# تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم في ظل جائحة كورونا – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية –

# The composition of the university professor and its relationship to the quality of the assessment in light of the Corona Pandemic - a field study at the Faculty of Social Sciences -

**د. فتيحة فوطية 1 *** **أ.د. أمال مقدم 2**

1. جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة (الجزائر) f.foutia@univ-dbkm.dz

2. جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة (الجزائر) amel.mokeddem@univ-dbkm.dz

**تاريخ الاستلام: 2022/03/16 تاريخ القبول: 2023/06/24 تاريخ النشر: 2023/06/30**

**ملخص:**

تهدف الباحثتان من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى التخصص الجامعي والتكوين أثناء الخدمة على عينة من أساتذة التعليم الجامعي المتكونين وغير متكونين قوامها 40 أستاذا من جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة بكلية العلوم الاجتماعية، وبعد تطبيق المقياس كأداة جمع البيانات وانتهاج المنهج الوصفي المقارن واستخدام عدة أساليب إحصائية للتحليل النتائج التي أسفرت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة متكونين وغير متكونين فيما يخص فهم وتطبيق معايير جودة التقويم. كما بينت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم.

**الكلمات المفاتيح:** (التكوين– الأستاذ الجامعي– جودة التقويم)

ص13 – ص 41

د.فتيحة فوطية ، أ.د .أمال مقدم

تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم في ظل جائحة كورونا – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية –

**Abstract:** The study aims to find out the extent to which there are differences in the understanding and application of evaluation quality standards due to university specialization and in-service training on a sample of 40 trained and untrained university education professors from the University of Djilali Bounama in Khemis Miliana, Faculty of Social Sciences, and after applying the questionnaire as a data collection tool and an approach The comparative descriptive approach and the use of several statistical methods to analyze the results, which resulted in the presence of statistically significant differences between trained and untrained teachers regarding the understanding and application of evaluation quality standards. The results also showed that there were no statistically significant differences in the understanding and application of evaluation quality standards due to their specialization.

**Keywords :(** training, university professor, evaluation quality )

**مقدمة:**

التعليم نظام تربوي راق يحتاج إلى دعم مستمر وتطور دائم ليقوم بالمهام التي أوكلتها له الحضارات الإنسانية، وذلك لمواكبة ومسايرة ركب الحياة بشكل متناسق ومتكيف مع التغيرات التكنولوجية والتقدم في المعرفة البشرية. كما يشكل التعليم الزاد الأكبر والثروة الحقيقية لأفراد المجتمع، فهو مفتاح العمل وعجلة الحياة، ووسيلة لكسب الرزق، ومصدر الدخل، هذا بالإضافة إلى الارتقاء بالإنسان ثقافياً واجتماعياً وسلوكياً، لإعداد المواطن الصالح لنفسه ومجتمعه.

كما أولت الدول اهتمامها بالتعليم، ورصدت له الأموال والميزانيات من أجل تحسين الجوانب العملية للعملية التربوية، من أجل إصلاح التربية، فإصلاح التربية وتنميتها هو إصلاح المجتمع وتنميته بكل الشرائح التي تتكون منها منظومته الاجتماعية والثقافية، وكان مقدمة هذا الإصلاح والاهتمام إصلاح المعلم وإعداده، وتأهيله، وتدريبه، ومتابعته، ليكون قادراً على تحقيق أهداف التنمية التربوية من خلال العملية التربوية " لأن المناهج مهما حُسنت وتطورت فإنها تموت في يد مدرس ضعيف، والمنهج الميت يستطيع المعلم الجيد أن يبحث فيه الحياة. (قطب يوسف، 1985، ص. 02)

فالمعلم يعتبر من أهم العناصر الرئيسة في العملية التربوية، ومن هنا يأتي ضرورة العناية بإعداده وتدريبه بصورة تكفل للمدرسة تحقيق رسالتها المنشودة في تربية الأجيال الصاعدة "وتتطلب الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق المعلم، أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها برامج عصرية، تقدم الخبرات والأساليب وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة، تتناسب مع هذه الأدوار، ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره وأوعيته، وكل ذلك يتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية، بل ليصبح النمو المهني والتدريب المستمر

أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد خبرته وزيادة فاعليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلماً متطوراً ومتجدداً يواكب العصر". (عرفات سليمان، 1991، ص.ص.117 – 118)

وينال التكوين اهتماماً بالغاً في معظم دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تجد اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب وتطورها، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى، كما يعتبر التكوين في الولايات المتحدة إجبارياً وأحياناً تتوقف عليه زيادة الراتب. (مورسي محمد منير، 1993، ص. 324)

وتعتبر الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن المعايير والجودة الأكاديمية للشهادات العلمية والدرجات الأكاديمية الأخرى التي تمنحها، وتندرج هذه المسؤولية تحت مسمّى ضمان جودة التقويم. لذلك سوف تحاول الباحثتان تسليط الضوء على واقع تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم في مؤسسات التعليم العالي. وعليه، كانت تساؤلات الجزئية للبحث كالتالي:

1- هل توجد فروق بين أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى للمتغير تكوينهم أثناء الخدمة؟

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

## 2. الفرضيات:

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

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

## 3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- الوقوف على معايير جودة تقويم تكوين الأستاذ الجامعي أثناء الخدمة ومدى ملاءمتها لاحتياجاته، ورفع مستوى الأداء لديه.
- تزويد القائمين على البرامج التكوينية بدراسة واقعية لحاجات الأستاذ الجامعي اللازمة لتطبيق معايير جودة التقويم.
- رسم صورة واقعية لتكوين الأستاذ الجامعي من خلال وجهة نظرهم.
- تشكل الدراسة أهمية خاصة لتكوين الأستاذ الجامعي.

## 4. أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن واقع تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بتطبيق معايير جودة التقويم.
- الكشف عن دلالات الفروق بين الأساتذة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى للمتغير تكوينهم أثناء الخدمة تخصصهم الجامعي.

## 5. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

**1.5. تكوين الأستاذ الجامعي**: عند الحديث عن مفهوم التكوين والإعداد الوظيفي للأستاذ الجامعي، وجدنا من خلال إطلاعنا في أدبيات التربية والتعليم باللغة العربية وباللغ, الأجنبية (الانجليزية) عدة مصطلحات تداولها الباحثون والمربون منها: تكوين الأساتذة، إعداد الأساتذة، تأهيل الأساتذة، تدريب الأساتذة، والتحضير الوظيفي للأساتذة.

Teacher Education, Teacher Preparation, Teacher Graduation, Teacher Training, Teacher Certification, Teacher Constitution, Teacher Formation.

يتضح أن كلمة تكوين Formation توحي بمعان مختلفة ودلالات عديدة، فهي غالبا ما ترتبط بمفاهيم أخرى كالإعداد Préparation، والتأهيل Qualification والتدريب في مختلف المجالات، وخاصة في مجال تكوين الأساتذة. وهذا التعدد في المعاني والمفاهيم لا تنفرد به أدبيات اللغة العربية فحسب، بل نجده أيضا في اللغة الفرنسية والانجليزية. لهذا سوف نوضح مفهوم التكوين بصفة عامة، لغة واصطلاحا و إجرائيا ثم نعرج إلى مفهوم تكوين الأساتذة.

### 1.1.5. لغـة:

جاء في الموسوعة النفسية نوربال سلامي(1998) كلمة تكوين ذات أصل لاتيني Farmare مشتقة من كلمة Farma تفيد معنى التشكيل، وهي فعل يرمي إلى تنمية إمكانيات الفرد لتحضيره وإعداده لمهمة محددة من أجل تحقيق مشروعه.

إن كلمة تكوين هي ترجمة للكلمة الفرنسية Formation، وتستعمل كمرادفة لتدريب التي هي ترجمة للكلمة الانجليزية Training، والتي تستعمل في نفس المعنى. (بوفلجة غيات، 1984، ص. 05).

كما تعني كلمة تكوين في قاموسLe Petit Larousse على أنها: عملية تؤدي إلى ظهور شيء لم يكن موجود من قبل. (Le Petit Larousse, p397).

ونجد في معجم الوسيط أن كلمة تكوين مشتقة من فعل كون، وتعني عادة أنشأ، صنع، شكل، ونقول كون الشيء: ركبه بالتأليف بين أجزائه، وأحدثه بالإضافة أو

التصحيح، وتكوين الشيء إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود. (البستاني عبد الله، 1980، ص. 806)

فعندما نقول Teacher Constitution فإننا نشير إلى حالة الأستاذ من الناحية العضوية أو العقلية، وعندما نقول Teacher Formation فإننا نشير إلى تشكيل شخصية الأستاذ أو تطويرها.

### 2.1.5. اصطلاحا:

هناك عدة تعاريف للتكوين بمفهومه العام، نستعرض منها تعريف غيات بوفلجة(1984) الذي يوضح أن التكوين هو تنمية منظمة وتحسين للاتجاهات، والمعرفة، والمهارات ونماذج السلوكات المتطلبة في مواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام، وفي أقل وقت ممكن. (بوفلجة غيات، 1984، ص.05)

ويعرفه عمر وصفي عقيلي(2005) بأنه: ذلك العمل المخطط الذي يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية، وإكسابها معارف وسلوكات، ومهارات جديدة متوقع أن يحتاجها في أداء مهام أو وظائف جديدة في المستقبل، والتأقلم والتعايش مع أية مستجدات أو تغيرات تحدث في البيئة وتؤثر في نشاط المنظمة.(عقيلي عمر، 2005، ص. 437)

واعتبراه كل من بيزنور وليتارBiznord & Lietard بأنه: مجموعة النشاطات التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وأن يكتسب أيضا أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسمي والاقتصادي والاجتماعي والفكري والثقافي بقدر استطاعته. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص. 46)

ويوضح حبيب تلوين(2002) بأنه: اكتساب الفرد معارف ومهارات واتجاهات وأسلوب حياة جديد، مما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل. (تلوين حبيب، 2002، ص. 12)

من خلال هذه التعاريف الموضحة لمفهوم التكوين نستخلص أن: التكوين عملية منظمة يكتسب من خلالها الفرد مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية، التي تساعده على أداء مهامه في المجال الذي يعمل فيه بمستوى معين من التمكن.

أما بمفهومه الخاص بتكوين الأساتذة فيعرفه متولي غنيمة محمد(1996) على أنه: مجموعة من عمليات التي قد يحصل عليها الطالب خلال إعداده كأستاذ قبل الخدمة والتدريب أثنائها من نمو لمعارفه وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم مع التطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وتبدأ هذه العمليات في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها. (متولي غنيمة، 1996، ص. 53)

ويؤكد محمد عبد الرزاق إبراهيم(2003) على نفس المعنى إذ يوضح بأنه: كل ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف الأستاذ، وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التدريسي. (ويح محمد عبد الرزاق، 2003، ص. 195)

وعليه، يتضح لنا أن: عملية تكوين الأساتذة هي عملية منظمة ومستمرة، تبدأ قبل الخدمة وتستمر أثنائها وهذا بتزويد الطالب الأستاذ بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تساعده على أداء مهنة التعليم بنجاح وبمستوى مقبول من الاتقان.

### 2.5. مفهوم التقويم:

#### 1.2.5. لغة:د

التقويم من فعل قوم، يقوم، تقويما، معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، نقول قوّم الشيء أي جعله مستقيما وأزال اعوجاجه، وقوم الشيء أي وزنه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة. (رضا أحمد، 1960، ص. 684)

### 2.2.5. اصطلاحا:

لقد تعددت التعاريف حول التقويم ونعرض منها:

تعريف بلوم Bloom (1967) الذي يرى بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول، الطرق أوالمواد، وأنّه يتضمن استخدام المحكمات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون كميا أو كيفيا. (قلادة فؤاد، 2005، ص. 256)

ويرى جيرالد سكالون G. Scallon(1988) بأن التقويم هو: إصدار حكم عن تقدم المتعلم نحو السلوكات المنتظرة خلال كل مرحلة وسيطية ونهائية في عملية التعلم، هذا الحكم يتم وفق معايير للتشخيص والمراقبة لمعرفة أسباب والتأخر والإجابة عن المشكلات التي تطرحها هذه العملية.

كما يعرفه جون ماري دي كاتل J.M Deketele(1982) بأنه: فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار، فهو يركز على عملية اتخاذ القرارات اعتمادا على معايير الأهداف عبر فحص وتفسير البيانات التي تم جمعها حول الشيء المقوم. (تايلور رالف، 1982، ص. 131 – 132)

في حين يعرف التقويم حسب عبد المجيد نشواني بأنه: استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس في إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل

التربوي والتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف. (النشواتي عبد المجيد، 1985، ص. 60)

ويرى أحمد عودة أن التقويم: عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها. (أحمد عودة، 1998، ص. 25).

كما عرف التقويم بأنه: عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة ( أبوجادو صالح، 2000، ص. 447)

بالإضافة إلى هذه التعاريف يمكن ذكر العديد منها، ولكن نظرا لتشابهها من حيث المحتوى ونظرتها إلى مختلف عناصر العملية التقويمية تم الاقتصار على التعاريف السالفة الذكر. وعليه، من كل ما سبق يمكن القول أن التقويم هو تلك العملية المستمرة التي تتضمن استخدام أدوات القياس الدقيقة والموضوعية المتنوعة بغرض جمع المعلومات والبيانات حول ظاهرة معينة، وفي جميع مراحلها والحكم على تحقيق هذه الظاهرة للأهداف المحددة لها، وذلك بقصد اتخاذ الإجراءات اللازمة إما بتعزيز ودعم المكتسبات أو العلاج في حالة عدم تحقق الأهداف أو بعضها.

ونظرا للخلط المستعمل بين مصطلحي التقويم والقياس نكون من خلال ما قدمناه من تعاريف قد بينا الفرق بينهما، فالتقويم أشمل من القياس وهما عمليتان متكاملتان، لا يمكن إجراء عملية التقويم بدون قياس، فهو الذي يمنحنا معطيات كمية حول الظاهرة المدروسة لكنه يتوقف عند هذا الحد ليفسح المجال لعملية التقويم للحكم على مدى نجاح،

وملائمة مختلف عناصر الفعل التربوي (الأستاذ، المتعلم، الوسائل، المحتويات، الطرق وغيرها) في تحقيق الأهداف المرسومة.

### 3.5. مفهوم جائحة كورونا وأعراضه:

قبل التعرف على جائحة كورونا نشير إلى بعض المصطلحات ذات العلاقة بالأمراض الوبائية والجوائح المستجدة والمنبعثة، وهي: مصطلح الفاشية (Outbreak) يعرف بأنه:" زيادة أعداد المصابين بمرض معين في منطقة جغرافية محددة أو مجتمع معين عن العدد المتوقع، وقد تصنف حالة مرضية واحدة فقط أو عدد قليل من الحالات "فاشية " في حال حدثت في مجتمع يتوقع غياب المرض فيه نهائيا، أو في مجتمع غاب عنه المرض مدة. أما الوباء (Epidemic) هو:" زيادة مفاجئة وسريعة في عدد حالات المرض على نحو أعلى من المتوقع في مجتمع معين كما هو الحال مع الفاشية، لكنه يمتد على رقعة جغرافية أوسع. في حين الجائحة (Pandemic) فتحدث عندما ينتشر الوباء إلى عدة بلدان أو قارات وعادة ما يصاب عدد كبير من السكان (ملكاوي، 2020، ص.07)

وتمثل فيروسات كورونا فصيلة كبيرة من الفيروسات التي تسبب أمراض متنوعة للإنسان كالزكام/نزلات البرد العادية، ومتلازمة كورونا الشرق الأوسط التنفسي(MERS-COV) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (سارس SARS-COV).

ويعد فيروس كورونا المستجد (SARS-COV2) سلالة جديدة لم يسبق تحديدها وإصابتها للبشر من قبل. وقد أعلنت اللجنة الدولية لتصنيف الفيروسات تسمية" فيروس كورونا 2 " المسبب لمتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (SARS-COV2) اسماً رسمياً للفيروس الجديد في 11 شباط / فبراير 2020، واختير هذا الاسم لارتباط

الفيروس جينيا بفيروس كورونا الذي سبب فاشية متلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (سارس) في عام 2003، وأعلنت اللجنة ومنظمة الصحة الدولية أن كوفيد 19 هو الاسم الرسمي لهذا المرض الجديد الذي يسببه هذا الفيروس(ملكاوي، 2020، ص 16).

وتشمل الأعراض لمرض كوفيد 19، الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وقد يصاب بعض المرضى باحتقان الأنف، والصداع، والتهاب الملتحمة، وألم الحلق، والإسهال، وفقدان حاسة الذوق أو الشم، وظهور طفح جلدي أو تغير لون أصابع اليدين أو القدمين، وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ بشكل تدريجي. ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن يشعروا إلاّ بأعراض خفيفة جدا ويتعافى معظم الناس من المرض دون الحاجة إلى علاج خاص، ولكن الأعراض قد تشتد عند بعض الأشخاص المصابين بمرض كوفيد 19 من صعوبة في التنفس. وتزداد مخاطر الإصابة بمضاعفات وخيمة بين المسنين والأشخاص المصابين بمشاكل صحية أخرى، مثل: ارتفاع ضغط الدم أو أمراض القلب و الرئة أو السكري أو السرطان، وقد تؤدي إلى الوفاة. (نفس المرجع السابق، ص. 18).

حسب ما جاء في الصفحة الرئيسية لمنظمة الصحة العالمية(2020) على أن كوفيد 19 أو ما يطلق عليه فيروسات كورونا هي:" سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل: متلازمة الشرق الأوسط التنفسية(ميرس)، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة(سارس). ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخراً مرض كوفيد-19، إذ هو مرض معد بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019، وقد تحوّل كوفيد 19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم. (منظمة الصحة العالمية، 2020)

ومن خلال هذه التعريفات يتبين لنا أن فيروس كورونا هو من الفيروسات المستجدة المعدية التي عرفت انتشارا واسعا في الآونة الأخيرة، وتُسبب أعراضا تشبه الأنفلونزا، وتنتهي لدى البعض بالموت في ظرف قياسي، وقد تحوّل كوفيد 19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم.

**6. 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 إليها الدراسة، هي: عدم تناسب وقت ومدة الامتحانات مع الطبيعة الطويلة لأسئلة الإمتحان. 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 بوعبدالله(1993)**: بعنوان **تقويم إعداد أستاذ التعليم العالي أكاديميا وبيداغوجيا**. هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في تكوين الأساتذة وجهة نظرهم، تشكلت عينة الدراسة من80 أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معاهد مختلفة من جامعة سطيف، من أهم النتائج التي توصلت إليها هو أن 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): بعنوان اختبارات التحصيل الجامعية ومتغيرات العصر**. هدفت إلى معرفة أنواع الأسئلة وعددها والأهداف التي تقيسها، وهذا باستخدام الاستبيان، تشكلت عينة الدراسة من 90 أستاذا، وأهم النتائج التي توصلت

إليها الدراسة هي: وجود مواطن ضعف في طبيعة الإمتحانات الجامعية، والتي أصبحت تعتمد على مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة.

* **دراسة محمد بوسنة (2004)**: بعنوان **التقويم والقياس البيداغوجي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي**. تم في هذه الدراسة عرض أدوات القياس البيداغوجي وأنواع الاختبارات التحصيلية ومختلف مجالات القياس. ومن تم حصر أدوات القياس المستخدمة والغايات المنتظرة من تطبيقها، تمت الدراسة على عينة من128 أستاذا، 58 من التعليم الأساسي و70من الثانوي، وخلصت إلى: أن أغلب التصورات الأساسية المستخدمة في التقويم هي الاختبارات الكتابية للجميع. عدم الثقة في طريقة إعداد أسئلة الامتحان.

## 7. الإجراءات المنهجية للدراسة:

### 1.7. عينة الدراسة الاستطلاعية ونتائجها:

**1.1.7. عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في المدة الزمنية الممتدة بين 12 إلى غاية 15 أفريل2021، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بكلية العلوم الإجتماعية التابعة لجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، وكان عدد العينة 14 أستاذا من مختلف التخصصات، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (01): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص**

| التخصص | علم النفس | علم الاجتماع | تاريخ | فلسفة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 05 | 05 | 02 | 02 | 14 |
| النسبة | %36 | %36 | %14 | %14 | %100 |

يمثل الجدول رقم (01) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص الأكاديمي لأفرادها، والتي تمثلت في 14 أستاذا، 05 أساتذة من علم النفس، و05 من علم الاجتماع وأستاذين من تخصص تاريخ، تم اختيار المجموعة الأكبر من الأساتذة من علم النفس وعلم الاجتماع لأنهم يشكلون أكبر نسبة من مجتمع الدراسة.

**جدول رقم(02): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الاستفادة من التكوين**

| خصائص العينة | الأساتذة الذين استفادوا من التكوين | الأساتذة الذين لم يستفيدوا من التكوين | المجموع |
|---|---|---|---|
| العدد | 07 | 07 | 14 |
| النسبة | %50 | %50 | %100 |

يمثل جدول رقم(02) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي قسمت بالتساوي حسب المكون الرئيسي لمتغير التكوين.

### 2.1.7. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد الصورة النهائية للاستبيان وجمع بيانات حول نتائج إستجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تم الإعتماد على عدة أساليب إحصائية للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

#### 1.2.1.7. صدق الأداة

- **صدق المحكمين:**

قامت الباحثتان بتوزيع الأداة على05 محكمين كتخصصين في علم النفس وعلوم التربية. وقد تم قبول الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين حولها تساوي أو تفوق 60%. ومنه أسفرت نتائج الأساتذة المحكمين على حذف سبع فقرات وهي فقرات02،07، 13 من البعد الأول المتعلق بالمعرفة والفهم للتقويم لكونها لا تقيس سمة المراد قياسها. والفقرة رقم 04 لأنه تم التفصيل فيها في فقرتين 09 من البعد الأول،01 من البعد الثالث، أما الفقرة 08 فتم حذفها لأن الإجابة عليه تظهر في البعد الأول والثاني. كما تم حذف الفقرات01 و03 من البعد الثاني المخصص لتطبيق الإمتحان النهائي، لأنهما يحملان أكثر من معنى ومنه لا يمكن تحديد سمة التي يقيسونها. وتم حذف فقرة 09 من بعد تطبيق الأعمال الموجهة لأن عدد الواجبات لا يقيس جودة التقويم. وبناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل عدة فقرات من حيث الصياغة اللغوية، والمصطلحات والمفاهيم العلمية، كما قامت الباحثتان بتغيير في الأبعاد بحيث تم تقسيم البعد الثاني (تطبيق الامتحان النهائي) إلى بعدين: بناء الامتحان النهائي وتطبيق الامتحان النهائي، وإضافة مجموعة من العبارات التي بعبر عن بعد تطبيق الامتحان النهائي.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

**صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستمارة:**

للبحث في صدق أبعاد الخمسة للاستمارة تم الإعتماد على حساب معامل الارتباط بيرسون عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (03): يمثل درجة ارتباط لأبعاد الاستمارة**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 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 |

**صدق الإتساق 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 الذي ينتمي إليه. في حين نجد أن الفقرات رقم 01 و31 غير دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.1 و0.49 ما يعني أنها فقرات لا تقيس البعد الذي تنتمي.

أما للبحث في اتساق البعد الثاني المتعلق ببناء الإمتحان النهائي وفقراته يلاحظ أن الفقرات 05 و11 دالة إحصائيا عند0.01 بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.6 و0.7 ومنه فهي تمثل البعد الذي تنتمي إليه. بينما الفقرات الأخرى المتمثلة في الفقرات 02 و08 و14 و16 و18 و22 غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة لاتساق البعد الثالث المتعلق بتطبيق الامتحان النهائي والفقرات المتعلقة به نلاحظ أن الفقرات 03 و21 و24 و32 و33 دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح

بين 0.56 و0.9 بينما الفقرات 09 و25 و27 معاملات ارتباطها تتراوح بين 0.20 و0.50 ومنه فهي غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة للاتساق الداخلي للبعد الرابع المتعلق بتطبيق الأعمال الموجهة وفقراته يلاحظ تسجيل ارتباط عالي بالنسبة للفقرات04 و06، 07، 10، 12، 36 بمعامل ارتباط يتراوح بين0.7 و0.9 أي أنها فقرات دالة إحصائيا، أما بالنسبة للفقرات 23، 28، 43، فهي غير دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.20 و0.50.

أما بالنسبة للاتساق الداخلي للبعد الخامس المتعلق باستخدام نتائج الامتحانات والأعمال الموجهة في تقويم تعلمات الطلبة وفقراته نرى أن الفقرات17، 19، 33، 34، 37، 42 سجلت ارتباطا مرتفعا عند 0.01 بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.7 و0.9. أما الفقرات15، 29، 30 فمعاملات ارتباطها تتراوح بين(0.7 –) و(0.5) ومنه فهي غير دالة إحصائيا.

### 2.2.1.7. ثبات الأداة:

في هذا البحث تم الاعتماد على معامل الثبات ألفا لكرونباخ لتأكد من ثبات الاستمارة، والجدول الموالي يوضح النتائج:

**جدول رقم(04): يبين ثبات الأداة وفق معامل ألفا لكرونباخ**

| النتائج | معامل الثبات ألفا لكرونباخ | 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 |

من 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 هذه الدراسة. بعد حساب صدق الاتساق الداخلي ومعامل الثبات للاستمارة قامت الباحثتان بإجراء تعديلات 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.

### 2.7. المنهج المتبع في الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن الذي هو نوع من المناهج المختلطة للغابة 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 إعتمادا على جمع الحقائق والبيانات، تصنيفها، معالجتها وتحليلها تحليلا كاملا ووصفها لإستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج وتعميمها في الظاهرة أوموضوع البحث."(الرشيدي بشير صالح، 2001، ص. 120)

### 3.7. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة كلية العلوم الاجتماعية بخميس مليانة، يتمثل مجتمع الدراسة من140 أستاذا وأستاذة موزعين على التخصصات التالية: علم النفس، علم الاجتماع، فلسفة.

### 4.7. عينة الأساسية للدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة كلية العلوم الإجتماعية بخميس مليانة والبالغ عددها40 أستاذا جمعت العينة بين مجموعة من التخصصات، وهي كالتالي: علم النفس، علم الاجتماع، فلسفة، ومنهم20 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 يوضح خصائص العينة المعنية بالدراسة كما يلي:

**جدول رقم (05): يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص والاستفادة من التكوين**

| التخصص | علم النفس | | علم الاجتماع | | فلسفة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرار / الاستفادة من التكوين | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المستفيدين من التكوين | 08 | 20 | 07 | 17.5 | 02 | 05 | 20 | 50 |
| غير مستفيدين من التكوين | 07 | 17.5 | 08 | 20 | 03 | 7.5 | 20 | 50 |
| المجموع | 15 | 37.5 | 15 | 37.5 | 05 | 12. 5 | 40 | 100 |

### 5.7. أدوات الدراسة:

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 الأساسية للدراسة، وقد تم الاعتماد على إعداد استمارة بحث للمقياس المطبق في هذه الدراسة تتعلق بمعايير جودة التقويم بعدما تحققنا من توفر الخصائص السيكومترية للأداة، والجدول الموالي يوضح أبعاد الاستمارة في شكلها النهائي وفقراتها:

**جدول رقم (06): يمثل أبعاد الاستمارة في شكلها النهائي وفقراته**

| 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، 11، 19، 20، 30، 37 |
| البعد الخامس | 07 | 13، 15، 16، 25، 27، 31، 36 |

### 6.7. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد جمع البيانات عن طريق الاستبيان تم الإعتماد على تحليلها على: اختبار**'ت'** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين واختبار**'ف'** لدلالة الفروق بين عدة متغيرات، الانحراف المعياري والمتوسطات الحسابية.

## 8. عرض نتائج الدراسة:

### 1.8. عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص **الفرضية: توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى للمتغير تكوينهم أثناء الخدمة**. للتأكد من تحقق هذه الفرضية قامت الباحثتان بحساب متوسطات درجات أفراد البحث على استمارة فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (07) يوضح متوسطات درجات الأساتذة الذين استفادوا من التكوين والذين لم يستفيدوا**

| الأساتذة | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المتكونين | 20 | 124.80 | 14.44991 | 3.23110 |
| غير متكونين | 20 | 105.50 | 13.83550 | 3.09371 |

يبين الجدول رقم (07) الفرق بين متوسطات استجابات الأساتذة المتكونين وغير متكونين نلاحظ وجود فروق بينهما، فقد بلغ متوسط استجابات الأساتذة المتكونين 124.80، بينما متوسط استجابات غير المتكونين105.50 وبلغ الانحراف المعياري لاستجابات المتكونين14.44991، بينما كان يساوي 13.83550عند غير المتكونين بالإضافة إلى خطأ معياري يقدر بـ3.23110 عند المتكونين و3.0937 عند غير المتكونين. وللتأكد من جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات استخدمت الباحثتان اختبار 'ت' لعينتين مستقلتين فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (08): يبين دلالات الفروق بين متوسطات الاستجابات الأستاذة المتكونين وغير المتكونين**

| الأساتذة | الفرق بين المتوسطات | درجة الحرية | قيمة ت | Sig |
|---|---|---|---|---|
| المتكونين | 19.30 | 38 | 4.314 | 0.00 |
| غير متكونين | 19.30 | 37.928 | | |

من خلال الجدول نلاحظ فرق بين متوسطات الأساتذة المتكونين وغير متكونين بلغ 19.30 أمام درجة حرية تساوي 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 أنه توجد فروق بين الأساتذة المتكونين وغير متكونين في جودة التقويم.

### 2.8. عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية (**توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي**). للتأكد من تحقق الفرضية قامت الباحثتان بحساب متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استمارة. فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (09): يوضح الفروق بين متوسطات درجات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير تخصص الأستاذ**

| التخصص | 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 |
| فلسفة | 10 | 115.8000 | 10.73313 | 134.00 | 108.00 |
| المجموع | 40 | 115.1500 | 17.04376 | 141.00 | 88.00 |

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة علم النفس هو أكبر متوسط حيث قدر بـ120.40 بانحراف معياري يقدر بـ15.87 وأعلى قيمة قيمتها 141 وأدنى قيمة 92. بينما يمثل أدنى متوسط استجابات أساتذة علم الاجتماع حيث قدر بـ 110.53 بانحراف معياري قيمته 21.39 وأعلى قيمة تساوي 139 وأدنى قيمة 88، أما بالنسبة لعينة أساتذة الفلسفة بلغ المتوسط الحسابي المتعلق بها 115.80 وانحرافها المعياري 10.733 بأعلى قيمة تقدر بـ 134 وأدنى قيمة بـ 108. وهذا ما يدل على وجود فروق بين المتوسطات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير التخصص. وللتأكد من الفروق بين المتوسطات استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كماهو موضح في الجدول الموالي:

**جدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات لاختبار تحليل التباين الأحادي**

| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة f | 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 ان مجموع المربعات بين المجموعات قدر بـ 767.767 ودرجة حرية تساوي3 ومتوسط مربعات قيمته 255.922، ومجموع مربعات داخل مجموعات قدر بـ 10561.333 درجة حرية تساوي36 ومتوسط مربعات قيمته 293.370، بما أن قيمة " ف" المحسوبة قدرت بـ 0.872 والقيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار"ف" Sig كانت تساوي القيمة 0.464 أكبر من مستوى الدلالة0.05 فقيمة "ف" غير دالة إحصائيا، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض البديل الذي يدل على عدم وجود فروق بين أساتذة الجامعيين في جودة التقويم التي تعزى إلى تخصصهم الجامعي، وهذا يعود في رأينا إلى مايلي: عدم التأكد على موضوع التقويم في تكوين الأساتذة قبل التخرج. تعود معظم الأساتذة على الرائق التقليدية للتقويم. العدد الكبير للطلبة مما يسبب صعوبة في التنويع في أساليب التقويم. حجم 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.

## 9. الخاتمة:

إن تقييم الناتج العلمي ومخرجات النشاط البيداغوجي يستند بشكل مباشر 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 اختبارات تحصيلية الحديثة، ما يتطلب اعتماد التكوين المستمر للأستاذ الجامعي الذي يجعله دائم الإتصال ومواكبا للتطورات العليمة والتقنيات الحديثة، والذي بدوره يساعده في تطوير نفسه في حقول وميادين المعرفة. إن الإستفادة من هذه الطاقة المؤهلة لابد لها من مرحلة إعداد، تدريب وتكوين على المهارات الخاصة ومنها مهارة تقويم الطلاب وغيرها من المهارات للتتواءم والطرائق الحديثة للتدريب.

## 10. الاقتراحات:

- نشر ثقافة جودة التقويم والتوعية بضرورة تطويره لرفع مستوى العملية التعليمية وتحسين منظومة التعليم بصفة عامة بما يسهم في ضمان جودتها.
- إعداد أدوات التقويم والتدريب على مهاراته وتفسير نتائجه بهدف تحسين العملية التعليمية من خلال وحداته.
- إعداد برامج تدريبية وأدوات التقويم وبنك الأسئلة وشبكة التصحيح وإنشاء قاعدة بيانات وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب عليها.

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات التقويم التي تشمل(تصميم وبناء وإعداد أدوات التقويم، إجراء وإدارة وتطبيق الاختبار، تصحيح الاختبار، جمع البيانات، تحليل البيانات وكتابة التقارير التفسيرية التوضيحية، التحديث والتجديد المستمر).
- صياغة وإعداد المعايير ومواصفات تقويم الطلاب في البرامج المختلفة وإعداد الأدلة استنادا إلى المعايير الأكاديمية القياسية.
- بناء أدوات التقويم المختلفة لجميع جوانب العملية التعليمية ويشمل ذلك: الاختبارات الإلكترونية، الاختبارات ذات التصحيح الإلكتروني، اختبارات الورقة والقلم.
- بناء بنوك الأسئلة التي تتمتع بالاكتمال الأكاديمي والجودة التقنية في التخصصات المختلفة للمؤسسة .
- دراسة التجارب الدولية للإفادة منها ثم تحديد جامعات ذات برامج مناظرة بهدف دفع الطلاب إلى المشاركة واجتياز امتحانات الإنجاز الدولية بتلك الجامعات حتى تتحقق القدرة على المنافسة الدولية.
- إعداد أدلة تقويم للمقررات البرامج بكليات الجامعة.

## 11. المراجع:

1. أبو جاد و صالح محمد علي (2000)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
2. أحمد رضا (1960)، **معجم في اللغة، موسوعة لغوية حديثة**، المجلد الرابع، لبنان: دار الحياة بيروت.
3. البستاني عبد الله (1980)، **معجم وسيط اللغة العربية**، القاهرة: مكتبة لبنان.
4. بوفلجة غيات (1984)، **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه**، سلسلة المجتمع، جامعة وهران، معهد العلوم الاجتماعية ديوان المطبوعات الجامعية — الجزائر–
5. تايلور رالف (1982)، **أساسيات المناهج**، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر..
6. تلوين حبيب (2002)، **التكوين في التربية**، الطبعة الأولى، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
7. عرفات سليمان عبد العزيز (1991)، **المعلم والتربية**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
8. عقيلي عمر وصفي (2005)، **إدارة الموارد البشرية المعاصرة، البعد الاستراتيجي**، بيروت: دار وائل للنشر.
9. قطب يوسف صلاح الدين (1985)، **أهمية الاستمرارية الدينامية في السياسة التعليمية، صحيفة التربية**، العدد 26 بتاريخ 02 يناير 1985، القاهرة.
10. قلادة فؤاد سليمان (2005)، **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**، الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.

11. الرشيدي بشير صالح (2001)، **مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة**، عمان: دار الكتاب الحديث.

12. متولي غنيمة محمد (1996)، **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية**، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

13. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة يونيسكو (2020)، **التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته واستراتيجياته**، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، ص. 04.

14. مورسى محمد منير (1993)، **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، القاهرة: عالم الكتب.

15. نشواتي عبد المجيد (1985)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، بيروت: دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.

16. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **مدخل إلى علوم التربية**، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، جميع الشعب، مستوى السنة الأولى، الإرسال 1.

17. ويح محمد عبد الرزاق إبراهيم (2003)، **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، الطبعة الأولى، ، المملكة الأردنية الهاشمية عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

18- Larousse (1995): **Le Petit Larousse Illustré**, Distributeur exclusif au Canada, les éditions Française, Paris.