

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي الأغواط

ميدان العلوم الاجتماعية
شعبة: قسم علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي



كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
والارطفونيا
رقم: 2025/.....

الموضوع:

" اتجاهات استاذة التعليم الابتدائي نحو امتحان تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة
الخامسة ابتدائي "
دراسة ميدانية بابتدائيات بمدينة بالأغواط

مذكرة مكملة لنيل متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الاستاذ :
ا.د عون علي

إعداد الطالبتين:

- مخطاري اسماء
- باباغيو سعاد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
كزواي عطاء الله	استاذ التعليم العالي	رئيسا
عون علي	استاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
النوعي بدرية	استاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2025-2024

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى إله وصحبه أجمعين.

نشكر الله على نعمة التي لا تقدر ولا تحصى ومنها توفيقه عز وجل في إتمام هذا العمل.

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان الى الأستاذ المشرف " عون "

لأشرفه على هذه المذكرة

على دعمه وعلى توجيهاته القيمة والتي كانت لنا سندا وعونا منذ بداية العمل في هذه

المذكرة والتي لا تكفي كل كلمات الشكر ولتقدير التي نصفها والى الأساتذة الأفاضل

لمناقشتهم لهذه المذكرة.

الى كل استاذة كيلة العلوم الاجتماعية

الى كل عمال المكتبة الجامعية بكلية العلوم الاجتماعية

شكرا لكم



الإهداء

اهدي هذا الانجاز الى من كان لهم الاثر الاعمق في رحلتي

الى امي الحبيبة يا جنتي يا دعائي المستجاب يا من منتي النور في عتمتي والدعم في
ضعفي الى روعي ابي الطاهرة التي تسكن اعماق قلبي الى زوجي الغالي الذي كان الدعم
الاكبر لي في كل خطوة ومن كل الجهات الى فلذات قلبي اميمة ، عرابي ، عبد المؤمن

الى اخوتي الاعزاء كل باسمه الى صديقتي الوفيات " سهام ، هاجر ، امال ، زهراء ،
فتيحة ، عفاف ، نصيرة ، مارية، عائشة والى روح صديقتي امينة بن الزوير رحمة الله
عليها وباقي من العائلة الكريمة والى كل من ساندني في مشواري هذا ولو بكلمة طيبة

كما لا انسئ رفيقة دربي الدراسي زميلتي وصديقتي " سعاد باباغيو " وجميع عائلتها فرد
فردا

فتخرجي هذا ليس لي وحدي بل هو لكم جميعا بكم كبرت الاحلام ونجحت

أسماء



اهداء

اهدي عملي هذا الى اعز الناس الى روح ابي الغالي والذي افتقده دوما

الى امي الحبيبة اطل الله في عمرها



الى زوجي الذي دائما يقف بجاني في اصعب المواقف الى اعز ما املك في هذه

الدنيا اولادي : لينا ، منصف ، ملك ، رمزي يوسف "

الى اخواني واخواني كل باسمه والى صديقتي الطالبات منهم والأستاذات زميلاتي

من مدرسة الطيب العوفي

الى روح جدتي الغالية عيشوش التي عشت معها طفولتي وهي دائما في قلبي ساكنة

والى روح خالتي الغالية " حبيبة " الف رحمة ونور عليها والى باقي العائلة الكريمة

كل باسمه كما لا أنسى صديقتي وشريكتي في هذا العمل المتواضع مختاري اسماء

والى كل الاحبة الطيبين



سعاد

ملخص الدراسة:

نههدف من خلال هذه الدراسة الى التعرف على اتجاهات استاذة التعليم الابتدائي نحو امتحان تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي "دراسة ميدانية بابتدائيات بمدينة بالأغواط حيث تبلورت مشكلة الدراسة في الاجابة على التساؤلات الآتي: إشكالية الدراسة : ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟ واستخدمت دراستنا المنهج الوصفي التحليلي واداة جمع البيانات الاستبيان من اجل دراسة خصائص عينة الدراسة المكونة من 30 استاذًا وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. مستوى الاتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة متوسط
 2. لا توجد فروق في مستوى تقييم المكتسبات تعزي لمتغير الجنس
 3. توجد فروق في مستوى اتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة تعزي لمتغير الاقدمية
- الكلمات المفتاحية: المكتسبات – الاتجاهات

Study Abstract

This study aims to explore the attitudes of primary school teachers towards the assessment of acquired competencies among fifth-year elementary pupils. The research was conducted as a field study in several primary schools in the city of Laghouat.

The research problem was formulated through the following question:

What are the attitudes of primary school teachers towards the assessment of learning achievements among fifth-grade students?

To address this, the descriptive-analytical method was adopted, and data were collected using a questionnaire administered to a sample of 30 teachers.

The main findings of the study were as follows:

1. The general level of teachers' attitudes toward the assessment of fifth-grade students' achievements is average.
2. There are **no significant differences** in teachers' attitudes based on the **gender** variable.
3. There **are significant differences** in teachers' attitudes based on the **seniority** (years of experience) variable.

◆ Keywords:

Acquired competencies – Attitudes – Assessment



فهرس المحتويات



فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى
أ	شكر والعرفان
ب ج	اهداءات
د	فهرس المحتويات
هـ	ملخص الدراسة
2-1	مقدمة
الفصل الأول: الاشكالية واعتباراتها	
04	1- إشكالية الدراسة
07	2- فرضيات الدراسة
07	3- أهداف الدراسة
07	4- أهمية الدراسة
08	5- مفاهيم الدراسة
06	6- أسباب اختيار الموضوع
10	7- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: ماهية المكتسبات المدرسية لدى تلاميذ الطور الابتدائي	
17	تمهيد
17	
	اولا : تعريف تقييم المكتسبات
19	ثانيا : اهداف تقييم المكتسبات
19	ثالثا : مبادئ تقييم المكتسبات
20	رابعا : أنواع تقييم المكتسبات
24	خامسا : الإجراءات التنظيمية للامتحان في تقييم المكتسبات
26	سادسا : طبيعة تقييم المكتسبات
29	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: ماهية الاتجاهات	

فهرس المحتويات

31	تمهيد
31	اولا : تعريف الاتجاهات
32	ثانيا : خصائص الاتجاهات ومميزاتها
34	ثالثا : أهمية الاتجاهات
35	رابعا : مكونات الاتجاهات
38	خامسا : وظائف الاتجاهات
40	سادسا : طرق قياس الاتجاهات
42	سابعا : أهم نظريات الاتجاهات
48	خلاصة الفصل:
الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية	
50	تمهيد
50	1. منهج الدراسة
50	2. حدود الدراسة
52	3. أدوات الدراسة
52	4. الخصائص السيكمترية
54	5. الاساليب الاحصائية
الفصل الخامس: تحليل نتائج الدراسة	
58	1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
61	2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
63	3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
72	4- الاستنتاج العام للدراسة
74	خاتمة
77	قائمة المصادر والمراجع
..	الملاحق



مقدمة



يُعتبر التعليم الابتدائي المرحلة الأساسية في بناء شخصية المتعلم ووضع اللبنة الأولى لاكتساب المعارف والمهارات، حيث تُشكل هذه المرحلة الأساس الذي تُبنى عليه المراحل التعليمية اللاحقة. ومن هذا المنطلق، يحتلّ تقييم مكتسبات التلاميذ أهمية بالغة، إذ يُعدّ أداة تربوية محورية تهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، والكشف عن مدى تمكن المتعلم من المعارف والمهارات المحددة ضمن المنهاج الدراسي. (خليل، 2010، ص45)

في هذا السياق، يلعب الأستاذ دوراً محورياً ليس فقط كناقل للمعرفة، بل كقائم بعملية التقييم، يلاحظ، ويحلّل، ويصدر حكماً تربوياً حول تعلّات التلاميذ. وتُعد اتجاهات الأساتذات نحو عملية التقييم أحد العوامل التي قد تؤثر مباشرة في مدى فاعلية هذا التقييم، وفي كيفية تنفيذه، وفي القرارات التربوية التي تُبنى على نتائجه. فالاتجاهات، من حيث كونها مزيجاً من المعتقدات، والمواقف، والانطباعات، لها أثر عميق في سلوك المعلمين التربوي، بما في ذلك ممارساتهم التقييمية.

وتُعد السنة الخامسة ابتدائي مرحلة حساسة ضمن المسار الدراسي، إذ تشكّل نهاية الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي، وتُهيئ التلميذ للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط. وهو ما يجعل من تقييم مكتسبات التلاميذ خلالها مسألة ذات أهمية بالغة، تستدعي التمحيص في الأدوات والأساليب المستعملة، وكذلك في الخلفيات الفكرية والبيداغوجية التي تنطلق منها الأستاذ أثناء تنفيذهم لهذه العملية.

كما أن التحولات التي يعرفها المشهد التربوي في ظل إصلاحات المنظومة التعليمية، وما يرافقها من دعوات إلى تبني المقاربات التربوية الحديثة كالمقاربة بالكفاءات والتقييم التكويني، تفرض على الأساتذات إعادة النظر في أساليب التقييم، لتكون أكثر عدلاً وموضوعية وملاءمة لحاجات التلاميذ وتنوعهم. من خلال هذا الموضوع، نسعى إلى استكشاف أبعاد هذه الاتجاهات، وفهم تمثيلات الأساتذات حول عملية التقييم، ورصد العوامل المؤثرة فيها، سواء كانت بيداغوجية، نفسية، تنظيمية أو اجتماعية. كما نروم الإسهام في تطوير الممارسة التربوية

عبر تقديم توصيات قد تساعد في تعزيز كفاءة التقييم لدى الأساتذات، بما يخدم الهدف الأسمى للتعليم، وهو تنمية قدرات المتعلم وضمان جودة التعليمات.

للإلمام بموضوع الدراسة تقسم البحث الى خمسة فصول تناولنا في الفصل الأول الاشكالية واعتباراتها، الدراسات السابقة وذات العلاقة التي تناولت موضوع الاتجاهات و المكتسبات محاولين الاستفادة من هذه الدراسات من حيث المنهج واداة وعينة الدراسة.

اما الفصل الثاني فخصص لموضوع المكتسبات وتناولنا فيه اهم المفاهيم والنظريات التي تفسرها باختلاف الفرضيات والمدارس.

وفي الفصل الثالث فتطرقنا للاتجاهات - كمتغير تابع- حددنا فيه أهم المفاهيم والنظريات المرتبطة بهذا المتغير ، والفصل الرابع كان للإجراءات المنهجية للدراسة تطرقنا فيه للمنهج المستخدم وادوات وعينة الدراسة والادوات الاحصائية المستخدمة في معالجة مختلف المعطيات الميدانية .

وأخيرا الفصل الخامس الذي خصص لعرض وتحليل ومناقشة نتائج واستخلاص أهم الاستنتاجات.

الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها

- 1-المشكلة الدراسة
- 2-فرضيات الدراسة
- 3-أهداف الدراسة
- 4-أهمية الدراسة
- 5-أسباب اختيارالموضوع
- 6-الدراسات السابقة
- 7-التعقيب على الدراسات السابقة

1 : المشكلة الدراسة:

تعد المنظومة التربوية في كل المجتمعات الركن الأساسي والأهم في شتى مجالات الحياة، وفي السنوات الأخيرة نرى أن النظام التربوي قد طرأت عليه عدة تغيرات مهمة سواء على المستويات التطبيقية أو المستويات النظرية وهذه التغيرات نراها بشكل واضح في حياتنا اليومية خاصة المدرسية، ونجاح هذا التغيير يكون عائقا على الجميع وبخاصة الأساتذة الذين يبذلون جهودا لنجاح هذا التغيير الذي طرأ في المنظومة التربوية (عجيلات، 2011، 02)

حيث شهد قطاع التربية والتعليم في الجزائر منذ الاستقلال تطورات متلاحقة شملت مجالات متنوعة من بين المناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وهذا سعيًا من الوزارة الوصية لتحسين جودة التعليم ومخرجاته، حيث يعد التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية التي تُبنى عليها بقية الأطوار التعليمية في الجزائر فهي تعتبر المرحلة الأولى في طور التعليم انطلاقًا من قسم السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي، وهذا لما له من دور محوري في تنمية الكفايات الأساسية لدى المتعلم، خصوصاً في الطور النهائي منه، أي السنة الخامسة ابتدائي، حيث يُنتظر من التلميذ أن يُظهر تحكماً في مختلف المكتسبات التربوية قبل الانتقال إلى الطور المتوسط. (نفس المرجع ،2010، + 24)

ومع بداية الألفية الجديدة، دخلت المنظومة التربوية الجزائرية مرحلة إصلاح شاملة عُرفت بـ"إصلاحات 2003"، والتي من خلالها هدفت إلى تحسين نوعية التعليم من خلال مخرجاته عبر إدماج المقاربة بالكفاءات كإطار مرجعي بيداغوجي، بديل عن المناهج التقليدية التي كانت تركز في أساسها على التلقين والمعرفة النظرية. وقد حاولت هذه الإصلاحات تحويل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى فاعل ومشارك في بناء تعلماته، مع التركيز على تطوير الكفاءات الأساسية كالفهم، التحليل، حل المشكلات، والتفكير النقدي.

حيث شهد الدخول المدرسي للعام الدراسي 2023/2022 تغيرات عرفت بـ: امتحان تقييم المكتسبات السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مست الأساتذة من جهة والتلاميذ من

جهة أخرى لان التلميذ يعد ركيزة من ركائز المثلث الديداكتيكي، وطرف من أطراف العملية التعليمية التعلمية، فالمدرس يعد المسؤول الأول في تناول المادة الدراسية، وتوفير الجو المناسب لتحقيق أهداف توازي هذه التغيرات فلكل أستاذ اتجاه يوجه سلوكه في موقف معين لتقييم المتعلم وأيضا اتجاهه هو حول امتحان تقييم المكتسبات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي سواء يخضع للسلب أو للإيجاب (درار، 2016، 06)

ولتحقيق ذلك أصبح تقييم المكتسبات ضرورة بيداغوجية ووسيلة للوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية. حيث يقصد بتقييم المكتسبات عملية قياس مدى تمكن التلميذ من المعارف، المهارات، والسلوكيات المنتظرة في نهاية فترة تعليمية معينة. وهو لا يقتصر في صورته على الامتحانات الرسمية فقط، بل يشمل أيضًا الملاحظة المستمرة، الاختبارات القصيرة، والأنشطة التطبيقية، مما يجعله أداة للتشخيص والتوجيه والدعم.

ولقد أظهرت دراسة بوحالة (2020) نتائج حول تقويم الكفاءات في الطور الابتدائي التي بينت أن معظم المعلمين يواجهون صعوبة في تطبيق التقييم بالكفاءات نظراً لقلة التكوين المنتهج في قطاع التربية والتعليم

وفي هذا السياق تلعب اتجاهات الأساتذة دوراً حاسماً في مدى نجاح عملية تقييم المكتسبات رغم الكثير من التحفظات لديهم، فالاتجاهات بشكلها الايجابي يحفز على تبني أساليب تقييم حديثة ومبنية على فهم دقيق للمكتسبات، بينما قد تؤثر الاتجاهات السلبية أو التقليدية سلباً على مصداقية وفعالية التقييم.

فالاتجاهات تمثل مواقف وجدانية وعقلية تؤثر بشكل كبير على ممارسات المعلم، وعلى طريقة تعامله مع التقييم، من حيث الأهداف، الوسائل، والتطبيق.

فلاتجاهات أهمية كبيرة في توجيه سلوكات الافراد ولها أثر أيضا في تحديد سلوك الفرد وتوجيهه وتساعد على التكيف مع الحياة الواقعية، إذ تعمل الاتجاهات النفسية على إشباع

الكثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية هذه الحاجات تكون وجدانية، سلوكية، معرفية.

ورغم الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية في تكوين الأساتذة حول استراتيجيات التقييم، إلا أن الواقع الميداني يكشف تبايناً في كيفية تطبيق التقييم ومدى التزام الأساتذة بتقييم شامل وموضوعي للمكتسبات. ومن هنا تطرح الإشكالية التالية:

ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة

الخامسة ابتدائي؟

الأسئلة الفرعية :

- ما مستوى اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة ؟

1. فرضيات الدراسة:

- نتوقع مستوى متوسط لاتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة.

2. أهمية الدراسة

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة من الناحيتين النظرية والعملية وهذا لأهمية موضوع الدراسة خصوصا في ظل التوجه الى تطبيق تقييم المكتسبات في السنة الخامسة ابتدائي وقد تم العمل في الموسم الحالي الى تطبيقه في السنوات الدراسية الأخرى.

3-1: الأهمية النظرية

تساهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتقييم المكتسبات في الطور الابتدائي، من خلال تسليط الضوء على اتجاهات الأستاذة كمكوّن بشري حاسم في العملية التعليمية، وهو موضوع لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث، خاصة في السياق الجزائري الذي يشهد تحولاً مستمراً في السياسات التربوية. كما تُساعد هذه الدراسة في بناء قاعدة معرفية لفهم العلاقة بين التكوين البيداغوجي، الاتجاهات النفسية، والممارسات التقييمية في القسم، وهو ما يمكن أن يُستثمر لاحقاً في أبحاث مماثلة أو مقارنة.

3-2 : الأهمية العملية :

الدراسة الحالية تتيح لصنّاع القرار التربوي ومصممي البرامج التكوينية فهم التحديات الفعلية التي تواجه الأستاذة في تطبيق تقييم مكتسبات تلاميذهم، مما يمكّن من تحسين محتوى التكوين المستمر وتكييفه مع الواقع البيداغوجي. كما يمكن أن تستفيد منها المؤسسات التربوية والمفتشون التربويون في توجيه الدعم والمتابعة بما ينسجم مع الحاجات الحقيقية للأستاذة في الميدان، بغية الارتقاء بجودة التقييم وبالتالي جودة التعليم ككل.

3. أهداف الدراسة :

إن دراسة اتجاهات أستاذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة لا تنبع فقط من أهمية هذه المرحلة التعليمية، بل أيضاً من تعدد المتغيرات المتداخلة التي تؤثر في الأداء التربوي داخل القسم، خاصة عندما يتعلق الأمر بعملية حساسة مثل التقييم. فالتحولات التي عرفها النظام التربوي الجزائري، لا سيما بعد إدراج المقاربة بالكفاءات، فرضت على الأستاذة تحديات جديدة في كيفية فهم وتطبيق تقييم المكتسبات، مما يجعل من الضروري

الوقوف على تصوراتهن، ممارساتهن، والعوامل التي قد تعزز أو تعيق تفعيل هذه العملية بالشكل المطلوب.

لهذا نلخص اهداف دراستنا في النقاط التالية:

- التعرف على متغيرات الدراسة
 - التعرف على مستوى اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي
 - الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس
 - الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الخبرة
- 5- المفاهيم الاجرائية الدراسة:

5-1 الاتجاهات

الاتجاهات هي عبارة عن حالة من الإستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الفرد والتي تعمل على توجيه استجابته نحو الموضوعات والمواقف المتعلقة بالاتجاهات وتكون هذه الاستجابة بالموافقة أو المحايدة أو المعارضة والتي تترجم كما يهدف القياس (عبد القادر وآخرون، دس، ص 12).

التعريف الإجرائي:

موقف مكتسب إما بالإيجاب أو السلب يبيده أساتذة السنة الخامسة نحو اختبار تقييم المكتسبات إما بالموافقة بشدة أو الموافقة أو المحايدة أو المعارضة أو المعارضة بشدة.

5-2 تقييم المكتسبات

التقييم: هو عملية تعتمد على القياس الكمي نتائج التلاميذ. لغرض إصدار أحكام وصفية.

(الطيب وآخرون، 2018، ص 46)

التقويم: عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية (علام، 2000 ، ص 31)

امتحان تقييم المكتسبات:

يقصد بها تقويم الكفاءات الختامية والشاملة للمتعلمين في جميع المواد للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الطاهري، 2024، ص 158)

ويشمل امتحان تقييم المكتسبات:

الإنتاج الكتابي : القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل.
الأداء القرائي: اكتساب المهارات القرائية كالسرعة والاستقلال في القراءة واحترام علامات الوقف وتحديد أفكاره المقروءة.

فهم المكتوب: يعتمد فيها الأستاذ أثناء القراءة على جهازة النطق، كما يوظف قدراته العقلية غير واعية مستخدما الإدراك والذكاء والذاكرة أحيانا.

فهم الخطاب اللغوي : كيفية إنجاز الوظائف اللغوية التي يعبر بها. لمنتج الخطاب عن مقاصده وتحقيق أهدافه من الخطاب.

قدرات التواصل الشفوي: هو تقنية لعرض الأفكار وترتيبها في الكلام بلغة واضحة وبسيطة.

المحور الفكري ويخص كفاءة فهم المكتوب ويشتمل على 6 مقاييس هي:

الاستبدال - تشكيل أو تصحيح فقرة - بناء فقرة - إعادة تركيب الجمل في فقرة

إعادة تركيب جمل / إستعمال علامات الوقف في فقرة والتحويل الصرفي والإملائي والإلتزام بالتعليمية.

التعريف الإجرائي:

إمتحان تقييم المكتسبات اجرائيا هو الدرجة المتحصل من خلال استجابات الأساتذة على الاستبيان المعد لقياس الاتجاهات نحو امتحان تقييم المكتسبات الوظيفية القيمة والمعرفية للسنة الخامسة ابتدائي.

6- الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى دراسة بن شعبان زينة ومعيقي آسيا (2023-2024) بعنوان اتجاهات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي نحو امتحان تقييم المكتسبات دراسة ميدانية في ابتدائيات بلدية بسكرة. مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي جامعة محمد خيضر بسكرة

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نحو امتحان تقييم المكتسبات ببعض ابتدائيات بلدية بسكرة من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة والمتمثلة في: ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو تحقيق امتحان تقييم المكتسبات الأهداف المعرفية والنفسية الاجتماعية والأهداف المهارتية لدى المتعلم في بعض ابتدائيات بلدية بسكرة . وللإجابة تم إتباع المنهج الوصفي الاستكشافي المناسب للدراسة، أما عينة الدراسة فتكونت من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي ببعض الابتدائيات المتواجدة بمدينة بسكرة، ثم اختيارها بطريقة عشوائية، وتجمع بيانات الدراسة تم الاعتماد على الاستبانة التي قمنا ببنائها وبعد التأكد من خصائصها السيكمترية ثم استخدامها في الدراسة الحالية بالاستعانة على المعالجة الإحصائية النتائج المتحصل عليها كليا باستخدام حزمة الأساليب الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية SPSS، وأخيرا تم التوصل إلى أن طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو استخدام المكتسبات ببعض ابتدائيات مدينة بسكرة إيجابية.

الدراسة الثانية: دراسة غميص صورية (2023 - 2024) بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو امتحانات تقييم المكتسبات دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم

الابتدائي بابتدائيات بلدية حاسي القارة ولاية المنيعه، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس ، جامعة غرداية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو امتحانات تقييم المكتسبات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ببلدية حاسي القارة ولاية المنيعه، ومعرفة الفروق تبعا لمتغير سنوات التدريس، والمستوى المدرس، ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات أعدت الطالبة استبانة الاتجاهات الأساتذة نحو امتحان تقييم المكتسبات وبعد التحقق من صدق وثبات الأداة تم تطبيقها على عينة من الأساتذة التعليم الابتدائي قوامها (74) أستاذ، اعتمادا على المنهج الوصفي.

بعد تحليل البيانات باستخدام) 20 Spss.توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو امتحانات تقييم المكتسبات السنة الخامسة سلبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو امتحانات تقييم المكتسبات تعزى المتغير سنوات التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة نحو امتحانات تقييم المكتسبات تعزى المتغير المستوى المدرس الخامسة سنوات أخرى.

7/ التعليق على الدراسات السابقة

تتشابه الدراسات :دراسة بن شعبان زينة ومعيفي آسيا(2023-2024) ودراسة غميص صورية(2023-2024) في كونهما تناولتا موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو امتحانات تقييم المكتسبات، إلا أن هناك نقاط اتفاق واختلاف بينهما على عدة مستويات: من حيث الأهداف، سعت دراسة بن شعبان إلى التعرف على اتجاهات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي نحو امتحان تقييم المكتسبات في أبعاده المعرفية، النفسية الاجتماعية والمهارية، مما يبرز شمولية في أهدافها. بينما ركزت دراسة غميص على معرفة طبيعة هذه الاتجاهات، إلى

جانب التحقق من وجود فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغيري سنوات التدريس والمستوى المدرس، ما يُظهر توجهًا تحليليًا أعمق.

أما من حيث العينة، فقد استعانت دراسة بن شعبان بعينة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي ببعض ابتدائيات بلدية بسكرة تم اختيارها عشوائيًا، دون تحديد عدد أفرادها بدقة، مما قد يؤثر على درجة تمثيلها. في المقابل، حددت دراسة غميص حجم العينة بشكل واضح (74 أستاذًا) من ابتدائيات بلدية حاسي القارة، وهو ما يعزز من دقة النتائج وقابليتها للتحليل الإحصائي. وفيما يخص أدوات الدراسة، استخدم الباحثون في كلتا الدراستين استبيانًا خاصًا تم بناؤه والتحقق من صدقه وثباته، ما يعكس جودة التصميم المنهجي، إلا أن الاعتماد على أداة ذاتية البناء قد يجعل النتائج أكثر ارتباطًا بسياق العينة.

أما النتائج، فقد توصلت دراسة بن شعبان إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو امتحانات تقييم المكتسبات إيجابية، وهو ما قد يُفهم على أنه رضا عن مضمون الامتحانات أو طريقة تنظيمها. بينما أظهرت نتائج دراسة غميص أن الاتجاهات كانت سلبية، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيري سنوات التدريس والمستوى المدرس، ما يشير إلى وجود انتقادات أو تحفظات من قبل الأساتذة تجاه هذه الامتحانات.

وبالتالي، يمكن القول إن الاختلاف في النتائج قد يعود إلى الاختلاف في البيئة التربوية والجغرافية، وتباين الخبرات والتجارب المحلية للأساتذة في كل بلدية، وهو ما يدعو إلى تعميق البحث حول هذا الموضوع على نطاق أوسع.

الفصل الثاني: ماهية المكتسبات

تمهيد:

اولا : تعريف تقييم المكتسبات

ثانيا : اهداف تقييم المكتسبات

ثالثا : مبادئ تقييم المكتسبات

رابعا : أنواع تقييم المكتسبات

خامسا : الإجراءات التنظيمية للامتحان في تقييم المكتسبات

سادسا : طبيعة تقييم المكتسبات

خلاصة الفصل

تمهيد :

تُعد عملية تقييم المكتسبات من الركائز الأساسية في أي منظومة تعليمية أو تدريبية ناجحة، إذ إنها تُشكل الأداة التي يمكن من خلالها قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتكوينية، وتشخيص جوانب القوة والقصور لدى المتعلمين. فالمعرفة لا تكتمل بمجرد تقديم المحتوى، بل يجب التأكد من استيعاب المتعلمين له، وتحديد مدى قدرتهم على توظيفه في مواقف واقعية.

أولاً : تعريف تقييم المكتسبات

تقييم المكتسبات هو عملية قياس مدى استيعاب الفرد أو المجموعة للمعارف والمهارات والخبرات المكتسبة خلال فترة زمنية معينة، سواء في مجال التعليم، التدريب، أو العمل. يهدف هذا التقييم إلى تحديد مستوى الفهم والتحصيل، وتشخيص النقاط القوية والضعيفة، مما يساعد في اتخاذ قرارات لتحسين الأداء وتوجيه عمليات التعلم أو التطوير المهني بشكل أكثر فعالية. (الحري، 2012، ص 16)

يمكن أن يكون تقييم المكتسبات تشخيصياً قبل بدء التعلم لتحديد المستوى،

تكوينياً خلال العملية التعليمية لمتابعة التقدم ، أو تحصيلياً في النهاية لقياس النتائج المحققة

ثانياً : أهداف تقييم المكتسبات

تقييم المكتسبات هو عملية تهدف إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية أو التدريبية لدى الأفراد. يمكن تلخيص أهداف تقييم المكتسبات فيما يلي:

1. قياس مستوى الفهم والاستيعاب : التأكد من مدى استيعاب المتعلمين أو المتدربين للمحتوى المقدم.

2. تحديد نقاط القوة والضعف : الكشف عن الجوانب التي يتقنها الأفراد والجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

3. تحسين العملية التعليمية أو التدريبية :توجيه المعلمين أو المدربين لتطوير أساليبهم بناءً على نتائج التقييم.
4. توجيه القرارات الإدارية والتربوية :توفير بيانات تساعد في اتخاذ قرارات تخص الترقية، التأهيل، أو الدعم الإضافي.
5. تحفيز المتعلمين أو الموظفين :تعزيز روح الاجتهاد من خلال تقديم تغذية راجعة تساعد في التطوير والتحسين.
6. ضمان تحقيق الأهداف المنشودة :التأكد من أن البرامج التعليمية أو التدريبية تحقق نتائجها المرجوة وفق المعايير المحددة.
7. المقارنة بين الأفراد والمجموعات :تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين أو الموظفين لاستخدامها في تصنيف المستويات وتقديم الدعم المناسب.
8. التنبؤ بالأداء المستقبلي :تقييم مدى قدرة الأفراد على تطبيق ما تعلموه في بيئات العمل أو الحياة اليومية. (الحري، 2012، ص 20)

ثالثاً : مبادئ تقييم المكتسبات

1. مبدأ الشمولية

التقييم يجب أن يشمل جميع جوانب التعلم: التقييم لا يقتصر فقط على قياس المعرفة النظرية أو الفهم الأكاديمي، بل يجب أن يشمل أيضاً المهارات العملية، التفكير النقدي، والقدرة على تطبيق المعرفة في مواقف مختلفة. كما ينبغي أن يعكس التقييم مجموعة متنوعة من الجوانب المعرفية والمهارية للطلاب.

2. مبدأ الموضوعية

• التقييم يجب أن يكون خالياً من التحيز:

يعتمد التقييم على معايير وأسس موضوعية واضحة تضمن عدم التأثير بتصورات المعلم الشخصية أو الانطباعات المبدئية. يجب أن تكون الأدوات التقييمية (مثل

الاختبارات والأنشطة) مصممة بحيث تُقيّم الطلاب على أساس قدراتهم الحقيقية وليس بناءً على أي اعتبارات أخرى. (المبروك، 2016، ص 16)

3. مبدأ الاستمرارية

• التقييم عملية مستمرة طوال فترة التعلم:

التقييم لا يجب أن يقتصر على نهاية الفصل أو السنة الدراسية فقط. التقييم التكويني المستمر، مثل الملاحظات اليومية أو الاختبارات القصيرة، يساعد في تتبع تقدم الطلاب بشكل مستمر ويوفر تغذية راجعة فورياً. هذا يسمح للطلاب بالتحسين المستمر أثناء تعلمهم.

4. مبدأ التنوع في الأدوات

• استخدام أساليب و أدوات تقييم متنوعة:

يفضل تنوع أساليب التقييم بحيث تشمل مزيجاً من الأساليب الكمية (مثل الاختبارات التقليدية) والكمية (مثل المشاريع والأنشطة التفاعلية). التنوع في الأدوات يساعد على تقديم صورة شاملة عن قدرات الطالب المختلفة ويمنع تركيز التقييم على نوع واحد فقط من المعرفة أو المهارة. (أحمد، 2020، ص 17)

5. مبدأ العدالة والشفافية

• التقييم يجب أن يكون عادلاً وشفافاً:

ينبغي أن تكون المعايير واضحة للطلاب منذ البداية، ويجب عليهم معرفة كيفية تقييم أدائهم. كما ينبغي أن يتم تطبيق التقييم على جميع الطلاب بشكل متساوٍ دون تمييز، ويجب أن يكون التقييم شفافاً بحيث يعرف الطلاب ماذا يتوقع منهم وكيف سيتم حساب درجاتهم أو تقييمهم.

6 . مبدأ التفاعل

التقييم يجب أن يكون جزءاً من تفاعل مستمر بين المعلم والطلاب: التقييم ليس مجرد عملية فحص للمعلومات، بل هو أداة لتبادل المعرفة بين المعلم والطلاب. يجب أن يتم استخدام التقييم كفرصة لتقديم التغذية الراجعة البناءة التي تساعد الطلاب في تحسين أدائهم وفهم نقاط القوة والضعف لديهم.

7. مبدأ التكيف مع احتياجات الطلاب

. التقييم يجب أن يراعي احتياجات الطلاب المختلفة: من الضروري أن يكون التقييم مرناً بحيث يتكيف مع احتياجات وقدرات الطلاب المتنوعة. بعض الطلاب قد يحتاجون إلى أدوات تقييم مختلفة أو بيئات تعليمية مهيأة لتحقيق أفضل أداء. التقييم يجب أن يشجع الطلاب على التعلم بدلاً من أن يكون عقبة أمامهم.

8 .مبدأ التوجيه نحو التعلم

. التقييم يجب أن يهدف إلى تعزيز التعلم، وليس فقط قياسه: يجب أن تكون أهداف التقييم هي تحسين التعلم وتوجيه الطلاب نحو مسارات تعلم أفضل. أي التقييم يجب أن يقدم للطلاب الفرصة لتحليل أدائهم وتحديد مجالات التحسين، وبالتالي يصبح التقييم أداة تعليمية وليست مجرد أداة لقياس الأداء.

9. مبدأ الشفافية في النتائج

. توضيح كيفية قياس التقييم وكيفية تفسير النتائج: من الضروري أن يتم توضيح النتائج بشكل واضح ومفهوم للطلاب. فهم الطلاب لكيفية تحديد تقييمهم يساعدهم على التعلم من تجربتهم وتحفيزهم على تحسين أدائهم في المستقبل.

10. مبدأ المرونة

• التقييم يجب أن يكون مرناً وفقاً للظروف المتغيرة:

في بعض الأحيان، قد يواجه الطلاب ظروفًا صعبة تؤثر على أدائهم في التقييمات (مثل المرض أو مشاكل أخرى). يجب أن يكون هناك مرونة في مواعيد التقييم أو طرقه لتلبية الاحتياجات المتغيرة للطلاب. (ضويفي ، 2023 ، ص54)

رابعاً : أنواع تقييم المكتسبات

تقييم المكتسبات هو عملية شاملة تهدف إلى قياس مدى قدرة الطالب على استيعاب وتطبيق المعارف والمهارات التي تم تعلمها. يتنوع التقييم تبعاً لأهدافه، أدواته، وطريقة تنفيذه. فيما يلي أبرز أنواع تقييم المكتسبات التي تستخدم في التعليم:

1. التقييم التكويني (Formative Assessment)

• **الهدف:** متابعة تقدم الطلاب أثناء العملية التعليمية وتقديم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء.

• الخصائص:

- يتم بشكل دوري خلال الدورة أو الفصل الدراسي.
- يُستخدم لتوجيه عملية التعلم وتحسين الاستراتيجيات التدريسية.
- لا يكون غالباً ضمن درجات نهائية.

2. التقييم الختامي (Summative Assessment)

• **الهدف:** قياس مستوى الطالب في نهاية فترة تعليمية معينة مثل فصل دراسي أو سنة دراسية، أو بعد الانتهاء من وحدة دراسية.

• الخصائص:

- يتم في نهاية فترة تعليمية لتحديد درجة تحصيل الطالب.
- يُستخدم لتقديم تقرير نهائي حول قدرة الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية.

- غالبًا ما يكون التقييم ذو تأثير مباشر على درجات الطالب.

3. التقييم التشخيصي (Diagnostic Assessment)

- **الهدف:** تحديد مستوى الطالب في بداية تعلم مادة جديدة أو قبل بدء فترة تعليمية لتحديد نقاط القوة والضعف.

• الخصائص:

- يُستخدم قبل أو في بداية الدورة التعليمية لتشخيص مدى استعداد الطالب.
- يُساعد في تحديد احتياجات الطلاب التعليمية والموارد المطلوبة.
- يساهم في تطوير استراتيجيات تدريس مخصصة.

(السليتي، 2008، ص418)

4. التقييم التفاعلي (Interactive Assessment)

- **الهدف:** تعزيز التفاعل بين الطالب والمعلم أثناء عملية التقييم، بهدف تحسين الأداء وتقديم ملاحظات فورية.

• الخصائص:

- يشمل مشاركة نشطة من الطلاب والمعلمين خلال التقييم.
- يتضمن التفاعل بين الطلاب في مجموعات أو فرق.
- يمكن أن يشمل الأنشطة التي تتطلب مشاركة لفظية أو تفاعلات عملية.

5. التقييم الذاتي (Self-Assessment)

- **الهدف:** تشجيع الطلاب على التفكير في أدائهم وتقييم أنفسهم بناءً على معايير محددة.
- **الخصائص:**

- يشجع الطلاب على التفكير النقدي حول أداءهم الشخصي.
- يساهم في تعزيز الوعي الذاتي للطلاب وتنمية مهارات التقييم الذاتي.
- يعزز استقلالية الطالب ويزيد من مسؤولياته تجاه تعلمه.

6. التقييم الزمني (Dynamic Assessment)

- **الهدف:** قياس قدرة الطالب على التفاعل مع التحديات التعليمية والمهام ضمن بيئة تعليمية حية.
- **الخصائص:**
 - يعتمد على تقييم التفاعل المستمر بين الطالب والمعلم.
 - يركز على قياس التقدم المستمر للطالب بدلاً من النتائج النهائية فقط.
 - يشجع على تقديم تغذية راجعة فورية لدعم نمو الطالب.

7. التقييم الجماعي (Group Assessment)

- **الهدف:** تقييم الأداء الجماعي للطلاب عند العمل في فرق أو مجموعات.
- **الخصائص:**
 - يهدف إلى قياس قدرة الطلاب على التعاون والعمل المشترك.
 - يمكن أن يشمل تقييم المساهمة الفردية وكذلك العمل الجماعي.
 - يساعد في تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي.

8. التقييم بالمعايير (Criterion-Referenced Assessment)

- **الهدف:** قياس أداء الطالب بناءً على معايير معينة أو أهداف تعليمية محددة مسبقاً.
- **الخصائص:**
 - يركز على تقييم ما إذا كان الطالب قد حقق الأهداف التعليمية المحددة.
 - لا يعتمد على مقارنة الطلاب ببعضهم البعض.
 - يُستخدم لتحديد مدى إتمام المهام وفق معايير محددة.

9. التقييم بالمقارنة (Norm-Referenced Assessment)

- **الهدف:** مقارنة أداء الطلاب مع أداء مجموعة أخرى من الطلاب أو معيار معين.
- **الخصائص:**

- يعتمد على مقارنة الطالب بالآخرين.
- يُستخدم لتحديد تصنيف الطالب أو تحديد مستوى أدائه بالنسبة لبقية الطلاب.
- يُستخدم في أغلب الأحيان في اختبارات القياس المعياري.

10. التقييم النوعي (Qualitative Assessment)

- **الهدف:** قياس قدرات الطالب بناءً على ملاحظات تحليلية ونوعية بدلاً من الأرقام.
- **الخصائص:**
 - يركز على تقديم تقييم وصفي وشامل.
 - لا يعتمد على الأرقام أو الدرجات، بل على الملاحظات والتحليل النقدي.
 - يساعد على تقديم رؤى عميقة حول أداء الطالب.

11. التقييم الإلكتروني (E-Assessment)

- **الهدف:** استخدام التكنولوجيا في عملية التقييم من خلال أدوات إلكترونية لتقديم التقييمات، وتقديم ملاحظات فورية.
 - **الخصائص:**
 - يتيح إجراء التقييمات عن بعد أو باستخدام الإنترنت.
 - يمكن أن يشمل اختبارات عبر الإنترنت، تقييمات تفاعلية، أو استخدام منصات تعليمية رقمية.
 - يوفر نتائج فورية و يتيح تحليل البيانات بشكل سريع ودقيق
- (فرج هلا و زمام، 2015 ، ص 240 .)

خامسا : الإجراءات التنظيمية لامتحان في تقييم المكتسبات

تُعد الإجراءات التنظيمية للامتحانات من العناصر الأساسية التي تضمن سير عملية التقييم بطريقة منظمة وفعّالة. هذه الإجراءات تهدف إلى تحديد المعايير والممارسات التي يجب اتباعها لضمان نزاهة الامتحانات وشفافيتها، وكذلك توفير بيئة مناسبة تساعد الطلاب على تقديم أفضل أداء. فيما يلي أهم الإجراءات التنظيمية التي يجب اتباعها في عملية تقييم المكتسبات من خلال الامتحانات:

1. تحديد أهداف الامتحان بوضوح

- **تحديد الأهداف التعليمية:** يجب أن يكون الهدف من الامتحان هو قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة في المناهج الدراسية. يتم تحديد هذه الأهداف بشكل واضح لكي يعرف الطلاب ماذا يتوقع منهم في الامتحان.
- **وضوح المخرجات المرجوة:** يجب على المعلم تحديد المهارات والمعارف التي سيتم تقييمها في الامتحان، سواء كانت مفاهيم نظرية، تطبيقات عملية، أو مهارات التفكير النقدي.

2. تصميم الامتحان بشكل منظم

- **اختيار نوع الامتحان:** يجب أن يتم تحديد نوع الامتحان بناءً على الأهداف التعليمية. يمكن أن يكون الامتحان كتابيًا، عمليًا، أو مزيجًا من النوعين.
- **تنوع الأسئلة:** ينبغي تنويع أسئلة الامتحان لتغطي جميع جوانب المحتوى الدراسي بشكل متوازن. يمكن استخدام أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، المقالي، وأسئلة تطبيقية.
- **توزيع الدرجات بوضوح:** تحديد توزيع الدرجات لكل جزء من الامتحان يساعد الطلاب على فهم أهمية كل سؤال أو قسم. على سبيل المثال، يمكن تخصيص درجات أعلى للأسئلة التي تتطلب تحليلًا معمقًا.

3. تحديد مواعيد الامتحان ومكانه

- إعلان المواعيد بشكل مسبق: يجب أن يتم تحديد مواعيد الامتحانات بشكل مسبق، مع إعطاء الطلاب وقتاً كافياً للتحضير. يُنصح بالإعلان عن المواعيد قبل فترة كافية لتجنب التوتر أو القلق غير الضروري.
- مكان الامتحان: تحديد مكان مناسب للامتحان، سواء كان في الفصل أو عبر الإنترنت، مع توفير جميع المتطلبات اللوجستية اللازمة.

4. إنشاء بيئة امتحانية منصفة وآمنة

- توفير بيئة خالية من التشويش: يجب أن يكون مكان الامتحان هادئاً ومنظماً، ويجب على الطلاب أن يكون لديهم جميع المواد التي يحتاجون إليها (مثل الآلات الحاسبة أو الأدوات الخاصة).
- ضمان السرية والخصوصية: لضمان نزاهة الامتحان، يجب التأكد من أن كل طالب يجلس في مكان بعيد عن زملائه، ولا يمكنه التحدث مع الآخرين أو الغش.

5. التأكد من توافر شروط العدالة والمساواة

- التأكد من تساوي الفرص بين الطلاب: ينبغي أن تضمن الإجراءات التنظيمية توفير فرص متساوية لجميع الطلاب لأداء الامتحان. مثلاً، إذا كان هناك طلاب ذوو احتياجات خاصة (مثل ذوي الإعاقة)، يجب تقديم التسهيلات اللازمة لهم.
- الحياد في مراقبة الامتحانات: يجب أن يتم إشراف المراقبين في الامتحان بطريقة حيادية، دون أي تفضيل أو تحيز تجاه أي طالب.

6. التقييم الفعّال للامتحان

- تدقيق الأسئلة قبل الامتحان: من الضروري تدقيق الأسئلة قبل إجراء الامتحان للتأكد من أنها واضحة، دقيقة، وغير مضللة. يجب أن تكون الأسئلة متوافقة مع الأهداف التعليمية ومتدرجة في صعوبتها.

- التقييم الذاتي للطلاب (إذا كان ذلك مناسباً): في بعض الأحيان، يمكن إشراك الطلاب في عملية التقييم عبر الأنشطة التقييمية الذاتية أو مراجعة الأقران، وذلك إذا كان الأمر مناسباً لنوع الامتحان.

7. تقديم تعليمات واضحة للطلاب

- تعليمات قبل الامتحان: يجب تقديم التعليمات الدقيقة قبل بدء الامتحان، بحيث يعرف الطلاب متى يبدأ الامتحان، كم من الوقت سيستغرق، وما هي الأدوات المسموح بها.
- توضيح المعايير والقيود: يُنصح بتوضيح المعايير التي سيتم استخدامها لتقييم الإجابات، مثل ما إذا كان يتم تقييم الإجابات على أساس الدقة، التحليل، أو التطبيق العملي.

8. مراقبة الامتحانات

- إجراءات المراقبة الدقيقة: يجب وجود مشرفين مؤهلين لضمان سير الامتحان بشكل عادل، وضمان عدم حدوث حالات غش. المراقبون يمكنهم توجيه الطلاب إذا كان لديهم استفسارات أثناء الامتحان، ولكن بدون التأثير على إجاباتهم.
- استخدام التكنولوجيا (في حال الامتحانات الإلكترونية): (في حالة الامتحانات الإلكترونية، يجب التأكد من استخدام أنظمة مراقبة صارمة لضمان نزاهة الامتحان، مثل برامج المراقبة عن بُعد أو قفل المتصفح).

9. الحفاظ على السرية بعد الامتحان

- تأمين أوراق الامتحان: يجب التأكد من الحفاظ على سرية أوراق الإجابة فور انتهاء الامتحان، وعدم تسريبها قبل تصحيحها.
- عدم السماح بالإعلان عن النتائج قبل التصحيح: يجب تأجيل الإعلان عن النتائج إلى أن يتم تصحيح جميع الأوراق بشكل عادل.

10. تصحيح الامتحانات وإعلان النتائج

- **التصحيح الدقيق:** يتم تصحيح الامتحانات بشكل موضوعي بناءً على معايير واضحة ومحددة مسبقاً. يجب على المعلمين أو المراجعين التأكد من دقة التصحيح وعدم وجود أخطاء في الحسابات.
- **إتاحة الفرصة للطلاب لمراجعة الإجابات:** بعد إعلان النتائج، يجب توفير فرصة للطلاب لمراجعة إجاباتهم إذا كانوا يشعرون بأن هناك خطأ في التقييم. هذا يساهم في توفير الشفافية ويعزز العدالة.

11. تقديم تغذية راجعة للطلاب

- **تغذية راجعة بناءة:** بعد الانتهاء من التصحيح، ينبغي تقديم تغذية راجعة للطلاب تساعد على فهم نقاط قوتهم وضعفهم. هذه الملاحظات يمكن أن تكون على شكل جلسات فردية أو ملاحظات مكتوبة على أوراق الامتحان.
- **تشجيع الطلاب على التحسين:** يمكن استخدام التقييم كفرصة للطلاب لتحسين مهاراتهم ومعرفة مجالات التحسين للأداء في المستقبل. (شنين ، 2022 ، ص14)

سادسا : طبيعة تقييم المكتسبات

تُعد عملية تقييم المكتسبات من العوامل الأساسية التي تؤثر على فاعلية التعليم والتعلم. يقوم هذا التقييم على قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها مسبقاً، ويهدف إلى فهم كيفية اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات وتطبيقهم لها في مواقف حقيقية. لذلك، يمكن القول إن تقييم المكتسبات يتسم بعدة خصائص وسمات تميز طبيعته وتهدف إلى تعزيز العملية التعليمية.

1. التقييم القائم على المعايير

- يقاس التقييم وفق معايير واضحة ومحددة: تعتمد طبيعة تقييم المكتسبات على استخدام معايير موضوعية تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية. المعايير قد تشمل معايير معرفية مثل الفهم النظري، ومعايير تطبيقية مثل القدرة على حل المشكلات.
- تحديد المعايير بشكل مسبق: يجب أن تكون المعايير التي يتم تقييم الطلاب على أساسها مفهومة للجميع قبل بداية فترة التقييم، وهذا يساعد على توجيه الطلاب بشكل دقيق.

2. التقييم التكويني والختامي

- التقييم التكويني: يتم خلال عملية التعلم بهدف متابعة تقدم الطلاب باستمرار وتقديم التغذية الراجعة. يتضمن الملاحظات اليومية، الأنشطة التفاعلية، الاختبارات القصيرة، والعروض التقديمية.
- الهدف: تحسين العملية التعليمية وتوجيه الطلاب لتعديل سلوكهم وتعلمهم.
- التقييم الختامي: يتم في نهاية فترة تعلمية لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل شامل. يشمل الامتحانات النهائية، المشاريع النهائية، والتقارير التقييمية.
- الهدف: تحديد مستوى تحصيل الطالب النهائي من خلال تقييم شامل للمواد.

3. التقييم المعرفي والمهاري

- التقييم المعرفي: يركز على قياس المعلومات والمعرفة التي اكتسبها الطلاب. يتم اختبار قدرة الطالب على استيعاب الأفكار والمفاهيم النظرية.
- التقييم المهاري: يركز على تطبيق المعرفة في مواقف عملية أو حقيقية، وقياس قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في الممارسة.

4. التقييم الفردي والجماعي

- **التقييم الفردي:** يعتمد على تقييم كل طالب بشكل مستقل بناءً على أدائه الفردي. قد يشمل هذا التقييم الامتحانات، الأعمال الفردية، أو الأنشطة التي تتم خارج الصف.
 - **الهدف:** قياس مستوى تحصيل كل طالب بشكل دقيق.
- **التقييم الجماعي:** يعكس التعاون بين مجموعة من الطلاب في إنجاز مهمة مشتركة. يتم تقييم الطلاب على أساس أدائهم الجماعي وقدرتهم على العمل في فرق.
 - **الهدف:** قياس قدرة الطلاب على العمل الجماعي والتعاون.

5. التقييم الكمي والنوعي

- **التقييم الكمي:** يعتمد على الأرقام والدرجات لقياس مستوى تحصيل الطلاب. يتم استخدام درجات عددية أو نسب مئوية لتمثيل مستوى الأداء.
 - **أمثلة:** درجات الاختبارات، النقاط في المشاريع.
- **التقييم النوعي:** يعتمد على الملاحظات والنقد البناء بدلاً من الأرقام. يهدف إلى تقديم رؤية شاملة وعميقة حول أداء الطالب، مثل تغذية راجعة مكتوبة أو ملاحظات شفوية حول استجابة الطالب.

6. التقييم الذاتي والتقييم المستمر

- **التقييم الذاتي:** يُشجع الطلاب على تقييم أدائهم بشكل مستقل، مما يعزز من وعيهم بأنفسهم ويحفزهم على التفكير النقدي حول نقاط قوتهم وضعفهم.
 - **أمثلة:** استبيانات التقييم الذاتي، قوائم التحقق الخاصة بالطلاب.
- **التقييم المستمر:** يتم على مدار الوقت بدلاً من الاكتفاء بتقييم نهائي أو تقييمي مرة واحدة. يشمل مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تقيم تطور الطالب على مدار فترة التعلم.

7. التقييم التشخيصي

- **التقييم التشخيصي:** يتم في بداية العملية التعليمية أو قبلها لتحديد مستوى الطالب من حيث المعرفة السابقة والمهارات الأساسية التي يمتلكها. يُستخدم لتحديد الاحتياجات التعليمية وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهداف محددة.

8. التقييم التفاعلي

- **التقييم التفاعلي:** يتضمن تفاعل الطلاب مع المعلمين أو زملائهم أثناء عملية التقييم. قد يتضمن هذا النوع من التقييم حوارات صفية، مناقشات، أو أنشطة جماعية تتيح للطلاب فرصًا للتفاعل مع المحتوى الدراسي.

9. التقييم المتعدد الأبعاد

- **التقييم متعدد الأبعاد:** يركز على تقييم الطالب من جوانب متعددة بحيث لا يقتصر فقط على المعرفة الأكاديمية، بل يتضمن أيضًا جوانب من المهارات الحياتية، والتفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات، والعمل الجماعي.

10. التقييم المرن والتكيفي

- **التقييم المرن:** يعتمد على تعديل أساليب وأدوات التقييم بناءً على حاجات الطلاب وظروفهم. هذا يشمل تعديل الاختبارات لتناسب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو توفير طرق بديلة لإجراء التقييم في حالات معينة.

(أحمد خليل، 1995، ص 141)

تمهيد

اولا : تعريف الاتجاهات

ثانيا : خصائص الاتجاهات ومميزاتها

ثالثا : أهمية الاتجاهات

رابعا : مكونات الاتجاهات

خامسا : وظائف الاتجاهات

سادسا : طرق قياس الاتجاهات

سابعا : أهم نظريات الاتجاهات

خلاصة الفصل

أولاً : تعريف الاتجاهات :

نال مفهوم الاتجاهات اهتمام علماء النفس الاجتماعي وعلماء القياس نظراً لتأثير سلوك الأفراد تأثراً ملحوظاً باتجاهات وقد تباينت تعريفات الاتجاه فقد ذكر ألبورت منذ أكثر من حوالي سبعة عشر تعريفاً مختلفاً للاتجاه كما وجد ماك جواير في مسحه لتعريف الاتجاهات عام 1929 أن هناك ما يقارب ثلاثين تعريفاً .

- **تعريف ألبورت :** من بين التعريفات التي قدمها ألبورت للاتجاه أنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلاله خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات .

- **تعريف شقيق رضوان :** أما التعريف الذي قدمه شقيق روان في كتابه أن الاتجاه هو حالة من استعداد عقلي انفعالي للسلوك نحو موقف أو شخص أو شيء بطريقة مطابقة معينة من الاستجابة سبق وأن اقترنت بهذا المشير . (خير الله عصار ، 1996 ، ص 101)

- تعريف كريك:

أما من وجهة نظر كريك فيرى أن الاتجاه هو نظام دائم من التقييمات الإيجابية والسلبية والانفعالات والمشاعر ، وهو نزوح نحو موافقة أو محايدة .

- **تعريف عباس عوض :** كما نجد أن عباس عوض عرفه بأنه استعداد وجداني مكتسب نسبياً يحدد سلوك الفرد ومشاعره إزاء الأشياء أو الأشخاص أو المجموعات أو الموضوعات ، يفضلها أو يرفضها ، أو نحو فكرة الفرد نفسه . (جودت بني جابر ، 2004 ، ص 129 .)

- **تعريف عبد السلام زهران :** يعرفه على أنه تكوين فرضي ، أو تغيير كامن أو متوسط يقع بين (المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة .

- تعريف توماس : يرى أن الاتجاه هو موقف الفرد تجاه إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية، فموقف الفرد من قيمة الصدق أو الأمانة هو اتجاه و موقفه من معيار الحلال والحرام هو اتجاه أيضا .

- تعريف ثيرستون : عرف الاتجاه بأنه تعميما ينحو بالفرد بعيدا عن شيء نفسي خاص قريبا منه (حامد عبد السلام زهران 1984 ، ص 137 .)

ثانيا : خصائص الاتجاهات ومميزاتها :

2-1- الخصائص:

من خلال استعراضنا للتعريف السابقة للاتجاه يمكننا أن نستخلص أهم خصائصه وهي كالآتي :

الاتجاهات المتعلمة (المكتسبة) : هي ليست فطرية وهي تخضع في تعلمها و اكتسابها لقوانين التعلم ويبدأ اكتسابها منذ الولادة .

النمو التدريجي : خلال فترة زمنية طويلة نسبيا وتتبع من خلال تجارب كثيرة ومتنوعة .
الثبات النسبي : هي أكثر استقرارا من أي استجابة على حدة كما أن اكتساب الاتجاهات منذ السنوات الأولى من حياة الفرد يعني أن بعضها يكون لها مستوى لاشعوري .

التناقض : ذلك أن الاختلافات الشخصية (الذاتية) قد تتصارع مع التوقعات الاجتماعية وينشأ التناقض من الصراع بين الاتجاهات الشخصية التي تكونت خلال خبرات الفرد والاتجاهات التي يجب أن يعتقها تبعا لمعايير ثقافية . (كامل محمد محمد عويضة ، 1996 ، ص111)

تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها، وتعمل على توضيح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه، وهي ذاتية أكثر من كونها موضوعية من حيث المستوى .

الاستقرار: من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع فقد يقول فرد بأنه كل القضية محايدون وفي نفس الوقت يجادل بأن قاضيا معنيا ليس محايدا .

يتكون من ثلاث خصائص معرفية وانفعالية وسلوكية

من الممكن تعديله وتغييره

له خاصية تقويمية (مع أم ضد)

2-2- المميزات:

الوجهة : وتشير الوجهة إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات في ما إذا كانت مجموعة لديه أم لا .

الشدة : هي أن لأي شخص اتجاه نحو موضوع، بينما نجد اتجاها قويا نحو نفس الموضوع أو موضوع آخر .

الانتشار أو المدى : فنجد مثلا تلميذا لا يحب أو يكره بشدة جانبا أو جانبيين من جوانب المدرسة بينما نجد تلميذا آخر لا يكره أي جانب يتعلق بالتعلم الخاص أو العام .

البروز : يقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتعبير عن الاتجاه، والاتجاهات البارزة يكون للفرد المعرفة الكبيرة بها ويعطي لها أهمية كبيرة . (مقدم عبد الحفيظ ، 2003 ، ص45)

ثالثا: أهمية الاتجاهات :

من المعروف أن المواضيع التي تتناول للدراسة غالبا هي المواضيع الحساسة ذات الأهمية، ومن هنا كانت أهمية الاتجاهات في حياة الفرد فهي تساعد على التكيف مع الحياة الواقعية كما تساعد على التكيف الاجتماعي وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتقها الجماعة فيشاركهم فيه، ومن ثمة يشعر بالتجانس معهم، وكما يقول عبد الرحمن عيسوي :
الاتجاهات عموما تضيف على حياة الفرد اليومية معنى السلوك، وتعمل اتجاهاتنا النفسية إذن

على إشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية ومن هذه الحاجات : الحاجة إلى الاجتماع والقبول الاجتماعي، والحاجة إلى الانتماء إلى جماعة معينة، والحاجة إلى المشاركة الوجدانية، وهنا يتقبل الفرد قيم الجماعة و معاييرها .

(عبد الرحمن العيسوي، 1981، ص 139)

رابعا : مكونات الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من ثلاث مكونات أساسية تتصف بالترابط وتتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي المرتبط بموضوع الاتجاه وهذه المكونات هي:

4-1- المكون الوجداني :

ويتضمن المشاعر والانفعالات وحالات الحب والبغض والقبول والرفض تجاه موضوع الاتجاه .

4-2- المكون السلوكي :

ويتضمن ردود الأفعال والتصرفات المرتبطة بموضوع الاتجاه كتجنب الأشخاص المعاقين على سبيل المثال أو المبادرة إلى مساعدة الآخرين أو التطوع في مستشفى .

4-3- المكون المعرفي :

ويتكون من الأفكار والمعتقدات والمفاهيم والحجج والبراهين تجاه موضوع الاتجاه، وقد يتفوق مكون على مكون على المكونات الأخرى حيث يطغى الجانب المعرفي على الجوانب السلوكية والانفعالية أو العكس ويكون الاتجاه في هذه الحالة غير قوي أي أنه قابل للتغيير والتعدي مقارنة بالاتجاهات التي تتميز بقوة المكونات الثلاثة وخصوصا المكون السلوكي

والانفعالي . (عدنان يوسف العتوم، 2009، ص 197، ص 198)

خامسا : وظائف الاتجاهات

للاتجاهات أدوارا هامة في تحديد سلوك الفرد، فهي تساعد الفرد في تحديد الجماعات التي يرتبط بها والمهن التي يجتازها، بل وحتى الفلسفة التي يؤمن بها .

كما وأن لها تأثيرا كبيرا في أحكامنا وإدراكنا للآخرين، فضلا عن دورها في استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نحو الأشياء و الموضوعات في البيئة، وعموما فإن للاتجاهات عدة وظائف نلخصها في العناصر الآتية:

5-1- الوظيفة المنفعية أو التكيفية :

وتكمن صفة الوظيفة في أن الفرد يمكن أن يحقق أهدافه المرغوبة و يتجنب الأهداف غير المرغوبة فيها، وذلك من خلال التواجد مع الأفراد الذين تكون لهم نفس الاتجاهات الخاصة بهم وهذا بدوره يزيد في رضاه ويجنبه الألم .

5-2- الوظيفة التنظيمية :

تسمح الاتجاهات للفرد بإدراك البيئة الاجتماعية والطبيعية والذي من شأنه أن يجعل المحيط من حوله أكثر ألفة وتوقعا وهذا بدوره يسمح للفرد بالتأقلم .

5-3- وظيفة تحقيق الذات :

تتعلق هذه الوظيفة بحاجة الفرد لإخبار الآخرين عن النفس وتعريفه عن ذاته، أي الوعي بما يعتقد ويؤمن به .

5-4- الوظيفة الدفاعية :

أي أن اتجاهات الفرد تحميه من نفسه ومن الآخرين، فالفرد قد يؤنب نفسه وقد يرجع فشله للآخرين (صالح محمد علي ابو جادو ، 2009 ، ص 193)

سادسا: طرق قياس الاتجاهات

إن قياس الاتجاهات يهدف إلى تزويد الباحثين بجوانب تطبيقية تمدنا بالمعرفة في دراسة سلوك الأفراد والتنبؤ باتجاهاتهم المتنوعة وكذلك العوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاهات وتطورها، إذ هناك طرق متعددة لقياس الاتجاهات نذكر من بينها طريقة (بوجاردوس، ليكيرت، فيرستون) . (محمد مصطفى زيدان 1985، ص 158)

6-1- طريقة (بوجاردوس) مقياس البعد الاجتماعي :

استخدمت هذه الطريقة في قياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة، يحتوي هذا المقياس على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره وقربه أو بعده بالنسبة للجماعة أي جماعة كانت .
ويلاحظ على هذا المقياس أنه سهل التطبيق إلا أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة تطرفا كبيرا كالتعصب الشديد الديني . (خليل ميخائيل معوض ، 2003 ، 267)

6-2- طريقة (ليكيرت) :

لقد وضع لسنة 1932 واحد من أقدم المقاييس لقياس الاتجاهات فقد فحص خمسة محاولات أساسية للاتجاهات وهي : العلاقات الدولية، العلاقات العرقية، الصراع الاقتصادي، الصراع السياسي والديني، إن هذه الموضوعات ظلت موضوعات هامة لوقت يقارب الخمسين عاما ومازالت هامة إلى الآن وضع ليكارت إستبيانات محددة للمجالات الخمسة في الاتجاهات وتتضمن أسئلة مختلفة، البعض يطلق عليها الاستجابات المقيدة في صورة (نعم، لا) والبعض الآخر يتضمن الاختبار المتعدد
(سلوى محمد عبد الباقي ، 2003 ، 90)

6-3- طريقة ثيرستون :

وضع ثيرستون وزميله يسمى تشيف عددا من العبارات بينهما فواصل أو مسافات متساوية عرضها على مجموعة من المحكمين يسترشد برأيهم على أي العبارات تمثل أقصى درجات الايجابية وأيها تمثل أقصى درجات السلبية ولقد استخدم طريقة المقارنة الزوجية لتحديد مواقع العبارات الأخرى بين هذه الطرفين.

كان فيرستون يطلب من المحكمين أن يقسموا العبارات المعطاة لهم قسما بحيث توضع لموافقة الشديدة في الفئة الأولى وتوضع العبارة التي تدل على الرفض الشديد في الفئة الأخيرة أي الفئة (11) والعبارة التي تدل على تقبل أو نفور توضع في الفئة (6) وهي العبارة المحايدة، والعبارات تأخذ درجة 1 إلى 11 تبعا للفئة التي تقع فيها عند كل محكم وهذا يعني أن المقياس يكون أقل تشتت لأن المحكمين سوف يتفقون بدرجة لا بأس بها على مجموعة من العبارات، أما العبارات التي يستخلفون عليها ستكون كبيرة التشتت وهذا سيؤدي إلى حذفها .

ولقد وضع الباحث العبارات التي وقع عليها الاختبار في قائمة مبدئية طبقت على مجموعة من الأفراد لكي يثبت أن العبارات تقيس ما وضعت له (عبد الحافظ سلامة، 2013، ص78)

سابعا : أهم نظريات الاتجاهات :

هناك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الاتجاه، ولكن نظرية من هذه النظريات توجهها رؤيتها في هذا التفسير فسيتم عرض هذه النظريات كما يأتي :

7-1 نظرية التحليل النفسي :

تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا لتكوين أناه و الأنا وهذه الأنا تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مراحل البلوغ متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته ، وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات الهو الغريزية

وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، إذ يتكون إتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقته أو منعت خفض التوتر، يمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تمت دراسة ميكانيزمات الدفاع لديها والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض .

7-2 النظرية السلوكية :

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت النظرية السلوكية هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم

سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات . (أحمد عبد اللطيف، وحيد ، مرجع سابق ، 51-52) استخلص (روزنو) من تجارب اشراطية أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي كما استخلص أيضا أن استخدام الصور من التعزيز اللفظي الايجابي أو التعزيز اللفظي الايجابي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي، وافترض روزنو أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغير الاتجاه .

7-3 النظرية المعرفية :

إن نظرية الاتساق المعرفي ل: روزنبرغ وابسلون تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد فئة أو موضوع من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الآخر، وعليه فإن أي تغير في المكون الوجداني في الاتجاه سيؤدي إلى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا

لابد من وجود اتساق بين المكونين حيث أنه إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية غير متسقة مع بعضها فإن هذا يؤدي إلى تغيير في الاتجاه .

7-4/ نظرية التعلم الاجتماعي : يؤكد علماء هذه النظرية بندورا ووالتيروز على أن الاتجاهات متعلمة، وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي، ومن المحاكاة فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما و ويتوحدون معهما منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن ثمة وسائل الإعلام.

(جودت بني جابر، مرجع سابق، ص 281)

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

- 1.. منهج الدراسة
2. مجتمع وعينة الدراسة
3. حدود الدراسة
4. أدوات الدراسة
5. الاساليب الاحصائية

تمهيد:

إن لأي دراسة علمية كانت مجموعة من الإجراءات الواجب اتباعها بحيث لا يمكن الوصول إلى نتائج ذات مصداقية علمية، إلا باتباع إجراءات منهجية مضبوطة ومدرسة بدقة، وخطوات علمية صحيحة تتفق مع مقتضيات التحرير العلمي، فوضوح المنهج وما يبنى في إطاره من تصميم محكم، وتجانس العينة، وسلامة طرق تحديدها وحصرها، ومناسبة أدوات البحث للمتغيرات المدروسة، ما هي إلا وسائل تساعد الباحث للوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهذا ما نحاول مراعاته من خلال هذه الدراسة، فقد حرصت الباحثتين على إتباع خطوات منهجية صحيحة، مع تتبع إجراءات منظمة ومتسلسلة، لإخراج الدراسة في أسنى شكل ومضمون ممكن.

1- منهج الدراسة:

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في البحث كونه سيتناول مستوى الاتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة. حيث يعبر عن هذه المتغيرات كماً ، فهو أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها ودراسة كمية توضح حجمها وتغيراتها (عطوي جودت، 2007، ص173)

و يعد منهج البحث عنصراً رئيسياً من عناصر البحث العلمي، نظراً لأنه يفيد في تحديد الطريقة التي سيسلكها الباحث في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، ويفيد أيضاً في الحكم على جودة البحث (مساعدة النوح، 2004، ص121).

ويعد المنهج الوصفي أكثر المناهج شيوعاً وانتشاراً واستخداماً في الدراسات التربوية والنفسية بصفة خاصة والاجتماعية بصفة عامة، ويركز على ما هو كائن في وصفه وتفسيره للظاهرة موضوع البحث، ويعبر المنهج الوصفي عن جمع البيانات بنوعيتها الكيفية والكمية حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات (حسن محمد عبد الباسط، 1990، ص198).

2. مجتمع وعينة الدراسة

لقد أصبحت العينات أساسا في الكثير من الدراسات النظرية والعلمية، حيث يعتمد عليها الباحثون كونها توفر الكثير من الوقت والجهد والمال. وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من اساتذة الذين درسو او يدرسون السنة الخامسة ابتدائي اين تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة وهي نوع من أنواع العينات العشوائية وقد حددتهم 30 استاذ من مجمع بلغ عددهم

2. حدود الدراسة

الحدود المكانية: كانت الدراسة بابتدائيات ابتدائية البشير الابراهيمي و العوفي الطيب بمدينة الاغواط

الحدود الزمانية: تم اجراء الدراسة في 2025 للموسم الدراسي الثاني من مارس الى غاية افريل 2025.

4- خصائص العينة :

1 خصائص عينة الدراسة

الجدول(01): يوضح توزيع افراد العينة حسب الجنس:

النسبة المئوية%	التكرار	الجنس
30%	09	ذكر
70%	21	أنثى
100%	30	المجموع

من خلال الجدول المبين اعلاه الذي يتناول متغير الجنس نجد أن نسبة أفراد العينة من الاناث اكثر من نسبة أفراد العينة من الذكور حيث تقدر الأولى بنسبة 70% ، وتمثل الثانية نسبة 30% من إجمالي أفراد العينة.

الجدول(02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن:

السن	العدد	النسبة المئوية%
20 الى 35 سنة	09	30%
36-45 سنوات	15	50%
اكبر من 46 سنة	06	20%
المجموع	30	100%

من خلال الجدول المبين اعلاه الذي يتناول متغير السن نجد أن نسبة أفراد العينة من فئة (36 الى 45 سنة) اعلى بنسبة 50. % ، تليها نسبة 30 % لفئة (20 الى 35 سنة)وفي الأخير نسبة 20% لفئة (اكبر من 46 سنة) من إجمالي أفراد العينة.

الجدول(03): يوضح خصائص العينة حسب متغير الاقدمية في العمل
يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية في العمل

الاقدمية	التكرار	النسبة
اقل من 5 سنوات	08	26.7%
6 إلى 10 سنوات	11	36.7%
من 11 سنوات إلى 15 سنوات	06	20%
أكثر من 16 سنوات	05	16.7%
المجموع	30	100%

نلاحظ من الجدول أعلاه، أن العينة المختارة اشتملت على مختلف فترات الأقدمية، حيث تفاوتت مدة الأقدمية بين الأساتذة التعليم الابتدائي على أربعة فئات رئيسية، حيث

مثلت الفئة (من 6 سنة إلى 10 سنوات) الفئة الأولى، بأعلى نسبة 36.7% من أفراد العينة، تليها نسبة 26.7% لفئة (أقل من 5 سنوات) من أفراد العينة. ثم نسبة 20 % لفئة (من 11 سنوات إلى 15 سنوات) وأقل نسبة 16.7 % لفئة (أكثر من 16 سنوات)

5. أدوات الدراسة

تم الاعتماد على أداة الاستبيان لجمع البيانات حول موضوع الدراسة وتمثلت في: الاستبيان الخاص بتقييم المكتسبات: وعدد عباراته 17 اخذت من الدراسات السابقة

6. الخصائص السيكومترية للاداة الدراسة

اولا - الخصائص السيكومترية للاداء استبيان لقياس المكتسبات

1-حساب الصدق للاداء استبيان المكتسبات

الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية بين الذين حصلوا على الدرجات العليا (الثلث الأعلى) والذين حصلوا على الدرجات المنخفضة (الثلث الأدنى) في المقياس، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين بتطبيق اختبار " ت " ونتائج الجدول تمثل ذلك جدول رقم (04): يمثل قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الثلث الأعلى والثلث الأدنى لمقياس

المكتسبات

المؤشرات المتغير	العينة "ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	Sig
الدرجات الدنيا	5	34.40	0.548	08	13.62	0.001
الدرجات العليا	5	45.80	1.789			

تعليق: من خلال الجدول أعلاه عند المقارنة الطرفين بين الفئات العليا والفئات الدنيا وجدنا

المتوسط الحسابي 34.40 للفئة الدنيا و 45.80 للفئة العليا واختبار ت 13.62 عند درجة

الحرية 08 ومستوى دلالة 0.001 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني أن

المقياس قادر على قياس المتغيرات التي وضع من أجلها.

2-حساب الثبات للاداء المكتسبات

الجدول رقم (05): اختبار ألفا كرومباخ لمقياس المكتسبات

الرقم	المتغير	عدد العبارات	ألفا كرومباخ
01	المكتسبات	18	0.904

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل " ألفا كرونباخ " أكبر من (0,7) ، ومنه فأداة القياس تتمتع بالثبات فيما يخص عينة الدراسة، مما يعني إمكانية الاعتماد على الاستبيان في قياس الظاهرة نظرا لقدرته على إعطاء نتائج متوافقة مع إجابات المبحوثين، وبالتالي إمكانية تعميم نتائج الاستبيان على كل مجتمع الدراسة.

7. الاساليب الاحصائية :

كان من المفترض ان الاستعادة بالوسائل الإحصائية التالية :

برنامج spss22 ، التكرارات ،النسب المئوية ، معامل الثبات الفا كرونباخ .المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري.

-التكرارات والنسب المئوية

قانون حساب النسب المئوية

$$100 * X / N$$

معامل الثبات (كرونباخ ألفا) :وذلك للتأكد من الاتساق الداخلي للعبارات المكونة لمقياس الدراسة.

معامل الثبات ألفا كرونباخ :يعتبر معامل ألفا كرونباخ 1952م الذي يرمز له عادة بالحرف اللاتيني لا من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة وتعد هذه الطريقة امتداد لمعادلة كيودر ريتشار د سون (21،22) مع فرق واحد وهو أن معادلة كيودر تصلح في حالة التصحيح (0،1) أما معادلة الفا كرونباخ فإنها تصلح أيضا في الاختبارات متعددة البدائل.

المتوسط الحسابي : يعتبر من بين أكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالاً ، أي المقاييس التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقتربها من المركز والمتوسط الحسابي ببساطة نحصل عليه من مجموع القيم أو الدرجات وقسمة هذا المجموع على عدد الحالات
(العيسوي: 1996، ص 19)

الانحراف المعياري:

الانحراف المعياري من أكثر المقاييس الإحصائية دقة وانتشاراً في المجالات النفسية والتربوية وهو نوع من المتوسط لانحراف القيم عن متوسطها

(العيسوي، 1996، ص 40)

ويفيدنا في معرفة مدى البعد والقرب بين مفردات متغيرات الدراسة عند المتوسط الحسابي لكل منها ، كما يمكننا من معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها .

معاملات الارتباط :

المعروف أن أي معامل ارتباط تزيد قيمته عند الصفر يعبر عن نوع ما من العلاقة بين المتغيرين موضوع القياس ، ولكن لكي يكون معامل الارتباط دالاً على وجود علاقة حقيقية فإنه يجب له أن يكون له دلالة إحصائية (العيسوي: 1996، ص 57)

ومن بين معاملات الارتباط المستعملة في الدراسة الحالية ، معامل ارتباط الفاكرونباخ ويعطى للدلالة على ثبات المقياس ، ومعامل ارتباط بيرسون ويعطى للدلالة على اتجاه وقوة العلاقة بين المتغيرين.

اختبارات :

هو أكثر الحالات استخداماً والتي يتم فيها المقارنة بين متوسطي مجموعتين مختلفتين أو لنفس المجموعة وفي دراستنا الحالية استخدمنا اختبارت (T test) لقياس الجنسين (الذكور والإناث

(

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- الاستنتاج العام

تمهيد

يعتبر هذا الفصل من أهم المراحل في دراستنا إذ من خلاله يتم تفسير ومناقشة النتائج التي تم جمعها عن طريق أفراد العينة الممثلة للبحث كما انه من خلاله نستطيع إعطاء رؤية وقراءة تفسيرية وتحليله للنتائج الرقمية التي تم استخراجها إحصائياً ومن ثم تفسيرها وهو ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة وكذا ما تم استخلاصه في مستوى الاتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة

1 عرض نتائج الفرضية الاولى

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى التذكير بالفرضية: مستوى الاتجاه أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة متوسط وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثين بعرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الاحصائية.

جدول رقم (06) يوضح نتائج الفرض الاول قيم المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة

تقييم المكتسبات	متوسط الفرضي	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين	T	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
	45	4.04	40.50	5.5	48.02	0.001	29	0.01

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاتجاهات ومقارنته بالمتوسط الفرضي تبين ان متوسط درجات افراد عينة البحث في الاتجاهات بلغ (40.5) درجة وانحراف معياري قدره (4.04) درجة وعند اجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط الفرضي البالغ (45) درجة حيث ان الفرق بين المتوسطين بلغ (5.5) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة في المعالجة يبين ان الفرق دال احصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والفرضي وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (48.02) وهي دالة

احصائيا والقيمة الاحتمالية (0.001) وهي اقل من مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني ان الاتجاه كان ضعيف وهو ما دلت عليه قيمة المتوسط الفرضي 45 اكبر مع المتوسط الحسابي 40.5 وهي لصالح متوسط الفرضي

تشير هذه النتائج إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو تقييم المكتسبات ضعيفة نسبياً، حيث أن المتوسط الحسابي أقل من القيمة الفرضية المفترضة. هذا قد يُعزى إلى عدة عوامل محتملة:

- نقص التكوين أو التدريب الكافي في ميدان التقييم التربوي.
- وجود صعوبات في تطبيق أدوات تقييم متنوعة وفعالة.
- ضغط البرامج الدراسية أو كثافة التقييمات التي تؤثر سلباً على مواقف الأساتذة.
- ضعف التشجيع المؤسسي أو غياب التقدير لعملية التقييم كجزء أساسي من العملية التعليمية.

تشير نتائج الفرضية الأولى إلى أن مستوى اتجاهات أساتذة السنة الخامسة متوسط نحو تقييم المكتسبات منخفض إحصائياً مقارنة بالقيمة المرجعية المفترضة. وهذا يدعو إلى إعادة النظر في سياسات التدريب والتكوين المستمر للأساتذة، وضرورة تعزيز ثقافة التقييم التربوي كعنصر محوري في العملية التعليمية.

ان النتائج الحالية تتفق مع دراسة غميص صورية، حيث سُجلت اتجاهات سلبية نحو تقييم المكتسبات، مما يعكس وجود تحديات مشتركة قد يعاني منها أساتذة التعليم في مختلف المناطق (مثل ضعف التكوين، أو غموض أهداف التقييم، أو الضغط البيداغوجي)

تباين النتائج مع دراسة بن شعبان زينة قد يُفسر باختلاف خصائص العينة، البيئة، أو أدوات القياس، ما يشير إلى ضرورة تعميق البحث في محددات الاتجاهات.

هذا التباين بين الدراسات يشير إلى أهمية إجراء دراسات مقارنة معمقة وموسعة تشمل أكثر من مستوى تعليمي ومناطق متعددة لتحديد الأسباب الفعلية وراء الاختلاف في توجهات الأساتذة.

عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية : لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة تعزي لمتغير الجنس (الاستاذات و الأساتذة)
ولاختبار هذه الفرضية فقد تم الاعتماد على اختبار T لدلالة الفروق والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (07) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في اتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة تعزي لمتغير الجنس

متغيرات الدراسة	ن	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة المعتمد	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	38.22	2.82	28	2.14	0.061	0.05
	انثى	41.47	4.15				

يتضح من خلال الجدول اعلاه أنّ قيمة للاختبار T (2.14)؛ مستوى دلالة (0.061) وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) وهذا يعني أنّه لا توجد فروق في مستوى تقييم المكتسبات تعزي لمتغير الجنس لصالح الاناث و من خلال المتوسط الحسابي البالغ 41.47 عند الاناث و 38.22 عند الذكور عليه فان فرضية الدراسة تحققت
أن اتجاهات الأساتذة نحو تقييم المكتسبات لا تختلف باختلاف الجنس، أي أن كلاً من الأستاذات والأساتذة يتبنون مواقف متقاربة نسبياً من حيث المضمون، حتى وإن اختلفت المتوسطات قليلاً لصالح الإناث . يمكن تفسير هذا التقارب في الاتجاهات بعدة عوامل:

- تشابه التكوين الأكاديمي والتربوي الذي يتلقاه كلا الجنسين، مما يجعل الوعي بمفهوم التقييم وممارساته مشتركًا.

- وجود نفس الضغوطات والظروف المهنية التي يواجهها الأساتذة في البيئة التعليمية بغض النظر عن الجنس، مما يؤدي إلى تشابه في المواقف والاتجاهات.

تؤكد نتائج الفرضية الثانية أن الجنس لا يُشكل متغيرًا مؤثرًا في اتجاهات أساتذة السنة الخامسة نحو تقييم المكتسبات، وهو ما يعزز من فكرة أن الاتجاهات المهنية تركز أكثر على عوامل مهنية وتربوية مشتركة، لا على السمات الفردية مثل الجنس.

رغم أن المتوسط الحسابي لدى الإناث أعلى قليلًا، إلا أن هذا لا يُعد دالًا إحصائيًا، وبالتالي لا يمكن اعتباره فرقًا حقيقيًا في الاتجاهات.

تُظهر هذه النتائج أهمية التركيز على عوامل أخرى أكثر تأثيرًا (مثل التكوين، الخبرة، الظروف المدرسية) في تحسين اتجاهات الأساتذة نحو التقييم.

تؤكد نتائج الفرضية الثانية من دراستك أن الجنس لا يؤثر تأثيرًا ذا دلالة إحصائية على اتجاهات الأساتذة نحو تقييم المكتسبات. هذه النتيجة تتسجم مع الاتجاه العام في الدراستين السابقتين، رغم اختلاف المتغيرات التي تم اختبارها، حيث لم تظهر دراسات سابقة تؤكد وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. يعزز هذا من الاستنتاج أن الاتجاهات نحو التقييم تركز غالبًا على العوامل المهنية (كالتكوين والتجربة والمحيط التربوي) أكثر من العوامل الشخصية مثل الجنس أو العمر.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد توجد فروق في اتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة تعزي

لمتغير الاقدمية في العمل

ولاختبار هذه الفرضية فقد تم الاعتماد على اختبار F لدلالة الفروق والنتائج موضحة في

الجدول الموالي:

الجدول رقم (08): جدول يوضح نتائج اختبار تحليل التباين (Anova) لدلالة الفروق في

مستوى اتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة تعزي لمتغير

الاقدمية في العمل

الاساليب الاحصائية	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة f	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	بين المجموعات	327.164	109.055	03	19.115	0.001	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	148.336	5.705	26			
	المجموع	475.500		29			

يتضح من خلال الجدول توجد فروق في مستوى اتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى

تلاميذ السنة الخامسة تعزي لمتغير الاقدمية في العمل حيث قدرت قيمة f ب 19.11 ، كما

أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.001 وهي اصغر من مستوى الدلالة 0.01 عند درجة الحرية.

بناءً على ذلك، نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق، ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة تُعزى إلى متغير الأقدمية في العمل

هذه النتائج تشير إلى أن أقدمية الأساتذة في العمل تؤثر بشكل ملحوظ على اتجاهاتهم نحو تقييم مكتسبات التلاميذ. قد تكون الفروق ناتجة عن عوامل متعددة:

- الأساتذة الجدد قد يفتقرون إلى الخبرة الكافية أو التدريب المناسب في مجال التقييم، مما ينعكس على اتجاهاتهم السلبية أو المحدودة.
- الأساتذة ذوو الأقدمية الأكبر قد طوروا استراتيجيات تقييم أكثر نضجاً، ويُدركون أهمية هذه العملية التربوية، مما ينعكس في اتجاهات إيجابية أقوى.

من جهة أخرى، الأساتذة ذوو الأقدمية الطويلة جداً قد يُظهر بعضهم اتجاهات أقل إيجابية إذا كانوا يعانون من الإرهاق المهني أو لم يتلقوا تكويناً مستمراً، ما يخلق تفاوتاً داخل نفس الفئة.

هذه النتائج تؤكد أهمية التكوين المستمر لجميع الأساتذة، خصوصاً في مجال التقييم التربوي، بغض النظر عن أقدميتهم.

- كما تعكس أن الاتجاهات نحو التقييم ليست ثابتة، بل تتشكل وتتطور تبعاً لتجربة الأستاذ، ومدى تعرضه للمواقف التعليمية الواقعية التي تتطلب تقويماً فعالاً.
- النتائج تدعو أيضاً إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين الجدد، بحيث تتضمن مكوناً قوياً في مجال تقييم المكتسبات:.

الفرضية الثالثة لم تتحقق، حيث ثبت وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو تقييم المكتسبات تبعاً للأقدمية.

يعكس ذلك أن الخبرة المهنية تُعد عاملاً مؤثراً في تشكيل المواقف التربوية، مما يتطلب مراعاة هذا المتغير في سياسات التكوين والتطوير المهني.

نتائج دراستك تتفق جزئياً مع السياق العام في دراسة بن شعبان التي لم تلاحظ تأثيراً سلبياً للأقدمية على الاتجاهات.

بينما تتعارض مع نتائج دراسة غميص سورية التي لم تجد فروقاً تعزى للأقدمية، مما يُشير إلى ضرورة إجراء دراسات أوسع تشمل عينات من مختلف الولايات والمستويات التعليمية.

الاختلاف في النتائج بين الدراسات يعزز من أهمية النظر في متغيرات السياق التربوي، وليس فقط الخصائص الفردية للأساتذة.

الاستنتاج العام للدراسة:

من خلال دراستنا وتحليل نتائج الاستبيان توصلنا الى النتائج التالية:

4. مستوى الاتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة متوسط
5. لا توجد فروق في مستوى تقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس
6. توجد فروق في مستوى اتجاهات أساتذة نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة تعزى لمتغير الاقدمية



خاتمة



أشار امتحان تقييم المكتسبات جدال واسعاً في الأوساط التعليمية وامتد صداه إلى الأولياء الذين اصطدموا بالغموض الذي يعتري كونه إجراء جديد لم يعتادوا عليه، على غرار الأساتذة الذين تضاربت آراءهم بين مؤيد ومعارض في بدايات هذا الإجراء نظراً لجذته وتعقيده ظاهراً، إلا أن هذه الدراسة مكنتنا من معرفة أسباب القبول والرفض، وتبين لنا أن سحب الغموض سرعان ما انزاحت وأدرك الأستاذ مفاهيمه وآليات تطبيقه، وبأنه قابل للتطبيق ويضيف لرصيد المتعلم الكثير، وهو قابل للتعديل والإصلاح بناء على التقارير المرفوعة دورياً وسنوياً، وأن الثغرات يمكن ملؤها تدريجياً وهو بذلك يحقق إضافة ثمينة للطور الابتدائي الذي يعتبر مرتكزا لما بعده من الأطوار التعليمية.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة التي تناولت اتجاهات أساتذة السنة الخامسة من التعليم المتوسط نحو تقييم مكتسبات التلاميذ، يمكن القول إن التقييم التربوي لا يزال يمثل تحدياً حقيقياً في البيئة التعليمية، رغم أهميته الجوهرية في تحسين الأداء المدرسي وتوجيه العملية التعليمية. فقد أظهرت النتائج أن هذه الاتجاهات ليست بالمستوى المطلوب، وهو ما قد يؤثر سلباً على جودة التقييم وكفاءته في الكشف عن مكامن القوة والضعف لدى المتعلمين

كما أوضحت الدراسة أن عامل الجنس لا يؤثر في هذه الاتجاهات، مما يعكس درجة من التماثل في التصورات والممارسات بين الأساتذة الذكور والإناث، في حين تبين أن الأقدمية المهنية تلعب دوراً مؤثراً، حيث تميل الاتجاهات إلى التحسن مع تراكم الخبرة العملية، الأمر الذي يعزز أهمية التكوين المستمر ومرافقة الأساتذة في مساهمهم المهني.

وعليه، توصي هذه الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج تكوين الأساتذة، مع التركيز على تعزيز ثقافة التقييم باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، إضافة إلى توفير أدوات تقييم ملائمة ومحدثة تُراعي خصوصيات المرحلة التعليمية والاحتياجات الفعلية للتلاميذ.

كما يُستحسن دعم الأساتذة، لاسيما الجدد، بتكوينات تطبيقية وتوجيهات بيداغوجية
تساعدتهم على تبني ممارسات تقييمية أكثر فاعلية وإنصافاً



قائمة

المصادر والمراجع



أولا - قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

- 1- أحمد خليل، (1995). أساليب التدريس العامة. مكتبة النهضة المصرية.
- 2- أحمد، (2020) مدخل إلى علم النفس التربوي. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 3- حامد عبد السلام زهران علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتاب ط 05 ، القاهرة ، مصر 1984 ،
- 4- خليل ميخائيل معوض ، علم النفس الاجتماعي ، مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر 2003
- 5- سلوى محمد عبد الباقي ، الارشاد والتوجيه النفسي للأطفال ، مركز الاسكندرية للكتاب ، الاسكندرية ، مصر ، 2003
- 6- شنين، (2022). البحث العلمي في التربية: مناهجه وأدواته. منشورات جامعة الجزائر.
- 7- صالح محمد علي ابو جادو ، علم النفس التطوري (الطفولة والمراهقة) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2009
- 8- ضويفي، (2023) الاتجاهات المعاصرة في تقنيات التعليم. دار المعرفة الجامعية السليتي، (2008). المنهج التربوي في العالم العربي. مكتبة الأمل.
- 9- عبد الحافظ سلامة، علم النفس الاجتماعي ، دار اليازوري العالمية للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2013
- 10- عبد الرحمان محمد العيسوي ، الاختبارات ومقاييس النفسية والعقلية ، ب ط منشأة المعارف ، الاسكندرية ، مصر ، 2003
- 11- عدنان يوسف العتوم ، علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الشارقة ، ط1 ، 2009
- 12- فرج الله، و زمام، (2015) مفاهيم في علم النفس الاجتماعي. دار العلوم للنشر.
- 13- كامل محمد محمد عويضة ، علم النفس الشخصية ، دار التبع العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1996-
- 14- المبروك، (2016). أسس التربية الحديثة. دار الفكر العربي.
- 15- مقدم عبد الحفيظ ، الاحصاء والقياس النفسي والتربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2 ، الجزائر ، 2003



الملاحق



جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية



استبيان الدراسة

في إطار تحضير مذكرة ماستر الموسومة بعنوان:

" اتجاهات استاذة التعليم الابتدائي نحو تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي "

نرجو منكم سادتي وسيداتتي الموقرين أن تساهموا في هذا البحث العلمي من خلال إجابتكم على هذا الاستبيان.

نرجو ملاءمة الاستبيان بشكل فردي. إن مشاركتكم اختيارية طبعاً، ولكن من المهم أن تجيب على الأسئلة من أجل مصداقية الدراسة.

لعلمكم ستستعمل بيانات هذه الاستبيانات حصراً لأغراض علمية فقط.

😊 نشكركم كثيراً على تعاونكم في إعداد هذه الدراسة 😊

بيانات عامة

1. الجنس: ذكر (...) أنثى (...)

2. العمر: من 20-35 سنة (...), 36-45 سنة (...), أكبر من 46 سنة (...).

4. الأقدمية: أقل من 5 سنوات (...), 10-15 سنة (...), 11-15 سنة (...), أكثر من 16 سنة (...).

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	اعتقد أن امتحان تقييم المكتسبات قرار صائب					
02	يكتشف امتحان تقييم المكتسبات عن المستوى الحقيقي للتلميذ					
03	أرى أنه لا فائدة من امتحان تقييم المكتسبات					
04	المدة الزمنية المخصصة لامتحان تقييم المكتسبات مناسبة					
05	امتحان تقييم المكتسبات يشمل مواد محددة					
06	أرى ان امتحان تقييم المكتسبات يسبب ارهاقا لي					
07	تجهد امتحانات تقييم المكتسبات التلاميذ					
08	أحتاج إلى معرفة أكثر بامتحان تقييم المكتسبات					
09	اعتقد بأن ظروف اجراء امتحان تقييم المكتسبات ملائم بعد تعديله					
10	أرى أن أسئلة امتحان تقييم المكتسبات أخذت وقتا طويلا					
11	يجهل غالبية الأساتذة كيفية إجراء امتحان تقييم المكتسبات					
12	أظن بأن تزامن إنهاء البرنامج والتحضير لامتحان تقييم المكتسبات أمر في غاية التعب					
13	يصيبني إجهاد بسبب امتحان تقييم المكتسبات					
14	لا أرغب في القيام بامتحان تقييم المكتسبات					
15	تتناوبني حالة اكتئاب عندما يذكر امتحان تقييم المكتسبات					
16	اعتقد أنه من المفيد اجراء دورات تدريبية حول امتحان تقييم المكتسبات					
17	أفضل حضور ندوات حول امتحان تقييم المكتسبات					
18	لدي إحساس بعدم الجدوى من امتحان تقييم المكتسبات					

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	7,432	,026	13,626	8	,000	11,400	,837	-13,329	-9,471
Equal variances not assumed			13,626	4,743	,000	11,400	,837	-13,586	-9,214

Group Statistics

	المبحوثين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات الدنيا	الدرجات	5	34,40	,548	,245
الدرجات العليا	الدرجات	5	45,80	1,789	,800

الإقدمية

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid سنوات 5 من أقل	8	26,7	26,7	26,7
سنة 6-10	11	36,7	36,7	63,3
سنة 11-15	6	20,0	20,0	83,3
سنة 15 من أكثر	5	16,7	16,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المكتسبات	ذكر	9	38,2222	2,81859	,93953
انثى		21	41,4762	4,15474	,90664

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المكتسبات	Equal variances assumed	1,408	,245	-2,138	28	,061	-3,25397	1,52231	6,37228	-,13566
	Equal variances not assumed			-2,492	22,153	,041	-3,25397	1,30565	5,96063	-,54731

T-

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المكتسبات	30	40,5000	4,04927	,73929

One-Sample Test

	Test Value = 5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
المكتسبات	48,019	29	,001	35,50000	33,9880	37,0120

ANOVA

المكتسبات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	327,164	3	109,055	19,115	,000
Within Groups	148,336	26	5,705		
Total	475,500	29			

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	9	30,0	30,0	30,0
	انثى	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنة 20-35	9	30,0	30,0	30,0
	سنة 36-45	15	50,0	50,0	80,0
	سنة 46 من اكبر	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المكتسبات	30	40,5000	4,04927	,73929

One-Sample Test

	Test Value = 5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
المكتسبات	48,019	29	,000	35,50000	33,9880	37,0120

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,904	18

Group Statistics

	المبحوثين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	الدنيا الدرجات	5	34,40	,548	,245
	العليا درجات	5	45,80	1,789	,800

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجات	Equal variances assumed	7,432	,026	-13,626	8	,000	-11,400	,837	-13,329	-9,471
	Equal variances not assumed			-13,626	4,743	,000	-11,400	,837	-13,586	-9,214