تعادلها في اللغة الفرنسية كلمة **(évaluation)** وكماوردت في معجم اللغة الفرنسية (LAROUSSE) تعني تقدير قيمة الشيء،كماتعني كذلك تقدير أهمية شيء ما وتثمينه ومنحه القيمة التي تليق به.(**la rousse . 2007 .P .211**).

11-1-4 التعريف الاصطلاحي للتحكم المفاهيمي للتقويم:

اصطلاحا: "هو النشاط الخاص بتخطيط و تنظيم عملية ما ، بهدف تنفيذ العملية بكفاءة و فعالية و أسلوب متوافق" .

11-1-5- التعريف الاصطلاحي للمفهوم:"المفهوم هو فكرة مجردة تمثل الخصائص الأساسية للشيء الذي تمثله. يمكن أن تنشأ المفاهيم ضمن إطار التجريد أو التعميم، أو كنتيجة للتحولات التي تطرأ على الأفكار القائمة" .

هذا المفهوم يتجسد من خلال جميع الحالات الفعلية أو المحتملة سواء كانت هذه الاشياء في العالم الحقيقي أو افكار اخرى. يتم التعامل مع المفاهيم في الكثير من التخصصات ان لم يكن معظمها ، مثل علم اللغة وعلم النفس والفلسفة والعمارة وغيرها، وبشكل ضمني كما هو الحال في الرياضيات، والفيزياء.(**Concepts and its types".** **www.academia.edأطلع عليه بتاريخ:22.11.2017)**.

11-1-6- التعريف الاصطلاحي للتقويم:

من الناحية الاصطلاحية تعددت التعاريف المنصبة حول ماهية التقويم، ومن بينها نذكر: وحسب " علي أبو جادو " فإن"كرونباخ" (**Crounbach**) يرى بأن التقويم هو الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج تعليمي معين،وذلك بهدف المساعدة في تطويره وتحسينه أو تعديله أو استبداله إنْ اقتضى الأمر ذلك.(**أبو جادو، 2000 م ،ص 223**) كما تُعَرِف"**يحي علياء العسالي**" التقويم التربوي على أنه عملية التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من الأهداف و اتخاذ القرارات بشأنها ، كما يعني كذلك معرفة التغير الحاصل في سلوك المتعلم و تحديد درجة و مقدار هذا التغير مع اتخاذ القرارات العلاجية اللازمة بشأنه.(**ألعسالي ، 2005 م ، ص 15**).

11-2-كفايات التحكم المفاهيمي لدى معلم التعليم الابتدائي :

يقصد بالتحكم المفاهيمي للتقويم هو امتلاك المعلم لكفاءات تتمثل في مجموعة من الخواص (المهارات ،والمعارف ،والاتجاهات) التي تمكنه من النجاح عند تعامله مع الاخرين . ويعرفها آخرون بأنها" مجموعة من المهارات والسلوكات والمعارف التي تحدد معايير أداء مهمة أو مهنة ما ،كما يعرفها آخرون بأنها القدرات المطلوبة للقيام بدور ما في مكان ما . يقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العملية التربوية داخل غرفة الصف وينفذها ويطور سلسلة من الاجراءات المنظمة تساعده على التأكد من تحقيق النتاجات المخطط لها والتي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتطورها .

ومن أجل تحقيق هذه الغاية لا بد للمقوم من امتلاك كفايات هي :

- كفاءات شخصية .
- كفاءات معرفية.

11-2-1- الكفاءات الشخصية : يمتلك المعلم المقوم مجموعة من الكفاءات الشخصية تتضمن:

- العدالة في التقويم وعدم التحيز .
- التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفي .
- استخدام تقويم الأقران كشكل من أشكال التقويم وفق المقاربة الكفاءات.
- تنمية ذاته مهنياً .

• التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة .
• مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها .
• يمدتق التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي .
• إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها .
• تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة .
• القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم .

11-2-2- الكفاءات المعرفية :

على المعلم المقوم أن يكون قادراً على :

- المعرفة الواعية مفاهيم ومصطحات التقويم ضمن مقاربة معينة.

• معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها .
• تحديد هدف التقويم بوضوح .
• تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها .
• جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها .
• الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف إو ثراء نقاط القوة .
• معرفة محتوى المنهاج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه أوأهدافها وتحليل محتواها .
• معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته .
• معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم التلاميذ.
• بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة .

12- الأداء التقويمي وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلم التعليم الابتدائي:

12-1- التعريف اللغوي للأداءالتقويمي (تكويني،تجميعي):

12-1-1- االتعريف الغوي للأداء:

أداء: [أ د ي]. (مصدر أدَّى).

- قَامَ بأداء وَاجِبِهِ :- : بِإِنْجَازِهِ ، بِإِكْمَالِهِ .
- كان أَدَاؤُهُ للنَّصِّ سَلِيماً :- : أَسْلُوبُ تَعْبيرِهِ وَطَرِيقَتُهُ .

12-1-2- التعريف الاصطلاحي للأداء:

تعددت تعريفات الأداء حيث عرف "المير" الأداء الوظيفي بأنه " نشاط يمكن الفرد من إنجاز المهمة أو الهدف المخصص له بنجاح ويتوقف ذلك على القيود العادية للاستخدام المعقول للموارد المتاحة(" المير ، 1995) .

ويعرف " بدوي ، ومصطفى " الأداء بأنه(نتاج جهد معين قام ببذله فرد أو مجموعة لإنجاز عمل معين)،(**بدوي ومصطفى ،1984.)**

12-2- التعريف الاصطلاحي للأداء التقويمي:

12-2-1- تعريف الأداء التقويمي التكويني:

الأداء التقويمي فيعرفه (**سكر وآخرون 126: 2005**) بأنه "الحكم على مستوى امتلاك المعلم لأساليب واستراتيجيات التقويم التكويني الأثنائي التي يوظفها المعلم في سياق عملية التعلم ، ويستدل على توفرها بالإنجازات (الأداءات)".

12-2-2- تعريف الأداء التقويمي التجميعي: الأداء التقويمي فيعرفه (**سكر وآخرون 127: 2005**) بأنه "الحكم على مستوى امتلاك المعلم لأساليب واستراتيجيات التقويم التجميعي النهائي التي يوظفها المعلم في سياق الوضعيات التقويمية المختلفة ، ويستدل على توفرها بالمنتوج النهائي (الحصيلة)".

12-3-مهارات الأداء التقويمي لدى معلم التعليم الابتدائي :

ومن أجل تحقيق هذه الغاية لا بد للمقوم من امتلاك كفايات هي :

يأتي تعدد مجالات تقويم أداء المعلم في العملية التقويمية نتيجة لتعدد المهارات الأساسية التي يجب أن تتوفر لديه وهذه المهارات هي: (**حلمي وآخرون 23 -24 : 1991**).

12-3-1- المهارات الإنسانية:

وهي تلك المهارات التي تتصل بفهم كيفية التعامل مع أنماط العلاقات الإنسانية المختلفة، فالمدرسة تمثل نسيجا اجتماعيا بما تضمه من الزملاء،والتلاميذ وعائلاتهم التي تنتمي بدورها إلى شرائح متعددة من المجتمع،بالإضافة إلى علاقات التلاميذ مع بعضهم البعض،وكل هذا يمثل الوسط المدرسي.

12-3-2- المهارات الفنية:

وهي تلك الخبرة التي يمتلكها المعلم وتبدو فيما يقوم به من أداء تقويمي كما التدريس عموما داخل الفصل مثل مهارات التخطيط السليم للدرس، الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية،التنظيم الجيد للأنشطة المدرسية الاستخدام الأفضل لأستراتيجيات التقويم وأساليبه وغيرها. ويرى **(حجي 16 . 2004)** أن مجالات تقويم أداء المعلم هي :إعداده وتنميته المهنية وكفاياته، وأداؤه التعليمي و التقويمي ، وإسهامه في العمل الإداري المدرسي، واتصاله بأولياء الأمور، وعلاقاته داخل المدرسة وخارجها والتزامه بعمله ودوره القيادي والريادي".

أما مجالات المهارة المعرفية والمهارة الفنية التي يمكن أن يُقوم فيها المعلم فهي في سياق العملية التقويمية فهي كالآتي: **(رمضان 994 : 2004)**

المعرفة المتعلقة بالمادة العلمية وأساليب تدريسها.

المعرفة بعملية التعلم وخصائص المتعلمين.

المعرفة بإجراءات تصميم وتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس.

المعرفة المتعلقة بالنمو المهني لدى المعلم.

المعرفة المتعلقة بالتقويم و أساليبه.

وهذه المهارات يمكن أن تقوم نظريا، وهذا ما اتفقت الدراسات على أنه تقويم لامتلاك المهارة، وقد تقوم أدائيا وهذا تقويم للممارسة.

نظراً لما يتميز به دور المعلم من أهمية في تربية الناشئة وضرورة توفر أساسيات علمية تدعم أداءه التدريسي والتربوي للقيام بهذه المهمة بنجاح، فقد احتل تقويم عمل المعلم مكانته بين قائمة مواضيع البحوث والدراسات التربوية "فالمعلم يمثل الدعامة الأساسية التي يُؤسس عليها النمو المتكامل لدى الناشئة في أي مجتمع من المجتمعات،وذلك لأن مهمةالمعلم لا تقتصر فقط على تلقين المادة العلمية باستخدام عدد من الأساليب والأنشطةالتعليمية،وإنما تتعدى ذلك ليكون قادراً على متابعة تعلم التلاميذ ونموهم"

(ملحم 419، 2005).

ويضيف **(البهواشي321، 2004)** بُعداً آخر لأهمية دور المعلم بقوله:"دور المعلم داخل الصف لا يقتصر على التوجيه وتقديم المعرفة،بل يتوقع أن يقوم المعلم بدور المستشار التعليمي والأخلاقي،بحيث يساعد الطلاب على توجيه أنفسهم في ظل الدوامة الهائلة من

المعلومات المتصارعة.وبأداء وظيفة منسق الأعمال التعليمية بين الأطراف المختلفة،ويتوقع أن يكون المعلم مصدراً للتغيير في مجتمعه".

ويدرك كل من يتابع الشأن التعليمي أن مهام المعلم اليوم غيرها بالأمس،وأن مهامه غداً غيرها اليوم،إذ تتشكل تلك المهام فى إطار الانفجار المعرفي الذي يُعايشه المعلم والمتعلم،ومن هذا المنطلق يصبح تقويم أداء المعلم أمراً في غاية الأهمية وذلك لأنه ومن خلال التقويم يمكن الكشف عن مدى إلمام المعلم بمهامه و مستوى إتقانه لها.

وإذا كانت طبيعة العصر الحالي قد فرضت أدواراً إضافية على المعلم تجاه المتعلم،فهي في نفس الوقت فرضت أهمية التقويم المستمر لأدائه لمعرفة مدى نجاحه في القيام بهذه الأدوار"، فعملية تقويم أداء المعلم تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها قياس مدى تقدم المعلم أو تخلفه فى عمله بمعايير أو أوزان ملموسة،وكذلك في الحكم على تحقيق التوازن الضروري بين متطلبات العمل ومؤهلاته العلمية وخصائصه" **(حلمي وآخرون 1993)**.

12-4- أسس تقويم أداءات المعلم التقويمية:

يرى **(الأغا 988 -985 : 2004)** أن من أبرزها الآتي: تقويم المعلم يشمل تعدد الأدوات.

- تقويم المعلم يشمل تعدد الأفراد الذين يقومون بعملية التقويم.
- تقويم المعلم يتطلب مجموعة من المعايير للحكم على أدائه.
- يتضمن تقويم المعلم اتخاذ قرار بصدد الأداء التقويمي للمعلم.

أما **(فرج الفقي 412 : 1994)** فيرى أنه ولكي يقوم تقويم المعلم بدور مهم في التقويم ،لا بد من الالتزام بالمبادئ الآتية:

- التقويم عملية تعاونية بين عدة أطراف: المعلم – المشرف – المدير.
- يجب أن يكون التقويم مُستمراً.
- لا يجب مقارنة مدرس بآخر.
- يجب إعلام المدرس بنتائج التقييم حتى يعرف نقاط الضعف إن وجدت وكيفية علاجها.
- يجب أن يعرف المعلم ما هو مطلوب منه في تأدية عمله.

12-5- أهداف تقويم أداء المعلم التقويمي:

يرى (**البهواشي 341 -342 : 2004**) أن أغراض تقويم أداء المعلم التقويمي يمكن إجمالها في الآتي:

- **استخدام تقويم أداء المعلم التقويمي من أجل تحقيق ممارسات جيدة:** ويستهدف التقويم في هذه الحالة تحديد جوانب القوة والضعف.
- **استخدام تقويم أداء المعلم التقويمي لتحسين المساق:** وهدف التقويم هنا مستقبلي، إذ يستهدف تحقيق التحسن بصرف النظر عن الخبرة الذاتية للمعلم.
- **استخدام تقويم أداء المعلم التقويمي لتكوين الفرد كيف يتحمل مسؤولية عمله:** ومهمة التقويم هنا الوقوف على مدى الوفاء باحتياجات المعلمين.
- **استخدام تقويم أداء المعلم التقويمي لتقديم المعلومات عن سياسة التطور المهني والتخطيط لها:** ويستهدف التقويم هنا تقديم بيانات تفيد متخذي القرار.
- **استخدام تقويم أداء المعلم التقويمي كوسيلة لتشخيص الاحتياجات:** الهدف هنا هو استخدام التقويم لتحديد احتياجات المعلمين من التطور المهني مستقبلاً.

أما (**رمضان 990 : 2004**) فيرى أن أهداف تقويم أداء المعلم التقويمي يمكن إجمالها – حسب الجهة المستفيدة من نتائج التقويم– في ثلاثة أقسام هي:

- أهداف تتعلق بالمعلمين.
- أهداف تتعلق بالمتعلمين.
- أهداف تتعلق بالنمو المهني للمعلمين.

أما (**سليمان 6 : 2006**) فيوضح أن تقويم أداء المعلم التقويمي تحديداً يجب أن يهدف إلى الآتي:

- تحسين المهارات والكفاءات العلمية والتربوية الخاصة بفن التقويم.
- تعزيز الحصول على الخبرات التقويمية.
- تحسين قدرة المعلم على التحكم والاستثمار الأمثل للوقت المحدد في سيتق العملية التقويمية.

12-6- الأطراف التي تقوم بتقويم أداء المعلم التقويمي:

عملية تقويم أداء المعلم في سياق التقويم يقوم بها أحد أو بعض أو كل الأطراف الآتية:

(محمد 432 – 426 : 2005).

12-6-1- المشرف التربوي(المفتش): وهدف المشرف من تقويم أداء المعلم العمل وهو يقوم على كشف نقاط الضعف ومحاولة معالجتها وفق متغيرات يحدد المشرف اعتباراتها. ويُعتمد على نتائج تقويم المشرف للمعلم فى إعداد برامج الدورات التدريبية. ويستخدم المشرفون في دول مختلفة نماذج أُعدت لهذا الغرض قد تختلف باختلاف المرحلة أو المادة الدراسية.

12-6-2- مدير المدرسة: يقوم بعملية تقويم وملاحظة مباشرة ومستمرة لنشاط المعلم داخل الفصل وخارجه لاسيما ما يقوم به من أساليب التقويم ،حيث يفيد تقويم مدير المدرسة للمعلم فى إعطاء حكم حول النواحي الآتية:

– مدى عمل المعلم من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

– مدى معرفة المعلم بكل ما يتعلق بالعملية التربوية وبالتقويم خاصة.

– حسن استعداده للتدريس وللتقويم.

12-6-3- الإدارة التربوية: تقوم هذه الجهة بتقويم المعلم باستخدام عدد من المعايير التي تتضمنها عدد من بطاقات التقويم التي يُطلب من المدير القيام بتعبئتها.

12-6-4- المعلمون الآخرون: يمكن الحصول على الكثير من المعلومات التقويمية عن المعلمين كأفراد وعنهم كمجموعة، عندما يقدرون بعضهم البعض بحيث يشترك المعلم نفسه في تقدير عمله مع الآخرين عن طريق استمارات أو استفتاءات تُوجه للمعلمين. ولابد عند اتباع هذه الأساليب في التقويم احترام مشاعر المعلم والتعاون معه والاحتفاظ بأسراره.

12-6-5- تقويم المتعلمين لمعلميهم: هناك دراسات وبحوث أُجريت حول المعلم لتحديد الصفات التي يتميز بها المعلم الناجح من وجهة نظر المتعلمين، واتفقت هذه الدراسات على عدد من الصفات، ومنها صفة التمكن من المادة العلمية.

12-7- طرق تقويم أداء المعلم:

يوضح **(رمضان 996 -995 : 2004)** أن الأساليب التي يمكن أن يُقوم بواسطتها أداء المعلم خلال عملية التقويم هي:

أ- **التقويم خلال العمل:** وهي ملاحظة المعلم أثناء عمله لجمع المعلومات المتعلقة بنوعية التدريس ومهاراته.

ب- تدريبات الأداء: ويكون ذلك في صورة واجبات أو تعيينات، أو تصميم بعض المواد، وذلك للكشف عن قدرة المعلم على الفهم والأداء.

ج- حقائب العمل :تُعرف بأنها تجميع لمجموعة من الأعمال التي أنتجها المعلم والتي تُسلط الأضواء على المهارات الخاصة به في مجال التدريس عامة والتقويم خاصة.

د- المقابلات: تعتبر من الأدوات الناجحة في جمع المعلومات والتي تعكس تفكير المعلم وقدراته واهتماماته ولكنها في نفس الوقت قد تعكس نوعا من التحيز الشخصي للمعلم ومن الصعب وضع الدرجات لها بصورة صحيحة ودقيقة.

هـ- مراجعة الزملاء: وتتضمن مراجعة المُعلمين بعضهم البعض خلال الوضعيات التقويمية وتشمل الفحوص الدورية والاختبارات وتوزيع العلامات التي يقوم بوضعها المعلمون(تقويم تجميعي).

و- التقويم الذاتي: ويستخدم للتحقق من نقاط الضعف لدى المعلمين في مهارات التقويم وهو يفيد كمصدر مهم من مصادر المعلومات التي تساعد في تطوير التدريس ولكنه غير مناسب لاتخاذ قرارات.

ز- اختبارات الكفاءة: وتستخدم هذه الاختبارات لإثبات كفاءة المعلم فى التدريس و التقويم على حد سواء وإعطاء الحجج على قدرته على التقويم ومن سلبياتها عدم دقة درجة صدقها.أما (**ملحم 426 – 425 : 2005**) فيضيف أن المعلم يمكن أن يُقوّم أيضاً من خلال:

ح- الأثر الذي يحدثه في تلاميذه.

وهنا تُحدد قدرة المعلمين ومقارنة مجهوداتهم على أساس اختبارات التحصيل، ويرى العديد من التربويين أن هذه الطريقة لا يمكن الاعتماد عليها خاصة وأن مجموعات التلاميذ ليست متشابهة في القدرات العقلية والظروف البيئية والاقتصادية ونمو العوامل الوجدانية.

ط- تحليل عمل المعلم ومناسيب التقدير :وضع خبراء التربية بطاقات لتقويم عمل المعلم تحتوي على: عناصر شخصية مثل الصفات الجسمية، التوافق الاجتماعي والاستقرار الانفعالي والعلاقات المهنية والقدرة على الحكم وغيرها...

12-8- محاور تقويم أداء المعلم التقويمي:

هناك عدة محاور يمكن اتخاذها كمعايير يتم الاستناد إليها كمحك مرجعي لتقويم أداء المعلم في سياق العملية التقويمية، وهذه المحاور يمكن أن تكون أحد الآتي: **(عبد الجواد 331: 2003)**

أ- محور الأهداف: وهنا يُتخذ أحد أنواع الأهداف التعليمية الآتية: الأهداف العامة أو الأهداف الخاصة بالمرحلة التعليمية، أهداف المنهج الدراسي، أهداف الصف الدراسي، أهداف الموقف التعليمي كمحور لتقويم أداء المعلم، والمعيار هنا هو مدى بلوغ هذه الأهداف. ومن التحفظات حول هذه الطريقة التشكيك فى إمكانية التحديد الدقيق للأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسي من جهة والمتعلقة بالموقف التدريسي من جهة أخرى.

ب- محور معدلات الأداء : يمكن تعريفها على أنها الوصف الكمي المكتوب لمدى الجودة التي يجب أن يؤدي بها المعلم الوطيف التقويمية التي تتضمنها ، والتي تتوقعها الإدارة منه وذلك على نحو مُرض وفي ظل ظروف العمل.

وهناك أربعة معدلات للأداء هي:**(السيد 331: 2003)**

– المعدلات الكمية :وتشير إلى عدد الوحدات التي يجب على الفرد إنجازها خلال فترة زمنية معينة على نحو مناسب.

– المعدلات النوعية: وتشير إلى مدى الجودة في أداء العمل ويستند هذا النوع على عدد من المؤشرات من أهمها: مستوى الدقة، الأثر الذي يترتب عن القيام بالعمل، سلوكيات الفرد المرغوب بها.

– المعدلات الزمنية :و تشير إلى العمليات المراد إنجازها خلال فترة زمنية معينة.

– معدلات طريقة أداء العمل: و تشير إلى الإجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة المطلوبة.

ج- محور صفات المعلم :وهو محور يركز على عدد من الصفات المفترض توفرها فى المعلم، والدراسات في هذا المجال تركز على عدد من الصفات هي (التعاون – الالتزام بالمبادئ –الانتماء – الصدق – القدرة على تحقيق الأهداف – الدقة في العمل – الحرص على مصلحة المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها).

ومن الأمور الهامة عند التعرض للصفات الشخصية للمعلم وتحديدها أن تتصف بالآتي: **(السيد 330 -331 : 2003)**

أن تكون متميزة بالعمومية وشائعة بين المعلمين.

من شأنها المساهمة فى تطوير العملية التعليمية.

أن تكون مهمة للكفاءة وللأنشطة التي يكلف بها المعلم.

أن تكون متميزة عن بعضها، إلى الحد الذي يحول دون التشابك بين عناصرها.

أن تتضمن الصفات التي تعبر عن إبداع المعلمين وعن قدراتهم على التطوير والتطلع نحو المستقبل.

12-9- مشكلات تقويم الأداء التقويمي للمعلم:

يُعد تقويم أداء المعلم أحد أصعب المشكلات التي واجهها البحث التربوي عبر تاريخه الطويل، فقد بدأ البحث في هذا المجال منذ حوالي قرن، ورغم هذا تجمعت معلومات قليلة مفيدة حول هذا الموضوع ومن أهم المشكلات فى مجال تقويم المعلم الآتي:

(وهبي 760 : 2002)

تعدد التعريفات للمفهوم الواحد: في مجال تقويم المعلم يُلاحظ وجود تعريفات متعددة ومختلفة لمصطلحات أساسية مثل: مقوم، تقييم، تقويم... ومن المعروف علمياً أن التعريف الدقيق والواضح للمفاهيم العلمية يُعتبر شرطاً مُسبقاً وضرورياً للفهم والتخطيط والتنفيذ الدقيق والتفسير لنواتج البحث التربوي الجيد.

كثرة المصطلحات المرتبطة بمهام المعلم داخل الفصل وخارجه: مثل سلوك، خصائص، كفاءة، عمل، أداء، تقويم،تصحيح... وكل منها يتطلب تعريفاً واضحاً ومحدداً يساعد الباحثين في هذا المجال.

عدم وجود إجماع بين التربويين فيما يتعلق بمكونات أو متغيرات التدريس التي يمكن أن تكون عرضة للفحص الدقيق أو قابليتها للتقويم من خلال أداء المعلم.

ويضيف **(السيد 271 : 2003)** قائلا " يزيد من صعوبة الحُكم على أداء المعلم أنه يعمل وسط متغيرات عديدة يتناوب عليها كل من التلميذ، وتقلبات المناهج الدراسية، وإدارة المدرسة وما تشكله من مواقف تعليمية عديدة يواجهها المعلم".

وإذا كانت المشكلات المشار إليها أعلاه مشكلات بحثية، فالمشكلات الواقعية التي تواجه هذا المجال يوضحها (**فرج الفقي 412 : 1994**) في الآتي:

عدم وجود نماذج موحدة للتقييم متفق عليها في النظم التعليمية المختلفة.

عدم وجود اتفاق حول مفهوم التقويم الجيد.

افتقار بعض مديري المدارس والمشرفين الفنيين للكفاءة والقدرة على تحليل التقويم الجيد، وبالتالي قد تتأثر أحكامهم بالذاتية.

عدم وجود اتفاق حول القيمة أو الوزن أو الرتبة التي يجب أن تُمنح للعوامل المختلفة المؤثرة في عملية التدريس عامة والتقويم خاصة.

وعلى الرغم من أهمية دور المشرف التربوي فى ترقية أداء أهم عناصر العملية التعليمية، ألا وهو المعلم، إلا أن عمل المشرف التربوي تنتابه بعض العيوب التي تجعل منه أحد مشاكل تقويم أداء المعلم، ومن أهم هذه العيوب: (**السيد 328 -327 : 2003**).

خطأ التساهل: أي درجة التساهل التي ينظر من خلالها المشرف(المفتش) للأداء المعلم.

خطأ الهالة: يعني ميل المقيم إلى التأثر ببعض جوانب الفرد (المعلم) موضوع التقييم أو بخصاله أو بما يرتسم حوله من هالة أو سمعة أو دعاية.

خطأ التشابه: بمعنى أن ينظر المقيم إلى من يقوم بتقييمهم من خلال إعطائه اعتبارات خاصة بخصال ذاته الشخصية التي يراها في نفسه.

خطأ التوجيه التضخيمي: تضخيم الصفة التي يراها المقوم في من يقومه، فيبالغ في تضخيم الميزات أو يبالغ في تضخيم العيوب على حساب الواقع.

خطأ الحلول الوسط: فهناك من الرؤساء أو الموجهين أو ممن يهتمون بالمعلم يؤثرون السلامة وذلك بالركون إلى الحكمة القائلة خير الأمور أوسطها.

كما أن استقراء الواقع أيضاً يؤكد أنه يترتب على الأخطاء التي تشوب عمل المشرف التربوي(المفتش) الكثير من السلبيات والتي من أبرزها الآتي:

يصبح تقويم المعلم هدفا في حد ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحسين أداء المعلم، أي الاقتصار على التشخيص دون العلاج، وبذلك يفقد أهميته في تصحيح مسار العملية التعليمية.

قد يلحق بالمعلم الضرر المعنوي والمادي، لأن بعض الأطراف الأخرى تعتمد على هذا التقويم –بالرغم من عدم موضوعيته– على أنه وسيلة لاتخاذ قرارات تتعلق بالمعلم.

تصبح برامج الدورات التدريبية وسيلة من وسائل النمو المهني غير الفاعلة "فالدورات التدريبية التي يعتمد عليها اعتماداً كليا فى تطوير أداء المعلم التقويمي، هي دورات تدريبية اسمية يكتفي فيها بإصدار شهادات لا تفيد المشتركين إجرائيا في شيء، لأنها تفتقر للتخطيط السليم للبرامج المطلوبة " (حمدان 6:1985).

إن تقويم أداء المعلم عملية قد تتجدد معاييرها ومحكاتها المرجعية التي يجب أن تستند عليها حتى تكون عملية وموضوعية تفيد المعلم نفسه، وتفيد الأطراف التربوية الأخرى ذات الصلة بتدريبه وتأهيله، على أنه ينبغي للمعلم أن يمد جسور المعرفة نحو ما يُستجد من تطبيقات تقنية حتى يستطيع أن يؤدي أداء تدريسيا فعالا ومُبدعا تظهر نتائجه فى مخرجات تعليمية نافعة لنفسه ولمجتمعه، متكيفا مع عصره مساهما فى حل مشاكله، مبدعا ومبتكرا.

خلاصة:

إن العملية التربوية تعتمد في تحقيق أهدافها اعتمادا كبيرا على المعلم، باعتباره محور العملية التربوية، والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم والتعلم وتحسينه، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في بناء المجتمع وتطوره . حيث أن الفهم السليم و الأداء الجيد لمتطلبات التدريس عموما والتقويم التربوي خصوصا يعتبر من أهم المنطلقات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها لنجاح العملية التربوية، وإن الاهتمام بالمعلم ورفع مستوى معارفه وأداءاته فيما يتعلق بالتقويم وفق الكقاربة الكفاءات، وتوفير السبل التي تكفل نجاحه في ذلك أمر بالغ الأهمية لجميع المسؤولين من مشرفين، وإداريين، وأولياء الخ... وبهذا المفهوم فإن تحكم المعلم في معارفه وأدائه إزاء التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات،يعد موضوعا جديرا بالاهتمام ويلقي أضواء كاشفة على السير العام للتنظيم البيداغوجي في مجمله ويزود دوائر القرار بما يحتاجونه من معلومات ضرورية تمكن كل المهتمين من ترسيخ إرادة التغيير التي تطمح – في نهاية المطاف–إلى ضمان نوعية رفيعة للتعليم.(**ابن بوزيد، 2009، ص.125**).

الفصل الثالث:

المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات.

2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات.

3- ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.

4- مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات.

5- خصائص المقاربة بالكفاءات.

6- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

7- أنواع الكفاءة.

8- مستويات الكفاءة.

9- أهداف التدريس بالكفاءات.

10- مميزات التدريس بالكفاءات.

11- المؤشرات التي تميز مقاربة التدريس بالكفاءات.

12- الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر نظام التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات من المواضيع التي مافتئت تستقطب أعمال المهتمين بشؤون التربية،سواء المربين أو مخططي المنهاج أوالمشرفين على قطاع التربية والتعليم أوالباحثين الأكاديميين،ولقد تعددت النقاط التي انصبت حولها الآراء والمؤلفات والتي تتعلق بهذه المقاربة،ونحن من خلال هذا الفصل سنسلط الضوء على النقاط التي تخدم موضوع بحثنا،حيث سنتناول تحديد مفهوم هذه المقاربة،أصولها النظرية،مبررات اعتمادها،خصائصها ومبادئها،مميزاتها وأنواعها،أهداف التدريس وفق هذه المقاربة الوضعيات التعليمية فيها،ونختم هذا الفصل بالانتقادات التي وجهت لهذه البيداغوجية.

1-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال،والمردود المناسب من طريقة،ووسائل،ومكان، وزمان وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية،كما أنها عملية إعداد وتخطيط البرامج والدروس وفقا للوضعيات التي يحتك معها المتعلم والتي سوف يتعامل معها في حياته اليومية،وذلك عن طريق ترجمة الكفاءات المكتسبة إلى أداء وانجازات لأنشطة التعلم إلى سلوكات إجرائية تطبيقية قابلة للملاحظة والقياس.**(حثروبي،2002 ،ص11)**

وفي تعريف آخر،هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية،ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها،وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.**(حاجي،2005 ، ص11)**.

وبصيغة أخرى هي منهاج للتعلم والتعليم يهدف إلى إكساب المتعلم معارف وقدرات ومهارات بشكل مرتبط بحياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية حيث تمنح المجال واسعا للممارسة التعليمية بين المعلم والمتعلم فالمعلم منشطا ومنظما وموجها للأنشطة التعليمية بينما المتعلم هو المحور والعنصر الفعال فيه.

2-الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

قبل ظهور المقاربة بالكفاءات،كانت جل الأنظمة التربوية في العالم تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف،والتي كانت تعتمد في عملية التعليم والتعلم على مبادئ المدرسة السلوكية

حيث كانت تحصر عملية التعلم في المبدأ (مثير–استجابة) بهدف تعديل سلوك المتعلم وتغييره من خلال الاستجابة الشرطية للمثيرات الخارجية،ونظرا لعيوب هذه البيداغوجية ثارت المدرسة البنائية والبرغماتيةعليها،وذلك من خلال أعمال المربي الأمريكي **جون ديوي** والذي توصل إلى ابتكار طريقة الحوار وأسلوب حل المشكلات في عملية التعليم،وهذا المذهب كان يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة،وهذا يعتبر مبدأ من أهم مبادئ التدريس بالكفاءات حاليا.(**قضايا التربية،2003،ص.13**). ولقدعمل الرواد الأوائل للمدرسة البنائيةأمثال:**بياجي(Piaget،1947)برونر(1966Perroner)** على تطوير المبادئ الأولى لهذه المدرسة،حيث ساهم بياجي بنظرية النمو المعرفي في دحض المزاعم التي كانت سائدة آنذاك والقائلة بأنه لا يوجد هناك تعلم دون مثير واستجابة،إذ أن بياجي فسر عملية التعلم على أنها علاقة تأثير وتأثر بين الفرد ومحيطه الاجتماعي وكذلك من خلال الإدماج بين مثيرات البيئة والتصورات السابقة للفرد وهذا مع سيطرة النمو العقلي على عملية التعليم والتعلم،فتعلم الفرد يتم من خلال مراحل متتابعة ومسايرة لمراحل النمو العقلي للفرد حتى تتحقق لديه عملية اكتساب المعارف.

وبعدها حاول رواد المدرسة البنائية الجديدة أمثال:كليرمون(1980)ومانيي(1981) تطوير أفكار بياجي باقتراح مفهوم الأزمة الانفعالية الاجتماعية كقاعدة للنمو والتعلم،فبالنسبة لهم فإن الأزمة المعرفية الداخلية للفرد غير كافية للتعلم لأن التعلم إلى جانب أنه عملية تبادل وتحاور بين المعلم والمتعلم في القسم فإنه كذلك عملية اجتماعية على اعتبار أن المتعلم لا يتعلم الأشياء والحقائق بمعزل عن المجتمع وإنما يتم ذلك من خلال محاكاته لعدة مواقف وسلوكات ونماذج اجتماعية معينة.

وهذه النظرية تؤكد على الدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية إذ تعتبره محور الفعل التعليمي،ومن هذا المنطلق المعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم،ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة حيث يقوم المتعلم بدوره بتحويلها إلى معلومات ومعارف فعلية،وبهذا فالكفاءة حسب هذه النظرية تتحدد على أنها معرفة مهارية تكتسب في سياق الانجاز،كما تركز هذه المدرسة كذلك على دفع التلميذ إلى مختلف مصادر المعرفة للسماح له بإثراء وبناء واقعه وفهمه بشكل جلي،ويتم السماح له ببناء المعرفة من خلال قيامه هو بنفسه ببناء تعلماته بالاستناد إلى معارفه السابقة،وبصيغة أخرى فإن المكتسبات الجديدة للمتعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بما يعرفه من معارف ومعلومات سابقة وهذا في إطار

المحيط الاجتماعي والتعليمي،ومن هنا يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم بمختلف أشكاله وعدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلم.

وتجدر الإشارة بأن كلمة الكفاءة ظهرت كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري،ثم استعملت في مجال التكوين المهني،ونظرا للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق مقاربة الكفاءات أجبرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ. أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979ولم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة 1993،وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعلمي.

وفي كندا فإن المسعى الذي انتهجته المديرية العامة للتعليم الإكمالي لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات اقتصر على التكوين المهني سنة 1993،أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي تونس سنة 1999. **(وعلي، 2006،ص.9)**.

3-ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية:

شهدت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة عدة تحولات في مجال مقاربة التدريس،وتتمثل في الانتقال من مقاربة بيداغوجيا الأهداف إلى مقاربة بيداغوجيا الكفاءات،حيث أنشئت اللجنة الوطنية للمناهج بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11نوفمبر2002 وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق في مجال البرامج والمناهج الدراسية،كلفت هذه الهيئة بالقيام بما يلي:

- ضبط التصور العام للتعليم.
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية.
- إعداد مرجعية عامة للمناهج.
- إنشاء مذكرات وأدلة منهجية.

كما أنشئت المجموعات المتخصصة للمواد بموجب نفس القرار والتي أوكلت لها المهام التالية:

- تشخيص وضعية منهاج المدرسة.
- الاطلاع على التوثيق قصد التعمق في المقاربة الجديدة.

- إعداد مشاريع السنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط ،كما أعدت مناهج السنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط على أساس المقاربة بالكفاءات.

(المنشور الوزاري،2004،رقم.245).

4-مبررات اعتماد بيداغوجيا الكفاءات:

تجاوزت المقاربة بالكفاءات عدة مشكلات كانت بالأمس مطروحة في ظل بيداغوجية الأهداف،وهذا ما وفر مبررات وأسباب اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات من طرف الأنظمة التربوية في العالم،وتتمثل هذه المبررات في:

- تسارع عجلة النمو والتطور التكنولوجي التي يشهدها العالم حاليا،وهذا ما جعل المؤهلات العلمية والمعرفية التي كانت صالحة لوضعية بسيطة بالأمس غير صالحة لها اليوم،ولهذا كان على المنظومة التربوية العمل على جعل الأفراد يسايرون هذه المتغيرات الجديدة وقادرين على التعامل مع الوضعية المركبة بكل إتقان،وبما أن نظام التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل الفرد قادرا على توظيف مهاراته ومكتسباته المعرفية ومؤهلاته العلمية في مواقف حياتية وتسهيل عملية التعامل مع المتغيرات المتسارعة التي يعرفها عالم اليوم في جل المجالات،وهذه الحقائق عجلت باندفاع مختلف دول العالم لاعتماد هذه البيداغوجية في أنظمتها التربوية. **(زيدان 2002،ص.41).**

-نظام التدريس بالكفاءات يتجاوز النظم التربوية التقليدية القائمة على الانتقال بالمتعلم عبر مراحل تعليمية معينة،والتي من سلبياتها عدم استمرار المتعلمين في هذه المراحل بعد سن السادسة عشر وهذا ما كان معروفا -خصوصا-على نظام التعليم الأساسي،وبهذا فالمقاربة بالكفاءات بقدر اهتمامها بضمان استمرارية المتعلم في المسار التعليمي فبنفس القدر تهتم بتكوينه وإعداده للتعامل مع مواقف في الحياة اليومية وما يصادفهم فيها من مشكلات،ولهذا ألح القائمون على بناء المناهج والمخططون لها على ضرورة اعتماد بيداغوجية التدريس بالكفاءات. **(غريب، 2005،ص.53).**

-اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات على طرق ووسائل وأساليب تعليمية تمتاز بالليونة والمرونة والتشويق،متجاوزة بذلك الطرق القائمة على التلقين (إلقاء-تلقي)المتميزة بالطابع الآلي الروتيني الجامد،فالطرق التعليمية في المقاربة بالكفاءات جعلت المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية،فضلا عن ما يوفره التعليم التعاوني في هذه البيداغوجية التفاعل بين

التلاميذ في إطار العمل بطريقة الأفواج،وهذا بطبيعة الحال يخلق وضعا تعليميا تعلميا يمتاز بدافعية مرتفعة لدى التلاميذ سواء على مستوى التعلم أو على مستوى الانجاز للأنشطة.

(سلفان، نورمان 1993،ص.34)

-اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات في متابعة أداء ومسيرة تعلم التلاميذ على أساليب تقويمية تهدف إلى الحكم على مدى إتقان التلميذ للكفاءة المستهدفة مع تشخيص العقبات والمشكلات التي تواجهه في تحصيل الكفاءات والعمل على تجاوزها،كما أن هذه الأساليب تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المهارات والقدرات العقلية،فضلا عن هذا فإن هذه الأساليب تسمح للمتعلم بالبرهنة على قدراته على اعتبار أنها تنصب على تقويم كفاءة يستعرضها التلميذ بإنجاز الأنشطة الملاحظة فعلا،كما أنها تتم وفق معايير ومقاييس معدة مسبقا وبصفة منتظمة حسب وضعيات تعليمية محددة،وهذه الميزة لم تكن متاحة للمعلم في أساليب التقويم في مقاربة التدريس بالأهداف،ومنه فاعتماد أساليب تقويم فعالة والتي تميز التدريس بالكفاءات هي من أحد دوافع ومبررات اعتماد هذه البيداغوجية ككل من طرف الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم سواء المتقدمة أو المتخلفة. **(غزلان، 2005،ص.54)**.

-إضافة لكل ما سبق فقد تم اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات بصفة حصرية في الأنظمة التربوية لدى بعض الدول المتقدمة دون غيرها من الدول،نظرا للمبالغ التي كانت تنفقها الشركات لتأهيل اليد العاملة والتي كانت تقوم به مصالح التكوين لدى هذه المؤسسات،نظرا لأن الطلبة المتخرجون من أغلب المعاهد والجامعات كانوا عاجزين على تأدية المهام المسندة إليهم في الميدان على أحسن وجه وهذا ما دفع هذه الشركات بالضغط على دول الاتحاد الأوربي وكذا بعض سلطات الدول الغربية ككندا والولايات المتحدة الأمريكية للتعجيل في تبني هذه المقاربة في بناء المناهج التربوية،وخصصت بعدها هذه الدول مبالغ ضخمة للتخطيط والإعداد والتنفيذ لها،فكان هذا إيذانا بتطليق مقاربة التدريس بالأهداف واستبدالها بمقاربة التدريس بالكفاءات وبدأت بعدها تعتمد باستمرار من طرف الأنظمة التربوية لدى العديد من الدول سواء المتقدمة منها أو المتخلفة. **(سلسلة من قضايا التربية، 2002،ص.14)**.

5-خصـائص الكفـاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص نوردها فيما يلي: **(هني ،200،ص59)**.

5-1-توظيف مجموعة من الموارد:إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والقدرات والمهارات السلوكية والخبرات الشخصية فتوظف

جميعها في تآزر وتلاحم وتفاعل في شكل اندماجي تجعل المتعلم يبنيها في نشاط معين ضمن فعل،لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون الى المجال الإجرائي (العمل)إلابالإنجاز.

5-2-أنها ذات طابع غائي منفعي:تنص هذه الميزة على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي بل تؤدي وظيفة اجتماعية وتفيد من يمتلكها وهي ذات دلالة بالنسبة إليه.

(وعلي،2006،ص27).

5-3-الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني كفاءات قريبة من بعضها البعض)،ومن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات ،فلابد أن يكون هذا النوع من الوضعيات محدودا ومحصورا في مجال مشترك.

5-4-الكفاءة ذات طابع نهائي:وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية بمعنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعلمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو حياته اليومية.

(حثروبي،2002 ،ص44).

5-5-الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال:القصد من ذلك أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة الدراسية الواحدة في غالب الأحيان فعند انجاز فعل التعلم لبناء كفاءة مطلوبة ،توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة ،فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات رياضية فإن المفاهيم الرياضية كالعمليات الأربع،ونظام الكسور،والأعداد العشرية،والبيع والشراء،والربح والخسارة،والمضلعات،والمساحات،والعلاقات المنطقية التي تراعى في انجاز الإشكالية وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات،واستخلاص المعطيات وتحديد العوائق للتغلب عليها ،فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاءة.وفي بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة. **(هني، 2005 ،ص60).**

5 -6-الكفاءة قابلة للتقويم:الكفاءة تقيم على أساس مقياسين اثنين على الأقل وهما

-نوعية انجاز العمل.

-نوعية النتيجة المتوصل إليها في نهاية الانجاز.

ويمكن تقويم الكفاءة من خلال الاعتماد على المعايير التالية:

- السرعة في الانجاز(تقدير الزمن الممنوح).

- مدى اعتماد المتعلم على نفسه.
- علاقته بزملائه. **(وعلي، 2006 ،ص27)**.

6-مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

لا شك بأن من يتصفح تاريخ تطور الفكر التربوي يتأكد بأن كل التيارات الفكرية والنظريات التربوية تستند على مجموعة من المبادئ في عملية التعليم والتعلم،ولذا فالتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات كذلك له من المبادئ ما يجعله يتميز عن نظم التعليم الأخرى،ومن هذه المبادئ نذكر:

6-1-الكفاءة كمبدأ للتكوين:

إن اكتساب مجموعة من الكفاءات هو الهدف الرئيسي لعملية التعليم في ظل التدريس بالكفاءات،والكفاءات المترابطة هو المبدأ الذي تنتظم وفقه عملية التعليم،ولذا كانت الأولوية في هذه المقاربة هو جعل المعارف إجرائية وتطبيقية بدلا من مجرد اكتسابها واستظهارها وقت الحاجة في الامتحانات،وهذا المبدأ يسمح بممارسة الكفاءة المتحكم فيها على اعتبار أن الكفاءة هي القدرة على التصرف مع المواقف الجديدة بتوظيف المعارف في صيغة سلوكات إجرائية في وضعيات مختلفة آنية ومستقبلية،ولذا كان حريا بالمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه أثناء المواقف التعلمية.**(وعلي،2006، ص 36)**.

6-2-التقويم مركز على الكفاءة:

تطبيق المقاربة بالكفاءات يحمل في طياته أساليب تقويم منصبة على الكفاءة باستهدافها تقويم القدرة على الانجاز بدلا من استظهار المعارف أثناء الاختبارات،ومن مميزات هذا المبدأ أن التقويم يتم بصفة مستمرة ويستعمل مختلف أنواع الاختبارات المبدئية،البنائية التكوينية،والتشخيصية والتجميعية،ويتم من طرف المعلم والتلاميذ بواسطة التقويم الذاتي وتعود أهمية هذا المبدأ بالنسبة للتدريس بالكفاءات إلى أن الكفاءة مؤشر رئيسي يدل على حدوث فعل التعلم بإكساب التلاميذ للكفاءات المستهدفة،ومن هنا كانت عملية تقويم الكفاءات ضرورة ملحة،والعنصر الذي يركز عليه التقويم في هذه المقاربة هو عنصر الكفاءة أي تقويم القدرة على الانجاز بدل استعراض النشاطات.

(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000 ،صص 327 -329).

6-3-تحديد الكفاءات المستهدفة بنتائج ومعايير مرتبطة بها:

فالتعليم بالتدريس بالكفاءات يركز على الوصف والتحديد الدقيق للكفاءة التي نهدف لتلقينها للمتعلم،اعتمادا على معايير مرتبطة بها مثل قابلية نتائج الكفاءة المعروضة للقياس،معيار حسن الأداء للحكم على النجاح أو الرسوب،السياق الذي ستجرى فيه عملية تقويم الانجازات،وإلى جانب أخذ هذه المعايير بعين الاعتبار في تحديد الكفاءة التي تصلح لبناء الوضعية التعليمية المناسبة لها فالكفاءة التي تصلح لبناء وضعية تعليمية معينة قد لا تصلح لغيرها،ولذا على المعلم أن يكون على درجة عالية من الإلمام والدراية بمعايير تحديد الكفاءة والنتائج المستهدفة من إجرائها. **(إلمان وهاشمي،2000،ص 06)**.

6-4-تمركز التعلم حول التطبيق:

فبقدر ما تعتمد العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات على الجوانب النظرية كذلك تعتمد على الجوانب التطبيقية لهذه الدروس في بناء الوضعيات التعليمية المختلفة،والهدف من العملية التعليمية في التدريس بالكفاءات هو جعل التلميذ يحول المعارف المكتسبة إلى انجازات في السياقات المناسبة لها في القسم وأثناء تفاعله مع الواقع المعاش،ومن الوسائل التي تستخدمها طرق التدريس في هذا المبدأ نجد التربصات الميدانية والأعمال التطبيقية،التمثيل،لعب الأدوار...إلخ،وتعتبر هذه الأخيرة ذات أهمية بالغة في نشاطات التعليم،وتطبيق هذا المبدأ تترتب عنه انعكاسات هامة جدا على المستوى التربوي والبيداغوجي،على اعتبار أنه يضع اكتساب الكفاءة كأولى الأولويات لكل تنظيم بيداغوجي مرتبط بناشطات التعليم والتعلم.**(موهوب،2000،ص.11)**.

6-5-إشراك الأوساط المعنية بالفعل التربوي:

فبما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين سواء بالنسبة للمعلمين أو الإداريين المسؤولين على تعليم الأجيال،فإنه ينبغي على هؤلاء أن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرنامج وتطبيقه وتقويمه ويتم ذلك على مستوى الكفاءات المستهدفة،والغاية من هذا المبدأ هي الاستفادة من الخبرة التي يحوز عليها كل من المعلمين والإداريين في مجال إعداد البرنامج وفقا للكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ،فضلا عن هذا سيستفيد القطاع التربوي منهم من خلال جعلهم قادرين على خلق وبناء وإنتاج الكفاءة من جديد.

(إلمان وهاشمي،2000،ص.07).

7-أنـواع الكفـاءات:

7-1-الكفاءة القاعدية(Compétence de base):

وهي عبارة عن الكفاءة التي ترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة والكتابة وهي المستوى الأول من الكفاءات ،وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية. **(هني، 2005 ،ص76)**.

7-2-الكفاءة المرحلية(Compétence détape):

يتشكل هذا المستوى من مجموعات الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو فصلا أو مجالا معينا وهي تخص وحدة تعليمية وتستجيب لوضعية من الوضعيات التعلمية.**(الجمل، 1999 ،ص239)**.

7-3-الكفاءة الختامية(Compétence finale):

وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي وهي تخص مجالا معرفيا أو مفاهيميا واحدا تكتسب من خلال معالجة عائلة من الوضعيات في ميدان من الميادين التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية.
(حثروبي، 2002 ،ص56)

7-4-الكفاءة المستعرضة:

إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال أو المشروع فإن الكفاءة المستعرضة أو الأفقية تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو المواد أو النشاطات.**(هني ،2005، ص77)**.

فالكفاءة المستعرضة إذن هي تتكون من مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة في مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل. كالقراءة التي هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد. ويمكن أن تكون الكفاءة المستعرضة متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية. **(حثروبي،2002 ،ص57)**.

8-مستويـات الكفاءة:

تصنف الكفاءات التعليمية إلى ثلاثة مستويات تشمل أنواع الكفاءات وهي:

8-1-كفاءة من المستوى الأول:(معارف خالصة)

ويتمثل هذه المستوى في مدى إتقان التلميذ لأداء المهام التعليمية،وهو أدنى مستوى من مستويات الكفاءة،وتنحصر في السؤال: **ماذا يمكن أن يقوم به التلميذ في القسم؟** وتمارس عمليةاكتساب الكفاءات من المستوى الأول من طرف التلميذ في وضعية تعلمية مألوفة ومعروفة لا تعترضها أية صعوبات تذكر. ويتضمن هذا المستوى العادات المختلفة،وتنحصر العملية التعلمية فيه في وضع التلميذ في مواقف معتادة ومألوفة لديه تعرف بوضعيات تعليمية أولية،وهنا يتم أداء وإنجاز المتعلم للنشاطات المعروضة عليه بصفة آلية،وبالتالي فالكفاءات التي يكتسبها المتعلم تمثل كفاءات قاعدية أو كفاءات المواد،لأنها بمثابة نقطة انطلاق نحو اكتساب الكفاءات من المستويين الثاني والثالث،ولذا فعلى المدرسة أن تجعل من تلقين المتعلم هذه الكفاءات أساسا تدريجيا لأهداف تطبيقية للمعرفة الأولية لاكتساب كفاءات أعلى مستوى منها. **(وعلى،2006،ص. 32).**

8-2-كفاءات من المستوى الثاني: (معارف إجرائية)

ويشتمل هذا المستوى على الكفاءات التي يكتسبها التلميذ بتوظيف كفاءاته الأولية في مواقف تعليمية تعلمية ووضعيات تعليمية أثناء حل التمارين وإنجاز الأنشطة داخل القسم،أي توظيف الكفاءات الأولية في وضعية جديدة وغير مألوفة يطلب فيها من المتعلم أن يقدم تفسيرات واقعية للمعارف البسيطة التي اكتسبها واستقاها من كل درس،بوضع المعارف السابقة في إطار المشكلة أو المسألة المقترحة عليه داخل القسم،وبهذا يكون هذا المستوى بمثابة تأطيرا للكفاءات الأولية لتوظيفها في مواقف ووضعيات جديدة، ويختلف هذا المستوى عن سابقه في أن الأول يضع المتعلم في مشكلة ووضعية تعليمية مألوفة،بينما الثاني يضع المتعلم في وضعية تعليمية غير معتادة غير أنها ليست معقدة.**(Rey،2004.p21).**

8-3-كفاءات من المستوى الثالث:(معارف سلوكية)

ويشتمل هذا المستوى على الكفاءات التي تتضمن عدة معارف مركبة،والتي يطلب فيها من المتعلم معالجة مشكلة غير مألوفة ومعقدة مع ارتباطها طبعا بواقعه الحياتي،وتستوجب منه توظيف وتجنيد مهاراته الفكرية ونوع من الليونة والتفتح الذهني والاستقلال العقلي والرغبة في التعلم وحب النجاح والشعور بالقدرة على حل المشكلات...إلخ،وهذا المستوى من

الكفاءات يسمح للمتعلم بمعايشة الواقع والتعايش والتلاؤم معه وفهمه وتفسيره،والاحتفاظ في ذاكرته بنتائج العمليات التي تستوجبها،إذ هي تساعد التلميذ على معالجة المعلومات الصادرة من محيطه بالاعتماد على مكتسباته المعرفية في المستويين السابقين،أي أن هذا المستوى يستوجب من التلميذ توظيف الكفاءات من المستويين الأول والثاني في المواقف التعليمية التي يستهدفها هذا المستوى.

وما تجدر الإشارة إليه هنا أن الكفاءات التي تندرج في هذا المستوى هي كفاءات مركبة من المستوى العالي،والتي تثير إشكالية عدم مقدرة كل التلاميذ على بلوغها.

(وعلي،2006،ص.33).

9- أهداف التدريس بالكفاءات:

يهدف التدريس بالكفاءات من وراء العملية التعلمية إلى بلوغ مجموعة من الأهداف ومن بينها:

9-1-إكساب كفاءات للمتعلم:بما أن الكفاءة هي المرتكز الأساسي لمختلف مجالات الحياة الإنسانية،وميدان التربية والتعليم لا يشذ عن هذه القاعدة،إذ أن التدريس في ظل هذه المقاربة يرتكز على المتعلم من حيث هو كائن بشري ينمو ويتطور ويسعى دائما لتقديم الأحسن في مجمل نشاطاته اليومية،بتوظيفه للخبرات والمعارف التي يكتسبها حسب ما يقتضيه هذا الواقع،ومن هنا كان هدف التدريس بالكفاءات من هذه الناحية هو تنمية الطابع ألابتكاري لدى المتعلم،وهذا ما نلاحظه في اختلاف تعامل المتعلمين مع التمارين والمسائل المطروحة عليهم في القسم،حيث أن درجة إتقانهم لها يتوقف على مدى تمكنهم من توظيف كفاءاتهم المكتسبة لإيجاد الحلول المناسبة لها. **(Develay et Meirieu ; 1997;p.54.)**

9-2-بناء معارف قابلة للتجديد:بما أن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل التلميذ قادرا على توظيف أغلبية المعارف والخبرات خارج المدرسة من خلال ممارسات اجتماعية تستمد من عدة حقول دراسية،ومن هنا كان هدف هذه المقاربة تمكين المتعلم من التدرب على التطبيق على ماكتسبه من معارف داخل القسم،وفي شكل مشاريع متعددة التخصصات والممارسات المتدرجة في التعقيد والتركيب.وتجدر الإشارة بأن عملية تجديد المعارف تعتمد على أساليب البحث والمناقشة العلمية.**(برينو، 2003،ص.26).**

9-3-مساعدة المعلم والمتعلم على صياغة وتحديد الأهدافالتدريسية:من عيوب بيداغوجيةالأهداف أنها تقدم الأهداف جاهزة للمعلم والمتعلم وذلك في محتويات المواد الدراسية والكتب المتعلقة بها وفي دليل المنهاج والأهداف المنشورة،والأهداف بهذه الصيغة

قد تكون غير متوفرة في بعض الأحيان ومن هنا يستلزم الأمر على المعلم والمتعلم القيام في تحديدها بنفسهما،ولذا فبيداغوجيةالكفاءات تتيح لهما ذلك من خلال الطرق التدريسية المختلفة والتي تعتمد فيها،البرامج والتقويم الذي يتبع ذلك يمكنه من تحديد الأهداف التعليمية للأنشطة اللاحقة من خلال ما توصل إليه من نتائج وملاحظات جراء العملية التقويمية لمدى تحقيق الأهداف الراهنة والسابقة. **(سلفان ،نورمان، 1993،ص.78)**.

9-4-توظيف معارف في حل مشاكل واقعية:إن بيداغوجية الكفاءات تهدف إلى جعل الفرد يحول معارفه الدراسية إلى موارد لحل المشكلات واتخاذ القرارات المرتبطة بجوانب معينة من حياته ومستقبله،ففي هذه الحالة يعي التلميذ أن المعارف التي يكتسبها في الحياة الدراسية لها أسس إجرائية مرتبطة بالممارسات السلوكية في الحياة الاجتماعية،ومن هنا كان هدف التدريس بالكفاءات ذات بعد مهني وتوظيفي للمعارف،ولذا فهدفها الرئيسي هو تدريب المتعلم على مهنة نافعة تكون مرتبطة بمستقبله. **(برينو، 2003،ص.28)**.

وعلى هذا الأساس فعلى المعلم أن يوضح للتلاميذ كيفية الاستفادة من المعارف في حل مشكلاتهم الحياتية وفي ما سيصادفهم من مواقف في المستقبل،وذلك عن طريق طرح المعارف على شكل أمثلة مرتبطة بالحياة اليومية وتستخدم فيها معلومات وعناصر الدرس.
(راشد، 2005،ص. 25).

9-5-الاهتمام بالجوانب الثلاثة لشخصية المتعلم:ما هو معروف أن شخصية الفرد لها ثلاثة جوانب وهذه الجوانب تركز عليها المقاربة بالكفاءات بصفة كلية أثناء العملية التعليمية،فهي تهتم بالعنصر المعرفي الذي يتضمن مختلف العمليات الذهنية والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهام الكفاءة،والعنصر السلوكي الذي يشتمل على الأعمال والانجازات التي يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها،والعنصرالوجداني الذي يجعل من الكفاءة أساسا لاتزان الفرد نفسيا،ومنه فهدف التدريس بالكفاءات هنا هو تنمية هذه الجوانب لدى المتعلم(إتقان الكفاءات المعرفية المستهدفة،إنتاج الأداء الكفء،توظيف الكفاءات في مواقف حياتية).

9-6-تضييق الفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للمعارف،فهذه المقاربة تعمل على إحكام الترابط والتكامل بين هذين الجانبين، فبما أن الحكم على مدى تمكن المتعلم من إتقان الكفاءات يتوقف على الأداء والتطبيق الإجرائي لها في الحياة اليومية،فإن التدريس في هذه المقاربة يعمل على تلقين المعارف النظرية بوسائل تعليمية قائمة على أساس الممارسة

والتطبيق في الواقع،لجعل المعارف المتعلمة من طرف التلاميذ مرتبطة بوسائل تطبيقية يترجمها فيما بعد في مواقف حياتية. (**الفتلاوي،2003،ص.17**).

10-مميزات التدريس بالكفاءات:

تتمثل مميزات التدريس بالكفاءات في العناصر التالية:

10-1-تفريدالعمل:أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه،وفسح المجال أمام مبادراته وأرائه وأفكاره،مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين،ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه،من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش.

10-2-قياس الأداء:ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة ،وليس على المعارف النظرية ،مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

10-3-تحرير المعلم من القيود:للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم،وتكييف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم(محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ،وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية،تقويم الأداء،كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال. ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير،يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية و البيداغوجية،ويمارس التدريس بوعي وتبصر،كما يكون قادرا على ابتكارالظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب متهالكة أنهكتها السنون.

10-4-دمج المعلومات:وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات ،حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج،وليس في شكل انعزالي(انفصالي)تراكمي تكدسي، محفوظاتي،ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن ،أي بشكل حلزوني حيث يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته (حلزونيا) حتى يصل إلى منتهاه.

10-5-توظيف المعارف:وهي مجموعات المكتسبات القبلية المتمثلة في (المعارف النظريات،القوانين،المهارات،الخبرات،القدرات،الرموز ،الإشارات).

فيوظف هذه المكتسبات عند مواجهة إشكالية معينة،واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

10-6-تحويل المعارف:تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي،فيشكل سلوكات ملحوظة،فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام،فإن ذلك يعبر عن فشل تحقيق تلك الكفاءة.(**هني ،2005 ،ص.56- 66**).

11-المؤشرات التي تميز مقاربة التدريس بالكفاءات:

تمتاز أهداف التدريس بالكفاءات بطابعها الإجرائي وقابليتها للملاحظة والقياس،وهذا القياس بطبيعة الحال يعتمد على مجموعة من المؤشرات التي يعتمد عليها في عملية تقويم الكفاءات،ومن هذه المؤشرات نجد:

11-1 مؤشر الكفاءة:

تعتبر الكفاءة علامة على حصول التفاعل بين المعارف والقدرات الفردية،كما أنها علامة على تحديد مدى توظيف المهارات والخبرات من طرف التلاميذ للقيام بالأنشطة التعليمية،ويظهر نتاجها بعد إجراء عملية تقويمية لنتيجة هذا الأداء. إن الأهداف التي نلاحظها ونقيسها في هذا السياق هي التي تدل على مدى إتقان التلاميذ للكفاءة وهي التي توجه عملية التطبيق لها في مواقف حياتية أو مواقف تعليمية جديدة،وعلى هذا الأساس يكون مؤشر الكفاءة هو الدال على الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا من معرفة مدى تحكم التلميذ في الكفاءة المستهدفة،أو إبراز التغير الذي حدث على أدائه في فترات زمنية متتابعة ومتلاحقة في مراحل حياته.(**غريب، 2006،ص.46**).

11-2-مؤشر الأداء:

يعرف الأداء بأنه كل ما ينجزه المتعلم من مهام ومهارات وكفاءات بشكل قابل للقياس بواسطة الملاحظة الموضوعية،ويعتبر الأداء من أهم المؤشرات التي نستدل من خلالها على بلوغ المتعلم الكفاءة المستهدفة وإتقانه لها بسلوكات إجرائية ملاحظة،إذ أن الأداء ما هو إلا توظيف للمعارف والمكتسبات والمؤهلات لحل المشكلات والمسائل من طرف التلميذ في القسم،وهنا يجب الإشارة إلى أن الحكم على الأداء يتم دائما من خلال تحديد مدى كفاءة الفرد ولذا يمكننا القول بأن الكفاءة والأداء عنصران مترابطان متلازمان،إذ أنه بقدر مانحكم على إتقان الكفاءة من خلال أداء التلميذ فإنه في الوقت نفسه نستدل على الكفاءة من خلال السلوك الأدائي الذي يقوم به، وهذا ما تتطلبهمقاربةالتدريس بالكفاءات.(**الفتلاوي، 2003،ص.22**).

11-3-مؤشر التدريب:

التدريب هو التمرين الموجه في المدرسة على مهام الكفاية أو المهارة لاعتياده والدراية به وإتقانه في ضوء طرائق جديدة تفسح المجال للممارسة العملية أو التطبيقية لتحسين مستوى الأداء أو الانجاز الفعلي،والتدريب يمثل أحد مؤشرات الكفاءة على اعتبار أنه يوضح الغرض والهدف الذي نسعى إلى بلوغه،وتمكننا عملية التدريب من ملاحظة مدى التقدم الحاصل

على مستوى الانجاز للمهام والكفاءات المرتبطة بها،فبما أن استخدام الوسائل والطرائق النظرية لا يكفي التشخيص مستوى الانجاز أو التقدم الذي يحصل على هذا المستوى،فإنه يجب التركيز على وسائل تعليمية تترجم المعارف النظرية إلى انجازات عملية وفعلية،إذ أن التدريب إلى جانب الممارسة المتواصلة هو الذي يحدث التغير المستمر على أداء المتعلم،ولذا كان التدرب على المهام وممارستها هو أساس اكتساب الكفاءات التدريسية،ومن ثمَ كانت متابعة عملية التدريب وأتباعها بالممارسة مهمة ضرورية للاستدلال على مدى بلوغ المتعلم للكفاءات.**(الفتلاوي، 2003،صص 22-23)**.

11-4-مؤشر الإدماج:

يعرَف الإدماج بأنه عملية تجنيد المعارف والمهارات بشكل مجمع وفي آن واحد بهدف معالجة أو حل وضعية معقدة. **(سلسلة المربي، 2003، ص.16)**.

يعرف بأنه كذلك عملية ربط العناصر والمعارف المدروسة إلى بعضها البعض بهدف إنماء الكفاءة. **(وعلي، 2006، ص.11)**.

والإدماج مؤشر أساسي بالنسبة للتدريس بالكفاءات،ذلك أنه يسمح بإنجاز وإتقان كفاءة عندما تكون مقترنة بكفاءة أخرى،كما أنه يسمح للتلميذ بإضافة معارف جديدة لمعارفه السابقة،وذلك من خلال استعماله هذه الأخيرة لوضعيات ومشكلات تعليمية جديدة،وبهذا هذه المقاربة تجعل التلميذ هو الذي يقوم ببناء المعرفة وتوظيفها بصفة شاملة وهذا كله يؤشر ويستدل به على مدى إتقان التلميذ للكفاءات المستهدفة،إذ أن التوظيف المجمع للكفاءات المترابطة يبين لنا مدى استفادة التلميذ من كفاءاته السابقة لاكتساب كفاءات جديدة،وبهذا الكفاءة الملاحظة بكل موضوعية ووضوح،يمكننا من الاستدلال على حصولها بكل دقة وموضوعية،ولا بد أن نشير بأن عنصر الإدماج يكون إما بواسطة تركيب عناصر وأجزاء المادة الواحدة،أو بواسطة عناصر عدة مواد تجمعها علاقة معينة في موقف أو وضعية تعليمية واحدة. **(وعلي،2006، ص12)**.

12-الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات:

12-1-مفهوم الوضعية:

تعرف الوضعية التعليمية على أنها موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له

باكتساب معلومات أخرى. فالوضعية إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلم يتم في إطارها،وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة سواء أكانت تصريحية أم معارف إجرائية. **(وعلي، 2006، ص. 42)**.

12-1-1-مكونات الوضعية:

يرى "ديكاتال"أن الوضعية تتكون من ثلاثة مكونات،وهي:

1-السند:ويسمى الرافد أيضا،ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة أو مشكلة أو صورة أو نص أو منظوم أو خرائط،ويتكون هذا السند من ثلاثة عناصر:

أ-السياق:يصف المحيط الذي تتنزل داخله الوضعية.

ب-المعلومات:التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي التعلمي.

ج-الوظيفة:هي التي يتحدد الهدف من المنتوج المنجز.

2-المهمة:وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب

3-التعليمة:و تبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط. **(اكزافييي،ديكاتال،1993،ص،114)**.

12-1-2-خصائص الوضعية.

تحدد ثلاث خصائص للوضعية:

1-يتعلق الأمر بوضعية اندماجية،بالمعنى الذي يذهب إليه"ديكاتال"أي:"وضعية معقدة تضم معلومات ضرورية وأخرى دخيلة تتطلب توظيف التعلمات السابقة"،إذن ليست الوضعية ذات مهمات ثانوية مثل (الضغط على زر مصعد أو أخذ فرشاة):تتطلب الوضعية تعبئة عرفانية وحركية واجتماعية-وجدانية لمختلف مكتسبات التلاميذ.

2-يوجد منتوج منتظر يمكن تحديده بدقة:نص،حل مشكل،إنتاج فني،تخطيط...و قد ترد الوضعية مغلقة أحيانا حينما يكون المنتوج واحدا،مثلما هو الشأن في مشكل مغلق في الرياضيات ولكنها في الغالب وضعية مفتوحة أي أن المتعلم يعطي سمة فردية لإنتاجه وهي وضعية غير منتظرة في البداية... وتجدر الاشارة هنا أن المنتوج هومنتوج المتعلم:المتعلم هو الفاعل في هذه الوضعية و ليس المدرس.

3-**نستنتج مما سبق ذكره** أن مصطلح"وضعية"لا يقابل مباشرة مصطلح"وضعية تعليمية"أي تلك التي ينظمها المعلم. إذ يتعلق الأمر بوضعية - مشكل- ملموسة يدركها التلميذ بمفرده أومع مجموعة أخرى من التلاميذ،ويمكن أن نربطها بالوضعية التي يسميها

(brousseau)الوضعيةاللاتعلمية" a-didactique"أي الوضعية التي لا تتضمن نية التعليم.

ترتبط الخاصية "**اللاتعليمية**" للوضعيات التي يطلب من المتعلم أن يعبئ داخلها مكتسباته،داخل المقاربة بالكفاءات و بعد أن تتم عملية التعلم،بمبدأ ترك الحرية للمتعلم في اختيار التمشي أو المسار الذي يبدو له أنه الأفضل وهكذا يعد التمرس بالكفاءة تمرينا فرديا،لهذا يجب أن ندرب المتعلم على ممارسته بمفرده.(**اكزافييي،ديكاتال،1992،ص.113**).

وتأخذ الوضعية التعليمية في التدريس بالكفاءات عدة أنماط، من بينها:

12-1-الوضعية المشكلة:تنحصر هذه الوضعية في طرح مشكلة على التلاميذ والتي تتطلب منهم توظيف عمليات وقدراتهم الذهنية والمعرفية المعقدة و البسيطة للتعامل مع هذه المشكلات والعمل على حلها،وتتمثل هذه الوضعية في أداء يقوم به المعلم بهدف جعل التلميذ يواجه المواقف التعليمية المختلفة،والتي تشمل مسائل أو تمارين أو مسائل يفتقد فيها طرائق الحل وجعله مرتبطا بها ولا يتهرب عن حلها،وعليه في هذه الحالة أن يوظف تصوراته ومعرفه القبلية لتجاوزها،وذلك إما عن طريق العمل بالأفواج أوعن طريق العمل الفردي،وتعد هذه الوضعية عملية بناء معرفي وعملية بناء للكفاءات،ومن مزايا هذه الطريقة أو الوضعية أنها تثير الرغبة لدى التلميذ في البحث كما تدربهم على طرق وكيفيات البحث للشروع في إجراءات الحل للمشكلات التعليمية المعروضة أمامهم،مع جعلهم يكتشفون حدود معارفهم. (**لخضر،2003،ص.18**).

ومن هذا المنظور فهذه الوضعية جعلت من المقاربة بالكفاءات مقاربة عصرية تندرج في إطار منطق تعليمي يعنى بنشاط التلميذ ضمن فريق أو قسم دراسي،وتنظر إليه من منطلق تحقيق هدف مشترك لكل التلاميذ وفق منهجية موحدة للتعامل مع الموضوعات أو المواقف أو المسائل التعليمية. (**زروق،2003،ص.18**).

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس في تنمية التفكير عند التلاميذ،ثم أن عملية حل المشكلات من العمليات الناجعة في إحداث التعلم لأنها توفر الفرص المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ وتنمية قدراته العقلية. (**سليمان وآخرون ،2004 ،ص 55**).

فطريقة حل المشكلات تقدم بديلا مغايرا لما هو مألوف في الممارسات البيداغوجية السائدة،ذلك أن هذا النموذج ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعلم على أنها إنتاج

المجهود الخاص لجماعة التلاميذ،كما أنها تؤسس لممارسة استراتيجية تعليمية تعلمية،ترتكز على جملة من العمليات.**(هنى،2002 ،ص160)**.

أما عن دور المعلم في هذه الوضعية يتمثل في اقتراح المشكلات سواء عند إتباع العمل الجماعي في إطار التعليم التعاوني،أو عند إتباع التعليم الفردي،ويقوم بتوجيه التلاميذ وقيادتهم إلى مفاتيح الحل للمشكلات إن استلزم الأمر،بحيث يصمم المشكلة بطريقة تجعل التلاميذ يتوصلون إلى حلها،ويسير النقاش داخل القسم إضافة إلى اقتراحه عناصر المعرفة الواردة في البرنامج والتي يتوقف عليها حل المشكلة من طرف التلاميذ.

(جابر، 2000،ص.135).

إن الأنشطة التعليمية لا يمكن لها بأي حال من الأحوال وتحت أي ظرف كان أن تتحول إلى أعمال وإنجازات تطبيقية لإتقان كفاءة في إطار وضعية مشكلة،حيث في هذه الحالة لا يمكن تجاوز وإهمال الطابع المعرفي المحض الذي يميز المواد الدراسية المختلفة،كما أن الاستناد إلى نفس المبرر لاعتماد لفظ واحد وفي عدة مجالات متباينة لايبررذلك ولو تقاربت هذه المجالات،أي انه إذا كان مبرر الاعتماد على لفظ الكفاءة كهدف للتكوين المهني بغرض إكساب الفرد مهنة معينة،فإن هذا يطرح التساؤل إلى أي مدى يمكننا أن نلقن المعارف النظرية للتلاميذ ليوظفوها في مهنة معينة ؟حيث أن طابع التكوين المهني هو المران والتدريب،بينما التعليم لا يمكن أن يتخلى أبدا عن طابع التلقين بالمعارف والمهارات النظرية. **(اكزافييي وآخرون 2005، ص،32)**.

إذا كان الهدف من اعتماد التدريس بالكفاءات هو جعل عملية التقويم تتم بأكثر دقة،فإن تقويم الكفاءات يستوجب ملاحظاتها ضمن مهمات معقدة بغرض الوصول إلى أحكام دقيقة، وهذا يفتح المجال واسعا أمام اختلاف الأحكام في النجاح أو الفشل،مما يجعل من التقويم عملية صعبة الأداء بالنسبة للمعلمين،وبذلك نجد أغلبهم في ظل هذه المقاربة يلجأون إلى استعمال أساليب التقويم التقليدية وهذا ما يؤدي بهم إلى إصدار الأحكام على المعارف بدل الكفاءات.فعدم تغيير أساليب التقويم من طرف المعلمين يقلص من فعالية الطرق التدريسية واستراتيجياتها،فيحول ذلك دون التأكد من دمج المتعلم للمعلومات في

معالجة الوضعية مشكلة،وبذلك تصبح عملية التقويم عقيمة وغير مجدية لعملية التدريس بالكفاءات.(**برينو،2003،ص.42**).

تتطلب المقاربة بالكفاءات تكوينا خاصا للمعلمين بهدف تسهيل مهمتهم التعليمية في ظل هذه المقاربة،إذعليهم أن يكونوا على دراية بالإطار النظري لتفسيرها،وان يكونوا متحكمين في الجانب الديداكتيكي ليتماشى عملهم مع متطلبات هذه المقاربة الجديدة،كما يجب تكوين خاص لهم متعلق بجانب التقويم،على اعتبار أن التقويم من أهم عناصر هذه المقاربة،ولا شك أن مختلف الدول التي اعتمدت هذه المقاربة قد اصطدمت بمشكلة ضعف تكوين المعلمين وفق هذه المقاربة ولوبنسب متفاوتة،حيث أن أغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمين مرتبطة أساسا بالتكوين فيشقيه(النظري والتطبيقي).(**وزارة التربية الوطنية، 2004**).

12-2-التدريس بطريقة المشروع:

وهذه الوضعية التي يتخذ فيها منطلق الدرس على أساس مشروعات تكون في الغالب ذات طابع تطبيقي إجرائي مرتبط بحاجات معينة للتلاميذ ومرتبطة بتحقيق نجاحات ملموسة،وقد يقترح المشروع وينجز إما بشكل فردي أو بشكل جماعي عن طريق العمل بالأفواج،و على المدرس أن يشترك مع التلاميذ في تنفيذ هذه المشاريع ويمكنه تعديلها إن اقتضت الضرورة ذلك حسب ما تقتضيه الوحدة التعليمية أوموضوع الدرس المتضمن المشروع،وكذلك حسب ما تتوافر عليه المدرسة من موارد ووسائل تستخدم في تلك المشروعات وهذه الوضعية من شأنها أن تحث التلاميذ على الممارسة الفعلية للأنشطة،وعلى الاندماج النفسي والاجتماعي فضلا عن تمكينهم من تطوير كفاءاتهم وبناء كفاءات جديدة،لابد أن تتحدد الأماكن التي تنجز فيها المشروعات حسب طبيعة المهمة التي نطلب من المتعلمين إنجازها،وتكون مرتبطة بكفاءة أو عدة كفاءات مقررة بصفة رسمية.

(**وزارة التربية الوطنية،2004**).

وتعني لفظة المشروع **لغة:**قصد،مقصد،نية،خطة،برنامج،تصميم،رسم،بناء وجمعها مشاريع،مشروعات وتعني المرمى والقصد. (**المنهل، 1989**).

أما**اصطلاحا**:بحسب:(**أكيل باتريك**)إن المشروع يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ كما ينبغي أن يرمي إلى غاية خاصة،فالمشروع هو تجربة لها غايات ونشاط يرمي

إلى الإنتاج كما عرفه الأستاذ سينسفون بقوله:« عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به في وضعه الطبيعي».**(العماري، 2004 ، ص25)**.

وهو أيضا عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات،انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها المتعلم.وبمعنى آخر أن التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى المتعلم على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما حدده لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته.**(هني، 2005 ،ص158)**.

وضعية التعلم بالمشروع ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن المتعلم وتكديسها بشكل تراكمي،فالمعارف يطلب بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية تستلزم حلها.

فالتعلم بواسطة المشروع يحتم على كل تلميذ بناء مشروع بنفسه،معنى ذلك أن المتعلم أصبح يمتلك كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته،وليست مفروضة عليه من الخارج كالمعلم مثلا.

ويمكن تلخيص المبادئ التي يعتمد عليها التدريس بالمشروع في ثلاثة عناصر أساسية هي:

- تحديد الوضعيات التي يرتكز عليها كل فعل تعلمي.
- هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.
- استثمار السيرورات بشكل فعال ،كي تتحقق التعلمات المطلوبة.

(هني، 2005 ،صص159 -158).

مميزاتها طريقة المشروع:يمكن أن نجملها فيما يلي:

- يجد المتعلم في هذه الطريقة عاملا مساعدا يحفزه للتعلم.
- تدرب المتعلمين على المثابرة فإذا كان المشروع نتيجة لرغبة أو لحب استطلاع فإنهم لاشك يستمرون فيه حتى النهاية وهذا الاستمرار يعودهم حتما على المثابرة.
- تدرب المتعلمين على المبادرة في العمل وتحمل المسؤوليات
- تساعد على تنمية اليقظة العقلية وسعة الفكر واحترام آراء الآخرين
- تنمي روح التعاون بين المتعلمين وتتوقف هذه الميزة على طبيعة المشروع
- تساعد على تنمية قوى الحكم على الأشياء،إن قوة الحكم تتطلب كثيرا من التحليل للوضعيات.**(مزيان وآخرون ،1994 ،ص117)**.

12-3-التعلم التعاوني:

يرى **صلاح الدين خضر**(1998)أن استراتيجية التعلم التعاوني عبارة عن خطة يصنعها المعلم حيث يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية للتلاميـذ مع تعيين أحد التلاميذ في الجماعة قائدا لها،ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفـاهيم والتعميمات،وتعليم المهارات،ويحصلون على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة، ويقتصر دور المعلم في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض الجماعات وإجراء الاختبارات القصيرة، وتقديم التغذية الراجعة للجماعات كافة عند الحاجة وتقديم التعزيزات بشكل جماعي وليس بشكل فردي. (**الديب،2005،ص،15**).

ويرى كل من كلارك وارفينجز(**Clark and Irvings**،1986)أن التعلم التعاوني استراتيجية تعلم يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة على ستة أعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض وتتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة،والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا ويقتصر دور المعلم في ذلك على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وتقويم العمل وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة. (**السليتي،2006،ص 55**).

وهوالتعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم،ينجزون عملا ما،بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم،و من أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ،فينمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات،ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات. (**هني،2005،ص.159**).

مبادئ التعلم التعاوني:

-جعل المتعلم يشعر بالمسؤولية نحو نفسه و الآخرين.

-تؤدي إلى التفاعل الايجابي بين التلاميذ.

-اكتساب الكفاءة التعاونية لضمان التواصل مع الغير.

- تهتم بإعداد الوضعيات التعليمية التعلمية قبل إنجاز الدرس.

-تنظم عمل المجموعات مع تقديم تعليمات العمل.

-تركز على ملاحظة عمل المجموعات و التفاعلات بين عناصرها.

-تساعد عناصر (أفراد) المجموعة على العمل.

-تغذي الصراعات المعرفية بين المتعلمين.

-تركز على ضرورة تقويم عمل المجموعة،وكذا على النتائج التي تتوصل إليها.
(عزيزي،2003صص.81-82).

خلاصة:

ترتكز مقاربة التدريس بالكفاءات في سياق العملية التعليمية على عدة وضعيات تساعد المتعلمين على بناء المعرفة بأنفسهم،وذلك من خلال تنمية قدراتهم على التفكير بمختلف أشكاله،وكذا منحهم الفرصة للخلق والمبادرة والابتكار والإبداع...الخ،ومنه تعويدهم على النظر للأمور بطرق جديدة مختلفة ومغايرة لما كان سائدا في التدريس بالأهداف،وبصيغة أخرى فإن الوضعيات التعليمية في هذه البيداغوجية تصر على جعل العملية التعليمية أكثر إجرائية والعمل فيها موجه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية والتي يتوقع أن يتزود بها التلميذ في نهاية كل سنة دراسية أومرحلة تعليمية.(**ضياف،2007،ص.7**).

إن هذا المنحى البيداغوجي الجديد ينبغي أن يتجسد في صورة تفاعل بين عملية التعليم وعملية التقويم.بمعنى أن التقويم من منظور الكفاءات يقتضي إعادة طرح مفهومه من زاوية نظر جديدة بغرض دمجه ضمن إشكالية التكامل في سيرورة التعليم والتعلم،وإن توفير هذا الشرط ضرورة لايمكن الاستغناء عنها إذا كان المهتمين بشؤون التربية والتعليم يرومون التحكم فعلا في ديناميكية التغيير النوعي الرفيع.(**ابن بوزيد،2005،ص.131**).

الفصل الرابع

الاتجاهات

تمهيد

1- مفهوم الاتجاه.

2- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه.

3- تصنيف الاتجاهات.

4- مكونات الاتجاه.

5- خصائص الاتجاه .

6- مراحل تكوين الاتجاهات.

7- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.

8- وظائف الاتجاه.

9- النظريات المفسرة للاتجاهات..

10- طرق قياس الاتجاهات.

11- تغيير و تعديل الاتجاهات.

خلاصة

تمهيد:

يملك كل إنسان في هذا الوجود اتجاهات متعددة توجه سلوكه نحو مواقف أو قضايا أو مهن معينة بل حتى نحو أشخاص أو أشياء أخرى،لذلك أخذت دراسة موضوعالاتجاهتنمو نموا متزايدا خلالالعقدين الأخيرين من القرن العشرين لما له من أهمية في المجالات النفسية الاجتماعية. وسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الاتجاهات من خلال مختلف وجهات النظر،ونعدد خصائصها ومكوناتها وما يرتبط بها من مفاهيم،ونبين العوامل المؤثرة في تكوينها ونوضح الوظائف التي تؤديها،ثم نشرح الأطر النظرية التي تنشأ وتتغير من خلالها وكيفية قياسها ثم نتناول طرق تغييرها وتعديلها.

1-مفهوم الاتجاه:

لم يتفق علماء النفس على تعريف واحد للاتجاهات،إذ نجد كتب علم النفس العام وعلم النفس الاجتماعي تزخر بعدة تعريفات للاتجاه،ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات:

1-1- الفئة الأولى:الاتجاه عملية داخلية كامنة تحركها آليات يصدر عنها سلوك الفرد،ومن بين هذه الاتجاهات نجد:

تعريف" **سميث**"(**smith**):يرى بأن الاتجاه ما هو إلا استعداد للاستجابة نحوموضوع معين أو مجموعة من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد قبل صدوره(**خليفة،1992،ص46**)

أما " **ألبورت**" (**1935، alpport**) فقد عرف الاتجاه على أنه:حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية، تتكون لدى الشخص من خلال الخبرة والتجربة التي عايشها وتؤثر هذه الحالة تأثيرا ملحوظا في استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف والأشياء التي تتعلق بهذه الحالة. (**منسي، 2002، ص. 288**)

أما "**أزجود**"(**1961، osgood**) فيرى بأن الاتجاه هو استعداد مسبق للاستجابة التقويمية. (**فتحي يوسف، 1994، ص. 161**)

تكاد تتفق هذه التعاريف في أن الاتجاه هو استعداد للاستجابة،غير أنها اختلفت في تسمية الاستعدادات (الاستعداد في ضوء الخبرة،الاستعداد للدافعية،والاستعداد للاستجابة التقويمية)وقد يرجع هذا الاختلاف إلى تركيز أصحابه على العلاقة بين الاتجاه والسلوك والذي من خلالها يتم التنبؤ بسلوك الفرد.

1-2-الفئة الثانية:الاتجاه تكوين افتراضي للربط بين المنبهات والاستجابة لها، ومن بين هذه التعاريف نجد:

يعرف" **آدم**" الاتجاه على أنه:تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها،سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض،وذلك إزاء موضوع نفسي اجتماعي جدلي معين. **(خليفة، 1992، ص47)**

ويرى"**باكمان**" (1964، bakman) أن الاتجاه في علم النفس يتضمن موقف الفرد نحوموضوع أو قضية معينة،وكذا أفكاره ومشاعره حيال هذا الموضوع أو القضية.

(خليفة، 1992، ص 51)

أما "**حامد زهران**"فيعرف الاتجاه على أنه:تكوين افتراضي أو متغير كامن أومتوسط،(يقع بين المثير والاستجابة) وهو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أوالسالبة نحوأشخاص أو أشياء أو منظمات أو موضوعات أو مواقف في البيئة التي تستثير هذه الاستجابات. (**سليمان وحافظ،دون ،ص. 225)**

وحسب هذه التعاريف،فالاتجاه وسيط يفسر العلاقة بين الظروف السابقة المتمثلة في المنبهات وردود الأفعال السلوكية التي تمثل استجابات الفرد للمنبهات،ولكن هذه التعاريف لم تحدد طبيعة هذه العلاقة،وهذا ما يترتب عنه غموض في تحديد طبيعة مفهوم الاتجاه،كما أن أصحابه استخدموا عدة تسميات للاتجاه ولم تتفق على مسمى واحد له.

1-3-الفئة الثالثة:الاتجاه مركب من ثلاث مكونات (وجدانية،معرفية،سلوكية)

حسب" **أحمد وحيد**" فإن" **أرجايل** "يعرف الاتجاه على أنه(الميل إلى التفكير أوالشعور أوالسلوك بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أوالمنظمات أو الموضوعات أوالرموز).**(وحيد،1992،ص.41)**

أما " **كريتش** " (**1948، kretech**)فيعرف الاتجاه على أنه:"تنظيم مستقر للعمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية لدى الشخص نحوموضوعات عالمه الفردي:.

(سليمان وحافظ، دون،ص. 225)

وحسب "**محمود خليفة**" **فإن** " **ولمان**" (**1848،**) يعرف الاتجاه على أنه: "سلوك الفرد (إيجابيا أو سلبيا) نحوأشخاص أو موضوعات أو مفاهيم محددة".**(خليفة، 1992، ص. 56)**

تؤكد تعاريف الفئة الثالثة على أن الاتجاه نتاج التفاعل بين المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية،وبناء على ذلك،فالاتجاه بالمفهوم الجديد يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص ومعارفه وسلوكه واستعداده للقيام بأعمال معينة.

ومن خلال استعراضنا للفئات التي تناولت تعريف الاتجاه نتوصل إلى **صياغة تعريف إجرائي** للاتجاه يتلاءم مع موضوع بحثنا وهو:" أن الاتجاه استعداد مكتسب لدى معلمي التعليم الابتدائي يحدد استجاباتهم ومواقفهم وآراءهم حيال موضوع التقويم (فهما و أداء) وفق المقاربة بالكفاءات،والناجم عن تقويم المعلم لما يمتلكه من مشاعر التقبل والرفض والاستحسان والاستهجان حيال موضوع التقويم.

2-المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه:

هناك عدة مفاهيم مرتبطة بمفهوم الاتجاه نوردها فيما يلي:

2-1-الاتجاه والميل:

يخلط البعض بين مفهومي الاتجاه والميل،وذلك للصلة القوية بينهما،حيث يرتبطان بالجانب الدافعي،فلهما خصائص تحدد ماهو متوقع وما هو مرغوب،ولكن يمكن التمييز بين المفهومين في كون الميل يتعلق بالنواحي الذاتية أو الشخصية التي ليست محلا للخلاف أو النقاش،كأن يميل الفرد لنوع معين من الرياضات الفردية أو الجماعية كالجمبازأو ألعاب القوى أو ككرة اليد أو كرة السلة. كما يرى العلماء أن مفهوم الاتجاه أشمل في معناه من مفهوم الميل،حيث يقتصر مفهوم الميل نحوالجانب الايجابي ونحوموضوعات بعينها في البيئة. **(عكاشة، زكي، 2002، ص126)**

2-2-الاتجاه والقيم:

على الرغم من التشابه بين الاتجاه والقيم إلا أنهما يختلفان في عدد من النواحي منها:

-إن الأفراد يتكون لديهم عدد كبير من الاتجاهات نحوالموضوعات والأشياء المحيطة بهم،في حين أن عدد القيم التي تكون لدى الأفراد أقل بكثير في عددها من الاتجاهات،فالأشخاص الراشدون تكون لديهم آلاف الاتجاهات في حين إن عدد القيم لديهم يكون أقل بكثير،وغالبا ما تكون في شكل نسق حسب أولوياتها لدى الفرد.

-بساطة الاتجاه في مقابل القيم... حيث تتجمع الاتجاهات حول موضوع معين مثل القيم فيه النواة التي تتجمع حولها الاتجاهات لتوجيه السلوك،وهكذا فكل مجموعة من الاتجاهات تتجمع حول قيم تمثل نواة مكونة حسب أهميتها وهو ما يسمى بنسق القيم.

-ترتبط القيم بثقافة معينة بشكل أو ثق مما هو الحال بالنسبة للاتجاهات مما يعطي القيم قدرا أكبر في الثبات والاستمرارية،وتعتبر هذه القيم موجهات لتلك القيم.

-قيم الأفراد أكثر ثباتا واستقرارا مما هو عليه الحال بالنسبة للاتجاهات.

(عكاشة،زكي،2002، ص. 123)

-القيم معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أوالرفض. **(أبوجادو، 2002، ص478)**

2-3-الاتجاه والمعتقد:

يعرف " **كرتشفيلد** " الاعتقاد بأنه:تنظيم مستقر وثابت للإدراكات والمعارف حول بعض جوانب العلم السيكولوجي للشخص،أو هو نمط المعاني التي يضيفها الفرد على أحد الأشياء.(**d. crutcfieldh,1958;p. 51)**

2-4-الاتجاه والرأي:

والرأي هو ما يراه الإنسان في الأمر،وهو التعبير الذي يدلي به الفرد على استجابة لسؤال عام مطروح عليه في موقف معين،وهكذا فالرأي يتضمن الإعلان عن وجهة نظر قد تتغير تبعا لمواقف مختلفة،ويجب أن نفرق بين ما يقوله الشخص لنفسه،وهناك الرأي الخاص الذي يحتفظ به الشخص لنفسه،وهناك الرأي المعلن الذي يشارك به مع مجموعة وهوما يعرف بالرأي الشخصي. **(عكاشة، زكي، 2002، ص. 120)**

ويؤكد **ترستون(turston)**بأن الرأي هو الوحدة البسيطة،والاتجاه هو الوحدة الأكثر تعقيدا،والاتجاه في رأيه عبارة عن عدد الآراء تتدرج على بعدي الموافقة والمعارضة لموضوع الاتجاه. **(السيد، 2004، ص. 190)**

2-5-الاتجاه والسلوك:

يختلف علماء النفس حول هذه القضية اختلافا واضحا،وتوجد وجهتي نظر فيما يتعلق بهذا الموضوع،ويمكن عرض وجهة نظر كل فريق من الفريقين في رأيين مختلفين فيما يلي:

-**الفريق الأول**:يرى هذا الفريق بأن هناك علاقة بين الاتجاه والسلوك،وبالتالي فإذا تيسر لنا معرفة اتجاه الشخص فمن الممكن التنبؤ بسلوكه وبدقة،ويؤيد هذا الرأي عبد الغفار وأحمد

سلامة حيث يؤكدان بأن مفهوم الاتجاه يشير إلى ما بين الاستجابات من اتفاق يسمح لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المواقف أو الموضوعات الاجتماعية المعينة.

-**الفريق الثاني**:يرى هذا الفريق أنه لا توجد علاقة بين الاتجاه والسلوك،حيث يرى السيد غنيم 1975 بأن الفرد قد يعبر عن اتجاهه نحوموضوع أو مشكلة ما لفظيا سواء بشكل مستثار أوتلقائي،وقد يرتبط الاتجاه اللفظي بالاتجاه العملي بحيث يمكن الاستدلال من اتجاهه اللفظي على سلوكه العملي،ولكن قد يخالف الاتجاه اللفظي عما عليه السلوك العملي.

(عكاشة، زكي، 2002، صص. 122-123).

3-تصنيف الاتجاهات:

يصنف الباحثون الاتجاهات إلى عدة أصناف انطلاقا من الأساس الذي انبثقت منه نذكر منها:

3-1-على أساس الموضوع:

نجد اتجاهات عامة وأخرى خاصة،فالاتجاهات التي تتصف بالعمومية تكون موجهة نحومواضيع متعددة ومتقاربة،كاتجاهات المعلمين نحوالعملية التعليمية،ويعاب عليها عدم دقتها أوعدم صحتها في الحكم على الأشياء،ويعود السبب في ذلك إلى تشويه الحقائق في إصدار الحكم حول موقف أو شخص معين.مثال ذلك:عند القول أن مجتمعا ما يمتاز بالكرم،فالافتراض أن كل شخص ينتمي لذلك المجتمع يمتاز بميزة الكرم وهذا غير صحيح. أما الاتجاهات التي تكتسب صفة الخصوصية تكون موجهة نحوموضوع محدد أو شخص معين،فالفرد يكوّن اتجاها محددا حول جزء من المنبه الذي تعرض له دون بقية الأجزاء الأخرى.وتعتبر الاتجاهات العامة أكثر ثباتا واستقرارا على عكس الاتجاهات النوعية التي سرعان ما تتلاشى في حالة نشوء اتجاه آخر يتعلق بالاتجاه الأول.**(العميان، 2005، ص. 92)**

3-2-على أساس درجة الشمولية:

من هذه الناحية نجد اتجاها جماعيا وآخر فرديا،فالاتجاه الجماعي يشترك فيه عدد من الأفراد،مثل اتجاه المعلمين نحوأعضاء الإدارة المدرسية،مع الإشارة إلى أن اتجاه أفراد الجماعة الواحدة يختلف من حيث الشدة والثبات،ويتميز مثل هذا النوع من الاتجاهات بالقوة والاستمرارية. أما الاتجاه الفردي فيكون صادرا عن شخص واحد بخصوص قضية معينة أويتبناه فرد واحد من أفراد الجماعة،مثل الاتجاه الإيجابي لمعلم من هيئة التعليم نحوتعدد

الاختبارات والامتحانات في ظل المقاربة بالكفاءات،وهذا الاتجاه يلاحظ بين أفراد الجماعة الواحدة كوحدة اجتماعية. **(الخضر، 1995، ص. 64)**

3-3-على أساس الهدف:

بما أن هناك اتجاه سلبي وآخر إيجابي،فالإيجابي هو الذي ينال الرضا من الفرد بالتمسك به باعتبار أن هذا الاتجاه يشبع حاجته ورغباته،أما الاتجاه السلبي فهو الذي ينال الرفض من الفرد باعتباره لا يشبع حاجاته ورغباته.**(العميان، 2005، ص. 93)**

3-4-على أساس الظهور والكمون:

من هذه الناحية نجد اتجاهات سرية وأخرى علنية،فالاتجاهات العلنية هي التي يستطيع الفرد التعبير عنها علانية أمام الآخرين وهي اتجاهات لها علاقة بالفرد نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه. أما الاتجاهات السرية أو المبطنة فهي التي يحرص الفرد على إخفائها في قرارة نفسه ويميل في كثير من الأحيان إلى إنكاره ظاهريا ولا يسلك بما تمليه عليه هذه الاتجاهات،وغالبا ما يكون هذا الاتجاه غير منسجم مع قوانين الجماعة وأعرافها وما يسودها من ضغوط ومعايير. **(البهي، سعد، 2006، ص. 259)**

3-5-على أساس القوة:

وهنا نجد اتجاها ضعيفا وآخر قويا،فالقوي هو الذي يتضح من خلال السلوك القوي والفعلي الذي يعبر من خلاله الفرد عن العزم والتصميم والإصرار على تبني موقفه حيال موضوع ما دون الرغبة في التخلي أو العزوف عنه،سواء كان هذا الاتجاه إيجابيا أوفرديا. وهي اتجاهات تكون مستندة على المعتقدات والعادات والقيم والمبادئ التي يتمسك بها الفرد ويعتز بها.أما الضعيفة فهي اتجاهات تتمثل في الموقف الضعيف والمتهاون الذي يلجأ إليه الفرد حول موقف معين. ويتصف هذا النوع من الاتجاهات بسهولة تعديله وتغييره.

(العميان، 2005، ص. 94)

4-مكونات الاتجاه:

ظل اعتقاد ساد فترة طويلة مفاده أن الاتجاه ذوطبيعة بسيطة،وأنه يتضمن بعدا واحدا،في حين تؤكد نتائج البحوث والدراسات الحديثة من أنه مركب من أربعة أبعاد أو مكونات وهي:

4-1-المكون الانفعالي أو الوجداني العاطفي:

يتمثل هذا المكون في الاستجابات الانفعالية التي تحدث أثناء تفاعل الفرد مع موضوع الاتجاه ويشمل مشاعر الفرد كالحب والكره. كما تعرفه فاطمة المنتصر الكتاني بأنهذلك الجانب الانفعالي في الاتجاه والمتمثل في مشاعر الفرد وأحاسيسه الايجابية كالمودة،والسلبية كالخوف والكره...،التي يشعر بها نحوموضوع الاتجاه.(**الكتاني، 2000، ص 38)**

4-2-المكون المعرفي العقلي:

وهو عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طرق الممارسة المباشرة،ذلك بالإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات،وعلى ذلك فإن قنوات التواصل الثقافية والحضارية تكون مصدرا رئيسيا في تحديد هذا المكون بجانب مصدر هام آخر وهو مؤسسات التعليم والتنشئة التي يتعرض الفرد من خلالها للخبرات المباشرة. (**البهي، سعد، 2006، ص 254)**

4-3-المكون السلوكي:

وهو عبارة عن مجموعة من التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف،إذ عندما تتكامل جوانب الإدراك بالإضافة إلى رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الانفعال وتوجيهه،يقوم الفرد بتقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك. (**الكتاني، 2000، ص38)**

4-4-المكون الإدراكي:

ويتمثل هذا المكون في الصيغة التي تحدد ردود فعل الفرد حيال هذا الموقف أو ذاك. ويشمل هذا المكون على كم هائل من المعارف والمدركات الاجتماعية التي تتعدد فيها المتغيرات مثل:تقدير الذات،وهذا المكون يمثل الأساس العام لباقي المكونات الأخرى للاتجاه،وهو مجموعة العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي.

(سعد، 1983، ص 438)

5-خصائص الاتجاه:

5-1-الاتجاه مكتسب عن طريق التعلم الذي يحدث أثناء تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية،فمن خلال التقليد والممارسة والتنشئة الاجتماعية وأنواع التعلم المختلفة،والتي تؤثر في سلوك الفرد من الناحية الاجتماعيةوالقيميةوالدينية،تتشكل بهذا اتجاهات الفرد

نحوالموضوعات والمواقف المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها. إذا نعتبر الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وتعكس أحيانا طريقة التنشئة في الأسرة والمدرسة والمجتمع. (**العميان، 2005، ص 92)**

5-2- يتكون الاتجاه نتيجة تفاعل بين ثلاثة عوامل وهي المعايير الثقافية وكمية المعلومات المتاحة لدى الفرد،وسمات شخصية الفرد،حيث أن الفرد يقوم بعمليات تقويمية للمعلومات السابقة والآنية استنادا إلى المعايير الثقافية السائدة في المجتمع،وهذه العمليات بدورها تتأثر بخصائص شخصيته فتؤثر بذلك على تكوين اتجاهاته،واستمرار هذا التفاعل يأخذ وجهته نحوالتكامل حتى يتكون الاتجاه لدى الفرد حيال الموضوعات والأشياء والأفراد.

(كمال، 2005، ص 126)

5-3-تتميز الاتجاهات بالثبات النسبي،على اعتبار أن الاتجاه متعلم وكل ما يتعلمه الفرد يدوم لفترة زمنية ولا ينسى بسرعة،غير أنه إذا اكتسب الفرد حقائق ومعلومات جديدة حول موضوع الاتجاه يحدث تغير في المكون المعرفي للاتجاه،وهذا ما يؤدي إلى تغيير اتجاهه نحوالموضوع فيتكون لديه اتجاه جديد،كما تختلف كذلك الاتجاهات في درجة ثباتها من مرحلة إلى أخرى،فاتجاهات الفرد في مراحل حياته الأولى أقل ثباتا من اتجاهاته في مرحلة الرشد ومرحلة الشيخوخة. **(الخضر، 1995، ص 64)**

5-4-التناقض خاصية من خصائص الاتجاهات ذلك أن الاتجاهات الشخصية الذاتية قد تتصارع مع التوقعات الاجتماعية وينشأ التناقض من الصراع بين الاتجاهات الشخصية التي تكونت خلال خبرات الفرد والاتجاهات التي يجب أن يعتنقها تبعا لمعايير ثقافية.

(دويدار، 2000، صص 174-175)

5-5-تتعدد الاتجاهات:وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها وتعمل على توضيحها،قصد وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه،وهي ذاتية أكثر من كونها موضوعية من حيث المستوى. **(زهران، 1994، صص 137-138)**

5-6-الاستقرار:من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع،فقد يقول فرد بأنه يعتقد بأن كل القضاة محايدون وفي نفس الوقت يجادل بأن قاضيا معينا ليس محايدا.

(مقدم،2003 ،ص. 244)

- يتكون من ثلاث خصائص معرفية وانفعالية وسلوكية.
- من الممكن تعديله أو تغييره.
- له خاصية تقويمية وإقدامي (مع أوضد). **(وحيد، 2001، صص 41 -42)**,

6-مراحل تكوين الاتجاهات:

إن عملية تكوين الاتجاهات لدى الفرد لا تتم دفعة واحدة،وإنما تتكون عبر مراحل متتابعة ومتعاقبة ونلخصها فيما يلي:

6-1-المرحلة الإدراكية المعرفية:

وهي المرحلة التي من خلالها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتعرف عليها،وكذلك يتكون لديه رصيد من الخبرة والمعلومات،ومن ثمة يمثل هذا الرصيد إفطارا معرفيا لهذه المثيرات،كما يدرك الفرد موضوع الاتجاه من خلال اتصاله بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به،فيبدأ بالميل إلى تكوين اتجاهات نحوالأشخاص كالإخوة والأصدقاء والأشياء مثلا.**(سعد، 1993، ص 223)**.

6-2-المرحلة التقويمية:

وهي المرحلة التي يقوم من خلالها الفرد بتفاعله مع المثيرات،مستندا في ذلك إلى الإطار المعرفي الذي كونه من قبل،إلى جانب أطر أخرى،منها ما هو ذاتي ومرتبط بالعديد من الأحاسيس والمشاعر التي تتصل بهذا أو ذاك المثير،ويضيف الزغبي قائلا:" يبدأ الفرد بإجراء عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي،والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين أو الموضوعات،وفي هذه المرحلة يتجلى الاتجاه على شكل ميل نحوما أدركه في المرحلة السابقة سواء بالسلب أوبالإيجاب".

(الزغبي، 1994، ص 108).

6-3-المرحلة التقريرية:

تتصف الاتجاهات في هذه المرحلة بالثبات والاستقرار،ومن هنا تتكون قرارات الفرد المتعلقة بنوعية علاقاته بالمثيرات وعناصرها،وتكون واضحة محددة إلى حد كبير. فإذا كان القرار موجبا فمعناه كون اتجاها إيجابيا والعكس،ففي هذه المرحلة يكون اتجاه الفرد يأخذ في التكون والتطور حتى يصل إلى الصورة التي يستقر عليها سواء كان إيجابيا أو سلبيا.

مما سبق يتبين بأن الاتجاهات تتطور وفق مراحل متسلسلة ومتعاقبة تفضي كل منها إلى التي تليها،انطلاقا من الاستقبال والاكتساب ثم مرحلة استخدام ما اكتسب كإطار مرجعي،وبعدها يصل الفرد إلى اتخاذ القرار الذي يؤدي إلى ثبات واستقرار الاتجاه.

7-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تكوين الاتجاهات نذكر أهمها في النقاط التالية:

7-1-عامل الخبرة والتفاعل مع البيئة:

يكتسب الفرد اتجاهاته أثناء تفاعله مع البيئة المحيطة به،فتؤثر فيه الخبرة السابقة وأنواع التعلم المختلفة،وعلى سبيل المثال تلعب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والتنظيمات الاجتماعية دورا فعالا في تشكيل الاتجاهات،فهذه المؤسسات لها تأثيرها في الخبرات المستمرة والمتكررة التي يمر بها الفرد،وعلى ضوء تلك الخبرات تتحدد استجابات الفرد للمواقف المتشابهة،ومثال ذلك التلميذ الذي يفشل في مادة الحساب لا يكون عنده اتجاه ضد المدرسة وعملية التعلم عموما،إلا إذا فشل في عدة مواد أخرى بحيث تتكامل خبرة الفشل،وبالتالي يتكون الاتجاه.(**عدس وتوق، 1994، ص 338**).

7-2-التعرض لوسائل الإعلام:

يتعرض الفرد أثناء تفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية إلى مثيرات من مصادر أخرى يثري بها حصيلته المعرفية،وتعد وسائل الإعلام سواء المكتوبة أو المسموعةأو المرئية أهم هذه المصادر التي توجه الرأي العام،فالصحافة بمختلف أشكالها تنقل إلينا مختلف الأحداث والمواقف المرتبطة بها بواسطة اللغة،دون أن نغفل دور وسائل الإعلام غير اللغوية في التواصل والتأثير في الأشخاص. ولقد أكدت عدة دراسات أن وسائل الإعلام – إن لم تكن هي المساهمة في تكوين اتجاهات الفرد بصفة مباشرة- فإنها تساعده في تدعيم الاتجاهات التي سبق له وأن تبناها،كما قد تؤدي إلى تغييرها أو تعديلها.

(**الشخص، 2001، ص 115**).

7-3-التعرض لمختلف الأنظمة الاجتماعية:

تؤدي مختلف التنظيمات الاجتماعية كالأسرة ودور الحضانة والمدرسة دورا هاما في تكوين اتجاهات الفرد،فالأسرة تساهم في ذلك بواسطة التنشئة الاجتماعية أثناء المراحل العمرية

الأولى من حياة الفرد خصوصا مرحلة الطفولة،كما لدور العبادة تأثير كبير في تكوين الاتجاه وفي تعديل السلوك. **(مرعي ، بلقيس،1982، ص 13)**.

7-4-جماعة الأصدقاء والأقران:

تؤثر هذه الجماعة في الاتجاهات،ففي الحديث الذي رواه أبوهريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم:"الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل". **(النووي، 1998، ص 14)**.

فلاشك بأن الفرد يتأثر برأي وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه،ويتضح هذا التأثير ابتداء من مرحلة ما قبل المراهقة،وحتى سن الجامعة. **(مرعي ، بلقيس،1982، ص 13)**.

8-وظائف الاتجاهات:

يجب إدراك أن للأفراد أفكارا ومشاعر مختلفة اتجاه مواقف معينة،وعند تكرار تلك الأفكار والمشاعر عبر سلوك الأفراد فإنهم يكونون اتجاها معينا حول تلك القضايا،حيث تلعب الخبرة دورا كبيرا في ترسيخ الاتجاهات لدى الأفراد. فالاتجاهات تعمل على خلق حالة من الانتظام في السلوك والثبات في التصرف بما هو موجود لدى الأفراد من اتجاهات حول مختلف المواقف. **(المغربي، 1995، ص 142)**.

وتؤدي الاتجاهات مجموعة من الوظائف وتتمثل في:

8-1-الوظيفة التكيفية النفعية:

يعبر الفرد في كثير من الأحيان عن اتجاهاته لتحقيق أهداف اجتماعية تعبيرا عن تقبله لمعايير وقيم ومعتقدات مجتمعه بغرض التكيف معها،والاتجاهات التي يتبناها الفرد تساعده على التكيف مع عناصر البيئة الاجتماعية المحيطة به،سواء أكان يهدف إلى تحقيق ما هو مرغوب فيه كتحقيق رضا الآخرين عنه،أو تجنب ماهوغير مرغوب فيه من أجل تحقيق التجانس والتوافق بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه. **(العميان، 2005، ص96)**.

8-2-الوظيفة الدفاعية:

كأن يقوم فرد بتكوين وتبني اتجاهات لتبرير فشله في تحقيق أهدافه قصد الحفاظ على عزة نفسه،فمثلا التلميذ الذي يُكوّن اتجاها سلبيا نحوالمعلم أو المنهاج أو المادة الدراسية،يكون ذلك بغرض تبرير فشله في تحقيق المستوى التحصيلي الذي يرغب الوصول إليه.فالاتجاهات تزود الفرد بعدة آليات دفاعية تحميه من نفسه ومن الآخرين،فالفرد قد يؤنب نفسه وقد يرجع ذلك للآخرين. **(أبوجادو، 1998، ص198)**.

كما تضيف **(بوخديمي كنزة)**: بأن الفرد يلجأ أحيانا إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض تلك الصراعات الداخلية للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه،بمعنى أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته ومصالحه وحماية شخصيته-مثلا الموظف الذي فشل عدة مرات في أن يرتقي من وظيفة إلى وظيفة أعلى،أوأن مسؤولي المؤسسة يحاولون إحباطه خشية من تفوقه عليهم. **(بوخديمي، 2002، ص66)**.

8-3-وظيفة التعبير عن الثقافة والقيم:

من المعروف أن الأفراد يحتفظون باتجاهاتهم التي تتوافق وتنسجم مع قيمهم وعاداتهم المنبثقة من البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها. فالأفراد يترجمون ثقافاتهم وقيمهم من خلال اتجاهاتهم. فمن الصعوبة بمكان وجود شخص يتمسك باتجاهات تتنافى أو تتعارض مع قيمه وعاداته،فاتجاهاتنا اتجاه مواقف معينة تعبر عن قيمنا ومعتقداتنا اتجاه تلك المواقف.

(العميان، 2005، ص96).

كما يضيف الزغبي " إن الفرد يسعى في التعبير عن مكانته الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يحملها،فيكون صريحا في هذه الحالة في التعبير عن التزامه،وتأكيد الصفات الايجابية التي تخصه كفرد له قيمه وأخلاقه التي تميزه عن غيره مثل الصدق والصراحة والإخلاص في العمل ". **(الزغبي، 1994، ص 184)**.

8-4-الوظيفة المعرفية:

تمكن الاتجاهات الفرد من فهم العالم المحيط به،لأنها تمده بإطار مرجعي يضفي معنى على الأحداث الجارية، مما يجعله قادرا على توقعها وبالتالي يشعر أنه أكثر كفاءة عند التعامل معها،وتقدم دراسات حديثة الدليل على هذه الوظائف،وبعض هذه البحوث تدمج وظيفة الاتجاهات الذرائعية مع وظيفتها كمصدر للمعرفة تحت مسمى النفعية.

(السيد وآخرون، 2004، ص49)

9-النظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاهات،حيث نجد اهتمام كل واحدة منها بزاوية معينة مع تقديم مبررات على ذلك،سنشير إلى بعض منها على النحوالتالي:

9-1-نظرية التحليل النفسي:

يرى أنصار نظرية التحليل النفسي ومن بينهم " **سيغموند فرويد**":"أن اتجاهات الشخص تؤثر في سلوكه ،كما أنها تتدخل بشكل فعال في تكوين الأنا".

(طلعت، 1991، ص127).

وتستند هذه النظرية إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية تحددها الحاجات الأساسية ضمن بنية الشخصية،وأن الفرد يقمع مشاعرالكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها،مع توجيه مشاعر الكراهية والمقت للجماعات الأخرى.بينما تتغير هذه الاتجاهات حسب هذه النظرية من خلال القيام بدراسة ميكانيزمات الدفاع لدى الفرد والحلول التي تقدمها لخفض التوترات النفسية لديه،ويتم ذلك بالتركيز على الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد من توتراته بعد إخضاع الفرد لعملية التحليل النفسي لتبصيره بأسس توافقا ته النفسية المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول تساهم في خفض التوتر،فالأعمال الحسنة التي يقوم بها الفرد يكتسب خصائصها وتصبح لديه شحنة إيجابية ومن ثم يزداد اتجاهه نحوهذه الأعمال الحسنة.

(عباس، 2006، ص81).

9-2-النظرية الوظيفية البنائية:

يرى كل من" **كتز**" **(KATZ)** و" **ستوتلاند**"**(STOTLAND)** بأن الفرد يتبنى اتجاهاته نحوالموضوعات بهدف التكيف مع واقع الحياة لتفادي الأخطار المتوقعة،والاستفادة من الأشياء النافعة والمقبولة،وذلك بغية الوصول إلى درجة مناسبة من التكيف الاجتماعي،خصوصا خلال مسايرة الفرد لاتجاهات الجماعة المرجعية،فهذه النظرية تضع في الحسبان دور الاتجاه في تحقيق الهدف بشكل يسهم في مسايرة الفرد للمعايير الاجتماعية السائدة،ولذا فالاتجاهات يتبناها الفرد لتحقيق بعض الحاجات وتأدية وظائف معينة،فالفرد يتخذها وسيلة للحصول على شيء مرغوب أو تحاشي شيء آخر غير مرغوب،فالاتجاهات حسب هذه النظرية تتكون اعتمادا على الوظيفة التوافقية للفرد مع المحيط الخارجي.

(حافظ سليمان، د ت، ص135).

وترى هذه النظرية أن الاتجاهات تتغير وتتعد لتقاوم التغيير على أساسها الدفاعي،فالشعور بالسرور والإحباط أساس دفاعي للاتجاه،إذ أن العوامل الاتصالية والموقفية

الموجهة نحوتغيير الاتجاه لها تأثيرات مختلفة تتوقف على الأساس الدفاعي للاتجاه،فالفرد يسعى من خلال تعبيره عن ذاته إلى إشباع الحاجات والأغراض الوظيفية. ومنه فلتغيير اتجاهات الفرد يجب البحث على نوع من الاتساق بين المواقف والمواضيع التي نفرضها عليه،وبين مفهومه عن ذاته وقيمه الشخصية. (**كمال، 2002، ص87**).

9-3-نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد أصحاب هذه النظرية أمثال "**باندورا**" **(BANDOURA)** و" **والترز**"**(WALTERZ)** على أن الاتجاهات عبارة عن خبرات متعلمة بنفس مبادئ نظرية التعلم كالتعزيز والاشتراط كما يتم تعلمها كذلك من خلال محاكاة نموذج اجتماعي،ويعتبر الوالدان من أوْضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما،ويتوحدون معها منذ مراحل العمر الأولى،ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة.(**وحيد، 2001. ص51**).

وترى هذه النظرية أيضاأن مبادئ التعلم كذلك تساعد على تعلم الاتجاهات النفسية الاجتماعية،فالفرد كثيرا ما يكتسب المعلومات والمشاعر من خلال اقتران وارتباط موضوع ما بالشحنة الانفعالية الوجدانية المصاحبة له،كما يتعلم الفرد الاتجاهات بواسطة التدعيم،فإذا تلقى التلميذ دروسا معينة في مادة ما واستمتع بها فإن ذلك سوف يمثل تدعيما له،ويكون بعدها مستعدا لتلقي دروسا أخرى في تلك المادة.ولذلك يرى **عبد الله سيد معتز** أنه يمكن تطبيق جوهر النظرية على نشأة وتطوير وتعديل أو تغيير الاتجاهات التي توجد لدى الراشدين وبوجه خاص الوالدين والمدرسين. (**معتز، 1989، ص124**).

إذن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد بأن الترابط والتقليد والتدعيم آليات ومحددات رئيسية في اكتساب وتبني الفرد للاتجاهات،أما إذا أردنا تغيير الاتجاهات وتعديلها حسب هذه النظرية فإن الآليات السابق ذكرها هي نفسها التي يجب أن توظف في هذه العملية.

9-4-النظرية المعرفية:

يرى أنصار هذه النظرية أمثال " **روزنبرج**" و" **أبلسون**" بأن الاتجاهات تتكون انطلاقا من التناسق الذي يحدث بين معلومات الفرد وبين بنائه المعرفي،وأن اتجاهات الفرد ترتبط بشكل وثيق مع مجموعة من المعارف والمعتقدات والاتساق بين مكونات البنية المعرفية للاتجاه،وكلما اكتسب الفرد معلومات أو ضح عن موضوع الاتجاه كلما ساهم ذلك في تحديد طبيعة الملاءمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد. (**وحيد، 2001، ص52**).

ويرى " **فستنجر**"أحد أقطاب هذه النظرية أن تغير الاتجاهات يحدث لما يواجه الفرد موقفين معرفين متناقضين أحدهما يمثل أهمية بالنسبة له والآخر متعارض مع ذلك،ويؤدي إلى حدوث ما يعرف حسب هذه النظرية بالتنافر المعرفي الذي يخلق بدوره حالة من عدم الراحة والألم النفسي لدى الفرد،مما يضطره للبحث عن وسيلة لخفض هذا التنافر للوصول إلى الاتساق المعرفي الوجداني،ومن هنا يتنازل عن أحد الموقفين(الموقف السابق) ويتبنى الموقف الجديد الذي يمثل أهمية بالنسبة له وبالتالي تغير اتجاهه نحوالموضوع المتعلق به إلى غاية استقراره لدى الفرد. (**الشخص، 2001، ص117**).

9-5-نظرية الباعث:

يرى علماء هذه النظرية ومن بينهم " **إدواردس**" (EDWARDS) بأن تكوين الاتجاهات يتم من خلال عملية تقدير وموازنة بين السلبيات والإيجابيات،أو بين صور التأييد وصور الرفض لموضوعات مختلفة ثم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك،وتتم عملية الاختيار والموازنة وفق منحى(التوقع-القيمة)فوفق هذا المنحى يتبنى الأفراد المواقف والاتجاهات التي يتوقعون فيها احتمالات أكبر للآثار الطيبة،ويعزفون عن تلك التي تؤدي إلى آثار غير مرغوب فيها،فالطالب مثلا يختار الشعبة التي يتوقع أن ينجح فيها سواء على مستوى النتائج أو فيما يتعلق بمستقبله المهني. **(درويش، 1999، ص83)**.

إذن هذه النظرية تؤكد على أن الأفراد يسعون دائما لتبني المواقف والاتجاهات التي تحقق لهم الإشباع والرضا،أي أن الفرد يتبنى الاتجاهات التي تحقق له المنفعة والفائدة وتجنبه الألم والضرر النفسي.

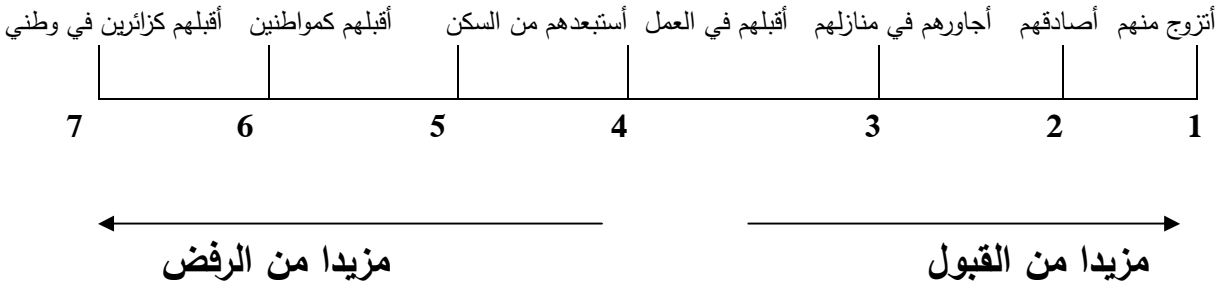
10-طرق قياس الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات وسيلة للتنبؤ بسلوك الفرد،وذلك من خلال العلاقة العضوية بين سلوكه واتجاهاته. فالاتجاه إذا لم يحدد السلوك فإنه على الأقل يعد أحد مؤشراته ولوبصفة ضمنية والتي يستدل عليها من خلال استجابات الفرد لموضوع الاتجاه،ولكن لا يمكن تحديد اتجاهات الفرد إن لم نقم بقياسها،ولذلك طور علماء النفس الاجتماعي عدة مقاييس وسلالم للاتجاهات لما لها من فائدة على جل الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية،ومن بين هذه المقاييس نذكر ما يلي:

10-1-طريقة " بوجاردس"(BOGARDUS)1925:

لقد طور" **بوجاردس**" **سنة 1925** مقياسا للبعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات العرقية والقومية المختلفة،ويتضمن هذا المقياس عبارات أو وحدات تمثل بعض المواقف الحقيقية للتعبيرعن مدى المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه مع القوميات الأخرى وكذا تقبله أو نفوره منها،أو بعده بالنسبة لجماعة ما أيا كانت،وفيما يلي نموذج لمقياس: "**بوجاردس**":

الشكل(1) مقياس" بوجاردس" للاتجاهات



ووضع علامة على درجة من هذا المقياس تعبر عن الاتجاه نحوكل الجماعات مثل جماعة الزنوج،الانجليز،اليهود،العمال. . . إلخ.

ونجد في الاستجابات السبعة في المقياس تمثل مسطرة مدرجة تعبر عن القرب أو البعد الاجتماعي،والاستجابة الأولى تمثل أقصى درجات القرب والاستجابة السابعة تمثل أقصى درجات البعد،ومن خصائص هذا المقياس أن العميل الذي يوافق على الفقرة رقم(03) فإنه بصفة آلية قد وافق على الفقرتين (01) و(02) ويحصل على درجة أعلى من الذي يجيب بعدم الموافقة عليها،كما يمتاز هذا المقياس كذلك بسهولة تطبيقه،غير أنه يعاب عليه أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة تطرفا كبيرا كما هو الحال في التعصب الشديد سواء اتجاه ناحية القبول أو الرفض. **(باسم ، جاسم، 2004، صص143-144)**

10-2- طريقة " ثرستون THURSTON" 1929م:

وتعرف هذه الطريقة بمقياس الفقرات المتساوية الظهور،ووضعه" **ثرستون**" **سنة 1929** لقياس الاتجاهات نحوعدد من الموضوعات،وأنشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أي متساوية الأبعاد بينها،ويتكون المقياس من عدة وحدات أو عبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة على المقياس ككل،ويتم إعداد هذا المقياس وفق الخطوات التالية:

-جمع العبارات المتمحورة حول الموضوع المراد قياس الاتجاهات،وتتضمن هذه العبارات الجانبين السلبي والإيجابي.

- عرض العبارات على عدد من المحكمين للحكم على مدى علاقتها بالموضوع المدروس ومدى ملاءمتها له،ويقوم المحكمين بدورهم بتصنيف العبارات في أحد عشر خانة بحيث تكون العبارات الأكثر إيجابية في الخانة الأولى،والعبارات المحايدة في الخانات المتوسطة،بينما توضع الأكثر سلبية منها في الخانة الحادية عشرة.

- قيام الباحث باستبعاد العبارات الغامضة والمختلف في شأنها.

ومن خلال هذا المقياس تكون قيمة المتوسط حسب المحكمين هي الوزن الذي يعطى لهذه العبارة ويختار منه أنسب العبارات التي أجمعواعليها إلى غاية أن يتراوح المقياس-في العادة- ما بين 20 إلى 50 عبارة. ويكون تقدير الشخص المتوسط أو وسيط أوزان العبارات التي وضع العلامة مقابلها. كما استخدم "**ثرستون**"هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحوالموضوعات المختلفة مثل الحروب ومعاملة المجرمين وتنظيم الأسرة وغيرها.

(عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص. 248).

10-3-طريقة لكرت lekert(1932):

تعتبر طريقة **لكرت** سنة 1932 في بناء المقاييس أكثر الطرق انتشارا لقياس الاتجاهات نحومختلف الموضوعات. ويستخدم هذا المقياس عددا كبيرا من الفقرات التي يتم الحصول عليها من المبحوثين ومن الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع الذي يراد قياسه وهذه الفقرات تكون محددة المعنى واضحة غير غامضة نصفها تقريبا إيجابيا أي مع الاتجاه المقاس ومثلها سلبية معارضة للاتجاه المقاس. **(وحيد، 2001، ص. 57).**

وقد استخدم **لكرت** خمس اختبارات تعبر عن درجة مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه،وتتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي ينتج لقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد. وتتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه ويعين لكل عبارة خمس اختبارات ويطلب من المفحوص أن يختار واحدا على النحوالتالي:موافق جدا،موافق،محايد،معارض،معارض جدا.

جدولرقم(05) يوضح طريقة "ليكرت" في قياس الاتجاه.

بدائل الاستجابة / الوزن الرقمي	موافق جدا	موافق	لا أدري	معارض	معارض جدا
الفقرات الايجابية	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
الفقرات السلبية	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

وتعطي هذه الاستجابات (1.2.3.4.5)،إذا كانت الجملة تعبر عن معنى معين مؤيد للاتجاه وتعطي عكس الدرجات إذا كان معناه معارض أي إذا كانت الفقرات سلبية (5.4.3.2.1).ويمكن استخدام مقياس"**لكرت**"في قياس اتجاهات الأفراد نحوموضوعات كثيرة كتنظيم عمل المرأة وهجرة الأدمغة وغيرها.(**مقدم، 2003، صص 248-249**).

10-4-طريقة جوتمان GUTMAN(1950):

وهي طريقة مقياس تجمعي متدرج،حيث حاول**جوتمان** إنشاء مقياس يحقق فيه شرطا هاما،هوأنه إذا وافق الفرد على عبارة معينة فيه فلا بدأن يعني هذا أنه وافق على العبارة التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها،حيث إذا رأى الفرد صفا فإن معنى هذا أنه يستطيع أن يرى كل الصفوف ودرجة الشخص هي النقاط التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها. وإذا اشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس فمعنى هذا أنهما قد اختارا نفس العبارات.

(وليد،محمد، 2004،ص149) :

10-5-طريقة أوزجود(osgood)لتمايز المعاني:

وضع "**أو زجود**"مقياسه أساسا لدراسة المفاهيم والمعاني،ومن خلال استخدام المقياس مع الباحثين النفسيين تبين له أنه بإمكانه استخدامه لقياس الاتجاهات النفسية.

ويرى "أوزجود" أن لكل لفظ نوعين من المعاني أو المفاهيم النفسية لدى الفرد،فهناك المعنى الإشاري للشيء أو المعنى المادي،وهو واحد عند كل الأفراد،فقاعة المحاضرة مثلا وهي واحدة عند كل الطلبة،فهي تمثل بالنسبة إليهم بيئة واقعية،أما كيف ينظر كل طالب من الطلبة لهذه القاعة،وكيف يدركها ويفسرهافإنها تمثل بذلك المعنى الانفعالي الوجداني. بمعنى أن هذه النظرية تمثل البيئة النفسية للطالب وعلى أساس هذا الإدراك والفهم يتحدد سلوكه.

ومن هنا أولى "**أوزجود**" أهمية كبيرة معتبرا هذه النظرية الإدراكية للفرد وسيلة فعالة لتحليل شخصيته،وبالتالي يمكننا من خلالها التعرف على اتجاهاتهم نحوكل الأشياء والموضوعات.

ومن هذه النظرية بنا "**أوزجود**"مقياسه الذي يتضمن عنصرين أساسيين هما:التصورات أو الأشياء التي يراد تقريرها ومقاييس التقدير التي تتألف من سبع(7)مسافات بين نقطتين متقابلتين متعارضتين.

فمثلا يطلب من المستجيب أن يقدر موقع شيء أو موضوع يعرض عليه بين النقطتين وذلك بوضع علامة(×)بين النقطتين حيث تكون محددة فوق مسافة واحدة فقط من المسافات السبعة لا فوق مسافتين أو فوق الفواصل بين المسافات.

-فالأجنبي هل هو طيب أم رديء؟

-فالعلامةأو الإشارة هي التي تحدد ذلك.

الشكل رقم (2):يوضع طريقة "أوزجود" في قياس الاتجاه

× 7 6 5 4 3 2 1

طيب ---:---: ---: ---: ---: ---: ---:---**رديء**

موقع الإشارة هنا يشير إلى أن المفحوص يحمل اتجاها سلبيا نحوالأجانب وأنه رديء.

× 7 6 5 4 3 2 1

طيب ---:---: ---: ---: ---: ---: ---: --- **رديء**

في حين لووضع المستجيب الإشارة قريبة من النقطة طيب فهو بهذا يبتعد عن النقطة رديء،وبذلك يعبر عن اتجاه إيجابي نحوالأجانب. والواقع أنه ليس هناك مقياس منشور تحت اسم مقياس تمايز المعاني أو تمايز معاني المفاهيم،وإنما هناك الطريقة التي وضعها "أوزجود"وزملاؤه،وعلى الدارس أو الباحث أن يبني مقياسه بهذه الطريقة وفق الهدف الذي يريد أن يحققه.

ويمكن تطبيق مقياس تمايز المعاني "لأوزجود"في صورة فردية أو جماعية،ومعدل الوقت للاستجابة على هذا المقياس يتناسب مع عدد المفاهيم وعدد المقاييس المستخدمة والدرجات التي تحصل عليها فهي درجات كل مقياس مقابل مفهوم بالنسبة لكل فرد من أفراد

العينة.أن هذه الطريقة في بناء المقاييس استخدمت في كثير من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الأفراد نحوشتى المواضيع. **(وحيد، 2001، صص 63-65)**.

10-6-المقاييس الإسقاطية:

تستعمل هذه المقاييس للكشف عن الاتجاهات اللاشعورية والتي تعد جانبا هاما من الحالة الذهنية بالنسبة للفرد،وفيها تقدم مثيرات اجتماعية للفرد في شكل صور أو لعب أو جمل،وكل ما يمكن أن يوجهه نحوالموضوع المراد قياس الاتجاه نحوهاومن بين هذه المقاييس نذكر:

10-6-1-مقياس تداعي الكلمات:

يقدم للمفحوص في هذا المقياس عددا من الكلمات التي لها علاقة بموضوع الاتجاه المراد قياسه،وذلك ضمن مجموعة أخرى من كلمات ويطلب منه ذكر أوّل كلمة تخطر بباله،ويستعمل كذلك هذا المقياس الجمل الناقصة التي تدور حول موضوع الاتجاه،وبعدها يحلل الباحث استجابات المفحوصين التي تعبر بالضرورة عن اتجاهاتهم اللاشعورية التي أسقطوها دون دراية منهم نحوالموضوعات والأشياء والمواقف. **(وحيد، 2001، ص 66)**.

10-6-2-مقياس تمثيل الأدوار:

ابتدع هذا الأسلوب" **مورينوجاكوب**"حيث يطلب فيه من المفحوص تمثيل دور اجتماعي بالاشتراك مع الآخرين،ويكون ذلك الدور هو الموضوع الذي نريد معرفة اتجاهات الأفراد نحوها،ومن خلال عملية التمثيل للدور وملاحظاتنا اتجاه ذلك نستخلص اتجاه الفرد نحو الموضوعات أوالأشخاص.(**بني جابر ،2004، ص56**)،فمثلا نطلب من التلميذ تمثيل دور المعلم أمام زملائه،ومن خلال الدور نستنتج وجهات نظره حول المعلم ومن خلال تلك المواقف ووجهات النظر نتوصل إلى استنتاج اتجاهه نحوالمعلم.

10-6-3-اختبار الصور الغامضة:

استخدمه " **فروم**"سنة1941 لقياس اتجاهات الأفراد نحوالحرب،وذلك بتقديم صور متعلقة بمواقع حربية،وقام بإسقاط مواقف الأفراد حول تلك الصور،أي إسقاط مشاعرهم نحوتلك الصور دون أن يتعلق الأمر بما يوجد في الصور،واعتبر ذلك كمؤشر لرفض أو قبول الحرب. **(وحيد، 2001، ص67)**

هذه الطريقة تتلخص في صور تمثل الموضوع الذي يراد قياس الاتجاه نحوه،تقدم للأفراد ليعبروا عن موقفهم منها،ويتم تصنيف ذلك الموقف كمؤشرلاتجاههم نحوالموضوع الذي تمثله الصورة.

11 –تغيير وتعديل الاتجاهات:

يرى"**عبد الحليم محمود السيد**"أن عملية تغيير الاتجاهات ماهي إلا تكوين اتجاه جديد بشكل مقصود ومعتمد لإحلاله محل اتجاه قديم.

أما" **علوان الزبيدي** "فيرى عملية تغيير الاتجاه بمثابة نقل الاتجاه من حالة إلى حالة مخالفة لها تماما. **(السيد، 2004، ص. 36)**.

ومنه يصبح الاتجاه –بعد مرور فترة زمنية– جزء من شخصية الفرد مما يكسبه خاصية الثبات،غير أن هذا الثبات نسبي،ولذلك يرى البعض أن الاتجاهات لا تتغير بصفة كلية رغم أنه يحدث عليها نوعا من التعديل.

11–1–تعديل الاتجاه:

هناك نوعان من تعديل أو تغيير الاتجاه وهما:

11–1–1–التغير الطردي:

وهنا يتعلق الأمر بزيادة الدرجة التي كان الاتجاه ثابتا عندها،واستمراريته في خط تكوينه إلى أن يصل إلى حده الأقصى،مع الإبقاء على طبيعته الأساسية دون إحداث أي تغيير أو تعديل فيه،فمثلا يمكن تعديل حالة الاتجاه العلني بزيادة نشره بين الجماهير،ويمكن تعديل حالة الاتجاه السري بزيادة كتمانه عن الجماهير دون التخلص من الطبيعة التي كان عليها سواء أكان علني أو سري(طبيعته الأصلية)،وهكذا بقية الاتجاهات.

(الزبيدي، 2003، ص. 78).

والشكل التالي يوضح هذا النوع من التعديل:

الشكل (3):يوضح التعديل الطردي للاتجاه (معتز سيد، 2001)

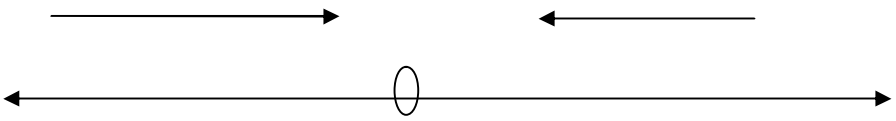
اتجاه ايجابيا ←——○——→ **تجاه سلبي**

11-1-2-التغيير العكسي:

ويتمثل هذا النوع من تعديل الاتجاه في إنقاص درجته التي كان ثابتا عندها،واستمراره في نقصانه وتراجعه وارتداده في اكتسابه من حده الأقصى إلى نقطة بداية تكوينه،مع الإبقاء على طبيعته الأولى دون المساس بها ولا تغييرها ولا تبديلها،فمثلا قد نعدل حالة الاتجاهات العلنية بزيادة درجة كتمانها بين الناس،وهذا يجعلها ترتد وتتراجع من حدها الأقصى حتى تصل إلى بداية تكوينها مع الاحتفاظ بطبيعتها العلنية. **(الزبيدي، 2003، ص.78)**

والشكل التالي يوضح هذا النوع من التغيير:

الشكل(4):التعديل العكسي للاتجاه (معتز سيد، 2001)



اتجاه إيجابيا **تجاه سلبي**

11-2-العوامل المؤثرة في تغيير الاتجاهات:

تتغير الاتجاهات بتلقائية أو بقصد متأثرة في ذلك بعدة عوامل مساعدة أو معرقلة لهذه العملية ومن هذه العوامل نجد:

- **قيمة الاتجاه وأهميته في تكوين شخصية الفرد**،فكلما زادت قيمة الاتجاه وأهميته زاد ارتباطه بالإطار المرجعي للفرد وأصبح جزء لا يتجزأ من شخصيته،وهذا ما يزيد من صعوبة تغييره والعكس صحيح.**(وليد وجاسم، 2004، ص. 151)**.
- **تطرف الاتجاه**،حيث أن الاتجاهات المتطرفة تقل قابليتها للتغيير مقارنة بالاتجاهات الأقل تطرفا والتي تكون قابليتها للتغيير أكثر من غيرها،إذ أن الاتجاهات المتطرفة يكتسبها الفرد بدرجة عالية من الشدة والثقة على عكس الأقل تطرفا منها،ومنه كان من المتوقع شدة مقاومتها للتغيير. **(عكاشة وزكي، 2002 ، ص. 121)**.
- **الاتساق بين مكونات الاتجاه**،حيث يمكن تغيير الاتجاه بإحداث تنافر بين مكوناته،غير أن هذا لا يكون متاحا في حالة اتساق كل من المكونين المعرفي

والانفعالي النزوعي للاتجاه،حيث يكون في هذه الحالة أكثر مقاومة للتغيير والعكس صحيح،إذ يسهل تغييره في حالة عدم اتساق هذه العناصر.(**السيد، 2004، ص. 38**).

- -**الولاء الشديد للجماعة المرجعية**،فقابلية تغيير اتجاه أي شخص يتوقف على مقدار التأييد والدعم الذي يتلقاه من أعضاء الجماعة،فمواقف أفراد الجماعة المرجعية المتضمنة للتأييد والرفض حيال بعض الموضوعات قد تشكل عامل قدوة بالنسبة للفردمما يجعله يسعى لتحقيق أكبر قدر من الانسجام بين اتجاهات أعضاء الجماعة،وهذا ما يجعل اتجاه الفرد يتمتع بقدر كبير من الثبات والاستقرار وبالتالي مقاومته الشديدة لأي محاولة تستهدف تغييره.
- **درجة ذكاء الفرد**،حيث هناك علاقة بين الذكاء وتغيير الاتجاه؟،انطلاقا من العلاقة بين الحجج الداعية لتغيير الاتجاه ووزن العمليات المعرفية لدى الفرد،والتي تسبق عملية تغيير الاتجاه من فهم وتقبل واستيعاب واسترجاع،فصاحب الذكاء المحدود الذي لا يستطيع إدراك الحقائق المرتبطة بالحجة الداعية للتغيير،يتأثر بكل سهوله للدعاية وبدرجة عالية وبالتالي انخفاض درجة مقاومته للتغيير.
- (**السيد، 2004، ص.50**).
- **تعقد الاتجاه**،حيث أن الاتجاه البسيط يكون أكثر قابلية للتغيير من الاتجاه المركب،والمتعدد المكونات،ففي هذه الحالة تكون أسباب احتفاظ الفرد باتجاهه مقنعة،ولذا فمهما أدخلنا من بدائل على اتجاهه فإن ذلك لا يفي بالغرض لتغييره.

(عكاشة ، زكي، 2002، ص. 121)

- **تهيؤ الفرد من الناحية الذهنية**،فقابلية الفرد للاستمالة تتأثر بحالة الاستعداد الذهني له،فاستعداده لتقبل المعارف والمعلومات الجديدة والذي يؤثر مباشرة في قابليته لتبني مواقف وآراء ومعتقدات جديدة تسهم في تغيير اتجاهاته،كما أن الوعاء الذهني للفرد هو الذي يحدد مقدار المعارف التي يستوعبها،ويحدد مدى تحمله لمزيد من الأفكار الجديدة،فالتشبع الذهني خصوصا في مراحل العمر المتأخرة (الرشد، الكهولة،الشيخوخة) عامل يجعل من عملية تغيير الاتجاه صعبة وقد تكون مستحيلة.

(السيد، 2004، ص. 51).

11-3-طرق تعديل الاتجاهات:

تكتسي عملية تغيير الاتجاهات أهمية بالغة في المجالات المختلفة،فمثلا هناك أثر بالغ لتغيير الاتجاهات السلبية للمعلمين نحومهنة التعليم على مردودهم المهني الذي ينعكس مباشرة على تحصيل التلاميذ،ومنه على مرد ودية النظام التربوي ككل،وهناك عدة طرق لتغيير الاتجاهات ومن بينها:

11-3-1-الاستمالة بالمخاطبة الجماهيرية:

تلعب المخاطبة الجماهيرية دورا مهما في التنشئة الاجتماعية وفي توجيه الرأي العام،على اعتبار أنها تصل شبكة عريضة من الجماهير في نفس الوقت وبشكل سريع،ولهذا فالدعاية الإعلامية لها الدور البارز في تغيير اتجاهات الأفراد والمؤسسات والجماعات كلية،وهنا يتم تغيير اتجاهات الأفراد من خلال مخاطبتهم مباشرة أو عن بعد بواسطة وسائل الإعلام المختلفة،ويتوقف الأمر هنا على العلاقة بين خصائص شخصية الفرد المتلقي لرسالة التخاطب وخصائص ومضمون المخاطبة،كمدعمات لاستمالة المتلقي إلى وجهة النظر التي ندعوه إليها،وتوظف في هذه الحالة مبادئالنظرية المعرفية بالتركيز على الإطار المعرفي والوعاء الذهني للفرد. **(وليدوجاسم، 2004، ص. 154)**.

11-3-2-تغيير أوْضاع الفرد:

يمر الفرد في حياته بأوضاع مختلفة ومتعددة كثيرا ما تتعدل على إثرها اتجاهاته لتتلاءم مع تلك الأوضاع الجديدة،فانتقال الفرد من وضع إلى آخر ومن مكانة اجتماعية إلى أخرى،يصاحبه تغير نوعي في اتجاهاته ليكون أكثر تلاؤما معها،فمثلا نقل المعلم من مؤسسة تربوية اعتاد عليها وألفها إلى مؤسسة كانت اتجاهاته نحوالعاملين فيها سلبية،قد يغيرمع مرور الوقت اتجاهه نحو أولئك العاملين في تلك المؤسسة تلاؤما منه مع الوضع الجديد. **(بني جابر، 2004، ص. 45)**

11-3-3-تغيير الجماعة المرجعية للفرد:

تؤثر الجماعة المرجعية تأثيرا كبيرا في تكوين اتجاهات الفرد نحو الموضوعات،فالفرد يتوجه بالتوجيهات والمعايير والقيم السائدة فيها،فإذا أدمجنا الفرد في جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة عن اتجاهاته السابقة،فمع مرور الوقت يميل إلى تعديلها وتغييرها لنيل قبول أفراد الجماعة الجديدة إذ أن الإطار المرجعي للفرد الذي يتضمن القيم والمدركات،يتأثر

بشكل كبير بجماعته المرجعية،على اعتبار أن إطاره المرجعي هو نتاج تفاعله مع أفراد جماعة الأقران والرفقاء والزملاء،ولذا فلتغيير اتجاهات الفرد يجب علينا تغيير إطاره المرجعي عن طريق دمجه في الجماعة الجديدة.

11-3-4-التغيير ألقسري في السلوك:

لقد أكدت الدراسات أن أي تغيير قسري في سلوك الفرد نتيجة لظروف اضطرارية يصاحبه دائما تغييرا في اتجاهه سلبا أو إيجابا،ولذلك فوضع الفرد في ظروف لا تتناسب مع اتجاهاته تعتبر من الطرق التي تؤدي إلى تغيير اتجاهاته وهذا ما تم ملاحظته بين البيض والسود في الولايات المتحدة الأمريكية،حيث كانت اتجاهات كل طرف نحوالآخر سلبية،فكلما اضطر الطرفان إلى التجاور في السكنات الاجتماعية أدى ذلك إلى تغير اتجاهات كلا الطرفين نحوالآخر بالاتجاه الإيجابي ومع مرور الوقت تكرست هذه العلاقة الإيجابية بينهما أكثر وأدى ذلك إلى نشوء علاقات مساهرة بينهما(**زهران، 2000م، ص. 138**)

خلاصة:

وكخلاصة لهذا الفصل المهم من دراستنا،وجدنا أن لموضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي. وكماهو معلوم أن من أهم وظائف التربية بصفة عامة، أن تكون لدى المعلمين اتجاهات تساعدهم على التكيف مع مشكلات العصر،وأن تعمل على تغيير الاتجاهات غير المرغوبة التي قد تعوق تطور المجتمع.

لقد أصبح اهتمام الباحثين بهذا الموضوع يتجاوز حدود العملية التربوية في حد ذاتها،إلى دراسة دور المدرسة في الارتقاء المعرفي والوجداني الاجتماعي للفرد،ومدى الصلة بين متغيرات البيئة التربوية،وبين التنشئة الاجتماعية،وامتدت صورة الاهتمام لتشمل عملية اتخاذ القرار في الفصل المدرسي،وعمليات التعلم،والأداء المدرسي ودور المدرس كمؤشر هام في سلوك التلاميذ،بمعنى أنه ما دام المدرس يقضي جزء كبيرا في وقت عمله في التعامل مع التلاميذ كجماعات،فهو إذن بحاجة إلى فهم مبادئ السلوك الجماعي،ليصبح أكثر قدرة على التعامل مع القوى والعوامل التي تؤثر في المواقف الجماعية والتي تسهل التعلم أوتعطله.

وعلى الرغم من عدم الاتفاق الكامل بين باحثي علم النفس الاجتماعي حول ما يسمى "**بالاتجاه**"إلا أنه هناك قاسم مشترك يجمع بين أكثر التعريفات المعاصرة لهذا المصطلح،إذأن

معظمها يصب في أن الاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والادراكات والمعتقدات حول موضوع ما،توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع حيث تمر عبر عملية دينامية لتكوين الاتجاهات هي محصلة عمليات تفاعل معقدة بين الفرد وبين معالم بيئته الفيزيقية والاجتماعية بحيث يمكن عبر القنوات المتعددة لهذا التفاعل امتصاص واكتساب الاتجاهات بكل أنواعها.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1-منهج الدراسة.

2-حدود الدراسة.

3-مجتمع الدراسة.

4-عينة الدراسة.

5-أداة الدراسة.

6-المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب الإحصائية التي يستخدمها أثناء إجراء الدراسة،فبعد التطرق إلى الإطار العام للدراسة وذلك بتحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات وضبط التعاريف إجرائيا ثم بعد التطرق إلى الفصول النظرية المتمثلة في كل من الاتجاهات،المقاربة بالكفاءات والتقويم وفق المقاربة بالكفاءاتيتناول الباحث في هذا الفصل إجراءات المقاربة الميدانية للدراسة من أجل التحقق من صحة الفرضيات ميدانيا،حيث تناولنا منهج الدراسة،حدوده،عينته،وكذا أدوات جمع البيانات،وأخيرا تقنيات التحليل الإحصائي للبيانات المجمعة.

1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

يلجأ كثير من الباحثين قبل الاستقرار على خطة البحث وتنفيذهابشكل كامل القيام بما يسمى بالدراسة الاستطلاعية أو الكشفية التي تجرى على عدد محدود من الأفراد.

1.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يتوقع الطالب الباحث من خلالها أن يحقق الأهداف التالية:

- التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الطالب القيام بها .
- التعرف على كل ما يمكنه عرقلة العمل البحثي الاستقصائي ومختلف الصعوبات التي تعترض سير تنفيذ اجراءات الدراسة الأساسية كما تمكن الطالب من توفير الجهد والوقت والتكاليف.
- التعرف على عينة بحثه والتجريب على أدوات بحثه والتأكد من مدى فهم هذه العينة لمفردات هذه الأدوات وبعد ذلك يتأكد من صدق وثبات هذه الأدوات.

2.1.عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت الدراسة الاستطلاعية **(30)** معلما ومعلمة يسيرون أقساما في الطور الابتدائي **(من السنة الأولى إلى السنة الخامسة)** ،ولقد تم اختيارهم بالطريقة الاحتمالية العنقودية وذلك بغرض التأكد من صلاحية تطبيق أدوات جمع البيانات(المقاييس الثلاثة)أي من خارج عينة الدراسة الأساسية،والجدول الآتي يوضح توزيع المعلمين حسب المقاطعات والمدارس والخبرة ومؤسسة التكوين.

جدول رقم (06): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية بحسب الخبرة ،مؤسسة التكوين:

المديرية	المقاطعات	عدد المدارس	عدد المعلمين بحسب الخبر(الأقدمية)			عدد المعلمين بحسب مؤسسة التكوين		المجموع
			من 1إلى 10	من 11إلى 20	من 21فما فوق	معهد تكنولوجي	تكوين تحضيري	
المسيلة 28	المقاطعة(01)	03	05	05	03	05	08	13
	المقاطعة(04)	03	05	03	01	02	07	09
	المقاطعة(31)	03	04	02	02	01	07	08
المجموع	03	09من30	14	10	06	08	22	30
النسبة المئوية		%30	46,66%	33,33%	20%	26,66%	73,33%	100%

المصدر: من إعداد الطالب إعتمادا على معطيات ميدانية.

3.1. مكان و زمان الدراسة:

من أجل التأكد من صلاحية الأدوات ،أجريت دراسة استطلاعية على عينة مقدارها(30) معلما ومعلمة من التعليم الابتدائي في إقليم دائرة المسيلة ، خلال الفترة من (2017/10/09) إلى(2017/11/13) و كان الغرض من ذلك:

- معرفة مدى ملاءمة ووضوح تعليمات المقاييس وطريقة الاجابة ووضوح معاني بنودها وسهولة فهمها وصلاحياتها لظروف الدراسة وشروطها.
- التعرف على الوقت المستغرق لإجابات المعلمين والمعلمات.
- التأكد من ظروف تطبيق المقياس وما يرافقها من صعوبات.
- الاحاطة بكيفية تنظيم الارشادات والتعليمات وتوضيحها لعينة الدراسة قبل إجرائها وأثنائها.

و في الأخير تبين أن تعليمات المقاييس وبنودها جاءت واضحة وهنا يتحدث الطالب بالنسبة للإختبار المفاهيمي ومقياس الاتجاهات،وقد استغرقت إجاباتهم للأداتين مابين (45 إلى 60دقيقة).أما فيما تعلق بأداة شبكة الملاحظة لقياس أدائهم التقويمي (التكويني والتجميعي)،فقد تطلب الوقت أقصاه 90 دقيقة للمفردة الواحدة.

2-منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من ضمن الدراسات الوصفية،حيث استخدم الباحث المنهج **الوصفي الارتباطي** الذي يوفر فهما عن التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالأداء التقويمي (التكوني والتجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي وباتجاهاتهم نحوه،وبالتالي تم تبني هذا المنهج لأنه يقوم بدراسة متغيرات الدراسة كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه :"المنهج الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره انطلاقا من تحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين الوقائع المدروسة،كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات والاتجاهات والميول السائدة عند الأفراد والجماعات،ثم يسعى إلى تفسيرها وتحليلها بغية استخراج استنتاجات منها،تكون ذات دلالة ومغزى بالنسبة للمشكلة المدروسة". (**جابر عبد الحميد،1990،ص 133**)،وأشار**العساف** (2004):**أن** المنهج **الوصفي الارتباطي** يقتصر على معرفة وجود العلاقة من عدمها وهل هي طردية أم عكسية في حال وجودها سالبة أو موجبة(**العساف،2004،ص182**)،بهدف التعرف على علاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بأداء المعلمين التقويمي (التكويني،التجميعي)وعلاقتهما باتجاهاتهم (المرتفعة،المنخفضة) نحوه.إذ تمت دراسة وتحليل البيانات ومقارنة متغيرات الدراسة من خلال تحويل المتغيرات غير الكمية إلى متغيرات كمية قابلة للقياس ،وذلك بهدف التعامل معها في اختبار الفرضيات وبيان نتائج الدراسة ومقترحاتها.

3-مجتمع وعينة الدراسة الدراسة:

1.3.مجتمع الدراسة و حجمه:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه:" جميع المفردات والأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة".(**عبيدات وآخرون،2004،ص113**).ويسعى الطالب إلى الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة الذي هو جميع معلمي التعليم الابتدائي الذين يسيرون أقساما في الأطوار الثلاثة .

إن حصر مجتمع الدراسة يعد ضروريا للأسباب الثلاثة الآتية:

- الأصل في البحث العلمي هو أن يطبق على كل مفردة من مفردات مجتمع البحث ولكن هذا يكاد يكون مستحيلا أوعلى الأقل صعبا جدا لاسيما عندما يكون عدد أفراد

المجتمع الأصلي كبيرا جدا، فيتطلب تطبيقهم عليه جميعا تكاليف مادية وجهدا زائدا ووقتا طويلا ولهذا يظطر الباحث إلى الاقتصار على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

- معرفة مدى قابلية نتائج البحث للتعميم ، فمعظم البحوث العلمية التي تجرى بغرض تعميم نتائجها، وهذا لن يتحقق مالم يُعرّف الاطار العام للدراسة(مجتمع البحث)الذي يتجاوزه تعميم النتائج.
- التأكد من تمثيل العينة لمجتمع البحث، فيشترط لصدق تعميم النتائج أن تكون العينة ممثلة تمثيل صادقا لمجتمع البحث،أي أن يكون هناك تناسب بين أفراد العينة وبين جميع أفراد المجتمع الاحصائي في الخصائص المستهدفة ،وهذا لن يتحقق مالم يُعرّف مجتمع البحث.

لقد تكون مجتمع الدراسة الاجمالي من **(844)** معلما ومعلمة من الأطوار الثلاثة للتعليم الابتدائي ماعدا مربو مربيات التربية التحضيرية، موزعين على **(76)** مدرسة ابتدائية تنتمي إلى **10** مقاطعات تفتيشية في إقليم دائرة المسيلة(عاصمة الولاية)حيث يمثلون المجتمع الكلي للدراسة.

2.3. عينة الدراسة و حجمها:

1.2.3. كيفية اختيار عينة الدراسة:

لقد اختار الباحث العينة العشوائية العنقودية،وفي المعاينة العنقودية يتم اختيار مجموعات وليس أفرادا،فالمعاينة العشوائية في الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلفة مثل المدارس أو الفصول الدراسية أوالمناطق التعليمية،وتتصف هذه المجموعات في أن كل أعضائها لهم نفس الخصائص. (**أبوعلام،2004،ص166-167**).

وفيمايلي نبين خطوات اختيار العينة العشوائية العنقودية:

2.2.3.تعريف وتحديد خصائص المجتمع الأصلي: هم جميع معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي الذين يدرسون جميع المستويات (من السنة الأولى إلى السنة الخامسة). بعشر **(10)** مقاطعات تفتيشية الواقعة في حدود إقليم دائرة المسيلة حيث بلغ عددهم الاجمالي **844** مفردة.

3.2.3.تعريف وتحديد العنقود : وهم جميع المدارس المنتمية للمقاطعات العشرة في إقليم دائرة المسيلة: بحيث يبلغ عددهم :**76** مدرسة ابتدائية.

- **الخطوة الأولى:** تم اختيار نصف عدد المقاطعات عشوائيا**(05)** مقاطعات،حيث بلغ عدد المدارس بها **46** مدرسة وعدد مفردات المجتمع **426** معلما ومعلمة.

- **الخطوة الثانية :** تم اختيار نصف مدارس المقاطعات الخمسة عشوائيا حيث أصبح عددهم **23** مدرسة (عنقود) أي تم اختيار العناقيد بنسبة **50%** من عدد المدارس بالطريقة العشوائية أي **46 :2=23.**
- **الخطوة الثالثة:** تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع**(426)** بنسبة **50%** بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت عينة الدراسة **213** مفردة.
- **متوسط عدد المعلمين بالمدارس:** مجتمع الدراسة : مجموع المدارس بإقليم دائرة المسيلة، **213: 23= 9** أي بمعدل **(09)** معلمين بكل مدرسة.

لقد بلغت عينة الدراسة **213** معلما ومعلمة ما يمثل (**50%**من المجتمع الكلي) يسيرون أقساما في الأطوار الثلاثة من التعليم الابتدائي من**23** مدرسة موزعة على **05** مقاطعات تفتيشية تقع في إقليم دائرة المسيلة،وبعد استرجاع كل الأدوات (الاختبار المفاهيمي واستبيان الاتجاهات) المتعلقة بالتقويم فهما وأداء ،أصبح عدد أفراد العينة مكونًا من **200** معلما ومعلمة،حيث تم إلغاء **13** استمارة من كل أداة لعدم استيفائها كافة البيانات التي يراها الباحث جد ضرورية في الدراسة، والجدول التالي يوضح خصائص أفراد العينة:

جدول رقم(07):يبين توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التفتيشية والمدارس الابتدائية الواقعة في إقليم دائرة المسيلة بعد الاختيار العشوائي:

دائرة المسيلة	عدد المقاطعات التربوية	حجم مجتمع البحث	حجم العينة المرغوبة	إجمالي عدد المدارس	متوسط عدد المعلمين بالمدارس	عدد العناقيد المختارة
1	05	426	213	46	09	23

جدول رقم(08) يبين توزيع عينة الدراسة بحسب المقاطعات والمدارس ونسبهم المئوية بعدالاختبار العشوائي:

المقاطعات	إجمالي عدد المدارس	عدد العناقيد المختارة	النسبة المئوية	إجمالي عدد المعلمين	عدد أفراد العينة المختارة	النسبة المئوية
المقاطعة 1	10	05	% 50	86	43	% 50
المقاطعة 3	10	05	% 50	82	41	% 50
المقاطعة 34	08	04	% 50	78	39	% 50
المقاطعة52	10	05	% 50	94	47	% 50
المقاطعة61	08	04	% 50	86	43	% 50
المجموع	46	23	% 50	426	213	% 50

جدول رقم(09) عدد المقاييس الموزعة والمسترجعة والمفقودة والملغاة لكل عنقود حسب كل مقاطعة ومدرسة (اختبار مفاهيمي+مقياس الاتجاهات):

المقاطعات	عدد العناقيد (المدارس)	المقاييس الموزعة	المسترجعة	المقبولة	الملغاة	النسبة
المقاطعة 1	05	45	43	40	03	%88.88
المقاطعة 3	05	45	41	39	02	%86.66
المقاطعة 34	04	45	39	37	02	%74
المقاطعة52	05	45	47	44	03	%88
المقاطعة61	04	43	43	40	03	%93.02
المجموع	23	223	213	200	13	%89,68

المصدر: من إعداد الطالب بناء على المقاييس الموزعة والمسترجعة.

والملاحظ من الجدول رقم(09) أن كل أفراد العينة مثلت مدارسهم ومقاطعاتهم بنسبة تراوحت بين **74 %و93%** كما أتقدم بتشكراتي إلى كل المديرين والمعلمين على تعاونهم معنا وكذامفتشي المقاطعات الخمسة الذين ساهموا بشكل فعلي في هذه الدراسة من خلال تطبيقهم لشبكة الملاحظات المتعلقة بالأداء التقويمي(**تكويني،تجميعي**)على عينة الدراسة الاستطلاعية وكذا الأساسية وحرصهم الشديد على استكمال البحث الميداني بكل خطواته لا سيما ما تعلق بمرحلة الاستجابة على المقاييس توزيعا وتطبيقا واسترجاعا.

2.2.3. خصائص عينة الدراسة:

1.2.2.3 .متغير الخبرة (الأقدمية):

جدول رقم (10): يبين توزيع عينةالدراسة حسب متغير الخبرة (الأقدمية).

الأقدمية(الخبرة)	التكرار	النسبة %
01 سنة إلى 10 سنوات	90	%45
11 إلى 20 سنة	31	%15.50
21سنة فما فوق	79	%39.50
المجموع	200	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(**10**)أن ما يمثل نسبة**45%** من المبحوثين ذوو أقدمية **10**سنوات فما أقل كحد أعلى،كما نجد أن ما يمثل نسبة **15.5** من المبحوثين من ذوي أقدمية **20** سنة فما أقل كحد ادنى ونجد ما يمثل نسبة **39,5 %**من المبحوثين ذوو أقدمية **21** سنة فما فوق كحد متوسط.

2.2.2.3 .متغير مؤسسة التكوين:

جدول رقم (11): يبين توزيع عينةالدراسة حسب متغير مؤسسة التكوين:

مؤسسة التكوين	التكرار	النسبة %
المعهد التكنولوجي للتربية	78	%39
التكوين التحضيري البيداغوجي	122	%61
المجموع	200	%100

نلاحظ من خلال الجدول(**11**) أن ما يمثل نسبة**61.%**من المبحوثين تلقوا تكوينا في مراكز وملحقات التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية بصيغة التكوين التحضيري البيداغوجي(التناوبي) كحد أعلى، كما نجد أن ما يمثل نسبة **39%**من المبحوثين ممن تلقوا تكوينهم بالمعاهد التكنولوجية سابقا كحد أدنى.

4- وصف شامل لأدوات الدراسة:

لكي يتمكن الباحث من إكمال بحثه لابد له من أدوات جمع البيانات،ولقياس درجة تحكم المعلمين في مفاهيم تتعلق بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات ومعاينة أدائهم للتقويم (تكويني و تجميعي)ومن أجل قياس اتجاهاتهم نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الابتدائي قام الباحث ببناء اختبار مفاهيمي وشبكة ملاحظات شملت بعديين أساسيين متمثلين في الأداء التقويمي التكويني والأداء التقويمي التجميعي (تحليل محتوى وضعية تقويمية) وكذا مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء الخطوات المنهجية في تصميم وإعداد المقاييس، والتي يمكن عرضها بشيء من التفصيل فيما يلي:

1.4-مقياس التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

يتمثل الهدف من بناء الاختبارات والمقاييس في جمع المعلومات من خلال تحديد درجات التحكم المفاهيمي ، حيث تم ذلك من خلال اطلاع الباحث على أدبيات المفهوم من خلال المسح المكتبي والاطلاع على بعض الدراسات السابقة في المجلات والبحوث العلمية المحكمة ومذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه،حيث تم تحديد أبعاد وبنود كل واحد منهم كما يلي:

1.1.4. خطوات بناء اختبار التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

تم بناء المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري للدراسة،إلى جانب استعراض المقاييس والدراسات التي استخدمت مثل هذه الاختبارات التي تقيس في مجملها درجات التحكم المفاهيمي .تم وفق الخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى :<u>تحديد أبعاد الاختبار</u>:**

بعد الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت التحكم في المفاهيم المرتبطة بموضوع التقويم والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعليه قد تم تحديد **06**أبعاد يرى الطالب الباحث بأنها تغطي كل ما يتعلق بمفهوم التحكم المفاهيمي للتقويم.

- **الخطوة الثانية: <u>صياغة بنود الاختبار المفاهيمي</u>**

حيث بلغ عدده **51** بندا موزعة على **06** أبعاد وثلاث بدائل اقترحت لاستجابة المبحوثين.

ويمكن عرض إجراءات صياغة الصورة الأولية للمقياس فيما يلي:

جدول رقم (12) يوضح توزيع بنود الاختبار المفاهيمي على أبعاده الستة.

الرقم	البعد	العبارات	عدد العبارات
01	مفاهيم و تعريفات التقويم	1.2.3.4.5.6.7	07
02	موضوع التقويم ومجالاته	8.9.10.11.12	05
03	أهداف التقويم	13.14.15.16.17.18.19.20.21	09
04	وظيفة التقويم	22.32.24.25.26.27.28.29.30	09
05	الوضعية التقويمية	31.32.33.34.35.36.37.38.39.40.41	11
06	معايير ومؤشرات التقويم	42.43.44.45.46.47.48.49.50.51	10
المجموع			51

- **الخطوة الثالثة: <u>صياغة تعليمات الأداة:</u>**

بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة،إذ روعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لخبراتهم ومستواهم التكويني،كما تضمنت كذلك الحرص على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الوسيطية للدراسة(**الخبرة ومؤسسة التكوين**).

- **الخطوة الرابعة: <u>عرض أداة الدراسة على المحكمين:</u>**

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيأة التدريس من جامعات : محمد بوضياف بالمسيلة، جامعة محمد لمين دباغين بالهضاب 2 بسطيف،وجامعة محمد البشير الايراهيمي ببرج بوعريريج،وثلة من مفتشي المواد في التعليم الابتدائي في بعض مقاطعات ولاية المسيلة،وذلك من أجل التأكد من كفاية أداة الدراسة من حيث عدد البنود وشموليتهاوتنوع محتواها،وتقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها،وإضافة أية تعديلات يرونها مناسبة.ولم يستقر الطالب على الصورة الأولية للمقياس التي تم عرضها على المحكمين خلال الدراسة الاستطلاعية وطبقا لدلالة الخصائص السيكومترية(**الصدق والثبات**) التي تميزت بها الأداة (**الاختبار المفاهيمي**) استقر المقياس في صورته النهائية على **06** أبعاد و**44** بندا،وهذابعد حذف **سبعة** منها،ونتائج الخصائص السيكومترية تبين ذلك لاحقا.

2.4. مقياس شبكة الملاحظة للأداء التقويمي (تكويني و تجميعي) :

1.2.4.خطوات بناء شبكة الملاحظة للأداء التقويمي (تكويني وتجميعي) :

تم بناء المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري للدراسة،إلى جانب استعراض المقاييس والدراسات التي استخدمت مثل هذه المقاييس (**شبكات الملاحظة وتحليل محتوى اختبار تحصيلي**) التي تقيس في مجملها درجات الأداء التقويمي بنوعيه (التكويني والتجميعي) .تم بحسب الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى :تحديد أبعاد شبكة الملاحظة للآداء التقويمي(تكويني،تجميعي):

بعد الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بموضوع التقويم والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعليه قد تم تحديد **10**أبعاد يرى الطالب الباحث بأنها تغطي كل ما يتعلق بالمستوى الأدائي للتقويم (التكويني،التجميعي).وفيما يلي تبيان لعناصر شبكة ملاحظة أداء تقويمي (تكويني،تجميعي) تضمنت بطاقة الملاحظة مجموعة من العناصر القابلة للملاحظة والقياس تمثلت في الجوانب المراد قياسها في أداء المعلمين ، وهي أبعاد أومؤشرات تعبر عن أساسيات تقويم الكفاءات. قسمت البطاقة إلى قسمين: قسم يتعلق بممارسات التقويم التكويني والقسم الثاني بممارسات التقويم التجميعي.وتم ذلك من خلال صياغة عباراته وتحديد بدائل الأجوبة وذلك بعد ضبط أبعاد الاختبار وتعريف كل بعد إجرائيا تم صياغة **59** بندا موزعة على عشرة أبعاد مع اقتراح خمسة بدائل للإجابة:

أولا: التقويم الأدائي (التكويني) :

لملاحظة هذا النشاط، تم التقاط خمسةأبعاد(مؤشرات)تعلقت بالمظاهر الآتية:

- **بعدالاستمرارية:** يقصد به الطابع المتواصل للتقويم ويستدل عليه من اختبار التعلمات الظرفية –الأسئلة التعليمية الفورية–عدد الاختبارات وانتظامها أثناء السنة التكوينية وفقا لماينص عليه نظام المراقبة المستمرة في مناهج التعليم.
- **البعد البنائي:** يتمثل في مدى استغلال المدرس للتغذية الراجعة لتحسين التعلم لدى المتعلم وفي بناء تعلماته وفي استخدام مهارات ما وراء المعرفة ومراعاة الإدماج الجزئي والمرحلي في التقويم التكويني .
- **البعد التفاعلي** :يبدو في استخدام أساليب التقويم الذاتي والتقويم عن طريق الأقران وغيرها من أساليب التقويم البنائي.

- **البعد ألأداتي التكويني:** يستدل عليه باستخدام الأدوات والوسائل الملائمة للتقويم التكويني.
- **بعد طبيعة المرجع** :المقصود به معرفة المعلم اختيار المرجع الملائم للتقويم التكويني(محكي المرجع).

ثانيا: التقويم الأدائي (التجميعي):

تم فيه اعتماد خمسة مؤشرات خصت المظاهر التالية.

- **البعد الاندماجي للتقويم التجميعي:** يتعلق بالإدماج النهائي للمكتسبات.
- **بعد الشمولية:**يقصد به مدى تغطية التقويم التجميعي للمجالات الثلاثة (معرفية وجدانية ومهارته).
- **البعد الموضوعي:**يقصد به تحليل وتفسير نتائج الاختبار وفق معاييرموضوعية واضحة.
- **البعد الأداتي التجميعي:** يتعلق بمدى ملاءمة وسائل التقويم لأهداف التقويم التجميعي (مشكلات–مشاريع.)
- **بعد مرجع التقويم التجميعي:** المقصود به معرفة الأستاذ اختيار المرجع الملائم في التقويم النهائي(معياري المرجع).

- **الخطوة الثانية:صياغة بنود شبكة ملاحظة أداء تقويمي(تكويني،تجميعي):**

حيث بلغ عددها **59** بعد موزعة على **10** أبعاد وخمسة بدائل اقترحت لاستجابة المبحوثين. ويمكن عرض إجراءات صياغة الصورة الأولية للمقياس فيما يلي:

جدول رقم (13) يوضح توزيع بنود شبكة ملاحظات أداء تقويمي(تكويني،تجميعي) على أبعاده:

الرقم	البعد	العبارات	عدد العبارات
01	بعد التخطيط للتقويم	1.2.3.4.5.6.7.8.9.38	10
02	بعد الاستمرارية	,40,41.42.43 .13,14,15,16,17,18,25,33	12
03	البعد البنائي	.10.11.12.19.24.28.29.31.34.35.39	11
04	البعد التفاعلي	20.21.22.23	04
05	البعد الأداتي التكويني	30.32.37	03
06	البعد المرجعي التكويني	26.27.36.44	04
07	بعد الشمولية	1.10.11	03
08	البعد الموضوعي	14.15.	02
09	البعد الأداتي التجميعي	2.4.5.6.7.8.12.13	08
10	البعد المرجعي التجميعي	3.9	02
المجموع			59

- **الخطوة الثالثة: تم صياغة تعليمات الأداة :**

الغرض من ذلك هو تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة،إذ روعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لخبراتهم ومستواهم التكويني ،كما تضمنت كذلك الحرص على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الوسيطية للدراسة(**الخبرة ومؤسسة التكوين**).

- **الخطوة الرابعة: عرض أداة الدراسة على المحكمين:**

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيأة التدريس من جامعات : محمد بوضياف بالمسيلة،وجامعة محمد لمين دباغين بالهضاب **2** بسطيف وجامعة محمد البشير الايراهيمي ببرج بوعريريج وثلة من مفتشي المواد في التعليم الابتدائي في بعض مقاطعات ولاية المسيلة.وذلك للتأكد من كفاية أداة الدراسة من حيث عدد البنود وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى صياغتها اللغوية إخراجها وإضافة أية تعديلات يرونها مناسبة.

لم يستقر الطالب على الصورة الأولية للمقاييس التي تم عرضها على المحكمين خلال الدراسة الاستطلاعية وطبقا لدلالة الخصائص السيكومترية(**الصدق والثبات**) التي تميزت بهاالأداة (شبكة ملاحظة الأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) إذ استقر المقياس في صورته النهائية على **56** بندا بعد حذف ثلاثة بنود منها فقط موزعة على **10** أبعاد المحتفظ بها كلية، ونتائج الخصائص السيكومترية تبين ذلك لاحقا.

3.4. مقياس الاتجاهات:

1.3.4. خطوات بناء مقياس الاتجاهات:

تم بناء المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظري للدراسة،إلى جانب استعراض المقاييس والدراسات التي استخدمت مثل هذه المقاييس (**استبيان الاتجاهات بحسب مقياس ليكرت الثلاثي**)التي تقيس في مجملها درجات الاتجاه(المرتفعة المنخفضة).تم حسب الخطوات الآتية:

- ✓ **الخطوة الأولى :تحديد أبعاد وبنود مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:**

وتم ذلك من خلال صياغة عباراته وتحديد بدائل الأجوبة وذلك بعد ضبط أبعاد المقياس ،تم صياغة **35**عبارة موزعة على خمسة أبعاد وثلاثة بدائل وفقا لطريقة "ليكرت".ويمكن عرض إجراءات صياغة الصورة الأولية للمقياس فيما يلي:

جدول رقم(14) :يبين عدد بنود كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة.

الرقم	البعد	العبارات	عدد العبارات
01	الأهداف و الغايات	1، 3، 16، 28، 30، 34	06
02	الأساليب والطرائق	8، 9، 13، 21، 23، 29، 32، 35	08
03	علاقة المعلم بالتقويم	6، 25، 31، 33	04
04	علاقة المتعلم بالتقويم	5، 7، 11، 12، 15، 17، 18، 22، 24، 26، 27	11
05	الانتقال إلى مقاربة جديدة	2، 4، 10، 14، 19، 20	06
المجموع			35

جدول رقم(15):يبين مفتاح تصحيح عبارات المقياس:

العبارة / البدائل	موافق	لا أدري	معارض
الايجابية	3	2	1
السلبية	1	2	3

جدول رقم (16):يبين توزيع عبارات المقياس حسب اتجاهاتها:

نوع العبارة	رقم العبارة
إيجابية	(1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 19، 20، 21، 22، 24، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35)
سلبية	(3، 9، 15، 18، 23، 25، 32)

✓ **الخطوة الثانية: إعداد تعليمة المقياس:**

تم إعداد تعليمة المقياس بهدف تسهيل مهمة المبحوث في الاجابة على عبارات المقياس ،حيث تضمنت التعليمة مقدمة استهلالية تم التوضيح فيها عن كيفية الاجابة على المقياس وبعد ذلك تم تطبيق الصورة الأولية على **30** معلما ومعلمة(استطلاع) ببعض المدارس الابتدائية بدائرة المسيلة بهدف معرفة مدى وضوح عبارات المقياس.

❖ **المرحلة الثانية:عرض المقياس المصمم على الأساتذة المحكمين:**

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيأة التدريس من جامعات : محمد بوضياف بالمسيلة، وجامعة محمد لمين دباغين بالهضاب 2 بسطيف وجامعة محمد البشير الايراهيمي ببرج بوعريريج وثلة من مفتشي المواد في التعليم الابتدائي في بعض مقاطعات ولاية المسيلة.وذلك للتأكد من كفاية أداة الدراسة من حيث عدد البنود وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها وإضافة أية تعديلات يرونها مناسبة .ولم يستقر الطالب على الصورة الأولية للمقياس التي تم عرضه على المحكمين خلال الدراسة الاستطلاعية وطبقا لدلالة الخصائص السيكومترية(**الصدق والثبات**) التي تميزت بها الأداة (**مقياس الاتجاهات**)،حيث استقر المقياس في صورته النهائية

على **34** بندا موزعة على **05** أبعاد وهذا بعد حذف بند واحد فقط منها،ونتائج الخصائص السيكومترية تبين ذلك لاحقا.

5. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

1.5. الخصائص السيكومترية لمقياس التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربةبالكفاءات:

أولا: حساب صدق الأداة:

أ) الصدق الظاهري (صدق الخبراء):

إن لدراسة الصدق أهمية كبيرة في أي اختبار أو مقياس ،والاعتماد عليه مرهون بالصدق الذي يحققه ، وفي هذا الصدد يشير "بنيامين بلوم وآخرون ،1983" إلى أنه يمكن الاعتماد على موافقة آراء المحكمين بنسبة**(75%)** في مثل هذا النوع من الصدق **(بنيامين،1983،ص126)**وعملا بذلك قام الطالب بعرض الاختبار المفاهيمي،على عشرةمحكمين وهم: أساتذة من مختلف جامعات وكليات الجزائر ومفتشين تربويين:

- **أستاذان(02) من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.**
- **أستاذان (02)من قسم علم الاجتماع شعبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد البشير الابراهيمي ببرج بوعريريج.**
- **أستاذتان (02)من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد لمين دباغين الهضاب 2 بسطيف .**
- **أربعة (04) مفتشين من ذوي الخبرة في التعليم الابتدائي يشرفون على مقاطعات مختلفة بولاية المسيلة.**
- وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين قام الطالب الباحث بتعديلات شملت الصياغة اللغوية لبعض البنود بحسب آراء ومقترحات الخبراء .

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلة لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود قد تراوحت بين **(80 %و100%)**بالنسبة للبنود،و(100%)بالنسبة للأبعاد،وبذلك تحققت دلالة الصدق الظاهري للإختبارمن خلال ما بينته نسب الاتفاق المرتفعة ،والجدول الآتي يوضح رأي الأساتذة المحكمين على المقياس(الاختبار).

جدول رقم(17) :نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس التحكم المفاهيمي (عينة الأساتذة المحكمين = 10)

المقياس	الأبعاد	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	مفاهيم وتعريفات التقويم	10/10	10/0	00	%100
	موضوع التقويم ومجالاته	10/10	10/0	00	%100
	أهداف التقويم	10/10	10/0	00	%100
	وظيفة التقويم	10/10	10/0	00	%100
	الوضعية التقويمية	10/10	10/0	00	%100
	معايير ومؤشرات التقويم	10/10	10/0	00	%100

يتضح من خلال الجدول رقم **(17)** أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على أبعاد المقياس الستة**(06)** قد بلغت **(100%)**وعليه قد تم قبول الأداة كما هي دون استبعاد أي بعد من أبعاد الاختبارالمفاهيمي.

و لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل تم استخدام معادلة (لاوشي **LAWSHE**) (*) . $CVR = \frac{ne - (n/2)}{n/2}$

جدول رقم (18): معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل

المقياس	بنود	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	من 01 إل 07	10/8	10/2	10/00	%80
	من 08 إلى 12	10/9	10/01	10/00	%90
	من 13 إلى 21	10/10	10/00	10/01	100
	من 22 إلى 30	10/10	10/00	10/01	100
	من 31 إلى 41	10/10	10/00	10/01	100
	من 42 إلى 51.	10/10	10/00	10/01	100

ب) صدق الاتساق الداخلي:ويتم ذلك من خلال حساب ارتباط درجة كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضا بحساب ارتباط البعد بدرجة المقياس ككل.

جدول رقم (19): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول (مفاهيم وتعريفات التقويم) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
بعد مفاهيم و تعريفات التقويم	01	0,671**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	05	0,372*	0,043	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	02	a	.	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)	06	0,625**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	03	0,573**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)	07	a	.	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
	04	0,575**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

وبالرجوع كذلك إلى:

– قيمة r الجدولية: 0,361 عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة حرية 28.

– قيمة r الجدولية: 0,463 عند مستوى الدلالة 0,01 ودرجة حرية 28.

– درجة الحرية = عدد العينة الاستطلاعية – 2 = 30 – 2 = 28.

– قاعدة: إذا كانت r المحسوبة أكبر من r الجدولية، فإنه يوجد ارتباط معنوي. وإذا كانت r المحسوبة أصغر من r الجدولية، فإنه لا يوجد ارتباط معنوي.

يتبين من الجدول رقم **(19)** أن كل بنود بعد مفاهيم وتعريفات التقويم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية حيث نجد معاملات الارتباط محصورة بين**(0,372 و 0,671)**، ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق. ما عدا البندين رقم **(02)** و**(07)** ألفيناهما غير دالين إحصائيا عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمها الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه **(a)**، **(a)** بقيم احتمالية **(.)**،**(.)** على التوالي،وعليه قام الباحث باستبعادهما وحذفهما وبناءً عليه سيصبح البعد بخمسة بنود.

جدول رقم (20): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني (موضوع التقويم ومجالاته) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
موضوع التقويم ومجالاته	08	0,613**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	11	0,521**	0,003	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	09	0,403*	0,027	يوجد ارتباط معنوي (دال)	12	0,673**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	10	0,399*	0,029	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(20)** أن كل بنود بعد موضوع التقويم ومجالاته دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية،ومعاملات ارتباط جاءت محصورة بين**(0,399 و0,673)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (21): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث (أهداف التقويم) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
أهداف التقويم	13	0,631**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	18	0,609**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	14	0,773**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	19	0,509**	0,004	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	15	0,666**	0,000	يوجد ارتباط معنوي يوجد	20	0,507**	0,004	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	16	0,797**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	21	0,576**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	17	0,159	0,401	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(21)** أن كل بنود بعد أهداف التقويم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث معاملات الإرتباط جاءت محصورة بين**(0,507 و0,797)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق. ما عدا البند رقم **(17)**، فجاءت غير دالة إحصائية عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمتها الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه **(0,159)**، بقيمة احتمالية **(0,401)** ،وعليه قام الباحث باستبعاده وحذفه وبناءً عليه سيصبح البعد بثمانية بنود بدل تسعة بنود.

جدول رقم (22): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع (وظيفة التقويم) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
وظيفة التقويم	22	0,628**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	27	0,362*	0,049	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	23	0,561**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)	28	0,458*	0,011	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	24	0,408*	0,025	يوجد ارتباط معنوي (دال)	29	0,023	0,904	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
	25	0,566**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)	30	0,529**	0,003	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	26	0,384*	0,036	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(22)** أن كل بنود بعد وظيفة التقويم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث معاملات الإرتباط جاءت محصورة بين**(0,362 و0,628)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.ما عدا البند رقم **(29)** فليس دال إحصائيا عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمته الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه **(0,023)**، بقيمة احتمالية **(0,904)**،وعليه قام الباحث باستبعاده وحذفه،وبناءً عليه سيصبح البعد بثمانية بنود بدل تسعة.

جدول رقم (23): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الخامس (الوضعية التقويمية) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الوضعية التقويمية	31	0,498**	0,005	يوجد ارتباط معنوي (دال)	37	0,594**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	32	0,446*	0,014	يوجد ارتباط معنوي (دال)	38	0,305	0,101	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
	33	0,553**	0,002	لا يوجد ارتباط معنوي (دال)	39	0,540**	0,002	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	34	0,374*	0,042	يوجد ارتباط معنوي (دال)	40	0,130	0,492	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
	35	0,378*	0,039	يوجد ارتباط معنوي (دال)	41	0,366*	0,047	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	36	0,535**	0,002	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(23)** أن كل بنود بعد(الوضعية التقويمية) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث معاملات الإرتباط جاءت محصورة بين**(0,366 و0,594)**ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.ما عدا البنود التي تحمل رقمي **(38)** و **(40)** فليستا دالتين إحصائيا عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمتهما الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه **(0,305)**، **(0,130)** بقيمتين احتماليتين **(0,101)**، **(0,492)** على التوالي، وعليه قام الباحث باستبعادهما وحذفهما وبناءً عليه سيصبح البعد بتسعة بنود بدل إحدى عشر بندا.

جدول رقم (24): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد السادس (معايير ومؤشرات التقويم) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
معايير ومؤشرات التقويم	42	0,591**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)	47	0,444*	0,014	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	43	0,466**	0,009	يوجد ارتباط معنوي (دال)	48	0,369*	0,045	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	44	0,269	0,151	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)	49	0,402*	0,028	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	45	0,442*	0,014	يوجد ارتباط معنوي (دال)	50	0,504**	0,005	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	46	0,557**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)	51	0,565**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(24)** أن كل بنود بعد(معايير ومؤشرات التقويم) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث معاملات الإرتباط جاءت محصورة بين**(0,369*و0,591**)**ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.ما عداالبند الذي يحمل رقم **(44)** فليس دال إحصائيا عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمته الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه **(0,269)**،وبقيمة احتمالية **(0,151)**، وعليه قام الباحث باستبعاده وحذفه وبناءً عليه سيصبح البعد بتسعة بنود بدل عشرة.

2.1. حساب الثبات:

1.2.1. الاتساق الداخلي باستعمال كرونباخ ألفا(Alpha Cronbach):

$\propto = \frac{ن}{ن-1} \times \frac{ع^2 - ع^2 مج ب}{ع^2 ك}$ تستخدم معادلة ألفا كرونباخ عندما يكون البيانات أكبر من 1 ومتدرجة 1،2،3،...وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريشاردسون(**kuder-Richardson**) رقم (21).

جدول رقم (25): معامل كرونباخ ألفا لمقياس التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

مقياس التحكم المفاهيمي	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	51	0,668

يظهر من الجدول رقم (25) أن قيمة كرونباخ ألفا جاءت تساوي (0,668) مما يؤكد لنا أن مقياس التحكم المفاهيمي مقبول الثبات.

2.2.1. التجزئة النصفية(Split-Half):

هذه الطريقة تعتمد على تقسيم مفردات المقياس إلى قسمين،أو نصفين ثم يجري ربط الدرجات في كلا النصفين،وغالباً ما يتم تقسيم المفردات إلى مجموعتين: الأولى تحتوي المفردات ذات الأرقام الفردية،والثانية ذات الأرقام الزوجية(**العيسوي،1999،ص203**).

يتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم عمل تعديل باستخدام معادلة سيبرمان/براون (**Spearman- Brown**) الافتراض عند استخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الاختبار –أي تجانس التباين – وهذا شرط من شروط التكافؤ.

وإذا لم يتحقق هذا الافتراض تستخدم معادلة بديلة تأخذ بالاعتبار اختلاف التباين اختلافا جوهريا وهي معادلة (جوتمان) (**Gutman**) ،وقد أوجد العلماء معادلات عديدة لتصحيح معامل ثبات نصف الاختبار ليدل على ثبات الاختبار ككل ،حيث تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار،وكذلك ارتباط كل بند مع الاختبار ككل (**السيد،2006،ص08**).ومن أكثر المعادلات استخداما لقياس التناسق الداخلي هي: **معادلة سيبرمان/براون** (Spearman- Brown) (*):

وفيما يلي يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفي الاختبار لنحصل على معامل ثبات الاختبار ككل.وهي شائعة الاستخدام وبخاصة في اختبارات التحصيل والقدرات، لكن تحت ظروف معينة.

ووفق معادلة بيرسون تمَّ حساب ثبات الأداة المتمثلة في مقياس التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بواسطة برنامج (SPSS) في الحاسب الآلي، وكانت النتائج على النحو الآتي: (**26 فردي +25 زوجي**).

جدول رقم (26): قيم معامل ثبات أداة الدراسة حسب أبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

مقياس التحكم المفاهيمي	عدد البنود	معامل سبيرمان - براون	معامل جوتمان
الدرجة الكلية	51	0,720	0,717

ويتضح من الجدول رقم(26) أن معامل الثبات لمقياس التحكم المفاهيمي وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية مناسب، مما زاد الثقة في ثبات الأداة.

2. الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي):

1.2. الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني):

1.1.2. حساب الصدق:

1.1.1.2. صدق الخبراء:

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلتين لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود قد تراوحت بين (90 %و100%)بالنسبة للبنود،و(100%)بالنسبة للأبعاد،وبذلك تحققت دلالة الصدق الظاهري للإختبارمن خلال ما بينته نسب الاتفاق المرتفعة نسبتها،والجدول الآتي يوضح رأي الأساتذة المحكمين على المقياس(الاختبار).

جدول رقم(27) :نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني) (عينة الأساتذة المحكمين = 10)

المقياس	الأبعاد	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
الأداء التقويمي (المجال التكويني)	بعد التخطيط للتقويم	10/10	10/00	00	%100
	بعد الاستمرارية	10/10	10/00	00	%100
	البعد البنائي	10/10	10/00	00	%100
	البعد التفاعلي	10/10	10/00	00	%100
	البعد الأداتي	10/10	10/00	00	%100
	البعد المرجعي	10/10	10/00	00	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على أبعاد المقياس الستة(06) قد بلغت (100%)و عليه قد تم قبول الأداة كما هي دون استبعاد أي بعد من أبعاد الأداء التقويمي (المجال التكويني).

ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل تم استخدام معادلة (لاوشي LAWSHE) (*).وهذه نتائجها بحسب الجدو الآتي:

جدول رقم (28):معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل.

المقياس	البنود (تمثلها الأرقام التالية)	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
الأداء التقويمي (المجال التكويني)	1.2.3.4.5.6.7.8.9.38	10/9	10/1	10/00	%90
	,40,41.42.43 .13,14,15,16,17,18,25,33	10/9	10/01	10/00	%90
	.10.11.12.19.24.28.29.31.34.35.39	10/10	10/00	10/02	100
	20.21.22.23	10/10	10/00	10/01	100
	30.32.37	10/10	10/00	10/00	100
	26.27.36.44	10/10	10/00	10/02	100

يتضح من خلال الجدول رقم **(28)** أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على بنود المقياس **(44)** قد بلغت **(100%)**وعليه قد تم قبول الأداة كما هي دون استبعاد أي بند من بنود الأداء التقويمي .

2.1.1.2. صدق الاتساق الداخلي (المجال التكويني):

جدول رقم (29): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول (التخطيط للتقويم) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
بعد التخطيط للتقويم	01	0,531**	0,003	يوجد ارتباط معنوي (دال)	06	0,352	0,056	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
	02	0,397*	0,030	يوجد ارتباط معنوي (دال)	07	0,436*	0,016	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	03	0,366*	0,047	يوجد ارتباط معنوي (دال)	08	0,486**	0,006	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	04	0,485**	0,007	يوجد ارتباط معنوي (دال)	09	0,388*	0,034	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	05	0,531**	0,003	يوجد ارتباط معنوي (دال)	38	0,527**	0,003	يوجد ارتباط معنوي (دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(29)** أن كل بنود بعد (التخطيط للتقويم) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومعاملات الارتباط محصورة بين**(0,366 و0,531)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق. ما عدا البند الذي يحمل رقم **(06)** ، غير دال إحصائيا عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمته الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه**(0,352)** بقيمة احتمالية **(0,056)** ، وعليه قام الباحث باستبعاده وحذفه وبناءً عليه سيصبح البعد بتسعة بنود بدل عشرة بنود.

جدول رقم (30): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني (الاستمرارية) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
بعد الاستمرارية	13	0,491**	0,006	يوجد ارتباط معنوي (دال)	25	0,778**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	14	0,418*	0,022	يوجد ارتباط معنوي (دال)	33	0,637**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	15	0,470**	0,009	يوجد ارتباط معنوي (دال)	40	0,491**	0,006	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	16	0,848**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	41	0,278	0,137	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
	17	0,827**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	42	0,848**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	18	0,697**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	43	0,389*	0,034	يوجد ارتباط معنوي (دال)

يتبين من الجدول رقم **(30)** أن كل بنود **(بعد الاستمرارية)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومعاملات الارتباط محصورة بين**(0,389 و0,848)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق. ما عدا البند الذي يحمل رقم **(41)** ، غير دال إحصائيا عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمته الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه**(0,278)** بقيمة احتمالية **(0,137)** ، وعليه قام الباحث باستبعاده وحذفه وبناءً عليه سيصبح البعد بإحدى عشر بندا بدل إثنا عشر.

جدول رقم (31): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث (البنائي) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
البعد البنائي	10	0,704**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	29	0,728**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	11	0,419*	0,021	يوجد ارتباط معنوي (دال)	31	0,763**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	12	0,763**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	34	0,419*	0,021	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	19	0,419*	0,021	يوجد ارتباط معنوي (دال)	35	0,409*	0,025	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	24	0,642**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	39	0,789**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	28	0,457*	0,011	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

يتبين من الجدول رقم **(31)** أن كل بنود **(البعد البنائي)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومعاملات الارتباط محصورة بين**(0,409 و0,789)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (32): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع (التفاعلي) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التفاعلي	20	0,477**	0,008	يوجد ارتباط معنوي (دال)	22	0,417*	0,022	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	21	0,616**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	23	0,745**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

يتبين من الجدول رقم **(32)** أن كل بنود **(البعد التفاعلي)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومعاملات الارتباط محصورة بين**(0,417 و0,745)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (33): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الخامس (التكويني الأداتي) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التكويني الأداتي	30	0,775**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	37	0,547**	0,002	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	32	0,419*	0,021	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

يتبين من الجدول رقم **(33)** أن كل بنود **(البعد التكويني الأداتي)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، ومعاملات الارتباط محصورة بين**(0,419 و0,775)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (34): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد السادس (التكويني المرجعي) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التكويني المرجعي	26	0,399*	0,029	يوجد ارتباط معنوي (دال)	36	0,596**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	27	0,552**	0,002	يوجد ارتباط معنوي (دال)	44	0,428*	0,018	يوجد ارتباط معنوي (دال)

يتبين من الجدول رقم **(34)** أن كل بنود **(البعدالتكويني المرجعي)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية،ومعاملات الارتباط محصورة بين**(0,399 و0,596)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2.1.2. حساب الثبات:

1.2.1.2. الاتساق الداخلي باستعمال كرونباخ ألفا للأداء التقويمي (المجال التكويني):

جدول رقم (35): معامل كرونباخ ألفا لمقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني).

مقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني)	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	44	0,887

يظهر لنا الجدول رقم(35) قيمة كرونباخ ألفا والتي تساوي **(0,887)** مما يؤكد لنا أن مقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني) ثابت.

2.2.1.2. التجزئة النصفية (المجال التكويني):

وهذه الطريقة تعتمد على تقسيم مفردات المقياس إلى قسمين، أو نصفين ثم يجري ربط الدرجات في كلا النصفين، وغالباً ما يتم تقسيم المفردات إلى مجموعتين: الأولى تحتوي المفردات ذات الأرقام الفردية، والثانية ذات الأرقام الزوجية، وتمَّ حساب ثبات الأداة المتمثلة في مقياس الأداء التقويمي باستخدام طريقة التجزئة النصفية بواسطة برنامج (SPSS) في الحاسب الآلي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (36): قيم معامل ثبات أداة الدراسة حسب أبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

مقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني)	عدد البنود	معامل سبيرمان – براون	معامل جوتمان
الدرجة الكلية	**44**	**0,876**	**0,870**

ويتضح من الجدول رقم(36) أن معامل الثبات لمقياس الأداء التقويمي وأبعاده (المجال التكويني) بطريقة التجزئة النصفية مناسب، مما زاد الثقة في ثبات الأداة.

2.2. الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء التقويمي (المجال التجميعي):

1.2.2. حساب الصدق:

1.1.2.2. صدق الخبراء:

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلتين لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود قد تراوحت بين (**90%و100%**)بالنسبة للبنود ،و(**100%**)بالنسبة للأبعاد،وبذلك تحققت دلالة الصدق الظاهري للإختبارمن خلال ما بينته نسب الاتفاق المرتفعة نسبتها ،والجدول الآتي يوضح رأي الأساتذة المحكمين في المقياس(الاختبار).

جدول رقم(37) :نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الأداء التقويمي (المجال التكويني) (عينة الأساتذة المحكمين = 10)

المقياس	الأبعاد	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
الأداء التقويمي (المجال التجميعي)	بعد الشمولية	10/10	10/00	01	%100
	البعد الموضوعي	10/10	10/00	01	%100
	البعد الأداتي التجميعي	10/10	10/00	01	%100
	البعد المرجعي التجميعي	10/10	10/00	01	%100

يتضح من خلال الجدول رقم **(37)** أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على أبعاد المقياس الأربعة**(04)** قد بلغت **(100%)**وعليه قد تم قبول الأداة كما هي دون استبعاد أي بعد من أبعاد الأداء التقويمي (المجال التجميعي).

ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل تم استخدام معادلة (لاوشي **LAWSHE**) (*)وهذه نتائجها بحسب الجدول الآتي:

جدول رقم(38): معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللإختبار ككل.

المقياس	البنود (تمثلها الأرقام التالية)	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
الأداء التقويمي (المجال التجميعي)	1.10.11	10/10	10/00	10/00	%100
	14.15.	10/10	10/00	10/00	%100
	2.4.5.6.7.8.12.13	10/09	10/01	10/00	%90
	3.9	10/10	10/00	10/01	100

يتضح من خلال الجدول رقم **(38)** أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على بنود المقياس الستة(15) قد بلغت **(100%)**و عليه قد تم قبول الأداة كما هي دون استبعاد أي بند من بنود الأداء التقويمي (المجال التجميعي).

2.1.2.2. صدق الاتساق الداخلي (المجال التجميعي):

جدول رقم (39): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول (الشمولية) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الشمولية	01	0,538**	0,002	يوجد ارتباط معنوي (دال)	11	0,767**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	10	0,754**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(39)** أن كل بنود **(بعد الشمولية)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

عالية، حيث جاءت محصورة بين(**0,638 و 0,767**)ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (40): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني (الموضوعي) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الموضوعي	**14**	**0,789****	**0,000**	**يوجد ارتباط معنوي (دال)**	**15**	**0,703****	**0,000**	**يوجد ارتباط معنوي (دال)**

يتبين من الجدول رقم **(40)** أن كل بنود **(البعدالموضوعي)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين(**0,703 و 0,789**) ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (41): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث (التجميعي الأداتي) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التجميعي الأداتي	**02**	*0,451	0,012	يوجد ارتباط معنوي (دال)	**07**	*0,414	0,023	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	04	**0,676	0,000	لا يوجد ارتباط معنوي (دال)	**08**	*0,374	0,042	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	05	**0,532	0,002	لا يوجد ارتباط معنوي (دال)	**12**	**0,598	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	06	**0,598	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	**13**	0,358	0,052	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)

يتبين من الجدول رقم **(41)** أن كل بنود **(بعد الأداتي التجميعي)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين(**0638 و 0,767**)ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.ماعدا البند رقم(**13**)ليس دال إحصائيا عند مستوى دلالة(**0,05**) حيث جاءت قيمته الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه(**0,358**) بقيمة احتمالية **(0,052)** ، وعليه قام الباحث باستبعاده وحذفه وبناءً عليه سيصبح البعد بسبعة بنود بدل ثمانية.

جدول رقم (42): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع (التجميعي المرجعي) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التجميعي المرجعي	**03**	0,816**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	**09**	0,746**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

يتبين من الجدول رقم **(42)** أن كل بنود **(البعد المرجعي التجميعي)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين **(0,746** و **0,816**)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2.2.2. حساب الثبات:

1.2.2.2. الاتساق الداخلي باستعمال كرونباخ ألفا (المجال التجميعي):

جدول رقم (43): معامل كرونباخ ألفا لمقياس الأداء التقويمي (المجال التجميعي).

الأداء التقويمي (المجال التجميعي)	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	**15**	**0,673**

يظهر من الجدول رقم**(43)** أن قيمة كرونباخ ألفا جاءت تساوي **(0,673**)** مما يؤكد لنا أن مقياس الأداء التقويمي (المجال التجميعي) ثابت ثباتا مقبولا.

2.2.2.2. التجزئة النصفية (المجال التجميعي):

وهذه الطريقة تعتمد على تقسيم مفردات المقياس إلى قسمين، أو نصفين ثم يجري ربط الدرجات في كلا النصفين، وغالباً ما يتم تقسيم المفردات إلى مجموعتين: الأولى تحتوي المفردات ذات الأرقام الفردية، والثانية ذات الأرقام الزوجية، وتمَّ حساب ثبات الأداة المتمثلة في مقياس الأداء التقويمي باستخدام طريقة التجزئة النصفية بواسطة برنامج **(SPSS)** في الحاسب الآلي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

$$\textbf{Reliability Coefficient} = \frac{2\,r}{1+r}$$

جدول رقم (44): قيم معامل ثبات أداة الدراسة حسب أبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

الأداء التقويمي (المجال التجميعي)	عدد البنود	معامل سبيرمان - براون	معامل جوتمان
الدرجة الكلية	**15**	**0,771**	**0,749**

ويتضح من الجدول رقم(44) أن معامل الثبات لمقياس الأداء التقويمي وأبعاده (المجال التجميعي) بطريقة التجزئة النصفية مناسب، مما زاد الثقة في ثبات الأداة.

3. الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

1.3. حساب الصدق:

1.1.3. صدق الخبراء:

وقد أظهرت النتائج عند استخدام المعادلتين لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة الصدق الظاهري للبنود قد تراوحت بين (90 %و100%)بالنسبة للبنود ،و(100%)بالنسبة للأبعاد،وبذلك تحققت دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال ما بينته نسب الاتفاق المرتفعة نسبتها ،والجدول الآتي يوضح رأي الأساتذة المحكمين على المقياس(الاختبار).

جدول رقم(45) :نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد مقياس الاتجاهات

(عينة الأساتذة المحكمين = 10)

المقياس	الأبعاد	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
الاتجاهات	الأهداف والغايات	10/10	10/00	00	%100
	الأساليب والطرائق	10/10	10/00	02	%100
	علاقة المعلم بالتقويم	10/10	10/00	00	%100
	علاقة المتعلم بالتقويم	10/10	10/00	01	%100
	الانتقال إلى مقاربة جديدة	10/10	10/00	01	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (45) أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على أبعاد المقياس الستة(06) قد بلغت (100%)و عليه قد تم قبول الأداة كما هي دون استبعاد أي بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التقويم. ولحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللمقياس ككل تم استخدام معادلة (لاوشي LAWSHE) (*).

جدول رقم(46):معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل البند لبعده وللمقياس ككل.

المقياس	البنود (تمثلها الأرقام التالية)	يقيس	لا يقيس	يعدل	نسبة الاتفاق
الاتجاهات	1، 3، 16، 28، 30، 34	10/10	10/00	10/01	%100
	8، 9، 13، 21، 23، 29، 32، 35	10/10	10/00	10/00	%100
	6، 25، 31، 33	10/10	10/00	10/02	%100
	5، 7، 11، 12، 15، 17، 18، 22، 24، 26، (27)	10/09	10/01	10/00	%90
	2، 4، 10، 14، 19، 20	10/10	10/00	10/00	%100
	1، 3، 16، 28، 30، 34	10/10	10/00	10/02	%100

يتضح من خلال الجدول رقم **(46)** أن نسبة آراء الخبراء الموافقين على بنود المقياس **(35)** قد بلغت **(100%)**وعليه قد تم قبول الأداة كما هي دون استبعاد أي بند من بنود الأداء التقويمي (المجال التكويني).

2.1.3. صدق الاتساق الداخلي:

جدول رقم (47): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الأول (الأهداف والغايات) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الأهداف والغايات	01	0,413**	0,023	يوجد ارتباط معنوي (دال)	30	0,474**	800,0	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	03	0,378*	90,03	يوجد ارتباط معنوي (دال)	34	0,513**	0,004	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	16	0,517**	0,003	يوجد ارتباط معنوي (دال)				
	28	0,444*	40,01	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(47)** أن كل بنود(**بعد الأهداف و الغايات)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين **(0,378*** و**0,517**)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (48): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثاني (الأساليب والطرائق) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الأساليب والطرائق	08	0,433*	0,017	يوجد ارتباط معنوي (دال)	23	0,501**	0,005	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	09	0,420*	0,021	يوجد ارتباط معنوي (دال)	29	0,607**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	13	0,648**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	32	0,540**	0,002	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	21	0,426*	0,019	يوجد ارتباط معنوي (دال)	35	0,507**	0,004	يوجد ارتباط معنوي (دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(48)** أن كل بنود **(بعد الأساليب و الطرائق)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي

ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين **(0,420 و 0,648)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (49): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الثالث (علاقة المعلم بالتقويم) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
علاقة المعلم بالتقويم	06	0,522**	0,003	يوجد ارتباط معنوي (دال)	31	0,536**	0,002	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	25	0,690**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	33	0,508**	0,004	يوجد ارتباط معنوي (دال)

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(49)** أن كل بنود **(بعد علاقة المعلم بالتقويم)**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين **(0,522** و**0,690)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (50): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الرابع (علاقة المتعلم بالتقويم) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
علاقة المتعلم بالتقويم	05	0,408*	0,025	يوجد ارتباط معنوي (دال)	18	0,777**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	07	0,879**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	22	0,879**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	11	0,765**	00,00	يوجد ارتباط معنوي (دال)	24	0,600**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	12	0,409*	0,025	يوجد ارتباط معنوي (دال)	26	0,767**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	15	0,777*	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	27	0,112	0 ,557	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
	17	0,593**	0,001	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(50)** أن كل بنود**(بعد علاقة المتعلم بالتقويم)**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين **(0,408 و 0,879)** ،ما عدا البند رقم **(27)** غير دال

إحصائيا عند مستوى **(0,05)** حيث جاءت قيمته الارتباطية كما وردت في الجدول أعلاه**(0,112)** بقيمة احتمالية **(0,557)** ، وعليه قام الباحث باستبعاده وحذفه وبناءً عليه سيصبح البعد ب**10** بنود بدل **11** بندا.

جدول رقم (51): قيم الاتساق الداخلي باستعمال معامل بيرسون لبنود البعد الخامس (الانتقال إلى مقاربة جديدة) والدرجة الكلية.

البعد	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الانتقال إلى مقاربة جديدة	02	0,881**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	09	0,943**	000,0	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	04	0,968**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	20	0,388*	0,034	يوجد ارتباط معنوي (دال)
	10	0,848**	0,000	يوجد ارتباط معنوي (دال)				
	14	0,881**	00,00	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

** = دالة عند مستوى دلالة 0,01.

* = دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتبين من الجدول رقم **(51)** أن كل بنود **(بعد الانتقال إلى مقاربة جديدة)** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0,01)**، وذلك لأن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عالية، حيث جاءت محصورة بين **(0,388 و 0,968)** ومنه فإن بنود هذا البعد تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2.3. حساب الثبات:

1.2.3. الاتساق الداخلي باستعمال كرونباخ ألفا:

جدول رقم (52): معامل كرونباخ ألفا لمقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

مقياس الاتجاهات	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	35	0,785

يظهر لنا الجدول رقم**(52)** أن قيمة كرونباخ ألفا والتي تساوي **(0,785)** مما يؤكد أن مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ثابت.

2.2.3. التجزئة النصفية:

تمَّ حساب ثبات الأداة المتمثلة في مقياس الاتجاهات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بواسطة برنامج (SPSS) في الحاسب الآلي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (53): قيم معامل ثبات أداة الدراسة حسب أبعادها باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

مقياس الاتجاهات	عدد البنود	معامل سبيرمان – براون	معامل جوتمان
الدرجة الكلية	35	0,862	0,859

ويتضح من الجدول رقم(53): أن معامل الثبات لمقياس الاتجاهات وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية مناسب، مما زاد الثقة في ثبات الأداة.

6- إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد تقديم عدة طلبات لمديرية التربية بالمسيلة والاتصال شخصيا بالسادة المفتشين والسادة مديري المدارس وبعد إخبارهم عن الفحوى والغرض من هذه الدراسة وحضور الطالب إلى عديد الملتقيات المحلية وعلى مستوى مجموعة مقاطعات الدائرة في الموسم الدراسي2018/2017 .تمت إجراءات الدراسة الأساسية كما يلي:

1.6.متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أ.المتغيـرات الثابتـة: وشـملت :الـتحكم المفـاهيمي للتقـويم وفـق المقاربـة بالكفـاءات،الأداء التقويمي(تكويني،تجميعي)،الاتجاهات نحو التقويم.

ب. المتغيرات المستقلة:و شملت:

- سنوات الخبرة(الأقدمية): **من 1سنة إلى 10سنوات/من 11سنة إلى20سنة/من 21سنة فما فوق.**
- **مؤسسة التكوين:**
- المعاهد التكنولوجية للتربية /التكوين التحضيري البيداغوجي(التناوبي).

2.6.حدود الدراسة:اقتصرت حدود الدراسة الحالية على ما يأتي:

1.2.6.الحدود الموضوعية:

- تناولت هذه الدراسة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بالأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

2.2.6.الحدود البشرية:

- تركزت الدراسة الحالية على سلك الممارسين التربويين المتمثلين في معلمي الأطوار الثلاثة من التعليم الابتدائي .

3.2.6. الحدود المكانية:

- تم تحديد المجال الجغرافي للدراسة وهو إقليم دائرة المسيلة(عاصمة الولاية)الذي يشمل جميع معلمي التعليم الابتدائي المنتمين تربويا للمقاطعات التفتيشية الخمسة **(1.3.34.52.61)** و لـ**23** مدارسة.

4.2.6.الحدود الزمانية:

- تم تحديد زمان إجراء الدراسة وهي الفترة التي تبدأ من **(2017/10/09)** إلى غاية **(2018/02/10)** تاريخ إتمام جيع بيانات الدراسة.

3.6.إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد إتمام الصياغة النهائة للمقاييس الثلاثة وبعد التأكد من صدقها وثباتها، قام الطالب بالاجراءات اللازمة من أجل تطبيقها على أفراد العينة، وذلك بعد التسهيلات التي قدمت لي من قبل جميع المسؤولين في مديرية التربية والسادة المفتشين وجميع مديري المدارس الابتدائية و كذا المعلمين المنتمين إليها، كل ذلك تم عن طريق الاتصال المباشر بالسادة المعلمين في أقسامهم وحضور عديد الملتقيات والندوات التربوية والاستعانة ببعض الزملاء من أجل استرجاع مقياسي التحكم والاتجاهات على اعتبار أن مقياس الأداء التقويمي طبقته شخصياو بالتعاون مع 04 مفتشين تربويين، وفي أقسام مفردات العينة (شبكة ملاحظة+ تحليل محتوى اختبار تحصيلي).ثم تمت إجراءات انتقاء المقاييس واعتماد الصالح منها ،أي المستوفية كامل الاجابات والشروط والتي يتم قبولها لعملية التحليل الاحصائي وإلغاء ما هو غير صالح وبعضها لم يسترد وعلى أساسها كانت العينة 200 مفردة.

4.6. إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الاحصائي:

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظرا لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة،وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات و تفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظام الحاسوب

7. أساليب المعالجة الاحصائية:

على ضوع فرضيات الدراسة و أهدافها،و لمعالجة نتائجها اعتمد الطالب على:

- أحد مقاييس النزعة المركزية وهو المتوسط الحسابي.
- أحد مقاييس التشتت وهو الانحراف المعياري.

- معاملات الصدق (الظاهري،والاتساق الداخلي).
- معاملات الثبات(ألفا كرونباخ،التجزئة النصفية).
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيع العلاقة وقوتها بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي واتجاهات نحوه لدى معلمي التعليم الابتدائي.

$$r=\frac{n\sum xy-(\sum x)(\sum y)}{\sqrt{(n\sum x^2-(\sum x)^2(n\sum y^2-(\sum y)^2}}$$

$$r=\frac{\sum xy-n\bar{x}\bar{y})}{\sqrt{(\sum x^2-n\bar{x}^2)(\sum y^2-n\bar{y}^2)}}$$

- معادلة لاوشي لحساب اتفاق الخبراء.
- و لإجراء العمليات الحسابية تمّ الاستعانة ببرنامج الرزمة الاحصائية المستخدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية(spss.v20) وذلك بادخال البيانات في الحاسب الآلي باستخدام كل الدوات الاحصائية المعالجة لها و السالفة الذكر.

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل من أهم الفصول في الدراسة على اعتبار أنه الخطوة الأولى من الشق التطبيقي وعلى أساسه تبنى مجريات الفصل الموالي. وإجابة على كل تساؤلات الدراسة حددت الأدوات الإحصائية المناسبة لها بغية الوصول إلى نتائج مضبوطة ودقيقة إلى حد مقبول.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.

2-الاستنتاج العام.

3-الخاتمة.

4-الاقتراحات.

تمهيد:

إن حلقات الدراسة لا تكتمل إلا بنتائجها،حيث يتم من خلالها التأكد من مدى صدق فرضياتها والإجابة عن تساؤلاتها،ففي هذا الفصل سيتم عرض نتائج الدراسة وفق ترتيب فرضياتها،حيث يتم عرض نتائج كل فرضية على حدا والتعليق عليها ،ثم يتبع ذلك بمحاولة مناقشة النتائج،وإعطاء التفسيرات المناسبة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة،ومن ثم استخلاص أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها،والتي في ضوئها تقدم جملة من الاقتراحات العملية.

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الرئيسية الأولى أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه**".

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط المتعدد,ويعرف بأنه القيمة العددية التي تقيس العلاقة الارتباطية بين ثلاث (3) متغيرات وأكثر. على سبيل المثال الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه , ونحن هنا في هذه الحالة بصدد دراسة ثلاثة متغيرات فقط، ولغرض إيجاد معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات الثلاث نتبع الخطوات التالية:

1- حساب معامل الارتباط البسيط بين المتغيرين الأول (التحكم المفاهيمي) والثاني (الأداء التقويمي):

$$X_{12} = \frac{n\sum X_1X_2 - \sum X_1 \sum X_2}{\sqrt{n\sum X_1^2 - (\sum X_1)^2}\sqrt{n\sum x_2^2 - (\sum x_2)^2}}$$

2- حساب معامل الارتباط البسيط بين المتغيرين الأول(التحكم المفاهيمي) والثالث (اتجاهات المعلمين):

$$X_{13} = \frac{n\sum X_1X_3 - \sum X_1 \sum X_3}{\sqrt{n\sum X_1^2 - (\sum X_1)^2}\sqrt{n\sum x_3^2 - (\sum x_3)^2}}$$

3- حساب معامل الارتباط البسيط بين المتغيرين الثاني (الأداء التقويمي) والثالث (اتجاهات المعلمين):

$$X_{23} = \frac{n\sum X_2X_3 - \sum X_2 \sum X_3}{\sqrt{n\sum X_2^2 - (\sum X_2)^2}\sqrt{n\sum x_3^2 - (\sum x_3)^2}}$$

4- إيجاد معامل الارتباط المتعدد وفق الصيغة التالية:

$$R_{123} = \sqrt{\frac{r_{12}^2 + r_{13}^2 - 2r_{12}r_{13}r_{23}}{1 - r_{23}^2}}$$

ومن خصائص معامل الارتباط المتعدد:

- أن قيمة معامل الارتباط المتعدد تتراوح بين (0، 1) بمعنى أن قيمته موجبة دائما أي إن العلاقة بين ثلاث(3) متغيرات فأكثر هي دائما طردية.

- أن قيمته تزداد كلما ازداد عدد المتغيرات الداخلة في الدراسة بمعنى إن قيمة معامل الارتباط المتعدد لِـ 4 متغيرات هي أكبر من قيمة معامل الارتباط المتعدد لِـ 3 متغيرات.

جدول رقم (54): معامل الارتباط المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	النتيجة	الأداء التقويمي	النتيجة	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
التحكم المفاهيمي للتقويم	المتوسط الحسابي	106,14	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	6,622					
	الارتباط			0,002		0,051	
	القيم الاحتمالية			0,973		0,047	
	حجم العينة			200		200	
الأداء التقويمي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة	141,67	غير دالة لا توجد علاقة		دالة توجد علاقة
	الانحراف المعياري			7,013			
	الارتباط	0,002				*0,142	
	القيم الاحتمالية	0,973				0,045	
	حجم العينة	200				200	
اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة		دالة توجد علاقة	95,65	غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري					4,531	
	الارتباط	0,051		*0,142			
	القيم الاحتمالية	0,047		0,045			
	حجم العينة	200		200			

1-نلاحظ من خلال الجدول رقم (54) أن (R_{12} = 0,002)، (R_{13} = 0,051)، (R_{23} = 0,142) ومعامل الارتباط (R_{123}) المتعدد قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,056)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (H_0).

$$F = \frac{R^2_{X.123...K}}{1- R^2_{X.123...K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

2- من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,056)^2}{1 - (0,056)^2} - \frac{200 - 3 - 1}{3} = -65,33019$$

وبما أن 8,5264 > 65,33019- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

1.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه "**لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي.** وتهدف الفرضية إلى الاجابة عن التساؤل الفرعي الأول في إشكالية الدراسة وهو: "**هل توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي؟**

وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الارتباط وفقا للقيم الاحتمالية .

جدول رقم (55): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي).

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	النتيجة
التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	المتوسط الحسابي	106,14		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	6,622		
	الارتباط		**0,002**	
	القيم الاحتمالية		0,973	
	حجم العينة		200	
الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	المتوسط الحسابي		**141,67**	
	الانحراف المعياري		**7,013**	
	الارتباط	**0,002**		
	القيم الاحتمالية	0,973		
	حجم العينة	**200**		

يكشف الجدول رقم(55)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) تساوي (0.002)وبقيمة احتمالية (0,973) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) وبذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الأول.

1.1.1.نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى أنه :"لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لبعد **مفاهيم وتعريفات التقويم** والأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي.

جدول رقم (56): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد مفاهيم وتعريفات التقويم والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي).

المتغير/البعد	المعامل	بعد مفاهيم وتعريفات التقويم	الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	النتيجة
بعد مفاهيم وتعريفات التقويم	المتوسط الحسابي	**13,47**		دالة توجد علاقة
	الانحراف المعياري	**1,686**		
	الارتباط		**0,188****	
	القيم الاحتمالية		**80,00**	

	حجم العينة		200	
الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	المتوسط الحسابي		141,67	
	الانحراف المعياري		7,013	
	الارتباط	0,188**		
	القيم الاحتمالية	80,00		
	حجم العينة	200		

العلاقة الثنائية دالة عند مستوى (0.01)**

يكشف الجدول رقم(56)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) وفقا لبعد مفاهيم وتعريفات التقويم ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) وفقا لبعد مفاهيم وتعريفات التقويم تساوي (0.188**) وبقيمة احتمالية(0,008) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) مما يعني **وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) وفقا لبعد مفاهيم وتعريفات التقويم، وبذلك لم يتحقق صحة الفرض الجزئي الأول.

2.1.1. نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الثانية أنه :"لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لبعد **موضوع التقويم ومجالاته** والأداء التقويمي(تكويني،تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي".

جدول رقم (57): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد موضوع التقويم ومجالاته والأداء التقويمي (تكويني،تجميعي).

المتغير/البعد	المعامل	بعد موضوع التقويم ومجالاته	الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	النتيجة
بعد موضوع التقويم ومجالاته	المتوسط الحسابي	13,27		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	1,485		
	الارتباط		-0,001	
	القيم الاحتمالية		0,986	
	حجم العينة		200	
الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	المتوسط الحسابي		141,67	
	الانحراف المعياري		7,013	
	الارتباط	-0,001		
	القيم الاحتمالية	0,986		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(57)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) تبعا لبعد موضوع ومجالات التقويم ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) تساوي (0.001−) وبقيمة احتمالية(0,986) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة** ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) وفقا لبعد موضوع ومجالات التقويم،و بذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الأول.

3.1.1. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة أنه:" **لا توجد علاقة بين** التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات **تبعا لبعد أهداف التقويم والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي**".

جدول رقم (58): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد أهداف التقويم والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي).

المتغير/البعد	المعامل	بعد أهداف التقويم	الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	النتيجة
بعد أهداف التقويم	المتوسط الحسابي	20,36		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,107		
	الارتباط		0,009	
	القيم الاحتمالية		0,903	
	حجم العينة		200	
الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	المتوسط الحسابي		141,67	
	الانحراف المعياري		7,013	
	الارتباط	0,009		
	القيم الاحتمالية	0,903		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(58)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفقا لبعد أهداف التقويم ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفق لبعد أهداف التقويم تساوي (0.009) وبقيمة

احتمالية(0,903) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة** ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) وفقا لبعد أهداف التقويم، وبذلك يتحقق صحة الفرض الجزئي الثالث.

4.1.1. نتائج الفرضية الجزئية الرابعة للفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة أنه:" **لا توجد علاقة بين** التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات **تبعا لبعد وظيفة التقويم والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي**".

جدول رقم (59): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد وظيفة التقويم والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي).

المتغير/البعد	المعامل	بعد وظيفة التقويم	الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	النتيجة
بعد وظيفة التقويم	المتوسط الحسابي	18,91		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,505		
	الارتباط		-0,038	
	القيم الاحتمالية		0, ,589	
	حجم العينة		200	
الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	المتوسط الحسابي		141,67	
	الانحراف المعياري		7,013	
	الارتباط	-0,038		
	القيم الاحتمالية	890,5		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(59)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفقا لبعد وظيفة التقويم ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفقا لبعد وظيفة التقويم تساوي (0.038−) وبقيمة احتمالية(0,589) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) تبعا لبعد وظيفة التقويم، و بذلك يتحقق صحة الفرض الجزئي الرابع.

5.1.1. نتائج الفرضية الجزئية الخامسة للفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة أنه: "لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات **تبعا لبعد الوضعية التقويمية** والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي".

جدول رقم (60): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد الوضعية التقويمية والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي).

المتغير/البعد	المعامل	بعد الوضعية التقويمية	الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	النتيجة
بعد الوضعية التقويمية	المتوسط الحسابي	21,29		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,269		
	الارتباط		-0, 064	
	القيم الاحتمالية		0,372	
	حجم العينة		200	
الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	المتوسط الحسابي		141,67	
	الانحراف المعياري		7,013	
	الارتباط	-0, 064		
	القيم الاحتمالية	0,372		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(60)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفقا لبعد الوضعية التقويمية ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفقا لبعد الوضعية التقويمية تساوي (0.064−) وبقيمة احتمالية(0,372) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) تبعا لبعد الوضعية التقويمية، وبذلك يتحقق صحة الفرض الجزئي الخامس.

6.1.1. نتائج الفرضية الجزئية السادسة للفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية السادسة أنه:" لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات **تبعا لبعد معايير ومؤشرات التقويم** والأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي".

جدول رقم (61): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد معايير ومؤشرات التقويم والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي).

المتغير/البعد	المعامل	بعد معايير ومؤشرات التقويم	الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	النتيجة
بعد معايير ومؤشرات التقويم	المتوسط الحسابي	18,87		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,207		
	الارتباط		-0, 035	
	القيم الاحتمالية		0, 626	
	حجم العينة		200	
الأداء التقويمي (التكويني، التجميعي)	المتوسط الحسابي		141,67	
	الانحراف المعياري		7,013	
	الارتباط	-0, 035		
	القيم الاحتمالية	0, 626		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(61)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفقا لبعد معايير ومؤشرات التقويم ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)وفقا لبعد معايير ومؤشرات التقويم تساوي (0.035−) وبقيمة احتمالية(0,626) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) وفقا لبعد معايير ومؤشرات التقويم،وبذلك تحقق صحة الفرض الجزئي السادس.

2.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: "**لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات**". وتهدف الفرضية إلى الاجابة عن التساؤل الفرعي الثاني في إشكالية الدراسة وهو :" **هل توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ؟**

جدول رقم (62): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحوه.

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	المتوسط الحسابي	106,14		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	6,622		
	الارتباط		0,051	
	القيم الاحتمالية		0,470	
	حجم العينة		200	
اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي	95,65		
	الانحراف المعياري	4,531		
	الارتباط	0,051		
	القيم الاحتمالية	0,470		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم (62)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تساوي (0,051) و بقيمة احتمالية(0,470)وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم . وبذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الأول.

1.2.1. نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى أنه:" لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا **لبعد مفاهيم وتعريفات التقويم** واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات".

جدول رقم (63): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد مفاهيم وتعريفات التقويم واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

المتغير/البعد	المعامل	بعد مفاهيم وتعريفات التقويم	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
بعد مفاهيم وتعريفات التقويم	المتوسط الحسابي	13,47		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	1,686		
	الارتباط		0, 000	
	القيم الاحتمالية		0, 997	
	حجم العينة		200	
واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		95,65	
	الانحراف المعياري		4,531	
	الارتباط	0, 000		
	القيم الاحتمالية	0, 997		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(63)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا لبعد مفاهيم وتعريفات التقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تبعا لبعد مفاهيم وتعريفات التقويم تساوي (0,000) وبقيمة احتمالية(0,997) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا لبعد مفاهيم وتعريفات التقويم. وبذلك تحقق صحة الفرض الجزئي الأول.

2.2.1. نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الثانية أنه: "لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا **لبعد موضوع التقويم ومجالاته** واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (64): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد موضوع التقويم ومجالاته واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

المتغير/البعد	المعامل	بعد موضوع التقويم ومجالاته	واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
بعد موضوع التقويم ومجالاته	المتوسط الحسابي	13,27		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	1,485		
	الارتباط		-0,071	
	القيم الاحتمالية		0,316	

	حجم العينة		200	
واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		95,65	
	الانحراف المعياري		4,531	
	الارتباط	-0,071		
	القيم الاحتمالية	0,316		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(64)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تبعا لبعد **موضوع ومجالات التقويم**. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا لبعد موضوع ومجالات التقويم تساوي (0,071−) وبقيمة احتمالية (0,316) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا لبعد موضوع ومجالات التقويم. وبذلك تحقق صحة الفرض الجزئي الثاني.

3.2.1. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة أنه: "لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءاتتبعا **لبعد أهداف التقويم** واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (65): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد أهداف التقويم واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

المتغير/البعد	المعامل	بعد أهداف التقويم	واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
بعد أهداف التقويم	المتوسط الحسابي	20,36		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,107		
	الارتباط		0, 166*	
	القيم الاحتمالية		0,019	
	حجم العينة		200	
واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		95,65	
	الانحراف المعياري		4,531	
	الارتباط	0, 166*		
	القيم الاحتمالية	0,019		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(65)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا لبعد أهداف التقويم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا لبعد أهداف التقويم تساوي (0,166*) وبقيمة احتمالية (0,019) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا لبعد أهداف التقويم. وبذلك لم يتحقق صحة الفرض الجزئي الثالث.

4.2.1. نتائج الفرضية الجزئية الرابعة للفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة أنه:" لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وتبعا **لبعد وظيفة التقويم** واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات".

جدول رقم (66): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد وظيفة التقويم واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

المتغير/البعد	المعامل	بعد وظيفة التقويم	واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي (المرتفعة والمنخفضة)	النتيجة
بعد وظيفة التقويم	المتوسط الحسابي	18,91		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,505		
	الارتباط		0, 059	
	القيم الاحتمالية		0, 410	
	حجم العينة		200	
واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		98,51	
	الانحراف المعياري		4,780	
	الارتباط	0, 059		
	القيم الاحتمالية	0, 410		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(66)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تبعا **لبعد وظيفة التقويم**. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا **لبعد وظيفة التقويم**. تساوي (0,059) وبقيمة احتمالية (0,410) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة

بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا **لبعد وظيفة التقويم**.وبذلك تحقق صحة الفرض الجزئي الرابع.

5.2.1. نتائج الفرضية الجزئية الخامسة للفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة أنه:" لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا **لبعد الوضعية التقويمية** واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (67): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد الوضعية التقويمية واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

المتغير/البعد	المعامل	بعد الوضعية التقويمية	واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
بعد الوضعية التقويمية	المتوسط الحسابي	21,29		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,269		
	الارتباط		0, 011	
	القيم الاحتمالية		0, 880	
	حجم العينة		200	
واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي (المرتفعة والمنخفضة)	المتوسط الحسابي		95,65	
	الانحراف المعياري		4,531	
	الارتباط	0, 011		
	القيم الاحتمالية	0, 880		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(67)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا **لبعد الوضعية التقويمية**. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا **لبعد الوضعية التقويمية**. تساوي (0,011) وبقيمة احتمالية(0,880) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تبعا **لبعد الوضعية التقويمية**.. وبذلك تحقق صحة الفرض الجزئي الخامس.

6.2.1. نتائج الفرضية الجزئية السادسة للفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية السادسة أنه:" لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا **لبعد معايير ومؤشرات التقويم** واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات".

جدول رقم (68): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين بعد معايير ومؤشرات التقويم واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

المتغير/البعد	المعامل	بعد معايير ومؤشرات التقويم	واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
بعد معايير ومؤشرات التقويم	المتوسط الحسابي	18,87		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	2,207		
	الارتباط		-0, 034	
	القيم الاحتمالية		0, 634	
	حجم العينة		200	
واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		95,65	
	الانحراف المعياري		4,531	
	الارتباط	-0, 034		
	القيم الاحتمالية	0, 634		
	حجم العينة	200		

يكشف الجدول رقم(68)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تبعا **لبعد معايير ومؤشرات التقويم**. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفقا **لبعد معايير ومؤشرات التقويم**. تساوي (0,034−) وبقيمة احتمالية(0,634) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني **عدم وجود علاقة ارتباطية** بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تبعا **لبعد معايير ومؤشرات التقويم**. وبذلك تحقق صحة الفرض الجزئي السادس.

2. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

تنص الفرضية الرئيسية الثانية أنه :"**لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية.**

جدول رقم (69): معامل الارتباط المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية (الأقدمية = من سنة إلى 10 سنوات).

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	النتيجة	الأداء التقويمي	النتيجة	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
التحكم المفاهيمي للتقويم	المتوسط الحسابي	106,29	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	6,169					
	الارتباط			0,044		-0,002	
	القيم الاحتمالية			0,682		0,984	
	حجم العينة			90		90	
الأداء التقويمي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة	145,04	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري			6,978			
	الارتباط	0,044				0,121	
	القيم الاحتمالية	0,682				0,255	
	حجم العينة	90				90	
اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة	96,03	غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري					4,101	
	الارتباط	-0,002		0,121			
	القيم الاحتمالية	0,984		0,255			
	حجم العينة	90		90			

1-نلاحظ من خلال الجدول رقم (69) أن (R_{12} = 0,044)، (R_{13} = -0,002)، (R_{23} = 0,121) ومعامل الارتباط المتعدد (R_{123}) قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,0446)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (H_o).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3...K}}{1- R^2_{X.1.2.3...K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

2- من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0{,}0446)^2}{1-(0{,}0446)^2} - \frac{200-3-1}{3} = -65{,}3313369$$

وبما أن 8,5264 > 65,3313369- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية (الأقدمية = من سنة إلى 10 سنوات).

جدول رقم (70): معامل الارتباط المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية (الأقدمية = من 11 إلى 20 سنة).

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	النتيجة	الأداء التقويمي	النتيجة	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
التحكم المفاهيمي للتقويم	المتوسط الحسابي	106,00	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	5,483					
	الارتباط			-0,144		-0,085	
	القيم الاحتمالية			0,440		0,650	
	حجم العينة			31		31	
الأداء التقويمي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة	145,68	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري			7,391			
	الارتباط	0-,144				-0,111	
	القيم الاحتمالية	0,440				0,554	
	حجم العينة	31				31	
اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة	95,61	غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري					3,870	
	الارتباط	-0,085		-0,111			
	القيم الاحتمالية	0,650		0,554			
	حجم العينة	31		31			

1-نلاحظ من خلال الجدول رقم (70) أن (R_{12} = - 0,144)، (R_{13} = - 0,085)، (R23 = - 0,111) ومعامل الارتباط المتعدد (R 123) قيمته بين الصفر والواحد الصحيح

وهو موجب دائماً وتساوي (0,17624)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (Ho).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3..K}}{1- R^2_{X.1.2.3..K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

2-من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,17624)^2}{1-(0,17624)^2} - \frac{200-3-1}{3} = -65,3012779$$

2- وبما أن 8,5264 > 65,3012779- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية(الأقدمية = من 11 سنة إلى 20 سنة).

جدول رقم (71): معامل الارتباط المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية (الأقدمية = 21 سنة فما فوق).

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	النتيجة	الأداء التقويمي	النتيجة	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
التحكم المفاهيمي للتقويم	المتوسط الحسابي	106,03	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	7,540					
	الارتباط			0,005		0,117	
	القيم الاحتمالية			0,963		0,307	
	حجم العينة			79		79	
الأداء التقويمي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة	143,84	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري			6,918			
	الارتباط	0,005				0,227*	
	القيم الاحتمالية	0,963				0,044	
	حجم العينة	79				79	
اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة	95,23	غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري					5,203	
	الارتباط	0,117		0,227*			
	القيم الاحتمالية	0,307		0,044			
	حجم العينة	79		79			

1-نلاحظ من خلال الجدول رقم (71) أن (R_{12} = 0,005)، (R_{13} = 0,117)، (R_{23} = 0,227) ومعامل الارتباط المتعدد (R_{123}) قيمته بين الصفر والواحد

الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,11907)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (H_0).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3..K}}{1- R^2_{X.1.2.3..K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: – k عدد المتغيرات.

– R معامل الارتباط المتعدد.

2– من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,11907)^2}{1-(0,11907)^2} - \frac{200-3-1}{3} = -65,3189484$$

وبما أن 8,5264 > 65,3189484– فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية = من 21 سنة فما فوق).

1.2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الأولى أنه: "لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي والأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) تعزى لمتغير الأقدمية.

جدول رقم (72) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) تعزى لمتغير الأقدمية.

المتغير/البعد	حجم العينة	أبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	قيمة الارتباط مع الأداء التقويمي	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
من 0 إلى 10 سنوات	90	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	*232,0	280,0	0,05	توجد علاقة
		موضوع التقويم	0,042	0,693		لا توجد علاقة

		ومجالاته				
		أهداف التقويم	0,062	0,559		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	0,030	0,777		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	−0,019	0,858		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات التقويم	−0,141	0,186		لا توجد علاقة
	90	الدرجة الكلية	0,044	0,682		لا توجد علاقة
من 11 إلى 20 سنة	31	مفاهيم وتعريفات التقويم	0,273	0,137	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	0,007	0,971		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	−0,209	0,258		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	−0,152	0,415		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	−0,273	0,137		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات التقويم	−0,025	0,893		لا توجد علاقة
	31	الدرجة الكلية	−0,144	0,440		لا توجد علاقة
21 سنة فأكثر	79	مفاهيم وتعريفات التقويم	005,0	0,963	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	0,102	0,371		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	−0,071	0,537		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	−0,069	0,547		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	0,031	0,789		لا توجد علاقة

		معايير ومؤشرات التقويم	0,019	0,868		لا توجد علاقة
	79	الدرجة الكلية	0,076	0,503		لا توجد علاقة

يكشف الجدول رقم(72)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة **التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية)**،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية) وبحسب الدرجة الكلية لكل مستوى من مستويات الخبرة ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة جاءت تتراوح قيمها الارتباطية تتراوح بين (0,044 و0,144−) و بحساب الدرجات الكلية لمستويات الخبرة التي تتراوح قيمها الارتباطية بين (0,076 و 0,144−) نجدها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) **تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية)**،و بذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الأول. وجدير بالإشارة أنه تبين من خلال مقارنة معاملات الارتباط بين أبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم بالأداء التقويمي(تجميعي ،تكويني)الذي أعزاه الباحث لمتغير الخبرة(الأقدمية)أن بعد التعريفات والمفاهيم جاءت قيمة ارتباطه تساوي (0,232*) وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 و المتعلقة بمستوى خبرة (من 0 إلى 10 سنوات) وهي نتيجة جزئية لا تؤثر في نتائج العلاقة مقارنة بالنتيجة الكلية لكل مستوى بمقارنتها بالنتيجة الكلية لكل المستويات التي أفضت إلى عدم وجود علاقة ارتباطة.

2.2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية أنه :"**لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي واتجاهاتهم نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية.**

جدول رقم (73): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تعزى لمتغير الأقدمية.

المتغير/البعد	حجم العينة	أبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	قيمة الارتباط مع الاتجاهات	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
من 1 إلى 10 سنوات	90	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	-0,070	0,514	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	0,006	0,957		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	0,127	0,232		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	-0,029	0,783		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	0.072	0.500		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات التقويم	-0,093	0,382		لا توجد علاقة
	90	**الدرجة الكلية**	-0,002	0,984		لا توجد علاقة
من 11 إلى 20 سنة	31	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	-0,010	0,958	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	-0,028	0,880		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	0.072	0,698		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	0,028	0,882		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	-0,075	0,689		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات التقويم	-0,256	0,165		لا توجد علاقة
	31	**الدرجة الكلية**	-0,085	0,650		لا توجد علاقة
21 سنة فأكثر	79	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	0,038	0,740	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	-0,127	0,263		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	0,209	0,065		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	0,116	0,308		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	-0,028	0,806		لا توجد علاقة

		معايير ومؤشرات التقويم	0,091	0,425		لا توجد علاقة
	79	الدرجة الكلية	0,117	0,307		لا توجد علاقة

يكشف الجدول رقم(73)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية)،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية) بحسب الدرجة الكلية لمستويات الخبرة ككل التي تساوي(0,058) وتبعا لكل مستوى من مستويات الخبرة ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة المتراوحة بين (0,136 –و0,150) حيث ألفيناها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) وبذلك تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية)،و بذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الثاني .

3. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة: "لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين".

جدول رقم (74): معامل الارتباط المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (المعاهد التكنولوجية).

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	النتيجة	الأداء التقويمي	النتيجة	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
التحكم المفاهيمي للتقويم	المتوسط الحسابي	105,92	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	7,533					
	الارتباط			,007		,110	
	القيم الاحتمالية			,952		,337	
	حجم العينة			78		78	
الأداء التقويمي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة	143,85	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري			6,962			
	الارتباط	,007				,228*	
	القيم الاحتمالية	,952				,045	

	حجم العينة	78			78		
اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي		غير دالة لا توجد علاقة		95,19	غير دالة لا توجد علاقة	
	الانحراف المعياري				5,227		
	الارتباط	,110	,228*				غير دالة لا توجد علاقة
	القيم الاحتمالية	,337	,045				
	حجم العينة	78	78				

1-نلاحظ من خلال الجدول رقم (74) أن (R_{12} = 0,952)، (R_{13} = 0,110)، (R_{23} = 0,228) ومعامل الارتباط المتعدد (R_{123}) قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,95833)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (H_0).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3..K}}{1- R^2_{X.1.2.3..K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

2- من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,95833)^2}{1 - (0,95833)^2} - \frac{200 - 3 - 1}{3} = -54,0789703$$

3-وبما أن 8,5264 > 54,0789703- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (المعاهد التكنولوجية).

جدول رقم (75): معامل الارتباط المتعدد لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (التكوين التحضيري البيداغوجي).

المتغير/البعد	المعامل	التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	النتيجة	الأداء التقويمي	النتيجة	اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	النتيجة
التحكم المفاهيمي	المتوسط الحسابي	106,28	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة
	الانحراف المعياري	5,996					

للتقويم	الارتباط				-0,006		-0,014
	القيم الاحتمالية				0,951		0,881
	حجم العينة				122		122
الأداء التقويمي	المتوسط الحسابي				145,19		
	الانحراف المعياري				7,034		
	الارتباط	122	-0,006	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة	0,059
	القيم الاحتمالية	-0,006	0,951				0,515
	حجم العينة	122	122				122
اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي	المتوسط الحسابي						95,94
	الانحراف المعياري						4,019
	الارتباط	-0,014	0,059	غير دالة لا توجد علاقة		غير دالة لا توجد علاقة	
	القيم الاحتمالية	0,881	0,515				
	حجم العينة	122	122				

1-نلاحظ من خلال الجدول رقم (75) أن (R_{12} = 0,951)، (R_{13} = - 0,014)، (R_{23} = 0,059) ومعامل الارتباط المتعدد (R_{123}) قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,95193)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (H_o).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3..K}}{1- R^2_{X.1.2.3..K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

2- من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,95193)^2}{1-(0,95193)^2} - \frac{200-3-1}{3} = -55,6756754$$

وبما أن 8,5264 > 55,6756754- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (التكوين التحضيري البيداغوجي).

1.3. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الأولى أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي والأداء التقويمي (التكويني، التجميعي) تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.**

جدول رقم (76): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.

المتغير/البعد	حجم العينة	أبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	قيمة الارتباط مع الأداء التقويمي	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
المعاهد التكنولوجية	78	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	0,007	0,952	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	0,102	0,374		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	-0,070	0,545		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	-0,068	0,555		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	0,031	0,787		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات التقويم	-0,018	0,879		لا توجد علاقة
	78	**الدرجة الكلية**	0,079	0,493		لا توجد علاقة
التكوين التحضيري البيداغوجي	122	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	**0,236****	0,009	0,01	توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	0,033	0,719	0,05	لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	-0,016	0,862		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	-0,023	0,799		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	-0,077	0,400		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات	-0,108	0,235		لا توجد علاقة

		التقويم				
	122	الدرجة الكلية	-0,006	0,951		لا توجد علاقة

يكشف الجدول رقم(76)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة **التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) تعزى لمتغير مؤسسة التكوين** وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية) وبحسب الدرجة الكلية لكل مستويات الخبرة (−0,006)و تبعا للدرجة الكلية المتعلقة بكل مستوى من مستويات الخبرة ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة جاءت تتراوح بين (0,023و0,005) تأكد لدينا أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) **تعزى لمتغير مؤسسة التكوين** وبذلك تحقق صحة الفرض الرئيسي السابع.باستثناء قيمة الارتباط المتعلقة ببعد المفاهيم والتعريفات في علاقتها بالأداء التقويمي حيث جاءت تساوي (0,241**) وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ومتعلقة بمستوى التكوين التحضيري البيداغوجي و يعتبرها الباحث نتيجة جزئية لا تؤثر في نتائج العلاقة مقارنة بالنتيجة الكلية لكل متوى مؤسسة في مقارنتها بالدرجة الكلية لكل مستويات مؤسسة التكوين والتي أفضت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية وبذلك لم يتحقق الفرض الفرعي الأول.

2.3. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثانية أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي واتجاهاتهم نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين**".

جدول رقم (77): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.

المتغير/البعد	حجم العينة	أبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	قيمة الارتباط مع الاتجاهات	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
المعاهد التكنولوجية	78	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	0,030	0,792	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	-0,136	0,237		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	0,208	0,068		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	0,111	0,332		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	-0,034	0,769		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات التقويم	0,092	0,425		لا توجد علاقة
	78	**الدرجة الكلية**	0,110	0,337		لا توجد علاقة
التكوين التحضيري البيداغوجي	122	**مفاهيم وتعريفات التقويم**	-0,048	0,603	0,05	لا توجد علاقة
		موضوع التقويم ومجالاته	-0,002	0,981		لا توجد علاقة
		أهداف التقويم	0,115	0,207		لا توجد علاقة
		وظيفة التقويم	-0,001	0,992		لا توجد علاقة
		الوضعية التقويمية	0,038	0,681		لا توجد علاقة
		معايير ومؤشرات التقويم	-0,028	0,160		لا توجد علاقة
	122	**الدرجة الكلية**	-0,014	0,881		لا توجد علاقة

يكشف الجدول رقم(77)أعلاه ملخص النتائج المتعلقة بعلاقة **التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات المعلمين تعزى لمتغير مؤسسة التكوين** وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات **بالاتجاهات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين** وبالنظر للدرجة الكلية لكل مستويات

مؤسسة التكوين (0,058)و بحسب الدرجة الكلية المتعلقة بكل مستوى من مستويات مؤسسة التكوين ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة جاءت تتراوح بين (0,035- و0,146) تأكد لدينا أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات **بالاتجاهات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين** وبذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الثاني.

ثانيا:مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى .

نصت الفرضية الرئيسية الأولى أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه**"

و قد أظهرت النتائج من خلال الجدول رقم (55) أن (R12 = 0,002)، (R13 = 0,051)، (R23 = 0,142) ومعامل الارتباط (R 123) المتعدد قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,056)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (Ho).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3..K}}{1- R^2_{X.1.2.3..K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,056)^2}{1 - (0,056)^2} - \frac{200 - 3 - 1}{3} = -65,33019$$

وبما أن 8,5264 > 65,33019- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

وقد يرجع الطالب الباحث سبب عدم حصول علاقة ارتباطية بين المتغيرات الثلاثة إلى نقص في التكوين بنوعيه (النظري والتطبيقي) عند جل أفراد العينة.فحاجة المعلمين إلى تكوين معرفي يستهدف الإلمام بكل مفاهيم ومصطلحات التقويم الواردة في مناهج المقاربة

بالكفاءات مهم,والأهم هومصاحبة ذلك التكوين النظري بمشهادات صفية يتدرب من خلالها المعلمون على ترجمة وتفسير ماهو معرفي إلى أداءات فعلية,وبذلك تحصل الفعالية المطلوبة زائدا الوعي التربوي والديداكتيكي الكامل والمتوازن لدى كل الممارسين في سياق العملية التعليمية والتقويمية على الخصوص.

وحسب **زيان ميلود،(1998)** ،فإن تكوين المدرس عادة ما ينصب على الجوانب الأربعة الآتية فقط وهي: التحكم المعرفي ،كفايات التوصيل المعرفي ،الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيا التعلم،الجانب العلائقي الاتصالي,إلا أنه نادرا ما يتم تكوينهم في كيفيات تقويم المتعلمين لاسيما في ميدان التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتتفق نتائج **دراسة ً سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ً (1995)** مع نتائج هذه الفرضية حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات،من خلال الدمج النظري والتطبيقي لعناصر التدريس في ظل هذه المقاربة.وبغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على شبكة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في ظل هذه المقاربة،وذلك من حيث تخطيط الدروس والتحفيز واختبار الطرق التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة انتهاء بعملية تقويم المعلم لأداء التلاميذ.وشملت عينة الدراسة 36 معلما قسموا إلى مجموعتين الأولى ضمت 20 معلما تلقوا التدريب على عناصر المقاربة المذكورة آنفا،أما المجموعة الثانية فضمت 16 معلما لم يخضعوا للتدريب،وخلصت الدراسة إلى:

-وجود فروق دالة بين المجموعتين وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الأولى التي تلقت التدريب،فقد لاحظت الباحثة من خلال شبكة الملاحظة، أن عناصر هذه المجموعة يتعاملون بشكل سليم مع عناصر هذه المقاربة،سواء فيما يتعلق بالأهداف أو الطرق التدريسية أو بالعملية التقويمية،أما المجموعة الثانية فبالنظر إلى أن الأفراد المشكلين لها لم يتلقوا التدريب،فهذا الأمر جعلهم غير قادرين على التأقلم مع هذه المقاربة تحت تأثير ميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم التي لم تنسجم مع هذه المقاربة،وبهذا كان تعاملهم مع عناصرها (الأهداف،طرق التدريس،التقويم التربوي) سلبيا وغير مجدي.

وقد تتشابه دراسة "**فيليب اسكاروس سنة 2004:**مع نتائج هذه الفرضية منهجيا حيث تناولت أحد أساليب الأداء التقويمي (تجميعي)حيث هدفت هذه الدراسة لمعرفة إن كان

أسلوب التقويم التجميعي الذي تقوم على أساسه الامتحانات الثانوية بجمهورية مصر العربية،يساعد في توفير الراحة النفسية لدى التلاميذ أثناء الامتحان،وكذا معرفة مدى مساهمته في تحسين طرق التدريس المعتمدة في العملية التعليمية،وخلصت النتائج إلى مايلي:.

-أسلوب التقويم التراكمي يساهم بصورة فعالة في الحد من المشكلات النفسية للتلاميذ والناجمة عن الامتحان،كالضغط النفسي والتوتر والقلق وغيرها،وأرجع الباحث هذا إلى وعي التلاميذ بأهداف وأسس هذا الأسلوب التقويمي (التقويم التجميعي)،وكذا الفوائد التي يعود بها على التلاميذ أنفسهم،وكذلك الدور التوعوي الذي يقوم به المرشد النفسي في هذا المجال ،ولذا أوصى الباحث بضرورة الاعتماد على الامتحانات القائمة على أساس هذا الأسلوب من التقويم .

-أسلوب التقويم التجميعي يساعد الأساتذة في اختيار طرق تدريسية تساهم بدورها في تحقيق تعليم ذو جودة للنظام التربوي،إذ أن هذا الأسلوب يتيح فرصة للأساتذة لاستعمال طرق التدريس الملائمة،والتي تجعل من عملية التقويم التربوي تواكب مسار تطبيق المناهج والبرامج وبالتالي فهي مرتبطة بشكل وثيق معها.

هذه الدراسة بغض النظر عن حداثتها فإنها تناولت أحد مستويات التقويم التربوي ألا وهو التقويم التجميعي،والذي يواكب مسار العملية التعليمية بشكل مباشر،فهو يطبق بعد كل من أسلوبي التقويم المبدئي والتشخيصي،وقد يكون في نهاية كل درس أو كل أسبوع أو كل شهر أو فصل أو حتى في نهاية مرحلة دراسية،ولعل التقويم في المقاربة بالكفاءات يقوم على المستويات الأربعة من التقويم بما فيها التقويم التجميعي،ومن هنا تظهر فائدة هذه الدراسة بالنسبة لدراستنا.

قد تتفق منهجيا **دراسة دامخي ليلى،(2012)** مع نتائج هذه الفرضية والتي جاءت تحت عنوان: (تقويم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة الديداكتيكية)،دراسة ميدانية استهدفت رصد مستوى توظيف المعلم للتقويم في الوضعيات التعلمية داخل السيرورة الديداكتيكية لبناء مؤشر الكفاية والكفاية القاعدية، ولتحقيق ذلك تم انتقاء أداة شبكة الملاحظة قصد تقييم أداء المعلم التقويمي،و طبقت علي عينة من المعلمين (40) تمت ملاحظة أدائهم في ست مواد ,وقد كشفت نتائج الدراسة على أن مستوى توظيف المعلم

للتقويم في كل الوضعيات التعليمية مثل نسبة ضئيلة وفسر ذلك ليس بافتقار المعلم للتكوين بمقتضيات التدريس بالكفاءات فحسب بل بالتكوين الديداكتيكي والنفسي والبيداغوجي.

كما أن هذه النتيجة لم تتفق مع **دراسة (معوش عبدالحميد،2011.2012)** بعنوان (درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظورالتدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها.)،حيث أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ضعيفة (0,05) بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية عند مستوى(0,05) ودرجات اتجاهاتهم فيه وبلغت قيمة (ر) المحسوبة (0,208) ،كما كانت قيمتها الجدولية عند نفس مستوى الدلالة وبدرجة حرية(140) وبما أن القيمة المحتسبة أكبر من القيمة الجدولية فهي دالة إحصائيا، أي أنه توجد علاقة عند مستوى (0,05)ولكنها علاقة ضعيفة جدا ،ويستنتج من هذه العلاقة أن الدرجة العالية في معرفة أفراد العينة للوضعية الإدماجية ليس من الضروري أو من شأنها أن تؤدي إلى اتجاهات مرتفعة على الرغم من أنه لا يخفى على أحد حسب الأدب النظري، أن من مكونات الاتجاه نجد المكون المعرفي (المعرفة والاتجاهات)أي يفترض أنه كلما كانت درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية عالية أوعالية جدا، كانت درجة اتجاهاتهم مرتفعة أو مرتفعة جدا (إيجابية)، بينما إذا كانت درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية ضعيفة أوضعيفة جدا، كانت درجة اتجاهاتهم منخفضة أو منخفضة جدا (سلبية)،وهذا ما لم تحققه نتائج الفرضية.

ولاتتفق هذه النتيجة أيضامع نتائج دراسة **محمد بن مبارك القحطاني سنة 2007:** (بعنوان مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم وتدريسها) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم العلوم وتدريسها، تعزى للمواد التدريسية وللمؤسسة التكوينية الجامعية وللمؤهل العلمي وللتخصص إذ توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

-إن معلمي العلوم لديهم اتجاهات إيجابية نحو العلوم وتدريسها حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم (78,07) كما بلغ متوسط الدرجات لمقياس الاتجاه نحو العلوم (80,57) أما متوسط الدرجة الكلية للأتجاه فبلغ (79,32).

– كشف البحث عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو تدريس العلوم ومستوى فهم عمليات العلم حيث بلغت (0,18) وهي دالة عند (0,05), كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو العلوم ومستوى فهم عمليات العلم بلغت (0,02) وهي دالة إحصائيا كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه الكلي نحو العلوم وتدريسها حيث بلغت (0,22).

1.1.2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى وفرضياتها الجزئية :

نصت الفرضية الأولى أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي (تكويني، تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي**".

وقد أظهرت نتائج الجدول رقم(55) قبول الفرضية الصفرية H0 التي نصت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي وفق المقاربة بالكفاءات والأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) لدى معلمي التعليم الابتدائي.لأن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي) تساوي (0.002)وبقيمة احتمالية (0,973) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) .ويفسر الطالب نتيجة عدم حصول علاقة ارتباطية بين المتغيرين إلى أسباب عديدة أهمها نقص في تكوين المعلم تكوينا معرفيا وأدائيا .

وتتفق نتيجة الفرضية الفرعية الأولى مع دراسة **فضيلة حناش،(2016.2017)** بعنوان(مدى تحكم الأساتذة المطبقين في مؤسسات التعليم المتوسط لأساسيات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات) متوافقة مع نتائج بحثنا حيث أجريت هذه الدراسة على عينة شملت 75 أستاذا مطبقا في التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية موزعيم على 38 مؤسسة تطبيقية بالجزائر العاصمة، ولجمع البيانات تم اعتماد المنهج الوصفي التقويمي واستخدام أداة ملاحظة لرصد وجمع البيانات وتحليل ممارسات الأساتذة المطبقين وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

–لا يتحكم أساتذة اللغة العربية المطبقون بمتوسطات التعليم بصورة كافية في أساسيات التقويم وفق منظور الكفاءات.

–لا تستجيب ممارسات أساتذة اللغة العربية المطبقين للتقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات.

-لا يمارس أساتذة اللغة العربية المطبقين تقويم الوضعيات الادماجية وفق منظور الكفاءات .كما جاءت دراسة الباحث **يوسف خنيش،(2005.2006)** متوافقة مع نتائج بحثنا حيث انصبت دراسته حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها،حيث توصل إلى ما نسبته 56,97 % من الأساتذة يعانون من نقص في التكوين في هذا المجال والمتعلقة بالتدريب على كيفية تقويم الكفاءات.

كما تناولت **دراسة محمد السيد حسن الحبشي (2005) بعنوان** (فاعلية منظومة التقويم وتأثيرها على محصلة التلاميذ) وهذه إشارة إلى ضرورة أن يكون المعلم متحكما في العملية التقويمية فهما وأداء:حيث هدف الباحث من هذه الدراسة معرفة هدف فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم بالأنشطة التعليمية.

وبغرض جمع البيانات استعمل الدراسة شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط الثانوي بجمهورية مصر العربية،إضافة إلى مجموعة من الاختبارات التحصيلية للربط بين نتائجها ونتائج شبكة الملاحظ،وشملت عينة الدراسة حوالي 430 تلميذا وتلميذة من كلا الطورين (المتوسط و الثانوي).

وقد خلصت هذه الدراسة إلى:

-التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ.

- أنماط التقويم يجب أن تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخر.

-تعتبر هذه الدراسة عملية تشخيصية لواقع منظومة التقويم التربوي من حيث أثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم التعليمي،مما ينعكس بصورة مباشرة على مردودهم التعليمي بصفة خاصة ومردود النظام التربوي ككل.

2.1.2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية الرئيسية الثانية على أنه: "**لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات**". وتهدف الفرضية إلى الاجابة عن التساؤل الفرعي الثاني في إشكالية الدراسة وهو :" **هل توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات واتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات** ؟. وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول رقم(62)أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي

للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم تساوي (0,051)وبقيمةاحتمالية(0,470)وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات باتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو التقويم. وبذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الأول و فرضياته الجزئية.

ويفسر الطالب سبب عدم حصول ارتباط بين المتغيرين أنه ليس من الضروري أنه كلما حدث تحكم في مفاهيم التقويم يحصل الاتجاه الايجابي نحو التقويم ماعدا بعد أهداف التقويم في علاقته بالاتجاهات نحو التقويم جاء دالا عند مستوى(0,05)بقيمة ارتباط قدرها (0,166) وبقيمة احتمالية تساوي(0,019) وهذه العلاقة مقارنة بالقيمة الارتباطية الكلية لن تؤثرفي نتائجها: ولاتتفق هذه النتيجة مع نتائج **دراسة محمد بن مبارك القحطاني سنة (2007:)**بعنوان مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم وتدريسها) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم العلوم وتدريسها، تعزى للمواد التدريسية وللمؤسسة التكوينية الجامعية وللمؤهل العلمي وللتخصص إذ توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

-إن معلمي العلوم لديهم اتجاهات إيجابية نحو العلوم وتدريسها حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم (78,07) كما بلغ متوسط الدرجات لمقياس الاتجاه نحو العلوم (80,57) أما متوسط الدرجة الكلية للأتجاه فبلغ (79,32).

- كشف البحث عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو تدريس العلوم ومستوى فهم عمليات العلم حيث بلغت (0,18) وهي دالة عند (0,05), كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو العلوم ومستوى فهم عمليات العلم بلغت (0,02) وهي دالة إحصائيا كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه الكلي نحو العلوم وتدريسها حيث بلغت (0,22).

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

نصت الفرضية الرئيسية الثانية أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لكتغير الأقدمية** ".وقد أظهرت النتائج من خلال ملاحظة الجداول: (69),(70),(71):

1-أن (R_{12} = 0,044)، (R_{13} = - 0,002)، (R_{23} = 0,121) ومعامل الارتباط المتعدد (R_{123}) قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,0446)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (H_o).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3...K}}{1- R^2_{X.1.2.3...K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

1- نلاحظ من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,0446)^2}{1- (0,0446)^2} - \frac{200-3-1}{3} = -65,3313369$$

وبما أن 8,5264 > 65,3313369- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية(الأقدمية = من سنة إلى 10 سنوات).

2- نلاحظ من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,17624)^2}{1- (0,17624)^2} - \frac{200-3-1}{3} = -65,3012779$$

وبما أن 8,5264 > 65,3012779- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية (الأقدمية = من 11 سنة إلى 20 سنة).

3-نلاحظ من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة نجد

$$F = \frac{(0,11907)^2}{1- (0,11907)^2} - \frac{200-3-1}{3} = -65,3189484$$

- أن (F) المحسوبة:

وبما أن 8,5264 > 65,3189484- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية (الأقدمية = من 21 سنة فما فوق).

ويفسر الطالب الباحث هذه النتيجة بأنه لم يحصل تأثير بين التحكم المفاهيمي والاداء التقويمي واتجاهات المعلمين ذوو الخبرات الثلاثة المختلفة أي أن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة لم تتأثر تبعا لخبرتهم في التدريس وهذه النتيجة تتفق مع دراسة **أيمن محمد عمرو (2014)** التي استهدفت استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الاسلامية لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقوين الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي وطورت استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدريج ،وتشتمل على أربعة أبعاد هي: البعد المعرفي،والبعد التخطيطي،والبعد التطبيقي,وبعد الاتجاهات,وطبقت على عينة تكونت من (63) معلما ومعلمة من معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الأساسية العليا،وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الاسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة بينما استجابات أفردا العينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على البعد التخطيطي بدرجة متوسطة،كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس،الدرجة العلمية،**الخبرة** على جميع أبعاد التقويم الواقعي .

كما انها لا تتفق مع نتائج **دراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون(1990)** : حيث قام الباحث بدراسة حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاءات التدريسية لدى المعلمين سنة 1990 بمصر. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: - أن أثر عامل الخبرة التدريسية يتساوى عند اعتبار نوع المؤهل العلمي.

فيمانجد دراسة " تيعشادين محمد" سنة (2009):بعنوان (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط بالجزائر نحو طرق وأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات)و**دراسة" لونيس سعيدة" 2005:بعنوان** (اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو مهنة التدريس) تتفقان مع نتائج هذه الفرضية حيث خلصتا إلى مايلي:

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم والجوانب التطبيقية له في ظل المقاربة بالكفاءات.

–لم تختلف اتجاهات الأساتذة باختلاف مستوى خبرتهم المهنية،والتعليم بالنسبة إليهم عمل روتيني يعيشه المعلم في مختلف المراحل التعليمية.

ويمكن أن تدعم نتائج هذه الفرضية بنتائج دراسة **السويدي (1993)** حيث هدفت دراستها التعرف إلى أساليب التقويم الشائعة الاستخدام في منهاج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة وعلاقتها بجنس المعلم وسنوات خبرته في التدريس، واستخدمت الباحثة مقياسا رباعيا لتحديد درجة الاستجابة على أداة الدراسة التي تضمنت ثلاثة محاور، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة استبانة طبقتها على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون التربية الإسلامية موزعين على (120) مدرسة،وأظهرت النتائج أن معظم الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة من جانب العينة هي أساليب الاختبارات التحريرية التقليدية والأسئلة الصفية والاختبارات الشفوية وأن الأساليب التقويمية المتطورة كأسلوب التقويم الذاتي والبحوث والتقارير والمشاركة الصفية لا تلقى اهتماماً من طرف المعلمين عند قيامهم بتقويم الطلبة. ولم تظهر فروق بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة في استخدام أساليب التقويم التقليدية على مستوى الجنس والخبرة.

1.2.2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الأولى أنه: "**لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي والأداء التقويمي (تكويني،تجميعي) تعزى لمتغير الأقدمية**".وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني،تجميعي)تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية)وبحسب الدرجة الكلية لكل مستوى من مستويات الخبرة ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة جاءت تتراوح قيمها الارتباطية تتراوح بين (0,044و0,144−) وبحساب الدرجات الكلية لمستويات الخبرة التي تتراوح قيمها الارتباطيةبين (0,076 و 0,144−) نجدها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي

(تكويني،تجميعي) **تعزى لمتغير الأقدمية**،وبذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الأول.وجدير بالإشارة أنه تبين من خلال مقارنة معاملات الارتباط بين أبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم بالأداء التقويمي(تجميعي،تكويني)الذي أعزاه الباحث لمتغير الخبرة(الأقدمية)أن بعد التعريفات والمفاهيم جاءت قيمة ارتباطه تساوي (0,232*) وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 والمتعلقة بمستوى خبرة (من 0إلى 10 سنوات) وهي نتيجة جزئية لا تؤثر في نتائج العلاقة مقارنة بالنتيجة الكلية لكل مستوى مقارنة بالنتيجة الكلية لكل المستويات التي أفضت إلى عدم وجود علاقة ارتباطة.ويفسر الطالب هذه النتيجة إلى أن الأداء التقويمي (تكويني،تجميعي)لدى معلمي خبرة (من 0إلى 10 سنوات)جاء مرتبطا بالتحكم المفاهيمي تبعا لبعد المفاهيم والتعريفات وهذا يفسر أن هذه الفئة من المعلمين حديثي عهد بالتعليم وقد شهدوا عديد التكوينات المتعلقة بالمناهج الجديدة وبالتالي حصل لديهم التحكم الايجابي لمفاهيم التقويم وأداءاته على حد سواء.

ولا تتفق نتائج دراستي المتعلقة بهذه الفرضية مع نتائج **دراسة الطراونة سنة (2005)**،حيث هدفت إلى الوقوف على واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات،وذلك بمراحله الثلاثة (تحديدالأهداف،اختيار طرق التدريس المناسبة،القيام بعملية التقويم التربوي) تبعا لمتغير:الجنس ،الخبرة في التدريس. وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

-تأثر عملية تخطيط المعلمين للعملية التعليمية بعامل الخبرة،حيث أن ذوي الخبرة العالية بأكثر من 18 سنة يتعاملون بسهولة ومرونة أثناء المواقف التعليمية مع العناصرالثلاثة(الأهداف،طرق التدريس،التقويم)،بينما وجد الباحث بأن ذوي الخبرة أقل من18 سنة يتباين مستوى قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية.

وقد تنسجم نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة **علي مقبل العليمات، حسين مشوح القطيش،(2004)** بعنوان" :(درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق.")هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في ضوء متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والجنس. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات الأدائية أقل من المستوى المقبول تربويا .وأن أكثر مجالات الكفايات الأدائية ممارسة هو مجال إدارة الموقف

التعليمي بمتوسط حسابي (4,07) وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما أقل المجالات ممارسة كان مجال استخدام الحاسوب بمتوسط حسابي(2,01) وبدرجة ممارسة قليلة. ، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات تعزى للخبرة التدريسية سواء في الأداة ككل أو لكل مجال على حدة.

2.2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية أنه :"**لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي واتجاهاتهم نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية**". وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة(الأقدمية) وتبعا لكل مستوى من مستويات الخبرة ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة المتراوحة بين (0,002 – و0,117) حيث ألفيناها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) وبذلك تأكد عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالاتجاهات تعزى لمتغير الخبرة (الأقدمية)،و بذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الثاني. ويفسر الطالب هذه النتيجة أنه لم يحصل تأثير بين التحكم المفاهيمي واتجاهات المعلمين ذوي الخبرات الثلاثة المختلفة أي أن اتجاهات المعلمين لم تتأثر تبعا لخبرتهم في التدريس وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(**أيمن عمرو2014**) كما أنها لا تتفق مع دراسة (**عبد الحميد معوش 2012**)إذ أنه ليس ضروريا أن يحدث اتجاه إيجابي للمعلمين ذوي خبرات مختلفة بمجرد تحقيقهم لاستجابات إجابية نحو التحكم المفاهيمي للتقويم.

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة:

نصت الفرضية الرئيسية الثالثة أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين**"

1-نلاحظ من خلال الجدول رقم (74): أن (R12 = 0,952)، (R13 = 0,110)، (R23 = 0,228) ومعامل الارتباط المتعدد (R 123) قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,95833)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (Ho).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3...K}}{1- R^2_{X.1.2.3...K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة أعلاه نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,95833)^2}{1 - (0,95833)^2} - \frac{200 - 3 - 1}{3} = -54,0789703$$

وبما أن 8,5264 > 54,0789703- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (المعاهد التكنولوجية).

2-كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (75): أن (R12 = 0,951)، (- = R13 0,014)، (R23 = 0,059) ومعامل الارتباط المتعدد (R 123) قيمته بين الصفر والواحد الصحيح وهو موجب دائماً وتساوي (0,95193)، ونقارن قيمة F المحسوبة من الصيغة الرياضية السابقة مع قيمة (F) الجدولية فإن كانت أقل نقبل (Ho).

$$F = \frac{R^2_{X.1.2.3...K}}{1- R^2_{X.1.2.3...K}} - \frac{n-K-1}{K}$$

حيث: - k عدد المتغيرات.

- R معامل الارتباط المتعدد.

3- من الجدول نجد أن F (196، 3، 0,05) = 8,5264 ومن الصيغة نجد أن (F) المحسوبة:

$$F = \frac{(0,95193)^2}{1 - (0,95193)^2} - \frac{200 - 3 - 1}{3} = -55,6756754$$

وبما أن 8,5264 > 55,6756754- فنقبل الفرضية الصفرية ونستدل على عدم معنوية (R)، وبذلك لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم والأداء التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين (التكوين التحضيري البيداغوجي).يفترض أن

التكوين بشتى صيغه وبرامجه ومؤطريه والذي يمارس في مؤسسات وجدت لهذا الغرض بإمكانه أن يعمل على تنمية كفاءات المعلمين المعرفية لا سيما في مقياس التقويم البيداغوجي والأدائية له من خلال التربصات الميدانية كما تستهدف تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحوه وعليه يمكننا أن نؤكد وتبعا لهذه النتيجة أن مؤسسات التكوين ومن خلال برامجها ومؤطريها مازالت لم ترق إلى المستوى الذي تحقق من خلاله الكفاءة المطلوبة لدى المعلمين قبل التحاقهم بالصفوف،وقد يبدو لنا بعض مؤشرات تأثير مؤسسة التكوين لدى المعلمين الذين تقوا تكوينا في المعاهد التكنولوجية السابقة رغم أن ممارستهم للتقويم بمختلف أنماطه وأساليبه تقترب من الأشكال التقليدية له .لكن بعدما تخلت الوصاية عن صيغة التكوين الأولي الإقامي أضحى التكوين يفقد فاعليته إن من حيث البرامج وأو من قبل اختيارهم للمؤطرين الفاعلين ...

تتوافق نتائج هذه الفرضية مع دراسة **الديب(1988)** ،حيث استهدفت دراسته التعرف على مدى التغير الذي طرأ على كفاءت التدريس واتجاهات المعلمين التربوية وذلك لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى مستوى الليسانس وذلك بعد قضائهم للسنوات الدراسية المقررة.حيث قام بتطبيق مقياس الاتجاهات واستبانة الكفاءات التدريسية اللازمة لأعداد معلم المرحلة الابتدئية على عينة (40)معلما ومعلمة منهم ((24) في المستوى الأول و(16) في المستوى الرابع.

وأسفرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين اتجاهات طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى ،أي أنه لم يطرأ أي تغيير على اتجاهاتهم التربوية نتيجة دراستهم لبرنامج تكويني خلال هذه المدة.إن مثل هذه النتيجة قد تعزى إلى أن العينة هم مدرسون فعلا قبل التحاقهم بالبرنامج مما يقلل من تأثرهم بالبرامج التربوية،وغالبا ما يؤثر مثل هذا البرنامج التكويني في الخبرات المتصلة بمجال التخصص بشكل أكثر وضوحا ,ولكن هذا لا يخالف الأهداف التربوي التي يقصد إليها من وراء هذا البرنامج.

وأوضحت **دراسة كل من دونو ولويز DUANO&LOUIS وايفانز**(**EVANS,1965**) إلى أن اتجاهات طلبة كلية المعلمين تتحسن أثناء دراستهم في كليات إعداد المعلمين. بل وجد بيري **BEERY** أن هناك ارتباطا في الفروق في فاعلية المدرس بالفروق في الإعداد المهني أكثر من ارتباطهما بالعوامل الأخرى،كدرجة النجاح في الكلية أوالعمر أو سنة التخرج(**GNAGEY,**

1979). ومعنى ذلك أن الإعداد العلمي والثقافي والتربوي والنفسي، بجانب الخبرات والمواقف العملية التي يتعرض لها الطالب من خلال تلك المقررات الإجبارية والاختيارية خلال السنوات الدراسية التي يقضيها الطالب في كلية التربية، تساعد في تنمية وتدعيم اتجاهاته نحو مهنة التدريس. ويضيف كل من جويس وكليفت **JOYCE & CLIFT** إلى أن البرامج التعليمية التي يتعرض لها المدرسون قبل الخدمة تعتبر ذات أهمية، حيث أنها تبين ماذا يجب أن يعرفوه عن التدريس،لذا فان الاهتمام الذي يوليه الباحثون في المجتمعات المختلفة في ضرورة دراسةاتجاهات المدرسين وكيفية تنميتها وتدعيمها، يرجع إلى أهمية دوره المؤثر على سلوكه وتحصيله وكفاءته وكذلك على تلاميذه .

وفي ذات السياق ومن أجل تبرير نتائج الفرضية الحالية أكدت دراسة **خيرالله وآخرون، (1978)** التي استهدفت معرفة أثر اكتساب طلبة كلية التربية للمعلومات والممارسات التعليمية في تغيير اتجاهاتهم نحو العمل بمهنة التدريس، وبعد تطبيق مقياس M.T.A.I واختبارين من بطارية(الاتجاهات التربوية للمعلمين)، على عينة من (364) طالبا وطالبة في تخصصات مختلفةمقسمين كالآتي : منهم (164) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في القسم العلمي،وممن لديهم معلومات تربوية وغير ممارسين للعمل التربوي،و(25) طالبا من طلبة الدبلوم الخاص،أي أنهم مدرسون فعلا،و(95) طالبا من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية لديهم معلومات تربوية وغير ممارسين للعمل التربوي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة أنه كلما ارتفع مستوى المعلومات التربوية التي يحصل عليها طلاب كلية التربية، اتسمت اتجاهاتهم النفسية بالايجابية نحو العمل التربوي.وأكدت دراسة (غريب،1985)أن المعلومات التربوية لطلاب المستوى الدراسي الرابع أعلى من المعلومات التربوية لطلاب المستوى الأول وهذا الاختلاف ذودلالةعند(0,01) وبالتالي أدت بجانب العوامل الأخرى التي يتأثر بها الطالب خلال مدة دراسته في الكلية الى ظهور فروق ذات دلالة في اتجاهات طلاب المستوى الرابع.

1.3.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى للرئيسية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الأولى أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي والأداء التقويمي (التكويني، التجميعي) تعزى لمتغير مؤسسة التكوين**. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل قيمة الارتباط بين

التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكويني ،تجميعي)تعزى لمتغير **مؤسسة التكوين** و تبعا للدرجة الكلية المتعلقة بكل مستوى من مستويات **مؤسسة التكوين** ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة جاءت تتراوح بين (0,006- و0,079) تأكد لدينا أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالأداء التقويمي (تكوين،تجميعي) تعزى لمتغير مؤسسة التكوين و بذلك تحقق صحة الفرض الفرعي الأول. باستثناء قيمة الارتباط المتعلقة ببعد المفاهيم والتعريفات في علاقتها بالأداء التقويمي حيث جاءت تساوي (0,236) وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ومتعلقة بمستوى التكوين التحضيري البيداغوجي ويعتبرها الباحث نتيجة جزئية لا تؤثر في نتائج العلاقة مقارنة بالنتيجة الكلية لكل مستوى مؤسسة في مقارنتها بالدرجة الكلية لكل مستويات مؤسسة التكوين والتي أفضت إلى عدم وجود علاقة ارتباطة، لكن في نفس الوقت تؤشر إلى مسألة مهمة تتعلق بالتكوين فالآساتذة الذين يتلقون تكوينا بصيغته الحالية(تكوبين تحضيري بيداغوجي) تقترح عليهم مواضيع ذات أبعاد معرفية مفاهيمية في كل العناصر المكونة للعملية التعليمية التعلمية وفي مدد متقطعة من السنة الدراسية(في كل عطلة) وفي ذات الوقت يمارسون فعل التدريس والتقويم في مؤسساتهم التربوية وهذه فرصة لكي يتمثلوا أدائيا تلك المعارف والمفاهيم وبمرافقة مفتشيهم في الصفوف الدراسية ولهذا جاءت استجاباتهم إيجابية فيما يتعلق بالعلاقة الارتباطية الطردية بين المتغيرين تبعا لبعد المفاهيم والمعارف فقط لكنهم مازالوا بحاجة إلى تكوين في مستويات عليا تتعلق بالابعاد الاخرى ذات العلاقة بالاداء التقويمي .أما فئة المعلمين الذين تلقوا تكوينا في المعاهد التكنولوجية سابقا يغلب على عملهم البيداغوجي الطابع الممارساتي التقويمي وقلة اطلاعهم من جديد على المفاهيم والمعارف ذات العلاقة بالأداء ويرجع الطالب ذلك إلى نقص في التكوين أثناء الخدمة الذي تخلى فيه القائمون بذلك الرجوع إلى التأسيس المعرفي المفاهيمي ذي العلاقة بالممارسة لهذا يفترض الطالب أن التكوين الذي يسبق عملية التدريس بكل صيغه (معهد تكنولوجي أو تكوين تحضيري تناوبي) يجب أن يكون شاملا بشقيه الأساسيين وهما تكوين نظري بحت يصاحبه تطبيق في الميدان، فإذا حصلا الاثنين حتما تكون استجابتهم لطبيعة العلاقة إيجابي ولصالح التقويم الفعال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **كيرني و روشيو سنة (1956)**حيث أظهرت نتائج دراستهما أن معلمي التعليم الابتدائي ليس لهم الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه. كما يعد التكوين ناقصا في مجال التقويم بالمدرسة الابتدائية وجل المعلمين مازالوا يمارسونة تقليديا.

2.3.2: تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية للرئيسية الثالثة.

تنص الفرضية الرئيسية الثامنة أنه:" **لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي واتجاهاتهم نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين**".

وقد أظهرت نتائج الفرضية أن معامل قيمة الارتباط بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالاتجاهات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين وبالنظر للدرجة الكلية لكل مستويات مؤسسة التكوين (0,058)و بحسب الدرجة الكلية المتعلقة بكل مستوى من مستويات مؤسسة التكوين ووفقا لأبعاد التحكم المفاهيمي للتقويم الستة جاءت تتراوح بين (0,035- و0,146) تأكد لدينا أنها قيمتة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالاتجاهات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين و بذلك تحقق صحة الفرض الرئيسي الثامن. ويفسر الطالب ذلك أن التكوين بصيغه المتعددة يمكنه أن يحدد اتجاه المعلمين بشكل إجابي نحوالتحكم في مفاهيم التقويم والتقويم بشكل عام إذا كان فعالا وشاملا.حتما سوف يكون له التأثير الواضح في اتجاهات المعلمين نحو التقويم فهما وأداء.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسات عديدة من مثل دراسة **الديب، (1988)** حيث استهدفت دراسته التعرف على مدى التغير الذي طرأ على كفاءت التدريس واتجاهات المعلمين التربوية وذلك لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى مستوى الليسانس وذلك بعد قضائهم للسنوات الدراسية المقررة.حيث قام بتطبيق مقياس الاتجاهات واستبانة الكفاءات التدريسية اللازمة لأعداد معلم المرحلة الابتدئية على عينة (40)معلما ومعلمة منهم ((24) في المستوى الأول و(16) في المستوى الرابع.وأسفرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة فروق دالة بين اتجاهات طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى ،أي أنه لم يطرأ أي تغيير على اتجاهاتهم التربوية نتيجة دراستهم لبرنامج تكويني خلال هذه المدة.إن مثل هذه النتيجة قد تعزى إلى أن العينة هم مدرسون فعلا قبل التحاقهم بالبرنامج

مما يقلل من تأثرهم بالبرامج التربوية،وغالبا ما يؤثر مثل هذا البرنامج التكويني في الخبرات المتصلة بمجال التخصص بشكل أكثر وضوحا ,ولكن هذا لا يخالف الأهداف التربوي التي يقصد إليها من وراء هذا البرنامج. .

كما تؤيد **زكي (1974)** ،هذه النتيجة في دراستها التي أجريت في مصر والتي تهدف للتعرف على اتجاهات طلبة كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عندالتحاقهم بالكلية،ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلبة الصفوف النهائية، للوقوف على مدى التغير فياتجاهاتهم وقد أعدت الباحثة مقياسا لهذا الغرض، وقد تم تطبيقه على عينة من (680) طالبا وطالبة موزعين على المستويين الأول والرابع. ومما كشفت عنه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة المستوى الأول والرابع بشكل عام. وقد عللت الباحثة هذه الظاهرة بعدد من الأسباب منها أن نظرة المجتمع لمهنةالتدريس هي أقل من نظرته للمهن الأخرى، وهذا بطبيعة الحال يؤثر بشكل مباشرعلى مشاعرهم ودرجة رضاهم عن المهنة وهذا يتحقق لدى طلاب المستوى الرابع لأنهم أصبحوا فعلا اقرب للإحساس بذلك من المستويات الأخرى، بجانب ذلك ماكتشفوه فعلا أثناء ممارستهم للمهنة في مقررات التربية العملية.

وتتوافق نتائج الفرضية مع **دراسة كوسه(2011)** حيث هدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات الأدائية والاتجاه نحو التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات تخصص الرياضيات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي طبقته على عينة تامة تمثل جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم(63) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص رياضيات بكلية التربية للبنات جامعة أم القرى، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة للكفايات الأدائية الممارسة من قبل المعلمات المتدربات، وكذلك مقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الطالبات للكفايات الأدائية متوسطة ومعقولةعلى جميع أبعاد الكفايات بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين ممارسة الكفايات الأدائية وبين التحصيل والاتجاه نحو تدريس الرياضيات وقد كان موضوع الدراسة(اتجاه معلمي المدرسة االبتدائية نحو تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات) ،حيث طرح الباحث من هذه الدراسة إشكاليةاتجاه المدرسين نحو هذه المقاربة وهل تلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم لتنفيذها ؟ ولقد انطلق الباحث الفصل الأول االطار العام

للدراسة في دراسته هذه من جهل المدرسين بالتدريس وفق هذه البيداغوجية نتيجة لنقص التكوين والتدريس ولقد اعتمد الباحث في دراسته على االستبيان كأداة لجمع المعلومات على اإلشكالية المطروحةأما عينة الدراسة فإنها لم تتجاوز 52 معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد تحليل البيانات تمالتوصل إلى النتائج التالية:

1-أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكو من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجية ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه .

2- إن النسبة الغالبة من المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

2-الاستنتاج العام:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية،وبعد قيام الباحث بتحليل كامل البيانات للجداول السالفة الذكر،توصل إلى نتائج تمثلت في ما يلي:

1-لاتوجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه.

2-لالاتوجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وبأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير الأقدمية.

3-لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي و بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.

الخاتمة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن البحوث الأساسية،حيث تناولت موضوعا تربويا جديرا بالدراسة ألا وهو موضوع التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى معلمي التعليم الابتدائي وعلاقته بأدائهم التقويمي وباتجاهاتهم نحوه ،حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من المعلمين(200)،كما تم معالجة الموضوع في جانبين أساسيين،جانب نظري تناول الباحث فيه الإطار النظري للدراسة من خلال الإلمام بالمعلومات الهامة حول الفصول النظرية الخاصة بكل من التقويم بشكل عام والتحكم المفاهيمي للتقويم والأداءات التقويمية بشكل خاص وكذا الاتجاهات والمقاربة بالكفاءات بشيء من التفصيل،لكن بعد التطرق إلى

الإطار العام للدراسة الذي تم التعرض فيه إلى تحديد إشكالية الدراسة،فرضياته،أهميته وأهدافه وتحديد المفاهيم إجرائيا فضلا عن الدراسات السابقة التي تناولت جوانب موضوع الدراسة سواء بصورة كلية مباشرة أو بصورة جزئية غير مباشرة.

أما الجانب الميداني فقد تم التطرق فيه إلى إجراءات الدراسة الميدانية في الفصل الخامس،حيث تم تبني المنهج الوصفي الارتباطي الذي فرض نفسه في الدراسة،وتحديد المجتمع الإحصائي واختيار العينة المناسبة،فضلا عن استخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في اختبار التحكم المفاهيمي وشبكة ملاحظة تتعلق بالتقويم التكويني والتجميعي وكذا مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات الذي صمم من طرف الباحث وفق الخطوات المنهجية المتبعة في تصميم المقاييس،حيث تم التأكد من صلاحيتهم للتطبيق،وذلك بعد حساب خصائصهم القياسية من صدق وثبات،وتم معالجة البيانات المجمعة بالاستعانة ببرنامج SPSS لحساب العلاقات الارتباطية وغيرها من التقنيات الإحصائية،وبعد ذلك قام الباحث بعرض وتحليل ومناقشة النتائج في الفصل السادس بالاستئناس بالإطار النظري والدراسات السابقة.

وبناء على ما سبق يمكننا القول بأن الإصلاح الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية من خلال المناهج المبنية وفق المقاربة بالكفاءات،جاء ليتجاوز السلبيات التي كانت تطبع التعليم في ظل المقاربة بالأهداف،لاسيما ما تعلق منها بعنصر التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، الذي أصبح جزء هاما من عملية التعليم،ودعامة أساسية يرتكز عليها،يعني ذلك أنه بمفهومه الجديد أضحى أسلوبا يبدأ قبل الفعل التعليمي،حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة،وهو بهذا أيضالا يكون مرتبطا بمقدار التراكم المعرفي الذي يظهر في شكل نتائج تعليمية فقط وإنما أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها.

وفي الأخير يرى الباحث بأن هذه الدراسة تعد خطوة تكشف لنا عن بعض القضايا البحثية المتعلقة بمعرفة مستوى التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقة ذلك بأداء المعلمين له في شقيه التكويني والتجميعي وكذا باتجاهاتهم نحوه وفق المقاربة بالكفاءات أملا في فتح آفاق جديدة بالنسبة للباحثين لدراسة بعض جوانب هذه الدراسة من جديد.

مقترحات الدراسة:

نظرا للأهمية البالغة التي يتمتع بها موضوع التقويم التربوي في أي منهاج وعلى اعتبار نتائج هذه الدراسة والتي بينت أنه لا توجد علاقة بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالأداء التقويمي لدى معلمي التعليم الابتدائي وباتجاهاتهم نحوه.
وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج،فإنه يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العلمية والعملية،وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

-1-القيام بدراسات أخرى للتأكد من العوامل التي أدت إلى عدم حصول علاقة ارتباطية بين التحكم المفاهيمي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالأداء التقويمي لدى معلمي التعليم الابتدائي وباتجاهاتهم نحوه.

-2-ضرورة القيام بدورات تكوينية وتقويمية ميدانية للتأكد من أن المعلمين يمتلكون خلفية نظرية معرفية حول التقويم بالكفاءات وللتأكد من إدراكهم لأهمية التحكم في أساليبه وطرقه المتعددة.

-3-ضرورة تنظيم دورات تكوينية للمعلمين لتدريبهم على الجوانب الإجرائية للعملية التقويمية بمختلف أساليبها،بغية تحسين نظرتهم الإيجابية نحوها أكثر فأكثر،وكذا تعديل النظرة السلبية للمعلمين على اعتبار أن نسبة الحياد أو التردد كانت موجودة ولو بدرجات ليست بالكبيرة.

-4-فتح معاهد أو أقسام خاصة بوحدة التقويم التربوي،بغية تكوين المكونين من معلمين ومفتشين،وذلك بهدف إكسابهم فهما معمقا لكل محتويات وحدة التقويم التربوي،لضمان تماشي هذه العملية مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال خصوصا في ظل التدريس بالكفاءات،وهذا سينعكس بصورة مباشرة على تكوين المعلمين وبعلاقة متعدية على مردود التلاميذ.

-5-تزويد المعلمين والمشرفين التربويين(المفتشين)بنتائج البحوث والدراسات المختلفة والمتعلقة بجانب التقويم التربوي،ليطلعوا عليها وعلى ما توصلت إليه إلى جاب قيام مفتشي التربية والتعليم بدراسات مستقلة في المؤسسات التربوية بهدف تعميق معارف وخبرات المعلمين فيما يتعلق بهذا المجال،وبالتالي تحسين أدائهم البيداغوجي بشكل أفضل،مما ينعكس إيجابا على المنظومة التربوية ككل.

-6-الاهتمام بآراء المعلمين ومواقفهم وتصوراتهم فيما يخص القضايا والمسائل التربوية خصوصا ما تعلق منها بشق التنفيذ أوالبيداغوجيا،ولعل التقويم التربوي من هذه المسائل التي تقع مسؤولية تنفيذها على المعلم،وبالتالي من الضروري معرفة موقفهم وتصوراتهم لما يجب أن يكون عليه عنصر التقويم التربوي.

قائمة المراجع

قائمـــة المراجـــع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1. ابـن بوزيـد بـوبكر (2009):إصـلاحات التربيـة فـي الجزائـر(رهانـات وانجـازات)،دار القصـبة للنشر،ط1،(الجزائر).

2. ابـن منظـور(1988): لسـان العـرب،معجم اللغـة العربيـة ،المجلـد الخـامس،دار الجيـل للطباعـة والنشروالتوزيع،بيروت،(لبنان).

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

4. أبـــو جـــادو محمـــد علـــي صـــالح(1998):ســـيكولوجية النشـــأة الاجتماعيـــة،ط1،دارا لمسيرة،عمان،(الأردن).

5. أبو حطب فؤاد و آخرون(1994): علم النفس التربوي، المكتبة الأنجلو مصرية،ط2،(مصر).

6. أبـو عـلام رجـاء محمـود(2004):منـاهج البحـث فـي العلـوم الانسـانية والاجتماعيـة،دار النشـر الجامعات،الطبعة 4،القاهرة،مصر.

7. أحمد إبراهيم أحمد(1998): الإدارة المدرسية الحديثة في مطلع القرن الواحد والعشرون،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ط2،بيروت،(لبنان).

8. أحمـد السـيد حسـن الحبشـي(2005): مـدى فاعليـة منظومـة التقـويم وأثرهـا علـى تحصـيل التلاميذ،أطروحة دكتوراه غير منشورة، المعهد القومي للبحوث التربوية والتطوير، القاهرة(مصر).

9. أحمـد حسـن صـالح،مرزوق عبـد العزيـز(2004): علـم الـنفس التعليمي،مكتـب الإسـكندرية للكتاب،دون طبعة،(مصر).

10. اسـكاروس فيليـب(2004): التقـويم التجميعـي فـي التعلـيم الثـانوي ،كصـيغة لمواجهـة مشـكلات التعلم،مذكرة دكتوراه غير منشورة،المعهد القومي للبحوث التربوية والتطوير، القاهرة،(مصر).

11. الأغـا ، عبـد المعطـي رمضـان(2004) ، الإتجاهـات المعاصـرة فـي تقـويم أداء المعلـم المـؤتمر السـادس عشـر (تكـوين المعلـم)، الجمعيـة المصـرية للمنـاهج وطـرق التـدريس، المجلـد الأول ،دار الضـيافة جامعة عين شمس،مصر.

12. ألمان اسماعيل،عمر هاشمي(2000):الكفاءات ،مجموعة مقالات مترجمة،المركز الوطني للوثائق التربوية،دون طبعة،حسين داي،(الجزائر).

13. باول أنشوبس(2001):دراسة تقويمية لتجربة إقليم " الكيبك"، في إصلاح المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات،دراسة منشورة،وزارة التربية الوطنية،الجريدة الرسمية،27-29 أكتوبر 2001.(الجزائر).

14. البراوي إيهاب حامد(2006): مبادئ الإحصاء التطبيقي في التربية الرياضية ،المنصورة،(مصر).

15. برينو فيليب(2003):المقاربة بالكفاءات،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية،دون طبعة،(الجزائر).

16. بني جابر جودة(2004): علم النفس الاجتماعي،مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،عمان،(الأردن).

17. البهواشي، السيد عبد العزيز (2004).،تصور مقترح لتطوير النمو المهني فى ضوء التغيرات المستقبلية فى وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول ، المؤتمر السادس عشر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(تكوين المعلم)،دار الضيافة جامعة عين شمس ،مصر.

18. البهي فؤاد ، سعد عبد الرحمن(2006):علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة،دار الفكر العربي،مدينة نصر،القاهرة.(مصر).

19. بوحفص عبد الكريم (2002): الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية ، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر).

20. بوعيشة نورة و بن عمارة سمية (2007) :ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهةنظرالمفتشين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو القاسم سعد الله،بوزريعة،(الجزائر).

21. بيير ديشي(2003):تخطيط الدرس لتنمية الكفايات،ترجمة عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية،الطبعة 1،الدار البيضاء،المغرب.

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

23. جابر عبد الحميد جابر (1999):استراتيجيات التدريس والتعلم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي،القاهرة، (مصر).

24. جابر عبد الحميد جابر (2000):استراتجيات التدريس الفعال،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع،دون طبعة،القاهرة (مصر).

25. جاسم محمد محمد،ولي محمد باسم(2004): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،عمان،(الأردن).

26. الجمل علي أحمد(1999):معجم المصطلحات التربوية،الطبعة الثانية،علم الكتب،(الأردن).

27. حاجي فريد(2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،دار الخلدونية للنشر والتوزيع،(الجزائر).

28. حافظ نبيل عبد الفتاح،سيد سليمان(دون تاريخ):مقدمة في علم النفس الاجتماعي،مكتبة زهراء الشرق،دون طبعة،القاهرة،(مصر).

29. حثروبي محمد الصالح(2002):المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،(الجزائر).

30. حجي، أحمد إسماعيل (2004)، تكوين المعلم متى ؟ولماذا ؟ وكيف يتم عندنا في ضوء ما يفعله الآخرون ، المؤتمر العلمى السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم)،دار الضيافة جامعة عين شمس ،مصر.

31. حروش موهوب(2003): لماذا التدريس بالكفاءات ؟، المركز الوطني للوثائق التربوية ، دون طبعة،حسين داي، (الجزائر).

32. حلمي وآخرون ، فؤاد احمد(1991)، تحليل مهام معلم الفصل ووضع نموذج موضوعي لتقويمه،المركز القومي للبحوث التربوية، شعبة التخطيط التربوي، القاهرة.،مصر.

33. حمدان،محمد زياد (1983)، أدوات ملاحظة التدريس مفاهيمها استعمالاتها فى تحسين التربية المدرسية ،جدة السعودية ،العربية السعودية.

34. الخضر بشير وآخرون(1995): السلوك التنظيمي ،منشورات دار القدس المفتوحة،ط1،عمان ،(الأردن).

35. خليفة محمود عبد اللطيف(1992): المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي،دار الثقافة للنشر والتوزيع،دون طبعة، (مصر).

36. خيرالله وآخرون، (1978) معرفة أثر اكتساب طلبة كلية التربية للمعلومات والممارسات التعليمية في تغيير اتجاهاتهم نحو العمل بمهنة التدريس.مجلة العلوم والمعرفة،القاهرة،(مصر).

37. دامخي ليلى،(2012): تقويم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة الديداكتيكية. رسالة ماجستير غير منشورة، المدرسة العليا للأساتذة،بوزريعة ،(الجزائر).

38. درويش زين العابدين(1999): علم النفس الاجتماعي،أسسه وتطبيقاته،دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع،دون طبعة،القاهرة،(مصر).

39. الدليم فهد عبد الله (1988):مبادئ القياس والتقويم في البيئة الإسلامية، مكتب الطالب الجامعي،دون طبعة،مكة المكرمة،(العربية السعودية).

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

41. دويدار عبد الفتاح محمد (2006): علم النفس الاجتماعي،أصوله ومبادئه،دار المعرفة الجامعية،(مصر).

42. الديب فهد عبد الله(1988) مدى التغير الذي طرأ على كفاءت التدريس واتجاهات المعلمين التربوية وذلك لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى مستوى الليسانس.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،(الأردن).

43. الديب محمد مصطفى(2005): علم النفس التعاوني ،ط1، عالم الكتب،القاهرة، (مصر).

44. ديواليت Dewlat،(1987): العلاقة بين تدريب المعلم على أساس الكفايات وبين استخدامه لهذه الكفايات أثناء التدريس/

45. ذوقان عبيدات،عبد الرحمن عدس،كايد عبد الحق(2009):البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه،الطبعة6،عمان،الأردن.

46. راشد علي(2005):كفاية الأداء التدريسي،دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،القاهرة،(مصر).

47. روجيرز اكزافييي (2005): أي مستقبل للكفاءات، ترجمة عبد الكريم غريب،منشورات عالم الكتب،دون طبعة،الدار البيضاء،(المغرب).

48. روجيرز اكزافييي، (2006): المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،ترجمة ناصر موسى بختي،ط1،مكتب اليونسكو الاقليمي،الرباط، (المغرب).

49. روجيرز اكزافييي، رومنيفل (2005): بيداغوجيا الادماج،الاطار النظري،الوضعيات النشطة،ترجمة بوتكلاي لحسن،مطبعة النجاح الجديدة،ط1،الدار البيضاء، (المغرب).

50. روجيرز اكزافييي،ديكاتال (1993): انعكاسات بيداغوجيا الإدماج على تقييم مكتسبات التلاميذ،ترجمة الحاج إبراهيم باي،(موريتانيا).

51. الزبيدي كمال علوان(2003): علم النفس الاجتماعي،دار الوراق للنشر والتوزيع،دون طبعة،عمان،(الأردن).

52. زرواتي رشيد(2002):تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1،دار الهومة،(الجزائر).

53. زروق لخضر(2003): تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات،دار الهومة،(الجزائر).

54. الزغبي أحمد محمود(1994): أسس علم النفس الاجتماعي،دار الحكمة اليمانية ،صنعاء،(اليمن).

55. زكي عنايات يوسف(1974) :اتجاهات طلبة كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عندالتحاقهم بالكلية،الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس،القاهرة،(مصر).

56. زهران حامد عبد السلام (1994): علم النفس الاجتماعي،دار النشر،ط5،(مصر).

57. زهران حامد عبد السلام(2000):علم النفس الاجتماعي،دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط6، القاهرة،(مصر).

58. زيدان مصطفى(2002):الكفاية الإنتاجية للمعلم،دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع،دون طبعة،القاهرة،(مصر).

59. سعد عبد الرحمن(1983): السلوك الإنساني،مكتبة الفلاح،ط3، (الكويت).

60. سعد لعمش(2003): التقويم التربوي في المواد العلمية،نقد وتحليل ،دار هومة،(الجزائر).

61. السعيد ، سعيد محمد (2002).، الكلمة الافتتاحية فى المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء)، كلية التربية جامعة عين شمس ،مصر.

62. سلسلة علوم التربية (1994):معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،الجزء1،العدد 9و10،الطبعة الأولى،دار الحطابي للطباعة والنشر،(المغرب).

63. سلفان هوارد، نورمان هيجنر(1993): التدريس من أجل الكفاية،ترجمة ديراني محمد عيد ،متولي مصطفى محمد،جامعة الملك سعود،ط1،(العربية السعودية).

64. السليتي فراس محمود مصطفى(2006): إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، ط1،عالم الكتب، الحديث، (مصر).

65. سليمان ، محمود داؤود (2006)، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ،عالم الكتب الحديث ،إربد الأردن،الأردن.

66. سمارة عزيز و آخرون(2005): مبادئ القياس و التقويم في التربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2،عمان،(الأردن).

67. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (1995):أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات. دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،عمان،(الأردن).

68. السويدي مصطفى علي(1993) أساليب التقويم الشائعة الاستخدام في منهاج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة وعلاقتها بجنس المعلم وسنوات خبرته في التدريس.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك فيصل،(العربية السعودية).

69. الشخص عبد العزيز السيد(2001): علم النفس الاجتماعي، مكتبة القاهرة للكتاب ،ط1 ،القاهرة،(مصر).

70. الصراف قاسم علي(2002): القياس و التقويم في التربية والتعليم،دار الكتاب الحديث،دون طبعة،(الأردن).

71. ضياف زين الدين (2007):أبعاد التدريس بالكفاءات،مجلة منتدى الأستاذ،العدد الثاني،(دورية أكاديمية صادرة عن المدرسة الوطنية العليا للأساتذة)،قسنطينة ،(الجزائر).

72. طارق كمال(2005): أساسيات علم النفس الاجتماعي،مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع،دون طبعة، القاهرة،(مصر).

73. الطاهر وعلي محمد (2006):بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،المركز الوطني للوثائق التربوية،ط1،حسين داي،(الجزائر).

74. الطراونة خليفة يوسف(2005): واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات مذكرة ماجستير غي منشورة،المكتبة الجامعية لجامعة أم القرى،(العربية السعودية).

75. طلعت عبد الرحيم(1991):علم النفس الاجتماعي المعاصر،ط2 ،دار الثقافة،القاهرة،(مصر).

76. طيب نايت سليمان (2004): بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،ط1،دارا لأمل ،تيزي وزو،(الجزائر).

77. عباس محمدعلي علي،(2002)،اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس،وعلاقتها بالأسلوب القيادي لمديري المدارس الاساسية باليمن،مذكرة ماجستير،قسم علم النفس و علوم التربية ،جامعة الجزائر2،الجزائر.

78. عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون(1990): أثر عاملي الخبرة و المؤهل العلمي في الكفاية التدريسية لدى المعلمين،المؤتمر العلمي الثاني،للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،الإسكندرية،(مصر).

79. عثمان محمد(2005): أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع،دون طبعة،عمان،(الأردن).

80. عدس عبد الرحمن ، توق محي الدين(1994):المدخل إلى علم النفس،ط2،جون ويلي أولاده،عمان،(الأردن).

81. عدس عبد الرحمن(1998):مدخل إلى علم النفس التربوي، دار الفكر العربي للطباعة والنشروالتوزيع،دون طبعة ،عمان،(الأردن).

82. عزيزي عبد السلام (2003): مفاهيم تربوية،بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة،ط1،القبة،(الجزائر).

83. العساف صالح(2004):المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،مكتبة العبيكان،الطبعة1،السعودية.

84. العسالي يحي علياء(2005): القياس والتقويم التربوي، مجلة آفاق التربية،العدد 17(اليمن).

85. عكاشة محمود فتحي ،زكي محمد شفيق (2002): المدخل إلى علم النفس الاجتماعي،المكتب الجامعي،الإسكندرية، (مصر)

86. علي مقبل العليمات، حسين مشوح القطيش،(2004) درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. دار المسيرة للطباعة و النشر والتوزيع،عمان،(الأردن).

87. العميان محمود سلمان(2005): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال،دار وائل للنشر ،ط3،عمان،(الأردن).

88. عيسى عبد الرحمن (1987): مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، ط4،مكتبة دار الفكرة،القاهرة،(مصر).

89. غالب مصطفى(2000): علم النفس التربوي،دار ومكتبة الهلال للنشر والتوزيع،الطبعة الأخيرة،(الأردن).

90. غريب عبد الكريم (2003):استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية،ط 3،الدار البيضاء،(المغرب).

91. غريب عبد الكريم(2006): المنهل التربوي،معجم المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية، منشورات عالم التربية،الطبعة الأولى،الدار البيضاء،(المغرب).

92. غزلان توازن(2005):الكفاءات،ترجمة روابح مريم،المركز الوطني للوثائق التربوية،دون طبعة،(الجزائر).

93. غوكسً(Gokes) 1972 :معرفة طبيعية اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو المعارف والمهارات اللازمة للإدارة المدرسية الكفأة.رسالة دكتوراه منشورة،مجلة المعارف،ألاباما،(الولايات المتحدة الأمريكية)

94. فاروق مداسي(2003): قاموس مصطلحات علم الاجتماع،(الجزائر).

95. فتحي يوسف مبارك(1994): بحوث في مناهج المواد الاجتماعية بالتعليم العام،دار المعارف للنشروالتوزيع،دون طبعة،القاهرة ،(مصر).

96. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003): الكفايات التدريسية، المفهوم ،التدريب والأداء،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1،عمان،(الأردن).

97. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2004):كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1،عمان،(الأردن).

98. فضيلة حناش،(2016.2017) :مدى تحكم الأساتذة المطبقين في مؤسسات التعليم المتوسط لأساسيات التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.مجلة البحوث التربوية،ج1،عدد خاص2017،المدرسة العليا للأستذة ببوزريعة،(الجزائر).

99. الفقي،عبد المؤمن فرج(1994)، الإدارة المدرسية،الطبعة الأولى،منشورات جامعة قار يونس،بنغازي،ليبيا.

100. الكبيسي وهيب مجيد، الداهري صالح حسن(2000):علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، عمان(الأردن).

101. كتاب الرواسي(1998): قراءات في التقويم التربوي،جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي،باتنة،(الجزائر).

102. الكتاني فاطمة المنتصر(2000):الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان(الأردن).

103. كوسه سوسن عبد الحميد(2011) الكفايات الأدائية والاتجاه نحو التدريس.مجلة القراءة والمعرفة،المؤتمر العلمي السنوي لجمعية تربويات الرياضيات،(العربية السعودية).

104. كيرني وروشيو سنة (1956) على الاطلاع الكافي لمعلمي التعليم الابتدائي بالتقويم وأنواعه.(أمريكا).

105. لكحل لخضر(2009):التقويم في المقاربة بالكفاءات،مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية،العدد11،جامعة الجزائر2،الجزائر.

106. لونيس سعيدة(2005): اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس،مذكرة ماجستير غير منشورة،(الجزائر).

107. محمد الأمين المفتي(1996):المرجع في تعليم اللغة العربية و تعلمها،دار المعارف للنشر والتوزيع،الطبعة 1،القاهرة،مصر.

108. محمد بن مبارك القحطاني سنة (2007:) مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم وتدريسها.مجلة العلوم التربوية،جامعة الأميرسطام بن عبد العزيز،(العربية السعودية).

109. محمود السيد عبد الحليم وآخرون(2004): علم النفس الاجتماعي المعاصر،ط2، ايتراك للنشروالتوزيع،القاهرة، (مصر).

110. محمود السيد عبد الحليم(1979): علم النفس الاجتماعي والإعلام (المفاهيم الأساسية)، دار الثقافة للطباعة والنشر،(مصر).

111. مرعي توفيق ، بلقيس أحمد(1982): الميسر في علم النفس الاجتماعي،ط2، مكتبة أجلو المصرية،القاهرة،(مصر).

112. المركز الوطني للوثائق التربوية: المجلة الجزائرية للتربية،سلسلة المربي، العدد2003،1،حسين داي،(الجزائر).

113. مزيان محمد و آخرون(1994): قراءات في طرائق التدريس،ط1،جمعية الإصلاح التربوي،باتنة،(الجزائر).

114. مشعان هادي ربيع(2006): القياس والتقويم في التربية والتعليم،دار زهران للنشر والتوزيع،دون طبعة،(ليبيا).

115. معتز سيد عبد الله(1989): الاتجاهات التعصبية،سلسلة عالم المعرفة،العدد137،المجلس الوطني للثقافة،(الكويت).

116. معوش عبدالحميد،(2012): درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظورالتدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو القاسم سعد الله،بوزريعة ،(الجزائر).

117. المغربي كامل(1995): السلوك التنظيمي ،مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم،ط2،عمان،(الأردن)

118. مقدم عبد الحفيظ(2003):الإحصاء والقياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات،ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، (الجزائر).

119. ملحم ، سامى محمد (2005)، القياس والتقويم فى التربية وعلم النفس، الطبعة الثالثة ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

120. ملحم محمد سامي(2005):القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر التوزيع،ط3،عمان (الأردن).

121. المنجد في اللغة و الأعلام(1986): الطبعة الثلاثون،دار النشر،بيروت،(لبنان).

122. منسي محمود عبد الحليم(2002):تقويم التربية، دار المعرفة الجامعية للنشروالتوزيع،ط1، القاهرة،(مصر).

123. مونيك دي توجين" Monique de- Theux-jehen(1991):معرفة الطرق التي ينتهجها المعلمون في بناء الاختبارات نهاية السنة الدراسية في مادة اللغة الفرنسية(ببلجيكا).

124. النووي زكرياء بن شرف الدمشقي(1998): رياض الصالحين،مؤسسة المذكرة للطباعةوالنشروالتوزيع،بيروت،(لبنان).

125. هني خير الدين(2005): مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1،(الجزائر).

126. الهويدي زايد(2004)التقويم التربوي،دار النهضة العربية للنشر والتوزيع،ط1،بيروت،(لبنان).

127. وحيد أحمد عبد اللطيف (2001): علم النفس الاجتماعي،دار المسيرة للطباعة و النشر والتوزيع،عمان،(الأردن).

128. وزارة التربية الوطنية (2005/2004): دليل المعلم في الرياضات، السنة الثانية ابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،(الجزائر).

129. وزارة التربية الوطنية (2006): تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ،المنشور الوزاري رقم:(128)، (الجزائر).

130. وزارة التربية الوطنية(2005):المنشور الوزاري رقم :(2039): إصلاح نظام التقويم التربوي،المنشور الوزاري رقم :(2039)،(الجزائر).

131. وزارة التربية الوطنية(2009): إجراءات الانتقال في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط،المنشور الوزاري رقم :(137)،(الجزائر).

132. وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لإصلاح المناهج، فيفري 2004.

133. يوسف خنيش،(2005.2006) صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات التغلب عليها.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الجزائر2،(الجزائر).

ثانيا:المراجع باللغة الأجنبية:

134. 124-berlak. H,(1992): toward A NEW SCIENCe OF EDUCATION, University, OF N. Y PRESS,NEW YORK, UNITED STATE of America,.
135. 125-Crutchfieldh. D(1958): theory and problems of psychology; London,.
136. 126-Dictionnaire de la rousse, (1989) libraire de la rousse, édition de,paris(France) .
137. 127-Faouzi bouchaib,guid de méthodologie; Blida èdition,son année.
138. 128-jerro année(2002): l'enseignement et l'èvaluation de boeck universitè; bruxel(Belgique).
139. 129-michel develay,philippe mierieu(1997): des compétence de l'école; e.s.f éditeur 4 èm ;paris, (France).
140. 130-rey.Bernard(2004): les compétence de l'école ;de Boeck; de université,bruxel;(Belgique).

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01):

معلومات شخصية:

1_مؤسسة التكوين :المعهد التكنولوجي ☐ التكوين البيداغوجي التحضيري ☐

2- الأقدمية :

- من سنة إلى 10 ☐
- من 11 إلى 20 سنوات ☐
- من 21 سنة فما فوق ☐

أولا/اختبار التحكم في مفاهيم و مصطلحات و إجراءات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

رقم العبارة	العبـــــــــارة	صحيح	لا أدري	خاطئ
01	تقويم تلميذ معناه تعيين موقعه بالنسبة لزملائه: أي ترتيبه.			
02	التّقويم في مفهومه الواسع يُعَدُّ ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخّلين في الشأن التربوي.			
03	التّقويم هو الوسيلة التي نَحْكم بها على تعلم التّلاميذ من أجل اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية.			
04	التّقويم فِعْل اجْتماعيتشاركي يحْصل بيْن المعلّم و التّلميذ و مع التّلميذ والأقْران.			
05	تقويم تلميذ يعْني مُساعدتُه على بناء معارفه بنفسه.			
06	المعلّم هو المسؤول الوحيدُ عن التّقويم.			
07	ينْبغي أنْ نُقيّم التلميذ أكْثر ما يُمْكن من المرّات.			
08	في مجال التّقويم المدرسي، ليْست النّتيجة هي الأهمُّ بل المسعى.			
09	التّقويممعناه ، **مُعاينة** أداء المتّعلم ونوعيّة عمله ومنتوجه.			
10	التّقويم لا يقْتصر على مدى احترام المتّعلم للمعايير بلْ مجالهُ هو التّقْديروالتّثْمين.			
11	المُراقبة نعتبرها مثل التّقويموتعْني حُصولُ تناسب بيْن انتاجات المتعلمين تبعا لنموذج مَرْجعي.			
12	هدفُ التّقويم هو الوقوف على مدى تحقيق التّلميذ لأهْداف المنْهاج.			
13	يهدفُ التّقويم التَّحصيلي التَّأكُد من أن خُصوصيات المتعلّم تسْتجيب لشروط نظام التّكوين.			
14	التّقويمُ وسيلةٌ لجمع المعلومات التي تساعدنا على اتّخاذِ قراراتٍ بيداغوجية.			
15	التّقويمُ مسارٌ تواصلّي يُساعدالمتعلم على إدراك مهامه و كيفية التقويم.			
16	التّقويمُ يُعطيالحقَّ للتّلميذ من معْرفة المعايير التي يُقوَّم على أساسِها.			

17	للتّقويم هدفٌوحيدٌيتمثل في منْح نُقطةٍ تُسجّل في كشْف النّقاط المدرسّي .			
18	التّقويم شاملٌ يستهدف كلَّ أبعاد شخصيّة المتعلّم ،العقليّة، الوجدانيّة، البدنيّة...			
19	. للتّقويم دورٌ توجيهيٌ ويعْنيتوجيهُ المتعلّم وِفْق قُدراته و مُستواه.			
20	المعُلِّم هو الوحيد الَّذي يُمْكنُه أن يحْكم على مدى اكتساب التّلميذللتّعلمات.			
21	الوظيفتان الأساسيتان للتّقويم هما: المساعدةُ على تعْديل مسار التّعليم والتّعلموإقرارِكفاءاتالتّلميذ.			
22	الوظيفةُ البيداغوجيّة للتّقويمتكونذات بُعْد اجتماعّي فقط.			
23	دورُ التّقويم هو التَّمكُّنمن تَوقُّع النّتائج.			
24	يتمُ التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات من خلال وضعيات بسيطة غير معقدة .			
25	يُقوّم المتعلّمذاتهو بمساعدة المعلم.			
26	التّقويم له وظيفة مقْياسيّة بيداغوجيّة فقط (يعدل ،يصحح، يدعم...)			
27	التّقويم التّكويني وسيلة يجب أن يُكيَّف وفْقا لخصوصيات المتعلّم.			
28	التّقويم التّحصيلي مِعْيارِي نُقَطي ذو بُعد إداري اجتماعي.			
29	التّقويم الأوَّلي عمليّة تَشْخيصيّة إلزاميّة يَقَعُ في الأسْبوع الأوّل قبْل تطبيق البرنامج.			
30	التّقويم التّكويني يَقَعُ منْطقيا وزمانيا في نهاية كل تعلّم .			
31	يتخلّلُ التّقويم التّحصيلي عمليّةَ التّعلم وله عدة أشكال .			
32	أنْشطة الادْماجهيفترات تسْبق الاختبارات الفصلية لقياس كفاءات التلاميذ .			
33	التّقويم الذّاتيوتقويم الأقْران يُعَدُّ جزءا لا يتجزّأ من عمليّة التعلّم.			
34	التّقويم المسْتمر يُمكِّنُ التّلميذ من معرفة مستواه في كلّ وقت.			
35	التّقويمالاشْهادي ضمن بيداغوجيا الادماج يَعْتمدُ على الشّمولية و تجنيبُ المحتويات الثانوية.			
36	النَّتائجُ المدرسيةُ في التّصور الحديث للتقويم يُعَبَّرُ عنْها في شكل علامة تُوضع في كشوفهم.			
37	المِعْيارُ في التّقويم يعني جُملةَ التّقديرات والقياسات التي تهتمُ بنتاجات يتوقعها اختبار مُعيّن.			
38	التّقويم المعياري يعْنيمُقارنة أداء مُتعلّم بأداء مُتعلّم آخر.			
39	مِعيارُ الحدِّ الأدْنى هو المعيار الذي يكشفُلناعن المستوى العالي من تعلمات التلاميذ والمتمثل في الجودة والاتقان والتفوق في الأداء.			
40	التّقويم المِقْياسييعنيارتقاء المتعلّم إلى القسم الأعلى على أساس تحقيقه لأهداف برنامج ما .			
41	معيارُ "الملُاءَمة" هواخْتبار مدى تطابق المنُجز مع المطلوب ويُعدُّ معيارا صالحا مهما اختلفت المادة			
42	معيارُ حَدِّ الاتِقان يُعبَّر عنه بمتوسط العلامة،ويعني الحدُّ المقبول الذي يُمَكِّنُ من الاسْتمرارية في التّعلّم.			
43	المؤشرُ في التّقويم يُعْتبر علامةً مُميّزة للمعيار بحيث يُمْكن ملاحظته وقياسُه.			
44	التّقويم بالمعيار يتَّسِم بخاصيّة العموميّة و التّجريدإذْيُمْكنُ تطبيقهُ على محتويات مختلفة.			

ثانيا/ مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

الرقم	العبـــــــــارة	أوافق	لا أدري	أعارض
1	أرى أن التّقويم بالكفاءات يتناسب تماما مع المنهاج.			
2	أرى أن التقويم بالكفاءات يتيح استخدام أساليب جديدة.			
3	أعتقد أن التلميذ لا يحقق الأهداف المسطرة في ظل التقويم بالكفاءات.			
4	التقويم بالكفاءات يمتاز بالمصداقية.			
5	أرى أن التقويم بالكفاءات يمكن التلميذ من إتقان الكفاءات المستهدفة.			
6	التقويم بالكفاءات يريح المعلم باعتباره تتبع مستمر لمستوى التلاميذ.			
7	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يمكن التلميذ من إدراك قدراته الذاتية.			
8	أرى أن أساليب التقويم من منظور الكفاءات تشخص مكتسبات التلميذ.			
9	أرى أن التقويم بالكفاءات لا يرتبط بالوضعية التعليمية و الإدماجية.			
10	تعدد الاختبارات في التقويم لا يعوق استكمال الدروس			
11	أرى أن التقويم بالكفاءات يشجع التلميذ على إدماج مكتسباته.			
12	أرى أن التقويم بالكفاءات يمنح فرصة للتلميذ من تقويم ذاته.			
13	أرى أن أساليب التقويم في ظل الكفاءات تساعد في علاج صعوبات التعلم.			
14	أرى أن التقويم بالكفاءات يسوده الطابع المنظم			
15	أعتقد أن التقويم بالكفاءات لا يساعد التلميذ على رسم أهدافه بمفرده.			
16	أرى أن فترات الاختبارات و الامتحانات في التقويم بالكفاءات تتناسب مع أهداف الدروس.			
17	أربأن التقويم بالكفاءات يمكن المتعلم من بلوغ الكفاءات المستهدفة.			
18	أعتقد بأن استخدام التقويم بالكفاءات ليس مريحا للمعلم و المتعلم لاعتماده على الجانب الأدائي.			
19	أرى أن التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف.			
20	أعتقد أن المقاربة بالكفاءات أعطت أهمية للتقويم التكويني(البنائي) .			
21	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يعتمد على سلالم تقديرية واضحة.			
22	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يلبي الحاجات المعرفية للتلميذ.			
23	أعتقد أن نظام المعاملات في الامتحان الإشهادي لا يحفز التلميذ على بذل جهد أكبر.			
24	أرى أن التقويم بالكفاءات يمكن التلميذ من توظيف مكتسباته في مواقف تتميز بالتركيب.			
25	أرى أن التقويم بالكفاءات لا يتطلب إمكانات معرفية و أدائية للمعلم.			

26	أرى أن تقويم الوضعيات الادماجية يؤدي إلى تثبيت ما تعلمه التلميذ.			
27	أرى أن التقويم بالكفاءات يمتاز بالثبات.			
28	أرى أن التقويم بالكفاءات يكشف عن مدى فاعلية الطرائق التدريسية.			
29	أرى أن التقويم بالكفاءات يتيح للجهات الرسمية الوقوف على مستوى التلاميذ الفعلي.			
30	أربأن التكوين في مجال التقويم بالكفاءات يساعد على التحكم في العملية التعليمية-التعلمية.			
31	معيار الحد الأدنى في التقويم بالكفاءات لا يعد بمثابة الحد المقبول لاستمرارية التعلم.			
32	أعتقدأن التقويم وفقالكفاءات مرتبط ببرامج التكوين فيإطار منسجم مع الوسط الذي يطبق فيه.			
33	أرى أن التقويم بالكفاءات يشمل جميع عناصر الكفاءة المستهدفة.			
34	أعتقد بأن منح الشهادة من منظور التقويم بالكفاءات دليل على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.			

ثالثا: شبكة ملاحظات تتعلق بالتقويم الأدائي (التكويني + التجميعي)

البعد	البنود	ناقص جدا	ناقص	مقبول	جيد	جيد جدا
		0	1	2	3	4
	1- خطة الدرس تشتمل على المسعى البيداغوجي المعتمد(وضعية الانطلاق،بناء التعلم،الاستثمار)					
	2- الأهداف و الكفاءات مصاغة بطريقة واضحة غير قابلة للتأويل					
	3- الزمن المخصص لفترات الدرس موزعا توزيعا يستجيب لكل وضعية					
	4- خطة الدرس تتضمن مرحلة التقويم التشخيصي					
	5- خطة الدرس تتضمن مرحلة التقويم التكويني					
	6- وسائل التعليم و التقويم (فردية و جماعية)محضرة مسبقا					
	7- خطة الدرس تتضمن تدخل المتعلمين لتقويم أعمالهم ذاتيا					
	8- خطة الدرس تتضمن تدخل المعلم لتقويم أنشطة التلاميذ آنيا وباستعمال الوسائل و الأدوات المتاحة					
	9- يشخص المعلم تصوراتهم الأولية و يتحقق من أنها مكتسبة فعليا					
	10-ينطلق المعلم من وضعية –مشكل- لبناء التعلم الجديد					
	11-وضعية –مشكل- المقترحة على المتعلمين تثير لديهم دافعية قوية (فضول، اهتمام، تحمس)					
الأداء التقويمي (التكويني)	12-يطرح المعلم أسئلة تقيس قدرة التذكر و الحفظ					
	13-يطرح المعلم أسئلة تقيس قدرة الفهم					
	14-يطرح المعلم أسئلة تقيس قدرة التطبيق					
	15-يطرح المعلم أسئلة تقيس قدرة التحليل					
	16-يطرح المعلم أسئلة تقيس قدرة التركيب					

	17-يطرح المعلم أسئلة تقيس قدرة الاستنتاج وحل المشكلات					
	18-يطلب المعلم من المتعلمين اقتراح حلول شخصية للمشكل المطروح					
	19-يطرح المعلم أسئلة لمناقشة متعلميه حول الخطة المقترحة لحل المشكل					
	20-يشجع المعلم العمل الفردي لمتعلميه و ينمي استقلاليتهم					
	21-يشجع المعلم العمل الثنائي والفوجي في التعلم خاصة إذا كان المشكل المطروح لا يمكن للمتعلمين حله فرادى					
	22-يشجع المعلم التقويم الثنائي والفوجي بين المتعلمين أثناء بناء التعلم(تقويم الأقران)					
	23-الأنشطة المقترحة على المتعلمين ذات دلالة أي من واقعهم المعيش					
	24-يحترم الزمن الممنوح لكل مرحلة من مراحل الدرس					
	25-يقوم و يراقب مدى اكتساب المتعلمين للموارد وذلك بطرح أسئلة أثناء بناء التعلم					
	26-يقدم للمتعلمين تعليمات و شروط و معايير الانجاز واضحة و غير قابلة للتأويل.					
	27-يثني على تدخلات متعلميه بغض النظر عن صحتها أو خطئها					
	28-يقوم بتعديل تعلم متعلميه و تصحيح أخطائهم آنيا .					
	29-يفرق التعليم عن طريق التنويع في الطرائق والاستراتيجيات و الأنشطة					
	30-يتمثل المعلم مفاهيم العقد التعليمي و الهدف العائق من أجل أن يتكفل بعوائقهم التي تحدث أثناء بناء التعلم					
	31-يتأكد من استيعابهم للمفاهيم و المعارف عن طريق أنشطة و تطبيقات فورية و في نهاية التعلم .					
	32-يقترح على متعلميه نشاطات داعمة لمواردهم المكتسبة لاصفية(وظيفة منزلية)					
	33-ينتقد إجاباتمتعلميه بطريقةبناءة(تغذية راجعة)					
	34-يطرح أسئلةتشجعالتلاميذعلىالتفكيروالبحثعن- إجاباتها					
	35-يحدد مقاييس و معايير لمعرفة مدى تحكمهم في الموارد المختلفة					
	36-ينوع في الأنشطةو يمنح الوقت الكافي للتقليل منالفروقالفردية					
	37-يحدد أهداف التقويم التكويني المقياسي(التتبعي, التعديلي،التصحيحي)					
	38-يقترح على متعلميه في نهاية التعلم وضعية مركبة غير معقدة تدريبا لهم على تعلم الادماج					
	39-يقوم بتقويم نقطي مستمر (فصلي و سنوي)					
	40-يعلن نتيجة الاختبارات في الوقتا لمناسب					
	41-يطلع الادارة المدرسية بنتائج التلاميذ بانتظام					
	42-يحال بعض التلاميذ إلى المعالجة البيداغوجية إذا لم يحققوا الحد الأدنى من التعلم الأساسي.					
الأداء	43-يستخدم فيا لتقويم شكل الاختباراتا لموضوعية (المغلقة) والمقالية (المفتوحة)					
	44-يستعمل جدول المواصفات في بناء الاختبار					
	45-يراعي أن يحقق التقويم التجميعي أهدافا لمنهاج الدراسي.					
	46-يحدد أهداف التقويم التجميعي بدقة ووضوح					
	47-يوظف بعض الضوابط في الوضعية الإدماجة (الوجاهة، سلامة اللغة، الانسجام،					

التقويمي	الاتقان,,,)					
(**التجميعي**)	48- يعد شبكة تقويم بمعايير و مؤشرات تتعلق بكل مادة ووضعية					
	49-يعد سلما للتقدير و للتنقيط موزعة نقاطه تبعا لما جاء في التعليمات الرسمية و الدليل المعتمد للديوان الوطني للامتحانات					
	50-يجيب التلميذ على أسئلة الاختبارات كتابيا					
	51-يعد الاختبارات وفق ما جاء في الدليل و المناشير الرسمية (شكلا و مضمونا)					
	52-ينوع في أسئلة الاختبارات بحسب ما جاء في دليل الامتحانات					
	53-يحترم عدد التمارين و الوضعيات المقترحة على التلاميذ في الاختبار					
	54-يعد شبكة للتصحيح يضمنها المعايير و المؤشرات الضرورية لكل تمرين و وضعية					
	55-يطلع تلاميذه بنتيجة أعمالهم و ذلك عن طريق منحهم علامات مشفوعة بملاحظات نوعية					
	56-يتحرى الدقة والموضوعية في تصحيح أوراق الاختبارات للتلاميذ					

الملحق رقم (02): يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية:

2-1- ثبات اختبار التحكم المفاهيمي(كرونباخ+ التجزئة النصفية.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,668	51

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,401
		Nombre d'éléments	26[a]
	Partie 2	Valeur	0,545
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		51
Corrélation entre les sous-échelles			0,563
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,720
	Longueur inégale		0,720
Coefficient de Guttman split-half			0,717

a. Les éléments sont : thkm1, thkm3, thkm5, thkm7, thkm9, thkm11, thkm13, thkm15, thkm17, thkm19, thkm21, thkm23, thkm25, thkm27, thkm29, thkm31, thkm33, thkm35, thkm37, thkm39, thkm41, thkm43, thkm45, thkm47, thkm49, thkm51.

b. Les éléments sont : thkm51, thkm2, thkm4, thkm6, thkm8, thkm10, thkm12, thkm14, thkm16, thkm18, thkm20, thkm22, thkm24, thkm26, thkm28, thkm30, thkm32, thkm34, thkm36, thkm38, thkm40, thkm42, thkm44, thkm46, thkm48, thkm50.

2-2- ثبات شبكة ملاحظة أداء تقويمي (تكويني،تجميعي)وفق (كرونباخ+ التجزئة النصفية).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,887	**44**

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,753
		Nombre d'éléments	22[a]
	Partie 2	Valeur	0,836
		Nombre d'éléments	22[b]
	Nombre total d'éléments		44
Corrélation entre les sous-échelles			0,779
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,876
	Longueur inégale		0,876
Coefficient de Guttman split-half			0,870
a. Les éléments sont : takwini1, takwini3, takwini5, takwini7, takwini9, takwini11, takwini13, takwini15, takwini17, takwini19, takwini21, takwini23, takwini25, takwini27, takwini29, takwini31, takwini33, takwini35, takwini37, takwini39, takwini41, takwini43.			
b. Les éléments sont : takwini2, takwini4, takwini6, takwini8, takwini10, takwini12, takwini14, takwini16, takwini18, takwini20, takwini22, takwini24, takwini26, takwini28, takwini30, takwini32, takwini34, takwini36, takwini38, takwini40, takwini42, takwini44.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,570
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	0,272

		Nombre d'éléments	**7[b]**
	Nombre total d'éléments		**15**
Corrélation entre les sous-échelles			**0,628**
Coefficient de Spearman-Brown	**Longueur égale**		**0,771**
	Longueur inégale		**0,772**
Coefficient de Guttman split-half			**0,749**
a. Les éléments sont : tajmi3i1, tajmi3i10, tajmi3i11, tajmi3i14, tajmi3i15, tajmi3i2, tajmi3i4, tajmi3i5.			

2-3- ثبات مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق (التجزئة النصفية).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	0,572
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	0,676
		Nombre d'éléments	17[b]
	Nombre total d'éléments		35
Corrélation entre les sous-échelles			0,757
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,862
	Longueur inégale		0,862
Coefficient de Guttman split-half			0,859
a. Les éléments sont : itjah1, itjah3, itjah5, itjah7, itjah9, itjah11, itjah13, itjah15, itjah17, itjah19, itjah21, itjah23, itjah25, itjah27, itjah29, itjah31, itjah33, itjah35.			
b. Les éléments sont : itjah35, itjah2, itjah4, itjah6, itjah8, itjah10, itjah12, itjah14, itjah16, itjah18, itjah20, itjah22, itjah24, itjah26, itjah28, itjah30, itjah32, itjah34.			

الملحق رقم (03): يتعلق بتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة:

3-1- نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart-type	N
totalthkmgénéral	106,14	6,622	200
totaleladaaetkwimi	141,67	7,013	200
totalitjahgénéral	95,65	4,531	200

Corrélations				
		totalthkmgénéral	totaleladaaetkwimi	totalitjahgénéral
totalthkmgénéral	Corrélation de Pearson	1	,003	,051
	Sig. (bilatérale)		,972	,470
	N	200	200	200
totaleladaaetkwimi	Corrélation de Pearson	,003	1	,142*
	Sig. (bilatérale)	,972		,045
	N	200	200	200
totalitjahgénéral	Corrélation de Pearson	,051	,142*	1
	Sig. (bilatérale)	,470	,045	
	N	200	200	200
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).				

نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

2-1.متغير الخبرة1: (من 1سنة إلى 10 سنوات)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
totalthkmgéneral	106,29	6,169	90
totaleladaaetkwimi	145,04	6,978	90
totalitjahgéneral	96,03	4,101	90

Corrélations

		totalthkmgéneral	totaleladaaetkwimi	totalitjahgéneral
totalthkmgéneral	Corrélation de Pearson	1	,044	-,002
	Sig. (bilatérale)		,682	,984
	N	90	90	90
totaleladaaetkwimi	Corrélation de Pearson	,044	1	,121
	Sig. (bilatérale)	,682		,255
	N	90	90	90
totalitjahgéneral	Corrélation de Pearson	-,002	,121	1
	Sig. (bilatérale)	,984	,255	
	N	90	90	90

3-1. متغير الخبرة 2 : (من 11 سنة إلى 20 سنة)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
totalthkmgéneral	106,00	5,483	31
totaleladaaetkwimi	145,68	7,391	31
totalitjahgéneral	95,61	3,870	31

Corrélations

		totalthkmgéneral	totaleladaaetkwimi	totalitjahgéneral
totalthkmgéneral	Corrélation de Pearson	1	-,144	-,085
	Sig. (bilatérale)		,440	,650
	N	31	31	31
totaleladaaetkwimi	Corrélation de Pearson	-,144	1	-,111
	Sig. (bilatérale)	,440		,554
	N	31	31	31
totalitjahgéneral	Corrélation de Pearson	-,085	-,111	1
	Sig. (bilatérale)	,650	,554	
	N	31	31	31

3-2. متغير الخبرة3 :(من 21 فمافوق)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
totalthkmgéneral	106,03	7,540	79
totaleladaaetkwimi	143,84	6,918	79
totalitjahgéneral	95,23	5,203	79

Corrélations

		totalthkmgéneral	totaleladaaetkwimi	totalitjahgéneral
totalthkmgéneral	Corrélation de Pearson	1	,005	,117
	Sig. (bilatérale)		,963	,307
	N	79	79	79
totaleladaaetkwimi	Corrélation de Pearson	,005	1	,227*
	Sig. (bilatérale)	,963		,044
	N	79	79	79
totalitjahgéneral	Corrélation de Pearson	,117	,227*	1
	Sig. (bilatérale)	,307	,044	
	N	79	79	79

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة:

متغير مؤسسة التكوين1: (المعاهد التكنولوجية للتربية)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
totalthkmgéneral	105,92	7,533	78
totaleladaaetkwimi	143,85	6,962	78
totalitjahgéneral	95,19	5,227	78

Corrélations

		totalthkmgéneral	totaleladaaetkwimi	totalitjahgéneral
totalthkmgéneral	Corrélation de Pearson	1	,007	,110
	Sig. (bilatérale)		,952	,337
	N	78	78	78
totaleladaaetkwimi	Corrélation de Pearson	,007	1	,228*
	Sig. (bilatérale)	,952		,045
	N	78	78	78
totalitjahgéneral	Corrélation de Pearson	,110	,228*	1
	Sig. (bilatérale)	,337	,045	
	N	78	78	78

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

متغير مؤسسة التكوين2: (التكوين التحضيري البيداغوجي)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
totalthkmgéneral	106,28	5,996	122
totaleladaaetkwimi	145,19	7,034	122
totalitjahgéneral	95,94	4,019	122

Corrélations

		totalthkmgéneral	totaleladaaetkwimi	totalitjahgéneral
totalthkmgéneral	Corrélation de Pearson	1	-,006	-,014
	Sig. (bilatérale)		,951	,881
	N	122	122	122
totaleladaaetkwimi	Corrélation de Pearson	-,006	1	,059
	Sig. (bilatérale)	,951		,515
	N	122	122	122
totalitjahgéneral	Corrélation de Pearson	-,014	,059	1
	Sig. (bilatérale)	,881	,515	
	N	122	122	122