

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة -2-

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

واقع استخدام أدوات التقويم لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة

دراسة ميدانية في بعض المقاطعات التربوية بولاية المسيلة.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في: علم النفس

تخصص: القياس في علم النفس والتربية

إعداد الطالب:

بن نويوة جمال

أمام اللجنة المشكلة من:

لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر -أ-	جامعة البليدة-2-	رئيسا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ محاضر -أ-	جامعة البليدة-2-	مشرفا ومقررا
بودوح محمد الطاهر	أستاذ محاضر -أ-	جامعة البليدة-2-	عضوا مناقشا
العقون كمال الدين	أستاذ محاضر -أ-	جامعة البليدة-2-	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014

الإهداء:

إلى:.....

- إلى أُمي العزيزة أطل الله في عمرها

- إلى زوجتي وأبنائي الكرام

- إلى كل الأصدقاء والأحبة الكرام الذين قدموا لي يد المساعدة في كل

كبيرة وصغيرة.

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين على ما وهبنا من نعم، وأعاننا ووفقنا على إتمام
هذا العمل، قلله الحمد والثناء لجلال وجهه الكريم.

وأتوجه بالشكر والتقدير لاستاذنا الكريم الدكتور بوسالم عبد العزيز ، فاسأل
الله أن يجازيه خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر لكل من أعاننا على إتمام هذا العمل من الإخوة والأخوات
فجزى الله الجميع خير الجزاء وأثابهم على ما قدموا.

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة واقع التقويم التربوي في مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية، حيث ركزنا على ماهو كائن في الواقع من تطبيق للأدوات التقييمية في مدارسنا، وكانت المنطقة التي تمت فيها الدراسة ولاية المسيلة، كما كانت العينة مكونة من أساتذة الابتدائي الذين يزاولون العمل في بعض مقاطعات ولاية المسيلة ، حيث يبلغ عدد المقاطعات فيها 62 مقاطعة، وكانت إجراءات اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، فقد اخترنا 6 مقاطعات بطريقة عشوائية ثم اخترنا 5 أو 6 مدارس من كل مقاطعة من المقاطعات الستة بطريقة عشوائية كذلك، وتم التوجه للمدارس المختارة وتوزيع الاستبيان على أساتذة اللغة العربية الذين ابدوا استعدادا للتعاون، وكان عددهم بعد جمع الاستبيان 131 أستاذا

وكانت أهم النتائج التي توصلنا إليها كما يلي:

- إن الأداة التقييمية الأولى الملاحظة كأداة للتقويم قد حصلت على درجة مرتفعة (3.19)، أما الأداة التقييمية الثانية من حيث الترتيب (الاختبارات كأداة للتقويم)، فقد حصلت على درجة مرتفعة في درجات الاستخدام (3.00)، والتي قسمناها إلى قسمين: الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم حصلت على درجة مرتفعة في درجات الاستخدام (3.01) ، والاختبارات الشفوية كأداة للتقويم فقد وجدنا أن استخدامها متوسط (2.99) ، لكن الأداة التقييمية الثالثة ملف انجازات التلميذ لا يتم استخدامها كما يجب، فقد حصلت على درجة ضعيفة (1.98).
- أما عن الفروق الدالة التي وجدناها بين الأساتذة في استخدام أدوات التقويم التربوي وفق مؤهلاتهم العلمية، حيث كانت قيمة ف المحسوبة بلغت 4.08 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أما عن نتيجة اختبار شيفيه 6,23 دالة إحصائيا لصالح المؤهل العلمي (ليسانس)، مما يبين الفروق تعود للذين يملكون مؤهل (ليسانس) على حساب الذين يملكون (البكالوريا أو المستوى الثانوي، كما وجدنا انه لا توجد فروق بين الأساتذة وفق سنوات الخبرة، فقيمة (F) المحسوبة بلغت 1.02 وهي غير دالة إحصائيا .

وأوصت الدراسة بحث أساتذة الابتدائي إلى توسيع معارفهم إما شخصيا أو بالدورات التكوينية التي تجريها الوزارة باستمرار لمواكبة التقدم في طرق التدريس وأساليب وأدوات التقويم التربوي.

الإهداء	-
الشكر والتقدير	-
الملخص باللغة العربية	-
فهرس المحتويات	-
فهرس الجدول	-
فهرس الأشكال	-
مقدمة	10

الفصل الأول: المقاربة النظرية للدراسة

1-1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	15
2-1- أهداف الدراسة	20
3-1- أهمية الدراسة	21
4-1- مصطلحات الدراسة	21
5-1- الدراسات السابقة	22

الفصل الثاني : التقويم التربوي وأدواته

مدخل	49
1-2- مفهوم التقويم التربوي	50
2-2- دور التقويم التربوي	51
3-2- خصائص التقويم التربوي	52
4-2- أغراض التقويم التربوي	55
5-2- أهداف التقويم التربوي	57
6-2- أنواع التقويم التربوي	58
7-2- نماذج التقويم التربوي	64
8-2- أدوات التقويم التربوي	69
1-8-2- الملاحظة	69
2-8-2- الاستبيان	74

76.....	2-8-3-المقابلة
79.....	2-8-4-الاختبارات
89.....	2-8-5- ملف انجازات التلميذ
92.....	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية

96.....	مدخل
97	3-1- مفهوم الرياضيات
98	3-2- تطوير الرياضيات تاريخيا
99	3-3- القيم التربوية للرياضيات
102	3-4- تصنيف المعرفة الرياضية
104	3-5- الخطوط العريضة لمنهاج الرياضيات في المرحلة الابتدائية
105	3-5-1-الأهداف التربوية
108	3-5-2-محتوى المناهج الدراسية
116.....	3-6- أهداف تدريس الرياضيات
117	3-7- نماذج تدريس الرياضيات
125.....	خلاصة الفصل

الفصل الرابع: طبيعة المرحلة الابتدائية وخصائصها

127.....	مدخل
128.....	4-1- لمحة تاريخية عن تطور المدرسة الجزائرية
132.....	4-2- وظائف التعليم الابتدائي
133.....	4-3- بعض عناصر المرحلة الابتدائية
133.....	4-3-1- المعلم
148.....	4-3-2- التلميذ
154.....	خلاصة الفصل

الفصل الخامس : منهجية الدراسة وإجراءاتها

157.....	1-5- الدراسة الاستطلاعية.
158.....	2-5- منهج الدراسة.
158.....	3-5- حدود الدراسة
160.....	4-5- عينة الدراسة.
166.....	5-5- أداة الدراسة.
167.....	6-5- التحقق من صلاحية الاستبيان.
167.....	1-6-5- الصدق
172.....	2-6-5- الثبات
173.....	7-5- الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس : عرض ومناقشة النتائج

175.....	1-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي الأول.
175.....	1-1-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الجزئي الأولى.
181.....	2-1-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الجزئي الثاني.
186.....	3-1-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الجزئي الثالث.
190.....	4-1-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الجزئي الرابع.
193.....	2-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي الثاني.
193.....	1-2-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الجزئي الأولى.
197.....	2-2-6- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الجزئي الثاني.
200.....	3-6- ملخص نتائج الدراسة.

202.....الخاتمة.

204.....المراجع.

211.....قائمة الملاحق.

217.....الملخص باللغة الأجنبية.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول (01)	مقارنة بين الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي	64
الجدول (02)	توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس	157
الجدول (03)	توزيع المدارس الابتدائية على المقاطعات التربوية بولاية المسيلة	159
الجدول (04)	تمثيل أفراد العينة في مجتمع الدراسة	161
الجدول (05)	توزيع أفراد العينة بالنسبة للمقاطعات التربوية	162
الجدول (06)	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	163
الجدول (07)	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	164
الجدول (08)	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	165
الجدول (09)	يوضح ارتباطات بنود الاستبيان مع الدرجة الكلية	169
الجدول (10)	ارتباطات أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية	170
الجدول (11)	توزيع البنود على الأبعاد في الصورة النهائية للاستبيان	171
الجدول (12)	نتائج حساب الصدق التمييزي للاستبيان .	172
الجدول (13)	قيم معاملات الثبات (α كرونباخ) للأبعاد	173
الجدول (14)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود بعد الملاحظة كأداة للتقويم التربوي.	175
الجدول (15)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود بعد الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم التربوي.	181
الجدول (16)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعـد الاختبارات التحصيلية الشفوية كأداة للتقويم التربوي.	186
الجدول (17)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعـد ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم التربوي	190
الجدول (18)	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق وفق المؤهل العلمي (ANOVA)	194
الجدول (19)	اتجاه دلالة الفروق البعدية بين استجابات أفراد العينة حول استخدام أدوات التقويم تبعا للمؤهل العلمي.	194
الجدول (20)	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق وفق سنوات الخبرة (ANOVA)	197

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل رقم (01)	عناصر التقويم التكويني(البنائي)	59
الشكل رقم (02)	عناصر التقويم الختامي التجميعي	63
الشكل رقم (03)	أهداف تدريس رياضيات المرحلة الابتدائية على المستوى العالمي	116
الشكل رقم (04)	تمثيل توزيع أفراد العينة على المجتمع الأصلي	162
الشكل رقم (05)	تمثيل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	163
الشكل رقم (06)	تمثيل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	164
الشكل رقم (07)	تمثيل أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	165

إن المداومة على الاهتمام بالمجال التربوي ضرورة ملحة، لأن العالم اليوم يتطور كل لحظة في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وعلى اثر ذلك تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات تفرض متابعة التغيير باستمرار، من اجل ذلك يتحتم على الدولة الاهتمام بالنظام التربوي المحلي وتكييفه مع التطورات الحاصلة في المجال التربوي، حيث لم يعد مفهوم التربية يقتصر على العملية التعليمية فقط، بل تعداه إلى إعداد المتعلم للحياة.

لقد أدركت الجزائر أهمية إدخال إصلاحات على النظام التربوي، التي شملت معظم عناصر العملية التربوية كالأهداف وطرق التدريس والمناهج، لذلك أدخلت إصلاحات على المنظومة التربوية من اجل تحديثها ومجاراة التطورات في عالم التربية و التعليم، إلا أن تغيير المفاهيم صعب لأنه يستلزم الوقت والجهد، فمن المفاهيم الخاطئة المنتشرة بين الناس هي حصر العملية التعليمية في نتائج الامتحانات الرسمية التي تدخل في مجال التقويم التربوي بطبيعة الحال، ويبين هذا أن الاختبارات هي الوسيلة التقويمية الأكثر شيوعا، من بين أدوات التقويم لأنها تؤكد على قياس حفظ المعلومات رغم إهمالها الجوانب الأخرى مثل الجانب المهاري والوجداني، مع أن هناك أدوات أخرى، نستطيع تقويم التلميذ من خلالها، حيث أن نتائج التقويم التربوي هي القاعدة التي نحكم بها على أبعاد العملية التعليمية مثل نجاح أو رسوب التلاميذ.

ولعل ما يبرز إجراء هذه الدراسة الميدانية هو وجود مؤشرات دالة من خلال نتائج الدراسات التي اتفقت اغلبها على انخفاض كبير في استخدام أدوات التقويم التربوي بدرجة مناسبة في المدرسة الجزائرية والاعتماد على الاختبارات كوسيلة وحيدة للتقويم، ومن اجل

تدعيم نتائج الدراسات السابقة ودراسة جوانب لم يتم يتطرق إليها ، رأينا أن نبحت في الموضوع ومن اجل ذلك قسمنا الدراسة إلى ستة فصول:

الفصل الأول: يمثل الإطار المنهجي للبحث ويضم الإشكالية وتساؤلاتها، بالإضافة إلى أهداف التي نصبو إليها من خلال هذه الدراسة وأهميتها.

الفصل الثاني : يخص هذا الفصل كل شيء عن التقويم التربوي ومع ذلك قسمناه إلى قسمين غير منفصلين، القسم الأول فصلنا فيه التقويم التربوي و مفهومه وخصائصه وأنواعه التي ركزنا فيها على كل نوع وحده ، ثم تطرقنا في القسم الثاني إلى أدوات التقويم التربوي التي رأينا أنها مستخدمة من طرف الأساتذة في غرفة الصف، حيث تطرقنا إلى الملاحظة والاختبارات بأنواعها المتعددة والمقابلة والاستبيان وملف انجازات التلميذ.

الفصل الثالث: وتعرضنا فيه للمادة التي ركزنا فيها على تطبيق الأداة وهي مادة الرياضيات وقدمنا المفهوم الحقيقي للرياضيات بالإضافة إلى المقاصد التربوية للرياضيات مع التطرق إلى الخطوط العريضة لبرنامج المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات.

الفصل الرابع: خصصناه لشرح والتوسع في خصائص المرحلة الابتدائية ومميزاتها التي تتميز بها غيرها من مراحل التعليم المتوسط والثانوي، حيث سردنا المسار التاريخي لتطور المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، والوظيفة المنوطة بهذه المرحلة الابتدائية، كما ركزنا في العنصر الخاص على عاملين أساسيين من عناصر التي تتركز عليهما المرحلة الابتدائية والمدرسة عموما هما المعلم أو الأستاذ والتلميذ كل و واحد ما يميزه.

الفصل الخامس : ويمثل الإطار الميداني حيث تناولنا فيه النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد ودواعي استخدامه دون غيره، ومكان إجراء الدراسة وحدودها المكانية والزمانية، ثم كيفية اختيار العينة وحجمها ومواصفاتها من حيث الجنس والسن والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ثم الأدوات وأسلوب المعالجة الإحصائية المعتمد عليها في هذه الدراسة، كما يضم كل ما يتعلق بالدراسة الاستطلاعية مع وصف عينتها وكيفية اختيارها والنتائج التي توصلنا إليها من حيث الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة من صدق وثبات بأنواعه المختلفة

الفصل السادس: ويتضمن تحليل النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها وفق معطيات واقعية و اعتمادا على نتائج الدراسات السابقة التي تطرقت لأي عنصر من عناصر الموضوع.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

1-1- الإشكالية:

إن متابعة التطورات في النظام التربوي الجزائري، كانت منذ بداية الاستقلال حيث كانت المدرسة الجزائرية تتطور ببطء في بداية الأمر، لأنها خرجت من براثن استعمار استيطاني خرب زمنا طويلا في بلادنا، ولأجل الخروج من نفق الجهل والتخلف، تم استغلال كل ما تملكه الدولة من إمكانيات مادية وبشرية، وتم التركيز على المجال التربوي ضرورة ملحة لمواكبة التطور في مجال التربية والتعليم لأنه عماد التطور في المجالات الأخرى.

فقد جاء في منشور لوزارة التربية أن النظام التربوي لأي مجتمع من المجتمعات، يفترض فيه العمل وفق الثنائية القائمة على الحفاظ على التراث الثقافي الوطني من جهة واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكوينية من جهة ثانية لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادريين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، فان المدرسة الجزائرية بدورها لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة في بتجديد مناهجها و تغيير طرق عملها.¹

وبما أن بناء منظومة تربوية بمعزل عن التطورات والتأثيرات الفكرية والإستراتيجية يبدو أمر صعبا، لذلك تبنت الجزائر ما هو سائد وحديث في مجال التربية والتعليم، حيث طبقت الدولة الجزائرية في فترة الثمانينات نظام المدرسة الأساسية وتزامن ذلك مع اعتماد المنظومات التربوية الغربية لبيداغوجيا التدريس بالأهداف، مما أدى إلى اعتمادها، كنموذج من نماذج التدريس، وتمت دعوة المدرسين إلى العمل وفق معطياتها النظرية والتطبيقية.

¹وزارة التربية الوطنية.(2003). الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص5.

وبعد أن تعرضت إلى انتقادات شديدة من طرف علماء النفس والتربية، لكونها لا تهتم بالمتعلم بل تركز على المعلومة التي تقدم للمتعلم وكيفية توصيلها بكل السبل، كان لزاما على المدرسة الجزائرية مواكبة التطورات الحديثة في مجال التربية والتعليم، وتغيير كل الممارسات القديمة والدعوة إلى الاتجاهات الايجابية نحو النظريات التربوية الحديثة ، والتي من بينها النظرية البنائية، التي تحمل في طياتها المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على أفكار أساسية منها أن المتعلم هو محور العملية التعليمية -التعلمية ويتم إشراك المتعلم في قيادة عملية التعلم.

إن التطور الحاصل في النظم التربوية في مختلف أنحاء العالم من حيث الإعداد والوسائل أدى بنا للبحث عن علاقة بين الوسائل والمتعلم بهدف معرفة مدى تقدمه، مما دفع بالبحث عن وسائل وأدوات نعرف من خلالها التقدم الذي حصل للمتعلم خلال تعلمه، و على هذا الأساس ركز الباحثون على التقويم الذي يعتبرونه احد المكونات الرئيسية في المنظومة التعليمية، لذلك ركزت اغلب البحوث عليه وعلى الطرق المختلفة للبحث فيه، وبما أن التصورات مختلفة حوله، طغى على الساحة التربوية النموذج البنائي الذي يعتبره التربويون انجح النماذج لتركيزه على الدور الايجابي الذي يلعبه المتعلم في عملية التعلم، فلكي تكتسب المفاهيم الرياضية يجب أن تبنى من طرف التلاميذ وأن يكون للتلميذ دور ايجابي في بنائها، وبالنظر إلى الانتقادات الموجهة للوضعيات التقليدية في التقويم، اتجه البحث أكثر للتركيز على التقويم التكويني الذي يأخذ بعين الاعتبار كل أبعاد العملية التعليمية-التعليمية، "فالتقويم التكويني هدفه قيادة التلميذ في عمله المدرسي، فهو يبحث عن تموضع صعوباته بهدف اكتشاف طرق أو استراتيجيات تسمح له بالتقدم في تعلمه"¹.

¹ Abrecht , Roland.(1991). évaluation formative analyse critique, Bruxelles ,p25.

حيث أشارت دراسة ل: حسن محمد¹(1997)، أن استخدام الاختبارات البنائية كان يوفر للمعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم كل طالب و تعرف نقاط الضعف و الصعوبات التي يعاني منها بعض الطلاب و العمل على علاجها أولاً بأول.

إن أهمية التقويم التربوي تكمن في دقة القرارات التي يتخذها المعلمون فهي تعتمد على بيانات أدواته، فالمعلمون يصدرون أحكاماً يترتب عليها قرارات ذات أهمية تتصل بجوانب مختلفة مثل نجاح أو فشل الطلبة أو تعديل في أساليب التعليم أو توزيع الطلبة في مجموعات ،وبما أن كل العاملين في المجال التربوي معنيون دوماً وبشكل دائم باتخاذ قرارات مصيرية وجب الاهتمام بكيفية ممارسة التقويم والأدوات التي يجب أن تستخدم والأساليب العلمية الواجب إتباعها، خاصة بعد أن أدرك المسؤولون في القطاع التربوي انه لا توجد أداة تقويم واحدة فقط دون غيرها صادقة بصورة علمية يعتمد على نتائجها في الحكم على الطالب أو المعلم أو المنهاج.

على هذا الأساس تزايدت في الفترة الأخيرة الدعوة إلى تنويع أدوات التقويم التربوي لتغطية كل جوانب العملية التعليمية، فتقويم التلاميذ يجب أن يشمل الاختبارات بأنواعها التي تكشف عن مدى تطور تحصيل التلاميذ، كما للملاحظة دور في التطور المهاري الفردي والجماعي، بالإضافة للتعبير اللفظي والتفاعل الاجتماعي بينهم، كما لملف انجازات التلميذ دور فاعل في تنمية المهارات والملكات الخاصة به، ونجد من الدراسات الداعمة لهذا الاتجاه، دراسة (القرشلي، 1992) حيث أوصت هذه الدراسة بضرورة استخدام أساليب وأدوات متنوعة لتقدير أداء لطلبة كبديل لنظام الامتحانات والدرجات والذي يعطي درجة للأداء في مقرر معين أو درجة كلية لمجموع المقررات ولا يعطي توضيحاً لإمكانات الطالب ومهاراته و قدراته.

¹حسن محمود محمد. (1997). أثر التقويم البنائي على تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية. (ج1): مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ،عدد13.

جاء في تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مؤتمرها سنة (1994)، أن ما يحدث في كثير من مدارسنا لدى تقويم الطلبة في تحصيل اللغة العربية ليس سوى طرح أسئلة محددة الأنماط والمستوى، لا تقيس المستويات العقلية العليا، وذلك ما أكدته علي تعوينات (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية، وحتى حصص الاستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي، وهي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين¹، وفي دراسة لـ"وهيبة بن عالية" (2002)² التي خرجت بفكرة أن تصور الأساتذة للتقويم تصور تقليدي لا يتعدى الاختبارات الانتقائية ومنح الدرجات، وكذلك نجد في دراسة لـ"حدة ميمون" (2002)³ التي وجدت أن معلمي المدرسة الجزائرية يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليدياً كذلك، بمعنى الكشف عن الخطأ وتقديم الصحيح دون البحث في أسبابه أو استغلاله في تسهيل تعلم التلاميذ.

وبما أن هذه الدراسات كانت في فترة بداية الإصلاحات التربوية التي تم خلالها إدخال المقاربة بالكفاءات إلى المدرسة الجزائرية، فإننا وبدافع مواصلة البحث للتعرف على ما هو كائن وتأثيرات هذه الإصلاحات على واقع التعليم وتطبيقات الأساتذة للتقويم التربوي والأدوات المستخدمة في ذلك، تم اختيار البحث في واقع التقويم التربوي في الأطوار الدنيا، لأنها الأساس الذي تبنى عليه الأطوار الأعلى منها، وخاصة في مادة الرياضيات التي يعاني منها التلاميذ، وقد أردنا التركيز على

¹ مقداد، محمد وآخرون. (1998). قراءات في التقويم التربوي. ط1. الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. صص: 297-298

² بن عالية، وهيبة. (2002). تصور مفهوم التقويم، لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي. الجزائر: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة.

³ ميمون، حدة. (2002). التعامل مع الخطأ في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي الطورين 1 و 2 من التعليم الأساسي. الجزائر: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة.

الأدوات المستخدمة في التقويم التربوي والتي تكون نتائجها النقطة المؤثرة في الحياة الدراسية المستقبلية للتلاميذ، بالإضافة للبحث في العوامل المؤثرة على هذا الاستخدام، ومن أجل التعمق في الموضوع طرحنا التساؤل الأول التالي: ما درجة استخدام أساتذة المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات؟ ويفرغ عنه أسئلة هي:

1. ما درجة استخدام أساتذة الابتدائي الملاحظة كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟
 2. ما درجة استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟
 3. ما درجة استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟
 4. ما درجة استخدام أساتذة الابتدائي ملف إنجازات التلميذ كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟
- كما يمكننا تغطية جوانب أخرى للموضوع بطرح تساؤل ثاني يتمحور حول فكرة، ماهي العوامل المؤثرة على استخدام أساتذة المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات؟ ويفرغ عنه الأسئلة الجزئية التالية:

1. هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات وفق عامل المؤهل العلمي؟
2. هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات وفق عامل سنوات الخبرة؟

1-2- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة درجة استخدام الملاحظة كأداة للتقويم التربوي في مادة الرياضيات في المؤسسة التعليمية.

- معرفة درجة استخدام الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم التربوي في مادة الرياضيات في المؤسسة التعليمية.

- معرفة درجة استخدام الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم التربوي في مادة الرياضيات في المؤسسة التعليمية.

- معرفة درجة استخدام ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم التربوي في مادة الرياضيات في المؤسسة التعليمية.

- الكشف عن تأثير عامل المؤهل العلمي للأساتذة في خلق فروق بينهم في درجة استخدام أدوات التقويم التربوي.

- الكشف عن تأثير عامل سنوات الخبرة للأساتذة في خلق فروق بينهم في درجة استخدام أدوات التقويم التربوي.

1-3- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من استعمال أدوات التقويم المتنوعة ودورها في تزويد المتعلمين والمسؤولين التربويين بالبيانات والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المتصلة بمصير المتعلمين وتحسين العملية التعليمية.

- مدى إسهام أدوات التقويم التربوي في نجاح العملية التعليمية بمستوى رفيع .
- اكتشاف نقائص المتعلقة بكل مكونات العملية التعليمية، وتقديم الثغرات الواجب معالجتها.
- تقديم الأدوات الأكثر نجاعة في التقويم التربوي مما يفيد القائمين على تطوير المناهج الدراسية.

1-4- مصطلحات الدراسة:

أ- **التقويم التربوي:** يعرف إجرائيا في هذه الدراسة على انه عملية منظمة ينتج عنها معلومات

كمية و نوعية عن ظاهرة أو سلوك أو موقف يفيد في إصدار حكم على تقدم المتعلم في التعلم.

ب- **أدوات التقويم التربوي:** تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الأدوات المستخدمة في التقويم

التربوي منها الملاحظة والاختبارات الكتابية و الاختبارات الشفوية وملف انجازات التلميذ، حيث يتم

استخدامها لتقويم مدى تمكن المتعلم من الكفاءة.

ت- **مادة الرياضيات:** هي برامج مادة الرياضيات الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة

الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي.

ث- **المرحلة الابتدائية:** تعرف إجرائيا بأنها مرحلة من مراحل التعليم في الجزائر ، وهي عبارة عن

5سنوات تبدأ من السنة الأولى ابتدائي حتى السنة الخامسة ابتدائي ، حيث سن المتعلم يتراوح بين

سنة سنوات و إحدى عشر سنة.

1-5- الدراسات السابقة:

يعتبر البحث في الدراسات السابقة أمر ضروري ومهم حيث لا يمكننا الانطلاق في بحثنا دون

معرفة الجوانب التي درست في هذا الموضوع بالذات، ومحاولة إيجاد الجوانب التي لم تدرس، ومن

اجل ذلك بحثنا في عدة دراسات محلية وعربية وأجنبية، لنحاول تغطية الموضوع من كل الجوانب،

وسوف استعرض ملخصات عن بعض الدراسات التي رأينا أنها تخدم الموضوع، حيث قارنا بين

الدراسات من حيث الأهداف والمنهج وعينة الدراسة وكيفية اختيارها والإلمام بما توصلت إليه

الدراسة:

أ-الدراسات الجزائرية:

1-دراسة طه صالح حمود (2003)¹ وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

المعنونة بواقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي جامعة الجزائر

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم المعمول به والسائد في مؤسسات

التعليم الثانوي، حيث استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ، وكانت الأداة عبارة عن استبيان

مكون من 39 بنداً موزع 4 محاور، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من

210 أستاذا للتعليم الثانوي بولاية البويرة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أستاذ التعليم الثانوي ليس له اطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.
- غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ من حيث الناتج المحصل عليها.
- اغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي التحصيلي
- يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم.

2-دراسة يوسف خنيش (2006)² بعنوان صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات

الأساتذة للتغلب عليها، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ،جامعة باتنة.

¹ حمود، طه صالح.(2003). بواقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي: رسالة ماجستير،جامعة الجزائر،الجزائر.

² خنيش ، يوسف.(2006). صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها: رسالة ماجستير ، جامعة باتنة، الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى الاطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التقويمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التعليمية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 28 بنداً موزع على 6 محاور وتم تطبيقه هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائياً مكونة من 88 أستاذاً لتعليم المتوسط بولاية سطيف.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية نوجزها في النقاط التالية:

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات.
- وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين.
- وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

3- دراسة نورة بوعيشة وسمية بن عمار (2007)¹ المعنونة بممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، جامعة ورقلة ركزت الدراسة على التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، من خلال التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين والإجراءات التي يستخدمونها في التقويم ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات .

حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم التربوي.

¹ بوعيشة، نورة وبن عمار، سمية. (2007). ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين: مداخلة في ملتقى التكوين بالكفايات بالتربية، جامعة ورقلة، الجزائر.

وكذلك دراسة الفروق بين صنفَي المعلمين في المرحلة الابتدائية (الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية) في ممارسة في ضوء المقاربة بالكفاءات.

كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة 67 مفتشا ، حيث صممت أداة الدراسة (استبيان) وقسمت إلى جزئين جزء خاصة بمعلم المدرسة الأساسية والآخر الأستاذ المجاز، وكانت كل العبارات في الاتجاه الموجب أي أن كل الفقرات تقيس الممارسات القائمة على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ووضعت لها ثلاث بدائل (دائما، أحيانا، أبدا)، حيث تم التحقق من صدق وثباتها.

وقد تحققت فرضية الأولى للدراسة ، حيث يرى المفتشون أن معلم المدرسة الأساسية، يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة 25% ، أما الأستاذ المجاز فيمارس التقويم 17.16% ، وهذه النسب ضعيفة ولكنها تشرح الواقع إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصنفيه ، لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات.

ولم تحقق الفرضية الثانية حول عدم وجود فروق بين تقديرات المفتشين لممارسة التقويم في ضوء التدريس بالكفاءات، حيث ثبت انه توجد فروق بين الأستاذ المجاز و معلم المرحلة الأساسية من وجهة نظر المفتشين، وهذه الفروق لصالح المعلم ويرجع ذلك لخبرته واكتسابه لمهارات تفسير الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.

كما أوصت الدراسة بإعداد برنامج تدريبي للأساتذة و المعلمين تكسبهم مهارات وخبرات حول التقويم في ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

- تحسين نوعية التكوين بما يسمح بتطوير المهارات التعليمية للأساتذة و المعلمين.

- ربط قنوات للاتصال والحوار مع الأساتذة الباحثين الممارسين في الميدان.

4-دراسة الباحثة لبنى بن سي مسعود(2008)¹ بعنوان واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ،جامعة قسنطينة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية،حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بنداً موزع على 4 محاور،وتم تطبيق الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج التالية، نوجزها في النقاط التالية:

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.
- التقويم في المدرسة الابتدائية لا تزال تقويما تقليديا.

5-الدراسة رمضان خطوط (2010)² بعنوان استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، دراسة ميدانية في جامعة المسيلة.

حيث تم البحث في واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، ومن الاستراتيجيات التي تم التطرق إليها الاختبارات الأدائية وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية الورقة والقلم (الاختبارات بأنواعها).

¹ بن سي مسعود، لبنى.(2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات: رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر.

²خطوط ، رمضان.(2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق: رسالة ماجستير، جامعة المسيلة، الجزائر.

كما أبرزت الدراسة الصعوبات التي تواجه الأستاذ أثناء التطبيق، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، حيث اعتمد الباحث في دراسته على أسلوب المقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أن أساتذة الرياضيات يعتمدون بصورة كبيرة على إستراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم وخاصة الاختبارات التحصيلية الكتابية وتأتي في المرتبة الثانية بالملاحظة ولا يتم استخدام الاختبارات الأدائية بما فيها الوضعية الإدماجية ووضعية المشكلة.

وقد تحققت فرضية أخرى حول مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح الذي اعتمدته الوزارة، مما خلق صعوبات حالت دون تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم وكان تفسير ذلك في أن تطبيق أي إصلاح جديد يواجه في البداية مقاومة آلية، لأنهم قد تعودوا على بيداغوجيا التعليم بالأهداف من قبل.

وفي فرضية ثالثة أن طريقة التقويم وفق الإستراتيجية المقاربة بالكفاءات، تتطلب الكثير من الجهد والوقت، حيث لا يسمح وقت الحصة من إعطاء الفرصة للتلميذ بلعب الدور المنوط به في إطار المقاربة بالكفاءات.

وفي فرضية رابعة فإن اكتظاظ الأقسام لا يسمح بتطبيق هذه الإستراتيجية وبالتالي التأثير السلبي على مدى نجاعة عملية التقويم ككل.

ب- الدراسات العربية:

1- نصر، حمدان علي(1998)¹ بعنوان مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب

وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمة اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام، وتقصى أثر متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمرحلة على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات .

وقد طبقت الدراسة على 176 معلماً ومعلمة منهم 100 معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية و 76 معلماً ومعلمة بالمرحلة الأساسية ممن يدرسون في 81 مدرسة حكومية بمدينة اربد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم استطلاع آرائهم بوساطة استبانة أعدها الباحث اشتملت على أساليب وأدوات متنوعة مقترحة لتقويم الطلبة .

وأظهرت الدراسة أن أفراد العينة يستخدمون هذه الأنواع ولكن بنسب متفاوتة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس والمرحلة والخبرة، ولم تشر وجود أثر دال لعامل المؤهل العلمي .

وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات ومشاغل تربوية حول أساليب وأدوات التقويم وإتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب العملي على إعداد نماذج من أدوات التقويم المستهدفة وتطبيقها.

¹ نصر، حمدان علي.(1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الثالث عشر، السنة السابعة، كانون ثاني. عمان ، الأردن.

2- دراسة خلود علي مراد (2001)¹ أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 2 العدد 4 ديسمبر 2001

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل المعلمين الحلقة الأولى (الصف الأول والثاني والثالث) للتعليم الابتدائي، ومعلميها، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين والمعلمات، وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي (الحقيقي) في دولة البحرين، كما هدفت إلى التعرف بأهم الصعوبات التي تواجههم.

وكانت أسئلة الدراسة هي: ما أكثر الممارسات استخداماً و ماهي الصعوبات التي يواجهها المعلمون و المعلمات ، ومدى الاختلاف على خلفية الجنس والخبرة التدريسية.

ثم قامت الباحثة بتصميم أداتين الأولى: هي استبيان مكون من 56 فقرة موزعة على ثلاث محاور، ينتهي كل محور بفقرة مفتوحة لبيان الصعوبات التي تواجه المعلم والثانية بطاقة متابعة لملف انجازات التلميذ للتأكد من نتائج الإستبانة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن المعلمين و المعلمات الذين شملتهم الدراسة، وعددهم 130 يمارسون الأساليب الرئيسية الثلاثة المتضمنة في الإستبانة (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، وملف انجازات التلميذ) بدرجة مرضية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، أما بالنسبة لممارسات المعلمين والمعلمات لكل واحد من الأساليب الثلاثة، فقد دلت نتائج الدراسة على

¹ مراد، خلود علي.(2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي: مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 2 العدد 4 ديسمبر 2001، جامعة البحرين، البحرين، ص 192-193.

تفاوتها، حيث تبين 81.6% منهم يحرصون على تحديد مستويات تلاميذهم عند بداية كل عام دراسي، ويقوم 56.4 % منهم بتضمين نتائج تلك الاختبارات ملف انجازات التلميذ، وبما إن نتائج الدراسة قد أظهرت فروقا فيما يتصل بسنوات الخبرة التدريسية للمعلمين، فقد أكد 17.6% منهم على حاجتهم إلى تدريب مستمر لإتقان عملية تصميم الاختبارات التشخيصية مستتبطة من ملاحظات ميدانية واقعية، واستطلاعات موضوعية لأداء المعلمين.

أما فيما يتعلق بملف انجازات التلميذ فمن خلال الإستبانة، و كذلك بطاقة متابعة الملف تزيد، أو تنقص في أقسامها عن التقسيمات التي حددتها وزارة التربية و التعليم، كذلك درجة الاستفادة من الملف في تقويم التلميذ تتفاوت بين المعلمين نابين 39.2% بصورة دائمة و 14.6% بصورة أحيانا وهذا يفسر الصعوبة الناتجة عن الاهتمام بقسم من أقسام الملف دون آخر لدى 16.4% من أفراد العينة.

وتدعو هذه النتيجة إلى ضرورة توحيد أقسام الملف من قبل الوزارة، وعدم ترك ذلك للاجتهادات الشخصية من قبل المعلمين والمعلمات، وضرورة دراسة اجتهاداتهم و الوقوف على مدى قربها، أو بعدها من فلسفة ومبادئ التقويم التربوي في التعليم الأساسي.

من خلال هذه النتائج توصلت الباحثة إلى العديد من التوصيات التي كانت أبرزها زيادة الاهتمام في معاهد إعداد المعلمين، وكليات التربية بتزويد الدارسين بالمعرفة والكفاءة من خلال زيادة عدد المسافات المتخصصة في مجال التقويم التربوي وأسس وأهدافه وأساليبه، مع تدريب المعلمين على بناء الاختبارات ، و تنويع أساليب التقويم ، ومع التأكيد على النظرة التكاملية الشاملة عند تقويم التلاميذ، و العمل على إثراء المصادر التي تستعين بها المعلمون في تصميم وتنفيذ أساليب تخفيفا عنهم، وتأمينا لسلامة التقويم، و تنويع أسئلته والوفاء بمتطلباته.

3-دراسة هند الداود (2004)¹ واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة واقع التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية والتعرف على الصعوبات التي تواجه استخدام التقويم المستمر في مقرر الرياضيات التي تحول دون تحقيق أهداف التقويم كما تراها المعلمات والمشرفات التربويات.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من 232 معلمة و68 مشرفة تربوية للصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ، حيث صممت استبيان كأداة تم التحقق من صدقها وثباتها.

ومن نتائج هذه الدراسة اكتشاف ايجابيات تطبيق نظام التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات والمتمثلة في إتقان التلاميذ للكفايات والمهارات الأساسية ولاكتشاف المبكر لتلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة واكتشاف الميول الرياضية لدى التلميذات وتنميتها.

أما عن السلبيات التي برزت بعد تطبيق التقويم المستمر انه أصبح يشكل عبئا جديدا على المعلمة بما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء التلميذة داخل الفصل، وبما يتطلبه من مهارات فنية وعلمية غير متوفرة عند المعلمات .

أما عن الصعوبات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر، منها كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية وعدم تدريب أو تهيئة الجميع قبل تطبيق نظام التقويم المستمر بوقت كاف.

¹ الداود، هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن.(2004). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات: رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

أما عن التوصيات التي خرجت بها الدراسة منها ضرورة تقليل عدد التلميذات في الفصل الدراسي وإعداد المعلمات فنيا من خلال عقد المزيد من الدورات والندوات للتعرف على الإلمام بأساليب التقويم الحديثة في الرياضيات.

4- دراسة أحمد سمير السيد شلبي (2005)¹ تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، جامعة المنوفية، كلية التربية، مصر

أراد الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المعايير المهنية المعاصرة التي يجب توافرها في أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية
 - ما مدى توافر هذه المعايير في أداء مجموعة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في محافظة المنوفية ؟
 - ما تأثير الخبرة الزمنية والبعثات التعليمية علي معلمي الرياضيات من حيث مدى توافر هذه المعايير المهنية لديهم ؟
 - ما التصور المقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية المعاصرة؟
- وللإجابة عن هذه الأسئلة تم بناء ثلاث أدوات هي: استبيان تحديد المعايير المهنية المعاصرة وبطاقة ملاحظة لتحديد مدى توافر المعايير المهنية لدي معلمي الرياضيات وبطاقة مقابلة لتحديد مدى توافر المعايير المهنية لدي معلمي الرياضيات وتم تطبيق الاستبيان على 100 معلم وموجه بمحافظة المنوفية وبطاقة الملاحظة وبطاقة المقابلة علي 60 معلم بمحافظة المنوفية.

وأُسفر هذا التحليل عن النتائج التالية :

¹ شلبي، أحمد سمير السيد. (2005). تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة: جامعة المنوفية، كلية التربية، مصر.

يجب توافر (52) معيار مهني لدي معلمي الرياضيات في المدرسة المصرية

توافرت غالبية المعايير بدرجات تتراوح ما بين قليلة . متوسطة لدي معلمي الرياضيات بالعينة حيث تراوحت نسبة توافر المعايير بصورة كبيرة ما بين 0% -25% باستثناء المعيار الأساسي الأخير الخاص بأخلاقيات معلم الرياضيات.

توافرت المعايير بنسبة كبيرة 66.34% لدى معلمي البعثات التعليمية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الزمنية الطويلة تم وضع تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية المعاصرة .

5- دراسة أكرم عادل البشير واريح عصام برهم (2009)¹ استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية، الجامعة الهاشمية ، الأردن

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن،

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانته لقياس درجة الاستخدام ووزعت على عينة الدراسة المكونة من 68 معلما ومعلمة، تم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية البسيطة، منهم 47 تخصص رياضيات و39 تخصص اللغة العربية. كما تم عقد مقابلات شخصية مع 20 معلما ومعلمة (10 تخصص رياضيات و10 تخصص لغة عربية) تم اختيارهم من عينة الدراسة وفق العشوائية البسيطة.

¹البشير، أكرم عادل وبرهم، اريح عصام.(2009). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية: الجامعة الهاشمية، الأردن.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل ، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

6- دراسة المطيري عيسى، (2010)¹ مذكرة دكتوراه بعنوان الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية ومعرفة وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر، تعود إلى تخصصاتهم وكذلك معرفة مدى تأثير عدد سنوات الخبرة، وقد تم بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين، اشتملت على 82 كفاية، وقد تم تحكيمها من طرف عدد من الخبراء في مجال المناهج وعلى أثرها قام الباحث ببناء ثلاث أدوات، الأداة الأولى استبيان مكون من 82 كفاية والثانية قائمة ملاحظة تشتمل 82 كفاية والثالثة اختبار في كفايات التقويم المستمر يتكون من 35 مفردة اختبارية وتم تطبيقها على 305 معلم.

وكانت ابرز نتائج البحث أن 82 كفاية موزعة على ستة محاور هي :

¹ المطيري، عيسى بن فرج. (2010). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة: مذكرة دكتوراه، جامعة ام القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

الكفايات المهنية وتشتمل 8 كفايات، تخطيط وبناء أدوات التقويم المستمر، وتشتمل على 16 كفاية ، كفايات التطبيق والتفاعلات الصفية وتشتمل على 16 كفاية، كفاية الملاحظة تشتمل على 9 كفايات، وكفايات الواجبات المنزلية تشتمل على 8 كفايات، كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة وتشتمل على 17 كفاية، كفايات استخدام ملف الانجاز التي تشتمل على 8 كفايات .

فقد خرجت الدراسة بوجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات، انه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم ، زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر. وكانت ابرز توصيات الدراسة توفير الإمكانيات المختلفة والبيئات المعينة لضمان التطبيق السليم وتأهيل العاملين في الميدان التربوي ونشر ثقافة التقويم المستمر عبر وسائل الإعلام المختلفة.

7- دراسة آذار بنت عبد الله جميل فلمبان (2010)¹ المعنونة بواقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية

هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية ملف الانجاز، ودرجة استخدامه، وبرز الصعوبات التي تحول دون استخدامه والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول واقع استخدام ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة.

¹ فلمبان، آذار بنت عبد الله جميل. (2010). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة: جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي وطبقت استبانته مكونة من 53 عبارة، وتم التأكد من صدقها و ثباتها واشتملت على ثلاث محاور ، وطبقت على عينة طبقية عشوائية من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والمشرفات التربويات وبلغ عدد أفراد العينة 253 معلمة و21 مشرفة.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها:

- جاءت استجابات عينة الدراسة حول أهمية استخدام ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات السادس ابتدائي ايجابية بدرجة عالية.
- درجة استخدام معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي جاءت متوسطة.
- الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي كانت بدرجة عالية حيث تمثلت في 19 صعوبة منها: قصور وعي التلميذات وأولياء الأمور بأهمية ملف الانجاز، كثرة الأعباء الإدارية على المعلمة، وكثرة نصابها من الحصص، إلى جانب ضعف إقناع المعلمة بجدوى الملف ، وزيادة عدد التلميذات في الصف الدراسي.
- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين معلمات ومشرفات فيما يتعلق بأهمية ملف الانجاز واستخدامه والصعوبات التي تحول دون استخدامه في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي لصالح المشرفات التربويات.

- تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين المعلمات والمشرفات فيما يتعلق بأهمية ملف الانجاز تعزى لمتغير التالية: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها:

- تضمين مهارات استخدام ملف الانجاز ببرامج إعداد معلمات اللغة العربية أثناء دراستهن في الكليات التربوية.

- وضع معايير محددة ومقننة من قبل الخبراء في هذا المجال يستند إليها في تقييم ملف الانجاز.
- تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بمهارات استخدام ملف الانجاز، إعطاء الأولوية لمعلمات المرحلة الابتدائية نظرا لأهمية هذه المرحلة ، على أن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية.

8- دراسة أمنة محمد صالح المحكم الغامدي (2010)¹ فاعلية استمارة التقييم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم مكة المكرمة. جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية

يهدف البحث إلى إجراء دراسة تقييمية لفاعلية استمارة التقييم المستمر ضمن تصميم في بعدين، البعد النظري و الميداني، ولتحقيق الهدف الميداني تم بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع، وذلك لتحديد مدى التلازم بين نتائجه مع نتائج تقييم المعلمات ولقياس متوسط تقييم المعلمات، وقد تكونت العينة من 60 معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية، وتكونت عينة الطالبات من 1200 طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية ، كما تم بناء استمارتين الأولى لتحديد وسائل التقييم المستمر، والثانية لحصر بعض الكفايات المهنية للمعلمات وقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن.

¹ الغامدي، أمنة محمد صالح المحكم.(2010). فاعلية استمارة التقييم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم مكة المكرمة: رسالة ماجستير، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

وقد توصلت الباحثة للنتائج التالية :

- الأدوات الأكثر استخداما عند إجراء عمليات التقويم المستمر كان أسلوب الاختبارات من أنواع عدة وبدرجة متوسطة المزوجة و الاختبارات الشفوية والملاحظة المنظمة الأداء العملي للتجارب واقلها استخداما الاختبارات المقالية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي تعزى للتنوع في وسائل التقويم
- يحقق صدق المحتوى لاستمارة التقويم في جانب التسلسل المنطقي مع عرض موضوعاتها بالكتاب.

- تقييم المعلمات لتحصيل الطالبات مرتفع على وجه العموم
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 على وجه العموم بين نتائج التحصيل حسب تقييم المعلمات ونتائج اختبار تحصيلي محكي المرجع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى إلى المؤهل العلمي والتخصص والتدريب والأداء الوظيفي بينما لا توجد فروق تعزى إلى سنوات الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تقييم المعلمات تعزى إلى التخصص لصالح غير المتخصصات بينما لا توجد فروق تعزى إلى المؤهل العلمي والتدريب والأداء الوظيفي وسنوات الخبرة.

9- دراسة بثينة محمد (2010)¹ الاتجاهات الحديثة في تقويم المعرفة الرياضية، الاتجاهات

الحديثة في تقويم تعلم المعرفة الرياضية ، مجلة التربية العلمية 13(2).65-114

¹ بدر ، بثينة.(2010). الاتجاهات الحديثة في تقويم المعرفة الرياضية: مجلة التربية العلمية،المجلد الثالث عشر،العدد الثاني، ص114-64.

هدفت الدراسة إلى استعراض أهم التغيرات التي حدثت في مجال التقويم تعلم المعرفة الرياضية رغبة في إلقاء الضوء على أهم التوجهات المعاصرة في هذا المجال، والتعرف على ماهية التقويم التربوي البديل، والتعرف على أساليب وأدوات التقويم البديل في تقويم المعرفة الرياضية.

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي للإجابة عن التساؤلات من خلال الرجوع إلى آخر المستجدات لأراء العلماء في هذا المجال.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على الإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكد من عدة أمور أهمها أن يكون التقويم متنوعا في أساليبه وأدواته، ويكون محتوى التقويم عبارة عن مشكلات وأنشطة واقعية ذات صلة بشؤون الحياة الواقعية، واستخدمت مهام تقويم تتطلب من المتعلمين إنتاج أو فعل أو ابتكار شيء يتطلب تفكيراً عالياً المستوى، وضرورة إن يتزامن التقويم مع التعليم ويتكامل معه، وتشجيع التعليم الذاتي وتعليم الأقران، والتوسع في استخدام التقويم البديل مثل ملفات الأعمال، وتقويم الأداء، و خرائط المفاهيم والتقويم الذاتي.

10- دراسة عفانة محمد (2011)¹ واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في

المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. هذه الدراسة تبين واقع استخدام معلمي و معلمات اللغة في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداتين هما الاستبيان وبطاقة الملاحظة واشتملت عينة الدراسة على 60 معلما ومعلمة و24 مديرا أو مشرفا.

¹ عفانة ، محمد.(2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

وقد توصلت الدراسة إلى إن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت 45.1% أما المعلمات فقد بلغت درجتهم 58.3%

أما الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين و المعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المدرسين والمشرفين بلغت 70.1%

وأوصت الدراسة بإعادة النظر في الممارسات وتنظيم برامج تقييمية تدريبية متتابعة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية على اختلاف سنوات خبرتهم في التعليم لأساليب التقويم الحديثة والعمل على تخفيف الأعباء والمهام المناطة بالمعلمين ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقييمهم.

11- دراسة أمال احمد الزعبي(2013)¹ درجة استخدام وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته، جامعة اليرموك، الأردن

هدفت الدراسة للكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لإستراتيجية التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على اثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات. وتكونت عينة الدراسة من 91 معلما و معلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة اربد الأولى خلال الفصل الدراسي 2010-2011 .

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كانت العينة البالغة 139 من المعلمين المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء، وتم

¹الزعبي، أمال احمد.(2013). درجة استخدام وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد 21 العدد3 ص165 - ص197 ، يوليو 2013، جامعة اليرموك، الأردن.

التحقق من صدق الإستبانة وثباتها، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون إستراتيجية التقويم الواقعي وأدواته.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام مازالت ادني من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان 100% ، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين، كانت في استنفادها الوقت والجهد وكثرة الأعباء الملقة عليهم وزخم المنهج، كذلك لم تظهر النتائج اثر لأي من المتغيرات : النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل

وكانت ابرز التوصيات الاهتمام بتدريب المعلمين واستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مع زيادة الاهتمام والوعي بهذا التقويم.

12- دراسة نايل درويش الشرعة وحيدر إبراهيم ظاظا (2013)¹ بعنوان استقصاء الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن مجلة البحرين -المجلد 14 العدد 2 يونيو 2013.

استقصت الدراسة الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية ، تكونت عينة الدراسة من 310 معلما ومعلمة طبقت عليهم قائمة الممارسات التقييمية.

ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

¹ الشرعة، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم.(2013). استقصاء الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: مجلة العلوم التربوية والنفسية -المجلد 14 العدد 2 يونيو 2013، ص ص 73-104، البحرين.

- ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية؟
- هل تختلف درجة استخدام المعلمين للممارسات التقييمية باختلاف متغيرات الدراسة جنس المعلم ومؤهله العلمي. وتخصصه وسنوات خبرته التعليمية وطريقة تعرفه إلى الممارسات التقييمية ونوع المدرسة؟

- ما الأنموذج الشامل والمتكامل للممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية؟

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها

أما أداة الدراسة فكانت قائمة مكونة من خمسة مجالات التقييم المعتمد على الأداء والتقييم بالورقة والقلم والملاحظة والتواصل ومراجعة الذات ومكونة من 36 فقرة في صورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها .

وتم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي (anova) ، لتحليل نتائج الدراسة.

حيث أشارت نتائج الدراسة بأن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية بشكل عام متدنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية 0.05 في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي. والخبرة وطريقة المعرفة عدا متغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية، وقد تم توظيف النتائج في بناء نموذج شامل ومتكامل للممارسات التقييمية وأوصت الدراسة بمجموعة توصيات لأصحاب القرار والمعلمين والباحثين.

ج- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة gerard yvroud (1999)¹ هل تطبيقات التقويم التكويني فعالة في تحسين التعلم؟

هدفت الدراسة إلى معرفة دور وأثار التقويم التكويني على تعلم التلاميذ، بممارسة منظمة، حيث أراد أن يرى مدى تحسن التعلم من خلال التقويم التكويني الذي يؤدي إلى تحسن نتائج التلاميذ، ومن أجل التعرف على ذلك طرح الباحث فرضيتين، الفرضية الأولى كانت حول إن زيادة مستوى تحصيل التلاميذ بين بداية ونهاية التدريب يكون اكبر إذا تمت الاستفادة من نتائج التقويم التكويني. أما الفرضية الثانية كانت تنص على أن استخدام التقويم التكويني يساعد الطلاب على تحديد أفضل وسائل لتعلمهم، فيعرفون أكثر عن الغرض من تعلمهم ويشعرون بمزيد من الدقة في تحديد الهدف.

تم إجراء الدراسة التجريبية على طلبة من المستوى المتوسط في قسمين منفصلين، قسم تم التطبيق عليه التقويم التكويني والآخر تم تطبيق على التقويم العادي.

وكانت نتائج الدراسة مخالفة لتوقعات الباحث ، حيث لم يكن هناك أي تأثير للتقويم التكويني على تحصيل التلاميذ للفروق البسيطة بينهم في نتائج الاختبار التحصيلي.

كما أضاف الباحث أن حدود البحث ومهام المعلم في إدارة حالات التعلم لها تأثير في النتائج ومع ذلك يعتقد الباحث أن التقويم التكويني ماهو إلا عامل قاعدي أساسي من وسائل تعليمية

¹ Gérard Yvroud.(1999). Les dispositifs d'évaluation formative sont-ils efficaces: Université Pierre MENDÉS, GRENOBLE 2, Département des Sciences de l'Éducation , Équipe APEA, Académie de Grenoble, France.

مختلفة، توجه اختيارات المعلم في الأنشطة التي يحتاجها تلاميذه، كما رأى الباحث أن جعل التلميذ أكثر مسؤولية في تعلمهم يكون له تأثير ايجابي على نجاح التعلم.

2-دراسة Braxmeyer, N et al (2004)¹ تطبيقات التقويم من طرف أساتذة المرحلة المتوسطة

هذه الدراسة التي قامت بها وزارة التربية الفرنسية، حيث تم بناء استبيان إجاباته مكونة من أربعة بدائل (دائما،غالبا،أحيانا،أبدا)، حيث هدفت هذه الدراسة لمعرفة واقع التقويم داخل المؤسسات الفرنسية من وجهة نظر الأساتذة، فقد جاءت النتائج كما يلي:

- يرى 95% من الأساتذة إن التقويم جزء من عملية التعلم للتلميذ.
- يستخدم الأساتذة عدة أدوات تقييمية منها الواجبات المنزلية بدرجة 21.1%.
- يستخدم الأساتذة أداة الاختبارات التحريرية الطويلة بدرجة 57.5%
- يستخدم الأساتذة أداة الاختبارات الشفوية بنسبة 34.6%
- يستخدم الأساتذة الاختبارات الكتابية القصيرة 66%
- يستخدم الأساتذة اختبارات شفوية طويلة بنسبة 5.1%
- أما عن مشاركة التلاميذ داخل القسم 42.7% وانجازات التلاميذ 37.9%.

¹ Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. et Lévy, J.-F. (2004). *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. Note évaluation 12/2004, 04.13 décembre*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

1-6- التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة تنوع طرق ومجالات تناول موضوع التقويم التربوي واستخدام أدواته من قبل الباحثين، وربما يعود ذلك إلى الرغبة في تحسين مستوى العملية التعليمية ونواتجها بكل ما تحمل من متغيرات، خاصة مع الاهتمام المتزايد بتطبيق التقويم التربوي وفق مقاربات مختلفة برغم الاختلاف في اللغة والثقافات المحلية، الممارسات التربوية الضرورية في عصرنا الحالي المتمسم بالتطور المتسارع نحو العالمية، حيث يعتمد دقة القرار في أي مجال من المجالات الإنسانية على نوعية البيانات ودقتها، ومدى تغطيتها للمتغيرات مجال البحث مما يجعل موضوع البحث في هذا المجال خصباً وذا فائدة محلياً وعالمياً.

وبتمحيص الدراسات وجدنا أن أغلبها اعتمد على المنهج الوصفي (التحليلي والمسحي)، وكان اختيار العينة بطريقة عشوائية وبعضها بالطريقة القصدية في بعض الأحيان، أما عن أدوات فقد كان استخدام الاستبيان 14 مرة في الدراسات المذكورة و 5مرات بطاقة الملاحظة و 3 مرات المقابلة.

حيث توصلت الدراسات الجزائرية إلى عدة نتائج حول واقع التقويم التربوي في المؤسسات التربوية، فقد توصلت دراسة حمود(2003) توصلت إلى نتيجة مهمة وهي قلة اطلاع الأساتذة بالتقويم وأنواعه، فهم يتعاملون مع نوع واحد من التقويم التربوي الذي هو الاختبارات، وهذه النقطة توصلت إليها، دراسة لبنى(2008) حيث وجدت أن التقويم في الجزائر يواجه صعاب عدة منها كثافة الدروس والعدد الكبير للتلاميذ في القسم الواحد.

كما رصدت دراسة خطوط (2010) إن واقع التقويم في الجزائر يواجه عدة صعوبات خاصة بعد تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، التي لاقت مقاومة لعدم وجود الظروف المواتية لتطبيقها،

لأنها تحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت مع وجود ظروف خاصة بعدم توفر الوسائل الضرورية واكتظاظ الأقسام، نفس النتيجة وصلت إليها دراسة بوعيشة وآخرون (2007) أن ممارسة التقويم التربوي بشكل جيد يستلزم التكوين المستمر للأساتذة والمعلمين وفق المقاربة بالكفاءات في الجزائر .

أما الدراسات العربية فقد رصدت دراسة عفانة (2010) فقد رصدت تطورا جيدا في تطبيق التقويم الحديث في غزة (فلسطين) ودعت إلى تنظيم برامج تقييمية تدريبية للمعلمين والمعلمات والعمل على تحقيق الأعباء ليتمكنوا من متابعة تلاميذهم.

كما قدمت دراسة الشرعة وآخرون (2013) حقيقة الواقع كما هو، وأشارت إلى إن درجة استخدام الممارسات التقييمية مدنية، وقد وظفت النتائج في بناء نموذج شامل ومتكامل للممارسات التقييمية، بالإضافة إلى ذلك فقد استعرضت دراسة بثينة بدر (2010) التغيرات التي حدثت في مجال التقويم ، تعلم المعرفة الرياضية، كما وجدت انه متنوع في أساليبه وأدواته، ودعت إلى ضرورة تزامن التقويم والتعليم لتكامل العملية التعليمية وتشجيع التعليم الذاتي وتعليم الأقران والوسع في استخدام التقويم البديل، أما دراسة الزعبي أمال (2013) التي أوصت بالاهتمام بتدريب المعلمين واستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مع زيادة الاهتمام والوعي بهذا التقويم، كما وجدت دراسة هند الداود (2004) إن تطبيق نظام التقويم المستمر في مادة الرياضيات يأتي بفوائد منها اكتساب التلاميذ الكفايات بسهولة واكتشاف الميول الرياضية بسرعة ، كما وجدت إنه أصبح عبئا على المعلم ، بما يتطلبه من جهد وتركيز ودعت إلى التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد، أما دراسة خلود (2001) فقد كشفت عن الأساليب التقييمية الأكثر استخداما من طرف المعلمين و التي هي الاختبارات وملف الانجاز ودعت إلى زيادة الاهتمام في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية، بتزويد الدارسين بالمعرفة والكفاءة.

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد تطرقت دراسة Braxmeyer, N et al (2004) إلى الأدوات الأكثر استخداما من طرف الأساتذة في تقييم تلاميذ المتوسط، بالإضافة إلى كفاءات الأكثر شيوعا تطبيقات الأساتذة للكفاءات بأنواعها .

أما الدراسة الثانية gerard yvroud (1999) فتطرقت إلى دور التقييم التكويني وكيفية الاستفادة من نتائجه، كما دعت إلى أن استخدام التقييم التكويني يساعد الطلاب في تحديد أفضل الوسائل لتعلمهم، فيعرفون الغرض من تعلمهم ويشعرون بمزيد من الدقة في تحديد الهدف.

الفصل الثاني

التقويم التربوي وأدواته

مدخل

من طبيعة الإنسان أن يحاول دائماً أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه لينجزه، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل من جهد، وكذلك لمعرفة هل تستمر في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلب الأمر تغييراً في الأسلوب، أو الطريقة للوصول إلى نتائج أفضل، ويتم ذلك بالتمحيص الدائم لنتائج الأعمال وفق طرق مختلفة.

وبما أن التعليم أصبح ضرورة حياة وجب التركيز والاهتمام على أبعاد العملية التعليمية لكي يكون التعلم متكامل من كل الجوانب، لذلك يجب العمل على تكريس مبدأ التكامل بين كل أبعاد العملية التعليمية، بما في ذلك التقويم الذي يعتبر أهم العناصر التي يعتمد عليها في معرفة مواطن الضعف والقوة، وكذلك يعتبر بعد مهم من أبعاد وضع الاستراتيجيات المستقبلية للمنظومات التربوية، وهو كذلك الأداة الأولى التي تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ليواكب عصره ويكون هذا السلوك معرفياً أو وجدانياً أو حس حركي.

ولكي تتم عمليات التقويم على أكمل وجه، علينا التنويع في الأدوات المستخدمة في التقويم، لكي نستطيع الإلمام بكل منافذ التعلم وتقويمها، لذلك سوف نقوم بالبحث في التقويم في حد ذاته والأدوات الصالحة و المناسبة لكل وضعية في هذا الفصل.

2-1- مفهوم التقويم التربوي :

يقوم المعلم بالعملية التعليمية داخل غرفة الصف لتحقيق أهداف تعليمية، ويتم ذلك وفق قواعد وأساليب معينة، فمن مراحلها المهمة التقويم الذي يتم خلاله إصدار الأحكام واتخاذ القرارات ويمكننا استعراض عدة تعريفات للتقويم التربوي:

أن التقويم إصدار أحكام ومن ثم اتخاذ قرارات في ضوء معايير ثابتة متفق عليها.¹

بأنه هو إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو الموصفات القياسية أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام.²

بأن التقويم بحد ذاته إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات و تحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها.³

التقويم هو تكوين مجموعة من الأحكام بصدد قيمة بعض الأفكار والأعمال والمناهج ويتضمن التقويم استخدام بعض المقاييس المرجعية لفحص إلى أي حد تكون بعض المعطيات صحيحة وفعالة واقتصادية.⁴

¹ أبوسل. محمد عبد الكريم. (1999). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها . عمان: دار الفرقان، ص175.

² القفاص، وليد غفيفي. (2011). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة:المكتب الجامعي الحديث، ص8.

³ عبد الهادي، نبيل. (2002). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ص27.

⁴ الدريج ، محمد . (1991). تحليل العملية التعليمية. ط2. الجزائر: قصر الكتاب، ص55.

ومما سبق يمكننا القول بأن التقويم التربوي إصدار حكم أو مجموعة من الأحكام على قيمة عملية تعليمية بعد القيام بها على أكمل وجه، ويتم الاعتماد على مجموعة من المعايير والمحكات بغرض اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المتعلقة بدرجة اكتساب المعرفة عند المتعلم وبدرجة تحقق الأهداف التعليمية المسطرة.

2-2- دور التقويم التربوي:

إن للتقويم دور فعال في كل عملية تعليمية يقوم بها المعلم، حيث يتم استعمال الوسيلة المناسبة لكل عملية، فقد تستطيع استعمال الاختبارات بأنواعها ومختلف الأدوات الأخرى المناسبة للوضعية التعليمية، ويمكن تقديم ادوار التقويم في النقاط التالية:

- أ- **اتخاذ القرارات**: إن المعلم يستقي معلوماته حول التلميذ من خلال استخدام الاختبارات كواحدة من الأدوات المستخدمة في التقويم التربوي لأجل اتخاذ قرارات مهمة ومناسبة في نفس الوقت .
- ب- إن من أهم القرارات المهمة التي يتخذها المقوم هي: "الانتقاء والتصنيف، فالانتقاء عبارة عن قبول أو رفض حسب التقديرات والنتائج التي أعطتها الاختبارات، سواء من حيث درجة الذكاء العام أو التحصيل أو الاضطراب الانفعالي، أما التصنيف فيقوم على تحديد نوع المعاملة التي تلقاها الفرد الذي تم اختياره، أي طريقة معاملة الفرد ووضعه في معينة أو تدريبه أو توجيهه أو علاجه".¹
- ت- **صياغة أهداف التعلم والتدريب**: إن اختيار أهداف تعليمية وتحديد أمر مهم وضروري لأن تحديد الهدف يساعد خلال مرحلة التعلم والتدريب في تغيير سلوك المتعلمين، بالإضافة إلى مجموعة من المعطيات يمكن إن تستفيد منها المؤسسة التربوية في:

– **معلومات تتعلق بالأفراد أنفسهم**: وقدراتهم ومعلوماتهم وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم.

¹ عباس، فيصل. (1996). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. ط1. بيروت: دار الفكر العربي، ص50.

- **معلومات تتعلق بمطالب المجتمع :** ويتطلب هذا الأمر معرفة الجوانب التي يؤثر بها المجتمع

على عمليات التربية والتدريب، بحيث يكتسب الفرد من العملية التربوية المعلومات والمهارات والاتجاهات التي لها أهمية في المجتمع والتي تساعد على التكيف مع متطلبات الواقع الاجتماعي.

ث- **مقترحات المتخصصين :** والتي يمكن الاستفادة منها في زيادة عملية تعليم وإعداد وتدريب الأفراد.

2-3- **خصائص التقويم التربوي:** إن التقويم التربوي له مميزات وخصائص عديدة مثل غيره

من العمليات التي تدخل ضمن العملية التعليمية -التعليمية فهو الجامع لخصائص العملية التربوية في النقاط التالية¹:

أ- **الموضوعية:** ويقصد بها ألا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم، وإلا يعتمد

التقويم على وجهات النظر الشخصية، كالتعاطف مع البعض والمحاباة، أو العكس أو ربما يكون

المقوم متوترا أو منفعلا لظروف خاصة يمر بها فينعكس سلبا على نتائج التقويم التي يقدمها

ب- **البنائية:** التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحسين الواقع و تطويره، بعيدا عن النقد

السلبى و التركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.

ت- **اقتصادية النفقات:** التقويم الجيد هو الذي يبنى على أسس اقتصادية في نفقاته، أي انه يجب

أن يكون بأقل تكلفة مادية ممكنة، وأقل وقت ممكن ، فعلى سبيل المثال يجب ألا يصرف التلاميذ

وقتا طويلا في الامتحان، وإلا تكلف عملية وضع أسئلة الامتحانات سعرا مرتفعا في الطباعة و

استهلاك الأوراق بشكل مسرف.

¹الحريري، رافدة.(2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. ط1. عمان: دار الفكر، ص17.

- ث- **الجدوى:**التقويم يجب ان يكون ذا فائدة، وأن يكون واقعيا تسهل إجراءات تنفيذه ،وهذا يستوجب التنبؤ حول احتمال تباين وجهات النظر المختلفة بين الأفراد القائمين بما يسمح لهم بالتعاون وعدم عرقلة العمل أو التحيز ضد النتائج.
- ج- **أن يكون التقويم هادفا:** إن مسألة القيام بأي عمل، تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء القيام بذلك العمل.
- ح- **أن يتصف التقويم بالشمول:**التقويم الجيد هو الذي يشتمل على جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه، أي يتناول الجانب المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، والجسمي.
- خ- **الملائمة:** و يقصد بالملائمة وجوب أسلوب التقويم مع طبيعة الأشخاص المراد تقويمهم.
- د- **أن تتنوع أساليب التقويم:** يساعد في قياس جميع جوانب الشيء المراد تقويمه أو الشخص المراد تقويمه، فالاعتماد على اثر من أسلوب في تقويم المتعلم يساعد في الكشف عن كل جوانب السلوك.
- ذ- **أن تكون عملية التقويم مستمرة:** فالتقويم يبدأ مع بداية مع بداية الموقف التعليمي ويسير معه جنبا إلى جنب حتى نهايته، وذلك لمتابعة سير العملية التربوية و ملاحقة نقاط الضعف التي تواجهها للتخلص منها، كما ان عملية التقويم تسعى إلى التطوير المستمر في ميدان التربية والتعليم و عليه فإنها عملية مستمرة لان التطوير لا يمكن أن يوقف عند حد معين.
- ر- **أن تكون عملية التقويم عملا تعاونيا:** يقوم العمل الفريقي على التعاون والتشارك حيث يتشارك فيه عدة أشخاص والتقويم يجب أن يكون قائم على التعاون ويساهم فيه كل الأطراف المعنية كالمعلم والمدير والمشرف التربوي وأولياء الأمور والتلاميذ.

ز- أن ترتبط عملية التقويم بالواقع: إن عملية التقويم مرتبطة بشؤون الحياة الفعلية بواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية وما سيمارسه لاحقاً في حياته العملية بعيداً عن التجزؤ وحاصلة في اطر طبيعية.

س- أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية: بما أن التقويم وسيلة نتمكن من خلالها أن نحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية، فإن نتائج عملية التقويم هي تغذية راجعة لكل تفاصيل العملية التعليمية.

ش- الدقة: من الضروري ان يقدم التقويم معلومات فنية كافية تتعلق بالشئ المراد تقويمه، وذلك لتوضيح نقاط القوة التي يمكن دعمها والكشف عن نقاط الضعف لتلافيها، و هذا يحتاج إلى دقة وتفصيل في تقديم البيانات التي يقوم عليها التقويم والتأكد من كفايتها وصدقها وانسجامها .

ص- العلمية: ويقصد بعملية التقويم أن تكون عملية التقويم قائمة على أسس علمية، مثل الثبات والصدق والموضوعية الواجب توافرها في أدوات عملية التقويم.

ض- مراعاة الضوابط الأخلاقية والقانونية: إن على المقوم مراعاة بعض الضوابط الأخلاقية التي تراعي من خلالها مصالح المشاركين في التقويم و المستفيدين من نتائجه وان تكون تقارير النتائج منفتحة ومباشرة وعادلة وحدود استخدام هذه النتائج واضحة.

مما سبق نستطيع القول أن مصداقية التقويم التربوي التي يجب استخدامها لتقويم المتعلمين، يجب أن تتصف بعدة صفات منها الموضوعية والشمول والتنوع في الأساليب والاستمرارية في العمل والدقة في النتائج على أسس علمية بالإضافة إلى صفة الاقتصادية في النفقات ويجب أن يكون مرتبط بالواقع وليس غاية وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف المسطرة.

2-4- أغراض التقويم التربوي :

إن معرفة الغرض من التقويم التربوي ينطوي على أهداف عدة، نورد أهمها :¹

أ- **تحديد الأهداف التعليمية:** إن إسهام التقويم كبي رفي تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها، لان ارتباط العملية العلمية ببعضها ارتباط عضوي، إذا حدث خلل في عنصر من عناصر العملية التعليمية، وقع الأثر مباشرة، بفشل العملية التعليمية، وأن كثير من الدراسات في مجال أساليب التدريس تشير بأنه لابد أن يكون هناك ارتباط متكامل وعضوي بين الهدف والأساليب والأنشطة التقويمية.

ب- **تحسين مستوى الأداء التعليمي:** يمكن استغلال القياس والتقويم في تحديد طرق تعليمية جديدة تتناسب مع قدرات الطلبة من اجل تحسين المستوى التعليمي، أن هذه النقطة تربط بين الأسلوب التعليمي المتبع وعملية التحصيل، حيث نكتشف من خلالها الطرق الناجحة في عملية التدريس، اخذين بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

ت- **التوجيه والإرشاد:** إن توجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي إلى تخصصات تناسب قدراتهم ورغباتهم أمر مهم وضروري، يمكن ذلك باعتماد نتائج التلميذ في الامتحانات المدرسية والتي ترتبط بطبيعة الحال بالتقويم

ث- **تسهيل مهمات الإدارة المدرسية:** إن التقويم المدرسي الصحيح الخالي من الأخطاء، يساعد الإدارة المدرسية على وضع برامج تعليمية ناجعة، وهذا بدوره يساعد المختصين في التعرف على إمكانيات الطلبة المعرفية وتطويرها.

¹ عبد الهادي، المصدر المذكور سابق، ص ص 34-35.

ج- **المسح**: يعد المسح طريقة من طرق البحث العلمي، فمن خلاله يتم جمع المعلومات ومعالجتها، فهناك علاقة وطيدة بين التقويم والمسح، لا سيما أن بعض الدراسات تعتبرهما وجهين لعملية واحدة فمن خلاله تجمع العلامات وتفسر وتحدد قدرات الطلبة واستعداداتهم.

ح- **التنبؤ**: من خلال عملية التقويم الصحيح نستطيع أن نتنبأ بمستقبل الطلبة، لا سيما ما سيكون عليه تحصيلهم مستقبلاً، فالتقويم الجيد يعد مؤشراً يمكن أن نتنبأ بتحصيل الطلبة.

خ- **خدمة أغراض البحث العلمي**: إن للتقويم مكانة مهمة في مراحل البحث العلمي، لأنه يعتبر محكاً تعتمد عليه للكشف عن مدى صلاحية الطرق والأساليب التعليمية.¹

ويذكر في هذا الإطار نذكر " أن بعض الطرق التعليمية في مجال الأساليب كالتعليم المبرمج والتعاوني تستند إلى عملية القياس و التقويم، إذ أننا لا بد وأن نستند من خلال العمليتين السابقتين باعتبارهما من أركان البحث العلمي".²

د- **تقويم المناهج الدراسية وأساليب التدريس**: إن المراجعة الدائمة للمناهج الدراسية ضرورة لأجل مواكبة التطورات في طرق وأساليب التعليم، لذلك كان من الضروري تقويم المناهج متمثلاً في عناصره الأساسية الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

مما سبق يمكننا القول إن المنظومة التربوية الناجحة، هي التي تعتمد على التقويم في تحديد أهدافها وإدخاله لأجل تحسين مخرجات العملية التعليمية، كما تساعد في التوجيه والإرشاد للطلبة مما يسهل على الإدارة المدرسية مهمة إرضاء جميع الرغبات عند الطلبة أما الغايات الكبرى التي يخدمها التقويم فهي خدمته لأغراض البحث العلمي.

¹ عبد الهادي، المصدر المذكور سابق ، ص36

² عبد الهادي ، المصدر المذكور سابق ، ص37

2-5- أهداف التقويم التربوي:

إن التوصل إلى عدد من الأهداف التي تحدد أهمية التقويم والتي نسعى إلى تحقيقها في تعلم طلابنا، أمر ضروري لأجل جعل هذه العملية لديها نواتج فعلية قيمة على أرض الواقع، وقد وفر لنا عدة أهداف في النقاط التالية:

- يعمل على دفع الطلاب على المذاكرة والتحصيل وبذلك تحدد له وظيفة الإثارة والدافعية.
- يساعد على تعرف مدى تقدم الطلبة.
- يسهم في معرفة مقدار ما حصله الطلبة من المادة الدراسية.
- يساعد المدرس على معرفة استجابة الطلبة للتعلم وإفادتهم من طريقة التدريس.
- يحدد مدى وصول الطلبة إلى المستوى المطلوب .
- يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم.¹

2-6- أنواع التقويم التربوي:

من أساسيات عملية التقويم التربوي أثناء عملية التعلم، ممارسة التقويم بكل أنواعه وتفاصيله لأن اكتمال عملية التعلم كوحدة واحدة، يتم خلال فترة معينة حسب حجم المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين، وهناك ثلاثة أنواع للتقويم التربوي ترتبط بالفترة الزمنية الممارس فيها وطبيعة النشاط ونوعية الوظيفة وهي كما يلي:²

¹ عدس، عبد الرحمان عدس وقطامي، يوسف.(2008). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط4. عمان: دار الفكر، ص250.

² ميمون، المصدر المذكور سابق ، ص36.

2-6-1- التقييم التشخيصي: هو تلك الإجراءات التقييمية التي يقوم بها المعلم عند بداية

أي نشاط تعليمي داخل القسم، فعندما يبدأ التلاميذ بتعلم خبرة تعليمية جديدة، يقوم المعلم أولاً بالتعرف على مستويات التلاميذ المعرفية، استثارة دافعية التعلم عندهم بحيث يبني المعلم خطته على هذه المعلومات لأجل الوصول بالمتعلمين إلى المستوى المطلوب، حيث يعرف بأنه "تحديد سبب الصعوبات المستمرة عند بعض التلاميذ"¹.

انه يسمى كذلك التقييم المبدئي الذي يتم قبل تقديم البرنامج التعليمي لكي يتم تحديد ما يتوافر لدى المتعلم من خصائص ترتبط بموضوع التعلم وبهدف الكشف في الحاجة المتعلمين إلى تعلم بعض المهارات المدخلية أو المتطلبات اللازمة للبدء في دراسة موضوع معين². كما نذكر أن الهدف من التقييم التشخيصي "تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها"³.

2-6-2- التقييم التكويني: يكون استخدام هذا النوع من التقييم أثناء عملية التدريس، ويركز

هذا التقييم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع ما، ومعالجة الصعوبات التي لازالت تعترضهم و العمل على إزالتها.

ويعرف التقييم التكويني بأنه تقويم يساعد التلميذ على التعلم والتقدم والتطور وان يشارك في

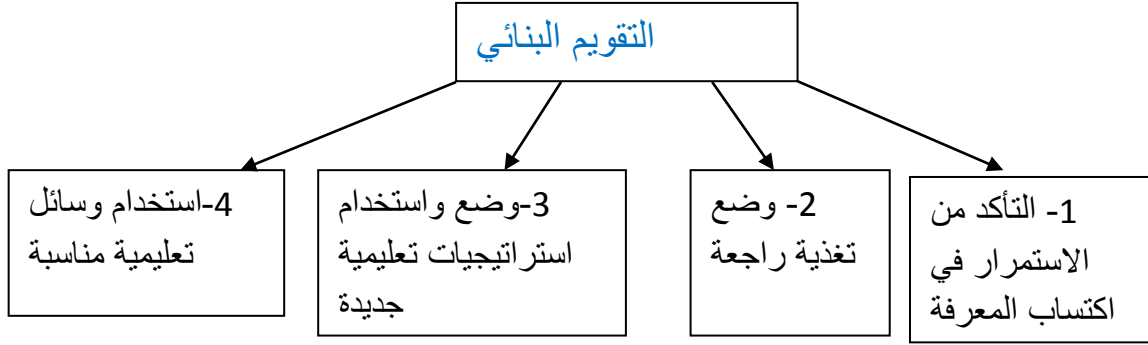
تنظيم التعلم والتطور في اتجاه المشروع التعليمي.¹

¹ Scallon , Gérard .(1988). L'évaluation formative des apprentissages les presses de l'université laval.tom Québec

² القفاص، المصدر المذكور سابق ، ص189

³ رافدة الحريري، المصدر المذكور سابق ، ص22

أن الهدف منه تحديد مواطن القوة والضعف ومعرفة مدى تقدم التلاميذ وللتأكد من إيصال لمعرفة إليهم بشكل جيد غير مشوش، ومع التشخيص المستمر لنواحي القوة والضعف لدى التلميذ، بحيث يكون ذلك بشكل منظم ومستمر لدى كل من المعلم والتلميذ، وبذلك يساعد المتعلم في التعرف على قدراته وإمكاناته واقتراح سبل ووسائل تحسينها إلى أقصى حد ممكن.²



الشكل (1): عناصر التقويم التكويني (البنائي)³

يذكر نبيل عبد الهادي من خلال الشكل (01) أن للتقويم التكويني (البنائي) عناصر عدة منها ما يساعد على التأكد من الاستمرارية في اكتساب المعرفة ووضع استراتيجيات تعليمية واستخدامها بالإضافة إلى استخدام الوسائل التعليمية المناسبة .

2-6-2-1- فوائد التقويم التكويني: للتقويم فوائد عدة بالنسبة للمعلم أو المتعلم وسوف نورد

عدة نقاط يشتركان في الفائدة فيها:

بالنسبة للمتعلم نذكر ما يلي:

- تسهل على المتعلم فهم أفضل توقعات المعلم.

¹ Cardinet, Jean.(1988), Évaluation scolaire et pratique, Bruxelles. De Boeck, p17.

² عبد الهادي، المصدر المذكور سابق ، ص30

³ عبد الهادي، المصدر المذكور سابق ، ص31

- يساعد المتعلم استغلال الوقت في التعلم باستعمال ردود الأفعال لأجل تحديد أفضل الإجراءات لتخزين المعلومة إذا كانت صحيحة أو تغييرها إذا كانت خاطئة.

- يسمح للمتعلم بتنظيم عمليات استباقية من أجل التكيف.¹

أما بالنسبة للمعلم :

- أنه يمكنه من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال درس معين.

تمكنه من معرفة مدى فعالية الطرق ولوسائل المستعملة في التدريب وبحثه على تحسين مسار تعلمه.

يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى المعرفي وبلوغ الأهداف المتوخاة .

من إصلاح وتصحيح الثغرات واستدراك نقاط الضعف.²

2-2-6-2 وظائف التقويم التكويني: أما أبرز الوظائف التي يحققها التقويم التكويني

(البنائي) في النقاط التالية:

- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه

- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها و تعزيز جوانب القوة.

- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه والاستمرار فيه.

- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.

- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال اثر التعلم

¹ Gérard Yvroud.(1999). Les dispositifs d'évaluation formative sont-ils efficaces. FRANCE: Université Pierre MENDÉS, GRENOBLE 2, , p09.

² بعبيع، نادية .(1996). أهمية الاختبارات المحكية المرجع في التقويم التربوي: رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة، ص46.

- تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.
- وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات حصص التقوية والتعمق
- حفز المعلم على التخطيط لتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها من جانب الطلبة.¹

2-6-2-3- خصائص التقويم التكويني: لهذا النوع خصائص كثيرة ومتعددة ونستطيع

- اعتبارها نقاط قوة تميزه عن باقي الأنواع في هذه النقاط:
- التقويم التكويني يتوجه أولاً إلى التلميذ.
- يجعل التلميذ طرفاً في عملية تعلمه بتوعيته بهذه العملية للمشاركة فيها.
- التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ذاتها ولا يعمل على تعطيلها.
- يبحث عن التكيف لوضعية فردية حسب كل متعلم وصعوباته ووتيرته
- يتوجه للسيرورة ، كما يتوجه إلى نتائج وذلك بالنظر إلى ما يلاحظه والمعلومات التي يبحث عنها.

- لا يكتفي بمجرد الملاحظة بل يتبعها بفعل (على التعليم والتعلم).
- يوضع الصعوبات المدرسية ليصنفها وذلك بالبحث عن أسباب هذه الصعوبات.
- يمكن أن يخدم المعلم وذلك عن طريق أنواع مختلفة من التغذية الراجعة بان يوجه تعليمه بطريقة أكثر فعالية ومرونة.

- تعتبر أخطاء المتعلمين كمراحل في حل مشكلة أو مسألة و بصفة عامة كمراحل في عملية التعلم ولا تعتبر الأخطاء كنقاط ضعف أو كمظاهر مرضية.¹

¹ نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليان(2005) ،مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن، ص54.

2-6-3- التقييم التجميعي الختامي: يستخدم هذا التقييم في نهاية كل حصة أو فصل أو مرحلة

لتحديد مستوى التحصيل لدى المتعلمين في العملية التعليمية، و خلالها يتم الحكم على تحصيلهم. ويعرف كذلك بالحكم على مدى إحراز نواتج التعلم بهدف اتخاذ قرارات مثل نقل المتعلم إلى مستوى جديد أو تخرجه.

وانه يحصص مدى بلوغ الأهداف النهائية، وقد يستخدم خلال مرحلة التدريس وهو بهذا

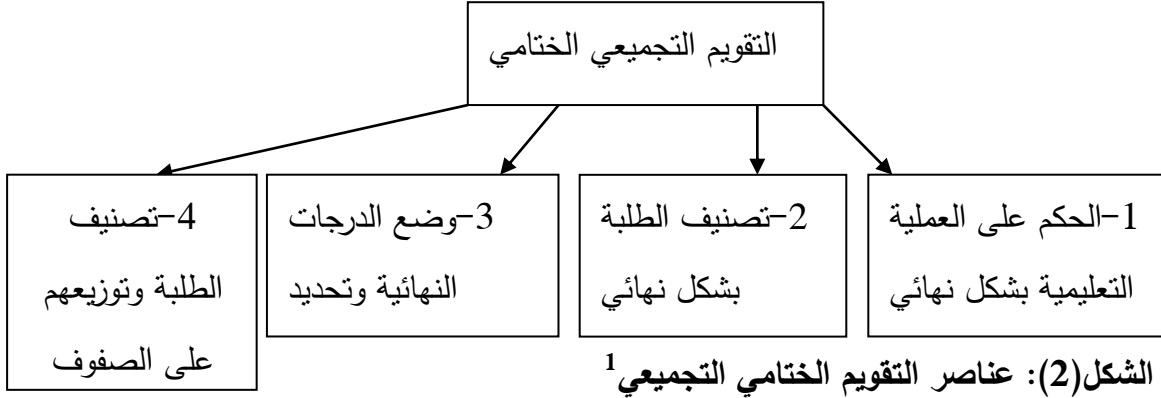
يمكن من إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحققها أهدافها.²

- ومن الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقييم ما يلي:
- رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة.
- إصدار أحكام تتعلق بالطلاب كالإكمال والنجاح و الرسوب ونحو ذلك .
- توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة استنادا إلى المعدلات التي حصلوا عليها.
- الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين و طرق التدريس.
- إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة
- الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية و السياسات التربوية المعمول بها.³
- ويمكن إجمال عناصر التقييم الختامي التجميعي من خلال الشكل التالي :

¹ ميمون، المصدر المذكور سابق ، ص39

² المقداد وآخرون، المصدر المذكور سابق ، ص62.

³ الزيود وعليان، المصدر المذكور سابقا ، ص54.



يمكن الاستنتاج أن الأنواع الثلاثة المختلفة من التقويم من الأساسيات في السيرورة السليمة والايجابية للعملية التعليمية-التعلمية، ومن اجل إبراز الفروق بين الأنواع الثلاثة من التقويم، يقدم (نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص33) الجدول:(01) مبينا الفروق وفق ثلاث مجالات:

الجدول(01): مقارنة بين الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي²

أنواع التقويم	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم التجميعي
فترة زمنية	يتم في بداية العام أو قبل البدء في عملية التدريس	تتم أثناء العملية التعليمية أو أثناء إعطاء الحصة الصفية	يتم نهاية الفصل أو السنة
الغرض منه	التعرف على مواطن القوة والضعف عند المتعلم	متابعة تحصيل الطلبة والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي	وضع الدرجات النهائية للطلبة وتقويم فعاليتهم والحكم على انتقالهم من صفة إلى آخر.
الأدوات المستخدمة	الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية	الإجراءات القياسية اختبارات محكية المرجع	الإجراءات اختبارات معيارية المرجع.

¹ عبد الهادي، المصدر المذكور سابقا ، ص32.

² عبد الهادي، المصدر المذكور سابقا ، ص33

2-7- نماذج التقويم التربوي:

إن الاهتمام بتصنيف التقويم التربوي نتيجة دور كل مدرسة فكرية في إظهار نموذجها الخاص بالتقويم التربوي، حيث كان تطور النماذج وفق فترات زمنية متوازية، وكانت الدوافع الأساسية في ظهور هذه النماذج هو واقع التقويم التربوي في ذلك الوقت الذي لم يرضهم، مما دفع بالباحثين نحو تطوير علم التقويم، عدة نماذج نذكرها وفق الترتيب التالي:

2-7-1- النموذج البسيكومترية:

يعد النموذج الأقدم حيث جاء في فترة كان الاهتمام منصبا على الجوانب النفسية، فقد ظهر تبعا لأبحاث في مجال قياس القدرات، ثم في قياس المكتسبات المدرسية، فالتحسس الأساسي لهذا النموذج هو الوصول إلى صدق القياس وموضوعيته. إن المقاربة البسيكومترية تقوم على فكرة أن النتيجة الملاحظة هي نتيجة عدة عوامل مستقلة راجعة إلى :

- قدرات التلميذ.
- درجة صعوبة الامتحان
- درجة حدة المصحح
- تفاعل هذه العوامل الأساسية.¹

2-7-1-1- خصائص النموذج البسيكومتري: لكل نموذج خصائص مميزة له، فهذا

- النموذج يتميز عن غيره بهذه الخصائص في ما يلي:
- تحديد قبلي للسلوكيات المنتظرة من التلاميذ، في كل مرحلة من مراحل تطوّرهم.

¹ ميمون، المصدر المذكور سابقا، ص30.

- التقويم المحكي (الذي يعتمد على محك أو معيار يقارن به سلوك المتعلم)، يراقب إن كان هذا السلوك قد اكتسب أو لا.
- وهذا يسمح بالتدخل حسب النتيجة المحصل عليها بتدعيم الإجابة المحصلة و بتعديل بقية المهام المقترحة.
- تغذية راجعة وظيفية تسمح بتكييف شروط التعلم.
- لا مجال للمقارنة لأن كل التلاميذ مطالبين بالوصول إلى مستوى أداء محدد (تعلم فردي).
- الهدف الأساسي هو موضوعية الحكم على التلاميذ بتقنين وسائل القياس وإرجاعها أكثر موضوعية عن طريق اختبارات مقننة (بنوك الأسئلة).
- يمكننا تمييز هذا النموذج بأنه يركز خلال عملية التقويم التربوي على التحديد المسبق لسلوكات التلاميذ من جانب والتركيز على دراسة نفسية التلاميذ، كما يتم خلاله الاهتمام بالتغذية الراجعة مع اعتبار إن كل الاختبارات يجب إن تتميز بالموضوعية في الحكم، يتم ذلك باستعمال تقنية بنوك الأسئلة.¹

2-1-7-2- عيوب النموذج البسيكومتري:

بالرغم من تميز هذا النموذج من الناحية النظرية فإن ميدان التقويم التربوي يتطلب إمكانية التطبيق المباشر في الميدان، لذلك يمكننا حصر بعض العيوب التي تعيق انتشار هذا النموذج في ما يلي:

- يناسب المقاربة السلوكية (بيداغوجية الأهداف) أكثر من المقاربة البنائية.
- لا يمكن تطبيقه خارج مختبرات تعليمية، فتطبيقه داخل القسم الجماعي صعب
- يستلزم وقتا كبيرا في إعداده و تطبيقه

¹ ميمون، المصدر المذكور سابقا ، ص31.

- تجزئة التعلم إلى هذه الوحدات الصغيرة جدا ، يتناقض مع كلية التعلم.¹

2-7-2- النموذج البنائي:

كان ظهور النموذج البنائي بعد عرف صعوبة تطبيق النموذج السيكميومي واكتشاف عيوبه، الذي أعاد النظر في النموذج السيكميومي وأعطى المتعلم دورا فعالا في طريقة تعلمه. إن المفاهيم الرياضية كي تكتسب حقيقة من طرف التلميذ أي يستطيع استخدامها عند حله للمسائل الرياضية، لكي يتحقق ذلك يجب تبني هذه المفاهيم من طرف التلاميذ وأن يكون له دور في بنائها، أما مجرد حفظ مجموعة من القوانين الرياضية فلا يمثل الشكل المناسب للفعل الرياضي.

أما التقويم فهو قبل كل شيء تدخل تعليمي يجب أن يسمح بتحديد وضعية التلميذ في هذه البنية وبالخصوص تحليل طرق تعلمه وتحليل أخطائه، وهذا يسمح بمتابعة طريقة التلميذ في تنظيم وإعادة التنظيم بطريقة تقدمية للمفهوم الذي يتعلمه.

بالإضافة إن هناك أعمال كثيرة وفق هذا النموذج منها دراسة فرنسية التي ذكرت حالتين

واحدة ل (jean brin) في مادة الرياضيات والأخرى (jack weiss) في الفرنسية.²

ويمكننا القول إن هذا النموذج ليس له اتجاه تقويمي، فهو مكمل للنموذج السيكميومي لذلك ظهر ثالث النموذج الذي كان هدفه دمج النموذجين السابقين قصد تحقيق نموذج متكامل الأركان.

2-7-3- النموذج النسقي:

لقد ظهر هذا النموذج للتوفيق بين النموذجين السابقين (السيكميومي والبنائي)، بهدف

تحقيق تصور أكثر فاعلية، حيث سمي بالنموذج النسقي.

¹ميمون، المصدر المذكور سابقا ، ص32.

²ميمون، المصدر المذكور سابقا ، ص32.

حيث عرف في معجم اللغة العربية فإن النسق هو مجموعة من العناصر المتفاعلة والمنظمة من أجل تحقيق هدف معين، فالمهمة الأصلية والأساسية للفعل التربوي هي إيصال التلاميذ إلى التحكم في الأهداف التربوية، وهذا الفعل يتطلب وقتاً معيناً ويتعرض فيه المتعلم إلى أخطاء لا مفر منها، والتي يمكن تصحيحها عن طريق تصحيحات متتابعة.

إن للتقويم من هذا المنظور ثلاث وظائف :

أ- تحسين قبلي لظروف التعلم(تقويم تنبئي).

ب- تحسين مستمر لسيروية التعلم(تقويم تكويني)

ت- تحسين بعدي لنتيجة التعلم(تجميعي أو نهائي)

وكذلك تأكد أن النموذج النسقي يسمح بوصف وربط وتفسير كل نشاطات التقويم ، حيث أن مبدأ هذا النموذج هو تحليل كل عنصر من حلقة (التغذية الراجعة-التصحيح) من أجل محاولة جعل كل مرحلة أكثر موضوعية .

إن هذا النموذج يسمح بوصف وربط وتفسير كل نشاطات التقويم كل مرحلة على حدة مما يعطي لكل مرحلة حقها من الضبط والدقة وفق معايير مدروسة لكي يكون التقويم موضوعياً يحقق الأهداف.¹

2-7-4- النموذج النفس-اجتماعي:

إن بداية البحث حول هذا النموذج كانت حول الآثار المعرفية للتفاعلات الاجتماعية بين الأطفال، وأظهرت أغلب النتائج أن التعلم في الميدان المعرفي على الأقل يمكن اعتباره أولاً كسيروية اتصال، فهذه الدراسات توضح عمل العقد التعليمي(الديداكتيكي)، الذي من خلاله يأخذ المعلم على عاتقه مهمة قيادة كل تلاميذه إلى التحكم، إذا التزموا هم بانجاز كل المهام المقترحة

¹ ميمون، المصدر المذكور سابقاً، ص33.

عليهم، فالتعلم المدرسي مشروط بالتواصل الصحيح بين التلاميذ وانتظارات المعلم، والتطبيق اليومي لهذا العقد المتفق عليه، يستلزم تواصلًا ثابتًا أين يحاول التلميذ تجريب السلوك المطلوب والمعلم يقوم النتيجة المحصل عليها.

أما عن الطريقة التصحيحية في هذا النموذج مختلفة، فإذا كان التعلم يعتمد على التواصل فإن طريقة المعلم للكشف عن بنيات الاستقبال الخاطئة للتلميذ، فهذا الأخير لا يمكن أن يفسر المعلومات الجديدة إلا بربطها بما يعرفه من قبل (مكتسبات قبلية)، فإذا كانت هذه الأخيرة خاطئة فإن هذا سيؤدي إلى تفسيرات غير صحيحة للمعلومات الإضافية، وهذا سيخلق حلقة مفرغة على المعلم تكسيروها وذلك بأن يخلق عند المتعلم عن طريق الشرح والتفسير صراعًا معرفيًا مناسبًا.¹

2-8- أدوات التقويم التربوي:

تتنوع أدوات التقويم التربوي حسب الهدف المنشود من استعمالها، وعلى الأشياء المراد تقويمها، فمنها ما يستعمل الأسلوب الكتابي ومنها ما يستعمل الأسلوب اللفظي، ولكل أداة خصائص ومواصفات متعددة، من حيث المحتوى وأسلوب استخدامها، وسوف أقدم مجموعة من الأدوات التقويمية المتفق عليها من طرف أغلب التربويين.

2-8-1- الملاحظة:

تعد الملاحظة من الوسائل القديمة لجمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد الفعلية وتصرفاته، فهناك من المعلومات لا يمكن الحصول عليها إلا بواسطتها، لذلك يقول: "هي النشاط

¹ ميمون، المصدر المذكور سابقاً، ص34.

الفعلي للمدركات الحسية في المشاهدة المقصودة وغير المقصودة وهي تقيدها في العرف على كلمات العميل المسموعة والغير مسموعة".¹

ويمكن تقسيم الملاحظة إلى قسمين رئيسيين ملاحظة مباشرة وغير مباشرة:

2-1-8-1- الملاحظة المباشرة: يتم في هذا النوع مشاهدة السلوك المراد ملاحظته وقياسه

من طرف المراقب بنفسه وبطريقة المشاهدة المباشرة لسلوك المتعلمين.

ويصلح هذا النوع في حالات خاصة مثل ملاحظة أطفال صغار أو أشخاص ذوي إعاقات ذهنية

لأنهم لا يستطيعون التأثير بوجود أشخاص، وبذلك يكون سلوكهم طبيعي دون تكلف.

أما التلاميذ العاديين فإنهم يتأثرون بوجود الملاحظ داخل القسم،

إن هذا النوع من الملاحظة يكون فيه سلوك المفحوصين متأثراً بوجود الفاحص ويسلك بعضهم

السلوك النموذجي الذي ينال القبول الاجتماعي. مما يصعب على الملاحظ تحديد السلوك الحقيقي

من المزيف للشخص الملاحظ.²

ولأجل التغلب على هذه العقبات تم تقسيم هذا النوع إلى عدة أنواع:

2-1-8-2- الملاحظة المنتظمة: حيث يقوم الملاحظ بالمراقبة لسلوك التلاميذ بانتظام في

فترات محددة زمانياً ويسجل ملاحظاته.

2-1-8-3- الملاحظة غير المنتظمة: يقوم المراقب بالملاحظة لكن على فترات غير

محدودة بدون انتظام، مثل مراقبة المعلم لتلاميذه في القسم وتسجيل ملاحظاته خلال الفصل

الدراسي أو الموسم كله.

¹ جلال عبد الخالق. (2001). العمل مع الحالات الفردية. الإسكندرية: الكتاب الجامعي الحديث، ص 247.

² منسى محمود عبد الحليم . (1998)التقويم التربوي .الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية، ص74.

2-8-1-4- الملاحظة البسيطة: حيث لا يستخدم الملاحظ أي وسائل علمية، حيث يعتمد

على مشاهدة التلميذ مباشرة في مواقفه الطبيعية.

2-8-1-5- الملاحظة غير المباشرة: حيث يقوم الملاحظ بمراقبة سلوك التلاميذ دون أن

يرونه أو بطريقة غير مباشرة كأن يسجل سلوك التلاميذ بواسطة كاميرات مثبتة في أماكن غير معلومة، وهذا النوع من الملاحظة يسجل السلوك الحقيقي للتلاميذ، وهذه الطريقة يتعذر استخدامها

لعدم توفر كاميرات المراقبة، التي تستلزم توفر إمكانات كبيرة.¹

ويعاب على هذه الطريقة أنها لا تراعي خصوصية الأشخاص حتى ولو كانوا تلاميذ ومعلمين،

هي بذلك لا تصلح لقياس سلوك الأفراد العاديين.

2-8-1-6- مزايا الملاحظة:

للملاحظة مزايا عديدة نذكرها في النقاط التالية:

- تكشف عن السلوك الفعلي للأفراد في مواقف الحياة الطبيعية، وهو يختلف عن السلوك الذي

يمارسه الفرد في ظروف غير طبيعية (جو العمل).

- تفيد في جمع البيانات في المواقف التي يبدي فيها الأفراد نوعاً من المقاومة للباحث و

يرفضون التعاون معه والإجابة على الأسئلة التي يوجهها إليهم.

- تساعد في الحصول على بيانات ذات طبيعة خاصة لا يتيسر الحصول عليها، بأية وسيلة

أخرى، مثل المعلومات المتعلقة بالسحر وطقوس بعض الجماعات ذات المتقدات الخاصة.

- لا تتطلب أدوات قياس معقدة.²

¹ منسى محمود عبد الحليم . (1998)، التقويم التربوي . الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية، ص74.

² باهي مصطفى حسين وآخرون. (2004)، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص54.

2-8-1-7- عيوب الملاحظة: على الرغم من مزايا الملاحظة إلا أن هناك بعض العيوب أو

نقول بعض الثغرات التي لا يمكن السيطرة عليها يذكرها :

- تصلح الملاحظة أيا كان نوعها في دراسة الجماعات المحددة الحجم كالجماعات الصغيرة، مثل الأقسام الدراسية

- ينحصر دور الملاحظة البسيطة بصفه عامه بالإطار المرجعي الذي يحدد من وجهه نظر الباحث.

- قد تتأثر بعض جوانب الضبط التي تستخدم في الملاحظة المنتظمة تلقائيا في المواقف الاجتماعية.

- أنها مقيدة بفترة معينه فمثلا عند انتهاء فترة الدراسة لا يمكن ملاحظة أعضاء المجموعة.

- قد يتحيز القائم بالملاحظة فلا يستدعي انتباهه كل غريب.

- وقد يتحيز القائم بالملاحظة بأنه يعطي تفسيرات للسلوك بدلا من وصف السلوك نفسه.

ولهذا يجب أن يدرك عيوب الملاحظة دون تحيز ودون إصدار أحكام تشوه الحقائق.¹

ويمكن القول أن الملاحظة أداة تقويمية مهمة وضرورية، لأنها تغطي جوانب لا يمكن

تغطيتها إلا بها، لأجل تقويم جيد للمتعلمين، فقد يكون المتعلم نشيطا في القسم مثلا ويشارك في

التعلم، ويتميز بإجابات صحيحة أثناء الحصص العادية ولكن لو أجرينا له اختبار كتابي أو شفوي

لا يتحصل على علامة مناسبة، هذه الحالات يمكن إن تكون تعاني من قلق الامتحان أو أي

مشكل آخر، لذلك قد تكون الملاحظة الأسلوب الأنسب لتقويم بعض التلاميذ دون إغفال دور

الأخصائي النفسي أو التربوي .

¹ صبري، محمد والنمر، فؤاد.(2003). التفكير العلمي والتفكير النقدي. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث،

كما قد تكون نتائج الملاحظة غير صحيحة، إذا علم المتعلم بان المراقب يراقبه، أو أن المتعلم يعاني من حالات مرضية أو مشاكل أسرية أو حتى قد يكون الملاحظ يعاني من مشاكل في الرؤية أو السمع، فهنا تكون الملاحظة غير مجدية.

2-8-1-8- مجلات ملاحظة المعلم تلاميذه:

إن وجود المتعلمين فترات طويلة داخل الأقسام، يترتب عليه ألفة ومحبة بينهم وبين معلمهم، لذلك يستطيع المعلم ملاحظة كل تغيير يحدث للمتعلم من كل الجوانب الجسمية أو النفسية أو التعليمية أو التربوية .

ونذكر في هذا الجانب أن هناك ثلاث مجالات يمكن للمعلم ملاحظة المتعلمين فيها :

أ- **الصحة العامة:** إن أول ما يلاحظ المعلم على تلاميذه هو التغيرات في التلاميذ وخاصة الصحية لأنها تؤثر على نشاط وفعالية التلميذ، لذلك وجب على المعلم التركيز في ملاحظته على خلو التلاميذ من الأمراض الظاهرة للعيان مثل الأمراض المعدية خاصة وسلامة حواسه وسلامة جسمه وخلوه من العاهات والأمراض المزمنة كالسكري والربو وسوء التغذية.

ب- **الصحة النفسية:** تعتبر مكملة للصحة العامة، فالمعلم يستطيع ملاحظة حالة التلميذ النفسية أو كشفه لمعاناة أي تلميذ التي قد تؤثر على زملائه داخل القسم، مما يستدعي تحويل التلميذ إلى أخصائي ومتابعة حالته، مع التواصل الدائم مع الأولياء وتقديم المساعدة المعنوية والتوجيهية.

ت- **النمو العقلي:** يهتم كل المعلم بالمتعلمين من كل النواحي التي تتعلق بتعلمهم، فهو يحاول إيجاد أفضل السبل لتعليمهم بالطرق الحديثة والمناسبة لهم، بالإضافة إلى الاهتمام بالناحية العقلية ومدى النضج العقلي والجسمي للتلميذ، كما انه يساعد تلاميذه في اكتساب المهارات العقلية

المختلفة كالقراءة والحساب والتفكير المنطقي وتشجيعهم على التجريب والاكتشاف والمناقشة، وكل ما ينمي فيهم حب الإطلاع والمثابرة ، فالتلاميذ في المراحل العمرية الصغيرة كتل ملتهبة من النشاط ، لذلك يجب استغلال هذه الفترة في تنمية المهارات العقلية والجسمية.¹

2-8-2- الاستبيان:

يعتبر احد الأدوات التقييمية المهمة التي تستخدم في ميدان التربية والتعليم، التي تقدم نتائج يمكن الاعتماد عليها في التقويم.

2-8-2-1- مفهوم الاستبيان:

يعرف بأنه لائحة مؤلفة من مجموعة من الأسئلة ترتبط بالموضوع المراد دراسته، وبعد تصميمها بشكل صحيح ودقيق من المراحل المهمة التي يتعين على الأستاذ أو الباحث أن يوليها اهتمامه وبخاصة أن الافتراضات التي تتحول إلى أسئلة ضمن الاستمارة تشكل اللبنة الأولى في بناء المنطلقات النظرية المعرفي للبحث المدروس.²

و الاستبيان على أنواع نذكرها كما يلي:

أ- **الاستبيان المفتوح:** وتشمل على عبارات أو تساؤلات يمكن للفرد أن يستجيب بما يراه مناسباً، يتميز هذا النوع بأنه يعطي الفرصة للمستجيب بأن يعبر عن رأيه دون قيود.

¹ البنا ، حمدي.(2000). فعالية التدريس باستراتيجيات المتشابهات في التحصيل وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية:الجمعية المصرية العلمية، المجلد الثاني،جامعة عين شمس ،مصر .

² تركي، محمد.(1984).مناهج البحث في علوم التربية وعلوم النفس.الجزائر:المؤسسة الوطنية للكتاب، ص131.

ب- **الاستبيان المغلق:** ويشتمل هذا النوع على عبارات أو تساؤلات يمكن للفرد المستجيب

اختيار استجابة أو أكثر من بين استجابات محددة. ويتميز هذا النوع بسهولة إجابة المستجيب

بسرعة رصد النتائج

ت- **الاستبيان المفتوحة المغلقة:** وهي تجمع ما بين النوع الأول والنوع الثاني وتحتوي

على عبارات أو تساؤلات مفتوحة وأخرى مغلقة.

ث- **الاستبيان المصورة:** وتقدم هذه الاستبيان مجموعة من الصور أو الرسوم الكاريكاتورية

بدلاً من الأسئلة التحريرية ، وتناسب هذه الاستبيان الأفراد الذين لا يتمكنون من القراءة والكتابة

كالأطفال والأميين، وذوي صعوبات التعلم¹.

2-2-8-2- أنواع الأسئلة المستخدمة في الاستبيان:

نذكر أنواع الأسئلة المستخدمة في الاستبيان في نوعين رئيسيين هما:

أ- **الأسئلة المفتوحة:** حيث يعطى الفرد حرية كتابة الاستجابة التي يريدها.

ب- **الأسئلة المقيدة:** حيث يختار الفرد الاستجابة من بين إجابات معطاة.

ج- **كتابة الأسئلة أو العبارات:**

عندما يبدأ الباحث في كتابة مفردات الاستبيان عليه مراعاة عدة شروط :

ج- أن تكون الأسئلة مرتبطة بأهداف الاستبيان.

ح- أسلوب تحليل البيانات بعد جمعها، إذ يتوقف شكل الاستبيان وصورته على الأمر.

أما عن الإرشادات لكتابة أسئلة الاستبيان فيذكرها في النقاط التالية:

خ- أن تكون العبارات واضحة ذات معنى محدد.

¹ الحريزي، المصدر المذكور سابقاً، ص79.

- د- تجنب كتابة العبارات أو الأسئلة المزدوجة.
- ذ- يجب أن تستثير الأسئلة إجابات غير غامضة.
- ر- يجب أن تكون الأسئلة في مستوى المستجيبين.
- ز- يجب أن تكون الأسئلة متعلقة بالموضوع.
- س- الأسئلة البسيطة هي أفضل الأسئلة.
- ش- يجب تجنب العبارات المنفية.
- ص- يجب تجنب المفردات أو المصطلحات المتحيزة.¹

2-8-3- المقابلة:

تعتبر أداة مهمة لأنها تضمن التفاعل المباشر بين المقوم و المقوم، حيث يحصل على استجابات دقيقة مرتبطة بموضوع التقييم .

2-8-3-1- مفهوم المقابلة:

تعرف المقابلة التي تعرف بأنها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف موجه، يحاول فيه الباحث أو الأستاذ القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء التلميذ أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية، التي يمكنه أن يستخدمها في التقييم التربوي للتلميذ.²

¹ أبو علام، رجاء محمود.(2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات، ص424.

² رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية. دار الجامعية للنشر، 2002، ص184.

وكما هو معروف فإن المقابلة تستوجب مهارة خاصة وقدرة على التأقلم مع كل الوضعيات من حيث الحديث أو الإصغاء، فالشخص الذي يدير المقابلة مع التلاميذ هو في الأغلب المعلم أو المرشد النفسي.

2-3-8-2- خصائص المقابلة:

يمكننا أن نحدد خصائص المقابلة في النقاط التالية:

- لها غرض واضح و محدد.
- يتم فيها التبادل اللفظي بين القائم بالمقابلة و المبحوث ، وما يرتبط بهذا التبادل من تفاعل ايجابي وتأثير على سلوك المبحوث و تعبيراته.
- يتم فيها المواجهة بين القائم بالمقابلة والمبحوث.

2-3-8-3- أنواع المقابلة:

المقابلة على أنواع نذكرها:

- **المقابلة من حيث طبيعة الأسئلة:** وهي :
 - أ- **المقابلة الحرة(المطلقة):** وهي المقابلة التي تطرح فيها الأسئلة استنباطا من ردود معينة أو مواقف معينة ويسمح للمستجيب أن يجيب عليها بحرية تامة.
 - ب- **المقابلة المقيدة(المقتنة):** ويطلق عليها أيضا مصطلح المقابلة المبرمجة و تكون أسئلتها محددة و متسلسلة و موضوعية مسبقا و تطرح عادة نفس الأسئلة على كل شخص تتم مقابلته لنفس الهدف.

ت- **المقابلة الحرة- المقيدة:** يجمع هذا النوع من المقابلات بين نمط المقابلة الحرة

والمقابلة المقيدة وهو أفضل من النوعين المشار إليها أنفا¹.

- **المقابلات حسب أهدافها:** المقابلة حسب أهدافها تنقسم إلى :

أ- **المقابلة المسحية:** وتهدف إلى الحصول على المعلومات والبيانات والآراء كما هو

الحال في الدراسات الرأي العام ودراسات الاتجاهات نحو موضوع معين.

ب- **المقابلة التشخيصية:** وتهدف إلى تحديد مشكلة حول موضوع ما ومعرفة أسبابها

وعواملها.

ت- **المقابلة العلاجية:** و تهدف إلى تقديم المساعدة و مد يد العون لشخص يواجه مشكلة

ما.

- **المقابلة من حيث طريقة تنفيذها:** تقسم المقابلة من حيث طريقة إجرائها إلى :

- **المقابلة الشخصية:** وهي المقابلة التي وجها لوجه بين أخصائي التقويم و المستجيب أو

المفحوص.

- **المقابلة الهاتفية:** و تتم عبر الهاتف.

- **المقابلة المصورة:** و تتم عن طريق استخدام أجهزة التصوير كالفديو و غيره.

- **المقابلة بواسطة الحاسوب:** و هي مقابلة التي تتم عبر البريد الالكتروني².

2-8-3-4- مزايا المقابلة:

يمكن تلخيص مزايا المقابلة في النقاط التالية:

¹ زرواتي، المصدر المذكور سابقا ، ص 191.

² زرواتي، المصدر المذكور سابقا ، ص 191.

- وسيلة مناسبة للحصول على البيانات من الأفراد الذين لا يجيدون القراءة والكتابة، وكذلك يمكن استخدامها مع جميع قطاعات المجتمع متعلمين وأمينين.
- تتيح الفرصة للقائم بالمقابلة للتعلم في فهم الظاهرة التي يدرسها.
- تكون المعلومات الواردة عن طريق المقابلة أكثر تعبيراً عن الرأي الشخصي للمبحوث.
- يتحكم القائم بالمقابلة في ترتيب و تسلسل الأسئلة، ولا يطلع عليها المبحوث قبل الإجابة عليها.
- تتيح الفرصة للحصول على بيانات تتعلق بموضوعات معقدة أو مثيرة للانفعال.
- تتميز المقابلة بالمرونة فيمكن للقائم بالمقابلة أن يشرح للمبحوثين ما يتعلق بغموض بعض الأسئلة و توضيح بعض المعاني.
- تتيح الفرصة للقائم بالمقابلة لإقناع المبحوثين بأهمية البحث وقيمه العلمية.
- تساعد القائم بالمقابلة في الحصول على إجابات لجميع الأسئلة التي يطرحها، حيث بإمكانه مراجعة المبحوثين لاستكمال الإجابات الناقصة.¹

2-8-3-5- عيوب المقابلة:

- على الرغم من مزايا العديدة للمقابلة، إلا أن هناك بعض العيوب التي تؤخذ عليها وهي:
- تحيز القائم عند تسجيل المقابلة.
- قد يعتمد الباحث تزيف الإجابات في الاتجاه الذي يعتقد انه يتفق مع اتجاهه.
- كثيراً ما يرفض المبحوث الإجابة على بعض الأسئلة الحساسة أو المخرجة.
- تحتاج المقابلة إلى عدد كبير من جامعي البيانات المدربين تدريباً عالياً.
- يتكلف القائم بالمقابلة الكثير من الوقت والجهد والمال للحصول على البيانات.²

¹ باهي وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص49

² المصدر نفسه، ص50.

2-8-4- الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية الأداة التقويمية الأكثر استخداماً من طرف المعلمين ، ولاشك أن لها دوراً مهماً في العملية التعليمية وخاصة في تقويم تحصيل المتعلمين وفي القرارات التربوية المبنية على ذلك، فبناءً على نتائج الاختبارات يسمح للطالب بالانتقال من صف لآخر أو يبقى في صفه، وبناءً عليها يوجه الطالب لتخصص دون آخر، وعملية بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية تتطلب مهارات متعددة من المعلم، وإتباع خطوات علمية منظمة في إعدادها وتنفيذها وتصحيحها.

2-8-4-1- مفهوم الاختبار التحصيلي:

الاختبار التحصيلي يعتبر نوع من أنواع الاختبار، فهو مخصص لقياس مستوى التحصيل مستوى التحصيل عند التلاميذ، حيث تعرف بأنه "أحد أدوات القياس التي تقدم معلومات عن مدى اكتساب واستيعاب الفرد للخبرات المعرفية بمستوياتها المختلفة والمهارات التي تم دراستها"¹.

كما تعرف بأنها التي يراد منها قياس التحصيل الدراسي ويطلق عليها أحياناً اختبارات الورقة والقلم وتعتبر من أهم وسائل تقويم التحصيل.²

مما سبق يمكننا تعريفه انه الأداة الضرورية لقياس التحصيل الدراسي، حيث تقدم هذه الأداة للمعلم صورة واضحة عن مدى اكتساب التلميذ للمعارف والمهارات التي تم تدريسها.

¹ بوسالم، عبد العزيز. (2014). القياس في علم النفس والتربية. ط1. الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع، ص121.

² أبو علام ، المصدر المذكور سابقا ، ص386.

2-4-8-2 - أهمية الاختبارات التحصيلية :

تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً هاماً في صميم العمل التربوي وبخاصة في عملية التعليم- التعلم، إذ تمثل حجر الزاوية الذي لا يمكن الاستغناء عنه في أساس العمل التربوي وهذا ما يتبين في النقاط التالية:

- قياس تحصيل التلاميذ
- تقويم عمل المعلم.
- تقويم المقررات الدراسية .
- تقويم نظم التعليم وطرائقه بهدف تحسينها.
- انتقال التلاميذ من فصل إلى أخرى .
- انتقال التلاميذ من مرحلة إلى أخرى.
- الكشف عن الاختلافات الفردية بأنواعها في الذكاء وسرعة التعلم والمهارات المختلفة.
- تسجيل علامة التلميذ ليقوم بموجبها.
- معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية.¹
- تحديد تخصصات ورغبات التلاميذ.
- اختيار المعلمين وتحسين مستوى الهيئة التدريسية.
- اختبار الاختبار نفسه (بالتحليل الإحصائي لنتائجها واستخراج معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال كي يحدد فعاليته

¹ سهيل، رزق ذياب.(2006). المدرسة الفاعلة ، مفهومها، معاييرها، مؤشرات، غزة: بدون طبعة، ص75.

- اختبار الاختبار نفسه (بالتحليل الإحصائي لنتائجها واستخراج معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال كي يحدد فعاليته
- التشخيص عند رسوب التلميذ في مادة أكثر من مرة فإن المعلم يؤلف اختباراً تشخيصياً يغطي المادة في السنوات السابقة ثم يعطيه للتلميذ كي يحدد أخطاءه ثم يعلمه تعليماً علاجياً فيما بعد.
- تحديد مستوى التلاميذ .
- التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلاً
- تنشيط الدافعية للتعلم .
- قياس الاستعداد (لتحديد مستوى التلميذ الجديد).

2-8-4-3- صفات الاختبار التحصيلي الجيد: يتسم الاختبار التحصيلي الجيد بثلاث

سمات رئيسية هي :

- أ- **الصدق**: يقصد بالصدق في الاختبار هو أن يقيس الاختبار فعلاً ما اعد لأجله، حيث يعرف " بأن صدق الاختبار هو أهم الخصائص السيكمترية للاختبار فلا يمكن الوثوق في نتائج اختبار لا يقيس السمة التي وضع لقياسها، أي إن الصدق هو تحقيق الاختبار للغرض الذي وضع من أجله وهو قياس السمة في الحاضر والتنبؤ بالأداء في المستقبل".
- ب- **الموضوعية**: تعني أن يحصل التلميذ أو المفحوص على نفس الدرجة أو التقدير مهما اختلف المصححون¹، كما يعرفها "بأنها عدم تدخل الجانب الذاتي في تقدير وتفسير درجات الأفراد، وبالتالي عدم اختلاف المصححين في تقدير الدرجات"².

¹ الحريري، المصدر المذكور سابقاً ، ص60.

² بوسالم ، المصدر المذكور سابقاً ، ص57.

ت- **الثبات** : الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها للمجموعة نفسها إذا ما طبق مرة أخرى في الظروف نفسها بشرط عدم حدوث تعلم أو تدريب بين فترات الاختبار، كما يعرف " بأنه استقرار درجة الأفراد إذا ما أعيد تطبيق اختبار ما عدة مرات"¹.
 "بأنه إذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو قريبة منها) في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة"².

2-4-4-4- تصنيف الاختبارات التحصيلية:

يختلف تصنيف الاختبارات التحصيلية وفق اختلاف في طريقة التطبيق أو حسب طبيعة الأسئلة أو طريقة تفسير النتائج، لذلك سوف نحاول التطرق لأغلب لكل التصنيفات التي اقرها التربويون.

أ- **الاختبارات المقالية**: يعتبر الصنف المستخدم بدرجة كبيرة في مدارسنا منذ مدة طويلة.
 كما أنها تفيد هذه الاختبارات في قياس قدرات التلاميذ على تنظيم المعرفة بشكل مترابط واستخدامها في حل مشكلات جديدة ومتنوعة بشكل مبدع ومتميز، لذا فان على من يضع الاختبار من هذا النوع، أن يبذل جهدا كبيرا في صياغة الأسئلة بطريقة يمكن معها قياس القدرات المطلوبة³.

كما تستخدم الاختبارات المقالية في تقويم تحصيل التلميذ في جميع المواد الدراسية

كما يمكننا القول أن الأسئلة المقالية تنقسم إلى عدة أنماط منها:

¹ المصدر السابق، ص78.

² أبو علام، المصدر المذكور سابقا، ص481.

³ الحريري، المصدر المذكور سابقا ، ص60.

- **نمط السؤال المقال القصير:** يعتبر هذا النمط من أفضل أنواع الأسئلة المقالية، حيث البنية ويركز على قياس ناتج تعلمي محدد ، و تكون الإجابة قصيرة وسهلة التصحيح و هناك العددي من أنواع الأسئلة المقالية القصيرة منها:
- الأسئلة التي تتطلب كتابة المقصود بمفاهيم معينة في الرياضيات مثل الدائرة، متوازي الأضلاع، التطابق، التوازي.
- الأسئلة التي تتطلب التعليل أو ذكر السبب مثلا: لماذا الزاوية الخارجة في المثلث تساوي الزاوية الداخلة ما عدا المجاورة لها.
- وعند تصحيح هذه الأسئلة هذا النمط إعطاء درجة كاملة لكل إجابة صواب وإعطاء صفر للإجابات الخطأ، وعدم إعطاء نصف الدرجة.
- **نمط السؤال المقال الممتد:** يعد هذا النوع من الأسئلة المقالية أكثر أنواع الأسئلة المقالية شيوعا خاصة في المواد النظرية، ويصلح هذا النمط من الأسئلة لقياس المستويات التعليمية العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، كما تكشف عن قدرة الطالب على ترتيب أفكاره وعرضها بطريقة متسقة.
- **الأسئلة التركيبية:** يتكون السؤال التركيبي من مقدمة تتضمن معلومات كافية تحدد اتجاه الطالب في إجابته وتكون في صورة رسم بياني أو شكل هندسي أو منحنى أو جدول،،،الخ، ويلى هذه المقدمة جزئيات السؤال التي تتكون غالبا من 4 إلى 6 جزئيات وثيقة الصلة بالمقدمة على نمط أسئلة المقال القصير.

وهذا ويستمد هذا النمط من الأسئلة المقالية مميزاته من نمط الأسئلة المقالية القصيرة، لأن

جزئياته في حقيقتها أسئلة مقالية قصيرة¹.

ب- الاختبارات الموضوعية:

هي اختبارات تحريرية يتطلب الإجابة عنها وضع إشارة صح أو خطأ، أو اختيار من متعدد، أو المزاوجة، أو الإكمال، ويطلق عليها موضوعية لعدم تدخل ذاتية المصحح، ولا ينطبق هذا على أسئلة الإكمال إذ قد تظهر إجابات غير متوقعة تضطر المصحح إلى الاعتماد على أحكام خاصة².

تتطلب الاختبارات الموضوعية تمييز الإجابة الصحيحة ووضع علامة عليها دون الحاجة إلى الكتابة أو الشرح، فالمتعلم يختار الإجابة الصحيحة مما يسلم له، وهذا يضيف على عملية تصحيح الاختبار موضوعية، بحيث لا تتدخل ذاتية المصحح³.

ويصنف أن لأسئلة الاختبارات الموضوعية العديد من الأنماط⁴:

ض- **بنود الصواب والخطأ (الاختيار الثنائي):** حيث يطلب من الفرد الإجابة عن الأسئلة المطروحة بالصواب أو الخطأ، هذا النوع من مفردات الاختبار عادة ما تسبق بتوجيهات حول ما إذا كانت العبارة صحيحة كما هي معطاة، اكتب الكلمة-صواب- في المكان الخالي التالي للمفردة،

¹ إسماعيل، محمد الأمين. (2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي، ص233.

² غانم، محمود محمد. (1997). القياس والتقويم. حائل. المملكة العربية السعودية: دار الأندلس، ص 59.

³ بوسالم، المصدر المذكور سابقا، ص123.

⁴ المصدر نفسه، ص124

وإذا كانت المفردة خطأ، أوجد بديلاً للكلمة أو العبارة التي تحتها خطأ والتي تجعلها صواباً، ثم اكتب البديل في الفراغ الذي يلي المفردة.

ط- **بنود الملائمة:** هذا النوع يتطلب من المتعلم أن يزوج بين الكلمة واحدة، أو شيء، أو رمز أو سلوك والاستجابة المرتبطة بها والمعطاة للمتعلم.

ففي أغلب التمارين من هذا النوع يكون هناك عمودان من العبارات المتقابلة، حيث يتم الربط بين العبارة في العمود الأول مع العبارة في العمود الثاني .

ظ- **نمط الاختبار من متعدد:** يعتبر هذا النمط أكثر الأنماط مناسبة للرياضيات و تتكون

كل مفردة اختباريه من جزأين هما نص السؤال (المتن) وقائمة بدائل الإجابة، تتضمن إجابة واحدة صحيحة وبقية البدائل خطأ تسمى المموهات أو المشتتات.

و من مميزات هذا النمط انه اقل من النمط بالنسبة لأثر التخمين، حيث يكون فيه أربعة أو خمسة بدائل ، كما أنها يمكن أن تقيس المستويات العليا للتفكير عندما تصاغ بإتقان .

وأهم عيوب هذا النمط تتمثل في صعوبة إعدادها وخاصة ما يتعلق بقوة المشتتات التي يحتاج إلى عملية تشخيصية قبل إعداد الاختبار.

ع- **نمط التكملة :** في هذا النمط ينتج التلميذ الإجابة بدلاً من انتقالها كما في نمط الاختبار من

متعدد أو الصواب والخطأ، و تكون المفردة في هذا النمط في صورة عبارة ناقصة في معناها وتحتاج إلى إضافة إجابة قصيرة مكتملة لها، وعند كتابة هذا النوع من المفردات يجب أن تكون هناك إجابة واحدة صحيحة، وان تصاغ المفردة بحيث تكون إجابتها قصيرة عبارة عن كلمة أو رقم أو رمز أو جملة قصيرة جداً.¹

¹ بوسالم، المصدر المذكور سابقاً، ص124.

وتتميز الأسئلة الموضوعية بصفة عامة بالعديد من المميزات، منها أنها سهلة التصحيح وتقيس كل مستويات التعلم وهي أكثر قدرة على الكشف عن مدى إتقان التلميذ لما تعلمه، وكذلك فإنها تحقق مبدأ الشمولية في التقويم لكثرة المفردات.

أما عن عيوب الاختبارات الموضوعية نذكر منها :

أن إعدادها يتطلب وقتاً طويلاً، وتعجز عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة، كالتعبير والإبداع كما أنها تسمح بالغش والتخمين، إضافة إلى أنها مكلفة مادياً، ومن العيوب الأخرى عدم قدرتها على تقويم الطالب على النقد والتقويم و تنظيم أفكاره الخاصة، فضلاً عن أن إعدادها يحتاج إلى مهارات وخبرة عالية¹.

غ- **أسئلة المزوجة** : هذا النمط من الأسئلة يسمى اختبارات الربط والمطابقة، وتكون في مجملها مجموعة من الفقرات التي تمثل علاقة بين مفاهيم أو أفكار أو مبادئ أو حقائق، ويتألف من قائمتين يكلف المفحوص أن يوفق بينهما، القائمة الأولى هي مقدمات، بينما الثانية تمثل استجابات و يجب أن يكون هناك ارتباط بين القائمتين في هذا النوع من الأسئلة².

كما يمكن القول أن اختبار المزوجة من أهم الاختبارات الموضوعية وذلك لارتفاع درجة الموضوعية فيه بسبب انخفاض عامل التخمين مما يزيد من معامل الثبات لهذا الاختبار، ويتكون اختبار المزوجة من عمودين أو قائمتين أحدهما تمثل المثيرات والأخرى تمثل الاستجابات و تزيد عدد الاستجابات على عدد المثيرات وعلى التلميذ أن يزوج أو يوافق بين العمودين ويمكن اعتباره نوعاً مطوراً من اختبار الاختبار من متعدد³.

- **مزايا الاختبارات الموضوعية** : من مزايا هذا النوع من الاختبارات:

¹ الحريري ، المصدر المذكور سابقاً ، ص61.

² عبد الهادي، المصدر المذكور سابقاً، ص70.

³ الفقا، المصدر المذكور سابقاً، ص200

- تمنع التقدير الذاتي.
 - تقادي غموض الإجابة، والخروج عن الموضوع.
 - تشمل كمية كبيرة من مادة الاختبار.
 - سهولة للطالب، والمعلم عند التصحيح، والإدارة المدرسية عند المراجعة.¹
- وبهذا يمكننا القول أن استخدام الاختبارات الموضوعية في الامتحانات التي تجرى في مدارسنا يساعدنا على تقويم أفضل للتلاميذ ، فهي تعتبر طريقة لإعطاء التلميذ كل التسهيلات لتوظيف معارفهم في الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، فالاختلاف في الأنماط هو بهدف الإحاطة بكل السبل لتقويم أفضل.

ج- الاختبارات الشفوية:

هي أقدم أنواع الاختبارات وقد استخدمها القدامى في التعلم والتعليم، وظلت سائدة إلى فترة متأخرة من العصور الحديثة، وفي هذا النوع من الاختبارات توجه أسئلة للطالب أو المفحوص مشافهة، ويتلقى الأستاذ أو الفاحص الإجابة، وتستخدم في تقييم القراءة والمحفوظات ومناقشة الرسائل العلمية، ومن مميزاتها:

- 1- انعدام مجال الغش والاستفادة من جهد الغير.
- 2- ملاحظة كثير من الجوانب التي لا تكشفها ورقة الإجابة، مثل الانفعالات، وسلامة النطق، والثقة بالنفس.
- 3- لا تتطلب تكاليف في الجهد أو المادة .
- 4- يمكن التعمق في المعلومات الموجودة لدى الطالب أو المفحوص، من خلال إجابته.

¹ أحمد، محمد عبد السلام(1960): القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص435.

ومع ذلك إلا أن لذلك النوع عدد من العيوب منها:

- إن الأسئلة التي تطرح على التلميذ أو المفحوص لا تمثل عينة ممثلة لمحتويات المادة.
- عدم العدالة لتباين الأسئلة الموجهة لكل تلميذ أو مفحوص.
- لا يتوفر الوقت الكافي للتلميذ أو المفحوص للتعبير عن قدراته.
- الإجابة غير مكتوبة مما لا يمكن الفاحص من إعادة القراءة وتصحيح التقييم.
- اعتمادها على التقدير الذاتي للمعلم، والتأثر بحالته¹.

4-3-4-8. الاختبارات العملية (اختبارات الأداء):

هي الاختبارات ذات طابع عملي تهتم بالمهارة

كما أنها ترمي إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين وما فيه من فعل وإنتاج كالكتابة على الآلة الكاتبة، أو العزف على آلة الموسيقى، أو تشغيل جهاز، أو قيادة سيارة، أو ترجمة نص من لغة إلى لغة أخرى، وبشكل عام فإن هذا النوع من الاختبارات يستخدم لقياس مدى تحقق أهداف المجال النفسحركي².

هو الاختبار العملي هو الذي يتم فيه محاكاة الموقف الطبيعي بدرجة أكبر مما تسمح به

اختبارات الورقة و القلم، و يعتبر الموقف الطبيعي محك الأداء³.

ولكي يتم التحضير للاختبارات الأدائية بشكل صحيح يجب أن تتوافق مع قدرات الطلبة وإمكاناتهم من خلال إتباع ما يلي:

¹ غانم، المصدر المذكور سابقا ، ص 57.

² نادر فهمي الزبيد وهشام عامر عليان(2005)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن، ص60.

³ أبو علام ،المصدر المذكور سابقا، ص390.

- تحديد هدف الاختبار.
- التأكد من استعداد الطالب.
- تحديد المكان و الزمان الذي سيتم عقد الاختبار فيه.
- إعداد لجنة للتقويم.
- تقويم الطالب بناء على بطاقات الملاحظة.
- إن تتدخل اللجنة الفاحصة في حالة وجود خطر حقيقي يهدد الطالب.¹

2-8-5- ملف انجازات التلميذ:

هي أداة من أدوات التقويم الحديثة حيث تم استحداثها في إطار التقويم البديل، من اجل الإحاطة بكل انجازات التلميذ ليتم تقويمه على أساسها، فهذه الأداة التقويمية تبرز مهارات التلميذ وملكاته و تطورها.

2-8-5-1 مفهوم ملف انجازات التلميذ:

هو عبارة عن صورة عامة مجمعة عن انجازات المتعلم/المعلم والتي تبين مجهوداته، تحصيله، ما يعكس طرق تفكيره، يتضمن هذا الملف أنواعا مختلفة من التقويم والتي يكون قد استخدمت فيها أدوات قياس متعددة ومتنوعة بعضها شفوية وبعضها تحريرية، بعضها رسمية وبعضها حرة.²

¹ عبد الهادي، المصدر المذكور سابقا ، ص73.

² عبيد، وليم.(2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار الميسرة، ص304.

وتم تعريفها على أنها حقبة أداء المتعلم بهدف إبراز أعماله ومنجزاته التي تشير إلى مدى نموه الطبيعي والاجتماعي والنفسي والأكاديمي والمهاري والإبداعي والثقافي وإبراز الحوافز المادية والمعنوية التي منحت له من قبل المدرسة أو أي جهة أخرى، ونتائج الاختبارات والمقالات والأبحاث والمشاريع التي قام بها.¹

إذا يمكننا القول أن ملف الإنجاز تجميع منظم لأعمال التلاميذ خلال مساره الدراسي، حيث يتم وضع كل إنجازات التلميذ تشمل مهارات (الرسم، حل المشكلات، الكتابة الإبداعية،...)، فهو مجموعة من الأعمال أو الإنجازات متزايدة ومتكاثرة لعمل التلميذ، تشير إلى إنجازاته وتقدمه الدراسي، وليس حافظة، أو وعاء يحتوي على جميع أعمال التلميذ، أو أعمال منتقاة عشوائياً.

2-8-5-2 أهداف ملف الإنجاز:

- ومن أهداف ملف الإنجاز نذكرها في النقاط التالية:
- يتيح للمعلم تقويم نمو التلميذ وتقدمه.
- يحقق للمعلمين دراية أكثر بمستوى التلميذ خلال السنوات المختلفة.
- يساعد المعلمين والمشرفين على تقويم البرامج التعليمية.
- يجعل التلاميذ شركاء مع المعلمين في عملية التقويم.
- يتيح للآباء، والمعلمين أن يتواصلوا، ويتفاهموا بفعالية أكبر عن عمل التلميذ.²

¹ بكار، نادية والبسام، منيرة.(2001). البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين. مصر:

مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص147.

² أبو جلاله، صبحي حمدان، وجمل، محمد جهاد. (2007). أثر استخدام المعلم/الطالب لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية. دمشق:مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، جامعة دمشق، ص165.

2-8-5-3 - أنواع ملف الإنجاز :

تم تقسيم ملف إنجازات التلميذ إلى قسمين¹:

أ- **ملف الإنجاز العام أو الشامل** : وهو الذي يقوم التلميذ في جميع جوانب السلوك الإنساني

(المعرفي، المهاري، الوجداني، الاجتماعي) وينقسم هذا النوع إلى قسمين:

ب- **ملف إنجاز عرضي**: يتناول تقييم شخصية التلميذ من جميع الجوانب في فترة زمنية محددة

(فصل دراسي عام دراسي مرحلة تعليمية محددة) بحيث تكون كل مرحلة مستقلة عما قبلها، وما

بعدها في عملية التقييم.

ث- **ملف إنجاز طولي**: يتفق مع النوع الأول من حيث شمولية التقييم ، ولكن يختلف عنه في

كونه يتناول التلميذ في جميع الصفوف والمراحل التعليمية.

ج- **ملف الإنجاز الخاص**: وهو الذي يعنى بجانب واحد أو أكثر من جوانب السلوك ، ويندرج

تحت هذا النوع الأنواع التالية:

- **ملفات التأملات الذاتية**: هذا النوع لا يعنى بقياس أداء التلميذ بقدر اهتمامه بمدى معرفة

التلميذ بنفسه، فهي تظهر تطور التلميذ وتأملاته الشخصية حول أعماله.

- **ملفات تقييم للعرض**: وتتضمن عينات من أجود الأعمال التي اختارها التلاميذ من

أعمالهم مع إشراف المعلم، ثم تُعرض على المعلمين، والآباء، والمسؤولين.

- **الملفات الخارجية**: ملفات يأخذها التلميذ معه عند انتقاله من صف دراسي إلى صف

أعلى، أو من مرحلة إلى مرحلة للتعرف على مستواه العلمي بصورة واقعية.

¹ عرفان، خالد محمود. (2004). التقييم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا. ط1. القاهرة:

- **ملفات دخول الكلية:** ملفات تستخدم لتحديد مدى جدارة صاحبها في دخول كلية ما، من خلال الإطلاع على محتويات الملف المختلفة التي توضح قدرات التلميذ، ومهاراته.
- **ملفات تقويم التلميذ كممارس للمهنة:** وهنا تعبر العينات التي يتضمنها الملف عن الغاية البعيدة للتعلم كالعمل في مهنة ما.
- **الملفات الإلكترونية :** يسجل محتوى الملف في أشكال مختلفة "صورة، صوت، فيديو" وتكون المعلومات مخزنة، ومجمعة، ومدارة إلكترونياً.

ملخص الفصل

إن تقييم مستوى أداء المتعلم وتحصيله الدراسي وتقدير ذلك الأداء والتحصيل في صورة درجات على سلم معين من الأعمال شديدة الحساسية التي يصادفها الأستاذ في هذا المجال، حيث ركزت معظم المنظومات التربوية على التقييم التربوي لأنه لا نستطيع اعتبار فصل دراسي أو مدرسة ناجحة إلا إذا كانت نتائج التقييم التربوي فيها مناسبة.

فالأستاذ في الواقع الحالي يستخدم التقييم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات الورقة والقلم دون غيرها، لذلك وجب دعوته للاتجاه نحو استخدام استراتيجيات وأساليب وطرق تقييم جديدة.

لقد تم التطرق في فصلنا إلى كل ما يتعلق بالتقييم وأدواته التي يسهل تطبيقها في بيئتنا وتعطي نتائج مقبولة علمياً، لذلك تطرقنا للملاحظة والاختبارات بأنواعها والمقابلة والاستبيان وملف انجازات التلميذ، حيث يتم استخدام كل أداة للتقييم جانب معرفي أو مهاري عند التلميذ ، كما أن الدعوة لاستخدامها جزء من الدعوة إلى التقدم في المجال التربوي والذي يعرف الجميع انه اللبنة الأساسية لأي تطور اقتصادي أو اجتماعي.

الفصل الثالث

3- مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية

مدخل

أن الحياة اليومية يتعامل فيها الناس فيما بينهم في البيوت والأسواق وفي بيوت العبادة وفي كل مكان يلتقيان فيه ويستعملان لغة متفق عليها اجتماعيا ويتفاهمون بها دون أدنى صعوبة أو إشكال، ومن ضمنها جزء يستطيع كل الناس في المعمورة التفاهم من خلاله فيما بينهم دون أي إشكال أو عسر في التفاهم، إنها لغة الحساب والأعداد التي لا نستطيع الاستغناء عنها، بل تعتبر أداة برهان وتبرير، لذلك أصبح هذه اللغة التي تسمى الرياضيات جزء من المعرفة الإنسانية، أبدعها العقل البشري منذ القدم، لتلبية حاجات الإنسان المختلفة من تنظيم لحياته ومعاملاته وجل أموره الخاصة، لذلك وجب عليه اكتساب مفاهيمها ومهاراتها بشكل جيد، فالرياضيات لها أهمية كبيرة في تنمية القدرة على التفكير وصقل مهارات الفرد الأساسية في حياته اليومية.

لقد أخذت الرياضيات في وقتنا الحالي مكانة جد هامة، ويعود الفضل في ذلك إلى قدرتها على استيعاب المعطيات، حيث تمكنت من بناء أنظمة تجريدية حررتها من العالم الفيزيائي وأعطت لها استقلالية عن العلم المادي، حيث أن التجريد مصدر قوة الرياضيات.

من أجل كل الزخم الذي أحيط بالرياضيات، سوف نحاول في هذا الفصل التطرق إلى الرياضيات التي تدرس في المرحلة الابتدائية، ونحاول التفصيل في خصائصها و محتويات برامجها، لكي نتعرف على الوسائل والأدوات المناسبة لتوصيل معلومة الرياضيات دون عوائق.

3-1- مفهوم مادة الرياضيات:

إن دراسة مختلف المواد العلمية أمر ضروري لأجل الإلمام بكل العلوم و بالطرق لتعلمها، والرياضيات من المواد التي تدخل في كل المجالات العلمية، لذلك يتم الاهتمام بها عند الأطفال منذ الصغر، ومن أجل البحث في هذه المادة سوف نقدم بعض التعريفات:

وتعرف بأنه علم التجريبي من إبداع عقل الإنسان و يهتم بطرق الحل و أنماط التفكير و هي لغة ووسيلة عالمية مكملّة للغة الطبيعية¹.

وتعرف كذلك على أنها هي علم الأعداد والفراغ أو هي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير وهي علم تجريدي من إبداع العقل البشري ويهتم بطرائق الحل وأنماط التفكير وكذلك هي لغة ووسيلة عالمية مكملّة للغة الطبيعية².

ويمكن تلخيص مجمل الاتجاهات نحو تعريف الرياضيات في عدة نقاط أهمها:

- الرياضيات علم تجريدي من إبداع العقل البشري حيث يدرس خواص المفاهيم
- الرياضيات تهتم بأنماط التفكير وطرق الحل ودراسة العلاقات الموجودة فيما بينها

الرياضيات لغة عالمية تدخل في كل صغيرة و كبيرة من حياتنا فهي لغة مكملّة للغة المحلية.

¹ أبو العباس ، أحمد والعتروني، محمد علي.(1986). "تدريس الرياضيات المعاصرة في المرحلة الابتدائية". ط1. الكويت: دار القلم، ص28.

² إسماعيل، محمد الأمين.(2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي، ص169.

3-2- تطور الرياضيات تاريخيا:

لقد تطورت الرياضيات عبر مراحل طويلة حتى استقر الحال على النظام العددي الحالي،

حيث أن الأنظمة العددية طورها العرب عن النظام العددي الهندي ووصلت إلى يومنا هذا .

أما المراحل التاريخية التي تطورت خلالها الرياضيات، وفق الترتيب التالي:¹

1- **مرحلة ما قبل العد:** ويقصد بها المرحلة التي لم يكن باستطاعة الإنسان تحديد مقادير كمية

حيث كان يصنفها بالإشارات والحركات فقط.

2- **مرحلة المطابقة الأشياء :** ويقصد بها مرحلة عندما كان الإنسان يعبر عن الشيء بنظير

له من الأشياء المادية المألوفة كالحصى وعيدان الشجر وغيرها، أو يرسم علامات على الألواح من

الخشب أو على التراب بحيث تدل كل علامة على عنصر واحد من الأشياء التي يريد التعبير عن

عددها.

3- **مرحلة استخدام رموز الأعداد:** كانت هذه المرحلة نتيجة لتطور الإنسان واتساع دائرة

علاقاته وأعماله، فكان من ابتكار أسلوب يمكن من سهولة التعامل والممارسة لهذه العلاقات

والأعمال، وبمرور الزمن أصبح الإنسان يستعمل أصابعه في الحساب والتعبير عن الكمية، في

معاملات التجارية صعب على الإنسان التأقلم معها بالوضعية السابقة، فبدأ تطوير أساليب حتى

اهتدى إلى أن يخترع الرموز التي وضعت الأساس للنظام العددي وقد كان لكل حضارة قديمة

ورموز خاصة لكتابة الأعداد وإجراء العمليات الحسابية.

¹ أبوسل، محمد عبد الكريم، 1999. مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها . عمان: دار الفرقان، ص9.

4-مرحلة النظام العددي الحالي: تميزت هذه المرحلة عن غيرها بوضع نظام ترقيم واحد هو

النظام العددي الحالي الذي له عدد من المميزات أهمها:

أ- استخدام عدد محدد من الأرقام : تسعة أرقام من 1 إلى 9 مضافا إليها الصفر، الذي

غير معطيات و يعتبر أهم مميزات النظام العددي حيث أن اكتشافه يعد خطوة أساسية في تقدم

الرياضيات حيث انه سهل عملية تسجيل الأعداد.

ب- الترتيب : حيث تقع الرموز في ترتيب ثابت لا يتغير هذا الترتيب الموضعي للرقم (الآحاد

والعشرات والمئات.....)، يعطي فكرة عن قيمته.

ت- استخدام الأساس 10: في كل الأعداد بالإضافة إلى الوحدات مثلا: العدد 35 مكون من

ثلاثة عشرات و 5 وحدات مفردة.

ث- القيمة المكانية للرقم: حيث أن كل رقم له قيمة حسب المنزلة التي يشغلها مثلا: العدد

666، الرقم 6 يشغل مرتبة الآحاد ومرتبة العشرات والمئات، ولكن تختلف قيمته حسب منزلته.

ج- الصفر: الذي يعد ميزة النظام العددي الحالي الذي تطور بعد اكتشافه، فاستعماله سهل كفاية

رموز الأعداد وإجراء العمليات الحسابية وأن قيمة العدد تتوقف على الوضع المكاني للصفر.

3-3- القيم التربوية للرياضيات:

يجب أن يكون كل متعلم الحق في تعلم الرياضيات عبر مراحل متعددة وبطريقة متدرجة، لكي

يكون التعلم على أكمل وجه، ويجب أن يقتنع المتعلم بالقيم الرياضية وعمقها وتأثيرها التربوي

ويمكن عرض القيم التربوية كما يلي:

أ- القيمة العملية:

إن ارتباط الرياضيات بسيرورة حياتنا وطيد لدرجة أنه جزء منها، حيث نعمل على توظيفها في كل صغيرة و كبيرة بحكم التطور التكنولوجي الحاصل في أرجاء العالم ، فقد أصبح كل شخص في حياتنا عبارة عن رقم مثل أن يعبر عن رقم هاتفه أو عن موقعه على شبكة الانترنت.

ويطلق عليها القيمة العملية مصطلح القيمة المنفعية حيث ترتبط الرياضيات ارتباطا وثيقا بحياتنا العملية، ويستخدم كل فرد الرياضيات بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال حياتنا اليومية.¹

وتكون الرياضيات عملية باستعمال العمليات الأربعة والقياس والمساحات والنسب المئوية والكسور في شؤوننا اليومية العادية بغض النظر عن استخدامها في الأطر العلمية، فمن أجل تحديد موعد يجب استخدام الزمن ولتحديد ساعة، حجم، أطوال، مساحات نستخدم وحداتها المناسبة إلى غير ذلك من الأمثلة.

ب- القيمة التنظيمية:

تكمن القيم التنظيمية للرياضيات في كونها علم ينظم المعارف والمعلومات وفق معطيات معينة، فهي تعمل على ترتيب وتنظيم وتنمية القدرات. كما يمكننا اعتبارها طريقة لتنظيم وترسيخ وتنمية قدرات التفكير والاستنتاج من الوقائع والمقدمات إلى النتائج، وبسبب طبيعتها العقلية المطلقة، فإنها تمتلك قيمة تنظيمية حقيقية، وتنمي وتطور قوى التفكير والاستدلال والبرهان وتتطلب القليل من الحفظ، فنتائج دراسة الرياضيات تتمثل في تنمية وتطوير التفكير والاستدلال فضلا عن اكتساب المعلومات والمعرفة.²

¹ إسماعيل، المصدر المذكور سابقا، ص164.

² إسماعيل، المصدر المذكور سابقا ، ص165.

ح- القيم الثقافية:

تعتبر الرياضيات منذ القديم مقياساً للتحضر، فقد اعتمدت البشرية في نجاحها على تقدم الرياضيات عبر العصور، فلولا اكتشاف الصفر كرقم من الأرقام لما تقدمت الرياضيات ولا الحضارات بعدها، فعظمة الحضارات مثل الحضارة الهندية أو الفرعونية أو البابلية....الإسلامية تتجسد في تطور الرياضيات عبرها.

خ- القيمة المهنية:

تدخل الرياضيات في صلب بعض المهن مثل المحاسبة والتجارة والضرائب والخياطة والزراعة والبناء وغيرها، فهي جوهر هذه المهن ويعود الفضل إليها في تطورها، لان المعلومات والمعرفة الرياضية تفيد في تحقيق الكفاءة المهنية في العديد من المجالات، وكل هذه المهن تستطيع إدارتها بصورة أفضل بمساعدة المعرفة الرياضية والفهم.

د - القيمة الاجتماعية:

للرياضيات أهمية اجتماعية كبيرة وجوهرية، فهي تساعد في التنظيم الاجتماعي والحفاظ عليه، وتساعد في حساب الإحصائيات التي تتعلق بتطور هذا المجتمع، من إحصاءات السكان ومعدلات المشاركة في أي نشاط اجتماعي أو سياسي ومعدلات نمو المواليد وغيرها.

فقد أصبحت الرياضيات الأساس الذي نعتمد عليه في تجاريتنا، صناعتنا، اتصالاتنا، نظمنا التجارية والاقتصادية، ويجب على المجتمع أن ينظم ويرتب و يضبط نفسه ولن يستطيع المجتمع البقاء والتقدم بدون مشاركة واستخدام الحقائق والأشكال الرياضية.

ذ- القيمة الفكرية أو العقلية:

من خصائص الرياضيات أن تستعمل لتنمية العقل عند المتعلم بتطوير عدة خصائص منها:

الاستدلال و البرهان ، الاستقراء، الاستنباط، والإبداع والتخيل، التجريد.

وكذلك تكمن القيمة الفكرية للرياضيات في كونها وسيلة مساعدة ومفيدة في تطوير القدرات العقلية

للمتعلم بحل المسائل المختلفة.

ر - القيمة الجمالية :

أن الناس يعتقدون أن ليس للرياضيات أي لمسة فنية أو جمالية، لكن العكس هو الصحيح،

فالنسبة لمتعلم الرياضيات، فإن كلها جمال وتشابه وتماثل وتناغم وفن و موسيقى، فيتمتع الفرد

بسعادة غامرة بعد حل مسألة رياضية بنجاح.

كما نجد متعة وتسلية في استخدامها في الألعاب المختلفة مثل: اللعب بالأرقام والأشكال لذلك

نستطيع القول أن للرياضيات بعد جمالي خفي لا يكتشفه إلا من تمارس في التعامل مع

الرياضيات¹.

3-4- تصنيف المعرفة الرياضية:

لقد تم تصنيف جوانب تعلم المعرفة الرياضية وفق عناصر ثلاثة هي المفاهيم

والتعميمات(العلاقات) والمهارات ،وسوف نورد تفصيلا كل عنصر من العناصر.

¹ أبوسل، المصدر المذكور سابقا ، ص178.

3-4-1- المفاهيم الرياضية:

يعرف المفهوم بأنه بنية عقلية تدل على مجموعة من الأشياء تشترك في احد الأدنى من السمات أو الصفات¹.

و يعرف المفهوم بأنه صفة المجردة المشتركة بين جميع أمثلة ذلك المفهوم، فان وجود عدة أشياء (أعداد مثلاً)، يمكن وضعها ضمن فصيلة واحدة على أساس صفاتها وخصائصها المشتركة يمكننا من إعطاء هذه الفصيلة اسما هو في العادة مصطلح المفهوم².

ويمكننا الاستنتاج أن المفهوم هو صورة مجردة لمجموعة من السمات الرياضية يكونها المتعلم نتيجة إدراكه الخصائص المميزة لمجموعة من الأشياء.

3-4-2- التعميمات الرياضية:

نعتبر التعميمات العنصر الثاني في المعرفة الرياضية ، حيث نجد في الرياضيات الكثير من التعميمات أو العلاقات التي تساعد على إيجاد الحلول للمشكلات الرياضية

والتعميم في الرياضيات هو جملة (أو عدة جمل) تربط بين مفهومين أو أكثر بعلاقة صحيحة³.

كما يعرفها (عبد الهادي نبيل وآخرون ، مرجع سابق ،ص72) التعميم في الرياضيات هو عبارة عن جملة إخبارية تحدد علاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم الرياضية⁴.

¹ القاطوني، عبد الله. (1996). طبيعة الرياضيات والإشراف عليها. عمان : معهد التربية للانروا، ص6.

² عبد الهادي، نبيل وآخرون.(2002). أساليب تدريس الرياضيات والعلوم. ط1. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، ص70.

³ القاطوني، المصدر المذكور سابقا ، ص14

⁴ عبد الهادي وآخرون ، المصدر المذكور سابقا ، ص72.

ومن خلال ذلك يمكننا الاستنتاج أن التعميمات هي العلاقات الرياضية التي نسلم بصحتها حيث يمكنها تبيان أوجه الربط بين مفهومين رياضيين مثل أن نقول عن أي عدد يقبل القسمة على 3 إذا كان مجموع أرقامه يقبل القسمة على 3.

3-4-3- المهارات الرياضية:

تعتبر العنصر الثالث في تصنيف المعرفة الرياضية ، وهي القيام بعمل بسرعة إتقان، وغالبا ما يرتبط هي القيام بالعمل بسرعة وإتقان، وغالبا ما يرتبط هذا العمل بالطريقة التي تعود عليها التلميذ في تحديد أسلوب العمل وإجراءاته¹ ومن أمثلة المهارة:

- القدرة على جمع عددين كل منهما مكون من منزلتين.
- القدرة على قسمة عدد على آخر مكون من منزلتين.

وتعرف كذلك بأنها القدرة على استخدام الطرق الرياضية الإجرائية، مثل إجراء العمليات الحسابية والاستقراء والتجريد².

ونستطيع الاستنتاج مما سبق بان المهارة عموما هي قدرة كامنة لدى المتعلم يتم تدريبها بأداء الأعمال الرياضية مثل إجراء العمليات الأربعة وباقي المهارات الرياضية بسرعة وإتقان.

3-5- الخطوط العريضة لمنهاج الرياضيات في المرحلة الابتدائية:

تهدف هذه الخطوة لتبيان الخطوات الأساسية لوضع المبادئ العامة والخطوط العريضة لتدريس مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية، حيث نتناول عنصرين من عناصر منهاج مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية وهما : الأهداف والمحتوى .

¹ عبد الهادي وآخرون، المصدر المذكور سابقا ، ص74.

² عبيد، وليم.(2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار الميسرة، ص81.

3-5-1- الأهداف التربوية:

تعتبر الأهداف التربوية عنصر مهم في بناء مناهج المنظومات التربوية، وهي خطوة أساسية لتكوينه،

كما أن الأهداف حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأنها تأتي في مقدمة مكونات المنهج المدرسي وعلى أساسها يتم اختيار وتحديد باقي المكونات (المحتوى- طرق التدريس- الوسائل- الأنشطة- التقويم وكل هذه المكونات تتفاعل مع بعضها البعض وترتبط مع بعضها ارتباطاً قوياً لتحقيق أهداف المنهج¹.

أ-الأهداف العامة: توصف بأنها شديدة التجريد والتعميم أي عامة بدرجة كبيرة كأهداف التعليم في أي دولة من الدول ويحتاج تحقيقها إلى سنوات طويلة، ولذلك نطلق عليها أهداف طويلة المدى كما تحتاج لوضع خطط واستراتيجيات تستغرق عدة سنوات لتنفيذها.

وقد تم توزيعها على عدة مجالات كما يلي:

- في مجال المفاهيم والمعلومات الرياضية :
- أن يتزود الطالب بالمعلومات الرياضية اللازمة في حصول المعرفة المختلفة
- أن ينمي الطالب فهمه لطبيعة الرياضيات كبناء منظم من المعرفة
- أن يزداد فهم الطالب للمحيط المادي الذي يعيش فيه.
- أن يتعرف على لغة الرياضيات وخصائصها واستعمالاتها.

¹ سليم، محمد صابر وآخرون. (2006). بناء المناهج وتخطيطها. ط1. عمان: دار الفكر، ص139

- أن يتعرف على أنظمة قياس و بخاصة الأنظمة المترية.¹
- **في مجال المهارات الرياضية:**
- أن يتزود الطالب بالمهارات الرياضية الأساسية اللازمة في حياته اليومية.
- أن يستخدم المهارات الرياضية الأساسية في التخطيط لحياته الخاصة.
- أن ينمي الطالب مهارته في إجراء الحسابات الذهنية
- أن يستخدم وسائل متنوعة في إجراء الحسابات
- أن يستخدم لغة الرياضيات في التعبير عن مواقف حياتية.
- أن يمثل العلاقات الرياضية بيانيا.
- أن يستخلص معلومات تتضمنها رسومات بيانية معطاة
- أن يستخلص أدوات مختلفة .
- **في مجال تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات:**
- أن يستخدم الطالب الأسلوب العلمي في التفكير من خلال استخدام أساليب حل المشكلات الرياضية وتطبيقها
- أن يكشف أوجه الشبه و الاختلاف بين النماذج و العلاقات الرياضية
- أن يستخدم العلاقات بين الأشكال الهندسية في بعدين وثلاث أبعاد في معالجة مشكلات حياتية.
- **في مجال الاتجاهات و المواقف الايجابية نحو الرياضيات:**
- أن يدرك الطالب الدور الحضاري والاجتماعي للمعرفة الرياضية وتطورها
- أن ينمي تذوقه للجمال والتناسق من خلال دراسته للإشكال الهندسية

¹ سليم وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 140

- أن ينمي ثقته بنفسه من خلال مواقف رياضية كالبرهان وحل المسألة الرياضية
 - أن يبدي اتجاهها ايجابيا نحو دراسة الرياضيات
 - أن يقدر دور العلماء الذين أسهموا في تقدم الرياضيات.
- إن تغطية مجالات الأهداف العامة لمادة الرياضيات، يكون بربط المفاهيم والمعلومات الرياضية بالواقع المادي واستعمال المهارات الرياضية في المواقف الحياتية، كما يتم تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات من اجل استخدامها في معالجة مشكلات حياتية بالإضافة إلى توجيه الطالب وحثه على اكتساب المواقف الايجابية نحو مادة الرياضيات.¹

ب- الأهداف الخاصة: ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- يتوقع من الطالب أن يعبر بواسطة الأعداد وبقدر الكميات و القياسات
 - يلاحظ الخصائص و العلاقات و يطرح تساؤلات محددة.
 - يضع خطة و ينفذها و يتأكد من صحة الحل
 - يجري العمليات الحسابية على الأعداد
 - يحل مسائل حياتية تستخدم فيها العمليات المختلفة
 - يثق في نفسه من خلال النجاح في إجراء العمليات و قدراته على حل المسائل.
 - يستخدم الرياضيات في القيام بنشاطات ترفيهيه كاللغاز و الزخارف.²
- إن الأهداف الخاصة التي نتوقع تحقيقها من طرف التلميذ في المرحلة الابتدائية، أن يستطيع التعبير بواسطة الأعداد ويجري العمليات الحسابية عليها، كما يكون قادرا على أن يضع خطة لحل مسائل رياضية بالإضافة إلى استخدام العمليات لحل مسائل حياتية تواجهه في حياته اليومية.

¹ سليم وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 140

² أبوسل، عبد الكريم، (1999)، «مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، عمان: دار الفرقان، ص36.

3-5-2- محتوى المناهج الدراسية:

إن اكتساب المفاهيم الرياضية يتم وفق تقسيمات جزئية للمفاهيم الرئيسية من المادة التعليمية، حيث يحتوي كل منهاج دراسي لكل سنة دراسية محتويات تكمل وتعمق المفاهيم للسنة التي سبقتها وبذلك نجد أن التدرج في تقديم المفاهيم وفق خطة مدروسة، ونورد في النقاط التالية، محتويات منهاج كل سنة دراسية للمرحلة الابتدائية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي.

3-5-2-1- منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

يعتبر محتوى هذا المنهاج أول ما يتلقاه التلميذ عند دخوله للمدرسة من كفاءات ومعارف أولية، تعبد له الطريق لاكتساب المزيد من المعارف

- الأعداد والحساب:
- عد وتشكيل كميات
- تحديد موقع شيء في قائمة
- معرفة وممارسة مبادئ التعداد العشري
- مقارنة وترتيب أعداد طبيعة
- حساب مجاميع باستعمال سيرورات مختلفة (الحساب المتمعن فيه، الحساب باستعمال الآلة الحاسبة ، الحساب باستعمال آلية الجمع)
- الفضاء و الهندسة :
- تحديد موقعه و موقع شيء في الفضاء
- تبليغ معلومات تسمح بالتعليم في الفضاء و في الزمن
- ملاحظة أشياء من الفضاء أو أشكال مستوية وتحديد الخواص
- تحليل بعض المجسمات وبعض الأشكال المستوية.

- تحليل أشكال هندسية بسيطة وتمييزها من بين الأشكال الأخرى¹.

في نهاية هذه المرحلة يستطيع المتعلم العد ومقارنة وترتيب الأعداد ومعرفة بعض المجسمات وبعض الأشكال الهندسية وتمييزها عن باقي الأشكال الأخرى.

3-5-2-2- منهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

يتمحور محتوى منهج هذه السنة حول دراسة الأعداد والحساب وبعض المجسمات والأشكال المستوية والمقادير وقياسها ويمكن حصر اغلب الكفاءات المستهدفة التي يحتويها المنهج في مايلي:

يتدرج برنامج السنة الثانية ضمن شبكة المفاهيم لسنوات التعليم الابتدائية الخمس ويتمحور حول دراسة الأعداد والحساب وبعض المجسمات والأشكال المستوية والمقادير وقياسها حيث يمكن حصر الكفاءات المستهدفة هذه السنة كما يلي:

- الأعداد الطبيعية و الحساب:

- عد و تكوين كميات

- مقارنة و ترتيب أعداد

- معرفة و استعمال مبادئ التعداد العشري

- التعرف على بعض العلاقات بين الأعداد

- حساب مجاميع و فروق وجداءات أعداد كتابيا أو ذهنيا أو باستعمال الآلة الحاسبة.

- الفضاء و الهندسة:

¹ وزارة التربية الوطنية، أ. (2011). مناهج السنة الأولى ابتدائي. الجزائر : ديوان الوطني للطبعات المدرسية،

- تعيين ووصف مواقع و تنقلات
 - التعرف على مجسمات وأشكال مستوية ووصفها و نقلها.
 - التعرف على الاستقامة (أشياء و نقط)
 - التعرف على محور تناظر في شكل.
 - الشروع في استعمال أدوات هندسية للرسم.
 - القياس:
 - مقارنة أطوال و قياسها بالمتر و السنتيمتر.
 - مقارنة كتل و قياسها بالغرام و الكيلوغرام
 - استعمال الرزنامة السنوية لتعليم أحداث و قراءة تاريخ
 - قراءة الساعة
 - تعيين مدد(شهور، أيام ، ساعات) ومقارنتها¹
- في نهاية السنة الثانية ابتدائي يكون التلميذ قد تعمق في العد ومقارنة وترتيب الأعداد وحساب المجاميع والفروق وبداية تعرفهم على مجسمات أكثر واستعمال أدوات هندسية مختلفة للرسم، بالإضافة لمقارنة الأطوال والكتل والأزمنة المختلفة ، وبذلك يكون التلميذ قد انتقل إلى استعمال الأعداد للقياس والحساب.

¹ وزارة التربية الوطنية، ب .(2011). مناهج السنة الثانية ابتدائي. الجزائر : ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص66.

3-5-2-3 - منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

إن محتوى منهاج هذه السنة مكمل للمواضيع المدروسة في السنوات السابقة ومقدمة لمواضيع

حل المشكلات في مختلف الميادين وتقدم محتوى هذه السنة في النقاط التالية:

- حل مشكلات في مختلف الميادين (الأعداد والحساب، الفضاء والهندسة والقياس)

- الحساب بمختلف أشكاله الآلي والمتمعن فيه والأداتي (استعمال الحاسبة).

- اكتساب مفاهيم هندسية من خلال خواص.

- مقارنة و قياس مقادير باختيار وحدات ملائمة.

و إذا فصلنا في محتوى البرنامج نجد مايلي:

- الأعداد و الحساب:

- استعمال مبادئ التعداد العشري.

- مقارنة الأعداد و ترتيبها

- التعرف على علاقات بين الأعداد و استعمالها.

- حل مشكلات جمعية و مشكلات ضربية.

- تنظيم حساب (جمع، طرح، ضرب) و انجازه بالاعتماد على نتائج محفوظة و الاستعمال

الضمني لخواص العمليات والأعداد

- اختيار الوسيلة الأنجع للحساب و توظيفها بصفة سليمة

- الفضاء و الهندسة:

- تعيين موقع شيء في الفضاء أو على تمثيل له.

- وصف تنقل في الفضاء أو على تمثيل له.

- مقارنة أشياء هندسية (مجسم أشكال مركبة) ووصفها ونقلها وانجاز مثيلات لها.

- حل مشكلات بتوظيف المفاهيم الهندسية (الاستقامية، التعامد، التوازي، التناظر.....).

- القياس:

- مقارنة أشياء حسب الطول و الكتلة.

- توقع (تقدير) قيس مقدار.

- استعمال أدوات و اختيار وحدات ملائمة لقياس مقدار.

- استعمال الرزنامة والساعة لتعيين أحداث أو لقياس مدد.¹

في نهاية هذه السنة يكون التلميذ قد تمكن من حل مشكلات بسيطة وقد أتقن الحساب بمختلف أشكاله الآلي والمتمعن فيه والأداتي باستعمال الآلة الحاسبة بالإضافة إلى اكتساب مفاهيم هندسية جديدة، كما يكون قد أصبحت له المقدرة على مقارنة وقياس مقادير باختيار وحدات ملائمة.

3-5-2-4- منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

إن محتوى مادة الرياضيات للسنة الرابعة مهم للتلميذ الذي يريد الإلمام بمادة الرياضيات، فمن محاسنه انه شامل لكل المواضيع الضرورية التي تساعد على تنمية القدرات الأدائية والعقلية وتقدم محتوى هذه السنة في المحاور التالية:

- الأعداد والحساب:

- تعيين الأعداد الطبيعية وترتيبها و التعرف على بعض العلاقات الحسابية بينها واستعمالها.

- التعرف على أعداد جديدة (الكسور والأعداد العشرية) وتعيينها وكتابتها وتسميتها وترتيبها،

واستعمال العلاقات بينها.

¹ وزارة التربية الوطنية، ت. (2011). منهاج السنة الثالثة ابتدائي. الجزائر : ديوان الوطني للمطبوعات

- ممارسة الحساب بكل أنواعه (متمعن فيه و آلي، وأداتي)
- التناسبية و تنظيم المعلومات:
- تنظيم معلومات في جداول
- استخراج معلومات من جداول او مخططات بسيطة.
- التعرف على وضعيات تناسبية و تمييزها
- الفضاء والهندسة:
- قراءة مخطط أو تصميم أو خريطة و استعمالها التعليم أو للتنقل.
- التعرف على بعض الخواص و العلاقات الهندسية المتمثلة في الاستقامية و التوازي والتعامد وتساوي طولين و التناظر المحوري ، التحقق من بعض الخواص
- تكبير أو تصغير أشكال.
- القياس
- اختيار الأدوات المناسبة لقياس أشياء أو إنشائها
- معرفة وحدات قياس من النظام المتري واستعمالها.
- معرفة وحدات قياس المدد واستعمالها لحساب مدد او تعليم حوادث
- تصنيف سطوح و ترتيبها حسب مساحتها.
- قياس مساحة بواسطة التبليط او باستعمال المرصوفة.
- حساب مساحة المستطيل.
- مقارنة زوايا و نقل زاوية.¹

¹ وزارة التربية الوطنية، ث .(2011). مناهج السنة الرابعة ابتدائي. الجزائر : ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص68.

في نهاية هذه السنة يكون التلميذ قد الم بكل مبادئ الرياضيات الأساسية من حساب وقياس وهندسة مع المراجعة و التعمق أكثر في الحساب بمعرفة الأعداد الكسرية والعشرية وكذلك قراءة المخططات مع التركيز في الهندسة على بعض الخواص والعلاقات الهندسية، بالإضافة إلى التعمق في كيفية القياس واختيار الأدوات المناسبة، مع التركيز على حل المشكلات بدمج المعارف الرياضية المكتسبة.

3-5-2-5- منهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

يتوج برنامج السنة الخامسة برامج سنوات التعليم الابتدائي، وهو الذي يبرز ملمح تخرج تلميذ المرحلة الابتدائية، أما طريقة التعلم وأساليب التعليم فلا تختلف عما هو في السنوات السابقة، فمبادئ المعرفة بقيت على حالها دون تغيير.

وتعتبر كذلك تحضير للتلميذ للانتقال إلى الطور المتوسط ، أما عن محتوى منهاج هذه السنة الفصيلية ، فنقدمه في النقاط التالية:

- الأعداد و الحساب:
- حل مشكلات متعلقة بقراءة وكتابة الأعداد الطبيعية والعشرية ومقارنتها وترتيبها والحساب عليها.
- التناسبية وتنظيم المعلومات:
- حل مشكلات متعلقة بالتناسبية و النسبة المئوية و السرعة والمقياس والتحويلات من وحدة قياس إلى أخرى وتنظيم معطيات عددية على شكل قوائم أو جداول.
- الفضاء والهندسة
- حل مشكلات متعلقة ب:
- التعليم في الفضاء.

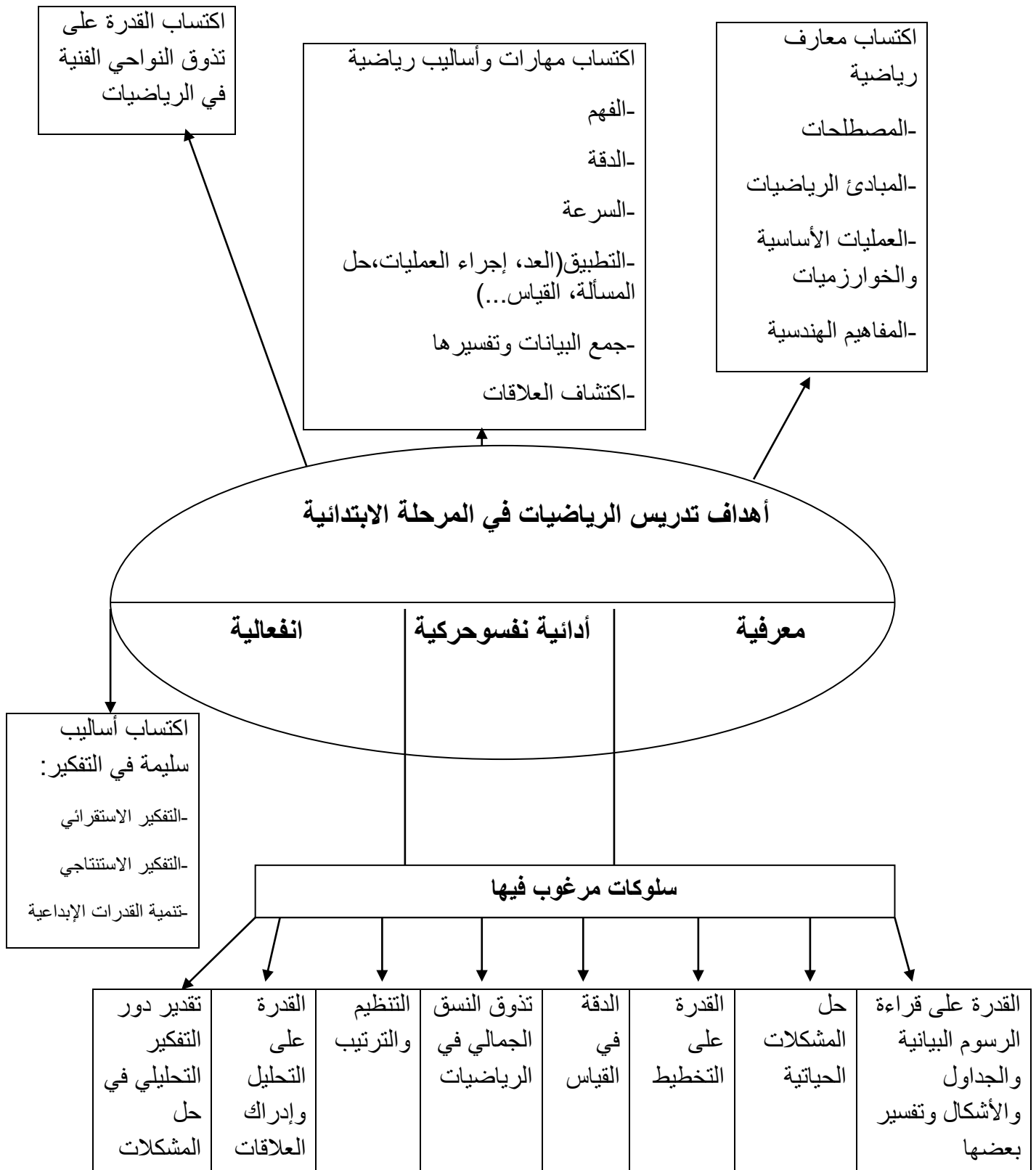
- العلاقات و الخواص الهندسية
- وصف ونقل وإنشاء أشكال مستوية
- القياس : حل مشكلات متعلقة بـ:
- وحدات القياس الاصطلاحية
- المساحة والمحيط
- إدخال مفهوم الحجم
- مقارنة زوايا و تصنيفها.¹

في نهاية هذه السنة يكون التلميذ قد تعمق في مادة الرياضيات من حيث الإلمام بالمعارف الرياضية الضرورية ، كما قد ركز على حل المشكلات في الحساب و الهندسة، لان التلميذ مقبل على اجتياز امتحان نهاية المرحلة الابتدائية الذي يؤهله للانتقال إلى الطور المتوسط، حيث يستطيع التلميذ تعميق معارفه ودراسة مواضيع أخرى تخدم وتطور القدرات الفكرية والأدائية للتلميذ.

¹ وزارة التربية الوطنية، ج .(2011). مناهج السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص84.

3-6- أهداف تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية

الجدول (1) أهداف تدريس رياضيات المرحلة الابتدائية على المستوى العالمي¹



¹ أبو سل، المصدر المذكور سابقاً، ص46.

3-7- نماذج تدريس الرياضيات :

3-7-1- تدريس المفاهيم الرياضية :

إن تدريس المفهوم الرياضي يتم وفق نوعه وتصنيفه، فتدريس المفهوم المجرد يجب أن يضرب أمثلة حسية، أما إذا كان المفهوم علائقياً يجب أن يكون التلاميذ يعرفون المفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمفهوم الجديد كما يتم تعليمها بأسلوبين رئيسيين هما:¹

أ- **الأسلوب الاستقرائي:** ويتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- عرض عدد من الأسئلة المتصلة بمضمون المفهوم.
 - استخلاص الخاصية أو الخواص المشتركة.
 - إعطاء اسم للمفهوم.
 - إعطاء أمثلة جديدة للمفهوم (بواسطة الدارسين).
 - التمييز بين المفهوم وبين ما قد يوجد من مفاهيم أخرى تحتل الالتباس معه.
- ب- **الأسلوب الاستدلالي:** يعتمد على تقديم المفهوم في صورة تعريف، ثم تصنيف الأشياء وفقاً لهذا المفهوم، ثم تأتي الخطوة المتعلقة بإعطاء أمثلة جديدة للمفهوم والتمييز بين هذا المفهوم وبين غيره من المفاهيم المتقاربة.

¹ ماضي، يحي صلاح. (2011). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات. ط2. عمان: دار بيونو للنشر والتوزيع، ص108.

3-7-2- تدریس التعميمات الرياضية:

لقد اتفق الكثير من الباحثين التربويين أن هناك طريقتان مهمتان لتدريس التعميمات الرياضية ،
فأن التدريس يتم بطريقتين هما: طريقة الشرح والتفسير (طريقة العرض المباشر) وطريقة
الاكتشاف.¹

أ- طريقة العرض المباشر:

في هذه الطريقة يقدم المعلم في بداية درسه التعميم الذي سيتم تعلمه من خلال خطوات تتابعيه
مكونة مما يسمى والتي يقصد بها مجموعة الأعمال الهادفة والتي تكون في تسلسلها وتتابعها
إستراتيجية التدريس المستخدمة.

ويمكننا تقديم تحركات العرض المباشر وفق التسلسل التالي:²

1- **تحرك التقدم:** حيث يقدم المعلم للتلاميذ مقدمة تمهيدية عن العنوان والهدف من تدريس
التعميم، كما يقدم سؤالاً مثل: أن يطلب من التلاميذ كسراً مكافئاً لكسر آخر يعطي من طرف
المعلم.

2- **تحرك الصياغة:** حيث يقوم كلامية للتعميم.

3- **تحرك المثال:** يعطى مثال ينطبق عليه التعميم مثل أن يقدم مثال عن ضرب البسط والمقام
في نفس العدد للحصول على كسر مكافئ للكسر السابق.

4- **تحرك التدريب:** حيث يطلب المعلم من تلاميذه أمثلة مثل: إعطاء كسور مكافئة للكسور
المعطاة من قبل التلاميذ.

¹ عقيلان، إبراهيم محمد. (2000). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،

² عبد الهادي وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص95.

ب- الاكتشاف الموجه:

لقد اعتبرت هذه الطريقة جديدة ومهمة ومفيدة كثيرا لما فيها من تجديد للطرق التقليدية وان هذه الطريقة تختلف عن طريقة العرض في موقع صياغة التعميم في سلسلة التحركات المستخدمة إذ ينظر إلى هذه الطريقة بأنها عبارة عن سلسلة من التحركات أو الأنشطة، حيث يذكر كذلك أن هذه الطريقة تختلف عن طريقة العرض في موقع صياغة التعميم في سلسلة التحركات المستخدمة إذ ينظر إلى هذه الطريقة بأنها عبارة عن سلسلة من التحركات أو الأنشطة ، التي تأتي فيها صياغة التعميم في موقع متأخر من سلسلة التحركات المستخدمة ، بخلاف طريقة العرض التي يتصدر فيها تحرك صياغة للتعميم التحركات، وقد يبدأ المعلم بتقديم الأمثلة التي تقود الطلاب إلى استنتاج القيم أو بطرح عدد من الأسئلة التي تؤدي إلى استنتاج التعميم¹.

ويرى ان الاكتشاف الموجه يعتمد على إعداد وتنظيم مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم تحت إشراف وتوجيه المعلم، وبذلك يصل التلميذ إلى تحقيق ما يصبو إليه ويتم الاكتشاف الموجه بعدة طرق منها: الاستقراء والتجريد والتعميم.² مثال:

$$6=3 \times 2 \text{ و } 6=6 \times 1 \text{-----} 6/3=2/1$$

$$40=20 \times 2 \text{ و } 40=8 \times 5 \text{-----} 8/10 = 2/5$$

$$24=6 \times 4 \text{ و } 24=8 \times 3 \text{-----} 8/6 = 4/3$$

من خلال هذا المثال يمكننا التوصل إلى التعميم الرياضي التالي:

إذا تساوى كسران فإن حصل ضرب الوسطين يساوي حاصل ضرب الطرفين.

3-7-3- تدريس المهارات الرياضية:

¹ عبد الهادي وآخرون، المصدر المذكور سابقا ، ص97.

² ماضي، المصدر المذكور سابقا ، ص113.

أن تعلم المهارة الرياضية يكون بإستراتيجيتين: إستراتيجية الكل وإستراتيجية الأجزاء.

1- **إستراتيجية الكل:** التي يركز فيها المعلم المعرفة الرياضية وحدة واحدة دون تجزئة.

2- **إستراتيجية الأجزاء:** يتم تعلم المهارة الرياضية واحدة واحدة، فيقوم المعلم بتدريب التلاميذ

على كل جزء لوحده ثم الانتقال إلى جزء آخر.¹

ويتم استخدام أي إستراتيجية وفق الحاجة إليها، حيث يعتمد استخدامها على درجة تعقيد المهارة

وطبيعتها وقد يستخدم المعلم في بعض الأحيان الإستراتيجيتين معا.

أن تعلم المهارة يكون بالتدريب والتقليد، لكن التقليد الذي يقوم به تلميذ مزود بمجموعة من

المعارف والأفكار التي تتعلق بالمهارة، مع إعطائه الفرصة الكافية للتدريب المناسب الذي يمكنه

من تطوير المهارة لديه.²

أن تعلم المهارة بدون المعرفة الواعية للنظريات والمبادئ سيكون التقليد مضیعة للوقت، فتزود

المعلم بمجموعة المعارف والأفكار التي تتعلق بالمهارة وإعطائه الفرصة الكافية للتدريب المناسب

،يمكنه من تطوير المهارة وإتقانها بطريقة ذات معنى، والتدريب هو الوسيلة الرئيسية لتعلم المهارة

واكتسابها وتطويرها عند الفرد³.

ولكي يكون التدريب فعالا يجب الأخذ بعين الاعتبار الأمور الأربعة التالية:

التعزيز والتغذية الراجعة والتدريب المجدول والتنويع في التدريب

¹ ماضي، المصدر المذكور سابقا ، ص123.

² عقيلان، المصدر المذكور سابقا ، ص120.

³ عبد الهادي وآخرون، المصدر المذكور سابقا ، ص100.

أ- **التعزيز:** هو مكافأة الفرد على سلوك الفرد على سلوك ما و استجابته بشكل معين ، يجعل من

ذلك السلوك يظهر ثانية في ظروف مشابهة و التعزيز في تعليم الرياضيات ، قد يكون الارتياح

عند التلميذ الناتج عن فهم ما يقوم به.¹

إن التعزيز يتم ضمن الخطوات التالية:

- في المراحل الأولى للتعليم تعزز الخطوات الصحيحة.

- يجب ان ياتي التعزيز بعد ظهور السلوك المطلوب مباشرة.

- يجب أن يرتبط التعزيز بالسلوك المرغوب به.

- لا يعزز السلوك غير المرغوب فيه.²

ب- **التغذية الراجعة :** بأنها تزويد المتعلم بما وصل إليه، حيث يقارن بين أدائه الحقيقي

والأداء القياسي للمهارة.³

ت- **التدريب المجدول:** يكون هذا التدريب على فترات وفق جدول مسطر مسبقا، حيث أنه

على المعلم إعطاء التدريب وفق المعطيات التالية:

- يوزع التدريب على فترات

- مقدار التدريب في كل فترة قليل نسبيا.

ث- **التنوع في التدريب:** أن التدريب على نفس الاستجابة و بنفس المثيرات و بنفس

الأسلوب يؤدي إلى الملل و اللامبالاة ، فالمعلم في اختياره المسائل و التطبيقات والألعاب يسعى

¹ المصدر نفسه، ص100.

² عقيلان، المصدر المذكور سابقا ، ص120.

³ ماضي ، المصدر المذكور سابقا، ص124.

لدعم المهارة وهذا التنوع يثير اهتمام الطلاب للتعلم و يحثهم على العمل والإنتاج ويشجعهم على التفكير ورؤية المعاني الواقعية للتدريبات¹.

3-7-4- حل المسألة الرياضية:

إن حل المسألة الرياضية له أهمية عظمى في تعليم وتعلم الرياضيات ، فهي وسيلة ذات معنى للتدريب على المهارات الحسابية وإكسابها معنى وتنوع وكذلك يتم اكتساب المفاهيم العلمية معنى واضح لدى المتعلم وتطبيق القوانين والتعميمات في مواقف جديدة وتنمية أنماط التفكير لدى الطلبة و إثارة الفضول لديهم.

أ- **مشكلات البحث :** يقع حل المشكلات في مركز النشاط الرياضي، إذا يسمح ببناء المعرفة واستيعابها وإعطاء معنى لها، في هذا المستوى نجد عدة أنواع من المشكلات²:

- مشكلات لإدخال مفهوم البحث.
- مشكلات للتطبيق والاستثمار وهي المشكلات التي تسمح باستعمال المعارف المدروسة
- مشكلات مركبة (للإدماج) تسمح بتجديد عدة معارف رياضية في وضعيات قريبة من واقع التلميذ.
- مشكلات للبحث: الهدف من هذه المشكلات هو تطوير سلوك البحث أو بناء معرفة جديدة وهي وضعيات لا يملك التلميذ لحلها إستراتيجية مدروسة من قبل ولم تتوفر الطرق الخبيرة عنده بعد، فيلجأ إلى إجراءات شخصية.

¹ عبد الهادي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص101.

² وزارة التربية الوطنية، ب.(2011). الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، ص76.

ب- خطوات حل المسألة:

لقد وضع جورج بوليا في كتابه الشهير البحث عن الحل، في أربعة خطوات لحل المسألة هي:

أ- قراءة المسألة و فهمها.

ب- ابتكار خطة للحل

ت- تنفيذ الحل

ث- مراجعة الحل¹.

وهناك طريقة أخرى مفصلة حول كيفية تقويم حل وضعية مشكلة في الرياضيات:

1- افهم الوضعية:

-اقرأ المشكلة الرياضية

-اعرف على ماذا ابحث؟

-الخص المشكلة في كلمات

2- امثل المشكلة الرياضية:

-اقرأ بالرسم

-استعمل الوسائل التعليمية المناسبة

-استعمل المصطلحات.

-استعمل الكلمات.

3- أجرب طرق مختلفة لأجد الحل:

-أقوم بالرسم

¹ عبد الهادي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص104.

-استعمل الوسائل التعليمية المناسبة

-أقوم بالمحاولات والتأكد من المحاولات.

-استحضر مشكلات مثلها قمت بحلها.

4- أتتحقق من الحل:

- أتأكد من إجابتي على كل المطالب.

- أقارن إجابتي مع إجابات الآخرين

5- أتواصل مع إجابتي:

- استعمل اللغة الرياضية.

- استعمل مصطلحات رياضية

-أنا مستعد و قادر على شرح إجابتي¹

إن التلميذ عندما يقوم بحل هذه المشكلات على شكل مسائل رياضية يكون قد حل محل الباحث الذي يواجه مشكلا جديدا يتطلب منه وضع خطة أو إستراتيجية للحل، مثل صياغة الفرضيات والتحقق منها والوصول إلى الحل وتبليغه وشرحه ، هذا السلوك الذي نريد تنميته عند المتعلم لكي يستطيع بناء معارف يكتشفها بنفسه، كما أن دور الأستاذ هو الحرص على استيعاب المشكل من طرف التلميذ المتعلم، تشجيع تبادل الأفكار بين التلاميذ، والتكفل بالصعوبات التي يواجهها التلميذ .

¹ Ministère de l'Éducation du Québec ,MÉQ (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

ملخص الفصل:

إن تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية مهم لدرجة كبيرة، حيث أنها تعتبر المقياس الذي يقاس به تقدم التلميذ في المدرسة، لذلك وبعد تطرقنا لعدة نقاط تتعلق بالرياضيات في هذا الفصل، حيث تعرفنا على القيم التربوية التي تحملها الرياضيات ، كما دققنا في تصنيفات المعرفة الرياضية بالإضافة أننا فصلنا في محتوى منهاج كل سنة دراسية، لأننا رأينا أنها القاعدة التي تبنى عليها معارف أبنائنا في المستقبل.

فالرياضيات كما رأينا جزء لا يتجزء من حياتنا ، لذلك وضعت الخطوط العريضة للمواضيع التي تدرس في المرحلة الابتدائية مثل الحساب والأعداد والهندسة.

فالطفل في المرحلة الابتدائية تكتسب كل المهارات والسلوكات والأساليب الرياضية ، لذلك فالتركيز على إتقان المهارات مثل الفهم والدقة والسرعة والتطبيق الآلي والاداتي .

كما كان تدريس الرياضيات يجب أن يخضع لطرق علمية مجدية، فتوصيل المعلومة الرياضية التي صنفناها على ثلاث تصنيفات المفهوم و المهارة و التعميم وكل واحدة لها طريقة أو أسلوب وضع خصيصا لها دون غيرها، بالإضافة إلى ذلك فإن الطفل التلميذ يتدرب على طريقة لحل المشكلات الرياضية ، كما يمكن تصور الأشكال الهندسية وتفكيك كل الأشكال المعقدة التي يضافها في شارعها أو حييه.

الفصل الرابع

4- طبيعة المرحلة الابتدائية وخصائصها

مدخل

إن التعليم الابتدائي الذي يعتبر مرحلة هامة في السياق التعليمي للتلميذ، حيث يركز على تنمية التلميذ تنمية شاملة حتى يكون فردا فعالا في مجتمعه، قادرا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل، ومواطنا غيورا على هويته وقادرا على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، ويتحقق ذلك من خلال ما يسطره من أهداف وما تقدمه من مضامين تعليمية سواء ما تعلق منها بالمواد الحيوية كاللغة والرياضيات أو نشاطات الإيقاظ والموسيقى والتربية البدنية، هذه المواد التي تلقى اهتماما كبيرا من قبل القائمين على التعليم لما لها من فائدة على التلميذ.

ونظرا للأهمية التي يحظى بها التعليم الابتدائي في النظام التربوي لأي بلد من البلدان حيث انه يعتبر التعليم القاعدي والذي يهيئ التلميذ إلى المراحل التعليمية التالية فقد أولته الدول والحكومات ومن بينها الجزائر أهمية بالغة سعيا منها لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصة مع تزايد الدعوات إلى ضرورة التركيز على العنصر البشري في سبيل تحقيق رقي وازدهار الدول ومواجهة التعقيد المتزايد للمجتمعات والتغيير في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التعليم.

ومن خلال هذا الفصل سوف نحاول توضيح تاريخ التعليم الابتدائي وإبراز أهميته ووظائفه

وبعض العناصر المكونة له التي لها تأثير على المدرسة عموما.

4-1-لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد

الاستقلال:

بعد استرجاع السيادة الوطنية عملت الدولة مع بداية الاستقلال على بناء منظومة تربوية جزائرية، ورثت الجزائر تعليمًا لا ينسجم وطموحات الشعب الجزائري من حيث الأهداف ولا يلبي حاجاته من حيث الهياكل، ومن جهة أخرى ورثت نقصًا مخيفًا في الإطارات التي يمكنها أن تساهم في بناء صرح تربوي عصري، ولتعويض هذا النقص استعانت الجزائر بدول عديدة، وكانت الجزائر بذلك ملتقى لكل الأفكار والاتجاهات.

لقد كانت بنية التعليم آنذاك تتمثل في:

- المدرسة الابتدائية : وهي ذات 6 سنوات
- متوسطات التعليم العام: ومدته 4 سنوات
- متوسطات التعليم الفلاحي: ومدته 3 سنوات
- ثانويات التعليم العام : ومدته 3 سنوات
- ثانويات التعليم الفني: ومدته سنتان¹³³.

وتم إدخال إصلاحات كثيرة تمثلت في التعميم التدريجي للتعليم وتعدد الشعب في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد، وجزارة إطارات التعليم، وتكييف المضامين التعليمية الموروثة عن النظام الفرنسي وجعلها منسجمة مع انشغالات المحيط، والتعريب التدريجي للتعليم، واستخدام آليات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مساهمهم الدراسي.

¹³³ وزارة التربية الوطنية .(2004). القانون والتشريع المدرسي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص

وبعد صدور الأمر 35-76 المؤرخ في 16 افريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، مكرسا الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته، أدخلت إصلاحات عميقة على نظام التعليم في الاتجاه الذي يصبح فيه متماشيا مع التحولات الجذرية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، وبفضل الجهودات الجبارة للدولة الجزائرية حقق قطاع التربية نتائج معتبرة على المستوى التنظيمي والكمي تمثلت في ديمقراطية التعليم وجزأة محتويات البرامج وتطوير الطرق التعليمية¹³⁴.

أن أهداف المدرسة الأساسية كانت تتمحور حول النقاط التالية:¹³⁵

- ديمقراطية التعليم ومجانيته.
 - التعريب والجزأة.
 - مركزية النظام التربوي (من اختصاص الدولة).
 - محو الأمية.
- وفي خضم التطور الحاصل للمدرسة الجزائرية بالموازاة مع بروز القطبية العالمية وسيطرة النظام الاشتراكي على بعض المناطق العربية ، ظهر تصور جديد للمدرسة الجزائرية ونتج عنه نصوص تشريعية تبين مهام المنظومة التربوية.

ان الأسس التي نبئت عليها المنظومة التربوية وفق أمرية 1976 جاءت في أربعة محاور¹³⁶:

¹³⁴ وزارة التربية الوطنية.(2012). النشرة الرسمية. العدد549. افريل 2012.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص33.

¹³⁵ حروش، رفيقة .(2010). إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية.الجزائر: دار الخلدونية، ص60.

¹³⁶ بوخنان، صالح .(1993)، اثر الحصص الاستدراكية في رفع تحصيل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، ص75.

- تزويد الشبيبة بالوعي الاشتراكي وقيم العمل والحضارة العربية الإسلامية والتضامن مع القوى العالمية للتحرر و التقدم.
 - تنمية الوعي القومي للدفاع عن مكاسب الثور والتجنيد الدائم من اجل المشاركة في مهام البناء الاجتماعي.
 - الإلمام بالمعارف العلمية والتقنية العامة والضرورية للازدهار الثقافي للأمة والتقدم الاقتصادي والاجتماعي للبلاد.
 - الاهتمام بالتربية العملية التي تضع حدا للتقسيم التقليدي بين التكوين الفكري والتكوين اليدوي، وبين النظري والتطبيقي.
- أما عن الأهداف التي سطرت للمدرسة الجزائرية¹³⁷ كما يلي:
- إعطاء تربية وتعليم موحد لكل الجزائريين بلغة واحدة هي اللغة العربية من خلال تسع سنوات تدرس إجبارية لكل طفل وصل سن السادسة، وتستمد هذه المنظومة التربوية أسسها وقيمها الروحية من صميم المجتمع الجزائري.
 - يتميز التعليم الأساسي بطابع علمي وتقني من اجل تسهيل دمج الفرد في محيطه الاجتماعي، فهي مدرسة متعددة التقنيات تربط المعارف النظرية بتطبيقات تكنولوجية.
 - توجيه التلميذ في نهاية التمدرس الإجباري إلى الحياة العملية أو مواصلة دراسته العليا.
- وقد قسمت مستويات المدرسة الأساسية إلى ثلاثة أطوار في إطار هيكلية النظام التعليمي الكلي:
- الطور الأول: أو المرحلة القاعدية من ستة إلى عشر سنوات وقد ركزت هذه المرحلة على نمو الطفل بكل أبعاده النفسية والعقلية والجسمية.

¹³⁷ حروش، المصدر المذكور سابقا ، ص61

- الطور الثاني: من 10 إلى 13 سنة وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الإيقاظ و فيها تتم عملية اكتشاف التلميذ للوسط الاجتماعي والطبيعي وتتميتها.
- الطور الثالث: من 13 إلى 15 سنة أو من 14 إلى 16 سنة ويعرف بمرحلة التوجيه، حيث يتم اكتساب المفاهيم والقيم التي يتم استعمالها في النشاطات الاجتماعية المكثفة .
- وبناء على كل ما يتصف الوضع التعليمي في ظل المدرسة الأساسية قامت الجهات الرسمية الوصية على التربية والتعليم بإجراء إصلاحات جديدة على المنظومة التربوية، التي يدعي واضعوها أنها الحل الأنجع لكل المشكلات التعليمية والتربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، حيث تم تبني مقارنة جديدة في التدريس تعرف بالمقاربة الكفاءات
- ويتم التعليم الابتدائي داخل المدرسة الابتدائية ، وتنقسم مدة الدراسة التي تقدر بمدة خمس سنوات إلى ثلاث أطوار:

- الطور الأول: يشمل السنة الأولى والثانية ابتدائي
- الطور الثاني: يشمل السنة الثالثة والرابعة ابتدائي
- الطور الثالث ويشمل السنة الخامسة ابتدائي.

4-2- وظائف التعليم الابتدائي:

إن المدرسة الجزائرية اضطلعت بمنح التلميذ تربية قاعدية، حيث ذكرت في وثيقة تربوية (2003)، أن المدرسة الابتدائية توفر تربية قاعدية لجميع المتعلمين بان توفر لهم¹³⁸:

¹³⁸وزارة التربية الوطنية.(2003). الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،

- **تعلم اللغة العربية:** بحيث يتحكمون في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع

غيرهم مشافهة وتحريرا.

- **تعلما يتضمن الأسس العلمية والرياضية والتكنولوجية:** يمكنهم من اكتساب تقنيات

التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد، من اجل ذلك تمت المبادرة بالإدراج المبكر جدا

لنشاطات التربية العلمية والتكنولوجية، ويفسح في هذه المرحلة المجال للرياضيات الأكثر قابلية

للاستيعاب والأكثر حيوية والأقرب من انشغالات التلاميذ.

- **تعليم العلوم الاجتماعية:** ولاسيما المعلومات ذات الأبعاد التاريخية والجغرافية والمدنية

والخلاقية والدينية، بحيث يتيح هذا التعليم توعية المتعلمين بالدور الذي تضطلع به بلادهم في العمل

بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي، وبحيث يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة

لترقية المواطنة والحرية الفردية والجماعية وحقوق الإنسان، وقيم التسامح والعدالة والتضامن والتفتح

على العالم.

ففي ما يخص البعد التاريخي تتوجه هذه المرحلة إلى استرجاع المتعلم ماضيه الوطني

بمختلف أدواره، دون تفضيل حقبة تاريخية على أخرى، أما البعد الجغرافي فان الاهتمام ينصب

على العناية الخاصة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي.

وفيما يخص التربية المدنية تهدف إلى ترقية حس المواطنة لدى المتعلم، وتعليم الطفل كيفية

الارتقاء إلى أن يصبح مواطنا مستنيرا ومسؤولا، بالإضافة إلى تكوين الضمير الذاتي ومساعدة

المتعلم على اكتساب سلوكيات ومواقف حياتية، تتمثل في التحاور والاتصال بالغير ومعرفة الآخرين

والتعاون معهم.

أما فيما يخص التربية الإسلامية فتهدف إلى المساهمة في تكوين شخصية المتعلم روحيا

وعقائديا وخلقيا ، تكوينيا ينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي.

وتتضمن المرحلة الابتدائية أيضا بتعليم فني يوظف في المتعلم الأحاسيس الجمالية ويمكن من المساهمة في الحياة الثقافية ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيع نموها.

أما التربية الموسيقية فإن الأولوية في المرحلة الابتدائية هي لحاجة المتعلم إلى التعبير عن طريق الغناء من خلال إنشاد المقطوعات الشعرية الوطنية والاجتماعية المتصلة بالتراث الثقافي الجزائري قديمه وحديثه.

كما تتضمن المرحلة الابتدائية بمنح المتعلمين تربية بدنية الهدف منها جعل المتعلم يعي جسمه ويعي أهمية الرياضة بالنسبة لصحته ويتربى على المبادئ الروح الرياضية من حب لبذل الجهد واحترام لقواعد اللعبة والمنافسة.

3-4- بعض عناصر المدرسة الابتدائية:

إن الركائز التي تبنى عليها المدرسة عديدة ومتشعبة وسوف نركز على عنصرين أساسيين هما المعلم (أو الأستاذ) و التلميذ لأنهما يمثلان ركيزتا العملية التعليمية- التعلمية:

3-4-1- المعلم : يعتبر المعلم هو المحرك الأساسي والموجه لعملية التعليم ولسلوكيات

التلاميذ، وهو مجموعة من الأنشطة النشيطة المتحركة ذات التأثير الكبير على البيئة النفسية

والطبيعية والزمانية والمكانية إذ أن سلوك التلاميذ يتحدد وفق تعليماته ورضاه.¹³⁹

3-4-1-1- دور المعلم:

¹³⁹ الحريري، رافدة و بن رجب، زهرة. (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

عمان: دار المناهج، ص151.

يعتبر دور المعلم في عملية التعلم وفق الاستراتيجيات الحديثة المساعد والموجه للتلميذ على التعلم، حيث يتطلب هذا الدور من المعلم أن يلم بكل صغيرة كبيرة حول التغيرات التي يجب إحداثها في سلوكيات أو مفاهيم التلاميذ.

يقوم المعلم بدوره كعامل وسيط في العملية التعليمية يساعد تلاميذه على تعلم أشياء مناسبة بطريقة فعالة ينبغي عليه القيام بالأمور التالية:

1. فهم العملية التعليمية وتفهم خصائص المرحلة التي يمر بها تلاميذه.
2. الإلمام بالمادة الدراسية، وجزئياتها وتتابعها وتنظيم معدلاتها وأهدافها والمستويات التي ينبغي على المتعلم الوصول إليها.
3. دراسة التلاميذ في إطار خلفياتهم، وأهدافهم واستعداداتهم وذكاؤهم وكذلك مشاكل التكليف مع المجتمع.
4. التخطيط لأنشطة المعلم و تنفيذها، وكذلك التخطيط لأنشطة التعلم وتوجيهها مما يضمن إثارة دافعية التلاميذ ، و بما يكفل توفير خبرات التعلم وكل ما تتضمنه هذه الأمور من انتقاء أو إعداد للمواد التعليمية وأدواتها.
5. التعرف على أنماط قياس وتقويم التحصيل الدراسي
6. الاستفادة من كل الإمكانيات والخدمات التي تقدمها المدرسة والمجتمع لتيسير تحقيق هذه الأهداف.

4-3-1-2- علاقات المعلم بتلاميذه:

لكي يتمكن المعلم من خلق العلاقات الشخصية الجيدة مع تلاميذه هناك العديد من المهارات التي يساعده في إقامة علاقات شخصية جيدة مع تلاميذه وفق مهارات نوجزها في النقاط التالية¹⁴⁰:

- توخي العدالة في معاملة التلاميذ و البعد عن التحيز و تطبيق الأنظمة والجزاءات على جميع التلاميذ بطريقة متساوية.
- تعزيز التلاميذ على البقاء بالانشغال في الأعمال الموكلة إليهم والاندماج في مواقف التعلم الصفي.
- العمل على جعل النشاط المقدم للتلاميذ مناسباً لمستوياتهم وقدراتهم وميولهم.
- معرفة وملاحظة كل السلوكيات التي يقوم بها كل تلميذ طوال الوقت واللجوء إلى استخدام نظرات العيون كنوع من اللوم والعتب للتلميذ غير المنضبط.
- إشراك التلاميذ في الإدارة الصفية وإرساء قواعد النظام والضبط الصفي وتشجيعهم لتقديم مبادراتهم في تطوير الإدارة والنظام.
- تدريب التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في إدارة أعمالهم دون إطرء أو إجبار حيث أن ذلك سينفعهم في أداء الواجبات البيتية أيضاً.
- تقديم التعزيزات الايجابية للتلاميذ لتشجيع الاستمرار على السلوكيات المرغوب فيها.
- تشجيع وتعميق روح الانتماء ودفع التلاميذ للعمل كفريق واحد بإرساء روح التعاون والمشاركة.

¹⁴⁰ الحريري وآخرون، المصدر المذكور سابقاً ، ص154.

نستطيع القول انه يجب على المعلم خلق جوّ داخل القسم يساعده على العمل ويساعد التلميذ على التعلم السليم والتربية الصحيحة، فالتلميذ الذي يحس بالعدالة نحوه وان له دور في إدارة التعلم داخل القسم، ويستفيد من التعزيز الايجابي والتغذية الراجعة يعمل دائماً على الاستفادة من ذلك أكثر فأكثر ، مما يساعده في التعلم ، كل هذا ستعين المعلم بلا شك لتحقيق إدارة صفية ناجحة، رغم صعوبة تحقيق ذلك باختلاف الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

4-3-1-3- أنماط المعلمين:

هناك أنماط متعددة للمعلمين تختلف باختلاف شخصية المعلم وقدراته، وطريقة تدريسه ، وهناك أنماط عديدة نذكر منها :

أ- **النمط التسلطي** : يتصف هذا النمط بعدة صفات تميزه عن غيره من الأنماط بحيث

نذكر خصائصه في النقاط التالية¹⁴¹:

- الفردية في اتخاذ القرارات.
- عدم احترام آراء الآخرين، بل وعدم إشراكهم فيما يتخذه من قرارات.
- تعليماته أوامر وأسلوبه تعسفي قاس.
- شديد البطش ويكثر من إصدار الأوامر والتعليمات.
- يفرض على التلاميذ عمل النشاطات بأسلوب قسري وجاف، وتتسم تعليماته بعدم الوضوح مما يشتت أفكار التلاميذ و يجعلهم في حيرة من أمرهم.

أن النمط التسلطي يؤثر في سلوكيات وقدرات واتجاهات التلاميذ بشكل مباشر وقد يظهر ذلك على إحدى الصور التالية :

¹⁴¹ الحريري وآخرون، المصدر المذكور سابقاً، ص153،

1- فقدان الطالب الأمن والطمأنينة ،ويجعله يعيش في جو قلق وخوف .

2- إضعاف ثقة الطالب بنفسه ،وقدرته على تحمل المسؤولية مما يدفعه للغيبة والنميمة

والوشاية ويقل عطاء التلاميذ ويزداد التخريب بغياب المعلم¹⁴².

كما أن هناك آثاراً أخرى لهذا النمط نذكر منها:

- يقتل طموح التلميذ ويحد من آماله ،ويفقده القدرة على التعاون .
- يفقد التلميذ الاستقلالية والاعتماد على النفس والقدرة على التحصيل.
- يستجيب التلميذ للمعلم خوفاً من العقاب لا من قناعة ورضا.
- عدم رغبة التلميذ في اكتساب المعرفة والتحصيل .
- الغش في الامتحانات وكراهية المدرسة والهروب منها، والتسرب المدرسي .
- الخنوع الذي قد تليه ثورة وشيكة على المعلم مما يسبب في حدوث مشكلات صفية.
- عدم تنمية اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ كضبط النفس .
- حدوث الفوضى والتسيب في حالة غياب المعلم أو عدم وجوده.¹⁴³

ب- النمط التقليدي :

يعتمد هذا النمط على مبدأ كبار السن ،باعتبار المعلم أكبر من طلابه سناً، وأفصح منهم بياناً، وأكثرهم خبرة وتجربة ،ولذا يتوقع من الطلبة إطاعته ،وكأنه يقوم مقام أبيهم، له الحق في رعاية شؤونهم، ويقوم على ما فيه مصلحتهم، وما عليهم إلا الطاعة والولاء .كما وأنه يجب الحفاظ على القديم لقدمه، فسلوكه ونظامه داخل الفصل امتداداً لما كان سائداً في السابق في

¹⁴² محمود عبد الحليم منسي (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. دار المعرفة الجامعية. مصر.

¹⁴³ العاجز، فؤاد.(2007). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. ط3. غزة : دار المقداد للطباعة، ص12.

الزمن الذي تعلم فيه، ولا يحاول التجديد أو التغيير أو التبديل، وأن أي محاولة من هذا القبيل هي تدخل في شؤونه، وتعد على حقوقه، ومثل هذا النمط لا يحترم كيان الطالب، ولا يعمل على صقل شخصيته أو تنمية مواهبه.¹⁴⁴

أن الطالب هو الصغير والمعلم هو الكبير فعندما ينتقل الطفل إلى المدرسة ينقل معه عادات وتقاليده وقيم المجتمع الذي نشأ فيه بصفته صغيراً وعليه الطاعة والولاء للمعلم بصفته كبيراً.¹⁴⁵ بينما أن كلا من المعلم والمتعلم نتاج مجتمع واحد وبطبيعة التنشئة الاجتماعية التي تعرض ويتعرض لها كلاهما وأنماط التفاعل الإنساني السائدة في ذلك المجتمع تكون أشكال التفاعل الإنساني الصفي بينهما¹⁴⁶.

بينما أن هذا النمط لا يراعي خصائص التلاميذ وفرديتهم في جميع المواقف، ويقوم بمتابعة تلاميذه بنوع من البساطة أقرب إلى التسبب والفوضى¹⁴⁷.

ج- النمط الفوضوي:

يتصف هذا النمط بعدة صفات تميزه عن غيره من الأنماط بالصفات التالية:¹⁴⁸

- يتسم بعدم القدرة على التحكم بضبط الصف و تحقيق الانضباط فيه.

- يعمل بعشوائية .

¹⁴⁴ عدس، محمد عبد الرحيم . (1995) . واقعنا التربوي إلى أين؟. ط1. القاهرة. مصر: عالم الكتب، ص17.

¹⁴⁵ أبو نمره، محمد خميس. (2001). إدارة الصفوف وتنظيمها. عمان: دار يافا للنشر والتوزيع والطباعة، ص23.

¹⁴⁶ السعيد ، أنور. (1995). إدارة الصفوف "تعيين دراسي. عمان: معهد التربية، الأنروا، اليونسكو، ص17.

¹⁴⁷ منسي، المصدر المذكور سابقا، ص30،

¹⁴⁸ الحريري وآخرون، المصدر المذكور سابقا ، ص154،

- يترك الأمور كيفما اتفق دون وجود خطة واضحة، ودون متابعة منه لتلاميذه لملاحقة تطور نموهم و تعلمهم و معرفة المهارات التي اكتسبوها .

- يعطي الحرية المطلقة للتلاميذ ويترك الحبل على القارب، دون توجيه ودون اكتراث لوجود المعلم.

- تتميز بيئة الصف هنا بالنشاط غير الموجه الذي يمارسه التلاميذ.

وأن جميع القوانين والنظم والتعليمات تتعطل عند هذا النمط ، بصفتها قواعد عامة لتحل محلها الرغبات والنزوات دون تمييز وتتخطى الحدود والحواجز بين النجاح والفشل والسلبية والإيجاب ويصبح كل شيء في حالة عدم توازن فلا فلسفة ولا مسئولية ولا رقابة.

ومن ابرز تأثيرات النمط الفوضوي على سلوكيات وقدرات واتجاهات التلاميذ بشكل يؤثر في بناء شخصياتهم ومن هذه الأمور :

- قلة الإنتاج التعليمي للتلميذ بحضور المعلم وهدر الوقت في الأسئلة والمعلومات، وعدم استغلاله بطريقة مناسبة و إهمال الطلاب للواجبات البيتية لعدم محاسبة المعلم لهم و تركيز الطلاب على حفظ المادة الدراسية دون فهم ووعي¹⁴⁹.

ذ- النمط الديمقراطي أو التشاوري:

يتصف هذا النمط بعدة صفات تميزه عن باقي الأنماط بـ:

- احترام مشاعر التلاميذ و فرض احترامه عليهم دون تسلط أو عنف.

- يتسم بالبشاشة والمرونة .

¹⁴⁹ منسي، المصدر المذكور سابقا ، ص28.

- يشجع المبادرة ويحترم الأفراد، ويشجع الإبداع .
 - يدفع التلاميذ إلى تطوير أنفسهم بمنحهم الفرص للنمو
 - يتسم بالاتصال الواضح وتحديد الأهداف
 - تشجيع الدافعية للعمل والحث على العمل التعاوني الجماعي
 - يتعامل بطريقة إنسانية عادلة.
 - يعمل على التنويع في طرق التدريس وإدخال عنصر التشويق وحث التلاميذ على التفاعل والمشاركة مما يشدهم إلى معلمهم رغبة في التعلم.
 - المواظبة على الحضور
 - يشجع المناقشة ويحدد الأدوار.
 - يتيح الحرية الكاملة لكل تلميذ للتعبير عن نفسه.
- كما ينتظر من القيادة الديمقراطية توفير مساحة واسعة من الحرية والمرونة والتعلم بالقُدوة من القائد
- المعلم يسمح بارتفاع المعنويات وتبادل المعلومات¹⁵⁰.
- ومن أبرز ممارسات المعلم في هذا النمط:
- إتاحة فرص متكافئة أمام الطلاب والممارسة الفعلية لذلك وإشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة¹⁵¹.

¹⁵⁰ عريفج ، سامي سلطي.(2004). الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار الفكر.، ص106.

¹⁵¹ منسي، المصدر المذكور سابقا ، ص29.

كما أن المعلم يعمل على تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب وبعضهم البعض وهذا يعمل على خلق جو يشعر الطلاب فيه بالطمأنينة اللازمة للقيام بأعمالهم بفعالية بمعنى "تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس"¹⁵².

4-3-1-4- مستويات أداء المعلمين للتقويم:

إن الضوابط والقواعد التي يحتكم إليها تقويم أداء المعلم لتحديد كفاءته، تكون وفق أسس علمية وتربوية وشخصية ، وإن المعايير ومستويات الأداء التي وضعها الاتحاد الأمريكي للمعلمين والمجلس القومي للقياس في التربية ورابطة التربية الوطنية الأمريكية في مايلي:

- يجب أن يكون المعلم ماهرا في اختيار طرق التقويم الملائمة للقرارات الصفية.
- يجب أن يكون المعلم ماهرا في تطوير طرق التقويم الملائمة للقرارات التعليمية الصفية.
- يجب أن يكون المعلم ماهرا في تطبيق التقويم و تحليل و تفسير نتائجه.
- يجب أن يكون المعلم ماهرا في استخدام نتائج التقويم عند صنع قرارات عن الطلبة كأفراد وعند تخطيط التعليم الصفّي وتطوير المنهج وتحسين أداء المدرسة.
- يجب أن يكون المعلم ماهرا في تطوير طرق وإجراءات صادقة لتقدير مستوى أداء الطالب ودرجته ضمن تقويم تحصيل الطالب.
- يجب أن يكون المعلم ماهرا في توصيل نتائج التقويم الى الطلبة والوالدين والمسؤولين في المدرسة و المسؤولين عن التعليم.
- يجب أن يكون المعلم ماهرا في التعرف على الجوانب غير الأخلاقية وغير القانونية وطرق التقويم غير الملائمة والاستخدام غير الملائم لها.¹⁵³

¹⁵² مصطفى، حسن وآخرون.(1982). "اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية، ص13.

مما سبق نستطيع القول أن أهم النقاط أو المعايير التي نحدد من خلالها كفاءة المعلم، يكون في مستهلها قدرته على اختيار الطريقة السليمة والصحيحة لتقويم تلاميذه داخل القسم، وقدرته على تطوير هذه الطرق التقويمية وفق اختبارات وأدوات للتقويم، فهو الوحيد القادر على تحديد مستوى تلاميذه، واتخاذ القرارات السليمة حول التخطيط للتعليم أو تطوير المناهج التعليمية وتحسين أداء المدرسة، كما يجب الانتباه لعدم استخدام الطرق غير القانونية أو غير الأخلاقية في التعامل مع التلاميذ أو أوليائهم.

4-3-1-5- وسائل تقويم كفاءة المعلم:

من الصعب أن نجد معايير دقيقة لتقويم المعلم وكفاءته ، لان علمية التدريس تتداخل فيها المعطيات والعوامل لذلك يصعب فصلها عن بعضها و قياسها في موقف واحد.

حيث أنه من خلال مراجعة الدراسات التربوية وجد أن هناك ثلاث اتجاهات في تقويم المعلم (المدرسة المعنية بالسلوك الظاهري و المدرسة الإنسانية المعنية بنوع السلوك و المدرسة المعنية بتحصيل التلاميذ أو نتائج التدريس بالتعاضى عن نوع و كم وكيف الطرق والمواد المستخدمة.¹⁵⁴

حيث يذكر ثلاث محكات رئيسية لتقويم كفاءة المعلم نوردها كما يلي:

أ- تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم:

يعتمد هذا الاتجاه على تقدير كفاءة المعلم بناء على معيار ما ينتجه المعلم من خلال تلاميذ، ويعتبر نجاح كل التلاميذ مؤشر على كفاءة المعلم.

¹⁵³الدوسري، راشد حماد. (2007). القياس والتقويم التربوي الحديث. ط1. عمان: دار الفكر، ص171.

¹⁵⁴ القفاص، وليد عفيفي.(2011). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة:المكتب الجامعي الحديث، ص249.

على الرغم من صعوبة ذلك لأن تداخل الظروف المختلفة يؤثر على النتائج بطبيعة الحال، لذلك أما عيوب هذا الاتجاه في النقاط التالية:

أ- أن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة و ترتبط بعوامل كثيرة لا يكون لمدرس واحد فيها إلا قدر محدود من التأثير، هذا بالإضافة إلى صعوبة فصل الجوانب الأخرى في قياس تقدم الطالب المتعلقة بالتدريس والأمور التي لا يكون التدريس سببا لها.

ب- أن مقاصد نمو التلاميذ في مدارسنا لم تتعد الاهتمام بجانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات ومن الخطورة أن نقصر نظرتنا إلى كفاءة المدرس على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية. ج- ومن ناحية أخرى سنفرض جدلا أن تقويم المدرس يتم على أساس تحصيل التلاميذ للمعلومات فان العيوب الموجودة في الاختبارات التحصيلية، في الدرجة الأولى من حيث الصدق والثبات والموضوعية تجعلنا نتحفظ على النتائج التي يمكن أن يصل إليها التلاميذ ومن ثم الحكم على المعلم أساس تحصيل تلاميذه.

د- الأساليب التي يتم بها توزيع التلاميذ على الفصول هي في الأغلب عشوائية فمن الممكن أن يتجمع الطلبة الممتازون في فصل واحد و الطلبة الضعاف في فصل واحد وهنا يكون الحكم على المعلم على أساس تحصيل تلاميذه حكما جائرا.¹⁵⁵

هذا الأسلوب في تقويم كفاءة المعلم مجحف فيحقه، فلا نستطيع حصر الكفاءة بمعزل عن قدرات التلاميذ، فالفروقات الفردية موجودة و مؤثرة في نواتج التعلم، لذلك من الخطأ أن نلزم المعلم بالإنتاجية ذات نوعية عالية من تعلم التلاميذ دون أن نضع في الاعتبار المؤثرات الخارجية والداخلية.

ب- تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم:

يعتبر هذا الاتجاه الأكثر استخداما في المنظومات التربوية ، حيث يتم التركيز على أداء المعلم والمهارات التي يملكها في التدريس داخل القسم، أكثر من التركيز على نتائج التدريس بما يحقق للمعلم عن طريقه عدة فوائد من أهمها :

- إن تقويم يجري كعملية تشخيصية فإذا كان تقويم المعلم منخفضا فان النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلم أو إخفاقه في عمله

- إن نشاطات التقويم منظمة بأسلوب زمني دقيق وملائم لتقويم أداء المعلم.

أن هذا الاتجاه مر بمرحلتين مهمتين :

1- نظام التقدير للسمات الشخصية للمعلم:

أن أكثر الأساليب الرسمية استخداما، حيث يقوم على ترتيب السمات الشخصية للمعلم في قائمة كالمظهر العام والنضج والانتزان الانفعالي وجعل المقوم ينظر إلى مدى توافرها.¹⁵⁶

- **الكفاءات التدريسية:** حيث انه على اعتبار أن التقويم يجب أن يركز على ما لدى المعلم من كفاءة تدريسية وليس على أساس السلوك الظاهري للمعلم، حيث يعرف الكفاءة المهنية بأنها القدرة على ممارسة عمل ممارسة فنية وتطبيقية بناء على المواهب والخبرة العلمية والعملية، وأن تقدير كفاءة المعلم تخضع لعدة اعتبارات فقد نختلف حول الكفايات التي يجب أن تظهر عند المعلم، أو حتى أن المقوم أو ما يسمى عندنا (المفتش) عليه أن يكون ملاحظا دقيقا لان جلسة

¹⁵⁶ القفاص، المصدر المذكور سابقا ، ص250.

الملاحظة تشتت انتباه كل من داخل القسم من معلم و تلاميذ ، لذلك فان تقويم الكفاءة المعلم يجب أن يكون بالإضافة إلى هذا الأساس يعتمد على أسس أخرى .¹⁵⁷

هـ - تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم:

يذكر الكثير من التربويين أن هذا الأسلوب الذي وجد عند جمهور المعلمين والتربويين قبولا، حيث لا يتم التركيز على كفاءات المعلم ولا على نتائج التلاميذ، لكن تقويم المعلم يكون بمدى نجاحه في جعل المتعلم يقضي زمنا اكبر في المدرسة يمارس من خلالها الأنشطة التعليمية و يكتسب معها الخبرات و المهارات والمعارف وغيرها وهو ما يطلق عليه اسم التعلم الأكاديمي المستمر (طوال الوقت) وبمعنى آخر فان قياس كفاءة المعلم يكون بمدى قدرة المعلم على تهيئة البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلم و تساعده على اكتساب الخبرات التي تظهر نتائجها على سلوك التلاميذ ونموهم وكيف يمكن قياس ذلك .¹⁵⁸

وبالإضافة إلى آراء الاتجاهات الرئيسية الثلاثة المذكورة سابقا، التي يجب الأخذ ما يناسب ظروفنا، ووجب العمل أثناء تقويم كفاءة المعلم حسب الظروف المحيطة بالمعلم ، واستخدام الطريقة المناسبة لتقويمه دون إجحاف أو تقصير، فهناك من المعلمين من يعمل في ظروف قاهرة، وهناك من هو دخیل على هذه المهنة العظيمة، لذلك يجب العمل على تقديم الأفضل للمعلم والتلميذ من خلال تتبع الطرق المناسبة لكليهما في التقويم.

¹⁵⁷ القفاص، المصدر المذكور سابقا، ص251.

¹⁵⁸ المصدر السابق، ص262.

4-3-1-6-العوامل المساهمة في نجاح المعلم:

إن نجاح المعلم يكون بلا شك بعد أن تكون كل الظروف مهيأة في أدنى حالاتها ، لان نجاحه هو تقدم في كل الاتجاهات المجتمعية، فمن العوامل التي يؤثر في نجاح المعلم منها¹⁵⁹:

أ- **السلطة الرسمية:** نظام التعليم تقيده القوانين والعادات والتنظيمات الحكومية، وهذا التقييد اكسب المدرس ما يسمى بالسلطة الرسمية، والتي تستخدم بصورة واسعة وأساس في الضبط والإرشاد في وضع حد للتلميذ والمعلم من خلال فرض عقوبات رسمية عند مجاوزتهما الحدود، وتمثل الواجبات الرسمية و تنظيم الفصل الدراسي والجداول المدرسية اختيار الكتب وعمليات التدريس جزء من سلطة المعلم.

ب- **السلطة العاطفية:** تشير إلى العلاقة الشخصية بين المعلم و تلاميذه، والتي تتسم بالايجابية وتدفق العاطفة، وتشجع على التعرف على الحالة النفسية له فيقبل التلميذ على تقليد المعلم وإتباع إرشاداته، ويصبح المعلم مثالا أبويا محبوبا، ومثل هذا النوع من السلطة قوي جدا في الصف الأول وتقل درجته مع ازدياد نضوج الطفل.

ت- **الحالة النفسية:** أرقى من العلاقة العاطفية وأن كانت تقترب منها، فالمعلم المتعمق في فهم التلاميذ ودوافعهم ومشاكلهم لديه سلطة تجريبية عظيمة، ومثل هذه الحكمة تستخدم لمساعدة الأطفال على النمو بأحسن ما لديهم من قدرات.

ث- **تفوق المعرفة:** عندما يكون المعلم قويا بمعلوماته فانه يمنح نفسه سلطة عظيمة، فيصبح كالخبير في مجال عمله الذي يبحث عنه للحصول على إجابات دقيقة، فيصبح محترما بينهم

¹⁵⁹ مصطفى عبد السميع وآخرون، 2005، إعداد المعلم تنميته وتدريبه. ط1. عمان: دار الفكر، ص72.

ويملك السيطرة عليهم، والمعلم الذي لا يعلم لا يعلم ويخطئ في تقديم المعلومات يفقد الاحترام ويواجه مشاكل.

ج- **التفوق في العمليات الفكرية:** إن الرغبة في البحث عن الإجابة يؤدي إلى النوع السادس من السلطة، وهو التفوق في العمليات الفكرية التي تتميز بما فيه من قدرة على التحليل والتركيب وإدراك العلاقات وتنظيم تسلسل الأفكار، والقدرة على مواجهة المشكلات يوفر له نوعين من السلطة الإضافية في تفاعله مع التلاميذ.

ح- **المهارة في العملية التربوية:** الخبرة في طرق التدريس من أهم السلطات البارزة التي يمتلكها المعلم في التعبير عن قدرته المعرفية، والمعلم الذي يسيطر على مهارات التدريس بدرجة عالية له كل السلطة داخل الفصل، اخذين بعين الاعتبار مدى التباين بين المدرس الذي لا يشكو من النظام والمدرس الذي يفقد التحكم دائما ولا يقوى على إدارة فصله، والسلطة هي تفاعل بين المعلم والتلاميذ.

خ- **التفوق الجسماني:** يعتبر شيئا أساسيا أو مهما، وتاريخ التدريس يدل على تدخل التفوق الجسماني الذي كان باستمرار أسلوبا في الضبط، وقلت أهمية هذا الأسلوب في المدارس الحديثة، وإن كانت الأساس في الضبط لدى بعض التلاميذ والمعلمين.

4-3-2- التلميذ:

يعتبر التلميذ عنصر من العناصر المشكلة للعملية التعليمية ومحورها الأساسي، الذي تدور حوله كل العملية التعليمية ومركز اهتمام أثناء القيام بأي عمل تعليمي، حيث يتم ذلك بإشراكه في العملية التعليمية والعمل على تكييف محتوى البرامج التعليمية مع خصائص نموه وطبيعة شخصيته

وكذا احترام ميوله واتجاهه حتى يتسنى له اكتساب معارف تناسب قدراته العقلية وإمكاناته وتعمل على تنمية شخصيته.

ويعتبر التلميذ العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المدرسية المكونة أساس المعلم و التلميذ، لذلك يجب على المعلم أن يكون ملما بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي.¹⁶⁰

فنجاح العملية التعليمية يرتبط ويتحقق بجملة من العوامل ومن أهم هذه العوامل تمكن المعلم من المادة التعليمية التي يدرسها و معرفته الواسعة بالمتعلمين والخصائص التي يتميزون بها، فكل واحد منهم له خصائص يتميز بها عن بقية زملائه و كل تلميذ يعتبر فردا قائما بذاته، له شخصيته الخاصة له مواهب وميولاته وحاجاته خاصة، ويتميز طفل المرحلة الابتدائية بمجموعة من الخصائص نجملها في النقاط التالية:

4-3-2-1 - الخصائص الجسمية: هذه المرحلة يتميز فيها النمو، بالبطيء المستمر،

يقابله النمو السريع للذات، وفي هذه المرحلة تتغير الملامح العامة ، التي كانت تميز شكل الجسم في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما تعتبر الطفولة الوسطى مرحلة تتميز بالصحة العامة وينخفض معدل الوفيات ويلاحظ انه مع دخول المدرسة يصبح الأطفال أكثر عرضة لبعض الأمراض المعدية، وتؤثر المشكلات الصحية ونقص التغذية وتأخر النمو الجسدي والعيوب الجسمية في التحصيل الدراسي والتوافق المدرسي وتعوق النشاط وفرص التعلم فرص اللعب¹⁶¹.

¹⁶⁰ شبشوب، احمد .(1991). علوم التربية .الجزائر : المؤسسة الوطنية للكتاب، ص166.

¹⁶¹ زهران، حامد عبد السلام.(1995). علم النفس النمو (الطفولة و المراهقة). ط5 .القاهرة:عالم الكتاب، ص236.

4-3-2-2 - الخصائص الحسية : تتميز مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة عن المرحلة

التي سبقتها (الطفولة المبكرة) كما أنه بنمو الإدراك الحسي، فبالرغم من اكتمال نمو الحواس في المرحل السابقة إلا أنه يلاحظ تقدم ملحوظ في قدرة الطفل على التمييز الحسي للموضوعات الخارجية، ففي مجال الإبصار يتحسن هذا الأخير بدرجة كبيرة و يستطيع الطفل أن يمارس الأشياء القريبة من بعد أن كان إبصاره في الطفولة الوسطى يتميز بطول النظر.

وعندما يكتمل تطور العين يجب أن يكون طفل 6-7 سنوات قادرا على :

- التنسيق بين الحركات و بين الانطباعات الناتجة عن الرؤية.
- إدراك أن الشيء يبقى هو نفسه حتى عندما يرى من اتجاهات مختلفة.
- إدراك المواقع المختلفة في الحيز المحيط به مثل القدرة على تقدير المسافات.
- أما بالنسبة لحاسة السمع فإنها تتضح في نهاية السنة السابعة لكل الطفل لا يستطيع أن يتذوق إلا أن الألحان الموسيقية البسيطة ذات النغم الواحد، وفي تمام التاسعة يكون النضج الحسي قد بلغ أقصاه ويحاول الطفل أن يمارس الأمور التي تكسبه سيادة و سيطرة على البيئة نتيجة لهذا النضج.¹⁶²

4-3-2-3 - الخصائص الحركية: يشاهد لدى طفل المرحلة الابتدائية الكثير من النمو

الحركي، لأن الطفل في هذه المرحلة يحب العمل اليدوي ويحب تركيب الأشياء وامتلاك ما تقع عيه يده، ويشاهد عليه النشاط الزائد وتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب مثل لعب الكرة وألوان النشاط العادي كالجري والتسلق والرفص ونط الحبل والتوازن كما في ركوب الدراجة¹⁶³، كما أن الطفل لا يزال في عامه السادس ضعيف السيطرة على حركات الدقيقة كحركات أنامل

¹⁶² سليم، مريم. (2002). علم النفس النمو. بيروت : دار النهضة العربية.، ص325

¹⁶³ زهران، المصدر المذكور سابقا، ص240.

الأصابع، ولذلك يجب أن تتجه المناهج إلى العناية بأنواع النشاط الذي لا يحتاج إلى دقة في الأداء وفي الثامنة من العمر يزداد النمو في المهارة العقلية عند الأطفال ونتيجة لذلك يحدث تناسق في الحركة، وتتم السيطرة على الحركات الأكثر دقة بالأنامل الأمر الذي تتطلبه الكتابة والرسم ودروس الخط وقد دلت التجارب أن هذه القدرة تطرد في نموها بسرعة من الثامنة إلى الثانية عشر، وفي نهاية هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يكتب لمدة طويلة وتتيح له مهاراته الحركية تعلم العزف على الآلات الموسيقية والأشغال اليدوية وغير ذلك من النشاط الذي يحتاج إلى دقة في الحركة والأداء، لذلك نسمي هذه المرحلة بمرحلة الحركة والنشاط ولهذا أيضا فإن الطفل في هذه المرحلة عملي يريد أن يستغل حواسه كلها، سواء في اللعب أو في صنع الأشياء أو في الرسم أو الكتابة... الخ، ويعتبر هذا النشاط المدخل الطبيعي لنموه العقلي حيث تتكون أفكاره ومدرسته العامة عن طريق ملاحظة الأشياء والتعامل معها وممارستها وإدراك المتشابه وغير المتشابه منها¹⁶⁴.

4-3-2-4 - الخصائص العقلية: يستمر النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة بظهور

بعض الخصائص العامة لدى الأطفال رغم اختلاف بعضهم عن بعض في نصيب كل منهم من هذه الخصائص، أن من ناحية التحصيل يتعلم الطفل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. وعن التذكر فإنه ينمو من التذكر الآلي إلى التذكر والفهم، ويزداد مدى الانتباه ومدته ووحدته، إلا أن طفل السابعة مازال لا يستطيع تركيز انتباهه في موضوع واحد مدة طويلة وخاصة إذا كان موضوع الانتباه حديثا شفافيا، بالإضافة إلى نمو التفكير من التفكير حسي نحو تفكير

¹⁶⁴ أوحيدة، علي. (1997). الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس. د ط . باتنة: مطابع عمار قرفي، ص33.

المجرد، كما ينمو التخيل من الإيهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب، وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة¹⁶⁵.

أما عن نمو المفاهيم ففي هذه المرحلة يلاحظ أن الطفل مازال متمركزاً حول ذاته ومازال معظم مفاهيمه غامضة وبسيطة.

4-3-2-5 - الخصائص الانفعالية: تمتاز هذه المرحلة بأن الطفل فيها يسير نحو

الاستقرار الانفعالي ولهذا يطلق عليها الباحثون مرحلة الطفولة الهادئة، إذ يتميز الطفل فيها بالهدوء الانفعالي كذلك تتكون لدى الطفل اتجاهات وجدانية نحو موضوعات جمعية الرفاق.

ويمكن أن نجمل مسببات هذا الهدوء الانفعالي في:

- أن دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي قد اتسعت وتشبعت وهذا ما يساعده على عدم تركيز حياته الانفعالية على أمر واحد.

- تجد ميول الطفل للتنافس والاعتداء منفذاً طبيعياً من المنافسة المنظمة في المجتمع المدرسة الابتدائية وفي الألعاب التي يمارسها الطفل مع غيره، ويثق الطفل بنفسه في هذه المرحلة إذ أن معلوماته ومهاراته تتزايد ويصبح قادراً على إشباع حاجاته، ويصبح أكثر استقلالاً.¹⁶⁶

4-3-2-6 - الخصائص الاجتماعية: عندما يبلغ الطفل السادسة من عمره تقوى عنده النزعة

الاجتماعية ولكن نطاق هذه العلاقات الاجتماعية محدود في هذه السن، في حين تتسع دائرة علاقاته الاجتماعية في نهاية هذه المرحلة لتشمل عدداً أكبر من الزملاء.

وهناك خصائص أخرى في النمو الاجتماعي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:¹⁶⁷

¹⁶⁵ زهران، المصدر المذكور سابقاً، ص 244.

¹⁶⁶ زيدان، محمد مصطفى. (1996). النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية. جدة. المملكة العربية السعودية: دار الشروق، ص 136.

- إن الطفل في لعبه في المدرسة يخضع لروح الفريق ويحب ويرضى بالخضوع لرائد أو زعيم يوجه نشاط الجماعة، وتزداد الفته مع الصغار أمثاله.

-الطفل في هذه السن يتصل بالجماعة ويدرك ذاتيتها ويحب أن يكون موضع إكبار الناس وتقديرهم ويحاول دائما جلب انتباه الكبار إليه، أي ينمو عنده الشعور بمكانته الاجتماعية.

- يظهر في هذه الفترة عنصر المنافسة حيث تبلغ ذروتها، وفي هذه الفترة لا يدرك الطفل المفاهيم التي تنطوي عليها المعتقدات الدينية لأنها غير محسوسة ولأن ذكاء الطفل لم يبلغ بعد القدرة على إدراك النواحي المعنوية، ففي بداية الطفولة المتأخرة يستطيع الطفل أن يفهم فقط من الدين ما كان واقعيا ملموسا، ثم في سن الثامنة والتاسعة يستطيع الطفل أن يفهم بعض المفاهيم الدينية المجردة، وتميل أسئلة الطفل الدينية في بداية هذه المرحلة إلى النواحي الغريبة الغامضة مثل الموت والبعث والولادة، ويقتنع بما يتلقاه من إجابات ولكنه على استعداد أن يناقش مثل هذه الإجابات في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة.

4-3-2-7- الخصائص اللغوية: يعتبر النمو اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية

بالنسبة للنمو العقلي والنمو الاجتماعي والنمو العقلي، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الجمل المركبة الطويلة ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفوي بل يمتد إلى التعبير التحريري، وتنمو القدرة على التعبير اللغوي التحريري مع مرور الزمن وانتقال الطفل من صف إلى آخر في المدرسة ويلاحظ انه يساعد على طلاقة التعبير التحريري التغلب على صعوبات الخط والهجاء.

¹⁶⁷ منصور ، عبد المجيد سيد احمد .(2003). موسوعة تنمية الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية،

الأسباب وطرق العلاج. القاهرة. مصر: دار قباء، ص300.

حيث يضيف حامد زهران انه كلما تقدم الطفل في السن تقدم في تحصيله اللغوي وفي قدرته على التحكم في اللغة وكلما كان في حالة صحية سليمة يكون أكثر نشاطا وأكثر قدرة على اكتساب اللغة.¹⁶⁸

من خلال ما سبق يتضح أن تلميذ المرحلة الابتدائية يتميز بمجموعة من الخصائص ينبغي على المعلم معرفتها والاستفادة منها في تربية وتعليم الطفل وذلك إذا كان يريد للعملية التعليمية أن تحقق الأهداف المنشودة.

إضافة إلى ذلك فانه ينبغي مراعاة هذه الخصائص عند بناء المناهج التعليمية، فنجاح العملية التعليمية يتوقف كذلك على ضرورة توافق محتويات ومضامين البرامج العلمية مع الخصائص العقلية والحسية والحركية والانفعالية والوجدانية واللغوية للتلميذ.

¹⁶⁸ زهران، المصدر المذكور سابقا ، ص251.

ملخص الفصل

إن تاريخ المدرسة الجزائرية في العصر الحديث قصير بالمقارنة بالدول الأخرى، فهو في صورته الحديثة قد مر بمراحل عديدة، وتطور وفق ما تمليه الظروف العالمية وتبعاً لتطور المجتمع الجزائري الذي تغير كثيراً تبعاً لتعقد الحياة العصرية، وأصبح يتطلب منظومة تربوية تخدم مبادئه الدينية وخصائصه الاجتماعية المحلية وتتماشى كذلك وفق التطورات التكنولوجية كما تخدم تطلعاته المستقبلية.

لذلك كان لزاماً على الدولة الجزائرية الاهتمام بالعناصر المهمة في العملية التربوية بهدف النجاح في كل التوجهات الاقتصادية أو الاجتماعية، العناصر تم التركيز عليهما في هذا الفصل هما (المعلم والتلميذ) ، حيث نعتبرهما ركيزتان أساسيتان يجب الاهتمام بهما، فالمعلم أصبح وفق المقاربات الجديدة موجه ومراقب لنشاطات التلاميذ أثناء عملية التعلم ، والتلميذ أصبح محور العملية التعليمية-التعلمية، فهو يبني معارفه بنفسه وفق ما تدعو إليه المقاربات الحديثة، بعد أن يتم توفير الظروف الملائمة له.

إن التحدي الذي تواجهه المدرسة الجزائرية كبير، فهي تحتاج إلى إعادة هيكلة وتطوير أكثر في المعارف المقدمة ونوعيتها والوسائل وتطويرها، فلقد أصبح العالم قرية صغيرة وأصبحت المعلومة سهلة المنال مهما كانت نادرة، لذلك فالمعلم مطالب بالتجديد في المعارف والطرائق التدريسية وطرق التقويم التربوي المجدية والتي ثبت نفعها في تطوير التعلم، بالإضافة إلى العمل على الاتصاف ببعض الصفات اللازمة من أجل النجاح مثل الإلمام بكل المعارف والتفوق فيها، لكي تكون له سلطة عظيمة على عقول تلاميذه بالإضافة إلى المهارة في العملية التعليمية.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

5- منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية وتعريف منهجية البحث، ووصف عينة الدراسة وكيفية إعداد الاستبيان والتأكد من صدقه وثباته، وبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية.

5-1- الدراسة الاستطلاعية:

تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث في إلقاء نظرة من أجل الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية، والتعرف على المكان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة، والتعرف على كل ما يمكن من الصعوبات المحتمل مواجهتها ، بالإضافة إلى تحديد العينة ومعرفة الأجواء المحيطة بها ومختلف ظروفها.

5-1-1- العينة الاستطلاعية: إن الهدف من العينة الاستطلاعية التحقق من صلاحية

أدوات جمع البيانات (للاستبيان) ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، حيث تكونت العينة الاستطلاعية من 78 معلما موزعين على 41 أستاذا و37 أستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المقاطعة (24) وطبق عليهم الاستبيان في صورته الأولية.

الجدول (02) توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسب المئوية
الذكور	41	52,56%
الإناث	37	47,44%
المجموع	78	100%

5-2- منهج الدراسة:

يتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة، كطبيعة الموضوع المراد دراسته والهدف من البحث ونوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عن موضوعه حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التعميمات المناسبة.

ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف إلى وصف واقع محدد وتحليله بغية تحسينه أو تعديله وهو واقع استخدام أدوات التقويم التربوي في التعليم الابتدائي، كان الأنسب استخدام المنهج الوصفي التحليلي على اعتبار أن هذا المنهج تعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا.

5-3- حدود الدراسة: للدراسة الحالية حدود مكانية وزمانية كانت كما يلي:

- الحدود الزمانية:

تم انجاز هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2014/2013

- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في ولاية المسيلة في المدارس الابتدائية، حيث بلغ عددها 31 مدرسة تم اختيارها من 6 مقاطعات من مجموع 62 مقاطعة وكان توزيع المدارس على المقاطعات في الجدول رقم (03).

الجدول(03): توزيع المدارس الابتدائية على المقاطعات التربوية بولاية المسيلة

المقاطعة التربوية	المدارس المختارة	المقاطعة التربوية	المدارس المختارة
المقاطعة (م 61) بلدية المسيلة	مدرسة حفصي بوجملين	المقاطعة (م 21) سيدي عيسى	مدرسة زيغود يوسف
	مدرسة مج.م.الجديد		مدرسة مفدي زكرياء
	مدرسة لاروكاد الجديدة		مدرسة مصطفى بن بوالعيد
	مدرسة مناصري بلقاسم		مدرسة العربي بن مهيدي
	مدرسة مج.م.التجزئة 05		مدرسة محمد العيد آل خليفة
المقاطعة (م 06) حمام الضلعة	مدرسة شنيحات محمد	المقاطعة (م 23) عين الحجل	مدرسة المجمع الجديد المنطقة الجنوبية
	مدرسة جودي الميلود		مدرسة بن يطو ابراهيم
	مدرسة قلمين محمد		مدرسة عبد الحميد بن باديس
	مدرسة زواق المسعود		مدرسة محمد بوضياف
	مدرسة حي 79 مسكن		مدرسة محمد البشير الإبراهيمي
المقاطعة (م 14) بوسعادة	مدرسة حميدة عبد القادر	المقاطعة (م 44) بوطي السايح	مدرسة أول نوفمبر
	مدرسة عيسى بسكر		مدرسة بوطي السايح المركزية
	مدرسة إبراهيم سرقين		مدرسة زلوف
	مدرسة صلاح الدين الأيوبي		مدرسة تامزليت
	مدرسة بوبكري الحاج		مدرسة بئر الخونية
			مدرسة القطفة القديمة

5-4- عينة الدراسة:

تكونت العينة الأساسية من الأساتذة الذين تم اختيارهم وفق طريقة العينة العشوائية العنقودية كما يلي: اختار الباحث 6 مقاطعات من بين 62 مقاطعة في ولاية المسيلة بطريقة عشوائية وفق الاختيار العشوائي للأرقام من 1 إلى 62، فكان الاختيار كما في الجدول رقم (03)، ثم اختار الباحث بطريقة عشوائية أسماء مجموعة من المدارس من كل مقاطعة باستخدام القرعة (5 أو 6)، بعدها اختار الباحث كل أساتذة اللغة العربية في المدرسة الذين ابدوا استعدادا للإجابة عن الاستبيان، أما عن تمثيلها فهو 142 أستاذا من بين 566 أستاذا في المقاطعات المختارة ما يمثل نسبة 39.86% من مجتمع الدراسة.

بعد توزيع الاستبيان الخاص بدراستنا على أفراد العينة البالغ عددهم 142 فردا، تم استرجاع 131 استمارة، أما باقي الاستمارات البالغ عددها 11 استبيان لم يتم استردادها من أصحابها، فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة مكونة من 131 أستاذا، أي ما نسبته 23.14% كما هو مبين في الجدول (04).

الجدول (04) :تمثيل أفراد العينة داخل المجتمع الأصلي الدراسة

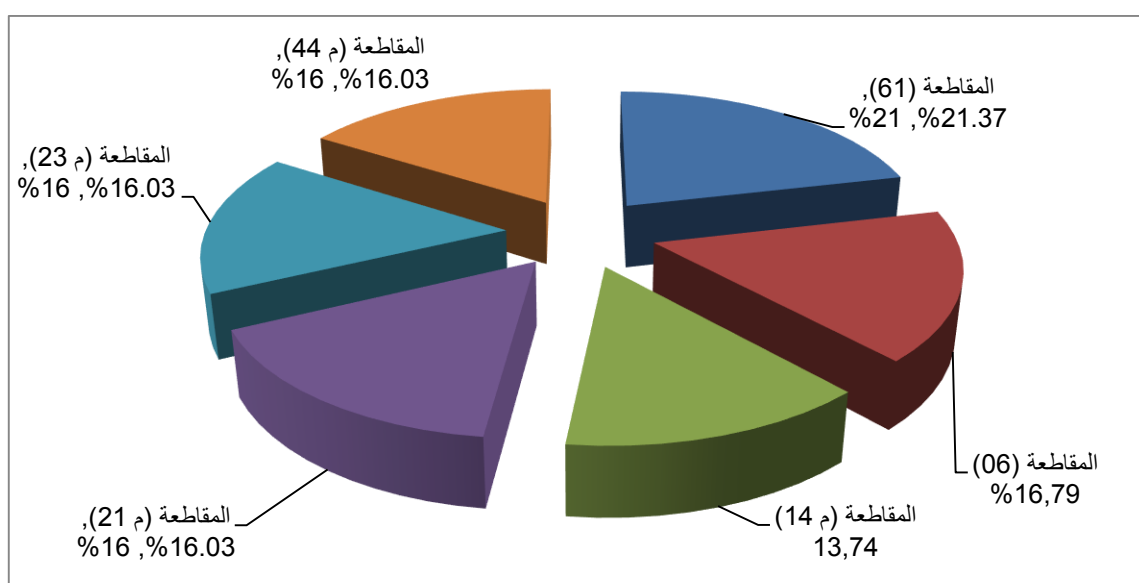
النسبة في المجتمع الأصلي	عدد الأساتذة المختارين	عدد الأساتذة في المقاطعة	المقاطعات التربوية
%4,95	28	95	المقاطعة (م 61)
%3,89	22	115	المقاطعة (م 06)
%3,18	18	91	المقاطعة (م 14)
%3,71	21	102	المقاطعة (م 21)
%3,71	21	88	المقاطعة (م 23)
%3,71	21	75	المقاطعة (م 44)
%23,14	131	566	المجموع

كما يمكننا توزيع أفراد العينة الأساسية على المقاطعات التربوية، حسب عدد المدارس التي

أجريت فيها الدراسة، وفق عدد الأساتذة الذي استجابوا للدراسة، كما في الجدول رقم (05)

الجدول (05): توزيع أفراد العينة بالنسبة للمقاطعات التربوية

النسبة المئوية	عدد الأساتذة المختارين			عدد المدارس	المقاطعات التربوية
	المجموع	إناث	ذكور		
%21,37	28	15	13	5	المقاطعة (61)
%16,79	22	12	10	5	المقاطعة (06)
%13,74	18	7	11	5	المقاطعة (م 14)
%16,03	21	10	11	6	المقاطعة (م 21)
%16,03	21	12	9	5	المقاطعة (م 23)
%16,03	21	13	8	5	المقاطعة (م 44)
%100	131	69	62	31	المجموع



الشكل (04): تمثيل توزيع أفراد العينة على المجتمع الأصلي

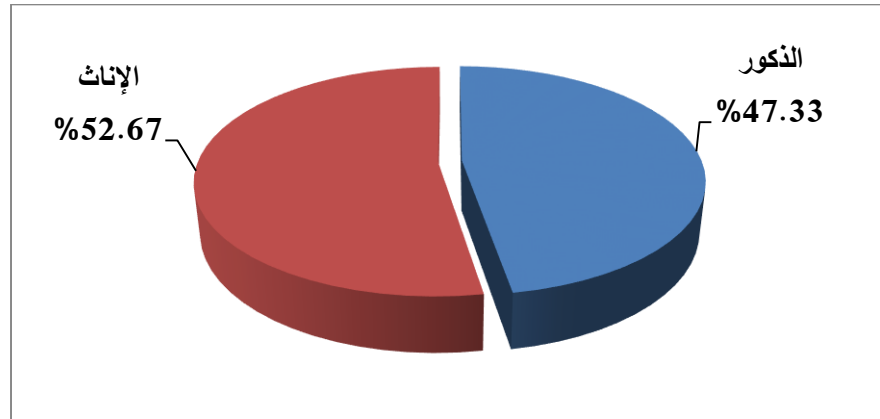
5-4-1- مواصفات عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من أساتذة الابتدائي، والتي تميزت بمواصفات التالية:

أ- من حيث الجنس: تتوزع أفراد العينة من حيث الجنس كما هو مبين في الجدول (06)

الجدول (06): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسب المئوية
الذكور	62	%47,33
الإناث	69	%52,67
المجموع	131	%100



الشكل (05): تمثيل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

يتبين من الجدول (06) أن نسبة الإناث 52.67% تقارب نسبة الذكور 47.33% مما يخلق

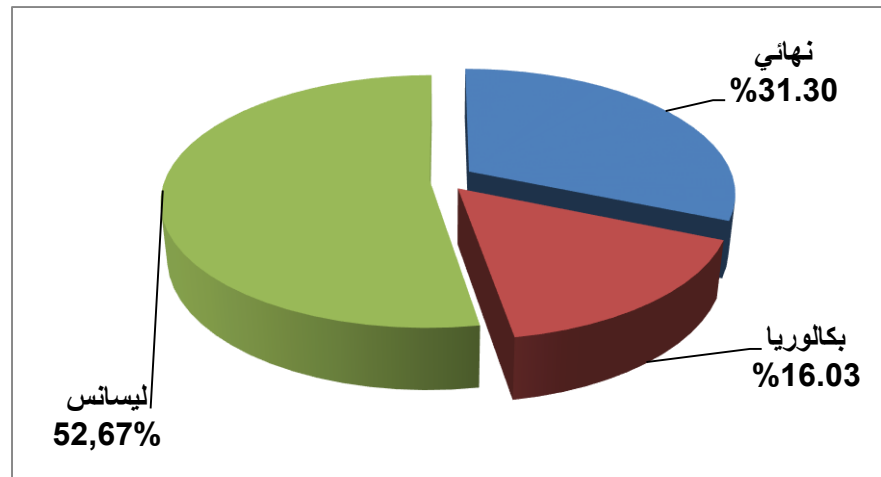
توازن في النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الاستبيان.

ب- من حيث المؤهل العلمي: تتوزع أفراد العينة من حيث المؤهل العلمي كما هو مبين في

الجدول (06)

الجدول (07) : توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد الأفراد	النسب المئوية
مستوى ثانوي نهائي	41	31,30
بكالوريا	21	16,03
ليسانس	69	52,67
المجموع	131	100



الشكل (06): تمثيل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

يبين الجدول (07) أن النسبة الأكبر من حيث المؤهل هي نسبة المتحصلين على شهادة ليسانس

ب: 52.67% ويأتي بعدها نسبة المتحصلين على المستوى النهائي ب: 31.30% ثم يأتي في

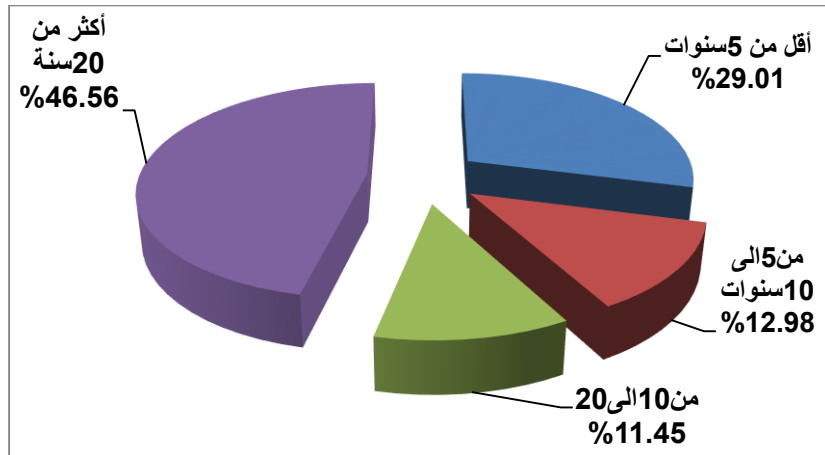
المرتبة الأخيرة نسبة المتحصلين على البكالوريا ب: 16.03%.

ح- من حيث سنوات الخبرة: تتوزع أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة كما هو مبين في

الجدول (08)

الجدول (08): توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	عدد الأفراد	النسب المئوية
أقل من 5 سنوات	38	%29,01
من 5 إلى 10 سنوات	17	%12,98
من 10 إلى 20 سنة	15	%11,45
أكثر من 20 سنة	61	%46,56
المجموع	131	%100



الشكل (07): تمثيل أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

يتبين من الجدول (08) أن الأساتذة الذين يملكون خبرة أقل من خمس سنوات هم بنسبة

%29.01، أما الذين يملكون من 5 إلى 10 سنوات خبرة فيمثلون ما نسبته %12.98 ، كما نجد

الذين يملكون خبرة مهنية أكثر من 10 إلى 20 سنة يمثلون ما نسبته 11.45% ، بالإضافة للذين يملكون خبرة طويلة في التعليم أكثر من 20 سنة فهم يمثلون نسبة 46.56%.

5-5- أداة الدراسة:

يقصد بأداة الدراسة الوسيلة التي يتم بواسطتها جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فروضها، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، وبعد استطلاع آراء المختصين من خلال المقابلات الشخصية غير الرسمية، قام الباحث ببناء الاستبيان في صورته الأولية مكون من 66 بنداً مقسم إلى ثلاثة أبعاد رئيسية وأربعة بدائل للإجابة (دائماً-غالبا- أحيانا- أبدا):

- **البعد الأول :** الاختبارات التحصيلية كأداة للتقويم الذي ينقسم إلى بعدين فرعيين هما: الاختبارات التحصيلية الكتابية كأداة للتقويم - الاختبارات التحصيلية الشفوية كأداة للتقويم.
- **البعد الثاني:** الملاحظة كأداة للتقويم.
- **البعد الثالث:** ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم .

أما طريقة تصحيح الاستبيان من اجل تحديد درجات أفراد العينة على الاستبيان فكانت كمايلي:

- **التقييم البنود الايجابية:**
- الإجابة (دائماً) تقيّمها أربعة درجات(4).
- الإجابة (غالبا) تقيّمها ثلاث درجات(3).
- الإجابة (أحيانا) تقيّمها درجتان (2)
- الإجابة (أبدا) تقيّمها درجة واحدة(1).

- من أجل تفسير الاستجابة على أداة الدراسة ومعرفة درجة استخدام الأساتذة لأداة التقويم تم اعتماد ترتيب المتوسطات الحسابية للبنود وتحديد درجة الاستخدام حسب المحك التقويمي التالي:

من	1.00 إلى 1.99	درجة ضعيفة
من	2.00 إلى 2.99	درجة متوسطة
من	3.00 إلى 4.00	درجة مرتفعة

5-6- التحقق من صلاحية الاستبيان:

5-6-1-الصدق: يتم حساب الصدق بعدة طرق منها: صدق المحتوى وصدق الاتساق

الداخلي والصدق التمييزي

أ- صدق المحتوى:

تم توزيع الاستبيان بصورته الأولية على عدد من المحكمين ممن لهم خبرة في مجال التربية والتعليم ، حيث بلغ عددهم 7 محكمين منهم 5 يحملون الدكتوراه و 2 يحملون شهادة الماجستير وقد طلب منهم تحكيم المقياس من حيث :

أ/ ملائمة البند للبعد الذي يقيسه .

ب/ مدى وضوح العبارة .

ج/ إجراء التعديلات المناسبة على العبارات .

حيث العبارة أن لا تقل نسبة الاتفاق عليها عن 80% أي أن يتم الإجماع عليها من قبل (5)

محكمين فأكثر .

بعد اخذ معظم آراء المحكمين تمت التغييرات التالية:

- تغيير تسمية بعد (المقابلة) بحجة أنها تكون في التقويم النفسي لا تصلح في التقويم التربوي هذه التسمية ، ضم بنودها إلى الاختبارات الشفوية.

- كما حذفنا بنود حسب رأي المحكمين لا تخدم الموضوع

- بالإضافة انه تم تعديل بعضها لغويا لكي يتم فهمها جيدا من طرف المستجوب.

وبعد موافقة 7محكمين تم اخذ كل الآراء بعين الاعتبار، وتم حذف 21 بندا، وتعديل 4 بنود لغويا

اتفق اغلب المحكمين على عدم خدمتها للموضوع، فأصبح الاستبيان مكون من 45 بندا.

ب- صدق الاتساق الداخلي: بعد تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 78 أستاذ وأستاذة من

خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بند من بنود الاستبيان

ودرجته الكلية، باستخدام الحزمة الإحصائية spss17 والجدول (09) يبين الارتباطات ودلالاتها

الإحصائية :

الجدول (09): يوضح ارتباطات بنود الاستبيان مع الدرجة الكلية

البنود	الارتباط	الدلالة الإحصائية	البنود	الارتباط	الدلالة الإحصائية	البنود	الارتباط	الدلالة الإحصائية
البند 1	0,282*	0,012	البند 16	0,293**	0,009	البند 31	0,407**	0,000
البند 2	0,322*	0,045	البند 17	0,329**	0,003	البند 32	0,357**	0,001
البند 3	0,224*	0,049	البند 18	0,150	0,190	البند 33	0,387**	0,000
البند 4	0,405**	0,000	البند 19	0,428**	0,000	البند 34	0,414**	0,000
البند 5	0,383**	0,001	البند 20	0,317**	0,005	البند 35	0,346**	0,002
البند 6	0,226*	0,047	البند 21	0,455**	0,000	البند 36	0,292*	0,041
البند 7	0,339**	0,002	البند 22	0,247*	0,029	البند 37	0,373**	0,001
البند 8	0,486**	0,000	البند 23	0,232*	0,041	البند 38	0,281*	0,013
البند 9	0,338**	0,002	البند 24	0,455**	0,000	البند 39	0,287*	0,011
البند 10	0,241*	0,034	البند 25	0,264*	0,046	البند 40	0,248*	0,028
البند 11	0,057	0,621	البند 26	0,146	0,203	البند 41	0,466**	0,000
البند 12	0,234*	0,040	البند 27	0,138	0,229	البند 42	0,324**	0,004
البند 13	0,178	0,118	البند 28	0,363**	0,001	البند 43	0,274*	0,015
البند 14	0,305**	0,007	البند 29	0,406**	0,000	البند 44	0,353**	0,002
البند 15	0,26*	0,018	البند 30	0,451**	0,000	البند 45	-0,046	0,687

يتضح من الجدول (09) أن معظم بنود الاستبيان دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

أو 0.01 إلا البنود (11،13،18،26،27،45)، والتي تم حذفها والإبقاء على البنود الدالة

إحصائياً ، مما يدل على أن الاستبيان يتميز بصدق الاتساق الداخلي، ويحقق الاستبيان الصدق

البنائي ويعد الأداة والمتمثلة في الاستبيان صالحة للقياس.

- كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للأبعاد بحساب الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة

الكلية للاستبيان، كانت قيم الارتباط كما الجدول (10)

الجدول (10):ارتباطات أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية

الاختبارات التحصيلية	الملاحظة	ملف انجازات التلميذ
الاختبارات التحصيلية		
الملاحظة	0,443**	
	0,01	
	78	
ملف انجازات التلميذ	0,431**	0,513**
	0,01	0,01
	78	78
الدرجة الكلية	0,894**	0,731**
	0,01	0,01
	78	78

يبين الجدول (10) نتائج الارتباط بين الأبعاد والاستبيان ككل عالية، فالارتباط بين بعد

الاختبارات التحصيلية والدرجة الكلية للاستبيان بلغت 0.89 عند مستوى الدلالة 0.01، أما

الارتباط بين بعد الملاحظة والدرجة الكلية بلغت 0.72 عند مستوى الدلالة 0.01، أما الارتباط

بين بعد ملف انجازات التلميذ والدرجة الكلية بلغت 0.73 عند مستوى الدلالة 0.01، بالإضافة إلى

ارتباطات الأبعاد فيما بينها مما يعطي مؤشر على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد.

وفي صورته النهائية أصبح الاستبيان يتكون من 39 بنداً وفي ما يلي توزيع البنود على

الأبعاد في صورته النهائية للاستبيان كما في الجدول (11).

الجدول (11) توزيع البنود على الأبعاد في الصورة النهائية للاستبيان.

الأبعاد	عدد البنود	الأبعاد الفرعية	أرقام البنود
الاختبارات كأداة للتقويم	23 بندا	الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم	9،6،3،22،30،35،32،14،20،1،26،18،23
		الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم	39،10،5،36،34،37،33،25،17،29
الملاحظة كأداة للتقويم	10 بنود	7،13،31،11،38،15،27،2،19،28	
ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم	06 بنود	8،12،4،16،21،24	
الاستبيان ككل	39 بندا		

ج- الصديق التمييزي:

تم حساب الصديق التمييزي للاستبيان من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين من العينة الاستطلاعية، الذين طبق عليهم الاستبيان وعددهم (78) معلما ومعلمة، تم استثنائهم من عينة البحث، حيث تم ترتيب الدرجة الكلية التي حصلوا عليها تنازليا، ثم تم سحب (27 %) من طرفي التوزيع أي أخذ من كل طرف (21أفراد)، وتم استخدام اختبار (t) لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين، ووجد أن قيمة (t) المحسوبة 12.33 وهي أكبر من

القيمة الجدولية 2.70 عند $df=40$ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (0,01) بين المجموعتين العليا والدنيا، وهذا يشير إلى قدرة الأداة على التمييز بين طرفي السمة المقاسة، وهو أحد مؤشرات الصدق. كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج حساب الصدق التمييزي للاستبيان

الدلالة الإحصائية	"t" المحسوبة	المجموعة الدنيا (ن=21)		المجموعة العليا (ن=21)	
دال إحصائيا عند 0.01	12.33	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		5.90	104.24	7.35	129.62

5-6-2- الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات، طريقة ألفا كرونباخ .

- طريقة α كرونباخ:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 78 معلما ومعلمة من غير عينة الدراسة، وتم استخدام معامل الثبات α كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، وبيوضها الجدول (13) التالي:

الجدول (13): قيم معاملات الثبات (α كرونباخ) للأبعاد

البعد	عدد البنود	معامل الثبات
الاختبارات التحصيلية كأداة للتقويم	23 بندا	0.71
الملاحظة كأداة للتقويم	10 بنود	0.52
ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم	06 بنود	0.66
الاستبيان ككل	39 بندا	0.80

يتبين من الجدول (13) أن قيم معامل الثبات جاءت مقبولة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي

0.80 والذي يعتبر مرتفعاً، أما معامل الثبات للبعد الأول (الاختبارات التحصيلية كأداة للتقويم) فقد

بلغ 0.71 وبلغ معامل الثبات للبعد الثاني (الملاحظة كأداة للتقويم) 0.52 الذي يعتبر منخفضاً،

أما معامل الثبات للبعد الثالث (ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم) فقد بلغ 0.66 ويعتبر مناسباً،

وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على

النتائج والوثوق بها.

7-5 - الأساليب الإحصائية:

- النسب المئوية
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل الارتباط بيرسون
- اختبار (t) للفروق بين المتوسطات
- تحليل التباين الأحادي (Anova) واختبار شيفيه

الفصل السادس

6- عرض وتفسير النتائج

6-1- عرض وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الأول:

- ما درجة استخدام أساتذة المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات؟

حيث يمكننا استنباط أربعة أسئلة جزئية كما يلي:

6-1-1 عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الأول:

- ما مستوى استخدام أساتذة الابتدائي الملاحظة كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

الجدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود بعد الملاحظة كأداة للتقويم التربوي.

رقم	البند	المتوسط	المعيار	المرتبة	التقييم
7	أراقب التلاميذ أثناء انجازهم التمارين الرياضية داخل القسم.	3,68	0,58	1	مرتفعة
13	أركز على معرفة قراءة الأعداد في الحساب.	3,59	0,63	2	مرتفعة
31	أشرك معظم التلاميذ في حل التمارين الرياضية على السبورة.	3,59	0,71	2	مرتفعة
11	أراقب انجاز التلاميذ للواجبات المنزلية باستمرار.	3,57	0,62	4	مرتفعة
38	أقيم دائما كراسات التلاميذ وكتب النشاطات.	3,44	0,72	5	مرتفعة
15	استخدم طريقة اللوحة في ملاحظة أعمال التلاميذ.	3,30	0,73	6	مرتفعة
27	أعطي الاهتمام الأكبر في التقويم للنشاط اليومي للتلميذ أكثر من الاختبارات.	3,14	0,80	7	مرتفعة
2	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة	2,89	0,83	8	متوسطة
19	اسمح لكل تلميذ بتصحيح أخطاء زميله.	2,48	0,96	9	متوسطة
28	أقوم التلاميذ أثناء العمل في مجموعات.	2,25	0,86	10	متوسطة
المتوسط الحسابي للبعد ككل		3,19			

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود بُعد (الملاحظة كأداة للتقويم

التربوي)، حيث جاء البند 7 في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري

(0.59) والذي تقيمه مرتفع ونصه (أراقب لتلاميذ أثناء انجازهم للتمارين الرياضية داخل القسم)،

الذي يدل على أن الأستاذ يولي ملاحظة التلاميذ أثناء محاولاتهم لانجاز المسائل الرياضية أو التمارين أهمية كبيرة، لكي يذلل الصعاب ويتمكن التلميذ من المحاولة لوحده تحت إشراف الأستاذ وتوجيهاته طبعاً، مما يجعله يستفيد من المحاولات ويكتسب الكفاءة المستهدفة.

البندان 13 و 31 فقد جاءا في المرتبة الثانية معاً، بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.63)، 0.71 على الترتيب، حيث نص البند 13 هو (أركز على معرفة قراءة الأعداد في الحساب) ويبين أن الأستاذ يلاحظ تقدم تلاميذه في الرياضيات، عندما يتقنون قراءة الأعداد، لأنها مبدأً أساسياً لتعلم الرياضيات، منه ينطلق الأستاذ لتعليم التلميذ مبادئ حل المشكلات الرياضية، أما البند 31، فنصه (أشرك معظم التلاميذ في حل التمارين الرياضية على السبورة)، يبين حرص الأستاذ على معرفة مستوى كل التلميذ على حداً، من خلال حل التمارين على السبورة، لأنه بذلك يعرف نقائص التلميذ ومستواه الحقيقي، بالإضافة أنه يساعد التلميذ في ترسيخ تلك المعارف بممارستها على السبورة، لأن موقف التلميذ أمام زملائه على السبورة موقف لا ينسى وبذلك لا تنسى المعارف المرافقة للموقف، وكذلك يساعد التلميذ على التغلب على الخجل والارتباك مع مرور الوقت.

كما جاء البند 11 في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.62) والذي نصه (أراقب انجاز التلاميذ للواجبات المنزلية باستمرار) حيث يبين هذا البند حرص الأستاذ على مراقبة الواجبات المنزلية، لأنه يعرف خدمتها للتلميذ من حيث ترسيخ المعارف المكتسبة، بالإضافة إلى دفعه إلى الاعتماد على نفسه و طلب مساعدة الآخرين عند الحاجة في حل المشكلات الرياضية، مما تزوده بمعارف إضافية وتجارب مفيدة.

أما البند 38 الذي جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.72) ونصه هو (أقيّم دائما كراسات التلاميذ وكتب النشاطات)، كما جاء تقييمه مرتفعا، مما يبين أن الأستاذ يولي متابعة أعمال التلاميذ وملاحظتها وتقييمها بالنقطة أو بكتابة ملاحظة مشجعة للتلميذ، بالإضافة إلى أن التلميذ ينتظر دائما تقييما لأعماله وانجازاته، لأنه يريد أن يتم الاهتمام بانجازاته لكي يزداد حماسا في الاستمرار على هذا المنوال المشجع.

أما البند 15 جاء في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.73) والذي نصه (استخدم طريقة اللوحة في ملاحظة أعمال التلاميذ)، كما جاء تقييمه مرتفعا، مما يبين استخدام الأستاذ لطريقة الملاحظة المباشرة والآنية لأعمال التلاميذ في وضعية جماعية ودفعة واحدة، مما يخلق جو من التنافس بين التلاميذ، ويتيح هذا الجو للذين يعانون من الخجل أثناء الكلام فرصة المشاركة لان الجميع يشارك في محاولة الإجابة، كما تعلم التلاميذ عدة مهارات منها سرعة الانجاز والنظام والانضباط ، أما بالنسبة للأستاذ فهي تمكنه من الاطلاع على بعض المعلومات والمفاهيم، التي اكتسبها التلميذ في وقت قصير، كما تسمح له بمراقبة وتقويم الإجابات وتحصيل المتعلمين دفعة واحدة وفي أسرع وقت وتساعد كذلك في حوصلة الدرس والتحقق من الكفاءات المستهدفة.

أما البند 27 جاء في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.80) والذي نصه (أعطي الاهتمام الأكبر في التقويم للنشاط اليومي للتلميذ أكثر من الاختبارات)، كما جاء تقييمه مرتفعا مما يبين وعي الأساتذة بدور الأدوات الأخرى غير الاختبارات، فهي تغطي جوانب معرفية ومهارية وسلوكية لا يتم تقويمها باستخدام الاختبارات.

أما البند (02) جاء في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (0.83) والذي نصه (أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة) كما جاء تقييمه متوسطاً، مما يبين أن الأساتذة لا يتمكنون من تدوين الملاحظات عن كل تلميذ، حيث يتعذر ذلك بسبب ضيق الوقت وصعوبة التركيز على كل تلميذ لوحده، لأنه بذلك يفقد السيطرة على القسم ويبعد الأستاذ عن مهمته الأساسية.

أما اصغر المتوسطات الحسابية فكانت للبندين 19 و 28، فالبند 19 الذي نصه (أسمح لكل تلميذ بتصحيح أخطاء زميله)، جاء تقييمه متوسطاً بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (0.96)، مما يبين أن أغلب الأساتذة لا يسمحون بتصحيح التلميذ أخطاء زميله لأنه حسبهم يؤدي إلى خلق شحنا بين التلاميذ، أما البند 28 الذي نصه (أقوم التلاميذ في مجموعات) حيث جاء تقييمه متوسطاً وفق المحك التقويمي المعتمد بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (0.86)، لأن طريقة التعليم في مجموعات غير مستخدم في مؤسساتنا التربوية، فوزارة التربية لم تعتمد هذا النظام إجبارياً، بالإضافة أنه يستلزم وسائل تعليمية ومادية كثيرة غير متوفرة في مدارسنا، لذلك يتفادى الأساتذة العمل بهذه الطريقة الحديثة، لأنه غير مسموح استعمال طريقة غير معتمدة في مدارسنا.

يمكننا القول عن استخدام الملاحظة كأداة للتقويم التربوي من طرف الأساتذة حسب المتوسط الحسابي للبعد ككل هو (3.19) والذي تقييمه حسب المحك التقويمي المعتمد مرتفعاً، أنها تستخدم بدرجة مرتفعة.

أما تفسير الدرجة المرتفعة نوعاً على المحك التقويمي لاستخدام الملاحظة كأداة للتقويم التربوي، راجع لإدراك الأساتذة قيمتها وأهميتها كأداة تقويمية ضرورية، تعطي نتائج جيدة حول معرفة مستوى التلميذ، وتساعد كذلك في تسهيل اتخاذ القرارات حول توجيه التلميذ، كما أن الأستاذ يستطيع

التعرف على نقائص تلاميذه ومستواهم الحقيقي باستخدامها، مما يساعده في دفعهم لهم للاعتماد على أنفسهم اكتساب الكفاءات باستخدام كل الإمكانيات المتوفرة لهم، في المدرسة أو خارج المدرسة، بالإضافة إلى إن حرص الأستاذ الدائم على ملاحظة أعمال التلميذ، وتقييمها بالنقطة أو بكتابة ملاحظة مشجعة، لان التلميذ ينتظر دائما تقييما لعمله مما يؤدي إلى زيادة في دافعيتهم وبالتالي نتائج أفضل.

مع وجود صعوبات يجدها الأساتذة في تطبيق الملاحظة كأداة للتقويم التربوي، فهم لا يتمكنون من تدوين الملاحظات عن كل تلميذ، بسبب ضيق وقت الحصة، وصعوبة التركيز على كل تلميذ دون غيره بسبب الاكتظاظ داخل الأقسام، كل هذه المعطيات تقلل من قيمة العمل وفاعليته نحو التلميذ.

وقد وافقت نتائج الدراسة عدة دراسات منها: خطوط(2010) التي توصلت إلى أن أساتذة الرياضيات يستخدمون الملاحظة في المرتبة الثانية من حيث ترتيب أدوات التقويم التربوي ودراسة محمد عفانة (2011) حيث توصلت إلى أن التقويم القائم على الملاحظة اخذ نسبة 77.3% وهذه نسبة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى حرص المعلمين و المعلمات على متابعة وملاحظة أعمال الطلبة، ودراسة البشير وبرهم(2009) التي توصلت إلى أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل كانت متوسطة ، أما دراسة الزعبي(2013) فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة استخدام لأسلوب الملاحظة كان 100% و دراسة لبنى (2008) التي توصلت إلى أن الأساليب الثلاثة الرئيسية في الإستبانة الاختبارات بأنواعها ، الملاحظة، ملف انجازات التلميذ بدرجة مرضية ودراسة الغامدي(2010) التي توصلت أن استخدام أداة الملاحظة

المنظمة في التقويم المستمر جاءت متوسطة واختلفت معهم دراسة الشرعة وآخرون (2013) التي أشارت إلى أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية.

6-1-2- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الثاني:

- ما درجة استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود بعد الاختبارات الكتابية كأداة للتقويم التربوي.

البنود	المتوسط	المعيار	المرتبة	التقييم
9	ارتب أسئلة الاختبارات التحصيلية من السهل إلى الصعب.	3,80	0,48	1 مرتفعة
6	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التحصيلي الكتابي.	3,74	0,53	2 مرتفعة
3	احدد الكفاءات المستهدفة و ترتيبها أثناء إعداد الاختبار الكتابي.	3,45	0,75	3 مرتفعة
22	اطرح أسئلة صعبة على التلاميذ خلال الاختبار الكتابي.	3,30	0,71	4 مرتفعة
30	أوفر الفرصة المناسبة لكل متعلم لإعادة تقويمه.	3,26	0,78	5 مرتفعة
35	نتائج الاختبارات التحصيلية السنوية كافية لاتخاذ قرار الانتقال أو الرسوب.	3,16	0,94	6 مرتفعة
32	توفير الفرصة للتلميذ لتقويم نفسه بنفسه.	3,00	0,91	7 مرتفعة
14	استخدم مسائل الواجبات المنزلية لتتقبط التلاميذ في إطار التقويم المستمر.	2,83	0,96	8 متوسطة
20	استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالكتاب المدرسي.	2,72	0,90	9 متوسطة
1	أبادل مع الزملاء الأساتذة أسئلة الاختبارات التحصيلية.	2,71	0,91	10 متوسطة
26	اعتبر نتائج العام السابق كمنطلق لمعرفة مستوى كل تلميذ.	2,67	1,03	11 متوسطة
18	استعمل نقاط كراسات القسم في التقويم المستمر.	2,26	1,09	12 متوسطة
23	استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالزملاء الأساتذة.	2,16	0,81	13 متوسطة
المتوسط الحسابي للبعد ككل		3,01		

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات بنود بعد الاختبارات التحصيلية الكتابية كأداة التقويم التربوي، حيث أن أعلى متوسط حسابي هو (3.80) وانحراف معياري 0.48 للبند 9 الذي نصه (ارتب أسئلة الاختبارات التحصيلية من السهل إلى الصعب) الذي يبين اهتمام الأساتذة باحترام التدرج في طرح الأسئلة من حيث الصعوبة، مما يسمح للتلميذ بالإجابة عن الأسئلة السهلة التي تكسبه ثقة في النفس لمواصلة الحل مما يساعده للتركيز في الأسئلة الصعبة.

أما البند 06 الذي متوسطه الحسابي (3.74) وانحرافه المعياري (0.53) والذي ينص (أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التحصيلي الكتابي) الذي يبين أن الأستاذ يعمل على تصميم الاختبارات الكتابية وفق منهجية تحترم قدرات التلميذ، فالذي مستواه متوسط يستطيع الإجابة عن الأسئلة.

أما البند 03 جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.75) والذي نصه (احدد الكفاءات المستهدفة ترتيبها أثناء الاختبار الكتابي) كما جاء تقييمه مرتفعاً، مما يعني أن الأستاذ يحدد مسبقاً الكفاءات التي تريد تقويمها ويعمل على ترتيبها وفق ورودها في التدرج السنوي أو الشهري، فالطفل في المرحلة الابتدائية ينمو التذكر عنده من التذكر الآلي إلى التذكر والفهم.

أما البند 30 جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.78) والذي نصه (أوفر الفرصة المناسبة لكل متعلم لإعادة تقويمه)، كما جاء تقييمه مرتفعاً، بمعنى أن الأستاذ يوفر فرصة ثانية وثالثة للتلميذ لإعادة تقويمه، وبذلك يكون التلميذ مطالب بالاستمرار في العمل

والتحسن أكثر فأكثر، ويعتبر هذا تعزيزا ايجابيا يزيد التلميذ الحماس للتحسن أكثر، وفي المقابل يلاحظ نتائج تقويمه تزداد تحسنا.

أما البند 35 جاء في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.94) والذي نصه (نتائج الاختبارات التحصيلية السنوية كافية لاتخاذ قرار الانتقال أو الرسوب)، كما جاء تقييمه مرتفعاً، الذي يبين أن الأستاذ أو مجلس المدرسة يتخذ قرار الرسوب أو الانتقال في آخر السنة تبعاً لنتائج الاختبارات التحصيلية التي أجريت خلال السنة الدراسية، حيث يدخل كل نتائج التقويم (التقويم المستمر والاختبارات الكتابية).

أما البند 14 جاء في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (0.96) والذي نصه (استخدم مسائل الواجبات المنزلية لتتقيد التلاميذ في إطار التقويم المستمر) كما جاء تقييمه متوسطاً، مما يبرز أن الأساتذة يستخدمون الواجبات المنزلية بدرجة متوسطة، مع أن فوائدها كثيرة حيث أنها تدفع التلاميذ للاهتمام بتعلمهم واكتسابهم الكفاءات الرياضية المستهدفة في ظرف وجيز، وبالتالي تزيد معدلات تقويمهم مما يمنحهم الحق في الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى.

أما البند 20 جاء في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.72) وانحراف معياري (0.90) والذي نصه (استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالكتاب المدرسي) كما جاء تقييمه متوسطاً، مما يوضح أن الأستاذ يستعين بتمارين الكتاب المدرسي وإحداث تغييرات عليها في إعداد الاختبار التحصيلي الكتابي بالإضافة إلى مراجع أخرى التي توفر تنوعاً في التمارين، الذي يفيد التلاميذ بتوسيع معارفهم ، كما يعزز ثقتهم بأنفسهم، عندما يعيدون حل تمارين بنفس الأسئلة كما في الكتاب المدرسي وبمعطيات مغايرة.

أما البند 26 جاء في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (1.03) والذي نصه (اعتبر نتائج العام السابق كمطلق لمعرفة مستوى كل تلميذ) كما جاء تقييمه متوسطاً، مما يبين استخدام الأساتذة نتائج التلميذ في السنة السابقة في التقويم التشخيصي بدرجة متوسطة، أما يتم استخدامها مع بعض التلاميذ فقط، أو أنهم لا يؤمنون بجودها في تبيان المستوى التحصيلي الحقيقي للتلميذ، فقد يكون التلميذ منتقلاً من مدرسة أخرى أو أستاذ جديد في تلك المدرسة أو أن تلاميذ القسم تم تدريسهم من طرف أستاذ آخر.

في حين جاء البند 23 بأقل قيمة للمتوسط الحسابي بالنسبة البعد ككل، الذي متوسطه الحسابي (2.16) وانحرافه المعياري (0.81) والذي نصه (استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالزملاء الأساتذة)، حيث يبين أن الأساتذة لا يتم التنسيق فيما بينهم لأجل وضع ملف مشترك للاختبارات، بل يجتهد الأستاذ في تصميم الاختبار يراعي مستوى تلاميذه، في حين من الأفضل وضع بنك للأسئلة يتم اللجوء إليه من طرف الأساتذة كل فترة امتحانات.

يمكننا تفسير الدرجة المرتفعة لاستخدام الاختبارات الكتابية بالأمر الطبيعي والمنطقي، فنحن نرى على أرض الواقع استخدامها بدرجة كبيرة جداً حتى أصبح التقويم التربوي مرتبط بكلمة (اختبارات)، في حين لا ننكر فائدتها الكبيرة، فهي وسيلة ناجحة لقياس مستويات التلاميذ ، فهي تخبرنا التلاميذ بمدى تقدمهم بالنسبة لأنفسهم ، وبالنسبة لزملائهم، لهذا فهي قد تدفعهم للمحافظة على المستويات الطيبة التي وصلوا إليها، كما أن نتائج المتخلفين تحفزهم للحاق بزملائهم وتعويض ما فاتهم، أو تقوم المدرسة بوضع برنامج المعالجة الذي يساعد التلاميذ على تحسين مستواهم.

كما نعتبر الاختبارات الكتابية وسيلة تنبيه للأولياء ،فهي تدفعهم لمتابعة أبنائهم، والوقوف على مستواهم الحقيقي، وحثهم على مضاعفة الجهد، كما تساعد في الربط بين البيت و المدرسة، بحيث يكون الطرفان على اتصال مستمر .

كما أننا قد نجد بعض السلبيات التي تتجم على الاهتمام الزائد بالاختبارات الكتابية لوحدها دون غيرها، فالتلميذ الذي تعود الخضوع لفترة امتحانات محددة الزمن ، جعلته يركز في فترة محددة زمنيا ويهمل باقي الأيام الدراسية، فإذا وصلت فترة الامتحانات يبدأ التلميذ البحث عن كتب تبسيط المادة الدراسية والملخصات ووسائل الغش المختلفة.

وبالتالي أصبحت الدراسة مجرد تأدية للامتحانات التي تعتبر وسيلة الانتقال الأساسية، ومعها ضاعت القيم التربوية لكل ما يدرس في غمرة الانشغال بالاختبارات الكتابية.

وقد توافقت النتائج مع الدراسات التالية: ودراسة خطوط(2010) التي توصلت إلى أن أساتذة الرياضيات يعتمدون بصورة كبيرة على إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة و القلم وخاصة الاختبارات التحصيلية الكتابية وطه صالح حمود(2003) أن الأساتذة يستخدمون الاختبارات الفصلية الكتابية فقد في التقويم ،أما الغامدي(2010)التي توصلت إلى أن الأدوات الأكثر استخداما عند إجراء عمليات التقويم المستمر كان أسلوب الاختبارات من أنواع عدة، ودراسة لبنى (2008) التي توصلت إلى أن الأساليب الثلاثة الرئيسية في الإستبانة الاختبارات بأنواعها ، الملاحظة، ملف انجازات التلميذ بدرجة مرضية ، أما دراسة محمد عفانة(2011) التي توصلت إلى أن التقويم بالاختبارات الكتابية في المرتبة الأولى بنسبة 79.5% وهذه نسبة كبيرة ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا النمط من الاختبارات السائد في الامتحانات الفصلية، واختلفت معهم دراسة الشرعة وآخرون (2013) التي حيث أشارت إلى أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية

للممارسات التقييمية بشكل عام متدنية، أما دراسة Braxmeyer et al (2004) التي توصلت إلى أن الأساتذة يستخدمون أداة الاختبارات التحريرية الطويلة بنسبة 57.5% أما الاختبارات الكتابية القصيرة بنسبة 66%.

6-1-3- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الثالث:

- ما درجة استخدام أساتذة الابتدائي الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاختبارات الشفوية كأداة للتقويم التربوي.

البنود	المتوسط	ا.معياري	المرتبة	التقييم
39	أطرح الأسئلة بطريقة هادئة وبصوت مسموع أثناء الاختبار الشفوي.	3,70	0,60	1 مرتفعة
10	أركز على مدى إتقان التلميذ لإجراء العمليات الأربعة.	3,67	0,56	2 مرتفعة
5	أبدأ الاختبار التحصيلي الشفوي بطرح الأسئلة السهلة .	3,47	0,78	3 مرتفعة
36	أهدأ التلميذ وأطمئنه قبل الشروع في الاختبار التحصيلي الشفوي.	3,46	0,83	4 مرتفعة
34	أقوم بمقابلات فردية مع التلاميذ الذين تكثر أخطائهم.	2,79	0,90	5 متوسطة
37	أحدد مستويات التلاميذ الدراسية من خلال الاختبار التشخيصي.	2,77	0,98	6 متوسطة
33	أمتحن التلميذ في المعارف الهندسية البسيطة.	2,67	0,88	7 متوسطة
25	أعتمد على الحساب الذهني في الاختبار التحصيلي الشفوي.	2,52	0,97	8 متوسطة
17	أركز في الاختبار التحصيلي الشفوي على المواضيع التي يتقنها.	2,51	0,97	9 متوسطة
29	أقوم التلميذ من خلال تقريب الإجابة الصحيحة أثناء الاختبار الشفوي.	2,37	0,80	10 متوسطة
المتوسط الحسابي للبعد ككل		2,99		

يبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاختبارات التحصيلية

الشفوية كأداة للتقويم التربوي، حيث جاء أعلى متوسط حسابي (3.70) وانحراف المعياري (0.60)،

للبنود رقم 39 الذي نصه (طريقة طرح الأسئلة هادئة وبصوت مسموع أثناء الاختبار التحصيلي

الشفوي) ، مما يبين أن الأستاذ يحترم الطرق النفسية السليمة لطرح الأسئلة أثناء الاختبار التحصيلي الشفوي، حيث يكون التلميذ تحت تأثير الخجل والخوف ورهبة الامتحان، مما يدفع الأستاذ إلى محاولة تهدئة التلميذ ثم يتم طرح الأسئلة عليه بهدوء.

أما البند 10 جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.56) والذي نصه (أركز على مدى إتقان التلميذ لإجراء العمليات الأربعة)، كما جاء تقييمه مرتفعاً، مما يبين اهتمام الأساتذة بإتقان التلميذ للعمليات الأربعة التي هي أساس قاعدي لمادة الرياضيات، حيث يتم استخدامها في حل المشكلات الرياضية ، لذلك يحاول الأستاذ الاهتمام بإتقان التلميذ كل صغيرة و كبيرة في إجراء العمليات الأربعة مباشرة أمام الأستاذ أثناء إجراء الاختبار الكتابي، لأنه يعلم أن توفر الآلات الحاسبة عند التلاميذ يحرمهم من تعلم تقنيات رياضية مفيدة جداً لتقوية الذكاء وتوسيع مدارك التلميذ العقلية.

البندان 5 و 36 جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.78) و (0.83) على الترتيب، حيث نص البند (5) هو (ابدأ الاختبار التحصيلي الشفوي بطرح الأسئلة السهلة) و نص البند 36 (اهدأ التلميذ وأطمئنه قبل الشروع في الاختبار التحصيلي الشفوي)، مما يبين أن الأستاذ يهتم بدرجة مرتفعة بالظروف التي يجب أن يجري فيها الاختبار الشفوي، مثلاً عليه أن يكتب أسئلة الاختبار الشفوي و يجب أن تكون متدرجة في الصعوبة بالإضافة إلى العمل في هدوء وبساطة.

أما البند 34 جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (0.90) والذي نصه (أقوم بمقابلات فردية مع التلاميذ الذين تكثر أخطاؤهم)، كما جاء تقييمه مرتفعاً، مما يبين أن الأساتذة لا يهتمون بإجراء مقابلات فردية مع التلاميذ بسبب أن الأستاذ يتحمل أعباء كبيرة، وعدم

وجود فراغ يستطيع خلاله إجراء هذه المقابلات، فالأستاذ في المرحلة الابتدائية ترهقه الوزارة بحجم ساعي كبير خلال أسبوع، لذلك لم يوافق اغلب الأساتذة على الفكرة.

أما البندين 25 و 17 جاءا في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.97)، حيث نص البند (25) هو (اعتمد على الحساب الذهني في الاختبار التحصيلي الشفوي) ونص البند 17 هو (أركز في الاختبار الشفوي على المواضيع التي يتقنها)، كما جاء تقييم البندين متوسطاً، مما يبين أن الأساتذة لم يتفقوا على فكرة اعتماد الحساب الذهني في الاختبارات الشفوية، لأن الحساب الذهني لا يتقنه كل التلاميذ وإنما نجد البعض فقط، بالإضافة أن الأستاذ لا يستطيع معرفة المواضيع التي يتقنها إلا إذا تم إجراء اختبار سابق.

في حين حصل البند 29 على أقل متوسط حسابي (2.37) وانحراف المعياري (0.80)، والذي نصه (أقوم التلميذ من خلال تقريب الإجابة الصحيحة أثناء الاختبار التحصيلي الشفوي)، الذي يبين نصف عدد الأساتذة لا يعملوا على تقريب الإجابة للتلميذ، فقد يستفيد الأستاذ من هذه الفكرة بأن يعرف من خلالها كيفية مواجهة التلميذ للعقبات بتفعيل طرق التفكير والاستدكار .

أما المتوسط الحسابي لهذا البعد الفرعي نجده (2.99) مما يبين أن درجة استخدام الاختبارات التحصيلية الشفوية متوسطة وفق المحك التقويمي المعتمد.

إن حصول الاختبارات الشفوية على درجة متوسطة وفق المحك التقويمي المعتمد كما افترضنا أمر معقول لأن استخدامها من طرف أساتذة الابتدائي في بعض الأحيان فقط لتقويم بعض الجوانب غير الظاهرة، مثل قدرة المتعلم على استخدام اللغة الرياضية للتعبير عن الحل وقدرته على مواجهة الأسئلة و قدرته على استخدام العمليات الأربعة كتقنية تقوي الذكاء لأن الطفل في هذه السن يتميز بفترة زيادة قدرات الذكاء.

كما أن توفير الظروف المناسبة من طرف المعلم للتلميذ أثناء الاختبار الشفوي، مثل الأسئلة المتدرجة في الصعوبة المناسبة للتلميذ أو الهدوء الذي يجب أن يسود القاعة.

أما عن العوائق فنجدها في عدم قدرة الأستاذ على الاستمرار في التقويم باستخدام الاختبار الشفوي في تقويم التلميذ في مادة الرياضيات أو غيرها لأنها تستهلك وقتا طويلا لا يستطيع الأستاذ تعويضه بسبب الفترة القصيرة التي تخصص للاختبارات في المدارس، بالإضافة إلى كونه مطالب بالالتزام بالتدرج السنوي، كما أن عدد التلاميذ في كل قسم الذي يتراوح بين (35 و 50) تلميذ لا يسمح بإجراء الاختبار الشفوي دون إرهاق الأستاذ واستهلاك وقت طويل.

أما أهميتها عند الأستاذ فكبيرة لأنه يخضع التلميذ لمحك يعرف من خلاله قدرته على الإجابة ومدى إمكانياته ويدفعه للتغلب على الخوف والخلج، مما يعطي الأستاذ نظرة صحيحة عن حالة التلميذ وبذلك يكون تقويمه صحيحا، حيث وافقت نتائج هذه الدراسة دراسة خلود (2001) التي توصلت إلى أن الأساليب الثلاثة الرئيسية في الإستهانة الاختبارات بأنواعها ، الملاحظة، ملف انجازات التلميذ بدرجة مرضية ، أما دراسة محمد عفانة (2011) حيث جاء ترتيب التقويم القائم بالمقابلات في المرتبة السابعة بنسبة 67.4% وهذه نسبة كبيرة واختلفت مع نتائج دراسة Braxmeyer, N et al (2004) التي توصلت إلى أن الأساتذة يستخدمون أداة الاختبارات الشفوية بنسبة 34.6% أما عن الاختبارات شفوية طويلة بنسبة 5.1% ودراسة الشرعة آخرون (2013) حيث أشارت إلى أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية ودراسة الغامدي (2010) التي وجدت أن استخدام أدوات التقويم التربوي في التقويم المستمر المزوجة و الاختبارات الشفوية.

6-1-4- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الرابع:

- ما درجة استخدام أساتذة الابتدائي ملف انجازات التلميذ كأداة للتقويم في مادة الرياضيات؟

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء ملف انجازات التلميذ كأداة

للتقويم التربوي

الرقم	البند	المتوسط	المعيار	المرتبة	التقييم
8	استفيد من ملف انجازات التلميذ في تقويمه.	2,70	0,93	1	متوسطة
12	استفيد من نتائج الدفتر المدرسي في تشخيص المستوى التحصيلي للتلميذ.	62,2	1,00	2	متوسطة
4	أتابع باستمرار ملف انجازات التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه	1,78	3,80	3	ضعيفة
16	اضمن ملف انجازات التلميذ الضعيف أنشطة المعالجة.	1,77	0,76	4	ضعيفة
21	اضمن ملف انجازات التلميذ أعماله المميزة.	1,70	2,70	5	ضعيفة
24	اضمن ملف انجازات التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.	81,6	4,70	6	ضعيفة
المتوسط الحسابي للبعء ككل		1,98			

يبين الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء ملف انجازات التلميذ

كأداة للتقويم التربوي، حيث كانت معظم المتوسطات الحسابية ذات تقييم متوسط وضعيف،

حيث جاء البندان رقم 8 ورقم 12 بتقييم متوسط وفق المحك التقويمي، فالبند 8 ينص على

(استفيد من ملف انجازات التلميذ في تقويمه) ومتوسطه الحسابي (2.70) وانحرافه

المعيار (0.93) حيث يبين أن الأستاذ يعرف الدور الذي يمكن أن يكتسبه ملف انجازات

التلميذ بالنسبة لتقويمه، فأكثر من نصف الأساتذة وافقوا على أن الملف ضروري لتقويم التلميذ،

وفق التطور الذي حدث في مجال التعليم، وهذا يبين أن تكوين الأساتذة يواكب التطور الحادث

في التربية والتعليم، أما البند 12 الذي ينص على (استفيد من الدفتر المدرسي في تشخيص

المستوى التحصيلي للتلميذ)، بمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (1.00)، والذي يدل على أن أكثر من نصف الأساتذة يستخدمون الدفتر المدرسي الذي يحمل في طياته انجازات التلميذ، وتطوراته عبر مراحل دراسته وبذلك يشخص مستوى التلميذ، وينطلق في تدريسه على هذا الأساس، لكي يكون مكملًا وجده عليه.

أما باقي البنود فجاء تقديرها من متوسط إلى ضعيف، لان البنود تنص في أغلبها على العمل بملف انجازات التلميذ في تقييم التلميذ وأنشطة المعالجة وحفظ أعماله المميزة في المشاريع الدراسية.

إن تفسير استخدام ملف انجازات التلميذ بدرجة ضعيفة، بل تكاد تكون غير موجودة برغم فاعلية استخدام ملفات الانجاز للتلاميذ ، بالإضافة إلى افتقار الأستاذ لمهارة تدريب التلاميذ لاستخدام هذه الأداة، مع أن الأساتذة يعلمون أهميتها في تقييم قدرات و تطوير ملكات التلاميذ.

وبذلك نستطيع القول أن العمل على تقييم التلميذ باستعمال هذه الأداة قليل في مدارسنا، لأنه لم تتم الدعوة إلى ذلك من طرف وزارة التربية الوطنية، وإنما قد تكون اجتهادات شخصية في بعض الحالات من طرف الأساتذة بهدف تشجيع التلاميذ على تطوير قدراتهم وملكاتهم الفكرية في كل المجالات.

ولتطوير مهارات الأساتذة لاستخدام ملف انجازات التلميذ ، حيث يقول أن تطوير مهارات المعلمين تغيير اتجاهاتهم من أساليب التعلم التي تركز على الحفظ و التلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب، وإعطائه الثقة في أهمية تحليله لأدائه وتقييمه الذاتي وتوثيق انجازاته، و تتبع نموه بنفسه، ومشاركة المعلمين و الآباء والطلاب في لقاءات دورية لمناقشة الصعوبات الوثائقية للطلاب، و تصميم إجراءات التقييم الوثائقي الشامل من حيث كيفية جمع المعلومات

والبيانات وتحليل المحتوى الصحائف وتحديد محكات تقييمها والحكم على نوعيتها والإفادة من نتائجها وبذلك تصبح هذه الصحائف الوثائقية أداة فاعلة في التعليم والتقييم.¹

حيث اتفقت الدراسة مع نتائج دراسة محمد عفانة² حيث جاء التقييم وفق ملفات البورتفوليو (ملف انجازات التلميذ) في المرتبة الثامنة الأخيرة من بين أدوات التقييم الحديث بنسبة 56.3 % وهذه نسبة ضعيفة ويعزو ذلك إلى حث المدرء المعلمين على إنشاء ملف لكل طالب وتقييمه بناء على ذلك وكذلك دراسة Braxmeyer, N et al³ التي وجدت أن استخدام الأساتذة في المتوسط لملفات الانجاز التلاميذ بنسبة 37.9% ويبدو نسبة ضعيفة وآذار فلمبان (2010) التي توصلت أن درجة أداء معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقييم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصدف السادس ابتدائي جاءت متوسطة ودرويش (2013) حيث أشارت إلى أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية بشكل عام متدنية ودراسة خلود (2001) التي أشارت إلى أن بطاقة متابعة الملف تزيد وتنقص في أقسامها عن التقسيمات التي حددتها الوزارة فدرجة الاستفادة من الملف في تقييم التلميذ تتفاوت بين المعلمين 39.2% بصورة دائمة و14.6 بصورة أحيانا وهذا ما يفسر الصعوبة الناتجة عن الاهتمام بقسم من أقسام الملف دون آخر لدى 16.4% من أفراد العينة، واختلفت مع ودراسة لبنى (2008) التي توصلت إلى أن

¹ ابوعلام، المصدر المذكور سابقا، ص749.

² عفانة، محمد. (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقييم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

³ Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. et Lévy, J.-F. (2004). *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. Note évaluation 12/2004, 04.13 décembre*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale.

الأساليب الثلاثة الرئيسية في الإستمارة الاختبارات بأنواعها ، الملاحظة، ملف انجازات التلميذ
بدرجة مرضية

6-2- عرض وتفسير نتائج التساؤل الرئيسي الثاني:

- ماهي العوامل المؤثرة على استخدام أساتذة المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التربوي في

مادة الرياضيات؟ حيث يمكننا استنباط سؤالين جزئيين كما يلي :

6-2-1- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الأول:

- هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم التربوي في مادة

الرياضيات تعزى لعامل المؤهل العلمي؟

لأجل معرفة تأثير عامل المؤهل العلمي على استخدام أساتذة الابتدائي لأدوات التقويم التربوي

في مادة الرياضيات، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين استجابات

أفراد عينة الدراسة:

الجدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق (ANOVA)

	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	1033,378	2	516,689	4.08	0.05
داخل المجموعات	16224,256	128	126,752		
المجموع	17257,634	130			

يبين الجدول (18) أن قيمة ف المحسوبة بلغت 4.08 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى

الدلالة 0.05 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المؤهل العلمي (ثانوي-

بكالوريا- ليسانس) عند مستوى الدلالة 0.05، بين أفراد عينة الدراسة، مما يبين ان هناك تأثير

لعامل المؤهل العلمي على استخدام أساتذة الابتدائي لأدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات، ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، حول تقدير درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام أدوات التقويم تبعا لاختلاف المؤهل العلمي، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (scheffe test) لحساب دلالة تلك الفروق كما هو في الجدول رقم (18).

الجدول رقم (18) : اتجاه دلالة الفروق البعدية بين استجابات أفراد العينة حول استخدام أدوات التقويم تبعا للمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	ليسانس		بكالوريا		ثانوي(نهائي)
ليسانس	/		**		**
بكالوريا	0.94	0.94	/		**
ثانوي(نهائي)	6,23*	0.02	5,29	0.21	/

وبالنظر إلى الجدول (19) نلاحظ الفروق الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح الأساتذة الذين يملكون مؤهل علمي (ليسانس) على الذين يملكون (بكالوريا) و(مستوى ثانوي)، فنتيجة اختبار شيفيه 6,23 دالة عند مستوى الدلالة 0.022 لصالح المؤهل العلمي (ليسانس).

أما تفسير هذه الفروق راجع للاختلافات الواضحة في الشهادات بين الأساتذة في المدرسة الواحدة ، فمنهم من يملك شهادة ليسانس و منهم البكالوريا و منهم لا يملك أي شهادة (مستوى الثالثة ثانوي وأقل)، لذلك تكون هناك فروق في استخدام أدوات التقويم التربوي، بالإضافة أن وزارة التربية والتعليم في بداية الستينات والسبعينات وظفت في التعليم بكل أطواره بأقل مؤهل، و ذلك لضرورة وحاجة الدولة لكل إطار مهما كان مستواه في ذلك الوقت، ولكنها تداركت الأمر وفتحت المعاهد المتخصصة في تكوين المعلمين والأساتذة والمدارس العليا في كل التخصصات الضرورية وكانت هذه الخطة مميزة في تاريخ التربية في الجزائر، لكنه تم غلق هذه المعاهد لأسباب متعددة

بعدما توفر الأستاذ بشهادات عليا ومستعد للعمل في أي طور تعليمي، لكن ضرورة التكوين المتخصص والتدريب المؤهل لا غنى عنه، لأننا لا نستطيع تدارك هذا النقص إلا بعمل دورات تكوينية.

أما تفسير الفروق لصالح الذي يملك المؤهل العلمي (ليسانس)، راجع إلى تكوينه الجامعي، حيث يكون قد خضع إلى تكوين عالي المستوى في مجال التربية أو في غيره من المجالات العلمية أو الأدبية، مما يكسب الأستاذ مستوى مرتفع من التفكير، وسعة في المعارف، كما أكسبته الدراسات العليا القدرة على اكتساب المعارف بسهولة أكثر من غيرهم، وهو قادر على فهم الطرق الحديثة في التقويم التربوي، لذلك إخضاعه لفترة تكوين ميداني يأتي بنتائج جيدة .

ومع ذلك فإن الأساتذة في عمومهم يعانون عند استخدام المقاربة بالكفاءات في التدريس، بسبب أنها تستلزم معارف موسعة في التربية حول موضوع المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى رواسب تطبيق المقاربة بالأهداف من قبل، حيث يصعب على الأستاذ تغيير أفكاره بين لحظة وأخرى، ويصعب تغيير المقاربة دون مقاومة، لذلك يجب التغلب على النقص في معارف الأساتذة بالتكوين أثناء الخدمة أو المطالعة الدائمة في مجال التربية والتعليم والتكوين المتواصل للأساتذة من طرف المفتشين.

وقد توافقت الدراسة مع دراسة بوعيشة (2007) حيث توصلت إلى أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة 25% أما الأستاذ المجاز فيمارس التقويم 17.16% وهذه نسب ضعيفة ودراسة الغامدي (2010) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

في حين تعارضت مع نتائج دراسة آذار فلنبان (2010) فوجدت عدم وجود فروق بين المعلمات والمشرفات فيما يتعلق بأهمية ملف انجاز تعزى لمتغير المؤهل العلمي ودراسة درويش (2013) أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي لاختلاف الظروف المحيطة بتكوين المنظومات التربوية. ودراسة الزعبي (2013) التي توصلت إلى أنه لا تظهر النتائج فروق لأي من التغيرات : النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.

6-2-2- عرض وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الثاني:

- هل توجد فروق بين أساتذة المرحلة الابتدائية في استخدام أدوات التقويم لمادة الرياضيات تعزى لعامل سنوات الخبرة.

لأجل معرفة تأثير عامل سنوات الخبرة على استخدام أساتذة الابتدائي لأدوات التقويم التربوي في مادة الرياضيات، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وفي مايلي توضيح ذلك:

الجدول (20): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق (ANOVA)

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0,389	21,0	134,636	3	403,9	بين المجموعات
		132,706	127	16853,7	داخل المجموعات
			130	17257,6	المجموع

يبين الجدول (20) أن قيمة (F) المحسوبة بلغت 1.02 وهي غير دالة إحصائياً، بالإضافة أن قيمة F المحسوبة أقل من قيمة F المجدولة ، وبذلك نستطيع القول أنه لا توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في استخدام أدوات التقويم التربوي لمادة الرياضيات تعزى لعامل سنوات الخبرة، مما يبين أن عامل سنوات الخبرة ليس له تأثير على استخدام الأساتذة لأدوات التقويم التربوي.

أما تفسير ذلك فراجع إلى أن سنوات العمل للأستاذ في التعليم، لم تكن تشكل فرقا في المعرفة بالتقويم التربوي وتطبيقاته، بحكم أن التكوين الأصلي للأستاذ لم يكن وفق برنامج مخصص للتدريب على التعليم بل كان علمي تخصصي بحث لا يتطرق لمواضيع تربوية، وكان التوظيف كان على أساس الشهادة، لذلك لم يكن هناك تطور في تكوين الأساتذة في استخدام أدوات التقويم التربوي، ولأن الأستاذ يكرر في نفس المعارف دون تجديد أو دون أن يخضع لتدريب متجدد، لا تزيده الخبرة أي معارف إضافية حول استخدام أدوات التقويم.

وقد يرجع لكون أن تجربة الأساتذة القدامى في استخدام أدوات التقويم التربوي تتقارب مع الأساتذة الذين تكونوا في الجامعة أو الذين خضعوا للتكوين في المعاهد التكنولوجية وبذلك تتساوى التجربة بين النوعين.

إن سنوات الخبرة لا تعتبر مؤشر كفاية مهنية لفاعلية الاستخدام حيث أن المعلم يكرر نفسه خلال سنوات التدريس ولا تزداد معلوماته ما لم تدعم بتحصيل علمي أعلى أو دورات تدريبية في المجالات التربوية مما يضعف عامل الخبرة، كذلك التطورات الحاصلة في التعليم بالإصلاح التربوي في المنظومة التربوية مع إدخال المقاربة بالكفاءات ، مما جعلت الأستاذ الذي دخل في التسعينات أو قبلها يراجع معارفه ومعلوماته حول استخدام أدوات التقويم في ظل تطبيق المقاربة

بالكفاءات، أما الأستاذ حديث العهد بالتعليم فهو مشبع بالمعارف الخاصة بتطبيق المقاربة الجديدة ، وبذلك تختفي الفروق وفق سنوات الخبرة على التفريق بينهم.

حيث وافقت هذه النتيجة ما جاء في الدراسات التالية: درويش(2013) التي توصلت إلى نتائج عدم وجود فروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة وطريقة المعرفة. أما الغامدي(2010) فوجدت أنه لا توجد فروق بين معاملات الصدق التلازمي وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى إلى سنوات الخبرة. أما آذار فلمبان (2010) فوجدت عدم وجود فروق بين المعلمات والمشرفات فيما يتعلق بأهمية ملف انجاز تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أما الدراسات التي تعارضت مع النتائج التي حصلنا عليها، فدراسة بوعيشة وآخرون(2007) التي توصلت إلى أنه ثبت انه توجد فروق بين الأستاذ المجاز ومعلم المرحلة الأساسية من وجهة نظر المفتشين، وهذه الفروق لصالح المعلم ويرجع ذلك لخبرته واكتسابه لمهارات تفسير الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ. ودراسة خلود(2001) التي توصلت إلى أن نتائج الدراسة قد أظهرت فروقا فيما يتصل بسنوات الخبرة التدريسية للمعلمين ودراسة المطيري(2010) والتي توصلت إلى انه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم، زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر. أما دراسة لبنى (2008) التي توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة بالنسبة لممارسات المعلمين والمعلمات لكل واحد من الأساليب الثلاثة.

ملخص نتائج الدراسة:

إن دراستنا المعنونة بواقع استخدام أدوات التقويم التربوي لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية التي أجريت في بعض مقاطعات ولاية المسيلة (6 مقاطعات)، التي استخدمنا فيها استبيان تم بناؤه وفق الطرق العلمية المتعارف عليها، وبعد تطبيقه على عينة مكونة من 131 أستاذ في الابتدائي، وتحليل نتائجه، حيث كانت النتائج تتمحور حول استخدام أدوات التقويم الثلاث ، الملاحظة والاختبارات (الكتابية-الشفوية)، ملف انجازات التلميذ.

فوجدنا أن الأداة الأولى الملاحظة قد حصلت على درجة مرتفعة (3.19) وفق المحك التقويمي، بمعنى أن الأستاذ في الابتدائي يستخدموها بكثرة في تقويم التلاميذ، وأرجعنا ذلك إلى أن الملاحظة أداة تقييمية ضرورية ومهمة، لأن متابعة الدائمة للتلميذ تعطي صورة واضحة عن مستواه ومدى التزامه واجتهاده، فهي تسهل اتخاذ القرارات حول توجيه التلميذ، كما أنها تكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ وبذلك تعرف نقائصه والإجراءات اللازمة لتعويض ذلك النقص.

أما الأداة الثانية من حيث الترتيب (الاختبارات)، فقد حصلت على درجة مرتفعة في درجات الاستخدام (3.00) وفق المحك التقويمي ، وفسرنا ذلك بأنه أمر طبيعي وواقعي أن تحصل على هذه النتيجة لأننا نرى في مدارسنا استخدام الاختبارات كأداة تقييمية وحيدة ، والتي قسمناها إلى قسمين (اختبارات كتابية واختبارات شفوية).

الاختبارات الكتابية حصلت على درجة مرتفعة في درجات الاستخدام (3.01) وفق المحك التقويمي، حيث تعتبر أساس التقويم وفق المقاربة بالأهداف التي كانت مستخدمة من قبل، فمسار التلميذ مرتبط بالامتحانات الرسمية التي تجرى على شكل اختبارات محروسة، ولكننا لا ننكر فائدتها لأنها تخضع التلميذ لفترة جيدة تمحيص للمستوى لمدى إتقانه وفهمه لمادة الرياضيات.

أما الاختبارات الشفوية فقد وجدنا أن استخدامها متوسط (2.99) وفق المحك التقويمي، وذلك لان استخدامها في فترات معينة من السنة، ففيه يخضع الأستاذ التلميذ للاختبار، ويكشف قدراته على الإجابة ومدى إمكانياته ويدفعه للتغلب على الخوف والخجل، مما يقدم للأستاذ صورة واضحة عن إمكانية تقدمه في مادة الرياضيات.

لكننا وجدنا أن الأداة التقويمية ملف انجازات التلميذ ، التي لا يتم استخدامها كما يجب، فالأساتذة ليس لهم صورة واضحة عن كيفية استخدامها وبنائها، فقد حصلت على درجة ضعيفة (1.98) وفق المحك التقويمي، ويرجع ذلك لكون وزارة التربية الوطنية ، لا تدخلها ضمن أدوات التقويم المعتمدة رغم أهميتها وفعاليتها، بالرغم أن الأستاذ يعلم مدى أهميتها في تقويم القدرات الكامنة للتلاميذ ، فهي مهمة في متابعة انجازات التلميذ وتوثيقها ومتابعة الأولياء والأساتذة لتطورات التلميذ.

أما عن الفروق الدالة التي وجدناها بين الأساتذة في استخدام أدوات التقويم التربوي وفق مؤهلاتهم العلمية، حيث كانت قيمة ف المحسوبة بلغت 4.08 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أما عن نتيجة اختبار شيفيه 6,23 دالة عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المؤهل العلمي (ليسانس) ،مما يبين الفروق تعود للذين يملكون مؤهل (ليسانس) على حساب الذين يملكون (البكالوريا أو المستوى الثانوي)، وقد يرجع السبب لخضوعهم لتكوين عالي المستوى في الجامعة إما في مجال التربية أو مجال آخر.

كما أننا لم نجد فروقا بين الأساتذة وفق عامل سنوات الخبرة، فقيمة (F) المحسوبة بلغت 1.02 وهي غير دالة إحصائيا وقد أرجعنا عدم وجود الفروق بين الأساتذة إلى التطورات الحاصلة في التعليم والإصلاح التربوي في المنظومة التربوية مع إدخال المقاربة بالكفاءات، مما جعلت الأستاذ

الذي دخل في التسعينات أو قبلها يراجع معارفه ومعلوماته حول استخدام أدوات التقويم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، أما الأستاذ حديث العهد بالتعليم فهو مشبع بالمعارف الخاصة بتطبيق المقاربة الجديدة ، وبذلك تختفي الفروق وفق سنوات الخبرة على التفريق بينهم.

الخاتمة:

يعتبر التقويم التربوي احد الأركان الأساسية في المنظومة التربوية ، يؤثر على مكوناتها ويتأثر بها، فمن خلاله تصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء ما نصبو إليه من أهداف، ثم نتخذ القرارات والإجراءات لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.

انطلقت الدراسة التي بين أيدينا من إشكالية البحث عن واقع استخدام أساتذة المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التربوي، حيث أردنا معرفة مدى استخدام مختلف الأدوات التقييمية في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات خلال سنوات الإصلاح التربوي، الذي قامت به الوزارة وبعد البحث في الدراسات السابقة الجزائرية ومناقشات مباشرة مع أساتذة المرحلة الابتدائية، رأينا أن نبحت في أدوات التقويم التربوي مثل استخدام الملاحظة أو الاختبارات بأنواعها أو ملف انجازات التلميذ.

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة نستطيع القول أن الأساتذة يصعب عليهم استخدام كل الأدوات لأجل تقويم التلميذ على أكمل وجه، بسبب الصعوبات التي يواجهونها، فمنها صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية، منها نقص تكوين الأساتذة في مجال المقاربة بالكفاءات وبالتالي في التقويم التربوي، كما يمكن اعتبار الآثار الناجمة عن مقاومة التغيير من نظام المقاربة بالأهداف إلى نظام المقاربة بالكفاءات من الأسباب التي تحد من استخدام الأدوات التقييمية، بالإضافة إلى اكتظاظ الأقسام والحجم الساعي الكبير الذي يعاني منه أساتذة التعليم الابتدائي دون غيرهم.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها نورد الاقتراحات التالية:

- ضرورة إجراء تكوين متخصص لأساتذة المرحلة الابتدائية وفق نظم المقاربة بالكفاءات من طرف مختصين ذوو مستوى عالي في مجال التربية والتعليم.
- ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في أي تغيير أو إصلاح، مع المبررات العلمية اللازمة، فالأستاذ هو الذي يستطيع إنجاح الإصلاح أو إفشاله.
- تخفيف المناهج الدراسية الخاصة بالأطوار الدنيا والتقليل من الكتب المدرسية التي تثقل كاهل التلميذ وبالتالي تقلل من الفائدة التعليمية والتربوية.
- ضرورة تمديد الطور الابتدائي إلى ستة سنوات، لكي يستطيع التلميذ الاستفادة من هذه المرحلة على أكمل وجه.
- التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد وتحديد العدد في الحدود المعقولة.

المراجع:

- الكتب:

1. أبو العباس، أحمد والعطروني، محمد علي.(1986). "تدريس الرياضيات المعاصرة في المرحلة الابتدائية". ط1. الكويت: دار القلم.
2. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.(1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
3. أبو نمر، محمد خميس.(2001). إدارة الصفوف وتنظيمها. عمان: دار يافا للنشر والتوزيع والطباعة.
4. أبوسل، محمد عبد الكريم. (1999). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها . عمان: دار الفرقان.
5. ابوعلام، رجاء محمود.(2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
6. أحمد، محمد عبد السلام(1960): القياس النفسي والتربوي ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
7. اسماعيل ، محمد الأمين.(2001) . طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
8. أوحيدة، علي.(1997). الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس. د ط . باتنة: مطابع عمار قرفي.
9. باهي مصطفى حسين و النمر ، فاتن زكريا .(2004). التقويم في مجال العلوم التربوية و النفسية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
10. بعبيع ، نادية .(1996). أهمية الاختبارات المحكية المرجع في التقويم التربوي: رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة
11. بوسالم، عبد العزيز.(2014). القياس في علم النفس والتربية. ط1. الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
12. جلال ،عبد الخالق.(2001). العمل مع الحالات الفردية. الإسكندرية: الكتاب الجامعي الحديث.
13. الدريج ، محمد .(1991). تحليل العملية التعليمية. ط2. الجزائر: قصر الكتاب،
14. الدوسري، راشد حماد. (2007). القياس والتقويم التربوي الحديث. ط1. عمان: دار الفكر.
15. وزارة التربية الوطنية.(2011). الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

16. وزارة التربية الوطنية.(2011).الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
17. وزارة التربية الوطنية،أ.(2011). منهاج السنة الأولى ابتدائي. الجزائر : ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
18. وزارة التربية الوطنية،ب.(2011). منهاج السنة الثالثة ابتدائي. الجزائر : ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
19. وزارة التربية الوطنية،ت.(2011). منهاج السنة الثانية ابتدائي. الجزائر : ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
20. وزارة التربية الوطنية،ث.(2011). منهاج السنة الرابعة ابتدائي. الجزائر: ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
21. وزارة التربية الوطنية،ج .(2011). منهاج السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
22. وزارة التربية الوطنية .(2004).القانون والتشريع المدرسي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
23. وزارة التربية الوطنية.(2003). الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
24. وزارة التربية الوطنية.(2012). النشرة الرسمية.العدد549. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
25. زرواتي ، رشيد.(2002). تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية. :دار الجامعية للنشر، دون ذكر مدينة النشر.
26. الزغول ، عماد عبد الرحيم (2001 - 2002) . مبادئ علم النفس التربوي .ط2 . العين. الإمارات العربية المتحدة :دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع .
27. زهران ، حامد عبد السلام.(1995). علم النفس النمو (الطفولة و المراهقة). ط5 .القاهرة: . عالم الكتاب.
28. زيدان ، محمد مصطفى. (1996). النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية. جدة : دار الشروق.
29. حروش ،رفيقة .(2010). إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية.الجزائر : دار الخلدونية.
30. الحريري، رافدة و بن رجب، زهرة. (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. عمان: دار المناهج

31. الحريري، رافدة.(2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. ط1. عمان: دار الفكر.
32. ماضي ، يحي صلاح. (2011). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات. ط2. عمان : دار بيونو للنشر و التوزيع.
33. مصطفى، حسن وآخرون.(1982). "اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.
34. مقداد ، محمد وآخرون .(1998) . قراءات في التقويم التربوي .ط1. الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي.
35. منسى، محمود عبد الحليم . (1998)التقويم التربوي . الإسكندرية.مصر: دار المعرفة الجامعية.
36. منسي، محمود عبد الحليم .(2000). علم النفس التربوي للمعلمين. الإسكندرية- مصر: دار المعرفة الجامعية.
37. منسي، محمود عبد الحليم .(2000). علم النفس التربوي للمعلمين.الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
38. منصور، عبد المجيد سيد احمد. (2003). موسوعة تنمية الطفل ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية، الأسباب وطرق العلاج. القاهرة : دار قباء.
39. نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليان(2005) ،مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط3، دار الفكر ، عمان ، الأردن.
40. السعيد ، أنور.(1995). إدارة الصفوف "تعيين دراسي. عمان: " معهد التربية،الأنروا، اليونسكو.
41. سليم ، محمد صابر وآخرون. (2006). بناء المناهج وتخطيطها. ط1. عمان :دار الفكر.
42. سليم، مريم. (2002). علم النفس النمو. بيروت : دار النهضة العربية.
43. سهيل، رزق ذياب.(2006).المدرسة الفاعلة ، مفهومها،معاييرها، مؤشرات، غزة: بدون طبعة.
44. العاجز، فؤاد.(2007).الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق.ط3.غزة : دار المقداد للطباعة.
45. عباس ، فيصل .(1996).الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. ط1. بيروت: دار الفكر العربي.
46. عبد السميع، مصطفى و حوالة سهير محمد. (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. ط1. عمان: دار الفكر.

47. عبد الهادي ، نبيل .(2002). القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط2. عمان : دار وائل للنشر و التوزيع.
48. عبد الهادي، نبيل و أبو الرب ، يوسف و عبد السلام ، حمادة.(2002). أساليب تدريس الرياضيات والعلوم. ط1. عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع.
49. عبود، وآخرون. (2000). "إدارة المدرسة الابتدائية" . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
50. عبيد ، وليم وآخرون. (1998). تعليم وتعلم الرياضيات. الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
51. عبيد، وليم.(2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار الميسرة
52. عدس ، عبد الرحمان عدس و قطامي، يوسف.(2008). علم النفس التربوي النظرية و التطبيق. ط4. عمان: دار الفكر.
53. عدس ، محمد عبد الرحيم .(1995) . واقعنا التربوي إلى أين؟. ط1. القاهرة. مصر: عالم الكتب.
54. عدس ، محمد عبد الرحيم وآخرون.(1998) . الإدارة والإشراف التربوي. عمان: مطابع الإيمان.
55. عرفان ، خالد محمود .(2004). التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا . ط 1. القاهرة : عالم الكتب.
56. عريفج ، سامي سلطي.(2004).الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار الفكر.
57. عقيلان ، إبراهيم محمد.(2000). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
58. فرج، عبد اللطيف.(2008). منهج المرحلة الابتدائية. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع
59. صبري،محمد والنمر، فؤاد.(2003). التفكير العلمي والتفكير النقدي. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.
60. القاطوني، عبد الله. (1996). طبيعة الرياضيات والإشراف عليها. عمان : معهد التربية للانروا.
61. القفاص، وليد عفيفي.(2011). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة:المكتب الجامعي الحديث.
62. شبشوب، احمد .(1991). علوم التربية .الجزائر : المؤسسة الوطنية للكتاب.

63. تركي، محمد.(1984).مناهج البحث في علوم التربية وعلوم النفس.الجزائر:المؤسسة الوطنية للكتاب.

64. غانم، محمود محمد .(1997). القياس والتقويم .حائل.المملكة العربية السعودية: دار الأندلس.

– البحوث والدراسات :

65. أبو جلاله، صبحي حمدان، وجمل، محمد جهاد.(2007) . أثر استخدام الطالب/المعلم لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية. دمشق: مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، جامعة دمشق.

66. بدر، بثينة.(2010).الاتجاهات الحديثة في تقويم المعرفة الرياضية: مجلة التربية العلمية،المجلد الثالث عشر،العدد الثاني، ص114-64.

67. البشير ،أكرم عادل و برهم ، اريج عصام.(2009). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية: الجامعة الهاشمية، الأردن.

68. بكار، نادية والبسام ، منيرة.(2001). البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين. مصر: مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

69. بن سي مسعود، لبنى .(2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات: رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر.

70. بن عالية، وهيبة .(2002) . تصور مفهوم التقويم ،لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي. الجزائر: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ، مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة.

71. البنا ، حمدي.(2000). فعالية التدريس باستراتيجيات المتشابهات في التحصيل وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية:الجمعية المصرية العلمية، المجلد الثاني،جامعة عين شمس ،مصر.

72. بوخنان ، صالح .(1993)، اثر الحصص الاستدراكية في رفع تحصيل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير في العلوم التربوية.جامعة قسنطينة.

73. بوعيشة، نورة و بن عمار،سمية. (2007). ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربوي: مداخلة في ملتقى التكوين بالكفايات بالتربية، جامعة ورقلة، الجزائر.

74. الداود، هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن.(2004). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات: رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

75. الزعبي، أمال احمد.(2013). درجة استخدام وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد 21 العدد 3 ص 165 - ص 197 يوليو 2013، جامعة اليرموك، الأردن.
76. حسن محمود محمد.(1997). أثر التقويم البنائي على تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني متوسط بالمملكة السعودية.(ج1): مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، عدد 13.
77. حمود، طه صالح.(2003). بواقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي: رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.
78. مراد، خلود علي.(2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي: مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 2 العدد 4 ديسمبر 2001، جامعة البحرين، البحرين، ص ص 192-193.
79. المطيري، عيسى بن فرج. (2010). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة: مذكرة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.
80. ميمون ، حدة .(2002). التعامل مع الخطأ في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي الطورين 1 و 2 من التعليم الأساسي. الجزائر: مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ،مودة بالمكتبة الوطنية بالحامة.
81. نصر، حمدان علي.(1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الثالث عشر، السنة السابعة، كانون ثاني. عمان، الأردن.
82. عفانة ، محمد.(2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
83. فلمبان، آذار بنت عبد الله جميل.(2010). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة: جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
84. الشرعة، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم.(2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: مجلة العلوم التربوية والنفسية -المجلد 14 العدد 2 يونيو 2013، ص ص 73-104، البحرين.
85. خطوط ، رمضان.(2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق: رسالة ماجستير، جامعة المسيلة، الجزائر.

86. خنيش ، يوسف.(2006). صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها: رسالة ماجستير، جامعة باتنة، الجزائر.

– الدراسات والكتب الأجنبية:

87. Abrecht , Roland.(1991). évaluation formative analyse critique, Bruxelles .

88. ALLAL L, et al.(1979).L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Neuchâtel, université de Genève. Berne. Peter Lang.

89. Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. et Lévy, J.-F. (2004). *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. Note évaluation 12/2004, 04.13 décembre*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

90. Cardinet, Jean.(1988)., Évaluation scolaire et pratique, Bruxelles. De Boeck,

91. Gérard Yvroud.(1999). Les dispositifs d'évaluation formative sont-ils efficaces: Université Pierre MENDÈS,GRENOBLE 2, Département des Sciences de l'Éducation , Équipe APEA, Académie de Grenoble, France.

92. Ministère de l'Éducation du Québec ,MÉQ (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

93. Scallon , Gérard .(1988). L'évaluation formative des apprentissages les presses de l'université laval.tom 1.Québec.

قائمة الملاحق:

الملحق رقم 1: الاستبيان في صورته الأولى (الموزع على العينة الاستطلاعية)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة-2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استبيان أدوات التقويم لمادة الرياضيات

التعليمات: أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، أقدم لك مجموعة من العبارات تقيس مدى استخدامك لأدوات التقويم التربوي المختلفة، عندما تريد أن تقوّم تلاميذك، ولا يعتبر الاستبيان تقويماً للأستاذ وإنما هدفه معرفة واقع استخدام أدوات التقويم في المدرسة الابتدائية، ولن تستخدم مشاركتك إلا في إطار خدمة البحث العلمي.

والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيداً، ثم ضع علامة (x) في احد المربعات الأربعة (دائماً **toujours**)، غالباً (**souvent**)، أحياناً (**quelquefois**)، أبداً (**jamais**)، المبينة أمام كل عبارة لتعبر عن رأيك الحقيقي في مدى استخدامك لهذه الأداة التقويمية.

بيانات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 - 10 سنوات ☐ من 10 - 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐ .

المؤهل العلمي: ثانوي ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

أشكركم على حسن تعاونكم، وبالتوفيق

الباحث

	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	أتبادل مع الزملاء الأساتذة أسئلة الاختبارات التحصيلية.				
2	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة				
3	أحدد الكفاءات المستهدفة و ترتيبها أثناء إعداد الاختبار الكتابي.				
4	أتابع باستمرار ملف انجازات التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه				
5	أبدأ الاختبار التحصيلي الشفوي بطرح الأسئلة السهلة .				
6	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التحصيلي الكتابي.				
7	أراقب التلاميذ أثناء انجازهم التمارين الرياضية داخل القسم.				
8	أستفيد من ملف انجازات التلميذ في تقويمه.				
9	أرتب أسئلة الاختبارات التحصيلية من السهل إلى الصعب.				
10	أركز على مدى إتقان التلميذ لإجراء العمليات الأربعة.				
11	أستخدم الاختبارات الكتابية دون غيرها في لأجل التقويم				
12	أراقب انجاز التلاميذ للواجبات المنزلية باستمرار.				
13	أستخدم في الاختبارات التحصيلية الكتابية الوضعيات الإدماجية.				
14	أستفيد من نتائج الدفتر المدرسي في تشخيص المستوى التحصيلي للتلميذ.				
15	أركز على معرفة قراءة الأعداد في الحساب.				
16	أستخدم مسائل الواجبات المنزلية لتتقيد التلاميذ في إطار التقويم المستمر .				
17	أستخدم طريقة اللوحة في ملاحظة أعمال التلاميذ.				
18	أستعمل اختبار كتابي واحد في التقويم الفصلي.				
19	أضمن ملف انجازات التلميذ الضعيف أنشطة المعالجة.				
20	أركز في الاختبار التحصيلي الشفوي على المواضيع التي يتقنها.				
21	أستعمل نقاط كراسات القسم في التقويم المستمر .				
22	أسمح لكل تلميذ بتصحيح أخطاء زميله.				
23	أستعين في إعداد الاختبار الكتابي بالكتاب المدرسي.				
24	أضمن ملف انجازات التلميذ أعماله المميزة.				

				25	اطرح أسئلة صعبة على التلاميذ خلال الاختبار الكتابي.
				26	استعين في إعداد الاختبار الكتابي باختبارات سابقة.
				27	اصدر حكما على التلميذ من خلال عدة ملاحظات.
				28	استعين في إعداد الاختبار الكتابي بالزملاء الأساتذة.
				29	اضمن ملف انجازات التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.
				30	اعتمد على الحساب الذهني في الاختبار التحصيلي الشفوي.
				31	اعتبر نتائج العام السابق كمطلق لمعرفة مستوى كل تلميذ.
				32	أعطي الاهتمام الأكبر في التقويم للنشاط اليومي للتلميذ أكثر من الاختبارات.
				33	أقوم التلاميذ أثناء العمل في مجموعات.
				34	أقوم التلميذ من خلال تقريب الإجابة الصحيحة أثناء الاختبار الشفوي.
				35	أوفر الفرصة المناسبة لكل متعلم لإعادة تقويمه.
				36	أشرك معظم التلاميذ في حل التمارين الرياضية على السبورة.
				37	توفير الفرصة للتلميذ لتقويم نفسه بنفسه.
				38	امتنح التلميذ في المعارف الهندسية البسيطة.
				39	نتائج الاختبارات التحصيلية السنوية كافية لاتخاذ قرار الانتقال أو الرسوب.
				40	أقوم بمقابلات فردية مع التلاميذ الذين تكثر أخطائهم.
				41	تهدئة التلميذ وطمأنته قبل الشروع في الاختبار التحصيلي الشفوي.
				42	نحدد مستويات التلاميذ الدراسية من خلال الاختبار التشخيصي.
				43	أقيم دائما كراسات التلاميذ وكتب النشاطات.
				44	طريقة طرح الأسئلة هادئة وبصوت مسموع أثناء الاختبار الشفوي.
				45	يجب أن يقوم التلميذ بالمراجعة من اجل الاختبارات فقط.

الملحق رقم 2: الاستبيان في صورته النهائية:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة-2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استبيان أدوات التقويم لمادة الرياضيات

التعليمات: أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، أقدم لك مجموعة من العبارات تقيس مدى استخدامك لأدوات التقويم التربوي المختلفة، عندما تريد أن تقوم تلاميذك، ولا يعتبر الاستبيان تقويما للأستاذ وإنما هدفه معرفة واقع استخدام أدوات التقويم في المدرسة الابتدائية، ولن تستخدم مشاركتك إلا في إطار خدمة البحث العلمي.

والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيدا، ثم ضع علامة (x) في احد المربعات الأربعة (دائما) (toujours)، غالبا (souvent)، أحيانا (quelquefois)، أبدا (jamais)) المبينة أمام كل عبارة لتعبر عن رأيك الحقيقي في مدى استخدامك لهذه الأداة التقويمية.

بيانات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 - 10 سنوات ☐ من 10 - 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐ .

المؤهل العلمي: ثانوي ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

أشكركم على حسن تعاونكم، وبالتوفيق

الباحث

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	أ تبادل مع الزملاء الأساتذة أسئلة الاختبارات التحصيلية.				
2	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة				
3	أحدد الكفاءات المستهدفة و ترتيبها أثناء إعداد الاختبار الكتابي.				
4	أتابع باستمرار ملف انجازات التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه				
5	أبدأ الاختبار التحصيلي الشفوي بطرح الأسئلة السهلة .				
6	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التحصيلي الكتابي.				
7	أراقب التلاميذ أثناء انجازهم التمارين الرياضية داخل القسم.				
8	أستفيد من ملف انجازات التلميذ في تقويمه.				
9	أرتب أسئلة الاختبارات التحصيلية من السهل إلى الصعب.				
10	أركز على مدى إتقان التلميذ لإجراء العمليات الأربعة.				
11	أراقب انجاز التلاميذ للواجبات المنزلية باستمرار.				
12	أستفيد من نتائج الدفتر المدرسي في تشخيص المستوى التحصيلي للتلميذ.				
13	أركز على معرفة قراءة الأعداد في الحساب.				
14	أستخدم مسائل الواجبات المنزلية لتتقيد التلاميذ في إطار التقويم المستمر .				
15	أستخدم طريقة اللوحة في ملاحظة أعمال التلاميذ.				
16	أضمن ملف انجازات التلميذ الضعيف أنشطة المعالجة.				
17	أركز في الاختبار التحصيلي الشفوي على المواضيع التي يتقنها.				
18	أستعمل نقاط كراسات القسم في التقويم المستمر .				
19	أسمح لكل تلميذ بتصحيح أخطاء زميله.				
20	أستعين في إعداد الاختبار الكتابي بالكتاب المدرسي.				
21	أضمن ملف انجازات التلميذ أعماله المميزة.				
22	أطرح أسئلة صعبة على التلاميذ خلال الاختبار الكتابي.				
23	أستعين في إعداد الاختبار الكتابي بالزملاء الأساتذة.				
24	أضمن ملف انجازات التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.				

				اعتمد على الحساب الذهني في الاختبار التحصيلي الشفوي.	25
				اعتبر نتائج العام السابق كمنطلق لمعرفة مستوى كل تلميذ.	26
				أعطي الاهتمام الأكبر في التقويم للنشاط اليومي للتلميذ أكثر من الاختبارات.	27
				أقوم التلاميذ أثناء العمل في مجموعات.	28
				أقوم التلميذ من خلال تقريب الإجابة الصحيحة أثناء الاختبار الشفوي.	29
				أوفر الفرصة المناسبة لكل متعلم لإعادة تقويمه.	30
				أشرك معظم التلاميذ في حل التمارين الرياضية على السبورة.	31
				توفير الفرصة للتلميذ لتقويم نفسه بنفسه.	32
				امتحان التلميذ في المعارف الهندسية البسيطة.	33
				نتائج الاختبارات التحصيلية السنوية كافية لاتخاذ قرار الانتقال أو الرسوب.	34
				أقوم بمقابلات فردية مع التلاميذ الذين تكثر أخطائهم.	35
				تهدئة التلميذ وطمأنته قبل الشروع في الاختبار التحصيلي الشفوي.	36
				نحدد مستويات التلاميذ الدراسية من خلال الاختبار التشخيصي.	37
				أقيم دائما كراسات التلاميذ وكتب النشاطات.	38
				طريقة طرح الأسئلة هادئة وبصوت مسموع أثناء الاختبار الشفوي.	39

résumé:

L'étude a porté sur la réalité de l'évaluation pédagogique en mathématiques au niveau primaire, Où nous nous sommes concentrés sur l'application des outils .

L'échantillon était composé d'enseignants du primaire qui travaillent dans certains départements de l'éducation, Lorsque le nombre de districts où l'éducation 62 départements d'éducation, et les procédures de sélection de l'échantillon a été aléatoirement, et Nous avons choisi six départements l'éducation, puis choisir 5 ou 6 écoles, y compris aléatoire.

Puis nous sommes allés dans les écoles sélectionnées, puis distribué le questionnaire aux enseignants de primaire et le nombre était de 131 après avoir recueilli le professeur de questionnaire.

Nos résultats sont comme suit:

- Le premier outil (observation comme un outil pour l'évaluation de l'éducation) a un degré élevé (3,19) selon le calendrier de test.
- Le deuxième outil (tests comme un outil d'évaluation), a obtenu un degré élevé (3,00), qui a été divisé en deux parties (tests écrites et orales), mais les Tests écrits comme un outil d'évaluation ont eu un haut degré (03,01), et Les Tests orales comme un outil d'évaluation, nous avons constaté que l'utilisation de la moyenne (2,99).
- Le troisième outil Portfolio, qui ne sont pas utilisés comme il se doit, il a obtenu un faible degré (1,98).

Les différences entre les enseignants à l'utilisation des outils d'évaluation de formation en fonction de leurs qualifications, et La valeur calculée F égal à 4,08 qui est statistiquement significative au niveau de signification de 0,05, Le test de Scheffé valait 6,23 statistiquement significative en faveur de la variable (License), au détriment de ceux qui ont (ou baccalauréat niveau et secondaire finale.

Nous avons trouvé des différences entre les professeurs variables selon les années d'expérience, la valeur de (F) calculé à 1,02 ce qui n'est pas statistiquement significative.

L'étude a recommandé l'invitation des enseignants du primaire d'élargir leurs connaissances, que ce soit personnellement ou cours de formation par le ministère pour suivre les progrès des méthodes d'enseignement et les techniques d'évaluation.