جـامعـــة قاصدي مربـــاح ــ ورقلـــــــة
كليـــة العلـــوم الإنسانيـــة والإجتماعيـــــة
قســـــم علـــم النفـــس وعلـــوم التربيـــة

واقـــــع التقويـــم التربـــوي بمرحلـــة التعليـــم الابتدائـــي من منظور تمثلات المعلمين للمفاهيـــم البيداغوجيـــــة

"دراسة ميدانية على معلمي مدينة ورقلــة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إعـــداد الطالب: رحيم الحبيب **إشراف الأستـــاذ الدكتور**: بوسعـدة قاسـم

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	جخراب محمد عرفات	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلـــة	رئيسا
02	قاسـم بـوسعـــدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلـــة	مشرفا ومقررا
03	حجـاج عمـــــــر	أستـــاذ محاضر– أ–	جامعة غردايـة	مناقشا
04	شنين فاتح الديـــن	أستـــاذ محاضر– أ–	جامعة ورقلـــة	مناقشا
05	بللموشي عبد الرزاق	أستـــاذ محاضر– أ–	جامعة الـــوادي	مناقشا
06	مصطفى منصـور	أستـــاذ محاضر– أ–	جامعة الـــوادي	مناقشا

السنـــــة الجامعيـــــــة: 2020/2019

الاهداء

اهدي هذا العمـــــــــل إلـــــــــى:

- روح والدي رحمهمـــــــــــــــا الله وطيب ثراهمـــــــا.
- أفراد عائلتي الصغيرة وخاصة الصغير يحي رمضان وأمه.
- كل من علمني حرفـــا لأبقـــى له عبـــــــدا ما حييت.
- كل من يحب الخير لهذا البلـــــــــــــــد الطـــــيب.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى كفايات المعلمين في ممارسة التقويم التربوي واستيعاب مفاهيمه، والعلاقة الارتباطية بين التمثلات والممارسات والفروق بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي، وبين تمثلاتهم لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي والأقدمية المهنية للمعلم. ولتحقيق هذه الأهداف ، قام الباحث ببناء أداة استبيان مركب لجمع البيانات، احتوت على (42) فقرة تناولت أنواع التقويم التربوي الثلاثة في بعدي التمثلات والممارسات.

وبعد التحقق من صدق وثبات هذه الأداة، تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة قوامها (315) معلما، مختلفين من حيث: المستوى العلمي والتكوين التأهيلي والأقدمية المهنية، معتمدا في تحليل النتائج على المنهج الوصفي الاستدلالي والارتباطي والتحليلي باستخدام أساليب المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط بيرسون واختبار "ت" لدلالة الفروق في فحص واختبار الفروض، التي خلصت إلى النتائج التالية:

- كفايات أفراد عينة الدراسة في ممارسة واستيعاب مفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني لا ترقى إلى مستوى الإتقان.
- كفايات أفراد عينة الدراسة في ممارسة واستيعاب مفاهيم التقويم التحصيلي وصلت إلى مستوى الإتقان.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي وتمثلاتهم لدلالة مفاهيمه البيداغوجية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي والأقدمية المهنية للمعلم.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغيري المستوى العلمي والتكوين التأهيلي للمعلم.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم.

وانطلاقا من مناقشة هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري لمشكلة الدراسة وخلفيتها، خلص الباحث إلى مجموعة من الاقتراحات التي يراها تصب في تحسين كفايات المعلمين في مجال ممارسة التقويم التربوي وفهم دلالة مفاهيمه البيداغوجية .

Summary of Study:

The current study aimed to reveal the level of teachers' competencies in practicing educational evaluation and understanding its concepts, and the relationship between the representations, practices and differences between teachers' practices in the educational evaluation, and their representations of the concepts of educational evaluation according to the variables of the scientific level, qualifying formation and professional seniority of the teacher. To achieve these goals, the researcher built a questionnaire to collect data, which contained (42) paragraphs that dealt with the three types of educational evaluation in the two dimensions of representations and practices.

After verifying the validity and reliability of this tool, it was applied to a simple random sample of primary school teachers in the city of Ouargla consisting of (315) teachers, differing in terms of: academic level, qualifying training and professional seniority, relaying on the analysis of the results on the inferential, relational and analytical descriptive approach, using the methods of arithmetic mean and correlation coefficient Pearson and the "T-test" to indicate differences in examining and testing hypotheses, which concluded the following results:

• The competencies of the study sample individuals in practicing and understanding the concepts of diagnostic and formative evaluation did not rise to the level of mastery.

• The competencies of the study sample members in practicing and understanding the concepts of the achievement assessment and reached the level of mastery.

• There is a statistically significant correlation relationship between the practices of the individuals of the study sample in the educational evaluation and their representations of the significance of its pedagogical concepts.

• There are no statistically significant differences between the representations of the individuals of the study sample of the concepts of the educational evaluation according to the variables of the scientific level, the qualifying formation and the professional seniority of the teacher.

• There are no statistically significant differences between the practices of the study sample members in the educational evaluation according to the variables of the scientific level and the qualifying composition of the teacher.

• There are statistically significant differences between the practices of the study sample individuals in the educational evaluation according to the teacher's professional seniority variable.

On the basis of discussing these results in the light of the results of previous studies and the theoretical framework of the study problem and its background, the researcher concluded a set of proposals that he sees aiming at improving teachers 'competencies in the field of educational evaluation practice and understanding the significance of its pedagogical concepts.

شكر وتقدير

أحمد الله أولا وأخيرا الذي منَ علي بالصحة والعافية ومكنني من إتمام هذا العمل. وأتوجه بالشكر والعرفان إلى كل من ساعدني في هذا العمل ولو بكلمة طيبة، وأخص بالذكر:

ـ الاستاذ المشرف: أستاذ التعليم العالي الدكتور قاسم بوسعدة الذي كان لي نِعْم الرفيق خلال كل مراحل هذه الدراسة، من بدايتها إلى غاية الوصول بها إلى مرحلة الطباعة.

ـ مفتشي التعليم الابتدائي لمقاطعات بلديتي ورقلة والرويسات الذين سهلوا لي مهمة الاتصال والتواصل مع المعلمين.

ـ الأساتذة المحكمين.

ـ معلمي ابتدائيات بلديتي ورقلة والرويسات الذين لقيت من لدنهم كل التعاون في مرحلة جمع بيانات الدراسة.

ـ أستاذ التعليم العالي الدكتور: محمد قوارح الذي تحمل معي مشقة وعناء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

– الأستاذ الدكتور: أحمد قندوز الذي وجدت فيه السند والعون للتغلب على بعض الصعوبات التي اعترضت طريقي في هذا الدراسة.

فهـــــــــــــرس المحتويـــــــــــــــات

	العنـــــــــــــــوان	الصفحة
	المقدمـــــــــــــــة	أ،ب،ج
	الجـــــــــــــــانب النظـــري	
	الفصـــــــــــــــل الأول : التعـــــــــــــــريف بالـــدراســـــــــــــــة	
1	الخلفية النظرية للدراسة ومشكلتها	6
2	فرضيـــات الدراســـــــــــة	10
3	أهميـــــــة الدراســـــــــة	11
6	أهـــداف الـدراســـــــــــة	11
5	حـــــــــدود الدراســـــــــة	12
6	متغيـــــرات الدراســـــة	12
7	التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	13
	خلاصـــــــــــــــة الفصل الأول	13
	الفصل الثـــــــاني: التقويـــــــــــــــــــــــــــــــم التربـــــــــــــــــــــــــــــوي	
	تمهيـــــــــــــــــــــــــــــــــد	16
1	لمحة تاريخية عن ظهور التقويم التربوي وتطوره	16
2	مفهـــــــــــــــوم التقويـــــــــــــم التربوي	18
3	الفرق بين التقويم والتقييم والقياس والاختبارات	21
4	العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس والاختبارات	22
5	أهميـــــــــــــــــة التقويـــم التربـــــــوي	23
6	أنـــــــــــواع التقويـــــــــم التربـــــــوي	24
7	خطـــــــــــوات إجـــراء التقويـــم التربـــــوي	27
8	وسائـــــــــــل وأدوات التقـــــويم التربـــــوي	28
9	مستويات الأداء المطلوبة من المعلم في عملية التقويم التربوي	38

10	التوجهـــــــات الحديثـــة للتقويـم التربـوي	39
11	التقـــــويم التربـــوي في المقاربـــة بالكفـــاءات	41
12	الصعوبات التي يواجهها المعلم في عملية التقويم التربوي	41
خلاصـــــــــــة الفصـــــــل الثانـــــي		42
الفصـــــــــل الثـــــــالث: التمثـــــــــــــــــــــــــــــل		
تمهـــــــيد		44
1	لمحة تاريخية عن ظهور مفهوم التمثل وتطوره	44
2	مفهـــــــــــــوم التمثـــــــــــل	45
3	الفرق بين التمثل وبعض المفاهيم الأخـــــرى	46
4	بنيـــــــــة التمثـــــــــــــل	48
5	خصـــــــــــائص التمثـــــــــل	49
6	مراحـــــــل تشكـــــــل التمثـــــل	50
7	أنـــــــــواع التمثـــــــــــــلات	51
8	وظـــــــائف التمثـــــــــــــلات	52
9	دور التمثـلات في عملية التعلـــم وبناء المعرفـــة	53
10	آلية تدخل التمثلات في عملية بناء المعرفة	54
11	أهمية التعرف على التمثلات في العملية التعليمية– التعلمية	55
12	العوامل التي تقف وراء تشكل التمثلات التعليمية عند المعلم	56
13	أســـــــاليب تشخيـــــــص التمثـــلات	57
14	شـــــــروط إحـــــداث التغيـــــر المفاهيمي	58
15	استراتيجيـــــــــات التغيـــر المفـــاهيمـــي	58
16	أنـــــــــواع التغيـــــــر المفاهيمـــي	59
17	مراحـــــــل التغيـــر المفاهيمـــــــي	59
خلاصة الفصـــــــل الثالث		59
الفصـــــــل الرابـــــــع : الدراســـــــــات الســـابقـــــــــــــــــــــــة		

تمهيـــــــــــــــــــــــــــــــــــد		62
أولا: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم التربوي		62
أ	الدراســـــــــات العربيـــــــــــة	62
ب	الدراســـــــــات الأجنبيـــــــــــة	68
ج	مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بالتقويم التربوي	71
ثانيا: الدراسات التي تناولت موضوع التمثـــــــــل		73
أ	الدراســـــــــات العربيـــــــــــة	73
ب	الدراســـــــــات الأجنبيـــــــــــة	76
ج	مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التمثل	82
خلاصة الفصـــــــــــــــل الرابـــــــع		84
الجـــــــــانب الميـــــــــــــــــــــــــدانـــــــــــــي		
الفصل الخـــامس: الإجـــراءات المنهجيـــــــــة للدراســـــــــــــــــــة		
تمهيـــــــــــــد		87
1	منهـــــج الدراســـــــة	87
2	مجتمــــــــع الدراســــة	87
3	الدراسة الاستطلاعيــــــة	90
أ	عينة الدراسة الاستطلاعية	90
ب	أداة الـــدراســــــــــــــة	91
ب1	بنـــاؤهـــــــــــــــا	91
ب2	خصائصهـا السيكومتريـــــة	94
أ	خصـــائـــــــص الثبـــــــات	94
ب	خصـــائـــــــص الصـــــــدق	95
4	الدراســـــة الأســـــاسيـة	96

أ	عينـــــة الدراسـة الأساسيـــة	96
ب	إجراءات تطبيق الدراســة الأساسية	99
ج	أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة	100
	خلاصة الفصل الخامس	100
	الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائـــــــــــــــــــــــج الدراســـــــــــة	
	تمهيـــــــــــد	102
1	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولـــــــى	102
2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانيـــــــة	104
3	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثـــــــة	106
4	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعـــــــة	108
5	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامســـــــة	110
6	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادســـــــة	112
7	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعـــــــة	114
8	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنـــــــة	116
9	عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعـــــــة	118
	خلاصـــــــــة الفصـــــــل الســـــــــادس	120
	خلاصـــــــة الدراســـــــــــــــــــة	122
	الاقتـــــــــــــــــــــراحـــــــــــــــــات	123
	المراجـــــع باللغـــــــة العربيـــــــــــــــة	126
	المراجـــــع باللغـــــــات الأجنبيـــــــــــــــة	133

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنـــــــــوانـــــــــــه	الصفحة
1	التوزيع العددي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المستوى العلمي للمعلمين	87
2	التوزيع العددي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلمين	88
3	التوزيع العددي لأفراد مجتمع الدراسة حسب الاقدمية المهنية للمعلمين	89
4	التوزيع العددي لأفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة	90
5	تصنيف مفاهيم التقويم التربوي الواردة في المناهج التعليم الابتدائي حسب أنواع التقويم التربوي والأبعاد	92
6	توزيع فقرات الاستبيان حسب السمات التي تقيسها	93
7	آراء المحكمين وملاحظاتهم حول محتوى أداة الاستبيان	94
8	القيم الإحصائية لثبات أداة الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية	95
9	القيم الإحصائية للصدق الذاتي لأداة الاستبيـــــــــــــان	95
10	القيم الإحصائية لصدق أداة الاستبيان بدلالة المقارنة الطرفية	96
11	التوزيع العددي لأفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى العلمي	97
12	التوزيع العددي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي	97
13	التوزيع العددي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية المهنية	98
14	متوسط درجات استيعاب أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي.	102

15	المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في ممارسة التقويم التربوي.	104
16	القيم الإحصائية للعلاقة الإرتباطيه بين درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي ودرجات تمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية	106
17	الفروق بين درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم	108
18	الفروق بين درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم	110
19	الفروق بين درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير الاقدمية المهنية للمعلم	112
20	الفروق بين درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم	114
21	الفروق بين درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم	116
22	الفروق بين درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير الاقدمية المهنية للمعلم.	118

فهرس الأشكـــــال

رقم الشكل	عنـــــــــوانـــــــــــه	الصفحة
1	التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المستوى العلمي	87
2	التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم	89
3	التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الاقدمية المهنية للمعلم	90
11	التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى العلمي	97
12	التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي	98
13	التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية المهنية	99

فهـــــرس الملاحـــــــق

رقم الملحـــــــــق	عنوانـــــــــــــه
1	القائمة الاسمية للمحكميـــن
2	الاستبيـــــــان
3	المعالجة الإحصائية للاستبيان
4	المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة

مقدمـــــــــة:

يشكل التحكم في المعرفة حجر الزاوية في مشاريع التنمية المستدامة، التي سمح اعتمادها من طرف الدول، بتخطي العقبات الاقتصادية والأزمات الاجتماعية التي يتسبب فيها شح الموارد الطبيعية أو نضوبها، وفي خضم هذا التحول الذي عرفته مصادر التنمية، ازدادت التوقعات والآمال في أن تقوم المدرسة بتكوين الكفايات القادرة على التكيف مع هذا الواقع، مما أدى إلى نمو الدراسات التربوية والعلمية التي سمحت نتائجها بإحداث تغييرات جذرية في النظم التعليمية، التي أصبحت تتبنى آخر النظريات التي توصل إليها البحث في مجال التعلم الإنساني، وخاصة نظريات التعلم المعرفي، التي انبثق عن نتائجها، مقاربة التعلم البنائية التي أولت أهمية خاصة لخبرات المتعلم في شتى أنواع التعلم وفي مختلف ميادينه، على عكس ما كانت تعتمده مقاربات التعليم والتعلم التي سبقتها مثل المقاربة السلوكية التي كانت تختزل التعلم في الاستجابات التي يبديها المتعلم بعد تنبيهه بمنبه تعليمي تتوفر فيه شروط الفعالية.

يقود الحديث عن المقاربة البنائية، إلى التفسيرات التي جاءت بها نظريات التعلم المعرفي حول أهمية ودور خبرات الفرد أو ما يدعى بالتمثلات في عملية التعلم، والتي حددتها نظرية **بياجيه** بتدخل هذه الخبرات في عمليتي التنظيم والتكيف، اللتان تسمحان للفرد بإعادة تنظيم بنيته المعرفية حسبما ما يقتضيه تعلم الخبرة الجديدة، ليستطيع في ضوء هذا التنظيم أن يكيف استجاباته مع متطلبات الخبرة الجديدة، وإذا كانت عمليتي التنظيم والتكيف تخضعان إلى ما يفرضه الموقف التعليميمن جهة، فإنهما تخضعان من جهة أخرى، إلى وعي الفرد بمكونات بنيته المعرفية، التي يتحدد على أساسها نوع التمثلات التي سيعتمد عليها في تعلم الخبرات الجديدة، ما يعني أن كفاية الفرد في توظيف تمثلاته ترتبط بزيادة الوعي بها.

وفي مجال التربية والتعليم أكدت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية، على وجود فروق دالة إحصائيا بين تمثلات المعلمين، وقد دفعت نتائج البعض من هذه الدراسات، ببعض المختصين في شؤون التربية والتعليم إلى أن يجزموا بأن لكل معلم تمثلات تعليمية خاصة، يفسر بها فهمه للمحتويات التعليمية، ويبرر بها ما يتخذه من إجراءات تعليمية – تعلمية داخل حجرة الصف الدراسي.

ومسايرة لهذا الطرح، وإيمانا منا بالدور الذي أعطته المناهج الدراسية في وقتنا الحاضر لدور المعلم في العملية التعليمية – التعلمية التي يشكل التقويم التربوي حجرها الأساس، نتيجة لتنوع وظائفه وتوسع أهدافه، التي أصبحت تركز على تحليل المعلومات التي يتم جمعها، مع تنظيمها بالشكل الذي يسمح لأصحاب القرار باتخاذ القرارات التربوية الصائبة، التي يسمح تبنيها بتحسين وضعية التعليم الراهنة والتنبؤ بما ستكون عليه حصيلتها في المستقبل، كما أصبح توظيف التقويم التربوي مرتبطا بما تفرضه التطورات التي تشهدها العملية التعليمية – التعلمية والتحولات التي تحدث في البيئة التي تحتضن التعليم والتعلم.

وفي سياق البحث والتنقيب عن مدى مواكبة كفايات المعلمين لهذه المستجدات، كشفت نتائج العديد من الدراسات التربوية، أن ممارسات فئة واسعة من المعلمين بقيت ثابتة على الطرائق والأساليب التقليدية نتيجة لوجود عدة صعوبات منهجية وتنظيمية، كنقص التكوين ونقص الخبرة المهنية وعدم ملائمة البيئة تحتضن التعليمية ، وامتداد لنتائج هذه الدراسات وتكملة للبعض منها، جاءت الدراسة الحالية موسومة بـ:

"واقع التقويم التربوي بمرحلة التعليم الابتدائي من منظور تمثلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية"، بهدف الكشف عن مستوى كفايات المعلمين في جانبي: استيعاب مفاهيم التقويم التربوي والتحكم في ممارسته على مستوى الصف الدراسي، إلى جانب دراسة العلاقة التي تربط بين تمثلات المعلمين لمفاهيم التقويم التربوي وممارساتهم له في أنواع التقويم الثلاثة، إلى جانب تحليل الفروق الموجودة بين تمثلات المعلمين وكذا ممارساتهم وتحديد حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي والأقدمية المهنية للمعلم.

وللإحاطة بهذا الموضوع من الجانبين النظري والعملي، قسمنا هذه الدراسة إلى ستة فصول، خصصنا الفصل الأول منها للتعريف بالدراسة، التي تناولنا في بدايتها الخلفية النظرية للدراسة ومشكلتها، التي عرضنا فيها نتائج بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، والملاحظات الميدانية للباحث، التي سمحت لنا بتحديد تساؤلات الدراسة ، التي أجبنا عليها بتسع فرضيات، فرضيتين استكشافيتين(الفرضية الأولى والثانية)، وفرضية ارتباطية(الفرضية الثالثة)، وست فرضيات استدلالية، بعدها، انتقلنا للحديث عن أهمية الدراسة وأهدافها والدلالة الإجرائية لمفاهيمها.

أما الفصل الثاني فخصصناه للمتغير الأول لهذه الدراسة(متغير التقويم التربوي)، الذي انطلقنا في تناوله من المحطات التاريخية التي مر بها تطور استخدام التقويم التربوي، لنتحدث بعد ذلك عن المعنى والمفهوم، محددين الدلالة اللغوية والاصطلاحية من خلال عرض بعض التعريفات، التي تطرقنا في نهايتها إلى الفرق بين مفهوم التقويم التربوي وبعض المفاهيم القريبة منه كالقياس والتقييم والاختبار، وتكلمنا بعد ذلك عن بعض الجوانب المرتبطة بممارسة التقويم التربوي، كأهميته بالنسبة للتلميذ والمعلم والإدارة والولي وواضعي المنهاج، وكذا تصنيفاته التي اعتمدنا فيها على محددي وقت التطبيق والأهداف، وبعدها جاء الدور على أدوات ووسائل التقويم التربوي التي أبرزنا في نهاية كل منها المزايا والعيوب، وخصصنا نهاية الفصل لشرح مفهوم التقويم التربوي البديل وشروط ممارسة عملية التقويم التربوي في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ومستويات الأداء التي تتطلبها من المعلم إلى جانب بعض الصعوبات التي لا زالت تعترض المعلم في هذا الميدان.

أما الفصل الثالث من هذه الدراسة فخصصناه لمتغير التمثلات (المتغير الثاني في الدراسة)، الذي بدأنا الحديث فيه، من المحطات التي مر بها تداول التمثل وتوظيفه، بعد ذلك، فصلنا في الدلالة اللغوية والاصطلاحية لمفهوم التمثل مع توضيح الفرق بينه وبين بعض المفاهيم القريبة منه على مستوى التداول

كالصورة والرأي والاتجاه والمعرفة والإدراك والقيم، وإنتقلنا بعدها، إلى تناول دلالة التمثل في ميادين العلوم الإنسانية كالابستيمولوجيا وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي الذي سمح لنا الحديث فيه، من التطرق إلى النظريات المعرفية التي فسرت دور التمثلات في عملية التعلم، وبعدها جاء الدور على أنواع التمثلات وخصائصها والعناصر التي تدخل في بناءها، إلى جانب كيفية تكوينها ووظائفها، التي ركزنا فيها على الوظيفة البيداغوجية بالإضافة إلى مصادر تكوينها عند المعلم، وأساليب تشخيصها واستراتيجيات تعديلها.

وتعرضنا في الفصل الرابع من هذه الدراسة، إلى الدراسات السابقة، التي بلغ عددها في التقويم التربوي 19 دراسة(12 دراسة عربية و7 دراسات أجنبية)، و18 دراسة في التمثلات (7 دراسات عربية و11دراسة أجنبية)، واعتمدنا في عرض دراسات كلا الموضوعين على التسلسل الزمني (من القديم إلى الحديث)، مع تتويج كل منهما بمناقشة استهدفنا بها المقارنة بين الدراسات من جهة، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة ثانية.

أما الجانب الميداني من هذه الدراسة فقسمناه إلى فصلين، خصصنا الفصل الأول منه أي الفصل الخامس من الدراسة، لتحديد الإجراءات المنهجية والتنظيمية للدراسة، كمنهج الدراسة وخصائص مجتمع الدراسة، إلى جانب إجراءات الدراسة الاستطلاعية، التي استطعنا من خلالها أن نتكلم عن أداة الدراسة وخطوات بناءها وتحديد خصائصها السيكومترية، قبل المرور بها إلى مرحلة التطبيق على أفراد عينة الدراسة الأساسية (عينة عشوائية بسيطة) ضمت (315) فردا تم اختيارهم لتمثيل المجتمع الاصلي الذي يتكون من (1065) فردا، وخصصنا نهاية هذا الفصل للكلام عن الأساليب الإحصائية التي وظفناها أثناء معالجتنا للمعلومات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة، وشملت هذه الأساليب: أسلوب المتوسط الحسابي وأسلوب معامل الارتباط بيرسون وأسلوب اختبار(ت) للفروق.

أما الفصل السادس والأخير من هذه الدراسة، فخصصناه لعرض ومناقشة نتائج الدراسة، معتمدين في ذلك على البيانات الإحصائية التي وفرها لنا جهاز الإعلام الآلي باعتماد نظام الرزم الإحصائية (SPSS. 0.25V) والمعطيات الميدانية ونتائج الدراسات السابقة وما توصل إليه الفكر التربوي، وعلى ضوء هذه المناقشة، بنينا خلاصة حصرنا من خلالها الصعوبات الميدانية التي تعترض أداء المعلمين في مجال التقويم التربوي، والتي سمحت لنا بتقديم جملة من الاقتراحات الميدانية التي تمس جوانب تكوين المعلم والشروط التنظيمية لمهنة التعليم بمرحلة التعليم الابتدائي .

الجـــــانب النظـــــــــري

الفصـــل الأول: التعـــريف بالدراسـة

1.خلقية الدراســـــة و مشكلتهـــا.

2.فـــرضيـــات الدراســـــــــة.

3. دواعي اختيار موضوع الدراسة.

4. أهميـــــة الدراســـــــــة.

5.أهـــداف الـــدراســـــــــة.

6. حـــــدود الـــدراســـــــــة

7. مفـــاهيـــــم الدراســـــــــة.

1 .الخلفية النظرية للدراسة ومشكلتها:

يرتبط ازدهار المجتمع ورخائه بمستوى الكفاءة المعرفية لأفراده وفعاليتهم في استخدامها، واللتان لا تتحققان إلا إذا قامت المدرسة بتأدية رسالتها على أكمل وجه، غارسة بذلك المهارات الضرورية لدى الناشئة، ليستطيعوا بواسطتها أن يتعاملوا مع معطيات الواقع، ويتكيفوا مع مستجدات المستقبل، ولمساعدة المدرسة على القيام بهذا الدور، أدخلت تغييرات جذرية على المناهج التعليمية، بهدف الرفع من مردود العملية التعليمية – التعلمية وتحسين نوعيتها، فأصبحت بذلك، عمليات التعليم والتعلم تعتمد في مقارباتها على أحدث ما توصلت إليه نظريات التعلم الإنساني، وخاصة نظريات التعلم المعرفي التي أولت اهتماما خاصا لخبرات الفرد واستعداداته في عملية التعلم، على عكس ما كانت تعمل به مقاربات التعليم التقليدية، التي لم تهتم لا بخصائص المتعلم و لا باستعداداته ومكتسباته القبلية. وأصبح تحقيق الأهداف التعلمية حسبما ما جاء ت به نظريات التعلم المعرفي، مرهونا بما يقوم به المتعلم من تنظيم على مستوى بنيته المعرفية لجعلها تتكيف مع ما يعرض أمامه من تعلمات جديدة، ويتوقف مستوى هذا التنظيم، على درجة وعي الفرد بالمفاهيم التي يحملها حول الخبرات التعلمية الجديدة، فكلما زاد وعي الفرد بمفاهيمه زاد معه مستوى قدراته على التنظيم والتكيف.

و في ميدان التعليم، يستدل على درجة وعي المعلم بمفاهيم التعليم والتعلم، بالأعمال التي يقوم والاستجابات التي يبديها داخل حجرة الدرس، والتي تمكن المختصون في مجال الإشراف التربوي من خلال متابعتها ورصدها وتفسيرها، أن يتوصلوا إلى أن أغلب المعلمين لا يتوفر لديهم خلال السنوات الأولى من مزاولة عملهم التدريسي، وعي بالنظريات التعليمية التي يبنون عليها ممارساتهم الصفية ويوجهونها بها(عدس،1999، ص:121)، وهو ما يؤثر سلبا على خياراتهم وإجراءاتهم التعليمية داخل حجرة الصف الدراسي، سواء تعلق الأمر بطرائق التدريس التي ينتهجونها، أو بإدارتهم للصف الدراسي أو بأساليب التقويم التربوي التي يوظفونها، أو حتى فيما يبدونه من استجابات خلال تفاعلهم مع التلاميذ مثلما أشار إلى ذلك "Wood" (Wood,2001,p:231)، وأكدته نتائج العديد من الدراسات التربوية التي تناولت موضوع التمثلات التعليمية عند المعلم، نذكر منها دراسة الكيلاني صفا(1994) الموسومة بـ:" الأفكار المتعلقة بأصل المادة المكونة للأجسام الحية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالأردن"، التي توصلت إلى أن المعلمين يحملون مفاهيم خاطئة حول أصل المادة المكونة للأجسام الحية، ودراسة "Others & Vaz" التي جرت بالبرتغال سنة 1997 وتناولت موضوع:" المفاهيم البديلة حول موضوع تغذية النبات لدى الطلاب المعلمين "، وبينت نتائجها أن الطلاب المعلمين تخصص بيولوجيا يحملون مفاهيم بديلة حول دلالة مفاهيم تغذية النبات الأخضر، وما كشفت عنه كذلك نتائج دراسة العطار وفودة (1999) من وجود لأخطاء مفاهيمية لدى أفراد عينة عشوائية ضمت (16) طالبا معلما من الجنسين في تحديد دلالة مفاهيم الكيمياء والكهرباء، وفي هذا السياق دائما، بينت نتائج دراسة "Tahsin " التي طبقت بأمريكا سنة (1999)

على عينة عشوائية مكونة من (113) فردا(91 طالبة معلمة و 22 طالبا معلما) أن المعلمين يحملون عددا كبيرا من التمثلات حول دلالة المفاهيم البيئية، وهو نفس الاستخلاص الذي انتهى إليه العطار محمد في دراستيه سنتي (2001) و(2002)، حيث توصل في نتائج الدراسة الأولى التي جرت باليمن إلى وجود فهم خاطئ لدى المعلمين حول بعض مفاهيم الكهرباء، أما الدراسة الثانية التي طبقت بمصر فتوصل من خلالها إلى وجود فهم خاطئ لدى المعلمين حول دلالة علوم الأرض.

وعن الأثر الذي يحدثه وجود التمثلات التعليمية لدى المعلم على ممارساته الصفية، بينت دراسة "Berg & Broweer" سنة (1991)، أن المعلمين الذين يحملون تمثلات تعليمية يستخدمون استراتيجيات تدريس غير فعالة، لا تساعد تلامذتهم على التعلم بشكل صحيح.

أما فيما يخص العوامل التي تقف وراء وجود التمثلات التعليمية لدى المعلم، فقد أرجعتها دراسة "Senden & Roberts"(1998) ودراسة"Semple" (2000) إلى نوع التكوين الذي يتلقاه المعلم، في حين أرجعتها دراسة "Chan "(2001) إلى عامل الخبرة المهنية للمعلم.

وفي إطار الكشف عن التأثيرات التي يحدثها وجود التمثلات التعليمية عند المعلم على ممارساته الصفية في مجال التقويم التربوي، بينت دراسة "BARLOW" (بارلو)(1992) أن المعلمين الذين لا يملكون وعي بمفاهيم التقويم التربوي يستخدمون أساليب تقويم تقليدية، النى لا تسمح نتائجها بتحليل الوضع التعليمي الراهن ولا بتوقع مخرجات العملية التعليمية في المستقبل (نشواني، 1998: 602)، لأن اعتماد المعلم على أساليب التقويم التقليدية يجعله يحصر دور التقويم التربوي في وظيفة قياس تحصيل التلاميذ في المستويات المعرفية الدنيا كالتذكر والحفظ، التي لا تسمح نتائجها للإدارة التعليمية باتخاذ قرارات تعليمية صائبة.

(أوسرير والخالدي، 1995:87)

لأن القرارات التعليمية التي يتخذها المعلم أو الإدارة التعليمية، لن تكون صائبة إلا إذا خضعت عملية التقويم التربوية لجملة من الإجراءات المضبوطة، حددها محمد هاشم فالوقي (1997) في ثلاثة إجراءات:

- ✓ **التخطيط لعملية التقويم التربوي:**

يسمح هذا الإجراء بتحديد وضبط المعلومات التي يراد الحصول عليها من وراء إجراء عملية التقويم التربوي.

- ✓ **تحديد إجراءات الحصول على المعلومة:**

يتم من خلال هذه الخطوة تحديد أساليب الإحصاء والقياس المناسبة التي يجب استخدامها لتحليل وتنظيم البيانات التي سيتم الحصول عليها من عملية التقويم التربوي.

✓ **تحديد إجراءات تجهيز المعلومة:**

يسمح تفسير البيانات بالطريقة التي تساعد على الاستفادة من نتائج عملية التقويم التربوي، باتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.

(منسي، 197:1998)

وقد ساعد العمل بهذه الإجراءات على التنويع من وظائف التقويم التربوي، التي سمحت بظهور ما يدعى بالتقويم الاستجابي أو التقويم التطوري (البنائي) الذي يتكرر تطبيقه أثناء تنفيذ البرنامج الدراسي.

(نشواني،1998: 179)

يستطيع المعلم من خلاله نتائج هذا النوع من التقويم، أن يعيد النظر في كثير من إجراءات التعليم والتعلم التي استخدمها، سواء تعلق الأمر بجانب وسائل التعلم وتقنيات استخدامها، أو بطرائق التعليم التي اعتمدها أو بالأنشطة التعليمية التي وظفها، أو حتى بالتعرف على مشكلات التعلم الموجودة عند المتعلمين، التي يسمح تشخيصها وتحديد درجة حدتها بإرشاد المتعلمين وتوجيههم، ورغم أهمية الفوائد التي أصبح يقدمها اعتماد التقويم البنائي للمعلم في مجال تبصيره بمردود عمله التعليمي، إلا أن ممارسات بعض المعلمين في التقويم التربوي، بقيت مقصورة على تطبيق أساليب التقويم التحصيلي، مثلما بينت ذلك نتائج دراسات أمينة كاظم(1986) وواضحة السويدي(1993) و"Myers" (1994) وزينب يوسف(1995) و"Stiggins" (2001).

ومواكبة للتطورات التي مست وظائف التقويم التربوي، أولت مناهج التعليم الابتدائي المعمول بها في وقتنا الحالي بالجزائر، أهمية خاصة لعملية التقويم التربوي، من خلال دعوتها للمعلمين إلى ضرورة توظيف التقويم التربوي من أجل تحسين نوعية العملية التعليمية – التعلمية والرفع من مردودها، انطلاقا من ربط عمليات تحليل وتفسير النتائج بالواقع الاجتماعي للمتعلم وظروف تمدرسه، ولكن بعض الصعوبات الميدانية، لم يسمح وجودها للمعلمين بان يعملوا بهذه التوجيهات التي جاءت بها المناهج التعليمية في مجال التقويم التربوي، كصعوبة نقص التكوين التي كشفت عنها دراسة علية مولاي(2003) الموسومة بـ" أساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي بالجزائر"، والتي أكدت على عدم وجود كفاية لدى المعلمين لتنويع أساليب التقويم التربوي بسبب عدم تلقيهم للتكوين الكاف، وهو ما أكدته كذلك نتائج دراسة لبنى بن سي مسعود (2008) الموسومة بـ: واقع التقويم التكويني في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، التي كشفت عن وجود صعوبات أخرى إلى جانب صعوبة نقص التكوين، كضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية وارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، والذي يساهم وجودهما في الزيادة من حدة الصعوبات المنهجية والتنظيمية التي يواجهها المعلمون في عملية التقويم التربوي.

وامتدادا لنتائج الدراسات التي أتينا على ذكرها، لاحظ الباحث من خلال مهنته في مجال الإشراف التربوي، وجود فروق بين الممارسات الصفية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ميدان التقويم التربوي، كما رصد في جلسات مناقشة المعلمين التي تتبع الزيارات الصفية، فروقا بين هؤلاء المعلمين في تحديد دلالة مفاهيم التقويم التربوي، مما دفعه إلى الشك في وجود علاقة ارتباطية بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي وتمثلاتهم لدلالة مفاهيمه البيداغوجية، فعبر عن ذلك بطرح التساؤل الآتي:

ما واقع التقويم التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور تمثلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية ؟

وفي ظل الفروق الموجودة بين هؤلاء المعلمين في بعض المتغيرات، التي أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة على تدخلها في احداث فروق بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي، كدراسة زينب يوسف(1995) التي كشفت أن الخلفية العلمية للمعلم تؤثر على كفايته في مجال ممارسة التقويم التربوي، ودراسة حمدان علي نصر (1998) التي توصلت من خلال ما أظهرته الفروق بين متوسطات الاستخدام الفعلي لأدوات وأساليب التقويم، أن المعلمين يستخدمون أنواع وأساليب التقويم بدرجات متفاوتة، لصالح الإناث حسب متغير الجنس ولصالح المرحلة الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة حسب متغير الخبرة المهنية، ودراسة خلود مراد علي(2001)، التي بينت نتائجها أن المعلمين والمعلمات يستخدمون أسلوبي الاختبارات الشفوية والملاحظة بدرجات متفاوتة عند كلا الجنسين أرجعتها الباحثة إلى تفاوت الخبرة المهنية، ودراسة الجلاد ماجد زكي التي طبقت بدولة الإمارات العربية المتحدة سنة (2007) وفسرت الدلالة الإحصائية للفروق التي ظهرت بين ممارسات المعلمين في مجال التقويم التربوي باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية للمعلم.

وظف الباحث متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية للمعلم أثناء تحليله للتساؤل العام للدراسة، لتأتي الأسئلة الفرعية لهذه الدراسة على النحو التالي:

1. ما مستوى استيعاب معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لدلالة مفاهيم التقويم التربوي؟
2. ما مستوى كفايات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ممارسة التقويم التربوي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي وتمثلاتهم لمفاهيمه البيداغوجية؟
4. هل توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم؟
5. هل توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم؟

6. هل توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير مدة الأقدمية المهنية للمعلم؟

7. هل توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم؟

8. هل توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم؟

9. هل توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي حسب متغير مدة الأقدمية المهنية للمعلم؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. لا نتوقع أن يصل استيعاب معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لدلالة مفاهيم التقويم التربوي إلى المستوى المقبول.

2.2. لا نتوقع بلوغ كفايات ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي مستوى الإتقان.

3.2. نتوقع وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي وتمثلاتهم لمفاهيمه البيداغوجية.

4.2. توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم.

5.2. توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم.

6.2. توجد فروقا دالة إحصائية بين تمثلات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير الاقدمية المهنية للمعلم.

7.2. توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم.

8.2. توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي المعلم.

9.2. توجد فروقا دالة إحصائية بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي حسب متغير مدة الاقدمية المهنية للمعلم.

3.أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من:

أ.الدور الذي تلعبه عملية التقويم التربوي في العملية التعليمية – التعلمية، وما أولته مناهج التعليم الابتدائي من أهمية خاصة لوظائف التقويم التربوي، التي أصبحت تتعدى حدود قياس مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين لتهتم بتحسين نوعية التعليم والتعلم، وفي ظل تعدد مفاهيم التقويم التربوي على مستوى هذه السندات ورودها بمصطلحات لم تكن مألوفة لدى المعلمين في فترة ما قبل الإصلاح، يصبح الحديث عن تحسين مستوى العملية التعليمية– التعلمية أمرا غير واقعي إذا لم يتحكم المعلم في دلالة مفاهيم التقويم التربوي نظريا وإجرائيا.

ب. الدور الرئيس الذي يلعبه المعلم في نجاح مشاريع التعليم والتعلم، بالنظر إلى قربه من التلميذ من جهة، وخطورة وحساسية المهام التي يقوم بها في كل مراحل العملية التعليمية – التعلمية من جهة أحرى، بما في ذلك ممارسة التقويم التربوي، الذي تتحدد مستويات إتقانه بمستوى فهم المعلم لمفاهيمه البيداغوجية وتوظيفها على مستوى الممارسات الصفية، وفي ظل الفروق الموجودة بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في بعض المتغيرات، فإن البعض منهم قد لا يتحكم في هذه الجوانب من عملية التقويم التربوي نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي ترتبط بالمستوى العلمي للمعلم ومدى استفادته من التكوين التأهيلي وطبيعة ومدة التكوين المستمر الذي تلقاه المعلم أثناء الخدمة .

ج. تكملة بعض الدراسات السابقة، التي بينت نتائجها أن الممارسات الصفية للمعلم تتأثر بتمثلاته التعليمية، ولكنها لم تتناول التأثيرات التي تحدثها هذه التمثلات في مجال ممارسة المعلم لعملية التقويم التربوي.

4.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ✓ تحديد مستوى استيعاب أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي.
- ✓ تحديد مستوى كفايات أفراد عينة الدراسة في ممارسة التقويم التربوي على ضوء معايير الإتقان التي حددتها بعض الدراسات بنسبة 75% من درجة الممارسة الكلية.
- ✓ الكشف عن العلاقة الارتباطية الموجود بين ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي وتمثلاتهم للمفاهيم البيداغوحية.
- ✓ الكشف عن الفروق الموجودة بين تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي ودلالتها الإحصائية باختلاف متغيرات المستوى العلمي ونوع التكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية بين المعلمين.

- ✓ الكشف عن الفروق الموجودة بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي ودلالتها الإحصائية باختلاف متغيرات المستوى العلمي ونوع التكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية بين المعلمين.
- ✓ تزويد الجهات المكلفة بتكوين المعلم ببعض الاقتراحات التي قد تساعد على تحسين كفايات المعلمين في مجال ممارسة التقويم التربوي وفهم دلالة مفاهيمه البيداغوجية.
- ✓ إثراء البحث العلمي.

5 . حدود الدراسة:

أ.الحدود البشرية: مست هذه الدراسة عينة عشوائية ضمت (315) معلما من مجموع أفراد المجتمع الأصلي الذي يتكون من (1065) معلما.

ب. الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على معلمين يزاولون نشاطهم المهني بـ (88) ابتدائية تقع بالمحيط الجغرافي لمدينة ورقلة المتكون من بلديتي ورقلة والرويسات.

ج.الحدود الزمانية:

جرت هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة بين01 أفريل 2017 و 16 ديسمبر 2017.

6. متغيرات الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

6-1- المتغيرات الرئيسية: سنتطرق لها في سياق التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة، وتتمثل هذه المتغيرات في:

- ✓ التقويم التربوي.
- ✓ تمثلات المفاهيم البيداغوجية.

6-2- المتغيرات الوسيطية:

وتتمثل هذه المتغيرات في :

- ✓ **متغير المستوى العلمي:**

الذي حددناه في الدراسة الحالية بالشهادة العلمية التي التحق على أساسها المعلم بمهنة التعليم حسب المستويين التاليين:

- مستوى ثانوي: يتحدد بمستوى الثالثة ثانوي والبكالوريا.
- مستوى جامعي: يتحدد بكل الشهادات الجامعية.

- ✓ **متغير التكوين التأهيلي:**

حددناه في هذه الدراسة بطريقة تأهيل المعلم لمهنة التعليم والتي تكون إما:

- **بتلقي تكوين تأهيلي:** بالنسبة للمعلمين الذين تخرجوا **من** معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة والمعلمين الذين استفادوا من برامج التأهيل التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية بداية من الموسم الدراسي 2011/2010.
- **بدون تلقي تكوين تأهيلي:** بالنسبة للمعلمين الذين وظفوا مباشرة عن طريق الإدماج بالنسبة للمعلمين المتعاقدين أو بالقبول بالنسبة للمعلمين النجاحين في مسابقات التوظيف التي نظمت قبل 2010 .

✓ **مدة الاقدمية المهنية :**

وحددناها في هذه الدراسة بعدد السنوات التي قضاها المعلم في مهنة التدريس وهي:

- أقل من (10) سنوات بالنسبة لقليلي الأقدمية المهنية.
- أكثر من (10) سنوات بالنسبة لأصحاب الأقدمية المهنية .

7. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

أ. التقويم التربوي:

نقصد بالتقويم التربوي الإجراءات والأعمال الصفية التي يقوم بها المعلم أثناء تطبيقه لمختلف أنواع التقويم التربوي، وتشمل هذه الإجراءات والأعمال الصفية:

- ✓ وقت تطبيق التقويم.
- ✓ علاقة محتويات التقويم بخبرات المتعلمين وتعلماتهم.
- ✓ المهام التي تسند للمتعلمين أثناء التقويم.
- ✓ طريقة تنظيم عمل المتعلمين أثناء التقويم.
- ✓ الأهداف المنتظر الوصول إليها من وراء التقويم.
- ✓ علاقة التقويم مع العملية التعليمية – التعلمية.
- ✓ الكيفية التي يتعامل بها المعلم مع نتائج تقويم المتعلمين.

ب. تمثـلات المفاهيم البيداغوجية:

نقصد بتمثـلات المفاهيم البيداغوجية، التعريفات الخاصة التي يحدد بها معلمو مرحلة التعليم الابتدائي دلالة مفاهيم التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة التشخيصي والتكويني والتحصيلي، التي وردت في وثائق: المناهج الدراسية والسندات المرافقة لها والكتب المدرسية لكل الأنشطة والمواد التعليمية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي.

خلاصة الفصل الأول:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الخلفية النظرية لمشكلة الدراسة في ضوء ما خلصت إليه الدراسات السابقة من نتائج في موضوع التمثلات التعليمية عند المعلمين وتأثيرها على ممارساتهم الصفية بما فيها التقويم التربوي ، والتي على ضوءها جاءت تساؤلات الدراسة الحالية، التي أجاب عنها الباحث بتسع فرضيات، كما تناولنا في هذا الفصل دواعي اختيار الموضوع وأهمية الدراسة والأهداف المنتظر الوصول إليها، إضافة إلى حدود الدراسة، والتعريف الإجرائي لمفاهيمها.

الفصـــل الثانــــــي: التقويم التربـــوي

تـمـهـيـــــــــــــــــــــــــــــــــــــد

1.لمحــة تاريخيــة عن ظهـور التقويـم التربــوي وتطـــوره

2. مفهـــــوم التقويـــــــم التربـــــــوي

3. الفرق بين مفهوم التقويم التربوي وبعض المفاهيم الأخـــرى

4.أهميــــــة التقويــــــــــــم التربـــــــوي

5.أنــــــواع التقويـــــــــم التربــــــــــوي

6. خطــــــوات إجــــراء التقويـــــــم التربـــــوي

7. وسائــــــل وأدوات التقويـــــــم التربـــــــوي

8.مستويات الأداء المطلوبة من المعلم في عملية التقويم التربوي

9.التوجهــــات الحديثـــة للتقويــــــم التربـــــــوي

10. التقويـــــم التربـــوي في المقاربـــة بالكفــــاءات

11.الصعوبـــــــات التي تواجـــــه عمليـة التقويـم التربـوي

خلاصـــــــــــــــة الفصـــــــــــــــل

تمهيد:

يشكل التقويم التربوي العنصر الأساس في العملية التعليمية – التعلمية، والذي لا يمكن الاستغناء عنه في أي طور أو مرحلة تعليمية، فبفضله تحدد بداية التعلمات، وبه تعالج الثغرات والنقائص التي تخللتها، وعلى ضوء نتائجه يتم الحكم على فعالية ونجاح العناصر والأفراد المتدخلين في الفعل التعليمي – التعلمي، كما تساعد نتائج التقويم التربوي على اتخاذ القرارات التربوية الصائبة التي تسمح بتحسين مردود العملية التعليمة–التعلمية والارتقاء بها إلى المستوى الذي يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، ونظرا لتشعب موضوع التقويم التربوي وتعدد العناصر المتدخلة فيه وتشابكها، سنكتفي في هذه الدراسة بتناول الموضوع من الجوانب التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة.

1.لمحة تاريخية عن ظهور التقويم التربوي وتطوره:

يعود الفضل في استخدام التقويم لأول مرة إلى أباطرة الصين الذين اعتمدوا بداية من سنة(2200) ق.م على أسلوب الاختبارات التنافسية في عملية التقويم الدوري لموظفي الدولة كل ثلاث سنوات، وكانت هذه الاختبارات تجرى على ثلاث مراحل، مرحلتين أولى وثانية تدوم ما بين 18و24 ساعة، في حين وصلت مدة المرحلة الثالثة التي كانت تنتهي باختيار الأشخاص الذين يعهد لهم بالوظائف السامية في الدولة إلى غاية 13 يوما(الغريب، 1996: 13)، كما يرجع الفضل كذلك إلى الصينيين في وضع أسس نظام الامتحانات الكتابية بعد اعتلاء أسرة تونغ عرش الإمبراطورية عام (617) ق.م ، حسبما ذكر "**Paul Monroe**".

(عبد العزيز، 387:1981)

وفي أثينا وأسبارطا، خضع النشء لاختبارات بدنية قاسية، كان يحكم على ضوء نتائجها، على الفرد بالبقاء أو الموت(عبد العزيز،102:1981)، أما العرب فاعتمدوا في تقويمهم لقصائد الشعر التي كانت تلقى في أسواق الشعر والأدب، على أسلوب الأسئلة الشفوية وحاسة السمع.

(أبو طالب،149:2001)

وفي العصر الحديث، برزت مكانة التقويم وأهميته في مختلف المجالات بما فيها مجال التربية والتعليم مع بداية الثورة الصناعية في أوربا، فشهد استخدامه انتشار واسعا وتطورا كبيرا بداية من العام 1800م وإلى غاية يومنا هذا(عبد الحليم،14:1998)، وتعتبر جامعة كامبريدج في بريطانيا، أول مؤسسة تربوية طبقت نظام الامتحانات الكتابية في عملية التقويم التربوي سنة 1800م، وتلتها بعد ذلك جامعة بوسطن بأمريكا سنة 1845م (عبد العزيز، 1981: 388)، وتميزت أسئلة هذا النوع من الامتحانات الكتابية بالطابع المقالي الذي استمر تطبيقه إلى أن تم اعتماد الأهداف التربوية وغايات المجتمع على مستوى المقررات

الدراسية، مما أدى إلى حدوث تطورات كبيرة على مستوى بناء الاختبارات، قسمها **محمود عبد الحليم منسي** إلى ست مراحل:

أ- مرحلة تطبيق الاختبارات المقننة:

امتدت هذه المرحلة على مدار قرن كامل في الفترة ما بين سنة 1800م وسنة 1900م، وميزهـا تطبيـق الاختبارات العقلية لـ "**katel**" عام 1890 واختبارات التهجي لـ "**Rice**" عام 1897، وفي السنوات الأخيرة من هذه الفترة، ظهر فن التحليل الإحصائي للاختبارات في إنجلترا، الذي استخدم من طرف"**Galton. F**" لقياس خصائص الذكاء عند الطلاب.

(الغريب،1996: 76)

ب – مرحلة التوسع في استخدام الاختبارات:

بدأت هذه المرحلة سنة 1900م وانتهت سنة 1930م، ويعتبر**روبرت ثورندايك** أهم المؤثرين فيها،لأنه جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة في عملية التقويم التربوي، من خلال اعتماده على درجات تحصيل الاختبارات في اتخاذ بعض القرارات التربوية مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب لنقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى، كما تميزت هذه المرحلة بظهور كتابات"**Ruch**" في الاختبارات الموضوعية عام 1929.

(حبيب مجدي، 129:1996)

ج – مرحلة إصلاح الاختبارات:

تميزت هذه المرحلة التي بدأت سنة 1930م وانتهت عام 1945م، بأعمال"Ralf Tayler"، الذي يعتبره الكثير من المربين، الأب الروحي للتقويم التربوي الحديث، نظرا لارتقائه بوظيفة التقويم التربوي إلى مستوى الاهتمام بالأهداف التربوية المرصودة للبرامج التعليمية، الذي سمح بتقويم مخرجات العملية التعليمية، كما ظهرت خلال هذه الفترة كتابات"**Thurstone**"و**Kuder**"و**Richardson**"سنة 1937 و"**Guttman**" سنة 1945 التي ركزت على قياس صدق الاختبارات وثباتها.

د- مرحلة الاستقرار:

امتدت هذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات (ما بين عام 1945م وعام 1948م)، وتم خلالها تطبيق نماذج التقويم التربوي لـ Ralf Tayler، مما دفع بكليات تكوين المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية إلى إدخال مقررات التقويم والقياس التربوي ضمن برامجها التكوينية كمقاييس أساسية، إلى درجة أصبح معها التحكم والنجاح في هذه المقاييس يشكل أهم شروط عملية توظيف المعلمين والموجهيـن التربوييـن، كما حصـل

خـلال هـذه الفتـــرة تطور في عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية التي أدرجت ضمن عناصر بناء المناهج لدراسية.

(زكريا وآخرون، 1999: 48)

هـ- مرحلة الازدهار (1948 م إلى سنة 1972 م):

وظف المنشغلون بالتقويم التربوي خلال هذه المرحلة التقويم التكويني لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التعليمية، بغرض التعرف على الصعوبات والحواجز التي تعيق تنفيذ البرامج التعليمية، كما تم خلال هذه المرحلة استخدام نموذج تقويم الأهداف التربوية **لتايلور**، إلى جانب نماذج أخرى خاصة بالتقويم الكيفي مثل نماذج تقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية.

(عبد الحليم، 1998 : 14 - 15)

و ـ المرحلة الحالية :

بدأت منذ العام 1972م، وتم فيها إدخال إصلاحات عميقة على معظم النظم التعليمية في العالم، التي زاد اهتمامها بالتقويم التربوي، لما له من وزن في تغيير طرق التعليم مثلما أوضح ذلك"**Murphy**" بقوله: إذا ما أريد إحداث تطور في نظم التعليم وجعلها قادرة على تحقيق الأهداف، يجب البدء بتغيير طرق التقويم للتأكد من أن طرق التعليم والتعلم قد تغيرت"(رجب، 1995: 20)، مما دفع بصانعي القرارات التربوية إلى اعتماد الاختبارات المرجعية المعيار، التي لقي اعتمادها قبولا كبيرا من طرف الرأي العام نتيجة لاتساقها وصدقها، الذي سمح باعتماد نتائج التقويم التربوي كمصدر رئيس في تشكيل اتجاهات المواطنين نحو نوعية المدارس وإمكانات طلبتها(Audigier, 1988:28)، الأمر الذي دفع بالأولياء إلى مطالبة المسؤولين على التربية بضرورة تقديم الأدلة التي تبرهن على أن المدرسة تقوم بواجباتها في تعليم الطلبة والتلاميذ، الأمر الذي نتج عنه اعتماد التقويم البديل الذي أصبح يوظف عدة وسائل لتقويم أداء المتعلم من بينها الحقيبة المدرسية.

(الفرح، 2007: 14)

2. مفهوم التقويم التربوي:

أ- المفهوم اللغـوي:

اشتقت كلمة التقويم في اللغة العربية من الفعل الرباعي قوَم، التي تعني دلالتها حسبما ورد في معجم متن اللغة، وزن الشيء، فعندما نقول فلان قوَم المتاع أي جعل له قيمة، أما قوَم الوضع فتعني عدله وأزال اعوجاجه (رضا، 1960: 684). ويقال بصيغة التعجب ما أقومه! أي ما أكثر اعتداله، ويقال فلان أقوم كلاما من فلان أي أحسن منه، أما قِوام الأمر فيعني نظامه(المنجد في اللغة والإعلام، 1973: 663-664).

أما في معجم لسان العرب لابن منظور فورد شرح كلمة التقويم باستخدام مصطلحات الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، فعندما نقول قوّمْت الشيء فقام أي بمعنى استقام، وقوَم الشيء تعني وزنه، وقَوَّم المتاع أي جعل له قيمة(ابن منظور، 1986: 398).

وفي اللغة الانجليزية، يطلق على كلمة التقويم مصطلح Evaluation، الذي يعني معناها إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ووزنه، أما لفظة Valeur فتشير إلى القيمة والتي أصلها في العربية "القُومة" التي تم فيها استبدال الواو بالياء لتصبح كلمة "القومة" تنطق "القيمةّ تيسيرا للنطق.

تعريف الدراسة لمفهوم التقويم التربوي لغويا:

استعملت التعريفات التي عرضناها، مفردات: الوزن والتقدير والاستقامة والتعديل والإصلاح للاستدلال على معنى كلمة التقويم، مما يجعل نعرف التقويم التربوي لغويا كما يلي :" التقويم هو وزن الشيء لتقدير قيمته قبل القيام بإصلاح وتعديل ما يوجد فيه من اعوجاج حتى يظهر أكثر استقامة واعتدالا".

ب- المفهوم الإصطلاحـــي:

تعددت التعريفات التي وضعت لتحديد الدلالة الاصطلاحية للتقويم التربوي، بتعدد المرجعيات والأهداف، وعلى هذا الأساس قسمناها إلى أربعة أقسام:

ب.1- قسم أول:

تم فيه ربط مفهوم التقويم التربوي بتقويم الأهداف التربوية، فعرفه"**Thorndayk& Hagen**" بالعملية المتكاملة التي يتم بها استهداف كل جوانب العملية التربوية لتقرير درجة تحقيق الأهداف"(جودت، 1990: 432)، في حين عرفه **سرحان الدمرداش** بالعملية التي تستهدف الكشف عن النجاح الذي تم بلوغه في تحقيق الأهداف التربوية، والذي يساعد على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات، التي يسمح تخطيها بتحسين العملية التربوية والرفع من مستواها وتحقيق أهدافها(قلي، 1993: 67)، أما "**Taylor**" فعرف عملية التقويم التربوي بقياس مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية(رجب، 09:2001)، بينما عرفها "**Gronlund**" بالعملية المنهجية التي يتم بها تحديد مدى تحقق الأهداف، وتتضمن هذه العملية وصفا كميا أوكيفيا بالإضافة إلى الحكم على القيمة" (الفرح، 2007: 14)، وذهب **Roegiers, Xavier**" في تعريفه لعملية التقويم التربوي إلى الحديث عن جمع المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها للمعايير الخاصة بالأهداف المحددة في بداية المقرر، بهدف اتخاذ القرارات التربوية المناسبة" (الفرح، 2007: 14).

ب.2- قسم ثان:

ربط أصحاب هذا القسم تعريفاتهم لمفهوم التقويم التربوي بالمعلومات التي يتم جمعها، حيث عرف "**Hamelton**" عملية التقويم التربوي بالعملية التي يتم بها التخطيط للحصول على المعلومات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار"(جودت، 1990: 433) أما"**Gothman**" فعرف التقويم التربوي بالعملية التي تسمح لنا بالحصول على معلومات دورية حول مردود برنامج تعليمي" (نشواني، 1998: 600)، في حين تحدث "**Stelfbeim**" في تعريفه للتقويم التربوي عن عملية جمع المعلومات التي يتم استخدامها في اتخاذ قرار من بين البدائل المتاحة "(محمد السيد،2002: 389).

ب.3. قسم ثالث:

ركزت تعريفات هذا القسم في تحديدها لمفهوم التقويم التربوي على إصدار القيمة واتخاذ القرار، فتعريف **محمد عزة عبد المجيد** يربط إجراء التقويم التربوي بعملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير للبيانات كمية كانت أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار(عبد المجيد، 1979: 154)، أما "**Joseph Bondi & John wyles**" فتحدثا في تعريفهما لعملية التقويم التربوي عن الجهود التي تبذل لتقييم أثر البرامج التربوية وما يتطلبه ذالك من نشاطات وفحص للبيانات وتوضيح للأهداف العامة والخاصة للتوصل إلى صنع القرار"(جودت، 1990: 433)، بينما ذهب "**Klausmeir**" في تعريفه للتقويم التربوي إلى الحديث عن عملية ثنائية الأبعاد تستخدم لأجل الحصول على المعلومات المتعلقة بالقياس والمحك"(نشواني، 1998:200)، في حين عرف "**Howsan**" عملية التقويم التربوي بالعملية التي تتضمن إصدار حكم على أساس دليل متعلق بتحقيق حالات أو أهداف محددة من قبل" (الكبيسي، 2000: 39).

ب.4- قسم رابع: ربطت تعريفات هذا القسم مفهوم التقويم التربوي بالإجراءات والمحكات المستخدمة، فعرفه "**Bloom**" كما يلي: "يتضمن التقويم التربوي استخدام محكات ومستويات ومعايير، لتحديد مدى دقة وفعالية الأشياء والجدوى منها كميا أو نوعيا" (بلوم وآخرون،1971: 79)، أما **محمد الدريج** فعرف التقويم التربوي بالعملية التي ترتبط بكل من البيئة التعليمية والمؤسسة التربوية اللتان تعتبران المصدر الرئيس لتغيير سلوك الطلبة داخلها (الدريج، 1991:112).

تعريف الدراسة لمفهوم التقويم التربوي اصطلاحيا:

التقويم التربوي عبارة عن عملية منظمة ومتكاملة، تستخدم فيها محكات ومعايير محددة من أجل جمع معلومات كمية أو كيفية، يتم من خلال تحليلها وتفسيرها، إصدار أحكام موضوعية على ما تحقق من الأهداف التربوية، ليتم على ضوء ذلك تحديد المشكلات التي تعترض أداء الأفراد والمؤسسات، التي يسمح

حلها أو تحييدها بتطوير وتحسين مردود العملية التربوية والرفع من مستواها لتحقيق ما هو مسطر من أهداف تربوية.

3. الفرق بين مفهوم التقويم التربوي وبعض المفاهيم القريبة منه:

لا يتحقق الحسم في دلالة المفاهيم البيداغوجية باستخدام القاموس، لأن هذا الإجراء لا يرفع اللبس عن الخلط الموجود بين دلالة بعض المفاهيم، فالقاموس يدقق في الاشتقاق اللغوي للكلمة، بينما تحتوي دلالة بعض المفاهيم البيداغوجية، على مضامين إجرائية تتعدى المعنى اللغوي للكلمة، وخاصة الدلالات الإجرائية الناتجة عن الأطر التنظيمية للبحوث التربوية، ومن هذا المنطلق، تصبح عملية مراعاة الدلالات القديمة والحديثة لمعنى الكلمة أكثر من ضرورية عند تحديد دلالة أي مفهوم مثلما أكد على ذلك ميلود زيان في قوله:"إن الشيء الذي يجعل شرح المفهوم يغطي كل دلالاته، هو استعمال الكلمات التي ينطوي معناها على الدلالات القديمة والحديثة، حتى وإن كانت دلالة المفهوم في أصلها اللغوي لا يستوعب بعض الدلالات الحديثة، لأن الأمر يتعلق بتبني المعان التي تستوعب مضامين المفهوم أكثر مما يتعلق بالبحث في القواميس عما يعادل المحتوى اللغوي له(زيان، 1998: 80)، وعلى هذا الأساس سنعتمد في تحديدنا لمفاهيم التقييم والقياس والاختبار على المضامين الإجرائية التي يحتويها كل مفهوم.

أ – مفهوم التقييم:

- ✓ تعريف **محمد أرزقي بركات** :" التقييم هو عملية إصدار حكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل: ناجح أو راسب، متوسط أو ضعيف، أي معرفة المستوى دون معرفة الأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها، أو الأسباب التي أدت الفشل لتحاشيها" (بركان، 1993: 147).
- ✓ تعريف **بلوم:** "التقييم هو إصدار حكم على قيمة الأفكار والأعمال والحلول، من خلال استخدام محكات لتحديد مدى كفاية ودقة وفعالية الاستراتيجيات المطبقة، ويكون التقييم إما كميا أو كيفيا".

(عبد السلام ،2001: 67)

- ✓ **تعريف "Traveus"** "التقييم هو العملية التي تحدد بواسطتها قيمة الشيء".

(عبد السلام، 2001: 68)

تعريف الدراسة للتقييم:

"التقييم هو عملية إصدار حكم بطريقة كمية أو كيفية على قيمة الأفكار والأعمال والحلول التي قام بها شخص أو مجموعة من الأشخاص، من خلال اعتماد محكات تحدد بها كفاية الفرد ودقة وفعالية الاستراتيجيات التي وظفها، دون البحث في العوامل والأسباب التي أدت إلى نجاحه أو فشله.

ب – **مفهوم القياس:**

✓ **تعريف سبع محمد أبو لبدة:**

" بعرف القياس بالعملية التي تتحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من خاصية أو سمة محددة".

(أبو زينة، 1998: 14)

✓ **تعريف "Kamba":**

"القياس هو عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد وقوانين معينة"(قلي، 1993: 42).

✓ **تعريف ناجي تمار:**

تجرى عملية القياس عن طريق محكات ملائمة، مثل قياس الذكاء عن طريق الاختبارات وقياس الرأي عن طريق الاستفتاء (ناجي، 1993: 222).

تعريف الدراسة للقياس:

القياس هو عملية وصف ما يوجد في الشيء من خاصية أو سمة محددة عن طريق استعمال محكات ملائمة، تسمح بتحويل المعطيات الوصفية إلى بيانات كمية عن طريق قواعد وقوانين محددة.

ج– مفهوم الاختبار:

✓ تعريف **عبد المجيد نشواني:**

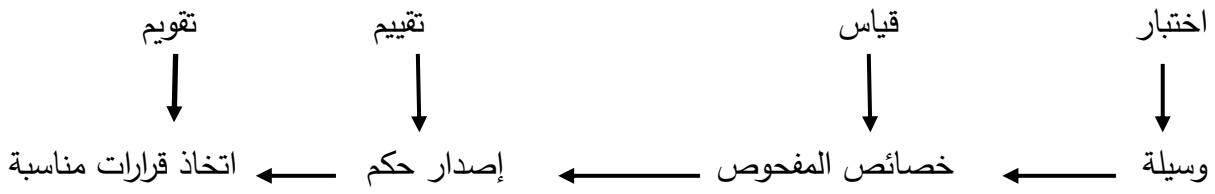
هو مجموعة من الأسئلة المصاغة بطريقة منهجية، تتطلب الإجابة عنها قيام المفحوص بمهام محددة، توفر للفاحص معلومات عن خاصية ما أو مجموعة من الخصائص سواء تعلق الأمر بمجال المعرفة أو بمجالات أخرى كالاتجاهات والميول والمهارات الحس ـ حركية (نشواني، 1998: 601).

4– العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس والاختبار:

✓ يعبَر الاختبار عن وسيلة من وسائل التقويم، التي يتم على أساس الكيفية التي أجاب بها المفحوص عن أسئلتها، قياس خاصية أو مجموعة من الخصائص لديه.

✓ القياس هو التقدير الكمي للخاصية بواسطة محكات ملائمة مثلما ذكرت **رمزية الغريب** في قولها:"القياس هو تقدير كمي للأشياء والمستويات وفق إطار معين من المقاييس المتدرجة، وذالك بالاعتماد على الفكرة القائلة بأن كل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه(الغريب، 1996: 07)، وعلى هذا الأساس يستخدم القياس للتعبير عن مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن موضوع التقويم.

✓ التقييم هو إصدار حكم على ما تحقق، بينما التقويم يعني الإصلاح والتعديل والتقييم بعد إصدار الحكم.



5.أهمية التقويم التربوي:

أ – أهمية التقويم التربوي بالنسبة للمعلم:

تتعدى الفوائد التي يجنيها المعلم من عملية التقويم التربوي، حدود الحكم على جوانب القوة والضعف عند المتعلمين، لتمس جانب تبصير المعلم بنتائج عمله التعليمي عن طريق التغذية الراجعة التي تسمح له بتقويم:

- مدى صلاحية الوسائل التعليمية التي يستعملها وتقنيات استخدامها (ميهرنز وولهمن، 2003 : 23).
- مدى نجاعة طرائق التدريس التي يوجه بها عمله التعليمي – التعلمي، من خلال مقارنة ما كان يمتلكه المتعلمون من مهارات ومعلومات قبل التدريس وما أصبحوا يمتلكونه بعد التدريس(حبيب ، 1996: 22).
- مدى مراعاة الأنشطة التعليمية لحاجيات المتعلمين.
- مستوى كفاياته في تشخيص وتحديد المشاكل والعقبات التي تصادف المتعلمين أثناء تعلمهم، والتي يسمح يسمح تفسيرها وحلها بالرفع من مردود التعلم و إرشاد المتعلمين (زقوت، 2005: 150– 151).

ب. أهمية التقويم التربوي بالنسبة للمتعلم:

تشكل عملية التقويم التربوي القوة المحركة للمتعلمين، من خلال ما تقدمه للمتعلمين من خدمات في مجال:

- ✓ استفادتهم في توظيف تعلماتهم في حل مشكلات مختلفة ومتنوعة.
- ✓ توضيح الأهداف المطلوب منهم الوصول إليها.
- ✓ إثارة الدافعية لديهم على التعلم الذي يساعدهم على تنمية خبراتهم(جودت، 1990: 435).
- ✓ مساعدتهم على إتقان المهارات الأساسية، عن طريق تصحيح الإجابات الخاطئة التي يزيل الكثير منها التشوهات التعلمية عند المتعلمين (فتحي وآخرون، 2004: 165).

ج. أهمية التقويم التربوي بالنسبة للإدارة المدرسية:

يسمح التقويم التربوي للإدارة المدرسية بـ :

- ✓ اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة(ميخائيل، 1996: 147).
- ✓ تحديد الإجراءات التي يجب إدخالها على العملية التعليمية – التعلمية لتحسين نوعيتها والرفع من مستوى مردودها.

- ✓ اختبار صحة القرارات التعليمية التي تم اتخاذها.
- ✓ تقسيم التلاميذ على الصفوف والشعب الدراسية حسب مستوى قدراتهم التعلمية وتحصيلهم الدراسي واهتماماتهم وميولهم.

(عريفج، 2000: 221)

- ✓ إرسال تقارير إخبارية للأسر لإبلاغها عن واقع التحصيل الدراسي لأبنائها (ملحم، 2005: 40).

د. أهمية التقويم التربوي بالنسبة للأولياء:

- ✓ يزودهم بالمعلومات الخاصة بتقدم أبنائهم الدراسي، والصعوبات التي يواجهونها.

(أبو حويج، 2000: 271)

- ✓ يستفيد أولياء الأمور من نتائج التقويم التربوي في تحديد مدى استجابة البرامج التعليمية لآمالهم وتطلعات أبنائهم.
- ✓ يسمح التقويم التربوي للرأي العام بالحكم على العمل الذي تقوم به المدرسة مقارنة بالتكاليف التي أنفقت عليها(اللقاني، 1995: 200).

هـ –أهمية التقويم التربوي بالنسبة لواضعي المنهاج:

يسمح التقويم التربوي لواضعي المنهاج بتحديد فعالية المنهاج التعليمي، لأن عملية التقويم التربوي تكشف عن مدى صلاحية المحتويات والوسائل والطرائق التعليمية للأهداف التربوية المرصودة، وكذلك عن مدى ملاءمة الوسائل والطرائق التعليمية لمستويات المتعلمين وقدراتهم، مما يساعد على اتخاذ القرارات الخاصة بإيقاف تطبيق المنهاج أو تحسينه أو مواصلة تطبيقه.

6.أنواع التقويـــــم التربـــــوي:

تختلف أنواع التقويم التربوي من حيث العدد والتسميات حسب مرجعية وأهداف طريقة التصنيف المعتمدة، ومسايرة لمرجعية الدراسة التي بين أيدينا وأهدافها التي تهتم بدراسة واقع التقويم التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي، اعتمدنا في تحديد أنواع التقويم التربوي على ما ورد في مناهج التعليم الابتدائي بالجزائر، الذي قسم التقويم التربوي إلى ثلاثة أنواع وهي: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم التحصيلي.

أ – التقويم التشخيصي (التمهيدي):

أ- 1– مفهومه:

هو ذلك النوع من التقويم التربوي الذي يطبق في بداية العملية التعليمية – التعلمية، لوصف وتصنيف السلوك والخبرات التعلمية الموجودة لدى المتعلمين، وتحديد الصعوبات والأخطاء التعلمية الموجودة عندهم

وأسبابها، التي تسمح عملية معالجتها قبل بداية التعلمات الجديدة بإزالة العوائق التعلمية التي يمكنها أن تعرقل التعلمات الجديدة (قلي، 1993: 68).

أ-2- أنواعـــــه:

يقسم التقويم التشخيصي حسب أهدافه إلى:

- ✓ **تقويم الاستعداد:** الذي يجرى في بداية السنة الدراسية ويسمح بـ:
- اكتشاف المواهب التي يمكن إنماؤها من خلال الأنشطة الخاصة.
- تحديد الفروق الموجودة بين تلاميذ القسم الواحد.
- اختيار الأنشطة التعلمية التي تثير اهتمامات المتعلمين.
- اختيار الوسائل التعليمية التي تناسب خبرات المتعلمين.
- ✓ **تقويم الخبرات والمهارات** : يجرى هذا النوع من التقويم التشخيصي، في بداية الوحدة أو الحصة الدراسية، ويسمح بـ:
- معالجة الصعوبات وأخطاء التعلم قبل بداية التعلمات الجديدة.
- تحديد بدايات التعلمات الجديدة.
- تكييف المحتويات التعليمية – التعلمية الجديدة بما يناسب خبرات للمتعلمين.

(عودة، 2005: 111)

أ-3. وسائلـــــه وأدواتـــــه:

تشمل وسائل التقويم التشخيصي:

- ✓ الاختبارات الكتابية والشفوية التي يسمح توظيفها بالكشف عن الخبرات المعرفية للمتعلمين.
- ✓ الاختبارات الأدائية التي يسمح اعتمادها من الكشف عن المهارات الحس – حركية للمتعلمين.
- ✓ الاختبارات المقننة التي بسمح تطبيقها بتحديد استعدادات التلاميذ وميولاتهم واهتماماتهم.

ب- التقويم البنائي (التكويني):

ب.1. تعريفـه :

هو ذلك النوع من التقويم التربوي الذي يطبق أثناء سير العملية التعليمية – التعلمية بغرض متابعة التقدم الدراسي للمتعلمين، من خلال تحديد جوانب التمكن لتعزيزها، وجوانب القصور لمعالجتها من خلال التغذية الراجعة (بلوم وآخرون،1971: 99)، وعليه فالتقويم التكويني يلعب دور علاجي وتصحيحي في عملية التعليم والتعلم، مما يجعل توظيفه يرتبط بظروف العملية التعليمية – التعلمية وبحاجة المعلم إليه لاختبار مدى نجاعة وصحة إجراءاته التعليمية.

ب.2.أهدافـــــه:

يسمح التقويم التكويني للمعلم بـ:

- ✓ مراقبة مدى تقدم المتعلمين في التعلمات المقترحة ومدى تأثير هذه التعلمات على نمو خبراتهم ومهاراتهم.
- ✓ تحديد العقبات التي تعترض عملية التعلم، بغرض تفسيرها وربطها بأسبابها(الطريقة أو الوسيلة أو المتعلم في حد ذاته)، واختيار الحلول والبدائل المناسبة.

أما بالنسبة للمتعلم، فيسمح التقويم التكويني بـ:

- ✓ تبصيره بفوائد التعلم.
- ✓ تعميم الخبرات التي تعلمها على مواقف متنوعة.
- ✓ ربط التعلمات ببعضها البعض.
- ✓ إثارة دافعيته نحو التعلم والاستمرار فيه.

(زكريا وآخرون، 1999: 54)

ب.3. أدواته وأساليبه:

تتنوع أدوات وأساليب التقويم التكويني من الملاحظة إلى الاختبارات القصيرة إلى التمرينات والتطبيقات العملية بالإضافة إلى المناقشات الصفية والواجبات المنزلية.

ج. التقويم التحصيلي :

ج.1. مفهومــه:

هو ذلك النوع من التقويم التربوي الذي يطبق على المتعلمين في نهاية تعلمات معينة من طرف المعلم أو جهاز مكلف بقطاع التربية، بهدف الحكم على نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين أو على مردود العملية التعليمية – التعلمية من حيث درجة تحقيقها للأهداف التربوية المحددة (لبيب وآخرون، 1983: 101).

ج.2.أهدافـــــــه:

يسمح إجراء التقويم التحصيلي بتحقيق الأهداف التالية:

- ✓ قياس التحصيل الدراسي عند المتعلمين من خلال مقارنة نتائجهم مع مستوى الأهداف المحددة في المناهج الدراسية.
- ✓ إصدار الأحكام الخاصة بنجاح المتعلم أو رسوبه.
- ✓ توجيه المتعلمين إلى التخصصات الدراسية التي تناسب مهاراتهم وقدراتهم التعلمية.
- ✓ الحكم على نجاعة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.
- ✓ الحكم على عمل المدرسة في مجال التعليم.

- ✓ إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب والفصول الدراسية المختلفة التي تدرس في نفس المدرسة أو بين نتائج المتعلمين الذين يدرسون في مدارس مختلفة.
- ✓ التنبؤ بما سيكون عليه الأداء الدراسي للمتعلم في المستقبل، فالمتعلم الممتاز في الحساب في المرحلة الابتدائية يُتنبَّأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في مرحلة التعليم المتوسط.

(زكريا وآخرون، 1999: 55)

ج.3 .وسائلـــه وأدواتـــــه:

يعتمد في إجراء التقويم التحصيلي في غالب الأحيان على وسيلة الاختبارات التي سنتطرق لها بالتفصيل عند تناول أدوات ووسائل التقويم التربوي .

7. خطوات التقويم التربوي:

تمر عملية إجراء التقويم التربوي بعدة خطوات تبدأ بتقدير الحاجات وتنتهي بتجريب الحلول.

أ. تقدير الحاجات:

تمثل عملية تقدير الحاجات أول الخطوات التي يجب القيام بها عند التفكير في إجراء عملية التقويم التربوي، وتبنى عملية تقدير الحاجات من تحديد الأسباب التي تبرر بها عملية إجراء التقويم التربوي والمشكلات التي يراد حلها والمجالات التي يراد إجراء التقويم فيها (الفرح، 2007: 28).

ب. تحديد الأهداف:

يتم تحديد الأهداف التي يراد الوصول لها بعد إجراء عملية التقويم التربوي من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ✓ ما هي المعلومات التي يراد جمعها من وراء إجراء عملية التقويم التربوي؟
- ✓ هل المعلومات التي يراد جمعها ميسرة ؟
- ✓ هل المعلومات التي يراد جمعها لها علاقة بمشكلات التعلم؟
- ✓ كيف يمكن تفسير المعلومات التي سيتم جمعها؟

(الفرح، 2007: 29)

ج. إعداد وسائل التقويم المناسبة:

بعد تقدير الحاجات وضبط الأهداف، تأتي خطوة إعداد وسائل وأدوات التقويم، سواء تعلق الأمر بوسائل الاختبارات والمقاييس أو بالأدوات الأخرى التي يسمح الاعتماد عليها بقياس واختبار مدى تحقق الأهداف المنتظر الوصول من وراء إجراء عملية التقويم التربوي.

د. التنفيذ:

يتطلب تنفيذ عملية التقويم التربوي من المُقَوم إتخاذ بعض الإجراءات التنظيمية، مثل الاتصال بالجهات الوصية لإعلامها بأهداف التقويم ومتطلباته إجراءه لضمان تعاونها ومساعدتها.

هـ. تحليل البيانات وتفسيرها:

يستفاد من إجراء عملية التقويم التربوي، إذا ما تم تصنيف وتحليل البيانات التي تم جمعها ومعالجتها إحصائيا حتى تصبح جاهزة لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

و. إصدار الأحكام:

يتم إصدار الأحكام في عملية التقويم التربوي، على ضوء النتائج التي تكشف عنها المعالجة الإحصائية للبيانات وترتبط هذه الأحكام إما بالتحصيل الدراسي للمتعلمين أو بمدى فعالية وكفاية برنامج، أو بمدى مناسبة مردود العملية التعليمية – التعلمية للكلفة التي أنفقت عليها.

ز. التعديل:

يشمل الإجراءات والحلول التي يتم اتخاذها بعد حوصلة نتائج معالجة البيانات وتحليلها وتنظيمها.

ك. تجريب الحلول المقترحة:

بعد تحديد إجراءات التعديل، تأتي خطوة تجريبها، التي تسمح بالتأكد من سلامتها وتحديد المشكلات التي تعترض تنفيذها، لاتخاذ الإجراءات المناسبة لحلها(عريفج ومصلح خالد، 2005: 45).

8. وسائل وأدوات التقويم التربوي:

تشمل أساليب وأدوات التقويم التربوي كل ما يستخدم أثناء جمع البيانات، سواء تعلق الأمر بوسيلة الملاحظة أو المقابلة أو الواجبات المنزلية أو البحوث أوالاختبارات بكل أنواعها.

أ . وسيلة الملاحظة:

بالرغم من قِدم استخدامها كوسيلة للتقويم، إلا أنها ما تزال تعتمد وعلى نطاق واسع في وقتنا الحاضر في عملية التقويم التربوي(الخليلي، 2008: 125)، وتعرف الملاحظة بتوجيه المُلاحظ لحسه نحو ظاهرة أو مجموعة من الظواهر بغرض جمع المعلومات التي تسمح له بالكشف عن صفات وخصائص هذه الظاهرة(بوحوش والذنيبات، 1995: 71). ويتم استعمال هذه الوسيلة من طرف الملاحظ إما بطريقة عرضية أو بطريقة قصدية بهدف تسجيل ما يصدر عن المفحوص من سلوكات وتصرفات(عبد الحليم، 2003: 75).

***- شروط استخدام أداة الملاحظة في عملية التقويم التربوي:**

يخضع استخدام الملاحظة كأداة في عملية التقويم التربوي إلى مجموعة من الشروط والضوابط، حددها محمد مسلم في:

- ✓ وضوح الهدف المنتظر تحقيقه من وراء استخدام وسيلة الملاحظة.
- ✓ قدرة الملاحظ على استعمال هذه الأداة.
- ✓ قدرة الملاحظ على تحويل المعلومات التي يتم جمعها بواسطة الملاحظة إلى بيانات نوعية أو كمية قابلة للتحليل والتفسير.

وحتى يتسنى للملاحظ أن يتحكم في استخدام هذه الأداة، ينصح المختصون باستخدام بطاقات ملاحظة تشمل ثلاثة أبعاد:

- ✓ بعد أول يخصص لضبط السلوكات التي ينبغي ملاحظتها.
- ✓ بعد ثان يخصص لوصف السلوكات والوقائع وصفا دقيقا بعيدا عن التأويلات.
- ✓ بعد ثالث يخصص لتحديد سلم التنقيط لكل سلوك تم تسجيله(محمد مسلم، 2004، ص:44).

وحتى يتسنى للملاحظ القيام بجمع المعلومات الكافية عن السلوك المستهدف بالملاحظة، ينصح المختصون بضرورة الاكتفاء الملاحظ بعدد محدود من السلوكات.

(Morissette, 1997:56)

وبالنظر لأهمية النتائج التي تقدمها وسيلة الملاحظة في عملية التقويم التربوي، أكدت المناهج الدراسية والمنشورات الصادرة عن وزارة التربية الجزائرية، على ضرورة اعتمادها في عملية تقويم:

- ✓ مدى تمكن المتعلمين من حل المشكلات الدراسية المتناولة.
- ✓ مدى تدرج المتعلمين وتقدمهم في التعلمات الجديدة.
- ✓ تحديد اتجاهات المتعلمين وميولاتهم.
- ✓ مدى قدرة المتعلمين على التعبير.
- ✓ تحديد التعلمات التي لم يتحكم فيها المتعلمون.

(المنشور الوزاري رقم 481المؤرخ في 18نوفمبر2006)

ب. وسيلة المقابلــة:

تعرف المقابلة بالمحادثة الموجهة التي يقوم بها فرد مع فرد آخر أو مع مجموعة من الأفراد بهدف الحصول على معلومات معينة (بوحوش والذنينبات، 1995: 65)، وتم استنساخ استخدام المقابلة في عملية التقويم التربوي من المقابلة الإكلينيكية التي أثبتت عملية توظيفها فعالية كبيرة في الكشف عن المشاكل التي

يعاني منها الأفراد (زيتون وزيتون، 2001: 571)، حيث أصبحت تستخدم في عملية التقويم التربوي من أجل الحصول على بعض المعلومات التي لا يمكن لوسائل التقويم الأخرى أن توفرها، مثل تشخيص مشكلات المتعلمين الذين يكون تحصيلهم الدراسي مقبول ويجدون صعوبات في التقويم الأدائي.

تقسم المقابلة حسب الأهداف التي تستخدم لأجلها في عملية التقويم التربوي، إلى ثلاثة أنواع من المقابلة وهي:

- ✓ **المقابلة المسحية:**

تستخدم لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بالمتعلمين أثناء التحاقهم لأول مرة بالمؤسسة أو بالصف الدراسي الجديد.

- ✓ **المقابلة التشخيصية:**

تستعمل في تحليل وفهم المشكلات التي تكشف عنها أساليب التقويم الأخرى، لتحديد أسبابها وفهمها.

المقابلة العلاجية:

يعتمد عليها المستشارون النفسانيون في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية، ويمكن أن يشرف على تنفيذ هذا العلاج المعلمون أو المرشدون التربويون.

(أمطانيوس، 1996: 121)

ج . الواجبات المنزلية:

تشمل الواجبات المنزلية، الفروض والاختبارات والمشاريع التي يقوم المتعلم بحلها أو انجازها خارج أوقات الدراسة(جابر، 2002: 28)، تأخذ هذه الواجبات شكل أعمال كتابية كحل تمارين أو تحرير نص، أو شكل واجبات قرائية يكلف خلالها المتعلم بمطالعة موضوعات معينة في كتب أو مجلات علمية قصد التحضير لدرس معين أو إعداد بحث أو مشروع أو لتوسيع تعلمه وتنويعه، وقد تتطلب الواجبات المنزلية من المتعلم في بعض الأحيان القيام بنشاطات أخرى مثل ملاحظة ظاهرة علمية أو إجراء مقابلة مع شخص أو تحضير وسائل تعليمية أو انجاز تجارب علمية (جابر، 2002: 26).

*- شروط استخدام الواجبات المنزلية في التقويم التربوي:

يخضع استخدام الواجبات المنزلية إلى مجموعة من الشروط حددها **زيتون وزيتون** في:

- ✓ التخطيط المسبق لها.
- ✓ أن تكون مطالبها وأسئلتها مناسبة لقدرات المتعلمين وإمكانياتهم المادية.
- ✓ أن لا يستغرق انجازها وقتا طويلا حتى لا تولد ضغطا نفسيا على المتعلم.

- ✓ أن يتم تسجيل نتائجها في سجل التقويم المدرسي وتكون مقرونة بملاحظات مناسبة لكي يهتم بها المتعلم.

(زيتون وزيتون، 2001: 574)

***- أهداف الواجبات المنزلية:**

تحقق الواجبات المنزلية عدة أهداف، حددها المنشور الوزاري رقم 2039 في:

- ✓ مساعدة المتعلم على إجراء تطبيقات عن المعلومات النظرية التي تعلمها.
- ✓ تضمن للمتعلم التواصل مع العملية التعليمية- التعلمية خارج أوقات الدراسة.
- ✓ تسمح للمتعلم بتنويع مصادر التعلم.
- ✓ يكتسب المتعلم من خلالها بعض المهارات الأساسية للتعلم كالاستذكار والتنظيم والتحكم في الوقت.
- ✓ تدرب المتعلم على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤوليات.

أما بالنسبة للمعلم، فتسمح له الواجبات المنزلية بالتعرف على الأخطاء التعليمية المنتشرة بين المتعلمين التي يسمح علاجها بتطوير أدائهم التعلمي.

(المنشور الوزاري رقم:2039/و.ت.و/م.ع بتاريخ:2005/03/13)

د. البحـــــوث:

تتشكل البحوث من الأعمال التي يعدها المتعلم حول موضوع أو مشكلة معينة، من خلال الاستعانة بمصادر تعلم خارجية كالجرائد المتخصصة والقواميس ومواقع البحث في الإعلام الآلي (زيتون زيتون، 2001: 375)، وتأخذ البحوث أهميتها في عملية التقويم التربوي، من خلال سماحها للمتعلم:

- ✓ بالاطلاع على أكبر عدد من مصادر التعلم مما يسمح له بتعميق خبراته التعلمية وتوسيعها.
- ✓ بالتدرب على ترتيب أفكاره وتنظيمها.
- ✓ بتنمية بعض الميول الايجابية لديه كحب المطالعة والبحث.
- ✓ بتنمية بعض الاتجاهات لديه كالعمل الجماعي والتعاوني.

***- شروط استخدام البحوث في عملية التقويم التربوي:**

يخضع استخدام وسيلة البحوث التربوية في عملية التقويم التربوي إلى الشروط التالية:

- ✓ أن يكون موضوع البحث مرتبطا بالمقررات الدراسية.
- ✓ أن يتم تزويد المتعلم بخطة البحث.
- ✓ أن يتم تزويد المتعلم بعناوين المراجع التي يعتمد عليها أثناء انجازه للبحث.
- ✓ إعطاء الوقت الكاف للمتعلم لإعداد البحث.

- ✓ وضع شبكة لتقويم عمل المتعلم في البحث.
- ✓ تصحيح البحوث وإعادتها إلى المتعلمين مصحوبة بالملاحظات اللازمة.
- ✓ أخذ المعلومات الإضافية التي يضعها المتعلم في البحوث بعين الاعتبار أثناء تقويم هذه البحوث.

(زيتون وزيتون، 2001: 377)

هـ . ملفـات التعلـــم:

عرفها **الخليلي** بالملف الشخصي الخاص بالمتعلم الذي يعدّه المعلم ويحتفظ به في خزانة حجرة الصف، ويحتوي هذا الملف على انجازات المتعلم التي تعكس نجاحاته العلمية مثل البحوث والإبداعات.

(الخليلي، 1998: 125)

يسمح استخدام ملفات التعلم في عملية التقويم التربوي بتحقيق الأهداف التالية:

- ✓ الكشف عن مدى تقدم المتعلم في المسارات التعلمية.
- ✓ تقويم البرامج التعليمية.
- ✓ تساعد المتعلم على القيام بعملية التقويم الذاتي.
- ✓ تحقق التواصل بين المعلم والأولياء.

(جابر، 2002: 89)

و.الاختبـــــارات:

يُعرَفُ الاختبار بالإجراء التنظيمي الذي يقوم أثناءه المتعلم بالإجابة على سؤال أو مجموعة من الأسئلة، التي تسمح عملية وصفها وقياسها كميا أو كيفيا بتقدير مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.

و.1. أنواع الاختبارات:

تقسم الاختبارات حسبما تتطلبه الإجابة على أسئلتها، إلى نوعين:

و.1.1.اختبارات شفوية:

تعرف الاختبارات الشفوية بالأسئلة التي يلقيها المعلم مشافهة ويتلقاها المتعلم عن طريق حاسة السمع.

(زبتون زيتون، 2001: 570)

ويعود الفضل في استخدام هذه الوسيلة لأول مرة في عملية التقويم إلى الصينيين واليونانيين والعرب.

(عريفج وخالد، 1999: 173)

تستخدم الاختبارات الشفوية حاليا، في كل أنواع التقويم التربوي سواء تعلق الأمر بالتقويم التشخيصي أو بالتقويم التكويني، أو بالتقويم التحصيلي لمعرفة التغييرات المعرفية التي حصلت عند المتعلم بعد استفادته من محتوى دراسي معين.

***- الأهداف التي تحققها وسيلة الاختبارات الشفوية في عملية التقويم التربوي:**

يسمح استخدام الاختبارات الشفوية في عملية التقويم التربوي بتحقيق عدة أهداف حددها عائش محمود في:

- ✓ قياس مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.
- ✓ قياس قدرة المتعلم على الاتصال والتواصل.
- ✓ قياس مستوى تفكير المتعلم وسرعة الفهم لديه في مختلف المواقف التعليمية.
- ✓ الكشف عن بعض الأخطاء وتصحيحها عند المتعلم.
- ✓ قياس القدرة على المنافسة والدفاع عن الرأي لدى المتعلم.
- ✓ الكشف عن اتجاهات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم.

(عائش، 2007: 385)

أما بالنسبة للمهارات التعليمية التي تُقوَمها وسيلة الاختبارات الشفوية في مرحلة التعليم الابتدائي، فحصرها **عريفج وخالد** في:

- ✓ تقويم مهارات القراءة الجهرية.
- ✓ تقويم مهارات الحفظ والاسترجاع.
- ✓ تقويم مهارات تلاوة القرآن و ترديد الأناشيد التربوية.

(عريفج وخالد، 1999: 173)

***- شروط استخدام الاختبارات الشفوية في عملية التقويم التربوي:**

يخضع استخدام وسيلة الاختبارات الشفوية في عملية التقويم التربوي إلى عدد من القواعد والضوابط، حددها المنشور الوزاري رقم 1799 في:

- ✓ الإعداد المسبق لأسئلتها.
- ✓ التركيز على أجزاء معينة من التعلمات لتكون محل تقويم شفوي.
- ✓ التركيز على مجموعة من المتعلمين.
- ✓ إعطاء الوقت الكاف للمتعلم أثناء الإجابة على السؤال الشفوي.
- ✓ الوقوف على الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء الإجابة وأخذها بعين الاعتبار ومعالجتها.
- ✓ مراعاة بعض الجوانب النفسية التي تصدر عن المتعلم أثناء الإجابة مثل الانفعالات والتلعثم وعدم الثقة بالنفس، ومساعدة المتعلم على تجاوزها من خلال حثه على التريث وعدم التسرع.

(المنشور الوزاري رقم 1799 الصادر بتاريخ 2006/09/03)

***- عيوب استخدام الاختبارات الشفوية في التقويم التربوي:**

ينطوي استخدام الاختبارات الشفوية في عملية التقويم التربوي على عدة عيوب، منها:

- ✓ عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة على أسئلتها في الكثير من الأحيان.
- ✓ صعوبة تحقيق المساواة بين التلاميذ في توزيع الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة.
- ✓ تأثر عملية تقويمها بذاتية المعلم في بعض الأحيان.
- ✓ يتطلب إجراؤها وقتا طويلا خاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيرا في الصف الدراسي.

و.2.1. الاختبارات الكتابية:

يعرف الاختبار الكتابي بالإجراء التنظيمي الذي يتم به تقويم المتعلمين بواسطة أسئلة تكون الإجابة عنها كتابيا(صالح عبد العزيز، 1981: 390)، وشهد استخدام هذا النوع من الاختبارات انتشارا واسعا في القرن العشرين بسبب تأثير:

- ✓ المدرسة السلوكية.
- ✓ انتقال بعض المفاهيم مثل الفعالية والمردودية من مجال الصناعة إلى مجال التربية والتعليم.
- ✓ ظهور مفهوم التقويم بمعناه الواسع وبأساليبه المتعددة والمختلفة.
- ✓ ظهور صنافة بلوم للأهداف التربوية.
- ✓ اعتماد بنك الأسئلة في عملية التقويم التربوي.

(Ait Boudaoud,1999:09)

***- أنواع الاختبارات الكتابية:**

1. الإختبارات المقننة:

هي اختبارات يتم إعدادها من طرف مختصين لتقويم المهارات العامة كالذكاء، كما يستطيع المعلمون أن يقوموا ببناء اختبارات مقننة لتقويم التعلمات التي تم التطرق لها في العملية التعليمية- التعلمية، على شرط أن يتم إخضاع أسئلتها للتجريب والمراجعة باستخدام بعض الأساليب الإحصائية كمعامل السهولة والصعوبة ومعامل التميز والثبات، للحد من تدخل العوامل غير الموضوعية في عملية تصحيحها.

(صلاح وأمين، 2002: 44)

•- الأهداف التي تحققها الاختبارات المقننة:

يسمح استخدام الاختبارات المقننة في عملية التقويم التربوي بتحقيق الأهداف التالية:

- ✓ مقارنة مستوى نمو خبرات متعلمي الصف الواحد بعضهم ببعض، وبمستوى أقرانهم في الصفوف الأخرى ليتسنى في ضوء ذلك الحكم عليهم بطريقة موضوعية.

✓ تقدير مستوى فاعلية أساليب التدريس التي ينتهجها المعلم.

(عايش، 2007: 157)

ب.2. الاختبارات غير المقننة:

من أكثر الاختبارات التي يعتمدها المعلمون في عملية تقويم المعلومات والمهارات المرتبطة بأجزاء معينة من المحتوى الدراسي، ونادرا ما يتم تجريب أسئلة هذه الاختبارات ومعالجتها إحصائيا(صلاح وأمين، 2002: 44)، وحسب طريقة الإجابة على أسئلتها، تقسم هذه الاختبارات إلى نوعين: اختبارات مقالية واختبارات موضوعية.

ب.2.1.الاختبارات المقالية:

تعتبر الاختبارات المقالية أكثر أنواع الاختبارات الكتابية استخداما، نتيجة لتميزها بخصائص السهولة في التحضير والقدرة على قياس بعض المهارات التي لا تقيسها الاختبارات الأخرى، مثل مهارة وضع الفروض وتعميمها، إضافة إلى سماحها للمفحوص باستعمال لغته الخاصة في التعبير عن المعلومات والأفكار مع ربطها ببعضها البعض لإبداء الرأي والنقد والابتكار(عريفج ومصلح خالد، 1999: 150).

*- **أنواع الاختبارات المقالية:** تقسم الاختبارات المقالية حسب حجم الإجابة التي تتطلبها أسئلتها، إلى نوعين:

✓ **اختبارات مقالية قصيرة** : وهي اختبارات تستهدف أسئلتها هدف واحد أو فكرة واحدة بالتعريف أو التعليل. (عايش، 2007: 360)

✓ **اختبارات مقالية طويلة:** وهي اختبارات تتطلب الإجابة على أسئلتها، المناقشة والتحليل والتفسير والاستنتاج والنقد وإبداء الرأي.

•- **عيوب الاختبارات المقالية:**

✓ لا تقيس أسئلتها القدرات الحقيقية للمتعلم لأنها تركز في الكثير من الأحيان على أجزاء معينة من المقرر الدراسي، وهذا ما يجعل عملية الحكم على مستوى المتعلم لا تتسم بالموضوعية، فالمتعلم الذي يحصل على85% من العلامة لا يعني أنه يتحكم في 85% من حقائق المقرر الدراسي.

✓ تركز أسئلتها في بعض الأحيان على مهارات الحفظ والاستظهار واستعادة المعلومات.

✓ يؤدي إدراج بعض المعلومات الإضافية في أسئلتها إلى ابتعاد المفحوص عن الإجابة الصحيحة في بعض الحالات.

✓ تتأثر عملية تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، حيث بينت التجارب أن المصححين لا يتفقون في الكثير من الأحيان على درجة واحدة أثناء تقديرهم لإجابة المفحوص (العيسوي، 2003: 55).

2.الاختبارات الموضوعية:

هي اختبارات تحتوي على قائمة من الأسئلة تقابلها قائمة من الإجابات، ويطلب من المفحوص أن يربط بين السؤال والإجابة الصحيحة أو بين السؤال ومجموع الإجابات التي تناسبه.

(Ait Boudaoud,1999:59)

ويتصف هذا النوع من الاختبارات بعدة مزايا، مثل:

- ✓ الصدق والثبات العاليين.
- ✓ عدم تأثر عملية تصحيحها بذاتية للمصحح.
- ✓ لا تتطلب عملية تصحيحها الكثير من الوقت والجهد.
- ✓ تدفع بالمفحوص إلى التقيد بموضوع التقويم.
- ✓ يمكن لأسئلتها أن تغطي كل المقرر الدراسي.
- ✓ يمكن تحسينها باستمرار من خلال معالجة نتائجها إحصائيا، بإيجاد معامل الصعوبة والتميز في كل فقرة من فقراتها.

*- عيوب الاختبارات الموضوعية:

- ✓ صعبة الإعداد والتحضير.
- ✓ أسئلتها لا تقيس بعض القدرات والمهارات كالتعبير والابتكار.
- ✓ تتم الإجابة عن أسئلتها في بعض الأحيان بطريقة التخمين.

(عايش، 2007: 364)

•- أنواع الاختبارات الموضوعية:

تقسم الاختبارات الموضوعية حسب طريقة الإجابة عن أسئلتها إلى:

أ.اختبارات الإكمال:

وهي اختبارات تتطلب إجراءات الإجابة على أسئلتها، قيام المفحوص بتكملة جملة ناقصة بواسطة كلمة أو مقطع، يستحسن أن يكون مختلفا عما هو موجود في كتب وكراريس المفحوص حتى لا تتم الإجابة عنها بطريقة الحفظ.

ب.اختبارات الخطأ والصواب:

تحتوي اختبارات الخطأ والصواب على مجموعة من الجمل الإخبارية، تخصص كل منها لقياس هدف معين، ويطلب من المفحوص تحديد ما إذا كانت المعلومة صحيحة أو خاطئة. تتميز أسئلة هذا النوع من الاختبارات بالسهولة في البناء والتصحيح، كما يمكن لأسئلتها أن تغطي كل المقرر الدراسي، أما عيوبها

فتكمن في إمكانية الإجابة عن بعض أسئلتها بطريقة التخمين، مما يخفض من معامل ثباتها إضافة إلى أن أسئلتها تقيس المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية فقط، ويمكن للمعلم أن يجعل من اختبارات الخطأ والصواب أداة تقويم جيدة، إذا مل راعى الشروط التالية في بناء وإعداد أسئلتها :

- ✓ جعل كل فقرة تتضمن فكرة واحدة.
- ✓ تخصيص كل فقرة لقياس هدف معين.
- ✓ عدم الإطالة والتعقيد في صياغة الفقرات.
- ✓ تساوي عدد الفقرات الصائبة مع الفقرات الخاطئة.
- ✓ عدم استعمال العبارات النافية في صياغة الفقرات، لأنها تجعل المفحوص يفكر في بنية الفقرة بدلا من التفكير في الإجابة عنها.
- ✓ تجنب وضع ترتيب معين للفقرات لتفادي الإجابة عنها بطريقة التخمين.

ج. إختبارات المطابقة:

هي إختبارات تشتمل على قائمة من الكلمات أو الجمل، تقابلها قائمة ثانية من الكلمات أو الجمل، بحيث تتفق كل كلمة أو مقطع من القائمة الأولى على الأقل مع كلمة أو مقطع من القائمة الثانية، ويطلب من المفحوص القيام بعملية ربط بين محتوى القائمتين بطريقة معينة مثل وضع الأسهم أو الأرقام.

(عقل، 2000: 46)

تقسم اختبارات المطابقة حسب المحتويات إلى عدة أنواع، منها:

- ✓ إختبار المطابقة البسيط الذي تتشكل محتوياته من قائمتين من العبارات، تقابل كل عبارة من القائمة الأولى عبارة في القائمة الثانية.
- ✓ إختبار المطابقة المتعدد، ويتألف من جزأين، جزء أول يدعى الجذر ويتكون من العبارات التي تحدد المشكلة وجزء ثان يتألف من مجموعة من بدائل الإجابة (نشواني، 1998: 620).
- ✓ إختبار المطابقة التصنيفية الذي يطلب فيه ترتيب مجموعة من المحتويات على أساس خاصية معينة.

ويسمح اعتماد وسيلة إختبارات المطابقة في عملية التقويم التربوي، بالتقليل من أثر عامل التخمين أثناء الإجابة عن أسئلتها ، كما يضمن استخدامها عدم تأثر عملية تصحيحها بذاتية المصحح، مما جعل منها أكثر أنواع الاختبارات الكتابية موضوعية إذا ما روعي في إعدادها توفر الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات (العيسوي، 2003: 261).

3. الاختبارات الأدائية:

يستخدم هذا النوع من الاختبارات في عمليات التقويم التربوي التي يستدل من خلال نتائجها على مدى تحكم المتعلمين في توظيف ما اكتسبوه من معارف علمية في المواقف العملية والتطبيقية(عايش، 2007 : 338)، الأمر الذي يجعل منها أداة لتقويم مهارات التفكير العلمي ومهارات حل المشكلات، إلى جانب تقويم المتعلم في جانب التحكم في استخدام الأجهزة والأدوات العلمية.

9.مستويات الأداء (المهارات) المطلوبة من المعلم في عملية التقويم التربوي:

تتطلب ممارسة عملية ممارسة التقويم التربوي، تحكم المعلم في مجموعة من المهارات، حددها الاتحاد الأمريكي للمعلمين والمجلس القومي للتربية ورابطة التربية الأمريكية في سبع مهارات أساسية، وهي:

أ. مهارة اختيار طرق التقويم الملائمة للقرارات التعليمية الصفية:

تسمح هذه المهارة للمعلم بقراءة وتحليل البيانات التي تنتج عن تطبيق مختلف أدوات التقويم التربوي، فيتمكن بذلك من تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في كل أداة، مع تشخيص مشكلات التعلم الفردي والجماعي بطريقة موضوعية وصادقة، وعلى ضوء ذلك يخطط للتعلمات الصفية بطريقة جيدة ومثيرة لدافعية التعلم عند المتعلمين(الدوسري، 2004: 171)، كما يسمح امتلاك هذه المهارة للمعلم، بفهم المعلومات المرتبطة بالجانب الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والخلفية اللغوية للمتعلمين، التي يساعده استثمارها على اختيار طرق التعليم والتعلم الصفي المناسبة.

ب. مهارة استخدام طرق التقويم الملائمة للقرارات التعليمية:

يتطلب تطبيق وسيلة الاختبارات وبقية أدوات التقويم التربوي، استيعاب المعلم لمفاهيم التقويم التربوي، التي تسمح له باستخدام بيانات التقويم التربوي على مستوى الممارسات الصفية، في تحليل فعالية الطرق والأدوات المستخدمة في التعليم والتعلم الصفي بالشكل الذي يسمح له باتخاذ القرارات التعليمية الصفية المناسبة(زاهر، 2003: 104).

ج.مهارة تحليل وتفسير نتائج التقويم التربوي:

تتطلب عملية تحليل وتفسير نتائج عملية التقويم التربوي من المعلم مراعاة تأثير المتغيرات الداخلية المرتبطة بتطورات العملية التعليمية– التعلمية، والمتغيرات الخارجية المرتبطة بالبيئة التي تحتضنها، والتي تسمح عملية دراستها وتحديد درجة تأثيرها على نتائج التقويم التربوي، باتخاذ القرارات المناسبة التي تخدم التعليم والتعلم الصفي(الفرح، 2007: 78).

د.مهارة استخدام نتائج التقويم:

تسمح مهارة استثمار البيانات المتراكمة من مختلف عمليات التقويم الصفي للمعلم، بصنع القرارات التعليمية التي تخدم الأهداف التعليمية من خلال التخطيط الجيد لبناء التعلمات وكذلك تنظيمها بالشكل الذي يطور الكفاءات التعلمية للمتعلمين(الدوسري، 2004: 173).

هـ.مهارة تطوير الطرق والإجراءات الصادقة لتقدير مستوى أداء المتعلم:

تتطلب عملية الحكم في هذه المهارة من المعلم، أن يقوم بالإجراءات التالية:

- ✓ تقدير وقياس مستوى المتعلم بطريقة كمية ونوعية.
- ✓ استخدام المعلومات المستقاة من توظيف أدوات وطرق القياس المختلفة في تقدير وقياس مستوى المتعلم.
- ✓ شرح وتبرير منطقية وعدالة وصدق وثبات أدوات وطرق القياس، مما يخفض من أثر التحيز والذاتية في الحكم على مستوى المتعلم.

(طعيمة، 2003: 64)

و.مهارات تبليغ النتائج:

يسمح إرفاق المعلم لنتائج المتعلم بملاحظات الشرح والتفسير المناسبين، حول كيفية ارتباط نتائج التقويم التربوي بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمتعلم، للأطراف الأخرى كالأولياء والمسؤولين عن التعليم بأن تستفيد من هذه النتائج، ليتدخل كل طرف في حدود صلاحياته من أجل الرفع من مردود العملية التعليمية – التعلمية.

ز. مهارة التعرف على قوانين المدرسة وأخلاقيات المهنة:

تتأثر نتائج المتعلمين في عملية التقويم التربوي بمدى وعي المعلم بقوانين المدرسة ونظام التعليم الصفي وأخلاقيات مهنة التعليم، التي ينجر عن عدم الوعي بها، قيام المعلم في بعض الأحيان بتصرفات خطيرة وحساسة، مثل خرق حق المتعلم في سرية معلوماته المدرسية والاستخدام غير الملائم لنتائج التقويم في الحكم على المستقبل الدراسي للمتعلم.

(الصراف، 175:2002)

10.التوجهات الحديثة في التقويم التربوي:

دفعت نتائج التجارب الميدانية والدراسات العلمية التي أجريت في ميدان التقويم التربوي، إلى ظهور أفكار وآراء تنادي بـ:

- ✓ ضرورة الربط بين عملية التقويم التربوي وعناصر العملية التعليمية– التعلمية.
- ✓ أن يكون التقويم التربوي شاملا ولا يقتصر دوره على الجانب المعرفي للمتعلم.

- ✓ أن يهتم التقويم التربوي في جانبه المعرفي بالمستويات العليا من التفكير.
- ✓ أن تراعي عملية التقويم التربوي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ أن تستثمر البيانات المستمدة من نتائج التقويم التربوي في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم.

(الصمادي والدرابيع، 2004: 116)

- ✓ أن تتسم عملية التقويم التربوي بالمرونة من خلال اعتماد أساليب تسمح للمتعلم باستخدام المراجع والقواميس.
- ✓ اعتماد أساليب التقويم التربوي التي تتيح للمتعلم بإجراء عملية تقويم ذاتي يعزز من خلالها الثقة بالنفس والرغبة في التعلم.
- ✓ اعتبار عملية التقويم التربوي موقفا تعليميا يتخطى مستوى جمع المعلومات، ليمس مستوى تحليل المعلومات وربطها باتخاذ القرارات التعليمية المناسبة، التي يسمح تطبيقها للمتعلمين باكتساب الكفاءات المناسبة التي تساعدهم على معالجة الأمور الصعبة والمعقدة التي تواجههم في الحياة العامة والمدرسية.

(العاني، 1996: 73)

- ✓ اعتماد أساليب ومداخل متنوعة في عملية التقويم التربوي مثل التقويم الحقيبي(Portfolio)الذي يعتمد على أعمال المتعلم داخل الصف الدراسي وخارجه.
- ✓ أن يتم تطبيق التقويم التربوي باستمرار لأخذ صورة واقعية ودقيقة عن إمكانات المتعلم ومستواه الحقيقيين.

(زاهر، 2003: 60)

وسمح تبني هذه الأفكار، بظهور ما يصطلح على تسميته بالتقويم البديل الذي يتميز عن التقويم التقليدي بالخصائص التالية:

- ✓ الاعتماد على وضعيات تقويمية تحاكي في مضمونها مواقف الحياة اليومية، مما يسمح بقياس كفاية المتعلم في توظيف المعرفة المدرسية لحل مشكلات الحياتية من خلال التجديد والابتكار.

(Wiggins, 1998:24)

- ✓ استخدام مشكلات تقويم لم يسبق للمتعلم أن تعامل معها، للكشف عن مدى كفاية المتعلم على استخدام المعرفة والمهارات التي تعلمها في مواقف متنوعة.
- ✓ اعتماد وضعيات تقويمية يحاكي مضمونها أعمال الكبار في مكان العمل و الحياة اليومية.
- ✓ اعتماد مشكلات التقويم على مبدأ الفعالية في استعمال المعرفة (المعرفة الفعلية).

(فضل، 2004، ص: 127)

11. التقويم التربوي في المقاربة بالكفاءات:

تهتم عملية التقويم التربوي في المقاربة البنائية بانجازات المتعلم وأعماله التي تعتمد على توظيف المستويات العليا من التفكير كالبحث والتحري والنقد(الصراف، 2002: 285)، مما جعلها تتحول إلى محطة يدمج فيها المتعلم المعلومات والمهارات التي تعلمها بمستوى عال وإتقان، أما بالنسبة للمعلم فتحولت عملية التقويم التربوي إلى موقف تعليمي تتواصل فيه عناصر الفعل التعليمي– التعلمي بشكل منسجم ومتكامل، يسمح له بتتبع المسار الذي اتبعه المتعلم والنتيجة التي وصل إليها في نهاية التقويم من خلال:

- ✓ قياس كفاية المتعلم على إنجاز مهام معينة .
- ✓ إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم من خلال تقويم الأدوات والوسائل المستخدمة، بما في ذلك المحتوى الدراسي.
- ✓ تقويم الكفاءة في إطار شامل يضمن التنسيق بين مختلف المواد(الكفاءات العرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية (الدمج العمودي) بدل التركيز على المادة الواحدة والمستوى الواحد.

(غريب، 2003: 217)

ويتم تطبيق هذا النوع من التقويم، من خلال المرور بخطوات منظمة ومرتبطة تتمثل في:

- تحديد الكفاءة المستهدفة بالتقويم.
- تحديد المشكلة التي يتم بها تقويم الكفاءة.
- أن تكون مشكلة التقويم جديدة على المتعلم ولم يسبق له التعامل معها.
- أن يتضمن حل مشكلة التقويم دمج المعارف والمعارف الفعلية والمهارات السلوكية.
- صياغة مشكلة التقويم بسياق تواصلي يفهمه كل المتعلمون.
- أن يسفر عن حل مشكلة التقويم منتوج.

ويتم الحكم على نمو كفاءة المتعلم بمجموعة من المحددات(المعايير)، يسمح توظيفها بتقييم:

- ✓ نوعية الموارد التي جندها المتعلم أثناء سعيه لحل مشكلة التقويم.
- ✓ درجة الانسجام الذي استخدم بها المتعلم هذه الموارد.
- ✓ نوعية الإنتاج الذي وصل إليه المتعلم بعد استخدامه لهذه الموارد .

12.الصعوبات التي يواجهها المعلم في عملية التقويم التربوي:

علق **عبدالله الخياري** عن الصعوبات التي تعترض ممارسات المعلمين العرب في عملية التقويم التربوي بالقول:"لا تزال ثقافة التقويم التربوي في وطننا العربي مقتصرة على الوظيفة الجزائية، بفعل ضغط الامتحانات الإشهادية، أما باقي الوظائف الموجهة للفعل التصحيحي والعلاجي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية، فتبقى

مشروعا غير مكتمل ولم يبلغ الأهداف المتوخاة منه"(الخياري، 2008: 13)، وحتى الوظيفة الإشهادية لا يمكن الوثوق في نتائجها بالنظر إلى ثباتها على الأساليب التقليدية، وركونها إلى الأنماط الشائعة من الاختبارات (طعيمة، 2003: 24)، نتيجة لـ:

- ✓ عدم وضوح الأهداف، بسبب عدم ضبطها بطريقة جيدة على مستوى المناهج التعليمية أو بسبب الاكتفاء بصياغتها بطريقة عامة.
- ✓ الطريقة التي تصاغ بها كيفية قياس مردود ونتائج التعلم، والتي غالبا ما تكون في المناهج والوثائق الرسمية غير قابلة للأجرأة.
- ✓ النقص في المعلومات عن أهداف التقويم التربوي لدى المعلمين، الذي أنجر عنه الابتعاد بعملية التقويم التربوي عن الأهداف التي وضعت لها.
- ✓ عجز المعلمين عن بناء أدوات التقويم المناسبة، بسبب تعقد الظاهرة التربوية وتعدد متغيراتها والذي نتج عنه عدم قدرة المعلمين على بناء نماذج التقويم الضابطة لها(الفرح، 2007: 28).

خلاصة الفصل الثاني:

تكلمنا في الفصل الثاني، عن تاريخ التقويم التربوي ابتداء من خلال تناول المحطات التي مر بها استخدام التقويم التربوي عبر مختلف العصور، بعدها انتقلنا إلى الحديث عن مفهوم التقويم التربوي والعلاقة بينه وبين القياس والتقييم والاختبار، لنتطرق بعد ذلك إلى بعض الجوانب من التقويم التربوي كأهميته وأنواعه وخطوات إجراءه والوسائل والأدوات التي تستخدم فيه، بالإضافة إلى حديثنا عن مهارات التقويم التربوي والتوجهات الجديدة للتقويم التربوي التي انبثق عنها ما يدعى بالتقويم البديل الذي استمد منه تقويم المقاربة بالكفاءات مقوماته، أما نهاية الفصل فخصصناها للصعوبات التي تواجه المعلم في مجال ممارسة التقويم التربوي.

الفصـــل الثـــــالث : التمثـــــــــل

تمهيـــد

1.لمحة تاريخية عن ظهور مفهوم التمثل وتطـــــوره

2.مفهـــــــــــــوم التمثـــــــــــــــــــل

3. الفـرق بين التمثل وبعـض المفاهيم الأخـــــــرى

4.عنـــــــــاصر بنـــــــاء التمثـــــــــــل

5. خصـــــــــائص التمثـــــــــــــــــــل

6.مراحـــــــل تشكـــــــــــل التمثـــــــــل

7.أنـــــــــــــــواع التمثـــــــــــــــلات

8.وظـــــــــائف التمثـــــــــــــــــــلات

9. دور التمثلات في مجال المعرفة والتعلـــــــــــــــــم

10.تفسير دور التمثلات في عملية التعلم وبناء المعرفة

11.أهمية التعرف على التمثلات في العملية التربويـــة

12. العوامل التي تقف وراء تكوين التمثلات التعليمية عند المعلم

13.أســـاليب تشخيـــــص التمثـــــــــلات

14. تعـــــــــديل التمثـــــــــــــــلات

15.استراتيجيـــــــات التغيـــــر المفاهيمـــــي

16.أنـــــواع التغيـــــــــر المفاهيمـــــي

17.مراحـــــــل التغيـــــــر المفاهيمـــــي

خلاصـــــــة الفصـــــــــــل الثـــــالث

تمهيـد:

تحتل دراسة التمثلات في العملية التعليمية – التعلمية مكانة ريادية في وقتنا الحالي، بالنظر إلى التفسيرات والتوضيحات التي قدمتها نظريات علم النفس المعرفي حول الدور الذي تلعبه التمثلات في مختلف أنواع ومراحل التعلم، وعلى هذا الأساس ارتأينا أن نستهل هذا الفصل ببعض المعلومات العامة حول التمثلات مثل المحطات التي مر بها تداول وضبط هذا المفهوم ، لنتناول بعد ذلك العلاقة بين التمثل والعملية التعليمية – التعلمية من خلال التركيز على الدور الذي تلعبه التمثلات في العملية التعليمية– التعلمية، والكيفية التي تتدخل بها ومصادر تكوينها عند المعلم بالإضافة إلى كيفية تشخيصها وتعديلها.

1.لمحة تاريخية عن ظهور مفهوم التمثل وتطوره:

استعمل الإغريق كلمة التمثل أثناء حديثهم عن النشاطات الذهنية التي يستحضر بها الفرد حدثا أو موضوعا غائبا، وعلى مستوى الشرح، حاول الفيلسوف الفرنسي" Emanuel **Kant**" أن يحدد مفهوم التمثل سنة 1798 بقوله: "إن مواضيع معرفتنا ما هي إلا تمثلات"، ليليه بعد ذلك "**Chobenhawer**" الذي وظف مصطلح التمثل سنة 1818 في كتابه **"الواقع إرادة وتمثل"**، كما تعرض "**Emmil Durkaim**" سنة 1898 لمفهوم التمثل في مقال له بعنوان "مقارنة التصورات الفردية مع التصورات الجماعية" المنشور بمجلة الميتافيزيقيا والأخلاق(لورانس وآلان، 2003: 47)، ومع بداية القرن العشرين تطرقا "**Karey&Brucley Bwain**" إلى الكيفية التي يتم بها بناء التمثل من خلال تفسيرهما للآلية التي يتحول بها الفكر ما قبل العلمي إلى فكر علمي، وفي سنة1961 وضع "**Moscovitchi**" أول إطار منهجي لدراسة التمثل وتحديد آليات عمله وكيفية تكوينه ودوره في الظواهر المعرفية(خروف، 2006: 16),

وفي ميدان التربية والتعليم، ظهر مفهوم التمثل عن طريق معلمي التكوين المستمر، الذين لاحظوا أن المتعلمين من كبار السن لا يتقبلون التعلمات الجديدة بسهولة، ويتمسكون بمعارفهم القبلية، لأنها تشكل لديهم نظاما تفسيريا خاصا، يدفعهم في الكثير من الأحيان إلى عدم تقبل المعرفة العلمية، وعلى ضوء ما قدمته نظريات التعلم المعرفي من تفسيرات وشروح حول الدور الذي تلعبه الخبرات السابقة للفرد في عملية التعلم،على ازداد الاهتمام بدور التمثلات في العملية التعليمية – التعلمية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين (Hadef,1997:31).

2.مفهـــــوم التمثــل:

1.2.المفهوم اللغـــوي:

1.1.2.في اللغة العربية:

اشتقت كلمة التمثل في اللغة العربية من الفعل الرباعي مثّل، الذي يعني صور الشيء كأنه ينظر إليه، فنقول تمثَل الشيء أي شبهه، وكلمة التمثُّل تعني صورة الشيء في الذهن أما كلمة التمثيل فتعني قيام شخص مقام شخص آخر، فعندما نقول فلان مثَّل الشيء لفلان، أي صوّره له بالكتابة ونحوها من الرموز كأنه ينظر إليه، وتَمَثَّيل الشيء يعني تشبيهه به وجعله مثْله (المنجد في اللغة والأعلام،1973: 746)، وفي **المعجم الأساسي لاروس(1990)**، تعني كلمة التمثّل، تصور الشيء في الذهن لإدراك ماهيته، والتمثُّل من مثَل له الشيء أي صوَره له كأنه ينظر إليه، فنقول مثّلت له الشيء أي صورته له بالكتابة أو بغيرها من أشكال التعبير الأخرى(أوزي ،1988: 34).

2.1.2.في اللغات الأجنبية:

تقابل كلمة التمثل في اللغة الانجليزية بمصطلح (Assimilation) الذي يعني استحضار الفرد لخبراته المعرفية على مستوى الذهن واستعمالها في فهم موضوع أو خبرة جديدة.

(Petit dictionnaire ,1992 :112)

معنى التمثل في الدراسة الحالية:

نعني بالتمثل، استحضار الإنسان لموضوع أو مفهوم على مستوى الذهن لإدراك ماهية موضوع جديد وفهمه عن طريق التشبيه أو المقارنة، ويعبر عن هذا الفهم بالكتابة أو بواسطة أشكال أخرى من التعبير.

2.2.المفهوم الاصطلاحي:

- ✓ تعريف "**Emmanuel kant**" **(1798)**:"إن المعرفة في الحقيقة ما هي إلا تمثلات، لأنها نتاج نشاطات عقلية تتلاحق وتتغير باستمرار مع الزمن مما يجعلها لا تتطابق مع الواقع في بعض الأحيان"(أوزي،1988: 71).
- ✓ تعريف"**Herzlichc** " **(1972)**:" التمثل هو مظهر ونتاج بناء موضوع يكون على اتصال بالعالم الخارجي أو العالم الداخلي للفرد، وعلى هذا الأساس، فبناء التمثل لا يستدعي الوعي بالهدف، لأنه يتغير بتغيير العلاقات الواقعية منها والخيالية(أوزي،1988: 70).
- ✓ تعريف "**Martinnand**"(1981): "التمثل هو ذلك النموذج التفسيري الذي يبين الكيفية التي ينظم بها الفرد المعلومات الموجهة لأفعاله" (Maache et autres,1988:43).

- ✓ تعريف "**Jean Claude Ruano &Bubal**" **(1984)**: يتم فهم العالم الذي يحيط بنا وإدراكه بواسطة التمثلات، لأنها تشكل محورا مركزيا يسمح بترجمة ميكانيزمات الذكاء والبنية الذهنية للفرد.

(Maache et autres,1988 :43)

- ✓ تعريف"**Piaget**" **(1986)**: "التمثل هو الصورة الذهنية التي يستحضر بها الفردالموضوعات والعلاقات ليترجمها في شكل ممارسات ومهارات (عائش،2007: 38)
- ✓ تعريف " **Develay** "(**1989**):" تعبر التمثلات عن الكيفية التي يوظف بها الفرد خبراته السابقة في مواجهة مشكل معين في وضعية معينة" (Develay,1992:31).
- ✓ تعريف "**Giordan & Devicchi** **(1990)**: " تتشكل التمثلات من المعرفة الأولية التي اكتسبها الإنسان خارج أطر تدريس العلوم، مما يجعل منها مجرد معلومات عامة ليس لها أهمية علمية.

(البيران،2002: 43)

تعريف "**Clement. P**" **(1991)**:" التمثل هو كل ما يعبر عنه الفرد شفويا أو بواسطة انجاز، إزاء وضعية معينة قبل التعلم أو بعده"(اسليماني،2003: 62).

مناقشة الدراسة للتعريفات السابقة:

التمثلات عبارة عن معرفـة ظرفيـــة (تعريف:**Emmanuel kant**)،لا تستدعــي الوعي بالهدف (تعريف:**Herzlichc**)، تترجم بواسطتها ميكانيزمات البنية الذهنية للفرد(تعريف:**Ruano &Bubal**)، لأنها تسمح بفهم الكيفية التي ينظم بها الفرد معلوماته(تعريف:**Martinnand**) للتكيف مع ذاته ومع ما يحيط به في العالم الخارجي، ويتم التعبير عن هذا التكيف بشكل شفوي(تعريف:**Clement**) أو بشكل ممارسات حس–حركية (تعريف:**Piaget**).

تعريف الدراسة للتمثل:

يشمل التمثل المعارف الأولية التي يبنيها الفرد عن طريق النشاطات الذهنية المتلاحقة، التي ينظم بها المعلومات والعلاقات الواقعية منها والخيالية، ليوجه بها أفعاله واستجاباته حسب متطلبات العالم الخارجي، ويتم التعبير عن هذا التكيف عن طريق التعبير الشفوي أو بأفعال حس– حركية .

3.الفرق بين التمثل وبعض المفاهيم الأخرى:

واجه مفهوم التمثل وما زال يواجه حتى في وقتنا الحالي، بعض الخلط على مستوى التوظيف والدلالة مع بعض المفاهيم الأخرى، نتيجة لوقوعه في مفترق الطرق بين ميادين العلوم الإنسانية حسبما يرى Moscovici ، وقد اقترن استخدام مصطلح التمثل في بداية الأمر، بمفاهيم التصورات الخاطئة والتصورات القبلية والأفكار الخاطئة والمعتقدات البسيطة والاستدلال العفوي، قبل أن يرسو الاتفاق بين أهل الاختصاص

على استخدام مصطلحي التصورات الخاطئة والتمثلات فقط، ليزاح بعد ذلك مصطلح التصورات الخاطئة، ويبقى الاستخدام مقتصرا على مصطلح التمثل، في التعبير عن التغيرات المعرفية التي تحدث عند الإنسان، التي تسمح له بتكوين أفكار ذات قيمة وقبول من الناحية العلمية حول مختلف الظواهر(زيتون وزيتون، 2003: 227- 228)، هذا على مستوى التوظيف، أما على مستوى الدلالة فما زال البعض يستخدم مفاهيم التصور والرأي والاتجاه والمعرفة والإدراك كمرادفات للتمثل (Audigier,1988:14)، وعليه ارتأينا أن نوضح الفرق بين التمثل وهذه المفاهيم من خلال إجراء مقارنة منها بالتمثل:

1.3. التمثل والصورة:

تشكل الصورة انعكاسا للموضوع كما يوجد، في حين يتم بناء التمثل على مستوى الذهن انطلاقا من المعلومات التي جمعها الفرد حول الموضوع ، حسبما تسمح به بنيته المعرفية (Hadef, 1997:38)، وعليه فالصورة تختلف عن التمثل، ولكنها قد تتحول إلى تمثل إذا ما خضع موضوعها لإعادة البناء على مستوى البنية المعرفية.

2.3.التمثل والـرأي:

يبرز الرأي من خلال ما يبديه الفرد من استجابات لفظية، يعبر بها عن موافقته أو رفضه لموضوع ما (Silamy, 1980:129)، وعلى هذا الأساس يستخدم الرأي لإبراز التمثل.

3.3.التمثل والاتجـاه:

يعرف "**Gordon all port**" الاتجاه بحالة الاستعداد العقلي الذي تكونه وتنظمه خبرة الفرد، والذي يؤدي إلى حدوث تغييرات ديناميكية، يستدل عليها بسلوك ظاهري نحو موضوع ما(محي الدين، 1982: 208) ، وعليه نعتبر الاتجاه تكوين ثابت على عكس التمثل الذي يتصف بعدم الثبات.

4.3.التمثل والمعرفـة: تعتبر التمثلات بناءات ذهنية ظرفية تتغير طبيعتها بتغير مكونات الموقف،على عكس المعرفة التي تأخذ شكل بناءات ثابتة(Hadef,1997:38)، وعلى هذا الأساس، يمكن للتمثلات أن تتحول إلى معرفة إذا ما تغيرت الظروف التي تشكلت فيها وأخذت شكل بناء معرفي ثابت.

5.3.التمثل والإدراك:

يرتبط الإدراك بالمعلومات التي تنقلها الحواس وتتم معالجتها على مستوى الذهن لبناء مفاهيم حولها "**F.Herzlich**" (Herzlich,1972:316)، وهذا ما يعنى أن التمثلات تتدخل في ترميز المعلومات التي استقبلتها الحواس وتحويلها إلى مضامين لها معنى، يتعرف عليها الفرد ويقارنها بالمعلومات المخزنة لديه (البيران، 1982: 23)، مما يسمح لنا، بالقول أن التمثل يلعب دور الوسيط بين الإدراك والمعرفة في حين يلعب الإدراك دور الوسيط بين العالم الخارجي والمعرفة.

6.3.التمثل والقيــم:

تلعب القيم دورا هاما في ميدان التعلم وبناء المعرفة، نتيجة لتدخلها في تحديد السلوك الذي يكتسبه الفرد من وراء عملية التعلم ، مما يجعل العلاقة بين التمثلات والقيم تبرز أثناء تعبير الفرد عن القيم التي كونها حول المعرفة التي تعلمها.

(حمادات ، 2006: 54)

4.بنيـــــة التمثـــــل:

يدخل في بناء التمثل ثلاثة عناصر أساسية، وهي: المعلومة والحقل والاتجاه.

أ – **المعلومة:**

يستقبل الإنسان في اليوم الواحد، العديد من المعلومات التي يبني بها تمثلاته حول مختلف المواضيع، التي صنفها " **Charles Tijus**" إلى أربعة أنواع:

- ✓ **معرفة عامة:** تتشكل من المعلومات غير منظمة، والتي يغلب عليها الطابع اللّالفظي.
- ✓ **نظريات عامة:** على عكس المعرفة العامة، تتصف محتويات النظريات العامة بالانتظام الأمر الذي يجعل منها معلومات دقيقة ومحددة.
- ✓ **أبعاد جاهزة:** تتشكل من المعلومات غير واقعية مثل التخيل.
- ✓ **معرفة خاصة:** تخص المعلومات المتعلقة بالتحولات التي تطرأ على الأشياء والموضوعات.

ب– **الحقل:**

يعبر الحقل عن الآراء المنظمة التي يعبر بواسطتها الفرد عن واقعه بشكل متناسق ومنسجم.

ج– **الاتجاه:**

يعبر عن النزعة التي تؤهل الفرد للاستجابة بكيفية معينة تجاه موضوع ما.

وعلى ضوء العناصر التي تتدخل في بناء التمثل، حدد "**R .Kaes**" ثلاثة أبعاد للتمثل وهي:

- ✓ **البعد النفسي:**

الذي يؤثر على طريقة إدراك الفرد لمثيرات محيطه مما يجعله يرد عنها باستجابات معينة يبرز من خلالها واقعه النفسي.

- ✓ **البعد الإجتماعي:**

يبرز البعد الاجتماعي أثناء تفاعل الفرد مع أفراد جماعة الانتماء، ويبرز هذا البعد من خلال كثير التزام الفرد بمبادئ جماعة الانتماء(هوغ وآلان، 1996: 53)، نتيجة لقيامه ببناء قيم ومعتقدات مشتركة مع

أفرادها، وهذا ما يجعل لكل جماعة مهنية أو طبقة اجتماعية تمثلات خاصة مثلما أكدت على ذلك "**Mollo**"**(مولو)** بقولها: "لكل طبقة اجتماعية تمثلات خاصة ترتبط بمنظومة من القيم والمرجعيات".

(Mollo,1974:110)

- ✓ **البعد الثقافي:**

تخضع عملية بناء التمثل للانتقاء على مستوى التركيب والتنظيم، ويبرز ذلك من خلال ما يقوم به الفرد من احتفاظ بعناصر دون أخرى، حسبما يسمح به محيطه الاجتماعي ومستواه الثقافي.

(بهواش، 2005: 42)

5. خصائـص التمثـــــل:

تطبع التمثلات بعدة خصائص، نذكر منها:

- ✓ **الموضوع** : يحمل الفرد تمثلات متنوعة وغير متشابهة، تختلف باختلاف الموضوعات.
- ✓ **الوقت:** يحتاج تكوين التمثل إلى وقت.
- ✓ **النمو:** تتصف التمثلات بالنمو والتغير.
- ✓ **التفسير العلمي:** التمثلات تناقض وتخالف التفسير العلمي، لكنها في الوقت نفسه تكون منطقية من وجهة نظر الفرد الذي يحملها لأنها تتوافق مع بنيته المعرفية.
- ✓ **التعقيد:** تتميز بعض التمثلات بالتعقيد مما يجعل من عملية تغييرها أمرا صعبا في حالة استخدام طرق تعليم وتعلم تقليدية.
- ✓ **السن:** يشترك الكبار والصغار في بعض التمثلات، لأن تكوين التمثلات يبدأ في سن مبكرة ولا يقتصر وجودها على سن معينة.
- ✓ **الشمولية:** لا ترتبط التمثلات بثقافة أو جنس معين.
- ✓ **طريقة تشكلها:** يتغير مستوى التمثلات وطريقة تشكلها بتغير العوامل المحيطة بالفرد.
- ✓ **تأثيراتها:** يمتد تأثير التمثلات عند بعض الأفراد إلى فترة ما بعد تلقيهم للتعلم الصحيح، فيظلون مقتنعين بصحة تمثلاتهم في تفسير بعض الظواهر رغم عدم صحتها.
- ✓ **طبيعتها:** تكون التمثلات إما عامة فترتبط بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية والدينية، أو شخصية فترتبط بالمستوى التعليمي للفرد وطبيعة وسطه المهني، الأمر الذي دفع بالكثير من المختصين في التربية إلى ربط الممارسات التعليمية للمعلم بمستواه التعليمي وخبرته المهنية.

(Raynal, et Allain,1997:321)

سيرورتها: تبرز سيرورة التمثل من خلال عمليات جمع ودمج الأفكار التي يقوم بها الفرد.

(Develay,1992: 98)

- ✓ **دورها في عملية التعلم:**أكد "**J.M.Albertini**"**(ج.م.البرتيني)** أن الإنسان يبني لنفسه عالما خاصا به في مجال المعرفة انطلاقا من أهدافه الشخصية، وهذه الخاصية تنطبق على الأفراد المتخصصين والأفراد غير المتخصصين"، لأن الإنسان عندما يتلقى المعلومات من عدة مصادر، فإنه يقوم بتنظيمها في نسق يتماشى مع أهدافه.
- ✓ **طبيعتها:** يتأثر نوع التمثل بطبيعة الوسط الذي تتشكل فيه، فإذا كان الوسط ثريا بالمعرفة ومتطورا علميا يكون التمثل أقرب إلى الواقع، وعلى عكس ذلك، فعندما يكون الوسط الذي تشكل فيه التمثل بسيطا وضحلا ثقافيا يكون التمثل خاطئا وبعيدا عن الحقيقة.
- ✓ **علاقتها بعوائق التعلم** : تتداخل التمثلات مع العوائق الابستميولوجية في تدريس العلوم، ويمكن اعتبارها نشاطا إبداعيا ينطلق فيه الفرد من المعارف والتجارب التي مر بها، ليقوم بإعادة بنائها وتحويلها إلى موضوع ذهني وفق تأويلاته الشخصية.

(Albertini, 1992: 08)

6.مراحل تشكل التمثــل:

تمر عملية تشكل التمثلات بمرحلتين هما: الوضعنة(l 'objectivation) والترسيخ (l'ancrage).

أ – مرحلة الوضعنة:

تتخللها ثلاث عمليات، تبدأ بالانتقاء وتنتهي بالتطبيع.

- ✓ **عملية الانتقاء:**

بعد أن يجمع الإنسان المعلومات الخاصة بموضوع ما، يقوم بتصفية هذه المعلومات على مستوى الذهن، بإضافة أشياء للبعض منها وحذف أشياء من البعض الآخر.

(Moscovici,1996:368)

- ✓ **عملية تكوين رسم بياني:**

بعد الانتهاء من عملية الانتقاء، يقوم الإنسان ببناء شكل مرئي أو صورة بيانية لموضوع التمثل، ليصبح بذلك أكثر جلاء ووضوحا.

✓ **عملية التطبيع:**

يتم خلال هذه العملية تعديل صورة الرسم البياني، ليتحول إلى عناصر مجردة لها معنى ومفهوم، ويصبح بذلك التمثل واقعا يتفاعل من خلاله الفرد مع محيطه، مما يعطي له دورا في حياة الإنسان.

(Moscovici,1996:369)

ب- عملية الترسيخ: يقوم الإنسان خلال مرحلة الترسيخ بإدراج التمثل في نطاق منظم، ليسمح له ذلك بأداء الوظائف التالية:

✓ التعرف على الخبرات الجديدة.

✓ ترجمة المعلومات التي تحملها الخبرات الجديدة إلى معرفة واقعية (وظيفية).

✓ توجيه تصرفاته واستجاباته وفق ما يتطلبه موقف تعلم الخبرات الجديدة.

Durkhaiem (Moscovici, 1996:371)

وعلى هذا الأساس، يمكن القول، بأن مرحلة الترسيخ تسمح للفرد بأعطاء معنى لموضوع التمثل من خلال استعماله كإطار مرجعي لتوجيه التصرفات وردود الأفعال.

7.أنـواع التمثـــلات :

تقسم التمثلات إلى نوعين:

أ.التمثلات الاجتماعية:

تشكل التمثلات الاجتماعية نوعا من أنواع المعرفة الاجتماعية، التي ترتبط بأهداف المجتمع حسبما ذكر ذلك Moscovici ، وأيده Durkhaiem الذي أعاد صياغة مفهوم التمثلات الاجتماعية إلى مفهوم أكثر ملائمة لتنوع واختلاف العلاقات الرمزية المنظمة للمجتمعات الحديثة، وتعرف التمثلات الاجتماعية حسب"**Jodelet**" ، بالمعرفة المشتركة بين أفراد المجتمع التي تم بناءها جماعيا، وتبرز من خلال الممارسة التي تهدف إلى بناء واقع مشترك بين هؤلاء الأفراد ، الذين يقومون بعد تلقيهم للمعلومات بسلسلة من عمليات الانتقاء لإعطاء معنى لهذه المعرفة، حتى تنسجم مع مواقفهم من جهة ومع قيم وإيديولوجية المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة أخرى، أما "**Braud**"فعرفت التمثلات الاجتماعية بوسائل الإدراك الجماعي التي تنتج عن سلسلة من العمليات المعرفية المشتركة بين أفراد الجماعة (Brnaud,1999:123)، التي تسمح لهم:

✓ بدمج أفكارهم وقيمهم، مما يجعل من تمثلاتهم الاجتماعية معرفة اجتماعية.

✓ بالتعبير عن تجربتهم الاجتماعية، التي تترك الأفراد يلتزمون بقيم ومرجعية الجماعة التي ينتمون إليها.

✓ بتحديد هويتهم المهنية والاجتماعية (Moscovici,1974: 361-362).

وتكمن أهمية التمثلات الاجتماعية بالنسبة للفرد في:

- ✓ تزويده بمعارف الجماعة التي تسمح له بفهم محيطه والتواصل مع بقية أفراد الجماعة.
- ✓ توجيه سلوكه وممارساته وفق مرجعية الجماعة .

ب.التمثلات الفردية:

استخدم **فرويد** مفهوم التمثلات الفردية في علم النفس التحليلي، للاستدلال على المعرفة التي يبنيها الفرد لحظة استرجاعه لموضوع ما(لابلاش، 1986: 185)، ويتم استخدام هذه المعرفة بطريقة مباشرة حسبما ترى نظرية التجريد العالي، أو بعد إدخال تغييرات عليها حسب نظرية التوظيف **لبياجيه** التي ترى في التمثل الفردي نموذجا داخليا يبنيه الفرد أثناء تفاعله مع البيئة، ويستعمله كمصدر للمعلومات ووسيط للتخطيط للتصرفات.

(Dictionnaire fondamental de la psychologie:1109)

وتقسم التمثلات حسب الطريقة التي تؤثر بها في عملية التعلم، إلى نوعين:

- ✓ **تمثلات ايجابية:** تشمل التمثلات التي تدعم عملية التعلم، وتساعد الفرد على القيام ببناء المعرفة العلمية الصحيحة.
- ✓ **التمثلات السلبية:** تضم الأفكار والمفاهيم التي تعيق عملية التعلم، ولا تسمح للفرد ببناء معرفة علمية.

8.وظائف التمثـلات:

حدد"**Denis**" **(دينيس**، 1989) وظائف التمثلات بالنسبة للفرد، في:

- ✓ الحفاظ على المعلومات ودمجها في البنية المعرفية.
- ✓ التخطيط للأفعال والتصرفات.
- ✓ تنظيم المعرفة والتنسيق بين أجزائها.
- ✓ تبادل المعلومات مع الآخرين والتواصل معهم.

(البيران، 2002: 73)

أما " **De Vecchi &A.Giordan** "، فحصرا وظائف التمثلات في ثلاث وظائف، هي:

- ✓ تنظيم وإدراك بنية الموقف.
- ✓ تنسيق وتنظيم المعلومات من خلال إقامة علاقات بينها، بالشكل الذي يُسهَل على الفرد تذكرها وإعادة إنتاجها.
- ✓ الاحتفاظ بالمعلومة واستعمالها في مواجهة وضعيات أخرى ولو بعد وقت طويل.

(Abric,2003 :121)

9. دور التمثلات في عملية التعلم وبناء المعرفة:

استخدم مفهوم التمثل لأهدف إبستيمولوجية لأول مرة من طرف "**Kant**" عندما قال إن المعرفة تتشكل من تمثلات، وقد فسر "**Borbalan**" هذا الكلام عندما اعتبر التمثلات إطارا ذهنيا نكون سجناء له (الفل، 1989: 26)، وحدد "**Popper**" دور التمثلات في عملية التعلم، في تشكيلها لنظام تفسيري يقاوم كل ما يتعارض معه ويقبل ما يتفق معه (اسليماني، 2003 : 115)، وعلى هذا الأساس فإن التعلم الصحيح لا يتحقق إلا بعد إزاحة التمثلات التي تتعارض مع محتوى الموقف التعليمي(Cross,1999:40)،

وتتحقق هذه الإزاحة إذا اقتنع المتعلم بأن تمثلاته لا تساعده على فهم الظواهر التعلمية التي تعرض أمامه بالشكل الذي يسمح له ببناء أفكار ذات قيمة علمية (Hadef,1997:59)،ومن هذا المنطلق، يصبح الدور المنوط بالمعلم في العملية التعليمية– التعلمية، هو تغيير النشاط الذهني للمتعلم بالشكل الذي يسمح له ببناء أفكار جديدة (اسليماني 2003:115)، حتى وإن بدت هذه الأفكار في بعض الأحيان غير مطابقة لما يقره العلم، لأن وجودها لا يشكل عقبة أمام حدوث التعلم واكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة(زبيدة ،2000 : 62–63). الذي حصرته نظرية **بياجيه** فيما يقوم به الفرد من عمليات تنظيم(Organisation) وتكيف(Adaptation)، فعملية التنظيم تسمح للفرد بإعادة ترتيب بنيته المعرفية، لتكون متناسقة مع متطلبات الموقف التعليمي، أما عملية التكيف فتسمح له بتغيير بنيته المعرفية حتى تصبح استجاباته متوافقة مع متطلبات الخبرة الجديدة (أبو جادو2000: 114)،أما نظرية **برونر** التي يشمل التعلم حسبها المعرفة والفعل معا(أبو جادو، 30:2000)، فأطلقت على مفهوم التمثلات مصطلح التمثيلات المعرفية، التي ترى فيها المحدد الرئيس لمستوى نمو الفرد في مختلف الخبـــرات، والذي يبرز من خلال التفاعل الذي يحدث بين قدرات الفرد وعناصر بيئته، ويستمر إلى أن يصل إلى درجة البلوغ والتكامل في مرحلة التمثيل الرمزي، التي يكون الفرد فيها قادرا على تمثيل خبراته بالرموز والكلمات بدلا من المعالجة العملية، مما يسمح له بتخزين الخبرات ونقلها إلى الآخرين (أبو جادو، 2000: 128). أما النظرية المعرفية لـ "**R.Jagnet**" فأطلقت مصطلح المتغيرات السابقة أو القابليات السابقة (Pré–requis) على التمثلات، والتي ترى فيها المحدد الأساسي لقدرة الفرد على تعلم الخبرات الأكثر تعقيدا، مما دفع بواضع هذه النظرية إلى اقتراح نموذج التعلم الهرمي أو التراكمي الذي يبدأ فيه تعلم الخبرات الجديدة من النهاية التي توقفت عندها عملية تعلم الخبرات السابقة، حسبما يتطلبه الموقف التعليمي الجديد من ارتباطات وتسلسل(روبرت (1999)، ص:106)، وذهبت نظرية "**David Ausuble**" في تناولها لدور التمثلات في عملية التعلم إلى الحديث عن مفهوم التعلم ذي المعنى، أي بناء المعرفة انطلاقا من العلاقة بين الأفكار(عدس، 1999، ص: 107)، التي تبنى

عن طريق التفاعل الذي يحدث بين الخبرة الجديدة وبنيات الاستقبال (التمثلات) الموجودة لدى الفرد(اسليماني2003: 110).

أما نظرية التعلم لـ "**Giordan& Devicchi**" فحددت دور التمثلات في عملية التعلم من خلال ما تلعبه البنيات الضمنية(Structure Sous-Jascente) لذهن الفرد في مسارات التعلم، مما دفع **بـDevicchi** إلى دعوة المعلم بضرورة الاهتمام بالنشاط الذهني للمتعلم أثناء عملية التعلم بدل من الاهتمام بنتائج التعلم (لورانس، 2003: 133).

10. آلية تدخل التمثلات في بناء المعرفة:

في ضوء التوضيحات التي قدمتها نظريات التعلم المعرفي، انقسم العاملون في حقل التربية والتعليم، إلى فئتين، فئة يرى أصحابها في وجود التمثلات موردا من موارد التعلم، وفئة يرى أصحابها في وجود التمثلات عائقا أمام حدوث التعلم وبناء المعرفة، ويبرر مؤيدو الاتجاه الأول موقفهم، من كون أن التعلم ما هو إلا نتاج لدمج المعلومات التي تحملها الخبرة الجديدة مع المعلومات التي توجد على مستوى البنية المعرفية للفرد مثلما أكد على ذلك " **Barlet**" (علمي، 2002: 31)، وتتوقف درجة هذا الدمج على القدر الذي تسمح به الخبرات السابقة للمتعلم من جهة، وعلى ما تستجيب به التعلمات الجديدة لاهتماماته ورغباته من جهة أخرى مثلما أشار إلى ذلك "**Reboul. O**"(علمي ادريسي، 2002: 31)، مما دفع بـ **(جون ميني)** إلى المطالبة بضرورة تغيير دور المعلم من مرسل وناقل للمعرفة إلى منشط لمجموعة الصف، يعمل على تحديد الأطر الذهنية والمرجعية لكل متعلم، ليساعده على التعلم (اسليماني،2003:110) وقد وصل الأمر بالبعض من مؤيدي هذا الرأي إلى حد الوصول إلى رفض فكرة التمييز بين المعرفة العلمية والمعرفة العامة مستندين في ذلك إلى:

- ✓ عدم وجود فرق بين التمثلات والمعرفة العلمية خاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، والذي جعل الأخطاء التي يرتكبها المتعلم جزء من عملية التعلم، لأن ارتكاب المتعلم للخطأ يدل على حضور ذات المتعلم، وفي نفس الوقت يساعد المعلم على الكشف عن تمثلات المتعلم، التي اعتبرها "**Zaratchouk**" عنصرا من عناصر التقويم التشخيصي(لورانس و فرنيو،2003 : 132).
- ✓ أن الاعتماد على تمثلات المتعلم كمورد للتعلم، لا يتطلب من المعلم سوى اقتراح وضعيات تعلمية محفزة ومثيرة لدافعية المتعلم، تدفعه إلى الإقبال على التعلم، ليتم بعد ذلك مساعدنه على تعديل تمثلاته أو تجاوزها،عن طريق عمليات التقويم الذاتي أو التقويم التبادلي الذي يجريه مع أقرانه(اسليماني 2003 : 115) .

أما مؤيدو الاتجاه الثاني الذي يرى في وجود التمثلات عائقا أمام حدوث التعلم، فيبررون موقفهم بالنظام التفسيري الخاص الذي تشكله التمثلات عند الفرد، والذي لا يسمح له بالتفاعل مع الخبرات الجديدة، مما دفع **بباشلار** إلى الجزم بأن التعلم لا يحدث إلا بعد إزاحة التمثلات (اسليماني2003: 114-115).

وأدى احتدام الجدل بين أصحاب هاتين الفئتين، إلى بروز ما يدعى بنظرية الصراع المعرفي التي ترى أن التعلم يحدث، عندما يعتمد المعلم على وضعيات تعليمية، تخلق حالة من الشك لدى المتعلم في صحة تمثلاته، مما يدفعه إلى الإقبال على التعلمات الجديدة، من خلال مرور نشاطاته الذهنية بثلاث مراحل، حددها " Pines &West" في:

- ✓ **مرحلة الإدراك:**

التي تسمح للفرد بفهم بأن ما لديه من معلومات حول ظاهرة التعلم تعتبر معلومات غير سليمة علميًا.

- ✓ **مرحلة عدم التوازن:**

يقوم خلالها الفرد بمقارنة المفهوم الجديد بالمفهوم الموجود لديه، مما يؤدي إلى تولد حالة من التناقض المعرفي ينتج عنها حالة من عدم التوازن النفسي.

مرحلة إعادة الصياغة:

يستبدل أثناءها التمثل بالمفهوم العلمي الصحيح، الذي يبدو أكثر وضوحا وأكثر فعالية من الناحية التفسيرية (شبر، 2000 : 183).

11.أهمية التعرف على التمثلات في العملية التعليمية- التعلمية:

تشكل قضية التعلم الصحيح، أهم القضايا التي تشغل بال الباحثين والمهتمين بشؤون التعليم والتعلم في وقتنا الحالي،لأن التعلم الصحيح يشكل أسمى الأهداف التي تنشدها مختلف النظم التعليمية، والتي كثيرا ما يصطدم تحقيقها بالتناقض الموجود بين المعرفة العلمية وكيفية فهم المتعلم للموقف التعليمي حسب تمثلاته، مما يجعل من عملية التعرف عليها أكثر من ضرورية لأنها تسمح بـ:

- ✓ تسهيل إجراءات التغلب عليها.
- ✓ عدم إضافة تمثلات جديدة.
- ✓ تحديد الاختلافات الموجودة بين لغة المتعلم ولغة العلم.
- ✓ اختيار المفاهيم التي ينبغي تعليمها للمتعلم.
- ✓ اختيار خبرة المتعلم التي تناسب التعلمات الجديدة.
- ✓ إبراز الهدف من التعلم بالشكل الذي يسمح للمتعلم بفهم وضعيات التعلم.

(عبد السلام، 2001 : 151-154)

12. العوامل التي تقف وراء تشكل التمثلات التعليمية عند المعلم:

تتأثر نتائج التعليم والتعلم في الكثير من الأحيان بالتمثلات التعليمية التي يحملها المعلم، لأن وجودها يؤدي إلى تشكل تمثلات عند المتعلمين، ويعود السبب في وجود التمثلات التعليمية عند المعلم إلى عدة عوامل، نذكر منها:

- ✓ عدم تكوين المعلم.
- ✓ عدم إلمام المعلم بالمعرفة العلمية للمواد التي يدرسها.
- ✓ عدم تقبل المعلم لفكرة تغير المعرفة العلمية.
- ✓ تركيز التكوين الذي يتلقاه المعلم على تقديم المفاهيم العلمية بشكل نظري مجرد ودو ربطها بالممارسات الصفية.
- ✓ عدم إتاحة الفرصة أمام المعلم خلال التكوين ليكشف عن أفكاره و يعبر عن تمثلاته.
- ✓ عدم توافق المستوى الذي تعرض به المفاهيم العلمية أثناء التكوين مع خبرات المعلم ومستواه العلمي.

(الرافعي، 1998: 88)

- ✓ المعرفة التي يكتسبها المعلم ذاتيا من خلال تفاعله مع زملائه ومع البيئة المحيطة به.
- ✓ عدم توفر الدافعية لدى المعلم لإدراك العلاقات التي تربط بين المفاهيم العلمية.

(بعارة والطروانة 2004: 497)

- ✓ الكتب والسندات التي يستعملها المعلم والتي كثيرا ما تهتم بالجانب النظري على حساب الجانب الإجرائي، مما يصعب على المعلم فهم المحتويات التعليمبة وعرضها بشكل صحيح أثناء قيامه بالممارسات الصفية.

(زيتون، 1998 : 94)

- ✓ اللغة التي تستخدمها المناهج التعليمية والتي لا تناسب المستوى المعرفي للمعلم في بعض الأحيان .

(زيتون،1998: 64)

- ✓ الشروح والتفسيرات التي تقدم للمعلم بشكل غير سليم علميًا حول بعض الظواهر العلمية.

(الرافعي، 1998 : 89)

- ✓ الفصل المفتعل بين مفاهيم الكتب المدرسية والمناهج الدراسية (العطار، 2001 : 151).
- ✓ بعض الرسوم الإيضاحية والنماذج المستخدمة على مستوى المناهج التي تؤدي في بعض الأحيان بالمعلم إلى الخلط بين النموذج والحقيقة (شهاب والجندي، 1999: 497).

13.أساليب تشخيص التمثلات:

تسمح عملية تشخيص التمثلات، بتسهيل إجراءات تعديلها أو إلغائها وتعويضها بمفاهيم صحيحة، ويتم تشخيص التمثلات بعدة أساليب، نذكر منها:

أ.أسلوب التصنيف الحر(Free Sort Task):

يتم فيه تزويد المفحوص بعدد من المفاهيم ويطلب منه تصنيفها.

ب . أسلوب التداعي الحر(Free Association):

يعطى فيه للمفحوص مفهومًا معينًا أو مجموعة من المفاهيم ويطلب منه كتابة أكبر عدد من المعاني حولها.

ج. **الخارطة المفاهيمية (Concept Map):**

يكلف خلالها المفحوص، بربط مجموعة من المفاهيم مع بعضها البعض.

د,**المناقشة(Discussion) :**

تعطى أثناءها الفرصة للمفحوص كي يعبر عن أفكاره حول مفهوم ما، ليتلقى في ضوء ذلك آراء الآخرين حول الأفكار التي طرحها.

هـ. **المقابلة العيادية (Clinical Interview):**

وتعتمد على مقابلة المفحوص على حدة ومساءلته عن مفهوم معين مع تفسير إجاباته.

(أمبو سعيد، 2004 : 43)

و. **طريقة جوين (Gowin):**

يستخدم فيها الشكل V الذي يكتب على ضلعه الأول المفاهيم النظرية وعلى ضلعه الثاني المفاهيم الإجرائية أما البؤرة فتسجل بها الأحداث أو الأشياء التي لها علاقة بالمفاهيم التي كتبت على الجانبين، ويطلب من المفحوص ربط المفاهيم بالأحداث والأشياء التي تقع في بؤرة الحرف، ليتم بعد ذلك مقارنة ما أنجزه المفحوص مع محتوى الشكل V الذي أعده المختصون.

ز. **الاختبارات التشخيصية (Pré–test):**

يعطى فيها للمفحوص اختبارًا قبليًا للكشف عن الأخطاء المفاهيمية الموجودة لديه.

ح. **تحليل بناء المفهوم**(Concept Structuring Analysis Technique):

يكلف فيه المفحوص بتحديد المفاهيم التي يعرفها، و يرتبها مع تفسير أسباب ترتيبها بالشكل الذي اقترحه.

ط. الرسم (Drawing):

يكلف فيه المفحوص بالتعبير عن المفاهيم الموجودة لديه حول موضوع معين بلغة الرسم.

ي. أسلوب لاحظ- فسر- أشرح(D.O.E) (Demonstrate, Observe, Explique):

يقدم في بدايتها عرض عملي للمفحوص، ويطلب منه التنبؤ بالنتيجة المتوقعة، لتقدم له بعد ذلك النتيجة الفعلية، ويقارن على ضوءها ما تنبأ به بما هو واقع مع تفسير الاختلافات (أبو طالب،2001 : 143).

14. شروط إحداث التغيير المفاهيمي:

تسمح عملية تعديل التمثلات للفرد بالتخلص من المفاهيم الخاطئة، مما يجعل بنيته المعرفية تتوافق مع المعرفة العلمية(عبده، 2000: 130)، ويتطلب تحقيق التغير المفاهيمي، توفر جملة من الشروط ، حددها زيتون في:

- ✓ عدم رضا الفرد المستهدف بالتغيير المفاهيمي عما لديه من تمثلات.
- ✓ أن يتحقق لدى الفرد المستهدف بالتغيير المفاهيمي، الحد الأدنى من الاستعداد والقدرة على استيعاب المفهوم الجديد.
- ✓ أن تظهر لدى الفرد المستهدف بالتغيير المفاهيمي الفائدة من وراء تعلم المفهوم الجديد من خلال ما يقدمه له من استبصار واكتشافات لم يكن التمثل قادرا على تقديمها له.

(زيتون،1998: 130)

15.استراتيجيات التغيير المفاهيمي:

يتم تعديل التمثلات بتطبيق استراتيجيات التغير المفاهيمي التي اقترحها"**Posner**" **(بوسنر)** ومساعدوه انطلاقًا من محتوى نظرية التعلم المعرفي لأوزوبل وأفكار"**Kuhn**" و"**Lakatos**" و" **Wathelman**"، وتشمل هذه الاستراتيجيات:

- ✓ إستراتيجية التناقض المعرفي.
- ✓ إستراتيجية استخدام التشبيهات.
- ✓ إستراتيجية استخدام المناقشة والعروض العلمية.
- ✓ إستراتيجية استخدام خرائط المفاهيم.
- ✓ إستراتيجية استخدام الرسوم التوضيحية ذات الشكل V.
- ✓ إستراتيجيات مناقشة العمليات المعرفية.
- ✓ إستراتيجية التجسير (الربط) بين المفاهيم.

(الفالح،2005: 144-145)

16.أنواع التغيير المفاهيمي:

يقسم التغيير المفاهيمي حسب التغييرات التي يحدثها إدخال المفهوم الجديد على البنية المعرفية للفرد، إلى نوعين:

- ✓ **التغيير الجذري** : ويدعى أيضا بالتغيير ذي المدى الواسع، وهو عبارة عن تغيير عميق ينتج عنه تعديل الفرد لكل تمثلاته أو إلغاءها واستبدالها بمفاهيم جديدة.
- ✓ **التغيير التطوري:** يتضمن توسيع التمثل أو إضافة بعض المعلومات إليه لإثراء معناه أوتصحيحه من خلال تكامل المعرفة العلمية مع التمثلات التي كانت موجودة لدى الفرد.

(عبد السلام ،2001 : 163)

17.مراحل التغيير المفاهيمي:

تمر عملية التغيير المفاهيمي بعدة مراحل لخصها **بوسنر**(1982) في:

أ – مرحلة استكشاف أنماط الفهم الخاطئ لدى الفرد.

ب– مرحلة معالجة الفهم الخاطئ وبناء الفهم السليم، الذي يتحقق عن طريق:

- ✓ تنمية قدرة الفرد على تمييز المفهوم الجديد بشكل واضح ومعقول وذو فائدة.
- ✓ تحقيق عملية قبول الفرد للمفهوم الجديد بشكل كامل على أنقاض المفهوم القديم .

وقد سمحت المراحل التي اقترحها **بوسنر**، للعديد من الباحثين باقتراح نماذج أخرى للتغيير المفاهيمي، نذكر منها نموذج **حشوة** (1986)، الذي حدد أربع مراحل لحدوث التغيير المفاهيمي وهي:

- ✓ مرحلة حصر أنماط الفهم الخاطئ لدى الفرد.
- ✓ مرحلة تقديم المفهوم الجديد بشكل مقبول ومقنعً ومفيدً من خلال توضيح النقاط التي يتعارض فيها مع تمثل الفرد.
- ✓ مرحلة حل الخلاف المفاهيمي لدى الفرد، الذي ينشأ عن تناقض التمثل مع المعرفة الجديدة.
- ✓ مرحلة تدعيم المفهوم الجديد من خلال ربطه بواقع الفرد ووضعه ضمن الإطار الذي يساعده على تفسير وحل المشكلات التي يعيشها مع التنبؤ بما ستكون عليه هذه المشكلات في المستقبل.

(الهيتي، 2001: 29)

خلاصــة الفصــل الثالث:

تطرقتا في بداية الفصل الثالث إلى التمثل من حيث النشأة والتطور وكذلك مفهومه اللغوي والاصطلاحي والفرق بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى، لننتاول بعد ذلك خصائص التمثل والعناصر التي تتدخل في بناءه ومراحل تشكله ووظائفه، التي ركزنا من خلالها على وظيفة التمثل في العملية التعليمية – التعلمية، لنتطرق

عقب ذلك إلى دور التمثلات في عملية التعلم وبناء المعرفة، وتفسير الآلية التي تتدخل بها التمثلات في عملية التعلم وأسباب تكوينها عند المعلم وكيفية تشخيصها إضافة إلى طرق تعديلها عن طريق إستراتيجيات ما يدعى بالتغير المفاهيمي.

الفصـــل الـــرابـــــع: الدراســـــات السابقـة

تمهيـــد

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربـــوي

أ.الدراســـــــــــــــات العربيـــــــــــــــــــــــــة

ب. الدراســـــــــــات الأجنبيـــــــــــــــــــــــــة

ج. مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بالتقويم التربـــوي

ثانيا: الدراسات التي تناولت موضوع التمثـــــــــــــــل

أ.الدراســـــــــــات العربيـــــــــــــــــــــــــة

ب. الدراســـــــــــات الأجنبيـــــــــــــــــــــــــة

ج.مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بالتمثـــــــــــــــل

خلاصـــــــــــــــــــة الفصـــــــــــــــل الرابع

تمهيـــــــد:

تسمح عملية الإطلاع على الدراسات السابقة للباحث، بمعرفة ما وصل إليه البحث التربوي من نتائج في مجال موضوع دراسته، ليستطيع على ضوء ذلك، أن يقوم بضبط مشكلة دراسته وأبعادها وموقعها من هذه الدراسات، من خلال ضبط تساؤلاتها، والإجابة عنها بفروض مؤقتة، والتي تتطلب عملية فحصها واختبارها من الباحث القيام ببعض الإجراءات التي تسمح له بالحصول على البيانات الضرورية التي يستطيع من خلال تحليلها وتفسيرها أن يبني استنتاجات ذات مغزى علمي، ومن هذا المنطلق، سعينا من خلال هذا الفصل إلى تقديم الدراسات السابقة التي نرى أنها على علاقة بموضوع الدراسة وذلك في حدود ما سمحت لنا به الظروف والإمكانيات، معتمدين في ذلك على تقسيم هذه الدراسات حسب موضوعها إلى نوعين: الدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي والدراسات التي تناولت موضوع التمثلات، مع تقسيم كل نوع إلى دراسات عربية وأجنبية، التي اعتمدنا في عرضها على التسلسل الزمني من القديم إلى الحديث، مع تذييل كل نوع من هذه الدراسات بمناقشة، بغرض الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها من جهة وفيما بينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى.

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم التربوي:

أ/الدراسات العربية:

1/ دراسة سليمان محمد جبر(1987):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ :"طرق التقويم في مادة الجغرافيا"، واهتمت بمعرفة مدى تأثَر طرق التقويم التربوي التي يستعملها المعلمون في السعودية أثناء تقويمهم للتحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الجغرافيا بمتغيرات الخبرة المهنية والجنس والتخصص الدراسي للمعلم، ولأجل الوصول إلى هذا الهدف استخدم الباحث أداة استبيان مع عينة عشوائية ضمت(67) معلما ومعلمة، وبعد تحليله لبيانات الدراسة باستخدام أساليب المتوسط الحسابي واختبار(ت) للفروق، توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في طريقة تقويمهم لمكتسبات التلاميذ في مادة الجغرافيا حسب متغيرات الخبرة المهنية والجنس والتخصص الدراسي للمعلم.

(سليمان، 1987)

2/ دراسة واضحة السويدي(1993):

ركزت هذه الدراسة التي وردت تحت عنوان:"أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر"، على تحديد أساليب التقويم الأكثر استخداما من طرف المعلمين في مادة التربية الإسلامية وعلاقة ذلك بمتغيرات جنس المعلم ومدة خبرته المهنية، وقد استخدمت الباحثة في مرحلة جمع

البيانات أداة استبيان مع عينة عشوائية مكونة من (120) معلما ومعلمة، وبعد تحليلها لهذه البيانات باستخدام أسلوبي المتوسط الحسابي واختبار (ت) للفروق، استخلصت الباحثة:

•- أن أفراد عينة الدراسة يعتمدون في تقويمهم لتحصيل التلاميذ على الاختبارات التحريرية التقليدية والاختبارات الشفوية.

•- أن أساليب التقويم المتطورة كالتقويم الذاتي والبحوث والمشاركة الصفية لم تلقى اهتماما من طرف أفراد عينة الدراسة.

•- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب التقويم التي يعتمدها أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ومدة الخبرة المهنية.

(السويدي علي، 1993)

3/ دراسة زينب يوسف (1995):

اهتمت هذه الدراسة التي وردت بعنوان :" الصعوبات الخاصة بكفايات تقويم المعلمين للفهم الخاطئ لدى التلاميذ"، بتشخيص الصعوبات التي يجدها المعلمون في تقويم الفهم الخاطئ لتلامذتهم وعلاقة ذالك بالخلفية العلمية للمعلم، وبغرض الوصول إلى هذا الهدف استخدمت الباحثة أداة اختبار تحصيلي مكون من (30) سؤالا على عينة عشوائية ضمت (60) طالبا معلما يزاولون تكوينهم التحضيري في السنة الثانية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية في كفر الشيخ بمصر، وقد سمحت معالجة البيانات باستخدام أسلوب المتوسط الحسابي، للباحثة باستخلاص أن المعلمين لا يملكون الكفاية اللازمة لتقويم الفهم الخاطئ وتحديد الخطأ وعلاجه لدى التلاميذ، كما توصلت في نفس السياق إلى أن الخلفية العلمية للمعلم تؤثر على مستوى كفايته في تحديد خطأ التلميذ وتصحيحه، لتقترح في نهاية هذه الدراسة برنامجا تكوينيا أثر تطبيقه إيجابا على نمو كفايات المعلمين في تقويم الفهم الخاطئ للتلاميذ وتصحيحه، ولكنه لم يؤثر على نمو كفايات المعلمين في مجال تحديد أسباب الخطأ وتشخيصه.

(يوسف، 1995)

4/دراسة حمدان علي نصر(1998):

وردت هذه الدراسة تحت عنوان:" مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن لأساليب وأدوات التقويم الشائعة"، واهتمت بدراسة الفروق الموجودة بين معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية فيما يخص استخدام أساليب وأدوات التقويم الشائعة حسب متغيرات الجنس ومدة الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية، ولأجل جمع البيانات الخاصة بهذه الأهداف، طبق الباحث أداة استبيان على عينة عشوائية ضمت (167) معلم ومعلمة، وقد استطاع الباحث في ضوء ما أظهرته الفروق

الإحصائية بين درجات متوسطات الاستخدام الفعلي لأدوات وأساليب التقويم ودرجة المتوسط الفرضي، أن يتوصل إلى نتيجة مفادها أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون أنواع وأساليب التقويم بدرجات متفاوتة، لصالح الإناث حسب متغير الجنس ولصالح المرحلة الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة حسب متغير مدة الخبرة المهنية(حمدان، 1998).

5/دراسة البستان أحمد (1999):

استهدفت هذه الدراسة التي جاءت موسومة بعنوان : "التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظري والتطبيق في دولة الكويت"، الكشف عن مدى استيعاب معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم التقويم التربوي ووسائله وأهدافه، مع تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في أداءهم، وقصد الوصول إلى هذه الأهداف، استخدم الباحث أداة استبيان مع عينة عشوائية ضمت (126) معلما من الجنسين، وسمحت له عملية تحليل بيانات هذه الدراسة بالاعتماد على أساليب النسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون، باستخلاص:

- أن أفراد عينة الدراسة يعتمدون في إعدادهم لأسئلة التقويم التربوي على الكتاب المدرسي.
- أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون الأسئلة الشفوية أولا والاختبارات التحريرية ثانيا لتحديد مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ.
- أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يتوفر لديهم الإلمام الكافي بطبيعة التقويم التربوي.
- أن معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يعرفون خصائص نمو التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم وسلوكهم.
- أبدى المعلمون نقدهم لنظام التقويم التربوي المطبق لأنه يهتم فقط بالمجال المعرفي ولا يتماشى مع نظام التقويم الشامل.

(البستان، 1999)

6/دراسة خلود مراد علي (2001):

استهدفت هذه الدراسة التي وردت تحت عنوان:"أساليب التقويم التربوي لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في دولة البحرين"، الكشف عن أساليب التقويم التربوي الأكثر استخداما من طرف معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي ومدى ارتباط ذلك بمتغيرات الجنس والخبرة المهنية، ولأجل جمع المعلومات الخاصة بهذه الدراسة، وظفت الباحثة استبيانا احتوى على 56 فقرة، مع أفراد عينة عشوائية مكونة من(37)معلما و(19) معلمة، استهدفت به معرفة كيفية توظيف المعلمين لوسيلتي الاختبارات الشفوية والملاحظة في عملية التقويم التربوي، كما وظفت الباحثة إلى جانب هذه الوسيلة، بطاقة المتابعة الموجودة في ملفات التلاميذ الذين يدرسون عند معلمي العينة الأولى لمعرفة مستوى تحصيلهم الدراسي، وقد سمحت عملية معالجة بيانات هذه الدراسة باستخدام اختبار(ت) للفروق ومعامل الارتباط

بيرسون. باستخلاص أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة يستخدمون أسلوبي الاختبارات الشفوية والملاحظة بدرجة مقبولة مع وجود فروق عند كلا الجنسين أرجعتها الباحثة إلى تفاوت الخبرة المهنية.

(مراد علي،2001)

7/دراسة عقل أنور (2001):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ : "أساليب تقويم طلاب الصف الثالث إعدادي في مادة العلوم"، واهتمت بمعرفة وجهات نظر الموجهين والمعلمين حول أساليب التقويم المستخدمة لتقويم تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم بدولة قطر، ومدى ملائمة أنماط الأسئلة التي يستخدمها المعلمون في التقويم التربوي لمستوى تلامذتهم، وتنوعت أدوات جمع البيانات التي استخدمها الباحث ما بين:

- ✓ أداة الاستبيان التي وظفها مع عينة عشوائية من المعلمين ضمت(36) معلم ومعلمة.
- ✓ أداة المقابلة التي استخدمها الباحث مع عينة عشوائية من الموجهين مكونة من (09) أفراد من الجنسين.
- ✓ أداة اختبار تحصلي طبقها الباحث على عينة عشوائية من التلاميذ ضمت (412) تلميذا يدرسون عند عينة المعلمين.

كشفت عملية معالجة بيانات هذه الدراسة باستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار(كا^2) للعلاقات، عن وجود العديد من نقاط الاتفاق بين وجهات نظر المعلمين والموجهين، نتج عنها وجود عدد محدود من الفوارق بين نمط الأسئلة التي يطبقها المعلمون والمعلمات ونمط الأسئلة التي وظفها الباحث في أداة الاختبار التحصيلي التي طبقها على عينة التلاميذ.

(عقل، 2001)

8/دراسة علية مولاي(2003):

استهدفت هذه الدراسة التي وردت تحت عنوان:"أساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي بالجزائر"، الكشف عن أساليب التقويم التي يطبقها المعلمون في تقويم مكتسبات التلاميذ في نشاطات مادة اللغة العربية بالطور الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بالجزائر، وضمت عينة هذه الدراسة التي تم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية(70) معلما من الجنسين، استخدمت معهم الباحثة أداتي المقابلة وقائمة مرجعية لاستطلاع الرأي، وقد سمحت لها عملية تحليل بيانات الدراسة باستخدام أسلوب النسب المئوية، باستخلاص أن أسلوب الاختبارات الشفوية هو الأداة الأكثر استخداما من طرف المعلمين في تقويمهم لأنشطة مادة اللغة العربية، كما يستخدم المعلمون أساليب وأدوات تقويم أخرى يتوقف اختيارها على أهمية نشاط اللغة العربية والخبرة المهنية للمعلم (مولاي، 2003).

9/دراسة أبو هولا (2005):

جرت هذه الدراسة بالأردن، وجاءت موسومة بعنوان:" كيفية توظيف معلمي العلوم لنشاطات التقويم أثناء تخطيطهم للتدريس " واستهدف الباحث بهذه الدراسة، الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل تتضمن خطط الدروس التي يعدها المعلمون معلومات خاصة بنشاطات التقويم التربوي والتغير المفاهيمي؟
- ما هي نظريات التعليم والتعلم التي يعتمد عليها المعلمون أثناء تخطيطهم للدروس؟
- هل يراعي المعلمون مجال الفهم أثناء تخطيطهم للدروس؟

ولأجل الوصول إلى إجابات عن هذه الاسئلة، استخدم الباحث طريقة التحليل الكمي والنوعي للبيانات التي جمعها من تحليل (350) خطة درس حضرها (22) معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستطاع من خلال اعتماده على أسلوب النسب المئوية أن يتوصل إلى النتائج التالية:

- ✓ 60% من خطط الدروس لم يتم فيها الاعتماد على نظريات تعليمية – تعلمية.
- ✓ غالبية الخطط الدراسية ركزت على التقويم التحصيلي.
- ✓ أقل من 50% من خطط الدروس ركزت على التقويم التكويني والقليل منها بدأت بالتقويم التشخيصي.
- ✓ 25% فقط من خطط الدروس أعطت الأولوية للتعليم من أجل الفهم ولكن دون تنظيم معمق للمعالجة البيداغوجية.

(أبو هولا، 2005)

10/ دراسة يوسف خنيش(2005):

استهدفت هذه الدراسة التي جاءت موسومة بـ : "صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"، الكشف عن الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط أثناء قيامهم بممارسة التقويم التربوي مع تحديد الأسباب، و لأجل ذلك استخدم الباحث أداة استبيان مع عينة عشوائية ضمت (78) أستاذا، وقد سمحت له عملية تحليل البيانات باستخدام أساليب المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط بيرسون باستخلاص أن أساتذة هذه المرحلة التعليمية لا يعرفون ما يتوجب عليهم القيام به أثناء ممارستهم للتقويم التربوي نتيجة لعدم تلقيهم للتكوين الكافي.

(خنيش، 2005)

11/دراسة الجلاد ماجد زكي (2007):

استهدفت هذه الدراسة التي جرت بدولة الإمارات العربية المتحدة، وجاءت موسومة بعنوان:"أدوات التقويم التربوي التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية"، التعرف على مدى تأثر درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم التربوي في مادة التربية الإسلامية بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية للمعلم، واعتمد الباحث في جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة على أداة استبيان مكون من (42) فقرة، سمح تطبيقه على عينة عشوائية ضمت(48) معلما و(39) معلمة من الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستخدام المعلمين لأدوات التقويم التربوي حسب متغيرات المؤهل العلمي والجنس والخبرة المهنية للمعلم.

(الجلاد ،2007)

12/ دراسة لبنى بن سي مسعود(2008):

اهتمت هذه الدراسة التي وردت تحت عنوان: واقع التقويم التكويني في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، بالكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمو مرحلة التعليم الابتدائي أثناء قيامهم بممارسة التقويم التكويني الذي تفرضه بيداغوجيا التقويم بالكفاءات، ووظفت الباحثة للوصول هذا الهدف، أداة استبيان طبقته على عينة عشوائية ضمت(110) معلما من الجنسين، وقد توصلت من خلال تحليلها للبيانات باستخدام أساليب المتوسطات الحسابية واختبار(ت) للفروق أن التقويم التكويني في مرحلة التعليم الابتدائي يجري بطريقة تقليدية بسبب وجود صعوبات منهجية وتنظيمية لدى المعلمين منها نقص التكوين وضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية وارتفاع عدد التلاميذ في الصف الدراسي.

(بن سي مسعود، 2008)

ب. الدراسات الأجنبية:

1/دراسة Finley (1990):

جرت هذه الدراسة بأمريكا و جاءت موسومة بـ:" مدى إدراك المعلمين لدورهم في عملية التقويم التربوي"، واهتمت بدراسة مدى إدراك المعلمين لدورهم في عملية التقويم التربوي من خلال قيامهم بعملية التقويم الذاتي وتأثير ذالك على تحسين مردودهم التعليمي، واستخدم الباحث في مرحلة جمع البيانات أداة استبيان مع عينة عشوائية ضمت (50) معلما يدرسون بمرحلة التعليم الابتدائي، وبعد تحليله لهذه البيانات باعتماد أسلوب معامل الارتباط بيرسون، استخلص الباحث أن الإدراك الايجابي من طرف المعلم لدوره في عملية التقويم التربوي يؤثر إيجابا على ممارساته الصفية في هذا المجال، وعلى عكس ذلك يؤثر عدم إدراكه لدوره في عملية التقويم التربوي سلبا على ممارساته الصفية، مما لا يسمح بحدوث تحسن في مردود العملية التعليمية– التعلمية.

(Finlay,1990)

2/دراسة BARLOW (1992):

اهتمت هذه الدراسة برصد آراء المعلمين ووعيهم بأساليب التقويم التربوي التي يستخدمونها، واعتمد الباحث في ذلك، على أداة استبيان، طبقها مع عينة عشوائية مكونة من (128) معلما، وسمحت له عملية تحليل بيانات هذه الدراسة باستخدام أسلوب النسب المئوية ومعامل الارتباط سبيرمان باستخلاص:

- أن أفراد عينة البحث غير راضون على أساليب التقويم التي يستخدمونها.
- أن تدريب المعلمين على أساليب التقويم التربوي يؤثر إيجابا على وعيهم بأهمية عملية التقويم التربوي وبأساليب التقويم التربوي التي يستخدمونها في ممارستهم الصفية.

(BARLOW,1992)

3/ دراسة Myers (1994):

استهدفت هذه الدراسة التي جرت في ولاية أوهايو بالولايات المتحدة ألأمريكية، الكشف عن أساليب التقويم التربوي التي يعتمد عليها المعلمون، واستخدم الباحث لأجل تحقيق هذا الهدف، أداة الملاحظة مع عينة عشوائية ضمت (71) معلما، واستطاع بعد تحليله النوعي لبيانات الدراسة أن يتوصل إلى:

- **أن** معظم أنظمة التقويم التربوي المعتمدة من طرف المعلمين شخصية ويغلب عليها الطابع التقليدي.
- أن عملية تدريب المعلمين على ممارسة التقويم يشوبها الكثير من القصور بسبب عدم وجود اتساق بين القائمين على أمر تقويم المعلم والمعنيين بتطوير برامج التقويم التربوي (Myers, 1994).

4/دراسة "Cizek & Fitzgerald & Rachor"(1996):

ركزت هذه الدراسة على كشف درجة استخدام المعلمين للاختبارات الصفية القصيرة في عملية تقديرهم لدرجة التحصيل النهائي للطالب، ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحث على أداة استبيان مع عينة عشوائية ضمت (60) معلما يدرَسون بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد سمحت الدلالة الإحصائية للفروق التي ظهرت بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على بنود الاستبيان، للباحث باستخلاص أن نسبة(75%)من المعلمين الذين شملتهم الدراسة يطبقون أسلوب الاختبارات الصفية القصيرة مرة واحدة على الأقل في الأسبوع ويعتمدونها في عملية تقديرهم لدرجة التحصيل النهائي للطالب، أما المعلمون أصحاب الخبرة المهنية فيستخدمون إلى جانب هذا الأسلوب، أساليب تقويم أخرى.

(Cizek & autres ,1996)

7/دراسة "Troug & Friedman" (1996):

اهتمت هذه الدراسة التي جاءت موسومة بـ:"مدى تحكم المعلمين في عملية التقويم الصفي" بتوضيح العلاقة بين التمثلات التي يحملها المعلم حول وظيفة التقويم التربوي وكيفية استخدام ذلك في عملية تقدير درجة تحصيل الطالب، ولجمع المعلومات الخاصة بذلك، استخدم الباحثان أداة استبيان مع عينة عشوائية مكونة من(100) معلما يدرسون بالمرحلة الثانوية، وبعد تحليلهما للبيانات التي جمعاها، من خلال استخدام أسلوب النسب المئوية، توصلا الباحثان إلى:

- أن 17معلما(17% من أفراد العينة) يعتمدون على مشاركة الطالب في الصف لتقدير درجة تحصيله.
- أن 09 معلمين(09% من أفراد العينة) يعتمدون على مجهود الطالب في حل الواجبات وإعداد البحوث لتقدير درجة تحصيله.
- أن 31 معلما(31% من أفراد العينة) يعتمدون على عامل سلوك الطالب ضمن تقدير درجة تحصيله.
- أن 43 معلما (43% من أفراد العينة) يعتمدون على عامل حضور الطالب بشكل منتظم ضمن تقدير درجة تحصيله.

(Troug & Friedman,1996)

8/دراسة Cross & Frarry (1999):

وردت هذه الدراسة تحت عنوان:"دور المشاركة الصفية في تقويم الطالب"، واهتمت بمعرفة مدى اعتماد المعلمين على المشاركة الصفية للطالب في احتسابهم لدرجة تحصيله الدراسي، ولجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة وظف الباحثان أداة استبيان مع عينة عشوائية ضمت (456) معلما، وقد سمحت لهما عملية تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) للفروق من استخلاص أن غالبية المعلمين يشجعون المشاركة الصفية

للطالب، ولكنهم لا يحتسبونها في تقدير درجات تحصيله، باستثناء معلمي مواد اللغات الأجنبية الذين يعتبرون المشاركة الصفية للطالب قضية محورية في نمو مهاراته اللغوية.

(Cross & Frarry,1999)

9/ دراسة Stiggins (2001):

اهتمت هذه الدراسة التي وسمت بـ : "الطابع الغالب على الممارسات الصفية للمعلمين في مجال التقويم التربوي"، بمعرفة أساليب التقويم التربوي التي يستخدمها المعلمون في عملية التقويم الصفي، وقصد الوصول إلى هذا الهدف، وظف الباحث أداة استبيان مع عينة عشوائية ضمت (2293) معلما، وبعد قيامه بتحليل بيانات الدراسة باستخدام أسلوبي المتوسط الحسابي والنسب المئوية، توصل الباحث أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو أسلوب الاختبارات التحصيلية، وأن ثلثي أفراد عينة الدراسة يرون أن مجهود الطالب وتحسنه في المقرر الدراسي يجب أن يستخدم في عملية الحكم على مستوى تحصيله الدراسي وتقدير درجته النهائية.

(Stiggins, 2001)

ج. مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم التربوي :

- ✓ **العينات:**
- **طبيعتها:**

اعتمدت كل الدراسات السابقة على عينات عشوائية بسيطة.

- **انتماء أفرادها:**

طبقت دراسات كل من: سليمان محمد جبر وواضحة السويدي وزينب يوسف والبستان أحمد وخلود مراد علي وعلية مولاي وأبو هولا والجلاد ماجد زكي ولبنى بن سي مسعود وFinley وBARLOW وMyers وTroug & Friedman وFrarry & Cross وStiggins، على عينات من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي مثلما عليه الحال في الدراسة التي بين أيدينا، في حين ضمت دراسة عقل أنور موجهين تربويين وتلاميذ إلى جانب المعلمين، أما عينات دراسة حمدان علي نصر ودراسة" Cizek & Fitzgerald" فمزجت بين معلمي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، بينما مست دراسة يوسف خنيش عينة من معلمي مرحلة التعليم المتوسط.

- **حجمها:**

تجاوز عدد أفراد العينة عتبة المائة (100) فردا في بعض الدراسات كدراسة لبنى بن سي مسعود(عدد أفراد العينة= 110) و دراسة واضحة السويدي(عدد أفراد العينة = 120) و دراسة البستان أحمد(عدد أفراد العينة = 126) و دراسةBARLOW (عدد أفراد العينة = 128) و دراسة حمدان علي نصر(عدد أفراد العينة = 167) و دراسة عقل أنور(عدد أفراد العينة = 412) مما يجعل هذه الدراسات قريبة من الدراسة الحالية من حيث حجم العينة البالغ (315) فردا. وانفردت دراسة Stiggins بكبر حجم عينة الدراسة الذي بلغ (2293 فردا).

- ✓ **المنهج:**

رغم استخدام الدراسات السابقة للمنهج الوصفي إلا أنها تباينت في نوع هذا المنهج، فدراسة لبنى بن سي مسعود ودراسة Myers ودراسة Stiggins وظفت المنهج الوصفي الاستكشافي، في حين أما اعتمدت دراسة البستان أحمد ودراسة علية مولاي ودراسة أبو هولا على المنهج الوصفي التحليلي، أما دراسة سليمان محمد جبر ودراسة Cross & Frarry فوظفت المنهج الوصفي الارتباطي، بينما وظفت دراسة واضحة السويدي ودراسة زينب يوسف ودراسة خلود مراد علي ودراسة عقل أنور ودراسة يوسف خنيش ودراسة الجلاد ماجد زكي ودراسة Finley ودراسة Cizek & Fitzgerald & Rachor ودراسة

Troug & Friedman المنهجين الوصفي الاستكشافي والوصفي ألارتباطي، ووظفت دراسة حمدان علي نصر ودراسة "BARLOW المنهجين الوصفي الاستكشافي والوصفي التحليلي.

انطلاقا من هذه المعطيات، نجد أن الدراسة الحالية تتقاطع مع الدراسات السابقة فيما يخص منهج الدراسة، نتيجة لاعتمادها على المنهج الوصفي الاستكشافي في الكشف عن واقع التقويم التربوي من جانب بعدي الممارسة وتمثلات المعلمين لمفاهيمه البيداغوجية، والمنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة الارتباطية بين ممارسات المعلمين في مجال التقويم التربوي وتمثلاتهم لمفاهيمه البيداغوجية، والمنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الفروق الموجودة بين ممارسات المعلمين وبين تمثلاتهم حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الاقدمية المهنية .

- ✓ **أدوات جمع البيانات:**

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على أداة الاستبيان (دراسة سليمان محمد جبر ودراسة واضحة السويدي ودراسة حمدان علي نصر ودراسة البستان أحمد ودراسة خلود مراد علي ودراسة يوسف خنيش ودراسة الجلاد ماجد زكي ودراسة لبنى بن سي مسعود ودراسة "Finley" ودراسة "BARLOW ودراسة " Cizek & Fitzgerald & Rachor ودراسة Troug& Friedman بالإضافة إلى دراسة Cross & Frarry ودراسة Stiggins)، أما دراسة زينب يوسف فوظفت أداة اختبار تحصيلي في حين استخدمت دراسة Myers وسيلة الملاحظة، أما دراسة علية مولاي فوظفت إلى جانب الاستبيان أداة المقابلة، بينما جمعت دراسة أنور عقل بين وسائل الاستبيان والمقابلة والاختبار التحصيلي.

- ✓ **الأهداف:**

تباينت الدراسات السابقة من حيث الأهداف، فدراسة البستان أحمد ودراسة علية مولاي ودراسة أبو هولا ودراسة لبنى بن سي مسعود ودراسة BARLOW ودراسة Myers، ودراسة Stiggins، استهدفت الكشف عن واقع ممارسة التقويم التربوي، في حين ربطت دراسة سليمان محمد جبر ودراسة واضحة السويدي ودراسة زينب يوسف ودراسة حمدان علي نصر ودراسة خلود مراد علي ودراسة الجلاد ماجد زكي ممارسة التقويم التربوي ببعض المتغيرات كالجنس والخلفية العلمية والخبرة المهنية، في حين ركزت دراسة حمدان علي نصر على الفروق الموجودة بين ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، أما دراسة زينب يوسف ودراسة يوسف خنيش فاستهدفت دراسة الصعوبات التي تعترض عملية التقويم التربوي، أما دراسة Cizek & Fitzgerald & Rachor ودراسة Troug & Friedman ودراسة Cross & Frarry فاستهدفت دراسة تقدير مستوى تحصيل التلاميذ، وانفردت دراسة "Finley باستهداف مدى تأثير عملية التقويم التربوي على تحسين مردود العملية التعليمية – التعلمية.

✓ **النتائج:**

دراسات بينت نتائج دراسة سليمان جبر ودراسة مراد خلود ودراسة البستان أحمد أن ممارسة التقويم التربوي تجري بمستوى مقبول، أما دراسةStiggins ودراسة Troug & Friedman ودراسة Cizek & Fitzgerald & Rachord فكشفت نتائجها عن وجود قصور لدى المعلمين في ممارسة التقويم التربوي، حددته دراسةStiggins ودراسة Troug & Friedman ودراسة Cizek & Fitzgerald & Rachord في اكتفاء المعلمين باستخدام أسلوب الاختبارات التحصيلية.

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التمثل:

أ.الدراسات العربيـــة:

1/دراسة الكيلاني صفا (1994):

اهتمت هذه الدراسة التي وسمت بـ :" الأفكار المتعلقة بأصل المادة المكونة للأجسام الحية لدى معلمي المرحلة الابتدائية "، بالكشف عن المفاهيم التي يحملها المعلمون عن أصل المادة المكونة للأجسام الحية، وللوصول إلى هذا الهدف، وظف الباحث اختبار مطابقة مع عينة عشوائية ضمت(100) معلم يزاولون نشاطهم المهني بالمدارس الابتدائية التي تقع في المنطقة الوسطى من الأردن، واستطاع من خلال تحليله لبيانات الدراسة باستخدام أسلوب النسب المئوية أن يستخلص أن أفراد عينة الدراسة يحملون "مفاهيم بديلة" حول أصل المادة المكونة للأجسام الحية.

(الكيلاني، 1994)

2/دراسة العطار وفودة (1999):

ركزت هذه الدراسة التي وردت تحت عنوان:"أخطاء الفهم الموجودة لدى الطلاب المعلمين تخصص كيمياء وكهرباء " على كشف أخطاء الفهم المتعلقة بدلالة بعض مفاهيم الكيمياء والكهرباء الموجودة لدى الطلبة المعلمين بمصر، والتي وظف الباحث لأجلها، أداة اختبار تحصيلي يحوي أربع مجالات خصص لكل منها سؤالين، مع عينة عشوائية ضمت (16) طالبا معلما من الجنسين، وقد سمحت عملية تحليل البيانات بتطبيق أساليب المتوسط الحسابي واختبار(ت) للفروق، للباحث باستخلاص أن أفراد عينة الدراسة ومن كلا الجنسين توجد عندهم أخطاء مفاهيمية حول دلالة بعض مفاهيم الكيمياء والكهرباء.

(العطار وفودة ،**1999**)

3/ دراسة صبري ماهر وتاج الدين إبراهيم (2000):

استهدفت هذه الدراسة التي جاءت موسومة بعنوان: " مفاهيم الميكانيكا التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم" تحديد مفاهيم الميكانيكا التي ينبغي إكسابها لمعلمات العلوم بالسعودية أثناء فترة التكوين الأولي، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحثان أداة استبيان مكون من (7) فقرات تكون الإجابة على أسئلتها بالربط بين محتوى كل فقرة بواحدة من بين بدائل الإجابات الأربع المقترحة إلى جانب إجابة مفتوحة، وبعد تحليلهما لإجابات أفراد عينة الدراسة التي ضمت(60) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، باستخدام أسلوب المتوسط الحسابي، توصل الباحثان إلى شيوع أفكار بديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم لدى كل أفراد عينة الدراسة، ليقوما في ضوء ذلك باقتراح مصفوفة مفاهيم، أثبت تعلمها من طرف الطالبات المعلمات فعاليته في تعديل وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي كانت الطالبات تحملنها حول دلالة مفاهيم ميكانيكا الكم (صبري وتاج الدين، 2000).

4/دراسة العطار محمد (2001):

وردت هذه الدراسة تحت عنوان:" التصورات البديلة لدى الطلبة المعلمين حول مفاهيم الكهرباء"، واهتمت بتحديد تمثلات المعلمين حول بعض مفاهيم الكهرباء واختبار فعالية إستراتيجية التجارب العملية في تصحيح هذه التمثلات، ووظف الباحث في مرحلة جمع بيانات هذه الدراسة، أداة اختبار مطابقة مكون من شقين، احتوى كل منهما على (16) مفردة، وطلب من أفراد عينة الدراسة العشوائية التي ضمت (36) فردا من الجنسين من طلبة معلمي شعبة علوم الطبيعة والكيمياء بكلية التربية بجامعة تعز في اليمن، الربط بين مفردات الشقين، وبعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة باستعمال أسلوب التباين الثنائي، توصل الباحث إلى أن أفراد عينة الدراسة يحملون تمثلات حول دلالة مفاهيم الكهرباء الـ(16) التي احتواها اختبار المطابقة، وفي ظل هذه النتيجة، قام الباحث ببناء برنامج تكويني استطاع من خلاله أن يصحح تمثلات الطلبة المعلمين حول دلالة مفاهيم الكهرباء.

(العطار، 2001)

5/دراسة علمي ادريسي عبد الرحمان (2002):

سعت هذه الدراسة التي جرت بالمغرب وجاءت موسومة بعنوان:" فاعلية النموذج البنائي في تعديل التصورات البديلة"، إلى تحديد فاعلية برنامج تكويني من النوع البنائي في تعديل المفاهيم البديلة المرتبطة بدلالة مفاهيم مبادئ الوراثة البيولوجية واتجاهات الطالبات المعلمات نحوها، وقام الباحث في المرحلة الأولى من هذه الدراسة بإجراء اختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة تكون الإجابة عليها بـ: صح أو خطأ مع التفسير، على عينة عشوائية ضمت (34) طالبة معلمة يدرسن في شعبة الكيمياء و(37) طالبة معلمة يدرسن في شعبة الفيزياء، وقد سمحت عملية تحليل بيانات الدراسة باستخدام أسلوبي النسب المئوية واختبار فاي للباحث من استخلاص أن أفراد عينة الدراسة يحملون مفاهيم بديلة حول دلالة مفاهيم الوراثة، ليقترح في

ضوء ذلك، برنامجا تكوينيا ارتكز على إستراتيجية المقاربة البنائية، ساعد تطبيقه على نمو الاتجاه الايجابي لدى الطالبات المعلمات نحو موضوع الوراثة.

(علمي ادريسي ، 2002)

6/دراسة العطار محمد (2002):

وردت هذه الدراسة التي جرت بمصر، تحت عنوان:" التصورات الخاطئة لدى المعلمين حول مفاهيم الأرض والفضاء "، واهتمت بتحديد التمثلات التي يحملها المعلمون حول دلالة مفاهيم الأرض والفضاء التي يُدرَسونها من خلال تطبيق أداة اختبار تشخيصي على عينة عشوائية ضمت (16) معلما، وقد سمحت عملية تحليل بيانات هذه الدراسة باستخدام أسلوب المتوسط الحسابي، للباحث باستخلاص أن أفراد عينة الدراسة لديهم تمثلات بديلة حول دلالة المفاهيم المتعلقة بعلوم الأرض والفضاء التي يدرسونها(العطار، 2002).

7/دراسة بيومي مصطفى (2003):

ركزت هذه الدراسة الموسومة بـ:" الأخطاء الشائعة عند معلمي العلوم في كتابة المعادلات الكيميائية "، على تحديد عدد الأخطاء التي يقع فيها المعلمون أثناء كتابتهم للمعادلات الكيميائية، ولأجل ذلك استخدم الباحث استمارة ملاحظة رصد بواسطتها عدد الأخطاء مع عينة عشوائية طبقية ضمت (50) معلما من أصحاب الخبرة و(20) معلما التحقوا بمهنة التعليم لأول مرة و(08) معلمين وجهوا من محافظات أخرى إلى محافظة القليوبية، وبعد تحليله النوعي لبيانات هذه الدراسة، تحصل الباحث على (09) أخطاء يقع فيها أفراد عينة الدراسة أثناء كتابتهم للمعادلات الكيميائية.

(بيومي ،2003)

ب. الدراسات الأجنبيــة:

1/دراسة Cornett(1990):

وردت هذه الدراسة تحت عنوان:" النظريات الضمنية (implicit theories) لمعلمة علوم"، واهتمت بدراسة مدى تأثر الممارسات التعليمية الصفية لمعلمة علوم بالنظريات التعليمية التي تحملها، واعتمد الباحث في مرحلة جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة على أداتي الملاحظة والمقابلة اللتين طبقهما مع معلمة علوم تدرس بإحدى المدارس في كندا، وقد بلغ عدد الحصص التي شاهدها الباحث (20) حصة، مع إتباع كل حصة بإجراء مقابلة مع المعلمة، بغرض تحليل البيانات التي تم رصدها أثناء الملاحظة، وقد سمح له انتهاج هذه الإستراتيجية من تصنيف (07) نظريات تعليمية للمعلمة شملت:

- الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية البصرية.
- الاستفادة من الأمثلة الشخصية التي تأتي بها الطالبات.
- الاستفادة من العروض الصفية والرحلات الميدانية.
- استخدام الأسلوب الاستقصائي في عملية التعلم.
- الضبط اللازم والضروري للصف الدراسي.
- تكرار المفاهيم المفتاحية وإعادة تذكير الطالبات بها.
- المحافظة على كرامة الطالبات عند وقوعهن في أخطاء تعلمية.

(Cornett,1990)

2/دراسة Berg & Brouwer (1991):

اهتمت هذه الدراسة التي جرت بكندا بتحديد المفاهيم البديلة التي يحملها المعلمون ومدى وعيهم بالمفاهيم البديلة التي يحملها تلامذتهم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان أداة المقابلة مع عينة عشوائية ضمت (20) معلما يعملون بمدرستين تقعان في منطقتي Edmonton & Alberta، كما استخدما أداة اختبار تحصيلي مكون من أربع أسئلة مع عينة عشوائية ضمت (315) تلميذا من بين التلاميذ الذين يدرسون عند معلمي العينة الأولى، وبينت عملية تحليل بيانات هذه الدراسة باستخدام أسلوب المتوسط الحسابي والنسب المئوية أن نصف المعلمين يحملون مفاهيم بديلة، نتج عنها استخدامهم لاستراتيجيات تدريس غير فعالة لم تساعد تلامذتهم على تعديل تمثلاتهم حسبما كشفت على ذلك الدلالة الإحصائية لقيم معامل الارتباط سبيرمان.

(Berg & Brouwer ,1991)

3/ دراسة Vaz & Others (1997):

هدفت هذه الدراسة التي جاءت موسومة بـ:" المفاهيم البديلة في موضوع تغذية النبات لدى الطلاب المعلمين" إلى تحديد المفاهيم البديلة الخاصة التي يحملها الطلاب المعلمون الذين يزاولون تكوينهم في السنة النهائية من التكوين ما قبل الخدمة تخصص بيولوجيا بدولة البرتغال، حول موضوع تغذية النبات، وضمت عينة الدراسة التي تم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية(67) فردا من الجنسين، استخدم معهم الباحثان أداة اختبار تشخيصي مكون من جزأين، جزء أول احتوي على (11) بندا كل بند مكون من مفهومين يكلف المفحوص فيه بالربط بينهما حسب دورهما في عملية البناء الضوئي للنبات، أما الجزء الثاني من الاختبار فضم (4) بنود تكون الإجابة عنها بواحد من الخيارات (نعم؛ لا؛ لا أعرف)، وقد سمحت عملية تصنيف البيانات وتحليلها باستخدام اختبار التباين الثنائي، للباحث من استخلاص أن أفراد عينة الدراسة تنتشر لديهم مفاهيم بديلة(تمثلات) حول موضوع تغذية النبات الأخضر.

(Vaz & Others,1997)

4/دراسة Roberts&Senden (1998):

ركزت هذه الدراسة التي وردت تحت عنوان :" التصورات الشخصية لطالب معلم حول التعليم والتعلم"، على معرفة التمثلات التعليمية التي يحملها طالب معلم من تركيا تم إشراكه في برنامج تدريبي، وهذا من خلال رصد ممارسته الصفية عن طريق الملاحظة، وتحليل تمثلاته التعليمية عن طريق المقابلة، مما سمح للباحثين باستخلاص أن التمثلات التعليمية للمعلم حساسة ومعقدة في طبيعتها ولكنها قابلة للتغيير من خلال التدريب، مما أدى إلى حدوث تطور مهني لديه مع تقدمه في برنامج التدريب، وقد تجسد هذا التطور المهني في وعي هذا الطالب المعلم بالنظريات التعليمية التي أصبح يتبعها في العمل الصفي.

(Senden Roberts,1998)

5/ دراسة Tahsin (1999):

وردت هذه الدراسة بعنوان :" المفاهيم القبلية التي يحملها الطلاب المعلمون حول القضايا البيئية "، واهتمت بالكشف عن المفاهيم البديلة التي يحملها الطلاب المعلمون حول دلالة ثلاث قضايا بيئية وهي الدفيئات واستنزاف طبقة الأوزون والمطر الحامضي، وقد وظف الباحث في مرحلة جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة التي طبقت بأمريكا، اختبارا مسحيا احتوى على(29) بندا، تكون الإجابة على كل منها بإحدى البدائل(نعم؛ لا؛ لا أعرف) مع تفسير الإجابة، مع عينة عشوائية مكونة من 113فردا(91 طالبة معلمة و22 طالبا معلما)، وقد اعتمد الباحث في عملية تحليله للبيانات، على اختبار(ت) للفروق الذي كشف أن أفراد عينة الدراسة يحملون مفاهيم خاطئة حول دلالة مفاهيم البيئة الثلاثة التي تناولتها الدراسة (Tahsin,1999).

6/ دراسة"Wieseman " (1999):

جرت هذه الدراسة التي وردت تحت عنوان: "النظريات الشخصية للمعلم المبتدئ حول تعليم وتعلم العلوم وتطوير تدريسها وفق معايير الإصلاح" بالولايات المتحدة الأمريكية، واهتمت بدراسة العلاقة بين تعليم وتعلم العلوم والفهم الشخصي لمعايير إصلاح التدريس التي يحملها ثلاثة معلمين مبتدئين انخرطوا في ورشة إصلاح مناهج العلوم القائم على التدريس بالمعايير، واعتمد الباحث في مرحلة جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة على أداتي الملاحظة الصفية والمقابلة، مما سمح له بالحصول على المعلومات الضرورية التي سمحت عمليات تحليلها باستخدام أسلوب معامل الارتباط سبيرمان، باستخلاص أن أفراد عينة الدراسة، يرون أن معايير الإصلاح تنسجم بشكل عام مع تمثلاتهم حول دلالة تعليم وتعلم العلوم، كما فهم هؤلاء الأفراد أن هدف إصلاح تدريس العلوم القائم على المعايير هو تطوير طرائق تدريس هذه العلوم، عن طريق ربط صورة العلم و بناء المعرفة العلمية من خلال توظيف الخبرات والفهم، وعلى هذا الأساس أوصى الباحث أفراد عينة الدراسة، بضرورة تشجيع التلاميذ على بناء المعرفة العلمية من خلال عملية الاستقصاء العلمي.

(Wieseman,1999)

7/دراسة Semple (2000):

وردت هذه الدراسة تحت عنوان:" نظريات التعلم وأثرها في استخدام تكنولوجيا الإعلام"، وتناول الباحث من خلالها دراسة مدى تأثير نظريات التعلم التي تستخدم تكنولوجيا التعليم على الممارسات الصفية لثلاثة معلمين تم إشراكهم في ورشات عمل، استخدم معهم الباحث أداة الملاحظة الصفية في مرحلة جمع البيانات، والتي سمحت عملية تحليل بياناتها، باستخلاص:

- أن الخبرات التي اكتسبها المعلمون في ورشات العمل ساعدتهم على مناقشة طبيعة التعلم مع تلامذتهم.
- أن المعلمين اتجهوا إلى استخدام وسائط تعليمية متعددة وخاصة وسيلة الإعلام الآلي التي ساعدت تلامذتهم على التعلم بالاستكشاف.
- بعد مشاركتهم في ورشات العمل، نما اتجاه المعلمين نحو الحاجة إلى التدريب، فأصبحوا ينعتون عملية تكوين المعلم بالعملية الضرورية لتنفيذ البرامج الدراسية.
- عبر أفراد عينة الدراسة على ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم لتطبيق نظريات التعلم وتحقيق الأهداف التعلمية.

(Semple,2000)

8/ دراسة Koutselini & Persianis (2000):

وسمت هذه الدراسة ب:" بين النظري والتطبيق في تكوين المعلمين"، واستهدف بها الباحث مقارنة تمثلات طالب معلم حول التعليم بممارساته التعليمية في الميدان مع البحث عن العوامل التي تقف وراء التعارض الموجود بين تمثلاته التعليمية وممارساته الصفية، ولأجل ذلك استخدم الباحث أداتي الملاحظة والتسجيلات المرئية للحصص الدراسية التي نشطها الطالب المعلم في فترتي التكوين وما بعد الالتحاق بالمهنة، وقد سمحت عملية مقارنة البيانات التي تم جمعها خلال هاتين المرحلتين باستخدام أسلوب التباين(فاي) من الوصول إلى نتيجة مفادها أن منظور الطالب المعلم لبرامج تأهيله تغيرت في السنة الأخيرة من التكوين نحو النظرية البنائية، ولكن هذا المنظور لم ينفذ بعد التحاقه بمهنة التدريس وممارسته للتعليم، نتيجة لاستمرار وجود بعض الأخطاء المفاهيمية (التمثلات) لديه حول دلالة التعليم والتعلم.

(Koutselini & Persianis,2000)

9/دراسة Chan (2001):

وردت هذه الدراسة بعنوان: " النظريات الشخصية المتعلقة بالتعليم والتعلم لدى الطلبة المعلمين"، ومست عينة عشوائية مكونة من (385) طالبا معلما شاركوا في مسار تكوين تربوي لمدة سنتين من بينهم (263) طالبة معلمة، ولأجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، استخدم الباحث أداة استبيان مكون من(30) فقرة، خصصت(18) منها للكشف عن التمثلات التقليدية عن التعليم والتعلم في حين خصصت الفقرات الإثنى عشر المتبقية، للكشف عن التمثلات التعليمية عند أفراد عينة الدراسة من المنظور البنائي، وقد توصل الباحث من خلال ما أظهره استخدام اختبار (ت) للفروق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين على فقرات الاستبيان حسب متغير الجنس، إلى عدم ملائمة المفاهيم التقليدية لممارسة التعليم وأن الكفاءة المهنية تبنى من خلال الخبرات الذاتية.

(Chan,2001)

10/دراسة Brimijoin (2002) :

خصصت هذه الدراسة لوصف كيفية تكوين مفهوم الارتقاء بالخدمة التعليمية عند المعلم أثناء فترة التكوين ما قبل الخدمة وكيف يتم تأكيد هذا المفهوم بعد التحاق المعلم بمهنة التعليم، وقصد تحقيق هذا الهدف، طبق الباحث أداتي الملاحظة الصفية والمقابلة مع معلمين اثنين، حيث بلغ عدد المقابلات ثمانية في فترة التكوين وستة في فترة الخدمة، أما عدد الملاحظات فبلغ سبع مقابلات في فترة التكوين وثلاث مقابلات في فترة الخدمة، وسمحت عملية تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، للباحث من استنتاج أن الفهم النظري لأساليب التعليم من طرف المعلَمين قبل التحاقهما بالخدمة قد ترجم إلى ممارسات تعليمية في الصف الدراسي

بعد التحاقهما بالخدمة، وعلى ضوء هذه النتيجة أوصى الباحث بضرورة انتهاج التغيير الديناميكي مع المعلمين لتطوير أساليب التعليم والتعلم لديهم.

(Brimijoin ,2002)

11/دراسة Sweeny (2003):

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة الموجودة بين التصورات النظرية عن التعليم والممارسات لفعلية لمعلم كيمياء مبتدئ في أحد المدارس الثانوية بفلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد طبق الباحث أداة الملاحظة مع المعلم على مدار أربعة أشهر، استمرت المرحلة الأولى منها لمدة شهر، فيما جاءت المرحلة الثانية التي استمرت لثلاثة شهور، بعد أن تم تزويد المعلم بأبحاث وكتب عن التدريس وعلم النفس التربوي، وقد سمحت عملية مقارنة البيانات التي جمعها الباحث خلال هاتين المرحلتين باستعمال اختبار(كا^2)، باستخلاص أن المعلم ظهر في المرحلة الأولى مشوشا ومضطربا نتيجة لاعتماده على تمثلاته، ولكن بعد تزويده بالكتب والبحوث بدأ خلال المرحلة الثانية يعدل تمثلاته التعليمية إلى نظريات تعليمية صحيحة، وقد تجسد هذا التعديل من خلال انتقاله من التركيز على تزويد التلاميذ بالمعرفة إلى إفساح المجال أمامهم لاستخدام ما يمتلكونه من خبرات لحل المشكلات التعليمية التي تعرض عليهم، الأمر الذي جعلهم قادرين على نقل أثر التعلم إلى حياتهم اليومية مع تحمل مسؤولية التعلم داخل غرفة الصف.

(Sweeny. A ,2003)

ج. مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت التمثل:

- ✓ **العينات:**
  - **طبيعتها:**

دراسات اعتمدت على عينات عشوائية بسيطة(دراسة الكيلاني صفا و دراسة العطار وفودة ودراسة صبري ماهر وتاج الدين إبراهيم و دراستي العطار محمد ودراسة Berg & Brouwer ودراسة Others & Vaz ودراسة "Tahsin)

دراسات اعتمدت على عينات عشوائية طبقية(دراسة علمي ادريسي عبد الرحمان ودراسة بيومي مصطفى)

دراسات اعتمدت على عينات قصديه (دراسة"Cornett" ودراسة Senden & Roberts ودراسة Wieseman ودراسة Semple ودراسة Koutselini & Persianis ودراسة Chan ودراسة Brimijoin ودراسة Sweeny)

- **انتماءات أفرادها:**

طبقت دراسة كل من: الكيلاني صفا ودراستي العطار محمد ودراسة بيومي مصطفى ودراسةCornett ودراسة Berg & Brouwer ودراسة Wieseman ودراسة Semple ودراسة "Brimijoin على معلمي مرحلة التعليم الابتدائي مثلما عليه الحال في الدراسة الحالية، أما دراسة صبري ماهر وتاج الدين إبراهيم ودراسة العطار وفودة ودراسة علمي ادريسي عبد الرحمان ودراسة Vaz Others & ودراسة Senden & Roberts ودراسة Tahsinودراسة "Koutselini & Persianis ودراسة Chan فأفراد عيناتها طلبة معلمين، في حين طبقت دراسة Sweeny على معلم تعليم ثانوي.

- **حجمها:**

لم بتجاوز عدد أفراد عينات الدراسات السابقة في التمثل التي عرضناها،عتبة (100 فرد)، باستثناء دراسة Tahsin التي بلغ عدد أفراد عينتها 113 فردا ودراسة Chan التي بلغ عدد أفراد عينتها (385 فردا).

- ✓ **المنهج:**

اعتمدت كل الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة Chan التي استخدمت المنهج الوصفي الاستكشافي.

- ✓ **أدوات جمع البيانات:**

تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التمثل في مرحلة جمع البيانات من الاختبارات التي وظفتها دراسة الكيلاني صفا ودراسة العطار وفودة دراسة العطار محمد ودراسة علمي

ادريسي عبد الرحمان ودراسة العطار محمد ، إلى الاستبيان الذي اعتمدت عليه دراسة صبري ماهر وتاج الدين إبراهيم ودراسة Others & Vaz ودراسة Tahsin ودراسة Chan، إلى الملاحظة التي وظفتها دراسة بيومي مصطفى ودراسة Semple ودراسةSweeny . في حين استخدمت دراسة Cornett ودراسة Senden & Roberts ودراسة Wieseman ودراسة Brimijoin أداتي الملاحظة والمقابلة، في الوقت الذي اعتمدت فيه دراسة Koutselini & Persianis.، على الملاحظة والتسجيلات المرئية .

- ✓ **الأهداف:**

رغم اشتراك كل الدراسات السابقة في مسعى الكشف عن التمثلات، إلا أن البعض منها وضع أهدافا أخرى إلى جانب هذا الهدف، مثل:

- اقتراح برنامج علاجي لتعديل التمثلات كما هو الحال في دراسة العطار محمد(2001) و دراسة علمي ادريسي عبد الرحمان ودراسة Senden & Roberts ودراسة Tahsin ودراسة Semple .
- مقارنة التمثلات بالممارسات التعليمية دراسة Koutselini & Persianis .
- تأثير التمثلات على الممارسات التعليمية **Brimijoin**
- العلاقة بين التمثلات والممارسات التعليمية مثلما هو الحال في دراسة **Sweeny** ، الذي يجعلها تتفق مع الدراسة الحالية في هذا الهدف.

- ✓ **النتائج:**

- دراسة الكيلاني ودراسة العطار ودراسة بيومي ودراسة Other & Vaz ودراسة Tahsin اكتفت بالكشف عن التمثلات التي يحملها المعلمين حول دلالة المفاهيم العلمية التي يدرسونها.
- دراسة Cornett كشفت عن التمثلات التي يحملها المعلمون حول دلالة مفاهيم التعليم والتعلم.
- دراسة Berg & Brouwer ودراسة Senden & Roberts ودراسة Wieseman ودراسة Semple ودراسة Koutselini & Persianis التي كشفت نتائجها عن العلاقة بين التمثلات التعليمية للمعلمين وممارساتهم الصفية .
- دراسة صبري وتاج الدين ودراسة علمي ادريسي عبد الرحمان اقترحت برامج تكوينية لتعديل التمثلات التي يحملها المعلم، فيما اقترحت دراسة Sweeny ودراسة Brimijoin إستراتيجية التدريب لتعديل التمثلات التعليمية للمعلمين.

خلاصـة الفصل الرابـــــــــــع:

قسمنا الدراسات السابقة حسب موضوعها إلى قسمين، دراسات خاصة بموضوع التقويم التربوي، بلغ عددها تسع عشرة دراسة (اثنا عشرة دراسة عربية وسبع دراسات أجنبية)، أما الدراسات التي تناولت موضوع التمثلات، فبلغ عددها ثمان عشرة دراسة(سبع دراسات عربية وإحدى عشرة دراسة أجنبية).

وقد أجمعت نتائج الدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي على أن ممارسات المعلمين يغلب عليها الأسلوب التقليدي، نتيجة لعدم نمو كفايات المعلمين في هذا المجال، بسبب نقص التكوين أو لقلة الخبرة المهنية للمعلم، فيما اتفقت الدراسات التي تناولت موضوع التمثلات على أن المعلمين يحملون تمثلات تعليمية متنوعة، منها ما هو مرتبط بدلالة المفاهيم العلمية ومنها ما هو مرتبط بدلالة مفهوم التعليم والتعلم، وقد أجمعت نتائج بعض هذه الدراسات على تأثر الممارسات الصفية للمعلم بتمثلاته التعليمية، مما جعل البعض منها يقترح برامج تكوينية والبعض الآخر يقترح برامج تدريبية لتصحيح وتعديل تمثلات الموجودة عند المعلمين.

الجـــــانب الميـــــدانـــــــي

الفصـــل الخامــس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــــــــــــــــــــــــــد

1.منهج الدراســـــــــــــــــــــة

2. مجتمـــــع الدراســـــــــــــة

3. الدراســـــــــة الاستطلاعيـــــة

أ.عينة الدراســـة الاستطلاعيـــــة

ب.أداة الدراســـــــــــــــــــة

4. الدراســـــــــــة الأســـاسيـــــة

أ.عينـــــة الدراســـة الأساسيـــــة

ب. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

ج.أساليب المعالجـــة الإحصائيـــــة

خلاصـــــــــــة الفصـــــــــــل

تمهيـد:

تعتبر محطة تحديد إجراءات الدراسة من المحطات الرئيسية في سير أي الدراسة، لأنها تسمح للباحث بتحديد مكونات مجتمع الدراسة التي تسمح دارستها بتحديد مشكلة الدراسة وحصر درجة انتشارها من خلال إجراء دراسة استطلاعية، التي يسمح القيام بها باختيار المنهج والأدوات المناسبة، التي تسمح عملية ضبطها وتجريبها من معرفة خصائصها السيكومترية، قبل الانتقال بها إلى مرحلة الدراسة الأساسية، التي يسمح إجراءها باختبار الفروض الدراسة والوصول إلى استنتاجات ذات مغزى علمي.

1. منهج الدراسة:

تسمح عملية تحديد منهج الدراسة للباحث، بضبط الخطوات التي يجب عليه إتباعها للوصول إلى أهداف البحث (أنجرس، 2010: 98)، لأن تنظيم وضبط خطوات البحث، يتيح للباحث، فرصة القيام بجمع البيانات وتبويبها، وتحليلها وتفسيرها بالشكل الذي يسمح له باختبار الفروض لبناء استنتاجات ذات دلالة ومغزى علمي(عبدالله واالعتوم، 2010: 113)، وما دامت أهداف الدراسة الحالية، هي الكشف عن واقع ممارسة التقويم التربوي وعلاقته بتمثلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي لـ:

- ✓ الكشف عن مستوى استيعاب أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي وعن مستـــوى إتقانهـم لممارسة التقويم التربوي.
- ✓ دراسة العلاقة الإرتباطية التي توجد بين ممارسات أفراد عينة للتقويم التربوي وتمثلاتهـــــم لمفاهيمـــه البيداغوجية.
- ✓ تحليل البيانات قصد تحديد الفروق بين ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي، و تحديد الفروق بين تمثلاتهم لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية للمعلم.

2. مجتمع الدراسة:

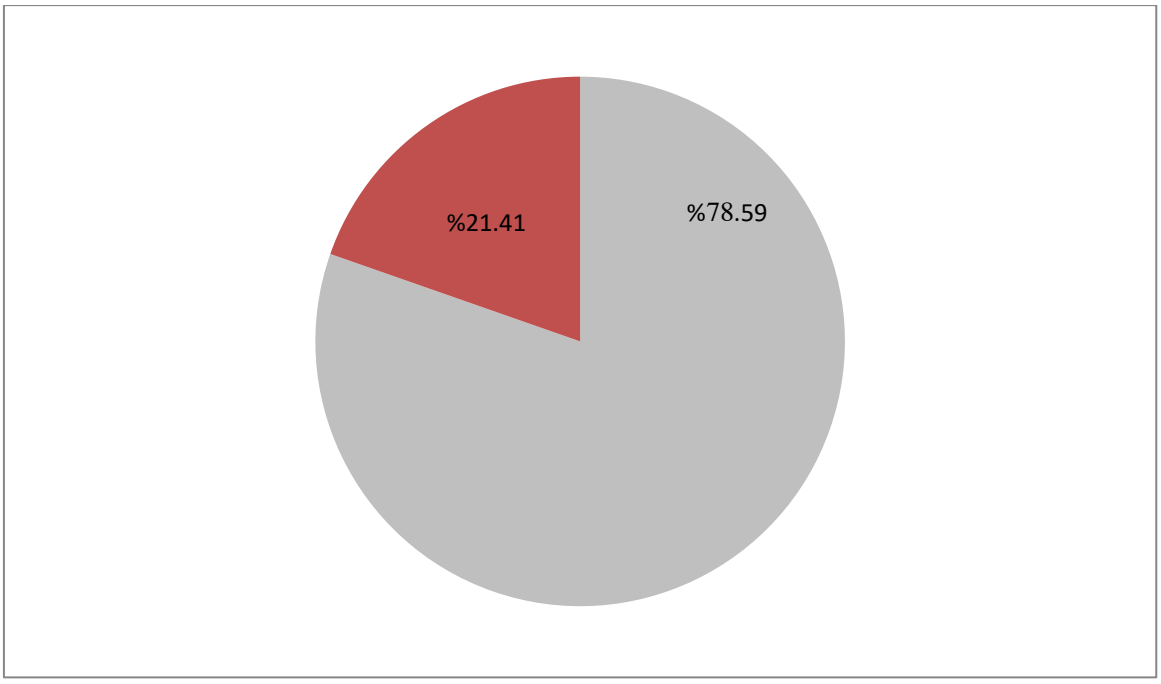
يتكون مجتمع الدراسة الحالية من 1065 معلما يزاولون نشاطهم المهني التعليمي في 88 مدرسة ابتدائية تقع بالمحيط الجغرافي لمدينة ورقلة الذي يضم بلديتي ورقلة والرويسات، ويتوزع أفراد هذا المجتمع حسب المتغيرات التي يتطلبها الجانب التحليلي من هذه الدراسة كما يلي:

- ✓ **. حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:**

الجدول رقم (01): التوزيع العددي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المستوى العلمي .

المستوى العلمي للمعلم	عدد الأفراد
جامعـــــــــــــي	837
"ثانـــــــــــــوي	228
المجمـــــــــــــوع	1065

شكل رقم (01): التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المستوى العلمي.



النسبة المئوية للمعلمين ذوي المستوى الجامعي.

النسبة المئوية للمعلمين ذوي المستوى الثانوي.

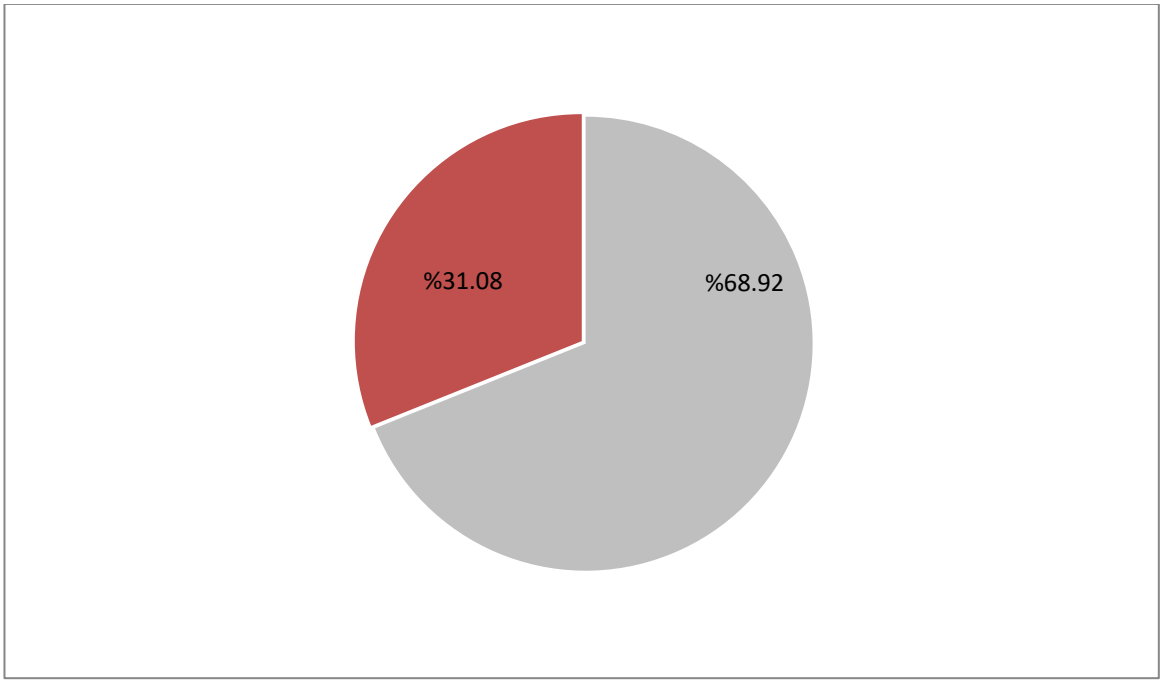
من بيانات الجدول والشكل رقم(01)، نلاحظ أن عدد المعلمين أصحاب المستوى العلمي الجامعي يساوي (837) أي ما نسبته(78.59%) من المجموع العام لأفراد المجتمع الأصلي، أما عدد المعلمين الذين يملكون مستوى علمي ثانوي فيقدر بـ (228) معلما أو ما يعادل نسبة(21.41%) من المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة، ويرجع السبب في ارتفاع عدد المعلمين أصحاب المستوى العلمي الجامعي إلى شروط التوظيف معمول بها في توظيف معلمي المدرسة الابتدائية، والتي أصبحت مقتصرة على أصحاب المستوى الجامعي.

✓ **حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم:**

جدول رقم (02): التوزيع العددي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي .

متغير التكوين التأهيلي للمعلـــــــــم	عدد الأفراد
الأفراد الذين تلقوا تكوينا تأهيليـــــا	734
الأفراد الذين لم يتلقوا تكوينا تأهيليا	331
الـمجمـــــــــــــــــــوع	1065

شكل رقم (02):التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي.



نسبة المعلمين الذين تلقوا تكوينا تأهيليا.

نسبة المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا تأهيليا.

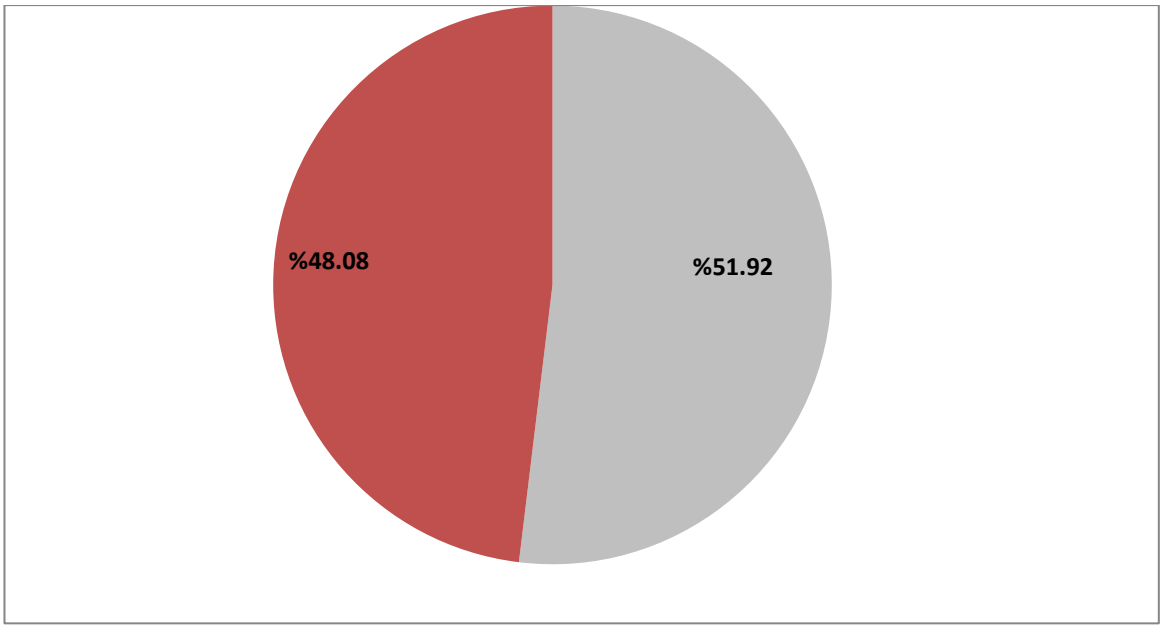
يتبين لنا من بيانات الجدول والشكل رقم (02)، أن عدد الأفراد الذين تلقوا تكوينا تأهيليا قد بلغ (734) معلما وهو ما يعادل نسبة (68.92%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، في حين بلغ عدد المعلمين الذين التحقوا بمهنة التعليم دون الاستفادة من التكوين التأهيلي (331) فردا أي ما يمثل نسبة(31.08%) من المجموع الكلي للأفراد، ويعود السبب في ارتفاع عدد المعلمين الذين استفادوا من التكوين التأهيلي إلى الإجراءات التي أقرتها وزارة التربية الوطنية بداية من الموسم الدراسي 2011/2010 والتي أصبح بموجبها المرور على التكوين التأهيلي أمرا إجباريا على كل من ينجح في مسابقات التوظيف لمهنة معلم تعليم ابتدائي.

- ✓ **حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم:**

جدول رقم (03): التوزيع العددي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية.

مدة الخبرة المهنية للمعلم	عدد الأفراد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	553	% 51.92
أكثر من 10 سنوات	512	%48.08

شكل رقم (03): التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية .



نسبة الأفراد الذين تقل مدة عملهم عن العشر سنوات .

نسبة الأفراد الذين تزيد مدة عملهم عن العشر سنوات .

نسجل من بيانات الجدول والشكل رقم (03)، وجود تقارب في عدد أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير مدة الأقدمية المهنية، حيث بلغ عدد المعلمين الذين تقل مدة عملهم عن العشر سنوات (553) معلما أي ما نسبته(51.92%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، أما عدد الأفراد الذين تزيد مدة عملهم عن العشر سنوات فقد وصل إلى (512) معلما أي ما نسبته (48.08%) من المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة.

3. الدراسة الاستطلاعية:

تشمل الدراسة الاستطلاعية كل الإجراءات التي يمهد بها الباحث للدراسة الأساسية، وتتمثل هذه الإجراءات في اختيار أداة الدراسة وتطبيقها على عينة أولية، بقصد دراسة خصائصها السيكومترية لضبط قبل تطبيقها على أفراد العينة الأساسية .

أ. عينة الدراسة الاستطلاعية:

ضمت 42 معلما تم الحصول عليهم بطريقة السحب العشوائي من بين معلمي مدارس المقاطعتين الثانية والرابعة الواقعة بوسط مدينة ورقلة والبالغ عددهم 219، وقد وقع اختيار الباحث على معلمي هاتين المقاطعتين نظرا لسهولة التردد عليها من جهة وللتجاوب الذي وجده لدى معلمي مدارس هاتين المقاطعتين.

وجاء توزع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية كما يلي:

جدول رقم (04): التوزيع العددي لأفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	المستوى العلمي		التكوين التأهيلي		مدة الأقدمية المهنية	
	جامعي	ثانوي	استفاد	لم يستفد	أقل من 10سنوات	أكثر من 10سنوات
العدد	35	07	26	16	24	18
النسبة المئوية	%83.33	%16.67	%61.90	%38.10	%57.14	%42.86

ب.أداة الدراسة:

✓ **اختيارها:**

اختار الباحث أداة الاستبيان لجمع البيانات، انطلاقا من الاعتبارات الآتية:

- شيوع استخدامها في ميدان الدراسات الاجتماعية والتربوية.
- اعتمادها في جل الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في ضبط مشكلة الدراسة وتحديد خلفيتها.
- ارتفاع عدد أفراد المجتمع الأصلي الذين تنتشر بينهم الظاهرة موضوع الدراسة الحالية.

✓ **بناءها:**

لم يتمكن الباحث في حدود ما وفرته الدراسات التي اطلع عليها، من الحصول على محكات لقياس ممارسات المعلمين في ميدان التقويم التربوي وتمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية، مما اضطره إلى القيام ببناء أداة استبيان، والتي مرت بخمس خطوات:

- **الخطوة الأولى:** حصر مصطلحات ومفاهيم التقويم التربوي التي وردت في المناهج و والسندات التعليمية الخاصة بالتعليم الابتدائي.
- **الخطوة ألثانية:** جرى خلالها تصنيف المصطلحات والمفاهيم التي تم حصرها في الخطوة الأولى إلى ثلاث مجموعات حسب أنواع التقويم التربوي، مع تصنيف مفاهيم كل نوع مجموعة إلى بعدين(بعد التمثلات وبعد الممارسات).

جدول رقم (5): تصنيف مفاهيم التقويم التربوي الواردة في مناهج وسندات التعليم الابتدائي حسب أنواع التقويم التربوي والأبعاد.

نوع التقويم ← / البعـــــد ↓	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
التمثلات	التقويم الاستكشافي؛الوظيفة الإرشادية ؛خبرات المتعلم؛ المعايير ؛ القرارات التعليمية،العلاقة البيداغوجية ؛حاجيات التعلم.	التقويم التطوري؛ الوظيفة العلاجية؛أهداف التعلم؛ خصائص المتعلم ؛المعايير ؛ القرارات التعليمية؛ العلاقة البيداغوجية.	التقويم التقريري؛ الوظيفة التقريرية ؛ نتائج التعلم؛ درجة التعلم ؛المعايير ؛ العلاقة البيداغوجية؛ تقويم الكفاءة.
الممارسات	مهام تعلمية؛ تجنيد الموارد، توظيف الخبرات،ربط التعلمات، وضعيات التقويم، التشخيص والعلاج، مدخلات التعلم.	مهمة تعلمية،إرساء الموارد.، نقائص التعلم؛ دمج التعلمات، وضعيات تعلمية؛ التعديل والعلاج ؛ مؤشرات نجاح التعلم.	مهام تعلمية؛استثمار التعلمات ؛ مردود التعلم؛ دمج الكفاءات ،وضعيات التقويم؛ التشخيص والتلخيص، مؤشرات الحكم على فاعلية التعليم والتعلم.

- **الخطوة الثالثة:**

تم خلالها توظيف المفاهيم والمصطلحات، في صياغة فقرات الاستبيان، حيث استخدم كل مفهوم أو مصطلح في صياغة فقرة، مع مراعاة أن تقيس الفقرة الواحدة سمة واحدة، ليصل بذلك عدد فقرات الاستبيان في صورته الأولية إلى (42) فقرة، موزعة بالتساوي بين أنواع التقويم التربوي الثلاثة (14 فقرة لكل نوع)، مع تخصيص سبع فقرات لقياس سمات التمثلات وسبع فقرات لقياس سمات الممارسات، ليكون توزيع فقرات الاستبيان حسب أنواع التقويم التربوي والأبعاد التي تستهدفها والسمات التي تقيسها كالآتي:

جدول رقم (06): توزيع فقرات الاستبيان حسب السمات التي تقيسها ,

البعـــــــــــــد	رقم الفقرة	السمة التي تقيسها
التمثلات	3؛2؛1	تعريف التقويم بأنواعه الثلاثة .
	6؛5؛4	وظائف التقويم بأنواعه الثلاثة.
	9؛8؛7	علاقة أنواع التقويم الثلاثة بالعملية التعليمية – التعلمية.
	12؛11؛10	أهمية التقويم بأنواعه الثلاثة.
	15؛14؛13	نوع العلاقة البيداغوجية.
	18؛17؛16	الفائدة من تطبيق التقويم.
	21؛20؛19	نوع القرارات التعليمية التي تصدر بعد التقويم.
الممارسات	24؛23؛22	وقت تطبيق كل نوع من أنواع التقويم .
	27؛26؛25	كيفية التخطيط لكل نوع من أنواع التقويم.
	30؛29؛28	الفائدة البيداغوجية للتقويم.
	33؛32؛31	نوع الوضعيات التي توظف في التقويم.
	36؛35؛34	طريقة تنظيم أداء المتعلمين في التقويم
	39؛38؛37	الإجراءات التي تبنى عليها أحكام التقويم
	42؛41؛40	كيفية استثمار مؤشرات كل نوع من أنواع التقويم في العملية التعليمية – التعلمية.

- **الخطوة الرابعة:** تم أثناءها عرض الاستمارة الأولية للاستبيان على سبعة محكمين (أربعة أساتذة جامعيين، ومفتشين(2) وأستاذ تعليم ابتدائي من ذوي الخبرة والمستوى الأكاديمي)، وطلب الباحث من كل عضو من أعضاء مجموعة التحكيم، إبداء رأيه في محتوى الاستمارة الأولية للاستبيان من حيث:

- ✓ مدى ملائمة المعلومات المهنية المطلوبة من أفراد العينة لمتغيرات الدراسة.
- ✓ مدى وضوح محتوى الفقرات.
- ✓ مدى ملائمة محتوى الفقرات للسمات التي تقيسها.
- ✓ مدى ملائمة محتوى الفقرات للأبعاد.
- ✓ مدى كفاية عدد فقرات الاستبيان لاختبار فروض الدراسة.
- ✓ مدى كفاية بدائل الإجابة.

وجاءت آراء المحكمين على النحو التالي:

جدول رقم(7): آراء المحكمين وملاحظاتهم حول محتوى أداة الاستبيان,

منطلبات التحكيم	عدد المحكمين الموافقين	%	الملاحظات	الإجراءات المتخذة
مدى ملائمة المعلومات المهنية لمتغيرات الدراسة	07	100	حذف معلومة لجنس	حذف معلومة الجنس
مدى كفاية عدد الفقرات	07	100	كافية	/
مدى ملائمة محتوى الفقرات للأبعاد	06	85.71	ملائمة	/
مدى ملائمة محتوى الفقرات للسمات	06	85.71	ملائمة	
مدى وضوح محتوى الفقرات	05	71.42	إعادة صياغة الفقرات رقم: 6؛7؛ 22؛ 23؛ 24؛31؛32؛33	تعديل جزئي
مدى كفاية بدائل الإجابة	06	85.71	كافية	/

- **الخطوة الخامسة:** في ضوء الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بضبط استمارة الاستبيان في شكلها النهائي بعد حذف معلومة الجنس، وتعديل صياغة الفقرات 6 و7 و 22 و 23 و 24 و 31و 32 و33 ، ليصل بذلك عدد الفقرات الخاصة بقياس السمات إلى (21) فقرة في بعد التمثلات و(21) فقرة في بعد الممارسات، والتي وضع لقياس كل منها وزنين، الوزن (1) في حالة إجابة المفحوص على محتوى الفقرة بالبديل (نعم)، والوزن(0) في حالة إجابة المفحوص على محتوى الفقرة بالبديل (لا).

ب.2 . الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: بعد ضبط استمارة الاستبيان في صورتها النهائية، قام الباحث بتجريبها على أفراد العينة الاستطلاعية، بهدف دراسة الخصائص السيكومترية لهذه الأداة.

ب.2.1. خصائص الثبات:

✓ **الثبات عن طريق التجزئة النصفية:**

تمت دراسة هذه الخاصية بواسطة تقسيم الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية إلى نصفين، نصف أول ضم الدرجات التي حصل عليها هؤلاء الأفراد في الفقرات الفردية، ونصف ثاني ضم الدرجات التي حصلوا عليها في الفقرات الزوجية، ليتم بعد ذلك حساب قيمة العلاقة الارتباطية بين مجموع

درجات النصفين بتطبيق معادلة معامل الارتباط "**بيرسون**" ومعادلة **سبيرمان براون** التصحيحية التي جاءت نتائجها كما يلي :

جدول رقم (8): القيم الإحصائية لثبات أداة الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية.

عدد الأفراد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	معامل الارتباط سبيرمان براون	مستوى الدلالة
42	0.67	0.01	0.79	0.01

من خلال القيم العددية الواردة في الجدول رقم (8)، نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط **بيرسون** تساوي(0.67) وقيمة معامل الارتباط **سبيرمان براون** تساوي(0.79)، وكلاهما ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.01)، مما يسمح لنا باستخلاص أن هذه الأداة تتوفر فيها خاصية الثبات الكلي.

✓ **دراسة خاصية الثبات عن طريق إعادة التطبيق:**

بعد مرور خمسة عشرة يوما عن التطبيق الأول لأداة الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية، أعيد تطبيقها على نفس الأفراد، وعلى ضوء العلاقة بين مجموع درجات التطبيق الأول ومجموع درجات التطبيق الثاني، تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون الذي سمح لنا بالحصول على المقيمة (0.83) والتي تتمتع بدلالة إحصائية عند المستوى(α =0,01) مما يتركنا نستخلص أن أداة الاستبيان تتميز بخاصية الثبات .

ب.2.2. خصائص الصدق لأداة الدراسة:

✓ **دراسة خاصية الصدق الذاتي:**

اعتمدنا في حساب هذه الخاصية على قيمة الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات المحسوبة والتي تساوي (0.787).

جدول رقم (9): القيم الإحصائية للصدق الذاتي لأداة الاستبيان.

معامل الثبات	الصدق الذاتي	مستوى الدلالة
0.787	0.88	0.01

تقدر قيمة مؤشر الصدق الذاتي حسبما هو مبين في الجدول رقم (9) بـ(0.88)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى (α =0.01) ، مما يدل على توفر خاصية الصدق الذاتي في أداة هذه الدراسة.

✓ **دراسة خاصية الصدق التمييزي:**

قمنا أثناء دراستنا لهذه الخاصية بترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية بعد التطبيق الأول لأداة الاستبيان ترتيبا تنازليا، ليتم على ضوء ذلك حساب قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد الفئة العليا التي يمثلها 14 فردا (أي ما يعادل 33% من مجموع

أفراد العينة الاستطلاعية) وقيمة المتوسط الحسابي لدرجات الفئة السفلى التي يمثلها هي الأخرى (33%) من مجموع أفراد العينة الاستطلاعية باعتماد نظام الإعلام الآلي للرزم الإحصائية.

جدول رقم (10): القيم الإحصائية لصدق أداة الاستبيان بدلالة المقارنة الطرفية.

المؤشرات الاحصائية / المجموعات	ن	م.ح (Mean)	الانحراف المعياري (S.D)	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	13	35.30	01.26	10.34	24	0.01
الفئة الدنيا	13	21.38	01.70			

من خلال القيم المدرجة في الجدول رقم (10)، نلاحظ أن قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات الفئة العليا والمتوسط الحسابي لدرجات الفئة الدنيا تساوي(10.34)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند المستوى(α =0.01) ودرجة الحرية 24، مما يسمح لنا بالقول أن أداة الاستبيان تتمتع بخاصية القدرة على التمييز بين الفئات.

4. الدراسة الأساسية:

أ.عينة الدراسة الأساسية:

عرف موريس أنجرس عينة الدراسة الأساسية بأنها"مجموعة فرعية من عناصر مجتمع البحث" **(أنجرس، 2010، ص: 301)**، وانطلاقا من طبيعة الدراسة وتوخيا للموضوعية في النتائج عمدنا إلى توسيع العينة البسيطة التي اخترناها عن طريق السحب العشوائي، إلى حدود (29.58%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وهو ما يعادل(315) معلما، وتعتبر نسبة التمثيل هذه مقبولة إذا ما قورنت بالعتبة التي اقترحها أهل الاختصاص مثل موريس أنجرس الذي حدد نسبة تمثيل المجتمع الأصلي في أفراد عينة الدراسة بـ (20%) (أنجرس، 2004: 319).

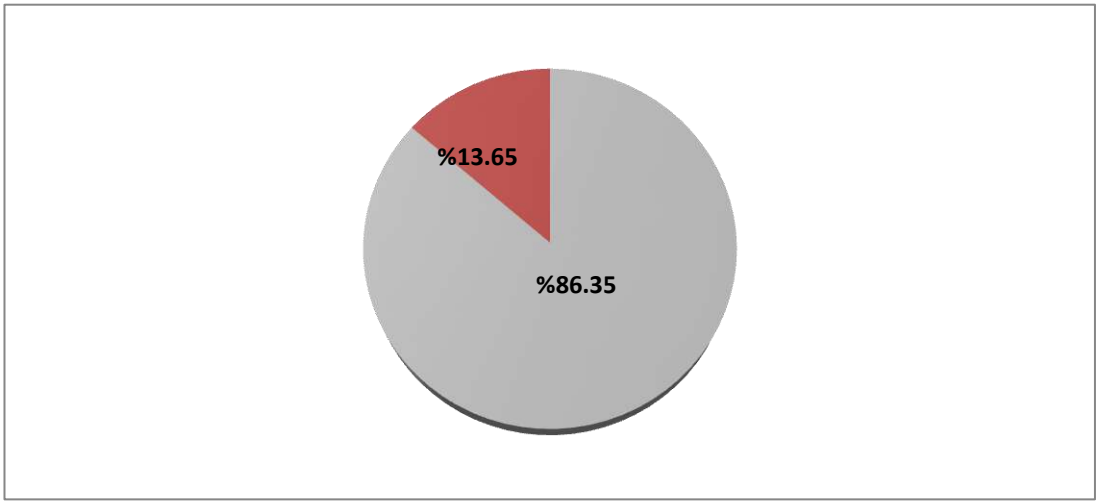
ويتوزع أفراد هذه العينة حسب متغيرات الدراسة كما يلي:

- **حسب متغير المستوى العلمي:**

جدول رقم(11): التوزيع العددي لأفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى العلمي ,

المستوى العلمي للمعلم	عدد الأفراد
جامعي	272
"ثانوي	43
المجموع	315

الشكل رقم (11): التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى العلمي.



النسبة المئوية للجامعيين في عينة البحث.

النسبة المئوية للثانويين في عينة البحث.

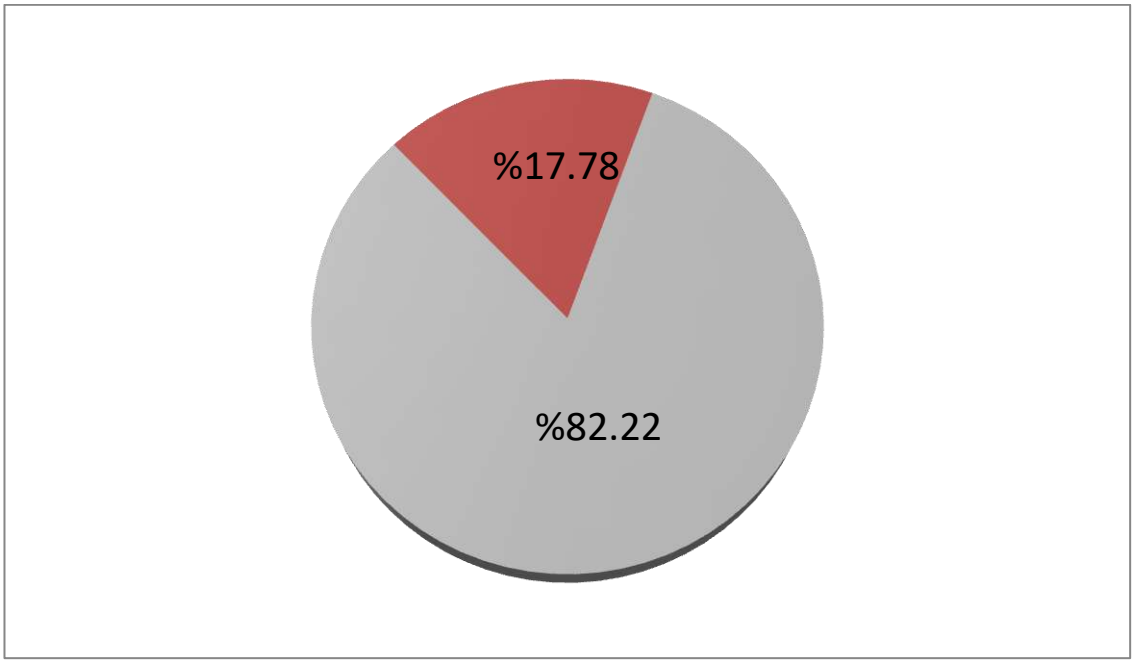
من بيانات الجدول والشكل (11)، نلاحظ أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين يملكون مستوى علمي جامعي يقدر بـ (272) فردا أي ما يعادل نسبة(86.35%) من مجموع أفراد العينة البالغ (315) فردا، أما عدد الأفراد الذين يملكون مستوى علمي ثانوي فيقدر بـ (43) فردا وهو ما يعادل نسبة (13.65%) من مجموع أفراد العينة.

- **حسب متغير التكوين التأهيلي:**

جدول رقم (12): التوزيع العددي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي.

التكوين التأهيلي للمعلم	العدد
الأفراد الذين تلقوا تكوينا تأهيليا	259
الأفراد الذين لم يتلقوا تكوينا تأهيليا	56
المجمـــــوع	315

شكل رقم (12): التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التكوين التأهيلي.



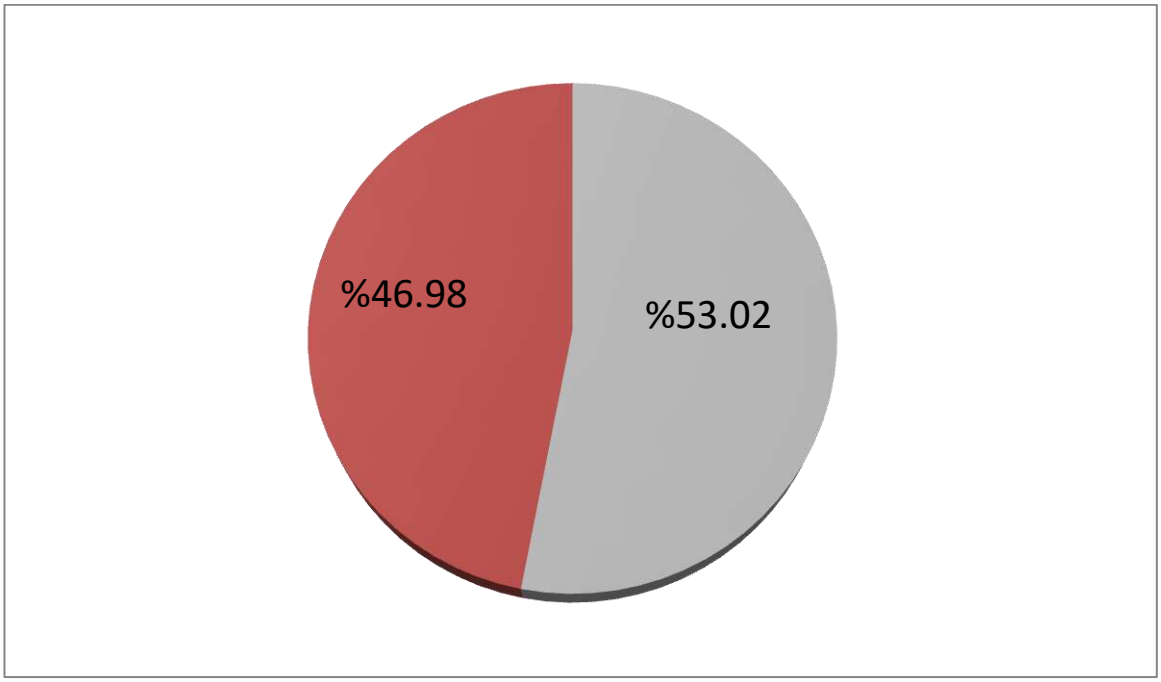
من بيانات الجدول والشكل (12)، نلاحظ أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين تلقوا تكوينا تأهيليا يقدر بـ(259) فردا وهو ما يعادل نسبة (82.22%) من المجموع الكلي لأفراد العينة، في حين بلغ عدد الأفراد الذين لم يتلقوا تكوينا تأهيليا (56) فردا أي ما نسبته(17.78%) من مجموع أفراد هذه العينة والبالغ (315) فردا.

- **حسب متغير مدة الأقدمية المهنية:**

جدول رقم (13):التوزيع العددي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية.

عدد سنوات العمل	العدد
أقل من 10 سنوات	167
أكثر من 10 سنوات	148
المجمـــوع	315

شكل رقم (13): التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية.



النسبة المئوية للمعلمين الذين تقل خبرتهم عن 10 سنوات.

النسبة المئوية للمعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات.

من بيانات الجدول والشكل رقم(13)، نلاحظ أن عدد الأفراد الذين تقل مدة أقدميتهم المهنية عن العشر سنوات يقدر بـ(167) فردا، وهو ما يعادل نسبة (53.02%) من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة، في حين بلغ عدد الأفراد الذين تزيد مدة أقدميتهم المهنية عن العشر سنوات بـ(148) معلما، وهو ما نسبته(46.98%) من مجموع أفراد عينة الدراسة البالغ (315) فردا.

من مقارنة المعلومات التي وفرتها لنا عملية دراسة خصائص عينة الدراسة الأساسية، بالمعلومات التيتم جمعها أثناء دراسة خصائص المجتمع الأصلي، يمكننا القول أن عينة الدراسة الأساسية تمثل مجتمع الدراسة تمثيلا حقيقيا من حيث الخصائص المحددة بمتغيرات هذه الدراسة.

ج. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تأكد الباحث من صلاحية أداة الاستبيان ومن قدرة أفراد عينة الدراسة الأساسية على تمثيل المجتمع الأصلي، انتقل إلى مرحلة تطبيق الدراسة الأساسية بغرض الحصول على البيانات الخاصة باختبار وفحص الفروض، مستثمرا في ذلك مهنته في مجال الإشراف التربوي التي سمحت له بالاتصال مباشرة بأفراد عينة الدراسة، مما سهل عليه القيام بشرح محتوى الاستبيان للمفحوصين واسترجاع كل الاستمارات التي تم توزيعها.

د. أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

لا تتوقف إجراءات الدراسة الميدانية عند محطة جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها، بل تتعداها إلى مرحلة معالجة هذه البيانات إحصائيا بالشكل الذي يسمح للباحث باختبار الفروض وتفسير نتائجها قبل الوصول بها إلى محطة التعميم. وبسبب تعدد فروض الدراسة وتناولها لجوانب الاستكشاف والارتباط والتحليل ، فقد وظفنا عدة أساليب إحصائية، مستخدمين نظام الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية(SPSS. 0.25V) في حساب قيمها، ، وشملت هذه الأساليب الإحصائية:

- ✓ **أسلوب المتوسط الحسابي:**

اعتمدنا على قيم هذا الأسلوب الإحصائي في تحديد درجة تحكم أفراد عينة الدراسة في تمثَل وممارسة التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة، قبل مقارنتها بمستويات إتقان الكفايات التدريسية الذي حددته دراسة عايش وزيتون(2000) ودراسة الأزرق(2000) ودراسة بعارة والصرايرة (2003) بثلاثة مستويات:

- مستوى الإتقان الذي يماثل نسبة تساوي أو تفوق(75%) من درجة المجموع الكلي.
- مستوى التحكم المتوسط الذي يماثل النسب التي تتراوح ما بين (50%) و(75%) من درجة المجموع الكلي.
- مستوى عدم التحكم(المستوى المتدني) الذي يماثل النسب التي تقل عن (50%) من درجة المجموع الكلي.

- ✓ **معامل الارتباط بيرسون:** تم توظيف قيم هذا الأسلوب الإحصائي لمعرفة الدلالة الإحصائية للعلاقة التي تربط ممارسات المعلمين في التقويم التربوي بتمثلاتهم لمفاهيمه البيداغوجية حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية للمعلم.
- ✓ **اختبار (ت) للفروق:**
- ✓ اعتمدنا على قيم هذا الأسلوب الإحصائي لمعرفة قيمة ودلالة الفروق الإحصائية التي توجد بين تمثلات أفراد عينة الدراسة وبين ممارساتهم في مختلف أنواع التقويم التربوي، حسب متغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية للمعلم.

خلاصـة الفصل الخامس :

تم التطرق خلال هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية والتنظيمية للجانب الميداني من هذه الدراسة، حيث حددنا منهج الدراسة وخصائص مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى الخطوات التي مرت بهما كل من الدراستين الاستطلاعية والأساسية، مثل تحديد خصائص عينة الدراسة، والمراحل التي مرت بها عملية بناء أداة الدراسة ، ومحطة ما قبل تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية التي تمت بها معالجة البيانات التي تم الحصول من العينة الأساسية.

الفصـــل الســـــــادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيـــــــــــــــــــــــــــــــد

1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولـــــــــــــى

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانيـــــــــــة

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثـــــــــــة

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعـــــــــــة

5.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامســـــــــة

6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادســـــــــة

7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعـــــــــة

8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنـــــــــة

9,عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعـــــــة

خلاصـــــــــة الفصـــــــــــــــــل

تمهيد :

بعد التحقق من صلاحية أداة الاستبيان من خلال الدراسة الاستطلاعية، وتطبيق هذه الأداة على أفراد العينة الأساسية، التي سمحت عملية تبويب البيانات المتحصل عليها ومعالجتها إحصائيا وتنظيمها من الحصول على النتائج اللازمة لاختبار وفحص فروض الدراسة، التي اعتمدنا في تفسيرها ومناقشتها على نتائج الدراسات السابقة المتاحة وبعض المتغيرات التي لاحظنا أن لها تأثيرا على نتائج الدراسة الخالية.

1.عرض ومناقشة نتائج لفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: " لا نتوقع أن يصل مستوى استيعاب معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لدلالة مفاهيم التقويم التربوي إلى المستوى المقبول.

الجدول رقم (14): متوسط درجات استيعاب أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي.

نوع التقويم	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الإستيعاب	مستوى الإلمام النظري
تقويم تشخيصي	07	07	4.01	1.27	5.25	%57.28	متوسط
تقويم تكويني	07	07	4.61	1.24	5.25	%65.85	متوسط
تقويم تحصيلي	07	07	5.83	0.96	5.25	%83.28	مقبول

يتضح من بيانات الجدول رقم(14)، أن قيم المتوسط الحسابي المحسوبة التي بلغت في التقويمين التشخيصي والتكويني (4.01) و(4.61) على الترتيب، قد ظهرت أقل من قيمة المتوسط الحسابي النظري التي تساوي(5.25)، في حين جاءت قيمة المتوسط الحسابي المحسوبة في التقويم التحصيلي والمقدرة بـ (5.83)،اكبر من قيمة المتوسط الحسابي النظري، أما درجات الاستيعاب والتي بلغت (57.28%) في التقويم التشخيصي و(65.85%) في التقويم التكويني و(83.28%) في التقويم التحصيلي، فتدل على أن أفراد عينة الدراسة يستوعبون مفاهيم التقويم التحصيلي بمستوى عال في الوقت الذي يستوعبون فيه مفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني بمستوى متوسط، الأمر الذي يجعلنا نرفض الفرضية الأولى للدراسة ونعوضها بالفرضية التي نصها : "يستوعب المعلمون دلالة مفاهيم التقويم التحصيلي بمستوى عال ويستوعبون دلالة مفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني بمستوى متوسط ".

يفسر الباحث استيعاب أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني بمستوى متوسط بـ:

- ✓ عدم اهتمام السندات التربوية التي يستخدمها المعلم أو يستعين بها، بشرح مفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني.
- ✓ إهمال برامج التكوين التأهيلي في جانبها النظري الذي تلقاه بعض المعلمين في فترة ما قبل الخدمة على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة لمفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني، نتيجة

لانطباع هذه البرامج بالثبات والجمود، في ظل غياب التنسيق بين المكلفين بتكوين المعلم ومخططي مناهج التعليم الابتدائي، مما جعل برامج التأهيل النظري للمعلم في مرحلة ما قبل الخدمة تعجز عن مواكبة التغيرات التي شهدها النظام التعليمي في مرحلة التعليم الابتدائي على مستوى بناء المناهج، وقد دفع هذا الوضع بـ "laffey " إلى الذهاب في نقده لبرامج تكوين المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة إلى حد اتهام مؤسسات تكوين المعلمين بالقيام بتكوين معلمين لمدرسة لم تعد موجودة (شوق، 2001: 277).

- ✓ عجز برامج التكوين النظري الذي يتلقاه المعلمون أثناء الخدمة (التكوين المستمر)، على مسايرة المستجدات التي جاءت بها محتوبات مناهج التعليم الابتدائي في مرحلة ما بعد الإصلاح، نتيجة لضعف مستوى كفاية هيئة التأطير، الأمر الذي جعلها تتمسك بأنماط التكوين التي كانت سائدة في فترة ما قبل الإصلاح، ولا تهتم بمفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني.
- ✓ كثافة الأعمال المسندة للمعلم، فقيامه بتدريس إحدى عشرة مادة ونشاط تعليمي، بمعدل عمل يومي يعادل ست ساعات يوميا داخل الصف الدراسي وما يسبقه من تحضير على مستوى البيت، جعل المعلم يصرف النظر عن عملية المطالعة والتكوين الذاتي.

أما استيعاب أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التحصيلي بمستوى عال، فيفسره الباحث بـ:

- ✓ اهتمام برامج التكوين النظري الذي تلقاه المعلمون في فترتي ما قبل الخدمة وما بعد الخدمة، بشرح مفاهيم على التقويم التحصيلي، متأثرة في ذلك بضغط الامتحانات الإشهادية والخلفية التربوية لمؤطري هذا التكوين، والتي غالبا ما تحصر عملية التقويم التربوي في التقويم التحصيلي، وما يؤكد هذا الطرح ما ذكره **لورسي** في قوله:" ما دامت المؤسسات التكوينية تقدم تكوينا تقليديا، فإنه من المنطقي أن المتخرج منها سيتأثر بالوضع القائم لأنه تتلمذ عليه وطبق فيه وقوِّم ضمنه وحسب معاييره"(لورسي، 1997: 123)
- ✓ الخبرات النظرية التي تراكمت عند بعض المعلمين من التكوين الذي تلقوه في فترة ما قبل الإصلاح التربوي، والذي كان يحصر مفاهيم التقويم في مفاهيم التقويم التحصيلي.

وبمناقشة نتائج هذه الفرضية في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي عرضناها، نجدها تتفق في جانب وجود التمثلات الخاصة بمفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني لدى أفراد عينة الدراسة، مع نتائج عدة دراسات، نذكر منها دراسة **الكيلاني صفا**(1994) التي بينت أن معلمي المدارس الابتدائية الواقعة بالمنطقة الوسطى من الأردن، يحملون "مفاهيم بديلة" حول أصل المادة المكونة للأجسام الحية، ودراسة **العطار محمد** (2002) التي كشفت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة العشوائية التي تم أخذها من مجتمع معلمي مقاطعة الفيوم بمصر لديهم تمثلات بديلة حول دلالة المفاهيم المتعلقة بعلوم الأرض والفضاء التي يدرسونها.

وتتعارض نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة **البستان أحمد**(1999) التي أكدت على توفر الإلمام الكاف بمفاهيم التقويم التربوي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالكويت.

2.عرض ومناقشة نتائج لفرضية الثانية:

نص لفرضية الثانية: " لا نتوقع بلوغ كفايات ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي مستوى الإتقان".

الجدول رقم (15): المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في ممارسة التقويم التربوي.

نوع التقويم	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الإتقان النظري	درجة الإتقان	مستوى إتقان ممارسة التقويم
تقويم تشخيصي	07	07	3.69	1.34	5.25	%52.71	متوسط
تقويم تكويني	07	07	4.08	1.27	5.25	%58.28	متوسط
تقويم تحصيلي	07	07	5.46	1.19	5.25	%78	عالي

يتبيَن لنا من مقارنة قيم المتوسطات الحسابية المحسوبة لدرجات ممارسة أفراد عينة الدراسة الواردة في الجدول رقم (15) بقيم المتوسطات النظرية، أن قيم المتوسط الحسابي المحسوبة لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة التي بلغت في التقويم التشخيصي (3.69) و(4.08) في التقويم التكويني، قد ظهرت اقل من قيمة المتوسط النظري التي تعادل القيمة (5.25)، أما قيمة المتوسط الحسابي المحسوبة لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التحصيلي والتي تساوي (5.46)، فظهرت أكبر من قيمة المتوسط النظري، مما يدل على تحكم أفراد عينة الدراسة في ممارسة التقويم التحصيلي بمستوى عال وممارستهم للتقويمين التشخيصي والتكويني بمستوى متوسط، وعلى هذا الأساس، نرفض الفرضية الثانية للدراسة ونعوضها بالفرضية التي نصها: "يمارس أفراد عينة الدراسة التقويم التحصيلي بمستوى عال ويمارسون التقويمين التشخيصي التكويني بمستوى متوسط ".

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية الخاصة بممارسة أفراد عينة الدراسة للتقويمين التشخيصي والتكويني بمستوى متوسط بـ:

- ✓ القصور الذي يشوب عمليات تكوين المعلم في مجال التقويم التكويني، الذي أكدته نتائج دراسة لبنى بن سي مسعود(2008).
- ✓ الصعوبات التنظيمية التي يواجهها المعلم مثل ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية في التعليم الابتدائي والذي لا يتجاوز (45 دقيقة) في مواد التعلم الأساسية و(30 دقيقة) في بقية المواد، وارتفاع عدد المتعلمين على مستوى الصف الدراسي الواحد إلى أكثر من (30) تلميذا، مما جعل المعلم يعجز عن تنفيذ الإجراءات المتشعبة التي تتطلبها عملية ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني.
- ✓ تشعب الإجراءات التي تتطلبها عملية ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني مثل تحليل أخطاء المتعلمين

وتفسيرها ووضع خطة لعلاجها مع كل متعلم، وما يترتب على ذلك من جهد من طرف المعلم.

- ✓ تداخل ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني مع العملية التعليمية– التعلمية، الأمر الذي جعل المعلم ينساق وراء ممارسة التعليم والتعلم على حساب ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني.

أما نتيجة هذه الفرضية التي تنص على إتقان أفراد عينة الدراسة لممارسة التقويم التحصيلي فيرجعها الباحث إلى:

- ✓ المرونة التي تتصف بها إجراءات ممارسة التقويم التحصيلي، مثل عملية تصحيح ومراقبة أعمال المتعلمين خارج أوقات التدريس، بالإضافة إلى معالجة النتائج التي تجري بطريقة جماعية، من خلال تدوين الإجابات الصحيحة على السبورة وترك المتعلمين يصححون أخطاءهم بمقارنة إجاباتهم بما هو مدون أمامهم.
- ✓ الضغط الذي تفرضه الاختبارات الإشهادية على الفاعلين والمؤثرين في حقل التعليم بمن فيهم المعلم، والذي علق عليه **الخياري عبد الله** بالقول:" تقتصر ثقافة التقويم التربوي في الوطن العربي على الوظيفة التحصيلية، بفعل ضغط الامتحانات الإشهادية، أما باقي الوظائف الموجهة للفعل التصحيحي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية، فتبقى مشروعا غير مكتمل ولم يبلغ الأهداف المتوخاة منه.

(الخياري، 2008 ، ص: 13)

- ✓ ارتباط وقت ممارسة التقويم التحصيلي بنهاية تدريس الوحدات والمحاور الدراسية مما جعل عدد محطات ممارسته ينخفض مقارنة بعدد المحطات التي يفترض أن يمارس فيها التقويمين التشخيصي والتكويني، والذي تتكرر عدة مرات في كل حصة تعليمية – تعلمية.
- ✓ التنظيمات التربوية التي يستعين به المعلم في توجيه أعماله، كجدول الخدمات الأسبوعي والتوزيع السنوي، التي تخصص حيزا لممارسة التقويم التحصيلي، الأمر الذي أثر على اتجاهات المعلمين، فأصبحوا ينظرون إلى ممارسة التقويم التحصيلي من زاوية الإجراء الإلزامي، على عكس ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني التي لا تبرز في هذه التنظيمات نتيجة لتداخلها مع للعملية التعليمية – التعلمية.

وبمقارنة نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة ، نجدها تتماشى مع نتائج دراسة **Stiggins**(2001)التي حصرت ممارسات المعلمين في التقويم التربوي على الاختبارات التحصيلية، كما تتفق نتائج هذه الفرضية في الجانب المتعلق بعدم إتقان أفراد عينة الدراسة لممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني مع ما خلصت إليه دراسة **بيومي مصطفى** (2003) التي أكدت على وقوع أفراد العينة الطبقية التي تمثل مجتمع معلمي محافظة القليوبية بمصر، في أخطاء أثناء كتابتهم للمعادلات الكيميائية، كما تتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة **أبو هولا**(2005) التي كشفت أن غالبية الخطط الدراسية التي يحضَرها المعلمون، ركزت على التقويم التحصيلي وأقل من 50% منها ركزت على التقويم التكويني والقليل منها

بدأت بالتقويم التشخيصي، وتتماشى نتائج هذه الفرضية أيضا فيما يخص عدم تحكم أفراد عينة الدراسة في ممارسة التقويم التكويني مع نتائج دراسة **بن سي مسعود لبنى** (2008) التي أكدت على عدم تحكم معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التكويني نتيجة لعدم تلقيهم للتكوين الكاف.

وفيما يخص الدراسات التي تتعارض نتائجها مع نتائج الفرضية الحالية، نجدها لا تتفق مع نتائج دراسة **Cizek&Fitzgerald&Rachor (1996)** التي بينت أن 75% من أفراد عينة دراستها يطبقون إلى جانب الاختبارات الصفية أساليب متنوعة من التقويم التربوي.

3.عرض ومناقشة نتائج لفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: " نتوقع وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ممارسات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في التقويم التربوي وتمثلاتهم لمفاهيمه البيداغوجية.

الجدول رقم (16): القيم الإحصائية للعلاقة الإرتباطيه بين درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي ودرجات تمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية.

المؤشرات الإحصائية		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل بيرسون (ر)	مستوى الدلالة (Sig)
نوع التقويم	الأبعـــاد					
التقويم التشخيصي	ممارسات	315	3.69	1.34	0.61	0.038
	تمثـلات		4.01	1.27		
التقويم التكوين	ممارسات	315	4.08	1.27	0.33	0.046
	تمـثلات		4.61	1.24		
التقويم التحصيلي	ممارسات	315	5.46	1.19	0.47	0.041
	تمثـلات		5.83	0.96		

توضح بيانات الجدول رقم (16)، أن قيم المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في مختلف أنواع التقويم التربوي، قد ظهرت أقل من قيم المتوسطات الحسابية لدرجات تمثلاتهم لمفاهيم التقويم التربوي، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي لدرجات الممارسة: (3.69) في التقويم التشخيصي، و(4.08) في التقويم التكويني و(5,46) في التقويم التحصيلي، أما قيم المتوسط الحسابي لدرجات التمثلات فبلغت (4.01) و(4.61) و(5,83) في التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي على الترتيب، فيما بلغت قيم معامل الارتباط بيرسون، القيمة (0.61) في التقويم التشخيصي والقيمة (0.33)في التقويم التكويني والقيمة (0.47) في التقويم التحصيلي ، وهي قيم دالة إحصائيا عند المستوى (α =0.05)، الأمر الذي يدفعنا إلى قبول الفرضية الثالثة التي ينص محتواها على اعتماد أفراد عينة الدراسة على تمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية أثناء ممارستهم لعملية التقويم التربوي، والتي بلغت مستوى الإتقان في التقويم التحصيلي، ولم تخرج عن حدود مجال المستوى المتوسط

في التقويمين التشخيصي والتكويني كما بينت ذلك نتائج الفرضيتين الأولى والثانية، نتيجة لوجود بعض الأخطاء المفاهيمية (تمثلات) لدى أفراد عينة الدراسة حول دلالة مفاهيم هذين النوعين من التقويم التربوي، يفسرها الباحث بـ :

- ✓ عدم اتساق آراء القائمين على تطوير برامج التقويم التربوي مع أسس المقاربة البنائية المعتمدة في التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي في وقتنا الحالي، والتي تنطلق في مسعى تحقيقها لأهداف التعلم من ممارسة التقويم التشخيصي لتحديد خبرات المتعلم التي ينطلق منها في عملية بناء خبرات تعلمية جديدة عن طريق النشاط الذي يبذله المتعلم ويتم الاستدلال على سيرورته ونتائجه بممارسة التقويم التكويني.
- ✓ اهتمام برامج تكوين المعلم وتأهيله بمجالات التحكم العلمي في المواد وكيفية توصيلها للمتعلمين عن طريق الإلمام بمبادئ ونظريات التعلم والجانب العلائقي، وإهمالها لجانب تكوين المعلم في مجال التقويم التربوي مثلما أشار إلى ذلك ميلود زيان(زيان، 1998 : 196)، وأيده محمد أرزقي أبركان بقوله:"نعلم المعلم كيف يُعلِمُ، ولكن لا نعلمه كيف يُقَوِمُ"(حاجي، 2005:57)، وتحت ضغط الاختبارات الإشهادية، يهتم المعلم بممارسة التقويم التحصيلي ويترك التقويمين التشخيصي والتكويني.
- ✓ غياب الشروط المناسبة عن نجاح مختلف عمليات التكوين التي يتلقاها المعلم، وخاصة نقص كفايات المؤطرين، التي جعلتهم يعتمدون على الطرق النمطية في تكوين المعلمين والتي يمثل حصر التكوين في مجال التقويم التربوي في جانب التقويم التحصيلي أحد انعكاساتها.

وبمناقشة نتائج هذه الفرضية في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي عرضناها في الفصل الرابع، يتضح أنها جاءت تتفق مع نتائج دراسة **Brouwer&Berg** (1991) التي بينت أن نصف المعلمين الذين مستهم هذه الدراسة يحملون تمثلات نتج عنها استخدامهم لاستراتيجيات تدريس غير فعالة، كما تتماشى مع ما توصلت له دراسة **Wieseman** (1999) التي بينت أن الممارسة الصفية للمعلم تبنى على الفهم النظري الموجود لديه حول التعليم والتعلم، وتتفق أيضا مع نتيجة دراسة Koutselini & Persianis (2000) التي كشفت أن تطور الفهم النظري الصحيح للتدريس من طرف المعلم أثناء التكوين في فترة ما قبل الخدمة، لم ينفذ ميدانيا بعد التحاقه بالمهنة وممارسته للتعليم، بسبب استمرار وجود بعض الأخطاء المفاهيمية لديه حول دلالة التعليم والتعلم.

وعن الدراسات التي تتعارض نتائجها مع نتيجة الدراسة الحالية، نذكر نتائج دراسة **Finley** (1990) التي أكدت على أن الإدراك الايجابي للمعلم لدوره في عملية التقويم التربوي يؤثر إيجابا على ممارساته الصفية في هذا الميدان، ونتائج دراسة **Brimijoin** (2002) التي كشفت أن الفهم النظري لأساليب التعليم من طرف المعلم قبل التحاقه بالخدمة قد ترجم إلى ممارسات فعلية في الصف الدراسي بعد التحاقه بالخدمة، وكذلك نتائج دراسة

Sweeny (2003) التي بينت أن المعلم الذي استهدفته هذه الدراسة كان في بداية مشواره المهني يعتمد على تمثلاته الشخصية أثناء ممارساته الصفية، ولكن بعد تزويده بالكتب والبحوث التربوية، قام بتعدَيل هذه التمثلات إلى نظريات تعليمية صحيحة، نتج عنها حدوث تطور مهني لديه.

4.عرض ومناقشة نتائج لفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيا بين تمثلات المعلمين لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم.

الجدول رقم (17): الفروق بين درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم.

المؤشرات الإحصائية		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تمثلات مفاهيم	المستوى العلمي للمعلم						
التقويم التشخيصي	جامعي	272	3.85	1.31	0.085	313	0.932 (غ. د)
	ثانوي	43	4.17	0.83			
التقويم التكويني	جامعي	272	4.01	0.96	1.80	313	0.076 (غ. د)
	ثانوي	43	5.22	0.79			
التقويم التحصيلي	جامعي	272	5.26	0.62	1.53	313	0.061 (غ. د)
	ثانوي	43	6.40	0.32			

تشير بيانات الجدول رقم (17)، أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات تمثلات المعلمين أصحاب المستوى العلمي الجامعي قد ظهرت أقل من قيم المتوسط الحسابي لدرجات تمثلات المعلمين أصحاب المستوى العلمي الثانوي في كل أنواع التقويم التربوي، حيث بلغت في التقويم التشخيصي: (3.85) عند أفراد المجموعة الأولى و(4.17) عند أفراد المجموعة الثانية، وفي التقويم التكويني: (4.01) عند الأفراد أصحاب المستوى العلمي الجامعي و(5.22) عند الأفراد أصحاب المستوى الثانوي، وفي التقويم التحصيلي:(5,26) عند أفراد المجموعة الأولى و(6.40) عند أفراد المجموعة الثانية. أما قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (313)، التي تقدر بـ(0.085) في التقويم التشخيصي و(1.80) في التقويم التكويني و(1.53) في التقويم التحصيلي، فهي غير دالة إحصائيا عند المستوى(α =0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي باختلاف المستوى العلمي للمعلم، وهذا ما يتناقض ونص الفرضية الرابعة التي نعوضها بالفرضية التالية:" لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم". التي تعود إلى:

- ✓ عدم ارتباط برامج تكوين المعلم في مختلف المستويات(المستوى الثانوي والجامعي)، بمحتويات مناهج التعليم الابتدائي في مجال التقويم التربوي، فهذه البرامج تركز على التكوين المعرفي والأكاديمي ، فيما تركز محتويات المناهج على مجالات العمل الديداكتيكي بما في ذلك دلالة مفاهيم التقويم التربوي.
- ✓ غياب التخطيط عن عمليات التكوين المستمر الذي يتلقاه المعلمون بعد التحاقهم بالخدمة، نتيجة لاعتماد برامج هذا التكوين على أسلوب التكوين الموحد الذي لا يأخذ الفروق الموجودة بين المستويات العلمية للمعلمين بعين الاعتبار، مما أثر على مردودها في الرفع من مستوى كفايات المعلمين في فهم مضامين المناهج التعليمية بما في ذلك دلالة مفاهيم التقويم التربوي.
- ✓ اهتمام برامج التكوين المستمر بمجالات أخرى كطرائق التدريس والوسائل التعليمية على عكس مجال التقويم التربوي وخاصة التقويمين التشخيصي والتكويني التي لا زالت لم تحظى بالاهتمام اللازم من طرف هذه البرامج.

وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة ، نجد أن نتائج هذه الفرضية تتماشى وإلى حد كبير مع نتائج دراسة **العطار وفودة** (1999) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تمثلات الطلبة المعلمين تخصص كيمياء ونظرائهم من تخصص الكهرباء، كما تتفق مع نتائج دراسة عبد الرحمان التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تمثلات (37) طالبة معلمة تخصص فيزياء وتمثلات (34) طالبة معلمة تخصص كيمياء.

5.عرض ومناقشة نتائج لفرضية الخامســـة:

نص الفرضية الخامســة: توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات المعلمين لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم.

الجدول رقم (18): الفروق بين درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم.

المؤشرات الإحصائية		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تمثلات أفراد العينة	التكوين التأهيلي						
التقويم التشخيصي	تلقوا تكوينا	259	4.08	1.31	0.57	313	0.167 (غ. د)
	لم يتلقوا تكوينا	56	3.94	0.83			
التقويم التكويني	تلقوا تكوينا	259	4.71	0.96	1.28	313	0.096 (غ. د)
	لم يتلقوا تكوينا	56	4.52	0.79			
التقويم التحصيلي	تلقوا تكوينا	259	5.92	0.62	0.15	313	0.377 (غ. د)
	لم يتلقوا تكوينا	56	5.74	0.32			

تبين لنا المعطيات العددية الواردة في الجدول رقم(18) أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي، قد ظهرت عند أفراد المجموعة الذين تلقوا تكوينا تأهيليا بقيم أكبر، مقارنة بأفراد المجموعة الذين لم يتلقوا تكوينا تأهيليا، حيث بلغت عند أفراد المجموعة لأولى: (4.08) في التقويم التشخيصي و(4.71) في التقويم التكويني و(5.92) في التقويم التحصيلي، في حين بلغت قيمها عند أفراد المجموعة الثانية (3.94) في التقويم التشخيصي و(4.52) في التقويم التكويني و(5.74) في التقويم التحصيلي، أما قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (313) والتي تقدر بـ .(0.57) في التقويم التشخيصي وبـ (1.28) في التقويم التكويني وبـ (0.15) في التقويم التحصيلي، فظهرت غير دالة إحصائية عند المستوى (α =0.05)، مما يدل عل عدم تحقق الفرضية الخامسة، التي نستبدلها بالفرضية التي نصها:" لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات المعلمين لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم". والتي يفسرها الباحث بعدم وضوح أهداف التكوين التأهيلي نتيجة لغياب المرجعيات المحددة لمخرجاته، الأمر الذي جعل محتويات هذا النوع من التكوين تهتم بالبعد الفلسفي والتاريخي للتعليم والتعلم على حساب البعد الواقعي والبراغماتي الذي يحتاجه المعلم لمواكبة التغييرات الدائمة والمستمرة التي أصبحت تتميز بها مهنة التعليم في وقتنا الحاضر، وهذا نتيجة لغياب التنسيق بين المكلفين بتأهيل المعلم والقائمين على تخطيط مناهج التعليم الابتدائي وبناءها، ففي الوقت الذي تشهد محتويات المناهج التعليمية تغييرات عديدة ودورية مع بداية هذا القرن، بقيت برامج تأهيل المعلم ثابتة على محتويات تعود إلى العقد ما قبل الأخير من القرن الماضي.

وفيما يخص العلاقة بين نتائج هذه الفرضية ونتائج الدراسات السابقة التي تطرقنا لها في الفصل الرابع من هذه الدراسة، نجدها تتماشى في جانب عدم وجود فروق بين تمثلات المعلمين مع النتائج التي توصلت لها دراسة **الكيلاني صفا** (1994) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تمثلات أفراد عينة عشوائية ضمت(100) معلما حول المفاهيم المتعلقة بأصل المادة المكونة للأجسام الحية، وكذلك نتائج دراسة **Others & Vaz** (1997) التي أكدت على انتشار تمثلات حول المفاهيم الخاصة بتغذية النبات الأخضر لدى أفراد عينة عشوائية مكونة من(67) طالبا معلما، كما تتفق نتائج هذه الفرضية أيضا مع نتائج دراسة **Tahsin** (1999) التي بينت من خلال عدم ظهور فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد عينة مكونة من (113) طالبا معلما، أن الطلاب المعلمون يحملون تمثلات حول دلالة ثلاث قضايا بيئية وهي الدفيئات واستنزاف طبقة الأوزون والمطر الحامضي .

أما عن الدراسات التي تتعارض نتائجها مع نتائج الفرضية الحالية، فنذكر نتائج دراسة **BARLOW** (1992) التي أكدت على أن تدريب المعلمين على أساليب التقويم يؤثر إيجابا على وعيهم بأهمية عملية التقويم التربوي وبأساليب التقويم التربوي التي يستخدمونها، وكذلك نتائج دراسة **Senden & Roberts** (1998) التي بينت أن التدريب الأولي للمعلم يسمح له بتطوير تمثلاته التعليمية إلى نظريات تعليمية صحيحة، بالإضافة إلى نتائج دراسة **Wieseman** (1999) التي بينت أن المعلمين يرون أن معايير الإصلاح تنسجم بشكل عام مع تمثلاتهم حول دلالة تعليم وتعلم العلوم.

.عرض ومناقشة نتائج لفرضية السادســـة:

نص الفرضية السادســـة: "توجد فروقا دالة إحصائيا بين تمثلات المعلمين لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير مدة الأقدمية المهنية للمعلم".

الجدول رقم (19): الفروق بين درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير الخبرة المهنية للمعلم.

المؤشرات الإحصائية		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تمثلات مفاهيم	الأقدمية المهنية للمعلم						
التقويم التشخيصي	أقل من عشر سنوات	167	3.95	1.61	1.37	313	0.087 (غ. د)
	أكثر من عشر سنوات	148	4.31	1.03			
التقويم التكويني	أقل من عشر سنوات	167	4.71	0.96	1.15	313	0.098 (غ. د)
	أكثر من عشر سنوات	148	5.20	0.79			
التقويم التحصيلي	أقل من عشر سنوات	167	5.65	0.62	0.89	313	0.152 (غ. د)
	أكثر من عشر سنوات	148	6.27	0.31			

من خلال البيانات الكمية المرصودة في الجدول رقم (19)، نلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات تمثلات الأفراد الذين تقل مدة أقدميتهم المهنية عن العشر سنوات، قد ظهرت أقل من نظيراتها المسجلة عند الأفراد الذين تزيد مدة أقدميتهم المهنية عن العشر سنوات في كل أنواع التقويم التربوي، حيث بلغت هذه القيم في التقويم التشخيصي: (3.95) عند أفراد المجموعة الأولى و(4.31) عند أفراد المجموعة الثانية، وفي التقويم التكويني: (4.71) عند أفراد المجموعة الأولى و(5.20) عند أفراد المجموعة الثانية، وفي التقويم التحصيلي: (5.65) عند الأفراد الذين تقل مدة أقدميتهم المهنية و(6.27) عند الأفراد الذين تزيد مدة أقدميتهم المهنية عن عشر سنوات، وفيما يخص قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (313)، فقد بلغت (1.37) في التقويم التشخيصي و(1.15) في التقويم التكويني و(0.89) في التقويم التحصيلي وظهرت غير دالة إحصائيا عند المستوى (α =0.05)، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية السادسة للدراسة، وتعويضها بالفرضية التي نصها: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تمثلات المعلمين لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير مدة الأقدمية المهنية بين المعلمين".

يُفسرها الباحث هذه النتائج بـ:

- ✓ عدم وضوح الإطار المفاهيمي الذي تستند عليه عملية التكوين المستمر في جانبها النظري نتيجة لغياب التخطيط عنها، مما جعلها لا تراعي أقدمية المعلمين واحتياجاتهم التكوينية، التي ينتج عن العمل بها، مساعدة المعلم على فهم محتويات المناهج، وفي هذا الصدد وصفت العديد من الدراسات مثل دراسة "**الفرا**" ودراسة "**الخطيب**" ودراسة "**راشد**"، عمليات التكوين بالشكلية في مظهرها والخاوية في جوهرها، مما جعلها لا تؤثر على نمو الكفاءات المهنية للمعلم(راشد، 1998: 63)، كما يساهم إجراء التكوين في ظروف غير مناسبة من حيث الزمان والمكان، وعدم تقويمه في التقليص من درجة استفادة المعلمين منه، فأصبح نجاح العمليات التكوينية يقيم بعدد الحاضرين مثلما ذكر **حبيب تلوين:**"إن تكوين المعلم أصبح لا يعني في أفضل الحالات سوى تجمعات للمعلمين" (نويوة، 2009: 23).
- ✓ التغييرات العميقة التي مست محتويات المناهج التعليمية للتعليم الابتدائي سنوات 2003 و 2009 و2016، مما جعل المعلمين أصحاب الأقدمية المهنية الطويلة يتساوون مع نظرائهم أصحاب الأقدمية المهنية القصيرة في جانب فهم دلالة المفاهيم البيداغوجية بما فيها مفاهيم التقويم التربوي .

وفيما يخص العلاقة بين نتائج هذه الفرضية ونتائج الدراسات السابقة، نجد أن نتيجة هذه الفرضية تواكب نتائج دراسة مصطفى بيومي (2003) التي أكدت على عدم تأثر تمثلات المعلمين في مجال كتابة المعادلات الكيميائية بمتغير الخبرة المهنية، وعن الدراسات التي جاءت نتائجها مختلفة عن نتائج هذه الفرضية، نذكر دراسة **BARLOW** (1992) التي أكدت على أن أغلب المعلمين غير راضين عن أساليب التقويم التي يستخدمونها وأن عملية تدريبهم على أساليب التقويم التربوي تؤثر إيجابا على وعيهم بأهميته، وأيضا دراسة **Chan** (2001) والتي عبر المعلمون من خلال نتائجها عن عدم ملاءمة المفاهيم التقليدية لممارسة التعليم وأن الفهم الصحيح لهذه المفاهيم يبنى من خلال خبرة المعلم.

7.عرض ومناقشة نتائج لفرضية السابعـة:

نص الفرضية السابعـة:" توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم " .

الجدول رقم (20) : الفروق بين درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم.

المؤشرات الإحصائية		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجـة الحرية	مستوى الدلالة
ممارسات	المستوى العلمي للمعلم						
التقويم التشخيصي	جامعـــي	272	3.84	1.34	0.278	313	0.286 (غ. د)
	ثانـــوي	43	4.08	1.19			
التقويم التكويني	جامعـــي	272	4.23	1.09	1.13	313	0.106 (غ. د)
	ثانـــوي	43	4.78	0.97			
التقويم التحصيلي	جامعـــي	272	5.13	0.86	2.27	313	0.062 (غ. د)
	ثانـــوي	43	5.67	0.83			

تشير البيانات العددية الواردة في الجدول رقم(20)، أن قيم المتوسط الحسابي المحسوبة لمتوسط درجات ممارسات الأفراد أصحاب المستوى الجامعي والمقدرة بـ (3.84) في التقويم التشخيصي وبـ (4.23) في التقويم التكويني وبـ (5.13) في التقويم التحصيلي، قد ظهرت أصغر من نظيرتها المسجلة عند الأفراد أصحاب المستوى العلمي الثانوي، والتي أخذت القيمة(4.08) في التقويم التشخيصي و(4.78) في التقويم التكويني و(5.67) في التقويم التحصيلي، أما قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (313)، والتي تساوي (0.278) في التقويم التشخيصي و(1.13) في التقويم التكويني و(2.27) في التقويم التحصيلي، فظهرت غير دالة إحصائيا عند (المستوىα =0.05)، مما يدل على عدم تحقق الفرضية السابعة للدراسة التي نستبدلها بالفرضية التي يكون نصها كما يلي:" لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي باختلاف المستوى العلمي للمعلم"، يفسرها الباحث بـ:

- ✓ عدم وجود علاقة بين التكوين العلمي الذي يتلقاه المعلمون وممارسة التقويم التربوي، لأن التكوين العلمي يهتم بتكوين المعلم في مجال تخصصه ومستواه العلمي ولا يهتم بتكوينه في مجال ممارسة التقويم التربوي الذي يحتاج إلى تكوين بيداغوجي خاص.
- ✓ الشروط المعمول بها في عملية توظيف معلمي مرحلة التعليم الابتدائي التي كانت في السابق تسمح لأصحاب المستوى العلمي الثانوي في كل الشعب، وتسمح حاليا لأصحاب كل المستويات الجامعية دون مراعاة للتخصص.

- ✓ المعايير المعتمدة في مسابقات توظيف معلمي مرحلة التعليم الابتدائي والتي تركز على قياس المستوى المعرفي للمترشح في بعض المواد مثل اللغة العربية والرياضيات واللغة الأجنبية ولا تهتم بقياس مهاراته في المجال الديداكتيكي بما في ذلك ممارسة التقويم التربوي.
- ✓ إهمال برامج التكوين المستمر الذي يستفيد منه المعلمون بعد التحاقهم بمهنة التعليم للفروق الموجودة بين المعلمين في المستوى والتخصص العلمي.

وبمناقشة نتيجة هذه الفرضية في ضوء نتائج الدراسات السابقة، نجدها تتفق مع نتائج دراسة **سليمان محمد جبر**(1987) التي خلصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا حسب متغير المؤهل العلمي بين طرق التقويم التربوي التي يستعملها المعلمون في السعودية أثناء تقويمهم للتحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الجغرافيا، كما تتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت له دراسة **عقل أنور**(2001)، حول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نمط الأسئلة التي يطبقها المعلمون أثناء تقويمهم لتلاميذ الصف الثالث إعدادي، وتتفق نتيجة هذه الفرضية أيضا مع نتائج دراسة **خزعلي ومومني**(2010)التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الكفايات التدريسية للمعلمين تعزى للمؤهل العلمي(خزعلي ومومني، 2010: 578).

وعن الدراسات التي لا تتفق نتائجها مع نتائج هذه الفرضية، نذكر دراسة **عوجان** (1993) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين كفايات المعلمين التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي (خزعلي ومومني، 2010 :564)، وكذلك نتائج دراسة **الجلاد ماجد زكي** (2007) التي ربطت الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي ظهرت بين المعلمين والمعلمات فيما يخص درجة استخدامهم لأدوات التقويم التربوي بعدة متغيرات من بينها المؤهل العلمي والخبرة المهنية، ولا تتماشى نتيجة هذه الفرضية أيضا مع نتيجة دراسة **زينب يوسف** (1995) التي بينت أن الخلفية العلمية للمعلم تؤثر على كفايته في مجال تحديد خطأ التلميذ وتصحيحه.

8.عرض ومناقشة نتائج لفرضية الثامنة:

نص الفرضية الثامنة:" توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي المعلم".

الجدول رقم (21): الفروق بين درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم.

المؤشرات الإحصائية		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ممارسات	التكوين التأهيلي						
التقويم التشخيصي	تلقوا تكوينا	259	3.68	1.26	0.95	313	0.134 (غ. د)
	لم يتلقوا تكوينا	56	3.17	1.29			
التقويم التكويني	تلقوا تكوينا	259	3.94	1.23	0.18	313	0.289 (غ. د)
	لم يتلقوا تكوينا	56	3.28	1.31			
التقويم التحصيلي	تلقوا تكوينا	259	4.73	0.86	01.02	313	0.104 (غ. د)
	لم يتلقوا تكوينا	56	3.97	1.07			

نلاحظ من بيانات الجدول رقم (21)، أن قيم المتوسط الحسابي لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة الذين تلقوا تكوينا تأهيليا، تساوي(3.68) في التقويم التشخيصي و(3.94) في التقويم التكويني و(4.73) في التقويم التحصيلي، وهي أكبر من قيم المتوسط الحسابي المحسوبة لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة الذين لم يتلقوا تكوينا تأهيليا، والتي بلغت(3.17) في التقويم التشخيصي و(3.28) في التقويم التكويني و(3.97) في التقويم التحصيلي، أما قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (313)، فبلغت (0.95) في التقويم التشخيصي و(0.18) في التقويم التكويني و(1.02) في التقويم التحصيلي، وظهرت غير دالة إحصائيا عند المستوى(α =0.05)، ما يعني أن الفرضية الثامنة للدراسة لم تتحقق، ونعوَضها بالفرضية التالية:" لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي المعلم". يفسرها الباحث بـ:

- ✓ تدني مستوى التكوين التأهيلي للمعلمين، الذي أكدت بشأنه الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية في أكتوبر من سنة 2003 تحت عنوان "مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية" أن سلك الأساتذة والمعلمين الذي يضم أكثر من335700 معلما يتميز بضعف مستوى التأهيل، ونسبة 80 % من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات إعادة التكوين وتحسين المستوى" (نويوة، 2009 : 88). لأن:
- ✓ مضامين برامج التكوين التأهيلي التي تهتم بالجوانب الفلسفية والنظرية وتهمل الجوانب الإجرائية التي ترتبط

بالممارسات الصفية للمعلم بما في ذلك ممارسة التقويم التربوي مثلما أكدت على ذلك نتائج دراسة دندش وعبد الحفيظ (دندش وعبد الحفيظ، 2003: 254)، ويتجلى إهمال برامج التكوين التأهيلي للجوانب الإجرائية في الحجم الساعي المخصص للجانب التطبيقي في فترة التكوين التأهيلي وإجراءات تقويمه، فالطلبة المعلمون الذين تكونوا على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة، لم يباشروا التطبيق الميداني سوى أياما معدودة قبل تخرجهم، مع إسناد مهمة تقييم هذا التطبيق إلى المعلم المطبق الذي لا تتوفر عنده معايير تقويم الطلبة المعلمين، مما يجعل عملية التقييم هذه غير قادر تتأثر بالعوامل الذاتية للمعلم المطبق، أما التكوين التأهيلي الذي أصبح معمولا به من طرف وزارة التربية الوطنية فيعتمد برامج نظرية تركز على الجانب المعرفي دون الممارسات الصفية.

- ✓ عجز التكوين التأهيلي عن تزويد النظام التربوي بالمعلم الكفء نتيجة لعدم وضوح وظائف وأدوار هذا النوع من التكوين ونوعية مؤطريه، التي تتحدد على أساسها مخرجات النظام التربوي(الخطيب، 2008: 109)، ويتجلى ضعف التكوين التأهيلي في نقص كفاية المؤطرين وعدم توفير وسائل التكوينالمناسبة، التي ينجر عنها عدم اكتساب المعلمين المتكونين للمهارات الضرورية لممارسة التعليم وتقويمه.

وعن العلاقة بين نتائج هذه الفرضية ونتائج الدراسات السابقة، نجدها تتماشى مع ما توصلت له دراسة **يوسف خنيش**(2005) التي أشارت إلى أن المعلمين لا يعرفون ما يتوجب عليهم القيام به في ممارسة عملية التقويم التربوي نتيجة لعدم تلقيهم للتكوين الكاف في هذا المجال، كما تتقاطع نتائج هذه الفرضية مع نتيجة دراسة **Koutselini & Persianis** (2000) التي أكدت على تغير منظور المعلم لبرامج تكوينه التأهيلي في السنة الأخيرة من التأهيل ولكن هذا المنظور لم ينفذ بعد التحاق المعلم بمهنة التعليم نتيجة لاستمرار وجود بعض الأخطاء المفاهيمية (التمثلات) لديه حول دلالة التعليم والتعلم.

وعن الدراسات التي لا تتفق نتائجها مع نتيجة هذه الفرضية، نذكر دراسة **Semple** (2000)، التي بينت نتائجها أن إشراك المعلمين في ورشات العمل قد ساعدهم على استخدام تكنولوجيا التعليم في تطبيق نظريات التعلم وتحقيق الأهداف التعلمية، وكذلك نتائج دراسة **Sweeny** (2003) التي بينت أن المعلم الذي طبقت عليه هذه الدراسة كان في بداية مشواره المهني يطبق تصوراته الشخصية داخل الصف الدراسي، ولكن بعد تزويده بالكتب والبحوث التربوية طور من ممارساته التعليمية، وانتقل في عمله التعليمي – التعلمي من تزويد التلاميذ بالمعرفة إلى إفساح المجال أمامهم لاستخدام ما يمتلكونه من خبرات لحل المشكلات التعليمية التي تعرض عليهم أثناء التعلم.

9.عرض نتائج لفرضية التاسعة:

نص الفرضية التاسعة:" توجد فروقا دالة إحصائيا بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي حسب متغير مدة الأقدمية المهنية للمعلم".

الجدول رقم (22): درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير مدة الأقدمية المهنية للمعلم.

المؤشرات الإحصائية		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ممارسات	الأقدمية المهنية للمعلم						
التقويم التشخيصي	أقل من 10 سنوات	167	3.28	1.36	2.44	313	0.035
	أكثر من 10 سنوات	148	4.17	1.11			
التقويم التكويني	أقل من 10 سنوات	167	3.63	1.23	2.55	313	0.023
	أكثر من 10 سنوات	148	4.28	1.09			
التقويم التحصيلي	أقل من 10 سنوات	167	4.19	1.11	2.51	313	0.027
	أكثر من 10 سنوات	148	4.97	0.87			

تبين بيانات الجدول رقم (22)، أن قيم المتوسط الحسابي المحسوبة لدرجات ممارسات الأفراد الذين تزيد مدة أقدميتهم المهنية عن العشر سنوات، والتي تقدر بـ (4.17) في التقويم التشخيصي و(4.28) في التقويم التكويني و(4.97) في التقويم التحصيلي، قد ظهرت أكبر من قيم المتوسط الحسابي المحسوبة عند الأفراد الذين تقل مدة أقدميتهم المهنية عن العشر سنوات، والتي تساوي (3.28) في التقويم التشخيصي و(3.63) في التقويم التكويني و(4.19) في التقويم التحصيلي، أما قيم (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (313)، والتي بلغت (2.44) في التقويم التشخيصي و(2.55) في التقويم التكويني و(2.51) في التقويم التحصيلي، فظهرت دالة إحصائيا عند المستوى (α =0.05)، مما يجعلنا نقبل الفرضية التاسعة للدراسة التي يقر محتواها بوجود فروق دالة إحصائيا بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي باختلاف مدة الأقدمية المهنية للمعلم.

يفسر الباحث تأثر ممارسات أفراد عينة الدراسة في عملية التقويم التربوي بمتغير مدة الأقدمية المهنية بـ:

- الأثر الذي يحدثه التدريب الذي يتلقاه المعلمون بصورة دورية في فترة التكوين المستمر على نمو كفاياتهم في مجال ممارسة التقويم التربوي، حيث أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات التربوية على دور هذا التدريب على نمو الكفايات التدريسية للمعلم، كدراسة **Rudolph** (2002) التي أوردها بركات وأكدت على أن الدورات التدريبية تزيد من الفعالية التدريسية للمعلمين (بركات، 2005: 13)، ودراسة "**Varma**" (فارما)(2007) التي أكدت هي الأخرى على ضرورة إخضاع المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة لتزويدهم

بالمهارات والكفايات الضرورية للتدريس، ويجري هذا النوع من التدريب على مستوى مؤسسات التعليم الابتدائي بالجزائر، بصيغة ندوات تربوية، يكلف أثناءها أحد المعلمين الذين يمتلكون الكفايات التعليمية بتقديم نشاط تعليمي يتابع من خلاله مجموعة من المعلمين، كيفية توجيه وتسيير بعض الممارسة الصفية، كما يجري هذا التكوين في بعض الأحيان بصيغة ورشات عمل تحت إشراف مختصين وخبراء، وبإشراك عدد كبير من المعلمين وتستمر أشغالها عدة أيام، مما يؤدي إلى نمو الكفايات التعليمية من خلال ما يتلقونه أثناء التدريب ومن خلال تبادل الخبرات مع الخبراء .

- الأثر الذي تحدثه الزيارات الصفية التي يؤديها المشرفون التربويون (المفتش ومدير المدرسة)، التي تسهم في تنمية الكفايات المهنية للمعلم، من خلال التوجيهات والإرشادات التي تقدم من للمعلم في أعقاب هذه الزيارة، والتي عادة ما يعتمد في بناءها ضوء على سد النقائص التي تم رصدها أثناء متابعة النشاط الصفي الذي نفذه المعلم.

وبمقارنة نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة، نجدها تتفق مع نتائج دراسة **حمدان علي نصر** (1998) التي أكدت من خلال ما أظهرته الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستخدام أفراد عينة الدراسة لأدوات وأساليب التقويم ، على أن المعلمين يستخدمون أنواع وأساليب التقويم بدرجات متفاوتة حسب عدة متغيرات من بينها متغير الخبرة المهنية، كما تتفق مع نتائج دراسة **خلود مراد علي** (2001) التي بينت أن المعلمين يستخدمون أسلوبي الاختبارات الشفوية والملاحظة في عملية التقويم التربوي بدرجة مرضية مع وجود فروق دالة إحصائيا أرجعتها الباحثة إلى تفاوت الخبرة المهنية بين المعلمين، وتتفق نتيجة هذه الفرضية أيضا مع نتائج دراسة **Cizek & Fitzgerald & Rachor** (1996) التي أظهرت أن 75%من المعلمين يطبقون إلى جانب الاختبارات القصيرة أساليب تقويم أخرى يتوقف اختيارها على الخبرة التدريسية للمعلم ومعرفته للتقويم الصفي، كما تتماشى نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة علية مولاي التي بينت أن المعلمين يستخدمون في تقويمهم لأنشطة اللغة العربية، أساليب وأدوات تقويم أخرى إلى جانب الاختبارات الشفوية، ويتوقف اختيار هذه الأساليب والأدوات على متغير الخبرة المهنية للمعلم .

وفيما يخص الدراسات التي لا تتماشى نتائجها مع نتيجة هذه الفرضية، نجد دراسة **سليمان محمد جبر**(1987) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التقويم التربوي التي يعتمدها المعلمون في تقويم مكتسبات التلاميذ في مادة الجغرافيا حسب بعض المتغيرات كمتغير الخبرة المهنية، كما لا تتماشى مع نتائج دراسة **واضحة السويدي**(1993) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون في تقويم نشاطات التربية الإسلامية بدولة قطر حسب متغيري الجنس

والخبرة المهنية، ولا تتماشى نتائج هذه الفرضية أيضا مع نتائج دراسة **بيومي مصطفى** (2003) التي كشفت عن عدم تأثير متغير الخبرة في الأخطاء التي وقع فيها المعلمون أثناء كتابتهم للمعادلات الكيميائية.

خلاصة الفصل السادس:

أفضت عملية اختبار فروض الدراسة إلى رفض الفرضيتين الأولى والثانية التي اعتمدنا في مناقشة نتائجهما على مقارنة قيم المتوسط الحسابي المحسوبة بقيم المتوسط النظري، وتم قبول الفرضية الثالثة التي تناولت العلاقة الارتابطية بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي وتمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية من خلال توظيف أسلوب معامل الارتباط بيرسون. وفي سياق مناقشة نتائج الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة، استخدمنا قيم المتوسط الحسابي وقيم(ت) لمعرفة قيمة الفروق الموجودة بين المتوسطات الحسابية لدرجات التمثلات والممارسات ودلالتها الاحصائية، الأمر الذي سمح لنا برفض الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة وقبول الفرضية التاسعة.

خلاصـــــــة الدراســـــة؛ واقتراحاتها

1. خلاصة الدراسة:

اتضح لنا بعد فحص نتائج فرضيات هذه الدراسة التي تناولت واقع التقويم التربوي بمرحلة التعليم الابتدائي من منظور تمثلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية:

- ✓ أن أفراد عينة الدراسة يستوعبون بمستوى متوسط دلالة مفاهيم التقويمين التشخيصي والتكويني.
- ✓ أن أفراد عينة الدراسة يستوعبون دلالة مفاهيم التقويم التحصيلي بمستوى مقبول.
- ✓ أن أفراد عينة الدراسة يتحكمون في ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني بمستوى متوسط.
- ✓ أن كفايات أفراد عينة الدراسة يتحكمون في ممارسة التقويم التحصيلي بدرجة ترقى إلى المستوى الإتقان.
- ✓ توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي وتمثلاتهم لدلالة مفاهيمه البيداغوجية.
- ✓ أن تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي لا تتأثر بمتغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية للمعلم.
- ✓ أن ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي لا تتأثر بمتغيرات المستوى العلمي والتكوين التأهيلي للمعلمين.
- ✓ أن ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي تتأثر بمتغير مدة الأقدمية المهنية للمعلم.

وسمحت لنا عملية تفسير هذه النتائج من الوقوف على جملة من الصعوبات التنظيمية والتوجيهية والتكوينية، التي لا يمكن في ظل وجودها الحديث عن ارتقاء ممارسات المعلم في ميدان التقويم التربوي إلى المستوى المقبول الذي حددت له المقاربة بالكفاءات حد أدنى بنسبة 75% من الدرجة الكلية.

تم تقسيم هذه الصعوبات حسب مصدرها إلى:

1. **صعوبات تنظيمية:** تتمثل في:

- ارتفاع عدد التلاميذ على مستوى الصف الدراسي الواحد مما يحُول دون قيام المعلم ببعض الإجراءات التي تتطلبها عملية ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني.
- ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية في التعليم الابتدائي المقدر بـ45(دقيقة) والذي لا يسمح للمعلم بالقيام ببعض الإجراءات الطويلة والمعقدة التي تتطلبها عملية ممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني.
- حجم الأعمال الموكلة لمعلم التعليم الابتدائي، الذي نتج عنه تخلي المعلم عن التكوين الذاتي وعدم اهتمامه بالتكوين المستمر.

2. **صعوبات توجيهية:** تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم مراحل التعليم نظرا لحساسيتها في تحديد المستقبل الدراسي للتلميذ، مما أدى بالكثير من النظم التربوية في العالم إلى انتهاج الصرامة في تحديد المعايير التي يتم على أساسها انتقاء معلمي هذه المرحلة، والتي يمثل التحكم في عملية التقويم التربوي أهمها، على عكس ما هو معمول به في الجزائر، حيث يسمح لحملة الشهادة الجامعية بكل مستوياتها وفي تخصصات لا علاقة لها بالتعليم، الالتحاق بمهنة التعليم الابتدائي بعد النجاح في مسابقة التوظيف التي يتم بواسطتها تقييم كفاية المترشح في مجال التحكم المعرفي في بعض المواد كاللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات .

3. **صعوبات متعلقة بالتكوين:**

نحصرها في التكوين التأهيلي بـ:

- عدم استفادة المعلمين الذين وظفوا بطريقة مباشرة من هذا النوع من التكوين.
- عدم ارتباط أهداف التكوين التأهيلي الذي استفاد منه بعض المعلمين باحتياجات مهنة التعليم.
- عدم توفير الشروط المناسبة لنجاح هذا النوع من التكوين ، كغياب التأطير الكفء والوسائل المناسبة.
- قصر مدة التكوين التأهيلي بالنسبة للأفراد الذين استفادوا من هذا النوع من التكوين عن طريق مديريات التربية واختزاله في مدة زمنية لا تتجاوز في بعض الأحيان شهرا واحدا.

أما بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالتكوين المستمر فيمكن حصرها في:

- عدم ارتباط أهداف ومحتويات هذا النوع من التكوين بالحاجات المهنية للمعلم.
- غياب التخطيط عن عمليات التكوين المستمر مما جعلها تتعامل مع المعلمين دون مراعاة للفروق الموجودة بينهم في المستوى العلمي والتكوين التأهيلي ومدة الأقدمية المهنية للمعلم.
- غياب المتابعة والتقويم عن مخرجات التكوين المستمر.
- غياب الشروط المناسبة لاحتضانه.
- عدم اهتمام الجانب النظري للتكوين المستمر بمحتويات المناهج ومتطلبات الممارسات الصفية للمعلم واكتفاءه بتناول الجوانب الفلسفية للبيداغوجيا.

2- الاقتراحات:

في ضوء الصعوبات التي يواجهها المعلم في مجال التقويم التربوي، والتي جعلت كفايات المعلمين في ممارسة التقويم التربوي لا ترقى إلى مستوى الإتقان مما دفع بالمعلم إلى الاعتماد على تمثلاته في فهم دلالة مفاهيم التقويم التربوي ، يقترح الباحث:

- ✓ إعادة النظر في المعايير التي يتم على أساسها تحديد عدد التلاميذ على مستوى الصف الدراسي الواحد.
- ✓ إعادة النظر في الأعمال المسندة لمعلم التعليم الابتدائي.

- ✓ إعادة النظر في زمن الحصة الدراسية في التعليم الابتدائي وخاصة في المواد الأساسية، وتمديدها بالشكل الذي يسمح للمعلم بممارسة التقويمين التشخيصي والتكويني.
- ✓ إعادة النظر في محتويات وأهداف برامج تكوين المعلم بنوعيه التأهيلي والمستمر.
- ✓ توفير الشروط المناسبة لإجراء التكوين من خلال تأهيل المؤطرين وتوفير وسائل التكوين الضرورية.
- ✓ التخطيط لعمليات التكوين أثناء الخدمة وجعلها تراعى الاحتياجات المهنية للمعلم.
- ✓ اعتماد المضامين والبرامج التكوينية التي تساعد المعلم على فهم محتويات المناهج الدراسية.
- ✓ مراعاة الفروق الموجودة بين المعلمين أثناء التخطيط للعمليات التكوينية.
- ✓ اعتماد إستراتيجية تقويم ومتابعة لنتائج التكوين بقصد الوقوف على مدى تمكن المعلمين من توظيف محتويات وأهداف التكوين.
- ✓ إعادة النظر في شروط الالتحاق بمهنة التعليم الابتدائي من خلال حصرها على التخصصات التي لها علاقة بالتعليم.
- ✓ إعادة النظر في معايير التقويم المعتمدة في مسابقات انتقاء معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

وفي الأخير وإيمانا منا بتشعب محاور البحث وتداخلها وتكاملها، نرى أن الدراسة الحالية تحتاج إلى إثراء وتوسيع من خلال التطرق إلى الموضوعات التالية:

- دلالة تمثلات المعلم لمفاهيم التقويم التربوي.
- أثر الممارسات الصفية للمعلم في مجال التقويم التربوي على التحصيل الدراسي للتلميذ.
- استراتيجيات تعديل تمثلات المعلم في مجال التقويم التربوي.

المراجـــــــــــــع

أولا : المراجع باللغة العربية :

1. ابن منظور(1986). لسان العرب . ج12، دار العلم للملايين، د– ط، بيروت ، لبنان.
2. أبو جادو، صلاح (2000).علم النفس التربوي. المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، الأردن.
3. أبو جلالة، صبحي حمدان(1999) .اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنود الأسئلة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، د – ط، الكويت.
4. أبو حويج، مروان(2000). المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها وعناصرها،أساسها عملياتها. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، د – ط، عمان، الأردن.
5. أبو زينة، فريد كامل(1998). أساسيات القياس والتقويم في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، الكويت.
6. أبو طالب، محمد السعيد(2001) .علم التربية التطبيقي وتكنولوجيات تدريسها وتقويمها. دار النهضة العربية الحديثة، ط1، الأردن.
7. اسليماني، العربي(2003). التمثلات المجالية وديداكتيك الجغرافيا:أي علاقة. مطبعة النجاح الجديدة ، مجلة علوم التربية، لمجلد (3)،العدد(25)، المغرب .
8. الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. دار الفكر العربي، ط1، بيروت، لبنان.
9. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007). القياس والتقويم (تجديدات ومناقشات). دار جرير للنشر والتوزيع، د – ط، عمان، الأردن.
10. اللقاني، أحمد (1995). المنهج، الأسس والمكونات،والتنظيمات. عالم الكتاب، القاهرة ، مصر.
11. أمبو سعيد، عبد الله (2004). التعرف على الأخطاء المفاهيمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة مسقط في مادة الأحياء باستخدام شبكة التواصل البنائية. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد(25) ، جامعة قطر.
12. أمطانيوس، ميخائيل (1996):التقويم التربوي الحديث . د – ط، جامعة سبها، ليبيا.
13. أنجرس، موريس (2010). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون). دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر.
14. أنور، عقل (2000). تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان.
15. أوزي، أحمد (1988).الطفل والمجتمع. مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب.

16. أوسرير، محمد شارف ونور الدين، الخالدي(1995). التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم.

17 . بركان، محمد أرزقي (1993). دور التقويم في تحسن الأداء (قراءات في التقويم التربوي). جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي ط2،، باتنة، الجزائر.

18. بركات، محمد خليفة(1995). علم النفس التعليمي. دار القلم ط3، الكويت.

19. بركات، زياد (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

20. بعارة، حسين والطراونة، محمد (2004).أثر إستراتيجيات التغير المفاهيمي في تغيير المفاهيم البديلة المتعلقة بمفهوم ا لطاقة الميكانيكية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (31)، العدد(1)، الأردن.

21. البستان، أحمد(1999).التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي بين النظرية والتطبيق . مجلة البحوث التربوية بالكويت، العدد(16).

22. البلبيسي، اعتماد (2006). أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي . رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

23. بن سي مسعود، لبنى (2008).واقع التقويم التربوي في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

24. بن يامين، بلوم وآخرون(1971).تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني. دار بلبل للنشر، د – ط، الرباط، المغرب.

25. بهواش، عمر(2005). تصور الحاجات في إطار تسيير الموارد البشرية . رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التنظيمي، جامعة قسنطينة، الجزائر.

26. البيران، الحسين (2002).التمثل حفظ للماضي أم استباق للإدراك الحاضر. مطبعة النجاح الجديدة، مجلة علوم التربية، المجلد(3)، العدد (22)، المغرب.

27. بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود (1995).مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. ديوان المطبوعات الجامعية، د–ط، الجزائر.

28. بيومي، مصطفى(2003).الأخطاء الشائعة في كتابة المعادلة الكيميائية لدى معلمي العلوم وطلاب الصف الثالث الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة الأقصى (ص:31–43) .

29. جابر، عبد الحميد جابر(2002).اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر.

30. الجلاد، ماجد زكي(2007). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة بدولة الإمارات . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، العدد (4) المجلد (3) (ص: 171- 194).

31. جودت، أحمد سعادة(1990). مناهج الدراسة الاجتماعية. دار الملايين، ط2، بيروت، لبنان.

الحاملي، طلعت كمال (1996). تقويم طلاب التعليم الأساسي والثانوي . مجلة علم النفس .السنة العاشرة، العدد(39)، القاهرة، مصر.

32. حبيب مجدي، عبد الكريم(1996).القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. مكتبة دار النهضة، د – ط، القاهرة، مصر.

33. حمادات، محمد حسن (2006). قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس. دار الحامد للنشر والتوزيع، ط.1

34. حمدان، علي نصر(1998). مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام . مطابع دار الشرق، مجلة البحوث التربوية، العدد(13)، السنة(07)، قطر.

35. خروف، حياة (2006):تصورات العمل لدى إطارات الهيئة الوسطى والعمال المنفذين (دراسة ميدانية مقارنة بين مؤسسة إنتاجية وخدمية) . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

36. خزعلي، قاسم محمد ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، المجلد (26) العدد (3)، الأردن.

37.الخليلي، خليل أحمد(1998).التقييم الحقيقي، . مجلة التربية . العدد(126)، قطر.

38. خنيش، يوسف (2005).صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر.

39. الخياري، عبدالله.(2008)إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

40. الدريج، محمد (1991). تحليل العملية التعليمية. مطبعة المعارف الجديدة، د – ط، الرباط، المغرب.

41. دندش، فايز مراد وعبد الحفيظ، الأمين (2003). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، مصر.

42. الدوسري، راشد حماد (2004).القياس والتقويم التربوي الحديث. دار الفكر، ط1، عمان، الأردن.

43. الرافعي، محمود محب (1998). إستراتيجية مقترحة لتعديل بعض التصورات البيئية الخاطئة لدى طالبات قسمى علم النبات والحيوان بكلية التربية الأقسام العلمية بالرياض . مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد(1)، العدد (4)، جامعة عين شمس، مصر .

44. رجب، مصطفى(2001).القياس والتقويم التربوي . مديرية الإعداد والتدريب، وزارة التربية، دمشق، سوريا.

45. رضا، أحمد (1960). معجم متن اللغة. المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان.

46 . روبرت، جانييه(1999). المعلم والمتعلم. (ترجمة كهيلابوز ومحمد فوال)، دار الكرام، بيروت، لبنان.

47 . روبين، بيدلي(1982).المدرسة الشاملة. دار لبنان للطباعة والنشر، د– ط ، بيروت، لبنان.

48 . زاهر، ضياء الدين(2003).التعليم العربي وثقافة الاستدامة. المكتبة الأكاديمية، د – ط، القاهرة ، مصر.

49. زبيدة، محمد قرني(2000). أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية المجلد (3) العدد (2).

50. زقوت، محمد شحادة (2005). دراسات في المناهج. مكتبة الطالب الجامعي، د – ط، غزة، فلسطين.

51. زكريا، محمد الظاهر وآخرون(1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، د– ط، عمان، الأردن.

52. زيان، ميلود (1998).أسس تقنيات التقويم التربوي. منشورات دار ثالة، د – ط، الجزائر.

53. زيتون حسين وزيتون، حسن (2001). تصميم التدريس. عالم الكتاب، ط2، القاهرة – مصر.

54. زيتون، حسن وزيتون، كمال(2003).التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. دار الكتب، ط1، القاهرة، مصر.

55. زيتون، كمال (1998) تحليل التصورات البديلة وأسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي الثاني المجلد(2) ، الإسماعيلية، مصر.

56. سليمان، محمد الجبر(1991).:طرق تدريس الجغرافيا،مجلة جامعة الملك سعود . عمادة شؤون المكتبة، المجلد الثالث، الرياض.

57. السويدي علي، واضحة (1993).أساليب التقويم الشائعة بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر. مجلة التربية ، العدد(105) ، قطر.

58. شبر، خليل (2000). أثر إستراتيجيات التغير المفهومي الصفية لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي علمي . مجلة كلية التربية العدد(24)، الجزء(3)، البحرين.

59. شهاب، منى والجندي، أمينة(1999) . تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل V لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاهم نحوه. الجمعية المصرية للتربية العملية ، المؤتمر العلمي الثالث (25-28يوليو)، المجلد (2)، الإسماعيلية ، مصر.

60. صبري، ماهر وتاج الدين، إبراهيم(2000).فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (77) (ص: 42-57).

61 . صالح، عبد العزيز(1981).التربية وطرق التدريس.ج2، دار المعارف، د-ط، القاهرة – مصر.

62. الصراف، قاسم (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم. دار الكتاب العربي، ط1، القاهرة، مصر.

63 . صلاح، مراد وأمين علي، سليمان(2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

64. الصمادي، عبدالله والدرابيع، ماهر(2004).القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

65. طعيمة، رشدي أحمد (2003). نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية. دار الفكر العربي، د – ط، القاهرة، مصر.

66. العاني، رؤوف عبد الرزاق (1996).اتجاهات حديثة في تدريس العلوم. دار العلوم للطباعة ، ط4، الرياض، السعودية.

67. عائش، محمود (2007). النظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع، د-ط ، عمان، الأردن.

68. عبد الحليم حامد منسي، محمود(1998).التعليم الأساسي . دار المعرفة، د- ط، القاهرة، مصر.

عبد الحليم منسي، محمود(2003).التقويم التربوي . دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية، مصر.

69. عبدالله، يوسف المنيزل والعتوم، يوسف (2010). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية . دار إثراء للنشر والتوزيع، ط1، الشارقة، ا.ع. م .

70 . عبد السلام، عبد السلام(2001).الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم . دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر.

71. عبد السميع، محمد مصطفى وحوالة، سهير محمد (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر، ط1 ، عمان، الأردن.

72. عبد المجيد، محمد عزت (1979).أساسيات المنهج وتنظيماته . دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

73. عدس، عبد الرحمان (1999).علم النفس التربوي . دار الفكر، ط2، عمان، الأردن.

74. عبده، فايز(2000).تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (3) العدد(3)، جامعة عين شمس، مصر.

75. عريفج، سامي (2000). مقدمة في علم النفس التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د–ط، عمان، الأردن.

76. عريفج، سامي ومصلح خالد، حسين (1999). في القياس والتقييم. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن.

77. عقل، أنور (2001). أساليب تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم بدولة قطر. مجلة التربية، العدد(139)، قطر.

78.العطار، محمد (2001). فعالية التجارب العملية في تصويب التصورات البديلة حول بعض المفاهيم الكهربائية لدى الطلاب المعلمين . مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(4)، العدد(3)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة(ص: 16–28).

79.العطار، محمد(2002). مفاهيم الأرض والفضاء لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية (دراسة تشخيصية و تصور مقترح للعلاج)، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد(80) كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر (ص:18–25).

80. العطار، محمد وفودة، إبراهيم(1999). استخدام الكمبيوتر لعلاج أخطاء فهم بعض مفاهيم الكيمياء الكهربية العمليات المتصلة بها لدى طلاب شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية ببنها. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (2)، العدد(1)، جامعة عين شمس، القاهرة(ص:29 –47).

81. علمي ادريسي، عبد الرحمان (2002). قيمة ووظيفة التمثلات في الأنشطة الديداكتيكية . مطبعة النجاح الجديدة، مجلة علوم التربية، المجلد(3)، العدد (25) ، المغرب(ص:11– 63).

82. عودة، أحمد(2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية . دار الأمل، ط6، الأردن.

83. غريب، عبد الكريم (2003).إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينهما. منشورات عالم التربية، ط.3

84. الغريب، رمزية (1996). التقويم والقياس النفسي والتربوي. المكتبة الأنجلو- مصرية، ط1، القاهرة ، مصر.

85. الفالح، سلطانة(2005). فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على إدراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الرياض .المجلة التربوية المجلد (20) العدد (77).

86. فتحي، يونس وٍآخرون(2004).المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير. د – ط، عمان، الأردن.

87. الفرح، وجيه(2007).أصول التقويم والإشراف التربوي . مؤسسة الوراق، ط1، عمان ، الأردن.

88. فضل نبيل، عبد الواحد(2004). مبادئ وآليات التقويم البديل في المنهج القومي للمدرسة المصرية. ورقة مقدمة في الندوة العلمية الأولى لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

89. الفل، فاروق حمدي (1989). تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية . سلسلة الرسائل الجامعية، ط1، الكويت.

90. قلي، عبد الله (1993). تقويم أهداف التربية الإسلامية للطور الثاني. جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، د–ط، باتنة ، الجزائر.

91. كاظم، أمينة وآخرون(1986). المشروع العربي للتقويم المقارن لمستويات التحصيل في التعليم العام(المرحلة الأولى). مجلة علم النفس، العدد(39)، السنة العاشرة، القاهرة، مصر,

92.الكيلاني، صفا (1994). مفاهيم خاطئة بخصوص مبادئ البيئة والأصل التكويني للمادة الحية. الجامعة الأردنية، المجلد (21أ)، العدد (4)، عمان، الاردن(، ص: 34-65).

93. لابلاش ، جان وبونتاليس، ج ب (1986). معجم مصطلحات التحليل النفسي. ترجمة مصطفى حجازي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

94. لبيب، رشيد وآخرون (1983). الأسس العامة للتدريس. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان.

95. لورانس، كرونو وآلان، فرنيو(ترجمة عبد الله الموذني وعز الدين الخطابي2003). الخطاب الديداكتيكي (أسئلة ورهانات) . مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب.

96. لورسي، عبد القادر (1997). محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.

97. المحاسنة، ابراهيم محمد والمهيدات، عبد الحكيم علي(2009). القياس والتقويم الصفي. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

98. محمد السيد، علي (2002).علم المناهج (الأسس والتنظيمات) . دار عامر للطباعة والنشر، د– ط، المنصورة ، مصر.

99. منسي، محمود عبد الحميد حامد (1998).التعليم الأساسي، د– ط، دار المعرفة، القاهرة – مصر.

100. محي الدين، مختار(1982).محاضرات في علم النفس الاجتماعي . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

101. مراد علي، خلود (2001).أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. مجلة العلوم التربوية، المجلد (4) العدد(2)، البحرين.

102. مسلم، محمد (2004).منهجية البحث العلمي. دار المغرب للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.

103. المعجم العربي الأساسي. (1990)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

104. ملحم، سامي (2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشرة والتوزيع، ط3، عمان، الأردن.

105. المنجد في اللغة والإعلام.(1973)، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، ط21، بيروت، لبنان.

106. المنجد في اللغة والإعلام.(1991)، د – ط، دار المشرق، بيروت، لبنان.

107. مولاي، علية (2003):أساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر، الجزائر.

108. المومني، إبراهيم وآخرون (2003). تدريس العلوم من خلال الأفكار البديلة التي يحملها طلبة المرحلة الأساسية. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد(30)، العدد(2).

109. مهدي، حسن زويلف (1982).علم النفس الإداري ومحددات السلوك الإداري . الجامعة الأردنية.

110. مهريز، وليم ولهمن، أرفن(2003).القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . (ترجمة كامل الزبيدي)، دار الكتاب الجامعي، د – ط، العين، أ.ع. م .

111. موريس، أنجرس (2004). منهجية البحث العلمي. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، د – ط، الجزائر

112. ناجي، تمار(1993). تقنيات التقويم. جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، ط2، باتنة، الجزائر.

113. نشواني، عبد المجيد (1998). علم النفس التربوي . مؤسسة الرسالة، ط3 .

114. نويوة، صالح(2009). استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

115.الهيتي، خلف نصار(2001).التوجهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة.المؤتمر الأول للقياس والتقويم التربوي المنظم من طرف وزارة التربية والتعليم، أبو ظبي، أ.ع. م.

116. هوغ ، ج. ب وآلان، موران بالتعاون مع لوبيز غونزاليس(1996). الجماعة السلطة الاتصال. ترجمة نظر جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، الأردن.

117. يوسف، زينب(1995). دراسة تشخيصية علاجية لكفايات تقويم الفهم الخاطئ في مجال العلوم لدى معلمي لتعليم الأساسي . مجلة التربية المعاصرة، العدد(85)، مصر.

ثانيا: المراجع باللغات الأجنبية:

118.Abric,J.C(2003).Méthodes d'études des représentations ociale.1ereédition, France.

119. Abu-Hula, I. RA. (2005). Jordanian secondary science Teachers, Acquisition of Lesson planning skills, paper presented at the 7th International conference on Education and Research, Athens, Greece

120. Ait Boudaoud ,Laifa (1999).L'évaluation dans le système scolaire(en Algérie). Casbah édition, Alger.

121.Albertini,J.M(1992).La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera. le sueil presse ONRS.

122. Audigier, Fr*a*nçois (1988).Représentations des élèves et didactiques de l'histoire et de la géographie et des sciences économiques et sociales. revue française de pédagogie,I.N.R. Pédagogie.

123. BARLOW ,M (1992) .L'évaluation scolaire . Lyon, France.

124.Bernard, Ch(2008).Du rapport au savoir-élément pour une théorie, in Yurzhi Oyung. "Conflit culturel et rapport au savoir chez les étudiants Chinois en Chine contemporaine". thèse de doctorat, sous la direction de René Barbier

125.Berg, Terrance & Brouwer, Wytze (1991) .Teacher Awareness Of Student alternative Conceptions About Rotational Motion And Gravity. Journal Of Research In Science Teaching. Vol (28), No (1)(p:13-38).

126.Braud, Phillipe (1999).Y' a t-'il une définition des représentations. www. cérist-sciences po.org /themes/europe/groupe/grp2/braud.pdf.

127. Brimijoin, K (2002). Expertise in differentiation: A preserves' and in service teach-er make their way. Dissertation Abstract International A 62/11(p:168-193).

128. Chan, K (2001). Teaching and Validation of a measure of personal Theories about Learning. paper presented for AARE International Education Research Conference held at Perth(p: 73- 85).

129.Cizek,G.J. & Fitzgerald,S.M &Rachor,R.E(1996).Teachers assessment pract i-ces: Preparation ,isolation ,and the kitchen sink .Educational Assessement,3(2)(p:159-179).

130.Cornett, G.W (1990). Teacher personal practical theories and their in flounce, upon teacher curricular and instructional action a case study of a science teacher. Science Education, 74(5)(p:517-529).

131. Cross,L.H & Frarry,R.B(1999) .Hodgepodge grading:Endorsed by student and teachers alike. Applied Measurement in education , 12(1)(p: 53-77).

132.Develay, M. (1992) .DE l'apprentissage a l'enseignement .Hachette , Paris.

Dictionnaire fondamental de la psychologie . Larousse(L-Z), collection in extenso.

133. Dominique, Morissette (1997).la mesure et l'évaluation en enseignement Québec. les presses de l''université Laval.

134. Dominique, Morissette(1984).la mesure et l'évaluation en enseignement Québec. les presses de l''université Laval.

135.Finley,David A(1990).Teacher of evaluation, Process us versus, Person with Implication for instruction improvement EDD. Arizona States University, Vol 52-1A(p:32-61)

136.Hadef, Ahmed(1997).les représentations qu'ont les formateurs des objectifs de formation des enseinants du cycle moyen .thèse de magistère en psycho-pédagogie, Université Mentouri, Constantine , Algérie.

137.Herzlich, Claudine(1972)."la représentation Sociale" in Moscovici Serge introduction à la psychologie sociale, Larousse ,Paris.

138. Maache ,Youcef& Chorfi, Med Séghir & Kouira Aicha(1988).Un Concept au carrefour de la psychologie sociale et la sociologie.les éditions de l'université Mentouri, Constantine , Algérie.

139.Koutselini, M & Persianis, P (2000). Theory-practice divide in teacher education at the university of Cyprus and the Role of Traditional values of the orthodox church. Teaching in Higher Education, 5(4)(p:201-220).

140. Mollo, S (1974).Représentation et image que se font de deux autres partenaires: les enfants ,les maitres, traité des sciences pédagogiques. edt P.U.F ,Paris.

141.Moscovici, S(1974) .La Psychologie Sociale. 4e édition, P.U.F, Paris.

142. Moscovici, S(1996) .La Psychologie Sociale. 6e édition, P.U.F, Paris.

143.Myers,John Theodore (1994) .The status of teacher evaluation in the state of Ohio, practices and procedure .PHD,Ohio Univ, DAI, Vol 55.(p:72-86).

144. Roegiers, X (2006). la pédagogie de l'intégration en bref.

145.Raynal, F et Allain, R(1997).Dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formations et psychologie cognitive . ESF Paris

146.Roquette,M.L et Garnier,C(1999).Représentations sociales et éducation.ES nouvelle, AMS.

147.Semple, A (2000) . Learning theories Influence on the Development and use of Education Technologies, Australian Science Teacher Journal, 46 (3)(p:21-58)

148. Senden , Roberts(1998).Educational Psychology. (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon(87-102).

149.Silamy, N(1980).Dictionnaire encyclopédique de psychologie. LZ ,Paris

150. Stiggins,R.J(2001)."Secondary Teachers" classroom assessment and grading practices .Educational Measurement :Issues and practice,20(1)(p:20-32).

151. Sweeny, A (2003) .Articulating the Relation ships Between Theory and Practice in Science Teaching: a model for teacher professional development. Teachers and teach ing: Theory and Practice 9 (2)(p:107-132).

152.Tahsin, Khaled (1999).The Study Of Pre-Service Teacher's Alternative Conce - ptions Regarding Three Ecological Issues. Paper Presented At The Annual

Meeting Of the National Association For Research In Science Teaching, Boston, (28-31) March(p:28-49).

153.Troug,A.L & Friedman,S.J (1996).Evaluating high school teachers 'written gra-ding practices from a Measurement perspective. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education.New York(,p:129-152)..

154.Varma, Charu .(2007).Improving Quality of Elementary Education By Moni-toring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education.ERIC-Education Resources Information Center (ED494892)

155.Vaz, Adelaine & Others, Neto (1997). Alternative Conceptions In AT The Annual Meeting Of National Association For Research In Biology "An Example From Plant Nutrition". Paper Presented AT The Annual Meeting Of National Association For Research In Science Teaching, Oak, Brook, (21) March(p:21-30)

156. Wieseman, K (1999) . Primary Teachers Personal Theories about Science Teaching and Learning, and Standards – Based Science Education Reform. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Boston, MA(p:43-55).

157. Wiggins, G(1998).Educative assessment :Designing assessments to in form and improve student performance. Jossey-Bass publishers ,San-Francisco ,U.S.A.

الملاحـــــــــق

ملحـــــــــــق:1

القائمة الإسميـــــــــــــــــة للمحكمـــين

اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الوظيفة	مكان العمل
بوجمعـــــة سلام	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضر- أ.	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
نــورة بوعيشـــــة	دكتوراه	علم التدريس	أستاذ محاضر- أ.	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
عبد العزيز خميس	دكتوراه	علم التدريس	أستاذ محاضر- أ.	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
أحمـــــد قندوز	دكتوراه	علم التدريس	أستاذ محاضر- أ	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
عبد الله صـــوالح	ماجستير	التعليمية	مفتش التعليم الابتدائي	المقاطعة الرابعة ـ ورقلــة
عبد الغني مخلوفي	ماجستير	القياس التربوي	مفتش التعليم الابتدائي	المقاطعة الثانية ـ الرويسات
رابح خيرانـــــي	ماجستير	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم الابتدائي	ابتدائية عثمان بن عفان - ورقلة

ملحـــــــــــق:2

الاستبيان

أخي المعلم،أختي المعلمة: في إطار دراسة أكاديمية(تحضير أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي) بعنوان"واقع التقويم التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور تمثلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية" ، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على محورين:الأول خاص بالمعلومات المهنية والتي يكون ملؤها بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة، والمحور الثاني خاص بفقرات الاستبيان ، تكون الإجابة فيه على كل فقرة بوضع العلامة (×) في الخانة (نعم) أو الخانة (لا)، حسب ما ترونه مناسبا انطلاقا من تجربتكم المهنية .

أ–عدد سنوات التدريس في التعليم الابتدائي بالسنوات:أقل من عشر سنوات ☐ ؛ أكثر من عشر سنوات☐

ب– مستواك العلمي: 3 ثانوي ☐ ؛ بكالوريا ☐ ؛ ليسانس☐ ؛ مستوى جامعي آخر☐ أذكره:.....

ج –هل تلقيت تكوينا تأهيليا قبل التحاقك بمهنة التعليم : نعم ☐ ؛ **لا** ☐

إذا كانت الإجابة بنعم في السؤال (ج)، حدد المؤسسة التي تلقيت بها التكوين التأهيلي:

معهد تكوين المعلمين ☐ ؛ المدرسة العليا للأساتذة ☐ ؛ عن طريق مديرية التربية ☐

2/ فقرات الاستبيان

محتـــــــــــــــــوى الفقـــــــــــــــــرات	خيارات	
	نعم	لا
1. يُعرَف التقويم التشخيصي بالتقويم الاستكشافي.		
2. يُعرَف التقويم التكويني بالتقويم التطوري(البنائي).		
3. يُعرَف التقويم التحصيلي بالتقويم التقريري.		
4. تدرج وظائف التقويم التشخيصي ضمن الوظائف الإرشادية والتوجيهية.		
5 . تدرج وظائف التقويم التكويني ضمن الوظائف الإرشادية والعلاجية .		
6. تدرج وظائف التقويم التحصيلي ضمن الوظائف التقريرية والتوجيهية .		
7. يسمح التقويم التشخيصي بالتعرف على مدى استجابة خصائص المتعلم لمتطلبات التعلم.		
8. يسمح التقويم التكويني بالتعرف على مدى استجابة أهداف التعلم لحاجيات المتعلم.		
9 .يسمح التقويم التحصيلي بالتعرف على مدى استجابة نتائج التعلم لأهداف التعلم .		
10 . تهتم معايير التقويم التشخيصي بقياس درجة نمو خبرات المتعلم.		
12. تهتم معايير التقويم التحصيلي بقياس درجة استفادة المتعلم من التعلم.		
14. تكون العلاقة في التقويم التحصيلي متعددة(معلم؛ متعلم؛ إدارة؛ أولياء).		
15. تكون العلاقة في التقويم التشخيصي ثنائية في بعض الحالات ومتعددة في حالات أخرى .		

16. يسمح إجراء التقويم التشخيصي بربط خبرات بموارد التعلم.		
17. يسمح إجراء التقويم التكويني بإرساء موارد التعلم.		
18. يسمح التقويم التحصيلي بتحقيق الإدماج بين موارد التعلم.		
19.تصنف أحكام التقويم التشخيصي ضمن القرارات البيداغوجية والإدارية.		
20. تصنف أحكام التقويم التكويني ضمن القرارات البيداغوجية.		
21. تصنف أحكام التقويم التحصيلي ضمن القرارات الإدارية.		
22. يطبق التقويم التشخيصي في بداية مهمة أو مجموعة من المهام التعليمية– التعلمية.		
23. يطبق التقويم التكويني بعد نهاية كل مهمة تعليمية– تعلمية.		
24. يطبق التقويم التحصيلي بعد نهاية مجموعة من المهام التعليمية– التعلمية.		
25. يتم التخطيط للتقويم التشخيصي انطلاقا من أهداف التعلمات السابقة والحالية**(الأهداف الخاصة والعامة)**		
26. يتم التخطيط للتقويم التكويني انطلاقا من الأهداف الخاصة (الأهداف التعلمية) للتعلمات الحالية.		
27. يتم التخطيط للتقويم التحصيلي انطلاقا من الأهداف العامة(الكفاءات) للتعلمات الحالية.		
28. يسمح إجراء التقويم التشخيصي بربط خبرات المتعلمين بأهداف التعلم.		
29. يسمح إجراء التقويم التكويني بالتعرف على النقائص والثغرات التي تعترض تحقيق أهداف التعلم.		
30. يسمح إجراء التقويم التحصيلي بالتعرف على ما تحقق من أهداف التعلم.		
31. يعتمد حل وضعيات التقويم التشخيصي على انتقاء وتجنيد الموارد.		
32. يعتمد حل وضعيات التقويم التكويني على توظيف الموارد.		
33. يعتمد حل وضعيات التقويم التحصيلي على استثمار الموارد .		
34. يكون أداء المتعلمين في التقويم التشخيصي فرديا.		
35. يكون أداء المتعلمين في التقويم التكويني فرديا أو جماعيا .		
36. يكون أداء المتعلمين في التقويم التحصيلي فرديا.		
37. تسمح نتائج التقويم التشخيصي بتشخيص ومعالجة صعوبات التعلم.		
38. تسمح نتائج التقويم التكويني بتشخيص ومعالجة أخطاء التعليم والتعلم.		
39. تسمح نتائج التقويم التحصيلي بتفسير وتلخيص نتائج التعليم والتعلم.		
40. تستثمر مؤشرات التقويم التشخيصي في تحديد وضبط إجراءات التعليم والتعلم .		
41. تستثمر مؤشرات التقويم التكويني في تعديل وتكييف إجراءات التعليم والتعلم .		
42. توظف مؤشرات التقويم التحصيلي في الحكم على فاعلية ونجاح إجراءات التعليم والتعلم .		

ملحـــــــــــق:3

1. نتائج المعالجة الإحصائية للاستبيان عن طريق التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.956
		N of Items	21[a]
	Part 2	Value	.585
		N of Items	21[b]
		Total N of Items	42
Correlation Between Forms			.672
Spearman-Brown		Equal Length	.794
oefficient		Unequal Length	.794
Guttman Split-Half Coefficient			.754

2.نتائج المعالجة الإحصائية للاستبيان بعد إعادة التطبيق

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.831
	Sig.(2-tailled)		.000
	N	42	42
VAR00002	Pearson Correlation	.831	1
	Sig.(2-tailled)	.000	
	N	42	42

3 تائج المعالجة الإحصائية للاستبيان عن طريق المقارنة الطرفية

Groups Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	13	35,3077	1,70219	,47210
VAR00002	13	21,3846	1,26085	,34970

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
VAR00001	Equal variances assumed	1,259	,273	-10,344	24	,000	-6,07692
VAR00002	Equal variances not assumed			-10,344	22,121	,000	-6,07692

ملحـــــــــــق:4

1- المتوسط الحسابي لدرجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي:

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم التشخيصي	315	4.01	1.2711	.02213
التقويم االتكويني	315	4.61	1.2403	0.02501
التقويم التحصيلي	315	5.83	0.9615	0.03706

2- المتوسط الحسابي لممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي:

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم التشخيصي	315	3.6901	.34021	.01965
التقويم االتكويني	315	4.0817	1.2703	.03512
التقويم التحصيلي	315	5.4612	1.1911	.04120

3- النتائج الإحصائية للعلاقة الإرتباطية بين ممارسات المعلمين في التقويم التربوي وتمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية:

أ. النتائج الإحصائية للعلاقة الإرتباطية بين ممارسات المعلمين وتمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية في التقويم التشخيصي :

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error[a]	Approximate T[b]	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	.613	.057	3.129	.038
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.031	.054	2.216	.118
N of Valid Cases		315			

ب. النتائج الإحصائية للعلاقة الإرتباطية بين ممارسات المعلمين وتمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية في التقويم التكويني:

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error[a]	Approximate T[b]	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	.334	.063	1.056	.046
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.076	.074	.219	.078
N of Valid Cases		315			

ج. النتائج الإحصائية للعلاقة الإرتباطية بين ممارسات المعلمين وتمثلاتهم للمفاهيم البيداغوجية في التقويم التحصيلي:

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error[a]	Approximate T[b]	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	.472	.033	3.102	.041
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.278	.067	4.223	..267
N of Valid Cases		315			

النتائج الإحصائية لدرجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي:

أ – النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التشخيصي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	272	3.8503	1.31254	.01694
2VAR0000	43	4.1705	1.19153	.03028

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	6.230	. 13	.085	313	.932	.05089	. -.00432	-.10446	.08711
VAR00002 Equal variances not assumed			.104	67.886	.917	.04148	-.00432	.09581	.07846

- **النتائج الإحصائية لدرجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التكويني حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	272	4.0137	.95979	.01870
VAR00002	43	5.2216	.79171	.03986

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
							.	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	8.993	.071	1.804	313	.076	-.06986	.03873	-.14607	.00635
VAR00002 Equal variances not assumed			1.903	56.630	.062	-.06986	.03671	-.14337	.00665

- **النتائج الإحصائية لدرجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التحصيلي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	272	5.2628	.62082	.01965
VAR00002	43	6.3936	.31988	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	9.188	.069	1.536	313	.061	-.10862	.04804	-.20315	-.01409
VAR00002 Equal variances not assumed			2.261	100.496	.024	-.10862	.03072	-.16957	-.04767

ب – النتائج الإحصائية لدرجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التشخيصي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	259	4.0791	1.31191	.01965
VAR00002	56	3.9438	.83422	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	3.617	. 58	.572	313	.167	.03990	-.02282	-.10133	.05568
VAR00002 Equal variances not assumed			.638	91.770	.525	.03575	-.02282	-.09382	.04818

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التكويني حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	259	4.7120	.96099	.01965
VAR00002	56	4.5248	.79047	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	4.035	.431	1.282	313	.096	.06281	.04901	-.15924	.03362
VAR00002 Equal variances not assumed			1.535	101.813	.128	.06281	.04091	-.14396	.01834

- **النتائج الإحصائية لدرجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التحصيلي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001 VAR00002	259	5.9180	.62061	.01965
	56	5.7427	.32469	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	.117	.733	.154	313	.377	.05387	.03482	.07388	-.06313
VAR00002 Equal variances not assumed			.166	87.554	.868	.05244	.03235	.06967	-.05892

ج- النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التربوي حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم:

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التشخيصي حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم:**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001 VAR00002	167	3.9523	1.61209	.01965
	148	4.3116	1.03008	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	10.509	.068	1.377	313	.087	-.03929	.02853	-.09542	.01685
VAR00002 Equal variances not assumed			2.408	294.319	.016	-.03929	.02790	-.09420	.01563

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التكويني حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	167	4.7150	.96125	.01965
VAR00002	148	5.2076	.79124	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	6.968	.09	1.154	313	.098	-.04255	.03685	-.11506	.02997
VAR00002 Equal variances not assumed			2.164	302.863	.241	-.04255	.03654	-.11444	.02935

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات تمثلات أفراد عينة الدراسة لمفاهيم التقويم التحصيلي حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	167	5.6513	.62323	.01965
VAR00002	148	6.2724	0.31228	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
							.	95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variance assumed	4.422	.56	.892	313	.152	.04897	.02127	-.02288	.06082
VAR00002 Equal variances not assumed			.88	292.847	. 377	.04897	.02116	-.02326	.06120

5. النتائج الإحصائية لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي:

أ – النتائج الإحصائية لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التشخيصي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	272	3.8403	1.34035	.01694
2VAR0000	43	4.0870	1.19153	.03028

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	7.773	.113	.278	313	.286	.04671	.04430	.13386	.04045
VAR00002 Equal variances not assumed			.572	71.323	.182	.04671	.03469	.11588	.02246

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التكويني حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	272	4.2315	1.0909	.01870
VAR00002	43	4.7834	. 9732	.03986

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	8.816	.080	1.13	313	.106	.06179	.05429	.16861	.04503
VAR00002 Equal variances not assumed			1.713	92.835	.090	.06179	.03608	.13343	.0298

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التحصيلي حسب متغير المستوى العلمي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	272	5.1347	.86400	.03565
VAR00002	43	5.6721	.83031	.01912

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	7.631	.126	2.270	313	.062	-.09136	.05138	-.19245	.01973
VAR00002 Equal variances not assumed			1.778	71.311	.026	-.09136	.04024	-.17160	-.01113

ب – **النتائج الإحصائية لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم:**

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التشخيصي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	259	3.6807	1. 2603	.01965
VAR00002	56	3.1711	1.29031	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	11.515	.0773	.954	313	.134	.04226	.02429	12988	-.04535
VAR00002 Equal variances not assumed			.960	81.035	.340	.04226	.02403	.12940	-.03967

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التكويني حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	259	3.9419	1.23120	.01977
VAR00002	56	3.2803	1.31463	.03964

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	DF	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	9.002	.072	.180	313	.289	.08341	.04635	-.18286	.09954
VAR00002 Equal variances not assumed			.188	84.657	.851	.08341	.04430	-.17973	.09642

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التحصيلي حسب متغير التكوين التأهيلي للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	259	4.7332	.86193	.01965
VAR00002	56	3.9705	1.07236	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	8.031	.086	1.024	313	.104	.04240	.02141	.12348	.03867
VAR00002 Equal variances not assumed			1.168	93.916	.246	.04240	.02130	.11448	.02968

ج- النتائج الإحصائية لدرجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التربوي حسب متغير الخبرة المهنية للمعلم:

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التشخيصي حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	167	3.2826	1.3613	.03565
VAR00002	148	4.1707	1.1109	.01912

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	43.450	.047	2.410	313	.017	.09210	.03822	.16730	.01689
VAR00002 Equal variances not assumed			2.442	309.960	.035	.09210	.03772	.16632	.01788

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التكويني حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	167	3.6348	1.23159	.01965
VAR00002	148	4.2838	1.09249	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	63.206	.019	2.492	313	.013	.09201	.03692	.16464	.01938
VAR00002 Equal variances not assumed			2.558	284.628	.023	.09201	.03597	.16282	.02120

- **النتائج الإحصائية لمقارنة درجات ممارسات أفراد عينة الدراسة في التقويم التحصيلي حسب متغير الأقدمية المهنية للمعلم:**

Group Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	167	4.1912	1.11216	.01965
VAR00002	148	4.9741	.87310	.03512

Independent Samples Test

	Levene's test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference	Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	51.604	.028	0.509	313	.0632	.05713	.02708	.21802	.01431
VAR00002 Equal variances not assumed			2.515	312.156	.0271	.04708	.02107	.19220	.01095