وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية
قسم معلم الصفوف الأولى /الدراسات العليا
مناهج وطرائق تدريس عامة

واقع اداء معلمي الصفوف الاولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات

رسالة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة

الماجستير في التربية تخصص (مناهج وطرائق تدريس عامة)

من الطالبة
زينب علي حيدر الصافي

بإشراف الأُستاذ الدكتور
غسان كاظم جبر العبودي

١٤٤٦ هـ ٢٠٢٤ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿فَبَدَأَ بِأَوْعِيَتِهِم قَبلَ وِعَاءِ أَخِيهِ ثُمَّ ٱستَخرَجَهَا مِن وِعَاءِ أَخِيهِ

كَذَٰلِكَ كِدنَا لِيُوسُفَ مَا كَانَ لِيَأخُذَ أَخَاهُ فِي دِينِ ٱلمَلِكِ إِلَّا

أَن يَشَاءَ ٱللَّهُ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلَّ ذِي عِلْمٍ

عَلِيمٌ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة يوسف: الآية (٧٦)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة والموسومة بـ (**واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات**) التي قدمتها الطالبة (**زينب علي حيدر**) قد جرت تحت إشرافي في جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية / قسم معلم الصفوف الاولى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (مناهج وطرائق تدريس عامة) .

التوقيع:

المشرف: أ. د. غسان كاظم جبر

التأريخ: / / ٢٠٢٤

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع :

أ.د غسان كاظم جبر

رئيس قسم معلم الصفوف الاولى

التأريخ : / / ٢٠٢٤

إقرار الخبير اللغوي

أشـهد أنـي قـرأت الرسـالة والموسـومة بـ (**واقـع أداء معلمـي الصـفوف الأولـى فـي ضـوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات**)التي قدمتها الطالبة (**زينب علي حيدر**) إلى مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في(**مناهج وطرائق تدريس عامة**)، قمت بمراجعتها لغويا وأجريت عليها التصحيحات اللازمة .

التوقيع :

الاسم : ا.م.د قاسم نجم عبد

التأريخ : / / ٢٠٢٤

إقرار المقوم العلمي (الأول)

أشهد اني قرأت الرسالة والموسومة بـ (**واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)** التي قدمتها الطالبة **(زينب علي حيدر)** إلى مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (مناهج وطرائق تدريس عامة) ، وقد تمت مراجعتها ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

الاسم :أ.د فيصل عبد منشد

التأريخ : / /٢٠٢٤

إقرار المقوم العلمي (الثاني)

أشهد اني قرأت الرسالة والموسومة بـ (**واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات**) التي قدمتها الطالبة (**زينب علي حيدر**) إلى مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (مناهج وطرائق تدريس عامة) ، وقد تمت مراجعتها ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

الاسم :ا.م.د وسام عبد الكريم حميد

التأريخ : / /٢٠٢٤

إقرار المقوم الاحصائي

أشـهد انـي قـرأت الرسـالة والموسـومة بـ **(واقـع أداء معلمـي الصـفوف الأولـى فـي ضـوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)** التي قدمتها الطالبة **(زينب علي حيدر)** إلى مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في (مناهج وطرائق تدريس عامة) ، وجرى تقويمها احصائيا.

التوقيع :

الاسم : أ.م.د نزار كاظم عباس

التأريخ : / /٢٠٢٤

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة الموقعين نشهد أننا اطلعنا على الرسالة والموسومة بـ **(واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)** التي تقدمت بها الطالبة (**زينب علي حيدر**) وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونقدّر أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في **(مناهج وطرائق تدريس عامة)** بتقدير ( )

رئيس اللجنة :

التوقيع :

الاسم: أ. د. احمد عبد المحسن كاظم

التاريخ / / ٢٠٢٤

عضو اللجنة:

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. رائد رمثان حسين

التاريخ / / ٢٠٢٤

عضو اللجنة:

التوقيع :

الاسم: أ.م.د .الاء علي حسين

التاريخ / / ٢٠٢٤

عضو اللجنة (المشرف):

التوقيع:

الاسم: : أ. د. غسان كاظم جبر

التاريخ / / ٢٠٢٤

صدقت هذه الرسالة من مجلس كلية التربية الاساسية/جامعة ميسان

التوقيع :

أ.م. د عمار جبار حسين الوهج

عميد كلية التربية الاساسية

التاريخ / / ٢٠٢٤

الاهداء

الى مدينة العلم وخاتم الأنبياء والمرسلين نبي الرحمة ونور العالمين **سيدنا محمد (صلى الله عليه و اله وسلم)**

اهل بيت العلم والتقوى **اهل بيت الرسول (عليهم السلام)**

من يملأ الأرض عدلاً وقسطا بعد ما ملئت ظلماً وجورا سيدي ومولاي **صاحب الزمان (عج)**

من احمل اسمه بكل افتخار الى من جعلني اشعر بمخافة الله الى من دعمني بلا حدود واعطاني بلا مقابل .....**والدي العزيز** اطال الله في عمره "

شجرتي التي لا تذبل الى من احيا ببركة دعائها الى من كانت سندي في الشدائد .....الى رمز الوفاء والقلب المعطاء **امي الغالية حفظها الله**

من شددت عضدي بهم الى مصدر قوتي بعد الله تعالى الى من تطمئن بهم نفسي أدامكم الله ضلعاً ثابتاً لي..... **اخواني (حازم ،عادل ، زيد ، حسين)**

اهديكم خلاصة جهدي العلمي.....

ز ينب

شكر وامتنان

الحَمدُ للهِ عند البدء وعند الختام، فما تناهى درب، ولا ختم جهد، ولا تم سعي إلا بفضله الحمد لله رب العالمين الذي اوضح لي سبل الهداية وازاح عن بصري الغواية والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد واله وسلم فالحمد والشكر لله (سبحانه وتعالى) اولاً واخراً على نعمه التي لا تُحصى، وعلى توفيقه لي في إتمام هذه الرسالة، فهو المعين والمسدد، وله الفضل والمنة في كل ما حققتُه والى محمد وال بيت محمد شكري ثانيا.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الاستاذ الدكتور(غسان كاظم جبر العبودي) الذي تكرم بالإشراف على رسالتي والذي كان لا يدخر جهداً في سبيل مساعدتي على إنجاز هذا البحث، ولم يبخلْ عليّ بنصائحه وتوجيهاته القيّمة فكان له أبلغ الأثر في تذليل المصاعب وتخطي العقبات، فقد كان خير معينٍ وداعمٍ لي فله مني كل التقدير والامتنان. وأتقدم بالشكر والامتنان الى عمادة كلية التربية الاساسية والشكر موصول كذلك الى جميع اعضاء هيأة التدريس في الدراسات العليا الذين كان لهم الفضل الكبير كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل لأعضاء لجنة السمنار لما ابدوه من نصائح اسهمت في اقرار العنوان.واتقدم بالشكر والامتنان الى المديرية العامة لتربية ذي قار وجميع المدارس التي قمت بزيارتها مديراً ومعلماً ،لما قدموه من تسهيلات ساعدتني واتقدم بالشكر والامتنان الى الأستاذ الفاضل في جامعة ذي قار (ميثم محمد فيصل) الذي بذل الكثير من الجهود في مساعدتي و الى من وقفو معي ووضعوا اجمل اللمسات بين سطور بحثي اقدم شكري و امتناني لرفيقات دربي صديقاتي (ساره طعمة،دعاء جحيل ،ضحى هامل ،ساره جواد) والى جميع زملائي وإنني لا أنسى جزيل الشكر للمدرسة الأولى (امي وابي واخوتي) الذين كانوا سنداً لي ودعماً في كل خطوةٍ من خطواتي، ودعمهم المعنوي كان له بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل واتشرف بتوجيه فائق الشكر واسمى آيات التقدير الى السادة الأفاضل في لجنة المناقشة رئيساً وأعضاء، واقدم احترامي لهم ولملاحظاتهم السديدة وتوجيهاتهم العلمية التي سيكون لها الأثر وكل الاهمية لإخراج البحث بالشكل النهائي المناسب، وادعو للجميع باليمن والأمان، واسأل الله جل في علاه ان يوفقهم دوماً، ويجعلهم سبيلاً للارتقاء بالعلم ...

الباحثة

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

((واقع أداء معلمي الصفوف الاولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)).

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي: حيث تكونت عينة البحث من (٦٠) معلماً و ومعلمة بواقع (٣٠) معلما و(٣٠) معلمة من معلمي الصفوف الاولى في محافظة ذي قار قضاء الشطرة، وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية

ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة تكونت من (٥٢) فقرة موزعة على (١٢) مجالاً رئيسا وهي (استراتيجية التقويم الذاتي ،واستراتيجية تقويم الاقران ،واستراتيجية خرائط المفاهيم ،واستراتيجية المناقشة ،واستراتيجية الملاحظة ،واستراتيجية التسجيل أدوات التقويم ،واستراتيجية الواجبات المنزلية ،واستراتيجية التلخيص ،واستراتيجية السؤال المفتوح ،واستراتيجية الخطأ المقصود ،واستراتيجية الاختبارات التكوينية ،واستراتيجية السؤال السابر) وبمقياس ثلاثي (كبيرة ،متوسطة، ضعيفة) ، وتم التأكد من صدقها وثباتها (الصدق الظاهري) بعرضها على الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية وطرائق تدريس العامة للأخذ بآرائهم وملاحظاتهم .

وبعد ذلك تم تطبيقها على عينة البحث ولغرض استخراج النتائج استعملت الباحثة الحقيبة الاحصائية (spss) فضلا عن استعمال بعض الوسائل الإحصائية

اظهرت نتائج البحث :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة الملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الاولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني والمتوسط الفرضي ،لصالح الوسط الحسابي حيث بلغت القيمة التائية (٤,٠١) كانت متحققة بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني تبعا لمتغير الجنس .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة درجة واقع أداء معلمي الصفوف لأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات عينة البحث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة واقع الاداء تبعا السنوات الخبرة بتفوق المجوعة الثالثة (١٠سنوات فأكثر).

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل اليها واستكمالا للبحث استنتجت الباحثة :

١. ان مستوى اداء معلمي الصفوف الأولى كان متوسط في واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني أي انه لم يصل بعد الى المستوى المطلوب
٢. هناك تأثير لمستوى التحصيل الدراسي (دبلوم –بكالوريوس) وسنوات الخبرة على واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني ولا يتأثر واقع الأداء تبعا لمتغير الجنس .
٣. ضيق وقت الحصة الدراسية بسبب الدوام الثلاثي مما ادى الى عدم قدرة المعلم على تطبيق الكثير من الاستراتيجيات التقويمية الحديثة لان بعض هذه الاستراتيجيات تحتاج الى وقت طويل.

واستكمالا للبحث توصي الباحثة:

١. ضرورة تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التقويم في الممارسات الصفية، من خلال البرامج التدريبية وكذلك المتابعة المستمرة من قبل الإشراف وإدارات المدارس لهذا الجانب من اجل الارتقاء بمستوى المعلمين وأدائهم.
٢. توجيه المعلمين والمعلمات الى تجاوز حدود اساليب التقويم التقليدية وضرورة التجريب والتطبيق المستمر لاستراتيجيات وطرائق التقويم الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحسين المستوى التعليمي.

واستكمالاً لهذا البحث وضعت الباحثة مقترحات لبحوث مستقبلية منها:

١. اجراء دراسات استكشافية حول صعوبات استخدام استراتيجيات التقويم التكويني من وجهة نظر المعلمين في العراق ومحاولة وضع حلول ملائمة لها
٢. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد ومراحل دراسية أخرى وتصميم برنامج اثرائي لتطوير الاداء التعليمي لمعلمي الصفوف الاولى في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

ثبت المحتويات

ت	الموضـــــــــوع	ص
١	الآية القرآنية الكريمة	ب
٢	إقرار المشرف	ت
٣	إقرار الخبير اللغوي	ث
٤	إقرار المقوم العلمي الأول	ج
٥	إقرار المقوم العلمي الثاني	ح
٧	إقرار المقوم الاحصائي	خ
٨	إقرار لجنة المناقشة	د
٩	الإهداء	ذ
١٠	الشكر ولامتنان	ر
١١	ملخص الرسالة باللغة العربية	ك-ل
١٢	ثبت المحتويات	م-ع
١٣	ثبت الجداول	ف-ص
١٤	ثبت الاشكال	ص
١٥	ثبت الملاحق	ق
	الفصل الأول **التعريف بالبحث**	١-١٥
١	مشكلة البحث	٢-٣
٢	اهمية البحث	٣-٩
٣	هدف البحث وفرضياته	٩

٤	حدود البحث	١٠
٥	تحديد المصطلحات	١٠-١٥
	الفصل الثاني **خلفية نظرية ودراسات سابقة**	١٥-٦٦
١	الأداء التعليمي	١٧-١٨
٢	مفهوم الأداء التعليمي	١٨
٣	مكونات الأداء التعليمي	١٩
٤	مهارات الأداء التعليمي	١٩-٢٢
٥	التقويم	٢٢-٢٣
٦	أهمية التقويم	٢٤-٢٥
٧	أدوات التقويم	٢٥-٢٦
٨	خصائص التقويم	٢٦
٩	دور التقويم في العملية التعليمية	٢٦
١٠	أنواع التقويم	٢٧
١١	التقويم التكويني	٢٧-٢٩
١٢	اهداف التقويم التكويني	٢٨-٢٩
١٣	خصائص التقويم التكويني	٣٠
١٤	اسس التقويم التكويني	٣١
١٥	وظائف التقويم التكويني	٣١
١٦	مراحل التقويم التكويني	٣٢
١٧	فوائد التقويم التكويني	٣٣
١٨	استراتيجيات التقويم التكويني	٣٣-٣٥
١٩	أهمية توظيف استراتيجيات التقويم	٣٥

٢٠	اهداف استراتيجيات التقويم التكويني	٣٥
٢١	شروط تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني	٣٥-٣٦
٢٢	عمليات استراتيجية التقويم	٣٧
٢٣	دور المعلم في استراتيجية التقويم التكويني	٣٧-٣٨
٢٤	دور المتعلم في استراتيجية التقويم التكويني	٣٨
٢٥	استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها	٣٨-٥١
٢٦	استراتيجية خرائط المفاهيم	٣٨-٤٠
٢٧	استراتيجية التقويم الذاتي	٤٠-٤١
٢٨	استراتيجية تقويم الاقران	٤١
٢٩	استراتيجية الواجبات المنزلية	٤٢
٣٠	استراتيجية الملاحظة	٤٢-٤٣
٣١	استراتيجية السؤال المفتوح	٤٣
٣٢	استراتيجيات التسجيل (أدوات التقويم)	٤٣-٤٤
٣٣	استراتيجية التلخيص	٤٥
٣٤	استراتيجية الخطأ المقصود	٤٦
٣٥	استراتيجية الاختبارات التكوينية	٤٧-٤٨
٣٦	استراتيجية المناقشة	٤٩
٣٧	استراتيجية السؤال السابر	٤٩-٥١
٣٨	المحور الثاني: الدراسات السابقة	٥٢-٦٤
٣٩	أولا: دراسات في التقويم التكويني	٥٢-٥٩
٤٠	ثانياً: دراسات في الأداء التعليمي	٥٩-٦٥
٤١	ثالثاً: الموازنة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي	٦٥-٦٦
٤٢	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٦٧

	الفصل الثالث منهج البحث واجراءاته	٦٩-٨٦
١	منهج البحث	٦٩
٢	مجتمع البحث	٧٠
٣	عينة البحث	٧١
٤	أداة البحث	٧٢
٥	إجراءات اعداد وتطبيق أداة البحث	٧٣-٨٥
٦	الوسائل الإحصائية	٨٦
	الفصل الرابع نتائج البحث وتفسيرها	٨٧-١٠٠
١	أولاً: عرض النتائج وتفسيرها	٨٧-١٠٠
٢	ثانيا: الاستنتاجات	١٠٠
٣	ثالثاً: التوصيات	١٠١
٤	رابعاً: المقترحات	١٠٢
٥	المصادر	١٠٣-١١٦
٦	مصادر عربية	١٠٣-١١٦
٧	مصادر اجنبية	١١٦
٨	الملاحق	١١٧-١٥٢
٩	الملخص باللغة الإنكليزية	A-C
١٠	العنوان باللغة الإنكليزية	

ثبت الجداول

التسلسل	عنوان الجدول	رقم الصفحة
.١	الأقسام التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار	٧٠
.٢	عينة البحث موزعة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة	٧٢
.٣	يمثل محاور بطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني وعدد فقرات كل استراتيجية	٧٤
.٤	معايير الحكم على الأداء	٧٥
.٥	النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري للأهداف السلوكية لبطاقة الملاحظة	٧٧
.٦	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٧٨-٧٩
.٧	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لكل استراتيجية لبطاقة الملاحظة	٨٠-٨١
.٨	معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٨٢
.٩	يبين قيم معامل الثبات بين الباحثة ونفسها عبر الزمن والملاحظين الخارجيين	٨٥
.١٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمتان (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية والدلالة الإحصائية لواقع أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها	٨٨
.١١	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمتان (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية والدلالة الإحصائية لواقع أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها	٨٩-٩٠
.١٢	الوسط المرجح والوزن المئوي لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها	٩١

١٣.	الوسط المرجح والوزن المئوي ورتبة الفقرات على بطاقة الملاحظة واقع الأداء	٩٤-٩٥
١٤.	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس واقع أداء معلمي الصفوف الأولى على وفق متغير الجنس والدلالة الإحصائية لها	٩٦
١٥.	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس واقع أداء معلمي الصفوف الأولى على وفق متغير المؤهل العلمي والدلالة الإحصائية لها	٩٨
١٦.	قيمة تحليل التباين للإجابات افراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة الأداء تبعا لمتغير سنوات الخبرة	٩٩

ثبـــت الإشـــــــكال

التسلسل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	مهارات التنفيذ	٢٠
٢	أهمية التقويم	٢٥
٣	مراحل التقويم التكويني	٣٢
٤	عمليات استراتيجيات التقويم التكويني	٣٧

ثبت الملاحق

التسلسل	عنوان الملحق	رقم الصفحة
.١	كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة ميسان كلية التربية الاساسية	١١٨
.٢	كتاب تسهيل المهمة الصادر من مديرية تربية ذي قار	١١٩
.٣	استبانة استطلاعية لآراء المعلمين والمشرفين والأساتذة المتخصصين بمادة العلوم وخبراء المناهج وطرائق التدريس	١٢٠
.٤	اسماء السادة المحكمين حسب اللقب العلمي	١٢١-١٢٣
.٥	استبانة استطلاعية لتحديد الاستراتيجيات الشائع استخدامها للمعلمين والمشرفين والأساتذة المتخصصين بمادة العلوم وخبراء المناهج وطرائق التدريس	١٢٤-١٣١
.٦	بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية	١٣٢-١٣٧
.٧	بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية	١٣٧-١٤٢
.٨	القوة التميزية لفقرات بطاقة الملاحظة بأسلوب العينتين الطرفيتين	١٤٢-١٤٤
.٩	درجات العينة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة مرتبة تنازليا وتباين كل فقرة من بطاقة الملاحظة لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ	١٤٥-١٤٦
.١٠	درجات الملاحظة الباحثة ونفسها عبر الزمن والملاحظين الخارجيين لاستخراج الثبات	١٤٦-١٤٧
.١١	إجابات افراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة	١٤٧-١٤٩
.١٢	إجابات افراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة حسب متغير الجنس والتحصيل الدراسي	١٤٩-١٥١
.١٣	إجابات افراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة تبعا لمتغير سنوات الخبرة	١٥١-١٥٢

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- أولا: مشكلة البحث
- ثانيا: أهمية البحث
- ثالثا: هدف البحث
- رابعا: فرضيات البحث
- خامسا: حدود البحث
- سادسا: تحديد المصطلحات

أولا / مشكلة البحث Problem of the Research :

يشهد عالمنا اليوم العديد من التغيرات و التطورات في جميع الميادين وعلى كافة الاصعدة، لذا اصبح من الضروري أن يواكب المعلمين هذه التغيرات و التطورات في الميدان التربوي ، اذ يعد المعلم حجر الزاوية و الموجه الرئيسي للعملية التعليمية اذ تقع على كاهله المسؤولية الكبرى في تطوير العملية التعليمية و تحقيق اهدافها .

و في ضل هذه التطورات والتغييرات الحاصلة في عصرنا الحالي ان طبيعة التقويم الذي يتبعه المعلمون في المدارس العراقية غير قادرة على مواكبة تطورات العصر ، مما يؤدي الى إنتاج افراد غير قادرين على إدارة عجلة التنمية بصورة فاعلة ، اذ يكتفي المعلمون بأجراء اختبار مرة واحدة أو عدة مرات في العام الدراسي لغرض الحصول على نتائج معيارية لنجاح التلاميذ في المرحلة الدراسية فقط و بالتالي معرفة كمية استرجاع الطالب للمعلومات التي تم تدريسها ، وعدم الاستفادة من نتائج التقويم في تشخيص نقاط القوة والضعف عند التلاميذ ، مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية وبما ان العملية التعليمية التعلمية هي عملية متكاملة في جوانبها فلا يكون التقويم الا اذا سبقه تخطيط وتنفيذ ولا يكتمل الاعداد والتنفيذ الا اذا قوم بشكل يدل على تحقيق الهدف منه وأن عملية التقويم متلاحمة ومتكاملة مع عملية التعليم لذلك ترى الباحثة من الضروري معرفة مستوى أداء المعلمين و مدى استخدامهم لأساليب التقويم و استراتيجياته ومدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحسين جودة التعلم في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بوصفها الحجر الأساس لجميع المراحل التعليمية ،

وعلى الرغم من ظهور مفاهيم تربوية حديثة، الا ان المعلمين لم يرتقوا للمستوى المأمول من استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة وهذا ما جاء ايضا في نتائج ووقائع المؤتمر التعليمي الموسوم "سبل النهوض بالتربية والتعليم في العراق " المنعقد في جامعة لندن (المؤتمر التعليمي، ٢٠١٨: ٤-١١) .

ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي ، وجدت أنّ كثيراً من معلمي الصفوف الأولى يركزون على بعض أساليب التقويم التقليدية الذي يقوم على الاختبارات الشفوية أو الورقة والقلم وغيرها من أساليب التقويم التقليدية المعيارية ، الذي يركز على الكشف عن كمية المعلومات المخزنة في عقل الطالب والابتعاد عن الأساليب التقويمية الحديثة وتعزيزاً لما شخصته الباحثة في قصور التقويم التقليدي فقد اعدت الباحثة استبانة استطلاعية لمجموعة من معلمي الصفوف الأولى الذين يدرسون مادة العلوم في المدارس التابعة لمحافظة ذي قار وبلغ عددهم (٢٠) معلم ومعلمة من مجموع معلمي الصفوف الاولى

تم عرض مجموعة من الأسئلة عليهم لاستطلاع آرائهم والتعرف على مدى توظيفهم للاستراتيجيات التقويمية الحديثة ومن هذه الاستراتيجيات (استراتيجيات التقويم التكويني) اثناء تدريس مادة العلوم في المدارس الابتدائية التابعة لمحافظة ذي قار، وتضمنت الاستبانة ثلاثة أسئلة كما في الملحق (٣) وبعد تفريغ اجابات المفحوصين تبين ان اجاباتهم تؤكد وتدعم إحساس الباحثة للمشكلة، حيث ان ٨٠% من المعلمين الذين تم استطلاعهم ليس لديهم معرفة بـ (استراتيجيات التقويم التكويني) وهذا ما يؤكد ان معظم المعلمين يستخدمون أساليب تقويمية تقليدية تركز على كمية حفظ المعلومات فقط ، وضمن هذه الرؤية نبعت مشكلة البحث .

ثانيا / أهمية البحث The Importance of the Research :

ان للتربية موقعًا مهما في بناء المجتمعات وتطورها لأنها ترمي إلى إحداث تغيرات في سلوك الإنسان، وتنمية شخصيته، وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه، فهي العملية التي تؤدي إلى إحداث تغيير شامل في سلوك الفرد الفكري والوجداني والأدائي، فهي عملية تبدأ من السنين الأولى من حياة الكائن البشري إلى أخر أيامه(زيعور، ٢٠٠٦ : ٥).

لذا فالتربية عملية مهمة لبناء المتعلم ونموه نمواً متكاملاً ، في كافة نواحيه الشخصية حتى يتمكن من ممارسه أنماط سلوكيه مختلفة ، فهي عملية متميزة لتنمية المتعلم وبناء العلاقات بين الإفراد والأمم فهي تشكل الأساس الذي تسعى دائما الى توفير الحياة الافضل لكل الأفراد من خلال انظمتها ومجالاتها المتعددة والمتباينة واصبحت التربية الميدان الأكثر اتساعاً الذي تتسابق فيه الامم لنهضة مجتمعاتها وتطويرها لمواكبة التقدم الحاصل في عالم اليوم، ولقد تأثرت التربية كميدان عام بالثورات التكنولوجية والمعرفية التي اتسمت بها العقود الأخيرة من القرن السابق والسنوات الأولى من القرن الحالي مما دعا الى امكانية إحداث تطور ملموس في الممارسات التعليمية داخل مؤسساتنا التربوية.

(سرايا، ٢٠٠٧ : ١١)

ولم تعد التربية الحديثة مجرد عملية تزيد المتعلمين بمقدار محدود وثابت من المعلومات والمعارف أصبحت تمكنهم من التعلم بأنفسهم وتنمي قدراتهم على كيفية توظيف المعرفة في حياتهم؛ لذا يجب أن تكون تربية المتعلم تربية متكاملة وشاملة في جميع الجوانب ، وتكون مستمرة باستمرار الحياة بحيث لا تحدد بمدة زمنية معينة ، وانما تشمل حياة المتعلم بأكملها ، وأن تشترك فيها وسائل ومؤسسات متعددة

مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع ، وما من أمة من الأمم إلا وتسعى إلى تبوأ مكانة بين الأمم ؛ وذلك من خلال اعطاء اهتمام كبير للعملية التعليمية كي تستطيع بناء جيل متكامل واعٍ سائر في ثقافة تقدر على التكيف مع المتغيرات الجديدة والتقنية الحديثة (مرزوك ، ٢٠١٢:٣).

وأن الاهتمام بالتعليم يعد من الخطوات الرئيسة للإصلاح والتطور والتقدم لأي مجتمع وان اصلاح وتطوير نوعية التعليم لا تتم الا بوساطة المعلم من ذوي الكفايات المهنية المرغوبة والمطلوبة والاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات، انما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلبته وعقولهم واتجاهاتهم وثقافاتهم (بن فرج،٢٠١٣ : ٧).

تعد المدرسة وسيلة التربية في تهيئة البيئة المناسبة للمتعلم ، وذلك بإثارة المشكلات أمامه لحلها، كما أنها تحدد أهدافه ، تشجعه وتقوده نحو تحقيق هذه الأهداف فهي مؤسسة اجتماعية انشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية ، وتعمل على تطبيع أفراده تطبيعاً اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع ، كما تساعدهم على الاشتراك في الأنشطة الإنسانية ، وازدهار الحياة وتطويرها بما يبعث فيها الحركة والنماء(الخولي ، ٢٠١١: ١١٦).

حيث تتمثل مسؤولية المؤسسات التربوية في اعداد ملاكات بشرية قادرة اذ إن أهم ما يميز العصر الذي نعيشه التقدم العلمي والحاجة الماسة الى العلوم في كل مجال من مجالات الحياة اليومية المختلفة على مواكبة التقدم العلمي(رزوقي وآخرون، ٢٠١٥ :٢٠).

ويعتمد المجتمع المتقدم على نتائج التعلم في تنظيم حياته الاقتصادية والاجتماعية ، واتخاذ القرارات ذات الصلة بحياة الناس داخل المجتمع، والعمل على إيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهونها، ومن خلاله يفسر المجتمع مختلف الظواهر الحياتية في حياته الإنسانية فيقف على طبيعة هذه الظواهر ويفهمها ويتحكم فيها ويتنبأ بما يمكن أن تكون عليه هذه الظواهر في المستقبل، فالعلم يعمل على زيادة قدرة الإنسان على تصميم الحياة وتخطيطها وكذلك توجيهها في المسار الصحيح

(الخوالدة ، ٢٠١٠:٢٨٣)

تأتي المرحلة الابتدائية كقاعدة للتعليم الأساسي بما يقدم فيها من القدر اللازم من التعليم بمختلف جوانبه لتكوين فرد يستطيع أن يواجه مواقف الحياة بوعي واقتدار، وحتى يؤدي التعليم الابتدائي هذه الوظيفة ينبغي أن تقدم للتلميذ بالمرحلة الابتدائية خبرات تربوية متنوعة في مواقف الحياة الطبيعية،

وبصورة مترابطة ومتكاملة تساعد تلميذ اليوم على الاستجابة لمتطلبات الحياة في مجتمع معاصر ومتطور ومتغير سواء في بيئته المحلية أو في وطنه الكبير(علي،٢٠٠٨ :٨٣) .

وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي من الضروري أن يؤديها فقد أصبح دور المعلم مرشداً إلى مصادر المعرفة ومنسقاً ومقوماً لنتائج التعلم بما يناسب قدرات المتعلم ومسايرة التطورات الحاصلة في كافة مفاصل العملية التعليمية حيث سَعَتْ الأنظمة التربوية في معظم البلدانِ جَلَ اهتمامها بإعداد المعلم وتدريبه ورفع مستوى الاداء لديه وتزويده بكل ما هُوَ عصري وحضاري، أنَّ المُعلم هو العامل الرئيس في اثارة اهتمام المتعلمين، وأن نوعية التعليم تعتمد بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم، ومدى تأهليه، وإعداده وتدريبه، وعلى ما يتمتع به من قدرة على التحليل و التفكير ، وما اكتسبوه من المهارات اللغوية والقدرات العالية التي تؤهلهم للقيام بمهنة التعليم (الحريري، ٢٠١٥ : ٣٧).

انّ أهمية معلم الصفوف الأولى تكمن بإعداد المتعلمين وتعليمهم نحو الابتكار والفاعلية والبحث والاستقصاء، والتعلم الذاتي يجعل المتعلم مستكشفاً ومشاركاً في الموقف وهذا يتطلب نوعا خاصاً من المعلمين لديهم القدرة على التخطيط والأساليب المتنوعة في التقويم وتنويع الطرائق في التدريس لتشجيع القدرات الإبداعية (القيسي، ٢٠١٢:٤٨).

اذ أن المتعلم يجب أن يكون المحور الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم، فجهود واضعي المناهج والمعلم ينبغي أن توجه كلها الى هذا المحور، والذي بدوره يجب أن يكون مصدر الإشعاع لتوجيه الاستراتيجيات التي يتبعها هؤلاء المعلمون والمسؤولون عن تربية وتعليم المتعلم وسير نموه ومعرفة نقاط القوة والضعف وتصحيح (الربيعي، ٢٠٠٦:٢٦).

وعليه فإن التربويين في مناهج العلوم واستراتيجيات تدريسها يؤكدون على أن العملية التعلمية التعليمية لم تعد مجرد نقل المعرفة العلمية الى الطالب فقط ، بل هي عملية محورها تعلم الطلاب كيف يتعلمون، وكيف يفكرون، وكيف يبنون معرفتهم، وكيف يستخدمون العادات العلمية السليمة في تنفيذ انشطة التعلم ومعالجتها استقصائياً لكي يتم توظيفها في حياتهم (زيتون، ٢٠٠٧ : ١١٩).

إذ ان استراتيجيات وأساليب التدريس لا يمكن أن تؤدي الغرض منها ، مهما كانت فاعليتها، وتمركزها حول المتعلم، إلا إذا كانت هناك معلومات مستمرة، وكافية عن المتعلم من حيث تقدمه، أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على نظام تقويم فاعل، لذا فإن

التطورات الحديثة في العملية التعليمية تستدعي النظر في تطبيق تقويم مستمر ليس منفصلاً، متلازم مع عملية التدريس، وليس تابعاً لها اذ ان للتقويم أهمية كبرى في التدريس في أنه يساعد على التعرف على الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها التلميذ، وفي تحديد نقاط ضعفه مما يساعد المعلم في تحديد طبيعة العلاج الذي يقدمه له لتحسين نتائج تعلمه مستقبلاً (خليل ،٢٠١١ : ٧).

ويشير (الأغا، ٢٠٠٤) إلى ان عملية تقييم أداء المعلم ليست عملا زائدا، أو إضافيًا بل عملية أساسية لها قواعدها وقوانينها حيث إنها عملية ترتبط بمجموعة من المعايير التي يجب أن تتوافر لدى المعلم (الأغا، ٢٠٠٤: ٩٨٥).

وأن الاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة تسعى إلى تطوير مهارات الطلاب على التفكير ولإصغاء، والبحث، والنقد ، إلى أقصى ما يُمكن، ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف تبدأ من طريق المُعلم وتناوله الاستراتيجيات والطرائق الحديثة التي من شأنها ان تحرك طاقات العلم والبحث، والإبداع لدى الطالب، فضلاً عن ذلك بناء شخصية الباحث، والمفكر، والناقد المستقل لديه، اذ بإمكانه الوصول إلى المعارف والخبرات وتوسيع آفاقه ذاتياً، وقد أدى الاهتمام بها إلى القول (إنَّ المُعلم الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة)، وهذه الطريقة يكون اختيارها قائماً على الأسس النفسية والحقائق التربوية، بحيث تكون متفقة مع ميول المتعلمين وملائمة لطباعهم في مراحل نموهم فتؤدي إلى تنمية مواهبهم وتنقية أخلاقهم وإبراز شخصياتهم وأن تكون معتمدة على العقل والتجربة لا النقل والتلقين(زاير وآخرون، ٢٠١٣: ٢٧).

و ان معرفة المعلم بطرائق التدريس المستحدثة واستراتيجياته المتنوعة وقدرته على توظيفها تساعده بلا شك على معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتعلم بحيث تصبح عملية التعليم مشوقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، وذات صلة وثيقة بحياتهم اليومية، وملبية لاحتياجاتهم، وداعمة لميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة، ٢٠١٥: ٢٥).

وتؤكد النظرة الحديثة للتعلم على الترابط الكبير بين التقويم وعملية التعليم حيث إنهما جزء واحد من عملية متكاملة ويسيران معاً بشكل متلازم، فالتقويم يؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على التعليم، فهو يؤثر بصورة مباشرة لأنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين التعلم، ويؤثر بصوره غير مباشرة لأن التدريس عادة يوجه نحو المهارات التي سيتم تقويمها عند المتعلم .(مجيد، ٢٠١١: ١٩).

والتقويم يعد أحد العناصر الرئيسة للعملية التعليمية ، فهو يحتل مكانة مرموقة فيها لما له من تأثير في الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة فهو عملية تشخيصية وقائية ، وهو الموجه الحقيقي لكل مراحل العملية التعليمية وخطواتها بما يحقق أهدافها التربوية ، إذ يلازم التقويم هذه العملية منذ البدء بها وحتى الانتهاء منها فيعمل على كشف الخلل فيها وتقويمه

(كرمه ، والسامرائي : ٢٠٠٠ : ١٤ – ١٥)

اذ لا يقتصر دور القياس والتقويم على عملية التشخيص بل يتسع ويمتد إلى المرحلة اللاحقة وهي مرحلة العمل العلاجي أو التدريس العلاجي تتطلب بجانب اصدار هذه الاحكام الاستفادة منها في التعرف على طبيعة هذه الاشياء والسلوكيات وذلك بهدف تصويب مسارها واصلاح المعوج منها وتدعيم نواحي القوة إن وجدت وكذلك إذا سعى الانسان لتحقيق هدف معين وسلك طرقاً واستخدم أسالیباً متعددة فان السبيل للتأكد من نجاحه في اختيار هذه الطرق والاساليب هو التقويم الذي يساعده في التعرف على المشكلات والعقبات أو المعوقات التي قد تواجهه والقيام بتحديدها ثم تشخيص الاوضاع بقصد تطوير اساليبه ومن ثم فان التقويم من وجهة نظرهم هو تعديل الشيء أو اصلاح اعوجاجه

(كراجة ،١٩٩٧: ١٠٣).

والتقويم التكويني هو نوع من الاختبارات التي يستخدمها المعلمون أثناء الممارسة التدريسية اليومية، ولكنها تختلف عن تلك الاختبارات التي تعقد في نهاية الفصل الدراسي، والتي تعنى بمجرد قياس الدرجات التحصيلية للتلميذ في نهاية الفترة بل هو يمد التلميذ بتغذية راجعة مباشرة عن نتائج عمله ويعلمه عن نجاحه وتقدمه في البرنامج الدراسي العلاجي، هو أمر حيوي في هذه المرحلة ويسهم في استثارة دافعيته للتعلم ويعطيه الإحساس بالنجاح، كما يعرف المعلم على فعالية هذا البرنامج. أي أنه عملية مواكبة للعملية التربوية وجزء لا يتجزأ منها، وليس عملية هامشية أو ختامية ملحقة بالعملية التربوية . وقد أصبحت استمرارية التقويم أحد معالم التقويم الحديث، وتظهر فائدتها في تتبع مظاهر العملية التربوية والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، وفي إمداد المتعلم بصورة خاصة بالتغذية الراجعة أو المعلومات المفيدة له في تعزيز استجاباته الصحيحة والتخلص من الخاطئة (مخائيل ،٢٠١٥: ٤١).

ومن سمات التقويم التكويني أنه يساعد المعلم على تتبع نمو المتعلم في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ويزوده بما يمكنه من تغذية راجعة لطلابه حول أخطائهم، ويوفر له البيانات

المناسبة عن معدل تقدمهم ومستوى تحصيلهم، ومدى تحقق الأهداف التعليمية، ويوضح له ما الذي تعلمه الطالب وما الذي ينبغي عليه تعلمه بعد ذلك ونواحي الضعف في تحصيله، ويساعده على تحديد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها لتعديل الأهداف، ووصف العمل العلاجي الفردي والجماعي ويتضمن إرشاد الطلاب إلى القيام بعملية التقييم الذاتي(بدوي، ٢٠٠٣ : ١١٥).

وتعد استراتيجية التقويم التكويني التدريسية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وتتطلب هذه الاستراتيجية من المعلم اعتماد التقويم جزءا أساسياً من عملية التعليم والتعلم ، لذلك فإنَّ المعلم مطالب بامتلاك مهارات هذا التقويم وممارستها في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية قبل تنفيذ الموقف التعليمي وخلاله وبعده (فرج، ٢٠٠٥ :١٩٨).

تعمل استراتيجيات التقويم التكويني على تحفيز الطلبة وتنمية الدافعية لديهم لزيادة تحصيلهم وبناء معارفهم وخبراتهم، وكذلك مساعدتهم على تحسين تعليمهم، وجعلهم اجتماعيين بإشراكهم في تفاعل صفي لكشف مواطن الضعف ومعالجتها، والتعرف على مكامن القوة وتعزيزها تساعد استراتيجيات التقويم التكويني التدريسية المعلمين على امتلاك مهارات التعليم المخطط نحو تلبية الحاجات لأنها تشترط على المعلمين تقديم الخبرات التعليمية المناسبة لحاجات الطلاب ، كما أنها تساعد الطلاب على التعلم والتفاعل الإيجابي وتعرف إنجازاتهم والصعوبات التي تواجههم في مختلف مراحل عملية التعليم والتعلم ، ومن ثم تقديم النشاطات العلاجية ، و بعبارة أخرى فهذه الاستراتيجية تساعد المعلمين في التغلب على الصعوبات والعثرات التي تواجه تعلم طلابهم ومعالجتها، وتنيط استراتيجية التقويم التكويني بالمتعلمين دوراً إيجابياً نشطاً ، وتجعل منهم مشاركين مسؤولين عن تعلمهم(القاسم والمقبل ٢٠٠٣، ٧٢).

وفي ضوء ما تقدم يمكن ايجاز اهمية البحث بما يأتي:

١- يعد استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر بضرورة الاهتمام بتطوير أساليب التقويم وخاصة التقويم المستمر

٢- اهمية الصفوف الاولى اذ تمثل الاساس الذي يبنى عليه التعليم اللاحق كما تركز هذه المرحلة على التنمية الشاملة وتسهم في تنمية اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ

٣- أهمية استعمال استراتيجيات التقويم التكويني بما ستقدمه من خطوات واضحة تواجه تغيرات العصر التي تحتاج طرائق واستراتيجيات جديدة

٤- لفت أنظار المعلمين وأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية التقويم التكويني في العملية التدريسية في إعطاء مؤشرات للمعلمين والمعلمات يمكن أن تساعدهم في تحسين أدائهم التدريسي، وتشخيصهم لنقاط الضعف والقوة لدى تلاميذهم أولا بأول.

٥- اهمية معلم الصفوف الاولى بوصفه ابرز عناصر المنظومة التعليمية والذي يعمل على تربية وتنمية النشء بوصفهم ثروة بشرية للأمة .

٦- لا توجد دراسة سابقة على حد علم الباحثة واطلاعها تطرقت لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات وهذا قد يعزز من أهمية البحث الحالي

ثالثا :هدفا البحث Aims of the Research:

يهدف البحث الى معرفة :

١- واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها

٢-علاقة أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها ببعض المتغيرات (الجنس ،المؤهل العلمي ،سنوات الخبرة)

رابعا : فرضيات البحث Research hypotheses:

يهدف البحث التحقق من الفرضيات الاتية :

١. لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة الاداء والمتوسط الفرضي .
٢. لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة الأداء تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الاناث).
٣. لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة الاداء تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم -بكالوريوس).
٤. لا فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة الأداء تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

خامسا: حدود البحث Limitation of the Research :

١. الحد الزماني : العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)

٢. الحد المكاني: المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية ذي قار

٣. الحد البشري: معلمو الصفوف الاولى (ذكور وإناث) في تربية محافظة ذي قار

٤. الحد الموضوعي: اعداد بطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها.

سادسا: تحديد المصطلحات Determination of the Terms :

١- الأداء

لغة :

(أدَّى الشيء أوصله والاسم الأداء، ولا يقال أدى بالتخفيف بمعنى أدى بالتشديد ،ووجه الكلام أنْ يقال فلان، أحسن أداء وأدَّى دينه تأدية أي قضاه ،والاسم الأداء).(ابن منظور ، ٢٠٠٥: ٧٥)

اصطلاحا: عرفه كل من:

١- (**جاد ، ٢٠٠٣**) " انجاز الفرد للمهام الموكلة اليه ويرتبط هذا الانجاز او الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الانجاز " (جاد ، ٢٠٠٣ : ١٧)

٢- (**الساعدي والعقيلي ،٢٠٢١**) " هو مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع تلاميذه ، في اثناء الموقف التعليمي" . (الساعدي والعقيلي ،٢٠٢١: ٦٥)

نظريا:

هو مجموعة السلوكيات والمهارات والكفاءات التي يمارسها المعلم داخل بيئة التعلم، والتي تساهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف التعليم وتطوير مهارات وقدرات الطلاب. اي انه مدى قدرة المعلم على تحقيق النتائج المرجوة من العملية التعليمية، سواء على مستوى الفرد أو المجموعة.

اجرائيا :

الأداء: بأنه مجموعة من الأنشطة والسلوكيات المتعلقة باستراتيجيات التقويم التكويني التي يقوم بها معلم الصفوف الأولى في تقويم الطلبة وتحقيق الأهداف المرغوب بها في الموقف التعليمي .

٢- معلم الصفوف الأولى

لغة:

عرفهم : أَعْلَمَ القصار فهو معلم والثوبُ مُعلمٌ ، وعلمه الشيء تعليما فَتَعلَم (الرازي ،٢٠٠٧: ١٨٩)

- العلامة ومن كل شيء : مظنته ، والمعِلمُ : من يتخذ مهنة التعليم ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالا والمعلمُ : الملهم الصواب والخير . (أنيس وآخرون ، ب. ت ، ٦٢٤)

اصطلاحا: عرفه كل من :

١- **(أبو فودة، ٢٠٠٨)** " هو ذلك المعلم الذي يعد إعداداً متكاملاً في الجامعة من أجل تدريس المواد كافة التي يدرسها طلاب المرحلة الأساسية الأول الثاني والثالث باستثناء اللغة الانجليزية والتربية الرياضية وهو المعلم الذي يتمتع بشخصية مستقرة و قادرة على البذل والعطاء والابتكار يتصف بثقافة عامة وإعداد أكاديمي متنوع وكاف ويتفهم حاجات التلاميذ وخصائص نموهم ولديه القدرة على اكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم ومؤهل لتوجيههم وإرشادهم وهذا يتطلب إعداداً مهنياً وأكاديمياً على وفق متطلبات التربية الحديثة.(أبو فودة، ٢٠٠٨:٩)

٢-**(الشهب ، ٢٠١٧)** " هو ذلك المعلم الذي تتوفر لديه الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة الطلاب وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، وهو الذي يعمل بصورة مخطط لها تخطيطا مسبقا فيجعل كل ثانية من زمن درسه ذات قيمة لطلابه من واقع إعداد الانشطة المنوعة والملائمة لكل مجموعة من طلابه حسب قدراتهم لتعمل منسجمة مع هذه الأنشطة تعود عليهم بنفع فتحرص على التفاعل الجيد للدرس "(الشهب ، ٢٠١٧:٢٢٨)

٣-(**الشويلي ،٢٠٢٠)** " هو المعلم المتخرج من قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الاساسية او معاهد اعداد المعلمين في العراق ومتخصص بتدريس الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية في المواد الدراسية المختلفة" (الشويلي ،٢٠٢٠ :١٤)

٤- **(الشمري ،٢٠٢٣)** " هو المعلم الذي يعنى بتعليم الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ويعمل على استخدام الطرائق والنماذج التعليمية الحديثة في كل مرحلة من مراحل الدرس لتحقيق الاهداف المنشودة " (الشمري ،٢٠٢٣: ١٣)

٣-الاستيراتيجية:

لغة:

لفظة (الاستراتيجية) هي نحت عربي) أي ليس لها كلمة مرادفة باللغة العربية). ومصدر هذه اللفظة كلمة (Strategy) الانكليزية، وهذه الكلمة مشتقة من كلمة اغريقية قديمة هي (Strategia) وتعني الجنرالية (Generalship) والكلمة الاغريقية هذه مكونة من لفظين هما (Agen) وتعني (جيش) و (Stratos) وتعني (يقود) ومن ثم فأن المعنى الأصلي للفظة الاستراتيجية وطبقاً لاشتقاقها اللغوي يشير في مجمله الى (فن قيادة الجيوش) أو الى اسلوب القائد العسكري). (الحيلة، ٢٠٠٩ :١٧٢).

اصطلاحاً: عرفها كل من:

١- **(شاهين، ٢٠١٠)** " بأنها خطوات اجرائية منظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنه ومراعيه لطبيعة المتعلمين بهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب بها " (شاهين ، ٢٠١٠ ، ٢٢)

٢- **(أبو عادزة، ٢٠١٢)** " هي مجموعة من الأداءات التي يستعملها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، وهي احد عناصر المنهج التي تحتاج جهداً من المعلم في اختيار الأفضل من الطرائق والأساليب بما يعرفه عن مصادر التعلم وأساليبه لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه " (أبو عادزة، ٢٠١٢، ١٤٢)

٣- **(المسعودي، ٢٠١٣)** " بأنها عبارة عن سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة، تعمل على تحقيق هدف عام، أو مجموعة من الأهداف الخاصة " (المسعودي، ٢٠١٣، :١٥)

اجرائياً:

هو مجموعة من الاجراءات والخطوات المنظمة التي يستخدمها معلمي الصفوف الاولى وتحدد مساره باستعمال استراتيجيات تقويمية حديثة للوصول للاهداف

٤- التقويم التكويني

اصطلاحاً:

١- **(ملحم،٢٠١٢)** " هواحد انواع التقويم الذي يتم في أثناء عملية التعلم وبشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطورها. ويهدف الى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ "
(ملحم ،٢٠١٢ :٤٦)

٢- **(الحاوري وقاسم ،٢٠١٦)** " هو التقويم الذي يزود المعلم والتلميذ معا بالتغذية الراجعة كما أنه يزود المعلم والتلميذ أيضا بما يجب على كل منهما فعله، ويمكن تسمية هذا بالتغذية الأمامية. إذا تبين لكل من المعلم والمتعلم جوانب القوة والضعف، فيحدد كل منهما الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعديل الأهداف أو تطويرها، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التي يتم تناول المحتوى من خلالها، أو أساليب التدريس المتبعة، ويركز على قياس وتحقيق أهداف جزئية محددة، ويستفاد من نتائج هذا التقويم فى تطوير المقررات والبرامج الدراسية "

(الحاوري وقاسم ،٢٠١٦: ٩٠)

٣- (**سعادة إبراهيم ،٢٠٢٠)** " مجموعة المعلومات والبيانات والأحكام، التي تساعد في مراجعة البرامج التعليمية وتطويرها ويتضمن استخدام أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال فصل دراسي واحد فقط، أو خلال العام الدراسي كله كجزء من العملية التعليمية التعلمية. ويعمل هذا النمط من التقويم على إيجاد نوع من التغذية الراجعة للطلبة عن طريق إفساح المجال لهم للتعلم بعد الانتهاء من كل واجب تعليمي. كما يزود المعلمين أيضًا بتغذية راجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية طرائق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي استخدموها "

(سعادة إبراهيم ،٢٠٢٠: ٣٥٢)

٤- **(الشجيري والزهيري،٢٠٢٢)** " هو التقويم الذي يلازم العملية التعليمية منذ بدايتها وبصورة مستمرة فالمدرس هنا يقوم بإجراءات تقويمية كثيرة وفي أوقات زمنية قصيرة ويتم ذلك عادة بتقسيم المقرر الدراسي على وحدات صغيرة وتحليل كل وحدة من هذه الوحدات ثم وضع عدد من الأسئلة أو الفقرات التقويمية لكل منها وذلك للتعرف على مدى سيطرة طلبته على تلك الوحدة وتشخيص أسباب

عدم مقدرة بعضهم من السيطرة عليها، ثم تهيئة العلاجات المناسبة لهم قبل الانتقال إلى الوحدة التالية" . (الشجيري والزهيري ٢٠٢٢: ١٤٧)

نظرياً:

التقويم التكويني هو عملية مستمرة تتمثل في جمع البيانات حول أداء المتعلمين وتقدمهم خلال عملية التعلم، وذلك بهدف تقديم تغذية راجعة فورية ومحددة لمساعدة كل متعلم على تحسين أدائه. اي انه عملية تشخيصية تهدف إلى فهم نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، وتعديل عملية التدريس وفقًا لذلك.

إجرائياً:

التقويم التكويني: مجموعة من العمليات والاجراءات التي يقوم بها معلمي الصفوف الاولى اثناء التدريس بهدف جمع المعلومات عن مدى تعلم الطلبة ومستوى تقدمهم بقصد تعزيز نقاط القوة في التعلم ومعالجة نقاط الضعف من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والادوات

٥-استراتيجيات التقويم التكويني

اصطلاحا:

١- **(زيتون ،٢٠٠٣)** " هي من الاستراتيجيات الحديثة في فن التدريس تتخذ من التقويم التكويني أساساً لها تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية وتهدف إلى تحسين وتطوير أداء كل من المدرس والطالب في الموقف التعليمي التعلمي بما يلبي متطلبات التغييرات والتجديدات التربوية "
(زيتون، ٢٠٠٣: ٧)

٢- **(فرج، ٢٠٠٥)** " هي استراتيجية حديثة في التدريس تتطلب من المعلم استعمال التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعلم والتعليم إذ يقوم المعلم بجمع معلومات عن الطلاب وتعلمهم وتشخيص الواقع التعليمي لهم في ضوء هذا التشخيص يتم التعرف على حاجات الطلاب والتخطيط في ضوئه "(فرج، ٢٠٠٥ : ١٩٧)

٣- **(قاسم والباز ، ٢٠١٥)** " هي الطرق والأساليب المستخدمة لقياس تقدم تعلم الطلبة أثناء التدريس و تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية المنشودة بغرض توفير التغذية الراجعة وتحديد الاحتياجات وتكييف التدريس وفقا لذلك، وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن المتعلم بهدف إعطاء مزيد من الاهتمام إلى تعديل أداء المتعلم "(قاسم والباز ، ٢٠١٥: ٤٤)

٤- **(البدوي واخرون ،٢٠٢١)** " هي الطرق المستخدمة لمتابعة تعلم الطلبة وتوفير التغذية الراجعة والمستمرة لنقاط القوة والضعف لأساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة للطلبة والمعلم " (البدوي واخرون ،٢٠٢١: ٤٢٤)

نظرياً:

هي مجموعة من الأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلمون لتنفيذ عملية التقويم التكويني تتنوع وتتطور باستمراروكنها تهدف جميعًا الى تحديد نقاط القوة والضعف وتقديم تغذية راجعة فورية و تعديل عملية التدريس لتلبية احتياجات المتعلمين بشكل أفضل والتركيز على الجوانب التي يحتاجون إلى مزيد من الدعم وتجعل المتعلمين يشعرون بأنهم جزء من عملية التعلم، وأنهم يتحملون مسؤولية تعلمهم.

إجرائياً:

تعرف بأنها مجموعة من العمليات والاجراءات التي تعتمد على التقويم التكويني التي يستخدمها معلمو الصفوف الأولى اثناء العملية التعليمية لمتابعة تعلم الطلبة وتوفير التغذية الراجعة والمستمرة لتحسين عملية التعلم والتعليم والكشف عن نقاط القوة والضعف لأساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية التي يستخدمها ومدى تحقيق الاهداف بقصد تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف للطلبة والمعلم اثناء الموقف التعليمي من خلال مؤشرات تحصل عليها الباحثة عن طريق بطاقة الملاحظة

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

- **المحور الأول: الجوانب النظرية**

أولا: الأداء التعليمي ومهاراته

ثانيا :التقويم

ثالثا : التقويم التكويني

رابعا : استراتيجيات التقويم التكويني

- **المحور الثاني :الدراسات السابقة**

-دراسات عربية

- دراسات اجنبية

- **موازنة الدراسات السابقة وجوانب الإفادة منها**

أولا: الأداء التعليمي ومهاراته

يُعَدّ الأداء التعليمي من المصطلحات التي نالت اهتمام القائمين على التربية والتعليم لأنَّهُ يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين ويحدث تغييراً إيجابياً في أدائهم ويعبر عن مستوى التقدم الحضاري لجميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ،وأكدت استراتيجية التربية العربية ضرورة إعداد المعلمين و تدريبهم بحيث تؤدي إلى الارتقاء بكفايتهم المهنية وقدراتهم الأدائية كما يُعَدُّ المعلمون وسيلة التربية في تحقيق الأهداف لأنَّ المعلم يُعَدُّ منفذاً للسياسة التربوية في أي مجتمع فضلا عن المسؤولية في ترجمة المثل العليا والهدف العام إلى إجراء تغيير سلوكي تشمل خصائص متوقعه من الأفراد الذين يراد إعدادهم وهذا يعني أنَّ نجاح الخطط في تحقق الهدف يتوقف على استجابة المدرس أو المعلم للأهداف وقدرته على جعلها موقف سلوكي وخبرة تعليمية تؤدي إلى تعليم المتعلمين وتنميتهم المتكاملة التي تعد الهدف الأعلى للتربية. (البيلاوي وآخرون،٢٠٠٨:١٢٠)

وقد بات من الأمر المحتوم اتفاقا بين المهتمين بالوضع التعليمي والتربوي على مختلف التوجهات الفكرية أنَّ هناك ترابطاً بين الأداء في أي توجه نظامي تعليمي ونوع أداء المعلم العامل فيه ويمكننا أنْ نسلم بالقول بأنَّهُ لا يمكن لأي نظام تعليمي أنْ يرتقي أعلى من مستوى المعلم لأنَّ المعلم يمثل ارتكازا قويا في تحقق الهدف التربوي الذي يريده النظام التعليمي وعلى عاتق المعلم تقع المسؤولية بتحويل الرؤية التعليمية التي يطرحها القائمون على النظام وواضعو الخطط وراسموا السياسة إلى نواتج تتمثل في صور معرفية واتجاهات تبان في سلوكيات المتعلمين ولما كان للأداء هذه الاهمية في عمل المعلم فان الاداء يعد احد الأسس التي يمكن اعتمادها في تنمية وتطوير عمل المعلمين، وتقويم وتقدير مدى كفاياتهم وتحسين الجوانب في ادائهم. (التميمي،٢٠٠١: ٦٧)

ترتبط نتائج التعلم بشكل مباشر بمستوى أداء المعلم وجودة وكفاءة تعليمه، وما يقوم به من أداء سلوكي وممارسة ترتبط بمهارات التدريس المطلوبة منه بهدف تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب تحقيقها. ومفهوم أداء المعلم ترجمة لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجيات في التدريس، فهي عملية سلوكية له أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه، أو في إدارته للفصل أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التي يمكن أن تسهم في تحقيق مستوى جيد لتحصيل الطلاب. (وهبي ،٢٠٠٢: ٧٥٦)

وكما يحتاج التلاميذ الى التغذية الراجعة من اجل التحسين والتطوير كذلك يحتاجها المعلمون الذين يقومون بالتوجيه والإرشاد لمعرفة ما يفهمه التلاميذ وما لا يفهمونه ولكي يتمكن المعلمون من تعديل ادائهم ومعرفة العوائق التي يواجها التلاميذ اثناء عملية تعلمهم ، فلابد من تصميم اشكال للتقويم يتم بواسطتها معرفة آراء التلاميذ وبانتظام بشأن جودة التعلم ومدى المساندة الأكاديمية التي يحصلون عليها من اساتذتهم ، هذه المعلومات تساعد على تحليل ومناقشة واصدار حكم على اداء المعلمين لإزالة العوائق التي تواجه الطلبة وتعزيز مقدرتهم على التعلم. (هوبا وفريد ، ٢٠٠٦ :١٢٢)

١) مفهوم الاداء التعليمي:

ويمكن التمييز بدقة بين الاداء وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة، اذ يُعد الاداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويمكن ملاحظته بطريقة مباشرة وهو مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع تلاميذه في اثناء الموقف التعليمي،. (زكريا، ٢٠٠٤ : ٨)

او "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهارى، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما"

(اللقاني والجمل، ٢١:٢٠٠٣)

ويعرف الأداء التعليمي بعدة تعاريف منها :

ويعرف (زيتون،٢٠٠١) الأداء التعليمي للمعلم :بأنه: "نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسة التخطيط والتنفيذ، والتقويم، ويهدف الى مساعدة الطلبة على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة، والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه". (زيتون، ٢٠٠١: ١٢٤)

أو هو "وسيلة التعبير عن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية تعبيرا سلوكيا"

(التميمي ،٢٠٠٨: ٦٥)

ويعرف (محمد ،والسعيد ،٢٠٠١) **أداء المعلم التعليمي**: "هو السلوك والجهد المبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وهذا الأداء يتم وفقًا لمجموعة من الطرق والقواعد والأساليب والقوانين المنظمة لعملية التخطيط والإعداد وتنفيذ الدرس، وتقويم أداء المتعلمين. وتشمل هذه العمليات مختلف المسؤوليات المهنية للمعلم " (محمد والسعيد، ٢٠٠١ :٧٧).

٢) مكونات الأداء التعليمي للمعلم

ان الاهتمام بالأداء التعليمي ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة، وتهدف حركة إعدادهم كمعلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التعليمي على نحو سليم، وتتكون مهارات الأداء التدريسي للمعلم من ثلاثة مكونات رئيسة هي :

١- **المكون المعرفي** : ويتمثل في محتوى مواصفات المهارة التعليمية ، كيفية أدائها التربوي ومناسبتها للطلبة وأهداف المادة الدراسية ومحتواها وأهم الأساليب المناسبة لاستعمالها في الموقف التعليمي والمشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارات التعليمية وأساليب التغلب.

٢- **المكون المهاري**: يتمثل في أسلوب المعلم لأداء مهارة التدريس وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يساهم بتحقيق تلك الأهداف ومساعدة الطلاب على التعليم (العزاوي، ٢٠١٧: ٥٧-٥٨).

٣- **المكون النفسي (الوجداني)** : ويتمثل في رغبة المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من اساليب التي تشكل في مجملها المهارات التدريسية (قطامي، ٢٠٠٤:١٧٠).

٣) مهارات الأداء التعليمي:

إن المهارات التعليمية نمط من سلوك الأداء التعليمي الفعال في تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة من المعلم في صورة استجابات عقلية أو لفظية أو حركية تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي، فالمهارة نشاط عقلي منسجم يتأسس على المعرفة والتدريب وكثرة الممارسة (عطية ، ٢٠٠٨: ٦٦).

يتطلب تحقيق دور فعال للمعلم في اتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس ومساعدته في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بما يسهم في تحقيق الأنماط المرغوبة لدى المتعلمين ،ويمكن تصنيف هذه المهارات (مهارات التخطيط _مهارات التنفيذ_ مهارات التقويم) .
(الطناوي ،٢٠٠٩: ٩).

١-مهارات التخطيط :

تشمل قدرة المعلم على التخطيط للدرس من أجل تحقيق الأهداف السلوكية المناسبة للموقف التعليمي الذي يراد به تلبية حاجات المعلم والمتعلم وينبغي أن تكون عملية التخطيط مرنة تفسح المجال

لأحداث التغيرات كما دعت الحاجة. تضمن مهارات التخطيط المهارات الفرعية مثل تحديد الوسائل التعليمية المناسبة واختبارها في الاستخدام مع إمكانية إدخال التعديلات المطلوبة على برامج التغطية للمنهج الدراسي والتخطيط "هو تصور مسبق لما سيقوم عليه المعلم من أساليب وانشطة وإجراءات واستخدام الوسائل من اجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الهويدي ،٢٠٠٥: ٨٧).

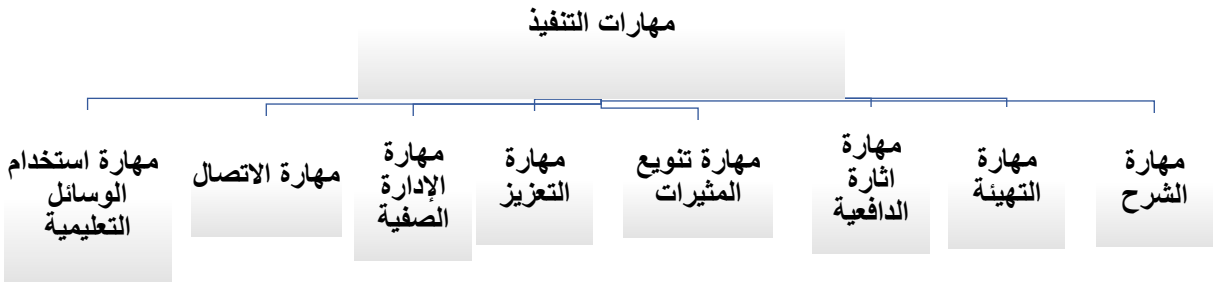
مهارة التخطيط : هو العملية الواعية التي يتم بموجبها وضع خطة واتخاذ إجراءات مسبقة بأفضل الطرق التي تحقق هدف معين، التي من شأنها بلوغ الأهداف التربوية المرجوة.

ويمكن ان نوجز مهارة التخطيط في النقاط التالية :

- صياغة وتحديد الأهداف السلوكية.
- تحليل المحتوى الدراسي.
- اختيار أسلوب وطريقة التدريس.
- اختيار الوسائل التعليمية واعدادها.
- تصميم الدرس وكتابة الدرس (الحريري، ٢٠١٠:١٣٤).

٢-مهارات التنفيذ

اي تنفيذ الموقف التعليمي وتوضيح كيفية استخدام الطرائق والاساليب والوسائل والأنشطة أوهي قدرة المعلم على احداث التعلم بالشكل المطلوب (جابر ،٢٠٠٥ :١٤٢٥).



شكل (١) مهارات التنفيذ

(ابودية ،٢٠١٧: ٩٩)

ويمكن ان نوجز مهارات التنفيذ في النقاط التالية:

- **مهارة الشرح والتفسير:** هي امتلاك المعلم قدرات لغوية وعقلية يتمكن بها من توصيل شرحه للتلاميذ بيسر وسهولة ويتضمن ذلك استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات التلاميذ العقلية

وتتوقف هذه المهارة على المعلم وما يمتلكه من قدرات ذهنية وما يستحوذ عليه من أساليب تربوية وعلمية مدعومة بقدرات لغوية تمكنه من تنمية قدرات الطلاب العقلية التي تمكنهم من اكتساب المعرفة فهما تطبيقا وتحليلا وتركيبا (العدواني ، ٢٠١٤:١٢-١٣).

- **مهارة التهيئة** : هي كل ما يقوم به المعلم من أقوال وأفعال؛ بهدف إعداد الطلبة للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية، وانفعالية تسمح لهم بتلقي المعلومة الجديدة وقبولها، ومهارة التهيئة من المهارات الأساسية، التي يجب على المعلم استخدامها لعرض الدرس
- **مهارة اثارة الدافعية** : الدافعية هي حالة داخلية تعني سعي المتعلم بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل و يستطيع المعلم اثارة الانتباه والدافعية لدى الطلبة من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم او عرض ما يقوم به او ما قرؤه المعلم في الجريدة وغيرها من الوسائل التي تؤدي الى استعداد و تركيز الاهتمام بموضوع مجال الدراسة ويكون حينئذ الطالب مشاركا فعالا في الموقف التعليمي(زيتون ،٢٠٠٣: ٦٨).
- **مهارة تنويع المثيرات** : يقصد بها جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ على انتباه طلبته في اثناء سير الدرس وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس والمعلم الكفء هو ذلك الذي يعرف أساليب مختلفة لتنويع المثيرات ، وهو في ابسط صورة يتمثل في حركات المعلم والاصوات التي يحدثها او الانطباعات البصرية التي تتغير و تتنوع خلال فترة زمنية محدد (الحيلة ،٢٠١٤: ١٢٣-١٢٠).
- **مهارة التعزيز** : يقصد بالتعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكراره ، وكلما كان التعزيز فوريا، كلما زاد احتمال حدوث السلوك المعزز وتكراره، لأنه يجلب المتعة والسرور للمتعلم، ويؤكد التربويون أن هذا التأثير لا يقف عند سلوك التلميذ المعزز وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى رفاقه أيضا(جابر وآخرون،١٩٨٥:٩٤).
- **مهارة الإدارة الصفية** : على المعلم ان يأخذ بعين الاعتبار غرف الصف وموجوداتها والعمل على ادارتها لتحقيق الأهداف التعليمية لذا فالإدارة الصفية هي "ما يقوم به المعلم داخل الصف من اعمال لفظية او عملية من شأنها ان تخلق جوا تربويا ومناخا ملائما يمكن المعلم والتلميذ معا بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة والتي من شانها ان تحدث تغييرا نحو الأفضل في سلوك التلميذ عن طريق ما

يكسبه من معارف ومفاهيم جديدة ومهارات وقيم واتجاهات و اهتمامات تعمل على رفع كفايته لخوض ثمار الحياة ، وتنمي ما عنده من استعدادات وميول وتصقل ما لديه من مواهب وقدرات .
(زيتون ، ٢٠٠٣: ١٠٣)

- **مهارة الاتصال التربوي:** وتتكون من عدد من المهارات الفرعية كمقدمة الحديث واختيار الكلمات المناسبة والمفهومة وانتقاء الألفاظ المؤثرة والتحدث بطريقة هادئة واتزان انفعالي
- **مهارة استخدام الوسائل التعليمية** : يقصد بها تلك الأداة التي يستخدمها المعلم للتحسين من تدريسه وترفع من فاعليته وتعمق من درجة استفادة المتعلمين منه . وترجع أهمية استخدامها في عمليتي التعليم والتعلم كونها لا تعتمد على استخدام الالفاظ وحدها ، حيث تعتمد على استخدام الخبرات الحسية المباشرة التي تعتمد على استخدام الحواس مختلفة للمتعلم ، حيث يستخدم المتعلم حواسه المختلفة لا دراك المعلومات من العالم المحيط وهذه الادراكات أساس تكوين المعاني والفهم السليم للكلمات(الطناوي ، ٢٠١٣: ٨١-٨٥) .

مهارات التقويم

يعد تقويم اداء التلاميذ احد مكونات العملية التعليمية الادارية في المؤسسات التعليمية لاسيما في ميدان الادارة الصفية فهو يزود المعلم بالمعلومات التي تساعده على رسم خططه المستقبلية فهو يعد وسيلة تخطيطية ورقابية يستخدمها المعلم لمساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وابراز النقاط الهامة في الدرس وربطها مع بعضها (محمود ،٢٠٠٤: ٩٣).

ثانيا: التقويم

ان مفهوم التقويم من المفاهيم التي نالت كثيراً من الجدل في الأوساط والأدبيات التربوية ويرجع ذلك إلى تعقد هذا المفهوم وتداخله مع غيره من المفاهيم المماثلة، مثل القياس والتقييم يعد التقويم ركنا اساسيا من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منها ، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف والى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها، ويبدأ التقويم بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع معين، وينتهي باتخاذ القرار حول هذا الموضوع، وتستخدم في عملية التقويم

طرق وأساليب متعددة لتقدير ما تم تحقيقه من الأهداف، والى أي مدى استفاد المتعلمون من العملية التعليمية من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس من ناحية أخرى والكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف في العملية التعليمية من ناحية اخرى (الطناوي، ٢٠٠٨،٢٢٥).

يقوم الناس بشكل عام بعملية التقويم في حياتهم اليومية، وفي مختلف النشاطات التي يقومون بها، فالبشر عادة يتحدثون عن حبهم لشيء وكرههم لأخر، أو حبهم لشخص ما أو كرههم لصفة في آخر، فالتقويم عملية مطاطية جداً تمتد لتغطي عدة احكام مختلفة والقاسم المشترك بين استعمالات الناس لكلمة التقويم هو أنها الحكم على الأهلية والاستحقاق (الدوسري، ٢٠٠٤ :١٨٦).

ولقد تعددت تعاريف التقويم منها تعريف نشواتي (٢٠٠٣) "بانه عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف اصدار احكام او قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي او بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف او بتحديد وضع او مشكلة "(نشواتي ،٢٠٠٣: ٦٠١).

عرفه ابو حطب (٢٠٠٨) "بانه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة الخبراء للوصول الى انطباعات وتصورات لاتخاذ قرار نحو سلوك معين وقد يأخذ هذا التقدير صفة كمية او كيفية لوصف الظاهرة موضع التقدير كالتقديرات المستخدمة للأقران والرؤساء للمرؤوسين أو للمعلمين والطلبة"

(أبو حطب ، ٢٠٠٨ : ٤٥)

ويُعرف التقويم التربوي بأنه : العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ، ومدى تحقيقها لأغراضها ، والكشف عن نواحي النقص فيها في أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص (الدعيلج ،٢٠١٥: ١٦٢).

وتستخدم في عملية التقويم طرق وأساليب متعددة لتقدير مدى تحقق الأهداف وإلى أي مدى استفاد المتعلمون من العملية التعليمية، وإلى أي حد حدث تغيير في سلوكهم، ذلك أن نتائج التقويم يمكن أن تبين اتجاه ومدى النمو عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس من ناحية أخرى، والكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف في العملية التعليمية من ناحية ثالثة، بهدف اتخاذ الإجراءات والوسائل المناسبة لعلاج نواحي الضعف وتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين. ويعد التقويم الموجه الذي يوجه المنظومة التعليمية بمكوناتها المختلفة . كذلك يحتاج المتعلم إلى معرفة نتائج عملية التقويم حتى يتمكن من تحديد مستوى أدائه، ومقارنة هذا المستوى مع ما يبذله من مجهود، الأمر الذي يحفزه إلى تحقيق مزيد من التحصيل (الشربيني والطناوي،٢٠١٥: ٢٠٩).

٢-٢)أهمية التقويم :

لا تنحصر أهمية التقويم في التعرف على مستويات الطلاب، بل تتعدد أهميته لتشمل عدد من الجوانب، منها:

أ- **وسيلة لتحفيز التلاميذ على الدراسة والعمل** :يعد التقويم حافز للتلاميذ على مواصلة الدراسة والعمل والاجتهاد لأنه يوفر لهم تغذية راجعة واقعية عن مستوى تحصيلهم، وجوانب القوة والضعف لديهم مما يدفعهم إلى محاولة تعزيز جوانب القوة، وتنمية قدراتهم، ومواجهة جوانب الضعف من أجل تحسين مستوياتهم الدراسية داخل المدرسة.

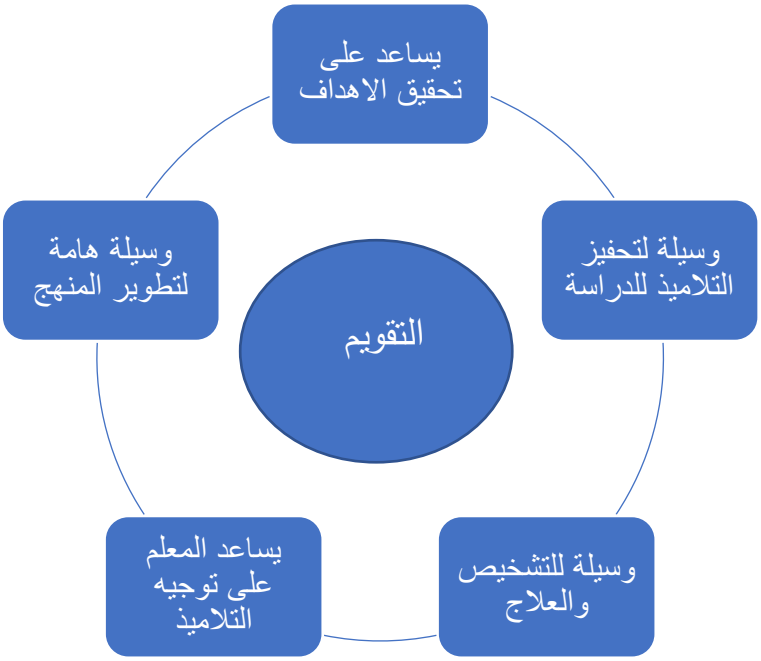
ب - **وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية:** توفر نتائج التقويم معلومات ومؤشرات هامة ذات علاقة بنواحي القصور والقوة ليس فقط في مستوى التلاميذ ومجالات نموهم المختلفة، بل في مكونات منظومة المنهج المختلفة ككل، وهذا يساعد على تحديد العوامل والمعوقات المؤثرة على تحقيق أهداف المنهج، ومن ثم تحديد الأساليب والوسائل المناسبة التي يمكن من خلالها مواجهة وعلاج مثل هذه العوامل أو المعوقات بهدف تحقيق الأهداف المنشودة .

ج- **يساعد التقويم على تحقيق الأهداف:** تنصب عملية التقويم في الأساس على تقويم مدى بلوغ وتحقيق الأهداف التعليمية المختلفة للمنهج، وبالتالي توفر نتائجه ومؤشراته معلومات قيمة حول نوعية الأهداف التي تحققت بالفعل بنجاح، وتلك التي لم تتحقق بعد، ومن ثم العمل على تحقيقها لذلك يعد التقويم وسيلة هامة للمساعدة على تحقيق الأهداف التربوية، وتوجيه العملية التعليمية المنشودة.

د - **يساعد المعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم** :لا يستطيع المعلم اكتشاف قدرات و استعدادات وميول واتجاهات تلاميذه ومراعاة الفروق الفردية بينهم إلا من خلال عملية التقويم التي في ضوء نتائجها يتمكن المعلم من توجيه تلاميذه، ومساعدتهم، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم.

هـ - **يساهم التقويم في تطوير المناهج وتحديثها:** طالما تساعد عملية التقويم على تحديد أهمية العوامل التي تعوق تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج، ونواحي القوة والقصور بباقي مكونات المنهج المختلفة مثل طرق التدريس والأنشطة التعليمية، ومصادر التعلم فإنها بذلك ترصد الواقع، وتحدد أهم مشكلاته ومن ثم البدء في تطوير منظومة المنهج وتحديثها من جديد (قرني ،٢٠١٦: ١٦٣-١٦٤).

[



شكل رقم (٢)

أهمية التقويم

إعداد الباحثة

٢-٣) أدوات التقويم: تتمثل فيما يلي :

١- **الملاحظة** : يقصد بالملاحظة الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين؛ بقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث من وصف السلوك أو وصفه وتحليله أو وصفه وتقويمه.

٢- **الاستبانة** : يقصد بالاستبانة تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أولية وميدانية حول مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي ، كما تعني مجموعة من الأسئلة المكتوبة يقوم المجيب بالإجابة عنها، وهي أداة أكثر استخداماً في الحصول على البيانات من عينة البحث مباشرة ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم.

٣- **المقابلة** : يقصد بالمقابلة تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التغيرات لدى المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته كما تعرف المقابلة، بأنها محادثة بين شخصين، يبدأها الشخص الذي يجري المقابلة الباحث لأهداف معينة وتهدف إلى الحصول على معلومات وثيقة الصلة بالبحث .

(عباس واخرون ، ٢٠١٤ :١٦٥)

٤- **الاختبار** : يقصد بالاختبار بأنه مجموعة من المثيرات، أسئلة شفهية أو كتابية أو صور أو رسوم أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكاً ما. حيث يمكن تحديد وجود سمة معينة في موقف معين

ويحلل فيها الموضوع المراد تقويمه على جوانبه الرئيسة ويبين تحت كل جانب الفرعية المتصلة به ويؤشر في حالة وجود سمة من السمات بعلامة معينة وبعلامة أخرى في حالة توفرها .

(النوح ، ٢٠٠٤ : ٨١ - ٨٢)

٢- ٤)خصائص التقويم :

١. التقويم عملية شاملة : اذ يتضمن التقويم جميع جوانب النمو (المعرفية ،والوجدانية ،والمهارية) (كما يتضمن جميع مستويات الأهداف.)
٢. التقويم عملية مستمرة : أي أن يكون التقويم مستمرا بحيث يمكن التعرف على جوانب القوة والضعف في تعلم التلاميذ أولا بأول ، مما يكفل علاج نواحي الضعف وتدعيم جوانب القوة في الوقت المناسب
٣. تعدد وتنوع وسائل التقويم : حيث يتم استخدام وسائل متنوعة في التقويم وذلك في ضوء الأهداف التي تم تحديدها وتبعا للإمكانيات المتاحة
٤. يرتبط التقويم بالأهداف: أي انه يرتبط بالأهداف التي تم تحديدها للمنهج أو الوحدة أو الدرس .
٥. التقويم يتميز بالاقتصادية : أي أن استخدام أدوات التقويم لا تحتاج إلى تكلفة كبيرة ، في نفس الوقت تساعد في تحقيق الغرض .

(غباري وأبو شعيرة ،٢٠٠٨:٣٩٥).

٢-٥) دور التقويم في العملية التعليمية :

١- تقويم الأهداف والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع وطبيعة المادة.
٢- تشخيص جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية وتصحيح مسارها .
٣- تمكين المتعلمين من معرفة مستوى أدائهم وتمكن المتعلم من معرفة مستوى التقدم الذي حققه على طريق تحقيق أهداف التعليم.
٤- تحديد مستوى استعداد المتعلمين للتعلم.
٥- تحديد مستوى فاعلية المحتوى والأنشطة في العملية التعليمية بما في ذلك طرائق التدريس.
٦- تمكين القائمين على العملية التعليمية من اتخاذ قرارات سليمة بشأن المنهج وعناصره.
٧- تمكن أولياء الأمور من معرفة مدى تقدم أبنائهم والصعوبات التي يواجها(قرني ،٢٠١٦: ١٧٣).

٢-٦)انواع التقويم

١ - **التقويم القبلي** :هدف هذا التقويم هو التشخيص، لمعرفة مدى استعداد الطلبة للتعلم الجديد، إذ قد تظهر جوانب قصور عند بعض الطلبة في خبراتهم السابقة الضرورية، فيتم إعداد تدريبات علاجية لتلافي جوانب القصور حتى يتمكنوا من البدء بالموضوع الجديد بشكل صحيح.

٢ - **التقويم البنائي(التكويني)**:ويتم أثناء سير عملية التدريس أو تنفيذ البرنامج التعليمي، بهدف الحكم على مدى فعالية نجاح عملية التدريس أو البرنامج لمعرفة الصعوبات والأخطاء ونقاط الضعف في عملية التدريس بهدف معالجتها قبل المضي إلى مراحل متقدمة. ويتم بشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطويرها. ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تحقيق نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للطلبة مما يجعلنا نعتبر هذا النوع من التقويم تقويما تشخيصيا أيضا (ملحم ،٢٠٠٥: ٤٦-٤٧).

٣- **التقويم البعدي (الختامي)**: ويتم هذا النوع في نهاية عملية تنفيذ عملية التدريس لوحدة دراسية معينة أو سنة دراسية بهدف الحكم على مدى نجاح هذه العملية أو مدى تحقق الأهداف النهائية المتوخاة من عملية التدريس لدى المتعلمين، مثلا الاختبارات التحصيلية التي تنجز نهاية كل فصل دراسي هي تقويم بعدي (الزغلول، ٢٠١٢:٣٢٩).

ثالثا: التقويم التكويني(البنائي)

هو التقويم الذي يلازم العملية التعليمية منذ بدايتها و بصورة مستمرة ، فالمعلم هنا يقوم بإجراءات تقويمية كثيرة وفي فترات زمنية قصيرة قد تكون في اثناء كل وحدة دراسية او حتى في نهاية كل حصة دراسية احياناً ويتم ذلك عادة بتقسيم المقرر الدراسي الى وحدات صغيرة وتحليل كل وحدة من هذه الوحدات لاستخراج المفاهيم وذلك للتعرف على سيطرة طلبته على تلك الوحدة ، ولتشخيص أسباب عدم استطاعة بعضهم من السيطرة عليها ، ثم رسم العلاجات المناسبة قبل الانتقال الى الوحدة التالية حيث يطبق مبدأ (درس – قوم) فاذا كانت المعلومات التي يتم جمعها تشير إلى أن التقدم غير مقبول فلابد من تحديد جوانب الضعف واجراء تدريس علاجي ، أما إذا كان التقدم مرضياً فتتم عملية التدريس حسب ما يخطط لها فهو يزود المعلم والطالب بالتغذية الراجعة المتعلقة بالنجاح والفشل فالطالب يشعر بنجاحه ويحدد اخطاءه ، والمعلم يعدل خططه على ضوء النتائج ويلعب التقويم التكويني دوراً مهماً في العملية

التعليمية لما يوفره من تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم ومخططي المنهج، فهو يتتبع بصفة مستمرة نمو المتعلم في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ويبين نواحي الضعف في هذا النمو، كما أنه يساعد المعلم على تحسين تدريسه، وإيجاد طرائق واستراتيجيات تدريس بديلة تناسب الموقف التعليمي .(الكسباني، ٢٠١٠: ٢٠٧)

يقوم التقويم التكويني على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية من خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم الموضوع تعليمي تعلمي محدد (حصة دراسية، أو وحدة دراسية). بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها، ومن أدوات التقويم التكويني (الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس أو الحصة والامتحانات القصيرة (Quizzes) وللتمارين الصفية، والواجبات البيتية .... الخ).

(الحيلة ،٢٠٠٨: ٣٦٥)

ويجري التقويم التكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، بغرض الحصول علي معلومات تساعد في مراجعة العمل ويطلق عليه أيضاً التقويم البنائي أو الشكلي أو المستمر وأحياناً التطوري.(القيسي ،٢٠١٨: ١٤٥)

كما يساعد القائمين بعملية تخطيط وتطوير المناهج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة فهو الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات، ولذلك يطلق على هذا النوع من التقويم أداء التصحيح الذاتي والمقوم هنا يضع عينه دائما على مدى مطابقة الأداء للأهداف المحددة سلفا، إذن فهذا اللون من التقويم هو عملية تشخيص وعلاج معا. كما يساعد القائمين بعملية تخطيط وتطوير المناهج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة والتقويم التكويني يزود المعلم والتلميذ معا بالتغذية الراجعة عن أخطاء التلميذ ومستوى تحصيله ومدى تحقيقه للأهداف السابقة، كما أنه يزود المعلم والمتعلم أيضا بما يجب على كل منهما فعله،. إذا تبين لكل من المعلم والمتعلم جوانب القوة والضعف، فيحدد كل منهما الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعديل الأهداف أو تطويرها، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التي يتم تناول المحتوى من خلالها، أو أساليب التدريس المتبعة، أو كل ذلك إذا اقتضى الأمر.(الحاوري وقاسم ،٢٠١٦: ٩٠)

كما يعد نمط من أنماط التقويم التربوي الذي يجري داخل الصف المدرسي بواسطة المعلم والتلميذ ،وتُطلق تسميات مختلفة على هذا النمط من التقويم في الأدبيات التربوية من بينها : التقويم الداخلي والتقويم الذي يُجريه المعلم والتقويم الذي يستند إلى الأعمال الصفية ، وغير ذلك .

(الدوسري ، ٢٠٠٤ : ٢٩٢)

٣-٢) أهداف التقويم التكويني :

يهدف استخدام التقويم التكويني إلى تحسين مسار عملية التعلم في أثناء تنفيذها، فيزود المعلم بتغذية راجعة إلى مدى تقدم التلاميذ وأخطائهم ومستوى تحصيلهم الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الأداء والتعليم ، كي يساعد هذا الأسلوب من التقويم التلاميذ على اكتساب الكفاية الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعليمية من وحدات المقرر الدراسي .

وتقسم أهداف التقويم التكويني إلى عدة محاور، حسب عناصر العملية التعليمية، كما يأتي:

أ – **بالنسبة للمعلم:** يهدف التقويم التكويني إلى مساعدة المعلم في معالجة القصور وتداركه أولاً بأول، وتحسين عناصر الخبرة التعليمية في خطتها وتنظيمها ووسائلها، فهو يصمم لتحسين التعلم. اي انه يساعد المعلم على معاينة ما تم تنفيذه خلال العملية التعليمية، وهو ما يمكنه من إعطاء معلومات بكيفية واضحة عن أوضاع وحالات التعلم، فيسهل عليه التعرف إلى درجة صعوبة المحتوى الذي يُقدم، كما يساعده على قياس مستوى التلاميذ في أي مرحلة من مراحل الدرس التي يقطعها، فمن خلال التقويم التكويني، يتمكن المعلم من معرفة مدى فعالية الوسائل والطرق التي تُستعمل في التدريس، وأيضاً يمكنه من إصلاح الاعوجاج واستدراك نقاط الضعف بالتدريج، ويساعد التقويم التكويني المعلم على التحكم في الفعل التعليمي، بحيث لا ينتقل من جزء إلى آخر إلا بعد تمكن التلاميذ من الجزء الاول .

(قطامي، ٢٠١٠: ٥٠٢)

ب. **بالنسبة للتلاميذ** : يساعد التقويم التكويني التلميذ على تمييز الصعوبات التي تعترضه خلال درس معين، أو مجموعة دروس كما يبين له المسافة التي تفصل بينه وبين الأهداف المحددة، إذ يدرك بنفسه ما حصل عليه أو ما قام به وبذل، أي أنه يتمكن من معرفة نقاط الضعف ويصحح مساره كما يمكن التقويم التكويني التلميذ من إمكانية التعرف إلى درجة مسايرته للدرس ومدى تحكمه في معارفه

ومهاراتـه وقدراتـه ولكونـه يجـري أثنـاء الـدرس فإنـه يـوفر الفـرص فـي كـل مرحلـة لتغذيـة راجعـة تصحيحية.(المحاسنة ومهيدات، ٢٠٠٩ :٣١).

نستنتج مما سبق أن التقويم التكويني تنبع أهميته من خلال قدرته على تصحيح مسار المعلم، بحيث يكون قادراً عل مساعدته في تحديد استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة لمستويات وقدرات طلابه وبما يحقق أهداف المحتوى ، كما يستطيع المتعلم من خلاله مراقبة ومتابعة تحصيله.

٣-٣) خصائص التقويم التكويني

- يتسم بالتتابع بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمانية معينة قبل الدرس او في اثنائه او بعد الانتهاء منه.
- ان الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق ومواطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما يتعلموه بحيث يعين المعلم في اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة والمعنية على اثراء مواطن القوة وزيادتها والتغلب على مواطن الضعف وازالتها.
- يعطي المعلم تغذية مرتدة عن نتائج طرق العرض داخل القاعة الدراسية و عن مدى مناسبتها في التدريس وهل يحتاج الى تعديل ام لا.
- ان التقويم التكويني يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئته وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف اتقانها ولا يفصل شخصية الطالب و امكاناته بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئا من المسؤولية مما يجعله أكثر ايجابية.
- انه تقويم يأخذ في الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتقنية والانفجار المعلوماتي الكبير و عليه يتوجب علينا تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومة.
- التقويم التكويني هو اصيل وحقيقي ويؤكد على الجانب التطبيقي والقياس المباشر واستخدام مشكلات واقعية وليس على ما يمكن اداءه(اسماعيل ٢٠١٠ : ٧٨-٧٩).

٣-٤) اسس التقويم التكويني :

يقوم التقويم التكويني على عدة أسس أهمها ما يلي :

١. ضرورة التنوع في استخدام أدوات التقويم وعدم اعتبار اختبارات الورقة والقلم هي الأدوات الوحيدة للتقويم.
٢. يكشف الفروق الفردية بين الأفراد في قياس الصفات والقدرات المتنوعة لدى التلاميذ .
٣. مراعاة الشمول في عملية التقويم بمعنى أن يشارك في التقويم كل من التلميذ والمعلم
٤. يكون بمثابة عملية تشخيصية علاجية فهو يستخدم للتعرف على الطلاب الذين يواجهون صعوبة.
٥. جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية
٦. ذو صفة وظيفية أي يلعب دورا في تحسين العملية التدريسية عبر احداث تغييرات إيجابية في ضوء معايير تتماشى مع فلسفة التربية (سليمان،٢٠١٢: ١٩٧).

٣-٥) وظائف التقويم التكويني

توجد وظائف عدة للتقويم منها:

١. اتاحة الفرصة لمراجعة الاهداف المرسومة والمساعدة في الحكم على قيمتها وادخال تعديلات عليها لتصبح أكثر دافعية ويمكن تحقيقها في الأهداف السلوكية عند صياغتها لتكون بمثابة فروض تحتاج الى عملية تقويم تبين مدى صدقها او خطئها.
٢. المساعدة في رفع مستوى التعليم عن طريق تحديد مدى تقدم الافراد نحو الاهداف المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحقيق تلك الاهداف بالمستوى المطلوب.
٣. الكشف عن قيمة الوسائل والطرائق والانشطة المستخدمة في سبيل تحقيق الاهداف.
٤. التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب ليعمل على تدعيم نقاط القوة ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.
٥. تزويد المتعلمين بمعلومات دقيقة عن مدى تقدمهم وعن الصعوبات التي تواجههم.
٦. الحكم على مدى فعالية التجارب المختلفة قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد على ضبط التكلفة وفي الحيلولة من غير اهدار الوقت والجهد(الربيعي ،٢٠١٦: ٢٥٥).

٦-٣) مراحل التقويم التكويني :

نجد المختصون في التقويم يتفقون على ان التقويم التكويني يتم في ثلاثة مراحل مستمرة ومتكررة نلخصها كما ذكرها (اغلال، ٢٠٠٦) في ما يلي:

أ- **المرحلة التنبؤية:** يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم ان يكتسبها؛ ذلك حسب الاهداف التربوية المراد تحقيقها؛ مما يتطلب من المعلم الاعلان عن المواقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه او النشاط الذي يقوم به؛ فهذه المرحلة تسمح للمتعلم بادراك المعرفة التعلمية المراد تعلمها .

ب- **المرحلة التشخصية:** تجري العملية التشخصية طيلة الفترة التعليمية من البداية الى النهاية؛ و يكشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة ؛ المعرفية ، والنفس حركية ، و الوجدانية حيث يساعده ذلك على الكشف عن الاستعدادات الفردية؛ وكذا تنظيم مادة التعليم مما يساعده على اختبار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم؛ ويتم ذلك بالرجوع الى الوراء و التفكير في التخطيط الملائم للموقف اما بالنسبة للمتعلم؛ تسمح له هذه المرحلة بادراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه؛ مما يجعل المرحلة التشخصية عملة ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم .

ج - **مرحلة الجرد:** تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى (الدرس الموضوع يقوم فيها المعلم بإحصاء (المعلومات) و الكفاءات الفعلية والوجدانية التي اكتسبها المتعلم) حيث تساعد نتائج الجرد كلا من المعلم والمتعلم على ادراك مستوى الكفاءات و مستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الاهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبؤية.(اغلال، ٢٠٠٦ ، ٣١).

شكل (٣)

مراحل التقويم التكويني

إعداد الباحثة

٨-٣) فوائد التقويم التكويني:

لعل من أبرز الفوائد التي يقدمها التقويم التكويني ما يلي:

١. تنظيم عملية التعلم فالتقويم التكويني يتطلب تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات تعليمية صغيرة متتابعة تتدرج صعودا من الأدنى للأعلى ويعتمد تعلم كل منها على تعلم الوحدات السابقة لها وهذا ما يؤدي إلى تنظيم النشاط الدراسي للمتعلم على امتداد العام الدراسي، ويخفف عنه اعباء العمل الشاق في مواسم الامتحانات، وخاصة إذا كان من النوع الذي لا يذاكر المادة.

٢. توفير تغذية راجعة مباشرة ومستمرة للمتعلم والتغذية الراجعة للمتعلم تعني ببساطة إمداده بمعلومات عن سير عملية تعلمه بصورة منتظمة وعند الانتهاء من كل وحدة تعليمية صغيرة. وهذا ما يمكن المتعلم من معرفة ما إذا كان قد أتقن الوحدة التعليمية المطلوبة أم لا .

٣. تشخيص الصعوبات الدراسية فعن طريق التقويم التكويني يتعرّف المتعلم على أخطائه وصعوباته الدراسية عند كل خطوة أو مرحلة من مراحل تعلمه. وهذا ما يفسح المجال لمواجهة هذه الأخطاء والصعوبات ومعالجتها في الوقت المناسب، وقبل أن يتم التحرك والانتقال نحو الوحدة أو الوحدات التالية. فالتقويم التكويني يمد المعلم بمعلومات عن أدائه التعليمي ودرجة فعاليته من خلال معرفة أداء التلاميذ كمجموعة وكأفراد خلال سيرهم في البرنامج التعليمي. ويستطيع المعلم من خلال تحديد الأخطاء التي يرتكبها تلاميذه أو بعضهم عند تعلمهم لكل وحدة دراسية أو مجموعة من الوحدات تعرف الصعوبات التي يواجها والتي قد تعود إلى المادة التعليمية ذاتها، أو طريقة التعليم، أو وجود ثغرات ونواقص معينة لديهم. وهذا ما يمهد السبيل للتصدي لهذه الصعوبات وتجاوزها.

(مخائيل ،٢٠١٥: ٥٢_٥٣)

رابعا : استراتيجيات التقويم التكويني

بسبب التطور العلمي والتكنولوجي في جميع المجالات الحياتية، فان المجتمعات بكافة أطيافها تعمل على النهوض بالنظام التربوي لمواكبة ما يشهده العصر من تغيرات، وبذلك ساهمت في تطوير إنموذج تربوي قادر على تزويد الطلبة بمهارات عقلية وحياتية، وإحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين. فالأنظمة التربوية القديمة أصبحت غير صالحة لمواكبة التطورات التربوية الحديثة حيث اقتصرت الأنظمة التربوية القديمة على قياس مستويات متدنية ومهارات لا ترقى إلى مستوى الطموح ولا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم الذي أحرزه الطالب ونظرًا للنمو المتسارع للمعرفة وتطور العديد من

النظريات والاستراتيجيات التعليمية الحديثة اصبح من الضروري اعادة التفكير في دور التقويم فهو الركيزة الرابعة الأساسية من ركائز العملية التعليمية، وأن عملية التقويم متلاحمة ومتكاملة مع عملية التعليم ، فالتقويم ليس مجرد كشف وتشخيص لعملية التعليم بل هو ايضاً عملية توجيه وإصلاح لها ، وعلى هذا فعملية تقويم تدريس أي مادة نعني بها اصدار حكم على مدى نجاحنا في بلوغ اهداف تدريس هذه المادة ، وعملية اصدار هذا الحكم تتطلب استخدام العديد من الوسائل والأساليب المختلفة التي تساعد على ثبات النتائج التي نحصل عليها (السعدي ، ٢٠٠٤ : ٢٥).

لايزال تقويم تعلم التلاميذ من أهم التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية، فعلى الرغم من ظهور استراتيجيات تقويم حديثة تهدف إلى تقويم تعلم التلاميذ بصورة شاملة متكاملة (معرفيا، وجدانياً، و مهارياً) الا ان معظم المعلمين . ما زالوا يركزون على الاختبارات التقليدية كاختبارات الورقة والقلم والتي تهدف الى قياس ما حصل عليه المتعلم من معارف ومعلومات من خلال التذكر غالبا، وهذه الاساليب التقليدية التي تركز على المستويات الدنيا في هرم بلوم المعرفي تحول دون تحقيق محاولات الإصلاح وإهدار اي جهد جاد للتطوير بسبب ان هذه الاختبارات سهلة الإعداد، ويعتبر التقويم التربوي من إحدى الفعاليات الاساسية في المؤسسات التعليمية لضمان التأكد من تحقيق أهدافها ورفع كفاءتها وفعاليتها وتفاعلها مع البيئة الخارجية الذي يؤدي الى تطورها واستمرارها، في حين اتجهت معظم الدول في القرن الحادي والعشرين بسبب ثورة المعرفة والاتصال نحو الاقتصاد المعرفي وتطبيق استراتيجيات التقويم وتوظيفها بما يتماشى مع المنهاج والمتعلمين للعمل على خلق بيئات تشجع على المبادرة والتفكير الناقد وتوفر البيانات والمعلومات التي تساعد المعلم على تكوين صورة واضحة عن خصائص التلاميذ وتقرير عن كفاية أساليب التدريس وكفاءة المعلم، ويساعد على إثارة دافعية التلاميذ، ويساعد على الاحتفاظ بالتعلم ونقلة وتختلف استراتيجيات التقويم تبعاً للهدف من العملية ذاتها، وتبعاً لطبيعة الأهداف المراد التحقق من بلوغ المتعلم لها. وينبغي أن نعرف أنه كلما كانت تقويماتنا للمتعلم جيدة، برزت معلومات جيدة يمكننا الاعتماد عليها لاتخاذ قرارات مناسبة بشأن عملنا التعليم (عبيدات ،٢٠١٦: ٣-٥) .

كان لابد من تسليط الضوء على الاستراتيجيات الحديثة في التقويم ومنها استراتيجيات التقويم البديل والتشخيصي والتكويني ولم تأت استراتيجية التقويم التكويني التدريسية من فراغ بل جاءت استنادا لأطر تربوية حيث قدمت هذه الاستراتيجيات نتاجاً طبيعياً لمعطيات ونتاجات عمليات التقويم الصفي التي تقدم

معلومات عن تعلم التلاميذ يفترض أن لا تهمل ، بل على العكس من ذلك يفترض أن توظف في تحسن تعلم التلاميذ وتحسين أداء المعلمين ولعل هذا هو الهدف الرئيس لعمليات التقويم

(القاسم والمقبل،٢٠٠٣ :٤٦)

٢-٤)أهمية توظيف استراتيجيات التقويم الحديثة

١- تطوير النظام التربوي من اجل تطوير المهارات الحياتية والتعلم العميق الجاد والمساهمة في بناء الاقتصاد المبني على المعرفة والتكيف مع متطلبات العصر.

٢- تقويم نمو الطلبة في كافة المجالات العلمية والأدائية خلال فترة محددة من الزمن.

٣- مشاركة التلاميذ المستمرة في عملية التقويم من خلال التقويم الذاتي بعد نهاية كل درس أو وحدة للتعرف على مواطن القوة والضعف ومعالجتها باستمرار.

٤- تطوير استراتيجيات التدريس باستمرار لمواكبة متطلبات العصر وتنمية مهارات التلاميذ الشخصية والعقلية والحياتية والأدائية (حمادنه وعبيدات ،٢٠١٢: ١٣٢).

٣-٤) أهداف استراتيجيات التقويم التكويني

١. توظيف نتاجات عملية التقويم الصفي في تحسن تعلم الطلاب، وتحسين أداء المعلمين.

٢. الاهتمام بالتعلم السابق، وجعله عنصراً مهماً ومتطلباً رئيساً للتعلم الجديد.

٣. دمج التقويم في عملية التعليم والتعلم، بحيث يصبح متكاملاً معها وليس مفصولاً عنها.

٤. تفعيل دور التلميذ في عملية التعليم والتعلم، وإثارة اهتمامه ودافعيته للتعلم.

٥. معالجة مواطن الضعف لدى التلاميذ، وتعزيز مواطن القوة.

٦. تنمية دور المعلم في تلبية حاجات التلاميذ، ومتطلبات المنهج المدرسي.

(العجرش ،٢٠١٣: ٨٥-٨٦)

٤-٤) شروط تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني

إنّ تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة وحسن توظيفها واستخدامها بما يتمشى مع طبيعة المنهاج والمتعلمين، ويحقق خلق بيئات تعلم تشجع على الابتكار والتفكير الناقد وصنع القرار واتخاذه وحل المشكلات. ويتوقف تطبيق شروط استراتيجيات التقويم كما ذكرها (دعمس ،٢٠٠٨) على ما يلي:

١- أن يتجه تطبيق استراتيجيات التقويم إلى توضيح مدى تحقق الأهداف المنشودة عن طريق قياس نواحي النمو العقلي والوجداني والاجتماعي للمتعلمين وان تكون مرتبطة بأهداف تدريس الموضوع الأساسية

٢- أن يزيد استخدام استراتيجيات التقويم في إمكانات تحديد مشكلات التدريس والتحصيل، ومن ثمة إدراك مواطن القصور ونواحي النجاح فيهما.

٣- أن يوائم تطبيق استراتيجيات التقويم طرائق التدريس: أي أن يبدأ التقويم منذ تحديد الأهداف التربوية، ويستمر مع كل درس ونشاط وتدريب لتلافي نواحي القصور في العملية التعليمية، ومن ثمة تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.

٤- أن تتكامل أدوات التقويم فيما بينها من منطلق أنها تسعى إلى غرض واحد، وعليه يعطينا التقويم صورة محددة وواضحة على الموضوع المقوم.

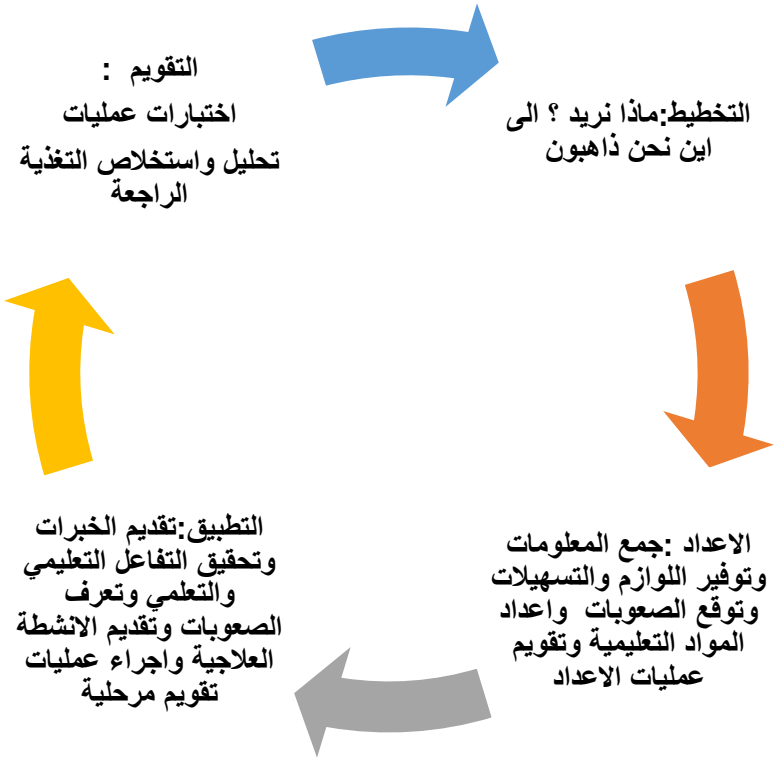
٥- أن يُنجز تطبيق استراتيجيات التقويم بأقل تكلفة، وأيسر جهد، وأقصر وقت، وأكبر فعالية ممكنة.

٦- أن ينبني تطبيق استراتيجيات التقويم على التفكير ينبغي أن يركز المعلم على جانب تنمية التفكير من خلال التقويم بحيث يطرح أسئلة وتمارين تتحدى عقول التلاميذ وتضعها في موقف مثير ومدهش لتنشط عقولهم وتتوقد أذهانهم. ومن ذلك أسلوب العصف الذهني في استمطار الأفكار .

(دعمس ،٢٠٠٨: ٥٨)

٤-٥)عمليات استراتيجيات التقويم التكويني

تتألف استراتيجية التقويم التكويني التدريسية من أربع عمليات أساسية هي التخطيط، والإعداد والتطبيق والتقويم وتشكل هذه المكونات ما يسمى بعجلة التعلم (ويمكن تمثيل هذه العجلة على النحو الآتي)



شكل (٤)

عجلة التعلم

(القاسم والمقبل، ٢٠٠٣ :٤٩)

٤-٧) دور المعلم في استراتيجية التقويم التكويني

يتطلب استخدام استراتيجية التقويم تكويني في التدريس من المعلم ما يأتي:

١. التخطيط لتعليم التلاميذ ومشاركتهم في ذلك .

٢. جمع المعلومات عن التلاميذ وخبراتهم السابقة

٣. تعرف الخبرات السابقة للتلاميذ وإعداد منظمات تمهيدية لكسر الفجوة بين التعلم السابق والتعلم الجديد

٤. إعداد المواد التعليمية المتنوعة اللازمة للموقف التعليمي سواء أكانت علاجية أو تعزيزية أو إثرائيه وتحديد استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة لمستويات وقدرات طلابه وبما يحقق أهداف المحتوى إضافة إلى تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به.

٥. ملاحظة أداء التلاميذ ورصد تقدم الطلاب وكذلك أخطائهم.

٦. تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار والتساؤل حول تعليمهم وتعلمهم والمواضيع التي يتعلمونها.

٧ . مشاركة التلاميذ و تفعيل عمل المجموعات التعلمية (القاسم والمقبل ،٢٠٠٣: ٥٧).

٨-٤) دور المتعلم في استراتيجية التقويم التكويني

تنيط استراتيجية التقويم التكويني بالتلاميذ دوراً إيجابياً نشطاً، وتجعل منهم مشاركين مسؤولين عن تعلمهم. ويتمثل هذا الدور الإيجابي للتلاميذ بما يأتي:

١. مشاركة المعلم في هندسة البيئة الصفية واختيار الوسائط والمثيرات والتفاعلات اللازمة لبنائها

٢. العمل تعاونياً لتحقيق التعلم وحل المشكلات.

٣.المشاركة في تفعيل عمل المجموعات التعلمية.

٤.المشاركة في المناقشات والتساؤل والاستفسار حول تعلمهم وفي أثناء.(الاسمري ٢٠١٣: ٧-٦).

٩-٤) استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها

قامت الباحثة بتحديد استراتيجيات التقويم التكويني وحددت استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها من خلال استبانة استطلاعية تم تقديمها الى السادة الخبراء والمشرفين الاختصاص والمعلمين

اولا: استراتيجية خرائط المفاهيم

خريطة المفهوم:

"عبارة عن بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة والمفاهيم والاقل تعريفا عند قاعدة الخريطة ويتم ذلك في صورة تفريعة تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم "

(الشربيني والطنطاوي،٢٠١٥: ١١٣).

عرفت خريطة المفهوم في معجم المصطلحات التربوية بأنها: مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في معرفة ما أو موضوع ما ويتم ترتيبها بصورة متسلسلة هرمية بحيث يوضح المفهوم العام أو الشامل أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التعليم مع مراعاة أن توضح هذه المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها في مستوى واحد ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينهما.

(محمد،٢٠١٠: ١٢)

كما عرفت بأنها: أداة تخطيط لتمثيل مجموعة من المفاهيم المترابطة ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيبها بشكل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية ويتم الربط بخطوط يكتب عليها كلمة ذات معنى(ريان ، ٢٠٠٦:٢٤٦) .

تعد خارطة المفاهيم إحدى استراتيجيات التدريس والتقويم في آنٍ واحد لما لها من استخدامات واسعة في مجالين، فالمعلم يستطيع أن يتبناها كطريقة تدريس من خلال التسلسل في عرض المفاهيم، وتحديد العلاقات بين هذه المفاهيم إضافة لتوظيفها في عملية التقويم من خلال السؤال عن العلاقات أو تسلسل أو تدرج المفهوم ،ويمكن توظيف العديد من البرامج التعليمية والتكنولوجية في بناء خارطة المفاهيم، حيث يتم ترتيب المفاهيم والعلاقات فيما بينها في إطار واضح وبصورة هرمية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية بحيث تساعد التلاميذ على فهم هذه المفاهيم، ومعرفة العلاقات فيما بينها وبذلك عرفت الخرائط المفاهيم بأنها عبارة عن رسوم تخطيطية تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والاقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة وتعد خرائط المفاهيم أدوات مفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته وتضفى المعنى على المفاهيم (الحاج والمصالحة، ٢٠١٦: ١٠٣-١٠٤).

تستخدم الخرائط المفاهيم كأداة تقويم لتعلم التلاميذ وكبديل عن الاختبارات شائعة الاستخدام(مقال ،طويل، صواب وخطأ ، تكمله ..... الخ) باعتبار أن الخارطة تفيد في تقويم مدى فهم الطلاب للتركيب البنائي للمادة الدراسية. وكذلك يستطيع المعلم من تقديم تغذية راجعة مباشرة .

(نعمة والجبوري ،٢٠١٥: ١٨٠)

يعرف التقويم باستخدام خرائط المفاهيم بأنه: "رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص ويتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلا هرميا إذ يوضح المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى ووجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية(المهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩ :٩٤).

خطوات استراتيجية خرائط المفاهيم

١. يحدد المعلم المفهوم او الدرس الذي يريد بناء خريطة مفاهيم .
٢. تحليل الموضوع واختيار المفاهيم الأساسية منه.
٣. ترتيب المفاهيم هرميا من الأكثر عمومية الى الأقل.
٤. رسم خريطة مفاهيم ووضع المفاهيم في دوائر او مربعات بحيث تكون المفاهيم الأكثر عمومية في القمة ثم الأقل عمومية ثم الأمثلة .
٥. وضع كلمات رابطة تشير الى معنى العلاقة بين المفاهيم المرتبطة.
٦. رسم الخطوط وتوصيلها بين المفاهيم حسب العلاقة بينهما (يوسف ،٢٠١٩: ١٠٧).

ثانيا: استراتيجية التقويم الذاتي:

ويعرف التقويم الذاتي: بأنه عملية يقوم من خلالها التلاميذ بالمراجعة الذاتية وتقييم جودة عملهم وتعلمهم، والحكم على الدرجة التي تعكس بوضوح الأهداف بناء على مؤشرات الاداء، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملهم، ومراجعة انفسهم ومن ثم تطوير أدائهم. (عبد التواب،٢٠١٤: ٢٤٤)

يمثل تقييم التلميذ لنفسه مبدأ أساسيا في الاصالة، حيث تتيح الفرصة للطالب للتأمل في ممارساته وتقييم نفسه وقدرته على التعلم وتخلق منه متعلما قادرا على السيطرة على تعلمه وتحمل مسؤولية ممارساته بإتاحتها الفرصة له لوضع الأهداف ومتابعة تحقيقها، وهذا ينسجم مع النظرة البنائية الحديثة للتعلم التي تنظر للمتعلم كبان نشط للمعرفة ولديه دافع داخلي قوي نحو المعرفة والتعلم، حيث لا بد للمعلمين من تدريب التلاميذ وتنمية مهاراتهم في تقييم أنفسهم ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف بتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وتنظيم الذات. فيمكن للمعلم أن ينمي مهارات التقييم لدى الطالب بتوجيهه نحو التأمل فيما تم انجازه بمستوى من العمومية والتكامل، ويحفز التلميذ على المشاركة الفعالة في عملية التعلم كأن يبحث عن شواهد تظهر مدى تقدمه في حل المشكلات في العلوم والرياضيات، أو مدى تطور مهارات التعلم الذاتي لديه(الخالدي، ٢٠٠٠، :٩٤).

يعد التقويم الذاتي أحد أشكال اشتراك الطلاب في التقويم ويُعتبر مكونة أساسية من مكونات التعلم المستقل للطالب، وزيادة دافعيته، وتقديره لذاته، ويوجه نظره بدرجة أكبر إلى ما يقوم بأدائه، وكيف يؤديه، وبذلك ينمي لديه التفكير الناقد البناء ويحسن مستوى الثقة بالنفس (علام، ٢٠٠٧ ، ٢٢٥)

ويقتصر دور المعلم في التقويم الذاتي على ابداء تعليقاته التي تعزز عمل التلميذ وتقويمه الذي يقوم به بنفسه، ويوضح الخطوات التالية في التقويم، ويحث التلميذ على اعادة النظر في تقويمه والأساليب التي استخدمها في ذلك، دون أن يوجه إليه اللوم، أو يبدي اعتراضه على تعليقاته. وبذلك يكون المعلم ميسرا لتعلم طلبته، وموجها لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي يعرف التقويم الذاتي بأنه: "بأن يقوم الطالب ذاته بذاته، فيحاسب نفسه ويراجعها، ويعتز بممارساته ويعززها ، أو أن يعد لها ويطورها "(دعمس، ٢٠٠٨، :١١٧).

ثالثا: **استراتيجية تقويم الاقران:**

يعرف (علام، ٢٠٠٩) تقويم الأقران بأنه: قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه، حيث يمكن لطالبين مثلا أن يتبادلان المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة ودقة وملائمة عمل الأخر، يكون المعلم مرشدا وموجه ومتابع ومصحح للأفكار غير أن هذا يتطلب تنظيما وإعدادا، لكي يكون التقويم متسقا، والأحكام الناتجة عنه صائبة.(علام، ٢٠٠٩: ، ٢١٢).

وعرفه Topping (١٩٩٨) استراتيجية تقويم الأقران بأنها استراتيجية تعليمية، فيها يزود الطلاب بعضهم البعض بالتغذية الراجعة، أو يقومون بتقدير تكليفات بعضهم البعض(Topping ، ١٩٩٨: ٤٧)

عرفها (أحمد القاني و الجمل ٢٠٠٣): بأنها طريقة تفاعلية تتم بين شخصين أحدهما يأخذ دور المعلم، ويقدم التغذية الراجعة ويكون مرشدا وموجه والأخر يأخذ دور المتعلم وتناسب جميع التلاميذ.

(القاني والجمل ،٢٠٠٣: ١١٧)

وتعرف الباحثة استراتيجية تقويم الأقران : هي استراتيجية تقويمية يقوم خلالها التلاميذ بتقييم اداء وتعلم زملائهم بإشراف وتوجيه المعلم ويعمل المعلم فيها على تشجيع المتعلم واعطاءه بعض المسؤولية في إصدار حكم على عمل زميله أو مجموعة من زملائه ، وذلك تحقيقا لتحويل المتعلم من متلق سلبي إلى مقوم، وفهمه للمادة الدراسية فهما معمقا ويقيمون زملاءهم عندما يقرأون أو يكتبون أو يناقشون أو يطرحون الأسئلة، أو يجيبون عنها، أو يعلقون ، أو عندما يعرضون أعمالهم ويقدمونها في الصف وتشجع هذه الاستراتيجية التلاميذ على ابداء آرائهم وتعزز التفاعل النشط والمشاركة الفعالة .

رابعا: استراتيجية الواجبات المنزلية

فالواجب المنزلي هو: كل ما يسند إلى المتعلم عمله خارج الصف من تحضير، أو مراجعة ، أو حل للتمرينات ، وغيرها مما يناسب المرحلة التعليمية وطبيعة المادة ، أو تلخيص جزء من كتاب يحدده لهم المعلم ، أو تجربة أو حل لبعض المشكلات

للواجبات المنزليات أهداف من أهمها:

١- ربط المتعلم بالمنهج والكتاب المدرسي خارج وقت الدراسة.

٢ - تثبيت المعلومات التي شرحت في الصف.

٣- استكمال جوانب الدرس التي لم يتطرق إليها المعلم بشكل مفصل .

٤- تشخيص مواطن ضعف المتعلم ، والعمل على علاجها من قبل المعلم

٥- تهيئة المتعلم نفسياً للاختبارات الشهرية والفصلية (الساعدي ،٢٠٢٠: ١٢٩)

لذا فأن استراتيجية الواجبات المنزلية : هي مهمات يطلب من التلاميذ تنفيذها وتكون امتدادا للأعمال الصفية ومكملة لها ويكون الهدف منها تشخيص مواطن القوة والضعف والصعوبات التي تواجه التلاميذ ،ويختار المعلم الواجب المنزلي للتلاميذ بعناية تامة كي يرغب يضمن تحقيق الأهداف التي يرغب معرفتها مثال : تطلب من التلاميذ حل أسئلة الفصل في الدفتر المخصص للتأكد من مدى فهمهم لها (السرحاني ،٢٠٢٣: ٢٨).

خامسا: استراتيجية الملاحظة

مفهوم الملاحظة:

هي عملية مقصودة يقوم المعلم بمراقبة ما يصدر عن التلاميذ في مواقف حياتية محددة من اجل الحصول على معلومات تساعده على القيام بتحسين تعلم التلاميذ وتقويم مهاراتهم وتحديد حاجاتهم ورغباتهم ومعرفة سلوكياتهم وأخلاقياتهم ونمط تفكيرهم، من اجل تحديد المستوى العلمي والتربوي لكل مفهم. فالمعلم يستطيع مراقبة التلاميذ في غرفة الصف وفي ساحة المدرسة وأثناء زيارة المكتبة المدرسية أو أثناء الرحلات المدرسية وغير ذلك، فهو يلاحظ حركاتهم وسلوكياتهم ويرصد ما يصدر منهم من ممارسات وتعليقات وحركات فيكون انطباعات محددة عن كل منهم. وإذا أراد المعلم الاستفادة القصوى من ملاحظاته عن الطلبة فعلية أن ينظم هذه الملاحظات من حيث وقت حصولها، والموقف الذي تمت به وفيما إذا تكررت أم لا (حمادنه وعبيدات،٢٠١٢:١٣٤).

فالتقويم بالملاحظة: هو العملية التي يقوم بها المعلم بمراقبة المتعلم في بتدوين سلوك التلاميذ بهدف التعرف والحصول على معلومات تساعده في تحسين تعلمه وتقويم مهاراته وقيمه وسلوكياته وأخلاقياته وطرق تفكيره ، حتى يتم اصدار حكم عليه وتحديد مستواه العلمي مع الاخذ بعين الاعتبار الزمان والمكان والمعايير الخاصة بكل ملاحظة(عبيدات ،٢٠١٦: ١٠).

استراتيجية الملاحظة: هي استراتيجية تقوم على أساس توجيه المعلم حواسه نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف او نشاط تعليمي للحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفه ومهاراته وطريقة تفكيره وتفاعله مع زملائه (السرحاني،٢٠٢٣ : ٢٤).

سادسا: استراتيجية السؤال المفتوح

وعرفها (خضر ،٢٠٠٣):هي الأسئلة التي يطرحها المعلّم على التلميذ لتقييم أدائه وقياس درجة إتقانه المهمات المكلف بها، والتي تتطلب من التلميذ إجابة كاملة يوظف فيها معرفته الخاصة وتفكيره الناقد، وعادة ما تبدأ الأسئلة المفتوحة بصيغة: لماذا، أو كيف، أو ماذا، أو اشرح أكثر عن.... ما رأيك بـ.... وتعد استراتيجية مهمة أيضًا في التعليم ، يستخدمها المعلم في نهايات الوحدات الدراسية، ليكتشف عمق فهم الطلاب لموضوع الوحدة بشكل عام، ومدى ترسخ المعارف في اذاهنهم .

(خضر ،٢٠٠٣: ٢١٦)

تتخلل استراتيجية السؤال المفتوح الممارسات اليومية للمتعلمين وتهدف للتحقق من فهم الدرس، فينصح عند تطبيقها أن يتجنب المعلم طرح الأسئلة المغلقة والتي تقتصر الإجابة عليها إما بنعم أو لا، فالأسئلة والعبارات مثل "هل هذا معقول؟" أو "هل تتفق معه ؟" عادة ما يجيب عنها المتعلمين بنعم أو لا. ولا تتمكن حينها من التعرف على مدى فهم واستيعاب الدرس، بل اطرح أسئلة مفتوحة تتطلب الإجابة عنها مهارات التحليل والتركيب والتقويم (السرحاني ،٢٠٢٣: ٢٨).

سابعا: استراتيجيات التسجيل (ادوات التقويم)

هي مجموعة من الاساليب والطرق التي يستخدمها المعلمون لجمع المعلومات حول تقدم اداء التلاميذ وفهمهم للعملية التعليمية (وتتمثل في قائمة الرصد، سلالم التقدير ، سجل وصف سير التعلم)

أ-**قائمة الرصد** : عبارة عن قائمة السلوكيات التي يرصدها المعلم أثناء القيام بمهمة أو مهارة، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية للمتعلمين ويستجاب على فقراتها بنعم أو لا أو مناسب وغير مناسب وهي من أسهل أدوات التقويم حيث انه يستجاب على فقرات القائمة بكلمة صح او

خطأ او نعم او لا وتكون القائمة على هيئة جدول ثلاثي وهي وسيلة فعالة للحصول على المعلومات بصيغة مختصرة وتساعد المعلم على تحديد مواطن القوة والضعف عند التلميذ .(دعمس ،٢٠٠٨: ٩٦)

ب- **سلالم التقدير أو مدرجات التقدير**: وتعمل هذه الأداة على تقسيم المهام إلى حزمة صغيرة من المهام والأنشطة التعليمية بحيث تظهر تفاصيل دقيقة عن تلك المهمة أو الأداء؛ ليسهل إصدار حكم دقيق عليها اذا كانت مهارات الطالب متدنية ام مرتفعة ويستخدم سلم التقدير للحكم على جودة الأداء.

ج- **سجل وصف سير التعلم** :عبارة عن سجل يتيح الفرصة للمعلم بالاطلاع على اراء وانطباعات التلاميذ

أن أبرز الأنواع الشائعة في مقاييس التقدير ما يلي:

(وتتمثل في سلالم التقدير ،قائمة الرصد، سجل وصف سير التعلم)

أ-قائمة الرصد وهي من أسهل أدوات التقويم حيث انه يستجاب على فقرات القائمة بكلمة صح او خطأ او نعم او لا وتكون القائمة على هيئة جدول ثلاثي وهي وسيلة فعالة للحصول على المعلومات بصيغة مختصرة وتساعد المعلم على تحديد مواطن القوة والضعف عند الطالب (دعمس ،٢٠٠٨: ٩٦).

ب- سلالم التقدير أو مدرجات التقدير: وتعمل هذه الأداة على تقسيم المهام إلى حزمة صغيرة من المهام والأنشطة بحيث تظهر تفاصيل دقيقة عن تلك المهمة أو الأداء؛ ليسهل إصدار حكم دقيق عليها اذا كانت مهارات الطالب متدنية ام مرتفعة ويستخدم سلم التقدير للحكم على جودة الأداء

ج- سجل وصف سير التعلم :عبارة عن سجل يتيح الفرصة للمعلم بالاطلاع على اراء وانطباعات الطلبة

أن أبرز الأنواع الشائعة في مقاييس التقدير ما يلي:

أ- مقياس التقدير العددي يتحدد القائم بالتقدير قيمة عددية أو رقمية لكل سمة من السمات المراد تقديرها لدى الفرد. وفي المألوف عادة أن نجد المقياس الذي من هذا النوع يرتبط بصورة وصفية توضح للحكم على الأوزان الرقمية.

ب مقياس التقدير البياني كتحديد الدرجات أو المستويات المعدة للسمة على نقطة معينة من خط مستقيم ويضع الحكم علامة على الموضع الذي اختاره للدلالة على السمة المراد تقديرها لدى الفرد بين الطرفين المتباعدين فالحكم هنا يضع علامة أو نقطة على الخط بدلا من وضع درجة أو قيمة رقمية.

(مجيد ، ٢٠١٤: ٤٠٠)

ثامنا: استراتيجية التلخيص

هو عرض الافكار الرئيسية لمحتوى الدرس مع المحافظة على المعنى وقد يكون التلخيص لفظيا او تخطيطيا ويساعد التلخيص المتعلم على التركيز على النقاط المهمة في الدرس مما يساهم في تذكر المعلومات ويفقد التلخيص اهميته اذا تضمن معلومات وتفاصيل كثيرة.

(امبو سعيدي واخرون ،٢٠٢٢: ٢١٨)

فالتلخيص هو عملية تفكير تتضمن القدرة على اكتشاف جوهر الموضوع، وتحديد أفكاره الرئيسة، والتعبير عنها بشكل موجز واضح، وعملية التلخيص تتطلب قراءة متفحصة للنص، وتحليل محتواه وتحديد ما هو مهم فيه ثم التعبير عن أفكاره . (عطية ،٢٠١٤: ٧٦)

واستراتيجية التلخيص هي مجموعة الإجراءات التي يستخدمها المعلمون لتقييم مستوى فهم التلاميذ ويطلب المعلم من التلاميذ التعبير عن فهمهم للموضوع بكلماتهم في صورة مختصرة ، ويبين الأفكار المهمة مع المحافظة على جوهر الموضوع وفكرته الرئيسة (الركابي ،٢٠١٤: ٥٢)

حيث إن التلخيص يُسهم في تنمية مهارات الطلاب في عرض الموضوع بعد قراءته من خلال و الاستيعاب الدقيق ، والفهم الجيد للموضوع إعادة شرح الموضوع بصورة مختصرة باستعمال المنهج العلمي في التفكير ومعرفة مدى تمكنه من المادة وتحديد نقاط القوة والضعف (الاحمد ويوسف، ٢٠٠١ :١٦٦)

خطوات استراتيجية التلخيص

في هذه الاستراتيجية يطلب من المتعلمين تلخيص الأفكار الرئيسة وفيها يقوم المتعلم باستخلاص تلك الأفكار والربط بينها وإعادة تركيبها بطريقه تعبر عن مستوى استيعابه لها .

١- يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص ما تعلموه بأسلوبهم الخاص

٢- يتمكن المعلم من خلال تقييم اجابات التلاميذ من تحديد مواطن الضعف

٣- يحدد الجوانب التي يحتاج التلاميذ الى تحسينها.

(قطامي، ٢٠١٣، ٣٢١)

تاسعا: استراتيجية الخطأ المقصود:

وهي من الاستراتيجيات الحديثة التي تسمح للمعلم بتقييم فهم الطلاب للمادة المشروحة لهم سواء كانت نظرية او عملية كونها تناسب جميع المواد الدراسية وتعد مناسبة لجميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية كونها تحفز التفكير لديهم (السرحاني ،٢٠٢٣: ٢٩)

للتحقق من مدى فهم واستيعاب المتعلمين للدرس، فقد يلجأ المعلم في آخر الحصة لعرض مفاهيم وخلاصات خاطئة حول مفاهيم الدرس، ومن ثم يقوم بمراقبة ردود أفعال المتعلمين، ومناقشة ردودهم والأسباب التي أدت بهم للاعتراض على ما تم ذكره.

فهي استراتيجية فعالة تعمل على تشجيع الطلبة على التفكير وتبادل الآراء، وتشجع على بناء اسئلة واستيعاب المفاهيم. (الشمري ، ٢٠١١:٣٤)

كما وعرفها(امبو سعيدي آخرون، ٢٠١٦) : عبارة عن لعبة اكتشف الخطأ الا أنه يتم توظيفها في الصفوف الدراسية حسب المادة الدراسية . حيث يعطي المدرس الطلبة صورة او مجموعة اسئلة لها علاقة بالدرس تتضمن اخطاء علمية ، وعلى التلميذ اكتشاف الخطأ".

(امبو سعيدي وهدى،٢٠١٦: ١٤٦)

تعتبر استراتيجية الخطأ المقصود من الاستراتيجيات، التي تتميز بالمرونة والتلاؤم ، إذ يمكن تطبيقها في كل البيئات وفي كل الدروس ، ومع أنواع مختلفة من التلاميذ، وفي جميع المواد الدراسية، حيث أنها تهيأ لهم مواقف تعليمية أمنه ، يستطيعون من خلالها أن يؤدوا ما يطلب منهم من الأنشطة بكل سلامة وامان وهذه الاستراتيجية تمزج بين الجدية، من خلال وجود أهداف وأغراض واضحة لها وبين المرح والمتعة إذ توافر للطالب متعة اللعب وحل المشكلات ومواجهة المواقف التعليمية ، فهي تركز في التلميذ بوصفه محورا للعملية التعليمية ، وهنا يتمحور دور التلميذ بالاستعداد والحيوية والنشاط والتفاعل والإيجابية والاهتمام حتى تحقيق اهداف التعلم، وهذا لا يعنى إلغاء دور المدرس، فعلى الرغم من عد الطالب محوراً للعملية التعليمية إلا أن الدور لا يمكن تحقيقه من دون وجود مدرس ، مسهل موجه مقدم للتغذية الراجعة والتعزيز الفوري و الملائم للتلاميذ في عملية التعليم ، وهي أشبه ما تكون بلعبة اكتشاف الخطأ ، إلا أنه يتم توظيفها في القاعات الدراسية، وبحسب المادة الدراسية.

(حميد و حسين، ٢٠٢٠: ٤٠١)

عاشرا- استراتيجية الاختبارات التكوينية :

الاختبارات التكوينية: هي اختبارات تطبق أثناء سير العملية التعليمية، إذ يخصص لكل موضوع، أو فصل اختبار منفصل؛ من أجل استخدام نتائجها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتنقسم إلى شفهية وتحريرية وتنقسم التحريرية إلى مقاليه وموضوعية اذ تتطلب عملية إعداد الاختبارات التكوينية تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها إذ يساعد ذلك المعلم في الكشف عن فاعلية نشاطه التعليمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لدى تلاميذه، وتصحح الاختبارات التكوينية دون أن يكون الهدف إعطاء الدرجات أو التقديرات وإنما لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من المهارات والمحتوى الذي تقيسه ولذلك تعد الاختبارات التكوينية خطوة أساسية من خطوات التعلم المتقن، فإذا أتقن التلميذ الوحدة ينتقل للوحدة التالية، وإذا ظهر عدم الإتقان فلا بد من تشخيص حالته ومعرفة ما ينبغي عمله؛ حتى يصل إلى مستوى الإتقان لهذه الوحدة .(هاشم والخليفة، ٢٠١٧: ٦٥)

وتعد الاختبارات التكوينية تعزيز للتلميذ عندما يعرف هل اقترب من تحقيق الأهداف، أو لم يقترب ويستطيع التلميذ تحديد جوانب ضعفه من خلال معرفة الأسئلة التي لم يستطع الإجابة عنها في الاختبار والمهارات والمعلومات التي يحتاج إلى دراستها وتسهم الاختبارات التكوينية في إزالة القلق والخوف عند الطلاب من اختبارات التقويم النهائي، إذ يزول بشكل تدريجي مع كل اختبار تكويني، وتتيح للتلاميذ فرصة تلقي التغذية الراجعة على أدائهم، وتنمي التحصيل لديهم.(الرشيدي ،٢٠٢٢:٨٦)

ويعرف الاختبار التكويني: بانه مجموعة من الاختبارات الموضوعية القصيرة التي يؤديها التلاميذ بعد الانتهاء من تدريس كل فصل من فصول كتاب العلوم العامة لتحديد مدى تقدمهم نحو الأهداف السلوكية الموضوعة لذلك الفصل او الوحدة يتم من خلالها تشخيص الصعوبات التي تواجه التلميذ ثم تشخيص أسبابها. كما أن الاختبارات التكوينية ذات فائدة في مساعدة المعلم والمتعلم على تحديد نوعية التعلم الحادثة ، وتجعلهما قادرين على التنبؤ بنتائج الاختبارات النهائية مقدماً. ويمكن استخدام تلك النتائج لتغيير الموقف التدريسي ، وبهذا يمكن تغيير نتائج الاختبارات النهائية، وهذا يعني وجود تفاعل بين التقويم التكويني وبين التقويم النهائي من شأنه تحسين التدريس والتعلم . حيث يمكن من خلال الاختبار التكويني ان نتعرف على درجة تعلم الطلبة ومدى تقدمهم خطوة أثر خطوة ويمكن من خلالها تزويد المعلم والتلميذ بتغذية راجعة عن سير عملية التعلم والتعليم وتساعد المعلم على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة وتصميم الخطط العلاجية لتخليص التلاميذ من نقاط الضعف التي تواجههم في اثناء

التعليم و تقوية الدافعية لدى التلاميذ ، وذلك نتيجة لمعرفتهم لنتائجهم واخطائهم وكيفية تصحيحها. تساعد الاختبارات التكوينية على تحديد سرعة تعلم التلاميذ وتعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب وانتقال اثر التعلم عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق بالتعلم اللاحق .

(القاسم والمقبل، ٢٠٠٣، ٤٨)

خطوات الاختبارات التكوينية

١- تحديد الأهداف التعليمية: يجب على المعلم أن يحدد بوضوح الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها، التي يريد أن يقيسها من خلال الاختبارات التكويني.

٢- تصميم الاختبارات: بناءً على الأهداف التعليمية المحددة، يقوم المعلم بتصميم اختبارات تكوينية قصيرة وموجهة، تتضمن مجموعة متنوعة من الأسئلة التي تقيس مستويات مختلفة من التفكير والفهم..

٣- تحديد أوقات التنفيذ: يجب إجراء الاختبارات التكوينية بشكل منتظم خلال عملية التعلم، مثل بداية الدرس أو في منتصفه أو في نهايته، لمتابعة تقدم الطلاب وتحقيق اهداف التقويم التكويني.

٤- تحليل نتائج الاختبارات: بعد تنفيذ الاختبارات، يقوم المعلم بتحليل نتائجها بعناية، للتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.

٥- تقديم تغذية راجعة للطلاب: يجب على المعلم إعطاء تغذية راجعة للطلاب حول نتائج الاختبارات التكوينية، والعمل على تحسين أدائهم.

والاختبارات التكوينية هي الأسئلة التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين داخل الصف ويستطيع المعلم من خلالها أن يقدر مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التعليمية حيث يستطيع المعلم تكوين فكرة عامة عن مستوى الصف ككل ، وكذلك تقدير عددا كبيرا من التلاميذ في نفس الوقت مما يساعد على توجيه العملية التعليمية وتحسينها ومعالجة نقاط الضعف والاختبارات التكوينية اما ان تكون شفوية او تحريرية.

(السامرائي ،٢٠١٣: ١٧٧_١٧٨)

احد عشر –استراتيجية المناقشة :

هي استراتيجية لفظية تسمح بتفاعل لفظي بين طرفين أو أكثر، وقد تكون المناقشة بين المعلم والطلاب، أو قد تكون بين التلاميذ أنفسهم تحت إشراف وتوجيه المعلم وتستخدم هذه الاستراتيجية في تعلم وتعليم الموضوعات التي تحتاج إلى التذكر والاستيعاب والفهم والتحليل والتركيب، وغالبا ما يخرج المتعلم بعد النقاش بقدر كاف من المعرفة الجديدة ، وربما يخرج المتعلم بعد المناقشة بما يعزز ما لديه من معرفة وأفكار اكتسبها قبل دخوله المناقشة **(ابو شريخ ٢٠٠٨: ١٣٥)**

خطوات تنفيذ المناقشة:

- يحدد المعلم أهداف المناقشة
- إعداد مجموعة من الاسئلة المرتبطة بالأهداف التعليمية تناسب مستوى المتعلمين
- يطرح المعلم الأسئلة على التلاميذ بصورة متدرجة من السهل الى الصعب
- متابعة استجابات الطلاب وتوجيههم نحو الإجابات الصحيحة
- يحدد المعلم مستوى التلاميذ ومدى فهمهم وجوانب الضعف
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة لتحسين مستوى المتعلمين.

(اسعد ،٢٠١٧: ٦٠-٦٢)

اثنا عشر–استراتيجية الأسئلة السابرة :

يعد السؤال أسلوبا فاعلا للتعلم والتعليم واكتساب القيم التربوية، وقد كان للسؤال في القرآن ومازال رئيسا في تربية المسلمين وحجة بالغة في الإقناع والإفهام، وقد تنوعت الأسئلة في القرآن الكريم بتنوع مقا صدها وقيمها التربوية ومواقفها التعليمية وتمثل الأسئلة السابرة إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند مجرد الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من التلاميذ وإجابة أشمل من جانبهم.

(ابو شريخ ،٢٠٠٨: ١٣٧)

والأسئلة السابرة، هي الأسئلة التي يبنيها المعلم في ضوء إجابة التلميذ، بقصد مساعدته على إعادة النظر فيها من أجل تحسينها أو تطويرها لتكون أكثر دقة وتفصيلاً. ومن خلال الأسئلة السابرة يساعد المعلم التلميذ على إعادة النظر في تفكيره، وتطوير عباراته إذا كانت الإجابة التي يقدمها الطالب غير مقنعة للمعلم. والسؤال السابر يتم طرحه في العادة لتشجيع الطلبة على التفكير بصورة أعمق في استجاباتهم الأولية، ومن خلال تعديل المعلم لإجابات الطلبة، تنمو لديهم مهارة المرونة في إيجاد الحلول

للمشكلات والعقبات التي تواجههم عند حل المسائل الكثيرة وتطبيق القوانين المتعددة، وتحديد مسارها، وبالتالي لابد للمعلم في أثناء عملية التحضير للدرس، توقع بعض مسارات الأسئلة السابرة، اعتماداً على معرفته بالمستوى المعرفي للطلبة عن المادة موضوع التعلم، وقد طرح العديد من المربين تعريفات عديدة للسؤال السابر، وعرف المربي المشهور باير (Beyer، ٢٠٠٢) بأنه عبارة عن استراتيجية تستخدم خلال المناقشات داخل الغرفة الصفية، لسبر تفكير التلاميذ والعمل على تحقيق عدة أهداف، يتلخص أهمها في تركيز انتباه المتعلمين نحو قضايا مهمة، ومساعدة المتعلمين على تطوير وجهات نظرهم بشكل واسع، أن السؤال السابر هو ذلك السؤال الذي يأخذ بيد المعلم الى ابعد من الأمور البديهية البسيطة وتمثل الأسئلة السابرة إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند مجرد الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلبة وإجابة أشمل من جانبهم. ونقله إلى جوانب أكثر عمقاً وصعوبة.

(سعادة ،٢٠١٨: ٧٠٣- ٧٠٤)

و تعد استراتيجية الأسئلة السابرة من أهم أنواع الأسئلة التي تجعل التلميذ قادراً على حل المشكلات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية، ومن أهم الوسائل التي يستعملها المعلم الإثارة تفكير التلاميذ وتعلمهم(جمل ،٢٠٠٥: ٢٠٦).

وإن كثيراً من التلاميذ يجيبون إجابات اولية سطحية أو خاطئة أو تحتاج الى تأكيد أو توضيح أو تسويغ أو تركيز ، وتؤدي الأسئلة السابرة الى توليد المزيد من المعلومات ، أو التركيز على بعضها الآخر، أو توضيح بعضها ، أو تحويل المناقشة الى عامة التلاميذ في غرفة الصف.

(الكبيسي ، ٢٠٠٨:٢٢٦)

وتهدف استراتيجية الأسئلة السابرة الى تعميق معرفة الطالب عن فكرة ما ، أو عن مفهوم ما ، أو موضوع معين ، حتى تكون النتيجة تثبيت اساسيات هذا الموضوع في ذهن الطالب ، وهذه الاسئلة تهدف الى التعلم وليس الهدف منها الاختبار ، وبالتالي ترسيخ تلك المعلومات في ذهن الطالب ، أي أن اثار الخبرة تدوم وتثبت بالأسئلة السابرة . (جبر، ٢٠١٤:٢٦٢) .

خطوات استراتيجية الاسئلة السابرة:

١- يعد المعلم قائمة بأسئلة تشمل جميع الجوانب الاساسية في الدرس بحيث تغطي اجاباتها معظم الدرس وتكون متدرجة من السهل الى الصعب

٢- يبدأ المعلم بإثارة الاسئلة ومناقشة الإجابات شفويا ويطلب من التلاميذ إجابة الاسئلة ، ثم تبدأ المناقشة.

٣- متابعة استجابات التلاميذ وتحديد من اجاب بشكل صحيح او خطا وطرح السؤال التالي على التلاميذ الذين أجابوا بشكل خاطئ

٤- تقديم التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ

(العسكري واخرون ، ٢٠١٧: ١٧٠)

المتطلبات الضرورية للسؤال السابر :

للسؤال المتميز ضوابط لابد من توافرها عند صياغة السؤال السابر والتي منها:

١- وضوح لغة السؤال وتناسبها مع مستوى التلاميذ المعرفي.

٢- وضوح المفاهيم والمصطلحات الواردة في نص السؤال وتوافقها مع مخزون التلاميذ .

٣- تدرج الأسئلة من العام إلى الخاص ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب.

٤- التسلسل والتتابع حول فكرة الموضوع وتركيز الأسئلة حولها.

٥- يثير المزيد من المناقشات الصفية حول الفكرة الرئيسية يؤدي بالمتعلم إلى الانتقال الفوري من الإجابة الأولية السطحية إلى فكرة أعمق منها وفي نفس الموضوع. . (ابو شريخ، ٢٠٠٨ :١٣٩-١٣٨)

الدراسات السابقة

اولا: دراسات عن التقويم التكويني:

الدراسات المحلية :

- (الساعدي، ٢٠٠٤)

مكان اجراء الدراسة	العراق
عنوان الدراسة	اثر استخدام التقويم التكويني في تحصيل الطلبة في اللغة الإنكليزية
هدف الدراسة	معرفة اثر استخدام التقويم التكويني في تحصيل الطلبة في اللغة الإنكليزية
منهج الدراسة	المنهج التجريبي
عينة الدراسة	٣٥طالب
أداة الدراسة	الاختبار التحصيلي
المرحلة الدراسية	المرحلة المتوسطة
الوسائل الإحصائية	الاختبار التائي (t-test٩لعينتين مستقلتين) -معادلة الفا كرونباخ -معادلة بيرسون -مربع كاي
نتائج الدراسة	تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق التقويم التكويني على المجموعة الضابطة ويعزى الباحث ذلك الى ان التقويم التكويني يزيد من تحصيل الطلبة ويعزز التعليم

-(البياتي، ٢٠١٣)

مكان الدراسة	محافظة ديالى العراق
عنوان الدراسة	فاعلية استراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ
هدف البحث	معرفة فاعلية استراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ
منهج الدراسة	المنهج التجريبي
عينة الدراسة	٦٠ طالبا
أدوات الدراسة	الاختبار التحصيلي -اختبار الاحتفاظ
المرحلة الدراسية	المرحلة المتوسطة
الوسائل الإحصائية	الاختبار التائي (t-test لعينتين مستقلتين) -معادلة الفا كرونباخ -معادلة بيرسون -مربع كاي-معامل الصعوبة-فعالية البدائل الخاطئة -معامل ارتباط بيرسون -معامل التمييز
نتائج الدراسة	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية التقويم البنائي على المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ على وفق استراتيجية التقويم البنائي على المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الاحتفاظ وذلك لصالح المجموعة التجريبية

ثانيا: الدراسات العربية التي تناولت التقويم التكويني

- **(نوري، ٢٠١٦)**

مكان اجراء الدراسة	الجزائر دائرة قصر الصبيحي
عنوان الدراسة	واقع التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الابتدائي
هدف الدراسة	معرفة واقع التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الابتدائي والصعوبات التي تواجههم اثناء تطبيق التقويم التكويني
منهج الدراسة	المنهج الوصفي التحليلي
عينة الدراسة	١١٣معلما ومعلمة
أدوات الدراسة	الاستبانة
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية
الوسائل الإحصائية	جدول التكرار النسبي الوسط المرجح الوزن المئوي النسب المئوية
نتائج الدراسة	ان اكبر التحديات التي يواجها معلمي العلوم هي عدد الطلبة في الصف الواحد والعبء في عدد الحصص على المعلمين وعدم تدريب معلمي العلوم على تطبيق واستخدام أدوات التقويم التكويني وأوضحت النتائج انه لا يوجد فروق دالة احصائيا بين المشاركين تعزى لمتغير الجنس

- دراسة (عبدالله ،٢٠٢٢)

مكان اجراء الدراسة	جامعة الشرق الأوسط عمان (الأردن)
عنوان الدراسة	درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية
هدف الدراسة	معرفة درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية
منهج الدراسة	المنهج الوصفي المسحي
عينة الدراسة	٢٧٤معلما ومعلمة
أداة الدراسة	استبانة
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية
الوسائل الإحصائية	الحزمة الإحصائية spss الاختبار التائي لعينتين مستقلتين المتوسط الحسابي الانحراف المعياري تحليل التباين الأحادي
نتائج الدراسة	أظهرت نتائج الدراسة ان درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني متوسطة وعدم وجود فروق دالة احصائيا في الأداة بالنسبة لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة اما بالنسبة للمؤهل العلمي فكانت لصالح الدراسات العليا

-(البدوي وزعترة وعمران،٢٠٢١)

مكان اجراء الدراسة	مدرسة الطور الشاملة للذكور في منطقة الطور القدس
عنوان الدراسة	واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في منطقة الطور الشاملة
هدف الدراسة	معرفة واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في منطقة الطور الشاملة
منهج الدراسة	المنهج الوصفي التحليلي
عينة الدراسة	٤٨ معلما ومعلمة
أدوات الدراسة	الاستبانة
المرحلة الدراسية	المرحلة الإعدادية
الوسائل الإحصائية	المتوسط الحسابي الانحراف المعياري تحليل التباين الأحادي معامل الارتباط بيرسون معادلة الثبات كرونباخ الفا اختبار t-test
نتائج الدراسة	ان الدرجة الكلية للمجالات الأربعة جاءت بدرجة عالية ولا توجد فروق دالة احصائيا لمتغيرات (المؤهل العلمي والجنس والمادة الدراسية وسنوات الخبرة)وكذلك للمجالات ماعدا المجال الاجتماعي الانفعالي ومجال اللياقة المجتمعية حيث كانت الفروق لصالح الاناث

ثالثا : الدراسات الاجنبية التي تناولت التقويم التكويني :

- دراسة (Beckette&Volante,2011)

مكان اجراء الدراسة	كندا
عنوان الدراسة	الممارسات التقويمية التكوينية التي يمارسها المعلمون
هدف الدراسة	معرفة الممارسات التقويمية التكوينية التي يمارسها المعلمون
منهج الدراسة	المنهج الوصفي التحليلي
عينة الدراسة	٢٠ معلما
أدوات الدراسة	أسلوب الملاحظة
المرحلة الدراسية	المرحلة الثانوية
الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون الوسط المرجح الوزن المئوي اختبار t-test برنامج spss
نتائج الدراسة	ان اكثر استراتيجيات التقويم التكويني المستخدمة في الصفوف الدراسية هي :طرح أسئلة للمناقشة والاستفادة من الاختبارات

-دراسة الفوهاي واكينلو سوتو (Alufohai,Akinlosotu ,2016)

مكان اجراء الدراسة	نيجيريا
عنوان الدراسة	اتجاهات معلمي المدارس الثانوية العامة نحو ممارسات التقويم التكويني
هدف الدراسة	معرفة اتجاهات معلمي المدارس الثانوية العامة نحو ممارسات التقويم التكويني تبعا لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة ومجال التخصص
منهج الدراسة	المنهج الوصفي
عينة الدراسة	٥٤٣ معلما
أداة الدراسة	الاستبانة
المرحلة الدراسية	المرحلة الثانوية
الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون الوسط المرجح الوزن المئوي اختبار t-test برنامج spss
نتائج الدراسة	ان نسبة المعلمين ذوي المواقف الإيجابية تجاه ممارسات التقويم التكويني هي الأكبر وتشير الى ان المؤهلات العلمية وسنوات الخبرة في التدريس تحدد بشكل كبير مواقف المعلمين تجاه ممارسات التقويم التكويني

ثانيا : دراسات عن الاداء التعليمي

الدراسات المحلية

- **(الكرعاوي، ٢٠٠٥)**

مكان اجراء الدراسة	العراق
عنوان الدراسة	تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في مادة طرائق التدريس في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمة
هدف الدراسة	هدفت الى تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في مادة طرائق التدريس في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية
منهج الدراسة	المنهج الوصفي
عينة الدراسة	(٢٥) مدرسا
ادوات الدراسة	الاستبانة
المرحلة الدراسية	معهد اعداد المعلمين
الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون _الوسط المرجح
نتائج الدراسة	كان اداء المدرسين بشكل عام دون المستوى الطلوب كان اداء المدرسين حسنا في مجالين مجال العلاقات الانسانية وادارة الصف واستثارة الدافعية اما اداؤهم في المجالات الخمسة (التقويم ،استعمال الوسائل التعليمية ،التخطيط والاعداد للدرس ،الاهداف التربوية ،تنفيذ الدرس) كان ضعيفا

- (الشويلي ،٢٠٢٠)

مكان اجراء الدراسة	العراق
عنوان الدراسة	تقييم أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي
هدف الدراسة	تهدف الى تقييم أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي
منهج الدراسة	المنهج الوصفي
عينة الدراسة	(٤٦) مشرفا
أدوات الدراسة	الاستبانة
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية
الوسائل الإحصائية	معادلة الفا كرونباخ – الوسط المرجح –الوزن المئوي – مربع كاي – النسبة المئوية
نتائج الدراسة	ان أداء معلمي الصفوف الأولى في مجال التخطيط والتنفيذ كان مقبولا اما في مجال الصفات الشخصية والتقويم كان ليست بالمستوى المطلوب

-(العلي،٢٠٠٧)

مكان اجراء الدراسة	السعودية
عنوان الدراسة	تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي
هدف الدراسة	هدفت الى تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي
منهج الدراسة	المنهج الوصفي
عينة الدراسة	(٣٣) معلمة
أدوات الدراسة	بطاقة الملاحظة
المرحلة الدراسية	المرحلة المتوسطة
الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون –الفاكرونباخ –النسبة المئوية –المتوسط الحسابي _الاختبار التائي –تحليل التباين
نتائج الدراسة	الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية متوسط ضمن ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي ،التمكن من المادة العلمية ،الكفاءة في التدريس) وان الأداء التدريسي لمعلمات العلوم قليل في ضوء (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات)

- (الزهراني ،٢٠٠٩)

مكان اجراء الدراسة	المملكة العربية السعودية
عنوان الدراسة	واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية
هدف الدراسة	معرفة درجة توافر المعايير المهنية في أداء معلمي الرياضيات
منهج الدراسة	المنهج الوصفي والارتباطي
عينة الدراسة	٤٥معلما
أدوات الدراسة	بطاقة ملاحظة –استبانة
المرحلة الدراسية	المرحلة الثانوية
الوسائل الإحصائية	برنامج (SPSS) معامل ارتباط بيرسون –الفاكرونباخ المتوسط الحسابي النسب المئوية مربع كاي اختبار ليفين تحليل التباين الأحادي
نتائج الدراسة	توافر المعايير المهنية في الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ولا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات الأداء التدريسي تعزى للاختلاف في سنوات الخبرة وكثافة الطلاب في الفصل

الدراسات الأجنبية التي تناولت الأداء

- (Earlie Dkendal,1999)

مكان اجراء الدراسة	الولايات المتحدة الامريكية
عنوان الدراسة	تقويم أداء المعلمين بكلية بيلمونت
هدف الدراسة	هدفت الى تقويم أداء المعلمين بكلية بيلمونت
منهج الدراسة	المنهج الوصفي
عينة الدراسة	٥٤ معلما
أداة الدراسة	الاستبانة
الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون الوسط الحسابي النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	المرحلة الجامعية
نتائج الدراسة	إنَّ عملية التقويم تبنى على كل ما هو جديد وله صلة وثيقة بالكفايات الأدائية الأكاديمية للمعلمين بعملية التعلم

(DUMMAS,2003)-

مكان اجراء الدراسة	بستوانا جنوب افريقيا
عنوان الدراسة	تقييم مدى امتلاك كفايات التدريس بمجموعة صغيرة من المعلمين
هدف الدراسة	هدفت الى تقييم مدى امتلاك كفايات التدريس
منهج الدراسة	الوصفي
عينة الدراسة	٦٨ معلما
أدوات الدراسة	بطاقة الملاحظة
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية
الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون –الوسط المرجح –الوزن المئوي –النسبة المئويه –الوسط الحسابي
نتائج الدراسة	ان افراد العينة على الرغم من اختيارها كمتميزين لم تصل من المهارة لتطوير نشاطات وتوضيحات من شأنها ان تعزز فهم التلاميذ واظهرت كذلك ضعفا في قدرات افراد العينة على التقييم الذاتي على نشاطاتهم التدريسية

موازنة بين البحث الحالي والدراسات السابقة

هدف الدراسة :هدفت دراسة (الساعدي ،٢٠٠٤) ودراسة(البياتي ،٢٠١٣) الى معرفة اثر استخدام التقويم التكويني مع بعض المتغيرات وهدفت دراسة (نوري ،٢٠١٦) الى معرفة واقع التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الابتدائي والصعوبات التي تواجههم اثناء تطبيق التقويم التكويني وهدفت دراسة (البدوي وزعترة وعمران، ٢٠٢١) الى معرفة واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في منطقة الطور الشاملة وهدفت دراسة (عبدالله ،٢٠٢٢)الى معرفة درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية وهدفت دراسة(2016 Alufohai,Akinlosotu)الى معرفة اتجاهات معلمي الثانوية العامة نحو ممارسات التقويم التكويني تبعا لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة ومجال التخصص وهدفت دراسة(Beckette&Volante,2011) الى معرفة الممارسات التقويمية التكوينية التي يمارسها المعلمون وبعض الدراسات هدفت الى تقويم الأداء التعليمي مثل دراسة (الكرعاوي ،٢٠٠٥) ودراسة (الزهراني ،٢٠٠٩) ودراسة (الشويلي ،٢٠٢٠) ودراسة (العلي ،٢٠٠٧) ودراسة (dumma،2003) ودراسة (Earlie Dkendal 2003) اما البحث الحالي فقد هدف الى معرفة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات .

٢- **سنة الدراسة:** اقدم دراسة في البحث الحالي هي دراسة (Earlie Dkendal,1999) و دراسة (DUMMAS,2003) ودراسة (الساعدي ،٢٠٠٤) ودراسة (الكرعاوي ،٢٠٠٥) ودراسة (العلي، ٢٠٠٧) ودراسة (الزهراني،٢٠٠٩) ودراسة (Beckette&Volante,2011) ودراسة(البياتي، ٢٠١٣) ودراسة (نوري ٢٠١٦) ودراسة (Alufohai,Akinlosotu 2016) ودراسة (الشويلي، ٢٠٢٠) ودراسة (البدوي وزعترة وعمران ،٢٠٢١) ودراسة (عبدالله، ٢٠٢٢)

٣-**مكان الدراسة** :تباينت الدراسات السابقة في مكان اجراء الدراسة حيث ان العراق هو مكان اجراء دراسة كل من(البياتي ،٢٠١٣) ودراسة (الساعدي ،٢٠٠٤) ودراسة (الكرعاوي ،٢٠٠٥) ودراسة (الشويلي ،٢٠٢٠) وبذلك تتفق تلك الدراسات في مكان البحث الحالي بينما اختلفت باقي الدراسات في مكان اجرائها ففي السعودية أجريت (الزهراني ،٢٠٠٩) و(العلي ،٢٠٠٧) وفي الأردن فقد أجريت دراسة (عبدالله، ٢٠٢٢) وفي القدس فقد أجريت دراسة (البدوي وزعترة وعمران ,2021) وفي الجزائر أجريت دراسة (نوري ،٢٠١٦) وكذلك اختلفت الدراسات الأجنبية فقد أجريت دراسة(2016

Alufohai,Akinlosotu) في نيجيريا اما دراسة (Beckette&Volante,2011) فقد أجريت في كندا اما دراسة (Earlie Dkendal,1999) أجريت في الولايات المتحدة ودراسة (DUMMAS,2003) في جنوب افريقيا

٤- **منهج الدراسة** :اتفقت البحث الحالي مع دراسة (الزهراني ،٢٠٠٩) (ودراسة البدوي وزعترة وعمران،٢٠٢١) (ودراسة عبدالله، ٢٠٢٢) ودراسة الفوهاي واكينلو سوتو (2016 Alufohai,Akinlosot) ودراسة(Beckette&Volante,2011) ودراسة (الشويلي ،٢٠٢٠) و(الكرعاوي،٢٠٠٥) ودراسة (العلي ٢٠٠٧) و (دراسة2003 ،dumma) ودراسة (Earlie Dkendal,1999) وتختلف مع دراسة(الساعدي ،٢٠٠٤) ودراسة (البياتي ،٢٠١٣) لكونها استخدمت المنهج التجريبي

٥- **عينة الدراسة** : يتفق البحث الحالي مع دراسة (الزهراني ،٢٠٠٩) ودراسة (نوري ،٢٠١٦) ودراسة (عبد الله ،٢٠٢٢) (Alufohai,Akinlosot 2016) ودراسة (Beckette&Volante,2011) التي تناولت فئة المعلمين واختلفت مع بقية الدراسات مثل دراسة (الساعدي ،٢٠٠٤) ودراسة (العلي ،٢٠٠٧) ودراسة dummmas,2003) ودراسة (البياتي ،٢٠١٣) والبدوي وزعترة وعمران 2021 ودراسة)التي تناولت فئة الطلاب ،كما اختلفت مع دراسة (الشويلي ،٢٠٢٠)التي تناولت المشرفين ودراسة (الكرعاوي ،٢٠٠٥)التي تناولت المدرسين .

٦-**أدوات الدراسة:** اتفق البحث الحالي مع كل من دراسة (العلي ،٢٠٠٧) (ودراسة dummm,2003) ودراسة (الزهراني ،٢٠٠٩) و دراسة (Beckette&Volante,2011)على بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة ،بينما اختلفت مع باقي الدراسات الأخرى من حيث الأداة.

٧-**الوسائل الإحصائية** : اختلف البحث الحالي مع باقي الدراسات من حيث الوسائل الاحصائية وتشابهت من حيث استخدام معامل ارتباط بيرسون

٨-**نتائج الدراسات السابقة** : اختلفت نتائج الدراسات السابقة من دراسة الى أخرى اما نتائج الدراسة الحالية فستظهر في الفصل الرابع

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة من خلال الاطلاع على الوسائل الإحصائية التي استخدمت في الدراسات السابقة للوصول الى ادق النتائج التي يهدف اليها البحث

٢- تفسير النتائج من خلال اطلاع الباحثة على النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة والإفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي .

٣- الإفادة من المنهج المتبع في الدراسات السابقة.

٤- الاستفادة منها في الجانب النظري من حيث المعلومات والأفكار والأداء .

٥- إعطاء الباحثة تصورا عن استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها لدى المعلمين.

٦- الوقوف عند التوصيات والمقترحات التي توصلت اليها الدراسات السابقة والإفادة منها في تطوير البحث الحالي.

٧- تحديد أدوات القياس الملائمة لمتغيرات البحث والتوجه نحو المصادر والمراجع المطلوبة .

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

- أولا: منهج البحث
- ثانيا: مجتمع البحث
- ثالثا: عينة البحث
- رابعا : أداة البحث
- خامسا: الوسائل الإحصائية

منهج البحث واجراءاته:

ستتطرق الباحثة في هذا الفصل الى إجراءات البحث بحسب الخطوات العلمية والعملية التي يجب اتباعها للوصول الى تحقيق النتائج المرجوة من حيث تحديد المنهج المتبع للبحث الحالي ،وتحديد مجتمع وعينة البحث كذلك سوف توضح أداة البحث وكيفية بنائها ومن ثم استخراج الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وثبات الأداة لتكون جاهزة للتطبيق النهائي مع بيان الوسائل الإحصائية المتبعة لذلك .

أولا / منهج البحث Research Methodology :

ان الخطوة الأولى في اجراءات البحث هي تحديد منهج البحث، ومن المعلوم أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث، ولما كان هدف البحث يرمي الى التعرف على (واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات) ولهذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي فضلا عن المنهج الوصفي الارتباطي كونه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة مشكلة البحث وطبيعته ومتطلباته .

المنهج الوصفي عرفه (المحمودي،٢٠١٩): على انه طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها (المحمودي ، ٢٠١٩ : ٤٨).

أي انه لايصف الظواهر او الممارسات السائدة او الواقع بل يحاول ان يصل الى استنتاجات وتعميمات في تفسير الظواهر اي انه يحلل ويفسر ويقيم بقصد الوصول الى تقييمات ذات معنى .

(عمر، ٢٠٠٩ : ٧٠-٦٩) .

ومنهج البحث الوصفي الارتباطي : هو ذلك النوع من المناهج البحثية التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، من خلال قياس درجة أو قوة هذه العلاقة ونوعها طردية أو عكسية، بهدف التعرف على الارتباط بين المتغيرات ودرجة هذا الارتباط(أبو علام، ٢٠٠١ : ٢٣٧).

ثانيا / مجتمع البحث :Research community

إن من أولى الأمور التي يجب أن ينتبه إليها الباحث قبل إجراء دراسته هو المجتمع الذي يسعى إلى أن يعمم عليه النتائج ذات العلاقة بمشكلة البحث. (الحلو،٢٠٢٢: ١٦١)

ويعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية التي تتطلب دقة بالغة ،اذ يتوقف اجراء الدراسة وتصميم اداتها ودقة نتائجها على مجتمع بحثها (شفيق ،٢٠٠١: ١٨٤).

ويعرف (عباس واخرون ،٢٠١٤) مجتمع البحث بأنه جميع افراد الظاهرة الذين يشكلون موضوع البحث وذات العلاقة بمشكلة البحث والذي تشتق منهم عينة البحث وتعمم نتائجه عليهم .

(عباس واخرون ، ٢٠١٤ :٣٠٥)

وقد اختارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار والتي ضمت سبعة اقسام (الناصرية ،الشطرة ،الرفاعي ،سوق الشيوخ، الفهود ،الجبايش ، قلعة سكر) ليكون مجتمع بحثها جدول (١) يوضح ذلك

جدول (١)

يوضح الأقسام التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار

ت	أسماء الأقسام	الموقع
١	قسم تربية الناصرية	مركز محافظة الناصرية
٢	قسم تربية الشطرة	قضاء الشطرة
٣	قسم تربية الرفاعي	قضاء الرفاعي
٤	قسم تربية سوق الشيوخ	قضاء سوق الشيوخ
٥	قسم تربية الفهود	قضاء الفهود
٦	قسم تربية الجبايش	قضاء الجبايش
٧	قسم تربية قلعة سكر	قضاء قلعة سكر

لذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار قسم الإحصاء / بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة ميسان _كلية التربية الأساسية ملحق (١) لمعرفة عدد معلمي الصفوف الأولى

في المدارس الابتدائية للعام الدراسي (٢٠٢٣_٢٠٢٤) وقد بلغ عدد معلمي الصفوف الأولى (٤٠٦) معلما موزعين على المدارس الابتدائية التابعة الى اقسام التربية في المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار .

ثالثا / عينة البحث The Research Sampl**:**

تعد العينة جزءاً من المجتمع الذي تم اختياره على وفق قواعد علمية، إذ تمثل العينة المجتمع تمثيلا صحيحًا، وتتوافر فيها خصائص المجتمع نفسه ولا يمكن لأي باحث إجراء دراسة دون هذا الجزء إذ هي إحدى المفردات أو الأجزاء التي تمثل الكل(محجوب،٢٠٠٥: ١٥٠).

إنّ اختيار العينة يعد من الأمور المهمة اذ يتم اختيار العينة على وفق ضوابط وقواعد علمية لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا وهي مجموعة جزئية من المجتمع والعينة السليمة تمثل المجتمع الأصلي للدراسة تمثيلا دقيقا ويمكن تعميم نتائج تلك العينة على مجتمع الدراسة .

(عباس واخرون ، ٢٠١١: ٢١٨)

ويقصد بالعينة المستخدمة في البحث ، بأنها نموذجاً يشمل او يعكس جانبا أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصل المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك وحدات المجتمع المعني بالبحث(قنديلجي ،٢٠١٩: ١٣٣).

وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العنقودية حيث بلغ حجم العينة(٦٠) معلما ومعلمة أي من معلمي ومعلمات الصفوف الاولى في تربية ذي قار قضاء الشطرة

جدول (٢)

عينة البحث موزعة حسب الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

الجنس		المؤهل العلمي		سنوات الخدمة			المجموع
		دبلوم	بكالوريوس	من ٥ سنوات فما دون	من (٥ - ١٠) سنوات	من (١٠سنوت - فاكثر)	
ذكر	٣٠	١٥	١٥	١٠	١٠	١٠	٣٠
انثى	٣٠	١٥	١٥	١٠	١٠	١٠	٣٠
المجموع	٦٠	٣٠	٣٠	٢٠	٢٠	٢٠	٦٠

رابعا / أداة البحث :Instrument :

من متطلبات البحث إعداد أداة يمكن بواسطتها جمع البيانات التي لها علاقة به، ان الاختلاف في طبيعة البحوث، يفرض على اي باحث ان يستعمل مجموعة من الادوات من دون غيرها.

(ملحم، ٢٠٠٢: ١٦٤)

تعرف أداة البحث بأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها جمع المعلومات والبيانات التي تجيب عن أسئلة البحث مثل الاستبيان ،الاختبار ،المقاييس ،الملاحظة كي يستطيع حل مشكلة البحث والاجابة عن تساؤلاته. (سليمان ،٢٠١٠: ١٩)

وفي ضوء ذلك فقد أعدت الباحثة أداة للبحث الحالي، وهي: بطاقة الملاحظة لمعرفة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات ،واعتمدت في اعدادها على جوانب عدة وهي :

- الاطلاع على الأدب التربوي والمتضمن البحوث عربية أم أجنبية، والكتب المرتبطة بالاستراتيجيات الحديثة مثل كتاب اتجاهات حديثة لتعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية.
- الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث العربية والاجنبية ذات الصلة بموضوع البحث ، ولمختلف مستويات التعلم والمواد الدراسية ، وضم قسماً منها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة (الفصل الثاني) في البحث الحالي مثل دراسة (عبدالله، ٢٠٢٢) ودراسة (نوري ،٢٠١٦) .

- الاطلاع على الأهداف العامة للتربية في العراق ، واهداف مرحلة تعليم المرحلة الابتدائية في العراق ، واهداف تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية.
- الاطلاع على كتب مادة العلوم المقررة في المرحلة الابتدائية.
- اجراء دراسة استطلاعية ، وتضمنت أسئلة مفتوحة ووزعت على مجموعة من المعلمين وعدد من المشرفين التربويين العاملين والخبراء المتخصصين في طرائق التدريس بلغ عددهم (٣٠) محكما كما في الملحق (٤).

وفيما يأتي عرضا مفصلا لأعداد أداة البحث

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي ،فقد تطلبت الحاجة الى بناء أداة (بطاقة ملاحظة) تتصف بالصدق والثبات والموضوعية ،وذلك لمعرفة واقع أداء معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية فقد راعت الباحثة الإجراءات الاتية :

(١) تحديد الهدف:

هدفت بطاقة الملاحظة الى الكشف عن واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وذلك عن طريق استعمال استراتيجيات التقويم التكويني في تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية

(٢) تحديد مجالات صياغة بطاقة الملاحظة:

تعد هذه الخطوة من اهم خطوات بناء الأداة بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية فضلا عن مناقشتها مع الأستاذ المشرف اعتمدت الباحثة اثنا وعشرين استراتيجية .

(٣) جمع و صياغة فقرات بطاقة الملاحظة:

فقد تم الاطلاع على بعض الادبيات والدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة ذات الصلة بموضوع البحث واطلعت الباحثة على استراتيجيات التقويم التكويني وكل ما يتعلق بها وكذلك تطبيق استبانة استطلاعية لتحديد استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها كما في ملحق (٥)،وزعت بين

مجموعة من المحكمين والمختصين التربويين من المعلمين والمشرفين والأساتذة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس العامة (٣٠) محكما .

و بعد تحديد الاستراتيجيات الشائع استخدامها مجالات البحث صاغت الباحثة (٥٢) فقرة بالصورة الأولية في ملحق (٦) موزعة على مجالات البطاقة ، وتمت مراعاة الوضوح والدقة في صياغتها وان تكون مشتقة من استراتيجيات التقويم التكويني المتفق عليها في البحوث وتثير القائم بالملاحظة وتدفعه لعملية التقييم بشكل صريح.

جدول (٣)

يبين محاور فقرات الاداة

ت	اسم الاستراتيجية	عدد الفقرات	تسلسل الفقرات
١.	استراتيجية التقويم الذاتي	٤	١ ،٢ ،٣ ،٤
٢.	استراتيجية تقويم الاقران	٣	٥,٦,٧
٣.	استراتيجية خرائط المفاهيم	٥	٨ ،٩ ،١٠ ،١١ ،١٢
٤.	استراتيجية الواجبات المنزلية	٤	١٣ ،١٤ ،١٥ ،١٦
٥.	استراتيجية الملاحظة	٥	١٧ ،١٨ ،١٩ ،٢٠ ،٢١
٦.	استراتيجية السؤال المفتوح	٣	٢٢ ،٢٣ ، ٢٤
٧.	استراتيجيات التسجيل (أدوات التقويم)	٥	٢٥ ،٢٦ ،٢٧ ،٢٨ ،٢٩
٨.	استراتيجية التلخيص	٣	٣٠ ،٣١ ،٣٢
٩.	استراتيجية الخطأ المقصود	٣	٣٣ ،٣٤ ،٣٥
١٠.	استراتيجية الاختبارات التكوينية	٥	٣٦ ،٣٧ ،٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠
١١.	استراتيجية المناقشة	٤	٤١ ، ٤٢ ،٤٣ ،٤٤
١٢.	استراتيجية السؤال السابر	٨	٤٥ ،٤٦ ،٤٧ ،٤٨ ،٤٩ ،٥٠ ،٥١ ،٥٢

(٤) تصحيح أداة البحث بطاقة الملاحظة:

اعتمدت الباحثة في عملية تصحيح بطاقة الملاحظة على مقياس ليكرت الثلاثي (Liker three scale) ذو البدائل المتدرجة امام كل فقرة ثلاث مستويات وهي (كبيرة، متوسطة ،ضعيفة) وقد أعطيت إزاء كل فقرة الاوزان (١,٢,٣) على التوالي وبذلك أصبحت درجة المقياس الكلية تتراوح (٥٢_١٥٦)

(٥) تحديد درجة القطع:

لتحديد واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها التي حددتها الباحثة في أداة البحث ،عمدت الباحثة الى تحديد درجة القطع (المحك) وهي النقطة التي اذا وصل اليها المفحوص فأنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه.(الشهري، ٢٠١٠: ٦٩)

إذ يعد تحديد هذه الدرجة من الأمور المهمة والاساسية في بناء المقاييس التربوية، فضلا عن ان الاوساط المرجحة وأوزانها المئوية هي الحد الفاصل بين مستوى استجابات العينة على أداة البحث ، لذا اعتمدت الباحثة الحد الادنى المقبول لدرجة تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استعمالها بالوسط الحسابي المرجح (٢) والوزن المئوي (٦٧ %) وبذلك على يكون الحكم على درجة توفر الفقرة وكما في الجدول ادناه:

جدول (٤)

معايير الحكم على الأداء

مستوى التحقق	ضعيف	متوسط	كبير
الاوزان النسبية	٣٣%-٥٥%	٥٦%- ٧٧%	٧٨%-١٠٠%
الوسط المرجح	١ – ١,٦٦	١,٦٧ – ٢,٣٣	٢,٣٤ – ٣

(٦) التطبيق الاستطلاعي للأداة :

طبقت الباحثة الأداة (بطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها)على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلم ومعلمة اختيروا عشوائيا من المدارس الابتدائية التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار /قسم تربية الشطرة .وقد تم

مشاهدة عملية التقييم ،والحكم على أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وقد تمكنت الباحثة من تأشير الملاحظات واتضح ان الفقرات جميعها كانت مفهومة وان الوقت التقريبي للتقييم على الأداة كانت (٤٠-٣٥) دقيقة

(٧) صدق الأداة:

المقصود بالصدق هو إلى أي درجة يمكن ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.

(الضامن ،٢٠٠٧: ١١٣)

و للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة اعتمدت الباحثة نوعين من أنواع الصدق وهما :

أ-**الصدق الظاهري** : ويقصد به صدق المظهر العام للأداة ومدى ملائمتها للمفحوصين ويتحقق ذلك من خلال وضوح التعليمات الواردة في الأداة ودقتها العالية وانطباق موضوعها على الهدف.

(Sreejesh & Mohapatra, 2014:50).

ويسمى أيضاً بصدق الخبراء أو صدق المحكمين ويتطلب هذا النوع من الصدق عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار .

(الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩ : ٢٤٠)

ويعرف الصدق الظاهري : بأنه مظهر أولي من مظاهر صدق المحتوى يتم التوصل اليه من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين وذلك لتفحص الاختبار أو اداة القياس ظاهرياً والخروج باستنتاج أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه. (العباسي، ٢٠١٨: ٢٨٦)

ولتحقيق الصدق الظاهري ل(بطاقة الملاحظة) فقد عرضت بصيغتها الأولية ملحق (٦)على عدد من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس بلغ عددهم (٣٠) واعتمدت الباحثة نسبة (٨٠ %) فما فوق على إبقاء الفقرة واذا لم تحقق هذا المستوى ، سوف تحذف من الأداة ،علما ان بعض المحكمين قد اشاروا بضرورة اجراء بعض التعديلات وقد اتضح ان فقرات الأداة كانت مقبولة وبنسبة تتراوح بين (٨٣-١٠٠) وبهذا اكتسبت الأداة صفة الصدق الظاهري .

الجدول (٥)

النسبة المئوية وقيمة مربع كآي للصدق الظاهري للأهداف السلوكية

ت	رقم فقرة الملاحظة	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		متوسط الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
		الكلي	الموافقون	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
١	(١-٣-٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٧-٢٩-٣١-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٦-٤٨-٤٩-٥٠-٥٢).	٣٠	٣٠	٠	%١٠٠	٣٠	٣,٨٤	دالة إحصائياً
٢	(٢-٦-١٦-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٢-٢٧-٢٨)	٣٠	٢٩	١	%٩٧	٢٦,١٣	٣,٨٤	دالة إحصائياً
٣	(٣٠-٣٢-٤٥-٥١)	٣٠	٢٥	٥	%٨٣	١٣,٣٣	٣,٨٤	دالة إحصائياً

وقد اخذت الباحثة بآراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تعديل بعض الفقرات، وبذلك أبقت الباحثة الأداة كما هي من حيث عددها وهي مؤلفة من (٥٢) فقرة وموزعة على اثني عشر محور وبهذا فقد اكتسبت الأداة صفة الصدق الظاهري

ب – **صدق البناء (الاتساق الداخلي)** : إنّ كل فقرة من فقرات المقياس يجب ان تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس الكلي ، الذي يمثل المفهوم الكلي المتماسك للخاصية التي يراد قياسها في كل فقرة من فقرات المقياس وان عدم انسجامها يعني ضرورة حذفها أو استبدالها ويمكن التحقق من ذلك في ضوء التأكد من العلاقة الارتباطية بين اداء المعلمين على هذه الفقرة وادائهم على عموم المقياس هو المحك الذي يؤدي الى صدق بناء المقياس . (البطش وابو زينة ، ٢٠٠٧ :٨٨)

ويقصد بصدق الاتساق الداخلي هو ايجاد معامل الارتباط بين الاداء على كل مجال من مجالات المقياس والاداء على المقياس بأكمله ، فكلما ارتبط المجال بدرجة اعلى مع الدرجة الكلية للمقياس يعتبر اكثر جودة (الكبيسي ، ٢٠١٠ ، ٤٦).

وقد تحققت الباحثة من صدق البناء لبطاقة الملاحظة على الرغم من تحققها من صدق المقياس ظاهرياً، ولأجل ذلك استعملت الباحثة درجات العينة الاستطلاعية المستعملة في التحليل الاحصائي للمقياس لإيجاد ما يأتي:

- **علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية** : لمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، اخضعت الباحثة درجات المعلمين العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠)، إلى تحليل الفقرات وحساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٩٢-٠.٨٠٥) ، وبذلك كانت الفقرات جميعها دالة احصائياً، وبذلك تم الابقاء على فقرات بطاقة الملاحظة جميعها البالغة (٥٢) فقرة وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة فقرة والدرجة الكلية للبطاقة الملاحظة

فقرة	معامل الارتباط	الدلالة	فقرة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠.٣٩٠	دالة	٢٧	٠.٦٢٧	دالة
٢	٠.٤٣٤	دالة	٢٨	٠.٤٧٩	دالة
٣	٠.٥٤١	دالة	٢٩	٠.٥٧٤	دالة
٤	٠.٤٨٨	دالة	٣٠	٠.٥٢٨	دالة
٥	٠.٤٧٠	دالة	٣١	٠.٧٩٤	دالة
٦	٠.٧٢٧	دالة	٣٢	٠.٣٧٧	دالة
٧	٠.٣٥٢	دالة	٣٣	٠.٦٨٩	دالة
٨	٠.٥٥٩	دالة	٣٤	٠.٧٧٥	دالة

٩	٠.٥٣٠	دالة	٣٥	٠.٥٦٢	دالة
١٠	٠.٥٨٠	دالة	٣٦	٠.٥٦٤	دالة
١١	٠.٤٤٢	دالة	٣٧	٠.٦٨٣	دالة
١٢	٠.٦٤١	دالة	٣٨	٠.٦٣٦	دالة
١٣	٠.٤٠٩	دالة	٣٩	٠.٧٤٥	دالة
١٤	٠.٧٠٠	دالة	٤٠	٠.٦٥٠	دالة
١٥	٠.٨٠٥	دالة	٤١	٠.٥٧٣	دالة
١٦	٠.٧٤٠	دالة	٤٢	٠.٧٠٥	دالة
١٧	٠.٥٨٣	دالة	٤٣	٠.٥٧٣	دالة
١٨	٠.٣٨٦	دالة	٤٤	٠.٦٧٨	دالة
١٩	٠.٦٨٧	دالة	٤٥	٠.٧٤٢	دالة
٢٠	٠.٢٩٢	دالة	٤٦	٠.٦٤٤	دالة
٢١	٠.٦٨٢	دالة	٤٧	٠.٥١٠	دالة
٢٢	٠.٣٣٨	دالة	٤٨	٠.٥٠٢	دالة
٢٣	٠.٥٩٢	دالة	٤٩	٠.٥٢١	دالة
٢٤	٠.٥٣٦	دالة	٥٠	٠.٥٥٨	دالة
٢٥	٠.٦٦٨	دالة	٥١	٠.٦٤٤	دالة
26	٠.٧٣٧	دالة	٥٢	٠.٥٩٠	دالة

- **علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور التابع لها:** لا يجاد صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة احصائيا فقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل استراتيجية كان معامل الارتباط لاستراتيجية التقويم الذاتي (٠,٥٤٢- ٠,٦٩٥) ولاستراتيجية تقويم الاقران (٠,٦١٥ -٠,٦٨١) واستراتيجية خرائط المفاهيم (٠,٥١١- ٠,٧٨٢) واستراتيجية الواجبات المنزلية (٠,٤٧٣- ٠,٨٦٤) واستراتيجية الملاحظة (٠,٢٣٢- ٠,٦٥٣)

واستراتيجية السؤال المفتوح (٠,٧٤٣-٠,٦٦١) واستراتيجية التسجيل(أدوات التقويم) (٠,٥٢٨-٠,٨١٩) واستراتيجية التخليص (٠,١٩٧- ٠,٧٦٠) واستراتيجية الخطأ المقصود (٠,٧٣٦-٠,٨٦٩) واستراتيجية اختبارات التكونية (٠,٦٥٧ -٠,٨٧٤) واستراتيجية المناقشة (٠,٧٩٦-٠,٧٠٣) واستراتيجية السؤال السابر (٠,٧٧٧-٠,٦٣٦) وهي معاملات ارتباط جيدة وبذلك تكون معاملات الارتباط جميعها بين الفقرة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة دالة احصائيا وبذلك تميز بطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها بالصدق البنائي .

جدول(٧)

معاملات الارتباط بين درجة فقرة والدرجة الكلية لكل استراتيجية للبطاقة الملاحظة

استراتيجية التقويم الذاتي		استراتيجية التقويم الاقران		استراتيجية خرائط المفاهيم		استراتيجية الواجبات المنزلية		مستوى الدلالة
المهارات الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	٠,٠٥
١	٠.٦٩٥	١	٠.٦٨١	١	٠.٧٣٥	١	٠.٤٧٣	دالة
٢	٠.٦٠٧	٢	٠.٦٥١	٢	٠.٧٨٢	٢	٠.٨٤٢	دالة
٣	٠.٦١١	٣	٠.٦١٥	٣	٠.٧٦٢	٣	٠.٨٦٤	دالة
٤	٠.٥٤٢			٤	٠.٥١١	٤	٠.٧٦٢	دالة
				٥	٠.٦١٢			دالة
استراتيجية الملاحظة		استراتيجية السؤال المفتوح		استراتيجية التسجيل(أدوات التقويم)		استراتيجية التخليص		مستوى الدلالة
المهارات الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	٠,٠٥
١	٠.٥٩٣	١	٠.٦٦١	١	٠.٨٠٨	١	٠.٧٦٠	دالة
٢	٠.٥٨٢	٢	٠.٦٩٨	٢	٠.٨١٩	٢	٠.٧٢٩	دالة

٣	٠.٦٤٨	٣	٠.٧٤٣	٣	٠.٧٣٦	٣	٠.١٩٧	دالة
٤	٠.٢٣٢			٤	٠.٥٢٨			دالة
٥	٠.٦٥٣			٥	٠.٦٥٠			دالة
استراتيجية الخطأ المقصود		استراتيجية الاختبارات التكونية		استراتيجية المناقشة		استراتيجية السؤال السابر		مستوى الدلالة
المهارات الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	٠,٠٥
١	٠.٨٢١	١	٠.٦٥٧	١	٠.٧٠٣	١	٠.٧٧٧	دالة
٢	٠.٨٩٦	٢	٠.٧٤٤	٢	٠.٧٢٥	٢	٠.٧٤٢	دالة
٣	٠.٧٣٦	٣	٠.٧٦٩	٣	٠.٧٤٣	٣	٠.٧٤٠	دالة
		٤	٠.٨٥٩	٤	٠.٨٧٤	٤	٠.٦٣٦	دالة
		٥	٠.٨٧٤			٥	٠.٦٩٥	دالة
						٦	٠.٦٥٦	دالة
						٧	٠.٧٢٥	دالة
						٨	٠.٧٣١	دالة

- **علاقة درجة كل استراتيجية بالدرجة الكلية للأداة :** يجب أن تكون درجة كل محور فرعي مرتبطة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة فقد حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة باستعمال معامل ارتباط بيرسون اذ تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٩٠٠ -٠.٦٩٦) كما موضح في جدول (٨)

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة استراتيجية والدرجة الكلية للبطاقة الملاحظة

بطاقة الملاحظة	الاستراتيجيات	معامل الارتباط	الدلالة
	استراتيجية التقويم الذاتي	٠.٧٤٦	دالة
	استراتيجية التقويم الاقران	٠.٨٠٤	دالة
	استراتيجية خرائط المفاهيم	٠.٧٩٦	دالة
	استراتيجية الواجبات المنزلية	٠,٩٠٠	دالة
	استراتيجية الملاحظة	٠.٨٣٤	دالة
	استراتيجية السؤال المفتوح	٠.٦٩٦	دالة
	استراتيجية التسجيل (أدوات التقويم)	٠.٨٧١	دالة
	استراتيجية التخليص	٠.٧٥٦	دالة
	استراتيجية الخطأ المقصود	٠.٨٩٣	دالة
	استراتيجية الاختبارات التكونية	٠.٨٣٨	دالة
	استراتيجية المناقشة	٠.٨٥٤	دالة
	استراتيجية السؤال السابر	٠.٨٢٥	دالة

(٨) **الثبات** : (Reliability)

هو ضمان الحصول على النتائج نفسها تقريباً ، إذا أعيد تطبيق الاختبار على الفرد نفسه أو المجموعة من الإفراد (معمريه ، ٢٠٠٩: ١٧٥).

كما يمكن ان يعرف هو الاتساق في نتائج المقياس ، وهو الدقة في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوصين ، كما انه يعني الحصول على الدرجات نفسها تقريبا اذا اعيد تطبيقه أكثر من مرة وفي نفس الظروف.

(عمر واخرون ، ٢٠١٠ :٢٤٥)

أو هو دقة الاختبار وعدم تناقضه مع نفسه، فإذا طبق الاختبار على المجموعة نفسها من الأفراد مرتين متلاحقتين كانت النتائج متشابهة أو مترابطة ترابطا عاليا ذات دلالة من الناحية الإحصائية ، أما إذا كانت النتائج مختلفة اختلافاً كبيراً دل ذلك على أن معامل ارتباط ضعيف (الزعبي، ٢٠١٣ : ١٦٢).

وحساب الثبات يمكن أن يكون بأكثر من أسلوب وقد اتبعت الباحثة استخراج ثبات أداة بطاقة الملاحظة بوجود اكثر من ملاحظ للتقليل من التحيز والذاتية عن طريق الاستعانة بملاحظين (مشرف تربوي) في تخصص العلوم من مديرية تربية ذي قار و(باحث ماجستير) في تخصص طرائق التدريس العامة وتم إيجاد الثبات عن طريق الاجراءين وكما يأتي :

أ. **الباحثة مع الملاحظ الأول ، كل منهما مستقل عن الآخر** : إذ يبدأ الملاحظان بتسجيل البيانات في بطاقة الملاحظة في التوقيت نفسه ، وينتهيان في التوقيت نفسه في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة ، وقد تم ملاحظة (٢٠) معلماً من افراد العينة الاستطلاعية للعام الدراسي(٢٠٢٣ – ٢٠٢٤) أثناء الدوام الرسمي في واقع أداء المعلمين في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض

وبعد جمع البيانات وتحليلها للملاحظين وباستخدام معادلة كوبر للمطابقة ، والتي تعد الوسيلة التي يتم اعتمادها في إجراء هذا النوع من الثبات (ثبات الملاحظة) وتدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات الملاحظة ، فقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثة والملاحظ الاول (٠.٨٥٥) ، وهي قيمة تدل على ثبات لبطاقة الملاحظة(حسن ، ٢٠٠٦ : ١٠).

وتشير هذه القيمة الى كون بطاقة الملاحظة تتمتع بثبات عالٍ يمكن استعمالها لتحقيق أهداف البحث.

ب. **الباحثة مع الملاحظ الثاني** : إذ يبدأ الملاحظان بتسجيل البيانات في بطاقة الملاحظة في التوقيت نفسه ، وينتهيان في التوقيت نفسه في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة ، وقد تم ملاحظة (٣٠) معلماً من افراد العينة الاستطلاعية للعام الدراسي (٢٠٢٣ –٢٠٢٤) أثناء الدوام الرسمي في واقع أداء المعلمين في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استعمالها باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض .

وبعد جمع البيانات وتحليلها للملاحظين وباستخدام معادلة بيرسون ، والتي تعد الوسيلة التي يتم اعتمادها في إجراء هذا النوع من الثبات (ثبات الملاحظة وتدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات الملاحظة ، فقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثة والملاحظ الثاني(٠.٨٧٣) ، وهي قيمة عالية تدل على ثباتٍ لبطاقة الملاحظة.

ت. **الملاحظ الاول مع الملاحظ الثاني** : قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين نتائج الملاحظ الأول ونتائج الملاحظ الثاني باستخدام معادلة كوبر فبلغ معامل الثبات(٠.٨٠٧) ويعد معامل الثبات جيداً.

ث. **الباحثة مع نفسها (عبر الزمن)** : قامت الباحثة بملاحظة (٣٠) معلماً في ملاحظتين ، وبفارق زمني أمده (١٤) يوماً . وبلغت قيمة الثبات بين الباحثة ونفسها (٠.٨٧٢) باستخدام معامل بيرسون ، وهو معامل ثبات عال من الناحية الاحصائية ، اذ يكون معامل الثبات عالياً اذا كانت قيمته اكبر من (٠,٧٠) .(حسن، ٢٠٠٦ : ١٠)

جدول (٩)

يبين قيم معامل الثبات بين الباحثة ونفسها عبر الزمن والملاحظين الخارجيين

نوع الثبات	الثبات بين	نسبة معامل الثبات
عبر الزمن	الباحثة مع نفسها بعد أسبوعين	٠.٨٧٢
الثبات بين المحللين*	الباحثة والملاحظ الأول	٠.٨٥٥
	الباحثة والملاحظ الثاني	٠.٨٧٣
	الملاحظ الأول والملاحظ الثاني	٠.٨٠٧

وقد تم التحقق من ثبات المقياس بالطريقة معادلة الفا –كرونباخ : استخدمت الباحثة هذه الطريقة لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة ووجدت معامل ثباته يساوي (٠,٨٥١) وهو معامل ثبات جيد اذا كانت قيمة معامل الثبات من (٠,٦٧) فما فوق تكون جيدة.

ثالثا : بطاقة الملاحظة :(واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخداما في صورتها النهائية:

بعد الاجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة اصبحت الاداة بصيغتها النهائية مكونة من (٥٢) فقرة موزعة على اثنا عشر محور وبذلك تتراوح درجة البطاقة (٥٢_١٥٦) اما تدرج الاجابات فكان ثلاثياً وهو على الترتيب (١,٢,٣) ،من اعلى درجة الى ادنى درحة وبذلك تكون الدرجة القصوى لبطاقة الملاحظة هي (١٥٦) درجة والدرجة الدنيا لبطاقة الملاحظة (٥٢)

وبهذا اصبحت الاداة جاهزة للتطبيق على عينة البحث الحالي (العينة الأساسية) ملحق (٧) وهم معلمي الصفوف الأولى لمادة العلوم التي اختيرت بالطريقة العشوائية والبالغة (٦٠) وقد بدأ تطبيق الباحثة ابتداء من يوم(٢٠٢٣/١١/١) المصادف يوم الاربعاء وانتهت من التطبيق (٢٠٢٣/١٢/١١) يوم الاثنين في الفصل الدراسي الأول) وقد وضحت الباحثة لأفراد العينة أهداف البحث الحالي ، دون التأثير في دافعيتهم

الملاحظ الأول :المشرف التربوي ستار فاخر حاجم وادي الخفاجي*

الملاحظ الثاني : باحث ماجستير دعاء جحيل خفيف

في التدريس لكي لا يكون للباحثة رأي مؤثر بجعله منحازا لصالحه ثم فرغت الإجابات في استمارات خاصة أعدت لهذا الغرض .

خامسا /الوسائل الإحصائية Statistical means**:**

تحقيقا لأهداف البحث استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية ، وذلك بالاستفادة من برنامج **(SPSS)** سواء في الإجراءات او في تحليل النتائج وهذه الوسائل هي :

١. التكرارات والنسب المئوية : وذلك لا يجاد نسبة العينة قياسا بمجتمع البحث ،وتحويل تكرارات كل فقرة من فقرات البحث الى نسب مئوية ،لغرض معرفة من فقرات المجالات ولتحقيق الصدق الظاهري الى أداة البحث

٢. الاختبار التائي **(T_test)** لعينة واحدة: وذلك لحساب دلالة الفرق بين افراد عينة البحث في أداة البحث .

٣. معادلة بيرسون: وذلك لحساب ثبات أداة البحث للباحثة عبر الزمن .

٤. معادلة كوبر :وذلك لحساب ثبات الاداة للباحثة مع ملاحظين.

٥. معادلة الفا كرونباخ : وذلك لحساب ثبات الاداة .

٦. تحليل التباين الأحادي: لمعرفة الفروق الإحصائية بين درجات عينة البحث حسب سنوات الخبرة لأداة البحث

٧. اختبار شيفية **(Scheffe.Test)**: لمعرفة الفروق للمتوسطات الحسابية من تحليل التباين

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- اولاً : النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- ثانياً : الاستنتاجات
- ثالثاً : التوصيات
- رابعاً: المقترحات

نتائج البحث وتوصياته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل اليها وفقا لأهداف البحث وفرضياته فضلاً عن تفسيرها ،وتحليلها ،ومناقشتها ،والاستنتاجات ،والتوصيات التي تم استخلاصها ،والمقترحات التي تمت صياغتها في مجال البحث وعلى النحو الاتي :

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها :

سيتم عرض النتائج وتفسيرها حسب فرضيات البحث وكالاتي:

- **الفرضية الأولى:** التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة واقع الأداء والمتوسط الفرضي للتحقق من هذا الهدف استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي للعينة والبالغ (١١٩,٥٨) مع الوسط الفرضي البالغ (١٠٤) يتضح وجود فرق بين المتوسطين، ولصالح الوسط الحسابي أي يوجد لديهم واقع أداء في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها ، وجدول (١٠) يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة واقع الأداء لدى معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوسط الفرضي، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لواقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
واقع الأداء	٦٠	١١٩,٥٨	٢٩,٨٦	١٠٤	٥٩	٤,٠١	١,٦٧	دالة

يتبين من ملاحظة نتائج جدول (١٠) ان القيمة التائية المحسوبة لواقع أداء المعلمين والبالغة (٤,٠١) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٩) والبالغة (١,٦٧)، وتشير هذه النتيجة الى وجود فروق دالة احصائياً عند تقييم عينة البحث أي تمتلك مستوى استعمال اعلى من الوسط الفرضي في واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها .

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوسط الفرضي، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لواقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني (استراتيجية التقويم الذاتي ،استراتيجية تقويم الأقران ،استراتيجية خرائط المفاهيم ،استراتيجية الواجبات المنزلية ،استراتيجية الملاحظة ،استراتيجية السؤال المفتوح، استراتيجيات التسجيل أدوات التقويم ،استراتيجية التلخيص ،استراتيجية الخطأ المقصود ،استراتيجية السؤال المفتوح ،استراتيجية الاختبارات التكوينية ،استراتيجية السؤال السابر)

جدول(١١)

استراتيجية التقويم التكويني	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
استراتيجية التقويم الذاتي	٦٠	٨.٩٥٠	٣.٣٦٤	٨	٥٩	٢.١٩	١,٦٧	دالة
استراتيجية تقويم الأقران	٦٠	٦.٩٥٠	٢.٤٣٩	٦	٥٩	٣.٠٢	١,٦٧	دالة
استراتيجية خرائط المفاهيم	٦٠	١١.١٣٣	٤.٢٠٩	١٠	٥٩	٢.٠٩	١,٦٧	دالة
استراتيجية الواجبات المنزلية	٦٠	٩.١٦٧	٣.٢٢٦	٨	٥٩	٢.٨٠	١,٦٧	دالة
استراتيجية الملاحظة	٦٠	١١.٠٥٠	٣.٨٩٢	١٠	٥٩	٢.٠٩	١,٦٧	دالة
استراتيجية السؤال المفتوح	٦٠	٦.٩٨٣	٢.٢٦٢	٦	٥٩	٣.٣٧	١,٦٧	دالة
استراتيجيات التسجيل أدوات التقويم	٦٠	١١.٧٠٠	٤.٣٨٣	١٠	٥٩	٣.٠٠	١,٦٧	دالة
استراتيجية التلخيص	٦٠	٧.١١٧	٢.١٠٦	٦	٥٩	٤.١١	١,٦٧	دالة
استراتيجية الخطأ المقصود	٦٠	٧.٣٠٠	٢.٠٣٦	٦	٥٩	٤.٩٥	١,٦٧	دالة
استراتيجية الاختبارات التكوينية	٦٠	١١.٤٠٠	٣.٩٠٨	١٠	٥٩	٢.٧٧	١,٦٧	دالة

استراتيجية المناقشة	٦٠	٩.٦١٧	٢.٦٢٧	٨	٥٩	٤.٧٧	١,٦٧	دالة
استراتيجية السؤال السابر	٦٠	١٨.٢٣٣	٥.٢٠٧	١٦	٥٩	٣.٣٢	١,٦٧	دالة

يتبين من خلال جدول (١١) يتفاوت واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وان الدرجة الكلية لواقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني كانت (متوسطة) أي أن معلمي الصفوف الأولى لديهم واقع أداء في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني وبدرجة متوسطة ويعود السبب في ذلك حسب ما تراه الباحثة الى عدم تدريب المعلمين بشكل كافي في مجال القياس والتقويم واستعمال الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم ومنها استراتيجيات التقويم التكويني على الرغم انه يعد من أفضل التوجهات الحديثة، ان اتباع استراتيجيات التدريس باستخدام التقويم التكويني تمكن الطلبة من فهم جوانب التعلم حيث إن الهدف من التقويم التكويني هو بناء الخبرات التعليمية في عملية التعلم ومعالجة الاختلالات وتحديد احتياجات المتعلمين وضبط عملية التدريس في اثناء عملية التدريس وليس بعد انتهاء الفترة الدراسية ويقدم التغذية الراجعة الفورية للطالب اثناء عملية التعليم والتعلم فمن خلاله يستطيع الطالب معرفة نقاط القوة فيدعمها ومعرفة نقاط الضعف فيحاول التغلب عليها وان التقويم التكويني يزيد من الثقة بين التلميذ والمعلم ومن دافعية المتعلم ومن الدور الإيجابي للمتعلم وتزويد المتعلمين بالمعلومات التي يحتاجونها لدفع مسيرة التعلم الى الامام وأن هذا النوع من التقويم اثبت فعاليته في تعزيز مستوى التحصيل الدراسي وفي زيادة اهتمام التلاميذ ودوافعهم للتعليم وان استراتيجيات التقويم التكويني ترفع التقدير الذاتي للطلاب وتحفز التلاميذ الى مزيد من التركيز والدافع للتعليم وفي الوقت نفسه هي فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم وتفعيل دوره في الموقف التعليمي الى ان المعلمين لا يستخدمون جميع استراتيجيات التقويم التكويني وتعزو الباحثة ذلك بسبب الوقت القصير لان اغلب المدارس في العراق يكون دوامها ثلاثي وكذلك ضغط المنهج قد يكون المعلمين في ضغط لتغطية محتوى المنهج مما يؤدي الى صعوبة استخدام الاستراتيجيات وان بعض الاستراتيجيات تحتاج الى وقت واعداد قليلة من المتعلمين واتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (عبدالله ،٢٠٢٢)التي اظهرت ان درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني متوسطة

جدول (١٢)

الوسط المرجح والوزن المئوي لاستراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها

استراتيجية التقويم التكويني	واقع الأداء			متوسط مجموع التكرارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
	كبير	متوسط	ضعيف				
استراتيجية التقويم الذاتي	١١١	٩٦	٣٣	٨٠	٢.٣٣	٧٧.٥٠	٧
استراتيجية تقويم الاقران	٨٣	٧٢	٢٥	٦٠	٢.٣٢	٧٧.٤١	٨
استراتيجية خرائط المفاهيم	١٣٨	١١٦	٤٦	١٠٠	٢.٣١	٧٦.٨٩	١٠
استراتيجية الواجبات المنزلية	١٣٥	١٢٣	٤٢	١٠٠	٢.٣١	٧٧.٠٠	٩
استراتيجية الملاحظة	١٤٥	٦٩	٢٦	٨٠	٢. ٥٠	٨٣.١٩	١
استراتيجية السؤال المفتوح	٨٥	٧٨	١٧	٦٠	٢.٣٨	٧٩.٢٦	٥
استراتيجيات التسجيل أدوات التقويم	١٦٥	١٠١	٣٤	١٠٠	٢.٤٤	٨١.٢٢	٢
استراتيجية التلخيص	٩٧	٥٧	٢٦	٦٠	٢.٣٩	٧٩.٨١	٤
استراتيجية الخطأ المقصود	٨٠	٨٧	١٣	٦٠	٢.٣٧	٧٩.٠٧	٦
استراتيجية الاختبارات التكوينية	١٦١	١٠٣	٣٦	١٠٠	٢.٤٢	٨٠.٥٦	٣
استراتيجية المناقشة	١٠٧	٩٤	٣٩	٨٠	٢.٢٨	٧٦.١١	١١
استراتيجية السؤال السابر	٢٠٧	١٩٥	٧٨	١٦٠	٢. ٢٧	٧٥.٦٣	١٢

إن اغلب معلمي الصفوف الأولى مارسوا دور المعلم المقوم وبما ان التقويم التكويني يساعدنا في معرفة المستوى التحصيلي وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف اثناء الموقف التعليمي هذا يبرر استخدام العديد من استراتيجيات التقويم التكويني حيث إن الهدف من التقويم التكويني هو بناء الخبرات التعليمية في عملية التعلم ومعالجة الاختلالات ان التقويم التكويني يحدد احتياجات المتعلمين ويضبط عملية التدريس في اثناء عملية التدريس وليس بعد انتهاء المدة الدراسية إنّ اكثر استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها هي **استراتيجية الملاحظة** واحتلت المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢. ٥٠) ووزن مئوي

(٨٣.١٩) وذلك لأنها تناسب الصفوف الأولى حيث تتيح للمعلمين جمع البيانات حول أداء المتعلمين في الوقت الفعلي و تساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين وتتناسب استراتيجية الملاحظة مع خصائص المتعلمين في الصفوف الأولى ولا تحتاج الى وقت طويل ولا تحتاج الى جهد من قبل المعلم ولا تحتاج والى وسائل تعليمية حيث يتمكن المعلم من خلالها معرفة نقاط الضعف والقوة كما يمكن استخدامها لتوفير ملاحظات شخصية للمتعلمين تتناسب مع ضيق وقت الدرس وكثرة اعداد التلاميذ .

واحتلت استراتيجية (**استراتيجيات التسجيل**)المرتبة الثانية بوسط مرجح(٢.٤٤) ووزن مئوي (٨١.٢٢) وذلك لسهولة استخدامها من قبل المعلمين حيث إن جميع المعلمين يستخدمون سجلًا مستمرًا لتسجيل مستوى التقدم للمتعلمين لتقييم تقدم التلاميذ وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين ويستخدم المعلمين هذه الاستراتيجية التقويمية بسبب سهولة استخدامها وهي مكملة لاستراتيجية الملاحظة حيث يقوم المعلم بتسجيل ما يلاحظه وتحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ القرارات لتحسين التعلم . اما استراتيجية (**الاختبارات التكوينية**) احتلت المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٢.٤٢) ووزن مئوي (٨٠.٥٦) يستخدمها المعلمين بصورة كبيرة لا نها لا تحتاج الى جهد ووقت من قبل المعلم مثل بقية الاستراتيجيات وتوفر لهم تقييمًا سريعًا لفهم المتعلمين و معرفة مدى تمكن المتعلمين من المهارات والمحتوى الذي تقيسه تساعد على توجيه التدريس وتحديد المتعلمين الذين يحتاجون إلى دعم إضافي فضلا عن انها توفر للتلاميذ ملاحظات حول أدائهم. واحتلت (**استراتيجية التلخيص**)المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢.٣٩) ووزن مئوي(٧٩.٨١) يستخدمها لأنها توفر للمعلمين نظرة ثاقبة حول فهم التلاميذ الشامل وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها من خلال معرفة مستوى فهم المتعلمين ويمكن من خلالها تقيم قدرة التلاميذ على تحديد الأفكار الرئيسة وتنظيم المعلومات الا ان المعلمين يحتاجون الى مزيد من التدريب لاستخدامها بشكل اكثر فاعلية. وجاءت استراتيجية (**السؤال المفتوح**) في المرتبة الخامسة بوسط مرجح (٢.٣٨) ووزن مئوي (٧٩.٢٦) وذلك لأنها يمكن للمعلمين من الحصول على معلومات تفصيلية عن تعلم الطلاب و تقييم فهم الطلاب بشكل أعمق من الأسئلة المغلقة .وكذلك تجنب الارتباك كما انها تساعد المتعلمين على التفكير بصورة صحيحة وتساعد المعلمين استكشاف أفكار الطلاب وتحديد المفاهيم الخاطئة والمشاكل التي تواجههم في فهم المادة . ثم جاءت استراتيجية(**الخطأ المقصود**) بوسط مرجح (٢.٣٧) ووزن مئوي(٧٩.٠٧) يستخدمها معلمو الصفوف الاولى يمكن ان تكشف له عن المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين، يستخدمها المعلم في نهايات الحصة الدراسية، ليكتشف عمق فهم المتعلمين

للموضوع بشكل عام، كما انها تساعد المتعلمين على التعرف على الأخطاء وتصحيحها وتوفر(لمعلمي الصفوف الاولى) الفرصة لتقديم ملاحظات محددة حول نقاط الضعف لدى الطلاب.

واحتلت (**استراتيجية التقويم الذاتي**) بوسط مرجح (٢.٣٣) ووزن مئوي (٧٧.٥٠) يستطيع المعلم من خلالها ان يساعد التلاميذ على تطوير مهارات التقييم الذاتي لدى المتعلمين وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم ويعزز الاعتماد على النفس وكذلك يشجع الطلاب على مراقبة تقدمهم يوفر للمعلمين نظرة ثاقبة حول تصورات الطلاب ونقاط الارتباك ومعالجتها هذه الاستراتيجيات تحتاج الى وقت وكذلك تحتاج الى اعداد قليلة من التلاميذ. ثم جاءت (**استراتيجية تقويم الأقران)** بوسط مرجح (٢.٣٢) ووزن مئوي(٧٧.٤١) يستعمل المعلم هذه الاستراتيجية لأنها تنمي مهارات التواصل والتعاون تتيح هذه الاستراتيجية للتلاميذ فرصة تلقي ملاحظات من وجهات نظر متعددة و يساعد التلاميذ على تطوير قدراتهم ويتمكن المعلم من تحديد نقاط قوتهم وضعفهم ويعزز جوانب القوة لدى التلاميذ اثناء الحصة ويتمكن المعلم من خلالها من تقويم الطلبة وتصحيح مسارهم حيث انها تزيد من نسبة الاستيعاب واكتساب المادة التعليمية ويستطيع المعلم معرفة مستوى فهم المتعلمين وقد لا يستخدمها بعض المعلمين لانهم يجدون صعوبة في ذلك ويميلون الى استخدام استراتيجيات اكثر الفه لديهم .

ثم استراتيجية (**الواجبات المنزلية)** بوسط مرجح(٢.٣١) ووزن مئوي(٧٧.٠٠) لأنها توفر التلاميذ ممارسة إضافية خارج الصف الدراسي كما انها تساعد المعلمين على مراقبة فهم الطلاب للمفاهيم التي تمت تغطيتها في الصف اثناء شرح المادة التعليمية .و يمكن استخدامها لتحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم إضافي ومعالجة نقاط الضعف ويتمكن المعلم من خلالها من تقويم الطلبة وتصحيح مسارهم ويتوقف المعلم عند الإشارة الى الإجابة الصحيحة وتمكن المعلمين من تلبية احتياجات التلاميذ الفردية . ثم جاءت استراتيجية **(خرائط المفاهيم)** بوسط مرجح (٢.٣١) ووزن مئوي (٧٦.٨٩) لان المعلم يساعد التلاميذ على تنظيم وتصور معارفهم وتساعد المعلم في تحديد الثغرات في الفهم ويستخدمها لتقييم فهم التلاميذ الشامل ومستوى تقدمهم وتحسين عمليات التعلم والتعلم و ثم جاءت(**استراتيجية المناقشة**) بوسط مرجح(٢.٢٨) ووزن مئوي (٧٦.١١) وتعزو الباحثة السبب ان استراتيجية المناقشة من الاستراتيجيات التقليدية التي يستخدمها المعلمين والسبب أن اغلب المعلمين لايزال همهم هو الكشف عن كمية المعلومات المخزونة في عقل التلميذ كما انها تعزز المشاركة النشطة للطلاب .و تتيح للطلاب

إمكانية تبادل الأفكار والتحدي والتعلم من بعضهم البعض وتساعد المعلمين على تحديد المفاهيم الصعبة التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح وجاءت استراتيجية(**السؤال السابر**) بوسط مرجح (٢.٢٧) ووزن مئوي (٧٥.٦٣) والسبب ان المعلمين يثيرون الكثير من الأسئلة التي تقيم فهم التلاميذ بشكل أعمق من الأسئلة السطحية. ويستطيع المعلم من خلال استراتيجية السؤال السابر تحديد مستوى فهم التلاميذ من خلال اثارة اسئلة تتطلب من الطلاب التفكير توفر للمعلمين فكرة أفضل عن مدى فهم الطلاب للمفاهيم

جدول(١٣)

الوسط المرجح والوزن المئوي ورتبة الفقرات على بطاقة الملاحظة

تسلسل الفقرة في بطاقة الملاحظة	واقع الأداء			مجموع التكرارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
	كبير	متوسط	ضعيف				
١٩	٥٦	٢	٢	٦٠	٢.٩٠	٩٦.٦٧	١
٢٨	٥٠	٧	٣	٦٠	٢.٧٨	٩٢.٧٨	٢
٣٩	٤٧	١٢	١	٦٠	٢.٧٧	٩٢.٢٢	٣
٣٢	٤٣	١٠	٧	٦٠	٢.٦٠	٨٦.٦٧	٤
٣٦	٣٨	٢٠	٢	٦٠	٢.٦٠	٨٦.٦٧	٥
٨	٣٦	١٩	٥	٦٠	٢.٥٢	٨٣.٨٩	٦
٣٥	٣٠	٢٩	١	٦٠	٢.٤٨	٨٢.٧٨	٧
١٤	٢٩	٣٠	١	٦٠	٢.٤٧	٨٢.٢٢	٨
٢٠	٣٣	٢٢	٥	٦٠	٢.٤٧	٨٢.٢٢	٩
٢٢	٣٠	٢٨	٢	٦٠	٢.٤٧	٨٢.٢٢	١٠
٤٤	٣١	٢٦	٣	٦٠	٢.٤٧	٨٢.٢٢	١١
٢٥	٣٠	٢٧	٣	٦٠	٢.٤٥	٨١.٦٧	١٢
١	٣٢	٢٢	٦	٦٠	٢.٤٣	٨١.١١	١٣
٣	٣١	٢٤	٥	٦٠	٢.٤٣	٨١.١١	١٤
١٤	٢٩	٢٧	٤	٦٠	٢.٤٢	٨٠.٥٦	١٥
١٨	٣٠	٢٥	٥	٦٠	٢.٤٢	٨٠.٥٦	١٦
٢٧	٣٣	١٩	٨	٦٠	٢.٤٢	٨٠.٥٦	١٧
٢٩	٣٠	٢٥	٥	٦٠	٢.٤٢	٨٠.٥٦	١٨
٤٩	٢٩	٢٦	٥	٦٠	٢.٤٠	٨٠.٠٠	١٩
٥	٣١	٢١	٨	٦٠	٢.٣٨	٧٩.٤٤	٢٠

١٢	٢٨	٢٦	٦	٦٠	٢.٣٧	٧٨.٨٩	٢١
٢٤	٢٨	٢٦	٦	٦٠	٢.٣٧	٧٨.٨٩	٢٢
٣٤	٢٥	٣٢	٣	٦٠	٢.٣٧	٧٨.٨٩	٢٣
٧	٢٩	٢٣	٨	٦٠	٢.٣٥	٧٨.٣٣	٢٤
٣٠	٢٨	٢٥	٧	٦٠	٢.٣٥	٧٨.٣٣	٢٥
٤٥	٢٨	٢٥	٧	٦٠	٢.٣٥	٧٨.٣٣	٢٦
٢٣	٢٧	٢٤	٩	٦٠	٢.٣٠	٧٦.٦٧	٢٧
٤٢	٢٧	٢٤	٩	٦٠	٢.٣٠	٧٦.٦٧	٢٨
٥٢	٢٦	٢٦	٨	٦٠	٢.٣٠	٧٦.٦٧	٢٩
٢	٢٦	٢٥	٩	٦٠	٢.٢٨	٧٦.١١	٣٠
٣٣	٢٥	٢٦	٩	٦٠	٢.٢٧	٧٥.٥٦	٣١
١٦	٢٩	١٧	١٤	٦٠	٢.٢٥	٧٥.٠٠	٣٢
٣٧	٢٥	٢٥	١٠	٦٠	٢.٢٥	٧٥.٠٠	٣٣
٤٠	٢٥	٢٥	١٠	٦٠	٢.٢٥	٧٥.٠٠	٣٤
٤٨	٢٤	٢٧	٩	٦٠	٢.٢٥	٧٥.٠٠	٣٥
٥١	٢٨	١٩	١٣	٦٠	٢.٢٥	٧٥.٠٠	٣٦
٦	٢٣	٢٨	٩	٦٠	٢.٢٣	٧٤.٤٤	٣٧
١١	٢٥	٢٤	١١	٦٠	٢.٢٣	٧٤.٤٤	٣٨
١٥	٢٥	٢٤	١١	٦٠	٢.٢٣	٧٤.٤٤	٣٩
٣١	٢٦	٢٢	١٢	٦٠	٢.٢٣	٧٤.٤٤	٤٠
٤٧	٢٤	٢٦	١٠	٦٠	٢.٢٣	٧٤.٤٤	٤١
٩	٢٤	٢٥	١١	٦٠	٢.٢٢	٧٣.٨٩	٤٢
٣٨	٢٦	٢١	١٣	٦٠	٢.٢٢	٧٣.٨٩	٤٣
١٠	٢٥	٢٢	١٣	٦٠	٢.٢٠	٧٣.٣٣	٤٤
٢١	٢٦	٢٠	١٤	٦٠	٢.٢٠	٧٣.٣٣	٤٥
٤٣	٢٤	٢٤	١٢	٦٠	٢.٢٠	٧٣.٣٣	٤٦
٥٠	٢٣	٢٦	١١	٦٠	٢.٢٠	٧٣.٣٣	٤٧
١٣	٢٣	٢٥	١٢	٦٠	٢.١٨	٧٢.٧٨	٤٨
٤١	٢٥	٢٠	١٥	٦٠	٢.١٧	٧٢.٢٢	٤٩
٤٦	٢٥	٢٠	١٥	٦٠	٢.١٧	٧٢.٢٢	٥٠
٤	٢٢	٢٥	١٣	٦٠	٢.١٥	٧١.٦٧	٥١
٢٦	٢٢	٢٣	١٥	٦٠	٢.١٢	٧٠.٥٦	٥٢
البطاقة ككل					٢,٣٥	٧٨,٤١	

تبين من الجدول اعلاه ان واقع اداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني كانت متحققة بدرجة (متوسطة) اذ بلغ الوسط المرجح (٢,٣٥) ووزنه المئوي (٧٨,٤١) وفيما يأتي توضيح النتائج في كل فقرة من الفقرات

إن الفقرات (،٨,٣٦,٣٢,٣٩,٢٨,١٩، ٣٥ ،١٤، ٢٠، ٢٢ ،٤٤، ٢٥، ١، ٣، ١٤ ، ١٨ ،٢٧، ٢٩، ٤٩، ٥ ، ١٢، ٢٤ ،٣٤، ٧، ٣٠ ،٤٥، ٢٣) جاءت بدرجة (كبيرة) حيث بلغت اوساطها المرجحة بين (٢.٩٠-٢.٣٥) و اوزانها المئوية ما بين (٩٦.٦٧_ ٨٧.٣٣) اي انها "متحققة" كونها اكبر من درجة القطع التي حددتها الباحثة.

أما الفقرات(٢٣، ٤٢، ٥٢ ،٢ ،٣٣، ١٦ ،٣٧ ، ٤٠، ٤٨، ٥١ ، ٦ ، ١١ ، ١٥ ، ٣١ ،٤٧ ، ٩ ، ٣٨ ، ١٠ ، ٢١، ٤٣ ، ٥٠ ،١٣، ٤١ ، ٤٦ ، ٤ ،٢٦) جاءت بدرجة (متوسطة) حيث بلغت اوساطها المرجحة بين (٢.٣٠ _ ٢.١٢) واوزانها المئوية ما بين (٧٦.٦٧ _ ٧٠.٥٦) أي انها " غير متحققة " كونها اقل من درجة القطع التي حددتها الباحثة .

تفسير النتائج حسب أهداف البحث :

- **الفرضية الثانية** : للتحقق من صحة الفرضية التي تنص انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الاناث) بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١١٤.٥٧) بانحراف معياري مقداره (٢٨.٨٦) مع المتوسط الحسابي للإناث والبالغ (١٢٤.٦٠) وبانحراف معياري مقداره (٣٠.٠٠) ،ملحق(١١)، مما يشير إلى عدم جود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث.

جدول(١٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها على وفق متغير الجنس والدلالة الاحصائية لها

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
المعلمين	٣٠	١١٤.٥٧	٢٨.٨٦	٥٨	١.٣٠	٢	غير دال احصائيا
المعلمات	٣٠	١٢٤.٦٠	٣٠.٠٠				

تبين من ملاحظة نتائج جدول (١٤) أن القيمة التائية المحسوبة لمتغير الجنس والبالغة (١.٣٠) و القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) والبالغة (٢) ، وتشير هذه النتيجة إلى أن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين واقع اداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني عينة البحث الحالي تبعاً لمتغير الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أنهم خضعوا لنفس الدورات التدريبية وكذلك طبيعة مادة العلوم تحتاج الى اطلاع مستمر على استراتيجيات وطرائق حديثة ومتجددة فضلا عن استخدام الانترنيت الذي سهل الاطلاع على هذه الاستراتيجيات والطرائق التقويمية الحديثة خصوصا ونحن نعيش في عصر التكنلوجيا وكل ما هو حديث يمكن الاطلاع عليه عبر الانترنت حيث يمكنهم الاطلاع على المستحدثات لاسيما اليوتيوب وكذلك عن طريق البحث والاطلاع يستطيع المعلم التعرف على استراتيجيات تقويمية يتمكن من خلالها من إيجاد نقاط ضعف التلاميذ ومعالجتها . وهذا يتفق مع نتائج دراسة (البدوي وزعترة وعمران ،٢٠٢١) التي اظهرت لايوجد فروق دالة بين واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني لمتغير الجنس

-**الفرضية الثالثة** :للتحقق من صحة الفرضية التي تنص انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم ، بكالوريوس) ، للتحقق من هذا الهدف استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسط الحسابي للدبلوم والبالغ (١٠٨.٣٧) وبانحراف معياري مقداره (٣٠.٧١) مع المتوسط الحسابي للبكالوريوس والبالغ(١٣٠.٨) وبانحراف معياري مقداره(٢٤.٢٦) مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيا بين (دبلوم – بكالوريوس) ولصالح البكالوريوس وجدول (١٥) يوضح نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لبطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول(١٥)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس واقع الاداء في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني على وفق متغير المؤهل العلمي والدلالة الإحصائية لها

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
دبلوم	٣٠	١٠٨.٣٧	٣٠.٧١	٥٨	٣.٠٩	٢	دال احصائيا
بكالوريوس	٣٠	١٣٠.٨	٢٤.٢٦				

تبين من ملاحظة نتائج جدول (١٥) أن القيمة التائية المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي والبالغة (٣.٠٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٥) و البالغة (٢) ، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني عينة البحث الحالي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، تعزو الباحثة ذلك الى ان المعلمين من حملة البكالوريوس قد تلقوا تعليما جامعيا اعلى في مجال التعليم والتقويم واطلعوا على تفاصيل اكثر مقارنة بما هو موجود في برامج اعداد المعلمين وان المؤسسات الأكاديمية الجامعية المعنية بإعداد المعلمين الجامعيين تقدم برنامج تربوي بالمعلومات والتطبيقات التربوية للطلبة بمستوى يؤهلهم للقيام بالمهمات التعليمية على اتم وجه فضلاً عن تقديم خبرات تجريبية مواكبة للتغيرات التي تطرأ على المناهج وهذا ينعكس على ممارساتهم التدريسية وبالتالي ينتقل اثر ذلك الى الطلبة، اما في معاهد اعداد المعلمين فتكون الخبرات المقدمة اقل مما هي عليه في الجامعة .

-**الفرضية الرابعة** : للتحقق من صحة الفرضية التي تنص انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث على بطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها تبعاً لمتغير سنوات الخدمة وفق ثلاث مجموعات من(١-٥ سنوات) و (من ٥-١٠ سنوات) و (ومن ١٠ سنوات فأكثر) ، تم حساب قيمة تحليل التباين الاحادي لبطاقة ملاحظة واقع أداء معلمي الصفوف الأولى بين مجموعتين تبعاً المستويات متغير الخبرة، ملحق (١٢).وجدول (١٦) يوضح ذلك

جدول (١٦)

قيمة تحليل التباين لإجابات افراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة الاداء تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الخبرة(١-٥) سنوات	بين المجموعات	١٢٤.٦٣	٢	٦٢.٣٢	٠.١٤	٣,٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٩٣٠.٧٣	٥٧	٤٣٧.٣٨			
	المجموع الكلي	٢٥٦٩٠.٥٨	٥٩	٤٣٥.٤٣			
الخبرة من ٥- ١٠) سنوات	بين المجموعات	٨٧٩.٤٣	٢	٤٣٩.٧٢	٢.٣٧	٣,٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥٩٥.٥٥	٥٧	١٨٥.٨٩			
	المجموع الكلي	١٣١٥٠.٩٣	٥٩	٢٢٢.٩٠			
الخبرة من (١٠واكثر)	بين المجموعات	٢٤٧٦.٨٠	٢	١٢٣,٨٤٠	٧.٦٥	٣,٢	دالة
	داخل المجموعات	٩,٢٢٢.٧١	٥٧	١٦١,٨٠			
	المجموع الكلي	٣٥.٥٥	٥٩	٠.٦٠			
الكلي لبطاقة الملاحظة	بين المجموعات	١٠١٨٧.٢٣	٢	٥٠٩٣.٦٢	٦.٧٠	٣,٢	دالة
	داخل المجموعات	٤٣٣١٥.٣٥	٥٧	٧٥٩.٩٢			
	المجموع الكلي	٥٣٥٠٢.٥٨	٥٩	٩٠٦.٨٢			

من ملاحظة نتائج جدول (١٦) تبين هناك فرق معنوي لصالح المجموعة الثالثة (١٠ سنوات فأكثر) ان المعلمون ذو الخبرة الأطول يظهرون مستوى اداء اعلى في استعمال الكثير من الطرق التقويمية ومنها استراتيجيات التقويم التكويني تعزو الباحثة السبب في ذلك ان المعلمون ذو الخبرة الأطول قد تراكمت لديهم سنوات الممارسة والتجربة و مما جعلهم اكثر اتقانا للمادة التعليمية و اكثر خبرة في معرفة الطرائق للازمة لتقويم تلامذتهم مما يدفعهم الى استخدام افضل الطرائق لتقويم من خلال البحث عن الاستراتيجيات التقويمية الفعالة لا حداث افضل النتاجات التعليمية كما انه كلما امتدت سنوات الخبرة يبدع المعلمون في

استخدام الاستراتيجيات التي تساهم في تحسين مستوى التلاميذ وذلك لمواكبة تطورات العصر مما جعلهم اكثر اتقانا للمادة التعليمية إضافة الى حرصهم في تطوير مهاراتهم باستمرار وتقديم افضل ما لديهم في مجال التربية والتعليم ، وكذلك كلما امتدت سنوات الخبرة كلما زاد اشتراك المعلمين في الدورات التأهيلية والندوات التي تقام بغية رفع مستوى اداء المعلم وتطور العملية التعليمية مما يساهم في زيادة معرفتهم التربوية وكذلك ان المعلمون يتقيدون بالتعليمات التربوية التي يقدمها المشرفون مما يدفعهم الى استخدام افضل الطرائق في تقويم نتاجاتهم التعليمية. كما ان كثرة الاطلاع وقراءة المادة يساعد على حفظ المادة والابداع فيها .

ثانيا :الاستنتاجات

١. اظهر هذا البحث امتلاك معلمي الصفوف الأولى واقع أداء متوسط في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها حيث ان مستوى اداءهم جاء متحقق وبدرجة متوسطة.
٢. لا يؤثر متغير الجنس على واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني.
٣. يؤثر مستوى التحصيل الدراسي (دبلوم –بكالوريوس) على واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني فالمعلمين من حملة شهادة البكالوريوس هم اكثر استخداما لاستراتيجيات التقويم التكويني .
٤. ان سنوات الخبرة لها دور تأثير في واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها على وجه الخصوص التي لا تقل (١٠) سنوات .
٥. توفر هذه الاستراتيجيات للمعلمين معلومات قيمة حول نقاط قوة وضعف التلاميذ ومحاولة معالجتها
٦. قلة الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية وضيق وقت الدرس بسبب الدوام الثلاثي مما ادى الى عدم قدرة المعلم على تطبيق الكثير من الاستراتيجيات التقويمية الحديثة لان بعض هذه الاستراتيجيات تحتاج الى وقت طويل واعداد قليلة من المتعلمين

ثالثاً : التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي التي توصلت اليها الباحثة وضعت التوصيات الاتية :

١. على المؤسسات التعليمية، تهيئة البيئة الصفية والبنى التحتية والظروف المناسبة التي تساعد معلمي الصفوف الاولى على ممارسة أدوارهم التعليمية بشكل فعال.
٢. ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات وفق برنامج محدد يتضمن عدة دورات تدريبية يتعلق بالتركيز على الممارسات العملية للتقويم التكويني في الدورات التدريبية التي تعقد لتنمية معلمي الصفوف الاولى أثناء الخدمة وعدم الاكتفاء بالتركيز على الجوانب النظرية وتدريب المعلمين على تنويع استراتيجيات التقويم وكذلك المتابعة المستمرة من قبل الإشراف وإدارات المدارس ووضع معايير ومؤشرات تحقق الهدف من اجل الارتقاء بمستوى المعلمين وأدائهم
٣. تضمين دليل المعلم استراتيجيات التقويم التكويني واثراء المحتوى التعليمي بالأنشطة والأساليب التقويمية الحديثة والتي تساعد المعلم على استخدام التقويم التكويني عن طريق تلك الأنشطة التي غالبا ما تكون محببة ومبسطة للتلامذة.
٤. الإفادة من نتائج البحث في تعزيز نقاط القوة والوقوف على نقاط الضعف في أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني
٥. توجيه المعلمين والمعلمات الى الاهتمام بالتقويم و تجاوز حدود اساليب التقويم التقليدية وضرورة التجريب والتطبيق المستمر لاستراتيجيات وطرائق التقويم الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحسين المستوى التعليمي

رابعا :المقترحات

١. اجراء دراسة لتحديد مستوى الأداء التعليمي لمدرسي العلوم في المراحل الدراسية المتوسطة والاعدادية في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني .
٢. اجراء دراسة بعنوان واقع أداء معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم التكويني وعلاقته بتحصيل التلاميذ.
٣. اجراء دراسات استكشافية حول صعوبات استخدام استراتيجيات التقويم التكويني من وجهة نظر المعلمين في العراق ومحاولة وضع حلول ملائمة لها.
٤. اجراء دراسة لمدى امتلاك الطلبة المطبقين في اقسام معلمي الصفوف الأولى لكفايات التدريس في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني .

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الاجنبية

المصادر العربية

❖ **القران الكريم**

١. ابن منظور ،ابي الفضل جمال الدين محمد مكرم ،(٢٠٠٥): **لسان العرب** ،المجلد الأول ،دار صادر للطباعة والنشر ،بيروت ،لبنان

٢. أبو حطب، فؤاد ،سيد عثمان ،وامال صادق ،(٢٠٠٨): **التقويم النفسي** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر

٣. ابو ديه، هناء خميس (٢٠١٧): **مهارات التدريس**، دار المسيرة ، عمان ،الاردن

٤. ابو زايدة ، حاتم ، (٢٠١٨): **مناهج البحث العلمي**، ط٢، مركز ابحاث المستقبل، غزة، فلسطين.

٥. ابو شريخ ، شاهر (٢٠٠٨): **استراتيجيات التدريس** ،دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

٦. أبو عاذرة ، سناء محمد (٢٠١٢):**الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ،دار الثقافة ،عمان ،الأردن

٧. أبو علام ، رجاء محمود (٢٠٠١): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ،ط٥ ، دار النشر للجامعات ،مصر

٨. أبو فودة ،احمد سعيد عمر (٢٠٠٨):مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل الحد منها،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)،الجامعة الإسلامية ،غزة ،فلسطين

٩. الأحمد ،ردينة عثمان ،وحذام عثمان يوسف(٢٠٠١):**طرائق التدريس (منهج ،أسلوب ،وسيلة)**،ط١ ، دار المناهج ،عمان

١٠.اسعد ،فرح (٢٠١٧):**استراتيجيات التعلم النشط** ،المملكة الأردنية الهاشمية ،عمان

١١.إسماعيل، فراس تحمد (٢٠١٠): مستوى فهم معلمي العلوم حول طبيعة العلم وفلسفته في ضوء بعض المتغيرات،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة القدس، فلسطين

١٢.الاسمري، حاصل علي (٢٠١٢): استراتيجية التقويم البنائي **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية

١٣.الاغا، عبد المعطي رمضان (٢٠٠٤):**اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم .تكوين المعلم** :الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،جامعة عين الشمس، مصر

١٤.اغلال ،بو كرمة ،فاطمة الزهراء (٢٠٠٦):**التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات**،جامعة ملود معمري ،تيزي وزو ،الجزائر

https://www.dzexams.com/ar/documents/YytSdWNFVFFLcUV0aFZVd1VGVW5FZz09

١٥.امبو سعيدي ،عبدالله وفاطمة الفوزية و فاطمة المقبالية (٢٠٢٢):**استراتيجيات تحسين التذكير مفاهيم تطبيقات** ، دار المسيرة ،عمان، الاردن

١٦.امبو سعيدي، عبد الله بن خميس وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٦): **استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الامثلة التطبيقية** ، دار المسيرة ، عمان، الاردن

١٧.انيس ،إبراهيم ،واخرون ،**معجم الوسيط** ،ج١،ب.ت.

١٨. البدوي دولت إبراهيم ونرمين زعترة ومحمد عمران (٢٠٢١):واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في مدرسة الطور الشاملة انموذجا ،**المجلة العربية للنشر العلمي** ،(٣٣)

١٩.بدوي رمضان مسعد (٢٠٠٣):**استراتيجيات في تعليم وتقويم الرياضيات** ،دار الفكر العربي،القاهرة، مصر

٢٠.البطش محمد وليد وابو زينة فريد كامل (٢٠٠٧) **: مناهج البحث العلمي – تصميم البحث والتحليل الاحصائي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الأردن.

٢١.بن فرج ،عبد اللطيف بن حسين (٢٠١٣):**طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين** ،ط٣،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .عمان ،الأردن

٢٢.البياتي ،عقيل (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ ،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)،جامعة ديالى

٢٣.البيلاوي حسن حسين واخرون(٢٠٠٨):**الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات تمير ومعايير الاعتماد** ،ط٢،دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ،الأردن

٢٤.التميمي ،محمد طاهر ناصر ،(2001): تقويم أداء معلمي التاريخ من خريجي كليات المعلمين ومعاهد اعدادهم في ضوء كفاءتهم التعليمية ،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)،كلية المعلمين ،الجامعة المستنصرية ،العراق

٢٥.التميمي، مهدي حسن (٢٠٠٨) :**مهارات التعليم** ، دار كنوز المعرفة للنشر ، عمان، الاردن

٢٦.جابر ،عبد الحميد صفاء الاعسر ،ابراهيم قشقوش (١٩٨٥):**مقدمة في علم النفس** دار النهضة العربية ،القاهرة ،مصر

٢٧.جابر، وليد احمد (٢٠٠٥) :**طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، عمان.

٢٨.جاد ، إيناس محمد عبد الخالق ،(٢٠٠٣) : تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الإعدادية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** جامعة المنصورة ، كلية التربية بدمياط

٢٩.جبر ، غسان كاظم ، (٢٠١٤) : دور مهارة طرح الأسئلة السابرة في استبقاء بعض مفاهيم التربية الفنية ،(بحث منشور) **، مجلة ميسان للدراسات الاكاديمية** ، (٢٤).

٣٠.الحاج، سها احمد ،حسن خليل المصالحة (٢٠١٦):**استراتيجيات التعلم النشط ،أنشطة وتطبيقات** ،مركز ديبونو لتعليم التفكير ،عمان ،الأردن

٣١.الحاوري ،محمد عبد الله محمد حسين ،وقاسم محمد سرحان علي(٢٠١٦):**مقدمة في علم المناهج التربوية**،دار الكتب للنشر والتوزيع صنعاء ،اليمن

٣٢.الحريري ،رافدة عمر،(٢٠١٠):**طرق التدريس بين التقليد والتجديد** ،دار الفكر ،عمان ،الأردن

٣٣.حسن ،السيد محمد ابو هاشم (٢٠٠٦) : **الخصائص السايكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، السعودية.(كتاب الكتروني)

٣٤.الحلو ،حكمت ددو،(٢٠٢٢):**منهجية البحث العلمي في العلوم السلوكية** ،دار الاكاديميون للنشر والتوزيع ،عمان

٣٥.حمادنة، محمود ساري ،خالد حسين محمد عبيدات(٢٠١٢):**مفاهيم التدريس في العصر الحديث ،طرائق ،أساليب ،استراتيجيات**،عالم الكتب الحديث ،اربد ،الأردن

٣٦.حميد ،نجلاء عبد الجليل، وحسين فلاح صالح(٢٠٢٠):اثر استراتيجية اوجد الخطأ في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في القران الكريم والتربية الإسلامية وتنمية قيمهن الاجتماعية ،**مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية** ،كلية التربية للعلوم الإنسانية

٣٧.الحيلة ،محمد محمود (٢٠٠٨):**أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية** ،ط٤،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن .

٣٨.الحيلة ،محمد محمود (٢٠٠٩):**مهارات التدريس الصفي** ،ط٣،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

٣٩.الحيلة، محمد محمود (٢٠١٤): **مهارات التدريس الصفي**، ط ٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

٤٠.خضر ،فخري رشيد .(٢٠٠٣):.**الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس** ،دار القلم للنشر والتوزيع ، دبي

٤١.خليل ،محمد (٢٠١١):**التقوي وأم التربوي بين الواقع والمأمول .** ،مكتبة الشقري، المملكة العربية السعودية

٤٢.الخوالدة ،محمد محمود (٢٠١٠): **مقدمة في التربية** ،ط٢،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

٤٣.الخولي ، ايمن عبد الفتاح (٢٠١١) : **اصول التعلم رؤى مستقبلية لتطوير التعلم في القرن الحادي والعشرين** ،دار الراتب ،بيروت

٤٤.دعمس مصطفى نمر (٢٠٠٨): **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته** ، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

٤٥.الدعيلج ،إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٥):**التخطيط والاشراف التربوي والتعليمي والإداري** ،ط١،دار المنهجية للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

٤٦.الدوسري ، راشد حماد (٢٠٠٤) **:القياس والتقويم التربوي الحديث** ، ط١، دار الفكر ، عمان ، الأردن.

٤٧.الرازي ،الامام محمد ابي بكر عبد القادر (٢٠٠٧):**مختار الصحاح**، مكتبة لبنان، بيروت ،لبنان

٤٨.الربيعي ،محمد داود سلمان (٢٠٠٦):**طرائق وأساليب التدريس المعاصرة** ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

٤٩.الربيعي ،محمود داوود (٢٠١٦): **المناهج التربوية المعاصرة** ،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان

٥٠.رزوقي رعد مهدي ووفاء نجم ،زينب عزيز (٢٠١٥): **تدريس العلوم واستراتيجياته** ،الجزء ٢،دار الكتب والوثائق، بغداد.

٥١.الرشيدي ،نورة سماح لافي ،نضال شعبان الأحمد (٢٠٢٢): درجة ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم التكويني واساليبه في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات انفسهن ،(**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، كلية التربية ،جامعة المنصورة

٥٢.الركابي ،عقيل جبار عبيد (٢٠١٤):اثر استراتيجية التلخيص في تنمية مهارة التنظيم والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع العلمي، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة بغداد ،كلية التربية ابن الرشد للعلوم الإنسانية ،قسم العلوم التربوية والنفسية

٥٣.ريان محمد هاشم (٢٠٠٦): **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير**، دار حنين ومكتبة الفلاح، عمان

٥٤.الزاملي، علي عبد جاسم وعلي مهدي كاظم ،وعبدالله محمد (٢٠٠٩) : **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس النفسي**، ط ، مكتبة الفلاح، الكويت.

٥٥.زاير ،سعد علي وسماء تركي داخل (٢٠١٣): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ج١ ،دار المرتضى ،بغداد

٥٦.زاير ،سعد علي وصبا حامد حسين(٢٠٢٠):**معايير الجودة وتحسين اللغة العربية** ،الدار المنهجية للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

٥٧.الزغبي ، احمد محمد (٢٠١٣) : **سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية** ، دار زهران، عمان ،الأردن

٥٨.الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٢) :**مبادئ علم النفس التربوي**، ط ٢ ، دار الكتاب الجامعي العين الامارات.

٥٩.زكريا ،محمد الظاهر (٢٠٠٤) :(**مبادئ القياس والتقويم في التربية**)، ط١ ،دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

٦٠.الزهراني ،محمد بن مفرح(٢٠٠٩):واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم ،(**أطروحة دكتوراه منشورة**)،جامعة ام القرى ،المملكة العربية السعودية

٦١.زيتون ، حسن (٢٠٠١) : **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس** ، عالم الكتب ، القاهرة

٦٢.زيتون ،حسن حسين (٢٠٠٣):**استراتيجيات التدريس رؤية تدريسية لطرق التعلم والتعليم** ط١ ،عالم الكتب ،القاهرة

٦٣.زيتون ،عايش محمود (٢٠٠٥):**أساليب تدريس العلوم** ،ط٥ ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان

٦٤.زيتون ،عبد الحميد (٢٠٠٣):**التدريس نماذجه ومهاراته** ،عالم الكتب ،القاهرة

٦٥.زيتون عايش محمود (٢٠٠٧) : **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

٦٦.زيعور ،محمد(٢٠٠٦) :**عالم التربية ماهيته ،تاريخه ،متطلباته** ، دار الهادي للنشر والتوزيع ،بيروت

٦٧.الساعدي ،حسن حيال محيسن ،ورسول عاشور العقيلي (٢٠٢١): **معلم اليافعين اداؤه ،تقويمه ،كفاياته** ،ط١، مكتبة اليمامة للنشر والتوزيع ،بغداد ،العراق

٦٨.الساعدي ،حسن حيال محيسن (٢٠٢٠):**المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه**،ط٢، مكتبة الشروق ،ديالى ،العراق

٦٩.الساعدي رضا غانم،(٢٠٠٤): اثر التقويم التكويني في تحصيل الطلبة في اللغة الإنكليزية **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد .

٧٠.السامرائي ،نبيهة صالح:(٢٠١٣) :**الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم المبادئ ،التطبيقات)**،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

٧١.سرايا ،عادل (٢٠٠٧):**تكنلوجيا التعليم وتنمية الابتكار** ،دار وائل للنشر ،عمان ،الأردن

٧٢.السرحاني، نوارة زياد صالح(٢٠٢٣):واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التقويم الحديثة، **المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات** ، (٤)، (٤٠)، السعودية.

٧٣.سعادة ،جودت احمد ،(٢٠١٨):**استراتيجيات التدريس المعاصرة** ، ط١،دار الموهبة للنشر والتوزيع ،عمان

٧٤.سعادة ،جودت احمد وعبد الله إبراهيم (٢٠٢٠): **المنهج المدرسي المعاصر** ، دار الفكر ، مان الأردن

٧٥.السعدي ، ساهرة عباس قنبر (٢٠٠٤):**مهارات التدريس والتدريب عليها نماذج تدريبية على المهارات** ، الوراق ، عمان ، الاردن

٧٦.السعدي، بشائر جواد كاظم (٢٠١٤) :تقويم اداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التعليمي. (**رسالة ماجستير غيرمنشورة**)، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى.

٧٧.سليمان، سناء محمد (٢٠١٠): **أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، ط١،عالم الكتب، القاهرة، مصر

٧٨.شاهين ،عبد الحميد حسن (٢٠١٠):**استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم** ،(**كتاب الكتروني**)، جامعة الإسكندرية ،كلية التربية بدمنهور ،القاهرة

٧٩.الشجيري ،ياسر خلف ،وحيدر عبد الكريم الزهيري (٢٠٢٢):**اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان

٨٠.الشربيني ، فوزي عبد السلام ، والطناوي عفت مصطفى (٢٠١٥): **المناهج –مفهومها ،أسس بناءها ،عناصرها ،تنظيماتها** ،مركز الكتاب للنشر ،عمان ،الأردن

٨١.شفيق ، محمد (٢٠٠١) : **البحث العلمي لإعداد البحوث العلمية**، المكتبة الجامعية ، القاهرة، مصر

٨٢.الشمري ،دعاء جحيل (٢٠٢٣):درجة توظيف معلمي الصفوف الأولى لانموذج التدريب على التساؤل ومقترحات لتطوير أدائهم التعليمي في ضوئه(**رسالة ماجستير غير منشورة)** ،كلية التربية الأساسية ،جامعة ميسان ،العراق

٨٣.الشمري، ماشي محمد (٢٠١١): **١٠١ استراتيجية في التعليم النشط**، مطبعة وزارة التربية والتعليم، مدينة حائل

٨٤.الشهب، إبراهيم (٢٠١٧):معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،**مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ،العدد الثلاثون ،الجزائر

٨٥.الشهري ، حاسن رافع (٢٠١٠) : دراسة وصفية تشخيصية لأداء الطالب المتدرب بكلية التربية والعلوم الانسانية بجامعة طيبة في ضوء المعايير التربوية_، **مجلة كلية التربية** ، (١٨) (٧٥)، جامعة بنها ، مصر

٨٦.الشويلي ،غسان رشيد (٢٠٢٠):تقييم أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي ،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)،كلية التربية الأساسية ،جامعة ميسان ،العراق

٨٧.الضامن ، منذر ،(٢٠٠٧):**اساسيات البحث العلمي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ،الأردن ط، مؤسسة مورس الدولية، الاسكندرية، مصر.

٨٨.الطناوي ،عفت مصطفى ،(٢٠٠٩):**التدريس الفعال تخطيطة –مهاراته –استراتيجياته–تقويمة** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان

٨٩.عباس محمد خليل واخرون (٢٠١٤): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

٩٠.عباس، محمد خليل ومحمد بكر نوفل ،ومحمد مصطفى وفريال ابوعواد (٢٠١١) **:مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع

٩١.العباسي، عامل فاضل (٢٠١٨): **أساليب البحث العلمى والتحليل الاحصائي في العلوم السلوكية**، دارنون بغداد، العراق.

٩٢.عبد التواب، علي (٢٠١٤): أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم – ذاتي – أقران) في التعلم الا لكتروني على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب ،٤٨ ، القاهرة:

٩٣.عبد الله صباح احمد (٢٠٢٢):درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية ،(**دراسة ماجستير غير منشورة**)،قسم المناهج وطرق التدريس ،كلية العلوم التربوية ،جامعة الشرق الأوسط

٩٤.عبيدات ،محمد عدنان علي (٢٠١٦):استراتيجيات التقويم الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات ،(**رسالة ماجستير منشورة**)جامعة اليرموك ،اربد ،الأردن

٩٥.العجرش ، حيدر حاتم فالح ،(٢٠١٣) : تقويم برنامج إعداد معلمي التاريخ في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الأكاديمية العالمية ومقترحات التطوير ،(**أطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية ، بغداد

٩٦.العدوان ،زيد ومحمد فؤاد الحوامدة،(٢٠١٢):تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ،،ط٢ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن

٩٧.العدواني ، خالد مطهر (٢٠١٤) : **مهارات التدريس القائمة على التعلم النشط وفقا لمعايير الجودة** ، ، **الجمهورية اليمنية** .

٩٨.العزاوي، نضال مزاحم رشيد (٢٠١٧): **بوصلة التدريس في اللغة العربية عمان دار غيداء للنشر والتوزيع الأردن**

٩٩.العسكري، كفاح يحيى صالح ،و ايمان عبد الكريم ذيب، و عمر مجيد عبد (٢٠١٧): **استراتيجيات حديثة في طرائق التدريس**، دار امجد للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن.

١٠٠.عطية ،محسن علي ، (٢٠٠٨):**الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** ،دار اصفاء للنشر والتوزيع عمان ،الأردن .

١٠١.عطية ،محسن علي ،(٢٠١٤):**استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان

١٠٢.علام ،صلاح الدين ،محمود ،(٢٠٠٩): **التقويم التربوي البديل اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاتها الميدانية** .دار الفكر العربي ،القاهرة

١٠٣.علام ،صلاح الدين محمود (٢٠٠٧):**التقويم التربوى البديل**، القاهرة، دار الفكر العربي،القاهرة

١٠٤.العلي ، ريم عبد العزيز بن محمد،(٢٠٠٧) : تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي ، (**أطروحة دكتوراه منشورة**) قسم المناهج وطرق التدريس ،المملكة العربية السعودية

١٠٥.علي ،عائشة محمد حلمي (٢٠٠٨):تخطيط وحدة في مادة العلوم ،في ضوء المعايير القومية للتعليم واثرها في تنمية التحصيل ومهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (**رسالة ماجستير منشورة**)،كلية البنات ،جامعة عين الشمس ،القاهرة ،مصر

١٠٦.عمر، سيف الاسلام سعد (٢٠٠٩) : **الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، دار الفكر، دمشق، سوريا

١٠٧.غباري ،ثائر أحمد وخالد أبو شعيرة ،(٢٠٠٨):**علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، الأردن

١٠٨.فرج ،عبد اللطيف حسين (٢٠٠٥):**طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين** ،ط١دار المسيرة للطباعة والنشر ،عمان

١٠٩.قاسم ،مجدي والباز أحلام (٢٠١٥):**التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي** ،مكتبة الانجلو المصرية ،مصر

١١٠.القاسم وجيه بن قاسم وسعيد محمد المقبل ،(٢٠٠٣):**التدريس باستراتيجية التقويم البنائي ،،مشروع تطوير استراتيجيات التدريس** ،الرياض ،كتاب الكتروني

١١١.قرني ،زبيدة محمد ،(٢٠١٦):**تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها** ،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ،المنصورة ،برج المعمورة

١١٢.قطامي ،نايفة (٢٠٠٤)**: مهارات التدريس الفعال** ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الاردن

١١٣.قطامي ،نايفة (٢٠١٠): **مناهج واساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الاردن

١١٤.قطامي ،يوسف (٢٠١٣):**استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان

١١٥.قنديلجي ،عامر ابراهيم (٢٠١٩)،**منهجية البحث العلمي** ،دار اليازوري للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

١١٦.القيسي ،ماجد أيوب ،(٢٠١٨):**المناهج وطرائق التدريس** ،،دار امجد للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

١١٧.القيسي ،هناء محمود ،(٢٠١٢):**فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم** ،عمان الأردن.

١١٨.الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، (٢٠٠٨) ، **طرق تدريس الرياضيات أساليبه (أمثلة ومناقشات)** ، المجمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان

١١٩.الكبيسي ،وهيب المجيد (٢٠١٠):**القياس النفسي بين التنظير والتطبيق**، ط١،مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ،بيروت ،لبنان

١٢٠.كراجة ،عبد القادر ،١٩٩٧( ): **القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة** ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان

١٢١.الكرعاوي ، ليث صاحب شاكر (٢٠٠٥): تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة طرائق التدريس في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، بغداد ، العراق.

١٢٢.كرمة ،صفاء طارق حبيب ،ومحمد أنور السامرائي (٢٠٠٠):اراء التدريسيين حول الممارسات الفعلية لاساليب التقويم التربوي ،**مجلة القادسية للعلوم التربوية** ،المجلد الأول ،العدد ٣ ،جامعة القادسية

١٢٣.الكسباني ،محمد السيد علي (٢٠١٠): **تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر** ،ط١ ،مؤسسة حورس الدولية للنشر ،مصر ،الإسكندرية

١٢٤.اللقاني، احمد حسين و علي احمد الجمل(٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس** ، عالم الكتب ، القاهرة، مصر .

١٢٥.مجيد ، سوسن شاكر (٢٠١٤) : **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية** ،مركز ديبونو لتعليم التفكير . جامعة بغداد ، كلية التربية ، العراق.

١٢٦.مجيد ،سوسن شاكر (٢٠١١):**تطورات معاصرة في التقويم التربوي** ،دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان

١٢٧.المحاسنة ،إبراهيم ، والمهيدات عبد الحكيم ،(٢٠٠٩): **التقويم الواقعي**، ط ٢ ، دار جرش للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن

١٢٨.محجوب، وجيه (٢٠٠٥) :**أصول البحث العلمي ومناهجه**، ط٢، دار المناهج،الاردن

١٢٩.محمد دياب اسماعيل و البنا ، عادل السعيد البنا (٢٠٠١) : **تقويم جودة الاداء الجامعي**، المكتبة المصرية ، مصر

١٣٠. محمود ، علام صلاح الدين (٢٠٠٤) **اسس النظرية والمنهجية وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، الدار الجماهيرية ،ليبيا

١٣١.محمود ،صلاح الدين (٢٠٠٤):**تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات** ،عالم الكتب ،القاهرة

١٣٢.المحمودي محمد سرحان على (٢٠١٩) :**مناهج البحث العلمي**، ط٣، دار الكتب، صنعاء اليمن

١٣٣.مخائيل، امطانيوس نايف(٢٠١٥):**القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة**"،ط١،دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن

١٣٤.مرزوك ،امجد محمد(٢٠١٢):اثر انموذج كارين في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول متوسط واتجاههم نحوها ،**(رسالة ماجستير غير منشورة)** ،كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد

١٣٥.مرعي ،توفيق احمد ،الحيلة ،محمد محمود ،(٢٠١٥):**المناهج التربوية الحديثة** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

١٣٦.المسعودي، محمد حميد مهدي: (٢٠١٣) ، **طرائق تدريس الجغرافيا**، دار الرضوان، عمان

١٣٧.معمرية ، بشير ، (٢٠٠٩) : **مدخل لدراسة القياس النفسي** ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ،بيروت

١٣٨.ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٥) : **مناهج البحث وعلم النفس**، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن

١٣٩.ملحم ، سامي محمود (٢٠٠٢) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الاردن .

١٤٠.ملحم سامي محمد ،(٢٠١٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ،دار المسيرة ،عمان ،الأردن

١٤١. المؤتمر التعلمي لرابطة الأكاديميين العراقيين في المملكة المتحدة ، **(سبل النهوض بالتربية في العراق)** والذي عقد في قاعة الخليلي في معهد الدراسات الأفريقية والشرقية، يوم الاحد المصادف ٤-١١-٢٠١٨ (سوس) **جامعة لندن**

١٤٢.نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣) ، **علم النفس التربوي** ،ط٢، **دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان .الأردن**

١٤٣. نعمة ،اقبال عبد الحسين ونبيل كاظم الجبوري ،(٢٠١٥):**تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة** ،**ط١** ،**دار الشؤون الثقافية**، **العراق**

١٤٤.النوح ،عبدالله ،(2004) : **مبادئ البحث التربوي** ،دار المسيرة ،عمان ،الأردن

١٤٥.**نوري ،مريم (٢٠١٥)**: واقع التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الابتدائي ،**(رسالة ماجستيرغير في الإدارة والتيسير)** ، جامعة العربي بن مهيدي ،دائرة قصر الصبيحي ،الجزائر.

١٤٦.هاشم كمال الدين محمد هاشم ،حسن جعفر الخليفة (٢٠١٧):**التقويم التربوي مفهومه اساليبه مجالاته توجهاته الحديثة**، ط٦ ،مكتبة الرشد، عمان

١٤٧.هوبا ،ماري ،وفريد ،جاني (٢٠٠٦): **تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية** ،ترجمة مها حسن بحبوح ،مكتبة العبيكان ،الرياض ،السعودية

١٤٨.الهويدي، زيد (٢٠٠٥): **الاساليب الحديثة في تدريس العلوم** ، دار الكتاب الجامعي، العين ،الامارات

١٤٩.وهبي ، السيد اسماعيل السيد (٢٠٠٢) : **اتجاهات معاصرة في تقويم اداء المعلم ، المؤتمر العلمي الرابع عشر ، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الاداء** ، جامعة عين الشمس ، القاهرة ، مصر

١٥٠.يوسف ، عفاف (٢٠١٩) اثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الاساسي في منطقة زايد، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، (٣٣)**

المصادر الأجنبية :-

151. Dummas mapolelo:(2003) **case studiec of changes of beliefs of two nsorvice primeru school tea chers**: vni ver sitw of bost wana south_A frisen Gournal of edusetion. volume 23.Lssae 1

152. Earlie Dkendell ، (1999)، process، belment college press ،pelment .**Evaluation teachers ، performance**:the belment masty

153. Peng،Samuel s & lee، johnchi kin (2009**): EDUCATIONAL EVALUATION IN EAST ASIA: EMERGING ISSUES AND CHALLENGES**، Nova Science Publishers، Inc. New York.

154. Topping، K. J. (1998). **Peer assessment between students in college and university**. Review of Educational Research، 68، 249-276

155. Sreejesh، S & Mohapatra، Sanjay (2014)، **Mixed Method Research Design An Application in Consuer-Brand Relationships (CBR)**، Springer International Publishing، Switzerland

156. Volante، L.، & Beckett، D.(2011**). Formative evaluation and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice**. Canadian Journal of Education، 34(2)، 239–255.

157. Alufohai، P. Aknilosotu، N. (2016). **Knowledge and Attitude of Public Secondary School Teachers Towards Continuous Assessment Practices** in Edo Central Senatorial District، An International Multi-disciplinary Journal، Ethiopia AFRREV، 10، (4)، Ambrose Alli University، Ekpoma، Ethiopia

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة ميسان

بسمه تعالى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

العدد : ٣٦٤
التاريخ : ٤ / ١٠ /٢٠٢٣

No :
Date :

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

إلى / المديرية العامة لتربية ذي قار
م / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (زينب علي حيدر) أحدى طالبات كليتنا في ألسنه الثانية (البحثية) قسم معلم الصفوف الاولى / تخصص / علوم تربويو ونفسية مناهج وطرائق تدريس عامة للعام الدراسي (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤) لغرض إكمال متطلبات بحثها الموسوم ((واقع اداء معلمي الصفوف الاولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)) وبناءً على طلبها زودت بهذا الكتاب.

مع وافر القدر والاحترام

أ.د احمد عبد المحسن كاظم
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٤ / ١٠ /٢٠٢٣

نسخه منه إلى/
• الصادرة

Iraq – Misan – Al Kahla Road
E-mail : drasat.miuni.bec@gmail.com
العراق – ميسان – طريق الكحلاء

ملحق (٢)

كتاب تسهيل مهمة الى إدارة المدارس

جمهورية العراق
محافظة ذي قار

المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد// ٧٠٧ ص
التاريخ // ١ / ١١ / ٢٠٢٣

القرآن منهاجنا

الى / قسم التخطيط التربوي
/قسم التعليم العام والملاك
/ادارات المدارس الإبتدائية في المحافظة كافة

م/ تسهيل مهمة

بناء على ماجاء بكتاب جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية/ ذي العدد (٣٦٤) في ٢٠٢٣/١٠/٤ ، المتضمن تسهيل مهمة طالبة الماجستير (زينب علي حيدر) وللصلاحيات المخولة لنا نرجو تسهيل مهمة الموما اليها لغرض انجاز بحثها الموسوم (واقع اداء معلمي الصفوف الاولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)
مع التقدير.

احمد خليل إبراهيم
ع/ المدير العام
وداد كاظم كنون
المدير قسم الاعداد والتدريب

نسخة منه الى//
-شعبة البحوث والدراسات التربوية – مع الأوليات
-ادارات المدارس في محافظة ذي قار كافة /للغرض اعلاه

ملحق (٣)

استبانة استطلاعية لمشكلة البحث

م/استبانة استطلاعية معلمي الصفوف الأولى والمشرفين والأساتذة المتخصصين وخبراء المناهج وطرائق التدريس

الأستاذ/ة ..... الفاضل / ة

تحية طيبة

تروم الباحثة القيام ببحثها الموسوم (واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقاته ببعض المتغيرات) ونظرا لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية علمية في مجال تدريس العلوم فأني أود معرفة اجابتكم عن الأسئلة الاتية

استراتيجيات التقويم التكويني: هي الطرق والأساليب المستخدمة لقياس تقدم تعلم التلاميذ أثناء التعليم و تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية المنشودة بغرض توفير التغذية الراجعة وتحديد الاحتياجات وتكييف التدريس وفقا لذلك، وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن المتعلم بهدف إعطاء مزيد من الاهتمام إلى تعديل أداء المتعلم

هل لديك معرفة باستراتيجيات التقويم التكويني

نعم ☐ لا ☐

ما الاستراتيجيات التقويمية التي تستخدمها داخل الدرس ؟

.....

.....

.....

اذا كانت لديك معرفة باستراتيجيات التقويم التكويني وضح أسباب عدم الاستخدام ؟

.....

.....

مع فائق الشكر والتقدير

ملحق (٤)

أسماء الخبراء والمحكمين

ت	اسم المحكم	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
١.	د. احمد عبد المحسن كاظم الموسوي	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان
٢.	د. امجد عبد الرزاق حبيب	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة البصرة
٣.	د. ثناء يحيى قاسم	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد
٤.	د. حيدر حاتم العجرش	أستاذ	طرائق تدريس الاجتماعيات	كلية التربية الأساسية /جامعة بابل
٥.	د. حيدر محسن الشويلي	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية العلوم جامعة /جامعة ذي قار
٦.	د. رائد بايش كطران	أستاذ	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الصرفة / جامعة كربلاء
٧.	د. رائد رسم يونس	أستاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية
٨.	د. سعد علي زاير	أستاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية
٩.	د. سعدون صالح مطر	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان
١٠.	د.سلام ناجي باقر الغضبان	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان

١١.	د.ضياء عويد حربي العرنوسي	أستاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل /كلية التربية الأساسية
١٢.	د.عبد الرزاق ياسين عبد الله	أستاذ	طرائق تدريس العلوم	جامعة الموصل /كلية التربية للعلوم الصرفة
١٣.	د.عدنان عبد طلاك الخفاجي	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الكوفة /كلية التربية للبنات
١٤.	د. علي موحان عبود	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية الجامعة المستنصرية
١٥.	د. قحطان فضل راهي	أستاذ	طرائق تدريس علوم الحياة	كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة
١٦.	د. نجم عبد الله غالي الموسوي	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية /جامعة ميسان
١٧.	د. الاء علي حسين	استاذ مساعد	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان
١٨.	أسماء سلام خليل الجبوري	استاذ مساعد	مناهج وطرائق التدريس العامة	جامعة ميسان /كلية التربية الأساسية
١٩.	انوار صباح عبد المجيد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان
٢٠.	د. جنان كاظم عبد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس العلوم	جامعة ميسان /كلية التربية الأساسية
٢١.	حيدر عبد الزهرة علوان	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان

٢٢.	رائد رمثان التميمي	أستاذ مساعد	طرائق التدريس العامة	كلية التربية الأساسية /جامعة سومر
٢٣.	رملة جبار كاظم	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان
٢٤.	سنابل ثعبان سلمان الهداوي	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة ذي قار
٢٥.	ضرغام سامي عبد الأمير	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية/جامعة القادسية
٢٦.	نبيل كاظم نهير الشمري	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق التدريس العامة	جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الإنسانية
٢٧.	نزار كاظم عباس	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان
٢٨.	هيفاء كاظم محمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة الإنكليزية	كلية التربية الأساسية /جامعة ميسان
٢٩.	وسام عبد الكريم حميد	أستاذ مساعد	المناهج وطرائق التدريس العامة	جامعة البصرة /كلية التربية للعلوم للإنسانية
٣٠.	وسام نجم محمد	مدرس	طرائق تدريس عامة	كلية التربية الأساسية /جامعة سومر

ملحق (٥)

استبانة استطلاعية لتحديد الاستراتيجيات الشائع استخدامها

م/استبانة استطلاعية

لآراء معلمي الصفوف الأولى والمشرفين والأساتذة المتخصصين بمادة العلوم للمرحلة الابتدائية لمعرفة استراتيجيات التقويم الشائع استعمالها لديهم

الأستاذ/ة ..... الفاضل/ة

تحية طيبة

تروم الباحثة القيام ببحثها الموسوم **(واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)** ونظرا لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية علمية في مجال تدريس العلوم فأني أود معرفة اجابتكم عن الأسئلة.

البيانات الشخصية :

التخصص الدقيق : .....

الجنس : .....

الباحثة زينب علي حيدر

ت	الفقرات	نعم	لا
	استراتيجيات التقويم التكويني: هي الطرق والأساليب المستخدمة لقياس تقدم تعلم التلاميذ أثناء عملية التدريس وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن المتعلم بغرض توفير التغذية الراجعة وتحديد نقاط الضعف والاحتياجات ومعالجتها وتكييف الدرس . **هل لديك معرفة سابقة باستراتيجيات التقويم التكويني ؟**		
١.	**استراتيجية التقويم الذاتي:** تعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية لتقويم انفسهم بصورة تدريجية بهدف تطوير استقلالية التلميذ الذاتية كمتعلم مدى الحياة وبهذا يعزز التقويم مهارات ما وراء المعرفة للتلميذ فيساعده على اصدار الاحكام حول تعلمه ويزوده بمعلومات لتحديد الأهداف والمتابعة الذاتية ويكون دور المعلم مرشد وموجه . مثال : توجه المتعلمين لتبادل الإجابات فيما بينهم ويقومون بتصحيحها ثم تكلف التلاميذ اشتقاق مجموعة من الأسئلة ويجيبوا عنها . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٢.	**استراتيجية تقويم الاقران** : وهي تهدف الى تقديم تغذية راجعة خارجية للمتعلم كما تساعد على زيادة قدرة المتعلم في تقويم اعماله واعمال الاخرين تشجع التلاميذ على تقويم مشاركات زملائهم واجابتهم . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٣.	**استراتيجية المشروعات** : هي تحويل الموضوع النظري الى انجاز عملي من خلال سلسلة من الأنشطة لتحقيق الأهداف في محيط اجتماعي والمشروع هو أي عمل يقوم به التلميذ ويتسم بالناحية العلمية وتحت اشراف المعلم ويكون هادفا وتقيس هذه الاستراتيجية قدرتهم على الابداع وقدرتهم على العمل والتعاون . مثال تقدم لهم أنشطة تساعدهم على اكتساب خبرات متنوعة من خلال ربط المادة بالحياة.		

	هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟		
٠٤	**استراتيجية خرائط المفاهيم :** هي رسوم تخطيطية تعكس مفاهيم بنية محتوى النص ويتم تنظيمها بطريقة متسلسلة و تأخذ اشكالا مختلفة . مثال تستخدم المخططات في توضيح المادة التعليمية مثل مخطط دورة حياة النيات . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٠٥	**استراتيجية لعب الأدوار:** هي احد أساليب التعلم باللعب تقوم على أساس المحاكاة التمثيل التي يؤديها المتعلمون ويحاكون فيها أدوار الاخرين في مواقف حقيقية تحت اشراف المعلم وفي داخل الصف ويلعب فيها التلاميذ أدوار الابطال لتوضيح موقف معين او التوصل لحل مشكلة، مثال تنفذ مسرحية تعليمية يتم تهيئة لوحات تعليمية تمثل أجزاء الجهاز التنفسي ويتم توزيع الأدوار على الطلاب مثل: الانف البلعوم–الحنجرة –القصبة الهوائية –الرئتين ،حيث يأخذ كل تلميذ دور عضو من الأعضاء الجهاز التنفسي . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٠٦	**استراتيجية الواجبات المنزلية:** هي مهمات يطلب من التلاميذ تنفيذها وتكون امتدادا للأعمال الصفية ومكملة لها ويكون الهدف منها تشخيص مواطن القوة والضعف والصعوبات التي تواجه التلاميذ، مثال : تطلب من التلاميذ حل أسئلة الفصل في الدفتر المخصص للتأكد من مدى فهمهم لها . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٠٧	**استراتيجية الملاحظة:** يقوم المعلم في هذه الاستراتيجية على توجيه حواسه نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف او نشاط تعليمي للحصول		

	على معلومات تفيد في الحكم على مستوى استيعاب التلميذ وطريقة تفكيره ، مثال يحدد المعلم الصعوبات التي تواجه المتعلم **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٠٨	**استراتيجية المسابقات:** تعد استراتيجية فعالة للتحقق من فهم المتعلمين للدرس ففي نهاية الحصة يطبق اختبار قصير على شكل مسابقة **مثال** : تقسم التلاميذ على مجموعات ويحدد المعلم مدة زمنية ويكلف التلاميذ بإداء مهمة او الإجابة عن مجموعة من الأسئلة ويقدم الجوائز والمكافئات **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٠٩	**استراتيجية السؤال المفتوح:** هي استراتيجية تهدف للتحقق من فهم الدرس ويطرح فيها المعلم أسئلة ذات الجواب المفتوح تتيح للتلاميذ المجال للإجابة عنها ولا تكون الإجابة عنها بنعم او لا . مثال: بعد الانتهاء من الموضوع تطرح أسئلة مثلا هل هذا معقول وتتيح للتلاميذ حرية الإجابة . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٠	**استراتيجية التفكير:** هي استراتيجية تستخدم في الدقائق الأخيرة من الحصة الدراسية يطلب المعلم من التلاميذ التفكير فيما تعلموه ويطلب منهم التفكير فيما تعلموه ويكتبوا الأفكار التي بقت عالقة في اذهانهم ثم يطلب منهم التفكير، مثال يطلب من التلاميذ تلخيص أفكارهم حول ما تم شرحه خلال الدرس ثم يناقشهم كيف نطبقها في البيئة . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١١	**استراتيجية التسجيل (أدوات التقويم):**يتم من خلالها تقويم مدى تحقق استراتيجيات التقويم من خلال طرق وأدوات ومن هذه الأدوات		

	قوائم الرصد وسلالم التقدير ، مثال عند تكليف الطالب بإداء مهمة تجزئها الى عدد من المهام وتحدد المعايير التي تمثل خصائص العمل الجيد لتحديد مدى انجاز الطالب للمهمة . **مثال** : عندما يطلب المعلم من التلميذ ان يعدد أجزاء الجهاز الهيكلي فاذا أجاب التلميذ إجابة تامة يحصل على علامة كاملة و اذا أجاب بنصف الإجابة يحصل على درجة اقل حيث يتم تحديد معايير الإجابة من قبل المعلم . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٢	**استراتيجية التلخيص:** بعد الانتهاء من الدرس يطلب من المتعلمين تلخيص وإعادة صياغة اهم المفاهيم التي تمت دراستها ويكون التلخيص شفويا او تحريريا، **مثال:** بعد الانتهاء من موضوع اجزاء النبات وتغذية النباتات تطلب من التلاميذ تلخيص كيف تحدث عملية التغذية . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٣	**استراتيجية الأركان الأربعة :** هي من الطرق الفعالة لأجراء تقويم تكويني فعال وسريع وتكون عن طريق استغلال الزوايا الأربع للصف لتصنيف الطلاب حسب استيعابهم حيث يقوم المعلم بطرح سؤالا حول الدرس ويطلب من المتعلمين الوقوف في احدى زوايا الصف التي تحمل البطاقة المناسبة لدرجة فهمهم للدرس مثل ان تتضمن الزوايا أوافق بشدة غير موافق لست متأكدا ، **مثال:** تسأل التلاميذ سؤال فيه اختيار من متعدد وتطلب من كل تلميذ الوقوف في احد اركان الصف الذي يجدون فيه الاختيار المناسب أي انت تطرح سؤالين توجد الرئتين في الجهاز(البولي ،الدوران ،التنفسي ، الهضمي) ثم تطلب من التلاميذ التوجه الى زاوية الإجابة التي اختارها ومن ثم النقاش مع زميله عن سبب اختياره ومناقشته مع المعلم .		

	هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟		
١٤	**استراتيجية الإشارات:** تستخدم من خلالها إشارات اليد لمعرفة وتقويم درجة فهم الم المتعلمين للدرس ولتحقيق هذا الغرض يتم الاتفاق مسبقا على رمز عن طريق حركات اليد تدل كل منها على درجة فهم معينة مثل ان يتم الاتفاق مسبقا على ان يشير رفع اصبع واحد لدرجة متدنية من الفهم واصبعان لدرجة ضعيفة وثلاث أصابع لدرجة متوسطة ويتم مشاركة جميع التلاميذ للتحقق من الفهم بشكل فوري ضمن مجموعة من الطلاب **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٥	**استراتيجية الندوة** : وهي استراتيجية يتبعها المعلم في نهاية الحصة ويطلب من المتعلمين ان يطرحوا الأسئلة على بعضهم البعض وتكون الأسئلة متعلقة بما تعلموه اثناء الحصة حيث تسمح هذه الأسئلة والاجوبة عنها للمعلم تكوين فكرة عن درجة فهم المتعلمين للدرس يكون المعلم من خلال اسئلتهم فكرة عن مدى استيعابهم للدرس **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٦	**استراتيجية (3-2-1):** في نهاية الحصة يطرح المعلم الأسئلة الثلاثة الاتية ويقوم المتعلمون بالإجابة عليها بشكل فردي أولا ماذا استفدت من الدرس ثانيا ماهي الأشياء التي تود معرفة المزيد عنها ثالثا هل لديك أسئلة أخرى حيث تسمح هذه الأسئلة بتحليل إجابات الطلاب لأجراء تقويم شامل لمدى فهمهم للدرس ومعرفة نقاط القوة والضعف المتبعة . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٧	**استراتيجية تذكرة الخروج:** يوجه المعلم سؤال في نهاية الدرس		

	وبعدها يقف عند باب الصف ويقوم باستلام بطاقة الجواب كتذكرة للخروج من الصف لتقويم مدى فهم واستيعاب التلاميذ **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٨	**استراتيجية الخطأ المقصود:** للتحقق من مدى فهم واستيعاب المتعلمين للدرس فقد يلجا المعلم في اخر الحصة لعرض مفاهيم وخلاصات خاطئة حول مفاهيم الدرس ويقوم بمراقبة ردود أفعال المتعلمين ومناقشة ردودهم والأسباب التي أدت بهم للاعتراض . **مثال:** عند نهاية الدرس يطرح المعلم معلومات صحيحة و خاطئة حول موضوع الدرس ويراقب ردود فعل التلاميذ هل يقوم التلاميذ باكتشاف الجمل الصحيحة والجمل الخاطئة . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
١٩	**استراتيجية الحقائب التقويمية:** من أساليب التعلم الذاتي لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية ذاتيا وفق قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم اعتمادا على مجموعة من التوجيهات والارشادات حيث يحدد المعلم مستوى الأداء المطلوب ويقدم التغذية الراجعة المستمرة يختار المعلم الأنشطة والأساليب المناسبة . **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٢٠	**استراتيجية الاختبارات التكوينية:** يطبق المعلم اثناء سير العملية التعليمية اختبارات اذ يخصص لكل موضوع او فصل اختبار منفصل من اجل استخدام نتائجها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتنقسم الى شفهية وتحريرية وتنقسم التحريرية الى مقالي وموضوعي ، مثال يعمل المعلم اختبار اثناء سير الدرس شفهيا او تحريرية ويصحح اجاباتهم لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من المهارات وماهي نقاط الضعف التي تواجههم وليس إعطاء التقديرات		

	هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟		
٢١	**استراتيجية المناقشة:** هي عبارة عن حوار شفهي بين المعلم والطلاب يكون فيه الطلاب دور إيجابي غير مختلق تحت اشراف المعلم ويرمي الى تحقيق اهداف لا يمكن تحقيقها من دون مشاركة الطلاب ، **مثال:** اثناء شرح الموضوع يتبع المعلم أسلوب المناقشة بينه وبين التلاميذ **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		
٢٢	**استراتيجية السؤال السابر:** هي عبارة عن أسئلة تتابعية يقدمها المعلم بعد ان يجيب الطالب سؤال ما وقد تتضمن صياغة جديدة او تلميحات يقصد بها توجيه الطالب الى التوصل للإجابة الصحيحة او تحسين مستوى اجابته وينعكس ذلك في أنواع الأسئلة السابرة وهي التوضيحية والتشجيعية والتركيزية **هل تستخدم هذه الاستراتيجية اثناء الدرس لتقويم التلاميذ ؟**		

ملحق (٦)

بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية

جامعة ميسان

كلية التربية الأساسية

قسم معلم الصفوف الأولى

الدراسات العليا / الماجستير

م/ آراء المحكمين حول صلاحية بطاقة الملاحظة في واقع اداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات

الدكتور الفاضل .....الاستاذ المحترم

تحية طيبة ...

تروم الباحثة بإذن الله تعالى إجراء بحثها الموسوم بـ **(واقع أداء معلمي الصفوف الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم التكويني الشائع استخدامها وعلاقته ببعض المتغيرات)** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس العامة ، وعلى الرغم من تقدير الباحثة لانشغالكم ووقتكم الثمين إلا أنها تعتز بآرائكم السديدة لما تملكونه من خبرة وعلم ومعرفة في هذا المجال راجية تفضلكم بقراءتها والتثبت من مدى صلاحيتها وإبداء الملاحظات والتعديلات التي ترونها مناسبة .

..... مع فائق الشكر والامتنان.....

الاسم/.....

اللقب العلمي/.....

مكان العمل/.....

التخصص /.....

المشرف :ا.د غسان كاظم جبر

الباحثة :زينب علي حيدر

	ت	الفقرات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
استراتيجية التقويم الذاتي	١.	يقدم أنشطة فردية تمكن التلاميذ من مراجعة اجاباتهم ومراقبة تقدمهم			
	٢.	يكلف المتعلم باشتقاق مجموعة من الأسئلة وتبادل الإجابات فيما بينهم لتقويمها			
	٣.	يناقش التلميذ في نتائج تقييمه الذاتي وتزويده بالتغذية الراجعة			
	٤.	يكتشف مواطن الضعف لمعالجتها ومواطن القوة لتعزيزها			
استراتيجية تقويم الاقران	٥.	يوجه التلامذة لتبادل الإجابات فيما بينهم لتقويمها			
	٦.	يكلف التلاميذ للعمل في مجموعات والتعاون بين افرادها			
	٧.	يشجع التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف			
استراتيجية خرائط المفاهيم	٨.	يكشف التصورات الخاطئة لدى التلاميذ ويعمل على تصحيحها			
	٩.	يطلب من التلاميذ بناء خريطة مفاهيم للمفهوم الرئيسي			
	١٠	يشجع التلاميذ على إيجاد التشابه والاختلاف			

		بين المفاهيم			
	١١	يحدد مدى فهم التلاميذ للتركيب البنائي للمادة الدراسية			
	١٢	يقيس مستوى فهم التلاميذ للمفاهيم والعلاقات بينها			
استراتيجية الواجبات المنزلية	١٣	يعطي واجبات منزلية للتلاميذ مناسبة لقدرات التلاميذ			
	١٤	يشرح الواجب بصورة واضحة للتلاميذ			
	١٥	يقوم الواجبات المنزلية ويقدم تغذية راجعة فورية			
	١٦	يقيم مستوى التلاميذ ويحدد نقاط القوة والضعف لديهم			
استراتيجية الملاحظة	١٧	يشاهد سلوك التلميذ وافعاله في مواقف حقيقية ويراقبه			
	١٨	يشخص الصعوبات عند كل تلميذ اثناء انجاز الأنشطة الصفية			
	١٩	يسجل معلومات في كل مرحلة من مراحل التعلم			
	٢٠	يحدد نقاط القوة والضعف وتحسين المواطن التي تحتاج تحسين			
	٢١	يقدم تغذية راجعة للتلاميذ لتحسين ادائهم			
اس	٢٢	يطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة والعامة			

		على الطلبة .			
	٢٣	يطرح الاسئلة بطريقة تشجع التلاميذ على المشاركة			
	٢٤	يقدم تغذية راجعة فورية للتلاميذ			
استراتيجيات التسجيل(أدوات التقويم)	٢٥	يحدد المعايير التي تمثل خصائص العمل الجيد			
	٢٦	يجزء المهمة الى عدد من المهام على التلميذ لتقدير مدى انجاز التلميذ للمهمة			
	٢٧	اشراك التلاميذ في عملية التقويم من خلال التغذية الراجعة			
	٢٨	يسجل ملاحظاته بشكل دقيق ومنظم			
	٢٩	يحدد مواطن القوة والضعف في أداء التلميذ ومستوى التقدم الذي احرزه			
استراتيجية التلخيص	٣٠	يطلب من التلاميذ في نهاية الدرس تلخيص الأفكار			
	٣١	يستخدم ملخصات التلاميذ كأداة لتقييم مدى فهمهم للمحتوى			
	٣٢	يقدم لهم تغذية راجعة حول نقاط القوة والضعف			
استراتيجية	٣٣	يعرض للتلاميذ خلاصات ومعلومات خاطئة في نهاية الحصة حول مفاهيم الدرس			

	٣٤	يلاحظ ردود افعال التلاميذ وتفاعلهم			
	٣٥	يقدم التغذية الراجعة للتلاميذ حول الاخطاء المقصودة وكيفية تصحيحها			
استراتيجية الاختبارات التكوينية	٣٦	يصمم نوع من الاختبارات تركز على المفاهيم والمهارات الاساسية			
	٣٧	يصوغ أسئلة تقويمية ملائمة لمستوى التلاميذ ومحتوى الدرس			
	٣٨	يصحح الاختبارات التكوينية ويكون الهدف لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من المهارات			
	٣٩	يحدد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين			
	٤٠	يقدم التغذية الراجعة على أدائهم			
استراتيجية المناقشة	٤١	يثير تفكير التلاميذ من خلال طرح اسئلة تثير تفكير التلاميذ			
	٤٢	يشجع جميع التلاميذ على المشاركة بطريقة منظمة			
	٤٣	يراقب مدى فهم التلاميذ للمفاهيم والافكار			
	٤٤	يقدم التغذية الراجعة للتلاميذ			
استراتيجية السؤال السابر	٤٥	يحدد الاهداف المراد قياسها			
	٤٦	يحرص على مشاركة عدد كبير من التلاميذ			
	٤٧	يعد مجموعة من الاسئلة المتنوعة والتي تناسب قدرات المتعلمين			

	٤٨	يطرح أسئلة تكون منظمة ومتدرجة تنتقل بالتلميذ من السهل الى الصعب			
	٤٩	يحدد نقاط القوة والضعف ويعمل على معالجتها			
	٥٠	يشجع التلاميذ إلى الارتقاء في الإجابات إلى مستوى اعلى من الأبعاد العادية والمألوفة			
	٥١	يراقب إجابات التلاميذ ويقدم لهم تغذية راجعة			
	٥٢	يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ عند توجيه الاسئلة			

ملحق (٧)

بطاقة الملاحظة بصيغتها نهائية

	ت	الفقرات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
استراتيجية التقويم الذاتي	١.	يقدم أنشطة فردية تمكن التلاميذ من مراجعة اجاباتهم ومراقبة تقدمهم			
	٢.	يكلف المتعلم باشتقاق مجموعة من الأسئلة وتبادل الإجابات فيما بينهم لتقويمها			
	٣.	يناقش التلميذ في نتائج تقييمه الذاتي وتزويده بالتغذية الراجعة			

	٤.	يكتشف مواطن الضعف لمعالجتها ومواطن القوة لتعزيزها			
استراتيجية تقويم الاقران	٥.	يوجه التلامذة لتبادل الإجابات فيما بينهم لتقويمها			
	٦.	يكلف التلاميذ للعمل في مجموعات والتعاون بين افرادها			
	٧.	يشجع التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف			
استراتيجية خرائط المفاهيم	٨.	يكشف التصورات الخاطئة لدى التلاميذ ويعمل على تصحيحها			
	٩.	يطلب من التلاميذ بناء خريطة مفاهيم للمفهوم الرئيسي			
	١٠.	يشجع التلاميذ على إيجاد التشابه والاختلاف بين المفاهيم			
	١١.	يحدد مدى فهم التلاميذ للتركيب البنائي للمادة الدراسية			
	١٢.	يقيس مستوى فهم التلاميذ للمفاهيم والعلاقات بينها			
استراتيجية	١٣.	يعطي واجبات منزلية للتلاميذ مناسبة لقدرات التلاميذ			
	١٤.	يشرح الواجب بصورة واضحة للتلاميذ			

	١٥.	يقوم الواجبات المنزلية ويقدم تغذية راجعة فورية			
	١٦.	يقيم مستوى التلاميذ ويحدد نقاط القوة والضعف لديهم			
استراتيجية الملاحظة	١٧.	يشاهد سلوك التلميذ وافعاله في مواقف حقيقية ويراقبه			
	١٨.	يشخص الصعوبات عند كل تلميذ اثناء انجاز الأنشطة الصفية			
	١٩.	يسجل معلومات في كل مرحلة من مراحل التعلم			
	٢٠.	يحدد نقاط القوة والضعف وتحسين المواطن التي تحتاج تحسين			
	٢١.	يقدم تغذية راجعة للتلاميذ لتحسين ادائهم			
استراتيجية السؤال المفتوح	٢٢.	يطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة والعامة على الطلبة .			
	٢٣.	يطرح الاسئلة بطريقة تشجع التلاميذ على المشاركة			
	٢٤.	يقدم تغذية راجعة فورية للتلاميذ			
استراتيجيات	٢٥.	يحدد المعايير التي تمثل خصائص العمل الجيد			
	٢٦.	يجزء المهمة الى عدد من المهام على التلميذ			

		لتقدير مدى انجاز التلميذ للمهمة			
	٢٧.	اشراك التلاميذ في عملية التقويم من خلال التغذية الراجعة			
	٢٨.	يسجل ملاحظاته بشكل دقيق ومنظم			
	٢٩.	يحدد مواطن القوة والضعف في أداء التلميذ ومستوى التقدم الذي احرزه			
استراتيجية التلخيص	٣٠.	يطلب من التلاميذ في نهاية الدرس تلخيص الأفكار			
	٣١.	يستخدم ملخصات التلاميذ كأداة لتقييم مدى فهمهم للمحتوى			
	٣٢.	يقدم لهم تغذية راجعة حول نقاط القوة والضعف			
استراتيجية الخطأ المقصود	٣٣.	يعرض للتلاميذ خلاصات ومعلومات خاطئة في نهاية الحصة حول مفاهيم الدرس			
	٣٤.	يلاحظ ردود افعال التلاميذ وتفاعلهم			
	٣٥.	يقدم التغذية الراجعة للتلاميذ حول الاخطاء المقصودة وكيفية تصحيحها			
استراتيجية	٣٦.	يصمم نوع من الاختبارات تركز على المفاهيم والمهارات الاساسية			
	٣٧.	يصوغ أسئلة تقويمية ملائمة لمستوى التلاميذ			

		ومحتوى الدرس			
	٣٨.	يصحح الاختبارات التكوينية ويكون الهدف لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من المهارات			
	٣٩.	يحدد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين			
	٤٠.	يقدم التغذية الراجعة على أدائهم			
استراتيجية المناقشة	٤١.	يثير تفكير التلاميذ من خلال طرح اسئلة تثير تفكير التلاميذ			
	٤٢.	يشجع جميع التلاميذ على المشاركة بطريقة منظمة			
	٤٣.	يراقب مدى فهم التلاميذ للمفاهيم والافكار			
	٤٤.	يقدم التغذية الراجعة للتلاميذ			
استراتيجية السؤال السابر	٤٥.	يحدد الاهداف المراد قياسها			
	٤٦.	يحرص على مشاركة عدد كبير من التلاميذ			
	٤٧.	يعد مجموعة من الاسئلة المتنوعة والتي تناسب قدرات المتعلمين			
	٤٨.	يطرح أسئلة تكون منظمة ومتدرجة تنتقل بالتلميذ من السهل الى الصعب			
	٤٩.	يحدد نقاط القوة والضعف ويعمل على معالجتها			
	٥٠.	يشجع التلاميذ إلى الارتقاء في الإجابات إلى مستوى اعلى من الأبعاد العادية والمألوفة			

	٥١.	يراقب إجابات التلاميذ ويقدم لهم تغذية راجعة			
	٥٢.	يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ عند توجيه الاسئلة			

ملحق (٨)

القوة التمييزية لفقرات للبطاقة الملاحظة بأسلوب العينتين الطرفيتين

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة T المحسوبة	الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٢.٤٠	٠.٦٣	١.٨٠	٠.٧٧	٢.٢٤	دالة
٢	٢.٢٠	٠.٤١	١.٦٧	٠.٦٢	٢.٦٨	دالة
٣	٢.٥٣	٠.٥٢	١.٨٠	٠.٦٨	٣.٢٣	دالة
٤	٢.٤٧	٠.٥٢	١.٨٧	٠.٥٢	٣.٠٧	دالة
٥	٢.٤٠	٠.٥١	١.٧٣	٠.٧٠	٢.٨٨	دالة
٦	٢.٢٧	٠.٤٦	١.٦٠	٠.٩١	٢.٤٥	دالة
٧	٢.٥٣	٠.٥٢	١.٨٠	٠.٧٧	٢.٩٥	دالة
٨	٢.٤٧	٠.٥٢	١.٨٧	٠.٧٤	٢.٤٨	دالة
٩	٢.٣٣	٠.٦٢	١.٦٧	٠.٧٢	٢.٦٢	دالة
١٠	٢.٤٠	٠.٦٣	١.٦٠	٠.٦٣	٣.٣٥	دالة
١١	٢.٥٣	٠.٥٢	١.٩٣	٠.٥٩	٢.٨٥	دالة
١٢	٢.٤٠	٠.٥١	١.٨٠	٠.٤١	٣.٤٣	دالة
١٣	٢.٢٠	٠.٤١	١.٦٧	٠.٧٢	٢.٣٩	دالة

١٤	٢.٦٠	٠.٥١	١.٨٧	٠.٧٤	٣.٠٥	دالة
١٥	٢.١٣	٠.٣٥	١.٤٧	٠.٧٤	٣.٠٣	دالة
١٦	٢.٠٠	٠.٣٨	١.٢٧	٠.٥٩	٣.٩٠	دالة
١٧	٢.٢٠	٠.٥٦	١.٤٧	٠.٧٤	٢.٩٥	دالة
١٨	٢.٤٠	٠.٥١	١.٨٠	٠.٦٨	٢.٦٦	دالة
١٩	٢.٢٧	٠.٤٦	١.٦٠	٠.٥١	٣.٦٥	دالة
٢٠	٢.٣٣	٠.٤٩	١.٦٧	٠.٩٠	٢.٤٤	دالة
٢١	٢.٦٠	٠.٥١	١.٨٧	٠.٨٣	٢.٨١	دالة
٢٢	٢.٤٧	٠.٥٢	١.٩٣	٠.٧٠	٢.٤٧	دالة
٢٣	٢.٤٠	٠.٥١	١.٨٠	٠.٦٨	٢.٦٦	دالة
٢٤	٢.٦٧	٠.٤٩	٢.٠٠	٠.٥٣	٣.٤٥	دالة
٢٥	٢.٥٣	٠.٥٢	١.٦٠	٠.٨٣	٣.٥٨	دالة
٢٦	٢.٦٠	٠.٥١	١.٦٧	٠.٨٢	٣.٦٣	دالة
٢٧	٢.٣٣	٠.٤٩	١.٧٣	٠.٥٩	٢.٩٢	دالة
٢٨	٢.٤٠	٠.٥١	١.٨٠	٠.٦٨	٢.٦٦	دالة
٢٩	٢.٤٠	٠.٥١	١.٨٠	٠.٨٦	٢.٢٤	دالة
٣٠	٢.٣٣	٠.٤٩	١.٧٣	٠.٨٠	٢.٤٠	دالة
٣١	٢.٤٠	٠.٥١	١.٥٣	٠.٨٣	٣.٣٢	دالة
٣٢	٢.٤٠	٠.٥١	١.٨٧	٠.٨٣	٢.٠٤	دالة
٣٣	٢.٣٣	٠.٤٩	١.٦٠	٠.٧٤	٣.١٠	دالة
٣٤	٢.٤٠	٠.٥١	١.٦٠	٠.٨٣	٣.٠٨	دالة
٣٥	٢.٤٧	٠.٥٢	١.٩٣	٠.٧٠	٢.٢٩	دالة
٣٦	٢.٢٧	٠.٤٦	١.٤٧	٠.٥٢	٤.٣٤	دالة

٣٧	٢.٢٧	٠.٤٦	١.٤٧	٠.٧٤	٣.٤٣	دالة
٣٨	٢.٤٠	٠.٥١	١.٤٧	٠.٧٤	٣.٨٨	دالة
٣٩	٢.٣٣	٠.٤٩	١.٦٠	٠.٨٣	٢.٨٥	دالة
٤٠	٢.٢٠	٠.٥٦	١.٤٧	٠.٨٣	٢.٧٣	دالة
٤١	٢.٣٣	٠.٤٩	١.٦٠	٠.٦٣	٣.٤٣	دالة
٤٢	٢.٣٣	٠.٤٩	١.٤٧	٠.٧٤	٣.٦٥	دالة
٤٣	٢.٤٧	٠.٦٤	١.٨٧	٠.٧٤	٢.٢٩	دالة
٤٤	٢.٢٧	٠.٤٦	١.٦٠	٠.٧٤	٢.٨٨	دالة
٤٥	٢.١٣	٠.٥٢	١.٤٠	٠.٦٣	٣.٣٦	دالة
٤٦	٢.٢٠	٠.٤١	١.٦٧	٠.٧٢	٢.٣٩	دالة
٤٧	٢.٢٠	٠.٥٦	١.٧٣	٠.٥٩	٢.١٤	دالة
٤٨	٢.٢٠	٠.٥٦	١.٤٧	٠.٦٤	٣.٢٣	دالة
٤٩	٢.٣٣	٠.٦٢	١.٥٣	٠.٧٤	٣.١٠	دالة
٥٠	٢.٢٠	٠.٤١	١.٦٠	٠.٨٣	٢.٤٢	دالة
٥١	٢.٢٠	٠.٤١	١.٧٣	٠.٧٠	٢.١٤	دالة
٥٢	٢.٢٠	٠.٥٦	١.٦٠	٠.٧٤	٢.٤٢	دالة

ملحق (٩)

درجات العينة الاستطلاعية للبطاقة الملاحظة مرتبة تنازليا، وتباين كلّ فقرة من للبطاقة الملاحظة لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ

ت	الدرجة البطاقة	تسلسل فقرة	تباينها	تسلسل فقرة	تباينها
١	١٥٤	١	٠.٥٧٦	٣١	٠.٦٥٤
٢	١٢٦	٢	٠.٣٤٠	٣٢	٠.٥٣٣
٣	١٢٦	٣	٠.٤٨٩	٣٣	٠.٥١٦
٤	١٢٥	٤	٠.٣٥١	٣٤	٠.٦٢١
٥	١٢٤	٥	٠.٤٧٨	٣٥	٠.٤٤١
٦	١٢٢	٦	٠.٦١٦	٣٦	٠.٣٩٥
٧	١٢١	٧	٠.٥٥٧	٣٧	٠.٥٣٣
٨	١١٩	٨	٠.٤٨٩	٣٨	٠.٦١٦
٩	١١٩	٩	٠.٥٥٢	٣٩	٠.٥٨٥
١٠	١١٨	١٠	٠.٥٥٢	٤٠	٠.٦٢٦
١١	١١٨	١١	٠.٣٩٢	٤١	٠.٤٤٧
١٢	١١٨	١٢	٠.٣٠٠	٤٢	٠.٥٧٦
١٣	١١٦	١٣	٠.٤٠٩	٤٣	٠.٥٥٧
١٤	١١٥	١٤	٠.٥٣٠	٤٤	٠.٤٧٨
١٥	١١٤	١٥	٠.٤٤١	٤٥	٠.٤٤١
١٦	١٠٩	١٦	٠.٣٧٨	٤٦	٠.٣٧٨
١٧	١٠٦	١٧	٠.٥٥٧	٤٧	٠.٣٧٨
١٨	١٠٦	١٨	٠.٤٣٨	٤٨	٠.٤٨٩

١٩	١٠٣	١٩	٠.٣٤٠	٤٩	٠.٦١٦
٢٠	٩٨	٢٠	٠.٦٢١	٥٠	٠.٥٠٧
٢١	٩٠	٢١	٠.٥٩٩	٥١	٠.٣٧٨
٢٢	٨٢	٢٢	٠.٤٤١	٥٢	٠.٥٠٧
٢٣	٨١	٢٣	٠.٤٣٨	مجموع تباين فقرات	٢٥.٨٤
٢٤	٨٠	٢٤	٠.٣٦٨		
٢٥	٧٩	٢٥	٠.٦٨٥		
٢٦	٧٨	٢٦	٠.٦٧١		
٢٧	٧٨	٢٧	٠.٣٧٨	تباين مجموع درجات	٤٥٣.٤٤
٢٨	٧٣	٢٨	٠.٤٣٨		
٢٩	٧٢	٢٩	٠.٥٧٦		
٣٠	٧٢	٣٠	٠.٥١٦		
قيمة معامل ثبات الفا كورنباخ				٠,٩٦٢	

ملحق (١٠)

درجات الملاحظة الباحثة ونفسها عبر الزمن والملاحظين الخارجيين للبطاقة الملاحظة

التسلسل	الباحثة	الباحثة مع نفسها بعد اسبوعين	الملاحظ الاول	الملاحظ الثاني
١	١٥٤	١٤٤	١٤٨	١٤٩
٢	١٢٦	١١٩	١٢٢	١٢٧
٣	١٢٦	١١٠	١٠٩	١١٦
٤	١٢٥	١٢٣	١١٦	١١٨
٥	١٢٤	١٠٠	١٢٢	١٠٥
٦	١٢٢	١٠٦	١٠٦	١٢٠
٧	١٢١	١١٤	١٠٩	١٠١

٨	١١٩	١٠٧	١١٧	١٠٧
٩	١١٩	٩٧	١١٣	١١٧
١٠	١١٨	١١٤	٩٩	١١٣
١١	١١٨	٩٨	١١٩	١١١
١٢	١١٨	٩٨	٩٥	٩٨
١٣	١١٦	١٠٩	١٠٥	١٠٥
١٤	١١٥	٩٧	٩٤	١١١
١٥	١١٤	٩٩	١١٢	١٠٥
١٦	١٠٩	٨٨	٩٨	٩٨
١٧	١٠٧	٨٥	١٠٠	٨٦
١٨	١٠٧	٦٩	٧٩	٩٥
١٩	١٠٦	٧٢	٨٦	٦٦
٢٠	١٠٥	٥٥	٦٨	٧٧
معاملات الارتباط		٠.٨٧٢	٠.٨٥٥	٠.٨٧٣
معامل الارتباط بين الملاحظ الاول والملاحظ الثاني				٠.٨٠٧

ملحق(١١)

اجابات افراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة

تسلسل	درجة	تسلسل	درجة
١	٨١	٣١	٩٨
٢	١٤٥	٣٢	٨٣
٣	١٤٣	٣٣	١٠٣
٤	٨٦	٣٤	٩٨
٥	١٤٠	٣٥	١٥٤

٦	١٤٦	٣٦	٧٦
٧	١٤٢	٣٧	١٤٤
٨	١٠٨	٣٨	١١٦
٩	١١٣	٣٩	١٥٠
١٠	٧٠	٤٠	١٥٤
١١	٧٧	٤١	١٢٠
١٢	١٤٩	٤٢	١٤٥
١٣	٥٤	٤٣	١٣٨
١٤	١٢٦	٤٤	١٠٧
١٥	٧٥	٤٥	١٥٥
١٦	١١٥	٤٦	١٤٩
١٧	٨٠	٤٧	١١١
١٨	٧٥	٤٨	١٥٤
١٩	١٠٥	٤٩	١٥٣
٢٠	١٠٢	٥٠	١٤٤
٢١	٨٨	٥١	١٥٤
٢٢	١٥٠	٥٢	١٢٦
٢٣	١١١	٥٣	١٥٣
٢٤	٧٣	٥٤	١٥٠
٢٥	١٣٥	٥٥	٨٧
٢٦	١٥٤	٥٦	١٤٠
٢٧	١١٠	٥٧	١٤٤
٢٨	١٤٦	٥٨	١٢٦
٢٩	٥٧	٥٩	١٥٢
٣٠	٩٥	٦٠	١٤٠
اعلى قيمة		١٥٦	

اقل قيمة	٥٢
متوسط	١١٩.٥٨
انحراف	٢٩.٨٦
تباين	٨٩١.٧٠٩٧
وسط فرضي	١٠٤
قيمة التائية لعينة واحدة	٤.٠١

ملحق(١٢)

اجابات افراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة حسب متغير الجنس و تحصيل الدراسي

تسلسل	بطاقة ملاحظة		تسلسل	بطاقة ملاحظة	
	معلمين	معلمات		بكالوريوس	دبلوم
١	١١٥	٨١	١	٩٨	٨١
٢	٨٠	١٤٥	٢	٨٣	١٤٥
٣	٧٥	١٤٣	٣	١٠٣	١٤٣
٤	١٠٥	٨٦	٤	٩٨	٨٦
٥	١٠٢	١٤٠	٥	١٥٤	١٤٠
٦	٨٨	١٤٦	٦	٧٦	١٤٦
٧	١٥٠	١٤٢	٧	١٤٤	١٤٢
٨	١١١	١٠٨	٨	١١٦	١٠٨
٩	٧٣	١١٣	٩	١٥٠	١١٣

١٠	١٣٥	٧٠	١٠	١٥٤	٧٠
١١	١٥٤	٧٧	١١	١٢٠	٧٧
١٢	١١٠	١٤٩	١٢	١٤٥	١٤٩
١٣	١٤٦	٥٤	١٣	١٣٨	٥٤
١٤	٥٧	١٢٦	١٤	١٠٧	١٢٦
١٥	٩٥	٧٥	١٥	١٥٥	٧٥
١٦	٩٨	١٤٩	١٦	١٤٩	١١٥
١٧	٨٣	١١١	١٧	١١١	٨٠
١٨	١٠٣	١٥٤	١٨	١٥٤	٧٥
١٩	٩٨	١٥٣	١٩	١٥٣	١٠٥
٢٠	١٥٤	١٤٤	٢٠	١٤٤	١٠٢
٢١	٧٦	١٥٤	٢١	١٥٤	٨٨
٢٢	١٤٤	١٢٦	٢٢	١٢٦	١٥٠
٢٣	١١٦	١٥٣	٢٣	١٥٣	١١١
٢٤	١٥٠	١٥٠	٢٤	١٥٠	٧٣
٢٥	١٥٤	٨٧	٢٥	٨٧	١٣٥
٢٦	١٢٠	١٤٠	٢٦	١٤٠	١٥٤
٢٧	١٤٥	١٤٤	٢٧	١٤٤	١١٠

٢٨	١٣٨	١٢٦	٢٨	١٢٦	١٤٦
٢٩	١٠٧	١٥٢	٢٩	١٥٢	٥٧
٣٠	١٥٥	١٤٠	٣٠	١٤٠	٩٥
متوسط	١١٤.٥٧	١٢٤.٦٠	متوسط	١٣٠.٨٠	١٠٨.٣٧
انحراف	٢٨.٨٦	٣٠.٠٠	انحراف	٢٤.٢٦	٣٠.٧١
تباين	٨٣٢.٩١	٩٠٠.١٧	تباين	٥٨٨.٦٣	٩٤٣.١٧

ملحق(١٣)

لإجابات افراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة الاداء تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة(١ –٥)سنوات	الخبرة(٥–١٠) سنوات	الخبرة(١٠) واكثر
٨٨	١٢٠	٨١
١٥٠	١٤٥	١٤٥
١١١	١٣٨	١٤٣
٧٣	١٠٧	٨٦
١٣٥	١٥٥	١٤٠
١٥٤	١٤٩	١٤٦
١١٠	١١١	١٤٢
١٤٦	١٥٤	١٠٨

٥٧	١٥٣	١١٣
٩٥	١٤٤	٧٠
٩٨	١٥٤	٧٧
٨٣	١٢٦	١٤٩
١٠٣	١٥٣	٥٤
٩٨	١٥٠	١٢٦
١٥٤	٨٧	٧٥
٧٦	١٤٠	١١٥
١٤٤	١٤٤	٨٠
١١٦	١٢٦	٧٥
١٥٠	١٥٢	١٠٥
١٥٤	١٤٠	١٠٢

Abstract

The current research aims to identify:

(The reality of the performance of first-grade teachers in light of the commonly used formative evaluation strategies and its relationship to some variables). The researcher adopted a correlational descriptive survey method, with a sample consisting of (60) male and female teachers, with (30) male and (30) female teachers of first-grade teachers. In Dhi Qar Governorate, Shatrah District, the research sample was chosen randomly.

To achieve the goal of the research, the researcher prepared an observation card consisting of (52) items distributed across (12) main areas, which are(self-evaluation strategy, peer evaluation strategy, concept mapping strategy, discussion strategy, observation strategy, evaluation tools recording strategy, homework strategy, Summary strategy, open question strategy, intentional error strategy, formative testing strategy, probing question strategy) and on a three-point scale (large, medium, weak),Its validity and reliability (apparent validity) were confirmed by presenting it to experts and arbitrators in educational sciences and general teaching methods to obtain their opinions and observations. After that, the note card was applied to the research sample, and for the purpose of extracting the results, the researcher used the statistical package for the social sciences (SPSS), in addition to using some statistical methods.

The search results showed:

- There is a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average score of the research sample on the note card and the reality of the performance of first-grade teachers in light of formative evaluation strategies and the hypothesized average in favor of the arithmetic mean, as the T-value reached (4.01) and was achieved to a moderate degree.
- There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the research sample on the note

card and the reality of the performance of first-grade teachers in light of formative evaluation strategies according to the gender variable.

- ❖ There is a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the research sample on the score card of the reality of first grade teachers' performance in light of formative evaluation strategies according to the academic qualification variable and in favor of the bachelor's degree.
- ❖ There is a statistically significant difference between the averages of the research sample at a significance level (0.05) between the average scores of the research sample on the employment grade note card according to years of experience, with the third group excelling(١٠ years or more.

In light of the results obtained and to complete the research, the researcher concluded:

1-that the performance level of first-grade teachers was average in the reality of first-grade teachers' performance in light of formative assessment strategies, meaning it has not yet reached the required level.

2-There is an impact of the level of academic achievement (diploma - bachelor's degree) and years of experience on the reality of first-grade teachers' performance in light of formative assessment strategies, and the reality of performance is not affected by the gender variable.

3- The limited time of the class due to the triple shift has led to the teacher's inability to apply many modern assessment strategies, as some of these strategies require a long time.

To continue the research, the researcher recommends:

1. The necessity of training teachers to employ assessment strategies in classroom practices, through training programs as well as continuous follow-up by supervision and school administrations in this regard in order to elevate the level of teachers and their performance.

2. Guiding teachers to move beyond traditional assessment methods and the necessity of continuous experimentation and application of modern assessment strategies and methods that have proven effective in improving educational outcomes.

To continue this research, the researcher proposed suggestions for future studies, including:

1. Conducting exploratory studies on the difficulties of using formative assessment strategies from the teachers' perspective in Iraq and attempting to find suitable solutions for them.

2.Conducting a similar study to the current one in other subjects and educational stages and designing an enrichment program to develop the teaching performance of first-grade teachers in light of formative assessment .strategies

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Misan/ College of Basic Education
Department of first-grade' teacher

The reality of first-grade teachers' performance in light of commonly used formative assessment strategies and its relationship to some variables

A thesis submitted

To the Council of the College of Basic Education / University of Misan
In partial fulfillment of the requirements for the degree of master in education, specializing in

(general curricula and teaching methods)

By:
Zainab Ali Hayder Al-Safy
Supervised by:
Ghassan Kadhem Jabr Al-Aboudi

1445 AH 2024 AD