

الكفاءات الأساسية لبناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات

Core competences for exams design for primary school teachers in light of the competency-based approach

الوزيرة طشوعة

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيم الميلي الجزائري، بوزريعة، الجزائر

tachoual82@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/03/31

تاريخ القبول: 2026/03/29

تاريخ الإرسال: 2025/10/30

الملخص:

تدرج هذه الدراسة تحت إطار الاهتمام بتقييم نوعية الأداء لدى معلمي المرحلة الابتدائية من أجل تحسينه، وهي تهدف إلى تحديد الكفاءات الأساسية اللازمة لممارسة التقويم الفعال. لتحقيق هذا الهدف تمت معالجة إشكالية وفرضيات الدراسة بتطبيق استبيان يتضمن الكفاءات المطلوبة في تصميم الاختبارات التحصيلية كواحدة من أهم مجالات الممارسة التقويمية على عينة مكونة من 300 معلم ومعلمة في المرحلة الابتدائية بالجزائر العاصمة — المقاطعة الشرقية.

أظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمين لتنمية مهاراتهم على الرغم من التفاوت في أهميتها وترتيبها. وعلى العموم ساعدت نتائج الدراسة في تصنيف حاجات الأساتذة وصياغتها في شكل قائمة احتياجات يمكن اعتمادها لتصميم خطة تدريبية أو تكوينية لتحسين أداء معلمي المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية:

الاختبارات التحصيلية الكفاءة، المقاربة بالكفاءات، معلم المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aims at giving importance to a primary teacher's quality performance so as to improve it and defining principal and fundamental competences needed in efficient evaluation. To achieve such objective, the problematic and hypothesis of the study have been treated through the appliance of a questionnaire including requested skills related to efficient evaluation including a sample of 300 teachers from some primary schools of the eastern province in Algiers. The results of the study show teacher's need of training in exams design subjects through certain differences in the importance and the ranking of needs.

In general, these results helped in classifying and elaborating the teacher's needs in the form of a list that could be agreed as a training plan so as to improve primary teacher's performance in which concerns exams design.

Keywords:

Competence; Achievement testes; Primary school teacher; competency-based approach.

1- مقدمة:

إن العمل بالمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية يتطلبها لزوما التحكم في البيداغوجيات الحديثة مثل البيداغوجيا الفارقة، بيداغوجيا الدعم وبيداغوجيا الاتقان وكذلك التدريس والتقييم بالكفاءات⁽¹⁾.

كما أن فشل المدارس أو نجاحها في تحقيق أهدافها إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميهما وما يتوفر لديهم من مهارات⁽²⁾. لذا أصبح المعلم يحظى باهتمام بالغ على الصعيد العالمي والمحلي، سواء من حيث مسؤولياته، تأهيله، تقويم أدائه أو إعداد القاعدي أو حتى أثناء الخدمة.

وبما أن التقييم يعتبر ركنا أساسيا ويلعب دورا محوريا في العملية التعليمية التعلمية. فهو الوسيلة الفعالة الوحيدة التي تتيح للمعلم الوقوف على مستوى أداء المنظومة سواء بقياس مدى تحقق الأهداف ومدى اكتساب الكفاءات لدى المتعلمين أو اتخاذ القرارات التربوية المختلفة وتأمين التغذية الراجعة للمنظومة بكل مكوناتها المادية والمعنوية. فالحكم على مخرجات العملية التعليمية التعلمية في المرحلة الابتدائية هو وظيفة أساسية من وظائف التقييم الذي يمارسه المعلم على اختلاف وتنوع أدواته وأساليبه حسب المحتويات المعرفية والكفاءات المستهدفة. إلا أنه معلوم لدى كل العاملين في التدريس أن الاختبارات التحصيلية تعتبر ركنا هاما في الممارسة التقييمية إلى جانب أدوات أخرى، رغم أن المقاربة بالكفاءات تركز على التقييم التكويني والمستمر والتنوع في الأدوات وقياس الكفاءات في بعدها المهاري والأدائي أكثر من البعد المعرفي إلا أن التقييم الإشهادي والكثير من الإجراءات والقرارات التربوية لا يمكن اتخاذها إلا بالاعتماد على نتائج الاختبارات التحصيلية. إضافة لذلك فإن الكثير من مجالات الكفاءات لا يمكن قياس البعد الأدائي لها فورا بل هي كفاءات بعيدة المدى كتلك المتعلقة بالمحتويات والمواد المهيكلة للشخصية فيصبح لزاما على المعلم استخدام الاختبارات التحصيلية لأنها الأكثر ملاءمة لقياس البعد المعرفي للكفاءة.

ولأن التقييم يعتبر نظاما فرعيا فعالا في نظام شامل فإنه لا بد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسس وكفاياته. إذ لا تخلو أي قائمة للكفايات في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم⁽³⁾. إلا أن المؤسف أن ما نلاحظه في الواقع الميداني هو الممارسات العشوائية والاجتهادات الشخصية للمعلمين في بنائهم وتصميمهم للاختبارات التحصيلية سواء على الصعيد المحلي أو العربي أو العالمي. وهذا ما تؤكد العديد من الدراسات حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين إذ تشير العديد منها إلى ضعف وتدني كفاياتهم في هذا المجال رغم أن الكثير من العلماء يرون أن للاختبارات ونوعية أسئلتها أهمية كبيرة في التعلم لأنها تعتبر المثيرات وكلما كانت منظمة ومتسلسلة كلما كان ذلك مؤيدا لتعلم قوي أمثال Skinner العالم السلوكي الأمريكي. ويؤكد على ذلك أيضا كل من Bruner و Piaget و Osbel (المعرفيين) إذ يرون أن الأسئلة الهادفة تسهم في استثارة التلميذ للمناقشة والوصول للأفكار الجديدة⁽⁴⁾.

أما على الصعيد المحلي فهناك الكثير من الدراسات التي توصلت إلى أن المعلمين ما زالت تصوراتهم ومفاهيمهم عن التقويم وأدواته مازال تقليديا وغير واضح منها دراسة وهيبة بن عالية (2002). وكذلك دراسة حدة ميمون (2002) في نفس الشأن والتي أظهرت أن المعلمين لا يزالون يمارسون التقويم دون تقديم العلاج والتغذية الراجعة التي تلح عليها المقاربة بالكفاءات⁽⁵⁾.

— الإشكالية: من هذه المنطلقات نخلص للتساؤل العام التالي:

ما هي الكفاءات الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية لبناء الاختبارات التحصيلية؟

2 — الفرضيات:

— الفرضية العامة: يحتاج معلم المرحلة الابتدائية لكفاءات خاصة في مجال الاختبارات التحصيلية استجابة لمتطلبات المقاربة بالكفاءات.

— الفرضيات الجزئية:

- 1— يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية معرفة مفاهيم التقويم التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات.
- 2— يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية معرفة مفاهيم الاختبارات التحصيلية وفقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات.
- 3— يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية لمهارات إعداد وتطبيق الاختبارات التحصيلية وفقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات.
- 4— يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية لمهارات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتطبيق مفاهيم علم التباري.

3 — تحديد المفاهيم:

1— الكفاءة: اصطلاحا: حسب Perrenoud: "هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كل من المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها"⁽⁶⁾.

إجرائيا: يقصد بها في هذه الدراسة المعرفة العميقة لمعلم المرحلة الابتدائية بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات والتحكم في تنفيذها في الوضعيات التقويمية والتي نستقيها من خلال استبيان مفتوح من تصميم الباحثة

2 — معلم المرحلة الابتدائية: اصطلاحا: هو ذلك الموظف القائم على تدريب متعلميه على تحقيق النمو الذاتي ويصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة ويربطها بالمجتمع. كما يربط بين البرامج والأهداف ويعمل على تجسيدها⁽⁷⁾.

إجرائيا: المقصود بالمعلم في بحثنا هذا هو الشخص الذي يدرس في المدرسة الابتدائية وفقا للمناهج الجديدة التي جاءت بها وزارة التربية الوطنية ضمن فلسفة المقاربة بالكفاءات.

3 — المقاربة بالكفاءات:

اصطلاحاً: هي منهجية تربوية تعليمية شاملة و نوع من التصور الوجودي لقضايا التربية بغض النظر عن الأطر الرسمية المتاحة لها، إذ ينتهي بها الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الصالح الذي يُجيد بكل كفاءة برجة وجوده الاجتماعي والتفوق على أزماته بإيجاد حلول وابتكار وضعيات جديدة بتجدد إشكاليات الحياة، وهو ما أطلق عليه تربويو مصطلح "وضعية مشكلة" التي يقتضي فيها الأمر تشكيل أزمات حقيقية معرفياً لدى المتعلم من قبل المربي، في حين يطلب من هذا الأخير التأقلم معها وحلها، كما تنتهي أهداف هذه العملية إلى بعث رجل وامرأة المستقبل اللذان لا يشكلان عبئاً على الدولة من خلال فكرة المبادرة والحيوية الفردية في ظل وعي راسخ بالقيم الاجتماعية والوطنية وذلك بالتحكم في مختلف المهارات وممارستها⁽⁸⁾.

إجرائياً: نقصد بالمقاربة بالكفاءات البيداغوجيا الجديدة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة وتحديد استراتيجيات تنفيذها. وفي الدراسة الحالية تم بناء قائمة خاصة بالكفاءات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية من تصميم الباحثة .

4 — الاختبارات التحصيلية: اصطلاحاً: يعرف جون أنيت (J. ANNET) الاختبار على أنه: "مهارة أو مجموعة من المهارات التي تقدم للفرد في شكل مقنن والتي تنتج درجة أو درجات رقمية وهو شيء تطلبه من المفحوص لكي يحاول أدائه"⁽⁹⁾.

إجرائياً: يقصد بها كل أشكال الاختبارات الكتابية التي يُقيم بها التلميذ أثناء مساره الدراسي في المرحلة الابتدائية من تقويمات واختبارات فصلية.

4 — أهداف الدراسة:

وضع استراتيجية شاملة لحصر الكفاءات والمهارات اللازمة لممارسة عملية التقويم وتصنيفها في شكل احتياجات لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

اعتماد الكفاءات المتوصل إليها لتصميم برنامج تدريبي يتناول المعلم بالتنمية والتطوير لتحسين أدائه من جهة وتحقيق النوعية المطلوبة في الممارسة التقويمية وفقاً لما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

5 — الدراسات السابقة:

1 — دراسة أمنة خليفة (2001): بعنوان: تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية: أوصت الدراسة بضرورة تبني سياسة شاملة للخطة العامة للتدريب وتخطيط البرامج حسب الاحتياجات الفعلية ووضع خطة البرنامج على أساس تنمية الكفايات والمهارات الضرورية لأداء المعلمين⁽¹³⁾.

2 — دراسة ماري فرانس كارني وأندري تريس (2002): بعنوان: "La compétence à évaluer" ويرى الباحثان أن الكفاءة في التقويم تظهر من خلال الكفاءة المهنية للمدرس، أظهرت الدراسة أن — المدرسين

المبتدئين خلال سنواتهم الأولى أظهروا مستوى منخفضا في كفاءة تنظيم التقويم. وعليه خرجا بتوصيات كان أهمها ضرورة تقييم التكوين في مادة التقويم والتقييم وتوضيح المفاهيم لدى المدرسين المترشحين ومرشديهم البيداغوجيين إلى جانب ضرورة اختبار ممارسات المدرسين المترشحين في مجال التقويم وإعادة النظر في استراتيجياته⁽¹⁴⁾.

3- دراسة محمد بوسنة (2004): بعنوان: "التقويم والقياس البيداغوجي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي": توصلت نتائج الدراسة إلى أن أغلب تصورات المدرسين للتقويم تندرج تحت التقويم العام الذي لا تتعدى أهدافه تحديد مستوى التلاميذ وترتيبهم وأن بناء أسئلة الامتحانات يكون بطريقة عشوائية ولا تقيس كل مستويات الأهداف. كما أن 92% من الأساتذة صرحوا بحاجتهم لعملية تحسين لمهاراتهم التقويمية. وبناءا عليه اقترح تصورا يهدف إلى تعديل العملية التكوينية وتحسين ممارسات التقويم بالاستفادة من برامج تكوين⁽¹⁰⁾.

4 - دراسة عبد المحسن بن سالم العقيلي (2005): بعنوان: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية: هدفت الدراسة إلى تقويم الخطة الدراسية والمقررات الدراسية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية. خرج الباحث بنتيجة مفادها عدم كفاية مكونات ومحتويات الإعداد الخاصة بالشق التربوي⁽¹¹⁾.

5- دراسة برو أنتوني ستيفان (2007): بعنوان: "Evaluer la formation initiale des enseignants" دار مضمونها حول الإشكالية التالية: تقويم تكوين المدرسين: أي رهانات؟ وحدد الباحث في دراسته أربع مجالات للكفاءة المهنية: — تخطيط التعليم — إدارة الصف وتنظيم وضبط التعلّمات — التقويم والتقييم — المسؤوليات والأخلاقيات المهنية⁽¹⁵⁾.

6 - دراسة مريامة بريشي والزهرة الأسود (2010): بعنوان: الاعتبارات التقنية في بناء اختبار تحصيلي وفيها تم استعراض مختلف أشكال الاختبارات التحصيلية والاعتبارات التقنية الواجب مراعاتها في تصميمها وهي: -تحليل المحتوى - بناء جدول المواصفات وحساب الأوزان النسبية للمحتويات - إخراج الاختبار وتطبيقه - تحليل بنود الاختبار، بالإضافة إلى تحديد مختلف مستويات الأهداف المعرفية التي لا بد أن تراعى في تحديد أو ضبط أهداف الاختبار وصياغة أسئلة الاختبار⁽¹²⁾.

6 - إجراءات الدراسة الميدانية:

المنهج: ما دامت الدراسة تهدف إلى رصد كفاءات معلمي المرحلة الابتدائية فهي تندرج ضمن الاستكشاف أو الاستقصاء فإن أنسب منهج لمثل هذه الدراسات هو المنهج الوصفي الاستقصائي.

العينة: تضمنت عينة الدراسة الخاصة بتحديد الكفاءات 300 معلم ومعلمة للمرحلة الابتدائية. أخذت العينة بطريقة عشوائية من مجتمع إحصائي قدره 1820 معلما ومعلمة في المرحلة الابتدائية تابعين لمديرية التربية للجزائر الوسطى.

أدوات جمع البيانات:

المرحلة الأولى: تمت بتطبيق استبيان مفتوح على عينة مكونة من 80 معلما ومعلمة للوقوف على واقع ممارسات المعلمين فيما يتعلق ببناء الاختبارات التحصيلية.

المرحلة الثانية: بناءا على النتائج والمادة العلمية المستخلصة من الإطار النظري للموضوع ونتائج بعض الدراسات السابقة قمنا بتصميم الأداة الثانية وهي قائمة بالكفاءات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية. تكونت القائمة من 31 بندا توزعت على أربع محاور ممثلة لفرضيات الدراسة. انقسم سلم الاستجابة في قائمة الكفاءات إلى ثلاث تقديرات تعبر عن حاجة المعلمين للكفاءة التي يحملها كل بند وهي على التوالي: 1— احتياج رئيسي (3) 2— احتياج ثانوي (2) 3— ليس احتياج (1). وتم التحقق من الخصائص السيكمترية للأداة كما يلي:

صدق الأداة: قمنا بالتحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين:

1- صدق الاتساق الداخلي للمحاور: تم حسابه بحساب معاملات الارتباط (R) بين درجات كل محور من محاور القائمة والدرجة الكلية لها بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) في إصداره 25 ووقد كانت معاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001 والمقدرة بـ 0.714/ 0.789/ 0.722/ 0.794 على التوالي ما يعني أن الأداة تقيس ما وضعت لأجله.

2 - صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): من خلال حساب قيمة (t) التي بلغت 23.15 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001، ما يعني أن الأداة تتمتع بالصدق وهو هي تقيس ما وضعت لأجله.

ثبات الأداة: قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) في إصداره 25. وقدرت قيمة معامل ألفا كرونباخ بـ 0.872 وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائية مما يدل على أن قائمة الكفاءات ثابتة بدرجة كبيرة وتقيس ما وضعت لأجله.

الأساليب الإحصائية: تطلبت الدراسة الحالية استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة واختبارها وذلك بالاستعانة بحزمة التحليل الإحصائية (spss) الإصدار (25)، والاختبارات الإحصائية المستخدمة هي: التكرارات والنسب المئوية. -الوزن النسبي. - الوسط المرجح - الوزن المتوي.

7. - عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الاستبيان المفتوح ومناقشتها:

1- نتائج البند 01: هل تلقيت تكوينا مسبقا حول التقويم وتصميم الاختبارات التحصيلية؟

جدول رقم (01): يمثل الاستجابة على البند (1) من الاستبيان الأولي

الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	7,77%
لا	83	92,22%
المجموع	90	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن 92,22% من أفراد العينة صرحوا من خلال استجابتهم أنهم لم يتلقوا تكوينا مسبقا فيما يتعلق بالتقويم وبناء الاختبارات التحصيلية مقابل 7,77% منهم صرحوا بأنهم تلقوا تكوينا في ذات الشأن. ومنه نستنتج أن موضوع التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية لا يحظى بالاهتمام الكبير في دورات التكوين المختلفة التي يتلقاها المعلمون دوريا.

2 - نتائج البند 02: ماهي أنواع الاختبارات التحصيلية التي تستخدمها في التقويم؟

جدول رقم (02): يمثل الاستجابة على البند (2) من الاستبيان الأولي

النوع	التكرار	النسبة المئوية
1 اختبارات ملء الفراغ	60	66,66%
2 وضعية مشكلة	45	50%
3 أسئلة مباشرة	12	13,33%
4 الوضعيات الإدماجية	43	47,77%
5 اختبارات تطبيقية	18	20%
6 اختبارات تقيس الفهم	48	53,33%
7 اختبارات المزاوجة	63	70%
8 اختبارات مناسبة لقدرات التلميذ	40	44,44%
9 اختبارات مكونة من عدة وضعيات	54	60%

من خلال الجدول نلاحظ أن 70% من المعلمين يستخدمون اختبارات المزاوجة و66.66% من منهم يستخدمون اختبارات ملء الفراغ، يليهم 50% يستخدمون وضعية المشكلة وهي كلها مؤشرات تدل على أن المعلمين لديهم فكرة عن بعض أنواع الاختبارات التحصيلية. كما أن 60% يعتمدون على اختبارات مكونة من عدة وضعيات. أما البقية فيبدو أنهم غير قادرين على التمييز بين أنواع الاختبارات التحصيلية وبعض المعايير أو الشروط الخاصة بالاختبارات فـ 53,33% منهم أجابوا باختبارات تقيس الفهم و44,44% أجابوا باختبارات مناسبة لقرارات التلاميذ أما 20% فباختبارات تطبيقية وأخيرا 13,33% فبأسئلة مباشرة.

3 - نتائج البند 03: كيف تصمم اختباراتك التحصيلية؟

جدول رقم (03): يمثل الاستجابة على البند رقم (3) من الاستبيان الأولي

الرقم	الكيفية	التكرار	النسبة المئوية
1	الاعتماد على نماذج اختبارات جاهزة	67	74,44%
2	الاستعانة بالزملاء من ذوي الخبرة	39	43,33%
3	الإلمام بالدروس المقررة	71	78,88%
4	بناءا على الأهداف المسطرة مسبقا	56	62,62%
5	تحديد الكفاءات المراد تحقيقها في التلميذ	17	18,88%
6	التنوع في طبيعة الأسئلة لمراعاة الفروق بين التلاميذ	45	50%
7	باحترام السندات والوثائق الوزارية المحددة لكيفية تقويم التعلمات	08	8,88%
8	تحديد الأهداف، التنوع في الأسئلة، تغطية المقرر، مراعاة مستويات فهم التلاميذ.	12	13,33%

تشير نسبة 78,88% إلى المعلمين الذين يصممون اختباراتهم باحترام قاعدة الإلمام بالدروس. تليها نسبة 74,44% وهي للمعلمين الذين يعتمدون على النماذج الجاهزة سواء نماذج سابقة أو مسوقة وكلها تدل على أن شريحة كبيرة من المعلمين لا يصممون اختباراتهم اعتمادا على مهاراتهم ومتطلبات متعلميهم وكفاءاتهم. أما 62,62% منهم فينطلقون من الأهداف المسطرة وهي الخطوة الأولى من تصميم الاختبار. ثم تأتي نسبة 43,33% منهم يعتمدون على الزملاء ذوي الخبرة وهذا يدل على ضعف كفاءتهم في هذا المجال. ثم تأتي النسب المتبقية على التوالي 18,88% و13,33% و8,88% وهي نسب ضعيفة إلا أنها تمثل الكفاءات الرئيسية لبناء الاختبارات التحصيلية كتحديد الكفاءات، تحديد الأهداف، التنوع في الأسئلة، تغطية المقرر، مراعاة مستويات الفهم.... هذا يعني أن فئة قليلة جدا من المعلمين لا تتعدى 20% تدرك الكيفية الصحيحة لبناء الاختبارات التحصيلية.

4 – نتائج البند 04: ماهي استخدامات نتائج الاختبارات التحصيلية التي تطبقها على التلاميذ؟

جدول رقم (04): يمثل الاستجابة على البند (4) من الاستبيان الأولي

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
1 ترتيب التلاميذ حسب نتائجهم	82	91,11%
2 تحديد نجاح أو رسوب التلاميذ	76	84,44%
3 تحديد التلاميذ ذوي الحاجة للمعالجة البيداغوجية	27	30%
4 معرفة مستويات التلاميذ	63	70%
5 قياس مدى تحقق الكفاءات	15	16,66%

نلاحظ أن نسبي 91,11% و84,44% تمثل غالبية أفراد العينة وهم الذين حصروا استعمالات نتائج الاختبارات التحصيلية في تحديد النجاح والرسوب وترتيب التلاميذ فقط. يليهم 70% من المعلمين يستخدمونها في معرفة مستويات التلاميذ، أما 30% فقط يستخدمونها في تحديد التلاميذ ذوي الحاجة للمعالجة البيداغوجية وهو من أهم مجالات التغذية الراجعة. أما 16,66% فقط من المعلمين يستخدمون نتائج الاختبارات في قياس مدى تحقق الكفاءات وهذا يدل على أن المعلمين غير قادرين على توظيف مفهوم الكفاءة في ممارستهم التقييمية باستعمال الاختبارات التحصيلية.

5 ————— نتائج البند 05: ما هي الصعوبات التي تعترض المعلمين عند تصميم الاختبارات التحصيلية؟

جدول رقم (05): يمثل الاستجابة على البند (5) من الاستبيان الأولي

الترتيب	الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
1	التحيز لبعض التلاميذ وعدم التحلي بالموضوعية	34	37,77%
2	صعوبة تحديد الأهداف والإلمام بها في اختبار واحد	57	63,33%
3	صعوبة تحديد الكفاءات	71	78,88%
4	صعوبات في التصحيح بسبب الأعداد الكبيرة	64	71,11%
5	التأثر بالصورة الذهنية للتلميذ	45	50%
6	التنوع في الأسئلة	69	76,66%
7	عدم القدرة على تصميم اختبار دون اللجوء إلى نماذج سابقة	42	46,66%
8	صعوبات في توزيع العلامات حسب أهمية أجزاء الاختبار	66	73,33%
9	صعوبة في تقدير الوقت اللازم للاختبار	59	65,55%

من خلال الجدول يتضح أن المعلمين تعترضهم جملة من الصعوبات في تصميم الاختبارات التحصيلية على رأسها صعوبة تحديد الكفاءات بنسبة 78,88% من المعلمين، تليها نسبة 76,66% من المعلمين يجدون صعوبة في التنوع في الأسئلة، أما نسبة 73,33% من المعلمين فيعانون من صعوبة في توزيع العلامات حسب أهمية أجزاء الاختبار. ثم صعوبات التصحيح بسبب الأعداد الكبيرة بنسبة 71,11% و النسب المتبقية 65,55% هي للمعلمين الذين يعانون صعوبة في تقدير زمن الاختبار وكذلك 63,33% صعوبة تحديد الأهداف والإلمام بها في اختبار واحد. نستنتج من هذه الأرقام أن أكثر من 60% من أفراد العينة يعانون على الأقل من واحدة من هذه الصعوبات التي يمكن تجاوزها بتطوير وتنمية بعض المهارات وتصحيح بعض المفاهيم حول التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية. ويبقى 50% منهم يتأثرون بالصورة الذهنية للتلميذ و 37,77% يعانون من التحيز لبعض التلاميذ وهاتين المشكلتين تؤثران على الموضوعية في التقويم ويمكن تجاوزها بمفاهيم علم التباري.

6- نتائج البند 06: هل أنت راض عن مستوى كفاءاتك في تصميم الاختبارات التحصيلية؟

جدول رقم (06): يمثل الاستجابة على البند (6) من الاستبيان الأولي

الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
راض تماما	08	8,88%
راض نوعا ما	34	37,77%
غير راض	48	53,33%
المجموع	90	100%

من الجدول نلاحظ أن نسبة 8,88% هي نسبة ضئيلة جدا من المعلمين الراضين جدا عن مستوى مهاراتهم، يليهم 37,77% فقط راضين نسبيا بينما النسبة الأعلى وهي 53,55% هي النسبة الأعلى وقد عبر أفرادها عن عدم الرضا وهذا منسجم تماما على النتائج السابقة المتعلقة بالصعوبات فمستوى الكفاءة يؤثر بشكل واضح على الأداء.

7- نتائج البند 07: هل أنت بحاجة إلى تنمية كفاءاتك بناء الاختبارات التحصيلية؟

جدول رقم (07): يمثل الاستجابة على البند (7) من الاستبيان الأولي

الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	84	93,33%
لا	06	6,66%
المجموع	90	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن غالبية أفراد عينة الدراسة عبروا عن حاجتهم لتنمية مهاراتهم في بناء الاختبارات التحصيلية بنسبة 93.33%. في المقابل 6,66% فقط عبروا بعدم الحاجة ولعل هؤلاء من ذوي الخبرة الميدانية الطويلة أو من الذين تلقوا تكويناً أو من ذوي الاختصاصات التربوية التي تغذي قطاع التربية.

2 - عرض نتائج الدراسة النهائية ومناقشة الفرضيات:

قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والوسط المرجح والوزن المتوي وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) في إصداره 25 والنتائج موضحة في الجدول الإجمالي التالي:

الفرضية 1: يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى معرفة مفاهيم التقييم التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (08) يمثل الاستجابات على بنود المحور الأول الخاص بمفاهيم التقييم

الترتيب	الاحصائيات		الاستجابات						الفرق بين القياس والتقييم والتقييم مفاهيم التقييم	البند
	الوزن المتوي	الوسط المرجح	ليس احتياج		احتياج ثانوي		احتياج رئيسي			
			النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
21	35.33	1.06	%23.3	70	%40.7	122	%36.00	108	الفرق بين القياس والتقييم والتقييم	1
23	34.66	1.04	%24.7	74	%42.3	127	%33.00	99	أنواع التقييم	2
20	38.33	1.15	%17.3	52	%34	102	%48.7	146	أدوات التقييم ووسائله	3
18	39.33	1.18	%15.3	46	%33.3	100	%51.3	154	مواصفات التقييم	4
20	37.33	1.12	%5.3	16	%65.3	196	%29.3	88	الفرق بين أنواع التقييم	5
17	40	1.20	%10.7	32	%37.00	111	%52.3	157	أسس ومعايير التقييم	6
			%16.1	الوزن النسبي	%41,93	الوزن النسبي	%41,76	الوزن النسبي		

من خلال الجدول نلاحظ أن استجابات أفراد العينة بالبدل 1 (احتياج رئيسي) لبنود المحور الأول قدرت بوزن نسبي 41,76% نضيف لها 41,93% هي المثلثة للاستجابة بالبدل 2 (احتياج ثانوي) أي بمجموع 83,69% وهي نسبة عالية حسب مؤشر Angof المقدّر بـ 60% وهذا يعبر عن حاجة حقيقية للكفاءات المكونة للمحور الأول من القائمة رغم التفاوت في مستويات الحاجات التي تعبر عنها النسب المئوية لكل كفاءة. فقد عبر 52,3% من المعلمين عن حاجتهم لمعرفة أسس التقييم كحاجة رئيسية، يليهم 51,3% بحاجة لمعرفة مواصفات التقييم و 48,7% يحتاجون لمعرفة أدوات التقييم ووسائله. وفي الأخير جاءت فئة المعلمين الذين يحتاجون لمعرفة الفرق بين القياس والتقييم وأنواع التقييم والفرق بين تلك الأنواع بالنسب المثلثة لها والمقدرة بـ 36% و 33% و 29,3% على التوالي. أما الوزن النسبي المعبر عن عدم الحاجة للكفاءات المكونة لذات المحور فقد قدر بـ 16,1% وهي نسبة ضعيفة. ومن هنا يمكن القول إن أهم الكفاءات في هذا المجال هي: معرفة أسس التقييم —

مواصفات التقويم — أدوات ووسائل التقويم — الفرق بين القياس والتقويم — أنواع التقويم والفرق بين أنواعه على التوالي.

من خلال قراءتنا وتحليلنا لهذه البيانات يمكن القول إن معظم المعلمين المكونين للجنة يتفقون على حاجتهم لمعرفة المفاهيم الخاصة بالتقويم وهذا ضعفهم في هذا المجال. وهذا يتفق مع نتائج الاستبيان الأولي وتحديدًا البند الخاص بتلقي تكوين مسبق في التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية إذ بلغت نسبة المعلمين المحييين بعدم تلقيهم لتكوين بـ 92,22%. وأجاب كذلك 93,33% من المعلمين بنعم على البند الأخير من نفس الاستبيان والمتعلق بحاجة المعلمين للتدريب لتنمية مهارات التقويم وبناء الاختبارات التحصيلية. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج معظم الدراسات السابقة كدراسة "محمود بوسنة" التي أكد فيها على ضرورة التكوين في التقويم لتحسين الممارسة التقييمية، ودراسة "عبد المحسن سالم" الذي خلص في دراسته إلى عدم كفاية مقررات برامج التكوين القاعدي لإعداد المعلم المؤهل، وكذلك دراسة "برو أنتوني ستيفان" الذي اقترح أربع مجالات ضرورية للكفاءة المهنية من بينها التقويم.

الفرضية 2: يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى معرفة مفاهيم الاختبارات التحصيلية وفقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (09) يمثل الاستجابات بنود على المحور الثاني الخاص بمفاهيم الاختبارات التحصيلية

الترتيب	الاحصائيات		الاستجابات						المحور الثاني: مفاهيم الاختبارات التحصيلية	البند
	الوزن المتوي	الوسط المرجح	ليس احتياج		احتياج ثانوي		احتياج رئيسي			
			النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
19	39	1.17	%25.7	77	%14	42	%60.3	181	مفهوم الاختبار التحصيلي	7
16	40.33	1.21	%15	45	%26.7	80	%58.3	175	وظائف الاختبار التحصيلي	8
10	43.66	1.31	%8.7	26	%19.7	59	71.7%	215	خصائص الاختبار التحصيلي الجيد	9
5	46.33	1.39	%6.7	20	%7.7	23	%85.7	257	أنواع الاختبارات التحصيلية و خصائصها	10
15	40.66	1.22	%20.3	61	%14.7	44	%65	195	مزايا وعيوب الاختبارات التحصيلية	11
			15,28	الوزن النسبي	%16,56	الوزن النسبي	%68,2	الوزن النسبي		

من خلال البيانات المعروضة في الجدول والمتعلقة بال محور 2 نلاحظ أن قيمة الوزن النسبي للاستجابات الكلية على بنود المحور بالبدل 1 (احتياج رئيسي) قدرت بـ 68,2% وهي قيمة مقبولة وتعبر عن استجابات نوعية وفقا لمؤشر Angof. كما أن قيمة الوزن النسبي للاستجابات على بنود نفس المحور بالبدل 2 (احتياج ثانوي) قدرت بـ 16,56% فإذا ضممناها للقيمة السابقة باعتبارها تعبر عن احتياج وإن كان ثانويا فإن مجموع الوزنين النسبيين سيقدر بـ 84,76% وهي قيمة جد معتبرة في مقابل قدرت قيمة الوزن النسبي للاستجابة بعدم الحاجة للكفاءات التي يحملها البند الأول بـ 15,28% وهي قيمة ضعيفة جدا أي أن فئة قليلة جدا من المعلمين فقط لا تحتاج إلى معرفة مفاهيم الاختبارات التحصيلية. هذا وقد عبر 85,7% من المعلمين عن حاجتهم لمعرفة أنواع الاختبارات التحصيلية وخصائصها، تليها نسبة 71,7% منهم يحتاجون إلى معرفة خصائص الاختبار الجيد. أما 65% فقد عبروا عن حاجتهم لمعرفة مزايا وعيوب الاختبارات التحصيلية، يليهم 63% يبدو أن مفهوم الاختبار في حد ذاته غير واضح لديهم. وكل هذه النسب كانت بالنسبة للبدل 1 (احتياج رئيسي) وهي نوعية وفقا لمؤشر Angof أي تعبر عن حاجات فعلية وأساسية هذا دون أن نشير إلى نسب الاستجابات بالاحتياج الثانوي التي ستزيد من قيمة الاحتياج وتؤكدده. بناء على هذا يمكن الحكم على أن غالبية المعلمين يتفقون على حاجتهم لتنمية مفاهيمهم حول الاختبارات التحصيلية كحاجات ملحة وأساسية بشكل خاص مقارنة مع حاجتهم لمفاهيم التقويم التي سبقت مناقشتها في الفرضية الأولى. هذا يتفق بشكل واضح مع نتائج الاستبيان الأول في البند 2 الخاص بأنواع الاختبارات التحصيلية التي يستخدمها المعلمون إذ تشير النتائج إلى أن نسب معتبرة منهم لا يميزون بين أنواع الاختبارات وخطوات بنائها وبعض المفاهيم المتعلقة بها. وكذلك بالنسبة لنتائج البند الخامس الخاص بالصعوبات فقد عبر المعلمون بنسب متفاوتة عن العديد من الصعوبات التي تعترضهم ما يدل على ضعف المنظومة المعرفية والكفاءات الأدائية في مجال الاختبارات التحصيلية. هذا وقد جاءت هذه النتائج منسجمة مع ما جاء في الدراسات السابقة والطرح النظري اللذين يؤكدان على أن المفاهيم والممارسات التقويمية لا تزال تقليدية وتفتقر للبعد الاحترافي كما جاء في دراسة "وهيبة بن عالية" و"حدة ميمون".

الفرضية 3: يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى كفاءات إعداد وتطبيق الاختبارات وفقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات

الجدول رقم (10) يمثل الاستجابات على بنود محور الثالث الخاص بكفاءات الإعداد للاختبارات التحصيلية وبنائها

الترتيب	الاحصائيات		الاستجابات						المحور الثالث: الإعدادات للاختبارات التحصيلية وبنائها	البند
	الوزن المتوي	الوسط المرجح	ليس احتياج		احتياج ثانوي		احتياج رئيسي			
			النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
6	46	1.38	%2.3	7	%19	57	%78.7	236	الخطوات العملية لتصميم الاختبار التحصيلي	1
7	45.33	1.36	%4.3	13	%19.3	58	%76.3	229	كيفية تحديد الأهداف من الاختبار	2
3	48	1.44	%3.3	10	%5.3	16	%91.3	274	تصنيفات الأهداف المعرفية حسب سلم Bloom	3
2	48.33	1.45	%1.3	4	%7.3	22	%91.3	274	تصنيفات الأهداف الوجدانية حسب سلم Krathwal	4
2	48.33	1.45	%2.7	8	%6.7	20	%90.7	272	تصنيفات الأهداف الحس حركية حسب سلم Haroo	5
11	43	1.29	%14.7	44	%11.3	34	%74	222	مستويات الكفاءات، تصنيفاتها، معاييرها ومؤشراتها	6
9	44	1.32	%1	3	%33.7	101	%65.3	196	شروط صياغة الكفاءات	7
8	45	1.35	%3	9	%23	69	%74	222	مكونات الكفاءة الجيدة	8
1	50	1.5	%00	00	%00	00	%100	300	تصميم جدول الموصفات للاختبار	9
14	42	1.26	%6	18	%36	108	%58	174	إعداد فقرات وأجزاء الاختبار	10
9	44	1.32	%6.3	19	%23.3	70	%70.3	211	أنواع الفقرات والأسئلة	11
21	35.33	1.06	%21.3	64	%44.7	134	%34	102	مزايا وعيوب كل نوع من أنواع الاختبارات التحصيلية	12
			%05,28	الوزن النسبي	%19,19	الوزن النسبي	%75,32	الوزن النسبي		

من خلال جدول نتائج المحور الثالث نلاحظ أن النسب المثوية للاستجابات على البنود كانت تتراوح بين 34% و 100% وأن أغلبها يفوق 60% بالنسبة للبديل 1 (احتياج رئيسي)، أي أغلب البنود كانت تمثل كفاءات ضرورية بالنسبة للمعلمين، ويتعزز ذلك بقيمة الوزن النسبي للاستجابة الكلية على بنود المحور بالبديل 1 والتي قدرت بـ 75,32% وهي قيمة معبرة جدا حتى دون احتساب الوزن النسبي للاستجابات بالبديل 2 (احتياج ثانوي).

وعلى العموم فقد احتلت نسبة 100% المرتبة الأولى في قائمة الكفاءات كلها وهي تشير إلى أن كل المعلمين دون استثناء عبروا عن حاجتهم لكفاءة تصميم جدول المواصفات الذي يعتبر حجر الأساس في تصميم أي اختبار تحصيلي، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المعلمين لا يعرفون ما هية هذا الجدول وكيفية تصميمه. تليها المجالات الثلاث للأهداف (المعرفية — الوجدانية — الحس حركية) بنسبة 91,3% و 91,3% و 90,7% على التوالي. كما عبر 78,7% من المعلمين عن حاجتهم لمعرفة الخطوات العلمية والمنهجية لتصميم الاختبار. بنسب ليست بالبعيدة عنها أظهر المعلمون حاجتهم لمعرفة كيفية تحديد الأهداف ثم كيفية تحديد الكفاءة ومكوناتها ومستوياتها ومؤشراتها بنسبة 73,3% و 74% على التوالي. تأتي بعدها الحاجة لمعرفة أنواع الفقرات والأسئلة بنسبة 70,3% وشروط صياغة الكفاءة بنسبة 65,3%، وكل هذه النسب كما أسلفنا تشير إلى استجابات نوعية وهي معبرة عن حاجات رئيسية.

في عموم القول فإن هذه النتائج تنسجم أيضا مع ما عبر عنه المعلمون في استجاباتهم لأسئلة الاستبيان الأولى وتعكس فعلا ضعفا في الكفاءات العملية والتطبيقية لبناء الاختبارات. ويمكن هنا الإشارة إلى ما جاءت به دراسة الباحثين " مريامة بريشي والزهرة الأسود" اللتان تلخصان الاعتبارات والقواعد الموضوعية والعلمية اللازم احترامها في تصميم الاختبار التحصيلي، وهذه المعايير لا تتأتى إلا من خلال التكوين المتخصص. فالجهل بتلك المعايير يجعل الاختبارات التحصيلية تتحول إلى ممارسات عشوائية. كما يمكن تفسير هذه النتائج بضعف التكوين القاعدي في هذا المجال ونحن جميعا نعلم أن مرحلة التعليم الابتدائي على خلاف الأطوار الأخرى تغذى تقريبا بكل حملة الشهادات الجامعة على اختلاف الاختصاصات التكوينية لهم والتي يمكن أن نستثني منها خريجي المدارس العليا للأساتذة وحملة الشهادات الجامعية في تخصص من التخصصات التربوية لأن هاتين الفئتين فقط تلقت بعضا من المقاييس التي تحمل بعض المفاهيم النظرية حول التقويم أما ما عدا ذلك فلا. إضافة إلى نقص الاهتمام من طرف المصالح الوصية بهذا البعد في برامج التكوين أثناء الخدمة رغم وجود الهياكل والتأطير والهيئات المشرفة على هذه العملية إلا أن تركيزها على أبعاد وجوانب أخرى في العمل البيداغوجي دون هذا المجال.

الفرضية 4:

يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى كفاءات تصحيح الاختبارات التحصيلية وتطبيق مفاهيم علم التباري.

جدول رقم (11) يمثل الاستجابات على بنود المحور الرابع الخاص بتصحيح الاختبارات التحصيلية

الترتيب	الإحصائيات		الاستجابات						البند	
	الوزن المؤوي	الوسط المرجح	ليس احتياج		احتياج ثانوي		احتياج رئيسي			
			النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
22	35	1.05	%21.3	64	%46.3	139	%32.3	97	24	كيفية إعداد الإجابة النموذجية
14	42	1.26	%10.7	32	%25.3	76	%64	192	25	تصميم سلم التصحيح ومعايره
8	45	1.35	%3.7	11	%21	63	%75.3	226	26	تطبيقات مفاهيم علم التباري
4	47	1.41	%1.3	4	%14	42	%84.7	254	27	الأدوات الدوسيمولوجية واستعمالها
13	42.66	1.28	%10.3	31	%22.7	68	%67	201	28	مصادر الخطأ في التصحيح
9	44	1.32	%6	18	%23.3	70	%70.7	212	29	كيفية تحليل فقرات الاختبار
12	42.83	1.28	%5.7	17	%31.7	95	%62.7	188	30	تقدير معاملات (الموضوعية)
14	42	1.26	%8	24	%32	96	%60	180	31	توظيف نتائج في التغذية الراجعة
			%08,37	الوزن النسبي	%27,08	الوزن النسبي	%64,58	الوزن النسبي		

من خلال البيانات الخاصة بالمحور الرابع فإن الأوزان النسبية للاستجابات الكلية على البنود توزعت على النحو التالي: 64,58% من المعلمين استجابوا بالبديل 1 (احتياج رئيسي) أي أن الكفاءات المكونة للمحور تعتبر بالنسبة لهم حاجة ضرورية، إلى جانب 27,08% استجابوا بالبديل 2 (احتياج ثانوي) ومجموعهما 91,66% وهي قيمة نوعية حسب مؤشر Angof.

تمركزت استجابات المعلمين بنسبة 84,7% حول كفاءة معرفة الأدوات الدوسيمولوجية، تليها الحاجة لمعرفة مفاهيم علم التباري بنسبة 75,3% ولعل ارتفاع هاتين النسبتين يرجع إلى أن المصطلحين جديدين على المعلمين ومعلوماتهم عنه محدودة أو منعدمة. كما عبر المعلمون بالاستجابة بالبديل 1 (احتياج رئيسي) على البنود التي تحمل الكفاءات الخاصة بتحليل الاختبار ومعرفة مصادر الخطأ في التصحيح وكفاءة تصميم سلم التصحيح بالنسب التالية 70,7% و 67% و 64% عل التوالي. لتليها كفاءة تقدير معاملات التخمين والسهولة والصعوبة... بنسبة 62,7%. في الأخير كفاءة توظيف النتائج في التغذية الراجعة. وهي كلها تعبر عن حاجات

أساسية دون اللجوء إلى احتساب نسب الاستجابة بالبديل² (احتياج ثانوي). إن أقل ما يقال عن مفاهيم علم التباري والدوسيمولوجيا أنها المفاتيح الأساسية التي يجب أن تكون في يد المعلم ليحل من اختبارات التحصيلية أداة عملية موضوعية تخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية ككل وتزوده بقاعدة بيانات تساعد على القيام بالتغذية الراجعة.

آخر ما نختم به هذه الدراسة هو هذا الجدول المتضمن للكفاءات الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية التي رصدتها الدراسة وتم ترتيبها وفقا لوزنها المتوي. يمكن اعتماد هذه القائمة كمنطلق لتصميم محتويات لبرنامج تدريبي أو لدورة تكوينية لفائدة معلمي المرحلة الابتدائية طور الخدمة أو توظيفه كمقياس ضمن المقررات والمحتويات التي يتلقاها طلبة المدارس والعليا والمترشحون للجدد للالتحاق بمهنة التعليم.

جدول رقم (12) يمثل ترتيب الكفاءات الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية لبناء الاختبارات التحصيلية وفقا لوزنها المتوي

الرتبة	الكفاءة	الرتبة	الكفاءة
1	تصميم جدول المواصفات للاختبار	12	تقدير معاملات (التخمين/السهولة والصعوبة/التمييز/الصدق والثبات)
2	— تصنيفات الأهداف الوجدانية حسب سلم Krathwal — تصنيفات الأهداف الحس حركية حسب سلم Haroo	13	مصادر الخطأ في التصحيح
		14	— توظيف نتائج في التغذية الراجعة — تصميم سلم التصحيح ومعايره — إعداد فقرات وأجزاء الاختبار
3	تصنيفات الأهداف المعرفية حسب سلم Bloom	15	مزايا وعيوب الاختبارات التحصيلية
4	الأدوات الدوسيمولوجية واستعمالها	16	وظائف الاختبار التحصيلي
5	أنواع الاختبارات التحصيلية وخصائصها	17	أسس ومعايير التقويم
6	الخطوات العملية لتصميم الاختبار التحصيلي	18	مواصفات التقويم
7	كيفية تحديد الأهداف من الاختبار	19	مفهوم الاختبار التحصيلي
8	— مكونات الكفاءة الجيدة — تطبيقات مفاهيم علم التباري	20	— أدوات التقويم ووسائله — الفرق بين أنواع التقويم
9	— كيفية تحليل فقرات الاختبار — أنواع الفقرات والأسئلة — كيفية تحليل فقرات الاختبار	21	— مزايا وعيوب كل نوع من أنواع الاختبارات التحصيلية — الفرق بين القياس والتقويم والتقييم
10	خصائص الاختبار التحصيلي الجيد	22	كيفية إعداد الإجابة النموذجية
11	مستويات الكفاءات، تصنيفاتها، معاييرها ومؤشراتها	23	أنواع التقويم

8- خلاصة الدراسة:

من خلال عرض النتائج نخرج بخلاصة مفادها أنه لا بد من إعادة النظر في كفاءات معلم المرحلة الابتدائية على وجه العموم وكفاءة بناء الاختبارات التحصيلية على وجه الخصوص لما تكتسبه هذه الأخيرة من أهمية في الأداء المعلم من جهة وفي تقويم مكتسبات المتعلمين جهة أخرى وما تضيفه من طابع عملي وموضوعي على العملية التعليمية ومخرجاتها من جهة ثالثة.

9- الموامش:

- (1) لعزيلي فاتح، (2013)، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، العدد 08، ص 69.
- (2) Goodings, (1984), *Changing priorities in teacher education, British comparative education society, London, vol 35, p35.*
- (3) أبو سماحة كمال. (1993)، دور القياس والتقويم في العملية التربوية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 104. ص ص 98 — 105.
- (4) قطامي يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، 1998، ط1، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص ص 90-91.
- (5) حمادي عبد الرزاق. (2004)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، المجلد 2، العدد 4، ص 250.
- (6) سهيلة الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، 2003، ط1، عمان، دار الشروق، ص 29.
- (7) أسعد محمد مصطفى: التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، 2000، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع. ص 82.
- (8) بو عامر زين الدين. (2009)، المقاربة بالكفاءات، سلسلة قضايا تربوية، منتدى التربية والتعليم لكل العرب، ص 32.
- (9) خالد المير وإدريس قاسمي: الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، 2000، ط2، الدار البيضاء، ص 22.
- (10) محمود بوسنة. (2004)، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مخبر التنمية والتكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 2.
- (11) عبد المحسن سالم العقيلي. (2005)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، مكتبة زهراء الشرق للطباعة والنشر، القاهرة، العدد 29، الجزء 4، ص 301-369.
- (12) مريامة بريشي والزهرة الأسود. (2010)، الاعتبارات التقنية في بناء اختبار تحصيلي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المركز الجامعي الأغواط، العدد 08. ص ص 253-260.
- (13) أمنة خليفة. (2001)، برامج تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، مصر، العدد 25، الجزء 3، ص ص 27-79.

(14) Marie France CARNUS & André TERRISSE. (2002), une compétence évaluatrice de la professionnalité des enseignants, revue « Savoirs », N° 12, université POLL Sabatier, TOULOUSE, France, page55-74.

(15) Brau ANTHONY STEPHANE, évaluer la formation initiale des enseignants, 2007, MCF de l'évaluation, RIENNS, FRANCE.

10- قائمة المراجع:

- المراجع باللغة العربية:

- 1- أسعد محمد مصطفى: التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، 2000، ط1، لبنان، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.
- 2- خالد المير و إدريس قاسمي: الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، 2000، ط2، سلسلة التكوين التربوي، الدار البيضاء.
- 3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، 2003، ط1، عمان، دار الشروق.
- 4- قطامي يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، 1989، ط1، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- المجلات:

- 1- أبو سمحة كمال كامل. (1993)، دور القياس والتقويم في العملية التربوية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 104.
- 2- أمنة خليفة. (2001). برامج تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، مصر، العدد25، الجزء3.
- 3- بو عامر زين الدين. (2009). المقاربة بالكفاءات، سلسلة قضايا تربوية، منتدى التربية والتعليم لكل العرب.
- 4- حمادي عبد الرزاق، (2014). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، المجلد2، العدد4.
- 5- عبد المحسن سالم العقيلي. (2005)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، مكتبة زهراء الشرق للطباعة والنشر، القاهرة، العدد29، الجزء4.
- 6- لعزلي فاتح. (2013). التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، العدد 08.

- 7- محمود بوسنة. (2004)، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مخبر التنمية والتكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد2.
- 8- مريامة بريشي والزهرة الأسود. (2010)، الاعتبارات التقنية في بناء اختبار تحصيلي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المركز الجامعي الأغواط، العدد08.

- المراجع الأجنبية:

- Brau-Anthony, S. (2007). *Évaluer la formation initiale des enseignants*. RIENNS, France.
- Goodings, R. (1984). *Changing priorities in teacher education*. *British Journal of Comparative Education*, 35, London.
- Marie-France, M., & Terisse, A. (2002). *Une compétence évaluatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS : Étude de cas et perspectives pour la formation*. *Savoirs*, 12. Université Paul Sabatier, Toulouse, France.