وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي.

درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

(دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات مدينتي ورقلة وتوقرت)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

– سناء سعدوني

– زروقي رشيدة

تحت إشراف الدكتورة:

د. نورة بوعيشة

السنة الجامعية: 2021/2020

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه والصلاة والسلام على صفوة الخلق أجمعين نبينا محمد وعلى اله وصحبه ومن سار على منهجه واقتدى بسنته إلى يوم الدين واعترافا بالفضل والشكر.

في البدء نشكر الله سبحانه وتعالى على فضله وإحسانه وعلى ما انعم به علينا من القدرة على إتمام هذه الدراسة ثم الشكر بعد الله لأهل الفضل اعترافا بفضلهم وتقديرا لجهدهم وسعيهم.

أولا نتقدم بجزيل الشكر لجامعة ورقلة، ثم كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم النفس وقسم علوم التربية،

وجميع أعضاء هيئة التدريس وكل من ساهم في تقديم المساعدة لنا لإتمام هذه الدراسة و إخراجها بصورتها الحالية.

و نخص بالشكر والتقدير للأستاذة بوعيشة نورة التي أشرفت على هذه الرسالة والتي وجدنا منها أستاذة معطاء سخية في عملها، وخلقها، وهو التزام ووفاء وتقدير وامتنان نظر ما قدمته لنا جزاها الله عنا خير الجزاء.

كما نتقدم بالشكر العظيم إلى أساتذة التعليم الابتدائي الذين أفادونا من خبراتهم وعلى تعاونهم معنا ونتقدم بالشكر إلى جميع الزملاء والطلبة الذين قدموا لنا يد العون في انجاز هذا العمل.

والله ولي التوفيق

سناء و رشيدة

الملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية التدريسية و درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ،بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية باختلاف الجنس والأقدمية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام أداتين: الأولى استبيان يقيس درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية من إعداد الطالبتين ، والثانية استبيان يقيس الفاعلية الذاتية التدريسية (**نافز احمد بقيعي (2016)**، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداتين تم توزيعها على عينة من الأساتذة بمدرستي ورقلة وتوقرت قوامها 266 أستاذا.

وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إإحصائيا باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من خلال برنامج sops النسخة 20 توصلت الدراسة إلى النتائج :

– توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية بين الأساتذة الذين يطبقون شروط اختبارات التحصيل الموضوعية ونظرائهم الذين لا يطبقونها وهذه الفروق لصالح الأساتذة الذين يطبقون شروط اختبارات التحصيل الموضوعية.

–لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس.

–لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف التقدمية.

***اقتراح:**

– إجراء دراسات حول مستوى الأستاذ الجامعي باعتباره المكون والمنتج المباشر لأساتذة التعليم الابتدائي.

–إجراء دراسة لمعرفة علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية بمتغيرات شخصية واجتماعية.

***الكلمات المفتاحية: شروط اختبارات التحصيل الموضوعية – الفاعلية الذاتية التدريسية.**

Summary:

The current study aimed to reveal the relationship between teaching self-efficacy and the degree of application of the conditions of objective achievement tests among primary education teachers, in addition to revealing the differences in teaching self-efficacy according to gender and seniority.

To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used, and to collect the study data, two tools were used:The first is a questionnaire that measures the degree of application of the conditions of objective achievement tests prepared by the two students, and the second is a questionnaire that measures teaching self-efficacy (Nafez Ahmed Baqiei (2016)), and after verifying the validity and reliability of the two tools, it was distributed to a sample of teachers in the two schools of Ouargla and Touggourt , consisting of 266 teachers.

After unloading the data and statistically processing it using the t-test for two independent samples through the spss program version 20, the study reached the results:

- There are differences in teaching self-efficacy between professors who apply the conditions of objective achievement tests and their counterparts who do not apply them, and these differences are in favor of professors who apply the conditions of objective achievement tests.

-There are no differences in the teaching self-efficacy of primary education teachers according to gender.

- There are no differences in the teaching self-efficacy of primary education teachers according to seniority.

Suggestion:

- Conducting studies on the level of the university professor as the component and direct product of primary education teachers.

-Conducting a study to find out the relationship of teaching self-efficacy with personal and social variables.

*** Keywords: conditions of objective achievement tests - teaching self-efficacy.**

فهرس المحتويات

الشكر والتقدير	**III**
ملخص الدراسة	**III**
فهرس المحتويات	**VI -VII -VIII**
فهرس الجداول	**IX**
فهرس الملاحق	**X**
المقدمة	**أ - ب**
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1-مشكلة الدراسة	**2- 3- 4**
2-تساؤلات الدراسة	**5**
3- فرضيات الدراسة	**5**
4- أهمية الدراسة	**5- 6**
5- أهداف الدراسة	**6**
6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	**7**
7-حدود الدراسة	**7**
الفصل الثاني: الإطار النظري لدراسة	
تمهيد	**9**
أولا:اختبارات التحصيل الموضوعية	
1-تعريف التقويم التربوي	**10- 11**
2-أهمية التقويم التربوي	**11**
3- أنواع التقويم التربوي	**12**
4- موضوعات التقويم التربوي	**12- 13**
5-تعريف اختبارات التحصيل	**14- 15**
6-أغراض اختبارات التحصيل	**15- 16**
7-أهمية اختبارات التحصيل	**17- 18**
8-تاريخ اختبارات التحصيل الموضوعية	**18- 19**
9-تعريف اختبارات التحصيل الموضوعية	**19- 20**

10- أنواع اختبارات التحصيل الموضوعية	**22 -21**
11-شروط اختبارات التحصيل الموضوعية	**24 -23 -22**
12-مزايا وعيوب اختبارات التحصيل الموضوعية	**25 -24**
ثانيا: الفاعلية الذاتية التدريسية	
أولا:الكفايات التدريسية	
1-تعريف الكفايات التدريسية	**29**
2-العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية	**30**
3- أهم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي	**33-32-31**
ثانيا:الاستراتجيات التعليمية التعلمية	
1-تعريف الاستراتجيات التعليمية	**34**
2-العناصر الأساسية للاستراتجيات التعليمية	**36 -35**
3- العوامل المؤثرة على اختيار الأستاذ للاستراتجيات التعليمية	**37 -36**
ثالثا:إدارة الصف	
1-تعريف الإدارة الصفية	**38 -37**
2-أهمية الإدارة الصفية	**39**
3-أنماط الإدارة الصفية	**41 -40**
4-استراتجيات الإدارة الصفية	**43 - 42 -41**
خلاصة الفصل	**44**
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	**61**
1-المنهج	**46**
2-العينة	**46**
3- أدوات الدراسة	**47**
4-الأساليب الإحصائية	**53 -52**
خلاصة الفصل	**59**
الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	

1-عرض ومناقشة و تفسير الفرضية الأول	**62 -61**
2-عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثاني	**63 -62**
3-عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالث	**65 -64**
استنتاج عام	**66**
قائمة المراجع	**-69-68** **72 -71-70**
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يوضح توزيع العينة الأساسية للمجتمع الأصلي لدراسة	48
2	جدول يبن توزيع العينة الأساسية حسب الجنس (ذكر، أنثى)	48
3	جدول يبن توزيع العينة الأساسية حسب سنوات العمل	48
4	جدول يوضح صدق البناء بطريقة المقارنة الطرفية	53
5	جدول يوضح معاملات ارتباط الفقرات بأبعاد الاستبيان	54- 55- 56
6	جدول يمثل معامل ألفاكرونباخ لأبعاد الاستبيان	57
7	جدول يوضح نتائج الفرضية الأولى	61
8	جدول يوضح نتائج الفرضية الثانية	63
9	جدول يوضح نتائج الفرضية الثالثة	65

قائمة الملاحق

الملحق	فهرس الملاحق	الصفحة
1	يمثل استمارة التحكيم	75- 76- 77- 78
2	يمثل قائمة المحكمين	78
3	الاستبيان في صورته النهائية	79- 80- 81
4	يمثل صدق المقارنة الطرفية	82
5	يمثل ثبات ألفاكرونباخ	83
6	استبيان الفاعلية الذاتية التدريسية	84- 85- 86- 87
7	يمثل معاملات الارتباط الفقرات بالأبعاد	88- 89- 90
8	يمثل معاملات الارتباط بعد بالدرجة الكلية	91
9	يمثل ثبات ألفاكرونباخ	92- 93- 94
10	يمثل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.	95- 96- 97- 98
11	يمثل تحليل التباين الأحادي	99

مقدمة

مقدمة

تعد العملية التعليمية التربوية من أهم الجوانب التي تسعى الدولة لتطويرها والرقي بها، وذلك من خلال تنمية المعارف والمهارات والقدرات العلمية للأفراد وبالتالي الحصول على مجتمع راقي ومثقف وواعي بحيث يصبح مقتدر على الإسهام الفعال في المجتمع والقيام بأدواره خير قيام.

والمعلم هو الركن الأساس الذي يتوقف عليه نجاح عملية التدريس وجودتها وفاعليتها في تحقيق الأهداف المخطط لها. لذا أولت الدراسات التربوية اهتماما كبيرا بالمعلم وصفاته ومهنته و أدوراه ومهامه المختلفة وحتى كيفية توظيفه في العملية التربوية والتي تظهر في أداءه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان يمكن ملاحظتها وقياسها.

كما أن تقويم أداء الأساتذة عملية موضوعية تفيد الأستاذ نفسه في معرفته لذاته و قدرته على التنظيم والتنفيذ والتخطيط كما تفيد الأطراف التربوية الأخرى ذات الصلة بتدريبه و تأهليه. لما لها من أهمية كبرى في نجاح العملية التربوية، و أحد المداخل الحديثة في تطوير التعليم.

ولذلك برزت أهمية الدراسة بكونها وسيلة لمعرفة كفاية الأساتذة في تطبيق شروط اختبارات التحصيل، والتعرف على مدى إدراكهم لنفسهم وقدراتهم، والمتمثلة في كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التدريس.

وانطلاقا من هذه النقطة حاولنا في دراستنا التعرف واكتشاف درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وتم احتواء إبعاد هذا الموضوع في هيكلة نظرية وتطبيقية. **حيث يحوي الجانب النظري:**

الفصل الأول: الذي يتناول تقديم موضوع الدراسة إشكالية الدراسة والتساؤلات بالإضافة إلى أهميتها وأهدافها والمصطلحات الإجرائية للدراسة وفروض الدراسة بالإضافة إلى الدراسات السابقة.

والفصل الثاني: الإطار النظر للدراسة الذي يدور حول اختبارات التحصيل الموضوعة حيث تناولنا تعريف التقويم التربوي أهميته وأهدافه وأنواعه تعريف اختبارات التحصيل أغراضه وأهميته، تاريخ اختبارات التحصيل الموضوعية أنواع الاختبارات الموضوعية و شروطها مزاياها وعيوبها وخلاصة

أما الفصل الثالث يختص بالفاعلية الذاتية التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي حيث احتوى على الفاعلية الذاتية التدريسية تعريف الكفايات التدريسية العوامل المؤثرة فيها أهم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي الاستراتجيات التعليمية التعلمية تعرفها و العناصر الأساسية لهذه الإستراتجيات و العوامل المؤثرة على اختيارها وإدارة الصف تعريفها و أهميتها و أنماطها و استراتجياتها و خلاصة.

أما الجانب الميداني يحتوي:

الفصل الرابع : الذي يشمل إجراءات الدراسة الميدانية : عرض فيها المنهج والعينة و أدوات الدراسة والدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية وخلاصة.

والفصل الخامس: شمل عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وعرض فيها نتائج كل الفرضيات ومناقشة نتائجها، وختم باستنتاج عام وتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

وختمت الدراسة بقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول
الجانب النظري

تقديم موضوع الدراسة

1-مشكلة الدراسة

2-تساؤلات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

6- فرضيات الدراسة

7-حدود الدراسة

1 –مشكلة الدراسة

يحتل التقويم التربوي مكانة كبيرة في كل مجالات الحياة بأنواعها فلا يمكن أن يتم عمل دون تقويم وذلك للإشارة إلى مواطن الضعف والقوة فيه. **(الحريري، 2008: 29)**

فالتقويم عندما نقول قوم المعلم أداء المتعلمين فإننا نعني أنه استخدام أدوات تربوية لقياس أداء المتعلمين، وحصل بذلك على قيمة وتقدير. **(منصور، وآخرون، 1996: 19)**

ومن الواضح لنا أن للتقويم أنواع التشخيصي الذي يتم في بداية العام أو قبل البدء في عملية التدريس. أما التكويني فيتم أثناء العملية التعليمية أو أثناء إعطاء الحصة الصفية، أما النهائي يتم هذا التقويم في نهاية الفصل أو السنة (عبد الهادي، 2002: 33) حيث في نهاية كل موسم أو فصل دراسي يمر المتعلم بتقويم ويكون هذا من خلال الاختبارات التحصيلية التي تعرف بأنها الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمعارف في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد.

(عمر، وآخرون، 2010: 96)

ومن بين هذه الاختبارات، الاختبارات الموضوعية وهي الاختبارات التي تشمل مفردات (أسئلة) موضوعية محددة المعنى ولكل منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها وأن تكون واضحة من حيث اللغة والمعنى بالنسبة لكل فرد. **(زيتون، 2003: 553)**

وللاختبارات الموضوعية أسس وشروط يجب على المعلمين العمل بها والتي يجب أن تراعى عند وضع الاختبارات الموضوعية وتقوم على مراعاة تمثيل مختلف الأهداف التربوية للمنهج في الاختبار وعلاقة الأسئلة الموضوعية بهذه الأهداف، وإلى أي حد تكون الأسئلة ممثلة للمواقف والمعلومات المختلفة والطرق التي توضح إجابات الطلاب. وتعتبر الأهداف التربوية نقطة البداية عند وضع الاختبار. **(منصور، وآخرون، 1996: 157)**.

وفي دراسة **علي عوينات** حول التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية (1998) طبقت على عينة قوامها (108) معلم ومعلمة وتوصلت نتائج الدراسة إلى : غياب مرجعية واضحة يستند إليها المعلمون في بناء أسئلتهم الاختيارية. وغياب معايير ومحكات معتمدة في عملية التصحيح. غياب الموضوعية في تقويم نتائج التلاميذ. الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ لا تعبر عن مستواهم الحقيقي، فلذلك يعد صدقها نسبي، وهي شكلية كالمضمون التي أعطيت من أجله.

(ساعد، و وسيلة، 2012: 153)

وفي دراسة أخرى لصباح ساعد (2011) توصلت الدراسة أن عملية تكوين الطلبة المعلمين من خلال مناهجها مازالت عاجزة عن تكوين معلمين ذوي كفايات معرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. وأن هناك ضعف واضح على مستوى الكفاية المعرفية لدى الأستاذ الجزائري في مجال الأبحاث الثلاثة المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية (من تخطيط، إعداد الفقرات، تفسير النتائج).

ولان الأستاذ عنصرا أساسيا ومهما في العملية التعليمية التعلمية والخصائص التي يتميز بها تلعب دورا بارزا في فاعلية العملية باعتبارها تشكل احد المدخلات التربوية المهمة والتي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج ألتحصيلي. **(ملجم،2001: 456)**

كما أن تقويم الأستاذ لمختلف جوانب أدائه التدريسي من بين الأساليب التقويم الذاتي التي يلجأ إليها التربويون لمعرفة رأي الأستاذ في ممارسته لمهارات التدريس داخل الفصل ، كما أن الأستاذ بإمكانه أن يقوم نفسه بإعداد قائمة أو مقياس متدرج يتضمن مجموعة من الأسئلة أو العبارات تعالج مجموعة من الكفايات والمهارات التدريسية ثم يجيب بنفسه على كل منها، بهدف تقييم ذاته والوقوف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لان ذلك مرتبطا ارتباطا وثيقا بفاعلية التدريس، فاكتساب الأستاذ لهذه

الكفايات التدريسية تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، حيث أكدت الأبحاث أن نجاح العملية التربوية مرتبط بقدرة المعلم والكفايات التي يتمتع بها، والتي تقوم أساسا على سلوك المعلم والممارسات التي طبقها إثناء العملية، سواء تعلق الأمر بتخطيطه للدرس، وتنفيذه لخطة الدرس أو تقويمه لسلوك التلاميذ **(محمدي،2016 :5)**، وكفايته في إدارة الصف والتنظيم، وكفاية الاتصال والتفاعل الصفي، وغيرها.

في **دراسة** قام بها **ألكثيري (2011)** والتي هدفت إلى معرفة مدى تصور معلمي مرحلة الثانوية في مدينة الرياض لفاعلية أدائهم في استراتجيات التعليم وإدارة الصف ، وتنشيط الطالب ، طبقت على عينة قوامها (753) معلما، وأظهرت النتائج أن الفاعلية في أدائهم بشكل عام فوق المتوسط لم ترقى لمستوى الجيد في أي محور من محاور الأداء.

وفي **دراسة ل : روكا واشبورن** (2006) ، والتي هدفت إلى معرفة الفاعلية الذاتية في ضوء الجنس والخبرة والمؤهل العلمي وعمر المعلم وبرامج إعداد المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (66) معلما من ولاية فلوريدا في أمريكا. وأظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية للمعلمين ذو الخبرة عالية أكثر من المعلمين ذوي الخبرة القليلة. كما أظهرت النتائج عن وجود تأثير في فاعلية الذاتية على متغير الجنس وعمر المعلم والمؤهل العلمي ونوعية برامج إعداد المعلمين.**(عبد بقيعي،2015: 599، 600)**

أما دراسة أبو تينة والخلايلة(2011) الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية وأساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في الأردن، على عينة قوامها (566) معلما ومعلمة، باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس اتجاهات ومعتقدات المعلمين حول الإدارة الصفية وأظهرت النتائج أن المعلمين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية وفي الإدارة الصفية.

(برهم، طلاحفة،2019: 491)

وانطلاقا مما تقدم من طرح تأتي هذه الدراسة لمعرفة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ومدى علاقتها بدرجة تطبيقهم لشروط اختبارات التحصيل الموضوعية. وهذا ما أدى إلى طرح التساؤلات الآتية:

- هل تختلف الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف درجة تطبيقهم شروط الاختبارات التحصيل الموضوعية ؟
- هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس؟
- هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية؟

3- فرضيات الدراسة

- لا توجد فروق يوج في الفاعلية الذاتية التدريسية بين الأساتذة الذين الابتدائي يطبقون شروط الاختبارات التحصيل الموضوعية ونظرائهم الذين لا يطبقون.
- لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس.
- لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية.

4- أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي نتناوله وهو موضوع التقويم التربوي الذي من خلاله تتم معرفة خبرة أساتذة المرحلة الابتدائية ودرجة تطبيقهم لشروط الاختبارات التحصيل الموضوعية وما ينبغي توفره في هذه الاختبارات، والتقويم عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها.

كما أنها تبحث في الفاعلية الذاتية التدريسية للأستاذ من الجانب الوظيفي الذي تجسده أفكاره الشخصية حول مدى إدراكه لذاته و قدراته وكفايته التدريسية، لأنه من المواضيع المهمة التي تؤدي إلى نجاح العملية التعليمية و تحقيق الهدف الشامل للتربية والتعليم في إعداد الفرد الكفء القادر على خدمة مجتمعه .

وبالإضافة التطرق لأستاذ التعليم الابتدائي باعتباره أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، وهو المسؤول الأول عن إحداث تغيير في المتعلمين، ومساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل.

وانطلاقا من أن الفاعلية الذاتية التدريسية تمثل أهم مؤشرات نجاح العملية التربوية في النظام التربوي وخاصة في ظل المقاربة بالكفايات ، فان هذه الدراسة تحاول تقديم فهم علمي للقدرات والمهارات المتضمنة في التدريس الفعال(التخطيط،التنفيذ،التقويم).

5 – أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

– الكشف عن الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي و درجة تطبيقهم لشروط اختبارات التحصيل الموضوعية.

– الكشف عن الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس

– الكشف عن الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

1- شروط الاختبارات التحصيل الموضوعي:

- **شروط بناء اختبارات التحصيل الموضوعية:** هي مجموعة الضوابط والمعايير والإجراءات التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم أثناء بناءه للاختبار الموضوعي وتتمثل في الجانب الشكلي والمضمون، **و** التي لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها، بحيث لو صححها أي معلم آخر ستكون الدرجة نفسها هذا لأن الإجابة عنها تكون مختصرة بالاختيار من متعدد أو مفردات التكملة أو مفردات المزواجة أو الصواب والخطأ.

2- الفاعلية الذاتية التدريسية:

ويقصد بالفاعلية الذاتية التدريسية المعتقدات أو التصورات التي يبنيها الأستاذ حول قدرته وكفايته ومهاراته التدريسية.

كما يعرفها الباحث هي معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة لدى التلاميذ، على اختلاف مستوياتهم التعليمية. و المقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية الذي قام الباحث بإعداده لهذه الغاية.

7-حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** أساتذة التعليم الابتدائي.
- **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 2021/2020.
- **الحدود المكانية :** بعض إبتدائيات مدينة ورقلة و مدينة توقورت.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- تمهيد

المبحث الأول: الاختبارات التحصيل الموضوعية

1- تعريف التقويم التربوي

2- أهمية التقويم التربوي.

3- أهداف التقويم التربوي.

4- أنواع التقويم التربوي.

5- تعريف اختبارات التحصيل

6- أغراض الاختبارات التحصيل

7- أهمية الاختبارات التحصيل

8- تاريخ اختبارات التحصيل الموضوعية

9- تعريف اختبارات التحصيل الموضوعية

10- أنواع الاختبارات الموضوعية

11- شروط اختبارات التحصيل الموضوعية

12- مزايا وعيوب اختبارات التحصيل الموضوعية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التقويم التربوي يعتبر ركن من أركان العملية التربوية، وتتمثل في تقويم كل ماله علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، فمن خلاله يجعل العملية التربوية عملية ديناميكية يشارك فيها الجميع . فالتقويم التربوي هو العملية إصلاح وتعديل والتي من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ومن ثم وصف العلاج اللازم لها لتعديل جوانب الضعف، فالتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية. وتهدف عملية التقويم إلى التطوير والتجديد. لذلك سوف نتطرق إلي تعريف التقويم التربوي، بالإضافة إلى أهميته في العملية التربوية، واهم أهدافه، وأنواعه والتطرق إلى موضوعات التقويم التربوي. بالإضافة إلى تعريف اختبارات التحصيل الموضوعية، وأنواعها وشروطها ومزاياها وعيوبها.

1- تعريف التقويم التربوي:

أ) تعريف التقويم (لغة):

جاء في **لسان العرب:** أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة: استقمت ألمتاعي قومته ، وفي الحديث، قالوا: يارسول الله (صلى الله عليه وسلم) لو قومت لنا فقال: الله هو المقوم أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمة.

فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، نقول قوم الشيء؛ أي وزنه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقوم درأه (خطاه) أزال اعوجاجه. **(ابن منظور، 1994: 500، 498)**

ب) تعريف التقويم التربوي (اصطلاحا):

ظهرت تعاريف كثيرة تفسر الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدنه التربية من تطور وسوف نركز على بعض التعاريف حسب الأهمية :

1 – تعريف تايلورtayler: عرفه بأنه: عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية.

(محمدي، 2016: 32)

2- تعريف بلومbloom: عرفه على انه: "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيها إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار او درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده".

(حديد، 2009: 40)

3- تعريف رافده الحريري: بأنه "عملية إصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية التي من خلالها اكتشاف مواطن القوة وتعزيزها، والتقويم عملية شاملة

ومستمرة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيها بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة". **(الحريري،2008 : 18)**

2- أهمية التقويم التربوي :

إن عملية التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتدريس وعملية التعلم ، وذلك لإرتباطها التام بالمنهاج الدراسي وأهدافه التربوية التعليمية والنفسية والاجتماعية .

وللتقويم أهمية كبرى في توجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ وليس من المفيد فحسب أن نعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة بل ينبغي أن نعرف أيضا تحصيلهم في أنواع مختلفة من الأهداف لكي تتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة .

3- أهداف التقويم :

حسب رافده الحريري (2008) فان التقويم التربوي يهدف بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من اجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقييمه.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي:

1- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.

2- الكشف عن مدى فاعلية في تقديم مادة التعلم .

3- التحقق من مدى ملائمة المنهج الدراسي للمرحلة العمرية و النمائية للتلاميذ.

4- توفير المعلومات اللازمة لإتخاذ قرارات مختلفة مثل: ترفيع التلاميذ ، تصنيفهم في مجموعات ، تشخيص جوانب القوة والضعف .

5- معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة التربوية، والقضاء على الظاهرة السلبية والعمل على تضليل الصعوبات بعد تشخيصها.

6- تحفيز إدارة المدرسة على بذل المزيد من العمل ، وتحفيز المعلم على النمو المهني ، والتلميذ المتعلم على التعلم. **(الحريري 2008 ،ص:2)**

4- أنواع التقويم التربوي :

4-1- التقويم التشخيصي (الأولي): هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس ، أو بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للتلميذ، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.

4-2- التقويم التكويني (البنائي): التقويم التكويني هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس من اجل تحسين العملية التعليمية والتعلمية، ومعرفة مدى تقدم التلميذ وكذلك تصحيح مسارا لعملية التعليمية التعلمية.

4-3- التقويم الختامي (التحصيلي): ويقصد به العملية التقويمية التي يجرى القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمام. من الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصلية ،وكذلك الامتحانات الشهرية. **(دحدي، الوناس،2017: 121)**

5- موضوعات التقويم التربوي

1- البرامج: ويقصد بالبرامج منظومة من الأنشطة المخطط لها الموجهة نحو تحقيق تغير محدد في شيء معين، وهذا يعني أن البرنامج له عنصران رئيسيان هما: خطة عمل موثقة وإجراءات عمل منسقة

مع ما تحتويه خطة العمل من أمثلة البرامج التربوية نجد برامج محو الأمية وبرامج العناية بالموهوبين والمتفوقين، برامج التربية الخاصة، برامج الأنشطة غير الصفية.....الخ.

2- السياسات التربوية: مثل السياسات ذات العلاقة بسن القبول للتلميذ في المدرسة الابتدائية، وأنظمة إلزامية التعليم، وتوزيع المراحل الدراسية إلى الابتدائية ومتوسطة وثانوية، والخطط الدراسية، لوائح الاختبارات، وتقويم التلاميذ.....الخ. ويعني التقويم التربوي بتحديد تأثير هذه السياسات في الفئة أو الفئات المستهدفة بها ، وكيفية حدوث ذلك التأثير، ويطلق على هذا النوع من التقويم التربوي عادة أبحاث السياسات.

3- المؤسسات: ويقصد بها الجهات المسؤولة عن التعليم (وزارات التربية) أو مؤسسات داخلة تحت مسؤوليتها مثل إدارات التعليم أو المدارس، بهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد فاعلية أهداف وعمليات وخدمات تلك المؤسسات ومدى توظيفها للموارد بشكل فعال.

4- النواتج: وهي ما ينتج من العملية التعليمية أو التأثير والتغير الذي تحدثه مثل تقويم تحصيل التلاميذ الدراسي ومدى اكتسابهم للمعارف والعلوم التي يتوقع أن يكتسبوها في كل سنة أو مرحلة دراسية، كما تشمل النواتج كذلك سلوك التلاميذ واتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم.

5- الأفراد: وذلك بتقويم أداء الأفراد ذوي العلاقة بالعملية التعليمية، مثل مدير التعليم، المشرفين التربويين الأداء التدريسي للمعلمين، مديري المدارس ومختلف مؤسسات التربية والتكوين ....الخ

ويطلق على هذا النوع من التقويم (تقويم الأداء) ويركز في مثل هذا النوع من التقويم على جمع المعلومات عن الأفراد بهدف اتخاذ قرارات، مثل التوظيف أو الترقية أو التحويل إلى عمل أخر أو الفصل من الخدمة ويستفاد منه كذلك في تحديد الاحتياجات التدريبية لهم. **(حديد،2009: 43)**

نرى بأن التقويم التربوي هو عملية الوصف الدقيق للحصول على البيانات وتوفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات، بمعنى أخر هو عملية تشخيصية وقائية وعلاجية، تهدف إلى تحسين مخرجات العملية التربوية بمفهومها العام، فمن خلاله نستطيع معرفة جوانب القوة، وجوانب الضعف لوضع الخطط المناسبة.

2-تعريف اختبارات التحصيل

أ- تعريف الاختبار:

طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجابته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية. **(توق، 2003 : 414)**

ب) تعريف التحصيل:

(لغة): حصل الشيء أي بقى وذهب ما سواه ويقال ما حصل في يدي شيء منه أي ما رجع وما بقي شيء ويقال تحصل الشيء بمعنى تجمع وثبت والمحصول ما بقي من الشيء حيث يقال هذا محصول كلامه ويقال ما لفلان محصول ولا معقول أي ماله رأي ولا تمييز. **(الطريري، 1997: 278)**

(إصطلاحا): إنن كلمة تحصيل (Achievement) إرتبطت إرتباطا مباشرا بالأداء الدراسي للطلاب ، حيث تستخدم للإشارة إلى المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب.

(الطريري، 1997: 278)

- تعريف الإختبارات التحصيلية :

تعريف محمد سليمان (2001): (Achivement test) هي أداة تقيس المعلومات والمهارات السابق دراستها من خلال مادة دراسية محددة. **(سليمان، 2001: 191)**

وتعرف أيضا: على أنها عينة من السلوكيات الدالة على السمة، أما الاختبار التحصيلي فهو عينة من الأسئلة، أو المهام التعليمية المصاغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما. وبهذا المنظور فإنه يمكن النظر إلى اختبار التحصيل على أنه مجموعة من الأسئلة وضعت لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا لدى المتعلمين. **(الزغول، 2012: 331)**

ومما سبق يتضح معنى الاختبارات التحصيل هو اختبار مستوى تحصيل الطالب في مادة دراسية معينة بحيث تكون قد درسها خلال السنة الدراسية، بهدف معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى اكتسابه للمعارف والمعلومات المقدمة له في هذه المادة الدراسية.

3- أغراض الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية من الأدوات التي يستخدمها الأستاذ للحكم على مستوى المتعلمين، وعلى مدى تقدمه في العملية التدريسية **ولها إغراض من بينها:**

- قياس تحصيل المتعلم.
- تقويم عمل المعلم .
- تقويم المنهج الدراسي.
- نقل المتعلمين من مرحلة إلى أخرى .
- تسجيل عمل للمتعلم.
- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية.
- اختيار المعلمين وتحسين مستوى الهيئة التدريسية.

- **التشخيص:** عند رسوب التلميذ في مادة معينة أو أكثر من مرة رغم دراسته المستمرة لها فإنه يلجأ إلى إعداد اختبار مهمته تشخيص الأسباب.
- **تحديد مستوى المتعلمين والمدارس:** عقد الاختبارات موجهة لصف ما لاكتشاف مستوى المتعلمين.
- قياس التقدم المعرفي.
- تقويم المنهج.
- تحسين أداء المعلمين.
- **التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم:** تقدم الاختبارات تغذية راجعة فورية حول سير العملية التعليمية، فتكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين مما يسمح بإتاحة الفرصة للمعلم في تعديل أساليبه في التعليم، أو السير بها قدما، وتسمح للمتعلم أيضا بتقويم نفسه وتنظيم وقته وجهده وتطوير عاداته الدراسية نحو الأفضل.
- تحديد وضع الصف دراسيا.
- تقويم البرامج الدراسية.
- تنشيط الدافعية.
- تستخدم الاختبارات عادة لجمع المعلومات عن المناهج الدراسية المختلفة ، ومدى تحقيق الأهداف التربوية لها، مما يمكن المسؤولين من اتخاذ القرارات المناسبة ، لتطوير المناهج الدراسية بما يحقق كل الأهداف التربوية المرجوة.
- المقارنة والترتيب: قد يلجأ المعلمون إلى ترتيب المتعلمين وإجراء المقارنة بينهم على نطاق واسع في جميع المعلومات في مجال البحث التربوي بمختلف أنواعها.
- القبول والاختبار: يحقق لنا قبول المتعلمين أو الأفضل منهم في ضوء المعلومات التي يقدمها لنا الاختبار التحصيلي. **(حمدي، 2016: 41، 42، 43)**

نستخلص إذن أن للإختبارات التحصيلية إغراض كثيرة، وهذا أنها تمكن المعلم من استخدامها وبناءها بشكل صحيح، فهي أداة لتقويم أداء المعلم والمتعلم والمناهج الدراسية من اجل تعديله وتطويره

4- أهمية الاختبارات التحصيلية:

1- توفير مؤشرات حقيقة توضح مقدار التقدم الذي أحرزه المتعلم قياسا بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق.

2- مساعدة الأستاذ على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاعة أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية التعلمية.

3- تحديد الجوانب الايجابية في أداء المتعلم والعمل على تعزيزها، فضلا عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل التلاميذ، تمهيدا لبناء الخطط العلاجية لتلاقي ذلك.

4- استثارة دافعية التلاميذ للتعلم، من خلال حثهم على التركيز والانتباه في الخبرات لتحقيق أهداف التعليمية المقدمة، والاستمرار في النشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.

5- توفير الفرصة للقيام بمعالجات عقلية متقدمة يقومون من خلالها باستدعاء الخبرات وترتيبها وإعادة تنظيمها لتلاءم المواقف التي تفرضها المواقف الاختيارية .

6- توفير بيانات كافية يتم بناء عليها اتخاذ القرارات تتعلق بنقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى (النجاح و الرسوب). **(ألقدومي، 2008: 15)**

7- تطوير المناهج الدراسية، إذ أن الاختبارات تعكس مدى تحصيل المتعلم لمنهج دراسي معين من خلال نتائج التحصيل يمَكن من تطوير المنهج.

8- إعلام الآباء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا. **(حمدي ، 2016 : 45)**

للاختبارات التحصيلية أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم والمتعلم فهي تقدم معلومات عن مستوى المتعلمين ومدى استيعابهم للمعارف كما تقيس المهارات المتعلقة بالمادة الدراسية وتقدير مدى تحقيق الأهداف المسطرة.

5- تاريخ اختبارات التحصيل الموضوعية

تنوعت اختبارات التحصيل بين المقالية والموضوعية ، فالمقالية ما كانت الإجابة عليها في شكل مقال، أما الموضوعية هي كالتالي:

و يطلق إسم الاختبارات الموضوعية على الأسئلة الحديثة ، وقد اشتهرت بهذا الاسم لأنها لا تتأثر بذاتية المصحح ومن **أشهرها اختبارات:**

- اختبارات الصواب والخطأ.
- الاختيار من متعدد.
- المقابلة.
- التكميل.

وقد انتشرت في الآونة الأخيرة هذه الاختبارات، ومهمتها قياس التحصيل المدرسي، ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة، لأنها عكس الاختبارات المقالية، ومن خصائصها أنها شاملة ولا تدخل فيها ذاتية المصحح. وقد أطلق عليها "دور" (Dois) صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح، ولا تتدخل

فيها آراء واتجاهاته ، بحيث يضع العلامة دون تحيز إيجابي أو سلبي كما أنه ليس لذاتيته أثر واضح على علامة الطالب **(عبد الهادي ، 2002 : 57 -58)**

وتستخدم المدارس الحديثة في الوقت الحاضر الاختبارات الموضوعية كأساس لتقويم التحصيل التربوي.وقد تبين من دراسة قام بها "لي" و "سيجل" منذ عام 1936، على العديد من المدارس الأمريكية، عن وسائل الاختبارات فتبين أن 16% من مدرسي المدارس الثانوية يستخدمون الامتحانات التقليدية (اختبارات المقال)، في حين باقي المدارس، والمعلمين تستخدم الاختبارات الموضوعية.

(منصور وآخرون ، 1996 : 139)

6- تعريف اختبارات التحصيل الموضوعية :

تعرف على أنها هي الاختبارات التي تشمل مفردات موضوعية وهذه المفردات عبارة عن أسئلة محدد المعنى ولكل منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة من حيث اللغة والمعنى بالنسبة لكل فرد. **(زيتون، 2003:553)**

يعرفها عزيز(2005): المقصود بالموضوعية هنا ، عدم تدخل العوامل الذاتية من قبل المدرس في تقدير الدرجة على الإجابة، بمعنى أن التقدير الذي تحصل عليه ورقة الإجابة لا تختلف باختلاف المصحح ويقوم تصميم هذه الاختبارات على أساس أسئلة التعرف، حيث يطلب من التلميذ التعرف على الإجابة فقط، أو تقديم إجابة واحدة وحيدة. **(عزيز ،2005 : 280)**

ويعرفها عبد السلام طويلة (2008): هي التي لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح، ولا باختلاف زمن التصحيح، ولا باختلاف المصحح أو تعدده، بل تتفق جميع آراء المصححين في تقويمها، لأنه لا تأثير لحكم المدرس الشخصي على تقدير الدرجات. ومن هنا جاءت التسمية، يقال: واضعه في الأمر. أي

وافقه فيه على شيء. فالاختبارات الموضوعية هي التي يسود فيها التجرد والحياد في الرأي والمواقف ولا مجال للتحيز فيها. (**طويلي، 2008: 226)**

ويقصد بالموضوعية:(objectivité) التحرر من التحيز والحكم غير المتأثر بالمشاعر والرأي والاعتقاد ، أما موضوعية الاختبار فتستعمل لوصف نوع الاختبار وطريقة إعطاء الدرجة فيه، دون التعرض لموقف المختبر. **(عمر وآخرون ، 2010 : 423)**

وتعرفها العناني (2014): هي ذلك النوع من الاختبارات الذي يتيح للطالب تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات التلميذ ذاته.

(العناني،2014: 252)

ويطلق عليها هذا الاسم لأنها تصحح بطريقة موضوعية خالية تماما من التحيز، وتستدرك بذلك العيب الأكبر من عيوب الاختبارات المقالية، والذي يتمثل بتدخل العوامل الذاتية أو الشخصية في التصحيح.
وقد يطلق على هذه الاختبارات أيضا اسم الاختبارات الحديثة نظرا لأنها حديثة العهد نسبيا بالمقارنة مع الاختبارات المقالية التي يطلق عليها اسم الاختبارات التقليدية نظرا لقدمها.وكثيرا ما تصنف الاختبارات الموضوعية إلى **أربعة أنواع أو أشكال هي:** اختبارات الصواب والخطأ، اختبارات التكميل (أو ملء الفراغ)، واختبارات المطابقة، واختبارات الاختيار من متعدد وقد انتشرت هذه الاختبارات في عصرنا على نطاق واسع. والنوع الأخير من هذه الاختبارات هو الاختيار المتعدد وهو الأكثر شيوعا واستخداما بين أنواعها.
(ميخائيل، 2015: 110)

فا اختبارات التحصيل الموضوعية لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها لأنها لا تخضع لذاتية المصحح، لطبيعة أسئلتها التي تكون إجابتها يصح أو خطأ، أو الإختيار من متعدد أو التكملة أو المزاوجة.

7- أنواع الاختبارات الموضوعية

7-1- اختبار الصواب والخطأ :

هو من أكثر الاختبارات استعمالا من قبل المعلمين وذلك لسهولة إعداد أسئلته وإمكانية تغطيتها لأغلب وحدات المناهج الدراسية. وسهولة تصحيحها في وقت وجيز وتتميز بدرجة عالية من الموضوعية .**(حمدي ،2016 :39)**

7-2- اختبار اختيار من متعدد:

يعد هذا النوع من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها مرونة ،إذ يمكن استخدامها لقياس أي من الأهداف السلوكية التي يمكن تقويمها بالاختبارات المقالية، ماعدا الأهداف التي تتطلب مهارة التعبير الكتابي.

يتكون كل سؤال من هذا الاختبار من مشكلة أو مسائلة يكون حلها من خلال طرح عدة إجابات مرتبة بأسلوب علمي يمكن للتلميذ الإجابة عنها بشكل اختياري. **(ألقدومي، 2008 : 23)**

ويتألف سؤال الاختيار من متعدد من جزأين: الجزء الأول: ويسمى متن السؤال ويطرح فيه المشكلة ويطلب من المتعلم حلها والبحث عنها ويكون أصل السؤال إعادة جملة خبرية ناقصة، أو عبارة إستفهامية.

الجزء الثاني: هو عبارة عن مجموعة من الحلول المقترحة تحتوي على جواب صحيح وعلى أجوبة خاطئة تسمى البدائل. **(حمدي ،2016 : 40)**

7-3- اختبار المقابلة :

تتكون أسئلة اختبار المقابلة من قائمتين تحتوي الأولى على كلمات أو عبارات أو إشكال تسمى المثيرات، والثانية تحتوي على استجابات التي تمثل البدائل حيث يطلب من التلميذ أن يبحث في قائمة الاستجابات عن الكلمة أو العبارة المرتبطة بالمثيرات.

7-4- اختبار الترتيب :

وفيها يطلب من التلميذ ترتيب مجموعة من الكلمات أو الأرقام أو العمليات وفقا لنظام معين مثال ذلك:

1- رتب الكسور التالية ترتيبا تنازليا:

$$\frac{1}{2} \text{ ، } \frac{2}{3} \text{ ، } \frac{5}{6} \text{ ، } \frac{1}{3} \text{ ، } \frac{3}{4} .$$

2- رتب الأعضاء التالية حسب وجودها في الجهاز الهضمي من الأسفل :

الأمعاء الدقيقة _ الفم _ الأمعاء الغليظة _ المريء _ المعدة _ البلعوم.

7-5- اختبار التجميع :

يعطى للتلميذ مجموعة من الكلمات أو الأرقام بعضها يرتبط معا بصفات مشتركة، ويطلب منه تجميع الكلمات أو الأرقام المتجانسة أو التي تربطها عناصر مشتركه وشطب الكلمات أو الأرقام الأخرى.

(الطنطاوي،2013 : 242)

8-شروط بناء اختبارات التحصيل الموضوعية

يراعى الاهتمام بمجموعة شروط عند إعداد الاختبار الموضوعي لكي يكون دقيقا ويفي بالأهداف التي بني من اجلها وذلك بإتباع الخطوات الإجرائية الآتية:

1. مراعاة المستوى اللغوي لصيغة الأسئلة وبالتحديد في الاختبارات التي لا يقصد بها قياس القدرة والفهم والتحصيل اللغوي إذ ينبغي أن تكون الصيغة اللغوية للسؤال واضحة وسهلة بالنسبة للطلبة الممتحنين. إما في اختبارات القدرة على القراءة والفهم فإن الصيغة اللغوية للسؤال تتدرج في الصعوبة حتى تصل إلى مستوى اعلي من مستوى جميع الطلبة الذين اعد لهم الاختبار.

2. الابتعاد أو تجنب وضع الفقرة الاختيارية بنصوص من المحاضرات أو الكتب المقررة، لأن وضع العبارات الواردة في الكتب بنصها يسمح ويشجع الاعتماد على الذاكرة الصماء ويقلل من الاهتمام بالفهم ويمكن تقديم الفقرة الاختيارية إما:

- إما بتغير بناء العبارة دون معناها.
- استخدام عبارة أخرى تحمل نفس المعنى بالضبط.
- أو ذكر إحدى الاستعمالات أو التطبيقات التي تتضمن المعلومات التي يعنيها السؤال.

3. أن تكون الفقرات الاختيارية واضحة وصريحة وخالية من أي خدعة أو فخ أي لا تكون الفقرة الاختيارية مصيدة هدفها إيقاع الطالب أو خداعه.

4. أن تكون الفقرة الاختيارية مستقلة عن غيرها من فقرات الاختبار أي لا تكون الإجابة على احد الفقرات متوقفة على معرفة الإجابة الصحيحة للفقرة الاختيارية السابقة كي تقدم فرصة للجميع للإجابة عن كل فقرة اختباريه.

5. أن تكون احد الفقرات الاختيارية تحمل في طياتها الإجابة على فقرة إخبارية أخر في نفس الاختبار، لأن ذلك يتيح الفرصة للإجابة بأسلوب يعتمد على التمويه.

6. أن تكون الإجابات الصحيحة على الفقرات الاختيارية تسير وفق نظام عشوائي بحيث لا يستطيع الطالب الممتحن أن يكتشف أو يعتقد أن الإجابات الصحيحة تسير على ترتيب خاص ثم يحاول أن يبني إجاباته وفقا لذلك.

مثال:

1-صح	4-صح	7-خطأ	10-صح
2-صح	5-خطأ	8-خطأ	11-خطأ
3-خطأ	6-صح	9-صح	12-صح

7. تجنب الغموض والتعقيد سواء كان ذلك من حيث العبارة اللغوية أو من حيث المعنى الذي يقصد من الفقرة الاختبارية، يجب أن تكون الفقرة الاختبارية واضحة وخالية من تعقيد أو إيهام.

8. يجب أن لا تحمل الفقرة الاختبارية إلا معنى واحد لا لبس فيه ولا احتمالات.

9. يجب أن تكون الفقرات الاختبارية شاملة تتناول الموضوعات القيمة وان تنصب على الأجزاء ذات الأهمية ، بهذا يمكن تحقيق القدرة التمييزية للفقرة الاختيارية بين الطلبة الممتحنين.

10. تجنب استخدام فقرات اختباريه لها إجابات واضحة.

11.استبعاد الفقرات التي تعتمد إجاباتها على الذكاء وحده. (**االجلالي ، 2011 : 55-57)**

9- مزايا وعيوب اختبارات التحصيل الموضوعية :

مزاياها:

- اشتمالها على جانب كبير من المقرر الدراسي.
- عدم الحاجة إلى وقت طويل لتصحيحها.
- عدم تأثرها بذاتية المصحح.
- اشتمالها على دراجة عالية من الثبات.

- عدم تأثرها بقدرة المتعلم اللغوية أو قدراته على الكتابة السريعة. **(لافى، 2012: 32)**

عيوبها:

- يتطلب إعداد الاختبار الموضوعي جهدا كبيرا ووقتا طويلا.
- تفسح الاختبارات الموضوعية أحيانا بأنها تؤدي إلى تفتيت أو تجزيء المادة أو الموضوع المدروس إلى جزيئات و"نتف" صغيرة مبعثرة وغير مترابطة ، وبخاصة حيث تتناول أسئلتها جزيئات وتفصيلات صغيرة وتافهة.
- تزيد الأسئلة الموضوعية من فرص الغش في الامتحان. **(ميخائيل ، 2015 : 112)**

ثانيا:

الفاعلية الذاتية التدريسية

تمهيد

المبحث الثاني : الفاعلية الذاتية التدريسية

أولا : الكفايات التدريسية.

3- تعريف الكفايات التدريسية

4- العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية

5- أهم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي.

ثانيا : الاستراتجيات التعليمية التعلمية.

1- تعريف الاستراتجيات التعليمية

2- العناصر الأساسية للاستراتجيات التعليمية

3- العوامل المؤثرة على اختيار الأستاذ للاستراتجيات التعليمية

ثالثا: إدارة الصف.

1- تعريف إدارة الصفية

2- أهمية الإدارة الصفية

3- أنماط الادراة الصفية

4- الاستراتجيات الإدارة الصفية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التدريس نشاط تعليمي يقوم به المعلم داخل الفصل الدراسي، وهو عملية معقدة متشابكة ، فالمعلم هو دعامتها وركيزتها الأساسية، ولم تعد عملية التدريس مجرد تلقين معارف ومعلومات ونظريات وقيم، بل أصبح التدريس مهنة لها خططها ولها فاعليتها وبها صعوباتها، ولذا أصبح من أهم أعمال الأستاذ الفاعل التخطيط وتحديد الأهداف واتخاذ القرارات والتفكير الإبتكاري، والتنفيذ للدرس وكيفية تقويم مخرجات التدريس أو العملية التعليمية التعلمية، لذا وجب على الأستاذ أن يتقن المهارات التعليمية.

1- تعريف الكفايات التدريسية

أ) الكفاية:

يعرفها **بيرينو(1999)** " هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات"

ويعرف **تومي** "الكفاية بأنها: مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات، إستراتجيات تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى انجاز ملائم".

(التومي ،2005 : 32 ، 33 ، 36)

ب) تعريف الكفايات التدريسية:

1- يذهب "**درة**" إلى تعريف الكفاية في التدريس على أنها (تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية)

2- أما (باتريشيا) "أن الكفايات ماهي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا، والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورة للأستاذ إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو إنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على الأستاذ أن يكون قادا على أدائها ".

(مرعي، 1983: 23)

3- ويعرفها **حمدان** بأنها: "عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد . **(حمدان ، 1985 : 160)**

2- العوامل المؤثرة في الكفايات التدريسية:

صنف **محمد مصطفى** أربعة عوامل أساسية تتضمنها كفاية المدرس وفاعليته وهي كالأتي:

2-1- العوامل الشخصية والتدريب:

هي العوامل التي يختلف فيها المدرسون والتي تفسر بعضا من الفروق بين المدرسين في الفاعلية الكفاية.

2-2 - **متغيرات البيئة المدرسية ومتغيرات التلاميذ:**

هي العوامل التي تؤثر في المظاهر السلوكية التي تدخل في العملية التربوية.

2-3- المظاهر السلوكية في الفصل الدراسي:

هذه العوامل ذات أهمية كبرى بالنسبة لقياس التدريس الفعال، ففي الفصل الدراسي تترجم شخصية المدرس، وما يتلقاه من تدريب إلى أعمال وممارسات وكذلك تحدد المؤثرات المدرسية، وخلفيات التلاميذ جانبا من سلوكياتهم.

2-4 - الكفاية والفاعلية:

تعتبر معايير ينبغي أن نحكم بها على الجهد التربوي كله والتي نقصد بها الأهداف التربوية كما نعني بها النتائج التي يمكن قياسها في نهاية فترة التعليم. **(محمدي، 2016 : 63)**

3- أهم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي:

3-1) كفايات التخطيط: للدرس :

تعد عملية التخطيط عملية فكرية يقوم بها أستاذ التعليم الابتدائي

يعرف التخطيط الدراسي بأنه "مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يتخذها الأستاذ لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق أهدافها وتتضمن سلسلة من العمليات التعليمية المحددة بالعناصر التعليمية (التخطيطية) الأربعة: الأهداف أو الكفاءات المستهدفة من الدرس ، محتوى المادة والطريقة أو الإستراتيجية المعتمدة في تقديم الدرس وأساليب القياس والتقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف أو مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات التعليمية المستهدفة. **(حديد، 2009: 231)**

وهناك نوعين من الخطط التدريسية :

أ)الخطة السنوية أو الفصلية : ويطلق عليها أيضا التوزيع السنوي وتتضمن توزيعا لمحاور المنهج والمواد الدراسية ومواضيعها حسب الفصول والشهور مراعية في ذلك العطل والمناسبات وتحدد في هذه الخطة الأهداف الخاصة بموضوع التعلم ويراعى فيها المستويات العقلية والنفسية والمعرفية والنفس حركية والتي يحدد فيها المحتوى التعليمي الذي يلي تحقيق الأهداف الخاصة.

(قطامي ، 2001: 50)

ب) التخطيط الشهري:

هو تخطيط لفصل دراسي ويتم خلال التخطيط ، أي في كل وحدة تدريسية يتم تدريس مهارة أساسية.

ج) التخطيط اليومي:

ويعني التخطيط لفترة قصيرة كما يعرف أيضا بخطة الدرس حيث يعتبر أخر خطوات في التخطيط، ولذلك كان لازما الأخذ بهذه الخطوة المهمة لان التدريس المنهاج كامل شامل لا يمكنه تأديته دفعة واحدة، وإنما تجزئته حسب الأهداف المسطرة في شكل دروس منظمة ومضبوطة حتى تساعد التلاميذ على استيعاب المعلومات أو اكتساب كل المهارات (**محمدي ،2016 : 69)**

3-2) كفايات تنفيذ الدرس:

ويقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي ، الذي يهدف إلى تحقق جملة من الأهداف لدى التلاميذ كما تعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة.

وتتطلب كفايات تنفيذ الدرس تمكن المعلم من أداء المهمات التدريسية الآتية:

- تهيئة الدرس بطريقة تثير إهتمام التلاميذ.
- تنويع طرائق التدريس
- استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
- تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.
- التركيز على الفكرة الدالة في الوقت الواحد.
- التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية.
- الحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة.
- إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها وتحقيق أهداف التعلم.

– تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة خلال التنفيذ.

3-3) كفايات تقويم الدرس:

مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس ، وأثنائها وبعد انتهائها وتستهدف الحصول على بيانات كمية او كيفية حول نتائج التعلم بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية كتابية ، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد).

وتتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

– مطابقة الأسئلة مع الأهداف.

– تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.

– التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون عل فرص متساوية للإجابة و عدم التركيز على مجموعة معينة.

– صياغة الأسئلة بشكل واضح ، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.

– القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.

– المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه. **(الشايب ، بن زاهي : 31)**

ثانيا : تعريف الاستراتجيات التعليمية

1-1- تعريف الإستراتجية:

لم يعد استخدام الإستراتجية قاصرا على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قاسما مشتركا بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة .**(زيتون ،2004 : 292)**

هي فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وقت ممكن ، بمعنى أنها طريقة معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عميقة لتحقيق هدف معين. **(محمد السيد، علي، 2007 : 289)**

1- 2- تعريف الاستراتجيات التعليمية:

يقصد بالإستراتجية التعليمية (Teaching Strategy) كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلاب من قبل الأستاذ لتحقيق هدف ما، يشمل كل الوسائل التي يتخذها الأستاذ لضبط الصف وإدارته ؛ هذا بالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة و الترتيبات الفيزيقية التي تساهم بعملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة .

كما يؤكد "ديري" ((Derry . 1989، أن الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي ، هي الإستراتجية التعليمية ؛ وقد تكون سهلة أو مركبة. كما إن الاستراتجيات التعليمية تعتمد على تقنيات ومهارات عدة ، يجب ان يتقنها المربي عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين.

2- العناصر الأساسية للاستراتجيات التعليمية:

تؤكد الدراسات إلى أن معرفة المعلمين للعناصر المختلفة لطرق توظيف الاستراتيجيات التربوية و التعليمية ، لها أهمية كبرى في عملية نجاح العملية التعليمية ومن أهم هذه العناصر :

1- أسلوب الشرح والتعليم:

من أهم العوامل التي تعمل على جذب التلاميذ نحو الدرس والموضوع ، هي الطريقة التي يتوجه بها الأستاذ إلى التلاميذ، وطريقة تدخله التربوي وعملية توظيف الاستراتجيات المتعلقة وتوصيل المفاهيم .

منها التعليم المباشر (المواجهة) ، التعليم بالاكتشاف، والتعليم بالحوار والمناقشة، والتعليم باستخدام الوسائل البصرية والسمعية واللمسية، وتوظيف كل أساليب التكنولوجية، كالحاسوب ووسائل الاتصال المختلفة...الخ

2- الادراة الصفية والجو العام:

ويدخل ضمن هذا المجال، كل ما يتعلق بشخصية المعلم، وبأسلوب تعامله مع تلاميذ، وطريقة معالجته للاحتياجات الفردية لتلاميذه ، والمشاكل السلوكية التي تطرأ على الصف أو تصدر من الفرد.

3- التعديلات الفيزيقية البيئية:

وتتمثل في توفير طاولات مناسبة ومستديرة إن أمكن حتى توفر جلسة مريحة للتلاميذ، التوزيع المدروس للزوايا التعليمية، يعمل على توفير الجو الملائم للتلاميذ للعمل بهدوء ودون إزعاج أو اكتظاظ.

4- طريقة اختيار وتوظيف الوسائل التعليمية:

تعتبر طرق اختيار وعرض الوسائل التعليمية، من المهارات الأساسية التي يجب على الأستاذ أن يتسلح بها لذلك عند اختيار الوسيلة التعليمية، فإنه يجب أن تراعي فيها المعايير التالية:

1- أن تكون الوسيلة التعليمية جزءا لا ينفصل عن المنهاج.

2- أن تعمل على تحقيق الأهداف التربوية.

3- أن تكون مثيرة للانتباه والاهتمام وتراعي خصائص التلاميذ وعمرهم الزمني والعقلي.

4- أن تتسم بالبساطة والوضوح والحركة وعدم التعقيد.

5- أن تتناسب من حيث الجودة والمساحة مع عدد التلاميذ في الصف.

3- العوامل المؤثرة على اختيار الاستراتجيات التعليمية

إن الإستراتجية التي يختارها الأستاذ لتوصيل الأفكار والمعلومة بطريقة سلسة ومبسطة للتلاميذ وهذا يتعلق بعدة عوامل:

أ) الأهداف والمادة التعليمية:

عندما نتطرق للأهداف التربوية التعليمية بشكل عام، نذكر العديدة من الأهداف المرتبطة ارتباطا وثيقا بها، منها الفروقات الفردية بين التلاميذ. وللأهداف أنوع مختلفة حسب تصنيفات **بلوم**، وهي المتعلقة بالأهداف المعرفية والنفس حركية، والأهداف الوجدانية. ولا ننسى الأهداف المتعلقة بالوضع الصحي للتلميذ والجيل الملائم، وطبيعة الإعاقة، إذا كان طالبا معاقا لأي شكل من أشكال الإعاقة. هذه العوامل الهامة وغيرها تدفع الأستاذ إلى تحديد طبيعة المادة التي سيختارها ، وتؤدي دون شك إلى اتخاذ القرار بشأن طبيعة استراتجيات الفصل للوضع التعليمي.

تتحكم كل هذه الظروف المذكورة في طبيعة الاستراتجيات التي يمكن لن يتخذها الأستاذ في توصيل المادة الدراسية. فإذا كان الهدف معرفيا، مثلا الإجابة على الأسئلة القراءة فإن الإستراتجية ستكون على الأغلب من خلال البحث في النص الموضوع أمام التلميذ.

ب) طبيعة المتعلمين :

يختلف التلاميذ عن بعضهم البعض من خلال صفاتهم الفردية وأسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات،في الوقت الذي تتواجد به الكثير من الأساليب والطرائق البديلة التي يمكن للأستاذ من خلالها أن يصل إلى التلاميذ، هنالك العديد من أساليب التعلم التي تميز التلاميذ عن بعضهم البعض وهناك العديد من الخواص التي يمكن تصنيف طرق تعلم التلاميذ وفقها، ومنها الخواص المتعلقة بقنوات الاستيعاب، والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات، وكذلك المثيرات التي يتم استيعابها عبر قدرات التلميذ. **(موسوعة التعليم والتدريب، 2013)**

ثالثا: الإدارة الصفية:

1- تعريف الإدارة الصفية:

لم يعد مفهوم الإدارة الصفية بالمفهوم الذي يقترن بأساليب السيطرة ، وضبط النظام داخل الصف، فقد أصبح أوسع من ذلك نتيجة لما أفرزنه الأبحاث والدراسات التربوية والاجتماعية ومن أهم التعاريف التي توضح ذلك.

تعريف "**أمينة خ**" (2006) الإدارة الصفية بأنها : " تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف".

ويعرف "**زياد حمدان**" **(1404هـ)** مصطلح الفصل بأنه "مجموعة من الاستراتجيات التربوية التنظيمية التي تتولى تنسيق معطيات وعوامل التدريس بأساليب مختلفة ، بغرض تسهيل عملية التربية داخل الصفوف بغية إثراء مخرجاتها".

ويعرف " **بول بردين (1995)** إدارة الفصل بأنها " الإجراءات والاستراتجيات التي يستخدمها المدرس للحفاظ على النظام".

يقول **محمد بن سعيد الزهراني (1427/1426 هـ)** " نقصد بمفهوم إدارة الصف : الإجراءات التنظيمية التي تهدف إلى إيجاد تنظيم فعال للعناصر المتفاعلة معا داخل الصف من أجل تحقيق أهداف تعليمية مرغوبة ". **(المغربي ، 2008 : 7 ، 8 ، 12 ، 13)**.

الإدارة الصفية هي تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف من الأعمال التي يقوم بها المعلم وذلك لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم بضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتفق وثقافة المجتمع ينتمون إليه من جهة، وتطوير إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى .

(ناصر علي ، الدليمي ،2006 : 13، 14).

ومما سبق يمكن القول أن الإدارة الصفية : هي مجمل عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف ، نحو توفير الإمكانات والوسائل الضرورية و اللازمة لتوفير مناخ مناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم واستمرارها من اجل بلوغ الأهداف المخطط لها.

2 – أهمية الإدارة الصفية:

تعد إدارة الصف أمر في غاية الأهمية حيث أنها تعد من عوامل التنظيم الذي يسهل ويسرع عملية حدوث التعلم، وبالتالي يخلق نوع من التوازن بين أركان العملية التعليمية التعلمية، بعيدا عن التسبب بالفوضى أو التسلط أو الاستبداد، ولاسيما ما إذا كانت الإدارة تمتاز بالانضباط والمرونة والفعالية، وتظهر أهمية الإدارة الصفية الفعالة في النقاط الآتية:

– توفير المناخ التعليمي الفعال.

– توفير عوامل الأمن والطمأنينة للمتعلمين.

– توفير فرص التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.

– التخطيط السليم لاستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة.

– تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعال.

– تكفل وجود علاقات ايجابية بين المتعلمين.

– تقليل فرص الصراع وحدوث المشكلات.

– تنفيذ الأنشطة التعليمية على نحو يساعد على تحقيق الأهداف .

– ترفع مستوى الأداء و التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.

– تنمي الاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمواد التعليمية الأخرى.

– تغرس في المتعلمين قيم ايجابية مثل التعاون و احترام الآخرين. **(غريب، 2015: 37)**

3- أنماط الإدارة الصفية:

مما لا شك فيه أن إدارة الفصل ، أو الصف تلعب دورا أساسيا في توفير بيئة تعليمية مثالية وفي التقدم بعملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف العامة والخاصة للمنهج المقرر، بالإضافة إلى الوصول إلى أقصى درجة من التحصيل الدراسي للتلاميذ مما يؤدي إلى توفير مخرجات تعلم متميزة و هذه الأنماط من الإدارة الصفية هي:

3-1: الإدارة الفوضوية (المتساهلة):

وهذا النمط من الإدارة الفصية يترك فيه المعلم الحرية الكاملة للتلاميذ دون متابعتهم.

(منسي، 1996: 28)

السماح للتلاميذ بعمل ما يريدون، تجاهل السلوكيات السلبية، عدم التخطيط للتدريس، الاستمرار في إعطاء الدرس رغم الفوضى في الصف، إهمال التوجيهات التي يعطيها للتلاميذ.

(حمدان ،1999 : 40، 42)

بالإضافة إلى تقديم قدر قليل من الاقتراحات ، إعطاء الحرية الكاملة للتلاميذ في اتخاذ القرارات.

(المقيد، 2009: 54)

3-2: الإدارة الديمقراطية :

يقوم الأستاذ الذي يتبع هذا النمط ، بممارسات سلوكية معينة تعبر عن إتباعه لهذا النمط في إدارته وفي تعامله مع طلابه، إذا لا يكتفي القول بأن هذا المعلم ديمقراطي، بل لابد من الحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسة العملية لهذا النمط.

كما ينتظر من القيادة الديمقراطية توفير مساحة واسعة من الحرية والتعلم بالقدوة من القائد (المعلم).

3-3: الإدارة التسلطية:

يذهب المعلمون في هذا النوع من الإدارة إلى فرض أرائهم وإملاء سلطتهم على التلاميذ بحيث يعتبر المعلم نفسه في هذا النمط على انه المصدر الوحيد للمعلومات، فهو الذي يخطط للأنشطة التعليمية ويحدد مصادر التعلم لوحده دون أية اعتبار لأراء واحتياجات أو اهتمامات المتعلمين. وهنا يكون دور المعلم هو الدور الرئيسي، إذ يقوم بجمع الأعمال الفنية والمهنية الهامة، أما دور المتعلم فهو دور ثانوي حيث لا يقوم بأي عمل دون استشارة معلمه في كل خطوة من خطواته.

(غريب،2015 : 40، 41)

4 - استراتجيات الإدارة الصفية :

4-1: إستراتجية تحقيق الهدف: تسعى هذه الإستراتجية إلى اتخاذ كل الإجراءات والتدابير اللازمة لإنجاح إدارة الصف **وهذا من خلال:**

- تحقيق درجة عالية من جودة المنهاج.

- توفير برامج تعليمية ذات معنى للطلبة.

- الاهتمام بالأسباب وطرق التدريس (مهارات ممتعة وشيقة).

- تشجيع انهماك الطلبة في النشاطات التعليمية.

- رفع دافعية الطلبة نحو التعلم.

- تحقيق الأهداف التربوية.

4-2 : إستراتجية تعديل السلوك : تقوم هذه الإستراتجية على أساس استخدام أساليب التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي، وكذلك أساليب العقاب المختلفة.

التعزيز الايجابي هو مثير يظهر بعد حدوث السلوك المقبول مرغوبا فيه.

أما التعزيز السلبي، فهو إزالة مثير غير مرغوب محبب بعد قيام الطالب بسلوك مقبول وذلك بهدف زيادة احتمالية تكرار هذا السلوك مستقبلا.

والهدف من التعزيز بشقيه الايجابي والسلبي ،هو تشجيع سلوك الطلبة الايجابي وزيادة تعاونهم وبالتالي تقليل احتمالية ظهور السلوكيات غير مقبولة. وهذا ما أكدته دراسة كل من "**سميث و ريفيرا** " (1995) حول أهمية التعزيز الايجابي، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن ها النوع من التعزيز يساعد التلميذ على معرفة السلوكيات التي يمكن أن تحظى برضي الآخرين فيقوم بتكرارها ، كما أن قيام التلميذ بسلوكيات المرغوبة يساعد التلاميذ الآخرين على تقليده كمحاولة للتعلم أو الحصول على ثناء المعلم.

4-3: إستراتجية الإقناع والإرشاد: تقوم هذه الاستلراتجية على أساس مخاطبة الطلبة باللغة التي يفهمونها وبالتالي إقناعهم بالالتزام و طاعة التعليمات ، وممارسة السلوكيات المتوافقة مع المعايير الاجتماعية ، فالمعلمون الملتزمون بهذه الإستراتجية يؤمنون بضرورة استخدام وسائل الإقناع كوسيلة لتحقيق تعاون الطلبة. حيث تتطلب استخدام ما يلي :

- امتلاك المعلم مهارات الاتصال والإقناع.

- الكثير من الصبر والوقت إذا لا يتوقع لهذه الإستراتجية أن تؤتي ثمارها مباشرة .

4-4: إستراتجية التحكم بالأزمات وضبطها: تهدف هذه الإستراتجية إلى السيطرة على المواقف أو الأزمات الطارئة داخل غرفة الصف، مثلما يمكن استخدامها خارج الصف في الساحات ولاماكن العامة الأخرى في المدرسة، وهي من الاستراتيجيات التي تحتاج إلى تدريب مثلما تطلب من المعلم القدرة على ضبط انفعالاته. وبالتالي السيطرة على المواقف .

وللتعامل مع الأزمة يقترح على المعلم مايلي:

- حافظ على هدوئك، ولا تسلك سلوكا متطرفا أو عدوانيا تجاه سلوك الطلبة فقد يؤدي ذلك إلى زيادة تعقيد الموقف.

- عزل الطلبة المسؤولين عن أي مشكلة عن باقي الطلبة حتى لا تنتشر الحالة.

- اجعل الطلبة غير المنخرطين في المشكلة ينشغلون بنشاطهم التعليمي السابق.

(غريب، 2015: 41، 42، 43)

خلاصة:

الفاعلية الذاتية التدريسية للأساتذة تعد شيء مهم في تقييم واقعهم وإحساسهم باحتمالات نجاحهم في ممارسة مهام مهنة التعليم وأثرها على مجرى حياتهم المهنية بطريقة تجعلهم يفكرون ويعملون على تحفيز أنفسهم على بذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها.

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1-المنهج

2 –العينة

3- أدوات الدراسة

4- إجراءات التطبيق

5-الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد ما تطرقنا إلى الجانب النظري، تناولنا إشكالية الدراسة، وفرضياتها وقدمنا التعاريف بمتغيراتها، وتناولنا في هذا الفصل، وصفا مفصلا للإجراءات التي اتبعناها في تنفيذ دراستنا ومن ذلك: منهج الدراسة المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة (الاستبيان)، والتأكد من صدقها وثباتها، والتطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض وتحليل بيانات الدراسة.

1-المنهج:

يعتبر المنهج المستخدم في كل دراسة من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته للحصول على نتائج بطريقة علمية، ويعود استعمال المنهج تبعا لطبيعة موضوع الدراسة، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي، الذي يعرف على أنه "البحث الذي يعتمد على دارسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح وخصائصها ، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضحا مقدار وحجم الظاهرة.

(عباس وآخرون،2007: 74)

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الاستكشافي، والذي يهدف إلى استكشاف درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التدريسية.

2-العينة:

وتتمثل عينة الدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي، والتي قدرت ب 266 معلما ومعلمة من المدارس الابتدائية بولاية ورقلة وولاية توقرت تم اختيارها بالطريقة العشوائية

الجدول رقم (01) يوضح توزيع العينة حسب الابتدائيات

المؤسسة	عدد الأفراد	المؤسسة	عدد الأفراد
1-شنين مرجان	15	14-حي المستقبل رقم7	11
2-19 مارس 1962	9	15-على سنوسي	12
3-بابا حمو عمار	8	16-بن الصديق الهادي	11
4-بن عباس حمادي	9	17-أحمد بورنان	06
5-حاثية سعد	9	18-ميعادي فخر الدين	10
6-عباز عباز	8	19- الخنساء	12
7-صفراني عبد القادر	15	20-ابن خلدون	12
8-مخرمش محمد	9	21-حركات العايش	11
9-الإمام الغزالي	9	23-بن عمر النوي	12
10-الإمام مالك بن أنس	11	24-ميهوبي سليمان	13
11-أحمد عبيدلي	11	25-بوليفة محمد عمران	12
12-عمان يوسف	12	26-الطالب بابا	12
13-المصالحة	11	27-تاتاي محمد الصادق	8

الجدول (02) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب الجنس

ذكور	أنثى	المجموع
54	212	266

الجدول (03) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب سنوات العمل

سنوات العمل	التكرار
اقل من 3	16
من 3 إلى 10	166
من 11 إلى 20	44
أكثر من 20	40
المجموع :	266

2-1 -إجراءات تطبيق الدراسة :

تم إجراء الدراسة الأساسية ابتداء من 2019/04/13 إلى غاية 2019/05/05 وذلك في (26) ابتدائية من ولاية ورقلة وتوقورت حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية إذ تتكون من (266) معلما ومعلمة يمثلون المجتمع الأصلي للعينة. وذلك **باتباع الخطوات التالية** :

- تم تبني إستبيان لقياس درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية والذي تم تصميمه من طرفنا ودراسته في شهادة ليسانس.

- اختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة.

- تم تطبيق الاستبيانين على عينة استطلاعية مكونة من 40 معلمة ومعلم من بعض ابتدائيات ولاية ورقلة وبعض ابتدائيات ولاية توقرت للتأكد من صدق وثبات المقياس المستخدم.

- تم تطبيق الاستبيانين على عينة الدراسة الأساسية المكونة من (266) معلم ومعلمة من ابتدائيات ولاية ورقلة وتوقرت لتحقق من أسئلة الدراسة.

- تفريغ البيانات تبعا لمتغيرات الدراسة.

- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات التي تم تفريغها.

- تفسير النتائج ومناقشتها واستخلص المقترحات ضوء نتائج الدراسة.

3 – أدوات الدراسة :

أولا: استبيان تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية:

1- وصف الأداة:

أدوات الدراسة هي: الوسائل التي يستخدمها الباحث في استقائه أو حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعنية في بحثه. **(عباس وآخرون، 2007: 237)**

تم تبني في الدراسة الحالية استبيان يهدف إلى استكشاف درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية وقد تم تصميم هذه الأداة من طرف الطالبات ودراسته في شهادة ليسانس.

وبعد الإطلاع على الجانب النظري تم صياغة أولية للمقياس والذي يتكون من 45 فقرة، كما يتضمن هذا الاستبيان مقدمة تأكد على عدم استغلال استجاباتهم إلا لغرض البحث العلمي.

(أنظر إلى الملحق (01))

حيث أكد الأساتذة المحكمين بتعديل بعض الفقرات وحذف بعض منها ليصبح المقياس في صورته النهائية يحوي(36) فقرة.

- **الفقرات الموجبة:** (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-16-17-18-19-21-22-25-26-27-29-30-31-32-33-34-35-36)

- **الفقرات السالبة:** (15-20-23-24-28)

1-1 طريقة تصحيح استبيان درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية :

يحتوي الاستبيان الأول على 2 بديلين عندما يجيب المفحوص ب (يقيس) للبند فإنه يحصل على درجة 1 وعندما يجيب على (لا يقيس) فغنه يحصل على الدرجة 2 هذا بالنسبة للبنود الموجبة أما بالنسبة للبنود

السلبية تكون العكس عندما يجيب بـ (يقيس) يحصل على درجة 2 وعندما يجيب (لا يقيس) يحصل على درجة 1 .

4- الخصائص السيكومترية لاستبيان درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية:

1.4- الصدق والثبات:

قبل تطبيق الأداة يجب التأكد من ثباتها وصدقها .

2.4- الصدق: إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. **(الضامن، 2007: 113)**

ولحساب الصدق اعتمدنا على صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية.

أ) صدق المحكمين

- **صدق المحتوى:** لتحقق من صدق البنود وصلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه ومدى ملائمتها، تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية **(أنظر إلى ملحق أسماء المحكمين رقم (02) والمقدر عددهم 5 أساتذة).**

وانطلاقا من ملاحظات واقتراحاتهم وتصحيح ما يمكن تصحيحه من الفقرات وبدائل ومدى ملائمتها.

قمنا بتعديلات على بعض الفقرات وحذف بعض من العبارات غير الملائمة ومن لا يقيس وما تم تكرره و ، أما بالنسبة لبدائل الأجوبة تم تغييرها. **(أنظر إلى ملحق الاستبيان في صورته النهائية رقم (03))**

ب)الصدق و البناء بطريقة المقارنة الطرفية:

هي إحدى الطرق الإحصائية في قياس الصدق، ويتم في هذه الطريقة إعطاء الدرجات الكلية لكل الأفراد ثم ترتيب الدرجات ترتبا تنازليا تؤخذ نسبة 27 % من الفئة العليا و 27 % من الفئة الدنيا وذلك بالاعتماد على برنامج spss المتمثلة في الجدول الذي يوضح ذلك:

- الجدول (04) يوضح معاملات الصدق البناء بطريقة المقارنة الطرفية لاستبيان درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية:

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	8	1,39	0,02	16,46	14	دالة عند 0,01
المجموعة الدنيا	8	1,15	0,03			

من خلال الجدول رقم (03) يوضح قيمة "ت" التي قدرت **ب:** 16.46 و هي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى وقيمة الدلالة (0,01) ، وبتالي توجد فروق بين المجموعتين العليا والدنيا وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة من الصدق يمكن استخدامه في الدراسة الأساسية. **(أنظر إلى الملحق رقم (04))** يوضح صدق المقارنة الطرفية.

3. 4 -ثبات مقياس درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية:

ويتم حساب معامل الثبات باستخدام **ألفا كرونباخ** وفي تقدير الثبات، وذلك بالاعتماد على برنامج spss وقد قدرت قيمة **ألفا كرونباخ** ب :**0.56** مما يدل على ثبات مقبول للاستبيان. **(أنظر إلى الملحق رقم(05) يوضح ثبات ألفا كرونباخ.**

5-الأساليب الإحصائية :

- اختبار **(ت)** لعينتين مستقلتين (T-test for two Independent semples) لتقدير صدق المقارنة الطرفية.

- معادلة ألفا كرونباخ لتقدير الثبات.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول .

- اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط التجريبي والمتوسط النظري للإجابة على السؤال الأول

ثانيا: استبيان الفاعلية الذاتية التدريسية:

1- وصف الاستبيان :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية استبيان (**نافز احمد عبد البقيعي)** للفاعلية الذاتية التدريسية ويتكون في صورته النهائية من 42 بندا يقيس ثلاثة أبعاد وكل بعد يتضمن عددا معينا من البنود.

البعد الأول: الفاعلية في الإستراتجية التعليمية التعلمية : ويضم **21** بند وهي البنود ذات الأرقام:

(21-20-19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1)

البعد الثاني: الفاعلية في إدارة الموقف الصفي : ويضم **10** بنود وهي البنود ذات الأرقام:

(31-30-29-28-27-26-25-24-23-22)

البعد الثاني: الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور: ويضم **10** بنود وهي البنود ذات الأرقام:

(41-40-39-38-37-36-35-34-33-32) **انظر الملحق رقم (6)**

1-2 طريقة تصحيح الاستبيان:

يعطى للمفحوص في كل العبارات الدرجات الآتية:

- موافق بشدة **(5) (خمس درجات)**

- موافق **(4) (أربع درجات)**

- لست متأكد **(3) (ثلاث درجات)**

- لا أوافق **(2) (درجتين)**

- لا أوافق بشدة **(1) (درجة واحدة)**

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

أ- الصدق:

الصدق: الجداول رقم (6) الآتية توضح معاملات ارتباط الفقرة بالبعد والفقرات المحذوفة

البعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الأول
الفاعلية في الاستراتجيات التعليمية التعلمية	1	0.36
	6	0.43
	7	0.42
	12	0.01
	13	0.10
	19	0.51
	25	0.43
	28	0.29
	31	0.48
	34	0.69
	36	0.46
	37	0.54
البعد	**الفقرة**	**معامل ارتباط الفقرات بالبعد الأول**
الفاعلية في الاستراتجيات	39	0.60
	40	0.24
	42	0.21

	43	0.31
	44	0.36
	45	0.55
	46	0.44
	47	0.16
	48	0.51

تبين نتائج معاملات الارتباط الواردة في هذا الجدول الأول أن الارتباط بين الفقرات و البعد الأول للفاعلية في الاستراتجيات التعليمية التعلمية عالي على أغلب الفقرات من معامل الارتباط ماعدا ست فقرات لان مستوى الدلالة عند هذه الفقرات المحذوفة غير دالة عند 0.01 **انظر الملحق رقم (7)**

البعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالبعد الثاني
الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	2	0.46
	8	0.61
	14	0.48
	18	0.49
	20	0.32
	26	0.12
	29	0.50
	32	0.50
	35	0.54
	38	0.35
	41	0.54

يلاحظ من الجدول الثاني أن ارتباط الفقرات بالبعد الثاني الفاعلية في إدارة الموقف الصفي عالي على اغلب الفقرات من معامل الارتباط وهي دالة عند 0.01 ما عد فقرة واحدة لان مستوى الدلالة عند الفقرة المحذوفة غير دالة عند 0.01 **انظر الملحق رقم (8)**

البعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالبعد بالبعد الثالث
الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	41	0.38
	3	0.47
	4	0.04
	9	0.60
	10	0.42
	15	0.29
	16	0.60
	21	0.32
	22	0.44
	24	0.46

يبين الجدول **الثالث** أن ارتباط الفقرات بالبعد الثالث للفاعلية في العلاقة مع الطلبة يتراوح مابين ضعيف إلى مرتفع ، وهي دالة عند 0.01 ماعدا فقرة واحدة لأن مستوى الدلالة عند الفقرة المحذوفة غير دال عند 0.01 .

وعلية تم حذف الفقرات الآتية في كل بعد من الإبعاد الثلاثة : البعد الأول تم حذف ستة فقرات (4 ، 5 ، 8 ، 14 ، 15 ، 20)

ومن البعد الثاني تم حذف فقرة واحدة رقم (27)

أما من البعد الثالث حذف أيضا فقرة واحدة رقم (35) **انظر الملحق رقم (9)**

صدق الاتساق الداخلي

جدول رقم (7) يوضح معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له

الرقم	الأبعاد	قيمة معامل الارتباط مع المقياس الكلي
1	الفاعلية في الاستراتجيات التعليمية التعلمية	0.59
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	0.85
3	الفاعلية في العلاقة مع أولياء الأمور	0.93
4	الدرجة الكلية	40

يتضح من الجدول رقم (5) أن هناك ارتباطا ايجابيا يتراوح ما بين قوي إلى قوي جدا بين الأبعاد والاستبيان ككل ، مما يدل على وجود اتساق داخلي عالي بين الأبعاد وبالتالي صدق الاستبيان وما وضعت لأجله . **انظر الملحق رقم (10)**

7- الثبات :

ونقصد به الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها.

(المصري، جمال ،2010 : 107)

7-1- طريقة التباين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لاستبيان الفاعلية الذاتية التدريسية :

تعتمد معادلة **ألفا كرونباخ** على تباينات أسئلة الاختبار وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط لذلك قام الباحث بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد ، ثم قام بحساب معامل ثبات الاستمارة ككل، وذلك حسب صيغة معادلة **ألفا كرونباخ** كما هو متاح في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS(20) .

والجدول الأتي يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد على انفراد وللمقياس ككل:

والجدول رقم (8) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد استمارة الفاعلية الذاتية التدريسية

الأبعاد	عدد الفقرات لكل بعد	قيمة ألفا
الفاعلية في الاستراتجيات التعليمية التعلمية	15	0.67
الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	10	0.70
الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	9	0.60
الدرجة الكلية للاستمارة	29	40

تشير البيانات في الجدول إلى قيم معامل الثبات لإجابات أفراد العينة ، وتظهر أنها مرتفعة في الأبعاد الثلاثة تتراوح مابين (0.60 إلى 0.70) مما يشير إلى أن الاستبيان يتمتع بثبات مقبول يفي لأغراض الدراسة الحالية. **انظر الملحق رقم (11)**

خلاصة الفصل :

لقد تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث والإجراءات الميدانية التي قمنا بها من خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية، تماشيا مع طبيعة البحث العلمي، ومتطلباته العلمية والعملية، حيث قمنا في بداية الفصل بالتطرق إلى منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، وفي الدراسة الاستطلاعية تطرقنا إلى الخطوات التي أنجزت تمهيدا للدراسة الأساسية، وذلك بتوضيح المنهج المتبع للدراسة، والعينة، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والخصائص السيكومترية لها، والأساليب الإحصائية الخاصة بالدراسة الأساسية، كل هذا حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة علمية واضحة ودقيقة.

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

1-عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى

2-عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية

3-عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة

تمـــهيد:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل وعلاقتها بفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في المقاطعات التربوية التابعة لمديرية التربية لولاية ورقلة وتوقرت، والتحقق من هذا الهدف تم تطبيق الاستبيانين على عينة الدراسة المتكونة من (266) معلم ومعلمة وهم يمثلون كل مجتمع الدراسة

وفي هذا الفصل الهام من الدراسة سنقوم بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على التساؤلات الدراسة، والتحقق من فروضها.

تم جمع البيانات وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا للإجابة على أسئلة الدراسة و فرضياتها، والتعرف على الفاعلية الذاتية التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

- هل تختلف الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف ودرجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية ؟.

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج التالي:

يمثل الجدول (9) نتائج الفرضية الأولى :

	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	انحراف الخطأ المعياري	قيمة «ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المطبقين شروط اختبارات التحصل الموضوعية	70	192.3000	7.53802	0.900	11.721	5.547	0.00
غير المطبقين شروط اختبارات التحصيل	196	175.6378	11.000	0.785			

نلاحظ من خلال الجدول (9) أن المتوسط الحسابي للذبن طبقوا شروط اختبارات التحصيل الموضوعية يساوي 192.3000 بخطأ معياري 0.900 أعلى من متوسط الحسابي لغير المطبقين شروط اختبارات التحصيل الموضوعية والذي يساوي 175.6378 بخطأ معياري 0.785 وأن قيمة "ت" قدرت ب 11.72 عند مستوى الدلالة 0.00 وهو أصغر من 0.05 مما يدل على وجود فروق بين الأساتذة المطبقين والأساتذة الغير مطبقين لشروط اختبارات التحصيل الموضوعية وهذا يعني أن للمطبقين لهذه الشروط يتمتعون بفاعلية ذاتية تدريسية مرتفعة. **انظر الملحق رقم (14)** .

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الأبحاث كدراسة **ساعد وعامر(2012)** حيث طبقت الدراسة على **82 معلما ومعلمة** حيث تم تصميم اختبار موضوعي يتكون من 40 سؤالا وكانت نتائج الدراسة أن هناك حاجة ما ست الإعادة النظر في طبيعة البرامج التكوينية سواء كانت قبل الخدمة أو أثناءها. فالمعلمون

يحتاجون إلى تدريب على بناء أدوات تقويم وتوظيف إستراتيجيات بما تقتضيه هذه البيداغوجيا. وتتفق نتائج دراسة **شنين (2016)** لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية على عينة تم اختيارها بطريقة عنقودية تكونت من 64 معلما بالمقاطعة السادسة لمدينة ورقلة التي خلصت إلى أن هناك احتياجات تدريبية ماسة لدى عينة الدراسة في الكفاءات الفرعية التخطيط والتنفيذ والتقويم .(شنين، 2016).وأيضا **دراسة تعوينات** حول التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية(1998) طبقت على عينة قوامها (108) معلم ومعلمة وتوصلت نتائج الدراسة إلى : غياب مرجعية واضحة يستند إليها المعلمون في بناء أسئلتهم الاختيارية. وغياب معايير ومحكات معتمدة في عملية التصحيح. غياب الموضوعية في تقويم نتائج التلاميذ. الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ لا تعبر عن المستوى الحقيقي للتلاميذ ، فلا ذلك فصدقها نسبي، وهي شكلية كالمضمون.

وهذا ما يدل أن في توظيف لا يرعون مستوى المعلمين من ناحية بناء الاختبارات وفق الشروط على أن هناك ضعف في تكوين أساتذة التعليم الابتدائية وهذا يمكن أن يكون راجع إلى قلة البرامج التدريبية في مجال التقويم والتخطيط وتنمية المهارات وبناء الاختبارات التحصيلية وفق الشروط اللازمة أو التخصص الجامعي للمعلم.

2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية :

هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس؟

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين و أظهرت النتائج ما يلي:

يمثل الجدول (10) نتائج الفرضية الثانية

بيانات الإحصائية / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الذكور	55	180.9455	10.27478	- 0.611	0.542
الإناث	211	179.7820	13.10724		

نلاحظ من الجدول رقم (06) أن المتوسط الحسابي للذكور في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس هو 180.94 وهو تقريبا مساوي للمتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ 179.78، وأن قيمة "ت" قدرت ب 0.611 – وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.542 وهو أكبر من 0.05 **أنظر إلى الملحق رقم (15)**، وعليه قيمة "ت" غير دالة ويمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس.

أن المرأة في المجتمع الجزائري تفضل مهنة التعليم وهي الأكثر تناسبا مع المرأة فدورها في المجتمع تربية الأجيال سواء في الأسرة أو المؤسسة التربوية و إعدادهم إعدادا سليما حتى يتمكنوا من ترقية وتطوير و ازدهار المجتمع.

ويعود عدم وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية التدريسية و تطبيق شروط اختبارات التحصيل الذي يعود إلى عدم تحديد التخصصات أصبحت جميع التخصصات عدى التخصصات العلمية التي لا تعنى بالتعليم الابتدائي.

لا تتفق **دراسة بقيعي (2016)** الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمين في ضوء متغير الجنس، حيث تكونت العينة من (440) معلما ومعلمة في وكالة الغوث الدولية في الأردن، وأظهرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا على جميع أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية بالنسبة لمتغير الجنس ومتغيرات أخرى لصالح الإناث. وذلك لان الجهد والالتزام والدافعية الذي تبديه المعلمات في عملية التدريس، وامتلاك

اتجاهات ايجابية نحوى التعليم، وتوقعات عالية حول أداء الطالبات، وإحساس بالمسؤولية اتجاها تعلمهن بالإضافة إلى إيمانهن بالقدرة على الأداء في ظل الظروف الصعبة، ولان المعلمات الإناث لديهن فاعلية ذاتية اكبر من المعلمين الذكور.

وفي **دراسة جاكسون (2005)** والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعلمين والإدارة الصفية الممارسة في ضوء المتغير الجنس ، على عينة تكونت من (375) معلما ومعلمة في أمريكا، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولقد كانت الفروق لصالح الذكور.

(بقيعي ،2016 : 601 ، 614)

والسبب في عدم وجودنا لفروق لأنها متعلقة بمعتقدات الأساتذة حول قدراتهم الأدائية التدريسية وكيفية التعامل بمرونة مع المواقف الصعبة بما يتمتعون به من كفايات ومهارات أدائية.

3-عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة :

هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف الخبرة ؟

قصد التحقق عن الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي و أظهرت النتائج التالي:

الجدول (11) يوضح نتائج الفرضية الثالثة

بيانات الإحصائية / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	599.842	3	199.947	1.266	غير دالة 0.287
داخل المجموعات	41228.852	261	157.965		
المجموع	3.435	264			

نلاحظ من خلال الجدول **(7)** أن قيمة ف 1.266 دالة عند مستوى الدلالة 0.287 وهو أكبر من 0.05 **أنظر إلى الملحق رقم (16)** وعليه قيمة "ف" غير دالة لا توجد فروق في الفاعلية باختلاف الأقدمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ويعود إلى عدم وجود فروق في الخبرة بين الأساتذة حيث وقدرت مجموع المربعات بين المجموعات ب 599.842 وهي أقل بدرجة حرية 3 وقدرت مجموع المربعات داخل المجموعات41228.852 بدرجة حرية 261.

أي أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم كانت عالية في الأبعاد الثلاثة في الاستراتجيات التعليمية التعلمية ، وإدارة الموقف الصفي ، والفاعلية مع الطلبة وأولياء الأمور.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة **الخلايلة (2011)** أنه لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمين تبعا لمتغير الخبرة التدريسية .

وتتفق مع دراسة **ممادي وطبشي (2011)** أنه لا توجد فروق في مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط باختلاف الخبرة في التدريس. **(ممادي و طبشي،726،2011)**

وتتفق أيضا مع دراسة شريط(2015) أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في مستوى امتلاك الكفاءة التدريسية تعزى لمؤهل الخبرة المهنية. (شريط ، 2015 : 48)، وتختلف مع **دراسة الحديدي ودهمش (2013) الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن في المجالات التالية (التخطيط للتعليم، والجانب المعرفي، والجانب المهاري الفني، والنمو المهني، وأساليب التدريس، وإدارة الموقف الصفي وحفظ النظام وتقويم الطلبة)** وأجريت الدراسة على عينة قدرها 300 من المعلمات التي يدرسن في محافظة عمان، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة. **(شنين ،2017 : 110)**

وعدم وجود فروق راجعة إلى أشياء متعلقة بمعتقدات الأساتذة حول أدائهم التدريسي والذي يتطلب امتلاكهم للكفايات التدريسية اللازمة و المطلوبة كالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

استنتاج عام :

خلصت الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات

- توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية باختلاف درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية ؟

- لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية باختلاف الجنس(ذكر، أنثى) ؟

- لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية باختلاف الأقدمية ؟

إقتراحات وتوصيات :

- ضعف المستوى التكويني للأستاذ وهذا نتيجة عدم خبرته في مجال التعليم وضعف تكوينه الجامعي.

- قلة برامج التكوين الخاصة بكيفية بناء الاختبارات التحصيلية حسب الدروس المبرمجة.

- تدريب الأساتذة على أساليب متنوعة لتقويم تلاميذهم.

- إجراء دراسات من خلال المقابلات والحضور الفعلي للحصص الصفية للمقارنة بين الفاعلية الذاتية التدريسية والأداء الحقيقي للأستاذ.

- تشجيع الأساتذة على إتباع أسلوب التقويم الذاتي لتقويم كفاياتهم التدريسية بصورة مستمرة.

- تبادل الزيارات الصفية بين الأساتذة ، ومحاولة الاستفادة من خبرات بعضهم البعض

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

المراجع:

1. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن كرم، (1994): لسان العرب، بيروت، دار الصادر.

2. أحمد خليل برهم، عبد الله طلاحفة،(2019): الفاعلية الذاتية لدى معلمي العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية، المجلد46، العدد2.

3. إسماعيل دحدي، مزياني الوناس ، (2017): التقويم التربوي (مفهومه،أهميته)،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد31/ جامعة قاصدي مرباح ورقلة . الجزائر.

4. أمال غريب ،(2014/ 2015)، إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة العربي بن مهدي ،أم البواقي.

5. بن زاهي منصور، محمد الساسي الشايب: قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

6. توق، محي الدين، قطامي يوسف، عدس عبد الرحمان، (2003): أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر.

7. التومي، عبد الرحمن ،(2005): الكفايات، مقاربة نسقية، ط3 ، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية.

8. الجلالي، لمعان مصطفى،(2011): التحصيل الدراسي، ط1، عمان، دار المسيرة.

9. جمال المصري ، دنيا،(2010): اثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة مذكرة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس ، الجامعة الإسلامية غزة.

10. حديد يوسف ، (2008/ 2009)، تقويم الأداء التدريسي لأستاذ الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية،لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية،جامعة منتوري، قسنطينة.

11. الحريري، رافده عمر،(2007): التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1،عمان، دار الفكر.

12. حمدان محمد زياد،(1985): قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13. حمدان، محمد زياد(1999): أساليب التدريس (أنواعها – عناصرها – كيفية قياسها)، دار التربية الحديثة، سلسلة التربية الحديثة،عمان.

14. حمدي سليمة : (2015/ 2016)، مستوى كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية، لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم.

15. الزغول، عماد عبد الرحيم، (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، العين– الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

16. زيتون حسن حسين .(2001): تصميم التدريس ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة

17. زيتون، كمال عبد الحميد، (2003): التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، الكويت،عالم الكتب.

18. ساعد، صباح، (2011): التكوين الأولي للطلبة المعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء اختبارات التحصيل الموضوعية، قسم علوم اجتماعية،جامعة محمد خيضر بسكرة.

19. ساعد، صباح، وبن عامر، وسيلة،(2012): تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيل الموضوعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

20. سامي محمد ملحم، (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

21. سعاد محمدي ، (2015/ 2016)، التقييم التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التدريسية، لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

22. سليمان، أمين علي محمد، وأبو علام رجاء محمود، (2001): القياس والتقويم في العلوم الإنسانية (أسسه، أدواته وتطبيقاته)، ط1، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

23. شريط، جمال،(2015/2014): مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان، لنيل شهادة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس، جامعة عبد الحميد ابن باديس ، مستغانم.

24. شنين، فاتح الدين،(2016)، واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، 109– 116.

25. الضامن، منذر، (2007): أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة.

26. الطريري، عبد الرحمن بن سليمان، (1997): القياس النفسي والتربوي(نظريته، أسسه، تطبيقاته)، ط1، الرياض، مكتبة الرشد.

27. طويلة، عبد الوهاب عبد السلام، (2008): التربية الإسلامية وفن التدريس، ط4، جمهورية مصر العربية،الإسكندرية، دار السلام.

28. عباس، محمد خليل، نوفل محمد بكر، العبسي محمد مصطفى، أبو عواد فريال محمد، (2007): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة.

29. عبد الناصر القدومي : (2008)، الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها،عميد كلية التربية الرياضية المدير السابق لمركز القياس والتقويم.

30. عبد الهادي، نبيل، (2002): المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، عمان، دار وائل.

31. عزيز، مجدي، (2005): تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها ، ط1 ، القاهرة ، عالم الكتب.

32. عفت مصطفي الطناوي،(2009): التدريس الفعال، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع

33. عمر، محمود أحمد ، فخرو حصه عبد الرحمن ، السبيعي تركي، تركي آمنه عبد الله، (2010): القياس النفسي والتربوي ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة.

34. العناني ، حنان عبد الحميد ، (2014): علم النفس التربوي ، ط5 ، عمان، دار صفاء.

35. كريم ناصر علي ، احمد محمد الدليمي، (2006): الإدارة الصفية ، ط1، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

36. لافى، سعيد عبد الله، (2012): أساليب التدريس ، ط1، القاهرة ، عالم الكتب.

37. محمد السيد علي الكسباني،(2007): التدريس ونماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، ط1 ،القاهرة، دار الفكر العربي، الفكر العربي في التربية وعلم النفس.

38. مخائيل، امطانيوس نايف،(2016): بناء المقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها، ط1، دار الأعصار.

39. ميخائيل، أمطانيوس نايف، (2015): القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ط1، عمان، دار الإعصار العلمي.

40. مرعي توفيق، (1983):الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

41. المغربي أحمد (2008): إدارة الفصل، ط1 ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع.

42. المقيد، عارف مطر، (2009): مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث بغرة وسبل التغلب عليها، رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية.

43. ممادي، شوقي، طبشي، بلخير، (2011): مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية(التخطيط اليومي للتعليم نموذجا) ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص ص 705-731.

44. منسي، حسن عمر، (1996): إدارة الصفوف، دار الكندي، اربد

45. منصور ، عبد المجيد سيد أحمد ،و الشربيني زكرياء أحمد،و الحشاش عبد اللطيف بن جاسم، (1996): التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)، ط1 ، دار الأمين.

46. موسوعة التعليم والتدريب، (5 مارس 2015): الاستراتجيات التعليمية الفعالة كأداة تربوية فعالة، موقع..https://www.edurapedia.com

47. نافز أحمد عبد بقيعي،(2016): الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث في ضوء بعض المتغيرات، المجلد 43، عدد 2 ، الأردن .

48. يوسف قطامي، ونايفة قطامي،(2001): سيكولوجية التدريس، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الملاحق

ملحق رقم (01) يمثل استمارة التحكيم

جامعة قاصدي- مرباح-ورقلة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

ثانية ماستر

- الأستاذ المحكم: ..... **- من إعداد الطالبتين**

- التخصص:..... **- سعدوني سناء**

- الدرجة العلمية:..... **- زروقي رشيدة**

- مكان العمل :.....

استمارة التحكيم

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

أضع بين يديك هذه الاستمارة التي تهدف إلى معرفة :***درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي .**

و أرجو من سيادتكم تقويم هذه الأداة لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال، و يهمنا حكمكم حول، مدى قياس الفقرات للخاصية وسلامة الصياغة اللغوية، واقتراحاتكم، وملاحظاتكم حول الأداة.

نشكر لكم تعاونكم .

-التـعريف الإجرائــي:

- **شروط بناء اختبارات التحصيل الموضوعية:** هي مجموعة الضوابط والمعايير والإجراءات التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم أثناء بناءه للاختبار الموضوعي وتتمثل في الجانب الشكلي والمضمون، التي لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها، بحيث لو صححها أي معلم آخر ستكون الدرجة نفسها هذا لأن الإجابة عنها تكون مختصرة بالاختيار من متعدد أو مفردات التكملة أو مفردات المزواجة أو الصواب والخطأ.

الرقم	الفقرات	مدى قياس للخاصية			اقتراحات
		دائما	أحيانا	أبدا	
1	أحلل المحتوى الدراسي.				
2	أحدد المواضيع الدراسية.				
3	أرتب ا الموضوعات حسب الحجم الساعي لها.				
4	أحدد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية.				
5	أحدد مستويات الأهداف السلوكية المراد قياسها.				
6	أحدد الوزن النسبي للأهداف التعليمية .				
7	أحدد العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتاح.				
8	أحدد نوع الأسئلة.				
9	أحدد الدرجة النهائية للاختبار.				
10	أحد درجات الأسئلة في كل موضوع.				
11	أصوغ أسئلة من نوع الاختيار من متعدد.				
12	أكتب الأسئلة بلغة واضحة.				
13	أنوع في صياغة الأسئلة.				
14	أركز في كل سؤال على هدف تعليمي واحد.				
15	أضع كل سؤال مستقلا عما قبله وعما بعده.				
16	أقوم بنقل الجمل من الكتاب المدرسي بنصها في أسئلة الاختبار.				

17	أضع في السؤال قرائن أو منبهات تقود للإجابة دون أن تتوافر لدى. الطالب المعرفة أو القدرة الحقيقية اللازمة للإجابة					
18	أضع سؤالا يقيس نتاجا تعليميا ذا قيمة، ليس نتاجا تافها.					
19	أضع سؤالا تكون إجابته لاحقة في لإجابة عن سؤال سابق.					
20	أصوغ لأسئلة وتعليماتها واضحة تماما.					
21	أضمن كل سؤال مشكلة أو فكرة واحدة ليس إلا، وتكون الإجابة وحيدة وموجزة.					
22	أراعي المستوى اللغوي لصياغة الأسئلة.					
23	أضع أسئلة الاختبار واضحة وصريحة.					
24	استخدم أسئلة الاختبار مستقلة عن غيرها من الأسئلة.					
25	استخدم الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير.					
26	أراعي الاختصار في أسئلة الصواب والخطأ في طول سؤال الاختبار ما أمكن.					
27	استخدم في أسئلة الصواب والخطأ الكلمات الشاملة مثل دائما، أبدا.					
28	أرتب الأسئلة بحسب صعوبتها الأسهل أولا ثم الذي يليه في الصعوبة وهكذا.					
29	يجب أن أجعل البديل في الاختبار من متعدد تام الصحة أو تامة الخطأ.					
30	اجعل البديل في الاختبار من متعدد واضحا مختصرا قدر الإمكان.					
31	أضع في اختبار المزواجة أسئلة قصيرة نسبيا.					
32	اجعل في اختبار المزواجة قائمة الإجابات مرتبة ترتيبا منطقيا.					
33	اجعل التعليمات واضحة في شرح أساس عملية المزواجة.					
34	استخدم أسئلة الاستدعاء البسيط لتحديد المستوى المعرفي للتلاميذ.					

35	لا أحبذ استعمال أسئلة من نوع ملئ الفراغ لأنها أسئلة سهلة.				
36	أضع إجابة نموذجية للاختبار مسبقا.				
37	أكتب تعليمات كل سؤال بدقة ووضوح.				
38	أحدد من الإجابة على الأسئلة.				
39	اربط بين الأسئلة والأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها.				
40	أخصص مساحة كافية للإجابة.				
41	أتجنب كتابة سؤال يوحي بإجابة الأسئلة الأخرى.				
42	أصوغ السؤال حيث يحمل فكرة واحدة.				
43	أتجنب عن النمطية في إجابة الأسئلة من النوع صح خطأ مثلا ص،خ،ص،خ				
44	توضيح كيفية الإجابة كالربط بخط أو وضع رمز معين.				
45	أعتمد على جدول الأهمية النسبية للموضوعات في تحديد عدد الأسئلة لكل موضوع.				

ملاحظات أخرى:

الملحق (02) يمثل قائمة المحكمين

الرقم	الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	بوجمعة سلام	علوم تربية	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة
02	بلخير طبشي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة
03	جخراب محمد عرفات	علوم تربية	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة
04	محمدي فوزية	علم النفس المدرسي	أستاذة محاضر أ	جامعة ورقلة
05	جعفور ربيعة	علم النفس الاجتماعي	أستاذة محاضر أ	جامعة ورقلة

الملحق (03) يمثل الاستبيان في صورته النهائية

-جامعة قاصدي- مرباح -ورقلة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان

أستاذي الفاضل ، أستاذتي الفاضلة:

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر علم النفس التربوي ،نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات,ونرجو منكم الإجابة عليها بكل صراحة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة وعدم ترك عبارة دون الإجابة عنها , ونحيطكم علما بأن :

هذه المعلومات لن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي ونشكركم مسبقا على تعاونكم معنا.

البيانات:

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

سنوات العمل:.....

الرقم	الفقرات	يقيس	لا يقيس
1	أحدد المواضيع الدراسية.		
2	أرتب الموضوعات حسب الحجم الساعي.		
3	أحدد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية.		
4	أحدد مستويات الأهداف السلوكية المراد قياسها.		
5	أحدد الوزن النسبي للأهداف التعليمية.		
6	أحدد العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتاح.		
7	أحدد نوع الأسئلة.		
8	اضع سلم التنقيط الكلي والجزئي.		
9	أصوغ أسئلة من الاختيار من متعدد فقط.		
10	أكتب الأسئلة بلغة واضحة.		
11	أنوع في صياغة الأسئلة.		
12	أركز في كل سؤال على هدف تعليمي واحد.		
13	أضع كل سؤال مستقلا عما قبله عما بعده.		
14	أضع في السؤال قرائن أو منبهات تقود للإجابة دون أن تتوافر لدى الطالب.		
15	أضع سؤالا لا يقيس نتاجا تعليميا ذا قيمة.		
16	أصوغ تعليمات واضحة.		
17	أراعي المستوى اللغوي للتلاميذ في صياغة الأسئلة.		
18	استخدم الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد		

19	أراعي الاختصار في أسئلة الصواب والخطأ في طول سؤال الاختبار ما أمكن.		
20	استخدم في أسئلة الصواب الخطأ الكلمات الشاملة مثل دائما، أبدا.		
21	أرتب الأسئلة حسب تدرجها في الصعوبة.		
22	يجب أن أجعل البديل في الاختبار من متعدد واضحا تام الصحة أو تام الخطأ.		
23	اجعل البديل في الاختبار من متعدد واضحا مختصرا قدر الإمكان.		
24	أضع في اختبار المزواجة أسئلة قصيرة نسبيا.		
25	اجعل في اختبار المزواجة قائمة الإجابات مرتبة ترتيبا منطقيا.		
26	اجعل التعليمات لكل الاختبار واضحة.		
27	استخدم أسئلة الاستدعاء البسيط لتحديد المستوى المعرفي للتلاميذ.		
28	لا أحبذ استعمال أسئلة من نوع ملأ الفراغ لأنها أسئلة سهلة.		
29	أضع إجابة نموذجية للاختبار مسبقا.		
30	أكتب تعليمات كل سؤال بدقة ووضوح.		
31	أخصص وقت كافي للإجابة.		
32	أخصص مساحة كافية للإجابة.		
33	أتجنب كتابة سؤال يوحي الأسئلة الأخرى.		
34	أتجنب النمطية في طرح الأسئلة من النوع صح خطأ مثلا ص، خ، ص، خ.....		
35	توضيح كيفية الإجابة كالربط بخط أو وضع رمز معين.		
36	اعتمد على جدول الأهمية النسبية للموضوعات في تحديد عدد الأسئلة لكل موضوع.		

الملحق (04) يمثل صدق المقارنة الطرفية

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m	المجموعة العليا	8	1,3993	,02067	,00731
	المجموعة الدنيا	8	1,1597	,03560	,01259

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
m	Equal variances assumed	3,330	,089	16,461	14	,000	,23958	,01455	,20837	,27080
	Equal variances not assumed			16,461	11,236	,000	,23958	,01455	,20763	,27154

الملحق (05) يمثل ثبات ألفاكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,567	36

الملحق رقم (6) يمثل استبيان الفاعلية الذاتية التدريسية

-جامعة قاصدي- مرباح -ورقلة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان

أستاذي الفاضل ، أستاذتي الفاضلة:

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر علم النفس التربوي ،نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات,ونرجو منكم الإجابة عليها بكل صراحة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة وعدم ترك عبارة دون الإجابة عنها , ونحيطكم علما بأن

هذه المعلومات لن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي ونشكركم مسبقا على تعاونكم معنا

البيانات:

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

سنوات العمل:.....

الابعاد	الرقم	الفقرات	اموافق بشدة	اوافق	لست متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة	
	1	أطبق الأفكار والمبادئ والنظريات التربوية في المواقف الصفية						
	2	أعد أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين لاستخدامها عند الحاجة						
	3	امتلك مهارة توظيف استراتجيات التدريس المناسبة في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة						
	4	ابذل جهودا لمساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني للارتقاء بمستواهم						
	5	استخدم أساليب التعزيز والأدوات المناسبة في الأوقات المختلفة من الحصة						
	6	أزود الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة في الموقف التعليمي						
	7	استخدم الوسائل التعليمية التي يحتاجها الموقف التعليمي						
	8	أوفر فرص التعليم الجيد للطلبة من خلال التحضير والإعداد المسبق للحصة						
	9	أوظف استراتجيات إثارة الدافعية مختلفة في الموقف الصفي						
	10	استخدم استراتجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم						
	11	أوظف الأنشطة الموجهة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة						
	12	استغل الموارد المتاحة لإيجاد بيئة غنية تدعم تعلم الطلبة						
	13	احلل نتائج التقويم للإفادة منها في تحسين العملية التعليمية التعلمية						

	14	أمارس دور لقدوة أمام الطلبة في الصف وخارجه					
	15	أوظف لغة الجسد للتعبير عن أفكاري بوضوح					
	16	أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإثراء العملية التعليمية التعلمية					
	17	اشعر أن تدريسي فعال					
	18	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة الصفية					
	19	استطيع الإجابة على معظم الأسئلة الصفية					
	20	اعتقد أن زملائي ينظرون إلي على أنني معلم كفؤ					
	21	اشعر أن زملائي يرغبون الإفادة مني في الجانب التدريسي					
	22	امتلك مهارة إدارة الموقف الصفي بفاعلية					
	23	أتعامل مع مشكلات الطلبة السلوكية بشكل فاعل					
	24	أوظف مهارة التواصل الفظي والغير اللفظي في المواقف التعليمية التعلمية					
	25	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
	26	أراعي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية في المواقف التي تستدعي ذلك					
	27	أتحكم في انفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك					
	28	استغل وقت الحصة بالشكل الأمثل من بدايتها إلى نهايتها					
	29	أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم الناجح					
	30	استطيع حل المشكلات الصفية التي تواجهني بأكثر من طريقة					
	31	أتعامل مع المواقف التدريسية غير المتوقعة بمرونة عالية					

الفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور	32	استطيع ضبط الطلبة والحد من السلوك غير المقبول					
	33	أتعامل مع أولياء الأمور باحترام وتقدير					
	34	أتعامل مع أولياء الأمور بشكل فعال عند قدومهم إلى المدرسة					
	35	أتعامل مع الطلبة على أساس من العدل والمساواة					
	36	أتواصل مع أولياء الأمور لإطلاعهم على جوانب النمو المختلفة لأبنائهم					
	37	احترم أراء الطلبة وأتقبل أفكارهم					
	38	أتعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم					
	39	احتفظ بسرية المعلومات التي تكون لدي من الطلبة					
	40	استثمر طاقات أولياء الأمور والمجتمع المحلي وخبراتهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية					
	41	أسعى لتحسين تحصيل الطلبة الذين لا يحظون بدعم من الأهل					

الملحق (7) جداول معاملات الارتباط بين الفقرات وإبعادها

الصدق

ارتباط الفقرات بالبعد الأول ويلاحظ أن ست فقرات تحذف كما هو موضح في الجدول بالأحمر

Correlations

		sum	item21	item20	item19	item18	item17	item16	item15	item14	item13	item12	item11	item10
sum	Pearson Correlation	1	.516**	.165	.446**	.554**	.367*	.312*	.218	.246	.601**	.549**	.462**	.696**
	Sig. (2-tailed)		.001	.310	.004	.000	.020	.050	.176	.126	.000	.000	.003	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

Correlations

		item09	item08	item07	item06	item05	item04	item03	item02	item01
sum	Pearson Correlation	.482**	.290	.430**	.515**	.105	.001	.426**	.433**	.363*
	Sig. (2-tailed)	.002	.069	.006	.001	.520	.995	.006	.005	.021
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40

الملحق (8)

ارتباط الفقرات بالبعد الثاني ويلاحظ انه فقرة واحدة تحذف كما هو موضح في الجدول بالأحمر

Correlations

Correlations

		tem32	tem31	tem30	tem29	tem28
sum2	Pearson Correlation	.545**	.357*	.540**	.500**	.503**
	Sig. (2-tailed)	.000	.024	.000	.001	.001
	N	40	40	40	40	40

Correlations

		tem27	tem26	tem25	tem24	tem23	tem22
sum2	Pearson Correlation	.128	.328*	.495**	.484**	.612**	.460**
	Sig. (2-tailed)	.431	.039	.001	.002	.000	.003
	N	40	40	40	40	40	40

الملحق (9)

ارتباط الفقرات بالبعد الثاني ويلاحظ انه فقرة واحدة تحذف كما هو موضح في الجدول بالأحمر

Correlations

Correlations

		item42	item41	item40	item39	item38
sum3	Pearson Correlation	.467**	.448**	.329*	.608**	.293
	Sig. (2-tailed)	.002	.004	.038	.000	.067
	N	40	40	40	40	40

Correlations

		item37	item36	item35	item34	item33
sum3	Pearson Correlation	.421**	.608**	.041	.473**	.382*
	Sig. (2-tailed)	.007	.000	.802	.002	.015
	N	40	40	40	40	40

الملحق (10) يمثل جدول ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

Correlations

		SUM
FILD1	Pearson Correlation	.593**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	40
FILDE2	Pearson Correlation	.852**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	40
FILD3	Pearson Correlation	.932**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	40

الثبات

الملحق (11) يمثل جداول ألفا كرونباخ للأبعاد

Scale: ALL VARIABLES

ألفا كرنباخ للبعد الأول

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.674	15

الملحق (12)

ألفا كرونباخ للبعد الثاني

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.704	10

الملحق (13)

ألفا كرونباخ للبعد الثالث

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.608	9

الملحق (14) يمثل جدول الفروق

T-Test

الفروق في الفاعلية بين المطبقين وغير المطبقين ويلاحظ وجود فروق لصالح المطبقين و المتوسط الحسابي للمطبقين اكبر من الآخر ، كما أن مستوى الدلالة 0.00 اصغر من 0.05 مما يدل على وجود فروق أي الذين يطبقون شروط الاختبار ليهم فاعلية مرتفعة عن الذين لايطبقون .

Group Statistics

	VAR00019	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00016	1.00	70	192.3000	7.53802	.90097
	.00	196	175.6378	11.00053	.78575

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00016	Equal variances assumed	5.547	.019	11.721	264
	Equal variances not assumed			13.938	177.537

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00016	Equal variances assumed	.000	16.66224	1.42158
	Equal variances not assumed	.000	16.66224	1.19547

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00016	Equal variances assumed	13.86318	19.46131
	Equal variances not assumed	14.30309	19.02140

الملحق (15) يمثل الفروق في الفاعلية بإختلاف الجنس(ذكر .أنثى)

T-Test

الفروق في الفاعلية الذاتية باختلاف الجنس

لا يوجود فروق مستوى الدلالة ملون بالأحمر اكبر من 0.05

Group Statistics

	VAR00007	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00016	2	211	179.7820	13.10724	.90234
	1	55	180.9455	10.27478	1.38545

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00016	Equal variances assumed	1.772	.184	-.611-	264
	Equal variances not assumed			-.704-	104.685

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00016	Equal variances assumed	.542	-1.16346-	1.90456
	Equal variances not assumed	.483	-1.16346-	1.65339

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00016	Equal variances assumed	-4.91352-	2.58659
	Equal variances not assumed	-4.44194-	2.11501

الملحق (16) يمثل الفروق في الفاعلية باختلاف الخبرة

الجدول يمثل الفروق في الفاعلية باختلاف الخبرة باستخدام تحليل التباين الأحادي

ويلاحظ عدم وجود فروق لان قيمة الدلالة ملونة بالأحمر اكبر من 0.05

ANOVA

VAR00016

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	599.842	3	199.947	1.266	.287
Within Groups	41228.852	261	157.965		
Total	41828.694	264			