وزارة التعلـــيم العـالي والبـــحث العـــــلمي

جامـــعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

كليـة العلوم الاجتماعية والإنسانية

قســـم العلوم الاجتماعية

شعبـة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم الموسومة بـ :

التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بتحسين ممارسة التقويم التحصيلي فيظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية بابتدائية ولاية مستغانم

إعداد الطالـــــبة:

حوحاش راضية

تحت إشراف:

د/ مرنيز عفيف

أعضاء لجـــــــــنة المـــــــناقشة:

أ/عمار ميلود.....رئيسا

د/مرنيز عفيف.....مؤطرا ومقررا

أ/قوعيش مغنية.....مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015

الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1-تعريف الكفاءة.

2-تعريف مقاربة بالكفاءات.

3-مكونات الكفاءات التعليمية.

4-مستويات الكفاءات التعليمية.

5-مميزات المقاربة بالكفاءات.

6-أسس المقاربة بالكفاءات

7-مبادئ مقاربة بالكفاءات.

خلاصة

تمهيد:

المقاربة بالكفاءات تم استحداثها في السنوات الأخيرة في الجزائر، بغية اصلاح العيوب الواردة في المقاربة السابقة وكذا مواكبة التطورات وتخريج مواطن صالح الذي يجسد بكل كفاءة برمجت وجوده الاجتماعي والتفوق على أزماته بإجاد الحلول والابتكارات.

وهذه المقاربة تستجيب لمتطلبات العصر والمؤسسات التكنولوجية والاقتصادية وحتى الثقافية المعاصرة فسنتعرف على هذه المقاربة في هذا الفصل من حيث مستويات، مميزات مبادئ...الخ

1-تعريف الكفاءة:

لقد تعددت التعاريف الكفاءة وتنوعت.

أ-لغة: ورد في معجم المحيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة " ان الكفاءة الشيء ويعني كفاية استحق به عن غيره فهو كاف الكفاءة المماثلة في القوة ومنه الكفاءة في النجاح والكفاءة للعمل تعني القدرة عليه وحسن تصرفه". (وزارة التربية الوطنية،2011،17)

* ويعرفها ابن المنظور الكفاية بأنها مشتقة من كفى، كفاية، إذا قام بالأمر، والكفء النظير لغة: الكفء، وقد يجوز أن يريدوا به الكفؤ ثم يسكنوا. (ابن المنظور،1990)

ب-اصطلاحا: كلمة مولدة ذات أصل لاتينيCompétence وتعني علاقة ظهرت في سنة 1864 في أوروبا ظهرت المقاربة بالكفاءات كمصطلح تعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم انتقلت إلى التكوين المهني ثم إلى التكوين بمعناه الشامل.

(وزارة التربية الوطنية،2011 ،17)

يعرفها **جيلي** بأنها: نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح.

هذا التعريف ينطلق من الجانب النظري الذي يشمل الحقائق المعرفية وتنظيمها، وتبويبها ويقوم المربي بالتخطيط لعمليات النشاط وتنفيذها، واختيار منهجية العمل والوسائل المناسبة في البحث عن حل المشكل، لأن الحقائق المكتسبة يدمجها المتعلم في مكتسباته وخبارته أثناء سيرورة التعلم سواء كانت نظرية أم ميدانية. (عسعوس، 2012، 110)

* ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني competencia، وتعني العلاقة، وتقابلها في اللغة الفرنسية compétence (حثروبي،2002،40)

2-تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك فب العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها، وبذلك يسعى الى تثمين المعارف المديرية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مجالات الحياة. (وزارة لتربية الوطنية،2011، 17)

يعرف **نايت سليمان** " الكفاءة هي مجموعة القدرات والمعارف المنتظمة بشكل يسمح بالتعريف على إشكالية وحلها خلال النشاط تظهر فيه اداءات او مهارات متعلم في بناء المعرفة ".

(سليمان،2004، 30)

يعرفه **فؤاد محمد:** "الكفاءة عبارة عن مكسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن متعلم من حل الوضعيات إشكالية في حياة اليومية ". (محمد،2002، 42)

3-مكونات الكفاءة التعليمية:

-مكونات الكفاءة التعليمية ثلاثة هي:

أ-المكون الوجداني:

هو مجموعة من القيم والاتجاهات وأخلاقيات المهنية، وفهم الذات وخاصة ذات المهنية لما لها من أثر الإيجابي في تحديد ذات الأستاذ الاجتماعية.

ب-المكون المعرفي:

هو كافة الأفكار والمفهومات والمبادئ، والتعليمات المتصلة بالتعلم والتعليم والتدريس، وكافة مكونات الموقف التعليمي ونجد هذا المكون بمثابة الإطار النظري الذي يصدر عن الأستاذ ويؤسس عليه الأداء السلوكي.

ج-المكون السلوكي:

هو الأداء الظاهري المعلن الصريح الماهر الذي يترجم فيه المكونات المعرفية أفعال ظاهرية في مراحل التدريس الثلاث، التخطيط والتنفيذ الاجرائي، التقويم وتوفير التغذية الراجعة لمزيد من ضبط التعلم وجعله فعال.

وتعد هذه المكونات الثلاث التي تعين مدخل الكفاءات بها باكتساب الأستاذ إياها، والحرص على تنميتها فيه وتطوير اعداده بها تطويرا مهنيا يلزم في أداء مختلف مهام عمله وصوره الماهرة التعليمي والغير تعليمي، أي الأنشطة المصاحبة التي تساند عملية التعليم وهكذا يجب أن تكون تنمية الأستاذ شاملة لتلك المكونات الثلاث. (إبراهيم ،2009،829)

4-مستويات الكفاءة التعليمية: تتحقق الكفاءة على مراحل معينة وهي كالتالي:

أ-الكفاءة القاعدية:

ترتبط مباشرة بوحدة تعليمية من خلال ما يتفق في حصة النشاط أو في عدد من الحصص ذا كان الدرس مشكلا مجموعة من الوحدات (المحاور) غير أنه إذا كانت الحصة الواحدة في الدرس بدايتها قد تصبح عندئذ مؤشرات الكفاءة والمعايير (هي كفاءة قاعدية).

ب-الكفاءة المرحلية:

كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة معينة مضبوطة بزمن محدد (شهر، سداسي، ثلاثي)

ج-الكفاءة الختامية:

تلاحظ وتقاس بعد مرحلة تعليمية معينة الطور الأول المرحلة الابتدائية، المرحلة الأساسية بجميع أطوارها.

5-مميزات المقاربة بالكفاءات:

- جعل المتعلم محور الأساسي لها وأشراكه في المسؤولية، والقيادة وتنفيذ عملية التعليم والتعلم.

- اختيار وضعيات تعليمية مستنبطة من الحياة في صيغة مشكلات.

- حل مشكلات هو أسلوب معتمد للتعلم الفعال إذا أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بإدماج.

المعطيات والحلول الجديدة في مكتسبات السابقة.

- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل الاعتماد على الأسلوب

التراكمي للمعارف.

– تحديد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة لكل من الأستاذ والمتعلم.

6 –أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل فيما يلي:– يقع مدخل الى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية الى منطق التعلم الذي يركز على المادة المعرفية الى منطلق التعلم الذي يركز على المتعلم وجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.

– تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية وهي بذلك تتدرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتشكل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

– تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات يتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه الحفظ والسماع، وعلى منهج المواد الدراسية.

– يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالي التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي المهتم أساسا بنواتج التعلم لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لا متناهي من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينها.

– يمكن اعتماد مقاربة الكفاءات في التدريس من اهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية مهارات مختلفة، والميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة المتعلم وحاجاته الضرورية وأيضا تؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية الى إعطاء مرونة أكثر قابلية في انفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.

– تستجيب المقاربة بالكفاءات لتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول الى مواطن ماهرة يترك المتعلم فيها أثر إيجابي يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات الحياة. (سليمان،2004،28)

7-مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم البيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على الجملة من المبادئ نذكر منها:

-**مبدأ البناء:** أي استرجاع المتعلم لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

-**مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءة تعرف عند البعض على انها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون المتعلم نشيطا في تعلمها.

-**مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بمهام ادماجية عدة مرات قصد الوصول الى اكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

-**مبدأ الادماج:** يسمح الادماج بممارسة الكفاءات عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة ومحتويات وذلك ليدرك الغرض في التعليمية.

-**مبدأ الترابط:** يسمح الادماج هذا المبدأ لكل من الأستاذ والمتعلم بالربط بين الأنشطة التعلم، وأنشطة التقييم التي ترمي كلها الي تنمية الكفاءة. (عسعوس2012،34)

خلاصة

ان بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تركز على تنمية قدرات المتعلم من كل الجوانب لاكتساب كفاءات خلال المسار الدراسي في بناء المعرفة، حيث تهيئ له فرصة ممارسة النشاط ومعالجة الوضعيات داخل وخارج الصف الدراسي، وتراعي في ذلك خصائصه العلمية والسيكولوجية والجسمية والاجتماعية، اعتماد البيداغوجيا على التعلم الذي يمكنه من اكتساب مهارات ومعارف تساير نموه وبيئته.

I. الدراسة الاستطلاعية

1-هدف الدراسة

2-مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية

3-عينة الدراسة الاستطلاعية

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية

4-1 صدق الأداة

4-2 ثبات الأداة

5-نتائج الدراسة الاستطلاعية

II. الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة

2-مجتمع الدراسة وعينتها

3-مكان وزمان الدراسة

4-أداة الدراسة

5-الأساليب الإحصائية

I. -الدراسة الاستطلاعية

1-هدف الدراسة: تهدف الطالبة الباحثة من وراء الدراسة تصورها العام حول موضوع الدراسة بالإضافة الى التأكد من صدق الأداة المصممة لجمع البيانات وكذا حساب وأداة وهذا ما سيسمح للطالبة الباحثة من التعرف على مدى ممارسة التقويم التحصيلي لدى أساتذة التعليم الابتدائي

2- مكان وزمان الدراسة: تم اجراء الدراسة الاستطلاعية بولاية مستغانم بالمدرسة الابتدائية عبد الحميد بن باديس بولاية مستغانم وكانت مدة الدراسة يوم 19افريل20016

والمدرسة بلبشير حمو بولاية مستغانم وكان يوم اجراء الدراسة 20افريل 2016

ومدرسة دردور بلقاسم بولاية مستغانم وكان يوم اجراء الدراسة21 أفريل2016

3-عينة الدراسة الاستطلاعية: تم اختيار العينة بطريقة مقصودة 10أساتذة متكونين و10 غير متكونين(مستخلفين).

4 -أدوات الدراسة:

الاستمارة: "هي أداة من أدوات البحث العلمي المعدة لجمع البيانات الحصول على الإجابات عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المكتوبة في نموذج اعد لهذا الغرض "

(عويس،1998،30)

وفي هذا الإطار أعدت الباحثة استمارة متكونة من 3 محاور وتشمل في محجمها 30 فقرة في صورتها الأولى، تستدعي الإجابة من متعدد بأربعة بدائل تتدرج من: دائما، غالبا، نادرا، ابدا.

كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم2: يبين توزيع فقرات أداة البحث حسب المحاور.

المحاور	عنوان	رقم العبارة
المحور الأول	المعرفة/الفهم	10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
المحور الثاني	تطبيق	23-22-21-20-19-18-17-16-15-14-13-12-11
المحور الثالث	استخدام نتائج الاختبار في تقويم تعلمات المتعلمين	.30-29-28-27-26-25-24

بعد المرور **بالخطوات التالية لبناء الاستمارة:**

- اختيار الموضوع والهدف الأساسي قياس مدى ممارسة التقويم التحصيلي لأساتذة التعليم الابتدائي

-الاطلاع على الجانب النظري للموضوع ككل ولتقويم بصفة خاصة والتركيز عليه من منظور المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات"

- جمع معلومات والكتب التي تأكد على ممارسة وتطبيق التقويم بشكل دقيق.

- وبعد جمع المعلومات تم استشارة المؤطر حول فقرات الاستمارة اذا كانت تقيس فعلا سمة ممارسة التقويم التحصيلي.

- تصميم استمارة وتوزيعها على 5 محكمين والتي كانت تحوي على 31 فقرة

- تم حساب نسبة القبول كل فقرة على حدى مثلا الفقرة الاولى /3تقيس 3*100/5=60بالمئة

- تم تعديل الفقرة التي لها نسبة قبول 20و40 بالمئة بمساعدة المحكمين

- بعد حساب نسبة قبول كل فقرة على حدى تبين حذف 4 فقرات من أصل 31 حيث تحصلت هذه الفقرات على 0 بالمئة وأصبح عدد الفقرات في استمارة 27

4-1-صدق الأداة:

4-1-1 صدق المحكمين: كانت الاستمارة تتكون من30 عبارة موزعه على بدائل (دائما، غالبا، نادرا، ابدا) ولتأكد من الخصائص السيكوميترية للأداة اعتمدت الباحثة على طريقة صدق المحتوى حيث تم توزيعها على 5 محكمين ممن لهم علاقة بعلم النفس وعلوم التربية وذلك قصد التعرف على:

-مدى وضوح الأسلوب المستخدم في صياغة عبارات الأداة.

-مدى تطابق العبارات مع المحاور المراد قياسها.

-مدى تناسب المحاور وتعليمة الاستمارة مع السمة المراد قياسها.

-مدى تطابق فقرات المحاور مع موضوع الدراسة.

وعليه كانت نتائج التحكيم الإستمارة في الجدول رقم (3) كالتالي.

الجدول رقم3: يبين نسبة قبول الفقرات من طرف المحكمين

رقم الفقرة	نسبة القبول	رقم الفقرة	نسبة القبول
1	%80	16	%80
2	%60	17	%60
3	%100	18	%20
4	%100	19	%60
5	%100	20	%60
6	%80	21	%80
7	%100	22	%80
8	%60	23	%40

9	%80	24	%100
10	%80	25	%40
11	%80	26	%100
12	%40	27	%100
13	%100	28	%0
14	%100	29	%40
15	%40	30	%40

تم قبول الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق بين المحكين حولها تساوي أو تفوق 60% وعليه تم إلغاء أربعة فقرات كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم4: يوضح فقرات الاستمارة المحذوفة

الرقم	الفقـــــرات المحذوفة	السبب
28	استخدم التقويم التحصيلي في دعم المتعلمين الموهوبين	لا تقيس
31	اصنف المتعلمين طبقا لنتائجهم	لا تقيس
23	يساعدني التقويم في تحديد مدى تحقق الأهداف السلوكية	تكرار

وبناءا على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل عدة عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم5: يوضح فقرات الاستمارة المعدلة.

قبل التعديل		بعد التعديل	
الرقم	العبارات	الرقم	العبارات
12	احدد الأهداف السلوكية التي يهدف الاختبار الى قياسها	12	احدد الكفاءات التي يهدف الاختبار الى قياسها
22	احرص على الدقة في التصحيح	22	احرص على الدقة والموضوعية في التصحيح
25	اعيد للمتعلمين أوراق إجابات الاختبار بعد تصحيحها لاطلاعهم على مستواهم الدراسي	24	اعيد للمتعلمين أوراق إجابات الاختبار بعد تصحيحها ومراجعتها
29	اراعي المتعلمين الراسبون	27	اراعي مختلف مستويات المتعلمين

بعد عرضها قام بعض الأساتذة بتعديل الفقرات (12-22-25-29) وذلك بما يناسب المحور والموضوع ككل

4-1-2 الاتساق الداخلي: لإيجاد الاتساق الداخلي قمنا باستعمال معامل الارتباط بيرسون للحساب معاملات الارتباط بين درجات محاور والدرجة الكلية للاستمارة، وتم الاستعانة ببرنامج spss20 ، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم6: يبين صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاستمارة كلل:

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعرفة /الفهم	0.88	دالة إحصائيا عند 0.01
التطبيق	0.95	دالة إحصائيا عند 0.01
إستخدام التقويم	0.86	دالة إحصائية عند 0.01

يوضح الجدول رقم6 صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاستمارة ككل

وكانت النتائج كالتالي بعد المعرفة والفهم بمعامل ارتباط= 0.88 واما البعد الثاني بعد التطبيق بمعامل ارتباط=0.95، والبعد الثالث استخدام التقويم بمعامل ارتباط=0.86وكل الابعاد دالة احصائيا عند0.01، وبالتالي هناك اتساق مقبول وعال جدا بين مختلف درجات الابعاد والاستمارة كلل.

الجدول رقم7: يبين صدق الاتساق الداخلي بين البعد الأول وفقراته.

الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة 1	0.36	غير دالة إحصائيا
الفقرة 2	0.21	غير دالة إحصائيا
الفقرة3	0.65	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 4	0.52	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 5	0.73	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 6	0.31	غير دالة إحصائيا
الفقرة 7	0.37	غير دالة إحصائيا
الفقرة 8	0.70	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 9	0.59	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 10	0.59	دالة إحصائيا عند 0.01

يوضح الجدول رقم 7 صدق الاتساق الداخلي بين البعد الأول وفقراته فتوضح أن الفقرات(1-2-6-7) غير دال احصائيا لكن لم يتم حذف تلك العبارات لأنها في صلب الموضوع وتقيس سمة المعرفة والفهم لتقويم التحصيلي، وأيضا معامل ارتباط البعد الثاني عال جدا=0.95.

القرار: لم يتم حذف الفقرات رقم(1-2-6-7) لأنها تقيس السمة المراد قياسها.

الجدول رقم8: يبين صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثاني وفقراته.

الفقرات	معامل الارتباط	الملاحظة
الفقرة 11	0.77	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 12	0.66	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 13	0.66	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 14	0.83	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 15	0.70	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 16	0.44	دالة إحصائيا عند 0.05
الفقرة 17	0.68	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 18	0.82	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 19	0.69	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 20	0.51	دالة إحصائيا عند 0.05
الفقرة 21	0.38	غير دال احصائيا
الفقرة 22	0.55	دالة إحصائيا عند 0.05
الفقرة 23	0.49	دالة إحصائيا عند 0.05

ومن خلال الجدول رقم 8 تبين أن الفقرة رقم21 غير دالة احصائيا لكن من ضروري تهيئة الجو للاختبار لذا لم يتم حذف الفقرة.

القرار: لا تحذف الفقرة رقم21 لأنها تقيس السمه المراد قياسها

الجدول رقم9: يبين صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثالث وفقراته.

الفقرات	معامل الارتباط	الملاحظة
الفقرة 24	0.76	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 25	0.70	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 26	0.80	دالة إحصائيا عند 0.01
الفقرة 27	0.77	دالة إحصائيا عند 0.01

يوضح الجدول رقم9 صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثالث وفقراته فتبين أن كل العبارات دالة احصائيا عند 0.01.

4-2-ثبات الأداة:

لإيجاد ثبات الاستمارة قمنا باستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss

عند حساب معامل الثبات للاستمارة التي تحتوي على27 عبارة تحصلنا على قيمة وهي قيمة تدل على ثبات الاستمارة

الجدول رقم10: يبين ثبات الأبعاد بالنسبة للاستمارة ككل.

مجموع المحاور +الاستمارة الكلية	معامل الارتباط ألفا لكرومباخ
4	0.84

يوضح الجدول رقم 10 ثبات الابعاد بالنسبة للاستمارة فمعامل الارتباط الفا كرومباخ =0.84 فهو ثبات عال جدا أي أن ثبات لاستمارة كبير مما يتيح استعمالها بمصداقية.

5-نتائج الدراسة الاستطلاعية

من خلال دراستنا الاستطلاعية التي تهدف لتأكد من مصداقية الأداة أي الاستمارة فتبين ملائمتها لخصائص العينة ويمكن استعمالها بمصداقية في الدراسة الأساسية.

II. الدراسة الأساسية

1-منهج البحث:

يستند اختيار الطالبة الباحثة لمنهج معين حسب طبيعة الموضوع الذي اختارته، وفي دراستنا هذه اختارت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لأنه يساعد ويتناسب على الحصول المعلومات الشاملة حول المتغيرات، ويهتم بالفروق بين المجموعتين.

11-عينة الدراسة:

لتطبيق الأداة المتمثلة في استمارة تحسين ممارسة التقويم التحصيلي قامت الباحثة باختيار عينة قصدية من أساتذة التعليم الابتدائي عددها 40أستاذا (20متكونين،20غيرمتكونين (مستخلفين))

2-مكان وزمان الدراسة:

قامت الباحثة بتوزيع الاستمارة بكل من المدارس التالية:

-مركز لأجراء المسابقة "متوسطة برجي عمر" 30أفريل2016

-ابتدائية مهدي بن خدة 2 ماي2016

-ابتدائية كنوش محمد 4ماي2016

-ابتدائية جلول طاهر 3ماي2016

3-أداة الدراسة:

قامت الطالبة بإعداد استمارة ممارسة التقويم التحصيلي لأساتذة المرحلة الابتدائية حيث قامت بتوزيع الاستمارة وشرح فقراتها وطريقة الإجابة عليها.

4-أساليب الإحصائية.

أساليب المستخدمة في الدراسة الميدانية

- **النسبة المئوية:** لمعرفة نسبة صدق المحكمين.

- **معامل الارتباط بيرسون:** لغرض حساب صدق أداة الدراسة.

- **ألفا كرومباخ:** لمعرفة إذا كانت أداة الدراسة ثابتة.

بناء على فرضيات هذه الدراسة التي نجدها فرضيات فرقية فان الباحثة استعملت الأساليب الإحصائية التالية:

-**اختبار "ت":** لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

-**اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا:** لدلالة الفروق بين عدة متغيرات.

الفصل الثاني: التكوين أثناء الخدمة.

تمهيد:

1-1مفهوم التكوين.

1-2أهمية التكوين.

1-3أهداف التكوين.

1-4خصائص التكوين

1-5 أسس التكوين.

1-6الأساليب التكوينية.

2-1مفهوم التكوين أثناء الخدمة.

2-2أهمية التكوين أثناء الخدمة.

2-3أهداف التكوين أثناء الخدمة.

2-4مبادئ التكوين أثناء الخدمة.

2-5دواعي التكوين أثناء الخدمة.

2-6خطوات التكوين أثناء الخدمة.

2-7أساليب التكوين أثناء الخدمة.

الخلاصة.

تمهيد:

يعتبر التكوين في أي مجال ضرورة لابد منها، خاصة ونحن في عصر التطور، حيث ان الشيء يتغير بالتحسين والتجديد، فالتكوين يعتمد على تطوير مهارات المتكون وأداء المؤسسة لمهامها بطريقة مختلفة كنتيجة لتكوين بعض أو كل افرادها، وينال التكوين في الوقت الراهن أهمية كبيرة لدى القائمين على إدارة تنمية الموارد البشرية، ولذا تغيرت اساليبهم من الصورة التقليدية الى ان أصبح التكوين يستمد اساليبه من نماذج قياس الجودة. (البوهي،2001،177)

ويعتبر التكوين أثناء الخدمة من اشكال التكوين، فكل سنة وخلال كل موسم دراسي يستدعى الأساتذة لإجراء هذه العملية، وعليه نقول ان التكوين اثناء الخدمة عملية ضرورية في الميدان التربوي، لكونها تعود بفوائد إيجابية للأساتذة بصفة خاصة، وذلك في تحسين أدائه وتطويره من خلال مسايرة التكنولوجيا والتطورات العلمية، وكما تعود على المؤسسة التربوية بصفة عامة بفائدة تتمثل في انجاحها، ويمكن التوضيح أكثر في هذا الفصل حول كل ما يخص هذه العملية من اهداف واهمية...

1-1مفهوم التكوين:

ان التكوين كمفردة **لغوية** اسم مشتق من فعل "كون" التي تعني عادة أنشأ، صنع شكل، وكون لي الشيء لا ينتهي ذلك الا بعد احداث تغيرات ومعالجة لمادته الأولية، من خلال عمليات للإضافة والتصحيح التي تدخل على المادة الأولية التي يكون عليها هذا الشيء، هذا لما يتعلق الأمر بالمادة، وبما يتعلق الأمر بالإنسان فالمقصود عادا هو التكوين المعنوي والتعديل والتغير المعنوي، قد يعني اكتساب الانسان معارف ومهارات واتجاهات أسلوب حياة جديدة بما يجعله قادر على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل.

-أما من الناحية **الاصطلاحية** فنجد أن **لوجندر** قدم تعاريف عديدة كل حسب الميدان الذي يوظف فيه، ففي مجال علم التدريس **الديداكتيك** التكوين المهني، التربية العامة، يعرف التكوين بأنه

"**مجموع المعارف النظرية والعملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما**" أما في ميدان علم التدريس التكوين المهني وتربية الخاصة ويقصد به" **مجموعة الأنشطة والمعارف البيداغوجية والديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف (المعلومات، القدرات، الاتجاهات)**، قصد قيام بمهمة، ووظيفة أي مجموع المعارف(المفاهيم والمبادئ) ومجموع المهارات والاتجاهات التي بفضلها قادرا على ممارسة وظيفة او حرفة أو عمل ما. (البوهي، 2001، 13)

-وكذا يعرفه **نامر الدين زبدي** بأنه " **كل نشاط علمي منظم يهدف الى تحقيق المعرفة الكافية والقابلة للتطور واكتساب مهارات وفنيات التدريس، والتحكيم الجيد في معرفة الجانب الإنساني للمتعلم ونواحي نموه النفسي في مختلف مراحل النمو**" (لغزيلي ،2007-2008،80)

-ويعرفه **تيليون الحبيب** على أنه" **اكساب الانسان معارف ومهارات واتجاهات وأسلوب حياة جديدة، بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل** "(الحبيب،2002،12)

1-2أهمية التكوين :

لا يمكن اعتبار منافع التكوين شيئا مسلم بها، فبعض الأشخاص يعتبرون التكوين تضيعا للوقت وابعادا لهم عن نشاطات أكثر أهمية، لكن التكوين الجيد كان دائما شيئا مهما وهو اليوم أكثر أهمية، وقد أصبح التكوين حسب **فيري** أحد أساطير النصف الثاني من القرن 20 م لقد اشتهر خلال 15 سنة الأخير لدرجة أنه أصبح قانونا طبيعيا أو الزاما ذا طقوس لابد للخضوع لها، والمرور بها من أجل الحصول على الاعتراف الاجتماعي والمهني، وبعيدا عن المجال أو الميدان المهني أصبحنا في الوقت الحاضر نتحدث عن التكوين في النشاط التكويني، في النشاط الجمعوي و ذلك في ايطار ما اصبح يدعى ب" **التربية أو التكوين المستمر**" أو "**التربية مدى الحياة**". (البوهي ،2001، 75).

1_3-أهداف التكوين :

-تهدف هذه العملية المجموعة أهداف نذكر منها ثلاث اهداف رئيسية بتحقيقها يتحقق نجاح تلك العملية، وهذه الأهداف كالتالي:

- تغيير الأداء المتكونين لأعمالهم مما ينعكس على تغيير أداء المؤسسات التي يعملون فيها من خلال نقل المعارف والمهارات.

- تغيير اتجاه المتكونين نحو العمل والمؤسسة، حتى يستطيع المتكون ان يقوم بأداء عمله بصورة أفضل عن أدائه قبل التكوين.

- تحقيق التغيير المؤسسي او ما يقصد به اداؤه المؤسسي لمهامه بطريقة مختلفة كنتيجة لتدريس افرادها عن طريق التأثير، أو المساهمة في احداث التغيرات في نواحي الأداء المؤسسي مثل: الإنتاجية، جودة الخدمات المقدمة من طرف الأداء. (البوهي،2001،178)

- تحسين أداء المتكونين ورفع قدراتهم المهنية والمعرفية بما يتناسب مع التطورات والتغيرات.

-" توسيع تشكيلية الكفايات المهنية انطلاقا من مواجهتنا بأخرى ممكنة أو تغييرها مع مساعدته على تحليل ممارسته التعليمية واتخاذ القرارات "(ساسي،1998،100)

- تمكين المتكون من فهم المتعلم الذي يقوم بتعليمه ومراحل المختلفة من جهة، والمجتمع مشاكله واحتياجاته من جهة أخرى. (رابح،1982،391)

- مساعدة المتكون على فهم ابعاد العملية المهنية وأهدافها وأنظمة السائدة فيها والمشاكل التي تواجهها.

- فهم أساسيات علوم التربية وتطبيقاتها في الواقع. (كتش،2001،234)

1-4خصائص التكوين :

تظهر خصائص في مجموعة من النقاط التالية:

أ-وضع الأهداف حيث يتبنا أسلوب التكوين الاستراتيجي، أهداف محددة وواضحة لما سيكون عليه أداء المتدرب بنهاية برنامج التكوين.

ب-يركز على مخرجات التكوين أو عائد من التكوين أكثر من التركيز على مدخلات التكوين.

ج-سهولة المتابعة والمراقبة ويتحقق ذلك من خلال أهداف الإجرائية المحددة مسبقا مما يسير عملية متابعة تحقيق الهدف خطوة خطوة، ومراقبة الأداء وفقا لهذه الأهداف.

د-التقارير الفورية: وضوح الهدف، وسهولة المتابعة والمراقبة يسهل اعداد التقارير الفورية الواضحة

هـ-تحقيق علاقات إدارية أفضل بين المكون والمتكون والمؤسسة التي يجرى من أجلها التكوين، وذلك لتحقيق نقاط الضعف والقوة في أداء هذه المؤسسة لتضمينها لبرامج التكوين. (البوهي، 2001، 198-199)

1-5أسس التكوين :

لتكوين أسس خاصة التي تساعد على فعاليته، فالعامل يتعلم بسرعة أكثر الأشياء التي تعطيه أكبر قدر من الرضا، والتي تسبب له ازعاجا أكبر، كما يتعلم العامل بطريقة أفضل عن توافر الرغبة في تذكر ما تعلموه ويزداد تعلم العمال حينما يلاحظون تقدما في عملية التكوين، ويتعلمون بطريقة أسرع، ويتذكرون لمدة أطول تلك الأشياء التي تتكرر أمامهم عدة مرات، ويكون التعلم الأفضل عند استخدام أكثر وسيلة للحواس، مثل: استخدام النظر، اللمس، الشم ولا نستطيع ان ننكر ان كل عامل يتعلم بطريقته الخاصة، ولابد ان تكون عملية التدريس

منهجية ومنظمة، قائمة على التخطيط الجيد، ويتطلب ذلك سلسلة من الخطوات نذكر منها:

–تعريف متطلبات الوظيفة (ماذا تتوقع من الفرد ان يؤديه واي مستوى من نجاح تتكون المخرجات)

– تقييم كفاءة العامل المالية.

– تحديد الاحتياجات التدريب ما.

– وضع تنمية وتحديد أهدافه التدريبية.

– وضع البرنامج التدريبي.

– القيام بعملية التكوين وتقييم النتائج.

وقبل القيام بعملية تقييم النتائج لابد لنا من الإجابة على الأسئلة التالية: لماذا؟ ومن يقوم بالتكوين؟ وأين يكون العامل؟ وكيف تؤدى عملية التكوين؟ (العويضة،1996،66).

– تعريف المتكونين بمحتوى البرنامج التكويني وأهدافه ومتطلباته.

– وضع قائمة الاحتياجات التكوينية حتى نضمن نجاح العملية التكوينية ونتجنب النقائص والتكرار.

– "**تزويد الأساتذة بالحقائق الازمة للحياة العملية، وذلك بتكوين قاعدة صلبة تكون لهم حجر الأساس في الحياة المهنية، عن طريق تزويدهم لأحدث النظريات وطرق التدريس ومجموعة من التقنيات التربوية لإثارة انتباه المتعلمين وتوجيه نشاطهم واكتشاف صعوباتهم، إضافة الى تمكينهم من بعض الحقائق المتعلقة بالتربية الخاصة**"(فاتح ،2007–2008،23)

– تنظيم العملية التكوينية من جميع النواحي: مشرفين، المكونين، أساليب... تقييم كفاءة المتكون الحالية، وشروط تكوينية واتجاهاته وميوله وطريقة الأنسب لتكوينه.

– "أساس التكوين التربوي هو الدراسة النفسانية والتربوية للفن التعليمي للمواد الدراسية سواء في اطاره العام أو الخاص." (ميالاريه،1996،83)

1-6الأساليب التكوينية :

يوظف القائمون بالعملية التكوينية، جملة من الأساليب الي تساعدهم على تحقيق أهدافهم المرجوة، وهي لأساليب تتفاوت من حيث الأهمية أو الاستخدام الا انها تصب في هدف واحد ومشترك، متمثل في القيام بالأساتذة وتطوير أدائهم ومستواهم سواء قبل الخدمة أو أثنائها، وفيما يلي الأساليب التكوينية:

أ- أسلوب التكوين الأولي:

هو اعداد مسبق للأستاذ قبل توليه مهام ويكون أحيانا في الجامعات أو المعاهد، حيث يتكون الأستاذ نظريا وتطبيقيا لكن يغلب عليه الطابع الأكاديمي النظري أكثر "**والتكوين الأولي فيما يتعلق في وظيفة التعليم يطلق على تلك المرحلة التي يمر بها المترشح بعد أن يكون انتقى أي اجتياز بنجاح عملية الانتقاء أو المسابقة الدخول ويصبح معترفا به رسميا على أن بعد تلك المدة سيقوم بمباشرة مهام تدريسه في مؤسسة ما**" (الحبيب، 2002، 23).

ب- أسلوب التكوين الغير مباشر:

يمكن لمراقبة عمل الموظف اخر يتمتع بالخبرة أن تكون مفيدة، هذا الأسلوب يستعمل عادة لتدريب أولئك الذين المحتمل حصول ترقيتهم الى مراكز إدارية، يستعمل أيضا لأولاد المدارس الذين يرغبون في تعليم شيء ما عن مهن محددة، لكن لسوء الحظ قلة من الأشخاص يمكنهم العمل جيدا خلال مراقبة الاخرين لهم لفترات طويلة ومن النادر أن يكون لدى هؤلاء الأشخاص الوقت الكافي، والقدرة الكافية والاهتمام الكافي لشرح ما يفعلونه للذين يراقبونهم. (اللعويضة،1996، 96)

ج-أسلوب تكوين الذاتي:

يرى الباحث جيرولد كم بأن التعلم الذاتي هو أسلوب للتعليم والتعلم تنتج فيه الفرصة للمتعلم والمشاركة في جوانب تعليمية كلها، أو بعضها وفقا للإمكانيات المتاحة والتقدم في عملية التعلم معتمد أساسا على ذاته، ومستفيدا من المبادئ التربوية والتكنولوجية للتعليم المتاحة وفقا للطرق المتعددة، وبالإشراف من المعلم وتوجيهه على أن يتحمل المتعلم نتائج اختباراته، ويقوم بالوصول الى الأهداف السلوكية المحددة بنفسه. (البوهي،2002، 73)

د-أسلوب التكوين عن بعد:

هو أسلوب لا يرتكز على حضور الطرفين (مكون والمتكون) اذ يستطيع الاتصال به عن طريق طرق وأساليب أخرى كالمراسلة البريدية، حيث ترسل للمكون الدروس في شكل كتيبات أو وثائق أما الان تطورت وأصبحت الدروس توضع في أقراص مضغوطة أو أشرطة فيديو، أما عن لقاء المتكون بالمكون فيكون لأجل التوظيف أو امتحان، ويكون هذا اما في أيام العطل الأسبوعية أو في الندوات، وفيها يستعرض المكون ما تعلمه ويقيم على ذلك.

و-أسلوب التكوين أثناء الخدمة:

أساليب سابقة الذكر تدرج ضمن إطار التكوين أثناء الخدمة، ما عدا أسلوب التكوين الأولي حيث أنه في هذا الأسلوب يخضع المتكون الى برنامج تكويني وهو في إطار عمله لسد نقص الحاصل في الاعداد أو لتجديد أفكاره وتحسين مستواه، "ولا يعني هذا أن مهمة برامج تكوين المعلمين أثناء الخدمة مجرد تكملة للنقص في اعدادهم، فبرغم من أهمية هذا الأمر الا أن المهام الأساسية لمثل هذا الأسلوب هو يتصدر الأساتذة بالدور الذي تقوم به المدارس في المجتمع الحديث، والبحث في الوسائل التي تساعد على فهم وتنسيق العملية التربوية وفهم مشكلات النظم التعليمية والمدرسية، محاولة حل هذه المشاكل، وتقدير الدور الذي يقوم به. (حسانين، 2003، 85)

بما أن دراستنا حول موضوع التكوين أثناء الخدمة وبالتحديد للأساتذة، نقصد ذلك التكوين الذي يشرف عليه المتخصصون بتقديم برامج خاصة بشكل منظم للمتكونين، بمعنى أوضح القيام بذلك لمدة محددة (6 أيام/سنة لكل أستاذ) ومكان معين (المعاهد التكنولوجية للتربية)

التكوين أثناء الخدمة يعني جميع العمليات والإجراءات التي تهدف الى الرفع من المستوى المعرفي والأدائي أو الانتمائي الى مهنة التعليم. (الشيخ كامل ،1996، 75)

*كما يعرف الدكتور فاروق شوقي البوهي أنه: " **كل برنامج مخطط ومنظم يمكن للمعلمين من النمو في المهنة وذلك بالحصول على الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية كل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم ويرفع من الطاقة الإنتاجية للمعلمين وأن يتم في إطار تعاوني (الجماعي) وبموجب فلسفة واستراتيجية واضحة وأهداف محددة**". (البوهي، 2001، 237)

2-1تعريف التكوين أثناء الخدمة:

قبل الخوض في إعطاء تعاريف للتكوين أثناء الخدمة لابد من الإشارة الى أن هذا المصطلح يعبر عنه بمصطلح "التدريب "في بعض المراجع وفيما يلي ندرج التعاريف التالية لتكوين أثناء الخدمة.

* عرفه **مجدي عزيز إبراهيم** على أنه "**برنامج منظم ومخطط يمكن الأساتذة من النمو المهني والتعليمي، من خلال الحصول على المزيد من حيزات الثقافية، والممارسات التربوية، وأيضا كل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات الأساتذة الإنتاجية** " (إبراهيم،2009، 246)

-ويعرف **علي راشد** أنه: "**مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة، والورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية تهدف الى تقديم مجموعة من خبرات المعرفية والمهارية، والوجدانية الازمة للأستاذ لرفع مستواه العلمي وارتقاء بأدائه التربوي الأكاديمي من الناحية النظرية والعملية**"(راشد،2002، 177)

-وجاء في تعريف خالد طه الأحمد على أنه: " **عمل بمبدأ تصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناءا على الأهداف المخططة، ثم ينتقل الى تصميم البرامج التدريجية لهذه الاحتياجات ثم تنقيد وينتهي الى تقويم البرامج والمتمدرسين لتحديد المخرجات**" (الأحمد،2005 ،25)

-وقد جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه: " **تعليم وتدريب يساهم في بناء شخصية الأستاذ**" (ابراهيم،2009،177)

2-2أهمية التكوين أثناء الخدمة:

يعد التكوين أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم لأن هذه الأخيرة علمية ذات، وجهين وجهة يتعلق بالإعداد قبل الخدمة والثاني بالتكوين أثناء الخدمة، ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملين حيث يعد التكوين أثناء الخدمة استمرار تنمية كفاءات المعلم.

ان حصول الفرد على الشهادة ليس هذا نهائيا وليس مرحلة الدراسة هي مرحلة اكتساب المعلومات وليست مرحلة الخدمة الوظيفية هي مرحلة الاستفادة من تلك المعلومات، فالمؤهل العلمي الذي يحمله الفرد، بما لا يتلاءم مع متطلبات العمل الفعلية ،كما أن ظروف العمل تتطلب بصورة مستمرة زيادة بالمعرفة المتجددة، ولا فائدة من التكوين أثناء الخدمة ان لم يسبق التعلم الذي يزود الفرد بالمعلومات الفني المتخصصة، والتي تعد الركيزة الأساسية في العمل الذي سوف يمارسه في حياته الوظيفية فكل منها يكمل عمل الاخر ويتممه، ولما كان التكوين أثناء الخدمة يلقي اهتماما وعناية من قبل الدول المتقدمة لتنظيم مواردها البشرية واستثمارها استثمارا عن طريق التعليم والتكوين على ما يستجد في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاتجاهات الحديثة في أساليب الغدارة المتطورة، فان أهميته تبرز بوضوح في الدول النامية التي لا تستطيع مواكبة التطورات الحديثة بدون تطور الخواص البشرية الموجودة لديها.

-وتتجلى أهمية التكوين الفعال في كثير من الدول التي ركزت على التكوين القوى البشرية لديها بتحسين مستمر في المهارات العاملين وتنمية وعيهم ومقدرتهم على الاضطلاع بالمسؤولية،

وبالرغم من قلة الموارد الطبيعية في كثير من الدول فان العائد من التكوين فاق كثيرا العائد من الثروات الطبيعية لدى أغلبية الدول النامية. (طه الأحمد ،2005،26-27)

2-3أهداف التكوين اثناء الخدمة:

يمكن تقييم أهداف التكوين أثناء الخدمة الى نوعين هما: الأهداف العامة للتكوين التي تستند الى الخطة العامة للتكوين وتستمد منها، وأهداف خاصة لكل برنامج تكويني هي أهداف مباشرة توضح الضوء في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المتدربين، وبالتالي فان هذه الأهداف الخاصة والمحددة تختلف من برنامج تكويني الى اخر.

أ-أهداف المعرفية:

وهي الأهداف التي تكون متعلقة بكمية المعارف والمعلومات التي يكسبها الأساتذة المتمدرسين ومنها:

-تجديد ثقافتهم العامة حول التربية بتزويدهم بمختلف المعارف.

-تجديد معارفهم المتعلقة بمبادئ التعليم والتعلم وتعميقها.

"**تنمية قدراتهم على التفكير العلمي، ثم تنمية رغبتهم في استخدام تلك القدرات استخداما يمكنهم من التكيف مع عملهم من ناحية ومواجهة المشكلات من ناحية أخرى** " (إبراهيم ،2006،854).

-الرفع من قدراتهم المعرفية العامة والخاصة، سواء ما تعلق بالتربية كمؤسسة تربوية أو كمؤسسة اجتماعي.

-تزويدهم بمعارف ومعلومات متعلقة "**بالتقويم ووسائل هو الأساليب الحديثة في الاختيارات والامتحانات**" (راشد، 2002 ،180)

ب-الأهداف المهارية:

تتعلق بأداء المتكونين العلمي من اجل الوصول الى المستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال والمهام التربوية ومنها:

- تنمية قدرة المتكونين على تحديد الأهداف الخاصة على شكل نتاجات سلوكية.
- تنمية قدرتهم على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية.
- تنمية قدرتهم على تقويم النتاجات الصفية.
- تنمية مهارات التواصل والاتصال على اختلاف أنواعها.
- تنمية مهرات توظيف التكنولوجية التربوية وصنع الوسائل التعليمية.
- تنمية قدراتهم على تنظيم نشاطات بطريقة منهجية.
- تدريبهم عمليا لإكسابهم خبرات ومهارات جديدة.
- تنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص المعوقات التي يواجهها وإيجاد حلول لها.
- تنمية قدراتهم الذاتية المدرسية في ممارسة البحوث الإجرائية.
- تمكينهم من تعلم المهارات الحاسوبية والمعلوماتية وتنظيمها وتوظيفها في العملية التربوية.

ج-الأهداف المهنية:

وهي اهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب منها:

- مساعدة المتكونين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم.

مساعدة المتكونين على الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة. (البوهي،2001،180-181)

-تحضير الأساتذة للقيام بأدوار جديدة لم يسبق له ممارستها وهذا استجابة للتغيرات والإصلاحات التربوية.

-"مساعدة الأساتذة على الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة، كالنقابات العمالية الجمعيات..." (الأحمد،2005، 199)

-القيام بالتدريب التأهيلي المستمر، والذي يتطلب عودة الأستاذ من وقت لآخر للتدريب (للتكوين) لمدة بأحدث النظريات والممارسات في مجال التعليم (عبيد، 2006، 106)

د-الأهداف الوجدانية:

ان الأهداف السابقة المعرفية والمهارية والإنتاجية لابد من ان توضع في خدمة تحقيق التقييم والاتجاهات التالية لدى المتكونين:

1-الفلسفة التربوية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2-شرف المهنة التي يمارسها المعلم وقدسيتها وأخلاقها

3-الحاجة الى تجديد المعرفة والمهارة واستمرار النمو المهني.

4-التفكير الموضوعي السليم.

5-العلاقات الإنسانية والديمقراطية على مختلف المستويات.

6-الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم. (الأحمد،2005،199)

2-4المبادئ الأساسية للتكوين اثناء الخدمة:

- يختلف تعليم وتكوين الكبار عن تعليم وتكوين الصغار، فكل عمر زمني له خصائصه وسماته الشخصية وأساليب التفكيره، وقدراته العقلية وخبراته وحاجاته وميوله واهتماماته، ومن اجل ان ينجح التكوين المعلمين اثناء الخدمة يجب ان يتعامل معهم من منطلق انهم متعلمون كبار يختلفون عن المتعلمين الصغار، فينبغي ان ينفذ تكوين الكبار بطريقة مختلفة عما يتكون عليه التلاميذ الصغار، وحتى تنجح برامج تكوين الاساتذة اثناء الخدمة يجب مراعاة المبادئ التالية:

1-اتاحة فرص التكوين لكل أستاذ يحتاجه دون التمييز.

2-الاستمرار بهدف إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة، وتوسيع مهاراته ومعارفه في نطاف المواد الي يقوم بها.

3-شمولية بحيث يتسنى اسهام جميع المشاركين في العملية التربوية في مختلف الفئات.

4-نقل التكوين من مجرد ترميم الى سقل وتشييد أحدث التطورات العلمية.

5-اشتراك جميع الأطراف المعنية في تكوبن أثناء الخدمة.

6-اعتماد الاتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التكوين مثل أسلوب النظم.

7-توفير الفلسفة وأهداف المدروسة ومحددة للتكوين.

8-التكوين من خلال العمل والمشاركة الفعالة النشطة من قبل المتكونين.

9-التقويم المنتظم المستمر لعمليات التدريب ونتائجه مع مراعاة عدم الانتقال لمرحلة أو مهارة الى أخرى الا بعد تحصيل المتكونين للأهداف تدريبية وظيفية سابقة بشكل عام.

(البوهي،2001، 216، 217)

10-" **تقييم المشتركين لإنجازاتهم ذاتيا مع تزويدهم بتغذية راجعة بناءة ومنتظمة بخصوص صحتها ومدى كفايتها العامة** " (حمدان،1984، 294)

2-5دواعي التكوين أثناء الخدمة:

تضع المؤسسات المعنية بالتكوين أثناء الخدمة، البرنامج استجابة لاحتياجات الأساتذة، وكذا المستجدات التربوية، ومن دواعي التكوين أثناء الخدمة:

-التطور المعرفي وتعدد التخصصات التربوية، والمعارف والوسائل وطرق استخدامها في الوسط التعليمي، والتي على الأساتذة ادراكها وإتقانها وتعرف عليها والمام بها.

-التغيرات والإصلاحات التربوية التي تتطلب من الأساتذة التعرف عليها وكذا المغزى منها، ليتمكنوا من تطبيقها وبالتالي الوصول إلى الأهداف المسطرة لذلك الإصلاح أو التغيير.

-اجتهاد منطقي البرنامج التكويني لا يمكنهم من حصر التطورات والتغييرات في العلوم وطرق تدريسها، لذا عليهم الاكتفاء بإعطاء استراتيجيات للمشاكل التي تعترض الأساتذة أثناء الخدمة.

-يعاني بعض الأساتذة من نقص سواء على مستوى التخصص أو اللغات أو العطاء المهني مما يجعلهم عاجزين عن القيام ببعض المهام وهذا من دواعي أثناء الخدمة لسد ذلك النقص.

-في خصم موجه تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ظهرت وسائل وتقنيات جديدة على غرار الإعلام الآلي، الانترنت... والتي أصبحت ضرورية في حياة الفرد خاصة الأستاذ الذي إذا تدرب عليها أفاد نفسه ومتعلميه، لذا كان لابد من اطلاعه المستمر من خلال التكوين أثناء الخدمة على الجديد في وسائل تكنولوجية الإعلام ووسائل التعليمية الحديثة.

-" **ظهور نظريات تربوية جديدة، لابد من إطلاع الأساتذة عليها خاصة إذا ارتبطت بفلسفة التربية السائدة في البلد** ". (الأحمد،2005، 29)

2-6خطوات التخطيط للتكوين أثناء الخدمة:

تحدد هذه الخطوات تبعا للنظام المؤسساتي أو حسب طبيعة الأسلوب والاحتياجات الإدارية التربوية، أو حسب طبيعة الفلسفة التربوية السائدة، وتتمثل هذه الخطوات في:

أ-تقييم الاحتياجات التكوينية:

" **ويقصد بالاحتياجات مجموع التغيرات المطلوب وإحداثها في المتدرب أو المؤسسة والمتعلقة بالمعلومات والخبرات والسلوك والاتجاهات اللازمة لجعل المتدرب أو المؤسسة قادرين على أداء الوظائف المنوط بها بكفاءة عالية، ويتم التعرف على الاحتياجات التدريبية من خلال تحليل استمارات استطلاع الرأي ... وأكثر الطرق فاعلية للتعرف على الاحتياجات، تتم من خلال تحليل المردود ومناقشة الأداء الفعلي لتحديد الاحتياجات**" (البوهي،2001، 197).

ب-تحديد أهداف البرنامج:

حيث توضع خطة للبرنامج تحتوي على أهداف العامة كالرقي بمستوى الأستاذ إلى مستوى المطلوب أو حتى المؤسسة التربوية، وأهداف تكون أكثر تخصصا وتبسيطا من الأهداف العامة وهي ما يطلق عليها الأهداف الإجرائية، وعلى أساسها يقيم الأداء بعد التكوين (التدريب).

ت-تقييم المحتوى التكويني:

ويقصد بالمحتوى المجموع الخبرات والمعلومات والمهارات المراد توصيلها للمتدرب بإضافة إلى سلم يوضح السلوكات المراد تغييرها أو تطويرها ويشمل هذا أيضا تغيير المتدربين نحو عملهم إلى الإيجاب، يجدر الإشارة إلى أنه هناك بعض الشروط الواجب توافرها في محتوى البرنامج التدريبي هي: -أن يكون يغطي احتياجات المتدربين المختلفة (معارف، مهارات، سلوكات ...)

- أن يكون يوافق المحتوى مع احتياجات المؤسسة وأهدافها.
- تصنيف الكيفيات المهنية حسب احتياجات ومتطلبات الحديثة.
- وضع أساليب وطرق تحقيق الأهداف العامة والإجرائية.

وهو يتكون من عناوين الموضوعات الرئيسية وكذا الموضوعات الفرعية، كما أنه يمر بخطوات تبدأ بتحليل الاحتياجات التدريبية، وتدريبها حسب الأولية والأهمية بالنسبة للمتدرب وحسب الميزانية المالية والبشرية، ومن تم تحديد أساليب التدريبية ليختم في الأخير بوضع دليل للمدرب خاص بتنفيذ البرنامج وكذا مطبوعات وأنشطة للمتدربين، وأيضا قائمة لمصادر المعلومات ليختم في الأخير بإعطاء تصور لأدوات التقييم المناسبة.

ج-اختيار أساليب التكوين أثناء الخدمة(التدريب):

ويتم اختيار الأساليب حسب موضوعات المحتوى، التنويع في الأساليب التدريبية لأن ذلك سوف يعطي النتائج المتوقعة، ويحقق تناسق وتكامل في البرنامج التدريبي.

د-تحديد معينات التكوين:

وفي هذه النقطة يخطط القائمون على البرنامج التدريبي، للإمكانيات خاصة المادية منها والتي تساعدهم في إنجاح البرامج التكويني وتنفيذي مثل: الصور، الخرائط، الكتب، وسائل العرض، الرسوم البيانية، الأقراص المضغوطة... إلخ، حيث أنه كلما توفرت وتنوعت سهل تنفيذ البرنامج ووفر الوقت والجهد للمسؤولين عن العملية التكوينية سواء المدربون او المشرفون ... إلخ.

هـ-اختيار وتهيئة المكون:

حيث يعتبر المكون عنصرا فاعلا في العملية التدريبية، لذا من اختياره وفقا لمعايير والتي من أهمها:

-المؤهلات العلمية والأكاديمية المختلفة، وخاصة المرتبطة بمواضيع التدريب.

-خبرته في مجال التدريب وأساليبه

-أن تكون لديه شخصية قوية ومؤثرة لأنه سوف يتعامل مع راشدين.

- الوقت الكافي الذي يسمح لمشاركة في البرنامج والالتزام بإتمامه.

م-إعداد الميزانية المالية للبرنامج:

إذ يجب حساب تكلفة البرنامج مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف المصاريف مثل الأجهزة، المعدات، المكان، أجور العاملين بالمركز، مصاريف الصيانة، الكهرباء، الكتب، اشتراكات الهاتف... الخ.

وتنفيذ البرامج:

وهي أهم خطوة وأصعبها لأنها ترتبط بالتطبيق الفعلي للبرامج وهي تمر بثلاث مراحل:

1-مرحلة ما قبل بداية عملية التدريب وتشمل:

- تحديد عدد أيام الدورة، وتاريخ بدايتها وتاريخ نهايتها.

- تحديد عدد الساعات اليومية للتدريب، والإلمام الخاصة به، وقاعات وأماكن التدريب وذلك حسي طبيعة البرنامج.

- إعداد الاختبارات التي ستجري للمدربين وتحديد مواعيدها.

- وضع الجدول الزمني للبرامج متضمنا توزيع موضوعات المحتوى التدريبي.

2 -مرحلة الإجراءات التي تتحكم أثناء تنفيذ البرامج:

- التأكيد اليومي من ابتداء البرامج وانتهائه في المواعيد المحددة، وكذا عملية توقيع حضور وانصراف المتدربين.

- توزيع استمارات تقييم البرامج على المتدربين عقب كل نشاط تدريبي.

- حل أي مشكلة أو عقبة تواجه تنفيذ البرنامج فور ظهورها.

- توزيع استمارات التقييم واستطلاع الرأي عند نهاية البرنامج، وجمعها وتفريدها، تمهيدا لدراستها.

- اجراء اختبارات نهاية البرنامج في حالة وجودها.

- تجميع تقارير المدربين عن المتدربين وعن خطة البرنامج ونفيذه بوجه عام.

3 -مرحلة الإجراءات التي تتم بعد تنفيذ البرنامج:

- تفريغ المعلومات الواردة في استثمارات استطلاع الرأي وتحليله والاشراف على تصحيحها.

- تفريغ تقارير المدربين عن المتدربين وأساليب تدريب، ومدى كفاية الوقت المخصص لموضوعاتهم.

– كتابة تقرير مفصل عن كل ما دار في البرنامج، وتوزيع المكافأت، تدوين بيانات البرنامج بالسجل الخاص في مركز التدريب.

– حفظ سندات البرنامج، حتى يتسنى الرجوع اليها فيما بعد. (البوهي 2001،189،191)

و–تقييم البرنامج:

"**يتمثل في تحليل الطريقة المطبقة وتقويم العائد، ويكون ذلك مرتبطا بالمتعلمين، والفريق المرافق، وعلاقة الوسط بالمشاركين والإطار الاجتماعي**" (شروخ، 2008،151)

2–7أساليب التكوين اثناء الخدمة:

هنالك العديد من الأساليب التكوين اثناء الخدمة نذكر منها: **أ–أسلوب التدريس المصغر:**

"هو أسلوب من أساليب تكوين المعلمين على مهارات التدريس، ويمثل صورة مصغرة للدرس او جزء من أجزائه أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف محددة، ويقدم لعدد محدود من المعلمين المتكونين" (عبد السلام،2007،43).

"ويقوم أسلوب التدريس المصغر على أساس تقسيم المؤقت التعليمي الى مواقف تدريسية صغيرة، مدة منها حوالي خمس دقائق مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية، حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتكون – الذي يقوم بتدريس هذا الموقف التعليمي الصغير على زملاء –يمثلون تلامذته، اخطاءه ويعدل من سلوكه في المرة التالية وهكذا حتى يصل الى درجة اتقان السلوك الصحيح" .(راشد،2002،196)

ب–أسلوب المحاضرة:

"يعتبر أسلوب المحاضرة من أساليب التي يعتمد عليها كثيرا في الندوات التدريبية، ورغم ما يتعرض له من نقد لسلبيته، وبعده عن التفاعل وبعده عن التفاعل مع المتدربين الا انه لا غنى عنه في نقل المعلومات والمعارف الجديدة للمتدربين، خاصة إذا كانت المحاضرة متماسكة، لها

منطق متزن وبها أفكار جديدة، ويمكن تحسين أداء هذا الأسلوب يجعله نقاشا تحاوريا مع الاستعانة بأجهزة العرض الرأسي، وهي أسلوب اقتصادي مع الاعداد الكبير ويتبعها تطبيق عملي لما ورد بها من مهارات وانشطة". (البوهي،2001،185).

ج-أسلوب العروض العملية:

يعد هذا الأسلوب من أساليب التدريس والتدريب الجيدة التي تقوم على استخدام المشاهدة، حيث يعرض المدرب أمام المعلمين المتدربين تجربة ما، أو تشغيل جهاز معين أو يقدم نموذجا معينا، ويعرف أسلوب العروض العملية بانه: نشاطات تعليمية ذات مجالات وامكانيات متعددة وفعالة في التدريس والتدريب، ويختلف عن أسلوب المخبر حيث يمارس الفرد في الأسلوب الأخير العمل بنفسه بينما في العروض العملية يشاهد الفرد ما يقوم به المعلم أو المدرب" (راشد،2002،201)

د-أسلوب المؤتمرات:

"هي عبارة عن اجتماعات موسعة لعدد من المتخصصين، يسبقه عدد من خلال تكليف لجنة من الخبراء او المختصين البارزين من ذوي الاهتمام بموضوع المؤتمر، ليكونوا بمثابة محاضرين أو مناقشين بالمؤتمر، ويدعى أيضا اليه عدد كبير من العاملين في المؤسسة والجامعات من أصحاب نفس التخصص." (البوهي،2001،186).

هـ-أسلوب الزيارات الميدانية:

هذا الأسلوب قل ما يتبع في تدريب المعلمين، ومن أهم فوائده ان يدرك المعلم المتدرب-بطريقة عملية-القيمة التعليمية والتربوية لزيارات الميدانية، فزيارة أحد المعارض، المتاحف، المراكز التعليمية الحديثة... كل هذا سيوضح للمعلم المتدرب أن المعلومات والخبرات التي يتم الحصول عليها من هذا الأسلوب تتميز بهدفها وواقعيتها لأنها جمعت من مصادرها الاصلية. (راشد 2002،202-203)

و-أسلوب الندوات:

يعد من الأساليب الشائعة والمستخدمة في الدورات التدريبية، "والندوة التربوية هي عملية تكوين تتم في وقت معين يدوم يوما أو بعضه، وقد تكون مستقلة في حد ذاتها أو تندرج في سلسلة من الأعمال وهي تشمل على عرض يعالج الدرس، أو الدروس المقدمة تبيانا للعلاقة الموجودة بين ما جاء في كل الدروس وما ورد في العرض لاستخلاص العبر واستنتاج السلوكيات التربوية، التي يحسن اعتمادها في كل المواقف الشبيهة لها كانت موضوع الدراسة في الندوة وهكذا يكسب المشاركون من المعلمين، مؤطرين رصيدا تربويا يمكن هؤلاء وأولئك من التصرف، والتكيف" (مديرية التكوين،1981،09).

خلاصة:

نستنتج مما سبق ذكره في الفصل أن عملية التكوين وخاصة التكوين اثناء الخدمة، تبقى قائمة لأننا نعيش في زمن يتطور بسرعة ومواكبة هذا التطور ومحاولة خلق رابطة إيجابية بينه وبين الماضي التربوي العريق، لذا يكون بالحتم همزة وصل قوية الدعائم وذات أهداف سامية، وهذه الهمزة لن تكون سوى عملية التكوين اثناء الخدمة، اذ نقول لا يمكن الاستغناء عن هذه العملية لأنها عامل لتطور التربوي الحديث.

اذن من الضروري الاهتمام بهذه العملية بمختلف أنواعها وأساليبها لأنها ستكون سندا لمواجهة ظروف الحياة المهنية المتماشية من جهة الزمن والتطور والتقدم.

الفصل الثالث: التقويم التربوي والتقويم التحصيلي

تمهيد

1-مفهوم التقويم.

2-مجالات التقويم

3-أسس ومبادئ التقويم التربوي.

4-خصائص التقويم التربوي.

5-مستويات التقويم التربوي.

6-الهدف من تقويم المتعلم.

7-أهمية التقويم التحصيلي.

خلاصة

تمهيد:

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، سواء كان ذلك السلوك معرفيا أو حركيا، ولهذه العملية أهداف عامة ومحددة، ولها أدواتها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها، وهذه الجوانب تشكل بمجموعها مدخلات عمليتي التعليم والتعلم، أما المخرجات فتركز على ما يسمى بنتائج التعلم أو الأهداف المتحققة من، وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية لدى المتعلمين يقوم الأساتذة عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم وتعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم، فسنتعرف في هذا الفصل على كل أنواع وأسس والأهداف ...الخ التي تصاحب هذه العملية طبعا في ظل المقاربة الجديدة.

1-مفهوم التقويم:

هو عملية اصدار احكام والوصول الى قرارات وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، وعلى ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم.

وبهذا المعنى يصبح التقويم عملية شاملة ومستمرة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير، وانما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف ومعايير محددة. (قاسم،2003،262)

التقويم –تعاريف

* **التقويم:** عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عمليو التعليم والتعلم، وتطويرها بما يحقق أهداف التدريس المادة الدراسية المختلفة، بحيث يكون عونا لنا على تحديد مشكلات وتشخيصها وعرفة العقبات والمعوقات بقصد وضع الحلول المناسبة لها، من اجل تحسينه ورفع مستواه الى الأفضل لتتحقق الأهداف المنشودة بنجاح. (مجيد،2011،124)

* **التقويم:** عملية هامة ليس فقط في مجال التربية وانما في جميع المجالات الحياة، فطالما ضل الانسان يقوم بعمل ما، فان عليه ان يعرف نتيجة هذا العمل، كما ان عليه ان يعرف ما وقع فيه من أخطاء، كي لا تكرر تلك الأخطاء، وبلك يتوصل الفرد الى أداء مناسب، وتكون المحصلة النهائية أداء بشكل أفضل. (عبد الأمير وكرو،2014،312).

* **التقويم:** كان مفهوم التقويم ضيق مرادفا للامتحانات، حيث كان التقويم هدفا في ذاته، بلا من ان يكون وسيلة لتحسسين العملية التربوية، ثم تبين لرجال التربية أن كثيرا من التلاميذ الذين فشلو في يرجع فشلهم الى نقص دافعيتهم واستعداداتهم بقدر ما يرجع الخطاء في المنهاج، ومن هنا أصبح التقويم جزء متكامل من العملية التربوية، وأصبح وسيلة وليس غاية لتمكن من تحقيق عمليتي التعليم والتعلم ومعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف التربوية. (مجيد،2011،124)

***التقويم:** عملية شاملة فتقويم التلميذ –مثلا–يمتد الى جميع جوانب نموه الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية، كما ان تقويم المنهج يمتد الى أهداف المقررات الدراسية، والى طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة والخبرات. (عبد الامير وكرو،2014،312)

***التقويم : لغة** جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية : أن التقويم هو عملية قيمة الشيء أو كميته ، والهدف من التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم.

(شحاتة والنجار،2003،130)

***التقويم: اصطلاحا:** يعرفه هاملتون انه عملية أو عمليات التي تستخدمها لون المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق. (الفرح ،2007،22)

2–مجالات التقويم:

إن التقويم عملية مهمة في الميدان التربوي تهدف في أبعادها إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، فعملية التقويم في المنظور التربوي الحالي

تتميز بالاهتمام بالجوانب العديدة للتربية وهي لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي إنما تشمل تقويم التحسن في نمو شخصية التلاميذ المتكاملة، وتقويم نشاط أو مردود الأستاذ والتحسن في كفاءته للعمل التربوي وكذا تقويم المنهج وطريقة التدريس ومختلف الوسائل التعليمية وأيضا تقويم وسائل التقويم نفسها ، والقصد من ذلك كله تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها.

وحسب (الظاهر، 2002، 25-26) يمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي:

2-1 تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث:

-توثيقها : فهل هي واضحة، محددة، مصاغة صياغة سلوكية.

-شموليتها : فهل هي تغطي جميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان والكون والحياة والمعرفة

والمجتمع، وتشمل العناية بتنمية وتكامل جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وإجتماعيا وعاطفيا، تشمل التعبير عن جميع حاجات المجتمع الأساسية من ثقافية وإقتصادية وإجتماعية.

-اتساقها : فهل هي : مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع، وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق ومنسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع.

2-2 تقويم المنهاج المدرسي من حيث:

ملاءمته لأهداف التربية، وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

2-3 تقويم الكتاب المدرسي من حيث:

-ملاءمة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.

-إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة وهل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة.

2-4 تقويم الناتج التربوي من حيث:

تحقيق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

2-5 تقويم البناء المدرسي من حيث: ملاءمته لتنفيذ المنهاج وصلاحيته للإستعمال، وكذلك من حيث نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.

2-6 تقويم الإشراف التربوي من حيث:

قيام المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة وإهتمامه بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين، مراقبته للتغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي وإستخدامه قيما ومعايير موضوعية وعلمية ينسب إليها أحكامه.

2-7 تقويم التشريعات التربوية من حيث أنها:

شاملة، محددة، واضحة، تخدم أهداف التربية، تسهل الإجراءات الإدارية، تحدد المسؤولية، إنسانية.

2-8 تقويم التنظيم والإجراءات الإدارية من حيث أنه:

ينظم ويسهل عملية الإتصال وتحرك المعلومات، يفوض الصلاحيات، يساعد في سرعة الأداء الإداري ويوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي، ويأخذ بمبدأ المشاركة وعمل الفريق.

6-9-تقويم الأستاذ :

يمثل تقويم المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال تلاميذه، والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة.فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو النفسي للتلاميذ إنقلب أداة تربوية فعالة في يد معلم قدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفء إلى خبرات مفككة لا قيمة لها لهذا كان تقويم المعلم أمرا ضروريا لنجاح أهداف العمل التربوي عامة، كما أن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية في التربية الحديثة ومن النواحي الهامة التي تساعد على إختيار الأفراد الصالحين لهذه المهنة، ومعرفة هذه السمات تعتبر أساسا لتقويم (الأستاذ) شخصيته، مؤهلاته، طاقته، تحمله للمسؤولية، دافعيته، نموه الأكاديمي والتربوي.

2- 10 تقويم الوسائل التعليمية من حيث:

نوعيتها، توفرها بشكل مناسب، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

2-11 تقويم عملية التقويم نفسها:

تشتمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة للإختيار منها، تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج، تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو وتنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

2-12 تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث:

تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية ومشاركة أعضاء منه في مجالس الآباء والمعلمين المدرسية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية ومساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

2-13 تقويم اقتصاديات التعليم من حيث :تناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، مراعاة أسس العدالة الاجتماعية، تحقيق المساواة في فرص التعليم، مراعاة الإقتصاد والأولويات في الإنفاق.

2-14 تقويم المتعلم: يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، وقدراته وإستعداداته وشخصيته وميوله واتجاهاته. (الحريري،2008،32-34)

وحسب (اللقاني،1999،130)، فإن" تقويم التلميذ هو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف ما بلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية ويختلف هذا التقويم تبعا لإختلاف الأهداف فهناك التقويم التشخيصي، التقويم التحصيلي وهناك تقويم للمهارات وهناك تقويم للقيم والاتجاهات وهناك التقويم الشامل للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية."

من خلال ما سبق نستنتج أن مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها، وهدفها الأول مرورا بالتعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية وإداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

3-أسس ومبادئ التقويم التربوي:

كانت وظيفة المدرسة في مفهومها القديم تقتصر على قياس مدى تحصيل المتعلمين من حقائق ومعلومات مرتبطة بالتحصيل والمادة الدراسية فقط، وقد استخدمت الإختبارات التحصيلية كمقياس لمعرفة مدى تحصيل المتعلم مما إنعكس سلبا، وترتبت عن آثاره أضرارا سواء على نفسية المتعلم أو على بناء البرنامج أو الطرائق التعليمية، وبتطور النظم التربوية العالمية أصبح الهدف من التقويم هو مساعدة المتعلم بالدرجة الأولى على أن ينمو نموا متكاملا من جميع الجوانب (العقلية، الجسمية، الإجتماعية، الإنفعالية).

مما يؤدي إلى تعديل سلوكه أو غرس سلوكات جديدة، وبالتالي أصبح التقويم هو الأسلوب أو الوسيلة التي تمكننا من معرفة حدود تحقيق الأهداف المرجوة من خلال البرامج وطرائق التدريس وعليه فإن الهدف من التقويم يكمن إلى حد ما في الوصول إلى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لمختلف مجالات الفعل التربوي، ثم القيام بمحاولات التجديد والإبتكار من أجل التحسين والرفع من مردودية المستوى التعليمي للتلاميذ، وإستنادا إلى ما ذكر فإن عملية التقويم تقوم على أسس ومبادئ إذا أريد لها أن تحقق أهدافها ومن بين هذه المبادئ والأسس:

3-1 إتساق الإختبارات مع الأهداف المراد تحقيقها:

فإذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التلميذ فإن المعلم يستخدم أسلوب الإختبارات التحصيلية بأنواعها، مقالية، موضوعية... الخ وإذا كان الهدف قياس الذكاء تستخدم إحدى إختبارات الذكاء وكذلك الحال بالنسبة للميول والاتجاهات والقيم والعلاقات الإجتماعية، حيث يستخدم لكل نوع الإختبارات الخاصة بها.

3-2 الملاءمة:

وتتمثل في ملاءمة المقياس لطبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

3-3 الشمولية:

وتعني شمول التقويم لجميع الأهداف التربوية، المعرفية والمهارية والوجدانية، ويؤكد (منصور:1996،166) على أن تكون الأهداف الرئيسية للتقويم شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف وأيضا الإتجاهات والميول والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والإجتماعي، فالتقويم يعتبر شاملا عندما يضم القيم والأهداف الرئيسية التي تحرص المدرسة الحديثة على تحقيقها من أجل التلاميذ.

3-4 مراعاة أن لا يكون التقويم بعيدا عن الموقف التعليمي:

أي يكون في نفس الموقف، كجزء لا يتجزأ منه، وأن تأتي فقرات الإختبار من المادة التي تعلمها التلميذ.

3-5 الإستمرارية:

وهذا يعني أن يكون التقويم عملية مستمرة لمعرفة ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف العملية التربوية، فتقويم العمل التربوي يجب ألا يكون عملية نهائية وإنما يكون بداية لعمل جديد، فالتقويم يكشف نواحي الضعف عند الطلبة فيرسم الخطط المناسبة لإجتنابها، والتقويم يكشف مدى مناسبة أسلوب التدريس للمعلم فيستطيع المعلم بناء على ذلك أن يغير من أسلوبه في المستقبل، والتقويم يكشف القصور في المناهج المدرسية فيتم التوصية بتعديلها، وكذلك يجب أن يكون التقويم مستمرا على مدار السنة.

3-6 التعاون:

فحسب (حجي،2000،124) التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين وطلبة وأولياء أمور، حيث أنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته بعملية التقويم.

3-7 التنوع في أساليب وأدوات التقويم:

يجب أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقومه، ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالإختبارات والمقابلة والملاحظة وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نقتصر على إستخدام أسلوب واحد منها فحسب، بل ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها، وفي الإختبارات المدرسية يجب أن تتضمن أسئلة متعددة تشمل: أسئلة مقاليه ،أسئلة موضوعية بأنواعها المختلفة.

ويضيف (حجي،2000،125) أن التقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة، ويعني هذا أيضا أن تقيس أدوات التقويم ما يراد لها قياسه وأن تتميز بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض.

4-خصائص التقويم التربوي:

هناك صفات أو خصائص أساسية يجب أن تتوافر في أي اختبار من اجل أتثق بنتائجه ونستفيد منها وهي:

أ-**الموضوعية:** تكون الإجابات عن الاختبار ثابتة ولا يختلف فيها اثنان من المصححين، ويكون زمن اجرائه محددا وموحدا والتعليمات التي تحدد طريقة الإجابة الواحدة...وتكون مواصفات وشروط تطبيق الاختبار لا تتغير من جماعة الى أخرى أو من فرد الى أخر.

ب-**الثبات:** يقصد بثبات الاختبار أن تكون نتائجه ثابتة نسبيا إذا أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس التلميذ.

ت-**الصدق:** ويقصد بصدق الاختبار ان يقيس فعلا ما وضع من أجله.

ج-**الشمولية:** أن يكون الاختبار شاملا لجميع أجزاء المادة المقررة لتلميذ.

د-**التمييز:** ان يكون الاختبار صالحا للتمييز بين التلاميذ الذين يمتلكون مستوى عالي، متوسط، ضعيف.

ويضيف اخرون سمات أخرى للتقويم التربوي الفعال منها:

م-**الاستمرارية:** بمعنى ان عملية التقويم غير مؤقتة بزمن محدد تتم من خلاله، بل هي عملية ترافق جميع مراحل العملية التربوية ابتداء من مرحلة التخطيط وانتهاء بمرحلة ما بعد التنفيذ.

هـ-**التعاون:** بمعنى أن التقويم عمل يتطلب تظافر جهود جميع من له علاقة بالشيء المراد تقويمه.

و-المقدرة الفنية: بمعنى أن التقويم عملية تتطلب مقدرة فنية خاصة للقيام به وتستلزم توافر الخبرة في المجال وتحلي القائمين بالكفاءة.

ي-الديمقراطية: اذ انه من الصعب الوصول الى نتائج صادقة في التقويم، إذا لم تتم عملية التقويم في ظروف تتسم بالحرية والصراحة والصدق لكي تعزى كل نتيجة الى أسبابها الأصلية.

5-مستويات التقويم التربوي:

يمكن تصنيف التقويم لأداء المتعلم على النحو التالي:

أ-التقويم القبلي(المبدئي): وهو تحديد أداء المتعلم في بداية التدريس (تقويم تصنيفي) وهو خاص بالأداء المبدئ للمتعلم قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية.

ويكشف هذا التقويم مهارات الطلاب الضرورية والمعرفة لديهم حن يتسنى للأستاذ الوقوف على الوضع الحقيقي للمتعلم من أدوات هذا التقويم الاختبارات، الملاحظة التقارير الذاتية.

ب-التقويم البنائي(التكويني): ويتضمن مراقبة تقدم تعلم المتعلم أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر، وتوفير التغذية الراجعة للمتعلم وتزيد الأستاذ معلومات الكافية عن طرق وأساليب التدريس والأنشطة والوسائل المستخدمة، ومن ادواته الأسئلة، الاختبارات القصيرة، التمارين، الملاحظة والمناقشات الجماعية.

ج-التقويم التشخيصي: ويهدف الى تشخيص الصعوبات أثناء التدريس والتي أظهرها التقويم البنائي، ويتعدى ذلك الى تحديد أسباب ومشكلات التعلم، وبناء خطة لمعالجتها، ومن ادواته الملاحظة، اختبارات الشخصية مصممة جيدا لهذا الغرض.

د-التقويم النهائي (الختامي، التحصيلي): ويحدث خلا نهاية التدريس ويهدف الى تحديد الى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ثم تقدير درجة المتعلمين وتصنيفهم، ويرتبط

التقويم النهائي بأهداف المقرر من أنه اختبارات التحريرية والشفوية والعملية، ونشطات المتعلم، والتقارير والأبحاث، وعلى الرغم من ان الهدف الرئيسي للتقويم النهائي وهو تصنيف المتعلمين طبقا لتحصيلهم، الا أنه يمدنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرر وفعالية التدريس.

(مجيد،2011،126-127)

*** التقويم التحصيلي (الإجمالي، التجميعي)**

يعرفه (لبيب ،1983،110) بأنه " :تلك الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة، و منه فالتقويم التحصيلي يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، أو لتقويم التقدم في التحصيل ومن ثم فإن التقويم التحصيلي لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من الأهداف المختلفة والمتنوعة في نفس الوقت، ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا ويعتمد في الأغلب على جانب التحصيل لدى التلاميذ مستخدما في ذلك وسائل الإختبارات المتعددة المقننة منها وغيرها، وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الإجمالي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح، ومن أبرز الأغراض التي يحققها هدا النوع من التقويم:

-قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الإنتهاء منها، أو تحديد مدى إستيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.

-إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات

المختلفة.

-الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

-الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.

-إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.

-التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل ،فالتلميذ الممتاز في الحساب في الإختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية. (الظاهر،2002،55)

6-الهدف من تقويم المتعلم: ان تقويم المتعلم له غرضان أساسيان.

*مساعدة الأستاذ على تحديد الدرجة التي أمكن بها تحصيل أهداف التدريس.

* مساعدة الأساتذة على فهم المتعلمين كالأفراد.

- فالغرض الأول أساسي حيث أن سلوك المتعلم يتم دائم في ضوء أهداف التدريس والخبرات التربوية التي يمر بها المتعلم.

-اما الغرض الثاني فانه مكمل للغرض الأول إذا لو حصل الأستاذ على خبرة كافية عن المتعلم، فان ذلك يساعده على التخطيط السليم واختيار أفضل لطرق التدريسية وأنسبها لتعليم المتعلم. (مجيد،2011،125).

7-أهميةالتقويم التحصيلي:

-أنه أساس التطوير التربوي والتعليمي، فبدون تقويم فاعل مؤُثر لن تتطور العملية التعليمية لأن التقويم الجيد يؤدي الى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات تفاعله ومناسبة.

-التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية.

-يكشف لنا التقويم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة.

-يكشف لنا التقويم القوة والضعف في المعلم، المنهج الدراسي، طرق التدريس وكذا الوسائل وتكنولوجيا التعليم المستخدمة.

-تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين.

-اثارة دافعية المتعلمين لتعلم.

-تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لمعالجتها.

الجدول رقم1: يبين الغرض من التقويم التحصيلي ووقته

التقويم التحصيلي (التجميعي)	الغرض منه	وقت التقويم
-هو عبارة عن محاولة منظمة يقوم بها الأستاذ لتحديد ما اذا كان برنامج كامل يحقق الأهداف بصورة ناجحة بعد إتمام تدريسه أو مقارنته ببرنامج أخر بديل بعد تدريس كليهما لتفضيل أحدهما على الأخر باستخدام أدوات القياس والدقيقة والمقننة	-يتصل بشكل مباشر بالأهداف الى قياس مدى قدرة المتعلم على تمثل الأهداف المرجوة من الحصة الدراسية بكاملها.	-بعد مرحة الممارسة الكفاية للمهارة (بعد احداث عملية التعلم) (وزارة التربية 2005, 135)

يوضح الجدول الغرض من التقويم التحصيلي واتصاله المباشر بكل العناصر التي تهدف الى تحقيق الأهداف، وأيضا اشار منشور وزارة التربية الى الوقت الذي يستخدم فيه التقويم التحصيلي بعد نهاية مرحلة من مراحل الممارسة واكتساب المهارة او الكفاءة.

الخلاصة

يعد التقويم أساسي وضروري في العملية التعليمية التعلمية وهو ضمن إستراتيجية التعليم المقاربة بالكفاءات، وكذا هوعنصرا مكملا لنسق التربوي فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة العملية وتحقيق الأهداف المنشودة، وذا بعد بيداغوجي أساسي لفعل التعليم والتعلم ويعتبر في ذلك، ومستوياتها ومكوناتها، عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية البيداغوجية أداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية لتفعيل حركة، وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التعديل وتطوير الفعل التربوي.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

- إشكالية الدراسة
- التساؤلات الفرعية
- الفرضيات
- دواعي اختيار البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- التعاريف الإجرائية

الإشكالية البحث:

يرى بعض المنظرين والمفكرين أن التربية والتعليم مظهران من مظاهر الحياة الفكرية، وعنصران من عناصرها، بل هما أساسها للازدهار، وسبيل الامة في بناء ذاتها وترقية وجودها، وتنمية وعي أفرادها لتحقيق الرقي الفكري والمادي والاجتماعي...

لذلك تحرص كل أمة على جعل العناية الفائقة بالتربية والتعليم، محور كل اهتماماتها لبناء عقول ذو مكانة رفيعة وقادرة على قيادة المجتمع في اتجاه يضمن الاستمرارية، وتحقيق الرقي في جميع المجالات مع الحفاظ المبادئ والعقائد وكل المقومات التي تميزه عن الشعوب الأخرى.

وإذا أردنا الحديث عن التربية والتعليم في الجزائر بصفة خاصة، فلا بد الإشارة الى المراحل التي مر بها النظام التربوي الجزائري، أول فترة قبل الاستعمار وثان فترة أثناء الاستعمار وثالث فترة ما بعد الاستقلال، التي كانت من أصعب المراحل كونها مرحلة انتقالية لإعادة صياغة النظام الموروث صياغة جديدة، والهدف بناء نظام تربوي وطني مستخلص من ظروفنا وتجاربنا وتحولات مجتمعنا معبر عن توجهاتنا، مؤسس وفق الاتجاه الفكري والعقائدي التي تسير عليه بلادنا سياسيا، واجتماعيا، واقتصاديا ...

فتعددت مراحل التعليم في الجزائر منذ 1962 الى يومنا هذا، فبين مرحلة وأخرى يتم ادخال تحسينات وتطورات لتحقيق الغايات والمرامي، وأيضا لجعل النظام التربوي يواكب التطورات التكنولوجية والعلمية. (فوضيل،2009، 191)

–فبرزت مرحلة 2003 الى يومنا هذا حيث تم تنصيب اللجنة البيداغوجية للإصلاح المنظومة التربوية، والهدف من الإصلاح تغيير إيجابي في جهود الأساتذة و المتعلمين، بغية تحقيق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي ونوعية النتائج التربوية، فتم تبني مقاربة جديدة (مقاربة بالكفاءات)، فهي مقاربة تربوية وديداكتيكية معاصرة تهدف الى تسليح المتعلم بمجموعة من

الكفاءات الأساسية، لمواجهة الوضعيات المركبة، و تتيح له أيضا المشاركة الإيجابية والتعبير بكل حرية عن أفكاره باعتباره طرفا أساسيا في عملية التعليم والتعلم، تماما كالأستاذ الذي هو صاحب رسالة مقدسة على مر العصور، فلا يقتصر دوره في هذه المقاربة على نقل المعلومات فحسب بل هو مرشد و موجه للمتعلم، كما أشارت الدراسة(عيادة 2012) بعنوان "واقع التدريس بأسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات في ظل المقاربة بالكفاءات "، ان من أهدافها معرفة واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكانت الأداة المستخدمة عبارة عن استمارة.

يقع العاتق الأكبر على الأستاذ المرحلة الابتدائية، كون المتعلم في مرحلة حساسة جدا، فدور الأستاذ هنا يتعدا توصيل المعلومات والحقائق بل يجب أن يكون لديه الخبرة الكافية في مجال تربية قدرات المتعلم، وتنمية مواهبه، وبناء أفكاره وتهذيب وجدانه وسلوكه، وتنشئته تنشأ اجتماعية، وهذا كله يتطلب بيئة تكوينية متميزة في ظروفها، ووسائلها وبرامجها التي تساعد الأستاذ على تطوير قدراته.

فتتعدد أشكال التكوين (...قبل الخدمة، أثناء الخدمة) و بما أن موضوعنا عن التكوين أثناء الخدمة ومدي تأثيره على تحسين ممارسة التقويم التحصيلي لدى أساتذة المرحلة الابتدائية، فوجب الاشارة الى التكوين أثناء مزاولة المهنة فهو يجعل الأستاذ في نقطة تحرك وخاصة في مجال الإصلاح والتجديد والمقاربة الحديثة، فالتكوين أثناء الخدمة عبارة عن برامج تهدف الى تشجيع البحث والتجديد في المعارف والمكتسبات وتطويرها، وكذا يهدف الى اكساب الأساتذة حقائق نفسية وتربوية للفئة المستهدفة وخصائصها، فبعدها يظهر دوره في دمج تلك المعلومات (المادة الدراسية) مع معطيات المتعلم ومعالجتها بشكل ملائم وعرضها وتقديمها له وسد حاجياته الفكرية والروحية كما أشارت الدراسة بعنوان "التكوين أثناء الخدمة وأثاره على تحسين أداء المعلمين" للباحثة (بوخالفة،2011)" بهدف ابراز التكوين أثناء الخدمة في مجال تربوي، ابراز واقع التكوين أثناء الخدمة، معرفة التأثير الذي يتركه، ابراز أهمية الأستاذ باستخدام استبيان.

بنيت برامج التكوين اثناء الخدمة بطبيعة الحال على المقاربة بالكفاءات لتحقيق الانسجام في عملية التعليم والتعلم، بين المنهج والأستاذ والمتعلم، ومن اهم إيجابيات هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم، والاختبارات والاستعانة بالتقويم الادماجي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعليمية، وتقوم أيضا على تتبع المتعلم طوال مساره الدراسي، وتقييم العلاقة التفاعلية الإيجابية بين المتعلم والأستاذ، والتركيز على ما هو كيفي ومنهجي ومهاري، فالتقويم من منظور هذه المقاربة يمر على ثلاث مستويات في اغلب المراجع تشخيصي، بنائي، ختامي او تحصيلي، فهناك "دراسة (غريب العربي) بعنوان التقويم التربوي وهي دراسة تمت في مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي لولاية وهران، الهدف منها التعريف بمعاني التقويم التربوي، وتطوره وموضوعه ووظائفه، واستخداماته، وأدواته، وأيضا ضبط وتحسين وترشيد العمل التربوي، فنظرا لقلة الدراسات حول التقويم التحصيلي بصفة خاصة وممارسته عند الأساتذة في التعليم الابتدائي فان هذه الدراسة تهدف الى التعرف عن مدى ممارسة الأستاذ لتقويم التحصيلي الذي يعتبر احد الركائز التي توجه المتعلم.

ويمكن تلخيص **مشكلة البحث** في التساؤل التالي:

هل هناك فروق إيجابية التكوين اثناء الخدمة في تحسين ممارسة التقويم التحصيلي لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

التساؤلات الفرعية:

-هل توجد فروق في ممارسة القويم التحصيلي تعزى إلى عامل خبرة الأستاذ؟

-هل توجد فروق في ممارسة التقويم التحصيلي تعزى إلى عامل تخصص الأستاذ (علمي-ادبي)؟

-هل توجد فروق في ممارسة التقويم التحصيلي بين أساتذة المتكونين وغير متكونين (مستخلفين)؟

الفرضية:

–توجد فروق إيجابية بين التكوين اثناء الخدمة وتحسسين ممارسة التقويم التحصيلي لدى أساتذة التعليم الابتدائي

الفرضيات الفرعية:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي تعزى إلى عامل خبرة الأستاذ لصالح الأساتذة الجدد.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي تعزى إلى عامل التخصص لصالح أساتذة الأدبيين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي بين أساتذة المتكونين وغير متكونين(مستخلفين) لصالح المتكونين.

دواعي اختيار الموضوع:

– التعرف على التكوين اثناء الخدمة واهميته في تحسين ممارسة التقويم التحصيلي.

– عدم الاهتمام الفعلي والموضوعي بالدورات التكوينية لدى الكثير من الأساتذة.

– التعرف على مدى تأثير التقويم التحصيلي وممارسته من طرف الأستاذ وعلى توجيه المتعلم.

أهداف البحث:

–الكشف عن الفروق التي بين الأساتذة المتكونين وغير متكونين وكيفية ممارسته.

–الكشف عن أهمية التكوين اثناء الخدمة.

–قياس ممارسة التقويم التحصيلي.

–الربط بين التكوين أثناء الخدمة والتقويم التحصيلي.

أهمية البحث:

-زيادة المعرفة العلمية حول التكوين أثناء الخدمة والمقاربة بالكفاءات والتقويم التحصيلي.

-اثارة دافعية الأستاذ لحضور الدورات التكوينية لتحسين ممارسته لتقويم التحصيلي كونه سيحدد مصير المتعلم لما له من أهمية بالغة في توجيهه.

-ان التكوين اثناء الخدمة يلبي حاجات الأستاذ وينمي مهاراته.

-يقدم هذا البحث أداة لقياس ممارسة التقويم التحصيلي من طرف الأستاذ التعليم الابتدائي.

التعاريف الإجرائية:

-**التكوين:** هو مجموعة البرامج التنموية تقدم للأستاذ سنويا لمدة معينة وخلال ممارسة المهنة لتطوير مهاراته وكفاءاته التدريسية.

-**التكوين اثناء الخدمة:** هو تلك العملية التي تتم خلال الفترة التي يمارس فيها لأستاذ مهنة التعليم وهو عبارة عن مجموعة من البرامج التي تسد حاجيات الأساتذة في المجال التربوي.

-**التقويم التحصيلي:** هو عملية يقوم بها الأستاذ لتقويم المتعلم خلال الامتحان النهائي.

-**المقاربة بالكفاءات:** مقاربة بيداغوجية تهدف الى جعل التعليم أكثر واقعية وأيضا جعل المتعلم يشارك في عملية التعليم والتعلم والأستاذ موجه ومرشد.

-**المرحلة الابتدائية:** هي المرحلة الأولى في سلم التعليم العام، وعدد سنواتها 5 سنوات بالإضافة الى المرحلة التحضيرية، ومدى اعمار المتعلمين بين 6سنوات الى 10سنوات.

-**غير متكون:** هو الأستاذ المستخلف الذي يزاول مهنة التعليم لعدة شهور ولا يخضع لتكوين أثناء الخدمة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة الفرضيات.

1/ عرض النتائج:

1/1: عرض نتائج الفرضية الأولى

2/1: عرض نتائج الفرضية الثانية

3/1: عرض نتائج الفرضية الثالثة

2/ مناقشة الفرضيات:

1/2: مناقشة الفرضية الأولى.

2/2: مناقشة الفرضية الثانية.

3/2: مناقشة الفرضية الثالثة.

4/2 مناقشة الفرضية الرئيسية.

خاتمة

اقتراحات

1/: عرض النتائج:

1/1: عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية :(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي تعزى إلى عامل خبرة الأستاذ لصالح الأساتذة الجدد).

قامت الباحثة باختبار لهذه الفرضية: حساب متوسطات درجات الأساتذة على استمارة ممارسة التقويم التحصيلي، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يبين الفروق بين متوسطات درجات الأساتذة على استمارة ممارسة التقويم التحصيلي حسب متغير خبرة الأستاذ.

الفئة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
من1الى5	27	83.74	7.09	95.00	72.00
من5الى10	7	89.75	6.60	103.00	82.00
من10الى15	5	94.00	6.28	105.00	89.00
من15الى20	1	90.00		90.00	90.00
المجموع	40	86.20	7.66	105.00	72.00

من خلال الجدول يتوضح أن حجم العينة للفئة الأولى 27 التي تمثل خبرة الأساتذة من "1الى 5 سنوات " كان المتوسط =83.74 وانحرافه المعياري=7.09

اما بالنسبة للفئة الثانية التي بلغ حجمها 7 التي تمثل خبرة الأساتذة "من5الى10" وكان المتوسط =89.75 وانحرافه المعياري=6.60.

*اما بالنسبة للفئة الثالثة التي بلغ حجمها 5 والتي التي تمثل خبرة الأستاذة من" 10الى15 سنوات" كان المتوسط =94.00وانحرافه المعياري=6.28

*اما بالنسبة للفئة الرابعة التي بلغ حجمها 1 والتي تمثل خبرة الأساتذة من"15الى 20" كان المتوسط =90.00 ،أي وجود فروق بين متوسطات درجات خبرة الأساتذة على استمارة ممارسة التقويم التحصيلي حسب متغير خبرة الأساتذة.

للتأكد من جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات، استخدمت الباحثة إختبار تحليل التباين الأحادي فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأساتذة على استمارة ممارسة التقويم التحصيلي حسب متغير خبرة الأستاذ.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	Sig
بين المجموعات	561.50	3	187.16	3.89	0.016
داخل المجموعات	1728.89	36	48.02		
المجموع	2290.40	39			

*نلاحظ من خلال الجدول رقم 13 أن مجموع المربعات بين المجموعات =561.50 بدرجة حرية=3، ومتوسط المربعات=187.16

*مجموع المربعات داخل المجموعات=1728.89 بدرجة حرية=36، ومتوسط المربعات=48.02

بما أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي=3.89 والقيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار " ف" .sig كانت تساوي القيمة 0.016 أقل من مستوى الدلالة 0.05 فقيمة ف دالة إحصائياً، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، الذي يدل على وجود فروق جوهرية لا تعزى للصدفة بين متوسطات درجات الأساتذة على استمارة ممارسة التقويم التحصيلي والتي تعزى إلى متغير خبرة الأستاذ التدريسية، وهذه الفروق هي لصالح مجموعة أكبر متوسط، أي هي لصالح فئة ذوو خبرة ما بين 10 إلى 15 سنة.

2/1: عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية :(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي تعزى إلى عامل التخصص لصالح أساتذة أدبيين).

فكانت النتائج كالتالي: **الجدول رقم(13)**: يوضح الفرق بين التخصص (علمي، أدبي).

التخصص	العينة	المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig	مستوى الدلالة
علمي	21	86.85	1.38	8.50	1.85	38	0.56	0.57	غ دال احصائيا
أدبي	19	85.47	1.38	6.76	1.55	37.42	0.57		

من خلال الجدول رقم (13) الذي يبين الفرق بين التخصص علمي وأدبي فقد بلغ حجم العينة تخصص علمي 21أستاذ وكان المتوسط = 86.85 والمتوسط الحسابي =1.38

وانحرافه المعياري= 8.50 وفرق المتوسط الحسابي = 1.85 بدرجة حرية= 38

*في حين بلغ حجم عينة التخصص الثاني ادبي 19 أستاذ وكان متوسط = 85.47

ومتوسط حسابي=1.38، وانحرافه المعياري=6.76 وفرق المتوسط الحسابي=1.55 بدرجة حرية= 37.42 ولمعرفة الفرق بينهما تم حساب قيمة "ت" التي بلغت 0.56 نلاحظ أن القيمة الاحتمالية sig= 0.57 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرض الصفري الذي يقول لا يوجد فروق بين تخصص علمي وتخصص أدبي في ممارسة التقويم التحصيلي، ونرفض فرض البحث.

3/1: عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية:(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي بين المتكونين وغير متكونين لصالح المتكونين)

فقد توصلت الباحثة الى النتائج التالية:

الجدول رقم14: يوضح الفرق بين الأساتذة المتكونين وغير المتكونين.

التكوين	العينة	المتوسط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق الانحراف المتوسط المعياري	درجة الحرية	اختبار "ت"	Sig	مستوى الدلالة
متكون	20	91.50	10.60	1.75	1.17	38	6.04	0.000	غ دال إحصائيا
غير متكون	20	80.90	10.60	1.75	1.29	37.64	6.04	0.000	

من خلال الجدول رقم (14) الذي يبين الفرق بين المتكونين والغير المتكونين فقد بلغ حجم العينة متكونين 20 بمتوسط= 91.50 وفرق المتوسط الحسابي= 10.60وانحرافه المعياري= 1.75 بدرجة حرية= 38 في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لغير المتكونين 10.60 وانحرافه المعياري 1.75 بدرجة حرية = 37.64

بما ان قيمة sig=0.00 أكبر من اختبار ليفين =1.44 معناه وجود تجانس، ولمعرفة الفرق بينهما تم حساب القيمة أو اختبار "ت" التي بلغت =6.04 نلاحظ ان القيمة الاحتمالية sig=0.00 أقل من مستولى الدلالة الإحصائية 0.05 وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث الذي يقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي بين أساتذة المتكونين وغير متكونين(مستخلفين) لصالح المتكونين.

2/ مناقشة الفرضيات:

1/2: مناقشة الفرضية الأولى:

دلت نتائج اختبار ليفين المبينة في الجدول رقم(11-12) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم التحصيلي، حيث كانت لصالح الأساتذة ذو خبرة من 10الى 15 سنة لأسباب منها: الخبرة وممارسة العملية التعليمية التدريسية، الاقدمية في المهنة واكتسابهم للكفايات التدريسية العامة، وهذا ما أكدته دراسة ليحل عبد الله(2011-2012) وهذه الدراسة تتفق مع دراستنا في وجود فروق في كفايات المعلمين التدريسية باختلاف الاقدمية في المهنة.

2/2مناقشة الفرضية الثانية:

فيما يتعلق بنتائج هذه الفرضية فقد بينت نتائجها أنه لا توجد فروق دالا احصائيا بين تخصص العلمي والادبي في ممارسة التقويم التحصيلي وهي مبينة في الجدول رقم (13)

3/2مناقشة الفرضية الثالثة:

فيما يتعلق بنتائج هذه الفرضية، بينت عدم وجود فروق دالة احصائيا في ممارسة التقويم التحصيلي بين الأستاذة المتكونين وغير متكونين (مستخلفين)، ورغم ذلك وجب الاخذ بعين الاعتبار لأسباب التالية: البرامج المناسبة والكافية نوعا ما، فرصة البحث والاستقصاء في التكوين، الاطلاع على ما هو جديد في المجال البيداغوجي التي يوفرها التكوين.

وتم رفض فرض البحث، وهي مبينة في الجدول رقم (14).

4/2 مناقشة الفرضية الرئيسة:

وبما ان الفرق غير واضح في الجدول رقم14 الا انه النتائج غير مطلقة وانما نسبية، ونأخذ بعين الاعتبار صغر العينة، ومن الضروري ان تكون الدراسة على عينة كبيرة ونظرا لضيق الوقت، فهذه تعبر نتائج نسبية قابلة لإعادة الدراسة.

ورغم أن النتائج بينت أنه لا توجد فروق الا أنه للتكوين أثناء الخدمة يحسن من ممارسة التقويم التحصيلي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فهدف من برامج التكوين هو جعل الأستاذ يحسن استعمال التقويم التحصيلي والتأكيد على الأساتذة في تنويع طرائق التدريس القائمة على أشراك المتعلم في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلمية بما فيها التقويم.

خـــــاتمـــــة

يعد التكوين من أهم المكونات العملية التعليمية التعلمية، وخاصة أثناء الخدمة ليكون الأستاذ دائم التطلع على ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم، ومع الممارسة والتطبيق يحدث تفاعل إيجابي في العناصر والمكونات وتحقيق الأهداف والغايات المنشودة.

وعلى ضوء هذه الدراسة التي أشارت الى مدى ممارسة التقويم التحصيلي في ظل المقاربة بالكفاءات بهدف معرفة مدى اسهام التكوين والخبرة، والتخصص في تحسين ممارسة التقويم التحصيلي في الابتدائيات من قبل الأساتذة التعليم المرحلة الابتدائية.

وكانت استنتاجات الدراسة أن للخبرة أثر في تحسين ممارسة التقويم التحصيلي وهذا يعود على العملية التعليمية ككل، وما تم ملاحظته في هذه الدراسة أن الأساتذة المستخلفين "غير متكونين" لا يمارسون التقويم التحصيلي بشكل جيد بما هو مطلوب أو معروف في المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أكدته معظم الدراسات والبحوث على ضرورة التكوين أثناء الخدمة لكل أستاذ يزاول مهنه التعليم حتى لو كانت فترة التدريس قصيرة.

اقـــــتراحـــات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

-وضع أدوات القياس التي تحدد مدى اكتساب الأستاذ لبرامج التكوين المخصصة له.

-دراسة أسباب والعوائق التي تواجه الأساتذة في الممارسة الصحيحة لتقويم التحصيلي

-تحديد احتياجات الأساتذة وعلى أساسها تبنى برامج التكوين.

-تشجيع كل أستاذ للحضور الدورات التكوينية والاستفادة والاستفسار كل ما هو غامض بالنسبة اليه.

-بناء برامج تكوينية خاصة بالأساتذة المستخلفين في كيفية ممارسة التقويم التحصيلي.

-التأكيد على الأساتذة في تنويع طرائق التدريس القائمة على أشراك المتعلم في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلمية بما فيها التقويم.

-ضرورة معالجة النقائص التي تكمن في أدوات التقويم وتقنينها بشكل موضوعي ومدقق.

-جعل التكوين جزء مهم جدا وتحسيس الأساتذة على ضرورته في العملية التعليمية التعلمية.

-مراقبة عمل الأستاذ بشكل دائم ومستمر.

-التأكيد على الأساتذة في تنويع طرائق التدريس القائمة على أشراك المتعلم في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلمية بما فيها التقويم.

المـــــــــراجـــــــــــع

1-أحمد قاسم أنسي محمد(2003): الفروق الفردية والتقويم، ط1، عمان، دار الفكر.

2-إبراهيم مجدي عبد العزيز(2009): معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

3-ـــــــــــــ (2006): موسوعة المعارف التربوية، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

4-ابن المنظور (1990): لسان العرب، مادة الياء المعتلة، ط1، درا طاء، بيروت.

5-ـــــــــــ (1955): لسان العرب، ج12، ط1، لبنان.

6-الأحمد خالد طه(2005): تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب، ط1، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

7-البوهي فاروق البوهي(2001): التخطيط التربوي التعليمي، ط1، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

8-الحبيب تيليون(2002): التكوين في التربية، ط1، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع

9-الحريري رافده(2008): أنواع التقويم التربوي، د ط، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع

10-العويضة الشيخ كامل محمد (1996): الصحة في منطور علم النفس، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

11-الظاهر زكرياء محمد(2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1 الأردن، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع

12-الفرح وجيه(2007): أصول التقويم والاشراف في النظام التربوي، ط1، الأردن الوراق للنشر والتوزيع.

13-اللقاني أحمد حسين وعلي أحمد الجمل (1999): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المنهاج وطرق التدريس، ط2، القاهرة، عالم الكتب.

14-باكي ليوبولد وآخرون(1998): تكوين المهنيين الاستراتيجيات والكفايات، ترجمة نورالدين ساسي. د ط، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة.

15-بن دريد فوزي، بن الزين رشيد (2002): المعين في تكوين المتكونين، د ط، الجزائر، دار الهدى

16-تركي رابح (1982): أصول التربية والتعليم، د ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

17-حثروبي محمد صالح(2004): مدخل الى التدريس بالكفاءات، ط1 الجزائر، دار الهدى.

18-حسانين محمد سمير (2003): مهنة التعليم، ط2، القاهرة، دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير.

19-حمدان محمد زياد(1984): تقييم وتوجيه التدريس، د ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

20-راشد علي(2002): خصائص المعلم العصري أدواره، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

21-شحاتة حسن، النجار زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، ط1، القاهرة، دار المصرية اللبنانية.

22-شروخ صلاح الدين(2008): علم النفس التربوي للكبار، د ط، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.

23-عبد الأمير عباس ناجي، يونس رحيم(2014): تعليم الرياضيات، الطبعة العربية، عمان، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

24-عبد السلام مصطفى عبد السلام(2007): أساسيات التدريس الحديث، د ط، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

25-عبيد محمد جمانة(2006): المعلم-اعداده-تدريبه-كفايته، ط1، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

26-عسعوس محمد(2012): مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، د ط، الجزائر، دار الامل للنشر والتوزيع.

27-عويس خير الدين(1998): دليل البحث العلمي، د ط، القاهرة، دار الفكر العربي.

28-فضيل عبد القادر(2009): المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، ط1، الجزائر دار سجور للنشر والتوزيع.

29-كتش محمد(2001): فلسلفة اعداد معلم في ضوء التحديات المعاصرة، ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

30-مجيد سوسن شاكر(2011): تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

31-ميالاريه غاستون(1996): اعداد المعلمين، ترجمة: فؤاد شاهين.ط1، لبنان، منشورات عويدان.

32-حداب مصطفى(1997): تكوين المتكونين والسلوكات البيداغوجية للأساتذة، جامعة الجزائر

33-نايت سليمان واخرون(2004): المقاربة بالكفاءات او المفاهيم بيداغوجيا الجديدة في التعليم، ط1، الجزائر، دار الأمل.

المجلات.

34-مجلة التكوين والتربية(1981)، همزة وصل، مديرية التكوين، الجزائر، العدد18.

المناشير الوزارية

35-وزارة التربية الوطنية(2011): مديرية التعليم الأساسي-مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني-الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

مذكرات:

36- بن عابد فاطمة(2011-2012): دور التكوين اثناء الخدمة في تحسين العملية التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط المدمجون، جامعة مستغانم.

37-بوخالفة فتيحة(2011/2010): التكوين أثناء الخدمة وأثرها على الأداء الوظيفي معلم المرحلة المتوسطة، جامعة الوادي.

38-زايش عايدة (2011-1012): واقع بأسلوب التدريس حل المشكلات في مادة الرياضيات، قسم علم النفس، جامعة مستغانم.

39-غريب العربي (د س): التقويم التربوي، مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.

40-ليحل عبد الله(2011-2012): اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، جامعة مستغانم.

كلمة شـــكـــر

الحمد لله الذي خلقنا وبرحمته هدانا، ومن نور علمه سقانا ومن الجهل أنجانا علت حكمته نحمده ونشكره.

الحمد لله الذي وفقنا في مشوارنا الدراسي، ألف شكر الى الدكتور **مرنيز عفيف** الذي ساعدني في انجاز هذا العمل المتواضع، ووجهنا بنصائحه وبهرنا بتواضعه حفظه الله وجعل ما قدمه لي في ميزان حسناته.

ولن أنسى أن أشكر كل الأساتذة وفرقة تكوين ماستر تعليمية العلوم وعلى رأسهم **الدكتورة كريمة علاق** التي أعطتنا فرصة عظيمة للتكوين في هذا التخصص الذي هدفه نبيل في ترقية وتهيئة المجتمع بنور التربية والتعليم.

ملخـــــص البحث

هدفت الدراسة التي بعنوان التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بتحسين ممارسة التقويم التحصيلي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي، على كشف الفروق في مدى تحسين ممارسة التقويم التحصيلي والتي تحكمه مجموعة من العوامل، التكوين والخبرة والتخصص (علمي، أدبي) في ظل المقاربة بالكفاءات، مستعملة الأداة التالية ممارسة التقويم التحصيلي، من اعداد الباحثة، اعتمدت على المنهج الوصفي المقارن لدى عينة متكونة من40 أستاذا.

ولمعرفة هذه الفروق تم تطبيق استمارة ممارسة التقويم التحصيلي، ثم تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بالاعتماد على برنامج spss20:

معامل الارتباط بيرسون وألفا كرومباخ في الدراسة الاستطلاعية، واختبار "ت" وتحليل تباين الاحادي "انوفا" في الدراسة الأساسية، فتم الوصول الى النتائج التالية:

-وجد فروق دالة احصائيا في ممارسة التقويم التحصيلي لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى الى عامل الخبرة والفرق لصالح الأساتذة ذو خبرة من 10الى 15سنة.

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين الأساتذة تعزى الى عامل تخصص علمي وتخصص أدبي في ممارسة التقويم التحصيلي.

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين الأساتذة المتكونين وغير متكونين(مستخلفين) في ممارسة التقويم التحصيلي ، وفي الأخير اختتم البحث بمجموعة من الاقتراحات وخاتمة عامة.

قائمـــــــــة المحتـــــــويات

العنـــــــــــــــــــــوان	الصفحة
كلمة شكر	أ
ملخص البحث	ب
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	و
المقدمة	7
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
مشكلة الدراسة	10
1-إشكالية البحث	11
2-فرضيات البحث	14
3-دواعي اختيار البحث	14
3-أهداف البحث	14
4-أهمية البحث	15
5-التعارف الإجرائية	15
الفصل الثاني: ماهية التكوين، التكوين أثناء الخدمة	
تمهيد	17
1-1 مفهوم التكوين	17
2-1 أهمية التكوين	18
3-1أهداف التكوين	19
4-1خصائص التكوين	*20*
5-1أسس التكوين	20
6-1الأساليب التكوينية	22
1-2مفهوم التكوين أثناء الخدمة	24
2-2أهمية التكوين أثناء الخدمة	25
3-2أهداف التكوين أثناء الخدمة	26
4-2مبادئ التكوين أثناء الخدمة	28
5-2دواعي التكوين أثناء الخدمة	29
6-2خطوات التكوين أثناء الخدمة	30
7-2أساليب التكوين أثناء الخدمة	34
الخلاصة	36

الفصل الثالث: التقويم التربوي	
تمهيد	38
1-مفهوم التقويم	38
2-مجالات التقويم	39
3-أسس ومبادئ التقويم التربوي	43
4-خصائص التقويم التربوي	46
5-مستويات التقويم التربوي	47
6-الهدف من تقويم المتعلم	49
7-أهمية التقويم التحصيلي	50
خلاصة	51
الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	53
1-تعريف الكفاءة	53
2-تعريف المقاربة بالكفاءات	54
3-مكونات المقاربة بالكفاءات	55
4-مستويات الكفاءة التعليمة	56
5-مميزات الكفاءات التعليمية	56
6-أسس المقاربة بالكفاءات	57
7-مبادئ مقاربة بالكفاءات	58
خلاصة	58
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية لدراسة الميدانية	
I. الدراسة الاستطلاعية	60
1-هدف الدف الدراسة	60
2-مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	60
3-عينة الدراسة الاستطلاعية	60
4-أدوات الدراسة الاستطلاعية	60
4-1صدق الأداة	62
4-2ثبات أداة	67
5- نتائج الدراسة الاستطلاعية	67
II. الدراسة الأساسية	
1-منهج الدراسية	68

2-عينة الدراسة	68
3-مكان وزمان الدراسة	68
4-أداة الدراسة	68
5-الأساليب الإحصائية	69
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	
1/عرض النتائج	
1/1عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	71
2/1عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	73
3/1عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	74
2/مناقشة النتائج	
1/2مناقشة الفرضية الأولى	75
2/2مناقشة الفرضية الثانية	75
3/2مناقشة الفرضية الثالثة	76
4/1مناقشة الفرضية الرئيسية	76
خاتمة	77
اقتراحات	78
المـــــــراجـــــــع	79
المـــــــــــــلاحق	82

قـــــــائمـــة الجـــداول

الرقم	عنـوان الجـــدول	صفحة
1	التقويم التحصيلي ووقته	50
2	الفقرات حسب المحاور	61
3	نسبة قبول الفقرات من طرف المحكمين	62
4	الفقرات المحذوفة	63
5	الفقرات المعدلة	64
6	صدق الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستمارة ككل	64
7	صدق الاتساق الداخلي بين البعد الأول وفقراته	65
8	صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثاني وفقراته	66
9	صدق الاتساق الداخلي بين البعد الثالث وفقراته	67
10	ثبات الأبعاد بالنسبة لاستمارة ككل*الفا لكرومباخ*	67
11	فروق المتوسطات درجات الأساتذة على استمارة ممارسة حسب متغير الخبرة	71
12	دلالة الفروق المتوسطات درجات الأساتذة على استمارة ممارسة حسب متغير الخبرة	72
13	الفرق بين التخصص(علمي، أدبي)	73
14	الفرق بين الأساتذة المتكونين وغير متكونين(مستخلفين)	74