الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

رقم التسجيل:.....

الرقم التسلسلي:.....

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي

موسومة بـ:

اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمؤسسات التّعليم الابتدائي بولاية سكيكدة.

إعـــداد الطـالـــبـــة

بـــوراس صـبـريـنـــة

إشـــراف الأستاذ

عـبـد الله عـثـمـانـيـة

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الإسم واللّقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	سفيان بوعطيط	أستاذ	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	رئيسا
02	عبد الله عثمانية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	مشرفا ومقررا
03	محمد بوالقمح	أستاذ	جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2	عضوا مناقشا
04	صباح حيواني	أستاذ	جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2	عضوا مناقشا
05	عبد الوهاب ميروح	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	عضوا مناقشا
06	رشيد شروال	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

شكر، تقدير وعرفان

إنّ الحمد لله عز وجل جلاله، فهو الذي وفقني لإنجاز هذا البحث بمشيئته وعونه، فله الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

كما يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير لأستاذي الكريم والفاضل عبد الله عثمانية؛ والذي لا طالما اعتبرته الأب الروحي لي، فلقد كان نبراسا يضيء دربي البحثي، من خلال دعمه وتوجيهه الدائم لي، أشكرك على صبرك معي واهتمامكم المستمر خلال رحلتي البحثية ،

كما يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر أيضا إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين تكبدوا مشقة السفر وطول الطريق لمناقشة هذه الأطروحة، كما أشكرهم على الملاحظات والنصائح القيّمة التي تفضلوا بتقديمها خلال المناقشة.

والشكر موصول إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذه الرسالة سواء كانت كلمة طيبة تحفيزية، أو معلومة ولو كانت بسيطة، سواء أساتذة بالجامعة أو خارجها، إدارة الجامعة، مديرية التربية لولاية سكيكدة، مدراء الابتدائيات، مفتشين، أساتذة التعليم الابتدائي،

فلكم مني جميعا جزيل الشكر والعرفان والتقدير.

الباحثة: بوراس صبرينة

إهـــداء

إنّ الحمد لله نحمده ونشكره؛ على نعمة العقل والعلم الذي أورثنا إياه، وهو الذي أنعم علينا بهذه الدرجة العلمية،

أهدي هذا العمل:

إلى أمي الحبيبة منبع الحنان والعطاء، التي سهرت الليالي وتحملت المشاق لتراني في هذا المقام، أمي التي كانت دعواتها سندي وقوتها إلهامي في كل خطوة على طريق العلم

إلى والدي العزيز أمده الله بالصحة والعافية، الذي لطالما دعا لي بالنجاح والفلاح.

إلى إخوتي الأعزاء وأخواتي وأحفادهم

إلى أولاد إخوتي الأحباء

إلى كل قلب نابض بالحب والتشجيع إلى كل من آمن بقدرتي وحفزني للمضي قدماً، إلى كل من ساهم في صنع هذا الإنجاز بكلمة طيبة أو دعوة صادقة أو موقف مؤثر.

الباحثة صبرينة بوراس

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة	الرقم
شكر، تقدير وعرفان		
إهـــــداء		
فـهـرس المحتويات		1
فـهـرس الـــجـــداول		6
فـهـرس الأشـــكـــال		14
فهرس الـــمـــلاحـــق		21
مقـــدمـــــة		24
الجـــانـــب النـظـري		26
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للّدراسة		27
تمهيد:		28
أولا . الإشكالية:		28
ثانيا . فرضيات الدراسة:		31
ثالثا – أسباب اختيار الموضوع:		32
رابعا – أهداف الدراسة:		32
خامسا – أهمية الدراسة:		33
سادسا – المفاهيم الإجرائية للدّراسة:		33
سابعا – عرض الدّراسات السّابقة والتّعقيب عليها:		34
خلاصة:		46
الفـصـل الثاني: التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات		47
المحور الأول : التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات		49
تمهيد:		49
أولا – مفهوم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:		49
ثانيا – التطور الإبستمولوجي للتقويم التربوي:		53

ثالثا – مميزات وخصائص التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات:.....54
رابعا – أنواع التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات:.....55
خامسا – أهداف وأهمية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:.....62
سادسا – وظائف التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات :.....64
سابعا – قواعد عامة في تقويم التّلاميذ:.....65
ثامنا – أسس ومبادئ التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:.....66
تاسعا – اتجاهات التقويم التربوي من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي:.....68
عاشرا – استراتيجيات وأساليب التّقويم التّربوي:.....69
حادي عشر – مجالات التّقويم التّربوي وتقويم التّلاميذ:.....78
ثاني عشر – المشكلات والصعوبات التي تواجه التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:.....79
ثالث عشر – العلاقة بين مفاهيم التقويم والتقييم والقياس والفرق بينهم:.....80
رابع عشر – خطوات ومراحل العملية التقويمية وكيفية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:.....81
المحور الثاني : المقاربة بالكفاءات:.....82
تمهيد.....82
أولا – مفهوم المقاربة بالكفاءات:.....82
ثانيا– بداية تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر:.....86
ثالثا – عناصر الكفاءة:.....87
رابعا – مكونات وخصائص الكفاية:.....87
خامسا – مستويات المقاربة بالكفاءات:.....88
سادسا – أهداف المقاربة بالكفاءات:.....88
سابعا – مراحل اكتساب الكفاءة وفق المقاربة بالكفاءات:.....88
ثامنا – دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:.....89
تاسعا – دور المقاربة بالكفاءات في تصميم المناهج التّعليمية في المؤسسات التّعليميّة الجزائرية:.....89
عاشرا – إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات:.....90
حادي عشر – الأسس الرئيسية للمقاربة بالكفاءات:.....90
ثاني عشر – الصعوبات الرئيسية في تطبيق المقاربة بالكفاءات:.....91

ثالث عشر _ نظريات المقاربة بالكفاءات: 91
خلاصة : 93
الفصل الثالث : الاتجاهات 95
تمهيد 96
أولا – مفهوم الاتجاهات: 96
ثانيا _ أنواع الاتجاهات 99
ثالثا – مقاييس الاتجاهات:Measuring Attitudes 99
رابعا ـ أفضل طريقة لصياغة مقياس للاتجاهات: 101
خامسا ـ مراحل تكوين الاتجاه: 102
سادسا ـ خصائص وصفات الاتجاهات: 103
ثامنا ـ مميزات الاتجاهات: 105
تاسعا ـ مكونات وعناصر الاتجاه: 105
عاشرا ـ العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات: 106
حادي عشر ـ وظائف الاتجاهات: The Function of attitudes 107
ثاني عشر – التمييز بين الاتجاه والمفاهيم النفسية الأخرى: 107
ثالث عشر – النظريات المفسرة للاتجاهات 108
خلاصة: 110
الفصل الرّابع : التّعليم الابتدائي 112
تمهيد 113
أولا – مفهوم أساتذة التعليم الابتدائي والتّعليم الابتدائي: 113
ثانيا – مفهوم مؤسسة التّعليم الابتدائي (المدرسة): Primary Education Institution 116
ثالثا – الوظائف التربوية لمؤسسات التعليم الابتدائي: 117
رابعا – مهام مؤسسات التعليم الابتدائي: 117
خامسا – أهمية وأهداف مرحلة التّعليم الابتدائي: 118
سادسا – مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية: 119
سابعا – أهداف مؤسسة التّعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات: 120

ثامنا – كفايات الأستاذ الناجح: 120
تاسعا – دور الاستاذ في المقاربة بالكفاءات: 121
عاشرا – مميزات الأستاذ الفعال: 122
حادي عشر – طرق تحسين الكفاية الانتاجية للأستاذ: 122
ثاني عشر – التحديات التي تواجه الأستاذ في العملية التقويمية في إطار المقاربة بالكفاءات: 123
ثالث عشر – معايير اختيار استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات لكل وضعية تعليمية: 123
خلاصة: 123
المحور الأول– الدّراسة الاستطلاعية: 125
تمهيد: 125
أولا . أهداف الدراسة الاستطلاعية: 125
ثانيا – إجراءات وأدوات الدّراسة الاستطلاعية: 125
ثالثا . الدّراسة الاستطلاعية الأولى باستخدام الأداة الأولى: (المقابلة نصف الموجهة) 126
رابعا – الدّراسة الاستطلاعية الثانية باستخدام الأداة الثانية (مقياس الاتجاهات الخماسي "ليكرث") 130
خلاصة 221
المحور الثاني– الدراسة الأساسية: 222
تمهيد 222
أولا – منهج الدّراسة الأساسية: 223
ثانيا – محدّدات الدراسة الأساسية: 223
ثالثا – مجتمع وعينة الدراسة: 224
رابعا – أدوات جمع البيانات : 228
خامسا – الصدق والثبات: 229
سادسا – الأساليب الاحصائية: 237
خلاصة 239
الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة 241
تمهيد 243
أولا – عرض نتائج الدّراسة والتعليق عليها 243

ثانيا – تحليل، وتفسير نتائج الدّراسة على ضوء الفرضيات: 310
خلاصة 320
خاتمة.....323
قائمة المراجع 326
قائمة المـــــلاحـــــق.....348
ملخصات الدّراسة 458

فهرس الجداول

فـــهـــرس الـجـداول

الرقم	العنوان	الصفحة
جدول 1	: يوضح أهمية وخصائص التقويم التّشخيصي.	57
جدول 2	: يبيّن أهمية التقويم التربوي	63
جدول 3	: يلخص المقارنة بين المنظور السلوكي والمنظور المعرفي لعملية التعلم والتقويم.	68
جدول 4	: يوضح مزايا وعيوب المقابلة	74
جدول 5	:يوضح أنواع الاختبارات	75
جدول 6	:يوضح مميّزات وعيوب الاختبارات التّحصيلية	77
جدول 7	: يوضح الأبعاد الرئيسية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات	81
جدول 8	:مستويات المقاربة بالكفاءات.	88
جدول 9	:مراحل اكتساب الكفاءة	88
جدول 10	:يبيّن إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات	90
جدول 11	: يوضح عناصر الاتجاهات.	106
جدول 12	: يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه.	106
جدول 13	: يوضح كفايات الأستاذ الناجح	121
جدول 14	: يوضح دور كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات	121
جدول 15	: يوضح طرق تحسين الكفاية الانتاجية للأستاذ	122
جدول 16	: يوضح استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الأول في المقابلة نصف الموجهة.	127
جدول 17	: يوضح استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثاني في المقابلة	128
جدول 18	: يوضح استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثالث في المقابلة نصف الموجهة.	129
جدول 19	: يمثل المدارس التي تمّت فيها الدّراسة الاستطلاعية	131
جدول 20	: يوضح توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي	131
جدول 21	: يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس.	132
جدول 22	: يوضح عدد عبارات المقياس في صورته الأولية	229
جدول 23	: يوضح نسبة قبول عبارات بعد التقويم التشخيصي	231
جدول 24	: يوضح نسبة قبول عبارات بعد التقويم التشخيصي	232
جدول 25	: يوضح تعديل العبارة رقم 23 للبعد التشخيصي.	232
جدول 26	: يوضح تعديل العبارة رقم 18 للبعد الختامي	235
جدول 27	: يوضح قيمة معامل ألفا كرو نباخ و قيمة معامل جاثمان (GUTTMAN).	133
جدول 28	: يوضح مقياس الاتجاهات الخماسي "ليكرت" ودرجة الأهمية لكل بند من بنود المقياس.	134
جدول 29	: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 1	135

جدول 30 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 02..... 136
جدول 31 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 137
جدول 32 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 4..... 138
جدول 33 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 5..... 139
جدول 34 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 6..... 139
جدول 35 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 7..... 140
جدول 36 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 8..... 141
جدول 37 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 9..... 142
جدول 38 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 10..... 143
جدول 39 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 11..... 144
جدول 40 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم12..... 145
جدول 41 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 13..... 146
جدول 42 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 14..... 147
جدول 43 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 15..... 148
جدول 44 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 16..... 149
جدول 45 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 17..... 150
جدول 46 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 18..... 151
جدول 47 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 19..... 152
جدول 48 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 20..... 153
جدول 49 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 21..... 154
جدول 50 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 22..... 155
جدول 51 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 23..... 155
جدول 52 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 24..... 156
جدول 53 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 25..... 157
جدول 54 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 26..... 158
جدول 55 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 27..... 159
جدول 56 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 28..... 160
جدول 57 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 29..... 161
جدول 58 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 30..... 162
جدول 59 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 31..... 163
جدول 60 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 32..... 164
جدول 61 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 33..... 165

جدول 62 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34 166
جدول 63 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34 167
جدول 64 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34 168
جدول 65 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 37 169
جدول 66 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 38 170
جدول 67 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 39 171
جدول 68 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 40 172
جدول 69 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 41 173
جدول 70 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 42 174
جدول 71 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 43 175
جدول 72 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 44 176
جدول 73 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 45 177
جدول 74 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 46 178
جدول 75 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 47 179
جدول 76 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 48 180
جدول 77 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 49 180
جدول 78 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 50 181
جدول 79 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 51 182
جدول 80 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 52 183
جدول 81 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 53 184
جدول 82 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 54 185
جدول 83 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 55 186
جدول 84 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 56 187
جدول 85 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 57 188
جدول 86 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 58 189
جدول 87 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 59 190
جدول 88 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 60 191
جدول 89 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 61 192
جدول 90 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 62 193
جدول 91 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 63 194
جدول 92 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 64 195

جدول 93 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 65 196
جدول 94 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 66 197
جدول 95 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 67 198
جدول 96 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 68 199
جدول 97 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 69 200
جدول 98 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 67 201
جدول 99 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 71 202
جدول 100 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 72 203
جدول 101 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 73 204
جدول 102 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 74 205
جدول 103 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 75 206
جدول 104 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 76 207
جدول 105 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 77 208
جدول 106 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 78 209
جدول 107 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 79 210
جدول 108 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 80 211
جدول 109 : يوضح اختبار الفرضية العامة باستخدام المنوال والوسيط..... 212
جدول 110 : يوضح اختبار الفرضية البحثية الفرعية الأولى باستخدام المنوال والوسيط..... 212
جدول 111 : يوضح اختبار الفرضية البحثية الفرعية الثانية باستخدام المنوال والوسيط..... 213
جدول 112 : يوضح اختبار الفرضية البحثية الفرعية الثالثة باستخدام المنوال والوسيط..... 213
جدول 113 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي
..... 214
جدول 114 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس 215
جدول 115 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.. 216
جدول 116 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس .. 217
جدول 117 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي218
جدول 118 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس 219
جدول 119 : يوضح توزيع أفراد العينة على مؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة. 226
جدول 120 : يوضح توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي. 227
جدول 121 : يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس..... 228
جدول 122 : يوضح قيمة معامل ألفا كرو نباخ 236

جدول 123 : يوضح قيمة معامل ألفا كرو نباخ وقيمة معامل جاثمان (GUTTMAN).....237
جدول 124 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 01.....243
جدول 125 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 02.....244
جدول 126 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 03.....245
جدول 127 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 04.....246
جدول 128 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 05.....247
جدول 129 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 06.....247
جدول 130 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 07.....248
جدول 131 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 08.....249
جدول 132 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 09.....250
جدول 133 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 10.....251
جدول 134 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 11.....252
جدول 135 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 12.....253
جدول 136 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 13.....254
جدول 137 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 13.....255
جدول 138 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 15.....256
جدول 139 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 16.....257
جدول 140 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 17.....258
جدول 141 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 18.....259
جدول 142 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 19.....260
جدول 143 : : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 20.....260
جدول 144 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 21.....261
جدول 145 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 22.....262
جدول 146 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 23.....262
جدول 147 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 24.....263
جدول 148 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 25.....264
جدول 149 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 26.....264
جدول 150 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 27.....265
جدول 151 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 28.....266
جدول 152 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 29.....267
جدول 153 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 30.....268

جدول 154 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 31 268
جدول 155 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 32 269
جدول 156 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 33 270
جدول 157 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34 271
جدول 158 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 35 272
جدول 159 : : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 36 272
جدول 160 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 37 273
جدول 161 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 38 274
جدول 162 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 39 275
جدول 163 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 40 275
جدول 164 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 41 276
جدول 165 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 42 277
جدول 166 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 43 278
جدول 167 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 44 278
جدول 168 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 45 279
جدول 169 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 46 280
جدول 170 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 47 281
جدول 171 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 48 282
جدول 172 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 49 283
جدول 173 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 50 284
جدول 174 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 50 285
جدول 175 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 52 286
جدول 176 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 53 287
جدول 177 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 54 288
جدول 178 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 55 289
جدول 179 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 56 290
جدول 180 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 57 291
جدول 181 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 58 292
جدول 182 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 58 293
جدول 183 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 60 294
جدول 184 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 61 295

جدول 185 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 62..... 296
جدول 186 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 63..... 297
جدول 187 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 64..... 298
جدول 188 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 65..... 299
جدول 189 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 66..... 299
جدول 190 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 67..... 300
جدول 191 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 68..... 301
جدول 192 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 69..... 302
جدول 193 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 70..... 303
جدول 194 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 71..... 303
جدول 195 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 72..... 304
جدول 196 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 73..... 304
جدول 197 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 74..... 305
جدول 198 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 75..... 306
جدول 199 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 76..... 307
جدول 200 :يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 77..... 307
جدول 201 :يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 78..... 308
جدول 202 :يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 79..... 309
جدول 203 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 80..... 310
جدول 204 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية العامة..... 313
جدول 205 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية البحثية الأولى..... 311
جدول 206 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية البحثية الثانية..... 312
جدول 207 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية البحثية الثالثة..... 312
جدول 208 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي 314
جدول 209 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس 315
جدول 210 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.. 316
جدول 211 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس .. 317
جدول 212 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي. 318
جدول 213 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس. 319

فهرس الأشكال

فـــهـــرس الأشـكـــل

الرقم	العنوان	الصفحة
رسم توضيحي1	: يوضح مفهوم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاء	51
رسم توضيحي2	: يوضح أنواع التّقويم الثلاثة	55
رسم توضيحي3	: يوضح أنواع التقويم التربوي. (محمود ح.، 2004، صفحة 35) بتصرف من الطالبة	56
رسم توضيحي4	: يبين أساليب التّقويم التّشخيصي	58
رسم توضيحي5	: أدوات التقويم التكويني:	60
رسم توضيحي6	: : الجوانب التي يقيسها التقويم الختامي	61
رسم توضيحي7	: التّعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.	62
رسم توضيحي8	: بوضح نموذج لاستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات (مخطط تمثيلي تقريبي).	70
رسم توضيحي9	: يوضح إجراءات الملاحظة.	71
رسم توضيحي10	: يوضح أنواع الاختبارات المقالية	76
رسم توضيحي14	: مراحل تشكل الاتجاهات	103
رسم توضيحي16	: مميزات الاتجاهات	105
رسم توضيحي17	: يوضح أهداف التّعليم الابتدائي في الأطوار الخمسة	119
رسم توضيحي18	: رسم توضيحي لأهداف مؤسسة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات	120
رسم توضيحي	19: توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي	131
رسم توضيحي	20: يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس	132
رسم توضيحي	21: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 1	135
رسم توضيحي	22: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 2	136
رسم توضيحي	23: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 3.	137
رسم توضيحي	24:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة4	138
رسم توضيحي	21: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 5.	139
رسم توضيحي	22: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 6.	139
رسم توضيحي	23: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 7.	140
رسم توضيحي	24:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 8	141
رسم توضيحي	25:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 9	142
رسم توضيحي	26:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 10	143
رسم توضيحي	27: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 11.	144
رسم توضيحي	28:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 12.	145
رسم توضيحي	29:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 13	146

رسم توضيحي 30:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 14 147
رسم توضيحي 31: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 15 148
رسم توضيحي 32: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 15 149
رسم توضيحي 33: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 17. 150
رسم توضيحي 34: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 18. 151
رسم توضيحي 35 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 19..... 152
رسم توضيحي 36 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 20..... 153
رسم توضيحي 37: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 21 154
رسم توضيحي 38: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 22 155
رسم توضيحي 39 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 23 155
رسم توضيحي 40 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 24..... 156
رسم توضيحي 41: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 25. 157
رسم توضيحي 42 يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 26. 158
رسم توضيحي 43 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 27..... 159
رسم توضيحي 44 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 28. 160
رسم توضيحي 45 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 29 161
رسم توضيحي 46 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 30 162
رسم توضيحي 47 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 31 163
رسم توضيحي 48 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 32 164
رسم توضيحي 49 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 33..... 165
رسم توضيحي 50 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34..... 166
رسم توضيحي 51 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34 167
رسم توضيحي 52 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34..... 168
رسم توضيحي 53 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 37 169
رسم توضيحي 54 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 38 170
رسم توضيحي 55 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 39 171
رسم توضيحي 56 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 40 172
رسم توضيحي 57 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 41..... 173
رسم توضيحي 58 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 42 174
رسم توضيحي 59 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 43 175
رسم توضيحي 60 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 44..... 176

رسم توضيحي 61 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 45 177
رسم توضيحي 62 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 46 178
رسم توضيحي 63 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 47 179
رسم توضيحي 64 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 48 180
رسم توضيحي 65:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة49..... 180
رسم توضيحي 66 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 50..... 181
رسم توضيحي 67 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 51 182
رسم توضيحي 68 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 52 183
رسم توضيحي 69 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 53 184
رسم توضيحي 74 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 54..... 185
رسم توضيحي 75 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 55..... 186
رسم توضيحي 72 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 56..... 187
رسم توضيحي 73 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 57 188
رسم توضيحي 74 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 58 189
رسم توضيحي 75 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 59..... 190
رسم توضيحي 76 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 60 191
رسم توضيحي 77 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 61..... 192
رسم توضيحي 78 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 62..... 193
رسم توضيحي 79 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 63..... 194
رسم توضيحي 80 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 64..... 195
رسم توضيحي 81 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 65..... 196
رسم توضيحي 82 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 67..... 198
رسم توضيحي 83 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 68..... 199
رسم توضيحي 84 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 69..... 200
رسم توضيحي 85 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 67..... 201
رسم توضيحي 86 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 71..... 202
رسم توضيحي 87 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 73..... 204
رسم توضيحي 88 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 74..... 205
رسم توضيحي 89 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 75..... 206
رسم توضيحي 90 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 76..... 207
رسم توضيحي 91 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 77..... 208

رسم توضيحي 92 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 78 209
رسم توضيحي 93 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 79 210
رسم توضيحي 94 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 80 211
رسم توضيحي 99 : يوضح توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي. 227
رسم توضيحي 100 : يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس..... 228
رسم توضيحي 101 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 01..... 243
رسم توضيحي 102 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 02..... 244
رسم توضيحي 99 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 03..... 245
رسم توضيحي 100 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 04..... 246
رسم توضيحي 101: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 05..... 247
رسم توضيحي 102: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 06..... 247
رسم توضيحي 103: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 07..... 248
رسم توضيحي 104: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 08..... 249
رسم توضيحي 105: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 09..... 250
رسم توضيحي 106: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 10..... 251
رسم توضيحي 107: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 11..... 252
رسم توضيحي 108: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 12..... 253
رسم توضيحي 109: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 13..... 254
رسم توضيحي 110: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 14..... 255
رسم توضيحي 111: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 15..... 256
رسم توضيحي 112: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 16..... 257
رسم توضيحي 113: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة17 258
رسم توضيحي 114: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة17 259
رسم توضيحي 115: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 19..... 260
رسم توضيحي 116: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 20..... 260
رسم توضيحي 117: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 21..... 261
رسم توضيحي 118: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 22..... 262
رسم توضيحي 119: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 23..... 262
رسم توضيحي 120: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 24..... 263
رسم توضيحي 121: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 25..... 264
رسم توضيحي 122: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 26..... 264

رسم توضيحي 123: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 27..... 265
رسم توضيحي 124: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 28..... 266
رسم توضيحي 125: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 29..... 267
رسم توضيحي 126: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 30..... 268
رسم توضيحي 127: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 31..... 268
رسم توضيحي 128: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 32..... 269
رسم توضيحي 129: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 33..... 270
رسم توضيحي 130: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34..... 271
رسم توضيحي 131: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 35..... 272
رسم توضيحي 132:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 36 272
رسم توضيحي 133:استجابة أفراد العينة على العبارة 37..... 273
رسم توضيحي 134: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 38..... 274
رسم توضيحي 135: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 39..... 275
رسم توضيحي 136: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 40..... 275
رسم توضيحي 141:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 41..... 276
رسم توضيحي 138: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 42..... 277
رسم توضيحي 139: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 43..... 278
رسم توضيحي 140: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 44..... 278
رسم توضيحي 141:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 45 279
رسم توضيحي 142: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 46..... 280
رسم توضيحي 143:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 47 281
رسم توضيحي 144:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 48 282
رسم توضيحي 145: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 49..... 283
رسم توضيحي 146:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 50 284
رسم توضيحي 147:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 50 285
رسم توضيحي 148:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 52 286
رسم توضيحي 149: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 53..... 287
رسم توضيحي 150: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 54..... 288
رسم توضيحي 151: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 55..... 289
رسم توضيحي 152: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 56..... 290
رسم توضيحي 153: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 57..... 291

رسم توضيحي 154: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 58..... 292
رسم توضيحي 155: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 58..... 293
رسم توضيحي 156: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 60..... 294
رسم توضيحي 157: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 61..... 295
رسم توضيحي 158: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 62..... 296
رسم توضيحي 159: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 63..... 297
رسم توضيحي 160: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 64..... 298
رسم توضيحي 161: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 65..... 299
رسم توضيحي 162: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 66..... 299
رسم توضيحي 163: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 67..... 300
رسم توضيحي 164: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 68..... 301
رسم توضيحي 165: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 69..... 302
رسم توضيحي 170: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 70..... 303
رسم توضيحي 167: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 71..... 303
رسم توضيحي 168: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 72..... 304
رسم توضيحي 169: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 73..... 305
رسم توضيحي 170: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 74..... 305
رسم توضيحي 171: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 75..... 306
رسم توضيحي 172: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 76..... 307
رسم توضيحي 173: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 77..... 307
رسم توضيحي 174: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 78..... 308
رسم توضيحي 175:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 79 309
رسم توضيحي 176: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 80..... 310

فهرس الملاحق

فـــهـــرس الـــمـــلاحـــق

الرقم	العنوان	الصفحة
ملحق رقم 1	: يوضح طلب تقديم تسهيلات للقيام بعمل ميداني.....	349
ملحق رقم 2	: يوضح ترخيص لإجراء الدّراسة الميداني.....	350
ملحق رقم 3	: دليل المقابلة نصف الموجهة.....	351
ملحق رقم 4	: يوضح دليل المؤسسات التّعليمية.....	352
ملحق رقم 5	: استمارة يستخدمها بعض أساتذة التعليم الابتدائي لقياس الكفاءة لدى التلاميذ.....	359
ملحق رقم 6	: المقياس في صورته الأولية.....	361
ملحق رقم 7	: المقياس في صورته النهائية.....	367
ملحق رقم 8	: يوضح النتائج باستخدام رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية(IBM – SPSS Statistics 25) للدّراسة الاستطلاعية	374
ملحق رقم 9	: يوضح النتائج باستخدام رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية(IBM – SPSS Statistics 25) للدّراسة الأساسية.....	405
ملحق رقم 10	: يوضح أسماء المحكمين لمقياس الاتجاهات	457

مقدمة

مـــقـــدمـــة:

يعد التقويم التربوي من بين الأساليب الأكثر استخداما من قبل الأساتذة في العملية التعليمية، نظرا لأهميته في قياس مدى تحقق الأهداف التّعليمية، بالإضافة إلى تقييم المستوى التّحصيلي للتّلاميذ، في مختلف الأطوار التعليميّة التّي يمرون عليها خلال مسارهم التّعليمي؛ مثل مرحلة التعليم الابتدائي وغيرها من المراحل التعليمية الأخرى، حيث يساهم في عملية التشخيص من أجل معرفة نقاط القوة لدى المتعلمين وتعزيزها ونقاط الضعف لديهم فيعالجها، وبالتالي فهو يقدم تغذية راجعة فورية لكل من الأستاذ والتلميذ؛ حيث يُمكّن الأستاذ من التنويع في طرائق التدريس بما يتماشى والمستوى التحصيلي للتلاميذ وتحفيزهم على المشاركة الفعّالة في العملية التّعليميّة / التّعلميّة، وبالتّالي تحسين مردوده الوظيفي التّعليمي، أمّا بالنسبة للتّلميذ فيسمح له بمعرفة مستواه التّعليمي؛ وذلك بهدف تدارك أخطائه وتصحيحها؛ من خلال إحداث تغيرات على سلوكياته التّعلميّة، كما يؤدي دورا جوهريا في تحسين وتطوير العملية التّعليمية / التّعلمية وفق المقاربة بالكفاءات.

وتعتبر المقاربة بالكفاءات من بين المقاربات التي اعتمدها الجزائر في نظامها التربوي؛ من أجل تحسين جودة التّعليم؛ على اعتبار أنّها نموذجا مبتكرا يهدف إلى إحداث تقدما في القدرات والمهارات الفردية التّي يمتلكها كل تلميذ؛ وذلك من خلال ربط المؤسسة التعليمية بمختلف مجالات الحياة اليومية؛ حيث تتيح هذه المقاربة الفرصة للمتّعلمين بتطبيق وتوظيف كفاءاتهم وكل ما تعلّموه في سياقات حياتهم اليومية، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها؛ ممّا يمكّنهم من زيادة فهمهم لقدراتهم وامكاناتهم في مختلف جوانب شخصيتهم، وواقعهم الاجتماعي، فهذه المقاربة تعتبر التّلميذ العنصر الفعّال والنشط في العملية التّعليميّة / التّعلميّة، أمّا الأستاذ فهو موجّه ومرشد له؛ وبالتّالي فهذه المقاربة تعمل على تحديد جملة من الكفاءات المهمّة والأساسية والتي يجب على التّلاميذ اكتسابها خلال مسارهم الدّراسي؛ بغية الوصول بهم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التّربوية التّي لها علاقة بالحياة اليومية.

وعلى ضوء ما سبق جاءت هذه الدّراسة الحالية؛ للكشف عن اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات بمؤسسات التّعليم الابتدائي بولاية سكيكدة.

وقد سعت الباحثة للإحاطة بموضوع الدّراسة الذي سبق ذكره آنفا من خلال التطرق إليه من خلال جانبين أساسيين لا غنى عنهما في أيّ بحث علمي على النحو التالي:

حيث تمثل الأول في الجانب النظري، ويتضمن أربعة (04) فصول نظرية التّي تمّ إنجازها من خلال الاعتماد على التّراث النظري والدّراسات السّابقة التّي قام بها باحثين قبل هذه الدّراسة؛ وهي مفصلة كما يلي:

تم تخصيص الفصل الأول، للإطار التّمهيدي للدّراسة حيث تناولنا فيه: تمهيد، إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، المفاهيم الإجرائية للدراسة، وخلاصة، أما الفصل الثاني، فخصص للتّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات وقد قسمناه إلى محورين؛ محور متعلق بالتقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات، والمحور الثاني متعلق بالمقاربة بالكفاءات. في حين خصص الفصل الثالث للحديث عن الاتجاهات، أما الفصل الرابع، فتناولنا فيه التّعليم الابتدائي.

أمّا الجانب الثاني الخاص بالجانب الميداني، فتم تناوله من خلال فصلين كاملين؛ الفصل الخامس، تعلّق بالإجراءات المنهجية للدراسة، والفصل السادس، لعرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة الأساسية.

وأخيرا أنهينا الدّراسة بخاتمة وقائمة المراجع، وقائمة الملاحق، وأتممناها بملخصات للدّراسة باللّغة العربية والإنجليزية وأخيرا باللّغة الفرنسية.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للّدراسة.

تمهيد.

أولا. إشكالية الدراسة.

ثانيا. فرضيات الدراسة.

ثالثا. أسباب اختيار الموضوع.

رابعا. أهداف الدراسة.

خامسا. أهمية الدراسة.

سادسا. المفاهيم الإجرائية للدراسة.

سابعا. عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

خـــلاصـــة

تمهيد:

يعتبر الفصل التمهيدي جزء لا يتجزأ عن بقية فصول الدراسة، إذ يتم فيه عرض وتوضيح مجموعة من العناصر الأساسية التي لها علاقة وثيقة بموضوع الدراسة، ومن بين هذه العناصر الهامة والتي تم التطرق لها في هذه الدراسة نذكر ما يلي: إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، المفاهيم الإجرائية للدراسة، وأخيرا عرض الدراسات السابقة ومناقشتها.

أولا . الإشكالية:

تُولي العديد من دول العالم، اهتماما كبيرا بنظامها التربوي؛ وذلك من خلال اللجوء إلى إحداث تغييرات في مختلف مكوناته وهياكله؛ وذلك لمواكبة التغيرات الحاصلة في كافة مجالات الحياة، وهذا التغيير قد يكون على مستوى المناهج، البرامج، الأساليب، استراتيجيات التدريس أو التقويم؛ على اعتبار أنّ أساس تقدم المجتمعات وتطورها هو نظامها التربوي؛ فهو بذلك يسعى في مضمونه إلى تحقيق عدة أهداف، من بينها إعداد مواطن صالح قادر على تطوير بلده ورقيها؛ وذلك من خلال زرع القيم والأخلاق الفاضلة فيه، والعمل على تطوير كفاءاته ومعارفه ومهاراته؛ وذلك بهدف تمكينه من توظيفها في سياقات متعددة في حياته اليومية؛ وحتى يكون قادرا على حل مشكلاته بنفسه دون اللّجوء للغير.

والجزائر كغيرها من الدول، أدخلت العديد من التغييرات على نظامها التربوي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث اعتمدت على ثلاث مقاربات بيداغوجية أساسية، تطورت تدريجياً لتواكب التحولات الاجتماعية والتربوية. حيث بدأت بالمقاربة بالمحتويات؛، حيث كان التركيز منصباً على المحتوى المعرفي باعتباره هدفاً في حد ذاته، مع التأكيد على التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات دون الاهتمام بوظيفيتها أو قابليتها للتوظيف في مواقف حياتية حقيقية .وفي هذا السياق، كان دور المعلم مهيمناً كمصدر وحيد للمعرفة بينما يبقى التلميذ متلقياً سلبياً، كما اقتصر التقويم على الجانب التحصيلي البحت لقياس مدى حفظ التلاميذ للمحتويات المدرّسة دون مراعاة للعمليّات المعرفية العليا أو القدرة على التطبيق والنقد؛ بمعني أنّها تهتم بالمعارف النظرية والملكات العقلية على حساب الجانب الوجداني أو الادائي(الحس حركي) فهي بذلك تهمل التكامل بين المواد الدراسية (برامج دراسية منفصلة) وتفتقد الآليات الموضوعية لعملية التقويم التربوي. (نمرة، 2019 / 2020، الصفحات 30 – 31) وثانيها المقاربة بالأهداف، فقد شكلت تطويراً نسبياً للمقاربة السابقة من خلال التأكيد على صياغة أهداف سلوكية محددة وقابلة للقياس وفق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، والتخطيط المسبق للتعلم بتحديد الأهداف قبل بداية العملية التعليمية. كما ركزت هذه المقاربة على التقويم المعياري المرجع لقياس مدى تحقق الأهداف المسطرة، والسعي نحو التعلم الإتقاني لضمان وصول

جميع التلاميذ لمستوى الإتقان المطلوب .ويرى الباحثان (سنوقة، وعوفي، 2021) أنّه رغم إيجابيات هذه المقاربة، إلاّ أنّها بقيت محدودة في نظرتها التجزيئية للتّعلم وعدم اهتمامها بالطابع الإدماجي للمعرفة. حيث تميزت هذه المقاربة التربوية بالأهداف السلوكية بتحويل المتعلم إلى مجرد مستقبل سلبي للمعلومات يحفظها ويعيد إنتاجها دون إعمال للفكر الإبداعي، مما أدى إلى تخريج أجيال تحصل على الشهادات دون امتلاك المهارات الحياتية الضرورية أو مراعاة ميولها واستعداداتها الفردية لمواجهة تحديات الواقع. (سنقوقة وعوفي، 2021، صفحة 131) وفي العقود الأخيرة ظهرت المقاربة بالكفاءات كنموذج بيداغوجي متقدم يسعى إلى تجاوز محدودية المقاربات السابقة والاستجابة لتحديات العصر الحديث؛ حيث تهدف إلى تطوير قدرات المتعلمين وإكسابهم كفاءات قابلة للتحويل والاستثمار في مختلف المواقف التعليمية والحياتية. فالمقاربة بالكفاءات تم تبنيها في النظام التربوي الجزائري بداية من سنة 2003، وهي تركز على المتعلم وتمنح له دورا هاما في العملية التعليمية – التعلمية، كما أنّها تضم مجموعة من النظريات التربوية كالاجتماعية والمعرفية والبنائية، على اعتبار أنها مقاربة بيداغوجية نظرية، تهدف إلى تزويد المتعلم بمجموعة من الكفاءات العملية داخل الفصل الدراسي وخارجه، مما يمكنه ذلك من التكيف مع ذاته والمجتمع، وتطبيق ما أكتسبه في الحياة اليومية. (عثمانية و العايب، 2018، صفحة 26) وقد استلزم تطبيق هذه المقاربة إعادة النظر في أساليب وأدوات التقويم التربوي التقليدية، والتوجه نحو ثلاث أنواع من التقويمات :التقويم التشخيصي وهو عبارة عن إجراء تقويمي قبلي يهدف إلى تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين ورصد كفاياتهم ومعارفهم وميولهم واتجاهاتهم الضرورية لبناء التعلمات الجديدة، مما يمكن المربي من تحديد نقطة الانطلاق المناسبة للعملية التدريسية وتكييف الممارسات البيداغوجية وفقاً للحاجات التعلمية الفعلية للمتعلمين. (شريف و زبدي، 2017، صفحة 60) التقويم التكويني: حيث يرى كل من (Cowie & Bell, 2001) : بأنه عملية تقويمية مستمرة تتم بصورة متزامنة مع العملية التعليمية–التعلمية، حيث ينبثق من التفاعلات التربوية المتعددة الأبعاد التي تشمل التفاعل بين المعلم والمتعلمين من جهة، والتفاعل فيما بين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى. وتتشكل المعطيات والشواهد التكوينية من خلال الأنشطة التعلمية المتنوعة والمشاركات التفاعلية التي يُنجزها المتعلمون وفق أنماط تنظيمية متباينة تشمل العمل الفردي والجماعي والتشاركي مع المعلم، معتمداً الأخير على أدوات جمع البيانات المتخصصة كالملاحظة المنهجية والمقابلات التشخيصية لاستخلاص المعلومات التقويمية اللازمة. (العايب و طباع، 2023، صفحة 310) ويحدد التقويم التحصيلي، وفقاً لرؤية الزيود (2005)، بأنه منظومة تقويمية ختامية تُطبق عند اكتمال البرنامج التعليمي ضمن إطاره الزمني المحدد، بهدف قياس مدى تحقق الأهداف التعلمية المنشودة وتقدير مستوى إنجاز المتعلمين للكفايات المستهدفة، ويتجسد هذا النمط التقويمي في الامتحانات الفصلية والشهرية

والاختبارات الختامية التي تُقيم حصيلة التعلم المكتسبة خلال فترة زمنية محددة. (دحدي و مزياني، 2017، صفحة 122)؛ فهو يركز على قياس مدى اكتساب التّلاميذ للكفاءات المستهدفة .غير أن نجاح هذا التحول التقويمي يتوقف بشكل كبير على مدى تقبل واستيعاب الأساتذة لهذه المستجدات التقويمية، خاصة في المرحلة الابتدائية التي تُعتبر القاعدة الأساسية لبناء التعلمات اللاحقة. ولعل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تلعب دوراً محورياً في تحديد مستوى تطبيق هذه الممارسات التقويمية الجديدة وفعاليتها في الميدان. إنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تلعب دوراً محورياً في تحديد مستوى تطبيق هذه الممارسات التقويمية الجديدة وفعاليتها في الميدان. فهذه الاتجاهات، بما تحمله من أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية، تؤثر بشكل مباشر على جودة الممارسة التقويمية وعلى مستوى انخراط المعلمين في عملية التغيير المنشودة .غير أن هذا التحول النظري الطموح يصطدم بواقع الممارسة الصفية. فالتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات يشكل تحديا كبيرا للأستاذ، حيث يتطلب منه: تغيير دوره من مقيّم حكم إلى مرشد وموجه، تكريس وقت أطول للملاحظ والتتبع الفردي، استخدام أدوات تقويم نوعية قد يكون غير متمرس عليها، التعامل مع كم هائل من المعطيات لتقييم كل كفاءة. وتشير دراسة سي مسعود لبنى (2007 – 2008) إلى أنّه من بين الصعوبات التي يواجهها التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمؤسسات التعليم الابتدائي ما يلي: الأساتذة لا يتلقون تكوينا كافيا، الوقت المخصص للحصة الدراسية غير كاف، المناهج الدراسية مكثفة، اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ. (شريفي، 2021، الصفحات 198 – 199) حيث يمثل التكوين المستمر للأساتذة أثناء الخدمة إحدى الأولويات الاستراتيجية للنظام التعليمي الجزائري، خاصة في سياق التحولات المعاصرة والإصلاحات المتتالية التي يشهدها القطاع التربوي. وتكتسب هذه العملية التكوينية أهمية بالغة نظراً لارتباطها المباشر بجودة الممارسات التعليمية ومخرجات التعلم. ومن المنظور السيكولوجي التربوي، تعد اتجاهات المعلمين نحو برامج التكوين المستمر متغيراً حاسماً في تحديد مستوى استفادتهم من هذه البرامج وانعكاسها على أدائهم المهني. فالاتجاهات الإيجابية تُعزز من دافعية المعلم للمشاركة الفعّالة في الأنشطة التكوينية، وتُسهم في تطوير كفاياته المهنية والتربوية، مما ينعكس بدوره على تحسين البيئة التعليمية وتعزيز تحصيل الطلاب . وفي ظل التطورات المتسارعة في مجال التربية والتعليم، يُصبح التكوين المستمر ضرورة حتمية لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية، وتطوير الممارسات التعليمية بما يتماشى مع المعايير التربوية الحديثة. (بن ندير، 2020، صفحة 5)، وهذا ما بينته الدراسة الميدانية للباحثين بن منصور ومهرية(2018) التّي تمّ إجراءها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي أنّه من بين 60 أستاذا، هناك 27 منهم لم يتلقوا تكوينا في مجال التقويم التكويني بنسبة 45% ونسبة 71.7% تعبر عن الأساتذة الغير راضين تماما عن هذا التكوين

واعتبروه غير كاف في ضل المقاربة بالكفاءات التي تقوم على مبدأ إكساب التلميذ كفاءات جيّدة، وقد كانت نسبة الأساتذة المصرحين بعدم رضاهم عن عدد الدورات التكوينية المتعلقة بالتقويم التكويني 80 %، وقد بلغت نسبة الأساتذة الذين أكدوا أنّهم لم يتدربوا على وضع خطة للتقويم التكويني ولم يتعرفو على استراتيجيات علاج أخطاء التلاميذ36.7% (بن منصور و مهرية، 2018، صفحة 1111) وهناك بعض الدّراسات الأخرى التّي قمنا بالاطلاع عليها، مثل دراسة كل من: (لكحل ومخلوفي، 2017)، دراسة(عثمانية والعايب، 2018)، دراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، دراسة (بوراس وعثمانية، 2025)؛ الدّراسة الاستطلاعية بوراس(2024/ 2025)؛ حيث هدفت إلى معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات؛ وأغلبية هذه الدّراسات توصلت إلى أنّ اتجاهاتهم إيجابية.

وللتأكد من صحة النتائج التّي توصلت إليها الدّراسات السّابقة، وكذا صحة المعطيات التّي أشارت إلى وجود مشكلة حقيقية تتجلى في تناقض بين (منهاج، كفاءات) وبين الإمكانات الممنوحة لهم (تكوين، وقت، موارد)، جاءت الدّراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات؟

وهو بدوره يتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات؟

ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات؟

ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات؟

ثانيا . فرضيات الدراسة:

وللإجابة على أسئلة الإشكالية نتبنى الفرضيات التالية :

أ . الفرضية الرئيسة:

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

ب . الفرضيات البحثية الفرعية:

1. اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية.
2. اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية.
3. اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية.

ج . الفرضيات الإحصائية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 .
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 .
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 .
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 .

ثالثا – أسباب اختيار الموضوع:

توجد عدة أسباب ذاتية وموضوعية لها ارتباط وثيق بكل دراسة أو بحث علمي، إذ من خلالها يتم توجيه اهتمامات كل باحث لاختيار الموضوع الذي يشعره بالرغبة الملحة في دراسته ليتمكن من استيعابه وفهمه. ورغبتنا الملحة في معرفة وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي اتجاه التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ونوع الصعوبات التي يواجهونها في تطبيق هذه المقاربة. وكون الموضوع قابل للدّراسة، وللتأكد من مدى صدق النتائج التّي توصلت إليها الدّراسات السابقة؛ هي التي دفعت بنا للخوض في غمار هذه الدّراسة.

رابعا – أهداف الدراسة:

إن لكل أهداف الدراسة تنطلق منها وتسعى إلى الوصول إليها وتحقيقها لتكون دراسة ناجحة وتكمن اهداف الدراسة الحالية في ما يلي:

أ . التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

ب . التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات.

ج . التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات.

د . التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم الختامي وفق المقاربة بالكفاءات.

هـ . التوصل إلى إيجاد الحلول المناسبة للتغلب على الصعوبات وتقديم الاقتراحات والتوصيات.

و . الكشف عن مدى تطبيق عينة الدراسة للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي.

خامسا – أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أ . فتح مجالات لدراسات أخرى حول التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

ب . أهمية المرحلة الابتدائية كونها مرحلة تعليمية قاعدية للمراحل اللاحقة.

ج . إثراء التراث الأدبي في المجال التربوي وفي مجال دراسة الاتجاهات نحو النظام التربوي لذوي الاختصاص للاستفادة من نتائج الدراسة.

د . تسليط الضوء على أهمية التقويم التربوي في جودة العملية التعليمية / التعلمية.

هـ . التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة في التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، لتمكين الجهات المختصة من إيجاد حلول جذرية لتذليلها.

و . الاسهام ببعض المقترحات والتوصيات التي بإمكانها أن تساهم في إعطاء حلول ملائمة لبعض المشكلات التي تواجه عملية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

سادسا – المفاهيم الإجرائية للدّراسة:

سوف يتم خلال هذا العنصر التعرض لأهم المفاهيم الإجرائية للدّراسة والتّي تمثلت في:

أ – الاتجاهات:

هي مواقف أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، بمؤسسات التعليم الابتدائي لولاية سكيكدة للعام الدراسي 2025/2024.

ب – التقويم التربوي:

وهو العملية التي يقوم بها أساتذة التعليم الابتدائي بمؤسسات التعليم الابتدائي للعام الدراسي 2025/2024 سواء قبل أو بعد أو في نهاية الدرس أو المادة الدراسية أو مقرر دراسي أو وحدة دراسية أو برنامج دراسي أو فصل دراسي أو في نهاية العام الدراسي.

ج – التقويم التشخيصي:

وهو العملية التقويمية التي يجريها أستاذ التعليم الابتدائي قبل البدء في تدريس المادة الدراسية، ليتعرف على مستوى تلاميذه وكذا التعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم في عملية التعلم، لتداركها.

د – التقويم التكويني:

وهو العملية التقويمية التي يقوم بها أستاذ التعليم الابتدائي أثناء العملية التعليمية التعلمية، ليتأكد من مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات والمعارف والمهارات التي يلقنها له.

هـ – التقويم الختامي:

هو ذلك التقويم الذي يتم إجراءه في نهاية السنة الدراسية 2025/2024 لإصدار حكم إما بنجاح أو رسوب التلاميذ.

و – أساتذة التعليم الابتدائي:

هم أشخاص يزاولون مهنة التدريس بابتدائيات ولاية سكيكدة، وهم ذوو مؤهل علمي (مدرسة عليا، ليسانس). خلال العام الدراسي 2025/2024.

ز – التلميذ:

هو ذلك الطفل الذي يلتحق بالتعليم الابتدائي في سن السادسة من عمره خلال السنة الدراسية 2025/2024.

ح – التعليم الابتدائي:

هو مرحلة من مراحل التعليم، وهو القاعدة الأساسية فيه، وهو يسبق مرحلة التعليم المتوسط. وهي المرحلة التي تناولناها بالدراسة الحالية.

سابعا – عرض الدّراسات السّابقة والتّعقيب عليها:

تعد الدّراسات السّابقة إرثا نظريا يمكن الاعتماد عليه في إنجاز مختلف البحوث العلمية بطريقة علمية ومنهجية وموضوعية؛ وهي كذلك من الركائز الأساسية في البناء المعرفي التراكمي، حيث تسمح للباحثة استكمال المسيرة البحثية من النقطة التي توقف عندها الباحثون السابقون؛ كما أنّ الإلمام الدقيق بالدراسات المرتبطة بمتغيرات الدّراسة الأساسية، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، تمكِّن الباحثة من فحص العلاقات بين متغيرات دراستها بمنهجية أكثر كفاءة وعمقًا.

وعليه ومن خلال هذا العنصر سوف يتم التطرق لأهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع دراستي الحالية، بعدها سأقوم بالتعقيب عليها من خلال عمل مقارنة معها، من حيث الأهداف، المنهج، العينة، الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة المعلومات، وأخيرا ربطها بأهم النتائج التي توصلت إليها هاته الدراسات السابقة، ثم خلاصة الفصل

وسوف ألتزم بعرض هذه الدّراسات السّابقة وفقا لتسلسلها الزمني، من الأقدم إلى الأحدث، حيث سأقوم باستعراض الدّراسات التي تناولت التقويم التربوي، والدّراسات التي تناولت المقاربة بالكفاءات، وكذا الدّراسات التي تناولت المتغيرين معا. ومن بين الدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع دراستنا الحالية تمثلت في ما يلي:

أ – دراسة الحبشي(2005):

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة درجة فعّالية منظومة التّقويم التّربوي من خلال تأثيره على تحصيل التّلاميذ وأدائهم للأنشطة التّعليمية، باستخدام شبكة ملاحظ، بمؤسسات التعليم المتوسط، والثانوي بجمهورية مصر العربية، إضافة إلى جملة من الاختبارات التحصيلية وقدرت عينة الدّراسة بـ (43) تلميذا من كلا الطورين، وخلصت نتائج الدّراسة إلى أنّ التّقويم التربوي عنصر فعال للرفع من المستوى الأكاديمي للتّلاميذ ومختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد وآداءات التّلاميذ؛ فأنواع التّقويم المختلفة تكمل بعضها البعض وهي مستمرة وتعمل على إثارة الدّافعية لدى التلاميذ. (غرايسية و عوارب، 2021، الصفحات 60 – 61)

ب – دراسة الخزام (2006):

تحت عنوان ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لعملية تقويم الطلبة في تدريسهم. حيث هدفت دراسة الخزام (2006) إلى تقصي واقع تصورات وممارسات معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بالأردن لعملية تقويم تعلم الطلبة. اعتمدت الدراسة منهجية نوعية باستخدام أدوات الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق، حيث طُبقت على عينة قصدية من أربعة أساتذة؛ أظهرت النتائج أن ممارسات التقويم شملت: (الخزام، 2024)

1. **التقويم القبلي** :تمثل في أسئلة شفوية روتينية ومتابعة سريعة للواجبات البيتية في بداية الحصة.
2. **التقويم التشخيصي** :تحقق من خلال ملاحظة المعلم لأداء الطلبة أثناء المناقشات والتدريبات الصفية والواجبات، مع تقديم التغذية الراجعة.
3. **التقويم التكويني** :اعتمد على ملاحظة أداء الطلبة خلال المناقشات الصفية، ومتابعة حل التدريبات في الصف وفي الواجبات المنزلية.
4. **التقويم التحصيلي** :اعتمد على التقدير التراكمي لأداء الطلبة ونتائج ثلاثة اختبارات كتابية خلال الفصل الدراسي.

كشفت الدراسة أن ممارسات التقويم كانت مرتبطة بالتدريس الصفي، لكنها اتسمت بالعشوائية وافتقرت للتوثيق المنظم. كما أن الاختبارات المستخدمة كانت من إعداد المعلمين أنفسهم دون الالتزام بمواصفات الاختبار الجيد.

ج – دراسة بوعيشة وبن عمارة (2006):

تحت عنوان ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، حيث هدفت هذه الدّراسة التّعرف على اتجاهات مفتشي اللغة العربية نحو استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات. المنهج الوصفي؛ ومن خلال تطبيق استمارة استبيان قامتا ببنائها على عينة قوامها 79 مفتشا في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من جنس ذكر يتوزعون على (06) ولايات من الجنوب الجزائري(ورقلة، غرداية، الوادي، الأغواط، بسكرة، إليزي)، وخلصت نتائج الدّراسة إلى أنّ المفتشين يرون أنّ أستاذ التعليم الأساسي يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة 25% أمّا الأستاذ المجاز فكانت نسبته 16،17 % ، والملاحظ أنّ النسبتين منخفضتين، وهذا يدل على أنّ ممارسات التقويم لدى أساتذة التعليم الابتدائي بصفته أستاذ مجاز أو أستاذ مدرسة أساسية لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات، كما أنّ هناك فروق دالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز وأستاذ المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات وهذا الفرق لصالح معلم المدرسة الأساسية، وقد يرجع ذلك أن الأستاذ وبحكم خبرته قد اكتسب مهارات في تفسير الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ. (بوعيشة و بن عمارة، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، 2011)

د - دراسة عوارب والأعور (2008): تحت عنوان التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث هدفت هذه الدراسة الكشف عن أساليب التقويم التي يستخدمها أساتذة التربية الإسلامية وذلك بتطبيق استمارة استبيان على عينة قدرها 66 أستاذا للأطوار التّعليميّة (إبتدائي، متوسط، ثانوي)، وكانت النتائج تشير إلى أنّ ميل الأساتذة إلى استخدام أساليب التقويم المتمثلة في (الواجبات البيتية، حفظ الآيات القرنية، الأحاديث النبوية، الاختبارات الشفوية) التّي تستخدم في بداية كل حصة تعليمية، وقد بيّنت نتائج الدّراسة أيضا أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استعمال أساليب التقويم من طرف الأساتذة. (برقراري و جوال، 2017، صفحة 195)

هـ – دراسة سبع، مويسي، و تركي، (2015): الهدف من هذه الدراسة كان وصف ممارسات التقويم التكويني في درس التربية البدنية والرياضية بالمدارس الثانوية. وتم التركيز على مختلف الممارسات التي يتبعها الأساتذة مثل: شرح الأهداف للطلاب، الإعلان عن معايير النجاح، والطرق التي يستخدمونها في جمع المعلومات عن عملية التعلم وتفسيرها وتوظيفها لتنظيم وتوجيه التعلم لدى الطلاب. ولاختبار أهداف الدراسة، تم اختيار عينة من أساتذة التعليم الثانوي وتم بناء استبيان لجمع المعلومات حول ممارسات التقويم التكويني التي يستخدمها الأساتذة أثناء تدريس التربية البدنية، مع الأخذ بعين الاعتبار منهاج المادة والمقاربة البيداغوجية المتبعة. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (سبع، مويسي، و تركي، 2015)

يطبق الأساتذة التقويم التكويني بشكل متقطع خلال مختلف مراحل الدرس.

- ✓ يقوم الأساتذة بتنظيم عملية التعلم من خلال التغذية الراجعة باستخدام معايير الكفاءة ومؤشرات النجاح.
- ✓ يستخدم الأساتذة بشكل أكبر التقويم الذاتي والتقويم بين الأقران مقارنة بالتقويم أثناء أداء الوضعيات.
- ✓ أكثر من نصف عينة الدراسة لا يقومون بالتقويم أثناء أداء الوضعيات، والذين يقومون به يركزون على الشرح وتصحيح الأخطاء.

و – دراسة لكحل مخلوفي (2017): 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. (مخلوفي و لكحل، 2017)

ز – دراسة رجاج زوجة بوروبة(2017): تحت عنوان: " إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي – بولاية بجاية – أساتذة السنوات الأولى والثانية ابتدائي نموذجا"، هدفت الدراسة إلى معرفة إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد تمت الدراسة على عينة قوامها 120 أستاذ (السنوات الأولى والثانية ابتدائي)، بابتدائيات غرب بجاية، تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدم الباحثين الاستبيان كأداة لجمع بيانات الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة على أنّ مصدر الصعوبات يكمن في وجود نقص في تكوين الأساتذة في كيفية تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وكذلك مؤهلاتهم العلمية والخبرة المهنية حسب تصريحات الأساتذة لا يمكنهم من تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء مناهج الجيل الثاني، أمّا الصعوبة الثانية فهي ترتبط بالممارسة التقويمية في الميدان لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، والصعوبات الأخرى مرتبطة بتطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات في المجالات التالية: (المعرفية، الأدائية، الحركية، النفسية) للمتعلمين، إضافة إلى تلك التي ترتبط بتحديد آليات وفترات التقويم، ببناء وضعيات التقويم، وكذا المتعلقة بقياس نواتج التعلم. (رجاح زوجة بوروبي و أوشيش، 2017)

ح – دراسة لكحل، وبخيتي (2017): تهدف الدراسة الى معرفة الصعوبات التّي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عمليّة التقويم، وقد تم تّطبيق الدراسة على عيّنة من أساتذة الابتدائي، وقد تم في الدّراسة اتباع المنهج الوصفي وتم تطبيق مقياسين على عينة الدّراسة، هما(مقياس الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، وواقع تكوين أساتذة الابتدائي في عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات)؛ وقد توصلت الدراسة الى أن الصعوبات التّي تواجه أساتذة التّعليم الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات هي ذات مستوى متوسط، وكذلك إلى أن تكوين أساتذة الابتدائي على عمليّة التقويم هو تكوّن ذات مستوى متوسط ، و توصلت الدراسة الى أنه لا تختلف وجهة نظر أساتذة الابتدائي للصعوبات التّي تواجههم في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة باختلاف الجنس والخبرة، وأيضا لا تختلف وجهة نظر أساتذة الابتدائي للواقع التّكوين على عمليّة التقويم باختلاف الجنس والخبرة. (لكحل و بخيتي، 2017)

ط – دراسة رحموني (2017): تحت عنوان أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات؛ وقد هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى استخدام أساتذة التّعليم الابتدائي (سنة خامسة) لأساليب التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم الاعتماد على الاستبيان في جمع المعلومات، وتم تطبيقه على عينة بلغ عددها(100) أستاذا حسب(الخبرة، المؤهل العلمي، نمط التكوين، الخبرة)، تم اختيارهم بطريقة عنقودية، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في استخدام أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. (رحموني ، 2017)

ي – دراسة محمد شريف وزبدي(2017): تحت عنوان التقويم التّشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، باستخدام المنهج الوصفي، وبالاعتماد على أداة المقابلة النصف موجهة، واستبيان مصمم من طرف الباحثان، طبقاه على عينة بلغ عددها 70 أستاذا وأستاذة وفق متغيرات (الجنس، الخبرة، المهنية، نوع التكوين)، وقد كانت نتائج الدّراسة كالآتي أنّ معظم أساتذة علوم الطبيعة والحياة يستخدمون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، كما بيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين استفادوا من الدورات التّكوينية في استخدام التقويم التّشخيصي والذين يستفيدون من ذلك، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التّشخيصي تعزى لعامل الخبرة. (محمد شريف و زبدي، 2017)

ك – دراسة منصور ومهرية (2018): تحت عنوان واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بابتدائيات ولاية قسنطينة؛ وقد هدفت الدّراسة على معرفة واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات بمؤسسات التّعليم الابتدائي، والتحديات التي يواجهونها أثناء تطبيقه،

باستخدام المنهج الوصفي، وأداة تمثلت في الاستمارة تم توزيعها على عينة بلغ عددهم 60 أستاذا في التعليم الابتدائي بولاية قسنطينة، وأسفرت نتائج الدّراسة على أنّ التقويم المطبق في المدارس ما يزال في صورته التقليدية وأنّ التقويم التّكويني في ظل المقاربة بالكفاءات واجه عدّة صعوبات أهمها: نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي خاصة ضيق الوقت المخصص للحصص وارتفاع عدد التلاميذ في الفصل الدّراسي الواحد، وكثافة المناهج التعليمية التي تجعل المعلم يسارع لإنجازها في وقتها. (بن منصور و مهرية، 2018)

ل- دراسة عثمانية والعايب (2018): تحت عنوان: " فعالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة ، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قالمة"، وقد كان هدف الباحثان من هذه الدراسة، معرفة وجهات نظر أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، وكانت خلال الموسم الدراسي 2014/2013 بثانوية عين مخلوف ولاية قالمة. واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، واختارا العينة بطريقة قصدية مكونة من 35 أستاذة وأستاذا، وكانت الاداة استمارة مكونة من

27 بندا والمناشير والقرارات الوزارية. والأساليب الإحصائية تمثلت في برنامج (spss 16)، وقد توصل الباحثان إلى نتائج أهممها، التأكيد على أهمية التقويم التربوي في النظام التربوي الجزائري، كما توصل الباحثان إلى نتيجة مفادها وجود فعالية للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. (عثمانية و العايب، فعالية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي – دراسة ميدانية بثانوية مخلوف ولاية قالمة، 2018)

م- دراسة بن منصور ومهرية (2018): لقد هدفت دراسة كل من بن منصور ومهرية إلى الكشف عن واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات، والتّعرف على أهم الصعوبات التّي تواجه الأساتذة أثناء تطبيقه؛ ولقد استخدما المنهج الوصفي، وطبقا استمارة مكونة من 33 سؤالا موزعة على خمس(05) محاور، على عيّنة قوامها(60) أستاذا تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وخلصت نتائج الدّراسة إلى أنّ: 68,34 % من الأساتذة يطبقون التّقويم التّكويني، و 76,7 % من الأساتذة يطبقون الأنواع الثلاثة للتّقويم (التّشخيصي، التّكويني، التّحصيلي)، و 86,7 % من الأساتذة يستخدمون التقويم التكويني لتصنيف تلاميذهم. (بن منصور و مهرية، واقع تطبيق التقويم التّكويني في المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية بابتدائيات ولاية قسيطينة – الجزائر، 2018)

ن – دراسة بن نابي والورعادي(2018): هدفت دراستهما إلى الكشف عن واقع استخدام أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط لأساليب التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية؛ وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، وطبقت أداة الملاحظة على عينة قوامها (30) أستاذا وأستاذة منهم (10) ذكور و(20) أنثى؛ تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة باستخدام عملية القرعة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن عدم

وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام أساليب التقويم التكويني تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة) وذلك بنسبة مرتفعة تتراوح ما بين (95 % و99 %)؛ وهذا راجع لكون الأساتذة يتلقون نفس الدورات التكوينية من طرف مفتشيهم. (بن نابي و الورعادي، 2018)

س – دراسة بني خلف(2019): تحت عنوان اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التربية المدنية بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس وفقا للمتغيرات التالية(النوع، التخصص المرحلة الدّراسية، التّدريس). باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينّة قوامها (115) أستاذا من مجتمع الدّراسة المكوّن من (195) أستاذ، وخلصت النتائج إلى أنّ اتجاهات أساتذة التربية الميدانية إيجابية وبدرجة كبيرة نحو توظيفهم لأساليب التقويم التكويني في التدريس، وأسفرت النتائج أيضا عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى للتخصص والمرحلة الدّراسية والتدريب. (بني خلف، 2019)

ع – دراسة خلايفية وقورداش(2020):

كان الهدف من الدّراسة هو الكشف عن اتجاهات أساتذة التّعليم المتوسط نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمدينة سكيكدة، بالاعتماد على المنهج الوصفي، وتم تطبيق أداة تمثلت في مقياس ليكرت الخماسي على عينة قوامها 39 أستاذ وأستاذة في التعليم المتوسط ببلدية سكيكدة وقد أسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو التقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيري(المؤهل العلمي والخبرة). (خلايفية و قورداش ، 2020)

ف – دراسة كحول (2020):

هدفت دراستها إلى معرفة اتجاهات المتعلمين نحو أساليب التقويم الحديثة – دراسة ميدانية في ضوء أراء تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد تبنت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، وطبقت استمارة مقابلة تضم 10 بنود مقسمة على محورين الملاحظة والمقابلة على عيّنة قدّرت بـ: 30 تلميذا من السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة، تمّ اختيارها بطريقة عشوائية، وخلصت نتائج الدّراسة عن وجود اتجاهات سلبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية نحو أسلوبي التقويم المتمثل في(الملاحظة والمقابلة) وهذا يعود إلى عدم معرفتهم لهما مما كان سببا في عدم قدرتهم على تكوين اتجاهات نحوهما. (كحول، 2020)

ص – دراسة (Meriam Benlakdar,2021) :

تستقصي الدراسة دور التقويم التكويني والتدريس القائم على الكفاءات في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى (PCK) لدى المعلمين. تبرز أهميتها في تناول آليات التقويم التكويني وتحديات PCK في بيئات التعلم الإلكتروني المعاصرة. اعتمدت الدراسة منهجية تحليلية لفحص نموذج جونز ومورلاند (2015)، وأظهرت النتائج تكامل وشمولية النموذج. كما أكدت الدّراسة أهمية التّقويم التّكويني والتدريس القائم على الكفاءات في تطوير PCK؛ من خلال توظيف تقنيات التقويم المصنف وإدارة السلوك المعرفي لمتابعة تقدم الطلاب. (Benlakdar , 2021)

ق – دراسة دحدي وهوادف(2021):

هدفت دراستهما إلى التّعرف عن واقع التّقويم في ظل التّدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التّعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية ورقلة، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي، وقاما ببناء استبيان اعتمدا فيه مراحل التقويم التربوي وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وقد تمّ اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة وقد قدّر عددهم بـ(406) أستاذ وأستاذة بولاية ورقلة، والنتائج التّي توصلت إليها هذه الدّراسة تمثلت في : أنّ أساتذة التّعليم الابتدائي يعتمدون على المقاربة بالكفاءات في تقويم مكتسبات التلاميذ:(التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي)، وأنّ عملية تنفيذ تقويم التّلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات عند أساتذة التّعليم الابتدائي تتأثر بعامل (التكوين، عدد التّلاميذ في القسم، المدة الزمنية لعملية التّقويم). (دحدي و هوادف، 2021)

ر – دراسة روابي(2021):

بعنوان مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي، وقامت بتوزيع المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها: 100 أستاذ وأستاذة، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية، وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود درجة مرتفعة في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية حسب تقدير الأساتذة، كما أوضحت الدّراسة عن عدم وجود علاقة بين هذه الدرجة وعامل سنوات الخدمة في مجال التعليم. (روابي، 2021)

ش – دراسة شافعة(2021): تحت عنوان مدى ممارسة أساتذة الطور المتوسط للتقويم المستمر ضمن المقاربة بالكفاءات، حيث هدفت هذه الدراسة للكشف عن مدى ممارسة أساتذة التّعليم المتوسط في مادة اللغة العربية للتقويم التّكويني وظل المقاربة بالكفاءات باستخدام المنهج الوصفي التّحليلي والمنهج الاحصائي وطبقت الباحثة أداة تمثلت في استبيان على عينة قدرها: 18 أستاذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ وكانت النتائج المتحصل عليها كالآتي: أنّ التقويم التكويني أحد أنواع التقويم التربوي وهو مستمر مع العملية التعليمية، يأخذ أشكالا منها الواجبات البيتية، المشاريع والبحوث، والاستجوابات الشفوية، ويستعين الاستاذ خلال ممارسته للتقويم التكويني

عدة أدوات من بينها الملاحظة، الأسئلة الشفوية، الحوار والماقشة والاختبارات، ومن بين الصعوبات التي تواجه الاستاذ في تطبيقه هو عدم كفاية الوقت، اكتظاظ الأقسام الدّراسية بالتّلاميذ، ومن إيجابيات هو رفع المستوى الأكاديمي للتلميذ وتحسين مسار العملية التعليمية. (شافعة، 2021)

ت – دراسة مزور وهوادف(2023): كانت تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف على إشكالية التّقويم في ظل التّدريس في ظل المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التّعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية ورقلة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وقام الباحثان ببناء استبيان اعتمدا فيه على مراحل التّقويم، وتّم اختيار عينة بطريقة عشوائية وبلغ عددهم (406) أستاذ وأستاذة، وخلصت نتائج الدّراسة إلى كون أساتذة التّعليم الابتدائي يعتمدون على المقاربة بالكفاءات في تقويم مكتسبات التّلاميذ في التّقويم (التّشخيصي، التكويني، التّحصيلي)، وأنّ عملية تنفيذ تقويم التّلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات عند أساتذة التعليم الابتدائي تتأثر بعامل (التّكوين، عدد التّلاميذ في الفصل الدّراسي، الفترة الزمنية المخصصة لعملية التقويم)، وأنّ اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي كانت إيجابية نحو التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) وفق المقاربة بالكفاءات. (مزور و هوادف، 2023)

ث – دراسة بوراس، وعثمانية (2025): وهدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التّقويم التّكويني وفق المقاربة بالكفاءات، باستخدام المنهج الوصفي، وأداة تمثلت في مقياس الاتجاهات الذي تم بناءه على سلم ليكرت الخماسي، وتمّ تطبيقها على عيّنة قوامها 59 أستاذة وكانت نتائج الدّراسة كون اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التّكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، مادة التّدريس، الرتبة). (بوراس و عثمانية ، 2025)

خ – الدّراسة الاستطلاعية بوراس(2024/ 2025): وهي الدّراسة الاستطلاعية التّي قامت بها الباحثة وكان هدفها هو نفس هدف الدّراسة الأساسية؛ وهو الكشف عن اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات، باستخدام نفس المنهج (الوصفي)، وكذا الأداة المتمثلة في مقياس الاتجاهات الخماسي(ليكرث) وطبقت الأداة على عينة من أساتذة التّعليم الابتدائي، وكانت النتائج المتحصل عليها هي أنّ اتّجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي إيجابية نحو التّقويم التّربوي بمختلف أنواعه (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) وذلك تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، ومادة التّدريس).

ذ- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدّراسات السّابقة وجدنا أن دراستنا الحالية قد اتفقت معها في بعض الجوانب من ناحية، واختلفت معها في بعض الجوانب من ناحية أخرى. وبالتالي فإنّه:

فقد تباينت الدّراسات السّابقة الخاصة بالتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في أهدافها على النحو التّالي:

- **من حيث الهدف:**

حيث تتفّق دراستنا الحالية من حيث الهدف مع دراسة كل من: (لكحل ومخلوفي، 2017)، ودراسة(عثمانية والعايب، 2018)، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، ودراسة (بوراس وعثمانية، 2025)؛ الدّراسة الاستطلاعية بوراس(2024/ 2025) حيث هدفت إلى معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

أمّا دراسة (بوعيشة وبن عمارة، 2006) فقد كان هدفها معرف اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو ممارسة أساتذة التّعليم الابتدائي للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

أمّا دراسة (الحبيشي، 2005) فقد هدفت إلى معرفة مدى فعالية التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة(التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي) في رفع المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذا تحسين وأداءاته في مختلف الأنشطة التّعليمية.

وأمّا دراسة (دحدحي وهوادف، 2021)، ودراسة (روابي،2021)، ودراسة (الخزام، 2006) فقد هدفت دراستهم إلى الكشف عن مدى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي للتّقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

أمّا دراسة (محمد شريف وزبدي، 2017)، فقد هدفت إلى معرفة مدى تطبيق الأساتذة للتقويم التّشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات.

أمّا دراسة (سبع، مويسي، تركي، 2015)، ودراسة (منصور، ومهرية، 2018)، ودراسة(Benlakder, 2021)، دراسة شافعة(2021)، فقد هدفت دراستهم إلى معرفة مدى تطبيق الأساتذة للتقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات، ودوره في العملية التعليمية.

أمّا دراسة كل من (عوارب، والأعور، 2008)، ودراسة (رحموني، 2017)، ودراسة (بنابي، والورعادي، 2018)، ودراسة (بني خلف، 2019)، ودراسة (كحول، 2020)؛ حيث هدفت دراستهم معرفة الاتجاه ومدى استخدامهم لأساليب التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

وأمّا دراسة (رجاج زوجة بوروبة، 2017)، ودراسة (لكحل، وبخيتي، 2017)، ودراسة(مزور، وهوادف، 2023)؛ فقد هدفت دراستهم إلى الكشف على الصعوبات التّي تواجه الأساتذة في تطبيق أساليب التّقويم التّربوي

المختلفة في ظل المقاربة بالكفاءات. ودراسة (بني خلف، 2019) حيث اعتمدت هذه الدّراسة على عيّنة من أساتذة التّربية الميدانية.

- **من حيث العيّنة:**

. وجه الاتفاق:

تتفق الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة من حيث العيّنة: مع دراسة كل من دراسة (الخزام، 2006)، (عوارب، والأعور، 2008)، (لكحل ومخلوفي، 2017)، دراسة (رجاج زوجة بوروبة، 2017)، ودراسة (لكحل، وبخيتي، 2017)، ودراسة (رحموني، 2017)، ودراسة (منصور، ومهرية، 2018)، ودراسة (بنابي، والورعادي، 2018)، دراسة (دحدحي وهوادف، 2021)، ودراسة (روابي،2021)، ودراسة(مزور، وهوادف، 2023)، ودراسة (بوراس وعثمانية، 2025)؛ الدّراسة الاستطلاعية بوراس(2024/ 2025)، حيث اختارت كل هذه الدّراسات السابقة عيّنة تمثلت في أساتذة التّعليم الابتدائي؛ وهي نفسها التّي اعتمدت عليها الباحثة في دراستها.

. وجه الاختلاف:

وقد اختلفت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة من حيث العيّنة: مع دراسة كل من (الحبشي، 2005) حيث اعتمدت دراسته على عينة من تلاميذ مرحلة التّعليم (المتوسط والثانوي)، ودراسة(بوعيشة وبن عمارة، 2006) التّي اعتمدت على عينة من مفتشي مرحلة التعليم الابتدائي، ودراسة (سبع، مويسي، تركي، 2015) الذين اختاروا أفراد عيّنة من أساتذة التّعليم الثانوي، ودراسة (محمد شريف وزبدي، 2017)، دراسة شافعة(2021)، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، التّي اختارت عينة أساتذة التّعليم المتوسط، ودراسة(عثمانية والعايب، 2018) التّي تمّ فيها اختيار عيّنة تمثلت في أساتذة التّعليم الثانوي، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020) حيث اعتمدت هذه الدّراسة على عيّنة من أساتذة التّعليم المتوسط، ودراسة (كحول، 2020) حيث اعتمدت هذه الدّراسة على أفراد عيّنة من أساتذة التّعليم الثّانوي،

- **من حيث أداة الدّراسة:**

. وجه الاتفاق:

حيث تتفق الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة من حيث اختيار أداة الدّراسة التّي تستخدم في جمع المعلومات من أفراد عيّنة الدّراسة. مثل دراسة (لكحل، وبخيتي، 2017)، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، ودراسة (روابي،2021)، ودراسة (بوراس وعثمانية، 2025)؛ حيث اعتمدت هذه على مقياس ليكرت الخماسي للاتجاهات؛ وهي نفس الأداة التّي اعتمدت عليها الباحثة في دراستها الحالية. كما اتفقت مع دراسة (الحزام، 2006). ودراسة(عثمانية والعايب، 2018)، في استخدام استمارة مقابلة.

. وجه الاختلاف:

واختلف هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة من حيث الأداة مع بقية الدراسات الأخرى التي اعتمدت معظمها على أدوات أخرى، مثل دراسة(الحبشي، 2005) حيث استخدمت شبكة الملاحظة والاختبارات التحصيلية، دراسة (الخزام، 2006) في استخدام الملاحظة وتحليل الوثائق، (بنابي، والورعادي، 2018) حيث استخدمت الملاحظة، كما اختلفت مع دراسة (Benlakder,2021) في استخدام تحليل نموذج مورلاند(2015)، و ودراسة (لكحل، وبخيتي، 2017) التّي اعتمدت على مقياسين الأول خاص بمقياس صعوبات تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، والثاني خاص بواقع تكوين أساتذة التّعليم الابتدائي على عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. كما اختلفت مع دراسة (بوعيشة وبن عمارة، 2006)، ودراسة (عوارب، والأعور، 2008)، ودراسة (سبع، مويسي، تركي، 2015)، دراسة (رجاج زوجة بوروبة، 2017)، ودراسة (رحموني، 2017)، ودراسة (محمد شريف وزبدي، 2017)، ودراسة (منصور، ومهرية، 2018)، ودراسة (بني خلف، 2019)، دراسة (دحدحي وهوادف، 2021)، دراسة شافعة(2021)، ؛ حيث اعتمدت دراستهم على الاستبيان.

- **من حيث النتيجة:**

. وجه الاتفاق:

حيث اتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة من حيث النتيجة مع أغلبية الدّراسات في كون الأساتذة يطبقون الأنواع الثلاثة للتقويم التّربوي مع وجود بعض الصعوبات في تطبيق استراتيجيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، كما توصلت بعض الدراسات إلى أنّ اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التربوي بمختلف أنواعه وفق المقاربة بالكفاءات مثل دراسة دراسة (الخزام، 2006) ودراسة (محمد شريف وزبدي، 2017)، (لكحل ومخلوفي، 2017)، ودراسة(عثمانية والعايب، 2018)، ودراسة (منصور، ومهرية، 2018)، ودراسة (بني خلف، 2019)، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، ودراسة(مزور، وهوادف، 2023)، دراسة شافعة(2021)، ودراسة (بوراس وعثمانية، 2025)؛ الدّراسة الاستطلاعية بوراس(2024/ 2025)، كل هذه الدّراسات أشارت إلى الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة نحو تطبيق التقويم التربوي بمختلف أنواعه وفق المقاربة بالكفاءات.

وقد أستفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة؛ في تحديد منهج الدّراسة المناسب لموضوعها، من حيث مجتمع الدّراسة، واختيار العيّنة، والأداة الملائمة لجمع المعلومات، وطريقة معالجة المعلومات.

أمّا ما يميّز هذه الدّراسة الحالية في أنّها سعت للتقصي عن اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات؛ حيث تمّ إجراء الدّراسة الميدانية بمؤسسات التّعليم الابتدائي بولاية سكيكدة – الجزائر.

خلاصة:

لقد حاولت من خلال هذا الفصل المتمثل في الاطار المفاهيمي للدّراسة؛ ضبط إشكالية الدّراسة، إضافة إلى ذلك قامت الباحثة بوضع فرضياتها، وتحديد أهميتها وأهدافها، كما حدّدت بعض المفاهيم الإجرائية الخاصة بموضوع الدّراسة، وفي الأخير عرضت الباحثة الدّراسات السّابقة التّي لها علاقة بموضوع الدّراسة من خلال الاطلاع على التّراث النظري وبعض الادبيات في هذا الموضوع، وفي الفصول الموالية سوف تتناول الباحثة موضوع التقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات في التّعليم الابتدائي بالتّفصيل.

الفصل الثاني: التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات

المحور الأول: التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد

أولا – مفهوم التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا –التطور الإبستمولوجي للتقويم التربوي.

ثالثا – مميزات وخصائص التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

رابعا – أنواع التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

خامسا – أهداف وأهمية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

سادسا - وظائف التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

سابعا –قواعد عامة في تقويم التّلاميذ

ثامنا –أسس ومبادئ التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

تاسعا – اتجاهات التقويم التربوي من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي.

عاشرا – استراتيجيات وأساليب التقويم التربوي:

حادي عشر – مجالات التقويم التربوي وتقويم التلاميذ.

ثاني عشر – التّحديات والصعوبات التي تواجه التقويم التربوي ثالث عشر – العلاقة بين مفاهيم التقويم والتقييم والقياس والفرق بينهم.

رابع عشر – خطوات ومراحل العملية التقويمية وكيفية التقويم.

خـــلاصـــة

المحور الأول : التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

يكتسي التقويم التربوي أهمية كبيرة في العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، لذلك حضي بالاهتمام الكبير من قبل الباحثين والعلماء التربويون، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى العناصر الموالية للتعريف به أكثر وهي كالاتي:

أولا – مفهوم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

أ – التقويم لغة:

يقول أهل مكة: استقمت المتاع؛ أي قوّمته، وفي الحديث قالوا يا رسول الله لو قوّمت لنا، فقال المقوّم؛ أي لو سعّرت لنا، وهو من قيمة الشيء؛ أي حدّدت لنا فيمتها، وقوّم السّلعة واستقامها أي قدّرها. (منظور، 1981، صفحة 3783)

تعود في أصلها اللغوي إلى تقدير الشيء وإعطائه قيمة، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور "تحت مادة "قوم "قوم السلعة واستقامتها، قدرها، ويرى أن أصل الفعل قوم لا قيم. والتقويم في اللغة أيضا معناه تقسيم الأزمان وحساب الأوقات وما يتعلق بها. (هامل، 2017، صفحة 400)

ب – اصطلاحا:

يرى(ديكو ثال) أن: "التقويم التربوي عملية دراسة مدى تطابق مكتسبات المتعلم مع أهداف التعلم قصد اتخاذ قرار، أما بلوم فيرى بأنه إصدار حكم على الأفكار والحلول وطرق التدريس والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكات والمعايير، وتكون الأحكام الصادرة إما كميا وإما نوعيا (الكيفية) أما ثور يندبك فيعتبره عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف التعلم وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف. (مقداد، لوعبد الله، براحيل، و جبالي، 1993، الصفحات 74 – 75)

لقد تعددت التعاريف لهذا المفهوم من الناحية الاصطلاحية عند المختصين في المجال التربوي: فحسب **علي أبو جادو (2000، ص223)** فإن: " كرونباخ " **(crounbach)** يعرفه على أنه:" الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج تعليمي معين. وذلك بهدف المساعدة في تطويره وتحسينه أو تعديله أو استبداله إن اقتضى الأمر ذلك". "والتقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية هادفة وشاملة ومستمرة ومخطط لها، تعتمد على رصد ظاهرة ما كميا أو كيفيا باستخدام ما يتناسب معها من استراتيجيات وأدوات بهدف إصدار أحكام بالاعتماد على معايير محددة من أجل الكشف عن نقاط الضعف، واقتراح الوسائل والحلول لتلافي هذا النقص والضعف من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة". (المشاقبة و أبوقويدر، 2020، الصفحات 728 – 729)

ويعرف أيضا على أنّه: العملية التي تشمل إصدار حكم على التعلم، استناداً إلى المعلومات التي تمّ جمعها وتحليلها وتفسيرها، بهدف اتخاذ قرارات تربوية وإدارية. (CANTAT, 2009, p. 12)

يقصد بالتقويم **Evaluation** في مجال اللغة إزالة الاعوجاج للشيء، وفي مجال العلوم الإنسانية يعرفه بلوم Bloom بأنه إصدار حكم على قيمة الأعمال أو الأفكار أو الحلول أو الطرق في ضوء محكات ومستويات ومعايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها، وفاعليتها وقد يكون كمي أو كيفي، بينما يعرفه ثورنديك وهاجين Thorndike & Hagen بأنه وصف شيء ما تم الحكم على قبوله أو ملائمة ما وصف. ويعرف صاحبا الكتاب بأنه:" إصدار حكم كمي/ رقمي أو كيفي/ وصفي أو هما معا على الأشخاص أو الأشياء أو الصفات في ضوء أسس داخلية أو خارجية(معايير، مستويات، محكات) يفرض عملية التحسين والتعديل والتطوير.

ويعرف التقويم التربوي :" بأنه إصدار حكم كمي أو كيفي أو هما معا على مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تمت دراستها وعلى الآثار التي تحدثها وعلى الظروف التي تسير أو تعطل الوصول إلى تلك الأهداف بغرض التحسن والتعديل والتطوير". (سليمان و أبو علام، 2010، صفحة 95)

أورد (أبو فتوح، 2001، ص5)، أن فؤاد سلمان يرى بأن التقويم هو عبارة عن اصدار على مدى تحقيق أهداف منشودة على النحو الذي تحققه تلك الأهداف بحيث تحدث تغيرات في سلوك التلاميذ وتتضمن تلك العملية: (براي و نوار، 2022، صفحة 408)

ولقد قدم العديد من العلماء والباحثين مجموعة من التعاريف بخصوص التقويم التربوي، وذلك حسب تصوراتهم وتفكيرهم ومبادئهم: (علي و طارق، 2009، صفحة 79)

فمثلا تيلر" Tyler " يعرفه على أنه:" عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية" .

أما بوبام (1975) "popham" فيرى بأنه" التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة".

في حين دول " Doll " (1989) يعرفه على أنه" جهد كبير ومستمر للبحث في أثر الاستفادة من المحتوى التربوية والعمليات في تحقيق أهداف واضحة و محددة".

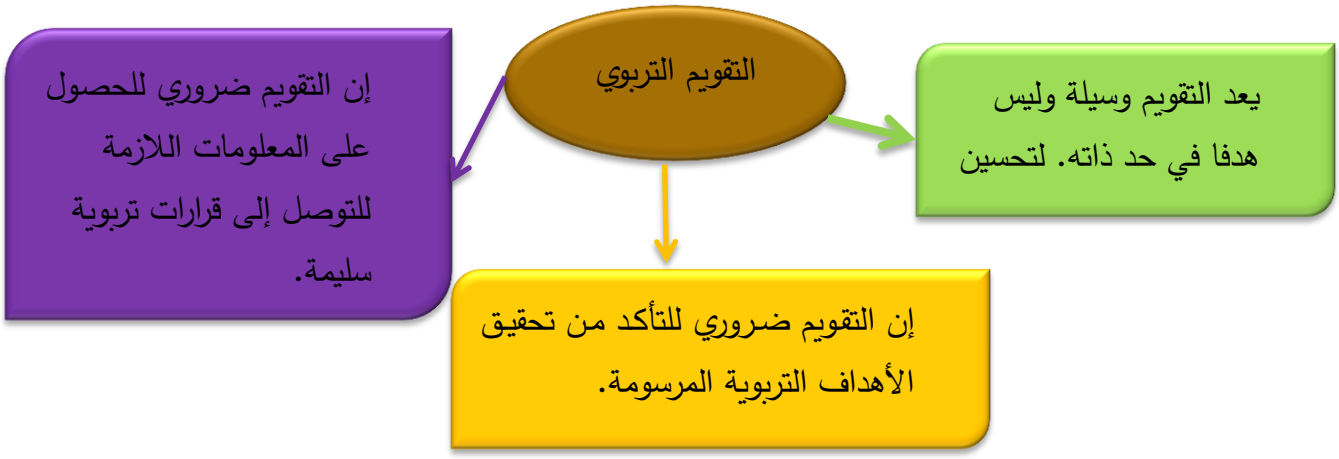
كما عرفه ورئي وساندروز (1987)، "Worther et sanders " بأنه: " تحديد قيمة الشيء وفي التربية أنه التحديد الشكلي للنوعية والفعالية وقيمة البرنامج والمشروع والعملية والهدف أو المنهج".

حسب ملحم(1999، ص 401): فإن كرونباخ: يعرفه بأنه:" عملية مستمرة للحصول على المعلومات الضرورية واللازمة لاتخاذ قرار مناسب حول برنامج تربوي ويصل إلى وضع اقتراحات من أجل تحسين هذا الأخير وتطويره"". (كحول ، اتجاهات المتعلمين نحو أساليب التقويم الحديثة –دراسة ميدانية في ضوء أراء تلاميذ المرحلة الثانوية–، 2021، صفحة 520)

يعتبر التقويم التربوي أحد التخصصات التطبيقية التي لها أهمية بالغة بالنسبة للتخصصات التربوية الأخرى، وهو الأساس في كل العمليات التربوية، ويمكن القول أنه عملية منظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات، والتي من خلالها يتم تقدير قيمة الأشياء، وإصدار حكم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية المراد بلوغها، أو أحد مكوناتها من خلال تحديد تلك الأهداف، وذلك من بغية اتخاذ القرارات إما بالتعديل أو تطوير التعليم، وتقدير آثار المنهج في نمو المتعلمين. (محمود ح.، 2004، صفحة 24)

التقويم في مفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شامله لإحداث تغيير نوعي فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة. (التربية الوطنية، 2005، صفحة 4)

ولقد أورد كل من (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 32) أنه مهما اختلف العلماء في تعريف التقويم إلا أنهم اتفقوا على أن تعريف التقويم وفقا للشكل أدناه:



رسم توضيحي1 : يوضح مفهوم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاء

والتقويم كمفهوم عام فهو " عملية يتم فيا إعطاء وزن أو قيمة وزنية لأي جانب من جوانب النشاط الانساني، من حيث كماله أو نقصانه، أو من حيث صوابه أو خطئه، جماله أو قبحه، خيره وشره" ، كما أنه يرى أنه " عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الصائبة". (دعس، 2008، صفحة 13)

وحسب منشور (التربية الوطنية، 2010، صفحة 24) فإن التقويم: "يعد من المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية – التعلمية، علاوة على ذلك كونه الوسيلة التي تبرز أثر التعلم، ونتائج الجهد المدرسي، والتطور

الحاصل في مكتسبات التلاميذ، والكشف عن جوانب القوة والضعف في نشاطاتهم ومستوى تحصيلهم". (التربية الوطنية، 2010، صفحة 24)

التقويم التربوي هو عملية منهجية لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والتغيرات السلوكية المستهدفة لدى المتعلمين. يُعد ركناً أساسياً في العملية التعليمية، يتسم بكونه استقصاءً علمياً منظماً ومستمراً يوفر معلومات دقيقة عن جميع عناصر المنظومة التعليمية وتفاعلاتها. يتيح التقويم اتخاذ قرارات مستنيرة لتطوير الكفاءة النوعية والكمية للعملية التربوية، سواء على مستوى المناهج الدراسية، طرق التدريس، أو أهداف المراحل التعليمية. (حسن و النجار، 2003، صفحة 136)

والتقويم من الناحية التربوية يعرف بأنّه : تلك العملية المنظمة التّي تستخدم لجمع وتحليل المعلومات؛ بغية الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التّربوية، لاتّخاذ القرارات الملائمة لعلاج جوانب الضعف وذلك من خلال خلق ظروف تسمح بالنمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التعليمية وإثرائها. (شاكر ، 2013، صفحة 29)

و يعرفه (العنزي ،2017، ص 277) بأنه: "مجموعة من الإجراءات التصحيحية التي تتخذ حيال شيء معين بعد قياس والجمع المعلومات عنه باستخدام أدوات ونماذج مناسبه تبين اماكن الخلل والقصور لمعالجتها ومعرفة أماكن القوة وتعزيزها ويعرفه الباحث إجرائيا انه إجراءات وأدوات قياس التحصيل المفاهيم الإحصائية في المرحلة الجامعية عبر الفصل الافتراضي في نظام بلاك بورد". (السبيعي و الحسن، 2023، صفحة 223)
والتقويم: هو الأدوات والأساليب التي يقاس بها تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية ,واستعمال نتائج القياس في إصدار أحكام وقرارات تربوية. (علوان، 2021، صفحة 440)

عرفه كل من مخلوفي علي ولكحل لخضر(2017، ص46)إجرائيا على:" أنه مجموعة من الاختبارات والامتحانات الإشهادية والفحوص، وشتى التقويمات المطبقة بصورة يومية وشهرية وفصلية ونهائية على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الطور الثالث). (مخلوفي و لكحل، 2017، صفحة 46)

وهو عملية جمع المعلومات بغرض مقارنتها بالأهداف الموضوعة مسبقا من أجل إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم لاتخاذ القرار المناسب في تقديم المعالجة البيداغوجية. (خميري و كنازة، 2018، صفحة 81)
يشير (Padayachee, 2017) إلى أن التقويم يمثل عنصراً محورياً في العملية التعليمية، وهو عملية منهجية مستمرة لجمع المعلومات حول المخرجات التعليمية لتحسين الممارسات التربوية. خلال فترة الجائحة، اضطر معلمو المدارس الابتدائية لتبني المنصات الرقمية لتقديم الدروس والتقييمات. ويؤكد الباحث على ضرورة دعم المؤسسات التعليمية والحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإطار التربوي لضمان تأهيل المعلمين من خلال برامج تدريبية متخصصة. (de Beer & Lautenbach, 2024, p. 2)

يعتمد المعلم في المرحلة الابتدائية على مجموعة متنوعة من الطرق البيداغوجية الحديثة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، تشمل طريقة المناقشة التي تعزز التفاعل، والتعلم التعاوني الذي يدعم العمل الجماعي، وحل المشكلات لتنمية التفكير النقدي، والتعلم بالمشروع لتطبيق المعرفة عملياً. ولنجاح هذه العملية التعليمية، يحتاج المعلم إلى توفر شروط مادية كالوسائل والأجهزة البيداغوجية المناسبة، إضافة إلى شروط معنوية تتمثل في كفاءات المعلم المهنية وقدرات التلاميذ ودافعيتهم للتعلم، حيث تتكامل هذه العناصر معاً لخلق بيئة تعليمية فعالة تحقق الأهداف التربوية المرجوة. (حنتيت و لعوبي، 2022، صفحة 377)

تمكّنت الباحثة من خلال التّعاريف السّابقة للتّقويم التّربوي أن تستخلص تعريفا شاملا للتقويم التربوي كما يلي: أنّ التقويم التّربوي هو عمليّة يقوم بها الأستاذ بصفة مستمرة ودائمة طيلة مساره التّدريسي، من خلال التقويم التّشخيصي الذي يكون في بداية الفعل التّدريسي والتقويم التكويني خلال تقديم الدّرس، والتقويم التحصيلي في نهاية مقرر دراسي أو فصل دراسي أو سنة دراسية، وهو عملية منهجية ومنظمة والهدف من هذا التقويم بمختلف أنواعه هو تحقيق الأهداف التربوية؛ وبالتالي تشخيص وإصدار احكام وقرارات تربوية وعلاج المشكلات التي تعرقل مسار العملية التّعليميّة التّعلميّة ومنه تحسين أداء الأستاذ والتلميذ ورفع مستواه الأكاديمي في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

ثانيا – التطور الإبستمولوجي للتقويم التربوي:

يُشير علي وإبراهيم (2009، ص. 35–37) إلى تطور التقويم التربوي عبر ست مراحل رئيسية: (علي و إبراهيم ، 2009، الصفحات 35 – 37).

أ . المرحلة التأسيسية (1800–1900) :

تميزت بظهور التربية التجريبية وتوظيف الاختبارات العملية والقياس النفسي في حل المشكلات التربوية، مع اعتماد نظام التفتيش الخارجي.

ب . مرحلة الاختبارات (1900–1930):

شهدت تطوراً في المقاييس التحصيلية، حيث يؤكد جابر (2000، ص. 24) دور العلماء، وخاصة ثورنديك، في تطوير المنهجية العلمية للاختبارات. (جابر، 2000، صفحة 24).

ج . مرحلة المقاييس المرجعية (1930–1945)

برزت فيها إسهامات تيلور في تطوير المقاييس المرجعية المحك وتحديد أهداف التقويم.

د . مرحلة الاستقرار (1945–1948):

تميزت بتطبيق نماذج تيلور وإدماج التقويم في برامج إعداد المعلمين.

هـ . مرحلة الازدهار (1948–1972):

شهدت تطور التقويم الشخصي والنماذج متعددة العوامل.

و . المرحلة المعاصرة (1978)الحاضر:

تميزت بظهور التخصص الدقيق في التقويم التربوي وتطوير الكفاءات المتخصصة في التطوير التربوي.

هذا التطور يعكس الانتقال من النموذج البسيط إلى النموذج المنظومي المتكامل في التقويم التربوي.

تعكس المراحل التطورية للتقويم التربوي تحولاً بارادايمياً في الفكر التربوي والممارسات التقييمية.

ويمكن أن نستنتج ممّا سبق أن هذا التطور:

1. يعكس تحولاً من النموذج الخطي البسيط إلى النموذج المنظومي المعقد.
2. يظهر اتجاهاً متزايداً نحو المهنية والتخصص في مجال التقويم التربوي.
3. يؤكد أهمية الربط بين النظرية والتطبيق في الممارسات التقويمية.
4. يبرز دور التقويم كأداة لتطوير وتحسين العملية التعليمية بشكل شامل.

هذا التحليل يؤكد أن التقويم التربوي قد تطور من كونه مجرد أداة بسيطة للقياس إلى منظومة متكاملة تسهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

ثالثا ـ مميزات وخصائص التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

أ – مميزات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات:

لقد استخلصت الباحثة من خلال التّعاريف الواردة في الدّراسة الحالية مجموعة من المميّزات التّي يتّصف بها التّقويم التّربوي، والتّي تمثلت في الآتي:

1. أن التقويم ليس هدفا في حد ذاته بل هو وسيلة لتحسين العملية التعليمية التعلمية.
2. إن التقويم ضروري للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.
3. إن التقويم ضروري للحصول على المعلومات اللازمة للتوصل إلى قرارات تربوية سليمة.
4. وهو الأساس في كل العمليات التربوية.
5. الوسيلة التي تبرز أثر التعلم.
6. تقديم المعالجة البيداغوجية.
7. يهدف إلى التحسن والتعديل والتطوير.
8. والتقويم تحقيق علمي دقيق وكشف منظم شامل مستمر، يوفر المعلومات والحقائق التي تكشف عن سلوك عناصر العملية التعليمية منفردة ومتفاعلة مع بعضها البعض.
9. يهدف إلى التحسن والتعديل والتطوير.
10. يعمل على بناء شخصية المتعلم الناقدة الفاعلة والقادرة على تقديم أعمالها بذاتها.

11. يهدف إلى التحسن والتعديل والتطوير.
12. وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعليم و مقوما أساسيا من مقوماتها.

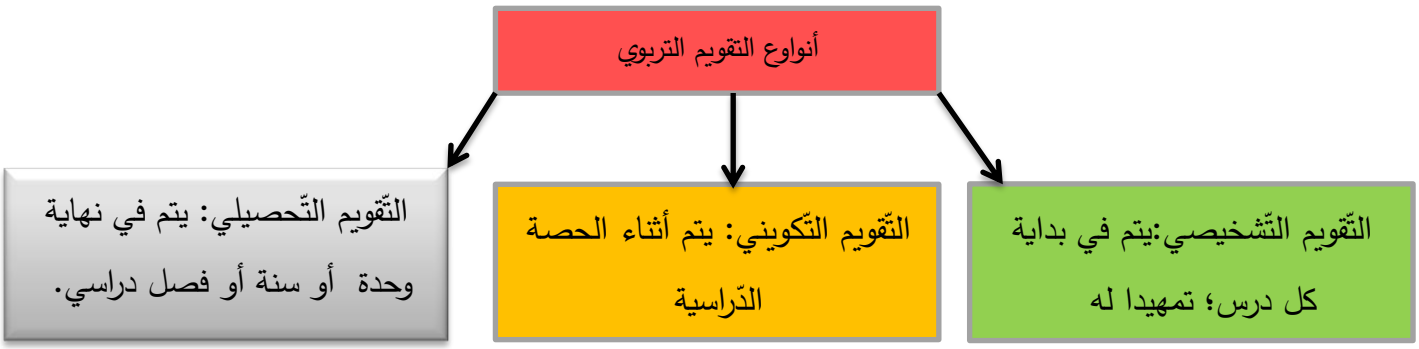
ب – خصائص التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

لعملية التقويم التربوي جملة من الخصائص هي: (غباري و أبو شعيرة، 2009، الصفحات 394 – 395)

1. **الشمولية:** حيث يتضمن جميع جوانب النمو لشخصية المتعلم(المعرفية، الوجدانية، المهارية، الاجتماعية)، كما أنه يتضمن جميع مستويات الأهداف. (الحريري، 2007، صفحة 18)
2. **الاستمرارية:** بمعنى يكون مستمرا بحيث يمكننا من التعرف على جوانب القوة والضعف في تعلم التلاميذ أولا بأول مما يسمح بعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة في الوقت المناسب.
3. **تعدد وتنوع وسائل التقويم:** يتم التنويع في وسائل التقويم تبعا للأهداف المسطرة وتبعا للإمكانات المتاحة.
4. **يرتبط التقويم بالأهداف:** ويقصد بذلك ارتباطه بالأهداف التي تم تحديدها للمنهج أو الوحدة أو الدرس.
5. **التنظيم الجيد والدقة:** بحيث يساعد التنظيم الجيد لخطوات التقويم والدقة في استخدام أدوات التقويم على نجاح نتائج التقويم.
6. **إقتصادي:** يتميز التقويم بقلة التكاليف إضافة إلى ذلك فهو يساهم في تحقيق الأهداف.

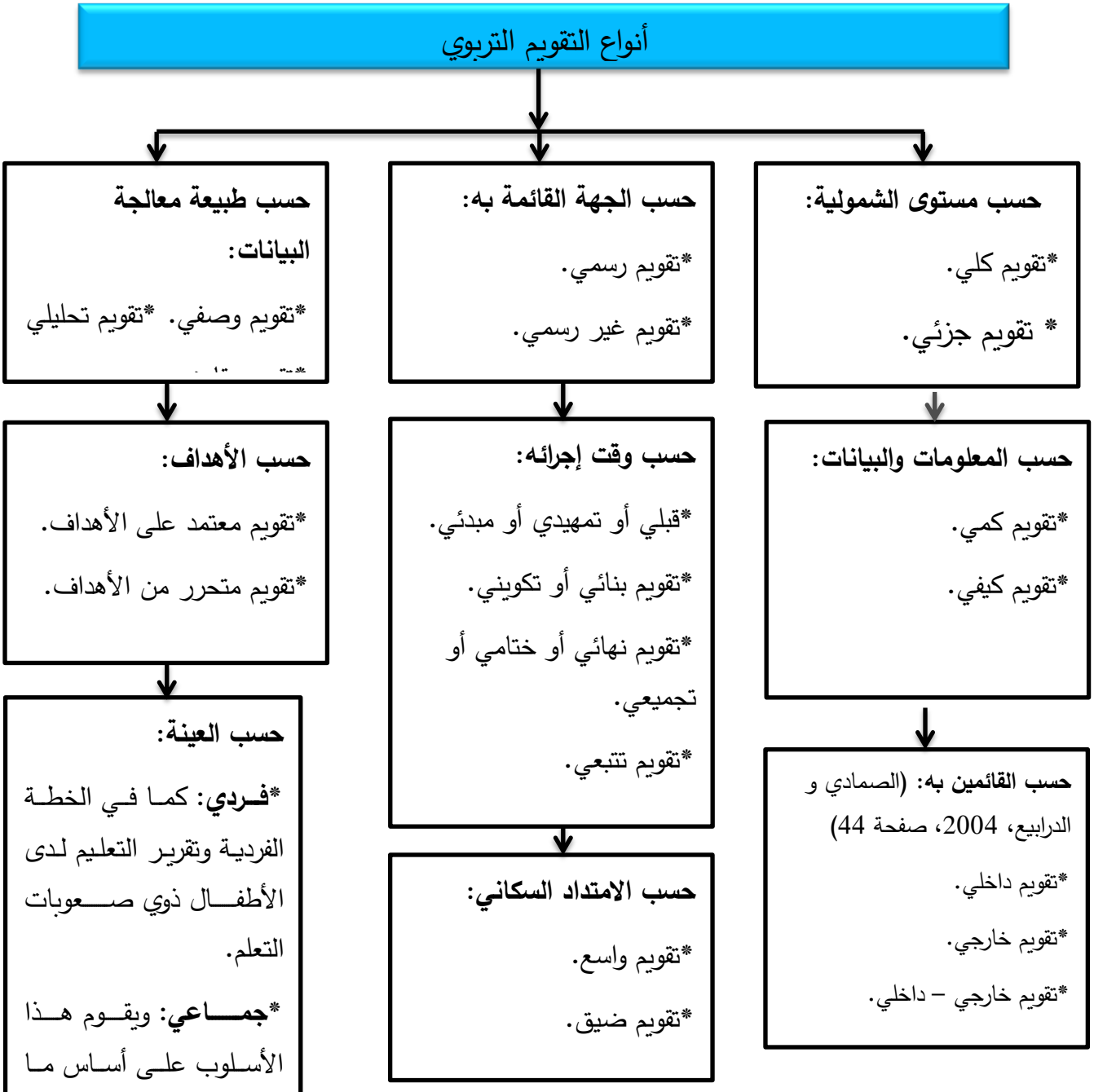
رابعا – أنواع التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

بعد أن تعرفنا على مفهوم التقويم التربوي ومميزاته وخصائصه سنحاول من خلال هذا العنصر تسليط الضوء على أنواع التقويم التربوي استنادا إلى بعض التصنيفات التي قام بوضعها مجموعة من العلماء والباحثين ومن بينها كما أشار شاكر (2013) إلى هذه الأنواع الثلاثة التّالية الموضحة في الشكل أدناه: (شاكر ، 2013، صفحة 31)



رسم توضيحي2 : يوضح أنواع التّقويم الثلاثة.

وهناك من وضع هذه التصنيفات المختلفة لأنواع التقويم التربوي كما هو موضح في الشكل التالي: (محمود ح.، 2004، صفحة 35)



رسم توضيحي3 : يوضح أنواع التقويم التربوي. (محمود ح.، 2004، صفحة 35) بتصرف من الطالبة.

أ – التقويم التشخيصي:

هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحديد أسباب المشكلات التربوية التي يعاني منها المتعلمون والتي تعيق تقدمهم الدراسي. (عبيدة، 2007، صفحة 65)

وهناك من عرّفه بأنّه التقويم الذي يتم في أخر العملية التّعليميّة، بهدف معرفة إلى أيّ درجة تمّ تحقيق الأهداف التدريسية، ومن ثمّ تحديد المستوى الأكاديمي للتّلاميذ ثمّ تصنيفهم. (كوافحة، 2005، صفحة 38)

وفقاً لمحمد مقبل وزملائه، فإن أسلوب التقويم التشخيصي في مجال التعليم والتعلم يستند إلى منهجية منظمة لجمع البيانات بشكل دقيق ومنهجي، بهدف استخدامها كتغذية راجعة تساعد في التخطيط لعملية التعلم وتنفيذها وتعديل مسارها عند الحاجة. (المغربي، 2009، صفحة 747)

ويعرف التقويم التشخيصي بأنّه أحد أنواع التقويم التربوي يتم قبل الدرس أو في بدايته، أو في بداية وحدة دراسية أو عام دراسي.

1 – أهمية وخصائص التقويم التشخيصي: يمكن توضيح خصائص وأهمية التقويم التشخيصي من خلال الجدول التالي: (محمد و زبدي، 2017، الصفحات 62 –63)

جدول 1 : يوضح أهمية وخصائص التقويم التّشخيصي.

الأهمية	الخصائص
ـ **رصد المسار التعليمي** :تتبع تطور المتعلم وتوثيق المهارات المكتسبة خاصة في بداية التكوين ـ **إعداد المشروع البيداغوجي** :بناء مشروع تعليمي يدمج أنشطة العلاج التدريجي ـ **كشف التصورات المسبقة** :معرفة تصور التلميذ للعمل التعليمي اللاحق ـ **تعزيز التكوين الذاتي** :تمكين التلميذ من المساهمة في تكوين نفسه ـ **التكييف للاحتياجات** :تخصيص التكوين وفقاً للاحتياجات الحقيقية للمجموعة	ـ **دائم** :يستمر طوال مسار التعليم والتعلم ـ **تربوي** :نشاط تعليمي يمكّن المتعلم من التعلم عبر تصحيح أخطائه ـ **ديناميكي** :يحفز النشاط المستمر من خلال التغذية الراجعة والدعم ـ **تمييزي** :يكشف مشاكل التعلم فور حدوثها ـ **مشوش** :يعقد دور المعلم بسبب فردانية التعليم واحترام الإيقاع الفردي ـ **متطلب** :يحتاج برمجة دقيقة وانتباه دائم وعبء عمل إضافي

2 – أساليب التقويم التشخيصي:

تتمثل أساليب التقويم التشخيصي في ما يلي كما هو موضح في الشكل أدناه: (المغربي، 2009، صفحة 748)

رسم توضيحي4 : **يبين أساليب التّقويم التّشخيصي**

3 – طريقة تطبيق التقويم التشخيصي: تتمثل طريقة تطبيق التقويم التشخيصي في ما يلي: (كروم و كروم، 2022، الصفحات 542 – 543)

- ❖ عن طريق تقديم تمرين كتمهيد بحيث يتم القيام به إمّا جماعيا أو فرديا، شرط أن تكون فترته قصيرة بهدف وقوف الأستاذ على ما أنجزه التلميذ من عمل ودرجة استعداده.
- ❖ طرح مجموعة من الأسئلة المحددة في بداية الدرس.
- ❖ فتح باب الحوار والمناقشة الحرة مع التلاميذ ليتمكن الأستاذ من الحصول على مؤشرات التي تدل على تحكم التلاميذ حول معطيات معينة.
- ❖ يقوم المعلم بإثارة مكتسبات التلاميذ السابقة وتشجيعهم على اكتساب معلومات جديدة من خلال تقديم عرض لصور أو وثائق.

ب – التقويم التكويني:

ويطلق عليه أيضا التقويم البنائي أو الشكلي أو المستمر، وأحيانا التطوري، ويلعب دروا هاما في العملية التعليمية، لما يوفره من تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم ومخططي المناهج والبرامج التعليمية، ويجري التقويم التكويني في فترات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج أو البرنامج التعليمي. (علي م.، 2011، صفحة 286)

وهو ذلك التقويم الذي يسعى إلى تقييم مدى التحسن الذي حققه التلميذ، والتعرف على العراقيل التّي تواجهه خلال تعلمه، كما يسعى إلى تنمية التحصيل الاكاديمي أو تعديله أو علاجه. (وزارة التربية، 2005، صفحة 05)

وهو عبارة عن عملية تعمل على تنشيط تفكير التلميذ من خلال تفاعله مع المعلم (عملية تفاعلية)؛ حيث أورد ستيجنز (Stiggins)، أنّ التّقويم التكويني يساعد التّلميذ في الإجابة على ثلاث أسئلة كالآتي: (ملحم و زهران، 2012، صفحة 175)

ويعرف أيضا حسب (بوبهام، جيه، 2008، ص6) بأنّه ذلك التّقويم الذي يُستخدم في المقام الأول لتقييم معارف الطلاب، وقياس كفاءاتهم، وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم. والتقويم التكويني هو عملية مُخططة يستخدم فيها الأساتذة أو التّلاميذ تلك الأدلةً القائمةً على التّقويم لتعديل ما يقومون به حاليا.

(Benlakdar , 2021, p. 596)

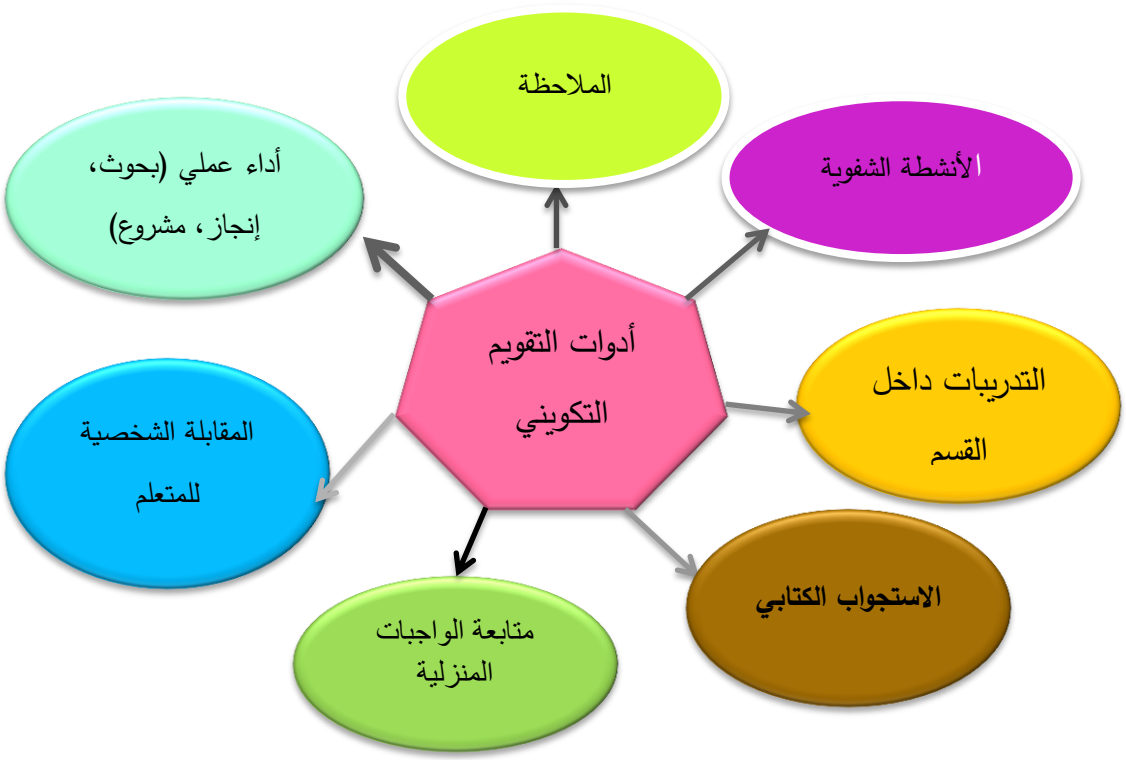
- أين أتجه؟.
- أين أقف الآن؟.
- وكيف أقلل من الفجوة التحصيلي؟.

يعرّف اصطلاحا بأنه: ذلك التقويم التكويني أو البنائي الذي يجري في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، أي أثناء سير العملية التعليمية بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل. (غباري و أبو شعيرة، 2009، ص 400)

يعرفه (Stiggins, 2017) بأنّه تقويم لحالة التعلم، وهو يهدف إلى تحسين تعلم التلميذ؛ من خلال الملاحظات التي يزود بها التلميذ بصفة مستمرة، ويعمل على مساندة التلاميذ على إنجازها على اكمل وجه. (آل ابراهيم و الحسن، 2024، صفحة 677)

1 - أدوات التقويم التكويني:

التقويم التكويني يعتمد على تمارين قصيرة وأنشطة محددة تتوافق مع أهداف الدرس، تُنجز بسرعة، وتقيس مستوى الاستيعاب المرحلي للمعارف. كما تكشف الفروق الفردية بين التلاميذ وتحدد صعوبات التعلم المختلفة. وتمثلت أدوات التقويم التكويني في ما يلي: (بوفاتح و العيدي، 2016، صفحة 166)



رسم توضيحي5 : أدوات التقويم التكويني:

2 – أغراض التقويم التكويني: تتمثل أغراض التقويم التّكويني في ما يلي: (آل ابراهيم و الحسن، 2024، صفحة 680)

1. تقديم تغذية راجعة ومعلومات تفيد التلميذ.
2. تحسين المسار التعليمي للتلميذ.
3. تحسين آداء المعلم ومساره.
4. تحسين عناصر الخبرة التّعليمية.
5. تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ وذلك بهدف اتخاذ القرار إمّا بالتعزيز أو المعالجة.
6. التصحيح الفوري للأخطاء.

ويرى (ملحم، 2012)،أن أغراض التقويم التكويني تمثلت في ما يلي: (ملحم و زهران، 2012، صفحة 175)

1. توضيح الأهداف التّعليمية.
2. تصميم الأنشطة والتدريبات.
3. مقارنة الآداء الحالي بالأداء الواقع.
4. تقويم نقاط القوة والضعف.
5. تقديم التغذية الراجعة.

ج – التقويم التحصيلي:

يرى (خطاب، 1984، ص 23) أنّ : " التقويم الختامي هو تقويم يجرى في نهاية مواقف التعليم كاختبارات التحصيل، أو امتحانات المؤسسات التعليمية لمنح الشهادات أو الدرجات العلمية أو ذات الصلة بالترفيع أو التسكين أو التوجيه نحو تخصص ما. (قطامي، 2009، صفحة 350)

يتم هذا النوع من التقويم في نهاية برنامج تعليمي محدد بهدف قياس النتائج المحققة. قد يُطبق في ختام وحدة دراسية، مقرر، أو فصل دراسي. على عكس التقويم البنائي، لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية، بل يهتم بقياس مدى تحقق الأهداف العامة للبرنامج التعليمي. (عبد الفتّاح، 2022، صفحة 1846)

وتعرف التربية الوطنية التقويم التحصيلي هو ذلك التقويم الذي يسعى إلى الكشف عن مدى تطور الكفاءات، وهو يتم عند نهاية وحدة تعليمية، أو طور تعليمي، أو سنة دراسية. (التربية الوطنية، 2005، صفحة 05)

والتقويم التحصيلي هو تقييم عمليتي التعليم والتعلم بعد انتهائهما، ويهدف لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية طويلة المدى. يشمل اختبارات نهاية الشهر أو الفصل الدراسي أو العام الدراسي، التقويم الجيد يجب أن يكون شاملاً لجميع جوانب شخصية الطالب، مقيساً النمو المتكامل عبر ثلاثة جوانب: (الفتلاوي، 2010، صفحة 267)

التقويم التحصيلي هو عملية قياس مدى تحقق المخرجات الرئيسة للمقررات التعليمية لدى المتعلمين، كما في الاختبارات المدرسية التي تُجرى بنهاية الفصل الدراسي. يعتمد على معايير محددة تقيس مدى اقتراب الطلاب من تحقيق أهداف المنهاج من خلال استجاباتهم للمثيرات التعليمية، مما يُظهر مدى تحقق الأهداف التربوية المخطط لها. (علية، 2019 / 2020، صفحة 18)

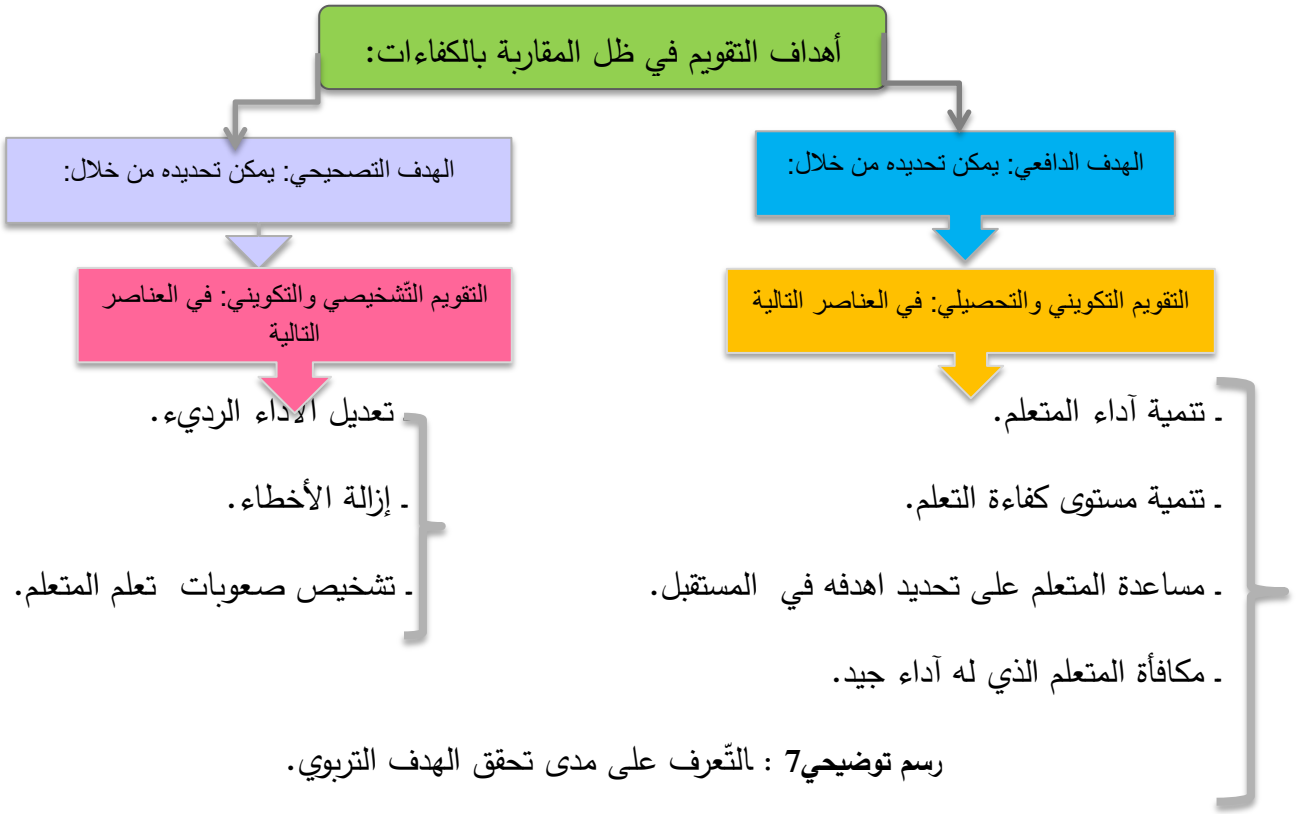
1 – الجوانب التي يقيسها التقويم التّحصيلي: هناك ثلاث جوانب جوهرية يقيسها التقويم التّحصيلي؛ تمثلت في ما يلي: (الفتلاوي، 2010، صفحة 267)

رسم توضيحي6 : الجوانب التي يقيسها التقويم الختامي

خامسا – أهداف وأهمية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

أ – أهداف التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

كما يرى كل من خطوط وجلاب أنّ هناك مجموعة من الأهداف التي يسعى التقويم التربوي إلى تحقيقها، في ظل المقاربة بالكفاءات وهي تتمثل في أهداف دافعية وأخرى تصحيحية. (خطوط و جلاب، 2019، الصفحات 137 – 138)



رسم توضيحي7 : التّعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

ويمكن الفرد من تحمل المسؤولية وذلك من خلال وضعه في وضعيات حقيقية لمواجهة المشكلات الواقعية وتحديد دوره بكل دقة، كما يقوم بتكيف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف وفقا لطبيعة نمو التلميذ وخصائصه في كل مرحلة؛ بغية تحقيق النمو المتكامل له كما أن التقويم يساعد التلميذ في تقدير ذاته وتكوين صورة إيجابية لذاته؛ من خلال التّعرف على تلك الإمكانيات والقدرات التي يمتلكها، من خلال الرّبط بين الكفاءة والقدرة التي لديه. (بن السايح، 2017، صفحة 178)

ب – أهمية التقويم التربوي:

تتلخص أهمية التقويم التربوي لكل من التلميذ والأستاذ، وصانع القرار فيما يلي: (سليمان و أبو علام، 2010، الصفحات 100 – 101)

جدول 2 : يبيّن أهمية التقويم التربوي

أهمية التقويم التربوي		
أهمية التقويم بالنسبة للأستاذ	أهمية التقويم بالنسبة للتلميذ	أهمية التقويم بالنسبة صانع القرار
ـ مراقبة التقدم الحادث في أداء الطالب. ـ معرفة المستوى التحصيلي لأداء تلاميذه. ـ تشخيص صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية) لدى تلاميذه. ـ تحديد مشكلات المنهج الدراسي(المحتوى، طريقة التدريس، الأنشطة، أدوات التقويم) بغرض تعديلها أو تحسينها أو تعديلها. ـ تزويد المعلمين بالمعلومات المتعلقة بخصائص/ سمات تلاميذهم للتعرف على(قدراتهم، ميولهم واتجاهاتهم، الفروق الفردية). . تعديل طريقة التدريس. ـ توفير الأنشطة المناسبة للعملية التعليمية.	ـ معرفة مدى التقدم والتحسين في الأداء التحصيلي. . تحسين طرق المذاكرة. ـ زيادة الدافعية للتحصيل من خلال عملية التعزيز المستمر والتغذية الراجعة المستمرة. . رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي. ـ رفع مستوى الطموح لديهم.	تسمح لصانع القرار التربوي أن يختار القرار المناسب من بين مجموعة الحلول المقدمة له ومن أمثلة ذلك: . قرارات إدارية مثل انتقاء الفئات الخاصة (المتفوقين عقليا وذوي الاحتياجات الخاصة) بغرض رعايتهم. أـ تصنيف التلاميذ على الفصول حسب قدراتهم وإمكانياتهم وليس حسب درجات التحصيل الدراسي الحاصلين عليها. قرارات الترفيع من مستوى إلى مستوى أعلى. ب . قرارات فنية، قرارات خاصة بتعديل المناهج الدراسية لتلائم المرحلة العمرية، توجيه الأفراد لنوع التعلم (عام، فني) أو نوع المهنة كل حسب ميوله ورغباته، كذلك التخطيط للمستقبل، وحل بعض المشكلات الميدانية مثل: . تدني مستوى التعلم في مادة معينة. ـ انتشار بعض الظواهر غير المرغوب فيها لدى الأطفال مثل(انتشار ظاهرة العنف، انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات، الغياب والهروب من المدرسة) ـ اختيار العناصر الصالحة لمهنة التعليم بناء على اتجاهاتهم نحو المهنة

كما أشار كل من (سيد وسالم، 2005)، إلى أهمية التقويم التربوي من خلال النقاط التالية: (الحريري،2008، ص ص27 – 28).

- التعرف على مدى تحقق الأهداف المنشودة.

- يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل، ويقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.
- يساعد التقويم في تحفيز التلاميذ على التعلم لأنه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم.
- يساهم التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام.
- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.
- الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللزمة للتلاميذ .

الحصول على معلومات وإحصائيات تتعلق بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير إلى المسؤولين أو إلى أولياء الأمور.

سادسا – وظائف التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات :

من بين الوظائف التي يستهدفها التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات حسب المنشور الوزاري المنشور الوزاري رقم 1519 المؤرخ في 20 سبتمبر 2022 المتعلق بالمخططات السنوية للتعلم؛ للسنة الدّراسية 2023/2022 تمثلت في الآتي: (وزارة التربية الوطنية ، 2022)

أ – **الوظيفة التشخيصية** : ويتم من خلالها التحقق عن مدى اكتساب التّلميذ للمعارف التي تؤهله للاندماج في تعلمات جديدة.

ب – **الوظيفة التكوينية**: والهدف منها هو التحقق من إرساء الموارد المعرفية والمنهجية، وتحديد النقائص والمشكلات ومعالجتها.

ج – **الوظيفة التحصيلية** : تهدف الوظيفة التحصيلية للتقويم التربوي إلى قياس مدى تحقق الكفاءات المستهدفة على مستويين: الكفاءات الختامية لكل فصل دراسي وفقاً لطبيعة كل مادة دراسية، والكفاءة الشاملة المستهدفة في نهاية السنة الدراسية.

ومن بين وضائف التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات نجد ما يلي: (ملياني ، 2012 – 2013، صفحة 131)

1. تشخيص الأهداف التي يمكن المؤسسة التعليمية الوصول إليها.
2. الكشف عن مواطن الضعف لدى التلاميذ والتعرف على أسباب ذلك.
3. تسهيل عملية التوجيه، واكتشاف الموهوبين والمتخلفين والمحتاجين للدعم والتعزيز.
4. مساعدة الأستاذ على التعرف على مستوى تلاميذه ومشاكلهم النفسية الاجتماعية المعيقة للتعلم.
5. اختبار الاساليب والطرق التي يستعملها في التعليم.

6. مساعدة الإدارة التربوية على تصنيف التلاميذ وتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة، ليسهل توزيعهم على الأقسام ومعرفة مدى ملائمة المناهج مع الأهداف المرسومة.
7. يمكن الأسر والآباء من معرفة حقيقة مستوى أبنائهم التعليمي.
8. إعطاء صورة واضحة لأصحاب القرار، عن الواقع التعليمي، الشيء الذي يساعدهم على تطوير المناهج والمقررات أو تغييرها، حتى تتناسب وطموحات مجتمعنا.
9. يعتبر حافز للتلميذ للرفع من مستواهم الأكاديمي، وزيادة في الجهد للحصول على نتائج افضل في الامتحانات النهائية.

وحسب النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2005)، فإنّ التقويم التربوي وفق المقاربة يؤدي وظيفتين هما: (وزارة التربية، 2005، صفحة 05)

. الوظيفة الثانية وتتمثل في المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

. الوظيفة الثانية تتمثل في إقرار كفاءات التلميذ.

وتتخذ هاتان الوظيفتان، عند التطبيق الأشكال التالية: التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

سابعا – قواعد عامة في تقويم التّلاميذ:

من بين القواعد التي يجب مراعاتها عند تقويم التّلاميذ ما يلي: (دعس، 2008، الصفحات 36 – 38).

أ – أن تكون أساليب التقويم، وإجراءاته، وممارساته، وأدواته، ونتائجه معززة لعملية التعلم، بحيث لا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب يؤثر سلبا على الطالب ونتائجه.

ب – صدق أدوات التقويم، وممثلة لما يتوقع من الطالب اكتسابه من المعارف والمهارات. بحيث تبين مدى تمكن الطالب من المادة الدراسية، وتوضيح مدى قدرته على توظيف ما تعلمه منها.

ج – أن توفر أدوات التقويم معلومات عن العمليات التي يحدث بها التعلم مثل:

- مدى استفادة المتعلم من استخدام خطط التعلم لحل المشكلات.
- التوصل على الاجابات الصحيحة.
- المراقبة الذاتية لمستوى التقدم وتعديله.
- إضافة إلى معلومات من شأنها مساعدة المعلمين وواضعي المناهج على تحسين تعلم الطالب.
- رفع كفاية أساليب التدريس، وخاصة ما يتعلق بتوضيح المهارات وتحديدها، والمعارف التي يجب ان تركز عليها عملية التدريس.

د – يجب أن يتضمن أداء التقويم مستويات عدة من الأسئلة، بحيث تقيس قدرة الطالب المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية.

أن ينظر في نتائج أدوات التقويم، ضمن تقويم شامل لظروف التعلم وبيئته وتقدم هذه الأدوات معلومات مستمرة عن مستوى تقدم الطالب، بغية تطوير المناهج وأساليب التدريس وحفز المتعلم على بذل جهد أكثر للإفادة من الخبرات التعليمية.

هـ – أن تتوافر في أساليب التقويم، وأدواته وظروف تطبيقه، والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع المتعلمين.

و – تزويد المتعلمين بتغذية راجعة مكتوبة: على سبيل المثال أتجنب استخدام اللون الأحمر لأن كثيرا من المتعلمين يربطون اللون الأحمر بالنقد الغير البناء. واذكر عبارات مناسبة بمستويات الطلاب، فمثلا: "فكرة جيدة"، "فكرة رائعة لكنها تحتاج إلى....." " فعلا على حق"، "أحسنت"، "وفقكم الله وإلى الأمام"، "حبذا أن.....في المرة القادمة"، "وهو كذلك....ولا أكتفي بإعطاء إشارة صح.

ز – النتيجة التي يتحصل عليها المتعلم في التقويم تخصه هو وولي أمره، ومعلميه، ولا يصح استخدامه بطريقة تؤثر سلبا على تقديره لذاته أو تفاعله مع الاخرين كما لا يجوز إطلاق الالقاب، أو الاوصاف التي تنبئ سلبا عن تحصيله الدراسي، عند مخاطبته، أو الإشارة إليه.

ح – بناء أدوات التقويم وفق الأسس العلمية المتبعة، وفي ضوء معايير محددة للمستويات المقبولة، مما هو متوقع تعلمه، واكتسابه من أهداف التعلم ونواتجه وتطوره.

ط – أن تتولى جهة مختصة عملية التقويم والاختبارات من أجل: تنقيحها، وتطبيقها، وتصحيحها، ورصد نتائجها وتحليلها وتقنينها، وحفظ أسئلتها واسترجاعها، وإعادة استخدامها والتبليغ عن نتائجها، وإجراء دراسات الصدق والثبات اللازمة عليها وتطويرها بما يتلاءم واستخداماتها، وتوفير التعليمات والإرشادات اللازمة لإعداد أدوات التقويم، والمقومات اللازمة لتحسين مستواها بما يضمن تكافؤ الفرص بين الطلاب وإيجاد الأدوات الموحدة التي يمكن على ضوئها مقارنة النتائج، كما تتولى إصدار تعليمات تحديد مراكز الاختبارات للجان النظام والمراقبة ولجان تقدير الدرجات وما في مستواها، ويطبق هذا في امتحان شهادة الثانوية العامة.

ي – ضرورة إخضاع عمليات التقويم وإجراءاته وأساليبه لمراجعة مستمرة لتطويرها وتعديلها.

ك – تطوير أدوات التقويم وأساليبه للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

ثامنا – أسس ومبادئ التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

أ – أسس التقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

تستند عملية التقويم التربوي الناجحة الى أسس ثابتة يمكن تلخيصها على النحو التالي: (علوطي و جلاب، 2018، صفحة 88)

1. ارتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعلمية.

2. شمولية التقويم لكل أنواع الأهداف ومستوياتها التي نرغب في تحقيقها.
3. تنوع أدوات التقويم، واتسامها بالصدق والثبات والموضوعية.
4. تجريب أدوات القياس قبل اعتمادها، واشتراك المعلم والطالب في بنائها.
5. الانتقال من التقويم التقليدي الى التقويم الأصيل، الذي يسعي لقياس المعرفة العلمية والمهارات
6. عند التلاميذ لكي يستخدمونها بكفاءة في حياتهم اليومية.
7. القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية.
8. التقويم عملية مستمرة، ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ.
9. اقتصادية التقويم من حيث الجهد والوقت والتكلفة.
10. عملية التقويم عملية إنسانية واستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها.
11. التقويم يتضمن عملية تشخيصية وقائية وعلاجية.
12. (التقويم عملية منهجية منظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات إجرائية محددة. (مصطفى نمر دعمس، 2008، ص30)

ب – مبادئ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

من بين المبادئ المنهجية التي تعتمد عليها الرؤية الجديدة لعملية التقويم وفق المقاربات ما يلي:

للتقويم على المبادئ المنهجية التالية: (خميري و كنازة، 2018، صفحة 82)

1. ينبغي إدماج الممارسات التقويمية ضمن المسار التعليمي للكشف عن التقدم المحرز وتحديد العوائق، مما يسمح بتكييف استراتيجيات التعلم وإجراءات الدعم البيداغوجي.
2. يتجاوز تقييم المعارف المنفصلة ليشمل الحكم على المنظومة المتكاملة للكفاءة قيد التطوير، مما يستلزم اختبار المتعلمين في وضعيات مركبة تتطلب توظيف مجموعة متكاملة من المكتسبات الأساسية.
3. تتجاوز النتائج المدرسية الأرقام والتنقيط لتشمل ملاحظات نوعية داعمة لجهود التعلم، وتعزز العلاقات البناءة بين المتعلم والمعلم والولي.
4. يعتمد على وضعيات تنمي وعي المتعلم باستراتيجياته التعلمية، وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقييم ملاءمتها وفعاليتها.
5. يجب أن تستند أساليب تقويم التحصيل إلى معلومات دقيقة وملائمة حول مستويات التحكم في الكفاءات المستهدفة، لتكييف التدخلات البيداغوجية وفق الاحتياجات المحددة للمتعلمين.

وفقاً لميلد (Miled (2005 : 128-130) ، ترتكز المقاربة القائمة على الكفاءات على المبدأين التاليين:

(Meziane, 2014, p. 150)

- **دمج التعلمات بدلاً من اكتسابها بطريقة منفصلة أو مجزأة أو متجاورة** .فمع المقاربة القائمة على الكفاءات، ننتقل من تعلم مجزأ للمعارف إلى تعلم متكامل يُضفي عليها المعنى.
- **تحديد وترسيخ الكفاءات لتنمية القدرات الذهنية المفيدة في مختلف الوضعيات** .ويتعلق الأمر هنا بتطوير الكفاءات المستعرضة (مثل: تحليل وضعية معينة).

تاسعا – اتجاهات التقويم التربوي من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي:

في الجدو أدناه يتضح لنا اتجاهات التّقويم التّربوي من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي: (سلطاني، 2017، صفحة 147)

جدول 3 : يلخص المقارنة بين المنظور السلوكي والمنظور المعرفي لعملية التعلم والتقويم.

تركيز التقويم	المنظور السلوكي	المنظور المعرفي
منظور المتعلم	سلبي، يستجيب إلى	
مجال التقويم	منفصل، مهارات معزولة	مهارات متكاملة وتخصصات متعددة.
معتقدات حول المعرفة	تراكم المعارف المعزولة	تطبيق واستخدام المهارات والحقائق والمعارف.
التركيز على التعليمات	توفير الحد الأقصى	الانتباه إلى القدرة الماوراء معرفية، وتقييم فعالية المواد، الدوافع، وتقرير المصير.
خصائص التقويم	اختبارات الورقة والقلم، الاختبار من متعدد	التقويم الأصيل تقديم مشكلات قصيرة وملائمة هادفة ضمن السياق، التركيز على المستويات العليا من التفكير، ليس لها إجابة واحدة صحيحة، لها معايير عامة معروفة مسبقا، لا تتطلب السرعة.
تكرار التقويم	فترة واحدة	عينات مناسبة عبر الزمن(الحقائب التعليمية) الذي يوفر اساسا لتقييم المعلمين والطلاب والآباء.
من هو موضوع التقويم	التقويم الفردي	تقييم المهارات العملياتية للفريق في مهام تعاونية.
استعمال التقنية	الآلية على حساب الدرجات	تطبيق تكنولوجيا عالية مثل تطبيق وتسجيل أوراق الاجابة، الاختبار التكيفي عبر

		الحاسوب ونظم الخبرة، ومحاكاة البيئة.
ماذا يقوم	خاصية فردية	تقويم متعدد الأبعاد يجعل المتعلم يتعرف على مجموعة من المواهب والقدرات البشرية.

عاشرا – استراتيجيات وأساليب التّقويم التّربوي:

أ – استراتيجيات التّقويم التّربوي:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة في التقويم التربوي والتي أشار إليها العديد من المختصين في المجال التربوي كبني ياسين(2012)، ومهيدات، المحاسنة(2009)، وغيرهم وهي تتمثل فيما يلي: (باشيوة و قشاوة، 2021، الصفحات 82 – 84)

1 . استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: يقوم التلميذ في ظل هذه الاستراتيجية بتوظيف مهاراته من خلال ما تعلمه، في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، في ضوء النتائج التعليمة المراد انجازها. وتتدرج تحت هذه الاستراتيجية فعاليات، وهي:(التقديم، العرض التوضيحي، الأداء العملي، الحديث، العرض، المحاكات، المناقشة).

2 . استراتيجية التقويم بالورقة والقلم: ترتكز هذه الاستراتيجية على القلم والورقة (الاختبارات بأنواعها المختلفة)، وهي من بين الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات المعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا، فهي من أكثر استراتيجيات التقويم انتشارا وشيوعا في برنامج التقويم المدرسي لسهولة تطبيقها.

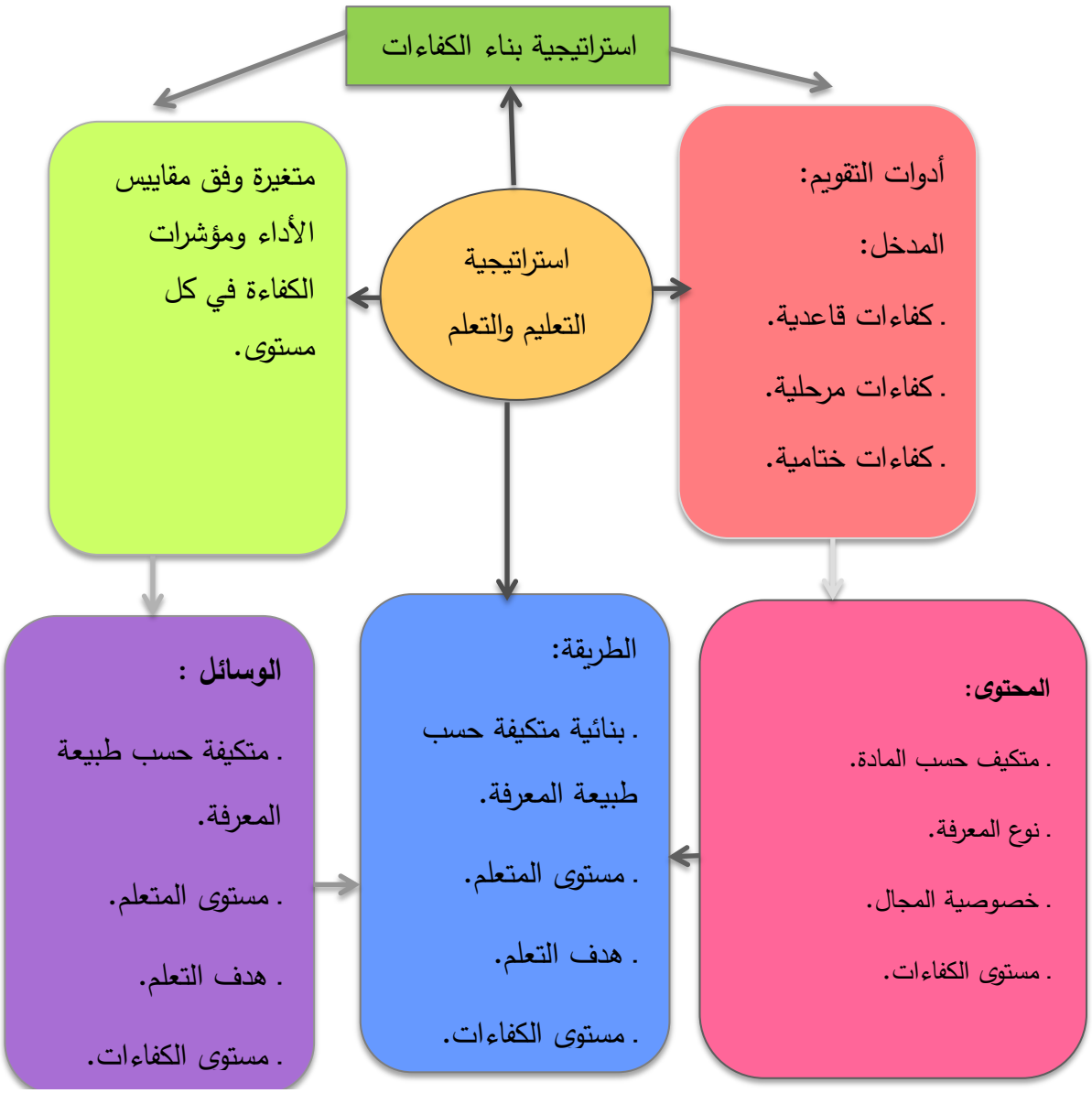
3 . استراتيجية التقويم بالتواصل : تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه التلميذ، ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات. وتتدرج تحت هذه الاستراتيجية (المقابلة، الأسئلة والأجوبة، المؤتمر).

4 . استراتيجية التقويم بالملاحظة: وهي استراتيجية تقوم على أساس توجيه المعلم حواسه نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف او نشاط تعليمي للحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفه ومهاراته وقيمه وطريقة تفكيره وتفاعله الاجتماعي مع زملائه.

5 . استراتيجية مراجعة الذات: تقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحويل الخبرة السابقة إلى تعليم بتقييم ما تعلمه التلميذ وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا، والتمعن الجاد في الاراء والمعتقدات (عقلانية وجادة) من خلال الرجوع إلى ما وراء المعرفة.

6 . استراتيجية تقويم الاقران: هذه الاستراتيجية تقوم على أساس التقييم الذي يقوم به أقران المتعلم(التقييم البنائي والتقييم اختامي) للمهمة التعليمية أو النشاط، ويتم من خلال قيام كل متعلم بتقييم أعمال زملائه. بهدف تحويل التلميذ من متلقي سلبي إلى مقيم، ومعرفة مدى فهم المتعلم للمادة الدراسية، وتوضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام لديه.

ويمكن توضيح هذه الاستراتيجيات وفقا للشكل التّالي: (دوقة، سليماني ، بوجملين ، و غماري ، 2014، صفحة 64)



رسم توضيحي8 : بوضح نموذج لاستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات (مخطط تمثيلي تقريبي).

ب – أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

حسب لعرابي محمود **(2011/2010 ص ص 89- 90)** فإن **الأساليب** المستخدمة في عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ما يلي:

1 – آراء المعلمين حول المتعلمين: بالنظر إلى العلاقة المباشرة بين الأستاذ والتلاميذ، فإنّ رأيهم يعد مهما في العملية التقويمية، حتى أنّ ملاحظاتهم قد تكون مخالفة اتجاه نتائج التلاميذ، ومثال ذلك قد يتحصل التلميذ على نتائج غير مرضية، لكن الأستاذ يرى بأنّ هذه النتائج لا تعكس الإمكانيات والقدرات التي يمتلكها التلميذ. (أحمد، 2023، الصفحات 17 – 18)

2 – بطاقات المتابعة المدرسية: بحيث توضع لكل تلميذ بطاقة يسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية وأداءاته السلوكية وتمثلاته الوجدانية.

3 – الملاحظة: وهي المشاهدة أو المراقبة الدّقيقة لسلوك ما أو ظاهرة معينة وعملية تسجيل ما تمّ رؤيته أول بأول، وهناك موضوعات أو أسئلة بحثية تحتاج إلى الاستعانة بالملاحظة التي تعتبر أحد تقنيات البحث العلمية لجمع المعلومات حول ظاهرة. (برماتي، 2022، صفحة 662)

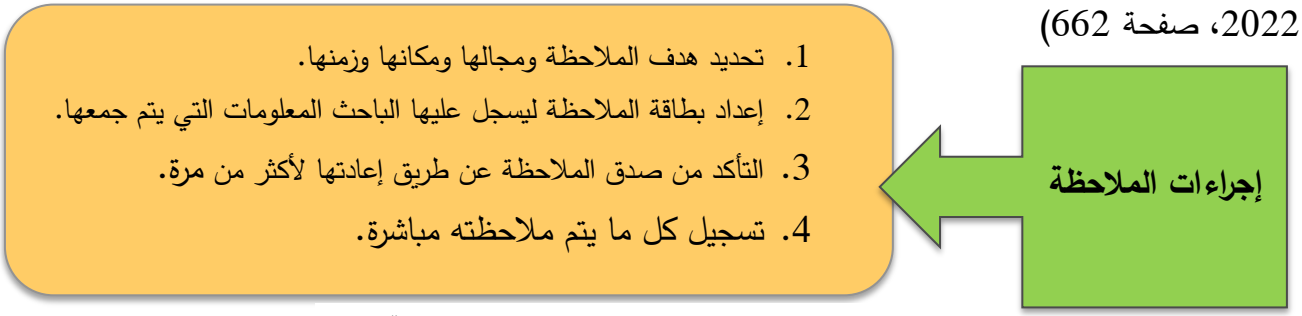
3 – 1 أنواع الملاحظة: وهي نوعان: **الملاحظة البسيطة:** وهي الملاحظة الأولية التي تشد انتباه المعلم بحيث يطرح فرضية لتبني إستراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي. (برماتي، 2022، صفحة 662)

وهي أيضا التّي من جرائها نحتفظ بالحيادية اللطيفة ودون أن تشارك في هذه الملاحظة إلاّ بالقدر الذي يراه مناسبا. (بيطام، 2012، صفحة 122)

أما الملاحظة العلمية: وتعني المشاهدة التي يقوم بها الفاحص، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت طبيعية أو سلوكية أو تربوية، أو اجتماعية . ولا بد من توفر مجموعة من الشروط حتى تكون الملاحظة جيدة، وجب توفر، وضوح الهدفأن يكون موضوع الملاحظة متاحا بحيث يمكن مشاهدته بيسر.

هذا إضافة إلى الملاحظة بالمشاركة: هي تلك الملاحظة التي تستدعي من الباحث أن يقوم بمشاركة أفراد العينة أو المبحوثين حياتهم اليومية أو أوقاتهم الاستثنائية والتي تتميز بالخصوصية نوعا ما كأعياد الميلاد ومختلف الاحتفالات التي يقومون بها (بيطام، 2012، صفحة 122)

3 – 2 إجراءات الملاحظة: يرى عليان (2001، ص 115) أنّ إجراءات الملاحظة تتلخص في : (برماتي، 2022، صفحة 662)



رسم توضيحي9 : يوضح إجراءات الملاحظة.

3– 3 مميزات الملاحظة العلمية: تتميز الملاحظة العلمية بعدة ميزات من بينها: (ديليمي، 2021، صفحة 132)

- الموضوعية: تتحق بالانتباه وعدم التحيز والابتعاد عن الذاتية.
- سلامة حاسة البصر، وضرورة الاستعانة بالآلات الملاحظة حتى يتم التفسير السليم للأحاسيس بلاستعانة بالخبرة والمقومات العقلية والمنطقية. فقد تواجة الملاحظة عراقيل تؤدي إلى أخطاء في الإدراك الذي هو أكثر من مجرد إحساس؛ حيث يمكن أن يتم رؤية ظاهرة من قبل شخصين لكن كل واحد يفسرها بطريقته، لذلك وجب توخي الدّقة.

3 – 4 أسس الملاحظة : ويمكن تلخيص أسس الملاحظة العلمية الدّقيقة فيما يلي: (ديليمي، 2021، صفحة 132)

- على الباحث جمع البيانات الأساسية للموضع المراد ملاحظته.
- تحديد أهداف الملاحظة بدقة.
- اختبار وسائل الملاحظة والتدرب عليها.
- العناية بعملية الملاحظة، وعدم إهمال بعض الأمور البسيطة المتعلقة بالظاهرة.

3 – 5 أدوات رصد الملاحظة: من بين الأدوات رصد الملاحظة ما يلي:

3 – 5 – 1 أخذ الملاحظات القصيرة: لابد من أن يكون القائم بالملاحظة يتصف بالسرعة في تدوين ملاحظاته لإحداث التّغير سريعا في السّلوك.

3 – 5 – 2 استخدام قوائم الشطب:

يضع الملاحظة قائمة بالسلوكيات التي رغب في ملاحظتها ويراقب البيئة التي يلاحظها، مستخدما هذه القائمة بحيث يضع إشارة (+) مقابل السلوك الذي حدث، أو أن يسجل هذا السلوك من بين القائمة بحسب تسلسل وقوعه، معتمدا على تدوين الملاحة ثلاث نوان مثلا كما في قائمة فلاندرز (للتفاعل الصفي).

قوائم التقدير(سلالم التقدير) يتم فيها رصد السلوك الملاحظ، ثم تسجيل درجة حدوث السلوك مثل (ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط، مقبول، ضعيف). وهو يتميّز عن قوائم الشطب بالدّقة.

3 – 5 – 3 استخدام وسائل التّسجيل الصوتي(الصوت والصورة):

يجب الحذر من استخدام هذا النوع من وسائل التّسجيل سواء الكاميرا أو أدوات التسجيل لأنّها قد تؤثر على أداء الشخص الذي يسجل له إذا اكتشف أنّه يسجل له لأهداف البحث والتحليل. (ريال، 2020، الصفحات 129 – 130)

3 – 5 – 4 مقاييس العلاقات الاجتماعية السوسيومترية: (Sosciometre)

تُستخدم المقاييس السوسيومترية لقياس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل المجموعات من خلال مطالبة كل فرد باختيار عدد من الرفاق للمشاركة في نشاط معين أو ملاحظة الأفراد الذين يتفاعل معهم بشكل متكرر، وبناءً على تكرار اختيار كل فرد وخصائصه يمكن وضع خطط البرامج الخاصة بالمجموعة وتمثيل النتائج بيانياً في مخطط سوسيوجرام(Sociogramme) لتبسيط التعامل مع الأرقام والبيانات. (طواهرية و سرداني ، 2022، صفحة 304)

4 – المقابلة: وتكون شخصية مع بعض المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف والتحصيل.

عرّف الباحث المقابلة الإرشادية بأنها عملية تواصل بين المرشد والمسترشد في مكان مناسب ولفترة زمنية محددة، يجري بينهما حوار متبادل وفقاً لأساليب فنية يهتم بها المرشد من أجل تقديم المساعدة الممكنة للمسترشد. (Soltani, 2022, p. 479)

والمقابلة عبارة عن محادثة أو حوار موجه بين الباحث ومبحوث أو أكثر وهي تفاعل لفظي بين فردين في موفق المواجهة، حيث يحاول الذي يقوم بالمقابلة إستثارة بعض المعلومات أو المتغيرات لدى المفحوص أو التي تدور حول آرائه ومعتقداته. (برماتي، 2022، صفحة 661)

4 – 1 أنواع المقابلة:

4 – 1 – 1 من حيث الشكل العام لدينا:

4 – 1 – 1 – 1 المقابلة المقننة: والمقابلة المقننة هي لقاء مباشر ومنظم بين الباحث والمفحوص يتميز بالطابع الرسمي والإجابات المحددة مسبقاً، حيث يعتمد الباحث على دليل أسئلة مرتب منهجياً يشمل مواضيع فرعية مرتبطة بموضوع الدراسة، ويقوم بطرح هذه الأسئلة على جميع المفحوصين بنفس الطريقة والترتيب لضمان توحيد إجراءات جمع البيانات. (بيطام، 2012، صفحة 122)

4 – 1 – 1 – 2 المقابلة الغير مقننة: لا تحدد فيها الأسئلة وهي التّي يتم أثناءها تشجيع المبحوثين على التعبير على أفكارهم بكل حرية وبكل تلقائية، وهي تستدعي أن تكون للباحث مهارة عالية تمكنه من تحليل النتائج. (غواظني ، 2021، صفحة 184)

4 – 1 – 2 من حيث الغرض: هناك نوعين: (غواظني ، 2021، صفحة 184)

4 – 1 – 2 – 1 المقابلات الشخصية: تهدف إلى فهم المشكلة وتقصي العوامل التي كانت سببا في حدوثها ويتم تشخيص هذا النوع في مجال الطب النفسي لتشخيص حالات المرضى.

4 – 1 – **2 – 2 المقابلات العلاجية:** تهدف إلى فهم المشكلات الشخصية والمهنية والتعليمية على نحو أفضل ووضع خطط لكل هذه المشكلات.

4 – 1 – **3 من ناحية عدد المبحوثين:** هناك نوعين أيضا هما: (غواظني ، 2021، صفحة 185)

4 – 1 – **3 – 1 المقابلة الفردية :** تُعتبر الأكثر استخداماً في البحوث النفسية والاجتماعية وتتم بين الباحث وفرد واحد، مما يتيح للمبحوث حرية التعبير الكاملة والصادقة عن آرائه دون قيود، لكنها تتطلب استثماراً أكبر في الوقت والجهد والتكاليف.

4 – 1 – **3 – 2 المقابلة الجماعية:** تتم بين الباحث ومجموعة من الأفراد في زمان ومكان واحد، وتوفر الوقت والجهد والتكاليف، كما تسمح بتبادل الخبرات والآراء بين المشاركين ومساعدتهم لبعضهم في استذكار المعلومات، ولكنها تستلزم أن تكون المجموعة صغيرة ومتجانسة من حيث النوع والمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

4 – 2 **مزايا وعيوب المقابلة:** تتلخص مزايا وعيوب المقابلة في ما يلي: (حميدشة ، 2012، صفحة 107)

جدول 4 : يوضح مزايا وعيوب المقابلة

مزايا المقابلة	وعيوب المقابلة
المرونة :تتيح للباحث حرية صياغة وترتيب الأسئلة وتوضيح المصطلحات الغامضة حسب الحاجة. **التحكم في الموقف** :تمنح الباحث السيطرة الكاملة على سير المقابلة وضمان إجابة المبحوث على جميع الأسئلة، مع إمكانية تسجيل الزمان والمكان لتفسير أدق للنتائج. **معدل استجابة عالي** :تحقق استجابة أكبر من التقنيات الأخرى كالاستبيان البريدي، خاصة مع الأشخاص الذين يواجهون صعوبات في القراءة أو الكتابة. **جمع معلومات شاملة** :تمكن الباحث من الحصول على معلومات إضافية عن الشخصية والبيئة المحيطة بالمبحوث، إضافة إلى رصد ردود الأفعال العفوية التي تفيد في تحليل البيانات.	تتميز المقابلة بالمرونة في طرح الأسئلة وتوضيح المصطلحات، وتمنح الباحث التحكم الكامل في سير المقابلة مع ضمان الحصول على جميع الإجابات المطلوبة. كما تحقق معدل استجابة عالي مقارنة بالأدوات الأخرى خاصة مع من يواجهون صعوبات في القراءة والكتابة، وتمكن الباحث من جمع معلومات شاملة عن المبحوث وبيئته إضافة إلى رصد ردود الأفعال العفوية المفيدة في تحليل البيانات.

4 – 3 **خطوات إجراء المقابلة:** تتمثل خطوات إجراء المقابلة في البحث العلمي في التالي: (بن حرز الله، 2020)

- **.اختيار المشاركين في المقابلة** تحديد واختيار الأفراد المناسبين الذين سيشاركون في المقابلات البحثية وفقاً لمعايير الدراسة.
- **وضع الأهداف والمتطلبات** تحديد الغايات المرجوة من المقابلة والشروط اللازمة لتحقيقها بشكل فعال.
- **الإعداد والتخطيط المسبق** وضع استراتيجية شاملة لسير المقابلة، تشمل إعداد الأسئلة الأساسية والاستعداد للتعامل مع المواقف والردود غير المتوقعة.
- **تجهيز الأدوات والمواد** إعداد الأسئلة والاختبارات المطلوبة، بالإضافة إلى الوسائل التقنية والمساعدة مثل أجهزة التسجيل الصوتي والمواد المطبوعة.
- **تنسيق البيئة المكانية والزمنية** اختيار الموقع والتوقيت الأمثل لضمان إجراء المقابلة في ظروف مريحة ومناسبة.
- **بناء الثقة وضمان السرية** العمل على كسب ثقة المشاركين وتأكيد التزام الباحث بحفظ سرية المعلومات وخصوصية البيانات منذ اللقاء الأول.

5 – الاختبارات: وتحتوي على الأسئلة الشفوية التي لا تتطلب إجابات طويلة، وكذا الاختبارات التحريرية الموضوعية، بالإضافة إلى الاختبارات الأدائية.

وتنقسم الاختبارات إلى عدة أقسام وذلك حسب الوظيفة والشكل كما هو موضح في الجدول أدناه: (إبراهيم، 2009، صفحة 38)

جدول 5 :يوضح أنواع الاختبارات

أنواع الاختبارات						
من حيث الوظيفة				من حيث الشكل		
تحصيلية	تشخيصية	تدريبية	تنبؤية	شفهية	تقليدية(مقالية)	موضوعية

5 – 1 الاختبارات التشخيصية: تعمل على تحديد مواطن الضعف لدى التلميذ وعواملها بغية وضع خطة علاجية لها.

5 – 2 الاختبارات التدريبية: تهدف إلى معرفة درجة نمو وتطور المهارات التي اكتسبها التلميذ؛ التي يتم تكرارها عدّة مرات وتتم المقارنة.

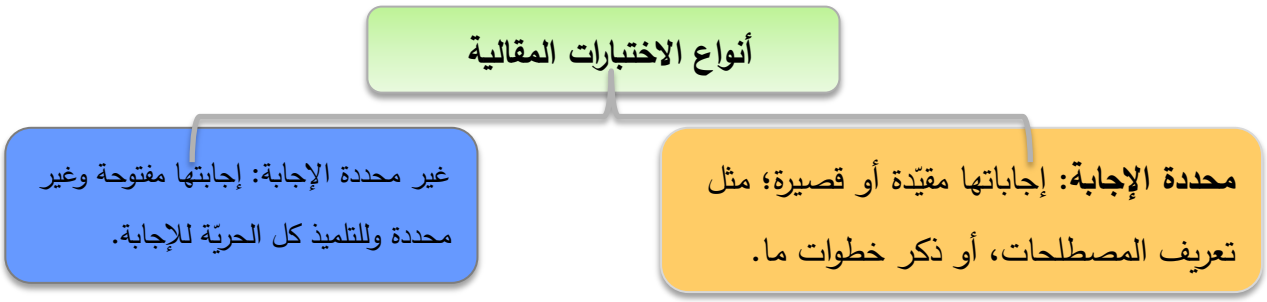
5 – 3 الاختبارات التنبؤية: تسهم في الكشف عن درجة تمكن التلميذ من المادة الدّراسية، وكذا مستواه الأكاديمي في المستقبل.

5 – 4 الاختبارات الشفهية: هو ذلك الاختبار الذي يكون فيه التلميذ والأستاذ في علاقة مباشرة، من خلال التواصل اللفظي. (كحول ، 2021، صفحة 22)

5 – 4 – 1 ما يقيسه الاختبار الشفهي: (كحول ، اتجاهات المتعلمين نحو أساليب التقويم الحديثة –دراسة ميدانية في ضوء أراء تلاميذ المرحلة الثانوية–، 2021، صفحة 22)

- قياس قدرة الاتصال والتواصل المعرفي العقلي.
- معرفة طريقة تفكير التلميذ.
- تحديد ميولات واتجاهات التلاميذ العلمية
- القيام بعملية تقويم القدرة التي يمتلكها التلميذ للدفاع عن رأيه وقدرته على المناقشة.

5 – 5 الاختبارات المقالية (التقليدية): وهي أحد أنواع الاختبارات تستخدم لقياس مكتسبات التلاميذ وهي نوعين كما هو موضح في الشكل التالي: (الزغلول، 2012، صفحة 331)



رسم توضيحي10 : **يوضح أنواع الاختبارات المقالية**

5 – 6 اختبارات الورقة والقلم: paper and pencil

يتطلب هذا النوع من الاختبارات تدوين الاستجابات في ورقة الإجابة أو الاختبار باستخدام القلم ويكون ذلك إمّا عن طريق وضع إشارة أمام الإجابة الصحيحة أو كتابتها. (عبد العظيم، 2012، صفحة 24)

5 – 7 الاختبارات التحصيلية: عرفه (حيدر ، اليعقوبي، 2013، ص89)، هو الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة. كما تعتبر الوسيلة التي نقيس بها مدى استيعاب التلميذ لبعض المعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة. (بلعالية ، الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي، 2021، صفحة 54)

كما تعرف الاختبارات التحصيلية بأنها تلك الاختبارات التي تقيس مدى آداء الفرد أو مدى تحصيله في موضوع ما. (عبد الله ع.، 2012، صفحة 25)

ويرى الكبيسي (2015، ص107) أنّ :"الاختبار عبارة عن أداة يتم استخدامها في القياس وهي معدة بطريقة منظمة، ويتم الاختبار وفقا لخطوات تشمل جملة من الإجراءات التي تكون خاضعة لقواعد وشروط معينة، من أجل تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة ما، وذلك من خلال إجابته عن جملة من الأسئلة التي تمثل السّمة

المطلوب قياسها، ومثال ذلك: تحصيل التلميذ لمهارات ومعلومات في مادّة تعليمية، تعلّمها من قبل". (لقان، 2021، صفحة 242)

تعتبر الأكثر شيوعا في المؤسسات التّعليمية، وهي توضح مدى معرفة التلميذ للكتابة والقراءة والحساب، ودرجة معرفته للعلوم الاجتماعية والطبيعية وهي تبين ما حصّله التلاميذ من حقائق وما اكتسابوه من مهارات و ما وصل إليه من فهم وادراك. (عبد العظيم، 2012، صفحة 23)

5 – 7 – 1 مميزات وعيوب الاختبارات التحصيلية: وهي تتلخص في الجدول التالي: (سليمان و أبو علام، 2009، صفحة 195)

جدول 6 :**يوضح مميّزات وعيوب الاختبارات التّحصيلية.**

المزايا	العيوب
ـ تسمح للتلميذ بإعداد الاجابة بحد ذاته، وبأسلوبه الخاص به وبترتيبه الذي يراه مناسبا. ـ إمكانية التلميذ التعرف على نتائج إجابته. ـ الأسئلة تكون موحدة في مستوياتها والوقت متاح لجميع المتعلمين للإجابة على الأسئلة. ـ بإمكان المتعلمين التعبير عن أفكارهم بكل حرية ودون أي قيود أو تردد أو خوف. ـ إمكانية مقارنة مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ فيما بينهم.	ـ تتأثر بالذاتية عند إعدادها وتصحيحها. ـ لا تقيس المهارات المرتبطة بالأداء الحركي مثل الرسم، اللّعب، القراءة الجهرية. ـ تحتاج إلى وقت طويل سواء لتصحيحها (أسئلة المقال) ولإعدادها كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية

6 – الاختبارات الموضوعية: تعرفها انا ستازي (Anastasi) بأنّها تلك الاختبارات التّي لا تتأثر بذاتية المصحح وتحتاج إلى تعرف المستجوب على إجابات معينة لأسئلتها. (الزغلول، 2012، صفحة 333)

6 – 1 أنواع الاختبارات الموضوعية:

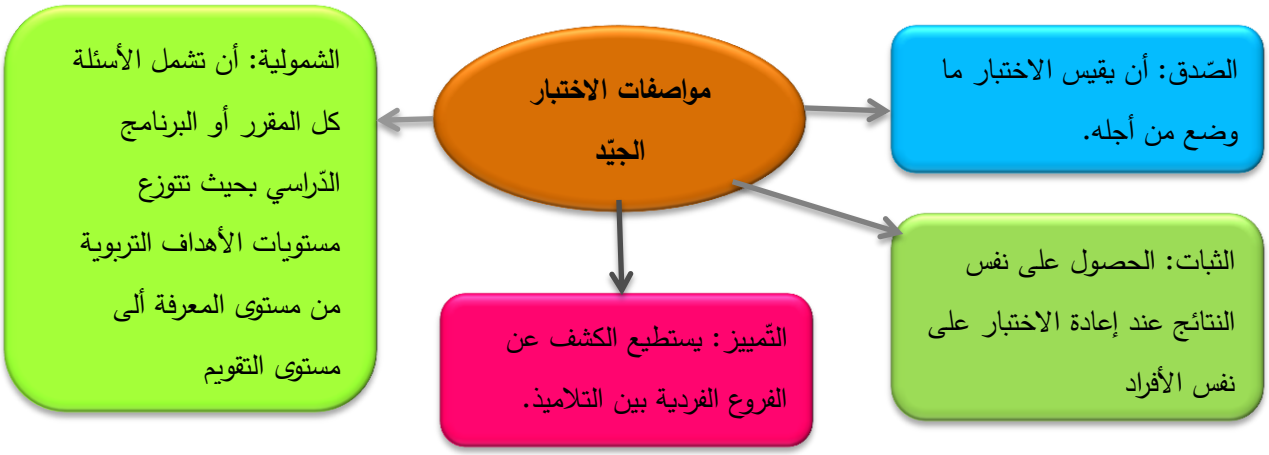
6 – 1 – 1 أسئلة إعادة الترتيب:(Réarrangement question's Types) هذا النوع من الاختبارات يسعى إلى قياس نواتج التعلم في المستوى البسيط مثل التذكر أو المعرفة؛ بمعنى يتذكر التّلميذ بعض المصطلحات مثلا، النظريات، القوانين ومستوى الاستعاب أو الفهم يا إمّا إدراك علاقات أو تفسير أو تلخيص أو ترجمة. (مراد و سليمان، 2005، صفحة 186)

6 – 1 – 2 اختبار التكميل (completion test) وهو ينقسم إلى ثلاثة أنماط هو كالآتي: (طعبلي و قوارح، 2013، صفحة 192)

- ✓ نمط التكميل: وهو ما يعرف باختبار ملئ الفراغ؛ وهو عبارة عن جملة ناقصة ويطلب من التلميذ ملئها بالجواب الصحيح.
- ✓ نمط اختبار الصواب والخطأ: (true and false)؛ وهو يتكون من مجموعة من الفقرات أو الجمل الإخبارية؛ بحيث كل جملة إخبارية تتضمن معلومة واحدة وليس هناك شك في إصدار الحكم على صحتها أو خطئها، ويطلب من التّلميذ تحديد في ما إذا كانت هذه المعلومة صحيحة أو خاطئة وذلك من خلال وضع إشارة معينة في المكان المعد للجواب.

6 – 1 – 2 أسئلة الاختيار من متعدد: (Multiple choice) بمأن هذا النوع من الاختبارات يشمل معظم الأنواع الأخرى من الاختبارات فهو إذا الأكثر شيوعا واستخداما؛ حيث يمكن صياغة أسئلة الاختيار من بديلين، والأسئلة القصيرة، بصورها المتعددة في صورة الاختيار من متعدد، كما أنّها تستطيع قياس أهدافا عقلية في مستويات متعددة (مراد و سليمان، 2005، صفحة 186)

6 – 2 مواصفات الاختبار الجيّد: إنّ الصفات التّي ينبغي على الاختبار الجيّد أن يتمتع بها هي: (بلعابد ، 2021، صفحة 55)



رسم توضيحي11 : مواصفات الاختبار الجيّد.

حادي عشر – مجالات التّقويم التّربوي وتقويم التّلاميذ:

"تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية، خاصة وان عملية التقويم نفسها هي من نسيج هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية والجوهرية فيها، وهذا يعني أن جميع عناصر وفعاليات وأنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم، ومن هنا كانت الشمولية من أبرز الصفات التي

يجبأن تتصف بها عملية التقويم التربوي لتشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وتشمل المتعلم لتقويم جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته وممارسته التعليمية، وأساليب التدريس والمواد والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية وممارساتها، والإشراف التربوي وفعالياته، والتسهيلات المدرسية والخدمات المختلفة". (كحول ، اتجاهات المتعلمين نحو أساليب التقويم الحديثة –دراسة ميدانية في ضوء أراء تلاميذ المرحلة الثانوية–، 2021، صفحة 521)

ويشمل تقويم التلميذ عدة مجالات منها:

ـ المعارف التي يمتلكها ومدى قدرته على التقصي من خلال الاختبارات بمختلف أنواعها(موضوعية شفوية مقالية آدائية) ـ تقويم المهارة ونقصد بها إمكانية التلميذ القيام بأعمال حركية معقدة وبكل دقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل وتشمل الجانب المعرفي بمعنى الخطوات التي يتبعها التلميذ لآداء موضوع المهارة (كتابة تقارير) ـ تقويم المهارات المعرفية لدى التلميذ من خلال التحليل المقارنة التعليم التحليل، التطبيق، والجانب الثاني يتمثل في الجانب المهاري ويتضمن الدّقة، السرعة، وترشيد الوقت، والجهد والتكاليف، المتعلقة بخطوات إنجاز المهارة مثل: فك، تركيب الأجهزة، السباحة، التشريح، اتباع قواعد الأمن والسلامة، استخدام الكمبيوتر، الطباعة ـ وتقويم اتجاهات التلاميذ، حيث أنّ الاتّجاه هو ميل نفسي لظاهرة أو عدّة ظواهر يهيء الفرد للتصرف بشكل انتقائي، وتأثير توجيهي، يمثل تقييمات إيجابية وسلبية ونزوع الموافقة أو عدمها، ويتم تقدير الاتجاهات من خلال مقاييس معينة تحدد درجة القبول أو الرفض لسلوك أو ظاهرة ـ وتقييم الميول ـ وكذا التكيف الشخصي والاجتماعي للتلميذ ـ وكذا تقييم مدى قدرته على الابتكار. (جليل، 2023، الصفحات 1896 – 1897)

ثاني عشر – المشكلات والصعوبات التي تواجه التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

من بين المشكلات والصعوبات التي تواجه التقويم التربوي: (زراري و دايلي، 2021)

أ – عدم توفر الإرادة للقيام بهذه العملية.

ب – عدم قدرة المعلم على القيام بالأنشطة التقويمية، (الخبرات محدودة).

ج – قلة الأدوات المستخدمة في العملية التقويمية.

د – عدم وعي المجتمع بالعملية التقويمية.

ج – متطلبات الحياة المعاصرة وتحدياتها.

د – معظم البرامج التربوية لا تتوافق مع الأهداف التي سطرت لها.

هـ – صياغة النتائج بطريقة غير قابلة للقياس أو صعوبة قياسها.

و – عدم توفر المعلومات اللازمة للقياس.

ز – في معظم الدراسات التربوية فإنه يصعب عمل تصميم منضبط وتجريبي لهذه الدراسات بسبب تعقيد الظاهرة التربوية وتعدد المتغيرات فيها مما يصعب ضبطها.

ح – إن عدم توفر مثل هذه المصادر قد يكون أحد العوائق لإجراء الدراسات التقويمية، إذ لابد من توفير التمويل لمثل هذه الدراسات.

ط – إن أية دراسة تقويمية لابد في النهاية من أن ترتكز على إصدار الحكم، وهذا الحكم لابد وأن يتأثر بالجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر هذا الحكم.

أمّا الباحثة، ومن خلال زيارتها الميدانية للعديد من المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية سكيكدة؛ والتي كان الغرض منها إجراء الدّراسة الميدانية بهذه المؤسسات لمعرفة اتجاهاتهم نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، حاولت الباحثة خلال هذه الزيارة اغتنام الفرصة؛ للوقوف على أهم الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الأساتذة، في تطبيق هذا النوع من التقويم ومن خلال احتكاكها بهم وطرح الأسئلة عليهم، تبيّن لها أنّهم يعانون من عدّة صعوبات تمثلت فيما يلي:

1. كثافة البرامج التعليمية والحقيبة التي أثقلت كاهل التلميذ.
2. الوقت غير كافي لإنهاء البرامج التعليمية.
3. الاكتظاظ في الاقسام، ممّا لا يسمح للأستاذ تقويم كل تلميذ على حدى.
4. هناك أطفال مشاغبين بالقسم يؤثرون على أداء زملائهم والأستاذ كذلك.
5. نقص الوسائل البيداغوجية التي تستخدم في عملية التّعليم والتّعلم.

ثالث عشر – العلاقة بين مفاهيم التقويم والتقييم والقياس والفرق بينهم:

هناك مجموعة من الاختلافات والفروق بين كل من القياس والتقييم والتقويم وهي تتمثل فيما يلي:

(محمود، فخرور، تركي، و تركي، 2009، صفحة 20)

أ – القياس أكثر موضوعية من التقييم والتقويم.

ب – الدرجة التي نحصل عليها من القياس ليس لها قيمة في ذاتها، ما لم يتم تفسيرها في ضوء كافة الظروف.

ج – التقويم أشمل و أعم من التقييم الذي يتوقف عند مجرد إصدار حكم على قيمة الأشياء.

د – أما التقويم يتضمن إضافة إصدار الحكم، عملية تعديل وتصحيح الأشياء، التي تصدر بشأنها الأحكام، بمعنى التقويم يصدر قرار وحكم لتحسين العملية التعليمية.

مما سبق يمكن القول أن:

- القياس هو تقدير كمي، ويتناول جانب الوصف.

- التقييم هو إصدار حكم على قيمة الشيء، ويتناول جانب التشخيص.

التقويم هو تعديل وتصحيح ما إعوج وتخليصه من نقاط ضعفه (العلاج).

رابع عشر – خطوات ومراحل العملية التقويمية وكيفية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

هناك عدة مراحل للعملية التقويمية تتمثل فيما يلي: (غباري و أبو شعيرة، 2009، الصفحات 404 – 405)

أ – القيام بعملية القياس وتحديد القيم الرقمية.

ب – جمع النتائج وإصدار الحكم.

ج – تعديل المسار والعلاج.

كما يشير رجاح زوجة بوروبي وأوشيش (2017)، فإن عملية التقويم بالكفاءات تستلزم من المعلم منهجية واضحة تتمحور حول ثلاثة أبعاد رئيسية: (رجاح زوجة بوروبي و أوشيش، 2017)

جدول 7 : يوضح الأبعاد الرئيسية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات

الأبعاد الرئيسية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات		
آليات التقويم وأدواته	**موضوع التقويم وسياقه**	**التوقيت والتسلسل**
يتعين على المعلم تحديد الأدوات والوسائل التقويمية المناسبة التي تتوافق مع طبيعة الكفاءات المستهدفة.	يتم تقييم الكفاءة من خلال تصميم وضعيات تعلم إدماجيه تتسم بـ: • القدرة على قياس الكفاءات بشكل فعال • إتاحة الفرصة لتوظيف الخبرات السابقة • الارتباط المباشر بواقع المتعلم وحياته • التناسب مع القدرات الذهنية للطلاب	يندمج التقويم في المسار التعليمي عبر ثلاث محطات أساسية: 1. التقويم التشخيصي: يستهدف تحديد نقطة الانطلاق في بداية العملية التعليمية 2. التقويم التكويني: يواكب سير العملية التعليمية لضمان التحسين المستمر 3. التقويم التحصيلي: يقيس المخرجات النهائية في ختام الفصل أو العام الدراسي

وبهذا يشكل التّقويم التّربوي وفق الكفاءات منظومة متكاملة تتفاعل فيها الأبعاد الثلاثة لتحقيق تقييم شامل وفعّال للعمليّة التّعليمية.

المحور الثاني : المقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

في خضم التحولات التربوية العميقة التي شهدتها الجزائر مطلع الألفية الثالثة، وبالتحديد خلال الموسم الدّراسي لعام 2003 / 2004 /، برزت المقاربة بالكفاءات كرؤية جديدة لإعادة صياغة العملية التعليمية-التعلمية، بغية تجاوز النموذج التقليدي القائم على التّلقين والحفظ نحو منظور تفاعلي يضع المتعلم في قلب العملية التّعليميّة التّعلميّة.

هذا التوجه الإصلاحي لم يكن مجرد استنساخ للتجارب الدولية، بل جاء كاستجابة واعية لتحديات الواقع الجزائري الخاص، حيث تتقاطع ضرورات التنمية الاقتصادية مع متطلبات الهوية الثقافية والانفتاح على العالم. فالمدرسة الجزائرية وجدت نفسها أمام تحدي مزدوج: الحفاظ على خصوصيتها الحضارية من جهة، والاندماج في المنظومة العالمية للمعرفة والتكنولوجيا من جهة أخرى، وعليه ومن خلال هذا العنصر سوف نحاول قدر المستطاع تسليط الضوء على هذه المقاربة، كما هو موضح أدنا.

أولا – مفهوم المقاربة بالكفاءات:

سنحاول تقديم مفهوم المقاربة بالكفاءات، وفق ما يلي:

أ . تعريف المقاربة:

1 . لغة: قارب الأمر وترك الغلو وقصد السداد. (مزروع، 2012، صفحة 200)

2 . اصطلاحا: حسب(حمد الله جبارة، 2009، ص 67)هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التّي يتقدم بها. وهي طريقة أو منهجية للبحث والدّراسة؛ للتّعامل مع موضوع أو مشكلة. (لعرابي، 2015، صفحة 47)

والمقاربة هي تصور منهجي لدراسة موضوع أو حل مشكلة أو تحقيق هدف، يقوم على الإطار الفكري المفضل للمتعلم، وترتبط بكل مقاربة استراتيجية عمل محددة. (رداف، 2012، صفحة 140)

كما عرفت المقاربة أيضا بأنها أسلوب لتصوير أو دراسة موضوع أو مشروع يهدف تحقيق غاية، وهي اساس تعليمي لبناء المناهج وتحديد الاستراتيجيات، وتستخدم كخطة عمل تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المؤثرة لتحقيق أداء فعال. (مزروع، 2012، صفحة 200)

يتضح لنا من خلال التّعاريف السابقة أنّ المقاربة هي: إطار منهجي متكامل يتبناه الباحث أو الدارس لمعالجة موضوع معين أو حل مشكلة محددة، وتتضمن رؤية فكرية واضحة تحدد الطريقة والأسلوب المتبع في

التعامل مع الموضوع. وهي بمثابة خطة عمل استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل والمتغيرات المؤثرة، وتهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة بأعلى درجة من الفعّالية والكفاءة.

والعناصر الأساسية في هذا التعريف تشير إلى:

- الإطار المنهجي : ونقصد به أنّها يوفر البنية الفكرية والعلمية للعمل.
- التصور الواضح : يحدد الرؤية والاتجاه المتبع.
- الاستراتيجية العملية : تترجم التصور إلى خطوات قابلة للتطبيق.
- الشمولية : تراعي جميع العوامل والمتغيرات ذات الصلة.
- الهدفية : تسعى لتحقيق نتائج محددة وفعالة.

ويكشف استعراض الأدبيات ذات الصلة أنّ الأفكار والتفكير المحيط بمفهوم الكفاءة بعيد كل البعد عن التجانس وأنّ للمصطلح معاني مختلفة في سياقات مختلفة. تتفاقم هذه المشكلة بسبب حقيقة أن الكفاءة هي في الأساس مفهوم مجرد لا يمكن تعريفه أو قياسه إلا من خلال السلوك أو الأداء. هناك عدد من النهج العامة لتحديد الكفاءة. وتشمل ما يلي:

ب – تعريف الكفاءة(كفاية) : Compétence

1 . لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور (2003، ص 80) أنّ الكفاءة نقصد بها النظير؛ حيث يقال تكافأ شيئيان بمعنى تماثلا. أمّا في المنجد الأبجدي كما جاء به اليسوعي(1986، ص 204) فأنّ كلمة الكفاءة تدل على معنى القدرة على العمل وحسن القيام به. (كروم و كروم، 2022)

2 . اصطلاحا :

يعود مصطلح **الكفاءة** إلى عمل واتسن في الشرطية الكلاسيكية ووفقا لتوبان (Toupin 1995) فإنّ هناك جملة من التعاريف منها:

مثلا تعريف A. chéne للكفاءة : فهي امتلاك الفرد لقدرة تؤهله للقيام بدور أو وظيفة، أو أداء مهمة وفقا لمعايير ثابتة، أمّا تعريف O.Reboul فهو يملك تصور معياري للكفاية له علاقة بقوة الفعل وتكرار الأفعال نفسها في حالات مماثلة وفي ظروف نفسها. (الجوادي، 2018، صفحة 62)

وفقًا لما ذكره ماير وسمارك (1996)، فإن الكفاءة، وطبيعتها، واكتسابها وصيانتها، تبرز كالبعد المركزي لتطوير الموارد البشرية اليوم. ومع ذلك، لا يزال هذا المفهوم محاطًا بالسوء الفهم والنقاش. (TE و RP DER ، 2002، صفحة 61)

هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية للوضعية لمشكل، للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية مشكل. (شنان و هجرسي، 2009، صفحة 28)

ويرى الباحث(هويدي)،والباحثة(إيمان، دركي) أنّ الكفاية تمثل مجموعة من القدرات والمعارف والمهارات اللّازمة لأداء مهمة على أكمل وجه. (هويدي و دركي، 2019، صفحة 77)

تتميز الكفاءة بإمكانية قياسها وتقويمها، وذلك من خلال توجيه عمليات التعلم وتعديلها. يتم هذا التقويم عبر مراحل مختلفة: قبل بدء التعلم الجديد (التقويم القبلي)، وخلال عملية بناء التعلمات (التقويم التكويني)، وفي نهاية الوحدة التعليمية أو الفصل الدراسي (التقويم الختامي). (الورعادي و بن نابي ، 2018، صفحة 256)

ويشير مصطلح الكفاءة إلى مجموعة القدرات التي تمكن الفرد من أداء مهام محددة بناءً على المعرفة والمهارات والخبرات المكتسبة. ظهر هذا المفهوم بشكل بارز في أدبيات علوم التربية واللسانيات منذ ستينيات القرن العشرين، حيث يتميز عن مفهوم الأهلية الذي يشير إلى المحتوى المعرفي المكتسب أثناء التدريب. استند هذا التمييز المفاهيمي إلى أطروحات تشومسكي في كتابه "جوانب نظرية بناء الجملة"، حيث فرّق بين الكفاءة اللغوية والأداء الفعلي للغة. فالكفاءة تمثل الخصائص الداخلية للفرد التي تحدد قدرته على توظيف معارفه ومهاراته في سياقات متنوعة، بينما يمثل الأداء المظهر الخارجي لهذه الكفاءة. في السياق المعاصر، توسع استخدام المصطلح ليشمل مجالات متعددة كالكفاءة التعليمية والمهنية والتواصلية. وتعرّف الكفاءة، وفقًا لأزيموف (Azimov, & Schukin, 2009)'، بأنها منظومة متكاملة من المعارف والمهارات والقدرات المتشكلة خلال التعلم المتخصص، مقترنة بالقدرة على توظيفها في الممارسة العملية. (Kulik, Lazareva, & Ippolitova, 2020)

يرى كل من (ديلان، ٢٠١٠؛ غونيس، ٢٠٠٧؛ كيلمن ودميرتاشلي، ٢٠٠٩). أنّ جودة التعليم في المؤسسات التعلمية تعتمد بشكل أساسي على كفاءات الأساتذة. ومن هذه الكفاءات القياس والتّقويم. يتطلب تقويم التطور المعرفي والعاطفي والنفسي الحركي للمتعلمين في امتلاك مهارات ومعارف حول أدوات وتقنيات القياس المختلفة. (YILDIRIM, ARASTAMAN, & DASCI, 2016, p. 78)

وتعرف الكفاءة أيضا بأنّها جملة من المعلومات المدمجة داخل شخصية المتعلم، والتي تسمح له بالأداء وفي وضعية معينة كحل للإشكالية المتواجدة فيها، ويعرفها جيلي Gillet 1986، بأنّها نظام من المعلومات الذهنية (المفاهيمية)، والعملية، من خلال انتظامها في شكل مخطط عملياتي، تساعد على فهم الوضعية المشكلة والتمكن من إيجاد حل لها بطريقة فعالة ونشطة. (جاري و جديدي ، 2022، صفحة 181 182)

يتضح لنا من خلال التّعاريف السّابقة أنّ الكفاءة هي عبارة عن :

1. نشاط معرفي أو مهاري.
2. امتلاك الفرد لقدرة تمكّنه من القيّام بوظيفة أو دور.
3. والكفاءة أيضا هي مجموعة من المهارات والقدرات والمعارف.
4. وهي كذلك منظومة متكاملة من القدرات والمعارف والمهارات.
5. جملة من المعلومات المدمجة داخل شخصية المتعلم.

ج – تعريف المقاربة بالكفاءات

وتعرف المقاربة بالكفاءات بأنّها: "إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من من واقع التلميذ، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التلاميذ من خلال استخدام القدرات، والمهارات والمعارف، ويتم تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه وخلاله وفي نهايته". (عون و صندوق، 2017)

وهي تعتبر "تصور عام حول الطرق البيداغوجية في إعداد وتقديم الدروس، يقوم بها الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال الاعتماد على مجموعة من الإجراءات والوضعيات والأنشطة التعلمية التعليمية، وكذا الطرق التدريسية الحديثة والمتمثلة في طريقة المناقشة طريقة التعلم التعاوني، حل المشكلات وطريقة التعلم بالمشروع بالإضافة إلى الاستعانة بالوسائل البيداغوجية وتوفر شروط مادية كالأجهزة والوسائل البيداغوجية؛ الكفيلة بنجاح الموقف التعلّمي التعليمي، وكذا وجود شروط معنوية كالكفايات التعليمية للأستاذ، قدرات التلاميذ ودافعيتهم للتعلم بغية تحقيق جملة من الأهداف المحددة مسبقا". (حنتيت و لعوبي ، 2022، صفحة 377)

والمقاربة بالكفاءات هي استراتيجية بيداغوجية تهتم بتطوير ملامح التلميذ ومميزاته؛ بالاعتماد على مرامي المنهاج التربوي، وذلك خلال مرحلة أو طور دراسي ما؛ ومن خلال إستثارة المتعلم للنشاط والملاحظة، وحل المشكلات المعقدة؛ وذلك بهدف إكسابه الكفاءات و اللآليات التي تسمح له بالتّصرف بفعالية في وسطه (جاري و جديدي ، 2022، صفحة 182)

كما أنّ المقاربة بالكفاءات تعرف على أنّها من بين البيداغوجيات التي تبنتها الدولة الجزائرية خلال الموسم الدراسي (2003 – 2004)، وهي تقوم على مبدأ ربط التعليم بالواقع وبحياة المتعلّم، ومبدأ التكوين والتعليم، من خلال استغلال المعارف التي اكتسبها، وهي تعتبر منهجا تربويا يمكن التلميذ من بناء قاعدة من المعارف والأفكار والخبرات والأفكار المكتسبة، بهدف تمكينه من توليد معارف جديدة في ميدان التعلم، وتمكينه من أن يكون محور العملية التعليمية التعلمية، بحيث يكون قادرا على توظيف ما تعلمه في الحياة اليومية. (قمقاني، 2022، الصفحات 51 – 52)

يعرّف اصطلاحا بأنه لا يعنى بقياس المعارف المنعزلة أو البسيطة السهلة، بل يتعداه إلى أكثر من ذلك "فهو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة". وقد أورد كحوال (2016، ص 41) أنه: "لكي يحقق التقويم التربوي أهدافه كاملة في ظل المقاربة بالكفاءات لابد من إعداد التلاميذ وتهيئتهم لهذا النمط من التقويم، يتطلب اختبارهم في وضعيات معقدة تستلزم لحلها توظيف جملة من المكتسبات الأساسية". (كرباع، 2021، ص 56)

وهي تعرف أيضا على أنّها: " بيداغوجيا وظيفية مهمتها تتمثل في التحكم في مجريات الحياة بما فيها من تعقيدات وتشابك في العلاقات الاجتماعية، ولقد اعتبرت اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في الحياة كما هي موجودة عليه، من خلال تثمين معارف المؤسسة التعليمية، بحيث تكون متاحة للاستخدام في مختلف مواقف الحياة. (بوزياني ، 2022، صفحة 448)

المقاربة بالكفاءات تنبثق من النظرية البنائية وترتكز على التعلّم المتمحور حول المتعلم وأنشطته التفاعلية. تهدف هذه المقاربة إلى تفعيل دور المتعلم من خلال مواجهته لوضعيات مشكلة تستدعي منه ممارسة عمليات معرفية عليا كالبحث والتحليل وبناء الفرضيات وتقويم الحلول، بدلاً من الاقتصار على التلقي السلبي للمعرفة. تُصمم هذه الوضعيات الإشكالية لتحاكي السياقات الحياتية الواقعية التي يواجهها المتعلم في بيئته المدرسية والاجتماعية، مما يضفي طابع الوظيفية والمعنى على التعلمات المكتسبة. (لعرابي، 2015، الصفحات 47 – 48)

"إن المقاربة البيداغوجية القائمة على الكفاءات (APC) تمثل نموذجاً تعليمياً مُطبقاً في الوقت الراهن عبر مجموعة من الأنظمة التربوية العالمية، بما في ذلك الأنظمة التعليمية في الجزائر وتونس وبنين ودول البلطيق، وسواها من السياقات التربوية الدولية". (Meziane, 2014, p. 140)

ثانيا– بداية تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر:

الجزائر واحدة من هذه الدول التي تصدر الكفاءات لأمريكا الممتدة على هذه المنهجية الجديدة في إطار اصلاح المنظومة رسميا في الموسم الدراسي 2004 – 2003 بناء على برنامج الحكومة في المنشور رقم : 489و.ت.و المؤرخ في . 2003 – 03 – 05 وبناء على المنشور الوزاري رقم 2003 / 245 :الموجه الى مديري التربية ومفتشي الطور الأول والثاني ومديري الإكماليات والمدارس الابتدائية، تم الشروع في تنفيذ المنهجية الجديدة ابتداء من الموسم الدراسي 2004 – 2003 أما في التعليم الثانوي فقد بدأ العمل رسميا بالمنهجية الجديدة جزئيا ابتداء من الموسم الدراسي 2006 – 2005 فيما يخص أقسام السنة الأولى ثانوي. (عيشاوي، 2018، صفحة 423)

الجزائر واحدة من هذه الدول التي تصدر الكفاءات لأمريكا الممتدة على هذه المنهجية الجديدة في إطار اصلاح المنظومة رسميا في الموسم الدراسي 2004 – 2003 بناء على برنامج الحكومة في المنشور رقم : 489و.ت.و المؤرخ في . 2003 – 03 – 05 وبناء على المنشور الوزاري رقم 2003 / 245 :الموجه الى مديري التربية ومفتشي الطور الأول والثاني ومديري الإكماليات والمدارس الابتدائية، تم الشروع في تنفيذ المنهجية الجديدة ابتداء من الموسم الدراسي 2004 – 2003 أما في التعليم الثانوي فقد بدأ العمل رسميا بالمنهجية الجديدة جزئيا ابتداء من الموسم الدراسي 2006 – 2005 فيما يخص أقسام السنة الأولى ثانوي. (عيشاوي، 2018، صفحة 423)

ثالثا – عناصر الكفاءة:

وتضم الكفاءة مجموعة من العناصر في مجال التربية وهي: (ياسين، 2018، صفحة 336)

أ – **المهارة:** أي السرعة والدقة والسهولة في انجاز اي عمل في أي مجال معرفي او حسي او حركي.

ب – **الاستعداد:** قدره كامله موجوده لدى الفرد مثل استعداد واللغوي والعددي وغيره.

ج – **الأداء والإنجاز:** ما يتوقع المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية.

د – **الهدف:** الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع للتعلم حيث تحول الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات.

هـ – **القدرة:** هي استعداد مكتسب وهي كل ما يستطيع الفرد القيام به من أعمال قد تتمثل في مهارات عقلية أو حركية.

رابعا – مكونات وخصائص الكفاية:

تتكون الكفاية من العناصر التالية: الوضعية المشكلة ـ القدرات ـ الموارد ـ المعايير ـ والمؤشرات ـ والعلاقات التي تربط بين هذه العناصر وتكمل البعد المنظومي للكفايات، فهي تقوم واعية مصحوبة بالتأمل والتفكير تتجسد في عدد من الأفعال التي تتضافر لتصنع الفعل الكفائي ومن أهم هذه الأفعال: **تعبئة الموارد:** سواء كانت داخلية أو خارجية مثل المعارف، المواقف، المعلومات، والاتجاهات.

الإدماج: تكامل المواد لحل المشكلات التي تطرحها الوضعية. **تحويل التّعلمات:** المكتسبة في وضعية أولى للتعامل بها في حل المشكلات والتحديات التي تطرحها وضعيات جديدة. (الجوادي، 2018، صفحة 64)

خامسا – مستويات المقاربة بالكفاءات:

حيث أشارت الباحثة إلى أربعة مستويات للكفاء، وهي ترى أيضا أنّ ما يميّز هذه المقاربة؛ وجود مفهوم تطوري للكفاءة؛ فهي تنتقل من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، وفيما يلي شرح مبسط لهذه المستويات الأربعة كما هو موضح في الجدول أدناه: (بوزياني ، 2022، صفحة 449)

جدول 8 :**مستويات المقاربة بالكفاءات.**

مستويات المقاربة بالكفاءات			
الكفاءة القاعدية	الكفاءة المجالية أو المرحلية	الكفاءة الختامية	الكفاءة العرضية
هي أساس تبنى عليه الكفاءات الأخرى وهي ترتبط بالوحدة التّعلمية بصف مباشرة	تتضمن جملة من الكفاءات القاعدية يتم تحقيقها خلال شهر أو ثلاثيا، أو سداسيا أو مجالا معينا.	تتضمن جملة من الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها في ضوء ما يتم إنجازه خلال عام دراسي أو مرحلة تعلميّة.	تشمل على جملة من المهارات والاتجاهات والمعارف التي تسمح بالتكيف في إطار جملة من المواد الدّراسية أو الوضعيات المشكلة وهي تضم كفاءات عدّة ذات طابع إمّا(منهجي، فكري، اجتماعي، تواصلي، شخصي).

سادسا – أهداف المقاربة بالكفاءات:

من بين الأهداف التي تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيقها مايلي: (سيواني ، 2014، صفحة 281)

- أهداف متدرجة في المستوى من الثالث إلى المستوى السادس من صنّافة بلوم(التحليل، التركيب، التقويم)
- سيرورات ذهنية معقدة – تقوم على بناء معرفي مدمج في المجالات (المعرفية، الحسية، الحركية، الوجدانية) – تعلم مندمج (بنية معرفية) – رؤية لبرنامج تعليمي متكامل – متأثرة بالسيكولوجية المعرفية.

سابعا – مراحل اكتساب الكفاءة وفق المقاربة بالكفاءات:

يمكن توضيح أهم مراحل اكتساب الكفاءة خلال العمليّة التّعليمية كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول 9 :**مراحل اكتساب الكفاءة**

مراحل اكتساب الكفاءة وفق المقاربة بالكفاءات:			
1 مرحلة الاستكشاف	2 مرحلة التعلم المنهجي	3 مرحلة الاندماج	4 مرحلة التقويم النهائي
إشكالية تحفز التلاميذ	تنظيم المحتوى في	تطبيق المكتسبات	قياس قدرة المتعلم على حل وضعية

للعمل فردياً أو جماعياً مع تقويم أولي	نشاطات متدرجة تُظهر الأداءات المطلوبة	الجديدة من خلال تمارين عملية	مشابهة للإشكالية الأصلية بشكل مستقل قياس قدرة المتعلم على حل وضعية مشابهة للإشكالية الأصلية بشكل مستقل

تمثل الدواعي مجموعة الأسباب والاحتياجات التي استدعت ضرورة تطوير النظام التعليمي من خلال تحديث البرامج والمناهج لتمكين المتعلم من التكيف مع متطلبات العصر ومستجداته. تهدف هذه الدواعي إلى تكوين فرد قادر على التعلم الذاتي وبناء معارفه من خلال توظيف المعارف والمهارات والقدرات في سياقات تعليمية متنوعة، متماشياً مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على دور المتعلم في بناء تعلماته.

ثامنا – دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

أدى عدم فعالية النظام التقليدي النظري في برامج الإعداد إلى تبني المقاربة بالكفاءات، حيث كان النظام السابق يفتقر إلى ربط التعلم بالأداء الفعلي، مما خلق فجوة بين المعرفة النظرية والممارسة العملية. يركز النظام الجديد على ترجمة النظريات إلى قدرات وكفاءات عملية تستند إلى الحاجات المهنية للمتعلم. ومن بين التداعيات التّي أدّت بالدولة الجزائرية إلى تغيير تبني المقاربة بالكفاءات ما يلي: (حرقاس، 2009/ 2010، الصفحات 154 -155)

أ – النظرة العلمية للحياة.

ب – بغية التقليل من البرامج التعليمية.

ج – تفعيل المحتوى التعليمي الذي يسمح بتوظيف المعارف المكتسبة في مواقف الحياة المختلفة.

د – تحفيز وتوجيه التّلاميذ نحو التّعلم الذاتي.

هـ – الرغبة في إحداث تغيرات للمعارف النظرية إلى معارف نفعية براغماتية.

يمكن القول أنّه من دواعي التّي أدت إلى تبني هذه المقاربة هو تعليم المتعلم كيفية الوصول للمعرفة، وكذلك لربط التّعليم بالواقع والابتعاد عن التلقين والحفظ، إنّ هذه المقاربة تسعى إلى تنمية شخصية الفرد بشكل متكامل، وإعداد إنسان قادر على التصرف وليس مجرد حافظ للمعلومات، وتعدي الهدف المعرفي إلى أهداف أخرى أكثر شمولية وتنمية الجانب المهاري والجانب الوجداني في التلميذ، وتنمية مهارات البحث والاستكشاف.

تاسعا – دور المقاربة بالكفاءات في تصميم المناهج التّعليمية في المؤسسات التّعليميّة الجزائرية:

المقاربة بالكفاءات منهجية تربوية معروفة نظرياً، لكنها جديدة على النظام التعليمي الجزائري الذي كان يعتمد على التدريس بالأهداف والطريقة التقليدية. هذه الطريقة القديمة جعلت التلميذ مجرد متلقي سلبي للمعرفة، حيث يُملأ بالمعلومات دون مشاركة فعلية. ومع التغيرات الاجتماعية والسياسية، احتاجت الجزائر لتجديد منظومتها

التربوية، فتبنت المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تكوين مواطن قادر على حل المشكلات وابتكار حلول جديدة من خلال "الوضعية المشكلة؛ وهذه المقاربة لا تلغي تلقي المعرفة، بل تغير طريقة التفكير في العملية التعليمية من التركيز على الكم إلى التركيز على الكفاءة العملية. نجاح هذا المنهج يتطلب فهماً عميقاً من المربين وممارسة صحيحة، حيث أن انتقاد البعض للمقاربة ينبع من عدم استيعابها بالشكل المطلوب. (كروم و كروم، 2022، صفحة 545)

عاشرا – إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات:

تتمثل هذه الايجابيات والسلبيات في ما يلي: (حليمي، 2018، صفحة 237)

جدول 10 :**يبيّن إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات.**

إيجابيات المقاربة بالكفاءات	سلبيات المقاربة بالكفاءات
ـ جعل التلميذ محور العملية التعلمية من خلال الادماج. ـ جعل المتعلم مشاركا في العملية التعليمية التعلمية وليس مجرد متلقي فيها. ـ تثبيت المكتسبات والمعارف لدى التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات. ـ منح فرصة التقويم للتلاميذ.	**عدم تدريب الأساتذة بشكل أفضل لتطبيق المقاربة بالكفاءات في الميدان.** خلو البرامج الدّراسية الموجهة للتلاميذ من خاصية المقاربة النّصية. عدم قدرة التلاميذ و الأساتذة فهم محتوى هذه المقاربة. عدم تطبيق المناهج التربوية وعدم استغلالها كما ينبغي.

حادي عشر – الأسس الرئيسية للمقاربة بالكفاءات:

من بين الأسس الرئيسية للمقاربة بالكفاءات ما يلي: (قيرع ، 2017، صفحة 206)

أ – **التحول من التعليم إلى التعلم** : الانتقال من التركيز على المحتوى المعرفي إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

ب – **المعرفة كوسيلة** :اعتبار المعرفة أداة لتحقيق الأهداف التربوية ضمن إطار شامل ومتكامل.

ج – **تجاوز التلقين** :الابتعاد عن أساليب الحفظ التقليدية والاهتمام بالعمليات الذهنية المعقدة والمترابطة.

د – **الاهتمام بالخبرات العملية** :ربط التعلم بحاجات المتعلم وميوله وبيئته الحقيقية.

هـ – **المرونة والانفتاح** :بناء مناهج قابلة للتطوير والتكيف مع المستجدات المعرفية.

و – **الاستجابة للتغيرات** :مواكبة التطورات الاقتصادية والثقافية وإعداد مواطن قادر على حل المشكلات الحياتية.

ثاني عشر – الصعوبات الرئيسية في تطبيق المقاربة بالكفاءات:

من بين الصعوبات التّي تواجهها عملية تطبيق المقاربة بالكفاءات في العملية التقويمية والتّعلمية ما يلي: (العايب، 2015، صفحة 328)

أ – صعوبات منهجية:

1. ضعف ربط المعارف بالكفاءات المستهدفة.
2. عدم تحديث تعليمية المواد الدراسية.
3. عدم التوازن بين المحتوى والوقت المخصص.

ب – صعوبات تربوية:

1. استمرار الممارسات التعليمية التقليدية.
2. عدم تطوير أساليب التقويم المناسبة.
3. إهمال معالجة أسباب الرسوب.

ج – صعوبات مهنية:

1. عدم تحسين ظروف العمل للمعلمين.
2. نقص المراجع العملية للمعلمين.
3. صعوبة تطبيق الكفاءات في التحضير والتقويم.

د – الصعوبات المفاهيمية:

1. غموض مفهوم الكفاءة.
2. صعوبة تبسيط الكفاءات للاستخدام العملي.
3. استمرار النظرة الذاتية في التعليم.

ثالث عشر _ نظريات المقاربة بالكفاءات:

تمثلت نظريات المقاربة بالكفاءات في ما يلي:

أ – النظرية البنائية الاجتماعية:

عرَّف "(Boutin et Julien, 2000) البنائية الاجتماعية بوصفها نظرية تعلمية تنص على البناء النشط للمعارف وبأنّها تُشكِّل هذه النظرية إحدى الركائز الأساسية للمقاربة القائمة على الكفاءات التي تُقرِّر بناء المعارف من قِبل المتعلم في الوضعية التعليمية. وفي إطار تقديم تكامل نهائي للمعارف مشروط من خلال ممارسات أنشطة متنوعة ومحددة، من المناسب عرض إسهام الطابع التفاعلي الذي ينبغي توظيفه في تنمية

قدرات المتعلمين، وكذلك ذلك التفاعل القائم بين المعلمين والمتعلمين لتحفيز المتعلمين في بناء معارفهم وتنظيمها. (MAGON, 2015 /2016, pp. 20 - 21)

ب – النظرية المعرفية:

يرى المعرفيون أن السلوك وظيفة للفرد نفسه، حيث تتكون البيئة المعرفية من عنصرين أساسيين هما المعارف السابقة والاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها الفرد لمعالجة المواقف التعليمية. هذا التنوع في الاستراتيجيات يفسر التفاوت بين المتعلمين رغم تشابه ظروفهم الخارجية، حيث أن اختلاف البنية العقلية وطرق معالجة المعلومات تؤدي إلى نتائج تعليمية متباينة. لذلك يركز المعرفيون في العملية التعليمية على الإمكانيات الذاتية للمتعلم باعتبارها العامل الحاسم في تحقيق التعلم الفعال. (بن السايح ، 2017، صفحة 103)

ج – النظرية المعرفة الموقفية:

نظرية وضعها إتيان فنغر وجان لاف تقوم على التمييز بين مفهومي "التدريب المهني" و"التعلم". يقع الأول ضمن ما يُسمى بالتعلم الموقفي، حيث يتم التعلم في مجتمع ممارسة يضم أشخاصاً خبراء في ممارسة ثقافية محددة. تضمن الأنشطة التعلم، مع إتاحة أدوار متنوعة للمتعلم للمشاركة في أداء الخبير.
(MAGON, 2015 /2016, pp. 20 - 21)

د – نظرية معالجة المعلومات:

ظهرت نظرية معالجة المعلومات بسبب التطورات في مجال الحاسوب والتشابه بين طريقة عمل الحاسوب والذاكرة البشرية؛ ومن بين مراحل معالجة المعلومات في الحاسوب: إدخال المعلومات، معالجة البيانات وتنفيذ البرامج، إخراج النتائج، وأمّا في الإنسان فتمثلت في: **الاستقبال** : تسجيل المثيرات عبر الحواس ـ **المعالجة** : تنظيم وتخزين المعلومات في الذاكرة ـ **الاسترجاع** :استدعاء المعلومات وتوظيفها حسب الموقف. (بن السايح ، 2017، صفحة 103)

هـ – النظرية السلوكية: حسب ما أشارت إليه (بلقيس ومرعي، 1983، ص 276)، يرى أنصار هذه النظرية أنّ عملية التّعلم لا تحدث إلاّ من خلال إثارة المتعلم بمثير له علاقة بموضوع التعلم وفقا للمعادلة التالية (المثير – الاستجابة). (قيرع ، 2017، صفحة 208)

و – النظرية البنائية: نشأت المقاربة بالكفايات من النزعة البنائية التي ظهرت كرد فعل على النزعة السلوكية. بينما ركزت السلوكية على علاقة (مثير–استجابة) البسيطة، طور بياجيه النظرية المعرفية البنائية التي تؤكد على: (بناني، 2019، صفحة 114)

1. وجود نشاط عصبي مستقل عن المؤثرات الخارجية
2. ضرورة وجود استعداد في الذات لتفعيل المؤثر
3. التفاعل المتبادل بين المثير والاستجابة عبر الذات الواصلة بينهما

تقوم البنائية على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، مع التركيز على تشجيع المبادرة الفردية في عملية التعلم.

خلاصة :

إن قوة التقويم التربوي تكمن في قدرته على تحويل التحديات إلى فرص للتطوير، وترجمة البيانات إلى قرارات مستنيرة، وتحويل النظريات إلى ممارسات تربوية فعالة. وبينما نمضي قدماً في القرن الحادي والعشرين، يظل التقويم التربوي الحارس الأمين لجودة التعليم، والمحفز الرئيس للابتكار التربوي، والضامن لتحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة في عملية التعليم والتعلم. . كما يتضمن التقويم أبعاداً متعددة تشمل تقويم التحصيل المعرفي، والمهارات العملية والأدائية، والاتجاهات والقيم.

أمّا المقاربة بالكفاءات فهي تتميز في السياق الجزائري بطابعها التدريجي والتكيفي، إذ تسعى إلى بناء متعلم قادر على توظيف معارفه في مواقف حياتية حقيقية، مع الاحتفاظ بالقيم الأصيلة للمجتمع الجزائري. هذا التوازن الدقيق بين الأصالة والمعاصرة يشكل الخيط الناظم لهذا الإصلاح التربوي الطموح.

إن فهم هذه المقاربة في إطارها الجزائري يتطلب قراءة متأنية لتفاعل العوامل السوسيوثقافية والاقتصادية والسياسية التي شكلت ملامحها المميّزة، والتي جعلت منها تجربة فريدة تستحق الدّراسة والتّحليل.

فالتقويم التربوي، في جوهره، ليس نهاية المطاف بل هو نقطة انطلاق نحو تعليم أفضل، وتعلم أعمق، ومستقبل أكثر إشراقاً للأجيال القادمة. وهو يتطلب رؤية تربوية متكاملة تضع المتعلم في مركز العملية التقويمية وتهدف لتحقيق التنمية الشاملة لشخصيته.

الفصل الثالث: الاتجاهات

الفصل الثالث : الاتجاهات

تمهيد.

أولا - مفهوم الاتجاهات.

ثانيا .. أنواع الاتجاهات.

ثالثا .. مقاييس الاتجاهات.

رابعا .. أفضل طريقة لصياغة مقياس للاتجاهات.

خامسا .. مراحل تكوين الاتجاهات.

سادسا - خصائص وصفات الاتجاهات.

سابعا .. أهمية الاتجاهات.

ثامنا - مميزات الاتجاه.

تاسعا - مكونات الاتجاه.

عاشرا - العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.

حادي عشر - وظائف الاتجاهات.

ثاني عشر - التمييز بين الاتجاه والمفاهيم الأخرى.

ثالث عشر - النظريات المفسرة للاتجاهات.

خـــلاصـــة

تمهيد:

يعتبر موضوع الاتجاهات من بين المواضيع الهامة التي نالت اهتمام العديد من العلماء؛ نظرا لما لها من أهمية في تقييم الأفراد والأشياء، والمواضيع والقضايا التي تهم الفرد والمجتمع، وخاصة منها؛ تلك التي تكون ذات طابع تطوري وإيجابي في المجال التربوي، كالاتجاهات نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، وفي ما يلي سيتم من خلال هذا الفصل تناول موضوع الاتجاهات من خلال مجموعة من العناصر التالية.

أولا – مفهوم الاتجاهات:

أ – لغة:

ورد في مقال للباحث (معيزة، 2013) تعريف الاتجاه لغة : أنّه بمعنى قصد وتوجه واتخذ وجهة له. (معيزة ، 2013، صفحة 200)

ب – اصطلاحا:

الاتجاه يمثل استعداد الفرد للاستجابة لعناصر البيئة المحيطة به إما بالقبول والاقتراب أو بالرفض والابتعاد، وفقاً للمعايير والقيم السائدة في تلك البيئة سواء كانت إيجابية أم سلبية. (معيزة ، 2013، صفحة 200)

يشير مفهوم الاتجاه إلى الميل والاستعداد المُكتسب لدى الفرد في تقييم الأشياء والمواضيع المختلفة وفق نمط محدد. (صديق، 2012، صفحة 303)

كما يمثل الاتجاه استعداداً نفسياً وعصبياً يتطور من خلال التجارب الشخصية للفرد، حيث يؤثر هذا الاستعداد على طريقة استجابته للمواقف المختلفة. ويعكس الاتجاه أيضاً ميلاً مكتسباً يظهر في تصرفات الفرد عند قيامه بتقييم موضوع ما بطريقة منظمة. (سيد، حمدي، و حمودة، 2022، صفحة 66)

ويعرفه كل من مخلوفي ولكحل إجرائيا:" بأنه 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 دراسة الباحث". (مخلوفي و لكحل، 2017، صفحة 45)

ويعرف الاتجاه بأنه استعداد نفسي أو تهيء عقلي عصبي قابل للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة ، ويعتبر الانجليزي (هربرت سبنسر) من أوائل علماء النفس الذين استخدموا هذا المفهوم، فقد أوضح بأن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد الذي يصغي إلى هذا المجال. (سمارة و العديلي، 2008، صفحة 23)

الاتجاه بنية نفسية وسيطة تقع بين المثير والاستجابة، ويمثل استعدادًا نفسيًا واستهيائًا عصبيًا–معرفيًا مكتسبًا يوجه الاستجابات التقييمية (إيجابية أو سلبية) نحو عناصر البيئة المختلفة. (مسكين و بلقاسمي، 2021، صفحة 14)

يعرف البورت(Alport)أنه حالة من التهيؤ العقلي والعصبي تنظمها الخبرة وتوجه السلوك تقربا من احد الموضوعات او بعيدا عنه (الوقفي 1998)، اما جيلفورد فعرفه بأنه:" حالة استعداد لدى الفرد تدفع الى تأييد وعدم تأييد موضوع اجتماعي"، وتعرفه بيتي(Petty1995) بأنه: " نزعة للتفكير أو الشعور أو التصرف ايجابيا او سلبيا نحو الاشخاص أو الأشياء في البيئة، وتلتقي التعريفات السابقة الذكر بأنها نزعة عامة مكتسبة ثابتة نسبيا مشحونة انفعاليا، تؤثر في الدافع وتوجه السلوك. (البكري، 2013، الصفحات 112 – 113)

يعرف الاتجاه كما ورد في قاموس مصطلحات علم النفس الحديث والتربية المشار إليه

في صديق(2012)، بأنه الشعور بالتأييد أو المعارضة نحو موضوع معين، ويتكون بالخبرة

ويمكن تعديله. أما كارتز وستوتلند كما أشار إليهما في صديق (2012)، يعرفان الاتجاه بأنه:"

نزعة الفرد أو استعداده المسبق إلى تقويم موضوع ما". (أبو صالح و الطراونة، 2020، صفحة 311)

ويعرف الاتجاه أيضا بأنه :" ميل أو تأهب نفسي مكتسب يتميز بالثبات النسبي يوجه مشاعر الفرد وسلوكه نحو المثيرات من حوله من أشياء أو أفراد أو موضوعات تستدعي الاستجابة ويعبر عنها بالحب أو الكراهية أو الرفض أو القبول فهي تحمل طابعا إيجابيا أو سلبيا أتجاه الأشياء أو الأفراد أو الموضوعات المختلفة". (خلوفي و بطواف، 2021، صفحة 502)

يعرفها هاري أبشو Upshow بأنها:" المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه على أنها بناء يتكون من ثلاثة أجزاء:" (صديق، 2012، الصفحات 301 – 302)

الأول: معرفي ويقصد به المعلومات التي يمتلكها الفرد والمرتبطة بهذه القضايا أو المسائل.

الثاني: سلوكي ويشمل الأفعال التي تصدر عن الفرد أو التي يدافع عنها أو تسهيلها فيما يتعلق في هذه القضايا.

الثالث: انفعالي يعبر عن مشاعر الفرد لكل ما له علاقة بهذه القضايا.

يشير (Q'Keefe, 2002, p.6) أن تعريف هوردن ألبورت للاتجاه بأنه: " حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع ال موضوعات أو المواقف التي تستثير هذه الاستجابة". (فارس و طعبلي، 2017، صفحة 373)

هي استعدادات وجدانية مكتسبة ثابتة نسبيا، تميل بالفرد إلى موضوعات معينة فتجعله يقبل عليها ويحبذها أو يرحب بها ويحبها، أو تميل به عنها فتجعله يعرض عنها أو يرفضها، وهذه الموضوعات قد تكون أشياء أو أشخاص أو جماعة أو أفكار أو مبادئ. (رويس و موالك، 2021، صفحة 850)

ويعرفه روكيش (جلال، 2000، ص151): بأن الاتجاه تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف، ويهيئه للاستجابة تكون الأفضلية عنده . (ضيف ، 2021 – 2022، صفحة 18)

والاتجاهات أيضا هي جملة من الأساليب التي يتعلمها الفرد كي يكتسب بواسطتها القدرة على التكيف مع بيئته، والتعامل مع غيره من الأفراد، وهي تماما كالقيم فهي لا تولد مع الفرد بل يكتسبها في ضوء تجاربه الحياتية منذ صغره، وهي تمكنه من تكوين صورة وأحكاما عن ذاته ومحيطه، لذا فإن للمؤسسة التعليمية والجو السائد، دور كبير في تكوين هذه الاتجاهات وخاصة في اتجاهات التلاميذ نحوها. (عبد النبي، الوظعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فتغول،زاوية كنتة، رقان . ولاية أدرار (أطروحة دكتوراه)، 2015 – 2016، صفحة 70)

وحسب (النجار عبد الله و الجندي مراد، 2015، ص5) فالاتجاهات يقصد بها:" حالة من التأهب العصبي والنفسي، تنظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تثير هذه الاستجابة عند الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة". (بومهراس، 2022، صفحة 951)

والاتجاه كذلك هو عبارة عن استعداد مسبق مكتسب للاستجابة إمّا بطريقة سلبية أو إيجابية بصورة متسقة بالنسبة لموضوع ما. (إبراهيم، 2009)

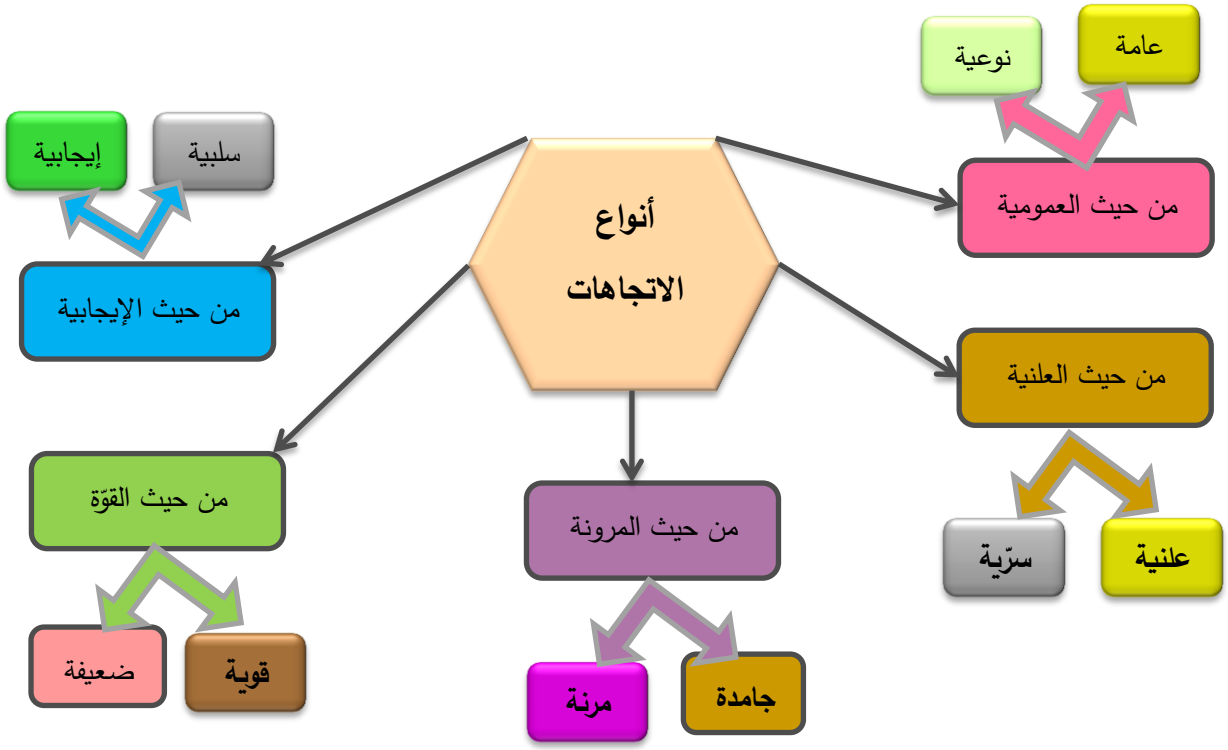
والاتجاهات تعرف أيضا بأنّها حالة استعداد عقلي ونفسي مكتسبة تنشأ من خلال التجارب والمواقف التي يتعلمها الفرد، وتعمل على توجيه استجابته نحو الأشخاص والأشياء والمواقف المختلفة. أو بعبارة أخرى، الاتجاهات هي ميول نفسية مكتسبة تحدد كيفية تفاعل الشخص وردود أفعاله تجاه العالم من حوله. (يحي ، 2019، صفحة 32)

يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة أنّ : الاتجاهات النفسية هي عبارة عن استعدادات نفسية مكتسبة من خلال تفاعله مع بيئته وكذا خبرته الحياتية، وهي تتميز بالثبات النسبي، وتنعكس في سلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعلاته الاجتماعية بصورة متسقة وموحدة وقد تكون هذه الاتجاهات ايجابية أو سلبية أو محايدة؛

حيث تتسم هذه الاستعدادات بكونها تصدر عن الفرد بطريقة تلقائية دون تفكير مسبق أو تردد، مما يجعلها تبدو كأنماط سلوكية ثابتة نسبياً في شخصية الفرد.

ثانيا _ الاتجاهات:

أشار عبد الله الفاخري إلى الأنواع الآتية للاتجاهات: (الفاخري، 2018، الصفحات 24 – 26)



رسم توضيحي12 : يوضح أنواع الاتجاهات

ثالثا – مقاييس الاتجاهات:Measuring Attitudes

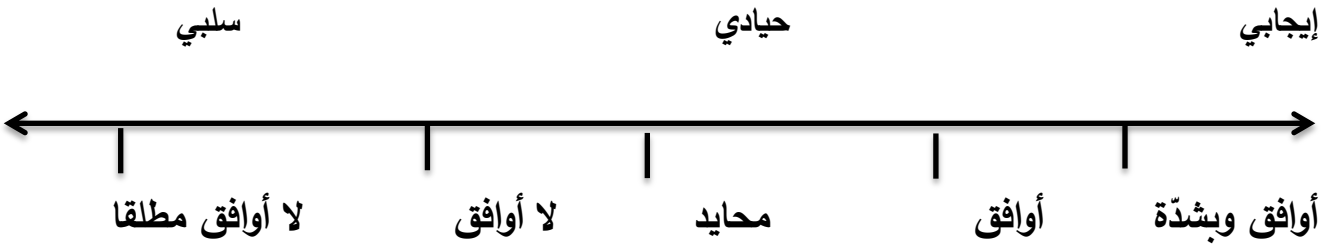
أشار (John A. Krosnick & Fabrigar, 1997) كروسنيك وفابريغار. إلى أنّ مقاييس الاتجاهات ماهي إلاّ أدوات قياس شائعة تفتقر للإرشادات المنهجية المحددة، وهي تعتبر من أكثر أدوات القياس انتشاراً في العلوم الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية ونظم المعلومات. رغم هذا الانتشار الواسع، لم تقدم دراسات المنهجيات البحثية توصيات محددة حول الاختيار الأمثل لمقاييس التقييم في البحوث العلمية.

(Taherdoost, 2019, p. 03)

ومن بين الأساليب المستخدمة في قياس تقويم نواتج التّعلم في المجال الانفعالي وبشكل خاص في قياس الاتجاهات كما أشار إليهم (الإمام، 2010) نجد: أسلوب ملاحظة السّلوك، المناقاشات الشخصية والمقابلات، والتعزيز الذاتي؛ وهذا الاخير من بين أساليبه ما يلي: (سيد، حمدي، و حمودة، 2022، صفحة 68)

أ – مقياس ليكرت (Likert) للاتجاهات:

رينسيس ليكرت (يُلفظ "لِكِرت")، عالم نفس أمريكي بارز، قدّم نموذجاً ثورياً لقياس الاتجاهات في أطروحته للدكتوراه، ونُشر ملخصها عام 1932 في أرشيف علم النفس. في عصر هيمنت فيه النظرة السلوكية المقتصرة على الظواهر الملحوظة، تحدى ليكرت ومعاصره ثورستون هذا التوجه، مفترضين إمكانية قياس الظواهر النفسية الكامنة كالاتجاهات. وجوهر ابتكار ليكرت يكمن في تصوره للاتجاهات كمتصل ثنائي القطب (سلبي–إيجابي)، مشابه لمتصلات الطول والثروة، مع التركيز على توصيل هذا البعد للمستجيبين بوضوح ليتمكنوا من تحديد موقعهم عليه بدقة، مؤسساً بذلك لمنهجية قياس أصبحت ركيزة أساسية في علم النفس الكمي المعاصر، والمخطط أدناه يوضح ذلك: (Rob , 2010, p. 02)



يشير المستجيب في مقياس ليكرث، إلى درجة الاتفاق أو الاختلاف مع مجموعة متنوعة من العبارات حول شيء أو حدث أو شخص أو موقف. (Taherdoost, 2019, p. 03)

وتعد طريقة ليكرث أداة لقياس الاتجاهات وهي أبسط وأكثر الطرق استخدما وشيوعا لقياس الاتجاهات، حيث يتم استخامها لتقدير اتجاهات الأفراد اتجاه موضوع ما. وهذه الطريقة تشمل مقياسا يتكون من عدة مستويات للاستجابة؛ تتراوح في الغالب من "موافق جدا، إلى "غير موافق مطلقا" كما هو مبين في الشكل التالي:

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقا

وحسب (أحمد محمد الطيب، 1999)، يتم احتساب الدرجات بناء" على ترميز معين؛ ففي العبارات الايجابية، تمنح الدرجات تصاعديا مثل: (1 – 2 –3 – 4 – 5)، بينما تعكس الدرجات في العبارات السالبة، تشير الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد، والتي تحسب بجمع درجات على جميع الأسئلة (عادة 10 أسئلة)، غلى مدى اتجاهه، فعلى سبيل المثال تشير الدرجة 50 إلى موافقة كلية، بينما تشير الدرجة 10 إلى معارضة تامة، تتراوح درجات الفرد عادة بين 5 و 10، مما يعكس تباينا بين مستويات الموافقة والمعارضة. (مجالي/ دحماني، 2016 – 2017، صفحة 49)

ب – أسلوب جاثمان (Guttman): (مسكين و بلقاسمي، 2021، صفحة 16)

يهدف المقياس التجمعي المتدرج إلى إنشاء أداة قياس تراتبية تتميز بالخاصية التراكمية، حيث يشير قبول المستجيب لعبارة معينة إلى قبوله الضمني لجميع العبارات ذات المستوى الأدنى، مع رفضه للعبارات ذات المستوى الأعلى.

تعتمد آلية هذا المقياس على مبدأ مشابه لاختبارات حدة البصر، حيث تُحدد درجة الفرد عند نقطة الانفصال بين مجموعة العبارات المقبولة وتلك المرفوضة. وفقًا لهذا النموذج، لا يمكن لمستجيبين الحصول على الدرجة نفسها إلا إذا اتفقا تمامًا في أنماط استجاباتهم.

يتميز هذا المقياس بقدرته على تحقيق دقة تمييزية عالية بين المستجيبين، وتوفير بنية قياس منطقية وتراتبية ذات خصائص سيكومترية متفوقة مقارنة بالمقاييس التقليدية.

ج – أسلوب ثيرستون للفواصل المتساوية الظهور:Methods of equal appearing intervals

قام ثيرستون في عام 1928 بتطوير أول تقنية لقياس الاتجاهات نحو الدّين استمده من علم النفس الفزيولوجي، ولقد قدم قياسا دقيق لبحث الاتجاهات، ويرى ثيرستون أنّ الاتجاهات تتدرج من المرغوب فيه إلى غير المرغوب فيه، وتبدو المسافات متساوية بين كل جملة وأخرى في المتصل ويشترط ان تكون كل جملة مستقلة بذاتها ولا ترتبط بالأخرى؛ لهذا فإنّ قبول جملة لا يستلزم قبول الجمل الأخرى

وكان المقياس يتألف من22 فقرة مستقلة في المتصل؛ واتجاهات المستجوبين حول هذا الموضوع تقاس باعطائهم أسئلة عن الجمل التي يوافقون عليها. وكل مقدار يحصل عليه المستجيب هو معدل

(النعيمي، 2015، صفحة 155)

د – طريقة كتمان: يوضح معرفة حدة الاتجاه مباشرة من السؤال الذي يختاره الشخص الذي يطبق عليه الميزان. (الشجيري و الزهيري، 2022)

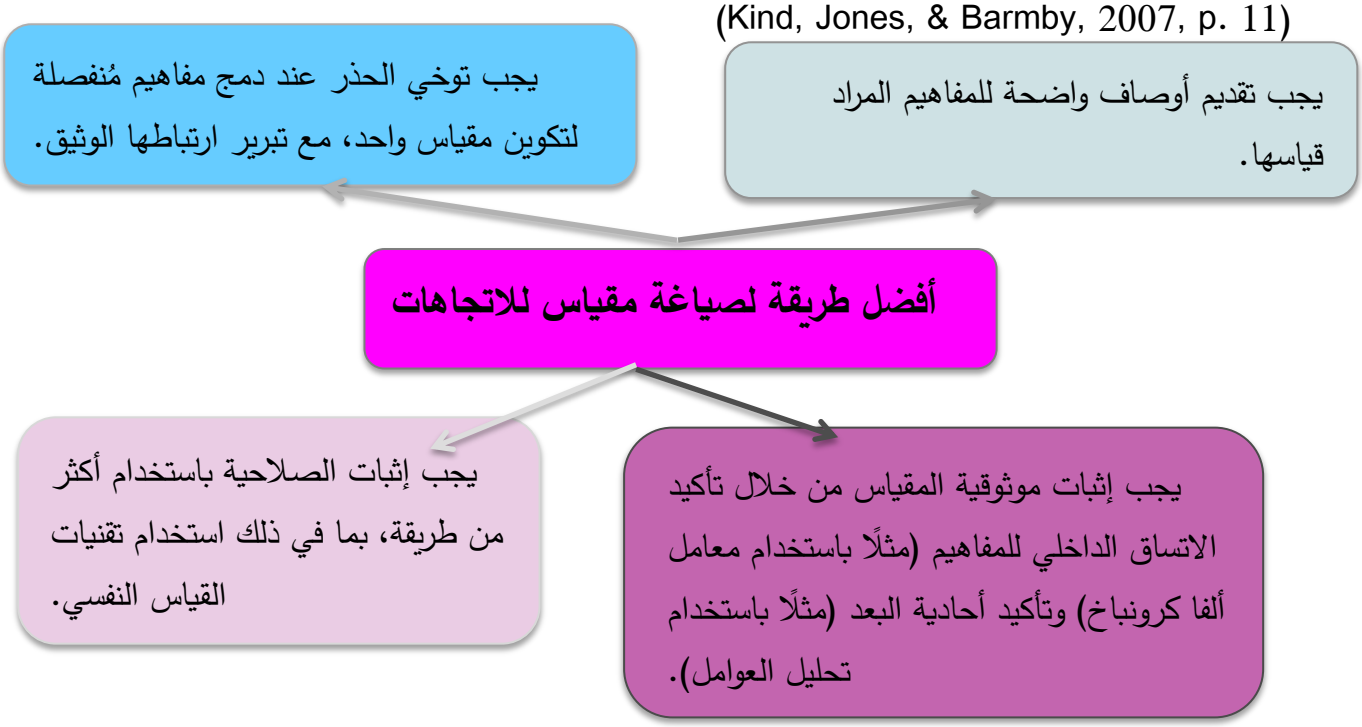
هـ – طريقة لازرفلند Lazerefld : المعروفة بتحليل البنية الكامنة هي منهجية في البحث الاجتماعي تشبه تحليل الأحلام من حيث المبدأ. تميز هذه المنهجية بين مستويين من البيانات: (الشجيري و الزهيري، 2022، الصفحات 563 – 564)

1. **المحتويات الظاهرة** :تمثل الاستجابات المباشرة والملحوظة للمستجيبين على أدوات القياس.
2. **المحتويات الكامنة** : هي المعاني والدلالات العميقة التي يستنتجها الباحث من خلال تحليل الاستجابات الظاهرة.

رابعا ـ أفضل طريقة لصياغة مقياس للاتجاهات:

لصياغة مقياس الاتجاهات بأفضل طريقة لابد من اتباع الخطوات التالية وفق المخطط التالي:

(Kind, Jones, & Barmby, 2007, p. 11)



رسم توضيحي13 : أفضل طريقة لصياغة مقياس للاتجاهات

خامسا ـ مراحل تكوين الاتجاه:

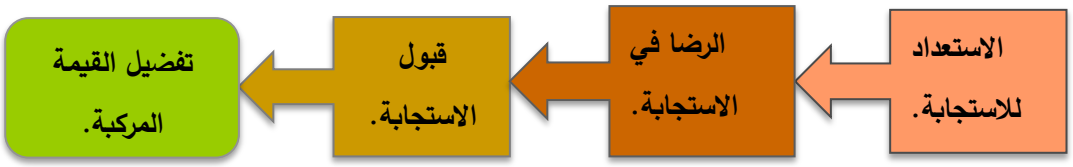
ير وحيد في(آل محرز، 2009) أن الاتجاه يمر بالمراحل التالية عند تكوينه:

أ – **المرحلة الإدراكية:** يكون خلالها الفرد إطارا معرفيا، باكتسابه جملة من الخبرات والمعلومات نتيجة إدراكه للمثيرات الخارجية. وفي هذه الحالة يصبح بإمكان الشخص إمّا قبول أو رفض أو معارضة فكرة أو موضوع أو شيء ما، إذا لم يكن مقتنع بذلك، وهنا يتشكل لديه اتجاه نحو شيء مادي كبيت مثلا، أو أفراد مثل الاصدقاء والاخوة، أو نحو وظيفة كالتدريس أو الهندسة. (ناجم و دودو ، 2017، الصفحات 33 – 34)

ب – **المرحلة التقييمية** :وهي مرحلة يقوم فيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها، ومن متغيرات ذاتية مثل صورة الذات وأبعاد التطابق والتشابه والتمييز وهي جميعا تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره. (خلوفي و بطواف، 2021، صفحة 507)

ج – **المرحلة التقريرية** : خلال هذه المرحلة يقرر الفرد إصدار الحكم بخصوص علاقته بأحد المثيرات الخارجية، فإن كان قراره سالبا كون اتجاها سالبا نحو ذلك الموضوع، وإن كان قراره موجبا فإنّه يكوّن اتّجاها موجبا نحو هذا الموضوع. (سعد، 2008، صفحة 377)

وهناك من يرى أنّ من بين مراحل تشكل الاتجاهات كما هو موضح في الشكل أدناه كما يلي: (إبراهيم، 2009، صفحة 26)



رسم توضيحي14 : مراحل تشكل الاتجاهات

سادسا ـ خصائص وصفات الاتجاهات:

تتمثل خصائص الاتجاهات كما يلي: (جوارنة و الشريفين، 2012، صفحة 20)

أ – تتأثر بسلوك الآخرين(هناك أثر تخلفه الجماعة).

ب – تتعلق بالمجال المعرفي فهي بذلك متعلمة.

ج – تقيمية لأنّها تتعلق بالجانب الانفعالي، بصفة مباشرة.

د – أمّ أزن وفيشن(Ajzen. Hishbein) فقد أضافا:

هـ – الاتجاهات تشير إلى النتاجات أو المخرجات المرتبطة بموضوع ما تم تقيمه.

و – وفيها يتخذ موقفا قد يكون سلبيا أو إيجابيا أو محايدا.

ويرى ضيف (2021) أنّ هناك مجموعة من الخصائص التي تتصف بها الاتجاهات وهي كما يلي: (ضيف ، 2021 – 2022، صفحة 24)

1. الاتجاهات مكتسبة متعلمة وهي قابلة للتعديل.
2. الاتجاهات متدرجة من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة.
3. متعددة ومتنوعة حسب المثيرات والمتغيرات المتعلقة بها.
4. قابلة للقياس والتقويم.
5. تتناقض إتجاهات الفرد أحيانا مع إتجاهات مجتمعه وقيمه وعاداته وقوانينه، والتي من المفروض أن تمثلها.
6. توجه سلوكيات الأفراد والجماعات في كثير من الأحيان.
7. الاتجاهات لها علاقة وطيدة بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته، وفي المقابل فهي تختلف من مجتمع لأخر.

وهناك من يرى أنّ هناك مجموعة من الصفات التّي تتّصف بها الاتّجاهات من بينها: أنّها ردود أفعال قيمة أو عاطفة، بنى على أساس من المفاهيم التقييمية وهي باعثة لسلوك دافعي،

وهي تختلف من حيث النوع والشّدة؛ وهذا يعني أنّ هناك اتجاهات إيجابية وسلبية وأخرى حيادية، كما أنّ الاتجاهات ذات مرجع نوعي، بمعنى أنّ الفرد يمكنه أن يكتسب الاتجاهات من خلال الخبرات والمحتوى الاجتماعي، وهي تتصف أيضا بالثبات والاستقرار بصورة نسبية. (العزيز ، 2022، صفحة 173)

وهناك من يرى أنّ من خصائص الاتجاهات ما يلي: (دودو و زيان، 2018، صفحة 125)

رسم توضيحي15 : خصائص الاتجاهات

يرى (الزبيدي، 2003) أن الاتجاهات تؤدي دورا مهما من خلال استجابة الأفراد للمثيرات المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية بالسلب أو بالإيجاب، أما (الكندي، 1992) فيشير إلى كونها تساعدهم على التكيف في الحياه الواقعية الاجتماعية وتقبل الاتجاهات التي تعتنقها الجماعة في البيئة التي يعيشون فيها، في حين يرجع (السيد وعبد الرحمن ، 1999) أهمية الاتجاه الى انه الاساس محرك الجماعات الاحداث عمليه الاتصال والتواصل بين الأفراد لتكوين جماعات بين الجماعات لإيجاد نسق من القيم والمعايير والنماذج الثقافية المختلفة. (القمش و الجوالده، 2014، صفحة 436)

كما تتجلى أهمية الاتجاهات في ما يلي: (مجالي/ دحماني، 2016 – 2017، الصفحات 44 – 45)

أ – تحضى دراسة الاتجاهات أهمية كبيرة مقارنة مع الدراسات الاخرى في علم النفس.

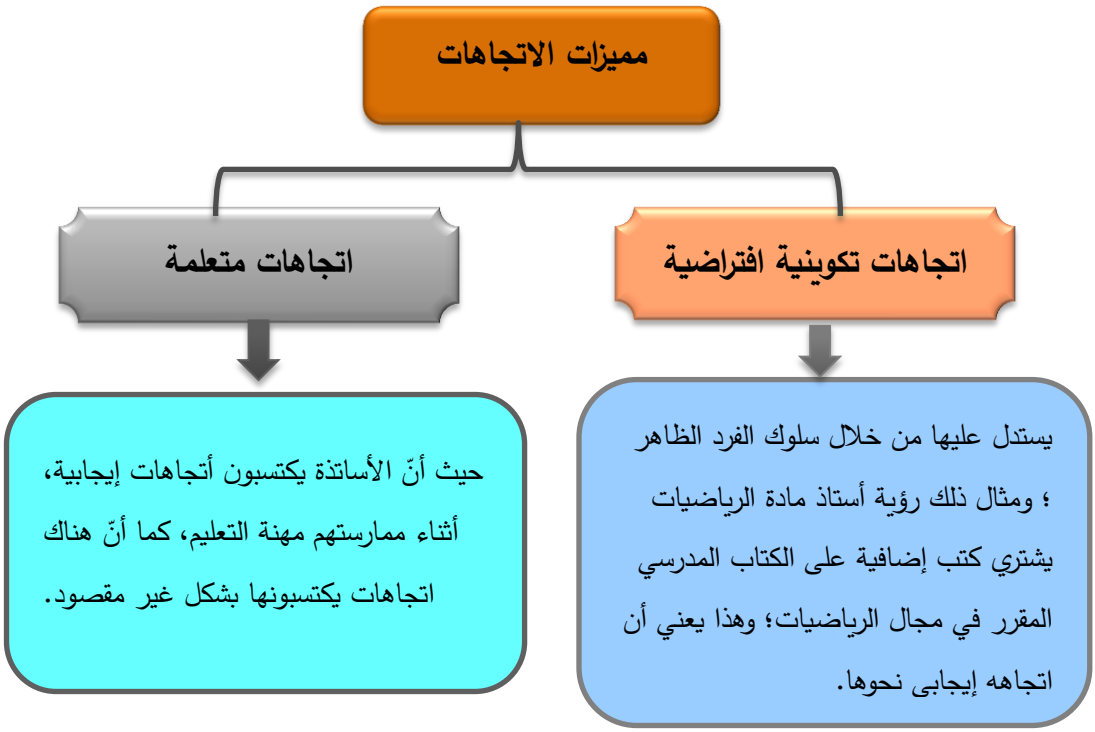
ب – تعد الاتجاهات الحجر الأساس في الدراسات الخاصة بعلم النفس الاجتماعي.

ج – لها دور فعال في التنبؤ بالسلوك وتنظيمه إمّا جماعيا أو فرديا.

د – تلعب دورا محوريا أساسيا في تفسير السلوكيات الآنية، وتتنبأ بالسلوك المستقبلي للأفراد والجماعات الذي سوف يكون في في المستقبل.

ثامنا ـ مميزات الاتجاهات:

يذكر الحيلة (2003) أنّ الاتجاهات لها ميزات تميزها عن غيرها من العوامل الأخرى كالقيم والميول كما هو موضح في الشكل أدناه: (معافا، 2023، الصفحات 229 – 230)



رسم توضيحي16 : مميزات الاتجاهات

تاسعا ـ مكونات وعناصر الاتجاه:

أ – مكونات الاتجاه:

يشمل الاتجاه ثلاث مكونات هي كالاتي: (أبو صالح و الطراونة، 2020، صفحة 311)

1 – المكوّن العاطفي(الانفعالي) : **Affective Composent** ويشير إلى مشاعر ورغبات الشخص حول موضوع ما وإقباله عليه أو نفوره منه.

2 – المكوّن المعرفي: **Composent Cognitive:** ويعني مقدار ما يعلمه ويعرفه الفرد عن موضوع ما . وكلما امتلك الفرد المعرفة، كلما كانت اتجاهاته واضحة.

ورد عن محمود السيد(2003، ص43)، أنّ المكون المعرفي للاتجاه يتضمن جملة من المعتقدات والأفكار والمعلومات؛ بخصوص موضوع الاتجاه، ثمّ استقبالها بواسطة الملاحظة المباشرة أو مصادر خارجية، وتكون نتاجا لعملية الاستدلال؛ وهو أساس بناء الاتجاه؛ بحيث يعكس معتقدات الشخص عن موضوع الاتجاه. (بكيس، 2017، صفحة 33)

3 – المكوّن السلوكي: ويتمثل في استجابة الفرد اتجاه موضوع ما بطريقة ما، وتكون هذه الاستجابة إما بطريقة سلبية أو إيجابية. (صديق، 2012)

ب – عناصر الاتجاه:

وتوجد ثلاث عناصر للاتجاهات وهي كما موضحة في الشكل التالي: (التميمي و الشيخ، 2021)

جدول 11 : يوضح عناصر الاتجاهات.

عناصر الاتجاهات		
العنصر الأول	**العنصر الثاني**	**العنصر الثالث**
– تتضمن شعورا إيجابي أو سلبي اتجاه موضوع ما.	– هو حالة استعداد عقلية توجه تقييم أو استجابة الشخص نحو الأشياء.	– تتضمن كل من الإدراك، المشاعر، السلوك.

عاشرا ـ العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

يسهم في تكوين الاتجاه نوعان من المؤثرات كما هو موضح في الشكل التالي وهي: (البكري، 2013، صفحة 114)

جدول 12 : يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه.

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:	
المؤثرات الخارجية	**المؤثرات الذاتية:**
1 تأثر الأطفال باتجاهات والديهم سياسيا واقتصاديا ودينيا. 2 تأثر التلميذ باتجاهات المجموعات التي ينتمي إليها بالمدرسة. 3 تأثر التلاميذ باتجاهات أساتذتهم نحو مواقف معينة خاصة في الموافق	من سمات الأشخاص البارزين قدراتهم على التفكير تفكيرا ذاتيا والكثير من الناس يكونوا اتجاهاتهم بعيدا عن التأثر بأي عوامل خارجية، و الاتجاهات من الصعب تغييرها لأنها نابعة من قناعة ذاتية للفرد

الاجتماعية. 4 تأثر الأطفال بوسائل الاعلام من خلال قضاء وقت طويل في مشاهدة البرامج التلفزيونية. 5 ويتأثر هذا النوع من الاتجاهات بأساليب التعلم المتنوعة النموذج، الاشراط الكلاسيكي والإجرائي (الوقفي 1998).	

هناك ثمانية عوامل استخلصها **ديكمان**، وقد سميت مؤقتا بـ : معتقدات واتجاهات تسلطية مقابل الحافظة الاجتماعية، المساواة، التحرر الاجتماعي مقابل المحافظة الاجتماعية، الدينية، التحرر السياسي مقابل المحافظة السياسية، القويمة، صلابة الرأي مقابل تفتح الذهن، التساهل الجنسي. (إيقنز ، 1993، صفحة 21)

حادي عشر ـ وظائف الاتجاهات: The Function of attitudes

يعتقد العديد من الباحثين أن هناك أنواع كثيرة للاتجاهات وكل واحد منها له وظيفة معينة مثال ذلك في ما يلي: (النعيمي، 2015، صفحة 134)

أ – الأدوتية(الغاية لتحقيق هدف).

ب – المعرفة.

ج – التعبير القيمي (تسمح للنّاس باستعراض القيم التي تعبر بشكل فريد عنهم).

د – دفاعات الآنا (حماية صورة الذات).

ترى معافا(2023) أنّه من بين وظائف الاتجاهات ما يلي: (معافا، 2023، صفحة 231)

انعكاس الاتجاهات في سلوكيات الأشخاص (الفعل، القول) في تفاعلهم مع الآخرين بكل ثبات واتساق دون تردد أو تفكير مسبق.

تقوم هذه الاتجاهات بتنظيم العمليات المعرفية، الانفعالية، الدافعية، حول موضوع ما أو موقف معين.

تساعد على اشباع الدوافع، والحاجات النفسية وكذا الاجتماعية لدى الأفراد مثل الحاجة إلى التقدير والتقبل الاجتماعي.

ثاني عشر – التمييز بين الاتجاه والمفاهيم النفسية الأخرى:

يختلط مفهوم الاتجاه مع عدة مفاهيم نفسية أخرى، لكن يمكن التمييز بينها كالتالي: (خلوفي و بطواف، 2021، الصفحات 503 – 504)

أ – **الاتجاه مقابل الميول** :الميول تعبر عن التفضيلات والاهتمامات فقط، بينما الاتجاهات تشمل أحكاماً قيمية وردود فعل عاطفية أعمق للقبول أو الرفض.

ب – **الاتجاه مقابل الآراء** :الآراء أكثر سطحية وتعتمد على المعلومات والحقائق المتاحة، وهي لفظية بطبيعتها. أما الاتجاهات فأعمق وقد تكون لاشعورية وتمثل استعداداً نفسياً مسبقاً.

ج – **الاتجاه مقابل المعتقدات** :المعتقدات مجرد قبول لأفكار معينة، لكن عندما تصاحبها مشاعر وتقييمات شخصية تصبح اتجاهات. المعتقدات أكثر ثباتاً وصعوبة في التغيير.

د – **الاتجاه مقابل القيم** :القيم أوسع وأشمل من الاتجاهات، فهي مجموعة متكاملة من الميول والتفضيلات والاتجاهات، وتحتاج وقتاً أطول للتكوين وتحمل انفعالات أقوى.

هـ – **الاتجاه مقابل العادات والسمات** :العادات سلوكيات متكررة، والسمات خصائص عامة للشخصية، بينما الاتجاهات نوعية ومحددة الهدف.

و – **الاتجاه مقابل الروح المعنوية** :الروح المعنوية هي تكامل مجموعة من الاتجاهات المشتركة لجماعة معينة نحو أهداف حيوية مشتركة.

يبقى التمييز الدقيق بين هذه المفاهيم صعباً لعدم وجود اتفاق كامل بين الباحثين، لذا من الأفضل اعتبارها أبعاداً متداخلة يمكن قياسها بدرجات متفاوتة.

ثالث عشر – النظريات المفسرة للاتجاهات

أ – النظرية الانسانية (التفاعلية):

تُعد النظرية التفاعلية الإنسانية الأكثر انتشاراً واستخداماً في المجال التربوي لتكوين الاتجاهات، حيث تدمج المناهج السلوكية والاجتماعية والمعرفية في إطار شامل يعتمد على الخبرة المباشرة. يتوقف نجاح هذا المنحى على قدرة المعلم في توظيف الوسائط التعليمية المتنوعة التي تخاطب الحواس المختلفة وتتيح التفاعل المباشر وغير المباشر مع المحتوى. وتقوم النظرية على ثلاثة عناصر متفاعلة لتكوين الاتجاه تمثلت في : المعارف والبناء الفكري الذي يكتسبه الفرد حول الموضوع، والبيئة الاجتماعية التي ينمي من خلالها قدراته عبر المحاكاة والتقليد، والاستجابات السلوكية وما يرافقها من تعزيز أو عقاب. تتداخل هذه العناصر لتشكيل اتجاهات الفرد،

مما يجعل هذه النظرية أداة فعالة للمعلمين في استثمار جميع الوسائط التعليمية لتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المواضيع التربوية. (قرزط، 2019 / 2020، صفحة 171)

ب – نظرية التنافر المعرفي:

تنتمي نظرية التنافر المعرفي إلى التراث العلمي لعلم النفس المعرفي، حيث استمدت جذورها الفكرية من المدرسة الجشتالتية ونظرية المجال التي طورها كورت لفين، وتندرج ضمن مجموعة من النماذج النظرية المترابطة التي تشمل نظريات التوازن المعرفي والتطابق والتوجه نحو التناسق والمنطق النفسي الرمزي والتوازن البنائي، والتي تتقاسم هدفاً مشتركاً يتمثل في تحليل وفهم الديناميات الوظيفية القائمة بين المتغيرات المستقلة المؤثرة في عمليات تعديل الاتجاهات والاستجابات السلوكية المرتبطة بها، مع افتراض وجود بنية معرفية أساسية تعمل كآلية دافعية لتنظيم واستثارة أو تخفيف حالة التنافر المعرفي. طور ليون فيستنجر (Festinger, 1957) هذه النظرية كإسهام رائد في مجال علم النفس الاجتماعي، وامتد تطبيقها ليشمل مجالات متعددة تتجاوز نطاق تغيير الاتجاهات لتشمل دراسة السلوك الاجتماعي والقرارات والدوافع الإنسانية. تفترض النظرية أن التنافر المعرفي ينشأ عندما يواجه الفرد تضارباً بين عنصرين معرفيين متناقضين سواء كانا اتجاهين متعارضين أو معتقدين متضادين أو فكرتين متنافرتين أو استجابتين سلوكيتين متناقضتين، بشرط أن يكون الفرد واعياً بهذين العنصرين المتنافرين، مما ينتج عنه حالة من التوتر النفسي الداخلي تتحدد شدتها وفقاً لمتغير الأهمية النسبية للعناصر المتنافرة. عندما يتجاوز مستوى التوتر النفسي قدرة الفرد على التحمل، يتم تفعيل آليات تخفيف التنافر، حيث يصبح الفرد مدفوعاً تلقائياً لتقليل هذا التنافر واستعادة التوازن المعرفي، وتتفاوت شدة هذا الدافع بين التنافر الهامشي الذي يحدث عندما تكون المعلومات أو المعتقدات المتعارضة ذات أهمية محدودة وينتج توتراً نفسياً منخفض الشدة لا يكفي لاستثارة آليات التخفيف الفعالة، والتنافر المرتفع الذي ينشأ عندما تكون العناصر المتنافرة ذات أهمية بالغة للفرد ويولد توتراً نفسياً عالي الشدة يستدعي استجابة سريعة وملحة لتخفيف التنافر.

(رماش، 2016 – 2017، الصفحات 136 – 137)

ج – النظرية الاجتماعية : تُفسِّر النظرية الاجتماعية تشكيل الاتجاهات النفسية من خلال آليات التعلم نفسها المستخدمة في اكتساب السلوكيات والعادات الأخرى. تعتمد هذه العملية على مبدأ الارتباط الشرطي، حيث يربط الأفراد بين المفاهيم والمواقف وبين الاستجابات الانفعالية المصاحبة لها. فعندما يتعرض الفرد لموضوع معين مقترناً بمشاعر إيجابية أو سلبية من خلال مصادر التنشئة المختلفة، تتكون لديه اتجاهات تتماشى مع طبيعة هذه المشاعر. كما أوضح باندورا أن التعلم بالملاحظة يلعب دوراً محورياً في هذه العملية، فالأفراد يميلون لتبني اتجاهات وسلوكيات النماذج التي يحتذون بها، خاصة عندما يلاحظون حصول هؤلاء النماذج على تعزيز

إيجابي، مما يجعل المحاكاة والقدوة من أقوى استراتيجيات تكوين وتعديل الاتجاهات. (قرزط، 2019 / 2020، الصفحات 170 – 171)

خلاصة:

نستخلص ممّا سبق ذكره في هذا الفصل المتعلق بالاتجاهات أنها عبارة عن استعدادات نفسية مكتسبة تتشكل من خلال التجارب والخبرات الحياتية، وتُوجه سلوك الشخص اتجاه أشياء أو أفراد أو أفكار معينة بطريقة إيجابية أو سلبية. تتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات رئيسية: المكون المعرفي (المعتقدات والمعلومات)، والمكون الوجداني (المشاعر والانفعالات)، والمكون السلوكي (النزعة للتصرف بطريقة معينة). تلعب الاتجاهات دوراً مهماً في تشكيل شخصية الإنسان وتفاعله الاجتماعي، حيث تؤثر على قراراته وأحكامه اليومية. كما أنها قابلة للتغيير والتطوير من خلال التعلم والإقناع والتجارب الجديدة، مما يجعلها عاملاً ديناميكياً في السلوك الإنساني يمكن توجيهه نحو الأفضل من خلال التربية والتعليم المناسبين.

الفصل الرّابع: التّعليم الابتدائي.

الفصل الرّابع : التّعليم الابتدائي.

تمهيد.

أولا – مفهوم أساتذة التّعليم الابتدائي والتّعليم الابتدائي.

ثانيا .. مفهوم مؤسسة التعليم الابتدائي (المدرسة).

ثالثا – الوظائف التربوية لمؤسسات التعليم الابتدائي.

رابعا .. مهام مؤسسات التعليم الابتدائي.

خامسا – أهمية وأهداف مرحلة التعليم الابتدائي.

سادسا ـ مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية.

سابعا .. أهداف مؤسسة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ثامنا ـ كفايات الأستاذ الناجح.

تاسعا ـ دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات.

عاشرا ـ مميزات الأستاذ الفعّال.

حادي عشر ـ طرق تحسين الكفاية الإنتاجية للأستاذ.

ثاني عشر ـ التّحديات والصعوبات التي تواجه الأستاذ في العملية التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات.

ثالث عشر ـ معايير اختيار استراتيجية التعلم والتعليم وفق المقاربة بالكفاءات.

خـــلاصـــة

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة الأساسية، التّي يعبر عليها كل فرد ليكمل مساره التعليمي في بقية المراحل التعليمية الأخرى التي تليها؛ حيث يتعلم خلال هذه المرحلة أساسيات اللّغة، والحساب والقراءة، ومن خلال هذا المحور المتمثل في التعليم الابتدائي، سوف نعرض فيه مجموعة من العناصر لتوضيح

أولا – مفهوم أساتذة التعليم الابتدائي والتّعليم الابتدائي:

أ – مفهوم أساتذة التّعليم الابتدائي:

يؤكد وليام كلارك على المكانة المحورية للمعلم كمصمم لبيئة التعلم، حيث يضطلع بمسؤولية ابتكار الأنظمة التعليمية وتحديد أهداف الدروس وإعداد المواقف التربوية واختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة. ونظراً لدوره الأساسي في تحقيق الغايات التربوية، خاصة في المرحلة الابتدائية، فإن عملية اختياره وإعداده وتطويره المهني تمثل ضرورة حيوية لضمان تقديم برامج تعليمية تلبي احتياجات المؤسسة التربوية. (أحميدة، جرمون ، و مشهور، 2019، صفحة 57)

"هم مدرسون ومدرسات مكلفون بتربية وتعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتقييم عملهم، يمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية العمومية وفق ثلاث رتب: أستاذ التعليم الابتدائي، الأستاذ الرئيس، الأستاذ المكون". (عبد المالك و بن عبد المالك ، 2022، صفحة 600)

كما يعرفون بأنهم الأشخاص المعيّنون من طرف وزارة التربية الوطنية والذّين يمارسون مهام التربية والتعليم في المدارس الابتدائية. (بلقاسمي و مسعودي، 2021، صفحة 240)

أستاذ التعليم الابتدائي هو المتخصص التربوي المؤهل والمُكوَّن أكاديمياً لتقديم المعرفة والعلوم للأطفال في الفئة العمرية الممتدة من سن السادسة وحتى الثانية عشرة، ويعتبر الركيزة الأساسية في بناء القاعدة المعرفية والتعليمية للطفل في هذه المرحلة التأسيسية المهمة. (بن عبد الله، حبارة، و حرزلي ، 2018، صفحة 25)

عرفه" (عدلي سليمان، 1999، ص28): "انه هو أساس العملية التعليمية ويمثل العلاقة المباشرة مع كل الطلاب والإدارة المدرسية، وهو بجانب عمله التعليمي، يتعامل مع الإدارة المدرسية بالأعمال المنوطة بها وكذلك المشاركة في الحياة النشاطية للمدرسة(عدلي سليمان، 1999، ص28)، وهو أستاذ المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالجزائر والذين يعملون في المدارس الابتدائية العادية من (السنة الأولى حتى السنة الخامسة)، حيث يقومون بتقديم المعارف للتلاميذ والعمل معهم للوصول بهم إلى التوافق النفسي والأكاديمي والاجتماعي. (بومهراس، 2022، صفحة 952)

وعرفه كل من (سفيان برينات ونذيرة إغمين، 2021)هو موظف مكلف بالتدريس في المدرسة الابتدائية، وتنفيذ مهام محددة في النصوص التشريعية والتنظيمية والمناشير الوزارية المعد لمرحلة التعليم الابتدائي. (برينات و إغمين، 2021، صفحة 347)

مورد بشري توكل إليه مهام تربوية، بيداغوجية، متحصل على شهادة كفاءة مهنية ومؤهلات علمية، وله أقدمية تفوق الخمس (05) سنوات. (فيزاري، 2016، صفحة 35)

يعتبر أستاذ التّعليم الابتدائي عنصرا مهما ومحوريا في كل مراحل العملية التعليمية التعلمية، ولكي تؤتي ثمارها لابد أن يكون الأستاذ ذو كفاءة علمية، وسلوكية، وخلقية، وقادرا على إدارة قسمه وتلاميذه؛ ولديه وعي وإدراك للمسؤولية المنوطة له في تكوين الأجيال الصاعدة. (شارف، 2023، صفحة 18)

يعد استاذ المرحلة الابتدائية ذلك الشخص الذي تمّ توظيفه بمؤسسة التّعليم الابتدائي لآداء مهمة التربية والتعليم. (بوعيشة و بن عمارة ، المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، 2011، صفحة 740)

إنّ أستاذ التّعليم الابتدائي أداة رئيسية؛ حيث يتّم من خلاله تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم الابتدائي. (حربي، 2010 / 2011، صفحة 26)

كما عرّف أستاذ التعليم الابتدائي بأنّه ذلك الشخص الذي يمتهن مهنة التربية والتعليم بمرحلة التعليم الابتدائي، من القسم التحضيري حتى السنة الخامسة، وهناك أربعة رتب لأستاذ التعليم الابتدائي كما يلي:

1. **أستاذ متربص:** وهو الاستاذ الذي لم يجتاز إمتحان التثبيت.
2. **أستاذ المدرسة الابتدائية:** وهو أستاذ تمّ تثبيته أمّا خبرته لا تتعدى عشر سنوات.
3. **أستاذ رئيس:** هو ذلك الأستاذ الذي استوفى عشر سنوات من الخدمة في التعليم ذلك إمّا عن طريق المسابقة أو تم تسجيله على قوائم التّأهيل.
4. **أستاذ مكون للأساتذة الرئيسين:** وهو الأستاذ الذي اشتغل عشرين عاما فعلية وشارك في المسابقة أو سجل في قوائم التأهيل. (فارح، 2018 / 2019، صفحة 34)

ويعرف أستاذ التعليم الابتدائي أيضا بأنّ ذلك الشخص الذي يشتغل كموظف في قطاع التربية والتعليم، ويلتزم من خلال الوظيفة التي يشغلها بتربية وتعليم الاطفال من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي. (خنيش، 2022، صفحة 238)

ب – مفهوم التعليم الابتدائي: Enseignement Primaire –Education

يرى الوكيل محمود (2005، ص71) أنّ مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليميّة بالنسبة للتلميذ؛ وذلك لأنّه خلال هذه المرحلة يستطيع اكتساب عادات واتجاهات مقبولة، ويستدل على ذلك في كون اكتساب الطفل لجل العادات يكون في سن ما بين(6 – 12) سنة. (بن عمار و بوترعة، 2021، صفحة 476)

وهو المرحلة التعليمية الأولى للتعليم العام، و في العادة يكون من سن (6 – 12). (شحاتة و النجار، 2003، صفحة 115)

يحدد النظام التعليمي لأي بلد سن قبول الأطفال في المرحلة الابتدائية والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة، وتعد هذه الأخيرة المرحلة الأولى للتعليم العام، حيث يتم خلالها تلقين التلاميذ المهارات الأساسية في الأشغال اليدوية، والحساب واللّغة القومية، والجغرافيا. (حمدان، 2007، الصفحات 135 – 136)

والتعليم الابتدائي هو أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاه مربون مختصون حيث تشكل المرحلة الابتدائية ما اكتسبه الطفل من عائلته من لغة وسلوك. (بن فليس، 2014، صفحة 46)

التعليم الابتدائي هو ذلك النظام التعليمي المنظم الذي يرعى الأطفال من سن السادسة حتى الثانية عشرة. وهو يمثل المرحلة الأولى التي يتلقى فيها الطفل التعليم النظامي في المدرسة. تتميز هذه المرحلة بكونها إلزامية، حيث يتوجب على جميع الأطفال الالتحاق بها بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية. (بن عبد الله، حبارة، و حرزلي ، 2018، صفحة 25)

يرى بن سالم (1994، ص54) أنّ التّعليم الابتدائي هو أحد أنماط التعليم الذي يتلقاه الطفل أثناء طفولته المتأخرة (02 – 06) سنوات في المؤسسات التّعليمية الابتدائية، التّي تستقبل كل الأطفال إلاّ الأطفال الذين يعانون من إعاقة شديدة. (قماري، قوعيش، و يبو، 2023، صفحة 232)

يعرف التعليم الابتدائي بأنه مرحلة إجبارية يتم من خلالها تلقين التلميذ جملة من المعارف العلمية حتى يستطيع التكيف مع البيئة التي يعيش فيها من خلال تنمية قواه العقلية والمهارات الجسمية. (حربي، 2010 / 2011، صفحة 28)

مرحلة التعليم الابتدائي هي مرحلة تضم ثلاثة (03) مستويات: (فارح، 2018 / 2019، صفحة 34)

1. **المستوى الأول:** يضم السنة الأولى والثانية.
2. **المستوى الثاني:** ويضم السنة الثالثة والرابعة.
3. **المستوى الثالث:** ويضم السنة الخامسة وهي أخر سنة من التعليم الابتدائي تتوج بشهادة التعليم الابتدائي

كما تشمل مرحلة تعليمية غير إلزامية تتمثل في مرحلة التعليم التحضيري.

ثانيا - مفهوم مؤسسة التّعليم الابتدائي (المدرسة): Primary Education Institution

تعتبر المدرسة–من المنظور البنائي الوظيفي–ذلك النسق الاجتماعي الذي يتولى جملة من الوظائف أبرزها وظيفة التنشئة الاجتماعية للفرد، بما تشتمل عليه من جوانب تربوية وتعليمية ضمن نظام مخطط وهادف يخضع لسياسات ادارية، مالية، تربوية، وتعليمية معينة ويعمل في إطار محددات سلوكية وسياسات ثقافية واقتصادية تتصل بطبيعة المجتمع نفسه، حيث يؤدي الاتصال البيداغوجي دورا محوريا في تحقيقها، على اعتبار أنه الوسيلة الأساس والوحيدة لربط العالقات بين مختلف أشكال الفواعل التربويين (إداريين، أساتذة، تلاميذ وحتى الأولياء)". (عمرون و مزيان، 2023، صفحة 86)

أشار (قادري، 2011، ص 58) إلى أن: "المدرسة الابتدائية هي مؤسسة أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية، تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، وهي متأثرة بكل ما يجري في المجتمع ومؤثرة فيه، كما أنها الأداة والوسيلة والمكان الذي يتنقل فيه الفرد من حال التمركز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد اجتماعيا وعضوا فاعلا في المجتمع". (مرزوقي، لعياضي، و بورنان، 2014، صفحة 197)

وتعرف مؤسسة التعليم الابتدائي كذلك: بأنّها مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع التربوية، وتنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل، وغرس القيم والمعتقدات المجتمعية، ونقل التراث الثقافي، وتعزيز الانتماء للهوية العربية والإسلامية والإنسانية. (يونس، 2023، صفحة 481)

المدرسة مؤسسة اجتماعية تمثل البيئة الثانية للطفل بعد الأسرة في مسار التنشئة. تقوم بدور محوري في تقديم المعارف العلمية والإنسانية والاجتماعية والتقنية، مع مراعاة القدرات الفردية للمتعلمين. تعمل كنظام متكامل يربط بين المكتسبات المعرفية والمهارات الاجتماعية، مكملةً للدور الأسري ضمن منظومة تربوية متناسقة. (عون ع.، 2018 – 2019)

ثالثا – الوظائف التربوية لمؤسسات التعليم الابتدائي:

تتمثل الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية فيما يلي: (عبد النبي، 2015 – 2016)

أ – **النمو الجسمي:** يركز على تأسيس قواعد صحية سليمة، تعزيز وعي التغذية، ممارسة الرياضة، والوقاية من الأمراض، بهدف تكوين مواطن يتمتع بلياقة بدنية وعادات صحية مستدامة.

النمو الاجتماعي: يسعى لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي، تعزيز المسؤولية المدنية، غرس الانتماء الوطني، وتنمية الكفاءات العملية التي تؤهل الطالب للمشاركة الاقتصادية الفعالة.

النمو الوجداني: يهدف إلى بناء شخصية متوازنة تتمتع بالثقة بالنفس، حرية الرأي، وتوجيه انفعالي سليم، مع تنمية الحس الجمالي والإبداعي في المجالات الفنية المختلفة.

ب – **النمو الروحي:** يعنى بترسيخ المبادئ الدينية الأساسية وتعزيز القيم الأخلاقية كالأمانة وإتقان العمل والإيثار.

ج – **النمو العقلي:** يستهدف تطوير مهارات التفكير المنهجي، تعزيز القدرات الإبداعية، وتشجيع الابتكار وإنتاج الأفكار الجديدة.

تتكامل هذه الأبعاد لإعداد طالب متوازن قادر على المساهمة الإيجابية في تطوير مجتمعه ومواكبة تحديات العصر.

ويرى البيلاوي (1988 ص 84) أنّ المدرسة هي الأساس في التعليم والتطوير والحداثة في أيّ مجتمع من المجتمعات وتتمثل وظيفتها في ما يلي: (قماري، قوعيش، و يبو، 2023، صفحة 232)

- توفير الفرصة للتلاميذ للتعرف على خبرات الشعوب والأفراد، والأمم، من خلال توسيع دائرة اتصالهم بالعالم الخارجي
- تطوير جوانب الشخصية لدى التلميذ (فكرية، جسدية، اجتماعية، روحية).
- العمل على توسيع مدركات المتعلمين الاجتماعية والعقلية والثقافية العامة وتشجيعهم على التعبير بكل حرية عما بداخلهم من خلال تعويدهم على النقد العقلاني.

رابعا – مهام مؤسسات التعليم الابتدائي:

من بين المهام التي يتوجب على المدرسة القيام بها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04 – 08 المؤرخ في 23 جانفي2008 ما يلي: (التربية الوطنية، 2008، الصفحات 41 – 42)

أ – ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

ب – إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

ج – تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

د – ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

هـ – تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها، بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة، فعليا، في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.

و – ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.

ز – ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية؛

ح – تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

ط – إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم، وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس.

ي – منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

خامسا – أهمية وأهداف مرحلة التّعليم الابتدائي:

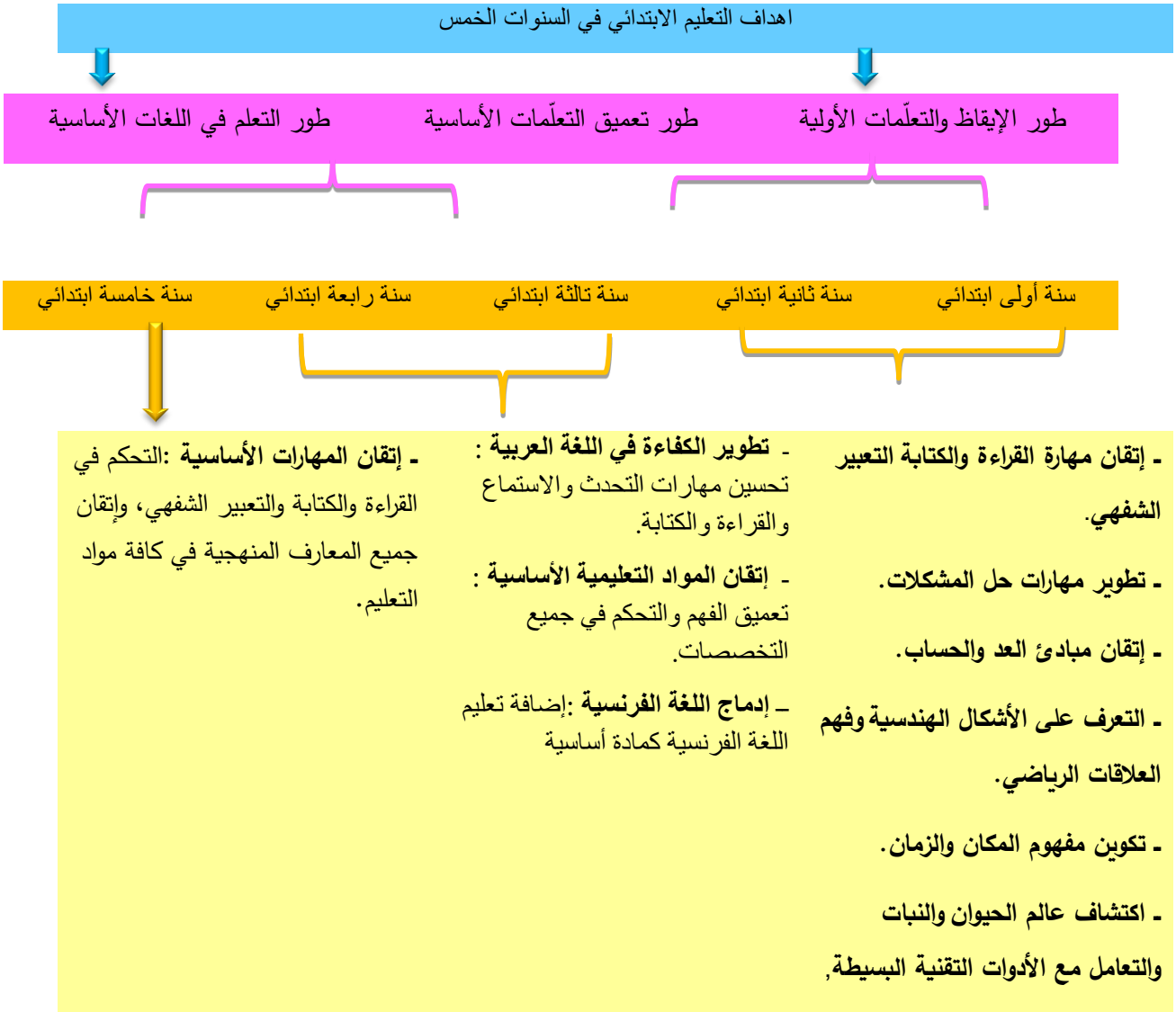
أ – أهمية مرحلة التعليم الابتدائي

تحتل المرحلة الابتدائية مكانة محورية في النظام التعليمي باعتبارها المنطلق الفعلي لتنمية القدرات المعرفية والمهارية للأطفال. تشكل هذه المرحلة نقطة البداية في رحلة التعلم مدى الحياة، وتتيح للأطفال اكتشاف ذواتهم وتنمية إمكاناتهم الكامنة من خلال الأنشطة التعليمية المتنوعة. كما تساهم البرامج التربوية في هذه المرحلة في تكوين وعي الأطفال بالبيئة المحيطة وإدراك القيم والمعايير الاجتماعية، مما يؤسس لبناء تراكمي للخبرات والمهارات يمهد لانطلاقة تعليمية متينة في المراحل اللاحقة. (بوذيبة ، 2017 – 2018، صفحة 134)

ب – أهداف مرحلة التعليم الابتدائي:

هناك جملة من الأهداف التّي يسعى إلى تحقيقها التّعليم الابتدائي وهي كما موضحة في الشّكل التّالي: (عبد النبي، 2015 – 2016، صفحة 46)

رسم توضيحي17 : يوضح أهداف التّعليم الابتدائي في الأطوار الخمسة.



سادسا – مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية:

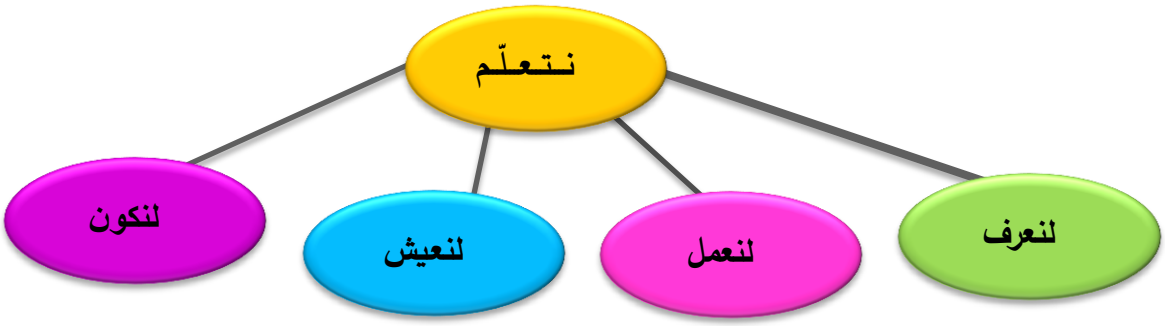
اصطلاحا وحسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية فإن "الأساتذة والمربين عموما، التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية، حيث يكلف الأساتذة، من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم، بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية. ويجب على المعلمين التقيد أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية، مع التلاميذ". (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 11)

حسب القانون التوجيهي 04/08 (2008) فإنّ التعليم الابتدائي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدارس الابتدائية. ويمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، و سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هي ست(6) سنوات كاملة، و تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح. (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 13)

فالتعليم هو مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي تهدف إلى تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات لدى الأفراد، سواء كان ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، بواسطة الفرد نفسه أو من خلال الآخرين. وبهذا المعنى، يُعتبر التعليم أوسع نطاقًا من التدريس وأكثر شمولًا". (السيد، 2011، ص 71)

سابعا – أهداف مؤسسة التّعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات:

من بين هذه الأهداف نجد ما يلي حسب المخطط التالي: (سيواني ، 2014، صفحة 288)



رسم توضيحي19 : رسم توضيحي لأهداف مؤسسة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات.

ثامنا – كفايات الأستاذ الناجح:

تتمثل كفايات الأستاذ الناجح تتمثل في ما يلي كما هو موضح في الجدول التالي: (العرنوسي، 2018، الصفحات 73 – 74)

جدول 13 : يوضح كفايات الأستاذ الناجح

مهارات تنظيمية Organization skills	مهارات إنسانية people skills	المعرفة بالمحتوى knowledge of the Can content
التخطيط المسبق. إعداد المواد التعليمية اللازمة. أن يكون منظما. أن يكون قادرا ويمتلك الأساليب التعامل مع الأفراد والمجموعات. أن يكون قادرا على إشغال التلاميذ المهمات التعليمية.(خليفات 2013 صفحة 9)	أن يتصف بالمرونة. أن يتصف بالبديهة. أن يكون مستمعا جيدا. أن يكون مشجعا لتلاميذه على المشاركة. ان يتوقع الاسئله. أن يتصف بخاصية الصبر. الثقه بالاخرين. أن يحرص على النقد البناء(خليفات 2013 صفحة 9)	يجب أن يكون قادرا على شرح المحتوى للمجموعة. أن تكون له القدرة في إيجاد معنى للمحتوى. أن تكون له القدرة على الصعاب المادة التعليمية. أن يتمكن على اعطاء امثلة محوسبة(خليفات 2013 صفحة 9).

تاسعا – دور الاستاذ في المقاربة بالكفاءات:

يرى (أحمد بن محمد نويوة ، 3054 ، ص)، بتطبيق المقاربة بالكفاءات تخلى المعلم عن دور البطولة للمتعلم ليصبح هو المساعد للعملية التعليمية التعلمية ، دوره شديد الأهمية لا يحتكر الكلمة فهو منشط ومحفز، موجه مبدع للوضعيات ، يعتمد على" التقويم التكويني البنائي المصحح للمسار التعليمي وليس التقويم التحصيلي المعياري، يراعي ويرافق ويساير كل تلميذ فرديا منفذا يحفز التلاميذ على حل المشكلات وحل المشاريع بدل حفظها وتخزينها تراكميا، يقدم أليات اكتساب المعرفة و ليس المعرفة نفسها." (موتح و عرعار، 2017، صفحة 228)

والجدول الموالي يحدد لنا دول كل من المعلم والمتعلم في ضل المقاربة بالكفاءات: (هامل، 2017، الصفحات 402 – 403)

جدول 14 : يوضح دور كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

دور المعلم	دور المتعلم
ويعتبر قائدا وموجها، ومرشدا، ومنظما لبيئة التعلم وتوكل إليه الأدوار التالية: 1. يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار. 2. يعدل الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.	المتعلم هو محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها فهو: 1. مسؤول عن التقدم الذي يحرزه. 2. يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي. 3. يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها إمداده

3. يقوم بالمتابعة المستمرة للمسار التعليمي للتلميذ من خلال تقويم مجهوداته.	ويدافع عنها في جو تعاوني. 4. يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها

عاشرا – مميزات الأستاذ الفعال:

ورد عن (ريان 2006 ص ص 179–180) في دراسة للباحث عبد الله عثمانية (2018 – 2019) أن : "من بين مميزات التي يجب ان يتميز بها الاستاذ الفعال ان يكون مدعما لإبداع التلاميذ، وذلك من خلال تقديمه عددا كبيرا من الأنشطة التي تشجع التفكير الإبداعي، مع التقليل من استخدام أنشطة الذاكرة، ويستخدم التقويم بهدف التشخيص وليس بهدف إصدار حكم نهائي ويقدم المكافأة للتلاميذ ويمكنهم من استغلال المعرفة بصوره مبدعه، كما يشجعهم على التعبير التلقائي، ويخلق لهم جوا مقبولا وجذابا ، ويقدم مثيرات فاعله في بيئة متنوعة وغنية، ويطرح أسئلة مثيرة للجدل، ويشجعهم على طرح أفكارهم الجديدة واختبارها وإجراء التجارب، هذا اضافة الى تعليمهم مهارات التفكير الإبداعي، الأصالة والطلاقة والمرونة والتفصيل وإدراك العلاقات وبناء الفرضيات الجديدة، وتعليمهم مهارات البحث، والمبادرات المبادرة الذاتية لاكتشاف، والملاحظة والتطبيق، والتصنيف، وطرح،، والترجمة والتواصل والقدرة على التوضيح والعرض." (عثمانية، 2018 – 2019، الصفحات 166 – 167)

حادي عشر ـ طرق تحسين الكفاية الانتاجية للأستاذ:

يمكن تحسين الكفاية الإنتاجية للأستاذ من خلال العوامل التالية كما هو مبين في الجدول التالي: (العبيدي، 2009، صفحة 375)

جدول 15 : يوضح طرق تحسين الكفاية الانتاجية للأستاذ.

العوامل الذاتية	العوامل المهنية	العوامل البيئية	العوامل النوعية
ـــ اتجاهات الاستاذ ومشاعره. . أن يكون مثقفا. ـــ أن تكون للأستاذ قابليه. للتطور. ـ أن يكثر الأستاذ من القراءة.	ـ اعداد الأستاذ. الدراسات التكميلية. . تدريب الأستاذ. . حلقات والمناقشة. الاجتماعات. المؤتمرات. . الاهتمام بالمناهج.	ـــ الحرية في العمل. . الحوافز. . الارتقاء.	. الكيان الاجتماعي للمدرسة. . لابد أن تكون الاهداف واضحة. . التفاعل. . السيطرة على الجماعة. ـ الموازنة بين الحلول الفردية والحلول الاجتماعية للمشكلات.

ثاني عشر – التحديات التي تواجه الأستاذ في العملية التقويمية في إطار المقاربة بالكفاءات:

من بين الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات نجد: (بن السايح، واقع التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات، 2017، صفحة 107)

أ – ارتفاع عدد التّلاميذ في الفصول الدّراسية، ممّا يصعب على الاستاذ من تقويم التلاميذ وتحديد قدراتهم وإمكانياتهم.

ب – عدم تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي.

ج – بقاء الممارسات التقويمية على ماهي عليه؛ بسبب العراقيل والصعوبات التّي تواجه تطبيق هذه المقاربة البيداغوجية.

ثالث عشر – معايير اختيار استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات لكل وضعية تعليمية:

هناك مجموعة من المعايير والاعتبارات التي يجب مراعاتها عند اختيار الاستراتيجية التي تتناسب مع كل وضعية تعليمية، وهي كالاتي: (دوقة، سليماني ، بوجملين ، و غماري ، 2014، صفحة 64)

أ – الأهداف التعليمية المتوخاة، وطبيعتها ومستواها.

ب – المرحلة التعليمية ومستوى نمو التلاميذ فيها وقدرتهم في مختلف الجوانب وحاجاتهم ومكتسباتهم.

ج – الوسائل والامكانيات المادية والبيداغوجية المساعدة

د – المضامين والأنشطة الخاصة بالوضعية.

هـ – ويرجعها حلمي أحمد الوكيل(2000)، إلى خلفية المدرس الخاصة (تكوينه الخاص)، وأسلوبه في التعليم والتدريس ومدى تحكمه في مختلف مهارات التنشيط واختيار الطرائق الأكثر تلاءما مع كل وضعية، والشكل الموالي يوضح نموذج لاستراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات، وهو عبارة عن مخطط تمثيلي تقريبي لكل من رمضان إرزيل، محمد حسونات(2002).

خـلاصـة:

إنّ مرحلة التّعليم الابتدائي هي مرحلة أساسية وقاعدية في حياة الفرد لاكتساب بعض المعارف والخبرات والمهارات الأساسية، التّي ينبغي على التّلميذ اكتسابها لبناء تعلماته وبناء شخصيته، وهي كذلك تعد تمهيدا للمراحل التّعليمية اللاحقة، لذلك وجب الاهتمام أكثر بهذه المرحلة التّعليمية من خلال توفير الأساتذة الأكفاء والذين يتمتعون بالمهارات المختلفة والمتعلقة سواء بالتعليم أو التقويم التّي تؤهلهم لأداء وظيفتهم على أضل حال، من خلال تكوينهم وتدريبهم في مجال التّقويم والتّعليم، وكذا إعداد البرامج التّي تتناسب مع المرحلة العمرية والعقلية لهذه المرحلة التّعليميّة وكل الوسائل والامكانيات المادية والبشريّة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التّربوية والتّعليمية المنشودة.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدّراسة.

المحور الأول- الدّراسة الاستطلاعية:

تمهيد:

إنّ موضوع الدّراسة لا يقتصر على الإطار النظري فقط بل يتعداه كذلك إلى الجانب الميداني أيضا، على اعتبار أنّ الجانب الميداني على قدر عال من الأهمية في أيّ دراسة ميدانية؛ من خلال تقديم اقتراحات وحلول فعلية لمشكلة الدّراسة، ومنه سوف نتعرض في هذا الجانب إلى مجموعة من الإجراءات العلمية والموضوعية المتمثلة في(أهداف الدّراسة الاستطلاعية، المنهج، مجتمع وعيّنة الدّراسة، محدّدات الدّراسة الزّمانية والمكانية، أدوات الدّراسة، الصّدق والثّبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة، وخلاصة الفصل).

أولا ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدّراسة الاستطلاعية ذات أهمية كبيرة في الجانب الميداني، حيث يعرفها حمدان بأنّها: "دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه؛ بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته". (حمدان، 2007، صفحة 180) ، والهدف من الدّراسة الاستطلاعية هو تمكين الباحث من التّعرف على المشكلة محل الدّراسة؛ وبالتالي تسهيل عملية ضبط متغيرات الدّراسة عن كثب، واستخدام أدوات مقنّنة في جمع المعلومات، وأمّا الهدف من الزيارة الاستطلاعية التي قمنا فتمثلت في ما يلي:

أ – التّعرف على المشكلة محل الدّراسة عن قرب.

ب – ضبط متغيرات الدّراسة.

ج – اختيار الأداة المناسبة للدّراسة.

د – التأكد من الخصائص السيكو مترية (الصدق ، الثبات)، للمقياس الاتجاهات ومدى ملائمته للدّراسة الحالية.

هـ – التعرف على أهم التحديات التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي في العملية التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا – إجراءات وأدوات الدّراسة الاستطلاعية:

سوف نحاول من خلال هذا العنصر التطرق إلى إجراءات وأدوات الدّراسة الاستطلاعية:

أ – إجراءات الدّراسة الاستطلاعية:

أمّا في ما يخص إجراءات الدّراسة الاستطلاعية فتمثلت في الخطوات التالية:

1. وتمثلت الحدود المكانية التي أجريت فيها الدّراسة الاستطلاعية في بعض مؤسسات التّعليم الابتدائي عبر ولاية سكيكدة في (مدرسة بولحية صالح، مدرسة أحمد تركي، مدرسة لعمامرة فاطمة) بمدينة عزابة ومدرسة (الإخوة بن شناف) ببلدية الحدائق، ومدرستي (لوصيف بوشطاطة، حربي عزيز) فكانت من بلدية رمضان جمال.
2. وتم إجراء المقابلة نصف الموجهة مع مجموعة من الأساتذة قوامها (17) أستاذة، كما تمّ توزيع مقياس الاتجاهات على عينة قوامها 42 أستاذ(ة)؛ حيث تمّ اختيارهم بطريقة قصدية، كما تمّ استبعادهم من الدّراسة الأساسية(النّهائية).

ثالثا – الأداة:

حيث تمثلت أدوات الدراسة الاستطلاعية في أداتين تمثلتا في المقابلة نصف الموجهة، ومقياس الاتجاهات الخماسي "ليكرث"

1 – أسئلة المقابلة نصف الموجهة:

وتعرف المقابلة: وتتمثل في الإجابة على جملة من الاستفسارات والتوضيحات والأسئلة، التي يضعها الباحث، من قبل مجموعة من أفراد العينة. (غواظني ، 2021، صفحة 181)

أمّا المقابلة نصف الموجّهة: فهي تقنية تستخدم في جمع المعلومات، التي تسمح بتنمية المعارف، ويتم من خلالها تعزيز المناهج التفسيرية والكيفية؛ التي تندرج بشكل خاص ضمن النماذج الفكرية. (Salah, 2018, p. 33)

وقد شملت المقابلة ثلاثة(03) أسئلة؛ تمحورت حول التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من خلال طرح أسئلة عن التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني(البنائي)، والتقويم الختامي(التحصيلي).(ملحق رقم: 3)

وكانت إجابات أفراد العينة إمّا بنعم أو لا، مصحوبة بتفسيرات لإجاباتهم، وذلك حسب ما يرونه مناسبا لتلك الأسئلة، وتمثلت هذه الأخيرة في ما يلي:

وتمثلت أسئلة المقابلة في الأتي:

أ- **السؤال الأول:** ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات؟.

ب - **السؤال الثاني:** ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات؟.

ج - **السؤال الثالث:** ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات؟.

2 - عرض وتحليل وتفسير أسئلة المقابلة نصف الموجهة:

وفي ما يلي سيتم تحليل وتفسير الأسئلة الثلاثة (03) للمقابلة التّي تمّ تنفيذها مع أساتذة التعليم الابتدائي بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة كما هو موضح أدناه:

أ- عرض وتحليل السؤال الأول الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات:

جدول 16 : يوضح استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الأول في المقابلة نصف الموجهة.

البديل	إيجابي		سلبي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
التقويم التشخيصي	17	%100	0	%0

. التحليل:

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن كل أفراد العينة الاستطلاعية المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات، بنسبة 100%؛ ويمكن تفسير ذلك كون التقويم التشخيصي يمكنهم من التحديد الدقيق لمواطن القوة والضعف التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ، فرادى وجماعات باعتبار ذلك منطلقا لإدماج مكون الدعم في التّخطيط والتّحضير الجيّد لإنجاز منهاج المستوى الدّراسي الحالي، وتوجيه المتعلمين نحو المجالات التي يحتاجون فيها إلى تحسين درجة التحكم في مستلزمات التّحصيل الدّراسي قبل وخلال إنجاز منهاج المستوى الحالي (تحديد الثّغرات والعمل على تصحيحها من أجل مواصلة سيرورة التّعلم بشكل أفضل)، كما يمكنهم من اكتشاف وتحديد الصعاب التّي يعاني منها التّلميذ وذلك قصد القيام بالعلاج البيداغوجي المناسب، ويساهم كذلك في التّعرف على

مكتسبات التّلميذ ونقائصه قبل الشروع في درس جديد، كما يمكّن من إدراج عناصر من بيداغوجيا التّمايز والتّعليم الإفرادي بغرض تحضير كلّ تلميذ إلى الاستفادة من الدّرس الجديد، إضافة إلى كونه يساهم في بناء الأجوبة المناسبة في إطار الجهاز المؤسساتي، ويكشف التقويم التشخيصي عن كيفية تصور التلميذ للعمل، كما يمكّن من المساهمة في تكوين نفسه، كما يمكّن من تكيف التكوين للاحتياجات الحقيقية للمجموعة، كما أنّهم يحاولون دمج القدرات الفكرية والمهارات الحركية وموافق ثقافية واجتماعية تمكّن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية وتقوم بتقويم تشخيصي لنصدر حكما على مدى تحقيق التّعلمات المقصودة ضمن النّشاط اليومي للتّلميذ بكفاءة واقتدار، ومن بين الاستجابات التلميذ في هذا التقويم هي: (يتفاعل، الاثارة يجيب عن الأسئلة).

ب- عرض وتحليل السؤال الثاني الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات:

جدول 17 : يوضح استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثاني في المقابلة.

البديل	إيجابي		سلبي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
التقويم التكويني	17	%100	0	%0

. التحليل:

يوضح الجدول رقم (02) أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي كانت إيجابية نحو التقويم التكويني بنسبة 100%، حيث يرى الأساتذة بأنّ هذا النوع من التقويم يساير الفعل التعلّمي والهدف منه مساعدة التلاميذ على التعلم أي على تنمية الكفاءة المدرجة في المنهاج، ينبغي هنا على الأستاذ أن يميّز بين هذا التّقويم والمراقبة التّي تختم بجزاء في شكل نقطة عددية، لا يمكن لتلميذ أن يتعلم ويخطئ ويتدرج في تعلّمه إذا كانت إنتاجه ستخضع إلى التّنقيط، يمكّنهم من التّعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس، وتصحيح مسار الفعل التعليمي، والتّحكم في عناصره، كما يسمح لهم بالوقوف على مدى تمكّن التلميذ من فهم الدّرس أو الدّروس المقرّرة وضبط الصّعوبات، ورصد التعثرات التّي يمكن أن يواجهها التلميذ؛ قصد معالجتها في آنها أو في حصص الدعم، ومرافقة التّلميذ وتوجيهه في عمله، وبذلك يتحصلون على معلومات تتعلّق بالصّعوبات التّي يتلقّها التّلميذ، وتفسّر هذه المعلومات قصد التّعرف على أسباب هذه الصّعوبات، وعلى أساس هذا التفسير يكيّف الأستاذ مساعدته لتسيير التعلّم، لهذا يرتبط التقويم التكوين

بشكل كبير ببيداغوجيا الفوارق، تشخيص العوامل التّي تولدت عنها صعوبات كل تلميذ ويحددون بذلك التّكيف الفردي للنشاطات البيداغوجية. ويرون بانّ التقويم التكويني مرتبط بشكل وثيق بالتقويم الختامي ولهذا يجب دراسته على هذا الأساس؛ يعني بناءه وفق الفروقات الفردية للتلاميذ، ومن بين استجابات التلميذ خلال هذا التقويم على حسب رأي الأساتذة هي:(يستمع، يتعرّف، يجيب، يحاكي).

ج- عرض وتحليل السؤال الثالث الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات:

جدول 18 : يوضح استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثالث في المقابلة نصف الموجهة.

البديل	إيجابي		سلبي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
التقويم التحصيلي	17	%100	0	%0

. تحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه رقم (03) أنّ اتجاهات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية نحو التقويم التحصيلي، كانت كلها إيجابية وبنسبة مرتفعة جدا قدرت بـ (100%)؛ إذ يرى أساتذة التعليم الابتدائي عبر ولاية سكيكدة أنّ هذا النوع من التقويم هو بمثابة إجراء منهجي يقوم به الأستاذ بغية الحصول على نتائج كمية ونوعية تمكنهم من اتخاذ قرارات تسمح بقياس الفرق بين ما يتوخونه وما تحقق فعلا، وأنّه يسمح لهم بالتّأكد من اكتساب التّلميذ أو عدم اكتسابه لمجموع المعارف (نظرية، منهجية، أو علمية) التّي استهدفها التّكوين، حيث تستثمر وتحلل الحصائل لتكون تشخيصا يستخدم في ضبط وتعديل التّعلم أو معالجة التعلّمات، وانّ التقويم التحصيلي يستخدم كنقطة انطلاق للبحث عن الأسباب المنتجة لهذه النتائج – النتائج السلبية – في الغالب وفي هذه الحالة يقوم الأساتذة بالتقصي عن عدّة عوامل (التّلميذ، الأستاذ، طرائق التدريس، المناهج، الظروف)؛ إذ تعتبر النّتائج المحصّل عليها في التقويم النهائي كمعلومات يجب تفسيرها والتعليق عليها قصد اتّخاذ قرار، وتكمن أهميته في كونه يقيس درجة فعّالة عملية التّعلم وكفاءة الممارسات التّدريسية. واستجابات التلاميذ تكون على النحو التالي: (يستثمر، ينجز، يقيم ذاته).

3 – التطبيق الأولي لمقياس الاتجاهات الخماسي:

أمّا في ما يخص الأداة الثانية التي قمنا باستخدامها في هذه الدّراسة الاستطلاعية فتمثلت في مقياس الاتجاهات الخماسي (ليكرث)؛ وهو نفسه الذي سيتم استخدامه في الدّراسة الأساسية، بعد ما ثبت ثباته وصدقه؛ وذلك للإجابة عن التساؤلات التّي هي نفسها تساؤلات الدّراسة الأساسية والتّي سبق ذكرها في الاطار المفاهيمي لهذه الدّراسة وذلك تبعا للأهداف التّي ذكرناها أنفا، وفق الخطوات التالية.:

3 –1 المنهج:

اعتمدنا الدراسة الحالية على المنهج الوصفي كمنهجية علمية ملائمة لطبيعة موضوع البحث ومتغيراته. يتميز هذا المنهج بقدرته على رصد وتحليل الظواهر التربوية في سياقها الطبيعي، وتقديم وصف دقيق وموضوعي للواقع المدروس. وقد تم توظيف هذا المنهج لاستقصاء اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات بمؤسسات التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية سكيكدة.

3 – 2 عينة الدّراسة الاستّطلاعية وحدودها:

تم اختيار عينة تمثيلية من مجتمع الدّراسة وفقاً للمعايير العلمية المنهجية لضمان صحة تعميم النتائج. وقد تم تحليل البيانات إحصائياً لدراسة الاختلافات في توجّهات الأساتذة حسب متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، ومادة التدريس. ويساهم هذا التحليل المنهجي المنظم في تقديم نظرة علمية شاملة تعزز صياغة توصيات عملية لتحسين أساليب التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات.

وتألفت عينة الدراسة النهائية من 42 أستاذ واستاذة من أساتذة المرحلة الابتدائية، وذلك من أصل 73 استمارة تمّ توزيعها عليهم، حيث تمّ استرجاع 50 منها. وبعد فحص الاستمارات المسترجعة وتطبيق معايير القبول، تم اعتماد 42 استمارة صالحة للتحليل، مشكّلة نسبة 57.53% من العينة المستهدفة.

اقتصرت الحدود البشرية للدّراسة على أساتذة التّعليم الابتدائي في المؤسسات التّربوية الابتدائية لولاية سكيكدة. أمّا الحدود المكانيّة، فقد اشتملت على أربع مؤسسات تعليمية ابتدائية في النطاق الجغرافي المذكور، مما أتاح تمثيلاً متنوعاً للبيئات التعليمية في المنطقة. وفيما يخص الإطار الزمني؛ فقد تم تنفيذ الدّراسة الميدانية خلال شهر أكتوبر/ تشرين من العام الدّراسي 2025.

إن تحديد هذه الأطر المنهجية للدراسة – بشرياً ومكانياً وزمنياً – ساهم في ضبط متغيرات البحث وتعزيز دقة النتائج وإمكانية تعميمها ضمن السياق المحدد للدّراسة.

جدول 19 : يمثل المدارس التي تمّت فيها الدّراسة الاستطلاعية.

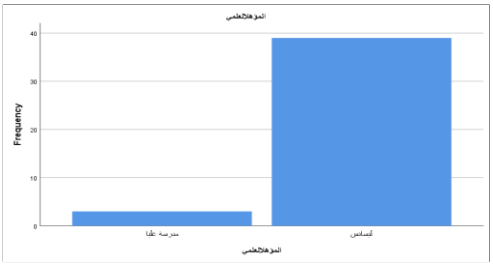
اسم المدرسة	الشهداء الإخوة شناف	لوصيف بوشطاطة	حربي عزيز	لعمامرة فاطمة الزهراء	المجموع
عدد الأساتذة	8	16	6	12	42
النسبة المئوية	19,04	38.09	14.28	28.57	100

❖ **خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :**

. توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي:

جدول 20 : يوضح توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
مدرسة عليا	03	% 7,1
ليسانس	39	% 92.9
المجموع	42	% 100



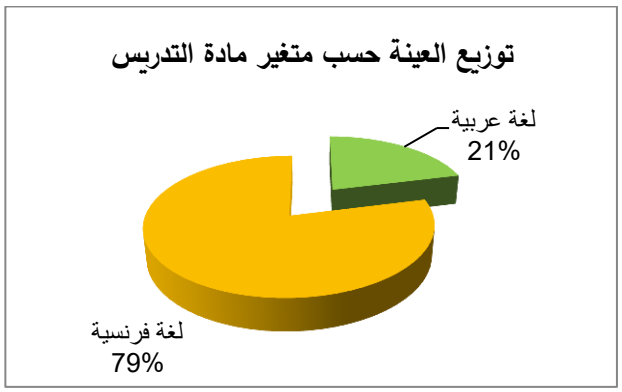
رسم توضيحي 20: توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي

يتضح من خلال تحليل البيانات الواردة في الجدول والشكل البياني أعلاه وجود تباين ملحوظ في المؤهلات العلمية لأساتذة التعليم الابتدائي. إذ يشكل حاملو شهادة الليسانس النسبة الأعلى بواقع 39 أستاذاً، أي ما يعادل 92.9% من إجمالي العينة. في المقابل، يمثل خريجو المدرسة العليا للأساتذة النسبة الأقل بواقع 3 أساتذة فقط، وهو ما يشكل 7.1% من المجموع الكلي؛ لأنّ التعليم الابتدائي يكفي أن تكون لديك شهادة ليسانس لتلتحق بالتوظيف فيه، من خلال المشاركة في مسابقة توظيف أساتذة التعليم الابتدائي في أحد التخصصات(علم النفس، علوم التربية، علم الاجتماع ....الخ). لهذا نجد عدد المشاركين في مثل هذه المسابقات يفوق بكثير خرجي المدارس العليا.

. توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس:

جدول 21 : يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس.

متغير مادة التدريس	التكرار	النسبة المئوية
لغة عربية	36	% 85,7
لغة فرنسية	6	% 14.3
المجموع	42	% 100



رسم توضيحي 21: يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أن نسبة أساتذة اللغة العربية في التعليم الابتدائي أعلى حيث بلغ عددهم 36 أستاذة بنسبة: 85,7 % وهي تمثل أغلبية أفراد العينة . بينما أساتذة اللغة الفرنسية فقد بلغ عددهم 06 أساتذة بنسبة: 14.3 % ؛ ويمكن تفسير هذا التفاوت الكمي في ضوء التوزيع غير المتكافئ لتخصصات الأساتذة؛ حيث يقتصر تواجد أساتذة اللغة الفرنسية على أستاذ أو اثنين في كل مدرسة ابتدائية، بينما يتجاوز عدد أساتذة اللغة العربية عشرة أساتذة في المؤسسة التربوية الواحدة.

2 – 3 الأداة:

لتحقيق أهداف الدّراسة الاستطلاعية؛ قامت الباحثة بإعداد مقياس اتجاهات مبني على نموذج ليكرت الخماسي. في تصميم استمارة الدّراسة نظرًا لكونه من أكثر المقاييس شيوعًا في قياس الاتجاهات، وذلك لما يتميز به من سهولة في الفهم وتوازن في تدرج الدرجات وقد استندت عملية تطوير المقياس على مراجعة مستفيضة للإطار النظري والدّراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدّراسة.

ولقد سُمي مقياس ليكرث نسبةً إلى عالم النّفس رينسيس ليكرث الذي قام بابتكاره، ويُستخدم لقياس مستوى موافقة المشاركين على عبارة محددة. يتيح نطاق الخيارات المتاح في هذا المقياس الحصول على نظرة عميقة حول مشاعر وآراء المستجيبين. ويمكن استخدام مقياس ليكرث بمحاور مناسبة لقياس الموافقة، التكرار، الاحتمالية، الجودة، أو الأهمية. (العيداني، 2022، صفحة 816)

ويتكون هذا المقياس من مجموعة عبارات مرتبطة بموضوع الاتجاه المراد قياسه ، والتّي يمكن صياغتها بشكل إيجابي أو سلبي، حيث يطلب من المشاركين تحديد استجاباتهم لكل عبارة من خلال

اختيار الدّرجة التي تعبر بدقة عن موقفهم، ويشمل المقياس سلمًا متدرجًا أمام كل عبارة يحدد عليه مستوى استجابة الفرد، حيث تُعطى لكل استجابة قيمة رقمية تتراوح بين واحد (1) وخمسة (5).

وقد تم تطبيقه في الدراسة الاستطلاعية لمقياس الاتجاهات في صورته الأولية، بعد الحصول على موافقة الأستاذ المشرف.

3 – 3 صد ق الأداة:

لقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على المحكمين، بعدها تم تطبيقها في الدّراسة الاستكشافية، قبل أن يتم تطبيقه في الدّراسة الأساسية.(ملحق رقم 10)

3 – 4 ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات مقياس الاتجاهات تم الاعتماد على معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's alpha coefficient)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جاثمان (Guttman Split-Half Coefficient). وبعد أن قمت بتطبيق الأداة على أفراد العينة، وجدت أنّ قيمة الثبات مرتفعة جدّا حيث قدّر معامل ألفا كرونباخ بـ :0.96، وكذلك قيمة معامل جاثمان فكانت هي الأخرى مرتفعة جّدا وقد قدرت بـ : 0.98 وبالتالي يمكن الحكم على ثبات عبارات المقياس.

كما تعددت الأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها ، حيث اعتمدت على: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، إختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين، وقمت، بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرو نباخ لقياس درجة المقياس، كل ذلك باستخدام رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية(IBM – SPSS Statistics 25) ، وكانت النتيجة كما يلي:

جدول 22 : يوضح قيمة معامل ألفا كرو نباخ و قيمة معامل جاثمان (Guttman).

المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرو نباخ	قيمة معامل جاثمان (Guttman)
المحور الثاني	80	0.96	0.98

يتبيّن لنا من خلال معطيات الجدول أعلاه رقم (05) أن قيمة معامل ألفا كرو نباخ هي 0.96 : وهي قيمة مرتفعة جدا، كما أنّ قيمة معامل جاثمان مرتفعة جدا وقد قدرت بـ : 0.98 وهي قيمة مرتفعة جدا إحصائيا؛ وهذا يدل على أن أداة الدّراسة على درجة عالية من الثبات وهي صالحة للتطبيق في ميدان الدّراسة.

. حساب اتجاه العينة:

لحساب اتجاه العينة استعنت بالمعادة التالية:

$$\text{تحديد إتجاه العينة} = \frac{\text{أكبر درجة_ أقل درجة}}{\text{أعلى درجة}}$$

$$(5 - 1) / 5 = 0.8$$

في كل مرة نضيف قيمة 0.8 كي نحدد اتجاه العينة كما يلي:

جدول 23 : يوضح مقياس الاتجاهات الخماسي ودرجة الأهمية لكل بند من بنود المقياس.

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
درجة الموافقة	5	4	3	2	1
الفئة (المتوسط المرجح)	**4.2 – 5**	**3.4 – 4.2**	**2.6 – 3.4**	**1.8 – 2.6**	**1 – 1.8**

4 – الأساليب الاحصائية:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على برنامج الاكسيل(2010)، وبرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v25) وذلك بهدف المعالجة الاحصائية للبيانات التي تحصلت عليها من خلال الدّراسة الميدانية التّي قمنا بها بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة حيث تمثلت في ما يلي:

- ✓ التكرارات.
- ✓ النسب المئوية.
- ✓ المتوسطات الحسابية.
- ✓ الانحرافات المعيارية.
- ✓ معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's alpha coefficient)،
- ✓ طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جاثمان (Guttman Split-Half Coefficient).
- ✓ معادلة لوشي.
- ✓ المنوال.
- ✓ الوسيط.

د – النتائج والمناقشة :

نعتمد في عرض استجابات أفراد العينة على عبارات الأداة الرئيسية للدراسة الحالية، والتعليق عليها من خلال التكرارات والنسب المئوية وكذا قيم المنوال والوسيط التي تبين مدى تطابق (اتساق) الراي وغياب الانقسام لدى أفراد العينة، مما يعكس ثقة هؤلاء الأفراد في العبارات من عدمها.

1- عرض نتائج الدّراسة:

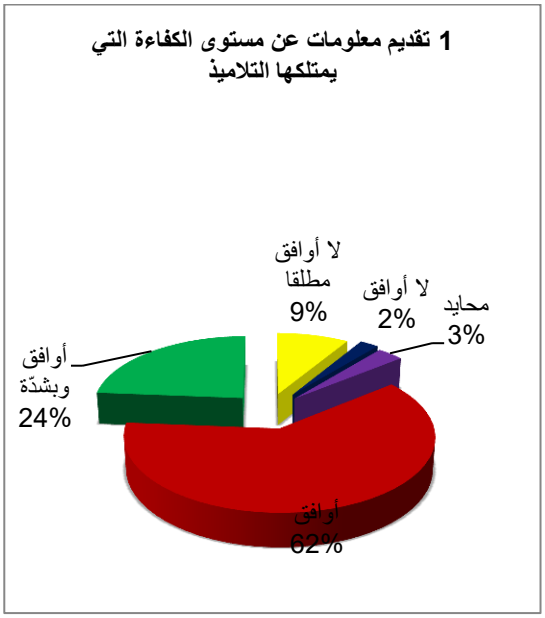
1 – 1 عرض والتعليق على استجابة أفراد العيّنة على عبارات البعد الأول الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات:

يحتوي هذا البعد على (26) عبارة من 01 إلى 26؛ وسوم يتم عرض استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على هذه العبارات، والتعليق عليها، كما يلي:

1 ـ العبارة رقم (01): تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.

جدول 24 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 1

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	4	9,5			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	14	33,3			
المجموع	42	100 %			



رسم توضيحي 22: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 1.

التّعليق: يتضح لنا من خلال قراءة الجدول والشكل البياني أعلاه : أنّ أغلبية أفراد العيّنة يوافقون على العبارة الأولى التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على: تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ بنسبة 67,7 % ، ويوافقون بشّدة بنسبة 25,9 %، في حين أنّ فئة قليلة منهم ذهبت عكس ذلك حيث أنّ هناك أستاذ واحد من بين أفراد العينة لا يوافق مطلقا على نفس العبارة وذلك

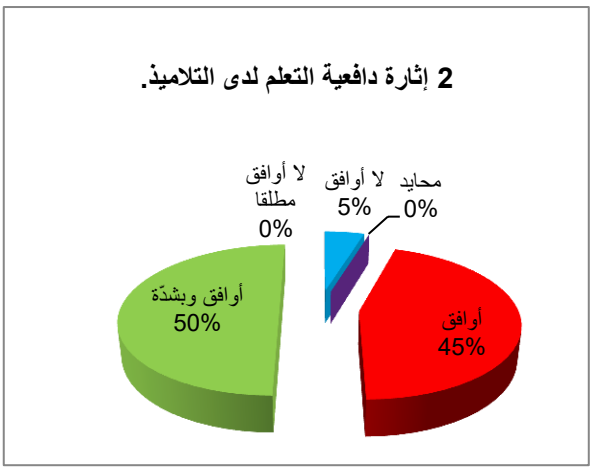
بنسبة 0,5 % وهي نسبة ضعيفة جدا، وخمسة(5) أساتذة لا يوافقون على هذه العبارة بنسبة ضعيفة هي الأخرى 2,5 %، بينما المحايدين بلغ عددهم سبعة(7) بنسبة 3,5 % وهي كذلك نسبة ضعيفة.

وهذا ما تؤكده قيمتي المنوال والوسيط (4) ؛ وهذا يدل على وجود انسجام وتطابق إيجابي في اتجاهات الاساتذة نحو هذه العبارة.

2 ـ العبارة رقم (02): إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

جدول 25 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 02

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتجاه
لا أوافق مطلقا	0	0	4	5	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	0	0			
أوافق	19	45,2			
أوافق وبشدّة	21	50,0			
المجموع	42	% 100			



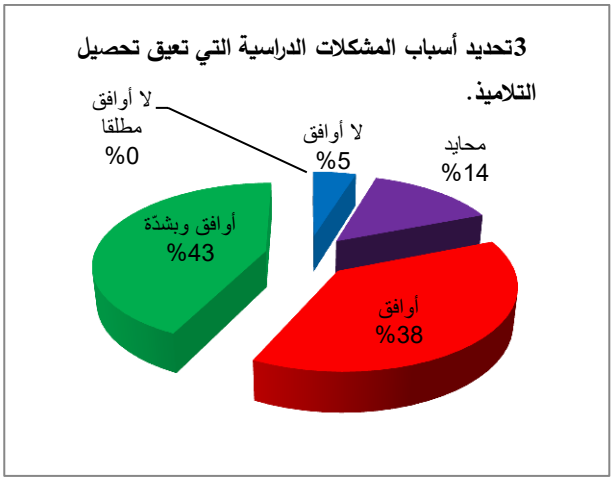
رسم توضيحي 23: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 2

التّعليق: تشير تحليل بيانات الجدول والشكل البياني إلى: أنّ غالبية أفراد العينة يؤيدون فكرة أن التقويم التشخيصي يساعد على: إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ. فقد وافق على هذه العبارة 99 أستاذاً وأستاذة وبنسبة (49,3%) ووافق عليها بشدة 76 من أفراد العيّنة وبنسبة (37,8%)، مما يعني أن نسبة الموافقة الإجمالية تبلغ 93.6%. في المقابل، كانت نسب المعارضة منخفضة جداً، حيث أجاب تسعة أساتذة وبنسبة (4,5%) بـ لا أوافق، أمّا ثلاثة(03) من المبحوثين لا يوافقون مطلقا بنسبة (1,5%) العبارة خمسة أساتذة فقط (2.5%) وعارضها بشدة أستاذ واحد فقط (0.5%). أما المحايدون فبلغ عددهم (14) أستاذا وأستاذة وبنسبة 7.0% ، وهو ما يعكسه المنوال المرتفع البالغ 4,50، مع الوسيط ذو القيمة المرتفعة 5 مما يشير إلى ارتفاع الموثوقية في العبارة رقم 02. وهذا يعني أنّ هناك توافق وتجانس إيجابي في اتجاهات الأساتذة نحو هذه العبارة. دون اغفال الفئة القليلة من المحايدين والذين لا يوافقون والذين لا يوافقون مطلقا.

3 ـ العبارة رقم (03): تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ.

جدول 26 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتجاه
لا أوافق مطلقا	0	0	4	5	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	6	14,3			
أوافق	16	38,1			
أوافق وبشدّة	18	42,9			
المجموع	42	% 100			



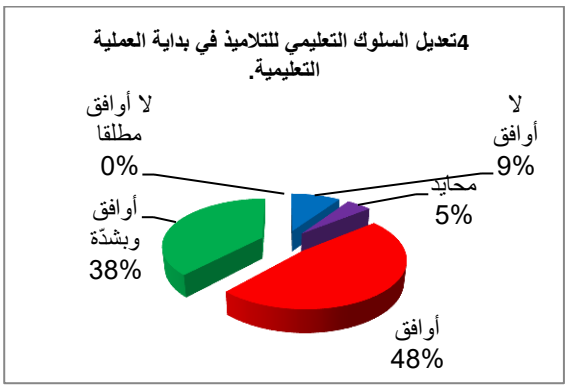
رسم توضيحي 24: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 3.

التّعليق: يتبين لنا من الجدول أعلاه أنّ الذين يوافقون على العبارة التي تنص أن التقويم التشخيصي يساعد على: تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ، فقد بلغ عددهم (96) أستاذا بنسبة 47,8 % ، بينما الذين يوافقون وبشدة فقد بلغ عددهم (80) بنسبة 39,8 %، في حين يوجد وبنسب ضئيلة جدّا أستاذا واحدا من بين (201) من أفراد العينة لا يوافق مطلقا على العبارة الثالثة (03) بنسبة منخفضة 0,5 % ، بينما هناك ثمان (08) أساتذة لا يوافقون عليها بنسبة 4,0 % و (16) أستاذا من هم محايدون بنسبة 0,8 % وهما منخفضتان أيضا؛ وهذا ماتؤكده قيمة المنوال المرتفعة 4 وقيمة الوسيط قدرت بـ 5 وهي توافق أوافق وبشدة في مقياس الاتجاهات، وهذا يعني أنّ اتجاه الأساتذة نحو هذه العبارة إيجابي، دون إغفال الفئات الأخرى التّي تبدي اتجاها مخالفا.

4 ـ العبارة رقم (04): تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.

جدول 27 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 4

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	9,5			
محايد	2	4,8			
أوافق	20	47,6			
أوافق وبشدّة	16	38,1			
المجموع	42	% 100			



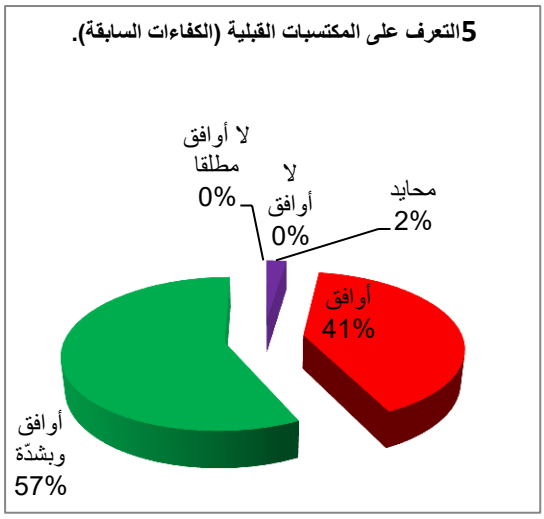
رسم توضيحي 25:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة4

التّعليق: يظهر الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ الموافقون على العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على: تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية، فقد بلغ عددهم 94 أستاذًا بنسبة 46.8%، والموافقون بشدة بلغ عددهم 81 أستاذًا بنسبة 40.3%. وبذلك تكون نسبة الموافقة الإجمالية (العادية والشديدة) هي 87.1% ، في حين من بين 201 أستاذًا من أفراد العينة، هناك أستاذين فقط بنسبة (1.0%) لا يوافقان مطلقًا على العبارة الرابعة (04) التّي تنص على: أنّ التقويم التشخيصي يساعد على: تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية، بينما عبر تسعة أساتذة(09) وبنسبة قدرت بـ: (4.5%) عن عدم موافقتهم. أما المحايدون فبلغ عددهم 15 أستاذًا بنسبة 7.5% ؛ وهذا ما يؤكده المنوال والوسيط اللّذان اتخذا نفس القيمة وهي 4؛ وهذا ما يعكس تقارباً في الاستجابات لدى أساتذة التعليم الابتدائي؛ وهذا يؤكد الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة تجاه هذه العبارة.

6 ـ **العبارة رقم (05):** التعرف على المكتسبات القبلية (الكفاءات السابقة).

جدول 28 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 5

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	1	2,4			
أوافق	17	40,5			
أوافق وبشدّة	24	57,1			
المجموع	42	% 100			



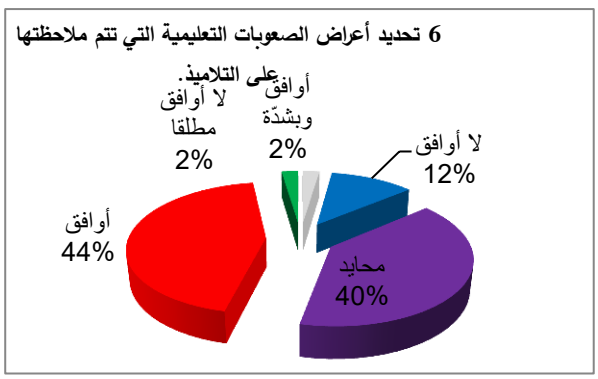
رسم توضيحي 26: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 5.

التّعليق: من خلال تحليلنا لبيانات الجدول أعلاه والشكل البياني تبيّن لنا عدد الموافقون على العبارة ؛ التي تنص على أنّ التّقويم التّشخيصي يساعد على: التعرف على المكتسبات القبلية (الكفاءات السابقة)، مرتفع (105) أستاذا وأستاذة بنسبة 52,2 %، أمّا الموافقون وبشّدة فبلغ عددهم(84) بنسبة 41,8 % وهذا يعني أنّ مجموع الموافقة 94 % ، بينما أنّ الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة رقم (05) هم أربعة أساتذة(04) بنسبة منخفضة جدا 2,0 %، أمّا المحايدون فبلغ عددهم ثمانية(08) ونسبتهم ضعيفة جدا 4,0 % ، إذا نسبة الموافقة فاقت نسبة عدم الموافقة، وهذا ما تؤكده قيمة الوسيط المرتفع، بـ: 5 وقيمة المنوال5 التي تظهر وجود موثوقية في العبارة وتوافق وانسجام في اتجاهات الأساتذة؛ وهذا يعني بأنّه لا توجد فروقا في استجابات أفراد العينة. ومنه نستنتج أنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو هذه العبارة.

6 ـ العبارة رقم (06): تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.

جدول 29 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 6

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	11,9			
محايد	17	40,5			
أوافق	19	45,2			
أوافق وبشدّة	1	2,4			
المجموع	42	% 100			



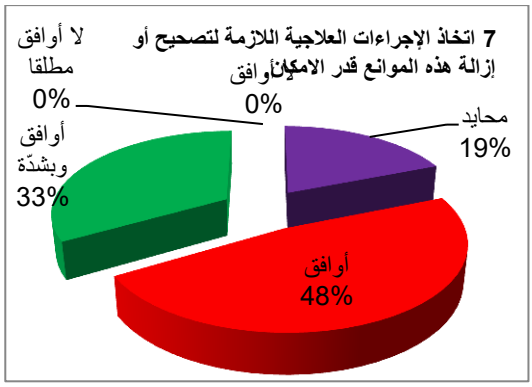
رسم توضيحي 27: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 6.

التّعليق: بعد تحليلنا لبيانات الجدول رقم (06) تبيّن لنا أنّ العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ. قد تمّ الموافقة عليها من قبل 126 فردا من أفراد العينة و وبنسبة مرتفعة بلغت 62,7 %، والموافقون بشّدة على هذه العبارة فهم 58 أستاذ وأستاذة بنسبة 28,9 % ، ولا يوجد أحد من أفراد العيّنة من لا يوافق مطلقا على العبارة السابقة الذكر، و من لا يوافق على هذه العبارة وهم ثمان أساتذة بنسبة ضعيفة جدا بلغت 4,0 %، أمّا المحايدون فهم تسعة(09) بنسبة 4,5 % ، وبالتالي فإنّ موقف الأساتذة من هذه العبارة إيجابي وهذا ما تؤكده قيمة الوسيط المرتفع، بـ: 5 وقيمة المنوال والذي يحمل قيمة 4 حيث تظهر هاتان القيمتان توافقا وانسجاما في اتجاهات الأساتذة؛ وبالتالي فإنّه لا توجد فروقا في استجابات أفراد العيّنة. ومنه نستنتج أنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو هذه العبارة.

7 ـ العبارة رقم (07): اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.

جدول 30 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 7

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	8	19,0			
أوافق	20	47,6			
أوافق وبشدّة	14	33,3			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 28: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 7.

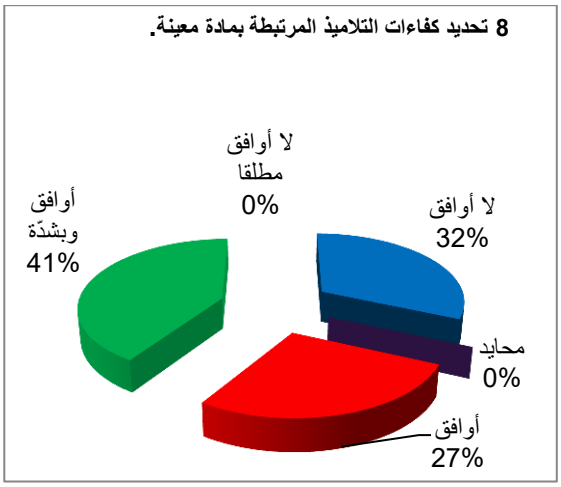
التّعليق: يتبين لنا من خلال تحليل بيانات الجدول رقم 38 والشكل البياني أنّ اتجاهات الأساتذة إيجابي؛ لأنّ الموافقون فكان عددهم مرتفع (120) أستاذ وأستاذة بنسبة 59,7 % ، أمّا من يوافقون وبشّدة فقد بلغ عددهم 62 بنسبة 30,8 % . الموافقون فكان عددهم مرتفع (120) أستاذ وأستاذة بنسبة 59,7 %، أمّا من يوافقون وبشّدة فقد بلغ عددهم 62 بنسبة 30,8 % ، وعلى عكس ذلك فإنّه يوجد فرد واحد من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة جدّا تساوي:0,5 % من لا يوافق مطلقا على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان. بينما هناك أربعة أساتذة لا يوافقون على هذه العبارة بنسبة 2,0 % ، أمّا المحايدون فهم (14) بنسبة 7,0 % ،

من أفراد العينة يوافقون على العبارة المقدمة والتي هي أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان، حيث يعزز ذلك التوافق والتطابق بين المنوال والوسيط لأنّهما يحملان نفس القيمة وهي 4 التّي توافق أوافق على مقياس ليكرت الخماسي ممّا يدل على انسجام استجابات أساتذة المرحلة الابتدائي؛ وبالتالي غياب الفروق الإحصائية الدالة بين إجابات أفراد العينة، مما يعكس موقفاً إيجابياً من قبل الأساتذة نحو العبارة المطروحة.

8 ـ العبارة رقم (08): تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معينة.

جدول 31 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 8

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	3	7,1			
أوافق	28	66,7			
أوافق وبشدّة	9	21,4			
المجموع	42	% 100			



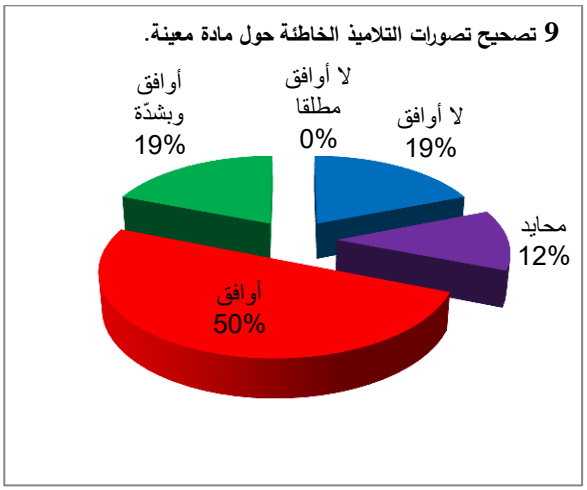
رسم توضيحي 29:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 8.

التّعليق: يوضح لنا تحليل نتائج الجدول أعلاه أنّه الأفراد الموافقون على هذه العبارة فكان مرتفع (133) بنسبة 66,2 % ، أمّا الموافقون وبشّدة ف قد بلغ عددهم 44 وبنسبة 21,9 %على العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معينة. بينما في المقابل لا يوجد أيّ فرد من أفراد العيّنة الذين لا يوافقون مطلقا ويوجد (11) فردا من العيّنة بنسبة ضعيفة جدّا 5،5 % ، أمّا المحايدون فقد بلغ 13 بنسبة منخفضة كثيرا 6،5 % ، ودعمت الموافقة على العبارة السابقة المنوال المرتفع وقدره 4 والوسيط الذي يحمل نفس القيمة 4، مما يعكس اتساقاً واضحاً في إجابات أساتذة المرحلة الابتدائية. ومنه عدم وجود اختلافات إحصائية معنوية بين استجابات الأساتذة، وهو ما يبرهن على الموقف الإيجابي للأساتذة تجاه العبارة رقم 08، والتي تقول أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معينة.

9 ـ العبارة رقم (09): تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.

جدول 32 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 9

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	19,0			
محايد	5	11,9			
أوافق	21	50,0			
أوافق وبشدّة	8	19,0			
المجموع	42	% 100			



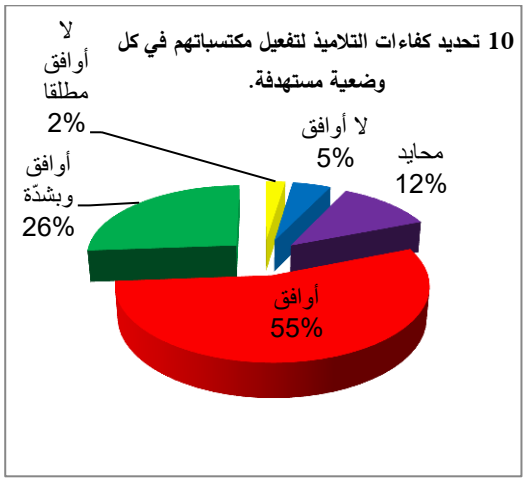
رسم توضيحي 30:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 9.

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه و الشكل البياني أنّ: أغلبية أفراد العينة قد ابدو اتجاها إيجابيا نحو العبارة التي مفادها أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة؛ وهي نسبة مرتفعة جدا حيث فقد بلغ عدد الموافقين 116 بنسبة 57,6 % وهي نسبة مرتفعة، أمّا أفراد العينة الذين وافقو وبشدة فقد قدّر عددهم 53 بنسبة 26,4 %. وفي المقابل لا يوجد أحد من أفراد العينة من لا يوافق مطلقا على العبارة التاسعة والذين لا يوافقون عليها قد بلغ عددهم (08) بنسبة جدّ منخفضة 4,0%، والمحايدون (24) بنسبة 11,9% ؛ وبالتالي فإنّ نسبة الموافقة الكلية تصل إلى 84% وهي مرتفعة جداّ؛ ومنه فإنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو العبارة السابقة الذكر ما يعززه الوسيط المرتفع البالغ 4، مع منوال قدره 4؛ حيث تعكس هذه النتائج تجانساً في استجابات أساتذة المرحلة الابتدائية. وبالتالي عدم وجود فروق إحصائية دالة في إجابات الأساتذة، مما يؤكد الموقف الإيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاه هذه العبارة.

10 ـ العبارة رقم (10): تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.

جدول 33 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 10

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	5	11,9			
أوافق	23	54,8			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



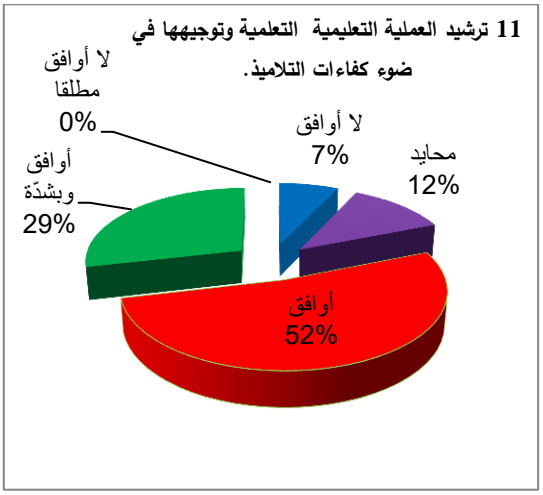
رسم توضيحي 31:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 10

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وكذا من خلال تحليل الشكل البياني أنّ الأفراد الموافقون على العبارة التّ تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة فقد كان عددهم مرتفعا 132 فردا بنسبة مرتفعة 65,7 % ، أمّا الذين يوافقون وبشّدة فقد بلغ عددهم 41 بنسبة 20,4 % ومنه نسبة الموافقة الكلية مرتفعة بنسبة 86%، مقارنة بالفئات التالية التيّ كانت تبدي رايا مخالفا؛ حيث تبيّن البيانات الموضحة في أنّ هناك فردا واحد من أفراد العيّنة لا يوافق مطلقا وذلك بنسبة ضعيفة جدا قدرت بـ: 0,5 % وثمانية أفراد لا يوافقون عليها بنسبة ضعيفة هي الاخرى قدرّت بـ : 4,0 %، أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم 19 بنسبة تساوي 9,5 % ؛ حيث يؤكد هذه النتيجة المنوال العالي المقدر بـ: 4، مع وسيط قدره 4 أيضا وهما متطابقان؛ الأمر الذي يشير إلى انسجام ملحوظ في استجابات أفراد العينة، حيث بيّنت غياب أي فروق إحصائية معنوية بين إجابات الأساتذة، ممّا يؤكد الموقف الإيجابي القوي الذي يتبناه الأساتذة اتجاه هذه العبارة.

11 ـ العبارة رقم (11): ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.

جدول 34 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 11

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	7,1			
محايد	5	11,9			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 32: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 11.

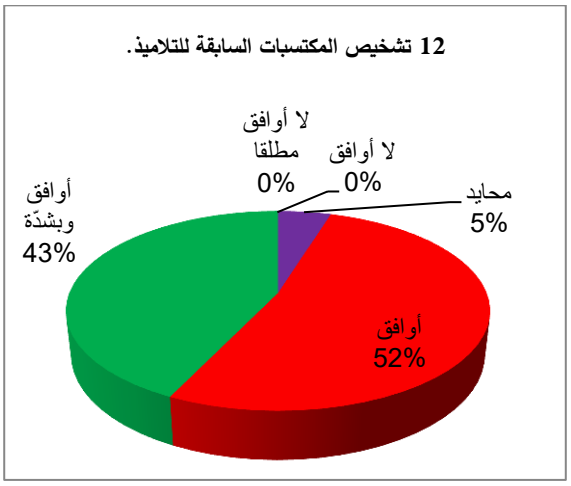
التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ على أنّ الموافقين على العبارة التّي تنص على أنّ التقويم التّشخيصي يساعد الأساتذة على: ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ حيث بلغ عددهم (131) بنسبة 65,2 % ، أمّا الموافقون بشّدة فكان عددهم 36 بنسبة، 17,9 %. ،

بينما لا يوجد من لا يوافق مطلقا على العبارة السابقة الذكر، وهناك عشرة (10) أساتذة بنسبة 5,0 % من لا يوافقون على هذه العبارة وهي نسبة منخفضة جدا، أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم (24) محايدا بنسبة 11,9 %، وهي أيضا نسبة منخفضة جدا، ومنه فإن نسبة الموافقة الكلية كبيرة وهذا ما تعكسه القيمة العالية للوسيط 4، بينما يشير المنوال 4، إلى تناغم واضح في آراء أفراد العينة، لتؤكد غياب التباين الإحصائي الدال بين استجابات أفراد العينة؛ مما يبرز وجود موقف إيجابي راسخ لدى الأساتذة تجاه مضمون هذه العبارة.

12 ـ العبارة رقم (12): تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.

جدول 35 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم12

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2	4,8			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	18	42,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 33:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 12.

التّعليق: توضح لنا بيانات الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ الموافقون على العبارة التّي تقول أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ، ، فقد كان كبيرا 123 أستاذا وأستاذة بنسبة مرتفعة تساوي:62,2 % ، في حين أنّ الذين يوافقون وبشدّة فقد بلغ عددهم 63 بنسبة 31,3 % .

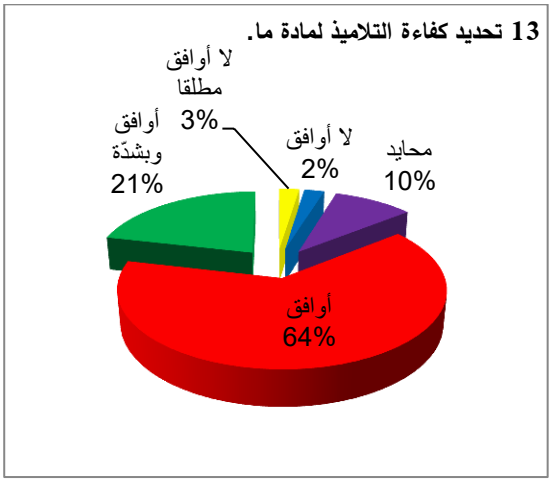
هناك فرد واحد (01) من أساتذة التّعليم الابتدائي بنسبة منخفضة جدّا قدرت بـ: 0,5 % لا يوافقون مطلقا على العبارة السابقة، كذلك الأساتذة الذين لا يوافقون على نفس العبارة فقد بلغ عددهم أربعة (04) أفراد بنسبة ضعيفة جدّا قدّرت بـ : 2,0 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم عشرة(10) أساتذة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدّرت بـ: 5,0 %.

وهذا ما تعزّزه قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، ووسيط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان، مما يدّل على تقارب كبير في استجابات الأساتذة، حيث أظهرت عدم وجود تباين إحصائي ذي دلالة في إجابات أفراد العينة؛ وهذا ما يؤكد وجود اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى الأساتذة اتجاه العبارة السابقة.

13 ـ العبارة رقم (13): تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.

جدول 36 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 13

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	4	9,5			
أوافق	27	64,3			
أوافق وبشدّة	9	21,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 34:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 13

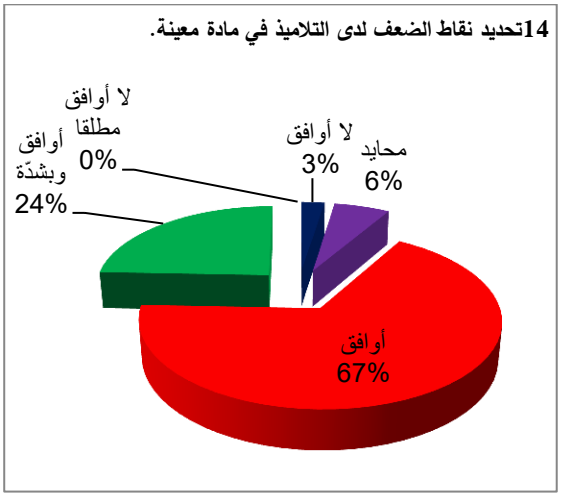
التّعليق: يتضح لنا من الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ العبارة التّي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما، بينما الموافقون فقد كان عددهم مرتفع 126 أستاذا وأستاذة بنسبة مرتفعة تساوي:62,7%، في حين أنّ الذين يوافقون وبشدّة فقد قدّر عددهم 39 بنسبة ضعيفة تساوي: 19,4 % ، بينما هناك شخص واحد(01) بنسبة جدّ منخفضة 0,5 % من لا يوافق على العبارة السابقة كذلك الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة فقد بلغ عددهم 13 فردا بنسبة ضعيفة جدّا قدّرت بـ : 6,5 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم 22 فردا من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدّرت بـ: 10,9 %

ووفقاً للنتائج المبينة في الجدول أعلاه، أظهرت الدراسة أن العبارة رقم 13 حظيت بموافقة 78,81% من أساتذة المرحلة الابتدائية في ولاية سكيكدة، وهي نسبة تعتبر مرتفعة بشكل ملحوظ. ويدعم هذه النسبة العالية للوسيط الذي بلغ 4، مصحوباً بمنوال قدره 4 وهما قيمتان متساويتان، مما يدل على تقارب استجابات المشاركين في الدراسة؛ لتؤكد هذا الاتجاه مشيرة إلى عدم وجود اختلافات إحصائية معنوية في إجابات أفراد العينة؛ الأمر الذي يؤكد التوجه الإيجابي الواضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة رقم 13، والمتمثلة في كون التقويم التشخيصي يساعد على تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.

14 ـ العبارة رقم (14): تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

جدول 37 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 14

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	2	4,8			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 35:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 14

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وكذا الشكل البياني أنّه: الموافقين على العبارة التّي مفادها أنّ التقويم التّشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

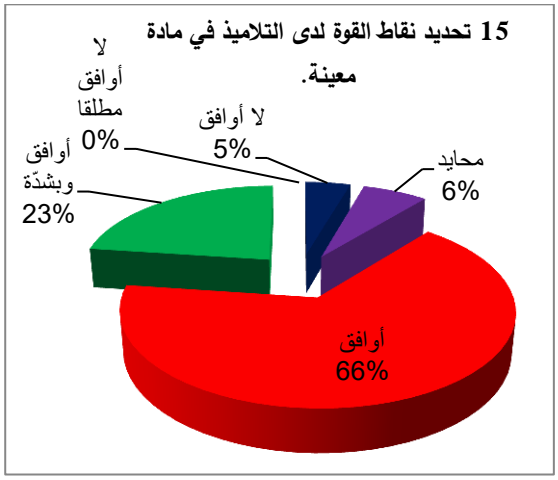
السابقة الذكر حيث بلغ عددهم (135) بنسبة مرتفعة قدّرت بـ :67,2 % ، أمّا الموافقون بشّدة فكان عددهم 49 بنسبة 24,4 %. وأنّه لا يوجد من لا يوافق مطلقا على العبارة السّابقة الذكر، بينما هناك (05) أساتذة بنسبة 2,5 % من لا يوافقون على العبارة السابقة، وهي نسبة منخفضة جدا، أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم (12) محايدا بنسبة 6,0 %، وهي أيضا نسبة منخفضة جدا،

وفقًا للتحليل الإحصائي الموضح، حصلت العبارة رقم 14 على نسبة موافقة كلية مرتفعة بلغت 91,6% من أساتذة المرحلة الابتدائية في ولاية سكيكدة؛ حيث يعزز هذه النتيجة الوسيط البالغ 4، إلى جانب المنوال4 وهما قيمتان متطابقتان ، مما يشير إلى انسجام وتجانس كبير في استجابات أفراد العينة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة، وهو ما يؤكد الاتجاه الإيجابي الواضح لأساتذة التعليم الابتدائي نحو العبارة التي تقول أن التقويم التشخيصي يساعد على تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

15 ـ العبارة رقم (15): تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.

جدول 38 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 15

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	7,1			
محايد	2	4,8			
أوافق	23	54,8			
أوافق وبشدّة	14	33,3			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 36: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 15

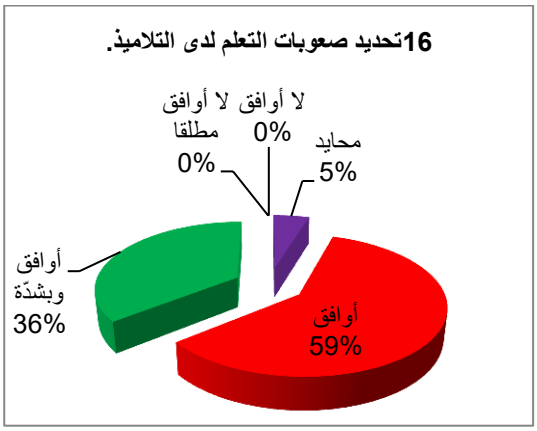
التّعليق: يتضح لنا خلال الجدول والشكل البياني رقم(15) من الواضح أن الإجابات تميل بشكل كبير نحو الاتفاق مع العبارة، حيث أن معظم الأساتذة (66.2%) اختاروا "أوافق"، و22.9% اختاروا "أوافق وبشدة."هذا يشير إلى أن غالبية الأساتذة يؤمنون بأنّ التقويم التشخيصي يساعدهم في تحديد نقاط القوة في المادة، لذلك الاتجاه العام نحو الإجابة هو "إيجابي" وبالنظر إلى الوسيط الذي يساوي: 4، وهو يوافق "أوافق"، مما يعكس أن أغلب الأساتذة متفقون مع العبارة، أمّا المنوال فهو يساوي: 4، ممّا يعني عدم وجود تباينًا في الإجابات، بمعنى أن معظم الأساتذة لديهم آراء متقاربة حول هذه العبارة.

وبالعكس فإنّه لا يوجد أيّ شخص من أفراد العيّنة من لا يوافق مطلقا على العبارة السّابقة، أمّا الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة السابقة فقد بلغ عددهم 09 أفراد وبنسبة منخفضة جدّا قدّرت بـ : 4,5 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم 13 فردا من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدّرت بـ: 6,5 %؛ ومنه يمكن تأكيد التوجه الإيجابي الواضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة رقم15.

16 ـ العبارة رقم (16): تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

جدول 39 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 16

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2	4,8			
أوافق	25	59,5			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



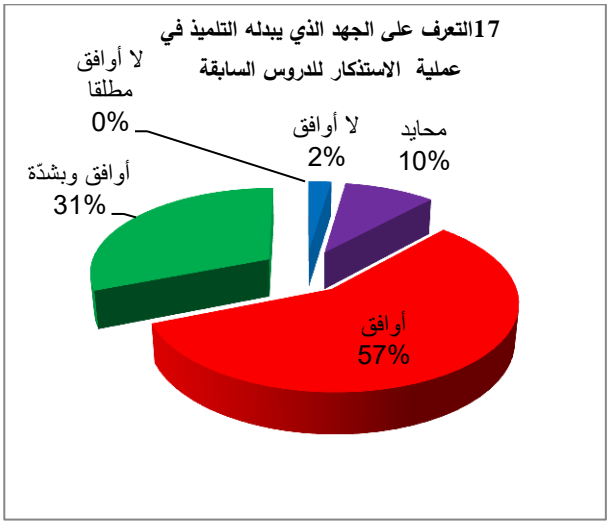
رسم توضيحي 37: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 15 .

التّعليق: تشير نتائج الجدول والشكل البياني المتعلقة باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ "إلى وجود اتجاه إيجابي قوي؛ حيث أظهر 89.1%من الأساتذة موافقتهم على هذه العبارة (60,7% أوافق، و28,4% أوافق بشدة)، في حين لم يُبدِ أي من الأساتذة رفضًا مطلقا، واقتصرت عدم الموافقة والمحايدة على نسبة بسيطة (5,5% لكل منهما)، وقد بلغ الوسيط قيمة 4، وهي نفس قيمة المنوال 4؛ وهو ما يعكس توافقًا عاما نحو "أوافق"، فيما يدل على عدم وجود تباين في الاتجاه، مما يعزز موثوقية النتائج. وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن غالبية الأساتذة يدركون أهمية التقويم التشخيصي كأداة فعّالة لتحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ، مما يدعم التوجه نحو تعميم استخدامه في الممارسات الصفية,

17 ـ العبارة رقم (17): التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.

جدول 40 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 17.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	4	9,5			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	13	31,0			
المجموع	42	% 100			



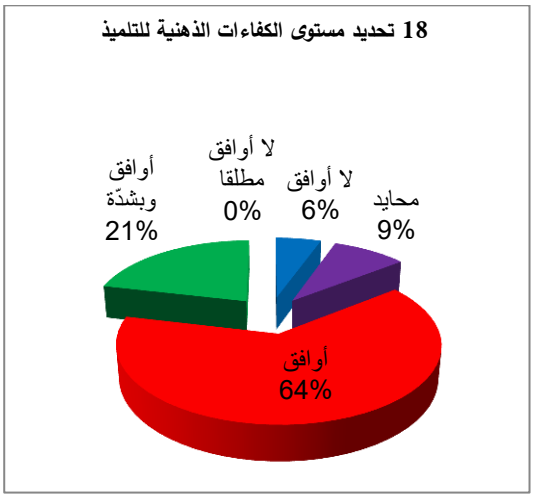
رسم توضيحي 38: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 17.

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ الموافقون على العبارة التي تنص على أن التقويم التشخيصي يساعد على: التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة. فقد كان عددهم مرتفع 115 أستاذا وأستاذة بنسبة مرتفعة تساوي:57,2%، في حين أنّ الذين يوافقون وبشدّة فقد قدّر عددهم 49 بنسبة ضعيفة تساوي: 24,4 % ، وهناك شخص واحد(01) بنسبة منخفضة 0,5% من لا يوافق على العبارة السابقة، كذلك الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة السابقة فقد بلغ عددهم 12 فردا بنسبة منخفضة جدّا قدّرت بـ : 6,0 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم 24 فردا من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدرها: 11,9 % ، وقد حصلت هذه العبارة على وسيط قيمته 4 ومنوال قيمته 4 أيضا من أصل (5)، وهو ما يعكس درجة عالية من الاتفاق، مما يدل على تقارب في وجهات نظر الأساتذة؛ وبالتالي تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية التقويم التشخيصي كأداة تساعد على فهم مدى استيعاب التلاميذ للمعارف السابقة، مما يسهم في تحسين استراتيجيات التدريس وتوجيه الدعم المناسب وفق احتياجات كل تلميذ.

18 ـ العبارة رقم (18): تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.

جدول 41 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 18.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	6	14,3			
أوافق	27	64,3			
أوافق وبشدّة	8	19,0			
المجموع	42	% 100			



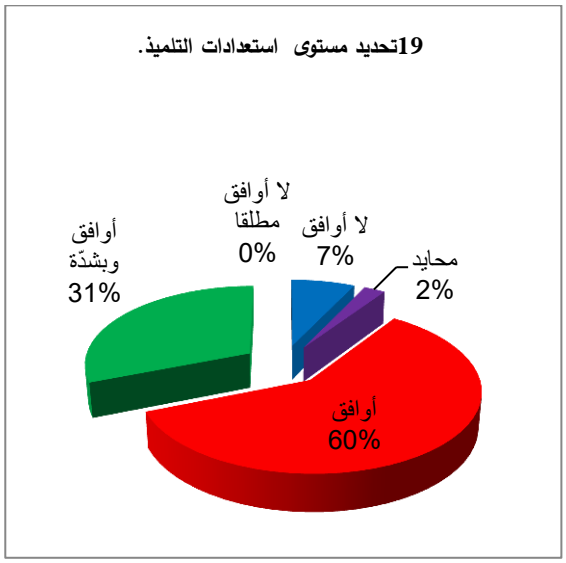
رسم توضيحي 39: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 18.

التّعليق: تبيّن نتائج الجدول والشّكل البياني أعلاه إلى أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي كانت إيجابية تجاه العبارة التي تنص على أن "التقويم التشخيصي يساعد على تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ"، حيث بلغ المنوال والوسيط 4 وهو ما يعكس درجة عالية من الاتفاق، مما يدل على وجود تجانس نسبي في آراء أفراد العينة. وقد عبّر غالبية الأساتذة عن موافقتهم على هذه العبارة، إذ أبدى (64.2%) موافقتهم، و(21.4%) موافقتهم الشديدة، أي ما مجموعه (85.6%) من المشاركين، في حين بلغت نسبة الأساتذة غير الموافقين (5.5%) فقط، ولم يُبدِ أي من أفراد العينة عدم الموافقة مطلقا، أمّا النسبة المحايدة من أفراد العيّنة فقد بلغت (9.0%). وتدل هذه النتائج على مدى وعي الأساتذة بأهمية التقويم التشخيصي في الكشف عن القدرات الذهنية للتلاميذ، مما يساعد على توجيه العملية التعليمية بشكل يلائم إمكانياتهم العقلية.

19ـ العبارة رقم (19): تحديد مستوى استعدادات التلميذ.

جدول 42 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 19

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	7,1			
محايد	1	2,4			
أوافق	25	59,5			
أوافق وبشدّة	13	31,0			
المجموع	42	% 100			



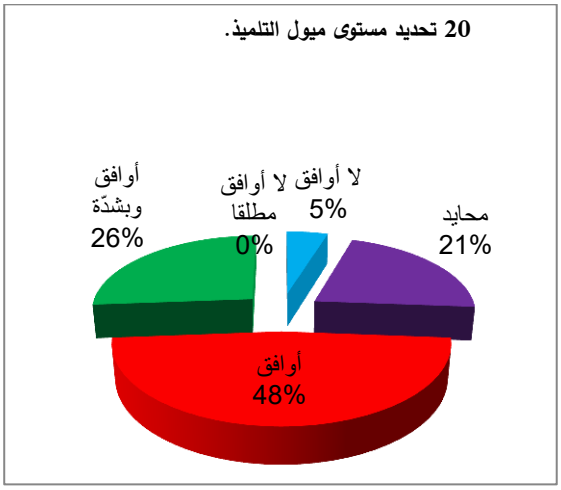
رسم توضيحي 40 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 19

التّعليق: أظهر تحليل بيانات الجدول أعلاه موافقة عالية من قبل أساتذة المرحلة الابتدائية (63,7%) على أهمية التقويم التشخيصي في تحديد مستوى استعدادات التلميذ..و21,4 % من أفراد العيّنة من يوافقون على هذه العبارة، ويؤكد هذا الاتجاه الإيجابي للوسيط المرتفع البالغ 4، مع منوال قدره 4 وهما قيمتان متساويتان ومتوافقتان، الذي يعكس تقارباً في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي. حيث أظهرت عدم وجود اختلافات إحصائية معنوية بين استجابات الأساتذة، مما يؤكد إدراكهم الجماعي لقيمة التقويم التشخيصي كأداة فعالة لتحديد مستوى استعدادات التلميذ، وعلى العكس من ذلك هناك فئة قليلة من الأساتذة من لا يوافقون ولا يوافقون مطلقا على العبارة السابقة بنسبة كلية قدرها(4,5 %) وهي نسبة ضئيلة جدّا ومن هم محايدون فنسبتهم 10,4 %؛ ومنه نستنتج أنّ اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي إيجابي نحو العبارة رقم.

20 ـ العبارة رقم (20): تحديد مستوى ميول التلميذ.

جدول 43 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 20

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	9	21,4			
أوافق	20	47,6			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



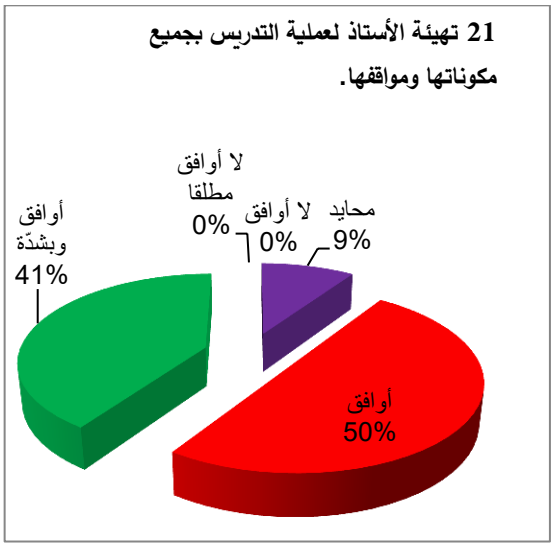
رسم توضيحي 41 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 20

التّعليق: أظهرت النتائج الموثقة في الجدول والشكل أعلاه أنّ أفراد العيّنة يوافقون بنسبة (54,2%) على العبارة رقم 20 التي تنص على أنّ: تحديد مستوى ميول التلميذ، أمّا الموافقون وبشّدة فقد بلغ 17,4 وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي المنوال المرتفع وقد بلغ 4، مع وسيط (4)، مما يشير إلى تجانس استجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة، وعلى عكس ذلك فقد كانت نسبة المعارضة المتمثلة في (لا أوافق ولا أوافق مطلقا) 6,5 % معا؛ وبالتّالي عدم وجود فروق ذات دلالة في إجابات الأساتذة، مماّ يعزز الاتجاه الإيجابي الواضح لديهم نحو العبارة المذكورة سابقا.

21 ـ العبارة رقم (21): تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.

جدول 44 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 21

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	4	9,5			
أوافق	21	50,0			
أوافق وبشدّة	17	40,5			
المجموع	42	% 100			



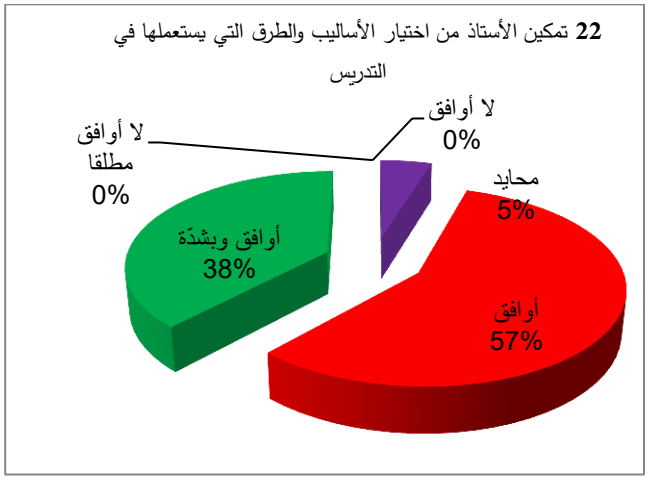
رسم توضيحي 42: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 21

التّعليق: يتضح لنا من خلال تحليل نتائج الجدول والشكل البياني أنّ اتّجاهات الأساتذة نحو العبارة التّي تنص على، "التقويم التشخيصي يساعد على تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها" كانت إيجابية، حيث كان عدد الموافقين مرتفع جدّا بنسبة 51,2 %، والموافقين بشّدة كان عددهم 72 بنسبة بلغت: 35,8 % وبالتالي قد أظهر غالبية المشاركين (87%) موافقتهم أو موافقتهم الشديدة على أهمية التقويم التشخيصي، مما يعكس قناعة قوية بدوره الفعّال في دعم العملية التعليمية.وهذا ما أكدته قيمة الوسيط المرتفع 4 والمنوال الذي يحمل نفس القيمة وهي 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتساويتان، ومنه اتجاهات الاساتذة ايجابية نحو العبارة رقم 20. وأمّا من لا يوافقون ولا يوافقون مطلقا على العبارة السابقة فقد كانت منخفضة جدّا بلغت 5,5% معا، أمّا المحايدين فقد كانت نسبتهم 7,5 % وهي نسبة منخفضة جدّا؛ وبالتالي يمكن الجزم بأنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو العبارة السابقة الذكر.

22 ـ العبارة رقم (22): تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.

جدول 45 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 22

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2	4,8			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	16	38,1			
المجموع	42	% 100			



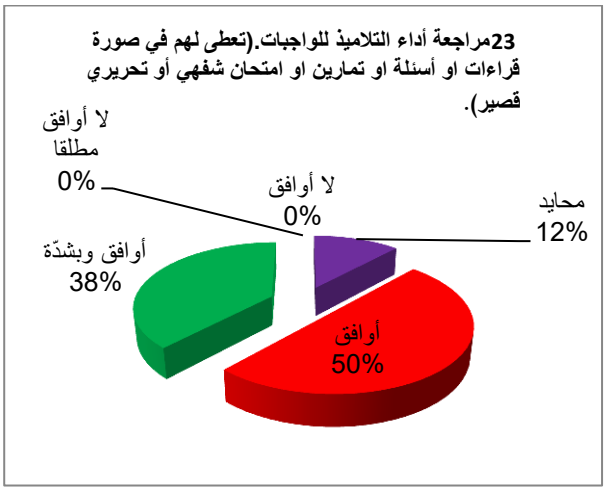
رسم توضيحي 43: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 22

التّعليق: من خلال قراءة النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ نسبة الموافقة على العبارة رقم 22 مرتفعة حيث بلغت بين (أوافق وأوافق بشّدة) 87,1 %، وعلى عكس ذلك فقد بلغت نسبة المعارضة (لا أوافق ولا أوافق مطلقا) 6 % وهي نسبة منخفضة جدا والمحايدين فقد بلغت نسبتهم 7,0 % وهي نسبة ضئيلة جدّا، وقد أكّدت قيمة كل من المنوال الوسيط واللّتان تحملان نفس القيمة والتي هي4 وهما قيمتان متساويتان ومتجانستان، وتدلان على الاتجاه الإيجابي الذي أبداه الأساتذة نحو هذه العبارة، ومنه فإنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائية إيجابية نحو هذه العبارة.

23 ـ العبارة رقم (23): مراجعة أداء التلاميذ للواجبات.(تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير).

جدول 46 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 23

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	5	11,9			
أوافق	21	50,0			
أوافق وبشدّة	16	38,1			
المجموع	42	% 100			



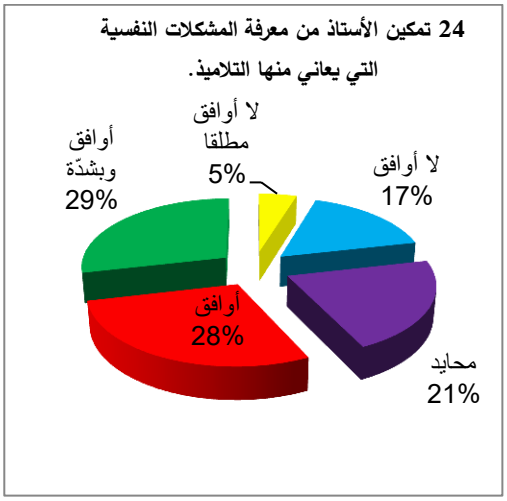
رسم توضيحي 44 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 23

التّعليق: من خلال الجدول والشكل أعلاه تكشف لنا نتائج الدّراسة عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التشخيصي في مراجعة أداء التلاميذ للواجبات، حيث أظهر التحليل الإحصائي أن غالبية المستجيبين (87.6%) يؤيدون هذه العبارة، وذلك بوسيط مرتفع بلغ 4 ومنوال قدره 4؛ وهذا يدل على تجانس الآراء. هذا التوافق اللافت في وجهات نظر الأساتذة، مع وجود نسبة ضئيلة جداً من المعارضين (3.5% فقط) ونسبة محدودة من المحايدين (9%)، يعكس قناعة راسخة لدى الكادر التعليمي بأهمية وفعالية التقويم التشخيصي كأداة تربوية تساعد في تقييم استيعاب التلاميذ ومتابعة أدائهم في مختلف أنواع الواجبات، سواء كانت قراءات، أسئلة، تمارين، أو امتحانات شفهية وتحريرية قصيرة.

24 ـ العبارة رقم (24): تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.

جدول 47 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 24

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	4,8	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	16,7			
محايد	9	21,4			
أوافق	12	28,6			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 45 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 24

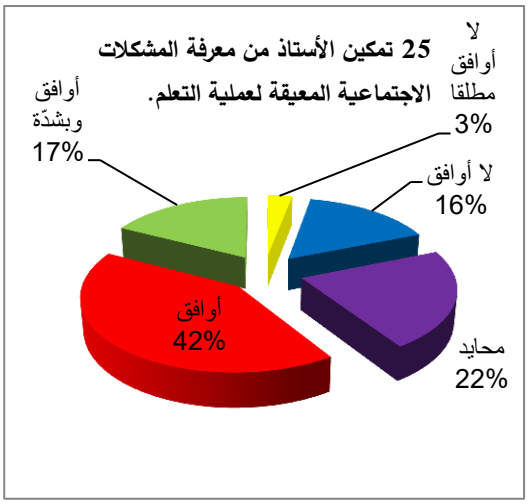
التّعليق: يكشف لنا تحليل نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه عن اتجاه إيجابي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التشخيصي في تمكينهم من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ، ضمن إطار المقاربة بالكفاءات. حيث كانت النتيجة أوافق و أوافق بشدة 62.7% من الأساتذة (126 أستاذا) على هذه العبارة، مما يدل على أن الغالبية تقر بأهمية هذا الجانب من التقويم التشخيصي، في حين اتخذ 21.4% موقفاً محايداً، وعارض 15.9% فقط هذه العبارة. أمّا المنوال (4) والوسيط (4) يقعان في المستوى الجيد من المقياس، مما يشير إلى تقييم إيجابي لقدرة الأساتذة على تحديد المشكلات النفسية للتلاميذ. التطابق بين المنوال والوسيط يدل على توزيع منتظم للاستجابات حول هذه القيمة.

هذه النتائج تعكس إدراكاً متزايداً لدى الأساتذة لأهمية التقويم التشخيصي كأداة لا تقتصر على تقييم الجوانب المعرفية فحسب، بل تمتد لاكتشاف المشكلات النفسية للتلاميذ، مما يساهم في تحقيق المقاربة الشمولية للمتعلم التي تنادي بها المقاربة بالكفاءات، والتي تتعامل مع المتعلم ككل متكامل من النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية.

25 ـ العبارة رقم (25): تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.

جدول 48 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 25.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	2	معتدل
لا أوافق	11	26,2			
محايد	9	21,4			
أوافق	11	26,2			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 46: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 25.

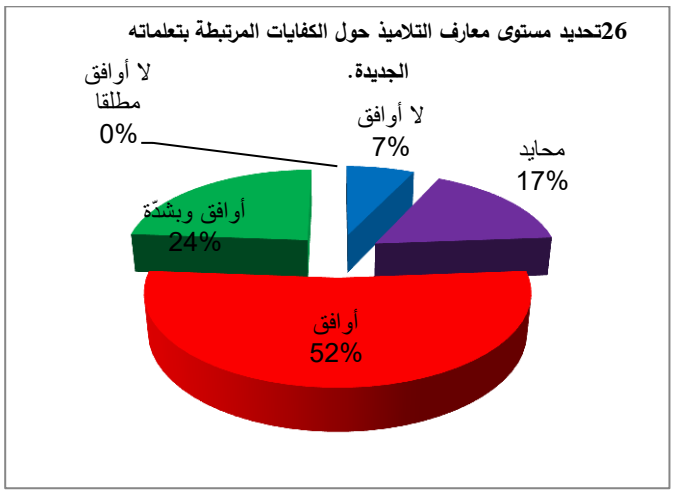
التّعليق: بناءً على البيانات المقدمة في الجدول والشكل البياني أعلاه، يمكن استخلاص التحليل التالي: أنّ 35 أستاذا من يوافق وبشدّة وبنسبة تساوي: 17.4% ، و84 أستاذا من يوافق على العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم بنسبة تمثلت في: 41.8%، وهذه النتائج تعكس الاتجاه الايجابي للأساتذة نحو العبارة السابقة لأن نسبة الأساتذة الذين يوافقون أو يوافقون بشّدة على العبارة السابقة بلغت 59.2 % (41.8% + 17.4%)، وهي تمثل أكثر من نصف العينة، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون أو لا يوافقون مطلقاً على العبارة (3.0% + 15.9%) 18.9%، وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة الموافقة، أمّا المحايدون تجاه العبارة فبلغت نسبتهم 21.9% ، تشير إلى وجود

المنوال (4) والوسيط (2) يظهران تباين معتدل في آراء الأساتذة، مما يعني أن هناك اختلافات في وجهات النظر لكنها ليست متطرفة، مما يشير إلى عدم انتظام في توزيع البيانات. الوسيط المنخفض (2) يدل على أن نصف العينة أو أكثر أعطت تقييمات ضعيفة لهذا المتغير. غياب تحديد الاتجاه قد يشير إلى تضارب في الآراء أو عدم وضوح في النتائج.

26 ـ العبارة رقم (26): تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.

جدول 49 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 26

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	7,1			
محايد	7	16,7			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 47 يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 26.

التّعليق: يتبيّن لنا من خلال تحليل بيانات الجدول والشّكل أعلاه أنّ: الاتجاه العام للأساتذة إيجابياً بشكل واضح نحو العبارة التّي تنص على أنّ "التقويم التّشخيصي يساعد على تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلّماته الجديدة"، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين(يوافقون أو يوافقون بشّدة) على العبارة السّابقة: 80.6% (16.4% + 64.2%) ؛ وهي نسبة مرتفعة جداً تعكس إجماعاً شبه تام على أهمية التقويم التشخيصي في هذا الجانب؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون أو لا يوافقون مطلقاً على العبارة 4% فقط (2.5% + 1.5%)، وهي نسبة منخفضة للغاية، أمّا المحايدون فبلغت نسبتهم : 15.4% ، حيث بلغ كل من الوسيط والمنوال كل منهما القيمة 4 وهما قيمتان متساويتان، وهو أعلى بكثير من المتوسط الفرضي (3)؛ وهي تشير إلى تجانس نسبي في آراء الأساتذة، مما يعني أن هناك اتفاقاً واضحاً في وّجهات النّظر حول أهمية التقويم التشخيصي في تّمكين الأستاذ من معرفة المّشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التّعلم.

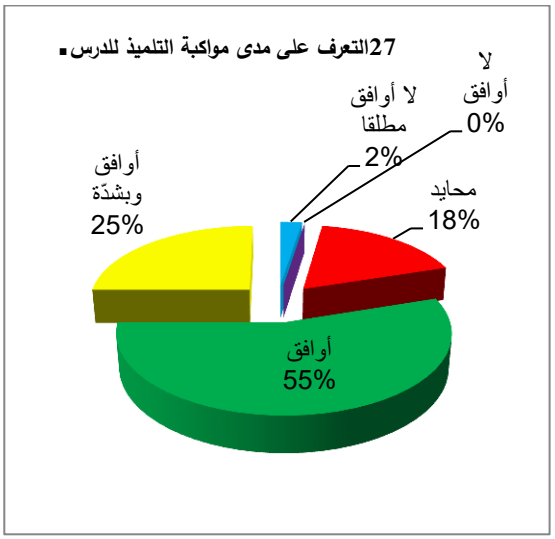
1 – 2 عرض والتعليق على استجابة أفراد العيّنة على عبارات البعد الثاني الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات:

يحتوي هذا البعد على (27) عبارة من 27 إلى 53؛ وسوف يتّم عرض استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على هذه العبارات، والتعليق عليها، كما يلي:

1 ـ العبارة رقم (27): التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.

جدول 50 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 27

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	7	16,7			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



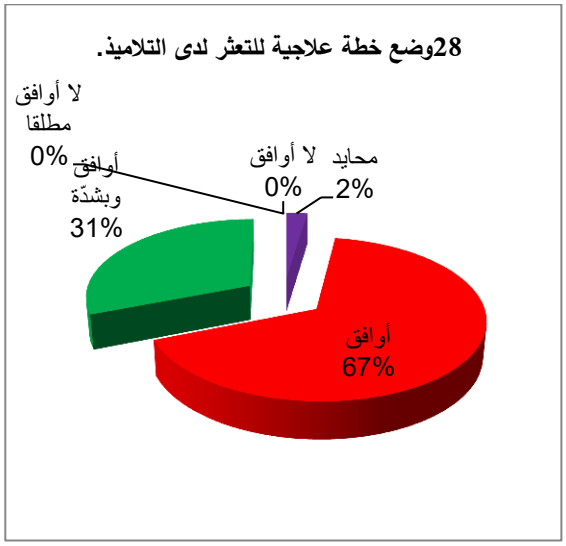
رسم توضيحي 48 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 27.

التّعليق: من خلال تحليل البيانات الإحصائية الواردة في الجدول والشكل أعلاه، يمكن ملاحظة أن اتّجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو فكرة أن "التقويم التشخيصي يساعد على التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس" كانت إيجابية بشكل واضح. حيث أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المستجيبين يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة من أجابوا بـ "أوافق" 67.2% (135 مستجيب)، ونسبة من أجابوا بـ "أوافق وبشدّة" 29.4% (59 مستجيب)، مما يعني أن 96.6% من العينة يرون أن التقويم التشخيصي أداة فعالة في تقييم مستوى استيعاب التلاميذ للدروس. في المقابل، كانت نسبة المحايدين 3% فقط (6 مستجيبين)، بينما لم يوافق على العبارة سوى 0.5% (مستجيب واحد)، ولم يعبر أي من أفراد العينة عن عدم موافقته المطلقة. ويؤكد ذلك الوسيط المرتفع الذي بلغ 4 والمنوال الذي قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومنسجمتان، مما يشير إلى تجانس الآراء واتفاقها حول أهمية التقويم التشخيصي كوسيلة للكشف عن مدى متابعة التلميذ للدرس واستيعابه للمحتوى التعليمي.

2 ـ العبارة رقم(28): وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.

جدول 51 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 28

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	1	2,4			
أوافق	28	66,7			
أوافق وبشدّة	13	31,0			
المجموع	42	% 100			



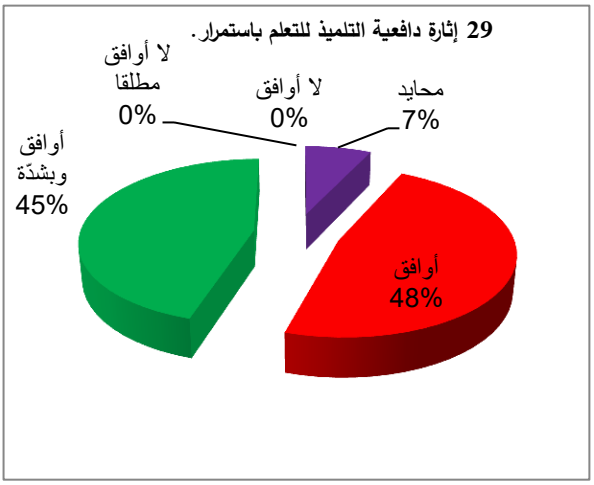
رسم توضيحي 49 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 28.

التّعليق: من خلال تحليل نتائج الجدول رقم 28 والشكل البياني أعلاه، يتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو فكرة أن "التقويم التشخيصي يساعد على وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ" كانت إيجابية بشكل كبير. حيث أظهرت البيانات أن غالبية المستجيبين يتفقون مع هذه العبارة، إذ بلغت نسبة من أجابوا بـ "أوافق" 60.7% (122 أستاذا وأستاذة)، ونسبة من أجابوا بـ "أوافق وبشدّة" 31.3% (63 مستجيب)، ليشكلوا معاً 92% من إجمالي العينة. بينما كانت نسبة المحايدين محدودة عند 6.5% (13 مستجيب)، في حين لم تتجاوز نسبة غير الموافقين 1% (فردين)، ونسبة غير الموافقين مطلقاً 0.5% (فردا واحد فقط). ويعزز هذا الاتجاه الإيجابي المنوال المرتفع الذي بلغ 4، مع وسيط قيمته 4؛ مما يشير إلى اتفاق كبير بين الأساتذة على أهمية التقويم التشخيصي كأداة تمكنهم من تحديد نقاط الضعف والصعوبات التي يواجهها التلاميذ، وبالتالي تصميم استراتيجيات تعليمية علاجية مناسبة لمعالجة هذه التعثرات وتحسين المستوى التحصيلي للتّلاميذ.

3 ـ العبارة رقم(29): إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.

جدول 52 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 29

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	3	7,1			
أوافق	20	47,6			
أوافق وبشدّة	19	45,2			
المجموع	42	% 100			



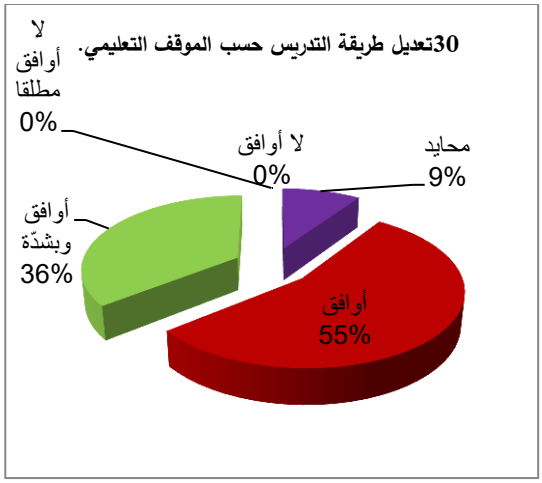
رسم توضيحي 50 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 29

التّعليق: من خلال تحليل البيانات الإحصائية المعروضة في الجدول، يتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور التقويم التشخيصي في إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار كانت إيجابية بشكل ملحوظ. حيث أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر من المستجيبين يؤيدون هذه الفكرة، إذ بلغت نسبة من أجابوا بـ "أوافق" 54.7% (110 مستجيب)، ونسبة من أجابوا بـ "أوافق وبشدّة" 34.8% (70 مستجيب)، ليشكلا معاً 89.5% من إجمالي العينة. في المقابل، كانت نسبة المحايدين 7.5% (15 مستجيب)، بينما لم تتجاوز نسبة غير الموافقين 2.5% (5 مستجيبين)، ونسبة غير الموافقين مطلقاً 0.5% (مستجيب واحد فقط). ويؤكد هذا الاتجاه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال حيث بلغتا نفس القيمة وهي 4، مما يشير إلى وجود اتفاق واضح بين الأساتذة على أن التقويم التشخيصي له دوراً مهماً في تحفيز التلاميذ على التعلم المستمر، من خلال تعريفهم بنقاط قوتهم وضعفهم، ومساعدتهم على تحديد أهداف واقعية للتحسين، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويحفزهم على مواصلة جهودهم التعليمية.

4 ـ العبارة رقم(30): تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.

جدول 53 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 30

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	4	9,5			
أوافق	23	54,8			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



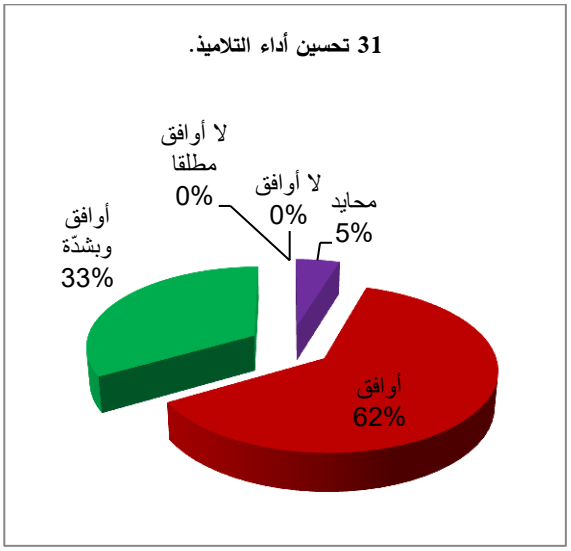
رسم توضيحي 51 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 30

التّعليق: تظهر نتائج تحليل الجدول والشكل أعلاه لاتجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التكويني يساعد على تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي" اتجاهًا إيجابيًا واضحًا، حيث أظهرت الغالبية العظمى من المستجيبين (91.5%) موافقتهم على هذه العبارة، منهم 60.2% أبدوا موافقتهم و31.3% أبدوا موافقتهم بشّدة، بينما كانت نسبة المحايدين 7% فقط، ونسبة غير الموافقين 1.5% فقط، ولم يسجل أي مستجيب عدم موافقته بشدة. وقد بلغ الوسيط لاستجابات الأساتذة 4 من 5، وهو مرتفع يدل على موافقة قوية، مع منوال قيمته 4 هو الاخر؛ وهذا يعكس تجانسًا في الآراء وإجماعًا واضحًا بين الأساتذة على أهمية التقويم التكويني كأداة فعالة لتعديل وتحسين أساليب التدريس وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي.

5 ـ العبارة رقم(31): تحسين أداء التلاميذ.

جدول 54 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 31

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2	4,8			
أوافق	26	61,9			
أوافق وبشدّة	14	33,3			
المجموع	42	% 100			



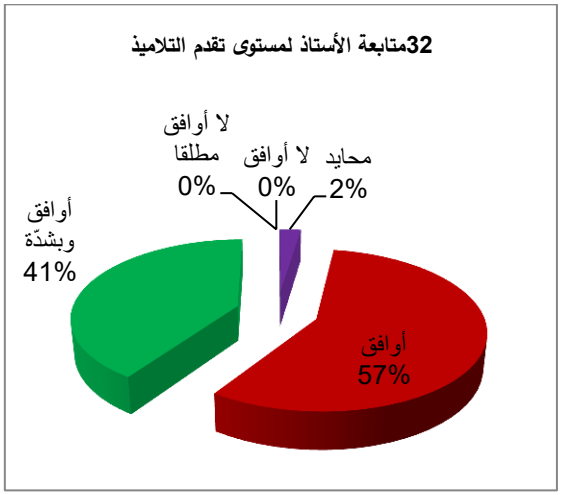
رسم توضيحي 52 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 31

التّعليق: تظهر نتائج تحليل بيانات الجدول والشكل البياني أعلاه لاتّجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التكويني يساعد على تحسين أداء التلاميذ" اتجاهًا إيجابيًا واضحًا، حيث أبدى الغالبية العظمى من المستجيبين (92%) موافقتهم على هذه العبارة، منهم 60.7% أبدوا موافقتهم و31.3% أبدوا موافقتهم بشدة، مقابل نسبة ضئيلة جدًا (1%) لم توافق عليها، ونسبة 7% اتخذت موقفًا محايدًا، ولم يسجل أي من المستجيبين عدم موافقته بشدة. وقد بلغت قيمة الوسيط 4، وهو مرتفع جدًا يدل على درجة عالية من الموافقة، مع منوال قيمته 4 أيضا وهذا التطابق؛ يشير إلى تجانس كبير في الآراء وإجماع واضح بين الأساتذة على أن التقويم التكويني أداة فعالة في تحسين أداء التلاميذ، مما يعكس إدراكًا مهنيًا عميقًا لأهمية هذا النوع من التقويم في تعزيز العملية التعليمية وتطوير مستوى تحصيل التّلاميذ.

6 ـ العبارة رقم(32): متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.

جدول 55 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 32

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	1	2,4			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	17	40,5			
المجموع	42	% 100			



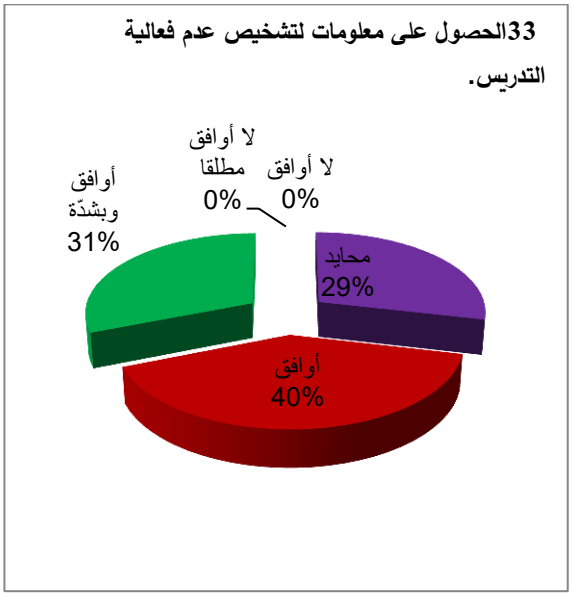
رسم توضيحي 53 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 32

التّعليق: يُظهر تحليل الجدول والشكل المبيّن في الأعلى أن اتجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التّكويني يساعد على متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ" تميل بشكل قوي نحو الإيجابية، حيث أبدى 94.6% من المستجيبين موافقتهم على هذه العبارة، منهم 65.2% أبدوا موافقتهم و29.4% أبدوا موافقتهم بشدة. وفي المقابل، أظهرت نسبة ضئيلة جدًا عدم موافقتها، حيث بلغت نسبة غير الموافقين 2% ونسبة غير الموافقين مطلقًا 0.5% فقط، بينما اتخذت نسبة 3% موقفًا محايدًا. وقد بلغ الوسيط لاستجابات الأساتذة 4 من 5، وهو وسيط مرتفع يعكس درجة عالية من الموافقة، حتى المنوال الذي يحمل نفس قيمة الوسيط قدره 4، مما يشير إلى تجانس كبير في آراء الأساتذة وإجماع واضح بينهم على أهمية التقويم التّكويني كأداة فعالة لمتابعة مستوى تقدم التلاميذ، وهو ما يبرز الوعي المهني للأساتذة بدور هذا النوع من التقويم في تعزيز جودة العملية التعليمية ومراقبة التطور الدراسي للتّلاميذ بشكل مستمر.

7 ـ العبارة رقم(33): الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

جدول 56 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 33

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	12	28,6			
أوافق	17	40,5			
أوافق وبشدّة	13	31,0			
المجموع	42	% 100			



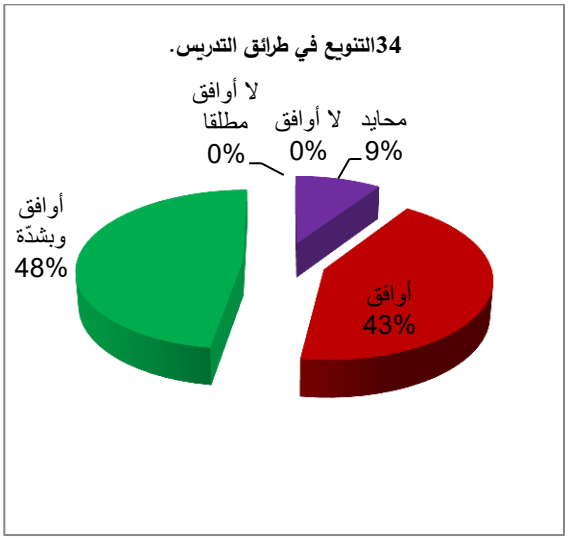
رسم توضيحي 54 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 33

التّعليق: تبيّن نتائج تحليل الجدول أن اتجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التكويني يساعد على الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس" تميل بوضوح نحو الإيجابية، حيث أبدى 80.1% من أفراد العينة موافقتهم على هذه العبارة، منهم 58.2% أبدوا موافقتهم و21.9% أبدوا موافقتهم بشدة. وفي المقابل، أظهرت نسبة قليلة (3.5%) عدم موافقتها على العبارة، ولم يسجل أي من المستجيبين عدم موافقته بشدة، بينما اتخذت نسبة ملحوظة (16.4%) موقفاً محايداً. وقد بلغ الوسيط والمنوال لاستجابات الأساتذة قيمة 4 من 5 لكل واحد منهما وهما قيمتان متوافقتان ومتطابقتان، مما يشير إلى تباين طفيف في الآراء، خاصة مع ارتفاع نسبة المحايدين. ومع ذلك، يبقى الاتجاه العام إيجابياً بشكل واضح، ويعكس إدراك غالبية الأساتذة لأهمية التقويم التشخيصي كأداة للكشف عن مواطن الضعف في عملية التدريس وتقييم فعاليتها، مما يمكّنهم من تطوير ممارساتهم التعليمية وتحسين أساليبهم التدريسية.

8 ـ **العبارة رقم(34):** التنويع في طرائق التدريس.

جدول 57 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	4	9,5			
أوافق	18	42,9			
أوافق وبشدّة	20	47,6			
المجموع	42	% 100			



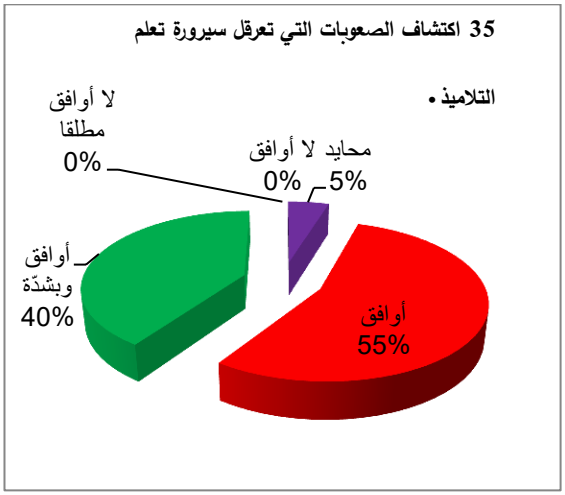
رسم توضيحي 55 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34

التّعليق: يوضح الجدول والشكل رقم 34 اتجاهاً إيجابياً قوياً من أفراد العينة نحو عبارة "التنويع في طرائق التدريس"، وهذا ما تؤكده قمتي المنوال والوسيط اللذان لهما نفس القيمة وهي 4، توزعت استجابات الأساتذة بشكل لافت، إذ أبدى 47.6% من المبحوثين موافقتهم الشديدة على أهمية التنويع في طرائق التدريس، بينما وافق 42.9% منهم على العبارة، والتزم 9.5% فقط موقفاً محايداً. من الملاحظ عدم تسجيل أي استجابات سلبية (لا أوافق أو لا أوافق مطلقاً) مما يعكس إجماعاً شبه تام بين الأساتذة على أن التنويع في طرائق التدريس يُعد عنصراً أساسياً في نجاح التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، مما يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين.

9 ـ العبارة رقم(35): اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.

جدول 58 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2	4,8			
أوافق	23	54,8			
أوافق وبشدّة	17	40,5			
المجموع	42	% 100			



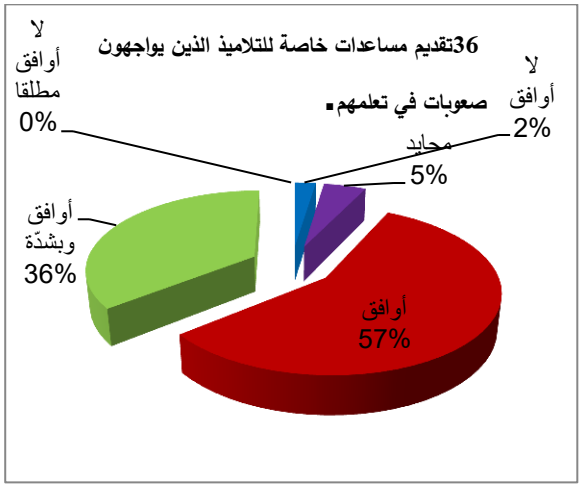
رسم توضيحي 56 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34

التّعليق: تبيّن نتائج الجدول والشكل رقم 35 اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى أفراد العينة نحو عبارة "اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ"، بوسيط مرتفع بلغ 4 وهي نفس قيمة المنوال وهما قيمتان متساويتان، مما يدل على تجانس الآراء. توزعت الاستجابات بين موافقة بشدة بنسبة 40.5% وموافقة بنسبة 54.8%، بينما سجّلت الحيادية نسبة ضئيلة بلغت 4.8% فقط، مع انعدام تام للاستجابات السلبية. هذا الإجماع شبه الكامل يعكس قناعة الأساتذة بأن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يمثل أداة فعالة في تشخيص العقبات التي تواجه المتعلمين، مما يتيح للمعلمين تكييف استراتيجياتهم التعليمية وتقديم الدعم المناسب لتحسين مسار التعلم وتطوير أداء التلاميذ.

10 ـ العبارة رقم(36): تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.

جدول 59 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	2	4,8			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



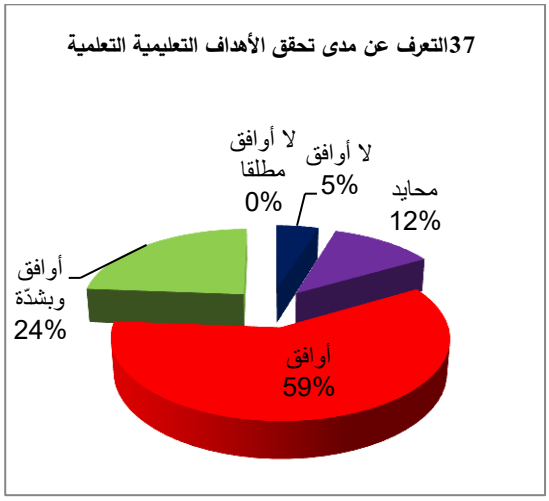
رسم توضيحي 57 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34

التّعليق: يظهر الجدول رقم 36 اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى أفراد العينة نحو عبارة "تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم"، حيث بلغ الوسيط والمنوال قيمتان متساويتان ومتطابقتان وهي 4 وتتوزع استجابات الأساتذة بشكل يعكس قناعتهم الراسخة بأهمية هذا البعد، حيث أبدى 35.7% منهم موافقتهم الشديدة على العبارة، وأيدها 57.1% بالموافقة، مما يشكل غالبية ساحقة بنسبة 92.8%. في المقابل، اتخذ 4.8% من المستجيبين موقفاً محايداً، بينما عارض العبارة 2.4% فقط، مع غياب تام للمعارضة الشديدة. تشير هذه النتائج إلى إدراك الأساتذة العميق لدور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد احتياجات التلاميذ الفردية وتمكين المعلمين من تقديم التدخلات العلاجية المناسبة، مما يعزز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويسهم في تحسين مخرجات التعلم لجميع الفئات.

11 ـ العبارة رقم(37): التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.

جدول 60 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 37

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	5	11,9			
أوافق	25	59,5			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



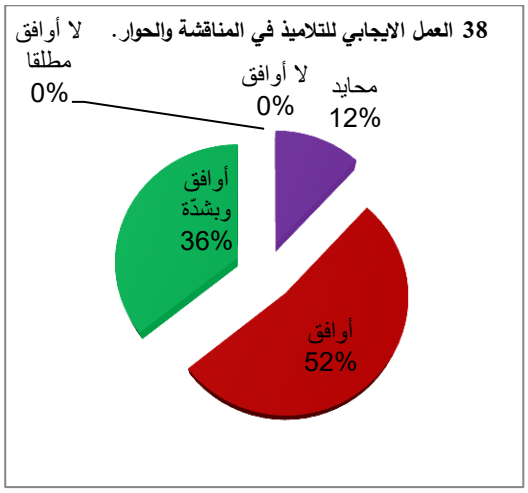
رسم توضيحي 58 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 37

التّعليق: تكشف البيانات الإحصائية لاستجابات العينة كما هو موضح في الجدول والشكل السابق نحو دور التقويم التحصيلي في "التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية" اتجاهاً إيجابياً واضحاً، حيث حققت العبارة وسيطا مرتفعاً قدره 4 ومنوال قدره 4، مما يشير إلى تجانس نسبي في استجابات المبحوثين. توزعت الاستجابات بشكل لافت، إذ وافق 59.5% من أفراد العينة على العبارة، بينما أيدها بشدة 23.8%، ليصل إجمالي الموافقين إلى 83.3%. في المقابل، اتخذ 11.9% موقفاً محايداً، ورفض 4.8% فقط هذه العبارة، مع انعدام تام للرفض المطلق (0%). تعكس هذه النتائج إدراكاً عالياً بين الأساتذة لأهمية التقويم التحصيلي كأداة فعالة في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، مما يؤكد على توظيفه كعنصر استراتيجي في تقييم مخرجات العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

12 ـ العبارة رقم(38): العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.

جدول 61 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 38

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	5	11,9			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



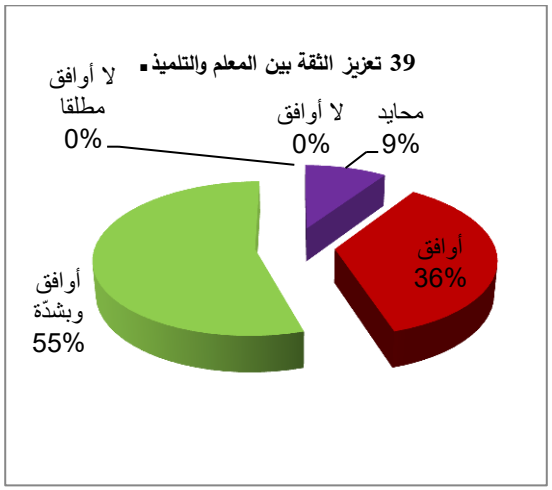
رسم توضيحي 59 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 38

التّعليق: توضّح البيانات الإحصائية المتعلقة بالعبارة رقم 38 بالجدول والشكل البياني المدون في الأعلى "العمل الإيجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار" اتجاهاً إيجابياً قوياً بين أفراد العينة، حيث بلغت قيمتي الوسيط والمنوال 4 وهي قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تجانساً ملحوظاً في استجابات المبحوثين. تتوزع النتائج بشكل لافت للنظر، إذ يوافق 52.4% من أفراد العينة على العبارة، بينما يوافق بشدة 35.7%، ليصل إجمالي الموافقة إلى نسبة عالية جداً تبلغ 88.1%. في المقابل، اتخذ 11.9% موقفاً محايداً، مع انعدام تام للرفض بنوعيه (0%). تشير هذه النتائج إلى إدراك واسع بين الأساتذة بأن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يُسهم بفاعلية في تعزيز المشاركة الإيجابية للتلاميذ في أنشطة المناقشة والحوار، مما يُعزز مهارات التواصل وبناء المعرفة التشاركية لديهم، ويحول دورهم من متلقين سلبيين إلى مشاركين فاعلين في العملية التعليمية التعلمية.

13 ـ العبارة رقم(39): تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.

جدول 62 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 39

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	5	5	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	4	9,5			
أوافق	15	35,7			
أوافق وبشدّة	23	54,8			
المجموع	42	% 100			



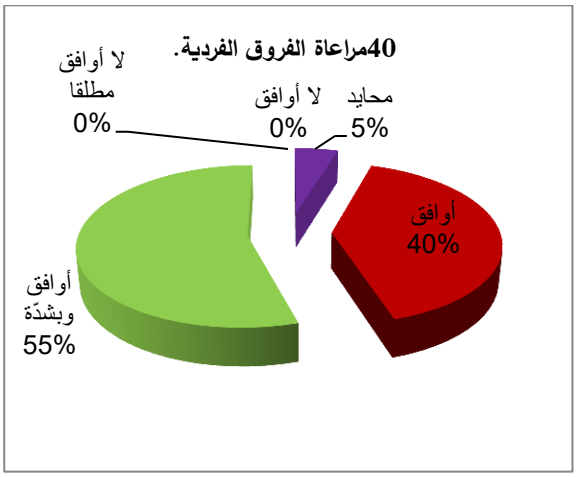
رسم توضيحي 60 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 39

التّعليق: تبيّن البيانات الإحصائية للعبارة رقم 39 "تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ" عن اتجاه إيجابي قوي جداً، حيث حققت أعلى قيمة للوسيط والمنوال وهي قيمة 4، وهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يدل على تقارب ملحوظ في آراء الأساتذة. وتظهر النتائج توزيعاً استثنائياً للاستجابات، إذ أبدى 54.8% موافقتهم الشديدة على العبارة، بينما وافق 35.7%، ليصل مجموع المؤيدين إلى نسبة مرتفعة جداً تبلغ 90.5%، مع وجود 9.5% فقط في الموقف المحايد وغياب تام لأي شكل من أشكال الرفض (0%). تعكس هذه النتائج إجماعاً شبه تام بين الأساتذة على أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يسهم بشكل فعّال في بناء جسور الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، مما يخلق بيئة تعليمية محفزة تقوم على الاحترام المتبادل والتواصل الإيجابي، ويعزز الشعور بالأمان النفسي والتربوي الضروري لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

14 ـ العبارة رقم(40): مراعاة الفروق الفردية.

جدول 63 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 40

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
	0	0	5	5	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2	4,8			
أوافق	17	40,5			
أوافق وبشدّة	23	54,8			
المجموع	42	% 100			



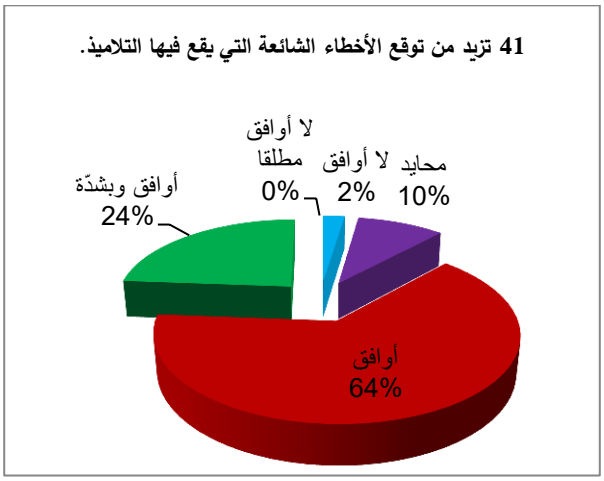
رسم توضيحي 61 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 40

التّعليق: تكشف البيانات الإحصائية للعبارة رقم 40 "مراعاة الفروق الفردية" اتجاهاً إيجابياً استثنائياً، مسجلةً أعلى وسيط في سلسلة العبارات المدروسة بقيمة 4 ونفس الشيء بالنسبة للمنوال وقدره4، مما يعكس تجانساً ملحوظاً في استجابات المبحوثين. توزعت الآراء بشكل بارز، حيث أيد العبارة بشدة 54.8% من أفراد العينة، ووافق عليها 40.5%، ليصل إجمالي التأييد إلى نسبة شبه إجماعية بلغت 95.3%، مع وجود 4.8% فقط في الموقف المحايد، وانعدام تام لأي شكل من أشكال الرفض (0%). تكشف هذه النتائج المرتفعة عن قناعة راسخة لدى الأساتذة بأن التقويم التحصيلي في إطار المقاربة بالكفاءات يمثل أداة فعالة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال مراعاته للاختلافات الفردية بين المتعلمين في القدرات والميول وأنماط التعلم، مما يسمح بتصميم استراتيجيات تقويمية متنوعة تلبي احتياجات جميع المتعلمين وتحفز إمكاناتهم المتباينة ضمن بيئة تعليمية شاملة ودامجة.

15 ـ العبارة رقم(41): تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.

جدول 64 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 41

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	4	9,5			
أوافق	27	64,3			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



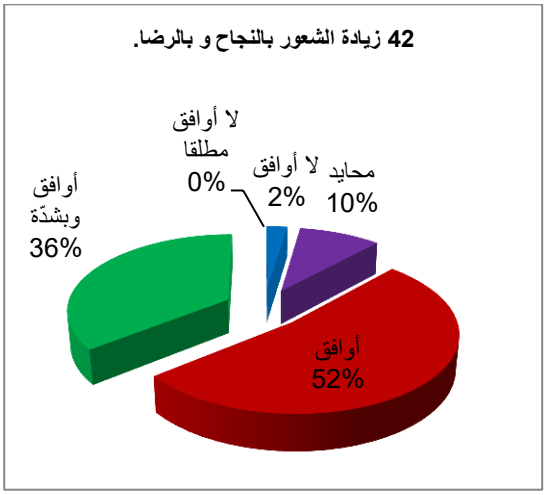
رسم توضيحي 62 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 41

التّعليق: تشير المعطيات الإحصائية للعبارة رقم 41 "تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ" إلى اتجاه إيجابي قوي، وهذا ما تؤكده قيمة الوسيط والمنوال المتطابقتان والمنسجمتان والتي بلغت قيمة4 لكل واحد منها، مما يدل على تناغم ملحوظ في استجابات عينة الدراسة. تتوزع الاستجابات بشكل لافت، حيث يوافق 64.3% من أفراد العينة على العبارة، ويؤيدها بشدة 23.8%، ليصل إجمالي الموافقة إلى نسبة مرتفعة تبلغ 88.1%. في المقابل، اتخذ 9.5% موقفاً محايداً، بينما عارض 2.4% فقط هذه العبارة، مع غياب تام للرفض المطلق (0%). تعكس هذه النتائج وعياً متزايداً لدى الأساتذة بدور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تطوير قدرتهم على استباق وتحديد الأخطاء النمطية والصعوبات التعلمية المتكررة التي يواجهها التلاميذ، مما يمكنهم من تصميم استراتيجيات تدريسية وقائية واتخاذ إجراءات تصحيحية مبكرة، ويسهم في تحسين جودة التخطيط التعليمي وتعزيز فعالية التدخلات البيداغوجية الموجهة لمعالجة تلك الأخطاء وتذليل العقبات التي تعترض مسار التعلم.

16 ـ العبارة رقم(42): زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا.

جدول 65 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 42

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	4	9,5			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



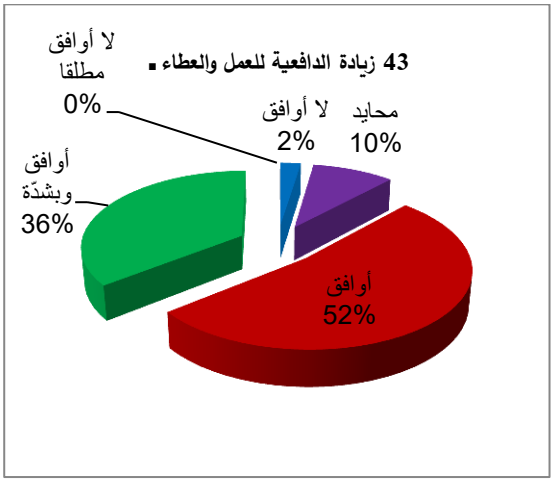
رسم توضيحي 63 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 42

التّعليق: توضح المعطيات الإحصائية للعبارة رقم 42 "زيادة الشعور بالنجاح وبالرضا" عن اتجاه إيجابي واضح، بمنوال قدره 4 ووسيط قدره 4؛ ممّا يشير إلى تباين طفيف في استجابات المبحوثين. تتوزع النتائج بصورة دالة، حيث وافق 52.4% من أفراد العينة على العبارة، وأيدها بشدة 35.7%، ليبلغ إجمالي التأييد نسبة مرتفعة تصل إلى 88.1%. في المقابل، اتخذ 9.5% موقفاً محايداً، بينما عارض العبارة 2.4% فقط، مع انعدام تام للرفض المطلق (0%). تعكس هذه النتائج قناعة راسخة لدى غالبية الأساتذة بأن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يسهم في تعزيز الجوانب النفسية الإيجابية للعملية التعليمية، من خلال توليد شعور بالإنجاز والرضا لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء، مما يخلق بيئة تعليمية محفزة ترفع من الدافعية الذاتية للتعلم وتعزز الثقة بالنفس وتحسن مستوى الصحة النفسية والرفاهية التربوية في المنظومة التعليمية.

17 ـ العبارة رقم(43): زيادة الدافعية للعمل والعطاء.

جدول 66 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 43

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4,00	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	4	9,5			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



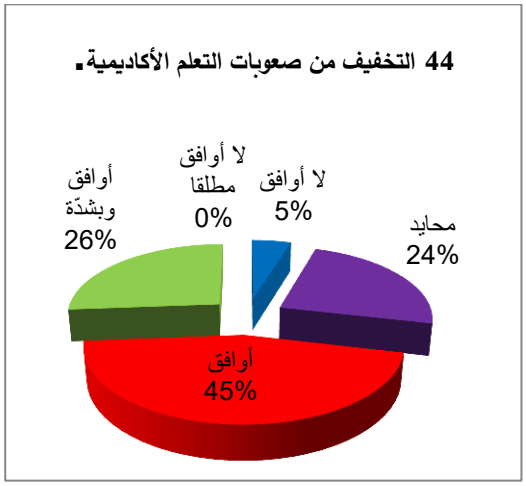
رسم توضيحي 64 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 43

التّعليق: يظهر تحليل المعطيات الجدول والشكل رقم 62 توجهاً إيجابياً قوياً لدى الأساتذة نحو مساهمة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في زيادة الدافعية للعمل والعطاء، حيث بلغت قيمة المنوال4 ونفس القيمة أخذها الوسيط وهي 4؛ وتتجلى هذه النتيجة في النسب المرتفعة للموافقة، إذ أعرب 52,4% من المستجيبين عن موافقتهم، بينما أيّد 35,7% الفكرة بشدة، مشكلين معاً غالبية قوامها 88,1%. في المقابل، لم يسجل أي رفض مطلق (0%)، مع نسبة ضئيلة من عدم الموافقة بلغت 2,4% فقط، وحيادية محدودة (9,5%). يعكس هذا التوافق الملحوظ إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التحصيلي كمحفز مهني، مما يرسخ دوره الإستراتيجي في تعزيز الفاعلية التعليمية وتطوير الأداء المهني ضمن المنظومة التربوية المعتمدة على مقاربة الكفاءات.

18 ـ العبارة رقم(44): التخفيف من صعوبات التعلم.

جدول 67 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 44

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتجاه
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	10	23,8			
أوافق	19	45,2			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



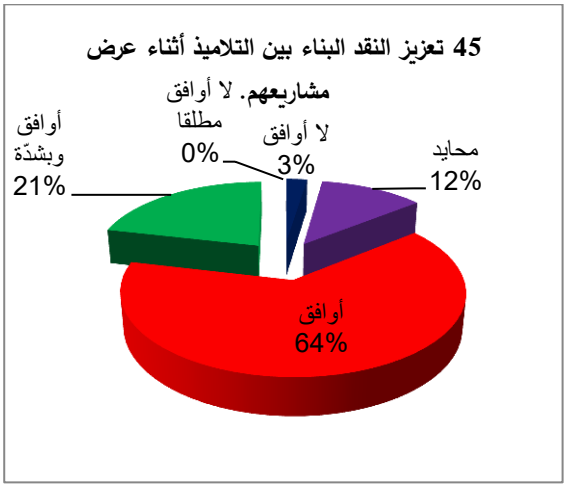
رسم توضيحي 65 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 44

التّعليق: تكشف بيانات الجدول رقم 75 عن اتجاه إيجابي واضح لدى الأساتذة نحو فاعلية التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية، بوسيط ومنوال قيمة كل منها تساوي 4؛ ويتجلى هذا الاتجاه الإيجابي في تمركز 71,4% من الاستجابات في محور الموافقة (45,2% موافق و26,2% موافق بشدة)، مقابل نسبة ضئيلة من عدم الموافقة (4,8%) وانعدام تام للرفض المطلق (0%). ويلاحظ وجود نسبة معتدلة من الحياد (23,8%)، مما قد يشير إلى أن بعض الأساتذة يرون أن العلاقة بين التقويم التحصيلي وتخفيف صعوبات التعلم ليست مباشرة أو قطعية. ومع ذلك، فإن الغالبية العظمى تقر بدور التقويم التحصيلي كأداة تشخيصية وعلاجية تساهم في تحديد العقبات التعليمية وتذليلها من خلال تحليل مكامن الضعف وتصميم استراتيجيات التدخل المناسبة للمتعلمين.

19- العبارة رقم(45): تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.

جدول 68 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 45

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	5	11,9			
أوافق	27	64,3			
أوافق وبشدّة	9	21,4			
المجموع	42	% 100			



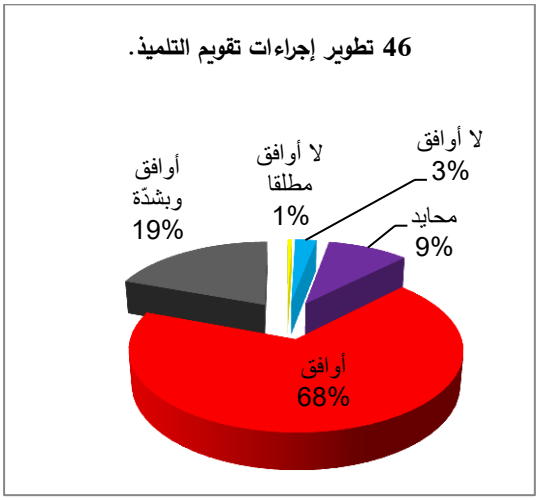
رسم توضيحي 66 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 45

التّعليق: تشير نتائج الجدول رقم 76 إلى اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو مساهمة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم، بوسيط قدره 4 ومنوال قيمته 4؛ وتبرز هذه الإيجابية بوضوح في التوزيع النسبي للاستجابات، حيث سجلت فئة "أوافق" النسبة الأعلى (64,3%)، تليها "أوافق بشدة" (21,4%)، ليشكلا معاً غالبية ساحقة تتجاوز 85% من المستجيبين. في المقابل، انخفضت نسبة المحايدين إلى 11,9%، مع تسجيل نسبة متدنية جداً من عدم الموافقة (2,4%) وانعدام تام للرفض المطلق (0%). يعكس هذا التوافق إدراك الأساتذة للقيمة التربوية للتقويم التحصيلي كمنصة تفاعلية تتيح للمتعلمين فرص التحليل النقدي لأعمال أقرانهم وفق معايير موضوعية، مما يساهم في تنمية مهارات التواصل البناء وتقبل الآراء المختلفة وتطوير الكفاءات الاجتماعية، إلى جانب تعزيز روح المبادرة والتعلم الذاتي في بيئة تعليمية قائمة على المشاركة والتفاعل.

20 ـ العبارة رقم(46): تطوير إجراءات تقويم التلميذ.

جدول 69 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 46

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	7	16,7			
أوافق	25	59,5			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



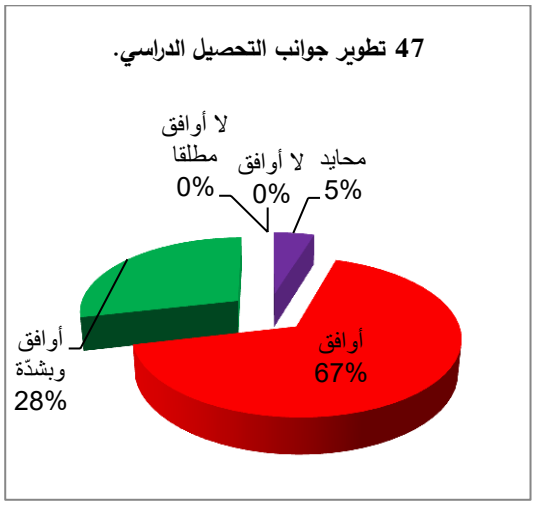
رسم توضيحي 67 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 46

التّعليق: يُظهر تحليل بيانات الجدول رقم 46 توجهاً إيجابياً قوياً ومنسجماً لدى الأساتذة نحو فاعلية التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تطوير إجراءات تقويم التلميذ، بمنوال قدره 4 ووسيط قيمته 4؛ مما يعكس تجانساً عالياً في استجابات العينة. تتجلى قوة هذا الاتجاه في انعدام أي صوت معارض، حيث سُجلت نسبة 0% لكل من "لا أوافق مطلقاً" و"لا أوافق"، مقابل تمركز 83,3% من الاستجابات في محور القبول (59,5% موافق و23,8% موافق بشدة). وتشير النسبة المعتدلة للمحايدين (16,7%).

21 ـ العبارة رقم(47): تطوير جوانب التحصيل الدراسي.

جدول 70 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 47

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2	4,8			
أوافق	28	66,7			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



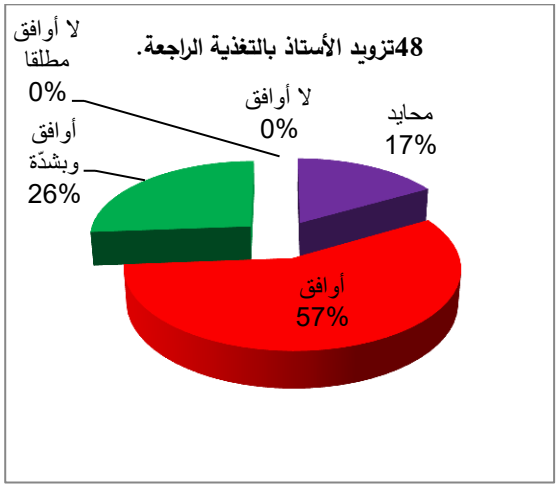
رسم توضيحي 68 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 47

التّعليق: : تُظهر بيانات الجدول رقم 47 اتجاهاً إيجابياً قوياً وشبه إجماعي لدى الأساتذة نحو فاعلية التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تطوير جوانب التحصيل الدراسي، بوسيط قيمته 4 ومنوال يساوي4؛ مما يشير إلى تجانس كبير في الاستجابات. تتجلى قوة هذا الاتجاه في النسبة المرتفعة للموافقة والتي بلغت 95,3% (66,7% موافق و28,6% موافق بشدّة) مقابل نسبة ضئيلة جداً من الحياد (4,8%) وانعدام تام لأي شكل من أشكال الرفض. يعكس هذا التوافق الملحوظ إدراك الأساتذة العميق للدور المحوري للتقويم التحصيلي كآلية فعالة لمراقبة وتتبع مستويات التحصيل الدراسي بشكل منتظم ومنهجي، واستخدام نتائجه في تطوير استراتيجيات التدريس، وتحديد نقاط القوة والضعف، وتعزيز التغذية الراجعة، مما يؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية وتنمية القدرات المعرفية والمهارية للمتعلمين في إطار مقاربة بيداغوجية تستهدف بناء الكفاءات بشكل متكامل.

22 ـ العبارة رقم(48): تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.

جدول 71 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 48

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	7	16,7			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



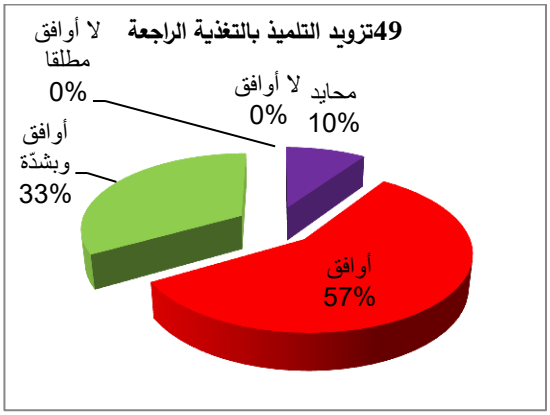
رسم توضيحي 69 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 48

التّعليق: يبرز من النتائج الاحصائية في الشكل البياني والجدول رقم 48 أن هناك اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة، حيث بلغ الوسيط قيمة 4 ومنوال قدره 4، وقد توزعت استجابات أفراد العينة البالغ عددهم 42 أستاذاً بنسبة 57.1% (24 أستاذاً) موافقين على العبارة، و26.2% (11 أستاذاً) موافقين بشدة، في حين كان 16.7% (7 أساتذة) محايدين، مع عدم وجود أي استجابات سلبية. هذه النتائج تشير إلى إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التحصيلي في توفير معلومات تساعد على تعديل استراتيجيات التدريس وتحسين الممارسات التعليمية من خلال التغذية الراجعة المستمرة.

23 ـ العبارة رقم(49): تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.

جدول 72 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 49

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	4	9,5			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	14	33,3			
المجموع	42	100 %			



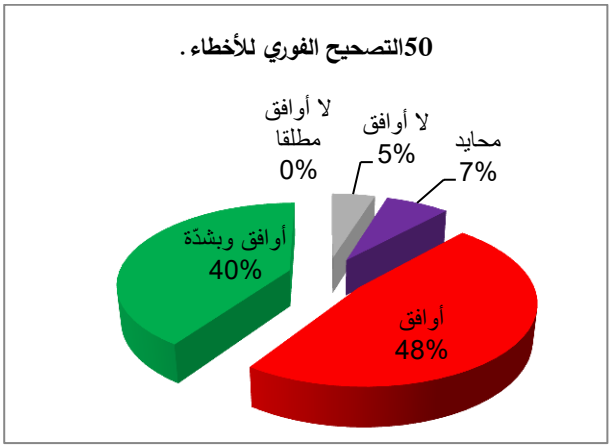
رسم توضيحي 70:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة49

التّعليق: تظهر بيانات الجدول رقم 49 اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة، بمنوال ووسيط قيمة كل منهما تساوي: 4؛ مما يشير إلى تجانس كبير في استجابات العينة. توزعت آراء الأساتذة (ن=42) بين الموافقة بنسبة 57.1% (24 أستاذاً) والموافقة بشدة بنسبة 33.3% (14 أستاذاً)، في حين سجلت نسبة المحايدين 9.5% فقط (4 أساتذة)، مع غياب تام للاستجابات السلبية. تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية التغذية الراجعة للتلميذ كآلية فعالة تتيحها المقاربة بالكفاءات، مما يمكن المتعلمين من تشخيص نقاط قوتهم وضعفهم، وبالتالي تحسين مسارهم التعليمي وتطوير أدائهم بشكل مستمر.

24 ـ العبارة رقم(50): التصحيح الفوري للأخطاء.

جدول 73 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 50

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	3	7,1			
أوافق	20	47,6			
أوافق وبشدّة	17	40,5			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 71 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 50

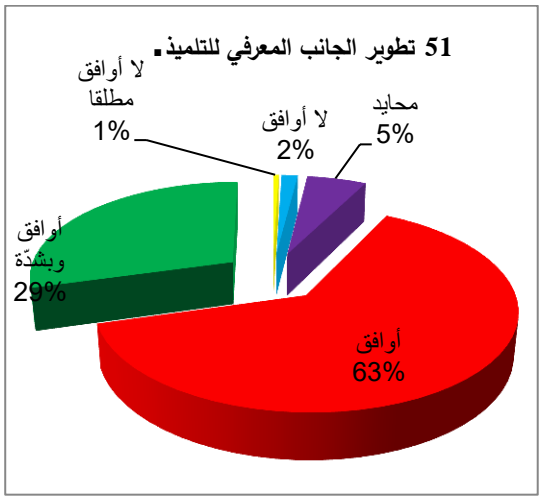
التّعليق: يكشف تحليل الجدول والشكل البياني رقم 50 عن اتجاه إيجابي بارز لدى الأساتذة نحو مساهمة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في التصحيح الفوري للأخطاء، حيث سجل منوال مرتفع قدره 4 ونفس القيمة اتخذها الوسيط، وهما قيمتان متطابقتان ومتساويتان تدلان على الانسجام والاتساق في اتجاهات الاساتذة، وتظهر توزيعات استجابات العينة (ن=42) أن غالبية الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، بنسبة 47.6% (20 أستاذاً) موافقين و40.5% (17 أستاذاً) موافقين بشدة، مقابل 7.1% (3 أساتذة) محايدين و4.8% (2 أستاذان) غير موافقين، مع انعدام الاستجابات السلبية الشديدة. هذه المؤشرات تعكس قناعة الأساتذة بفاعلية المقاربة بالكفاءات في توفير آليات تصحيح مباشرة ومستمرة للأخطاء، مما

يسهم في تعزيز التعلم النشط وتنمية القدرة على التقويم الذاتي لدى المتعلمين، والاستفادة من الأخطاء كفرص تعليمية بدلاً من اعتبارها عوائق في المسار التعليمي.

25 ـ العبارة رقم(51): تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.

جدول 74 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 51

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	4	9,5			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	14	33,3			
المجموع	42	% 100			



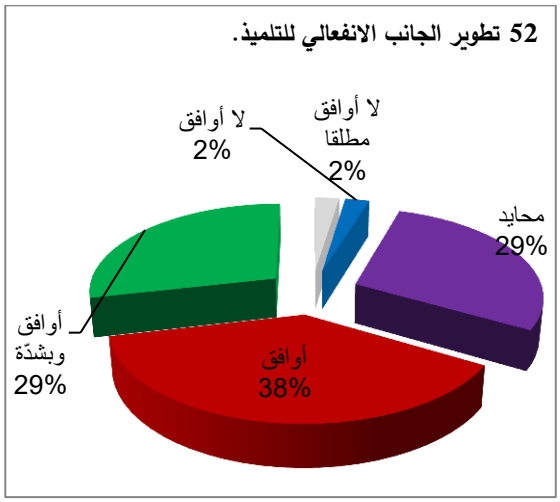
رسم توضيحي 72 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 51

التّعليق: يبرز تحليل بيانات الجدول رقم 51 موقفاً إيجابياً قوياً من قبل الأساتذة تجاه دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تطوير الجانب المعرفي للتلميذ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق، مما يشير إلى تقارب ملحوظ في الآراء. توزعت استجابات أفراد العينة (ن=42) بين 57.1% (24 أستاذاً) موافقين و33.3% (14 أستاذاً) موافقين بشدة، مقابل 9.5% (4 أساتذة) محايدين، مع غياب تام لأي استجابات سلبية. تعكس هذه النتائج اقتناع الأساتذة بأن التقويم التحصيلي في إطار المقاربة بالكفاءات يتجاوز الدور التقليدي للتقييم ليصبح أداة فعالة في بناء المعارف وتنظيمها وتعميقها لدى المتعلمين، من خلال توظيف استراتيجيات تقويمية متنوعة تحفز التفكير وتساعد على تحويل المعلومات إلى معارف وظيفية قابلة للتطبيق في مواقف مختلفة.

26- العبارة رقم(52): تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.

جدول 75 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 52

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	2,4	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	12	28,6			
أوافق	16	38,1			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



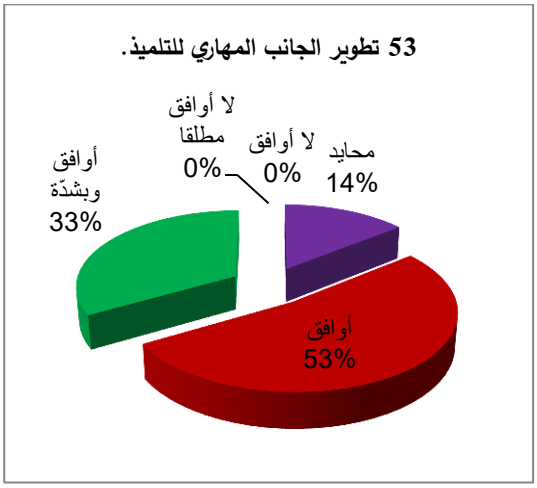
رسم توضيحي 73 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 52

التّعليق: تظهر نتائج تحليل العبارة رقم (52) من الجدول والشكل البياني أعلاه المتعلقة بـ "تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ" اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ حيث أبدى 66.7% من الأساتذة موافقتهم (38.1% موافق و28.6% موافق بشدة)، في حين اتخذ 28.6% موقفاً محايداً، وعارض فقط 4.8% من المستجيبين. تعكس هذه النتائج إدراك غالبية الأساتذة لأهمية الجانب الانفعالي والوجداني في التقويم التحصيلي ضمن المقاربة بالكفاءات، والتي تتجاوز الاقتصار على الجانب المعرفي لتشمل مختلف جوانب شخصية المتعلم، مما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تحقيق التكامل بين الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية في بناء شخصية التلميذ.

27 ـ العبارة رقم(53): تطوير الجانب المهاري للتلميذ.

جدول 76 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 53

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	6	14,3			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	14	33,3			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 74 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 53

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل العبارة رقم (53) الخاصة بـ "تطوير الجانب المهاري للتلميذ" اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يدل على درجة موافقة مرتفعة وتجانس كبير في الآراء. وتؤكد البيانات أن غالبية الأساتذة (85.7%) يؤيدون أهمية تطوير الجانب المهاري للتلميذ ضمن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، بواقع 52.4% "موافق" و33.3% "موافق بشدة"، فيما اتخذ 14.3% فقط موقفاً محايداً، مع انعدام أي معارضة لهذا التوجه. تعكس هذه النتائج وعياً متقدماً لدى الأساتذة بأهمية البعد المهاري في تكوين المتعلم وفق المقاربة بالكفاءات، والتي تركز على إكساب التلاميذ مهارات عملية وتطبيقية تسمح لهم بتوظيف معارفهم في وضعيات حقيقية، وليس فقط اكتساب المعارف النظرية، مما يتوافق مع جوهر

المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تمكين المتعلم من تحويل معارفه إلى قدرات عملية قابلة للتوظيف في مختلف المواقف الحياتية.

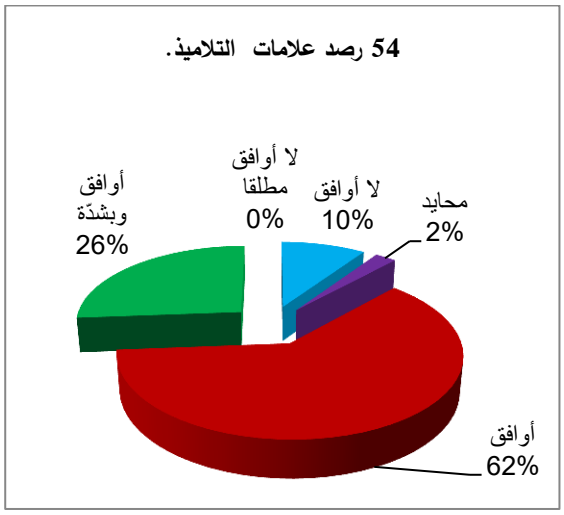
1 – 3 عرض والتعليق على استجابة أفراد العيّنة على عبارات البعد الثالث الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات:

يحتوي هذا البعد على (27) عبارة من 53 إلى 80؛ وسوف يتّم عرض استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على هذه العبارات، والتعليق عليها، كما يلي:

1 ـ العبارة رقم(54): رصد علامات التلاميذ.

جدول 77 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 54

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	9,5			
محايد	1	2,4			
أوافق	26	61,9			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



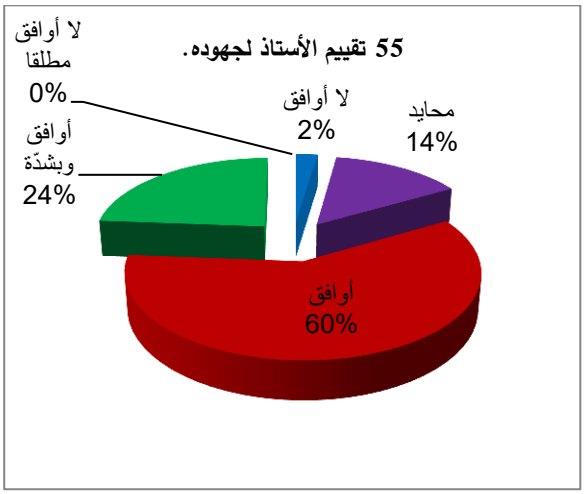
رسم توضيحي 75 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 54

التّعليق: تشير نتائج تحليل العبارة رقم (54) المتعلقة بـ "رصد علامات التلاميذ" إلى اتجاه إيجابي واضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ حيث أبدى 88.1% من الأساتذة موافقتهم على أهمية رصد علامات التلاميذ في إطار التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات (61.9% "موافق" و26.2% "موافق بشدة")، في مقابل 9.5% فقط لا يوافقون، و2.4% محايدون. تعكس هذه النتائج إدراك الأساتذة لأهمية الجانب الكمي في عملية التقويم من خلال رصد العلامات كمؤشر على مستوى تحصيل التلاميذ وتقدمهم، رغم أن المقاربة بالكفاءات تتجاوز التقويم التقليدي المعتمد على العلامات فقط إلى تقويم شامل للكفاءات المكتسبة، مما يدل على وجود توازن في رؤية الأساتذة بين ضرورة الاحتفاظ بآليات القياس الكمي التقليدية (العلامات) ودمجها مع متطلبات المقاربة بالكفاءات التي تركز على تقويم مدى اكتساب المتعلم للكفاءات المستهدفة بأبعادها المختلفة.

2 ـ العبارة رقم(55): تقييم الأستاذ لجهوده.

جدول 78 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 55

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	6	14,3			
أوافق	25	59,5			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



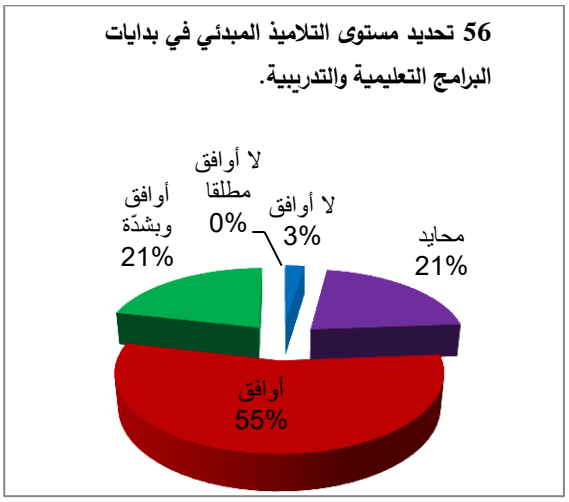
رسم توضيحي 76 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 55

التّعليق: يُظهر تحليل نتائج العبارة رقم (55) المتعلقة بتقييم الأستاذ لجهوده اتجاهاً إيجابياً واضحاً، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد العينة. وتوزعت النسب المئوية لاستجابات الأساتذة كالتالي: 59.5% أبدوا موافقتهم، و23.8% أبدوا موافقتهم بشدة، مما يعني أن 83.3% من الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، بينما اتخذ 14.3% موقفاً محايداً، و2.4% فقط لم يوافقوا، مع انعدام المعارضة الشديدة. تعكس هذه النتائج إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لأهمية التقييم الذاتي لجهودهم كعنصر أساسي في المقاربة بالكفاءات، حيث يساهم هذا التقييم في تحسين الأداء التدريسي وتطوير الممارسات البيداغوجية بما يتلاءم مع متطلبات هذه المقاربة، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية–التعلمية.

3 ـ العبارة رقم(56): تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.

جدول 79 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 56

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	9	21,4			
أوافق	23	54,8			
أوافق وبشدّة	9	21,4			
المجموع	42	% 100			



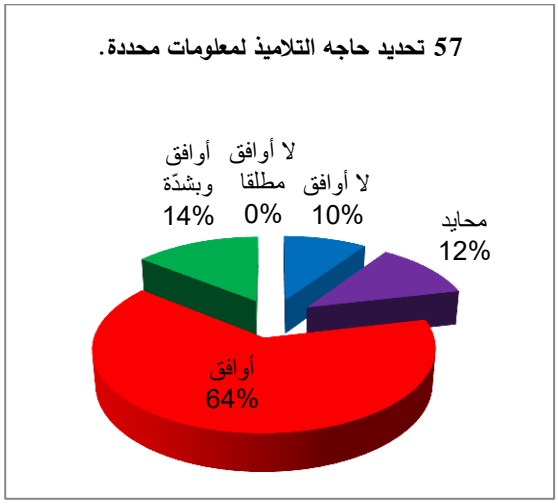
رسم توضيحي 77 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 56

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل العبارة رقم (56) المتعلقة بـ "تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية" اتجاهاً إيجابياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس درجة موافقة عالية وتجانساً نسبياً في الاستجابات. وقد أبدى 76.2% من الأساتذة موافقتهم على أهمية تحديد المستوى المبدئي للتلاميذ (54.8% "موافق" و21.4% "موافق بشدة")، بينما اتخذ 21.4% موقفاً محايداً، وعارض 2.4% فقط هذا التوجه. تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية التقويم التشخيصي الذي يُجرى في بداية العملية التعليمية كمرحلة أساسية من مراحل التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يساعد على تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يمكّن المعلم من بناء استراتيجيات تعليمية ملائمة وتكييف الأنشطة التعليمية وفق الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، وهو ما يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تركز على مراعاة الفروق الفردية وتكييف التعليم وفقاً للخصائص المميزة لكل متعلم.

4 . العبارة رقم(57): تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.

جدول 80 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 57

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	9,5			
محايد	5	11,9			
أوافق	27	64,3			
أوافق وبشدّة	6	14,3			
المجموع	42	% 100			



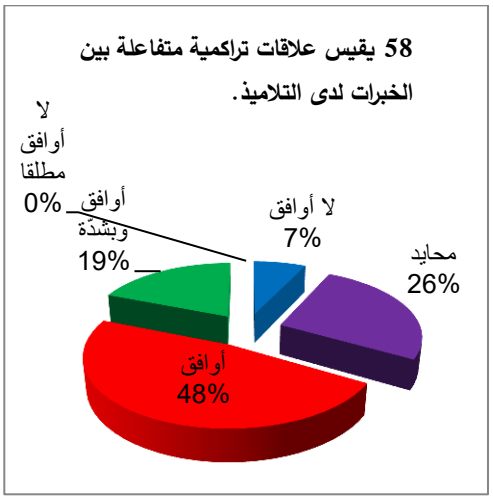
رسم توضيحي 78 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 57

التّعليق: تُظهر نتائج الدراسة اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهمية تحديد حاجة التلاميذ للمعلومات المحددة في إطار التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ وقد أظهرت الاستجابات أن غالبية الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقة 78.6% (64.3% "أوافق" و14.3% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 11.9%، ونسبة غير الموافقين 9.5%، مع انعدام تام للاستجابات في فئة "لا أوافق مطلقاً". تعكس هذه النتائج إدراك الأساتذة لأهمية الكشف عن احتياجات التلاميذ المعرفية المحددة كخطوة أساسية في بناء استراتيجيات التقويم التحصيلي الفعال، وتوظيف مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تركز على تلبية الاحتياجات التعليمية الحقيقية للمتعلمين.

5 ـ العبارة رقم(58): يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.

جدول 81 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 58

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	7,1			
محايد	11	26,2			
أوافق	20	47,6			
أوافق وبشدّة	8	19,0			
المجموع	42	% 100			



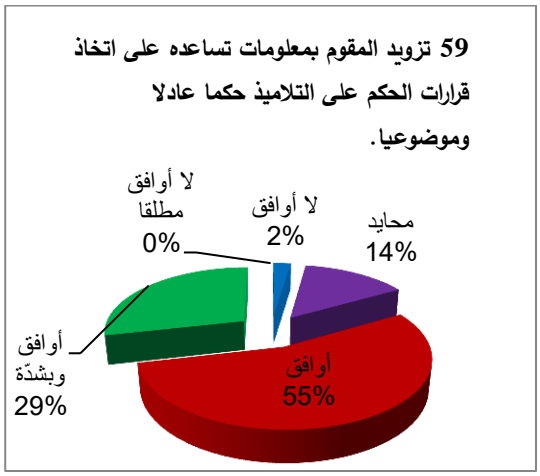
رسم توضيحي 79 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 58

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل العبارة رقم (58) المتعلقة بـ "قياس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ" اتجاهاً إيجابياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يشير إلى مستوى موافقة جيد وتجانس معقول في الاستجابات. وقد أيّد 66.6% من الأساتذة هذه العبارة (47.6% "موافق" و19% "موافق بشدة")، بينما اتخذ 26.2% موقفاً محايداً، وعارض 7.1% فقط هذا التوجه. تعكس هذه النتائج إدراك غالبية الأساتذة لأحد المبادئ الأساسية للتقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، والمتمثل في ضرورة قياس قدرة المتعلم على إدماج وربط الخبرات التعليمية المختلفة وتوظيفها بشكل تراكمي متفاعل، بدلاً من الاكتفاء بقياس المعارف المنفصلة، مما يتوافق مع جوهر المقاربة بالكفاءات التي تنظر للتعلم كبناء تراكمي تتفاعل فيه مختلف المكتسبات والموارد المعرفية والمهارية والوجدانية لتشكيل كفاءات مركبة قابلة للتوظيف في وضعيات متنوعة، وليست مجرد معارف منفصلة ومجزأة.

6- العبارة رقم(59): تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.

جدول 82 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 59

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	6	14,3			
أوافق	23	54,8			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



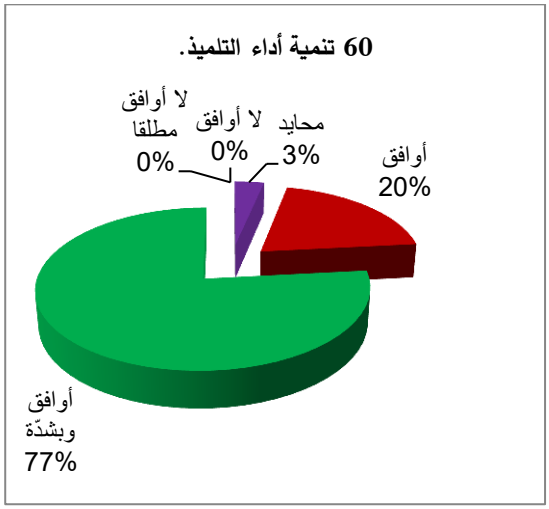
رسم توضيحي 80 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 59

التّعليق: تعكس بيانات الجدول رقم (59) تقبلاً إيجابياً قوياً من قبل أساتذة التعليم الابتدائي لفكرة أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يزود المقوم بمعلومات تساعده على إصدار أحكام عادلة وموضوعية على التلاميذ، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس إجماعاً مهنياً ملحوظاً. وتتجلى هذه القناعة في توزيع الاستجابات، حيث أيد 83.4% من الأساتذة هذه الخاصية (54.8% "موافق" و28.6% "موافق بشدة")، في حين اتخذ 14.3% موقفاً محايداً، مع تسجيل معارضة ضئيلة لا تتجاوز 2.4%. تشير هذه النتائج إلى وعي الأساتذة بأن آليات التقويم المتنوعة والمتكاملة التي توفرها المقاربة بالكفاءات تتيح تجميع معلومات شاملة ودقيقة عن المتعلم من مختلف الجوانب، مما يساهم في تحقيق العدالة والموضوعية في تقويم مكتسبات التلاميذ بعيداً عن الذاتية والانطباعات الشخصية التي قد تشوب أساليب التقويم التقليدية.

7 ـ العبارة رقم(60): تنمية أداء التلميذ.

جدول 83 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 60

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	2,4	2,4			
أوافق	14,3	14,3			
أوافق وبشدّة	54,8	54,8			
المجموع	42	% 100			



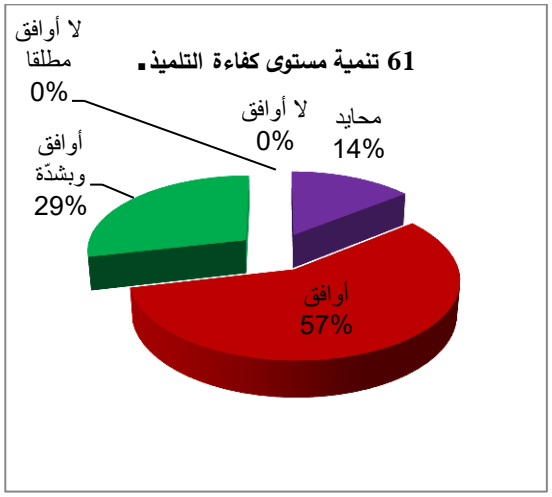
رسم توضيحي 81 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 60

التّعليق: تكشف بيانات العبارة رقم (60) المتعلقة بـ "تنمية أداء التلميذ" عن اتجاه إيجابي بارز لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يشير إلى اتفاق قوي وتجانس كبير في الرؤية المهنية. وتُظهر توزيعات الاستجابة إجماعاً شبه تام على دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية أداء التلميذ، حيث لم تُسجل أي معارضة للعبارة، في حين سُجلت نسبة ضئيلة من المحايدين (2.4%)، مقابل موافقة قوية من الغالبية العظمى من الأساتذة. تعكس هذه النتائج الإيجابية إدراك الأساتذة للقيمة التطويرية للتقويم التحصيلي في إطار المقاربة بالكفاءات، والذي يتجاوز الوظيفة التقليدية للتقويم كأداة للقياس والتصنيف فقط، ليصبح عملية تفاعلية تكوينية تساهم في تحسين أداء المتعلم وتطوير كفاءاته المختلفة، مما يتوافق مع الفلسفة البنائية للمقاربة بالكفاءات التي تجعل من التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم وليس مجرد إجراء ختامي منفصل عنها.

8 ـ العبارة رقم(61): تنمية مستوى كفاءة التلميذ.

جدول 84 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 61

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	6	14,3			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



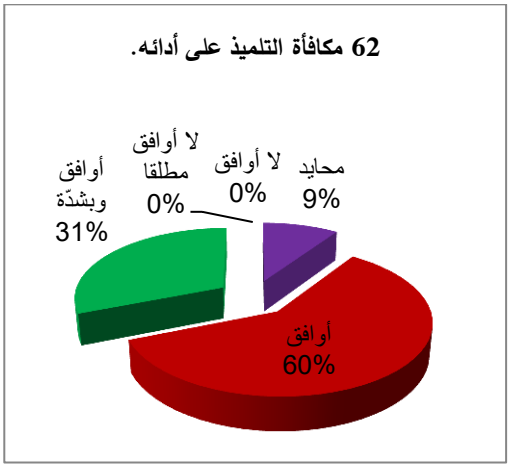
رسم توضيحي 82 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 61

التّعليق: تُبرز معطيات الجدول إجماعاً مهنياً ملحوظاً بين أساتذة التعليم الابتدائي حول الدور الفاعل للتقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية مستوى كفاءة التلميذ، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس تناغماً في المواقف المهنية. ويتجلى هذا الاتجاه الإيجابي القوي في هيكل الاستجابات، حيث أيد 85.7% من الأساتذة هذه الوظيفة التطويرية للتقويم (57.1% "موافق" و28.6% "موافق بشدة")، مقابل 14.3% فقط اتخذوا موقفاً محايداً، مع انعدام تام للمعارضة. تكشف هذه المؤشرات عن وعي الأساتذة بالبعد التكويني والتطويري للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، والذي يتجاوز التشخيص والقياس إلى تعزيز المكتسبات وتطوير الأداء، حيث يصبح التقويم آلية لتنمية كفاءات المتعلم وتحسينها بشكل مستمر، وليس مجرد أداة للحكم على المنتج النهائي، وهو ما يتوافق مع جوهر البيداغوجيا التكوينية التي تجعل من التقويم سيرورة مستمرة مندمجة في العملية التعليمية–التعلمية، وموجهة نحو تنمية كفاءات المتعلم وتطويرها.

9 ـ العبارة رقم(62): مكافأة التلميذ على أدائه.

جدول 85 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 62

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	4	9,5			
أوافق	25	59,5			
أوافق وبشدّة	13	31,0			
المجموع	42	% 100			



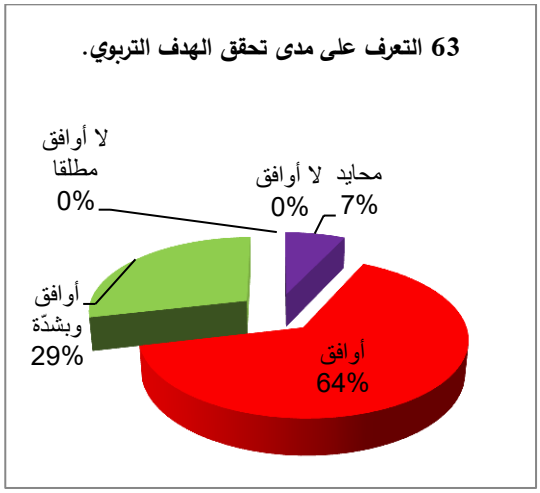
رسم توضيحي 83 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 62

التّعليق: تُظهر بيانات الجدول اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو مبدأ مكافأة التلميذ على أدائه في إطار التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يشير إلى تجانس آراء المستجيبين وقوة الاتجاه الإيجابي. وتؤكد النتائج أن غالبية أفراد العينة يؤيدون بشدة هذه الممارسة، إذ بلغت نسبة الموافقة الإجمالية 90.5% (59.5% "أوافق" و31% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 9.5% فقط، مع غياب تام لأي استجابة سلبية في فئتي "لا أوافق" و" لا أوافق مطلقاً". تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية التعزيز الإيجابي والمكافأة كاستراتيجية تحفيزية فعالة في العملية التعليمية، وتتماشى مع فلسفة المقاربة بالكفاءات التي تركز على تنمية قدرات المتعلم وتحفيزه لإظهار أفضل أداء ممكن من خلال الاعتراف بإنجازاته وتثمينها.

10 ـ **العبارة رقم(63)**: التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

جدول 86 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 63

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	3	7,1			
أوافق	27	64,3			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



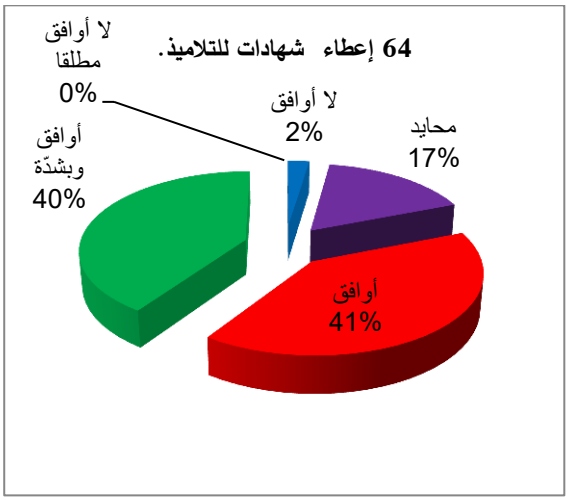
رسم توضيحي 84 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 63

التّعليق: تشير بيانات الجدول إلى وجود اتجاه إيجابي قوي لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهمية التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي ضمن عملية التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق، مما يعكس درجة عالية من التجانس في استجابات أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يؤيدون هذه العبارة بنسبة إجمالية بلغت 92.9% (64.3% "أوافق" و28.6% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 7.1% فقط، مع غياب تام لأي استجابة سلبية. تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية تقييم مدى تحقق الأهداف التربوية كوظيفة أساسية من وظائف التقويم التحصيلي، وانسجام هذه الممارسة مع المقاربة بالكفاءات التي تركز على قياس مخرجات التعلم ومدى اكتساب الكفاءات المستهدفة، مما يساعد في تعديل المسار التعليمي وتحسين الممارسات البيداغوجية وفق متطلبات المنهج الدراسي والأهداف التربوية المنشودة.

11 ـ العبارة رقم(64): إعطاء شهادات للتلاميذ.

جدول 87 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 64

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	7	16,7			
أوافق	17	40,5			
أوافق وبشدّة	17	40,5			
المجموع	42	% 100			



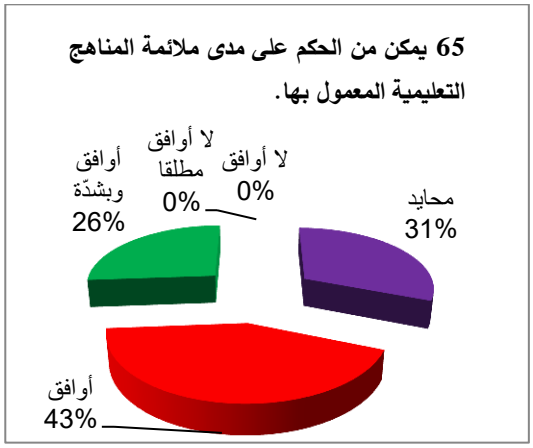
رسم توضيحي 85 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 64

التّعليق: تكشف بيانات الجدول عن اتجاه إيجابي واضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو ممارسة إعطاء شهادات للتلاميذ كجزء من عملية التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ وقد أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة يؤيدون هذه الممارسة بنسبة إجمالية بلغت 81% (40.5% "أوافق" و40.5% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 16.7%، ونسبة غير الموافقين 2.4% فقط، مع غياب تام للاستجابات في فئة "لا أوافق مطلقاً". تعكس هذه النتائج تقدير الأساتذة لأهمية التحفيز المعنوي والاعتراف الرسمي بإنجازات التلاميذ من خلال منحهم شهادات تقديرية، وهو ما يتماشى مع أسس المقاربة بالكفاءات التي تولي أهمية كبيرة للتعزيز الإيجابي وتثمين جهود المتعلمين كوسيلة لتشجيعهم على تنمية كفاءاتهم وتحسين أدائهم، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية محفزة ويعزز الدافعية الذاتية للتعلم.

12 ـ العبارة رقم(65): يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.

جدول 88 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 65

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	13	31,0			
أوافق	18	42,9			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



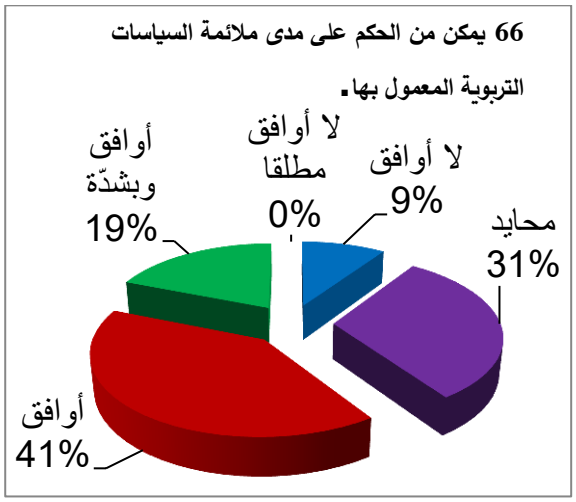
رسم توضيحي 86 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 65

التّعليق: تُظهر بيانات الجدول اتجاهاً إيجابياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور التقويم التحصيلي في الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ وقد أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة يؤيدون هذه العبارة بنسبة إجمالية بلغت 69.1% (42.9% "أوافق" و26.2% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 31%، مع غياب تام لأي استجابة سلبية. وتعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بالدور التشخيصي والتقييمي للتقويم التحصيلي كأداة فعالة لقياس مدى ملاءمة المناهج التعليمية لاحتياجات المتعلمين وقدراتهم، وتماشيها مع أهداف المقاربة بالكفاءات. كما تشير النسبة المعتبرة من المحايدين (31%) إلى وجود بعض التردد لدى الأساتذة حول فعالية آليات التقويم الحالية في تقييم المناهج التعليمية بشكل دقيق وشامل، مما قد يستدعي مزيداً.

13 . العبارة رقم(66): يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.

جدول 89 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 66

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	9,5			
محايد	13	31,0			
أوافق	17	40,5			
أوافق وبشدّة	8	19,0			
المجموع	42	% 100			



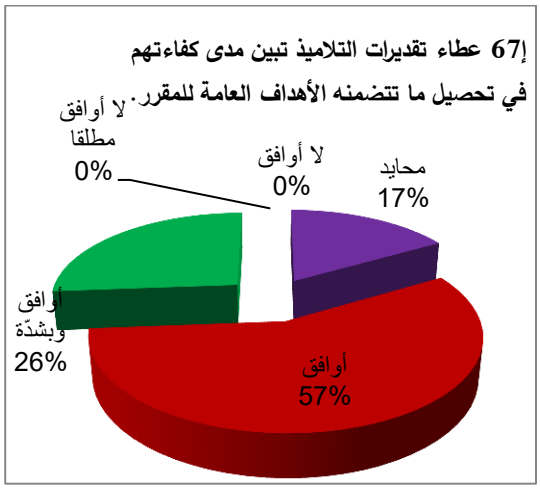
الشكل رقم1 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 66

التّعليق: تُظهر بيانات الجدول اتجاهاً إيجابياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور التقويم التحصيلي في الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ وهو ما يعكس تباينًا أكبر في الآراء مقارنة بالعبارات السابقة. وقد أظهرت النتائج أن نسبة 59.5% من أفراد العينة يؤيدون هذه العبارة (40.5% "أوافق" و19% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 31%، ونسبة غير الموافقين 9.5%. وتعكس هذه النتائج إدراك الأساتذة للدور الاستراتيجي للتقويم التحصيلي في تقييم فعالية السياسات التربوية وملاءمتها للواقع التعليمي، غير أن ارتفاع نسبة المحايدين ووجود نسبة من غير الموافقين يشير إلى أن بعض الأساتذة قد يرون محدودية في قدرة التقويم التحصيلي الحالي على تقديم تقييم شامل للسياسات التربوية، أو أن هناك فجوة بين نتائج التقويم والتعديلات الفعلية في السياسات التربوية، مما يستدعي تطوير آليات أكثر فعالية لربط مخرجات التقويم التحصيلي بعمليات تطوير السياسات التربوية وصنع القرار التربوي.

14 . العبارة رقم(67): إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.

جدول 90 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 67

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	7	16,7			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



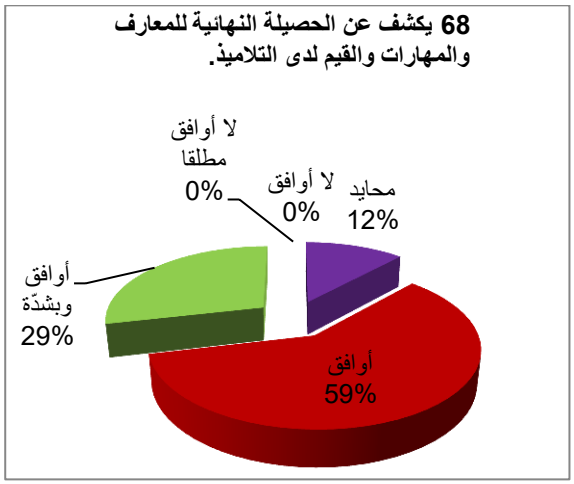
رسم توضيحي 87 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 67

التّعليق: تُظهر بيانات الجدول اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهمية إعطاء تقديرات للتلاميذ تعكس مدى كفاءتهم في تحصيل الأهداف العامة للمقرر، وذلك في إطار التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يشير إلى تجانس ملحوظ في استجابات أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يؤيدون هذه الممارسة بنسبة إجمالية بلغت 83.3% (57.1% "أوافق" و26.2% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 16.7% فقط، مع غياب تام لأي استجابة سلبية. تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية التوافق بين تقديرات التلاميذ والكفاءات المستهدفة في المقرر، وهو ما يمثل جوهر المقاربة بالكفاءات التي تسعى لتقييم مستوى اكتساب المتعلمين للكفاءات المحددة، وليس فقط المعارف النظرية. كما تشير النتائج إلى إدراك الأساتذة لأهمية الشفافية والموضوعية في نظام التقويم بحيث تعكس التقديرات المستوى الحقيقي لكفاءات المتعلمين وتحقق وظيفتها التشخيصية والتوجيهية في العملية التعليمية.

15 . العبارة رقم(68): يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.

جدول 91 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 68

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	5	11,9			
أوافق	25	59,5			
أوافق وبشدّة	12	28,6			
المجموع	42	% 100			



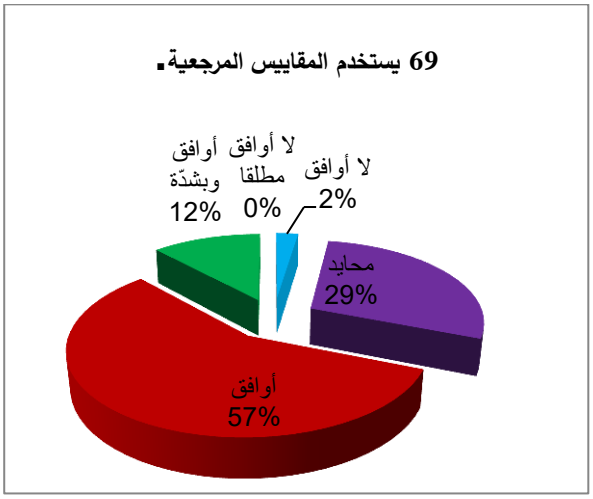
رسم توضيحي 88 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 68

التّعليـق: تُظهـر بيانـات الجـدول اتجاهـاً إيجابيـاً قويـاً لـدى أسـاتذة التعلـيم الابتـدائي نحـو دور التقـويم التحصـيلي فـي الكشـف عـن الحصـيلة النهائيـة للمعـارف والمهـارات والقـيم لـدى التلاميـذ وفـق المقاربـة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس درجة عالية من التجانس في استجابات أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج أن غالبيـة الأسـاتذة يؤيـدون هـذه العبـارة بنسـبة إجماليـة بلغـت 88.1% (59.5% "أوافـق" و28.6% "أوافـق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 11.9% فقط، مع غياب تام لأي استجابة سلبية. تعكس هذه النتائج إدراك الأساتذة للوظيفة التجميعية للتقويم التحصيلي كأداة شاملة لقياس محصلة التعلم بأبعادها المختلفة (معرفية، مهارية، وقيمية)، وهو ما يتماشى مع فلسفة المقاربة بالكفاءات التي تركز على تكامل هذه الأبعاد في بناء شخصية المتعلم وتقييم أدائه. كما تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية تجاوز التقويم التقليدي.

16 . العبارة رقم(69): يستخدم المقاييس المرجعية.

جدول 92 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 69

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	12	28,6			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	5	11,9			
المجموع	42	% 100			



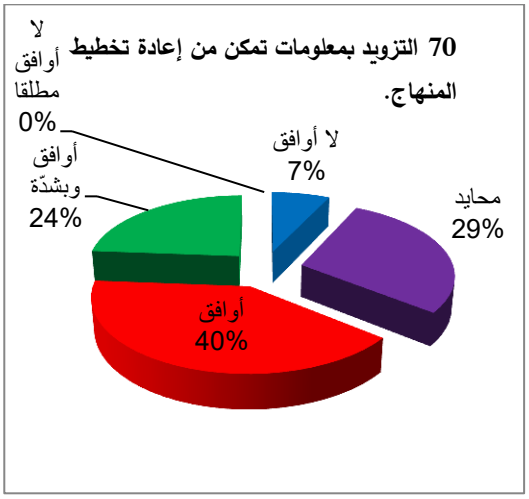
رسم توضيحي 89 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 69

التّعليق: تشير بيانات الجدول إلى اتجاه إيجابي لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام المقاييس المرجعية في التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ وقد أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة يؤيدون هذه الممارسة بنسبة إجمالية بلغت 69% (57.1% "أوافق" و11.9% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 28.6%، ونسبة غير الموافقين 2.4% فقط، مع غياب تام للاستجابات في فئة "لا أوافق مطلقاً". تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية اعتماد معايير ومقاييس مرجعية واضحة ومحددة في عملية التقويم التحصيلي، كونها تضمن الموضوعية والدقة في قياس مستوى اكتساب الكفاءات المستهدفة. ومع ذلك، فإن ارتفاع نسبة المحايدين نسبياً (28.6%) قد يشير إلى وجود بعض الغموض أو التردد لدى بعض الأساتذة

17 . العبارة رقم(70): التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

جدول 93 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 67

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	7,1			
محايد	12	28,6			
أوافق	17	40,5			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



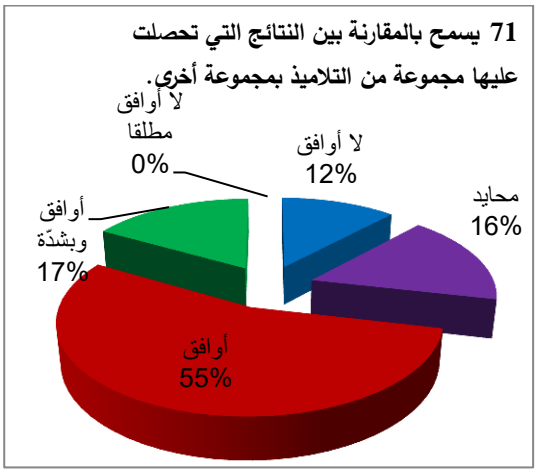
رسم توضيحي 90 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 67

التّعليق: تظهر بيانات الجدول اتجاهاً إيجابياً لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور التقويم التحصيلي في التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يشير إلى تباين نسبي في الآراء. وقد أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة يؤيدون هذه العبارة بنسبة إجمالية بلغت 64.3% (40.5% "أوافق" و23.8% "أوافق وبشدّة")، في حين سجلت نسبة المحايدين 28.6%، ونسبة غير الموافقين 7.1%، مع غياب تام للاستجابات في فئة "لا أوافق مطلقاً". تعكس هذه النتائج إدراك الأساتذة للدور الاستراتيجي للتقويم التحصيلي في توفير تغذية راجعة تساعد على تطوير المناهج وإعادة تخطيطها بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم، وهو ما يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تتطلب مراجعة مستمرة للمناهج وتحسينها. ومع ذلك، فإن وجود نسبة معتبرة من المحايدين وبعض غير الموافقين قد يعكس وجود تفاوت في مدى اعتقاد الأساتذة بفعالية آليات توظيف نتائج التقويم في عمليات تطوير المناهج، أو يشير إلى وجود فجوة بين التقويم كممارسة وبين الاستفادة من نتائجه في تخطيط المناهج على المستوى المؤسساتي.

18 . العبارة رقم(71): يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.

جدول 94 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 71

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	11,9			
محايد	7	16,7			
أوافق	23	54,8			
أوافق وبشدّة	7	16,7			
المجموع	42	% 100			



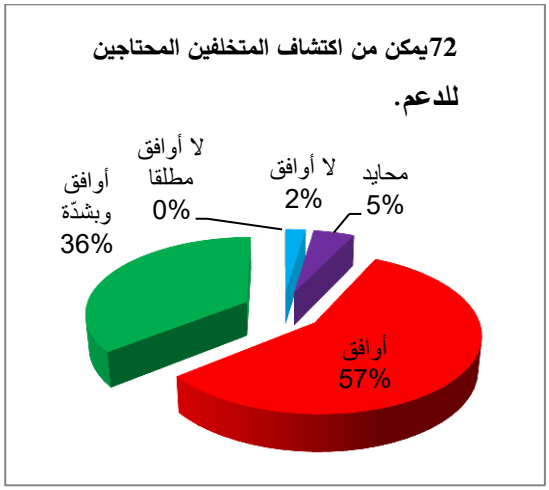
رسم توضيحي 91 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 71

التّعليق: تشير نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي نحو العبارة "يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى" إلى اتجاه إيجابي بشكل عام، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ توزعت استجابات العينة بنسبة 54.8% موافقون و16.7% موافقون بشدة، مما يعني أن 71.5% من الأساتذة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يتيح إمكانية المقارنة بين نتائج مجموعات التلاميذ المختلفة. في المقابل، أبدى 11.9% عدم موافقتهم على هذه الخاصية، بينما اتخذ 16.7% موقفاً محايداً. يعكس هذا التوجه الإيجابي إدراك الأساتذة لأهمية المقارنة كأحد الوظائف التقويمية التي تساعد في تحديد المستويات النسبية للتلاميذ وتشخيص الفروق بين المجموعات، مما يعزز من فعالية عملية التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.

19 . العبارة رقم(72): يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.

جدول 95 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 72

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	2	4,8			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



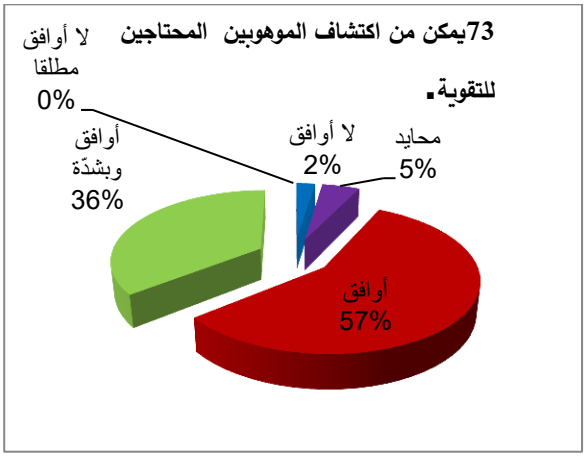
الشكل رقم2 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 72

التّعليق: أظهر تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي نحو العبارة "يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم" اتجاهاً إيجابياً قوياً، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يدل على تجانس كبير في استجابات المبحوثين. وتتجلى قوة هذا الاتجاه الإيجابي في النسب المرتفعة للموافقة، إذ أشارت النتائج إلى أن 57.1% من الأساتذة يوافقون، و35.7% يوافقون بشدة، أي أن 92.8% من إجمالي العينة يؤيدون قدرة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات على اكتشاف التلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي. في المقابل، لم يبد أي من المستجيبين عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 2.4% فقط عن عدم الموافقة، واتخذ 4.8% موقفاً محايداً. تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بالدور التشخيصي المهم للتقويم التحصيلي في إطار المقاربة بالكفاءات، وإدراكهم لأهميته في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وتحديد الفئات التي تحتاج إلى تدخلات تربوية داعمة، مما يسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

20 . العبارة رقم(73): يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.

جدول 96 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 73

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	2	4,8			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	15	35,7			
المجموع	42	% 100			



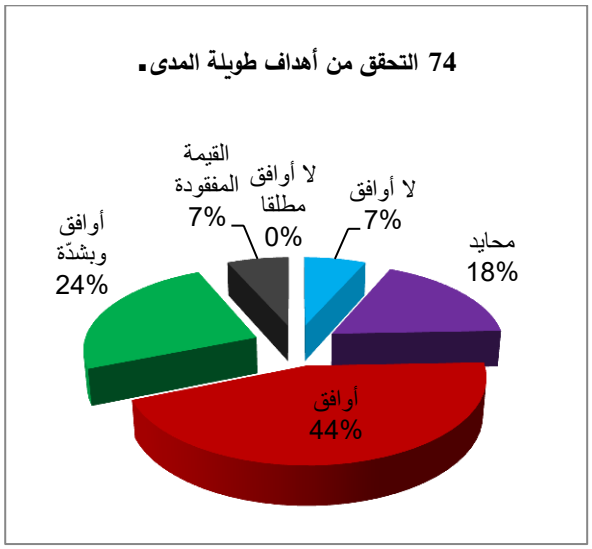
رسم توضيحي 92 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 73

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية" اتجاهاً إيجابياً قوياً جداً، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس تجانساً ملحوظاً في آراء المستجيبين. وتتجلى قوة هذا الاتجاه الإيجابي في ارتفاع نسب الموافقة، إذ أشارت النتائج إلى أن 57.1% من الأساتذة يوافقون على العبارة، و35.7% يوافقون بشدة، أي أن 92.8% من إجمالي العينة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يساعد في الكشف عن التلاميذ الموهوبين الذين يحتاجون إلى تقوية وإثراء معارفهم. في المقابل، لم يسجل أي من المستجيبين عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 2.4% فقط عن عدم الموافقة، واتخذ 4.8% موقفاً محايداً. تؤكد هذه النتائج على إدراك الأساتذة للدور المهم للتقويم التحصيلي في إطار المقاربة بالكفاءات في اكتشاف القدرات والمواهب المتميزة لدى التلاميذ، مما يتيح فرصة لتطوير برامج إثرائية تلبي احتياجاتهم الخاصة وتستثمر طاقاتهم بشكل أمثل، محققةً بذلك مبدأ مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية.

21 . العبارة رقم(74): التحقق من أهداف طويلة المدى.

جدول 97 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 74

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	7,1			
محايد	8	19,0			
أوافق	20	47,6			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
القيمة المفقودة	3	7,1			
المجموع	42	% 100			



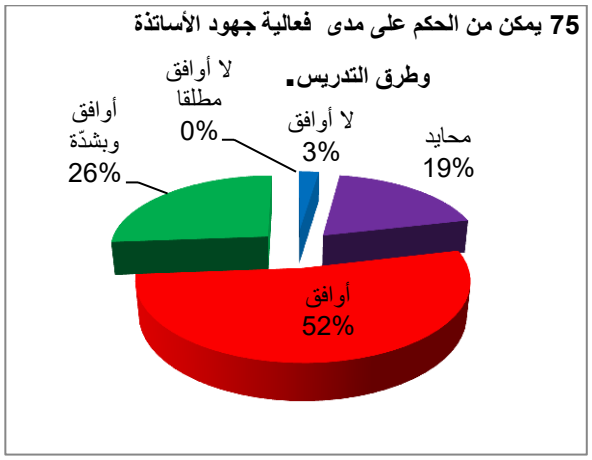
رسم توضيحي 93 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 74

التّعليق: تشير نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "التحقق من أهداف طويلة المدى" إلى اتجاه إيجابي واضح، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ وتوزعت استجابات العينة بنسبة 47.6% موافقون و26.2% موافقون بشدة، مما يعني أن 73.8% من الأساتذة المستجيبين يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يسهم في التحقق من تحقيق الأهداف طويلة المدى للعملية التعليمية. في المقابل، لم يسجل أي مستجيب عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 7.1% عن عدم الموافقة، واتخذ 19% موقفاً محايداً، مع وجود قيم مفقودة بنسبة 7.1%. يعكس هذا التوجه الإيجابي وعي الأساتذة بالدور الاستراتيجي للتقويم التحصيلي في رصد مدى تحقق الكفاءات الختامية والمرحلية التي تمثل أهدافاً بعيدة المدى للعملية التعليمية، وقدرته على قياس التطور التراكمي في مستويات أداء المتعلمين عبر فترات زمنية ممتدة، مما يساعد في تقييم فعالية البرامج التعليمية وتحديد مدى تحقيقها للغايات التربوية المنشودة ضمن المقاربة بالكفاءات.

22 . العبارة رقم(75): يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.

جدول 98 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 75

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	8	19,0			
أوافق	22	52,4			
أوافق وبشدّة	11	26,2			
المجموع	42	% 100			



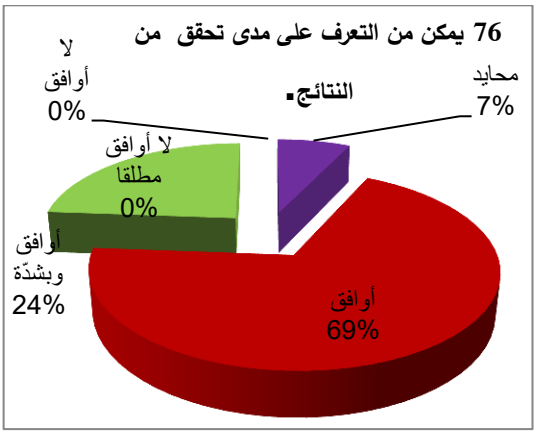
رسم توضيحي 94 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 75

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس" اتجاهاً إيجابياً قوياً، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس تجانساً جيداً في استجابات المبحوثين. وتتجلى قوة هذا الاتجاه الإيجابي في توزيع نسب الموافقة، إذ أشارت النتائج إلى أن 52.4% من الأساتذة يوافقون على العبارة، و26.2% يوافقون بشدة، أي أن 78.6% من إجمالي العينة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يمثل أداة فعالة للحكم على جودة الممارسات التدريسية وفعالية جهود المعلمين. في المقابل، لم يسجل أي مستجيب عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 2.4% فقط عن عدم الموافقة، واتخذ 19% موقفاً محايداً. تعكس هذه النتائج إدراك الأساتذة للبعد التقييمي الذاتي للتقويم التحصيلي، واعتباره آلية للتغذية الراجعة تسمح بتقييم فعالية الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة، وتحديد مواطن القوة والضعف في الممارسات البيداغوجية، مما يسهم في تطوير الأداء المهني للأساتذة وتحسين جودة العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات.

23 . العبارة رقم(76): يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.

جدول 99 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 76

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	0	0			
محايد	3	7,1			
أوافق	29	69,0			
أوافق وبشدّة	10	23,8			
المجموع	42	% 100			



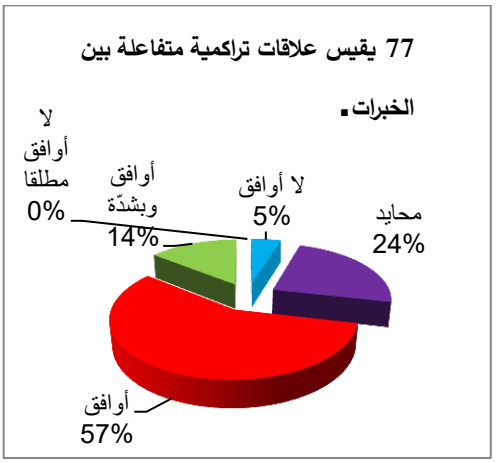
رسم توضيحي 95 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 76

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج" اتجاهاً إيجابياً قوياً جداً، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يشير إلى تجانس كبير في آراء المستجيبين. وتتجلى قوة هذا الاتجاه الإيجابي في ارتفاع نسب الموافقة بشكل لافت، إذ أشارت النتائج إلى أن 69% من الأساتذة يوافقون على العبارة، و23.8% يوافقون بشدة، أي أن 92.8% من إجمالي العينة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يمكّن من التعرف على مدى تحقق النتائج التعليمية المستهدفة. ومن اللافت للنظر عدم تسجيل أي حالة من عدم الموافقة أو عدم الموافقة المطلقة، بينما اتخذ 7.1% فقط موقفاً محايداً. تعكس هذه النتائج إيماناً راسخاً لدى الأساتذة بأهمية التقويم التحصيلي كأداة فعّالة لقياس مخرجات التعلم والتحقق من مدى اكتساب الكفاءات المستهدفة، مما يؤكد على الوظيفة الأساسية للتقويم المتمثلة في تقدير مستوى التحصيل وفق معايير محددة، وتحديد مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها المرجوة في إطار المقاربة بالكفاءات.

24 . العبارة رقم(77): يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.

جدول 100 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 77

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	4,8			
محايد	10	23,8			
أوافق	24	57,1			
أوافق وبشدّة	6	14,3			
المجموع	42	% 100			



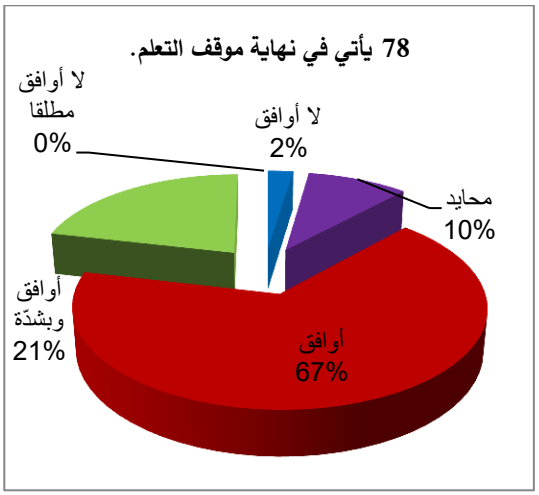
رسم توضيحي 96 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 77

التّعليق: تشير نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات" إلى اتجاه إيجابي واضح، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس تجانساً جيداً في آراء المستجيبين. وتوزعت استجابات العينة بنسبة 57.1% موافقون و14.3% موافقون بشدة، أي أن 71.4% من إجمالي العينة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يتيح قياس العلاقات التراكمية المتفاعلة بين مختلف الخبرات التعليمية. في المقابل، لم يسجل أي مستجيب عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 4.8% فقط عن عدم الموافقة، واتخذ 23.8% موقفاً محايداً وهي نسبة تستحق الانتباه. تعكس هذه النتائج إدراك الأساتذة لخصوصية التقويم التحصيلي في ظل المقاربة بالكفاءات كونه لا يقتصر على قياس المعارف المجزأة، بل يتعداها إلى تقويم قدرة المتعلم على إدماج الموارد والمعارف المختلفة وتوظيفها في وضعيات جديدة، مما يتطلب قياس العلاقات التفاعلية بين الخبرات التعليمية المتراكمة وكيفية توظيفها بشكل متكامل، وهو ما يمثل جوهر التقويم في المقاربة بالكفاءات.

25 . العبارة رقم(78): يأتي في نهاية موقف التعلم.

جدول 101 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 78

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	4	9,5			
أوافق	28	66,7			
أوافق وبشدّة	9	21,4			
المجموع	42	% 100			



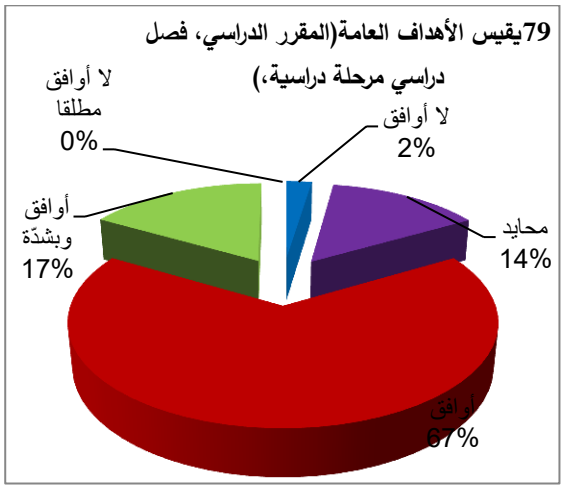
رسم توضيحي 97 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 78

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "يأتي في نهاية موقف التعلم" اتجاهاً إيجابياً قوياً، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يدل على تجانس كبير في استجابات المبحوثين. وتتجلى قوة هذا الاتجاه الإيجابي في ارتفاع نسب الموافقة بشكل ملحوظ، إذ أشارت النتائج إلى أن 66.7% من الأساتذة يوافقون على العبارة، و21.4% يوافقون بشدة، أي أن 88.1% من إجمالي العينة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يأتي في نهاية موقف التعلم. في المقابل، لم يسجل أي مستجيب عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 2.4% فقط عن عدم الموافقة، واتخذ 9.5% موقفاً محايداً. تعكس هذه النتائج فهماً واضحاً لدى الأساتذة للطبيعة الختامية للتقويم التحصيلي في المقاربة بالكفاءات، حيث يُنظر إليه كإجراء تقويمي نهائي يأتي بعد اكتمال عملية التعلم لقياس مدى تحقق الكفاءات المستهدفة، وهو ما يتوافق مع وظيفته الأساسية المتمثلة في إصدار أحكام نهائية على مستوى التحصيل والإنجاز بعد انتهاء الفترة التعليمية المحددة، مما يميزه عن أنماط التقويم التكويني أو التشخيصي التي تسبق أو تصاحب عملية التعلم.

26 . العبارة رقم(79): يقيس الأهداف العامة(المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،).

جدول 102 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 79

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	6	14,3			
أوافق	28	66,7			
أوافق وبشدّة	7	16,7			
المجموع	42	% 100			



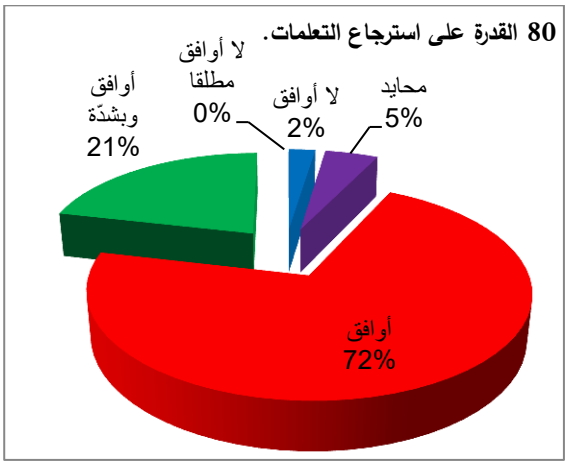
رسم توضيحي 98 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 79

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "يقيس الأهداف العامة (المقرر الدراسي، فصل دراسي، مرحلة دراسية)" اتجاهاً إيجابياً واضحاً، ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يعكس تجانساً جيداً في آراء المستجيبين. وتتجلى قوة هذا الاتجاه الإيجابي في توزيع نسب الموافقة، إذ أشارت النتائج إلى أن 66.7% من الأساتذة يوافقون على العبارة، و16.7% يوافقون بشدة، أي أن 83.4% من إجمالي العينة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يقيس الأهداف العامة للمقررات والفصول والمراحل الدراسية. في المقابل، لم يسجل أي مستجيب عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 2.4% فقط عن عدم الموافقة، واتخذ 14.3% موقفاً محايداً. وهذا ما أكدته قيمتي المنوال والوسيط (4) وهي تقابل أوافق في مقياس الاتجاهات، وتعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بالوظيفة الشمولية للتقويم التحصيلي في إطار المقاربة بالكفاءات، وإدراكهم لقدرته على قياس مدى تحقق الكفاءات الختامية والمرحلية التي تمثل الأهداف العامة للعملية التعليمية، سواء على مستوى المقرر الدراسي أو الفصل الدراسي أو المرحلة التعليمية بأكملها، مما يجعله أداة استراتيجية لتقييم المخرجات التعليمية الكبرى وليس فقط الأهداف الإجرائية الجزئية.

27 . العبارة رقم(80): القدرة على استرجاع التعلمات.

جدول 103 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 80

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	2,4			
محايد	2	4,8			
أوافق	30	71,4			
أوافق وبشدّة	9	21,4			
المجموع	42	% 100			



رسم توضيحي 99 : وضح استجابة أفراد العينة على العبارة 80

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل استجابات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة "القدرة على استرجاع التعلمات" اتجاهاً إيجابياً قوياً جداً ، حيث قدرت قيمة كل من الوسيط 4 والمنوال 4 أيضا وهما قيمتان متطابقتان تدلان على الانسجام والتوافق؛ مما يدل على تجانس كبير في استجابات المبحوثين. وتتجلى قوة هذا الاتجاه الإيجابي في النسب المرتفعة للموافقة، إذ أشارت النتائج إلى أن 71.4% من الأساتذة يوافقون على العبارة، و21.4% يوافقون بشدة، أي أن 92.8% من إجمالي العينة يرون أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يقيس قدرة المتعلمين على استرجاع التعلمات السابقة. في المقابل، لم يسجل أي مستجيب عدم موافقة مطلقة، بينما عبر 2.4% فقط عن عدم الموافقة، واتخذ 4.8% موقفاً محايداً.

حيث تعكس هذه النتائج وعياً عميقاً لدى الأساتذة بأهمية استمرارية التعلم وديمومته كأحد أبعاد الكفاءة، وإدراكهم لدور التقويم التحصيلي في قياس قدرة المتعلم على استدعاء المعارف والمهارات المكتسبة سابقاً وتوظيفها في سياقات جديدة، وهو ما يعد مؤشراً مهماً على تحقق التعلم ذي المعنى والمستدام الذي تسعى إليه المقاربة بالكفاءات، بدلاً من التعلم السطحي القائم على الحفظ المؤقت للمعلومات.

5 . 1 اختبار الفرضية العامة والفرضيات البحثية الفرعية والاحصائية للدّراسة الاستطلاعية:

والتّي تنص على أنّ: **'اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية'** وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب الوسيط والمنوال وعلى أساسه قامت بتفسير النتائج وتحليلها

جدول 104 : يوضح اختبار الفرضية العامة باستخدام المنوال والوسيط.

الدرجة الكلية للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	الوسيط	المنوال	الاتجاه
	4	4	إيجابي

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ كل من الوسيط والمنوال يحملان نفس القيمة وهي (4) وهي توافق البديل أوافق في مقياس ليكرث الخماسي أداة الدراسة الحالية وهاتان القيمتان متطابقتان ومتساويتان، وهما تدلان على التوافق والانسجام في استجابات أفراد العينة، وهذا دليل على قوة الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة ومدى ثقتهم بالبنود التي أعدت لقياس اتجاهاتهم؛ وبالتّالي يمكن تأكيد الفرضية العامة وهي: **'اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية "اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية'**

5 – 2 اختبار الفرضيات الفرعية للدّراسة الاستطلاعية:

5– 2 –1 اختبار الفرضية الفرعية الأولى: التي تنص على أنّ : " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية".

جدول 105 : يوضح اختبار الفرضية البحثية الفرعية الأولى باستخدام المنوال والوسيط.

البعد	المنوال	الوسيط	الاتفاق
التقويم التشخيصي	4,10	5	إيجابي

التّعليق : تؤكد المؤشرات الإحصائية المعروضة تحقق الفرضية البحثية الفرعية الأولى بشكل قاطع، حيث تكشف عن اتجاهات إيجابية راسخة لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه التقويم التشخيصي في إطار المقاربة بالكفاءات. إن الحصول على منوال بقيمة 4.10 ووسيط يبلغ 5 يعكس درجة عالية من القبول والتأييد لهذا النمط التقويمي، خاصة أن الوسيط الذي يمثل النقطة المركزية في التوزيع قد وصل إلى أعلى

قيمة ممكنة على المقياس. هذا التباين الطفيف بين المنوال والوسيط يشير إلى تركز معظم الاستجابات في الطرف الإيجابي للمقياس، بينما يعزز مستوى الاتفاق الإيجابي من قوة هذه النتيجة ويدل على وعي المعلمين بأهمية التقويم التشخيصي كنقطة انطلاق أساسية لتحديد احتياجات التلاميذ وبناء الخطط التعليمية المناسبة لتنمية كفاءاتهم.

5 – 2 – 2 اختبار الفرضية الفرعية الثانية: التي تنص على أنّ: " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية".

جدول 106 : يوضح اختبار الفرضية البحثية الفرعية الثانية باستخدام المنوال والوسيط.

البعد	المنوال	الوسيط	الاتفاق
التقويم التكويني	4,11	4	إيجابي

التّعليق: تدعم النتائج الإحصائية المبينة في الجدول صحة الفرضية البحثية الفرعية الثانية بقوة، حيث تكشف عن توجهات إيجابية واضحة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي اتجاه تطبيق التّقويم التّكويني ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. ويبرز المنوال البالغ 4.11 والوسيط الذي استقر عند 4 مستوى عالياً من الرضا والقناعة بفعالية هذا النوع من التقويم، حيث يشكل المنوال المرتفع دليلاً على تجمع أغلب الاستجابات في النطاق الإيجابي العالي. إن الاتفاق الإيجابي المسجل يعكس إجماعاً واضحاً بين أفراد العيّنة اتجاه الدور الجوهري للتقويم التكويني في مراقبة سير التّعلم وتوجيه العملية التّعليميّة التّعلميّة، مما يؤكد إيمان المعلمين بضرورة هذا التقويم المستمر لضمان التطوير المتدرج لكفاءات التلاميذ وتحسين جودة التعليم والتعلم.

5 – 2 – 3 اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: التي تنص على أنّ: " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية".

جدول 107 : يوضح اختبار الفرضية البحثية الفرعية الثالثة باستخدام المنوال والوسيط.

البعد	المنوال	الوسيط	الاتفاق
التقويم التحصيلي	3,98	4	إيجابي

التّعليق : تثبت المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول تحقق الفرضية البحثية الفرعية الثالثة، حيث تظهر نزعة إيجابية ملحوظة لدى معلمي التعليم الابتدائي نحو استخدام التقويم التحصيلي في سياق

المقاربة بالكفاءات. يعبر المنوال البالغ 3.98 والوسيط المحدد بـ 4 عن مستوى جيد من القبول والاستحسان لهذا النمط التقويمي، وإن كان بدرجة أقل نسبياً مقارنة بالتقويمين التشخيصي والتكويني. يشير التقارب بين هاتين القيمتين إلى تناغم في وجهات نظر أساتذة التّعليم الابتدائي وتوزع متوازن للاستجابات حول المتوسط الإيجابي، فيما يؤكد الاتفاق الإيجابي المحقق على وجود توافق جماعي حول قيمة التقويم التحصيلي في قياس مستوى إنجاز الكفاءات النهائية والحكم على فعالية المسار التعليمي، مما يعكس فهم المعلمين لأهميته كأداة للمحاسبة التربوية وضمان جودة المخرجات التعليمية.

5 . 3 اختبار الفرضيات الإحصائية للدّراسة الاستطلاعية:

5 . 3 . 1 نتائج الدّراسة الاستطلاعية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الأولى:

نصّت على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة (T).

جدول 108 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحريةdf	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
مدرسة عليا	03	4.24	0.08	0.51	40	0.60	غير دال إحصائيا
ليسانس	39	4.10	0.48				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (0,51) =T هي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05=α) ، لأن درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.60) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وهذا لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس وهذا بمتوسط حسابي قدره(4.24) ، وانحراف معياري يقدر: (0.08) .

كما بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة ذوو مؤهل علمي ليسانس (4.24) أما أساتذة المدرسة العليا فقد بلغ: (4.10)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وبالتالي تحققت الفرضية الإحصائية الصفرية التي تنص على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ".

5 – 3 – 2 نتائج الدّراسة الاستطلاعية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الثانية:

نصّت على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة (T).

جدول 109 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس

مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحريةdf	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
عربية	36	4.11	0.50	0.19	40	0.84	غير دال إحصائيا
فرنسية	6	4.07	0.27				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (0,19) =T هي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05=α) ، لأن درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.84) أكبر من0.05؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وهذا لصالح أساتذة اللّغة العربية ؛ وهذا بمتوسط حسابي قدره(4.11) ، وانحراف معياري يقدر بـ: (0.50)

كما بلغ المتوسط الحسابي لكل من: أساتذة اللّغة العربية (4.11) أما أساتذة اللّغة الفرنسية فقد بلغ: (4.07)؛ وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التشخيصي تبعا لمتغير مادة التدريس .

وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ".

5 – 3 – 3 نتائج الدّراسة الاستطلاعية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الثالثة:

نصّت على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة (T).

جدول 110 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحريةdf	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
مدرسة عليا	03	4,26	0,23	0,21	40	0,83	غير دال إحصائيا
ليسانس	39	4,20	0,44				

التّعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (T= (0.21 وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) ، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.83) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي . وهذا لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس وهذا بمتوسط حسابي قدره (4,20)، وانحراف معياري يقدر بـ .(0,44)".

كما بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي ليسانس (4,20) أما أساتذة المدرسة العليا فقد بلغ(4,26)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهاتهم إيجابية نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغيّر المؤهل العلمي.

ومنه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ."

5 – 3 – 4 نتائج الدّراسة الاستطلاعية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الرابعة:

نصّت على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة (T).

جدول 111 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس

مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحريةdf	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
عربية	36	4,25	0,42	1,73	40	0,09	غير دال إحصائيا
فرنسية	6	3,93	0,37				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (1.73) =T وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) ، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.09) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس . وهذا لصالح أساتذة اللغة العربية وهذا بمتوسط حسابي قدره(4,25) ، وانحراف معياري يقدر ب: (0,42)

كما بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة اللّغة العربية (4,25) أما أساتذة اللّغة الفرنسية فقد بلغ(3,93)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات الاساتذة إيجابية نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس.

وبالتالي نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 "؛ ونقبل الفرض الصفري؛ وهذا يدل على تحقق الفرضية التي تنص على أنّه " لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ."

5 – 3 – 5 نتائج الدّراسة الاستطلاعية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الخامسة:

نصّت على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة (T).

جدول 112 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحريةdf	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
مدرسة عليا	03	3,95	0.05	−0.27	40	0.78	غير دال إحصائيا
ليسانس	39	4,02	0.45				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (−0.27) =T وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05=α) ، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.78) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي . وهذا لصالح الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي (ليسانس) وهذا بمتوسط حسابي قدره (4,02)، وانحراف معياري يقدر بـ .(0,45)".

كما بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة ذوو مؤهل علمي ليسانس (4,02) أما أساتذة المدرسة العليا فقد بلغ(3,95)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهاتهم إيجابية نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

وعليه نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة".0.05 ، ونقبل الفرض الصفري.

ومنه تحققت الفرضية الصفرية التّي تنص على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ".

5 – 3 – 6 نتائج الدّراسة الاستطلاعية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية السادسة:

نصّت على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة (T).

جدول 113 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس

مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحريةdf	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
عربية	36	4.01	0.42	−0.07	40	0.94	غير دال إحصائيا
فرنسية	6	4.03	0.55				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار T= (−0.07) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) ، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.94) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس . وهذا لصالح أساتذة اللّغة العربية وهذا بمتوسط حسابي قدره (4,03)، وانحراف معياري يقدر بـ: (0,55)

كما بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة اللّغة العربية (4,03) أما أساتذة اللّغة الفرنسية فقد بلغ(4,01)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات الاساتذة إيجابية نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس.

وبالتالي نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05"؛ ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ."

. الاستنتاج العام:

ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها من خلال تحليل الأسئلة الثلاثة للمقابلة النصف موجهة على النحو التالي: كون أنّ أفراد العينة المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي عبر ولاية سكيكدة يرون بأنّه من خلال العمليات التقويمية الثلاث، أنّهم يحاولون دمج القدرات الفكرية والمهارات الحركية ومواقف ثقافية، واجتماعية، تمكّن التلميذ من حلّ وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.

وأقروا بأنّ المقاربة بالكفاءات عبارة عن نهج تعليمي، يركز على تطوير قدرات وكفاءات التلميذ، وأنّه توجد صعوبة في تطبيقها في بعض المؤسسات التعليمية في بلادنا نظرا للاكتظاظ الذي تعاني منه بعض الأقسام الدّراسية.

كما يرون أنّه من أجل جعل التّعليم أكثر نجاعة، اعتمدت الجزائر طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات والابتعاد عن طرائق التدريس القديمة التي كانت تعتمد على التلقين دون مراعاة احتياجات التلميذ.

ولقد اعتبروا كذلك أنّه أداة قيّمة لتقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المنشودة، وهو مهم إذ تحدد فيه نقاط الضعف والقّوة، وتخصيص التعليم حسب احتياجات التلاميذ.

وأنّ الهدف الرئيسي من التقويم التشخيصي والتكويني والختامي هو محاولة إيجاد الفروق الفردية بين التلاميذ، وبالتالي إمكانية تصنيفهم إلى تلميذ متوسط، أو ضعيف، أو جيد وهكذا، إضافة في كونه يساهم في التعرف على نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، والكشف عن العراقيل واحتياجات التلاميذ وتحديد مستواهم الاكاديمي لمتابعتهم وتحسين تعلماته من خلال التغذية الراجعة.

كما اعتبروا أنّ التقويمات السابقة على حد خبرتهم في مجال التّعليم، أنّها مترابطة فيما بينها ومتسلسلة ولا يمكن لأيّ لأستاذ المرحلة الابتدائية الاستغناء عنها؛ فهي قد لعبت ولازالت تلعب دورا مهمّا في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد ساعدت التّلميذ أيضا من خلال منحه فرصا كثيرة لتوظيف مكتسباته في حل مشكلات، أو في مجالات معرفية مختلفة وتنمية مهارات مرتبطة بالفعل، الفهم، الاستقلالية، وأيضا توظيف معارفه بشكل صحيح ومنحه الشجاعة والدّعم النّفسي، ومنحت الأستاذ حرّية العمل البيداغوجي من خلال تكييف العملية التربوية مع مستوى المتعلّمين، وأكّدوا أنّ نظرة جل الأساتذة لطريقة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية بالمقارنة مع الطرائق القديمة.

خلاصة:

نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ الدّراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة حول موضوع " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة" قد خلصت إلى عدّة نتائج مهمة من بينها:

الأهمية التي يكتسيها التقويم التربوي بمختلف أنواعه (التشخيصي والتكويني والتحصيلي) في المجال التربوي في تسهيل وتيسير وتحسين العملية التعليمية التعلمية، وكذا تحسين المستوى الأكاديمي للتلميذ، ومن بين النتائج الأخرى التي توصلت إليها هذه الدّراسة الاستطلاعية أيضا يمكن إيجازها أيضا في هذه النقاط التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي (ليسانس) على حساب الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي (مدرسة عليا) عند مستوى دلالة (0.05).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس، لصالح أساتذة اللّغة العربية، على حساب أساتذة اللّغة الفرنسية عند مستوى دلالة (0.05).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي (ليسانس)، على حساب الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي (مدرسة عليا) عند مستوى دلالة (0.05).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس، لصالح أساتذة اللّغة العربية، على حساب أساتذة اللّغة الفرنسية عند مستوى دلالة (0.05).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي (ليسانس) على حساب الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي (مدرسة عليا) عند مستوى دلالة (0.05).

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس، لصالح أساتذة اللّغة العربية، على حساب أساتذة اللّغة الفرنسية عند مستوى دلالة (0.05).

كما بيّنت نتائج الدّراسة الاستطلاعية ما يلي:

- أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي ومادة التدريس.
- أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي ومادة التدريس.
- أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي ومادة التدريس.
- ومنه كنتيجة عامة فإنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا للمؤهل العلمي ومادة التدريس.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى كون أفراد العيّنة المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي يتلقون تكوينا واحدا، كما أنّه يمكن أن يرجع إلى كونهم يشتغلون في ظروف بيئية أكاديمية مشتركة، وكما لاحظت الباحثة خلال زيارتها الميدانية لبعض المؤسسات التربوية بولاية سكيكدة، واحتكاكها معهم وجدت أنّهم يعملون في جو يسوده الانسجام والتعاون فيما بينهم، بحكم أنّها تردّدت على هذه المؤسّسات عدّة مرات لجمع المعلومات من الأساتذة.

المحور الثاني– الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد ما تمّ إنجاز الجانب النظري من هذه الدّراسة التّي تمثلت في تحديد الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدّراسة وأهميتها، والتحديد الإجرائي لمصطلحاتها، وأهم الدّراسات السابقة التّي لها علاقة بها، بالإضافة إلى الدّراسة الاستطلاعية التّي تطرقت إليها بالتفصيل كما هو مبيّن أعلاه؛ في هذا الجزء سوف نتطرق فيه للدّراسة الأساسية بطريقة منهجية وعلميّة متبعة في ذلك خطوات البحث العلمي كما هو موضح لاحقا.

أولا – منهج الدّراسة الأساسية:

قمنا في هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، نظرا لملائمته لطبيعة موضوع الدّراسة، المتمثل في: "اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة"

حيث يعرف عبد اليمين بوداود المنهج بأنّه: وصف منظم ودقيق للحقائق في ميدان من ميادين المعرفة المختلفة بطريقة موضوعية صحيحة. (خوجة، دحمون، و خرشي، 2022، صفحة 17)

كما يعرف أيضا بأنّه: التكامل لجملة من الإجراءات البحثية؛ بغية تقديم وصف موضوع معين، أوظاهرة ما، من خلال عملية تصنيف ومعالجة وتحليل المعلومات والحقائق التي تم جمعها تحليلا كافيا ودقيقا؛ بهدف تعميم النتائج المتحصل عليها على الظاهرة أو الموضوع محل الدّراسة. (المشهداني، 2019، صفحة 129)

والمنهج الوصفي هو أحد مناهج البحث العلمي الذي يتم استخدامه في الدراسات الميدانية لوصف الظاهرة المراد دراستها وصفا دقيقا وموضوعيا، وكيفيا وتمثيلها كميا من خلال المعلومات والبيانات المتحصل عليها بالاعتماد على أدوات وتقنيات البحث العلمي، وتصنيفها وتحليلها، وتفسيرها بعد ذلك، لتعميم النتائج في ما بعد. لهذا تم اختيار هذا المنهج لهذه الدّراسة لأنه يتماشى مع موضوعها وهو الأنسب لها؛ لأنّه من خلاله سوف نسعى لوصف إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا – محدّدات الدراسة الأساسية:

ويقصد بها الخطوات المنهجية الهامة التي نتبعها والتي تسمح لنا بتحديد الجانب الميداني بطريقة جيّدة لموضوع الدّراسة؛ وتمثلت في ما يلي:

أ – المحدّدات الزّمانية:

ويقصد بها الإطار الزّماني الذي تمت فيه الدّراسة الحالية.

حيث أجريت الدّراسة الميدانية خلال العام الدّراسي 2024/ 2025، وتمّ تطبيق أداة البحث الرئيسية المتمثلة في مقياس الاتجاهات الخماسي، على عيّنة الدّراسة بعد تقديم طلب لمصلحة التكوين والتفتيش والأرشيف بمديرية التربية لولاية سكيكدة، لإنجاز دراسة ميدانية. ملحق رقم(01)، وبعد الموافقة على طلبنا، قمنا بإجراء الدّراسة الميدانية. (ملحق رقم02).

ب – المحدّدات المكانية:

ويقصد به الحيّز الجغرافي محل الدّراسة، وفي هذه الدّراسة الحالية فإنّ المحدّدات المكانية تمثلت في مؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة، والمقدّر عددها بـ: (23) مؤسّسة تعليمية ابتدائية عبر ولاية سكيكدة.(ملحق رقم: 4)

ج – المحدّدات المفاهيمية:

اقتصرت الدراسة الحالية على المصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.

د – المحدّدات الإجرائية والعلمية:

تنحصر في تعميم نتائج هذه الدّراسة بحسب دقّة مقياس الاتجاهات الخماسي لكرت المستخدم فيها وبحسب دقّة وطبيعة الإجابة عنه والتي وردت في الدّراسة، وبحسب التحليل الاحصائي الذي استخدمته الباحثة، والعينة التي طبقت عليها الدّراسة.

هـ – المحدّدات البشرية:

وطبقت الدّراسة على عينّة من مجتمع الدّراسة المقدّرة بـ (201) من أساتذة التعليم الابتدائي، لمادتي اللّغة العربية، والفرنسية، والمؤهل العلمي، والخبرة، بمؤسسات التّعليم الابتدائي بولاية سكيكدة (23 إبتدائية)، وذلك خلال العام الدّراسي(2025/2024).

ثالثا – مجتمع وعينة الدراسة:

أ – مجتمع الدراسة:

يعنى بمجتمع الدّراسة جملة من العناصر أو المفردات التي لها تحمل نفس الصفات التي تجب دراستها. (جبالة، 2020، صفحة 629)

ويتشكل المجتمع الأصلي للدّراسة الحالية جميع أساتذة التعليم الابتدائي بمؤسسات التعليم المقدّر عددهم بـ (813) من بينهم 717(إناث) بكل مؤسسات التّعليم الابتدائي ببلدية سكيكدة للعام الدّراسي (2024 / 2025)، وموزعين على 62 مؤسسة تعليم ابتدائي،(بيانات إحصائية مرتبطة بتعداد أساتذة التّعليم الابتدائي بولاية سكيكدة). (ملحق رقم4)

ب – عيّنة الدّراسة الأساسية:

تعتبر خطوة اختيار العينة من أصعب الخطوات في البحث العلمي، وذلك نظرا لكون نتائج الدّراسة متوقفة على الاختيار الجيّد لها، حيث كلّما كان الاختيار صحيحا لأفراد العيّنة، كلّما كانت العينة ممثلة أكثر لخصائص المجتمع الأصلي للدّراسة.

1 – طريقة اختيار عينة الدّراسة الأساسية:

وقد تم اختيار ميدان الدراسة عن طريق عينة كرة الثلج؛ حيث تقوم هذه الطريقة على اختيار فرد معيّن وبناء على ما يقدّمه هذا الفرد من معلومات تهم موضوع دراسة البحث، يقرر الباحث من هو الشخص الموالي الذي سيختاره لإتمام المشاهدات والمعلومات الضرورية؛ ولذلك أطلق عليها اسم عينة الكرة الثلجية، حيث يعتبر الفرد الأول نقطة البداية التي سيبدأ حولها التكثيف لاكتمال للكرة أي اكتمال العينة. (در، 2017، الصفحات 315 – 316)

يرى كل من (عليان وغنيم، 2002، 148) أنّ هذه الطريقة تعتمد على اختيار مبحوث أول بناء على معايير محددة لها علاقة بموضوع الدّراسة، ومن ثم يقوم الباحث باختيار المبحوث التالي اعتماداً على توصيات المبحوث الأول وبما يخدم جمع المعلومات المستهدفة؛ وأُطلق على هذه الطريقة اسم 'عينة كرة الثلج' لأنّ المبحوث الأول يمثل نقطة الانطلاق التي تتوسع حولها العينة تدريجياً، مماثلة لعملية تكوّن كرة الثلج عند تدحرجها، حيث تتراكم البيانات وتتسع دائرة المبحوثين حتى اكتمال حجم العينة المراد الاعتماد عليها. (يونسي، شينار ، و عماري، 2021)

حيث كان كل مدير(ة) يدلنا على المدارس التي يعرفها والتي هي أقرب إليه، بحكم أننا لسنا من القاطنين بمدينة سكيكدة وليست لدينا معرفة بهذه الابتدائيات.

أمّا عينّة الدراسة الأساسية والمتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي فتم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة؛ ولم نعتمد على أساتذة اللّغة الإنجليزية والرياضة البدنية؛ وهذا راجع إلى كون هذين الأخرين عددهم قليل كما أنّه يتم تعين أستاذ(ة) اللّغة الإنجليزية على مستوى ثلاث أو أربع (3 أو 4) مؤسسات تعليمية ابتدائية، ونفس الشيء بالنسبة لأستاذ(ة) التربية البدنية، ولم يتم التعرض لمتغير الجنس؛ وذلك كون عدد الاناث في التعليم الابتدائي يفوق عدد الذكور؛ لذلك تم استبعاد هذا المتغيّر؛ وقد تم التعرف على ذلك من خلال الدّراسة الاستكشافية التي قمنا بها، قبل إجراء الدّراسة الأساسية؛ وكذا يبينه دليل المؤسسات

التعليمية لمديرية التربية لولاية سكيكدة؛ وبالتالي لا يمكن أن يمثلوا المجتمع الأصلي. واكتفينا في هذه الدّراسة بالمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، مادة التدريس، الخبرة).

وتمثلت عينة الدّراسة الحالية في أساتذة التعليم الابتدائي بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة والذين بلغ عددهم (292) أستاذا وأستاذة. بنسبة 36,04 %

والجدول أدناه يوضح توزيع عينة الدّراسة على مختلف المؤسسات التعليمية التي تمّ اختيارها من طرف الباحثة لإجراء الدّراسة الميدانية كما يلي:

جدول 114 : يوضح توزيع أفراد العينة على مؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة.

الرّقم	اسم المؤسسة التعليمية	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة	عدد الاستمارات المقبولة
01	مدرسة الشهيد مختار حمبارك	08	08	07
02	مدرسة الشهيد سعد قرمش علي	13	06	05
03	مدرسة الأمير عبد القادر	13	06	05
04	مدرسة قوسيم عبد الحق	13	13	13
05	مدرسة خنشول السعيد	15	13	12
06	مدرسة فضيلة سعدان	15	12	12
07	مدرسة الإخوة الشهداء بوعافية	14	11	11
08	مدرسة الشهيد أحسن مشحود	14	13	13
09	مدرسة الشهيد بوطوقة ابراهيم	09	05	04
10	مدرسة لرقل عمار	08	08	08
11	مدرسة مفدي زكرياء	17	04	04
12	مدرسة بن حاجي عبد المجيد	07	07	07
13	مدرسة العيدي بومالطة	19	12	12
14	مدرسة أحسن بن ذيب	12	06	06
15	مدرسة مرجية حسين	09	07	07
16	مدرسة الطاهر شلوفي	17	11	11
17	مدرسة بعبوش رشيد	07	03	03
18	مدرسة الارشاد	11	06	06
19	مدرسة بن فلامي أحمد	14	13	12
20	مدرسة إسماعيل مرابط	14	13	11
21	مدرسة عبد الحميد بن باديس	12	11	11

22	مدرسة سليمان تيش تيش إبراهيم	18	14	14
23	مدرسة الإخوة الشهداء لزغد	13	07	07
المجمـــــــوع		292	209	201

التعليق: يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ العدد الإجمالي للاستمارات الموزعة هو: (292) استمارة، ثمّ تناقص عددها عند استرجاعها ليصبح (209) استمارة، وبعد الفرز ومراجعة الاستمارات المسترجعة نقص العدد مرة أخرى ليصبح العدد الكلي للاستمارات الصالحة هو: (201)، وذلك بسبب عدم اتباع افراد العينة المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي التعليمة الموجودة في الاستمارة؛ حيث لا يؤشر بعضهم على العبارات الموجودة فيها، وهناك من لم يرد الاستمارة ومنهم رفض الادلاء برأيه، إلى غير ذلك من الأسباب، إلاّ أنّه بالرغم من هذا النقصان الملاحظ في عدد الاستمارات إلاّ أنّ ذلك لا يؤثر على عينة الدّراسة لأنّها شملت كل المدارس الابتدائية محل الدّراسة والتي بلغ عددها (23) ابتدائية ومنه بلغ عدد افراد العينة النّهائية (201) بنسبة 24,81 % وهي عينة مقبولة؛ لأنّه في العادة يتم سحب 10 % إذا كان مجتمع الدّراسة مقدّر بألف (1000)؛ ومجتمع الدّراسة الحالية يقدر بـ : (810) أستاذ وأستاذة ببلدية سكيكدة محل دراستنا هذه. وبالتالي فهو لا يتجاوز الألف: (1000).

خصائص العينة

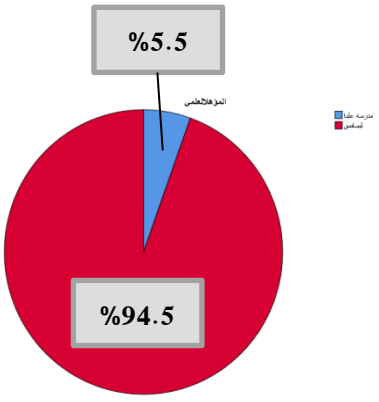
من أهم الخصائص التي تتميز بها العينة ما يلي:

- **المؤهل العلمي:**

. توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي:

جدول 115 : يوضح توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي.

متغير المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
مدرسة عليا	11	%5.5
ليسانس	190	%94.5
المجموع	201	%100



رسم توضيحي 100 : يوضح توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي.

التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول والشكل أعلاه أن نسبة أساتذة المدرسة العليا والذين بلغت نسبتهم(5.5%) أقل بكثير من نسبة الأساتذة الذين لديهم مؤهل علمي ليسانس والذين بلغت نسبتهم

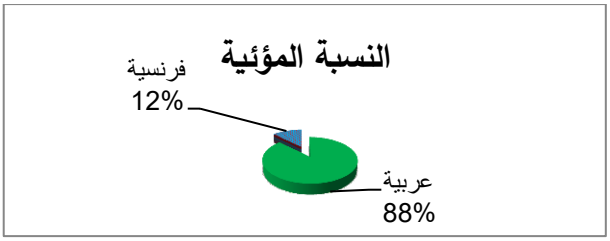
(94.5%)؛ وهذا راجع إلى أنّ عدد الأساتذة الذين يدرّسون بالمدارس الابتدائية أغلبيتهم متحصلين على شهادة ليسانس، ويلتحقون بالمدارس الابتدائية بعد النجاح في مسابقة التوظيف التي تبرمجها وزارة التربية والتعليم الوطنية، والتي تشترط فيها أن يكون المشاركين فيها متحصلين على شهادة ليسانس في أحد التخصصات التي تحددها هي، كما أنّ أغلبية المشاركين هم المتحصلين على هذه الاخيرة، إضافة إلى ذلك كون أساتذة المدرسة العليا يتم توظيفهم.

مادة التدريس:

- توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس:

جدول 116 : يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس.

متغير مادة التدريس	التكرار	النسبة المئوية
لغة عربية	176	%88
لغة فرنسية	25	%12
المجموع		%100



رسم توضيحي 101 : يوضح توزيع العينة حسب متغير مادة التدريس.

التعليق: يبيّن الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة مادة اللّغة العربية والمقدرة بـ:(87.6%)، أكبر من نسبة أساتذة مادة اللّغة الفرنسية والتي بلغت نسبتها(12.4%)؛ وهذا ناتج أنّ عدد الأساتذة الذين يتم توظيفهم على مستوى المؤسسة التعليمية الابتدائية يفوق بكثير عدد أساتذة اللّغة الفرنسية، حيث يتم توظيف أستاذين أو ثلاثة منهم، بينما يتم تعين عدد كبير في نفس المؤسسة للأساتذة الذين يدرسون مادة اللّغة العربية، وهذا ما لاحظناه خلال زيارتنا الميدانية لهذه المؤسسات التعليمية؛ وهذا راجع كذلك كون البرامج التعليمية الأخرى يتم تدريسها باللّغة العربية، كالتربية الإسلامية، والرياضيات، والتربية المدنية، والتاريخ والجغرافيا إلى غير ذلك، وكل المؤسسات التعليمية الابتدائية تضم عدد كبير من أساتذة اللغة العربية أكثر من أساتذة اللغة الفرنسية؛ ويمكن أن يكون سببه راجع للسياسة التي انتهجتها الجزائر بعد الاستقلال في تعريب التعليم.

رابعا – أدوات جمع البيانات :

توجد العديد من الأدوات التي يتم استخدامها في أي بحث علمي لجمع المعلومات والبيانات التي يحتاجها أيّ باحث في دراسته، نذكر منها على سبيل المثال لا للحصر: المقابلة، والملاحظة، والاستبيان، والمقاييس والاختبارات المتعدّدة، إلى غير ذلك من الأدوات التّي لا تحصى ولا تعد.

وهي تعرّف بانّها: مجموعة من الأدوات(الملاحظة، الاستبيان، المقابلة) التي يستعين بها الباحث إمّا في الوصف أو التحليل أو الاستشراف بهدف تحقيق جملة من الأهداف. (قلفاط و بن عصمان، 2023، صفحة 283)

ومن بين الوسائل التي استخدمتها الباحثة لجمع البيانات في دراستها الأساسية الحالية تمثلت في: مقياس ليكرث الخماسي وهو نفسه الذي تمّ التطرق إليه واستخدامه في الدّراسة الاستطلاعية.

خامسا – الصدق والثبات:

سنحاول ضبط صدق وثبات الأداة الرئيسة للدراسة الحالية، وفق ما يأتي:

أ – الصدق:

يعتبر الصّدق شرطا أساسيا، لابد من توافره في الأداة المخصصة لجمع البيانات الهامة في الدّراسة ويجب أن تقيس هذه الأداة ما وضعت لأجله فعلا. لذلك وضعت عدّة تعريفات للصدق من بينها:

التعريف الذي وضعه المشهداني (2019، ص167) بأنّ الصدق هو قدرة الأداة المستخدمة في قياس ما وضعت لأجله بدقة؛ وهذا يؤكد على مدى نجاح الأداة المختارة، في تحقيق أهداف الدراسة المحددة. وحين تكون الأداة صالحة، ترتفع درجة الموثوقية في النتائج المتحصل عليها من قبل الباحث، مما يسمح بتعميم النتائج على مجتمع الدراسة. (بشتة و بوعموشة ، 2020، صفحة 118)

- **الصدق الظاهري(صدق المحكمين):**

يُعرّف تيغزة (2008) الصدق بأنه :مفهوم موحد غ **المصدر**: من إعداد الباحثة ير قابل للتجزئة إلى أقسام أو أنواع، حيث يشير إلى مدى قدرة وكفاية البيانات والأدلة المجمعة في تعزيز عمليات تأويل وتفسير درجات المقاييس وفقاً للأغراض والاستخدامات المستهدفة. (قلفاط و بن عصمان، 2023، صفحة 283)

حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على 76 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهذه الاخيرة تشمل أنواع التقويم التربوي؛ كما هو موضح في الجدول أدناه: (ملحق رقم: 7)

جدول 117 : يوضح عدد عبارات المقياس في صورته الأولية.

البعد	البعد التشخيصي	البعد التكويني	البعد التحصيلي	المجموع
عدد العبارت	24	27	25	76

والجدير بالذكر بأنّ البعد الخاص بالتقويم التكويني قد تمّ تحكيمه من قبل وثبت صدقه وثباته؛ حيث قمت باستخدامه كأداة في الدّراسة الميدانية للمقال تحت عنوان " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو

التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمقاطعة عزابة – سكيكدة". حيث أكدت هذه الدّراسة من وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات. وقد تكوّن من 42 فقرة؛ وفي الدّراسة الحالية اخترت سوى 27 عبارة منه وقمت باستخدامها في هذا المقياس بمأنّ المقياس على درجة عالية من الثبات والمصداقية كما سبق الذكر.

كما أنّ جميع العبارات المستخدمة في استمارة البحث الحالي كانت ذات صياغة إيجابية، وتم توزيع قيم الدّرجات على سلم مقياس ليكرث وفقًا للتدرج المعياري.

واشتمل المقياس في نسخته النهائية على 80 فقرة، متبعاً التدرج الخماسي للاستجابات على النحو الآتي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق إطلاقاً (درجة واحدة).

امّا المتوسط الفرضي هو 3 لأن مقياس ليكرث مقسم إلى خمس درجات والقيمة الوسطية هي 3 بمعنى درجتان على يمينها ودرجتان على يسارها (5 – 4) 3 (2– 1) .

وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم عرضه على 15 محكما؛ لكن تم تحكيمه في الاخير سوى من سبع (07) محكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجال علم النفس والعلوم الاجتماعية بكل من جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، وجامعة 8 ماي 1945 قالمة؛ وذلك بهدف تنقيح عباراته ومراجعتها، بهدف التعديل و إعادة الصياغة للعبارات المكونة للمقياس؛ بطريقة متسلسلة ومرتبة، وكذا من أجل التأكد من صدق عباراته وأنّها ملائمة لما أعدت له، ومدى مناسبتها للمحور، وبناء على ملاحظات المحكمين تم تعديل في عبارات المقياس، بعدها قامت الباحثة؛ بصياغة المقياس بشكله النهائي حيث تكون من(80عبارة) .(الملحق رقم: 10)

ولمعرفة مدى اتساق كل عبارة من عبارات المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه، قمت بحساب صدق كل عبارة، من خلال حساب نسبة القبول لكل عبارات الابعاد الثلاثة (البعد التشخيصي والبعد التكويني، والبعد التحصيلي وفق معادلة لوشي التالية:

$$\text{نسبة القبول} = \frac{\text{عدد الأساتذة الموافقين على العبارة}}{\text{مجموع الأساتذة المحكمين}} \times 100\%$$

وقد تولت الباحثة بعد تطبيق معادلة لوشي للنتائج الموضحة ضمن الجداول الاتية:

جدول 118 : **يوضح نسبة قبول عبارات بعد التقويم التشخيصي**

بعد التقويم التشخيصي					
رقم الفقرة	الفقرة	درجة الموافقة على الفقرات			
		تقيس	لا تقيس	تعديل	النسبة
1	تقديم معلومات عن المستوى المدخلي للتلاميذ.	5	2		0,71
2	إثارة الدافعية التلاميذ للتعلم.	7	0		1
3	تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعرقل تحصيل التلاميذ	7	0		1
4	تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.	6	1		0,85
5	التعرف على مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات السابقة(الأهداف السابقة).	7	0		1
6	تحديد أعراض الاضطرابات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.	6	1		0,85
7	على اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.	7	0		1
8	تحديد قدرات التلاميذ المرتبطة بنشاط معين.	6	1		0,85
9	تصحيح تمثلات التلاميذ الخاطئة حول موضوع معين.	7	0		1
10	تحديد قدرة التلميذ على تفعيل مكتسباته في كل وضعية مستهدفة.	7	0		1
11	ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء قدرات التلاميذ.	6	1		0,85
12	تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.	7	0		1
13	تحديد مستوى التلاميذ لدراسة معينة.	7	0		1
14	تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ.	7	0		1
15	تشخيص نقاط القوة لدى التلاميذ.	7	0		1
16	تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.	7	0		1
17	التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.	6	1		0,85
18	تحديد مستوى القدرات الذهنية للتلميذ.	6	1		0,85
19	يحدد مستوى استعدادات وميول التلميذ.	6	1		0,85

20	يهيئ الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.	6	1		0,85
21	يمكن الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.	6	1		0,85
22	مراجعة أداء التلاميذ للواجبات.(تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير).	6	1		0,85
23	يساعد الأستاذ على معرفة مستوى تلاميذه ومشاكلهم النفسية والاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.	7	0	يقيس ويعدل	1
24	يحدد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.	6	1		0,85
	المجموع				

يتضح من خلال الجدول السابق أنّ كل عبارات البعد الأول (البعد التشخيصي)؛ تتميز بالصدق، ممّا يعطي مؤشرا جيدا لصدق البعد؛ وملائمته وبناء عليه يمكن اعتماده في المقياس، مع إحداث تغيّر في العبارة رقم 23 وهي عبارة مركبة(يساعد الأستاذ على معرفة مستوى تلاميذه ومشاكلهم النفسية والاجتماعية المعيقة لعملية التعلم)، وقد تمّ تفكيكها إلى ثلاث(03) عبارات على النحو التالي:

جدول 119 : يوضح نسبة قبول عبارات بعد التقويم التشخيصي

تعديل العبارة رقم 23	تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.
	تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.
	تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.

يبيّن الجدول رقم (10) التعديل الذي أحدث على العبارة رقم(23) حيث تمّ تفكيكها إلى ثلاث عبارات وبالتالي يصبح البعد التشخيصي يتضمن 26 عبارة بعد أن كان عبارة يتشكل من 24 عبارة.

جدول 120 : يوضح تعديل العبارة رقم 23 للبعد التشخيصي.

بعد التقويم التحصيلي				
رقم الفقرة	الفقرة	درجة الموافقة على الفقرات		
		تقيس	لا تقيس	تعديل	النسبة
1	التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.	6	1		0,85
2	وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.	6	1		0,85
3	إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.	7	0		1
4	تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.	7	0		1

5	تحسين أداء التلاميذ.	7	0		1
6	متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.	7	0		1
7	الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.	7	0		1
8	التنويع في طرائق التدريس.	7	0		1
9	اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.	7	0		1
10	تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.	7	0		1
11	التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.	7	0		1
12	العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.	7	0		1
13	تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.	7	0		1
14	مراعاة الفروق الفردية.	7	0		1
15	تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.	6	1		0,85
16	زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا	5	2		0,71
17	زيادة الدافعية للعمل والعطاء.	7	0		1
18	التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.	5	2		0,71
19	تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.	7	0		1
20	تطوير إجراءات تقويم التلميذ.	7	0		1
21	تطوير جوانب التحصيل الدراسي.	7	0		1
22	تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.	7	0		1
23	تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.	7	0		1
24	التصحيح الفوري للأخطاء.	7	0		1
25	تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.	7	0		1
26	تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.	7	0		1
27	تطوير الجانب المهاري للتلميذ.	7	0		1

التعليق: يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ كل عبارات البعد التشخيصي تقيس على اعتبار أن هذا البعد قد ثبت صدقه وثباته من قبل؛ لأنّه تم استخدامه كأداة للقياس في الدّراسة الميدانية التي قمت بها لإنجاز مقال المناقشة كما سبق ذكر ذلك مسبقا.

جدول 121 : يوضح نسبة قبول عبارات بعد التقويم التحصيلي,

بعد التقويم التحصيلي					
رقم الفقرة	العبارة	درجــة الموافقـــة على العبارات			
		تقيس	لا تقيس	تعديل	النسبة
1	رصد علامات التلاميذ.	6	1		0,85
2	الحكم على جهود الاساتذة.	7	0		1
3	تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.	5	2		0,71
4	تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.	4	3		0,57
5	يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.	5	2		0,71
6	تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.	5	2		0,71
7	تنمية أداء التلميذ.	5	2		0,71
8	تنمية مستوى كفاءة التلميذ.	5	2		0,71
9	مكافأة التلميذ على أدائه.	7	1		1
10	التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.	6	1		0,85
11	إعطاء شهادات للتلاميذ.	7	0		1
12	يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.	6	1		0,85
13	إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.	7	0		1
14	يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.	7	0		1
15	يستخدم المقاييس المرجعية.	4	3		0,57

16	التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.	7	0		1
17	يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.	6	1		0,85
18	يمكن من اكتشاف الموهوبين والمتخلفين المحتاجين للدعم والتقوية.	7	0		1
19	التحقق من أهداف طويلة المدى.	7	0		1
20	يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.	7	0		1
21	يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.	6	1		0,85
22	يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.	6	1		0,85
23	يأتي في نهاية موقف التعلم.	7	0		1
24	يقيس الأهداف العامة(المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،)	7	0		1
25	قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى.	6	1		0,85
	المجموع				

التّعليق: يتضح من خلال الجدول السابق أنّ كل عبارات البعد الثالث (البعد التحصيلي)؛ تتميز بالصدق، ممّا يعطي مؤشرا جيدا لصدق البعد؛ وملائمته وبناء عليه يمكن اعتماده في المقياس، مع إحداث تغيّر في العبارة رقم 18 وهي عبارة مركبة(اكتشاف الموهوبين والمتخلفين المحتاجين للدعم والتقوية.)، وقد تمّ تفكيكها إلى عبارتين(02) على النحو التالي:

جدول 122 : يوضح تعديل العبارة رقم 18 للبعد الختامي.

تعديل العبارة رقم 18	يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.
	يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.

يبيّن الجدول رقم (13) التعديل الذي أحدث على العبارة رقم(18) حيث تمّ تفكيكها إلى عبارتين وبالتالي يصبح البعد التحصيلي يتضمن 27 عبارة بعد أن كان مكوّن من 25 عبارة.

ب – الثبات:

يُعرَّف الثبات وهو الحصول على نفس النتائج بكل دقة ومصداقية عند تكرار تطبيق نفس المقياس أو الاختبار أو الأداة في نفس الظروف؛ مما يعكس موثوقيتها كأداة قياس. (المحمودي، 2019، صفحة 136)

ويقصد به أيضا أنّه عند ما يتم تطبيق نفس الأداة أو الاختبار وعلى نفس عينة الدّراسة فإنّه يتّم التوصل إلى نفس النتائج؛ ويؤخذ بعين الاعتبار أنّه في كل مرة يتم تطبيق المقياس على العينة نفسها يكتسبون خلالها خبرة. (العيداني، 2022، صفحة 817)

ولحساب ثبات المقياس قامت الباحثة بالاعتماد على طريقتين؛ تمثلت الطريقة الأولى في حساب معامل ألفا كرونباخ، والطريقة الثانية تمثلت في حساب معامل جاثمان.

1 – الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا كرونباخ للكشف عن مدى الاتساق في الاستجابات لجميع عبارات مقياس الاتجاهات الخماسي (اتساق ما بين العبارات)، وقد بلغ معامل الثبات كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول 123 : يوضح قيمة معامل ألفا كرو نباخ

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التقويم التشخيصي	26	0.90
التقويم التكويني	27	0.92
التقويم التحصيلي	27	0.91
الدرجة الكلية	80	0.95

التعليق: يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ معامل الثبات لأبعاد المقياس كانت كالآتي: بعد التقويم التشخيصي (0.90)، التقويم التكويني (0.92)، التقويم التحصيلي(0.91)، وكل قيم معاملات الثبات مرتفعة جدا للأبعاد الثلاثة (03) السابقة الذكر، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.95)؛ وبالتالي فهذا مؤشر إيجابي على درجة صلاحية المقياس وأنّه يفي بأغراض الدّراسة الحالية.

2 – الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على طريقة التّجزئة النصفية؛ وذلك من خلال تقسيم مقياس الاتجاهات الخماسي الذي قامت ببنائه إلى نصفين النصف الأول

وكان يضم العبارات ذات الأرقام الفردية من (01 إلى 79)، أمّا النصف الثاني فكان يشمل العبارات ذات الأرقام الزوجية من (02 إلى 80) ثم قامت بحساب معامل جاثمان (Guttman)

فكانت النتيجة هو 0.97 وهو مرتفع جدا وهذا يدل على ثبات المقياس وأنّه قابل للاستخدام.

ويمكن تلخيص معاملات الثبات في الجدول التالي:

جدول 124 : يوضح قيمة معامل ألفا كرو نباخ وقيمة معامل جاثمان (Guttman)

المحاور	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرو نباخ	قيمة معامل جاثمان (Guttman)
المحور الثاني	80	0.95	0.97

التعليق: يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) قدّرت بـ:(0.95)، أمّا قيمة معامل جاثمان (Guttman) فقد بلغت: (0.97) وهي قيمتان مرتفعتان جدّا إحصائيا؛ وهذا يدل على أنّ مقياس الدّراسة ذو درجة عالية من الثبات وصالح للتطبيق ميدانيا.

سادسا – الأساليب الاحصائية:

الأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها الباحثة متعددة وكثيرة، حيث اعتمدت على رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM – SPSS Statistics 25)، ومن بينها: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، إختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين.

كما قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرو نباخ(Cronbach's Alpha) وقيمة معامل جاثمان (Guttman)؛ وذلك بهدف قياس درجة المقياس باستخدام رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM – SPSS Statistics 25) وبرنامج الاكسيل(Excel).

ومن بين القوانين المستخدمة في هذه الدّراسة مايلي:

أ – **قانون المتوسط الحسابي:** يعبر المتوسط الحسابي عن القيمة العامة التي تميّز مجموعة المعلومات في الخاصية قيد الدّراسة، ويتم حسابه من خلال إضافة جميع القيم ثم قسمة المجموع على العدد الكلي للعناصر في العينة. ويحظى بأهمية بالغة لسهولة حسابه وتعدد استخداماته، إذ يتيح تقييم وضع المجموعة في الخاصية المدروسة، مثل تحديد مستوى الدخل في دولة معينة اعتماداً على متوسط دخل

الفرد، أو تقييم الأداء الدراسي لصف معين من خلال معدل علامات طلابه. كما يسمح بإجراء مقارنات بين مختلف المجموعات... ويرمز له بـ(X) أو (م). (جديدي و جلول، 2021، صفحة 345)

وهو يتلخص في المعادلة التالية:

$$\text{قانون المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع(التكرار x الدرجة)}}{\text{حجم العينة}}$$

ب – قانون الانحراف المعياري: يعد الانحراف المعياري المقياس الأبرز والأكثر شيوعاً بين مقاييس التشتت، وتكمن أهميته في أن حسابه يشمل كافة القيم المتعلقة بمتغيرات الظاهرة المدروسة. (دكاكين و قادري، 2025)

ويمكن كتابته على النحو التالي:

$$\text{قانون الانحراف المعياري} = \sqrt{\frac{\text{مجموع}\left(\text{مربع الدرجة} \times \text{التكرار}\right) - \text{مربع المتوسط} \times \text{حجم العينة}}{\text{حجم العينة} - 1}}$$

ج – قانون النسبة المئوية: يتلخص في المعادلة التالية:

$$\text{قانون النسبة المئوية} = \frac{\text{كل متوسط حسابي}}{\text{أكبر درجة}} 100$$

د – معامل ألفا كرونباخ: يُستخدم معامل الثبات ألفا كرونباخ لتقييم الاتساق الداخلي لاختبارات المفاهيم العلمية. وتُعتبر القيم المستخرجة لمعامل الثبات مقبولة وفقاً للمعايير المتعارف عليها في الأدبيات المنهجية. فقد أشار Lienert & Raatz (1994) إلى ضرورة أن يتجاوز معامل ألفا القيمة (0.60) لكي تتحقق معايير الصلاحية والصدق اللازمة للاستخدام في التشخيص الفردي، بينما القيم التي تقل عن (0.60) تكون مناسبة فقط للتمييز بين المجموعات. علاوةً على ذلك، فإن القيمة المُستخرجة لمعامل ألفا في الدراسة الحالية تتوافق مع المعيار الذي حدده Anastasi & Urbina (1997) ، واللذان يؤكدان على ضرورة أن تتجاوز قيمة معامل ألفا كرونباخ الحد الأدنى (0.70). (الأشرف، 2018، صفحة 193)

هـ – قانون حساب T.test : يهدف اختبار (T. test) إلى اختبار ظاهرة ما في ظروف معينة. (البلداوي، 2009، صفحة 161)

ويمكن كتابته وفق المعادلة التالية.

$$\text{قانون حساب} TTest = \frac{\text{المتوسط الحسابي} - \text{المتوسط الفرضي}}{\frac{\text{الانحراف المعياري}}{\sqrt{\text{حجم العينة}}}}$$

و . قانون الوسيط: يمثل قيمة تتوسط مجموعة من البيانات المرتبة تصاعديا أو تنازليا. ويتم حسابه، بعد ترتيب المشاهدات إما تنازليا أو تصاعديا وفق المعادلة التالية :

و= $\frac{\text{ن}+1}{2}$ حيث ن هي: عدد المشاهدات؛ وتكون قيمة الوسيط هي القيمة التي تقابل رتبته. (محمد ح.، 2008، صفحة 77)

ز . قانون المنوال: هو من أبسط مؤشرات مقاييس النزعة المركزية ويعرف بأنه القيمة الاكثر تكرارا في توزيع ما. فلو كانت لدينا القيم التالية: 4، 5، 5، 9، 3، فالقيمة الأكثر تكرارا هنا هي (4) لهذا فهي منوال التوزيع، وفي حالة وجود هذه القيم في جدول تكرارات فأن المنوال هو مرك الفئة الاكثر تكرارا. (عبد الله و غرايبة، 2011، صفحة 59)

خلاصة:

سعت الباحثة خلال هذا الفصل إلى تناول جميع الجوانب المنهجية للدّراسة؛ (المنهج، مجالات الدّراسة، مجتمع وعينّة الدّراسة، الأداة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة المعلومات)؛ وذلك بهدف ضبط الجانب الميداني بكل دقة وشفافية؛ بغية الحصول على نتائج تتميّز بالواقعية إلى حد ما، وفي الفصل اللاحق سوف تقوم الباحثة بتقديم عرضاً للنتائج مع التعليق عليها، ثم تقوم بتحليلها وتفسيرها في ضوء الدّراسات السّابقة والمعلومات التي بحوزتها.

الفصل السادس: عرض، وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة

تمهيد

أولا / عرض نتائج الدّراسة والتعليق عليها.

ثانيا / تحليل وتفسير نتائج الدّراسة.

خلاصة.

تمهيد

أولا / عرض نتائج الدّراسة والتعليق عليها.

تمهيد:

بعد ما قامت الباحثة بعرض الجانب النظري بمختلف فصوله، سوف تقوم خلال هذا الفصل بعرض النتائج المتحصل عليها والتعليق عليها بطريقة علمية وموضوعية؛ وذلك بهدف ضمان الشفافية والموثوقية في تلك النتائج، بعدها ستقوم الباحثة بتحليلها وتفسيرها؛ في ضوء الدّراسات السابقة والتراث النظري.

أولا – عرض نتائج الدّراسة والتعليق عليها.

سوف نعتمد على عرض نتائج الدّراسة الأساسية والتعليق عليها من خلال الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية، الوسيط، والمنوال؛ وذلك بالاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v25)؛ وسوف أحاول من خلال هذا العنصر بعرض والتعليق على نتائج الدّراسة من خلال تجزئتها إلى ثلاثة أبعاد كما هي موجودة في كما يلي:

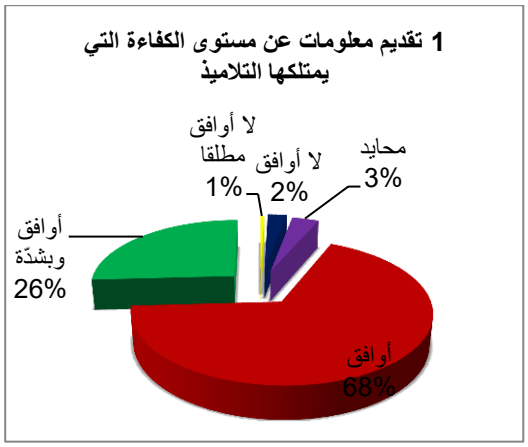
أ. عرض والتعليق على استجابة أفراد العيّنة على عبارات البعد الأول الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات:

يحتوي هذا البعد على (26) عبارة من 01 إلى 26؛ وسوم يتم عرض استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على هذه العبارات، والتعليق عليها، كما يلي:

1 ـ العبارة رقم (01): تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.

جدول 125 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 01

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	2,5			
محايد	7	3,5			
أوافق	136	67,7			
أوافق وبشدّة	52	25,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 102 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 01.

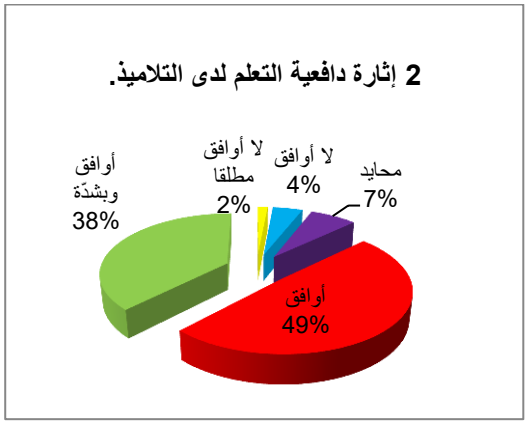
التّعليق: يتضح لنا من خلال قراءة الجدول والشكل البياني أعلاه : أنّ أغلبية أفراد العيّنة يوافقون على العبارة الأولى التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على: تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ بنسبة 67,7 % ، ويوافقون بشّدة بنسبة 25,9 %، في حين أنّ فئة قليلة منهم ذهبت عكس ذلك حيث أنّ هناك أستاذ واحد من بين أفراد العينة لا يوافق مطلقا على نفس العبارة وذلك بنسبة 0,5 % وهي نسبة ضعيفة جدا، وخمسة(5) أساتذة لا يوافقون على هذه العبارة بنسبة ضعيفة هي الأخرى 2,5 %، بينما المحايدين بلغ عددهم سبعة(7) بنسبة 3,5 % وهي كذلك نسبة ضعيفة.

وهذا ما تؤكده قيمتي الوسيط والمنوال اللّذان يظهران توافقا في الاتجاه وانعدام الانقسام بين أفراد عينة الدّراسة بقيمة قدرها(4) التّي توافق البديل " أوافق" وهذا يظهر أنّ اتجاه الأساتذة نحو العبارة الأولى إيجابي. لكن دون اغفال اتجاه الفئة القليلة، التي لا توافق مطلقا، والتي لا توافق وفئة المحايدين.

2 ـ العبارة رقم (02): إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

جدول 126 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 02

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	3	1,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	9	4,5			
محايد	14	7,0			
أوافق	99	49,3			
أوافق وبشدّة	76	37,8			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 103 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 02

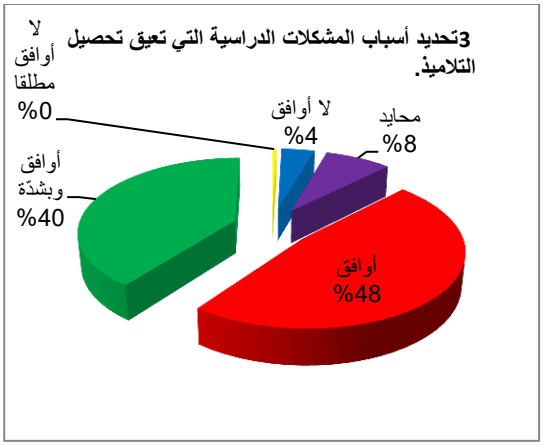
التعليق: تشير تحليل بيانات الجدول والشكل البياني إلى: أنّ غالبية أفراد العينة يؤيدون فكرة أن التقويم التشخيصي يساعد على: إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ. فقد وافق على هذه العبارة 99 أستاذاً وأستاذة وبنسبة (49,3%) ووافق عليها بشدة 76 من أفراد العيّنة وبنسبة (37,8%)، مما يعني أن نسبة الموافقة الإجمالية تبلغ 93.6%. في المقابل، كانت نسب المعارضة منخفضة جداً، حيث أجاب تسعة أساتذة وبنسبة (4,5%) بـ لا أوافق، أمّا ثلاثة(03) من المبحوثين لا يوافقون مطلقا بنسبة (1,5%) العبارة خمسة أساتذة فقط (2.5%) وعارضها بشدة أستاذ واحد فقط (0.5%). أما المحايدون فبلغ عددهم (14) أستاذا وأستاذة وبنسبة 7.0% ، وهو ما تعكسه قيمتي الوسيط والمنوال المرتفعتان (4) مما يشير إلى تجانس الإجابات. وهذا يعني عدم وجود فروق في استجابات المشاركين في الدراسة؛ وهذا يعني أنّ اتجاه

الأساتذة نحو هذه العبارة إيجابي وهناك موثوقية من قبل الأساتذة في كون التقويم التشخيصي يساعد على إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

3 ـ العبارة رقم (03): تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ.

جدول 127 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 03

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	16	8,0			
أوافق	96	47,8			
أوافق وبشدّة	80	39,8			
المجموع	201	% 100			



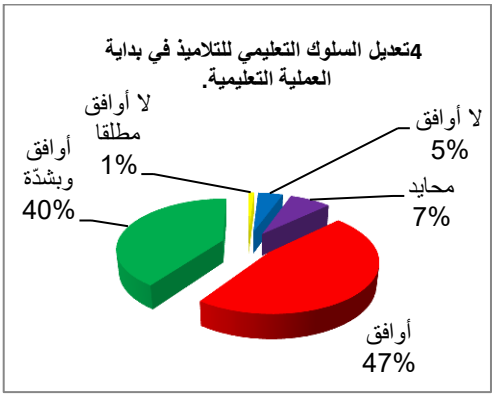
رسم توضيحي 104 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 03

التّعليق: يتبين لنا من الجدول أعلاه أنّ الذين يوافقون على العبارة التي تنص أن التقويم التشخيصي يساعد على: تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ، قد بلغ عددهم (96) أستاذا بنسبة 47,8 % ، بينما الذين يوافقون وبشدة فقد بلغ عددهم (80) بنسبة 39,8 %، في حين يوجد وبنسب ضئيلة جدّا أستاذا واحدا من بين (201) من أفراد العينة لا يوافق مطلقا على العبارة الثالثة (03) بنسبة منخفضة 0,5 % ، بينما هناك ثمان (08) أساتذة لا يوافقون عليها بنسبة 4,0 % و (16) أستاذا من هم محايدون بنسبة 0,8 % وهما منخفضتان أيضا؛ أمّا بالنسبة للمنوال والوسيط فقيمتها المتساوية والمرتفعة والتي بلغت قيمة كل منها (4) وهذا يعني أنّ اتجاه الأساتذة نحو هذه العبارة إيجابي وهذا دليل على اتفاقهم على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تحديد أسباب المشكلات الدّراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ.

4 ـ العبارة رقم (04): تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.

جدول 128 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 04

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	9	4,5			
محايد	15	7,5			
أوافق	94	46,8			
أوافق وبشدّة	81	40,3			
المجموع	201	% 100			



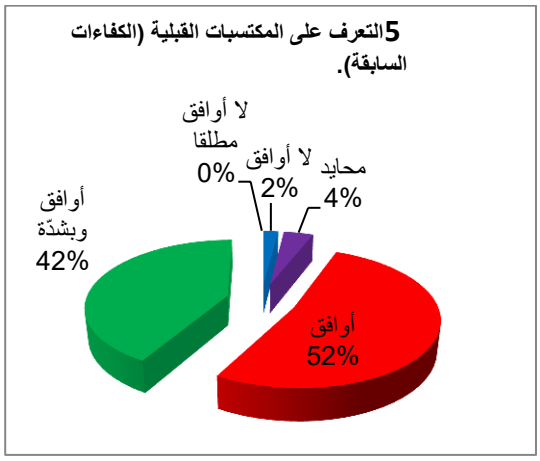
رسم توضيحي **105** : **يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 04**

التّعليق: يظهر الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ الموافقون على العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على: تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية، فقد بلغ عددهم 94 أستاذًا بنسبة 46.8%، والموافقون بشدة بلغ عددهم 81 أستاذًا بنسبة 40.3%. وبذلك تكون نسبة الموافقة الإجمالية (العادية والشديدة) هي 87.1% ، في حين من بين 201 أستاذًا من أفراد العينة، هناك أستاذين فقط بنسبة (1.0%) لا يوافقان مطلقًا على العبارة الرابعة (04) التّي تنص على: أنّ التقويم التشخيصي يساعد على: تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية، بينما عبر تسعة أساتذة(09) وبنسبة قدرت بـ: (4.5%) عن عدم موافقتهم. أما المحايدون فبلغ عددهم 15 أستاذًا بنسبة 7.5% ؛ وهذا ما يؤكده الوسيط والمنوال اللّذان قيمتهما مرتفعة (4)؛ وهذا ما يعكس تقارباً في الاستجابات لدى أساتذة التعليم الابتدائي؛ وهذا يؤكد الموثوقية والاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة تجاه هذه العبارة.

5 ـ العبارة رقم (05): التعرف على المكتسبات القبلية (الكفاءات السابقة).

جدول 129 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 05

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	8	4,0			
أوافق	105	52,2			
أوافق وبشدّة	84	41,8			
المجموع	201	% 100			



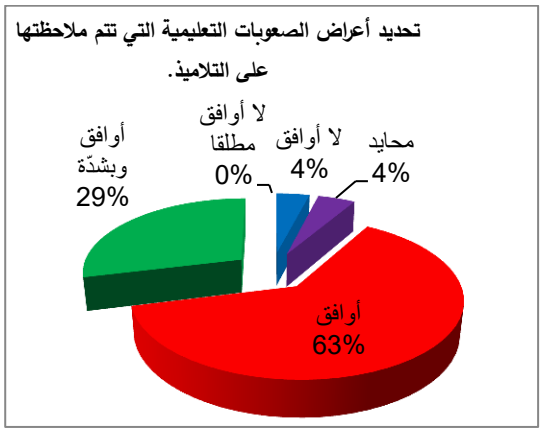
رسم توضيحي 106: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 05

التّعليق: من خلال تحليلنا لبيانات الجدول أعلاه والشكل البياني تبيّن لنا عدد الموافقون على العبارة ؛ التي تنص على أنّ التّقويم التّشخيصي يساعد على: التعرف على المكتسبات القبلية (الكفاءات السابقة)، مرتفع (105) أستاذا وأستاذة بنسبة 52,2 %، أمّا الموافقون وبشّدة فبلغ عددهم(84) بنسبة 41,8 % وهذا يعني أنّ مجموع الموافقة 94 % ، بينما أنّ الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة رقم (05) هم أربعة أساتذة(04) بنسبة منخفضة جدا 2,0 %، أمّا المحايدون فبلغ عددهم ثمانية(08) ونسبتهم ضعيفة جدا 4,0 % ، إذا نسبة الموافقة فاقت نسبة عدم الموافقة، وهذا ما تؤكده قيمتي الوسيط والمنوال المرتفعتين (4، 4) وهذا يعني بأنّه لا توجد فروقا في استجابات المبحوثين. ومنه نستنتج أنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو هذه العبارة.

6 ـ العبارة رقم (06): تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.

جدول 130 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 06

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	9	4,5			
أوافق	126	62,7			
أوافق وبشدّة					
المجموع	201	% 100			



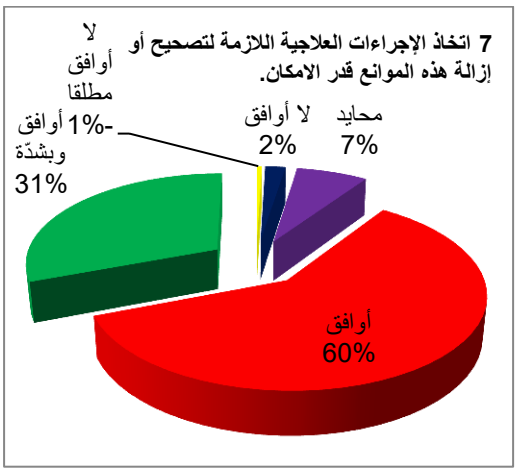
رسم توضيحي 107: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 06

التّعليق: بعد تحليلنا لبيانات الجدول رقم (06) تبيّن لنا أنّ العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ. قد تمّ الموافقة عليها من قبل 126 فردا من أفراد العينة و وبنسبة مرتفعة بلغت 62,7 %، والموافقون بشّدة على هذه العبارة فهم 58 أستاذ وأستاذة بنسبة 28,9 % ، ولا يوجد أحد من أفراد العيّنة من لا يوافق مطلقا على العبارة السابقة الذكر، و من لا يوافق على هذه العبارة وهم ثمان أساتذة بنسبة ضعيفة جدا بلغت 4,0 %، أمّا المحايدون فهم تسعة(09) بنسبة 4,5 % ، وبالتالي فإنّ موقف الأساتذة من هذه العبارة إيجابي وهذا ما تعزّزه قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، ومنوال قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان، مما يدّل على تقارب كبير في استجابات الأساتذة، حيث أظهرت عدم وجود تباين إحصائي ذي دلالة في إجابات أفراد العينة؛ وهذا ما يؤكد وجود اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى الأساتذة اتجاه العبارة السابقة؛ وبالتالي فإنّه لا توجد فروقا في استجابات أفراد العيّنة. ومنه نستنتج أنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو هذه العبارة.

7ـ العبارة رقم (07): اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.

جدول 131 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 07

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	14	7,0			
أوافق	120	59,7			
أوافق وبشدّة	62	30,8			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 108: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 07

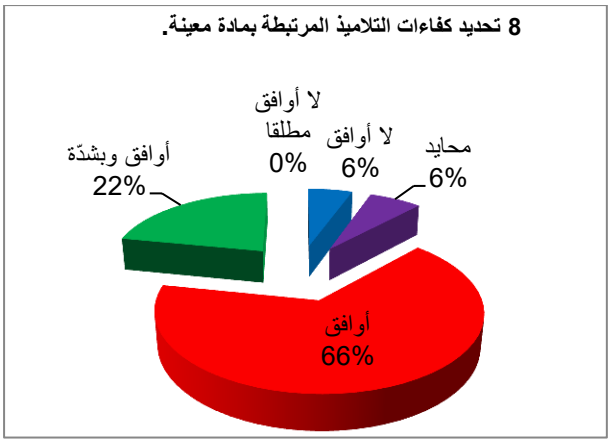
التّعليق: يتبين لنا من خلال تحليل بيانات الجدول أعلاه والشكل البياني أنّه الموافقون فكان عددهم مرتفع (120) أستاذ وأستاذة بنسبة 59,7 % ، أمّا من يوافقون وبشّدة فقد بلغ عددهم 62 بنسبة 30,8 % . الموافقون فكان عددهم مرتفع (120) أستاذ وأستاذة بنسبة 59,7 % ، أمّا من يوافقون وبشّدة فقد بلغ عددهم 62 بنسبة 30,8 % ، وعلى عكس ذلك فإنّه يوجد فرد واحد من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة جدّا تساوي:0,5 % من لا يوافق مطلقا على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان. بينما هناك أربعة أساتذة لا يوافقون على هذه

العبارة بنسبة 2,0 % ، أمّا المحايدون فهم (14) بنسبة 7,0 % ، من أفراد العينة يوافقون على العبارة المقدمة والتي هي أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان، حيث يعزز ذلك قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، والوسيط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتوافقتان وهي تقابل أوافق في مقياس ليكرت، مما يدّل على تقارب كبير في استجابات الأساتذة، حيث أظهرت عدم وجود تباين إحصائي ذي دلالة في إجابات أفراد العينة؛ وهذا ما يؤكد وجود اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى الأساتذة اتجاه العبارة السابقة؛ مما يدل على انسجام استجابات معلمي المرحلة الابتدائي؛ وبالتالي غياب الفروق الإحصائية الدالة بين إجابات أفراد العينة، مما يعكس موقفاً إيجابياً من قبل الأساتذة نحو العبارة المطروحة.

8 ـ العبارة رقم (08): تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معينة.

جدول 132 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 08

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	11	5,5			
محايد	13	6,5			
أوافق	133	66,2			
أوافق وبشدّة	44	21,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 109: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 08

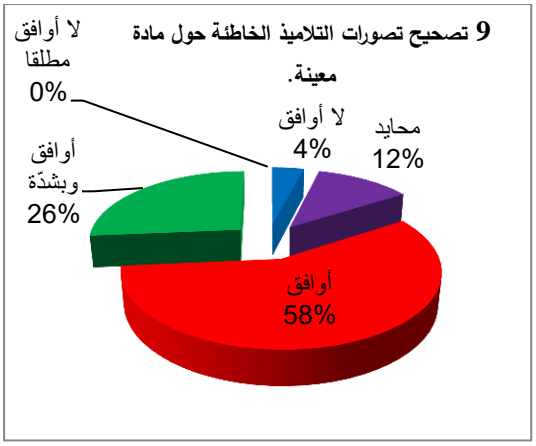
التّعليق: يوضح لنا تحليل نتائج الجدول أعلاه أنّه الأفراد الموافقون على هذه العبارة فكان مرتفع (133) بنسبة 66,2 % ، أمّا الموافقون وبشّدة ف قد بلغ عددهم 44 وبنسبة 21,9 %على العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معينة. بينما في المقابل لا يوجد أيّ فرد من أفراد العيّنة الذين لا يوافقون مطلقا ويوجد (11) فردا من العيّنة بنسبة ضعيفة جدّا 5،5 % ، أمّا المحايدون فقد بلغ 13 بنسبة منخفضة كثيرا 6،5 % ، ودعمت الموافقة على العبارة السابقة قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، والوسيط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتوافقتان وهي تقابل أوافق في مقياس ليكرت؛ مما يعكس اتساقاً واضحاً في إجابات أساتذة المرحلة الابتدائية. ومنه عدم وجود اختلافات إحصائية معنوية بين استجابات الأساتذة، وهو ما يبرهن على الموقف الإيجابي

للأساتذة تجاه العبارة رقم 08، والتي تقول أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معينة.

9 ـ العبارة رقم (09): تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.

جدول 133 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 09

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	24	11,9			
أوافق	116	57,7			
أوافق وبشدّة	53	26,4			
المجموع	201	% 100			



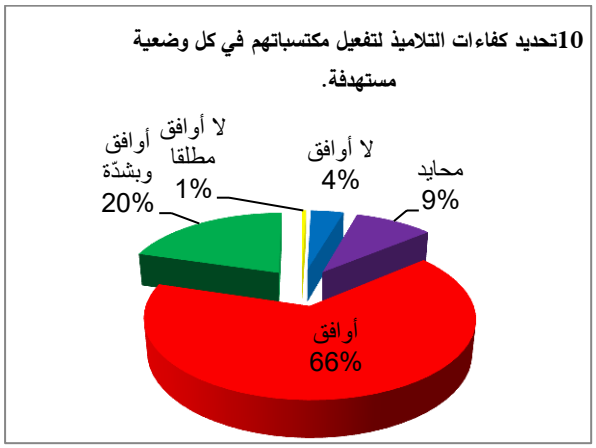
رسم توضيحي 110: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 09

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه و الشكل البياني أنّ: أغلبية أفراد العينة قد ابدو اتجاها إيجابيا نحو العبارة التي مفادها أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة؛ وهي نسبة مرتفعة جدا حيث فقد بلغ عدد الموافقين 116 بنسبة 57,6 % وهي نسبة مرتفعة، أمّا أفراد العينة الذين وافقو وبشدة فقد قدّر عددهم 53 بنسبة 26,4 %. وفي المقابل لا يوجد أحد من أفراد العينة من لا يوافق مطلقا على العبارة التاسعة والذين لا يوافقون عليها قد بلغ عددهم (08) بنسبة جدّ منخفضة 4,0%، والمحايدون (24) بنسبة 11,9% ؛ وبالتالي فإنّ نسبة الموافقة الكلية تصل إلى 84% وهي مرتفعة جداّ؛ ومنه فإنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو العبارة السابقة الذكر ما يعززه قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، والوسيط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتوافقتان وهي تقابل أوافق في مقياس ليكرت ؛ حيث تعكس هذه النتائج تجانساً في استجابات أساتذة المرحلة الابتدائية. وبالتالي عدم وجود فروق إحصائية دالة في إجابات المشاركين، مما يؤكد الموقف الإيجابي للمستجيبين تجاه هذه العبارة.

10 ـ العبارة رقم (10): تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.

جدول 134 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 10

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	19	9,5			
أوافق	132	65,7			
أوافق وبشدّة	41	20,4			
المجموع	201	% 100			



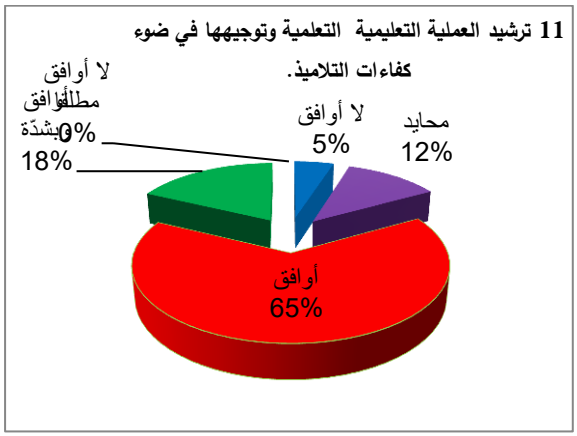
رسم توضيحي 111: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 10

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وكذا من خلال تحليل الشكل البياني أنّ الأفراد الموافقون على العبارة التّ تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة فقد كان عددهم مرتفعا 132 فردا بنسبة مرتفعة 65,7 % ، أمّا الذين يوافقون وبشّدة فقد بلغ عددهم 41 بنسبة 20,4 % ومنه نسبة الموافقة الكلية مرتفعة بنسبة 86%، مقارنة بالفئات التالية التيّ كانت تبدي رايا مخالفا؛ حيث تبيّن البيانات الموضحة في أنّ هناك فردا واحد من أفراد العيّنة لا يوافق مطلقا وذلك بنسبة ضعيفة جدا قدرت بـ: 0,5 % وثمانية أفراد لا يوافقون عليها بنسبة ضعيفة هي الاخرى قدرّت بـ : 4,0 %، أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم 19 بنسبة تساوي 9,5 % ؛ حيث يؤكد هذه النتيجة قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، والوسيط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتوافقتان وهي تقابل أوافق في مقياس ليكرت؛ الأمر الذي يشير إلى انسجام ملحوظ في استجابات أفراد العينة، حيث بيّنت غياب أي فروق إحصائية معنوية بين إجابات المستجيبين، ممّا يؤكد الموقف الإيجابي القوي الذي يتبناه المعلمون تجاه هذه العبارة.

11 ـ العبارة رقم (11): ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.

جدول 135 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 11

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	10	5,0			
محايد	24	11,9			
أوافق	131	65,2			
أوافق وبشدّة	36	17,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 112: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 11

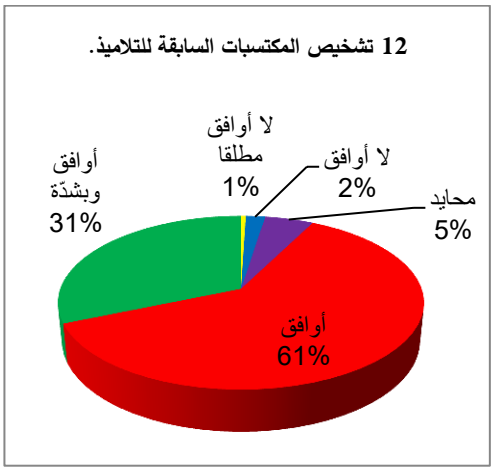
التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ على أنّ الموافقين على العبارة التّي تنص على أنّ التقويم التّشخيصي يساعد الأساتذة على: ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ حيث بلغ عددهم (131) بنسبة 65,2 % ، أمّا الموافقون بشّدة فكان عددهم 36 بنسبة، 17,9 %. ،

بينما لا يوجد من لا يوافق مطلقا على العبارة السابقة الذكر، وهناك عشرة (10) أساتذة بنسبة 5,0 % من لا يوافقون على هذه العبارة وهي نسبة منخفضة جدا، أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم (24) محايدا بنسبة 11,9 %، وهي أيضا نسبة منخفضة جدا، ومنه فإن نسبة الموافقة الكلية كبيرة وهذا ما تعكسه القيمة العالية للمتوسط الحسابي (3,96)، بينما يشير المنوال والوسيط اللذان يحملان نفس القيمة وهي (4) إلى تناغم واضح في آراء المستجيبين، لتؤكد غياب التباين الإحصائي الدال بين استجابات أفراد العينة؛ مما يبرز وجود موقف إيجابي راسخ لدى الأساتذة تجاه مضمون هذه العبارة.

12 ـ العبارة رقم (12): تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.

جدول 136 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 12

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	10	5,0			
أوافق	123	61,2			
أوافق وبشدّة	63	31,3			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 113: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 12

التّعليق: توضح لنا بيانات الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ الموافقون على العبارة التّي تقول أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ، ، فقد كان كبيرا 123 أستاذا وأستاذة بنسبة مرتفعة تساوي:62,2 % ، في حين أنّ الذين يوافقون وبشدّة فقد بلغ عددهم 63 بنسبة 31,3 % .

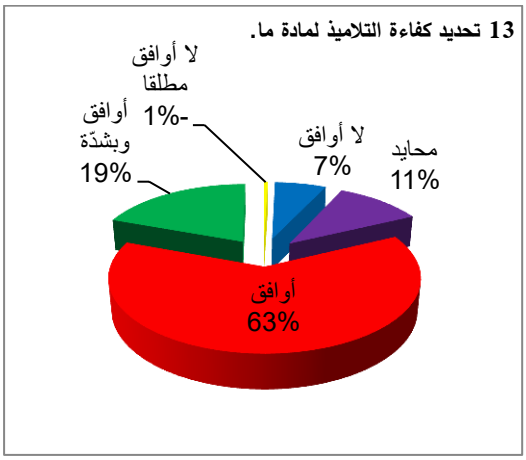
هناك فرد واحد (01) من أساتذة التّعليم الابتدائي بنسبة منخفضة جدّا قدرت بـ: 0,5 % لا يوافقون مطلقا على العبارة السابقة، كذلك الأساتذة الذين لا يوافقون على نفس العبارة فقد بلغ عددهم أربعة (04) أفراد بنسبة ضعيفة جدّا قدّرت بـ : 2,0 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم عشرة(10) أساتذة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدّرت بـ: 5,0 %.

وهذا ما تعزّزه قيمة قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، ومتوسط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتوافقتان وهي تقابل أوافق في مقياس ليكرث؛ مما يدّل على تقارب كبير في استجابات الأساتذة، حيث أظهرت عدم وجود تباين إحصائي ذي دلالة في إجابات أفراد العينة؛ وهذا ما يؤكد وجود اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى الأساتذة اتجاه العبارة رقم 12.

13 - العبارة رقم (13): تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.

جدول 137 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 13

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	13	6,5			
محايد	22	10,9			
أوافق	126	62,7			
أوافق وبشدّة	39	19,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 114: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 13

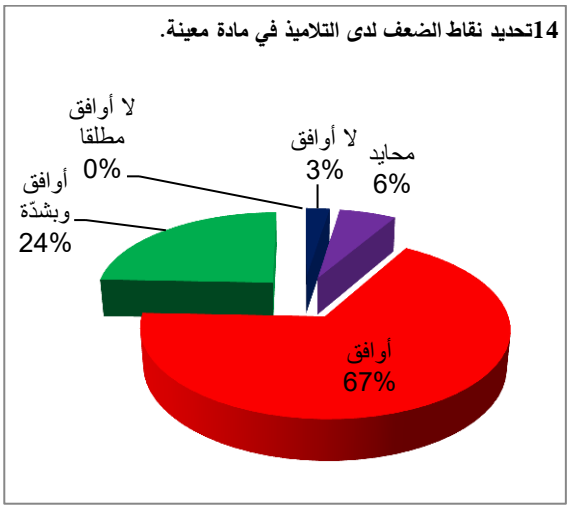
التّعليق: يتضح لنا من الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ العبارة التّي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما، بينما الموافقون فقد كان عددهم مرتفع 126 أستاذا وأستاذة بنسبة مرتفعة تساوي:62,7%، في حين أنّ الذين يوافقون وبشدّة فقد قدّر عددهم 39 بنسبة ضعيفة تساوي: 19,4 % ، بينما هناك شخص واحد(01) بنسبة جدّ منخفضة 0,5 % من لا يوافق على العبارة السابقة كذلك الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة فقد بلغ عددهم 13 فردا بنسبة ضعيفة جدّا قدّرت بـ : 6,5 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم 22 فردا من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدّرت بـ: 10,9 %

ووفقاً للنتائج المبينة في الجدول أعلاه، أظهرت الدراسة أن العبارة رقم 13 حظيت بموافقة 78,81% من أساتذة المرحلة الابتدائية في ولاية سكيكدة، وهي نسبة تعتبر مرتفعة بشكل ملحوظ. ويدعم هذه النسبة العالية قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، والوسيط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتوافقتان وهي تقابل أوافق في مقياس ليكرث؛ مما يدل على تقارب استجابات المشاركين في الدراسة؛ لتؤكد هذا الاتجاه مشيرة إلى عدم وجود اختلافات إحصائية معنوية في إجابات أفراد العينة؛ الأمر الذي يؤكد التوجه الإيجابي الواضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة رقم 13، والمتمثلة في كون التقويم التشخيصي يساعد على تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.

14 . العبارة رقم (14): تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

جدول 138 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 13

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	2,5			
محايد	12	6,0			
أوافق	135	67,2			
أوافق وبشدّة	49	24,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 115: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 14

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وكذا الشكل البياني أنّه: الموافقين على العبارة التّي مفادها أنّ التقويم التّشخيصي يساعد الأساتذة على: تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

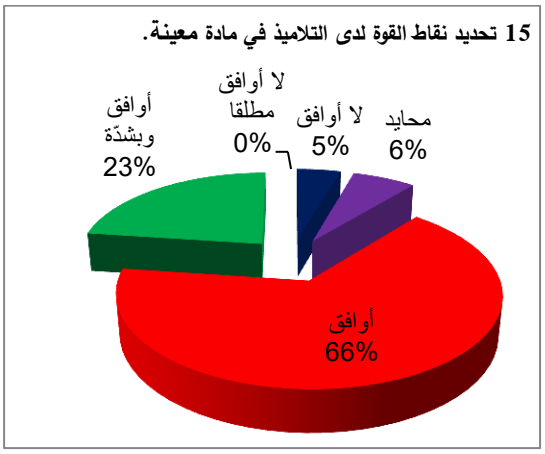
السابقة الذكر حيث بلغ عددهم (135) بنسبة مرتفعة قدّرت بـ :67,2 % ، أمّا الموافقون بشّدة فكان عددهم 49 بنسبة 24,4 %. وأنّه لا يوجد من لا يوافق مطلقا على العبارة السّابقة الذكر، بينما هناك (05) أساتذة بنسبة 2,5 % من لا يوافقون على العبارة السابقة، وهي نسبة منخفضة جدا، أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم (12) محايدا بنسبة 6,0 %، وهي أيضا نسبة منخفضة جدا،

وفقًا للتحليل الإحصائي الموضح، حصلت العبارة رقم 14 على نسبة موافقة كلية مرتفعة بلغت 91,6% من أساتذة المرحلة الابتدائية في ولاية سكيكدة؛ حيث يعزز هذه النتيجة قيمة المنوال المرتفع الذي بلغ 4، والوسيط قدره 4 وهما قيمتان متطابقتان ومتوافقتان وهي تقابل أوافق في مقياس ليكرث؛ مما يشير إلى تجانس وانسجام كبير في استجابات المشاركين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة، وهو ما يؤكد الاتجاه الإيجابي الواضح لأساتذة التعليم الابتدائي نحو العبارة التي تقول أن التقويم التشخيصي يساعد على تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

. العبارة رقم (15): تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.

جدول 139 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 15

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	9	4,5			
محايد	13	6,5			
أوافق	133	66,2			
أوافق وبشدّة	46	22,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 116: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 15

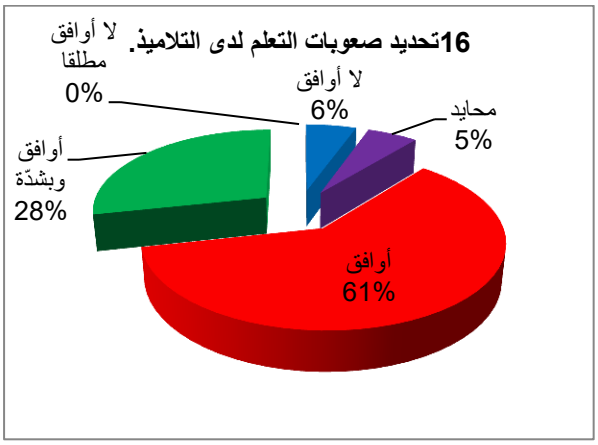
التّعليق: يتضح لنا خلال الجدول والشكل البياني رقم(15) من الواضح أن الإجابات تميل بشكل كبير نحو الاتفاق مع العبارة، حيث أن معظم الأساتذة (66.2%) اختاروا "أوافق"، و22.9% اختاروا "أوافق وبشدة."هذا يشير إلى أن غالبية الأساتذة يؤمنون بأن التقويم التشخيصي يساعدهم في تحديد نقاط القوة في المادة، لذلك الاتجاه العام نحو الإجابة هو "إيجابي" وبالنظر إلى الوسيط الذي يساوي: 4، وهو قريب من "أوافق"، مما يعكس أن أغلب الأساتذة متفقون مع العبارة، أمّا المنوال 4، ممّا يعني أن هناك تباينًا بسيطًا في الإجابات، بمعنى أن معظم الأساتذة لديهم آراء متقاربة حول هذه العبارة.

وبالعكس فإنّه لا يوجد أيّ شخص من أفراد العيّنة من لا يوافق مطلقا على العبارة السّابقة، أمّا الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة السابقة فقد بلغ عددهم 09 أفراد وبنسبة منخفضة جدّا قدّرت بـ : 4,5 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم 13 فردا من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدّرت بـ: 6,5 %؛ ومنه يمكن تأكيد التوجه الإيجابي الواضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه العبارة رقم15.

16 ـ العبارة رقم (16): تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

جدول 140 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 16

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	11	5,5			
محايد	11	5,5			
أوافق	122	60,7			
أوافق وبشدّة	57	28,4			
المجموع	201	% 100			



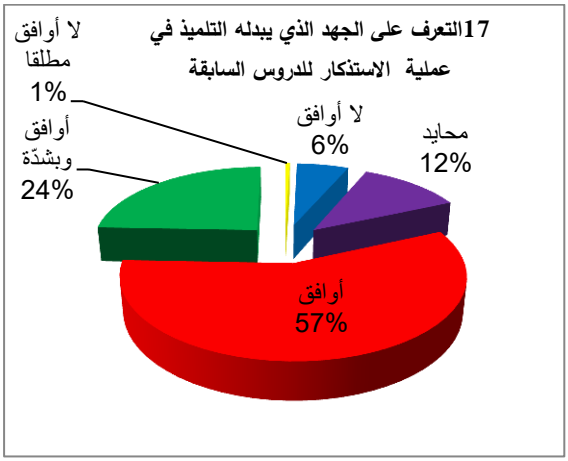
رسم توضيحي 117: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 16

التّعليق: تشير نتائج الجدول والشكل البياني المتعلقة باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ" إلى وجود اتجاه إيجابي قوي؛ حيث أظهر 89.1%من الأساتذة موافقتهم على هذه العبارة (60,7% أوافق، و28,4% أوافق بشدة)، في حين لم يُبدِ أي من الأساتذة رفضًا مطلقا، واقتصرت عدم الموافقة والمحايدة على نسبة بسيطة (5,5% لكل منهما)، وقد بلغ الوسيط قيمة 4؛ وهو ما يعكس توافقًا عاما نحو "أوافق"، فيما يدل المنوال؛ على وجود تباين طفيف فقط في الآراء، مما يعزز موثوقية النتائج. وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن غالبية الأساتذة يدركون أهمية التقويم التشخيصي كأداة فعّالة لتحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ، مما يدعم التوجه نحو تعميم استخدامه في الممارسات الصفية، مع أهمية دعم ذلك بتكوينات منهجية تعزز من كفاءة تطبيقه وتوظيف نتائجه.

17 ـ **العبارة رقم (17):** التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.

جدول 141 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 17

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	12	6,0			
محايد	24	11,9			
أوافق	115	57,2			
أوافق وبشدّة	49	24,4			
المجموع	201	% 100			



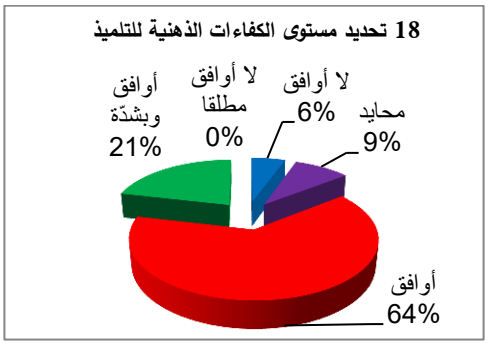
رسم توضيحي 118: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة17

التّعليق: يتضح لنا من خلال الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ الموافقون على العبارة التي تنص على أن التقويم التشخيصي يساعد على: التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة. فقد كان عددهم مرتفع 115 أستاذا وأستاذة بنسبة مرتفعة تساوي:57,2%، في حين أنّ الذين يوافقون وبشدّة فقد قدّر عددهم 49 بنسبة ضعيفة تساوي: 24,4 % ، وهناك شخص واحد(01) بنسبة منخفضة 0,5% من لا يوافق على العبارة السابقة، كذلك الأساتذة الذين لا يوافقون على العبارة السابقة فقد بلغ عددهم 12 فردا بنسبة منخفضة جدّا قدّرت بـ : 6,0 %، أمّا المحايدون فقد كان عددهم 24 فردا من أفراد العيّنة بنسبة منخفضة هي الاخرى قدرها: 11,9 % ، وقد حصلت هذه العبارة على وسيط بلغ 4 من أصل (5)، وهو ما يعكس درجة عالية من الاتفاق، مع منوال قدره 4 هو الاخر وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يدل على تقارب في وجهات نظر الأساتذة؛ وبالتالي تعكس هذه النتائج وعي الأساتذة بأهمية التقويم التشخيصي كأداة تساعد على فهم مدى استيعاب التلاميذ للمعارف السابقة، مما يسهم في تحسين استراتيجيات التدريس وتوجيه الدعم المناسب وفق احتياجات كل تلميذ.

18 ـ العبارة رقم (18): تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.

جدول 142 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 18

	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	11	5,5			
محايد	18	9,0			
أوافق	129	64,2			
أوافق وبشدّة	43	21,4			
المجموع	201	% 100			



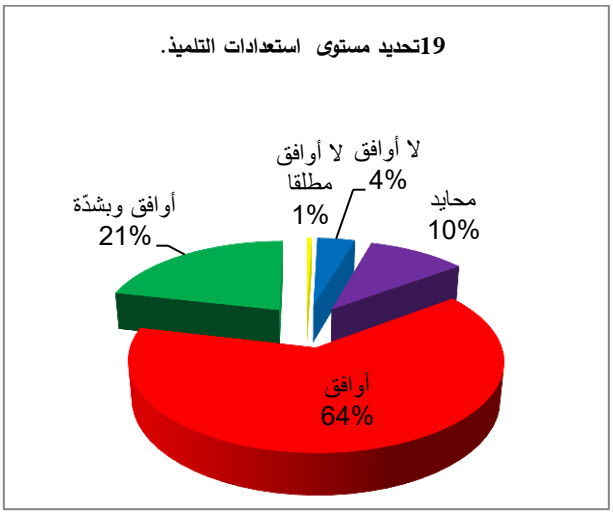
رسم توضيحي 119: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة17

التّعليق: تبيّن نتائج الجدول والشّكل البياني أعلاه إلى أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي كانت إيجابية تجاه العبارة التي تنص على أن "التقويم التشخيصي يساعد على تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ"، وقد حصلت هذه العبارة على وسيط بلغ 4 من أصل (5)، وهو ما يعكس درجة عالية من الاتفاق، مع منوال قدره 4 هو الاخر وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يدل على وجود تجانس نسبي في آراء أفراد العينة. وقد عبّر غالبية الأساتذة عن موافقتهم على هذه العبارة، إذ أبدى (64.2%) موافقتهم، و(21.4%) موافقتهم الشديدة، أي ما مجموعه (85.6%) من المشاركين، في حين بلغت نسبة الأساتذة غير الموافقين (5.5%) فقط، ولم يُبدِ أي من أفراد العينة عدم الموافقة مطلقا، أمّا النسبة المحايدة من أفراد العيّنة فقد بلغت (9.0%). وتدل هذه النتائج على مدى وعي الأساتذة بأهمية التقويم التشخيصي في الكشف عن القدرات الذهنية للتلاميذ، مما يساعد على توجيه العملية التعليمية بشكل يلائم إمكانياتهم العقلية.

العبارة رقم (19): تحديد مستوى استعدادات التلميذ.

جدول 143 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 19

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	21	10,4			
أوافق	128	63,7			
أوافق وبشدّة	43	21,4			
المجموع	201	% 100			



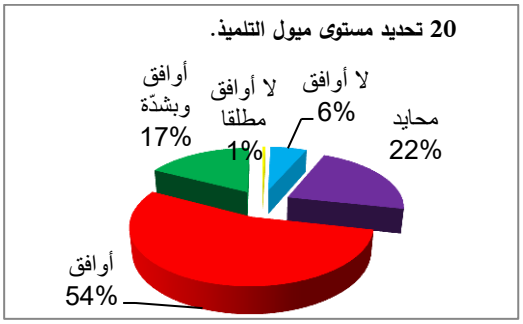
رسم توضيحي 120: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 19

التعليق: أظهر تحليل بيانات الجدول أعلاه موافقة عالية من قبل أساتذة المرحلة الابتدائية (63,7%) على أهمية التقويم التشخيصي في تحديد مستوى استعدادات التلميذ..و21,4 % من أفراد العيّنة من يوافقون على هذه العبارة، ويؤكد هذا الاتجاه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة. حيث أظهرت عدم وجود اختلافات إحصائية معنوية بين استجابات الأساتذة، مما يؤكد إدراكهم الجماعي لقيمة التقويم التشخيصي كأداة فعالة تحديد مستوى استعدادات التلميذ، وعلى العكس من ذلك هناك فئة قليلة من الأساتذة من لا يوافقون ولا يوافقون مطلقا على العبارة السابقة بنسبة كلية قدرها(4,5 %) وهي نسبة ضئيلة جدّا ومن هم محايدون فنسبتهم 10,4 %؛ ومنه نستنتج أنّ اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي إيجابي نحو العبارة رقم 19.

20 ـ **العبارة رقم (20):** تحديد مستوى ميول التلميذ.

جدول 144 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 20

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	12	6,0			
محايد	44	21,9			
أوافق	109	54,2			
أوافق وبشدّة	35	17,4			
المجموع	201	% 100			



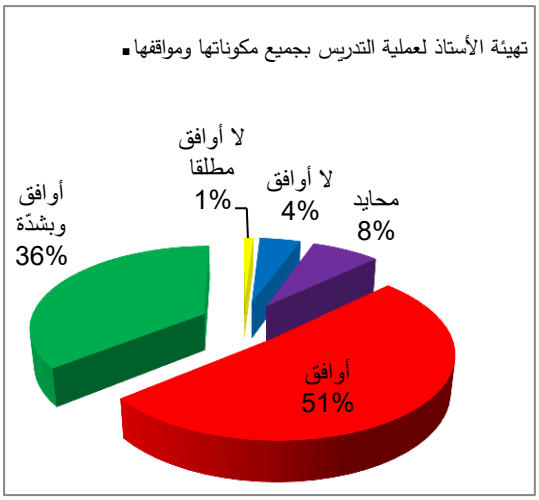
رسم توضيحي 121: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 20

التّعليق: أظهرت النتائج الموثقة في الجدول والشكل أعلاه أنّ أفراد العيّنة يوافقون بنسبة (54,2%) على العبارة رقم 20 التي تنص على أنّ: تحديد مستوى ميول التلميذ، أمّا الموافقون وبشّدة فقد بلغ 17,4 وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى تجانس استجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة، وعلى عكس ذلك فقد كانت نسبة المعارضة المتمثلة في (لا أوافق ولا أوافق مطلقا) 6,5 % معا؛ وبالتّالي عدم وجود فروق ذات دلالة في إجابات الأساتذة، مماّ يعزز الاتجاه الإيجابي الواضح لديهم نحو العبارة المذكورة سابقا.

- **العبارة رقم (21):** تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.

جدول 145 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 21

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
	9	4,5			
محايد	15	7,5			
أوافق	103	51,2			
أوافق وبشدّة	72	35,8			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 122: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 21

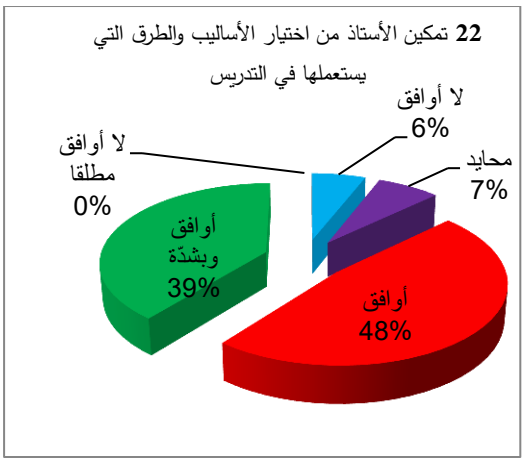
التّعليق: يتضح لنا من خلال تحليل نتائج الجدول والشكل البياني أنّ اتّجاهات الأساتذة نحو العبارة التّي تنص على، "التقويم التشخيصي يساعد على تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها" كانت إيجابية، حيث كان عدد الموافقين مرتفع جدّا بنسبة 51,2 %، والموافقين بشّدة كان عددهم 72 بنسبة بلغت: 35,8 % وبالتالي قد أظهر غالبية المشاركين (87%) موافقتهم أو موافقتهم الشديدة على أهمية التقويم التشخيصي، مما يعكس قناعة قوية بدوره الفعّال في دعم العملية التعليمية. ويؤكد هذا الاتجاه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ ومنه اتجاهات الاساتذة ايجابية نحو العبارة رقم 20. وأمّا من لا يوافقون ولا يوافقون مطلقا على العبارة السابقة فقد كانت منخفضة جدّا بلغت 5,5%

معا، أمّا المحايدين فقد كانت نسبتهم 7,5 % وهي نسبة منخفضة جدّا؛ وبالتالي يمكن الجزم بأنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو العبارة السابقة الذكر.

ـ **العبارة رقم (22):** تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.

جدول 146 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 22

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	12	6,0			
محايد	14	7,0			
أوافق	96	47,8			
أوافق وبشدّة	79	39,3			
المجموع	201	% 100			



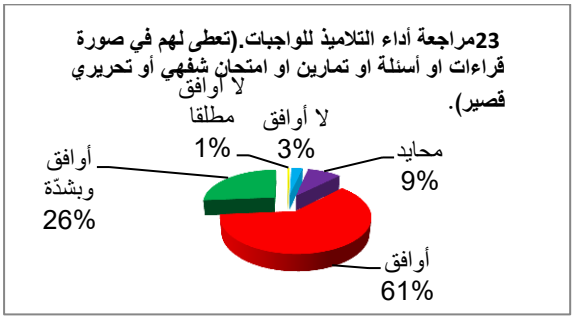
رسم توضيحي 123: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 22

التّعليق: من خلال قراءة النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ نسبة الموافقة على العبارة رقم 22 مرتفعة حيث بلغت بين (أوافق وأوافق بشّدة) 87,1 %، وعلى عكس ذلك فقد بلغت نسبة المعارضة (لا أوافق ولا أوافق مطلقا) 6 % وهي نسبة منخفضة جدا والمحايدين فقد بلغت نسبتهم 7,0 % وهي نسبة ضئيلة جدّا، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ ومنه فإنّها إيجابية.

23 ـ العبارة رقم (23): مراجعة أداء التلاميذ للواجبات.(تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير).

جدول 147 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 23

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	18	9,0			
أوافق	123	61,2			
أوافق وبشدّة	53	26,4			
المجموع	201	% 100			



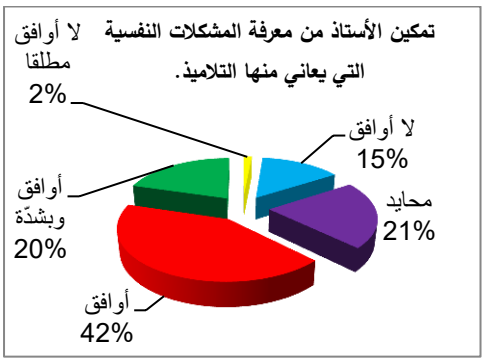
رسم توضيحي 124: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 23

التّعليق: من خلال الجدول والشكل أعلاه تكشف لنا نتائج الدّراسة عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التشخيصي في مراجعة أداء التلاميذ للواجبات، حيث أظهر التحليل الإحصائي أن غالبية المستجيبين (87.6%) يؤيدون هذه الفكرة، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ يدل على تجانس الآراء. هذا التوافق اللافت في وجهات نظر الأساتذة، مع وجود نسبة ضئيلة جداً من المعارضين (3.5% فقط) ونسبة محدودة من المحايدين (9%)، يعكس قناعة راسخة لدى الكادر التعليمي بأهمية وفعالية التقويم التشخيصي كأداة تربوية تساعد في تقييم استيعاب التلاميذ ومتابعة أدائهم في مختلف أنواع الواجبات، سواء كانت قراءات، أسئلة، تمارين، أو امتحانات شفهية وتحريرية قصيرة.

24 ـ العبارة رقم (24): تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.

جدول 148 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 24

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	3	1,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	29	14,4			
محايد	43	21,4			
أوافق	85	42,3			
أوافق وبشدّة	41	20,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 125: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 24

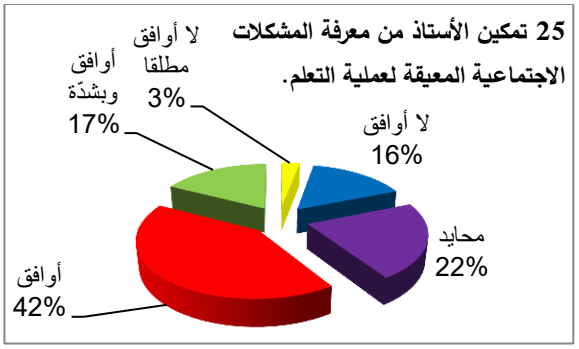
التّعليق: يكشف لنا تحليل نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه عن اتجاه إيجابي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التشخيصي في تمكينهم من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ، ضمن إطار المقاربة بالكفاءات وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى توجه إيجابي عام مع وجود بعض التباين في الآراء. وافق أو وافق بشدة 62.7% من الأساتذة (126 مستجيباً) على هذه العبارة، مما يدل على أن الغالبية تقر بأهمية هذا الجانب من التقويم التشخيصي، في حين اتخذ 21.4% موقفاً محايداً، وعارض 15.9% فقط هذه الفكرة. هذه النتائج تعكس إدراكاً متزايداً لدى الأساتذة لأهمية التقويم التشخيصي كأداة لا تقتصر على تقييم الجوانب المعرفية فحسب، بل تمتد

لاكتشاف المشكلات النفسية للتلاميذ، مما يساهم في تحقيق المقاربة الشمولية للمتعلم التي تنادي بها المقاربة بالكفاءات، والتي تتعامل مع المتعلم ككل متكامل من النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية.

ـ العبارة رقم (25): تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.

جدول 149 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 25

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	6	3,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	32	15,9			
محايد	44	21,9			
أوافق	84	41,8			
أوافق وبشدّة	35	17,4			
المجموع	201	% 100			



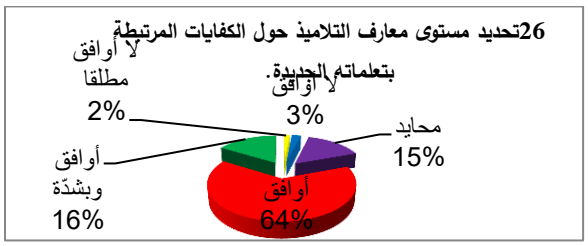
رسم توضيحي 126: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 25

التّعليق: بناءً على البيانات المقدمة في الجدول والشكل البياني أعلاه، يمكن استخلاص التحليل التالي: أنّ 35 أستاذا من يوافق وبشدّة وبنسبة تساوي: 17.4% ، و84 أستاذا من يوافق على العبارة التي تنص على أنّ التقويم التشخيصي يساعد على تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم بنسبة تمثلت في: 41.8%، وهذه النتائج تعكس الاتجاه الايجابي للأساتذة نحو العبارة السابقة لأن نسبة الأساتذة الذين يوافقون أو يوافقون بشّدة على العبارة السابقة بلغت 59.2 % (41.8% + 17.4%)، وهي تمثل أكثر من نصف العينة، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون أو لا يوافقون مطلقاً على العبارة (3.0% + 15.9%) 18.9%، وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة الموافقة، أمّا المحايدون تجاه العبارة فبلغت نسبتهم 21.9% ، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ تشير إلى وجود تباين معتدل في آراء الأساتذة، مما يعني أن هناك اختلافات في وجهات النظر لكنها ليست متطرفة.

26 ـ العبارة رقم (26): تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.

جدول 150 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 26

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	3	1,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	2,5			
محايد	31	15,4			
أوافق	129	64,2			
أوافق وبشدّة	33	16,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 127: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 26

التّعليق: يتبيّن لنا من خلال تحليل بيانات الجدول والشّكل أعلاه أنّ: الاتجاه العام للأساتذة إيجابياً بشكل واضح نحو العبارة التّي تنص على أنّ "التقويم التّشخيصي يساعد على تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلّماته الجديدة"، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين(يوافقون أو يوافقون بشّدة) على العبارة السّابقة: 80.6% (16.4% + 64.2%) ؛ وهي نسبة مرتفعة جداً تعكس إجماعاً شبه تام على أهمية التقويم التشخيصي في هذا الجانب؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يوافقون أو لا يوافقون مطلقاً على العبارة 4% فقط (2.5% + 1.5%)، وهي نسبة منخفضة للغاية، أمّا المحايدون فبلغت نسبتهم : 15.4% ، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ وهي تشير إلى تجانس نسبي في آراء الأساتذة، مما يعني أن هناك اتفاقاً واضحاً في وّجهات النّظر حول أهمية التقويم التشخيصي في تّمكين الأستاذ من معرفة المّشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التّعلم.

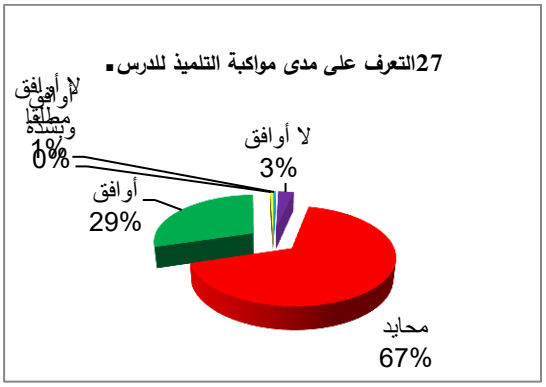
ب . عرض والتعليق على استجابة أفراد العيّنة على عبارات البعد الثاني الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات:

يحتوي هذا البعد على (27) عبارة من 27 إلى 53؛ وسوف يتّم عرض استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على هذه العبارات، والتعليق عليها، كما يلي:

1 . العبارة رقم (27): التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.

جدول 151 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 27

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	0,5			
محايد	6	3,0			
أوافق	135	67,2			
أوافق وبشدّة	59	29,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 128: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 27

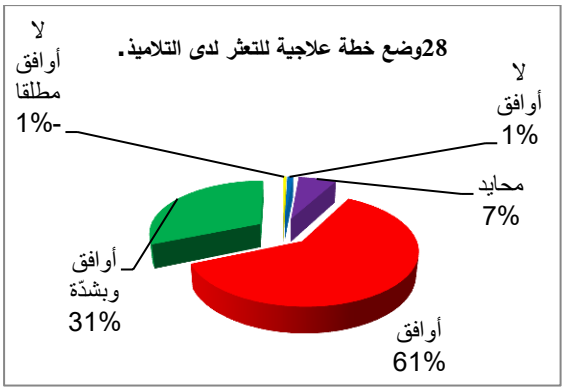
التّعليق: من خلال تحليل البيانات الإحصائية الواردة في الجدول والشكل أعلاه، يمكن ملاحظة أن اتّجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو فكرة أن "التقويم التكويني يساعد على التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس" كانت إيجابية بشكل واضح. حيث أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المستجيبين

يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة من أجابوا بـ "أوافق" 67.2% (135 مستجيب)، ونسبة من أجابوا بـ "أوافق وبشدّة" 29.4% (59 مستجيب)، مما يعني أن 96.6% من العينة يرون أن التقويم التكويني أداة فعالة في تقييم مستوى استيعاب التلاميذ للدروس. في المقابل، كانت نسبة المحايدين 3% فقط (6 مستجيبين)، بينما لم يوافق على العبارة سوى 0.5% (مستجيب واحد)، ولم يعبر أي من أفراد العينة عن عدم موافقته المطلقة. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى تجانس الآراء واتفاقها حول أهمية التقويم التكويني كوسيلة للكشف عن مدى متابعة التلميذ للدرس واستيعابه للمحتوى التعليمي.

2 . العبارة رقم(28): وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.

جدول 152 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 28

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	1,0			
محايد	13	6,5			
أوافق	122	60,7			
أوافق وبشدّة	63	31,3			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 129: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 28

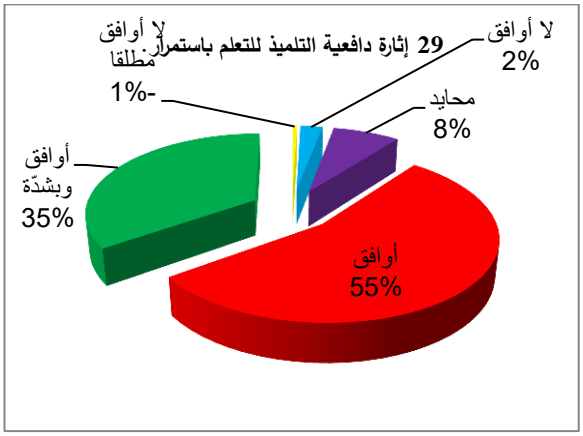
التّعليق: من خلال تحليل نتائج الجدول والشكل البياني أعلاه، يتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو فكرة أن "التقويم التكويني يساعد على وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ" كانت إيجابية بشكل كبير. حيث أظهرت البيانات أن غالبية المستجيبين يتفقون مع هذه العبارة، إذ بلغت نسبة من أجابوا بـ "أوافق" 60.7% (122 مستجيب)، ونسبة من أجابوا بـ "أوافق وبشدّة" 31.3% (63 مستجيب)، ليشكلوا معاً 92% من إجمالي العينة. بينما كانت نسبة المحايدين محدودة عند 6.5% (13 مستجيب)، في حين لم تتجاوز نسبة غير الموافقين 1% (مستجيبان)، ونسبة غير الموافقين مطلقاً 0.5% (مستجيب واحد فقط). ويعزز هذا الاتجاه الإيجابي وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ ممّا يشير إلى اتفاق كبير بين الأساتذة على أهمية التقويم التكويني كأداة تمكنهم من تحديد نقاط الضعف

والصعوبات التي يواجهها التلاميذ، وبالتالي تصميم استراتيجيات تعليمية علاجية مناسبة لمعالجة هذه التعثرات وتحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ.

3 . العبارة رقم(29): إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.

جدول 153 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 29

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	2,5			
محايد	15	7,5			
أوافق	110	54,7			
أوافق وبشدّة	70	34,8			
المجموع	201	% 100			



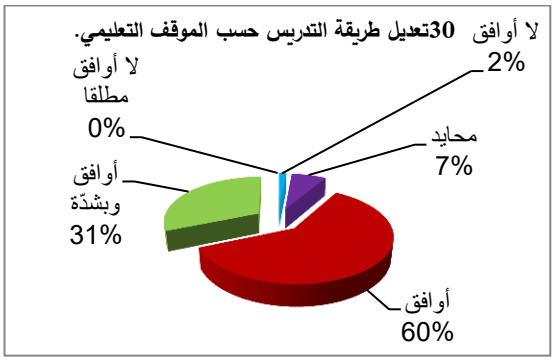
رسم توضيحي 130: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 29

التّعليق: من خلال تحليل البيانات الإحصائية المعروضة في الجدول والشكل البياني السابق، يتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دور التقويم التكويني في إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار كانت إيجابية بشكل ملحوظ. حيث أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر من المستجيبين يؤيدون هذه الفكرة، إذ بلغت نسبة من أجابوا بـ "أوافق" 54.7% (110 مستجيب)، ونسبة من أجابوا بـ "أوافق وبشدّة" 34.8% (70 مستجيب)، ليشكلا معاً 89.5% من إجمالي العينة. في المقابل، كانت نسبة المحايدين 7.5% (15 مستجيب)، بينما لم تتجاوز نسبة غير الموافقين 2.5% (5 مستجيبين)، ونسبة غير الموافقين مطلقاً 0.5% (مستجيب واحد فقط). ويؤكد هذا الاتجاه الإيجابي وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى وجود اتفاق واضح بين الأساتذة على أن التقويم التكويني يلعب دوراً مهماً في تحفيز التلاميذ على التعلم المستمر، من خلال تعريفهم بنقاط قوتهم وضعفهم، ومساعدتهم على تحديد أهداف واقعية للتحسين، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويحفزهم على مواصلة جهودهم التعليمية.

4 . **العبارة رقم(30):** تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.

جدول 154 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 30

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	1,5			
محايد	14	7,0			
أوافق	121	60,2			
أوافق وبشدّة	63	31,3			
المجموع	201	% 100			



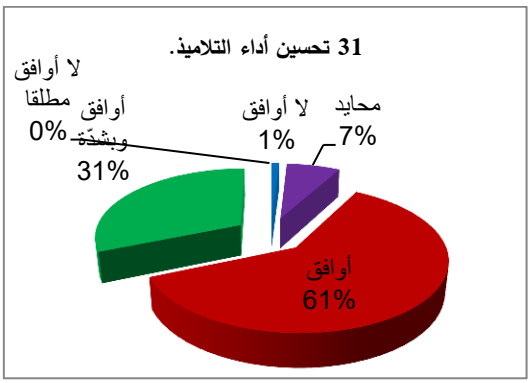
رسم توضيحي 131: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 30

التّعليق: تظهر نتائج تحليل الجدول والشكل أعلاه لاتجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التكويني يساعد على تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي" اتجاهًا إيجابيًا واضحًا، حيث أظهرت الغالبية العظمى من المستجيبين (91.5%) موافقتهم على هذه العبارة، منهم 60.2% أبدوا موافقتهم و31.3% أبدوا موافقتهم بشّدة، بينما كانت نسبة المحايدين 7% فقط، ونسبة غير الموافقين 1.5% فقط، ولم يسجل أي مستجيب عدم موافقته بشدة. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ يعكس تجانسًا في الآراء وإجماعًا واضحًا بين الأساتذة على أهمية التقويم التكويني كأداة فعالة لتعديل وتحسين أساليب التدريس وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي.

5 . **العبارة رقم(31):** تحسين أداء التلاميذ.

جدول 155 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 31

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	1,0			
محايد	14	7,0			
أوافق	122	60,7			
أوافق وبشدّة	63	31,3			
المجموع	201	% 100			



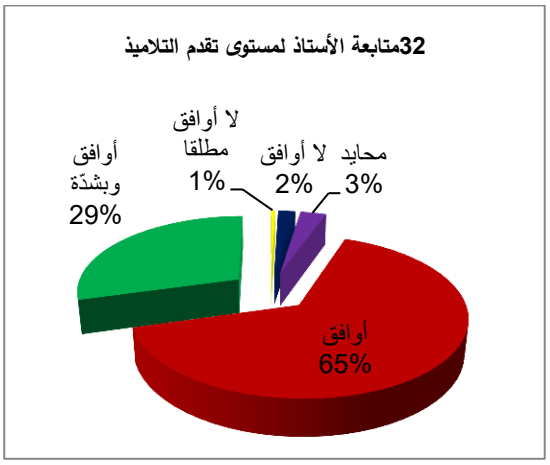
رسم توضيحي 132: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 31

التّعليق: تظهر نتائج تحليل بيانات الجدول والشكل البياني أعلاه لاتّجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التكويني يساعد على تحسين أداء التلاميذ" اتجاهًا إيجابيًا واضحًا، حيث أبدى الغالبية العظمى من المستجيبين (92%) موافقتهم على هذه العبارة، منهم 60.7% أبدوا موافقتهم و31.3% أبدوا موافقتهم بشدة، مقابل نسبة ضئيلة جدًا (1%) لم توافق عليها، ونسبة 7% اتخذت موقفًا محايدًا، ولم يسجل أي من المستجيبين عدم موافقته بشدة وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ يشير إلى تجانس كبير في الآراء وإجماع واضح بين الأساتذة على أن التقويم التكويني أداة فعالة في تحسين أداء التلاميذ، مما يعكس إدراكًا مهنيًا عميقًا لأهمية هذا النوع من التقويم في تعزيز العملية التعليمية وتطوير مستوى تحصيل التّلاميذ.

6 . العبارة رقم(32): متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.

جدول 156 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 32

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	6	3,0			
أوافق	131	65,2			
أوافق وبشدّة	59	29,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 133: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 32

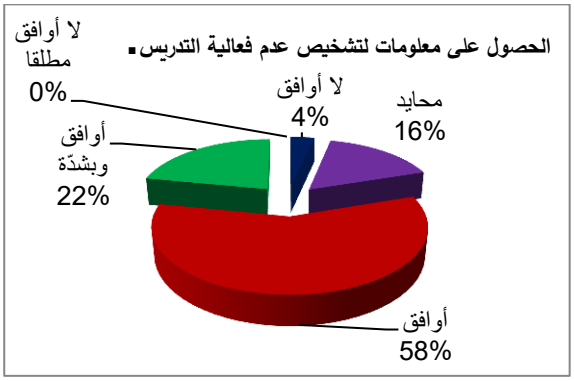
التّعليق: يُظهر تحليل الجدول والشكل المبيّن في الأعلى أن اتجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التّكويني يساعد على متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ" تميل بشكل قوي نحو الإيجابية، حيث أبدى 94.6% من المستجيبين موافقتهم على هذه العبارة، منهم 65.2% أبدوا موافقتهم و29.4% أبدوا موافقتهم بشدة. وفي المقابل، أظهرت نسبة ضئيلة جدًا عدم موافقتها، حيث بلغت نسبة غير الموافقين 2% ونسبة غير الموافقين مطلقًا 0.5% فقط، بينما اتخذت نسبة 3% موقفًا محايدًا. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى تجانس كبير في آراء المستجيبين وإجماع واضح بينهم على أهمية التقويم التّكويني كأداة

فعالة لمتابعة مستوى تقدم التلاميذ، وهو ما يبرز الوعي المهني للأساتذة بدور هذا النوع من التقويم في تعزيز جودة العملية التعليمية ومراقبة التطور الدراسي للتّلاميذ بشكل مستمر.

7 . العبارة رقم(33): الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

جدول 157 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 33

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	33	16,4			
أوافق	117	58,2			
أوافق وبشدّة	44	21,9			
المجموع	201	% 100			



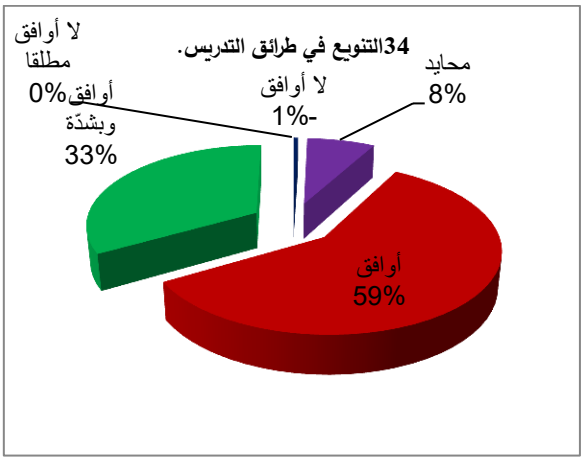
رسم توضيحي 134: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 33

التّعليق: تبيّن نتائج تحليل الجدول أن اتجاهات الأساتذة نحو عبارة "التقويم التكويني يساعد على الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس" تميل بوضوح نحو الإيجابية، حيث أبدى 80.1% من المستجيبين موافقتهم على هذه العبارة، منهم 58.2% أبدوا موافقتهم و21.9% أبدوا موافقتهم بشدة. وفي المقابل، أظهرت نسبة قليلة (3.5%) عدم موافقتها على العبارة، ولم يسجل أي من المستجيبين عدم موافقته بشدة، بينما اتخذت نسبة ملحوظة (16.4%) موقفاً محايداً. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ وهو أعلى قليلاً مقارنة بالعبارات السابقة، مما يشير إلى تباين طفيف في الآراء، خاصة مع ارتفاع نسبة المحايدين. ومع ذلك، يبقى الاتجاه العام إيجابياً بشكل واضح، ويعكس إدراك غالبية الأساتذة لأهمية التقويم التكويني كأداة للكشف عن مواطن الضعف في عملية التدريس وتقييم فعاليتها، مما يمكّنهم من تطوير ممارساتهم التعليمية وتحسين أساليبهم التدريسية.

8 ـ **العبارة رقم**(34): التنويع في طرائق التدريس.

جدول 158 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 34

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	1	0,5			
محايد	15	7,5			
أوافق	118	58,7			
أوافق وبشدّة	67	33,3			
المجموع	201	% 100			



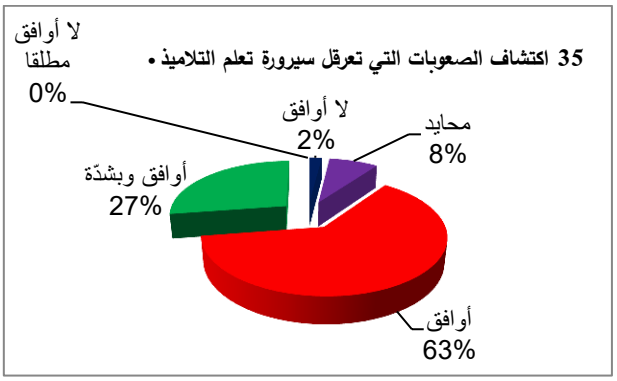
رسم توضيحي 135: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 34

التّعليق: يتضح من تحليل بيانات الجدول والشكل البياني المبيّن أعلاه المتعلق باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد على التنويع في طرائق التدريس" وجود اتجاه إيجابي قوي، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانس آراء المستجيبين. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقين 58.7% ونسبة الموافقين بشدة 33.3%، بمجموع 92% من إجمالي العينة البالغة 201 أستاذًا، في حين لم تتجاوز نسبة المحايدين 7.5%، وانخفضت نسبة غير الموافقين إلى 0.5% فقط (أستاذ واحد)، مع عدم تسجيل أي حالة لعدم الموافقة المطلقة. هذه المؤشرات تؤكد أن الأساتذة يدركون بشكل واضح الدور الإيجابي للتقويم التكويني في تمكينهم من تنويع أساليب التدريس بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ومستوياتهم المختلفة التي يكشفها هذا النوع من التقويم.

9 . العبارة رقم(35): اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.

جدول 159 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 35

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	16	8,0			
أوافق	126	62,7			
أوافق وبشدّة	55	27,4			
المجموع	201	% 100			



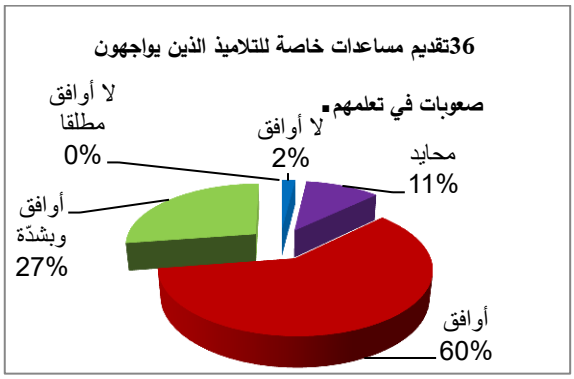
رسم توضيحي 136: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 35

التّعليق: يتضح من تحليل بيانات الجدول والشكل البياني المتعلقين باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ" وجود اتجاه إيجابي واضح، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تقاربًا كبيرًا في آراء المستجيبين. وقد أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقين 62.7% ونسبة الموافقين بشدة 27.4%، بإجمالي 90.1% من مجموع العينة البالغة 201 أستاذًا، في حين لم تتجاوز نسبة المحايدين 8%، وانخفضت نسبة غير الموافقين إلى 2% فقط (4 أساتذة)، مع عدم تسجيل أي حالة لعدم الموافقة المطلقة. هذه المؤشرات تؤكد إدراك الأساتذة للقيمة العالية للتقويم التكويني كأداة فعالة في الكشف المبكر عن الصعوبات والعوائق التي قد تواجه التلاميذ خلال عملية التعلم، مما يمكّن المعلمين من التدخل المناسب في الوقت المناسب لتذليل هذه الصعوبات.

10 . العبارة رقم(36): تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.

جدول 160 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 36

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	22	10,9			
أوافق	120	59,7			
أوافق وبشدّة	55	27,4			
المجموع	201	% 100			



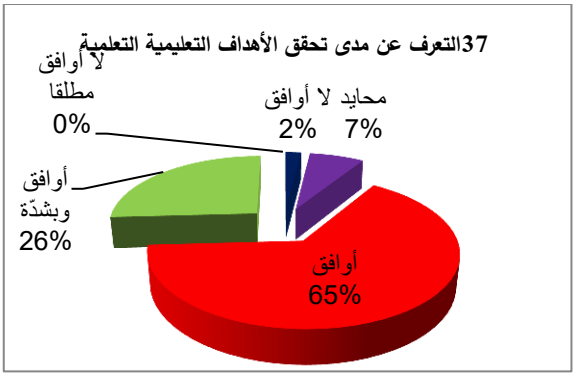
رسم توضيحي 137:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 36

التّعليق: يتضح من تحليل بيانات الجدول والشكل البياني المرتبطين باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد على تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم" وجود اتجاه إيجابي ملحوظ، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.12 بانحراف معياري 0.67، مما يدل على تقارب واضح في آراء المستجيبين. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يتفقون مع هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقين 59.7% ونسبة الموافقين بشدة 27.4%، بمجموع 87.1% من إجمالي العينة البالغة 201 أستاذًا، في حين بلغت نسبة المحايدين 10.9%، وانخفضت نسبة غير الموافقين إلى 2% فقط (4 أساتذة)، مع عدم تسجيل أي حالة لعدم الموافقة المطلقة. هذه المؤشرات تؤكد أن الأساتذة يرون في التقويم التكويني أداة مهمة تساعدهم على تحديد وتقديم الدعم المناسب والمساعدات الخاصة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، مما يسهم في تحسين مستواهم وتطوير قدراتهم التعلمية بشكل يناسب احتياجاتهم الفردية.

11 . العبارة رقم(37): التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.

جدول 161 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 37

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	14	7,0			
أوافق	131	65,2			
أوافق وبشدّة	52	25,9			
المجموع	201	% 100			



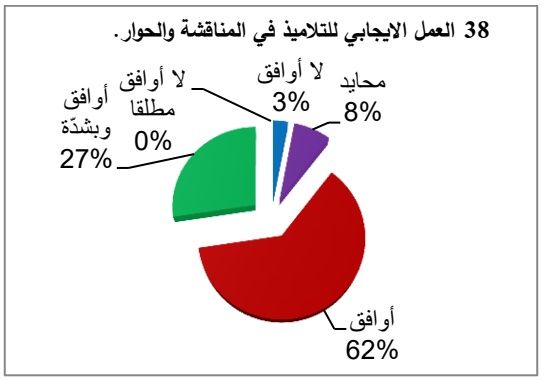
رسم توضيحي 138:استجابة أفراد العينة على العبارة 37

التّعليق: يتضح من تحليل بيانات الجدول والشكل البياني السابقين علق باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد على التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية" وجود اتجاه إيجابي بارز، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانسًا في آراء المستجيبين. وقد أظهرت النتائج أن غالبية كبيرة من الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقين 65.2% ونسبة الموافقين بشدة 25.9%، بإجمالي 91.1% من مجموع العينة البالغة 201 أستاذًا، في حين لم تتجاوز نسبة المحايدين 7%، وانخفضت نسبة غير الموافقين إلى 2% فقط (4 أساتذة)، مع عدم تسجيل أي حالة لعدم الموافقة المطلقة. هذه المؤشرات تؤكد اقتناع الأساتذة بأهمية التقويم التكويني كأداة فعالة في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والتعلمية، مما يمكنهم من تقييم فعالية عملية التدريس وتحديد مستوى إنجاز الطلاب للكفاءات المستهدفة، ويساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين العملية التعليمية.

12 . العبارة رقم(38): العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.

جدول 162 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 38

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	15	7,5			
أوافق	125	62,2			
أوافق وبشدّة	55	27,4			
المجموع	201	% 100			



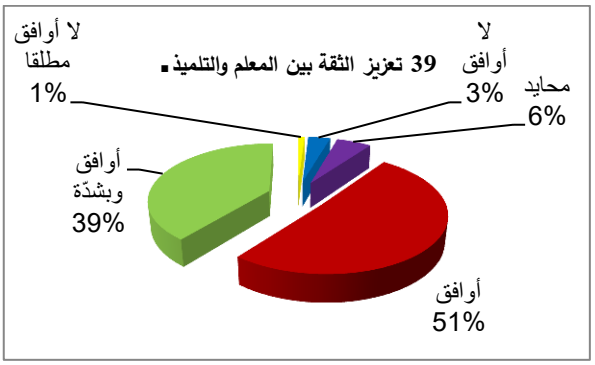
رسم توضيحي 139: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 38

التّعليـق: يظهر لنا من قراءة بيانات الجدول والشكل البياني السابقين والمتعلقان باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد على العمل الإيجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار" وجود اتجاه إيجابي واضح، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يدل على تقارب ملحوظ في آراء المستجيبين. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يتفقون مع هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقين 62.2% ونسبة الموافقين بشدة 27.4%، بمجموع 89.6% من إجمالي العينة البالغة 201 أستاذًا، في حين بلغت نسبة المحايدين 7.5%، وانخفضت نسبة غير الموافقين إلى 3% فقط (6 أساتذة)، مع عدم تسجيل أي حالة لعدم الموافقة المطلقة. هذه المؤشرات تؤكد اعتقاد الأساتذة بأن التقويم التكويني يلعب دورًا مهمًا في تحفيز مشاركة التلاميذ وتفاعلهم الإيجابي خلال جلسات المناقشة والحوار، مما يسهم في تطوير مهاراتهم التواصلية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية.

13 . العبارة رقم(39): تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.

جدول 163 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 39

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	11	5,5			
أوافق	102	50,7			
أوافق وبشدّة	79	39,3			
المجموع	201	% 100			



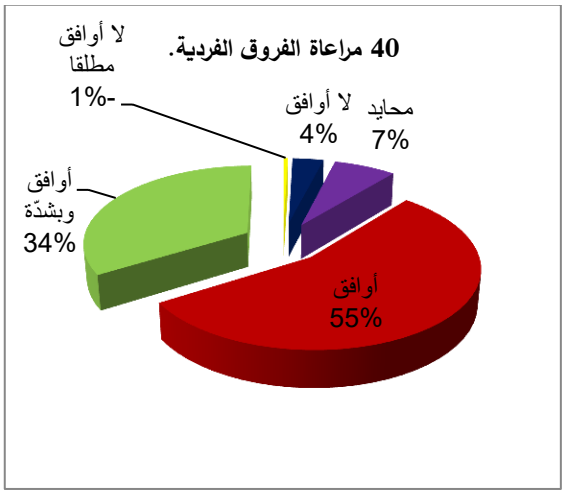
رسم توضيحي 140: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 39

التّعليق: يبيّن لنا الجدول والشكل أعلاه الخاص باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد على تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ" وجود اتجاه إيجابي قوي، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.24 بانحراف معياري 0.79، وهذا يعكس توجهًا واضحًا رغم وجود تباين طفيف في الآراء مقارنة بالعبارات السابقة. وقد أظهرت النتائج أن غالبية كبيرة من الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقين 50.7% ونسبة الموافقين بشدة 39.3%، بإجمالي 90% من مجموع العينة البالغة 201 أستاذًا، في حين بلغت نسبة المحايدين 5.5%، ونسبة غير الموافقين 3.5% (7 أساتذة)، مع تسجيل حالتين فقط لعدم الموافقة المطلقة بنسبة 1%. هذه المؤشرات تؤكد قناعة الأساتذة بأن التقويم التكويني يلعب دورًا مهمًا في بناء جسور الثقة بين المعلم والتلميذ، حيث يسمح بالتواصل المباشر وفهم احتياجات التلاميذ واهتماماتهم، مما يخلق بيئة تعليمية داعمة تشجع على التفاعل الإيجابي والانفتاح، وتعزز العلاقة التربوية القائمة على الاحترام المتبادل والتفاهم.

14 . العبارة رقم(40): مراعاة الفروق الفردية.

جدول 164 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 40

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	14	7,0			
أوافق	111	55,2			
أوافق وبشدّة	68	33,8			
المجموع	201	% 100			



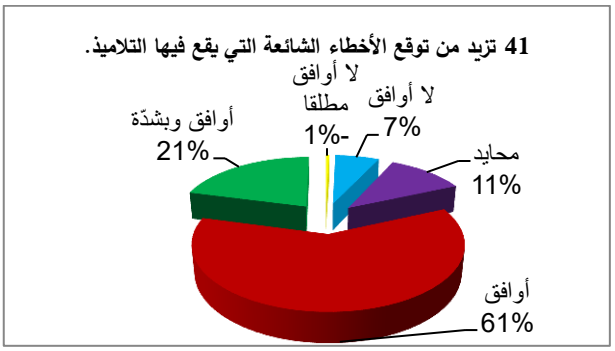
رسم توضيحي 141: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 40

التّعليق: إنّ الجدول أعلاه وكذا الشكل البياني من تحليل بيانات الجدول المتعلق باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد على مراعاة الفروق الفردية" وجود اتجاه إيجابي واضح، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس توافقًا عامًا بين المستجيبين رغم وجود تباين بسيط في الآراء. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يؤيدون هذه العبارة، إذ بلغت نسبة الموافقين 55.2% ونسبة الموافقين بشدة 33.8%، بإجمالي 89% من مجموع العينة البالغة 201 أستاذًا، في حين بلغت نسبة المحايدين 7%، ونسبة غير الموافقين 3.5% (7 أساتذة)، مع تسجيل حالة واحدة فقط لعدم الموافقة المطلقة بنسبة 0.5%. هذه المؤشرات تؤكد إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التكويني كأداة فعالة في الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يمكنهم من تصميم أنشطة تعليمية واستراتيجيات تدريسية متنوعة تراعي مختلف القدرات والاحتياجات والأنماط التعلمية للتلاميذ، وبالتالي توفير فرص تعلم متكافئة ومناسبة لكل مستويات الطلاب.

15 . العبارة رقم(41): تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.

جدول 165 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 41

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	13	6,5			
محايد	23	11,4			
أوافق	122	60,7			
أوافق وبشدّة	42	20,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 142:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 41

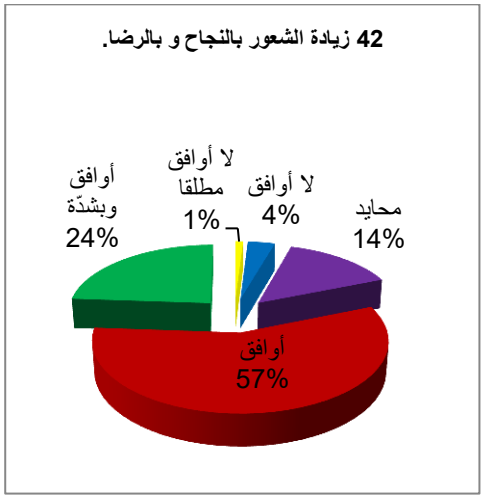
التّعليق: يظهر لنا من خلال الشكل البياني والجدول المتعلق باتجاهات الأساتذة نحو العبارة "التقويم التكويني يساعد على زيادة توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ" وجود اتجاه إيجابي ملحوظ، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ وهو ما يعكس توجهًا إيجابيًا مع وجود تفاوت أكبر في الآراء مقارنة بالعبارات السابقة. وقد أظهرت النتائج أن نسبة 81.6% من إجمالي عينة الدراسة البالغة 201 أستاذًا يؤيدون هذه العبارة (60.7% موافقون و20.9% موافقون بشدة)، بينما شكل المحايدون نسبة 11.4%، وارتفعت نسبة غير الموافقين إلى 6.5% (13 أستاذًا) مع تسجيل حالة واحدة فقط لعدم الموافقة المطلقة بنسبة 0.5%. هذه المؤشرات تبين أن معظم الأساتذة يعتقدون

أن التقويم التكويني يساعدهم على رصد وتوقع الأخطاء المتكررة التي يقع فيها التلاميذ، مما يمكنهم من اتخاذ إجراءات استباقية وتصميم استراتيجيات تدريسية تعالج هذه الأخطاء قبل استفحالها، وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية وتفادي العقبات التي قد تعترض مسار التعلم.

16 ـ العبارة رقم(42): زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا.

جدول 166 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 42

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	29	14,4			
أوافق	115	57,2			
أوافق وبشدّة	48	23,9			
المجموع	201	% 100			



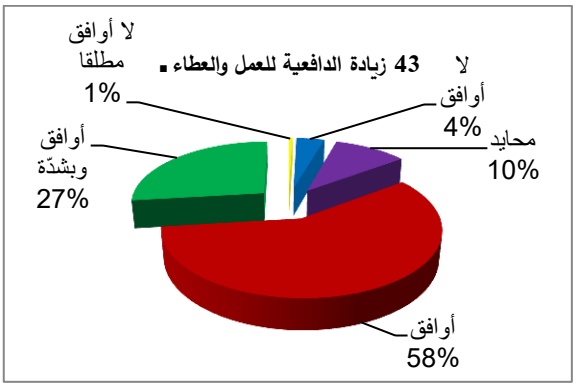
رسم توضيحي 143: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 42

التّعليق: يبيّن لنا الجدول أعلاه وكذا الشكل البياني كما هو موضّح في الأعلى أنّ الأساتذة الذين يوافقون على أنّ التقويم التكويني يساعد على زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا، كانت نسبتهم مرتفعة قدّرت بـ: 57,2 % ، وقد بلغ عدد الموافقين 115 أستاذ وأستاذة وهم الأغلبية، أمّا الموافقون بشّدة فقدّر عددهم بـ: (48) من أفراد العينة بنسبة 23,9 % ؛ وبالتالي بلغت نسبة الموافقة الكلية 81,1 % ، وعلى العكس من ذلك فإنّ عدد الأساتذة الغير موافقين فقد بلغ عددهم 7 بنسبة ضعيفة جدا بلغت 3،5 %، وكان واحدا فقط من أفراد العيّنة من لا يوافق على هذه العبارة أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم 29 بنسبة 14,4% ؛ وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ ويمكن أن نستنتج من كل ما سبق أنّ نسبة الموافقة لدى الأساتذة على العبارة السابقة مرتفعة جدّا؛ وبالتالي فإنّ اتجاهات الأساتذة إيجابية.

17 ـ العبارة رقم(43): زيادة الدافعية للعمل والعطاء.

جدول 167 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 43

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	21	10,4			
أوافق	117	58,2			
أوافق وبشدّة	54	26,9			
المجموع	201	% 100			



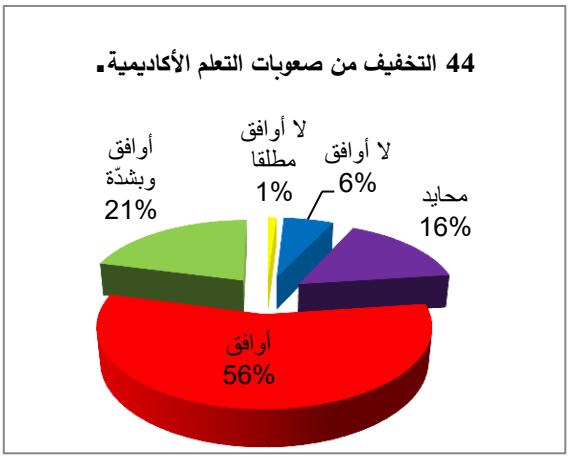
رسم توضيحي 144: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 43

التّعليق: من خلال تحليل الجدول المقدم وكذا الشّكل البياني، يتضح لنا أنّ هناك اتجاهًا إيجابيًا قويًا لدى الأساتذة نحو فكرة أنّ: "التقويم التكويني يساعد على زيادة الدافعية للعمل والعطاء". ويمكن استنتاج ذلك من المؤشرات الإحصائية التالية: وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ وهو منخفض نسبيًا، مما يشير إلى تجانس في آراء أفراد العيّنة. غالبية المشاركين (85.1%) أبدوا موافقتهم على العبارة، حيث وافق 58.2% (117 فردا) ووافق بشدة 26.9% (54 فردا). بينما كانت نسبة المحايدين 10.4% (21 أستاذا وأستاذة)، ونسبة غير الموافقين 4.0% (8 أفراد)، والذين لا يوافقون مطلقًا 0.5% (فردا واحد فقط).

18ـ العبارة رقم(44): التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.

جدول 168 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 44

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	12	6,0			
محايد	32	15,9			
أوافق	113	56,2			
أوافق وبشدّة	42	20,9			
المجموع	201	% 100			



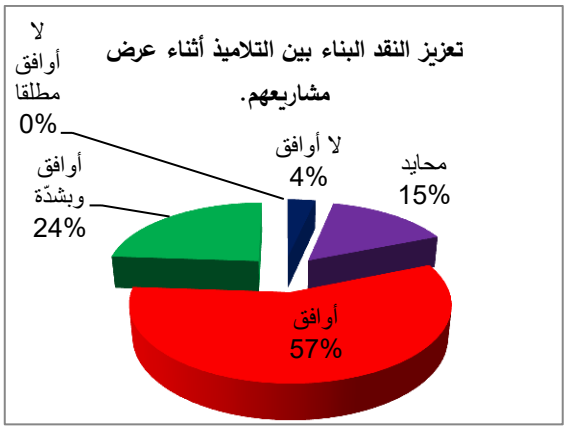
رسم توضيحي 145: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 44

التّعليق: تظهر البيانات الإحصائية المعروضة في الجدول توجهاً واضحاً لدى الأساتذة نحو الاعتقاد بأن "التقويم التكويني يساعد على زيادة الدافعية للعمل والعطاء". وقد تجلى هذا التوجه الإيجابي من خلال التّوجه الإيجابي لقيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يدل على تقارب ملحوظ في استجابات عينة الدراسة. وتعكس التوزيعات النسبية للاستجابات هذا الاتجاه الإيجابي، حيث أيّد 77,1% من مجموع المشاركين هذه الفكرة، موزعين بين 56,2% (113 مستجيباً) اختاروا "أوافق" و20,9% (42 مستجيباً) اختاروا "أوافق بشدة". في المقابل، اتخذ 15,9% (32 أستاذاً) موقفاً محايداً، بينما عارض الفكرة 6.0% (12 من الأساتذة) واختار 1.0% فقط (مستجيبين فقط) عدم الموافقة بشكل مطلق. وتشير هذه المعطيات بوضوح إلى قناعة غالبية الأساتذة بالدور المحفز الذي يلعبه التقويم التكويني في تعزيز الدافعية المهنية وتحسين الأداء التربوي، مما يبرز أهميته كعنصر فعّال في تطوير الممارسات التعليمية.

19 . العبارة رقم(45): تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.

جدول 169 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 45

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	31	15,4			
أوافق	115	57,2			
أوافق وبشدّة	48	23,9			
المجموع	201	% 100			



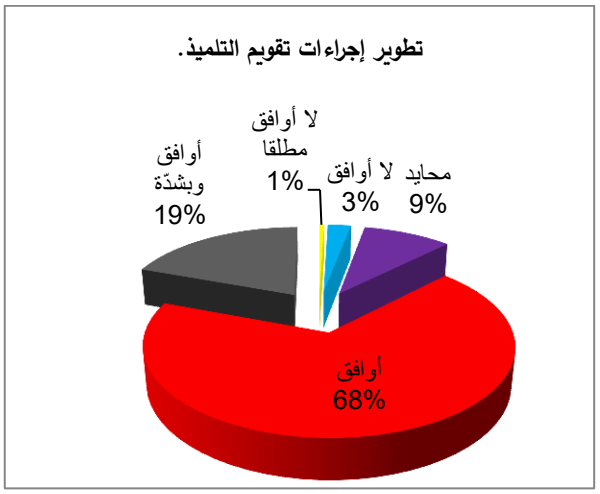
رسم توضيحي 146:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 45

التّعليق: يشير تحليل البيانات الإحصائية المقدمة في الجدول وكذا الشّكل البياني الموضح في الأعلى إلى وجود اتجاه إيجابي واضح لدى الأساتذة نحو دور التقويم التّكويني في تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.01 (من أصل 5) بانحراف معياري قدره 0.73، مما يدل على تجانس كبير في آراء المستجيبين وتقارب وجهات نظرهم. وتؤكد النسب المئوية هذا الاتجاه الإيجابي، إذ أبدى 81.1% من المشاركين موافقتهم على هذه الفكرة، موزعين بين 57.2% (115 أستاذاً) اختاروا "أوافق" و23.9% (48 أستاذاً) اختاروا "أوافق بشدة"، بينما اتخذ 15.4% (31 مستجيباً) موقفاً محايداً، ولم تتجاوز نسبة غير الموافقين 3.5% (7 مستجيبين) مع عدم وجود أي مستجيب اختار "لا أوافق مطلقاً". هذه النتائج تعكس إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التّكويني كأداة فعالة في تنمية مهارات النقد البناء لدى التلاميذ وتعزيز قدرتهم على التقييم الموضوعي لمشاريع بعضهم البعض.

20 . العبارة رقم(46): تطوير إجراءات تقويم التلميذ.

جدول 170 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 46

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	2,5			
محايد	19	9,5			
أوافق	137	68,2			
أوافق وبشدّة	39	19,4			
المجموع	201	% 100			



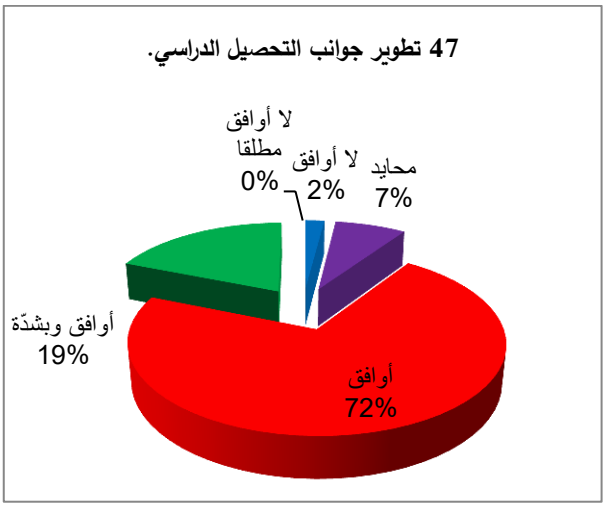
رسم توضيحي 147: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 46

التّعليق: تشير النتائج الإحصائية المستخلصة من الدراسة الميدانية والموضحة في الشكل البياني والجدول السابق إلى وجود توجه إيجابي مرتفع لدى الهيئة التدريسية حول فاعلية التقويم التّكويني في تطوير إجراءات تقويم التلميذ، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس درجة عالية من التجانس والتقارب في وجهات نظر أفراد العينة .(n=201) وتتجلى هذه الإيجابية من خلال التوزيع التكراري للاستجابات، حيث أظهر 87.6% من المستجيبين موافقتهم على الدور التطويري للتقويم التشخيصي، بواقع 68.2% (137 مستجيباً) للموافقة و19.4% (39 مستجيباً) للموافقة الشديدة. في المقابل، لم تتجاوز نسبة المحايدين 9.5% (19 مستجيباً)، بينما انخفضت نسبة المعارضين إلى 2.5% (5 مستجيبين) مع 0.5% فقط (مستجيب واحد) أبدى معارضة تامة. وتشير هذه المؤشرات الإحصائية إلى إدراك الأساتذة العميق للقيمة المنهجية للتقويم التّكويني باعتباره مدخلاً استراتيجياً لتطوير الممارسات التقويمية، والارتقاء بجودتها، وتعزيز قدرتها على قياس الكفايات المستهدفة بدقة وموضوعية، مما ينعكس إيجاباً على فعالية العملية التعليمية-التعلمية.

21 . العبارة رقم(47): تطوير جوانب التحصيل الدراسي.

جدول 171 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 47

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	15	7,5			
أوافق	144	71,6			
أوافق وبشدّة	38	18,9			
المجموع	201	% 100			



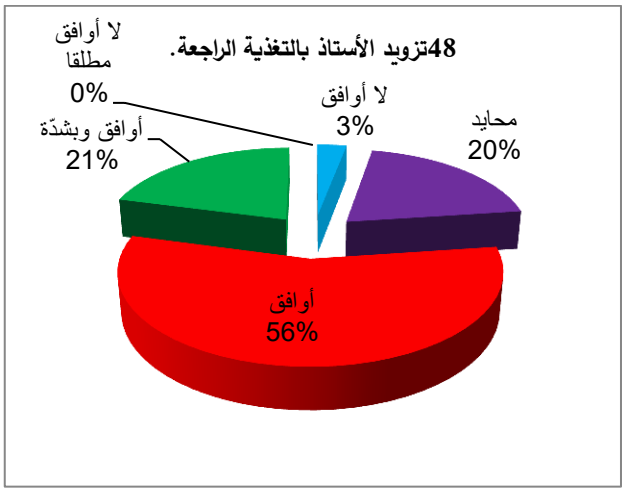
رسم توضيحي 148:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 47

التّعليق: يكشف التحليل الإحصائي للبيانات المستقاة من الدّراسة الميدانية والمبيّنة في الجدول والشكل أعلاه عن اتجاه إيجابي بارز لدى الأساتذة تجاه فاعلية التقويم التكويني في تطوير جوانب التحصيل الدراسي، وتتضح هذه النتيجة من خلال القراءة التحليلية للمؤشرات الكمية المستخرجة. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانساً استثنائياً في الاستجابات وإجماعاً شبه تام بين أفراد العينة (ن=201). وتعزز التوزيعات التكرارية هذا الاستنتاج، إذ تشير إلى أن 90.5% من المستجيبين يتبنون وجهة نظر إيجابية، بواقع 71.6% (144 أستاذاً) أبدوا موافقتهم و18.9% (38 أستاذاً) عبروا عن موافقتهم الشديدة، بينما لم تتجاوز نسبة المحايدين 7.5% (15 مستجيباً)، ونسبة غير الموافقين 2.0% (4 مستجيبين) مع غياب تام للمعارضة الشديدة (0%). هذه المؤشرات الإحصائية تعكس وعياً معرفياً وبيداغوجياً متقدماً لدى الأساتذة بالأهمية الاستراتيجية للتقويم التكويني كآلية محورية في تتبع المسار التعلمي للتلاميذ، وتشخيص مكامن القوة والضعف في أدائهم، واتخاذ التدابير التصحيحية الملائمة، مما يسهم في تحسين نواتج التعلم وتطوير المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين بصورة متكاملة.

2 . العبارة رقم(48): تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.

جدول 172 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 48

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	40	19,9			
أوافق	113	56,2			
أوافق وبشدّة	42	20,9			
المجموع	201	% 100			



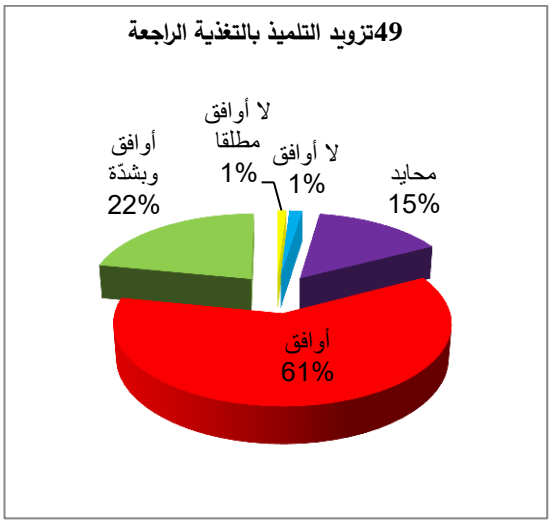
رسم توضيحي 149:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 48

التّعليق: تبرز المعطيات الإحصائية المستخلصة من الجدول والشكل البياني الموضح في الأعلى توجهاً إيجابياً لدى الهيئة التدريسية نحو فاعلية "التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات" في تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة الضرورية لتطوير الممارسات التعليمية. ويتجلى هذا الاتجاه من خلال المؤشرات الإحصائية التالية: وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يؤشر على تناغم نسبي في استجابات أفراد العينة (ن=201). وتدعم التوزيعات التكرارية للاستجابات هذا الاستنتاج، حيث أظهرت أن 77.1% من المستجيبين يتبنون رؤية إيجابية، موزعين بين 56.2% (113 أستاذاً) أبدوا موافقتهم و20.9% (42 أستاذاً) عبروا عن موافقتهم الشديدة. في المقابل، بلغت نسبة المحايدين 19.9% (40 مستجيباً)، وهي نسبة تستدعي التأمل، بينما لم تتجاوز نسبة المعارضين 3.0% (6 مستجيبين) مع انعدام المعارضة الشديدة (0%).

23 . العبارة رقم(49): تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.

جدول 173 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 49

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	1,5			
محايد	30	14,9			
أوافق	122	60,7			
أوافق وبشدّة	44	21,9			
المجموع	201	100 %			



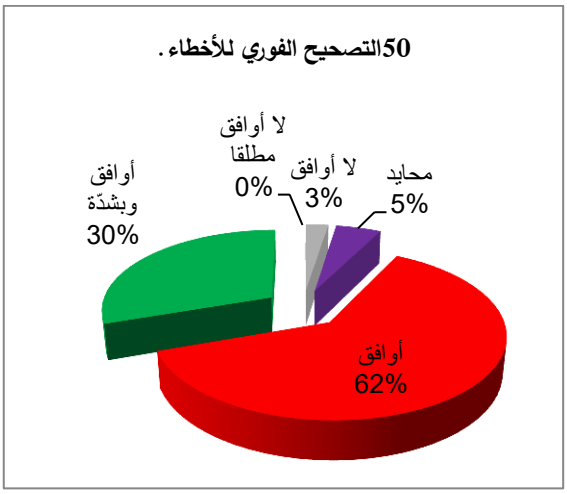
رسم توضيحي 150: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 49

التّعليق: تكشف البيانات الإحصائية المعروضة في الجدول عن توجه إيجابي واضح لدى الأساتذة إزاء دور التقويم التكويني في تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة، حيث يُظهر التمحيص الدقيق للمؤشرات الكمية قيمة مرتفعة؛ وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تقارباً ملحوظاً في استجابات عينة الدراسة (ن=201). وتتجلى هذه الاتجاهات الإيجابية بشكل أكثر وضوحاً من خلال التوزيع النسبي للاستجابات، حيث أيّد 82.6% من إجمالي المشاركين فاعلية التقويم التشخيصي في هذا المجال، موزعين بين 60.7% (122 مستجيباً) أبدوا موافقتهم و21.9% (44 مستجيباً) عبروا عن موافقتهم الشديدة. في المقابل، اتخذ 14.9% (30 مستجيباً) موقفاً محايداً، بينما لم تتجاوز نسبة المعارضين 2.5% في المجمل، منهم 1.5% (3 مستجيبين) غير موافقين و1.0% (مستجيبان) غير موافقين بشدة. هذه المؤشرات الإحصائية تعكس وعياً مهنياً متنامياً لدى الأساتذة بأهمية التقويم التكويني كآلية فعالة لرصد مستويات التلاميذ وتحديد احتياجاتهم التعليمية، وتزويدهم بتغذية راجعة مستمرة تمكنهم من تعديل مساراتهم التعلمية وتطوير استراتيجياتهم المعرفية، مما يسهم في تحسين مستوى أدائهم وتعزيز كفاءاتهم.

24 . العبارة رقم(50): التصحيح الفوري للأخطاء.

جدول 174 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 50

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	2,5			
محايد	10	5,0			
أوافق	125	62,2			
أوافق وبشدّة	61	30,3			
المجموع	201	% 100			



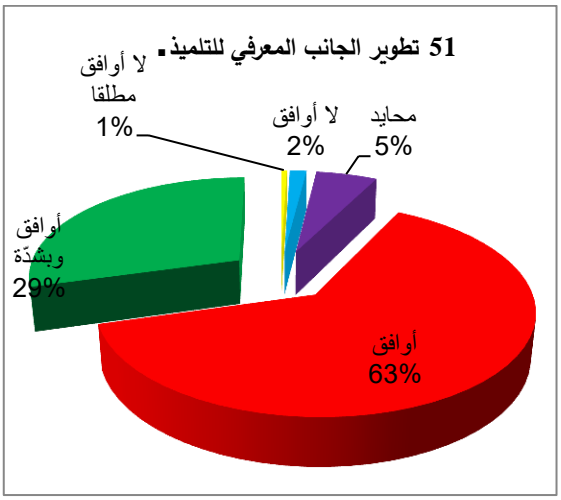
رسم توضيحي 151:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 50

التّعليق: تُظهر بيانات الجدول اتجاهًا إيجابيًا بارزًا وشبه إجماعي لدى الأساتذة نحو فاعلية التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات في التصحيح الفوري للأخطاء، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانسًا استثنائيًا في استجابات العينة. وتؤكد هذا الاتجاه النسبة المرتفعة للموافقين التي بلغت 92.5% من المستجيبين (62.2% موافقون و30.3% موافقون بشدة)، في مقابل نسب متدنية للمحايدين (5.0%) والمعارضين (2.5%) مع انعدام المعارضة الشديدة تمامًا. هذه المؤشرات تعكس وعيًا عميقًا لدى الأساتذة بأهمية التقويم التكويني كآلية بيداغوجية فعالة تتيح تشخيص أخطاء المتعلمين ومعالجتها فوريًا قبل ترسخها، بما يسهم في تطوير الكفاءات المستهدفة وتحسين مخرجات التعلم.

25 . العبارة رقم(51): تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.

جدول 175 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 50

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	1,5			
محايد	11	5,5			
أوافق	127	63,2			
أوافق وبشدّة	59	29,4			
المجموع	201	% 100			



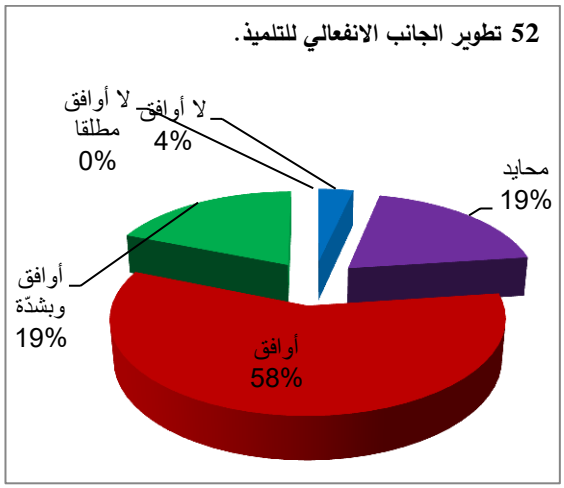
رسم توضيحي 152:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 50

التّعليق: تظهر بيانات الجدول الإحصائي توجهاً إيجابياً قوياً لدى الأساتذة نحو دور التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات في تطوير الجانب المعرفي للتلميذ. يمكن استنتاج هذا من خلال التّوجه الإيجابي لقيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى تجانس وتقارب في استجابات المبحوثين. تُظهر النتائج أن الغالبية العظمى من الأساتذة (92.6%) يقعون في نطاق الموافقة، حيث أبدى 63.2% منهم موافقتهم و29.4% موافقتهم الشديدة على مساهمة هذا النوع من التقويم في التطوير المعرفي للتلاميذ. في المقابل، نلاحظ نسبة ضئيلة جداً من المعارضة لا تتجاوز 2% (0.5% لا يوافقون مطلقاً و1.5% لا يوافقون)، بينما اتخذ 5.5% فقط موقفاً محايداً. هذا التوافق الواضح بين الأساتذة يعكس قناعة راسخة بفعالية التقويم التكويني كأداة بيداغوجية تسهم في بناء المعارف والكفاءات لدى المتعلمين، مما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على التقويم المستمر كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية–التعلمية.

26 ـ العبارة رقم(52): تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.

جدول 176 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 52

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	39	19,4			
أوافق	117	58,2			
أوافق وبشدّة	38	18,9			
المجموع	201	% 100			



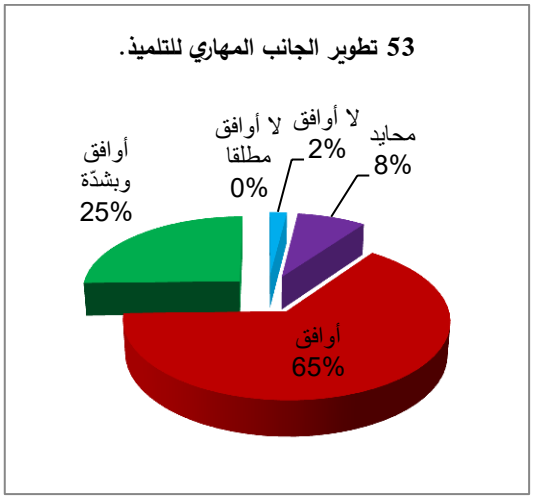
رسم توضيحي 153:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 52

التّعليق: تُظهر البيانات المستخلصة من الجدول والشكل البياني أعلاه اتجاهاً إيجابياً لدى الأساتذة نحو مساهمة التقويم التكويني المُطبق وفق المقاربة بالكفاءات في تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يدل على تقارب نسبي في آراء المستجيبين. وبتحليل التوزيع التكراري، يتبين أن غالبية الأساتذة (77.1%) أبدوا موافقتهم على هذا الدور، حيث صرح 58.2% منهم بأنهم "يوافقون" و18.9% بأنهم "يوافقون بشدة". في المقابل، اتخذ ما يقارب خُمس العينة (19.4%) موقفاً محايداً، بينما لم تتجاوز نسبة من لا يوافقون 3.5%، مع انعدام تام للرفض المطلق. وتكشف هذه النتائج عن وعي تربوي متنامٍ لدى الأساتذة بأهمية التقويم التكويني كممارسة بيداغوجية داعمة للنمو الانفعالي للمتعلمين، وإن كانت درجة الإيجابية أقل نسبياً مقارنةً بتأثيره على الجانب المهاري، كما يتضح من ارتفاع نسبة المحايدين وانخفاض نسبة الموافقين بشدة. هذا التفاوت قد يعكس حاجة إلى مزيد من التأهيل والتوعية بالأبعاد الانفعالية للتقويم التكويني في سياق المقاربة بالكفاءات، لتجاوز النظرة التقليدية التي تحصر التقويم في الجوانب المعرفية والمهارية فقط.

27 . العبارة رقم(53): تطوير الجانب المهاري للتلميذ.

جدول 177 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 53

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	4	2,0			
محايد	16	8,0			
أوافق	130	64,7			
أوافق وبشدّة	51	25,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 154: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 53

التّعليق: يكشف تحليل البيانات المدونة في الجدول والشكل السابق المقدمة عن اتجاه إيجابي واضح لدى الأساتذة نحو دور التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات في تطوير الجانب المهاري للتلاميذ. يعكس تجانساً ملحوظاً في الآراء. وبشكل تفصيلي، أبدى غالبية المستجيبين (90.1%) موافقتهم على هذه العلاقة الإيجابية، حيث أشار 64.7% منهم إلى أنهم "يوافقون"، بينما عبّر 25.4% عن موافقتهم الشديدة. في المقابل، اتخذ 8% من المستجيبين موقفاً محايداً، ولم يتجاوز من عارضوا هذه العلاقة نسبة 2% فقط (لا أوافق)، مع غياب تام لفئة "لا أوافق مطلقاً."

يشير هذا التوزيع إلى إجماع شبه تام بين الأساتذة على القيمة التربوية للتقويم التكويني في إطار مقاربة الكفاءات كمدخل فعال لتنمية المهارات لدى المتعلمين، مما يعكس وعياً مهنياً بأهمية هذه المقاربة البيداغوجية الحديثة في الممارسة التعليمية، ويمثل مؤشراً إيجابياً على تقبل الأساتذة لهذا التوجه التربوي.

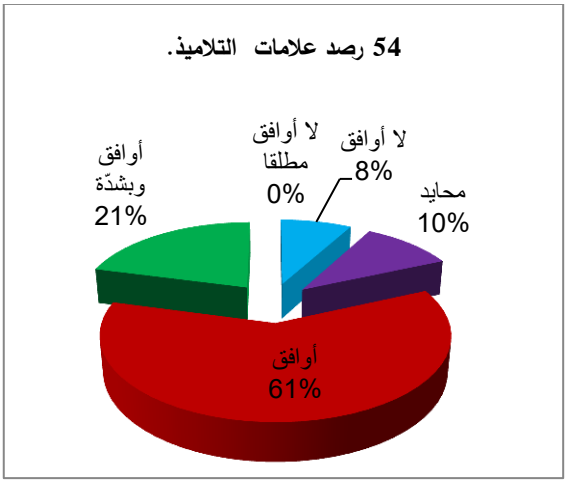
ج . عرض والتعليق على استجابة أفراد العيّنة على عبارات البعد الثالث الخاص باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات:

يحتوي هذا البعد على (27) عبارة من 53 إلى 80؛ وسوف يتّم عرض استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على هذه العبارات، والتعليق عليها، كما يلي:

1 . العبارة رقم(54): رصد علامات التلاميذ.

جدول 178 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 54

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	16	8,0			
محايد	21	10,4			
أوافق	122	60,7			
أوافق وبشدّة	42	20,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 155: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 54

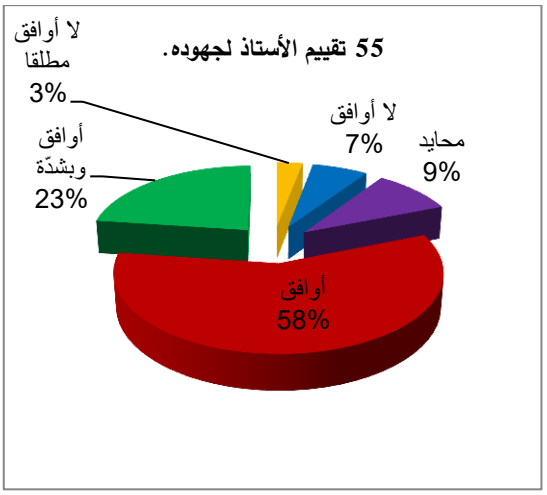
التّعليق: تكشف معطيات الجدول وكذلك الشكل البياني عن اتجاه إيجابي واضح لدى الأساتذة نحو فاعلية التقويم التحصيلي المطبق وفق المقاربة بالكفاءات في رصد علامات التلاميذ. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تقارباً معقولاً في وجهات نظر المستجيبين. وبالنظر إلى التوزيع التكراري، يتضح أن الغالبية العظمى من الأساتذة (81.6%) يؤيدون هذه العلاقة، حيث أشار 60.7% منهم إلى أنهم "يوافقون"، بينما عبّر 20.9% عن موافقتهم الشديدة. في المقابل، اتخذ 10.4% موقفاً محايداً، ولم تتجاوز نسبة المعارضين 8%، مع غياب كامل لفئة "لا أوافق مطلقاً." وتعكس هذه النتائج إدراكاً متنامياً لدى هيئة التدريس لقيمة التقويم التحصيلي كآلية موضوعية لقياس التحصيل الدراسي وفق منظور الكفاءات، بعيداً عن الممارسات التقليدية القائمة على حفظ المعارف واسترجاعها. كما تشير إلى تطور في الوعي المهني بأهمية توظيف التقويم التحصيلي كأداة لمراقبة مستويات الأداء وتوثيقها بشكل منهجي. ومع ذلك، فإن وجود نسبة من المحايدين والمعارضين (18.4% مجتمعين) قد يعكس بعض التحفظات على الممارسات الحالية للتقويم

التحصيلي، أو تساؤلات حول مدى انسجامه الكامل مع فلسفة المقاربة بالكفاءات، مما يستدعي مزيداً من الاهتمام بتطوير أدوات تقويمية أكثر ملاءمة لهذه المقاربة.

2 . العبارة رقم(55): تقييم الأستاذ لجهوده.

جدول 179 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 55

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	6	3,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	13	6,5			
محايد	19	9,5			
أوافق	117	58,2			
أوافق وبشدّة	46	22,9			
المجموع	201	% 100			



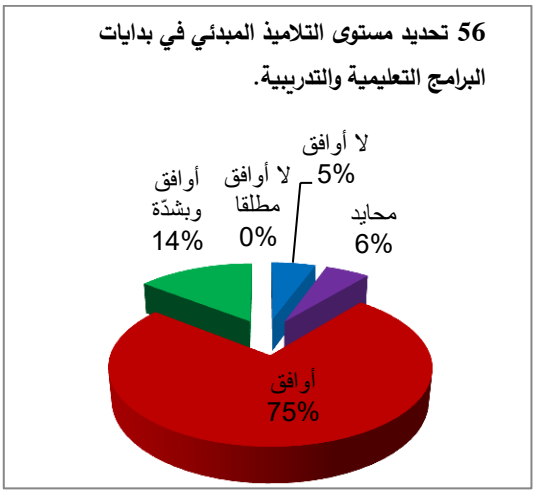
رسم توضيحي 156: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 55

التّعليق: تبرز بيانات الشكل والجدول المبيّن بالأعلى اتجاهاً إيجابياً بارزاً لدى الأساتذة نحو مساهمة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تقييم جهودهم التدريسية. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ وهو أعلى نسبياً من المحاور السابقة، مما يعكس تبايناً أكبر في الآراء. وبتحليل التوزيع التكراري، يتضح أن الغالبية العظمى من المستجيبين (81.1%) أبدوا موافقتهم على هذه العلاقة، حيث أشار 58.2% منهم إلى أنهم "يوافقون"، بينما عبّر 22.9% عن موافقتهم الشديدة. في المقابل، ظهر تنوع ملحوظ في المواقف المعارضة، حيث اتخذ 9.5% موقفاً محايداً، وعبّر 6.5% عن عدم موافقتهم، بينما أعرب 3% عن رفضهم المطلق، لتشكل فئات المعارضة مجتمعة نسبة 19% من العينة. هذا التباين الأكبر في الاستجابات، كما يتضح من الانحراف المعياري الأعلى، يكشف عن وجود وجهات نظر متعددة حول مدى فاعلية التقويم التحصيلي كآلية للتقييم الذاتي للأستاذ. تعكس هذه النتائج وعياً مهنياً متنامياً لدى غالبية الأساتذة بالقيمة التأملية للتقويم التحصيلي، واعتباره مرآة تعكس فعالية الممارسات التدريسية وتكشف مواطن القوة والضعف فيها. ومع ذلك، فإن ظهور نسبة لا يستهان بها من المعارضين، خاصة فئة "لا أوافق مطلقاً" التي لم تظهر في المحاور السابقة، قد يشير إلى تحفظات جوهرية لدى بعض الأساتذة حول مدى موضوعية التقويم التحصيلي في قياس جهودهم، أو حول الارتباط المباشر بين نتائج الطلاب وفعالية التدريس، مما يستدعي مزيداً من الدّراسة لفهم هذه التحفظات وتطوير أدوات تقويمية أكثر شمولية وإنصافاً.

3 . العبارة رقم(56): تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.

جدول 180 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 56

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	11	5,5			
محايد	11	5,5			
أوافق	150	74,6			
أوافق وبشدّة	29	14,4			
المجموع	201	% 100			



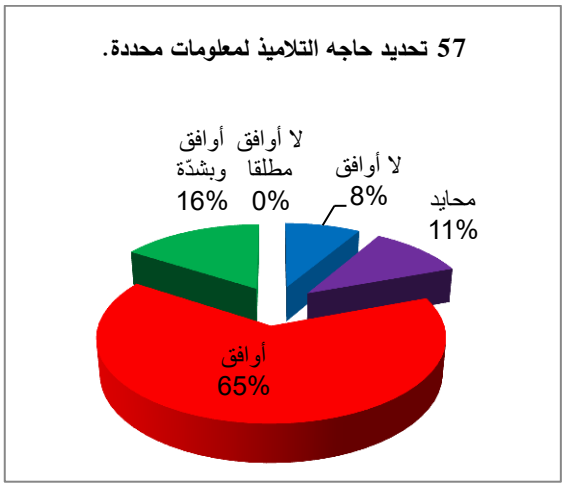
رسم توضيحي 157: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 56

التّعليق: تكشف بيانات الجدول والشكل البياني الموضحان بالأعلى عن اتجاه إيجابي واضح لدى الأساتذة نحو فاعلية التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد المستوى المبدئي للتلاميذ عند بداية البرامج التعليمية وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانساً ملحوظاً في الآراء. وبتحليل النسب المئوية، نجد أن الغالبية العظمى من المستجيبين (89%) يؤيدون هذا الدور، حيث أشار 74.6% منهم إلى أنهم "يوافقون" و14.4% "يوافقون بشدة"، مقابل 5.5% فقط للمحايدين ومثلها للمعارضين، مع غياب الرفض المطلق. يعكس هذا الإجماع شبه التام إدراكاً عميقاً لدى الأساتذة بأهمية التقويم التحصيلي كأداة تشخيصية تمكنهم من تكييف استراتيجياتهم التعليمية وفق المستويات الفعلية للمتعلمين، مما يؤسس لتعليم أكثر فاعلية يراعي الفروق الفردية ويستهدف تطوير الكفاءات بشكل مدروس.

4 . العبارة رقم(57): تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.

جدول 181 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 57

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	17	8,5			
محايد	22	10,9			
أوافق	130	64,7			
أوافق وبشدّة	32	15,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 158: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 57

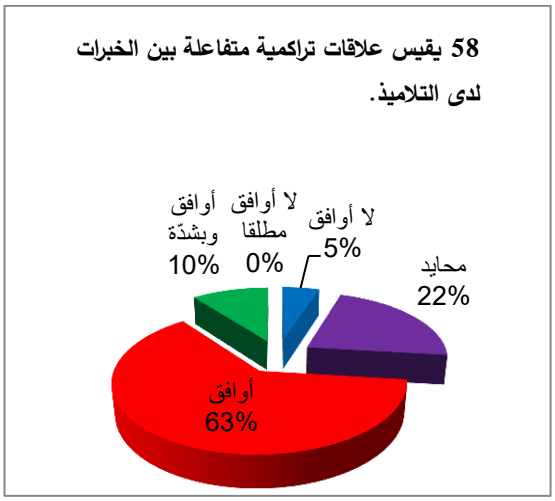
التّعليق: توضح معطيات الجدول توجهاً إيجابياً واضحاً لدى الأساتذة نحو فاعلية التقويم التحصيلي المطبق وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد احتياجات التلاميذ للمعلومات المحددة. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ يشير إلى تناسق مقبول في آراء المستجيبين. وبتحليل التوزيع التكراري، يتبين أن غالبية الأساتذة (80.6%) أبدوا موافقتهم على هذه الوظيفة التشخيصية للتقويم التحصيلي، حيث صرح 64.7% منهم بأنهم "يوافقون" و15.9% بأنهم "يوافقون بشدة". في المقابل، اتخذ 10.9% موقفاً محايداً، بينما عارض 8.5% هذه العلاقة، مع غياب تام للرفض المطلق.

تعكس هذه النتائج وعياً مهنياً متزايداً لدى الأساتذة بالبعد التشخيصي للتقويم التحصيلي كأداة لرصد الفجوات المعرفية لدى المتعلمين، مما يمكن من توجيه العملية التعليمية نحو سد هذه الفجوات. ويمثل هذا الوعي تحولاً إيجابياً في النظرة إلى التقويم التحصيلي من مجرد أداة لقياس التحصيل وإصدار الأحكام، إلى كونه آلية تشخيصية توجه عمليات التخطيط والتدخل البيداغوجي في إطار مقاربة الكفاءات، بما يحقق استمرارية التعلم وتكامله.

5 . العبارة رقم(58): يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.

جدول 182 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 58

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	10	5,0			
محايد	44	21,9			
أوافق	126	62,7			
أوافق وبشدّة	21	10,4			
المجموع	201	% 100			



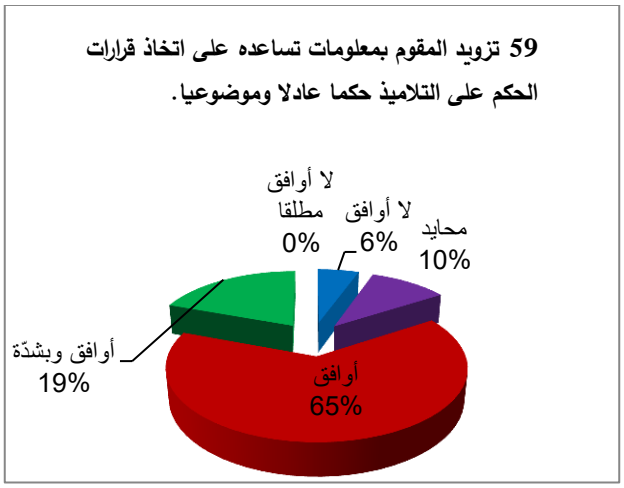
رسم توضيحي 159: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 58

التّعليق: تُظهر بيانات الجدول والشكل المتعلقة بالعبارة رقم (58) اتجاهاً إيجابياً لدى الأساتذة نحو قدرة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات على قياس العلاقات التراكمية المتفاعلة بين خبرات التلاميذ. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانساً معقولاً في آراء المستجيبين. ويتضح من توزيع النسب أن غالبية الأساتذة (73.1%) يؤيدون هذه القدرة التشخيصية للتقويم التحصيلي، بواقع 62.7% "موافقون" و10.4% "موافقون بشدة". في المقابل، ارتفعت نسبة المحايدين إلى 21.9%، وهي نسبة لافتة، بينما لم تتجاوز نسبة المعارضين 5%، مع غياب تام للرفض المطلق. تعكس هذه النتائج وعياً متنامياً لدى الأساتذة بإمكانية توظيف التقويم التحصيلي كأداة لفهم الترابطات المعرفية لدى المتعلمين، رغم وجود تحفظات لدى فئة لا يستهان بها من المحايدين، مما قد يشير إلى الحاجة لمزيد من التطوير في أدوات التقويم لتعزيز قدرتها على قياس تلك العلاقات التراكمية بفعالية أكبر.

6 . العبارة رقم(59): تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.

جدول 183 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 58

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتجاه
لا أوافق مطلقا	0	0	4,00	4	إيجابي
لا أوافق	11	5,5			
محايد	21	10,4			
أوافق	130	64,7			
أوافق وبشدّة	39	19,4			
المجموع	201	% 100			



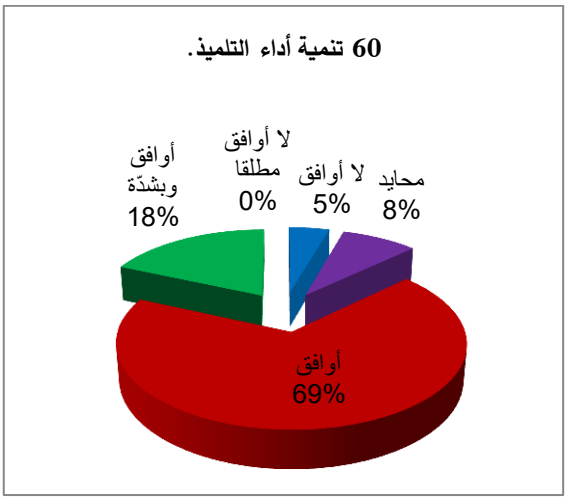
رسم توضيحي 160: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 58

التّعليق: تكشف بيانات العبارة رقم (59) عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تزويد المقوّم بالمعلومات اللازمة لإصدار أحكام عادلة وموضوعية على التلاميذ. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس توافقاً جيداً في الآراء. وبتحليل التوزيع التكراري، يتضح أن الغالبية العظمى من المستجيبين (84.1%) يؤيدون هذه العلاقة، بواقع 64.7% "موافقون" و19.4% "موافقون بشدة"، مقابل 10.4% محايدين و5.5% معارضين فقط، مع غياب تام للرفض المطلق. ويعكس هذا الإجماع شبه التام إدراكاً عميقاً لدى الهيئة التدريسية للقيمة الإجرائية للتقويم التحصيلي كآلية تضمن النزاهة والموضوعية في تقييم أداء المتعلمين، وتحد من التحيزات الشخصية في إصدار الأحكام التقويمية. ويمثل هذا الوعي تطوراً مهماً في الممارسة التقويمية التي تتجاوز الوظيفة التصنيفية التقليدية للتقويم إلى بعدها الأخلاقي والقيمي المرتبط بتحقيق العدالة التربوية في إطار مقاربة الكفاءات.

7. العبارة رقم(60): تنمية أداء التلميذ.

جدول 184 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 60

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	9	4,5			
محايد	17	8,5			
أوافق	138	68,7			
أوافق وبشدّة	37	18,4			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 161: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 60

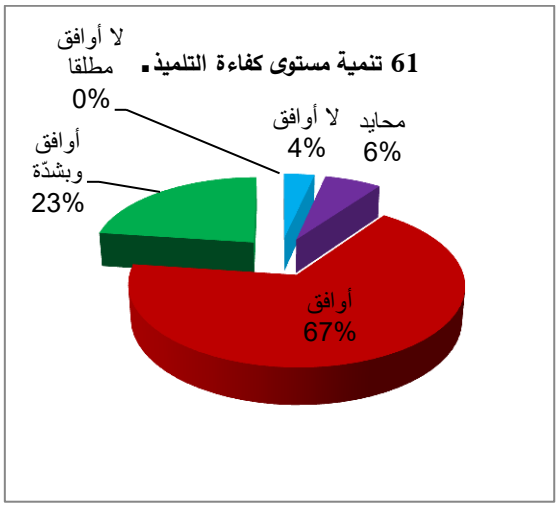
التّعليق: تُظهر بيانات العبارة رقم (60) اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى الأساتذة نحو مساهمة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تنمية أداء التلميذ. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانساً ملحوظاً في الآراء. وبتحليل التوزيع التكراري، يتضح أن الغالبية العظمى من المستجيبين (87.1%) يؤيدون هذه العلاقة التنموية، حيث أبدى 68.7% منهم موافقتهم و18.4% موافقتهم الشديدة، مقابل 8.5% محايدين و4.5% معارضين فقط، مع غياب تام للرفض المطلق.

وتعكس هذه النتائج تحولاً إيجابياً في الوعي المهني لدى الأساتذة بالوظيفة التطويرية للتقويم التحصيلي، متجاوزين النظرة التقليدية التي تحصره في الوظيفة التصنيفية والتحصيلية فقط. هذا الإجماع شبه التام يشير إلى إدراك متزايد للطابع البنائي للتقويم التحصيلي في إطار مقاربة الكفاءات، وقدرته على تحفيز التعلم وتوجيهه نحو تطوير الأداء، مما يعزز التكامل بين وظائف التقويم المختلفة في العملية التعليمية.

8 . العبارة رقم(61): تنمية مستوى كفاءة التلميذ.

جدول 185 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 61

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	13	6,5			
أوافق	135	67,2			
أوافق وبشدّة	46	22,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 162: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 61

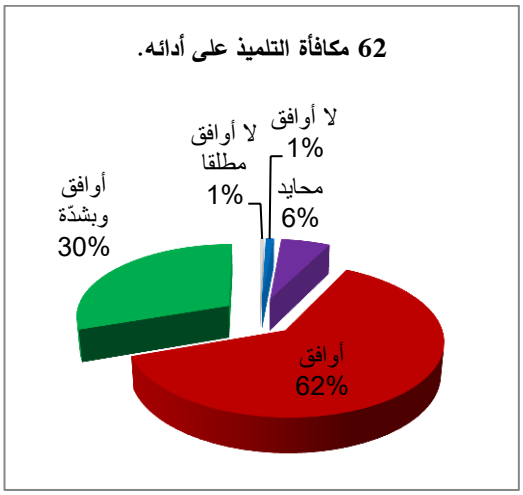
التّعليق: لقد أظهرت نتائج تحليل الجدول والشكل البياني أعلاه عن وجود اتجاهات إيجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو العبارة رقم(61) في كون التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يساعد على تنمية مستوى كفاءة التلميذ، حيث بلغ عدد الموافقين (135) أستاذا وأستاذة بنسبة مرتفعة قدرها 67,2 %

وعدد الموافقين وبشدة فكان 46، وبنسبة قدرها: 22,9 % ؛ وبالتالي بلغت نسبة الموافقة الكلية 90,1 وهي نسبة مرتفعة جدّا تدل على وعي أساتذة التّعليم الابتدائي بأهمية التقويم التّحصيلي في ظل المقاربة بالكفاءات في تنمية مستوى كفاءة التلميذ، وفي المقابل نجد عددا قليلا من الأساتذة من لا يوافق على هذه العبارة وقد بلغ عددهم 7 أساتذة بنسبة ضعيفة جدا قدرت بـ : 3,5 %، و لا يوجد من لا يوافق مطلقا على هذه العبارة أمّا المحايدون فقد بلغ عددهم 13 أستاذا بنسبة ضعيفة هي الاخرى بلغت 6,5 %؛ وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ ومنه نستنتج أنّ اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو العبارة رقم 61 إيجابية.

8. العبارة رقم(62): مكافأة التلميذ على أدائه.

جدول 186 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 62

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتجاه
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	2	1,0			
محايد	12	6,0			
أوافق	125	62,2			
أوافق وبشدّة	61	30,3			
المجموع	201	% 100			



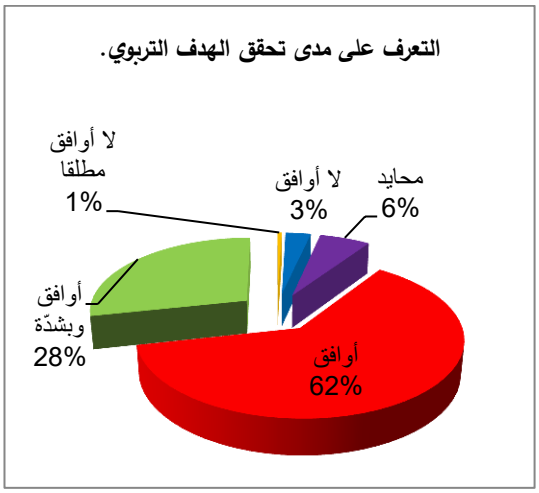
رسم توضيحي 163: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 62

التّعليق: تظهر بيانات العبارة رقم (62) عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في مكافأة التلميذ على أدائه. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس توافقاً جيداً في الآراء. وبتحليل التوزيع التكراري، يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد العينة (92,5%) يؤيدون هذه العلاقة، بواقع 62,2% "موافقون" 30,3% "موافقون بشدة"، مقابل 6.0% محايدين و1,0% معارض فقط، وفردا واحدا لا يوافق مطلقا بنسبة منخفضة جدّا قدرت بـ 0,5 %. ويعكس هذا الاتفاق شبه التام وعيا كبيرا لدى أساتذة التعليم الابتدائي للقيمة الإجرائية للتقويم التحصيلي كآلية تضمن تحسين المستوى الأكاديمي للتلميذ من خلال مكافأة التلميذ على أدائه.

10 . العبارة رقم(63): التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

جدول 187 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 63

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	12	6,0			
أوافق	125	62,2			
أوافق وبشدّة	57	28,4			
المجموع	201	% 100			



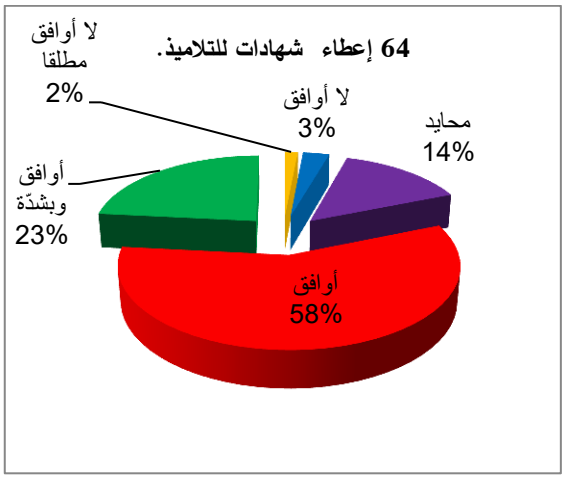
رسم توضيحي 164: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 63

التّعليق: تُظهر البيانات المستخلصة من الجدول والشكل البياني أعلاه اتجاهاً إيجابياً لدى الأساتذة نحو مساهمة التقويم التكويني المُطبق وفق المقاربة بالكفاءات في التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يدل على تقارب نسبي في آراء المستجيبين. وبتحليل التوزيع التكراري، يتبين أن غالبية الأساتذة (90,6%) أبدوا موافقتهم على هذا الدور، حيث صرح 62,6% منهم بأنهم "يوافقون" و28,4% بأنهم "يوافقون بشدة". في المقابل يوجد 12 من أفراد العينة (19.4%) أبدوا موقفاً محايداً، بينما لم تتجاوز نسبة من لا يوافقون 3.5%، مع انعدام تام للرفض المطلق. وتكشف هذه النتائج عن وعي تربوي متنامٍ لدى الأساتذة بأهمية التقويم التكويني كممارسة بيداغوجية داعمة للنمو الانفعالي للمتعلمين، وإن كانت درجة الإيجابية أقل نسبياً مقارنةً بتأثيره على الجانب المهاري، كما يتضح من ارتفاع نسبة المحايدين وانخفاض نسبة الموافقين بشدة. هذا التفاوت قد يعكس حاجة إلى مزيد من التأهيل والتوعية بالأبعاد الانفعالية للتقويم التكويني في سياق المقاربة بالكفاءات، لتجاوز النظرة التقليدية التي تحصر التقويم في الجوانب المعرفية والمهارية فقط.

11 . العبارة رقم(64): إعطاء شهادات للتلاميذ.

جدول 188 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 64

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	3	1,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	29	14,4			
أوافق	116	57,7			
أوافق وبشدّة	47	23,4			
المجموع	201	% 100			



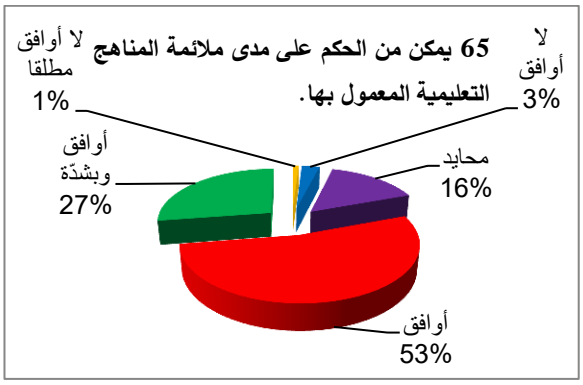
رسم توضيحي 165: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 64

التّعليق: تكشف البيانات الإحصائية لاتجاهات الأساتذة نحو العبارة رقم (64) المتعلقة بإعطاء شهادات للتلاميذ ضمن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات عن موقف إيجابي بشكل واضح، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يدل على تجانس نسبي في الآراء. وافق غالبية المستجيبين (81.1%) على هذه الممارسة، حيث أبدى 57.7% منهم موافقتهم و23.4% موافقتهم الشديدة، في حين التزم 14.4% موقفاً محايداً. وتبقى نسبة عدم الموافقة ضئيلة، إذ لم تتجاوز 4.5% بين من لا يوافقون (3%) ومن لا يوافقون مطلقاً (1.5%). تشير هذه النتائج إلى أن منح الشهادات للتلاميذ يُنظر إليه كعنصر مهم في عملية التقويم التحصيلي، مما يعكس تقديراً عالياً لأهمية التوثيق الرسمي لإنجازات الطلبة وتحفيزهم ضمن المقاربة بالكفاءات.

12 . العبارة رقم(65): يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.

جدول 189 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 65

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	31	15,4			
أوافق	107	53,2			
أوافق وبشدّة	55	27,4			
المجموع	201	% 100			



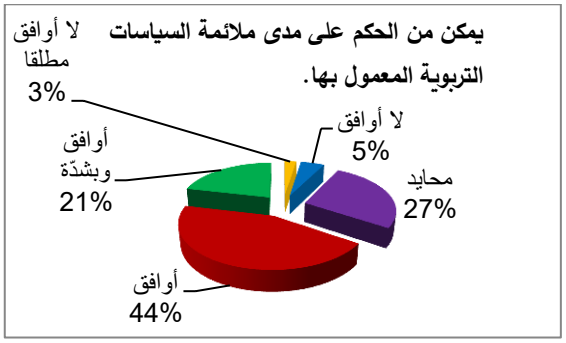
رسم توضيحي 166: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 65

التّعليق: تُظهر بيانات العبارة رقم (65) اتجاهاً إيجابياً قوياً بين الأساتذة حول دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تقييم مدى ملاءمة المناهج التعليمية المعمول بها، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تناسقاً ملحوظاً في الآراء. أيّد غالبية المستجيبين (80.6%) هذه العبارة، بواقع 53.2% "موافق" و27.4% "موافق بشدة"، بينما اتخذ 15.4% موقفاً محايداً. في المقابل، لم تتجاوز نسبة الرافضين 4% (3% "لا أوافق" و1% "لا أوافق مطلقاً"). تشير هذه النتائج إلى إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التحصيلي كأداة تشخيصية للمناهج التعليمية، حيث يمكّن من كشف نقاط القوة والضعف فيها، مما يعزز من فرص تطويرها وتحسينها بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين ومتطلبات المقاربة بالكفاءات، ويؤكد على دور التقويم كمصدر للتغذية الراجعة في العملية التربوية برمتها.

13 . العبارة رقم(66): يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.

جدول 190 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 66

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	5	2,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	10	5,0			
محايد	54	26,9			
أوافق	89	44,3			
أوافق وبشدّة	43	21,4			
المجموع	201	% 100			



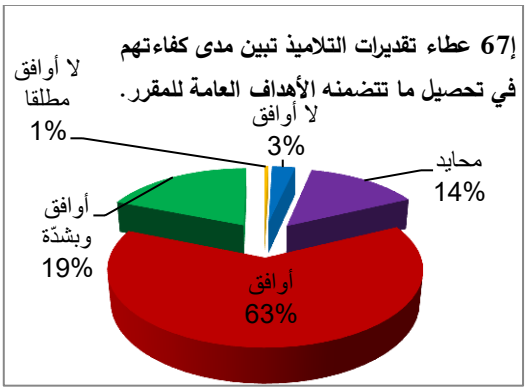
رسم توضيحي 167: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 66

التّعليق: تكشف البيانات الإحصائية للعبارة رقم (66) عن اتجاه إيجابي لدى الأساتذة نحو قدرة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات على الحكم على مدى ملاءمة السياسات التربوية المعمول بها وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تشتتاً طفيفاً في الآراء مقارنة بالعبارات السابقة. أيّد 65.7% من المستجيبين هذه العبارة (44.3% "موافق" و21.4% "موافق بشدة")، بينما اتخذ 26.9% موقفاً محايداً، وهي نسبة ملفتة تشير إلى وجود تردد لدى ربع العينة تقريباً. أما نسبة الرافضين فبلغت 7.5% (5% "لا أوافق" و2.5% "لا أوافق مطلقاً"). يشير هذا التوزيع إلى إقرار أغلبية الأساتذة بأهمية التقويم التحصيلي كآلية للحكم على فعالية السياسات التربوية، مع وجود تحفظ نسبي لدى بعضهم، ربما يعود إلى إدراكهم لتعقيد العلاقة بين نتائج التقويم وتقييم السياسات التربوية الشاملة، أو لمحدودية تأثير نتائج التقويم في إعادة النظر في هذه السياسات على المستوى المؤسساتي.

14 . العبارة رقم(67): إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.

جدول 191 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 67

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	29	14,4			
أوافق	127	63,2			
أوافق وبشدّة	38	18,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 168: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 67

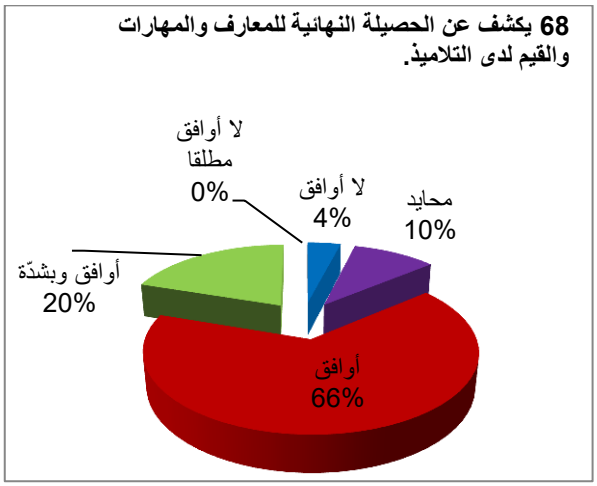
التّعليق: توضح لنا النتائج الإحصائية في الشكل البياني والجدول السابق للعبارة رقم (67) اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في إعطاء تقديرات تعكس مدى كفاءة التلاميذ في تحصيل الأهداف العامة للمقرر، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى تجانس مرتفع في استجابات أفراد العينة. أبدى 82.1% من المستجيبين موافقتهم على هذه العبارة، حيث شكلت فئة "أوافق" النسبة الأكبر بـ 63.2%، تليها فئة "أوافق بشدّة" بنسبة 18.9%، في حين اتخذ 14.4% موقفاً محايداً. وتبقى نسبة المعارضة ضئيلة جداً، إذ لم تتجاوز 3.5% (3% "لا أوافق" و0.5% "لا

أوافق مطلقاً"). تعكس هذه النتائج إيماناً راسخاً لدى غالبية الأساتذة بفاعلية التقويم التحصيلي كأداة موضوعية لقياس مستوى إتقان التلاميذ للكفاءات المستهدفة، وقدرته على توفير مؤشرات دقيقة حول مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة في المقرر، مما يؤكد على قيمته التشخيصية والتوجيهية في سياق المقاربة بالكفاءات.

15 . العبارة رقم(68): يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.

جدول 192 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 68

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	20	10,0			
أوافق	133	66,2			
أوافق وبشدّة	40	19,9			
المجموع	201	% 100			



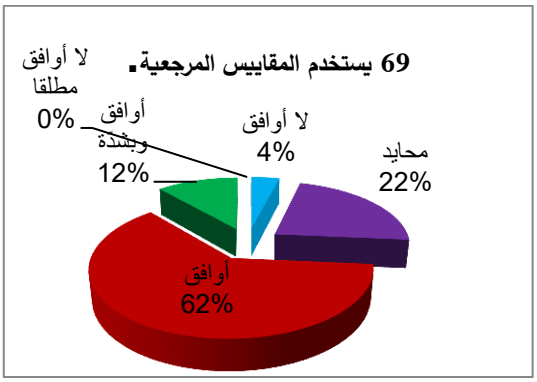
رسم توضيحي 169: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 68

التّعليق: توضح البيانات الإحصائية في الجدول والشكل البياني أعلاه للعبارة رقم (68) اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في الكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس تجانساً عالياً في الآراء. أيّد غالبية ساحقة من المستجيبين (86.1%) هذه العبارة، موزعين بين 66.2% "موافق" و19.9% "موافق بشدة"، بينما اتخذ 10% فقط موقفاً محايداً. اللاّفت في هذه النتائج هو غياب التام لفئة "لا أوافق مطلقاً" مع نسبة متدنية من عدم الموافقة لم تتجاوز 4%. تشير هذه المؤشرات إلى اقتناع راسخ لدى الأساتذة بفعالية التقويم التحصيلي كأداة شاملة لقياس المخرجات التعليمية بأبعادها الثلاثة (المعرفية والمهارية والقيمية)، مما يعزز من مكانته كعنصر محوري في منظومة المقاربة بالكفاءات، يمكّن من رصد التطور الشامل والمتكامل للمتعلم وتقييم مدى تحقق الكفاءات المستهدفة بصورة نهائية، وهو ما يتوافق مع التوجهات التربوية الحديثة التي تركز على تقييم مخرجات التعلم بشموليتها.

16 . العبارة رقم(69): يستخدم المقاييس المرجعية.

جدول 193 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 69

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	45	22,4			
أوافق	125	62,2			
أوافق وبشدّة	23	11,4			
المجموع	201	% 100			



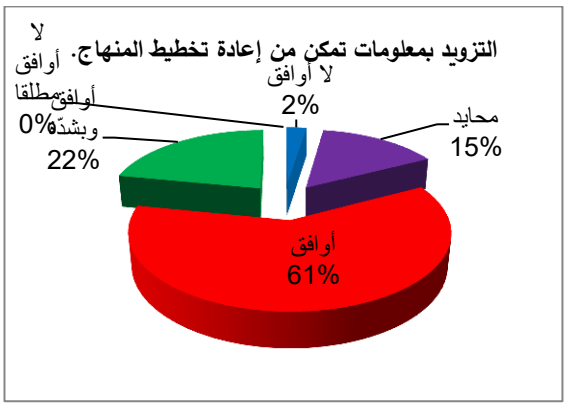
رسم توضيحي 170: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 69

التّعليق: تُظهر نتائج تحليل العبارة رقم (69) اتجاهاً إيجابياً لدى الأساتذة نحو استخدام المقاييس المرجعية في إطار التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يشير إلى تجانس ملحوظ في الاستجابات. أبدى 73.6% من المستجيبين موافقتهم على هذه العبارة، بواقع 62.2% "موافق" و11.4% "موافق بشدة"، في حين اتخذ 22.4% موقفاً محايداً، وهي نسبة لافتة تعكس وجود تردد لدى ما يقارب ربع العينة. كما سُجل غياب تام لفئة "لا أوافق مطلقاً" مع نسبة متدنية من عدم الموافقة لم تتجاوز 4%. تعكس هذه النتائج إدراك غالبية الأساتذة لأهمية توظيف المقاييس المرجعية في عملية التقويم كمعايير موضوعية للحكم على أداء المتعلمين، مع وجود نسبة معتبرة من الحياد قد تُعزى إلى نقص في الفهم العميق لماهية هذه المقاييس أو كيفية تطبيقها في سياق المقاربة بالكفاءات. يشير هذا التوزيع إلى الحاجة لتعزيز الوعي بأهمية المقاييس المرجعية ودورها في ضمان موثوقية وموضوعية التقويم التحصيلي وارتباطها بمؤشرات الكفاءة.

17 . العبارة رقم(70): التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

جدول 194 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 70

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	5	2,5			
محايد	30	14,9			
أوافق	122	60,7			
أوافق وبشدّة	44	21,9			
المجموع	201	% 100			



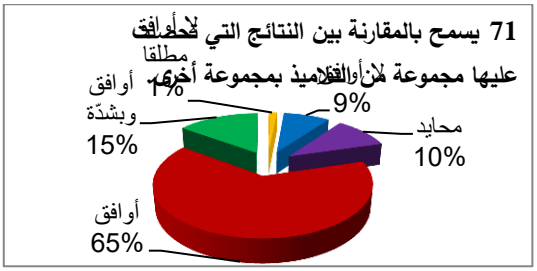
رسم توضيحي 171: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 70

التّعليق: تكشف البيانات الإحصائية للعبارة رقم (70) عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في تزويد المنظومة التربوية بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ بانحراف معياري منخفض نسبياً قدره 0.69، مما يعكس درجة عالية من التجانس في الآراء. أبدى غالبية المستجيبين (82.6%) موافقتهم على هذه العبارة، بواقع 60.7% "موافق" و21.9% "موافق بشدة"، في حين اتخذ 14.9% موقفاً محايداً. ويلاحظ غياب تام لفئة "لا أوافق مطلقاً" مع نسبة ضئيلة جداً من عدم الموافقة لم تتجاوز 2.5%. تعكس هذه النتائج وعياً عميقاً لدى الأساتذة بالوظيفة التطويرية للتقويم التحصيلي، باعتباره مصدراً أساسياً للتغذية الراجعة التي تسهم في الكشف عن نقاط القوة والضعف في المنهاج، مما يتيح مراجعته وتحسينه بشكل مستمر. كما تشير النتائج إلى إدراك المستجيبين للعلاقة التكاملية بين عمليتي التقويم والتخطيط في إطار المقاربة بالكفاءات، حيث يتم توظيف نتائج التقويم كمدخلات أساسية في دورة التطوير المستمر للمناهج التعليمية.

18 . العبارة رقم(71): يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.

جدول 195 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 71

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	3	1,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	17	8,5			
محايد	21	10,4			
أوافق	130	64,7			
أوافق وبشدّة	30	14,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 172: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 71

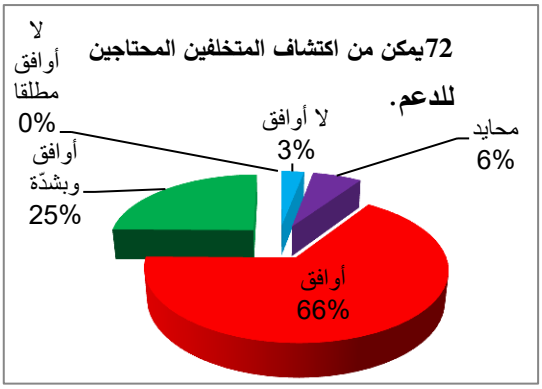
التّعليق: تشير بيانات الجدول إلى اتجاه إيجابي

واضح لدى الأساتذة نحو العبارة رقم (71) المتعلقة بقدرة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات على إتاحة المقارنة بين نتائج مجموعات مختلفة من التلاميذ. فقد أظهرت النتائج أن 79.6% من الأساتذة يؤيدون هذه الخاصية (64.7% "أوافق" و14.9% "أوافق وبشدة")، مقابل نسبة ضئيلة من المعارضين بلغت 10% فقط، بينما اتخذ 10.4% موقفاً محايداً. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ وعلى وجود إجماع مهني بين الأساتذة على أهمية هذه الوظيفة المقارنة للتقويم التحصيلي، مما يعكس قناعتهم بقيمتها التربوية في تحديد مستويات الأداء النسبية وتوجيه التدخلات البيداغوجية المناسبة.

19 . العبارة رقم(72): يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.

جدول 196 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 72

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	6	3,0			
محايد	13	6,5			
أوافق	132	65,7			
أوافق وبشدّة	50	24,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 173: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 72

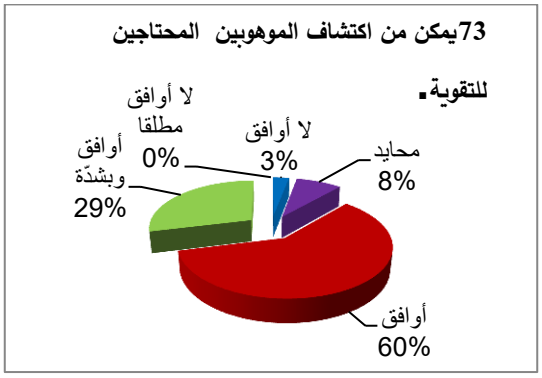
التّعليق: تُظهر بيانات الجدول اتجاهاً إيجابياً قوياً لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في اكتشاف التلاميذ المتخلفين المحتاجين للدعم (العبارة 72). يتجلى هذا في نسبة موافقة مرتفعة بلغت 90.6% من المستجيبين (65.7% "أوافق" و24.9% "أوافق وبشدة")، مع انعدام تام للرفض المطلق (0%) ونسبة ضئيلة من المعارضة العادية (3% فقط)، في حين اتخذ 6.5% موقفاً محايداً. ويُعزز هذا الاتجاه الإيجابي وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ وتجانساً كبيراً في آراءهم. تشير هذه النتائج إلى إدراك واسع بين المدرسين لأهمية التقويم التحصيلي كأداة تشخيصية فعالة تسمح بتحديد الفئات الطلابية التي تحتاج إلى تدخلات داعمة، مما يعكس وعياً بالبعد التكويني للتقويم في إطار بيداغوجيا الكفاءات.

20 . العبارة رقم(73): يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.

جدول 197 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 73

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق

لا أوافق مطلقا	0	0			
لا أوافق	6	3,0			
محايد	17	8,5			
أوافق	120	59,7	4	4	إيجابي
أوافق وبشدّة	58	28,9			
المجموع	201	% 100			



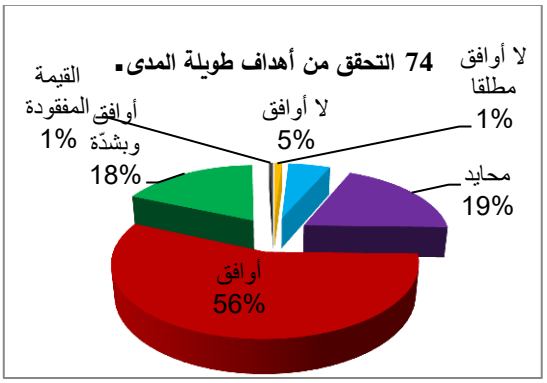
رسم توضيحي 174: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 73

التّعليق: تكشف بيانات الجدول عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة تجاه العبارة رقم (73) المتعلقة بقدرة التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات على اكتشاف الطلبة الموهوبين المحتاجين للتقوية. يتجلى ذلك من خلال نسبة موافقة مرتفعة جداً بلغت 88.6% (59.7% "أوافق" و28.9% "أوافق بشدة")، مقابل نسبة معارضة ضئيلة جداً (3%)، وانعدام كامل للرفض المطلق (0%)، بينما سجلت نسبة المحايدين 8.5%. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة وعلى وجود توافق كبير بينهم حول هذه الوظيفة الكشفية للتقويم. تعكس هذه النتائج إيماناً راسخاً لدى الهيئة التدريسية بأهمية التقويم التحصيلي كأداة لا تقتصر على تشخيص صعوبات التعلم فحسب، بل تمتد لتحديد مواطن التميز والإبداع لدى المتعلمين المتفوقين الذين يحتاجون إلى إثراء معارفهم وتنمية قدراتهم، بما يتماشى مع فلسفة التعليم المتمايز وفق المقاربة بالكفاءات.

21 . العبارة رقم(74): التحقق من أهداف طويلة المدى.

جدول 198 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 74

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0			
لا أوافق	11	5,5			
محايد	38	18,9			
أوافق	113	56,2	4	4	إيجابي
أوافق وبشدّة	36	17,9			
القيمة المفقودة	1	0,5			
المجموع	200	% 100			



رسم توضيحي 175: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 74

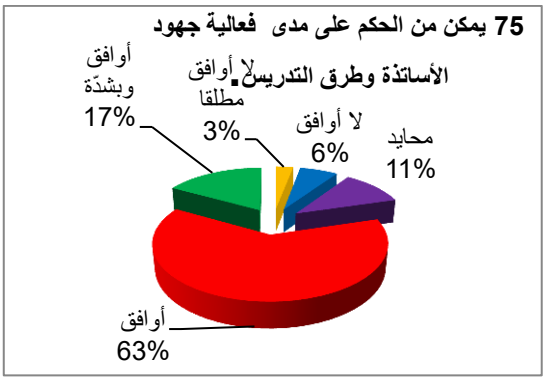
التّعليق: : تبين لنا بيانات الجدول والشكل البياني أعلاه أنّ العبارة رقم (74) تعبّر عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في التحقق من أهداف طويلة المدى. وقد دعّم هذا

التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً في اتجاهات الأساتذة؛ مما يعكس توافقاً جيداً في الآراء. وبتحليل التوزيع التكراري، يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد العينة (74,1%) يؤيدون هذه العلاقة، بواقع 56,2% "موافقون" 17,9% "موافقون بشدة"، مقابل 38 محايدا بنسبة 18,9% ومن لا يوافق 11 فردا بنسبة 5,5 % وهناك فردين من لا يوافق مطلقا بنسبة 1,0 % ؛ ويمكن القول بأنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو أهمية التقويم التحصيلي في التحقق من أهداف طويلة المدى.

22 . العبارة رقم(75): يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.

جدول 199 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 75

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	6	3,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	13	6,5			
محايد	22	10,9			
أوافق	126	62,7			
أوافق وبشدّة	34	16,9			
المجموع	201	% 100			



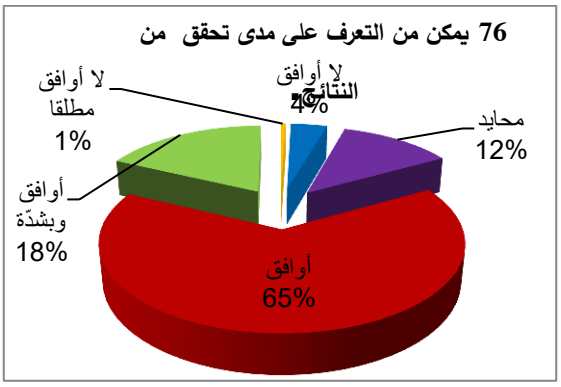
رسم توضيحي 176: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 75

التّعليق: تشير البيانات الإحصائية حول العبارة رقم (75) إلى اتجاه إيجابي واضح من قبل الأساتذة نحو دور التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات في الحكم على فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس. وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً وتجانسًا نسبيًا في اتجاهات الأساتذة. كما أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المستجيبين (79.6%) وافقوا على هذه العبارة، حيث سجلت فئة "أوافق" النسبة الأعلى بـ 62.7%، تليها "أوافق وبشدة" بنسبة 16.9%. في المقابل، لم تتجاوز نسبة الرافضين 9.5% (منها 3% "لا أوافق مطلقًا" و6.5% "لا أوافق")، بينما اتخذ 10.9% موقفًا محايدًا. تشير هذه النتائج بوضوح إلى اعتراف الأساتذة بأهمية هذا النوع من التقويم كأداة فعالة لقياس أداء المعلمين وتقييم استراتيجيات التدريس المتبعة، مما يمكن من تحسين الممارسات التعليمية وتطويرها.

23 . العبارة رقم(76): يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.

جدول 200 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 76

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	25	12,4			
أوافق	131	65,2			
أوافق وبشدّة	36	17,9			
المجموع	201	% 100			



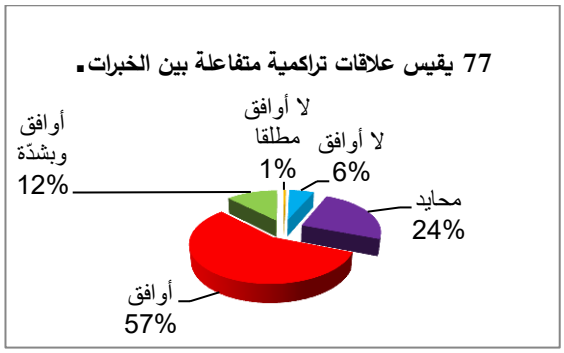
رسم توضيحي 177: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 76

التّعليق: أظهر لنا تحليل البيانات المتعلقة بالعبارة رقم (76) "يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج" اتجاهاً إيجابياً واضحاً لدى الأساتذة، وتجانسًا نسبيًا في الآراء. هذه النتيجة تعكس توافقاً كبيراً بين المستجيبين، إذ أيّد 83.1% من الأساتذة (65.2% موافقون و17.9% موافقون بشدة) أن التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات يساعد على التعرف على مدى تحقق النتائج التعليمية المستهدفة. بينما أظهر 12.4% من المستجيبين موقفاً محايداً، ولم تتجاوز نسبة المعارضة 4.5% (4% غير موافقين و0.5% غير موافقين إطلاقاً). وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً وتجانسًا نسبيًا في اتجاهات الأساتذة. هذا التوزيع يؤكد أن غالبية الأساتذة يدركون القيمة التشخيصية للتقويم التحصيلي في قياس مستوى تحقق الأهداف التعليمية ضمن إطار المقاربة بالكفاءات.

24 . العبارة رقم(77): يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.

جدول 201 :يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 77

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	12	6,0			
محايد	49	24,4			
أوافق	114	56,7			
أوافق وبشدّة	25	12,4			
المجموع	201	% 100			



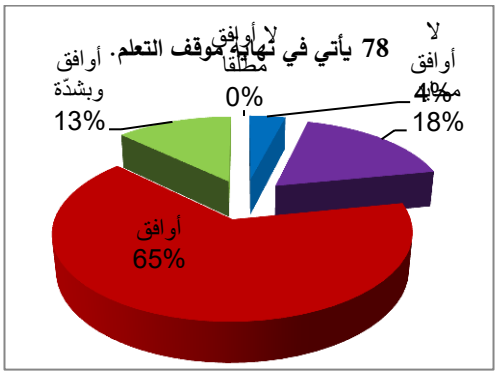
رسم توضيحي 178: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 77

تُظهر البيانات الإحصائية للعبارة رقم (77) "يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات" اتجاهاً إيجابياً بين الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، وتجانسًا نسبيًا في الآراء يتجلى هذا الاتجاه الإيجابي في أن 69.1% من المستجيبين أبدوا موافقتهم على العبارة (56.7% موافقون و12.4% موافقون بشدة)، مما يعكس إدراكاً واسعاً بين الأساتذة لقدرة هذا النمط التقويمي على رصد العلاقات التراكمية المتفاعلة بين الخبرات التعليمية المختلفة. في المقابل، أظهر حوالي ربع العينة (24.4%) موقفاً محايداً، بينما لم تتجاوز نسبة المعارضة 6.5% (6% غير موافقين و0.5% غير موافقين إطلاقاً). وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً وتجانسًا نسبيًا في اتجاهات الأساتذة. ويشير إلى تجانس نسبي في آراء الأساتذة، مما يؤكد الاعتراف المهني بأهمية التقويم التحصيلي كأداة لقياس التفاعلات التراكمية بين مختلف الخبرات التعليمية في سياق المقاربة بالكفاءات.

25 . العبارة رقم(78): يأتي في نهاية موقف التعلم.

جدول 202 :يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 78

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	0	0	4	4	إيجابي
لا أوافق	8	4,0			
محايد	36	17,9			
أوافق	131	65,2			
أوافق وبشدّة	26	12,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 179: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 78

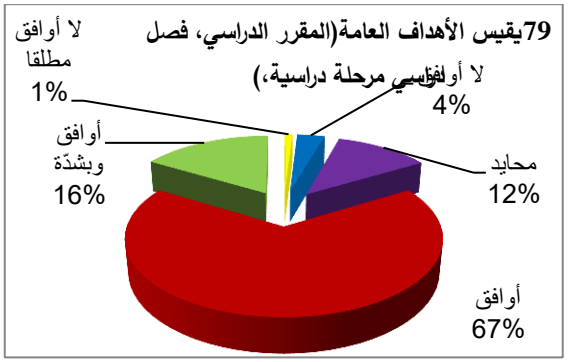
التّعليق: تُظهر معطيات العبارة رقم (78) "يأتي في نهاية موقف التعلم" اتجاهاً إيجابياً ملحوظاً لدى الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً وتجانسًا نسبيًا في اتجاهات الأساتذة؛ ويتضح هذا الاتجاه الإيجابي جلياً من خلال ارتفاع نسبة الموافقة الإجمالية إلى 78.1% (65.2% موافقون و12.9% موافقون بشدة)، مما يعكس إدراكاً راسخاً لدى غالبية الأساتذة بأن التقويم التحصيلي يُطبق كمرحلة ختامية في مسار التعلم. ولفت الانتباه أن العبارة لم تسجل أي رفض مطلق (0%)، بينما أبدى 4% فقط عدم موافقتهم، وظل 17.9% على الحياد. وتشير النتائج كذلك إلى توافق كبير بين آراء المستجيبين، مما

يعزز الاعتقاد المهني السائد بين الأساتذة حول التوقيت المناسب للتقويم التحصيلي كإجراء ختامي يعقب عملية التعلم ضمن منهجية المقاربة بالكفاءات، ويؤكد على دوره في تقييم المحصلة النهائية للمكتسبات التعليمية

26 . العبارة رقم(79): يقيس الأهداف العامة(المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،)

جدول 203 :يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 79

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	2	1,0	4	4	إيجابي
لا أوافق	7	3,5			
محايد	24	11,9			
أوافق	135	67,2			
أوافق وبشدّة	33	16,4			
المجموع	201	% 100			



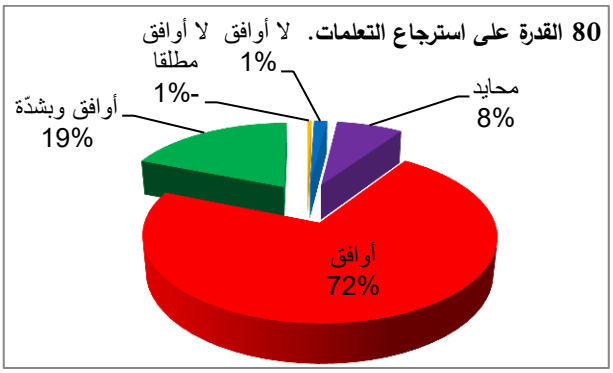
رسم توضيحي 180:يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 79

التّعليق: تكشف بيانات العبارة رقم (79) "يقيس الأهداف العامة (المقرر الدراسي، فصل دراسي، مرحلة دراسية)" عن اتجاه إيجابي قوي لدى الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً وتجانسًا نسبيًا في اتجاهات الأساتذة. تبرز هذه النتيجة من خلال النسبة العالية للموافقة التي وصلت إلى 83.6% (67.2% موافقون و16.4% موافقون بشدة)، مما يعكس قناعة راسخة لدى غالبية الأساتذة بفاعلية التقويم التحصيلي في قياس تحقق الأهداف العامة للمناهج الدراسية بمختلف مستوياتها. في المقابل، لم تتجاوز نسبة الرفض 4.5% (3.5% غير موافقين و1% غير موافقين إطلاقاً)، بينما أظهر 11.9% فقط موقفاً محايداً. وتشير النتائج أيضا إلى تقارب نسبي في وجهات نظر المستجيبين، مما يؤكد الإجماع المهني على أهمية التقويم التحصيلي كأداة فعالة لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية الشاملة عبر مختلف المستويات الدراسية ضمن إطار المقاربة بالكفاءات، ويبرز دوره الحاسم في تقييم المخرجات التعليمية على المستوى الكلي للعملية التعليمية.

27 . العبارة رقم(80): القدرة على استرجاع التعلمات.

جدول 204 : يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة رقم 80

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية	المنوال	الوسيط	الاتفاق
لا أوافق مطلقا	1	0,5	4	4	إيجابي
لا أوافق	3	1,5			
محايد	15	7,5			
أوافق	144	71,6			
أوافق وبشدّة	38	18,9			
المجموع	201	% 100			



رسم توضيحي 181: يوضح استجابة أفراد العينة على العبارة 80

التّعليق: تبيّن بيانات العبارة رقم (80) "القدرة على استرجاع التعلمات" اتجاهاً إيجابياً قوياً ومتميزاً لدى الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات، وقد دعّم هذا التّوجه الإيجابي قيمتي الوسيط والمنوال اللذان بلغا قيمة 4 لكل منهما؛ وبالتالي فهما قيمتان متساويتان ومتطابقتان، مما يعكس تقارباً وتجانسًا نسبيًا في اتجاهات الأساتذة؛ ويتجلى هذا الاتجاه الإيجابي القوي من خلال النسبة المرتفعة جداً للموافقة التي بلغت 90.5% (71.6% موافقون و18.9% موافقون بشدة)، وهي نسبة تعكس إجماعاً شبه تام بين الأساتذة على فاعلية التقويم التحصيلي في قياس قدرة المتعلمين على استرجاع ما تعلموه. بالمقابل، سجلت نسبة المعارضة أدنى مستوياتها عند 2% فقط (1.5% غير موافقين و0.5% غير موافقين إطلاقاً)، بينما أبدى 7.5% فقط موقفاً محايداً. يشير الانحراف المعياري المنخفض إلى تجانس كبير في آراء المستجيبين، مما يؤكد وجود رؤية مهنية موحدة بين الأساتذة تقر بالدور المحوري للتقويم التحصيلي في قياس وتعزيز قدرات استرجاع التعلمات لدى المتعلمين ضمن إطار المقاربة بالكفاءات، ويبرز أهميته كأداة فعالة لتقييم المكتسبات المعرفية وترسيخها.

ثانيا – تحليل، وتفسير نتائج الدّراسة على ضوء الفرضيات:

بعد ما قامت الباحثة بعرض كل عبارات المقياس والتعليق عليها؛ سوف تقوم الباحثة من خلال هذا العنصر بتحليل نتائج الدّراسة؛ وذلك من خلال اختبار الفرضيات وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة المشار إليها في الفصل الأول المتعلق بالاطار المفاهيمي للدّراسة على النحو التالي:

أ – تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضيات الفرعية:

قامت الباحثة من خلال هذا العنصر من اختبار الفرضيات الفرعية التي وضعتها لهذه الدّراسة ؛ وذلك بهدف التحقق من صحتها أو عدمها، استناداً إلى البيانات المتحصل عليها من استجابات المستجوبين المتمثلين في أساتذة التعليم الابتدائي، على أداة البحث المتمثلة في مقياس الاتجاهات الخماسي للكرت الذي قامت الباحثة ببنائه.

وبهدف اختبار هذه الفرضيات، عمدت الباحثة إلى توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات، النسب المئوية الوسيط، المنوال، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. هذه المؤشرات الإحصائية تتيح لنا تقييم مستوى كل بُعد من أبعاد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات. وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدّراسة:

1 – اختبار الفرضية الفرعية الأولى: التي تنص على أنّ: " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية". وسيتم ذلك من خلال التّعليق على نتائج الدّراسة المتعلقة

جدول 205 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية البحثية الأولى

البعد	المنوال	الوسيط	الاتفاق
التقويم التشخيصي	4,04	4	إيجابي

التّعليق : وللتحقق من صحة هذه الفرضية أو عدم صحتها تمّ حساب المنوال والوسيط كما هو موضح في الجدول أعلاه ؛ وقد تبيّن لنا أنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التّقويم التّشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية بشكل واضح. حيث بلغت قيمة المنوال 4.04 والوسيط 4، وهما قيمتان تقتربان من الدرجة الأكبر على مقياس ليكرت الخماسي، مما يشير إلى توافق عالٍ بين استجابات الأساتذة. كما أن مستوى الاتفاق المحدد بـ "إيجابي" يؤكد وجود إجماع بين أفراد العينة حول فائدة وأهمية التقويم التشخيصي

في العملية التعليمية. هذه النتائج تدعم الفرضية البحثية الفرعية الأولى وتثبت أن أساتذة التّعليم الابتدائي يتبنون موقفاً إيجابياً من استخدام التقويم التشخيصي كأداة فعالة لتحسين التعلم وتطوير الكفاءات لدى التلاميذ.

وهي نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة الحزام 2006، ودراسة محمد شريف وزبدي(2017)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزى لعامل الخبرة، دراسة دحدي وهوادف (2021) والتي توصلت إلى اعتماد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في تقويم التلاميذ على التقويم التشخيصي وذلك بدرجة مرتفعة (إيجابية)، ودراسة بوراس وعثمانية(2025) ودراسة بوراس (2025/2024) وهي الدراسة الاستطلاعية التي قمت بها خلال هذه الاطروحة.

2 – اختبار الفرضية الفرعية الثانية: التي تنص على أنّ: " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية".

جدول 206 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية البحثية الثانية.

البعد	المنوال	الوسيط	الاتفاق
التقويم التكويني	4,04	4	إيجابي

التّعليق : للتحقق من صحة الفرضية التّي وضعتها الباحثة؛ قامت بحسب المنوال والوسيط ؛ وبناء على النتائج المعروضة في الجدول أعلاه، تؤكد البيانات صحة الفرضية البحثية الفرعية الثانية بوضوح. حيث سجل بُعد التقويم التكويني منوالاً قدره 4.04 ووسيطاً بلغ 4، وهما قيمتان مرتفعتان تشيران إلى اتجاهات إيجابية قوية لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني. يعكس التقارب بين قيمتي المنوال والوسيط تجانس الآراء وانسجام استجابات أفراد عيّنة الدّراسة، بينما يؤكد مستوى الاتفاق "الإيجابي" وجود توافق واضح بين أساتذة التّعليم الابتدائي بولاية سكيكدة، حول أهمية التقويم التكويني في تتبع تقدم التلاميذ وتعديل الممارسات التدريسية. هذه النتائج تدل على إدراك الأساتذة لقيمة التقويم التكويني كأداة مستمرة لدعم التعلم وتطوير الكفاءات، مما يؤكد تبنيهم موقفاً إيجابياً من تطبيقه في إطار المقاربة بالكفاءات.

وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة دحدي وهوادف (2021) والتي توصلت إلى اعتماد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في تقويم التلاميذ على التقويم التكويني وذلك بدرجة مرتفعة (إيجابية)، ودراسة بوراس وعثمانية(2025) ودراسة بوراس (2025/2024) وهي الدراسة الاستطلاعية التي قمت بها خلال هذه الاطروحة،

3 – اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: التي تنص على أنّ: " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية".

جدول 207 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية البحثية الثالثة.

البعد	المنوال	الوسيط	الاتفاق
التقويم التحصيلي	3,96	4	إيجابي

التّعليق : تشير النتائج المعروضة في الجدول إلى تحقق الفرضية البحثية الفرعية الثالثة، حيث تظهر اتجاهات إيجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات. بلغت قيمة المنوال 3.96 والوسيط 4، وهما قيمتان مرتفعتان تعكسان موقفاً إيجابياً واضحاً من المعلمين. رغم أن قيمة المنوال للتقويم التحصيلي (3.96) جاءت أقل نسبياً من قيم التقويم التشخيصي والتكويني، إلا أنها تبقى ضمن النطاق الإيجابي وتؤكد قبول أفراد العينة لهذا النوع من التقويم. يدل مستوى الاتفاق "الإيجابي" والتقارب بين المنوال

والوسيط على وجود توافق بين أساتذة التّعليم الابتدائي اتجاه أهمية التقويم التحصيلي في قياس مدى تحقق الكفاءات المستهدفة وتقييم المخرجات التعليمية النهائية، مما يؤكد إدراكهم لدوره في عملية التقويم التربوي.

وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة دحدي وهوادف (2021) والتي توصلت إلى اعتماد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في تقويم التلاميذ على التقويم التحصيلي وذلك بدرجة مرتفعة (إيجابية)، ودراسة بوراس وعثمانية(2025) ودراسة بوراس (2025/2024) وهي الدراسة الاستطلاعية التي قمت بها خلال هذه الاطروحة.

ب – تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية العامة:

والتّي تنص على أنّ: "اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات". وبهدف تأكيد أو نفي هذه الفرضية، اعتمدنا على 80 عبارة، ولقد تم اختيار هذا العدد لتحري المصداقية والموضوعية، واعتمدنا كذلك على المنوال والوسيط لتحليل وتفسير النتائج كما هي موضحة في الجدول أدناه:

جدول 208 : تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضية العامة

الدرجة الكلية للمقياس	المنوال	الوسيط	الاتفاق
التقويم التربوي	4	4	إيجابي

التّعليق: تشير النتائج الإحصائية إلى وجود اتجاه إيجابي واضح لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات . فقد أظهرت البيانات تطابقاً ملحوظاً بين مقاييس النزعة المركزية، حيث بلغت قيمة كل من المنوال والوسيط (4) درجات، وهو ما يعكس تجانساً في الاستجابات واتفاقاً عاماً حول الموقف الإيجابي تجاه التقويم التربوي. هذا التطابق بين المنوال والوسيط يدل على توزيع متوازن للبيانات وعدم وجود قيم شاذة قد تؤثر على دقة النتائج. كما أن تصنيف الاتجاه العام كـ"إيجابي" يؤكد أن الأساتذة يدركون أهمية التقويم التربوي ويقدرون دوره في العملية التعليمية. من المنظور التربوي، تعتبر هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً، حيث أن الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التقويم يسهم في تطبيقه بشكل أكثر فعالية، مما ينعكس إيجابياً على جودة التعليم وتحسين مخرجات التعلم لدى التلاميذ.

ومنه يمكن القول بأن الفرضية العامة التي تنص على أنّ "**اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات**" ؛ قد تحققت وهي نفس النتيجة التي توصل إليها الباحثان لكحل ومخلوفي(2017)، ودراسة محمد شريف والزبدي (2017) اللذان توصلا في دراستهما إلى أن معظم أساتذة علوم الطبيعة والحياة يستخدمون التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، وكذا دراسة رحموني(2017) التي

توصلت غلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، دراسة عثمانية والعايب (2018) والتي برهنت عن وجود فعالية للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، دراسة بن منصور ومهرية (2018) التي أكدت على استخدام الأساتذة للأنواع الثلاثة للتقويم التربوي، ودراسة خلايفية وقورداس (2020) فلقد توصلتا إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الخبرة) وكذلك دراسة روابي (2021) التي أشارت إلى وجود درجة مرتفعة في تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، دراسة دحدي وهوادف (2021) والتي توصلت إلى اعتماد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في تقويم التلاميذ على الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي ودراسة بوراس وعثمانية(2025) ودراسة بوراس (2025/2024) وهي الدراسة الاستطلاعية التي قمت بها خلال هذه الاطروحة.

ج – تحليل نتائج الدّراسة على ضوء الفرضيات الاحصائية:

1 – نتائج الدّراسة الأساسية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الأولى:

نصّت على أنه " : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة.(T)

جدول 209 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية df	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
مدرسة عليا	11	3.85	0.45	-1.67	199	0.09	غير دال إحصائيا
ليسانس	190	4.07	0.41				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (-1,67) =T هي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) ، لأن درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.09) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وهذا لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس وهذا بمتوسط حسابي قدره (4.07)، وانحراف معياري يقدر: (0.41) .

كما بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس (4.24) أما أساتذة المدرسة العليا فقد بلغ: (3.85)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وبالتالي نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05، ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 . وبالتالي فإنّ الفرضية الاحصائية السابقة الذكر قد تحققت.

2 – نتائج الدّراسة الأساسية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الثانية:

نصّت على أنه " : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة.(T)

جدول 210 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس

مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية df	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة α=0.05
عربية	176	4.07	0.42	1.40	199	0.16	غير دال إحصائيا
فرنسية	25	3.94	0.36				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (1,40) =T هي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) ، لأن درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.16) أكبر من0.05؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وهذا لصالح أساتذة اللّغة العربية ؛ وهذا بمتوسط حسابي قدره(4.07) ، وانحراف معياري يقدر بـ: (0.42)

كما بلغ المتوسط الحسابي لكل من: أساتذة اللّغة العربية (4.07) أما أساتذة اللّغة الفرنسية فقد بلغ: (3.94)؛ وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم التشخيصي تبعا لمتغير مادة التدريس .

وبالتالي نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة 0.05."، ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05".

ومنه نستنتج من خلال تحليل الفرضيتين الاحصائيتين الأولى والثانية أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التّقويم التشخيصي تعزى لمتغيري(المؤهل العلمي، مادة التدريس), وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة محمد شريف وزبدي(2017) حيث تمثلت في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزى لعامل الخبرة، نستنتج أنّ اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي إيجابية نحو التّقويم التّشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغيري(المؤهل العلمي ومادة التدريس) وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التّي توصلت إليها دراسة كل من دراسة (الخزام، 2006) ودراسة (محمد شريف وزبدي، 2017)، حيث تمثلت في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزى لعامل الخبرة (لكحل ومخلوفي، 2017)، ودراسة(عثمانية والعايب، 2018)، ودراسة (منصور، ومهرية، 2018)، ودراسة (بني خلف، 2019)، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، ودراسة(مزور، وهوادف، 2023)، ودراسة (بوراس وعثمانية، 2025) والدّراسة الاستطلاعية، بوراس صبرينة(2024 / 2025)

3 – نتائج الدّراسة الأساسية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الثالثة:

نصّت على أنه " : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة.(T)

جدول 211 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية df	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة α=0.05
مدرسة عليا	11	4,02	0,33	-0.76	199	0,09	غير دال إحصائيا
ليسانس	190	4,12	0,41				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (-0.76) =T وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=α)، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.09) أقل من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي .وهذا لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس وهذا بمتوسط حسابي قدره(4,12) ، وانحراف معياري يقدر بـ (0,41)".

كما بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس (4,12) أما أساتذة المدرسة العليا فقد بلغ(4,02)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهاتهم إيجابية نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغيّر المؤهل العلمي.

ومنه نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ، ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05 ".

4 – نتائج الدّراسة الأساسية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الرابعة:

نصّت على أنه " : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة.(T)

جدول 212 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس

مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية df	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
عربية	176	4,13	0,42	1,56	199	0,12	غير دال إحصائيا
فرنسية	25	3,99	0,21				

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (1.56) =T وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05=α) ، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.12) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات

تعزى لمتغير مادة التدريس . وهذا لصالح أساتذة اللّغة العربية ؛ وهذا بمتوسط حسابي قدره(4,13) ، وانحراف معياري يقدر ب: (0,42)

كما بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة اللّغة العربية (4,13) أما أساتذة اللّغة الفرنسية فقد بلغ(3,99)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات الاساتذة إيجابية نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس.

وبالتالي نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05" . ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05".

وعليه نستنتج من خلال تحليل الفرضيتين الاحصائيتين الثالثة والرابعة أ نّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّري المؤهل العليم ومادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 ".

وهي نفس دراسة (منصور، ومهرية، 2018)، ودراسة (بني خلف، 2019)، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، ودراسة(مزور، وهوادف، 2023)، ودراسة (بوراس وعثمانية، 2025) والدّراسة الاستطلاعية، بوراس صبرينة(2024 / 2025)

5- نتائج الدّراسة الأساسية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية الخامسة:

نصّت على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة".0.05

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة.(T)

جدول 213 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية df	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
مدرسة عليا	11	3,79	0.35				غير دال

ليسانس	190	3,97	0.40	-1.42	199	0.15	إحصائيا

التّعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (-1.42) =T وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=α)، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.15) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي .وهذا لصالح الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس وهذا بمتوسط حسابي قدره(3,97) ، وانحراف معياري يقدر بـ (0,40)".

كما بلغ المتوسط الحسابي للأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس (3,97) أما أساتذة المدرسة العليا فقد بلغ(3,79)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهاتهم إيجابية نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

وعليه نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة 0.05."، ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي عند مستوى دلالة: 0.05".

6 – نتائج الدّراسة الأساسية ومناقشتها في ضوء الفرضية الإحصائية السادسة:

نصّت على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05 " .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف والمعياري وقيمة(T)

جدول 214 : يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس

مادة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية df	درجة المعنوية Sig	درجة الدلالة 0.05=α
عربية	176	3.96	0.41	-0.45	199	0.64	غير دال إحصائيا
فرنسية	25	4.00	0.36				

التّعليق: لاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (-0.45) =T وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05=α) ، لأنّ درجة المعنوية sig الذي قيمته (0.64) أكبر من 0.05 ؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات

تعزى لمتغير مادة التدريس . وهذا لصالح أساتذة اللّغة العربية وهذا بمتوسط حسابي قدره(3,96) ، وانحراف معياري يقدر بـ: (0,41)

كما بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة اللّغة العربية (3,96) أما أساتذة اللّغة الفرنسية فقد بلغ(4,00)، وهي قيمتان مرتفعتان وهذا يدل على أن اتجاهات الاساتذة إيجابية نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس.

وبالتالي نرفض الفرض البديل الذي ينص على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05" . ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر مادة التدريس عند مستوى دلالة: 0.05. "

ومنه نستنتج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيلي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيري(المؤهل العلمي ومادة التدريس) وبالتالي فإنّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التحصيل إيجابية وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من (منصور، ومهرية، 2018)، ودراسة (بني خلف، 2019)، ودراسة (خلابفية وقورداش، 2020)، ودراسة(مزور، وهوادف، 2023)، ودراسة (بوراس وعثمانية، 2025) والدّراسة الاستطلاعية، بوراس صبرينة(2024 / 2025)

خلاصة:

إثر استعراض النتائج وتحليلها وتفسيرها، وبعد التحقق من صحة الفرضيات الجزئية والإحصائية والعامة، ومن خلال مقارنة الفروض التّي قمنا بافتراضها بالدّراسات السّابقة في المجال التّربوي؛ توصلت إلى وجود نقاط توافق بين دراستي وتلك الدّراسات التّي قمت بمراجعتها والاستعانة بها ضمن الإطار المتاح لاجتهادي. في المقابل، برزت فروقات جوهرية مختلفة، سواء على مستوى المنهج أو الهدف أو العينة أو الأداة لكن رغم هذا الاختلاف فهي تنصب كلها حول نجاعة التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

فالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي يظهر جوانب إيجابية كثيرة ؛ تعكس فعّاليته في العمليّة التّعليميّة التّعلمية، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كما سبق وأن ذكرناها قبل هذا العنصر؛ كما أنّ التقويم يساهم في تطوير قدرات التلاميذ الحقيقية ومهاراتهم العملية بدلاً من الاعتماد على الحفظ والتلقين. كما يتيح للأساتذة فرصة قياس مدى تمكّن التّلاميذ من توظيف المعارف في مواقف حياتية واقعية ومتنوعة.

وبالرغم من المميزات التّي تتحلى بها هذه المقاربة، إلاّ أنّ الأساتذة يواجهون عدّة مشكلات في تطبيق هذه المقاربة، وهذا الشيء اكتشفناه من خلال احتكاكنا بأفراد عيّنة الدّراسة، سواء المتعلقة بالدّراسة الاستطلاعية أو الدّراسة الأساسية، ومن بين هذه الصعوبات التّي صرّح بها بعض الأساتذة، كثافة البرنامج، عدم وجود الوقت الكافي لأداء مهمتهم التّعليميّة وكذا التقويميّة كما ينبغي، وجود بعض التّلاميذ المشاكسون الذين يعرقلون أحيانا مسار الدّرس كما ينبغي، وجود عدد كبير من التّلاميذ في القسم الواحد(الاكتظاظ)، نقص في الوسائل البيداغوجية التّي تساعد على توصيل المعلومة للتّلاميذ، وغيرها من المشكلات، وهي نفسها التّي لمسناها من خلال قراءتنا للدّراسات السّابقة؛ مثل: دراسة لكحل وبخيتي(2017)، حيث توصلا في دراستهما إلى وجود صعوبات في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التّعليم الابتدائي وكذا تكوينهم دا مستوى متوسط، ونفس الشيء بالنسبة لواقع التكوين في العملية التقويمية، أمّا دراسة بن منصور ومهرية (2018)، فالنتيجة التي توصلا لها هي كذلك وجود صعوبات في تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات مثل (نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي، ضيق الوقت، زيادة عدد التلاميذ، كثافة المناهج)، دراسة مزور وهوادف(2023). وعلى عكس ما توصلنا إليه في درستنا الحالية، حيث عبّ بعض الأساتذة في مؤسسة بن باديس بمدينة سككيدة، عن عدم وجود صعوبة في تقويم التّلاميذ وفق هذه المقاربة بحكم أنّ عدد التّلاميذ فيها مناسبا. لكن عموما من الضروري إحصاء المؤسسات التّعليمية التّي تعاني من هذه المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها حتّى تتّم العملية التّعليميّة التّعلمية على أفضل حال، وذلك من تكثيف كل الجهود المادية والمعنوية والبشرية والتدريبات والتكوينات والبرامج لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة التّي تسعى إليها هذه المقاربة. أمّا المشكل الذي واجهنا خلال مسيرتنا في البحث والتقصي في موضوع هذه الدراسة هو وجود بعض الأساتذة، قد أبدوا عدم رغبتهم في المشاركة في هذه الدراسة وهي فئة قليلة، وعلى عكس ذلك هناك أساتذة أخرين هم من طلبوا مني أن أمنحهم فرصة المشاركة في الدراسة، أثناء قيامي بتوزيع كل من أداتي الدراسة، لذلك أوصي بتوعية الأساتذة بالدور الفعال الذي يقومون به من خلال مشاركتهم في الاجابة على أسئلة أي دراسة علمية تتعلق بمجال عملهم لأنها قد تكون سببا في إحداث تغيير في مجال عملهم للأحسن، لكن برفضهم هذا، فهم بذلك يكونون سببا في عدم الوصول إلى نتائج واقعية، وبالتالي عدم إعطاء قيمة للبحث العلمي ومدى مساهمته ولو لحد ما في إيجاد حلول لمشكلاتهم والصعوبات التي يواجهونها أثناء أداء واجبهم المهني.

خاتمة

خاتمة

تؤكد نتائج الدراسة الحالية على الأثر الإيجابي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي من منظور الأساتذة. فقد أظهرت الآراء الإيجابية للأساتذة أنّ التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات؛ يحقق نقلة نوعية في العملية التّعليميّة التّعلميّة، حيث تنتقل بالتّلميذ من مجرد متلق سلبي للمعلومات إلى فاعل نشط قادر على توظيف معارفه ومهاراته في حل المشكلات اليومية. كما تبيّن أنّ هذا النوع من التقويم يساهم في بناء شخصية متوازنة للتلميذ، تجمع بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، ممّا يعده لمواجهة متطلبات العصر الحديث.

يعتبر الأساتذة أن التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات؛ يحفز التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ويعزز ثقتهم بأنفسهم من خلال إنجاز نشاطات محسوسة. كما أنّه يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى كل تلميذ بشكل دقيق، ممّا يمّكن المعلم من وضع استراتيجيات علاجية مناسبة. بالإضافة إلى ذلك، يرى الأساتذة أنه يجعل التّعلم أكثر متعة وتشويقاً للتلاميذ لارتباطه بالواقع المعيش. وأخيراً، يساهم في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل بكفاءة واقتدار ؛ وهذا في حالة ما إذا تمّ توفير كلّ ما تحتاجه هذه المقاربة لكي تكون ناجعة بأتم الكلمة.

وبالتّالي فإنّه من بين التّوصيات التّي أوصي بها من خلال هذه الدّراسة: وهو ضرورة إقامة فعاليات علمية دورية ومؤتمرات تخصصية لاطلاع الأساتذة على المستجدات في الحقل التربوي ومواكبة التحولات المعاصرة في منظومة التعليم. وكذا أوصي بتبني مبدأ التشاركية في وضع المقررات الدّراسية من خلال إشراك الاساتذة في عمليات التخطيط والتطوير واستثمار خبراتهم الميدانية. إضافة إلى ضرورة اعتماد المنهجيات التعليمية المتقدمة في برامج إعداد الاساتذة وتأهيلهم وظيفيا لضمان مواكبتهم للاتجاهات الحديثة، وبناء استراتيجيات شاملة لتأهيل الأساتذة في مجال المناهج التعليمية مع ضمان المتابعة المستمرة لتطبيقها، تحقيق التناغم بين المحتويات الدراسية والإطار الزمني المخصص لتدريسها، مما يضمن للأساتذة إمكانية تقدير مستوى إنجاز الكفاءات المستهدفة لدى التلاميذ، وتأمين المستلزمات التعليمية والتقنية الضرورية للعمليتين التدريسية والتقويمية لضمان تحقيق معايير الجودة في التقويم الفاعل. والعمل على خلق أجواء تعليمية مناسبة وداعمة لضمان فعالية العملية التقويمية وجودتها. وكذا تطبيق منهجيات متنوعة لرفع مستوى التقويم من خلال اعتماد التقويم التكويني المستمر والاستفادة من التغذية الراجعة في جميع مراحل العملية التعليمية. استقصاء العوامل المؤدية إلى الصعوبات التعليمية والقصور الأكاديمي لوضع الحلول المناسبة. تصميم أدوات تقويمية متباينة تراعي الخصائص الفردية للتلاميذ وتتيح لكل تلميذ إبراز نقاط تميزه وقدراته الخاصة, تفعيل الأساليب التدريسية التفاعلية التي تحفز المشاركة الإيجابية للتلاميذ وتنمي قدراتهم على التفكير النقدي، تصميم دورات تدريبية متقدمة للأساتذة تركز على تقنيات وأساليب التقويم القائم على الكفاءات لضمان الممارسة المثلى. دمج ورش تطبيقية متخصصة

ضمن برامج إعداد الأساتذة الجدد لتزويدهم بالمهارات التقويمية المعاصرة، إنشاء شبكات مهنية لتبادل التجارب والممارسات المتميزة بين الأساتذة في مجال التقويم المبني على الكفاءات، ترسيخ التوجه نحو اعتماد التقويم بالكفاءات كركيزة أساسية في المناهج والبرامج التعليمية، تخصيص الموارد المالية الكافية لتطوير الأدوات والوسائل التقويمية المتطورة وتعميم استخدامها عبر جميع المؤسسات التعليمية. توفير المعدات والأدوات الحديثة اللازمة لتنفيذ التقويم بالكفاءات في كافة المؤسسات التّعليمية. إعداد دليل تربوي عملي مبسط ومفصل يدعم الأساتذة في تطوير أنشطة تقويمية متنوعة ومؤثرة تلبي احتياجات التّلاميذ المتعدّدة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

Kulik, A., Lazareva, P., & Ippolitova, N. (2020, Aug). Competency-Based Approach And Competencies In Higher Education: A Theoretical Review. Special Number: Educational Psychology Practices In Europe And The Middle East, 08(02).

Meziane, O. A. (2014). De La Pédagogie Par Objectifsà L'approche Par Compétences : Migrationde La Notion De Compétence. Synergies Chine(09), Pp. 143 - 153.

Benlakdar , M. (2021). Developing Pedagogical Content Knowledge Through Formative Assessment And Competency-Based Teaching:Towards Ensuring High Quality E-Learning. ABAAD Journal, 08(02), Pp. 591 - 601.

CANTAT, A. (2009). HISTORIQUE DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES: DE L'ENSEIGNEMENT DES JÉSUITES À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES. QUÉBEC, DEPARTEMENT DES FONDEMENTS ET PRATIQUES EN EDUCATION, DEPARTEMENT DES FONDEMENTS ET PRATIQUES EN EDUCATION: UNIVERSITÉ LAVAL.

De Beer, M., & Lautenbach, G. (2024, July 02). Using Online Formative Assessment Tools In Grade 6 Social Sciences During The COVID-19 Pandemic. South African Journal Of Childhood Education, 14(01), Pp. 1 - 13.

Kind, P. M., Jones, K., & Barmby, P. (2007). Developing Attitudes Towards Science Measures. International Journal Of Science Education, 29(07), Pp. 871-893.

MAGON, M. F. (2015 /2016). L'APC : DE LA TÂCHE À LA ATOU TC O MPÉTENCE COMME ENSEIGDNAENMSE LNET P/RAOPPCRESESNUTSIS SAGE DES Languesmémoire Présenté En Vue De L'obtention Du Diplôme Des Professeurs De. ECOLE NORMALE SUPERIEURE I DEPARTEMENT DE FRANCAIS , REPUBLIQUE DU CAMEROUN: UNIVERSITE DE YAOUNDE I.

POTGIETER TE و ،VAN MERWE RP DER .(2002) . ASSESSMENT IN THEWORKPLACE:ACOMPETENCY-BASEDAPPROACH .Sajournal Of Industrial Psychology ، 28(1)، الصفحات 60 - 68.

Rob , J. (2010, March). LIKERT ITEMS AND SCALES. SQB Methods Fact Sheet (01), Pp. 01 - 11.

Salah, A. (2018, Mars). L'entretien De Recherche Dit "Semidirectif" Dans Les Domaines Des Sciences Humaines Et Sociales. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية(08), Pp. 30 - 42.

Soltani, A. (2022). Communication Techniques In The Counseling Interview. Journal Of Human And Society Sciences, 11(03), Pp. 473 - 503.

Taherdoost, H. (2019). What Is The Best Response Scale For Survey And Questionnaire Design; Review Of Different Lengths Of Rating Scale / Attitude Scale / Likert Scale. International Journal Of Academic Research In Management (IJARM), 08(01), Pp. 1 - 10.

YILDIRIM, K., ARASTAMAN, G., & DASCI, E. (2016). The Relationship Between Teachers' Attitudes Toward Measurement And Evaluation And Their Perceptions Of Professional Well-Being. Eurasian Journal Of Educational Research, 62(06), Pp. 77 -96.

إبراهيم بن دخيل الله الثقفي. (2020).). تقويم كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مواصفات الكتاب المدرسي الجيد. *مجلة علوم الانسان والمجتمع، 9*(3)، صفحة 286_255.

ابن منظور. (1981). *لسان العرب* (المجلد مج5). القاهرة: دار المعارف.

احلام علية. (2019 / 2020). التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني. أطروحة دكتوراه. كلية الآداب واللّغات ، بسكرة: جامعة محمد خيضر – بسكرة.

أحلام يحي . (2019). اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس بجامعة محمد يوضياف بالمسيلة نحو المرافقة البيداغوجية. *مجلة أنستة للبحوث والدراسات، 10*(01)، الصفحات 28 – 42.

أحمد بن عبد الله الشقصي. (2018). استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عمان (رسالة ماجستر). كلية التربية قسم علم النفس الإرشادي والتربويج، اليرموك: جامعة اليرموك.

أحمد بناني. (2019). المقاربة بالكفاءات وآفاق إنجاحها في المنظومة التربوية الجزائرية. *مجلة مدارات اجتماعية*(03)، الصفحات 109 – 129.

أحمد دوقة، جميلة سليماني ، حياة بوجملين ، و فوزية غماري . (2014). *دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات*. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة.

أحمد غرايسية، و لخضر عوارب. (ديسمبر, 2021). استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة ودورها في جودة التعليم. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية* ، الصفحات 58 – 69.

ازدهار علي علي معافا. (أكتوبر, 2023). اتجاهات معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس الرقمي وحاجاتهن التدريبية اللازمة لاستخدامه. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 04*(06)، الصفحات 210 – 279.

اسماعيل دحدي، و رابح هوادف. (2021). التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 13*(01)، الصفحات 329 – 340.

اسمهان عبد المالك، و عبد العزيز بن عبد المالك . (2022). Activating primary education teatchers for A field study in primary 'pedagogical treatment according to the opinions of the inspectors education institutions the territory of Setif. *مجلة أبعاد، 9*(2)، الصفحات 595 – 614.

أشواق بن عمار ، و بلال بوترعة. (2021). وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي نحو أبعاد الهوية الوطنية المتظمنة في مناهج الجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 11*(2)، الصفحات 469 – 494.

البشيري جاري، و زليخة جديدي . (2022). واقع طرق التدريس المعتمدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية –(دراسة مسحية استكشافية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة الدبيلة، الوادي. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 06*(04)، الصفحات 178 – 193.

التربية الوطنية. (أفريل, 2005). *إصلاح نظام التقويم التربوي، 488*. الجزائر : النشرة الرسمية.

التربية الوطنية. (ديسمبر , 2010). *الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية لمؤسسات التربية والتعليم الخاصة(534)*. الجزائر : النشرة الرسمية.

الزهرة بومهراس. (06 01, 2022). إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج أطفال التوحد و علاقتها بالصلابة النفسية دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة متليلي –ولاية غرداية–. *مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 8*(1)، الصفحات 945 – 974.

السعيد مزروع. (2012). التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات. *مجلة علوم الانسان والمجتمع، 01*(03)، الصفحات 187 – 213.

الطاهر شارف. (مارس, 2023). المحتوى الدّراسي المقرر لإعداد أستاذ التّعليم الابتدائي وتحقيق جودة التّعليم. *مجلة القارئ للدّراسات الأدابية والنقدية واللّغوية، 06*(01)، الصفحات 17 – 29.

العايزة كروم، و خميستي كروم. (2022). واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 13*(02)، الصفحات 526 – 547.

العايزة كروم، و خميستي كروم. (2022). واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. *مجلةالباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13*(02)، الصفحات 526 – 547.

النشرة الرسمية التربية الوطنية. (فيفري, 2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية. *(عدد خاص)*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية. (27 جانفي, 2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرخ في 27 جانفي 2008. *4*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

أمال روابي. (ديسمبر , 2021). مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع، 11*(02)، الصفحات 183 – 196.

إمام مصطفى سيد، محمد محمد البيطار حمدي، و امير علي محمد حمودة. (أفريل, 2022). الخصائص السيكو مترية لمقياس الاتجاه. *مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي. كلية التربية. جامعة أسيوط، 6*(2)، صفحة 61_87.

أمل البكري. (2013). *دراسات حديثة في علم النفس المدرسي*. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

أمين علي محمد سليمان، و رجا محمود أبو علام. (2010). *القياس والتقويم في العلوم الانسانية – أسسه وأدواته وتطبيقاته Evaluation in Human Science – Basics, Tools & Measurment, & appplications*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

باسم خوجة، إبراهيم دحمون، و سليم خرشي. (2022). أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية دراسة نظرية. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث في علوم الرياضة، 2*(1)، الصفحات 10 – 29.

بن عبد الله عبد القادر، محمد حبارة، و حسين حرزلي. (22 12, 2018). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التربية البدنية والرياضية –دراسة لبعض المدارس الابتدائية ببوسعادة. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 11*(2)، الصفحات 22 – 32.

بو عبد الله سبع، فريد مويسي، و أحمد تركي. (1 جوان, 2015). واقع ممارسة تقويم التكويني في درس التربية البدنية والرياضية في المدارس الثانوي. *مجلة المعارف، 10*(18)، الصفحات 93 – 117.

بوعبد الله بلقاسمي، و أمحمد مسعودي. (نوفمبر , 2021). The effects of the Covid 19 pandemic on the quality of mental life of my teachers Primary school (Field study in

Mostaganem State). *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 16*(3 (ج2))، الصفحات 233 - 258.

تيسير مفلح كوافحة. (2005). *القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة* . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثائر غباري، و خالد أبو شعيرة. (2009). *علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية*. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

جاسم محمد العبيدي. (2009). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. الأردن: درا الثقافة للنشر والتوزيع.

ججيقة مجالي/ دحماني. (2016 - 2017). العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل وقلق الرياضيات لدى تلاميذ التعليم الثانوي(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو) - أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر: جامعة الجزائر (2) أبو القاسم سعد الله.

جميلة يونس. (2023). مساهمة حصة التربية المدنية في تنمية روح المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربو ية، 08*(01)، الصفحات 479 - 494.

حبال ياسين. (نوفمبر, 2018). التعليم بالكفاءات ودوره في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة نظر المعلمين- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية سيدي بلعباس. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، 09*(عدد خاص)، الصفحات 330 - 349.

حسن شحاتة، و زينب النجار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي إنجليزي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسين محمد رشيد محمد . (2008). *الاحصاء الوصفي والتطبيقي والحيوي*. عمان: دار صفاء.

حسين باشيوة، و خولة قشاوة. (2021). واقع ممارسة أساتذة التعليم الإبتدائي لولاية سطيف لإستراتيجيات التقويم التربوي الحديث في تنفيذ المقرر الدراسي. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الإجتماعية والإنسانية، 5*(2)، الصفحات 71 - 100.

حسين حليمي. (ديسمبر , 2018). تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم التانوي أنموذجا. *مجلة التعليمية، 05*(13)، الصفحات 234 - 239.

حسين صديق. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. *مجلة جامعة دمشق كلية الاداب والعلوم الانسانية، 41*(28)، الصفحات 299 - 322.

حسين ضيف . (2021 - 2022). الاتجاه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بكفايات بناء الاختبا رات التحصيلية لدى أساتذة التعليم المتوسط د ا رسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي. كمية العموم الاجتماعية ا ولإنسانية، الوادي: جامعة الشييد حمو لخضر الوادي.

حسينة لقان. (2021). مستوى الاختبارات التحصيلية بجامعة أم البواقي (قسم العلوم الاجتماعية) وفقا لتصنيف بلوم في المجال المعرفي. *مجلة الروائز، 05*(01)، الصفحات 240 - 251.

حمدي شاكر محمود. (2004). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات*. حائل: الأندلس للنشر والتوزيع.

حمدي عبد الله عبد العظيم. (2012). *موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي المدرسي*. الجيزة مصر : مكتبة اولاد الشّيخ للتراث.

حنان عمرون، و نجية مزيان. (جوان, 2023). Pedagogical communication and manifestations of symbolic violence in Algeria's school environment Field study on a sample of three-level teaching professors. *مجلة الزّهير للدراسات والبحوث الاتصالية والإعلامية، 1*، الصفحات 84 - 106.

حنان بشتة ، و نعيم بوعموشة . (جوان, 2020). الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية. *مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع - جامعة جيجل، 03*(02)، الصفحات 117 - 133.

حنان عبد الحميد العناني. (2014). *علم النفس التربوي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

خديجة بن فليس. (2014). *المرجع في التوجيه المدرسي والمهني*. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.

دحماني عبد القادر أحمد. (2023). التقويم التربوي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 11*(1)، الصفحات 11 - 22.

دليلة رحموني . (2017). أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دفاتر البحوث العلمية*(11)، الصفحات 151 - 181.

دنيا عدائكة. (ديسمبر , 2022). أهمية تطوير أساليب التقويم التربوي في ضوء الأدوار الجديدة. *مجلة الابراهيمي للدراسات النفسية و التربوية ، 4*(2)، الصفحات 90 - 105.

رابح بوذيبة . (2017 - 2018). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. اطروحة دكتوراه. كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية - قسم علم النّفس، عنابة: جامعة باجي مختار.

رافدة عمر الحريري. (2007). *التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية* (المجلد ط1). عمّات: دار الفكر ناشرون وموزعون.

رائد رمثان حسين التميمي، و فرح مؤيد أجمد الشيخ. (2021). *اتجاهات حديثة في التكنولوجيا والتعليم الالكتروني* . العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية الثقافية طبع، نشر، توزيع.

رمضان خطوط، و مصباح جلاب. (2019). شروط وكيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 9*(1)، الصفحات 129 - 148.

روفيا زراري، و ناجية دايلي. (19 - 20 اوت, 2021). التقويم التربوي بين الوظائف والمشكلات. *المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصاديةألمانيا / برلين*، الصفحات 35 - 48.

رياض الجوادي. (2018). *المقاربة بالكفاءات مدخل لكفايات مفاهيمية ومقتضياته التّعلمية والتقويمية* (المجلد ط1). الخليج: دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

زليخة جديدي ، و أحمد جلول. (ديسمبر , 2021). المعالجة الاحصائية لبيانات البحوث الاجتماعية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 04*(02)، الصفحات 340 - 351.

زينب يوسف، و خولة الشايب. (مارس, 2018). اتجاهات التّلاميذ نحو مادة الرّياضيات (دراسة على عينة من تلاميذ التّعليم الثانوي بمدينة - ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*(33)، الصفحات 907 - 922.

سارة خميري، و فوزي محمد كنازة. (ديسمبر, 2018). التقويم في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الانسانية*، ب(50)، الصفحات 77 – 89.

سالم عبد الله الفاخري. (2018). *علم النفس العام الجزء الثاني* . عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

سامي محمد ملحم، و امل موسى زهران. (2012). أثر التدريب على استراتيجيات التقويم التكويني في الأردن. *مجلة جامعة الخليل للبحوث – ب –، 07*(02)، الصفحات 173 – 188.

سعد سلنان المشهداني. (2019). *منهجية البحث العلمي*. الاردن: دار أسامة للنشر والتوزيع – نبلاء ناشرون وموزعون.

سفيان برينات، و نذيرة إغمين. (2021). Coping strategies for primary school teachers and their relationship to the compliance to the safety protocol during the Corona pandemic.A field study on a sample of primary school teachers in the city of GUELMA. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 11*(2)، الصفحات 343 – 362.

سمية براي، و بورزق نوار. (2022). دور التقويم التربوي في جودة الكتاب المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية، 10*(1)، صفحة 10_25.

سمير لكحل، و البشير بخيتي. (2017). الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عمليةالتقويم. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية – مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات جامعة الجلفة. الجزائر، 10*(1)، الصفحات 1 – 20.

سمير مرزوقي، عبد الحكيم لعياضي، و خليل بورنان. (2014). سنوات), مساهمة مناهج التربية البدنية والرياضية في تحسين المهارات الحركية الأساسية لتلاميذ المدرسة الابتدائية (8 / 10. *مجلة الإبداع الرياضي، 18*، الصفحات 196 – 210.

سميرة حربي. (2010 / 2011). اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ –(دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية – قسم علم الاجتماع، قسنطينة: جامعة منتوري قسنطينة .

سهيلة عيشاوي. (13 12, 2018). المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية Competency appeoach in the educational process. *مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية –قسنطينة الجزائر–*، *32*(2)، الصفحات 410 – 432.

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2010). *المدخل إلى التدريس*. الأردن: مكتبة نرجس.

سوسن مجيد شاكر . (2013). *اسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

شحاتة حسن، و زينب النجار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

شعبان شريفي. (2021). اللآداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *6*(1)، الصفحات 195 – 230.

شفيقة كحول . (2021). اتجاهات المتعلمين نحو أساليب التقويم الحديثة –دراسة ميدانية في ضوء أراء تلاميذ المرحلة الثانوية–. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، *13*(4)، الصفحات 519 – 532.

شفيقة كحول. (2020). اتجاهات المتعلمين نحو أساليب التقويم الحديثة – دراسة ميدانية في ضوء أراء تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، *13*(04)، الصفحات 519 – 532.

شكرين ديليمي. (مارس, 2021). خطوات البحث العلمي. *مجلة الصدى للدراسات القانونية والسياسية*(06)، الصفحات 126 – 144.

شيبان ابراهيم آل ابراهيم ، و رياض عبد الرحمن الحسن. (أوت, 2024). أثر استراتجية التقويم التكويني الالكتروني في تدريس مادة الحاسب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي. *(EPS International journal of Educational and psychological Studies)*، *13*(04)، الصفحات 676 – 693.

صبرينة بوراس، و عبد الله عثمانية . (2025). اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمقاطعة عزابة – سكيكدة. *مجلة السّراج في التربية وقضايا المجتمع*، *09*(01)، الصفحات 117 – 138.

صلاح أحمد مراد، و امين علي سليمان. (2005). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية التربوية (خطوات إعدادها وخصائصها*. دار الكتاب الحديث: القاهرة.

صليحة شريف محمد ، و نصر الدين زبدي. (ديسمبر, 2017). التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*(13)، الصفحات 54 – 82.

صليحة محمد شريف، و نصر الدّين زبدي. (ديسمبر, 2017). التّقويم التّشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسط. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*(13)، صفحة مجلة العلوم الاجتماعية والاجتماعية والانسانية.

ضياء عويد العرنوسي. (2018). *التعلم المزيج في تدريب وكفايات مهنة المعلمين وضمان الجودة* . عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

طارق يوسف جوارنة، و نضال كمال الشريفين. (2012). بناء مقياس لإتجاهات الطلبة نحو العمل المهني وفق نموذج اندريش في نظرية السمات الكامنة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، 01*(02)، الصفحات 17 – 40.

عاشور علوطي، و مصباح جلاب. (2018). نحو تطبيق معايير التقويم الت ربوي البديل. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، 3*(9)، الصفحات 86 – 95.

عائشة بوزياني . (سبتمبر, 2022). إشكالية المناهج وواقع الانتقال من بيداغوجيا تدريس المناهج باللغة العربية في التعليم الابتدائي وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات(الجزائر– أنموذجا). *مجلة العلوم الاجتماعية، 16*(02)، الصفحات 438 – 454.

عبد الباسط هويدي، و إيمان دركي. (ديسمبر, 2019). الصعوبات التطبيقية التي تواجه الأساتذة في عملية التدريس بالكفاءات. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية – جامعة الشهيد حمة لخضر، 1*(2)، الصفحات 74 – 82.

عبد الجليل طواهرية ، و خير الدّين سرداني . (2022). أدوات البحث العلمي. *مجلة الباحث في العلوم الرياضية والاجتماعية، 04*(08)، الصفحات 294 – 304.

عبد الحميد جابر جابر. (2000). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية – اتجاهات وتطلعات*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد محمد علي، و عبد الرؤوف عامر طارق. (2009). *الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للطبع والنشر.

عبد الحميد محمد علي، و قريشي منى إبراهيم . (2009). *الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد محمد علي، و منى واصف إبراهيم. (2009). *الإتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد مزور ، و رابح هوادف. (2023). التّقويم التّربوي في ظل التّدريس بالمقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 15*(02)، الصفحات 205 – 216.

عبد الرّحمن سعد. (2008). *القياس النفسي بين النظرية والتطبيق* (الإصدار 5). الجيزة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

عبد الرزاق سلطاني. (2017). التقويم البيداغوجي وسيرورته في النظام التربوي الجزائري. *مجلة الباحث الاجتماعي*(13)، الصفحات 143 – 156.

عبد العظيم حمدي عبد الله. (2012). *موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية*. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

عبد القادر بن عبد الله، محمد حبارة، و حسين حرزلي . (2018). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التربية البدنية والرياضية – دراسة لبعض المدارس الابتدائية ببوسعادة –. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 11*(02)، الصفحات 22 – 33.

عبد الكريم ملياني . (2012 – 2013). فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى أداء المؤسسة التربوية – دراسة مقارنة بمتوسطات ولاية المسيلة(أطروحة دكتوراه). قسم العلوم الاجتماعية، بسكرة: جامعة محمد خيضر –بسكرة–.

عبد اللطيف فارح. (2018 / 2019). صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المشرفين التربوين والأساتذة (اطروحة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية – قسم علوم التربية، الجزائر: جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله.

عبد الله الصمادي، و ماهر الدرابيع. (2004). *القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. الكرك: مركز يزيد للخدمات الطلابية.

عبد الله عثمانية. (2018 – 2019). فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة – دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قالمة (أطروحة دكتوراه). قالمة ، الجزائر : كلية علم النفس وعلوم التربية – جامعةعبد الحميد مهري قسنطينة 2.

عبد الله عثمانية، و رابح العايب. (جوان, 2018). فعالية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي – دراسة ميدانية بثانوية مخلوف ولاية قالمة. *مجلة التواصل في العلوم الانسانية والاجتماعية، 24*(53)، الصفحات 71 – 87.

عبد الله مسكين. (جوان, 2018). اتجاات أساتذة التعميم الابتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في منابج الجيل الثاني. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 11*(1)، الصفحات 249 – 265.

عبد الله مسكين، و عبد الله بلقاسمي. (2021). اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الميادين المهيكلة لمادة اللّغة العربية. *مركز جيل البحث العلمي*(72)، الصفحات 9 – 26.

عبد المالك سيواني . (ديسمبر , 2014). التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بين وجاهة التصور وعوائق التطبيق منظومة التعليم الجزائري – أنموذجا –. *مجلة معارف (قسم الأداب واللّغات)، 8*(16)، الصفحات 279 – 293.

عبد الوهاب رماش. (2016 – 2017). مشاعر الاكتئاب ومشاعر النفس والاتجاه نحو الانتحار لدى الشباب، شباب ولاية سكيكدة نموذجا – أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية قسم علم النفس، سكيكدة: جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة.

عبدالحميد عبدالمجيد البلداوي. (2009). *أساليبالإحصاء للعلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال مع استخدام برنامج spss*. عمان: دار وائل للنشر.

علي عون، و فريحة صندوق. (أكتوبر, 2017). تقويم جودة كتابي في مادة الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(2)، الصفحات 1 – 23.

علي فارس، و محمد الطاهر طعبلي. (ديسمبر, 2017). العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 9*(31)، الصفحات 369 – 384.

علي محمد أمين سليمان، و رجاء محمود أبو علام. (2009). *القياس والتقويم في العلوم الانسانية اسسه وأدواته وتطبيقاته*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

علي مخلوفي ، و لخضر لكحل. (2017). اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية ببعض مدارس دائرة المسيلة). *مجاة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 2*(7)، الصفحات 39 – 64.

عماد عبد الرحيم الزغلول. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي* . العين دولة الامارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

عمر أحمد محمود، حصة عبد الرحمن فخرور، السبيعي تركي، و امنة عبد الله تركي. (2009). *القياس النفسي والتربوي* (المجلد ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عمر عون . (2018 – 2019). التقارب الأسري المدرسي وانعكاساته التربوية على التلاميذ – دراسة على عينة من تلاميذ مستوى الرابعة متوسط – الأولى ثانوي– الثانية ثانوي بالمدارس بمديرية التربية الوادي أطروحة دكتوراه . بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس والأرطوفونيا، بسكرة: جامعة محمد بن أحمد وهران 02.

عوض مفلح شهاب الخزام. (2024). *ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لعملية تقويم الطلبة في تدريسهم (أطروحة دكتوراه)*. تاريخ الاسترداد 25 سبتمبر, 2024، من المعرفة: https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-435235

عيسى رويس، و مصطفى موالك. (ديسمبر, 2021). اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن المصابين بمتلازمة داون (دراسة ميدانية بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بالتريزوميا، بولاية المدية). *مجلة آفاق فكرية، 9*(3)، الصفحات 845 – 863.

عيسى يونسي، سامية شينار ، و عائشة عماري. (2021). العينة وأسس المعاينة في البحوث الاجتماعية. *مجلةالرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 07*(02)، الصفحات 528 – 539.

غادة شافعة. (سبتمبر, 2021). مدى ممارسة أساتذة الطور المتوسط للتقويم المستمر ضمن المقاربة بالكفاءات أساتذة اللغة العربية أنموذجا. *مجلة أوراق المجلة الدولية للدراسات الأدبية والانسانية مخبر الموسوعة الجزائرية الميسرة جامعة باتنة1 الجزائر، 03*(02)، الصفحات 165 – 200.

فاتح الورعادي ، و نصيرة بن نابي . (سبتمبر, 2018). بناء بطاقة ملاحظة لقياس درجة استخدام أساتذة اللغة العربية لأساليب التقويم التكويني في ضوء المقاربة بالكفاءات "دراسة ميدانية على عينة من أساتذة اللغة العربية للسنة األلولى من التعليمالمتوسط. *مجلة الحكمة للدراساتالتربوية و النفسة، 06*(15)، الصفحات 255 – 274.

فاتحي عبد النبي. (2015 – 2016). *الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر – فنوغيل، زاوية كنتة، رقان – ولاية أدرار*. كلية العلوم الإإنسانية و الالاجتماعية قسم العلوم الالاجتماعية، بسكرة: جامعة محمد خيضر – بسكرة–.

فاتحي عبد النبي. (2015 – 2016). الوظعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فتغول،زاوية كنتة، رقان . ولاية أدرار (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بسكرة: جامعة محمد خيضر .

فاديا أحمد أبو صالح، و ردينة خضر الطراونة. (2020). اتجاهات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز نحو المباحث Attitudes of Gifted Students in King Abdullah II Schools of Excellence towards Scientific Courses. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع Journal of Human and Society sciences، 09*(05)، الصفحات 303 – 330.

فاطمة برماتي. (ماي, 2022). البحث العلمي أهميته وخصائصه وأدواته. *مجلة دراسات، 11*(01)، الصفحات 652 - 664.

فاطمة الزهراء الأشرف. (جوان, 2018). دراسة سيكومترية لاختبار المفاهيم العلمية بعد تطبيقه على عينة من التلاميذ بالمدرسة الجزائرية. *مجلة تعليميات، 07*(02)، الصفحات 181 - 195.

فاطمة الزهراء قمقاني. (2022). التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج). *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 11*(02)، الصفحات 49 - 70.

فايزة ريال. (2020). أدوات جمع البيانات في البحث العلمي بين المزايا والعيوب. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 08*(04)، الصفحات 125 - 149.

فتحي قيرع . (2017). المعلّم والمقاربة بالكفاءات. *تطوير العلوم الاجتماعية 2017 مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات- جامعة الجلفة. الجزائر ، 10*(03)، الصفحات 201 -225.

فتيحة قرزط. (2019 / 2020). تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي من خلال اتجاهات الطلبة دراسة ميدانية بجامعة 20 أوت 1955. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية – قسم علم النفس، سكيكدة: جامعة 20 أوت 1955.

فجر جودة النعيمي. (2015). *علم النفس الاجتماعي دراسة لخفايا الانسان وقوى المجتمع* . العراق: دار أوما.

فرحان عارف المشاقبة، و إيمان أحمد أبوقويدر. (2020). الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. *مجلة الجامعة الإسلامية للد ا رسات التربوية والنفسية، 28*(6)، الصفحات 725 - 743.

فريد بكيس. (2017). تحليل نفسي اجتماعي لتركيب الاتجاهات لدى طلبة كلية الحقون والعلوم الادارية نحو قانون الاسرة المعدل 2005. *مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، 06*(01)، الصفحات 31 - 51.

فريدة رجاح زوجة بوروبي، و الجودي أوشيش. (25 10, 2017). إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي بولاية بجاية – أساتذة السنوات الأولى والثانية إبتدائي أنموذجا. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(2).

فريدة شنان، و مصطفى هجرسي. (2009). *المعجم التربوي LEXIQUE PEDAGOGIQUE*. الجزائر : ردمك.

فلاح المنيزل عبد الله، و عايش موسى غرايبة. (2011). *الاحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فؤاد العيداني. (2022). تأثير بدائل سلم ليكرت على ثبات المقياس –دراسة على مقياس وصف الذات حسب التدرج الثنائي والخماسي. *مجلة المنظومة الرياضية، 09*(02)، الصفحات 814 – 825.

فوزية حنتيت، و يونس لعوبي . (أفريل, 2022). Perceptions of primary school teachers ’s modern teaching ’regarding their use of the competency-based approach methods An empirical study at some primary schools in the Emir Abd-el-Kader Wilaya of Jijel. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، 05*(02)، الصفحات 373 – 391.

فوزية حنتيت، و يونس لعوبي. (أفريل, 2022). واقع ممارسة طرق التدريس الحديثة وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية الأمير عبد القادر ولاية جيجل. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، 05*(01)، الصفحات 373 – 391.

ك،م إيقنز. (1993). *الاتجاهات والميول في التربية*. القاهرة: مؤسسة مختار(دار عالم المعرفة) لنشر وتوزيع الكتاب.

لمبارك معيزة . (2013). اتجاهات طلبة قسم الإدارة واتسيير الرياضي نحو مهنة التدريب. *مجلة التراث، 03*(01)، الصفحات 197 – 212.

لمياء أحمد عبد الفتّاح. (جانفي, 2022). اتجاه طلاب التربية الموسيقية نحو الاختبا ا رت الإلكترونية وعلاقته بالتحصيل الدّراسي. *مجلة علوم وفنون الموسيقى – كلية التربية الموسيقية، 47*، الصفحات 1855 – 1911.

ماجدة حسين علوان. (2021). جودة التقويم في التعليم الإلكتروني. *مجلة الجامعة العراقية، 1*(49)، الصفحات 438 – 448.

مجدي عزيز إبراهيم. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم* (المجلد ط1). القاهرة: عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة.

محمد السيد علي. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية Encyclopedia of Educational Terms* (المجلد 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد الطاهر طعبلي، و محمد قوارح. (جوان, 2013). معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها – (دراسات نفسية وتربوية. *مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*(10)، الصفحات 173 – 202.

محمد بلعابد . (2021). الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال في التقويم التربوي. *El Khaldonia Journal of Human and Social science، 13*(01)، الصفحات 53 – 61.

محمد بلعالية . (2021). الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي. *El-Khaldounia Journal of Human and Social Sciences، 13*(1)، الصفحات 53 – 61.

محمد بلعالية . (جوان, 2021). الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي. *El.Khaldonia Journal of Human and Social، 13*(01)، الصفحات 53 – 61.

محمد بوفاتح، و عائشة العيدي. (جوان, 2016). أثر استخدام التقويم التكويني في أساليب معالجة المعلومات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالأغواط. *مجلة آفاق علمية*(11)، الصفحات 160 – 181.

محمد جبالة. (ماي, 2020). الأسس المنهجية لاختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث. *مجلة الإحياء، 20*(4)، الصفحات 627 – 646.

محمد جبر السيد عبد الله جليل. (ماي, 2023). وحدة قياس التقويم المدرسي – رؤية مقترحة لتفعيل دور التقويم في النهوض بالعملية التعليمية بالمدارس. *مجلة قبس للدراسات الانسانية والاجتماعية، 07*(02)، الصفحات 1885 – 1910.

محمد حمدان. (2007). *معجم مصطلحات التربية والتعليم* (الإصدار ط1). عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

محمد خلوفي، و جليلة بطواف. (جويلية, 2021). الاتجاهات مقارة نظرية. *المجلة الجزائرية للابحاث والدراسات، 4*(3)، الصفحات 499 – 514.

محمد در. (2017). مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*،(09)، الصفحات 309–325.

محمد سرحان علي المحمودي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. صنعاء: دار الكتب.

محمد قماري، مغنية قوعيش، و هوارية يبو. (فيفري, 2023). واقع دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية – (دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعات ولاية مستغانم. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 16*(01)، الصفحات 228 – 243.

محمد لعرابي. (2015). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتداشية –وفق المقاربة بالكفايات. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 04*(08)، الصفحات 43 – 70.

محمد مقداد، لحسن لوعبد الله، علي براحيل، و نور الدين جبالي. (1993). *قراءة في التقويم التربوي*. الجزائر: جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي.

محمود أبو قطيش. (حوان, 2024). مدى معرفة معلمي مدارس شرقي القدس لاسترتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقويم طلبتهم في المرحلة الأساسية. *مجلة العلوم الانسانية والطبيعة، 05* (06)، الصفحات 309 – 397.

مراد بن حرز الله. (فيفري, 2020). أدوات البحث العلمي كيفية الاختيار وطرق التصميم. *مجلة العلوم الانسانية المركز الجامعي علي كاف تندوف الجزائر، 04*(01)، الصفحات 17 – 32.

مسعودة بن السايح . (2017). واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*(14)، الصفحات 164 - 181.

مسعودة بن السايح. (2017). واقع التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*(14)، الصفحات 164 - 181.

مسعودة بيطام. (2012). الملاحظة والمقابلة في البحث السوسيولوجي. *Revue des Sciences Humains*، *10*(01)، الصفحات 119 - 128.

مصباح جلاب، و رمضان خطوط. (2019). شروط وكيفية بناء الاختبار الجيّد في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، *09*(01)، الصفحات 129 - 148.

مصطفى نمر دعس. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع.

مصطفى نوري القمش، و عيد فؤلد الجوالده. (2014). *التدخل المبكر للاطفال المعرضين للخطر*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مصلي قلفاط، و جويدة برحيل بن عصمان. (جوان, 2023). تقدير الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس تقييم المهارات الاجتماعية على عينة من الفصاميين بولاية تلمسان. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *07*(02)، الصفحات 270 - 298.

مليكة غواظني . (31 جانفي, 2021). المقابلة كأداة من أدوات جمع المعطيات. *مجلة العلوم الانسانية المركز الجامعي علي كافي تندوف الجزائر*، *05*(02)، الصفحات 179 - 187.

منال بن منصور، و خالدة مهرية. (دبسمبر, 2018). واقع تطبيق التقويم التّكويني في المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية بابتدائيات ولاية قسيطينة – الجزائر. *Route Educational & Social Science Journal*، *05*(14)، الصفحات 1097 - 1118.

منال بن منصور، و خالدة مهرية. (ديسمبر, 2018). واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية بابتدائيات ولاية قسنطينة. *Route Educational & Social Science Journal*، *05*(14)، الصفحات 1097 - 1118.

مهدية هامل. (2017). دور المعلم في التحكم في عملية التقويم بواسطة مقاربة الكفاءات لمرحلة التعليم المتوسط. *مجلة البحوث والدراسات، 14*(24)، الصفحات 399 – 414.

موفق فيزاري. (مارس, 2016). أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات. *مجلة التنمية البشرية*(6)، الصفحات 30 – 45.

نادية دكاكين ، و سلمى قادري. (أفريل, 2025). *دور الأساليب الاحصائية في البحوث الاجتماعية*. تم الاسترداد من ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/375524896

نبيل المغربي. (2009). أثر توظيف استراتيجية مقترحة للتدريس باستخدام التقويم التشخيصي على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية، 23*(03)، الصفحات 745 – 781.

نبيل حميدشة . (جوان, 2012). المقابلة في البحث الاجتماعي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*(08)، الصفحات 96 – 109.

نبيل ناجم، و بلقاسم دودو . (ديسمبر, 2017). الاتجاهات النفسية لدى تلميذات الطور الثانوي نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية في ضو بعض المتغيرات (السن، التخصص الدراسي، طبيعة البيئة)(دراسة ميدانية على مستوى متوسطة الشهيد الوراد عبيد، تبسة). *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*(31)، الصفحات 31 – 42.

نصير أحميدة، علي جرمون ، و عبد الحميد مشهور. (2019). تقدير مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدّراسية. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 11 – 01*، الصفحات 55 – 68.

نصيرة بن نابي، و فاتح الورعادي. (سبتمبر, 2018). بناء بطاقة ملاحظة لقياس درجة استخدام أساتذة اللغة العربية لأساليب التقويم التكويني في ضوء المقاربة بالكفاءات –(دراسة ميدانية على عينة من أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط). *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 06*(15)، الصفحات 255 – 274.

نصيرة خلايفية ، و أسماء قورداش . (2020). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. *مجلة التربية والصحة النفسية جامعة الجزائر 2، 05*(02)، الصفحات 263 – 288.

نصيرة رداف. (2012). الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية). *مجلة دفاتر المخبر، 07*(01)، الصفحات 108 – 126.

نصيرة موتح، و سامية عرعار. (2017). دور المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(01)، الصفحات 220 – 230.

نواف أحمد سمارة، و موسى عبد السلام العديلي. (2008). *مفاهيم ومصطلحاتفي العلوم التربوية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نوال برقراري ، و كريمة جوال. (2017). واقع التّدريس بالكفاءات عند أساتذة التّعليم الابتدائي –(دراسة ميدانية في ابتدائية ذراع السوطة برج الكيفان الجزائر. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(02)، الصفحات 189 – 203.

نورة العايب. (جوان, 2015). المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. *مجلة العلوم الانسانية، أ*(43)، الصفحات 321 – 331.

نورة بوعيشة ، و سمية بن عمارة . (2011). المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 03*(02)، الصفحات 732 – 753.

نورة بوعيشة، و سمية بن عمارة. (2011). ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 03*(02)، الصفحات 732 – 753.

نوري نور الدين دودو، و بختة زيان. (2018). إقتراب نظري لمفهوم الاتجاهات. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، 03*(09)، الصفحات 124 – 131.

هاتف بن محمد السبيعي، و رياض بن عبد الرحمن الحسن. (جانفي, 2023). واقع وتجديات تقويم المفاهيم الإحصائية إلكترونيا عبر الفصول الإفتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 3*(2)، الصفحات 218 – 242.

هبة محمد عبيدة. (2007). *معجم مصطلحات التربية وعلم النفس*. عمان: دار البداية.

هشام أحمد بني خلف. (أوت, 2019). اتجاهات معلمي التربية الميدانية بمحافظة شرورة بمحافظة شرورة نحو توظيفهم لأساليب التقويم الواقعي في التدريس. *مجلة العلوم التربوية والدّراسات الانسانية*(06)، الصفحات 104 -127.

وردة العزيز . (جوان, 2022). اتجاهات أساتذة المرحلة الابتدائية نحو المنهج التربوي في ظل الاصلاح التربوي: دراسة ميدانية بولاية البليدة. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع، 12*(01)، الصفحات 168 - 179.

وزارة التربية. (2005). النشرة الرسمية .

وزارة التربية الوطنية . (2022). ترتيبات التقويم البيداغوجي للسنة الدراسية 2023/2022 في المراحل التعليمية الثلاثة – المنشور الوزاري رقم 1519 المؤرخ في 20 سبتمبر 2022 المتعلق بالمخططات السنوية للتعلم.

وسيلة حرقاس. (2009/ 2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية –(دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة). كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية – قسم علم النفس وعلوم التربية، قسنطينة: جامعة منتوري قسنطينة.

ياسر خلف الشجيري، و حيدر عبد الكريم الزهيري. (2022). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي*. عمان: دار الاعصار العلمي.

يوسف خنيش. (أوت, 2022). اثر مديول تعليمي في تطوير كفايات التقويم التكويني لدى معلم المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 01*(02)، الصفحات 235 - 249.

يوسف محمود قطامي. (2009). *مبادئ علم النفس التربوي PRINCIPLES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*. عمان: دار الفكر.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 1 : يوضح طلب تقديم تسهيلات للقيام بعمل ميداني.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République algérienne démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة – 20 أوت 1955 – سكيكدة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس

Ministère de l'enseignement supérieur
Et de la recherche scientifique
Université du 20 août 1955 - Skikda
Faculté des sciences sociales et des sciences humaines
Département de Psychologie

جامعة 20 أوت 1955

سكيكدة في:

إلى السيد: رئيس مصلحة علم النفس
العيادة عاشور

الموضوع: طلب تقديم تسهيلات للقيام بعمل ميداني

ضمن إطار ربط المؤسسة الجامعية بالمحيط النفسو اجتماعي يشرفني

أن أتقدم لسيادتكم بهذا الطلب قصد تقديم تسهيلات للطالب (ة):

اللقب: .....
الاسم: .....
تاريخ و مكان الازدياد: 1975/01/02 عزابة
المسجل(ة) بالسنة 2025/2026

وذلك من اجل انجاز دراسة ميدانية بعنوان
.....
.....

في انتظار ردكم تقبلوا منا سيدي المحترم فائق الاحترام و التقدير على روح التعاون العلمي.

رئيس القسم

جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة
قسم علم النفس
مكلف بالتدريس و البحث في التدرج

ملحق رقم 2 : يوضح ترخيص لإجراء الدّراسة الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سكيكدة
مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
مكتب التكوين
إرسال رقم: 24 /م.ت/م.ت.ت.ا/

مدير التربية
إلى
السادة/ مديري الابتدائيات
عبر الولاية

الموضوع: ترخيص .
المرجع: مراسلة جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة – كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
دون رقم دون تاريخ

بناء على المرجع المذكور أعلاه، يشرفني أن أحيطكم علما أني أرخص بالدخول إلى مؤسستكم:
للطالب (ة) الباحث (ة) : بوراس صبرينة .
وذلك بغرض إعداد بحث أكاديمي في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.
وعليه أطلب منكم تسهيل مهمة المعني في هذا المجال إلى غاية نهاية البحث.
تنبيه: يمنع تسليم الوثائق ذات الطابع السري والتي يمنعها قانون الأرشيف.
ملاحظة: سلم هذا الترخيص للمعني بطلب منه لإستغلاله في حدود مايسمح به القانون.

سكيكدة في : 2024/10/02

ع/مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
لولاية سكيكدة
عبد المجيد فرق

Scanné avec CamScanner

ملحق رقم 3 : دليل المقابلة نصف الموجهة

دليل المقابلة نصف الموجهة

التعليمة:

أيّها الأستاذ الفاضل، أيّتها الأستاذة الفاضلة؛

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي والموسومة ب: إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية سكيكدة؛

أرجو منكم التفضل بالإجابة على أسئلة المقابلة بما ترونه مناسبا، في ضوء خبرتكم وممارستكم للتقويم التربوي بالمرحلة الابتدائية، واحتكاككم بالتلاميذ، وتطبيقكم للمقاربة بالكفاءات، علما أنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل آراء شخصية تحترم كيفما كانت، كما أنّها ستخضع للسرية ولن تستعمل إلاّ لغرض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

الجنس:

المؤهل العلمي:

مادة التدريس:

الخبرة :

الرتبة:

أسئلة المقابلة نصف الموجهة:

1 – ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات؟.

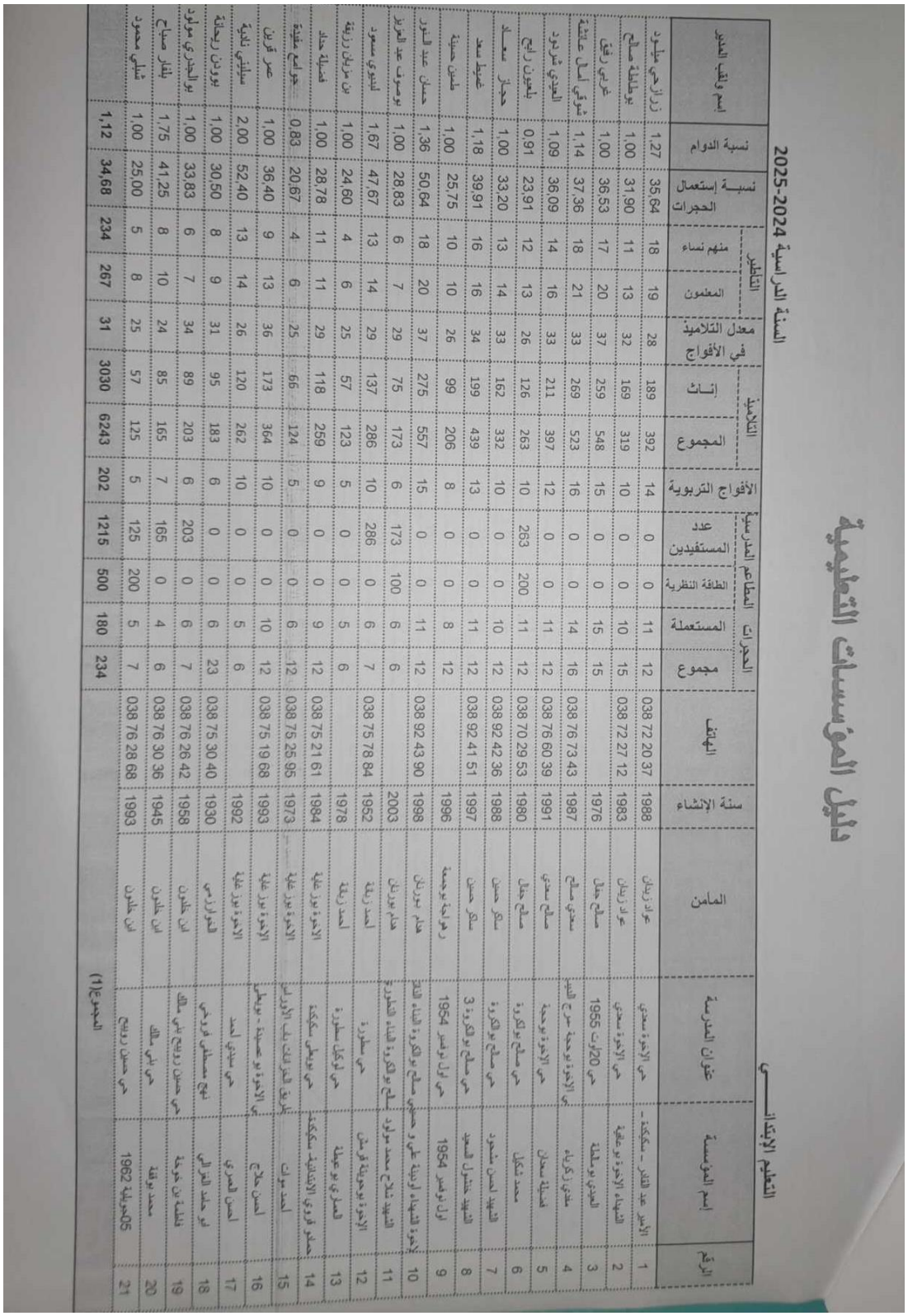
2 – ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات؟.

3 – ما اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم الختامي وفق المقاربة بالكفاءات؟.

شكرا على حسن تعاونكم

الباحثة : صبرينة بوراس

ملحق رقم 4 : يوضح دليل المؤسسات التّعليمية.

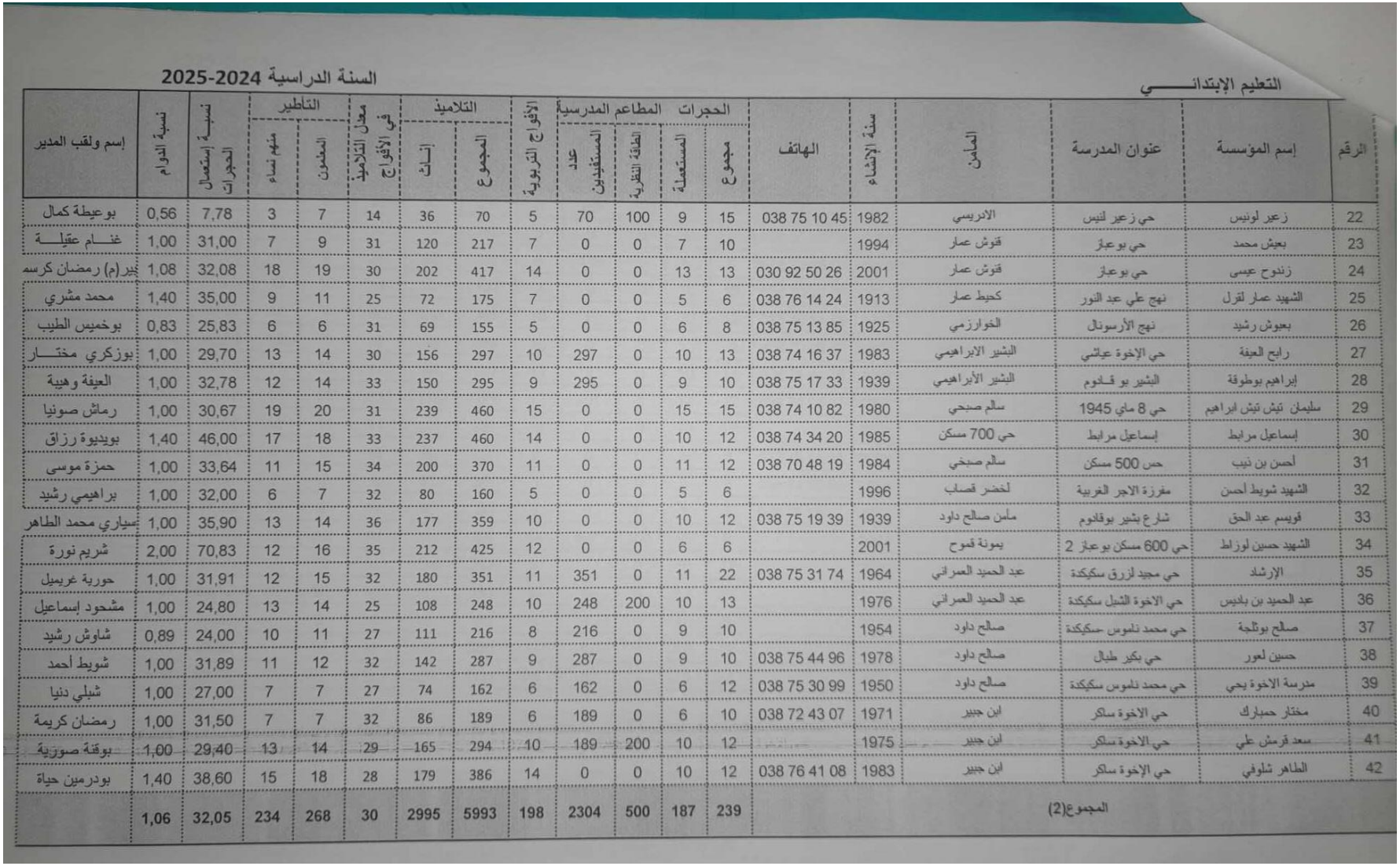


دليل المؤسسات التعليمية

السنة الدراسية 2024-2025

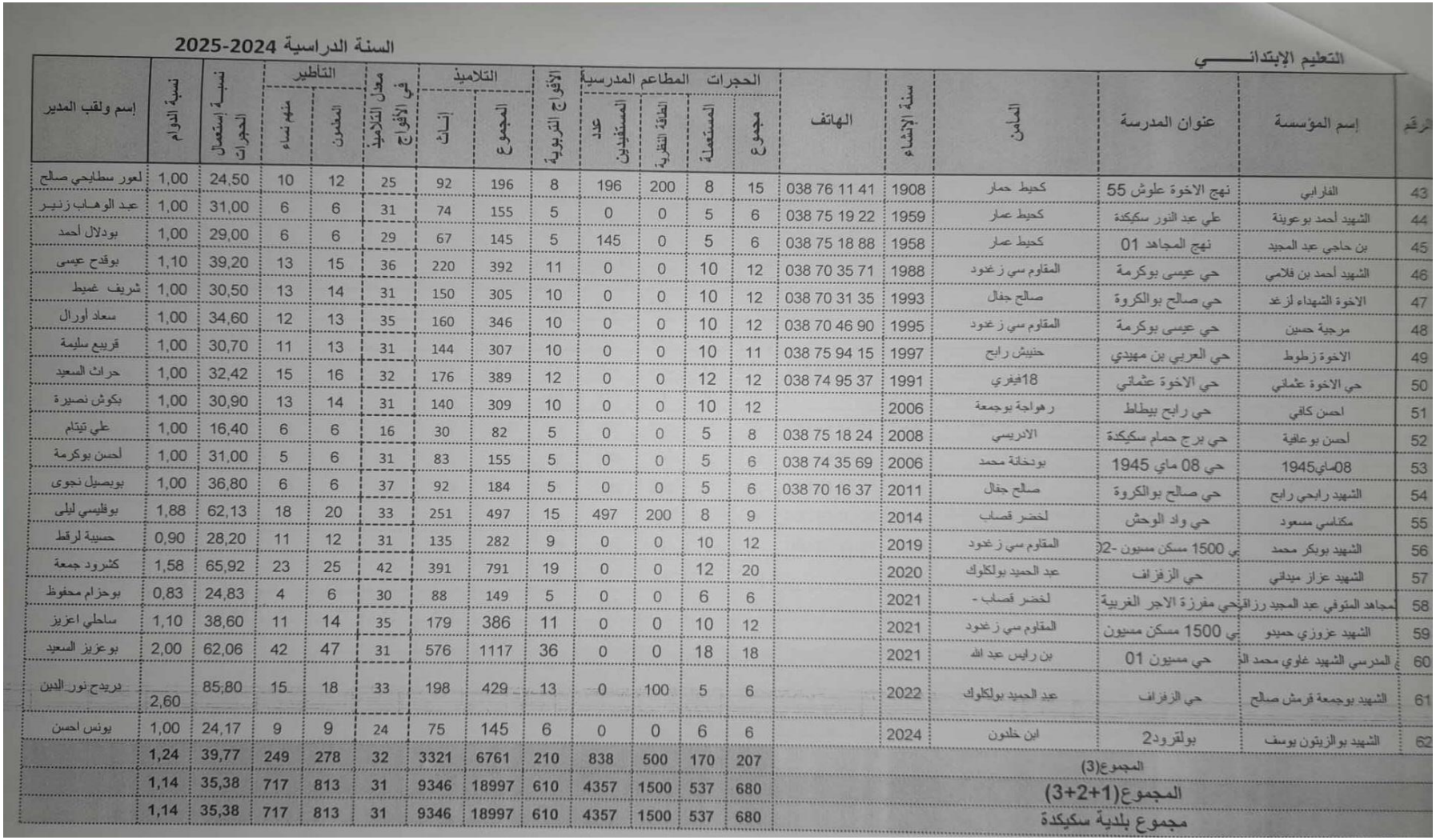
التعليم الإبتدائي

الرقم	إسم المؤسسة	عنوان المدرسة	الماهن	سنة الإنشاء	الهاتف	الحجرات		المطاعم المدرسية		التلاميذ			الأفواج التربوية	معدل التلاميذ في الأفواج	التأطير		نسبة إستعمال الحجرات	نسبة الدوام	إسم ولقب المدير
						المستعملة	مجموع	الطاقة النظرية	عدد المستفيدين	ذ	ت	المجموع			المعلمون	منهم نساء			
1	الأمير عبد القادر - سكيكدة	حي الأخوة سعدي	عواد زيدان	1988	038 72 20 37	11	12	0	0	392	189	392	14	28	19	18	35,64	1,27	زرازحي مجلود
2	الشهداء الأخوة بوعافية	حي الأخوة سعدي	عواد زيدان	1983	038 72 27 12	10	15	0	0	319	169	319	10	32	13	11	31,90	1,00	بوطاطة صالح
3	المجدي بوسلطة	حي 20أوت 1955	صالح جلال	1976		15	15	0	0	548	259	548	15	37	20	17	36,53	1,00	غربي رفيق
4	مفدي زكريا	حي الإخوة بوحمة سرج البير	سعدي صالح	1987	038 76 73 43	14	16	0	0	523	269	523	16	33	21	18	37,36	1,14	شوقي أمال عائشة
5	فضيلة سعدان	حي الإخوة بوحمة	صالح سعدي	1991	038 76 60 39	11	12	0	0	397	211	397	12	33	16	14	36,09	1,09	المجدي شريفة
6	محمد شكيل	حي صالح بوكيرة	صالح جلال	1980	038 70 29 53	11	12	263	200	263	126	263	10	26	13	12	23,91	0,91	بلعون رابح
7	الشهيد لحسن شحود	حي صالح بوكيرة	بكار حسين	1988	038 92 42 36	10	12	0	0	332	162	332	10	33	14	13	33,20	1,00	حمال معمار
8	الشهيد مختار لسعيد	حي صالح بوكيرة 3	بكار حسين	1997	038 92 41 51	11	12	0	0	439	199	439	13	34	16	16	39,91	1,18	غبيط سعد
9	أول نوفمبر 1954	حي أول نوفمبر 1954	رهواية بوجمعة	1996		8	12	0	0	206	99	206	8	26	10	10	25,75	1,00	طمين صبرينة
10	الأخوة الشهداء أولبنية علي و حمشي صالح بوكيرة الناء الغار	هام بورزان	هام بورزان	1998	038 92 43 90	11	12	0	0	557	275	557	15	37	20	18	50,64	1,36	حسان عبد النور
11	الشهيد شلاح محمد مولود	شلح بوكيرة الناء الخروبة	هام بورزان	2003		6	6	100	6	173	75	173	6	29	7	6	28,83	1,00	بوسوف عبد العزيز
12	الأخوة بوحوية قرمش	حي سطورة	أحمد زريقة	1952	038 75 78 84	7	6	286	0	286	137	286	10	29	14	13	47,67	1,67	لشنوي مسعود
13	العماري بوجمعة	حي لوكيل سطورة	أحمد زريقة	1978		6	6	0	5	123	57	123	5	25	6	4	24,60	1,00	بن مزيان رزيقة
14	حملاوي الإخلاص سكيكدة	حي بوعلي سكيكدة	الأخوة بوز غلية	1984	038 75 21 61	12	9	0	0	259	118	259	9	29	11	11	28,78	1,00	فضيلة حناد
15	أحمد مولات	ثانوية الشهيد عبد الرزاق	الأخوة بوز غلية	1973	038 75 25 95	6	12	0	0	124	66	124	5	25	6	4	20,67	0,83	خواجة مفيدة
16	الأخوة بوعسيدة - بوعلي	حي الأخوة بوز غلية	الأخوة بوز غلية	1993	038 75 19 68	10	12	0	0	364	173	364	10	36	13	9	36,40	1,00	عمر قرين
17	الحسن العمري	حي مجاني لمبد	الأخوة بوز غلية	1992		5	6			262	120	262	10	26	14	13	52,40	2,00	سيلمي نادية
18	أبو حامد الغزالي	نهج مصطفى فروخي	لمفوزرمي	1930	038 75 30 40	6	23	0	0	183	95	183	6	31	9	8	30,50	1,00	بودن ريحانة
19	فاطمة بن خوجة	حي حسين رويح بني مالك	ابن طلحة	1958	038 76 26 42	7	6	203	0	203	89	203	6	34	7	6	33,83	1,00	بوالحدري مولود
20	محمد بوقفة	حي بني مالك	ابن طلحة	1945	038 76 30 36	6	6	0	0	165	85	165	7	24	10	8	41,25	1,75	بلغار صباح
21	05جويلية 1962	حي حسين رويح	ابن طلحة	1993	038 76 28 68	7	6	200	5	125	57	125	5	25	8	5	25,00	1,00	شلبي محمود
	المجموع(1)					234	234	1215	180	6243	3030	6243	202	31	267	234	34,68	1,12	



التعليم الإبتدائـــــي — السنة الدراسية 2024-2025

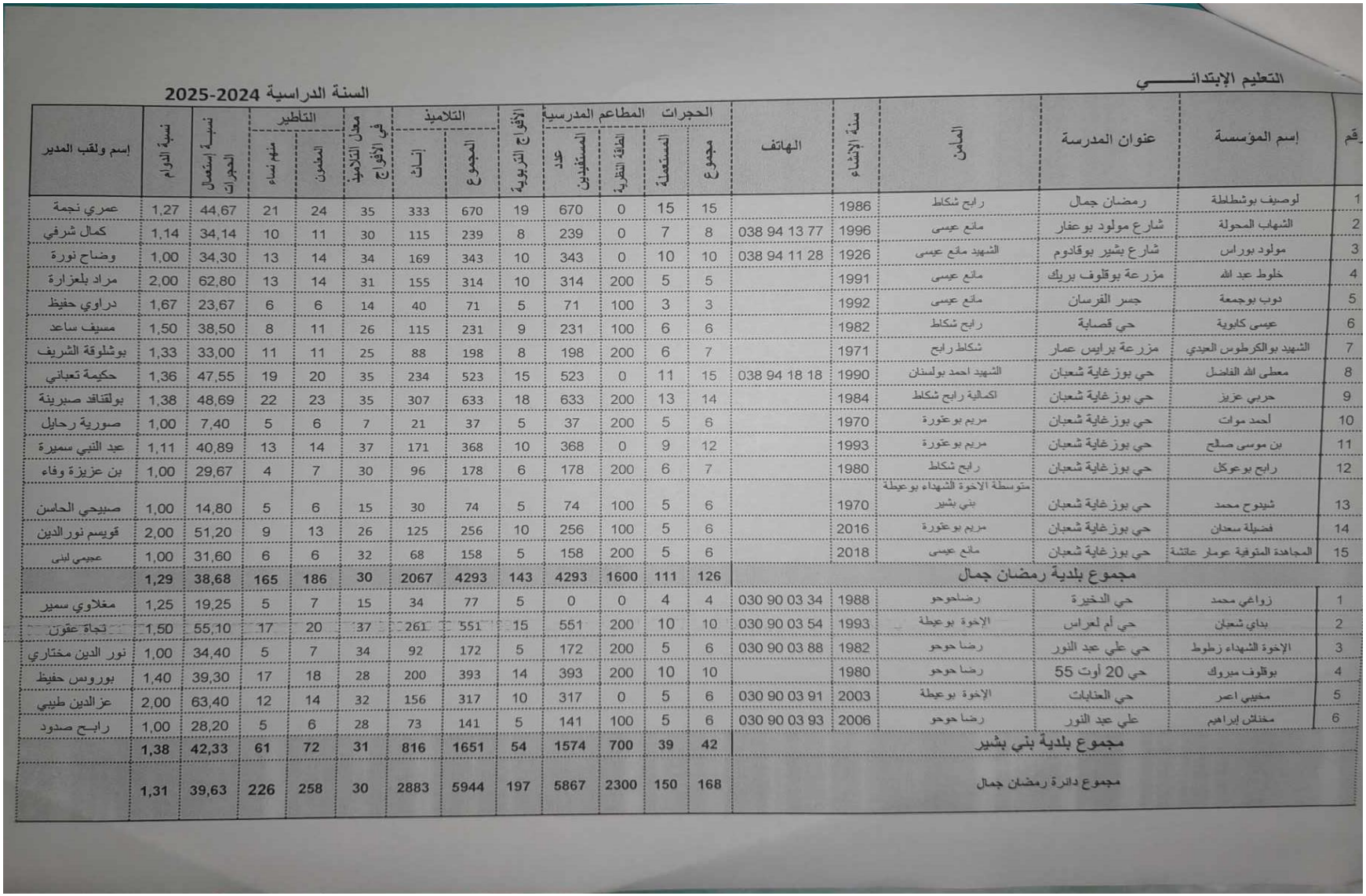
الرقم	إسم المؤسسة	عنوان المدرسة	المأمن	سنة الإنشاء	الهاتف	الحجرات مجموع	الحجرات المستعملة	المطاعم المدرسية الطاقة النظرية	المطاعم المدرسية عدد المستفيدين	الأفواج التربوية	التلاميذ المجموع	التلاميذ إناث	التأطير المعلمون	التأطير منهم نساء	معدل التلاميذ في الأفواج	نسبة إستعمال الحجرات	نسبة الدوام	إسم ولقب المدير
22	زعير لونيس	حي زعير لنيس	الادريسي	1982	038 75 10 45	15	9	100	70	5	70	36	7	3	14	7,78	0,56	بوعيطة كمال
23	بعيش محمد	حي بوعياز	قنوش عمار	1994		10	7	0	0	7	217	120	9	7	31	31,00	1,00	غنـــام عقيلـــة
24	زندوح عيسى	حي بوعياز	قنوش عمار	2001	030 92 50 26	13	13	0	0	14	417	202	19	18	30	32,08	1,08	بير(م) رمضان كرسم
25	الشهيد عمار لقرل	نهج علي عبد النور	كحيط عمار	1913	038 76 14 24	6	5	0	0	7	175	72	11	9	25	35,00	1,40	محمد مشري
26	بعيوش رشيد	نهج الأرسونال	الخوارزمي	1925	038 75 13 85	8	6	0	0	5	155	69	6	6	31	25,83	0,83	بوخميس الطيب
27	رابح العيفة	حي الإخوة عياشي	البشير الابراهيمي	1983	038 74 16 37	13	10	0	297	10	297	156	14	13	30	29,70	1,00	بوزكري مختـــار
28	إبراهيم بوطوفة	البشير بو قـادوم	البشير الأبراهيمي	1939	038 75 17 33	10	9	0	295	9	295	150	14	12	33	32,78	1,00	العيفة وهيبة
29	سليمان تيش تيش ابراهيم	حي 8 ماي 1945	سالم صبخي	1980	038 74 10 82	15	15	0	0	15	460	239	20	19	31	30,67	1,00	رماش صونيا
30	إسماعيل مرابط	حي 700 مسكن	سالم صبخي	1985	038 74 34 20	12	10	0	0	14	460	237	18	17	33	46,00	1,40	بويديوة رزاق
31	أحسن بن ذيب	حس 500 مسكن	سالم صبخي	1984	038 70 48 19	12	11	0	0	11	370	200	15	11	34	33,64	1,00	حمزة موسى
32	الشهيد شويط أحسن	مغرزة الاجر الغربية	لخضر قصاب	1996		6	5	0	0	5	160	80	7	6	32	32,00	1,00	براهيمي رشيد
33	قويسم عبد الحق	شارع بشير بوقادوم	مأمن صالح داود	1939	038 75 19 39	12	10	0	0	10	359	177	14	13	36	35,90	1,00	سياري محمد الطاهر
34	الشهيد حسين لوزاط	حي 600 مسكن بوعياز 2	يمونة فتوح	2001		6	6	0	0	6	425	212	16	12	35	70,83	2,00	شريم نورة
35	الإرشاد	حي مجيد لزرق سكيكدة	عبد الحميد العمراني	1964	038 75 31 74	22	11	0	351	11	351	180	15	12	32	31,91	1,00	حورية غربيل
36	عبد الحميد بن باديس	حي الاخوة الشيل سكيكدة	عبد الحميد العمراني	1976		13	10	200	248	10	248	108	14	13	25	24,80	1,00	مشحود إسماعيل
37	صالح بوتلجة	حي محمد تاموس سكيكدة	صالح داود	1954		10	9	0	216	8	216	111	11	10	27	24,00	0,89	شاوش رشيد
38	حسين لعور	حي بكير طبال	صالح داود	1978	038 75 44 96	10	9	0	287	9	287	142	12	11	32	31,89	1,00	شويط أحمد
39	مدرسة الاخوة يحي	حي محمد تاموس سكيكدة	صالح داود	1950	038 75 30 99	12	6	0	162	6	162	74	7	7	27	27,00	1,00	شبلي دنيا
40	مختار حمبارك	حي الاخوة ساكر	ابن جبير	1971	038 72 43 07	10	6	0	189	6	189	86	7	7	32	31,50	1,00	رمضان كريمة
41	سعد قرمش علي	حي الاخوة ساكر	ابن جبير	1975		12	10	200	189	10	294	165	14	13	29	29,40	1,00	بوقفة صورية
42	الطاهر شلوفي	حي الإخوة ساكر	ابن جبير	1983	038 76 41 08	12	10	0	0	14	386	179	18	15	28	38,60	1,40	بودرمين حياة
	المجموع(2)					239	187	500	2304	198	5993	2995	268	234	30	32,05	1,06	



التعليم الإبتدائـــــي

السنة الدراسية 2024-2025

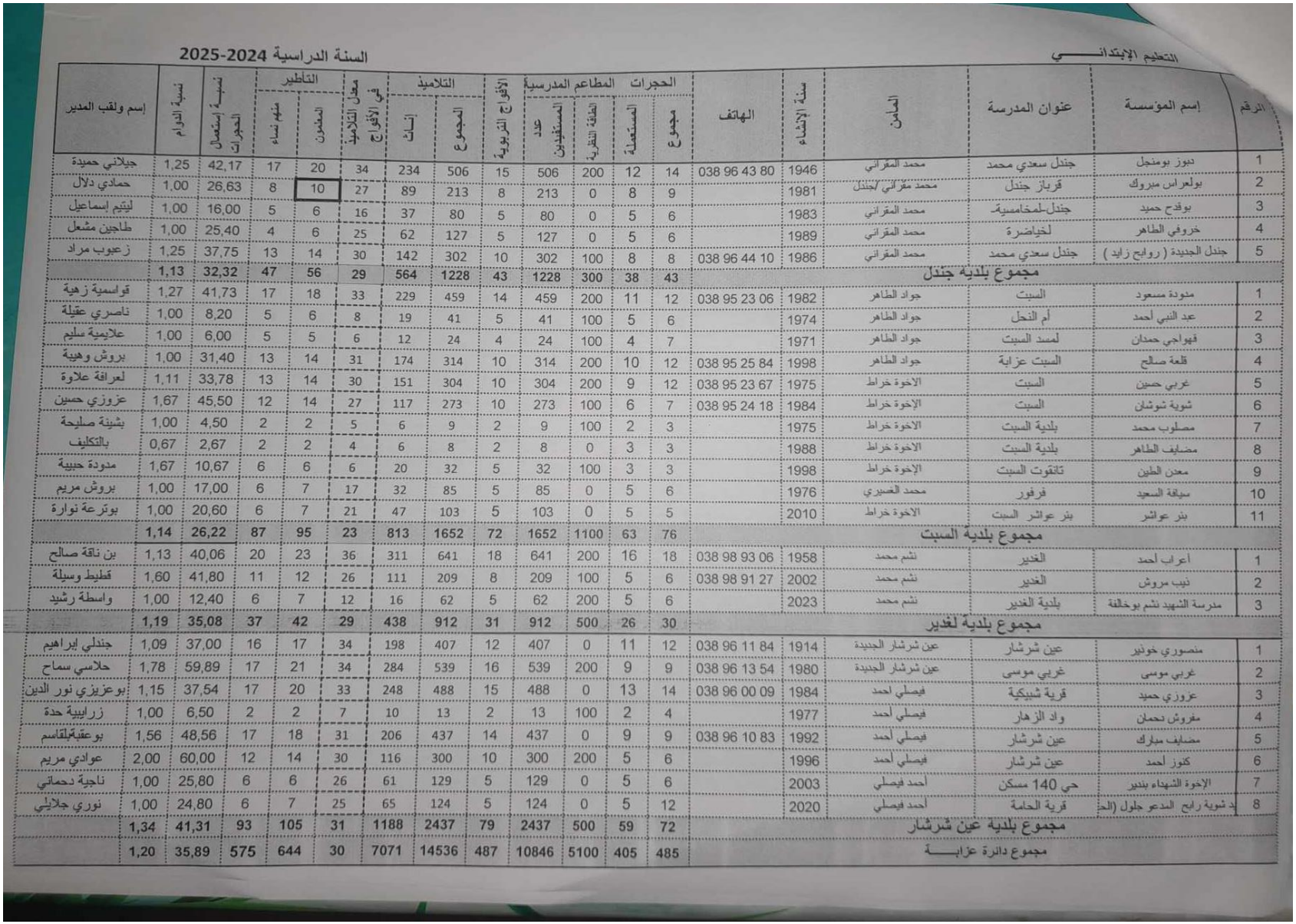
الرقم	إسم المؤسسة	عنوان المدرسة	المامن	سنة الإنشاء	الهاتف	الحجرات		المطاعم المدرسية			الأفواج التربوية	التلاميذ		التأطير		معدل التلاميذ في الأفواج	نسبة إستعمال الحجرات	نسبة الدوام	إسم ولقب المدير
						مجموع	المستعملة	الطاقة النظرية	عدد المستفيدين			المجموع	إناث	المعلمون	منهم نساء				
43	الفارابي	نهج الاخوة علوش 55	كحيط حمار	1908	038 76 11 41	15	8	200	196		8	196	92	12	10	25	24,50	1,00	لعور سطايحي صالح
44	الشهيد أحمد بوعوينة	علي عبد النور سكيكدة	كحيط عمار	1959	038 75 19 22	6	5	0	0		5	155	74	6	6	31	31,00	1,00	عبد الوهاب زنير
45	بن حاجي عبد المجيد	نهج المجاهد 01	كحيط عمار	1958	038 75 18 88	6	5	0	145		5	145	67	6	6	29	29,00	1,00	بودلال أحمد
46	الشهيد أحمد بن فلامي	حي عيسى بوكرمة	المقاوم سي زغود	1988	038 70 35 71	12	10	0	0		11	392	220	15	13	36	39,20	1,10	بوقدح عيسى
47	الاخوة الشهداء لزغد	حي صالح بوالكروة	صالح جفال	1993	038 70 31 35	12	10	0	0		10	305	150	14	13	31	30,50	1,00	شريف غميط
48	مرجية حسين	حي عيسى بوكرمة	المقاوم سي زغود	1995	038 70 46 90	12	10	0	0		10	346	160	13	12	35	34,60	1,00	سعاد أورال
49	الاخوة زطوط	حي العربي بن مهيدي	حنيش رابح	1997	038 75 94 15	11	10	0	0		10	307	144	13	11	31	30,70	1,00	قريبع سليمة
50	حي الاخوة عثماني	حي الاخوة عثماني	18فيفري	1991	038 74 95 37	12	12	0	0		12	389	176	16	15	32	32,42	1,00	حراث السعيد
51	احسن كافي	حي رابح بيطاط	رهواجة بوجمعة	2006		12	10	0	0		10	309	140	14	13	31	30,90	1,00	بكوش نصيرة
52	أحسن بوعافية	حي برج حمام سكيكدة	الادريسي	2008	038 75 18 24	8	5	0	0		5	82	30	6	6	16	16,40	1,00	علي تيتام
53	08ماي1945	حي 08 ماي 1945	بونخاة محمد	2006	038 74 35 69	6	5	0	0		5	155	83	6	5	31	31,00	1,00	أحسن بوكرمة
54	الشهيد رابحي رابح	حي صالح بوالكروة	صالح جفال	2011	038 70 16 37	6	5	0	0		5	184	92	6	6	37	36,80	1,00	بويصيل نجوى
55	مكناسي مسعود	حي واد الوحش	لخضر قصاب	2014		9	8	200	497		15	497	251	20	18	33	62,13	1,88	بوقليمي ليلى
56	الشهيد بوبكر محمد	ي 1500 مسكن مسيون -02	المقاوم سي زغود	2019		12	10	0	0		9	282	135	12	11	31	28,20	0,90	حسيبة لرقط
57	الشهيد عزاز ميداني	حي الزفزاف	عبد الحميد بولكلوك	2020		20	12	0	0		19	791	391	25	23	42	65,92	1,58	كشرود جمعة
58	مجاهد المتوفي عبد المجيد رزاقي	حي مفرزة الاجر الغربية	لخضر قصاب -	2021		6	6	0	0		5	149	88	6	4	30	24,83	0,83	بوحزام محفوظ
59	الشهيد عزوزي حميدو	ي 1500 مسكن مسيون	المقاوم سي زغود	2021		12	10	0	0		11	386	179	14	11	35	38,60	1,10	ساحلي اعزيز
60	المدرسي الشهيد غلوي محمد الـ	حي مسيون 01	بن راييس عبد الله	2021		18	18	0	0		36	1117	576	47	42	31	62,06	2,00	بوعزيز السعيد
61	الشهيد بوجمعة قرمش صالح	حي الزفزاف	عبد الحميد بولكلوك	2022		6	5	100	0		13	429	198	18	15	33	85,80	2,60	بريدح نور الدين
62	الشهيد بوالزيتون يوسف	بولقرود2	ابن خلدون	2024		6	6	0	0		6	145	75	9	9	24	24,17	1,00	يونس احسن
	المجموع(3)					207	170	500	838		210	6761	3321	278	249	32	39,77	1,24	
	المجموع(1+2+3)					680	537	1500	4357		610	18997	9346	813	717	31	35,38	1,14	
	مجموع بلدية سكيكدة					680	537	1500	4357		610	18997	9346	813	717	31	35,38	1,14	



التعليم الإبتدائـــــي

السنة الدراسية 2024-2025

رقم	إسم المؤسسة	عنوان المدرسة	المامن	سنة الإنشاء	الهاتف	الحجرات مجموع	الحجرات المستعملة	المطاعم المدرسية الطاقة النظرية	المطاعم المدرسية عدد المستفيدين	الأفواج التربوية	التلاميذ المجموع	التلاميذ إناث	التأطير المعلمون	التأطير منهم نساء	معدل التلاميذ في الأفواج	نسبة إستعمال الحجرات	نسبة الدوام	إسم ولقب المدير
1	لوصيف بوشطاطة	رمضان جمال	رابح شكاط	1986		15	15	0	670	19	670	333	24	21	35	44,67	1,27	عمري نجمة
2	الشهاب المحولة	شارع مولود بوعفار	مانع عيسى	1996	038 94 13 77	8	7	0	239	8	239	115	11	10	30	34,14	1,14	كمال شرفي
3	مولود بوراس	شارع بشير بوقادوم	الشهيد مانع عيسى	1926	038 94 11 28	10	10	0	343	10	343	169	14	13	34	34,30	1,00	وضاح نورة
4	خلوط عبد الله	مزرعة بوقلوف بريك	مانع عيسى	1991		5	5	200	314	10	314	155	14	13	31	62,80	2,00	مراد بلعزارة
5	دوب بوجمعة	جسر الفرسان	مانع عيسى	1992		3	3	100	71	5	71	40	6	6	14	23,67	1,67	دراوي حفيظ
6	عيسى كابوية	حي قصابة	رابح شكاط	1982		6	6	100	231	9	231	115	11	8	26	38,50	1,50	مسيف ساعد
7	الشهيد بوالكرطوس العيدي	مزرعة برايس عمار	شكاط رابح	1971		7	6	200	198	8	198	88	11	11	25	33,00	1,33	بوشلوقة الشريف
8	معطى الله الفاضل	حي بوزغاية شعبان	الشهيد احمد بولسنان	1990	038 94 18 18	15	11	0	523	15	523	234	20	19	35	47,55	1,36	حكيمة تعباني
9	حربي عزيز	حي بوزغاية شعبان	اكمالية رابح شكاط	1984		14	13	200	633	18	633	307	23	22	35	48,69	1,38	بولقناقد صبرينة
10	أحمد موات	حي بوزغاية شعبان	مريم بوعتورة	1970		6	5	200	37	5	37	21	6	5	7	7,40	1,00	صورية رحايل
11	بن موسى صالح	حي بوزغاية شعبان	مريم بوعتورة	1993		12	9	0	368	10	368	171	14	13	37	40,89	1,11	عبد النبي سميرة
12	رابح بوعوكل	حي بوزغاية شعبان	رابح شكاط	1980		7	6	200	178	6	178	96	7	4	30	29,67	1,00	بن عزيزة وفاء
13	شيدوح محمد	حي بوزغاية شعبان	متوسطة الاخوة الشهداء بوعطة بني بشير	1970		6	5	100	74	5	74	30	6	5	15	14,80	1,00	صبيحي الحاسن
14	فضيلة سعدان	حي بوزغاية شعبان	مريم بوعتورة	2016		6	5	100	256	10	256	125	13	9	26	51,20	2,00	قويسم نورالدين
15	المجاهدة المتوفية عومار عائشة	حي بوزغاية شعبان	مانع عيسى	2018		6	5	200	158	5	158	68	6	6	32	31,60	1,00	عجيمي لبنى
		مجموع بلدية رمضان جمال				126	111	1600	4293	143	4293	2067	186	165	30	38,68	1,29	
1	زواغي محمد	حي الذخيرة	رضاحوحو	1988	030 90 03 34	4	4	0	0	5	77	34	7	5	15	19,25	1,25	مغلاوي سمير
2	بداي شعبان	حي أم لعراس	الاخوة بوعطة	1993	030 90 03 54	10	10	200	551	15	551	261	20	17	37	55,10	1,50	نجاة عقون
3	الاخوة الشهداء زطوط	حي علي عبد النور	رضا حوحو	1982	030 90 03 88	6	5	200	172	5	172	92	7	5	34	34,40	1,00	نور الدين مختاري
4	بوقلوف مبروك	حي 20 أوت 55	رضا حوحو	1980		10	10	200	393	14	393	200	18	17	28	39,30	1,40	بوروبس حفيظ
5	مخيبي اعمر	حي العنابات	الإخوة بوعطة	2003	030 90 03 91	6	5	0	317	10	317	156	14	12	32	63,40	2,00	عزالدين طيبي
6	مخناش إبراهيم	علي عبد النور	رضا حوحو	2006	030 90 03 93	6	5	100	141	5	141	73	6	5	28	28,20	1,00	رابـح صدود
		مجموع بلدية بني بشير				42	39	700	1574	54	1651	816	72	61	31	42,33	1,38	
		مجموع دائرة رمضان جمال				168	150	2300	5867	197	5944	2883	258	226	30	39,63	1,31	



التعليم الإبتدائـــــي

السنة الدراسية 2024-2025

الرقم	إسم المؤسسة	عنوان المدرسة	المامن	سنة الإنشاء	الهاتف	الحجرات مجموع	الحجرات المستعملة	المطاعم المدرسية الطاقة النظرية	المطاعم المدرسية عدد المستفيدين	الأفواج التربوية	التلاميذ المجموع	التلاميذ إناث	التأطير المامنون	التأطير منهم نساء	معدل التلاميذ في الأفواج	نسبة إستعمال الحجرات	نسبة الدوام	إسم ولقب المدير
1	دبوز بومنجل	جندل سعدي محمد	محمد المقراني	1946	038 96 43 80	14	12	200	506	15	506	234	20	17	34	42,17	1,25	جيلاني حميدة
2	بولعراس مبروك	قرباز جندل	محمد مقراني /جندل	1981		9	8	0	213	8	213	89	10	8	27	26,63	1,00	حمادي دلال
3	بوقدح حميد	جندل-لمخامسية	محمد المقراني	1983		6	5	0	80	5	80	37	6	5	16	16,00	1,00	ليتيم اسماعيل
4	خروفي الطاهر	لخياضرة	محمد المقراني	1989		6	5	0	127	5	127	62	6	4	25	25,40	1,00	طاجين مشعل
5	جندل الجديدة (روابح زايد)	جندل سعدي محمد	محمد المقراني	1986	038 96 44 10	8	8	100	302	10	302	142	14	13	30	37,75	1,25	زعبوب مراد
	مجموع بلدية جندل					**43**	**38**	**300**	**1228**	**43**	**1228**	**564**	**56**	**47**	**29**	**32,32**	**1,13**	
1	منودة مسعود	السبت	جواد الطاهر	1982	038 95 23 06	12	11	200	459	14	459	229	18	17	33	41,73	1,27	قواسمية زهية
2	عبد النبي أحمد	أم النحل	جواد الطاهر	1974		6	5	100	41	5	41	19	6	5	8	8,20	1,00	ناصري عقيلة
3	فهواجي حمدان	لمسد السبت	جواد الطاهر	1971		7	4	100	24	4	24	12	5	5	6	6,00	1,00	علايمية سليم
4	قلعة صالح	السبت عزابة	جواد الطاهر	1998	038 95 25 84	12	10	200	314	10	314	174	14	13	31	31,40	1,00	بروش وهيبة
5	عربي حسين	السبت	الاخوة خراط	1975	038 95 23 67	12	9	200	304	10	304	151	14	13	30	33,78	1,11	لعرافة علاوة
6	شوية شوشان	السبت	الإخوة خراط	1984	038 95 24 18	7	6	100	273	10	273	117	14	12	27	45,50	1,67	عزوزي حسين
7	مصلوب محمد	بلدية السبت	الاخوة خراط	1975		3	2	100	9	2	9	6	2	2	5	4,50	1,00	بشينة صليحة
8	مضايف الطاهر	بلدية السبت	الاخوة خراط	1988		3	3	0	8	2	8	6	2	2	4	2,67	0,67	بالتكليف
9	معدن الطين	تانقوت السبت	الإخوة خراط	1998		3	3	100	32	5	32	20	6	6	6	10,67	1,67	مدودة حبيبة
10	سياقة السعيد	فرفور	محمد العسيري	1976		6	5	0	85	5	85	32	7	6	17	17,00	1,00	بروش مريم
11	بئر عواشر	بئر عواشر السبت	الاخوة خراط	2010		5	5	0	103	5	103	47	7	6	21	20,60	1,00	بوترعة نوارة
	مجموع بلدية السبت					**76**	**63**	**1100**	**1652**	**72**	**1652**	**813**	**95**	**87**	**23**	**26,22**	**1,14**	
1	أعراب أحمد	الغدير	نشم محمد	1958	038 98 93 06	18	16	200	641	18	641	311	23	20	36	40,06	1,13	بن ناقة صالح
2	ذيب مروش	الغدير	نشم محمد	2002	038 98 91 27	6	5	100	209	8	209	111	12	11	26	41,80	1,60	قطيط وسيلة
3	مدرسة الشهيد نشم بوخالفة	بلدية الغدير	نشم محمد	2023		6	5	200	62	5	62	16	7	6	12	12,40	1,00	واسطة رشيد
	مجموع بلدية لغدير					**30**	**26**	**500**	**912**	**31**	**912**	**438**	**42**	**37**	**29**	**35,08**	**1,19**	
1	منصوري خونير	عين شرشار	عين شرشار الجديدة	1914	038 96 11 84	12	11	0	407	12	407	198	17	16	34	37,00	1,09	جندلي إبراهيم
2	عربي موسى	عربي موسى	عين شرشار الجديدة	1980	038 96 13 54	9	9	200	539	16	539	284	21	17	34	59,89	1,78	حلاسي سماح
3	عروزي حميد	قرية شبيكية	فيصلي احمد	1984	038 96 00 09	14	13	0	488	15	488	248	20	17	33	37,54	1,15	بوعزيزي نور الدين
4	مفروش نحمان	واد الزهار	فيصلي أحمد	1977		4	2	100	13	2	13	10	2	2	7	6,50	1,00	زرايبية حدة
5	مضايف مبارك	عين شرشار	فيصلي أحمد	1992	038 96 10 83	9	9	0	437	14	437	206	18	17	31	48,56	1,56	بوعقبةبلقاسم
6	كنوز أحمد	عين شرشار	فيصلي أحمد	1996		6	5	200	300	10	300	116	14	12	30	60,00	2,00	عوادي مريم
7	الإخوة الشهداء بندير	حي 140 مسكن	أحمد فيصلي	2003		6	5	0	129	5	129	61	6	6	26	25,80	1,00	ناجية دحماني
8	بد شوية رابح المدعو جلول (الح	قرية الحامة	أحمد فيصلي	2020		12	5	0	124	5	124	65	7	6	25	24,80	1,00	نوري جلايلي
	مجموع بلدية عين شرشار					**72**	**59**	**500**	**2437**	**79**	**2437**	**1188**	**105**	**93**	**31**	**41,31**	**1,34**	
	مجموع دائرة عزابـــة					**485**	**405**	**5100**	**10846**	**487**	**14536**	**7071**	**644**	**575**	**30**	**35,89**	**1,20**	

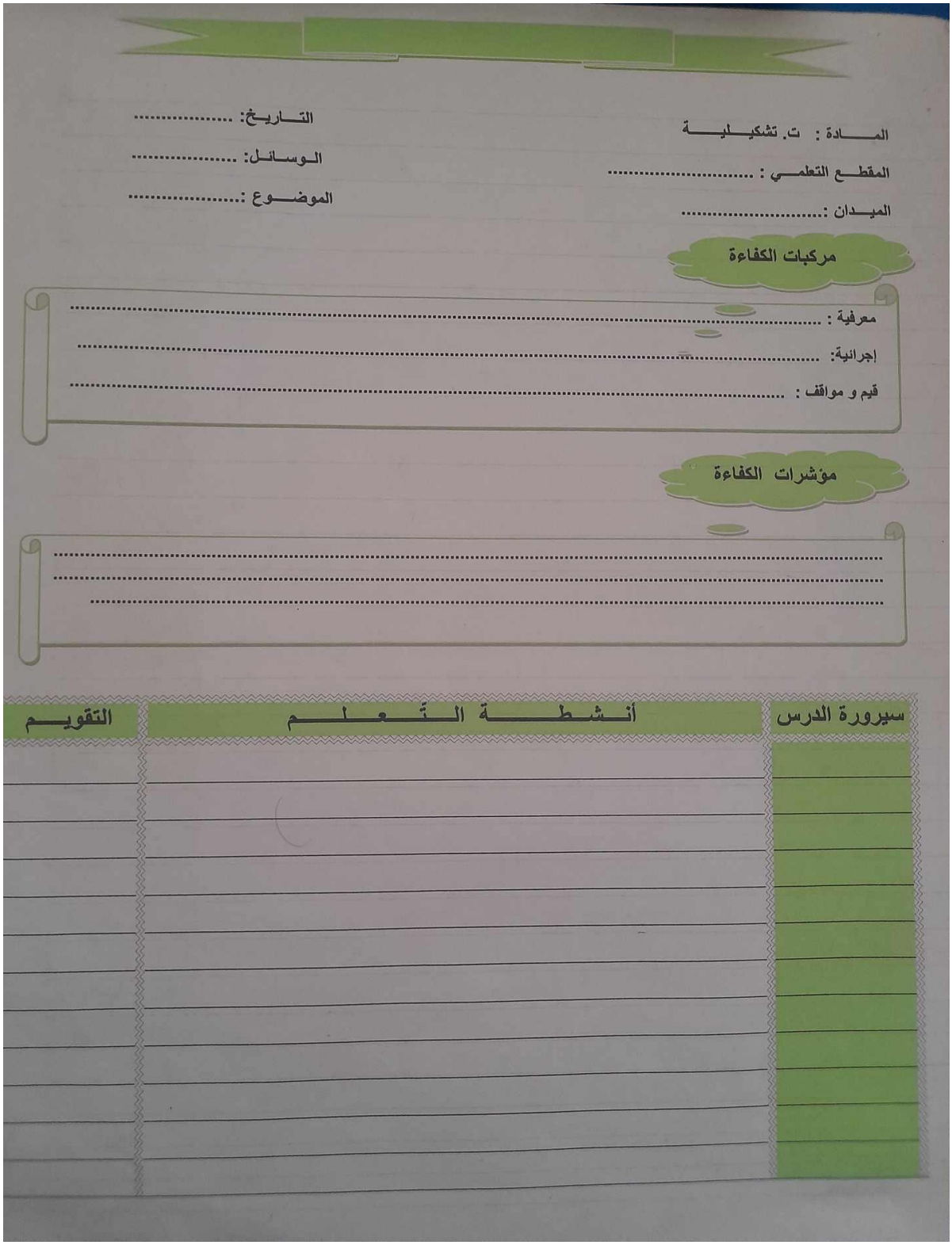
التعليم الإبتدائـــــي

السنة الدراسية 2024-2025

الرقم	إسم المؤسسة	عنوان المدرسة	المامن	سنة الإنشاء	الهاتف	الحجرات		المطاعم المدرسية		الأفواج التربوية	التلاميذ		معدل التلاميذ في الأفواج	التأطير		نسبة استعمال الحجرات	نسبة الدوام	إسم ولقب المدير
						مجموع	المستعملة	الطاقة النظرية	عدد المستفيدين		المجموع	إناث		المعلمون	منهم نساء			
1	مرجاوي محمد	الشارع الرئيسي حمادي كرومة	متوسطة الواهم عمار	1988	038 93 56 09	12	11	200	552	15	552	279	37	20	18	50,18	1,36	معاليم عمـار
2	سلطان عزوز	مزرعة سلطان عزوز	كرومة	1993		3	3	100	87	5	87	38	17	6	6	29,00	1,67	بومعيزة فيروز
3	أحمد زعوب الابتدائية	حمادي كرومة	متوسطة بوختالة السعيد	1962	038 93 53 30	12	12	200	602	17	602	309	35	22	18	50,17	1,42	رجم عبد المالك
4	أحمد زريول	ي 164 مسكن حمادي كرومة	بوختالة السعيد حمادي كرومة	2001		10	10	0	277	10	277	130	28	14	13	27,70	1,00	سعيد فاطمة الزهراء
5	الأخوين رحمة وعبد الرحيم	بجانب حي 176 مسكن	الواهم مصباح عمار	1996	038 93 51 44	12	11	200	457	13	457	218	35	17	16	41,55	1,18	بوطاطة مولود
6	خلوط الصادق	حمادي كرومة	اشبل علاوة	1895	038 93 96 85	12	10	200	333	10	333	173	33	14	14	33,30	1,00	بوجادي هند
7	بكوش عبد الله	حي حمروش حمودي	اشبل علاوة	1964	038 93 13 19	12	11	200	369	11	369	179	34	14	13	33,55	1,00	عرنان فيروز
8	الشهيد أوتيلي مسعود	ي مسونة01 حمروش حمود	المجاهد المتوفي صلجة حسان	1983	030 92 70 06	6	6	100	267	10	267	116	27	13	11	44,50	1,67	سيليني خوجية
9	الشهيد محمد بوزليفة	حي 33 مسكن	شبل علاوة	1990	030 92 32 24	7	5	0	336	10	336	149	34	12	9	67,20	2,00	بن عياش رشيـد
10	الشهيد ساكر صالح	ي علاوة طغان حمادي كرومة	حسان	1993		10	9	0	437	14	437	204	31	18	14	48,56	1,56	بومزبر بوالعيد
11	عزيز بوزغاية	شهيد طغان حسين/ المالحة 2	اشبل علاوة	2008		8	7	0	318	10	318	139	32	14	11	45,43	1,43	بولعبايز صالح
12	لحشين عبد الله	حمادي كرومة	بوختالة السعيد	2022		6	6	200	184	6	184	97	31	8	6	30,67	1,00	لغريب مختار
	مجموع بلدية حمادي كرومة					110	101	1400	4219	131	4219	2031	32	172	149	41,77	1,30	
	مجموع دائرة سكيكدة					967	790	3950	10630	931	29244	14245	31	1234	1082	37,02	1,18	

الرقم	إسم المؤسسة	عنوان المدرسة	الحاضن	سنة الإنشاء	الهاتف	الحجرات المطاعم المدرسية: مجموع	المستعملة	الطاقة النظرية	عدد المستفيدين	الأفواج التربوية	التلاميذ: المجموع	إناث	معدل التلاميذ في الأفواج	التأطير: المعلمون	منهم نساء	نسبة إستعمال الحجرات	نسبة الدوام	إسم ولقب المدير
1	تعلباي أحمد	حي زغدود مجيد	أحسن شلي	1970	038 73 27 44	10	8	200	364	11	365	173	33	15	13	45,63	1,38	صالح صوكو
2	أحمد سلطان	شارع لعور ابراهيم	عبد الحميد بن باديس	1996	038 72 90 57	7	6	300	270	10	270	127	27	13	10	45,00	1,67	لدمية بسكري
3	قروي أحمامو	حي سعدي صالح	عبد الحميد بن باديس	1986		4	4	200	138	5	138	69	28	6	5	34,50	1,25	مونية بوستة
4	شكلط رابح	حي الطمر	عبد الحميد بن باديس	1981		3	3	100	100	5	100	54	20	6	5	33,33	1,67	ناصر شويطر حبيب
5	دخيل الطاهر	بوحوش بلقاسم	شلي احسن	1993	038 73 28 41	10	10	200	644	19	644	313	34	24	22	64,40	1,90	جمال تبسي
6	الشهداء الاخوة شناف1	حي الإخوة بوسوالة	عبد الحميد بن باديس	1980	038 72 90 75	11	8	0	331	10	331	152	33	13	11	41,38	1,25	صليحة بن رابح
7	الأمير عبد القادر	أول نوفمبر 1954 الحد	عبد الحميد بن باديس	1996	038 72 93 00	6	6	0	276	10	276	134	28	13	10	46,00	1,67	بوزعية مبارك
8	لبدوي رابح	حي الزفزاف	عبد الحميد بولكلوك - سكيكدة	1974		6	6	200	402	12	402	202	34	16	14	67,00	2,00	فتيحة أورال
9	تكي سعد	بني قوش	عبد الحميد بن باديس	1977		8	5	0	53	5	53	26	11	6	5	10,60	1,00	بوداب اسيا
10	علي بوحنية	حي 8 ماي 45	عبد الحميد بن باديس - الحدائق -	2006	030 92 31 05	9	8	0	365	10	365	163	37	14	13	45,63	1,25	علي لخديري
11	المجاهد صالح بولقطوط	حي كسار	عبد الحميد بولكلوك	2009		6	5	0	363	11	363	176	33	14	10	72,60	2,20	عيسى لعريط
12	المجاهد المتوفي بوحنشة أحسن	حي بوحوش بلقاسم	شلي أحسن	2024		9	4	0	0	4	95	42	24	4	2	23,75	1,00	صر لبنى مساعد مكلة
	مجموع بلدية الحدائق					89	73	1200	3306	112	3402	1631	30	144	120	46,60	1,53	
1	سليمان تيش تيش السعيد	عين الزويت	متوسطة عين زويت	1979		4	3	0	26	3	26	13	9	4	3	8,67	1,00	يلح أميرة استادة مكا
2	محمد بوالقرور	عين زويت38	متوسطة عين زويت	1890	038 72 99 32	11	5	100	167	5	168	96	34	8	6	33,60	1,00	زايد مارية
3	سليمان بن علي محمد	مشتة الشاطي الكبير	احمد زبانة	1971		4	2	0	28	2	28	14	14	6	4	14,00	1,00	عليوة حياة
	مجموع بلدية عين الزويت					19	10	100	221	10	222	123	22	18	13	22,20	1,00	
1	قدوش اسماعيل	بوشطاطة38	لقبيسي صالح	1957	038 73 41 10	15	13	200	487	14	487	224	35	19	18	37,46	1,08	غضاب نادية
2	بولوداني بومنجل	جمع السكني بولسنان عبد	لقبيسي صالح	1976	030 90 03 86	6	5	100	82	5	82	33	16	6	3	16,40	1,00	بن شابي اسمهان
3	بولحسة محمود	واد سلسلة	لقبيسي صالح	1973		10	5	200	111	5	111	48	22	6	6	22,20	1,00	جفال سامية
4	مجماج رابح	حي بوزيرة مسعود	لقبيسي صالح- بوشطاطة	1988	038 73 43 20	6	6	200	405	12	405	211	34	16	14	67,50	2,00	شبلي عبد الله
5	قرفي أحمد	حي خنيش فاطمة	لقبيسي صالح	2008	038 73 43 51	9	8	200	254	8	254	129	32	11	9	31,75	1,00	بن جبار أمال
	مجموع بلدية بوشطاطة					46	37	900	1339	44	1339	645	30	58	50	36,19	1,19	
	مجموع دائرة الحدائق					154	120	2200	4866	166	4963	2399	30	220	183	41,36	1,38	

ملحق رقم 5 : استمارة يستخدمها بعض أساتذة التعليم الابتدائي لقياس الكفاءة لدى التلاميذ.



المـــــادة : ت. تشكيـــليـــــة
التـــاريـخ: .....
المقطـــع التعلمـــي : .....
الـوســائـل: .....
الميـــدان :.....
الموضـــوع :.....

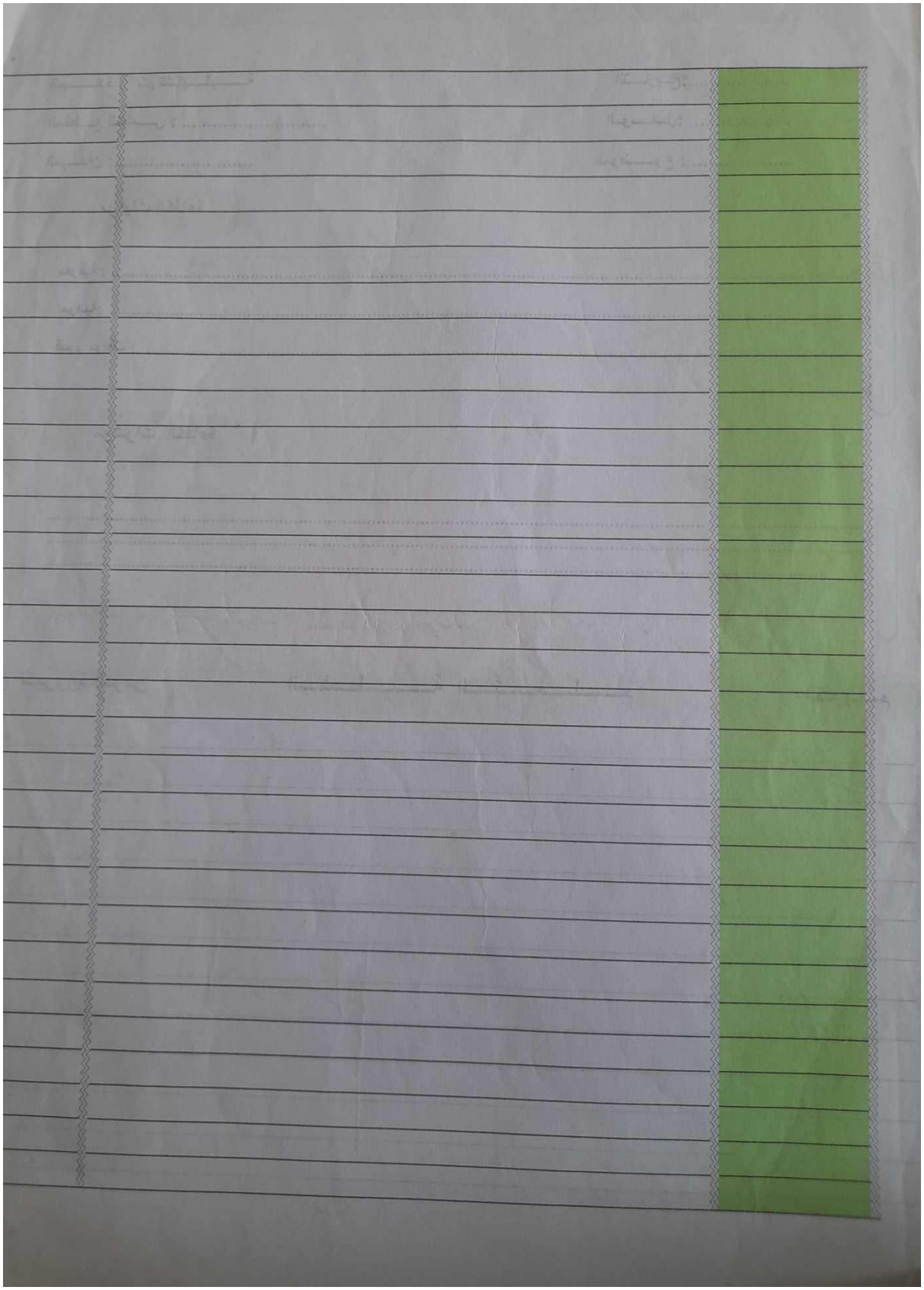
مركبات الكفاءة

معرفية : .....
إجرائية: .....
قيم و مواقف : .....

مؤشرات الكفاءة

.....
.....
.....

سيرورة الدرس	أنـشـطـــــة الـتـــعـــلـــم	التقويـــم



ملحق رقم 6 : المقياس في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 . سكيكدة .

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية:

قسم علم النفس:

مقياس الاتجاهات

التعليمة:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه في علم النفس المدرسي: الموسومة بـ: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي – بولاية سكيكدة –). والذي افترضنا فيه أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات كلها إيجابية.

يسرني أن أضع بين يديكم هذا المقياس، فالرجاء منكم التفضل بوضع علامة (×) داخل الخانة التي ترونها مناسبة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل آراء شخصية تحترم كيفما كانت، كما نعدكم بأن المعلومات التي تقدمونها إلينا لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

أخيرا تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ مدرسة عليا ☐

مادة التدريس: لغة عربية ☐ لغة إنجليزية ☐ لغة فرنسية ☐

الرتبة: أستاذ(ة): ☐ أستاذ(ة): رئيس ☐ أستاذ(ة): مكون ☐

الخبرة: أقل من 10 سنوات ☐ من 10 سنوات فما فوق: ☐

المحور الثاني: استمارة مقياس الاتجاهات.

البعد الأول: التقويم التشخيصي.

رقم العبارة	هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات لأنه يساعد على:	درجة الموافقة		
		أوافق	لا أوافق	تعديل
01	تقديم معلومات عن المستوى المدخلي للتلاميذ.			
02	إثارة الدافعية التلاميذ للتعلم.			
03	تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعرقل تحصيل التلاميذ			
04	تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.			
05	التعرف على مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات السابقة(الأهداف السابقة).			
06	تحديد أعراض الاضطرابات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.			
07	على اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.			
08	تحديد قدرات التلاميذ المرتبطة بنشاط معين.			
09	تصحيح تمثلات التلاميذ الخاطئة حول موضوع معين.			
10	تحديد قدرة التلميذ على تفعيل مكتسباته في كل وضعية مستهدفة.			
11	ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء قدرات التلاميذ.			
12	تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.			
13	تحديد مستوى التلاميذ لدراسة معينة.			
14	تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ.			
15	تشخيص نقاط القوة لدى التلاميذ.			
16	تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.			
17	التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.			
18	تحديد مستوى القدرات الذهنية للتلميذ.			
19	يحدد مستوى استعدادات وميول التلميذ.			

20	يهيئ الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.			
21	يمكن الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.			
22	مراجعة أداء التلاميذ للواجبات.(تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير).			
23	يساعد الأستاذ على معرفة مستوى تلاميذه ومشاكلهم النفسية والاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.			
24	يحدد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.			
المـــجـــــمـــــــــوع				

البعد الثاني: التقويم التكويني.

رقم العبارة	هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات لأنه يساعد على:	درجة الموافقة		
		أوافق	لا أوافق	تعديل
01	تشخص نقاط القوة لأداء التلميذ في الجانب المعرفي.			
02	تشخص نقاط القوة لأداء التلميذ في الجانب الانفعالي.			
03	تشخص نقاط القوة لأداء التلميذ في الجانب المهاري.			
04	تشخص نقاط الضعف لأداء التلميذ في الجانب المعرفي.			
05	تشخص نقاط الضعف لأداء التلميذ في الجانب الانفعالي.			
06	تشخص نقاط الضعف لأداء التلميذ في الجانب المهاري.			
07	رفع وعي الأستاذ بجودة أدائه التدريسي.			
08	تشخص نقاط الضعف في أداء الأستاذ.			
09	التعرف على مدى تتبع التلميذ للدرس ومشاركته .			
10	التحكم في عناصر الفعل التعليمي.			
11	وضع خطة علاجية لاتخاذ التدابير المناسبة للتدخل لدى التلاميذ.			

12	إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.			
13	توجيه العملية التعليمية التعلمية.			
14	تعديل طريقة التدريس حسب احتياجات المتعلم.			
15	تحسين أداء التلاميذ.			
16	متابعة الأستاذ لمستوى تقدم أداء التلاميذ.			
17	الحصول على معلومات لتقييم أسلوب التدريس.			
18	زيادة انتقال أثر التعلم من خلال تأثير التعلم السابق.			
19	التنويع في طرائق التدريس.			
20	اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.			
21	تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.			
22	التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.			
23	العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.			
24	تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.			
25	مراعاة الفروق الفردية.			
26	زيادة توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.			
27	رفع وعي المتعلم بنقاط ضعفه ونقاط قوته.			
28	زيادة الدافعية للعمل والعطاء لدى الأستاذ.			
29	التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.			
30	تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.			
31	تشجيع التلاميذ على التعلم التعاوني.			
32	توضيح المعايير المستخدمة في عملية التقويم للتلاميذ.			
33	دمج التلاميذ في عملية التقويم عن طريق إشراكهم بها.			
34	معرفة قدرة التلاميذ على التعلم عن طريق اختبارات الذكاء والقدرات.			
35	تطوير إجراءات تقويم التلميذ.			

36	تطوير جوانب التحصيل الدراسي.			
37	تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.			
38	تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.			
39	التصحيح الفوري للأخطاء.			
40	تعديل الاكتساب المعرفي للتلميذ في مواقف التعلم.			
41	إثارة الجانب الانفعالي للتلميذ في مواقف التعلم.			
42	توجيه التلميذ لتدارك قصوره المهاري في مواقف التعلم.			
	المـــــــــجـــــــــمـــــــــــــوع			

البعد الثالث: التقويم الختامي.

رقم العبارة	هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم الختامي وفق المقاربة بالكفاءات لأنه يساعد على:	درجة الموافقة		
		أوافق	لا أوافق	تعديل
01	رصد علامات التلاميذ.			
02	الحكم على جهود الاساتذة.			
03	تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.			
04	تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.			
05	يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.			
06	تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.			
07	تنمية أداء التلميذ.			
08	تنمية مستوى كفاءة التلميذ.			
09	مكافأة التلميذ على أدائه.			

10	التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.			
11	إعطاء شهادات للتلاميذ.			
12	يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.			
13	إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.			
14	يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.			
15	يستخدم المقاييس المرجعية.			
16	التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.			
17	يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.			
18	يمكن من اكتشاف الموهوبين والمتخلفين المحتاجين للدعم والتقوية.			
19	التحقق من أهداف طويلة المدى.			
20	يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.			
21	يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.			
22	يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.			
23	يأتي في نهاية موقف التعلم.			
24	يقيس الأهداف العامة(المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،)			
25	قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى.			
المجموع				

ملحق رقم 7 : المقياس في صورته النهائية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 . سكيكدة .

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية:

قسم علم النفس:

مقياس الاتجاهات

التعليمة:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه في علم النفس المدرسي: الموسومة بـ: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي – بولاية سكيكدة –). والذي افترضنا فيه أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات كلها إيجابية.

يسرني أن أضع بين يديكم هذا المقياس، فالرجاء منكم التفضل بوضع علامة (×) داخل الخانة التي ترونها مناسبة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل آراء شخصية تحترم كيفما كانت، كما نعدكم بأن المعلومات التي تقدمونها إلينا لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المحور الأول: البيانات الشخصية

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ مدرسة عليا ☐

مادة التدريس: لغة عربية ☐ لغة فرنسية ☐

المحور الثاني: استمارة مقياس الاتجاهات.

البعد الأول: التقويم التشخيصي.

رقم العبارة	هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات لأنه يساعد على:	درجة الموافقة				
		أوافق وبشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
01	تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.					
02	إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ					
03	تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ					
04	تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.					
05	التعرف على المكتسبات القبلية (الكفاءات السابقة).					
06	تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.					
07	اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.					
08	تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معين.					
09	تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.					
10	تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.					
11	ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.					
12	تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.					
13	تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.					
14	تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.					
15	تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.					
16	تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.					

17	التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.					
18	تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.					
19	تحديد مستوى استعدادات التلميذ.					
20	تحديد مستوى ميول التلميذ.					
21	تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.					
22	تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.					
23	مراجعة أداء التلاميذ للواجبات.(تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير).					
24	تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.					
25	تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.					
26	تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.					
	المـــــــجـــــــمـــــــــــــوع					

البعد الثاني: التقويم التكويني.

رقم العبارة	**هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات لأنه يساعد على:**	**درجة الموافقة**				
		أوافق وبشدة	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق مطلقا**
27	التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.					
28	وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.					
29	إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.					

30	تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.					
31	تحسين أداء التلاميذ.					
32	متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.					
33	الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.					
34	التنويع في طرائق التدريس.					
35	اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.					
36	تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.					
37	التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.					
38	العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.					
39	تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.					
40	مراعاة الفروق الفردية.					
41	تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.					
42	زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا					
43	زيادة الدافعية للعمل والعطاء.					
44	التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.					
45	تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.					
46	تطوير إجراءات تقويم التلميذ.					
47	تطوير جوانب التحصيل الدراسي.					
48	تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.					
49	تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.					
50	التصحيح الفوري للأخطاء.					
51	تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.					
52	تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.					

53	تطوير الجانب المهاري للتلميذ.					
	المجموع					

البعد الثالث: التقويم الختامي.

رقم العبارة	هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم الختامي وفق المقاربة بالكفاءات لأنه يساعد على:	درجة الموافقة				
		أوافق وبشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
54	رصد علامات التلاميذ.					
55	تقييم الأستاذ لجهوده					
56	تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.					
57	تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.					
58	يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.					
59	تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.					
60	تنمية أداء التلميذ.					
61	تنمية مستوى كفاءة التلميذ.					
62	مكافأة التلميذ على أدائه.					
63	التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.					
64	إعطاء شهادات للتلاميذ.					
65	يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.					
66	يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.					
67	إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.					
68	يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.					

69	يستخدم المقاييس المرجعية.					
70	التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.					
71	يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.					
72	يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.					
73	يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.					
74	التحقق من أهداف طويلة المدى.					
75	يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.					
76	يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.					
77	يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.					
78	يأتي في نهاية موقف التعلم.					
79	يقيس الأهداف العامة(المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،)					
80	القدرة على استرجاع التعلمات					
	المـــــجـــــــمـــــــــــــوع					

ملحق رقم 8 : يوضح النتائج باستخدام رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM – SPSS Statistics 25) للدّراسة الاستطلاعية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	42	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	42	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,968	80

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,929
		N of Items	40[a]
	Part 2	Value	,932
		N of Items	40[b]
	Total N of Items		80
Correlation Between Forms			,579
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,733
	Unequal Length		,733
Guttman Split-Half Coefficient			,733

المؤهلالعلمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مدرسة عليا	3	7,1	7,1	7,1
	ليسانس	39	92,9	92,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

مادةالتدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عربية	36	85,7	85,7	85,7
	فرنسية	6	14,3	14,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Group Statistics

	المؤهلالعلمي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_التشخيصي	مدرسة عليا	3	4,24	,080	,046
	ليسانس	39	4,10	,489	,078

Group Statistics

	مادةالتدريس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_التشخيصي	عربية	36	4,11	,501	,083
	فرنسية	6	4,07	,274	,112

Group Statistics

	المؤهلالعلمي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_التكويني	مدرسة عليا	3	4,26	,231	,134

	ليسانس	39	4,20	,443	,071

Group Statistics

	مادةالتدريس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_التكويني	عربية	36	4,25	,426	,071
	فرنسية	6	3,93	,373	,152

Group Statistics

	المؤهلالعلمي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_التحصيلي	مدرسة عليا	3	3,95	,057	,033
	ليسانس	39	4,02	,452	,072

Group Statistics

	مادةالتدريس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_التحصيلي	عربية	36	4,02	,422	,070
	فرنسية	6	4,03	,557	,227

Statistics

		البعد متوسط التشخيصي	التكويني البعد متوسط	التحصيلي البعد متوسط
N	Valid	42	42	42
	Missing	0	0	0
Median		4,10	4,11	3,98
Mode		5	4	4

Statistics

الدرجةالكلية

N	Valid	42
	Missing	0
Mean		4,2143
Median		4,0000
Mode		4,00
Std. Deviation		,41530
Variance		,172

Statistics

		N			
		Valid	Missing	Median	Mode
.1	تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.	42	0	4,00	4
.2	إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ	42	0	4,50	5
.3	تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ	42	0	4,00	5
.4	تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.	42	0	4,00	4
.5	التعرف على المكتسبات القبلية) الكفاءات السابقة.(	42	0	5,00	5
.6	تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.	42	0	4,00	5
.7	اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.	42	0	4,00	4
.8	تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معين.	42	0	4,00	4
.9	تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.	42	0	4,00	4
.10	تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.	42	0	4,00	4

11. ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.	42	0	4,00	4
12. تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.	42	0	4,00	4
13. تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.	42	0	4,00	4
14. تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.	42	0	4,00	4
15. تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.	42	0	4,00	4
16. تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.	42	0	4,00	4
17. التعرف على الجهد الذي يبذله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.	42	0	4,00	4
18. تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.	42	0	4,00	4
19. تحديد مستوى استعدادات التلميذ.	42	0	4,00	4
20. تحديد مستوى ميول التلميذ.	42	0	4,00	4
21. تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.	42	0	4,00	4
22. تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.	42	0	4,00	4
23. مراجعة أداء التلاميذ للواجبات).تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير.(	42	0	4,00	4
24. تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.	42	0	4,00	4[a]
25. تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.	42	0	3,50	2[a]
26. تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.	42	0	4,00	4
27. التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.	42	0	4,00	4
28. وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.	42	0	4,00	4

29. إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.	42	0	4,00	4
30. تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.	42	0	4,00	4
31. تحسين أداء التلاميذ.	42	0	4,00	4
32. متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.	42	0	4,00	4
33. الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.	42	0	4,00	4
34. التنويع في طرائق التدريس.	42	0	4,00	5
35. اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.	42	0	4,00	4
36. تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.	42	0	4,00	4
37. التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.	42	0	4,00	4
38. العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.	42	0	4,00	4
39. تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.	42	0	5,00	5
40. مراعاة الفروق الفردية.	42	0	5,00	5
41. تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.	42	0	4,00	4
42. زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا	42	0	4,00	4
43. زيادة الدافعية للعمل والعطاء.	42	0	4,00	4
44. التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.	42	0	4,00	4
45. تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.	42	0	4,00	4
46. تطوير إجراءات تقويم التلميذ.	42	0	4,00	4
47. تطوير جوانب التحصيل الدراسي.	42	0	4,00	4
48. تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.	42	0	4,00	4
49. تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.	42	0	4,00	4
50. التصحيح الفوري للأخطاء.	42	0	4,00	4
51. تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.	42	0	4,00	4

52. تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.	42	0	4,00	4
53. تطوير الجانب المهاري للتلميذ.	42	0	4,00	4
54. رصد علامات التلاميذ.	42	0	4,00	4
55. تقييم الأستاذ لجهوده	42	0	4,00	4
56. تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.	42	0	4,00	4
57. تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.	42	0	4,00	4
58. يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.	42	0	4,00	4
59. تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.	42	0	4,00	4
60. تنمية أداء التلميذ.	42	0	4,00	4
61. تنمية مستوى كفاءة التلميذ.	42	0	4,00	4
62. مكافأة التلميذ على أدائه.	42	0	4,00	4
63. التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.	42	0	4,00	4
64. إعطاء شهادات للتلاميذ.	42	0	4,00	4[a]
65. يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.	42	0	4,00	4
66. يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.	42	0	4,00	4
67. إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.	42	0	4,00	4
68. يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.	42	0	4,00	4
69. يستخدم المقاييس المرجعية.	42	0	4,00	4
70. التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.	42	0	4,00	4
71. يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.	42	0	4,00	4

72. يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.	42	0	4,00	4
73. يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.	42	0	4,00	4
74. التحقق من أهداف طويلة المدى.	42	0	4,00	4
75. يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.	42	0	4,00	4
76. يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.	42	0	4,00	4
77. يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.	42	0	4,00	4
78. يأتي في نهاية موقف التعلم.	42	0	4,00	4
79. يقيس الأهداف العامة)المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،(	42	0	4,00	4
80. القدرة على استرجاع التعلمات	42	0	4,00	4

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Frequency Table

1 تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	2,4	2,4	2,4
	لا أوافق	1	2,4	2,4	4,8
	محايد	4	9,5	9,5	14,3
	أوافق	22	52,4	52,4	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

2 إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	19	45,2	45,2	50,0
	أوافق وبشدّة	21	50,0	50,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

3 تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	محايد	6	14,3	14,3	19,0
	أوافق	16	38,1	38,1	57,1
	أوافق وبشدّة	18	42,9	42,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

4 تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	9,5	9,5	9,5
	محايد	2	4,8	4,8	14,3
	أوافق	20	47,6	47,6	61,9
	أوافق وبشدّة	16	38,1	38,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

5 التعرف على المكتسبات القبلية) الكفاءات السابقة.(

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	1	2,4	2,4	2,4
	أوافق	17	40,5	40,5	42,9
	أوافق وبشدّة	24	57,1	57,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

6 تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	5	11,9	11,9	14,3
	أوافق	17	40,5	40,5	54,8
	أوافق وبشدّة	19	45,2	45,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

7 اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	8	19,0	19,0	19,0
	أوافق	20	47,6	47,6	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

8 تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معين.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	محايد	3	7,1	7,1	11,9
	أوافق	28	66,7	66,7	78,6

	أوافق وبشدّة	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

9 تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	8	19,0	19,0	19,0
	محايد	5	11,9	11,9	31,0
	أوافق	21	50,0	50,0	81,0
	أوافق وبشدّة	8	19,0	19,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

10 تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	2,4	2,4	2,4
	لا أوافق	2	4,8	4,8	7,1
	محايد	5	11,9	11,9	19,0
	أوافق	23	54,8	54,8	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

11 ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	5	11,9	11,9	19,0
	أوافق	22	52,4	52,4	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

12 تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	22	52,4	52,4	57,1
	أوافق وبشدّة	18	42,9	42,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

13 تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	2,4	2,4	2,4
	لا أوافق	1	2,4	2,4	4,8
	محايد	4	9,5	9,5	14,3
	أوافق	27	64,3	64,3	78,6
	أوافق وبشدّة	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

14 تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	2	4,8	4,8	7,1
	أوافق	24	57,1	57,1	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

15 تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	2	4,8	4,8	11,9
	أوافق	23	54,8	54,8	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

16 تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	25	59,5	59,5	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

17 التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	4	9,5	9,5	11,9
	أوافق	24	57,1	57,1	69,0
	أوافق وبشدّة	13	31,0	31,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

18 تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	6	14,3	14,3	16,7
	أوافق	27	64,3	64,3	81,0
	أوافق وبشدّة	8	19,0	19,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

19 تحديد مستوى استعدادات التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	1	2,4	2,4	9,5
	أوافق	25	59,5	59,5	69,0
	أوافق وبشدّة	13	31,0	31,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

20 تحديد مستوى ميول التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	محايد	9	21,4	21,4	26,2
	أوافق	20	47,6	47,6	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

21 تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	21	50,0	50,0	59,5
	أوافق وبشدّة	17	40,5	40,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

v22تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	24	57,1	57,1	61,9
	أوافق وبشدّة	16	38,1	38,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

23 مراجعة أداء التلاميذ للواجبات).تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير.(

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	11,9	11,9	11,9
	أوافق	21	50,0	50,0	61,9
	أوافق وبشدّة	16	38,1	38,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

24 تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	4,8	4,8	4,8
	لا أوافق	7	16,7	16,7	21,4
	محايد	9	21,4	21,4	42,9
	أوافق	12	28,6	28,6	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

25 تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	2,4	2,4	2,4
	لا أوافق	11	26,2	26,2	28,6
	محايد	9	21,4	21,4	50,0
	أوافق	11	26,2	26,2	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

26 تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	7	16,7	16,7	23,8
	أوافق	22	52,4	52,4	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

27 التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	1	2,4	2,4	4,8
	أوافق	25	59,5	59,5	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

28 وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	1	2,4	2,4	2,4
	أوافق	28	66,7	66,7	69,0
	أوافق وبشدّة	13	31,0	31,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

29 إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	7,1	7,1	7,1
	أوافق	20	47,6	47,6	54,8
	أوافق وبشدّة	19	45,2	45,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

30 تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	23	54,8	54,8	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

31 تحسين أداء التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	26	61,9	61,9	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

32 متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	1	2,4	2,4	2,4
	أوافق	24	57,1	57,1	59,5
	أوافق وبشدّة	17	40,5	40,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

33 الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	12	28,6	28,6	28,6
	أوافق	17	40,5	40,5	69,0
	أوافق وبشدّة	13	31,0	31,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

34 التنويع في طرائق التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	18	42,9	42,9	52,4
	أوافق وبشدّة	20	47,6	47,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

35 اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	23	54,8	54,8	59,5
	أوافق وبشدّة	17	40,5	40,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

36 تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	2	4,8	4,8	7,1
	أوافق	24	57,1	57,1	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

37 التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	محايد	5	11,9	11,9	16,7
	أوافق	25	59,5	59,5	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

38 العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	11,9	11,9	11,9
	أوافق	22	52,4	52,4	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

39 تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	15	35,7	35,7	45,2
	أوافق وبشدّة	23	54,8	54,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

40 مراعاة الفروق الفردية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	17	40,5	40,5	45,2
	أوافق وبشدّة	23	54,8	54,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

41 تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	4	9,5	9,5	11,9
	أوافق	27	64,3	64,3	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

42 زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	5	11,9	11,9	19,0
	أوافق	22	52,4	52,4	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

43 زيادة الدافعية للعمل والعطاء.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	4	9,5	9,5	11,9
	أوافق	22	52,4	52,4	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

44 التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	محايد	10	23,8	23,8	28,6
	أوافق	19	45,2	45,2	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

45 تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	5	11,9	11,9	14,3
	أوافق	27	64,3	64,3	78,6
	أوافق وبشدّة	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

46تطوير إجراءات تقويم التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	7	16,7	16,7	16,7
	أوافق	25	59,5	59,5	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

47 تطوير جوانب التحصيل الدراسي.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	4,8	4,8	4,8
	أوافق	28	66,7	66,7	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

48 تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	7	16,7	16,7	16,7
	أوافق	24	57,1	57,1	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

49 تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	24	57,1	57,1	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

50 التصحيح الفوري للأخطاء.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	محايد	3	7,1	7,1	11,9
	أوافق	20	47,6	47,6	59,5
	أوافق وبشدّة	17	40,5	40,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

51 تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	24	57,1	57,1	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

52 تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	2,4	2,4	2,4
	لا أوافق	1	2,4	2,4	4,8
	محايد	12	28,6	28,6	33,3
	أوافق	16	38,1	38,1	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

53 تطوير الجانب المهاري للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	6	14,3	14,3	14,3
	أوافق	22	52,4	52,4	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

54 رصد علامات التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	9,5	9,5	9,5
	محايد	1	2,4	2,4	11,9
	أوافق	26	61,9	61,9	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

55 تقييم الأستاذ لجهوده

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	6	14,3	14,3	16,7
	أوافق	25	59,5	59,5	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

56 تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	9	21,4	21,4	23,8
	أوافق	23	54,8	54,8	78,6

	أوافق وبشدّة	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

57 تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	9,5	9,5	9,5
	محايد	5	11,9	11,9	21,4
	أوافق	27	64,3	64,3	85,7
	أوافق وبشدّة	6	14,3	14,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

58 يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	11	26,2	26,2	33,3
	أوافق	20	47,6	47,6	81,0
	أوافق وبشدّة	8	19,0	19,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

59 تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	6	14,3	14,3	16,7
	أوافق	23	54,8	54,8	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0

	Total	42	100,0	100,0	

60 تنمية أداء التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	3	7,1	7,1	9,5
	أوافق	24	57,1	57,1	66,7
	أوافق وبشدّة	14	33,3	33,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

61 تنمية مستوى كفاءة التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	6	14,3	14,3	14,3
	أوافق	24	57,1	57,1	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

62 مكافأة التلميذ على أدائه.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	25	59,5	59,5	69,0
	أوافق وبشدّة	13	31,0	31,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

631 لتعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	7,1	7,1	7,1
	أوافق	27	64,3	64,3	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

64إعطاء شهادات للتلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	7	16,7	16,7	19,0
	أوافق	17	40,5	40,5	59,5
	أوافق وبشدّة	17	40,5	40,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

65 يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	13	31,0	31,0	31,0
	أوافق	18	42,9	42,9	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

66 يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	9,5	9,5	9,5
	محايد	13	31,0	31,0	40,5
	أوافق	17	40,5	40,5	81,0

	أوافق وبشدّة	8	19,0	19,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

67 إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	7	16,7	16,7	16,7
	أوافق	24	57,1	57,1	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

68 يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	11,9	11,9	11,9
	أوافق	25	59,5	59,5	71,4
	أوافق وبشدّة	12	28,6	28,6	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

69 يستخدم المقاييس المرجعية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	12	28,6	28,6	31,0
	أوافق	24	57,1	57,1	88,1

	أوافق وبشدّة	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

70 التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	12	28,6	28,6	35,7
	أوافق	17	40,5	40,5	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

71 يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	5	11,9	11,9	11,9
	محايد	7	16,7	16,7	28,6
	أوافق	23	54,8	54,8	83,3
	أوافق وبشدّة	7	16,7	16,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

72يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	9,5	9,5	9,5
	أوافق	28	66,7	66,7	76,2

	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

73 يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	2	4,8	4,8	7,1
	أوافق	24	57,1	57,1	64,3
	أوافق وبشدّة	15	35,7	35,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

74التحقق من أهداف طويلة المدى.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	7,1	7,1	7,1
	محايد	8	19,0	19,0	26,2
	أوافق	20	47,6	47,6	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

75يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	8	19,0	19,0	21,4
	أوافق	22	52,4	52,4	73,8
	أوافق وبشدّة	11	26,2	26,2	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

76 يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	7,1	7,1	7,1
	أوافق	29	69,0	69,0	76,2
	أوافق وبشدّة	10	23,8	23,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

77 يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	4,8	4,8	4,8
	محايد	10	23,8	23,8	28,6
	أوافق	24	57,1	57,1	85,7
	أوافق وبشدّة	6	14,3	14,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

78 يأتي في نهاية موقف التعلم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	4	9,5	9,5	11,9
	أوافق	28	66,7	66,7	78,6
	أوافق وبشدّة	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

79 يقيس الأهداف العامة)المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،(

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4

	محايد	6	14,3	14,3	16,7
	أوافق	28	66,7	66,7	83,3
	أوافق وبشدّة	7	16,7	16,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

80 القدرة على استرجاع التعلمات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	2,4	2,4	2,4
	محايد	2	4,8	4,8	7,1
	أوافق	30	71,4	71,4	78,6
	أوافق وبشدّة	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

ملحق رقم 9 : يوضح النتائج باستخدام رزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM – SPSS Statistics 25) للدّراسة الأساسية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,953	80

Reliability Statistics

Part 1	Value	,908
	N of Items	40[a]
Part 2	Value	,909
	N of Items	40[b]

Total N of Items	80	
	Correlation Between Forms	,946
Equal Length	,972	
Unequal Length	,972	
	Guttman Split-Half Coefficient	,972

Statistics

		التشخيصي_التقويم	التكويني_التقويم	التحصيلي_التقويم
N	Valid	201	201	201
	Missing	0	0	0
Median		4,04	4,04	3,96
Mode		4	4	4

Statistics

الدرجةالكلية

N	Valid	201
	Missing	0
Median		4,0000
Mode		4,00
Std. Deviation		,35098

Statistics

	N			
	Valid	Missing	Median	Mode
1. تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.	201	0	4,00	4
2. إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ	201	0	4,00	4

3. تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ	201	0	4,00	4
4. تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.	201	0	4,00	4
5. التعرف على المكتسبات القبلية)الكفاءات السابقة.(	201	0	4,00	4
6. تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.	201	0	4,00	4
7. اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.	201	0	4,00	4
8. تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معينة.	201	0	4,00	4
9. تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.	201	0	4,00	4
10. تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.	201	0	4,00	4
11. ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.	201	0	4,00	4
12. تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.	201	0	4,00	4
13. تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.	201	0	4,00	4

14.تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.	201	0	4,00	4
15.تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.	201	0	4,00	4
16.تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.	201	0	4,00	4
17.التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.	201	0	4,00	4
18.تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.	201	0	4,00	4
19.تحديد مستوى استعدادات التلميذ.	201	0	4,00	4
20.تحديد مستوى ميول التلميذ.	201	0	4,00	4
21.تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.	201	0	4,00	4
22.تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.	201	0	4,00	4
23.مراجعة أداء التلاميذ للواجبات).تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير.(	201	0	4,00	4

24.تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.	201	0	4,00	4
25.تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.	201	0	4,00	4
26.تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.	201	0	4,00	4
27.التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.	201	0	4,00	4
28.وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.	201	0	4,00	4
29.إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.	201	0	4,00	4
30.تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.	201	0	4,00	4
31.تحسين أداء التلاميذ.	201	0	4,00	4
32.متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.	201	0	4,00	4
33.الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.	201	0	4,00	4
34.التنويع في طرائق التدريس.	201	0	4,00	4
35.اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.	201	0	4,00	4
36.تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.	201	0	4,00	4

37.التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.	201	0	4,00	4
38.العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.	201	0	4,00	4
39.تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.	201	0	4,00	4
40.مراعاة الفروق الفردية.	201	0	4,00	4
41.تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.	201	0	4,00	4
42.زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا	201	0	4,00	4
43.زيادة الدافعية للعمل والعطاء.	201	0	4,00	4
44.التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.	201	0	4,00	4
45.تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.	201	0	4,00	4
46.تطوير إجراءات تقويم التلميذ.	201	0	4,00	4
47.تطوير جوانب التحصيل الدراسي.	201	0	4,00	4
48.تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.	201	0	4,00	4
49.تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.	201	0	4,00	4
50.التصحيح الفوري للأخطاء.	201	0	4,00	4
51.تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.	201	0	4,00	4
52.تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.	201	0	4,00	4

53.تطوير الجانب المهاري للتلميذ.	201	0	4,00	4
54.رصد علامات التلاميذ.	201	0	4,00	4
55.تقييم الأستاذ لجهوده	201	0	4,00	4
56.تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.	201	0	4,00	4
57.تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.	201	0	4,00	4
58.يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.	201	0	4,00	4
59.تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.	201	0	4,00	4
60.تنمية أداء التلميذ.	201	0	4,00	4
61.تنمية مستوى كفاءة التلميذ.	201	0	4,00	4
62.مكافأة التلميذ على أدائه.	201	0	4,00	4
63.التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.	201	0	4,00	4
64.إعطاء شهادات للتلاميذ.	201	0	4,00	4
65.يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.	201	0	4,00	4
66.يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.	201	0	4,00	4

67.إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.	201	0	4,00	4
68.يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.	201	0	4,00	4
69.يستخدم المقاييس المرجعية.	201	0	4,00	4
70.التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.	201	0	4,00	4
71.يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.	201	0	4,00	4
72.يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.	201	0	4,00	4
73.يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.	201	0	4,00	4
74.التحقق من أهداف طويلة المدى.	200	1	4,00	4
75.يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.	201	0	4,00	4
76.يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.	201	0	4,00	4

77.يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.	201	0	4,00	4
78.يأتي في نهاية موقف التعلم.	201	0	4,00	4
79.يقيس الأهداف العامة)المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،(	201	0	4,00	4
80.القدرة على استرجاع التعلمات	201	0	4,00	4

المؤهل العلمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مدرسة عليا	11	5,5	5,5	5,5
	ليسانس	190	94,5	94,5	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

مادة التدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عربية	176	87,6	87,6	87,6
	فرنسية	25	12,4	12,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

البعد التشخيصي

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	201	100,0	100,0	100,0

1 تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	5	2,5	2,5	3,0
	محايد	7	3,5	3,5	6,5
	أوافق	136	67,7	67,7	74,1
	أوافق وبشدّة	52	25,9	25,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

2 إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	3	1,5	1,5	1,5
	لا أوافق	9	4,5	4,5	6,0
	محايد	14	7,0	7,0	12,9
	أوافق	99	49,3	49,3	62,2
	أوافق وبشدّة	76	37,8	37,8	100,0

		Total	201	100,0	100,0

3 تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,5
	محايد	16	8,0	8,0	12,4
	أوافق	96	47,8	47,8	60,2
	أوافق وبشدّة	80	39,8	39,8	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

4 تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	9	4,5	4,5	5,5
	محايد	15	7,5	7,5	12,9
	أوافق	94	46,8	46,8	59,7
	أوافق وبشدّة	81	40,3	40,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

5 التعرف على المكتسبات القبلية (الكفاءات السابقة).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,0
	محايد	8	4,0	4,0	6,0
	أوافق	105	52,2	52,2	58,2
	أوافق وبشدّة	84	41,8	41,8	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

6 تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,0
	محايد	9	4,5	4,5	8,5
	أوافق	126	62,7	62,7	71,1
	أوافق وبشدّة	58	28,9	28,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

7 اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,5
	محايد	14	7,0	7,0	9,5

	أوافق	120	59,7	59,7	69,2
	أوافق وبشدّة	62	30,8	30,8	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

8 تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معين.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	11	5,5	5,5	5,5
	محايد	13	6,5	6,5	11,9
	أوافق	133	66,2	66,2	78,1
	أوافق وبشدّة	44	21,9	21,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

9 تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,0
	محايد	24	11,9	11,9	15,9
	أوافق	116	57,7	57,7	73,6
	أوافق وبشدّة	53	26,4	26,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

10 تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,5
	محايد	19	9,5	9,5	13,9
	أوافق	132	65,7	65,7	79,6
	أوافق وبشدّة	41	20,4	20,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

11 ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	10	5,0	5,0	5,0
	محايد	24	11,9	11,9	16,9
	أوافق	131	65,2	65,2	82,1
	أوافق وبشدّة	36	17,9	17,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

12 تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,5

	محايد	10	5,0	5,0	7,5
	أوافق	123	61,2	61,2	68,7
	أوافق وبشدّة	63	31,3	31,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

13 تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	13	6,5	6,5	7,0
	محايد	22	10,9	10,9	17,9
	أوافق	126	62,7	62,7	80,6
	أوافق وبشدّة	39	19,4	19,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

14 تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	5	2,5	2,5	2,5
	محايد	12	6,0	6,0	8,5
	أوافق	135	67,2	67,2	75,6
	أوافق وبشدّة	49	24,4	24,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

15 تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	9	4,5	4,5	4,5
	محايد	13	6,5	6,5	10,9
	أوافق	133	66,2	66,2	77,1
	أوافق وبشدّة	46	22,9	22,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

16 تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	11	5,5	5,5	5,5
	محايد	11	5,5	5,5	10,9
	أوافق	122	60,7	60,7	71,6
	أوافق وبشدّة	57	28,4	28,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

17 التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	12	6,0	6,0	6,5
	محايد	24	11,9	11,9	18,4
	أوافق	115	57,2	57,2	75,6
	أوافق وبشدّة	49	24,4	24,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

18 تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	11	5,5	5,5	5,5
	محايد	18	9,0	9,0	14,4
	أوافق	129	64,2	64,2	78,6
	أوافق وبشدّة	43	21,4	21,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

19 تحديد مستوى استعدادات التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,5

	محايد	21	10,4	10,4	14,9
	أوافق	128	63,7	63,7	78,6
	أوافق وبشدّة	43	21,4	21,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

20 تحديد مستوى ميول التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	12	6,0	6,0	6,5
	محايد	44	21,9	21,9	28,4
	أوافق	109	54,2	54,2	82,6
	أوافق وبشدّة	35	17,4	17,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

21 تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	9	4,5	4,5	5,5
	محايد	15	7,5	7,5	12,9
	أوافق	103	51,2	51,2	64,2

	أوافق وبشدّة	72	35,8	35,8	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

22 تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	12	6,0	6,0	6,0
	محايد	14	7,0	7,0	12,9
	أوافق	96	47,8	47,8	60,7
	أوافق وبشدّة	79	39,3	39,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

23 مراجعة أداء التلاميذ للواجبات).تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	6	3,0	3,0	3,5
	محايد	18	9,0	9,0	12,4
	أوافق	123	61,2	61,2	73,6
	أوافق وبشدّة	53	26,4	26,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

24 تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	3	1,5	1,5	1,5
	لا أوافق	29	14,4	14,4	15,9
	محايد	43	21,4	21,4	37,3
	أوافق	85	42,3	42,3	79,6
	أوافق وبشدّة	41	20,4	20,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

25 تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	6	3,0	3,0	3,0
	لا أوافق	32	15,9	15,9	18,9
	محايد	44	21,9	21,9	40,8

	أوافق	84	41,8	41,8	82,6
	أوافق وبشدّة	35	17,4	17,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

26 تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	3	1,5	1,5	1,5
	لا أوافق	5	2,5	2,5	4,0
	محايد	31	15,4	15,4	19,4
	أوافق	129	64,2	64,2	83,6
	أوافق وبشدّة	33	16,4	16,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

البعدالتكويني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		201	100,0	100,0	100,0

27 التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	,5	,5	,5
	محايد	6	3,0	3,0	3,5
	أوافق	135	67,2	67,2	70,6
	أوافق وبشدّة	59	29,4	29,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

28 وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	2	1,0	1,0	1,5
	محايد	13	6,5	6,5	8,0
	أوافق	122	60,7	60,7	68,7
	أوافق وبشدّة	63	31,3	31,3	100,0

	Total	201	100,0	100,0	

29 إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	5	2,5	2,5	3,0
	محايد	15	7,5	7,5	10,4
	أوافق	110	54,7	54,7	65,2
	أوافق وبشدّة	70	34,8	34,8	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

30 تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	3	1,5	1,5	1,5
	محايد	14	7,0	7,0	8,5
	أوافق	121	60,2	60,2	68,7
	أوافق وبشدّة	63	31,3	31,3	100,0

		Total	201	100,0	100,0

31 تحسين أداء التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	2	1,0	1,0	1,0
	محايد	14	7,0	7,0	8,0
	أوافق	122	60,7	60,7	68,7
	أوافق وبشدّة	63	31,3	31,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

32 متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,5
	محايد	6	3,0	3,0	5,5
	أوافق	131	65,2	65,2	70,6
	أوافق وبشدّة	59	29,4	29,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

33 الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	7	3,5	3,5	3,5
	محايد	33	16,4	16,4	19,9
	أوافق	117	58,2	58,2	78,1
	أوافق وبشدّة	44	21,9	21,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

34 التنويع في طرائق التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	1	,5	,5	,5
	محايد	15	7,5	7,5	8,0
	أوافق	118	58,7	58,7	66,7
	أوافق وبشدّة	67	33,3	33,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

35 اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,0
	محايد	16	8,0	8,0	10,0
	أوافق	126	62,7	62,7	72,6

	أوافق وبشدّة	55	27,4	27,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

36 تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,0
	محايد	22	10,9	10,9	12,9
	أوافق	120	59,7	59,7	72,6
	أوافق وبشدّة	55	27,4	27,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

37 التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,0
	محايد	14	7,0	7,0	9,0
	أوافق	131	65,2	65,2	74,1
	أوافق وبشدّة	52	25,9	25,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

38 العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	6	3,0	3,0	3,0
	محايد	15	7,5	7,5	10,4
	أوافق	125	62,2	62,2	72,6
	أوافق وبشدّة	55	27,4	27,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

39 تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	7	3,5	3,5	4,5
	محايد	11	5,5	5,5	10,0
	أوافق	102	50,7	50,7	60,7
	أوافق وبشدّة	79	39,3	39,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

40 مراعاة الفروق الفردية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5

	لا أوافق	7	3,5	3,5	4,0
	محايد	14	7,0	7,0	10,9
	أوافق	111	55,2	55,2	66,2
	أوافق وبشدّة	68	33,8	33,8	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

41 تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	13	6,5	6,5	7,0
	محايد	23	11,4	11,4	18,4
	أوافق	122	60,7	60,7	79,1
	أوافق وبشدّة	42	20,9	20,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

42 زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	7	3,5	3,5	4,5
	محايد	29	14,4	14,4	18,9
	أوافق	115	57,2	57,2	76,1
	أوافق وبشدّة	48	23,9	23,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

43 زيادة الدافعية للعمل والعطاء.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,5
	محايد	21	10,4	10,4	14,9
	أوافق	117	58,2	58,2	73,1
	أوافق وبشدّة	54	26,9	26,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

44 التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	12	6,0	6,0	7,0
	محايد	32	15,9	15,9	22,9
	أوافق	113	56,2	56,2	79,1
	أوافق وبشدّة	42	20,9	20,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

45 تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	7	3,5	3,5	3,5
	محايد	31	15,4	15,4	18,9
	أوافق	115	57,2	57,2	76,1
	أوافق وبشدّة	48	23,9	23,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

46 تطوير إجراءات تقويم التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	5	2,5	2,5	3,0
	محايد	19	9,5	9,5	12,4
	أوافق	137	68,2	68,2	80,6
	أوافق وبشدّة	39	19,4	19,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

47 تطوير جوانب التحصيل الدراسي.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,0
	محايد	15	7,5	7,5	9,5

	أوافق	144	71,6	71,6	81,1
	أوافق وبشدّة	38	18,9	18,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

48 تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	6	3,0	3,0	3,0
	محايد	40	19,9	19,9	22,9
	أوافق	113	56,2	56,2	79,1
	أوافق وبشدّة	42	20,9	20,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

49 تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	3	1,5	1,5	2,5
	محايد	30	14,9	14,9	17,4
	أوافق	122	60,7	60,7	78,1
	أوافق وبشدّة	44	21,9	21,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

50 التصحيح الفوري للأخطاء.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	5	2,5	2,5	2,5
	محايد	10	5,0	5,0	7,5
	أوافق	125	62,2	62,2	69,7
	أوافق وبشدّة	61	30,3	30,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

51 تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	3	1,5	1,5	2,0
	محايد	11	5,5	5,5	7,5
	أوافق	127	63,2	63,2	70,6
	أوافق وبشدّة	59	29,4	29,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

52 تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	7	3,5	3,5	3,5
	محايد	39	19,4	19,4	22,9

	أوافق	117	58,2	58,2	81,1
	أوافق وبشدّة	38	18,9	18,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

53 تطوير الجانب المهاري للتلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	4	2,0	2,0	2,0
	محايد	16	8,0	8,0	10,0
	أوافق	130	64,7	64,7	74,6
	أوافق وبشدّة	51	25,4	25,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

البعدالختامي

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	201	100,0	100,0	100,0

54 رصد علامات التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	16	8,0	8,0	8,0
	محايد	21	10,4	10,4	18,4

	أوافق	122	60,7	60,7	79,1
	أوافق وبشدّة	42	20,9	20,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

55 تقييم الأستاذ لجهوده

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	6	3,0	3,0	3,0
	لا أوافق	13	6,5	6,5	9,5
	محايد	19	9,5	9,5	18,9
	أوافق	117	58,2	58,2	77,1
	أوافق وبشدّة	46	22,9	22,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

56 تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	11	5,5	5,5	5,5
	محايد	11	5,5	5,5	10,9
	أوافق	150	74,6	74,6	85,6
	أوافق وبشدّة	29	14,4	14,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

57 تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	17	8,5	8,5	8,5
	محايد	22	10,9	10,9	19,4
	أوافق	130	64,7	64,7	84,1
	أوافق وبشدّة	32	15,9	15,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

58 يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	10	5,0	5,0	5,0
	محايد	44	21,9	21,9	26,9
	أوافق	126	62,7	62,7	89,6
	أوافق وبشدّة	21	10,4	10,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

59 تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	لا أوافق	11	5,5	5,5	5,5
	محايد	21	10,4	10,4	15,9
	أوافق	130	64,7	64,7	80,6
	أوافق وبشدّة	39	19,4	19,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

60 تنمية أداء التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	9	4,5	4,5	4,5
	محايد	17	8,5	8,5	12,9
	أوافق	138	68,7	68,7	81,6
	أوافق وبشدّة	37	18,4	18,4	100,0

61 تنمية مستوى كفاءة التلميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	7	3,5	3,5	3,5
	محايد	13	6,5	6,5	10,0
	أوافق	135	67,2	67,2	77,1
	أوافق وبشدّة	46	22,9	22,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	
Total		201	100,0	100,0	

62 مكافأة التلميذ على أدائه.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	2	1,0	1,0	1,5
	محايد	12	6,0	6,0	7,5
	أوافق	125	62,2	62,2	69,7
	أوافق وبشدّة	61	30,3	30,3	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

63 التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	6	3,0	3,0	3,5
	محايد	12	6,0	6,0	9,5
	أوافق	125	62,2	62,2	71,6
	أوافق وبشدّة	57	28,4	28,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

64 إعطاء شهادات للتلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	لا أوافق مطلقا	3	1,5	1,5	1,5
	لا أوافق	6	3,0	3,0	4,5
	محايد	29	14,4	14,4	18,9
	أوافق	116	57,7	57,7	76,6
	أوافق وبشدّة	47	23,4	23,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

65 يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	6	3,0	3,0	4,0
	محايد	31	15,4	15,4	19,4
	أوافق	107	53,2	53,2	72,6
	أوافق وبشدّة	55	27,4	27,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

66 يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	5	2,5	2,5	2,5
	لا أوافق	10	5,0	5,0	7,5
	محايد	54	26,9	26,9	34,3
	أوافق	89	44,3	44,3	78,6

	أوافق وبشدّة	43	21,4	21,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

67 إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	6	3,0	3,0	3,5
	محايد	29	14,4	14,4	17,9
	أوافق	127	63,2	63,2	81,1
	أوافق وبشدّة	38	18,9	18,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

68 يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,0
	محايد	20	10,0	10,0	13,9
	أوافق	133	66,2	66,2	80,1
	أوافق وبشدّة	40	19,9	19,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

69 يستخدم المقاييس المرجعية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,0
	محايد	45	22,4	22,4	26,4
	أوافق	125	62,2	62,2	88,6
	أوافق وبشدّة	23	11,4	11,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

70 التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	5	2,5	2,5	2,5
	محايد	30	14,9	14,9	17,4
	أوافق	122	60,7	60,7	78,1
	أوافق وبشدّة	44	21,9	21,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

71 يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	3	1,5	1,5	1,5
	لا أوافق	17	8,5	8,5	10,0

	محايد	21	10,4	10,4	20,4
	أوافق	130	64,7	64,7	85,1
	أوافق وبشدّة	30	14,9	14,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

72 يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	6	3,0	3,0	3,0
	محايد	13	6,5	6,5	9,5
	أوافق	132	65,7	65,7	75,1
	أوافق وبشدّة	50	24,9	24,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

73 يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	6	3,0	3,0	3,0
	محايد	17	8,5	8,5	11,4
	أوافق	120	59,7	59,7	71,1
	أوافق وبشدّة	58	28,9	28,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

74 التحقق من أهداف طويلة المدى.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	11	5,5	5,5	6,5
	محايد	38	18,9	19,0	25,5
	أوافق	113	56,2	56,5	82,0
	أوافق وبشدّة	36	17,9	18,0	100,0
	Total	200	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	201	100,0		

75 يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	6	3,0	3,0	3,0
	لا أوافق	13	6,5	6,5	9,5
	محايد	22	10,9	10,9	20,4
	أوافق	126	62,7	62,7	83,1
	أوافق وبشدّة	34	16,9	16,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

76 من التعرف على مدى تحقق من النتائج.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,5
	محايد	25	12,4	12,4	16,9
	أوافق	131	65,2	65,2	82,1
	أوافق وبشدّة	36	17,9	17,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

77 يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	12	6,0	6,0	6,5
	محايد	49	24,4	24,4	30,8
	أوافق	114	56,7	56,7	87,6
	أوافق وبشدّة	25	12,4	12,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

78 يأتي في نهاية موقف التعلم.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق	8	4,0	4,0	4,0
	محايد	36	17,9	17,9	21,9
	أوافق	131	65,2	65,2	87,1
	أوافق وبشدّة	26	12,9	12,9	100,0

	Total	201	100,0	100,0

79يقيس الأهداف العامة)المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،(

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	2	1,0	1,0	1,0
	لا أوافق	7	3,5	3,5	4,5
	محايد	24	11,9	11,9	16,4
	أوافق	135	67,2	67,2	83,6
	أوافق وبشدّة	33	16,4	16,4	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

80 القدرة على استرجاع التعلمات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أوافق مطلقا	1	,5	,5	,5
	لا أوافق	3	1,5	1,5	2,0
	محايد	15	7,5	7,5	9,5
	أوافق	144	71,6	71,6	81,1
	أوافق وبشدّة	38	18,9	18,9	100,0
	Total	201	100,0	100,0	

Statistics

		N			
	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Variance
1. تقديم معلومات عن مستوى الكفاءة التي يمتلكها التلاميذ.	201	0	4,16	,644	,415
2. إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ	201	0	4,17	,857	,735
3. تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي تعيق تحصيل التلاميذ	201	0	4,22	,797	,635
4. تعديل السلوك التعليمي للتلاميذ في بداية العملية التعليمية.	201	0	4,21	,840	,706
5. التعرف على المكتسبات القبلية)الكفاءات السابقة.(	201	0	4,34	,652	,425
6. تحديد أعراض الصعوبات التعليمية التي تتم ملاحظتها على التلاميذ.	201	0	4,16	,684	,468
7. اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة لتصحيح أو إزالة هذه الموانع قدر الامكان.	201	0	4,18	,686	,471

8. تحديد كفاءات التلاميذ المرتبطة بمادة معين.	201	0	4,04	,709	,503
9. تصحيح تصورات التلاميذ الخاطئة حول مادة معينة.	201	0	4,06	,735	,541
10.تحديد كفاءات التلاميذ لتفعيل مكتسباتهم في كل وضعية مستهدفة.	201	0	4,01	,710	,505
11.ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء كفاءات التلاميذ.	201	0	3,96	,706	,498
12.تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ.	201	0	4,21	,668	,446
13.تحديد كفاءة التلاميذ لمادة ما.	201	0	3,94	,779	,606
14.تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ في مادة معينة.	201	0	4,13	,622	,387
15.تحديد نقاط القوة لدى التلاميذ في مادة معينة.	201	0	4,07	,685	,469
16.تحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ.	201	0	4,12	,739	,546
17.التعرف على الجهد الذي يبدله التلميذ في عملية الاستذكار للدروس السابقة.	201	0	3,99	,806	,650

18.تحديد مستوى الكفاءات الذهنية للتلميذ.	201	0	4,01	,724	,525
19.تحديد مستوى استعدادات التلميذ.	201	0	4,01	,724	,525
20.تحديد مستوى ميول التلميذ.	201	0	3,82	,805	,648
21.تهيئة الأستاذ لعملية التدريس بجميع مكوناتها ومواقفها.	201	0	4,16	,823	,678
22.تمكين الأستاذ من اختيار الأساليب والطرق التي يستعملها في التدريس.	201	0	4,20	,814	,663
23.مراجعة أداء التلاميذ للواجبات).تعطى لهم في صورة قراءات او أسئلة او تمارين او امتحان شفهي أو تحريري قصير.(	201	0	4,10	,714	,510
24.تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ.	201	0	3,66	1,008	1,017
25.تمكين الأستاذ من معرفة المشكلات الاجتماعية المعيقة لعملية التعلم.	201	0	3,55	1,048	1,099

26.تحديد مستوى معارف التلاميذ حول الكفايات المرتبطة بتعلماته الجديدة.	201	0	3,92	,740	,548
27.التعرف على مدى مواكبة التلميذ للدرس.	201	0	4,25	,529	,280
28.وضع خطة علاجية للتعثر لدى التلاميذ.	201	0	4,21	,647	,419
29.إثارة دافعية التلميذ للتعلم باستمرار.	201	0	4,21	,725	,526
30.تعديل طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي.	201	0	4,21	,632	,399
31.تحسين أداء التلاميذ.	201	0	4,22	,612	,375
32.متابعة الأستاذ لمستوى تقدم التلاميذ.	201	0	4,21	,637	,406
33.الحصول على معلومات لتشخيص عدم فعالية التدريس.	201	0	3,99	,724	,525
34.التنويع في طرائق التدريس.	201	0	4,25	,606	,368
35.اكتشاف الصعوبات التي تعرقل سيرورة تعلم التلاميذ.	201	0	4,15	,641	,411
36.تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.	201	0	4,12	,670	,449

37.التعرف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية.	201	0	4,15	,623	,388
38.العمل الايجابي للتلاميذ في المناقشة والحوار.	201	0	4,14	,671	,450
39.تعزيز الثقة بين المعلم والتلميذ.	201	0	4,24	,789	,623
40.مراعاة الفروق الفردية.	201	0	4,18	,749	,561
41.تزيد من توقع الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.	201	0	3,95	,792	,628
42.زيادة الشعور بالنجاح و بالرضا	201	0	4,00	,784	,615
43.زيادة الدافعية للعمل والعطاء.	201	0	4,07	,758	,575
44.التخفيف من صعوبات التعلم الأكاديمية.	201	0	3,90	,831	,690
45.تعزيز النقد البناء بين التلاميذ أثناء عرض مشاريعهم.	201	0	4,01	,731	,535
46.تطوير إجراءات تقويم التلميذ.	201	0	4,03	,659	,434
47.تطوير جوانب التحصيل الدراسي.	201	0	4,07	,583	,339
48.تزويد الأستاذ بالتغذية الراجعة.	201	0	3,95	,726	,528
49.تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة.	201	0	4,01	,721	,520

50.التصحيح الفوري للأخطاء.	201	0	4,20	,643	,413
51.تطوير الجانب المعرفي للتلميذ.	201	0	4,19	,646	,417
52.تطوير الجانب الانفعالي للتلميذ.	201	0	3,93	,721	,519
53.تطوير الجانب المهاري للتلميذ.	201	0	4,13	,630	,397
54.رصد علامات التلاميذ.	201	0	3,95	,795	,632
55.تقييم الأستاذ لجهوده	201	0	3,92	,921	,848
56.تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في بدايات البرامج التعليمية والتدريبية.	201	0	3,98	,648	,420
57.تحديد حاجه التلاميذ لمعلومات محددة.	201	0	3,88	,772	,596
58.يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات لدى التلاميذ.	201	0	3,79	,692	,479
59.تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكما عادلا وموضوعيا.	201	0	3,98	,721	,520
60.تنمية أداء التلميذ.	201	0	4,01	,671	,450
61.تنمية مستوى كفاءة التلميذ.	201	0	4,09	,653	,426

62.مكافأة التلميذ على أدائه.	201	0	4,21	,637	,406
63.التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.	201	0	4,15	,698	,488
64.إعطاء شهادات للتلاميذ.	201	0	3,99	,797	,635
65.يمكن من الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية المعمول بها.	201	0	4,03	,799	,639
66.يمكن من الحكم على مدى ملائمة السياسات التربوية المعمول بها.	201	0	3,77	,926	,857
67.إعطاء تقديرات التلاميذ تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.	201	0	3,97	,706	,499
68.يكشف عن الحصيلة النهائية للمعارف والمهارات والقيم لدى التلاميذ.	201	0	4,02	,678	,460
69.يستخدم المقاييس المرجعية.	201	0	3,81	,681	,464
70.التزويد بمعلومات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.	201	0	4,02	,685	,470

71.يسمح بالمقارنة بين النتائج التي تحصلت عليها مجموعة من التلاميذ بمجموعة أخرى.	201	0	3,83	,837	,701
72.يمكن من اكتشاف المتخلفين المحتاجين للدعم.	201	0	4,12	,648	,419
73.يمكن من اكتشاف الموهوبين المحتاجين للتقوية.	201	0	4,14	,689	,474
74.التحقق من أهداف طويلة المدى.	200	1	3,85	,813	,661
75.يمكن من الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.	201	0	3,84	,886	,785
76.يمكن من التعرف على مدى تحقق من النتائج.	201	0	3,96	,713	,508
77.يقيس علاقات تراكمية متفاعلة بين الخبرات.	201	0	3,75	,768	,590
78.يأتي في نهاية موقف التعلم.	201	0	3,87	,673	,453
79.يقيس الأهداف العامة)المقرر الدراسي، فصل دراسي مرحلة دراسية،(	201	0	3,95	,716	,512
80.القدرة على استرجاع التعلمات	201	0	4,07	,604	,365

ملحق رقم 10 : يوضح أسماء المحكمين لمقياس الاتجاهات

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الصنف	قسم	الجامعة
01	بومدين سليمان	أستاذ التعليم العالي	قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
02	بولهواش عمر	أستاذ التعليم العالي	قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
03	رماش عبد الوهاب	أستاذ محاضر أ	قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
04	بودرمين محمد	أستاذ محاضر أ	قسم علم الاجتماع	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
05	محند سمير	أستاذ محاضر أ	قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
06	مدوري يمينة	أستاذ التعليم العالي	قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
07	دشاش نادية	أستاذ التعليم العالي	قسم علم النفس	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

ملخصات الدّراسة

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي لولاية سكيكدة

الملخص:

هدفت الدّراسة الحالية التّي تمّ إجرائها خلال الموسم الدّراسي 2024 / 2025 بمؤسسات التّعليم الابتدائي لولاية سكيكدة، التّعرف على اتجاهات أساتذة التّعليم الابتدائي نحو التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات، باستخدام المنهج الوصفي، وبغرض التّحقق من صحة فرضيات الدّراسة؛ قمنا ببناء مقياس خماسي للاتجاهات وطبقناه على عينّة قوامها 201 أستاذ وأستاذة، وبعد معالجة البيانات باستخدام برنامج spssv25، تّم التّوصل إلى نتيجة مفادها أنّ:

1. اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابية نحو التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيل) وفق المقاربة بالكفاءات.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيل) تعزى لمتغيري: (المؤهل العلمي ومادة التدريس).
3. ومنه فإنّ إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية.

الكلمات المفاتيح: التقويم التربوي، المقاربة بالكفاءات، الاتجاهات، التعليم الابتدائي.

Attitudes of primary education teachers towards educational evaluation according to the competencies approach

A field study in primary education institutions in the state of Skikda

Abstract:

The current study, conducted during the 2024/2025 academic year in primary education institutions in Skikda province, aimed to identify primary school teachers' attitudes toward educational assessment based on the competency-based approach, using a descriptive approach. To verify the validity of the study's hypotheses, we constructed a five-point attitude scale and applied it to a sample of 201 male and female teachers. After processing the data using SPSSv25, we concluded that:

1. Primary school teachers' attitudes toward assessment (diagnostic, formative, and achievement) based on the competency-based approach are positive.
2. There are no statistically significant differences in primary school teachers' attitudes toward assessment (diagnostic, formative, and achievement) attributable to the variables of academic qualification and subject matter.
3. Hence, the attitudes of primary school teachers towards educational evaluation according to the competency approach are positive.

Keywords: Educational evaluation, competency-based approach, attitudes, primary education.

Attitudes des enseignants du primaire à l'égard de l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences
Une étude de terrain dans les établissements d'enseignement primaire de l'Etat de Skikda

Résumé:

La présente étude, menée durant l'année scolaire 2024/2025 dans les établissements d'enseignement primaire de la province de Skikda, visait à identifier les attitudes des enseignants du primaire à l'égard de l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences, en utilisant une approche descriptive. Afin de vérifier la validité des hypothèses de l'étude, nous avons construit une échelle d'attitude à cinq points et l'avons appliquée à un échantillon de 201 enseignants et enseignantes. Après traitement des données avec SPSSv25, nous avons conclu que :

1. Les attitudes des enseignants du primaire à l'égard de l'évaluation (diagnostique, formative et de la réussite) selon l'approche par compétences sont positives.
2. Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les attitudes des enseignants du primaire à l'égard de l'évaluation (diagnostique, formative et de la réussite) attribuables aux variables de qualification académique et de discipline.
3. Par conséquent, les attitudes des enseignants du primaire à l'égard de l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences sont positives.

Mots-clés : Évaluation éducative, approche par compétences, attitudes, enseignement primaire.