مجلة آفاق لعلم الاجتماع
ISSN: 1112-8259 EISSN: 2600-6855
المجلد 12 العدد 2 / ديسمبر 2022 ص ص 309- 325

مدى امتلاك المدرس للمهارات التقويمية "التعليم الابتدائي نموذجا"

The extent to which the teacher possesses assessment skills, primary education as a model

د. العرابي امحمد*
جامعة لونيسي علي، البليدة 2، الجزائر

تاريخ الإرسال: 2022/11/03 تاريخ التقييم: 2022/11/03
تاريخ القبول: 2022/12/06

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم وفق التدريس بالكفاءات.

تمت الدراسة على عينة حجمها 58 معلما ومعلمة من مقاطعة بوفاريك بولاية البليدة ، أخذت بطريقة عشوائية. ووظف المنهج الوصفي.

توصلت الدراسة من خلال الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة أن مستواهم المعرفي كان عاليا في فقرتان فقط وكان متوسطا في 6 فقرات، وكان ضعيفا في 4 فقرات. أما تطبيقهم لبيداغوجيا التقويم داخل الصف كان عاليا في 7 فقرات ومتوسطا في 4 فقرات ومتدنيا فهي فقرة واحدة .

الكلمات المفتاحية: امتلاك، مدرس، مهارات تقويمية، كفاية التقويم، مرحلة ابتدائية.

Abstract:

The study aimed to identify the level of application of primary school teachers to the adequacy of assessment according to teaching competencies.

The study was carried out on a sample of 58 teachers from Boufarik, Blida State, taken randomly. The descriptive method was used.

The study found through the cognitive test and the observation card that their knowledge level was high in only two sections, medium in 6 sections, and weak in 4 sections. As for their application of evaluation pedagogy in the classroom, it was high in 7 sections, average in 4 sections, and low in one sections.

Keywords: Possession, Teacher, Assessment skills, evaluation adequacy, primary school.

*العرابي امحمد ، elorabim@gmail.com

1- مقدمة

يعتبر التقويم التربوي ركن أساسي من أركان العملية التعليمية التعلمية، فهو بمثابة العمود الفقري لها، لأنه يسبقها ويلازمها ويتابعها من أجل دراسة واقعها وبحث مشكلاتها ورسم الخطط اللازمة لتطويرها وتحقيق الأهداف المنشودة منها.

وإذا كان التقويم أحد عناصر المنهاج فإن فعاليته تبرز في تقويم نتائج التعلم من خلال علاقته وتقويمه للكفايات والمهارات المستهدفة ولطرق التدريس والأنشطة والأساليب المحفزة للتحصيل بمعايير وأدوات التقويم الموظفة.

وبصفة عامة إذا كنا نسعى من وراء تربية ما إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في شخصية المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية، فإن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقيق هذه التغيرات المرغوبة أو الكفايات المستهدفة التي تهم جميع الشركاء. منهم المتعلمون الذين يوجهون تعلماتهم نحو النجاح، والمدرسون الذين يعكس لهم التقويم مدى نجاعة تعليمهم، والمؤسسة التي يشكل التقويم لها وسيلة لمراقبة المنتوج في صيغته النهائية، والمجتمع الذي تقدم له الشهادات المحصل عليها ضمانا بخصوص الكفايات المكتسبة والمحققة.

2- إشكالية الدراسة

التقويم هو المعيار والدعامة الأساس لتطوير تعلم المتعلمين للمعارف والمهارات والقيم من خلال مراعاة وتيرة تعلمهم وصعوباتهم. وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم ومكون أساسي من مكوناتهما، يبرز مظاهر التفوق والإتقان فيعززها، ويكشف عن أنواع القصور في الإنجاز فيصححها، ويؤسس لبناء خطة تحقق تقدما مستمرا ومطردا. كما يكتسي التقويم بأنواعه التشخيصي والتكويني والإجمالي الأهمية القصوى باعتباره الموجه والمعيار لمراقبة مدى التطور الذي تحقق، ثم بلورة خطة دعم تذلل الصعوبات لتحدث التطور المنشود المحقق للكفايات. حيث يؤدي التقويم دورين محوريين هما: إبراز مدى تمكن المتعلمين من الكفايات والعمل على ترسيخها، والمساهمة في تصحيح مساري التعليم والتعلم وتطويرهما. وهذا لن يتأتى إلا إذا تمكن المدرس من المعارف والكفايات الأساسية ومنها:

- الإلمام بأنواع التقويم وأشكال صياغة معايير الأداء والتحكم في بناء مهارات بناء الاختبارات التحصيلية والامتحانات؛
- التمكن من بناء الاختبارات لقياس وتقويم مستوى تحصيل تلاميذه وقادرا على صياغة أنواع الاختبارات وبناء شبكات معايير التقويم؛
- القدرة على تشخيص صعوبات المتعلمين وتصنيفها، ملما بطرق دعم التلاميذ الضعاف وبطيئي التعلم والتحصيل بإعداد أنشطة وتمارين مناسبة لرفع مستوى أدائهم، وتعزيز تعلم التلاميذ المتفوقين.

لكن الإشكالية تكمن في أن التقييم الذي يمارسه المعلم ينبني في أغلب الأحيان على معايير ضمنية إن لم نقل شخصية قائمة على النمط التقليدي حيث ما زال التقييم يركز على كمية المعارف الخزان بدل التركيز على قياس المعارف والقيم والمهارات. وعليه يمكن طرح التساؤلات التالية:

- ما درجة معرفة معلم التعليم الابتدائي لمهارات التقويم؟
- ما درجة تطبيق معلم التعليم الابتدائي لمهارات التقويم؟

وانبثق عن هذين السؤالين الفرضيتان التاليتان:

- لا يمتلك معلمو التعليم الابتدائي المهارات المعرفية اللازمة للتقويم.

- لا يمتلك التعليم الابتدائي المهارات التطبيقية اللازمة للتقويم.

وتمثل هدف البحث في التعرف على درجة معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الابتدائية لبيداغوجيا التقويم من خلال الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة.

3- أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة لما يمكن أن تقدمه من معرفة حول مفاهيم ومصطلحات بيداغوجيا التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات وتشخيص مستوى معرفة وتطبيق المعلمين لهذه البيداغوجيا.

4- الإطار النظري للدراسة

4-1- تعريف التقويم (Évaluation):

لغة: ورد لفظ "قوم" في تاج العروس بأنه: قوم الشيء: قدر قيمته، وقومه تقويما: عدله(أديب ذياب، 2001، ص 16).

اصطلاحا: هو "عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقيق الأهداف، والذي بمقتضاه يتم اتخاذ قرار أو موفق تربوي مناسب"(ضيف، 2010، ص 38).

كما يعرف بأنه "جمع معلومات تتسم بالمصداقية والملاءمة والصلاحية وفحص درجة ملاءمة هذه المعلومات بمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية أو المضافة فيما بعد بهدف اتخاذ قرار"(دوكيتيل،Deketele، 2006، ص17).

ويعرفه الباحث بأنه عملية منهجية يتم من خلالها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية التعلمية إلى أهدافها من خلال جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة باستخدام أدوات القياس، ومجموعة من العمليات تتلاءم مع الأهداف المراد قياسها، لكشف نواحي القوة، والتأكيد عليها، ونواحي النقص لتقديم العلاج الفعال لها.

يتضح مما سبق أن التقويم عملية معقدة الجوانب، وليست مجرد جمع بيانات باستخدام أساليب معقدة، ومتنوعة في الملاحظة والقياس، ولكنها تعتمد جمع بيانات لأغراض معينة، منها ما يهدف إلى الكشف عن مشكلات تحتاج إلى متابعة، ومنها ما يهدف إلى اتخاذ قرارات لها أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ.

4-2- الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

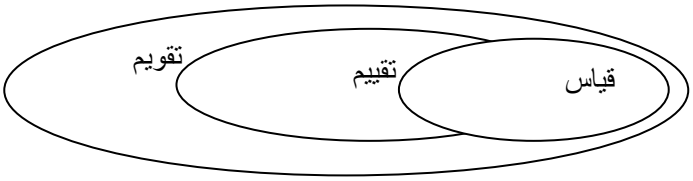
عادة ما تستخدم مفاهيم القياس، والتقييم، والتقويم على أنهم كلمات مترادفة يمكن أن يحل أحدهم مكان الآخر في حين أن هناك اختلاف بينهم، لأن التقويم أكثر اتساعا من التقييم، والتقييم أكثر اتساعا من القياس، وكل من القياس والتقييم مندمجان في سياق التقويم.

كما أن الوظيفة التي يؤديها كل منهم والمرحلة التي يطبق فيها أثناء العملية التعليمية التعلمية تحدد لنا مفهوم كل منهم، وعليه يمكن القول أن تقويم التلميذ والحكم عليه يشمل مراحل ثلاثة هي:

4-2-1- القياس: أي قياس التعلمات التي تترجم إلى نتائج وقيم بواسطة مجموعة من الأدوات نذكر منها: الروائز والاختبارات، الملاحظة المباشرة والاستبيانات. ويكون الهدف من هذه المرحلة جمع المعطيات حول مظاهر التعلم.

4-2-2- تقييم النتائج أو إصدار حكم: والهدف من هذه المرحلة قراءة وتأويل النتائج بعد جمعها وتنظيمها من أجل تقدير قيمتها.

4-2-3- اتخاذ القرار: أي استثمار المعطيات بعد قراءتها وتقدير قيمتها لاتخاذ قرارات تربوية إزاءها تمكن من تبني خطوات دقيقة وعلمية لتحقيق مردودية الفعل، والقرار هو العملية التي تتم بها المفاضلة بين مجموعة من الحلول البديلة لأجل اختيار أنسبها إلى تحقيق الأهداف، والقرار كلما كان مبني على تحليل منهجي لنتائج التعلم كلما ساعد على تخفيض النتائج السلبية ومكن من التقدم الملموس في اتجاه الأهداف المنشودة. كما يمكن التعبير عنه بالشكل التالي:



4-3-أهمية التقويم:

يقوم التقويم بدور بالغ في التأثير على عملية التعلم بالنسبة للتلميذ، كما يزود المعلمين والمدرسة والمسؤولين التربويين والآباء بمعلومات موضوعية عن العملية التعليمية التعلمية.

*** بالنسبة للتلميذ:**

- يدفع التقويم التلميذ على الاستذكار والتحصيل؛
- يتعرف التلميذ من خلال التقويم على مدى تقدمه في التحصيل الأمر الذي يساعده على اكتشاف جوانب قوته وضعفه.

*** بالنسبة للمعلم:**

- يستطيع المعلم من خلال تكرار التقويم على فترات منتظمة خلال العام الدراسي تتبع نمو تلاميذه من الناحية التعلمية، ومعرفة مدى تحقيقهم للمستوى المطلوب؛
- يفيد التقويم المعلم في تطوير كفاياته من الناحية المعرفية والبيداغوجية، فيشكل تغذية راجعة له، مما يرفع من مستوى أدائه.

*** بالنسبة للمدرسة:**

- يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق الأهداف؛
- يساعد التقويم المدرسة في إعادة تفويج التلاميذ إلى مجموعات متجانسة سواء في فصول دراسية أو مجموعات نشاط؛
- يساعد التقويم المدرسة في مقارنة أداءها وإنجازها بأداء وإنجاز المدارس الأخرى.

*** بالنسبة لتطوير المنهج:**

- يوفر المعلومات والأحكام اللازمة للقيام بعملية التطوير على أسس علمية؛
- يكشف مدى تكيف محتوى البرامج مع الكفايات الواجب إكسابها للمتعلمين؛
- يبين مدى استعمال الموارد البشرية والمادية بشكل ناجح ومعقلن؛
- يعرفنا على مدى تكيف الطرق البيداغوجية مع الأهداف والمحتوى ومدى إثارتها لدافعية التلاميذ وتسهيلها للتعلم.

4-4- وظائف التقويم:

ترتبط وظائف التقويم بالغاية المحددة له، أو بطبيعة القرار الذي سيتم اتخاذه، فاللجوء إلى التقويم يتم في فترات مختلفة لمعرفة هل بإمكان التلميذ أن ينجح؟ وهل هناك صعوبات تحول دون استيعاب التعلمات؟ وهل يتوفر على الشروط و الأسس الضرورية لمتابعة التعلم؟

4-4-1- وظيفة التوجيه (Orientation):

ويقصد به توجيه الطفل نحو أنشطة تعلمية معينة، أو شبه شعبة ملائمة لقدراته. وينجز هذا النوع من التقويم قبل بداية التعلمات الجديدة للوقوف على مدى تمكن التلاميذ من المكتسبات السابقة بغية تصحيح وضبط ومعالجة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه، مما سيمكنه من إرساء الكفايات الجديدة المتوخاة على أسس ثابتة. وهذا التقويم ينطلق من وضعية إدماج تتعلق بالكفايات التي تم اكتسابها، وهو يحقق هدفين رئيسيين:

- تحديد مؤهلات التلميذ لمواصلة تعلم جديد.
- تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ.

4-4-2- وظيفة التعديل (Régulation):

ينجز هذا التقويم خلال مختلف أنشطة التعلم العادي، وتعلم الإدماج لتدارك نقص أو فراغ ما؛ ويتمثل الهدف من هذا النوع من هذه العملية في تشخيص أخطاء التلاميذ واستثمارها في وضع خطة للعلاج من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تصنيف الأخطاء خصوصا الشائعة منها حسب طبيعتها؛
- تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها؛
- وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

4-4-3- وظيفة المصادقة:

ويقصد بها المصادقة على امتلاك التلميذ للتعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل وضعية مشكلة، وينجز التقويم الخاص لهذه الوظيفة للمصادقة في نهاية التعلم على نجاح أو تعثر المتعلم، ويعتمد على وضعية متكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلمات شريطة أن تكون جديدة بالنسبة للتلاميذ، وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة، لأن المقاربة بالكفايات تندرج ضمن بيداغوجيا النجاح.

4-5- المعايير الخاصة بالتقويم:

تعتبر معايير التقويم بمثابة صفات أو مواصفات يوصف بها الأداء المستهدف أو درجة التحصيل الدراسي. وفي مجال التحصيل الدراسي تصنف أساليب التقويم إلى صنفين هما: التقويم محكي المرجع، والتقويم معياري المرجع.

فالتقويم المعياري المرجع يتم فيه تقويم الفرد بمقارنة أدائه بأداء فئة مرجعية محددة كأن نحدد ترتيب التلميذ في مجموعته تبعا لأدائه النسبي في المجموعة. أما التقويم المحكي المرجع؛ فيقوم على أداء المتعلم على مقاييس ترتبط بالمادة الدراسية وأهدافها، وبمدى امتلاكها من طرف كل تلميذ. وتعرف عادة بدرجة الإتقان التي حققها الفرد في مادة دراسية، أو مجال سلوكي، أو مهارة، كأن نقول أن معرفة الشخص للمادة تصل إلى 80%، أو أن إتقانه مهارة معينة هو بنسبة 70% مثلا. وفي هذه الحالة تكون مفردات المادة الدراسية أي الكفاية ومكوناتها لدى الأفراد أي ما

يمتلكون من معارف ومهارات وظيفية مكتسبة من برامج تعليمية محددة الأهداف هي الإطار المرجعي لتحديد مستوى الإتقان في التقويم محكي المرجع.
وتصنف معاير تقويم الكفاية إلى صنفين:

4-5-1- معايير دنيا:

وهي المعايير الضرورية للحكم بالتمكن من الكفاية أو عدمها، أي المعايير التي يتوجب على المتعلم امتلاكها جميعا بالحد الأدنى على الأقل كي يمكن اعتبار الكفاية مكتسبة أما عدد المؤشرات لهذا المعيار على سبيل المثال في مادة الرياضيات فهي ثلاثة وهي: الملاءمة، الاستعمال الصحيح لأدوات المادة والاتساق. وإذا نجح التلميذ في المقاييس الدنيا فهو كفء، وهو غير ملزم بالنجاح في مقياس الإتقان(بن بوزيد، 2006، ص 52).

فمعيار الملاءمة يتحقق عندما يحترم ويفهم المتعلم ما هو مطلوب منه. أما معيار الاتساق أو الانسجام فيقصد به القدرة على احترام الجانب المنهجي في إنتاج المتعلم، أي هل يخضع منتوج المتعلم لمنهجية معينة مثل وجود المقدمة والعرض والخاتمة، وباستخدام عناوين مميزة بين الفقرات إلى جانب التسلسل المنطقي للمنتوج مع الاستعمال الصحيح لمفاهيم وأدوات المادة.

4-5-2- معايير الإتقان (Criteresde perfectionement):

فيكون في حالة وجود المؤشرات كافة وهي المعايير التي تتجاوز عتبة النجاح، وتحدد درجة أداءات التلميذ، كما تكمن وظيفتها في تميز تلميذ عن آخر. ومن المؤشرات التي تضاف لهذا المعيار كقيمة مضافة هي:

- معيار التقديم (تقديم المنتوج) مثل خلو الورقة من التشطيب وترك الهامش، واستعمال علامات الوقف، وتسطير العناصر الرئيسية، وترقيم العناصر الفرعية؛
- معيار الابتكار أو معيار التفرد: كأن يعطي المتعلم رأيه في الموضوع، أو يوظف معارفه الشخصية.

4-6- استقلالية المعايير:

من الجوانب التي ينبغي الحرص عليها استقلالية المعايير عن بعضها، فمثلا: ملاءمة الإنتاج تمكن من تحديد ما إذا كان المتعلم قد أجاب عن المطلوب أم لا بينما يحدد انسجام الإنتاج ما إذا كان المكتوب منسجما ومتماسكا حتى وإن لم يجيب التلميذ عن المطلوب. فالتأكيد على أهمية استقلالية المعايير هو تجنب معاقبة التلميذ مرتين.

5- إجراءات الدراسة الميدانية

5-1- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من 102 معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مقاطعة بوفاريك (02) وكما هو موضح بالجدول رقم 1.

جدول رقم 1: أفراد مجتمع الدراسة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لمقاطعة بوفاريك (01).

المتغير	الجنس		المؤهل العلمي			الخبرة		
المدرسة	ذكر	أنثى	المعهد	البكالوريا	ليسانس	1-5	6–10	أكثر من10سنوات
معزيز حسين	02	10	10	01	01	01		11
كوران مسعود	01	11	08	02	01	01		11
الخلدونية	00	15	13	01	01			15
شبعان علي	00	13	10	03				13
ابن باديس	00	06	05		01			06
حي بلوش	01	16	12	01	03	02	02	14
بختاشي	02	16	16		02		02	14
سيدي عايد	04	07	5	02	04	04	01	06
بوعقاب	04	08	08	01	03		1	11
المجموع	14	102	87	11	16	08	06	102

أما عينة الدراسة فقد أخذت بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وعددها (58) معلما ومعلمة موزعة على المدارس كما هو موضح في الجدول رقم 2.

جدول رقم 2: توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والجنس والمؤهل والخبرة:

المتغير	الجنس		المؤهل العلمي			الخبرة			المجموع
المدرسة	ذكر	أنثى	المعهد	بكالوريا	ليسانس	1-5	6 – 10	أكثر من 10 سنوات	
معزيز حسين	01	05	05		01	01		05	06
كوران مسعود	01	05	03	02	01			06	06
الخلدونية	00	06	04	01	01			06	06
شبعان علي	00	09	06	03				09	09
ابن باديس	00	02	01	01				02	02
حي بلوش	01	08	07		02	01		07	09
بختاشي	00	08	06		02		02	06	08
سيدي عايد	01	05	01	02	03	02	01	03	06
بوعقاب	02	04	04	01	01	01	01	04	06
المجموع	05	47	38	10	11	05	04	48	58

5-2- منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تشخيص الوضع الراهن، وذلك للوقوف على درجة ممارسة المعلمين لبيداغوجيا التقويم داخل الغرفة الصفية،

وتحليل جوانب القوة والضعف لدى المدرسين . حيث استخدم الباحث الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة.

3-5- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإنجاز أداتين للقياس هما الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة

1-3-5- بطاقة الملاحظة:

واستخدمت في تقويمها مقياس (ليكرت Likert) الذي يحدد خمس مستويات هي:
جيد جدا: إذا أدى المعلم الكفاية بدرجة عالية جدا، ويعطى خمس علامات؛
- **جيد:** إذا أدى المعلم الكفاية بدرجة عالية، ويعطى أربع علامات؛
متوسط: إذا أدى المعلم الكفاية بدرجة متوسطة، ويعطى ثلاث علامات.

ولحساب ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين والتي ترجع أساسا إلى (ميدلي Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الآخر بملاحظة المعلم نفسه أثناء تدريسه باستخدام أداة الملاحظة نفسها، وفي فترة زمنية متساوية حيث يبدأ الملاحظان معا وينتهيان معا.

وبناء على هذه الطريقة في حساب الثبات، قام الباحث بمساعدة ملاحظ آخر لتطبيق بطاقة الملاحظة على عشرة معلمين من معلمي المرحلة الابتدائية من خارج عينة الدراسة من نفس المقاطعة وبعد الملاحظة قام الباحث بحساب مرات الاتفاق ومرات الاختلاف باستخدام معادلة (كوبر Cooper) وهي:

نسبة الاتفاق = [عدد مرات الإنفاق/(عدد مرات الإنفاق+عدد مرات الاختلاف)] ×100
وكانت نسبة الاتفاق الكلي 86% وهي نسبة مقبولة لأغراض هذا البحث.

2-3-5- الاختبار المعرفي

اشتمل على نوعين من الاختبارات الموضوعية هما:

الأول: الاختبار من متعدد: "لكونه يقيس القدرة على تذكر الحقائق والتعاريف والمحاكمة والتميز الدقيق.

الثاني: اختبار الصواب والخطأ: وهو يقيس القدرة على تمييز البيانات والحقائق المحددة التي لا يختلف على صحتها. (عصري أبو رمان، 2004، ص 153).

- تحديد المادة العلمية: وقد حدد الباحث المادة العلمية التي سوف يختبر المعلمين فيها

- تحديد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية):
"تعد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) من المتطلبات الأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية، لأنها تتضمن توزيع فقرات الاختبار على جميع الأفكار الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية والأغراض السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها، ويشار في هذا الجدول عاد ة إلى نسب مئوية (أوزان) تعكس الأهمية للمحتوى وكل نمط من أنماط السلوك فيه"(الإمام، 1990، ص 59). ويمكن إنشاء جدول المواصفات بإتباع الخطوات التالية:
- تحديد الأهداف التعلمية المطلوب قياس مدى معرفتها؛

- تحديد عدد الأسئلة التي نرغب في طرحها(توق، 2002، ص 400).

لذا أعد الباحث جدول مواصفات للتأكد من صلاحية الاختبار، حيث قسمت الأسئلة إلى نوعين هما:

- **مقبول:** إذا أدى المعلم الكفاية بشكل مقبول، ويعطى علامتين.
- **متدن:** إذا أدى المعلم الكفاية بشكل متدن، ويعطى علامة واحدة.

جدول رقم 3: استخدام مقياس (ليكرت) ذو الخمس درجات

التقديرات	جيد جدا	جيد	متوسط	مقبول	متدن
الدرجات	5	4	3	2	1

ويسجل الأداء فور حدوثه من قبل الملاحظ بوضع علامة (×) أمام الدرجة المناسبة لمستوى أداء المعلم، حيث اعتمد الباحث نظام العلامات الذي تحدد فيه جميع مظاهر سلوك التدريس المراد ملاحظتها، ثم يحلل كل مظهر إلى مجموعة من الأداءات، ويوصف كل أداء بعبارة قصيرة مصاغة إجرائيا في زمن المضارع المفرد، ويجب ألا تحتوي أية عبارة على أكثر من أداء واحد فقط، كما يقتصر دور الملاحظ في بطاقة الملاحظة التي تصمم وفقا لهذا النظام على تحديد مستوى ممارسة الأداء أثناء عملية التدريس داخل الفصل.

5-3-3- صدق بطاقة الملاحظة:

تم التوصل إلى صدق المحتوى للصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة بعرضها على عدد من المحكمين المختصين في الميدان من أساتذة الجامعات والمختصين في علوم التربية وعلم النفس والبالغ عددهم ثمانية محكمين حيث طلب منهم إبداء رأيهم في ما يتعلق بوضوح الفقرات وصياغتها اللغوية والإجرائية، ومدى انتمائها للمجال الذي تفرعت منه، وإضافة أية فقرة يرونها ضرورية، أو شطب فقرات غير مناسبة، ومن ثم أجريت التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم لتأخذ صورتها النهائية كما هو مبين في الملحق رقم 7.

5-3-4- ثبات بطاقة الملاحظة:

يقصد بالثبات حصول المعلم على الدرجة نفسها، أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه عند تطبيقه أكثر من مرة على المعلم نفسه.

ولحساب ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين والتي ترجع أساسا إلى (ميدلي Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الآخر بملاحظة المعلم نفسه أثناء تدريسه باستخدام أداة الملاحظة نفسها، وفي فترة زمنية متساوية حيث يبدأ الملاحظان معا وينتهيان معا.

وبناء على هذه الطريقة في حساب الثبات، قام الباحث بمساعدة ملاحظ آخر لتطبيق بطاقة الملاحظة على عشرة معلمين من معلمي المرحلة الابتدائية من خارج عينة الدراسة من نفس المقاطعة وبعد الملاحظة قام الباحث بحساب مرات الاتفاق ومرات الاختلاف باستخدام معادلة (كوبر Cooper) وهي:

نسبة الاتفاق = [عدد مرات الإنفاق/(عدد مرات الإنفاق+عدد مرات الاختلاف)] ×100

وكانت نسبة الاتفاق الكلي 86% وهي نسبة مقبولة لأغراض هذا البحث.

4-5- صدق الاختبار المعرفي:

تم عرض الاختبار المعرفي في صورته الأولية على عدد من المختصين في علوم التربية وعلم النفس والبالغ عددهم ثمانية محكمين، وطلب منهم إبداء أرائهم فيما يتعلق بوضوح الأسئلة ومناسبتها من حيث مستواها العقلي وسلامتها اللغوية وشمولها للفقرات، وملاءمة الاختبار لقياس الكفايات الموضوعة ووضوح تعليمات الاختبار، وأية أمور أخرى يرونها مناسبة من حيث إضافة أو شطب أسئلة غير مناسبة، وقد تضمن الاختبار في صورته الأولية (13) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، واختبار الصواب والخطأ. وجاءت آراء المحكمين مؤكدة سلامة الاختبار.

5-5- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يعد التحليل الإحصائي للفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي الذي يعتمد على الآراء الذاتية للخبراء لكون التحليل الإحصائي يكشف عن مدى قياس الفقرات لما أعدت لقياسه(صلاح الدين علام، 1986، ص 51).

لتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 20 معلما ومعلمة بولاية البليدة لتطبيق الاختبار من أجل احتساب:

6-5- معامل ثبات الاختبار.

يعني الثبات الوصول إلى نفس الدرجات في حالة تكرار الامتحان عدد من المرات وعلى نفس الدارسين. وبهدف ثبات الاختبار التحصيلي، قام الباحث باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بتطبيق اختبار على عينة استطلاعية مكونة من عشرين معلما ومعلمة من غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية نفسها فكان معامل ثبات الاختبار(0.85).

الزمن المناسب لتطبيق الاختبار:

تم احتساب الزمن المناسب للإجابة على فقرات الاختبار التحصيلي حسب المعادلة التالية:

$$\text{الزمن المناسب} = \frac{\text{زمن أول معلم} + \text{زمن آخر معلم}}{2}$$

حيث كان زمن أول معلم أنهى الاختبار = 58 دقيقة، وكان زمن آخر معلم أنهى الاختبار(70) دقيقة.

$\frac{70+58}{2} = \frac{128}{2}$ = 64 وهو الزمن المناسب، وعليه حدد الباحث مدة الاختبار بـ 64 دقيقة للإجابة عن فقرات الاختبار.

7-5- الحدود الزمانية والمكانية لإجراء الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة بوفاريك (01) حيث تم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات هذه المدارس. كما حددت الدراسة بالزمن الذي طبق فيه الاختبار، وبطاقة ملاحظة المعلمين، وهو بداية من: 2021/02/05، 2021/3/15.

8-5- المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من تطبيق الأدوات (الاختبار المعرفي، بطاقة الملاحظة) تم تصحيح الأدوات وأدخلت البيانات إلى الحاسوب تمهيدا لمعالجتها إحصائيا، وتفسيرها ومناقشتها، حيث تم إيجاد الفروق في درجات الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة وفق متغيرات الدراسة التالية:

- درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لبيداغوجيا التقويم التي تم قياسها من خلال الاختبار المعرفي من نوع الاختبار من متعدد، واختبار الصواب والخطأ.
- درجة تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية لبيداغوجيا التقويم التي تم قياسها من خلال بطاقة الملاحظة على مقياس ذي خمس مستويات (جيد جدا، جيد، متوسط، مقبول، ضعيف).

وقد تم استخدام الإحصاء المناسب للإجابة عن أسئلة الدراسة كما هو موضح في ما يأتي:
للإجابة على السؤالين الأول والثاني لمعرفة المستوى المعرفي والتطبيقي لمعلمي المرحلة الابتدائية لبيداغوجيا التقويم تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية عند تحليل نتائج الاختبار وبطاقة الملاحظة. كما تم اعتماد مدى الفئة لتحديد المستوى المعرفي والتطبيقي للمعلمين عينة الدراسة وفقا لمستويات ثلاث هي: عال، متوسط، متدن.

5-9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

لا يمتلك معلمو المرحلة الابتدائية الكفايات المعرفية اللازمة للتدريس لمجال التقويم.

5-9-1- نتائج كفايات المعلمين في الاختبار المعرفي لبيداغوجيا التقويم:

جدول رقم 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات المعلمين في الاختبار المعرفي ذات الصلة بكفاية التقويم.

رقم الفقرة	فقرات الاختبار المعرفي ذات الصلة بكفاية التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	إصدار الحكم في التقويم من أجل	0.53	0.50	7
2	أهمية التقويم بالنسبة للمتعلم	0.51	0.50	8
3	أهمية التقويم بالنسبة للمعلم	0.69	0.25	3
4	وظائف التقويم	0.36	0.48	10
5	القياس يتم بواسطة مجموعة من الأدوات	0.86	0.28	1
6	التقويم عملية منهجية مخططة	0.63	0.48	4
7	التقييم عملية يتم من خلالها تعين قيم عددية	0.36	0.48	11
8	التقويم التكويني نشاط يجرى بعد الدرس	0.60	0.49	5
9	التقويم محكي المرجع يتم فيه تقويم الفرد بأداء فئة مرجعية	0.32	0.47	12
10	معيار الملاءمة يتحقق عندما يحترم المتعلم ما هو مطلوب منه	0.56	0.49	6
11	معيار الانسجام يتحقق عندما يحترم المتعلم الجانب المنهجي	0.77	0.42	2
12	المعايير الدنيا تكون في حالة تحقيق جميع المؤشرات	0.43	0.49	9
المجموع		6.62	5.33	

يلاحظ من نتائج التحليل الإحصائي للجدول رقم 4 أن المتوسط الحسابي لكفايات الاختبار المعرفي في مجال كفاية التقويم ككل بلغ 6.62 درجة، وأن الكفاية التي تشير إلى "القياس يتم بواسطة مجموعة من الأدوات" حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، بمتوسط حسابي قدره

(0.86). أما الفقرة التي تشير إلى "التقويم محكي المرجع يتم فيه تقويم الفرد بأداء فئة مرجعية"، كانت أدنى المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي قدره (0.32). أما باقي الفقرات فقد توزعت في ترتيبها بين الحدين الأعلى والأدنى بمتوسطات حسابية بين (0.77 ، 0.32). كما تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن قيم الانحراف المعياري لكفايات هذا المجال تقع بين (0.50 ، 0.25).

ولغرض تحديد المستوى المعرفي لهذه الفقرات فقد تم توزيعها على ثلاث مستويات (عال، متوسط، متدن) كما هو موضح في الجدول رقم 5.

جدول رقم 5: توزيع كفايات الاختبار المعرفي وفقا لمستويات معرفة المعلمين لكفايات مجال التقويم.

المستوى المعرفي	حدود الفئة	العدد	النسبة %
عال	0.70 فأكثر	2	17
متوسط	0.69-0.51	6	50
متدن	0.50 فأقل	4	33

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول 5 أن عدد فقرات الاختبار المعرفي ذات المستوى العالي لفقرات التقويم (02) فقرتان من مجموع فقرات هذا المجال وبنسبة 17%، أما عدد فقرات التقويم ذات المستوى المتوسط فبلغت 6 فقرات بنسبة 50%. أما الفقرات ذات المستوى المتدني، فكانت 4 فقرات، وبنسبة 33 %.

كما يتبين من خلال الجدول رقم 22 أن المعلمين عينة الدراسة بلغ مستواهم المعرفي بمستوى عال في (02) فقرتين فقط وهي على الترتيب: الفقرة رقم 5 وهي "القياس يتم بواسطة مجموعة من الأدوات"، والفقرة رقم 11 معيار الانسجام يتحقق عندما يحترم المتعلم الجانب المنهجي".

ما باقي الفقرات التي يعرفها المعلمون بمستوى متوسط ومتدن فقد بلغت 10 فقرات مما يعني حاجة المعلمين إلى تنميتها لديهم.

5-9-2- نتائج كفايات المعلمين في بطاقة الملاحظة ذات الصلة بكفايات مجال التقويم:

جدول رقم 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في بطاقة الملاحظة ذات الصلة بكفايات مجال التقويم.

رقم الفقرة	فقرات الأداء ذات الصلة بكفاية التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	يتعرف على مفهوم القياس والتقييم والتقويم	2.37	0.52	2
2	يتعرف على أنواع التقويم (تشخيصي،تكويني، ختامي) ويوظفها لقياس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية	2.50	0.62	1
3	يعد اختبارات التقويم في ضوء الكفايات المستهدفة	1.74	0.73	11
4	يعد شبكة تصحيح انطلاقا من وضعية إدماجية	1.95	0.73	8
5	يبني مفاهيم المعيار، والمؤشر، وشبكة التصحيح	1.91	0.80	9
6	يراعي عند تصحيح الاختبارت: المعيار،المؤشر، شبكة التصحيح	2.16	0.83	3
7	يستثمر نتائج التقويم في التخطيط للأنشطة المقبلة	2.03	0.70	7
8	ينظم حصص الدعم والتغذية الراجعة للتلميذ	2.09	0.68	5
9	يستخدم السجلات التقويمية الفردية لكل تلميذ	2.07	0.61	6
10	يعمل على إكساب القدرة على النقد الذاتي والحكم الموضوعي عند التلاميذ	2.14	0.76	4
11	يستثمر النتائج التي يتوصل إليها في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ	1.00	0.00	12
12	يقترح تمارين لمعرفة درجة اكتساب الكفاية الجديدة	1.91	0.73	10
المجموع		23.87	7.71	

يتبين من الجدول 6 أن المتوسط الحسابي لدرجات أداء المعلمين لمجال كفاية التقويم ككل بلغ (23.87) درجة، وأن الفقرة التي تشير إلى "يتعرف على أنواع التقويم، تشخيصي، تكويني، ختامي، ويوظفها لقياس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية" حازت أعلى الدرجات بمتوسط حسابي قدره (02.50).

أما الفقرة التي تتضمن "يستثمر النتائج التي يتوصل إليها في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ"، نالت أدنى متوسط حسابي مقداره (01.00).

ولغرض تحديد المستوى الأدائي لهذه الفقرات، فقد تم توزيعها على ثلاث مستويات (عال، متوسط، متدن) كما هو مبين في الجدول رقم 7.

جدول رقم 7: توزيع كفايات بطاقة الملاحظة وفقا لمستويات أداء المعلمين لكفايات مجال التقويم.

المستوى المعرفي	حدود الفئة	العدد	النسبة %
عال	2.02 فأكثر	7	58
متوسط	2.01-1.51	4	33
متدن	1.50 فأقل	1	09

يشير الجدول 7 أن عدد الفقرات التي أداها المعلمون بمستوى عال بلغت 7 فقرات، من مجموع المجال ككل، وبنسبة 58%. أما عدد الفقرات التي أداها المعلمون بمستوى متوسط فقد بلغت 4 فقرات وبنسبة 33%. أما الفقرات التي أداها المعلمون بمستوى متدن فهي (01) فقرة واحدة وبنسبة 9%.

كما يتضح من الجدول أن أداء المعلمين لفقرات هذا المجال كان عاليا في 7 فقرات من أصل 12 فقرة، وتبقى حاجة المعلمين إلى التدريب والتنمية في هذا المجال إلى 5 فقرات، وهي على التوالي: الفقرة رقم 4 "يعد شبكة تصحيح انطلاقا من وضعية إدماجية"، والفقرة رقم 5 "يبني مفاهيم المعيار، والمؤشر، وشبكة التصحيح"، والفقرة رقم 12. "يقترح تمارين لمعرفة درجة اكتساب الكفاية الجديدة"، والفقرة رقم11 "يستثمر النتائج التي يتوصل إليها في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ".

5-10- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

يتبين من خلال الجدولين 4 و5 أن نتائج الاختبار المعرفي للمعلمين في هذا المجال كان مستواهم عاليا في ثلاث فقرات فقط من مجموع 12 فقرة، وهذه الفقرات هي: الفقرة رقم 5 التي تشير إلى "القياس يتم بواسطة مجموعة من الأدوات"، والفقرة 11 "معيار الانسجام يتحقق عندما يحترم المعلم الجانب المنهجي"، والفقرة رقم 3 "أهمية التقويم بالنسبة للمعلم". أما الفقرات التي أظهر فيها المعلمون مستوى متدنيا كانت 9 فقرات.

يتبين من خلال هذه النتائج أن المستوى المعرفي للمعلمين في مجال التقويم كان ضعيفا، لأن ما يتلقاه المعلم من خلال التكوين أثناء الخدمة بواسطة الأيام الدراسية، والندوات التربوية، لا يكفي ولا يلم إلماما كاملا بالمفاهيم المتعلقة بالتقويم، وبأشكاله وأنواعه، حيث تختلف أدواته وأساليبه التي تمكنه من بناء أدوات اختبارية قادرة على قياس وتشخيص مستويات اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات، وقادرة على كشف جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ في البرنامج الدراسي والصعوبات التي تواجههم في التحصيل.

ويرى اجبارة (2009) أن التقويم باعتباره أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، فإن المدرسين لا زالت تنقصهم كفايات التقويم، وأنهم يجدون صعوبة وحرجا في ممارسة هذه الكفاية، مما انعكس سلبا على نفسية التلاميذ، فيقول: "يعتبر التقييم والتقويم كما يصطلح عليه من العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية التي لا زالت تؤرق المدرس وتقلق التلميذ، وتستفز المختصين في علم الدوسيمولوجيا، ولعل إضفاء نقطة عددية على عمل التلميذ وإصدار حكم عليه لا زال يكتنفه بعض الغموض في مقاربة الكفايات التي لا تأخذ المنتوج النهائي كهدف وحيد تركز عليه في عملية التقييم، بل تهتم أيضا بسيرورة تعلم التلميذ، وكيفية إنجاز المهمة، وربط العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم"(اجبارة، 2009، ص 133).

كما أن التقويم عملية مترابطة ومتكاملة الأركان إذا لم توظف جميع عناصره التوظيف السليم لا يتحقق الهدف من التعلم واكتساب الكفاية. ومن ثم لا بد للمدرس أن يمتلك الكفاية والقدرة على:

- تصحيح ورقة التلميذ باستعمال معايير التصحيح؛
- بناء اختبار للتقييم تتمثل في بناء وضعية إدماج تشكل اختبارا للتقييم؛
- بناء شبكة للتصحيح تمكنه من تصحيح أوراق تلاميذه؛
- رصد نقاط الضعف لدى التلاميذ من خلال معالجة الثغرات لديهم على مستوى كل تلميذ أو في شكل مجموعات، أو التوليف بينهما.

وفي ضرورة معرفة المدرس وامتلاك كفاية التقييم والتقويم يرى عبد الكريم غريب أنه ينبغي تعليم المدرسين وتكوينهم على هذه الأدوات والعناصر فيقول: "يتعلق الأمر في هذا الصدد بتعليم المدرسين كيفية تصحيح ورقة بمساعدة معايير وكواشف (شبكة تصحيح)، وهو الأمر الذي يعني تعليمهم تسليط نظرات عدة... إن تعليم المدرسين كيفية تصحيح ورقة التلميذ عبر اللجوء إلى المعايير يعني تعليمهم تغيير نظرتهم إلى التقييم، فعلى سبيل المثال بدلا من تصحيح مسألة رياضية والحكم بصحة الإدماج عنها أو بخطئها، فهم يتعلمون تثمين ما يستحق أن يثمن في إنتاج التلميذ، وإذا كان المدرسون يعدمون كفاية التصحيح السليم لورقة التلميذ، فإنهم يواجهون العديد من الصعوبات في بناء اختبار التقييم"(غريب، 2010، ص 123).

كذلك ينبغي التركيز في تكوين المدرسين على شبكات التقييم وذلك من خلال:"الدفع بالمدرسين إلى إنتاج شبكات تصحيح تتعلق بوضعيات تقييم سبق لهم بناؤها، وتبقى الطريقة المثلى هي بناء شبكات متنوعة تتعلق بوضعيات، من وضعيات دراسية عدة، والمقارنة فيما بينها، ومناقشة إيجابيات وسلبيات كل شبكة تصحيح على حدة، وفي حدود الإمكان يبقى الأمثل كذلك هو تجريب شبكات التصحيح هذه على بعض أوراق التلاميذ بشكل يتيح الرصد الملموس لنقط قوتهم وضعفهم على حد سواء"(غريب، 2010، ص 129).

وبالتالي فإن ممارسة التقويم وفق المقاربة بالكفايات يتطلب من المدرس أن يغير من تصوراته على مستوى دوره في ضبط الأهداف أو الكفايات، ومستوى وضعيات التعلم، وإيقاعات التعلم، وأنشطة التكوين والتفريد، ومشاركة التلاميذ، وكيفية الإدماج والتقويم، وأشكال المراقبة وتفسير نتائجها من أجل نجاح التلميذ.

5-11- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

عند تحليل النتائج التي حصل عليها المعلمون عينة الدراسة في مجال التقويم كما تظهر من خلال الجدولين 6 و7 يتبين أن عدد الفقرات التي أداها بمستوى عال هي 7 فقرات من مجموع (12) فقرة .

يتبين أن مستوى الأداء في هذا المجال كان متوسطا، ومن ثم تصبح حاجة المعلمين إلى التكوين والتدريب على هذه الكفاية أمر ضروري لما للتقويم من أهمية في العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبحت المقاربة بالكفايات تفرض نمطا آخر من التقويم يحترم خصوصيات التلميذ بتتبع مسار تعلمه، واحترام إيقاعات التعلم لديه، وتحفيزه على المشاركة الفعالة في بناء الدرس وتقييمه، وذلك من خلال الإلمام بأنواع التقويم، وأشكال صياغة معايير الأداء والتحكم في مهاراته لبناء الاختبارات، حيث تتميز كل مرحلة من مراحل التقييم بخصائص وأهداف خاصة بها، تؤدى من خلالها وظائف معينة، كما ترتبط كفاية المدرس التقويمية بقدرته على تنويع أدوات القويم وأساليبه،

وقدرته على تحليل وتفسير نتائج الاختبارات واستثمارها للتصحيح والتصويب، لتحقيق الكفايات المنشودة.

وفي هذا يرى فيليب بيرنو (1998) أن للتقويم أهمية كبيرة في تعلم التلميذ بالمقاربة بالكفايات، لأنه: "يأخذ بعين الاعتبار الاستراتيجيات المعرفية، والميتا معرفية المستعملة من قبل التلميذ، والتركيز على الأخطاء ذات الأهمية في المنظور البنائي للكفاية، فهو البرنامج الحقيقي، وهو الذي ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار، لذلك ينبغي تقويم الكفايات بجدية، فالتقويم لا يختزل في الاختبارات، بل في تقويم المهام السياقية والمشاكل المعقدة، وكل ما سيساهم في تنمية كفايات التلميذ..."(الحسن اللحية، 2010، ص 225). على أن التقويم بالكفايات ليس أمرا سهلا بل يحتاج إلى دربة وممارسة، كما يحتاج إلى رغبة في التعامل مع عناصر وآليات التقويم بالكفايات.

كما يرى الحسن اللحية (2010) "أن تقويم المعارف أو الكفايات بواسطة الوضعيات ليست عملية زائدة أو إضافية، إنها قطيعة مع نمط تدريسي معتاد، فتقويم المعارف أو الكفايات القابلة للتحويل تتطلب خبرة ديداكتيكية، كما تتطلب الرغبة والقدرة على التفكير فيما يقوم به المدرس إبداعا وتدبيرا لوضعيات التعلم...فالخبرة الديداكتيكية تتيح للمدرسين والمدرسات العمل بالمشكلات المفتوحة وبالوضعيات- المشاكل وبالمشاريع والبحث والاستمارات أو البحوث الميدانية وبالملاحظات والتجريب والتمثل"(الحسن اللحية، 2010، ص214).

كما أن كفاية التقويم تتحقق في نظر الحسن اللحية (2010) من خلال التكوين الذاتي وذلك بالتعرف على النماذج والنظريات فيقول:"وجب أن يتأمل المدرس تاريخ مهنة التدريس والنماذج والنظريات الكبرى للتعلم التي يصدر عنها فن التدريس إن بوعي أو غير وعي"(الحسن اللحية، 2010، ص 214) .

- الخاتمة

إن الاهتمام بالتعليم والتعلم والانخراط في سيروره الاصلاح التربوي باعتباره جسر العبور نحو التقدم والتطور في مختلف الميادين يقتضي الاهتمام بجميع مكونات العملية التعليمة التعلمية، كما يقتضي توفير كافة المستلزمات الضرورية المادية والمعنوية.

ولا سبيل لتحقيق رهان جودة التعليم ومواجهة التحديات والمستجدات وتطوير الكفايات تعليما وتعلما جميع مكونات إلا بتأسيس استراتيجية تربوية تراعي جميع أطراف الفعل التربوي بالتنسيق والمراقبة والتقويم المستمر والتطوير الدائم للمناهج والبرامج لتحقيق النوعية المطلوبة لمتطلبات القرن الواحد والعشرين.

ومن أجل تحسين وتجويد العملية التعليمية العلمية بمدخلاتها ومخرجاتها يصبح تطوير كفايات المدرس التعليمية المتمثلة في القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم أمر ضروري. على أن التقويم مرتبط بجميع عناصر المنهاج، فله علاقة بالأهداف، والوضعيات، وبطرق التدريس، والأنشطة.

وعليه تقتضي تحقيق كفاية التقويم مراعاة الأسس التالية:

- تكوين المدرسين في بيداغوجيا التقويم والدعم أضحى أمرا لامناص منه، إذ في غياب معرفة استراتيجيات التقويم تبقى العملية التعليمية التعلمية برمتها خاضعة للاعتباطية والتخمين؛

- جعل المدرس قادرا على الإتصال والتواصل وتنويع أدوات التقويم وأساليبه وتحليل وتفسير نتائج الاختبارات واستثمارها للتصحيح والتصويب لتحقيق التطور المنشود لدى التلاميذ؛

- تفعيل أنواع التقويم عمليا أثناء تطبيق الدروس من أجل تحقيق المهارات والكفاءات بشكل دائم ومستمر.

- المراجع

- حمادنة أديب ذياب، سلامة. (2001). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره*، رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- ضيف، عبد الله .(2010). *من الكفايات إلى الإدماج، دراسة تحليلية لمناهج التعليم وطرق التدريس*، وجدة، المغرب: مطبوعات الهلال.
- بوبكر، بن بوزيد. (2006). *المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- أبو رمان، عصري. (2004). *بناء برنامج لتدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية، وأثره في أدائهم وتحصيل طلبتهم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.
- الإمام، مصطفى. (1990). *التقويم والقياس*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، جامعة بغداد، بغداد: دار الحكمة.
- توق، محي الدين .(2002). *أسس علم النفس التربوي*، ط2، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- علام صلاح الدين، محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- اجبارة، حمد الله.(2009). *كفايات المدرس، من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة*، مجلة عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- غريب، عبد الكريم. (2010). *بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم*، المغرب، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- اللحية، الحسن. (2010). *الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم*، الرباط، المغرب: مطبعة المعارف الجديدة.