الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم-
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
شعبةعلم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم

تكويـن الأستاذ الجامعـي وعلاقتهـا بجودة التقويـم

دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

- مستغانم-

إعداد الطالـــــبة : **إشراف الدكتور :**

عقرور ياسمينة **مرنيز عفيف**

أعضاء لجـــــــــنة المـــــــناقشة :

د. بلخير حفيظة	**جامعة مستغانم**	**رئيسا**
أ. مقدم امال	**جامعة مستغانم**	**مناقشا**
د. مرنيز عفيف	**جامعة مستغانم**	**مشرفا ومقررا**

السنة الجامعية: 2016/2015

الإهـداء

أهدي هذا العمل لمن كان لهما الفضل علي بعد الله سبحانه وتعالى،

إلى أبي وأمي أطال الله في عمرهما وأبقاهما بصحة وعافية.

إلى إخوتي الأعزّاء مصطفى، عبد الهادي، رياض.

إلى كل عائلتي . . .

إلى كل صديقاتي وزملائي . . .

وإلى كـل من قدم لي يـد العون والمساندة ولو بالكلمة الطيبة.

تشكرات

أتقدم بالشكر الكبير لله سبحانه وتعالى الذي وفقني لإنجاز هذا العمل.

بعدها أتقدم بخالص عبارات الشكر والتقدير للدكتور الفاضل والمحترم مرنيز عفيف على كل ما قدمه لي من التوجيهات العلمية والمنهجية لإنجاز هذا البحث.

والشكر موصول لكافة الأساتذة الذين قدموا لي يد العون على رأسهم:

الأستاذة بلخير حفيظة والأستاذ عمار ميلود والأستاذة مقدم آمال

كما لا أنسى تقديم الشكر الجزيل للجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الكبير لكل الذين قدموا لي يد المساعدة من قريب أوبعيد.

قائمـــــــــــــة المحتويـــــــــات:

شكر.....أ

إهداء.....ب

الملخص..... ج

قائمةالمحتويات.....د

قائمة الجداول.....ث

قائمة الملاحق.....ج

الملخص.....01

مقدمــة.....01

مدخل إلى الدراســة.

1- إشكالية البحث.....**04**

2- فرضيات البحث.....**06**

3- أهمية البحث.....**07**

4- أهداف البحث.....**08**

5- دواعي اختيار موضوع البحث.....**08**

6- التعاريف الإجرائية.....**09**

7- الدراسات السابقة.....**09**

الفصل الأول: التكويــن.

تمهيد.....**13**

أولا: التكويــن.

1- مفهوم التكوين.....**13**

2- أهمية التكوين.....**15**

3- أهداف التكوين..... **17**

4- أنواع التكوين.....**17**

5- خطوات انجاز العملية التكوينية.....**19**

ثانيا: تكوين الأستاذ الجامعي.

1- مفهوم تكوين الأستاذ الجامعي.....**22**

2- أهمية تكوين الأستاذ الجامعي..... **22**

3- دواعي تكوين الأستاذ الجامعي..... **24**

4- أهداف تكوين الأستاذ الجامعي.....**24**

5- مجالات تكوين الأستاذ الجامعي.....26
خلاصة.....29

الفصل الثاني: التقويـــم.

تمهيد.....31
1- مفهوم التقويم.....32
2- العلاقة بين التقويم، القياسوالاختبار..... 34
3- أهمية التقويم.....36
4- وظائف التقويم..... 38
5- خصائص التقويم الجيد.....40
6- أنواع التقويم.....42
7- مجالات التقويم.....46
8- معايير تقويم المتعلم..... 48
9- مراحل وخطوات التقويم..... 50
10- جودةالتقويم.....51
خلاصة..... 54

الفصل الثالث: الإجراءات المنـهجية للدراسة الميدانية.

تمهيـد.....56
أولا:الدراسة الاستطلاعية.....56
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....56
2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....57
3- أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 58

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.....**59**

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.....**58**

ثانيا: الدراسة الأساسية.....**65**

1. المنهج المستخدم في الدراسة..... **66**

2. مجتمع الدراسة..... **66**

3. عينة الدراسة.....**66**

4. حدود الدراسة.....**67**

5. أدوات الدراسة.....**67**

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... **68**

خلاصة..... **69**

الفصل الرابع:عرض ومناقشة الفرضيات.

تمهيد..... 77

أولا:عرض نتائج فرضيات الدراسة.....**77**

1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....**77**

2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....**79**

ثانيا:مناقشة فرضيات الدراسة.....**82**

1- مناقشة الفرضية الأولى..... **82**

2- مناقشة الفرضية الثانية.....**83**

3- مناقشة الفرضية العامة.....**84**

الخلاصة..... **86**

الإقتراحات **87**

المراجع..... 88

الملاحق.....

تشكرات

أتقدم بالشكر الكبير لله سبحانه و تعالى الذي وفقني لإنجاز هذا العمل.
بعدها أتقدم بخالص عبارات الشكر و التقدير للدكتور الفاضل والمحترم مزنيز عفيف على كل ما قدمه لي من التوجيهات العلمية و المنهجية لإنجاز هذا البحث.
والشكر موصول لكافة الأساتذة الذين قدموا لي يد العون على رأسهم: الأستاذة بلخير حفيظة و الأستاذ عمار ميلود والأستاذة مقدم آمال
كما لا أنسى تقديم الشكر الجزيل للجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذه الرسالة.
كما أتقدم بالشكر الكبير لكل الذين قدموا لي يد المساعدة من قريب أو بعيد.

الإهـداء

أهدي هذا العمل لمن كان لهما الفضل علي بعد الله سبحانه وتعالى،

إلى أبي و أمي أطال الله في عمرهما وأبقاهما بصحة وعافية.

إلى إخوتي الأعزّاء مصطفى، عبد الهادي، رياض.

إلى كل عائلتي . . .

إلى كل صديقاتي و زملائي . . .

وإلى كـــل من قدم لي يـــد العـون و المساندة و لو بالكلمة الطيبة.

ملخص الدراسة:

تناولنا في هذا البحث دراسة مدى العلاقة بين تكوين الأستاذ الجامعي وجودة التقويم، وإلى أي حد يظهر الإختلاف بين الأساتذة المتكونين وغير المتكونين، وما مدى وجود الاختلاف في جودة التقويم عند الأساتذة انطلاقا من متغير التخصص.

وللإجابة على هذه التساؤلات أجريت هذه الدراسة باعتماد الاستبيان المكون من 43 فقرة موزعة على خمسة أبعاد كأداة لجمع البيانات، على عينة حجمها 40 أستاذا جامعيا موزعين على مختلف تخصصات كلية العلوم الاجتماعية، المستفيدين منهم من التكوين وغير المستفيدين بالتكوين. وباستخدام الأساليب الإحصائية تم تحليل الاستبيان الذي مكننا من الإجابة على إشكالية البحث الرئيسية.

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتكونين وغير المتكونين فيما يخص جودة التقويم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التقويم تعزى إلى تخصص الأستاذ.

قائمـــــــــــــة المحتويـــــــــات:

تشكرات..... أ

إهداء..... ب

الملخص..... ت

قائمة المحتويات..... ث

قائمة الجداول..... ج

قائمة الملاحق.....

مقدمــة..... **01**

الجــانب النـظري.

مدخل إلى الدراســة.

1- إشكالية البحث..... **06**

2- فرضيات البحث..... **08**

3- أهمية البحث..... **09**

4- أهداف البحث..... **09**

5- دواعي اختيار موضوع البحث..... **10**

6- التعاريف الإجرائية..... **10**

7- الدراسات السابقة..... **11**

الفصل الأول: التكويــن.

تمهيد..... **16**

أولا: التكويــن.

1- مفهوم التكوين..... **17**
2- أهمية التكوين..... **19**
3- أهداف التكوين..... **20**
4- أنواع التكوين..... **21**
5- خطوات انجاز العملية التكوينية..... **22**

ثانيا: تكوين الأستاذ الجامعي.

1- مفهوم تكوين الأستاذ الجامعي..... **26**
2- أهمية تكوين الأستاذ الجامعي..... **26**
3- دواعي تكوين الأستاذ الجامعي..... **27**
4- أهداف تكوين الأستاذ الجامعي..... **28**
5- مجالات تكوين الأستاذ الجامعي..... **30**
خلاصة..... **33**

الفصل الثاني: التقويـــم.

تمهيد..... **35**
1- مفهوم التقويم..... **36**
2- العلاقة بين التقويم، القياس، الاختبار..... **38**
3- أهمية التقويم..... **40**
4- وظائف التقويم..... **42**
5- خصائص التقويم الجيد..... **44**
6- أنواع التقويم..... **46**
7- مجالات التقويم..... **50**

8- معايير تقويم المتعلم..... 52
9- مراحل وخطوات التقويم..... 54
10- جودة التقويم..... 56
خلاصة..... 59

الجانب التطبيـقي.

الفصل الثالث: الإجراءات المنـهجية للدراسة الميدانية.

تمهيـد..... 62
أولا: الدراسة الاستطلاعية..... 62
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 62
2- عينة الدراسة الاستطلاعية..... 63
3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية..... 65
4- نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 65
ثانيا: الدراسة الأساسية..... 71
1. المنهج المستخدم في الدراسة..... 71
2. مجتمع الدراسة..... 72
3. عينة الدراسة..... 72
4. حدود الدراسة..... 73
5. أدوات الدراسة..... 73
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 74
خلاصة..... 75

الفصل الرابع: عرض ومناقشة الفرضيات.

تمهيد..... 77

أولا:عرض نتائج فرضيات الدراسة..... 77

1- عرض نتائج الفرضية الأولى..... 77

2- عرض نتائج الفرضية الثانية..... 79

ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة..... 82

1- مناقشة الفرضية الأولى..... 82

2- مناقشة الفرضية الثانية..... 83

3- مناقشة الفرضية العامة..... 84

الخلاصة..... 86

الإقتراحات 87

المراجع..... 88

الملاحق.....

مقدمـة:

تعتبر الجامعة في كل دول العالم قيمة حضارية وركيزة أساسية تساهم في توجيه حركية المجتمع نحو صناعة التقدم، لذلك أصبح الاهتمام بمحاور العملية التعليمية التعلمية في الجامعة مركز اهتمام القائمين على تطوير أداءات ومخرجات الجامعة. هذا الاهتمام لم يعد يقتصر على تشييد الهياكل القاعدية بقدر ما اهتم بالعنصر البشري المؤطر، وضرورة تكوينه من أجل مسايرة ركب التطور المتسارع في مجالات التدريس والإشراف والتقويم لكونه أصبح جوهر الفعل البيداغوجي ومحور الموقف التعليمي لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التأدية وتحقيق الأهداف المرجوة. إن جودة التقويم من حيث الوسيلة المعتمدة والغاية المرجوة والمنهجية المعتمدة في بناءه أصبحت ضرورة لكل تقدم أو نمو. وفي علوم التربية والتعليميات التطبيقية لا يمكن الإستغناء عنه مهما اختلفت التوجهات النظرية والمنهجية، فهو يساعد على تحسين الأداء ورفع المردود وخلق المهارات ومعالجة الثغرات والانتقال به من الوصف والإحصاء العددي ذو الاستعمال الإداري إلى إدراجه ضمن العملية التعليمية من خلال ديناميكية شاملة.

إذ لا يمكن تحقيق هذه الغايات في غياب الكفاءات والمهارات التي تحتوي على رصيد نظري وتطبيقي للمقوم (الأستاذ)، من خلال اعتماد مقاربة التكوين لكونه أحد الركائز في تنمية الموارد البشرية وتأهيلها على اكتساب مهارات وتنمية وتطوير الكفاءات في مجال التدريس والتقويم.

ولمعالجة هذا الموضوع قسم البحث إلى قسمين. الجانب النظري ويتكون من فصلين. خصص مدخل البحث لتقديم الإطار المنهجي للموضوع من خلال طرح الإشكالية والفرضيات، أهمية البحث وأهدافه، دواعي إختيار موضوع البحث وتحديد المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث والدراسات السابقة.

حيث تم التطرق في الفصل الأول على مفهوم التكوين وتكوين الأستاذ الجامعي.

وتم التطرق في الفصل الثاني إلى موضوع التقويم بكل أبعاده.

أما الجانب الميداني من البحث فخصص فصله الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من حيث المنهج المتبع وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، كما نوضح ميدان الدراسة والعينة من حيث الحجم والخصائص والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها.

في حين خصص فصله الثاني لعرض وتحليل نتائج الدراسة، نتطرق في جزءه الأول إلى تحليل نتائج الدراسة، وخصص جزءه الثاني لمناقشة نتائج الدراسة في ظل الفرضيات المقترحة. وفي النهاية سترد الخاتمة متبوعة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات المرتبطة بمجموعة الدراسة.

الفصل الأول: التكويــن

تمهيد.

أولا: التكويــن.

1- مفهوم التكوين.

2- أهمية التكوين.

3- أهداف التكوين.

4- أنواع التكوين.

5- خطوات انجاز العملية التكوينية.

ثانيا: تكوين الأستاذ الجامعي.

1- مفهوم تكوين الأستاذ الجامعي.

2- أهمية تكوين الأستاذ الجامعي.

3- دواعي تكوين الأستاذ الجامعي.

4- أهداف تكوين الأستاذ الجامعي.

5- مجالات تكوين الأستاذ الجامعي.

خلاصة.

تمهيـــد:

يعد التكوين من العمليات الأساسية لتنمية الموارد البشرية بغرض تنمية وتطوير المؤسسات، وقد اختلف الكتاب الباحثون حول تعريف التكوين عموما والتكوين الإداري خاصة، إلا أن تعريفاتهم متضمنة على الركائز الأساسية لعملية التكوين، في أنها التغيير أو التحسين أو التطوير الذي يحدث للمتكون خلال قيامه بالمهام والأعمال المطلوبة منه بكفاءة وفعالية أفضل، وبما يسهم في تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة والمجتمع.

أولا: التكويـن.

1- مفهوم التكوين:

أ **– لغة:** جاء في الموسوعة النفسية نوربال سلامي (1998): أن كلمة التكوين هي كلمة ذات الأصل اللاتيني تفيد معنى " التشكيل" وهي فعل يرمي إلى تنمية إمكانات فرد لتحضيره وإعداده لمهمة محددة من أجل تحقيق مشروعه، كل من التربية، التعليم، التكوين تتداخل وتسعى لنفس الهدف " اكتمال الفرد"، والتكوين هو الشرط الضروري لكي يشعر العامل بالرضا في مكان عمله فهو يستفيد من نشاطه استفادة مجسدة (ترقية اجتماعية) ويجد الارتياح الضروري لازدهاره. (بن عيسى، 2012، 14)

كما جاء في قاموس لاروس (Larousse) أن كلمة التكوين تعود إلى الأصل اللاتيني Formation وهي مشتقة من الفعل " كوّن".

ونجد في قاموس Petit Larousse: أن عملية التكوين تؤدي إلى ظهور شيء لم يكن موجود من قبل". (بن عيسى،2012، 14)

كما جاء في معجم الوسيط أن التكوين مشتق من الفعل كوّن الذي يعني عادة أنشأ، صنع، شكل، ونقول كون الشيء، أي ركبه بالتأليف بين أجزائه وأحدثه بالإضافة أو التصحيح. (معجم الوسيط، 806)

وجاء في القاموس العربي الشامل أن التكوين مشتق من الفعل كوّن ويقصد به النضج، الإنشاء وكذلك الهيئة والشكل ويعني هذا كوّن الشيء بمعنى أحدثه وشكّله. (القاموس العربي الشامل عربي- عربي، 147)

ب- اصطلاحا: لقد حاول العديد من العلماء الباحثين ضبط مفهوم التكوين وفق جملة من التعريفات:

فقد عرفه محمد علي المصري بأنه: " عملية تلقين المعارف النظرية والتطبيقية لاكتساب مجموعة من القيم والمعايير التي تسمح باندماج المكون في المنصب الجديد الذي يشغله، وتسمح له بالإرتقاء إلى منصب أعلى ومواكبة التغييرات الجديدة التي تتماشى مع المتطلبات الجديدة، وبصفة عامة يمكن أن نقول بأن التكوين تكمن أهميته في رفع الكفاءة الفنية للفرد، لكي يقوم بالعمل الموكل إليه وبالتالي رفع الكفاءة للمؤسسة التي يعمل فيها.

أو هو أداة للتكيف المهني الذي يمكن للعمال من تحسين ورفع معارفهم والتطوير في عملهم بالمؤسسة، وهو وسيلة لتقوية أو تحويل الكفاءة الحاضرة، لأجل تحقيق أهدافهم من التغيرات. (المصري، 2008، 12)

وقد عرفه مصطفى ممدوح بأنه:" الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة تعليمية كانت أو حرفية، والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها إلى التعليم المدرسي، والغرض منه تلقين المكون مبادئ معينة وتهيئة للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية. (ممدوح، 2010، 07)

وقد عرفه يونس رشوان على أنه: "جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري معرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية، لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل".

أما سيد جاد الرب فقد عرف التكوين بأنه: "يهتم أساسا بتزويد الأفراد بالمهارات المحددة والمعارف الخاصة والتي تساهم في تحسين الأداء، أو أن التدريب يساعد الأفراد نحو تصحيح الأخطاء في مجال أعمالهم ووظائفهم".

2- أهمية التكوين:

الأستاذ هو العمود الفقري في نجاح التعليم أو فشله لأنه حيثما وجد الأستاذ الصالح وجد التلميذ الصالح والعكس صحيح، ولذلك فإن نجاح ديمقراطية التعليم والارتفاع

بمستوى بلادنا إلى كبير، مرهون بتكوين المعلمين تكوينا علميا ومهنيا متينا. (تركي، 1990، 420)، ومن هذا المنطلق يمكن إبراز أهمية التكوين فيما يلي:

- يساعد التكوين على تثبيت المعلومات والمعارف والمهارات لدى الأستاذ، كما يتم إيصاله إلى حد الإتقان بالنسبة للمهارات المختلفة (تركي، 1990، 422)
- إلمام الأساتذة بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف والوظائف.
- معرفة أهمية الوسائل التعليمية لاستخدامها في الأوقات المناسبة.
- تزويد الفرد بالخبرات والمهارات، والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما.
- توجيه العناية نحو أساسيات التربية وتنظيم التعليم وتحسينه في إطار الأهداف العامة للتربية.
- تحسين كل العوامل التي تؤثر في نمو العملية التربوية بدلا من الهدف الضيق والمحدود الذي يتمثل في تحسين أداء الأساتذة أثناء الخدمة.
- يساعد على إكساب الأستاذ مهارات جديدة تتطلبها مهنة التدريس. (مصطفى، 2007، 18)
- يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك بهم في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتشيد روح الجماعة. (بن عيسى، 2013، 55)

3- أهداف التكوين: للتكوين عدة أهداف نذكر منها:

- الإلمام بالطرق التربوية الحديثة، وتعزيز خبرات المعلمين في مجال التخصص، وتبصيرهم بالمشكلات التعليمية ووسائل حلها.
- رفع مستوى أداء المعلمين وسلوكهم إلى الأفضل، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في العملية التعليمية.
- زيادة الكفاءة الإنتاجية للمعلم، ومساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل، وبجهد أقل، وفي وقت أقصر.
- إكتشاف كفاءات من المعلمين يمكن الاستفادة منها في مجالات أخرى، ورفع الروح المعنوية للمعلم عند مشاركته برأيه في أي عملية.
- إتاحة الفرصة للمعلمين ليتعرفوا على الإتجاهات، والأساليب الحديثة المتطورة في التربية، وتحسين العلاقات الإنسانية داخل العمل.
- تحسين نوعية التعليم بحيث يؤثر التدريس الجيد في سلوك التلاميذ.
- تهيئة المعلمين لاكتساب المعارف التربوية.

4- أنواع التكوين: للتكوين عدة أنواع وعدة تقسيمات، يذكرها بعض العلماء كمايلي:

أ- **التكوين من حيث الزمان:** ويتقسم إلى نوعين:

- تكوين قبل الخدمة: وهذا يكون قبل دخول الفرد للعمل خاصة في مراكز التكوين.

- تكوين أثناء الخدمة: ويكون هذا التكوين بعد أن يلتحق الفرد بالعمل، وهو عملية إلحاق الموظفين بدورة تكوينية داخل المؤسسة أو خارجها بغرض زيادة معارفهم ومعلوماتهم يترتب عنها تحسين قدراتهم ومهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم وسلوكهم من أجل الارتقاء بأدائهم بغية تحقيق أهدافهم وأهداف مؤسستهم. ويتميز التكوين أثناء الخدمة بعدم انقطاع وتخلي الموظف عن أداء عمله. (جاد الرب، 2009، 337)

ب-**التكوين من حيث المكان:** وينقسم إلى نوعين:

- تكوين داخل المؤسسة.
- تكوين خارج المؤسسة.

ت-**التكوين لتجديد المعلومات:** وهذا نتيجة للتغيرات والتطورات التكنولوجية.

ث- **التكوين حسب المدة:** فحسب المدة الزمنية المخصصة للتكوين، ينقسم التكوين إلى:

- التكوين قصير المدى: يستهدف تنمية كفاءة العاملين، وتبلغ مدة التكوين كحد أقصى 06 أشهر.
- التكوين متوسط المدى: ومدة الدراسة فيه من سنتين إلى ثلاث سنوات، ويشمل فروع التكوين الزراعي، التكوين الخدماتي، التكوين الصناعي.
- التكوين طويل المدى: مدة الدراسة فيه أربع سنوات فما فوق، بحسب التخصص. (صوفي، 2002، 60)

5- خطوات إنجاز العمليات التكوينية:

أ- **مرحلة الإعداد:** وهي المرحلة الأطول في زمن العملية التكوينية، وتعتمد هذه العملية في نجاحها على التحضير الجيد والجاد والفعال، وتتضمن مرحلة الإعداد عدة خطوات يمكن إجمالها في خطوتين هما:

- الإعداد التربوي: ويتضمن:

- حصر حاجات المعلمين في مجال التكوين التربوي، ويمكن استقاء ذلك من خلال الزيارات المختلفة للمربين في أماكن عملهم، أو عن طريق المديرين أو المستشارين، أو الاعتماد على بطاقات تقويم ندوة سابقة.
- ترتيب هذه الحاجات ترتيبا منطقيا، تبويبها حسب المحاور.
- تخصيص العملية التكوينية لقضية واحدة أو قضيتين.
- تحديد الأهداف المقصودة من وراء العملية وذلك من حيث الجوانب الثلاثة (المعرفية والمنهجية والسلوكية). (البازي، 2007، 48)

- الإعداد المادي: ويتضمن ما يأتي:

- اختيار مؤسسة يسمح موقعها بوصول كل المتكونين إليها بسهولة.
- توفير الإطعام وقاعات العمل.
- توفير الوسائل التعليمية الضرورية.
- إعداد قوائم الأفواج.

- إرسال الإستدعاءات إلى المعنيين قبل انعقاد العملية التكوينية بأكثر من ثلاثة أسابيع وذلك لإتاحة الفرصة لهم حتى يستعدوا لها بدون عائق.
- إرفاق الاستدعاء ببطاقة تقديم العملية التكوينية، حتى يكون المشاركون على بينة مما ينتظرون. (الصاوي، 1999، 92)

ب-مرحلة الإنجاز: نعني بها مرحلة التنفيذ الفعلي للعملية التكوينية بحضور كل المعنيين، من مؤطرين ومتكونين. ويمكن أن نلخص الخطوات التي تمر بها مرحلة الإنجاز، والشروط المصاحبة لها في ما يأتي:

- الافتتاح الرسمي للعملية التكوينية (النشيد الوطني) وما يصاحبه من ترحاب وتقديم للمؤطرين.
- التذكير بالبرنامج (جدول الأعمال).
- تقديم العروض وإنجاز الأعمال في المواعيد المحددة لها.
- احترام طرق العمل وعدم الخروج عن المضامين (المحتويات).
- توزيع الوثائق (نشرات، ملخصات العروض، أقراص مضغوطة..).
- تعديل البرامج عند الضرورة القصوى.
- تعيين مقرر. (البازي، 2007، 50)

ت-مرحلة التقويم:

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، رغم أنها مرحلة لا يمكن الاستغناء عنها في أية عملية

تكوينية، إذ "أن نهاية العملية التكوينية الحالية، هي بداية العملية المقبلة"، وهكذا فمرحلة التقويم هذه تهدف إلى تحقيق جملة من الأغراض منها:

- تلبية الرغبة التي تتولد عند المتكونين في إبداء عما جرى في الندوة والإفصاح عن درجة رضاهم في بلوغ الأهداف المسطرة.
- مساعدة المشرف (أو المشرفين) على تعديل أو تحسين أو توجيه عملية التكوين لتصبح أكثر فعالية، وذلك بالاعتماد على الملاحظات والاقتراحات التي يقدمها المشاركون كتابيا.
- حصر حاجات المتكونين من حيث ما ينبغي أن يدعم إذا لم يحض بالدراسة الوافية في العملية السابقة، أو من حيث ما ينبغي أن يدرج في المخططات التكوينية اللاحقة.
- تأكد الهيئات الرسمية من أن عملية التكوين تنتج عنها فعلا بعض التغيرات في سلوكات المتكونين، مما يجعل النظام التربوي يرتقي في المردود إلى ما هو أحسن.

يتم تقويم العملية التكوينية التربوية في فترتين:

- الأولى: تنجز في نهاية العملية، وهو ما يمكن أن نطلق عليه التقويم العاجل وفيه يعطي المتكون انطباعه من حيث درجة رضاه وقدرته على استثمار ما قدم له خلال العملية التكوينية، وكذا حاجاته المستقبلية.

- الثانية: وتجري بعد مرور أكثر من أسبوعين من عقد العملية التكوينية على أن يرسل الاستبيان عن طريق البريد. إن هذه المدة الفاصلة بين العملية وتقويميها، تسمح للمتكون بمراجعة النفس، وضبط بعض القضايا التي يكون قد غفل عنها أثناء التقويم العاجل. (الصاوي، 1999، 95)

ثانيا: تكوين الأستاذ الجامعي.

1- مفهوم تكوين الأستاذ الجامعي:

هو نظام تعليمي يسعى إلى تكوين الطالب الأستاذ ليصبح أستاذا في المستقبل، وتحتوي خطة التكوين على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية، ويضم كل منها عددا من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب الأستاذ.

ومن عمليات هذا التكوين، التقنيات والطرائق وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، والتي يوظفها أعضاء هيئة التدريس بإشراف الإداريين لمؤسسة الإعداد. أما مخرجات هذا النظام فهي الأستاذ المتمرن. (دبراسو، 04)

2- أهمية تكوين الأستاذ الجامعي:

إن التكوين يساعد الأستاذ على فهم الأسس الاجتماعية للتربية، وكيفية المساهمة فعالية في إرشاد وتوجيه الطلاب لكونه جانب مهم في العملية التربوية. أي إن مهمته من

مهمة تربوية تسعى إلى إضفاء المسحة الثقافية على طلابها والتأثير في سلوكهم وطرائق تفكيرهم، وتتعدى إلى مساعدة الطالب في اكتشاف الذات والتغير في الاتجاهات والاعتقادات والقيم والسلوك بالإضافة إلى قدرته على البحث العلمي في مجال تخصصه، وتمكّنه من إضافة المعرفة؛ بحيث لا ينقطع عن التحصيل والعطاء طيلة حياته. وبذلك وحده يكون قادراً على التجديد في محاضراته والإضافة إلى معلوماته، وكذلك المساهمة في التحوّلات الجذرية السياسية منها والاجتماعية. وفضلاً عن الكفاءة العلمية والفنية والقيام بمهامه التربوية على أكمل وجه، ينبغي عليه متابعة ومسايرة ركب التطور العلمي ويكون ذو شخصية سوية وقدوة حسنة يقتدي به من قبل الطلاب. فهو بذلك يؤثر على سلوك وشخصية الذين يتعاملون معه من الطلاب وأفراد المجتمع. ويتوجب على الأستاذ الجامعي الحقيقي أن يتميز بأساليب القيادة الناجحة، ويفترض به قيادة الطلاب نحو تحقيق الأهداف العلمية والتربوية وخلق روح التعاون والتآلف مع الآخرين.

ولكي يظل الأستاذ على دراية وعلم بمجريات التقنيات الحديثة، وإلى آخر ما توصل إليه العلم الحديث، والبحث العلمي، تلجأ المنظمات إلى إنشاء قسم مهامه متابعة وتطوير الموظفين وتلبية حاجاتهم الضرورية التي تسهل، وتسرع في تحقيق الإنجاز الجيد في العمل، ويكون ذلك من خلال البرامج التدريبية التي يحتاجها كل موظف حسب مجال عمله. فالتكوين والتكوين المستمر للأستاذ يجعله دائم الاتصال فيما يحدث في العالم لكي

يسعى لمواكبة التطورات العلمية في شتى المجالات التي تهمه، وتساعده في تطوير نفسه في الحقل الذي يعمل فيه. (دبراسو،03)

3-دواعي تكوين الأستاذ الجامعي: أصبح التكوين ذو ضرورة وأهمية كبيرة في وقتنا الحالي وترجع هذه الأهمية إلى عدة أسباب منها:

- تزايد أعداد المتعلمين وتنوع خصائصهم.
- التقدم العلمي الكبير.
- تقدم وسائل المعرفة والإنفجار التكنولوجي.
- الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم.
- تطور العلوم النفسية والتربوية، وضرورتها في التدريس.
- تغير أدوار المعلم من ملقن إلى موجه.
- تطوير كفاءات الأساتذة ومحاولة إشراكهم في تطوير المناهج.
- تهمين التعليم. (دبراسو، 05)

4- أهداف التكوين الجامعي:

للتكوين الجامعي أهداف مستخلصة من المهنة الأساسية والمتمثلة في إنتاج ونشر المعرفة في النقاط التالية:

- الحفاظ على الحضارة الإنسانية وتنميتها لنشر المعرفة.
- تكوين الإطارات وتهيئتهم للإطلاع بمسؤولياتهم وفق مقتضيات التنمية.

- العمل على توثيق الروابط الثقافية بين مختلف الجامعات، بالإضافة هناك مجموعة من الأهداف التي تتخذها معظم الفلسفات وتتبناها أكثر المجتمعات. ويمكننا تقسيم أهداف التكوين الجامعي على مجموعة من النقاط، كالتالي:

أ- أهداف تربوية تعليمية:

إن التربية والتعليم موضوع رئيسي وله أبعاد عالمية للغاية، لأنه يهم كل من يعمل لتحسين ظروف الحياة الإنسانية في الوقت الحاضر، وإعداد ظروف الحياة في المستقبل، ولذلك فقد أمسى من الضروري أن تنعكس التطورات الجارية في معالجة البيانات والمعلومات على مناهج التعليم العالي، بحيث تتضمن مناهج المستقبل التغيرات الحادثة في مجال معالجة المعلومات ويمكن تركيز المناهج الدراسية في المعاهد العليا والكليات على إدارة مصادر المعلومات وتحليل وتصميم النظم.

ومن هنا كان على التكوين الجامعي الاتجاه إلى نظام التربية التي تقوم على أساس تكييف المناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم لكي تكون في خدمة التكوين الشخصي المستقل للمتعلم، وتزويده بالمهارات والقدرات التي تساعده على أن يكون معلم نفسه بنفسه. (هارون، 2010، 42)

ب-أهداف اجتماعية ثقافية:

ينظر للتكوين الجامعي على أنه ضرورة من ضروريات رقي المجتمع وتقدمه، فنظام التعليم العالي منظومة واسعة من العلاقات والتعاونات أعمق وأشمل من كونها أبنية

ومعلمين وطلاب وعمال ومن هنا فإن أهداف التعليم العالي الأساسية هي التغيير الإجتماعي الهادف بمفهومه الشامل مما يؤدي إلى ازدهار المجتمع ونموه.

التكوين الجامعي يمد الواقع الإجتماعي بالقوى الوطنية والفكرية التي تعمل جاهدة في سبيل التصدي لقضايا الواقع، وطرح بدائل تغيير وتطوير هذا الواقع.

ت-أهداف سوسيو اقتصادية:

من المعروف أن التكوين الجامعي هو الوسيلة الفعالة لضمان اختيار مهني جيد، يأخذ في الحسبان قدرات كل فرد وميوله ورغباته، ضمن تطور الحاجات المتنوعة للمجتمع والتي تنعكس على متطلبات سوق العمل في ذلك المجتمع، إن من أولويات أهداف التكوين الجامعي هو ضمان وجود قوى عاملة مدربة تدريبا عاليا في كافة المهن المطلوبة في سوق العمل من الفنيين والمختصين الإقتصاديين والإجتماعيين والتربويين والعاملين في الحقول الفكرية والثقافية، وهذا من شأنه أن يضمن تنمية متكاملة من العلماء للمجتمع بكافة جوانبه المادية والبشرية. (هارون، 2010، 43)

5-مجالات تكوين الأستاذ الجامعي:

يعرف **جون ديوي** أستاذ الجامعة بأنه "ذلك الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم فهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة".

ويتفق الباحثون أن هناك ثلاث مهام أو وظائف أساسية يؤديها الأستاذ الجامعي، وأطلقوا عليها " التاج المثلث للأكاديمية " وهي:

- إثراء المعرفة وتنميتها (البحث العلمي).
- نقل المعرفة والمحافظة عليها (التدريس).
- الاستفادة من المعرفة (تنمية المجتمع وتطويره).

- **البحث العلمي:**

هو المهمة الأساسية الأولى لأستاذ الجامعة، فهو عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث) من أجل تقصي الحقائق بشأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى (مشكلة البحث) تباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث) بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة تسمى (نتائج البحث). (سلامي وعزي، 2013، 150)

- **التدريس:**

وهو المهمة الأساسية الثانية لأستاذ الجامعة، أساس التدريس هو الاستعداد العلمي والنفسي له، ويتضمن التدريس التخطيط لإعداد الدروس وإلقائها سواء في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج بالإضافة إلى التخطيط للتقويم وتطبيقه مع الإستفادة من نتائجه. ويمكن تحديد هذه المهام في النقاط التالية:

- تحديد الأهداف من التدريس.

- تحديد وضعيات الطلبة المعرفية قبل التدريس.
- تحديد مضمون الدرس (مفاهيم، حقائق، معلومات...).
- تحديد الأنشطة (طرق التدريس، وسائل التدريس، ما يقوم به الأستاذ والطالب...).
- تحديد أساليب التقويم (تمارين، أسئلة كتابية، أسئلة شفوية، أو أدائية...).
- التحكم في سلوك الطلبة أثناء إلقاء الدرس.
- تأليف الكتب في التخصص الذي يدرس.
- تطوير مناهج التدريس في التخصص الذي يدرسه.
- العمل في اللجان البيداغوجية.
- إتقان اللغة التي يدرس بها.

- **خدمة المجتمع وتنميته:**

وهي المهمة الأساسية الثالثة لأستاذ الجامعة وتتضمن في جانبين ما يلي:

أ- **داخل الجامعة:** تتضمن المشاركة في النشاطات غير الدراسية التي يقوم بها الطلبة كإلقاء محاضرات في موضوعات علمية، في تخصص علمي، والمشاركة في الندوات الطلابية الثقافية والفنية.

ب-**خارج الجامعة:** وتتضمن ما يلي:

- القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتساهم في حلها.
- تقديم الخبرة والمشورة إلى المؤسسات التي تطلبها.

- المشاركة في الندوات العلمية التي تنظم في قاعات غير جامعية بتقديم أعمال علمية فيها.
- الإسهام في الندوات التدريسية لتكوين الإطارات العلمية المسيرة للمؤسسات.
- تأليف كتب في ميدان التخصص وتكون موجهة للمثقف العام.
- الترجمة ونقل المعارف في ميدان التخصص من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.
- إتقان اللغة العربية التي يستطيع أن يفيد بها مجتمعه. (سلامي وعزي، 2013، 152)

خلاصة:

إن التكوين بشتى أنوعه سواء في المراكز أو الجامعات أو المؤسسات الخاصة، يهدف إلى إنتاج أفراد قادرين على إنجاز عمل ما وكيفية محددة فهو مهم، وهو يخدم الجانب التطبيقي والنظري على حد سواء والخروج بكفاءة معينة يستطيع المجتمع الاستفادة منها بطريقة أو بأخرى.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية.

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1. المنهج المستخدم في الدراسة.

2. مجتمع الدراسة.

3. عينة الدراسة.

4. حدود الدراسة.

5. أدوات الدراسة.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة.

تمهيد:

للوصول إلى نتائج علمية ذات قيمة يشترط اعتماد إجراءات وأساليب منهجية دقيقة، ومن هنا سنخصّص هذا الفصل إلى عرض الإجراءات المنهجية المتبعة انطلاقا من عرض المنهج المعتمد وإجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث طبيعة العينة وخصائصها وأهم الملاحظات المستخلصة، ثم التعرف على ميدان الدراسة الأساسية والعينة التي أجريت عليها الدراسة من حيث خصائصها وطريقة اختيارها انطلاقا من تعريف مجتمع الدراسة. ثم الإشارة إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية ركيزة أساسية ومهمة لبناء البحث وتمثل اللبنة الأولى للدراسة الأساسية لما يتحقق من خلالها من معرفة مدى صلاحية أدوات جمع البيانات المعتمدة وتعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته.

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التعرف على المحيط وعلى خصائص العينة.
- الكشف عن الصعوبات أو النقائص التي يمكن مصادفتها خلال إجراء الدراسة الأساسية لتفاديها وتجاوزها.

- تجميع ملاحظات خاصة بالإجراءات التي يمكن إتباعها عند تطبيق الدراسة الأساسية.
- التدرّب على استخدام أدوات جمع البيانات وكذا التعرف على الصعوبات التي يمكن مصادفتها عند التطبيق الرسمي للأداة كما تساهم الدراسة الاستطلاعية في تصحيح أو إعادة صياغة بعض الأسئلة المدرجة في الاستمارة أو حذف البعض منها.

2. **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في المدة الزمنية الممتدة بين 12 إلى غاية 15 أفريل 2016، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بكلية العلوم الاجتماعية التابعة لجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، وكان عدد العينة 14 أستاذا من مختلف التخصصات كما هو موضح في الجدولين التاليين:

الجدول رقم **(03)** يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص

التخصص	علم النفس	علم الاجتماع	ارطوفونيا	فلسفة	المجموع
العدد	05	05	02	02	14
النسبة	%36	%36	%14	%14	%100

يمثّل الجدول رقم **(03)** خصائص عيّنة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص الأكاديمي لأفرادها، والتي تمثلت في 14 أستاذا، 05 أساتذة من علم النفس و05 من علم

الاجتماع، وأستاذين فلسفة وأستاذين أرطوفونيا. تم اختيار المجموعة الأكبر من الأساتذة من علم النفس وعلم الاجتماع لأنهم يشكلون أكبر نسبة من مجتمع الدراسة.

الجدول رقم **(04)** يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الإستفادة من التكوين

	الأساتذة الذين استفادوا من التكوين	الأساتذة الذين لم يستفيدوا من التكوين	المجموع
العدد	07	07	14
النسبة	%50	%50	%100

يمثّل الجدول رقم **(04)** خصائص عيّنة الدراسة الاستطلاعية والتي قسمت بالتساوي حسب المكون الرئيسي لمتغير الدراسة المستقل والمتمثل في التكوين، فوزعت عينة الدراسة الاستطلاعية إلى 07 أساتذة متكونين و07 آخرين غير متكونين.

3. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

يتوقف اختيار أداة جمع البيانات على طبيعة الموضوع والهدف منه، إذ تم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان لجمع البيانات لكونه عبارة عن مجموعة من الأسئلة تتمحور حول موضوع الدراسة، يقسّم إلى محاور لجمع أراء المبحوثين حول الموضوع وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والبحث في مجتمع الدراسة تم بناء الاستمارة والتي

تكونت من أربعة أبعاد، البعد الأول حول المعرفة والفهم للتقويم والبعد الثاني حول تطبيق الامتحان النهائي، البعد الثالث حول تطبيق الأعمال الموجهة أما البعد الرابع حول استخدام نتائج الامتحانات والأعمال الموجهة في تقويم تعلمات الطلبة، بالإضافة إلى البيانات الشخصية. (أنظر الملحق رقم 01)

وتم اعتماد سلم ليكارت الرباعي (أبدا، أحيانا، غالبا، أبدا) في تصحيح الاستجابات، فالبديل أبدا =01 وأحيانا =02 وغالبا =03 ودائما =04 والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السلبية.

4. **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:** بعد جمع البيانات عن طريق الاستبيان تم الاعتماد في تحليلها على:

- النسب المئوية.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ.

5. **نتائج الدراسة الاستطلاعية:** بعد إعداد الصورة النهائية للإستبيان وجمع بيانات حول نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على عدة أساليب إحصائية للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، وكانت النتائج المتحصل عليها كالآتي:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بتوزيع الأداة على 5 محكمين متخصصين في علم 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.

وقد تم قبول الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين حولها تساوي أو تفوق 60% كما هو موضح في الملحق رقم (04).

ومنه أسفرت نتائج الأساتذة المحكمين على حذف سبعة فقرات ، وهي الفقرات 02، 07 و13 من البعد الأول المتعلق بالمعرفة والفهم للتقويم لكونها لا تقيس سمة المراد قياسها. والفقرة رقم 04 لأنه تم التفصيل فيها في الفقرتين، 09 من البعد الأول و01 من البعد الثالث. أما الفقرة 08 فتم حذفها لأن الإجابة عليه تظهر في البعدين الثاني والثالث.

كما تم حذف الفقرات 01 و03 من البعد الثاني المخصص لتطبيق الإمتحان النهائي، لأنهما يحملان أكثر من معنى ومنه لا يمكن تحديد السمة التي يقيسونها.

وتم حذف الفقرة 09 من بعد تطبيق الأعمال الموجهة لأن عدد الواجبات لا يقيس جودة التقويم.

كما تم حذف الفقرة 08 من البعد الرابع المخصص لمدى استخدام نتائج الامتحانات والواجبات في تقويم تعلمات الطلبة، لأنها مكررة في الفقرة رقم 07 في نفس البعد، إذ يمكن الإستئناس بنتائج ملاحظات لجنة المحكمين في الملحق رقم (05).

وبناءا على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل عدة فقرات من حيث الصياغة اللغوية والمصطلحات والمفاهيم العلمية. كما قامت الباحثة بتغيير في الأبعاد بحيث تم تقسيم البعد الثاني (تطبيق الامتحان النهائي) إلى بعدين: بناء الامتحان النهائي وتطبيق الامتحان النهائي. وإضافة مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعد" تطبيق الامتحان النهائي". لقد اتضحت هذه التعديلات والإضافات في الملحقين (06) و(07).

وعليه أصبحت الاستمارة في صياغتها الموضحة في الملحق رقم (02).

صدق الاتساق الداخلي للاستمارة ككل: وللبحث في صدق أبعاد الاستمارة الخمسة تم الاعتماد على حساب معامل الارتباط بيرسون عند مستوى الدلالة 0,01 و0,05 وكانت النتائج كمايلي:

جدول رقم (**05**) يمثل درجة ارتباط الاستبيان وأبعاده.

الأبعاد	معامل الارتباط	الملاحظة
البعد الأول	0,848	دالة إحصائيا عند 0,01
البعد الثاني	0,649	دالة إحصائيا عند 0,05
البعد الثالث	0,599	دالة إحصائيا عند 0,05
البعد الرابع	0,799	دالة إحصائيا عند 0,01
البعد الخامس	0,904	دالة إحصائيا عند 0,01

يوضح الجدول رقم(05) درجة ارتباط الاستبيان وأبعاده الخمسة ككل والتي تبين لنا وجود ارتباط يتجاوز 0,6 بالنظر للبعدين الثاني والثالث بدلالة إحصائيا عند 0,05. في حين يلاحظ تجاوز ارتباط الأبعاد الأول والرابع والخامس لقيمة ارتباط 0,70 بدلالة إحصائية عند 0,01.

وبالتالي هناك اتساق عال جدا بين مختلف الأبعاد والاستمارة كلل.

صدق الاتساق الداخلي بين كل بعد وفقراته: وللبحث في درجة ارتباط البعد الأول المتعلق بالمعرفة والفهم للتقويم مع الفقرات المتعلقة به يلاحظ أن الفقرات 13، 20، 26، 35، 38 ، 40، 41 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 ما يؤشر على أنها تقيس البعد التي تنتمي إليه.

في حين نجد أن الفقرات رقم 01 و 31 غير دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0,1 و0,49. ما يعني أنها فقرات لا تقيس البعد الذي تنتمي إليه.

أما للبحث في اتساق البعد الثاني المتعلق ببناء الإمتحان النهائي وفقراته يلاحظ أن الفقرات (05) و(11) دالة إحصائيا عند 0,01 بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0,6 و0,7 ومنه فهي تمثل البعد الذي تنتمي إليه، بينما الفقرات الأخرى المتمثله في الفقرات (02) و(08) و(14) و(16) و(18) و(22) غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة لإتساق البعد الثالث المتعلق بتطبيق الامتحان النهائي والفقرات المتعلقة به نلاحظ أن الفقرات (03) و(21)، (24) و(32)، (33) دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0،56 و0,9. بينما الفقرات (09)، (25) و(27) معملات ارتباطها تتراوح بين 0,2 و0,5 ومنه فهي غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة للإتساق الداخلي لبعد تطبيق الأعمال الموجهة وفقراته يلاحظ تسجيل ارتباط عالي بالنسبة للفقرات (04)، (06)، (07)، (10)، (12) و(36) بمعامل ارتباط يتراوح بين 0,7 و0,9 أي أنها فقرات دالة إحصائيا، أما بالنسبة للفقرات (23)، (28) و(43) فهي غير دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0,2 و0,5.

أما بالنسبة للاتساق الداخلي للبعد الخامس المتعلق باستخدام نتائج الإمتحانات والأعمال الموجهة في تقويم تعلمات الطلبة وفقراته نرى أن الفقرات (17)، (19)، (33)،

(34)، (37) و(42) سجلت ارتباطا مرتفعا عند 0,01 بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0,7 و0,9. أما الفقرات (15)، (29) و(30) فمعاملات ارتباطاتها تتراوح بين 0,7- و0,5 ومنه فهي غير دالة إحصائيا.

ثبات الاستمارة: وتأكيدا لموضوعية وصدق أداتنا تم الإعتماد على الثبات بحثا عن الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت في مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبتين مختلفتين، وفي هذا البحث تم الاعتماد على معامل الثبات ألفا كرونباخ.

جدول رقم **(06)** يبين ثبات الاستبيان وفق معامل ألفا كرومباخ.

	معامل الثبات ألفا كرونباخ	**مستوى الدلالة**
المقياس ككل	0,792	0,05
البعد الأول	0,770	0,05
البعد الثاني	0,663	0,05
البعد الثالث	0,727	0,05
البعد الرابع	0,751	0,05
البعد الخامس	0,765	0,05

ومن خلال مؤشرات الجدول رقم نلاحظ أن معاملات الثبات لجميع الأبعاد تجاوزت 0,66 وهو ما يؤكد أنها على درجة عالية من الثبات مما يخول لنا استخدامها بكل موضوعية في هذا البحث.

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي ومعامل الثبات للاستمارة قامت الباحث بإجراء تعديلات في الاستمارة، وتمثلت هذه التعديلات في حذف الفقرة رقم 31 من البعد الأول والفقرات رقم 14، 18 من البعد الثاني والفقرة رقم 09 من البعد الثالث بالإضافة إلى الفقرة رقم 28 من البعد الرابع والفقرة رقم 30 من البعد الخامس.

ملاحظة: لم يتم حذف بعض الفقرات التي معامل ارتباطها ضعيف لأنها فقرات قوية، تخدم الموضوع، وسبب ارتباطها الضعيف قد يكون لعدة أسباب منها أخطاء في التطبيق أو القياس.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

بعد إعداد الصورة النهائية للاستبيان انطلاقا من ملاحظات وتوصيات الأستاذة والنتائج المستخلصة من الدراسة الاستطلاعية، شرع في توزيع الاستمارة على العيّنة بعد شرح الهدف من الدراسة وكيفية ملء الاستمارة، على أن تكون الإجابة موضوعية وانطلاقا من الواقع المهني للأستاذ.

1- المنهج المتبع في الدراسة الأساسية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن الذي هو نوع من المناهج المختلطة للإجابة على التساؤلات الفرعية كمرحلة لاحقة ومكملة باعتباره يصف الوضع الذي توجد عليه الظاهرة المدروسة في الوقت الحاضر. ويعرفه "بشير صالح" على أنه: مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كاملا ووصفها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج وتعميمها في الظاهرة أو موضوع البحث.

2- مجتمع الدراسة الأساسية:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بمستغانم، يتمثل مجتمع الدراسة من 140 أستاذ وأستاذة موزعين على التخصصات التالية: علم النفس وعلم الاجتماع، ارطوفونيا وفلسفة.

3- عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة كلية العلوم الاجتماعية بمستغانم والبالغ عددها 40 أستاذ، جمعت العينة بين مجموعة من التخصصات والتي هي، علم النفس وعلم الاجتماع، فلسفة وأرطوفونيا. منهم 20 أستاذا سبق وأن استفادوا من التكوين، إذ تم اختيار العينة باعتماد أسلوب العينة العشوائية لكونها تعطي لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة الأصلي فرصة الظهور نفسها في العينة المختارة. والجدول التالي يوضّح خصائص العينة المعنية بالدراسة كما يلي:

الجدول رقم (07) يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص والاستفادة من التكوين.

التخصص / الجنس	علم النفس		علم الاجتماع		فلسفة		ارطوفونيا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المستفيدين من التكوين	08	20	07	17.5	02	05	03	7.5	20	50
الغير مسفيدين من للتكوين	07	17.5	08	20	03	7.5	02	05	20	50
المجموع	15	37.5	15	37.5	05	12.5	05	12.5	40	100

4- حدود الدراسة الأساسية:

- **مكان الدراسة:** كلية العلوم الاجتماعية – جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم.
- **زمان الدراسة:** أجريت الدراسة في الفترة الممتدة بين 24 إلى 28 أفريل 2016.

5- أدوات الدراسة الأساسية:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من المراحل الأساسية في إجراء البحث العلمي، وتحتاج هذه المرحلة إلى عناية خاصة من قبل الباحث، بغية الحصول على المعلومات اللازمة من عينة الدراسة في ما يخص جودة التقويم فقد تم الاعتماد على استمارة الموجودة في الملحق رقم (03) في الصفحة والتي أعدت خصيصا لهذا الغرض كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم **(08)** يمثل كل بعد والفقرات المتعلقة به في الاستمارة النهائية للبحث.

الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات
البعد الأول	08	01، 12، 17،23، 29، 32، 34، 35
البعد الثاني	06	02، 05، 08، 10، 14، 19
البعد الثالث	07	03، 18، 21، 22، 24، 26، 33
البعد الرابع	08	04، 06، 07، 19، 11، 20، 30، 37
البعد الخامس	07	13، 15، 16، 25، 27، 31، 36

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: بعد جمع البيانات عن طريق الاستبيان تمّ الاعتماد في تحليلها على:

إختبار "ت" لعينتين مستقلتين: لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وإختبار "ف" لدلالة الفروق بين عدة متغيرات، الإنحراف المعياري والمتوسطات الحسابية.

خلاصة:

تطرّقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها والأهداف المرجوة منها وأدواتها ومن ثم النتائج التي توصلنا إليها، ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية والمنهج المعتمد في هذه الدراسة لنتحقّق من مدى تحقيق الفرضيات، كما تطرقنا إلى ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي لها، ثم العينة من حيث حجمها وكيفية اختيارها وخصائصها، ثم إلى أدوات جمع البيانات، ووضحنا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، كما ذكرنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض وتحليل النتائج.

الفصل الثاني: التقويـــم.

تمهيد.

1- مفهوم التقويم.

2- العلاقة بين التقويم، القياس، الاختبار.

3- أهمية التقويم.

4- وظائف التقويم.

5- خصائص التقويم الجيد.

6- أنواع التقويم.

7- مجالات التقويم.

8- معايير تقويم المتعلم.

9- مراحل وخطوات التقويم.

10- جودة التقويم.

خلاصة.

تمهيـد:

يعتبر القياس والتقويم عنصرا محورياً في جميع أنظمة الجودة الشاملة، فهو يساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير، ومقارنة الأداء بمعايير داخلية فالتقويم يؤدي دوراً أساسيا لتحقيق التحسين والتطوير المستمرين، فعلى مستوى التخطيط هناك ضرورة لتحديد الأهداف والمعايير، وعلى مستوى الأداء هناك قياس للأداء الفعلي وعلى مستوى الدراسة يتم مقارنة الأداء الفعلي مع الأهداف والمعايير للتعرف على الفجوة وعلى مستوى التصرف يتحتم القيام بالمهام المطلوبة لإغلاق الفجوة وإجراء التحسينات الضرورية.

1- مفهوم التقويـم:

أ-**لغـة:** جاء في لسان العرب لابن منضور (2003، 496) قوم الشيء جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجا ومنه تقويم السلعة: قدر ثمنها وسعرها، والتقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره.

كما جاء في منجد اللغة والإعلام (1973، 663) قوم الشيء: عدله يقال قومته أي عدلته فتعدل وقوام الأمر وقيامه: نظامه وعماده وما يقوم المتاع جعل له قيمة معلومة.

ب- **اصطلاحا:** ولقد حاول العديد من علماء التربية أن يبينوا مفهوم التقويم، فلنجد آنا بوندلواغ في كتابتها طريقة التقويم البيداغوجية تعرفه على انه جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة اختبارات، لكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددناها، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات.

أما بلوم فيعرفه على انه مجموعة من العمليات المنتظمة التي تبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين، وتحديد المقررات ودرجة ذلك. (أبوسماحة، 1987، 9)

وعرفه تايلر Tyler بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي الأهداف التربوية.

وعرف دول 1989 Doll التقويم بأنه جهد كبير ومستمر للبحث في أثر الاستفادة من المحتوى التربوي والعمليات في تحقيق أهداف واضحة ومحددة.

كما عرفه ورثي وساندروز Worthen & Sanders 1987 بأنه تحديد قيمة الشيء، وفي التربية أنه التحديد الشكلي للنوعية والفعالية، وقيمة البرنامج والمشروع والعملية والهدف أو المنهج. (عيسى المصري، 2013، 306)

ومنه التقويم هو يمكن أن يعرف بأنه تقدير قيمة الشيء، ويختلف مفهوم التقويم باختلاف فلسفة الشخص الذي يزاوله، فالبعض يرى أن التقويم التربوي مجرد امتحان يخضع له المعلم في مادة دراسية معينة لتحديد مستواه في تلك المادة، وهذه هي الرؤية الضيقة لمفهوم التقويم أما المفهوم الواسع للتقويم فيتضمن إصدار حكم على الطالب أو المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قابلية هذا المتعلم للمادة الدراسية، والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه، وميوله واتجاهاته العلمية، ومهاراته العلمية، ورغبته في العمل والتعلم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه وناتج تعلمه والتقويم بهذا المعنى الواسع يقتصر على تقويم المتعلم فقط، بل أيضا يشمل تقويم المعلمين والمنهج، والمؤسسات التعليمية والتربوية بما فيها من أفراد وتجهيزات. (العاني، 1996، 203)

إذن فالتقويم هو عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة .....مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة. (نمر، 2010، 60)

2- العلاقة بين التقويم، القياس والإختبار:

توجد علاقة عضوية تكاملية بين التقويم والقياس والإختبار وهي علاقة وظيفية، إنها علاقة الوسيلة والغاية حيث من الصعب وجود عملية تقويم دون وجود عملية قياس ولا يمكن تصور عملية قياس دون اختبار، والاختبار عادة هو أصغر المصطلحات الثلاث.

ويعرف حسب هيثم كامل الزبيدي على أنه:" تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد كما أنه عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية"... (18 ،2003)

وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته ومن ثم تمنح له درجات معينة بناء على هذه الاستجابات. فالإختبار يشير إلى مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عليها، والاختبار يمثل عينة من السلوك، بمعنى أنه يخبرنا شيئا واحدا عن الفرد وليس كل شيء، وعند الإجابة على أسئلة الاختبار نحصل على مقياس عددي (درجة الصفة التي اختبرناها لدى الفرد). وتشير لفظة القياس إلى كيفية استخدام الملاحظة الإمبريقية للحصول على سمة أو صفة لدى شخص ما فيما يتعلق بالسلوك أو الحادثة أو شيء ما،

ثم إستخدام إجراءات ملائمة لترجمة تلك الملاحظة إلى شكل قابل للقياس أو التصنيف، فالقياس إذن أشمل من الاختبار وذلك لتعدد أدواته التي تساعدنا على الحصول على كميات أكبر من المعلومات، فكما أن القياس يستخدم عادة اختبارات فإنه يستخدم أيضا أدوات ملاحظة أو قوائم مراجعة أو وسائل أخرى لا يمكن إعتبارها من الاختبار. (شرف الدين، 2012، 34)

ويعرف سبع محمد أبولبدة القياس على أنه: " العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها". (أبو لبدة، 1975، 14)

أما التقويم فهو إضفاء أحكام قيمية على المعطيات التي يزودنا بها القياس عن أداء الأفراد أي الحكم على قيمة الأداء بناء على إقترابه أو إبتعاده عن الأهداف المسطرة، أو بناء على مقارنة أداء الفرد بالمعايير والمحكات ومستويات الأداء. فالقياس يستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن السلوك أو الأداء، أما التقويم فيستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن معطيات القياس والمعلومات الناتجة عن مصادر أخرى غير القياس ومقارنتها بأطر مرجعية عادة ما تتمثل في معايير ومحكات للوصول إلى حكم على أداء الأفراد وإلى إختيار بديل من البدائل الممكنة لإتخاذ قرار بشأن هذا الأداء.

ويوجد أيضا إختلاف دقيق بين عملية التقويم والقياس، إن القياس يستهدف التقدير الكمي للقدرات والإستعدادات وغيرها، بضبط أو عزل العوامل الموقفية النوعية حتى لا تؤثر هذه العوامل الدخيلة على دقة القياس، على النقيض من ذلك فإن تقويم تعلم

التلميذ في القسم يركز على موضوع الأداء كما يراعي العوامل الأخرى ولا يستبعدها أو يعزلها، ويعتبر القياس أكثر موضوعية من التقويم، ولكنه أقل قيمة منه من الناحية التربوية نظرا لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا، أما إذا فسرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة، واتخذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة التلاميذ على النمو، فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة وهذا ما تقوم به عملية التقويم.

يتضح لنا مما سبق أن التقويم أكثر شمولا نظريا وتطبيقيا من القياس، والقياس في حد ذاته جزء لا يتجزأ من عملية التقويم نفسها، وأن التقويم يعطي حكمه بصيغ عددية ونوعية على عكس القياس الذي يحصر نفسه برموز وأرقام عددية. (شرف الدين، 2012، 35).

3- أهمية التقويم:

يعد التقويم عنصرا مهماً لنجاح أي عمل، لاسيما في مجال التربية والتعليم حيث يكتسي أهمية بالغة، وهناك عدة نقاط تبرز من خلالها هذه الأهمية ومن بينها نذكر:

- أصبح التقويم جزءًا أساسيًا في العملية التربوية بصفة عامة، وركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه أو تطويره.

- لم يعد التقويم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الطالب من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه.
- أصبح التقويم حاليا من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتميز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.
- التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن عيوب في المناهج أو الوسائل وبذلك يقدم توصيات تعرض على التخطيط من أجل عملية المتابعة والتقويم من جديد وهكذا. يساعد التقويم كلاً من المعلم والطالب على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي لبلوغ الأهداف وعلى تبيين العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه، ثم على دراسته من أجل مزيد من التحسن والتطور.
- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم (الطالب).

نستنتج مما سبق أن أهمية التقويم تمكن في أنه يشمل جميع عناصر العملية التعليمية، حيث لم يعد يقتصر على تحصيل الطالب بل تعداه إلى جوانب شخصيته المختلفة، وكذلك مدى فعالية المناهج، ومدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل التربوية التي يستخدمها المعلمون، فضلا عن أهميته بالنسبة للمعلم نفسه حيث يستطيع

من خلاله معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ الأهداف المسطرة في العملية التعليمية...إلخ. (خوالدة، 2012، 143)

4- وظائف التقويم:

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها في ما يلي:

- يشخص للمدرسة والمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم أو نأيهم وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم.
- معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون، وفي اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.
- التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها.
- وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.
- معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية وفي أوجه الأنشطة المختلفة التي تناسبهم، وتوجيههم في اختبار ما يدرسونه، وما يمارسونه.

- معاونة البيئة المنزلية للطلاب على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلبا للتعاون بين المدرسة، والبيت لتحسين نتائج الطالب العلمية.
- يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.
- للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم. (إحسينات، 2000، 102)
- يساعد التقويم على تطوير الناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
- يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعالمين معهم فيها سواء بترقيتهم، أو بمجازاتهم.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب حيث يبذلون جهودا مضاعفة قرب الاختبارات فقط.
- يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.
-

- تستطيع المدرسة من خلال تقويمها لطلابها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلاب في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها. (الزبيدي، 2003، 32)

5- خصائص التقويم الجيد:

أ- **أن يكون صادقًا أو صالحًا** : بحيث يتم التوافُق بين وسيلة القياس وبين ما نريد قياسه فعلاً، وملاءمة الأسئلة للأهداف التعليميَّة.

ب- **أن يكون ثابتًا:** أي أن يكون في إمكان التقويم إعطاء نتائج منسَجمة، الشيء الذي يضمن اتفاق المُصححين على تقدير نفس العلامة (النقطة)، خاصة ما نلاحظه من تبايُن على مستوى التنقيط بين هذه المؤسسة التعليمية وتلك، مما يساهم في عدم استفادة فئة على حساب أخرى، خاصة في مباريات الولوج إلى المهن العمومية والخاصة، (وهو شكل من أشكال الإقصاء).

ت- **أن يكون موضوعيًّا:** أي استقلال نتائجه عنِ الأحكام الذاتية للمصحح؛ لأن ذلك يضعف درجة أمانة الامتحان، ويقوي ثقة المتعلمين في طريقة التقويم.

ث- **أن يكون هادفًا:** بمعنى أن يتميز بأغراض تربوية واضحة محددة.

ج- **أن يكون عادلاً:** أي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم؛ بحيث يشارك في إدراك غاياته، أو يعتمد على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حتى يتم إشراك الآخرين في بنائه.

ح- **أن يكون اقتصاديًا:** أي الاقتصاد في النفقات والجهد والوقت، عكس الامتحانات التقليدية.

خ- **أن يكون مميزًا:** بحيث يقوم على التَّمييز بين الأفراد والمستويات(الفروق الفردية)، وبذلك يتناوَل جوانب النمو والقُدرات والمهارات، حتى يعين على اكتشاف المواهب، والتعرُّف على نواحي الضَّعف والقوَّة.

د- **أن يكون مستمرًا:** أي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها في ضوء واقع المتعلمين، ودراسة مختلف مراحل النمو العقلية والنفسية والاجتماعية، ودراسة المقررات والمناهج التعليمية.

ذ- **أن يكون شاملاً:** أي يهدف إلى معرفة الأهداف في شموليتها؛ بقصْد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين؛ أي أن يكون معتمدًا على وسائل وأساليب متعدِّدة، فالعملية التعليمية تتضمن جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمّن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي في كل ذلك تَتَطَلَّب استخدام وسائل وأدوات متنوعة؛ لكي تعطي التصوُّر الكامِل، والصورة الحقيقيَّة لجميع هذه الأمور، دون أن تطمسَ بعضها أو تتجاهلها. (إحسينات، 2000، 92)

ر- **أن يكون متكاملا:** وحيث أن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعمل لغرض واحد فإن التكامل فيما بينهما يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد

المراد تقويمه، وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أي من جانب واحد.

ز- **أن يكون تعاوني:** يجب أن لا ينفرد بالتقويم شخص واحد، يشرك فيه المدرس والطالب والمشرف بل والتلاميذ أنفسهم، وتقويم التلميذ يجب أن يشترك فيه التلميذ التلميذ والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. (نمر، 2010، 26)

6- أنواع التقويم:

تتفق أغلب البحوث التي تناولت موضوع التقويم بالدراسة على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع وهذا تبعا للأساس المعتمد في التصنيف، وأكثر الأنواع انتشارا هي المبينة في الجدول:

التصنيفات / الأنواع	على أساس الوظيفة	على أساس الإطار المرجعي	على أساس الشكل
أنواع التقويم	- التقويم التشخيصي. - التقويم التكويني. - التقويم الختامي.	- التقويم معياري المرجع. - التقويم محكي المرجع.	- تقويم رسمي. - تقويم غير رسمي.

الجدول رقم **(01)** يمثل أنواع التقويم الأكثر انتشارا.

ومن بين هذه التصنيفات فإنالتصنيف الذي يعتمد على أساس الوظيفة هو الأكثر تداولا وشيوعا وهو ما يهمنا في هذا البحث وهذه هي أنواعه:

أ- **التقويم التشخيصي أو المبدئي:**

يهدف هذا النوع إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم، يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم فحسب بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية.

ب-**التقويم التكويني أو البنائي:**

هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية.

ت-**التقويم الختامي أو النهائي:**

يهتم هذا النوع بدرجة أكبر بالنواتج الختامية يهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له. (الحريري، 2008، 48).

جدول رقم (**02**) يوضح الفرق بين أنواع التقويم الثلاث(جناد، 2010، 93)

التقويم التشخيصي	**الغرض من التقويم**	**وقت التقويم**
هو أداة تمكن المدرس من التحقق من أن المتعلمين في المستوى المطلوب للشروع في الدرس الجديد، وهذا النوع من التقويم يمكن أن يتخذ شكل أنشطة كتابية أو شفوية.	• تحديد خبرات المتعلم ومعرفة مدى استعداده لتعلم المهارة. • تحديد مستوى التلاميذ والفروق بينهم. • تحديد أي خلل أو نقص في المعلومات القبلية. • تحديد نقطة انطلاق الدرس. • إثارة دافعية المتعلم. • تحديد الطريقة المناسبة للتدريس.	قبل مرحلة التعليم بالمهارة, أو قبل بداية فعل التعلم والتعليم.
التقويم التكويني (البنائي)	**الغرض من التقويم**	**وقت التقويم**
وهو ذلك النوع من التقويم الذي يقوم فيه الباحث أو المعلم بمحاولة فحص مواد التعلم للوقوف على فاعلية برنامج تدريسي معين وما إذا كان هذا البرنامج يحقق الأهداف التي وضع من أجلها من عدمه فهو يقوم هنا بتقويم داخلي للبرنامج لمعرفة نواحي القوة والضعف في البرنامج التعليمي ذاته بهدف تعديل مساره.	1- له دور إخباري: • يخبر المتعلم عن المسافة التي تفصله عن الهدف. • يسمح للمعلم بالتغذية الراجعة. 2-يسمح بالتدخل: لتجاوز النقص لدى المتعلم. يهدف هذا التقويم إلى: • الكشف عن الصعوبات والعوائق وتشخيصها. • تصحيح المسار التعليمي/ التعلمي للمتعلم. • يستهدف الفعالية البيداغوجية.	مرحلة الممارسة الكافية للمهارة (أثناء سير عملية التعليم والتعلم).

التقويم الختامي	الغرض من التقويم	وقت التقويم
وهو عبارة عن محاولة منظمة يقوم بها الأساتذة والمعلمون لتحديد ما إذا كان برنامج كامل يحقق أهدفه بصورة ناجحة بعد إتمام تدريسه أو مقارنته ببرنامج آخر بديل بعد تدريس كليهما لتفضيل أحدهما على الآخر باستخدام أدوات لقياس الدقيقة والمقننة.	• يتصل بشكل مباشر بالأهداف ويرمي إلى قياس مدى قدرة المتعلم على تمثل الأهداف المرجوة من الحصة الدراسية بكاملها. • التأكد من وصول التلاميذ جميعا إلى درجة الإتقان المحددة في الهدف. • تحديد أي التلاميذ لم يصل إلى درجة الإتقان وتحديد المهارة أو الجزئية التي لم يتقنها بعض التلاميذ.	بعد مرحلة الممارسة الكافية للمهارة (بعد إحداث عملية التعلم)

7- 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 المعلم 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. (القاسم، 2001، 51)

وحسب عزالدين القاسم يمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي:

أ- تقويم المنهاج المدرسي من حيث:

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

ب- تقويم الكتاب المدرسي من حيث:

- ملائمة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.
- إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة وهل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة.

ت- تقويم المعلم:

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 المعلم (شخصيته، مؤهلاته، طاقته، تحمله للمسؤولية، دافعيته، نموه الأكاديمي والتربوي).

ث-تقويم الوسائل التعليمية من حيث:

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

ج- تقويم عملية التقويم نفسها فهل:

تشتمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة للاختيار منها، تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج، تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو

وتنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الإجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

ح- تقويم المتعلم:

يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، وقدراته واستعداداته وشخصيته وميوله واتجاهاته، فتقويم 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 والإتجاهات وهناك التقويم الشامل للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

من خلال ماسبق 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. (القاسم، 2001، 52)

8- معايير تقويم المتعلم:

أ- البنية المعرفية:

- اكتساب المعرفة الأساسية في العلوم الإنسانية والاستفادة منها في الحياة اليومية .
- التمكن من أساسيات الرياضيات واستخدامها في حل المشكلات اليومية.

- التمكن من أساسيات العلوم الطبيعية وتطبيق مفاهيمها .
- امتلاك بنية معرفية في اللغة العربية وإجادة لغة أجنبية حية واستخدامها بصورة وظيفية .
- امتلاك الثقافة العامة للعيش بجدارة في مجتمع المعرفة.

ب- المهارات العلمية والعملية:

- التمكن من مهارات الإبداع وأنماط التفكير المختلفة.
- امتلاك مهارات التعلم الذاتي لتحقيق التعلم المستمر.
- استخدام المنهج العلمي في البحث وحل المشكلات بفعالية.
- استخدام تقانة المعلومات بكفاءة.
- التمكن من المهارات اليدوية اللازمة للحياة اليومية.

ت- المهارات الحياتية المعاصرة:

- امتلاك مهارات الحوار وتوظيفها في الحياة المعاصرة.
- إتقان مهارات العمل بروح الفريق، واعتمادها أسلوباً في إنجاز المهام.
- التعامل الإيجابي مع مكونات البيئة لحمايتها وترشيد مواردها.
- تقبل ثقافات الشعوب والتفاعل معها بإيجابية.

ث- الجوانب الشخصية والاجتماعية:

- التمسك بالقيم الإسلامية وتطبيقها في التعامل اليومي.

- الانتماء والولاء للأسرة والمجتمع والوطن.
- الاعتزاز بالهوية الوطنية.
- تقدير الفنون وتذوق النواحي الجمالية.
- امتلاك مقومات الشخصية الإيجابية. (شرف الدين، 2012، 55)

9- مراحل التقويم:

تتميز عملية التقويم بالمراحل التالية:

- **مرحلة القياس:** تهدف إلى جمع وتنظيم وتحليل المعطيات وتأويلها وذلك باللجوء إلى الوسائل المختلفة، الاستجواب، الاختبار، الفروض المحروسة، الواجبات المنزلية...الخ.
- **مرحلة الحكم:** يتم فيها إبداء الرأي، وإصدار الحكم اعتمادا على كل المعطيات الموضوعية وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تطغى عليها الذاتية.
- **مرحلة القرار:** في نهاية عملية التقويم تأتي مرحلة اتخاذ القرار ويكون ذلك إما بالمسار الدراسي للمتكون " انتقال، إعادة، توجيه " ... ، وإما بالفعل التربوي، "تعديل، دعم، إعادة توجيه "... أو بالتنظيم والتسيير. (حثروبي، 1997: 110).

ويكون التقويم بالخطوات التالية:

- تحديد الأهداف: وينبغي أن يتسم تحديد الأهداف بالدقة والشمول والتوازن وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة ترجمة سلوكية.
- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي نريد أن نتناولها بالتقويم والدواعي أو المشكلات التي تسوقنا نحو هذا العمل في ظل الأهداف المنشودة.
- الاستعداد للتقويم.
- التنفيذ: ويتطلب إتصالا وثيقا بالجهات المختصة.
- تحليل البيانات واستخلاص النتائج: إذا ما تجمعت لدينا البيانات المطلوبة عن الأمور التي نرغب في تقويمها، نقوم بتحليلها واستخلاص النتائج منها.
- التعديل وفق نتائج التقويم: وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.
- تجريب الحلول والمقترحات. (الدمرداش،1983، 142)

10- الجودة في التقويم:

حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، بإعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة التربوية الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الهائلة على كافة الصعد الإقتصادية والسياسية والإجتماعية، التربوية والتكنولوجية خاصة. ومحاولة التكيف معها، فأصبح

المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي بإعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم المتحدة في العقود المقبة، وهذا لا يعني إغفال باقي الجوانب التي لابد وأن تواكب سرعة التطور الحاصل على المجالات كلها.

أ- مفهوم الجودة:

يعرف إبن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها " جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي بالجيد من القول والفعل. (ابن منظور، 72)

وكلمة الجودة Qualité هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Qualities التي يقصد منها ما يلي: طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه. فهي تعني إمداد المستهلك بما يحتاج إليه من سلع وخدمات ذات خصائص وسمات تفي بمتطلباته وحاجاته وتوقعاته في الوقت الذي يريده. (العبادي والطائي،2001، 121)

ب- الجودة في التقويم:

لكي يكتمل النجاح للبرامج التعليمية لابد أن تحتوي على العنصر التقويمي وعلى هذا الأساس توجد مجموعة من المواجهات لتطوير التقويم في التعليم الجامعي على النحو التالي:

- أن تشمل أساليب التقويم للمتعلم الجوانب المختلفة المعرفية، الوجدانية والنفس حركية.

- أن يشمل التقويم كل من التقويم البنائي أي جميع مكونات البرنامج، والتقويم النهائي بمعنى تقويم النتائج النهائية بما فيها التغيرات التي تطرأ على الدارسين.
- إستمرارية عملية التقويم منذ بداية العملية التعليمية إلى نهايتها.
- أن تسهم عملية التقويم في تحقيق التغذية الراجعة من أجل التطوير والتوجيه للفعل المستقبلي.
- تنويع أساليب التقويم، ومن أهم هذه الأساليب في هذا المجال، المقالات وعرض المشكلات والتجارب العالمية، والمناقشات وجهود خدمة البيئة والأنشطة الطلابية والأبحاث العلمية والإختبارات الشفهية والتحريرية ومقاييس الاتجاهات.

ونشير هنا أيضا إلى أنه من الواجب تغيير ثقافة المجتمع حيال عملية تقويم الطلاب، حيث أن نظم التقويم القائمة لا تقيس سوى قدرة الطالب على الحفظ، وهو تقويم أحادي الجانب يعتمد على التلقين ويقيس القدرات العقلية المتدنية، الأمر الذي ينتج طالبا آليا مبرمجا غير مفكر ونحن نعيش اليوم قيم التقدم التي تفرضها العولمة وحرية التجارة والمنافسة العالمية، وأن التعليم الجيد والتقويم الجيد هما أساس هذا التقدم المنشود. (هارون، 2010، 83)

خلاصة:

إن أهمية التقويم كبيرة جد خاصة عند فهم طبيعته والعمل بجدية على اتباع خطواته واعتبار نتائجه بداية بحث تنطلق من تساؤلات حول مدى الوصول إلى مخرجات كانت مسطرة كأهداف مرغوب في تحقيقها والسعي نحو إزالة كل العوائق وملء الثغرات التي تفروها العملية التعليمية، ويعتبر التقويم مسؤولا عنها.

ولكي يكون التقويم معبرا عن حقيقته يجب أن يعتمد على عدة أساليب تقويمية وذلك بإختلاف المعلومات التي يريد قياس تحقيقها.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشة فرضياتها.

تمهيد.

أولا:عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة.

1- مناقشة الفرضية الأولى.

2- مناقشة الفرضية الثانية.

3- مناقشة الفرضية العامة.

الخاتمة.

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور تكوين الأساتذة الجامعيين في إعدادهم لممارسة أفضل لمهنة التعليم وبالأخص ممارسة التقويم وفي المقابل أردنا معرفة دور التخصص الجامعي في جودة تقويم الأساتذة لطلابهم.

سيتم عرض النتائج كما بينتها المعالجة الإحصائية أدوات البحث على عينة الدراسة الكلية، من خلال هذا العرض نتعرف على نتائج معامل الارتباط المتبع في هذه الدراسة ألا وهو معامل تحليل التباين الأحادي وكذلك التعرف على مدى توافق نتائج الدراسة مع الفرضيات.

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: (توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تكوينهم الجامعي أثناء الخدمة).

للتاكد من تحقق هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطات درجات أفراد عينة البحث الحالي على استمارة البحث فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم **(09)** يبين الفرق بين متوسطات درجات الأساتذة الذين استفادوا من التكوين والذين لم يستفيدوا.

الأساتذة	العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري
المتكونين	20	124,80	14,44991	3,23110
الغير متكونين	20	105,50	13,83550	3,09371

من خلال الجدول رقم **(09)** الذي يبين الفرق بين متوسطات استجابات الأساتذة المتكونين وغير المتكونين نلاحظ وجود فروق بينهما، فقد بلغ متوسط استجابات الأساتذة المتكونين 124,80 بينما متوسط استجابات الغير متكونين 105,50 وبلغ الانحراف المعياري لاستجابات المتكونين 14,44991 بينما كان يساوي 13,83550 عند غير المتكونين، بالإضافة إلى خطأ معياري يقدر ب3,23110 عند المتكونين و3,0937 عند غير المتكونين. وللتأكد من جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات، استخدمت الباحثة اختبار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم **(10)** يبين دلالات الفروق بين متوسطات استجابات الأساتذة المتكونين وغير المتكونين

	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig
المتكونين	19,30	38	4,314	0.00
غير المتكونين	19,30	37,928		

من خلال الجدول رقم **(10)** نلاحظ فرق بين متوسطات استجابات الأساتذة المتكونين وغير المتكونين بلغ 19,30 أمام درجة حرية = 38 وقيمة "ت" تساوي 4,314. كما نلاحظ أن القيمة الاحتمالية sig بلغت 0,00 أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وعليه تم قبول فرض البحث الذي ينص على أن هناك فروق بين الأساتذة المتكونين وغير المتكونين في جودة التقويم.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: (توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي).

للتاكد من تحقق هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطات درجات أفراد عينة البحث الحالي على استمارة البحث فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(**11**) يمثل الفروق بين متوسطات درجات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير تخصص الأستاذ.

الأساتذة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
علم النفس	15	120,4000	15,87361	141,00	92,00
علم الاجتماع	15	110,5333	21,38713	139,00	88,00
ارطوفونيا	05	112,6000	6,50385	121,00	106,00
فلسفة	05	115,8000	10,73313	134,00	108,00
المجموع	40	115,1500	17,04376	141,00	88,00

من خلال الجدول رقم (**11**) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة علم النفس هو أكبر متوسط حيث قدر ب120,40 بانحراف معياري يقدر ب15,87 وأعلى قيمة قيمتها 141 وأدنى قيمة 92. بينما تمثل أدنى متوسط في متوسط استجابات أساتذة علم الاجتماع حيث قدر ب110,53 بانحرافها المعياري قيمته 21,39 وأعلى قيمة تساوي 139 وأدنى قيمة 88. بينما قدر المتوسط الحسابي لأساتذة الارطوفونيا ب 112,60 وانحراف معياري قيمته 6,50 بأعلى قيمة قدرت ب121 وأدنى قيمة ب106. أما بالنسبة لعينة أساتذة الفلسفة بلغ المتوسط الحسابي المتعلق بها115,80، وانحرافها المعياري10,73313 بأعلى قيمة تقدر ب134 وأدنى قيمة ب108، وهذا ما يدل على

وجود فروق بين متوسطات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير تخصص الأساتذة.

وللتأكد 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 استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير تخصص الأستاذ.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	Sig
بين المجموعات	767,767	3	255,922	0,872	0.464
داخل المجموعات	10561,333	36	293,370		
المجموع	11329,100	39			

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(12)** أن مجموع المربعات بين المجموعات قدر ب767,767 ودرجة حرية تساوي3 ومتوسط مربعات قيمته 255,922.

ومجموع المربعات داخل المجموعات قدر ب10561,333 بدرجة حرية تساوي 36 ومتوسط مربعات قيمته 293,370.

بما أن قيمة "ف" المحسوبة قدرت ب0,872 والقيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار"ف".sig كانت تساوي القيمة 0,464 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فقيمة "ف"

غير دالة إحصائياً، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل ، الذي يدل على عدم وجود فروق بين أساتذة الجامعيين في جودة التقويم التي تعزى إلى تخصصهم الجامعي.

ثانيا: مناقشة الفرضيات:

1- مناقشة الفرضية الأولى:

التذكير بالفرضية: توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تكوينهم الجامعي أثناء الخدمة.

أسفرت نتائج اختبار"ت" بين متوسطات استجابات الأساتذة المتكونين وغير المتكونين المبينة في الجدول رقم (09-10) على قيمة "ت" تساوي 4,314 أمام درجة حرية قيمتها 38، وسجل وجود فروق بين المتوسطات قدرت 19,38. وبما أن القيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار"ت" sig قدرت ب0,00 أي أصغر من مستوى الدلالة 0,05، فهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التقويم بين الأساتذة المتكونين والأساتذة الغير متكونين حيث كانت هذه الفروق لصالح الأساتذة المتكونين، وهذا ما أكدته دراسة محمد أحمد كريم بضرورة إعداد المعلم في الكفايات النظرية والتطبيقية للتحكم في مختلف الوسائل التقويمية وإظهار القدرة على استعمالها وتطويرها، وتفسير ما يتوصل إليه. (كريم وآخرون، 2003، 319)

وهو نفس ما ذهب إليه عبد الحميد بخاري على ضرورة تدريب الأساتذة الجامعيين وإعدادهم حول مقاربات وكفايات التقويم وأساليبه. (بخاري، 2010، 276)

وفي تحليله لواقع ومشاكل الجامعة الجزائرية يذكر الأستاذ طيب بالعربي من هذه المشاكل، المشكلات البيداغوجية المرتبطة بتباين طرق التقويم وعدم وضوحها نتيجة غياب رؤية واضحة حول تكوين الأستاذ الجامعي. (معمرية، 2007، 96)

وهو كذلك ما يؤكده رضا عامر في دراسته حول إشكالية التقويم الجامعي على ضرورة تركيز التكوين والإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي حول آليات التقويم وجودة الأداء لكونها وسيلة أساسية لقياس أداءات وكفاءات الطالب الجامعي. (عامر، 2010، 241)

2- مناقشة الفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية: توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي.

دلت نتائج اختبار "ف" المبينة في الجدول رقم (11-12) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التقويم تعزى للتخصص الجامعي رغم وجود فروق في المتوسطات الحسابية لإستجابات الأساتذة التي راوحت بين 115 و122، ورغم الإختلاف في الانحرافات المعيارية التي تراوحت بين 6 و21 لأن قيمة "ف" المحسوبة قدرت

ب0,872 والقيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار "ف".sig كانت تساوي القيمة 0,464 والتي هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 إذن قيمة "ف" غير دالة إحصائيا ومنه لا يوجد فرق بين الأساتذة في مختلف التخصصات في جودة التقويم وهذا راجع في رأي الباحثة إلى:

- عدم التأكيد على موضوع التقويم في تكوين الأساتذة قبل التدرج.
- تعود معظم الأساتذة على الطرق التقليدية للتقويم.
- العدد الكبير للطلبة مما يسبب صعوبة في التنويع في أساليب التقويم.
- الحجم الساعي الصغير للحصص التدريسية يصعب على الأستاذ تقويم كل طالب على حدى وتقويمه في شتى الكفاءات.
- ارتباطات الأساتذة المتعددة تحول دون محاولة الأستاذ للتعديل في طرقه وأساليبه التدريسية والتقويمية وتطويرها.

3- مناقشة الفرضية العامة:

التذكير بالفرضية: (توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تكوينهم الجامعي).

تجمع الفرضية العامة بين الفرضيتين الفرعيتين ومنه إذا تحققت الفرضيتين الفرعيتين تحقق الفرضية العامة والعكس صحيح. وفي بحثنا هذا تحققت الفرضية التي تنص على وجود فروق بين أساتذة الجامعة في جودة التقويم تعزى إلى الإستفادة من التكوين، في

حين لم تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على وجود فرق في جودة التقويم بين الأساتذة الجامعيين تعزى إلى تخصص الأستاذ. ومنه فقد تحقق جزء من فرضيتنا العامة ولم يتحقق الجزء الثاني.

خلاصة:

يتضح جليا من خلال هذه الدراسة في جانبيها النظري والميداني أن التكوين يعتبر من أحد الأسس والمتطلبات الضرورية لأية سياسة تتبناها مؤسسة تربوية من أجل تحسين مستوى الأساتذة وتطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم وتعديل سلوكياتهم وتحفيزهم واستخراج أقصى ما لديهم من طاقات وتعميق خبراتهم من أجل مسايرة ومواكبة مختلف التطورات. ومن خلال دراستنا لعينة البحث وتطبيقنا لأدوات القياس المتمثلة في استبيان لتحديد جودة التقويم للأستاذ الجامعي نستخلص أن التكوين يؤثر تأثيرا إيجابيا في جودة التقويم لدى الأستاذ، وهذا الأخير لا يختلف باختلاف تخصص الأستاذ، أي أنه لا يوجد إختلاف بين الأساتذة من مختلف التخصصات في جودة التقويم.

التوصيات والمقترحات:

- وجوب العمل على ترقية التقويم في المؤسسات التربوية جعلها تتعدى التقويم الكمي الذي يحصرها في مجرد إختبارات تحصيلية.
- اقتراح تصور يهدف إلى تعديل العملية التكوينية وتحسين ممارسة التقويم للإستفادة من برامج التكوين حول التقويم من أجل إثراء المعارف حول الموضوع والتمكن من مختلف أسس التقويم وإدراجه كمرحلة أساسية من مراحل التعلم.
- ضرورة الاهتمام بالبرامج التكوينية للمكونين باعتبارهم عنصرا أساسيا في حلقة العملية التعليمية التعلمية وتحسين نوعيتها.
- الاهتمام بتنمية مختلف المهارات التي يحتاجها الأستاذ في مجالات عمله وخاصة في مجال التقويم وذلك من خلال التنويع في الأساليب التدريسية الدورية والملتقيات والندوات.
- يقترح أن تشمل برامج التكوين المهني على دراسات نظرية وتطبيقية من مجالات أسس التعليم ومبادئه وخصائص المتعلم في المستوى الجامعي وأهداف التعليم العالي وسياساته، وقواعد التدريس وطرائقه وتقنياته، ومبادئ التقويم والقياس وتطبيقاته في نظم التعليم العالي.

خاتمة:

إن تقييم الناتج التعليمي ومخرجات النشاط البيداغوجي يستند بشكل مباشر على جودة آليات ووسائل التقويم ومدى تحكم الأستاذ في الممارسات التقويمية التي تؤهله لتحديد وقياس مستوى اكتساب الطلاب للمهارات والمعارف والتي بدورها تحتاج إلى عضو فعال ذو مهارة عالية واطلاع واسع على الجوانب المختلفة لفلسفة ومنهجية التقويم لكونها تعد ضرورة ملحة لأداء هذا الدور المحوري في كل العملية التعليمية.

إن جودة ممارسة التقويم وبالنظر لخصوصيتها وتقنيتها تتطلب توظيف معارف ومفاهيم ودراية بالتقنيات الحديثة ما يتطلب اعتماد التكوين المستمر للأستاذ الجامعي الذي يجعله دائم الاتصال ومواكبا للتطورات العلمية والتقنيات الحديثة والذي بدوره يساعده في تطوير نفسه في حقول وميادين المعرفة، " إن الاستفادة من هذه الطاقة المؤهلة لابد لها من مرحلة إعداد وتدريب وتكوين على المهارات الخاصة ومنها مهارة تقويم الطلاب وغيرها من المهارات لتتواءم والطرق الحديثة للتدريب". (دبراسو، 11)

إن الإستغلال الأقصى للموارد البشرية أصبح منطلقا في تحقيق الرقي.

الملحق رقم **(01)**

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

الأستاذ (ة) الفاضل(ة)

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته أما بعد،

أنا الطالبة عقرور ياسمينة

أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات والتي تهدف إلى معرفة مدى جودة التقويم وذلك لاستخدامه في دراسة بعنوان " **هندسة تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم** " للحصول على شهادة الماستر تخصص تعليمية العلوم.

لذلك نرجو من سيادتكم تقويم هذه الأداة من جانب القياس والصياغة اللغوية وتعديلها إذا استدعي الأمر ذلك وهذا بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

اسم المحكم	
الدرجة العلمية	
التخصص	

المحاور	الفقرات	تقيس	لا تقيس	تعدل
المعرفة و الفهم للتقويم.	1. أحرص أن تشمل اختباراتي كل مواضيع المقرر.			
	2. أحرص أن تشمل واجباتي كل مواضيع المقرر.			
	3. أعمل أن تتصف أساليب تقويم الطلاب بالتنوع (اختبارات تحريرية, شفهية, مشاريع....إلخ.			
	4. أحرص أن تلائم أساليب التقويم النواتج التعليمية المنشودة.			
	5. أعمل أن تراعي الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب.			
	6. أتنبأ بأداء الطلاب.			
	7. أصمم الامتحان لقياس المستويات المختلفة من المهارات المعرفية, الثقافية..... إلخ.			
	8. أعتمد على التقويم المستمر بالاضافة إلى التقويم النهائي.			
	9. أحرص أن تقيس الاختبارات مدى تحقيق المنهج لأهدافه.			
	10. أحرص أن تقيس الاختبارات مدى فهم و استيعاب الطلاب للمادة العلمية.			
	11. أحدد متطلبات المقرر الدراسي لطلابي, من واجبات و اختبارات من بداية السداسي تحديدا واضحا.			
	12. أعتمد معايير ال L.M.D للأعمال الموجهة في تقويم طلابي:			
	- نقاط الحضور.			
	- نقاط المشاركة.			
	- الاستجوابات.			
	- المشاريع.			
	13. أستخدم الموضوعية في أحكامي.			
تطبيق الاختبار النهائي.	1. أحرص أن تتوافر الأسئلة على لشروط و المواصفات الفنية.			
	2. أحرص أن تتراوح الاختبارات بين السهولة و الصعوبة.			
	3. أحرص على دقة بناء جدول مواصفات الاختبارات.			
	4. أصيغ الاختبارات بكلمات يسهل فهمها و ادراكها.			
	5. أعقد الاختبارات الدورية في الوقت المناسب لها.			
	6. أحرص على مناسبة توزيع الدرجات (سلم التنقيط).			
	7. أحرص على تناسب الأسئلة و الوقت المتاح.			

	8. أعمل على التخطيط و التنظيم الفعال لتتابع محتوى الأسئلة.				
	9. أحرص أن يناسب الاختبار مستوئ الطلبة.				
	10. أعمل أن تكون ورقة الأسئلة ملائمة من حيث الشكل و الترتيب.				
تطبيق الأعمال الموجهة.	1. أحرص على أن تساهم الواجبات في تحقيق أهداف المنهج.				
	2. أحرص على أن تنمي الواجبات قدرات الطلاب على الإبداع.				
	3. أحرص على أن تزود الواجبات الطلاب بالخبرات المتنوعة.				
	4. أحرص على أن تنمي الواجبات قدرات لطلاب على التفكير العلمي.				
	5. أحرص على أن تعود الواجبات الطلاب على الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية.				
	6. أنوع في الواجبات مراعاة للفروق الفردية للطلاب.				
	7. أصحح الواجبات التي يكلف بها الطلاب بدقة و موضوعية.				
	8. أعيد الواجبات للطلاب بعد تصحيحها.				
	9. أحرص على أن يكون عدد الواجبات مناسبا.				
	10. أثير حماس الطلاب للمناقشة.				
	11. أعتمد الملاحظة كوسيلة من وسائل التقويم.				
	12. أتفهم طبيعة الطلاب و أتعرف على ظروفهم.				
استخدام نتائج الاختبارات و الواجبات في تقويم تعلمات الطلبة.	1. أحاول معالجةجوانب القصور و الضعف عند الطلبة.				
	2. أناقش إجابات الطلبة معهم.				
	3. أهيء الجو للاختبارات الاستدراكية.				
	4. أحرص على رعاية الطلاب الراسبين و إعادة تدريسهم.				
	5. أقوم بدعم و تعزيز الطلاب الموهوبين.				
	6. أقوم بإطلاع الطلبة على نتائج الاختبار في الوقت المحدد.				
	7. آخذ بعين الاعتبار طعن الطلبة الغير راضين عن نتائج التقويمات.				
	8. أغير في النقطة الممنوحة للطلاب في حالة ما ثبت خطأي في التصحيح.				

قائمـــة المحـتويـات:

إهداء..... أ

شكر..... ب

قائمة المحتويات..... ج

قائمة الجداول..... ز

قائمة الملاحق..... ح

ملخص الدراسة..... ط

مقدمــة..... **01**

مدخل إلى الدراســة.

1- إشكالية البحث..... **04**

2- فرضيات البحث..... **06**

3- أهمية البحث..... **07**

4- أهداف البحث..... **08**

5- دواعي اختيار موضوع البحث..... **08**

6- التعاريف الإجرائية..... **09**

7- الدراسات السابقة..... **09**

الفصل الأول: التكويــن.

تمهيد..... **13**

أولا: التكويــن.

1- مفهوم التكوين..... **13**

2- أهمية التكوين..... 15
3- أهداف التكوين..... 17
4- أنواع التكوين..... 18
5- خطوات انجاز العملية التكوينية..... 18

ثانيا: تكوين الأستاذ الجامعي.

1- مفهوم تكوين الأستاذ الجامعي..... 22
2- أهمية تكوين الأستاذ الجامعي..... 22
3- دواعي تكوين الأستاذ الجامعي..... 24
4- أهداف تكوين الأستاذ الجامعي..... 24
5- مجالات تكوين الأستاذ الجامعي..... 26
خلاصة..... 29

الفصل الثاني: التقويـــم.

تمهيد..... 31
1- مفهوم التقويم..... 32
2- العلاقة بين التقويم، القياس والاختبار..... 34
3- أهمية التقويم..... 36
4- وظائف التقويم..... 38
5- خصائص التقويم الجيد..... 40
6- أنواع التقويم..... 42
7- مجالات التقويم..... 46
8- معايير تقويم المتعلم..... 48

9- مراحل وخطوات التقويم..... 50
10- جودة التقويم..... 51
خلاصة..... 54

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد..... 56
أولا: الدراسة الاستطلاعية..... 56
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 56
2- عينة الدراسة الاستطلاعية..... 57
3- أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 56
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية..... 59
5- نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 59
ثانيا: الدراسة الأساسية..... 65
1. المنهج المستخدم في الدراسة الأساسية..... 66
2. مجتمع الدراسة الأساسية..... 66
3. عينة الدراسة الأساسية..... 66
4. حدود الدراسة الأساسية..... 67
5. أدوات الدراسة الأساسية..... 67
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية..... 68
خلاصة..... 69

الفصل الرابع: عرض ومناقشة الفرضيات.

تمهيد..... 71

أولا:عرض نتائج فرضيات الدراسة..... **71**

1- عرض نتائج الفرضية الأولى..... **71**

2- عرض نتائج الفرضية الثانية..... **73**

ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة..... **76**

1- مناقشة الفرضية الأولى..... **76**

2- مناقشة الفرضية الثانية..... **77**

3- مناقشة الفرضية العامة..... **78**

الخلاصة..... **79**

خاتمـة..... **80**

التوصيات والمقترحات **81**

المراجع..... **82**

الملاحق..... **87**

الملحق رقم **(04)**

يمثل الجدول نسب قبول الفقرات من طرف المحكمين.

البعد الأول					
الفقرة	نسبة القبول	الفقرة	نسبة القبول	الفقرة	نسبة القبول
01	60%	06	20%	10	100%
02	20%	07	40%	11	100%
03	100%	08	40%	12	60%
04	40%	09	60%	13	40%
05	60%				
البعد الثاني					
الفقرة	نسبة القبول	الفقرة	نسبة القبول	الفقرة	نسبة القبول
01	40%	05	60%	08	100%
02	80%	06	80%	09	80%
03	40%	07	60%	10	80%
04	100%				
البعد الثالث					
الفقرة	نسبة القبول	الفقرة	نسبة القبول	الفقرة	نسبة القبول
01	100%	05	60%	09	40%

02	80%	06	60%	10	60%
03	80%	07	80%	11	20%
04	100%	08	100%	12	20%
البعد الرابع					
الفقرة	**نسبة القبول**	**الفقرة**	**نسبة القبول**	**الفقرة**	**نسبة القبول**
01	100%	04	60%	07	100%
02	80%	05	80%	08	40%
03	80%	06	80%		

الملحق رقم **(05)**

جدول يمثل فقرات الاستمارة المحذوفة بعد التحكيم

البعد	الرقم	الفقـــــــــرات المحذوفة	السبب
البعد الأول	02	أحرص أن تشمل واجباتي كل مواضيع المقرر.	لا تقيس
	04	أحرص أن تلائم أساليب التقويم النواتج التعليمية المنشودة.	تكرار
	07	أصمم الامتحان لقياس المستويات المختلفة من المهارات المعرفية، الثقافية.	لا تقيس
	08	أعتمد على التقويم المستمر بالإضافة إلى التقويم النهائي.	تكرار
	13	أستخدم الموضوعية في أحكامي	لا تقيس
البعد الثاني	01	أحرص أن تتوافر الأسئلة على الشروط والمواصفات الفنية.	لا تقيس
	03	أحرص على دقة بناء جدول مواصفات الاختبارات.	لا تقيس
البعد الثالث	09	أحرص على أن يكون عدد الواجبات مناسبا.	لا تقيس

البعد الرابع	08	أغير في النقطة الممنوحة للطلاب في حالة ما ثبت خطأي في التصحيح.	تكرار

الملحق رقم **(06)**

جدول يوضح فقرات الاستمارة المعدلة

الأبعاد	الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
البعد الأول	01	أحرص أن تشمل إختبارتي كل مواضيع المقرر.	أركز في تصميم الامتحان على جزء من المقرر.
	05	أعمل أن تراعي الاختبارات الفروق الفردية بين الطلاب.	أعمل أن تراعي الامتحانات الفروق الفردية بين الطلاب.
	09	أحرص أن تقيس الاختبارات مدى تحقيق المنهج لأهدافه.	أعمل على أن تقيس مواضيع الامتحان أهداف المنهج.
	12	أعتمد معايير الLMD للأعمال الموجهة في تقويم طلابي:	– أعتمد نقاط الحضور كمعيار للتقويم.
		–نقاط الحضور. –نقاط المشاركة.	– أعتمد نقاط المشاركة كمعيار للتقويم.
		–الاستجوابات. –المشاريع.	– أعتمد المشاريع كمعيار للتقويم.

			- أعتمد على الاستجوابات كمعيار للتقويم.
البعد الثاني	05	أعقد الاختبارات الدورية في الوقت المناسب لها.	أجري الامتحانات في الوقت المحدد لها.
	07	أحرص على تناسب الأسئلة والوقت المتاح.	أصمم الامتحانات دون الأخذ بالاعتبار الوقت المتاح.
البعد الثالث	05	أحرص على أن تعود الواجبات الطلاب على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.	يعتمد الطلاب على أنفسهم في إنجاز الأعمال الموجهة.
	06	أنوع في الواجبات مراعاة للفروق الفردية.	أخطط للأعمال الموجهة دون الرجوع للفروق الفردية.
	10	أثير حماس الطلاب للمناقشة.	أشجع الطلاب على المناقشة.
البعد الرابع	04	أحرص على رعاية الطلاب الراسبين وإعادة تدريسهم.	أشجع الطلاب الراسبين.

الملحق رقم **(07)**

جدول يمثل الفقرات التي تم إضافتها بعد صدق المحكمين

الرقم	الفقرات
03	أراجع أسئلة الامتحان قبل توزيعها على الطلبة.
21	أتفقد أوراق الامتحان من حيث العدد.
22	أعمل أن تكون ورقة الأسئلة ملائمة من حيث الشكل والترتيب.
24	أتأكد من وضوح الكتابة في مجموعة صغيرة فقط من أوراق الامتحان.
25	أفضل جلوس الطلبة يوم الامتحان بطريقة مبرمجة مسبقا.
32	أقدم شروحات وتفسيرات حول الأسئلة للطلبة أثناء الامتحان.

الملحق رقم **(08)**

يمثل الجدول الاتساق الداخلي بين البعد الأول وفقراته (معرفة وفهم التقويم).

الفقرات	معامل الارتباط	الملاحظة
الفقرة رقم 01	0,491	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 13	0,745	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 20	0,786	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 26	0,821	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 31	0,103	غير دالة احصائيا
الفقرة رقم 35	0,789	دالة احصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 38	0,821	دالة احصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 40	0,785	دالة احصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 41	0,824	دالة احصائيا عند 0,01

الملحق رقم **(09)**

جدول يمثل صدق الاتساق الداخلي للبعد الثاني وفقراته (بناء الامتحان النهائي)

الفقرات	معامل الارتباط	الملاحظة
الفقرة رقم 02	0,460	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 05	0,669	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 08	0,529	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 11	0,693	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 14	0,188	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 16	0,448	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 18	0,263	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 22	0,336	غير دالة إحصائيا

الملحق رقم (10)

جدول يمثل صدق الاتساق الداخلي للبعد الثالث وفقراته (تطبيق الامتحان النهائي)

الفقرات	معامل الارتباط	الملاحظة
الفقرة رقم 03	0,569	دالة إحصائيا عند 0,05
الفقرة رقم 09	0,209	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 21	0,805	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 24	0,764	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 25	0,514	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 27	0,318	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 32	0,812	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 39	0,691	دالة إحصائيا عند 0,01

الملحق رقم **(11)**

جدول يمثل صدق الاتساق الداخلي للبعد الرابع وفقراته (تطبيق الأعمال الموجهة)

الفقرات	معامل الارتباط	الملاحظة
الفقرة رقم 04	0,728	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 06	0,826	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 07	0,805	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 10	0,702	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 12	0,737	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 23	0,514	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 28	0,223	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 36	0,695	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 43	0,356	غير دالة إحصائيا

الملحق رقم **(12)**

جدول يمثل صدق الاتساق الداخلي للبعد الخامس وفقراته

(استخدام نتائج الامتحانات والأعمال الموجهة في تقويم تعلمات الطلبة)

الفقرات	معامل الارتباط	الملاحظة
الفقرة رقم 15	0,461	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 17	0,874	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 19	0,810	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 29	0,494	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 30	−0,074	غير دالة إحصائيا
الفقرة رقم 33	0,736	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 34	0,817	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 37	0,790	دالة إحصائيا عند 0,01
الفقرة رقم 42	0,832	دالة إحصائيا عند 0,01

مدخل إلى الدراســة.

1- إشكالية البحث.

2- فرضيات البحث.

3- أهمية البحث.

4- أهداف البحث.

5- دواعي اختيار موضوع البحث.

6- التعاريف الإجرائية.

7- الدراسات السابقة.

1- إشكالية البحث:

يعد التعليم العالي قمة الهرم التعليمي وأعلى مستوياته ليس لأنه يتوج المراحل السابقة فقط بل لأنه يتحمل مسؤولية عظيمة في تكوين الشباب الجامعي علميا وثقافيا وقوميا. وإنتاج مختلف الإطارات التي يحتاجها المجتمع للتطور والتنمية في كل الميادين اقتصادية كانت أو سياسية أو اجتماعية إنسانية، إذن فهي أرفع مؤسسة تعليمية، ومكانتها هذه تستمدها من مكانة الأساتذة الذين يعملون ضمن أقسامها وكلياتها، حيث تعمل هذه المؤسسة على هندسة التكوين الجامعي وتنميته ودعم الأستاذ الجامعي بكفاءات ضرورية ذات نوعية جيدة قصد تحسين مستوى المردودية والارتقاء بجودة التعليم العالي، فعلى الأستاذ أن يكون ذو تأهيل وتخصص متميز وخبرة عميقة في كل المجالات لاسيما في تخصصه.

ولما كان التكوين جوهر إنجاح المسار الوظيفي للأفراد والحفاظ على هذه الشرائح الاجتماعية اتخذت الجامعة على عاتقها مسؤولية إنجاح العملية التكوينية باعتبارها أساس إعداد الكفاءات المسايرة لمستجدات العصر، ويعني التكوين " مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية المكتسبة في ميدان ما "(معجم علوم التربية، 102)، والتي تجعل الأستاذ أكثر تأهيلا وكفاءة وفعالية من خلال إعداد وتخطيط وإجراءات وبرامج تكوينية تعمل على تجريب الأفكار الجديدة في التدريس، إضافة إلى إكسابهم مهارة تمكنهم من دمج التكنولوجيا في عمليات التعلم والتعليم. وبما أن التدريس عملية تربوية هادفة وحاسمة

في تربية وتنشئة أجيال المستقبل، من الضروري أن تخضع هذه العملية للتقويم للمحافظة على جودتها.

إن جودة التعليم ليست هبة تمنحها الحكومات، وإنما فرصة تصنعها الأمم ويستثمرها الشعب، وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة لتحقيق أسمى مستويات التعليم، فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للظفر بالفرص الوظيفية التي تزداد شحا بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم وأما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية. وتتحقق جودة التعليم بتحقق جودة التدريس وعليه يجب إخضاع هذه العملية للتقويم وذلك من خلال تقويم الأداء التدريسي للأستاذ في كافة مجالات عمله ونخص بالذكر في هذا العمل مجال التقويم وهذا لأهميته البالغة في العملية التعليمية التعلمية. فالتقويم التربوي يعتبر من أهم الوسائل اللازمة لبيان مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف المرسومة لها، فهو وسيلة هامة لإدراك نواحي القوة والعمل على تطويرها والكشف عن نواحي الضعف والقصور والعمل على علاجها وتعديلها. وحيث ما نريد الحديث عنه هو مدى فعالية تقويم الأستاذ الجامعي لطلابه ومدى ارتباط عملية التقويم بالتكوينات الذي خضع لها هؤلاء الأستاذة.

- **التساؤل العام:**

- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تكوينهم الجامعي؟

- **التساؤلات الفرعية:**

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تكوينهم الجامعي أثناء الخدمة؟

- هل توجد فروق بين متوسطات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي؟

2- فرضيات البحث:

في ضوء هذه المشكلة يمكن صياغة الفروض المحتملة لتجاوزها كالتالي:

- **الفرضية العامة:**

- توجد فروق بين أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تكوينهم الجامعي.

- **الفرضيات الفرعية:**

- توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تكوينهم الجامعي أثناء الخدمة.

- توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي.

3- أهمية البحث: تتضح أهمية البحث على النحو التالي:

- إن البحث يتناول مرحلة التعليم الجامعي، وهي مرحلة مفصلية بالنسبة للطالب الجامعي لأنها ترتبط مباشرة بعلاقات دينامية مع قطاعات الإنتاج والمجتمع، كما أنها مرتبطة بالتنمية الشاملة والتي تفرض تحديات داخلية وخارجية تؤكد على جودة الطالب وإشباع حاجاته المتنوعة كشرط لمواجهة هذه التحديات.
- التعرف على واقع التكوين والسياسة التكوينية المتبعة في المؤسسة الجامعية الجزائرية.
- معرفة مدى فعالية البرامج التكوينية المتبعة في المؤسسة الجامعية، ومدى تأثيرها على أداء وكفاءة أفرادها.
- وتظهر أهمية هذه الدراسة أيضا في معرفة علاقة تكوين الأستاذ الجامعي وجودة أداءه الوظيفي، ومنه جودة تقويمه لتعلمات الطلبة.

4- **أهداف البحث:** تهدف الدراسة إلى:

- إبراز واقع نظام التكوين في الجامعة الجزائرية ومدى مساهمته في تكوين الإطارات والكفاءات العالية.
- إبراز مدى تكوين الأستاذ الجامعي في مجال التقويم ومدى أهميته في إنجاح العملية التعليمية.
- اكتشاف نواحي القوة والضعف في التكوين ومدى تمكنه من رفع كفاءة الأستاذ الجامعي.
- معرفة ما الذي يسعى الأستاذ الجامعي إلى تحقيقه من خلال استفادته من التكوين.

5- **دواعي اختيار موضوع البحث:** يمكن حصر الأسباب التي أدت إلى اختيارنا موضوع الدراسة فيما يلي:

- أهمية التكوين المستمر في إعداد الأساتذة.
- أهمية التقويم ودوره الفعال في العملية التعليمية.
- ضعف النتائج النهائية للطلاب وعدم تطابقها مع نتائج الأعمال الموجهة.
- اقتصار التقويم على الامتحانات، وافتقاره لتقديم العلاج والحلول المناسبة.
- اختلاف طرق التقويم بين الأساتذة.

6- التعاريف الإجرائية:

أ- **التكـوين:** هـو تعـديل ايجـابي ذو اتجاهـات خاصـة تتنـاول سـلوك المتعلمـين، هدفـه إكسابهم المعارف والخبرات التي يحتاجون إليها.

والتكـوين حسـب موضـوعنا الحـالي هـو التكـوين أثنـاء الخدمـة للأسـاتذة الجـامعيين بغرض إكسابهم المعارف والتقنيات والمهارات اللازمة في إطار برنامج محدد وتوظيف تلك المهارات والمعلومات التي اكتسبها في خدمة الطلبة.

ب- **جودة التقويم:** هي كفاءة الأستاذ في استخدام مختلف أساليب التقويم لتقويم طلابه ومدى استخدام نتائج هذه التقويمات في تعديل أو تحفيز سلوكات الطلبة في ظل المقاربة بالكفاءات والمنظومة الجديدة LMD.

7- الدراسات السابقة:

دراسة صايل رمضان (1992) بعنوان تقويم فعالية التدريس من وجهة نظر الطلبة – جامعة اليرموك–، تمثلت عينة الدراسة في 513 طالب. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- عدم تناسب وقت ومدة الامتحانات مع الطبيعة الطويلة لأسئلة الامتحان.
- تدني العلامات رغم فهم المادة وذلك بسبب التصحيح الجاف.
- صعوبة الامتحانات وعدم تغطيتها للمادة كاملة.

- عدم اعتماد أسس ثابتة في تصحيح الامتحانات (غياب سلالم التصحيح، الموضوعية).

دراسة لحسن بوعبد الله (1993) بعنوان تقويم إعداد أستاذ التعليم العالي أكاديميا وبيداغوجيا، هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في تكوين الأساتذة من وجهة نظرهم. تشكلت عينة الدراسة من 80 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معاهد مختلفة من جامعة سطيف. أهم النتائج التي توصلت إليها كالآتي:

التكوين العلمي للأستاذ يعاني من نقص ملحوظ في الإعداد التربوي وفي استخدام الطرائق التربوية الحديثة وتكنولوجيا التدريس واعتماد التقنيات التقليدية في التقويم.

دراسة علي مهدي كاظم (1998) تحت عنوان إختبارات التحصيل الجامعية ومتغيرات العصر، هدفت إلى معرفة أنواع الأسئلة وعددها والأهداف التي تقيسها وهذا بالاستخدام الإستبيان. تشكلت عينة الدراسة من 80 أستاذ، أهم النتائج التي توصلت إليه الدراسة هي: وجود مواطن ضعف في طبيعة بناء الامتحانات الجامعية والتي أصبحت تعتمد على مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة.

محمد بوسنة (2004) تحت عنوان التقويم والقياس البيداغوجي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي. تم في هذه الدراسة عرض أدوات القياس البيداغوجي وأنواع الاختبارات التحصيلية ومختلف مجالات القياس، ومن ثم حصر أدوات القياس المستخدمة والغايات

المنتظرة من تطبيقها. تمت الدراسة على عينة من 128 أستاذ، 58 من التعليم الأساسي و70 من الثانوي. وخلصت إلى:

- أغلب التصورات الأساسية المستخدمة في التقويم هي الاختبارات الكتابية للجميع.
- عدم الثقة في طريقة إعداد أسئلة الامتحان.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق في جودة التقويم بين أساتذة التعليم الجامعي تعزى إلى تخصصهم الجامعي والخضوع للتكوين لدى عينة من 40 أستاذ وأستاذة من جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، بإستخدام المنهج الوصفي المقارن والاستبيان كأداة لجمع البيانات. كما استخدمنا اختبار "ت"، اختبار "ف" والمتوسطات الحسابية بالإضافة إلى الإنحراف المعياري لتحليل النتائج.

فكانت النتائج كالأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتكونين وغير المتكونين فيما يخص جودة التقويم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التقويم تعزى إلى تخصص الأستاذ.

الملحق رقم **(02)**

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

الأستاذ (ة) الفاضل(ة)

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته أما بعد،

أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات والتي تهدف إلى معرفة مدى جودة التقويم وذلك لاستخدامه في دراسة بعنوان " **تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم** " للحصول على شهادة الماستر تخصص تعليمية العلوم.

لذلك نرجو من سيادتكم الإجابة على الأسئلة بموضوعية وهذا بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

المعلومات الشخصية:

التخصص: .....

الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة: نعم ☐ لا ☐

الفقرات	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1. أعمل أن تتصف أساليب تقويم الطلاب بالتنوع (اختبارات تحريرية، شفهية، مشاريع، ملاحظة....إلخ).				
2. أعمل أن تتراوح أسئلة الامتحان بين السهولة والصعوبة.				
3. أراجع أسئلة الامتحان قبل توزيعها على الطلبة.				
4. أعمل على أن تساهم الأعمال الموجهة في تحقيق أهداف المنهج.				
5. أصيغ الامتحانات بكلمات يسهل فهمها و ادراكها.				
6. أحرص على أن تنمي الأعمال الموجهة قدرات الطلاب على الابداع.				
7. أحرص على أن تنمي الأعمال الموجهة قدرات الطلاب على التفكير العلمي.				
8. أركز في تصميم الامتحان على جزء من المقرر.				
9. أقوم بإجراء الامتحانات الدورية في الوقت المناسب لها.				
10. أنجز الواجبات بصورة دورية في الحصص التطبيقية.				
11. أحرص على مناسبة توزيع الدرجات (سلم التنقيط).				
12. أحرص على أن تزود الأعمال الموجهة الطلاب بالخبرات المتنوعة.				
13. أعمل أن تراعي الامتحانات الفروق الفردية بين الطلاب.				
14. أصمم الامتحانات دون الأخذ بالاعتبار الوقت المتاح.				
15. أحاول معالجة جوانب القصور و الضعف عند الطلبة.				
16. أعمل على التخطيط و التنظيم الفعال لتتابع محتوى الأسئلة.				
17. أناقش إجابات الطلبة معهم.				
18. أحرص أن يناسب الامتحان مستوى الطلبة.				

19. أهيء الجو للاختبارات الاستدراكية.				
20. أعمل على أن تقيس مواضيع الامتحان أهداف المنهج.				
21. أتفقد أوراق الامتحان من حيث العدد.				
22. أعمل أن تكون ورقة الأسئلة ملائمة من حيث الشكل و الترتيب.				
23. يعتمد الطلاب على أنفسهم في انجاز الأعمال الموجهة.				
24. أتأكد من وضوح الكتابة في مجموعة صغيرة فقط من أوراق الامتحان.				
25. أفضل جلوس الطلبة يوم الامتحان بطريقة مبرمجة مسبقا.				
26. أحرص أن تقيس الامتحانات مدى فهم و استيعاب الطلاب للمادة العلمية.				
27. أجري الامتحانات في الوقت المحدد لها.				
28. أخطط للأعمال الموجهة دون الرجوع للفروق الفردية للطلاب.				
29. أعيد الواجبات للطلاب بعد تصحيحها.				
30. آخذ بعين الاعتبار طعن الطلبة الغير راضين عن نتائج التقويمات.				
31. أحدد متطلبات المقرر الدراسي لطلابي، من واجبات و اختبارات من بداية السداسي تحديدا واضحا.				
32. أقدم شروحات و تفسيرات حول الأسئلة للطلبة أثناء الامتحان.				
33. أشجع الطلاب الراسبين.				
34. أقوم بدعم و تعزيز الطلاب المتفوقين.				
35. أعتمد نقاط الحضور كمعيار للتقويم.				
36. أقوم بتصحيح الواجبات التي يكلف بها الطلاب بدقة و موضوعية.				

37. أقوم بإطلاع الطلبة على نتائج الاختبار في الوقت المحدد.				
38. أعتمد نقاط المشاركة كمعيار للتقويم.				
39. أوفر أوراق الإجابة بالعدد الكافي للطلبة.				
40. أعتمد المشاريع كمعيار للتقويم.				
41. أعتمد على الاستجوابات كمعيار للتقويم.				
42. أصحح الاستجوابات مع الطلبة.				
43. أشجع الطلبة على المناقشة.				

ملحق رقم **(03)**

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

الأستاذ (ة) الفاضل(ة)

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته أما بعد،

أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات والتي تهدف إلى معرفة مدى جودة التقويم وذلك لاستخدامه في دراسة بعنوان " **تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم** " للحصول على شهادة الماستر تخصص تعليمية العلوم.

لذلك نرجو من سيادتكم الإجابة على الأسئلة بموضوعية وهذا بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

المعلومات الشخصية:

التخصص: .....

الاستفادة من التكوين أثناء الخدمة: نعم ☐ لا ☐

الفقرات	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1. أعمل أن تتصف أساليب تقويم الطلاب بالتنوع (اختبارات تحريرية، شفهية، مشاريع، ملاحظة....إلخ).				
2. أعمل أن تتراوح أسئلة الامتحان بين السهولة والصعوبة.				
3. أراجع أسئلة الامتحان قبل توزيعها على الطلبة.				
4. أعمل على أن تساهم الأعمال الموجهة في تحقيق أهداف المنهج.				
5. أصيغ الامتحانات بكلمات يسهل فهمها و ادراكها.				
6. أحرص على أن تنمي الأعمال الموجهة قدرات الطلاب على الابداع.				
7. أحرص على أن تنمي الأعمال الموجهة قدرات الطلاب على التفكير العلمي.				
8. أركز في تصميم الامتحان على جزء من المقرر.				
9. أنجز الواجبات بصورة دورية في الحصص التطبيقية.				
10. أحرص على مناسبة توزيع الدرجات (سلم التنقيط).				
11. أحرص على أن تزود الأعمال الموجهة الطلاب بالخبرات المتنوعة.				
12. أعمل أن تراعي الامتحانات الفروق الفردية بين الطلاب.				
13. أحاول معالجة جوانب القصور و الضعف عند الطلبة.				
14. أعمل على التخطيط و التنظيم الفعال لتتابع محتوى الأسئلة.				
15. أناقش إجابات الطلبة معهم.				
16. أهيء الجو للاختبارات الاستدراكية.				
17. أعمل على أن تقيس مواضيع الامتحان أهداف المنهج.				

18. أتفقد أوراق الامتحان من حيث العدد.				
19. أعمل أن تكون ورقة الأسئلة ملائمة من حيث الشكل و الترتيب.				
20. يعتمد الطلاب على أنفسهم في انجاز الأعمال الموجهة.				
21. أتأكد من وضوح الكتابة في مجموعة صغيرة فقط من أوراق الامتحان.				
22. أفضل جلوس الطلبة يوم الامتحان بطريقة مبرمجة مسبقا.				
23. أحرص أن تقيس الامتحانات مدى فهم و استيعاب الطلاب للمادة العلمية.				
24. أجري الامتحانات في الوقت المحدد لها.				
25. أعيد الواجبات للطلاب بعد تصحيحها.				
26. أقدم شروحات و تفسيرات حول الأسئلة للطلبة أثناء الامتحان.				
27. أشجع الطلاب الراسبين.				
28. أقوم بدعم و تعزيز الطلاب المتفوقين.				
29. أعتمد نقاط الحضور كمعيار للتقويم.				
30. أقوم بتصحيح الواجبات التي يكلف بها الطلاب بدقة و موضوعية.				
31. أقوم بإطلاع الطلبة على نتائج الاختبار في الوقت المحدد.				
32. أعتمد نقاط المشاركة كمعيار للتقويم.				
33. أوفر أوراق الإجابة بالعدد الكافي للطلبة.				
34. أعتمد المشاريع كمعيار للتقويم.				

35. أعتمد على الاستجوابات كمعيار للتقويم.				
36. أصحح الاستجوابات مع الطلبة.				
37. أشجع الطلبة على المناقشة.				

قائـمة الجداول

رقم الجدول	العنـوان	الصفحة
01	أنواع التقويم الأكثر انتشارا.	42
02	الفرق بين أنواع التقويم الثلاث.	44
03	خصائص عيّنة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص.	57
04	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الإستفادة من التكوين.	58
05	يمثل درجة ارتباط الاستبيان وأبعاده.	62
06	يبين ثبات الاستبيان وفق معامل ألفا كرومباخ.	64
07	يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص والاستفادة من التكوين.	67
08	يمثل كل بعد والفقرات المتعلقة به في الاستمارة النهائية للبحث.	68
09	يبين الفرق بين متوسطات درجات الأساتذة الذين استفادوا من التكوين والذين لم يستفيدوا.	72
10	يبين دلالات الفروق بين متوسطات استجابات الأساتذة المتكونين وغير المتكونين.	73
11	يمثل الفروق بين متوسطات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير تخصص الأستاذ.	74
12	يبين دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير تخصص الأستاذ.	75

المراجـــع

❖ **القواميس:**

- إبـن منظـور(2003). **لسـان العـرب**، ط1، مـج:12، مـادة (ق.و.م)، دار الكتـب العلمية، بيروت، لبنان.
- غريـب، عبد الكريم وآخرون(1994). **معجـم علـوم التربيـة**، ط1، الربـاط، سلسلة علوم التربية.
- **منجد اللغة والإعلام**(1973). ط21، بيروت، المطبعة الكاثوليكي، دار المشرق.

❖ **الكتـب:**

- أبو لبدة، محمد سبع(1985). **مبـادئ القيـاس النفسـي والتقيـيم التربـوي**، ط3، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية.
- إحسينات، بن عيسـى(2000). **استراتيجيات التقويم والـدعم فـي المجـال التربـوي التعليمي**، القاهرة، دار الإحسان للنشر والتوزيع.
- البزي، عبد الرحمان(2007). **التكـوين (مفهومـه، أهدافـه، مراحلـه)**، عمـان، دار التنوير.
- الحريري، رافدة (2008). **التقويم التربوي**، عمان، الأردن، دار المناهج.

- الدمرداش، سرحان(1998). **محاضرات في التقويم التربوي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العاني، رؤوف(1996). **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام الجزء الأول**، دار العلوم، القاهرة.
- العبادي، فوزي هشام والطائي حجيم يوسف، **التعليم الجامعي من منظور إداري**، ط1، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، هيثم كامل. **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- الصاوي، عماد(1999). **تكوين المعلمين واستراتيجيات التطوير**، ط1، الإمارات، المعرفة للنشر والتوزيع.
- القاسم، عزالدين(2001). **موائمات في التقويم**، قطر، دار التنوير للنشر والتوزيع.
- المصري، عيسى ايهاب وطارق عبد الرؤوف عامر(2013). **علم النفس المدرسي**، ط1، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المصري محمد علي(2008). **دور التكوين في تطوير المجتمع**، ط1، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة للنشر والتوزيع.
- بن عيسى، جميلة (2012). **تقويم برامج التكوين**، قطر، دار التنوير للنشر والتوزيع.

- تركي، رابح (1990). **أصول التربية والتعليم**، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- جابر، عبد الكريم وأحمد خيري كاظم(1984). **مناهج البحث العلمي**، القاهرة، دار النهضة العلمية.
- خوالدة، محمود وصالح أكرم(2012). **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، ط1، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- شرف الدين، محمد. **أثر التقويم الجيد على معرفة التلميذ**، القاهرة، مصر، دار التنوير للنشر.
- رشوان، يونس(2002). **تكوين المعلمين**، الأردن، دار المعرفة .
- عبيدات، محمد(1992). **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل**، ط2، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر.
- ممدوح، مصطفى(2007). **قياس أثر التدريب في أداء العاملين**، ط2، الإسكندرية، مصر، دار النور للنشر والتوزيع.
- قلادة، سليمان فؤاد(2005). **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**، ط1، الإسكندرية، مكتبة بستان المعرفة.
- كريم، محمد أحمد وآخرون(2003). **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، ط1، مصر، دار الجمهورية الحديثة.

- نمر، مصطفى نوال(2010). **استراتيجيات التقويم في التعليم**، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون.
- منسي، عبد الحليم(2007). **التقويم التربوي**، ط1، الأزالطية، دار المعرفة الجامعية.

❖ **المجلات:**

- أبو سماحة، كامل كمال(1987). **اتجاهات حديثة في التقويم التربوي**، مجلة التربية، العدد 83.
- بخاري، عبد المجيد(2010). **دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 8، الجزائر.
- عامر، رضا(2010). **التقويم فالتعليم الجامعي**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، الجزائر، العدد8.
- معمرية، بشير(2007). **مجالات وأساليب تكوين الأستاذ الجامعي**، مجلة بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الخبر.

المذكرات:

- جناد، عبد الوهاب(2010). **واقع وتقييم التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات**، مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس.

- هارون، أسماء(2010). **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية**، تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD، مذكرة ماجستير غير منشورة في علم الإجتماع، الجرائر.