M

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

Faculty Of Humanities And Social Sciences

قسم علم النفس والفلسفة والأرطوفونيا

Department Of Psychology Philosophy And Speech Therapy

مذكرة مكملة لنيل شهـــــادة ماستر الطور الثاني ل.م.د

تخصص علم النفس المدرسي

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم مكتسبات تلاميذ السنة الأولى متوسط في ضوء بعض المتغيرات. دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية تيارت

إعداد:

✓ ميمون هجيرة

✓ بهلول شيماء

إشراف:

بلعالية محمد

لجنـــــــــة المناقشـــــــــــة

الأستاذ(ة)	الرتبة	الصفة
منهوم محمد	أستاذ محاضر –أ–	رئيسا
بلعالية محمد	أستاذ التعليم العالي	مشرفا
علاوي مسعودة	أستاذ محاضر –ب–	مناقشا

السنـــة الجامعية: 2024/ 2025

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذه المذكرة

وفتح لنا أبواب العلم والمعرفة

نتوجه بخالص عبارات الشكر والامتنان إلى أستاذنا المشرف الدكتور محمد بلعالية

على ما بذله من جهد و اتقان في توجيهنا خلال مراحل إعداد هذا العمل

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة أساتذة الكلية

الذين لم يبخلوا علينا بعلمهم وخبراتهم طيلة سنوات الدراسة

ولا يفوتنا أن نعبر عن أعمق مشاعر الامتنان لوالدينا الكريمين

على ما قدماه لنا من دعم معنوي ومادي طوال مشوارنا الدراسين فلهما منا كل التقدير والحب

ونختم بشكر خاص لإخوتنا ولأصدقائنا، الذين شاركونا هذه الرحلة بكل مافيها من تحديات وانجازات.

إهداء

مهما كتبت من عبارات لن أجد أصدق

من قوله تعال: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات"

فالحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه.

إلى روح غالية فارقتني وانا لازلت متعلقة بها.

هذا النجاح هو جزء من تعبك أهديك لك، رحمك الله وجعل الجنة دارك.

إلى أمي يا من جعلك الله سبب في وجودي وسندا في حياتي.

اللهم احفظها وارزقها العفوة والعافية.

أسأل الله أن يجازيك عني خير الجزاء وأن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتك.

إلى إخوتي الأعزاء، انتم السند والدعم، شكرا لوجودكم الدائم بجانبي.

حفظكم الله ووفقكم.

إلى الدكتور المشرف "بلعالية محمد" على كل ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات قيمة

ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة.

إلى صديقاتي الذين جعلوا هذه الرحلة اكثر متعة واقل صعوبة.

شكرا لكل لحظة لكل كلمة مشجعة ولكل كل الذكريات الجميلة.

إلى صديقتي التي قاسمتني هذا العمل المتواضع: هجيرة

إلى كل قدم لي يد العون وكان سببا في إتمام هذا العمل.

شيماء

إهداء

إلى العزيز الذي حملت إسمه فخرا

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار، إلى من حصد الأشواك عن دربي، وزرع لي الراحة بدلا منها

إلى فقيدي، الذي لم ينحن ظهره مما كان يحمله، بل انحنى ليحملني

كان يحمل همومي على كتفيه ويمنحني من قوته

رحمك الله يا أبي

وإلى من علمتني الأخلاق قبل أن أتعلمها، إلى الجسر الذي صعدت به إلى الجنة

إلى اليد الخفية التي أزالت العقبات عن طريقي

أمي محبوبتي

وإلى من وهبني الله نعمة وجودهم، إلى مصدر قوتي

أخواتي وأخي

إلى الدكتور المشرف "بلعالية محمد"

على كل ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات قيمةساهمت في إثراء الموضوع

وإلى من إن ضاقت بي الدنيا، وسعت خطاهم، إلى من رافقوني بالقلب قبل الدرب

أحبتي وأصدقائي

إلى صديقتي وأختي ورفيقة مشواري

شيماء

إلى الشخص الذي أنا بسببه على ما أنا عليه اليوم، من صحة وعافية وقوة

إلى طبيبي

مجيرة

فهرس المحتويات:

الشكر والتقدير ..... أ

الاهداء..... ب

فهرس المحتويات..... د

ملخص الدراسة..... ي

مقدمة 2

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة 5

2. فرضيات الدراسة..... 6

3. أهداف الدراسة..... 7

4. أهمية الدراسة..... 7

5. التعاريف الاجرائية للدراسة..... 7

6. الدراسات السابقة..... 8

7. التعقيب على الدراسات السابقة.....13

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

أولا: الاتجاهات

تمهيد 16

1. مفهوم الاتجاهات 16

2. أنواع الاتجاهات 17

3.مكونات الاتجاهات 18

4.خصائص الاتجاهات..... 19

5.وظائف الاتجاهات..... 20

6.عوامل ومراحل تكوين الاتجاهات 21

7.طرق قياس الاتجاهات 23

8.نظريات الاتجاهات 26

خلاصة..... 29

ثانيا: المعالجة البيداغوجية

تمهيد 30

1.مفهوم المعالجة البيداغوجية 30
2.الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية..... 31
3.حصص المعالجة البيداغوجية..... 32
4.أنماط المعالجة البيداغوجية..... 32
5.أهداف المعالجة البيداغوجية..... 33
6.مراحل المعالجة البيداغوجية..... 34
خلاصة..... 35

ثالثا: تقييم المكتسبات

تمهيد 37
1. مفهوم التقييم والقياس والتقويم..... 37
2. العلاقة والفرق بين المفاهيم الثلاثة..... 38
3. تعريف التقويم التربوي..... 39
4. أنواع التقويم التربوي..... 40
5.أسس التقويم التربوي 42
6. أهمية وأغراض التقويم التربوي 44
7. أهداف التقويم التربوي..... 45
8. خطوات التقويم التربوي 46
11. وسائل التقويم 46
خلاصة 47

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد 49
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية 49
2. حدود الدراسة الاستطلاعية..... 49
3. ظروف إجراء الدراسة الاستطلاعية..... 49
4. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية..... 50
5. وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 50
6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة 54
خلاصة 57

ثانيا: الدراسة الأساسية

تمهيد 59
1. منهج الدراسة الأساسية 59
2. حدود الدراسة الأساسية 59
3. ظروف إجراء الدراسة الأساسية..... 59
4. وصف عينة الدراسة الأساسية..... 59
5. الأساليب الاحصائية المستخدمة..... 60
خلاصة 61

الفصل الرابع: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد 63
1. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى 63
2. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية..... 64
3. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة 65
4. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة 66
خلاصة 68
خاتمة 70
توصيات البحث 71
قائمة المراجع والمصادر..... 73

قائمة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يمثل العلاقة والفرق بين التقويم والتقييم والقياس	39
02	يمثل وصف العينة حسب متغير الجنس	50
03	يمثل وصف العينة حسب متغير الخبرة	50
04	يوضح الصياغة الأولية لبعد المكون المعرفي	52-51
05	يوضح الصياغة الأولية لبعد المكون السلوكي	52
06	يوضح الصياغة الأولية لبعد المكون الوجداني	53-52
07	يوضح درجات تقييم مقياس اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات	53
08	يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة	54
09	يوضح تعديل العبارات قبل وبعد التحكيم	55-54
10	يمثل الفقرات المحذوفة	55
11	يبين ارتباطات الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات	56-55
12	يبين قيمة ثبات التجزئة النصفية للمقياس	56
13	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	60
14	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة	60
15	يمثل نتائج اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات	60
16	يوضح نتائج اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية	63
17	يوضح نتائج الفروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات بدلالة الجنس (درجة الحرية 48)	64
18	يوضح نتائج الفروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات بدلالة الخبرة (درجة الحرية 48)	65

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات وعلاقتها ببعض المتغيرات الفردية تعزى لمتغير الجنس والخبرة، حيث كانت الدراسة الميدانية ب 16 متوسطة بولاية تيارت، استخدمنا المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من 50 أستاذ وأستاذة اختيرت بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس" اتجاهات الأساتذة" من تصميم الباحثتين، وبعد جمع المعلومات تم معالجتها عن طريق برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) عن طريق بعض الأساليب الإحصائية منها معامل قوتمان، التجزئة النصفية، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، لمعرفة الفروق، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

-اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، المعالجة البيداغوجية، تقييم المكتسبات.

Abstract :

This study aimed to understand the nature of first-year middle school Professors' trends towards pedagogical treatment of Acquisitions evaluation and its relationship with some individual variables (sex and experience) . The field study was conducted in 16 middle schools in Tiaret Province. We used the descriptive method, and the study sample consisted of 50 professors selected intentionally. To achieve the study's objectives, we relied on the "professors' Attitudes" scale designed by the two researchers. After collecting the information, it was processed using the Statistical Methods for the Social Sciences (SPSS) through various statistical methods, including the Cronbach's alpha, split-half methods ,Two independent samples t-test to determine differences.. The study results were as follows:
-The trends of first-year middle school professors towards pedagogical treatment for evaluating Acquisitions are positive.
-There are no statistically significant differences in the attitudes of first-year middle school professors towards pedagogical treatment for evaluating acquisitions attributed to the variable of sex.
- There are no statistically significant differences in the attitudes of first-year middle school professors towards pedagogical treatment for evaluation acquisitions attributed to the variable of experience.

Keywords: Trends - pedagogical treatment evaluation of acquisitions.

مقدمة

مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنين عديدة حركة إصلاحية كبيرة، حيث أصبحت تواجه العديد من الضغوطات والتحديات وهذا نتيجة التغيرات الجذرية التي تحدث تقريبا كل سنتين أو خمس سنوات على الأقل. لتتماشى مع متطلبات العصر وتحديات المستقبل وضرورة إعداد أجيال قادرة على التفكير والابتكار والمساهمة الفعالة في التنمية المستدامة، وتشمل هذه الاصلاحات التربوية عدة مجالات، مثل تطوير المناهج الدراسية، تدريب الأساتذة وتأهيلهم، تحديث طرق وأساليب التدريس واعتماد تقنيات التعليم الحديثة، لبناء مجتمع متكافئ الفرص وضمان تعليم شامل وعالي الكفاءة.

وفي إطار الحرص على تحسين جودة التعلمات والرفع من مستوى التحصيل الدراسي، قامت وزارة التربية بادراج إصلاح جديد يسمى بتقييم المكتسبات كمحطة أساسية لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى استيعاب التلاميذ لما تم تدريسه خلال فترة زمنية معينة، ولتمكين الأساتذة من الوقوف على مدى التقدم واكتشاف الصعوبات التعليمية، وكيفية محاربتهم لظاهرة التسرب المدرسي، التي قد تعترض سبيل التعلم الفعال.

ومن خلال هذا الاصلاح ظهر مفهوم المعالجة البيداغوجية كآلية تعليمية وتربوية تهدف إلى تقديم دعم تعليمي خاص للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات في اكتساب التعلمات الأساسية، وذلك عبر تدخلات مدروسة مبنية على التشخيص الدقيق لنقاط الضعف، وتكييف الأساليب والمضامين بما يتلائم مع احتياجاتهم الفردية. وباعتبار المعالجة البيداغوجية استراتيجية إصلاحية، فهي لا تقتصر على إعادة الشرح أو تكثيف التمارين، بل تتطلب فهما أعمق لميكانيزمات التعلم، ومعرفة دقيقة بمصادر الصعوبات التعلمية، وتخطيطا بيداغوجيا مرنا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وعليه فإن تفعيل هذه الطريقة داخل الفصول الدراسية يفرض على الأستاذ تبني أدوار جديدة تتجاوز التلقين التقليدي نحو التوجيه والمرافقة والمتابعة المستمرة.

لكن رغم مدى فعالية المعالجة وتبنيها في العديد من الدول، يظل مدى تطبيقها في الواقع التربوي يواجه مجموعة من الصعوبات التي تعرقل تحديد أهدافها كضعف التكوين لدى بعض الأساتذة في مجال التشخيص الدقيق للصعوبات التعليمية واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجتها، بالإضافة إلى كثرة المتعلمين داخل القسم وضيق الزمن الدراسي يشكلان عائقا أمام تخصيص وقت كاف للتتبع

الفردي والأنشطة العلاجية. لكن يبقى نجاح تطبيقها مرتبطا ارتباطا وثيقا باتجاهات الأساتذة نحوها، ومدى وعيهم بدورها التربوي، واقتناعهم بفعاليتها واستعدادهم لتطبيقها في الميدان، فالاتجاهات الايجابية تسهم في تعزيز الممارسات التربوية الفعالة، بينما تمثل الاتجاهات السلبية أو المتحفظة عائقا أمام تفعيل هذه الآلية.

ويتضح من خلال ما تم عرضه أن هناك آراء واتجاهات الأساتذة حول المعالجة البيداغوجية، يتضح أهناك إدراكا متزايدا لأهميتها في تحسين العملية التعليمية وتجاوز الصعوبات التي تواجه المتعلمين وهذا ما سنتطرق إليه في دراستنا متبعين الخطة الآتية التي تمثلت في جانبين.

الجانب النظري: يحتوي على فصلين أولهما الإطار العام للدراسة متضمنا " الإشكالية وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة وأهدافها وأهميتها، وتقديم التعاريف الإجرائية، مع عرض الدراسات السابقة."

أما الفصل الثاني فقد تضمن المفاهيم والمصطلحات الخاصة ببحثنا العلمي " اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط، والمعالجة البيداغوجية لتقييم لمكتسبات."

الجانب التطبيقي: احتوى كذلك على فصلين الفصل الاول متعلق بالإجراءات المنهجية انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وصولا إلى الدراسة الأساسية، أما الفصل الثاني اختص بعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية والعامة.

وتم إنهاء بحثنا بخاتمة تلخص مجمل ما جاء في دراستنا مع ذكر مجموعة من التوصيات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التعاريف الإجرائية
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

1.إشكالية الدراسة:

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف إلى إعداد الأجيال الناشئة ودمجها في الحياة الاجتماعية، يتعلم فيها التلميذ كيف يصبح فرد فعال في المجتمع وقادر على التكيف معه، وهي تساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات والمهارات ومختلف المعارف والمعلومات التي تساهم في تغيير أفعالهم الفكرية والعلمية، وكل هذا يبدأ من المرحلة الابتدائية مروراً بمراحل أخرى من عمر العملية التعليمية التي هي أساس أي تغيير جاد وديناميكي فإن تغير مناهجها كان من الضروريات التي تؤدي إلى الاستجابة لهذه التغيرات، من خلال مواكبة الزمن ومتطلباته، وهذا ما لاحظناه في الإصلاح الذي انطلق مع السنة الدراسية 2022_2023، بحيث استبدل امتحان نهاية التعليم الابتدائي بامتحان تقييم المكتسبات، والذي يهدف إلى تقييم تعلمات التلاميذ انطلاقا من الكفاءات المستهدفة في المناهج الدراسية، وتحديد مستوى اكتساب الكفاءات المرصودة، يخص تنظيم امتحان تقييم المكتسبات لمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، أما بالنسبة للمنشور الوزاري رقم 121المؤرخ في2023/04/18.

حيث هدفت دراسة إيمان مقداد (2018)، دور التقييم والتقويم في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر التي سلطت الضوء على أهمية كل من التقييم والتقويم ودورهما في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، لذلك خصت له حيزاً لدراسته استناداً على ما توصلت إليه من آراء المفتشين ومديري المؤسسات التربوية وأساتذة ومستشاري التوجيه للبحث عن حلول ناجحة تجعل من التعليم عملية هادفة تأخذ بيد التلميذ نحو تحقيق النجاحات والاستحقاقات وجعله إطاراً من الإطارات الفاعلة في المجتمع والدولة ككل **(إيمان،2018)**.

كما يتم عن طريق هذا الامتحان التشخيص وكشف النقائص في تعلمات التلاميذ عن طريق المعالجة البيداغوجية لمساعدة المتعثرين وتحقيق مبدأ تكافئ الفرص بين المتعلمين، وتحسين الأداءات المدرسية لكل تلميذ ومحاربة التأخر الدراسي في الواقع.

حيث أثبتت دراسة حمزة عزوز(2018)،إلى الكشف عن ممارسات البيداغوجية التي يوظفها مدرسو التعليم الابتدائي لحمل التلاميذ على تجاوز صعوباتهم التعلمية، وكشفت النتائج عن أهمية تثبيت مفهوم المعالجة البيداغوجية وضرورة تكوين المدرسين على الإجراءات والمبادئ المنهجية التي تسمح بتوظيفها بفعالية، ما سيسمح بتدارك الثغرات وصعوبات تعلم التلاميذ وبالتالي الإسهام في التقليص من التسرب المدرسي.

وبما أن نجاح وفشل أي مشروع إصلاح في المناهج أو تغييرها قائم على اتجاهات الأساتذة نحو تلك الإصلاحات لأن الأستاذ يعتبر عنصراً فعال في العملية التعليمية التعلمية، ولهذا لا يمكننا أن نقيس

نجاح أو فشل أي منهاج من خلال مخرجاته بمعزل عن القائمين والفاعلين في العملية التعليمية التعلمية الذين يسهرون على تحقيق أهدافه والوصول به إلى القمة. (حمزة، 2018)

حيث توصلت دراسة هشام بن فروج ومليكة بن لعربي (2020)، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط نحو مناهج الجيل الثاني إلى وجود اتجاه سلبي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وعدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لكل من الجنس ومادة التدريس، وكذا عدم وجود تباين في الاتجاهات تعزى لصنف الأستاذ (هشام ومليكة، 2020).

إلا أن تطبيق المعالجة البيداغوجية في الواقع الميداني يظل مرهونا باتجاهات الأساتذة نحوها، فالاتجاهات المهنية للأساتذة بما تحمله من مكونات معرفية، وجدانية، سلوكية، تؤثر بشكل مباشر في مدى تبنيهم للممارسات العلاجية، وفي رغبتهم في تجاوز الصعوبات التي يواجهها المتعلمون بعد عمليات التقييم، وهذا ما أكدته دراسة نصيرة خلايفية وأسماء قورداش(2020)، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وقد أشارت النتائج المتحصل عليها إلى أن عينة الدراسة تدرك وتعي أساسيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ومختلف إجراءاتها التطبيقية رغم أنها لم تتمكن بعد من تطبيق مختلف معايير التقويم بأنواعها المبنية على المقاربة بالكفاءات رغم محاولاتها ومجهوداتها في تحسين الآداء التقويمي. (نصيرة وأسماء، 2020).

ولهذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات في ظل بعض المتغيرات الفردية، وفي ضوء ذلك تم طرح التساؤلات التالية:

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة؟

2. فرضيات الدراسة:

1. طبيعة اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية.
2. توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.
2. الكشف عن طبيعة الفروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس.
3. الكشف عن طبيعة الفروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا الحالية في تناول إحدى أهم الموضوعات البحثية في مجال علم النفس التربوي، وهو معرفة اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، وتبرز هذه الأهمية من خلال متغيرات الدراسة ألا وهي الاتجاه نحو دور المعالجة البيداغوجية في ظل الإصلاحات التربوية المتعددة مثل امتحان تقييم المكتسبات، كما أن الفئة المستهدفة لمعرفة اتجاهاتهم هم الأساتذة، باعتبارهم الحلقة الأبرز في الإشراف على العملية التربوية، ولاحتكاكهم الدائم بالتلاميذ وخبرتهم الواسعة في الوسط المدرسي.

5. تحديد المفاهيم الإجرائية:

إن تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً يعتبر همزة الوصل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث أن ضبط المفاهيم تسمح بتقريب المعاني والمقاصد والدلالات بين الباحث والقارئ بحيث أنها تزيل كل غموض.

اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات: هي مجموع آراء ومواقف أساتذة سنة أولى متوسط المكلفون بتطبيق المعالجة البيداغوجية في ظل الإصلاح الجديد المعروف بامتحان تقييم المكتسبات، القائم على تقييم التلاميذ ومعرفة الفئة المتعثرة منهم.

تقييم المكتسبات: هو امتحان تابع للامتحان البديل لشهادة التعليم الابتدائي الذي تم تطبيقه أولا على سنة خامسة ابتدائي 2023/2022 ومن ثم على سنة أولى متوسط 2024/2023 وهو امتحان يقام في بداية السنة الدراسية لمدة 15 يوم لتقييم مستوى التلاميذ والكشف عن نقاط القوة والضعف.

المعالجة البيداغوجية: هي مجموعة من الأنشطة الداعمة للتلاميذ المتعثرين دراسيا والذين يعانون من صعوبات تعلمية تمنع تحصيلهم الدراسي.

أستاذة سنة أولى متوسط: هم الأستاذة المكلفون بتدريس أقسام سنة أولى متوسط من أجل تطبيق المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

6. الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع وجدنا عدة دراسات تناولت كل المتغير على حدة وربطه بمتغير آخر ومن بين هذه الدراسات نجد:

الدراسات الخاصة بمتغير الاتجاهات:

الدراسات العربية:

- دراسة **هشام بن فروج ومليكة بن العربي** (2020): اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط نحو مناهج الجيل الثاني.

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني واختيرت عينة عشوائية بسيطة من (49) أستاذا، واستخدم استبيان لقياس اتجاهات الأساتذة والذي تم التحقق من صدقه وثباته، توصلت النتائج إلى وجود اتجاه سلبي نحو مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وعدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لكل من الجنس ومادة التدريس، وكذا وجود تباين في الاتجاهات يعزى لصنف الأستاذ.

- دراسة **نورية بوشريط** (2020): اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو منهاج الجيل الثاني دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية تيارت.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إصلاح منهاج الجيل الثاني الذي مس طور التعليم الابتدائي على مستوى كل من المنهاج والكتب المدرسية، وكذا استكشاف دلالة الفروق في اتجاهات الأساتذة باختلاف كل من الجنس والأقدمية والمستوى الدراسي، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، حيث قمنا بتصميم الاستبيان لجمع البيانات والمكون من 31 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، البعد المعرفي (13فقرة) والبعد السلوكي (10 فقرات) والبعد الوجداني (8 فقرات). بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، طبقت الدراسة على عينة من الأساتذة في الطور الابتدائي قوامها 100 معلما ومعلمة في ولاية تيارت وضواحيها وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1/ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إصلاحات الجيل الثاني بولاية تيارت جاءت إيجابية بمستوى متوسط، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات العينة على أداة الدراسة ب57،2.

2/ توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إصلاحات الجيل الثاني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3/ لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إصلاحات الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية.

4/ لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إصلاحات الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تم مناقشة نتائج الدراسة في ظل الجانب النظري والدراسات السابقة وكذا خصائص العينة.

- دراسة **يوسف لعجيلات ومختار بوقرة** (2021): اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات الجيل الثاني دراسة ميدانية بولاية معسكر.

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني، وكذا التعرف على الفروق في الاتجاهات لدى الأساتذة تبعا لمتغير الصفة والتكوين، تكونت عينة الدراسة من 210 أستاذ وأستاذة، طبق عليهم استبيان الاتجاهات من إعداد الباحثان، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الأساتذة نحو إصلاحات الجيل الثاني إيجابية، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات نحو برنامج الجيل الثاني بين الأساتذة المتربصين والمرسمين ولصالح المرسمين، في حين لم تظهر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو إصلاحات منهج الجيل الثاني لمتغير التكوين.

- دراسة **جعيجع عمر وكتفي عزوز** (2022): اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية المسيلة.

نُقلت المقاربة بالكفاءات إلى المدرسة الجزائرية في بداية الألفية الحالية، كاستجابة لمختلف الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالأهداف، ومسايرة لما يجري بالساحة التربوية العالمية، واهتداء بنتائج الأبحاث والدراسات التي أثبتت فعالية هذه المقاربة في الميدان، لكن الرأي العام والخاص لم يكن على وفاق مع ما أقدمت عليه الوصاية التربوية في الجزائر آنذاك ، حيث أنه انقسم على نفسه قسمان، أحدهما مهلل والآخر مندد، وبين هذا وذاك استمرت المنظومة التربوية الجزائرية في مسارها، ولم تتراجع عنه إلا

خلال العام الدراسي(2018/2017)، وتعود الأصوات المنددة مجددا مشيرة مذكرة بذات الدواعي التي استندت إليها سابقا، لتضع الباحثين في الواجهة محفزة إياهم من أجل قول كلمتهم، وهو الأمر الذي يولد الحاجة لمثل الدراسة الحالية التي جاءت في محاولة للتقرب من رجال الميدان وتقصي الإشكالية في واحدة من أهم الخصائص وهي الاتجاهات، بغية التعرف عليها لديهم وكشف مكوناتها (المعرفي، الوجداني، السلوكي)، هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء اتجاهات الأساتذة نحو المقاربة بالكفاءات، وشملت عينة الدراسة (257) أستاذ، منهم (153) أنثى، ولغرض جمع البيانات قام الباحثان بتوزيع مقياس أُعد لهذا الغرض يتكون من(24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (المعرفي، السلوكي، الانفعالي)، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا خلصت الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة ككل نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات لم تتعدى المستوى المتوسط كما أن الفروق بين هذه الاتجاهات غير دالة.

- دراسة **علي فارس ورابح هوداف** (2023): اتجاهات أساتذة مادة علوم الطبيعية والحياة نحو مناهج الجيل الثاني للسنة أولى متوسط، دراسة ميدانية.

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة مادة علوم الطبيعية والحياة والأرض بمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، وقد تكونت عينة الدراسة من (75) أستاذ وأستاذة، والتي اختيرت بأسلوب المعاينة غير العشوائية بالطريقة العرضية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي قصد مقاربة هذه الظاهرة ولجمع البيانات تم تصميم مقياس الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني ولمعالجة هذه البيانات بعد التفريغ تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS(v.20 . وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة أسفرت الدراسة الحالية على النتائج التالية:

1. يمتلك أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة والأرض بمرحلة التعليم المتوسط اتجاهات إيجابية نحو مناهج الجيل الثاني.
2. لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة والأرض بمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الجنس.
3. توجد فروق في اتجاهات أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة والأرض بمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير التكوين.
4. توجد فروق في اتجاهات أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة والأرض بمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الأقدمية لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 5سنوات.

- **الدراسات الخاصة بمتغير المعالجة البيداغوجية:**

- **الدراسات العربية:**

- دراسة **نعمان بوطهرة** (2017): ممارسة معلمي المدرسة الابتدائية لنشاط المعالجة البيداغوجية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

تطمح هذه الورقة البحثية لإماطة اللثام عن آليات نشاط المعالجة البيداغوجية واستراتيجيات تجسيده في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال استقراء وتحليل المعطيات المرتبطة بالنشاط في ضوء المقاربة بالكفاءات اعتمادا على المناهج التربوية، واستبانة تمكن من قراءة واقعية لتجسيد هذا النشاط ميدانيا، حيث شملت العناصر التالية: التكوين الخاص بالمعلمين في المجال، التحضير الناجع للنشاط، استراتيجيات وطرائق التنشيط، فاعلية النشاط في معالجة الهنات والنقائص من خلال التقويم التربوي.

ووجهت لمعلمي المدرسة الابتدائية –على تنوع خبراتهم ورتبهم– في ثلاث ولايات من شرق الوطن هي: باتنة–أم البواقي–ميلة.

وقد توصلت إلى نتائج مهمة منها، بالإضافة إلى الأهداف المرجوة نظرا لعوامل عدة أهمها عدم العناية بتكوين المعلمين حول هذا النشاط، بالإضافة إلى عدم ملائمة المواقيت المخصصة له، والاكتظاظ، وقلة الوسائل البيداغوجية.

- دراسة **عبد المالك أسمهان وبن عبد المالك عبد العزيز**(2022): تفعيل أساتذة التعليم الابتدائي للمعالجة البيداغوجية حسب أراء المفتشين، دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم الابتدائي لولاية سطيف.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لدورهم في تفعيل حصة المعالجة البيداغوجية حسب تقديرات المفتشين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (30) مفتشا يمارسون مهامهم في المدارس الابتدائية العمومية التابعة لولاية سطيف، وذلك بتصميم مقياس مكون من (16) بندا، يقيس ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي لدورهم في تفعيل حصة المعالجة البيداغوجية وقد أسفرت النتائج على أن درجة ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لدورهم في تفعيل المعالجة البيداغوجية كانت بدرجة متوسطة.

- دراسة **رشيدة بوغدو** (2024): كيفية تسيير حصة المعالجة البيداغوجية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية.

تهدف دراستنا الحالية إلى كيفية تسيير حصة المعالجة البيداغوجية واستراتيجيات تجسيدها ميدانيا بواسطة استخدام بطاقات المعالجة بمستوياتها الثلاثة، من خلال لاستقراء وتحليل وتأويل المعطيات الميدانية المرتبطة بحصة المعالجة وذلك باستخدام الفئة المستهدفة من صف الفئة الثالثة ابتدائي ووضعها تحت مجهر المعالجة، ومواجهة التلاميذ لصعوبات تعليماتهم الحسابية في آلية الجمع وصولا إلى تحقيق المستوى التعليمي التعلمي والمتمثل في نجاعة حصة المعالجة ودمج الفئة المستهدفة من ذوي عسر الحساب مع أقرانهم في الصف الدراسي.

- **الدراسات الخاصة بمتغير تقييم المكتسبات**
- **الدراسات العربية:**
- دراسة **بن لكحل سمير وبخيتي البشير**(2017): الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التكوين، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من أساتذة الابتدائي، وقد تم في الدراسة إتباع المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات هي ذات مستوى متوسط، وكذلك إلى أن تكوين أساتذة الابتدائي على عملية التقويم هو تكوين ذات مستوى متوسط، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا تختلف وجهة نظر أساتذة الابتدائي للصعوبات التي تواجههم في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديث باختلاف الجنس والخبرة، وأيضا لا تختلف وجهة نظر أساتذة الابتدائي لواقع التكوين على عملية التقويم باختلاف الجنس والخبرة.
- دراسة **عيشة جحا ونوال بوضياف**(2023): الضغوط النفسية لدى أساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات–دراسة ميدانية–

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على الضغوط النفسية المدركة لدى أساتذة السنة الخامسة في ظل تقييم المكتسبات، حيث بلغ عدد أفراد العينة المفحوصة المختارة قصديا (72)أستاذ وأستاذة للسنة الخامسة، حيث تم استخدام الأسلوب الوصفي التحليلي، واستبانة تخص مجال الدراسة، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة ومعالجتها بيانيا، تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي: وجود ضغوط نفسية بدرجة عالية يدركها أساتذة السنة الخامسة في ظل تقييم المكتسبات، وجود ضغوط نفسية بدرجة عالية لدى أساتذة السنة الخامسة تخص امتحان تقييم المكتسبات المعرفية للتلاميذ.

7. التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد قيامنا بعرض مختلف الدراسات التي تناولت متغيرات دراستنا، نجد أن كل الدراسات سواء المتعلقة باتجاهات الأساتذة، المعالجة البيداغوجية، تقييم المكتسبات تتفق في بعض النقاط وتختلف في أخرى.

أولا: بالنسبة للدراسات المتعلقة بمتغير اتجاهات الأساتذة:

-**من حيث الموضوع:** نلاحظ أن معظم الدراسات تناولت اتجاهات الأساتذة، كمتغير مستقل وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنس، الخبرة) مثل دراسة (هشام ومليكة،2020) ودراسة(نورية،2020) ودراسة (يوسف ومختار،2021) ودراسة (عمر وعزوز،2022) ودراسة علي ورابح،2023).

-**من حيث العينة:** اعتمدت الدراسات السابقة على عينات مختلفة ذكور وإناث بحيث كانت أصغر عينة (49) أستاذ وأستاذة اختارتها دراسة (هشام ومليكة، 2020) بينما أكبر عينة تناولتها دراسة (عمر وعزوز، 2022) بحيث تكونت من (257) أستاذ وأستاذة، في حين نجد دراسة (علي ورابح، 2023) ودراسة (نورية، 2020)، دراسة (يوسف ومختار، 2021) اعتمدوا على عينة قوامها (75، 100، 210) من أستاذ وأستاذة.

-**من حيث الأدوات:** اشتركت الدراسات باستخدام الاستبيان باعتباره أداة رئيسية في معالجة موضوع الدراسة.

-**من حيث المنهج:** اتفقت الدراسات على استخدام المنهج الوصفي.

-**من حيث النتائج:** نجد من خلال النتائج أن كل من دراسة (نورية، 2020) ودراسة (يوسف ومختار، 2021) ودراسة (علي ورابح، 2023) اتفقت على أن الاتجاهات إيجابية، في حين دراسة (هشام ومليكة، 2020) و (عمر وعزوز، 2022) على أن الاتجاهات سلبية، أما بالنسبة للفروق نجد كل من دراسة (عمر وعزوز، 2022) أن الفروق في الاتجاهات غير دالة، أما دراسة (نورية، 2020) وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الأقدمية، دراسة (هشام ومليكة، 2020) عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس، ودراسة (علي ورابح، 2023) لا توجد فروق تعزى لتغير الجنس، ويوجد فروق تعزى لمتغير الأقدمية لصالح أقل من 5 سنوات.

ثانيا: بالنسبة للدراسات المتعلقة بمتغير المعالجة البيداغوجية:

اتفقت دراسة (نعمان، 2017) ودراسة (عبد المالك وأسمهان، 2022) ودراسة (رشيدة، 2024) على واقع تطبيق المعالجة في الميدان التربوي للمرحلة الابتدائية،

ثالثا: بالنسبة للدراسات المتعلقة بمتغير تقييم المكتسبات:

اتفقت دراسة (سمير والبشير، 2017) ودراسة (عيشة ونوال، 2023) على المنهج الوصفي، وواقع تطبيق الدراستين على أساتذة المرحلة الابتدائية، أما دراسة (سمير والبشير، 2017) أكدت على عدم وجود اختلاف من ناحية الجنس والخبرة ودراسة (عيشة ونوال، 2023) على وجود ضغوط عالية لدى أساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات، وأيضا تخص امتحان تقييم المكتسبات المعرفية للتلاميذ.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

أولا: الاتجاهات

تمهيد

1. مفهوم الاتجاهات
2. أنواع الاتجاهات
3. مكونات الاتجاهات
4. خصائص الاتجاهات
5. وظائف الاتجاهات
6. عوامل ومراحل تكوين الاتجاهات
7. طرق قياس الاتجاهات
8. نظريات الاتجاهات

خلاصة

تمهيد:

تعد الاتجاهات من الموضوعات المهمة في علم النفس، بحيث معرفة اتجاه الفرد نحو شيء معين يؤثر على طريقة تحقيق هذا الشيء أو الارتباط به، وتلعب الاتجاهات دوراً كبيراً في اختيار الفرد لنوع ما من التعليم أو الالتحاق بنوع ما من الأعمال وفي ملائمة التعليم أو العمل لهذا الفرد، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، عوامل ومراحل الاتجاهات، طرق قياس الاتجاهات، نظريات المفسرة للاتجاهات.

1.مفهوم الاتجاهات:

قد تعددت وجهات النظر حول مفهوم الاتجاهات منها ما هو لغوي ومنها ما هو اصطلاحي وهو كالآتي: أ.**المفهوم اللغوي:**

حسب بول دينياتيه (Poldenaly) فان كلمة الاتجاه (Attitude) مشتقة من (Aptitude) التي تعني الاستعداد الطبيعي، واصل كلمة(Optitude) تأخذ معناها الحالي من الكلمة الإيطالية (Aptitudine).

فكلمة اتجاه حسب هوبر استخدمت لأول مرة في القرون الوسطى من قبل مختصين لوصف الحالة. **(فهيمة وعباسية، 2018)**.

ب. المفهوم الاصطلاحي:

لقد تعددت وجهات النظر حول تعريف الاتجاه نذكر منها كالآتي:

الاتجاه: حالة من التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي تنظم عن طريق الخبرة، وتؤثر تأثيراً ديناميكياً أو موجباً على استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها. **(السيد محمد وفاروق،2005: 197)**.

ويشير **هربرت سبنسر** الفيلسوف الإنجليزي استخدم هذا المصطلح في كتابه المسمى (المبادئ الأولى) فيقول: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه. **(عبد اللطيف وعبد المنعم،1994: 03)**.

يظهر من خلال التعريفين السابقين أن الاتجاه هو عملية معرفية ذهنية معقدة وهي ميل مكتسب تجاه شيء أو شخص...

يعرف **ألبورت:** الاتجاه على أنه الاستعداد العقلي والعصبي، يتكون من خلال الخبرة، ويتأثر تأثيراً مباشراً وديناميكاً على استجابات الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تربط بها. **(محمد جاسم،2009: 126)**.

أما **بوجاردس bogardus** فيعرف الاتجاه بأنه ميل يتجه بالسلوك قريباً من بعض عوامل البيئة أو بعيداً عنها فيضيف عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً للانجذاب نحوها أو النفور منها. **(محمد حسن،2008: 231)**.

يعرف **شاين chein** الاتجاهات بأنها استعداد فردي لتقييم أي موضوع أو فعل أو موقف بطريقة معينة. **(محمود يوسف، 2010: 11)**.

يعرفه **توماس tomas** اتجاه الشخص هو حصيلة مزاجه ونوع المفاهيم التي يفرضها عليه مجتمعه والصورة يدرك بها شتى المواقف في ضوء خبراته وتفكيره. **(حسين،2012)**.

أما **عزت راجح** يعرف الاتجاه على أنه استعداد دافع مكتسب وثابت نسبيا يميل الفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها أو يميل عنها فيجعله يرفضها. **(عبد الحفيظ،2011: 243)**.

كما يعرف الدكتور **سعد جلال** الاتجاهات بأنها عبارة عن استعداد للاستجابة للمواقف أو الأفراد أو الأشياء أو الأفكار بطريقة معينة، وهي في العادة مكتسبة وتتحكم في الفرد عند الاستجابة. **(هادي،2008: 72)**.

كما تعرف الاتجاهات أنها الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو هذا القبول. **(محمد شحاته،2017: 195)**.

يعرف الاتجاه عبارة عن حالة من الاستعداد والتهيؤ النفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيراً توجيهياً وديناميكياً على استجابة الفرد لكل المواضيع والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة. **(عبلة، 2015)**. يعرف الاتجاه بأنه حالة فكرية أو موقف يتخذه الفرد اتجاه موضوع ما، سواء بالقبول أم الرفض أم المحايدة. **(سعاد، 2010)**.

نستنتج من خلال هذه التعاريف السابقة أن الاتجاه استعداد وجداني عقلي مكتسب تجاه موضوعات سواء

كان بالقبول أو الرفض ومثالاً على ذلك اتجاهات الأساتذة نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

2. أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات النفسية إلى الأنواع التالية:

- **الاتجاه القوي:** يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفاً جاداً لا رفق فيه ولا هوادة، فالذي يرى المنكر فيضعف ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لإن اتجاهاً قوياً حاداً يسيطر على نفسه.

- **الاتجاه الضعيف:** يتمثل في وقوف الفرد وقوفاً ضعيفاً رخوا حانعا، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

- **الاتجاه الموجب:** هو الاتجاه الذي ينجو بالفرد نحو شيء ما "أي إيجابي".

- **الاتجاه السالب:** هو الاتجاه الذي ينجع بالفرد بعيداً عن أي شيء آخر "أي سلبي".

- **الاتجاه العلني:** هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجاً في إظهاره والتحدث أمامه أمام الآخر

- **الاتجاه السري:** هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفائه عن الآخرين، ويحتفظ به في قرارة نفسه بل ينكره أحيانا حين يسأل عنه. **(سوسن،2014: 345)**.

- **الاتجاه الجماعي:** هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

- **الاتجاه الفردي:** هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلته الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت أن الاتجاهات الحزبية السياسية تتم بصفة العموم، ويلاحظ أن الاتجاه العام هو أكثر شيوعاً واستقرارا من الاتجاه النوعي.

- **الاتجاه النوعي:** هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية وتسلك الاتجاهات النوعية مسلكا يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة، وبذلك تعتمد الاتجاهات النوعية على العامة وتشتق دوافعها. **(هادي،2008: 73)**.

*الاتجاهات لها دور فعال في تشكيل سلوك الأفراد وتوجهاتهم وفهم أنواعها يمكن أن يسهل التواصل والتفاعل الاجتماعي للأفراد ويجعل حياتهم أكثر سهولة.

3. مكونات الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من ثلاث مكونات رئيسية، وقد أبرزت التعاريف السابقة هذه العناصر الثلاثة:

أ. **المكون العقلي المعرفي:** ويتضمن المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر، فإن هذه العملية تتطلب عادة بعض العمليات العقلية، كما للتمييز والفهم والاستدلال والحكم. **(محمد جاسم ،2009: 126)**.

ب. المكون الشعوري الانفعالي: إن طبيعة الشعور الذي يتولد حيال موضوع ما يتوقف على طبيعة العلاقة بين هذا الموضوع وبين الأهداف التي يرها الفرد هامة، وعلى ذلك فإن الشعور يصبح إيجابياً تجاه الموضوع، إذا كان ذلك يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى، والعكس صحيح، فعلى سبيل المثال نجد الإسكان الشعبي قد يرتبط في ذهن البعض بأهداف أخرى مرغوب فيها مثل الإيجار المنخفض في حين يرتبط نفس الموضوع في ذهن البعض الأخر المجاورة وبالتالي نتوقع أن تكون الاتجاهات حيال الإسكان الشعبي إيجابية في الحالة الأولى وسلبية في الحالة الثانية، وعلى ذلك فإنه يمكن القول أن شعور الفرد حيال موضوع ما يتمدد وفقا لإدراك الفرد لاحتمالات وجود علاقة بين هذا الموضوع من ناحية والأهداف المختلفة الأخرى من ناحية أخرى. **(محمود يوسف،2010: 12)**.

ج. المكون السلوكي: والبعض يطلق عليه **(**النوايا السلوكية**)** فمعظم الذين استخدموا مصطلح الميل للاستجابة في تعريف الاتجاه يرون أن الفرد لا يستطيع التعبير مباشرة عن اتجاهاته، ولكننا نتعرف على مشاعره وأفكاره من خلال سلوكاته، قد أثارت هذه الوجهة حتى النظر العديد من الدراسات التساؤلات منها: هل الاتجاهات هي الاستعداد والتهيؤ للقيام بالفعل؟ أم هي ما يعبر عنه الفرد لفظيا أم هي ما يصدر في سلوك غير لفظي؟ وفي هذا الشأن أجريت العديد من الدراسات لفحص العلاقة بين كل من الاتجاه والسلوك. **(عبد اللطيف وعبد المنعم،1994: 22)**.

وهي أيضا ميل الفرد للسلوك بطريقة معينة نحو الشيء **(**بصداقة أو رد أو عدوانية**)** وهذه الأفعال يمكن قياسها لفحص الجانب السلوكي في الاتجاهات. **(محمد حسن،2008: 234)**.

* خلال ذكر هذه المكونات نستنتج أنها تتكون من ثلاث مكونات تعمل بشكل بترابط وكل منهم يكما الآخر ويصعب الفصل بينهم.

4. خصائص الاتجاهات:

- الاتجاهات النفسية مكتسبة ومتعلمة وليست موروثة.
- الاتجاهات لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات المرتبطة بها.
- للاتجاهات النفسية خصائص انفعالية.

– يمثل الاتجاه النفسي الاتساق والإنفاق بين استجابات الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.

– الاتجاه النفسي قد يكون مخصصا أو عاما.

– الاتجاه النفسي يدع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، أي يقع بين تأييد إعطاء المرأة حقوقها السياسية أو رفض حقوقها.

– الاتجاهات النفسية تتقارب في وضوحها وجلائها فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض فمن الناس من يكون لديه اتجاه واضح نخو حزب معين فهو يعارضه ويعلم المأخذ الذي يعارضه بسببها، في حين نجد من الأفراد من يكون لديه اتجاه موجب نحو العلوم الطبيعية، ولكن ليس لديه مفهوم واضح عن العلوم الطبيعية والتمييز بين النواحي النظرية والتطبيقية.

– الاتجاه النفسي تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومفهومه المعرفي، ومثالاً على ذلك أن مجموعة من الأفراد قد يذكرون بألسنتهم بأنهم يؤيدون الديمقراطية أو الاشتراكية التعاونية ثم يكون لكل فرد منهم مفهومه الخاص من هذه الموضوعات.

–تختلف الاتجاهات النفسية من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض.

– الاتجاهات النفسية لها صفة الثبات النسبي والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعليمها وتغيرها تحت ظروف معينة. **(سناء،2010: 21)**.

*يتبين لنا أن الاتجاهات خصائصها تختلف باختلاف شخصية الفرد وتجربته الحياتية وتتغير بمدى تأثير المحيط على ذلك الفرد باعتبار المحيط مؤثر ذو دور قوي.

5. وظائف الاتجاهات:

تقوم الاتجاهات العديد من الوظائف التي تسير للإنسان القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة وأهم هذه الوظائف هي:

1. الوظيفة المنفعية التكيفية: تعتبر الاتجاهات موجهات السلوكية تمكن الفرد من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه ضوء المعايير الاجتماعية السائدة، كما تمكنه من تكوين علاقات كيفية سوية مع الأفراد والجماعات داخل المجتمع وخارجه، والاتجاهات التي يكتسبها الفرد في خدمة التكيف والتوافق تكوين وسيلة، إما تحقيق هدف مرغوب فيه أو إلى تجنب هدف غير مرغوب فيه. **(محمد جاسم ،2009: 129)**.

2. الوظيفة المعرفية: تلعب الاتجاهات دوراً أساسيا في تنظيم الأفكار والمعلومات وبالتالي إدراك الفرد عن الموضوعات المختلفة، بحيث يستطيع اتخاذ موقف الإيجاب أو السلب، فالاتجاهات تساعد الفرد على اكتساب المعلومات والبحث عن المعارف. **(كامل،2004: 144)**.

3. وظيفة التعبير عن الذات: في حين أن بعض الاتجاهات تقوم بوظيفة إخفاء حقيقة الفرد عن الآخرين، على أن البعض الآخر منها يقوم بوظيفة التعبير عن القيم الفردية وخاصة الهام منها أي التعبير عن الذات، وعلى ذلك فإن التعبير عن القيم الفردية وعن ذاتية الفرد تعتبر مصدراً من مصادر الشعور بالرضا حتى وإن أدى إلى خلق بعض الصراعات مع الآخرين، ويكون مصدر الشعور بالرضا في هذه الحالة وهو نجاح الفرد في إثباته لذاته، حتى وإن جاء ذلك على حساب عدم الحصول على تعضيد الآخرين. **(محمود يوسف، 2010: 16)**.

4. وظيفة الدفاع عن الأنا: تقوم اتجاهات الفرد بدور حماية الأنا من القلق والتهديدات المحتملة، وفي المنظمات كثيرا ما يقوم الأفراد بتنمية اتجاهات نحو قضايا أو أشياء أو مؤسسات تحظى بالقبول الاجتماعي، وذلك لأهميتها في توفير الراحة وتجنب المشاكل، فالمدير المعاصر يجب أن يحمل اتجاهات إيجابية نحو البيئة وحمايتها من التلوث ونحو جماعات الضغط في المجتمع. **(سامر،2009: 83)**.

5. وظيفة تنظيمية: اتجاهات تسير الفرد على تحديد السلوك واتجاهات القرارات في المواقف المتعددة في شتى الأنساق دون تردد أو تفكير في كل موقف، فدرجة التعميم التي يرقى إليه الفرد، تتيح له فرصة اختيار الزمن لاتخاذ القرارات المناسبة اعتماداً على اتجاهاته. **(آسيا وهاجر،2022: 16)**.

6. عوامل ومراحل تكوين الاتجاهات:

أ. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

يسهم في تكوين الاتجاه نوعان من المؤثرات هي:

1. المؤثرات الخارجية: من أبرز مصادرها:

– المؤثرات الأسرية: حيث تتشابه اتجاهات الأبناء بشكل عام مع اتجاهات والديهم سياسياً واقتصادياً ودينياً.

– تأثير المجموعات: تمارس مجموعات الزملاء والأقران دوراً أساسياً في تكوين الاتجاهات فالمتعلم بالمدرسة يتأثر باتجاهات المجموعة التي ينتمي إليها.

– تأثير المعلمين: غالباً ما يؤثر المعلم على طلابه وينقل اتجاهاته إليهم عن طريق شرح الوقائع والحقائق وخصوصاً في المواد الاجتماعية.

– تأثير وسائل الإعلام: لوسائل الإعلام تأثير كبير على الأطفال وخصوصاً برامج التلفاز الذين يقضون أوقاتاً طويلة في مشاهدتها.

ويتأثر هذا النوع من الاتجاهات بأساليب التعلم المتنوعة كالنمذجة، والاشراط الكلاسيكي والإجرائي.

2. المؤثرات الذاتية:

من سمات الأشخاص البارزين قدرتهم على التفكير تفكيراً ذاتياً والكثير من الناس يكونوا اتجاهاتهم بعيداً عن تأثير أية عوامل خارجية، هذه والكثير من الناس يكونوا اتجاهاتهم.

*الاتجاهات من الصعب تغييرها لأنها نابغة من قناعة ذاتية للفرد. **(أمل ونادية،2011: 114)**.

ب. مراحل تكوين الاتجاه:

تتكون الاتجاهات من أشكال مختلفة من الأحكام، وتنمو وتتطور الاتجاهات على أساس نموذج A،B،C وهي اختصار للعاطفة، التغيير السلوكي، المعرفة Affect. Cognition. Behavioral change يتكون ، هذا النموذج من:

– الاستجابة الانفعالية:Affective Response وهي استجابة سيكولوجية تعبر عن تفضيل الفرد لشخصية ما.

– النية السلوكية:The Behavioral Intention هي تعبير شفهي عن نية الفرد.

– الاستجابة المعرفية:Cignitive Response هي تقييم معرفي لشخصية ما لتكوين اتجاه ما، ومعظم الاتجاهات لدى الأفراد هي نتيجة للتعلم الملاحظ من البيئة، وأن الاتجاهات القائمة على المعرفة أقل مقاومة لمحاولات الإقناع من الاتجاهات القائمة على الانفعالات.

– الاتجاهات الضمنية: Implicit Attitudesوتؤثر كل من الاتجاهات الضمنية والصريحة على سلوك الناس بطرق مختلفة، ولا يرتبط كل منهما بالآخر، على الرغم من ارتباطهما في بعض الحالات.

يمر تكوين الاتجاهات بمراحل أساسية وهي:

1. المرحلة الإدراكية المعرفية:

يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الذي يعيش فيه والمقعد المريح، وحول نوع الخاص من الأفراد كالإخوة والأصدقاء، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة والشرف والتضحية.

2. مرحلة نمو الميل:

نحو شيء معين وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثل أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل إلى بعض إضافة خاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والأحاسيس الذاتية.

3.مرحلة الثبوت والاستقرار:

إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه. (سناء، 2010: 26).

*إن تكوين الاتجاه عملية نفسية واجتماعية قائمة على ثلاثة مراحل تتفاعل مع بعضها البعض، ويمكن أن تتأثر بعوامل اجتماعية، ثقافية، تعمل على تغير تشكيل الاتجاه بصفة عامة.

6. طرق قياس الاتجاهات:

اهتم بعض العلماء والباحثون بالتعرف على الاتجاهات لدى الأفراد، وذلك من خلال قياسها باستخدام مقاييس مختلفة نذكر منها:

أولا: مقياس بوجاردوس للمسافة الاجتماعية:

والهدف منه التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أهل الشعوب والأمم الأخرى، حيث قدم الباحث بعض العبارات وعددها سبع، تمثل استجابات متدرجة من أقصى درجات القبول الاجتماعي إلى أقصى درجات عدم القبول والعبارات هي:

1. أقبل الزوج منها /منه.

2. أقبل انضمام أحدهم إلى النادي الذي أنتمي إليه ليكون صديقي.

3. أقبله ليكون جاراً لي في مسكني.

4. أقبله ليمارس مهنتي في وطني.

5. أقبله مواطنا في بلدي.

6. أقبله زائرا من وطني.

7. أقبل استبعاده من وطني.وكانت عينة الدراسة (1825) أمريكيا طلب منهم أن يحددوا اتجاهاتهم نحو عدد من أبناء الشعوب الأخرى. (سامر،2009: 92).

ثانيا: مقياس ليكرت

ابتكر ليكرت طريقة لقياس الاتجاهات، وهي تصلح لقياس شتى المواضيع مثل المحافظة والتقديمية والزواج والمرأة، وهي بسيطة وتنحصر في اختيار عدد من العبارات تتناول الاتجاه الذي يراد قياسه وعلى المفحوصين إيضاح ما كانوا يوافقون بشدة (أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)،ويحصل المفحوص على الدرجات التالية بالترتيب 1-2-3-4-5 وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السالب ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين اتجاهه العام، وهذه الدرجة يمكن تفسيرها فقط في ضوء درجات الأشخاص الآخرين. (السيد محمد وفاروق،2005: 204).

ثالثاً: مقياس جتمان

تسمى هذه الطريقة بالطريقة التحليلية للميزان أو طريقة الاتجاه البياني تهدف هذه الطريقة إلى بيان ما إذا كان من الممكن قياس الاتجاه أو السمة قياسها فعلاً بميزان متدرج، وفي هذه الطريقة لا بد أن نتأكد من أنه يوجد اتجاه نفسي يكون وحدة يمكن قياسها، لأنه يخشى أن يكون مثل هذا الاتجاه في الواقع عبارة عن عدد من الاتجاهات المختلفة المتباينة وبذلك يكون من الصعب قياسه بمقياس واحد، فإذا ثبت أن هذا الاتجاه وحده فإنه من الممكن عمل ميزان متدرج وفي هذه الطريقة لابد أن تتأكد من أنه يوجد اتجاه نفسي يكون وحدة يمكن قياسها، لأنه يخشى أن يكون مثل هذا الاتجاه في الواقع عبارة عن عدد من الاتجاهات المختلفة المتباينة وبذلك يكون من الصعب قياسه بمقياس واحد، فإذا ثبت أن هذا الاتجاه وحده فإنه من الممكن عمل ميزان متدرج يمكن ترتيب الأفراد على أساسه ترتيباً مسلسلاً من درجة الاتجاه عندهم وهو يختلف عن موازين ثرستون وليكرت في أن الدرجة عليه من الممكن أن تبين مباشرة أي جملة من الجمل على الميزان قدر بحيث، إذا ما اختار الفرد جملة منها هذه الجملة

تبين أنه مواقف أيضاً على كل الجمل التي تليها، ولا يوافق على أي من الجمل السابقة. (سناء،2010: 125).

رابعاً: مقياس ثيرستون

استخدم ثيرستون طريقته الاتجاه نحو الكنيسة، حيث اتبع في إعداد هذا المقياس الخطوات التالية:

1. قام أعوانه بجمع عدد170عبارة تمثل درجات متفاوتة في الاتجاه نحو الكنيسة.

2. طلبوا من 300 حكم أن يصنفوا هذه العبارة إلى إحدى عشرة مجموعة تمثل سلما متدرجا من التأييد للكنيسة إلى رفضها.

3. وضع الحكام في المجموعة الأولى جميع القضايا التي يعتبرونها مؤيداً للاتجاه وفي المجموعة الثانية جميع القضايا التي تعتبر بأنها تلي المجموعة الأولى في التأييد وفي المجموعة الأخيرة بضع القضايا التي يعتبرها محايدة ثم استبعد العبارات التي لا يتفق المحكمون على وضعها النسبي بين أقصى درجات التأييد وأقصى درجات الرفض وكانوا يستندون في التعرف على الوضع النسبي بين أقصى درجات التأييد وأقصى درجات الرفض، وكانوا يستندون في التعرف على الوضع النسبي للعبارة بحساب القيمة الوسيطة لترتيب المحكمين لهذه العبارة، بمعنى أن العبارة التي يرى نصف المحكمين أنها تقع في منزلة أدنى من منتصف المقياس والنصف الآخر أنها أعلى بضع وزنها أو قيمتها الوسيطة 5 وهكذا.

وقد توصل ثيرستون وجماعته إلى مقياس يتألف من 45 عبارة ذات أوزان مختلفة تقدم منها العبارات التالية وأمام كل واحدة منها ووزنها الخاص بها.

استخدمت هذه العبارات وقدمت بترتيب عشوائي إلى الأفراد وطلب منهم وضع علامة صح أمام العبارات التي يتوافق معها، ووضع علامة خطأ أمام العبارة التي لا يتوافق عليها، ثم تقدم درجته بإيجاد مجموعة أوزان العبارات التي أعلن موافقته عليها ومن الواضح أنه كلما زادت قيمته درجة المجيب كان اتجاهه أكثر موالاة نحو الموضوع.

استخدم ثيرستون وأعوانه هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو موضوعات مختلفة مثل الحروب ومعاملة المجرمين وتنظيم الأسرة ونحوها. (عبد الحفيظ. 2011: 247).

وقام علماء الاجتماع وعلم النفس بالاعتماد على عدة طرائق لقياس الاتجاهات:

– الاستبانة: وهي من أهم الطرائق وأكثرها شيوعا لدى الباحثين، وهي عبارة عن مجموعة من العبارات، وما على المبحوث إلا أن يعطي اتجاهه عن هذه العبارات من خلال سلم متدرج من الإيجابية إلى السلبية أو العكس

– المقابلة: يعتبر فيها عن اتجاهاته لفظيا

المقارنات الزوجية

– طريقة بوجاردوس: البعد الاجتماعي

– طريقة ثرستون الفقرات متساوية البعد

– طريقة ليكرت

– طريقة جتمان. (حسين،2012).

7. نظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاه منها:

1. نظرية التحليل النفسي:

توكد هذه النظرية أن اتجاهات الفرد لها دورا حيويا في تكوين "أناه" الأنا تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة الى مرحلة البلوغ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته، وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو" الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية.

إذ يتكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، أن يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض توتر.

2. وجهة نظر السلوكية:

لتفسير تكوين بين الاتجاهات وتغيرها استخدمت وجهة النظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي ونظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإتباع الحاجات، وقد استخلص "روزنو" من تجارب اشراطية أن الاتجاه يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

1. وجهة نظر المعرفية:

فنظرية الاتساق المعرفي "لروزينيرج، وإيسلون" تذهب إلى الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإنه ذلك سيؤدي بالضرورة تغير في الآخر. وعليه فإنه أي تغير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغير المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين، حيث إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية غير متسقة مع بعضها فمن هذا يؤدي إلى تغير في الاتجاه.

5. نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم "باندورا وواترز" على ذلك الاتجاهات متعلمة وإن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكات فالو كان هما أوضح النماذج التي يحاكى الأطفال سلوكهما، ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن ثم وسائل الإعلام.

لقد تمخضت الدراسات المستقصية حول موضوع الاتجاهات عن نظريتين أكثر استخدما في تفسير المواقف التي تتضمن اتجاهات مختلفة هما:

أ. نظرية التعرض للمثير:

حيث أظهرت العديد من الدراسات حول الاتجاهات أن تعرض الفرد لمثير معين بصورة متكررة سوف يدفعه عادة إلى الاستجابة بصورة أكثر إيجابية أفراد ذلك المثير.

ب. نظرية التنافر المعرفي:

قد يتعرض الفرد لمثير معين في عدد من المواقف المتباينة فإذا اختلفت هذه المواقف بصورة جوهرية فإن الفرد يتعلم اتجاهات متعارضة إزاء ذلك المثير، الأمر الذي يفسر عما أطلق عليه التنافر المعرفي، وكما هو الحال بالضبط في مواقف الصراع الأخرى غالباً ما يحاول الشخص تقليل التنافر. **(شريفة وفضيلة ،2020 :32).**

*كل من هذه النظريات تقدم رؤى وزوايا مختلفة لشخصية الفرد وكيفية تشكيله لها وطريقة فهم سلوكه البشري ومعرفة سياقات اجتماعية ونفسية خاصة به.

خلاصة:

من خلال عرضنا لمختلف جوانب هذه الفصل يتضح أن الاتجاه هو أسلوب منظم ومنسق في التفكير والشعور ورد الفعل اتجاه الناس والجماعات وتكون آراء مختلفة حول مواقف متعددة.

حيث يرجع ذلك إلى عدة خصائص تميزه عن غيره، ما يسمح له بتشكيل اتجاهات ذات ركائز صحيحة سليمة وقوية، معتمدة على نظريات سالفة وعالمية.

ثانيا: المعالجة البيداغوجية

تمهيد

1. مفهوم المعالجة البيداغوجية

الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية

2. المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية
3. أنماط المعالجة البيداغوجية
4. أهداف المعالجة البيداغوجية
5. مراحل المعالجة البيداغوجية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المعالجة البيداغوجية من أهم النشاطات التي تمارس بتخطيط فعال والتي تحقق مجموعة من أهدافها أهمها تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين الذي ينبغي تصحيحه، وفي ظل هذه العملية يتم تحديد هذه الصعوبات والنقائص من خلال الملاحظة الدقيقة داخل القسم من خلال الإختبارات الشهرية والفصلية، ولذلك يجب ضبط وتعديل ومعالجة تلك الثغرات وتحسينها

وسنتطرق في هذا الفصل إلى: تعريف المعالجة البيداغوجية، الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة، أهداف المعالجة البيداغوجية، مراحل سير المعالجة البيداغوجية، أنماط المعالجة والمعنيون بهذه الحصص.

مفهوم المعالجة البيداغوجية:

أ. مفهوم المعالجة:

– لغة: جاء في لسان العرب عالج الشيء معالجة وعلاجا، زاوله وفي حديث الأسلمي، إني صاحب صاحب ظهر أعالجه أي امارسه. **(نادية أمينة وصباح، 08:2022)**.

*ومن خلال هذا التعريف يتبين لنا أن المعالجة هي الممارسة والمداومة.

– اصطلاحا: المعالجة هي أنشطة صفية تتطلب مساعدة المتعلمين من أجل تجاوز الصعوبات والقضاء على الثغرات التي تصادفهم، وبلوغ الهدف لاستيعاب المعلومات وترسيخها من خلال تسهيل طرائق التعلم واستخدام وسائل واستراتيجيات وتقنيات تربوية كلها تنطلق من التخطيط الجيد المحكم. **(شهرزاد، 09:2018)**.

*وبالتالي فهي عملية تصحيح الأخطاء التي تظهر على المتعلمين.

ب. **مفهوم البيداغوجيا:**

– **لغة:** تعني البيداغوجي(la pédagogie) في دلالاتها اللغوية تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته، أوقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسة وتدل أيضا على التربية العامة أو فن التعليم أو فن التأديب أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية. **(جميل،07:2015)**.

– **اصطلاحا:**

– هي عمل تصحيحي يحقق تعديلا بيداغوجيا للمتعلم، إنها تهدف غلى تسهيل تعلمات التلاميذ الذين

يحتاجون في لحظة ما إلى تدخل فارقي لمسايرة مجموع تلاميذ القسم بنفس الوتيرة. (عبد الحليم وبلقاسم، 2020).

– حسب غوبيل ولوزيان هي مجموعة من الترتيبات البيداغوجية التي يعدها المدرس لتسهيل تعلم التلاميذ. (نعمان، 2017).

– هي عملية فعلية وقائية تصحيحية لنشاط تربوي تعليمي للمتعلمين، حينما تظهر لديهم صعوبات تعليمية، حيث يخصص لهم جزءً من الحجم الساعي الأسبوعي من أجل تصويب وتعديل التعلمات الذين يجدون فيها صعوبة، يقوم بها المعلم أو الفريق لتربوي مدعوما بالأخصائيين (أخصائي نفساني، مستشار الإرشاد والتوجيه). (عبد الرحمان، 35:2016).

– هي العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلمين قبل وصولهم إلى الإخفاق، وتعرف أيضا على أنها نشاطات تعليمية تقدم للتلاميذ بهدف استدراك النقائص التي أظهرها التقويم وتقدم المعالجة من خلال: تقييم الصعوبات والنقائص التعليمية، تحليل الأسباب، اعتماد وسائل تسهيلية جماعية. (فرح وهداية، 2016).

2. الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية:

لكي يتضح مفهوم المعالجة البيداغوجية بدرجة أفضل، ربما من المناسب أن نوضح علاقته بغيره من المفاهيم المتعلقة به.

1.1 الاستدراك:

بمفهومه العام يدل على تأخر ينبغي إزالته، أو إخفاق أولي أو فشل ينبغي تصحيحه ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها والهدف من ذلك التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ.

2.1 الدعم البيداغوجي:

هو شكل من أشكال المعالجة التربوية، يرافق التعلم بهدف اجتناب القيام بعمليات أخرى بعد الدرس أي لا ينتظر حتى يحصل التأخر ليتم التدخل، أي أنه يوجه إلى التلاميذ الذين لم يفهموا فكرة من البرنامج، لكنهم لم يصلوا بعد إلى درجة الصعوبة الدراسية، وهو بذلك يشكل جوابا مكيفا لمشكلة آنية مؤقتة، ويمكن أن يتم من طرف متدخلين آخرين.

3.1 المعالجة البيداغوجية:

المعالجة التربوية فهي واحدة من المصطلحات الحديثة التي تستعمل كثيرا في البيداغوجي، وتعني تدارك النقص لملاحظ لدى المتعلمين بعد عملية التقييم والتشخيص.

وينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم وذلك بتكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها واللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنا. (إكرام ورانيا، 2023).

*وعليه فإن المعالجة أشمل وأعم وأوسع في جانبها البيداغوجي، وكل من الدعم والإستدراك هو علاج للنقائص مهما كان نوعها وفي أي مستوى كانت.

3. المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية:

1.1 المتأخرون دراسيا:

أي الذين يتميزون ببطء في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات، وقد يكون ذلك راجع إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها، أو بسبب أساليب التدريس المجردة، أو إلى الغايات المتكررة أو اكتظاظ الأقسام.

2.1 المتعثرون دراسيا:

وهم الذين يقعون في ثغرات أو أخطاء أثناء عمليات التعلم عند مجابهتهم لمختلف وضعيات التقويم وقد يكون ذلك راجع لخلل في البناء أو في توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التذكر أو عدم امتلاك منهجيات وطرائق حل وضعيات المشكلة.

*باختصار المعنيون بالمعالجة البيداغوجية هم الذين أظهر التقويم صعوباتهم الشفهية، الكتابية... إلخ التي تؤدي إلى انخفاض أدائهم وتحصيلهم الدراسي. (إكرام ورانيا، 2023).

4. أنماط المعالجة البيداغوجية:

المعالجة هي جهاز بيداغوجي يتم بطريقة بعدية، ويبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من إنتاج المعلم ويقترح حلول قصد تجاوز خلل ما في المتعلم أو جماعة من المتعلمين، وترتكز المرحلة الأخيرة على الانتقال إلى المعالجة بمعناها الدقيق وهي أربعة أنماط تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركبة، ونركز هنا على ثلاثة أنماط التي تدخل في عملية المعلم:

1.2 المعالجة تعتمد على التغذية الرجعية:

– التصحيح للمتعلم في الحين.

– مقارنة التصحيح الذاتي بتصحيح يقدمه طرف آخر" تصحيح المدرس او تصحيح متعلم آخر..."

2.2 معالجة تعتمد على الإعادة والأعمال الإضافية:

– مراجعة مضامين معينة من التعلم.

– إنجاز تمارين إضافية لدعم المكتسبات وتركيزها.

– مراجعة المكتسبات القبلية.

3.2 معالجة تعتمد استراتيجية تعلم بديلة:

– معالجة تقوم على اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء الموارد المستوحية المتعلقة بمضامين معينة.

4.2 معالجة تعتمد تدخل أطراف خارجية:

– معالجة تقوم على اللجوء إلى أطراف من خارج المؤسسة التربوية " المختصون في تقويم النطق أو أطباء العيون أو السمع أو أطباء النفس..." من أجل تصحيح اضطراب ما في السلوك أو خلل ما في التعلم. **(مروة، 23:2021)**

5. أهداف المعالجة البيداغوجية:

– تجاوز أي شكل من أشكال الثغر الدراسي في الوقت المناسب مثل عدم الفهم، صعوبة، فشل، اللاتكيف، التي تعرقل سير عملية التعلم.

– تسيير عملية الربط بين التعليمات السابقة (المكتسبات) والتعليمات الجديدة.

– متابعة أداء التلاميذ وتدعيم مكتسباتهم، وتدريسهم على طبيعة الإختبارات في الإمتحانات الرسمية.

– تقليص المعيدين والمتسربين وتحقيق النجاعة المطلوبة من المدرسة.

– تطوير المردودية العامة لمجموعة تلاميذ القسم.

– علاج النقائص المشخصة لدى التلاميذ في المواد الأساسية (خلال الأسبوع).

– تحرير التلميذ من المشاكل النفسية التي تعيقه أثناء تقديم الدروس.

– التخفيف من حدة التسرب المدرسي.

– تمكين المعلم من التعرف أكثر على تلاميذه وإعادة النظر في أساليب عمله بما يتلائم مع الحالات الشخصية.

– إتاحة الفرصة الكافية للتلاميذ لإبراز قدراتهم الكافية عن طريق الرعاية.

– تحسين مستوى التلاميذ في لقسم وضمان الإنسجام بينهم.

– تفادي التكرار المبالغ فيه وتسهيل المسار الدراسي.

– يجعل التلميذ يشعر أن المدرسة هي المكان الملائم لتنمية مواهبه وإبراز قدراته وتوظيفها. (شافية ومباركة، 10:2021).

6. مراحل سير المعالجة البيداغوجية:

– التحضير الجيد للنشاط التعلمي التعليمي، والحرص على تقديمه وفق مراحل، وفي وضعيات متنوعة وبوسائل هادفة.

– الفحص أو التقويم: ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمتابعة والمرافقة والملاحظة بناءً على الملاحظة للأثر الكتابي الشفوي للمتعلم.

– التشخيص: وفيه تصنف الإجابات، وتردف أعمال التلاميذ بملاحظات ونقاط وعلى إثرها يحدد المعلم مواطن الضعف.

– تحديد الفئة: بعد عملية التشخيص يحرص المعلم على تحديد الفئة التي لم تستوعب المفاهيم، ولم تصل إلى الكفاءة المسماة والمقصودة.

– تشكيل الأفواج: والمقصود بها ضبط حاجة التلاميذ، وتحديد الخلل المشترك بين عناصر الفوج.

– وصف العلاج: ونقصد به حصة المعالجة التي ينبغي أن تحضر بعناية بناءً على الحاجة الفعلية لكل مجموعة.

– تقويم مكتسبات المعالجين: من خلال الوضعيات البنائية المقدمة بناءً على حاجة الفوج المعالج يسعى المعلم إلى تقويم مكتسباتهم للتأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية.

– الفئة المستوعبة: وفي نهاية النشاط يحرص المعلم على إحصاء الفئة المستوعبة ليدمجها مع بقية تلاميذ القسم، وما تبقى جدير به أن يخصصهم بأنشطة علاجية لاحقة. **(أحمد بن محمد، 21:2010)**.

خلاصة:

مما سبق يمكن أن نستنتج أن المعالجة البيداغوجية، أنها أداة حيوية تبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من إنتاج المتعلم، مع اقتراح حلول قصد تجاوز خلل ما في تعلم التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، بالإضافة إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز فعالية التعلم، من خلال فهم احتياجات التلاميذ وتقديم الدعم المناسب، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق أهدافهم الأكاديمية،

لذا يجب على المؤسسات التعليمية والمعلمين الاستمرار في تطوير مهاراتهم في هذا المجال، لضمان تقديم تعليم يتماشى مع التحديات والتغيرات المستمرة مثل التسرب والهدر المدرسي ... الخ.

ثالثاً: تقييم المكتسبات

تمهيد

1. مفهوم التقييم والقياس والتقويم
2. العلاقة والفرق بين المفاهيم الثلاثة
3. تعريف التقويم التربوي
4. أنواع التقويم التربوي
5. أسس التقويم التربوي
6. أهمية وأغراض التقويم التربوي
7. أهداف التقويم التربوي
8. خطوات التقويم التربوي
9. وسائل التقويم

خلاصة

تمهيد:

يعتبر موضوع تقييم المكتسبات من بين المواضيع التي لقيت رواجا كبيرا في الوسط التربوي، بإعتباره عملية تهدف إلى قياس وتقدير ما تم تحقيقه من أهداف ومهارات ومعارف خلال فترة زمنية معينة، سواء في السياقات التعليمية أو المهنية. حيث يعتبر التقييم أداة مهمة لفهم مدى فعالية البرامج التعليمية أو التدريبية، و كذلك جمع بيانات موثوقة وصحيحة تساعد في الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، ومساعدتهم على التكيف وتحسين من قدراتهم ومعرفة ميولهم والإختيار الصحيح لما يمكنهم المضي فيه في المستقبل.

1. مفهوم التقييم والقياس والتقويم:

أ. مفهوم التقييم:

التقييم عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى المتعلمين، أي ماذا يعرفون؟ وما الذي يستطيعون عمله؟

فعملية التقييم تتوسط القياس والتقويم، ومن خلاله تعطى البيانات التي حصلنا عليها عن طريق عملية القياس والتي وصفت وصفا كميا، تعطي قيمة فيصبح الوصف نوعيا أي معلومات. **(رمضان، 2016)**.

– ويظهر من خلال التعريف أن التقييم هو إعطاء قيمة لذلك العمل أو الشيء.

– التقييم عملية يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضه، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها على ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول وغير ذلك من المقاييس. **(فريدة ومصطفى، 2009:61)**.

ب. مفهوم القياس:

القياس لغة:

– من قاس بمعنى قدر نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله. **(مصطفى، 2008:16)**

– القياس هو العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار معين يوجد في الظاهرة، كما يعني جمع المعلومات والملاحظات عن الموضوع المراد قياسه. **(رمضان، 2016)**.

– القياس هو العملية التي يتم بها تقدير شيء ما تقديرا كميا في ضوء وحدة قياس معينة أو بالنسبة لأساس معين. (نادر وعصام، 12:2000).

ومن هذين التعريفين يمكننا القول أن القياس عملية تعتمد على مجموعة من المعلومات لتقدير الأشياء تقديرا كميا.

ج. مفهوم التقويم:

التقويم لغة:

– لقد جاء في المجند في اللغة العربية والأعلام كلمة قوم الشيء: أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوم الشيء أي عدله وقوام الأمر وقياسه أي نظامه وعماده وما يقوم به.

– عرفه اللقاني على أنه عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصد الإيجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سبل العلاج. (إسماعيل ومزياني،2017).

– وعرف التقويم أيضاً على أنه: العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية المختلفة بحيث يكون عونا لها على تحديد المشكلات ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد وضع الحلول المناسبة لها من أجل تحسينه ورفع مستواه إلى الأفضل ليحقق أهدافه المنشودة. (سميرة وحكيمة وحنان،2020).

نلخص من خلال التعاريف السابقة أن التقويم هو عملية تهدف إلى إعداد الفرد إعداداً كاملاً وشاملاً لجميع جوانب شخصيته ومعرفة نقاط الضعف والقوة لمساعدته.

2. العلاقة والفرق بين التقويم والتقييم والقياس:

حيث أنهم يختلفون في الاجراءات إلى أنهم يرتبطون ببعض لخدمة غرض واحد هو إتخاذ القرارات أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضعية مسبقا.

الجدول رقم 01: يمثل العلاقة والفرق بين التقويم والتقييم والقياس.

التقويم	التقييم	القياس
هو عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما من حيث	هو عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها.	يشير مصطلح القياس إلى مجموعة من الاجراءات التي

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

(الطيب وعبد القادر وبلقاسم، 2018)

*ويمكن القول أن كل من التقييم والقياس أدوات لعملية مركبة من التقويم.

3. تعريف التقويم التربوي:

.- يعرفه بلوم bloom باصدار حكم على الأفكار والحلول وطرق التدريس والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكات والمعايير، وتكون الأحكام الصادرة إما كميا وإما نوعيا. (ميلود، 2020: 13)

– عرف مصطفى نمرد دعمس 2008 التقويم التربوي على أنه " وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعدا في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة. **(سمير والبشير، 2017)**.

– يعرف التقويم التربوي _ في الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم المتوسط _ بأنه عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية سواءً ما تعلق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة أو أداء التلميذ، الذي يتم تحسينه عن طريق تقويم شامل يراعي جميع الشروط التعليمية. كما ينبغي الحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية، وبصورة أكثر إجرائية

– ويمكن تعريفه على أنه منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار حكم _ بدقة وموضوعية_ على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور. التي تعرقل عملية التعلم لدى المتعلمين لذلك لابد التركيز على هذه النقاط واستدراك ما فات. **(إيمان، 2018)**.

*وعليه التقويم التربوي هو عملية جمع المعلومات الخاصة بالمتعلم أو مجموعة من المتعلمين بهدف تشخيص ما يواجهه المتعلم من صعوبات ومساعدتهم على حلها.

4. أنواع التقويم:

1.4 التقويم التشخيصي (القبلي):

هو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس أو مجموعة من الدروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية لتلاميذه ومدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة ويهدف هذا النوع إلى:

تحديد أفضل موقف تعلمي للتلاميذ في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

– التشخيص التربوي، حيث يتمكن المعلم من تحديد النمو العقلي والانفعالي للتلاميذ، ومدى استعدادهم وميولهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.

– رصد الأهداف التربوية التي يتوخى التلاميذ تحقيقها خلال الفترة الدراسية أو في نهايتها ومقارنتها بالأهداف المخطط لها. **(مصطفى، 32:2008)**.

2.4 التقويم التكويني (البنائي):

ويطلق عليه أحيانا التقويم التطوري ويجري التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهاج، بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل. **(ماجد، 145:2018)**.

– التقويم البنائي هو الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ ويهدف إلى تصحيح المسار عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات، ولذلك يطلق على هذا النوع من التقويم بأداء التصحيح الذاتي، والمقوم هنا يضع عينه دائما على مدى مطابقة الأداء للأهداف المحددة سلفا، هذا النوع من التقويم هو عملية تشخيص وعلاج معا. **(مروة، 15:2021)**.

3.4 التقويم الختامي (التحصيلي):

ويقصد به العملية التقويمية التي يجرى القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون قد أتم متطلباته في الوقت المحدد، ومن الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصلية وكذلك الامتحانات الشهرية، ويجرى التقويم الختامي في نهاية كل دورة تدريبية ومن الأمثلة على ذلك الدورات الصيفية التي يعقدها مركز التأهيل التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم للدارسين والدراسات من المعلمين وكذلك المعلمات. ومن أغراض التقويم الختامي نجد:

– رصد علامات التلاميذ في سجلات خاصة وإصدار الأحكام التي تتعلق بذلك (نجاح أو رسوب).

– توزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة استنادا على المعدلات.

– الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.

– الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها. **(إسماعيل ومزياني، 2017)**

4.4 التقويم الختامي (الإجمالي):

يتم التقويم هنا لنواتج التعلم في نهاية واحدة أو فصل أو سنة دراسية، وغالبا يتم رصد درجات المتعلمين باستخدام الاختبارات التحصيلية والتي يتم إعدادها من قبل المعلم، أو من قبل فريق المعلمين.

ويتوقع أن يحقق هذا التقويم عدة أهداف رئيسية وثانوية، وقد يطغى الهدف الثانوي على الرئيسي أحيانا فقد يكون الهدف مقارنة تحصيل المتعلمين في عدة مدارس، أو الكشف عن مدى فعالية العملية التعليمية. **(سوسن، 31:2014)**

*وعليه يمكننا القول أن للتقويم التربوي ثلاث أنواع: التقويم القبلي يستخدم في بداية العام الدراسي أو قبل البدء بالتدريس وحدة معينة للكشف عن المهارات التي يمتلكها المتعلم.

5.4 التقويم التقويمي: يحدث أثناء الدرس والغرض منه تزويد المعلم للمتعلم بالتغذية الراجعة من أجل تحسين العملية التعليمية.

أما التقويم الختامي هو نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم للمتعلم نهاية الشهر أو نهاية السنة الدراسية لاتخاذ قرار رسوبه او نجاحه.

5. أسس التقويم التربوي:

يمكن إجمال الأسس والمبادئ التي يرتكز عليها التقويم التربوي الحديث فيما يلي:

1.5 إرتباط عملية التقويم باغراض محددة:

فالتقويم بمفهومه الحديث ليس مجموعة من الإجراءات الروتينية أو الشكلية بل هو عملية منظمة وموجهة بأغراض معينة، ولتحديد الغرض من التقويم أهميته القصوى نظرا لأن أغراض كثيرة ومتداخلة من جهة، ولأن هذا التحديد من جهة أخرى، يتطلب تحديد الأهداف التعليمية لتي تتجه أداة التقويم للكشف عن درجة تحققها لدى التلاميذ مما يستدعي الصياغة الواضحة والدقيقة لتلك الأهداف.

2.5 إختبار أداة التقويم المناسبة للغرض:

فتحديد الغرض من التقويم يتطلب إختيار أداة التقويم الملائمة لهذا الغرض دون غيره " وتوظيفها" في خدمته، وقد تكون هناك أكثر من أداة تناسب الغرض ولكن بدرجات متفاوتة وفي هذه الحالة لابد من الاختيار الأنسب منها. ويتيح الأخذ بهذا المبدأ تجنب الكثير من الجدال العقيم حول القيمة النسبية لأنواع الأدوات المختلفة، فسؤال حول أفضلية الاختبار الموضوعي على الاختبار المقالي مثلا والذي يثير جدلا حادًا في العادة في أوساط المتعلمين ولا ينتهي على الأغلب إلى جواب شاف، هذا السؤال يفقد مغزاه وقيمته، إذ من الواضح طبقا لهذا المبدأ أنه لابد من استعمال النوعين الموضوعي والمقالي، وإن أفضلية أحدهما على الآخر تحدد بالغرض الخاص منه.

3.5 يتطلب التقويم تنوعا في الأدوات:

فليس هناك أداة واحدة تصلح لجميع المجالات أو حتى لمجال واحد بعينه، وتقويم التلميذ مثلا يستلزم أدوات عديدة ومتنوعة لتقدير تقدمه نحو نواتج التعلم الهامة وإنجازه للأهدف المرسومة. ومن المؤكد أن التنوع في إستخدام الأدوات يفيد في الحصول على صورة شاملة عن سلوك التلميذ قد يكون من الصعب و ربما المستحيل، الحصول عليها في حال إستخدام أداة معينة أو طائفة معينة من الأدوات.

4.5 يتطلب الاستعمال المناسب لأدوات التقويم معرفة بمواطن قوتها وضعفها وتنبه إلى مصادر الخطأ المحتملة فيها:

فلكل من أدوات التقويم مزاياه وحدوده وأخطاره كما سنرى.

5.5 التقويم عملية شاملة:

فهو لا يقتصر على التلميذ ونواحي نموه المختلفة، بل يشمل العملية التربوية بكافة عناصرها ومكوناتها بدءً بالتلميذ ومرورا بالمنهاج والكتاب المدرسي والطرائق والوسائل التعليمية وانتهاءً بالمعلم والإدارة المدرسية، ويقتضي هذا الأساس من أسس التقويم إعطاء صورة شاملة للجانب المراد تقويمه.

فتقويم المعلم مثلا لا يقتصر على نشاطه وطريقته في التعليم بل يتخطى ذلك إلى مظهره وإتزانه الانفعالي، وعلاقته بالآخرين، وشخصيته ككل، وتقويم التلميذ لا يقتصر على مقدار تحصيله من المعارف والحقائق والمفاهيم بل يتعدى ذلك إلى التفكير الناقد والمواقف والميول والتوافق الشخصي والاجتماعي وسائر مظاهر النمو

6.5 التقويم عملية مستمرة:

أي أنه عملية مواكبة للعملية التربوية وجزء لا يتجزأ منها، وليس عملية هامشية أو ختامية ملحقة بالعملية التربوية، وقد أصبحت إستمرارية التقويم أحد معالم التقويم الحديث، وتظهر فائدتها في تتبع مظاهر العملية التربوية والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، وفي إمداد المتعلم بصورة خاصة بالتغذية الراجعة " أو المعلومات " المفيدة له في تعزيز استجاباته والتخلص من الخاطئة.

7.5 التقويم وسيلة لغاية وليس غاية بذاته:

وهذا ما تؤكده النظرة الحديثة للتقويم والتي تلح على أنه عملية الحصول على معلومات ترتكز إليها القرارات التربوية، أي أنه وسيلة لغاية.

8.5 خضع عملية التقويم لخطة شاملة يتم فيها تحديد الأولويات كما يتم فيها تحديد الأدوات والوسائل والخطوات التنفيذية:

ولعل هذا الأمر بالذات هو مما يبعد هذه العملية عن العشوائية والارتجال ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي المنظر والمتكامل. **(نايف ميخائيل، 40:2015)**.

ويمكن أن نذكر أسسا أخرى ترتكز عليها عملية التقويم، منها أن التقويم يجب أن يترك أثرا طيبا في نفس التلميذ ولا يجوز أن يكون سلبيا ويؤدي إلى إضعاف دافعيته او إلى هدم شخصيته، كما أن عملية التقويم هي عملية تعاونية يشترك فيها المعلم والتلميذ نفسه وكل من له صلة بها.

*ومن هنا يتضح لنا أن أسس التقويم التربوي هي المبادئ التي تحسن من العملية التعليمية وذلك من خلال الاستمرارية والثبات على الخطة العلاجية المتبعة التي وضعت لتقييم المتعلم، وبالحفاظ على هذه الأسس نستطيع أن نقول أن عملية التقويم كانت ناجحة.

6. أهمية التقويم وأغراضه:

يعد التقويم مهما لأنه يحقق أغراضا عديدة في المجال التربوي، نوجزها في الآتي:

– معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه.

– معرفة مدى نمو التلاميذ نحو النضج في حدود إمكانياتهم وقدراتهم.

– الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم حتى يتم إشباعها وتنميتها.

– تشخيص العقبات التي تصادف التلميذ أو المدرس أو المؤسسة التربوية للعمل على تذليل هذه العقبات وتيسير عملية تعلم التلميذ.

– تشخيص نواحي القوة ونواحي القصور لدى التلاميذ من أجل تنمية نواحي القوة والقضاء على جوانب الضعف.

– تسهيل النمو المهني للمدرسين، لأن المعلومات التي يوفرها التقويم تزودهم بنوع من التغذية الراجعة تمكنهم من وزن أعمالهم وإصدار أحكام صحيحة بناءً على أسس وأدلة، كما تعلمهم رسم أهداف لحياتهم والعمل على تحقيق هذه الأهداف، وتقويم أنفسهم تقويما ذاتيا.

– مساعدة المؤسسة التربوية في معرفة ما حققته من أهداف، ومدى كفاية موادها وأجهزتها وفي جمع المعلومات التي تساعد على تعديل الأهداف أو تغييرها أو إعادة تصميم المنهج حسب ما تقتضيه الأحوال.

– الحصول على معلومات لنقل التلاميذ من صف إلى آخر أو لتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة أو لإعداد تقارير عنهم.

– تيسير عملية توجيه وإرشاد التلاميذ تربويا ومهنيا، فالمعلومات التي نحصل عليها من التقويم يمكن توظيفها في وضع البرامج الإرشادية والعلاجية، وفي توجيه التلاميذ نحو التخصصات الملائمة لهم والتي تؤهلهم لمهن معينة مناسبة لميولهم وقدراتهم وحاجات مجتمعهم.

– تعزيز التعليم وتوفير الدافعية للتلاميذ لاكتساب المزيد من المعلومات.

– تثبيت المعلومات والعمل على تكاملها في أذهان التلاميذ مما يسهل عمليتي الاحتفاظ والإنتقال وهما من الأهداف الأساسية للتعلم.

– تسهيل عملية التعلم والتعليم عن طريق المعلومات التي نحصل عليها من التقويم التمهيدي والتكويني والختامي أو الإجمالي. **(حنان، 2013:249)**.

*بشكل خاص وعام يعد التقويم التربوي ذات دور كبير وأداة حيوية لضمان جودة التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة والمخطط لها.

7. أهداف التقويم:

– تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة.

– التقويم عملية تشخيصية ووقائية وعلاجية، تعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي وفعالية تدريسه.

– التقويم مؤشر جيد لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه والحكم عليها لأغراض وقرارات إدارية تربوية، تتعلق بالنقل والترفيع والترقية.

– يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي في تعليم المواد الدراسية ومناهجها بحثا وتخطيطا وتعديلا وتطويرا.

– التقويم أعم وأشمل من التقييم الذي يصمم لقياس تعلم التلاميذ ثم يتم الحكم بواسطة التقويم على مدى فعالية هذا التعلم. **(علي، 2005:178)**.

– تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين وتقديم المعالجة الضرورية في حينها مع تحديد الإتجاه الذي يسير عليه نموهم العام، المعرفي، الاجتماعي والنفسي.

– معرفة نواحي القوة والضعف لدى المعلم وطرق تدريسه والوسائل المعينة الأخرى التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم أو تخدمها، وتحقق من مدى ملائمة المنهج الدراسي للمرحلة العمرية للتلميذ. **(سميرة وحكيمة وحنان، 2020)**.

8. خطوات التقويم:

تمر عملية التقويم بالمراحل الآتية:

1.8 التخطيط لسيرورة التقويم: يكون بالتخطيط الشامل للعملية التعليمية التعلمية من خلال تحديد الأوقات المناسبة للتقويم وإختيار الوسائل الضرورية لذلك.

2.8 جمع المعلومات (القياس): وهي المعلومات المتحصل عليها بناءً على الأهداف المتوخاة من عملية التقويم وتكون إما في شكل شبكات الملاحظة أو شبكات تصحيح أو إجابات من أسئلة مطروحة أو إنتاجات معينة وفق تعليمات مصاغة بدقة.

3.8 تفسير النتائج: يعتمد في ذلك على المعايير والمؤشرات أو عتبات، تحدد أثناء التخطيط لعمليتي التعليم والتقويم وتقود عملية تفسير النتائج إلى إصدار أحكام على إنتاجات المتعلمين.

4.8 إتخاذ القرار: يمثل لغاية من سيرورة الفعل التقويمي، بالنسبة للتلميذ يمكن أن يتعلق إتخاذ القرار بتعديل إستراتيجيات تعلمه أو تغييرها أو مواصلة استخدامها، وبالنسبة للمعلم يمكن أن يتعلق الأمر بتعديل إستراتيجياته البيداغوجية أو تغييرها أو مواصلة العمل بها كذلك.

5.8 تبليغ النتائج: بمعنى إيصال المعلومات التي تدر حول مردود المتعلم إلى المتعلم ذاته، أو إلى أوليائه أو إلى الجهات الوصية وذلك في شكل كشف أو شبكات ملاحظة أو وسائل أخرى كالتقارير مثلا **(إيمان، 2018)**.

* فبتالي تساعد هذه الخطوات في ضمان أن عملية التقويم تكون شاملة وفعالة ومساهمة، في تحسين وتطوير الأداء والمهارات والكفاءات التي تعتبر من أحد أهداف التقويم.

9. وسائل التقويم:

1.9 الملاحظة: حتى تكون الملاحظة ذات جدوى في جمع البيانات قصد بناء تقويم سليم وصادق لابد لها من شروط منها تركيز الإنتباه على سلوك يحدد مسبقا، تبني شبكات للملاحظة...

2.9 المقابلة: وهي المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف معين.

3.9 الأسئلة: ومنها الأسئلة المفتوحة وهي التي تفسح المجال للمتعلم لتقديم إجابة فردية خاصة به وتكون الإجابة وفق نص قصير بسيط ومتماسك يعبر فيه عن أفكاره حول الموضوع يحمل طابع الإبداع الشخصي، والأسئلة الموضوعية، تتطلب هذه الأسئلة إجابات يختبر المتعلم المعلومات منها في دقة معلوماته والقدرة على استعمالها وتكشف عن قدرة التحكم في المهارات، وتحدد هذه الأسئلة فيما يلي:

- أسئلة الإختيار من متعدد (أساسها طرح سؤال وإقتراح إجابات).

– أسئلة ثنائية الإختيار (سؤال يرفق بإجابتين واحدة منها صحيحة).

– أسئلة ملئ الفراغ (أساسها إقتراح نص أو قاعدة أو تعريف، يتضمن فراغات يطلب من المتعلم ملؤها بما يناسب من الكلمات أو العبارات).

– أسئلة متطابقة العناصر وهي وضع لائحتين من المعطيات متطابقة عناصر اللائحة الأولى بعناصر من اللائحة الثانية بخط أو سهم. (فاطنة، 2020).

خلاصة:

يعد تقييم المكتسبات جزءً أساسيا من العملية التعليمية ومدى اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات المستهدفة، ولا يقتصر التقييم على إصدار حكم حول أداء المتعلم، بل يتجاوز ذلك ليسهم في توجيه التعلم وتحسينه، من خلال الكشف عن مواطن القوة وتعزيزها، ورصد التعثرات لمعالجتها، وتتنوع أدوات التقييم بين الاختبارات، والملاحظة وصولا إلى المعالجة البيداغوجية مما يضمن الموضوعية والشمول.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. حدود الدراسة الاستطلاعية
3. ظروف إجراء الدراسة الاستطلاعية
4. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
5. وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية
6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد ما تطرقنا إلى الجانب النظري لهذه الدراسة والتي تمثلت في تحديد إشكالية الدراسة، فرضياتها، وأهدافها ...

ثم تناولنا متغيرات الدراسة (الاتجاهات–المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات) في عرض مختلف المفاهيم المرتبطة بهما.

ولهذا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المتعلقة بأهم خطوات الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر مرحلة أولية التي تسبق التطبيق الفعلي والأساسي حول موضوع الدراسة.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة تمهيد لإجراء الدراسة الأساسية حيث يحقق هذا النوع من الدراسات جملة من الأهداف أهمها:

- التعرف على عينة الدراسة والتعامل معها.
- التأكد من مدى ووضوح ومناسبة الأداة البحثية للعينة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق، الثبات).
- اكتشاف الصعوبات والتحديات التي قد تواجه الباحثتان لتفاديها في الدراسة الأساسية.

2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسة الاستطلاعية في عدد من المتوسطات في ولاية تيارت (تيارت، السوقر، عين بوشقيف).

متوسطة بوريشة جيلالي ، لخضر تومي، حسناوي عبد القادر، إيصاد علي، بلعسل طاهر، حمداني مليكة، بكر بن حماد، بن مومو سي طيب.

زمان إجراء الدراسة: تم إجراء هذه الدراسة بدءا من 2025/04/07 إلى 2025/04/17.

3. ظروف إجراء الدراسة الاستطلاعية:

لقد أجريت الدراسة الاستطلاعية في ظروف جيدة حيث كان هناك تعاون من مدراء المتوسطات

ومستشاري التربية والأساتذة الذين تواصلوا معنا وأجابوا على فقرات الاستبيان ومنحوا لنا من وقتهم لإجراء دراستنا.

4. وصف عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة من 50 أستاذا وأستاذة الذين يدرسون السنة أولى متوسط، اختيرت بطريقة عشوائية، تم اختيارهم من الجنسين (ذكور وإناث) من أساتذة السنة أولى متوسط، كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يمثل وصف العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	14	%28
أنثى	36	%72
المجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه بلغ عدد الذكور في الدراسة الاستطلاعية (14) وذلك بنسبة (28%)، وبلغ عدد الإناث في الدراسة الاستطلاعية (36) بنسبة (72%) إذ يلاحظ أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور.

الجدول رقم (03): يمثل وصف العينة حسب متغير الخبرة.

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 10 سنوات	27	%54
أكثر من 10 سنوات	23	%46
المجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه بلغ عدد الأساتذة أقل من 10 سنوات خبرة ب(27) وذلك بنسبة (54%)، وبلغ عدد الأساتذة أكثر من 10 سنوات خبرة ب (23) وذلك بنسبة (46%).

5. وصف أدوات الدراسة:

بعد إطلاع على مختلف الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات صلة بموضوع الدراسة (اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات)، والاطلاع على العديد من المقاييس المستخدمة في مذكرات التخرج، منها مقياس الباحثتين جحيقة لعميري، ورانية لعرباوري ، والباحث عبد الرحمان فرحات.

قد قمنا ببناء استبيان اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات وفق الخطوات التالية:

- تحديد الأبعاد الرئيسية التي شملها الاستبيان.

- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد.

وقد احتوى الاستبيان في صورته الأولية من (29) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الأول: المكون المعرفي (12 فقرة).

البعد الثاني: المكون السلوكي (08 فقرات).

البعد الثالث: المكون الوجداني (09 فقرات).

1. **المكون المعرفي:** هو مجموع العمليات العقلية التي تمكن أساتذة السنة أولى متوسط من بناء وتطوير وتغيير اتجاهاتهم نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

الجدول رقم (04): يوضح الصياغة الأولية لبعد المكون المعرفي.

البعد	الرقم	الفقرات
المكون المعرفي	01	أرى أن تقييم المكتسبات يتيح لي استخدام أساليب جديدة.
	02	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تكشف صعوبات التلاميذ.
	03	أرى أن مقاربة تقييم المكتسبات ذات أهمية تفوق الطريقة التقليدية.
	04	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تلبي الحاجات المعرفية للتلميذ.
	05	أركز على ضرورة استخدام مقاربة تقييم المكتسبات في القرن الحالي.
	06	أستحسن في الزيادة من الحصص المعالجة البيداغوجية.
	07	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية لا تحسن من مستوى التلاميذ.
	08	أرى أنه يوجد خلط بين الدعم والاستدراك والمعالجة.
	09	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية على سلبيات وإيجابيات.
	10	أرى أن المجتمع المستهدف ليسله الإلمام الكافي بفوائد المعالجة البيداغوجية.
	11	أعتقد أن المعالج البيداغوجية تتميز بالمشاركة في التعليم وتمنح العملية التعليمية قيمة فريدة.
	12	أرى أن استخدام المعالجة البيداغوجية تزيد من استيعاب التلاميذ للدرس.

السلوكي: هو مجموعة السلوكيات القابلة للملاحظة التي تظهر استجابة أساتذة السنة أولى متوسط تجاه مثيرات معينة نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

البعد	الرقم	البند
المكون السلوكي	01	أجتهد في حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تطور من كفاءات التلاميذ.
	02	أسعى لاستخدام مقاربة تقييم المكتسبات لأنها تبسط العملية التعليمية للأستاذ.
	03	أهتم باستخدام حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تزيد من استيعاب التلاميذ للدرس.
	04	أسعى لتطبيق حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تزيد من قدرتي على إدارة الصف.
	05	أهتم باستخدام مقاربة تقييم المكتسبات لأنها تساعدني على اكتشاف صعوبات التلاميذ.
	06	أسعى لاستخدام مقاربة تقييم المكتسبات لأنها ساعدتني على اكتشاف صعوبات التلاميذ.
	07	أجتهد للتشجيع على استخدام المعالجة البيداغوجية في التعليم.
	08	أسعى لاستخدام مقاربة تقييم المكتسبات لأنها تتيح للتلميذ تقييم نفسه.

الجدول رقم(05): يمثل الصياغة الأولية لبعد المكون السلوكي.

3. **المكون الوجداني:** هو الجوانب العاطفية والانفعالية التي تميز اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط تجاه موضوع المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

البعد	رقم	البند
البعد الوجداني	01	أشعر بأنني بحاجة للإشراف المستمر للتكيف مع مقاربة تقييم المكتسبات.
	02	انزعجت من حصص المعالجة البيداغوجية لأنها زادت من معاناتي.
	03	أشعر أن المعالجة البيداغوجية تساعد على التواصل بين التلاميذ.
	04	أحببت حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تحفز التلاميذ على الدراسة.
	05	أشعر أن المعالجة البيداغوجية تجعل العملية التعليمية ذات مصداقية.
	06	أعجبني استخدام حصص المعالجة لأنها تمكن التلميذ من تخطي الصعوبات

		التي تواجهه.
	07	أرغب باتباع دورات تكوينية حول مقاربة تقييم المكتسبات.
	08	أفضل تقسيم التلاميذ إلى مجموعات في المعالجة البيداغوجية.
	09	أشعر أنه لدي طريقتي الخاصة أثناء حصص المعالجة لإيصال المعلومات.

الجدول رقم (06): يوضح الصياغة الأولية لبعد المكون الوجداني.

طريقة تصحيح استبيان اتجاهات أساتذة التعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات:

صمم هذا المقياس لقياس اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، والدرجة التي يحصل عليها الأستاذ هي التي تحدد اتجاهه.

مفتاح التصحيح الذي اعتمدنا عليه هو بدائل ثلاثية: موافق، أحيانا، غير موافق وحددت الدرجات (1، 2، 3) على التوالي للفقرات.

الجدول رقم (07): يوضح درجات تقييم مقياس اتجاهات الأساتذة.

البدائل	موافق	أحيانا	غير موافق
الدرجات	3	2	1

- **طريقة إعطاء الأوزان لاستبيان اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات:**

تأخذ كل فقرة من فقرات الاستبيان درجة واحدة تتراوح من 1 إلى 3 على أحد البدائل حسب إجابة كل أستاذ، أما طريقة الإجابة تتم عن طريق قيام الأستاذ باختيار أحد البدائل الثلاثة.

6. الخصائص السيكومترية لاستبيان اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات:

- **صدق المحكمين:**

قمنا بعرض الاستبيان على عدد من الأساتذة المختصين في علم النفس بجامعة ابن خلدون (تيارت)، قصد الحكم على مدى صلاحية المحتوى وسلامة الصياغة اللغوية وملائمة الأبعاد للأداة، وانتماء للأبعاد.

الجدول رقم (08) يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة.

الأستاذ المحكم	الرتبة
شعشوع عبد القادر	أستاذ التعليم العالي
قندوز محمود	أستاذ محاضر ب
منهوم محمد	أستاذ محاضر أ
بوراس كهينة	أستاذة محاضرة أ
يونس جميلة	أستاذة محاضرة أ
عقريب ربيعة	أستاذة مساعد أ

لقد كانت تقديرات المحكمين تشير إلى تعديل وحذف بعض العبارات فيما يخص المقياس.

الجدول رقم(09): يوضح تعديل العبارات قبل وبعد التحكيم.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أركز على ضرورة استخدام مقاربة تقييم المكتسبات في القرن الحالي.	أركز على ضرورة استخدام طريقة تقييم المكتسبات في الوقت الحالي.
أعتقد أن المعالجة البيداغوجية لا تحسن من مستوى التلاميذ.	أعتقد أم المعالجة البيداغوجية تحسن من مستوى التلاميذ.
أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تحتوي على سلبيات وايجابيات.	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تختوي على إيجابيات.
أسعى لاستخدام مقاربة تقييم المكتسبات لأنها تبسط العملية التعلمية للأستاذ.	أسعى لاستخدام طريقة تقييم المكتسبات لأنها تبسط العملية التعلمية للأستاذ
أشعر بأنني بحاجة للإشراف المستمر للتكيف مع مقاربة تقييم المكتسبات.	أشعر بأنني بحاجة إلى التكوين المستمر للتكيف مع طريقة تقييم المكتسبات.

وبعد الحصول على ملاحظات المحكمين تم الاحتفاظ بالفقرات التي تجاوزت (75%) من نسبة الاتفاق، وحذفت الفقرات التي حصلت على أقل من (75%) من نسبة الاتفاق، وعليه كانت الصورة شبه النهائية للاستبيان تحتوي على26 فقرة.

الجدول رقم (10): يمثل الفقرات المحذوفة

الأبعاد	الفقرات المحذوفة
البعد الأول	أرى أنه يوجد خلط بين الدعم والاستدراك والمعالجة البيداغوجية.
البعد الثاني	أهتم باستخدام حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تزيد من استعاب التلميذ للدرس.
البعد الثالث	أعجبني استخدام حصص المعالجة لأنها تمكن التلميذ من تخطي الصعوبات التي تواجهه.

صدق الاتساق الداخلي:

يعتبر صدق الاتساق الداخلي مؤشرا جيدا على مدى مناسبة الأداة لقياس السمة التي صممت لقياسها، ولهذا قمنا باستخدامه في هذه الدراسة لتحديد العلاقة بين الفقرة مع البعد، والفقرة مع الدرجة الكلية والبعد مع الدرجة الكلية، وهذا خاص بكل بعد من الأبعاد الثلاثة.

الجدول رقم (11): يبين ارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

الأبعاد	رقم	ارتباط البعد بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
الاتجاهات الإيجابية	1	0.52**	0.50**	
	2	0.59**	0.55**	
	4	0.43**	0.42**	
	5	0.63**	0.51**	
	7	0.55**	0.54**	
	8	0.55**	0.54**	
	9	0.61**	0.62**	
	10	0.59**	0.59**	
	11	0.54**	0.51**	
	12	0.58**	0.57**	
	13	0.44**	0.47**	
	14	0.62**	0.63**	0.98

	15	0.57**	0.56**	
	16	0.63**	0.64**	
	17	0.56**	0.55**	
	18	0.65**	0.63**	
	19	0.58**	0.60**	
	20	0.51**	0.54**	
	21	0.49**	0.44**	
	22	0.35**	0.36**	
	23	0.69**	0.69**	
	24	0.42**	0.40**	
	25	0.66**	0.62**	
الاتجاهات السلبية	3	0.54	0.22	0.13
	6	0.74	0.27	
	26	0.70	0.22	

يتضح من خلال بيانات الجدول المخصص لمدى صدق أداة اتجاهات أساتذة السنة أولى متوسط على قدر من الصدق وذلك ما نراه في أن الفقرات ذات اتجاهات إيجابية ماعدا فقرات رقم (3، 6، 26) من البعد المعرفي والبعد الوجداني.

- **الثبات:**

بعد التأكد من صدق الاختبار انتقلنا إلى دراسة ثباته من خلال طريقة التجزئة النصفية.

الجدول رقم (12): يبين قيمة ثبات التجزئة النصفية للمقياس.

الأساليب	التجزئة النصفية	معامل التصحيح "قوتمان"
القيمة	0.79	0.89

من خلال الجدول يتضح لنا أن معامل الثبات قدر ب 0.89 ومنه نستنتج أن الاستبيان على قدر من الثبات.

المقياس بصيغته النهائية: تكون المقياس بصيغته النهائية من (23) فقرة، حيث حذفت ثلاث فقرات من الاستبيان لعدم مناسبتها لموضوع دراستنا.

خلاصة:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والتي تم التطرق فيها إلى عدة خطوات وأساليب مضبوطة منها التعريف بالعينة وأهداف الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة التي كان لها دور في إتمام صورته النهائية، والتي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

تمهيد

1. منهج الدراسة الأساسية
2. حدود الدراسة الأساسية
3. ظروف إجراء الدراسة الأساسية
4. وصف عينة الدراسة الأساسية
5. الأساليب الاحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية، وتحقيق الأهداف المرجوة، انتقلنا إلى الدراسة الأساسية وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة، والآن سنتطرق إلى المنهج المستخدم، حدود الدراسة الأساسية وظروفها، عينة الدراسة وخصائصها وأخيرا أساليب المعالجة الاحصائية.

1. المنهج المستخدم:

تهدف دراستنا الحالية إلى تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة السنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات وعلاقتها ببعض المتغيرات الفردية " الجنس، الخبرة "، ولهذا اتبعنا المنهج الوصفي الذي يخدم دراستنا الحالية.

2. حدود الدراسة الأساسية:

الحدود المكانية:

أجريت الدراسة في عدة متوسطات في ولاية تيارت (سوقر، عين كرمس)

"متوسطة دومة محمد، طالب عبد الرحمان، سعدون الطيب، خيثر البودالي، عواد محمد، لعرج محمد، عيساوي لخضر، القاعدة 04"

الحدود الزمانية:

تم إجراء هذه الدراسة في فترة زمنية بين 2025/04/21 إلى غاية 2025/05/04

3. ظروف إجراء الدراسة الأساسية:

اقتصرت هذه الدراسة على 50 أستاذ وأستاذة حسب توجيهات المشرف، وفي ظل تطبيقنا تلقينا ترحيبا من طرف الطاقم الإداري والتربوي ككل في جميع المتوسطات، إضافة إلى ذلك تعاون الأساتذة واعطائنا من وقتهم من أجل الاجابة على المقياس رغم الضغط الكبير في تلك الفترة.

4. وصف عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 50 أستاذ وأستاذة للسنة اولى متوسط، حيث قسمت العينة على 08 متوسطات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كلا الجنسين (ذكور، إناث) وخبرة أكثر وأقل من 10 سنوات.

الجدول رقم (13): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	18	%36
أنثى	32	%64
مجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الذكور يمثلون 36%، والإناث يمثلون 64%، إذ نلاحظ إختلاف في أفراد عينة الدراسة لصالح الإناث.

الجدول رقم (14): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة.

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	25	%50
أكثر من 10 سنوات	25	%50
المجموع	50	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الخبرة لدى أساتذة السنة أولى متوسط لأقل وأكثر من 10 سنوات متساوية أي 50%.

الجدول رقم (15): يمثل نتائج اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

الأساليب الاحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري
الاتجاهات	50	46	8.54

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة المتوسط الحسابي بلغت (50) ونسبة المتوسط الفرضي قدرت ب (46)، فما دام المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي فإن اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية.

5. الأساليب الاحصائية المستخدمة:

اعتمدنا في دراستنا الحالية على الأساليب الاحصائية التي يوفرها برنامج التحليل الاحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وهي كالآتي:

- المتوسط الفرضي
- النسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار T لعينتين مستقلتين.
- معامل التصحيح قوتمان والتجزئة النصفية لقياس الثبات.

خلاصة:

لقد تطرقنا إلى الاجراءات المنهجية الواجب اتباعها في هذه الدراسة فقد ذكرنا المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، ثم عينة الدراسة، وتطرقنا كذلك إلى كل من مجالات الدراسة المكانية والزمانية، وفي الأخير ذكرنا الاساليب الاحصائية المستخدمة وهذه الاجراءات تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي.

الفصل الرابع: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

5. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى
6. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية
7. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة
8. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة

خلاصة

تمهيد:

سنستعرض في هذا الفصل أهم النتائج المتوصل إليها من خلال ما أسفرت عليه المعالجة الإحصائية المطبقة على أفراد العينة، والتي تناولت اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، ونسعى كذلك إلى مناقشة النتائج المتحصل عليها للوصول إلى مدى صحة الفروض، وكذلك مقارنة النتائج بمدى موافقتها أو مخالفتها مع الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها.

1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- طبيعة اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية.

الجدول رقم(16): يوضح نتائج اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية.

الأساليب الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري
الاتجاهات	50	46	8.54

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن النتائج المتحصل عليها في الاختبار لكل من المتوسط الحسابي الذي قدر ب (50)، والمتوسط الفرضي الذي بلغ (46)، والانحراف المعياري ب (8.54)، فإن نسبة المتوسط الحسابي أكبر من نسبة المتوسط الفرضي ليدل ذلك على أن اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية، فقد تحققت الفرضية وكمحاولة لتفسير النتائج، سنتطرق إلى بعض إيجابيات امتحان تقييم المكتسبات والذي يدخل ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة التي طبقت أولا على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي 2022، بدلا من اجتيازهم لامتحان شهادة التعليم الابتدائي، ومن ثم تم تطبيقه على تلاميذ سنة أولى متوسط 2023 الذي سبق وأن طبق عليهم هذا الامتحان، وكإضافة على هذا الإصلاح قامت وزارة التربية بإدراج المعالجة البيداغوجية ضمن المنهاج الدراسي من خلال الإشراف المستمر من طرف الأساتذة باعتبارهم عنصر مهم في العملية التعلمية، لقدرتهم على ملاحظة الفروقات بين التلاميذ من حيث الفهم والاستيعاب

باستعمال أساليب جديدة ومتنوعة في الشرح والمعالجة بالإضافة إلى تواصله الدائم مع الأولياء وإبلاغهم عن جل صعوبات أبنائهم مقترحا طرق للتعاون في التحسين من مستواهم الدراسي.

وبعد تطبيق الأستاذ للمعالجة البيداغوجية التي تعتبر أداة فعالة بيد الأستاذ لمعالجة التعثرات التعليمية التي يكشف عنها امتحان تقييم المكتسبات. ومن بين أبرز إيجابيات هذه العملية أنها تساعد الأستاذ على التحديد الدقيق لنقاط الضعف للتلاميذ، مما تمكنه أيضا من التدخل بطرق مناسبة وفعالة لتجاوزها كما تتيح له فرصة تنويع الأنشطة التربوية بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين التلاميذ، مثل استخدام التعلم التعاوني، وتعزز هذه الأخيرة من قدرة الأستاذ على التخطيط المرن، حيث يعيد تنظيم الأهداف والأنشطة بناءً على نتائج التقييم ومن جهة أخرى، تجعل دوره أكثر فاعلية من ناقل للمعارف إلى مرافق وموجه، وترفع من كفاءته المهنية. وقد اتفقت النتيجة الحالية مع ما توصل إليه كل من دراسة يوسف لعجيلات ومختار بوفرة (2021)، وبوشريط نورية (2020)، على أنه طبيعة اتجاهات الأساتذة إيجابية، وقد اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة هشام بن فروج ومليكة بلعربي (2020)، على أن اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني كانت سلبية وهي نتيجة تعبر عن النظرة التشاؤمية لهذه المناهج لعدة أسباب منها ما هو بيداغوجي مثل الأخطاء الإملائية في الكتب المدرسية، إضافة إلى عنصر التكوين حيث اشتكى الأساتذة من عدم تكوينهم بطريقة جيدة من طرف المفتشين.

2. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (17): يمثل نتائج الفروق في اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات بدلالة الجنس (درجة الحرية 48).

الأسلوب الإحصائي / المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة T	مستوى الدلالة
الاتجاهات	ذكر	48.55	7.70	0.93	غير دالة
	أنثى	50.90	8.99		

يبين الجدول أعلاه أن النتائج المتحصل عليها في الاختبار، لكل من المتوسط الحسابي للذكور قدر (48.55)، وبانحراف معياري قدره (7.70)، أما المتوسط الحسابي للإناث قدر ب (50.90)، وبانحراف معياري قدره (8.99)، وبحساب الفرق ما بين الذكور والإناث باستخدام إختبار عينتين

مستقلتين تحصلنا على قيمة T وهي غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس، ومن خلال نتائج الجدول يمكننا القول أن الفرضية الثانية لدراستنا لم تحقق، فهذا يعني أن نتائج الدراسة لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، ويمكن تفسير هذه النتائج على أن اتجاهات الأساتذة الذكور لا تختلف بشكل جوهري عن اتجاهات الإناث تجاه المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، وتدخل المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات ضمن الإصلاحات الجديدة التي أقرتها وزارة التربية، ويعد هذا الإصلاح التعليمي ذات طابع مهني مشترك، حيث يتلقى جميع الأساتذة تقريبا نفس التكوين النظري والتطبيقي في هذا المجال ضمن برامج التكوين، كما أن طبيعة العمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية تفرض على الأستاذ، بغض النظر عن جنسه، الالتزام بالممارسات البيداغوجية الرسمية والمتعلقة بتقييم المكتسبات، وعليه يمكن القول أن الاهتمام بالمعالجة البيداغوجية وتقييم المكتسبات لا يرتبط بجنس الأستاذ فإن الاتجاهات نحو تقييم المكتسبات تتشكل بناءً على الكفاءة المهنية والتجربة الميدانية أكثر من تأثرها بعامل الجنس، فإن عدم وجود فروق بين الجنسين يعكس طابعا مهنيا عاما لهذا الجانب التربوي، ويؤكد أن امتحان تقييم المكتسبات يمارس من قبل الجميع بنفس الأهمية والالتزام، مما أدى إلى تقارب الاتجاهات وعدم تحقق الفرضية، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة هشام بن فروج ومليكة بن العربي (2020) ودراسة لعجيلات يوسف ومختار بوفرة (2021) ودراسة جعجيع وكتفي عزوز (2022) ودراسة علي فارس ورابح هوداف (2023) على أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس، وقد اختلفت دراسة نورية بوشريط (2020)على أنه توجد فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث بسبب درجة الاهتمام والعناية والحرص على الالتزامات الوظيفية المنوطة بهم في مجال التدريس، ما يجعل مستوى الأداء يختلف في الجنسين، خاصة أن طبيعة الأنثى في التعامل مع المواضيع بالجدية والجهد الإضافي في تحقيق التميز.

3. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم(18): يمثل نتائج الفروق في اتجاهات أساتذة تعليم سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات بدلالة الخبرة (درجة الحرية 48).

الإسلوب الاحصائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة

المتغيرات					
الاتجاهات	أقل من 10 سنوات	50	8.69	0.04	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	50	8.57		

يبين الجدول أعلاه أن النتائج المتحصل عليها في الاختبار، لكل من المتوسط الحسابي لخبرة أقل من 10 سنوات قدر ب (50)، وبانحراف معياري قدره (8.69)، أما المتوسط الحسابي لخبرة أكثر من 10 سنوات قدر ب (50)، وبانحراف معياري قدره (8.57)، وبحساب الفرق بين الخبرة لأقل وأكثر من 10 سنوات باستخدام اختبار عينتين مستقلتين تحصلنا على قيمة T وهي غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة، باعتبار هذا الأخير اصلاح جديد مما يجعل معايير تقييم الأساتذة للتلاميذ متشابه بغض النظر عن سنوات التدريس في قطاع التعليم، فهنا نجد عدة عوامل تجعل من اتجاهات الأساتذة متشابهة من ناحية تطبيق المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، وكأول سبب تكوينهم بنفس المستوى وبنفس الطريقة، يليه التعاون بين الاساتذة وذلك بتبادل الخبرات مما يقلل من الفروق في اتجاهات الأساتذة أثناء تطبيق التقييم حيث يتعلم الجميع من بعضهم البعض، ثاني سبب التوجيهات الإجبارية من طرف الإدارة أو وزارة التربية بحد ذاتها والتي تؤثر على كيفية سير تطبيق التقييم ومن ثم كيفية سير حصص المعالجة البيداغوجية، مما يؤدي إلى توحيد الأساليب المستخدمة عند جميع الأساتذة ويخلق تشابه في الآراء والطرق رغم الاختلافات الفردية لكل أستاذ، وكفكرة أخرى لا ننسى دور التلاميذ لأن مستوى تفاعلهم مع جميع الاساتذة بنفس المستوى يجعلهم يستخدمون نفس الاستراتيجيات، و كنتيجة توصلنا إلى أن كل الأسباب التي ذكرت سابقا جعلت من الأساتذة لديهم نفس الاساليب والطرق، مما أدى إلى تقارب في الآراء، فبتالي عدم تحقق فرضيتنا التي تتضمن وجود فروق في اتجاهات أساتذة السنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة نورية بوشريط (2020) وتعارضت النتيجة مع دراسة الأخضر جغوبي (2022) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة الطور الابتدائي والمتوسط نحو استخدام العقاب البدني يعزى لمتغير الخبرة.

4. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة:

5. وتفسير ومناقشة الفرضية العامة:

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية العامة بالتعرف على اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إلى وجود اتجاهات إيجابية لديهم حيث أكدت دراسة فيصل (2019)على أن اتجاهات معملي ومعلمات نحو مهنة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت دراسة صافية وعبد الرحمان(2023) إلى وجود اتجاه سلبي نحو تطبيق أبعاد جودة حياة العمل في مؤسسات التعليم العالي، ويمكن حصر ذلك في عدة عوامل متتالية أهمها إدراك الأستاذ لأهمية المعالجة في تحسين مستوى التعلم لدى التلاميذ، باعتبار هذه المرحلة انتقالية وحساسة من حيث التكيف مع التغيرات في مرحلة التعليم المتوسط، كما أن القناعة الراسخة لدى العديد من الأساتذة بأن التقييم ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لتشخيص الصعوبات التعليمية، الذي يدفعهم إلى تبني أساليب وأنشطة فعالة، ويعزز هذا من الاتجاه الإيجابي لما يتلقاه الأساتذة من التكوينات التي تساهم في تطوير كفاءتهم في مجال المعالجة البيداغوجية، كما يلعب الدعم التربوي والإداري عاملا مهما في تسهيل تطبيق هذه العملية، مما يحفز الأساتذة على تطبيقها.

وكنقطة ثانية اتضح لنا من خلال دراستنا عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الجنس واتفقت دراسة هشام ومليكة (2020) على عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس، وتعارضت مع دراسة علي ورابح (2023) على أنه توجد فروق في اتجاهات أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة والأرض بمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الأقدمية لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 5 سنوات، وذلك لعدة أسباب تؤكد أن الاتجاهات قائمة على أسس موضوعية لا تتأثر بالفروقات بين الذكور والإناث، فالجنس لا يعد عاملا مهما في تطبيق المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، بل إن التكوين والالتزام المهني وتطبيقه هو الذي يؤدي إلى تبني مواقف واتجاهات متشابهة، تؤكد لنا غياب الفروق في الاتجاهات من ناحية الجنس التي يمكن اعتبارها نتيجة منطقية لطبيعة المهنة التي تفرض معايير موحدة في الأداء والاستجابة للمشكلات التعليمية داخل القسم.

وفي الأخير لاحظنا عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة، انطلاقا من واقع الممارسة التربوية في المدرسة الجزائرية، بغض النظر عن سنوات الخبرة حيث اتفقت دراستنا مع دراسة سومية ويوسف (2024) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المعالجة البيداغوجية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة،

واختلفت مع دراسة صافية وعبد الرحمان (2023) على أنه توجد فروق في اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق أبعاد جودة حياة العمل في مؤسسات التعليم العالي تعزى لمتغير الأقدمية، باعتبار أساتذة سنة أولى متوسط يخضعون لنفس التكوين في تطبيق المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، الذي يؤكد على أهمية تقييم المكتسبات والمعالجة البيداغوجية كجزء لا يتجزأ من العملية التعلمية، ومن جهة أخرى فإن العديد من الأساتذة بغض النظر عن خبرتهم طويلة كانت أم قصيرة، تجعلهم يواجهون نفس التحديات مرغمين على استخدام نفس الأساليب البيداغوجية للتعامل مع صعوبات التلاميذ لأن هذا الإصلاح، إصلاح جديد لا تؤثر الخبرة والجنس على تطبيقه.

خلاصة:

من خلال عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية تم التوصل إلى مجموعة من القرارات تحققت الفرضية الأولى ورفض الفرضية الثانية والثالثة، وقد تم قبل ذلك توضيح نتائج الدراسة والتي تعتبر كمؤشرات للنتائج المتحصل عليها.

خاتمة

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة نلخص بأن المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات من ضمن الإصلاحات التي أقرتها وزارة التربية الوطنية، إذ تلقت الترحيب والقبول من طرف أساتذة سنة أولى متوسط، وهذا يدل على تبين مدى مساهمة أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات من خلال اتجاهاتهم الإيجابية نحو هذا الإصلاح الذي جاء من أجل تجاوز النقائص وسد الثغرات التي كانت موجودة في إطار التعليم الابتدائي.

ومن اهتمت دراستنا باتجاهات هؤلاء الأساتذة من خلال معرفة نوع اتجاهاتهم ومدى تأثير عاملي الجنس والخبرة على هذه الاتجاهات.

ومن خلال المعالجة الإحصائية استنتجنا أن عامل الجنس والخبرة لا يؤثران على اتجاهاتهم كما رأيهم يتسم بالإيجابية نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

وقد بينت النتائج ما يلي:

- ✓ إن اتجاهات الأساتذة نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات إيجابية، إذ يؤكدون على فاعلية هذا الإصلاح لزيادة التحصيل الدراسي، وتشجيع روح التعاون والتفاعل بين التلاميذ وزيادة حدوث السلوك الإيجابي، وتعزيز الثقة بالنفس وجعل التلميذ محور العملية التعليمية.
- ✓ عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمغير الجنس، وهذا عائد إلى عدم تأثير الجنس في اتجاهات الأساتذة نحو هذا الإصلاح.
- ✓ عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات تعزى لمتغير الخبرة، وهذا عائد إلى عدم تأثير الخبرة في اتجاهات الأساتذة نحو هذا الإصلاح.

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يمكن ببعض الاقتراحات العلمية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

- ✓ ضرورة الاهتمام بالتكوين العلمي من أجل تحقيق التوافق لدى الأساتذة في ظل المستجدات والتغيرات الجديدة في قطاع التربية والتعليم.
- ✓ توفير الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة وتقليل الضغط الإداري لتمكينهم من التركيز على الجانب التربوي والانساني من مهنتهم.
- ✓ التقليل من كثافة برامج التعليم وتقليص عدد التلاميذ داخل حجرة الدراسة للتسهيل على المدرس عملية تطبيق المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.
- ✓ التأكيد على استخدام المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، لاتفاق نتائج الدراسات والأبحاث حول فاعليتها أكاديميا.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- أحمد بن محمد، بونوة(2010). المعالجة البيداغوجية. شبكة الألوكة: www.alukah.net:.
- الأخضر، جغوبي(2022). اتجاهات أساتذة الابتدائي والمتوسط نحواستخدام العقاب البدني. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. جامعة الوادي الجزائر.05(02). ص 11.
- إسماعيل، دحدي ومزياني، الوناس(2017). التقويم التربوي مفهومه، أهميته. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.(31). جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. ص ص 116- 122.
- أسمهان، عبد المالك وعبد العزيز، بن عبد المالك (2022). تفعيل أساتذة التعليم الابتدائي للمعالجة البيداغوجية حسب آراء المفتشين .مجلة الأبعاد. دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم الابتدائي لولاية سطيف. جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة .09(02). ص595.
- إكرام، قاسمي ورانيا، لكحل(2023). المعالجة البيداغوجية ضمن مناهج الجيل الثاني قراءة مفاهمية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. خميس مليانة. جامعة الجيلالي بونعامة.04(02). ص67_71.
- أمل، البكري ونادية، العجوز(2011). علم النفس المدرسي. (ط1). عمان. المعتز للنشر والتوزيع.
- إيمان، مقداد(2018). دور التقييم والتقويم في ظل الاصلاحات التربوية في الجزائر. مجلة دراسات معاصرة: دولية محكمة نصف سنوية تصدر عن مخبر الدراسات الأدبية والنقدية المعاصرة. المركز جامعي أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت.02(02). ص ص 243- 246.
- جميل، حمداوي(2015). نحو نظرية تربوية(البيداغوجيا الإبداعية). (ط1). المغرب.
- حسين، صديق(2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق،2.(3، 4). ص ص302-316.
- حمزة، عزوز(2018). المعالجة البيداغوجية في المدرسة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض مدراس ولاية عنابة. مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار. عنابة. 24(53). ص ص55.
- حنان، عبد الحميد الحناتي(2013). علم النفس التربوي. عمان. دار الصفاء.
- رشيدة، بوغدو(2024). كيفية تسيير حصة المعالجة البيداغوجية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحاسوب في المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان. 13(02). ص ص 611.

- رمضان، خطوط(2016). التقويم التربوي واستراتيجياته. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. ص ص 105- 106 .
- سامر، جلدة(2009). السلوك التنظيمي والنظريات الإدارية الحديثة. (ط1). عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- سعاد، معروف(2010). اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة. دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة. مجلة دمشق. 26 (1، 2).ص751.
- سمير، بن لكحل والبشير، بخيتي(2017). الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم. مجلة تطوير. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات. جامعة الجلفة. الجزائر. 10(01). ص ص01-04.
- سميرة، منصوري وحكيمة، شنان وحنان، بوطورة(2020). أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية في ظل نظام LMD. مجلة مقاربات. 06(03). ص ص 61- 62.
- سناء، حسن عماشة(2010). الاتجاهات النفسية والاجتماعية أنواعها ومدخل قياسها. (ط1). القاهرة. مجموعة النيل العربية.
- سوسن، شاكر مجيد(2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. (ط3). عمان. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- سومية، بوكشيط ويوسف، شتوي(2024). واقع تطبيق المعالجة البيداغوجية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، مخبر القياس والدراسات النفسية جامعة البليدة02. 08(03). ص267.
- السيد محمد، عبد المجيد وفاروق، عبده فيله(2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية.(ط1). عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شافية، مرهون ومباركة، مساعد(2021). المعالجة البيداغوجية ودورها في تنمية مهارات قواعد اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. مذكرة لنيل شهادة الماستر أكاديمي. المسيلة. جامعة محمد بوضياف.
- شريفة، أعبله وفضيلة، كياش(2020). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الأنترنت في البحث العلمي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الجامعية. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس. أدرار. جامعة أحمد دراية.

- شهرزاد، مزهود(2018). المعالجة البيداغوجية وأثرها في العملية التعليمية التعلمية الجيل الثاني اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي أنمودجا. مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر. المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميلة.
- صافية، تياني وعبد الرحمان، بوفارس(2023). اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق أبعاد جودة حياة العمل في مؤسسة التعليم العالي. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. مخبر التربية والتنمية أحمد دراية.06(01). ص484.
- الطيب، فيرم وعبد القادر، طش وبلقاسم، شارلي(2018). التقييم والتقويم في العملية التربوية مجلة علمية رياضية دولية محكمة تصدر عن معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.(01). الجلفة. جامعة زيان عاشور. ص48.
- عبد الحفيظ، مقدم(2011). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والإختبارات. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.
- عبد الحليم، بوقندورة وبلقاسم، بلقيدوم(2020). دور المعالجة البيداغوجية في تنمية الذكاء الرياضي واللغوي لذوي صعوبات التعلم حسب تقديرات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي_ دراسة ميدانية بمدينة سطيف. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية.12(00). ص54.
- عبد الرحمان، فرحات(2016). واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور المعلمين. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة. تخصص علم النفس التربوي. الجزائر. جامعة أبو قاسم سعد الله.
- عبد اللطيف، محمد خليفة وعبد المنعم، شحاته محمود(1994). سيكولوجية الاتجاهات(المفهوم–القياس–التغير). القاهرة. دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبلة، محرز(2015). اتجاهات الأولياء نحو استخدام أبناءهم المراهقين للأنترنت وتأثيرها على توافقهم النفسي الدراسي. دراسات النفسية والتربوية. مخبر الممارسان النفسية والتربوية. (22). ص37.
- علي، راشد(2005). كفايات الأداء التدريسي. المعلم الناجح ومهاراته الأساسية.(ط1). القاهرة. دار الفكر العربي.
- علي، فارس ورابح، هوداف(2023). اتجاهات أساتذة مادة العلوم الطبيعة والحياة نحو مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى متوسط. مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية. جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.03(01).ص 01.
- عمر، جعجيع وعزوز، كتفي(2022). اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف. مجلة دولية نصف محكمة. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.07(01). ص 780.

- عيشة، جحا ونوال، بوضياف(2023). الضغوط النفسية المدركة لدى أساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات–دراسة ميدانية–. مجلة المحترف لعلوم الرياضة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. 10(03). ص162.
- فاطنة، فتاتي(2020). التقويم التربوي المفهوم والأهداف. مجلة اللغة العربية. جامعة مصطفى اسطمبولي. معسكر. 24(01). ص257.
- فرح، بن يحيى وهداية، بن صالح(2016). حصص المعالجة البيداغوجية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي بطء التعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة تلمسان. 03(01). ص36
- فريدة، شنان ومصطفى، هجرسي(2009). المعجم التربوي. المركز الوطني للوثائق التربوية. ملحقة سعيدة الجهوية.
- فهيمة، مراح وعباسية، رحوي(2018). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو المناهج الدراسية الجديد (الجيل الثاني) –دراسة تخليلية لبعض الدراسات الجزائرية–. مجلة مجتمع تربية عمل. 05. ص ص 270.
- فيصل مدالله، علي روشيد(2019). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الخلدونية للعلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الجوف. السعودية. 11(01).ص26.
- كمال، محمد المغربي(2004). السلوك التنظيمي. مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. (ط3). عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ماجد، أيوب القيسي(2018). المناهج وطرائق التدريس.(ط1). عمان. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- محمد جاسم، العبيدي(2009). المدخل إلى علم النفس العام.(ط1). عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد حسن، محمد حمادات(2008). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية،(ط1). عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- محمد شحاته، ربيع(2017). قياس الشخصية. (ط2). عمان. دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة
- محمود يوسف، عبد الرحمان (2010). السلوك التنظيمي للمنظمات الإدارية.(ط1). عمان. دار البداية ناشرون وموزعون.
- مروة، ماحي(2021). دور المعالجة البيداغوجية في مواجهة التأخر الدراسي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر. تيارت. جامعة ابن خلدون.

- مصطفى، نمر دعمس(2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- ميلود، رقيق(2020). التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات. الجزائر العاصمة. دار آدم مرام للنشر والتوزيع.
- نادر، فهمي الزيود وعصام، يوسف النمر(2000). مبادئ القياس والتقويم في التربية.(ط2). دمشق. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- نادية، أمينة بن شهرة وصباح، خالدي(2022). المعالجة البيداغوجية ودورها في معالجة الضعف اللغوي لدى المتعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنمودجا. مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي. المدية. جامعة يحيى فارس.
- نايف مخائيل، أمطانيوس(2015). القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة.(ط1). عمان. دار الاعصار العلمي.
- نصيرة، خلايفية وأسماء، قوداش (2020). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة التربية والصحة النفسية. جامعة الجزائر2. ص 263.
- نعمان، بوطهرة (2017). ممارسة معلمي المدرسة الابتدائية لنشاط المعالجة البيداغوجية في ضوء المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الاجتماعية. مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر–جامعة الجلفة. 10(02). ص 01.
- نورية، بوشريط(2020). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني دراسة ميدانية ببعض ولاية تيارت. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. جامعة ابن خلدون–تيارت 05(02). ص01.
- هادي، مشعان ربيع(2008). علم النفس الإداري. (ط1). عمان. مكتبة المجتمع العربي لنشر والتوزيع والطباعة.
- هشام، بن فروج ومليكة، بن العربي(2020). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط نحو مناهج الجيل الثاني. مجلة التمكين الاجتماعي. 02(03). ص 01.
- يوسف، عجيلات ومختار، بوفرة(2021). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات الجيل الثاني. مجلة العلوم النفسية والتربوية. دراسة ميدانية بولاية معسكر.07 (04). ص ص229.

الملاحق

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

استبيان

السلام عليكم أخي الأستاذ أختي الأستاذة:

في ظل الإصلاحات التربوية التي شاهدتها المنظومة التربوية بإتباع طريقة تقييم المكتسبات، ارتأينا إلا وأن يكون موضوع مذكرتنا يدور اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات، حيث قمنا ببناء استبيان يتضمن مجموعة من الأسئلة لا تخرج عن نطاق التدريس لغرض إنجاز بحث علمي لنيل شهادة الماستر فيعلم النفس المدرسي، لذا نرجو منكم المساهمة في إنجازه عن طريق الإجابة على جميع الفقرات بدقة وعناية.

والمطلوب منكم أن تعبروا عن رأيكم فيما يخص كل عبارة عن عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المطلوبة التي تعبر فعلا عن قناعتكم الشخصية.

ونشكركم مسبقا على تعاونكم لإجراء هذا البحث.

الرجاء منكم ملأ الفراغات التالية قبل الشروع في الإجابة على عبارات المقياس.

الجنس: ذكر

أنثى

الأقدمية: أقل من 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

الملحق رقم01: مقياس اتجاهات أساتذة سنة أولى متوسط نحو المعالجة البيداغوجية لتقييم المكتسبات.

الرقم	البنود	البدائل		
		موافق	أحيانا	غير موافق
01	أرى أن تقييم المكتسبات يتيح لي استخدام أساليب جديدة.			
02	أجتهد في حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تطور من كفاءات التلاميذ.			
03	أشعر بأنني بحاجة إلى التكوين المستمر للتكيف مع طريقة تقييم المكتسبات.			
04	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تكشف صعوبات التلاميذ.			
05	أسعى لاستخدام طريقة تقييم المكتسبات لأنها تبسط العملية التعليمية للأستاذ.			
06	انزعجت من حصص المعالجة البيداغوجية لأنها زادت من معاناتي.			
07	أرى أن طريقة تقييم المكتسبات ذات أهمية تفوق الطريقة التقليدية.			
08	أسعى لتطبيق حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تزيد من قدرتي على إدارة الصف.			
09	أشعر أن المعالجة البيداغوجية تساعد على التواصل بين التلاميذ.			
10	أشعر أن المعالجة البيداغوجية تلبي الحاجيات المعرفية للتلاميذ.			
11	أسعى لاستخدام طريقة تقييم المكتسبات لأنها تزيد من المشاركة لدى التلاميذ.			
12	أحببت حصص المعالجة البيداغوجية لأنها تحفز التلاميذ على الدراسة.			
13	أستحسن الزيادة في حصص المعالجة البيداغوجية.			
14	أجتهد للتشجيع على استخدام المعالجة البيداغوجية في التعليم.			
15	أشعر أن المعالجة البيداغوجية تجعل العملية التعليمية ذات مصداقية.			
16	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تتميز بالمشاركة في التعليم وتمنح العملية التعليمية قيمة فريدة.			

17	أسعى لاستخدام طريقة تقييم المكتسبات لأنها تتيح للتلميذ تقييم نفسه.			
18	أرى أن استخدام المعالجة البيداغوجية تزيد من استيعاب التلاميذ للدرس.			
19	أهتم باستخدام طريقة تقييم المكتسبات لأنها ساعدتني على اكتشاف صعوبات التلاميذ.			
20	أركز على ضرورة استخدام طريقة تقييم المكتسبات في الوقت الحالي.			
21	أرغب باتباع دورات تكوينية حول طريقة تقييم المكتسبات.			
22	أشعر بأنه لدي طريقتي الخاصة أثناء حصص المعالجة لإيصال المعلومات.			
23	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تحسن من مستوى التلاميذ.			
24	أفضل تقسيم التلاميذ إلى مجموعات في حصص المعالجة البيداغوجية.			
25	أعتقد أن المعالجة البيداغوجية تحتوي على إيجابيات.			
26	أرى أن الأساتذة غير مهتمين بحصة المعالجة البيداغوجية.			

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
جامعة ابن خلدون تيارت

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) ..مبيطون حليمة.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :.....والصادرة بتاريخ :.....

المسجل(ة) بكلية :.ابن خلدون" جامعة تيارت... قسم :علم النفس والفلسفة وأرطوفونيا

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر

عنوانها :.اتجاهات أساتذة مدة أولى متوسط نحو العدالة.....

.....البيداغوجية لتقييم الكتابة.....

.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
مفوض الحالة المدنية
حسيني إلهام

22 ماي 2025

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
جامعة ابن خلدون تيارت

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .....دهلول.دنيا.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :205955454 والصادرة بتاريخ :2020.08.02.....

المسجل(ة) بكلية :.....العلوم.الاجتماعية..... قسم :.علم.النفس.و.الفلسفة.و.الأرطوفونيا

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر

عنوانها :.....إعاقات.أساتذة.التعليم.متوسط.أو.ثانوي.....

.....عن.المعالجة.البيداغوجية.لتقييم.الكتابة.....

.....

اصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ 2025.05.11

إمضاء المعني