بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراســات العليا

كلية التربية – القياس والتقويم

مدى توافر و ممارسة الكفايات التقويمية لدى معلمي الرياضيات في تقويم

الطلاب با لمدارس الثانوية

بحث لنيل درجة الماجستير في التربية (قياس وتقويم)

The Evaluating Competencies Availability And Practice Among Mathematics Teachers In Evaluating Secondary Schools Students

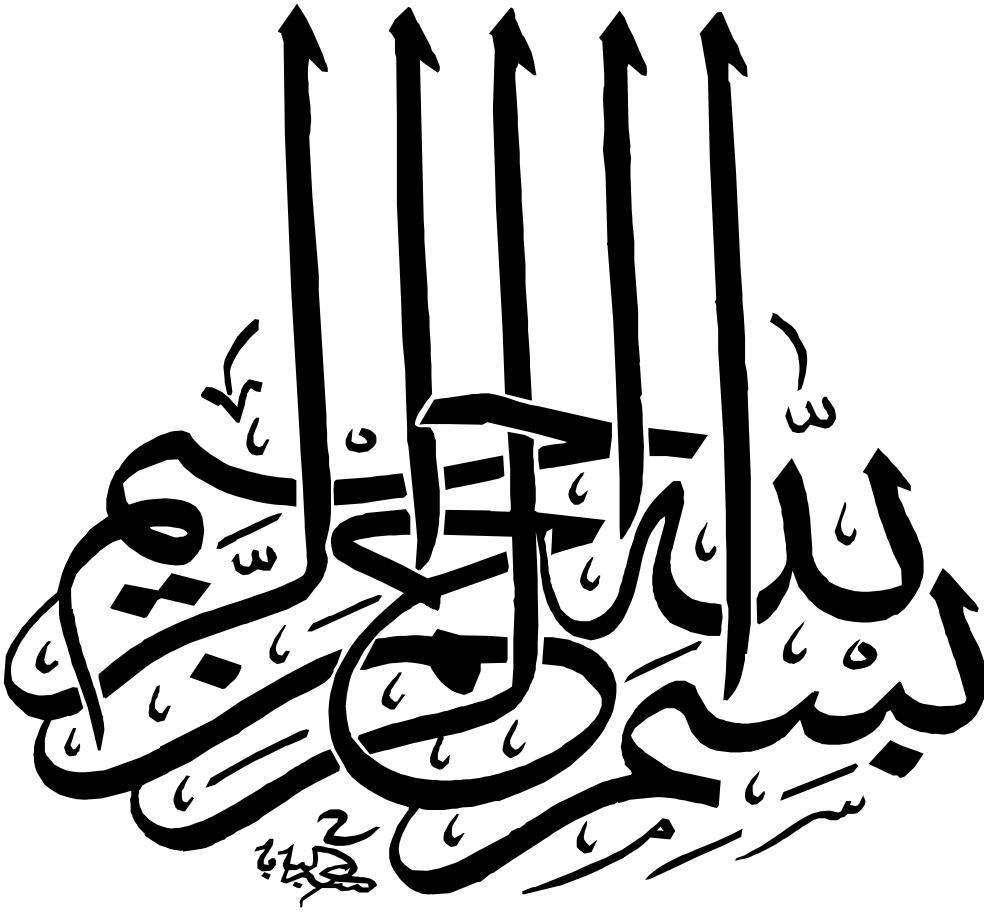
إعـداد الطالب:

النور الصادق النور

إشـــراف:

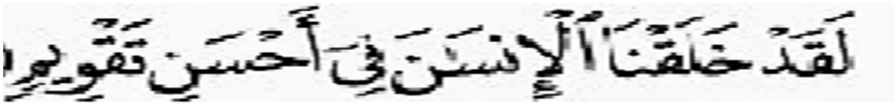
د. عبد الرحمن احمد عبد الله

2017م - 1438 هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

إستهلال

قال تعالى:

()

سورة التين الاية (4)

إهـداء

إلى

من منحونا اسمائهم بكل حب ، وعلمونا ان نرتقي سلم الحياة بكل صبر وكانوا سنداً وقوة بعد الله سبحانه وتعالى ...

(أمي وابي العزيزين)

إلى من علمونا حروفاً من ذهب ... وكلمات من درر

(الأساتذة الأجلاء)

إلى من عرفنا كيف نجدهم وعلمنا الزمن ألا نضيعهم.

(أصدقائي الأعزاء)

شكر وتقدير

ْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَعْمَلَ صَالِحًا
اهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ " النمل ﴿١٩﴾.

الحمد لله الذى تتم بنعمته الصالحات والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه ومن تبعه إلى يوم الدين القائل(من لايشكر الناس لا يشكر الله)

سنن

الترمزي

فأما وقد انهيت هذه الدراسة فانني أجد من الواجب ان اسند الفضل إلى أهله وفاء وعرفاناً واتقدم بوافر الشكر والتقدير لجامعة السودان التى اتاحت لى فرصة الالتحاق بالدراسات العليا بها.

إلى الذي نقول له بشراك قول رسول الله صلي الله عليه وسلم (إن الحوت في البحر ، والطير في السماء، ليصلون على معلم الناس الخير).

(الدكتور :عبدالرحمن احمد عبدالله)

والشكر موصول إلى أسرة كلية الدراسات العليا ومكتبة جامعة السودان كلية التربية ومكتبة جامعة النيلين سائلين المولي عز وجل أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتهم

كما لا يفوتنا أن نتقدم بوافر الشكر والتقدير الى د/ اخلاص صالح عبيد وا إلى كل من ساهم بفكره ، أو نصحه في سبيل إنجاح هذا الدراسة.

ولله الشكر من قبل وبعد...

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسه لمعرفة مدى توافر الكفايات التقويميه لمعلمي الرياضيات في تقويم الطلاب بالمدارس الثانوية ومدى ممارستهم لها وهل الكفايات التقويميه تساعد في رفع مستوى الأداء في تقويم الطلاب ومعرفة وجهة نظر الموجهين في كفايات التقويم لمعلمي الرياضيات بمحلية شرق النيل.

إتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسه من معلمي وموجهي الرياضيات بالمدارس الثانويه بمحلية شرق النيل وكان عدد المعلمين بالمحليه (105) معلماً ومعلمه وعدد الموجهين (8) وا ٍختار الباحث عينه عشوائيه مكونه من (75) معلماً من المجتمع الاصلي للمعلمين وعدد(6) من الموجهين وأستخدم الإستبانه كأداه موجهه لمعلمي الرياضيات وأداة المقابلة لمعرفة وجهة نظر الموجهين وتمت معالجة البيانات إحصائيً ا باستخدام النسب المئويه والمتوسط والإنحراف المعياري ومربع كاي وقد توصلت الدراسه الى:

1- معرفة معلم الرياضيات للكفايات التقويميه جيد.

أ-لاتوجد فرووق ذات دلالة احصائية في معرفة المعلم للكفايات التقويمية تعزى لأحد المتغيرات (المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية) وانما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لسنوات الخبره من (10-6) سنوات

ب-يرى(67%) من الموجهين أن جزء كبير من معلمي الرياضيات لديه المعرفه بالكفايات التقويميه.

2- تتوفر الكفايات التقويميه لمعلم الرياضيات بدرجة كبيرة.

أ-لاتوجد فرووق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى لأحد المتغيرات (المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوا ت الخبرة)

ب-يرى(83%) من الموجهين ان معلمي الرياضيات يحتاج للتدريب في إعداد وبناء أساليب التقويم.

3- يمارس معلم الرياضيات الكفايات التقويميه بدرجه كبيره في تقويم الطلاب

أ- لاتوجد فرووق ذات دلالة احصائية في ممارسة المعلم للكفايات التقويمية تعزى لأحد المتغيرات (المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوا ت الخبرة)

ب-يرى(83%) من الموجهين ان معلمي الرياضيات لايتقنوا استخدام الكفايات التقويميه بصوره جيده و يحتاج للتدريب في إعداد وبناء أساليب التقويم.

Abstract

The study aimed at identifying, to what extent the evaluating competencies are available among mathematics teachers in evaluating secondary schools students, to what extent they practice those competencies The study also aimed at identifying, whether evaluating competences help increasing performance level in evaluating students, and the supervisors' points of view toward the evaluating competencies of mathematics teachers at Eastern Nile Locality.

The researcher adopted the descriptive analytical approach, the study population consisted of mathematics teachers and supervisors of secondary schools at Eastern Nile Locality, teachers number at the locality amounted (105) male and female teachers and supervisors were (8), the researcher selected a random sample consisting of (75) teachers from the original teachers population in addition to (6) supervisors, a questionnaire was used as a tool directed to the mathematics teachers and the interview tool was adopted to identify the supervisors point of view. The data were statistically processed by using the percentage, mean, standard deviation and chi-square.

The results of the study :

1- Mathematics teacher knowledge about evaluating competences is good .

a- There are no statistically significant differences in mathematics teacher's familiarity with the evaluating competences due to any variable of (qualification, gender, training courses), while there are statistically significant differences which due to experience (6-10) years.

b- (67%) of the supervisors think that many of mathematics teachers are familiar with the evaluating competences.

2- The teachers evaluating competences are greatly available with amathematics.

a- There are no statistically significant differences in availability of the evaluating competences with a mathematics teacher due to any variable of (qualification, gender, training courses, experience years).

b- (83%) of the supervisors think that a mathematics teacher needs to be trained on preparing and building of the evaluation approaches.

3- Mathematics teacher greatly practices the evaluating competences in evaluating students.

a- There are no statistically significant differences in teacher practicing the evaluating competences due to any variable of (qualification, gender, training courses, experience years).

b- (83%) of the supervisors think that mathematics teachers do not master the evaluating competences and they need to be trained on preparing and building of the evaluation approaches.

المحتويات

عنوان الموضوع	رقم الصفحة
الإستهلال	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
المستخلص	د
Abstract	و
فهرس المحتويات	ز
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ن
فهرس الملاحق	ن
الفصل الاول: الإطار العام للبحث	(1-3)
المقدمة.	1
مشكلة الدراسة .	1
أهداف الدراسة .	2
أهمية الدراسة.	2
أسئلة الدراسة .	2
حدود الدراسة	3
مصطلحات الدراسة	3
الفصل الثاني: الإطار النظرى والدراسات السابقة	(4-90)
الرياضيات	4
المرحلة الثانوية	12
القياس	15
أدوات القياس	20
الإختبارات	20
الإستخبار	29
الملاحظة	30

الإستبيان	32
المقابلة	33
التقييم	35
التقويم	38
ورالقياس و التقويم فى علمية التعليم والتعلم	48
العلاقة بين التقويم والتدريس	49
دو ار ووظائف التقويم فى العملية التدريسية	50
الكفايات	53
مفهوم الكفايات	54
كفايات المعلم فى الفكر التربوي الإسلامي	64
الكفايات التقويمية	65
كفايات المقوم	67
المبادئ العامة للتقويم	72
كيفية إستخدام أدوات التقويم فى الرياضيات	77
الدراسات السابقة	80
الفصل الثالث : إجراءات الدراسة	(91-95)
مقدمة	91
منهج الدراسة	91
مجتمع الدراسة	91
أدوات الدراسة	91
ثبات وصدق أدوات الدراسة	92
الأسلوب الإحصائي	94
الفصل الرابع: مناقشة نتائج الدراسة	(96-120)
مقدمة	96
توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات	96
الترميز	100

مناقشة السؤال الأول	101
مناقشة السؤال الثاني	106
مناقشة السؤال الثالث	111
مناقشة السؤال الرابع	115
الفصل الخامس : النتائج والتوصيات	(121-134)
مقدمة	121
النتائج	121
التوصيات	122
المقترحات	123
المراجع والمصادر	-
الملاحق	-

الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(3-1)	يوضح صدق فقرات الأداة	92
(4-1)	تكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	96
(4-2)	تكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب النوع	97
(4-3)	تكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية	98
(4-4)	لتكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	99
(4-5)	جدول رقم (4-5) أوزان الإستجابات	100
(4-6)	يوضح لتكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول	101

(4-7)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية ومربع كاي عبارات المحور الأول	102
(4-8)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى للمؤهل العلمي	103
(4-9)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى للنوع	104
(4-10)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى لمتغير الدورات	104
(4-11)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى لمتغير الخبرة	105
(4-12)	يوضح لتكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني: الكفاية التقويمية تتطلب	106
(4-13)	الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني	107
(4-14)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التقويمية تعزى للمؤهل العلمي	108
(4-15)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التقويمية تعزى للنوع	109
(4-16)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التقويمية تعزى لمتغير الدورات	109

(4-17)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تعزى لمتغير الخبرة	110
(4-18)	يوضح لتكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة لدراسة حول عبارات المحور الثالث: ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات	111
(4-19)	الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثالث	112
(4-20)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى للمؤهل العلمي	113
(4-21)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى للنوع	114
(4-22)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفاية التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى لمتغير الدورات	114
(4-23)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة	115
(4-24)	يوضح لتكرارات النسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الرابع: تساعد الكفايات التقويمية في رفع مستوى الأداء لمعلم الرياضيات	116
(4-25)	الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول	117

	عبارات المحور الرابع	
(4-26)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى للمؤهل العلمي	118
(4-27)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى للنوع	119
(4-28)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى لمتغير الدورات	119
(4-29)	يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى لمتغير الخبرة	120

الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(2-1)	العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم	35
(2-2)	العلاقة بين التدريس والتقويم	49
(2-3)	ادوار التقويم فى العملية التدريسية	50
(2-4)	وظائف التقويم فى العملية التدريسية	51

الملاحق

عنوان الملحق	رقم
اسماء المحكمين	1
الإستبانة	2
المقابلة	3
خطاب لمكتب التعليم – محلية شرق النيل	4

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول
ألإطار العام للدراسة

1.1 مقدمه:

يعد النظام التربوي أحد المقومات الرئيسية الهامة في النهوض والتطور لأي مجتمع وأن أي مشروع للنهوض والبناء لا يتم إلا بالإرتقاء بالنظام التربوي باستمرار وتقويم برامجه التعليمية ومعرفة جوانب قصوره ومعالجتها ،ويلعب التقويم التربوي دوراً اساسياً في توجيه النظام التربوي وا ٍتقانه.

ويعتبر التقويم التربوي من المجالات سريعة التغير حيث حدثت تطورات في منهجياته وأساليبه وأدواته ويتطلب التقويم من المعلمين والقائمين على أمره تنمية كفاياتهم قبل وبعد وأثناء الخدمة.

للقيام بعملية القياس والتقويم يجب أن تتوفر لدى المعلم الكفايات المطلوبة لتقويم الطلاب بطرق تمكنه من الوقوف على نواحي القوه والضعف ونواحي القصور والمشكلات بصورة عامة ومعالجتها .

كما أن القائم بعملية التقويم يجب أن تتوافر لديه المهارات والكفايات التقويمية التي تخوله للقيام بعملية التقويم بصورة جيدة تبين مدى تحقق الاهداف المنشوده وتؤدي الى الإرتقاء بالعملية التربوية وا ٍن عدم توافر هذه الكفايات ينتج عنه عملية تقويمية ضعيفة وهشة.

هنالك دراسات سابقة كثيرة تطرقت لدراسة الكفايات التعليمية والمهنية أو الكفايات بصورة عامة كدراسة معزه يوسف والحمادي وكمال الدين هاشم وغيرها من الدراسات.

وتسعى هذه الدراسة لمعرفة مدى توافر الكفايات التقويمية بصورة خاصة لدى معلمي الرياضيات والوقوف على وجهة نظر الموجهين وتحديد ماهية الكفايات وأهميتها وضرورة توافرها لدى المعلمين للقيام بالتقويم بطريقة جيدة.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات المطلوبة لتنمية كفايات المعلمين في عملية القياس والتقويم وكذلك مواكبة التطورات في منهجياتة وأساليبة وتطوير العملية التربوية.

2.1 مشكلة الدراسة:

يـُعد القياس والتقويم التربوي واحداً من المداخل الأساسية لتطوير النظام التربوي، وللقيام بعملية القياس والتقويم التربوي لابد من أن تتوافر لدى المعلمين الكفايات التقويمية التي تودي للقيام بهذه العملية بصورة جيدة .إن عملية التقويم التربوي يجب أن تبني على أساس متين من إعداد

وتنفيذ وتحليل وغيرها والتي يودي فقدان أحدها الى ممارسة تقويمية ضعيفة ينتج عنها ضرر كبير، بما أن الباحث يعمل معلم الرياضيات فقد لاحظ أن هنالك قصوراً فى الأساليب المستخدمة في تقويم الطلاب فى مادة الرياضيات ، وأن الاختبارات هي الأسلوب الوحيد المستتخدم لتقويم الطلاب في الرياضيات ولايتم إعدادها وبناؤها بصورة صحيحة وهي لاتقيس كل الجوانب لدى الطلاب وتتم بصورة مكررة و أن المستوى العام للطلاب في الرياضيات متدني مما حدى به أن يسطر هذه الدراسة لإلقاء الضوء على تلك الجوانب المهمة. وعليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

مامدى توافر الكفايات التقويمية لدى معلمي الرياضيات وا ٍستخدامها في تقويم الطلاب بالمدارس الثانوية ؟

3.1 أسئلة الدراسة:

1- ما مدى معرفة معلم الرياضيات للكفايات التقويميه بالمدارس الثانوية محلية شرق النيل.

2- ما مدى توافر الكفايات التقويميه لدى معلم الرياضيات بالمدارس الثانوية محلية شرق النيل.

3- مامدى ممارسة المعلمين للكفايات التقويميه بالمدارس الثانوية محلية شرق النيل.

4- ما مدى إسهام توافر الكفايات في تقويم الطلاب بالمدارس الثانوية محلية شرق النيل.

5- ما وجهة نظر الموجهين في درجة إمتلاك وممارسة الكفايات التقويميه لدى معلم الرياضيات بالمدارس الثانوية محلية شرق النيل.

4.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية القياس والتقويم التربوي في العملية التربوية بصورة عامة وتوافر الكفايات التقويمية لدى المعلم للقيام بالتقويم حيث تتضح أهمية الدراسة في:

1- ضروره تحديد الكفايات التقويميه والتعرف عليها.

2- أهمية معرفة الكفايات التقويميه لدي المعلمين ومعرفة وجهة نظر الموجهين .

3- أهمية القياس والتقويم في العمليه التدريسية وكيفيه القيام به بطريقة جيدة.

4- ربما تفيد القائمين على امر التعليم في التخطيط لتأهيل معلمي ومعلمات الرياضيات وعقد الدورات التدريبية التى يكتسب من خلالها معلمي الرياضيات الكفايات التقويمية.

5.1 أهداف الدراسة:

1- الوقوف على مدى معرفة معلم الرياضيات للكفايات التقويميه بالمدارس الثانوية.

2- الوقوف على مدى توافر الكفايات التقويمية لدى معلمي الرياضيات بالمدارس الثانوية.

3- الوقوف على قدرة معلم الرياضيات لممارسة الكفايات التقويمية بالمدارس الثانوية .

4- الوقوف على مدى إسهام توافر الكفايات في تقويم الطلاب بالمدارس الثانوية.

5- الوقوف على وجهة نظر الموجهين والتعرف علي أرائهم في كفايات التقويم لدى المعلمين.

6.1 حدود الدراسة:

المكانية : ولاية الخرطوم محلية شرق النيل .

الزمانية : العام 2015-2017 م.

الموضوعية: تقويم الرياضيات بالمدارس الثانوية.

7.1 مصطلحات الدراسة :

الممارسة: يقصد بالممارسة التكرار(المداومة) الموجهة الى غرض معين والذي يودي الى تحسين في الأداء.

معلم الرياضيات: هو المدرس الذي يقع على عاتقه تدريس مادة الرياضيات من خريجي كليات التربية

التقويم: "عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية وإتخاذ قرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وا ثرائها .

المرحلة الثانوية : هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي وهي التي يتم فيها إعداد الطالب لمرحلة التعليم الجامعي

الكفايات: مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل أو خارجه بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقه

أولاً : الإطار النظري:

1.2 الرياضيات:

إن الرياضيات من العلوم التي لايستغنى عنها أي فرد مهما كانت درجة ثقافته أو كان عمره بعد عمر التمييز،لأنها تشغل حيزاً كبيراً في الحياة مهما كانت درجة رقيها وتقدمها، فالرياضيات في المجتمع تكتسب أهميتها النسبية من مجتمع لاخر تبعاً لتقدم هذا المجتمع وتعقد حياته التي

تحتاج إلى وسيلة لكثير من الأمور كالقياس والترتيب وبيان الكميات والمقادير والأزمان والمسافات والحجوم والأوزان والأموال وغيرها.

إنوأل علوم الرياضيات ظهور اً هوما يطلق عليه علم الحساب وقد إستخدمت الحضارات السابقه علم الحساب ومن تلك الحضارات الحضاره الإسلاميه حيث كان لعلم الحساب أثراً واضحاً في تجاره المسلمين وذلك أن عدم الزياده والنقصان في كثير من المعاملات لا يعرف إلا بالحساب ، و أيضاً من علوم الرياضيات علم الجبر وهو علم يحتاجه الناس في معاملاتهم ومن ذلك معرفة المواريث المعروفه بعلم الفرائض ولا يقف الأمر عند التجاره والمواريث والربا بل أن تحديد أوقات الصلاه التي تختلف حسب الموقع ومن يوم إلى أخر يحتاج إلى الحساب الذي يحتاج إلى معرفة الموقع الجغرافي وحركة الشمس في البروج وأحوال الشفق الأساسيه وبالحساب يمكن تحديد ذلك والرياضيات تشمل فروعاً مثل حساب المثلثات الوثيق الصله بالجبر و تظهر أهمية الرياضيات وعلم المثلثات في قياس المساحات الكبيرة بصورة غير مباشره كقياس إرتفاع الجبال وقياس طول السنة الشمسية الذي يعرف برصد إرتفاع الشمس.و علم الهندسة الذي يدرس الحجم والمساحة وهو فرع من فروع الرياضيات، والرياضيات بكل فروعها لها أهمية في حياة المجتمع اليومية.

1.1.2 تعريف علم الرياضيات:

هو علم تراكمي البنيان، بمعنى أن المعرفة التالية تعتمد على المعرفة السابقة، وهو يتعامل مع العقل البشري بصور ةمباشر ةوغير مباشر ة ويتكون من أُسس، ومفاهيم ، وقواعد ، ونظريات وعمليات ، وحل مسائل (حل مشكلات) وبراهين ويتعامل مع الأرقام والرموز، كما يعتبر رياضة للعقل البشري، حيث تتم المعرفة فيهوفقاً لإقناع منطقي للعقل بعد وقبل حفظ القاعده.

الرياضيات هي علم الأعداد والفراغ أو هي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير وهي علم تجريدي من إبداع العقل البشري ويهتم بطرائق الحل وأنماط التفكير وهي لغة أو وسيلة عالمية مكملة للغة الطبيعية. وهي تتعامل مع الحقائق الكمية والعلاقات، كما أنها تتعامل مع المسائل التيتتضمن الفراغ (الفضاء) والأشكال والصيغ والمعادلات المختلفة وتعتبر الرياضيات تعبيراً عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العملية والتأملية والتحليل والرغبة في الوصول لحد الكمال في الناحية الجمالية. (هشام يعقوب،جعفر نايف،2008،ص 49).

2.1.2 طبيعة الرياضيات:

هي مجموعة من الأنظمة الرياضية وتطبيقات هذه الأنظمة في جميع التخصصات العلمية ونواحي الحياة العملية، والنظام الرياضي عبارة عن بناء إستنتاجي يقوم على مجموعة من المسلمات و الإفتراضات ولذلك يطلق على الرياضيات بأنها علم فرض أي قائم على إفتراضات والرياضيات تهتم بدراسة عقلية، إما أن يتم ابتكارها كالأعداد والرموز الجبرية أو أن تجرد من العالم الخارجي كالأشكال والعلاقات القائمة بينها وبين أجزائها.

ويبدأ التطور المنطقي للأنظمة الرياضيه بـ(المفردات غير المعروفة) ومنها النقط، الخط المجموعة، العدد وتختلف هذه المفردات باختلاف النظام الرياضي الذي تنطلق منه وتعد اللامعرفات مكوناً أساسياً من مكونات البنية الرياضية القائمة على النظام الإستنتاجي ، وتعتبر اللامعرفات المكون الأساسي والمكون الأول. أما الأساس الثاني أو المكون الثاني للبنية الر ياضية فهي التعريفات والتعريف هو توضيح لمعني اللفظ أو المصطلح أو الشيء وتحديد مفهومه وتقوم هذه التعريفات على المفردات غير المعرفة أو المعرفة لتضيف الصفات الأساسية للفكرة أو المفهوم أو الرمز موضع الاهتمام.

الأساس الثالث أو المكون الثالث للبنية الرياضية وهو المسلمات وهي عبارات أو جمل نقبلها دون الحاجة إلى البرهنة وذلك لوضوحها وهي مجرد افتراضات يسلم بصحتها بشرط ألا تكون متناقضة مع النسق الرياضي فلا تتناقض مع التعريفات مثلاً.

أما الأساس الرابع أو المكون الرابع من مكونات البنية الرياضية فهي النظريات وهي نتائج منطقية يمكن البرهنة على صحتها بالاستناد على مجموعة من المسلمات والتعريفات والنظريات المبرهنة مسبقاً (اسماعيل محمد الامين،2001،ص 163) .

تعد الرياضيات أحد فروع المعرفة ، التي تعمل على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وتتميز بالبنيه المنطقية والتراكمية المترابطة ، حيث ان طبيعة الرياضيات تختلف عن الإعتقادات التي سادت حول كونها مجردة خاليه من الحس في العصور السابقة ويعد ظهور الأنظمه التكنولوجية الحديثة التي قامت بمهام كثيرة بدلاً من الإنسان تحول النظر الى الرياضيات في ضوء الإتجاهات الحديثة من تلك المنظومة المجردة الى نظام متسق يهدف الى تنمية التفكير ، والتواصل والقدرة على مواجهة المشكلات .

ومن أهم خصائص هذا النظام الإستمرارية في النمو و التفسير كأحد الخصائص المهمة للإنسان(thompson.l,1997).

يمكن النظر الى الرياضيات من خلال خواصها على النحو التالي (ابراهيم عقيلان،2000،ص11):

أ-الرياضيات طريقة ونمط في التفكير فهي تنظم البرهان المنطقي وتقر نسبة احتمال صحة فرضية أو مسلمة ما.

ب- الرياضيات لغة تستخدم تعابير ورموز محددة ومعرفة بدقة.

ج- الرياضيات تعنى بدراسة الأنماط أي التسلسل والتتابع في الأفكار ومايتضمنه من الأعداد والأشكال والرموز.

د- الرياضيات معرفة ومنظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها.

هـ- الرياضيات فن حيث تتمتع بجمال في تناسقها وترتيب الأفكار فيها

3.1.2 القيم التربوية للرياضيات:

يجب أن يكون كل طالب ومعلم رياضيات مقتنعاً بالقيم التربوية للرياضيات وعمقها وتأثيرها التربوي وأن يستطيع الإجابة على العديد من التساؤلات مثل:

لماذا يجب على كل فرد تعلم الرياضيات، وما أهميتها في حياتنا اليومية، وما هي أهميتها في المقررات الدراسية الأخرى وكيف تكون ضرورية لكل فرد؟

الإجابة تكمن في معرفة القيم التربوية للرياضيات وتتمثل في ما يلي(اسماعيل محمد الامين،2001،ص164):

1- القيمة العملية Practical Value:

وتعرف بالقيمة المنفعية حيث ترتبط الرياضيات إرتباطاً وثيقاً بحياتنا اليومية العملية ويستخدم كل فرد الرياضيات بصورة مباشرة أو غير مباشرة في حياته اليومية.وتعد المعرفة بالعمليات الأساسية للرياضيات والمهارة في إستخدامها من المتطلبات الأساسية لكل فرد يشعر بأهمية الرياضيات وضرورتها في كل لحظة من اليوم حيث يحتاج أن يستيقظ في موعد محدد ويجب أن يصل عمله في وقت محدد وعليه أن يتناول وجباته في مواعيد محددة وعليه أن يوزع وقته على أنشطة محددة ومتنوعة بحيث يحصل على أكبر قدر من النفع والإستفادة من الوقت المتاح لديه،تحتاج ربة المنزل إلى الرياضيات من أجل إدارة سلسلة الحياةالمنزلية وا ٍعداد ميزانية للعائلة والحفظ أو الإدخار والقيام بالتسوق وتنظيم المصروفات. وكل شخص مهما كان ينتمي للطبقة العليا أو الدنيا أو إلى طبقة أخرى في المجتمع ملزم بان يستخدم الرياضيات بصورة

مباشرة أو غير مباشرة إذا كان فرداً عادياً أو وزيراً أو خبيراً او والياً أو رجل صناعة أو صاحب بنك أو متعهد بناء ً (مقاول) أو حتى عامل فهو عليه حساب أجره.

وتملك العمليات والمهارات المتنوعة في الرياضيات مثل العمليات الأربع الأساسية والقياس وحساب المساحات وحساب المسافة والنسبة والكسور وغيرها يعتبر قيمة علمية كبيرة في الحياة العملية.

والعدد يضفي نظاماً على حياتنا فمثلاً توقيتاتنا ثابتة محددة والأعمال ثابتة ومحددة والأسعار ثابتة ومحددة (أي لها رقم ثابت) وهذا يؤدي إلى نظام وتنظيم وكلما جعلنا للأعداد والكميات دوراً زادتنا تنظيماً.

2- القيمة التنظيمية Disciplinary Value:

إن الرياضيات هي طريقة لتنظيم وترسيخ وتنمية قدرات التفكير والإستنتاج من الوقائع والمكونات إلى النتائج، وبسبب طبيعتها العقلية فإنها تمتلك قيمة تنظيمية حقيقية وتنمي وتطور قوى التفكير والإستدلال والبرهان Reasoning and Thinking Power وتتطلب القليل من الحفظ، فنتائج دراسة الرياضيات تتمثل في تنمية وتطوير التفكير والإستدلال فضلاً عن إكتساب المعلومات والمعرفة، وا ن إكتساب المعلومات والمعرفة ليس هو الهدف الرئيسي الذي من أجله يلتحق الطفل بالمدرسة فأحياناً تصبح المعلومات والمعرفة قديمة وغير صالحة للاستخدام العصري، فهنالك تطور سريع للمفاهيم والأفكار والنظريات وستصبح المعرفة حقيقة ومعبرة فقط عندما يكون الفرد قادراً على تطبيقها في مواقف جديدة، حيث أن هنالك مجالاً للتطبيق في الرياضيات.

3- القيمة الثقافية Cultural Value:

تمتلك الرياضيات قيمة ثقافية هائلة، وهي قيمة تتزايد باطراد يوماً بعد يوم فقد قيل أنها (أي الرياضيات مرآة الحضارة والتحضر) وقد قدمت الرياضيات إسهاماً ذا معنى في أن يقف الإنسان على مثل هذه المرحلة المقترحه من التطور وقد إعتمد نجاح البشرية وتقدمها الثقافي على تقدم الرياضيات، ويدين تقدم الحضارة الحديثة والإنجاز الذي تحقق لوظائف ومهن متعددة مثل الزراعة والهندسة والطيران والملاحة البحرية والطب وغيرها إلى التقدم الذي حدث في الرياضيات حيث أسهمت الرياضيات على نطاق واسع في تقدم هذه الوظائف والمهن.

ويعكس تاريخ الرياضيات الحضارة لبلدان مختلفة وفي أزمنة مختلفة فيمكن النظر إلى عظمة الحضارة الهندية والتراث من خلال مجد الرياضيات الهندية في العصور القديمة وكذلك الحضارة المصرية القديمة والحضارة البابلية والحضارة العربية أو الإسلامية وكثير من الحضارات الآخرى. وتعد الرياضيات محور إرتكاز للفنون الثقافية مثل الموسيقى والشعر والرسم.

4- القيمة المهنية Vocational Value:

تمهد دراسة الرياضيات لمهن وحرف متنوعة مثل (الهندسة، المحاسبة، التجارة، الأعمال الحرة، مراجعة الحسابات، الضرائب، المساحة، الحياكة، التجارة، العمل في البنوك، التصميم، التدريس، الزراعة ...الخ) ويرجع تطور هذه الوظائف بصورة كبيرة للرياضيات لأن المعلومات والمعرفة الرياضية مفيدة في تحقيق الكفاءة المهنية في العديد من المجالات .

5_القيمة الاجتماعية Social Value:

تمثل الرياضيات أهمية اجتماعية جوهرية وهي أيضاً تعد العمود الفقري للبناء الإجتماعي وتساعد في تنظيم هذا البناء والحفاظ عليه وهي تساعد في تكوين المعدلات الإحصائية والإجتماعية وتنفيذها، فقد أصبحت الرياضيات الأساس الذي يعتمد عليه في التجارة، الصناعة، الإتصالات ،النظم الإجتماعية والتجارية والإقتصادية. وترتيب العديد من الأفكار في أصلها ترجع للرياضيات مثل التخطيط ،إحصاء القوى البشرية.وإن هيمنة وجهة النظر المادية في المجتمع واحدة من إسهامات الرياضيات فيجب على المجتمع أن ينظم ويرتب ويضبط نفسه ولن يستطيع المجتمع البقاء والتقدم دون مشاركة واستخدام الحقائق والاشكال الرياضية.

6- القيمة الفكرية والعقلية Intellectual Value:

تساعد الرياضيات في تطوير وتنمية العديد من السمات العقلية مثل قوة التفكير والإستدلال والبرهان والإستقراء والإستنباط والإبداع وأصالة التفكير والتخيل والتعميم والاكتشاف فتحتوي كل مسألة رياضية على تحدي فكري وهذا يعد تمريناً جيداً للعقل.ويعد حل المشكلات الرياضية مساعداً ومفيداً في التطوير الملائم للقدرات العقلية للفرد.

وهكذا تطور الرياضيات القدره على التفكير والاستدلال والبرهان والتحليل والتركيب وحل المشكلات والإبداع

7- القيمة الجمالية Aesthetic Value:

يعتقد الناس عموماً أن الرياضيات ليست فنية أو بها أي قيمة جمالية ولكن بالنسبة لطالب الرياضيات الحقيقي فإن كلها جمال وتشابه وتماثل وتناغم وفن وموسيقى، ويشعر الفرد بسعادة غامرة بعد حل مسألة رياضية بنجاح ،وكان على هذا الحسبان تضحية فيثاغورث ب،(100) ثور احتفالاً باكتشافه نظرية فيثاغورث وبنفس الطريقة أصبح ارشميد س اعمى من الفرح لدرجة أنه نسى أنه مجرد من الملابس بعد اكتشافه لمبدأ ارشميد س المشهور.

وبالمثل الطالب الصغير يغمره الفرح أو الشعور بالرضا عندما يتأكد من أن اجابته صحيحة وهي الإجابة الصائبة، وتلعب الرياضيات دورا ذا اعتبار في تنميه وتطوير فنون متنوعة وتمتلك الجمال الممتع في الانشطه مثل الرسم،التصوير،فن العماره، فن النحت الموسيقي.

8- القيمة العالميةInternational Value:

تعد الرياضيات مادة عالمية وتساعد في خلق تفاهم عالمي وا ٍخاء بين الدول المختلفة وتار يخها يقدم صورة جيدة على تطور الحضارة ككل وما نمتلكه من رياضيات اليوم هو الثمره لمجموع الجهود المبذولة من العلماء على مر العصور والرياضيات هي التراث المشترك للإنسانية جمعاء وليست ملكيه أمة أو جنس أو دولة بعينها وكل علماء الرياضيات عملوا ويعملون بإخلاص لحل أية مشكلة أو قضية فكريه وهي رابط مشترك بين اسم وبلدان متعددة في العالم فلا تستطيع الحدود التي وضعها الإنسان بين الدول أن توقف التعاون بين العلماء في كل العالم.

يري الباحث أن الرياضيات لها أثر كبير جداً علي كل فرد وتدخل في كل المجالات ويحتاج كل فرد لدراسة ومعرفة الرياضيات لاستخدامها وتطبيقها في حياته العلمية والعملية ، وأهمية الرياضيات تنبع من مدى الحاجة إليها ولضرورة استخدامها ، وتطورها جاء نتيجة لحاجة الإنسان لها.

4.1.2 معلم الرياضيات:

شهد العصر الحالي تقدماً هائلاً في الثوره المعرفية مما أدى الى فرض متطلبات على عملية إعداد الفرد ، وتعتبر الرياضيات من الركائز الأساسية والتي تعمل على إعداد الفرد ليفكر ويبدع ويظهر قدراته ويواجه مشكلاته ، والرياضيات من دعامات الحياه المنظمة ليومنا الحاضر ولها أهمية إجتماعية جوهرية ، حيث أنها تمثل أحد فقرات البناء الإجتماعي وتساعد في الحفاظ عليه

ويمثل معلم الرياضيات دوراً مهماً في العملية التعليمية ،حيث أن دوره لايقتصر على عملية التعليم فقط ولكنه يساعد في تكوين شخصية طلابه .(محمد الخطيب ،2011).

لتفعيل دور معلمو الرياضيات نحو الأفضل كان من المهم تحديد بعض المعايير المهنية التي يجب أن يلتزم بها معلمي الرياضيات في عملهم التدريسي ، لقد بدأت فكرة صياغة معايير مهنية بعد ما بدأ الإهتمام في بداية الثمانينات ينصب نحو برامج الرياضيات والعلوم المدرسية وبدأت الحاجه الى مايسمى إعداد المعلم في ضوء المتطلبات المهنية في ذلك الوقت وا ٍهتمت بعض الجهات بالرياضيات والعلوم المدرسية ومن بينها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات والمجلس القومي للبحوث.

قام المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحده الأمريكيه بعمل أربع مجموعات من المعايير في اوقات متفاوته وهي .(عثمان السواعي ،2004):

أ- معايير المناهج والتقويم .

ب-معايير التقييم.

ج-المعايير المهنية .

د-المعايير والمبادي.

وقد قام بتقسيم المعايير المهنية الى اربع مجموعات وهي:

أ- المعايير الخاصه بتدريس الرياضيات .

ب-المعايير الخاصه بتقويم تدريس الرياضيات .

ج-المعايير الخاصه بالنمو المهني لمعلم الرياضيات.

د-المعايير الخاصه بدعم وتطوير معلمي الرياضيات وعملية تدريس الرياضيات .

وتؤكد هذه المعايير على ممارسة تدريس الرياضيات بصوره جيده وفهم الرياضيات بصفة عامة والرياضيات المدرسية بصفة خاصة ، ومعرفة الطلبه كمتعلمين للرياضيات ومعرفة الفلسفة التربويه لتدريس الرياضيات ، والنمو المهني لمعلمي الرياضيات ودور المعلم في النمو المهني.

وتعتبر المعايير الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات القاعدة الأساسية للأهداف الخمسة الرئيسية للمعرفة الرياضية لمختلف المراحل الدراسية والتي تهدف الى أن يتحقق لدى المعلمين الأهداف التاليه:

أ- تقدير وتثمين دور الرياضيات.

ب- القدرة على التعامل مع الرياضيات .

ج- القدرة على حل المسائل الرياضية والتواصل رياضياً ، والإستدلال الرياضي

5.1.2 أهداف تدريس الرياضيات:

إن أهداف تدريس أي مادة دراسية ومنها مادة الرياضيات لاتنشأ من فراغ ولكن تتبع نتيجة سلسلة طويلة من الإشتقاق من عده مصادر يمكن ترتيبها ترتيباً هرمياً على حسب الأهمية والوزن في عملية الأشتقاق، فمصادر إشتقاق أهداف التدريس تبدأ من فلسفة وأهداف المجتمع وفلسفة التربية وأهدافها وأهداف المرحلة التعليمية وأهداف الصف وتنتهي بأهداف تدريس الماده.وهنالك عدة عوامل تساعد على تحديد الأهداف يمكن إجمالها بايجاز في(وليم عبيد واخرون،2000،ص34):

1-التصور الفلسفي للغرض من العملية التعليمية في المجتمع

2-الغرض العام من العملية التعليمية في ضوء الحاجه اليها.

3-متطلبات العمل أو الدراسة المستقبلية للمتعلم بعد دراستة الحالية.

4- طبيعة المرحلة الدراسية.

5-النمو المتكامل للمتعلم.

6-الإمكانات المادية والبشرية.

7-طبيعة المادة الدراسية.

في ضوء ماسبق يمكن وضع أهداف تدريس الرياضيات في البنود التالية :

1-أهداف تتعلق بمعرفة وفهم أساسيات الرياضيات .

2-أهداف تتعلق بالتدريب على أساليب تفكير سليمة وتنميتها.

3-أهداف تتعلق بإكتساب المهارات الرياضية (النفسحركية).

4-أهداف تتعلق باكتساب إتجاهات موجبة، تنمية الميول، وأوجه التقدير نحو الرياضيات

إن من أهم أهداف تدريس الرياضيات (هشام يعقوب ،جعفر نايف،2008،ص69) :

1- فهم أساسيات الرياضيات

والمقصود بفهم أساسيات الرياضيات هو إدراك أو معرفة أوتمييز أو حفظ معلومات الرياضيات الأساسية (المفاهيم ،العلاقات ،القواعد ،القوانين) وإستعمالها وإجراء الحساب وبرهنه النظريات

والتعريفات والبديهيات، وتكوين هذه الأساسيات في ذهن الطالب يتطلب معرفة أساس مايتعلمه الطالب ،وقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن الفهم هدف أساسي من تدريس الرياضيات.

2- الهدف التثقيفي:

يمثل الفكر الرياضي أحد مكونات الثقافة الإنسانية العامه التي ينبغي أن يتزود بها كل فرد ،لأن الرياضيات أصبحت ضرورية في حياة كل فرد.

3- الهدف التخصصي:

هو من الأهداف الخاصة في تدريس الرياضيات ،حيث تساعد الطلاب على مواصلة الدراسة في الجامعات والمعاهد العليا وذلك لأن ما يدرسه الطالب في مراحل التعليم العام هو القاعدة المتينة التي تستند عليها الدراسة العليا.

4- الهدف التدريبي:

يرى البعض أن الرياضيات الحقيقية تكون عند التحديدات والبرهان مثل الأعداد الأولية والنظريات الهندسية وهذه يمكن أن يطلق عليها رياضة الرياضيين ولكن من زاوية النفع والفائدة فقدر ة الرياضيات تكون العلاقات بين الحقائق وهذا هو السبب أن تذكر القليل من المعرفة يمكن أن يودي الى كثير من المعارف

2.2المرحلة الثانوية:

أولاً : التعليم الثانوي في السودان:

المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها نظام التعليم الثانوي هي إبعاد التخصص من مرحلة التعليم الثانوي وتعتبر المرحلة الثانوية جزءاً من من التعليم الإلزامي الذي يشكل الحد الأدنى لثقافة المواطن قبل انخراطه في تدريب متخصص تساعد الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته وذلك من خلال دراسته لأساسيات ومبادي العلوم الأكاديمية والفنية وتزويده بالقدرات والمهارات التي يتطلبها كل تخصص وتؤهل المدرسة الثانوية الطالب لدخول الجامعات(وزارة التربية والتعليم ،2008،ص9)..

ثانياً : أهداف التعليم الثانوي :

1- أن تسهم المدرسة الثانوية في تعزيز وتنمية العقيده والأخلاق الدينية لدى الطلاب تبصيرهم بتعاليم الدين وتراثه، وتربيتهم على هديه لبناء الشخصية المومنة العابدة لله ، المتحررة والمسؤولة، وان تعمل على تركيز قيمهم الإجتماعية المؤسسة على دوافع العمل الصالح والتقوى.

2– أن تزود الطلاب بالوان الثقافة العامة والدراسات الخاصة في الأداب والعلوم والفنون والمهارات والإتجاهات في التعليم النظري والتطبيقي والتقني والمهني ، بما يهيئ الطلاب لمواصلة الدراسة بالتعليم العالي ، وللمشاركه في مختلف القطاعات.

3- أن تشجع الإبداع ، وتنمي القدرات ، والمهارات ، والإتجاهات المرغوب فيها ، وتتيح فرص التدريب على وسائل التقنية الحديثة ، وتطويرها وتكيفها لخدمة الحق والخير والصلاح، وا ٍعلاء قيم العمل اليدوي.

4-أن تنمي التفكير العلمي لدى الطلاب ، وتشجع روح البحث والتجريب والإطلاع وحب القراءة الحره ، وتنمي مهاراتهم اللغوية لإكتساب المعرفة وتصنيفها ومواصلة التثقيف الذاتي.

5- أن تسهم في تقوية روح الجماعة والولاء للوطن ، وتنمية الإستعداد للتعاون والشعور بالواجب والبذل للصالح العام ، والمحافظة على الحق العام ، وتعمير الوجدان بحب الوطن والأمه والإنسانية وتعزيز ثقة الطلاب بانفسهم ورسالتهم الحضاريه .

6-أن تعمق معرفة الطلاب بتاريخ الأمة ، وحضارتها ، ونظمها الإجتماعية، والإقتصادية ، والسياسية السائدة ، بما يذكي فيه روح الجهاد والدفاع عن العقيدة ومكاسب الأمة بما يحقق تطلعات الأمة في ر سالتها الحضارية الى حياة نقيه طاهره.

7-أن تعد الفتى والفتاة لحياة أسرية مستقرة وفق تعاليم الدين .

8-أن تنمي الوعي البيئي لدى الطلاب ، وتعرفهم بمكونات الطبيعة والماء والأرض والسماء ، لمعرفة نعمة الله فيها، وجعلهم عناصر فاعلة في حفظها من الفساد، وتنميتها وحسن توظيفها.

9- أن تمكن الطلاب من ممارسة الوان متعدده من النشاط التربوي ، وتعينهم على الإستمرار في النمو السريع والتمتع البرئ وا ٍستثمار أوقات الفراغ .

والمرحلة الثانوية هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي وهي التي يتم فيها إعداد الطالب لمرحلة التعليم الجامعي ومن أهم وظائف المرحلة الثانوية.

1-تحقيق نمو الطالب بما يتفق ومرحلة العمر .

2-تزويد الطالب بخبرات علمية وثقافية واجتماعية.

1.2.2 الأهداف العامة للمرحلة الثانوية :

مساعدة الطلاب على:

1-إكتساب المعارف والحقائق العلمية وا ٍجادة اللغة القومية وغيرها بما يساعدهم على متابعة الدراسة بالتعليم العالي.

2-تنمية عادات حب الإطلاع المفيد والبحث والتجريب وتكوين بعض المهارات والإتجاهات المرغوب فيها.

3-إكتساب القدرة على التفكير العلمي السليم.

4تنمية الطلاب جسمياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً .

5-القدرة على التكيف مع الحياة العامة في المجتمع المحلي والعمل على تطويره والتعرف على المجتمع العربي والعالمي.

والتعليم بصفة عامة يجب أن تكون له أهداف يرمي إلى تحقيقها حتى يعطي الثمرة المرجوة منه وأهداف التعليم تشتمل على أهداف عامة وأهداف خاصة.

الأهداف العامة التي يرمي لها جهاز التعليم ككل متمثلة في جميع المراحل وجميع المواد التي تدرس أما الأهداف الخاصة فهي تلك التي يرمي اليها التعليم من مضمون مادة معينة أو محددة وطريقة تدريسها، والرياضيات شأنها شأن غيرها من المواد قد تأثرت بما يسود التعليم في عصوره المختلفة من تطورات سواء من ناحية الأهداف أو المحتوى أو طريقة التدريس .

إن أهداف تدريس الرياضيات لم تكن واضحة ومحددة في كثير من الأحيان في العصور السابقة ولكنها في نفس الوقت كانت تتراوح بين هدفين هما:

1- الهدف التدريبي (النظري):

ويعني به إستخدام الرياضيات لتدريب عقل الطلاب على التفكير والتعليل وتقوية ذاكرتهم إلى جانب أخذهم إلى أبواب المنطق والحجة والنظام.

2- الهدف النفعي (العملي التطبيقي):

ويعني به تدريس الرياضيات لإستخدامها في النواحي التجارية والهندسية والعلمية الاخرى وما يتصل برجال المال وتخريج الكتبة والمحاسبين والفلكيين.

2.2.2 الأهداف العامة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية (خليفة عبدالسميع، 1994 ،ص11)**:**

بعض التصورات المختلفة لرجال التربية لصياغة الأهداف العامة لتدريس الرياضيات منها :

1-النهوض بنواحي تكوين القدرات العقلية وتكوين الشخصية.

2-الإهتمام بفهم العمليات الرياضية.

3-أن يفهم الطالب الدور الذي تلعبه الرياضيات في المفاهيم العلمية والفلسفية في العالم.

4-إعداد الطالب على أن يقوم بالدراسات العلمية والفنية على مستوى عال وهذه الدراسات يزداد إعتمادها على الرياضيات .

3.2 القياس:

يعرف لغة بأنه :

هو التقدير، فإذا قيل أن فلان قاس الشيء بغيره أو على غيره فهذا يعني أنه قدره على مثاله، وهو عملية إعطاء الاشياء أرقاما وفق قواعد محددة (علي مهدي كاظم،2001).

والقياس هو مجموعة مرتبة من المثيرات أُعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية. (احمد الطيب،1999).

والقياس هو: مجموعة الإجراءات التي يتم بواستطها التعبير عن سلوك المتعلم بأعداد ورموز حسب قواعد محدده(صالح عليمات،2007،ص163)

ويعرف جوتز، والكسندر، وآش(Gotez;Alexander;Ash;1992):بأنه القياس الكمي للتجربة والتي تعتبر عنصراً مهماً من في الصف الدراسي وعد الإختبارات الوسائل الأساسية لعملية القياس.

يعرف القياس بأنه تلك العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام أو توظيفها وفقاً لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين.

والقياس التربوي هو نتيجة المجهود الذي يتم من أجل إعطاء درجة رقمية لسمة لدى المتعلم مثل: المستوى في التحصيل، الذكاء ،الاتجاه، ، القلق النفسي ومعالجة تلك الدرجات أو الأرقام

على نحو يبرز التغير في تلك السمة.ويتضمن القياس دائماً وفي أي مجال ثلاث خطوات (ابراهيم بن مبارك الدوسري،2000،ص37):

1-تعريف وتحديد السمة أو الصفة المراد قياسها.

2-تقدير مجموعة العمليات التي من خلالها تجعل الصفة أو السمة المراد قياسها بارزة للعيان ويمكن ملاحظتها.

3-اعتماد مجموعة من الإجراءات أو التعاريف بواسطتها يتم ترجمة الملاحظات إلى عبارات كمية (درجات – قيم).

وتتطلب الخطوة الأولى إلماماً كافياً بالسمة المراد قياسها وا ٍطلاعاً واسعاً على النظريات والأدبيات حولها من أجل تكوين تصور واضح عن الجوانب التي تتضمنها والتي لا تتضمنها والوصول بالتالي إلى تعريف دقيق لها.

أما تقرير مجموعة العمليات التي من خلالها تجعل السمة أو الصفة المراد قياسها بارزة للعيان ويمكن ملاحظتها فيتضمن إيجاد الأسلوب الذي يمكن بواسطته عزل السمة الكامنة و إبرازها للملاحظة بناءً على التعريف لها.

أما الخطوة الأخيرة هي تطوير الإجراءات المناسبة التي تحول الملاحظات التي تم جمعها إلى عبارات كمية يمكن إخضاعها للعمليات الحسابية والتحاليل الإحصائية أي أن الخطوة عبارة عن تحويل الإجابات أو الملاحظات إلى أرقام وفقاً لمقياس أو متغير مناسب.

وعملية القياس تمثل جزءاً من عملية التقويم حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون أي حكم على الشيء، أو تشخيص الحالة وطرح العلاج.

أن قياس السمات العقلية والنفسية يعترضه عدد من الصعوبات العملية لذا تبنى النظريات والنماذج الإفتراضية التي من شأنها تذليل تلك الصعوبات وتسهيل تطوير الإجراءات وا ٍعداد الأدوات المناسبة للاستدلال على السمات النفسية والعقلية ودراستها والتعرف عليها، وتخضع هذه النظريات والطرق لكثير من مفاهيم الرياضيات والإحصاء في أسسها النظرية وا ٍجراءاتها وطرقها في استنباط النتائج والتأكد من مطابقتها للنماذج النظرية.

وتمثل مفاهيم النظريتين الكلاسيكية والحديثة الأسس التي تنطلق اليوم منها الممارسات والإجراءات القائمة، والمشكلات والقضايا التي يعني بها الباحثون والمختصون في القياس التربوي في الوقت الراهن.

1.3.2 بعض نظريات القياس (ابراهيم بن مبارك الدوسري،2000،ص38):

1- النظرية الكلاسيكية:

تعود النظرية الكلاسيكية في القياس إلى عام 1950حيث تم تطويرها واستخدامها على نطاق واسع في التربية وعلم النفس لبساطة المبادئ التي ترتكز عليها وسهولة فهمها. وحظيت بانتشار واسع لدى غالبية المعلمين والعاملين في الميدان رغم ظهور نظريات أحدث منها. وترتكز هذه النظرية على مفهوم الدرجة الحقيقية والدرجة الخطأ مثلاً.

يفترض لو أمكن إجراء اختبار عدة مرات على فرد بعناصر جديدة وتحت ظروف مختلفة، فإننا نحصل على درجات ملحوظة مختلفة وأن متوسطها هو أقرب تقدير للدرجة الحقيقية (تقدير غير متحيز لدرجة الفرد). ولوجود أخطاء في أي نوع من القياس فإن الدرجة الملحوظة تعكس تأثير عدد من العوامل مثل: الوقت، نوع الأسئلة، الظروف النفسية وغيرها، مما يجعلها مختلفة عن الدرجة الحقيقية. بمعنى أنه يوجد فروق بين الدرجة الملحوظة والدرجة الحقيقية بسبب أخطاء القياس يمكن توضيحها رياضياً على النحو التالي:

$$X = T + F$$

حيث X تمثل الدرجة الملحوظة، T تمثل الدرجة الحقيقية، F وتمثل الدرجة الخطأ ويعرف الثبات في النظرية على أنه مقدار العلاقة بين الدرجة الملحوظة والدرجة الحقيقية، رياضياً يسمى معامل الارتباط.

وقد بنيت عدة نماذج على المفاهيم الأساسية للنظرية الكلاسيكية اختلفت فيما بينها تبعاً للافتراضات التي تتبناها للعلاقة بين در جة الخطأ والدرجة الحقيقية، أو توزيع درجات الخطأ أو تعريف المصادر المؤثرة في الدرجة الخطأ أو غير ذلك من الافتراضات.

2- نظرية استجابة العنصر:

في النظرية الكلاسيكية تتحدد تقديرات معالم العنصر(الصعوبة والتمييز) ومعالم الاختبار (الثبات والتباين) تبعاً للمجموعة التي أُعطيت الإختبار كما تتحدد تقديرات قدرة الأفراد أو المجموعة التي أخذت الإختبار على نوعية الاختبار المعطى (أو الصورة المستخدمة منه).

فبإعطاء الاختبار لمجموعة أكبر قدرة ستكون نسبة من أجابوا عن سؤال فيه إجابة صحيحة أعلى من تلك النسبة التي تحصل عليها مجموعة أقل قدرة وكذلك العكس. أي أنه

باختلاف المجموعة التي تأخذ الاختبار من حيث القدرة التي يقيسها الاختبار سيكون هنالك أكثر من تقدير لصعوبة العنصر.

أما بالنسبة لتمييز العناصر فيعتمد على مدى التجانس بين أفراد المجموعة إذ كلما كان هنالك تجانس أكبر كلما نقصت قيمة تميز العنصر وبالعكس كما أن معالم الاختيار من متوسط وتباين وثبات ستتأثر كذلك وبنفس الطريقة بمستوى قدرة المجموعة التي تأخذ الاختيار والتجانس بين أفرادها ويعني هذا أن التقديرات سواء لمعالم العنصر (الصعوبة، والتمييز) أو معالم الاختبار (المتوسط، التباين، الثبات) ستعتمد على قدرة المجموعة التي أخذت الاختبار ومقدار التجانس بينها. أي ان هذه التقديرات ستتغير من مجموعة الي اخري تبعا للتفاوت بين سمات القدرة للمجموعتين وينجم عن هذه المحدودية صعوبة تطوير اختبارات بمواصفات (معالم) معينة طالما ان هذه المواصفات تعتمد علي خصائص للمجموعة التي اخذت الاختبار .

3.3.2 أنواع القياس ومستوياته :

ينقسم القياس الي نوعين(رافده الحريري،2007،ص22):

1-القياس المباشر :هذا النوع يتعلق بقياس شي مادي بأخر مثل قياس طول قطعة خشب علي أُخري .

2-القياس غير المباشر : هو القياس الذي يحدث في حالة قياس تحصيل التلاميذ في مادة معينة بواسطة عدد من الأسئلة أو قياس درجة الحرارة بواسطة التيرموميتر.

4.3.2 مستويات القياس:

للقياس مستويات يمكن من خلالها معالجة المتغيرات وهي:

1-المقاييس الإسمية : وتسمي أحيانا بالمقاييس التصنيفية وتعتبر هذه المقاييس أبسط مستويات القياس وفيها يتم تصنيف الأشخاص أو الاشياء الي فئات تحددها قاعدة القياس وذلك وفقا لإشتراكها في خاصية واحدة وهذه المقاييس لا تدل علي ما في الشي من سمة بصورة كمية ولا يمكن إجراء عمليات حسابية عليها وتستعمل فقط للتمييز مثل تصنيف الطلاب الي (راسب ، ناجح) أو (إبتدائي، إعدادي، ثانوي)

2-المقاييس الرتبية: وتدل علي إمتلاك الشخص لسمه معينة أكثر أو أقل من غيره ولا تدل علي مدي أو مقدار مايمتلكه الشخص من هذه السمة مثل ترتيب أحسن خمسة طلاب في الصف

(الأول،الثاني،الثالث،الرابع،الخامس) أو ترتيب أفراد أُسرة حسب العمر في أن نرتبهم كالأتي : أ،ب،ج وهذا يعني أن (أ) أكبر من ب و(ب) أكبر من ج

3_المقاييس الفئوية : وتسمي أحيانا بمقياس الفترة أو المسافة ذلك لأنها مقاييس تبرز فيها وحدة القياس التي ترتبط بالرقم أو القيمة الدالة علي السمة وهذه المقاييس أرقي من المقياس بمستوي الرتبة حيث تحتمل الأرقام هنا معني كمياً وهذا يتيح الفرصة لتحديد الفروق في السمة مقدرة بالوحدات مثل الفرق بين العلامتين 85و80 هو خمس علامات فالطالب الذي علامته (85)أعلي بخمس نقاط من تحصيل الطالب الذي حصل علي علامة (80) وتتميز هذه المقاييس بوجود الصفر الإفتراضي و هو لايمثل غياب السمة أو انعدامها أي يعني حصول الطالب علي صفر في الإمتحان لمادة ما لايدل علي أن الطالب لا توجد لدية أي معلومات في المادة التي جري فيها الإختبار

4-المقاييس النسبية: تعد هذه المقاييس أرقي الأنواع حيث أنها تمتاز بأن لها وحدات متساوية ولها صفر مطلق ويمكن إجراء العمليات الحسابية عليها والصفر المطلق يدل علي غياب أو إنعدام السمة ومن أمثلة هذه المقاييس هو أن نستطيع أن نقول أن الشئ الذي طوله أربعة أمتار ضعف الشئ الذي طوله متران.

5.3.2 العوامل المؤثره في القياس:

من أبرز العوامل الموثرة في القياس هي(نادر فهمي الزيود،1998،ص21):

1-الخطأ في الأداة أو الوسيلة المستعملة في القياس.

2-الخطأ الناجم عن عدم ثبات الخاصية المقاسة.

3-الخطأ الناجم عمن يقوم بعملية القياس.

4-الخطأ الناجم عن النقص في الخبرة والتدريب في مجال القياس

يري الباحث أن القياس تقدير كمي أو رقمي لسمة أو صفة ولابد أن يكون عن طريق وسيله أو أداء لتحديد هذه السمة كمياً أو رقمياً .

4.2 أدوات القياس:

هي الأدوات التي يتم إستخدامها لجمع البيانات في التقويم وجمع المعلومات وهي متعددة ومتنوعة ولكن أكثرها استخداماً وشيوعاً هي:

1.4.2 الإختبارات:

هي من أهم الأدوات المستخدمة في القياس وهي أداة للتشخيص وجمع المعلومات ويمكن تعريف الإختبار بأنه عينة مختارة من السلوك المراد قياسه لمعرفة درجة إمتلاك الفرد لهذا السلوك (زكريا الظاهر،1999) .

يقصد بالإختبار أي أداه أو وسيلة أعدت بطريقة منظمة من مجموعة من المثيرات لتقدير خاصية سلوكية محددة لدى الطالب مع التعبير عنها بصورة رقميه أو كمية. ويتضمن هذا التعريف أركاناً أساسيه هي(صلاح الدين ابو ناهية، 1994،ص59):

1- التقدير الكمي أو الرقمي:

بناءاً على التعريف أن أي مقياس أو أداة لا تؤدي الي أي نتائج كمية لا يمكن إعتبارها إختباراً فالإختبار يجب أن يعطي بيانات رقمية.

2- الخاصية أو السمة المراد قياسها:

الإختبار لا يمثل كل جوانب السلوك أو السمة المراد قياسها وا ٍنما سيكون الإختبار ممثلاً لعينة منه فقط فمثلاً إختبار الحساب الذي يتكون من عشرين مسألة حسابية لا يمثل كل ما يعرفه التلميذ في الحساب وا ٍنما عينة منه.

3- الإختبار الموضوعي:

فهو يتكون من عدد كبير من الأسئلة التي تأخذ أشكالاً مختلفة فقد تكون صواب أو خطأ. نوع الاختبار من متعدد أو من نوع المطابقة والمقابلة من حيث أن الاختبارات أداة تتطلب إظهار مهارات معينة عند معالجة واستخدام بعض الأجهزة وهذا يشير إلى أن الإختبارات التعليمية تأخذ أنماطاً وأشكالاً متنوعة تبرز تنوع المجال التربوي.

4- الطريقة المنظمة:

تشير إلى القواعد والنظم المتبعة في تكوين وتصميم الإختبارات.

الإختبار هو مجموعة من المثيرات (اسئلة،مشكلات) يجيب عنها المفحوص (كتابياً أو لفظياً أو عملياً) بهدف جمع المعلومات حول موضوع معين (التحصيل ،الذكاء،القدرات العقلية أو الشخصية) بهدف القياس والتشخيص والتنبؤ والعلاج بحيث يتصف بقدر مناسب من الصدق والثبات والموضوعية وسهولة الاستخدام والتطبيق(تاج السرعبدالله،واخرون،2004،ص105).

1.1.4.2 أنواع الإختبارات(تاج السرعبدالله،واخرون،2004):

يمكن تصنيف الإختبارات وفق أسس مختلفة ومتعددة وفيما يلي عرض أقرب تقسيم للمشتغلين في التقويم التربو ي:

اولاً : من حيث الموضوع الذي تقيسه :

1-إختبارات الذكاء

2-إختبارات القدرات والإستعدادات الخاصة

3-إختبارات الميول والقيم والإتجاهات

4-إختبارات التحصيل

5-إختبارات الشخصية

ثانياً :الإختبارات خلال عملية التعليم والتعلم:

1- الإختبار القبلي:

ويتم قبل البدء في عملية تدريس مقرر دراسي معين أو وحدة تعليمية أي من البداية بهدف:

أ/التعرف على قدرة الطلاب التحصيلية.

ب/تحديد مستوى تحصيلهم السابق.

ج/الكشف عن المهارات المتطلبة التي يحتاجها الطلاب.

د/ معرفة قدراتهم و إستعداداتهم للتعلم.

2- الإختبار التكويني:

ويستخدم خلال عملية تدريس مقرر دراسي معين بهدف معرفة:

أ/مدى تمكن الطالب من الأهداف التعليمية.

ب/يزود المعلم بمعلومات تفصيلية عن الاخطاء التعليمية.

ج/يدفع المعلم للقيام بأعمال تصحيحية.

3- الإختبار التجميعي:

يستخدم في نهاية تدريس مقرر دراسي أو وحدة تعليمية، ويهدف إلى:

أ/تحديد درجات الطلاب في هذا المقرر.

ب/تبين مدى إتقان الطلاب للأهداف السلوكية.

ج/ تبين مدى صلاحية الأساليب والإستراتيجيات التي استخدمها.

ثالثاً :الإختبارات التحريرية أو الكتابية:

تعتبر من أوسع أنواع الإختبارات انتشاراً وأكثرها شيوعاً بين المعلمين والإحصائيين والتربويين وتعرف هذه الإختبارات باختبارات الورقة والقلم لأن الطلاب يجيبوا على الإختبارات باستخدام الورقة والقلم وتقسم هذه الإختبارات إلى:

1- الإختبارات الصفية:

هي الاإختبارات التي يضعها المعلم لإختبار وحدة معينة من المقرر وذلك لتحديد مستوى الطلاب. وهذه الإختبارات يستخدمها جميع المعلمين وتقدم للتلاميذ في أنماط وأشكال مختلفة.

2-الاختبارات المقننة:

وهي إختبارات تخضع لقواعد معينة عند تصميمها فضلاً عن توافر خصائص معينة كالصدق والثبات والموضوعية والتمييز والقابلية للاستعمال وهي تستخدم في مجال التحصيل الدراسي والإستعدادات العقلية بالإضافة الي إختبار الشخصية والتكييف النفسي والاجتماعي.

رابعاً :الإختبارات المرجعية: (من حيث أداء الطالب)

وتقسم الإختبارات حسب الطريقة التي تفسر بها أداء الطالب إلى نوعين هي**(**صلاح الدين ابوناهيه،1994**)**:

1- الإختبارات معيارية المرجع:

يستخدم هذا النوع من الإختبارات عند الحكم على مستوى أداء متعلم أو تفسيره في ضوء أداء المتعلمين الآخرين المشابهين له في الظروف التعليمية والتعلمية والذين طبقت عليهم نفس الأداة من خلال مقارنة المتعلم بأداء المتعلمين في غرفة الصف.وهذا يعني أن التركيز في الإختبارات معيارية المرجع ينصب على الوضع النسبي للمتعلم في علاقته مع الآخرين.

2- الإختبارات محكية المرجع:

وهي بتحديد أداء الفرد أو مستواه بالرجوع إلى محك محدد أو مستوى أداء معين وبالتالي فإن تفسير أداء المتعلم يتم على أساس محكات أو أهداف سلوكية محددة مسبقاً وليس على أداء المتعلمين الآخرين في الصف.

2.1.4.2 أغراض الإختبارات :

تستخدم الإختبارات لتحقيق أغراض متعددة منها(تاج السر عبدالله و اخرون،2004،ص107):

1-جمع المعلومات حول الظاهرة التي يقيسها الإختبار

2-التشخيص

3_التنبؤ بتطورات الظاهرة

4-العلاج وإتخاذ القرارات المناسبة

5-تستخدم الإختبارات في عملية الإختيار وفي عملية التصنيف وفي عملية التقييم وفي عملية الإرشاد.

3.1.4.2 المجالات التي تقيسها الإختبارات:

يمكن التميز بيين مجالين تستخدم فيها الإختبارات :

1_مجال العمليات : وهي عبارة عن العمليات الداخلية لدي الفرد والتي يصعب ملاحظتها بواسطة إستخدام الفاحصين ويمكن التعرف علي هذه العمليات من خلال العمليات النفسية ولعل أول طريقة أُستخدمت لهذا الغرض الإستبطان

2-مجال الأداء:وهذا المجال يخضع للملاحظة الخارجية ويمكن أن يستخدم فيه الإختبارات والمقاييس المختلفة من أجل الحصول علي تقرير للأداء ويمكن تصنيف الأداء الي مفهومين مختلفين:

أ/ مفهوم الأداء الأقصي : وهو أفضل أو اسرع أو أجود أداء يستطيع الفرد أن يقدمه في موقف فيه تحدي لقدراته مثل إختبارات الأداء التي تقيس الذكاء العام .

ب/ مفهوم الأداء النمطي : ويتضمن هذا المفهوم قياس مايقوم به الفرد ويختصر مفهوم الأداء النمطي علي الخصائص السلوكية .

4.1.4.2 مواصفات الإختبار الجيد :

هناك صفات أساسية لا بد أن تتوفر في الإختبار حتي يكون جيداً ومن أهم هذه الصفات :

اولاً : الموضوعية :

وتعني أن الدرجة علي الإختبار تعطي بمعزل عن ذاتية المصحح أو المطبق أي بمعني آخر فان الدرجة لا تتغير بتغير المصحح أو من يقوم بالتطبيق ، ومن أجل تحسين درجة موضوعية الإختبار لابد من الأتي:

1/فيما يتعلق بتصميم الإختبار يجب مراعاة ما يلي:

أ- أن تكون التعليمات واضحة .

ب- أن تكون الأسئلة ممثلة لمختلف أجزاء المقرر.

ج- أن تكون لغة كتابة الأسئلة في مستوي فهم الطالب.

د- أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة ولا تحتمل إجابتين .

هـ- أن تكون الأسئلة بقدر الإمكان موضوعية.

2/ فيما يتعلق بتصحيح الإختبار يراعي :

أ- تحدد جواب لكل فقرة مسبقاً

ب- تحدد الدرجة لكل فقرة مسبقاً

3-كلما كانت الأسئلة موضوعية كلما كان ذلك أفضل

ثانياً : الصدق (سامي عريفج،خالد مصلح،1999،ص82)**:**

يعتبر الصدق من أهم صفات الإختبار الجيد إن لم يكن هو أهمها علي الإطلاق ويمكن القول أن الصدق هو قياس الإختبار حقيقة لما وضع لقياسه.

أنواع الصدق :

1- الصدق الظاهري: وهو الصدق مشتقاً بصور ة مستعجلة بالنظر الى عنوان الإختبار أو بتصفح فقراته،مثلاً إذا نظر الى فقرات الإختبار ووجد أنها تتالف من فقرات عناصرها الأرقام فقد أستدل على صدق عنوان الإختبار الذي يدل على أن الإختبار في الحساب ، ويفيد الصدق الظاهري من يعملون في بنك الإختبارات إذ يسهل عملية تصنيفها، كما يفيد المعلم الذي يحتفظ بمجموعه من الإمتحانات في أدراجه.

2- الصدق المنطقي: ويعرف بصدق المحتوى أو الصدق المنهجي أو حتى التمثيلي ويقصد به ذاك النوع من الصدق الذي يحاول الوصول اليه من كان يقوم ببناء الإختبار،مثلا المعلم الذي يعد إختباراً في الحساب يلتزم بمفردات منهج الحساب ،الإختبار الصادق في بنائه يكون عينة ممثلة للمنهج في تنوعه والجوانب التي يرتكز عليها.

3- الصدق التلازمي: أي الكم على صدق الإختبار من خلال الإرتباط والتلازم القائم بينه وبين الإختبارات الأخرى التي أصبحت موثوقة فكلما إرتفع معامل الإرتباط بين الإختبار الذي نفحص صدقه والإختبار الموثوق كلما دل ذلك على صدق التلازم.

4- الصدق التجريبي : هو كالصدق التنبؤي ولكن بدل الإعتماد على مواقف مماثلة لموقف الإختبار نلجأ الى التجربه على أرض الواقع.

5- صدق المفهوم : يعتمد هذا النوع على صدق الإفتراضات والنظريات والمفاهيم والمبادي والتحليلات التي بنى عليها واضع الإختبار إختباره، مثل إختبارات الذكاء .

6- الصدق العاملي: ويعتمد هذا النوع من الصدق على قياس الإرتباط الداخلي بين جوانب الإختبار،واستخراج معاملات الإرتباط بين هذه الجوانب لبيان مدى إتساقها وإنسجامها بعضها مع بعض.

ثالثاً : الثبات :

ويقصد به أن الموقع النسبي للمتعلم لايتغير إذا ما أُعيد تطبيق الأختبار مرة أُخري على المتعلم نفسه أو إعادة الإستجابة على إختبار آخر مكافئ له وهذا يعني أن مفهوم الثبات يشير إلي مدي إستقرار النتائج عند تكرار تطبيق الإختبار أو صورة مكافئة له على المجموعة نفسها من المتعلمين .

والثبات يعتبر شرطاً أساسياً من شروط أدوات القياس الفعالة في قياس الظاهره موضوع القياس، وتبدو قيمة ثبات الإختبار في قدرتة على الكشف عن الفرق في الأداء بين الأفراد ويعبر عن ثبات الإختبار بمعامل الثبات ،حيث يكشف عن الفروق الحقيقية في الأداء بين الأفراد وهو مايسمى بالتباين الحقيقي

إن هنالك طرق لحساب معامل الثبات هي:

اولاً : طرق الإتساق الداخلي للإختبار:

1- طريقة التجزئه النصفيه: تعتبر من الطرق المشهوره وفيها يطبق الإختبار على عينة ما،ثم تقسم فقرات الإختبار الى قسمين، تمثل الأولى الفقرات الفردية وتمثل الثانية الفقرات الزوجيه، حيث يحسب معامل الإرتباط بين أداء الأفراد على الفقرات الفردية، والزوجية ويصحح معامل الثبات الناتج بمعادلة سبيرمان.

2- طريقة حساب الثبات بدلالة الأداء على الفقره: وتعتبر أيضاً من الطرق المشهوره، وفي هذه الطريقه يطبق الأختبار على عينه ما، ويحسب معامل الثبات بإيجاد مدى الإتساق ما بين الأداء على الفقره، والأداء الكلي ومن المعادلات الرياضية المعروفه المستخدمة معادلة كيودر ريتشاردسون.

ثانياً : طريقة الصور المتكافئه:

وفي هذه الطريقه يصمم صورتان متكافئتان للإختبار ويتم تطبيق صورتي الإختبار على نفس العينه، ثم يحسب معامل الترابط على صورتي الاختبار.

ثالثاً : طريقة الإعاده:

في هذه الطريقه يطبق الإختبار على عينة ما ، ثم يعاد تطبيقه بعد فتره من الزمن على نفس العينه،ثم يحسب معامل الترابط بين الأداء في المرتين.

رابعاً : طريقة إتفاق المقيمين:

وفي هذه الطريقه يحسب معامل الثبات عن طريق حساب معامل الترابط بين تقييم المقيمين لنفس المجموعه من الأفراد ، وتسمى باسم طريقة ثبات المصححين.

خامساً : طريقة الخطا المعياري:

وتعتبر من الطرق المعروفه في حساب معامل الثبات، وفي هذه الطريقه يطبق الإختبار أكثر من مره على العينه ،ويحسب الخطأ المعياري لدرجات العينه كلما كان الخطأكبيراً كل ما كان معامل الثبات متدنياً .

5.1.4.2 وظائف الإختبار:

للاختبارات وظائف كثيرة وهي(ماجده السيد وآخرون،2001،ص191):

1- قياس التحصيل: قياس مدى ما اكتسب كل متعلم ،وقياس نتيجه التعليم،أي قياس درجة التعلم لكل فرد.

2- التقييم الذاتي للمعلم: الإختبار لايقيس تحصيل الطالب فقط ، بل يقيس مدى نجاح المعلم في مهمته.

3- التجريب التربوي: في معرفة أساليب التدريس أيها أفضل مثلا إذا كان لدينا اسلوبا تدريس نطبق الأسلوب (س)على المجموعه (أ) والأسلوب(ص)على المجوعه (ب) ونقارن أيهما أكثر فعالية.

4- الترفيع بالإختبارات: يحدد نجاح الطلاب لترفيعهم من صف الى صف آخر.

5- مراقبة المستوى: الإختبارات تحدد مستوى الطلاب وفي نفس الوقت يمكن المراقبة والمحافظة على المستوي.

6- إعلام الوالدين :من حق الوالدين معرفة مدى تقدم إبنهما ويتم عن طريق الإختبارات.

7- التشخيص : تحدد الإختبارات مواطن القو ة والضعف لدى الطالب.

8- التجميع: اتباع سياسة التجميع المتجانس أي وضع الطلاب ذوي التحصيل المتقارب معا يتم عن طريق الاختبارات.

9- التحفيز: كثير من الطلاب لايدرسون إلا من أجل التحفيز والإختبارات تساعد على ذلك.

10- التنبؤ: الإختبارات تساعد في الإرشاد نحو التخصص الذي يبدع فيه الطالب.

11- القبول: بعض المؤسسات تخضع الطالب للإختبارات من أجل قبوله حفاظاً على مستوى المؤسسة من أجل إختيار الطالب الأفضل.

6.1.4.2 خطوات بناء الإختبار الجيد:

لبناء الإختبار توجد خطوات واضحة هي(حسن منسي،2002،ص83):

1-الخطو ة الأولي : تحديد الغرض من الإختبار :

وهو صياغه غرض الإختبار بخطوات إجرائية ، بعملية محددة واضحة تؤدي بشكل سليم إلي بناء الإختبار في مراحلة الأولي وتترجم غرض الإختبار إجرائياً وقد يكون غرض الإختبار وظيفة أو لقياس سمة أو لقياس التحصيل مثلاً عند قياس التحصيل يجب أن يكون الإختبار معد لقياس المهارات والمعارف .

2-الخطو ة الثانية: كتابة الفقرات ومراجعتها:

وهذه المرحلة يقوم المعلم بكتابة عدد الفقرات التي تغطي الجوانب المحددة للإختبار وذلك حسب الخطوة السابقة ، وعليه أن يلتزم بالقواعد المحددة الخاصه لكتابة هذه الفقرات وفق ماتشير اليه كتب القياس والتقويم لتلك السمه أو الخاصية إذ لكل إختبار اُسلوب معين لكتابة فقراته ، كما له إرشاداته الخاصة ، أي أن كتابه الفقرات ليست عشوائية بل هي كتابه وفق أُسس ومعايير معينه ومحدده.

3-الخطو ة الثالثة: تجريب الفقرات:

تتطلب جمع الفقرات مع بعضها لتكون إختباراً بصفه أوليه ليطبق على عينه صغيرة من مجتمع الدراسه نفسه وذلك لإكتشاف فهم الأفراد لهذه الفقرات ، وما إن كان فيها غموض أو إشكال لغو ى ، تم تحليل إجابات هولاء الأفراد على هذا الإختبار لمعرفه درجة صعوبه الفقرة الواحدة وتميزها ومقارنه أداء هذه المجموعة على فقرات الإختبار ويتم ذلك بادائهم على

لإختبارات اُخرى متشابهه أو ذات صله ويقاس مدى صعوبه الفقرة أو فقرات الإختبار وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبه: عدد الذين أجابوا على الفقرة إجابه خاطئه

العدد الكلي للذين تقدموا للإختبار فعلياً

أما معامل التمييز : فهو تقدير القدرة التمييزية للفقرة وقد تعطي إجابتها واحداً أو صفر في المؤشر الاحصائي لتميز الفقرة.

معامل التمييز:

عدد الذين اجابواعلى الفقرة صحيحه من الفئه العليا –عدد الذين اجابوا على الفقر اجابه صحيحه من الفئه الدنيا

عدد افراد المجموعة العليا أو افراد المجموعة الدنيا.

4-الخطوة الرابعة: إخراج الإختبار بصورته النهائية:

تتطلب هذه الخطوة تجميع الفقرات التي اُوجد لها معامل الصعوبه والتمييز ثم وضعها في اختبار بحسب الأصول وهي تتطلب ترتيب الفقرات بحسب طريقه ما وتكون في الغالب وفق المحتوى من الأسهل الي الأصعب.

5- الخطوة الخامسة: معايير الإختبار:

تتطلب هذه المرحله أن يطبق الإختبار على مجموعة معيارية تمثل مجتمع الدراسه وذلك لاستخراج المعايير الأدائية المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ، ونسب النجاح والرسوب وعلامه الإختبار وغيرها ، كما تساعد في تحديد الزمن اللازم لإتمام الإختبار من قبل المفحوصين ويشار الي مثل هذه الخطوة بعملية تقنين الإختبار أي يصبح الإختبار مقنناً.

6- الخطوة السادسة: التحليل الفني للإختبار:

ويتم في هذه المرحله التاكد من ثبات الإختبار حيث منه تستخرج هذه الخصائص الأساسية للإختبار من خلال أداء مجموعة جزئية من مجموعة المعايرة العينية وايضاً إستخراج الصدق التلازمي واستخراج معامل ارتباط العلامه على هذا الاختبار بعلامة على محك مناسب حيث يسمي بالصدق المحكي وايضا بالنسبة للثبات فقد يلزم اعادة الاختبار على عينة جزئية من عينة المعايير.

ويري الباحث ان تصنيف الاختبارات متعددة وتصنف الاختبارات على حسب الغرض الذي تخدمة أو تقيسة وكل التصنيفات السابقة تدور في مواضيع معينة وهي الذكاء – القدرات والاستعدادات – الميول والقيم والاتجاهات – التحصيل الدراسي – الشخصية .

2.4.2: الإستخبارات.(صلاح الدين ابوناهيه ،1994،ص72)**:**

هي أداة مهمة للبحث والقياس ويمكن للمعلم إستخدام الإستخبار عندما يريد معرفة معلومة معينة عن طالب معين أو مجموعة من الطلاب. والإستخبار يتكون من مجموعة من الفقرات التي تعالج مشكلة أو قضية معينة أو محددة أو جانب من جوانب الشخصية والتي يجيب عنها مجموعة من الأفراد بهدف جمع بيانات أو معلومات عنهم أو عن المشكلة أو القضية موضع الإستخبار وللإستخبار أنواع شتى تبعاً للجوانب التي نود معرفتها : إستخبار للشخصية – إستخبار للميول – إستخبار للإتجاهات – إستخبار القيم – إستخبار الدوافع – إستخبار الحاجات – إستخبار الجوانب ويفيد إستخبار الإتجاهات مثلاً لمعرفة مشاعر المفحوص وآرائه ومعتقداته بالنسبة لبعض الأحزاب أو ما يختص ببعض الأمور الإجتماعية أو السياسية. أما إستخبار الميول يختص بالتفصيلات المتعلقة بالمهن والموضوعات الدراسية كالطب والزراعة وغيرها والكتب والرياضة والهوايات.

أما إستخبار القيم فيهدف إلى التعرف على كشف القيم النظرية والإجتماعية والدينية والجمالية والإقتصادية والسياسية والأهمية النسبية لكل فرد. مما سبق يتضح أن لكل نوع من الإستخبارات إختصاص معين وهدف يمكن من خلاله الوصول إلى جمع بيانات معينة.

ويطبق الإستخبار في موقف قياس فردي أو جمعي ويجيب عنه المفحوص على أساس معرفته بنفسه وذلك بهدف التشخيص النفسي أو الإرشاد أو التوجيه المهني وتصحح الإجابة بطريقة موضوعية دقيقة.

وقد يكون الإستخبار آحادياً (يقيس جانباً أو سمة معينة "واحدة فقط" أو متعدد يقيس مجموعة من السمات).

ويوفر الإستخبار للمعلم بيانات ومعلومات صادقة وغير مباشرة عن الطلبة في الجوانب الوجدانية والإجتماعية الخاصة التي يصعب التعبير عنها أو التصريح بها شفوياً أو كتابة.

3.4.2 الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أدوات القياس التي تستخدم في جمع البيانات التي تتصل بسلوك الافراد في بعض المواقف الطبيعية ، ويمكن تحديد معنى الملاحظة على أنها المشاهدة الدقيقة لسلوك الفرد او الجماعة في موقف معين ومن ثم تسجيل ما تمت مشاهدته من دون زيادة أو نقصان.
هو أُسلوب تقيمي شائع الإستعمال وعادة يقوم به المعلم عند قيام الطلاب بالواجبات والأنشطة العديد التي تخدم المنهاج أو عند جمع البيانات والمعلومات . وعن طريق الملاحظة يستطيع المعلمأ يبني صور ة عن الطلاب في نموهم وقدراتهم وتفاعلهم إ تجاهاتهم ومهاراتهم، وقد تكون الملاحظة مباشرة أو غير مباشرة وقد يستعين المعلم أو الباحث للقيام بادوات ووسائل خاصة والملاحظة قد تكون على شكلين:

أ- يكون الملاحظ فيها مشاركاً للفئه الملاحظة دون أن تعلم الفئة به وقد يكون هذا الأسلوب خطراً على حياة الباحث ان لم يكن العمل تربوي

ب- يكون الملاحظ فيها غير مشارك حيث يلجأ لاسلوب التخفي عن العينة أو الفئة التي تجري ملاحظتها او يستخدم الباحث أو الملاحظ المرآة ذات الإتجاه الواحد أو يستخدم الكامير ا الخفية كما أنه يستخدم الأشعة تحت الحمراء وبخاصة للحيونات .

1.3.4.2 أدوات رصد الملاحظة:

يمكن رصد الملاحظه بطرق عدة منها:

أ- أخذ الملاحظات القصيرة:

وهنا على الملاحظ أن يكون سريعاً في تدوين ملاحظاته لتغير السلوك السريع.

ب- استخدام قوائم الشطب:

يضع الملاحظ قائمة بالسلوكيات التي رغب في ملاحظتها ويراقب البيئه التي يلاحظها مستخدماً هذه القائمه بحيث يضع علامه (√) مقابل السلوك الذي حدث أو أن يسجل هذا السلوك

ج- قوائم التقدير (سلالم التقدير)

وفي هذا النوع يتم رصد السلوك الملاحظ ويتم تدوين مستوى حدوث السلوك مثل (ممتاز – جيد جداً – جيد – مقبول – ضعيف)

أو قدياخذ تدرجاً اخر مثل (دائماً –غالباً –احياناً –نادراً) ويتم بواسطته تحديد مستوى السلوك ومثل هذا التدرج يسمي مقياس ليكرت

د- إستخدام وسائل التسجيل الصوتي (الصوت – الصوره)

وهذا النوع 'يحذر من إستخدامه لتاثيره على الشخص الذي يسجل له بأدوات التسجيل والكاميرا إن كانت أمامه فقد تؤثر على الأداء أو عند معرفته لها.

2.3.4.2 فوائد ومزايا الملاحظة (صلاح الدين ابوناهيه ،1994**):**

توجد فوائد كثيرة عند إستخدامها لتقويم سلوكيات الطلاب منها:

1- إتاحة الفرصةالمستمر ة للمعلم لمعرفة تقدم طلابه

2- إكتشاف المشكلات حال ظهورها

3- قُل قلقاً وخوفاً من إستخدام الإمتحانات

4- تزود المعلم بمعلومات تعجز وسائل التقويم الاخري عن تزويدها

5- إرشادات حول استخدام الملاحظه :

توجد بعض الملاحظات حول إستخدام المعلم الباحث أداة الملاحظه منها:

1- يجب تحديد السمه التي يتطلبها البحث أو المراد ملاحظتها

2- يجب ملاحظه السلوك الذي له علامة

3- يجب تحديد الزمن الذي يتم فيه ملاحظه السلوك

4- يفضل أن تتم الملاحظه دون علم الفرد

5- يستحسن ملاحظه السمه المراد قياسها على فترات زمنيه طويله نسبياً

6- التسجيل الفوري للسمة الملاحظة قبل تعرضها للنسيان

7- اشتراك عدد مناسب من الملاحظين للالمام بملاحظة جوانب السمه جميعها

8-يجب تسجيل الملاحظات دون اللجوء لتفسيرها بسرعة

9-يفضلأ يكون لدي الملاحظ خبر ة بعمله

10-على الملاحظ أن يكون موضوعياً وواقعياً وغير متحيز

3.4.2. عيوب الملاحظة :

1-تدخل فيها العوامل الذاتية

2-تتطلبوقتاً طويلاً

3- عندما يشعر المفحوص بأنه مراقب يغير سلوكه

4.4.2 الإستبيان(حسن منسي، 2002)**:**

هو قائمة تتالف من عدد من الأسئلة توجه الي شخص أو مجموعة اشخاص بهدف الحصول على معلومات حول موضوع أو ظاهرة معينة .

ويتصف الإستبيان بانه يمكن للباحث أن يحصل على أكبر قدر ممكن من المعلومات أو البيانات في أقل زمن ممكن وبأقل تكلفه ممكنه.

1.4.4.2 مزايا الإستبيان:

يتصف الإستبيان بالعديد من المزايا التي تجعله أداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات وهي:

1-تغطية واسعة لمجالات عديدة

2-الكلفة المنخفضه لجمع البيانات

3-المساحة الجغرافيه الواسعه التي يمكن ان يغطيها

4-سهولة التحليل للبيانات الوارده فيه

5-هو الأداة الرئيسة في الأتفتاء وبيان الر اي

6-سهولة بناء الإستبيان مقارنة بغيرة من وسائل جمع البيانات .

2.4.4.2 عيوب الاستبيان:

1-لايكون هنالك اتصال مباشر بين الباحث وعينة الدراسة الذين قد يحتاجون للاستفسار عن بعض جوانب الإستبيان ، لذا لابد ان يكون الإستبيان واضحاً جداً لا غموض فيه.

2-لايمكن إستخدامه مع الاشخاص الذين لايجيدون القراءة اي لاتخدم الأميين ، والحل أن يقرأ الباحث الإستبيان للأمي وهذا مكلف جداً

3-قد يتخذ الشخص الذي يجيب عن الإستبيان موقفاً سلبياً لذا على الباحث ان يطمئن الأشخاص على سريه المعلومات .

4-تزييف الأجابات من قبل المفحوصين وعدم جديتهم فيها وهي قضية مرتبطه بالثقافه وليست عامة

3.4.4.2 خطوات بناء الإستبانة:

يمر بناء الإستبانة بالمراحل التالية:

1- تحديد هدف الإستبانة في ضوء أهداف الدراسة وفي ضوء صياغة مشكلة البحث.

2- تحديد نوع الإستبانة (مقيدة ام مفتوحة، ام مقيدة ومفتوحة).

3- وضع تساؤلات الإستبانة.

4- وضع تعليمات الإستبانة وتهدف إلي توجيه إجابات أفراد العينة الوجهة الصحيحة.

5- وضع الصورة النهائية للإستبانة.

6- ضبط الإستبانة ويتم ذلك باستخراج صدق وثبات الإستبانة بتطبيقها على عينة إستطلاعية.

7- إعداد الصور النهائية للإستبانة.

8- تطبيق الإستبانه ويتم ذلك باختبار عينه التطبيق ومراعاة قواعد التطبيق

9- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا.

5.4.2 المقابلة: (interview):

تعتبر المقابلة طريقه من طرق جمع المعلومات في عملية التقويم، وقد لا يكون هنالك بديل عنها في بعض المواقف فالإختبارات الشفوية نوع من أنواع المقابلة ، التي يكثر إستخدامها في المرحلة الإبتدائية، وفي بعض المواد من المراحل الأُخرى ،او عندما يكون غرض المعلم من التقويم معرفة مدى تمكن الطالب من بعض القدرات الخاصة أو بعض الخصائص الشخصية ،أو عندما يكون من الضروري التعمق في دراسة الحالة والتي قد تتطلب بعض الأسئلة في ضوء الأجابة عن أسئلة اُخرى ، لذلك تعتبر من الأساليب الهامة في العملية الإرشادية ، بعض الأمثلة من هذه المو اقف (أحمد عودة ،2000،ص404).

1- الكشف عن سلامة النطق ،والتمييز بين الأحرف ، ومخارج الأصوات ،هذا بالإضافة الى حصول المعلم على معلومات غير لفظية.

2 -الكشف عن مستوى الإرتباك أوالخجل في مواقف معينة مقابل الجراءة، ومواصلة الحوار

3-دراسة الحالة الإقتصادية او الإجتماعية للطالب ، ومدى تاثيرها على تحصيل الطالب وتقبله للمدرسة ، وقدرته على التكيف المدرسي.

وهي وسيلة تقويمية جيدة حيث يعتمد إستخدام هذا الأسلوب على التفاعل المباشر بين شخصين المُقابل والمعلم أو الباحث و أن المقابلة حوار يدور بين المعلم أو الباحث والمستجيب ويضمن هذا الحوار الحد الأدني من التعاون وعلى المعلم أو الباحث أن يشرح الغرض من المقابلة وبعد التاكد من تعاون المستجيب يبدأ بطرح الاسئلة.

يتطلب إجراء المقابلة إستخدام تقنيات معينة هي (حسن منسي، 2002) :

1-الإعداد للمقابلة ويتم لها وفق مايلي:

أ- تحديد أهداف المقابلة

ب- تحديد الأفراد الذين سوف يتم مقابلتهم

ج- تحديد أسئلة المقابله بحيث تمتاز بالوضوح والموضوعيه

د- تحديد مكان المقابلةوزمانها مراعياً أن يكون المكان مريح ومقبول .

2- تنفيذ المقابلة ضمن:

الترتيب على إجراء المقابلة

3- التنفيذ الفعلي للمقابلةمراعياً :

أ- أن يكون الحديث مشوقاً يقود في النهاية الي الطمانينة.

ب- الإنتقال التدريجي من الموضوعات العامة الي الموضوعات الخاصة.

ج- يسال المقابل أسئلة واضحة ويعطي وقتاً كافياً للاجابة

د- المحافظة على الجو الودي للمقابلة بعدم إحراج المفحوص

هـ- تسجيل المقابلة ويراعي فيها:

4- يفضل تسجيل رؤوس المواضيع أو ملاحظات مختصره حتي لايستغرق كل وقته في التسجيل

5- لايجوز ترك التسجيل إلي نهايه المقابله خوفاًمن نسيان كثيراً من المعلومات

6- إستخدام أجهزة التسجيل بشرط موافقه المفحوص.

1.5.4.2 ميزات المقابلة:

1-الحصول على معلومات لايمكن الحصول عليها بوسائل أُخري مثل مشاعر وإنفعالات المفحوص

2- تتيح الفرصة للمفحوصين للتعبير عن إنفعالاتهم

3- تصلح للإستخدام لدي فئات مثل الأميين

2.5.4.2 عيوب المقابلة:

1-إنخفاض الصدق والثبات

2-تاثير تفسير النتائج بعوامل ذاتيه

3-تحتاج الي وقت طويل

4-فن المقابله يحتاج الي خبرة ودراية تامة.

5.2 التقييم: Assessment:

إن التقييم كمفهوم تربوي ظهر من أجل إعطاء دلاله صريحه للنتائج الرقمية أو الكمية نتيجة تطبيبق أداة من أدوات القياس ، والحقيقة أن أدوات القياس مهما كانت مضبوطة أو مقننة لاتعطي دلاله حقيقية على الشى المطلوب الحكم عليه لذا فان التقييم يعتبر الخطوة التالية للقياس ، وهو يعطي على أقل تقدير تفسيراً ومنطقية للنتائج التي يتم الحصول عليها.(مجدي ابراهيم عزيز،2005،ص20)

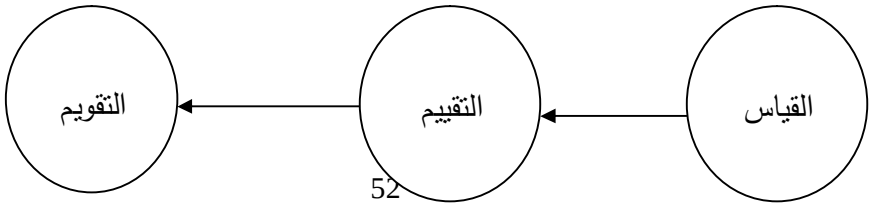
التقييم أو التقدير هو تحديد قيمة الشيء وهي عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط. والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية وا ٍصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة.وفي المجال التعليمي فإن التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات ومخرجات أي نظام تعليمي وا ٍصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام.

والتقييم أقدم من القياس وسابق له وهو يعتمد على تحديد قيمة الشيء بالحدس والتخمين دون الإعتماد على مقاييس ولكن في مجال التربية لابد أن يكون التقييم معتمداً على عمليات قياس بإستخدام مقاييس وإ ٍختبارات على قدر كبير من الدقة والموضوعية

العلاقه بين المصطلحات الثلاثه التقويم التقييم والقياس علاقة في إتجاه واحد، بمعنى أن القياس يصبح ضروره للتقييم فيساعد في تحديد قيمة الأشياء وا ٍصدار الحكم عليها بصوره دقيقة، وأن التقييم خطوة أساسية وضرورية وسابقة على عملية التقويم ، فالتشخيص لا بد وأن يسب العلاج ،بل أن دقة التشخيص هي التي تحدد افضل وسائل وأساليب العلاج، وبعباره أخرى يمكن القول أن: كل عملية تقويم تنطوي على عمليتي تقييم وقياس وأن كل عمليةتقييم لا تعتمد بالضروره على عملية قياس لكن عملية القياس والتقييم لا تغيبان عن عملية التتقويم.(ماهر يوسف، و ومحب الرافعي، 2001،ص22) والشكل التخطيطي (2-1) يوضح العلاقه.

شكل رقم (2-1)

يوضح العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم.



(ماهر يوسف، و ومحب الرافعي، 2001،ص22)

1.5.2 أنواع التقييم:

تصنف عملية التقييم حسب الهدف منها الى قسمين أساسياهما(إسماعيل محمد الامين،2001،ص229):

أ- التقييم التكويني: يتم عقب كل درس أو وحده دراسيه لمعرفة مدي تعلم الطلبه ومدى إستيعابهم لما درسوه.

ب- التقييم النهائي: يتم هذا النوع من التقييم في نهايه دراسة المقرر سواء كان في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام الدراسي بغرض إعطاء تقدير كمي لاداء الطلاب، تحديد مدى إمكانية نقلهم إلى صف أخر.

2.5.2 مبادئ التقييم وأسسه:

يترتب على عملية التقييم نتائج بالغة الأهميه، بعضها يتعلق بتحصيل التلاميذ، فينتقل المعلم من وحده الى اُخرى بعد أن يكشف التقييم أن أهداف الوحده قد تحققت، وبعضها يتعلق بالمنهاج من حيث مناسبته للتلاميذ، ومن حيث تدرجه ، وبعضها يتعلق بالمعلم من حيث كفايته في الأداء ،وبعضها يتعلق بالتجهيزات المدرسيه ومدى توافقها مع الأغراض المنوي الوصول اليها ،لذا توجب على المقيم أن يحرص على مراعاة الإلتزام بمبادي التقييم ضمانا لسلامة عملية التقييم ومن هذه المبادي(سامي عريفج،خالد مصلح،1999،ص38):

1- الشمول: ويقصد بشمول برنامج التقييم أمرين هما :الاول هو أن يتناول برنامج التقييم جميع أطراف العملية التربوية كالتلميذ والمعلم والمنهاج والتجهيزات ، أما الأمر الثاني هو أن يغطي برنامج التقييم كل جوانب الموضوع المراد تقيمه .

2- الإستمرارية: أن برنامج التقييم الناجح يجب أن يسير جنبا الى جنب مع عملية التعلم ، فيبدأ بالخطوه التحليليه حيث يقوم مختصون بدراسة إستعدادات وقدرات وخبرات وذكاء وشخصية المتعلمين ،فتتم تصفيتهم وتصنيفهم وتوزيعهم وفقاً لإمكانياتهم وقدراتهم وميولهم،وتبدأ عمليه التعليم وتبدأ معها عملية التقييم،من أول حصه والى نهاية البرنامج.

3- التعاون:أن عملية التقييم حين تكون بهذا الشمول ، وحين تتصف بالإستمرارية تصبح جهداً ليس يسيراً، بل يتطلب عمل فريق متعاون ، ومساندة ودعم من عدة جهات.

4- تنويع وسائل التقييم بشكل ينسجم مع الأهداف: أن التنويع في الأسلوب أو الأداة دائماً مايحمل طابع الإثارة ،وهو كذلك يضع المقيم في موقف جديد يكسبه خبرة جديدة . والتنويع من ناحية اخرى يحقق هدفاً هاماً،إذ أن المواقف التي نقيمها ليست واحدة إنسجاما مع مبدأ الشمول في التقيم.

إن التقييم يتناول في مره تحصيل التلميذ في وحده دراسيه معينه ،فيكشف عن التحصيل من خلال سؤال مقال أو مجموعة فقرات موضوعيه ،ولكن التقييم أيضاً يتناول طبيعة العلاقة التفاعليه بين الطالب وزملائه في الصف، ولاينفع في هذه الحاله إستخدام إختبارات مثل السابقه، بل يلجأ المقيم الى قياس العلاقات الإجتماعية ، ويتناول التقييم في مره ذكاء التلميذ وفي مره أُخرى ميول التلميذ لذا لابد من التنوع في أساليب التقييم.

5- التشخيص والعلاج: يكون التقييم التربوي في معظم الحالات تكوينياً يساعد على معرفة نقاط القوة والضعف من أجل تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف،أي ان التقييم في معظم الحالات يكون بهدف التشخيص ومن ثم وضع خطط علاجية.

6- الموقف التعليمي: أن يكون موقف التقييم موقفا تعليميا يستفيد المقيم فيه بمعرفة نتائجه وفي ذلك تغذية راجعة له تساعده في تصويب أخطائه، وفي إعاده تحديد أهداف تعلمه ،وفي الحكم على طريقة دراسته، وفي تكوين فكره الأخرين عنه ،كما يكون في التقييم أحيانا فرصة في تعزيز ثقه الفرد بنفسه.

7- مراعاة الفروق الفردية : حين يشمل التقييم عدة أفراد فلا بد من الإنتباه الى أن هولاء الأفراد يختلفون بعضهم عن بعض في الإستعداد والقدرات والميول والإهتمامات ،كما يختلفون في التحصيل وفي طرق التعبير عن أنفسهم وعن إمكاناتهم، لذا يجب مراعاه الفروق الفردية بين الأفراد.

6.2 التقويم:

يعتبر التقويم التربوي مجالاً رئيساً من مجالات البحث التطبيقي وتتنوع أنماطه وأدواره وتتباين أغراضه وإستخداماته في مختلف مستويات العمل التربوي، فهو لا يختص فقط بدراسة المتغيرات المتعلقة بالأفراد وإنما يتناول أيضاً متغيرات البرامج والمشروعات والمواد والمؤسسات

التربوية لذلك فإن تطبيقات التقويم كثيرة ومتعددة، وهذا يتطلب علي من يقوم بالتقويم إكتساب المعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بإجراء التقويم التربوي بصورة جيدة وبكل دقة.

1.6.2 مفهوم التقويم:

يعد مفهوم التقويم من المفاهيم التي نالت كثيراً من الجدل في الأوساط التربوية . وذلك يرجع الي تعقد هذا المفهوم وتداخله مع غيره من المفاهيم المماثلة مثل القياس والتقييم والمساءلة والمراقبة وتتباين وجهات النظر حوله بتباين الوظائف التي يشغلها القائمون بالتقويم في المؤسسات التربوية فالمعلمون ربما يقومون بتعريف التقويم في عبارات وصفية أو كمية تتعلق بالمواد التي يقومون بتدريسها والمرشدون التربويون ربما يعرفونه في عبارات تتعلق بتخصصات الطلبة وميولهم المهنية ومديروا المدارس ربما يعرفونه في ضوء سلوكيات الطلبة والاباء ربما يهتمون في تعريفهم للتقويم بفاعلية تعليم ابنائهم والطلبة ربما يهتمون فيه بتاثير المعلم في شخصياتهم اما المشقلون باقتصاديات التعليم ربما يكون تعريفهم للتقويم متعلقاً بكلفة البرامج والمشروعات التربوية وعائدها في حين ان صانعي السياسات ربما يركزون فيه على الايديولوجيات وكذلك تتباين وجهات نظر العلماء (صلاح الدين علام، 2003).

إهتمت الإستراتيجية القومية الشاملة قطاع التعليم بالتقويم ، إذ كانت الركيزه الأولى من السبع ركائز الأساسية لإستراتيجية التعلم تنص على الأتي :

(الأخذ بمبدأ التخطيط التربوي العلمي وترقية الإدارة التربوية ووسائل المتابعة والتقويم)

وفي المحور الأول من محاور الإستراتيجية (التخطيط والتقويم والقياس التربوي) فواحدة من البرامج تنص على انشاء وكاله للتقويم والقياس بالوزارة الإتحادية.

والتقويم في المنهج تقويم متكامل يشمل الجوانب المختلفة للتلميذ والمتصلة بالمعلومات والمفاهيم والمهارات ومدى تمثله للقيم والسلوكيات والإتجاهات المتضمنة في محتوى المنهج يعتمد النظام الفصلي القصير لدراسة مقررات ذات طبيعة محدده.وقد يكون المقرر ذا طابع نظري او عملي بحت أو يجمع بينهما ، لذلك تختلف طرق التقويم حسب طبيعة الماده.(وزارة التربية والتعليم،2008).

ويعرف التقويم من ناحية اللغة:

كلمة التقويم يراد بها معاني عده منها(لسان العرب،2005 ،ص234):

1-بيان قيمة الشي.

2-تصحيح وتعديل ما إعوج منه

ويعرف بأنه تقدير قيمة الشي، أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج فإذا قال شخص ما أنه قوم الشيء يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، فإذا قال أنه قوم غصن الشجرة فمعنى ذلك أنه عدله وجعله مستقيماً .(علي مهدي،2001)

وقال تعالى في محكم تنزيله " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" أي انه أحسن خلقه بصورة قويمة وسليمة دون اعوجاج أو خلل.(التين، ايه4)

يعرف التقويم التربوي:

هو عملية ممنهجة تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ وأنه يتضمن وصفا كمياً وكيفياً بالإضافة الى الحكم على قيمتة(سامي ملحم،2001،ص40).

ويعرف ويستن(Westen;2005;25) التقويم هو مدى تحقيق البرنامج لأهدافه الموضوعة له في سياق معين، أو في السياق الذي يحدث فيه وأن هذا السياق يركز على أربعة أنواع رئيسية هي:

أ-الأداء.

ب-المعلومات المكتسبة.

ج-معرفة فوائد البرنامج.

د-تحسين نواتج التعلم.

ويعرف بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها فالحكم عليها بالتالي الشروع بإتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير كما أنها عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص للموضوع المراد تقويمه وهذا بتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقه وموضو عية من ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته أو سيئاته بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح.(افنان نظير دروزه،2005)

ويعتبر التقويم بحد ذاته إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية جمع البيانات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف.

والتقويم التربوي هو تقرير رسمي عن جودة أو قيمة برنامج تربوي أو مشروع تربوي أو منهج تربوي أو عملية تربوية أو هدف تربوي ويستخدم في التقويم طرق الاستقصاء وا ٍصدار الأحكام حيث يشمل:

- معايير الحكم على الجودة وما ينبغي على تلك المعايير أن تكون ضمنية أو نسبية.
- عملية جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالجوانب المختلفة لعملية التقويم.
- تطبيق المعايير المرتبطة بتقرير الجودة.

والتقويم هو فعاليه تربوية ترمي الي معرفة نمو الطالب في إتجاه الأهداف الشامله للتربية ويعتمد علي أساليب متعددة (صلاح الدين علام،2003)

ويعريف التقويم التربوي على أنه: "عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ قرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وا ٍثرائها أي أن التقويم التربوي هو.(محمود منسي،1997):

1- هو عملية إصلاح وتعديل.

2- هو العملية التي يتم من خلالها تشخيص مواطن الضعف والقصور ووصف العلاج اللازم.

3- هو عملية مستمرة وشاملة لكل عناصر العملية التربوية للتأكد من تحقق الأهداف المرجوة.

ويعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة وأهمها الاختبارات التربوية

2.6.2 أهمية التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي بعداً مهماً وضرورياً للإدارات والقيادات التربوية وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير وبالتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب العملية التعليمية وذلك بهدف التحسين والتطوير وعملية التقويم تكشف مدى إمكانية هذا التحسين ومدى حسن سير العملية التربوية، كما أنها مؤشرات عن مدى هذا التحسين(الجميل محمد عبدالسميع،2001).

ويعتبر التقويم التربوي وتطوير أساليبه واحداً من المداخل الأساسية لتطوير التعليم، فهو الأسلوب العملي الذي يتم من خلاله تشخيص العملية التعليمية وهو احد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس وا ٍعداد المعلم إلى جانب التعرف على

مدخلاتالعملية التعليمية الأخرى في تحقيق الأهداف التربوية.(رافده الحريري،2007،ص25)

وتوفر عملية التقويم التربوي معلومات تتعلق بما يلي:

1-المتعلم:

توفر عملية التقويم للمتعلم معلومات عن نقاط الضعف ونقاط القوة لديه مما يساعد على تعزيز نقاط القوة وتذليل نقاط الضعف، وتزويد المتعلمين بمعلومات مفيدة وقيمة عن التخصصات التي سيسجلون فيها والمهارات التي سيمارسونها، كما أنها تساعد على ارشادهم نحو البرامج التعلمية المناسبة والمهن المستقبلية التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم وإستعداداتهم وتزود أولياء الأمور بمعلومات حول مستويات أبنائهم وقدراتهم واحتياجاتهم.

2- المعلم:

تساعد عملية التقويم في إمداد المعلم بالمعلومات حول مستوى تأهيله وأدائه ومهاراته وممارساته لطرق التدريس ومدى تمكنه من إثارة دافعية تلاميذه، والتفاعل معهم بشكل إيجابي وتنويعه في طرق التدريس وتشويق التلاميذ وشد انتباههم ومدى قدرته على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذه.

والتقويم التربوي يزود المعلم بالتغذية الراجعة نتيجة عمله ويبصره بنقاط الضعف ونقاط القوة بالنسبة له ومدى قدرته على التنويع في عملية تقويم أداء التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

3- المواد والبرامج التعليمية:

تساعد عملية التقويم بإمداد المعلمين والإداريين والقائمين على تصميم المناهج التربوية وواضعيها بمعلومات قيمة عن مدى ملائمة المنهج وما هي الثغرات الموجودة فيه والتي تحتاج إلى إعادة نظر وتقدم البرامج العلاجية والمقترحات المفيدة لزيادة فاعلية المواد التعلمية.

4- المسئولين والإداريين:

من خلال عملية التقويم التربوي يتمكن المسئولون والإداريون من معرفة نوعية القرارات الواجب اتخاذها إزاء المتعلمين في نقلهم من مستوى إلى مستوى آخر أو إعادتهم السنة الدراسية بسبب تدني مستوى تحصيلهم كما أنها تمد المسئولين بمعلومات وبيانات حول مستوى العاملين والمعلمين والبرامج التي يحتاجونها، وتمدهم أيضاً بالمعلومات الوافية حول مدى نجاح إداراتهم وما هي الثغرات الموجودة فيها وكيفية إصلاحها، وتتمثل أهمية التقويم التربوي في:

1-التعر ف على مدى تحقق الأهداف المنشودة فهو يبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ ومداه، ومن ناحية أخرى مدى نجاح المعلم في عمله ومدى قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وأدوات التقويم المختلفة.

2-تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج، ويقدم الحلول المناسبة بناءاً على ذلك التشخيص.

3-يساعد التقويم في تحفيز التلاميذ على التعلم لأنه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم وقوتهم.

4-المساعده في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته ومدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام.

5-الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.

6-الإطمئنان على الجهات المختلفة على أنها تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ.

7الحصول على معلومات وا ٍحصائيات تتعلق بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع تقارير إلى المسئولين أو أولياء الأمور.

3.6.2 أهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي بشكل اساسي إلي إعادة النظر وتصحيح المسار من اجل التطوير والتحسين لنواتج مايتم تقويمه ويتفرع من هذا الهدف الاساسي اهداف فرعيه هي:

1-معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.

2-الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.

3-التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية.

4-إرسال التقارير إلى أولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم.

5-توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.

6-معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة المدرسية والقضاء على الظواهر السلبية والعمل على تذليل الصعوبات.

7-تحفيز إدارة المدرسة إلى بذل مزيد من العمل وتحفيز المعلم على النمو المهني.

8-الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم.

9معر فة إتجاهات التلاميذ.

10-معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

11-توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.

12-معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من معلومات ومدى قدرتهم على الاستفادة منها.

13-تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصي (عقلياً –مهارياً –وجدانياً).

14-الحكم على مدى ثقافة أفراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكهم للحد الأدنى من أساسيات العلم والتكنولوجيا.

15-تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل والمستويات المختلفةراسياً وأفقياً وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين.

يرى الباحث أن التقويم التربوي يقف على جوانب القصور والضعف لدى المتعلم في كل الجوانب ويقف أيضاً على مدى فاعلية المعلم والمنهج والإدارات التربويه مما يساعد على تشخيص المشكلات مما يساعد على إيجاد الحلول المناسبة لتحقيق الأهداف المنشوده.

4.6.2 مجالات التقويم التربوي:

إن مجالات التقويم التربوي كثيره ومتعدده خاصة في مايتعلق بالعملية التربويةو أهم هذه المجالات هي(ايمان ابوغربيه،2011،ص55):

1- تقويم المتعلم:

للتقويم التربوي أهميه كبيره في تفعيل دور المتعلم ،ويمكن عن طريقه التعرف على مستويات الطلبه وقدراتهم وميولهم و إتجاهاتهم ،ونستطيع من خلال التقويم التعرف علي الطلبه المتفوقين من الطلبه الضعاف ،ويتثنى بعد ذلك وضع برامج تعليميه مناسبه.

2-تقويم المعلم:

يعتبر التقويم من الإمور التي تعمل على تفعيل دور المعلم من خلال عقد الدورات التدريبيه التي تمكنه من القيام بدوره على أكمل وجه، إن الكثير من المعلمين يعتقدون أن التعلم أساس التقويم المتمثل في كيفية إستخدام الأدوات المناسبه في قياس وتقويم مستوى التحصيل لدى الطلاب،كما أنه لابد من تدريب المعلمين على إستخدام الأنواع المختلفه لعمليه التقويم ومن الضروري القيام بتشكيل الورش التي تعمل على تطوير أداء المعلم.

3- تقويم التدريس:

ويشمل هذا النوع قياس كفاءة التدريس ودرجة فعاليته في تحقيق الأهداف التربويه.

4- تقويم المنهج:

إن المنهاج بمفهومه الشامل هو وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية وحتى تودي هذه الوسيلة دورها بشكل فعال لابد من أن تتصف بالوضوح والشمول والتنوع للأهداف والأساليب ، وبالتكامل للمفاهيم الأساسية والأفكار بحيث تلبي حاجات الفرد والمجتمع. ويمكن تحديد الأسس العامة للمنهج من خلال عملية التقويم التربوي ، وتدخل عملية التقويم في بناء وتخطيط المنهج ومن أهم الموضوعات التي لها علاقة بعملية التقويم:

أ-تحديد المستوى المعرفي يتم من خلال عملية التقويم وذلك وفقاً لإستبانة تقويم المحتوى الذي يعد ركيز ة أساسية من ركائز المنهج الدراسي وهذا مايطلق عليه بقائمة تحليل المحتوى .

ب-يحدد التقويم مستوى الأهداف بشكل صحيح وفعال .

ج-من خلال عملية التقويم يمكن وضع الأسئلة والفقرات التي تقيم مدى إستيعاب الطلبة للمنهج.

د- في مجال الأساليب والتدريس ، خاصة تلك التي تعد من أركان المناهج العامة لابد من إتباع أساليب وطرق تدريس مختلفه والتي يمكن الكشف عن نجاحها من خلال التقويم.

5- تقويم البرامج التعليمية:

وتتضمن قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي أو منهج دراسي أو تقويم مكونات برنامج تعليمي وقياس درجة كفاءته ومدى ملاءمتة لتحقيق الأهداف التربوية.

6- تقويم المؤسسات والنظم التعليمية:

ويشمل هذا النوع من أنواع التقويم قياس مدى كفاءة البرامج المتعددة الجوانب أو تقويم النظم التعليمية وتقويم المؤسسات التعليمية مثل الجامعات والمدارس على المستوى القومي

5.6.2 أنواع التقويم التربوي:

توجد أنواع عديده من التقويم تبعاً لأغراضه والهدف منه ويمكن تصنيف أنواع التقويم الى الأتي(سامي محمد ملحم،2000):

اولاً :التقويم القبلي :

هذا النوع من التقويم يجرى قبل عملية التعلم وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه من متطلبات سابقه للطلاب وخلفياتهم المعرفيه لموضوع التعلم بحيث يمكن إعادة النظر في

الأهداف التعليميه التي وضعت أساسا لتحقيقها من خلال عملية التعلم. ويمكن تصنيف التقويم القبلي تبعا لأغراضه الى:

أ-تقويم الإستعداد: ويهدف الى تحديد مدى إستعداد الطلاب لبدء عملية التعلم.

ب-التقويم لأغراض التعيين أو تحديد مستوى الطلاب المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات متجانسه.

ثانياً :التقويم التكويني:يجرى هذا النوع من التقويم في أثناءعملية التعلم ويتم بشكل دوري ومستمر حيث يزود بمعلومات مستمره عن سير العمليه التعليميه وتطورها ، ويهدف الى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفه من أجل تطويرها ، وتحديد نقاط القوه والضعف للمستويات التعليميه للطلاب ولهذا يعتبر هذا النوع من التقويم تقويماً تشخيصياً .

ثالثا:التقويم الختامي:

يجرى التقويم الختامي مع نهاية عملية التعليم لوحده دراسيه أو فصل دراسي أو سنه دراسيه بهدف تحقيق الوظائف الأساسيه لعملية التقويم.

ومن انواع التقويم هي(محمد عثمان،2011). :

1-التقويم المرحلي : وهو الذي يرتبط بمرحله أو مراحل معينه .

2-التقويم المستمر: وهو الذي يلازم النشاطات من البدايه الى النهايه .

3-التقويم النهائي: وهو الذي يعطي إنطباعا نهائيا عند نهايه كل نشاط

من الصفات المميزه لعملية التقويم إستخدامها أساليب متنوعه يمكن تصنيفها ووصفها بعدة طرق مختلفه وفقاً للإطار المرجعي المستخدم إلى(نضال عبد اللطيف برهم،2012،ص116):

أولاً: التصنيف وفقاً لطبيعة المقياس:

أطلق عليها كرونباخ مقاييس الأداء الأقصى ومقاييس الأداء العادي أو النموذجي وتضم الفئه الاولى تلك المقاييس التي تستخدم لتحديد إستعدادات الشخص وهي تهتم بمدى جودة أداء الفرد عندما يحفز أو يدفع لتقديم أقصى جهد له، وهي تبين مايستطيع الفرد عمله وتشمل إختبارات الإستعدادات وا إختبارات التحصيل.

أما مقاييس الأداء العادي فهي تصمم لتعكس السلوك العادي للفرد وكيف يتصرف في المواقف الروتينيه .

ثانياً : تصنيف أساليب التقويم وفق الإستخدام في حجرة الدراسه:

ويمكن أن تصنف الى:

1- تقويم سلوك الطالب عند بدئه سلسلة دراسه جديدة: ويسمى هذا النوع بتقويم الوضع وهو يركز عادة على أسئلة للتأكد من أن الطالب لديه المعلومات والمهارات اللازمة لبدء التعلم المقصود.

2-تقويم تقدم الطالب خلال التعلم: ويسمى تقويماً تكوينياً ويستخدم في متابعة التعلم والمساعده على التقدم فيه.

3- تقويم متاعب الطالب في أثناء التعلم: ويسمى ههذا النوع تقويماً تشخيصياً وهو يهتم بالصعوبات التعليميه للطلاب التي يمكن التغلب عليها بالوصفات العلاجيه ،ويبحث عن الاسباب وراء هذه المشكلات والصعوبات ، ويعتمد على إختبارات تشخيصيه تعد خصيصاً لذلك.

4- تقويم تحصيل الطلاب في نهاية التعلم: ويسمى في هذه الحاله تقويماً نهائياً وهو ياتي في نهاية المقرر التعليمي.

ثالثاً :تصنيف أساليب التقويم وفقاً لطرق تفسير النتائج:

أ- وهي وصف أداء الطالب بلغة السلوك المحدد الذي يستطيع القيام به ويسمى تفسير الإسناد لمعيار.

ب- وصف أداء الطالب بلغة موضعه النسبي في مجموعه معروفه فيسمي الإسناد الى معدل.

6.6.2 خطوات التقويم التربوي:

تتلخص في الأتي(سرحان الدمرداش،1403):

1- تحديد الأهداف : ينبغي أن تتسم الأهداف بالدقه والشمول والتوازن وأن تكون الأهداف واضحه ومترجمه ترجمه سلوكيه.

2- تحديد المجالات المراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها: تحدد المجالات التي يراد تقويمها أو المشكلات التي تسوقنا نحو هذا العمل في ظل الأهداف المنشوده.

3- الإستعداد للتقويم.

4- التنفيذ: يتطلب اتصالاً وثيقاً بالجهات المختصه.

5-تحليل البيانات وا ٍستخلاص النتئج:تتطلب رصد البيانات رصداً علمياً يساعد على تحليلها وا ٍستخلاص النتائج منها.

6- التعديل وفق نتائج التقويم:تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشوده.

7- تجريب الحلول والمقترحات.

7.6.2 معايير عملية التقويم التربوي:

إن كل تقويم لأي برنامج يستند على مجموعة من المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار والعمل بموجبها فهنالك معايير لتقويم البرامج ومعايير لتقويم الموظفين وأخرى لتقويم التلاميذ وهذه المعايير أقرتها اللجنة المشتركة لمعايير ومستويات تقويم البرامج عام 1978م والتي أجريت عليها تعديلات عديدة ومتلاحقة لمواكبة التطور المتلاحق في تطوير البرامج وهي(راشد الدوسري، 2004):

1- تحديد من لهم حصة في التقويم: أي تحديد الأشخاص المشتركين في التقويم أو المتأثرين بنتائجه وذلك لتلبية حاجات التقويم.

2- مصداقية القائم بعملية التقويم: أي أن يكون القائم بعملية التقويم موضع ثقة علمية وأخلاقية ومشهود له بالنزاهة والكفاءة.

3- إنتقاء وجمع المعلومات والبيانات: يجب على القائم بعملية التقويم جمع البيانات والمعلومات بحيث تنتقي بشكل واسع ومن مصادر متعددة وأن تستجيب لأهداف التقويم.

4- تحديد القيم: أي توصيف الإجراءات والأسس المنطقية المستخدمة في تفسير نتائج التقويم.

5- وضوح تقرير عملية التقويم: أن يكتب تقرير عملية التقويم بشكل مفصل وواضح وأيضاً توضح الإجراءات والنتائج التي توصل إليها وذلك لجعل المعلومات واضحة ومفهومة وغير قابلة لأكثر من تفسير.

6- توقيت نشر تقرير التقويم: يجب نشر تقارير التقويم وتوصيلها إلى مستخدميها المحوريين لكي يتم استخدامها بشكل صحيح وفي وقتها الملائم.

7- أثر التقويميجب التخطيط لعملية التقويم وا ٍجراءاتها وأن تتم إجراءاتها وكتابة نتائجها بطريقة تشجع وتسهل المتابعة من قبل الأشخاص المشتركين بعملية التقويم بما يضمن أثر التقويم إلى حد كبير.

8- الإجراءات العملية: من الضروري أن تكون إجراءات التقويم عملية وذلك لتفادي أي إرباك أو خلل يضر بعملية التقويم.

9- الحيوية السياسية:عند التخطيط لعملية التقويم وا ٍجراءاتها يجب التكهن لمختلف التوصيات السياسية والآراء المتباينة والمختلفة ووجهات النظر والتوجهات الفكرية التي لها مصلحة في التقويم ونتائجه وذلك للحد من مسألة التقليل من شأن التقويم وصحته من أي تحيز يمكن أن يحدث.

10- فاعلية التكلفة:أن عملية التقويم التربوي تكلف بلا شك النفقات الكبيرة سواء المادية منها أو البشرية ولتبرير استخدام الموارد الكثيرة والمتعددة في تقويم أي برنامج يجب أن تراعي الدقة المتناهية في التقويم وفي مستوى كفاءته وأن تقدم معلومات ذات قيمة وأهمية لتجنب الهدر في الوقت والمال والجهد وهذا يبين جدوى عملية التقويم وفائدتها.

يرى الباحث أنه يمكن القيام بالتقويم بعد معرفة مفهومه وأهدافه وأهميته ومجالاته ووظائفه وأنواعه والمعايير التي لابد من مراعاتها من الناحية النظرية ولكن القيام بالتقويم من الناحية التطبيقية يتطلب المهاره في جمع البيانات والمعلومات وطرق تحليلها ومعرفة طرق إستخدامها و معرفة عيوبها .

8.2 دور القياس والتقويم في عملية التعليم والتعلم:

تهدف عملية التعليم والتعلم إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى الطلاب سواء من الناحية العقلية أوالإنفعالية أو الحركية وغيرها من المهارات ، ويكون التعليم فعال إذا غير الطلاب في الإتجاه المرغوب أما إذا لم يغير فهو تعليم غير فعال لذلك للقياس التقويم دوراً هاماً في عملية التعليم والتعلم ويتمثل في الأتي(صالح عليمات،2007،ص170):

1-تحديد الأهداف التعليميه.

2-معرفة مدى تحقق الأهداف التعليميه المرغوب فيها.

3-تحسين مستوى التعليم.

4-تعريف أولياء الطلاب بمدى تقدم أبناءهم.

5-التشخيص والعلاج.

6- المسح.

7-التوجيه والإرشاد.

8-التصنيف والتصفيه.

9-تسهيل مهارات ومهام الإداره المدرسية.

1.8.2 العلاقة بين التقويم والتدريس:

للتدريس أغراض متعددة وأهمها تحسين المعرفة والسلوك والإتجاه لدى المتعلمين، فالمعلم يرمى من وراء تدريسه الي زيادة معارف طلابه وتقليص نسبة النسيان لديهم وهو يهتم أيضاً بالسلوك التعليمي لدى طلابه من حيث(رجاء محمود ابوعلام، 2005،ص25):

1 -استخدام الآلات والأدوات والحركات.

2 -الكتابة والتعبير الشفوي.

3 -تحسين وتطوير إتجاه الطلاب نحو المدرسة ونحو التعليم.

أن الهدف الرئيسي للتدريس هو تغير سلوك المتعلم وإذا نظرنا للتدريس هذه النظرة فان التقويم يعتبر جزءاً لا يتجزءا من العملية التعليمية بمعني أنه يتكامل مع عملية التعلم كلها فالإتجاهات المرغوبة هي الأهداف التربوية التي وضعتها المدرسة أو الهيئة المشرفة علي التعليم ، والتقويم هو العملية التي تحدد درجة ومدي تحقيق هذه الأهداف التربوية

وتعتمد عملية التدريس علي التكامل المتبادل بين التدريس والتقويم حيث كل منهما يتوقف على الآخر الشكل رقم(2) يوضح العلاقه بينهما.

والشكل رقم (2)

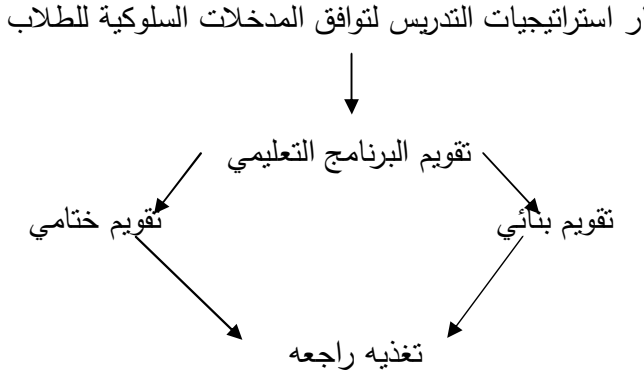
العلاقه بين التدريس والتقويم

الكشف عن الأهداف التدريسية

↓

تحديد المدخلات السلوكية لكل جانب ولكل عمل

↓



(رجاء محمود ابوعلام، 2005،ص25)

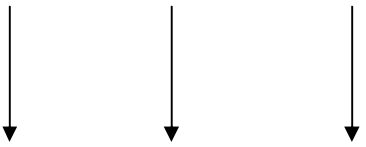
2.8.2 أدوار ووظائف التقويم في العملية التدريسية (صلاح الدين علام، 2003)**:**

أولاً :أدوار التقويم في العملية التدريسية :

ر التقويم في العملية التدريسية لا يقتصر علي دور واحد وا نما يتضمدواأ ً ا متعددة تختلف باختلاف الغرض منه والقرارات التي يود المعلم إتخاذها إستنادا الي نتائج وأدوار التقويم والشكل رقم (3) يوضح أدوار التقويم في العملية التدريسية.

الشكل رقم (2-3)

الأو ر التقويمية في العملية التدريسية:



(صلاح الدين علام، 2003)

1-الدور القبلي : إن إستعداد الطالب أو تهيؤه للبدء في خبرة تعلم جديد بفاعلية يتطلب أن يتعرف المعلم قبل بدء العملية التدريسية ما لدي الطالب من معارف ومهارات سابقة تتعلق بالمادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها وهذا يستند الي مبدأ أن التعلم عمليه متتابعة ومتواصلة حيث يعد التعلم السابق أساسا للتعلم الحالي واللاحق ويعتمد التقويم القبلي علي تطبيق إختبارات تهيؤ أو إستعدادات مناسبة تعرف الطلاب اللذين يحتمل أن يواجهوا صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة وتحليل اخطائهم في هذه الإختبارات يمكن أن يساعد المعلم في تحديد افضل إجراءات العلاج والتقويم القبلي يعد لمرا ضرورياً لتحديد مكتسبات الطالب السابقة

التي تؤثر تأثيراً جوهرياً في قدرته علي تعلم مادة جديدة كما يساعد المعلم في مراجعة خطة تدريسه وتكيفها بما يتلاءم مع المستوي الراهن للطلاب .

2-الدور البنائي: يستخدم في مراقبة ومتابعة عملية تعليم الطلاب أفراداً ومجموعات ويقدم معلومات مستمرة يستفاد منها في تعديل العملية التدريسية وتصميم خطواتها التالية إستجابة لحاجات الطلاب مما ييسر تعلمهم وبذلك يكون التقويم البنائي جزءاً من العملية التدريسية بما يقدمه نتائج هذا التقويم المستمر من تغذية راجعة وتغذية أماميه .

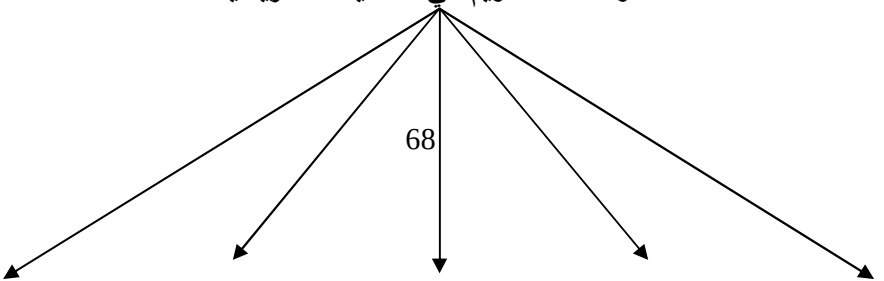
3-الدور الختامييجري المعلم تقويماً ختامياً عقب الإنتهاء من مقرر دراسي أو وحدة تعليمية والهدف عادة يكون وضع تقديرات رقمية تشير للفاعلية الكلية للمقرر أو الوحدة التعليمية ويقصد بكلمة الختامي تجميع جميع المعلومات المتاحة للمعلم فيما يتعلق بالمقرر الدراسي في نهايته،ويجري المعلم إختبارا في نهاية المدة التعليمية يقيس فيها الأهداف أو المستويات المتوقعة أن يحققها الطلاب في المقرر وبهذا يمكن معرفة المستوي التحصيلي العام للطلاب ويتم إتخاذ قرارا بنقلهم من صف الي صف آخر أو منحهم شهادات دراسية .والحقيقة أن الدور الختامي يختصر علي إختبارات آخر العام وهي الطريقة السائدة في المدارس التقليدية وهذا يجعل الطلاب يركزون جهودهم في الحصول علي تقديرات مرتفعة بغض النظر عن نوعية ومستوي تعلمهم لذلك ينبغي علي المعلم إحداث توازن بين التقويم البنائي والختامي في العملية التدريسية و أن المعلم يحتاج الي كل من الدورين في إجراء تقويم أكثر إخباراً عن طلابه .

ثانياً : وظائف التقويم في العملية التدريسية :

إن عملية التقويم والعملية التدريسية متكاملتان وتهدفان الي إسراء تعلم الطلاب في المجالات الدراسية المختلفة وتسهمان في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة والأدوار المتعددة للتقويم يكمل بعضها البعض الأخر وتخدم وظائف متنوعة في العملية التدريسية والشكل التخطيطي رقم (4-2) يوضح أهم هذه الوظائف .

الشكل رقم(4-2)

وظائف التقويم في العملية التدريسية



التشخيص إستثارة الدافعية لدي المعلم تعزيزالتقويم الذاتي مصدراً للتعلم زيادة فاعلية التدريس

(صلاح الدين علام، 2003)

1- التشخيص :إن التشخيص التحليلي لجوانب القوة والضعف لدي كل طالب سواء قبل عملية التدريس أو أثنائها يمكن المعلم من تقديم أساليب علاجية مناسبة ، وهذا يفيد كل من المعلم والطالب فاستناداً الي نتائج التقويم القبلي يستطيع المعلم معاونة الطلاب في إكتساب المتطلبات الأساسية بما يمكنه من الإستفادة القصوى من التعليم اللاحق وإستناداً الي التقويم البنائي يستطيع المعلم تشخيص الطلاب اللذين يواجهون صعوبات معينة في متابعة المادة التعليمية وتقديم أساليب علاجية مناسبة.

2-إستثارة الدافعية للتعلم : يسعى الطلاب في غالبية الاحيان إلي إحراز تقدم في دراستهم والحصول علي تقديرات مرتفعة في الإختبارات التحصيلية لذلك يبذلون مزيداً من الجهد لإعداد أنفسهم للإختبارات لذلك فان الإختبارات ونتائج التقويم يمكن أن تحفز الطلاب علي إستثمار قدراتهم الكامنة الي أقصي حد ولكن ينبغي علي المعلم مراعاة أن الإختبارات المتكررة علي فترات قصيرة جداً او التي تتحدي قدرات الطلاب بدرجة كبيرة تصبح مصدراً من مصادر إحباطهم بدلا من إستثارة دافعيتهم

3-تعزيز التقويم الذاتي : يسترشد المعلم بنتائج تقويم طلابه في توجيه العملية التدريسية وتحسين أدائه ويتعلم الطلاب كيفية تقويم أعماله ذاتيا دون عون خارجي فمن خلال التقويم الذاتي يستطيع الطالب تصحيح بعض أخطائه بسرعة ويعد التقويم الذاتي هدفاً تسعي العملية التعليمية الي تحقيقه تدريجيا

4- التقويم مصدراً للتعلم يعد التقويم مصدراً مهماً من مصادر تعلم الطلاب وتقويم المعلم للطلاب يحثهم علي مراجعة ما درسوه وتدقيق أعمالهم والتفاعل مع أقرانهم لمقارنة أفكارهم كما أن التقويم قبلي مزيد ًا من الضوء علي الجوانب المهمة من الدروس وما يجب أن يركز عليه الطلاب وتزداد القيمة التعليمية للتقويم عندما يقدم المعلم التغذية راجعة فوريه للطلاب عن

إيجاباتهم علي أسئلة الإختبارات وما يؤدوه من مهام متنوعة بذلك يستطيع الطلاب معرفة جوانب القوة والضعف فيما تعلموه وتصحيح أخطائهم مما يساعدهم في الإنتقال الي دروس ومهام اُخري

5-زيادة فاعلية التدريس (صلاح الدين علام،2003)**:**يعد التقويم جزءاً لا يتجزا من العملية التدريسية حيث يقدم مؤشرات للمعلم عن فاعلية تدريسه والجوانب التي تحتاج لإعادة نظر فنتائج الإختبارات مثلا يمكن أن توجه المعلم إلي الجوانب التي تحتاج إلي تحسين وذلك بتقديم مزيداً من الأمثلة التوضيحية لمفاهيم معينة أو تنويع التطبيقات أو تعديل سلوب تدريسهم وفقاً لإحتياجات الطلاب كما أن المعلم في إعداده المسبق لأساليب التقويم وفي تصحيحه للإختبارات أو تقديره للمهام الأخري المتنوعة التي يؤديها الطلاب سوف يتمكن من تنظيم أو إعادة تنظيم المادة التعليمية لما يجعل تدريسه أكثر فاعلية**.**

للتقويم التربوي دور هام في العمليه التعليميه بصوره عامه وفي عمليه التدريس بصوره خاصه ويمكن ايجاز دور التقويم التربوي في العملية التعليميه في الاتي(محمود منسي ،1997):

1- يعتبر التقويم التربوي العمليه الأساسيه لجمع البيانات التي ينتج عنها إصدار إحكام عن الكيفيه والفائده الناتجه عن هذه البيانات والنواتج الخاصه بها والعمليه والأنشطه المرتبطه بها في المجالات التربويه.

2-تعتبر نتائج التقويم البنائي مؤشرات لمدى تحقق أهداف التعلم وتفيد في تحسين عمليه التعليم.

3-تستخدم نتائج التقويم التجميعي أو النهائي في إصدار إحكام نهائيه عن مدى كفاءه البرنامج التعليمي أو عن مدى تحقق أهداف التعلم.

4-تعتبر المقاييس النفسيه أو التربويه الأدوات الأساسيه للتقويم التربوي وتتطلب بيانات محدده عن المتعلمين.

5-من الضروري قياس المخرجات التربويه المهمه بوسائل قياس مختلفه وليس من الضروري أن تكون هذه الوسائل هي إمتحانات الورقه والقلم فقط.

6-من الخطأ القول بانه لا يمكن قياس الجوانب الكيفيه في التعلم أو قياس درجه جودة التعلم فقد تطورت وسائل القياس التربوي لتشتمل على وسائل قياس الجوده.

9.2 الكفايات :

إن العالم يشهد تطوراً معرفياً وتكنولوجيا متسارعاً، ومواكبة لهذا التطور لابد من إعداد المعلم جيداً لأن العملية التربوية تشكل عنصراً أساسياً في احداث هذا التطور ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركنا أساسيا من أركان النظام التربوي بشكل عام ومساعداً لتعلم الطلبة بشكل خاص، إذ لابد من أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات وخاصة ما يتعلق منها بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقيمهم، ما يؤدي إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي والتربوي لهم وبالتالي الاطلاع بالدور المناط بهم.

إن برامج إعداد المعلمين مهما كانت درجة جودتها لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والمتغيرات المستمرة إن تمد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تواجهه في العمل التربوي ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي أحدثها التفجر المعرفي، سواء في مجال التخصص العلمي، أو في الجانب التربوي ، أن من العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم هو رغبته في التعلم باستمرار و قدرته على تحسين مهاراته وزيادة معارفه بما يضمن له مواكبة التغيرات والتطورات الجديدة لذا أصبح التحدي الأكبر لدى المعلم أن يواكب هذه التغيرات التي تعني جميع عناصر عملية التعليم والتعلم وبات يحتاج إلى مجموعة من الكفايات ليكون قادرا على أداء مهمته على أكمل وجه .

1.9.2 مفهوم الكفاية:

ورد في لسان العرب لإبن منظور أن الكفاية من كفى يكفي إذا قام بالأمر ،ففي الحديث الشريف " من قرأ الأيتين من أخر سورة البقره في ليلة كفتاه " أي اغنتاه عن قيام الليل.

ويقصد بها الشيء الذي لاغني عنه ويكفي عما سواه ،وبهذا المعني فان كلمة كفاية تعني الإستغناء ،فكفي الشيء يكفيه كفاية فهو كافي والكفاف يعني مقدار الحاجة بلا زيادة أو نقصان (القاموس المحيط)

أما في دلالة الكلمة (Competencies) نجد قيمتها معنى المناقشة والتفوق لإكتساب المؤهلات وهي دلالات موجودة في اللغة العربية بمعنى (برع –بروعاً –وبراعة) وعند الرجوع في قواميس اللغة العربية ومعالجتهاو جد أن كلمة (برع) ترادف كلمة (كفايه). (الزمخشري).

يشير لفظ كفايه في معاجم اللغه الى معاني القدره والجوده والقيام بالأمر وتحقيق المطلوب والقدره عليه ، وفعلها كفى يكفي كفايه أي استغنى به عن غيره.

وهنالك خلط بين كلمة كفايه وكلمة كفاءه التي تشير الى معاني المناظره والمماثله والتساوي ، وكل شي يساوي شيئا حتى صار مثله ، وقد جاء في قوله تعالى:(ولم يكن له كفؤا أحد) أي ليس له نظير (كمال زيتون،2009،ص51)

2.9.2 تعاريف الكفاية:

1-تعريف(أحمد حسين اللقاني ،1990،ص184) هي مجموعه من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل أو خارجه بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسه بمعايير خاصه متفق عليها.

2-تعريف (سهيلة الفتلاوي،2003، ص29) أنها قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مهام(معرفية ،ومهارية، ووجدانيه) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية،والي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

3-تعريف حمدي محمد (مصطفي عبد السميع ، سهير حواله، 2005 ،ص160) أن الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات والإتجاهات التي يكتسبها الفرد خلال برامج تدريبية وتظهر في سلوكه بمستوي محدد من الإتقان ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغر ض.

4- يعرف (محمد الدريج،2005،ص16) بأنها الكفايات هي قدرات مكتسبه تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات وا ٍتجاهات مندمجه بشكل مركب،كما يقوم الفرد الذي إكتسبها واثارتها وتجنيدها وتوظيفها بقصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعيه محدده.

5- تعريف سميث (Smith,2002:107) هي المقدره على عمل نشاط معين حسب معايير محدده.

6- تعريف دافيز واليسون(Davis&Ellison,2004:41) بأنها السمات أو الخصائص التي تساعد شخصاً ما على أداء عمل ما بصوره جيده في أكثر من موقف.

ويذهب بعض التربويين الى أن الكفايه تعني القدره على إنتاج عمليه مؤثره وفعاله لتحقيق نتائج مرغوب فيها كما تقاس بالمقارنه الى التكلفه والوقت والطاقه والمال في مقابل كميه العمل المتحقق.

ويرى البعض الأخر ان مصطلح الكفايه يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسيين:إحداهما كمي، وهو الذي يعبر عن النسبه بين المدخلات والمخرجات، والأخر كيفي وهو مايتصل بما تتضمنه تلك النسبه من دلالات تحمل معاني الجوده والقدره والإكتفاء.

على ضوء ما سبق فالكفايه تعني القدره على تحقيق الأهداف والوصول الى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف،من وقت وجهد ومال كما تعنى النسبه بين المدخلات والمخرجات.(كمال زيتون ،2009،ص52)

ويمكن تعريف الكفاية بصورة عامة : "هي المعرفة العلمية وإكتساب المهارات كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعليه

أما في المجال التربوي فهي مجمل المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم لكي يكون مؤهلاً للتدريس والتي تظهر سلوكه وتصرفاته المهنية.

يرى الباحث من التعاريف السابقه أن الكفايه تتكون من مجموعه من المعارف والمهارات والإتجاهات وهي مكتسبه وتظهر في أداء اوسلوك المعلم واثبتت هذه التعاريف إنها يمكن قياسها وملاحظتها.

3.9.2 ظهور حركة إعداد المعلم القائم علي أساس الكفايات :

دخل مفهوم الكفايه إلى الأدب التربوي في الستينيات من القرن الماضي إذ ظهرت أولى برامج تدريب المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس الكفاية:

.(Competency-Based Tetcher Eduction)

وقد كان هذا المفهوم قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والإقتصاديه، وتقوم حركة التربية القائمه على الكفاية على توصيف الكفايات مستتخدمه المنهج الوصفي التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم ، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل.(عبدالله صالح،2000،ص220)

لقد جاء مفهوم الكفايات إلى مجال التربية ليعمل على تحسين البرامج التعليمية لكافة المستويات والمؤسسات التربوية بصفة عامة من خلال التركيز على الكيف في إعداد المعلم

وتدريسه وتمليكه المعلومات والمهارات والإتجاهات المختلفة لدى الطلاب إلى درجة عالية من الإتقان.

ولقد كان مولد حركة التربية القائمة على الكفايات انعكاساً لعدة عوامل أهمها الإنتقادات التي وجهت من قبل المجتمع الأمريكي إلى المدرسة وا إلى النظام التعليمي بصفة عامة وكان ظهور هذه الحركة بمثابة رد فعل طبيعي من التربية والتربويين لتلافي تلك الإنتقادات. ولما كان مفهوم الكيف في التربية يتطلب في المقام الأول التركيز على جانب الكيف في إعداد المعلم فقد نشأت حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات.وذلك تحديداً للكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم وأن برنامج إعداد المعلمين القائم على الكفايات يقوم بمنح شهادة التخرج للعمل بالتدريس للمعلمين الاكفاء وليس للمعلمين الذين لديهم بعض المهارات دون الأُخرى(يس قنديل ،2000).

أهم مبررات انتشار حركة اعداد المعلمين القائمة علي الكفايات (CBTE) هي(مصطفي عبد السميع ، سهير حواله ،2005،ص160). :

1-قصور البرامج التقليدية في إعداد وتدريب المعلمين:إذ أنها كانت تهتم بالمعرفة وتهمل الأداء والدوافع مما يودي الي الإنفصال مما تم تعلمه وبين الأداء لذلك اهتمت هذه الحركة بضرورة إكتساب المعلم للمهارات المطلوبة لممارسة المهنة بالإضافة الي تزويده للمعرفة لان المعرفة ضرورية للكفاية

2-تبني مبدآ التدريب المستمر لرفع مستوي أداء الفرد وتنمية قدراته بما يتناسب ومتطلبات المجتمع.

3-ظهور مبدأ المحاسبة والمسؤلية في العملية التعليمية أي الانتقال باهتمامات التعليم من عملية التدريس الي عملية التعلم وتحول دور المعلم من مصدر للمعلومات الي موجه وميسر لعملية التعلم مما يعني ان مسؤلية المعلم تتحدد في مستويات تلاميذه وسلوكهم وبالتالي فان أي قصور في اداء التلاميذ هو من صميم مسؤلية المعلم.

4-زيادة الإهتمام بمهنة التدريس وسلوكيات المعلم في الفصل وأهمية ادواره الجديدة التي يجب ان يتم تدريبه عليها نتيجة لظهور المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم مثل التعليم المبرمج والتعليم المصغر.

5-الإتجاه نحو التعلم : ويقوم هذا الإتجاه علي إمكانية وصول المتعلم العادي إلي درجة من الإتقان لبرنامج تعليمي معين إذا توافرت له الفرص التعليمية الكافية

6-الإتجاه نحو تفريد التعليم والتعلم الذاتي : حيث يختلف الإفراد فيما بينهم في القدرات والإستعدادات مما يتطلب ضرورة تقديم التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم الشخصية ووقتهم وظروفهم .

7-الإهتمام باستخدام أسلوب النظم في التدريب :حيث يتم تحليل العمليات والحقائق المعقدة إلي عناصر أصغر تتمثل في المدخلات والعمليات وتعطي التغذية الراجعة متابعة مستمرة للأداء.

8-الإهتمام بالإتجاه السلوكي للعملية التعليمية :وهو الإتجاه الذي يؤكد علي ضرورة تحديد الأفعال السلوكية في صورة أهداف تساعد المتعلم علي أداء مهامه وتحديد أكثر الأساليب فاعلية لإكتسابة هذه السلوكيات .

وبالرغم من الإنعكاسات التي تلت ظهور حركه إعداد المعلم على أساس الكفايات منذ بداية السبعينيات وما أسهمت به من تطور في تصميم برامج إعداد المعلم وفي أساليب التدريب كالتدريس المصغر ،والمقررات القصيره، والحقائب أو الحزم التعليميه، فقد وجهت اليها بعض الإنتقادات حول إستحاله تحديد الكفايات ذات العلاقه المباشره بالتدريس الفعال ،إضافة الى تحويل الطالب المعلم –وفق هذا النمط-من التدريب إلى آله ميكانيكيه تتصرف وفق نمط محدد وذلك يجرده كإنسان من الخصائص الإنسانيه.

وعلى الرغم من الإنتقادات التي ذكرت ،فان باحثين كثيرين يرون أن حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات تعد الوسيله المنطقيه التي تمكن موسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعيه الجيده من التدريب المبني على تكافؤ الفرص، ومراعاه الجوانب الإقتصاديه للإعداد. وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على أساس الكفايات التدريسيه على عدة مبادي هي (كمال زيتون،2009):

1-يمكن لكل طالب إتقان المهام المختلفه للتدريب على التدريس على مستوى عال ،وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم ،والنوعيه الجيده من التدريب.

2-يجب إرجاع الفروق الفرديه في مستوى إتقان الطلاب المعلمين مهام التدريس الى اخطاء في نظام التدريب لا إلى خصائص المتعلمين .

3-إن توفير امكانيات مناسبه للتعليم يجعل الطلاب المعلمين متشابهين الى حد كبير في معدل التعلم.

4-إن اكثر العناصر أهميه في عملية التدريس هي نوعية الخبرات التي تتوافر للطالب المعلم.

يرى الباحث أن التدريب الجيد يكسب المعلم المهارات والقدرات ويمكن ملاحظتها في أدائه وهو ما كان يهمل ويتم التركيز على المعرفه وهي أيضاً مهمه ويجب التركيز على التدريب والتزود بالمعرفه معاً.

4.9.2 السمات المميزه لحركه التربيه القائمه على الكفايات:

لحركه التربيه القائمه على الكفايات سمات مميزه تصنف على النحو التالي(توفيق احمد مرعي،محمد الحيله،2002،ص347):

1-السمات المتعلقه بالأهداف التعلميه:تكون الأهداف محدده سلفا بشكل واضح وسلوكيه ويشترك المتعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل.

2-السمات المتعلقه بأساليب الإعداد:لابد من توفير الفرص للتدرب على الكفايات في المجال الميداني ،ولابد من مراعاة الفروق الفرديه والتركيز على الممارسه العمليه،والوقت غير مهم بل المهم امتلاك القدره على العمل.

3-السمات المتعلقه بالدور الفعال للمتعلم: تدور حركه كفايات على المتعلم وتوكد على طرق التعلم :التعلم بالمجابهه والتعلم بالمراسله والتعلم بوسائل الإعلام والتعلم الموجه ذاتيا.ولحصر دور المعلم في انه منظم لعملية التعلم تكون الدافعيه في حركه الكفايات داخليه.

4-السمات المتعلقه بالتقويم :تتم عمليه التقويم بدلاله الأهداف ولا دخل للوقت في عمليه التقويم ويوكد على التقويم المرحلي ،والتقويم الختامي والتقويم الذاتي وتنافس المتعلم مع ذاته.

5.9.2 أعمال مركز الدراسات البيداغوجيه للتجريب والارشاد حول الكفايات:

المعروف ب cepec التي أصبحت محط المشتغلين بمجال التربيه والتكوين وذلك لكون هذا المركز يقدم تصوراً متكاملاً للاشتغال بالكفايات في التعليم ، ويشكل نموذجاً قائماً بذاته ضمن منظور التعليم الهادف ،إنطلقت اشغال هذا المركز منذ سنه 1976 في فرنسا بالبحث في مجال التكوين ،سواء بالنسبه الى التلاميذ أو بالنسبه الى الراشيدين مع التركيز على بعض الجوانب وخاصه حدوث التعلم والتقويم وتنظيم التكوين وأن تصوره للكفايه على النحو التالي(محمد الدريج،2005،ص55):

يعرف الكفايه : كنسق من المعارف المفاهيميه والمهاريه(العمليه) والتي تنظم على شكل خطط إجرائيه داخل فئه من الوضعيات (المواقف) تمكن من التعرف على مهمه، مشكله وحلها بإنجاز وأداء ملائم.

وا ٍنطلاقا من هذا التعريف يمكن إستخلاص جمله من الوضعيات والتي ليست سوى التقاء عدد من الشروط والظروف، وأن الوضعيه حسب هذه التصور تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمه عليه أن ينجزها مهمه لايتحكم في كل مكوناتها وخطواتها ، وهكذا يطرح التعلم كمهمه تشكل تحدياً معرفياً للمتعلم بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضروريه لمواجهة الوضعيه وحل المشكله ، ما يعرف بالكفايه، أن التعريف الواضح للكفايه يساعد على إختيار المعارف بمراعاة الوضعيات التدريبيه والمهنيه التي تنطبق عليها.

1.5.9.2 خصائص الكفايات حسب تصور cepec:

1- كانت غير قابله للملاحظه في حد ذاتها بإعتبارها قدرات داخليه ويستدل على توافرها وعلى تحققها لدى المتعلم بالإنجازات (الأداءات) التي يتفوق فيها الطالب ، وبالتالي فان تقويم الحصيله النهائيه يستند على مدى تحقق هذه المنجزات والتي تصبح مؤشرات على تحقق الكفايه وترسخها في شخصية الطالب .

2- قابليتها للنمو والإغتناء بما يكتسبه الطالب من قدرات معرفيه ووجدانيه وحسيه وحركيه بحيث تصير هذه القدرات هي المغزي الأساسي للكفايات.

خصائص اُخرى تميز الكفايه :

1-الكفايه محطه نهائيه لسلك دراسي أو مرحلة تكوين .

2-الكفايه شامله أو مدمجه أي تقتضي إكتساب تعلمات في المجالات الثلاثه المعرفي الوجداني والحسي الحركي .

3-الكفايه يمكن حصرها وتقييمها إنطلاقا من سلوكيات التقويم ،أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات والتي تصير مؤشراً على حصول الكفايه.

6.9.2 تصنيف الكفايات:

يقصد بالتصنيف هنا تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات باعتباره كفايات رئسية ثم تحويلها إلى مجموعه من الكفايات الثانويه،ولمثل هذه الأمر شروط يجب أن تراعى وأهمية ينبغي ان تقدر ، فامأ الشروط تتلخص في ضروره الاتفاق مع اهداف الدراسه وطبيعتها فليس ثمة تصنيف مطلق ، كما ينبغي للتصنيف انيستفيد من غيره من التصنيفات متفقاً مع مبادئها العامه (رشدي طعيمه،1999،ص28).

هنالك محاور تدور حولها الكفايات بإعتبارها كفايات رئيسة ويتم تحويل كل محور إلى مجموعة من الكفايات الثانوية وهنا يمكن تصنيف الكفايات على أساس هذه المحاور إلى:

أ-كفايات معرفية.

ب-كفايات وجدانية.

ج-كفايات نفسية حركية.

بينما يرى آخرون أنه يمكن تصنيف الكفايات إلى ستة مجالات رئيسة ويضم كل مجال عدداً من الكفايات الثانوية وهذه المجالات هي(مصطفى عبدالسميع ، سهير حواله،2005):

1-كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.

2-كفايات خاصة بعملية الإتصال.

3-كفايات خاصة بالتقويم.

4-كفايات خاصة بالتخطيط.

5-كفايات خاصة بالمادة الدراسية.

6-كفايات خاصة بإجراء التعلم.

ويصنف التربويون الكفايات اللازمة لإعداد المعلم بصورة عامة إلى (مصطفى عبدالسميع ، سهير حواله،2005):

1-كفايات تخصصية: وهي لإعداده الإعداد التخصصي في مجال تدريسه ويسميها البعض بالكفايات النوعية .

2-كفايات مهنية: إعداد المعلم لأداء الجانب المهني من عملية التدريس.

3كفايات شخصية: وهي ترتبط بالإعداد النفسي للمعلم لإتصافه بمجموعة من كفاياتة المرتبطة بسماته الشخصية والجسمية والعقلية والإنفعالية والنفس حركية .

يرى الباحث تعدد التصنيفات لكن أبعاد أومكونات الكفايه هي ثلاثه معرفيه وجدانيه وحركيه

بعض تصنيفات الكفايات:

1-تصنيف بلوم(Blom) وفيه تصنف الكفايات الى ثلاثه محاور رئسيه ويتضمن كل محور محاور فرعيه وهذه المحاور هي:

أ-الكفايات المعرفيه :وتتمثل في انواع المعارف والمهارات والمفاهيم التي يتزود بها المعلم.

ب-كفايات أدائيه: تتمثل في المهارات النفس حركيه.

ج-الكفايات الوجدانيه : وتتمثل في الإتجاهات التي ينبغي أن يتبناها المعلم والقيم التي يقتنع بها.

2-تصور روبرت روث 1975 لتصنيف الكفايات: لايقتصر هذا التصنيف على التصنيف الثلاثي السابق بل يضيف اليه كل مايترتب على المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي من اثار ومايتنتج عنها من خبره مقسما اياها الى خمس مجالات(عيسى المطيري،2010):

أ-مجال المعرفه.

ب-مجال السلوك.

ج-مجال الاتجاهات.

د-مجال النتائج والاثار.

هـ-مجال الخبره.

3-تصنيف كليه التربيه عين شمس لكفايات معلمي المرحله الاولى: يصنف الكفايات الى تسعه محاور هي:

أ-كفايه إعداد الدرس والتخطيط له.

ب-كفايات تحقيق الاهداف.

ج-كفايات عملية التدريس.

د-كفايه إستخدام الماده العلميه والوسائل التعليميه والأنشطه.

هـ-كفايه إداره الفصل .

و-كفايه عمليه التقويم.

ز-كفايه إنتظام المعلم.

ح-كفايه إقامه علاقات مع الآخرين.

ط-كفايه الإعداد لحل مشكلات البيئه.

هنالك أربعه مجالات لكفاية المعلم وهي (يس قنديل،2000):

أ-التمكن من المعلومات النظريه حول التعلم والسلوك الإنساني.

ب-التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي يقوم بتدريسه.

ج-إمتلاك الإتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم ، وأقامة العلاقات في المدرسه وتحسينها.

د-التمكن من المهارات الخاصه بالتدريس ، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم الطلبه

7.9.2 أنواع الكفايات التي يحتاجها المعلم:

يحتاج المعلم إلى العديد من الكفايات ومنها الكفايات الأدائيه ،وتنقسم هذه الكفايات الأدائيه بحسب المهام المختلفه التي ترتبط بها إلى نوعين من الكفايات هما(توفيق مرعي ،محمد الحيله،2002):

الكفايات التعليميه :وهي التي تشير الى جميع المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم اثناء الموقف التعليمي ، وتساعده في تنظيم هذه المواقف .كما تشمل هذه الكفايات على كل ما من شانه تحفيز الطلاب وا ٍستثارة اهتماماتهم بمحتوى التعلم وطرائقه ونتاجاته المستهدفه الى أقصى ماتستطيعه قدراتهم .

الكفايات المسانده أو غير التعليميه :المعلم مسؤول عن بعض المهام غير التعليميه التي تعد جزءاً لا يتجزأ من مسؤولياته في إطار دوره كمنظم للتعلم وميسراً ومعززاً وموجهاً له ومشرفاً عليه ،وهذه المهام رغم أنها لاتنفذ مباشره في الموقف التعليمي إلا أنها هامه و ضروريه ،لتنظيم التعلم الفعال ومتابعته وان القيام بهذه المهام غير التعليميه يتطلب إمتلاك عدد من الكفايات المسانده التي تمكن المعلم من الأداء الناجح لتلك المهمات ومن أمثلة الكفايات المسانده : قدره المعلم ومهاراته في:

أ-ملاحظه وتدوين ودراسه سلوك الطلاب

ب-تصميم وا ٍعداد وحفظ وصيانة الوسائل السمعيه والبصريه التي يحتاجها في تنظيم تعلم طلابه

ج-إدارة الإختبارات المدرسيه

د-تخطيط العمل العلاجي في ضوء عمليات القياس والتقويم

هـ-حفظ النظام ورعايته خارج الصف (في الملعب ،في أثناء المناوبه ،في الأماكن الأخرى أثناء النشاطات ،في الرحلات) .

يذكر (مجدي عزيز،2009،ص828) أن من الكفايات :

1 -كفايه تعليميه وهي:مجموعه المعارف والمفاهيم التي يجب أن يكتسبها الطالب ،نتيجه إعداده في برنامج تعليمي معين يوجه سلوكه بما يعمل بالإرتقاء في أدائه إلى مستوى التمكن من ممارسه المهام بسهوله ويسر.

2-وكفايه أدائيه :وهي نوع من أنواع الكفايات التعليميه وتمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين، والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل.

3-كفايه إستقصائيه:وهي الكفايه الخاصه بقدرة المعلم على ممارسة الأنشطه المختلفه،وعلى كيفية حصوله على المعلومات من مصادرها المختلفه.

ويضيف أن المكونات الثلاثه التي يعنى بها مدخل الكفايات هي :

1-المكون الوجداني : وهو مجموعة القيم والإتجاهات وأخلاقيات المهنه وفهم الذات .

2-المكون المعرفي: وهو كافة الأفكار والمفاهيم والمبادي والتعميمات المتصله بالتعليم والتعلم والتدريس وكافة مكونات الموقف التعليمي.

3-المكون السلوكي: وهو الأداء الظاهر والمعلن الصريح الماهر الذي تترجم فيه المكونات المعرفيه الى أفعال ظاهره في مراحل التدريس الثلاثه التخطيط ،والتنفيذ الإجرائي ،التقويم وتوفير التغذيه الراجعه لمزيد من ضبط التعلم وجودته.

ويمكن القول أن لكفاية المعلم ثلاثة أبعاد رئيسة وهي:

أ-البعد المعرفي.

ب-البعد المهاري.

ج-البعد الوجداني الخاص بالإتجاه نحو التدريس والطلاب.

8.9.2 الأطر المرجعيه لإشتقاق الكفايات:

تشتق الكفايات في العاده من عدة مصادر أو أُطر ومن هذه المصادر مايلي(محمود الناقه،2008):

1-القوائم الجاهزه.

2-ما نستقيه من خبراء المهنه.

3-البرامج والدراسات والبحوث.

4-رصد الأداء النموذجي وتحليله.

5-حاجات الميدان.

6-الإستفتاء والإستقصاء.

7- المقابله الشخصيه.

9.9.2 كفايات المعلم في الفكر التربوي الاسلامي :

وضع العلماء العرب شروطاً كثيره للمعلم حتى يقوم بممارسة عمله، ومن خلال النظر في كتابات التربويين يمكن تقسيم الكفايات الخاصه بالمعلم الى(فاروق البوهي ،محمد بيومي، 2002 ،ص248):

1-الكفايات العلميه: ويقصد بها مدى المام المعلم بتخصصه ومادة تدريسه، واٌشترط أن يكون ملماً بمادة تدريسه ،غزير العلم ،عالما بدقائقها ،وهي ركيزه في مهنته.

2-الكفايات المهنيه: ويقصد بها مهارات التدريس التي يجب أن تتوافر لدى المعلم حتى يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه،ويحقق الأهداف التربويه التي ينشدها.

3-الكفايات الأخلاقيه: وهي صفات ترتبط بشخصية المعلم ،ولها أثر كبير في طلابه،وعلى عمله بصفه عامه ويمكن ذكر أهمها:

أ-القدوه

ب-الزهد والتواضع

ج-الوقار والهيبه

د-الإخلاص في العمل

4-الكفايات الجسديه: ويعد الفكر التربوي الإسلامي رائداً في الإهتمام بالجانب الجسدي والمظهر العام للمعلم ليضيفها الى الكفايات الاٌخرى .

يرى الباحث مما سبق أنه رغم تعدد أساليب تصنيف الكفايات بين المتخصصين إلا أن هنالك اتفاق على ضرورة إتساق التصنيف مع الأهداف

إن من ضمن الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم الكفايات التقويمية ، ويعد التقويم مجالاً مهماً وواسعاً وله أغراضه وأهدافه وأهميته في العملية التربوية ككل وكان لابد من التعرف على الكفايات بصورة عامة والكفايات التقويمية بصورة خاصة

10.2 الكفايات التقويمية:

يعد التقويم مسؤولية من مسؤليات المعلم و يقع على عاتقه، لذلك لابد ان يعرف المعلمون الكفايات التقويمية وخاصة مع ازدياد الاهتمام بالتقويم الذي يتطلب مستوا مرتفعاً من المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم الفاعل أثناء تكوينه بكليات التربية وأثناء تدريبه في الخدمة و قد بذلت مؤخراً جهوداً تشاركية بين إتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين (AFT)

والمجلس القومي للقياس التربوي (NCME) والجمعية القومية التربوية (NFA) من أجل تطوير قائمة بالمعايير لكفايات المعلمين في مجال التقويم التربوي. فقد أدركت هذه الجمعيات أن تقويم الطلاب يعد جزءاً رئيساً من العملية التدريسية

المعايير السبعة التي حددتها هذه الجمعيات والتي تصف كفايات المعلم في مجال التقويم التربوي هي(صلاح الدين علام،2006،ص47):

1- اختيار أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية:

فأساليب التقويم متنوعة حيث تشمل على اختبارات ،والاختبارات هي في نفسها متنوعة، وسجلات الطلاب –والملاحظه- والمقابله والاستخبار وغيرها وينبغي على المعلم أن يكون قادراً على معرفة كل أسلوب والهدف من استخدامه.

2- بناء أساليب تقويم مناسبة للقررات التعليمية:

يقوم المعلم ببناء أدوات التقويم وينبغي أن تتميز هذه الأدوات بالدقة والصدق والعدالة وغير ذلك من الخصائص، وهذا يتطلب من المعلم أن يتمكن من تحديد جودة أدوات التقويم التي يقوم بإعدادها.

3- تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم الداخلي والخارجي:

فالاختبارات وغيرها من أساليب التقويم يمكن أن تستخدم استخدامات غير مناسبة مما يتعارض مع أخلاقيات التقويم إذ ربما يحفز المعلم بعض طلابه أثناء التقويم دون الآخرين أو يمنحهم وقتا أطول أو غير ذلك مما يتنافى مع مبدأ تكافوء الفرص، كما أن التصحيح يتأثر بعوامل متعددة تؤثر في النتائج أما التفسير فإنه يعد أكثر هذه الكفايات أو المهارات تعقيداً في اكتسابها. إذ أنه ليس مجرد تقويم وتقرير نتائج وعرضها في اجتماع مع أولياء الأمور وا نما تحتاج هذه النتائج إلى تفسير لاستخلاص معلومات لغير الطلاب والآباء وتحقق ما يسعون إلى معرفته.

4- استخدام نتائج التقويم في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالطلاب وتخطيط العملية التدريسية وتطوير المناهج وتجويد الأداء:

وهذا يؤكد مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية التي تؤثر في مستقبل الطلاب لذلك فإن هذه القرارات يجب أن تكون منسقه وصادقة قدر الإمكان ولعل نتائج التقويم التي يعتني ببنائها، وتطبيقها، وتصحيحها، وتفسيرها تقدم توثيقاً مبرراً.

5-تطوير إجراءات صادقة لوضع التقديرات للطلاب استناداً إلى تقويم الطلاب:

فالمعلمون ينبغي أن تكون لديهم مهارة في إعداد وتنفيذ وتوضيح الإجراء الذي يستخدمونه في وضع تقديرات الطلاب استناداً إلى ضم علاقات التعينات المختلفة التي تشتمل على المشروعات والأنشطة الصفية والاختبارات الموجزة والاختبارات التحصلية وغير ذلك وعلى المعلم تبرير منطقية هذه التقديرات وعلاقتها.

6- الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء وغيرهم من المعنين والمربيين.

7- معرفة أساليب التقويم والاستخدامات غير المناسبة للمعلومات المستمرة من التقويم والتي تتنافى وأخلاقيات التقويم وشرعيته:

وعلى المعلم أن يدرك أن إجراءات التقويم المختلفة يمكن أن يساء استخدامها أو يغالي في استخدامها مما يترتب عليه آثار ضارة مثل إحراج الطلاب أو عدم الحرص على حقهم في الخصوصية أو الاستخدام غير المناسب لدرجات الطلاب ومن هنا وجد أن اتفاق هذه الجميعات على هذه المعايير يدل على أهميتها ووظيفتها للمعلمين وتدريبهم عليها قبل واثناء الخدمة من أجل الإلمام بها ومعرفتها.

يرى الباحث أن هذه المعايير السبعة وقفت على الأساليب من ناحية طريقة اختيارها وبنائها وتطبيقها واستخدام نتائجها ورفع تقاريرها .

يشير(خالد طه الاحمد،2005،ص247) الى مجموعه من الكفايات الاساسيه المقترحه لجميع المعلمين ويذكر منها كفاية التقويم وهي :

1 قدرة المعلم على تقويم تعلم المتعلمين سواء أكان هذا التقويم مرحلياً أو ختامياً.

2قدرته على اختيار أدوات التقويم الملائمه وا عدادها وا ستخدامها وا ستخراج نتائجها .

3-تفسير هذه النتائج والإستفاده منها في تحسين نوعية التعلم.

1.10.2 كفايات المقوم :

إن عملية التقويم عملية شاملة ومستمرة تتطلب الموضوعية والإنسانية وتتم في مجالات متعددة ولابد لمن يقوم بها أن تكون لديه مجموعة من الكفايات التي تجعل من الأحكام والقرارات التي تتوج بها في النهاية صادقة وموضوعية من أجل تحقيق الأغراض المنشودة وهي(ابراهيم المحاسنه،عبدالحكيم مهيدات،2009 ،ص43):

1-المؤهل الأكاديمي في مجال التقويم والمواكبة المستمر للمستجدات.

2-القدرة على صياغة الأسئلة وتفرعاتها بشكل دقيق محدد.

3-المعرفة الواعية بأنواع الاختبارات وميزات كل منها.

4-القدرة على صياغة الفقرات والعبارات في المجال المعرفي والنفس حركي والانفعالي.

5-القدرة على تصميم أو بناء الاختبارات والأدوات.

6-القدرة العالية في إدارة وتصحيح الاختبارات والأدوات.

7-القدرة على تحليل وتفسير نتائج الاختبارات.

8-القدرة على تفسير المعلومات الكمية والنوعية.

9-القدرة على إصدار الإحكام واتخاذ القرارات.

10-القدرة على اختيار الاختبارات والأدوات المناسبة لأعمار وقدرات المتعلمين.

11-الموضوعية في الحكم وبناء الانطباعات.

12-الصبر وسعة الصدر وعدم التسرع.

13-تشجيع المتعلمين على مهارات التقويم الذاتي.

14-المعرفة والوعي بإستراتيجيات ونماذج التقويم وأدواتها.

15-المعرفة الكافية بأسس وأساليب الإحصاء اللازمة لجدولة البيانات وتحليلها.

16-الحرص على تقديم التغذية الراجعة المناسبة من حيث الشكل والتوقيت.

17-القدرة على معرفه البرامج المقومة ومكوناتها الأساسية.

18-القدر ه على المعرفه باستخدام التكنولوجيا.

يقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العمليه التربويه داخل غرفة الصف وينفذها ويطور سلسله من الإجراءات المنظمه المساعده على التاكد من تحقيق النتاجات المخطط لها والتي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتطورها، ولابد للمقوم من امتلاك كفايات هي(العبدللات وآخرون،2006):

1-الكفايات الشخصيه:

أ-العداله في التقويم وعدم التحيز.

ب-التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفي.

ج-تنمية ذاته مهنياً.

د-التعامل مع المشكلات وا إقتراح الحلول.

هـ-مواكبة التطورات والتغيرات في مجال التخصص والقدره على التكيف معها.

و -تقديم التغذيه الراجعه للمعنيين بشكل ودي.

ح- إشراك الطلبه عند إختيار ادوات ومعايير التقويم والإتفاق عليها.

ز -تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفيه مختلفه.

ط- القدره على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

2-الكفايات المعرفيه:

أ- معرفة فلسفة التربيه والتعليم وأهدافها.

ب- تحديد هدف التقويم .

ج-تنويع إستراجيات التقويم وأدواتها.

د- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها .

هـ الإستفاده من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وا إثراء نقاط القوه.

و- معرفة محتوى المنهاج والكتب المدرسيه المقرره للمبحث الذي يدرسه واهدافها وتحليل محتواها.

ح- معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.

ز- معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبه.

ط-بناء الإختبارات وتحليلها وتقديم التغذيه الراجعه

2.10.2 الكفايات المهنيه اللازمه في المقومين(مجدي عبدالكريم حبيب،2000،ص35)**:**

التقويم أحد المهام المهنيه الرفيعه ويتطلب في القائمين به توافر مجموعه من الكفايات المهنيه ولعل الدراسه الأساسيه في هذا المجال تلك التي قام بها ساندرز والتي توصل فيها الى أحدعشره كفايه مهنيه لازمه للمقوم وهي:

1-القدره على وصف موضوع التقويم:وتتضمن القدره على التواصل مع الأخرين حول مايتم تقويمه وحدوده والخصائص الجوهريه فيه.

2-القدره على وصف سياق التقويم: تتضمن القدره على التواصل مع الأخرين حول عوامل البيئه المؤثره في موضوع التقويم،كما تؤثر في عملية التقويم ذاتها.

3-القدره على إدراك إطار التقويم وأغراضه: ويعني ذلك القدره على إستخدام المعلومات المتاحه حول أفضل إطار للتقويم وأصلح تخطيط له.

4-القدره على تحديد الأسئله والحاجات ومصادر المعلومات اللازمه للتقويم: وتعني القدره على تحديد مايحتاج المقوم لمعرفته حول موضوع التقويم قبل إصدار الأحكام.وتتحدد هذه الحاجه للمعرفه في ضوء المعايير والمستويات أو المحكات التى سوف تستخدم في التقويم .كما تتضمن هذه القدره تحديد أولويات جمع المعلومات وفرزها وتصنيفها وأختيار أفضل البدائل التي تزود المقوم بافضل المعلومات التي تتسم بالموضوعيه والثبات والصدق والتمثيل ومطابقه مقتضى الحال، وفي ضوابط وقيود المواقف المختلفه (الزمن ،التكلفه،الأفراد ، الإجراءات).

5-القدره على تحديد وا ٍنتقاء وتطبيق الأساليب الملائمه والإجراءات المناسبه لجمع المعلومات وتجهيزها وتحليلها: وتعني القدره على إختيار وا ٍعداد الأنواع المختلفه من وسائل جمع المعلومات (الإختبارات ،المقاييس،الإستبيانات، أساليب المقابله ،وغيرها). وكذلك الإجراءات والقدره على تسجيل وتجهيز الأنواع المختلفه من المعلومات،وكذلك القدره على تحليلها وهذه المهارات الفنيه تتضمن تحديد وا ٍنتقاء أفضل الأساليب وأكثرها ملائمه كذلك القدره على تطبيقها.

6- القدره على تحديد قيمة موضوع التقويم: أي القدره على تطبيق المعايير والمستويات أو المحكات على المعلومات والبيانات الوصفيه التي تتناول موضوع التقويم للوصول الى عباره قيمه والتي تتناول أحكاماً بالفعليه أو الجدوى اوالنجاح.

7-القدره على نقل خطط التقويم ونتائجه بفعاليه:أي فهم الحاجات المعلوماتيه لدى مختلف الأطراف ،وا ٍعداد تقارير ملائمه ونقل كل رساله بطريقه تيسر إستخدامها وتوظيفها.

8-القدره على إدارة التقويم :أي القدره على تخطيط أنشطه التقويم وتحديد الموارد البشريه والماليه.

9-القدره على الإلتزام بالمستويات الأخلاقيه: أي التمسك بالسلوك المهني خلال جميع مراحل التقويم في مختلف جوانبه ويشمل ذلك حمايه الأخرين وحريه المعلومات في كل الأحوال عليه أن يمارس سلوكاً اخلاقياً.

10-القدره على التكيف مع العوامل الخارجيه التي تؤثر في التقويم:ويعني ذلك توافر درجه كافيه من المرونه لدى المقوم طوال عملية التقويم.

11-القدره على تقويم التقويم:ويعني ذلك القدره على نقد وتعديل نظام التقويم والتعلم من الخبره وتطويرالفنيات والوسائل والأدوات والأساليب.

ويرى الباحث بعد ذكر كفايات المقوم (المعلم) المهنيه وهي ما يجب أن يكون المعلم على علم ودراية بها وأن يكون ماهراً في إستخدامها والتعامل معها لابد من تنمية كفايات المعلم بالبرامج التاهيليه أثناء تكوينه في كليات التربيه و أثناء خدمته ليكون مواكباً للتطور الذي يحدث .

إن التقويم أصبح علم له أسسه ومبادئه ونماذجه ومنهجياته ويجب أن لا يتصدى له ألا من ملك ناصية علومه وتدرب علي فنونه وتمكن من الكفايات لكي يستطيع القيام بالأدوار الفنية والتفاعلية والإدارية ولديه الخبرات العملية الواجبة وقد أوضح استو فلبيم stufflebeam وزملاءه أن الكفايات الأساسية التي ينبغي أن تكتسب للقيام بالتقويم يمكن تصنيفها في اربعة مجموعات من المعارف التي يثري بعضها البعض الآخر وهذه المجموعات هي (صلاح الدين علام ،2003،ص56):

1-إستيعاب مفهوم التقويم :فالتقويم يعد نظاماً يشتمل علي مكونات متفاعلة ويتضمن عناصر متعددة منها:

أ/ له وظيفة رسم الخطوط العريضة والحصول علي معلومات مفيدة للحكم علي بدائل القرارات

ب/ يتضمن مدخلات المعلومات :وهذه المدخلات تتغير في الوظيفة والشكل اثناء عملية التقويم كما يتضمن مدخلات المعلومات المتعلقة بالبدائل والمحكات التي تستند اليها القرارات

ج/ يتضمن مخرجات البدائل وتختلف اوزان هذه البدائل في ضوء المحكات المستخدمة

د/ له تسلسل فمواقف القرارات يجب رسم خطوطها العريضة قبل تحديد البدائل

هـ/ له بيئة او وسط فالانشطة الأخري والمتباينة التي تقوم بها المؤسسة التربوية يمكن أن تؤثر في التغير الذي يحدث في المخرجات

و/ له وسائط فيزيائية وهذه تتعلق بالاشياء الفيزيائية التي تستخدم اثناء عملية التقويم ولا يحدث لها تغير مثل الاختبارات والحاسبات والاجهزه الاخري

ز/يتضمن تفاعلات انسانية فالافراد يؤدون مهام متنوعة ومتمايزة اثناء عملية التقويم ويتطلب تنفيذ هذه المهام التفاعل بين هؤلاء الافراد

2-المعارف والمهارات الأساسية للعمل التقويمي : ويمكن تجميع هذه المعارف والمهارات في ستة مجموعات هي تحديد الغرض الأساسي للتقويم ، جمع المعلومات ،تنظيم المعلومات ، تحليل المعلومات ، تقرير المعلومات ، إدارة عمليات التقويم . وهذه بدورها تتطلب مهارات إجراء المقابلات ، وطرح التساؤلات ، ومعرفة ديناميات الجماعات الصغيرة ومهارات إدارة الحوار مع

صانعي القرار والهيئات المعاونة وتعريف مواقف القرار وخصائصه والبدائل التي يمكن أن تؤخذ بعين الإعتبار والمحك المستخدم وتجديد العوامل التي تؤثر في عملية التقويم مثل الزمن والكلفة والأمور المتعلقة بالسياسات وقبول الادلة وكذلك مهارات جمع البيانات وتجهيزها وتحليلها وتعميق ذلك بالمعارف المتعلقة بمصادر المعلومات ، والبحث التاريخي والميداني ، ودراسات الحالات .كما تعد مهارات تقرير النتائج بطريقة تمكن صانعي القرارات من قبولها والإفادة منها وتوظيفها من المهارات الأساسية

3-معرفة الإطار المؤسسي للتقويم :أي أن يكون علي معرفة شاملة بالموقف الذي سيؤدي عمله فيطإره ويقصد بذلك النظام التربوي وأهدافه وا ٍجراءاته مما يساعده في العمل بفاعلية

4-معارف من مجالات أُخري :أن يكون علي إطلاع وا ٍلمام بالمعارف الاخري .

تذكر(بشرى العتري، 2007)عدد من الكفايات اللازمه للمعلم للقيام بدوره في التقويم ومنها:

1-أن يتقن إستخدام أساليب التقويم المختلفه.

2-أن يتمكن من معرفة أنواع التقويم المختلفه ووظيفة كل نوع ووسائل تحقيقها.

3-أن يعمل على إستخدام أساليب تقويم كثيره ومتنوعه لقياس الجوانب المختلفه.

4أن يتمكن من تعليم التلاميذ التقويم الذاتي وا ٍصدار الاحكام.

5-أن يتقن بناء إختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفيه المختلفه.

6-أن يتقن صياغه الأسئله بمستويات تراعي الفروق الفرديه.

7-أن يتقن ربط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس السلوكيه والأجرائيه المصاغه من قبل.

8-أن يتقن توظيف جميع أنواع التقويم.

9-أن يتقن تقديم التعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ وتوظيف تعليقات التلاميذ والإستفاده منها كتغذيه راجعه.

11.2 المبادئ العامة للتقويم:

قد يؤدي الأهتمام الزائد بوسائل التقويم وأساليبه إلى الإعتقاد على أن التقويم هو مجرد مجموعة من الوسائل للحصول على معلومات عن الطلاب ولكن التقويم ليس كذلك بل هو تحديد مدى تحقيق الطلاب للأهداف التربوية وعملية التقويم تبلغ أقصى حد لها من الفاعلية عندما تبنى على مبادئ إجرائية صحيحة والمبادئ التالية عبارة عن إطار عام لعملية التقويم(رجاء محمود ابو علام ،2005،ص45):

1-تحديد ما يُقوم له الأولوية في عملية التقويم:

يقصد بذلك ألا يعد أو يختار أسلوب التقويم إلا بعد تحديد الغرض من التقويم ويعني هذا بالنسبة لتقويم للطلاب تحديد وتعريف الأهداف التربوية. ومن الخطأ التركيز على أداة التقويم أكثر من التركيز على العملية فكثيراً ما تستخدم الإختبارات ووسائل التقويم دون فكرة واضحة عن خصائص ما يقوم.

2- يجب إختيار وسيلة التقويم في ضوء الأغراض التي تخدمها:

بعد تحديد وتعريف مظهر سلوك التلميذ الذي يقوم يجب إختيار أنسب وسيلة تقويم .

3- يتطلب التقويم الشامل أساليب متنوعة:

لا تكفي وسيلة التقويم الواحدة للحكم على تقدم الطلاب بالنسبة لكل مخرجات التدريس ألهامة والواقع أن معظم أساليب التقويم محددة فالاختبار الموضوعي الذي يقيس معرفة الحقائق يعطينا مؤشراً هاماً فيما يتعلق بمعرفة الطالب بالحقائق و لكن نتيجة هذا الاختبار لا تدل على معرفة الطالب بإلمامه بكل المادة.

4- يتطلب الإستخدام السليم لوسائل التقويم دراية بنواحي قصورها ونواحي قوتها:

إن أفضل أدوات القياس التربوي قاصرة على أن تكون بالدقة التي تؤدي فهي خاضعة لنوع أو أكثر من أنواع الخطأ.

5- التقويم وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاته:

يعتبر المعلمون التقويم هدفاً في حد ذاته لذلك فإنهم يجرون إختبارات متعددة على الطلاب حتى أن إعطاء الإختبارات أصبح جزءاً روتينياً في عملية التدريس وهذه تعتبر إضاعة للوقت والجهد دون طائل.

ويمكن تجنب معظم مساؤي الإختبارات وغيرها إذا نظرنا إلى التقويم على أنه عملية الحصول على معلومات يمكن على أساسها إتخاذ أو إصدار قرارات تربوية.

وبعد التعرف على المبادئ لابد من معرفة المعلم بالمهارات والمفاهيم الأساسية والتي تعتبر متطلبات ضرورية لإكتساب الإتقان والمهارة في أجراء عمليات التقويم أهمها :

1-معرفة فوائد الإختبار وغيرها من الوسائل ونواحي القصور بها والغرض الذي تخدمه.

2-معرفة المعايير التي يمكن عن طريقها الحكم على درجة جودة الإختبار ومعرفة كيفية الحصول على الأدلة المتعلقة بهذه المعايير.

3-معرفة كيفية التخطيط للإختبار وكتابة الأسئلة والفقرات التي يتضمنها الإختبار.

4-معرفة كيفية إجراء الإختبار بشكل سليم.

5-معرفة كيفية تفسير درجات الإختبار بشكل سليم والإستفادة من هذه الدرجات في تقويم الطلاب.

12.2 تقويم الطلاب:

هو من أهم ميادين التقويم التربوي ويتم التقويم عن طريق الحصول على معلومات وبيانات عن الطالب معرفية ووجدانية وحركية وذلك حتى يمكن للمدرس إستخدامها في توجيه الطلاب التوجيه السليم

ويمكن تلخيص أهم مجالات تقويم الطلاب في(تاج السر عبدالله، نائل محمد 2004،ص71):

1-تقويم التحصيل الدراسي.

2-إكتشاف الاستعدادات العقلية المختلفة.

3-تتبع نمو الطلاب وسلوكهم وتقويمهم.

4-دراسة شخصية التلميذ في مختلف المواقف.

5-توجيه الطلاب تربوياً ومهنياً .

لم يعد التقويم جانباً واحداً كما هو الحال في المنهج التقليدي الذي يهتم بتكريس المعلومات بغرض الحفظ والإستظهار ولايحتاج إلي تقويم أثاره اكثر من قياس تحصيل التلاميذ في المادة الدراسيه عن طريق الإختبارات التحصيليه المعتادة ، فهو يهدف الي إثراء المنهج بابعاده المختلفه في الطالب ، ولقد ظهرت إتجاهات حديثه في تقويم الطلاب من خلال الجهود التي بذلت لصالح نظام الإمتحانات . وفي ضوء التطورات في نظريات وأساليب القياس والتقويم التربوي لإستجابه لمقتضيات التغير الإجتماعي والتقدم ومن أهم هذه الإتجاهات:

التقويم الشامل للطالب فهو لايركز على جانب واحد فقط وهو الجانب المعرفي (التحصيل الدراسي) إنما يمتد ليشمل النمو و شخصية الطالب في جميع جوانبها.

ومن المتغيرات أو المواضيع المهمه التي ينبغي تقويمها هي تقويم الطالب في الإستعداد العقلي والذكاء والتكيف الشخصي والإجتماعي بجانب الميول والإتجاهات والمهارات الدراسيه وغيرها.

وفي مايلي أهم الجوانب التي ينبغي تقويمها:

1- ملاحظه شخصيه الطلاب بصفه عامه:

ينبغي على المعلم فهم شخصيه طلابه من أبعادها المختلفه حتي يستطيع تقويم الطلاب وتوجيههم وإرشادهم نحو النمو المناسب ويتطلب ذلك جمع معلوماتكثير ه يمكن للمعلم أن يجدها من خلال ملاحظته للطلاب داخل وخارج الفصل .

وينبغي على المعلم ان يكون فكره واضحه عن ذكاء طلابه كما وكيفاً ، مما سبق يتضح أهميه تقويم قدرات الطلاب الشخصيه بصفه عامه وتستخدم عادة إختبارات الذكاء والإستعدادات كوسائل موضوعيه لتقويم هذا الجانب، ومن هذه الإختبارات التي تقيس الذكاء إختبار استانفورد- بينيه وهو من أكثر الإختبارات إنتشاراً وكذلك إختبار وكسلر وهو من الإختبارات العالميه وهذه الإختبارات وضعت في بيئات مختلفه عن بيئتنا فهي لاتصلح للإستعمال المباشر إلابعد تقنينها على هذه البيئه ، وظهرت كثير من الإختبارات العربيه مثل إختبار الذكاء المصور للدكتور احمد ذكي صالح .

2- تقويم تحصيل الطلاب:

التحصيل من أهم الجوانب التي ينبغي تقويمها في الطلاب ومن أهم وسائل التقويم التي تمد المعلم بالمعلومات الوافيه عن مستوى تحصيل الطلاب هي إختبارات التحصيل الواسعه الإنتشار المقننه على المستوى القومي والتي سبق إعدادها بعنايه فائقه بناءً على أهداف عامة وتم إستخلاص معاييرها من عينات جيدة في تمثيلها وشمولها ويقوم باعدادها فئه من المختصين في القياس والتقويم وليس المعلم وحده وتعتبر الإختبارات التحصيليه المقننه مهمه في إتخاذ القرارات الخاصه بتحديد المستوى والمسار المناسب للشخص أو الطالب ، أما القرارات الخاصه بتقدم الطلاب فيجب أن تبني في الدرجه الأولي على الإختبارات المطورة محلياً تاتي شامله لما تم تعليمه في وحده معينه من مقرر دراسه معين .

3- التكيف الشخصي والاجتماعي:

يعد التكيف الشخصي والإجتماعي من أهم أهداف التربيه وعلى المعلم والمدرسه أن تعمل على إعداد الطالب كي يفهم نفسه ويفكر بنفسه وكما أن مهمتها ان تعد الطالب لتكوين علاقات طيبه مع الأخرين وهذا ما يعرف بالتكيف الإجتماعي.

4- تقويم الحاله الجسميه:

ينبغي على المعلم ملاحظه الحاله الصحيه لطلابه فهي مهمه في حد ذاتها ولها علاقه وثيقه بالتحصيل الدراسي للطلاب ، ولذلك على المعلم أن يلم بالمبادئ الأساسية للصحه العامه حتي يستطيع تقويم الحاله الصحيه لطلابه.

5-تقويم ميول وإتجاهات الطلاب:

دعت الحاجه دائماً للمناداة بأهميه ومراعاة ميول الأطفال والطلاب في المدارس وربما كانت الهوايات إحدي الوسائل الفاعلة في الكشف عن ميول الطلاب وتوضيحها والعمل على تنميتها وإكتشاف ميول جديدة لديهم فالميول يؤثر في عملية التعلم و أن عملية التعلم تتم بسرعه وتصبح ذات معني إذا كانت تتفق مع الميول وهنالك مقاييس كثيرة للميول ويمكن للمعلم الإستعانه بالملاحظه في تقويم طلابه.

كما ينبغي على المعلم تقويم إتجاهات الطلاب فمن المعلوم أن التعليم يسهم في تكوين الإتجاهات ، كما أن وجود إتجاهات معينه يؤثر في عمليه التعليم.و أن أهداف التربية تتضمن تقويم هذه الإتجاهات وتكوين الإتجاه العلمي لدي التلاميذ

6- المهارات الدراسيه:

يمكن للمعلم تقويم المهارات الدراسيه بإستخدام المقاييس المعدة لذلك والإستعانه بالملاحظه في تقويم هذا الجانب وتنميه المهارات الدراسيه لأنها تساعد في فاعليه التعليم.

7- تقويم المستوى الإجتماعي والإقتصادي والثقافي للطلاب :

يعد تقويم المستوى الإجتماعى والإقتصادي والثقافي جانباً بالغ الأهميه في تقويم الطلاب لما يقترن به أو يصاحبه أو يترتب عليه من انماط سلوكيه يتمثلها الفرد وتحدد بدورها تفكيره وتوجهه وا إستجاباته تفاعلا وتكيفاً مع مايتعرض له أو يعايشه في حياته اليوميه وحياة مجتمعه من

احداث وتطورات وقد وضعت مقاييس كثيرة لقياس المستوى الإجتماعي والإقتصادي منها مقايس أجنبيه مثل مقياس (هو لنجزهيد) ومايرز – ووابنر كما ظهرت مقايس عربيه مثل مقياس(عبدالسلام عبدالغفار قشقوش)

8- تقويم الإبداع والإبتكار لدي الطلاب:

ويمكن للمعلم أن يستخدم الملاحظه وتسجيل السلوك الإبتكاري من خلال مايكتبه أو يتعلمه أو يعبر به أو ماينتجه الطلاب في مجالات الفنو العلوم وغيرها .

1.12.2 تقويم أداء الطلاب في الرياضيات:

إن الغرض الأساسي من تقويم أداء الطلاب الكشف عن مستواهم واتخاذه نقطة انطلاق لتعلم جديد، فنتعرف على مدى تحقق الأهداف الموضوعه ونقوم بتشخيص نقاط القوه والضعف وتدعيم نواحي القوه وعلاج نقاط الضعف فيهتم المعلم بالتقويم في بدايه الدرس ونهايته وأثنائه وفي نهاية كل مقرر ويفضل أن يبدأ معلم الرياضيات عمله التدريسي بتطبيق إختبار في الرياضيات يقيس المهارات المعرفيه التي تعد كمتطلبات أوليه لمقرر الرياضيات الذي سوف يدرسه،وكذلك تطبيق مقياس إتجاهات نحو مادة الرياضيات ،ثم يقوم بتحليل وتصنيف وتفسير النتائج التي حصل عليها ليتعرف على مستوى طلابه وكذلك الاتجاهات ويبدا في تخطيط دروسه اليوميه على أساس هذه النتائج ،فمثلا يقدم المعلم دروس علاجيه للطلاب الضعاف وأخرى اثرائيه للمتقدمين وأن يهتم بتحسين إتجاهات الطلاب نحو الماده إن وجد لديهم إشكال وأن يهتم بالتقويم في بداية الحصه وأثنائها وفي نهايتها وأن يتابع تقدم الطلاب بأن يسجل ملاحظاته على سلوكهم وأن يقوم بحل المشكلات الرياضيه في جماعات أو فرادى وأن يتعرف على الصعوبات التي تواجههم في الماده بالمقابلات الفرديه والمناقشات الشفويه ويدعم على أساسها دروسا علاجيه ،وعلى مستوى تقويم الوحده يطبق المعلم بعض الإختبارات في نهاية كل وحده ويقارن نتائج الطلاب بتائجهم السابقه ليتعرف على مدى تقدمهم وذلك للتاكد من مستوي تمكنهم من الماده ومدى تحقق الأهداف التعليميه المرغوب فيها .وقد يحتفظ المعلم بسجل لكل طالب يشير إلى تقدمه في الماده أو تاخره ويسجل فيها نتائج الملاحظات والمقابلات والإختبارات(وليم عبيد وآخرون،2000،ص178).

كيفيه استخدام ادوات التقويم في الرياضيات:

يجب أن يختار المعلم أدوات التقويم المناسبه وذلك وفقاً للأهداف التي يرغب في تحقيقها فلكل أداة ميزاتها وعيوبها:

1-الاختبارات (إختبارات الرياضيات)**:**

تعد من أهم أدوات التقويم للجانب المعرفي، كما تعتبر إحدى وسائل التقويم التربوي المعروفه والأكثر شيوعاً. والإختبار هو طريقه منظمه لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ لمعلومات ومهارات في ماده دراسيه معينه كان قد تعلمها مسبقاً بصفه رسميه(احمد عوده،1993) .

وهي الإختبارات التي تقيس مستوى التحصيل عند الطلاب وهي الإختبارات التي تتم خلال عمليه التعليم والتعلم.

والإختبار التحصيلي هو الأداه التي تستخدم لتحديد مستوى فهم وتحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات ماده دراسيه تم تعلمها مسبقاً من خلال الإجابه على مجموعه من الفقرات التي تمثل محتو الماده الدراسيه .

أهمية الإختبارات التحصيليه.(عبدالله قباض ،2006 ،ص 320):

أ-توفير مؤشرات ودلائل تبين مقدار تقدم المتعلم و تحقق الأهداف التعليميه المحدده مسبقاً.

ب-تساهم في زيادة مقدره المعلم والمتعلم على إصدار أحكام موضوعيه على مستوى مناسبة أساليب التدريس التي تم إستخدامها في العمليه التدريسيه.

ج-إبراز وتعزيز الجوانب الإيجابيه في أداء المتعلم ، والوقوف على جوانب القصور وتشخيصها تمهيداً لبناء الخطط العلاجيه المناسبه.

د-زيادة دافعية المتعلم للتعلم.

و-توفير بيانات كافيه لإتخاذ قرارات مناسبه تتعلق بتحديد المستوى الدراسي .

رغم الأهميه الكبرى التي يحظى بهاظام الإختبارات التحصيليه وا ٍستخدامه الواسع في الأوساط التربويه إلا أ ن هنالك بعض المآخذ عليها من أهمها:

أتستغرق عملية الإستعداد لإختبار قتاً طويلاً وجهداً كبيراً وذلك على حساب العمليات الأخرى.

ب-غالباً ما يعتمد النجاح في الإختبار على الحفظ والإستظهار ذلك لى حساب مستويات التفكير الأخرى.

جالإختبارات بالصوره الحاليه لاتبين ميول وا ٍستعدادات وقدرات المتعلم ولا تعكس نشاطه المدرسي ، ولا تتعرض لفاعلية المنهج والكتاب المدرسي وطرق وأساليب التدريس.

د-إعتماد الجامعات في نظام القبول على النسبه المئويه للدرجات التي تحصل عليها المتعلم ادى إلى زيادة ظاهرة الدروس الخصوصيه ، واصبح الحصول على الدرجات هوالهدف الوحيد من لدراسه

خطة إختبار الرياضيات: ينبغي وضع خطه لإختبار الرياضيات حتى يكون الإختبار جيداً ويجب ان تحتوي خطه الإختبار على مايلي:

أ- تحديد الغرض الاساسي من الإختبار.

ب- تحديد الأهداف السلوكيه التي يسعى المعلم لقياسها.

ج- تحليل الوحده المراد قياسها .

د- جدول المواصفات : وهو جدول ثنائي يربط بين الأهداف والمحتوى الدراسي ويساعد في تصنيف فقرات الاختبار على أساس كل من الأهداف ومحتوى الموضوع المتعلق به الاختبار.

و- صياغة بنود الاختبار.

2-الملاحظه: يستطيع المعلم أن يلاحظ طلابه خلال وقت الحصه أو خلال الانشطه المختلفه خارج الفصل ، فد يعطي المعلم بعض المشكلات الرياضيه لطلابه ويطلب منهم حلها ويتحرك وخلال ذلك يسجل ملاحظاته فمثلا طرق تفكيرهم وا ٍنفعالاتهم أثناء حل المشكلات الرياضيه وهل لديهم إهتمام في التوصل الى الحل أو انهم غير مكترثين لذلك ويحاولوا أن يضيعوا الوقت وهل حقاً اكتسبوا بعض المهارات الرياضيه والمعرفيه في الرياضيات وا ٍلى أي مدى يمكن إستخدامها.

الملاحظه أداة فعاله وناجحه في تقويم الطلاب إذا ماستخدمت عندما يتفاعل الطلاب بصوره طبيعيه وكذلك إذا أستتخدمت بصوره منظمه .

ويقصد بها المشادهده التي يقوم بها المعلم لسلوك التلاميذ وممارستهم للانشطه وأساليب عملهم ومدى تطور تفكيرهم الرياضي وذلك من خلال الأتي

أ-ملاحظة درجه إنتباه التلاميذ خلال الحصه.

ب-ملاحظة أداء التلاميذ للمهارا ت الرياضيه.

ج-ملاحظة العمل مع الآخرين.

د-ملاحظة إجراء العمليات الحسابيه.

و-ملاحظة الانفعالات أثناء حل المشكلات الرياضيه.

هـ-إدراك ميل التلاميذ نحو الرياضيات.

3-المقابله:

يلجأ معلم الرياضيات الى المقابله عادة لتشخيص أو علاج حاله من الحالات مثلا عندما يرى أن أحد الطلاب المتفوقين بدا يقل إنجازه أو الكشف عن أسباب رسوب طالب بصوره متكرره أو ظهور بعض الإتجاهات غير المرغوبه لدى الطالب ويستخدم المعلم المناقشه أثناء المقابله للتعرف على عمليه التفكير التي تدور في ذهن الطالب وقد يتوصل المعلم الى الاخطاء المتكرره التي يقع فيها الطالب ويقدم له العلاج المناسب .

4-مقاييس الإتجاهات :

تلعب إتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات دوراً كبيراً في إقبالهم على التعلم وقد يواجه معلم الرياضيات الكثير من مشاكل عزوف الطلاب عن تعلم الماده والتي تؤثر في تحصيلهم ، ولذلك ينبغي على المعلم أن يكتشف أسباب عدم إقبالهم وأن يهتمبالتعرف على ميولهم وا ٍتجاهاهم نحوها حتى تمكنه من تقديم المساعده لهم وتحسين إتجاهاتهم نحوها وللتعرف على هذه الإتجاهات هنالك العديد من المقاييس والتي يمكن أن يستخدمها المعلم(عزو إسماعيل عفانه وآخرون،2012).

يرى الباحث أنه لابد من المعرفه والدرايه بالكفايات في التقويم وهي التي تساعد في معرفه مدى التقدم في العمليه التربويه والتي تساعد في القيام بالتقويم بحسب الأسس والمعايير الصحيحة .

ثانياً :الدراسات السابقه:

1-دراسة أحمد خضر ابراهيم البيلي

تقويم الأداء الإكاديمي لطلاب القبول الخاص بكلية الهندسية جامعة السودان – السنه الأولي 2000- 2001م

هدفت الدراسه إلى : إن نسب القبول المنخفضه في مثل هذا النوع من القبول تفرز نسباً متدنيه للتحصيل العام في أواسط الطلاب المقبولين وذلك من منطلق إنهم يلجأون لتخصصات هندسية تتطلب نسباً عاليه للتحقق من هذا الغرض تم عقد مقارنه بين طلاب القبول العام والقبول الخاص في هذه الدراسه استخدم الباحث المنهج الوصفي

إستخدم الباحث المقابله كأداه لجمع البيانات.

توصلت الدراسه الى:

أ- ان التقديرات التي تحصل عليها طلاب القبول الخاص في مواد وسائل المعرفه موزعه توزيها احصائياً عاديا

ب-التقديرات التي تحصل عليها طلاب القبول الخاص في المواد العلميه الأساسيه موزعه في التقديرات الدنيا (مقبول – رسوب)

ج- التقديرات التي تحصل عليها طلاب القبول الخاص في المواد الهندسيه توزيعات عاديه بصورة عامه لكنها تتركز بصورة اكبر في التقديرات الدنيا (قبول – رسوب).

توصي الدراسه:

أ- تسليط الضوء على الأداء الاكاديمي لطلاب القبول الخاص الذي إبتدعته كلية التكنلوجيا والتنمية البشرية بجامعة السودان.

ب- وتسليط الضوء على المشاكل والعقبات واوجه القصور التي تكتنف مثل هذا النظام الذي يجد الطالب فيه نفسه خاضعاً لمعايير نظام القبول العام وينافس كغيره من طلاب القبول المركزي والخاص الذين عاده مايكون أكثر قدرة على تجويد الأداء .

2 - دراسة محمد طه حنفي1994م

بعنوان نظم تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر وانجلترا دراسة مقارنة.

هدفت الدراسه الى:

أ-الوقوف على نظم تقويم الطلاب بكليات التربية من حيث المعايير والأهداف والأساليب والتخطيط والتمويل في كل من مصر و إنجلترا.

ب- وضع تصور مقترح لتطوير نظام تقويم الطلاب لكليات التربية بجمهورية مصر في ضوء خبرة إنجلترا والإتجاهات العالمية والمعايير لما يوافق طبيعة المجتمع المصري.

إستخدم الباحث المنهج الوصفي.

إستخدم الباحث إستبيان موجه للطلاب بكليات التربية تكونت عينة الدراسة من 200 طالباً من الفرق الثالثة والرابعة من أربعة كليات للتربية بمصر .

توصلت الدراسه الى للنتائج التاليه:

أ- أن عملية تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر غير مناسبه ولا تحقق أهدافها وأنها تعتمد على الأساليب التقليدية .

ب- مازالت الأساليب المتبعة في تقويم الطلاب في مصر تؤكد على قياس حفظ المعلومات وتهمل الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات الأخري من التقويم كما تهمل الجوانب الوجدانية والإجتماعية ذات الأهمية في نمو الطلاب .

ج- أن عملية الإشراف على تقويم الطلاب بكليات التربية تتم من خلال ثلاث مستويات هي المجلس الأعلى للجامعات والجامعة من خلال رؤسائها أو مجالسها والكليات من خلال عمدائها.

د -إن كليات التربية في مصر تعاني من مشكلة نقص المتخصصين في بناء وتصميم الإختبارات وأساليب التقويم المتعددة والمتخصصين في مجالات التحليل الإحصائي وتفسير النتائج وتطويرها.

هـ-إن كليات التربية في مصر تعتمد على الدرجات في الأداء التي تعتبرالطريقه الوحيده لمعرفة مدي تقدم الطالب.

3-دراسة نعيمه الجزولي عبد الحميد 1997

بعنوان :التقويم المستمر وأثره على تحصيل مرحلة الأساس في ماده الرياضيات جامعة الخرطوم كلية التربية.

هدفت الدراسه: التعرف علي أسلوب التقويم المستمر (باستخدام الإختبارات المتكرره) كاسلوب حديث وأثره علي تحصيل تلاميذ مرحله الأساس في ماده الرياضيات مقارنه بإسلوب التقويم النهائئ .

إتبع الباحث المنهج التجريبي وتكونت العينة من طلاب مرحلة الأساس بولاية الخرطوم

(4 فصول راسيه ذكور وا ٍناث) أُختيروا عشوائياً .

توصلت الدراسة للنتائج :

أ- وجود فروق ذات دلاله احصائيه بين متوسطات المجموعه التجريبيه من التلاميذ التي أُستخدم معها أسلوب التقويم المستمر في تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ.

ب-عدم وجود فروق ذات دلاله احصائيه بين التلاميذ تعزى الى متغير النوع .

4- دراسة منى محمد الحسن سيد احمد 1996م

بعنوان :التقويم المستمر في كليات الطب (الخرطوم ،جوبا ،الأحفاد) جامعة الخرطوم كلية التربيه.

هدفت الدراسه الى : معرفة تجربة التقويم المستمر وأهميته في العمليه التربويه التعلميه في كليات الطب الثلاثه والأثار الإيجابيه والسلبيه للتقويم المستمر في كل من جوبا والأحفاد مقارنه بالخرطوم التي تستخدم التقويم النهائي وأثر ذلك على طرق التدريس وتطوير المنهج وعلى الطالب في زيادة تحصيله الدراسي.

إستخدمت الباحثه :

المنهج الوصفي التحليلي

إستخدمت الباحثه:

أداتي الإستبانه والمقابله الشخصيه كادوات لجمع البيانات ومعالجتها بالنسب المئويه والتكرار ومعامل الإرتباط وا ٍختارت العينه من الطلاب والمدرسين بالطريقه العشوائيه الإنتقائه .

توصلت الدراسه الى:

أ-أهمية إستخدام التقويم المستمر في الكليات التطبيقيه.

ب-يهتم الطالب بمواد التقويم المستمر التي تدخل نسبتها في الإمتحان ويهمل المواد التي يستخدم فيها التقويم نهاية العام.

ج-يكشف التقويم المستمر نقاط القوه والضعف ووصف العلاج.

5-دراسة معزه يوسف محمد احمد الدومه2001

بعنوان: الكفايات الاكاديميه والمهنيه اللازمه لمعلم العلوم بمرحلة الاساس جامعه السودان كلية التربيه

هدفت الدراسه : معرفة درجة أهمية هذه الكفايات لمعلمي العلوم ودرجة ممارستهم لها إضافه ال معرفة أثر كل من الخبره والموهل على أهميه وممارسة هذه الكفايات لدى المعلم وتحديد مجالات الكفايات ودرجه الممارسه لتكون نواه لبناء برنامج تدريبي خاص بعلمي العلوم بمرحلة التعليم الاساسي

إستخدمت الباحثه :المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسه من معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي ممن يدرسون بالصفين السابع والثامن .

استخدمت الباحثه الإستبانه وقد تم إيجاد صدق وثبات الإستبانه

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

إن أكثر مجالات الكفايات التي إنخفضت فيه درجة ممارسة المعلم للكفايات هي الكفايات التقويميه وتطوير المنهج وكفايات العلاقات الإجتماعيه وكفايات المعلم الاكاديميه .

6- دراسة ابراهيم عبدالله شمدين القادر 2002

بعنوان مدي توافر الكفايات اللازمة للمعلمين في رعاية الموهبين والمتفوقين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية جامعة السودان.

هدفت الدراسة: للقيام بمسح شامل للواقع التربوي والتعليمي للموهبين والمتفوقين وما توفر به من كفايات ، وتقويمه وفق مانصت عليه سياسة التعليم في المملكة السعودية.

وكذلك الوقوف على أهم المشكلات التي تواجه رعاية الموهبين والمتفوقين وتقديم الحلول والمقترحات المناسبة ، وتطوير العمل في رعاية هذه الفئة.

تكون مجتمع الدراسة من:

جميع المعلمين في مراحل التعليم بغض النظر عن المهمة المسندة اليهم في عينة عشوائية.

إستخدم الباحث الإستبانه كاداة لهذه الدراسة واختيرت قيمة كاي والنسب المئوية والتكرارات لتكون هي الأسلوب الاحصائي المستخدم .

إستخدم الباحث المنهج :

الوصفي التحليلي .

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1 - **ان** تقديرات المعلمين تاني بالمرتبة الاولي في أساليب التعرف والكشف المتبعة في مدارس المنطقة ويليها التفوق في التحصيل الدراسي بالمرتبة الثانية والتفوق في الأنشطة في المرتبة الثالثة .

2 - كما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح مجموعة القريات عند مستوى الدلالة(0.05) في تلقي معلومات عن الموهبين والمتفوقين من مصادر متنوعة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح مجموعة القريات في دور المدرسة بإعداد برامج تثقيفية لاولياء الامور عن التفوق والموهبة .

3 - وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح مجموعة القريات وذلك عن قيام اولياء إمور الطلاب الموهوبين بزيارات منتظمة للمدرسة .

وصت الدراسه :

ان يكون في إدارات التعليم لجنة متخصصة لتدارس آلية عمل برامج الرعاية وتخصيص ميزانية لها تشمل أيضاً الحوافز والجوائز وعمل دورات تدريبية مكثفة للمشرفيين و التربويين والمعلمين نحو الاهتمام بوسائل الاعلام لتثقيف المجتمع بالذات اولياء الامور بالموهبة والتفوق وكذلك المؤسسات الخاصة لدعم هذه الفئة .

7-دراسة الحمادي 1996

بعنوان:تقويم برنامج اعداد معلمي العلوم في ضوء أدائهم الكفايات اطروحه دكتوراه كليه التربيه بغداد.

هدفت الدراسه الى : تقويم برنامج اعداد معلمي العلوم كلية التربيه جامعه تعز وذلك من خلال:

1-تحديد مستوى أداء معلمي العلوم(خريجي كلية التربيه جامعة تعز)للكفايات التدريسيه بشكل عام ولكل كفايه على حده.

2-تحديد مستوى أدائهم الكفايات التدريسيه على متغير الجنس ،سنه التخرج ،التخصص.

أستخدمت الدراسه قائمه للكفايات التدريسيه اللازمه لأداء معلمي العلوم كأداه لجمع البيانات والتي أعدها الباحث وتاكد من صدقها وثباتها .

وتكونت من (45) كفايه موزعه على سبعه مجالات .

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1- أن مستتوى أداء المعلمين بشكل عام لكل الكفايات لم يكن مرضياً.

2-حظي نصف الكفايات بالمستوى المرضي ولم يحظى النصف الأخر بهذا المستوى.

3-أظهرت النتائج فروقاً في الأداء بين المعلمين والمعلمات لصالح معلمي الكيمياء بينما لم يظهر مثل هذا الفرق في الأداء يعزى لسنة التخرج.

8-دراسة كمال الدين هاشم 1991م

بعنوان : برنامج لتنمية الكفايات التعليميه لدى معلمي المواد الاجتماعيه بالمرحله الثانويه بالسودان اثناء الخدمه

تمثلت مشكلة الدراسه في :ما الكفايات التعليميه التي يجب توافرها لدى معلمي المواد الاجتماعيه في المرحله الثانويه بالسودان

إستخدم الباحث إختبارات تحصيليه وبطاقات ملاحظه يسمح البرنامج بتنميتها لجمع البيانات.

تكونت عينة الدراسه: تكونت من (15) معلماً من معلمي المواد الإجتماعيه الذين لم يتلقوا إعداداً أو تاهيلاً تربوياً ولم تتعد مده الخبره (10) سنوات

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-إنخفاض مستوى التمكن من كل الكفايات التي تمت ملاحظتهم فيها .

2-سجلت الكفايات المتضمنه في : التخطيط ، والتنفيذ ،والتقويم أدنى مستوى تمكن .

9-دراسة يعقوب نشوان وعبدالرحمن الشعوان1990م

بعنوان:الكفايات التعليميه لطلبه كليات التر بيه بالمملكه العربيه السعوديه.

هدفت الدراسه: تحديد الكفايات التعليميه اللازمه للطلبه المعلمين بكليه التربيه بجامعة الملك سعود .

استخدم الباحث اسلو ب النظم لتحليل دور المعلم بالنظر الى علاقات التاثير مع كل من المنهاج والتلميذ وبيئة التعلم باعتبار كلاً من هذه العناصر يشكل نظاماً فرعياً من النظام الكلي وهو نظام التعليم والتعلم .

ولتحديد مايستوجب القيام به من ادوار أستخدم اسلوب النظم في تحليل عملية التدريس حيث يمثل الطالب المعلم محور هذه العمليه ويتفاعل مع انظمه فرعيه أخرى وهي :

خصائص المجتمع والفرد وحاجاتهما، والكفايات التعليميه اللازمه ،وبرنامج التدريب المستخدم والمتابعه.

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-خلصت الى ضرورة إكتساب الطالب المعلم جمله من الكفايات التعليميه التي تتناسب ودوره في تلبية حاجات المجتمع والفرد.

2- ان برنامج التدريب الكف هو الذي يحقق اكتساب هذه الكفايات ونموها وتطورها ضمن نظام واضح المتابعه.

وعليه حدد الباحثان (72)كفايه تعليميه جاءت ضمن المجالات التاليه:

1-الكفايات الخاصه بتلبية حاجات المجتمع والفرد والتكيف معها (12) كفايه.

2-الكفايات الخاصه بالعمليه التعليميه التعلميه وعددها (30) كفايه.

3-الكفايات الخاصه بالتقويم وعددها(22) كفايه.

4-الكفايات الخاصه بعلاقة الطالب المعلم ببرنامج التدريب وعددها(8)كفايات.

10-دراسة ملجان بن معين وعلي بن سعد القرني جامعة الملك سعود1993م

بعنوان:طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعوديه من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

هدفت الدراسه :

تحديد أهمية إستخدام طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعوديه ولتحقيق ذلك تم استطلاع أراء مجتمع الدراسه الكلي البالغ عددهم (277) عميد كليه ورئيس قسم في اربع جامعات تم اختيارها عشوائياً واستخدم المتوسط الحسابي والرتب والنسب المئويه واختبار كاي واسلوب تحليل التباين.

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-ضرورة تقويم الأداء التدريسي بطرق عده كتقويم الطلاب ،والزملاء ، التقويم الذاتي ، تقويم رئيس القسم .

2-ينبغي تقويم هيئة التدريس على ضوء الأتي :مدى الالتزام بمواعيد المحاضرات والوجود اثناء الساعات المكتبيه.

11-دراسة الفهيم 2000م:

بعنوان:مدى توافر الكفايات التعليميه لمعلمي الرياضيات بالمرحله الثانويه من وجهه نظر طلاب المرحله الثانويه في مدينة صنعاء.

هدفت الدراسه الى: معرفة مدى توافر الكفايات التعليميه لدى معلمي الرياضيات بالمحله الثانويه من وجهة نظر الطلاب.

إستخدم الباحث:

إستبانه اشتملت على (35) كفايه موزعه على خمسه محاور هي الكفايات(التخصصيه ،ادار الفصل وتنظيمه ،تنفيذ الدرس ، إستخدام الوسائل التعليميه، الإختبار والتقويم)

إستخدم الباحث المنهج الوصفي

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-حصلت الكفايات التعليميه على مستوى مقبول لدى معلمي الرياضيات من وجهة نظر افراد العينه.

2-كانت أعلى درجات توافر الكفايات التعليميه لمعلمي الرياضيات بالمرحله الثانويه كما يراها الطلبه في المحاور مرتبه تنازليا حسب متوسطاتها الحسابيه كما يلي:

الكفايات التخصصيه –كفايات تنفيذ الدرس –كفايات الفصل وتنظيمه –كفايات الإختبار والتقويم ، وتعد كفايات الإختبار والتقويم والوسال التعليميه دون الحد المقبول من وجهة نظر أفراد العينه.

3-هنالك إتفاق بين متوسط أراء الطلاب والطالبات حول توافر الكفايات التعليميه لمعلمي الرياضيات نتيجه عدم وجود فروق إحصائيه في مجمل الأداء ككل ،إلا أن هناك فروق ات دلاله احصائيه في كفايات الإختبار والتقويم لصالح الطالبات حول توفر الكفايات لدى المعلمين.

12-دراسه النجيدي(2000)م

عنوان الدراسه: مستوى الكفايه لمعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين مقارنه بمعلمي الرياضيات خريجي كليات التربيه واثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحله المتوسطه في منطة القصيم المملكه العربيه السعوديه.

هدفت الدراسه الى:

معرفه مستوى الكفايه لمعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين مقارنه بمعلمي الرياضيات خريجي كليات التربيه وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحله الثانويه.

إستخدم الباحث :

بطاقتي ملاحظه ضمت الأولى (49) كفايه تدريسيه موزعه على خمسه محاور هي:

كفايات(التخطيط ،الإعداد الجيد للدرس ،إستخدام الطرق المناسبه لتدريس الرياضيات ،الوسائل التعليميه ،التقويم)

البطاقه الثانيه ضمت (26) كفايه تدريسيه موزعه على ثلاثه محاور هي :

كفايات (الأهداف وصياغتها ،النمو المهني ،إدارة الفصل ، العلاقات الإنسانيه).

تكونت عينة الدراسه من (1920) طالباً.

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-توجد فروق ذات دلاله احصائيه عند مستوى (0.05) في الكفايات التدريسيه بين معلمي الرياضيات خريجي كليات التربيه وخريجي كليات المعلمين من وجهة نظرالباحث والمشرفين لمادة الرياضيات لصالح خريجي كليات التر بيه.

2-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيه عند مستوى (0.05) في الكفايات التدريسيه بين معلمي الرياضيات خريجي كليات التربيه ومعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين من وجهة نظر مدراء مدارس العينه ووكلائها.

3-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيه عند مستوى (0.05) في تقارير الأداء الوظيفي السابق لمعلمي الرياضيات من خريجي كليات التربيه وخريجي كليات العلوم.

13-دراسة الزهراني (2002)م.

عنوان الدراسه :درجة إمتلاك معلمي الرياضيات بالمرحله الإبتدائيه للكفايات المعرفيه لإعداد الإختبارات التحصيليه المملكه العربيه السعوديه.

هدفت الدر اسه الى :التعرف على درجة إمتلاك معلمي الرياضيات بالمرحله الإبتدائيه للكفايت المعرفيه لإعداد الإختبارات التحصيليه.

إستخدم الباحث:الإستبانه كأداه لجمع البيانات

تكونت عينة الدراسه:من معلمي الرياضيات بالمرحله الإبتدائيه بالمدينه المنوره.

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-درجة إمتلاك معلمي الرياضيات بالمرحله الإبتدائيه لإعداد الإختبارات التحصيليه بشكل عام متدنيه ، حيث بلغت النسبه المئويه (25.1%).

2-توجد فوق ذات دلاله إحصائيه بين إستجابة معلمي الرياضيات بالمرحله الإبتدائيه في درجة إمتلاكهم للكفايات المعرفيه لإعداد الإختبارات التحصيليه تعزى الى إختلاف المؤهل التعليمي ،لصالح الؤهل الأعلى(البكالوريوس).

3-توجد فروق ذات دلاله إحصائيه بين إستجابات معلمي الرياضيات بالمرحله الإبتدائيه في درجة إمتلاكهم للكفايات المعرفيه لإعداد الإختبارات التحصيليه تعزى الى إختلاف مؤسسه الإعداد لمهنة التدريس التي تخرج منها المعلم لصالح مجموعة المعلمين خريجي كليات المعلمين.

دراسة السقاف (2008)م :

عنوان الدراسه :

تحديد الكفايات التعليميه اللازمه لمعلم الرياضيات ودرجة ممارسة المعلم لهذه الكفايات في المرحله الثانويه أربين.

هدفت الدراسه الى : تحديد الكفايات التعليميه اللازمه لمعلمي الرياضيات بالمرحله الثانويه.

معرفة درجة ممارسة المعلمين لهذه الكفايات ومعرفة إختلاف درجه الممارسه بإختلاف النوع والمؤهل وخبرات المعلمين.

إستخدم الباحث :بطاقة ملاحظه لرصد الكفايات التعليميه التي يمارسها المعلمون تكونت من (55) كفايه.

تكونت عينة الدراسه من:

(30) معلماً ومعلمه من معلمي الرياضيات في المدارس الثانويه زنجبار –خنفر-أحور- بمحافظة اربين .

إستخدم الباحث المنهج :الوصفي .

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-مارس أغلب المعلمين الكفايات التعليميه بدرجه أعلى من المتوسط وفقاً لبطاقة الملاحظه المصممه لهذا الغرض .

2-درجة ممارسة كفايات التخطيط من قبل المعلمين (عينة الدراسه) كانت متوسطه بمتوسط حسابي بلغ (3.32).

3-درجة ممارسة كفاية تنفيذ الدرس من قبل المعلمين (عينة الدراسه) كانت أعلى من المتوسط وبمتوسط حسابي (2.87).

4- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائيه بين المعلمين تعزى الى نوع المعلم أو مؤهله أو خدمته.

15-دراسة الثبيتي (2005)م .

عنوان الدراسه:مدى توافر الكفايات التعليميه في إعداد وتصحيح وتحليل الإختبارات لدى معلمي الرياضيات بالمرحله الثانويه بمدينه الطائف في ضوء بعض المتغيرات (المؤهل التعليمي،سنوات الخدمه،دورات القياس) المملكه العربيه السعوديه.

هدفت الدراسه الى: معرفة مدى توافر الكفايات التعليميه في الإعداد والتصحيح وتحليل الإختبارات لدى معلمي المرحله الثانويه.

إستخدم الباحث المنهج :الوصفي.

إستخدم الباحث الإستبانه والإختبار كأداه لجمع البيانات.

تكونت عينة الدراسه من:

(129) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحله الثانويه من مدينة الطائف بطريقة العينه الطبيه العشوائيه.

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسه:

1-إنخفاض توافر الكفايات التعليميه في إعداد وتصحيح وتحليل الإختبارات لدى معلمي الرياضيات.

2-انخفاض ممارسة معلمي الرياضيات للكفايات التعلميه من إعداد وتصحيح وتحليل الإختبار.

3-وجود دلاله إحصائيه في ممارسة الكفايات التعليميه في إعداد وتصحيح الإختبار تعزى الى المؤهل العلمي .

4-وجود ودلاله إحصائيه بين مدى توفر وممارسة الكفايات التعليميه في إعداد وتصحيح وتحليل الإختبار تعزى الى المؤهل العلمي.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

1.3 مقدمة:

في هذا الفصل تم تحديد منهج الدراسة الذي استخدمه الباحث،ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة، ووصف أدوات الدراسة وكيفية بنائها وطريقة التاكد من الصدق والثبات للأداوات المستخدمة وخطوات تطبيق الدراسة والأساليب الإحصائية التي تم إستخدامها.

2.3 منهج الدراسة:

بناءاً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فان المنهج الملائم للدراسة وأهدافها وأدواتها هو المنهج الوصفي.

3.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسه من مجموعتين هما :

الاولى: معلمي ومعلمات الرياضيات بالمدارس الثانوية بمحلية شرق النيل والبالغ عددهم (105) معلم ومعلمة.

الثانية: موجهي وموجهات الرياضيات بمحلية شرق النيل والبالغ عددهم (8) موجه وموجهه لمادة الرياضيات.

4.3 عينة الدراسه:

اولاً : المعلمين:

تكونت العينة الاولى للدراسة من (75) من معلمي ومعلمات المدارس الثانويه بمحلية شرق النيل

ثانياً : الموجهين:

تكونت العينة الثانية من عدد (6) من الموجهين.

5.3 أداة الدراسه:

الاداة الاولى:

إستخدم الباحث الإستبيان كأداة موجهه لمعلمي ومعلمات الرياضيات

تصميم الأداة **:** الاستبانة

تصميم الاستبانة: قام الباحثان بتصميم الاستبانه وتم تحكيمها من قبل (7) محكمين من ذوي الخبرة وتتكون من قسمين هما: البيانات الشخصية(المؤهل العلمي ،النوع، سنوات الخبرة ،الدورات التدريبية) واربعة محاور وكل محور يتكون من تسع عبارات هي:

المحور الاول: من الكفايات التقويمية للمعلم

المحور الثاني: الكفاية التقويمية تتطلب

المحور الثالث: ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات

السؤال الرابع: تساعد الكفايات التقويمية في رفع مستوى الأداء لمعلم الرياضيات في التقويم:

الصدق والثبات :

قام الباحثان بعرض الاستبانة لتحكيمها بعرضها على(7) من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم التربوي ثم ايجاد الصدق والثبات .

6.3 صدق فقرات الأداة:

إن الإتساق الداخلي للفقرات يعني أن كل فقرة ترمي إلى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها فقرات المقياس الأخرى.

يشير المختصون في القياس في مجال العلوم الإنسانية على أن العلاقة العالية بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس تعني أن الفقرة تقيس السمة التي يقيسها المقياس نفسه.

للتثبت من صدق فقرات المقياس حسب معامل إرتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة،والدرجة الكلية، وبعد التطبيق إتضح أن جميع فقرات المقياس البالغة(36) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) حيث كانت القيم الإحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (0.05) كما في الجدول (1-3) .

جدول رقم(1-3) يوضح صدق فقرات الأداة

الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية
1	0.63	10	0.41	19	0.51	28	0.41
2	0.73	11	0.49	20	0.54	29	0.63
3	0.60	12	0.54	21	0.67	30	0.66
4	0.73	13	0.55	22	0.49	31	0.66
5	0.69	14	0.44	23	0.55	32	0.67
6	0.59	15	0.65	24	0.66	33	0.58
7	0.61	16	0.58	25	0.61	34	0.60
8	0.78	17	0.70	26	0.47	35	0.59
9	0.56	18	0.51	27	0.55	36	0.66

7.3 الثبات والصدق الإحصائي:

يقصد بثبات الإختبار أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة، ويعني الثبات أيضاً أنه إذا ما طبق اختبار ما على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل منهم، ثم أُعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها وتم الحصول على الدرجات نفسها يكون الاختبار ثابتاً تماماً . كما يعرف الثبات أيضاً بأنه مدى الدقة والاتساق للقياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الإختبار. ومن أكثر الطرق إبتخداماً في تقدير ثبات المقياس:

1. طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون.
2. معادلة الفا - كرونباخ.
3. إعادة تطبيق الإختبار.
4. طريقة الصور المتكافئة.
5. معادلة جوتمان

أما الصدق فهو قياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجابتهم على مقياس معين، ويحسب الصدق بطرق عديدة أسهلها كونه الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وتتراوح قيمة كل من الصدق والثبات بين الصفر والواحد الصحيح.

والصدق الذاتي للاستبانة هو مقياس الأداة لما وضعت له، وقياس الصدق هو معرفة صلاحية الأداء لقياس ما وضعت له. قام الباحث بإيجاد الصدق الذاتي لها إحصائياً باستخدام معادلة الصدق الذاتيو هي:

الصدق : $\sqrt{\text{الثبات}}$

ولحساب صدق وثبات الإستبانة قام الباحث بأخذ عينة إستطلاعية من مجتمع الدراسة وتم حساب ثبات الإستبانة من العينة الاستطلاعية والتي بلغت (20) فرداً بموجب أسلوب معامل (ألفا كرونباخ Cronbach,s alp)

استخدام المعادلة التالية لايجاد الصدق:

الصدق = √ الثبات

يتضح من النتائج ان الثبات لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على العبارات المتعلقة بالاستبيان كانت (0.86) والصدق(93) مما يدل على أن الاستبيان يتصف بالثبات والصدق الكبير جداً بما يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً .

الاداة الثانية: المقابلة

قام الباحث بتصميم مجموعه من الاسئله للقيام باجراء مقابله مع بعض الموجهين لمعرفة وجهة نظرهم في الكفايات التقويميه لمعلمي الرياضيات ومدى توافرها لديهم.

كونت مجموعه من الاسئلة وعددها (9).أنظر ملحق رقم (3)

8.3 الأسلوب الإحصائي :

الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل هذه البيانات هو التكرارات والنسب المئوية لإجابات المبحوثين والوسط الحسابي والانحراف المعياري لأوزان إجابات المبحوثين بالإضافة إلى اختبار (ت) لمعرفة ما اذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات.

والوسط الحسابي يستخدم لوصف البيانات أي لوصف اتجاه المبحوثين نحو العبارة هل هو سلبي أم إيجابي للعبارة فإذا زاد الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي الفرضي (3) فهذا يعنى أن اتجاه إجابات المبحوثين إيجابي للعبارة أي يعني الموافقة على العبارة.

ولاختبار تكرارات إجابات المبحوثين هل في الاتجاه السلبي أم في الاتجاه الإيجابي أستخدم اختبار مربع كاي لجودة التطابق .

أي لاختبار الفرض الآتي إلى أي مدى تتوزع التكرارات المتحصل عليها من إجابات المبحوثين بنسب متساوية (منتظمة) للعبارات:(أوافق بشدة ، أوافق، محايد، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) فإذا كان حجم العينة 75 يتوزعون بنسب متساوية للإجابات الخمسة (15 لكل إجابة) فإذا كان هنالك فرق ذو دلاله إحصائية بين المتوقع (33 لكل أجابه) وبين التكرارات المتحصل عليها هذا يعنى أن إجابات المبحوثين تميل نحو الإيجابية أو السلبية حيث يمكن تحديد ذلك من خلال الوسط الحسابي الفعلي هل هو اكبر من الوسط الحسابي الفرضي أم أقل من الوسط الفرضي .

اختبار مربع كأي نحصل فيه على قيمة مربع كآي

مربع كا= (التكرارات المشاهده-المتوقعه)^2
التكرارات المتوقعة

حيث أن:

التكرارات المشاهدة : المتحصل عليها من العينة

التكرارات المتوقعة :التكرارات المتوقعة (15 في هذه الدراسة)

كما أن القيمة الاحتمالية فهي التي تحدد ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة وذلك بمقارنة القيمة الاحتمالية بمستوى معنوية(0.05) فإذا كانت اقل من 0.05 فهذا يدل على أنه توجد فروق بين التكرارات والمشاهدة والتكرارات المتوقعة . وفى هذه الحالة يقارن الوسط الحسابي الفعلي للعبارة بالوسط الفرضي فإن كان أقل من الوسط الفرضي دليل كافي على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أما إذا كان أكبر من الوسط الفرضي فهذا دليل على موافقة المبحوثين على العبارة .

معادلة (ت) لمعرفة الفروق بين المتغيرات

$$ت = \frac{م_{ف}}{ع_{ف} / \sqrt{ن}}$$

$م_{ف}$: هو الفرق بين المتوسطات الحسابي

$ع_{ف}$:هو الانحراف المعياري للعينة

ن : درجات الحرية

الفصل الرابع
تحليل ومناقشة النتائج

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1.4 مقدمة : سيقوم الباحث في هذا الفصل بعرض عينة الدراسة وتوزيعها حسب المتغيرات وتحليل ومناقشة نتائجها التي توصل لها الباحث من خلال تطبيق ادوات الدراسة:

2.4 توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات:

أولاً : المعلمون:

1- المؤهل العلمي:

جدول رقم (1-4)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة%
بكالوريوس	53	70.7
دبلوم عالٍ	11	14.7
ماجستير	11	14.7
دكتوراه	-	-
المجموع	75	100

من الجدول رقم (1-4) فإن 70.7% من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس ، بينما 14.7% مؤهلهم العلمي دبلوم عالٍ ، و14.7% مؤهلهم العلمي ماجستير.

2-النوع :

جدول رقم (2-4)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة%
معلم	42	56
معلمة	33	44
المجموع	75	100

من الجدول رقم (2-4) فإن 56% من أفراد عينة الدراسة معلمين ، و 44% معلمات.

3-الدورات التدريبية:

جدول رقم (3-4)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة%
لا يوجد	7	9,3
دورة	9	12
دورتين	7	9,3
أكثر من دورتين	52	69,3
المجموع	75	100

من الجدول رقم (3-4) فإن 9.3% من أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا دورات تدريبية ، و 12% من افراد العينة تلقوا دورة تدريبية ، بينما 9.3% تلقوا دورتين ، و 69.3% تلقوا أكثر من دورتين .

يلاحظ ان من تلقوا اكثر من دورتين يمثلون نسبة 70% من عينة الدراسة وهذا يمثل عدداًكبيراً من عينة الدراسة

4- سنوات الخبرة:

جدول رقم (4-4)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة%
من 1- 5 سنوات	12	16
من 6- 10 سنوات	18	24
من 11 - 15 سنة	17	22.7
أكثر من 15 سنة	28	37.3
المجموع	75	100

من الجدول رقم (4-4) فإن 16% من أفراد العينة تتراوح سنوات خبرتهم من 1- 5 سنوات ، و 24% سنوات خبرتهم من 6 - 10 سنة ، بينما 22.7% سنوات خبرتهم تتراوح من 11 - 15 سنة ، و 37.3% سنوات خبرتهم أكثر من 15 سنة .

يلاحظ ان اكثر من 50% من عينة الدراسة تديهم خبرة اكثر من 11 سنة

ثانياً : الموجهين:

تكونت العينة الثانية من عدد (6) من الموجهين .

أن جميع أفراد العينه من الموجهين مؤهلهم العلمي بكالوريوس وأن جميعهم تلقوا أكثر من دورتين وأن خبراتهم أكثر من (15) سنه.

(3.4) الترميز :

تم ترميز إجابات المبحوثين حتى يسهل إدخالها في جهاز الحاسب الالي للتحليل الإحصائي حسب الأوزان الأتية كما في الجدول(5-4):

جدول رقم (5-4) أوزان الإستجابات

الإجابة	وزنها
أوافق بشدة	5
أوافق	4
محايد	3
لا أوافق	2
لا أوافق بشدة	1

الوسط الفرضي = مجموع الأوز ان / عددها = (5 +4 + 3 + 2+ 1) / 5 = 3

الغرض من حساب الوسط الفرضي هو مقارنته بالوسط الحسابي الفعلي للعبارة حيث إذا قل الوسط الفعلي للعبارة عن الوسط الفرضي دل ذلك على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أما إذا زاد الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الفرضي دل ذلك على موافقة المبحوثين على العبارة .

4.4 تحليل ومناقشة النتائج: السؤال الأول:

نص السؤال الأول : ما مدى معرفة معلم الرياضيات للكفايات التقويمية**:**

جدول رقم (6-4) يوضح التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول : من الكفايات التقويمية للمعلم

جدول رقم (6-4)

العبارة	أوافق بشدة		اوافق		محايد		لا اوافق		لا اوافق بشده	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1. معرفة مفهوم التقويم	50	66.7	23	30.7	2	2.7	-		-	-
2. المعرفة الواعية بأساليب التقويم	40	53.3	30	40	5	6.7	-		-	
3. القدرة على اختيار أساليب التقويم	42	56	26	34.7	7	9.3	-		-	
4. المهارة في بناء أساليب التقويم	29	38.7	36	48	9	12	1	1.3	-	
5. المهارة في تطبيق أساليب التقويم	32	42.7	37	49.3	4	5.3	2	2.7	-	
6. القدرة على استخدام نتائج التقويم	34	45.3	29	38.7	8	10.7	2	2.7	2	2.7
7. المهارة في تصحيح أساليب التقويم	30	40	37	49.3	3	4	4	5.3	1	1.3
8. القدرة على تفسير نتائج أساليب التقويم	25	33.3	39	52	7	9.3	4	5.3	-	
9. معرفة أهداف النظام التربوي	44	58.7	22	29.3	5	6.7	3	4	1	1.3
مجموع إجابات افراد العينة	326	48.6	279	41.3	50	7.5	16	2.4	4	0.6

1- من الجدول رقم (6-4) : يلاحظ أن 66.7% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن معرفة مفهوم التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم ، و 30.7% منهم موافقون ، بينما 2.7% محايدون.

2- كما وجد أن 53.3% من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن المعرفة الواعية بأساليب التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم ، و 40% موافقون، بينما 6.7% محايدون.

3 - يلاحظ كذلك أن 56% من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن القدرة على اختيار أساليب التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم ، و 34.7% موافقون و 9.3% محايدون

4 -كما يتضح أن 38.7% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن المهارة في بناء أساليب التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم ، و 48% موافقون ، بينما 12% محايدون، و 1.3% لا يوافقون.

5 - ايضاً وجد أن 42.7% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن المهارة في تطبيق أساليب التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم ، و 49.3% موافقون، بينما 5.3% محايدون، و 2.7% لا يوافقون.

6 -كذلك وجد 45.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن القدرة على استخدام نتائج التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم ، و 38.7% موافقون، بينما 10.7% محايدون، و 2.7% لا يوافقون، و 2.7% لا يوافقون بشدة.

7 - كما يتضح أن 40% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن المهارة في تصحيح أساليب التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم ، و49.3 % موافقون، بينما4% محايدون، و 5.3% لا يوافقون، و 1.3% لا يوافقون بشدة.

8 - أما العبارة التي نصها: القدرة على تفسير نتائج أساليب التقويم من الكفايات التقويمية للمعلم وجد 33.3% من افراد العينة يوافقون بشدة ، و 52% موافقون، بينما 9.3% محايدون، و 5.3% لا يوافقون.

9 - يلاحظ كذلك أن 58.7% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن معرفة أهداف النظام التربوي من الكفايات التقويمية للمعلم ، و29.3% موافقون، بينما 6.7% محايدون، و 4% لا يوافقون، و 1.3% لا يوافقون بشدة.

من هذا يستنتج أن 89.6% من افراد العينة لديهم المعرفة بالكفايات التقويمية.

جدول رقم (7-4):

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول:

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1. معرفة مفهوم التقويم	4.6	.50	46	2	0.00
2. المعرفة الواعية بأساليب التقويم	4.5	.60	26	2	0.00
3. القدرة على اختيار أساليب التقويم	4.5	0.7	25	2	0.00
4. المهارة في بناء أساليب التقويم	4.2	0.7	43	3	0.00
5. المهارة في تطبيق أساليب التقويم	4.3	0.7	54	3	0.00
6. القدرة على استخدام نتائج التقويم	4.2	.90	63	4	0.00
7. المهارة في تصحيح أساليب التقويم	4.2	.90	78	4	0.00
8. القدرة على تفسير نتائج أساليب التقويم	4.1	.80	43	3	0.00
9. معرفة أهداف النظام التربوي	4.4	.90	89	4	0.00

يلاحظ من الجدول رقم **(7-4)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 – 0.9) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها
مما سبق يمكن القول بأن : معرفة معلم الرياضيات لهذه الكفايات التقويمية جيده.

نتائج المتغيرات عن السؤال الأول:

جدول رقم (8-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى للمؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
بكالوريوس	39.5	4.4	0.12	2.2	لا توجد فروق
دبلوم عالي	39.6	4.6			
ماجستير	36.3	6.7			
دكتوراه	-	-			

يلاحظ من الجدول رقم (8-4) أن متوسط الكفايات التقويمية لأفراد العينة الذين مؤهلهم العلمي (بكالوريوس ، دبلوم عالي، ماجستير) يساوي (39.5 – 39.6 – 36.3) على التوالي.
أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (4.4 – 6.7) وهذا يشير إلى تجانس الكفايات التقويمية لدى المبحوثين حسب المؤهل العلمي.
وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.12) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2.2) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية حسب المؤهل العلمي.

جدول رقم (9-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى للنوع :

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	النتيجة
ذكر	38.8	4.4	0.51	0.61	لا توجد فروق
انثى	39.4	5.5			

يلاحظ من الجدول رقم (9-4) أن متوسط الكفايات التقويمية للمعلمين يساوي (38.8) و متوسط الكفايات التقويمية عند المعلمات يساوي (39.4)

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (4.4 – 5.5) وهذا يشير إلى تجانس الكفايات التقويمية لدى المبحوثين.

وبالنظر إلى قيم (ت) المحسوبة تساوي 0.51 فهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (0.61) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية لدى (الذكور والإناث).

جدول رقم (10-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى لمتغير الدورات:

الدورات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
لا يوجد	40	3.6	0.11	0.95	لا توجد فروق
دورة	39	4.5			
دورتين	38.8	2.2			
أكثر من دورتين	39	5.4			

يلاحظ من الجدول رقم (10-4) أن متوسط الكفايات التقويمية للمعلم لأفراد العينة حسب الدورات التدريبية (لا يوجد ، دورة ، دورتين، أكثر من دورتين) يساوي (40 – 39 – 38.8 ،39) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (2.2 – 5.4) وهذا يشير إلى تجانس الكفايات التقويمية للمعلم لدى المبحوثين حسب الدورات التدريبية.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.11) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.95) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية للمعلم حسب الدورات التدريبية.

جدول رقم (11-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية للمعلم تعزى لمتغير الخبرة:

الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
من 1 – 5 سنوات	39.9	2.6	2.8	0.04	توجد فروق
من 6 – 10 سنوات	40.6	3.5			
من 11 – 15 سنوات	36	5.9			
أكثر من 15 سنة	39	5.3			

يلاحظ من الجدول رقم (11-4) أن متوسط الكفاية التقويمية لأفراد العينة حسب سنوات الخبرة (من 1 – 5 سنوات ، من 6 – 10 سنوات ، من 11 – 15 سنوات ، أكثر من 15 سنة) يساوي (39.9 – 40.6 – 36 – 39) على التوالي أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (2.6– 5.9) وهذا يشير إلى تجانس اراء المبحوثين حسب الخبرة. وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (2.8) فهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (0.04) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفاية التقويمية حسب الخبرة.

مما سبق يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة في معرفة المعلم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي ،النوع ،الدورات التدريبية) وانما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح سنوات الخبرة من (6-10) سنوات.

السؤال الثاني: نص السؤال الثاني : ما مدى توافر الكفايات التقويمية لدى معلم الرياضيات

جدول رقم (12-4)

يوضح التكراراتوالنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني: الكفاية التقويمية تتطلب:

العبارة	أوافق بشدة	اوافق		محايد	لا اوافق	لا اوافق بشده

	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1. الالمام التقويم التربوي	41	54.7	32	42.7	2	2.7	-	-	-	-	-	-
2. معرفة أهداف المادة الدراسية	48	64	24	32	3	4	-	-				
3. معرفة معايير الحكم على جودة أساليب التقويم	13	17.3	54	72	5	6.7	3	4				
4. معرفة ميزات وعيوب أساليب التقويم	28	37.3	38	50.7	5	6.7	3	4				
5. مراعاة الفروق الفردية للطلاب	51	68	21	28	3	4	4	5.3				
6. معرفة أغراض أساليب التقويم	21	28	45	60	8	10.7	1	1.3				
7. معرفة كيفية جمع المعلومات لتقويم الطلاب	30	40	36	48	8	10.7	1	1.3				
8. معرفة الطرق السليمة لبناء أدوات التقويم	29	38.7	39	52	7	9.3	-	-				
9. إستخدام أنواع التقويم أثناء التدريس	35	46.7	31	41.3	9	12	-	-				
مجموع إجابات افراد العينة	296	43.9	320	47.4	50	7.4	12	1.3				

1 -من الجدول رقم (12-4) : يلاحظ أن 54.7% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب التقويم التربوي ، و 42.7% منهم موافقون ، بينما 2.7% محايدون.

2– وجد أن 64% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب معرفة أهداف المادة الدراسية ، و 32% منهم موافقون ، بينما 4% محايدون.

3 -يلاحظ كذلك أن 17.3% من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب معرفة معايير الحكم على جودة أساليب التقويم ، و 72% موافقون و 6.7% محايدون، و 4% لا يوافقون.

4 -يتضح أن 37.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب معرفة ميزات وعيوب أساليب التقويم ، و 50.7% موافقون ، بينما 6.7% محايدون، و 5.3% لا يوافقون.

5 – وجد أن 68% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب مراعاة الفروق الفردية للطلاب ، و 28% موافقون، بينما 4% محايدون.

6- وجد أن 28% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب معرفة أغراض أساليب التقويم ، و 60% موافقون، بينما 10.7% محايدون، و 1.3% لا يوافقون، .

7- يتضح أن 40% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب معرفة كيفية جمع المعلومات لتقويم الطلاب ، و 48% موافقون، بينما 10.7% محايدون، و 1.3% لا يوافقون.

8- يلاحظ أن 28.7% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب معرفة الطرق السليمة لبناء أدوات التقويم ، و 52% موافقون، بينما 9.3% محايدون.

9- من الجدول وجد أن 46.7% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفاية التقويمية تتطلب إستخدامأنواع التقويم أثناء التدريس ، و 41.3% موافقون، بينما 12% محايدون.

من هذا يستنتج أن 91.3% من افراد العينة تتوافر لديهم الكفايات التقويمية

جدول رقم (13-4)

الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1. التقويم التربوي	4.5	.60	33	2	0.00
2. معرفة أهداف المادة الدراسية	4.6	.60	41	2	0.00
3. معرفة معايير الحكم على جودة أساليب التقويم	4.0	.60	91	3	0.00
4. معرفة ميزات وعيوب أساليب التقويم	4.2	.80	46	3	0.00
5. مراعاة الفروق الفردية للطلاب	4.6	.60	47	2	0.00
6. معرفة أغراض أساليب التقويم	4.1	.70	60	3	0.00
7. معرفة كيفية جمع المعلومات لتقويم الطلاب	4.3	.70	46	3	0.00
8. معرفة الطرق السليمة لبناء أدوات التقويم	4.3	.60	21	2	0.00
9. إستخدام أنواع التقويم أثناء التدريس	4.3	.70	16	2	0.00

يلاحظ من الجدول رقم **(13-4)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.6 – 0.8) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها

من خلال ذلك يمكن القول: الكفايات التقويمية تتوافر بنسبة 91.3% لدى معلم الرياضيات

نتائج المتغيرات عن السؤال الثاني:

جدول رقم (14-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التقويمية تعزى للمؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
بكالوريوس	38.9	3.8	0.17	0.85	لا توجد فروق
دبلوم عالي	39.6	4.4			
ماجستير	39	2.8			
دكتوراه	-	-			

يلاحظ من الجدول رقم (14-4) أن متوسط الكفاية التقويمية لأفراد العينة الذين مؤهلهم العلمي (بكالوريوس ، دبلوم عالي، ماجستير) يساوي (38.9 – 39.6 – 39) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (2.8 – 4.4) وهذا يشير إلى تجانس الكفاية التقويمية لدى المبحوثين حسب المؤهل العلمي.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي 0.17 فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.85) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفاية التقويمية حسب المؤهل العلمي.

جدول رقم (15-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التقويمية تعزى للنوع :

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	النتيجة
ذكر	38.7	4.3	0.47	0.71	لا توجد فروق
انثى	39.3	2.9			

يلاحظ من الجدول رقم (15-4) أن متوسط الكفاية التقويمية للمعلمين يساوي (38.7) و متوسط الكفاية التقويمية عند المعلمات يساوي (39.3)

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (2.9 – 4.3) وهذا يشير إلى تجانس الكفاية التقويمية لدى المبحوثين.

وبالنظر إلى قيم (ت) المحسوبة تساوي 0.47 فهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (0.71) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفاية التقويمية لدى (الذكور والإناث).

جدول رقم (16-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التقويمية تعزى لمتغير الدورات :

الدورات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
لا يوجد	38.5	3.3	0.34	0.79	لا توجد فروق
دورة	38	3.7			
دورتين	38.5	1.8			
أكثر من دورتين	39	4			

يلاحظ من الجدول رقم (16-4) أن متوسط الكفاية التقويمية لأفراد العينة حسب الدورات التدريبية (لا يوجد ، دورة ، دورتين، أكثر من دورتين) يساوي (3.6 – 39 – 38.8 ،39) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (2.2 – 5.4) وهذا يشير إلى تجانس في الكفاية التقويمية لدى المبحوثين حسب لدورات التدريبية.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.34) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.79) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفاية التقويمية حسب الدورات التدريبية.

جدول رقم (17-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياريو القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تعزى لمتغير الخبرة:

الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
من 1 – 5 سنوات	39	2.9	0.49	0.69	لا توجد

من 6 – 10 سنوات	39	2.7			فروق
من 11 – 15 سنوات	38	4			
أكثر من 15 سنة	39	4.5			

يلاحظ من الجدول رقم (17-4) أن متوسط الكفاية التقويمية لأفراد العينة حسب سنوات الخبرة (من 1 – 5 سنوات ، من 6 – 10 سنوات ، من 11 – 15 سنوات ، أكثر من 15 سنة) يساوي (39 – 39 – 38 – 39) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (2.7– 4.5) وهذا يشير إلى تجانس اراء المبحوثين حسب الخبرة.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.23) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.87) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفاية التقويمية حسب الخبرة.

مماسبق يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى أحد المتغيرات(المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة)

السؤال الثالث:نص السؤال الثالث : ما مدى ممارسة معلم الرياضيات للكفايات التقويمية

جدول رقم (18-4)

يوضح التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثالث:

ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات

العبارة	أوافق بشدة		اوافق		محايد		لا اوافق		لا اوافق	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1. حدد معلم الرياضيات الغرض من التقويم أولاً	**47**	**62.7**	**25**	**33.3**	**3**	**4**	**-**		**-**	**-**
2. يختار أسلوب التقويم بعد تحديد الغرض من التقويم	**35**	**46.7**	**33**	**44**	**3**	**4**	**4**	**5.3**		
3. يختار أسلوب التقويم على ضوء الأهداف التي يخدمها	**36**	**48**	**34**	**45**	**5**	**6.7**	**-**			

4. بصيغ الفقرات والعبارات بطريقة تخدم الجوانب المراد قياسها	37	49.3	31	41.3	7	9.3	-			
5. يحدد مدى جودة أسلوب التقويم قبل التطبيق	22	29.3	38	50.7	9	12	6	8		
6. يصيغ الأسئلة بمستويات التقويم ليشمل كل الجوانب	54	72	19	25.3	2	2.7	-			
7. يقوم بتنويع أساليب التقويم لتشمل كل الجوانب	35	46.7	33	44	7	9.3	-			
8. يقوم بالتصحيح بصورة موضوعية عادلة	40	53.3	31	41.3	4	5.3	-			
9. يقوم بتفسير النتائج لتقديم التغذية الراجعة	39	52	29	38.7	5	6.7	2	2.7		
مجموع إجابات افراد العينة	345	51.1	273	40.4	45	6.7	12	1.8		

1-من الجدول رقم (18-4): يلاحظ أن 62.7% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن يحدد معلم الرياضيات الغرض من التقويم أولاً ، و 33.3% منهم موافقون ، بينما 4% محايدون.

2-كما وجد أن 46.7% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن يختار معلم الرياضيات أسلوب التقويم بعد تحديد الغرض من التقويم ، و 32% منهم موافقون ، بينما 4% محايدون. 3- يلاحظ أن 48% من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن معلم الرياضيات يختار أسلوب التقويم على ضوء الأهداف التي يخدمها ، و 45.3% موافقون و 6.7% محايدون.

4 -كما يتضح أن 37.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن يصيغ الفقرات والعبارات بطريقة تخدم الجوانب المراد قياسها ، و 41.3% موافقون ، بينما 9.3% محايدون.

5- وجد أن 29.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون يحدد مدى جودة أسلوب التقويم قبل التطبيق ، و 50.7% موافقون، بينما 12% محايدون، و 8% لا يوافقون.

6- وجد أن 72% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن يصيغ معلم الرياضيات الأسئلة بمستويات التقويم ليشمل كل الجوانب ، و 25.3% موافقون، بينما 2.7% محايدون.

7- يتضح أن 46.7% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن يقوم معلم الرياضيات بتنويع أساليب التقويم لتشمل كل الجوانب ، و 44% موافقون، بينما 9.3% محايدون.

8-يلاحظ أن 53.3% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن يقوم معلم الرياضيات بالتصحيح بصورة موضوعية عادلة ، و 41.3% موافقون، بينما 5.3% محايدون.

9 -وجد أن 52% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن يقوم معلم الرياضيات بتفسير النتائج لتقديم التغذية الراجعة ، و 38.7% موافقون، بينما 6.7% محايدون، و 2.7% لا يوافقون.

من هذا يستنتج أن أفراد العينة يمارسون الكفايات التقويمية بنسبة 91.6% في تقويم الطلاب

جدول رقم (19-4)

الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثالث:

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1. يحدد معلم الرياضيات الغرض من التقويم أولاً	**4.5**	**.70**	**39**	**2**	**0.00**
2. يختار أسلوب التقويم بعد تحديد الغرض من التقويم	**4.3**	**.80**	**50**	**3**	**0.00**
3. يختار أسلوب التقويم على ضوء الأهداف التي يخدمها	**4.4**	**.60**	**24**	**2**	**0.00**
4. يصيغ الفقرات والعبارات بطريقة تخدم الجوانب المراد قياسها	**4.4**	**.70**	**20**	**2**	**0.00**
5. يحدد مدى جودة أسلوب التقويم قبل التطبيق	**4.0**	**.90**	**34**	**3**	**0.00**
6. يصيغ الأسئلة بمستويات التقويم ليشمل كل الجوانب	**4.7**	**0.5**	**56**	**2**	**0.00**
7. يقوم بتنويع أساليب التقويم لتشمل كل الجوانب	**4.4**	**.70**	**20**	**2**	**0.00**
8. يقوم بالتصحيح بصورة موضوعية عادلة	**4.5**	**.60**	**28**	**2**	**0.00**
9.يقوم بتفسير النتائج لتقديم التغذية الراجعة	**4.4**	**.70**	**53**	**3**	**0.00**

يلاحظ من الجدول رقم **(4-19)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.6 – 0.8) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها.

عليه يمكن القول بأن : معلم الرياضيات يمارس الكفايات التقويمية بدرجة كبيرة في تقويم الطلاب.

نتائج المتغيرات عن السؤال الثالث:

جدول رقم (4-20)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياريو القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى للمؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
بكالوريوس	39.5	4.2	0.40	0.66	لا توجد فروق
دبلوم عالي	40.6	3.6			
ماجستير	39.1	4			
دكتوراه	-	-			

يلاحظ من الجدول رقم (20-4) أن متوسط الكفايات التقويمية لمعلمي الرياضيات الذين مؤهلهم العلمي (بكالوريوس ، دبلوم عالي، ماجستير) يساوي (39.5 – 40.6 – 39.1) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (3.6 – 4.2) وهذا يشير إلى تجانس الكفايات التقويمية لمعلمي الرياضيات حسب المؤهل العلمي.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي 0.40 فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.66) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية لمعلمي الرياضيات حسب المؤهل العلمي.

جدول رقم (21-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى للنوع :

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	النتيجة
ذكر	39.4	4.5	0.44	0.65	لا توجد فروق
انثى	39.8	3.6			

من الجدول رقم (21-4) يتضح أن متوسط الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات يساوي (39.4) و متوسط الكفايات التقويمية لمعلمات الرياضيات يساوي (39.8)

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (3.6 – 4.5) وهذا يشير إلى تجانس الكفايات التقويمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات.

وبالنظر إلى قيم (ت) المحسوبة تساوي 0.44 فهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (0.65) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى للنوع.

جدول رقم (22-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياريو القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفاية التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى لمتغير الدورات:

الدورات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
لا يوجد	40.3	2.7	0.55	0.65	لا توجد فروق
دورة	40.6	2.5			
دورتين	38	2.9			
أكثر من دورتين	39.5	4.5			

يلاحظ من الجدول رقم (22-4) أن متوسط ممارسة الكفاية التقويمية لمعلم الرياضيات لأفراد العينة حسب الدورات التدريبية (لا يوجد ، دورة ، دورتين، أكثر من دورتين) يساوي (40.3 – 40.6 – 38 - 39) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (2.5 – 4.5) وهذا يشير إلى تجانس في ممارسة الكفاية التقويمية لمعلم الرياضيات لدى المبحوثين حسب الدورات التدريبية.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.55) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.65) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور ممارسة الكفاية التقويمية لمعلم الرياضيات حسب الدورات التدريبية.

جدول رقم (23-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة:

الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
من 1 – 5 سنوات	40	3	0.23	0.87	لا توجد فروق
من 6 – 10 سنوات	39.6	3.1			
من 11 – 15 سنوات	39	4.4			
أكثر من 15 سنة	39.6	4.8			

يلاحظ من الجدول رقم (23-4) أن متوسط ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات لأفراد العينة حسب سنوات الخبرة (من 1 – 5 سنوات ، من 6 – 10 سنوات ، من 11 – 15 سنوات ، أكثر من 15 سنة) يساوي (40 – 39.6 – 39 – 39.6) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (3 – 4.8) وهذا يشير إلى تجانس اراء المبحوثين حسب الخبرة.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.23) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.87) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات حسب الدورات التدريبية.

مماسبق يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى أحد المتغيرات(المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة)

السؤال الرابع: نص السؤال الرابع: تساعد الكفايات التقويمية في رفع مستوى الأداء لمعلم الرياضيات في التقويم

جدول رقم (24-4)

يوضح التكراراتوالنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الرابع: تساعد الكفايات التقويمية في رفع مستوى الأداء لمعلم الرياضيات

العبارة	أوافق بشدة		اوافق		محايد		لا اوافق		لا اوافق بشدة	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1. تجعل المعلم ملماً بالمهارات الأساسية لتقويم الطلاب	47	62.7	25	33.3	2	2.7	1	1.3		-
2. تساعد في اتقان صياغة الفقرات	27	36	42	56	5	6.7	1	1.3		-
3. تبني التقويم على مبادئ إجرائية صحيحة	26	34.7	40	53.3	8	10.7	1	1.3		-
4. تمكن من اتقان التخطيط للعملية التدريسية	43	57.3	28	37.3	3	4	1	1.3		-

5. تمكن من بناء أساليب التقويم بشكل سليم	37	49.3	35	46.7	2	2.7	1	1.3		-
6. تمكن من الوصول للأهداف بدقة واتقان	49	65.3	24	32	2	2.7	-			-
7. تساعد على التقويم الذاتي	31	41.3	37	49.3	7	9.3	-			-
8. تؤكد على تقديم التغذية الراجعة	28	37.3	35	46.7	10	13.3	2	2.7		-
9. تساعد في إتقان عملية التقويم بصورة عامة	32	42.7	36	48	6	8	1	1.3		-

1 -من الجدول رقم (24-4): يلاحظ أن 62.7% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تجعل المعلم ملماً بالمهارات الأساسية لتقويم الطلاب ، و 33.3% منهم موافقون ، بينما 2.7% محايدون، و 1.3% لا يوافقون.

2- وجد أن 36% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تساعد في اتقان صياغة الفقرات، و 56% منهم موافقون ، بينما 6.7% محايدون، و 1.3% لا يوافقون.

3-يلاحظ أن 34.7% من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تبني التقويم على مبادئ إجرائية صحيحة،و 53.3% موافقون،بينما 10.7% محايدون، و 1.3% لا يوافقون.

4 -كما يتضح أن 37.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تمكّن من اتقان التخطيط للعملية التدريسية ، و 37.3% موافقون ، بينما 4% محايدون، و 1.3% لا يوافقون.

5- وجد أن 49.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أنالكفايات التقويمية تمكّن من بناء أساليب التقويم بشكل سليم ،و 46.7% موافقون، بينما 2.7% محايدون،و 1.3% لا يوافقون.

6- وجد أن 65.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تمكّن من الوصول للأهداف بدقة واتقان ، و 32% موافقون، بينما 2.7% محايدون.

7- يتضح أن 41.3% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تساعد على التقويم الذاتي ، و 49.3% موافقون، بينما 9.3% محايدون.

8- يلاحظ أن 37.3% من افراد العينة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تؤكد على تقديم التغذية الراجعة ، و 46.7% موافقون، بينما 13.3% محايدون، و 2.7% لا يوافقون. 9- كما وجد أن 42.7% من افراد عينة الدراسة يوافقون بشدة على أن الكفايات التقويمية تساعد في إتقان عملية التقويم بصورة عامة ، و 48% موافقون، بينما 8% محايدون، و 1.3% لا يوافقون.

جدول رقم (25-4)

الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الرابع:

العبارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1. تجعل المعلم ملماً بالمهارات الأساسية لتقويم الطلاب	4.6	.70	76	3	0.00
2. تساعد في إتقان صياغة الفقرات	4.3	.60	59	3	0.00
3. تبني التقويم على مبادئ إجرائية صحيحة	4.2	.70	49	3	0.00
4. اتقان التخطيط للعملية التدريسية	4.5	.60	66	3	0.00
5. تمكن من بناء أساليب التقويم بشكل سليم	4.4	.60	64	3	0.00
6. تمكن من الوصول للأهداف بدقة واتقان	4.6	.50	44	2	0.00
7. تساعد على التقويم الذاتي	4.3	.60	20	2	0.00
8. تؤكد على تقديم التغذية الراجعة	4.2	.80	38	3	0.00
9. تساعد في إتقان عملية التقويم بصورة عامة	4.3	.70	51	3	0.00

يلاحظ من الجدول رقم **(4-25)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 – 0.8) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها

لأتوجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى الى أحد المتغيرات

من خلال ذلك يمكن القول بأن: تساعد الكفايات التقويمية في رفع مستوى الأداء لمعلم الرياضيات في التقويم

نتائج المتغيرات عن السؤال الرابع:

جدول رقم (4-26)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى للمؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة

بكالوريوس	39.4	4.3	0.04	0.99	لا توجد فروق
دبلوم عالي	39.5	4.2			
ماجستير	39.5	3.4			
دكتوراه	-	-			

يلاحظ من الجدول رقم (26-4) أن متوسط الكفايات التقويمية لمعلمي الرياضيات الذين مؤهلهم العلمي (بكالوريوس ، دبلوم عالي، ماجستير) يساوي (39.4 – 39.5 – 39.5) على التوالي. أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (3.4 – 4.3) وهذا يشير إلى تجانس الكفايات التقويمية لمعلمي الرياضيات حسب المؤهل العلمي.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي 0.04 فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.99) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية لمعلمي الرياضيات تساعد في رفع مستوى الأداء لمعلم الرياضيات في التقويم حسب المؤهل العلمي.

جدول رقم (27-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياريو القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى للنوع :

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	النتيجة
ذكر	39.6	4.6	0.31	0.75	لا توجد فروق
انثى	39.3	3. 5			

من الجدول رقم (27-4) يتضح أن متوسط الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم يساوي (39.6) و متوسط الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم يساوي (39.3)

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (3.5 – 4.6) وهذا يشير إلى تجانس أراء أفراد العينة حول محور الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم.

وبالنظر إلى قيم (ت) المحسوبة تساوي 0.31 فهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (0.75) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى للنوع.

جدول رقم (28-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى لمتغير الدورات:

الدورات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
لا يوجد	38.8	3.7	0.58	0.68	لا توجد فروق
دورة	38	5			
دورتين	38.7	1.4			
أكثر من دورتين	39.8	4.2			

يلاحظ من الجدول رقم (28-4) أن متوسط الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم لأفراد العينة حسب الدورات التدريبية (لا يوجد ، دورة ، دورتين، أكثر من دورتين) يساوي (38.8 – 38 – 38.7 – 39.8) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (1.4 – 5) وهذا يشير إلى تجانس اراء المبحوثين حسب الدورات التدريبية.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.58) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.68) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم حسب الدورات التدريبية.

جدول رقم (29-4)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة الإحتمالية لإختبار (ف) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم تعزى لمتغير الخبرة:

الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	النتيجة
من 1 – 5 سنوات	39	4.3	0.04	0.98	لا توجد فروق
من 6 – 10 سنوات	39.6	3.3			
من 11 – 15 سنوات	39	4			
أكثر من 15 سنة	39	4			

يلاحظ من الجدول رقم (29-4) أن متوسط الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم لأفراد العينة حسب سنوات الخبرة (من 1 – 5 سنوات ، من 6 – 10 سنوات ، من 11 – 15 سنوات ، أكثر من 15 سنة) يساوي (39 – 39.6 – 39 – 39) على التوالي.

أما الانحراف المعياري يتراوح ما بين (3.3 – 4.3) وهذا يشير إلى تجانس اراء المبحوثين حسب الخبرة.

وبالنظر إلى قيم (ف) المحسوبة تساوي (0.4) فهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (0.98) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الأداء للمعلم حسب الدورات التدريبية.

مماسبق يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى أحد المتغيرات(المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة)

السؤال الخامس :

نص السؤال الخامس : ما وجهة نظر الموجهين في كفايات التقويم لدى معلم الرياضيات؟

سيقوم الباحث بعرض نتائج المقابلة (ملحق رقم 2) التي أُجريت مع الموجهين لمعرفة وجهة نظرهم في كفايات التقويم لدي معلم الرياضيات توصل الباحث إلى:

1- يرى(67%)من الموجهين أن جزءاً كبيراً من معلمي الرياضيات لديه المعرفه بالكفايات التقويميه.

2-يرى(83%) من الموجهين ان معلمي الرياضيات لايتقنوا استخدام الكفايات التقويميه بصوره جيده و يحتاج للتدريب في إعداد وبناء أساليب التقويم.

3يتفق الموجهون أن الكفايات التقويميه تساعد في تخطيط عملية التدريس وا ٍتقان عملية التقويم.

4- يرى(83%) من الموجهين ان معلمي الرياضيات يحتاج للتدريب في إعداد وبناء أساليب التقويم.

5-يتفق الموجهون على ان توافر الكفايات التقويمية لدى المعلم تساعد في القيام بعملية التقويم بصورة جيدة وصحيحة.

6- يرى الموجهون أن الإمتحانات الموحده قللت من حرص المعلمين على القيام ببناء الإختبارات لتقويم الطلاب و من القيام بعملية التقويم نفسها بصوره صحيحه

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

1.5 ملخص عام للدراسة:

في هذا الفصل يُقدم الباحث أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ممثلة في مدى توافر وممارسة الكفايات التقويمية لدى معلمي الرياضيات في تقويم الطلاب بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمحلية شرق النيل والتي أُستخدم فيها أداتي الاستبانة والمقابلة ، ويقدم جملة من التوصيات كما يقدم جملة من المقترحات.

النتائج :

1- معرفة معلم الرياضيات للكفايات التقويميه جيد.

أ- لاتوجد فرووق ذات دلالة احصائية في معرفة المعلم للكفايات التقويمية تعزى لأحد المتغيرات (المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية)

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لسنوات الخبره من (10-6) سنوات

ج- يرى(67%) من الموجهين أن جزءاً كبيراً من معلمي الرياضيات لديه المعرفه بالكفايات التقويميه.

2- تتوفر الكفايات التقويميه لمعلم الرياضيات بنسبة عالية.

أ- لاتوجد فرووق ذات دلالة احصائية في توافر الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات تعزى لأحد المتغيرات (المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوا ت الخبرة)

3- يمارس معلم الرياضيات الكفايات التقويميه بدرجه كبيره في تقويم الطلاب .

أ-لاتوجد فرووق ذات دلالة احصائية في ممارسة المعلم للكفايات التقويمية تعزى لأحد المتغيرات (المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوا ت الخبرة)

ب-يرى(67%) من الموجهين ان معلمي الرياضيات لايتقنوا استخدام الكفايات التقويميه بصوره جيده و يحتاج للتدريب في إعداد وبناء أساليب التقويم.

4 - يتفق معظم المعلمين ان الكفايات تساعد في إتقان عملية التقويم بدرجة عاليه.

أ- لاتوجد فرووق ذات دلالة احصائية في أن الكفايات التقويمية تساعد في رفع مستوى الاداء في تقويم الطلاب تعزى لأحد المتغيرات (المؤهل العلمي ،النوع، الدورات التدريبية، سنوا ت الخبرة)

ب-يتفق الموجهون أن الكفايات التقويميه تساعد في تخطيط عملية التدريس وا ٍتقان عملية التقويم.

5- يرى الموجهون أن الإمتحانات الموحده قللت من حرص المعلمين على القيام ببناء الإختبارات لتقويم الطلاب ومن القيام بعملية التقويم نفسها بصوره صحيحه

2.5 **التوصيات:**

يوصي الباحث بالأتي:

1-التركيز على تنمية واكتساب معلمي الرياضيات لكفايات التقويم لتحسين عملية التقويم.

2-الاهتمام بالدورات التدريبيه في مجال التقويم التربوي .

3-اكساب المعلم لكفايات التقويم يساعد في التخطيط واتقان العملية التدريسيه.

4-تدريب المعلمين على اعداد وبناء اساليب التقويم لانها من الكفايات الاساسية

5-القيام بدراسات تساعد اعداد وتاهيل المعلمين في مجال التقويم قبل وبعد واثناء الخدمه وتقويمهم .

6-إعطاء فرص اكثر للقيام ببناء اساليب التقويم لتتقويم الطلاب في المدارس الثانوية

3.5 مقترحات لدراسات لاحقة:

1- دراسة مدى فاعلية كفايات التقويم في تحسين عملية التحصيل الدراسي بالمدارس الثانوية.

2-تقويم استخدام معلمي الرياضيات للكفايات التقويمية واثرها على العملية التعليمية بالمدارس الثانوية.

3-مدى استخدام معلمي الرياضيات للكفايات التقويمية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهين.

4- زيادة الدراسات في مجال التقويم لانه الوسيله الوحيد لتقويم وتطوير النظام التربوي.

5زيادة التر كيز على المعلمين في اعدادهم وتاهيلهم قبل وبعد واثناء الخدمه وتقويمهم .

المراجع والمصادر

المراجع والمصادر

المراجع

القرآن الكريم

1. الزمخشري ،1960 م أساس البلاغة ، كتاب الشعب ،القاهرة.
2. احمد حسين اللقانى، فارعه حسن محمد، برنس احمد رضوان ،1990م تدريس المواد الاجتماعيه ، الجزء الثانى ،عالم الكتاب ، القاهرة ، مصر.
3. يس عبدالرحمن قنديل ،1993م، التدريس وا إعداد المعلم ، ط1، دار النشر الدولى ، الرياض.
4. خليفه عبد السميع، 1994م تدريس الرياضيات، ط1 ، في المدارس الثانوية،ط1،مكتبة النهضة المصرية القاهرة،مصر.
5. صلاح الدين محمد ابوناهيه،1994 م القياس التربوى ،القاهرة مكتبة الانجلو المصريه.
6. محمود عبدالحليم منسي ،1997 م التقويم التربوي،ط1، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع ، الاسكندرية،مصر

7. نادر فهمى الزيود، هشام عامر عليان،1998 م مبادئ القياس والتقويم فى التربية، الطبعه الثانية ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.

8. سامى عر يفيج، خالد حسين مصلح،1999 م القياس والتقييم التربوي ، الطبعه الرابعه، دار مجدلاولى للنشر، عمان .

9. رشدي أحمد طعيمه، 1999م المعلم وكفاياته، إعداده وتدريبيه ، ط1، دارالفكرالعربي ، القاهرة.

10. زكريا محمد الظاهر، وجاكلين وتمر جيان جورت عزت عبد الهادى ،1999 م مبادئ القياس والتقويم التربيه ،ط1 ، دار الثقافه، عمان.

11. أحمد محمد الطيب،1999م الإدارة التعليمية اصولها وتطبيقاتها، ط1، الاسكندرية المكتب الجامعي الحديث.

12. ابراهيم محمد عقيلان،2000 م مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط1 ، دار المسيرة ، عمان، الاردن.

13. أحمد عودة ،2000 م القياس والتقويم في العملية التدريسية الاصدار الرابع، جامعة اليرموك ، دار الامل ، أريد الاردن .

14. حسن منسي ،2000 م تصميم التدريس ، الطبعة الثانية ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، أريد ، الاردن.

15. وليم عبيد ، محمد امين المفتى ، د. سمير ايليا ،2000 م ،ط طورة ، تر بويات الرياضيات ،القاهرة ،مكتبه الانجلو المصريه.

16. مندور عبد السلام فتح الله ،2000 م التقويم التربوي، الرياضي ، ط2، دار النشر،الرياض المملكة العربية السعودية.

17. الازرق عبد الرحمن صالح ،2000، علم النفس التربوي للمعلمين ، ط1، دار الفكر العربي ، لبنان .

18. الاغبرى عبد الصمد،2000 م الادارة المدرسيه،البعد التخطيطى والتنظيمى المعاصر، ط1، دارالنهضة العربية ،بيروت .

19. مجدى عبد الكريم حبيب ،2000 م التقويم والقياس في التربية وعلم النفس الطبعه الاولى ،القاهرة ،مكتبه النهضة المصرية .

20. مجدى عبدالكريم حبيب،2000 م التقويم والقياس فى التربية وعلم النفس، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

21. اسماعيل محمد الامين ،2001 م طرق تدريس الرياضيات وتطبيقات، الطبعة الاولي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

22. ايمان محمد شاكر ابوغربية،2001 م القياس والتقويم التربوي، الطبعه الاولى ، دار اليدان ناسرون وموزعون .

23. الجميل محمد عبد السميع شعلة ،2001م التقويم التربوي للمنظومة التعليمية دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

24. سامي محمد ملحم،2001 م القياس والتقويم التربوي،ط1

25. علي مهدى كأظم،2001 م القياس والتقويم في التعليم والتعلم، ط1 الاردن، إ بد، دار الكندى للنشر .

26. ماجدة السيد عبيدو آخرون، 2001 م أساسيات تصميم التدريس، الطبعه الاولى عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

27. ماهر اسماعيل يوسف، محب محمود الرافعى،2001 م التقويم التربوي، الرياضه، مكتبه الرشد .

28. حسن منسي ،2002، التقويم التربوي ، الطبعة 1 ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، اريد ،الاردن.

29. توفيق احمد مرعى ، د. محمد محمود الحيله ،2002 م طرائق التدريس العامة، الطبعه الاولى ،دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة،عمان ،الاردن.

30. فاروق البو هى، محمد غازى بيومي ،2002 م دراسات من اعداد المعلم، دار المعرفه الجامعيه ،القاهرة.

31. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003 م كفايات التدريس المفهوم والأداء ، ط1، دار الشروق للنشروالتوزيع ،عمان الاردن .

32. صلاح الدين محمود علام ، 2003 م التقويم التربوي المؤسسي ،ط1، القاهر دار الفكر العربي

33. الدكتور ابراهيم بن مبارك الدوسرى ،2004 م الإطار المرجعي للتقويم التربوي، الطبعه الثانية ، مكتب التربية العرب لدول الخليج، الرياض

34. راشد حماد الدوسري ،2004 م القياس والتقويم التربوي الحديث ، الطبعه الاولى دار الفكر العربى ، الاردن .

35. تاج السر عبدالله الشيخ، د نائل محمد عبدالرحمن د. بثينه أحمد محمد عبد المجيد،2004 م القياس والتقويم التربوي، مكتبه الرشد ناشرون ، المملكة العربية.

36. رجاء محمود ابوعلام،2005 م تقويم التعلم ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،الاردن.

37. افنان نظير درو ة ،2005 م الاسئله التعليميه والتقييم المدرسي،ط1، عمان ، دار العلم للنشر والتوزيع.

38. خالد طه الاحمد ،2005 م تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين الامارات العربية المتحدة.

39. لسان العرب بن منظور ، الجزء 12، ط4،2005.

40. مصطفى عبد السميع محمد، د. سهير محمد حواله،2005 م إعداد المعلم تنميته وتدريبه، الطبعة الاولى ، دار العكر ناشرون وموزعون – الاردن .

41. صلاح الدين محمود علام،2006 م القياس والتقويم التربوى فى العملية التدريسيه،الطبعة الاولى،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعه عمان.

42. مجدى عزيز ابراهيم ،2005 م تصنيفات المقايس التربويه وأدواتها ، عالم الكتااب ،القاهره الطبعه الاولى .

43. محمد الدريج، 2005م، الكفايات فى التعليم من اجل تأسيس علمى للمنهاج المندمج، الدار البيضاء ،المغرب، دارالعلوم للطباعة والنشر .

44. سعاد العبدللات وآخرون ، 2006 م إستراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على إقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها ، عمان ، الاردن .

45. رافدة الحريري ،2007م التقويم التربوي ، المملكة الاردنية الهاشمية دار المناهج للنشر والتوزيع.

46. صالح ناصر عليمات،2007 م العملية الإدارية فى المؤسسات التربوية،ط1،دار الشروق ،عمان

47. هشام يعقوب مريزيق، جعفر نايف درويش،2008 م أساليب تدريس الرياضيات ،ط1 دار الر ايه للنشر والتوزيع الاردن.

48. محمود محمد الناقة، 2008م البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وا إجراءاته ، مطبعة الطوبجي.

49. ابراهيم محمد المحاسنة، عبدالحكيم علي مهيدات ،2009 ، القياس والتقويم الصفي، ط1 ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان.

50. كمال عبد الحميد زيتون ، 2009 م التدريس نماذجه ومهاراته ، القاهرة، عالم الكتاب ، طبعه1.

51. مجدى عزيز ابراهيم ،2009 م معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتابة القاهر ة .

52. محمد الخطيب ،2011، مناهج الرياضيات الحديثة تصميمها وتدريسها،دار الحامد للنشر عمان.

53. محمد عثمان،2011 م أساليب التقويم التربوي ، دار أسامه للنشر والتوزيع عمان الاردن

54. نضال عبد اللطيف برهم ،2012 م طرق تدريس الرياضيات، ط.1 ،مكتبه المجمع العربى للنشر والتوزيع .

55. عزو اسماعيل عفانه، خالد خميس السر ، منير اسماعيل، احمد نايل نجيب الخزندار،2012 م دار الثقافه للنشر والتوزيع، عمان ،2012م.

1. Goetz ernest t, Alexander , patriciaa-a,&ash Michael j.(1992) adu cational psychology: adassroom perspectires . new York:macmillan publishing com pany.
2. Kreith,k and Thompson/ a(1996): defining the unirersitiy,s role professional dcrelopment tor teachws.t mathematics. http:// mathematically correct . com depti. Htm
3. Smithm . (2002) competence and competeny retrieved ….. 2002 from www inted.org

4. Daris b. and Ellison l.(2004) school leadership for the (21) st century londou :routledge.

الرسائل الجامعية والتقارير:

1-عيسي بن فرج المطيري،2010 م الكفايات اللازمة للتقويم المستمر للمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة ، جامعة ام القري المملكلة العربية السعودية، رسالة دكتوراه .

2 -بشرى بن خلف العنزي ،2007 م تطوير كفايات المعلم فى ضوء معايير الجودة فى التعليم العام اللغاء السنوى الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

3-تطور التعليم فى السودان ،2008 م تقرير مقدم إلى المركز العالمي للتعليم ،جنيف ،مكتب التربية الدولى (IBE)،الدورة 48 للمؤتمر العالمي للتربية(ICE) ،وزارة التربية والتعليمية السودانية.

4-اللجنة المشتركة لتطوير التربية والتعليم ،1995، تقرير لجنة الأهداف الاستراتيجية، بغداد

1. أحمد خضر ابراهيم البيلي ،2001م بعنوان تقويم الأداء الإكاديمي لطلاب القبول الخاص بكلية الهندسة جامعة السودان – السنه الأولي .
2. سرحان الدمرداش،1403 م محاضرات فى التقويم التربوي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

1. محمد طه حنفي1994م بعنوان نظم تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر وانجلترا دراسة مقارنة.
2. نعيمه الجزولي عبد الحميد 1997 بعنوان :التقويم المستمر وأثره على تحصيل مرحلة الأساس في ماده الرياضيات جامعة الخرطوم كلية التربية.
3. منى محمد الحسن سيد احمد بعنوان :التقويم المستمر في كليات الطب (الخرطوم ،جوبا ،الأحفاد) جامعة الخرطوم كلية التربيه.
4. معزه يوسف محمد احمد الدومه2001 بعنوان: الكفايات الاكاديميه والمهنيه اللازمه لمعلم العلوم بمرحلة الاساس جامعه السودان كلية التربيه
5. ابراهيم عبدالله شمدين القادر 2002 بعنوان مدي توافر الكفايات اللازمة للمعلمين في رعاية الموهبين والمتفوقين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية جامعة السودان.

6. الحمادي 1996 بعنوان:تقويم برنامج اعداد معلمي العلوم في ضوء أدائهم الكفايات اطروحه دكتوراه كليه التربيه بغداد.

7. كمال الدين هاشم 1991م بعنوان : برنامج لتنمية الكفايات التعليميه لدى معلمي المواد الاجتماعيه بالمرحله الثانويه بالسودان اثناء الخدمه

8. يعقوب نشوان وعبدالرحمن الشعوان1990مبعنوان :الكفايات التعليميه لطلبه كليات التربيه بالمملكه العربيه السعوديه.

9. ملجان بن معين وعلي بن سعد القرني جامعة الملك سعود1993م بعنوان:طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعوديه من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

10. الفهيم 2000م: بعنوان:مدى توافر الكفايات التعليميه لمعلمي الرياضيات بالمرحله الثانويه من وجهه نظر طلاب المرحله الثانويه في مدينة صنعاء.

11. النجيدي(2000)م بعنوان: مستوى الكفايه لمعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين مقارنه بمعلمي الرياضيات خريجي كليات التربيه واثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحله المتوسطه في منطة القصيم المملكه العربيه السعوديه.

12. الزهراني (2002)م.بعنوان :درجة إمتلاك معلمي الرياضيات بالمرحله الإبتدائيه للكفايات المعرفيه لإعداد الإختبارات التحصيليه المملكه العربيه السعوديه.

13. السقاف (2008)م :بعنوان:تحديد الكفايات التعليميه اللازمه لمعلم الرياضيات في المرحله الثانويه أربين.

14. الثبيتي (2005)م بعنوان:مدى توافر الكفايات التعليميه في إعداد وتصحيح وتحليل الإختبارات لدى معلمي الرياضيات بالمرحله الثانويه بمدينه الطائف في ضوء بعض المتغيرات (المؤهل التعليمي،سنوات الخدمه،دورات القياس) المملكه العربيه السعوديه.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا -كلية التربية

ملحق رقم(1)

اسماء المحكمين

الاسم	الجامعة	الكلية	الدرجة العلمية
د/فيصل محمد عبدالوهاب	جامعة جازان السعودية	التربية	استاذ مشارك
د/ ابراهيم عثمان حسين	جامعة الخرطوم	التربية	استاذ مشارك
د/اخلاص عشر	جامعة اللخرطوم	التربية	استاذ مساعد
د/عمر على عرديب	جامعة السودان	التربية	استاذ مشارك
د/ احمد عبدالرحمن عبدالله	جامعة السودان	التربية	استاذ مشارك
د/ عزالدين عبدالرحيم المجذوب	جامعة السودان	التربية	استاذ مشارك
د/فضل المولى عبد الرضي الشيخ	جامعة الخرطوم	التربية	استاذ مشارك

ملحق رقم (2)

الإخوه والأخوات معلمي الرياضيات بين أيديكم إستبيان يتعلق بدراسة عن:

مدي توافر الكفايات التقويمية لدي معلمي الرياضيات في تقويم الطلاب بالمدارس الثانوية بمحلية شرق النيل

وذلك للحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ونظر ً ا لأهمية المعلومات التى ستدلون بها والتى سوف تستخدم من قبل الباحث لأغراض الداراسة الحالية فقط ولن يطلع عليها أحد .أرجو الإستجابة لهذا الإستبيان والحرص على تكملة محاوره وفقراته بدقة وموضوعية وفقنا الله وا ٍياكم لما فيه مصلحة المجتمع .

أولاً :

المؤهل العلمي: بكالوريوس ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير ( ) دكتوراه ( )

النوع : معلم ( ) معلمه ( )

الدورات: لا يوجد ( ) دورة ( ) دورتين ( ) اكثر من دورتين ( )

الخبرة : 1-5 سنوات ( ) 6-10 سنوات ( ) 11-15سنة ( ) اكثر من 15 سنة ( ).

ثانياً :

المحور الأول : من الكفايات التقويمية للمعلم :

العبارة	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لااوافق بشدة
1معرفة مفهوم التقويم					
2- المعرفة الواعية بأساليب التقويم					
3- القدرة على اختيار أساليب التقويم					
4- المهارة في بناء أساليب التقويم					
5- المهارة في تطبيق أساليب التقويم					
6- القدرة على استخدام نتائج التقويم					
7- المهارة في تصحيح أساليب التقويم					
8- القدرة على تفسير نتائج أساليب التقويم					
9- معرفة أهداف النظام التربوي					

المحور الثاني: الكفاية التقويمية تتطلب :

العبارة	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لااوافق بشدة
1- الإلمام بالتقويم التربوي					
2- معرفة أهداف المادة الدراسية					
3- معرفة معايير الحكم على جودة أساليب التقويم					
4- معرفة ميزات وعيوب أساليب التقويم					
5- مراعاة الفروق الفردية للطلاب					
6- معرفة أغراض أساليب التقويم					
7- معرفة كيفية جمع المعلومات لتقويم الطلاب					
8- معرفة الطرق السليمة لبناء أدوات التقويم					
9- إستخدام أنواع التقويم أثناء التدريس					

المحور الثالث : ممارسة الكفايات التقويمية لمعلم الرياضيات

العبارة	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لااوافق بشدة
1- يحدد معلم الرياضيات الغرض من التقويم أولاً					
2- يختار أسلوب التقويم بعد تحديد الغرض من التقويم					
3- يختار أسلوب التقويم على ضوء الأهداف التى يخدمها					
4- يصيغ الفقرات والعبارات بطريقة تخدم الجوانب المراد قياسها					
5- يحدد مدى جودة أسلوب التقويم قبل التطبيق					
6- يصيغ الأسئلة بمستويات تراعي الفروق الفردية					
7- يقوم بتنويع أساليب التقويم ليشمل كل الجوانب					
8- يقوم بالتصحيح بصورة موضوعية عادلة					
9- يقوم بتفسير النتائج لتقديم التغذية الراجعة					

المحور الرابع: تساعد الكفايات التقويمية في رفع مستوى الأداء لمعلم الرياضيات في التقويم:

العبارة	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لااوافق بشدة
1- تجعل المعلم ملماً بالمهارات الأساسية لتقويم الطلاب					
2- تساعد في اتقان صياغة الفقرات					
3- تبني التقويم على مبادئ إجرائية صحيحة					
4- تمكن من اتقان التخطيط للعملية التدريسية					
5- تمكن من بناء أساليب التقويم بشكل سليم					
6- تمكن من الوصول للأهداف بدقة واتقان					
7- تساعد على التقويم الذاتي					
8- تؤكد على تقديم التغذية الراجعة					
9- تساعد في إتقان عملية التقويم بصورة عامة					

ملحق رقم (3) أسئلة لإجراء مقابلة مع بعض الموجهين:

المؤهل العلمي : **النوع :**

الدورات التدريبية : **سنوات الخبرة :**

وجهة نظر الموجهين فى كفايات التقويم لدى معلم الرياضيات

1- مدى معرفتة بالمفاهيم الأساسية لعملية التقويم ؟

.....

.....

2- هل يتقن إستخدام أساليب التقويم؟

.....

.....

3- يتقن إختيار أساليب التتقويم

.....

.....

4-مدى إتقانه لبناء الإختبارات لتقويم الطلاب؟ .....

.....

5- يعرف كفايات التقويم:.....

.....

6- الكفايات تجعل معلم الرياضيات ملم بالمهارات الأساسية للتقويم

.....

.....

7- تمكن الكفايات فى التقويم المعلم من بناء أساليب التقويم بؤصورة جيدة

.....

8- تساعد الكفايات التقويمية المعلم من اتقان عملية بؤصورة جيدة

.....

9- تساعد الكفايات التقويمية على بناء مبادئ اجرؤائية صحيحية

.....