اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي
(دراسة ميدانية ببعض مدارس دائرة المسيلة)

أ. مخلوفي علي أ.د. لكحل لخضر
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

الملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من 115 معلما ومعلمة ببعض المدارس الابتدائية في دائرة المسيلة، كما تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المصمم من قبل الباحثان، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية (الخبرة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، المقاربة بالكفاءات، التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

Résumé : Cette présente étude vise à identifier la nature des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'évaluation selon l'approche par compétences au troisième palier de l'enseignement primaire. Notre échantillon est composé de 115 enseignants et enseignantes dans quelques écoles primaires dans la daïra de M'sila. L'adoption de la méthode descriptive s'est imposée dans la recherche، et pour la collecte des données، nous avons utilisé une échelle des attitudes envers l'évaluation selon l'approche par compétences conçues par le chercheur lui-même، ce qui nous a permis de démontrer les résultats suivants :

1- Les enseignants du troisième palier de l'enseignement primaire Ont des attitudes positives envers l'évaluation selon l'approche par compétences.
2- Il existe des différences statistiquement significatives entre les attitudes des enseignants envers l'évaluation selon l'approche par compétences en fonction de la variable sexe.

3- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les attitudes des enseignants envers l'évaluation selon l'approche par compétences en fonction de leur niveau qualification.
4- Il existe des différences statistiquement significatives entre les attitudes des enseignants envers l'évaluation selon l'approche par compétences en fonction de leur ancienneté (expérience).
5- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les attitudes des enseignants envers l'évaluation selon l'approche par compétences en fonction de leur établissement de formation.

Les mots clés : les attitudes، l'approche par compétences، l'évaluation selon l'approche par compétences.

مقدمة:

إن إجراء أي تعديل أو تغيير على المنظومة التربوية يرتكز على متغير المجتمع ومشكلاته المرتبطة أساسا بغاياته وأهدافه ومتطلبات العصر، وذلك في شتى المجالات المرتبطة بالمجال التربوي، وعلى هذا الأساس اعتمدت وزارة التربية الوطنية مقاربة التدريس بالكفاءات استجابة لمتطلبات المجتمع الداخلية والأوضاع الدولية السائدة. فإصلاح المنظومة التربوية لابد أن يعتمد على تفعيل دور عدة عناصر مرتبطة بالمنظومة التربوية نفسها، بما فيها المنهاج ومكوناته، طرق التدريس، المتعلم وحاجاته وكذا أهداف المجتمع وغاياته، وإذا نظرنا إلى المنهاج فلا بد أن نحدد العناصر التي يجب إجراء تعديلات عليها لجعله يتناسق مع ما تستوجبه المقاربة التي يقوم على أساسها، وإجراء هذه التعديلات لا يجب أن تكون من فراغ، بل يتم بعد دراسات معمقة وعملية تقويم دقيقة تحدد لنا ما يستوجب تثمينه، وما يستوجب تعديله أو حذفه وتغييره، بما يسهم في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها وأهداف المجتمع، وعلى هذا الأساس لابد أن يتضمن المنهاج على وسائل تقويم مختلفة لجوانب العملية التعليمية، لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم في سلم المعرفة والتعلم، فالتقويم التربوي من أهم العناصر التي تمكن المعلمين من الكشف عما يعرفه التلميذ بطريقة شاملة وما يستطيعون القيام به والعقبات التي يجابهونها في ذلك مع العمل على تجاوزها مستقبلا.

ولذا فنجد التقويم التربوي من أهم العناصر التي تعتمد عليها العملية التعليمية التعلمية في ظل التدريس بالكفاءات، حيث نجد في ظل هذه المقاربة علاقة تفاعلية بين عملية التقويم وعملية التعليم والتعلم، إذ أن تغيير ممارسات التقويم إنما يعكس تغييرات في طرق التدريس وانسجاما مع الأهداف والكفاءات المستهدفة، ويظهر الأثر الذي تخلفه عملية التقويم في العملية التعليمية من حيث أنه يوفر

التغذية الراجعة الضرورية للتعلم الفعّال، ويوجه التعليم نحو ما يجب أن يقوم بتقويمه. والتقويم التربوي في ظل المقاربة بالأهداف لم يبوأ المكانة التي يجب أن يشغلها في الفعل التربوي، نظرا لعدم الربط بين محتوى المنهاج وعملية التقويم في هذه المقاربة، ولذا كان إصلاح ممارسات التقويم مطلوبا منذ وقت طويل.

وبعد اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات، أصبح التقويم التربوي يشكل بمختلف مجالات تطبيقه واستراتيجياته، ووظائفه وأهدافه ركيزة أساسية لتحسين نوعية التعليم ومردود منظومتنا التربوية، بواسطة تنمية الدراية والمعرفة بهذه العملية لدى كل المتدخلين في المسار التربوي بصفة عامة، ولدى المعلمين بصفة خاصة والأولياء والتلاميذ، ونظرا للجديد الذي أتت به أساليب وأشكال التقويم المتعددة في ظل المقاربة بالكفاءات بالنسبة للمعلم، لا شك بأن ذلك يثير بعض التساؤلات وقد يواجه في تطبيقه بعض العقبات، لذا كان لابد قبل الشروع في إصلاح عملية التقويم الرجوع إلى المعلمين قصد تقصي انشغالاتهم وآرائهم ومواقفهم حيال هذا الموضوع، وعليه جاءت هذه الدراسة متمحورة حول "اتجاهات المعلمين نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي(السنة الخامسة).

1- إشكالية الدراسة:

تحتل المنظومة التربوية في أي بلد من البلدان مكانة محورية، تدور حولها مختلف المنظومات الأخرى. ونظرا لهذه المكانة المركزية التي تحتلها، كانت محل الاهتمام باعتبارها أداة لتكوين الثروة البشرية التي تصنع التطور والحضارة. ومنذ الاستقلال، بدأت الدولة الجزائرية في بناء منظومة تربوية تستجيب لحاجات البلد وتطلعات الأمة للخروج من دائرة التخلف واللحاق بركب التقدم والتطور. وقد عرفت المنظومة التربوية بمختلف مراحلها منذ الاستقلال عدة تغيرات وتطويرات، متأثرة بتغير الرؤى السياسية والتجاذبات المحلية والدولية، ولعل التطور الاقتصادي والاجتماعي والعلمي فرض واقعا جديدا على الجزائر، أدى بها إلى مراجعة مكونات النظام التربوي من خلال وضع مناهج تتماشى وهذه التغيرات والمستجدات، سعيا نحو إقرار مدرسة متطورة ومتفتحة، تتكفل بالإعداد الأمثل للأجيال من جميع الجوانب.

وتعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين، مسألة طبيعية بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، والأولى بالتطوير هو قطاع التعليم، لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبره الركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة، الذي أصبح سمة العصر، لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع. فالكفاءة والمعارف تشكل للمتعلم أدوات تسمح له من مواجهة

مختلف الوضعيات والمواقف في الحياة اليومية بنجاح، ولن يتأتى هذا إلا من خلال مناهج تتماشى وهذه الرؤية.

وفي هذا السياق، تم الشروع في تطبيق إصلاح المنظومة التربوية منذ سنة 2003 في الجزائر باختيارها المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج، كتصور منهجي لتنظيم العملية التعليمية التعلمية، وهذا التصور متفرع عن المنهج البنائي، وتعتمد منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله، أمام وضعيات –إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية، ولهذه المقاربة أسس ذات بعد استراتيجي وآخر منهجي، أما الأول فيعني أنها مقاربة ذات توجه مستقبلي متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية، كما أنها مقاربة متدرجة وعلمية حيث تعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع تلك البرامج حيز التطبيق، أما الثانية فتعني أنها تقوم على مجموعة من المتغيرات كمبدأ الكلية ومبدأ الاتساق بين مختلف مكونات المنهاج، ومبدأ القابلية للتطبيق ومبدأ المقروئية لإدراك وفهم البرامج الموضوعة تحت تصرف المعلم والمتعلم، كما جاءت بمبدأ التقييم الذي تتصوره يسير مصاحبا لفعل التعلم، كما تتبنى مبدأ التلاؤم الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملائمة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته، إنها مقاربة ذات نظرة جديدة لمحتويات التعليم والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل وللزمن البيداغوجي وللتقويم.

ولقد تناولت العديد من الدراسات أهمية المقاربة بالكفاءات في تفعيل العملية التعليمية التعلمية برمتها، وتحسين مخرجات التعليم لا سيما فيما يتعلق بالتقويم وأساليبه، ولعل من بين أهم هذه الدراسات نجد دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (1995)، ودراسة Paul InChoupps (2001)، ودراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون (1990) التي انتهت إلى ضرورة تبني أساليب ومقاربات التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، لأنها تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية على نحو أفضل.

والتقويم بمفهومه الواسع يقع في قلب مشروع إصلاح المنظومة التربوية، وينبغي إدماجه في صميم ديناميكية التغيير النوعي الشامل، فضلا عن كونه وسيلة لمعاينة المكتسبات المدرسية للتلاميذ وحوصلتها، ويعتبر أداة لتنوير مراكز القرار وتزويدها بالمعطيات الصحيحة، كما يندرج أيضا في سياق تدارك الخلل وإعادة ضبط وتنظيم المنظومة ككل (ابن بوزيد، 2008، ص. 133).

ولما كان التقويم كأحد أهم الركائز في تطوير التعليم، إلا أنه وعلى اعتبار أن كل جديد معارض من قبل هذا أو ذاك النوع من المقاومة، فحري بالقائمين على المنظومة التربوية الجزائرية مراجعة المنفذين للمناهج ألا وهم المعلمون. لذا سنحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على طبيعة اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، على اعتبار أن

رأي المدرس يكون أساسيا جدا في هذه المسألة كونه هو الذي يقع على عاتقه تطبيق هذه المقاربة، وهو أول من يُسأل على نجاحها أو فشلها.

وفي سياق الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التقويم بالكفاءات نجد دراسة غوكس (1972) Gokes، ودراسة رشا محمود أشرف شريف (1998)، ودراسة وفاء محمود نصار عبد الرزاق (2002) التي أكدت جميعها على أن جل الممارسين التربويين لهم اتجاهات ايجابية نحو التقويم، على اعتبار أنه يعدل من سلوك ونتائج المتعلمين في شتى السياقات التعلمية.

وعلى هذا الأساس، جاءت الدراسة الحالية من أجل معرفة اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- هل لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؟

2- هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟

4- هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية (الخبرة)؟

5- هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين؟

2- فرضيات الدراسة:

في ضوء التساؤلات والدراسات السابقة صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية(الخبرة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

3- أهداف الدراسة:

- يرتكز الهدف الرئيسي للدراسة حول التعرف على اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

- التعرف على الفروق بين معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي، والأقدمية (الخبرة)، ومتغير مؤسسة التكوين.

4- أهمية الدراسة:

اعتمدت وزارة التربية الوطنية بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، كمقاربة بنت عليها مناهجها في جميع المستويات، لاسيما التعليم الابتدائي، واحتلال تقويم فيها مكانة أساسية كونه مدمج في صميم ديناميكية التغيير النوعي الشامل، من أجل تحسين المردود التعليمي وتطويره، وتتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- أهمية الطور الابتدائي ضمن المراحل الأخرى من التعليم، باعتباره القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل والمستويات اللاحقة.

- التعرف على اتجاهات الممارسين التربويين من أجل تمكين القائمين على شؤون التربية والتعليم من الوقوف على حقيقة المستوى (تدنيا وارتفاعا)، ليتسنى لهم البحث عن الأسباب واقتراح البدائل لتحسين المردود.

- أهمية التقويم في العملية التعليمية التعلمية، كونه وسيلة لمعاينة مكتسبات المتعلمين من أجل اختيار الاستراتيجية الفعالة للتدريس، وكذا تدارك الخلل وإعادة ضبط وتنظيم الفعل البيداغوجي.

- تساعد نتائج الدراسة الحالية في إبراز أهمية التقويم في العملية التعليمية برمتها، قد يقصد من ذلك ضرورة تدارك الأخطاء والصعوبات والعوائق التي تواجه المتعلمين والمعلمين، وكذا عدم تلاؤم البرامج التعليمية مع مستويات التعلم، فوجب التدخل من أجل عدم تفاقم الأمور ويصعب حلها، كما تساعد كل المهتمين بالشأن التربوي أن يدعموا كل الإيجابيات التي يكشف عنها التقويم، وربما يمكنهم من إدخال تعديلات وتطويرات بما يجعل كل العناصر تعمل في انسجام وتوافق وتحقق الأهداف المرجوة.

- تعد الدراسة الحالية ذات فائدة كبيرة من الناحية التطبيقية لاسيما وأنها جاءت مواكبة زمنيا للتقويم المرحلي التي شرعت فيه وزارة التربية والتعليم أثناء الموسم الدراسي (2012-2013) والذي يشمل التعليم الإلزامي، في محاولة لجمع ما يمكن جمعه من معطيات تتعلق بكل من محتويات التعليم واستراتيجيات التعليم والتعلم والوسائل التعليمية والكتاب المدرسي وأساليب التقويم المعتمدة.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

1- الاتجاه:

1-1- التعريف الاصطلاحي للاتجاه: لقد تباينت نظرة الباحثين إلى طبيعة الاتجاهات ومفهومها لذلك تعددت تعاريفها بسبب الخلفية النظرية التي يستند إليها كل باحث.

وقد عرفه الرفاعي بأنه: «نزوع ثابت نسبيا للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض أو عدم تفضيل». (أبو جادو،1998، ص. 190).

أما وحيد (2001) فقد عرفه بأنه: «استعداد نفسي أو حالة عقلية ثابتة نسبيا، مستمدة من البيئة يستدل عليها من استجابة الفرد قبولا أو رفضا لموقف معين». كما عرفه فاروق مداسي قائلا: «هو الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد أو الجماعة عندما تكون بصدد تقييم شيء أو موضوع بطريقة متناسقة ومتميزة» (مداسي، 2003، ص.22).

1-2- التعريف الإجرائي للاتجاه ونقصد بالاتجاه إجرائيا، مجموع الدرجات التي يتم الحصول عليها بتطبيق مقياس اتجاهات معلمي الطور الثالث (السنة الخامسة) من التعليم الابتدائي نحو عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، المستخدم في الدراسة الحالية.

2- المقاربة بالكفاءات:

2-1-التعريف الاصطلاحي للمقاربة بالكفاءات: «هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية». (حاجي، 2005، ص.11).

وتعرف أيضا بأنها: «هي تعبير عن تصور بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته». (حثروبي،2002، ص.12).

2-2- التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات: هي طريقة في التدريس مبنية على منطق التعلم، والمطبقة في مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الطور الثالث)، وتعبر عما ينبغي أن يقوم به المتعلم من خلال تعلمه في المدرسة وفي سياق معين، ويتكون محتواه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم المتعلم الذي يكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها، قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة.

3- تحديد مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

3-1- التعريف الاصطلاحي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات: من الناحية الاصطلاحية تعددت التعاريف المنصبة حول ماهية التقويم، ومن بينها نذكر: وحسب "علي أبو جادو" فإن "كرونباخ" (Crounbach) يرى بأن التقويم هو الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج تعليمي معين، وذلك بهدف المساعدة في تطويره وتحسينه أو تعديله أو استبداله إنْ اقتضى الأمر ذلك (أبو جادو، 2000، ص. 223).

كما تُعَرِف" يحي علياء العسالي" التقويم التربوي على أنه عملية التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، كما يعني كذلك معرفة التغير الحاصل في سلوك المتعلم، وتحديد درجة ومقدار هذا التغير، مع اتخاذ القرارات العلاجية اللازمة بشأنه (العسالي، 2005، ص. 15).

ومن خلال النقاط المشتركة بين مختلف هذين التعريفين، نتوصل إلى تحديد تعريف إجرائي لمفهوم التقويم التربوي يتماشى مع موضوع دراستنا:

2-3- التعريف الإجرائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات: ونقصد به في دراستنا: ((مجموعة الاختبارات والامتحانات والامتحانات الاشهادية والفحوص، وشتى التقويمات المطبقة بصورة يومية وشهرية وفصلية ونهائية على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الطور الثالث)).

4- تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي: ((هم مجموعة التلاميذ، الذكور والإناث الذين يزاولون دروسهم بالقسم النهائي للمرحلة الابتدائية (السنة الخامسة)، والذين بلغوا عمر 10 سنوات في الغالب.))

6- الدراسات السابقة: سنقتصر على إدراج دراسة واحدة فقط لكل متغير من متغيرات الدراسة.

6-1- دراسة متعلقة بالاتجاهات.

6-1-1- دراسة "بوحفص مباركي" 1993: إضافة إلى الهدف الرئيسي من هذه الدراسة والمتمثل في الوقوف على واقع الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية، ودور ذلك في تقويم المعلمين والتلاميذ، فقد سعى الباحث من خلال الأهداف الفرعية لهذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو أسس التقويم التربوي والدور الذي يلعبه المفتش في ذلك.

وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث لهذا الهدف الفرعي استبيانا معدا خصيصا لهذه الدراسة، وشملت عينة الدراسة 300 معلم ومعلمة من مدارس ابتدائية بولاية وهران. وخلصت هذه الدراسة إلى:

- اتجاهات الأساتذة نحو أساليب ونظم التقويم التربوي السائدة سلبية، سواء تعلق الأمر بتقويم التلاميذ أو تقويم المعلمين، فمعظمهم يصنفون هذه الأساليب في الخانة من النوع السيئ.
- اتجاهات الأساتذة نحو دور المفتش في عملية التقويم غير واضحة أي أنها محايدة، وهذا فيما يتعلق بجانب تقويم أداء المعلم.

فسر الباحث نتائج دراسته بأن المفاهيم المحورية المتعلقة بالفعل التربوي غامضة وغير واضحة بالنسبة إلى المعلمين بما فيها مفهوم التقويم التربوي والتقييم والإشراف والتوجيه الفني (الرواسي، 1993، ص.317-333).

وهذه الدراسة لها علاقة بالدراسة الحالية، حيث تناولت في أحد أهدافها الفرعية اتجاهات المعلمين نحو نظم وأسس التقويم التربوي، والتي يمارسها المفتش سواء على أداء المعلم أو على أداء

التلاميذ، وتفيدنا هذه الدراسة أيضا على اعتبار أن التقويم التربوي له عدة مجالات بما فيها تقويم أعمال التلاميذ وأنشطتهم إلى جانب تقويم أداء المعلم وتقويم البرنامج وكذا تقويم محتويات الكتب...إلخ.

2-6 - دراسة متعلقة بالمقاربة بالكفاءات:

6-2-1- دراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون (1990): قام الباحث بدراسة حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاءات التدريسية لدى المعلمين سنة 1990 بمصر. وكانت إشكالية الدراسة تتمثل في التساؤلين التاليين:

- هل توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية؟

- هل توجد فروق دالة بين المعلمين في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية تعزى إلى عامل الخبرة؟ وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على المستوى المعرفي لبعض الكفاءات التدريسية الأساسية لدى عينة من المعلمين والمعلمات في المرحلتين الإعدادية والثانوية والكشف عن أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي في معرفة الكفاءات التدريسية، ثم التحقق من وجود أو عدم وجود تفاعل بين عاملي الخبرة والمؤهل العلمي لدى المعلم. وتحقيقا لأهداف الدراسة تم بناء اختبار موضوعي كأداة أساسية لجمع البيانات ويتضمن الاختبار سبع (7) مجالات وهي:

- الأهداف التعليمية، الاختبارات التحصيلية، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، التهيئة، توجيه الأسئلة، إدارة الفصل.

- وتحتوي هذه المحاور على مئة (100) كفاءة فرعية بنسبة تتراوح بين 80٪ إلى20٪ موزعة على المحاور السابقة. وكان حجم العينة يتكون من 245 معلما ومعلمة اختيروا من خمس (5) محافظات بمصر للمرحلة الإعدادية والثانوية. وقد تم معالجة البيانات بأساليب إحصائية وصفية (متوسط الانحراف المعياري) وأخرى استدلالية كاختبارات التباين في اتجاهين. كما حدد الباحثون معيار الإتقان للكفاءات التدريسية بـ 75٪ وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- إن مستوى المعلمين والمعلمات في معرفة الكفاءات التدريسية كان أقل حد للكفاية على درجة الاختبار ككل وعلى جميع محاوره السبعة وهو75٪من الدرجة العظمى في كل حالة.

- أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا والغير مؤهلين في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية.

- وأن أثر المستويات وعامل الخبرة التدريسية يتساوى عند اعتبار نوع المؤهل العلمي (عبد العزيز وآخرون،1990، ص.315).

3-6-دراسة متعلقة بالتقويم التربوي:

6-3-1-دراسة "تيعشادين محمد" 2009: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط بالجزائر نحو طرق وأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث الاستبيان كتقنية لجمع البيانات، حيث شملت عينة الدراسة 166 أستاذا وأستاذة. فخلصت الدراسة إلى أن الأساتذة لديهم اتجاهات إيجابية نحو أهداف وطرائق وأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم والجوانب التطبيقية له في ظل المقاربة بالكفاءات.

إن هذه الدراسة لها علاقة مباشرة بموضوع دراستنا، فرغم أنها تناولت موضوع الاتجاهات في التعليم المتوسط، إلا أنها تفيدنا في دراستنا على اعتبار أن أساليب التقويم شبيهة بتلكم المطبقة في هذه المرحلة إضافة إلى أن البيئة التي أجريت فيها الدراسة قد تكون نفس البيئة التي نجري فيها دراستنا. (تيعشادين، 2009).

إجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة: تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، حيث تم تبني المنهج الوصفي لأنه يوفر فهما جيدا عن اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي. ويعرف المنهج الوصفي على أنه: "المنهج الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، انطلاقا من تحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين الوقائع المدروسة، كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات والاتجاهات والميول السائدة عند الأفراد والجماعات، ثم يسعى إلى تفسيرها وتحليلها، بغية استخراج استنتاجات منها، تكون ذات دلالة ومغزى بالنسبة للمشكلة المدروسة" (جابر ،1999، ص. 133).

2- حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تم إجراء هذه الدراسة على عينة من معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية بدائرة المسيلة.

- **الحدود الزمنية:** تمت إجراء هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2014/2013.

- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في بعض المدارس الابتدائية لدائرة المسيلة.

3- مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة كافة معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي في بعض المدارس الابتدائية بدائرة المسيلة، والذين بلغ عددهم (130معلما ومعلمة)، حيث يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

4- عينة الدراسة: نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة، قام الباحث باستخدام أسلوب الحصر الشامل، حيث أن عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة الذين بلغ عددهم 130 معلما ومعلمة، وبعد

استرجاع المقياس الموزع على أفراد العينة أصبح عدد أفراد العينة مكونًا من 115 معلما معلمة، حيث تم إلغاء 15 استمارة لعدم استيفائها لكافة البيانات التي يراها الباحث جد ضرورية في الدراسة.

5- أداة الدراسة: اختار الباحث طريقة لكرت likert حيث تمتاز ببساطة أكثر من طريقة ثيرسون Thurson حيث يضم المقياس عددا من العبارات، وعلى المفحوص أن يحدد درجة موافقته أو قبوله على كل عبارة من العبارات على مقياس مكون من عدة درجات تكون ثلاثية أحيانا (موافق- لا أقرر-غير موافق)و أحيانا تكون أكثر من ذلك بحيث تعطى لكل درجة من درجات المقياس وزن نسبي (عبد الله كمال، 1994،ص.40)، ولقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي، قام الباحث ببناء مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء الخطوات المنهجية لتصميم وإعداد المقاييس، والتي يمكن عرضها بشيء من التفصيل فيما يلي:

5-1- تحديد الهدف من المقياس: يتمثل الهدف من بناء المقياس، في جمع المعلومات من خلال تحديد درجات اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

5-2- التحديد الإجرائي لمفهوم اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات: وتم ذلك من خلال اطلاع الباحث على أدبيات المفهوم، من خلال المسح المكتبي والاطلاع على بعض الدراسات السابقة في المجلات والبحوث العلمية المحكمة ومذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه، حيث تم تحديد أبعاد المقياس ومؤشراته استنادا إلى أدبيات المفهوم.

5-3- صياغة الصورة الأولية للمقياس: تم ذلك من خلال صياغة عباراته وتحديد بدائل الأجوبة، وذلك بعد ضبط أبعاد المقياس وتعريف كل بعد إجرائيا، تم صياغة 35 عبارة موزعة على خمسة أبعاد وخمس بدائل وفقا لطريقة likert. ويمكن عرض إجراءات صياغة الصورة الأولية للمقياس فيما يلي:

5-3-1- أبعاد ومؤشرات مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات: تتكون الصورة الأولية للمقياس من 35 عبارة موزعة على خمسة أبعاد أساسية، والجدول التالي يوضح توزيع العبارات حسب أبعاد المقياس.

جدول رقم (01): عدد عبارات كل بعد من أبعاد المقياس:

الرقم	البعد	العبارات	العدد
01	الأهداف والغايات	1، 3، 16، 28، 30، 34	06
02	الأساليب والطرائق	8، 9، 13، 21، 23، 29، 32، 35	08
03	علاقة المعلم بالتقويم	6، 25، 31، 33	04
04	علاقة المتعلم بالتقويم	5، 7، 11، 12، 15، 17، 18، 22، 24، 26، 27	11
05	الانتقال إلى مقاربة جديدة	2، 4، 10، 14، 19، 20	06
المجموع			35

جدول رقم (02): توزيع عبارات المقياس حسب اتجاهاتها:

نوع العبارة	رقم العبارة
إيجابية	(1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 19، 20، 21، 22، 24، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35)
سلبية	(3، 9، 15، 18، 23، 25، 32)

5-3-2- إعداد تعليمة المقياس: تم إعداد تعليمة المقياس بهدف تسهيل مهمة المبحوث في الإجابة على عبارات المقياس، حيث تضمنت التعليمة مقدمة استهلالية تم التوضيح فيها عن كيفية الإجابة على المقياس.

5-4- الدراسة الاستطلاعية للمقياس: تم إجراء دراسة استطلاعية على ثلاث مراحل:

5-4-1- المرحلة الأولى: تم تطبيق الصورة الأولية على 20 معلما ومعلمة ببعض المدارس الابتدائية بدائرة المسيلة بهدف معرفة مدى وضوح عبارات المقياس، وبعد نتائج التطبيق سجلت كافة عبارات المقياس نسبة قبول عالية من قبل أفراد العينة الاستطلاعية، حيث كانت جميع العبارات واضحة ومفهومة بالنسبة إليهم.

5-4-2- المرحلة الثانية: عرض المقياس المصمم على الأساتذة المحكمين:

تم عرض المقياس على 10 محكمين من جامعة المسيلة ومن جامعة الجزائر 2، حيث تم إرفاق المقياس بالمعلومات الآتية: (عنوان الدراسة، أسئلة الدراسة، فرضيات الدراسة، التعريف الإجرائي لمفهوم الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات). وذلك لإبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

- هل العبارات تقيس فعلا ما وضعت لقياسه؟
- هل العبارات مناسبة لقياس البعد الذي تنتمي إليه؟
- هل العبارات واضحة وغير قابلة للتأويل
- اقتراح تعديل أو حذف أو نقل أو إضافة عبارات للمقياس.
- إعطاء رأي عام حول تعليمة المقياس والمقياس ككل.

ومن أجل ذلك وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين مرتبة حسب أبعادها مما يسمح بتقييم مدى صدق كل عبارة، مع ترك خانة لتقديم اقتراحات التعديل أو الحذف أو النقل أو الإضافة. وبعد استرجاع مقياس التحكيم تم حساب نسبة الاتفاق وعدم الاتفاق حسب معادلة "كوبر cooper"، والجدول التالي يوضح نتائج عملية التحكيم:

جدول رقم (03): نتائج تحكيم عبارات مقياس الاتجاهات نحو التقويم بالكفاءات:

الرقم	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة	القرار	الرقم	عدد الاتفاق	عدد عدم الاتفاق	النسبة	القرار
01	10	00	100	إبقاء	19	10	00	100	إبقاء
02	10	00	100	إبقاء	20	10	00	100	إبقاء
03	09	01	90	إبقاء	21	10	00	100	إبقاء
04	09	01	90	إبقاء	22	10	00	100	إبقاء
05	10	00	100	إبقاء	23	10	00	100	إبقاء
06	10	00	100	إبقاء	24	08	02	80	تعديل
07	10	00	100	إبقاء	25	10	00	100	إبقاء
08	10	00	100	إبقاء	26	10	00	100	إبقاء
09	08	02	80	تعديل	27	10	00	100	إبقاء
10	10	00	100	إبقاء	28	10	00	100	إبقاء
11	10	00	100	إبقاء	29	08	02	80	إبقاء
12	10	00	100	إبقاء	30	07	03	70	تعديل
13	10	00	100	إبقاء	31	10	00	100	إبقاء
14	10	00	100	إبقاء	32	10	00	100	إبقاء
15	10	00	100	إبقاء	33	10	00	100	إبقاء
16	10	00	100	إبقاء	34	10	00	100	إبقاء
17	08	02	80	إبقاء	35	10	00	100	إبقاء
18	09	01	90	إبقاء	-	-	-	-	-

من خلال الجدول الموضح أعلاه، نلاحظ بأن كل العبارات قد سجلت نسبة قبول عالية من طرف الأساتذة المحكمين، كما خضعت ثلاثة عبارات إلى إعادة صياغتها من حيث التعبير واللغة، والتي تحمل الأرقام التالية: (09-24-30).

5-4-3- المرحلة الثالثة: الدراسة السيكو مترية للمقياس: وفي هذه المرحلة تم تطبيق المقياس بعد نتائج عملية التحكيم على عينة قوامها 35 معلما ومعلمة ببعض المدارس الابتدائية بدائرة المسيلة، وذلك للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق. ويمكن عرض نتائج الدراسة السيكومترية للمقياس فيما يلي:

***- صدق المقياس:** قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس من خلال:

1 - الصدق الظاهري: تم عرض عبارات المقياس على أساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة المسيلة وجامعة الجزائر2، للحكم على مدى صلاحية عبارات المقياس وصدقه لقياس ما وضع لأجله. وقد سجلت العبارات نسبة قبول عالية من الصدق الظاهري.

2 - صدق البناء: قام الباحث بحساب صدق البناء من خلال ما يلي:

2-1- ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه:

1- بعد الاتجاه نحو الأهداف.

2- بعد الاتجاه نحو الأساليب والطرائق:

3- بعد الاتجاه نحوعلاقة المعلم بالتقويم:

4- بعد الاتجاه نحوعلاقة المتعلم بالتقويم:

5- بعد الاتجاه نحوالانتقال إلى مقاربة جديدة:

كل معاملات الارتباط جاءت دالة إحصائية عند مستوى0.01، مما يدل على أن عبارات البعد تميزت بتناسق داخلي مرتفع.

2-2-حساب علاقة الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (04): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

أبعاد المقياس	الأهداف	الأساليب والطرائق	علاقة المعلم بالتقويم	علاقة المتعلم بالتقويم	الانتقال إلى مقاربة جديدة	الدرجة الكلية للمقياس
الأهداف	1.00	0.87	0.75	0.89	0.86	0.97
الأساليب والطرائق	0.87	1.00	0.61	0.81	0.72	0.90
علاقة المعلم بالتقويم	0.75	0.61	1.00	0.73	0.67	0.79
علاقة المتعلم بالتقويم	0.89	0.81	0.73	1.00	0.86	0.95
الانتقال إلى مقاربة جديدة	0.86	0.72	0.67	0.86	1.00	0.91
الدرجة الكلية للمقياس	0.97	0.90	0.79	0.95	0.91	1.00

يتضح من الجدول السابق، أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى0.01، مما يؤكد أن المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

3- الصدق الذاتي: ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار كما يلي:

الصدق الذاتي = $\sqrt{}$معامل ثبات الاختبار

الصدق الذاتي = $\sqrt{}$0.82= **0.90**

*** ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين، هما:

1- **طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:** تم حساب معاملات ثبات المقياس على عينة قوامها (35) معلما ومعلمة في التعليم الابتدائي، عن طريق حساب معامل الاستقرار، وذلك بتطبيق المقياس مرتين بفارق زمني قدره 15 يوما والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول رقم (05): معاملات ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

الرقم	البعد	عدد العبارات	معاملات الثبات
01	الأهداف و الغايات	06	0.72**
02	الأساليب والطرائق	08	0.81**
03	علاقة المعلم بالتقويم	04	0.55**
04	علاقة المتعلم بالتقويم	11	0.80**
05	الانتقال إلى مقاربة جديدة	06	0.70**
المقياس ككل		35	0.82**

**مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى0.01، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

2- **طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرو نباخ.Alpha.Cronbach):** تم حساب الثبات بواسطة معامل A. Cronbach، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي:

جدول رقم (06): معاملات ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ)

الرقم	البعد	عدد العبارات	معاملات الثبات
01	الأهداف والغايات	06	0.85**
02	الأساليب والطرائق	08	0.75**

03	علاقة المعلم بالتقويم	04	0.33**
04	علاقة المتعلم بالتقويم	11	0.78**
05	الانتقال إلى مقاربة جديدة	06	0.84**
المقياس ككل		35	0.94**

**مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق، أن جميع قيم معاملات الثبات (بطريقة ألفا كرو نباخ) لأبعاد المقياس دالة إحصائياً عند مستوى0.01، مما يعد مؤشرا على أن المقياس يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات.

6- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تمت معالجة البيانات بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S) حيث تم الاستعانة بمجموعة من الأدوات الإحصائية:

تجانس التباين = التباين الكبير / التباين الصغير

6-1- (T -Test) اختبار T: لعينتين مستقلتين ومتجانستين وغير متساويتين في العدد.

6-2-تحليل التباين الأحادي: one-way anova لحساب دلالة الفروق بين أكثر من مجموعة، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المستقلة.

ف= التباين بين المجموعات / التباين بين المجموعات (البراوي، 2006، ص.350)

7- عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

بعد المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة، سنتناول فيما يلي عرض وتحليل ومناقشة نتيجة كل فرضية من فرضيات الدراسة.

7-1-عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أن: لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

قام الباحث بتقسيم درجات المقياس إلى أربعة أوزان، حيث يشكل كل منها 25 %من الدرجة الكلية للمقياس والمعبر عنها بـ 175 درجة، ومتوسط الدرجات 105، أي ما نسبته 50 % وبحساب الدرجات يتحقق الاتجاه الإيجابي كلما تحصل الفرد على نسبة 50 +1 من النسبة الكلية لدرجات المقياس. وباعتماد الباحث على الدرجات المئينية، تم اعتبار أن الاتجاه الإيجابي يتحقق لما يتحصل الفرد على106 درجة كحد أدنى، و140 درجة كحد أقصى.

جدول رقم (07): توزيع أفراد العينة حسب الدرجة المتحصل عليها في المقياس.

الأفراد	الدرجة	الأفراد	الدرجة	الأفراد	الدرجة	الأفراد	الدرجة	الأفراد	الدرجة	الأفراد	الدرجة
01	163	21	149	41	163	61	99	81	127	101	167
02	158	22	146	42	146	62	123	82	119	102	155
03	121	23	157	43	137	63	106	83	129	103	133
04	121	24	158	44	150	64	152	84	114	104	157
05	101	25	141	45	160	65	126	85	123	105	122
06	124	26	161	46	87	66	158	86	136	106	167
07	90	27	167	47	120	67	162	87	147	107	121
08	119	28	155	48	137	68	141	88	162	108	145
09	131	29	133	49	141	69	162	89	73	109	140
10	115	30	157	50	149	70	162	90	73	110	159
11	125	31	122	51	146	71	151	91	67	111	144
12	136	32	167	52	144	72	157	92	87	112	159
13	147	33	121	53	158	73	131	93	129	113	141
14	162	36	145	54	138	74	111	94	114	114	146
15	73	35	140	55	128	75	144	95	123	115	163
16	73	36	159	56	168	76	146	96	136		
17	67	37	144	57	150	77	143	97	147		
18	87	38	159	58	111	78	114	98	162		
19	147	39	141	59	142	79	119	99	73		
20	98	40	146	60	117	80	159	100	73		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن أغلب أفراد العينة تحصلوا على درجة تساوي أو تفوق 106 درجة، ما تمثل نسبته 51%من الدرجة الكلية للمقياس، حيث وصل عددهم إلى 100 وبالتالي فإن اتجاهاتهم جاءت إيجابية حيال التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. وقد يفسر الباحث النتيجة المتوصل إليها إلى عديد العوامل التي يمكن إدراجها على سبيل المثال لا الحصر في النقاط التالية:

- يَعتبرُ المعلم التقويم من منظور المقاربة بالكفاءات حلقة أساسية من حلقات العملية التربوية حيث يسير جنبا إلى جنب مع عملية التعلم.
- اهتمام المعلمين بحلقات التكوين من أجل تحسين أدائهم.
- أضحى المعلم يتحمل قسطا من المسؤولية اتجاه المتعلمين، حيث أثبتت عديد الدراسات أن تدني معظم نتائج التلاميذ مرده، إلى سوء استعمال الأساليب التقويمية الفعالة، وعليه فالمعلم أصبح يهتم بتحسين أدائه التقويمي، وهذا باطلاعه على المناهج التعليمية والعمل بمقتضاها.
- أضحى المعلم واع بأهمية تكوين الشخصية المتوازنة، وبالتالي فالتقويم بالنسبة إليه يجب أن يشمل كل أبعاد شخصية المتعلم، المتمثلة في البعد العقلي المعرفي والبعد الحس حركي والبعد الوجداني الانفعالي...

7-2- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

قام الباحث بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T test لدلالة الفروق، لكن بعد التأكد من التجانس بين المجموعتين (الذكور والإناث) من خلال حساب الفروق بينهما، حيث تحصل الباحث على النتائج التالية:

جدول رقم (08): نتائج اختبار (ليفني Levene) لدلالة تجانس أو تباين العينتين.

		Test de Levene sur l'égalité des variances اختبار ليفني لتساوي التباينات =	
		F = ف	Sig القيمة الاحتمالية =
الدرجة الكلية للاتجاهات	Hypothèse de variances égales افتراض تساوي التباينات =	8،972	،003
	Hypothèse de variances inégales افتراض عدم تساوي التباينات =		

بما أن القيمة الاحتمالية لاختبار ليفيني لتساوي التباينات للمجموعتين (القيمة الاحتمالية = Sig = 0.003) أقل من (α = 0،05) دالة إحصائيا سنقرأ البيانات في الصف الثاني (افتراض عدم تساوي البيانات = Hypothèse de variances inégales).

جدول رقم (09): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات اتجاهات المعلمين نحو التقويم بالمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو التقويم بالكفاءات	الذكور	66	4،05	0،55	3،691	77،303	0،000
	الإناث	49	3،53	0،85			

لقد تم إجراء مقارنة بين متوسط درجات معلمي الطور الثالث الذكور (ن = 66) ومتوسط تقديرات معلمي الطور الثالث الإناث (ن = 49) على مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس لدى معلمي الطور الثالث، باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، الأمر الذي يحقق شروط استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين بحسب الجدول الموضح أعلاه. نلاحظ من خلال الجدول، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس، والفرق جاء لصالح الذكور.

بعد عرض تحليل نتائج الفرضية الأولى وبالنظر إلى الجدول الموضح أعلاه تم التوصل إلى وجود فروق بين الجنسين على مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ومنه يمكن القول، بأن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق كون (ت) المحسوبة 3،691 جاءت أكبر من (ت) المجدولة 02.61 عند مستوى الدلالة 0.01 ولصالح الذكور، وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى كون فئة الذكور ما زالت تمثل الأغلبية في بيئة التعليم بالمسيلة، فضلا على أنهم كانوا السباقين للتوظيف إلى مهنة التدريس في الوقت الذي كان معظم جنس الإناث يعزفن عن خيار التدريس لاسيما إذا كانت المناصب المفتوحة بالمناطق الريفية وشبه الريفية، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى مواظبة فئة الذكور على التكوين، وبالمقابل عدم انضباط الإناث على التكوين أو على الإعداد التربوي الذي قد يرجع لعوامل صحية وأخرى اجتماعية وثقافية وشخصية. وهذه النتائج لا تتفق مع دراسة "وفاء محمود نصار عبد الرزاق (2002) والتي خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ، حيث أن كلا الجنسين لديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه الأساليب.

هذه النتيجة رغم اختلافها وتناقضها مع نتائج دراسات مشابهة قد لا يفقد مصداقية نتائج هذه الدراسة، وهذا ما يتطلب دعوة المهتمين من باحثين ومتخصصين إلى التحقق من عديد النتائج التي خلصت إليها بعض الدراسات آخذين في الحسبان عوامل تتعلق بالزمن الحالي والبيئة التعليمية وغيرها من المتغيرات الهامة ذات العلاقة.

3-7- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي. أُعتمد في ذلك على المعالجة الإحصائية (اختبار تحليل التباين الأحادي Anova)، لكن بعد التأكد من التجانس بين المجموعات من خلال حساب الفروق بينها، جاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؛ تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	2،34	03	0،78	1،431	0،238
	داخل المجموعات	60،25	111	0،54		
	المجموع الكلي	62،60	114			

لقد تم حساب الفروق بين متوسطات درجات متغير المؤهل العلمي، بواسطة اختبار تحليل التباين الأحادي على مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

بعد عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها تم التوصل إلى عدم وجود فروق معنوية في المؤهل العلمي على مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ومنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت، كون قيمة (ف) المحسوبة 1،431 أقل من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى الدلالة 0،238، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون (1990) عن أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي في الكفاءات التدريسية لدى المعلمين بمص، حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة على أنه لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية، وأن أثر المستوى وعامل الخبرة التدريسية يتساوى عند اعتبار نوع المؤهل العلمي.

يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها في كون جل المعلمين وعلى اختلاف مستوياتهم العلمية يتلقون تكوينا فعالا يتجه نحو تجديد معارفهم وتحسين مستواهم في إطار التكوين أثناء الخدمة أو من خلال صيغ تكوين متعددة تتعلق بفئات من المعلمين، كما نجد بعضهم يتمتع بالعصامية في تكوين ذاته ومنهم من يتلقى تكوينا ليليا في جامعة التكوين المتواصل ناهيك عن الدورات التكوينية العادية منها والاستثنائية التي يشرف عليها مفتشي التعليم والتي كان لها الأثر الايجابي على أداء المعلمين في مختلف

مجالات التدريس و في مجال التقويم التربوي، ولهذا قد يتساوى جل المعلمين في اتجاهاتهم نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، تبعا لمؤهلاتهم العلمية.

7-4- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية (الخبرة).

حصل ذلك بالاعتماد على المعالجة الإحصائية (اختبار تحليل التباين الأحادي Anova)، لكن بعد التأكد من التجانس بين المجموعات من خلال حساب الفروق بينها تحصل الباحث على النتائج التالية:

جدول رقم (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؛ تبعا لمتغير الخبرة (الأقدمية).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة (الأقدمية)	بين المجموعات	20،61	02	10،30	27،475	0،000
	داخل المجموعات	41،98	112	0،37		
	المجموع الكلي	62،60	114			

تم حساب الفروق بين متوسطات درجات متغير الخبرة (الأقدمية) بواسطة تحليل التباين الأحادي على مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يتضح من الجدول السابق، أنه توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم بالمقاربة بالكفاءات تبعاً لمتغير الخبرة (الأقدمية).ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم بالمقاربة بالكفاءات تبعاً لمتغير الخبرة (الأقدمية)، قام الباحث بعمل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffé، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (12): نتائج المقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، تبعاً لمتغير الخبرة (الأقدمية).

التباين	05 سنوات فأقل	من 06 سنوات إلى 10 سنة	11 سنة فأكثر
05 سنوات فأقل		-0،104	-1،119*
من 06 سنوات إلى 10 سنة	0،104		-1،014*
11 سنة فأكثر	1،119*	1،014*	

(*) الفرق في المتوسطات دال عند مستوى 0،05

يدرس هذا الجدول وجود فروق بين متوسطي كل مجموعتين على حده، لتحديد الفروق أو الاختلافات لصالح أي مجموعة من المجموعات، وهو يعطى قيمة دلالة للفروق بين كل مجموعتين على حده، فعند المقارنة بين متوسط المجموعة (1) ومتوسطي المجموعتين (2،3) وهي هنا (0.000) أي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، بين الخبرات ولصالح فئة من 06 سنوات فما فوق. والفرق بين خبرة 5 سنوات فما أقل وبين الخبرات الأخرى فقد جاء لصالح خبرة من 6سنوات إلى 10 سنوات (-0.104). كما جاء الفرق بين خبرة 6 سنوات إلى 10 سنوات وبين الخبرات الأخرى فقد جاء لصالح خبرة 11 سنة فما فوق (- 0.014).

بعد عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها، تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في الأقدمية (الخبرة) على مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ومنه يمكن القول: أن الفرضية الجزئية الرابعة لم تتحقق، كون قيمة (ف) المحسوبة 27،475 أكبر من (ف) المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح خبرة 6 سنوات فما فوق. جاءت هذه النتيجة خلاف نتائج الدراسة التي قام بها تيعشادين محمد (2009) والتي انتهت إلى نتيجة مفادها، أنه لم يكن عامل الأقدمية أو الخبرة المهنية مؤثرا على اتجاهات المعلمين نحو عملية التقويم بالكفاءات في التعليم المتوسط، فقد أشار اختبار تحليل التباين للفروق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا.

قد ترجع النتيجة المحصل عليها إلى كون المعلمين والمعلمات ذوي خبرة 6 إلى 10 سنوات يمثلون فئة الشباب بالنسبة لسلك التدريس، إذ يفترض أنهم يتمتعون بالإرادة ومازالوا في بداية الطريق وبإمكانهم الاضطلاع بمهنة التعليم، كما لديهم القابلية للتكوين ومواكبة كل جديد في العملية التربوية لاسيما ما تعلق منها بأساليب التقويم وآلياته في ظل مقاربات التدريس بالكفاءات، ويفترض أيضا أنهم همزة وصل بين حديثي العهد بالتعليم وبين القدامى منهم. أما بالنسبة لخبرة 11 سنة فما فوق، فيمثلون مرجعية هامة بالنسبة لما دونهم على اعتبار أنهم يملكون رصيدا هائلا من التجارب والخبرات في مجال التدريس والتقويم وعليه لا بد من الاحتكاك بهم والأخذ عنهم في شتى مجالات التعليم لاسيما استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الفعالة. فالفرق الحاصل في اتجاهات معلمي خبرة 6 سنوات فما فوق يراه الباحث موضوعيا على اعتبار أن المعلمين حديثي عهد بالتدريس لما يستوعبوا العملية التعليمية بشكل شامل ودقيق وعليه فهم بحاجة إلى تكوين والاستعانة بخبرة من سبقهم لكي يتحكموا جيدا في آليات التقويم وأساليبه في ضوء المقاربة بالكفاءات.

7-5- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

لقد تم بالاعتماد على المعالجة الإحصائية (اختبار تحليل التباين الأحادي Anova)، لكن بعد التأكد من التجانس بين المجموعات من خلال حساب الفروق بينها تحصل الباحث على النتائج التالية:

جدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم بالمقاربة بالكفاءات، تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مؤسسة التكوين	بين المجموعات	1،72	02	0،86	1،598	0،207
	داخل المجموعات	60،88	112	0،54		
	المجموع الكلي	62،60	114			

تم ذلك بحساب الفروق بين متوسطات درجات متغير مؤسسة التكوين بواسطة اختبار تحليل التباين الأحادي، على مقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يتضح من الجدول الموضح أعلاه، أنه لا توجد فروق معنوية في الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعاً لمتغير مؤسسة التكوين.

بعد عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة وتحليلها، تم التوصل إلى عدم وجود فروق في متغير مؤسسة التكوين على مقياس الاتجاهات نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ومنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الخامسة قد تحققت، كون أن قيمة (ف) المحسوبة 1،598 أقل من قيمة (ف) المجدولة عند مستوى الدلالة 0،207، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون (1990) عن أثر عاملي التكوين والمؤهل في الكفاءات التدريسية لدى المعلمين بمصر، حيث أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين في مستوى معرفة الكفاءات التدريسية، وأن أثر المستويات وعامل الخبرة التدريسية يتساوى عند اعتبار نوع مؤسسة التكوين. قد يرجع الباحث سبب عدم ظهور فوارق بين المعلمين تبعا لمتغير مؤسسة التكوين، أولا أن برامج التكوين في الجامعة ونعني بذلك المدارس العليا حيث تتضمن عديد المقاييس المتعلقة بالعملية التدريسية مثل برامج عن التعليمية العامة وتعليمية المادة وعلم النفس بكل فروعه، فضلا عن وجود برامج للتكوين التطبيقي في المدارس التطبيقية قبل الالتحاق بالصفوف، وهذا ما جعلهم يتكيفون بسرعة وعملية التدريس... كما أن المعلمين خريجي الجامعات من اختصاصات أخرى، كان لهم الحظ في التوظيف بشكل مباشر في التعليم، تكفلت بهم الوصاية بتحضيرهم وإعدادهم من خلال برمجة تجمعات وتدريبات مكثفة وعلى مراحل متقطعة (أثناء العطل) وفق ملمح خروج يتضمن ساعات تكوين معينة في مجالات التعليمية وعلم النفس بشتى فروعه وكذا التشريع المدرسي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال. أما فئة المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية فتتشابه عملية التكوين فيها مع المدارس

العليا التابعة للتعليم العالي، فهم يعدون من ذوي الخبرة في التدريس كما تعتبر برامج التكوين التي كانت تقترح عليهم تتميز بالشمولية والفاعلية. وعليه فعدم وجود فروق بينهم تعد موضوعية.

2- الاستنتاج العام:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية، وبعد قيام الباحث بتحليل كامل للبيانات بحسب الجداول السالفة، توصل في الأخير إلى النتائج التالية:

- لمعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا على اعتبار أن 100 معلما ومعلمة من أصل 115 تحصلوا على درجات تساوي أو تفوق الدرجة التي تمثل الاتجاه الإيجابي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية (الخبرة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

مقترحات الدراسة:

على اعتبار الأهمية البالغة التي يحتلها للتقويم التربوي في أي منهاج، وعلى اعتبار نتائج هذه الدراسة التي بينت أن اتجاهات المعلمين نحو عملية التقويم بالكفاءات إيجابية، مع الإشارة لوجود اتجاهات سلبية وأخرى محايدة وهذا ما لاحظناه على الدرجات التي تحصل عليها المعلمون على أداة الدراسة المصممة، فإن هذا يجعلنا نقول بأن المعلمين غير متساويين في اتجاهاتهم حيال التقويم المطبق وفق المقاربة بالكفاءات.

وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العلمية والعملية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

1- القيام بدراسات أخرى للتأكد من العوامل التي أدت إلى عدم تساوي المعلمين في نظرتهم إلى التقويم من منظور الكفاءات.

2- ضرورة القيام بدورات تكوينية نظرية (عروض) للتأكد من أن المعلمين يمتلكون خلفية نظرية معرفية حول التقويم بالكفاءات وللتأكد من إدراكهم لأهمية التحكم في أساليبه وطرقه المتعددة.

3- ضرورة تنظيم دورات تكوينية للمعلمين لتدريبهم على الجوانب الإجرائية للعملية التقويمية بمختلف أساليبها (تطبيقية)، بغية تحسين نظرتهم الإيجابية نحوها أكثر فأكثر، وكذا تعديل النظرة السلبية للمعلمين، على اعتبار أن نسبة الحياد أو التردد كانت موجودة ولو بدرجات ليست بالكبيرة.

4- فتح معاهد أو أقسام خاصة بوحدة التقويم التربوي، بغية تكوين المكونين من معلمين ومفتشين، وذلك بهدف إكسابهم فهما معمقا لكل محتويات وحدة التقويم التربوي، لضمان تماشي هذه العملية مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال خصوصا في ظل التدريس بالكفاءات، وهذا سينعكس بصورة مباشرة على تكوين المعلمين وبعلاقة متعدية على مردود التلاميذ.

5- تزويد المعلمين والمشرفين التربويين (المفتشين) بنتائج البحوث والدراسات المختلفة، والمتعلقة بالتقويم التربوي، ليطلعوا عليها وعلى ما توصلت إليه إلى جانب قيام مفتشي التربية والتعليم بدراسات مستقلة في المؤسسات التربوية، بهدف تعميق معارف وخبرات المعلمين فيما يتعلق بهذا المجال، وبالتالي تحسين أدائهم البيداغوجي بشكل أفضل، مما ينعكس إيجابا على المنظومة التربوية ككل.

6- الاهتمام بآراء المعلمين ومواقفهم وتصوراتهم فيما يخص القضايا والمسائل التربوية، خصوصا ما تعلق منها بشق التنفيذ أو البيداغوجيا، ولعل التقويم التربوي من هذه المسائل التي تقع مسؤولية تنفيذها على المعلم، وبالتالي من الضروري معرفة موقفهم وتصوراتهم لما يجب أن يكون عليه عنصر التقويم التربوي.

قائمة المراجع:

1- ابن بوزيد بوبكر. (2008). إصلاحات التربية في الجزائر (رهانات وانجازات). ط1. الجزائر: دار القصبة للنشر.

2- أبو جادو محمد علي صالح. (2002). علم النفس التربوي. ط 2. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3- أبو جادو محمد علي صالح. (1998). سيكولوجية النشأة الاجتماعية، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة،

4- البراوي إيهاب حامد. (2006). مبادئ الإحصاء التطبيقي في التربية الرياضية، المنصورة، مصر.

5- بوحفص عبد الكريم. (1993). واقع الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية، ودور ذلك في تقويم المعلمين والتلاميذ. دراسة منشورة في كتاب الرواسي (قراءة في التقويم التربوي، العدد1، ط2، باتنة، الجزائر.

6- تيعشادين محمد. (2009). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة. الجزائر.

7- جابر عبد الحميد جابر. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

8- حاجي فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الجزائر: دار الخلد ونية للنشر والتوزيع.

9- حثروبي محمد الصالح. (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى.

10- رشا محمد أشرف شريف. (1998). اتجاهات المعلمين نحو طرق بناء اختبارات التقويم للموهوبين في مختلف المواد، مذكرة ماجستير غير منشورة، المكتبة الجامعية لجامعة عين شمس، مصر.

11- عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون. (1990). أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي في الكفاية التدريسية لدى المعلمين، المؤتمر العلمي الثاني، للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، مصر.

12- العسالي يحي علياء. (2005): القياس والتقويم التربوي، مجلة آفاق التربية، العدد 17. اليمن.

13- مداسي فاروق. (2003): قاموس مصطلحات علم الاجتماع. ط1، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

14- كتاب الرواسي. (1993). قراءات في التقويم التربوي، جماعة من المؤلفين، العدد 1، ط2، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة، الجزائر.

15- نصار وفاء عبد الرزاق محمود. (2002). اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية نحو أساليب تقويم أداء التلاميذ. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

16- وزارة التربية الوطنية. مخطط العمل لإصلاح المناهج، (2003 فيفري).