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: .....

صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي -من وجهة نظر الأساتذة –

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات دائرتي عزابة وسكيكدة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

اسيا مريان

شيماء بوكرومة

إشراف الدكتور:

عبد الله عثمانية

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	إسم الجامعة	الصفة
أ.د. عمر بولهواش	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	رئيسا
د. عبد الله عثمانية	أستاذ محاضر قسم (أ)	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	مشرفا ومقررا
د. عاشور لعور	أستاذ محاضر قسم (أ)	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	ممتحنا

2023/2024

إهداء

إلى نفسي الطموحة لقد ظننت أني لا أستطيع ولكن من قال أنا لها نالها، أنا اليوم أقف على عتبة تخرجي وأقطف ثمار تعبي وأرفع قبعتي بكل فخر، فاللهم لك الحمد قبل أن ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا، لأنك وفقتني على إتمام هذا العمل وتحقيق حلمي

أهدي هذا النجاح إلى الذي زين اسمي بأجمل الألقاب، من دعمني بلا حدود وأعطاني بدون مقابل، إلى داعمي الأول في مسيرتي وسندي وقوتي (والدي)

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها واحتضنني قلبها قبل يدها، وسهلت لي الشدائد بدعائها، إلى القلب الحنون(والدتي)

وإلى من شد الله بهم عضدي فكانوا خير معين (إخوتي)

ولكل من كان عونا وسندا في هذه الطريق، لرفيقات السنين

وإلى من حملتهم الذاكرة ولم تنطق بهم الكلمات

أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي الذي لطالما تمنيته، ها أنا اليوم أتممت أول ثمراته، راجية الله عز وجل أن ينفعني بما علمني وأن يعلمني ما أجهل

شكر وتقدير

"وكان فضل الله عليك عظيما" سورة النساء (112)

الحمد والشكر لله وحده الذي لولا توفيقه لما وصلنا ولولا هداه لما اهتدينا

نتقدم بجزيل الشكر إلى الدكتور الفاضل 'عثمانية عبد الله'

لقبوله الاشراف على عملنا هذا ونصائحه القيمة والمجهودات التي بدلها في سبيل العلم

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى جميع أساتذة قسم علم النفس

كل باسمه

إلى كل هؤلاء نهديهم هذا العمل المتواضع، سائلين الله العلي التقدير أن ينفعنا به ويمدنا بتوفيقه

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
فهرس المحتويات.....	01
فهرس الجداول.....	05
فهرس الأشكال.....	08
فهرس الملاحق.....	11
مقدمة.....	13
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار المفاهيمي للدراسة	
1- الإشكالية.....	18
2- الفرضيات.....	19
3- أهداف الدراسة.....	19
4- المصطلحات الإجرائي للدراسة.....	19
5- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....	20
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
تمهيد.....	29
1- مفهوم التقويم التربوي.....	29
2- لمحة تاريخية عن حركة التقويم التربوي.....	30
3- مفاهيم مرتبطة بالتقويم التربوي	32
4- العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس في العملية التعليمية التعلمية.....	33
5- أنواع التقويم التربوي.....	36
6- أهداف التقويم التربوي.....	42
7- أهمية التقويم التربوي.....	43
8- خصائص التقويم التربوي.....	45
9- مراحل التقويم التربوي.....	47
10- مجالات التقويم التربوي.....	48
11- أساليب التقويم التربوي.....	50
12- شروط بناء اختبار تحصيلي جيد.....	59
13- خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد.....	61
14- مشكلات التقويم التربوي.....	66
خلاصة.....	68
الفصل الثالث: تعليمية مادة اللغة الإنجليزية	
تمهيد.....	70
1- مفهوم التعليمية.....	70

2- المفاهيم المرتبطة بالتعليمية..... 70
3- مفهوم اللغة..... 72
4- مفهوم اللغة الإنجليزية..... 72
5- أهمية اللغة الإنجليزية..... 73
6- أهداف اللغة الإنجليزية..... 74
7- مبادئ أساسية في تدريس اللغة الإنجليزية..... 74
8- السن الأنسب لتدريس اللغة الإنجليزية..... 75
9- تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في تجريب اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية..... 76
10- واقع تدريس اللغة الإنجليزية في الجزائر وادراجها في التعليم الابتدائي..... 78
11- المرتكزات الأساسية لإنجاح عملية تدريس اللغة الإنجليزية في المدرسة الجزائرية..... 80
12- معوقات تعلم اللغة الإنجليزية..... 82
خلاصة..... 83

الفصل الرابع: مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد..... 85
1- تعريف المرحلة الابتدائية..... 85
2- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي 85
3- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي..... 86
4- خصائص مرحلة التعليم الابتدائي..... 87
5- وظائف مرحلة التعليم الابتدائي..... 87
6- تعريف تلميذ المرحلة الابتدائية..... 88
7- خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية..... 89
8- مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي..... 89
9- صفات معلم اللغة الإنجليزية..... 90
10- الكفايات اللازمة لأستاذ التعليم الابتدائي..... 90
11- طريقة توظيف أستاذ التعليم الابتدائي..... 91
خلاصة..... 92

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 95
1- الدراسة الاستطلاعية..... 95
2- منهج الدراسة..... 99
3- حدود الدراسة..... 99
4- عينة الدراسة..... 100

5- أدوات جمع البيانات..... 101
6- الصدق والثبات..... 102
7- الأساليب الإحصائية..... 107
خلاصة..... 109

الفصل السادس: عرض، تحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد..... 111
1- عرض نتائج الدراسة والتعليق عليها..... 111
2- تفسير النتائج الدراسية..... 137
خلاصة..... 146
خاتمة..... 148
قائمة المراجع..... 150
قائمة الملاحق..... 161
الملخص باللغة العربية..... 188
الملخص باللغة الإنجليزية..... 189

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.....	35
2	أنواع التقويم التربوي.....	41
3	استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الأول في المقابلة النصف موجهة.....	96
4	استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثاني في المقابلة النصف موجهة.....	97
5	استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثالث في المقابلة النصف موجهة.....	98
6	أراء المحكمين حول الاستمارة.....	104
7	حساب ثبات الاستمارة.....	107
8	المتوسط المرجح (الوزني) لمحاور الاستمارة.....	111
9	استجابة أفراد العينة على البند (01).....	112
10	استجابة أفراد العينة على البند (02).....	112
11	استجابة أفراد العينة على البند (03).....	113
12	استجابة أفراد العينة على البند (04).....	114
13	استجابة أفراد العينة على البند (05).....	114
14	استجابة أفراد العينة على البند (06).....	115
15	استجابة أفراد العينة على البند (07).....	116
16	استجابة أفراد العينة على البند (08).....	116
17	استجابة أفراد العينة على البند (09).....	117
18	استجابة أفراد العينة على البند (10).....	118
19	استجابة أفراد العينة على البند (11).....	118
20	استجابة أفراد العينة على البند (12).....	119
21	استجابة أفراد العينة على البند (13).....	120
22	استجابة أفراد العينة على البند (14).....	120
23	استجابة أفراد العينة على البند (15).....	121
24	استجابة أفراد العينة على البند (16).....	122
25	استجابة أفراد العينة على البند (17).....	122
26	استجابة أفراد العينة على البند (18).....	123
27	استجابة أفراد العينة على البند (19).....	124
28	استجابة أفراد العينة على البند (20).....	124
29	استجابة أفراد العينة على البند (21).....	125
30	استجابة أفراد العينة على البند (22).....	125
31	استجابة أفراد العينة على البند (23).....	126

32	استجابة أفراد العينة على البند (24).....	127
33	استجابة أفراد العينة على البند (25).....	127
34	استجابة أفراد العينة على البند (26).....	128
35	استجابة أفراد العينة على البند (27).....	129
36	استجابة أفراد العينة على البند (28).....	129
37	استجابة أفراد العينة على البند (29).....	130
38	استجابة أفراد العينة على البند (30).....	130
39	استجابة أفراد العينة على البند (31).....	131
40	استجابة أفراد العينة على البند (32).....	132
41	استجابة أفراد العينة على البند (33).....	132
42	استجابة أفراد العينة على البند (34).....	133
43	استجابة أفراد العينة على البند (35).....	134
44	استجابة أفراد العينة على البند (36).....	134
45	استجابة أفراد العينة على البند(37).....	135
46	استجابة أفراد العينة على البند (38).....	135
47	استجابة أفراد العينة على البند (39).....	136
48	استجابة أفراد العينة على البند (40).....	137
49	استجابة أفراد العينة على البند (41).....	137
50	قيمة المتوسط الحسابي التي تبين مستوى محور صعوبات التقويم التشخيصي.....	139
51	قيمة المتوسط الحسابي التي تبين مستوى محور صعوبات التقويم التكويني.....	140
52	قيمة المتوسط الحسابي التي تبين مستوى محور صعوبات التقويم التحصيلي.....	141

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
1	العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.....	34
2	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (01) من الاستمارة.....	112
3	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (02) من الاستمارة.....	112
4	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (03) من الاستمارة.....	113
5	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (04) من الاستمارة.....	114
6	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (05) من الاستمارة.....	114
7	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (06) من الاستمارة.....	115
8	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (07) من الاستمارة.....	116
9	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (08) من الاستمارة.....	116
10	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (09) من الاستمارة.....	117
11	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (10) من الاستمارة.....	118
12	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (11) من الاستمارة.....	118
13	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (12) من الاستمارة.....	119
14	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (13) من الاستمارة.....	120
15	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (14) من الاستمارة.....	120
16	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (15) من الاستمارة.....	121
17	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (16) من الاستمارة.....	122
18	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (17) من الاستمارة.....	122
19	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (18) من الاستمارة.....	123
20	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (19) من الاستمارة.....	124
21	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (20) من الاستمارة.....	124
22	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (21) من الاستمارة.....	125
23	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (22) من الاستمارة.....	125
24	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (23) من الاستمارة.....	126
25	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (24) من الاستمارة.....	127
26	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (25) من الاستمارة.....	127
27	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (26) من الاستمارة.....	128
28	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (27) من الاستمارة.....	129
29	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (28) من الاستمارة.....	129
30	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (29) من الاستمارة.....	130
31	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (30) من الاستمارة.....	130
32	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (31) من الاستمارة.....	131
33	تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (32) من الاستمارة.....	132

34 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (33) من الاستمارة..... 132
34 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (34) من الاستمارة..... 133
36 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (35) من الاستمارة..... 134
37 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (36) من الاستمارة..... 134
38 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (37) من الاستمارة..... 135
39 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (38) من الاستمارة..... 135
40 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (39) من الاستمارة..... 136
41 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (40) من الاستمارة..... 137
42 تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة على البند (41) من الاستمارة..... 137

فهرس الملاحق

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	دليل المقابلة نصف الموجهة.....	**161**
2	طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية ممضي من طرف رئيس قسم علم النفس بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة.....	**163**
3	وثيقة الترخيص بإجراء دراسة ميدانية ممضاة من طرف رئيس مصلحة التكوين والتفتيش لمديرية التربية لولاية سكيكدة.....	**164**
4	نموذج عن الاستمارة الأولية قبل التحكيم.....	**165**
5	قائمة الأساتذة المحكمين.....	**170**
6	نموذج عن الاستمارة النهائية.....	**171**
7	تحليل النتائج باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss.....	**175**

مقدمة

مقدمة:

يعتبر العالم الذي نعيش فيه اليوم عالما متطورا باستمرار، وذلك في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة، ومن بينها النظام التربوي، الذي أصبحت جودة التعليم من أهم التحديات التي تواجهه، وذلك لتكون مخرجاته ذات درجة عالية من الجودة، ويقدم للمجتمع أفراد دوي كفايات عالية في كافة المجالات، بالاعتماد على جودة القياس والتقويم التي تساعد على اتخاد قرارات موضوعية بناء على أسس علمية، باعتبار التقويم جزءا عضويا من نسيح النظام التعليمي، ومن أكثر الحلقات أثر فيها، فنجده يهدف إلى التعديل والتحسين والتطوير في جميع جوانب المنظومة التعليمية من أهداف وطرائق تدريس ومحتوى ونتائج تعلم ومشكلات تواجه العملية التعلمية بحيث يعمل على تدعيم النواحي الإيجابية والتغلب على السلبيات الموجودة.

هذا فضلا عن كون التقويم التربوي هو الأداة الوحيدة التي بموجبها يمكن اتخاد قرارات الإصلاح والتعديل والتطوير، فأي إجراء لإصلاح أو تطوير للعملية التعليمية يجب أن ينطلق من نتائج التقويم التربوي، وبما أنه يكشف عن مخرجات المنظومة التربوية في جميع مراحل التعليم سواء في التعليم الثانوي والمتوسط بداية من مرحلة التعليم الابتدائي، وهذه الأخيرة التي تمثل قاعدة الهرم التعليمي والتي يكون التعليم فيها إلزاميا بداية من سن الست سنوات وفق القانون الجزائري، حيث يتعلم فيها الطفل عدة مهارات كالكتابة والقراءة ويخضع إلى دراسة مجموعة من المواد كالمواد الاجتماعية والرياضية واللغات الاجنبية كاللغة الفرنسية واللغة الانجليزية وهذه الاخيرة التي تعتبر من ضمن الإصلاحات التربوية حيث كانت أول تجربة لتعليمها في الطور الابتدائي خلال السنة الدراسية (2023/2022) في السنة الثالثة، وبعدها تم توسيع تدرسها في أفواج السنة الرابعة (2024/2023) تنفيدا لما جاء في قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 20 أوت 2022 وإلحاقا بالمنشور رقم 1513 المؤرخ في 19 سبتمبر 2022، وهذا لأهميتها لأنها تعتبر لغة العالم.

ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة التي سنقوم بها لمحاولة معرفة وجهات نظر أساتذة اللغة الانجليزية للسنة الرابعة ابتدائي حول الصعوبات التي يواجهونها عند تطبيق التقويم التربوي، ومن أجل تحقيق ذلك، قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى قسمين، جانب نظري يحتوي على أربعة فصول وجانب ميداني محتوى على فصلين ويمكن عرض الفصول النظرية كما يلي:

الفصل الأول، وهو مخصص للإطار المفاهيمى للدراسة، ويحتوي على الإشكالية، فرضيات الدراسية، والتحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسية والدراسات السابقة والتعقيب عليها أما الفصل الثاني، فكان مخصصا للتقويم التربوي وذلك بالتطرق إلى مفهوم التقويم التربوي، لمحة تاريخية عن حركة التقويم التربوي، مفاهيم مرتبطة بالتقويم التربوي، العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس في العملية التعليمية التعلمية، أنواع وأهداف وأهمية وخصائص ومراحل و مجالات و أساليب و شروط التقويم التربوي وخطوات بناء الاختيار الجيد، ثم مشكلات التقويم التربوي، أما الفصل الثالث فكان مخصصا لتعليمية مادة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي، وذلك بالتطرق إلى مفهوم التعليمية والمفاهيم المرتبطة بالتعليمية، مفهوم اللغة، مفهوم اللغة الانجليزية، أهمية وأهداف اللغة الإنجليزية، مبادئ أساسية في تدريس اللغة الإنجليزية، السن الأنسب لتعلم اللغة الانجليزية تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في تجريب اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، واقع تدريس اللغة الانجليزية في الجزائر وإدراجها في التعليم الابتدائي، المرتكزات الأساسية لإنجاح عملية تدريس اللغة الانجليزية في المدرسة الجزائرية ، ثم معوقات تعلم اللغة الإنجليزية، أما في الفصل الرابع، فكان مخصص لمرحلة التعليم الابتدائي، حيث تطرقنا إلى تعريف المرحلة الابتدائية، أهمية، أهداف، خصائص، وظائف مرحلة التعليم الابتدائية، ثم تعريف تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي وخصائصه، ثم مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي، الكفايات اللازمة لأستاذ التعليم الابتدائي، شروط توظيف أستاذ اللغة الانجليزية.

كما يمكن عرض الفصلين الميدانيين فيما يلي:

الفصل الخامس، والذي خصصناه لإجراءات الدراسة الميدانية، وذلك بعرض الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، حدود الدراسة، عينة الدراسية، أدوات جمع البيانات، الصدق، الثبات والأساليب الإحصائية.

وأخيرا، الفصل السادس، والذي قمنا فيه بعرض وتفسير النتائج، واشتمل على عنصرين هما عرض نتائج الدراسة والتعليق عليها، وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

وهذا مع وجود تمهيد وخلاصة لكل فصل من فصول الدراسية، ولهذه الدراسية أيضا مقدمة حاولنا فيها التقديم بالموضوع وخاتمة استخلصنا فيها النتائج النهائية للصعوبات التي تواجد أساتذة اللغة الانجليزية للسنة الرابعة ابتدائي في تطبيق التقويم التربوي، و الجدير بالذكر أنه وخلال إنجازنا لهذه الدراسة، واجتها بعض الصعوبات، نذكر منها صعوبة الحصول على المراجع المناسبة للموضوع، وصعوبة ضبط الأداة الرئيسة (الاستمارة) و التي تم تعديلها عدة مرات، باعتبار أنا تدريس اللغة الانجليزية تجربة أولية فهناك نقص كبير في الأساتذة حيث أن الأستاذ الواحد يدرس في أكثر من ابتدائية، وبالتالي واجهنا صعوبة كبيرة في الحصول على عينة الدراسة. ولكن رغم هذه الصعوبات حاولنا قدر المستطاع الحصول على نتائج قريبة من الواقع، والحصول على جل المعلومات الكافية للدراسة، وتمت بحمد الله وتوفيقه.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة

1-الإشكالية:

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية الهامة في العملية التعليمية التعلمية، فهو القاعدة الأساسية لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع هذه العملية ، ويعد عنصرا هاما في المنظومة التربوية بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، فالتقويم جزء مكمل لهذه العملية فهو أحد المؤشرات الضرورية للكشف عن مدى كفاءة مناهج وطرق واستراتيجيات التدريس وكذلك يكشف عن مخرجات المنظومة التربوية في كل المواد كالمواد الرياضية والاجتماعية واللغات الأجنبية اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، وهذه الأخيرة التي استحدث تدريسها في الابتدائيات الجزائرية، حيث تم توسيع تدريسها إلى أفواج السنة الرابعة للسنة الدراسية الحالية (2024/2023) والذي جاء تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 2022/08/28، ومجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 2023/05/28 وإلحاقا بالمنشور رقم 1513 المؤرخ في: 2023/09/19 والمتعلق بإدراج تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الدراسية الماضية 2023/2022 للسنة الثالثة، وباعتبارها مادة تدرس لأول مرة في الابتدائيات الجزائرية، قد يواجه الأساتذة صعوبات وعراقيل فيما يتعلق بتطبيق التقويم التربوي، بحكم حداثة تدريس هذه المادة في التعليم الابتدائي من جهة، وطريقة توظيف الأساتذة التي تعتمد على الانتقاء بحسب أقدمية الشهادة ومكان الإقامة، كمعيارين أساسيين، من جهة أخرى، وبالتالي فأغلب هؤلاء الأساتذة يفتقدون للخبرة والممارسة في ميدان التعليم بشكل عام والتقويم التربوي بشكل خاص، ومن هذا المنطلق يمكن طرح التساؤل التالي: هل يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التربوي؟

2- فرضيات الدراسة:

يمكن تقسيم الفرضيات إلى ما يلي:

2-1- الفرضية العامة:

يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التربوي.

2-2- الفرضيات الجزئية:

أ – يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي.

ب – يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التكويني.

ج – يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي.

3- أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على الصعوبات التي قد تواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم التربوي بكل أنواعه.

4- المصطلحات الإجرائية للدراسة:

سنحاول التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة الحالية التالية:

4-1- الصعوبات:

هي عبارة عن مشكلات أو معيقات أو عقبات قد تواجه أساتذة مادة اللغة الإنجليزية في تطبيق التقويم التربوي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

4-2- التقويم التربوي:

هو مجموعة الممارسات التقويمية التي يقوم بها أستاذ اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، والتي يسعى من خلالها إلى جمع المعلومات والبيانات عن تلاميذه وتحليلها قصد التأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية، واتخاذ قرارات التصحيح وإصدار الأحكام المناسبة في ضوء النتائج المتحصل عليها.

4-3- تعليمية اللغة الإنجليزية:

تحتوي تعليمية مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على مجموعة من العناصر الأساسية التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية، والمتمثلة في الأهداف التربوية بمختلف مستوياتها والمحتوى التعليمي بمختلف أصنافه، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لتحويل معارف مادة اللغة الإنجليزية من المعلم إلى المتعلم ومختلف الأنشطة الصفية واللاصفية المعززة لهذه المعارف والتقويم التربوي لكل العناصر السابقة.

4-4- تلميذ السنة الرابعة ابتدائي الطور الثالث:

هو التلميذ المتمدرس في المرحلة الابتدائية، يتراوح عمره ما بين (9-10 سنوات)، وفيها يدرس مجموعة من المواد المختلفة ومن بين هذه المواد اللغة الإنجليزية التي استحدث تدريسها في السنة الدراسية (2024/2023).

5-الدراسات السابقة:

سنحاول عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع دراستنا الحالية وفقا لتسلسلها الزمني كما يلي:

5-1- دراسة بن سي مسعود (2008/2007):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن" واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات" والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكانت الدراسة عبارة عن إستبيان طبق على عينة أختيرت عشوائيا مكونة من 120 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن: تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبة بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، إرتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.**(بن سي مسعود، 2008)**

5-2- دراسة حديد (2009/2008):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة "تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات الوظيفية" كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وكذلك تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس، كما هدفت إلى التعرف على أكثر الكفايات ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات وأهم المعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي، وقام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التدريسية ومقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي وقام بتطبيقه بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة شملت 122 أستاذ وأستاذة عاملين بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل، وتوصلت الدراسة إلى نتائج هي: **(حديد،2009، ص380)**

- عدم وجود فروق دالة في ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التقويم تبعا لجنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية.

- عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

5-3- دراسة ضياف ودوباخ (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على "صعوبات التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات "وكذلك معرفة إذا كانت كل من الوسائل التعليمية وكثافة المقرر الدراسي والاكتظاظ في القسم من أهم الصعوبات التي تعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الإستبيان وطبق على عينة مكونة من 50 معلما ومعلمة على مستوى بعض إبتدائيات مدينة المسيلة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن: **(ضياف، دوباخ، 2011)**.

-أن أغلب المعلمين يواجهون صعوبات في التقويم التربوي.

- نقص كل من الوسائل التعليمية وكثافة المقرر الدراسي والاكتظاظ في القسم يعيق عملية التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

5-4- دراسة كحول (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على "صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية " وكذا معرفة إذا كانت صعوبات التحصيل في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعود إلى أحد العوامل التالية: كثافة محتوى المادة الدراسية، طرائق التدريس، عملية التقويم المطبقة مع هذه المادة الدراسية، وذلك باعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وكانت الدراسة عبارة عن إستمارة مقابلة طبقت على عينة أختيرت عشوائيا مكونة من 25 أستاذا و أستاذة موزعين على متوسطات مدينة بسكرة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن: الطرائق التدريسية من أهم أسباب إنخفاض التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية. **(كحول,2012، ص125)**

5-4- دراسة فارح، طعبلي (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على "الصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم المستمر في ضوء المناهج المعاد كتابتها في المرحلة الابتدائية" من وجهة نظر الأساتذة، باعتبارهم المنفذين للمناهج، وقد أعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أربعة مقاييس تم تطبيقها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي، قوامها 290 أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية حيث توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن: **(فارح، طعبلي،2018، ص198)**

-صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تتمثل في الاكتظاظ واستخدام أساليب متعددة.

- بينما كان إستخدام الشبكات الأقل صعوبة من وجهة نظر الأساتذة.

5-6- دراسة عثمانية (2018):

هدفت هذه الدراسة الميدانية إلى معرفة وجهات نظر أساتذة التعليم الثانوي حول "فعالية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات" وأجريت خلال السنة الدراسية 2014/2013 بثانوية عين مخلوف ولاية قالمة، إستخدمنا المنهج الوصفي ووزعت إستمارة من 27 بندا على عينة قصدية شملت 35 أستاذا وأستاذة، وبعد جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها لم نثبت أهمية التقويم التربوي في النظام التربوي الجزائري فقط، بل وصلنا كذلك إلى نتيجة مفادها وجود فعالية للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. **(عثمانية، 2018، ص71)**

5-7- دراسة عثمانية (2019/2018):

هدفت هذه الدراسة التي أجريت خلال السنة الدراسية 2016/2015 بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية قالمة إلى التعرف على "مدى فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة" باستخدام المنهج الوصفي، وللتحقق من فرضيات الدراسة طبقنا إستمارة مغلقة، وفق سلم ثنائي(نعم/لا) ومتكونة من 59 بندا مقسمة على 5 محاور، على عينة شملت 210 أستاذا وأستاذة، وبعد

التحليل الإحصائي للنتائج باستخدام (spss) توصلنا إلى تأكيد كل الفرضيات الفرعية، وبالتالي تأكيد الفرضية العامة كما يلي: يحقق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات الفعالية في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة. **(عثمانية، 2019، ص297)**

5-8- دراسة خيرو علي العريمي (2021):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على "الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية في ضوء نتائج البحوث والدراسات" استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي تكونت عينة الدراسة من 30 بحثا ودراسة، واستخدمت الباحثة أداة التحليل وتكونت من عنوان دراسة، أهداف الدراسة، نتائج الدراسة، توصيات الدراسة، توصلت نتائج الدراسات إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية ومنها: **(خيرو علي العريمي، 2021، ص1)**.

-ضعف الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية كالتهجئة.

- صعوبة استخدام القواعد وطرق التقويم المتعبة.

- نقص الأنشطة اللاصفية التي تدعم مهارة الكتابة.

- ندرة الوسائل الحديثة التعليمية وافتقار وسائل التقويم المتنوعة.

- إستهلاكها للكثير من الوقت والجهد وقلة الوسائل الألية المسموعة كالمسجل.

- افتقار المعلم الى الدوريات والنشرات والمراجع المتخصصة.

- صعوبات داخلية متمثلة في: المنهاج، والكتاب المدرسي، وطرق التدريس، وأخرى خارجية تعود على الإدارة.

5-9- دراسة عمر، أمين (2021):

هدف هذا البحث إلى معرفة "أثر التقويم التكويني على تحصيل الطلاب السعوديين في مقرر اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة (اللغة الإنجليزية للطب)" كما سعت إلى معرفة أراء وتوجهات المعلمين

والمتعلمين نحو التقويم التكويني، شملت عينة الدراسة 98 طالبا تم اختيارهم قصديا من بين طلاب السنة التحضيرية في جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، قسم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين متماثلتين: أخذت احداهما لتمثل المجموعة التجريبية والأخرى مثلت المجموعة الضابطة، ودرست المجموعة التجريبية مقرر (اللغة الإنجليزية الطبية) بإتباع أساليب التقويم التكويني، استمرت الفترة التجريبية لمدة فصل دراسي كامل (ستة عشر أسبوعا)

درس خلالها كتابان مدرسيان هما (Nursing/ and Nursing) ثم جلس طلاب المجموعتين للإمتحان التحصيلي النهائي، الذي كان مخصص لجميع طلاب السنة التحضيرية، وضعت نتائج طلاب المجموعتين في جداول ثم عولجت إحصائيا، فوجد أن أداء طلاب المجموعة التجريبية أفضل من أداء المجموعة الضابطة مما يشير الى فاعلية استخدام أسلوب التقويم التكويني في تدريس اللغة الإنجليزية الطبية. **(عمر، أمين,2021، ص309).**

5-10- دراسة قوادري (2022/2021):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على "واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم" وكذا مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء ذلك، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الإعتماد على أداة الاستبيان وطبق على عينة مكونة من 369 أستاذ من مختلف كليات جامعة المسيلة وتوصلت الدراسة إلى أن:**(قوادري،2022).**

-يمارس أساتذة الجامعة المراقبة المستمرة بمستوى متوسط.

- يمارس أساتذة الجامعة التقويم النهائي بمستوى متوسط.

- يواجه الأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم التربوي صعوبات متعلقة بالجانب البيداغوجي والتنظيمي وصعوبات متعلقة بالطالب وصعوبات متعلقة بالأستاذ نفسه.

5-11- دراسة قاسمي (2023):

هدفت الدراسة إلى معرفة "إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إدراج اللغة الإنجليزية" وكذا التعرف على الفروق في الاتجاهات لدى الأساتذة تبعا لمتغير الجنس والمستوى التعليمي والخبرة المهنية، تكونت عينة البحث من 60 أستاذا وأستاذة، طبق عليهم إستبيان الإتجاهات من إعداد الباحثة، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، حيث أظهرت النتائج أن:**(قاسمي،2023، ص490)**.

-إتجاهات الأساتذة نحو ادراج اللغة الإنجليزية إيجابية.

- وجود فروق في الاتجاهات نحو ادراج اللغة الإنجليزية تبعا لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو إدراج اللغة الإنجليزية لمتغير المستوى التعليمي والخبرة المهنية.

6- التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال القاء نظرة على هذه الدراسات التي تحصلنا عليها، نجد أنها متنوعة بين الدراسات الجزائرية ودراسة واحدة عربية، دراسة عمر وأمين (2021) والتي هدفت لمعرفة أثر التقويم التكويني على تحصيل الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية.

ونكتشف من خلال إطلاعنا على محتوى كل هذه الدراسات: أنها على علاقة وثيقة بموضوع الدراسة كالدراسات التي تناولت صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية بشكل خاص ومختلف الاطوار الأخرى (التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي) أو الدراسات التي تناولت أحد مؤشرات موضوع الدراسة كالتقويم التشخيصي، التقويم التكويني او المستمر، والتقويم الختامي او التحصيلي.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها حديثة من الناحية الزمنية، كما أنها تناولت أنواع التقويم التربوي مجتمعة (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي)، في حين أن كل هذه

الدراسات السابقة لم تتناول كل هذه العناصر مجتمعة فنجد بعضها تناول التقويم التكويني، والبعض الاخر تناول التقويم التشخيصي، او التقويم التحصيلي.

ومن بين أمثلة هذه الدراسات التي تتفق او تختلف مع الدراسة الحالية، هناك العديد من الدراسات التي تناولت الموضوع بشكل عام، مثل دراسة قوادري (2022/2021) ودراسة حديد (2009/2008)، ودراسة ضياف ودوباخ (2011)، ودراسة عثمانية (2019/2018)، ودراسة خيرو على العريمي (2021).

وهناك بعض الدراسات التي تناولت أحد مؤشرات موضوع الدراسة والمتمثل في التقويم التشخيصي نذكر منها: دراسة كحول (2012)، ودراسة ضياف ودوباخ (2011).

الدراسات التي تناولت التقويم المستمر أو التكويني ونذكر منها: دراسة بن سي مسعود (2008/2007)، ودراسة قوادري (2022/2021)، ودراسة فارح وطعبلي (2018)، ودراسة الطيب عمر وعبد الملك أمين (2021).

الدراسات التي تناولت التقويم الختامي ونذكر منها: دراسة قوادري (2011/2021).

الفصل الثاني:
التقويم التربوي

تمهيد:

يعد موضوع التقويم التربوي من الموضوعات التي نالت قسط وافر من الأبحاث والدراسات ومن خلال هذا الجزء سنحاول التفصيل أكثر في هذا الموضوع من خلال ما يلي.

1- مفهوم التقويم التربوي :

هو عملية تتطلب إصدار حكم على شخصية التلاميذ وسلوكهم لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة على النحو الذي تحدد به تلك الأهداف **(النور،2012، ص17)**

التقويم التربوي هو عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدي تحقيق العملية التربوي لأهدافها، أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل مكونات المنظومة التربوية لكي يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة فيها. **(الحريري،2008، ص16)**

إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الاعمال، الحلول، الطرق، المواد، ... وأنه يتضمن استخدام المحكات، المستويات، المعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها **(ملحم،2000، ص37)**

ويعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة واهمها الاختبارات التربوية والنفسية بهدف التعرف على المتغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم وتمثل العملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة يؤثر بعضها على بعض الأخر ويتأثر به وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية والمنهاج الدراسي والوسائل التعليمية وأساليب وطرق التعليم والتعلم ونظم التقويم التربوي ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد على أن أي تحديث في احد هذه المكونات يؤثر على الأخرى، وذلك فإن التقويم التربوي يعكس صورة النظام التعليمي بكل ما يشتمل عليه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج **(الحريري،2008،ص16)**

ومما ذكر سابقا نستخلص بأن التقويم التربوي بصورة شاملة هو عملية منظمة ومستمرة لجمع البيانات وتحليلها لاكتشاف مواطن القوة لتدعيمها ومواطن الضعف لعلاجها.

2- لمحة تاريخية عن حركة التقويم التربوي :

إن معظم العلماء popham يعتبر مفهوم التقويم التربوي وممارساته أمر ليس بجديد فيرى بوفام أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقويمية وممارسة تقويم ما يقومون به غيرهم من أعمال، وما تشتمل عليه البيئة من جوانب لا تحصى، وهناك فرق بين مفهومي التقويم والتقييم إلا أن البعض يعتبر أحدهما مرادف للآخر، وهذا يعتبر من الأخطاء التي يقع فيها البعض، فالتقويم يتتبعه تشخيص وعلاج، بينما التقييم يعني معرفة ما تم إنجازه من خطة كبيرة ولا يتتبعه تشخيص أو علاج، ومن ثم يتضح لنا ان مفهوم التقويم قديم قدم الإنسانية، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه لم يتخذ صورة مجال تخصصي واضح إلا من ظهور الثورة الصناعية. وفيما يلي نبذة مختصرة عن مراحل تطوير التقويم التربوي: **(شعلة، جابر،2000، ص ص24-25)**

2-1- عصر الإصلاح (1800-1900):

ويتميز هذا العصر بظهور ونمو الإختبارات العقلية وأساليب التعلم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية.

2-2- عصر الكفاية والاختبارات (1900-1930):

في هذه الفترة ظهرت مشروعات للتقويم التربوي اختصت بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية وقام في ذلك الوقت مجموعة من العلماء أمثال **(روبرت ثورندايك)** بمحاولة جعل عملية الاختبارات أكثر علمية، والإستفادة من درجاتها واعتبارها عاملا مهما في إتخاد القرارات التعليمية.

2-3- عصر تايلور (1930-1945):

وارتبط هذا العصر بأعمال وفكر **رالف تايلور** الذي يعتبر رائد التقويم التربوي، فقد أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها وأخد ذلك في الإعتبار عند تقويم عمليتي التعليم والتعلم وقد أكد على أهمية تحديد غايات البرنامج والمناهج ونواتجها، الامر الذي أتاح الفرصة لوضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك، كما أسهمت جهود **تايلور** في المساعدة على مقارنة أهداف البرامج والمناهج بما تؤدي إليه من نواتج فعلية.

2-4- الفترة (1946-1957):

إتسمت هذه الفترة بان أصبح التقويم التربوي من المقررات الأساسية في كليات التربية، كما أن المربيين أبدوا إهتمامهم باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصرا رئيسيا يقوم عليه بناء نظم تعليمية جديدة وبرامج ومناهج فعالة.

2-5- عصر التوسيع (1957-1972):

إتسم هذا العصر بالتأكيد على أهمية تقويم العاملين في المجال التربوي وكذلك تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج، وظهرت نماذج تقويم الجودة التعليمية.

2-6- عصر المهنية (1976- حتى الان):

اتسم هذا العصر بأن أخد التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق حيث برز كتخصص دراسي مستقل، كما أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينيات والثمانينيات عززت دور التقويم في تخطيط المشروعات المهمة، والإشراف على تنفيذها بهدف التوصل على تطوير التعليم من خلال تطوير سياسته وكذلك المناهج والبرامج.

وقد أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن واحد من اهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة،

وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له، مما أدى الى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية المختلفة.

3- مفاهيم مرتبطة بالتقويم التربوي :

هناك العديد من المصطلحات التي تتداخل مع التقويم، يمكن ذكر بعض منها فيما يلي: **(أحمد دحماني،2023، ص ص8-9)**

3-2- التقييم:

يخلط الكثير من المربيين مفهوم التقييم ومفهوم التقويم إلى درجة أن البعض منهم يعتبر أن التقويم هو التقييم من خلال التعريفات المقدمة من طرفهم إلا أن هناك فرق بينهما، فالتقويم هو أشمل من التقييم وأن التقييم هو جزء من التقويم، فالتقويم يهدف إلى التشخيص والعلاج أما التقييم هو تحديد قيمة الشيء سواء كانت مادية أو معنوية.

يشير البعض إلى التقييم باعتباره عملية تعتمد على القياس الكمي والكيفي في تقدير خصائص بمعنى تحديد قيمة (valuing)الفرد وسلوكه، وهناك كذلك رؤية أخرى للتقييم تربطه بالتثمين الشيء، ومدى تحقيق الغرض منه.

3-2-القياس:

إن القياس في العلوم النفسية والتربوية أصعب في التقدير إذا ما قورن بالعلوم الدقيقة لأن من العسير إعطاء تقدير أو قيمة لسمة أو صفة مثل الذكاء لذلك يلجا المختصون عند دراسة تلك السمات إلى أساليب وتقنيات إحصائية تتماشى وتلك العلوم (النفسية والتربوية) ومن ثم يعطونها تقديرات كمية يسهل فيما بعد دراستها دراسة علمية.

يعرف القياس على أنه العملية التي نحصل بها على تقدير كمي لظاهرة ما أو لخاصية فيها، وفق وحدة قياس معدة لهذا الغرض، وقد تكون الأداة المستخدمة إستبانة أو اختبار أو قوائم تقدير، أو بطاقة ملاحظة، أو بطاقة أداء، أو روائز نفسية متنوعة، أو غير ذلك من أنواع المقاييس والاختبارات.

3-3- الاختبار:

يعد الاختبار من أهم الأساليب التي يلجأ إليها المعلم للتعرف على مدى قدرة التلميذ على إكتساب المعلومات والمعارف وبالتالي التعرف على مستواهم التحصيلي لذلك كان من الأجدر على المعلم أن يراعي شروط الاختبار الجيد عند تحضيره حتى يكون التقييم موضوعيا.

يعرف الاختبار على أنه "إختبار موحد في إدارته وتقييمه، والذي يوفر معلومات عن بعض الخصائص العاطفية والفكرية (المستوى العقلي والمهارات والمعرفة) أو الخصائص الحسية الحركية لموضوع ما ويجعل من الممكن تحديد موقعها بالنسبة للأعضاء الآخرين في المجتمع المجموعة التي ينتمي إليها جزء."

4- العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس في العملية التعليمية التعلمية:

تروج هذه المصطلحات الثلاثة بين المربيين بشكل عشوائي دون إبلاء أهمية لها، حيث لديهم خلط في إستعاملها لذا فبعد ضبط وتحديد تعاريف لها لابد من توضيح العلاقة التي تعتبر حتمية يمكن ايجازها في المتوالية التالية: **(فيرم، طش، شاربي،2018، ص ص47-48)**

قياس ← تقييم ← تقويم

القياس:

إعطاء قيمة رقمية للأشياء

التقييم:

تقدير قيمة الأشياء (تشخيص)

التقويم:

اتخاد القرارات لأجل التشخيص

شكل رقم (01) يمثل العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس

فالقياس ينطوي على إجراءات ومعايير تستخدم وحدة قياس وهي الدرجة التي تعبر عن نتائج لابد من تقييمها أي تقديرها وتثمينها وبناء على نتائج التقييم وتحليلها وتفسيرها تبدأ عملية التقويم التي تعني التعديل والتطوير أو التعزيز سواء كان ذلك في المنهج أو الأساليب أو الاختبارات أو الوسائل...

والجدول التالي يوضح العلاقة بين المفاهيم والفرق بينهم، حيث أنهم يختلفون في الإجراءات الا انهم يرتبطون ببعض لخدمة غرض واحد وهو إتخاد القرارات أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقا.

جدول رقم (1): يوضح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.

التقويم	التقييم	القياس
هو عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما من حيث التكاليف المناسبة أو من حيث الفعالية ويكون مقارنا أو نسبيا في ضوء معايير متفق عليها أو محكات إختيارية.	هو عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها.	يشير مصطلح القياس إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه، وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة.
التقويم أعم وأشمل من عملية القياس حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة إضافة إلى القياس كالملاحظة والمقابلة والرجوع إلى السجلات وغيرها. والتقويم مصطلح شامل وعام ويتولى القيام بعملية تقويم جميع القائمين على العملية التعليمية بكاملها مع أنه يشتمل على عملية التقدير التي تتضمن القياس والتقويم كمي ووصف للسلوك والمستويات.	التقييم هو تقدير قيمة الشيء خلال مخرجات أي نظام تعليمي وإصدار الحكم على مدى الجودة وفاعلية هذا التقييم جزء من عملية التقويم.	القياس أضيف في معناه من التقويم لأنه لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس. عملية القياس تسبق عملية التقويم وتتم باستعمال إختبار أو فحص فقط.

5- أنواع التقويم التربوي:

لقد أدى تعدد تعريفات التقويم التربوي وإختلاف نماذجه إلى تنوع واضح في أنواعه لأغراض مختلفة ومتعددة، وقد تضمنت أدبيات التقويم التربوي الكثير من المصطلحات والتعاريف التي تشير إلى أنواع محددة من التقويم ذات دلالات ووظائف متباينة.

ومن خلال هذا سنحاول التطرق إلى أهم أنواع التقويم والملاحظ أن كل نوع يرتبط بشكل مباشر بنوع أخر.

5-1- التقويم التشخيصي:

ويسمى أيضا بالتقويم القبلي، أو التمهيدي، وعادة ما يجري قبل بداية التدريس وذلك بغية تحديد المكتسبات القبيلة للمتعلمين، ومعرفة قدراتهم وحاجاتهم وإستعداداتهم للتعلم الجديد لأنه يهتم بمراقبة مدى إمتلاك المتعلمين للمكتسبات الضرورية التي تمكنهم من التعلم. **(بوسعدة،2001-2002، ص28)**

ويعرف التقويم التشخيصي على أنه يهدف إلى تحديد قدرات وإستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها. **(الحريري،2007، ص22)**

ا- أهداف التقويم التشخيصي:

ويمكن تحديد أهداف التقويم التشخيصي في النقاط التالية: **(قوادري،2021-2022، ص51)**

* تحديد خبرات ومكتسبات المتعلم، ومعرفة مدى استعداده لتعلم المهارات.

* الكشف عن مشكلات التعليمية من خلال فهم أبعاد المشكلة ومعرفة جذورها، وكيفية نشأتها.

* تحديد صعوبات التي يواجهها المتعلم واقتراح البرامج العلاجية التعويضية لها.

* إستثارة نقاط القوة لدى المتعلمين في تعلم جديد، خاصة إذا ما اكتشف المعلم نقاط القوة لديهم وعمل على إثارتها وتقويتها.

* وضع خطة لتعلم الطلبة الذين برز ليهم نقاط ضعف في جانب أو أكثر ليتم تعليمهم لذلك الجانب أو

الجوانب، وبالتالي تقليل نقاط الضعف التي يعانون منها.

ب- كيفية تطبيق التقويم التشخيصي:

من بين أساليب التقويم التشخيصي التي يطبقها الأساتذة ما يلي: **(بن سعد، رماضنية،2015، ص ص19-20)**

* تمرين تمهيدي يكون إنجازه فرديا أو جماعيا، ويشترط فيه ألا يتجاوز مدة طويلة يقف فيه المعلم على حقيقة عمل التلاميذ ومدى استعدادهم للمعطيات الجديدة.

* أسئلة محددة في بداية الدرس على شكل حوار عمودي.

* حوار أفقي مفتوح يكون على شكل مناقشة حرة بين التلاميذ تمكن المعلم من الحصول على مؤشرات حول تحكمهم في معطيات معينة.

* عرض صورة أو وثائق يهدف المعلم من خلالها إثارة المكتسبات السابقة لدى التلاميذ ومحفزة لمعطيات جديدة.

* إنجاز أنشطة أو تجارب بسيطة، وهي تميز المواد العلمية حيث يطلب المعلم من التلاميذ إنجاز نشاطات وتجارب بسيطة سبق إنجازها من قبل، تجعل التلميذ مستعدا لتحقيق أهداف جديدة، وتفيد المعلم في الاطلاع على مدى تحكم التلاميذ في المهارات.

5-2- التقويم التكويني:

ويسمى كذلك التقويم التتبعي أو البنائي، ويتم خلال التدريس، ويقيم مستوى التلاميذ والصعوبات التي تقف أمامهم أثناء الفعل التعلمي، فيقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة خاصة عن تطورهم أو ضعفهم، والتقويم التكويني له صيغة إخبارية يخبر المتعلم عن المسافة التي تفصل بينه وبين الهدف المحدد فيدرك بنفسه

عن طريق مقارنة ما حصل عليه أو قام به ويقومه مع الهدف المحدد، فيتعرف بذلك على الصعوبات التي تعترضه ويسمى هذا الدور الإخباري بالتغذية. **(فتاتي،2022، ص 256)**

يساهم التقويم التكويني في تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح والفشل، فالمتعلم يشعر بالنجاح ويحدد أخطائه، والمعلم يعدل خططه على ضوء النتائج. **(مجيد،2014، ص31)**.

أ- اهداف التقويم التكويني:

للتقويم التكويني مجموعة من الأهداف أهمها ما يلي: **(لالوش،2022، ص725)**

* التأكد من الإستمرار في اكتساب المعرفة.
* يكتسب كل من المعلم والتلميذ التغذية الراجعة.
* من خلاله تستخدم استراتيجيات تعليمية جديدة تتناسب مع قدرات وإمكانيات التلاميذ.
* يبقى على استمرار في متابعة سير العملية التربوية التعليمية.
* يعد وسيلة لتطوير إستقلالية المتعلم وتمكينه من تقويم ذاته بكل مواضيعه.
* يهدف التقويم التكويني إلى فحص الدوري لنوعية التعلم الذي يتلقاه التلميذ.
* يساعد على استدراك النقائص وإصلاح الإعوجاج في الوقت المناسب.

ب- كيفية تطبيق التقويم التكويني:

يطبق هذا النوع من التقويم على شكل: **(بن سعد، رماضنية،2015، ص21)**

* تدخلات مباشرة للمعلم لتصحيح خطوات المتعلم في بناء المعرفة.
* إجراء نشاطات لإزالة الحاجز بعد تحديده.
* تمارين قصيرة لتحديد الحواجز في حالة وجودها.

5-3- التقويم الختامي:

ويسمى كذلك التقويم التحصيلي أو النهائي أو الجمعي، أو الإجمالي، وهو التقويم الذي يتم في نهاية الوحدة الدراسية أو نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية أي هو أحد أنواع التقويم الذي يقيس نواتج التعلم في نهاية البرنامج التعليمي مثال ذلك اختبار شهادة البكالوريا، اختبارات الثلاثي الأول، الثاني والثالث التي تسمى بالتقويم الفصلي والتقويم السنوي بعد إجراء اختبار الثلاثي الثالث. **(عثمانية،2018-2019، ص122).**

ويعرف كذلك بأنه التقويم الذي يتم بعد إنتهاء العملية التعليمية، ويتم التركيز على النتائج أو المردود أو المحصلات. **(بن سعد، رماضنية،2015، ص21)**

أ- أهداف التقويم الختامي:

من أبرز الأهداف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي: **(بن سي مسعود، 2007-2008، ص132)**

* قياس مدى تحقق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الإنتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيلي النهائي للمتعلمين.

* إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.

* الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

* الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والأباء والمهتمين.

* إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.

* التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل، فالتلميذ الممتاز في الحساب في الإختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة تتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية.

ب- كيفية تطبيق التقويم الختامي:

يطبق في نهاية الدرس يكون بشكل أسئلة وتطبيقات سريعة الإنجاز لغرض اختبار مدى تحقق أهداف الدرس إما في نهاية الوحدة أو المجال أو السنة أو المرحلة الدراسية عن طريق: **(بن سعد، رماضنية،2015، ص ص21-22)**

* إعطاء أسئلة ذات إختيار من متعدد، يختار التلميذ منها الجواب الصحيح.

* إنجاز تقارير عن تجارب.

* نصوص تتضمن فراغات يملأها التلميذ.

* أجوبة تكون بعلامة صح أو خطأ.

* تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس.

* يطلب منه إنجاز رسومات أو تعطي له رسومات يضع عليها البيانات.

* جداول يملأها بمعطيات معينة.

* نتائج يصوغها التلميذ بأسلوبه الخاص.

من خلال ما تم عرضه من أنواع التقويم التربوي يتبين لنا أنها مكملة لبعضها البعض ولا يمكن الإستغناء بواحد منها عن الأخرين، كما أنها تتشارك في أنها تهدف بمجملها إلى التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعرف على نقاط الضعف والقوة وتقديم تغدية راجعة لكل أطراف العملية التربوية، غير أنها تختلف في وقت وأساليب إجرائها وغرضها، ويمكن تلخيص هذه الإختلافات في الجدول التالي: **(قوادري، 2021-2022، ص56)**

جدول رقم (2): يوضح أنواع التقويم التربوي.

نوع التقويم	وقت إجراءه	أساليبه	غرضه
التقويم التشخيصي	-بداية السنة الدراسية. - بداية فصل دراسي. - بداية وحدة تعليمية. - قبل الدرس.	-إختبارات تشخيصية معينة تتميز بالصدق والموضوعية، قد تكون كتابية أو شفاهية.	-تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين، ومعرفة مستواهم ومكتسباتهم القبلية. - تحديد نقطة إنطلاق المرحلة الدراسية الجديدة.
التقويم التكويني	-أثناء العملية التعليمية وملازم لها من بدايتها إلى نهايتها.	-الأسئلة والتمارين والمناقشات الصفية التي تتخلل الدرس -الإختبارات محكية المرجع - الواجبات المنزلية.	-متابعة تقدم التعلم الذي يحرزه المتعلمين والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة، وإثارة دافعيتهم.
التقويم الختامي	-نهاية الفصل. - نهاية السنة الدراسية. - في مرحلة تعليمية معينة.	-إختبارات معيارية و محكية.	- وضع الدرجات النهائية للمتعلمين والحكم على مستواهم وإنتقالهم من مرحلة دراسية إلى أخرى. - معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة.

6- أهداف التقويم التربوي

للتقويم التربوي أهداف عامة وأهداف خاصة، ولا بد لأي مؤسسة تربوية كانت أو إقتصادية إذا ما أرادت أن تقوم بعملها خير قيام أن تحقق الأهداف التالية:

6-1- الأهداف العامة:

وتتمثل فيما يلي: **(النور، 2012، ص26)**

أ- معرفة مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرسومة.

ب- الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي لمختلف المؤسسات والأقسام والبرامج.

ج- يوضح لنا أسباب النجاح أو الإخفاق.

د- يجعل المعلم على بينة من نمو تلاميذه ومقدار حاجاتهم واستعداداتهم ويساعد على كشف مواهبهم.

هـ- الإطمئنان على أن الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.

و- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لجهات الإختصاص، توضح نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية التربوية.

ز- يساعد التقويم في اتخاذ قرارات تتعلق بإنتقاء التلاميذ والطلاب للالتحاق بالكليات والمعاهد ومراكز التدريب المهني وغيرها.

6-2- الأهداف الخاصة:

إن الأهداف العامة للتقويم تهتم المؤسسة أو الجهاز التربوي ككل، إما الوحدات الصغيرة كالمدرسة ولها أهدافها خاصة التي تتفق وطبيعة عملها، وهذه الأهداف هي: **(أبو لبده، 2008، ص63)**

أ- وضع درجات للتلاميذ، ثم تقييم هذه الدرجات أي الحكم على مدي كفايتها لترفيع أو ترسيب الطلبة بوجبها.

ب- إرسال تقارير للأسرة عن تقديم التلاميذ.

ج- تشخيص تعلم الطالب أي اكتشاف ما يعترضه من مشاكل وعقوبات بواسطة الإختبارات التشخيصية.

د- معرفة قدرة التلميذ على التعلم، وذلك عن طريق إختبارات الذكاء والقدرات والقابليات.

هـ- إختيار التلاميذ أو توزيعهم على مختلف أنواع الدراسات والمعاهد المناسبة لقابليتهم.

و- تزويد المرشد بمعلومات لتساعده في إرشاد الطلاب مهنيا وتربويا.

س- تقييم المدرسين من قبل الإدارة.

ح- تقويم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

7- أهمية التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي عملية جد هامة، ولا غنى لأي منظومة تربوية عنها بإعتباره الوسيلة التي تساعد على التطور نحو الأحسن، حيث يستخدم التقويم التربوي لإختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد، والتحديث التربوي، وينتهي بالتقويم لتحديد مدى النجاح أو الفشل تمهيدا لحل المشكلات، والتغلب على العقبات، وتحقيق المزيد من التطور وتشمل أهمية التقويم التربوي كل ماله صلة بالعملية التربوية من معلمين ومتعلمين، ومشرفين وأباء وتتمثل في **(بوسعدة، 2001-2002، ص33)**

7-1- أهمية التقويم التربوي بالنسبة للتلاميذ:

وهي كالتالي:

أ- تزويدهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه والنقص فيه.

ب- تشجعهم للقيام بأعمال وتحسينات في المستقبل.

ج- تنمية قدرتهم على التفكير الناقد، وتنمية مهاراتهم التعليمية.

7-2- أهمية التقويم التربوي بالنسبة للمعلمين:

وتتمثل في:

أ- تزويدهم بالمعلومات عن الدرجة التي حقق بها التلاميذ النتائج التعليمية المرغوبة.

ب- تحديد أنجع الطرق التي تؤدي إلى إجراء التحسينات في مجال التعلم.

ج- إختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم.

7-3- أهمية التقويم التربوي بالنسبة للأولياء:

أ- فهو يزودهم بمعلومات حول مستوى أبنائهم، وبالتالي تتضح لهم الأساليب، والطرق التي من خلالها يمكنهم مساعدتهم على تحقيق تقدم أكثر.

4-7- أهمية التقويم التربوي بالنسبة للمشرفين:

وتتمثل في:

أ- التعرف على مدى فعالية البرامج المدرسية.

ب- التحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج الدراسي.

ج- توضيح نقاط القوة ونقاط الضعف عند المعلمين، مما يساعد على تحسين طرق تدريسهم.

وكذلك هناك أهميات أخرى للتقويم التربوي وتتمثل في: **(منسى، 1997، ص ص22- 23)**

أ- توضيح الأهداف التربوية.

ب- التقدير القبلي لحاجات المتعلمين.

ج- إثارة دافعية المتعلمين.

هـ- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

و- تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.

8- خصائص التقويم التربوي:

بما أن التقويم التربوي الذي يقوم على أساس جيد وقاعدة متينة في جمع البيانات الدقيقة وخلوها من الأخطاء، يقود إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين وبناء البرامج المختلفة في حقل التربية والتعليم، لذا فإن التقويم التربوي يجب أن يتصف بالخصائص التالية: **(الحريري، 2007، ص17،19)**

8-1- الموضوعية:

ويقصد بها ألا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم، وألا يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية، كالتعاطف مع البعض والمحابات.

8-2- البنائية:

التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره بعيدا عن النقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.

8-3- ان يكون التقويم هادفا:

يجب أن تكون أهداف التقويم واضحة ومحددة تحديدا دقيقا ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم.

8-4- أن يتصف التقويم بالشمولية:

أي أن يشتمل على جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه.

8-5- الملائمة:

ويقصد بها وجوب ملائمة أسلوب التقويم مع طبيعة الأشخاص المراد تقويمهم.

8-6- أن تتنوع أساليب التقويم وادواته:

بما أن التقويم السليم هو التقويم الشامل الذي يشتمل على كل جزئيات الشيء المراد تقويمه، لذا فإن تنوع أساليب وأدوات التقويم أمر في غاية الأهمية، حيث أنه يساعد في قياس جميع جوانب الشيء المراد تقويمه أو الشخص المراد تقويمه.

8-7- أن تكون عملية التقويم مستمرة:

أي أن تقويم العمل التربوي لا يمكن أن تكون عملية نهائية، وذلك لأنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، والتقويم التربوي يبدأ مع بداية الموقف التعليمي ويسير معه جنبا إلى جنب حتى نهايته.

8-8- أن تكون عملية التقويم عملا تعاونيا:

أي يجب أن يكون التقويم قائم على التعاون ويساهم فيه كل الأطراف المعنية كالمعلم والمدير ، والمشرف التربوي، وأولياء الأمور والتلاميذ، وكل من له صلة بالعملية التعليمية.

8-9- أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية:

بما أن التقويم وسيلة نتمكن من خلالها أن نحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية، فإن نتائج عملية التقويم هي تغذية راجعة لكل تفاصيل العملية التعليمية، وبالتالي فإن التقويم وسيلة تقودنا إلى معرفة نقاط القوة والضعف في المناهج وطرق التدريس، ومستوى التلاميذ، وغيرها من التفاصيل الخاصة بالمؤسسة المدرسية.

8-10- العلمية:

ويقصد بعملية التقويم أن تكون عملية قائمة على أسس علمية، مثل الثبات والصدق والموضوعية الواجب توفرها في أدوات عملية التقويم.

8-11- الدقة:

أن يقدم التقويم معلومات فنية كافية تتعلق بالشيء المراد تقويمه، وذلك لتوضيح نقاط القوة والتي يمكن دعمها، والكشف عن نقاط الضعف لعلاجها.

9- مراحل التقويم التربوي:

قبل تقويم أي شيء سواء أداء التلميذ أو المعلم أو البرامج والمقررات وغيرها يجب أن يمر التقويم بعدة مراحل أو خطوات وهي كالتالي: **(موراس، 2021-2022، ص ص66-67)**

9-1- التخطيط:

وهي مرحلة أولية تكون قبل بداية عملية التقويم، وفيها يتم الإتفاق على كيفية إجراء عملية التقويم، وذلك عن طريق تحديد الأهداف، وإختيار الوسائل الملائمة، وكذا إعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي، وتحديد الظروف التي سيجرى فيها التقويم، مع تحديد طريقة تفسير النتائج المحصل عليها ما إذا كانت فردية أو معيارية أو محكية أو موضوعية.

9-2- القياس:

وهي العملية التي يتم فها تنفيذ ما تم التخطيط له، وذلك بجمع المعلومات حول أداء التلميذ، لمقارنة ما تحقق مع ما يجب أن يكون، ويتطلب القياس استخدام أداة تقويمية أو أكثر، لجمع معلومات كمية وأخرى كيفية عن ذلك الأداء، وتنظيمها إعتمادا على مرجع معين (سلم تقدير، شبكة تقويم)

9-3- الحكم:

وهو تقدير قيمة منتوج التلميذ بوضع نتيجة نهاية تعبر عن درجة تحقق النتائج المنتظرة، ويجب أن يكون الحكم عملية شاملة لجميع جوانب شخصية التلميذ، ويراعى في الحكم تجنب إصدار الأحكام المبنية

على الإنطباعات الشخصية التي تعتمد على نتائج سابقة أو أراء شائعة، ويفترض أن تتعلق الأحكام بالإجابة على الأسئلة التالية:

* هل كان التقدم الذي أحرزه التلاميذ مرضيا؟

* هل كان بالإمكان تحقيق نتائج أفضل؟

* هل هناك تعديلات من الواجب إحداثها لتحقيق تعلم أفضل؟

9-4- القرار:

يبنى القرار على الحكم المتخذ والتفسير المعطى لذلك الحكم، وتقود عملية اتخاذ القرار إلى تغييرات في الممارسات والآراء، لذلك فإن اتخاذ القرار الجيد يقود إلى التغيير الإيجابي وبالتالي تحسين النوعية، لأن تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة النظر في الطرق المتبعة وفي الأهداف التي رسمها، وفي الأداة التي استعملها ومدى انسجامها مع النشاطات التي قدمها، ويتم في مرحلة اتخاذ القرار تحديد:

* النتائج المحققة.

* التعلمات غير المتحكم فيها جيدا.

* مدى فاعلية أداة القياس المستخدمة ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المسطرة.

* مدى فاعلية طرق التدريس المستخدمة.

10- مجالات التقويم التربوي:

يتم التقويم في كل عناصر العملية التعليمية لذلك فهو يشمل كل من الدارس والمعلم والمدرسة والمنهج والنشاط والإدارة التربوية والتخطيط التربوي ومن أهم مجالات التقويم التربوي ما يلي: **(محمد علي، قرشي، 2009، ص88، 91)**

10-1- تقويم المتعلم:

ويتضمن قياس تقديرات المتعلمين التحصيلية وقياس الأداء المعرفي و المهارى والوجداني للمتعلم، ويشمل تقويم التحصيل الدراسي ومستوى النمو الذي تحقق لديه، ومدى تكامل شخصيته من خلال التعرف على النمو العقلي والجسمي والنفسي والإتزان الإنفعالي ومن ذلك النمو العقلي ويشمل الذكاء والإستعدادات والميول والقدرات ومنها قدرته على القيام بالعمليات العقلية العليا غير التذكر والحفظ مثل الفهم والمقارنة والتحليل ولإدراك العلاقات وتخيل علاقات وأشكال جديدة والإبتكار واتخاذ القرارات والإختيار بين البدائل، وكذلك تقويم ما تحقق من النمو الإجتماعي وإدراك الفرد للقيم والمبادئ والمثل العليا التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع، ويتم ذلك كله من خلال الإختبارات، وتقويم أعمال التلميذ والمشاريع التي يشترك فيها، كما يتم عن طريق ملاحظة نمو التلاميذ وتسجيل الملاحظات في سجلات خاصة.

10-2- تقويم المعلم:

ويشمل الحكم على سماته الشخصية التي قد تنتقل إلى التلاميذ من خلال التقليد، بإعتباره قدوة ونموذجا لهم كما يشمل إتقانه لمهارات التدريس الجيد ووعيه التربوي بالفلسفة التربوية والاهداف، وقدرته على التعامل مع التلاميذ في فترة زمنية من مراحل نموهم ومعرفته بخصائص النمو المتكامل لهم وقدرته على خلق المواقف التربوية التي تؤدي إلى بناء وإعادة بناء الخبرة المربية لديهم، كما يشمل تقويم المعلم أيضا درجة إشتراكه في مسؤوليات الإدارة المدرسية وعمليات التوجيه والإرشاد التربوي للطالب ومستوى علاقاته بتلاميذه ودرجة إيمانه بمهنة التعليم والرضا الوظيفي لديه، كما يتضمن تقويم قدرته على تقويم نفسه وتلاميذه وتقبل التوجيه والنقد البناء والنمو المهني.

10-3- تقويم البرامج والمقررات:

ويشمل هذا النوع تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المعاونة لتحديد صعوبات التعلم المحتملة كما يتضمن هذا المجال قياس فاعلية المنهاج والمقررات والبرامج في تحقيق الأهداف التعليمية

المنشودة، ويشمل ذلك المقررات الدراسية والمواد التعليمية والكتب الدراسية المقررة والوسائل السمعية والبصرية المتوفرة وكذلك المبنى المدرسي وخصائصه والترتيبات التنظيمية والفيزيقية المتوفرة لتنفيذ البرامج.

كما يتضمن الفرص المتوفرة في البرنامج للتطوير والتجديد وقدرته على استيعاب التكنولوجيا التعليمية المتطورة مثل الحاسب الالي والوسائط المتعددة والتعليم المفتوح والتعلم الذاتي.

كما يتضمن تقويم الأهداف التي وضع البرنامج لتحقيقها ومدى ما تم إنجازه وتنسيق وتنظيم وسياسات التقنية في ضوء الفلسفة العامة للمجتمع.

10-4- تقويم دور الهيئات والمؤسسات:

ويشمل هذا المجال تقويم المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس على المستوى القومي لتحديد فاعليتها في تحقيق مطالب المجتمع.

كما يشمل تقويم الهيئات والمؤسسات المشاركة والمتعاونة في إنجاز الأهداف التعليمية العليا للمجتمع ومن ذلك دور وسائل الإعلام خاصة في عنصر إنفجار المعرفة في ضوء ضعف بل زوال الحدود بين المجتمعات أو ما يعرف باسم العولمة.

10-5- تقويم التدريس:

ويقيس هذا النوع كفاءة وجودة عملية التدريس ومدى فاعلية التدريس في تحقيق الأهداف المنشودة.

11- أساليب التقويم التربوي:

لم تعد أساليب التقويم مقتصرة على الأسئلة أو اختبارات التحصيل المقننة أو التي يعدها المعلم أو جهات أخرى، بل أصبح هناك أساليب أخرى قد يلجأ إليها ويستعين بها لتقدير مستوى التلميذ، نذكر منها ما يلي: **(الخروصي، 2013، ص179،181)**

11-1- الملاحظة:

وسيلة مهمة تتميز بقدرتها على إلقاء الضوء على أفعال المتعلم، وتستطيع الملاحظ كشف العديد من الأمور عن سلوك المتعلم مثل مدى إقباله على الدراسة أو انصرافه منها، وسلوكه في المواقف المختلفة، ومدى إقباله على الأنشطة ومساهمته فيها ومدى ارتباطه وعلاقته بالآخرين، ويعتبر المعلم الشخص الأكثر إلتصاق بالمتعلم والقدرة على إجراء الملاحظة بحكم الوقت الطويل الذي يقضيه معه، وكذلك ولي الأمر، كما أن المشرف التربوي، وطبيب الصحة المدرسية، والأخصائي الإجتماعي يمكنهم لعب دور في هذا المجال.

11-2- المقابلة:

وهي من الوسائل المهمة في جمع البيانات المتعلقة بعمليتي التعلم والتعليم، أو التأكد من صحة البيانات المتوفرة، وهي تساعد على الكشف عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم على التفكير العلمي.

11-3- الاستبيان:

ويتميز الاستبيان بإمكانية جمع معلومات عن عدد كبير من الأشخاص في وقت قصير، وبذلك فهو يدعم مبدأ التقويم التعاوني، ويستخدم الاستبيان عادة هي جمع معلومات حول العملية التعليمية مثل: الأهداف، والكتب، والمقررات وطرق التدريس، وغيرها.

11-4- السجلات المجمعة:

يعتبر السجل ملخص يتضمن المعلومات الخاصة بالمتعلم في كافة الجوانب، مثل المعلومات الشخصية والعائلية، وحالته الصحية، وحالته الدراسية، ونشاطه، وميوله، وقدراته، واستعداداته، ومشكلاته، ويساعد السجل على تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم، وتوجيهه دراسيا ومهنيا، وفهم حاجاته

وميوله ومشكلاته والعمل على إشباعها وحلها، وهو يعطي صورة متكاملة عن المتعلم منذ بداية دراسته وحتى تخرجه.

11-5- الوسائل الإسقاطية:

تعد الوسائل الإسقاطية طرقاً مهمة للتقويم، خاصة عندما يتعلق الأمر بالحاجة إلى قياس جوانب الشخصية، والكشف عنها بعمق من خلال إتاحة الفرصة للطالب لإسقاط ما بنفسه أمام المختبر، حيث يقدم للطالب مثيرا غامضا ليس له شكل محدد مثل بقعة حبر على ورقة بيضاء، ويسأل الطالب عما يعنيه شكل هذه البقعة بالنسبة إليه، فيثير ذلك لديه استجابات تعكس أبعاد شخصيته. **(موسى، 2015، ص ص148-149)**

11-6- المناقشة:

وتتم المناقشة من خلال الأنشطة التعليمية المخططة، والنقاش والحوار الذي يدور بين المعلم والتلاميذ، والنقاش الذي يدور بين التلاميذ والتلاميذ بعضهم مع بعض، والتي تكشف عن قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ومشكلاتهم. **(سهل،2018، ص87)**

11 -7- دراسة الحالة:

تعد دراسة الحالة طريقة من طرق التقويم التي تركز على ظاهرة بعينها، أو تلميذ معين، وتهتم بجمع كافة البيانات والمعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة، والتلميذ الذي يتصف بسوء التكيف، أو الخجل، أو الإنطواء، أو بطء التعلم أو العزوف عنه، وتسعى دراسة الحالة إلى تفسير ذلك السلوك، والبحث عن أسبابه، سواء في مجال الشخصية أو السلوك العام أو التحصيل الدراسي. **(موسى، 2015، ص149)**

11-8- الاختبارات:

تعتبر الاختبارات أكثر أدوات شيوعاً في قياس وتقويم تحصيل التلاميذ، والإختبارات عملية منظمة، يقوم بها المعلم لقياس تقدم التلاميذ في ناحية من نواحي التحصيل وخاصة في المجال المعرفي أو المجال

المهاري بواسطة مجموعة من الأسئلة أو المشكلات أو التمرينات، وتظهر نتائجها بعد أن تتم على شكل درجات أو تقديرات، ويمكن أن تكون الاختبارات شفوية أو كتابية أو عملية. **(سهل، 2018، ص88)**

أ- مفهوم الاختبارات التحصيلية:

عبارة عن مجموعة من الأسئلة وضعت لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا لدى المتعلمين، وتقع الاختبارات التحصيلية في عدة أشكال لكل منها إيجابياتها وسلبياتها الخاصة بها. **(عدائكة، 2022، ص94)**

ب- أنواع الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية مجموعة من الأسئلة التي أعدت بطريقة منهجية لتقيس سلوك التلميذ والمعارف التي اكتسبها نتيجة مروره بخبرات تعليمية، ولهذا النوع من الإختبارات عدة تصنيفات مقسمة حسب استخداماتها وفوائدها ولعل أكثر الأنواع استخداما هي:

*** الاختبارات الشفوية:**

يمثل الاختبار الشفوي علاقة مباشرة بين المعلم والمتعلم، يقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية أي وجها لوجه، وهذه الصورة من الاختبارات تحدد عدة جوانب أخرى مرتبطة بها غير الإجابة، كالمواجهة والإلقاء والقدرة على الإجابات المباشرة والمفاجئة وغير المحددة، ورغم الإنتقادات الموجهة إليها بإعتبارها تكون فجائية، وتلقائية وأنها غير متساوية السهولة والصعوبة ولا توزع بطريقه عادلة بين المتعلمين، لكن لا يمكن الإستغناء عنها في تقويم كثير من المجالات كتقويم القراءة الجهرية للتلاميذ أو عند القيام بعمل في مجموعات داخل القسم أو عند مناقشة البحوث في أداة هامة لمعالجة بعض المواقف الصعبة، خاصة عند إتصاف المدرس بكفاءات عالية وطريقة التعبير، و إبداء الرأي ووسيلة هامة لبناء طريقة حوارية حرة وفعالة

بين التلاميذ و المدرس . ويعاب عليها كذلك استغراقها لوقت طويل وخاصة عند الملاحظة للواقع الحقيقي لحجرات الدرس والتي تكتظ بعدد هائل من التلاميذ، ولا تخضع لمقياس

موضوعي دقيق بإعتبارها تخضع للتقدير الذاتي للمدرس، كما تحتاج لفترة طويلة للقيام بها، مع نقص في الوقت للمدرس للتفكير في صياغتها بطريقة واضحة ولقياس الأهداف بدقة، أو قد تكون محرجة للتلاميذ حين تجعلهم في مواقف صعبة وخاصة عند عدم التمكن من الإجابة. **(كرباع، 2021، ص ص53-54)**.

*** الإختبارات المقالية:**

تستهدف إختبارات المقال قياس أنماط متعددة من تحصيل الطالب كتذكر المعلومات وتنظيمها وتحليلها وإعادة صياغتها وتقويمها، حيث تتضمن هذه الاختبارات أسئلة تتطلب إجابات مفتوحة وفي بعض الأحيان مقيدة إلى حد ما وفي هذا النوع من الاختبارات يعبر الطالب كتابة عن نفسه بإستخدام عباراته الخاصة مستعينا بمعلومات يستمدها من خلفيته المعرفية الخاصة، حيث تتميز هذه الاختبارات بسهولة الإعداء وتكشف عن قدرة الطالب على معالجة الموضوع المطلوب والكتابة فيه والتعبير عن درجة فهمه له بطريقته الخاصة، كما تكشف عن قدرة الطالب تخطيط إجابته وتنظيم أفكاره غير أن لهذه الاختبارات عيوب فهي ذاتية التصحيح، وتحتاج لوقت طويل لتصحيحها وتدفع الطلبة للحفظ، ولا تشمل أجزاء المادة المراد قياسها جميعا. ومن أجل تحسينها وجب أن يتضمن الاختبار عدد من الأسئلة تقيس أهداف محددة وصياغة الأسئلة بوضوح. **(العدوان، الحوامدة، 2011، ص200)**

*** الاختبارات الموضوعية :**

يقصد بالموضوعية الإتفاق التام في الأحكام، وسميت الإمتحانات الموضوعية بهذا الإسم لأنه لو أعطيت ورقة الإجابة لأكثر من مصحح فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لها سيكون إتفاقا لا خلاف فيه، وتستدرك بذلك العدد الأكبر في الامتحانات المقالية إذن فإن الإمتحانات الموضوعية هي امتحانات قائمة

على معلومات وحقائق محددة ولا تحتاج إلى إجابات مطولة. ولها عدة مميزات جعلتها تحل محل الإمتحانات المقالية ومن مميزاتها أنها تتناول جميع جوانب المادة العلمية، تتميز بمستوى عالي من الموضوعية بحيث تكون تعليماتها واضحة ولا تعطي مجالاً لرأي أر تقدير المصحح الشخصي، كما أن الإجابة فيها تكون محددة مما يسهل تصحيحها، كما توفر فرصاً واسعة للتغذية الراجعة المباشرة للمتعلم، وعلى الرغم من تمييزها بالعديد من الإيجابيات إلا أنها لا تخلو من عيوب هي الأخرى إذ أنها يحتاج تصميمها إلى جهد ووقت طويل، يحتاج تطبيقها إلى إمكانيات قد لا تتوفر في كل المؤسسات التعليمية، كما أنها تزيد من فرص الغش في الامتحان، كما أنها لا يصل قياسها للعمليات المعرفية إلى المستويات العليا: كالتحليل والتركيب والتقويم ... **(قوادري، 2021-2022، ص ص89-90)**

- أنواعها:

هناك أربعة أنواع رئيسة للاختبارات التحصيلية الموضوعية تتمثل فيما يلي: **(عثمانية، 2023، ص6-8)**

- **أسئلة الصواب والخطأ:**

يكثر استعمال هذا النوع بين الأساتذة، وذلك لسهولة وضع الأسئلة وكذلك لسهولة تصحيحها، حيث يستطيع الأستاذ أن يضع 100 سؤال في وقت قصير كما يمكن للطلاب الإجابة عنها في وقت قصير أيضا، وتكون الإجابة إما صح أو خطأ، وقد تستبدل الاجابة بكلمتي نعم أو لا. يفضل في مثل هذه الأسئلة كتابة رموز الإجابة إلى جانب رقم السؤال وذلك لتسهيل عملية التصحيح مثل (ص، خ)، حيث يطلب من الطالب وضع الإشارة على الإجابة الصحيحة، وحتى يستطيع المصحح استخدام مفتاح التصحيح. وفيما يأتي أمثلة عن هذا النوع:

ضع علامة (x) داخل الخانة نعم (ص) إذا كانت العبارة صحيحة أو داخل خانه لا (خ) إذا كانت العبارة خاطئة. (إمتحان السداسي الخامس في مادة التقويم التربوي للسنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي، خلال السنة الجامعية 2018/2017، بجامعة سكيكدة).

* التقييم أوسع من التقويم: 0.5 ن

نعم ☐ لا ☐

- **أسئلة تكملة الجمل الناقصة:**

وهي أسئلة ذات إيجابات قصيرة ومحددة، وقد تأتي على صورة سؤال أو على صورة جملة إخبارية ناقصة. ويجب أن يحتوي هذا النوع من الاختبار على تعليمة مثل: أكمل الفراغات بالإجابة المناسبة:

ومن أمثلتها نذكر:

مثال (1): نمط السؤال (إمتحان السداسي الأول في مادة مدخل إلى علم النفس العام، للسنة الأولى جذع مشترك علم النفس + عمل وتنظيم، خلال السنة الجامعية 2013 /2014 بجامعة سكيكدة).

متى أسس وليام فونت معمل تجريبي في علم النفس؟ 01 ن

الجواب: .....

مثال (2): نمط التكملة أو الجملة إخبارية: (إمتحان السداسي الخامس في مادة التقويم التربوي للسنة الثالثة تخصص علم النفس التربوي، خلال السنة الجامعية 2018/2017 بجامعة سكيكدة).

تعرف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من .....قصد معالجة .....

تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات. 03 ن

- **أسئلة المقابلة أو المطابقة أو المزاوجة:**

هي اختبارات تتضمن عادة عمودين ويتضمن العمود الأول مجموعة من الكلمات أو المفاهيم لها علاقة أو إرتباط بكلمات أو مفاهيم العمود الثاني. وفيما يأتي توضيح لذلك.

ومن أمثلة هذا النوع نذكر ما جاء في امتحان السداسي الأول في مادة مدخل إلى علم النفس العام، للسنة الأولى جذع مشترك علم النفس + عمل وتنظيم، خلال السنة الجامعية 2013 / 2014 بجامعة سكيكدة. يفضل عند كتابة أسئلة المزاوجة أن يزيد عدد الاستجابات في العمود الثاني عن عدد العناصر في العمود الأول، كما يمكن أن يرتبط بالعنصر الواحد من العمود الأول أكثر من إجابة كما في المثال الآتي:

أربط بسهم بين النظرية وما يقابلها من علماء.

. السلوكية	. ادلر
	. فرتهيمر
. الجشطالت	. بافلوف
	. يونغ
	. كوفكا
. التحليل النفسي	. ثورندايك
	. سكينر

- **أسئلة الاختيار من متعدد:**

يتألف سؤال الاختيار من متعدد من جزأين، الأول، ويسمى مقدمة، والجزء الثاني يتكون من الإجابة الصحيحة وعدد من البدائل أو المموهات، ويأتي سؤال اختبار الاختيار من متعدد إما على صيغة سؤال، وإما على صيغة جملة ناقصة مثل أسئلة التكملة وفيما يأتي بعض الأمثلة على ذلك.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة وضع تعليمة في هذا النوع من الاختبار، على سبيل المثال ضع علامة (x) داخل الإجابة أو الإجابات المناسبة:

-**على صيغة جملة ناقصه:** (إمتحان السداسي الخامس في مادة علم النفس المدرسي، للسنة الثالثة ليسانس تخصص علم النفس العيادي، خلال السنة الجامعية 2013 / 2014 بجامعة سكيكدة.

يعتبر التعزيز من أهم مبادئ التعلم السلوكية التي قدمها: 0.5 ن

واطسون ☐ بافلوف ☐ سكينر ☐ ثورندايك ☐

-**على صيغة سؤال:** (إمتحان السداسي الثالث في مادة مذاهب ونظريات تربوية معاصرة، للسنة الثانية علوم التربية، خلال السنة الجامعية 2016/2015 بجامعة سكيكدة).

من هم علماء النظرية الإنسانية في التربية من بين هؤلاء العلماء؟ 01 ن.

Mager ☐ Lewin ☐ Maslow ☐ Bandora ☐ Rogers ☐ Pyaget ☐ Dewey ☐

ما يميز هذا النوع أن الاختبارات قريبة من بعضها البعض وبالتالي فالبدائل أو المموهات قريبة من الإجابة أو الإجابات الصحيحة، وهذا ما من شأنه أن يجذب الطلبة ويجعلهم يركزون جيدا خاصة من يجدون صعوبة في إتقان المادة الدراسية، أما المتفوقين فقد يجيبون دون الحاجة لقراءة البدائل.

وما يمكن ذكره بشكل عام حول هذه الاختبارات، أنه يجب على الأساتذة المصححين أن يعلموا أنه لا توجد نصف إجابة أو نصف علامة على سؤال معين بل إما العلامة الكاملة أو الصفر، فعلى سبيل المثال في

المثال الأخير نجد أن الإجابة على السؤال تستلزم وضع علامة (x) داخل ثلاث خانات روجيرس، ماسلو، وليفين)، بمعنى أن الطالب الذي ينجح في وضع هذه العلامة فيها يمنح العلامة كاملة (01) ، أما من يذكر عالمين أو عالم واحد فقط منهم، أو يضيف إليهم عالم آخر أو أكثر فإنه لن يتحصل على العلامة و بالتالي الصفر، وبذلك تخلق المجال أمام الطالب الذي يعتمد على التخمين أو الحظ.

*** الاختبارات الادائية :**

هي اختبارات تقوم على تقييم الأداء العملي للمختبر(التلميذ) فهي تقيس مهارة المتعلم أو المفحوص من حيث الدقة والفعالية في العمل كما يعتبر أكثر أهمية لأنه مجال لتوظيف المعارف حيث تقيم أعمالاً مثل الطباعة على الآلة الكاتبة، استخدام المجهر استخدام الحاسوب فهي تختلف عن الاختبارات المقالية أو الموضوعية التي تقيم نمو الأفراد في الجوانب العقلية المعرفية أو النظرية في المقررات الدراسية مثل اللغة الرياضيات، وتستخدم هذه الاختبارات بكثرة في المعاهد الصناعية و الزراعية والعسكرية والفنية التي تعمل على قياس أداء ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً . **(بركة، 2021، ص 91)**

12- شروط بناء الاختبار التحصيلي الجيد:

بعد تأكيدنا على الدور الذي تلعبه الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية التعلمية، يجب على مصممها أن يراعي مجموعة من الشروط التي تحقق جودة الاختبار التحصيلي، وتتمثل هذه الشروط في: **(خطوط، جلاب، 2019، ص144)**

12-1- الموضوعية:

وتعني تجنب جميع الجوانب الشخصية أو الذاتية أو الخارجية، بحيث لا تتأثر علامة التلاميذ ولا تتغير بتغير المصححين.

12-2- الثبات:

يعد الثبات من أهم صفات الاختبار الجيد لأن التلميذ يحصل على النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار عليه.

12-3- الصدق:

وهو أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لأجل قياسه.

12-4- الشمولية:

أي إحتواء الاختبار على معظم أهداف البرنامج ومحتواه.

12-5- معامل التمييز:

وهو مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

12-6- معامل الصعوبة والسهولة:

يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تلائم مختلف مستويات التلاميذ، كما يجب توفر أسئلة سهلة بنسبة 16% لتلائم الضعيف وأسئلة متوسطة بنسبة 68 % لتناسب التلميذ العادي والأسئلة الصعبة بنسبة 16% لتناسب التلميذ المتفوق حيث أن الأسئلة السهلة لا تعني الأسئلة التي لا تتوقع فيها رسوب أي تلميذ والاسئلة الصعبة لا تعني التعجيزية التي لا يستطيع أحد من التلاميذ حلها وإنما هي أسئلة تتطلب جهدا ذهنيا مقدرا، وينبغي الإبتداء بالأسئلة السهلة في الاختبار صعودا إلى الأسئلة الصعبة، وهذا لإثارة دافعية التلاميذ للاختبار. **(اسعادي، عزي، 2015، ص196)**

12-7- القابلية للاستعمال:

يصبح الاختبار قابل للإستعمال إذا ما كان عمليا من حيث: **(اسعادي، عزي، 2015، ص198)**

ا- سهولة تطبيقه:

فنجد أنه كلما كان تطبيق الاختبار سهلا كلما كان ذلك أفضل لأن صعوبة التطبيق قد تكون عائق يمنع من تحقيق صدق الاختبار وثباته وموضوعيته وتشمل سهولة التطبيق وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار.

ب- سهولة تصحيحه:

عند وضع الاختبار، على المعلم التفكير في طريقة تصحيحه لأن عملية التصحيح كلما تعقدت يؤدي ذلك إلى السماح بتدخل ذاتية المصحح، كما أن ذلك يؤدي إلى حدوث أخطاء ويتطلب وقتا وجهدا كبيرين، وهذا خصوصا في اختبارات المقال فتصحيحها بالغ التعقيد لأن الجواب يختلف من مفحوص لأخر وفيها يصعب التقيد بدليل للتصحيح مما يسمح بتدخل ذاتية المصحح، إذا من الأفضل أن يضع المعلم تصحيحا نموذجيا مرفقا بسلم تنقيط واضح، ليتم التصحيح في ضوء ذلك بأقل أخطاء ممكنة.

13- خطوات بناء اختبار تحصيلي جيد:

يعتمد في بناء الاختبارات التحصيلية على أسس وقواعد ينبغي على الأستاذ أن يأخذها بعين الإعتبار، حتى يكون الاختبار مؤديا للهدف الذي صمم من أجله وتتمثل هذه الخطوات في: **(عدائكة، بن موسى، 2017، ص219،221)**

13-1- تحديد غرض الاختبار:

يتعين على باني الاختبار قبل أن يبدأ بإعداده أن يحدد الهدف اللازم منه بل ويحدد بدقة متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج، فإذا لم يحدد هدفه بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتحصلة عن ذلك الاختبار أي معنى.

13-2- تحديد الأهداف التعليمية:

تأتي هذه الخطوة لترتبط بالنواتج التعليمية التي يقيسها الاختبار التحصيلي والتي تم تحديدها بواسطة أهداف سلوكية تعكس بدقة المطلوب تحقيقه من خلال هذا الاختبار. وخطوة تحديد الأهداف تتطلب شرطين، الأول التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها، والثاني صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها.

ولأن معد الاختبارات التحصيلية معني ببنائه بالمجال المعرفي دون غيره فمن الملائم تبني تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي في تحديد النواتج التعليمية.

13-3- تحليل المحتوى:

ويقصد بتحليل المحتوى هو إحصاء المعارف والمهارات الأساسية المتضمنة في الدرس، وذلك بهدف ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات المحتوى تمثيلا متكافئا.

13-4- تصميم جدول المواصفات:

جدول المواصفات هو مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهارتها الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها في هذا الاختبار والتي تتبدل من مرة إلى أخرى.

وهناك خطوات لتحضير جدول المواصفات تتلخص فيما يلي:

أ- تحديد عناصر المحتوى الذي سيجري قياسه.

ب- تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية لمعرفة مدى تحققها.

ج- تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية ويتوقف ذلك على عدد الحصص المقررة لكل وحدة دراسية، أو كل جزء حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد حصص الوحدات الدراسية}}{\text{عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية}} \times 100$$

إن هذه الإجراءات توفر دلالة صدق ضرورية لبناء اختبار يتصف بصفات جيدة يمكن الوثوق بنتائجها، كما يوفر الكثير من الوقت والجهد عند بناء الاختبارات.

إن تضمين الأهداف التعليمية في جدول المواصفات يفيد في تقديم صورة واضحة لما سوف يقاس بالاختبارات التحصيلية.

13-5- اختيار نوع أسئلة الاختبار:

كما أن نوع الفقرات التي يتكون منها الاختبار إما أن تكون مقاليه أو موضوعية، لذلك يجب على المعلم أن يكون مدركا لهاته الأنواع المختلفة من البنود (الأسئلة) الاختبارية، وأن يحدد النوع الذي يلائم قياس كل مستوى من مستويات الأهداف التعليمية في المجال المعرفي وغيرها، حيث يرى الغامدي (2008) أن الاختيار الأنسب للبنود الاختبارية يعتمد على الخصائص السيكومترية التي تتعلق بكل نوع من الاختبار، وعلى معد الاختبار أن يختار النوع الأكثر صدقا وثباتا وتمييزا مما يزيد من تحقيق الاختبار لأهدافه التعليمية.

13-6- ترتيب أسئلة الاختبار:

عند صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية يتم ترتيبها لذلك على المعلم أن يختار التنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي: حسب الشكل، حسب المحتوى، حسب مستوى الصعوبة، حسب مستوى الأهداف.

يهيئ ترتيب أسئلة الاختبار التحصيلي عقل الطالب للإجابة على فقرات أسئلة الاختبار بتسلسل كما توفر له الدافعية للاستمرار في محاولة الإجابة عن الأسئلة الأولى من حيث السهولة.

13-7- صياغة تعليمات الاختبار:

تمثل التعليمات إرشادات هامة توجه التلميذ وترشده إلى كيفية الإستجابة لفقرات الاختبار، حيث يذكر في كتابة التعليمات ما يلي:

أ- أن تكون كلمات التعليمات مفهومة ومبسطة وبجمل قصيرة.

ب- أن تكون متسلسلة على شكل نقاط واضحة.

ج- عدم وضوح إفتراض أن التلاميذ يعرفون طريقة الإجابة إستنادا إلى خبرة سابقة، بل يفترض أنهم يؤدون الاختبار لأول مرة.

وعليه فإن صياغة التعليمات بصورة واضحة ومفهومة تلعب دورا كبيرا في تقليل أسئلة التلاميذ واستفساراتهم حول الاختبار.

13-8- اخراج الاختبار وطباعته:

لإعداد اختبار تحصيلي جيد يجب مراعاة ما يلي:

ا- أن تكون الطباعة واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية.

ب- أن تترك مسافة كافية بين كل فقرة والفقرة التي تليها.

ج- أن تكتب الفقرة كاملة في نفس الصفحة.

د- أن تعطي فقرات الاختبار أرقاما متسلسلة بغض النظر عن تعدد الأنواع التي تنتمي اليها.

إن تقديم الاختبار في مثل هاته الصورة يعكس مستوى القائم بالعملية التعليمية من حيث النظام والإهتمام، ناهيك عن أثره النفسي الإيجابي على الطالب الممتحن كما أنه يعكس إتجاهاته نحوها، ويحقق الاختبار في شكله النهائي جزءا هاما وهو ما يعرف لدى التربويين بالمنهج الخلفي، وهو منهج غير معلن عنه يتم تعلمه من خلال سلوك الأستاذ ومعاملته وعلاقته بالمحيطين به، والاختبار نموذج من هذه النماذج، ولهذا وجب الإهتمام بالصورة النهائية للاختبار.

13-9- تجريب الاختبار:

حيث يطلق على التجربة الأولية للاختبار" التجريب الاستطلاعي"، ويتم بتطبيق الاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ بهدف التعرف على مدى وضوح التعليمات والأسئلة، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ بشكل عام، والزمن اللازم للإجابة عليه، وبعد ذلك تجرى التعديلات اللازمة.

13-10- تطبيق الاختبار:

تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير الظروف الفيزيقية والنفسية المناسبة، حين ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ قاعة الامتحان، وعند بلوغ التلميذ درجة عالية من القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه في الامتحان لذا وجب من المعلم أن يوفر للتلاميذ كل ما من شأنه أن يساعدهم على الأداء الجيد.

13-11- تصحيح الاختبار:

بعد الإنتهاء من تطبيق الاختبار تبدأ عملية تصحيح أوراق الإجابة ووضع العلامات، حيث يتوقف تصحيح الاختبار على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي إتخذت لأغراض التصحيح، وأي كانت نوعية الاختبار التحصيلي مقاليه أو موضوعية فإنه يجب على المصحح مراعاة الموضوعية من خلال توفير مفتاح تصحيح الاختبار الذي يعده.

13-12- تحليل فقرات الاختبار:

تكمن أهمية التحليل الإحصائي للمفردات في الكشف عن الأسئلة الخاطئة أو الضعيفة وعن نواحي الغموض التي قد تلابس بعض التعليمات ومدى ملائمة نوع السؤال لميدان القياس.

وتجدر الإشارة عند تحليل فقرات الاختبار الأخذ بعين الإعتبار إختلاف منح الدرجات بين الفقرات الموضوعية والفقرات المقالية وذلك على النحو التالي:

ا- **الفقرات المقالية:** تمنح الدرجات على متصل يمتد من الصفر إلى الدرجة الكلية للفقرة (0،1،2.....)

ب- الفقرات الموضوعية: تمنح الدرجة صفر أو العلامة الكلية للفقرة (0، الدرجة الكلية للفقرة)

ولتحليل فقرات الاختبار على باني الاختبار الإلتزام بتحليل نتائج اختباراته من حيث السهولة والصعوبة والقدرة التمييزية.

14- مشكلات التقويم التربوي

تتعرض عملية التقويم التربوي بشكل عام والاختبارات التحصيلية بشكل خاص لعديد المشكلات التي تصعب من بناءه، واجتيازه وتصحيحه، بمعنى قبل، وأثناء، وبعد، عملية التقويم التربوي ومن بين هذه المشكلات ندكر: **(عثمانية، 2022، ص ص15-16)**

14-1- المشكلات البيداغوجية:

تتمثل المشكلات البيداغوجية بشكل عام في عدم تحكم معدي وواضعي الأسئلة في أنواع التقويم التربوي وكيفيات إنجازهم، وعدم التحكم أيضا في شروط إعداد اختبار تحصيلي جيد، والمتمثلة في: الموضوعية، الصدق، الثبات، التمييز، الشمولية (شمولية المحتوي، شمولية المجالات المهارية، المعرفية، والإنفعالية) التقنين، سهولة التطبيق والتصحيح، توزيع العلامات على البنود (سلم التنقيط) الإجابة النموذجية، كثرة عدد الأسئلة مقارنة مع التوقيت الزمني المطلوب، .....الأخطاء اللغوية والنحوية.....

وبعبارة أخرى يمكن إعتبار أن أكبر مشكلة قد تواجه عملية التقويم التربوي سواء قبل، أو أثناء أو بعد هو تركيز معدي الأسئلة على الجانب المعرفي للمتعلم (التحليل، التركيب، الفهم، الإستيعاب، الحفظ، الإستنتاج .....) على حساب الجانبين المهارى والإنفعالي، فكل الامتحانات الرسمية على سبيل المثال تركز على الجانب المعرفي فقط.

14-2- المشكلات النفسية:

تتمثل المشكلات النفسية عموما في الحالة النفسية التي يعيشها المتعلم قبل، وأثناء اجتيازه للاختبارات، مما يؤثر عليه سلبيا في التحضير الجيد له أو الإجابة على بنوده بشكل جيد بسبب التعرض للخوف من الفشل، التوتر، قلق الامتحان، الضغط النفسي من الأسرة والمجتمع .....

14-3- المشكلات الاجتماعية:

تتمثل المشكلات الإجتماعية عموما في الدور السلبي الذي يقوم به المجتمع ممثلا في الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، ومختلف وسائط التربية المباشرة وغير المباشرة في الضغط على المتعلم الممتحن خصوصا في الامتحانات الرسمية (امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، امتحان شهادة التعليم المتوسط، امتحان شهادة الباكالوريا ....) وتحميله مسؤولية أكثر مما يتحمله، وحثه على النجاح، وتخويفه من الفشل على أنه يمثل نهاية المطاف بالنسبة له، مما يؤثر عليه سلبا ويؤدي به إلى الفشل، وما يصاحبه من ظهور بعض المشكلات كالهروب من المنزل، محاولة الإنتحار وغيرهما ....

14-4- المشكلات التقنية والتنظيمية:

يعترض عملية التقويم التربوي بشكل عام عديد المشكلات التقنية والتنظيمية كنقص أدوات الطباعة والنسخ أو عدم وملاءمتها، قلة حجرات الامتحانات، وضيقها، قلة عدد الأساتذة الحراس، إكتظاظ قاعات الامتحان، قلة التهوية، قلة الإضاءة، عدم توفر أجهزة التدفئة أو التبريد، إنقطاع الكهرباء، عدم ملائمة ورقة الامتحان من حيث الشكل (عدم وضوح الخط، خلوها من البيانات التعريفية بالامتحان: كإسم الجامعة، والكلية والقسم، نوع الامتحان، مدته الزمنية، إسم المادة، ترقيم الأسئلة، سلم التنقيط .....)

نقص الإمكانيات المادية والمالية لإجراء التقويم عن بعد، إرتفاع عدد الطلبة ونقص عدد الأساتذة المصححين .....

خلاصة:

من خلال هذا الفصل الموسوم بالتقويم التربوي حاولنا التطرق لكل العناصر والمعلومات التي تخدم موضوع الفصل، وسنحاول في الفصل الذي يليه الإلمام بالمعلومات التي تخص تعليمية مادة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي. وهذا من أجل الوصول إلى جوهر الدراسة وهو صعوبات تطبيق التقويم التربوي.

الفصل الثالث:
تعليمية مادة اللغة
الانجليزية

تمهيد:

يعتبر إدراج اللغة الإنجليزية في الطور الإبتدائي داخل المؤسسات الجزائرية موضوع العام في المنظومة التربوية ومن أجل ذلك سنحاول التطرق لبعض النقاط التي توضح ذلك من خلال هذا الجزء

1- مفهوم التعليمية La didactique:

يعرفها سميت (1936) على أنها فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة **(علال، 2016، ص136)**

والتعليمية كذلك هي ما يهدف إلى التربية، وما يتعلق بالتعليم، كما تعني مجموع المعارف والنشاطات التي نلجأ إليها من أجل تصور، وإعداد وتقييم وتحسين التموين البيداغوجي. **(الأسود، 2020، ص79)**

من خلال ما سبق يتضح أن التعليمية تعني الدراسة العلمية لجميع مكونات العملية التعليمية التعلمية والمتمثلة في (المعلم والمتعلم والمادة التعليمية) وذلك بهدف تحقيق أهداف النظام التربوي.

2- المفاهيم المرتبطة بالتعليمية:

هناك خمسة مفاهيم مرتبطة إرتباطا أساسيا بمفهوم التعليمية، قد تناولتها الأدبيات التربوية واتفقت على تحديدها كالاتي: **(الأسود، 2020، ص ص82-83)**

2-1- العقد التعليمي:

وهو كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المعلم وتلاميذه حول اكتساب المعرفة بمعنى أن العقد التعليمي يتضمن كل علاقة تربوية قائمة بين المعلم والمتعلم، توضح كل ما هو مطلوب منهما، حتى تتم العملية التعليمية التعلمية على نحو سليم.

2-2- النقلة التعليمية:

وهي العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعلم والتعليم.

بمعنى أن المعرفة لا تنقل للمتعلم كمادة خام، وإنما تنقل وتحول بواسطة المعلم إلى محتوى معرفي مبسط يرتبط بمضمون المادة التعليمية المدرسة، وهكذا تحدث النقلة التعليمية على مستويين.

ا- مستوى النقلة الخارجية:

يقوم بها المنظرون للتعليم من خبراء ومفكرين وباحثين حيث يعملون على إنتاج المعرفة ونقلها للمتعلمين حسب كل مرحلة تعليمية.

ب- مستوى النقلة الداخلية:

يقوم بها المعلم، حيث يعمل على تكييف المعرفة ونقلها حسب طبيعة المتعلمين الذين يدرسهم.

2-3- الوضعية التعليمية:

وهي مجموعة العلاقات القائمة بين متعلم أو عدة متعلمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس...) ونظام تربوي يمثله المعلم بهدف إكساب المتعلم معرفة مبنية أو في طريق البناء.

بمعنى أن الوضعية التعليمية هي مجمل التفاعلات الحاصلة بين عناصر الفعل التعليمي بهدف حدوث التعلم.

2-4- التصورات:

يعتبر هذا المفهوم أن ذهن المتعلم لا يكون خاليا من المعارف والمعلومات قبل دراسته لموضوع جديد، بل غالبا ما تكون له عن الموضوع تصورات أولية تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به بطريقته الخاصة.

وقد بينت الدراسات في العلوم النفسية أن المتعلمين يعالجون موضوعات المدرسة بتصوراتهم الشخصية، وأن هذه التصورات تلعب دورا في بناء معارفهم، وأنها تقاوم التعلم بشدة، لذا ينبغي التساؤل عنها، وتغييرها، وتعويضها بمعارف صحيحة.

2-5- العوائق:

وهي كل ما يعيق ويعطل المتعلم في مساره التعليمي ومنعه من تحقيق أهدافه، وهنا يبرز دور المعلم بفعالية في إعداد المتعلم إعدادا نفسيا وتربويا، بحيث يمكنه ذلك من تجاوز تلك العوائق ويسلك مساره التعليمي بشكل امن وسليم.

3- مفهوم اللغة:

هي مجموعة ألفاظ والقواعد التي تتعلق بوسيلة التخاطب والتفاهم بين جماعة من الناس وهي تعبر عن واسع الفئة الناطقة بها ونفسيتها وعقليتها وطبعها ومناخها الإجتماعي والتاريخي. (نواز، 2008، **ص13)**

وتعرف كذلك على أنها: الأداة التي يفكر بها الانسان، والتي يستطيع بها أن يوصل أفكاره للأخرين، وأن يفهمهم وأن يفهموه، وهي الأداة التي تربط الإنسان بغيره من الأفراد وتربطه بالمجتمع. **(جوزه، 2024، ص90)**

يوضح إبن خلدون وجهة نظره حول المفهوم الإصطلاحي للغة بأنها: عبارة عن ملكة في اللسان بقوله: "اللغة ملكة اللسان وكذا الخط صناعة ملكتها في البدء" **(نواز، 2008، ص10)**

4- مفهوم اللغة الإنجليزية:

اللغة الإنجليزية هي لغة جرمانية نشأت في إنجلترا، وهي ثالث أكثر اللغات الأم انتشارا في العالم (402 مليون نسمة بحسب تعداد 2002) وبالإضافة إلى انتشارها الكبير في العالم بسبب التأثيرات العسكرية والإقتصادية والثقافية والعلمية والسياسية للإمبراطورية البريطانية ومن بعدها الولايات المتحدة الأمريكية. **(كحول، 2012، ص ص131-132)**

وتعد اللغة الإنجليزية اللغة العالمية، بمعنى أنها إحدى متطلبات الحصول على المعرفة الكونية، كما أنها الأداة الرئيسية للتعبير عن الذات والمشاركة في مسيرة العولمة، والإستفادة بثورة المعلومات، والبحث العلمي الذي يتقدم بخطى عملاقة خصوصا في المجالات الحديثة. **(حلبي، 2015، ص ص17-18)**

وتعرف كذلك على أنها "لغة عالمية ويحتاجها الفرد الراغب في استكمال دراساته عليا، كما أن شروط العمل في كثير من الوظائف تتطلب من المتقدم لها أن يكون على دراية بها وأن طبيعة العمل في كثير من الأحيان تتطلب استخدام اللغة الإنجليزية. **(مصباح، 2006، ص21)**

5- أهمية اللغة الإنجليزية:

خلق الله سبحانه وتعالى عباده وجعل الإختلاف في ألوانهم وألسنتهم بهذا نجد تعدد وتنوع في اللغات لذلك كان تعليمها أمر مطلوب والتباين بين اللغات يبرز في قوله تعالى: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير" سورة الحجرات الآية 13 وأيضا قوله: "ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين" سورة الروم الآية 21

ومن خلال ما تم التطرق إليه يمكن تلخيص أهمية اللغة الإنجليزية في النقاط التالية: **(الضمور،2013، ص16)**

5-1- أنها تمثل لغة العصر.

5-2- أنها اللغة الأولى الأوسع إنتشارا في العالم.

5-3- أنها لغة العلوم والتكنولوجيا والبحث العلمي.

5-4- أنها لغة الإقتصاد والتجارة الإلكترونية والطيران والسباحة والسفر.

5-5- أنها لغة الكمبيوتر والدراسة في معظم الجامعات والمعاهد العليا.

6- أهداف اللغة الإنجليزية:

وبناءا على ما تقدم من حديث وما جاء من أفكار حول هذا الموضوع يمكن تلخيص أهداف تعليم اللغة الإنجليزية فيما يلي: **(لعموري، 2007، ص53)**

6-1- التمكن من رسائل التعبير الكتابي والشفوي.

6-2- معرفة الآداب والثقافة.

6-3- تنمية التفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنية، والعلمية، والمهنية.

6-4- تنمية القدرة على التحليل والتركيب.

6-5- تمكين الطلاب من مواصلة الدراسات العليا لتهيئة الطاقات البشرية المتخصصة في فروع المعرفة التي أصبحت مميز الدول العصرية.

6-6- تنمية شخصية المواطن العربي عن طريق الإتصال بين ثقافات العالم الأخرى.

7- مبادئ أساسية في تدريس اللغة الإنجليزية:

من أجل التدريس الجيد للغة الإنجليزية لا بد من توفيرها على مجموعة من المبادئ التي تتضمن لها السير الحسن ومن بين هذه المبادئ نذكر ما يلي: **(كحول، 2012، ص132)**

7-1- التنويع في طرق التدريس واستخدام الوسائل المستخدمة.

7-2- استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة والمتمثل في التعلم عن طريق اللعب: تبادل الأدوار، التعلم التعاوني (الثنائي والجماعي).

7-3- مراعاة الفروق الفردية في طرح الأسئلة للتشجيع على المشاركة في جميع المستويات.

7-4- أن تكون نسبة تحدث المعلم إلى التلميذ 25% وإعطاء فرصة 75% لمشاركة التلاميذ لممارسة اللغة داخل الفصل.

7-5- التشجيع اللفظي والمعنوي جد مهم، وأن يظفي على الحصة جو المرح الذي يشجع الجميع على التحدث.

7-6- الحرص على أن تشمل الأهداف السلوكية الدرس المستويات الثلاثة المعرفية، المهارية، الوجدانية.

8- السن الأنسب لتدريس اللغة الانجليزية:

إن تحديد السن المناسب لبدء تعليم اللغة الثانية يعد من القضايا الحساسية الشائعة التي يواجهها أصحاب القرار في وزارات التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم. يزداد هذا الحرج مع ازدياد الحاجة لتعلم لغة ثانية، بالأخص اللغة الإنجليزية التي تجمع لها عدد من الظروف لتكون أهم جسور نقل المعرفة في العصر الحالي، إذ تأتي في مقدمة اللغات التي لا غنى عن تعلمها سواء في المجالات العامة أو التخصصات الدقيقة حيث غدت لغة العلم والطب والإختراعات والسياحة والإقتصاد، وأضحت إجادتها من المهارات الحتمية لكل من أراد أن يطلع على الجديد من هذه المجالات في مصدره الأصلي. (حلبي، **2015، ص25)**.

وبحسب الدراسة التي قام بها الدامغ (2010) حول السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية قد تبين أن هناك إجماع بنسب عالية جدا على أن المرحلة الإبتدائية هي المرحلة المناسبة للبدء بتعليم اللغة الإنجليزية في التعليم الحكومي، وأغلبية كبيرة على أن الصف الأول الابتدائي هو الأنسب من بين مراحل التعليم الابتدائي. **(حلبي، 2015، ص25)**

9- تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في تدريس اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية:

نظرًا لأهمية اللغة الإنجليزية ومكانتها العالمية سعت العديد من الدول العربية والأجنبية إلى تفعيل عملية تدريسها في المرحلة الابتدائية، حتى تتاح الفرص أمام التلاميذ لإكتسابها بشكل أفضل، والتعود عليها منذ المراحل الدراسية الأولى، وفيما يلي عرض حول هذه الدول.

9-1- تجارب بعض الدول العربية:

عملت العديد من الدول العربية على تبني تدريس اللغة الإنجليزية في مختلف المراحل الدراسية حتى تزيد من قدرة التلاميذ على التعود عليها واكتسابها، ومن بين هذه الدول ما يلي: **(الزهراني، 2020، ص41)**

أ- الامارات العربية المتحدة:

يبدأ تدريس اللغة الانجليزية منذ الصف الأول ابتدائي، وذلك بمعدل أربع حصص أسبوعيًا، ويتم الإعتماد بالأساس على الأسلوب الإتصالي الذي يسهم في تنمية مهارات الإستماع والتحدث.

ب- قطر:

يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية في دولة قطر منذ الصف الأول ابتدائي بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا، يتم زيادتها تدريجيا لتصبح أربع حصص أسبوعيا في الصف الثالث، وخمس حصص في الصف الرابع.

ج- مصر:

منذ سنة 2003 أصبح تدريس اللغة الإنجليزية في مصر يتم ابتداء من الصف الأول ابتدائي بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا، يتم زيادتها لتصبح أربع حصص ابتداءا من الصف الرابع ابتدائي.

9-2- تجارة بعض الدول الأجنبية:

إن الإهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية ابتداء من المرحلة الابتدائية لم يكن حكرا على الدول النامية، فالعديد من دول العالم المتقدم تبذل مجهودات كبيرة لتدريسها وتعميمها، وذلك وعيا منهم بأهميتها ومكانتها العالمية ومن بين هذه الدول تذكر: **(الدامغ، 2011، ص ص777-778)**

أ- ألمانيا:

يبدأ التعليم الابتدائي في ألمانيا من سن السادسة ويستمر مدة 4 سنوات باستثناء برلين حيث يستمر مدة 6 سنوات، تدرس اللغة الانجليزية كمقرر إلزامي لطلاب المرحلة الثانوية منذ نهاية الستينيات الميلادية. في نهاية التسعينيات، أصبحت اللغة الأجنبية تقدم في المدارس الابتدائية في معظم الولايات الست عشرة رغم الصعوبات المالية التي واجهت المدارس في هذه المدة. تقوم معظم المدارس بتدريس اللغة من عمر 8 سنوات، وهناك بعض المدارس النادرة تقوم بتدريس اللغة من مرحلة رياض الأطفال

ب- سويسرا:

من الناحية التاريخية توجد أربع لغات رئيسية في سويسرا هي: الألمانية، والفرنسية والإيطالية والرومانية، ومع ذلك فإن الأطفال في سويسرا يكبرون وهم يتكلمون لغة واحدة وهي اللغة السائدة في المنطقة التي يعيشون فيها. يبدأ التعليم الابتدائي في سويسرا من 6 سنوات ويستمر لأربع أو خمس أو ست سنوات، ويقوم المعلمون بتدريس جميع المواد بما فيها اللغة الأجنبية، وقد تم التأسيس لتعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية في عام 1975 من خلال توصيات المؤتمر الوطني لمديرية التعليم في المناطق المختلفة، وبدأ تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية في الصفين الرابع أو الخامس ومدة تتراوح بين 59 ساعة إلى 285 ساعة في السنة، باختلاف من ولاية إلى أخرى.

ج- إيطاليا:

تبدأ المرحلة الابتدائية في إيطاليا من عمر السادس إلى الحادية عشرة، وقد تم إدخال تعليم اللغة الأجنبية في منهج التعليم بالمرحلة الابتدائية، يبدأ الطلاب تعلم اللغة الأجنبية عادة من عمر الثامنة مدة ثلاث ساعات أسبوعيًا. وتعليم اللغة الأجنبية إلزامي على كل الطلاب. وأصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة التي تدرس في عموم المدارس الابتدائية مع بعض لغات أخرى مثل الفرنسية والألمانية والإسبانية. وكان الهدف من هذه البرامج أن يتمكن الطالب على قراءة العبارات البسيطة وفهمها. وأن يشارك في الحوارات البسيطة وأن يستمع ويفهم العبارات البسيطة بعد التخرج من المرحلة الابتدائية.

10- واقع تدريس اللغة الانجليزية في الجزائر وإدراجها في التعليم الابتدائي:

في إطار إدراج تدريس اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم الابتدائي، والذي جاء تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 28 أوت 2022 ومجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 28 ماي 2023، وإلحاق بالمنشور رقم 1513 المؤرخ في 19 سبتمبر 2023 والمتعلق بإدراج تدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الابتدائي، حددت الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية لتوسيع تدريس اللغة الانجليزية إلى أفواج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في السنة الدراسية 2024/2023.

10-1- منهاج اللغة الانجليزية للسنة الرابعة ابتدائي والمقاربة التعليمية المعتمدة:

يطبق منهاج اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة ابتدائي والذي أعدته المجموعة المتخصصة للغة الإنجليزية وصادق عليها المجلس الوطني للبرامج. ويعتمد هذا المنهاج أساسا على المقاربة التواصلية القائمة على الحوار والإستماع وتنمية كفاءتي فهم المنطوق والإنتاج الشفوي، إلى جانب تنميه كفاءتي فهم المكتوب والإنتاج الكتابي. **(المنشور الوزاري، رقم 216، 2023)**

10-2- توقيت اللغة الإنجليزية:

حدد توقيت اللغة الإنجليزية بساعة ونصف (1سا و30 قيقة) أسبوعيا، ويوزع على حصتين ذات 45 دقيقة تقدمان بصفة منفصلة خلال الأسبوع، مع تجنب البرمجة المتتالية لحصص اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في نفس الوقت قدر الإمكان. **(المنشور الوزاري رقم 216، 2023).**

10-3- الوسائل التعليمية للغة الإنجليزية:

تتمثل الوسائل التعليمية لتدريس اللغة الإنجليزية فيما يلي: **(المنشور الوزاري رقم 216، 2023)**

أ- كتاب اللغة الانجليزية:

تم إعداد ونشر كتاب التلميذ للغة الانجليزية للسنة الرابعة ابتدائي.

ب- الدليل الديداكتيكي للغة الانجليزية:

وهو دليل يساعد الأستاذ على تنفيذ المنهاج وتبسيط المنهجية المعتمدة فيه، ويقدم توجيهات تعليمية حول تنظيم الأنشطة التعليمية للمادة وكيفية إنجازها.

ج- السند السمعي:

وهو عبارة عن مقاطع صوتية مسجلة في قرص رقمي تستعمل في حصص اللغة الإنجليزية لتعويد التلميذ على النظام الصوتي للغة الانجليزية.

10-4- تأطير اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم الابتدائي:

يؤطر تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أساتذة المادة، الذين درسوا في السنة الدراسية الماضية، إلى جانب الأساتذة الذين تم توظيفهم هذه السنة و استفادوا من تكوين تهييئي قبل ممارسة مهامهم، ويتولون تدريس المادة لأفواج السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي في مدرسة ابتدائية أو أكثر في حدود (12) فوجا تربويا، مع الأخذ بعين الإعتبار معيار الجوارية وتنقل الأستاذ بين مدرسة ابتدائية وأخرى، لذلك يتعين عليكم إعادة نشر وتوزيع أساتذة المدرسة الابتدائية للغة الانجليزية بالشكل الذي يضمن

التغطية الكاملة لكل أفواج السنتين الثالثة والرابعة في كل المدارس الابتدائية. **(المنشور الوزاري رقم 216، 2023)**

10-5- المرافقة البيداغوجية.

يواصل مفتشو التعليم المتوسط للغة الإنجليزية، كل في مقاطعته مرافقة الأساتذة المكلفين بتدريس هذه المادة في التعليم الابتدائي ومتابعتهم ميدانيا. **(المنشور الوزاري، رقم 216، 2023)**

10-6- التنسيق البيداغوجي:

بغية ضمان الإنسجام في تنظيم الأنشطة البيداغوجية داخل المدرسة الابتدائية، ونظرا إلى توسيع تدريس اللغة الإنجليزية إلى أفواج السنة الرابعة ابتدائي، يبقى من الضروري دراسة هذا الجانب في الإجتماع الأول لمجلس الأساتذة بالمدرسة الابتدائية للسنة الدراسية 2023/ 2024، لاسيما من أجل ضمان التنسيق بين الأساتذة في إعداد التوزيع الزمني للمواد وبرمجة الحصص التعليمية لكل مادة، ويجب ضمان التنسيق بين مديري المدارس الابتدائية المعنية في إعداد جداول توقيت أستاذة اللغة

الإنجليزية في حاله تكملة النصاب. **(المنشور الوزاري، رقم 216، 2023)**

11- المرتكزات الأساسية لإنجاح عملية تدريس اللغة الانجليزية في المدرسة الجزائرية:

لإنجاح عملية تدريس اللغة الانجليزية في المدرسة الجزائرية، لا بد من إيجاد عدد من المرتكزات الأساسية والتي تتحدد في مرحلتين وهما: **(جوزه، 2024، ص97)**

11-1- المرحلة الأولى:

على وزارة التربية الوطنية السعي الجاد إلى:

أ- العمل على التأكد من أهلية المعلمين الذين تم التعاقد معهم عن طريق القيام بالزيارات الميدانية لهم.

ب- العمل على استشارة المختصين (الخبراء) والاستعانة بهم في مجال بناء برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بما يسهم في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس والبحث والتقييم والاتصال واستخدام التكنولوجيا، فضلا على إعداد وتقييم المناهج والخطط الدراسية وتنمية القدرات الادارية والقيادية فيهم.

ج- العمل على جعل الدورات التكونية للمعلمين متدرجة وتراكمية ومستمرة ومتنوعة ومتطورة.

د- العمل على جعل أساليب التكوين يخضع لها المعلمين متعددة تأخذ شكل المحاضرة، أسلوب لعب الأدوار التطبيقية، أسلوب الزيارات الميدانية، أسلوب الحلقات الدراسية، أسلوب المناقشة الجماعية، أسلوب دراسة حالة.

هـ- العمل على تزويد المعلمين بمختلف الوسائل التعليمية الإيضاحية التقليدية منها والحديثة بشكل فعال، لأجل تمكينهم من أداء عملهم بالشكل الجيد والمميز.

و- العمل على تقديم الدعم النفسي للمعلمين بشكل فوري من قبل كل الأطراف.

11-2- المرحلة الثانية:

على وزارة التربية الوطنية السعي الجاد إلى:

أ- العمل على الإسراع في تسوية الوضعية المهنية القانونية للمعلمين وإخراجهم من الوضع المؤقت الحالي (التعاقد) لخلق الراحة النفسية لديهم لممارسة واجباتهم التعليمية بأريحية أكبر.

ب- العمل على التخفيف من العبء الكبير الحالي الملقى على عاتق المعلمين (تكليف كل أستاذ بالتدريس في أزيد من خمس مدارس) من خلال الإسراع في فتح أبواب التوظيف.

ج- إقرار هذه الإجراءات بالسرعة المطلوبة في الميدان يمكن من نجاح التجربة في الميدان، فضلا عن ذلك يساهم في:

* نجاح المعلمين في مساعدة التلاميذ على إتقان المهارات اللازمة في القراءة والكتابة والتعبير بالشكل الصحيح.

* نجاح المعلمين في التعامل مع الضعف اللغوي الذي يبديه التلاميذ.

* نجاح المعلمين في معالجة الاتجاه السلبي وعدم الرغبة للتلاميذ نحو تعلم اللغة.

12- معوقات تعلم اللغة الانجليزية:

يواجه تعلم اللغة الإنجليزية مجموعة من المعوقات التي تعرقل عملية تعلم هذه اللغة وتتمثل هذه المعوقات في: **(العريمي، 2021، ص19)**

12-1- معوقات نفسية:

وتخص طبيعة النفس البشرية، ويدخل في نطاقها النظرة المسبقة نحو اللغة والمفاهيم الخاطئة حول تعلم اللغة الأجنبية.

12-2- معوقات إدارية:

وتتمثل في نقص المال والإدارة.

12-3- معوقات فنية:

تشمل جوانب النقص في المنهاج والجوانب المتعلقة باللغة نفسها واختلافتها عن اللغة الأم.

12-4- معوقات النظام التربوي العام:

وتتمثل هذه المعوقات في عدة أمور منها: عدم وضوح الأهداف لدى المعلم والمتعلم وأولياء الأمور، وجود أعباء دراسية وأنشطة لا منهجية تثقل على المعلم وتحد من دوره في إنجاز الأهداف المرسومة، إضافة إلى طرق التدريس التقليدية التي لا تتماشى مع مفهوم وطبيعة التعلم المعاصر.

إضافة إلى هذه المعوقات توجد مجموعة من المشكلات التي تواجه عملية تدريس اللغة الإنجليزية تتمثل في الآتي: **(الضمور، 2013، ص ص17-18)**

أ- نظام الكتابة في هذه اللغة صعب على الطلبة لأنها تختلف عن لغتهم الأولى.

ب- الأساليب المستعملة لتعليم هذه اللغة تلقينيه تعتمد على الذاكرة ويتعلم الطالب عن أصل اللغة أكثر مما يتعلم عن قواعد اللغة نفسها.

ج- صرامة المناهج التي تحتم على المعلمين أن يتبعوا الكتاب المقرر من بدايته إلى نهايته ولا يوجد فراغ لأي شيء إضافي.

د- ضعف المستوى التعليمي في المدارس وضعف التلاميذ.

هـ- إزدحام التلاميذ في الصفوف الدراسية مما يجعل تعليم اللغة مهمة صعبة على التلميذ والمعلم.

و- قلة الموارد والوسائل التعليمية.

خلاصة:

بعد أن حاولنا في هذا الفصل الإلمام بجميع المعلومات التي تخص تعليمية اللغة الإنجليزية، سنحول في الفصل الموالي التطرق لبعض العناصر التي تخص مرحلة التعليم الابتدائي.

الفصل الرابع:
مرحلة التعليم
الابتدائي

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل المهمة في حياة التلميذ لأنها تعتبر الفرصة الأولى التي يتلقى فيها التلميذ الخبرات التعليمية وحتى يحقق التعليم الابتدائي وظيفته، لابد أن تجمع المدرسة الابتدائية أعداء من المعلمين والمتعلمين للقيام بالعملية التعليمية التعلمية، من خلال هذا الفصل سنحاول التعرف على أهم العناصر الملمة بهذه المرحلة.

1- تعريف المرحلة الابتدائية:

تعرفها وزارة التربية الوطنية على أنها: المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدتها خمس سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدينة والإسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان الإكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي بنجاح. **(بن فليس، 2014، ص ص45-46)**

وهي كذلك التعليم الذي يؤمن قدرة كافية من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تمييز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاء ة، والتي تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع. **(فرجيوي، حيواني، 2022، ص186)**

2- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي:

تنبع أهمية المرحلة الابتدائية من كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات، كما أن المرحلة الابتدائية تعتبر أولى الخطوات على

طريق التلميذ الطويل الذي بات اليوم لا ينتهي عند حد معين بل يستمر في حياة الفرد. ولعل أهمية التربية الأولية تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شيء تقريبا، فهم يكتشفون من خلالها أنفسهم وتتفتح بالتدريج طاقاتهم ويتلمسون في إطار نشاطاتها، الوعي بما يحيط بهم من خلال دروسها وفعالياتها يطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمه ومعاييره وعلى دروبها ينمون ويكبرون، تبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايد، وقدراتهم بالوضوح والتمييز والانطلاق **(بودیبة، 2017 - 2018 م، ص 129)**

مما سبق نلاحظ أن أهمية مرحلة التعليم الابتدائي في البنية والقاعدة الأساسية التي يبنى عليها المتعلم ففي هذه المرحلة تضع القواعد الأساسية للتعلم، حين يلاحظ فيها التحولات التدريجية في شتى الجوانب المعرفية والحس حركية. **(بودیبة، 2017-2018، ص129)**

3- أهداف التعليم الابتدائي:

تسعى هذه المرحلة من التعليم إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي: **(سلامي، 2022، ص ص21-22)**

3-1 تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية.

3-2 تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها.

3-3 معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي.

3-4 إكتساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدامها كأداة إتصال وتفاعل، ووسيلة تعلم وتفكير.

3-5 تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب.

3-6 تنشئة الأجيال على حب الوطن.

3-7 تنمية تربية قائمة على كيفية التعايش مع الآخرين على أساس التسامح وقبول الأخرين.

3-8 التمكن من وسائل المعرفة الأولية كالقراءة، الكتابة، مبادئ الحساب.

4- خصائص التعليم الابتدائي:

يتميز التعليم الابتدائي بجملة من الخصائص تتمثل في: **(بن سي مسعود، 2007-2008، ص26)**

4-1- تعليم موحد، إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية.

4-2- بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو طرد يحقق ديمقراطية يجعله واقعا ملموسا.

4-3- التعليم الابتدائي مرحلة منتهية، قصيرة نسبيا.

4-4- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التعليمية الموالية.

4-5- التعليم الابتدائي تعليم إلزامي أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه.

5- وظائف التعليم الابتدائي:

تلعب المدرسة الابتدائية دورا هاما في أي مجتمع باعتبارها الوسيلة الأولى للتعليم والسبيل التمهيدي للتطوير والتحديث ولهذا فالمدرسة الجزائرية لها عدة وظائف أساسية تتمثل فيما يلي: **(بورغداد، 2010 - 2011، ص24)**

5-1- تعليم الطفل الكتابة والقراءة والحساب، بحيث يستطيع أن يقرأ وأن يطلع على الصحف والمنشورات العامة، وأن يفهم ما يقرأ وكذلك يستطيع أن يعبر عن نفسه.

5-2- أن يعرف الطفل من العلوم مبادئها وما تمكنه من العمل في الزراعة والصناعة ويفتح أمامه الأفاق وأن يكون على علم بظواهر الطبيعة التي تؤثر على أعماله ويعرف قواعد الصحة السليمة والوقاية من الأمراض ليعيش كمواطن قوي منتج.

5-3- أن يعرف الطفل من العلوم الاجتماعية طبيعة بلده وجغرافيته وإقتصادياته ومصادر الثروة فيه وعلاقته بالدول الشقيقة.

5-4- أن يحصل الطفل على قدرة من التربية الدينية التي توثق علاقته بالله سبحانه وتوجه نفسه للخلق الطيب والعمل الصالح.

5-5- أن يحصل الطفل على قدرة من التربية الرياضية التي تساعده على نمو جسمه نموا سليما وتساعده على تكوين العادات والأخلاق.

5-6- أن يحصل الطفل على المهارات اليدوية التي تعوده العمل وتحببه عليه وتفتح أمامه أفاق الإنتاج.

5-7- جعل التلاميذ قادرين على النشاط في بيئتهم.

6- مفهوم التلميذ في المرحلة الابتدائية:

يعرف التلميذ بأنه هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، وهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات. وهذا يعني أن التلميذ أصبح من أقوى أركان العملية التربوية، حيث أصبحت التعليمية تراعي طبيعة التلميذ وخصائصه النفسية من حيث ميوله وقدراته وحاجاته وكذا دوافعه الاجتماعية وما يحيط به من ظروف بيولوجية، فكرية اقتصادية وتربوية. **(عوكي، 2016، ص61)**

كما يعرف بأنه محور العملية التعليمية، وهو يبدو وكأنه أضعف أركان هذه العملية، وهو الذي يحتل في النهاية كافة جهود مخططي هذه العملية، إيجابا أو سلبا ولكنه في نفس الوقت أقوى هذه الأركان جميعا بإعتبار أن نجاحه يعني نجاح العملية التربوية كلها وفشله يعني فشلها. **(فاتح، 2015-2016، ص53)**

7- خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية:

يصنف بياجي مراحل النمو المعرفي إلى أربع مراحل مختلفة وتتصف كل مرحلة بعمر زمني معين، ومن بين هذه المراحل نذكر مرحلة العمليات المادية والتي تستند من 8 إلى 11 سنة وفيها يدرج تلميذ السنة الرابعة حيث تتميز بمجموع من الخصائص تتمثل في: **(العياصرة، 2014، ص ص52 -53)**

7-1- يستطيع الفرد فيها على التفكير المنطقي والمرتبط بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة.

7-2- يصبح قادرا على التفكير فيما يترتب على الأفعال من نتائج والتنبؤ بالحوادث ولكن على المستوى المادي الملموس.

7-3- تضعف عنده حالة التمركز حول الذات.

7-4- إدراك الأشياء يختلف باختلاف تطورها.

7-5- تأخذ لغته شكل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد وينخفض توتر الأنا في لغته.

7-6 - يتطور عنده مفهوم البقاء من حيث الكتلة والوزن والحجم فلم يعد الأطوال أكبر وزنا أو كمية لأن المادة ثابتة رغم تغير أشكالها (تكون لديه مفهوم المقلوبية).

7-7- ينجح في الخلاص من تركيزه في التفكير على بعد واحد للأشياء.

7-8- يدرك مفهوم الزمن (ماضي، حاضر، مستقبل).

8- مفهوم أستاذ التعليم الابتدائي:

يعد أستاذ التعليم الابتدائي محور العملية التربوية، وحجر الأساس فيها بكل مراحلها فالعملية التربوية لا تحمد قباها ولا تؤتي ثمارها مالم يكن أستاذ التعليم الابتدائي كيانا أصيلا علميا وخلقيًا وسلوكيا، ذا كفاءة في تسيير شؤون قسمه وتلاميذه ومؤمن بالرسالة التربوية وقيمتها، ومقدار مسؤولية تنشئة العقول وخطورتها. **(شارف، 2023، ص18)**

ويعرف كذلك بأنه هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمنا الجديد وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية التعلمية لا بل حجر الزاوية فيها. **(زهرة، تلي، 2020، ص690)**

9- صفات معلم اللغة الانجليزية:

من المعلوم أنه ليس بإمكان أي شخص أن يتولى مهنة التعليم مالم تتوفر فيه جملة من الصفاء وهذه الصفات تتمثل فيما يلي: **(حلبي، 2015، ص ص37-38)**

9-1- الكفاءة في اللغة الإنجليزية، وذلك بإحاطته بكافة عناصرها من قواعد وأصوات وتراكيب لغوية ونطق سليم تحدثا وكتابة.

9-2- المعرفة التامة بثقافة ولغة المجتمع الذي يدرس فيه اللغة الأجنبية.

9-3- خبرة في تصميم المناهج وتطبيقها.

9-4- معرفة تامة بتقنيات التعليم واستخداماتها في تدريس اللغة الإنجليزية.

9-5- الإلمام بالتراث الثقافي والحضاري، الانساني.

9-6- التدريب التقني واستخدام الوسائل التعليمية.

10- الكفايات اللازمة للأستاذ:

تعددت الكفايات اللازم توفرها في أستاذ المرحلة الابتدائية من حيث معرفته بخصائص التلاميذ النفسية والاجتماعية والنمائية مرورا بتحكمه الجيد بالمادة الدراسية وطرائق التدريس وإدارة الصف ومن بين هذه الكفايات ما يلي: **(سلامي، 2022، ص ص23-24)**

10-1 كفايات التخطيط للدرس:

وهنا يجب على الأستاذ أن يحدد حاجات التلاميذ في ضوء خصائصهم النمائية وأن يصنفهم ويحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين ومن ثم صياغة الأهداف ثم يقوم بإختبار أنشطة تلائم قدرات التلاميذ ويعد خطة سنوية وفصلية ويومية وأخيرا يحدد طرائق التقويم.

10-2 كفايات تنفيذ الدرس:

وتتمثل في إثارة إهتمام التلاميذ بموضوع الدرس، ربط موضوع الدرس بالبيئة والحياة العملية، ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة.

10-3 كفايات التقويم:

وتكون بإعداد اختبارات التقويم واستخدام الأساليب والوسائل المناسبة لتلاميذ الصف واختيار الأنشطة المناسبة وتقويمها وتطبيق أساليب التقويم لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف وإن يضع خططا علاجية ويستخدم السجلات التقويمية لحفظ البيانات ويستخدم التقويم التراكمي والختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.

10-3 كفايات إدارة الصف:

وتتم عن طريق تنظيم التلاميذ بطريقة تمكنه من متابعتهم بإستمرار، القدرة على التدريس الجماعي وفي مجموعات والتدريس الفردي داخل الصف، خلق مناخ مناسب للعمل والمحافظة عليه.

11- طريقة توظيف أستاذ التعليم الابتدائي:

يوظف بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية، المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث سنوات من التكوين.

يمكن أن يوظف بصفة استثنائية، بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية عن طريق المسابقة على أساس الشهادة، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها. (الجريدة الرسمية،2012، ص17)

ملاحظة:

باعتبار اللغة الإنجليزية حديثة العهد في التعليم الابتدائي، ولم يتم بعد تخرج أساتذة اللغة الإنجليزية من المدرسة العليا للأساتذة، لجأت الوزارة إلى التوظيف عن طريق التعاقد.

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل الإحاطة ببعض عناصر المرحلة الابتدائية، وهذه الأخيرة التي تعتبر مرحلة ضرورية من أجل ضمان تعليم جيد للتلاميذ وإعدادهم للحياة الدراسية والمهنية، ولا يتحقق هذا الهدف إلا من خلال تكويم المعلمين تكوينا يؤهلهم إلى تأدية مهامهم والذي يتناسب وهذه المرحلة وذلك من خلال محاولة الرفع من مستوى الكفاءة لديهم وإطلاعهم بكيفية تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة وتدريبهم على العمل بها لضمان الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمة المرجوة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:
إجراءات الدراسة
الميدانية

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني أهم من الجانب النظري، حيث يعمل على تقريب الباحث من واقع الدراسة والعمل على تطبيق المكتسبات النظرية التي تلقاها الباحث سابقا في ميدان الدراسة، وسيتم التطرق في هذا الإطار إلى مجموعة من العناصر المنهجية المهمة واللازمة في الدراسة الميدانية بغرض التحقق من فرضيات البحث.

1-الدراسة الاستطلاعية:

سنحاول التعرف على الدراسة الاستطلاعية من خلال ما يلي:

1-1-تعريف الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية التي يقوم بها الباحث أهمية كبيرة في أي دراسة ميدانية، فهي وإن لم تظهر في عرض البحث ونتائجه، إلا أنها تعتبر الأرضية التي ينطلق منها الباحث ويبني عليها دراسته الميدانية، حيث يطلق عليها في ثنايا كتب البحث العلمي عدة مسميات كالدراسة الاستكشافية، أو التمهيدية أو المبدئية، وهي الدراسة التي تسبق الدراسة الأساسية وتمثل المنطلق التمهيدي لها. **(قوادري، 2021-2022، ص145)**

1-2- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

شملت هذه الدراسة الاحتكاك بمجتمع البحث وإجراء المقابلة نصف موجهة مع عينة عشوائية من أساتذة اللغة الانجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وعدد هم: 8 أساتذة تم استبعادهم من الدراسة النهائية، موزعين على بعض ابتدائيات بولاية سكيكدة (ابتدائية شبل حسين، ابتدائية فرقي أحمد، ابتدائية مجماج رابح، ابتدائية قدوش إسماعيل، ابتدائية عبدلي حسن، ابتدائية لعمامرة فاطمة، ابتدائية علقمي الطاهر الجديدة، المدرسة الابتدائية 800 مسكن عدل).

واشتملت المقابلة نصف الموجهة على ثلاث أسئلة، تتمحور حول صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية من خلال التقويم التشخيصي والتقويم التكويني، والتقويم التحصيلي، وكانت إجابات أفراد العينة الاستطلاعية تتراوح بين الإجابة بنعم أو لا، مع محاولتهم تفسيرها في كلتا الحالتين، على حسب ما يعتقدون، ويمكن ايجازها فيما يلي: (ملحق رقم01)

1-3- عرض وتحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

وتتمثل فيما يلي:

أ- عرض وتحليل السؤال الأول من المقابلة نصف الموجهة، الخاص بصعوبات تطبيق التقويم التشخيصي:

جدول رقم (3): يوضح استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الأول في المقابلة نصف الموجهة.

صعوبات تطبيق التقويم التشخيصي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%87.5
لا	1	%12.5
المجموع	8	%100

التحليل:

من خلال إلقاء نظرة على هذا الجدول يتضح لنا أن أغلبية أفراء العينة الاستطلاعية يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي بنسبة 87.5% في حين أن 12.5% منهم فقط ذهبوا عكس ذلك، وهذا راجع إلى عدة أسباب والتي ذكروها لنا من خلال المقابلة، و التي يشتركون فيها حتى من اعتقدوا بوجود صعوبات، و تعود مواجهتهم لهذه الصعوبات إلى عدم توفر المعلومات الكاملة الخاصة بالمتعلمين لضبط التقويم على حسب نمط تعلمهم، وكذا ضيق الوقت المخصص للحصة والمقدر ب 45 دقيقة، إضافة إلى

الاكتظاظ في القسم مما يجعل عملية التقويم صعبة وكذا الفروقات الفردية بين التلاميذ وهذا ما يؤدي إلى صعوبة تطبيق التقويم التشخيصي بأريحية.

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين لا يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي يرجع ذلك إلى اعتقاد أن التقويم التشخيصي عبارة عن استرجاع المكتسبات قبلية للتلميذ، حيث أن التلميذ يكون قد مر بعدة حصص إدماجيه عقب كل وحدتين من البرنامج السنوي.

ب- عرض وتحليل السؤال الثاني من المقابلة نصف الموجهة، الخاص بصعوبات تطبيق التقويم التكويني:

جدول رقم (4): يوضح استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثاني في المقابلة نصف الموجهة.

صعوبات تطبيق التقويم التكويني	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%62.5
لا	3	%37.5
المجموع	8	%100

التحليل:

من خلال الجدول رقم (7) و النتائج المدونة فيه يتضح لنا أن أغلبية أفراء العينة الاستطلاعية يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التكويني بنسبة 62.5% في حين أنا 37.5% منهم ذهبوا عكس ذلك، وهذا راجع إلى عدة أسباب بحسب آرائهم، والتي يشتركون فيها حتى مع من اعتقدوا بوجود صعوبات، حيث أن التقويم التكويني يأتي أقل صعوبة من التشخيصي، لتوفر بعض المعلومات عن طبيعة واهتمام المتعلمين و تعرفهم على اللغة، بإضافة إلى صعوبة توفير الوسائل التعليمية و الاكتظاظ وضيق الوقت، و كذا صعوبة تطبيق المنهاج خاصة أن المادة جديدة على التلاميذ و الأستاذ الذي لم تكن له فرصة للتكوين الكافي في كيفية تطبيق المنهاج.

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين لا يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التكويني (37،5%) يرجع ذلك إلى أن تطبيق التقويم التكويني يتماشى مع مرور الحصة فهو تقويم مستمر، تُعلم وتقوم في نفس الوقت.

ج- عرض وتحليل السؤال الثالث من المقابلة نصف الموجهة، الخاص بصعوبات تطبيق التقويم التحصيلي:

الجدول رقم (5): يوضح استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على السؤال الثالث في المقابلة نصف الموجهة.

صعوبات تطبيق التقويم التحصيلي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%62.5
لا	3	%37.5
المجموع	8	%100

التحليل:

من خلال إلقاء نظرة على هذا الجدول يتضح لنا أن أغلبية أفراد العينة الاستطلاعية يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم الختامي بنسبة 62.5% في حين أن % 37.5 منهم ذهبوا عكس ذلك، وهذا راجع إلى عدة أسباب بحسب آرائهم والتي يشتركون فيها حتى مع من اعتقدوا بوجود صعوبات، وتعود هذه الصعوبات إلى مستوى التلاميذ حيث نجد مجموعة ممتازة و مجموعة تجد صعوبة في التأقلم مع المادة، ويصعب على الأستاذ إيجاد الطريقة المناسبة، وتحديد الأسئلة التي تكون في متناول جميع التلاميذ بالإضافة إلى ضيق الوقت، واعتماد التلاميذ على الدروس الخصوصية وعدم الاعتماد على النفس.

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين لا يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي 37.5% يرجع ذلك إلى أن التقويم التحصيلي يكون أسهل لوجود علاقة بين المعلم والمتعلم التي تسمح لهما بالتجاوب مما يسهل على المعلم تقويم جميع متعلميه كل حسب نمطه، عمره، واهتمامات.

2- منهج الدراسة:

بما أن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الانجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي. من وجهة نظر الأساتذة فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي.

وقد اختلف الباحثون في تسمية المنهج الوصفي، فتارة بالدراسات التتبعية أو المسحية، وأخرى دراسات النمو أو الدراسات النمائية... ويتم فيه جمع معلومات عن ظاهرة ما، ومن خطواته: الإحساس بالمشكلة وتحديدها وصاغتها، ثم جمع المعلومات، وبعدها يتم تطبيق الأدوات، ثم تصحيح وتفريغ وتبويب البيانات ثم تحليل وتفسير النتائج، وأخيرا التوصيات والبحوث المقترحة. **(عثمانية، 2018-2019، ص178)**

كما يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. **(ابن سي مسعود، 2007 - 2008، ص175)**

3- حدود الدراسة:

يمكن تقسيم هذه الدراسة إلى أربعة حدود، يمكن توضيحها فيما يلي:

3-1- الحد المكاني:

أجريت هذه الدراسة ببعض ابتدائيات دائرتي سكيكدة وعزابة.

3-2- الحد الزماني:

أجريت هذه الدراسة الحالية خلال السنة الدراسية 2024/2023، وتم تطبيق أداة البحث الرئيسة على عينة الدراسة.

3-3- الحد البشري:

طبقت هذه الدراسة على عينة من مجتمع البحث المقدر ب: 79 من أساتذة التعليم الابتدائي في مادة اللغة الانجليزية، بمؤسسات التعليم الابتدائي بدائرتي عزابة وسكيكدة، وذلك خلال السنة الدراسية 2024/2023

3-4- الحد الموضوعي:

إن نتائج الدراسة الحالية لا يمكننا تعميمها على جميع مؤسسات التعليم الابتدائي، فهي تخص مؤسسات التعليم الابتدائي في دائرتي سكيكدة وعزابة.

4- عينة الدراسة:

سنحاول الإحاطة بعينة الدراسة من خلال تتبع الخطوات التالية:

4-1- مجتمع البحث:

يعتبر مجتمع البحث جميع المفردات أو الوحدات التي تتوفر على الخصائص المطلوب دراستها. **(فاتحي، 2015-2016، ص246)**

ويشمل مجتمع البحث الأصلي لهذه الدراسة كل أساتذة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي (79 أستاذا وأستاذة) بكل من ابتدائيات دائرتي عزابة وسكيكدة خلال السنة الدراسية 2024/2023

4-2- طريقة اختيار العينة:

بما أننا نهدف الى التعرف على وجهات نظر الأساتذة حول تطبيق صعوبات التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فان طبيعة موضوع الدراسة تؤدي بنا إلى اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

والتي تقوم على اختيار عدد من المفردات بطريقة متكافئة الفرص بحيث أنها لا تتقيد بنظام خاص ولا ترتيب معين وإنما يتم الاختيار أو السحب وفقا للعدد المراد دراسته. **(فاتحي، 2015-2016، ص246)**

تعرف العينة العشوائية البسيطة حسب موريس أنجرس بأنها "أخذ عينة بواسطة السحب بالصدفة من مجموع عناصر البحث. (عوكي، 2018، ص66)

ولحساب النسبة المئوية لعينة الدراسة الحالية بتطبيق المعادلة التالية:

$$\% 56.96 = \frac{45 \times 100}{79}$$

وبالتالي فإن عينة الدراسة الأساسية هي 45 أستاذا وأستاذتا.

5- أدوات جمع البيانات:

لا يختلف إثنان أنه يتم تحديد الأدوات المناسبة للبحث من خلال طبيعة البحث في حد ذاته، إضافة إلى الفرضيات التي تعتبر كإجابات مؤقتة للتساؤلات المطروحة، ومن هنا كان اللجوء إلى الاستمارة كأداة رئيسية للبحث من أجل الكشف عن صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، ويمكن أن نوضحها فيما يلي:

5-1- المقابلة:

المقابلة هي تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو أراء أو معتقدات شخص أخر أو أشخاص أخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية. **(نقي. 2021. ص86)**

5-2- الإستمارة:

هي أكثر الأدوات استخداما في البحوث الوصفية حيث تسمح بجمع معلومات عن الظاهرة المدروسة بدقة وموضوعية، وهي أقل تكلفة واختصار للجهد بالإضافة إلى سهولة معالجة بياناتها إحصائيا، **(قوادري، 2021-2022، ص148)**

كما تعرف على أنها أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات والظروف والأساليب القائمة بالفعل، وتعتمد على إعداد مجموعة من الأسئلة التي ترسل إلى عدد كبير نسبيا من أفراد المجتمع. **(تيعشادين، 2008-2009، ص119)**

ولإنجاز هذه الدراسة، اعتمدنا على الاستمارة المغلقة المكونة من 41 بندا، ثلاثية البدائل (موافق، غير موافق، محايد) كأداة رئيسة، ومقسمة على 3 محاور كالتالي: (ملحق رقم 06)

أ- المحور الأول: صعوبات تطبيق التقويم التشخيصي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ويحتوي على 12 بندا من (1 إلى 12).

ب- المحور الثاني: صعوبات تطبيق التقويم التكويني لدى أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، ويحتوي على 13 بندا من (13 إلى 25).

ج- المحور الثالث: صعوبات تطبيق التقويم التحصيلي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ويحتوي على 16 بندا من (26 إلى 41).

وبعد توزيعها على المبحوثين (أساتذة التعليم الابتدائي)، ما عليهم سوى اختيار الإجابة التي يرونها مناسبة من دون تدخل الباحث ويجب الإشارة هنا أنه تم تقديمها لأفراد العينة، بعد توضيح الهدف من هذه الدراسة، من أجل أخذ فكرة واضحة نسبيا عما هو موجود في الواقع بحسب اعتقاداتهم على صعوبات تطبيق التقويم التربوي.

6- الصدق والثبات:

سنحاول ضبط صدق وثبات الأداة الرئيسة (الاستمارة) للدراسة وفق ما يلي:

6-1- الصدق:

يقصد بالصدق "صلاحية الأسلوب أو الأداة لقياس ما هو مراد قياسه، أو بمعنى أخر صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة، وبالتالي ارتفاع مستوى الثقة فيما توصل إليه الباحث من نتائج بحيث يمكن الإنتقال منها إلى التعميم" **(بشتة، بوعموشة، 2020، ص118)**

ولذلك وبعد عرض الإستمارة الأولية على المشرف: د. عبد الله عثمانية، عدة مرات تم موافقته عليها، بعد تقديمه لمجموعة من الملاحظات والتعديلات، التي أدخلناها عليها، تم ضبطها في صورتها الأولية. قمنا بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين في ميدان العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية وعددهم خمسة أساتذة من أجل تحكيم مختلف بنود ومحاور الاستمارة، وإعطاء توجيهات ونصائح حول البناء اللغوي والفكري لمختلف أجزاء الاستمارة وتقييم مدى صلاحية وقياس ما وضعت لقياسه فعلا. (ملحق رقم5)

وقد احتوت استمارة الدراسة في صورتها الأولية، والتي عرضت على الأساتذة المحكمين، على 41 بندا مقسمة على 3 محاور، وقد شملت أيضا ملخصا للإشكالية، والفرضية العامة، والفرضيات الفرعية. (ملحق رقم04)

ومن خلال ما تحصلنا عليه من أراء وتوجيهات الأساتذة المحكمين تحصلنا على مجموعة من الأفكار التي تساعدنا في تعديل الاستمارة وإخراجها في شكلها النهائي ومدى سلامتها من الناحية اللغوية، منها ما يتعلق بتعديل الفقرات وتغيير بعض العبارات والمصطلحات، بما يتلاءم وفرضيات الدراسة ومستوى أفراد العينة وخبرتهم في الميدان.

وللتأكد من صدق البنود (صدق المحتوى) اعتمدنا على معادلة لوشي:

$$\text{م} = \frac{\frac{\text{ع}}{2} - \text{ع ت}}{\frac{\text{ع}}{2}}$$

ع ت: عدد المحكمين الذين اعتبروا البند يقيس.

ع: عدد المحكمين

جدول رقم (6): يوضح أراء المحكمين حول الاستبيان.

رقم البند	يقيس	لا يقيس	النتيجة	الحكم
1	5	0	1	مقبول
2	4	1	0.6	مقبول
3	5	0	1	مقبول
4	5	0	1	مقبول
5	4	1	0.6	مقبول
6	3	2	0.2	غير مقبول
7	5	0	1	مقبول
8	5	0	1	مقبول
9	5	0	1	مقبول
10	4	1	0.6	مقبول
11	4	1	0.6	مقبول
12	5	0	1	مقبول
13	3	2	0.2	غير مقبول
14	5	0	1	مقبول
15	5	0	1	مقبول
16	5	0	1	مقبول
17	5	0	1	مقبول
18	5	0	1	مقبول

19	5	0	1	مقبول
20	5	0	1	مقبول
21	5	0	1	مقبول
22	5	0	1	مقبول
23	5	0	1	مقبول
24	5	0	1	مقبول
25	5	0	1	مقبول
26	5	0	1	مقبول
27	5	0	1	مقبول
28	5	0	1	مقبول
29	3	2	0.2	غير مقبول
30	5	0	1	مقبول
31	4	1	0.6	مقبول
32	4	1	0.6	مقبول
33	3	2	0.2	غير مقبول
34	5	0	1	مقبول
35	5	0	1	مقبول
36	5	0	1	مقبول
37	5	0	1	مقبول
38	5	0	1	مقبول
39	5	0	1	مقبول
40	5	0	1	مقبول

41	5	0	1	مقبول
			35.4	

التعليق: من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن هناك اتفاق شبه كلي بين الأساتذة المحكمين على أن هذه البنود تقيس بنسبة: 86%

للتأكد من صدق المحكمين نستخدم المعادلة التالية:

$$\text{ص م} = \frac{\text{مجموع صدق البنود}}{\text{عدد البنود}}$$

$$\frac{35.4}{41} = 0.86$$

ومنه الاستبيان صادق وقابل للتطبيق بنسبة: 86%

6-2- الثبات:

الثبات يعني الحصول على نفس النتائج عند تكرار عملية القياس، ويعرف بأنه الإتساق والدقة في الاستبيان. **(مودع، 2019-2020، ص141)**

ويقصد بمصطلح الثبات في علم القياس النفسي، دقة الاختبار (أو أي أداة قياس أخرى) في القياس أو عدم تناقضه مع نفسه، ومعنى ذلك أن الثبات هو عبارة عن الاتساق بين قياسات الاختبار حيثما كانت هذه القياسات وبعبارة أخرى فإن الثبات يعرف على أنه عبارة عن درجة الاتساق أو الاتساق بين مقاييس الشيء. **(عثمانية، 2018-2019، ص118)**

ولحساب الإتساق الداخلي استعنا بمعامل ألفا كرومباخ (Alpha crombach) وذلك كما يلي:

جدول رقم (7): يوضح حساب ثبات الاستمارة.

المحاور	عدد البنود	قيمة ألفا كرومباخ
صعوبات تطبيق التقويم التشخيصي	12	0.80
صعوبات تطبيق التقويم التكويني	13	0.79
صعوبات تطبيق التقويم التحصيلي	16	0.87
الاستمارة ككل	41	0.93

بما أن قيمة ألفا كرومباخ هي 0.93، وهي قيمة مرتفعة يمكننا أن نحكم على ثبات هذه الاستمارة التي تحتوي على 41 بندا، وفق سلم ثلاثي (موافق، محايد، غير موافق) ومقسمة على 3 محاور.

7- الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا لإنجاز هذه الدراسة على العديد من الأساليب الإحصائية، بهدف قياس صدق وثبات الاستمارة وذلك من خلال استخدام معادلة لوشي ومعامل الثبات ألفا كرومباخ (Alpha crombach)

أما لتحليل وتفسير نتائج الدراسة واختبار الفرضيات، فقد اعتمدنا على النسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات، والتمثيل البياني باستخدام الدوائر النسبية، وقد تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من أداة البحث الرئيسية، وحساب كل الأساليب الإحصائية السالفة الذكر بطريقة آلية باستخدام الحاسوب، من خلال استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). (الملحق رقم7)

وفيما يلي توضيح لهذه الأساليب الإحصائية من الناحية النظرية:

7-7- معادلة لوشي :

تهدف هذه المعادلة التي تطرقنا إليها في العنصر السابق، إلى حساب صدق المحتوى، بعد عرض الاستمارة على مجموعة من المختصين بغرض تحكيمها. وفي حساب صدق المحتوى ينبغي أن نضع في

اعتبارنا درجه مناسبة نوع المفردات لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة شمول عينة المفردات والطريقة التي تقاس بها محتويات مجال الاستمارة. **(عثمانية, 2018-2019، ص189)**

7-2- معامل آلفا كرونباخ:

يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار، ويستخدم هذا المعامل في صورته العامة عندما تكون احتمالات الإجابة على الأسئلة ليست ثنائية. (خويلدي، خلادي، 2019، ص7)

7-3- النسب المئوية:

تم استعمالها في حساب نسب استجابة أفراد العينة على بنود محاور الاستمارة، إضافة إلى تحليل أسئلة المقابلة نصف الموجهة في الدراسة الاستطلاعية، وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{العينة}}$$

7-4 المتوسط الحسابي:

يعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط، وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة. **(خليفة، 2016-2017، ص157)**

ويمكن حساب المتوسط الحسابي باستخدام المعادلة التالية:

$$\overline{X} = \frac{\sum x}{n}$$

7-5- الانحراف المعياري :

من أهم مقاييس التشتت، وهو يدل على انحراف القيم أو الدرجات عن أحد متوسطاتها، وهوغالبًا المتوسط الحسابي وفي منحنى التوزيع التكراري تكون للدرجات التي تعلو المتوسط قيمة موجبة والدرجات التي تقع دونه قيمة سالبة، ونستفيد من الانحراف المعياري في معرفة مدى تجانس أفراد المجموعة والانحراف

المعياري تقدير دقيق لدرجة التشتت وأنه الجذر التربيعي لمجموع مربعات الانحراف. **(حمود، 2023، ص167)**

ويمكن حساب الانحراف المعياري باستخدام المعادلة الأتية:

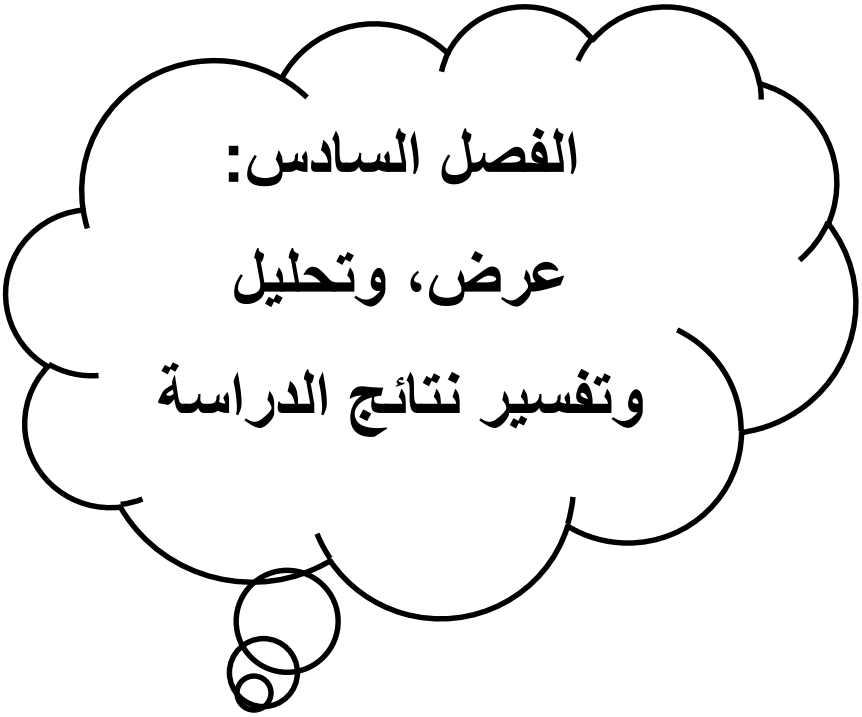
$$S = \sqrt{\frac{\sum(x - \bar{X})^2}{n}}$$

7-6- التكرارات:

هي وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق أن جمعها الباحث، إلا أن هذا الأخير هو الذي يختار الفئات التي يحددها لنفسه في تصنيفه لبياناته، إذن فهدف التوزيع التكراري هو ترتيب البيانات وتقسيمها تقسيما يسهل إدراك ما بينها من علاقات. **(بو سعدة، 2001-2002، ص153)**

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل ما يهم الجانب المنهجي للدراسة وهذا حتى نضبط بدقة الجانب الميداني الذي يحتاج إلى تخطيط جيد، وحتى تكون النتائج أقرب للواقع، وسنقوم في الفصل الموالي بعرض النتائج والتعليق عليها، ثم تحليلها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.


الفصل السادس:
عرض، وتحليل
وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد ضبطنا للجانب النظري، بكل فصوله، وبعد ضبطنا للإجراءات الدراسة الميدانية، وتطبيقنا لأداة الدراسة الرئيسية على أفراد العينة، سنعرض في هذا الفصل النتائج المتحصل عليها والتعليق عليها، وبعد ذلك سنحاول تحليلها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

1- عرض نتائج الدراسة والتعليق عليها:

نعتمد في عرض والتعليق على استجابات أفراد العينة على الاستمارة النهائية للدراسة، على التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري وكذا قيم المتوسط الحسابي التي تبين مستوى كل مؤشر (عبارة) من عبارات المحاور بالاستناد إلى المتوسط المرجح (الوزني) المبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (8): يوضح المتوسط المرجح (الوزني) لمحاور الاستمارة.

المستوى	المتوسط الحسابي
ضعيف	1-1.66
متوسط	1.67-2.33
مرتفع	2.34-3

ويمكن عرض والتعليق على نتائج الدراسة من خلال تقسيمها إلى ثلاث أقسام، وذلك وفق ما يلي:

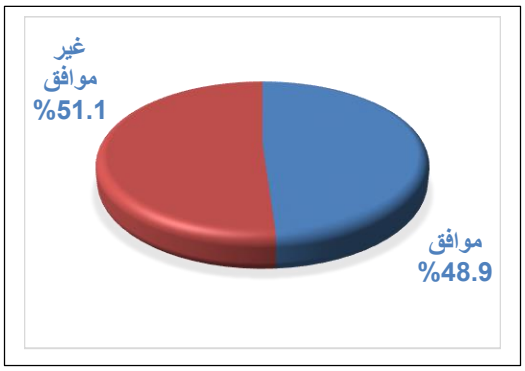
1-1- عرض استجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول الخاص بصعوبات تطبيق التقويم التشخيصي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي، والتعليق عليها:

يحتوي هذا المحور من الاستمارة على (12) بندا، من 1 إلى 12، وسنحاول عرض استجابة أفراد العينة على هذه البنود، والتعليق عليها، وفق ما يلي:

أ- البند رقم (01)، إنجاز الفحص التقييمي في بداية كل سنة دراسية:

جدول رقم (9): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (01)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	22	48.9	1.98	1.01
محايد	0	0		
غير موافق	23	51.1		
مجموع	45	100		



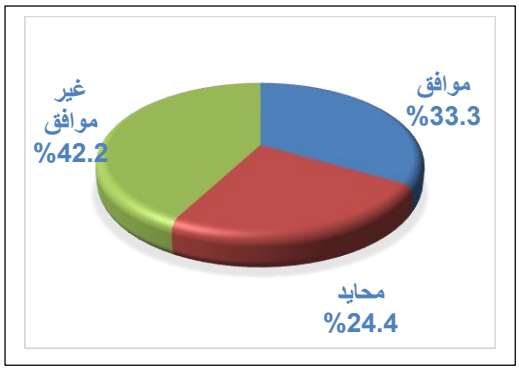
شكل رقم (02) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (1)

التعليق: يظهر لنا هذا الجدول والتمثيل البياني، أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في إنجاز الفحص التقييمي بداية كل سنة دراسية بنسبة: 51.5% مقابل: 48.9% فقط اعتبروا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.98)، وقيمة الانحراف المعياري (1.01) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ب- البند رقم (02)، توفر المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي:

جدول رقم (10): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (02)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	15	33.3	1.91	0.87
محايد	11	24.4		
غير موافق	19	42.2		
مجموع	45	100		



شكل رقم (03) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (02)

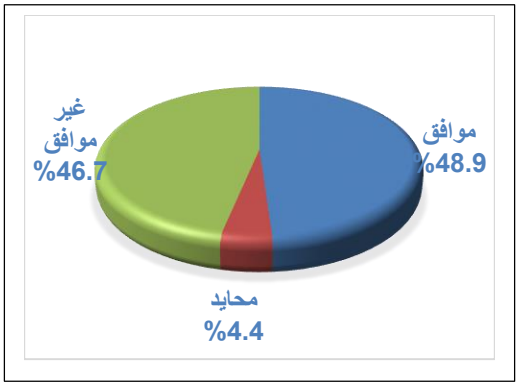
التعليق: من خلال النتائج المبينة في الجدول والتمثيل البياني فإننا نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في توفر المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي بنسبة: 42.2%، في حين نسجل نسبة:

33.3% اعتبروا غير ذلك، بالمقابل نجد نسبة: 24.4% من أفراد العينة محايدين، وهذا ما تأكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.91)، وقيمة الانحراف المعياري (0.87) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ج- البند رقم (3)، التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ:

جدول رقم (11): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (3)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	22	48.9	2.02	0.99
محايد	02	4.4		
غير موافق	21	46.7		
مجموع	45	100		



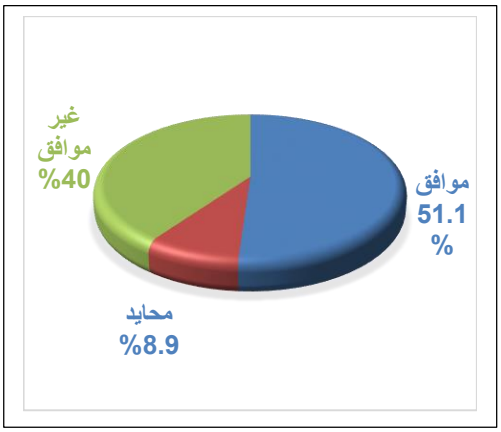
شكل رقم (04) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (02)

التعليق: يتبين لنا من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبات في التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ بنسبة: 48.9% مقابل: 46.7% اعتقدوا عكس ذلك، بالمقابل نجد: 4.4% من أفراد العينة محايدين وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.02)، وقيمة الانحراف المعياري (0.99) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

د- البند رقم (04)، نقص المعلومات لدى التلاميذ حول المادة الدراسية:

جدول رقم (12): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (04):

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	23	51.1	2.11	0.96
محايد	04	8.9		
غير موافق	18	40		
مجموع	45	100		



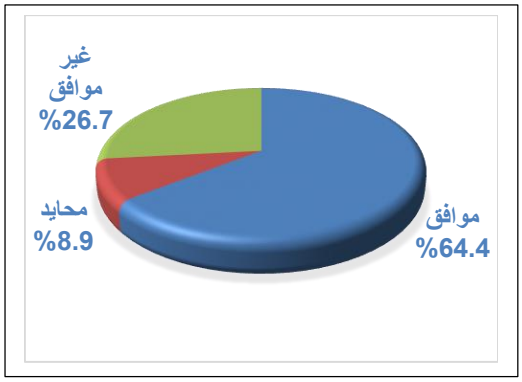
شكل رقم (05) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (4)

التعليق: يظهر لنا هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في نقص المعلومات لدى التلاميذ حول المادة الدراسية بنسبة: 51.1%، مقابل: 40% اعتقدوا عكس ذلك، في حين نجد: 8.9% من أفراد العينة محايدين، وهذا ما تأكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.11) وقيمة الانحراف المعياري (0.96) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

هـ- البند رقم (5)، تشخيص بعض صعوبات التعلم:

جدول رقم (13): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (05):

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	29	64.4	2.38	0.89
محايد	04	8.9		
غير موافق	12	26.7		
مجموع	45	100		



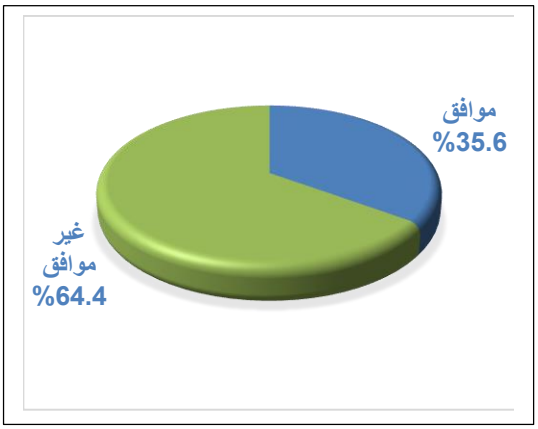
شكل رقم (06) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (05)

التعليق: يبين لنا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في تشخيص بعض صعوبات التعلم بنسبة: 64.4%، مقابل: 26.7% اتجهوا عكس ذلك، و: 8.9% من أفراد العينة كانوا محايدين، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المرتفعة (2.38)، وقيمة الانحراف المعياري (0.89) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

و- البند رقم (6)، تحديد نقطة البداية المناسبة في تدريس المواضيع الجديدة:

جدول رقم (14): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (06):

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	16	35.6	1.71	0.97
محايد	00	00		
غير موافق	29	64.4		
مجموع	45	100		



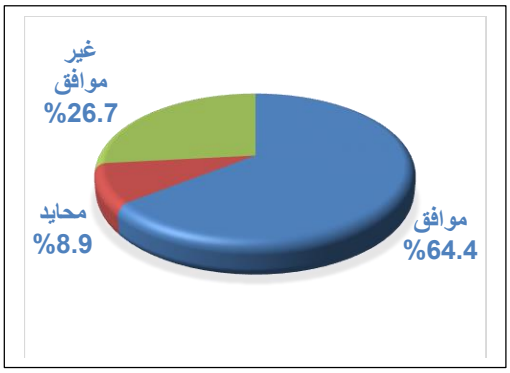
شكل رقم (07) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (06)

التعليق: يوضح لنا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في تحديد نقطة البداية المناسبة في تدريس المواضيع الجديدة بنسبة: 64.4%، مقابل: 35.6% اتجهوا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.71) وقيمة الانحراف المعياري (0.97) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ز- البند رقم (07)، معرفة ميولات التلاميذ التعليمية:

جدول رقم (15): يوضح قيمة استجابة أفراد العينة على البند (07):

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	29	64.4	2.38	0.89
محايد	04	8.9		
غير موافق	12	26.7		
مجموع	45	100		



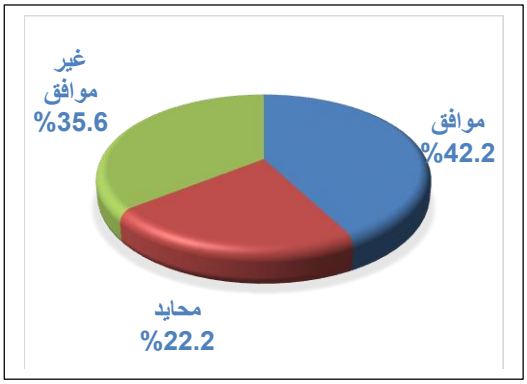
شكل رقم (08) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (07)

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في معرفة ميولات التلاميذ التعليمية بنسبة: 64.4%، مقابل: 26.7% اتجهوا عكس ذلك، أما: 8.9% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المرتفعة (2.38) وقيمة الانحراف المعياري (0.89) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ح- البند رقم (08)، التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا:

جدول رقم (16) يوضح استجابة أفراد العينة على البند (08)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	19	42.2	2.07	0.89
محايد	10	22.2		
غير موافق	16	35.6		
مجموع	45	100		



شكل رقم (09) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (08)

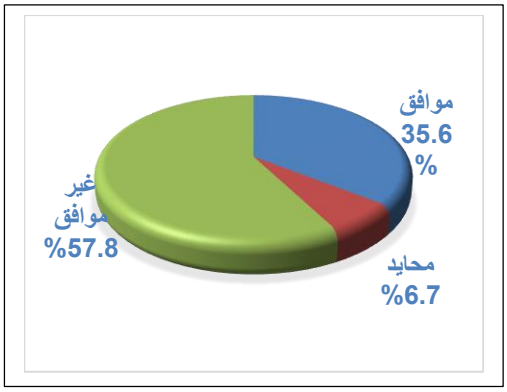
التعليق: يوضح لنا هذا الجدول والتمثيل البياني أن معظم أفراد العينة يواجهون صعوبة في التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا بنسبة: 42.2%، مقابل: 35.6% كانوا عكس ذلك، أما: 22.2% من أفراد العينة كانوا

محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.07)، وقيمة الانحراف المعياري (0.89) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ط- البند رقم (09)، التحكم في خطوات التقويم التشخيصي:

جدول رقم (17): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (09):

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	16	35.6	1.78	0.95
محايد	03	6.7		
غير موافق	26	57.8		
مجموع	45	100		



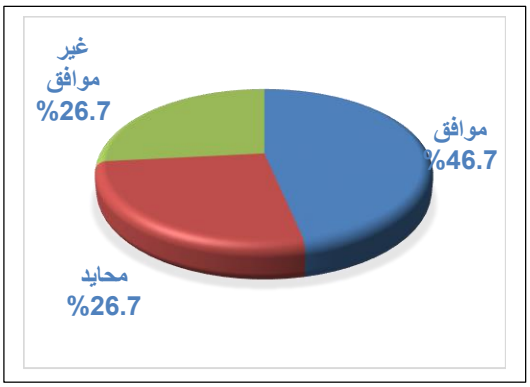
شكل رقم (10) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (09)

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في التحكم في خطوات التقويم التشخيصي بنسبة: 57.8%، مقابل: 35.6% اعتبروا عكس ذلك، في حين نجد: 6.7% من أفراد العينة محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.78) وقيمة الانحراف المعياري (0.95) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ي- البند رقم (10)، الحصول على التغذية الراجعة للأساتذة حول تدريسهم:

جدول رقم (18): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (10)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	21	46.7	2.20	0.84
محايد	12	26.7		
غير موافق	12	26.7		
مجموع	45	100		



شكل رقم (11) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (10)

التعليق: يظهر لنا الجدول والتمثيل البياني، أن أغلب أفراد العينة يواجهون صعوبة في الحصول التغذية الراجعة حول تدريسهم بنسبة: 46.7%، في المقابل نجد أن أفرا العينة الذين لم يجدوا صعوبة والذين كانوا محايدين لذلك كانت لهم نفس النسبة المقدرة ب: 26.7%، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.20) وقيمة الانحراف المعياري (0.84) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ك- البند رقم (11)، إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

جدول رقم (19) يوضح استجابة أفراد العينة على البند (11):

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	22	48.9	1.98	1.01
محايد	00	00		
غير موافق	23	51.1		
مجموع	45	100		

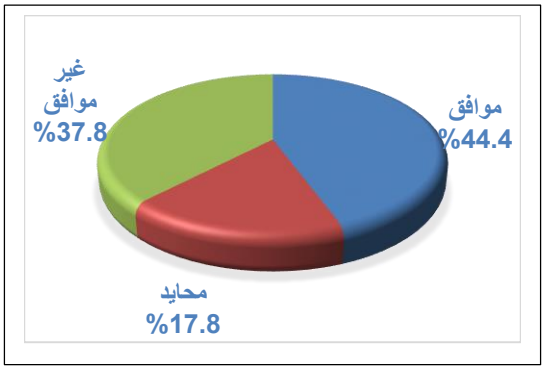
شكل رقم (12) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (11)

التعليق: يتبين لنا من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ بنسبة: 51.1% مقابل: 48.9% اعتقدوا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.98) وقيمة الانحراف المعياري (0.01) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ل- البند رقم (12)، الحصول على التغذية الراجعة للتلاميذ حول تعلماتهم:

جدول رقم (20): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (12)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	20	44.4	2.07	0.91
محايد	8	17.8		
غير موافق	17	37.8		
مجموع	45	100		



شكل رقم (13) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (12)

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في الحصول على التغذية الراجعة للتلاميذ حول تعلماتهم بنسبة: 44.4% مقابل: 37.8% اعتبروا عكس ذلك، كما نجد أن أفراد العينة المحايدين كانت نسبتهم: 17.8%، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.07) وقيمة الانحراف المعياري (0.91) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

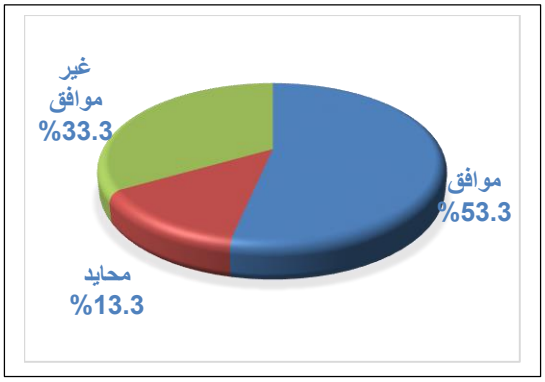
1-2- عرض استجابات أفراد العينة على بنود المحور الثاني، الخاص بصعوبات تطبيق التقويم التكويني لدى أساتذة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي والتعليق عليها:

يحتوي هذا المحور من الاستمارة على 13 بندا من 13 إلى 25، وسنحاول عرض استجابة أفراد العينة على هذه البنود، والتعليق عليها وفق ما يلي:

أ- البند رقم (13)، تحديد شموليته لكل الوحدات الدراسية أثناء العملية التعليمية التعلمية:

جدول رقم (21): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (13)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	24	53.3	2.20	0.92
محايد	06	13.3		
غير موافق	15	33.3		
مجموع	45	100		



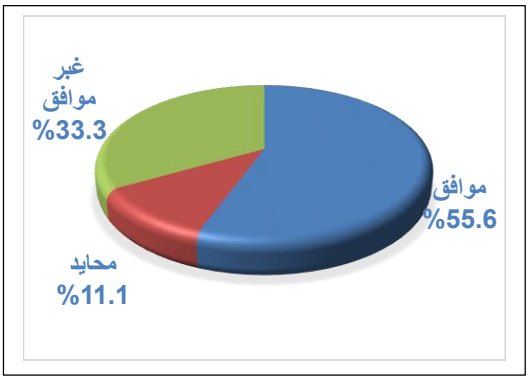
شكل رقم (14) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (13)

التعليق: يظهر لنا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في تحديد شموليته لكل الوحدات الدراسية أثناء العملية التعليمية التعلمية بنسبة: 53.3% مقابل: 33.3% فقط ذهبوا عكس ذلك، وكذا: 13.3% كانوا محايدين، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.20) وقيمة الانحراف المعياري (0.92) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ب- البند رقم (14)، تكليف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم:

الجدول رقم (25): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (14)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	25	55.6	2.22	0.93
محايد	05	11.1		
غير موافق	15	33.3		
مجموع	45	100		



شكل رقم (15) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (14)

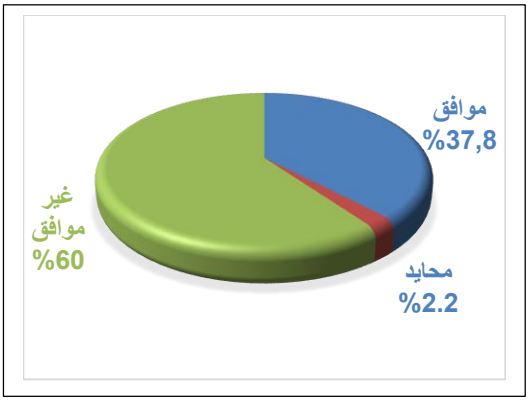
التعليق: يتبين لنا من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في تكليف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم بنسبة: 55.6% مقابل: 33.3% اعتقدوا عكس ذلك و:

11.1% من أفراد العينة كانوا محايدين، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.22) وقيمة الانحراف المعياري (0.93) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ج- البند رقم (15)، إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

جدول رقم (23): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (15)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	17	37.8	1.78	0.97
محايد	1	2.2		
غير موافق	27	60		
مجموع	45	100		



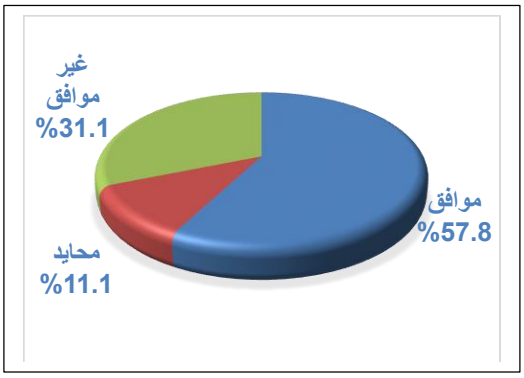
شكل رقم (16) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (15)

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ بنسبة: 60% مقابل: 37.8% اعتبروا عكس ذلك في حين نجد: 2.2% كانوا محايدين وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المرتفعة (1.78) وقسمة الانحراف المعياري (0.97) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

د- البند (16)، الكشف عن الأداء الحقيقي للتلاميذ:

جدول رقم (24): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (16)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	26	57.8	2.27	0.91
محايد	05	11.1		
غير موافق	14	31.1		
مجموع	45	100		



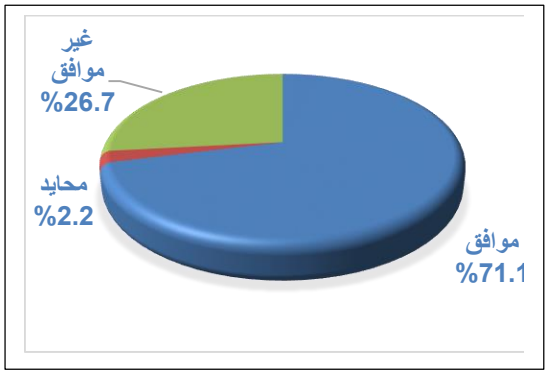
شكل رقم (17) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (16)

التعليق: يظهر لنا هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في الكشف عن الأداء الحقيقي للتلاميذ بنسبة: 57.8% مقابل: 31.1% اعتبروا عكس ذلك، أما بالنسبة لأفراد العينة الذين كانوا محايدين لذلك فقد قدرت نسبتهم: 11.1%، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.27) وقيمة الانحراف المعياري (0.91) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

هـ- البند (17)، استثمار الوقت المخصص للتقويم:

جدول رقم (25): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (17)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	32	71.1	2.44	0.89
محايد	01	2.2		
غير موافق	12	26.7		
مجموع	45	100		



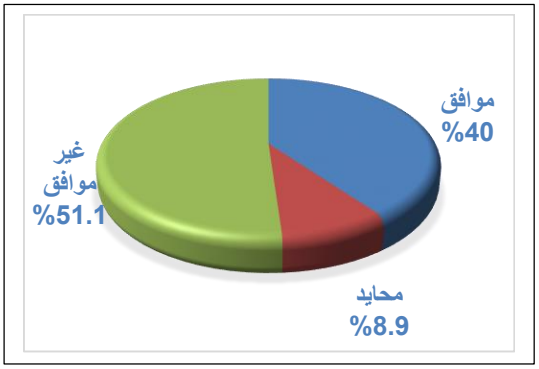
شكل رقم (18) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (17)

التعليق: يتبين لنا من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في استثمار الوقت المخصص للتقويم بنسبة: 71.1% في المقابل نجد: 26.7% لا يواجهون صعوبة في ذلك، في حين نجد: 2.2% كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المرتفعة (2.44) وقيمة الانحراف المعياري (0.89) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ز- البند (18)، استخدام الوضعية المشكلة:

جدول رقم (26) يوضح استجابة أفراد العينة على البند (18)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	18	40	1.89	0.96
محايد	04	8.9		
غير موافق	23	51.1		
مجموع	45	100		



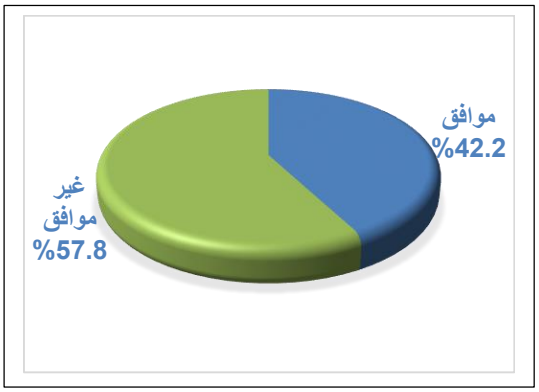
شكل رقم (19) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (18)

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في استخدام الوضعية المشكلة بنسبة: 51.1% مقابل: 40% اعتبرا عكس ذلك، في حين نجد: 8.9% كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.89) وقيمة الانحراف المعياري (0.96) والتي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ط- البند (19)، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس:

جدول رقم (27): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (19)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	19	42.2	1.84	1
محايد	0	0		
غير موافق	26	57.8		
مجموع	45	100		



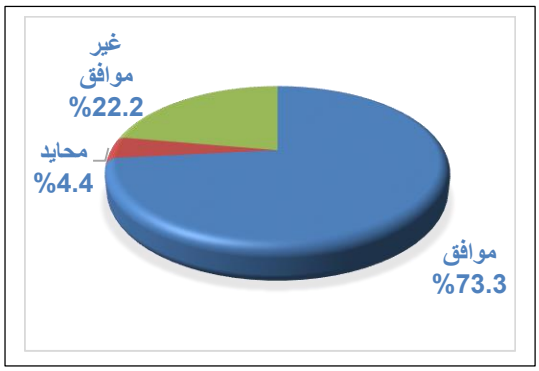
شكل رقم (20) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (19)

التعليق: يظهر لنا هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس بنسبة: 57.8% مقابل: 42.2% فقط اعتبروا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.84) وقيمة الانحراف المعياري (1) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ك- البند (20)، تطبيق التقويم المستمر نتيجة الاكتظاظ داخل القسم:

جدول رقم (28): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (20)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	33	73.3	2.51	0.84
محايد	02	4.4		
غير موافق	10	22.2		
مجموع	45	100		



شكل رقم (21) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (20)

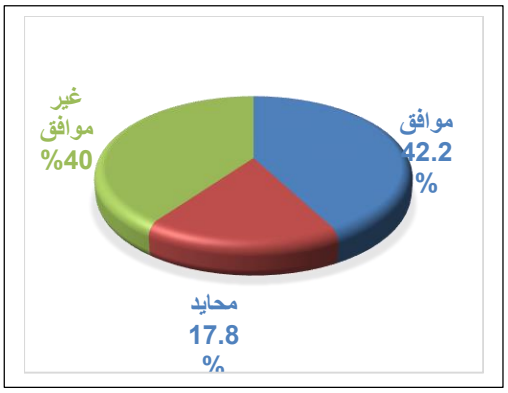
التعليق: يتبين لنا من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في تطبيق التقويم المستمر نتيجة الاكتظاظ داخل القسم بنسبة: 73.3% مقابل: 22.2% اعتقدوا عكس ذلك، و:

4.4% كانوا محايدين، وذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المرتفعة (2.51) وقيمة الانحراف المعياري (0.84) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ل- رقم (21)، تطبيق التقويم المستمر نتيجة كثافة المنهاج الدراسي:

جدول رقم (29): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (21)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	19	42.2	2.02	0.92
محايد	08	17.8		
غير موافق	18	40		
مجموع	45	100		



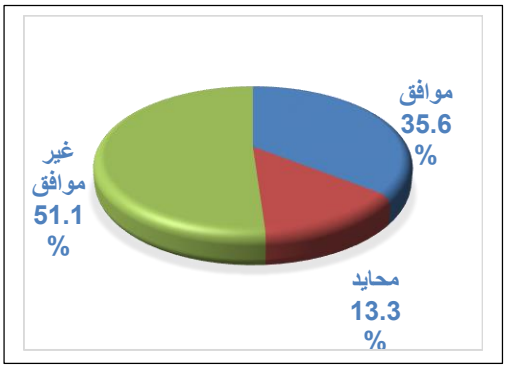
شكل رقم (22) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (21)

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في تطبيق التقويم المستمر نتيجة كثافة المنهاج الدراسي بنسبة: 42.2% مقابل: 40% ذهبوا عكس ذلك، و: 17.8% كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.02) وقيمة الانحراف المعياري (0.92) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

م- البند رقم (22)، تطبيق أداة الملاحظة لجمع المعلومات عن المستوى الذي وصل إليه التلاميذ:

الجدول رقم (30): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (22)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	16	35.6	1.84	0.93
محايد	06	13.3		
غير موافق	23	51.1		
مجموع	45	100		



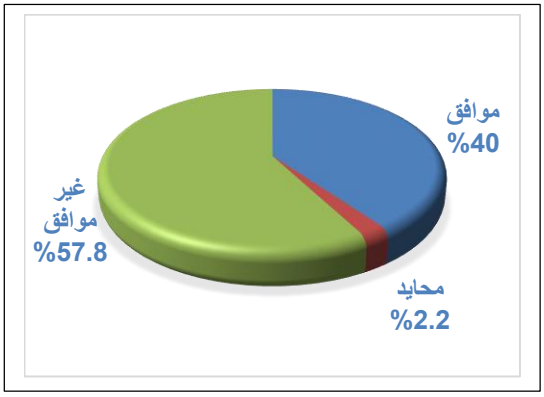
شكل رقم (23) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (22)

التعليق: يظهر لنا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في تطبيق أداة الملاحظة لجمع المعلومات عن المستوى الذي وصل إليه التلاميذ بنسبة: 51.1% مقابل: 35.6% اعتبروا عكس ذلك، و: 13.3% كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.84) وقيمة الانحراف المعياري (0.93) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ن- البند (23)، تحديد نقاط القوة لتدعيمها:

جدول رقم (31): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (23)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	18	40	1.82	0.98
محايد	01	2.2		
غير موافق	26	57.8		
مجموع	45	100		



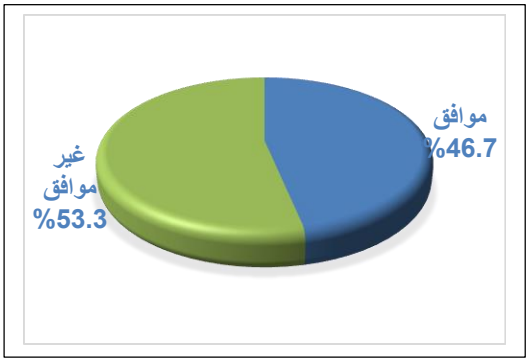
شكل رقم (24) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (23)

التعليق: يتبين لنا من خلال الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في تحديد نقاط القوة لتدعيمها بنسبة: 57.8% مقابل 40% اعتقدوا عكس ذلك، في حين نجد أفراد العينة الذين كانوا محايدين لذلك قدرت نسبتهم ب: 2.2% وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.82) وقيمة الانحراف المعياري (0.98) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

س- البند (24)، تحديد نقاط الضعف لمعالجتها:

جدول رقم (32): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (24)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	21	46.7	1.93	1
محايد	00	00		
غير موافق	24	53.3		
مجموع	45	100		



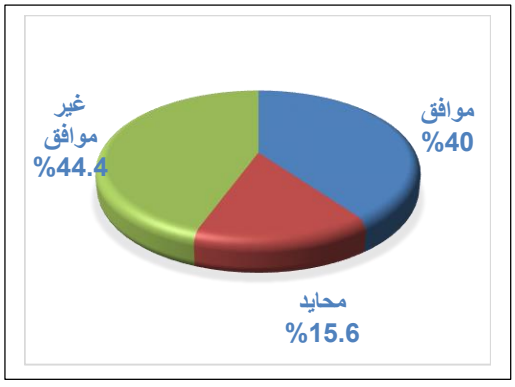
شكل رقم (25) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (24)

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في تحديد نقاط الضعف لمعالجتها بنسبة: 53.3% مقابل: 46.7% اعتقدوا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.93) وقيمة الانحراف المعياري (1) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

س- البند (25)، التحكم في خطوات التقويم التكويني:

الجدول رقم (33): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (25)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	18	40	1.95	0.93
محايد	07	15.6		
غير موافق	20	44.4		
مجموع	45	100		



شكل رقم (26) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (25)

التعليق: يوضح لنا هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في التحكم في خطوات التقويم التكويني بنسبة: 44.4% مقابل: 40% كانوا عكس ذلك، بالمقابل نجد: 15.6% من أفراد

العينة كانوا محايدين، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.95) وقيمة الانحراف المعياري (0.93) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

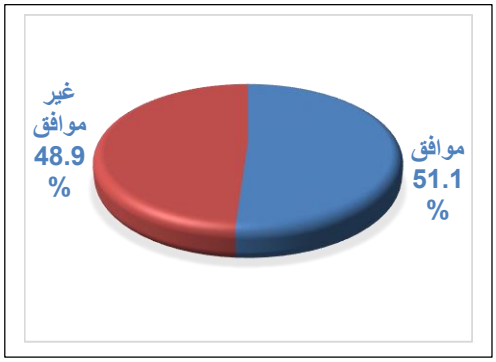
1-3- عرض استجابات أفراد العينة على بنود المحور الثالث، الخاص بصعوبات تطبيق القويم التحصيلي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي والتعليق عليها:

يحتوي هذا المحور من الاستمارة على (16 بندا)، من 26 إلى 41، وسنحاول عرض استجابة أفراد العينة على هذه البنود، والتعليق عليها، وفق ما يلي:

أ- البند (26)، مراعاة الفروق الفردية في إعداد الاختبار:

جدول رقم (34): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (26)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	23	51.1	2.02	1.01
محايد	00	00		
غير موافق	22	48.9		
مجموع	45	100		



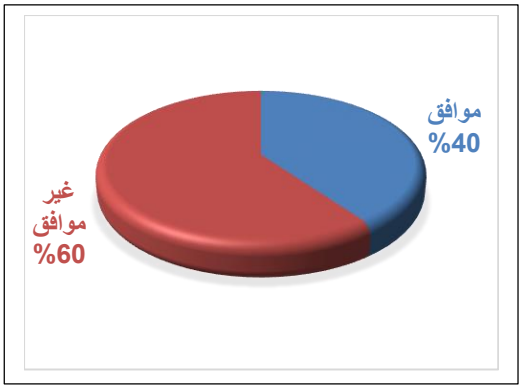
شكل رقم (27) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند 26)

التعليق: من خلال النتائج المبينة في الجدول والتمثيل البياني فإننا نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في مراعاة الفروق الفردية عند إعداد الاختبار بنسبة: 51.1% في حين نسجل نسبة: 48.9% كانوا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.02) وقيمة الانحراف المعياري (1.01) التي تمثل تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ب- البند (27)، ضبط الوقت المخصص للاختبار:

جدول رقم (35): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (27)

البند البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	18	40	1.80	1
محايد	00	00		
غير موافق	27	60		
مجموع	45	100		



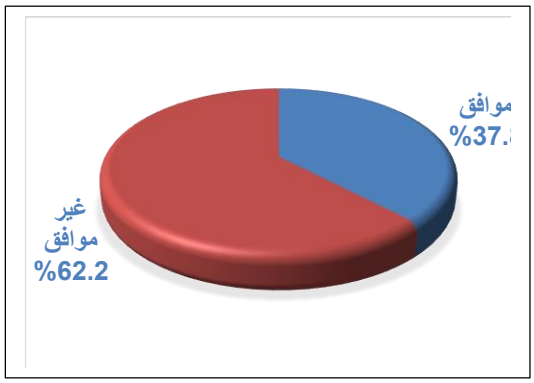
شكل رقم (28) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (27)

التعليق: يظهر لنا هذا الجدول والتمثيل البياني أن أغلب أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في ضبط الوقت بنسبة تقدر: 60% أما: 40% كانوا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.80) وقيمة الانحراف المعياري (1) والتي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ج- البند (28)، إعداد أسئلة الاختبار:

جدول رقم (36): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (28)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	17	37.8	1.75	0.99
محايد	00	00		
غير موافق	28	62.2		
مجموع	45	100		



شكل رقم (29) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (28)

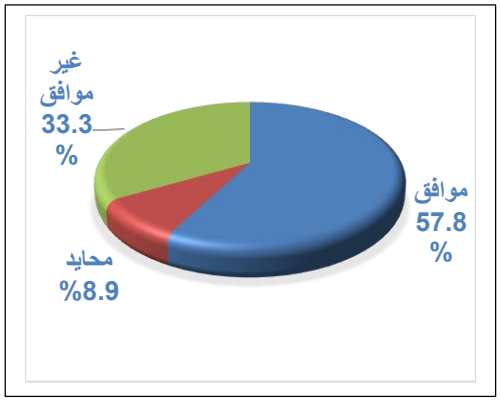
التعليق: من خلال النتائج المبينة في الجدول والتمثيل البياني فإننا نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في إعداد أسئلة الاختبار بنسبة: 62.2% أما: 37.8% كانوا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده أيضا

قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.75) وقيمة الانحراف المعياري (0.99) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

د- البند (29)، تحقيق الشمولية بين مختلف محاور البرنامج المقدمة:

جدول رقم (37): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (29):

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	26	57.8	2.24	0.93
محايد	04	8.9		
غير موافق	15	33.3		
مجموع	45	100		



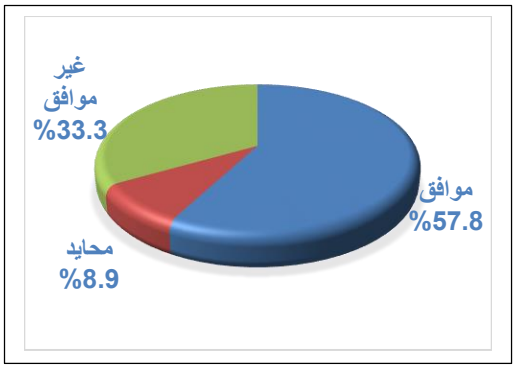
شكل رقم (30) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (29)

التعليق: يبين لنا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في تحقيق الشمولية بين مختلف محاور البرنامج المقدمة بنسبة: 57.8% أما: 33.3% اتجهوا عكس ذلك، بالمقابل نجد: 8.9% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.24) وقيمة الانحراف المعياري (0.93) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

هـ- البند (30)، تحقيق الشمولية من حيث الأهداف التربوية للمحتوى الدراسي:

جدول رقم (38): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (30)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	26	57.8	2.24	0.93
محايد	04	8.9		
غير موافق	15	33.3		
مجموع	45	100		



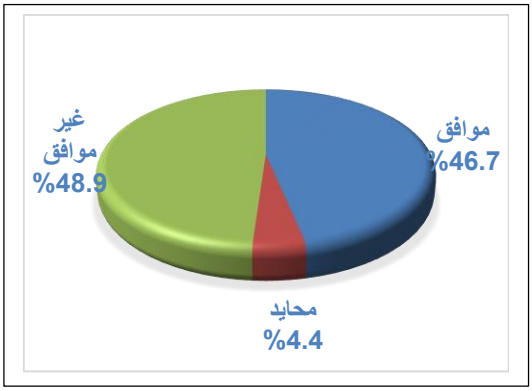
شكل رقم (31) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (30)

التعليق: من خلال نتائج المبينة في الجدول والتمثيل البياني فإننا نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في تحقيق الشمولية من حيث الأهداف التربوي للمحتوى الدراسي بنسبة: 57.8% أما: 33.3% كانوا عكس ذلك، بالمقابل نجد: 8.9% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.24) وقيمة الانحراف المعياري (0.93) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

و- البند (31)، إعداد الاختبار بأقل جهد:

جدول رقم (39): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (31)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	21	46.7	1.98	0.99
محايد	02	4.4		
غير موافق	22	48.9		
مجموع	45	100		



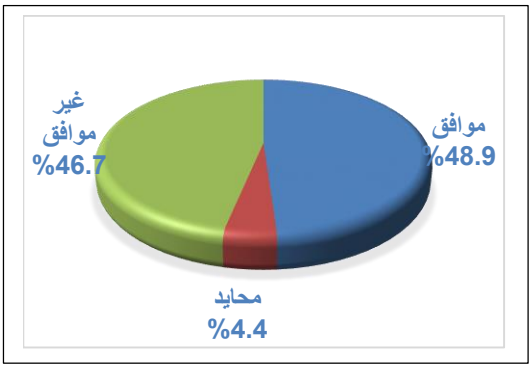
شكل رقم (32) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (31)

التعليق: يوضح الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في إعداد الاختبار بأقل جهد والتي قدرت نسبتهم ب: 48.9% أما 46.7% كانوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 4.4% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.98) وقيمة الانحراف المعياري (0.99) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ز- البند (32)، إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

الجدول رقم (40): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (32)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	22	48.9	2.02	0.99
محايد	02	4.4		
غير موافق	21	46.7		
مجموع	45	100		



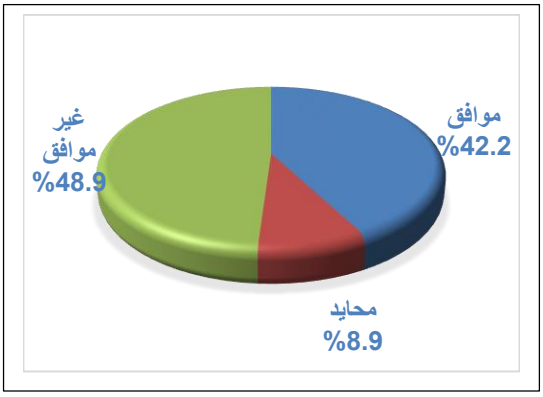
شكل رقم (33) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (32)

التعليق: من خلال النتائج المبينة في الجدول والتميل البياني نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبة في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ بنسبة: 48.9%، في حين: 46.7% كانوا عكس ذلك، وبالمقابل نجد: 4.4% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.02) وقيمة الانحراف المعياري (0.99) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ح- البند (33)، إصدار أحكام نهائية لها علاقة بنجاح أو رسوب التلاميذ:

الجدول رقم (41): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (33)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	19	42.2	1.93	0.96
محايد	04	8.9		
غير موافق	22	48.9		
مجموع	45	100		



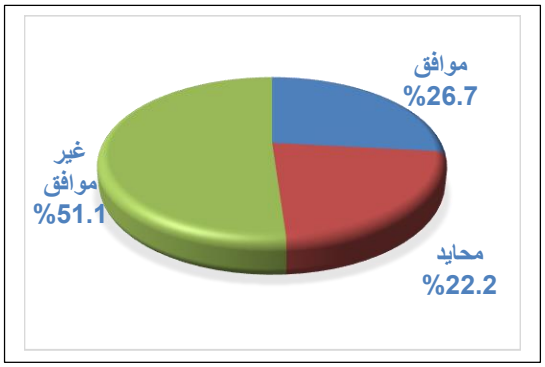
شكل رقم (34) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (33)

التعليق: يبين لنا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في إصدار أحكام نهائية لها علاقة بنجاح أو رسوب التلاميذ بنسبة: 48.9% أما: 42.2% كانوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 8.9% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.93) وقيمة الانحراف المعياري (0.96) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ط- البند (34)، تحقيق التمايز:

جدول رقم (42): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (34)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	12	26.7	1.75	0.86
محايد	10	22.2		
غير موافق	23	51.1		
مجموع	45	100		



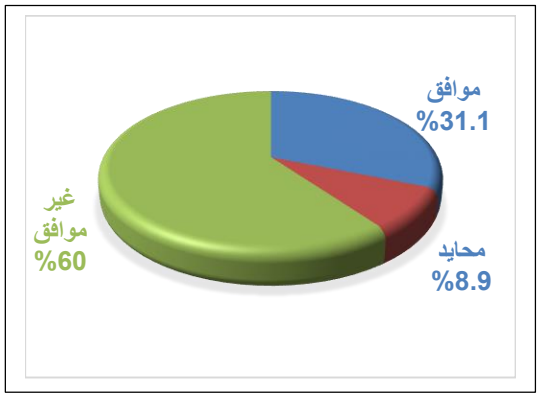
شكل رقم (35) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (34)

التعليق: من خلال النتائج المبينة في الجدول والتمثيل البياني نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في تحقيق التمايز بنسبة: 51.1% أما: 26.7% كانوا عكس ذلك، وبالمقابل نجد أن: 22.2% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.75) وقيمة الانحراف المعياري (0.86) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ي- البند (35)، صدق الاختبار:

جدول رقم (43): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (35)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	14	31.1	1.71	0.92
محايد	04	8.9		
غير موافق	27	60		
مجموع	45	100		



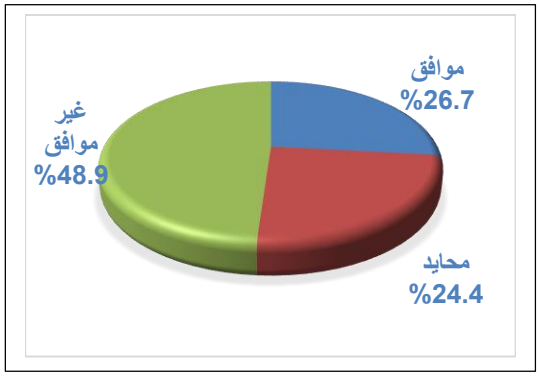
شكل رقم (36) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (35)

التعليق: يوضح الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في صدق الاختبار والتي قدرت نسبتهم ب: 60% أما: 31.1% كانوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 8.9% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.71) وقيمة الانحراف المعياري (0.92) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ك- البند (36)، ثبات الاختبار:

جدول رقم (44): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (36)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	12	26.7	1.78	0.85
محايد	11	24.4		
غير موافق	22	48.9		
مجموع	45	100		



شكل رقم (37) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (36)

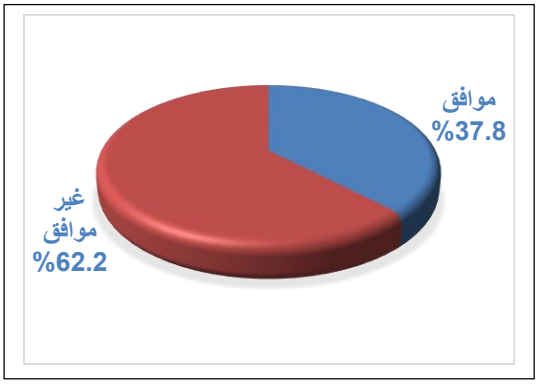
التعليق: يوضح الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في ثبات الاختبار بنسبة: 48.9% أما: 26.7% كانوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 24.4% من أفراد العينة كانوا

محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.78) وقيمة الانحراف المعياري (0.85) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ل- البند (37)، ضبط سلم التنقيط:

جدول رقم (45): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (37)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	17	37.8	1.75	0.98
محايد	00	00		
غير موافق	28	62.2		
مجموع	45	100		



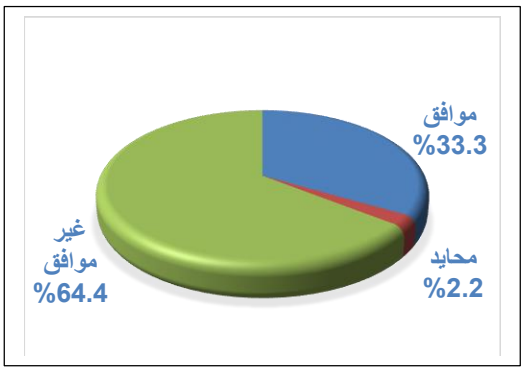
شكل رقم (38) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (37)

التعليق: توضح نتائج الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في ضبط سلم التنقيط والتي قدرت نسبتهم ب: 62.2% أما: 37.8% كانوا عكس ذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.75) وقيمة الانحراف المعياري (0.98) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

م- البند (38)، ضبط الإجابة النموذجية:

جدول رقم (46): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (38)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	15	33.3	1.69	0.95
محايد	01	2.2		
غير موافق	29	64.4		
مجموع	45	100		



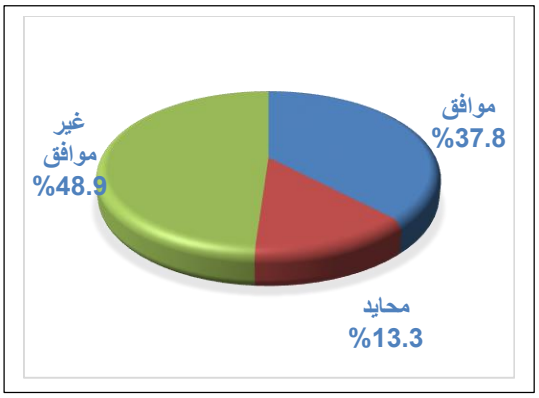
شكل رقم (39) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (38)

التعليق: من خلال الجدول والتمثيل البياني يتبين لنا أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في ضبط الإجابة النموذجية بنسبة: 64.4% أما: 33.3% كانوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 2.2% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.69) وقيمة الانحراف المعياري (0.95) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ن- البند (39)، تفسير نتائج الاختبار:

جدول رقم (47): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (39)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	17	37.8	1.89	0.93
محايد	06	13.3		
غير موافق	22	48.9		
مجموع	45	100		



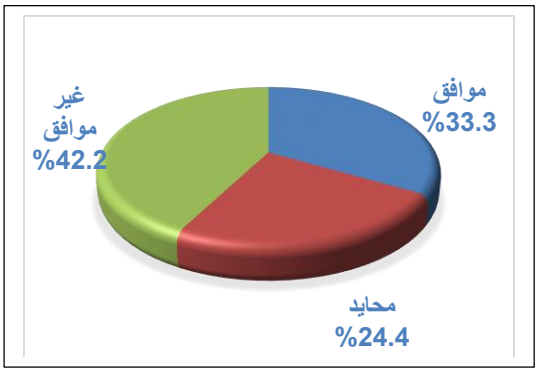
شكل رقم (40) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (39)

تعليق: توضح نتائج الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في تفسير نتائج الاختبار بنسبة: 48.9% أما: 37.8% كانوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 13.3% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.89) وقيمة الانحراف المعياري (0.93) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

س- البند (40)، قياس نواتج التعلم:

جدول رقم (48) يوضح استجابة أفراد العينة على البند (40)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	15	33.3	1.91	0.87
محايد	11	24.4		
غير موافق	19	42.2		
مجموع	45	100		



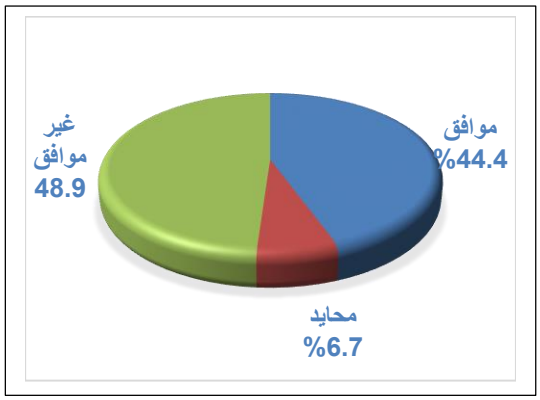
شكل رقم (41) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (40)

التعليق: من خلال الجدول والتمثيل البياني نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في قياس نواتج التعلم بنسبة: 42.2% أما: 33.3% كانوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 24.4% من أفراد العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده أيضا قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.91) وقيمة الانحراف المعياري (0.87) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

ع- البند (41)، التحكم في خطوات التقويم التحصيلي:

جدول رقم (49): يوضح استجابة أفراد العينة على البند (41)

البدائل	التكرارات	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موافق	20	44.4	1.95	0.97
محايد	03	6.7		
غير موافق	22	48.9		
مجموع	45	100		



شكل رقم (42) تمثيل بياني لاستجابة أفراد العينة على البند (41)

التعليق: يظهر لنا الجدول والتمثيل البياني أن أغلبية أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في التحكم في خطوات التقويم التحصيلي بنسبة: 48.9% أما: 44.4% اتجهوا عكس ذلك، في حين نجد أن: 6.7% من أفراد

العينة كانوا محايدين لذلك، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.95) وقيمة الانحراف المعياري (0.97) التي تظهر تشتتا متوسطا، وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة.

2- تفسير نتائج الدراسة:

بعد عرضنا لكل بنود الاستمارة والتعليق عليها، ينبغي لنا تفسير نتائج الدراسة من خلال اختبار الفرضيات، ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.

2-1- تحليل نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

سنحاول في هذا الجزء اختبار فرضيات الدراسة، لمعرفة مدى تحققها من عدمه، بناء على ما تحصلنا عليه من استجابات أفراد العينة على بنود الاستمارة.

ولاختبار هذه الفرضيات، اعتمدنا على النسب المئوية، وعلى قيم المتوسط الحسابي، وقيم الانحراف المعياري، التي تبين مستوى كل محور من محاور صعوبات تطبيق التقويم التربوي، وتوصلنا إلى النتائج التالية:

أ- اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

والتي نصها: يواجه أساتذة اللغة الانجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي.

لتأكيد أو نفي هذه الفرضية اعتمدنا على 12 بندا من الاستمارة، من 1 إلى 12 وقد كانت نتائج استجابات أفراد العينة بموافق بنسبة: 47.06%، وأغلبية الإجابات بموافق كانت في البنود التالية: (12،8،7،5،3،1)، حيث كانت لهم صعوبة في إنجاز الفحص التقييمي بداية كل سنة دراسية، وكذلك صعوبة في التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ، صعوبة في تشخيص بعض صعوبات التعلم، وصعوبة في التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا، وكذلك معرفة ميولات التلاميذ المعرفية، إضافة إلى صعوبة في الحصول على التغذية الراجعة للتلاميذ حول تعلماتهم، أما بالنسبة لأفراد العينة الغير موافقين كانت نسبتهم:

42.23% وأغلب الاجابات بغير موافق في البنود التالية: (6، 9، 11) حيث لم تكن لهم صعوبة في تحديد نقطة البداية المناسبة في تدريس المواضيع الجديدة وكذلك التحكم في خطوات التقويم التشخيصي، إضافة إلى إثارة الدافعية لدى التلاميذ، أما بالنسبة للإجابة بمحايد فكانت: 10.71%، وبالتالي فإن أغلبية أفراد العينة يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطه (2.05)، وقيمة الانحراف المعياري (0,93)، التي تظهر تشتتا متوسطا، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (50): يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري التي تبين مستوى محور صعوبات تطبيق التقويم التشخيصي:

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
صعوبات تطبيق التقويم التشخيصي	2.05	0.93	متوسط

وبالتالي فاستحالة افراد العنبية متجانس، ولذلك يمكننا تأكيد الفرضية الفرعية الأولى.

إذن يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي.

ب- اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

والتي نصها: يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التكويني.

لتأكيد أو نفي هذه الفرضية اعتمدنا على 13 بندا من الاستمارة من (13 إلى 25) وقد كانت النتائج استجابات أفراد العنبية بموافق على البنود التالية: (8،5،4،2) بنسبة: 48,89%، وتكمن هذه الصعوبات في تكليف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أداءهم خارج القسم، والكشف عن الأداء الحقيقي للتلاميذ، واستثمار الوقت المخصص للتقويم، إضافة إلى تطبيق التقويم المستمر نتيجة الاكتظاظ داخل القسم، في حين كانت الإجابة بغير موافق بنسبة: 43.24%، في البنود التالية: (12،7،3)، إذ لم تكن لهم صعوبة في إثارة

الدافعية لدى التلاميذ واختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، إضافة إلى تحديد نقاط الضعف لمعالجتها، أما بالنسبة لأفراد العينة المحايدين فكانت نسبتهم: 7.85%.

وبالتالي فأغلب افراد العينة يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التكويني.

وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (2.05)، وقيمة الانحراف المعياري (0.94) التي تظهر تشتا متوسطا، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (51): يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري التي تبين مستوى محور صعوبات تطبيق التقويم التكويني:

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
صعوبات تطبيق التقويم التكويني	2.05	0.94	متوسط

وبالتالي فاستجابات أفراد العينة متجانسة، ولدى يمكن تأكيد الفرضية الفرعية الثانية.

إذن يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التكويني.

ج- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي نصها: يواجه أساتذة اللغة الانجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي.

لتأكيد أو نفي هذه الفرضية اعتمدنا على 16 بندا من الاستمارة من (26 إلى 41) و كانت نتائج استجابات أفراد العينة بموافق على البنود التالية: (1،4،5،7) بنسبة: 40.84%، وتمثلت الصعوبات في مراعاة الفروق الفردية في إعداد الاختيار وتحقيق الشمولية من حيث الأهداف التربوية ومختلف جوانب التحصيل الدراسي إضافة إلى إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، في حين نجد نسبة أفراد العينية الغير موافقين: 50.56%، تظهر في البنود التالية: (2،3،10،12،13)، حيث لم تكن لديهم صعوبة في ضبط الإجابة النموذجية، وإعداد أسئلة الاختبار، وكذا ضبط الوقت المخصص للاختيار، إضافة إلى صدق

الاختبار وضبط سلم التنقيط، أما نسبة الأفراد المحايدين قدرت نسبتهم بـ: 8.6% وبالتالي فإن أغلب أفراد العينة لا يواجهون صعوبة في تطبيق التقويم التحصيلي، وهذا ما تؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتوسطة (1.91)، وقيمة الانحراف المعياري (0.91) التي تظهر تشتتا متوسطا، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (52): يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري التي تبين مستوى محور صعوبات تطبيق التقويم التحصيلي:

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
صعوبات تطبيق التقويم التحصيلي	1.91	0.91	متوسط

وبالتالي لم تتحقق الفرضية الفرعية الثالثة.

إذن لا يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي.

د- اختبار الفرضية العامة:

والتي نصها: يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التربوي.

بما أننا أكدنا فرضيتين فرعيتين الأولي والثانية ولم نؤكد الفرضية الفرعية الثالثة، فإننا نقبل ونأكد الفرضية العامة في جزئيها ولا نقبلها في جزء، وبالتالي نقر بأنه: يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي والتقويم التكويني في حين لا يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي.

2-2- تفسير نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة:

بعد تأكيدنا للفرضية الفرعية الأولي والفرضية الفرعية الثانية، وعدم تأكيدنا للفرضية الفرعية الثالثة، وتأكيدنا للفرضية العامة في جزيئيها التقويم التشخيصي والتكويني ونفيها في التقويم التحصيلي فسنحاول

في هذا الجزء تفسير نتائج الدراسة من خلال مناقشة الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة من حيث الاتفاق أو الاختلاف، هذا إضافة إلى مقارنة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

أ- مناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

من خلال اختبارنا للفرضية الفرعية الأولى، وصلنا إلى نتيجة مفادها تأكيد هذه الفرضية، وبالتالي يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ضياف ودوباخ (2011)، حول صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات حيث توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن أغلب المعلمين يواجهون صعوبات في التقويم التربوي، وكذا نقص الوسائل التعليمية والاكتظاظ في القسم يعيق عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتتفق أيضا مع دراسة كحول (2012)، والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وكذا معرفة إذا كانت صعوبات التحصيل في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعود إلى أحد العوامل التالية: كثافة محتوى المادة الدراسية، طرائق التدريس، عملية التقويم المطبقة مع هذه المادة الدراسية، فقد توصلت إلى أن الطرائق التدريسية من أهم أسباب انخفاض التحصيل الدراسي في اللغة الانجليزية.

في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة عثمانية (2018)، حول فعالية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة، فقد توصل إلى وجود فعالية للتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

وفي نفس الاتجاه نجد تأكيد خيرو علي العريمي (2021)، في دراستها حول الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية في ضوء نتائج البحوث والدراسات، يؤكد على نقص الأنشطة اللاصفية التي تدعم مهارة الكتابة وكذا افتقار المعلم إلى الدوريات والنشرات والمراجع المتخصصة.

ب- مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

من خلال اختبارنا للفرضية الفرعية الثانية، وصلنا إلى نتيجة مفادها تأكيد هذه الفرضية، وبالتالي يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التكويني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2007-2008) في دراستها حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية، فقد توصلت إلى أن تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبة بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، وارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

وهذا ما تؤكده أيضا دراسة فارح، وطعبلي (2018) في دراستهم حول الصعوبات التي تعميق تطبيق التقويم المستمر، في ضوء المناهج المعاد كتابتها في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة حيث تمثلت صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي في الاكتظاظ في القسم وكذا استخدام أساليب متعددة، وتختلف هذه الدراسة عن دراسة عمر، وأمين (2021) في رسالته حول أثر التقويم التكويني على تحصيل الطلاب السعوديين في مقرر اللغة الانجليزية للأغراض الخاصة (اللغة الإنجليزية للطب)، كما سعت إلى معرفة أراء وتوجهات المعلمين والمتعلمين نحو التقويم التكويني وكانت النتيجة تشير إلى وجود فاعلية في استخدام أسلوب التقويم التكويني في تدريس اللغة الإنجليزية الطبية.

في حين تختلف هذه النتيجة مع أحد نتائج دراسة قوادري (2021-2022) حول واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم، وكذا مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء ذلك، حيث توصلت إلى أن يمارس أساتذة الجامعة المراقبة المستمرة بمستوى متوسط ويواجه الأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم التربوي صعوبات متعلقة بالجانب البيداغوجي والتنظيمي وصعوبات متعلقة بالطالب وصعوبات متعلقة

بالأستاذ نفسه.

وتختلف أيضا مع دراسة عثمانية (2018 – 2019) حول فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة وكانت أهم النتائج تشير إلى أن يحقق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات الفعالية في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة.

كما تختلف أيضا مع أحد نتائج دراسة حديد (2008–2009) والتي هدفت إلى معرفة تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفايات الوظيفية، وكذا معرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس، حيث وصل إلى عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

ج– مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة:

من خلال اختبارنا للفرضية الفرعية الثالثة، وصلنا إلى نتيجة مفادها عدم تأكيد هذه الفرضية، وبالتالي لا يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي. وتتفق هذه النتيجة مع أحد نتائج دراسة خيرو علي العريمي (2021) حول الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية في ضوء نتائج البحوث والدراسات، وقد توصلت الدراسة إلى صعوبات داخلية متمثلة في المنهاج والكتاب المدرسي وطرق التدريس وأخرى خارجية تعود على الإدارة، كما تستهلك الكثير من الوقت و الجهد.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما جاء في دراسة قوادري (2021 –2022) حول واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم، وكذا مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء ذلك، وقد توصلت الباحثة إلى أن أساتذة الجامعة يمارسون التقويم النهائي بمستوى متوسط.

في حين تختلف مع ما وصلت إليه دراسة كحول (2012) والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وكذا معرفة إذا كانت صعوبات التحصيل في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعود إلى أحد العوامل التالية: كثافة محتوى المادة الدراسية، طرائق التدريس، عملية التقويم المطبقة مع هذه المادة الدراسية، وكانت النتائج تأكد بأن الطرائق التدريسية من أهم أسباب انخفاض التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية.

وتختلف كذلك مع أحد نتائج دراسة حديد (2008 – 2009) حول تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفايات الوظيفية، كما هدفت إلى معرفه تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس، حيث وصل إلى عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

د- مناقشة الفرضية العامة:

من خلال تأكيدنا لفرضيتين فرعيتين، فإننا نقبل الفرضية العامة في جزئيها، وبالتالي يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي والتقويم التكويني ولا نقبل الفرضية العامة في جزئها المتعلق بالتقويم التحصيلي وبالتالي لا يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ضياف ودوباخ (2011) والتي تمحورت حول صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، وكذلك معرفة إذا كانت كل من الوسائل التعليمية وكثافة المقرر الدراسي والاكتظاظ في القسم من أهم الصعوبات التي تعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أغلب المعلمين يواجهون صعوبات في التقويم التربوي، وكذلك نقص كل من الوسائل التعليمية وكثافة المقرر الدراسي والاكتظاظ في القسم يعيق عملية التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وفي نفس الوقت تختلف هذه النتيجة مع دراستنا الحالية في جزئها الثاني المتعلق بعدم وجود صعوبات

في تطبيق التقويم التحصيلي، وهذا ما ذهبت إليه الباحثة خيرو علي لعريمي (2021) فقد اعتبرت أن ضعف الطلبة في مهارات اللغة الانجليزية كالتهجئة وصعوبة استخدام القواعد وطرق التقويم المتبعة، و نقص الأنشطة اللاصفية التي تدعم مهارة الكتابة، وندرة الوسائل الحديثة من أهم صعوبات تطبيق التقويم التربوي، إضافة إلى استهلاكها للكثير من الوقت والجهد.

في حين تختلف مع دراسة عثمانية (2018–2019)، فقد توصل هذا الباحث إلى أن يحقق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات الفعالية في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة.

وتختلف كذلك مع دراسة حديد (2008 – 2009) والتي تمحورت حول تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفايات الوظيفية، وكذا معرفة تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس، حيث توصل إلى نتائج مفادها عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات الكفايات التدريس تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

خلاصة:

بعد عرضنا وتحليلنا وتفسيرنا لنتائج الدراسة، توصلنا لتأكيد الفرضية الفرعية الأولى والفرضية الفرعية الثانية، وعدم تأكيد الفرضية الفرعية الثالثة وبالتالي تأكيد الفرضية العامة، وبعد مناقشتنا لهذه الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة، اكتشفنا أن هناك تشابه بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات التي اعتمدنا عليها، كما أن هناك نقاط اختلاف سواء في الموضوع ككل أو في أحد متغيراته والذي تمحور حول صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة.

وبالتالي يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي والتقويم التكويني وعدم مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التحصيلي، فالإشكالية حسب اعتقادنا تكمن في عدم تلقي الأساتذة تكوينا كافيا في تدريس هذه المادة، إضافة إلى ضيق الوقت المخصص لكل حصة إلى جانب الاكتظاظ داخل حجرة القسم.

خاتمة

الخاتمة:

يعتبر التقويم التربوي من العمليات التي تجرى في المنظومة التربوية، فهو العنصر الفعال فيها فمن خلاله يمكن تقويم الأهداف والمناهج والطرائق والوسائل وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، حيث تكون فيه العملية التربوية عملية ديناميكية يشارك فيها الجميع وأن هدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المراد تقويمه من حيث تحديد نقاط ضعفه لعلاجها ونقاط قوته لتدعيمها.

وقد حاولت الدراسة الحالية الكشف عن صعوبات تطبيق التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، من خلال وجهة نظر أساتذة اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي، ومن أهم ما وصلت إليه هذه الدراسة أن هناك نوعان من الصعوبات تتمثل في: صعوبة في تطبيق التقويم التشخيصي إذ أن عدم توفر المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي عائقا للقيام بهذه العملية، وكذلك صعوبة في تطبيق التقويم التكويني حيث يشكل الإكتظاظ في الأقسام وضيق الوقت عائقا للقيام بعملية التقويم على أكمل وجه، في حينا لم يشكل التقويم التحصيلي صعوبة في تطبيقه.

بناء على النتائج المتوصل إليها، فإننا نقترح بعض الحلول للتغلب على الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق التقويم التربوي مثل ضرورة التكوين الجيد للأساتذة أثناء فترة تكوينهم حول كيفية تطبيق التقويم التربوي، الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في عملية التقويم التربوي، وكذا ضرورة مراعاة جميع مستويات التلاميذ، إضافة إلى استغلال تكنولوجيات الإعلام والاتصال خاصة في ميدان التقويم التربوي، والسعي إلى تقليل اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام، عن طريق بناء هياكل جديدة والزيادة في مناصب العمل لتخفيف الضغط على الأساتذة، بالإضافة إلى زيادة الحجم الساعي لكل حصة تدريسية. كما نقترح جعل اللغة الإنجليزية لغة أجنبية أولى، وذلك لأهميتها العالمية واستعمالاتها الكثيرة في جميع أنحاء العالم.

ولذا نقترح ضرورة إجراء دراسات وبحوث مختلفة حول صعوبات تطبيق التقويم التربوي في كل أطوار التعليم بداية من الابتدائي، مرورا بالمتوسط والثانوي، وصولا إلى الجامعة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- ***القران الكريم***.

- أحمد بن سعد، أحمد رماضنية. (جوان 2015). ***التقييم والتقويم في العملية التربوية***. المجلد الرابع. العدد السابع. مجلة البحوث التربوية والتعليمية.

- أحمد دحماني عبد القادر. (مارس 2023). ***التقويم التربوي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات***. المجلد الحادي عشر. العدد الأول. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية. الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر.

- أحمد نقي. (ديسمبر 2021). **المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع**. المجلد واحد. العدد الثاني. مجلة أفانين الخطاب. كلية الأدب واللغات. جامعة الجيلالي بونعامة. خميس مليانة. الجزائر.

- أحمد يعقوب النور. (2012). ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***. د ط. الجنادرية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- ***الجريدة الرسمية***. (2012). العدد 34.

- الجميل محمد عبد السميع شعلة، جابر عبد الحميد جابر. (2000). ***التقويم التربوي للمنظومة التعليمية* اتجاهات وتطلعات**. ط 1. دار الفكر دار العربي. القاهرة. مصر.

- الزهرة الأسود. (أفريل 2020). ***قراءة في مفهوم التعليمية***. المجلد السادس. العدد الثاني. مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية. جامعة الشهيد حمه لحضر. الوادي. الجزائر.

- الطاهر شارف. (مارس 2023). ***المحتوى الدراسي المقرر لإعداد أستاذ التعليم الابتدائي وتحقيق جودة التعليم***. المجلد السادس. العدد الأول. مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية. الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة. المسيلة. الجزائر.

- ***المنشور الوزاري رقم 216***. (21. 08. 2023). الموضوع بخصوص توسيع تدريس اللغة الإنجليزية إلى أفواج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في السنة الدراسية 2023 /2024.

- أمال عوكي. (جوان 2018). ***الأسرة وأثرها على عملية التحصيل الدراسي للأبناء - دراسة ميدانية بثانوية 5 جويلية 1962 بعنابة***. العدد أربعة عشر. مجلة الباحث الاجتماعي. جامعة قسنطينة (2) عبد الحميد مهري. الجزائر.

- بركة العمري. (2021). ***التفسيرات المتباينة في نتائج الاختبارات التحصيلية بين المعايرة والبعد الثقافي***. أطروحة دكتوره. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر.

- تمارا مشهور صايل حلبي. (2015). ***المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الانجليزية في مدارس مديرية نابلس الحكومية.*** دراسة تكميلية لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس. إشراف فواز عقل. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية نابلس. فلسطين.

- حسين حسن موسى. (2015). ***القياس والتقويم والتطوير في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية***. ط1. دار الكتاب الحديث. القاهرة. مصر.

- حسين ضيف. (2016/2015). ***بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات تلاميذ السنة الرابعة متوسط***. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في القياس النفسي والتربوي. إشراف منصور بن زاهي. قسم علم النفس وعلوم التربية كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

- حنان بشته، نعيم بوعموشة. (جوان 2020). ***الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية***. المجلد الثالث. العدد الثاني. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع. جامعة جيجل. الجزائر.

- خالد بن عبد العزيز الدامغ. (2011). ***السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي***. المجلد السبع والعشرون. العدد الأول والثاني. مجلة جامعة دمشق. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

- خديجة بن فليس. (2014). ***المرجع في التوجيه المدرسي والمهني***. د ط. ديوان المطبوعات الجامعية.

- خديجة خيرو علي لعريمي. (2021). ***الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية – دراسة مسحية وصفية في ضوء نتائج البحوث والدراسات***. العدد التاسع. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

- خليفة قدوري. (2017/2016). ***قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية الوادي دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي***. أطروحة دكتوره علم النفس. إشراف حورية تارزولت عمروني. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

- خير سليمان شواهين. (2019). ***توجهات حديثة في القياس والتقويم التربوي***. ط1. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. إربد. الأردن.

- دلال سلامي. (جوان 2022). ***أستاذ المدرسة الابتدائية – الواقع الأفاق***. المجلد الخامس. العدد الأول. مجله الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. جامعة الوادي. الجزائر.

- دنيا عدائكه. (ديسمبر 2022). ***أهمية تطوير أساليب التقويم التربوي في ضوء الأدوار الجديدة – كفايا إعداد الاختيارات التحصيلية الجيدة نموذجا***. المجلد الرابع. العدد الثاني. مجلة الابراهيمي للدراسات النفسية والتربوية. جامعة الشهيد حمه لحضر الوادي. الجزائر.

- دنيا عدائكه، يمينة بن موسى. (مارس 2017). ***معايير الجودة في بناء المجتمع الاختبارات التحصيلية الجيدة***. العدد الأول. مجلة السراج للتربية وقضايا المجتمع. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

- رابح بودیبة. (2018/2017). ***فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعليم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي***. مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علم النفس تخصص بناء البرامج والمناهج. بومنقار مراد. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر.

- رافده الحريري. (2008). ***التقويم التربوي***. د ط. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- رافده الحريري. (2011). ***التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية***. ط2. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان. الأردن.

- رافده عمر الحريري. (2007). ***التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية***. ط1. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان. الأردن.

- رفيقة سليم حمود. (2023). ***التقويم والاحصاء التربوي***. مكتبة الأجلو المصرية.

- رمضان خطوط، مصباح جلاب. (2019). ***شروط وكيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات***. المجلد التاسع. العدد الأول. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر.

- زايد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة. (2011). ***تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق***. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- زوليخة علال. (جوان 2016). ***التعليمية المفهوم، النشأة***. العدد الرابع. مجلة الأدب واللغات. جامعة برج بوعريريج. الجزائر.

- سارة قوادري. (2021/ 2022). ***واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم***. أطروحة دكتوره في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي. إشراف

مجاهد الطاهر. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر.

– سامي حامد عابد الضمور. (2013). ***مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الأول ثانوي في مديرية التربية الكرك من وجهه نظر المعلمين***. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية. إشراف جودت أحمد المساعيد. قسم إدارة المناهج. كليه العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.

– سامي محمد ملحم. (2000). ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

– سبع محمد أبو ليده. (2008) ***مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي***. ط1. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

– سليمان خويلدي، يمينة خلادي. (2019). ***واقع الاجهاد المهني لدى عمال قطاع المحروقات –دراسة وصفية لعمال النظام الدوري (4/4) بالمؤسسة الوطنية للتنقيب (ENAFOR) سوناطراك ورقلة***. المجلد الحادي عشر. العدد الأول. مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة. الجزائر.

– سوسن شاكر مجيد. (2014). ***أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية***. ط 3. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان. الأردن.

– شفيقة كحول. (مارس 2012). ***صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية – دراسة ميدانية على ضوء أراء أساتذة المرحلة المتوسط بمدينة بسكرة***. العدد الرابع والعشرون. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة بسكرة. الجزائر.

– صالح بن جمعان الزهراني. (أفريل 2020). ***تقييم تجربة تدريس اللغة الانجليزية لصف الثاني الابتدائي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات وأولياء والتلاميذ في محافظة الطائفة***. المجلد الخامس. العدد الأول. مجلة سياقات اللغة والدراسات البيئة. جامعة الطائف. المملكة العربية السعودية.

- صلاح الدين محمود علام. (2003). ***التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس***. ط 1. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

- صلاح الدين محمود علام. (2007). ***القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية***. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

- صليحة لالوش. (مارس 2022). ***الإطار المفاهيمي للتقويم التكويني***. المجد السادس عشر. العدد الأول. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر (2). الجزائر.

- عبد الحميد محمد علي، منى إبراهيم قرشى. (2009). ***الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي***. ط 1. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

- عبد القادر طش، الطيب فيرم، بلقاسم شاربي. (جوان 2018). ***التقييم والتقويم في العملية التربوية***. العدد الأول. مجلة علمية رياضية دولية محكمة تصدر عن معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. جامعة زيان عاشور. الجلفة. الجزائر.

- عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي. (2014). ***التكامل في التعليم المدرسي المنهج – تكوين المعلم – التقويم التربوي – إنجازات المتعلمين***. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- عبد الله جوزه. (جانفي 2024). ***تعليم وتعلم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية بين الاستعجال والواقعية – قراءة أولية في التجربة الجزائرية أنموذج***. المجلد السابع. العدد الأول. مجلة المجتمع والرياضة. جامعة عمار ثليجي. الأغواط. الجزائر.

- عبد الله عثمانية. (2019/2018). ***فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة – دراسة ميدانية بمؤسسة التعليم الثانوي بولاية قالمة***. أطروحة مقدمه لنيل شهادة الدكتورة علوم في علوم التربية. إشراف رابح العايب. قسم علوم التربية. كلية علم النفس وعلوم التربية. جامعة عبد الحميد مهري. قسنطينة (2) الجزائر.

- عبد الله عثمانية. (2022). ***محاضرات في مادة التقويم التربوي***. تخصص علم النفس التربوي. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة. الجزائر.

- عبد الله عثمانية. (8–9 أكتوبر 2023). ***الاختبارات التحصيلية الموضوعية أنواعها وشروط بنائها***. الندوة الوطنية الأولى: أليات تطبيق التقويم التربوي وبناء الاختبارات التحصيلية في التعليم الجامعي. قسم علم النفس. جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة – الجزائر.

- عبد النبي فاتحي. (2016/2015). ***الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي – دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فنوغيل، زاوية كنتة، رقان، ولاية أدرار***. دراسة مقدمه لنيل شهادة الدكتورة علوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية. إشراف فريجه أحمد. قسم العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر. بسكره. الجزائر.

- علي كرباع. (ديسمبر 2021). ***أساليب ومبادئ التقويم التربوي لتحقيق الأهداف التعليمية***. المجلد الرابع. العدد الثاني. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. جامعة الوادي. الجزائر.

- فارس إسعادي، إيمان عزي. (جوان 2015). ***مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد***. العدد الحادي عشر. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي. الجزائر.

- فاطمة فتاتي. (جويلية 2020). ***التقويم التربوي، المفهوم والأهداف***. المجلد أربع وعشرون. العدد الأول. مجلة اللغة العربية. جامعة مصطفى إسطنبولي. معسكر. الجزائر.

- قاسم بوسعدة. (2002/2001). ***مدى فاعلية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية – الطور الأول والثاني***. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي. إشراف عبد الكريم قريشي. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة. الجزائر.

- لبنى بن بني مسعود. (2008/2007). ***واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة***. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية. إشراف عزوز

لخضر. قسم علم النفس والعلوم التربوية. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

– ليلى سهل. (جوان 2018). ***مجالات وأساليب التقويم التربوي***. العدد السادس. مجلة التنوير. جامعة بسكرة. الجزائر.

– محبوبة موراس. (2022/2021). ***الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات – التقويم التحصيلي نموذجا***. مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتورة L.M.D في علم النفس البيداغوجي. إشراف عيمر سهام. قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. الجزائر.

– محمد تيعشادين. (2009/2008). ***اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات***. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. إشراف بلعربي الطيب. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر. الجزائر.

– محمد نواز. (2008). ***اللغة الانجليزية وأثرها على اللغة العربية الإعلامية***. رسالة مقدمة إلى قسم الدراسات العليا في الجامعة الوطنية للغات الحديثة لنيل درجة الدكتورة. إشراف نصيب دار محمد. الجامعة الوطنية للغات الحديثة. إسلام أباد.

– محمود عبد الحليم منسي. (1997). ***التقويم التربوي***. ط1. دار المعرف الجامعية. الإسكندرية. مصر.

– مريم فرجيوي، صباح حيواني. (جوان 2022). ***الخصائص النمائية وتطبيقاتها التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي***. المجلد الحادي عشر. العدد الثاني. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر.

– مصطفى القمش، خليل المعايطة، محمد البوالين. (2008). **القياس والتقويم في التربية الخاصة**. ط1. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان. الأردن.

- ميادة بورغداد. (2011/2010). ***معوقات فاعلية الإشراف التربوي في التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة***. مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية. إشراف علي صباغ. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

- نصيرة لعموري. (2007). ***العوامل المؤثرة في مستوى تحكم الطالب الجامعي في اللغة الفرنسية – دراسة ميدانية بجامعة سعد دحلب بالبليدة***. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي. إشراف رتيمي فوضيل. قسم علم الاجتماع والديموغرافيا. كلية الأدب والعلوم الاجتماعية. جامعة سعد دحلب. البليدة. الجزائر.

- هاجر مودع. (2020/2019). ***مستوى الطموح المهني وعلاقته بقيم العمل – دراسة مقارنة بين القطاع العام والخاص لدى الموظفين الإداريين مدينة بسكرة***. أطروحة دكتوره L.M.D في علم النفس تخصص علم النفس عمل وتنظيم. إشراف نور الدين تاوريريت. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.

- وليد رفيق العياصرة. (2014). ***الطفل نموه – ذكاؤه – تعلمه***. ط1. دار عماد الدين للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

قائمة الملاحق

(الملحق رقم 01)

دليل المقابلة نصف الموجهة

التعليمة:

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي بعنوان: صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة

نرجو منكم الإجابة على أسئلة المقابلة النصف موجهة التي بين أيديكم، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة، بل أراء شخصية تحترم كيفما كانت ولن تستعمل الا لغرض البحث العلمي.

أسئلة المقابلة:

السؤال الأول:

هل تواجه صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي؟

.....

.....

السؤال الثاني:

هل تواجه صعوبات في تطبيق التقويم التكويني؟

.....

.....

السؤال الثالث:

هل تواجه صعوبات في تطبيق التقويم الختامي؟

.....

.....

(الملحق رقم 02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République algérienne démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة 20 أوت 1955 -سكيكدة
كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية
قسم علم النفس

Ministère de l'enseignement supérieur
Et de la recherche scientifique
Université du 20 aout 1955- Skikda
Faculté des sciences sociales et des sciences humaines

سكيكدة في : .....

إلى السيد(ة): مدير الإدارة سكيكدة

الموضوع: طلب تقديم مساعدة

تحية طيبة و بعد ،

في إطار ربط المؤسسة الجامعية بالمحيط النفسو مهني، و من أجل استكمال التكوين في طور الماستر وتدعيم المكتسبات الأكاديمية بالخبرات الميدانية عن طريق التربصات، يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلب تقديم المساعدة إلى الطلبة الآتية أسمائهم :

01- بوكوشة سنية ..... 02- ..... /

03- مرياني أسيا ..... 04- ..... /

المسجلون في السنة : ثانية ماستر تخصص : علم النفس المدرسي

: و ذلك بغية الاستفادة من تربص ميداني بغرض البحث العلمي حول موضوع

للفترة الممتدة من : 2024/05/02 إلى : غاية التاريخ المبين

وفي الأخير تقبلوا منا سيدي فائق معني التقدير والاحترام

الأستاذ المشرف رئيس القسم المؤسسة المستقبلة

(الملحق رقم 03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سكيكدة
مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
مكتب التكوين
إرسال رقم : 1477 /م.ت/ م.ت.ت./2024

مدير التربية
إلى
السادة / مديري المدارس الإبتدائية
دائرة سكيكدة
دائرة عزابة

الموضوع: استقبال متربص (ة)
المرجع: مراسلة جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية – قسم علم النفس –
دون رقم دون تاريخ

بناء على المرجع المذكور أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل إجراء مقابلة بغرض إعداد دراسة ميدانية من طرف :

الطالبين : - بوكرومة شيماء .
- مريان آسيا .

بـــ : جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية – قسم علم النفس–

السنة : الثانية ماستر للسنة الجامعية 2024/2023 ، و ذلك من أجـل : تربص ميداني.

ابتداء من : 2024/05/02 إلى غاية : نهاية التربص .

تعهد : يتم تسليم الوثائق ذات الطابع السري و التي يمنعها قانون الأرشيف.

ملاحظة : ضرورة استظهار التعهد بطاقة الطالب الجامعي و بطاقة التوبة.

سكيكدة في : 2024/05/21

(الملحق رقم 04)

التعليمة:

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار إنجاز مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والموسومة ب: **صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة**. دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات دائرتي عزابة وسكيكدة.

يسعدني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة، فالرجاء منكم التفضل بوضع علامة (x) داخل الإجابة التي ترونها مناسبة، كما أوضح أنها لن تستعمل إلا في مجال البحث العلمي

ملخص إشكالية الدراسة:

يعد التقويم من العمليات التي تجري في المنظومة التربوية فهو العنصر الفعال فيها، فمن خلاله يمكن التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية التعلمية، وكذلك يساهم في اكتشاف مستوى التلاميذ وقدرتهم ومعرفة مدى حدوث تغيرات في سلوكاتهم والكشف عن عوائق التعليم عندهم، والكشف عن مواطن القوة لتدعيمها ومواطن الضعف لعلاجها.

ويكشف عن مخرجات المنظومة التربوية في كل المواد كالمواد الرياضية والاجتماعية واللغات الأجنبية اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، وهذه الأخيرة التي استحدث تدريسها في الابتدائيات الجزائرية، حيث تم إدراجها كلغة أجنبية ثانية بعد اللغة الفرنسية العام الماضي في السنة الثالثة والسنة الحالية في السنة الرابعة، وباعتبارها مادة تدرس لأول مرة قد يواجه الأساتذة بعض من الصعوبات التي قد تعيق عملية التقويم، ومن هذا المنطلق نطرح السؤال التالي: " ماهي الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة الإنجليزية في تطبيق التقويم التربوي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التربوي.

الفرضيات الجزئية:

يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي.

يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التكويني.

يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم التحصيلي.

هذه الاستمارة مقسمة الى ثلاثة أبعاد.

البعد الأول التقويم التشخيصي ويحتوي على 12 بند والبعد الثاني التقويم التكويني ويحتوي على 13 بند اما البعد الثالث التقويم التحصيلي ويحتوي على 16 بند، وهي ثلاثية البدائل: موافق، غير موافق، محايد.

الرقم	البنود			
	يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات عند تطبيق التقويم التشخيصي أثناء العملية التعليمية التعلمية في:	**يقيس**	**لا يقيس**	**ملاحظة**
1	انجاز الفحص التقييمي في بداية كل سنة دراسية			
2	توفر المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي			
3	التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ			
4	نقص المعلومات لدى التلاميذ حول المادة الدراسية			
5	تشخيص بعض صعوبات التعلم			
6	تحديد نقطة البداية المناسبة في تدريس المواد الجديدة			
7	معرفة ميولات التلاميذ التعليمية			
8	التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا			
9	التحكم في خطوات التقويم التشخيصي			
10	الحصول على التغذية الراجعة للأساتذة حول تدريسهم			
11	اثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ			
12	الحصول على التغذية الراجعة للتلاميذ حول تعلمهم			
	يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات عند تطبيق التقويم التكويني اثناء العملية التعليمية التعلمية في:	**يقيس**	**لا يقيس**	**ملاحظة**
1	تحديد شموليته لكل الوحدات الدراسية اثناء العملية التعليمية التعلمية			
2	تكليف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم			

3	اثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ			
4	الكشف عن الأداء الحقيقي للتلاميذ			
5	استثمار الوقت المخصص للتقويم			
6	استخدام الوضعية المشكلة			
7	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس			
8	تطبيق التقويم المستمر نتيجة الاكتظاظ داخل القسم			
9	تطبيق التقويم المستمر نتيجة كثافة المنهاج الدراسي			
10	تطبيق أداة الملاحظة لجمع المعلومات عن المستوى الذي وصل اليه التلاميذ			
11	تحديد نقاط القوة لتثمينها			
12	تحديد نقاط الضعف لتجنبها			
13	التحكم في خطوات التقويم التكويني			
	يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات عند تطبيق التقويم التحصيلي أثناء العملية التعليمية التعلمية في:	**يقيس**	**لا يقيس**	**ملاحظة**
1	مراعاة الفروق الفردية في اعدادك للاختبار			
2	ضبط الوقت المخصص للاختبار			
3	اعداد أسئلة الاختبار			
4	تحقيق الشمولية من حيث مختلف جوانب التحصيل الدراسي			
5	تحقيق الشمولية من حيث الأهداف التربوية للمحتوى الدراسي			
6	اعداد الاختبار باقل جهد			
7	اثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ			

8	اصدار احكام لها علاقة بنجاح او رسوب التلاميذ			
9	تحقيق التمييز			
10	صدق الاختبار			
11	ثبات الاختبار			
12	ضبط سلم التنقيط			
13	ضبط الإجابة النموذجية			
14	تفسير نتائج الاختبار			
15	قياس نواتج التعلم			
16	التحكم في خطوات التقويم التحصيلي			

بيانات الخبير

الاسم واللقب: .....

الرتبة العلمية: .....

مؤسسة الانتماء: .....

التاريخ والامضاء

2024 /04/.....

(الملحق رقم 05)

اسم المحكم	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء
رابح بودبية	أستاذ محاضر –أ–	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–
أمينة دوش	أستاذ مساعد قسم –ب–	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–
سليمة بوطوطن	أستاذة محاضرة –أ–	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–
شلي نورة	أستاذة مساعدة –أ–	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–
مدوري يمينة	أستاذة تعليم عالي	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–

(الملحق رقم 06)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة –

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

استمارة حول:
صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الاساتذة دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بدائرتي عزابة وسكيكدة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

من إعداد الطالبتين:

مريان اسيا

بوكرومة شيماء

تحت إشراف الدكتور:

عبد الله عثمانية

التعليمية:

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

في إطار إنجاز مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والموسومة ب: **صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة.** دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات دائرتي عزابة وسكيكدة.

يسعدني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة، فالرجاء منكم التفضل بوضع علامة (×) داخل خانة الإجابة التي ترونها مناسبة. كما أوضح أنها لن تستعمل إلا في مجال البحث العلمي.

السنة الجامعية:

2024/2023

الرقم	البنود	موافق	محايد	غير موافق
	يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات عند تطبيق التقويم التشخيصي أثناء العملية التعليمية التعلمية في:			
1	إنجاز الفحص التقييمي في بداية كل سنة دراسية			
2	توفر المعلومات الكافية للقيام بالتقويم التشخيصي			
3	التعرف على المكتسبات القبلية للتلاميذ			
4	نقص المعلومات لدى التلاميذ حول المادة الدراسية			
5	تشخيص بعض صعوبات التعلم			
6	تحديد نقطة البداية المناسبة في تدريس المواضيع الجديدة			
7	معرفة ميولات التلاميذ التعليمية			
8	التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا			
9	التحكم في خطوات التقويم التشخيصي			
10	الحصول على التغذية الراجعة للأساتذة حول تدريسهم			
11	إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ			
12	الحصول على التغذية الراجعة للتلاميذ حول تعلماتهم			
	يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات عند تطبيق التقويم التكويني أثناء العملية التعليمية التعلمية في:			

13	تحديد شموليته لكل الوحدات الدراسية أثناء العملية التعليمية التعلمية			
14	تكليف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم			
15	إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ			
16	الكشف عن الأداء الحقيقي للتلاميذ			
17	إستثمار الوقت المخصص للتقويم			
18	إستخدام الوضعية المشكلة			
19	إختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس			
20	تطبيق التقويم المستمر نتيجة الاكتظاظ داخل القسم			
21	تطبيق التقويم المستمر نتيجة كثافة المنهاج الدراسي			
22	تطبيق أداة الملاحظة لجمع المعلومات عن المستوى الذي وصل اليه التلاميذ			
23	تحديد نقاط القوة لتدعيمها			
24	تحديد نقاط الضعف لمعالجتها			
25	التحكم في خطوات التقويم التكويني			
	يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي صعوبات عند تطبيق التقويم التحصيلي أثناء العملية التعليمية التعلمية في:			
26	مراعاة الفروق الفردية في إعدادك للاختبار			
27	ضبط الوقت المخصص للاختبار			
28	إعداد أسئلة الاختبار			
29	تحقيق الشمولية بين مختلف محاور البرنامج المقدمة			

30	تحقيق الشمولية من حيث الأهداف التربوية للمحتوى الدراسي			
31	إعداد الاختبار بأقل جهد			
32	إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ			
33	إصدار أحكام نهائية لها علاقة بنجاح أو رسوب التلاميذ			
34	تحقيق التمايز			
35	صدق الاختبار			
36	ثبات الاختبار			
37	ضبط سلم التنقيط			
38	ضبط الإجابة النموذجية			
39	تفسير نتائج الاختبار			
40	قياس نواتج التعلم			
41	التحكم في خطوات التقويم التحصيلي			

(الملحق رقم 07)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,930	,929	41

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,801	,799	12

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,794	,783	13

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,870	,870	16

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
البند1	45	1,9778	1,01105
البند2	45	1,9111	,87444
البند3	45	2,0222	,98832
البند4	45	2,1111	,95874
البند5	45	2,3778	,88649
البند6	45	1,7111	,96818
البند7	45	2,3778	,88649
البند8	45	2,0667	,88933
البند9	45	1,7778	,95081
البند10	45	2,2000	,84208
البند11	45	1,9778	1,01105
البند12	45	2,0667	,91453
البند13	45	2,2000	,91949
البند14	45	2,2222	,92660
البند15	45	1,7778	,97442
البند16	45	2,2667	,91453
البند17	45	2,4444	,89330
البند18	45	1,8889	,95874
البند19	45	1,8444	,99899
البند20	45	2,5111	,84267
البند21	45	2,0222	,91674
البند22	45	1,8444	,92823
البند23	45	1,8222	,98371
البند24	45	1,9333	1,00905
البند25	45	1,9556	,92823
البند26	45	2,0222	1,01105
البند27	45	1,8000	,99087
البند28	45	1,7556	,98062
البند29	45	2,2444	,93312
البند30	45	2,2444	,93312
البند31	45	1,9778	,98832
البند32	45	2,0222	,98832
البند33	45	1,9333	,96295
البند34	45	1,7556	,85694
البند35	45	1,7111	,92004
البند36	45	1,7778	,84984
البند37	45	1,7556	,98062
البند38	45	1,6889	,94922
البند39	45	1,8889	,93474
البند40	45	1,9111	,87444

البند41	45	1,9556	,97597
N valide (liste)	45		

البند1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	23	51,1	51,1	51,1
	موافق	22	48,9	48,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	19	42,2	42,2	42,2
	محايد	11	24,4	24,4	66,7
	موافق	15	33,3	33,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	21	46,7	46,7	46,7
	محايد	2	4,4	4,4	51,1
	موافق	22	48,9	48,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	18	40,0	40,0	40,0
	محايد	4	8,9	8,9	48,9
	موافق	23	51,1	51,1	100,0

	Total	45	100,0	100,0	

5البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	12	26,7	26,7	26,7
	محايد	4	8,9	8,9	35,6
	موافق	29	64,4	64,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

6البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	29	64,4	64,4	64,4
	موافق	16	35,6	35,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

7البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	12	26,7	26,7	26,7
	محايد	4	8,9	8,9	35,6
	موافق	29	64,4	64,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

8البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	16	35,6	35,6	35,6
	محايد	10	22,2	22,2	57,8
	موافق	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

9البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	26	57,8	57,8	57,8
	محايد	3	6,7	6,7	64,4
	موافق	16	35,6	35,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

10البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	12	26,7	26,7	26,7
	محايد	12	26,7	26,7	53,3
	موافق	21	46,7	46,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

11البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	23	51,1	51,1	51,1
	موافق	22	48,9	48,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

12البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	17	37,8	37,8	37,8
	محايد	8	17,8	17,8	55,6
	موافق	20	44,4	44,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

13البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	15	33,3	33,3	33,3
	محايد	6	13,3	13,3	46,7
	موافق	24	53,3	53,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

14البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	15	33,3	33,3	33,3
	محايد	5	11,1	11,1	44,4
	موافق	25	55,6	55,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

15البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	27	60,0	60,0	60,0
	محايد	1	2,2	2,2	62,2
	موافق	17	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

16البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	14	31,1	31,1	31,1
	محايد	5	11,1	11,1	42,2
	موافق	26	57,8	57,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

17البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	12	26,7	26,7	26,7
	محايد	1	2,2	2,2	28,9
	موافق	32	71,1	71,1	100,0

	Total	45	100,0	100,0	

18البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	23	51,1	51,1	51,1
	محايد	4	8,9	8,9	60,0
	موافق	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

19البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	26	57,8	57,8	57,8
	موافق	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

20البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	10	22,2	22,2	22,2
	محايد	2	4,4	4,4	26,7
	موافق	33	73,3	73,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

21البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	18	40,0	40,0	40,0
	محايد	8	17,8	17,8	57,8
	موافق	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

22البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	23	51,1	51,1	51,1

	محايد	6	13,3	13,3	64,4
	موافق	16	35,6	35,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند23

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	26	57,8	57,8	57,8
	محايد	1	2,2	2,2	60,0
	موافق	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند24

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	24	53,3	53,3	53,3
	موافق	21	46,7	46,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند25

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	20	44,4	44,4	44,4
	محايد	7	15,6	15,6	60,0
	موافق	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند26

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	22	48,9	48,9	48,9
	موافق	23	51,1	51,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

البند27

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	موافق غير	27	60,0	60,0	60,0
	موافق	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

28البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	28	62,2	62,2	62,2
	موافق	17	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

29البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	15	33,3	33,3	33,3
	محايد	4	8,9	8,9	42,2
	موافق	26	57,8	57,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

30البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	15	33,3	33,3	33,3
	محايد	4	8,9	8,9	42,2
	موافق	26	57,8	57,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

31البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	22	48,9	48,9	48,9
	محايد	2	4,4	4,4	53,3
	موافق	21	46,7	46,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

32البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	21	46,7	46,7	46,7
	محايد	2	4,4	4,4	51,1
	موافق	22	48,9	48,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

33البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	22	48,9	48,9	48,9
	محايد	4	8,9	8,9	57,8
	موافق	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

34البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	23	51,1	51,1	51,1
	محايد	10	22,2	22,2	73,3
	موافق	12	26,7	26,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

35البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	27	60,0	60,0	60,0
	محايد	4	8,9	8,9	68,9
	موافق	14	31,1	31,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

36البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	22	48,9	48,9	48,9
	محايد	11	24,4	24,4	73,3
	موافق	12	26,7	26,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

37البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	28	62,2	62,2	62,2
	موافق	17	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

38البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	29	64,4	64,4	64,4
	محايد	1	2,2	2,2	66,7
	موافق	15	33,3	33,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

39البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	22	48,9	48,9	48,9
	محايد	6	13,3	13,3	62,2
	موافق	17	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

40البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	19	42,2	42,2	42,2
	محايد	11	24,4	24,4	66,7
	موافق	15	33,3	33,3	100,0

	Total	45	100,0	100,0	

41البند

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق غير	22	48,9	48,9	48,9
	محايد	3	6,7	6,7	55,6
	موافق	20	44,4	44,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

ملخصات الدراسة

صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة –دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات دائرتي عزابة وسكيكدة–

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة صعوبات تطبيق التقويم التربوي في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، والتي أجريت خلال السنة الدراسية 2024/2023 ببعض مؤسسات التعليم الابتدائي بدائرتي سكيكدة وعزابة، واعتمدنا على المنهج الوصفي، وطبقنا استمارة مغلقة ثلاثية البدائل (موافق، محايد، غير موافق)، تحتوي على 41 بندا، تم توزيعها على 45 أستاذا وأستاذة، وبعد التحليل الاحصائي باستخدام برنامج (spss22) توصلنا إلى تأكيد فرضيتين فرعيتين وعدم تأكيد الفرضية الفرعية الثالثة، وبالتالي تأكيد الفرضية العامة في جزئيها المتعلق بالتقويم التشخيصي والتكويني وعدم تأكيدها في الجزء الخاص بالتقويم التحصيلي، وبالتالي يواجه أساتذة اللغة الإنجليزية للسنة الرابعة صعوبات في تطبيق التقويم التشخيصي والتقويم التكويني في حين لا يواجه صعوبات في التقويم التحصيلي.

الكلمات المفاتيح:

الصعوبات، التقويم التربوي، تعليمية اللغة الإنجليزية، تلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الطور الثالث.

Difficulties in Implementing Educational Assessment in the Subject of English for the Fourth Grade of Primary Education from the Teachers' Perspective – A Field Study in Some Primary Schools in the Districts of Azzaba and Skikda

Abstract:

The current study aimed to identify the difficulties in implementing educational assessment in the subject of English for the fourth grade of primary education from the teachers' perspective. This study was conducted during the 2023/2024 academic year in some primary education institutions in the districts of Skikda and Azzaba. We adopted the descriptive method and applied a closed-ended questionnaire with three alternatives (agree, neutral, disagree), containing 41 items, which was distributed to 45 male and female teachers. After statistical analysis using the (SPSS22) program, we confirmed two sub-hypotheses and did not confirm the third sub-hypothesis. Thus, we confirmed the general hypothesis in its parts related to diagnostic and formative assessment, but not in the part

related to summative assessment. Consequently, fourth grade English teachers face difficulties in implementing diagnostic and formative assessments, whereas they do not face difficulties in summative assessment

Keywords:

Difficulties, Educational Assessment, English Language Teaching, Fourth Grade Primary Student, Third stage.

.