الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جـامعة 08 ماي 1945 — **université 08 mai 1945**

كليـــة الآداب واللغــات — **facultés : des lettres et des langues**

قسم اللغة والأدب العربي — **département langue et lettre arabe**

الرقم ..... — **N°.....**

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية)

التَّقويم التَّربوي في الطَّور الابتدائي تشخيصًا وعلاجًا

–المدرسة الابتدائية عبد الحميد بن باديس نموذجا–

مقدمـــة من قبل: رجـــايميـــة وردة

تاريخ المناقشة: 2018/09/04

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
الطّاهر بلعز	أ–محاضر(ب)	رئيســا
عبد الغاني بوعمامة	أ–مساعد(أ)	مشرفـا ومقررا
جمال بن دحمان	أ–مساعد(أ)	ممتحنـا

السنة 2018/2017

شكر وعرفان

أتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان الجميل والاحترام والتقدير لمن غمرني بالفضل واختصني بالنصح لي بقبول الإشراف على رسالة الماستر الأستاذ

" عبد الغاني بوعمامة" الذي سهَّل لي طريق العمل ،ولم يبخل عليَّ بنصائحه القيِّمة فوجَّهني حين الخطأ وشجَّعني حين الصواب،

كما أتقدم بالشكر إلى كلِّ أساتذة قسم اللُّغة والأدب العربي

إهـــداء

باسمك ربّي أبـدأ وباسمك أختم

الحمد لله الّذي أعانني على إنجاز هذا البحث ووفّقني إلى آخر لحظة وأعطاني القوة والعزيمة للمضي قدمًا ،فلك الحمد ربي حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضا ،أهديها إلى من قال فيهما الرحمن: ﴿ وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا...﴾

إلى من يستحق أن أهديه ثمرة جهدي ودليل سفري وغربتي إلى الّذي لم يبخل عليَّ بشيء في يوم من الأيام إلى" **خالي العزيز**"

إلى أخي **إسماعيل** وأخواتي **مروة، سعاد، سامية**، وإلى بنات خالتي **كريمة، سمية** و**ملاك** إلى رفيقتي **فايزة** و**أخواتها**

وإلى جميع أساتذتي الكرام.

وردة

مقدمـــــــة

مقدمة:

يعتبر التَّقويم وسيلةً أساسيّةً في بناء وتطوير حياتنا ورفع المستوى العلمي والفكري ،لهذا يوليه قطاع التَّربية اهتمامًا ومكانة خاصّة حتّى يعود علينا بالفائدة مستقبلاً، وحتّى نبني جيلاً سليماً قادرًا على بناء مستقبله وحماية مجتمعه، باعتبار أنَّ التَّعليم أداة التّنمية الاجتماعية الأساسية ،حيث يعتبر عاملًا أساسًا في اكتساب العلم والمعرفة في كلِّ النّواحي.

فالتَّقويم جزء لا يتجزأ من عملية التَّدريس ،حيث يمثل أحد المداخل المهمة لإصلاح التَّعليم وتطويره، كما يوجه المنظومة التّعليمية على اختلاف مكوناتها ومهام العاملين بها.

وقد أدركت المدرسة الجزائرية أهمية تحسين نوعية التقويم لضرورة تحسين العملية التَّعليمية التعلّمية في الآونة الأخيرة، ابتداء من العام الدّراسي 2003 من خلال الإصلاحات التي تبنَّتها في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على جميع الأطوار التَّعليمية، والتي تركِّز على منطق التعلُّم أكثر من التَّعليم، معتبرة المتعلِّم هو المحور الأساس في العملية التَّعليمية.

ونظرا لأهمية التَّقويم فقد تناولناه بالدِّراسة تحت عنوان: " واقع التَّقويمين التّشخيصي والعلاجي في الطور الابتدائي"، ورغبة منّافي معرفة حيثيات تطبيق التَّقويم المتمحور حول التِّلميذ في العملية التَّعليمية ،ركزنا على نوعين من التّقويم (التّشخيصي والعلاجي)كونه يخصّ التّلميذ في تحصيله الدّراسي ،وبناء على هذا طرحنا الإشكالية التالية :ما مدى حضور التَّقويمين التَّشخيصي والعلاجي في العملية التَّعليمية ،حيث جزَّأنا هذه الإشكالية الى إشكاليات فرعية هي: هلْ يدرك المعلِّمون قيمته ؟وهلْ يتجسَّد هذا الإدراك في الواقع أم لا؟ وماهي السبل والوسائل التي يتمان بها؟،وبناء على هذا طرحت الإشكالية التَّالية ما واقع التَّقويمين التَّشخيصي والعلاجي في الطَّور الابتدائي؟

وتعود دوافع اختيار هذا الموضوع إلى أسباب ذاتية، باعتبار موضوع الدِّراسة يدخل ضمن التّخصّص المدروس، ويخص جميع الطلبة المقبلين على عملية التعليم، أمَّا الأسباب الموضوعية، فتتمثّل في أهمية التَّقويم في العملية التَّعليمية، خاصة التَّقويم التشخيصي والعلاجي.

أمَّا عن المنهج المتّبع في الدِّراسة، فهو المنهج الوصفي التَّحليلي، باعتبار أنَّ الدِّراسة الميدانية عبارة عن استبانات تقتضي الإحصاء والتَّحليل، وفيما يخص حدود الدِّراسة فتتمثل في العنصر المكاني الذي خصَّصناه للمدرسة الابتدائية عبد الحميد بن باديس ببومهرة أحمد بقالمة، أمَّا الحدود الزَّمنية فكانت في فترة تربُّصنا ،والتي لم تتعد خمسة عشر يومًا .

ولقد بنينا بحثنا على خطة مكونة من مقدمة ومدخل ضمَّناه أهم المقاربات التَّعليمية الّتي مرَّ بها التَّعليم في الجزائر منذ الاستقلال.

أمَّا الفصل الأوَّل معنون ب:التَّقويم التَّربوي في العمليَّة التَّعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات تطرَّقنا فيه إلى محدَّدات التَّقويم التَّربوي وأسس التَّقويم ومبادئه وإجراءاته ومجالات التَّقويم وأساليبه وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

أمَّا بالنِّسبة للفصل الثّاني الفصل التّطبيقي الموسوم بـ: واقع التَّقويمين التشخيصي والعلاجي في العملية التَّعليمية، فجعلناه للدّراسة الميدانية حيث تطرقنا فيه إلى أسس الدِّراسة الميدانية من خلال خطوات سير البحث الميداني، وتحديد المنهج وعيِّنة البحث، وتمت الإشارة أيضًا إلى حدود الدِّراسة الزمنية والمكانية، وكذلك تعرَّضنا إلى جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية وقراءة المعطيات وتحليلها ثم قدَّمنا نتائج الدِّراسة الميدانية.

ومن هنا نحاول الاستفادة المباشرة من نتائج الدِّراسة في تطوير عملية التَّدريس، عن طريق تشخيص المشكلة وتقديم بعض الاقتراحات كحلول مستقبلية، إضافة إلى إفادة العاملين في مجال التَّعليم الابتدائي، ليعينهم على تحقيق أهداف الرِّسالة التَّربوية التي يتحملون تبعاتها.

وقد اعتمدت في هذا البحث على عدّة مراجع مهمّة أهمّها:

- التَّقويم والقياس النفسي والتَّربوي، رمزية الغريب
- مبادئ القياس والتّقويم ،زكريا محمد الظاهر وآخرون.
- التَّقويم التَّربوي ،رافدة الحريري.
- القياس والتَّقويم في العملية التَّعليمية ،رحيم يونس كرَّو العزاوي.

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشّكر والعرفان إلى الأستاذ الفاضل بوعمامة عبد الغاني، الذي لم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته كما لا أنسى أنْ أتقدم إلى أعضاء اللَّجنة المناقشة بالشكر والثناء على قراءتهم لهذه المذكرة وإثرائها وتصويبها وأسأل الله التوفيق والنجاح.

مدخل : تطوُّر المقاربات التَّعليمية في المنظومة التَّربوية الجزائرية

1- المقاربة بالمضامين

2- المقاربة بالأهداف

3- المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

عرف العصر الحديث تطورات كبرى في مجالات العلوم والفنون والحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، ولقد اهتمت سياسات الدول والحكومات وكذلك العلماء و المفكرون وفلاسفة التربية بإحداث تغييرات جذرية في فلسفة التربية وأهدافها وتناست الحاجة إلى جعل المدرسة مؤسسة هامة في احداث تغييرات كبرى في العقلية الاجتماعية للأفراد والجامعات ، كما أنَّ عملية التجديد و التطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية بل ضرورية تقتضيها التحـــــولات و المستجدات في المجتمع ، إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة ، لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل و التكيف مع المجتمع للمساهمة في تطويره وهنا يأتي دور المدرسة لتحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية ، ولا يأتي ذلك إلا من خلال منهاج يتماشى وهذه الرؤية.[1]

وسنتطرق من هنا إلى تطور المقاربات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية.

1- المقاربة بالمضامين:

تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أنَّ المدرِّس يشرح الدَّرس، ينظِّم المسار، وينجز المذكِّرات، "فالمعلم هو مالك المعرفة"، ويكون التِّلميذ متلقيًّا ومستمعاً يحفظ و يُعيد ما حفظه؛ أي أنَّ وظيفة التِّلميذ تقتصر على اكتساب المعرفة كمقرِّرات جاهزة كمًّا ونوعًا، واستحضار المعرفة في حالة المساءلة[2].

تعود جذور هذا المنهج إلى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التَّفصيـــــل في حديثه عن طريق التَّعليم، إذ يقول: « اِعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلِّمين إنَّما يكون مفيدًا إذا كان على التَّدريج شيئًا فشيئًا، يلقى له مسائل من كلِّ باب، ويفصل في شرحها على سبيل الإجمال حتى ينتهي إلى آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التَّلقين، ويخرج عن الإجمال»[3].

---

[1] تامر الداوودي: المقاربة بالكفاءات، المكتبة الرياضية www.sport.com

[2] زايدي فاطمة: تعليمية مادة التَّعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات – الشعبة الأدبية من التَّعليم الثَّانوي – أنموذجا– رسالة ماجستير– جامعة محمد خيضر، 2008/ 2009، ص27.

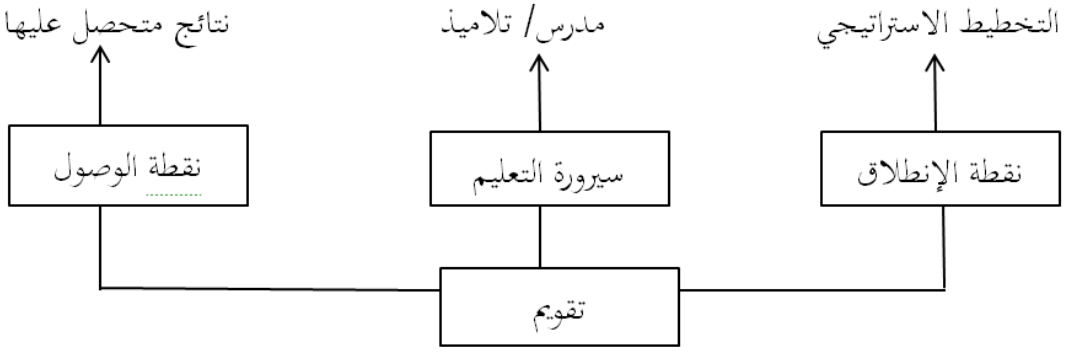
[3] ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مراجعة: زكَّار سهيل، دار الفكر، بيروت، 2001، ص143، 144.

فالتَّدريس عن طريق المضامين، مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات ومناظير مخالفة تماما للمقاربة التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النَّفس التَّطبيقي، الذي تفرع عنه علم النَّفس التَّعليمي والتَّربوي ثمَّ علم النَّفس الاجتماعي.

2- المقاربة بالأهداف:

في هذه المقاربة يتغير دور المعلِّم والمتعلِّم معًا، حيث يصبح المدرِّس مصدرًا للتَّعليم من بين مصادر أخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات، وتخطيط التَّعليم بمعية التَّلميذ، كما تتغير وظيفة التَّلميذ من مستهلك إلى مساهم فعَّال ونشيط.

تستند بيداغوجيا الأهداف التي تتجه نحو فعالية التَّدريس واكتساب مهاراته، إلى أنْ يكون الفعل التَّربوي خاضعًا لجملة من المفاهيم تعرف بعناصر نموذج التَّدريس الهادف، وفيها ينظِّم تسيير الفعل التَّربوي كما هو مبيَّن في الشكل التالي[1]:



شكل (1): يوضح عناصر التَّعلم بواسطة الأهداف

استطاعت هذه المقاربة أنْ تفرض وجودها لفترة زمنية، وتتميَّز بكونها منظمة لعمل المعلِّم وتخطِّطه بشكل أحسن وأصدق، لأنَّ إعداد الدَّرس يكون مجزَّأ إلى عناصره الصغيرة ،ممَّا يساعد المعلِّمين المبتدئين على أداء مهامهم ويسهل عليهم التَّقويم، إلاَّ أنَّ هذه المقاربة لم تسلم هي الأخرى من النَّقد[2].

[1] الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات – دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللّغة العربية – للسّنة الأولى ابتدائي- مذكّرة ماجستير جامعة قاصدي مرباح- ورقلة- 2015/2014، ص16.

[2] قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التّربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التّربوية قالمة، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري- قسنطينة- 2009، 2010، ص158.

ومن أهم الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالأهداف أنَّ فعالية الأهداف ضمن التصور السُّلوكي تقف عند حدود تحقيق الغايات والمرامي والأهداف العامة التي تحدد بشكل ثابت ومفروض.

فالأهداف تصف فقط الإنتاج النِّهائي والنَّتيجة الخارجية السُّلوكية، والتي يجب أنْ يقوم بها المتعلِّم، لا تظهر التَّحولات التي يقوم بها النَّشاط الوجداني المصاحب.

نظرا لهذه الانتقادات حدث تراجع عن هذه المقاربة في كثير من الأنظمة التّربوية.

ويقوم التقويم وفق هذه المقاربة على اعتماده على التقويم المرحلي، فهو تقويم تحصيلي.[1]

3- المقاربة بالكفاءات:

هذه الاستراتيجية أكثر تطورًا منْ سابقتها لأنَّها تتضمَّن تعليم التَّلاميذ كيف يتعلَّمون وتوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السَّامية: التَّحليل، التركيب، حل المشكلات.

وقد ظهرت المقاربة بالكفايات في التَّعليم التِّقني والمهني ببعض الدُّول المتقدِّمة في نهاية السَّبعينات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجيا إلى التَّعليم الأساسي ثم إلى باقي الأسلاك التَّعليمية، واعتمدت العديد من الدُّول السَّائرة في طريق النُّمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح المنظومات التَّربوية منذ بداية هذا القرن[2].

فهي عبارة عن نموذج من نماذج التَّدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلِّم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتَّواصلية من أجل دمجه في محيطه، ومن أجل تمكِّنه من بناء معرفته عن طريق التَّعلم الذَّاتي[3].

ومنه يتوجب القول إنَّ المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلِّم العقلية والوجدانية، ليصبح بمرور المراحل الدِّراسية مكتمل الشَّخصية قادرا على الفعل والتَّفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسي والاجتماعي، وهي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكِّن المعلِّم من إعداد دروسه

---

[1] بلحاج مهدي أحمد : المقارنة بين المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، مديرية التربية لولاية عين الدفلى مقاطعة العطاف، ص21.

[2] خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التّعليمية، مجلة دفاتر التّربية والتّكوين، الرباط، العدد2، مايو 2010، ص22.

[3] الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة ورقلةص566.

بشكل فعَّال، تنصُّ على الوصف والتَّحليل للوضعيات أو الدُّروس المبرمجة، حيث تسمح للمعلِّم بتوظيف مكتسباته التَّعليمية ليحقِّق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة الإتقان والمهارة، كما تسمح للمتعلِّم بإعطاء معنى للمعارف التي يدرسها ليوظِّفها وقت الحاجة[1].

المقاربة بالكفاءات هي امتداد للمقاربات السَّابقة، فهي تعتمد على منطلق التَّعليم والتَّعلم اللَّذين يستهدفان تنمية الكفاءة لدى المتعلِّم ،والتَّعلم في هذه المقاربة يتم في إطار الممارسات التَّعليمية وفي وضعية ذات دلالة بالنِّسبة للمتعلِّم.

هذه الاستراتيجية أكثر تطورًا من سابقتها ،لأنَّها تتضمَّن تعليم التَّلاميذ كيف يتعلَّمون وتوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السَّامية: التَّحليل، التركيب، حل المشكلات.

ويقوم التَّقويم وفق هذه المقاربة على اعتباره عنصراً مواكباً لعمليَّة التَّعليم، فهو تكويني القصد منه الضبط والتعليل، ويهتم بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف.[2]

[1] أوشن نبيلة ، تقويم الأنشطة في ضوء المقاربة بالكفاءات- السنة الثالثة متوسط أنموذجا- دراسة وضعية تحليلية، مذكرة ماستر، جامعة 08 ماي 1945 قالمة، 2014 ،2015، ص34.

[2] بلحاج مهدي أحمد : المرجع السابق.ص21.

خلاصة

إنَّ الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي إلى المقاربة بالأهداف على تقويم معارف، ثم إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات، يبيِّن الحركة الكبيرة التي أصبحت تميِّز الأبحاث في الحقل التَّربوي، فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التَّربية التَّقليدية والتَّربية الجديدة في محورية العملية التَّعليمية، وإنَّما أصبحت مرتبطة بالمتعلِّم نفسه بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي والذِّهني والنَّفسي والاجتماعي ولابدَّ للمناهج الدِّراسية أنْ تكون مستجيبة لهذا المتعلِّم، وجعل مكتسباته على محك التَّوظيف والانتقاد والإدماج حتَّى يتخرَّج بحيث يمكنه التكيُّف مع الواقع مهما حدثت به من تغيُّرات ومستجدات.

وقد حظيت الإصلاحات التَّربوية الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات على اهتمام كبير من قبل المسؤولين الذين اعتبروا طريقة التَّدريس بالكفاءات نموذجًا جديدًا للتَّعليم يسعى إلى ترقية التَّعليم وتفعيله وتعديل مسارات التَّكوين، فالتَّقويم التَّربوي وسيلة مهمَّة للتَّعديل وتصحيح الاعوجاج.

فالتَّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يمكن أنْ يشمل حتى البحوث والمشاريع التي ينجزها الطلبة لاسيما في مراحل متقدمة مثل المرحلة الابتدائية يمكن أنْ يدرِّب التَّلاميذ على إنجاز بعض المشاريع التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم.

الفصل الأول: التَّقويم التَّربوي في العمليَّة التَّعليمية

1- محدِّدات التَّقويم التَّربوي

2- أسس التَّقويم ومبادئه وإجراءاته

3- مجالات التَّقويم وأساليبه

4- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

استخدم الإنسان التَّقويم بصورة مختلفة وبأساليب متنوِّعة منذ كانت هناك أمامه غايات ينبغي الوصول إليها وآمال يسعى إلى تحقيقها، لذلك أعتُبر من أهم مقومات العمليَّة التَّربوية عامة والتَّعليمية خاصة لما له من دور هام في مجال تطويرها، بحيث أنَّه يهدف إلى معرفة مواطن القوة والضُّعف من أجل معالجتها وإدخـــــال تحسينات عليها من حيث أســـاليب التَّدريس أو الوضع التَّعليمي وغيرها، ولذلك لا يكون مقتصرًا على التراكم المعرفي الذي يظهر في شكل نتائج نهائية، وإنَّما يسايرها في كل خطوة من خطواتها حتَّى البدء فيها وأثناء ممارستها وبعد ذلك، فهو عمليَّة شاملة لجميع أطراف العمليَّة التَّعليمية، فهو يزوِّد هذه الأطراف بالأدوات التي يحكم بها على النَّجاح أو الإخفاق بإعادة النّظر في مسيرة أطراف عمليَّة التَّعلم وتصحيحها، وتحسين النَّتائج وإحداث التَّغيرات في سلوك المتعلِّم باعتباره محور هذه العمليَّة.

فالتَّقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التَّعليم فمن خلاله يتم التَّعرف على أثر ما تم التَّخطيط له، وهو ليس نشاطًا بسيطًا، لكنَّه عمليَّة معقدة ومستمرة خلال مراحل العمليَّة التَّعليمية ويحتوي على كثير من الأنشطة والتعليمات والإجراءات التي يفضي الأستاذ من خلالها إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف المتوخَّاة معتمدًا أحكاما كمية ونوعية، ومن ثم اتِّخاذ القرار البيداغوجي المناسب للتَّعديل والتَقويم.

1-التَّقويم ومحدِّداته

1-1التَّقويم لغة واصطلاحا:

أ- لغة: قامت المعاجم اللُّغوية بإعطاء معاني متعددة للتَّقويم، فقد جاء بمعنى: قَوَّمَ دَرْأَهُ: أَزَالَ عَوَجَهُ قَوَّمَ السِّلْعَةَ : قَدَّرَها، قال: أبو عبيدة: قوله: إذا استقمت وهذا كلام أهل مكة، يقولون: استقمت المتاع أي قومته، والاستقامة: التَّقويم[1].

وجاء بمعنى (قَوَّمْتُ) الشَّاة أصابها القُوام، وقوَّم المعوَّج: عدَّله وأزال عوجه، و(تقوَّم) الشَّيء: تعدَّل واستوى، و(التَّقويم): حساب الزَّمن بالسِّنين والشُّهور والأيَّام، وتقويم البلدان: تعيين مواقعها وبيان ظواهرها[2].

كما وردت عدة مشتقات للفعل قوَّم في القرآن الكريم منها: التَّقويم، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾[3]، فالتَّقويم يعني الاستقامة والتَّعديل والتّقدير.

وقال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ﴾[4]أي كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة.

بعد استشارة بعض المعاجم اللُّغوية وجدنا أنَّ التَّقويم لغة هو: الاستقامة والتَّصحيح والاعتدال والاستواء.

ب- اصطلاحا:

التَّقويم يعني عملية إصدار حكم على مدى تقدُّم المتعلِّمين نحو بلوغ الأهداف التي تم تحديدها والتَّخطيط لها، ويتولى المعلِّم تقويم أداء طلَّابه عن طريق إعطائهم قيمة ووزنا لمعرفة مدى التَّغير الذي حصل في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات ومعارف واتّجاهات نتيجة عمليَّتي التَّعليم والتَّعلم في ضوء معايير محدَّدة وباستخدام وسائل وأدوات معينة، وبناء على ذلك فإنَّ التَّقويم يعتبر جزءا من عمليَّتي التَّعليم والتَّعلم، ويشكِّل المرحلة الأخيرة منها، ونقطة البداية لتعلُّم جديد أو لاحق

---

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، مج 12، مادة (ق، و، م)، ص588.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار الفكر ، ط1 ، (دس)، ج2، (د ت)، ص767.

[3] سورة التين، الآية 135.

[4] سورة النساء، الآية 135.

بالإضافة إلى ذلك، فهو يشير إلى مواطن الضُّعف والقوة في هذه العمليَّة، بهدف إدخال تحسينات عليهما من حيث أساليب التَّدريس أو الوضع التَّعليمي أو المادة الدِّراسية، وغير ذلك[1].

وهو أيضا «من أهم الأسس التي يتطلَّب مراعاتها عند تقويم الكفاءات، وهو اختيار الوسائل الضَّرورية واللَّازمة بها، هذا لا يعني اصطياد الأخطاء وحصر العيوب، أو انتقاء المشاريع والأعمال، بل هو قياس مدى تحقيق الأهداف التي تصبوا إليها قصد الوصول بأعمالنا إلى نتائج أفضل»[2].

وهذا يعني أنَّه عملية مصاحبة لسير الأعمال وخطوات تنفيذها لقياس مدى تحقيق الأهداف والغايات المرجوة ومعالجتها وإصلاح ما أصابها من خطأ للوصول إلى نتائج أفضل.

فالتَّقويم عملية منظمة وهادفة وهدفه إصدار القرارات والأحكام لتحسين الأداء والسُّلوك والنَّتائج، فهو الأداة الرَّئيسية لجمع المعلومات والأدلة التي تستخدم في إصدار الأحكام على جميع عناصر العمليَّة التَّربوية وتبنِّي الإصلاحات والتَّحسينات الضَّرورية على أساسها.

1-2أنواع التَّقويم التربوي:

من الصّفات المميّزة لعمليَّة التَّقويم استخدامها لأساليب متنوعة يمكن تصنيفها ووصفها بعدَّة طرق مختلفة وفقا للإطار المرجعي المستخدم، حيث تمارس عمليَّة التَّقويم عادة في جميع مراحل العمليَّة التَّعليمية، وقد تصنَّف وفقا لطبيعة المقياس، أو وفقا للاستخدام في حجرة الدِّراسة، أو وفقا لطريقة تفسير النَّتائج، وقد قسَّم التَّربويون التَّقويم إلى عدَّة أنواع منها ما يؤسِّس على وقت إجرائه ومنها ما يؤسِّس على مدى شموله، ومنها ما يؤسِّس على الجهة القائمة به[3].

أ-التَّقويم القبلي: يهدف التَّقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلِّم تمهيدًا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات ،فإذا أردنا مثلًا أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلِّم في نوع معيَّن من الدِّراسات كان علينا أنْ نقوم بعمليَّة تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات

---

[1] زكريا محمد الظاهر وآخرون، **مبادئ القياس والتّقويم في التّربية**، ترجمة وتحقيق: عبد الله منيزل، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع،عمان الأردن،ط1، 2002، ص12.

[2] وزارة التّربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ديسمبر 2003، ص227.

[3] محمود أحمد شوق، **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**، مجموعة النيل العربية طباعة ونشر وتوزيع، ، الرياض،ط1 1997، ص353.

،بالإضافة إلى المقابلات الشَّخصية وبيانات عن تاريخ المتعلِّم الدِّراسي وفي ضوء هذه البيانات يمكننا نصدر حكمًا بمدى صلاحيته للدِّراسة التي تقدَّم إليها.

ب– التَّقويم التشخيصي: هو إجراء يقوم به المدرِّس في بداية كل درس أو مجموعة دروس ،أو في بداية العام الدِّراسي من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلِّم ومدى استعداده لتعلُّم المعارف الجديدة.

ج–التَّقويم التَّكويني أو البنائي: يسعى هذا النَّوع من التَّقويم إلى المساهمة في عمليَّة التَّكوين أثناء التَّدريس وعلى مدار السَّنة، وذلك بتزويد المتعلِّم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلُّماته.

د– التَّقويم التَّحصيلي: يُمكِّن هذا النَّوع من التَّقويم المدرِّس من جرد الكفاءات المكتسبة بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول او تقصر، ويركِّز فيه المدرِّس على الأداءات التي تم تقويمها حسب معايير النَّجاح.

هـ–التَّقويم الختامي: يأتي هذا النَّوع من التَّقويم في نهاية الفصل الدِّراسي أو الوحدة الدِّراسية أو نهاية برنامج ما، فهو يزوِّدنا بأساس لوضع الدَّرجات أو التَّقديرات بطريقة عادلة للطلبة، ويمكن أن يزوِّدنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التَّقارير والشَّهادات الدِّراسية للطلبة.

و–التَّقويم التَّتبُعي: هو التَّقويم الذي يتم بعد التَّقويم الختامي ،ويعني الاستمرار في التَّقويم للوقوف على اثار البرنامج بعيدة المدى ولغرض اقتراح حلول المشكلات ،وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره ،لهذا فإن للإجابة عن تساؤل: متى نقوم ؟تعتمد على هذا الأساس على الغرض من التَّقويم ،فإنْ كان لاستطلاع الحال قبل البدء بالبرنامج ،نجري التَّقويم القبلي، وإنْ كان للحكم النِّهائي على البرنامج فبعد انتهائه ،وإن كان من أجل التَّطوير أثناء التَّنفيذ فالتَّقويم البنائي، وإنْ كان لقياس أثر البرنامج فيما بعد فالتَّقويم التَّتبُعي[1].

ومن بين أهم هذه الأنواع:

1-2-1 التَّقويم التَّشخيصي:

وهذا التَّقويم عادة ما يتم قبل بداية التَّعلم ؛أي برنامج دراسي أو برنامج تعليمي، ويطلق عليه أحيانا تقدير الحاجات التَّعلمية، فيعرِّفه محمود عبد الحليم، فيقول: « هو تقييم أوَّلي حيث عليه أحيانا

[1] باوية بريزة، **التقويم اللغوي في ظل المقاربة بالكفاءات – مرحلة المتوسط أنموذجا**- مذكرة ماستر، بسكرة 2017/2016، ص 9 ، 10.

تقدير الحاجات التَّعليمية، وهذا النَّوع من التَّقويم يحدِّد مستوى المتعلِّم في الفصل الدِّراسي والقدرات العقلية والميول والاتِّجاهات للاستفادة بذلك في التّخطيط للمناهج، واختيار الخبرات التَّعليمية المناسبة للمتعلَّم»[1].

وهو أيضا التَّقويم الذي يحدِّد به المدرِّس لاختبار استعداد طلَّابه لتعلِّم الموضوع الجديد، بغية تحديد مستويات الطَّلبة الأوَّلية وقدراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم السَّابقة قبل الدُّخول في عملية التَّدريس.[2]

كما ورد تعريف آخر لمحمد صالح الحثروبي ، يقول: «هو إجراء عملي نقوم به في بداية سنة دراسية أو محور أو درس أو جزء من درس، حتى نتمكَّن من الحصول على بيانات ومعلومات تبيِّن لنا مدى تحكم التِّلميذ في المكتسبات القبلية (قدرات، مهارات) والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة »[3].

إنَّ إجراء تقويم تشخيصي خطوة ضرورية قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات هامة لصالح التّلميذ ومن بين أهمّها نجد الآتي:

– اتِّخاذ قرار بإعادة النَّظر في الأهداف التي لم يتمكَّن الطَّلبة من متطلَّباتها السَّابقة.

– اكتشاف الأهداف التي يتقنها الطَّلبة قبل تنفيذ عملية التَّدريس مما يترتَّب عليه ترك وحدة كاملة والانتقال إلى وحدة أخرى والتَّركيز عليها.

– اتِّخاذ قرار بتقسيم الطَّلبة إلى مجموعات أكثر تجانسا حسب درجة التمكن أو حسب طريقة التَّعلم[4].

كما يحقِّق التَّقويم التَّشخيصي عدَّة أغراض مهمَّة للمعلِّم وللعمليَّة التَّعليمية نذكر منها.

– كشف نواحي الضُّعف والقوة في تعلُّم الطُّلاب، وبالتَّالي كشف المشكلات الدِّراسية التي يعانون منها، والّتي قد تعيق دراستهم لمحتوى منظومة تدريس جديدة عليهم، وذلك قبل دراستهم لها.

– تحديد التَّغيرات في نتاجات التَّعلم لدى الطُّلاب المترتبة عن تدريس منظومة ما.

---

[1] محمود عبد الحليم حامد حسن، **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، ، الإسكندرية،ط1، 1998، ص34.

[2] زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، **تصميم لتدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط1 1432، 2011، ص194.

[3] محمد صالح الحثروبي، **نموذج التدريس الهادف**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2002، ص95.

[4] رحيم يونس كرو العزاوي، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار دجلة للنشر والتوزيع ، الأردن،ط1، 2007، ص24.

– تحديد ما يتقنه الطُّلاب بالفعل من المحتوى الدِّراسي الذي تتناوله منظومة التَّدريس الجديدة[1].

– تحديد متطلَّبات التَّعلم المسبقة لدى الطُّلاب اللَّازمة لدراستهم لمنظومة جديدة.

– تقسيم الطّلاب إلى مجموعات، بحيث يكون لكل مجموعة خصائص معينة تتطلَّبها عملية التَّعلم مثلما يحدث في التَّعليم التَّعاوني.

– تهيئة الطُّلاب للتَّعلم فربما تعمل أساليب التَّقويم الأولى وأدواته على تحفيز الطُّلاب لدراسة محتوى منظومة تدريس جديدة، وذلك من خلال وظائف تلك الأساليب والأدوات التَّوقعية[2].

فالتَّقويم التَّشخيصي شقٌّ من استراتيجية التّحكم، ذلك أن عملية فحص وضعية الانطلاق وتعرف خصائص المتعلِّمين قبل انطلاق عمليَّات تعليمهم من الأمور التي تسعى إلى سد الثَّغرات وتغطية النُّقص الحاصل قصد جعل جميع التَّلاميذ يبلغون الكفاءة المحتملة في أقصى وأدنى مستوياتها.

1-2-2أهداف التَّقويم التّشخيصي:

يهدف التَّقويم التَّشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضُّعف في تحصيل المتعلِّم، وتحديد أسباب صعوبات التَّعلم التي يواجهها المتعلِّم حتى يمكن علاج هذه الصُّعوبات، ومن هنا فالاختبارات التَّشخيصية تصمَّم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية، فهو يعرِّفنا بمدى مناسبة وضع المتعلِّم في صف معيَّن ، والغرض الأساسي من التَّقويم التَّشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعلُّمي للمتعلِّمين في ضوء حالتهم التَّعليمية الحاضرة.

إذن فالتَّقويم التَّشخيصي أسلوب تعلُّم وتعليم يتطلَّب جمع المتعلَّم للمعلومات عن تحصيل الطَّلَبة، لتحديد مواطن القوة والضُّعف لديهم وبناء أنشطة صفية تلبِّي حاجيات الطَّلبة التَّعليمية[3].

1-2-3تشخيص مشكلات التَّعلم وعلاجها:

من المعلوم أنَّ الأقسام غير متجانسة من حيث الأشخاص، إلاَّ أنَّه في الواقع هناك مشكلات كثيرة مشتركة بين المتعلِّمين في الفصل الواحد، ممَّا يساعد على تصنيفهم وفقا لهذه المشكلات المشتركة، وبمساعدة المتعلِّمين لابدَّ أنْ يحدِّد المعلِّم مرحلة نموِّهم والصُعوبات التي يعانون منها، وهذا

---

[1] بن طبولة سلمى، **التّقويم المستمر في المدرسة الجزائرية واقعه وآفاقه**، السنة الرابعة من التعليم المتوسط – أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماستر، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، 2015/2014، ص16.

[2] المرجع نفسه، ص17.

[3] يُنظر: أكرم صالح محمود خوالدة، **التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي**، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن،ط1 2012، ص 21، 22.

هو التَّشخيص التَّربوي الذي كان في الماضي مقتصرًا على التَّعرف على المهارات والمعلومات الأكاديمية، أمَّا الآن فقد امتدَّ مجاله ليشمل جميع مظاهر النُّمو، لذلك فإنَّ تنمية المظاهر غير العقلية في شخصيات المتعلِّمين لها نفس أحقية تنمية المهارات والمعرفة الأكاديمية.

لا يمكن أنْ يكون العلاج ناجحا إلاَّ إذا فهم المعلِّمون أسس صعوبات التَّعلم من حيث ارتباطها بحاجات المتعلِّم الخاصة وأهمية إشباعها، والتَّدريس الجيِّد هو الذي يتضمَّن عدَّة أشياء هي:

1) مقابلة المتعلِّمين عند مستواهم التَّحصيلي والبدء من ذلك المستوى.

2) معرفة شيء عن الخبرات والمشكلات التي صادفوها للوصول لتلك المستويات.

3) إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة.

ويرتكز تشخيص التَّعلم على ثلاث جوانب:

1-2-4التّعرف على من يعانون من صعوبات التَّعلم:

وهنـــاك عدة طرق لتحديد المتعلِّمين الذين يعـــانون من صُعوبـات في التَّعلم، وأهم هذه الطُّرق هي:

- إجراء اختبارات تحصيلية مسحية.
- الرجوع إلى التَّاريخ الدِّراسي لأهميته في إلقاء الضَّوء على نواحي الضُّعف في تحصيل المتعلِّم حاليا.
- البطاقة التَّراكمية أو ملف المتعلِّم المدرسي[1].

1-2-5تحديد نواحي القوة والضُّعف في تحصيلهم:

لا شك أنَّ الهدف من التَّشخيص: هو علاج ما قد يكون هناك من صعوبات، ولتحقيق ذلك يستطيع المعلِّم الاستفادة من نواحي القوة في المتعلِّم وأول عناصر العلاج النَّاجح هو أنْ يشعر المتعلِّم بالنَّجاح والاستفادة من نواحي القوة في التَّعلم تحقَّق ذلك، ويتطلَّب تحديد نواحي القوَّة والضُّعف في المتعلِّم مهارات تشخيصية خاصة لابدَّ للمعلِّم من تنميتها حتَّى ولو لم يكن مختصًا وهناك ثلاث جوانب لابدَّ من معرفتها واستيعابها حتى يستطيع المعلَّم أنْ يشخِّص جوانب الضُّعف والقوَّة في المتعلِّم وهذه الجوانب هي:

1)فهم مبادئ التَّعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلُّم وتطبيقاتها في مجال التَّدريس وعوامل للتذكر والنِّسيان ومبادئ انتقال أثر التَّعلم.

[1] أكرم صالح محمود خوالدة، المرجع السابق، ص42.

2)القدرة على التَّعرف على الأعراض المرتبطة بمظاهر النُّمو النَّفسي والجسمي التي يمكن أنْ تكون سببا في الصُّعوبة الخاصة، وقد يحتاج المعلِّم في تحديد هذه الأعراض إلى معونة المختصين وهؤلاء يمكن توفُّرهم في الجهات المختصة.

3)القدرة على استخدام أساليب وأدوات التَّشخيص والعلاج بفهم وفاعلية، ومن أمثلة هذه الأدوات: الاختبارات التّحصيلية المقنَّنة إذا كانت متوفرة والاختبارات والتَّمرينات التَّدريبية الخاصة بالفصل.

1-2-6تحديد عوامل الضُّعف في التّحصيل:

يستطيع المعلِّمون الَّذين لهم دراية بالأسباب العـــامة لضعف التَّحصيل الدِّراسي للمتعلِّم ووضع فروض سليمة حول أسباب الصُّعوبات التي يعاني منها طلَّابهم، فقد يكون الضُّعف الدِّراسي راجعا إلى عوامل بيئية وشخصية، كما يعكسها الاستعداد الدِّراسي والنُّمو الجسمي والتَّاريخ الصِّحي وما قد يرتبط بها من القدرات السَّمعية والبصرية والتَّوافق الشَّخصي والاجتماعي.

1-2-7العلاج: وإلى جانب معرفة ما يحتاج الطَّلبة إلى تعلّمه لابدّ أنْ يعرف المعلِّمون أفضل الوسائل التي تستخدم في تعليمهم، ويمكن للعلاج أنْ يكون سهلا لو كان الأمر مجرد تطبيق وصفة معيَّنة، ولكن هذا أمر غير ممكن في مجال صعوبات التَّعلم والعجز عن التَّعلم، فالفروق الفردية بين المتعلِّمين أمرًا واقعًا، فصعوبات التَّعلم متنوعة وعديدة ولكلٍّ منها أسبابها، وقد ترجع مشكلة الكتابة الرَّديئة مثلا إلى نقص النُّمو الحركي بينما ترجع لدى طفل آخر إلى مجرد الإهمال وعدم الاهتمام.

ورغم اختلاف أساليب وطرق العلاج إلاَّ أنَّ هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أنْ تكون إطار للعمل مع من يعانون من مشكلات التَّحصيل الدِّراسي، وهي:

- أنْ يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلِّم
- أنْ يكون العلاج فرديا يستخدم مبادئ سيكولوجية التَّعلم.
- أنْ يتخلل البرنامج العلاجي عمليَّات تقويم مستمرة تُطلع المتعلِّم على مدى تقدِّمه في العلاج أولاً بأوَّل، فالإحساس بالنَّجاح دافع قوي على الاستمرار في العلاج إلى نهايته[1].

[1] أكرم صالح محمود خوالدة، المرجع السابق، ص 43.

1-2-8خطوات التَّقويم التَّشخيصي: يمثل الجدول التَّالي اثنتي عشرة خطوة متتالية في التَّقويم التَّشخيصي والأسئلة التي قد يسألها المعلِّم نفسه في كلِّ خطوة:

الفعالية	المرحلة/ الخطوة	الأسئلة
أخذ حاجات الطَّلبة بعين الاعتبار	تحديد الأهداف الخاصة للدّرس	ماذا أريد أنْ يتعلّم طلبتي اليوم؟[1]
	تحديد المعرفة السَّابقة	ما المعرفة الضَّرورية لتمكّن طلبتي للمعرفة الجديدة؟
	تحديد الصُّعوبات المتوقّعة	ما الصُّعوبات المتوقّع على بعض الطّلبة أو جميعهم عند تقديم المعرفة الجديدة؟
الإعداد للتَّعلم الجيّد	نشاطات تقييمية (للمعرفة السَّابقة)	أيُّ طلبة لديهم معرفة سابقة؟ وأيُّ طلبة ليس لديهم هذه المعرفة؟
	نشاطات علاجية (للمعرفة السَّابقة)	كيف أساعد الطّلبة الضّعاف لإدراك المعرفة الجديدة؟
	نشاطات إغنائية (للمعرفة السّابقة)	ما الأنشطة التي تبقي طلبتي متفاعلين ومستفيدين منها ليلحق بهم الطَّلبة الضّعاف؟
المعرفة الجيِّدة	تقديم المعرفة الجيّدة (بالشّرح من خلال المهام التَّعليمية الملائمة)	ما أفضل طريقة لتقديم تعليم المعرفة الجديدة؟
	نشاطات تقويمية (للمعرفة الجديدة)	أيُّ طلبة أدركوا المعرفة الجيّدة وأيّهم لم يدركها؟
	نشاطات علاجية (للمعرفة الجديدة)	ما الذي يساعد الطّلبة الضّعاف لإتقان المعرفة الجديدة؟
	نشاطات إغنائية (للمعرفة الجديدة)	ماذا يشغل ويتحدَّى الطّلبة الأقوياء؟
التَّسجيل والتَّقرير	قسم تسجيل الإنتاج	- كيف تفاعل كل فرد مع نشاطات اليوم؟ - من يحتاج إلى مساعدة إضافية؟ - من يحتاج إلى ثناء؟ من يحتاج تحديًا أكثر؟
	قم بإعلام المعنيين	- من يجب إبلاغه حول تحصيل الطّلبة؟ - ما أفضل طريقة لتقديم المعلومات

جدول رقم(1): يوضح الأسئلة التي يسألها المعلِّم لنفسه في كلِّ مادة

[1] أكرم صالح محمود خوالدة، المرجع السابق، ص44 -45.

1-3 أهمية التَّقويم :

يعتبر التَّقويم التَّربوي جزءًا أساسيًا في العمليَّة التَّربوية بصفة عامة، وركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتِّخاذ قرار بشأنه سواءً كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره[1].

ولعملية التَّقويم التَّربوي أهمية كبرى، لأنَّها تقدم في نتاجها معلومات ضرورية لكل من المعلِّمين والمتعلِّمين والمسؤولين والإداريين، وأولياء الأمور وأعضاء البيئة المحلية، ولكل المهتمين بالعملية التَّربوية ومتابعة تطوُّرها وتقدُّم عملية التَّقويم معلومات تتعلق بالمتعلِّم، وبالمعلِّم، وبالمواد والبرامج التَّعليمية ومعلومات تتعلق بالمسؤولين والإداريين[2].

ويمكن استخلاص أهمية التَّقويم التَّربوي في النِّقاط التّالية:

- الكشف عن حاجات التَّلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعدادهم التي ينبغي أنْ تراعى في أنشطتهم المختلفة، والتي تساعد أيضا على توجيههم تربويًا ومهنيًا.

- تشخيص العقبات التي تصادف التَّلاميذ والمعلِّمين والمدرسة على حد سواء، والعمل على تذليلها لتحسين العملية التَّعليمية.

- الارتباط بالأهداف التَّربوية التي يعمل المجتمع على غرسها في سلوك التَّلاميذ والأهداف التَّعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

- القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النَّفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة والتَّوجيه، بل خلق الوعي والإحساس بالمشكلات التي تصادف التَّلاميذ وفهمها والتَّكيف معها[3]، ويساعد التَّقويم في تعديل ومراجعة المنهاج الدِّراسي، ويتم ذلك قبل عمليات التَّطبيق النِّهائية، وهذا ما يحدث عن تقويم الأهداف والمحتوى، بحيث ينتج بالنِّهاية منهاج ومحتوى عبارة عن خبرات تعليمية مرغوب فيها.

---

[1] محمد عزت عبد الموجود، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، 1981 ص 152، 153.

[2] رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، (د ط)، 2008، ص 25.

[3] محمد هاشم فالوقي، **بناء المناهج التربوية** ، المكتب الجامعي الحِديث، الإسكندرية، (د ط)، 1997، ص187، 188.

– الحكم على فاعلية العملية التَّربوية وتطويرها، وذلك بتطبيق عملية التَّقويم بأساليبه ومستوياته المختلفة للمراحل والمستويات التَّعليمية جميعًا، ثم يؤدِّي عملية التَّقويم إلى صيغة الحكم على مدى نجاح تلك العملية أو فشلها وفقا لنتائج التَّقويم.

– الحكم على الطُّرق التّدريسية المستعملة، فعندما لا يحصل الطُّلاب على نتائج عالية في الدَّرجات أو العلاقـــات، فإنَّ ذلك لا يعني وقوع خطأ مـــا وقد يكون في أسلوب التَّدريس أو عمليـــة التَّقويم أو مدى الاستفادة من الأنشطة التَّعليمية.

– تزويد الطَّلبة بدرجات من مستويات التَّحصيل.

– تحديد مستويات الطَّلبة أو قدراتهم سواء كانت قرائية أم كتابية أم مهارية.

– إعطاء الدَّليل الواضح على طبيعة المرحلة وطبيعة المعرفة بأنَّها تراكمية ومتداخلة، وبخاصة الاختبارات البينية أو اختبارات نهاية الفصل الشَّاملة.[1]

1–4 خصائص التَّقويم وشروطه:

إنَّ التَّقويم تطوَّر تطوُّرًا منهجيًا لم يُعرف من قبل لذلك ينبغي ألاَّ يُترك للصُّدفة والعشوائية، بل يجب أنْ تكون عملية مدروسة تسير وفق سياسة معلومة وخطَّة واضحة مستندة إلى مجموعة من الخصائص التي تحدُّه من خلالها مسارها وإجراءاتها، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أنْ يلتزم بها التَّقويم الجيِّد ما يلي:

- **الارتباط بالأهداف السُّلوكية المحدَّدة مسبقا:** ما يجعل نتائج التَّقويم التي تحصَّل عليها ذات قيمة في تحديد مستوى بلوغ الأهداف، وعلى ذلك فمن أهم الأسس التي يجب أنْ يقوم عليها التَّقويم هو اتِّساقها مع أهداف المنهج[2].
- **الشُّمول:** بمعنى أنَّ عملية التَّقويم تشمل جميع عناصر المنظومة التَّعليمية، المعلِّم، المتعلِّم، والمنهج بمكوِّناته المختلفة، والمؤسِّسات التَّعليمية، وبالنِّسبة للطَّالب فإنَّ التَّقويم يمتدُّ ليشمل جميع جوانب شخصيته، المعرفية والانفعالية والمهارية.

---

[1] صـالح نـاصر عليمـات، **العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007 ص 179، 180.

[2] آمنة محمد صالح والمحكم الغامدي، **فاعلية استمارة التّقويم المستمر للصف الرّابع ابتدائي لمادة العلوم**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى كلية التربية، السعودية، 1429هـ – 1430هـ، ص21.

- **الاستمرار**: بمعنى أنَّ عمليَّة التَّقويم غير موقوتة بزمن محدَّد تتم من خلاله، بل هي عملية ترافق جميع مراحل العمليَّة التَّربوية ابتداء من مرحلة التَّخطيط وانتهاءً بمرحلة ما بعد التَّنفيذ، ويتم ذلك في ضوء التَّغذية الرَّاجعة التي توفِّر معلومات هامة حول الشَّيء المراد تقويمه.
- **التَّنوع**: فيجب ألَّا يعتمد التَّقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أنْ ينوِّع المعلِّم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطَّالب، فيجب أنْ يُقوَّم الطَّالب شفهيًا وتحريريًا وعمليًا، كما يجب أنْ يتناول جميع جوانب شخصية الطَّالب المعرفية والوجدانية.
- **العلمية**: حيث يجب أنْ يراعي التَقويم الجيِّد القواعد والشُّروط العلمية وهي:

*الموضوعية: ويقصد بها ألَّا تتأثَّر نتائج التَّقويم بالعوامل الذَّاتية أو الشَّخصية للمعلِّم أو غيره من القائمين على التَّقويم.

*الأداة الصَّادقة: وهي التي تقيس الشَّيء الذي وضعت لقياسه، بحيث لا تتأثَّر النَّتيجة لعوامل أخرى، أيضا الثَّبات ومعناه أنْ تعطي الأداة النَّتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تكرار استخدامها[1].

- **وسيلة لا غاية**: ومن خصائص التَّقويم الجيِّد أيضا أنَّه وسيلة وليس غاية في حدِّ ذاتها، فعملية التَّقويم هي وسيلة يتَّبعها القائمون بها منْ أجل الوصول إلى نقاط الضُّعف والقوة في العمليَّة التَّعليمية، ونتائجه هي تغذية راجعة لتحسين المخرجات غير المرغوب فيها.
- **التَّعاون**: بمعنى أنَّ التَّقويم عمل يتطلَّب تظافر جهود جميع من له علاقة بالشَيء المراد تقويمه لضمان التَّوصل إلى نتائج حقيقية صادقة.
- **المقدرة الفنيَّة**: بمعنى أنْ التَّقويم عملية تتطلَّب مقدرة فنية خاصة للقيام به، وتستلزم توفر الخبرة في هذا المجال وتحلِّي القائمين بها بالكفاءة والنَّزاهة، كما أنَّ استخدام أدوات التَّقويم المناسبة لطبيعة النَّشاط المراد تقويمه شرط نجاح التَّقويم.
- **الدِّيمقراطية**: وللوصول إلى نتائج صادقة في التَّقويم يجب أنْ تتم عملية التَّقويم في ظروف تتَسم بالحرية والرَّاحة والصِّدق، لكي تعزي كل نتيجة إلى أسبابها الأصلية، أمَّا إذا كانت أحكام التَّقويم مبنية على التَّخيير والأهواء والرَّغبات الشَّخصية، فإنَّ ذلك يجعل هذه العملية بعيدة عن الموضوعية والصِّدق والثَّبات[2].

---

[1] آمنة محمد صالح والمحكم الغامدي، المرجع السابق، ص22.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي، **المناهج وطرائق التدريس**، دار دجلة، عمان،ط1، 2009، ص192.

- **صلاحية أدواته:** ذلك أنَّ التَّشخيص السَّليم يتوقف على صلاحية الأدوات واحتمالات التَّفسير السَّليم، وهنا يجب أنْ نقيس أداة التَّقويم ما يراد لها أنْ تقيسه، وأنْ تتَّسم بالموضوعية وأنْ تكمل الأدوات بعضها البعض لتحقِّق عنصر الشُّمول[1].
- **التَّميز:** فيجب على التقويم أن يكون مميّزا بين المتعلّمين ويكشف عن قدراتهم المختلفة والتّميز من أهم معايير الاختبار الجيّد[2].

- تقويم معارف المتعلّمين بواسطة النَّشاط الذِّهني التي تمس كل ميادين الدِّراسة قصد تطوير معارفه ومهاراته النَّظرية والإجرائية بقياس قدرته على مدى أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة.
- تقويم المعارف السُّلوكية الاجتماعية للمتعلِّمين بهدف تقويم جوانب شخصية المتعلِّم.
- تقويم المعارف التَّعبيرية للمتعلِّم بهدف تنميتها خلال عمليَّتي التَّعليم والتَّعلم، وتتمثل في معرفته كيفية تعامله مع الرَّسائل التي يستقبلها، وكيف ينقلها إلى غيره[3].

2-التَّقويم التَّربوي أسسه ومبادئه ووظائفه وخطواته

2-1 أسس ومبادئ التَّقويم:

هناك مجموعة من الأسس التي لابدَّ منها عند تخطيط وتنفيذ عملية التَّقويم، إذا أردنا لهذه العملية النَّجاح في بلوغ أهدافها، من أبرز هذه الأسس ما يلي:

- أنْ يتحقَّق تنسيق التَّقويم مع أهداف المنهج، بمعنى أنْ يتَّصل بما ينبغي إنجازه.
- أنْ تتنوَّع أساليب وأدوات التَّقويم حتَّى تحصل على معلومات أوفر عن المجال الذي تقدِّمه، وأنْ تكون هذه الأساليب والأدوات متقنة التَّصميم والإعداد ومتناسبة مع تقويم الأهداف التَّربوية المراد تحقيقها.
- أنْ يكون التَّقويم عملية تقدير مستمر لمدى ما يحقِّقه البرنامج التَّربوي من الأهداف المرسومة لعملية التَّربية، حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التَّعلم.

---

[1] أحمد إسماعيل، **الإدارة التّعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص166.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي، المرجع السابق، ص261.

[3] أحسن بوحديد وعبد الحميد مخانشة، **التقييم والتّقويم في العملية التّعليمية**، جامعة التّكوين المتواصل، مركز قالمة، دورة جوان 2011، ص23.

– أنْ يتم التَّقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العمليَّة التَّربوية، ويتأثَّر بها كالمعلِّمين والمدرِّسين والمشرفين التَّربويين والمسؤولين في التَّربية.

– أنْ يميَّز التَقويم بين مستويات الأداء المختلفة ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة للطلَّاب.

– أنْ يكون التَّقويم تشخيصًا علاجيًا؛ أي أنَّه يصف نواحي القوة ونواحي الضُّعف في عمليات الأداء وفي نتائج هذا الأداء يقصد الإفادة من نواحي القوة وعلاج نواحي الضُّعف وتداركها.

– أنْ يجري التَّقويم في ضوء معايير معيَّنة تتماشى مع فلسفة التَّربية، ومن أبرز هذه المعايير:

- أنْ يشمل التَّقويم كل هدف من الأهداف التي تصنعها المدرسة.
- أنْ يشمل التَّقويم عملية التَّعلم والتَّعليم.
- أنْ ينتج عن التَّقويم سجِّلات مناسبة للأغراض المطلوبة.
- أنْ يراعى في التَّقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والمال[1].

ومن أسس التَّقويم الهامة شمولية عملية التَّقويم بمعنى أنَّه شامل لكلِّ أنواع المستويات والأهداف التَّعليمية ولكل عناصر العمليَّة التَّعليمية، فلا يجوز أن يقتصر على جانب واحد من جوانب النُّمو كالعناية بالنَّاحية العقلية فقط ويعقل نواحي النُّمو الأخرى، أو يقتصر على عنصر واحد من عناصر العملية التَّعليمية، كمستوى المعلِّم ومهاراته التَّعليمية، ويهمل باقي العناصر، كتقويم عناصر المنهج المختلفة والوسائل التَّعليمية المتاحة، ونحو ذلك[2].

يقوم التَّقويم على أساس ديمقراطي، وذلك يعني أنْ يقوم التَّقويم على أساس حرية التَّفكير لكل من المعلِّم والمتعلِّم وجميع الأطراف المشتركة فيه، فهو عملية تعاونية يشترك فيها أطراف العملية التَّربوية (المعلِّم، المتعلِّم، الموجِّه، النَّاظر، وولي الأمر)[3].

ومن خلال الشَّكل التَّالي يمكن توضيح بعض هذه الأسس والمبادئ[4]:

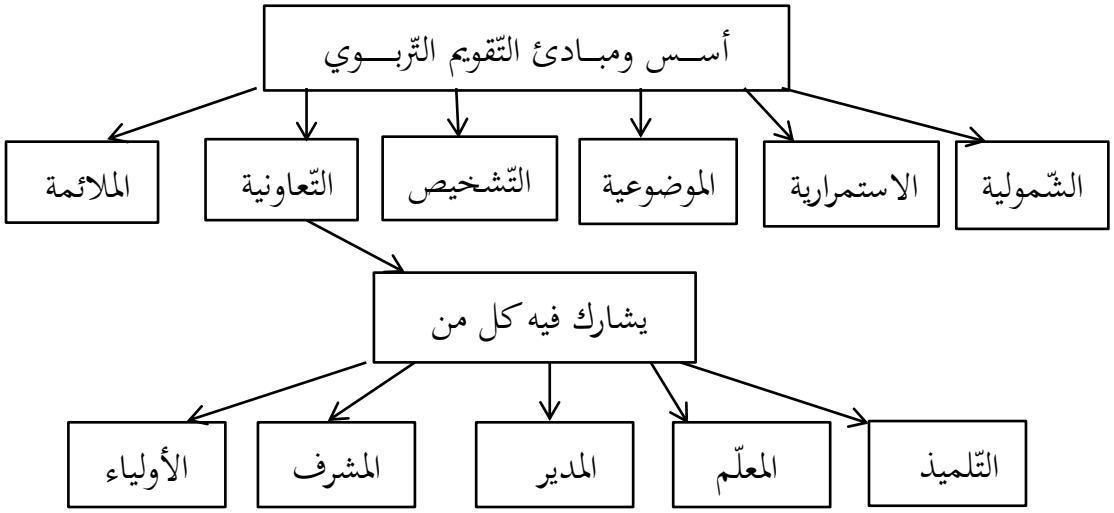
---

[1] إبراهيم الخطيب وآخرون، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الدار العلمية الدّولية للنّشر والتّوزيع، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص23- 25.

[2] زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق، ص12.

[3] مجدي عزيز إبراهيم، **الأصول التربوية العلمية للتدريس**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط3، 2000، ص178.

[4] علي أحمد مذكور، **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، ط1، مصر، (د ت)، ص265.



شكل (02): يوضح مبادئ وأسس التَّقويم

-تقوم عملية التَّقويم على عدة مبادئ وهي:

1- يتطلَّب أنْ تشمل عمليَّة التَّقويم جميع النَّواحي المتعلقة بالعمليَّة التَّربوية، مثل: الطّالب، المعلِّم المنهاج، الكتاب المدرسي، الوسائل التَّعليمية، المبنى المدرسي، النَّشاطات المدرسية....إلخ.

2- يُراعي ألَّا يكون التَّقويم بعيدا عن الموقف التَّعليمي بل يكون في نفس الموقف كجزء لا يتجزَّأ منه وأنْ تأتي فقرات الاختبار من المادة التي تعلَّمها الطَّالب.

3- أنْ يشترك في عملية التَّقويم جميع من لهم علاقة بالعمليَّة التَّعليمية من معلِّمين وطلبة وأولياء الأمور.

4- يُراعى في التَّقويم أنْ يترك أثرا حسنا في نفس التِّلميذ وروحا معنوية عالية عنده، فلا يخلق الضِّيق في نفسه ولا يكون سببا في يأسه نتيجة فشله.

5- **الاستمرارية:** وهذا يعني أنْ يكون التَّقويم عملية مستمرة لمعرفة ما يحقِّقه البرنامج التَّربوي من الأهداف المرسومة لعمليَّة التَّربية، فالتَّقويم يكشف نواحي الضُّعف عند الطَّلبة فيتم رسم الخطط المناسبة لتلاقيها، والتَّقويم يكشف القصور في المناهج المدرسية فيتم التَّوصية بتعديلها، وكذلك يجب أنْ يكون التَّقويم مستمرا على مدار السَّنة، حيث تعمل اختبارات متعددة للطَّلبة خلال العام.

6- التَّمييز: يقصد به قدرة الاختبار على كشف الفروق الفردية بين الطَّلبة من حيث التَّحصيل أو الأداء، ويحدِّد مستوياتهم العملية أو الأكاديمية، وممَّا يساعد على ذلك تنوُّع الأسئلة من حيث مستوى الصُّعوبة أو السُّهولة.

7- الاقتصاد في الوقت والجهد والمال، وذلك للحيلولة دون إجهاد المعلِّم والطَّالب وإرهاقهما.

8- الموضوعية: يقصد بالموضوعية استقلال النَّتائج عن الحكم الذاتي للمقوِّم[1].

9- إنَّ التَّقويم ليس وسيلة للحكم على فاعلية العمليَّة التَّربوية فقط، بل هو أيضا خطَّة أساسية لعملية التَّغير والتَّطوير، فالتَّقويم هو أولى وأهم خطوات التَّطوير[2].

2-2 وظائف التَّقويم وفوائده:

- الحُكم على قيمة الأهداف التَّعليمية، والتَّأكد من مراعاتها للخصائص التِّلميذ وطبيعته وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدِّراسية.

- اكتشاف نواحي الضُّعف والقوة في عملية النَّقد وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التَّعليمية.

- مساعدة المتعلِّمين على معرفة أخلاقهم فردًا فردًا، والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقَّق مبدأ الفروق الفردية في التَّدريب.

- التَّأكد من استعداد المعلِّمين في تعلُّم موضوع أو مفهوم معيَّن ممَّا يساعد على توفير الدَّافعية الكافية التَّعليمية.

- المساعدة في رفع مستوى العمليَّة التَّعليمية عن طريق تحديد مدى تقدُّم المتعلِّمين نحو الأهداف التَّربوية المقررة واتخاذ القرارات اللَّازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف في المستوى المطلوب.

- تمكين المتعلِّمين من اكتشاف مدى فاعلية جهودهم التَّعليمية في إحداث نتائج التَّعليم المرغوب فيه عن طريق تحديد الأهداف الخاصة للمواد التي يقوم بتدريسها وقياسها ومواطن الضُّعف عند كلامهم.

- تمكين صانعي القرار من اتِّخاذ القرارات المناسبة حول عملية التَّطوير التَّربوي من خلال ما تزوِّدهم به من معلومات دقيقة على مستوى الأداء الحالي والإمكانيات المتاحة للمدرسة.

- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدُّم أبنائهم وعن الصُّعوبات التي تواجههم[3].

وللتَّقويم فوائد عدَّة بالنِّسبة للمتعلِّم والتعلُّم نُوجزها فيما يلي:

- التَّقويم وسيلـــة للحكم على كفـــاءة المعلِّم، ومدى تعلُّم المتعلِّم وتفاعلـه مع الخبرات التي يحتويهـا المنهاج[1].

---

[1] زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق، ص 20، 21.

[2] وليد أحمد جـابر، **منـــاهج التّربية وأسسهـــا**، دار الفكر العربي، سلسلـــة مراجع التّربيـة وعلم النفس، القـاهرة، ط2 1421هـ، 2001، ص 262.

[3] محمد عزت عبد الموجود وآخرون، المرجع السابق، ص197.

والتَّقويم أيضا عملية تحدِّد مدى ما تحقَّق من الأهداف التي خطَّط لها المنهاج، أو هو تحديد لمستوى ما وصل إليه الطَّالب وتحقُّق لديه من نتاجات تعليمية وخبرات مكتسبة، والتَّقويم عنصر أو مكوّن أساسي في المناهج، وهو جزءٌ لا يتجزَّأ من العمليَّة التَّعليمية، ويتخلَّل جميع مراحل عمليَّة التَّعليم والتَّعلم فهو نقطة البداية للخبرات التَّعليمية اللَّاحقة، كما أنَّه المنطلق الرَّئيس لتطوير المنهج وتعديلاته[2]،مما يزيد من فعالية تنفيذ المنهج واتِّخاذ القرارات المتعلقة به على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

والتَّقويم عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التَّوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التَّربوي سواء كان تدريسا أم غيره استنادا إلى معايير الفاعلية، وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطَّلبة أو الأساليب أو البرامج[3].

التَّقويم عملية إعداد أو تخطيط المعلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتِّخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعدِّدة من القرارات[4].

2-3 خطوات التَّقويم وإجراءاته:

ما نعنيه بخطوات التَّقويم المراحل التي يتبعهـا المقوِّم عند قياسه بوظيفة، وتقويم المتعلِّم يدخل في إطار جميع العناصر التَّعليمية الأخرى، ويمكن تلخيص هذه المعلومات فيما يلي:

-أنْ يكون المعلِّم قـادرًا على اشتقـاق الأهداف الخـاصة والإجرائيـة من الأهداف العـامة المسيطرة في المناهج عن طريق إحداث مقاربة نسقية تجعلها منسجمة ومتناغمة[5].

- حصر النَّواحي التي يمكن أنْ تؤثِّر في النَّواتج: دراسة النَّواحي التي يمكن أنْ تساعد على التَّقويم ودقَّته[6].

---

[1] نور الدين جبالي، **نحو تقويم تربوي موضوعي: نظرية نقدية**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 4، ديسمبر 1995، ص219.

[2] محمد مصطفى العيسى، **التّقويم الواقعي في العملية التّدريسية**، دار المسيرة، عمان الأردن،ط1، 2010، ص14.

[3] عبد الله زيد الكيلاني وفاروق فارع الروسان، **التّقويم في التّربية الخاصة**، دار المسيرة، ، عمان الأردن،ط1، (د س)، ص19.

[4] وليد أحمد جابر، **تدريس اللغة العربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2002، ص389.

[5] محمد زيان حمدان، **تقييم التعلم : أسسه وتطبيقاته**، دار العلم للملايين، بيروت لبنان،(د ط)، 1980، ص33.

[6] رمزية الغريب، **التّقويم والقياس النفسي والتربوي**، كلية التربية جامعة عين الشمس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،(د ط) 1971، ص8.

– اختيار وإعداد القائمين بالتَّقويم: إنَّ تحديد الأهداف وحصر النَّواحي التي تؤثِّر في النَّتـائج المنتظرة لا يمكنها أنْ تتم بدون وجود الشَّخص المناسب الذي يقوم بالعمليَّة التَقويمية، والمقوِّم يشترط فيه الخبرة التَّعليمية الواسعة والتَّكوين الجيِّد، فالكُّل مسؤولٌ عن هذه العمليَّة: المشرف ، النَاظر، المعلِّم.

– تحديد الهدف من التَّقويم.

– تصميم وبناء أدوات ووسائل التَّقويم، مثل: الاختبارات وبطاقة الملاحظات والاستفسارات.

– قياس سلوك المتعلِّم وبطريقة ما مقارنة بالمستوى الذي وضعته المدرسة لذلك، كذلك قياس الخبرات التَّعليمية التي استفاد منها، وتفسير هذه السُّلوكيات من ناحية الدَّوافع التي دفعته إليها والنَّتائج التي تؤدِّي إليها في حياة كل من المتعلِّم والمجتمع.

– تفسير البيانات على أساس المعايير المتضمِّنة في الأهداف السُّلوكية للمنهج والإشراف التَّربوي.

– إصدار الحكم والقرار ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة جدول المعلومات التَّقويمية في تحسين الموقف الدِّراسي[1].

3– مجالات التَّقويم وأساليبه

3–1مجالات التَّقويم: يمكن أنْ نلخص مجالات التَّقويم في النِّقاط التّالية:

***تقويـم نظم التَّعليم بأكملهـا:** إنَّ الهدف من عمليـة التَّقويم هنـا المعرفـة أي مدى نجـاح المتعلِم في إحداث التَّغير أو هو عملية تقبُّل أهداف وقيم معيَّنة، وترجمتها في ضوء سلوك المتعلِّمين واستعداداتهم، ثم استخدام وسائل متعدِّدة تعتمد على الملاحظة العملية المنظِمة والقياس الموضوعي للتَّقويم.

إنَّ التَّعليم المقوم يكون أكثر إيجابية في إحداث التَّغيير على سلوك المتعلِّمين واستعداداتهم العقلية والنَّفسية ولنجاح عملية التّقويم أنظمة التّعليم لابد من أنْ نعزِّز الجهود المبذولة وهي:

– على المقوم أنْ يحدِّد الأهداف التَّعليمية التي بها ينطلق في عملية التَّقويم.

– لابدَّ من تكوين جيِّد لخبرات التَّعليم حتَّى يتسنَّى لنا الحصول على النَّتائج ودراسة دقيقة يمكن الوثوق بها.

– حسن اختيار وسائل التّقويم في هذا المجال.

---

[1] سهام بلحفاف وآخرون، **منهاج المقاربة بالكفاءات: مفاهيم جديدة في التعليم العام**، مذكرة ليسانس، جامعة 08 ماي 1945 قالمة، 2008، ص36، 37.

– تسجيل النَّتائج التي أسفر عنها التَّقويم وتفسيرها في ضوء علاقتها بما أحدثته من تغير في سلوك المتعلِّمين[1].

***تقويم نمو المتعلِّمين:** ويقصد بـــه الحكم على مدى تقدُّمهم نحو الأهـداف المراد تحقيقهـــا في المجالات المختلفة من معرفة وانفعالية ونفس حركية، وتقويم هذا الجانب يُعدُّ من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التّقويم، نظرا للفوائد الكثيرة الّتي تأتي عنه، والّتي أبرزها:

– تقديم مدى فعالية التّعلم والمساعدة في اتخاذ القرارات المناسبة حول ملائمة وكفاية العمل التّربوي والعملية التّربوية.

– وتُعتبر البطاقات المدرسية من أهم الوسائل التي تساعد في تقويم التَّلاميذ من جميع الجوانب وتتَّبعه على مدى المدة التي يقضيها في المدرسة، وهذه البطاقات عبارة عن سجِّلات مبوَّبة تبويبًا يشمل مكوّنات شخصية التِّلميذ من جميع النَّواحي الجسمية والعقلية والتَّحصيلية في المواد الدِّراسية المختلفة ثم الصِّفات المزاجية والخلقية وظروف حياته المنزلية[2].

– فالعمل بنظام البطاقات المدرسية أفاد في تهيئة الظُّروف المناسبة لنمو شخصية التَّلاميذ حيث إنَّه يقوم من ناحيتين هما:

- **أولا: تقويم الجانب التَّحصيلي:**

أ– اختبارات المقال، ب– الاختبارات الموضوعية، ج– الاختبارات الشَّفوية، د– الاختبارات العملية هـ– اختبارات الذَّكاء.

- **ثانيا: تقويم الجانب الشَّخصي والاجتماعي:**

أ– الملاحظة.

ب– المقابلة الشَّخصية.

ج– السِّيرة الذِّاتية.

د– الاستفتاء والاستبيان واستطلاع الرأي.

هـ– وسائل التَّقويم الذّاتي.

---

[1] رمزية الغريب، المرجع السابق، ص54.

[2] محمد شوقي عبد الرحمن ، **التّقويم التربوي**، 2008/06/05، ص5 http :/www.alukah.net/fatawa

و- بطاقة التِّلميذ التَّبعية " التَّسجيل"[1].

- **ثالثا: تقويم الأهداف:** يمثل تقويم الأهداف جانبا رئيسيا من جوانب التَّقويم التَّربوي، ويتم تقويم الأهداف على عدة مستويات منها:

أ- علاقة الهدف بالتِّلميذ والمجتمع وطبيعة المادة.

ب- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه.

ج- مدى إمكان تحقّق الأهداف.

د- مدى تدَّخل أهداف منهج معيَّن مع أهداف منهج آخر.

هـ- تصنيف الأهداف وترتيبها.

و- مدى وضوح الأهداف.

ن- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النُّمو[2].

- **رابعا: تقويم المنهج:** يُعتبر تقويم المنهج هو الأساس في مساعدة التَّلاميذ على التَّعلم، ومن الأسئلة التي يهتم بها المقوِّم التَّربوي عندما يتعرَّض لتقويم المنهج ما يلي:

أ- ما معنى ارتباط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التَّلاميذ؟

ب-هل اختيرت الإمكانيات التَّربوية لوضع المحتوى في ترتيب سبق فعلاً تنفيذه؟

ج-ما مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح، وما مدى منطقية التَّسلسل فيه؟

د-ما مدى مراعاة المحتوى المقترح، وما مدى منطقية التَّسلسل فيه؟

هـ- ما الأنشطة التي تستخدم في تقويم البيانات التَّعليمية لهذا المنهج؟

و-ما مدى شمول الخبرات التَّعليمية لجوانب السّلُوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنَّفس الحركية[3].

- **خامسا: تقويم عمل المعلَّم وأسلوب تدرسيه:** أكَّدت مختلف الآراء أنَّ هناك ثلاثة معايير تتعلَّق بهذا الجانب هي: الطَّريقة، خصائص المعلَّم، الإنتاج (التَّغيير في سلوك التَّلميذ).

---

[1] يُنظر: عبد الرحمان عبد السلام جامل، **أساسيات المناهج التّعليمية وأساليب تطويرها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن ط2، 2002، ص117.

[2] مروان أبو حويج، **المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها: عناصرها، أسسها ، عملياتها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 2006، ص279.

[3] عبد الرحمن عبد السلام جامل، المرجع السابق، ص114.

أ)– الطَّريقة: يمكن وصف عمل المعلِّم أو تقديره في ضوء ثلاثة عوامل:

1- طريقة المعلِّم في بناء الموقف التَّعليمي.

2- درجة ونوعية الاستجابات الآتية من التِّلميذ إلى المعلِّم أو من المعلِّم للتِّلميذ.

3- تحليل سلوك المعلِّم بمختلف الأساليب، كمقابلة أنماط السُّلوك التي يكون مركزها المعلِّم بتلك التي يكون مركزها المعلِّم، أو استخدام مختلف المعايير النَّفسية لتقدير سلوك التَّلميذ في غرفة الصَّف، سواء أكان سلوكا جيّدًا أم رديئًا[1].

ب)– خصائص المعلِّم: يُعتبر المعلِّم عنصر مهم من العمليَّة التَّعليمية التّعلمية لذا من المفروض في مختلف المميِّزات الشَّخصية كالذَّكاء وصفات الشَّخصية وبعض المزايا الشَّخصية الأخرى للمعلِّم أنْ تكون مقاييس مرتبطة بالتَّعليم الفعَّال أو منبئة عنه[2].

ج)– **الإنتاج (التَّغير في سلوك التِّلميذ):** هذا له أهمية كبيرة من المعيارين السَّابقين، ويتم تقويم عمل المعلِّم في هذا المعيار عن طريق نتائج العمل التَّعليمي وليس على العمل نفسه، وهذه النَّتائج يتم تقديرها من طرف التَّلميذ[3].

وهذه مجمل المجالات التي يتم فيها التَّقويم، حيث شمل تقويم نمو التَّلاميذ على تلك المقرَّرات الدِّراسية التي تساعدهم على التَّحصيل الجيِّد، أمَّا فيما يخص تقويم الأهداف فالغاية منه التِّعرف على حاجيات وميول التِّلاميذ، وفيما إذا كانت متماشية مع تطوُّر المجتمع والمعرفة ، ويعتبر تقويم المنهج هو الأساس في تعلم التَّلاميذ.

أمَّا تقويم عمل المعلِّم وأسلوب تدريسه، اهتمت معاييره كل منها بتقدير عمل المعلِّم بحسب الموقف التَّعليمي ونتائجه.

3-2 أساليب التّقويم:

نظرا لأهمية عملية التّقويم، فقد تعدّدت وسائله وأدواته وتنوّعت أساليبه، حيث إنَّ اختيار وسيلة التّقويم تحتاج إلى دقّة وموضوعية في اختيارها، وفيما يلي أهم هذه الوسائل والأساليب:

---

[1] مروان أبو خويج، المرجع السابق، ص280.

[2] المرجع نفسه ، ص281.

[3] مروان أبو خويج، المرجع السابق، ص281.

أ–الاختبارات: تُعدُّ الاختبارات من أهم أدوات التَّقويم التي تحدث عنها الأدب التَّربوي، والسَّبب في ذلك يعود إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين العمليَّة التَّعليمية، فمن خلالها يمكن إصدار أحكام حول فاعلية العمليَّة التَّعليمية، أو ما فيها من نقاط قوة أو ضعف، بالإضافة إلى أنَّ المعلِّمين يعتمدون عليها في تحديد مستويات طلبتهم ومعرفة مدى التَّقدم الذي أحرزوه خلال العام الدِّراسي والاختبارات تحتل المركز الأول والأهم من بين أدوات التَّقويم التي تستخدم في المدرسة[1].

ب–الملاحظة: يُعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصُّفوف الابتدائية الأولى، ويتطلَّب هذا من المعلِّم الاستمرار في ملاحظة التَّلاميذ عند قيَّامه بالواجبات أو النَّشاطات لتسجِّل تلك الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل تلميذ، وبذلك تتجمَّع لدى المعلِّم صورة جيِّدة عن سلوك تلاميذه من حيث كتابتهم، وقراءتهم، وتعاملهم مع أقرانهم، وهذا كلُّه يساعد المعلِّم في اتِّخاذ الطُّرق الفعَّالة لتحسين تدريسه، وتمكِّنه من الأخذ بيد الطَّالب الذي يحتاج إلى عناية من خلال إعلام ولي الأمر أو من خلال العمل الفردي مع ذلك التَّلميذ، كما تمكِّن المعلِّم من تعميق سلوك معين أو ميل ما حينما يلاحظه لدى أحد تلاميذه، كحب القراءة والرِّياضيات واللَّعب...إلخ[2].

ج–قوائم التّدقيق: تعتبر وسيلة مهمَّة من وسائل التَّقويم، حيث يكون فيها المعلِّم على إطِّلاع بالصُّفوف الابتدائية الأولى، أي أنَّ هذه الوسيلة تخص المرحلة الابتدائية فقط، وفي هذا المجال يتم تحديد المهارات والمعارف في قائمة مع تخصيص بطاقة لكلِّ طفل وتوضع إشارة (X) أمام كل مهارة أتقنها.

د–مقاييس التّقدير: وفي هذا النَّوع يعطي المعلِّم علامة أو تقدير على مدى اتقانه أداء مهارة معينة ويتم وضع هذه المهارات في قائمة، كما يعتمد أرقاما ما لتدلُّ على درجة إتقان تلك المهارات مثل: 4: ممتاز، 3: جيِّد جدًا، 2: جيّد، 1، مقصّر، 0: ضعيف جدًا.

---

[1] محمد عطية أحمد عفانة، **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التّقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، مذكرة ماجستير، في المناهج وطرق التدريس كلية التربية، الجامعة الإسلامية فلسطين، 2011، ص30.

[2] زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق، ص17.

هـ–دراسة حالة: يعتبر هذا الأسلوب أحد الأساليب الهامة أيضا في التَّقويم إذْ يعم من خلاله دراسة حالة التَّلاميذ؛ أيْ وضع الأسرة، مستوى دخلها وثقافة الوالدين، مثل: تلميذ والده في الجيش ووالدته أميَّة يتطلَّب عناية كبيرة من قبل المعلِّم، ويلزمه في هذه الحالة تخصيص الوقت الكافي له لحصص النَّشاط، وذلك بالاتِّفاق مع الوالدين[1].

إذن فالتَّقويم يهتم بتقديم معلومات منظَّمة وموضوعية حول التَّلميذ أثناء التَّعليم، وذلك بالاعتماد على مجموعة من الأساليب والوسائل بغية التَّعرف على التَّغير الذي حصل في سلوك التَّلميذ أثناء التَّعلم.

4–بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

4–1محدِّدات الكفاءة وأنواعها ومميَّزاتها:

أ–تعريف الكفاءة:

–لغة: كَافَأَهُ مُكَافَأَةٌ وكِفَاءٌ، وفلانا: مَاثَلَه ،وراقَبَه ،والحمد لله كِفَاء الواجب ؛أي: ما يكون مُكَافِئًا له، والاسم: الكَفَاءَةُ والكَفَاءُ بفتحها ومدها، وهذا كِفَاؤُه وكِفْأَتُه وكَفِيئُه وكُفْؤُه وكُفُوؤُه: مثله أكفاء وكِفَاء ،وكَفَأه، منعه: صرفه وكَبَّهُ وقلبه[...]وانْكَفَأَ :رجع ولونه تغيَّر ،والكَفِيءُ والكِفْءُ بالكسر :بطن الوادي ،والتَكَافُؤُ :الاستواء[2].

كما ورد في الصحاح " كَفَأْتُ القوم كَفْأٌ إذا أرادوا وجهًا فصرفتهم إلى غيره فانكفؤوا؛ أي رجعوا، والكَفْءُ النّظير، المصدر الكفاءة، وتقول لا كفاءة له أي لا نظير له[3].

ومن خلال التَّعريفين السَّابقين يتضِّح لنا أنَّ معنى لفظة "كفاءة" في المعاجم العربية هي النَّظير.

–اصطلاحا: مجموعة من المهارات (الجسمية – الحسية) يمكن ملاحظتها وقيَّامها، والحكم عليها بالنَّجاح أو الفشل، فالنَّجاح يدل على وجود كفاءة والفشل مؤشِّر على انعدامها[4].

---

[1] زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق، ص18.

[2] أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروز أبادي ،**القاموس المحيط** ، تحقيق: محمد نعيم العرسوقي: مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع بيروت لبنان ،ط8، 2005،ص50، 51.

[3] إسماعيل حمّاد الجوهري، **الصحاح**، تح: أحمد عبد الغفور، دار العلم للملايين، لبنان، ط4، ج1، كانون الثاني 1990، ص67، 68.

[4] علي أوحيدة، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007، ص16.

هي الّتي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام النّاجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف، والمهارات، والخبرات والسُّلوكات، لمواجهة وضعية (إشكالية) جديدة غير مألوفة[1].

رغم اختلاف التَّعريف وتعدُّدها إلَّا أنَّه تدور حول أنَّ الكفاءة هي حسن الأداء، أي تحويل المعارف والمهارات من أجل العمل على حلِّ المشاكل التي تعيق إنجاز العمل.

ب–أنواع الكفاءة:

لا يمكن في هذا المقام حصر أنواع الكفاءة لذا سوف نقتصر على البعض منها والمتمثِّلة في:

***الكفاءات المعرفية (Compétence De Connaissance):**

وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التَّعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

***كفاءات الأداء (Compétence De Performance):**

وتشمل قدرة المتعلِّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على أساس أنَّ الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسُّلوك المطلوب.

***كفاءات الإنجاز أو النَّتائج (Compétence De Résultat):**

إنَّ امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللَّازمة لممارسة العمل دون أنْ يكون هناك مؤشَّر يدلَّ على القدرة على الأداء، أمَّا امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشِّر يدلُّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلِّمين[2].

تعدَّدت أنواع الكفاءات واقتصرت على ثلاثة أنواع أساسية والكفاءات التَّعليمية بدورها قابلة للقياس عن طريق استخدام أدوات المعرفة والاهتمام بسلوك الفرد.

ج–مميزات الكفاءة:

للكفاءة مميزات نذكرها قصد إزالة اللُّبس والغموض عن حدها ومن بينها:

*توظَّف الكفاءة جملة من الموارد منها المعارف العلمية والمعارف الفعلية النَّابعة عن التَّجربة الشَّخصية والتَّصورات والآليات والقدرات والمهارات.

---

[1] هني خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005، ص 55.

[2] حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،(د ط)، 2005 ص20.

*الكفاءة ذات طابع نهائي، وهي عبارة عن ملمح ذو غاية وظيفية اجتماعية، وهي تحمل في طيَّاتها دلالة بالنَّسبة للتِّلميذ الذي يوظِّف جملة من التَّعلمات لغاية إنتاج شيء أو حل مشكلة.

*الكفاءة ترتبط بوضعيات ذات مجال واحد، أيْ أنَّ الكفاءة لا تحمل صفة الإطلاق والشُّمولية لذلك يجب تشخيص الوضعيات ذات المجال الواحد بغرض تنمية الكفاءة ضمن هذا المجال وسهولة تقويمها[1].

من خلال هذه المميزات يتبين أنَّ الكفاءة عبارة عن مجموعة معارف مختلفة تعمل على إيجاد حلول مناسبة لحل مشكلات تعيق الطَّالب والأستاذ (المعلِّم والمتعلِّم).

4-2المقاربة بالكفاءات

4-2-1دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات في جملة من التَّحديات وتتلخَّص دواعي استعمال المقاربة بالكفاءات في جملة من التَّحديات نذكر منها:

- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح أو تكافؤ الفرص للجميع[2].
- ضرورة تقديم تعليمات جديدة ذات دلالة بالنِّسبة لكلِّ ما يتعلِّمه التِّلميذ ويؤدِّي به إلى التَّساؤل: لماذا يتعلَّم مادَّة معينة وبطريقة محدَّدة؟
- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية[3].

4-2-2مفهوم المقاربة بالكفاءات:

***مفهوم المقاربة:**

أ-لغة: المقاربة من قَرُبَ واقترب، بمعنى وصل إلى مستوى معيَّن أو محدَّد، والمقاربة هي كلُّ ما يقارب بين فكرتين، قطبين أو اتجاهين والمقاربة في التَّعليم هي كلُّ ما يقرب بين التِّلميذ والنَّتيجة[1].

---

[1] وسيلة بن معتوق، **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ودوره في تحسين المسار الدراسي- السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا-** مذكرة ماستر جامعة محمد بوضياف – المسيلة-، 2016، 2017، ص47، 48.

[2] طيب نايت سليمان وآخرون، **المقاربة بالكفايات (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعلم)**، دار الأمل للطباعة والنشر، ط1 2004، ص27.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب–اصطلاحا: تعرف بأنَّها الكيفية العامة أو الخطَّة المستعملة لنشاط ما، والتي يُراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معيَّنة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السِّياق للدَّلالة على التَّقارب الذي يقع بين مكوِّنات العملية التَّعليمية التي ترتِّب فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجيات تربوية بيداغوجية واضحة[2].

من خلال هذا التّعريف يتبن أن المقاربة خطّة موجهة للنّشاط ما يرتبط أو يهدف إلى تحقيق الأهداف في ضوء استراتيجيات تربوية محددة للوصول إلى نتائج فعالة.

***مفهوم المقاربة بالكفاءات:**

تعرف المقاربة بالكفاءات بأنَّها تحدِّد مكانة المعارف في الفعل وتشكِّل هذه الأخيرة مرحلة حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلِّها واتِّخاذ القرارات، فالمقاربة بالكفاءات طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكِّن المدرِّس من إعداد دروسه بشكل فعَّال، فيه تنصُّ على الوصف والتَّحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلِّم[3].

4–3 أهداف المقاربة بالكفاءات:

من بين الأهداف التي تسعى لها المقاربة بالكفاءات من أجل تحقيقها:

-إفساح المجال أمام ما لدى المتعلِّم من طاقات كاملة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبِّر عن ذاتها.

-بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتِّجاهات التي تتناسب وما تيَّسره له الفطرة.

-تجسيد الكفاءات المتنوِّعة التي يكتسبها من تعلُّمه في سياقات واقعية[4].

-تدريب المتعلِّم على ممارسته التَّفكير والرَّبط بين المعارف في المجال الواحد، وتوظيفها لحلِّ مشكلة ما في وضعية معيَّنة[1].

---

[1] حرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بِالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، تحت إشراف: لوكيا الهاشمي، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، 2009، 2010، ص21.

[2] الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، **التّعليم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، الجزائر، ص565.

[3] عدنان مدني مريزق، **المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمة في الجامعات الجزائرية**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات الجزائر، العدد8، 2010، ص140.

[4] جاجي فريد، المرجع السابق، ص22.

-الاستبصار والوعي بدور العلم والتَّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

-تضمن انسجام بين الكفاءات.

-تدريبه على كفاءات التَّفكير المتشعِّب والرَّبط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفة المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية[2].

الهدف من التَّدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية وتحقيق التَّكيف السَّليم للفرد مع محيطه، فالتَّدريس بها يهدف إلى إعطاء معنى للتَّعلم وجعله يدرك تعلُّمه.

4-4 خصائص وأساليب التَّقويم تحت ضوء المقاربة بالكفاءات:

-لا يرتكز التَّقويم بالدَّرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التَّنمية الشَّاملة للمتعلِّم.

- يقوم على وضع التِّلميذ في وضعية فيها إنجاز عمل شخصي، فيوظِّف فيه جميع مكتسباته القبلية.
- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدِّراسية في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).
- يشمل التّقويم على جميع الوسائل الّتي تمكّن من معرفة مؤشّر الكفاءة[3].

إنَّ التَّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتوجَّه إلى تنمية الاستقلالية لدى التَّلاميذ، ويُعطي للتَّعليم معنى حتَّى يصبح أكثر نجاعة، فالتَّقويم وفق هذه المقاربة يعمل على حفظ المكتسبات وتنمية القدرات.

4-4-1مبادئ التَّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين بيداغوجيا التَّعليم، لأنّهَا تمثِّل ثروة علمية ساهمت في تطويره، والتَّقويم كان له الأثر الهام باعتباره جزءًا أساسياً في العملية التَّقويمية، ومن أهم مبادئه نذكر:

-اعتماد أساليب التَّقويم التَّحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجيهة بشأن المستويات للتَّحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التَّدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميَّزة للتَّلاميذ.

-اعتماد التَّقويم على وضعيات تجعل التِّلميذ على وعي باستراتيجيته في التَّعلم، لتمكِّنه من تبنِّي موقف تأمُّلي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليته.

---

[1] الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، المرجع السابق، ص568.

[2] جاجي فريج، المرجع السابق، ص22، 23.

[3] الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، المرجع السابق، ص578.

-الأخــذ بعين الاعتبار الفروق الفردية وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التَّقييمية التي تساعـــــد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حقَّقه كل طالب على حدى[1].

-توفير الأنشطة الجماعية التَّعاونية التي تسمح للطُّلاب بأنْ يتعاونوا مع بعضهم البعض[2].

[1] الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور المرجع السابق، ص579، 580.

[2] المرجع نفسه، ص580.

خلاصة:

إنَّ الهدف الرَّئيسي من العمليَّة التَّعليمية هو مساعدة التَّلاميذ على النُّمو الشَّامل في جميع جوانب شخصياته واكتساب الأهداف التي حدَّدها المجتمع ويعتبر التَّقويم جانبًا من الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل الفصل، وهي كثيرًا ما تستخدم عند بعض المعلِّمين فهو يساعد على اتِّخاذ قرارات أفضل، فهو وسيلة هامَّة تسعى من خلالها إلى دفع عجلة التَّعليم والتَّعلم إلى الأمام.

ويختلف التَّقويم بأنواعه في إطار المقاربة بالكفاءات عنه وفق المقاربة بالأهداف، وهناك تحدّيات تواجه التَّوفيق بين المقاربة بالكفاءات والتَّقويم المناسب لها على أكثر من صعيد فقد تدعَّم المعلِّم بالمنهاج والوثائق التي تبنَّت التَّقويم الملائم للمقاربة، ولكن كلُّ ذلك لم يمكِّن المعلِّم من التَّطبيق المقبول للمناهج الجديدة بالشّكل المطلـــــوب، فقد خانه تكوينه الّذي لم تعطى له أهمية تكـــــون في مستوى طموح روح الإصلاح وما جاء به من تحدِّيات في ظروف أقل ما يقال عنها أنَّها غير مناسبة، إضافة إلى جملة عوامل اقتصادية واجتماعية مثبِّطة للمعلِّم.

وعليه يُعدُّ التَّقويم – في ضوء المقاربة بالكفاءات– عنصرًا أساسيًا من عناصر المنظومة التَّربوية فهو يعزِّز قدرات المتعلِّم حيث يبدأ من عملية التَّعلم ويستمر معها حتَّى نهايته، أي شامل لجوانب شخصية المتعلِّم ومعارفه ومهاراته وقيَّمه واتِّجاهاته، متعدِّد الوسائل والأدوات، لا يكتفي بثقافة الورقة والقلم بل يتجاوزها إلى استخدام استراتيجيات حديثة بهدف رفع مستوى التَّحصيل وتحقيق الجودة الشَّاملة في العمليَّة التَّعليمية.

فالتَّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حوله الفعل التَّعليمي التَّعلمي وهي:

- اكتساب المعارف.
- استعمالها واستثمارها في الوضعيات.
- تطوير الاستقلال الذَّاتي وروح المبادرة والإبداع والنَّقد.

الفصل الثَّاني: آراء المعلمين في التَّقويم التَّشخيصي والعلاجي في العمليَّة التَّعليمية

1- منهج البحث وأدواته

2- وصف عيِّنة البحث وميدانه

3- قراءة إحصائية للمعطيات والبيانات

4- تحليل نتائج الاستبانة

تمهيد:

تعدُّ الدِّراسة الميدانية من الدِّراسات المفيدة، والتي تعود بثمارها بالنِّسبة للعمليَّة التَّعليمية، فهي تعتمد على التَّطبيقات الفعلية للجانب النَّظري الذي يتضمَّن مختلف أدبيات الموضـــوع المحتملـــة في الإطار العام.

وفي هذا الفصل سأحاول إعطاء فكرة حول مجال الدِّراسة البشري والجغرافي والزَّمني، وقد تم إخضاع عبارات هذه الدِّراسة إلى التَّجريب باستخدام الاستبانة متَّبعة في ذلك المنهج الوصفي التَّحليلي الذي يتفق مع طبيعة هذه الدِّراسة.

وقد كانت الدِّراسة مقصورة على مرحلة التَّعليم الابتدائي لما لها من أهميَّة في حياة التِّلميذ.

1-منهج البحث وأدواته

1-1 منهج البحث:

يُعَدُّ اختيار منهج البحث من أهم المراحل في عملية البحث العلمي إذْ نجد كيفيَّة جمع البيانات والمعلومات حول الموضوع المدروس انطلاقًا من موضوع البحث.

والمنهج الذي اتَّبعناه في دراستنا هو المنهج الوصفي، ويعرف المنهج الوصفي بأنَّه: " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظَّاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج"[1].

ويُعدُّ المنهج الوصفي من أحسن المناهج التي تتَّسم بالموضوعية إضافةً إلى ذلك فموضوع دراستنا يتطلَّب هذا النَّوع من المناهج، وهذا ما دفعنا إلى اختياره.

1- 2 أدوات الدِّراسة الميدانية:

أمَّا عن أدوات البحث فقد وظَّفنا ثلاث أدوات هي:

أ-الملاحظة: "هي الوسيلة التي نحاول بها التحقُّق من السُّلوك الظَّاهري للأشخاص، وذلك بمشاهدتهم وهم يعبِّرون عن أنفسهم في مختلف الظُّروف والمواقف التي اختيرت لتمثِّل ظروف الحياة العادية أو لتمثِّل مجموعة خاصة من العوامل"[2].

ب-الاستبانة: "نموذج يضم مجموعة أسئلة متنوِّعة توجِّه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول الموضوع أو المشكلة".[3]

" أداة من أدوات الحصول على الحقائق والبيانات والمعلومات، ومن بين مزايا هذه الطِّريقة الاقتصاد في الوقت والجهد، كما أنَّها تسهم في الحصول على بيانات من العيِّنات في أقل وقت بتوفير شروط التَّقنين من صدق وثبات وموضوعية"[4].

---

[1] بشير صالح الرّشيدي، مناهج البحث التّربوي، كلية التّربية، ط1، جامعة الكويت، 2000، ص66.

[2] عبد المجيد إبراهيم مروان: أسس البحث العلمي للرّسائل الجامعية، د ط، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، د ب، 2000 ص176.

[3] بن علي الجرجاني زياد، القواعد المنهجية لبناء الاستبيان سلسلة أدوات البحث العلمي، جامعة القدس، فلسطين، ص12.

[4] حسين أحمد الشافعي ورضوان أحمد مرسلي، مبادئ البحث العلمي في التّربية البدنية والرّياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية ص205.

ج–المعالجة الإحصائية:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا في التَّعامل مع البيانات على أسلوب إحصائي بسيط يتمثَّل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم، من حيث الشَّكل وأيضا المحتوى، وتشمل هذه الجداول:

أ– التَّكرار: حيث يتم حساب تكرارات إجابات المعلِّمين عن كلِّ عبارة.

ب– النِّسبة المئوية: لإعطاء دلالات للتّكِرار تمَّت ترجمتها إلى نسب مئوية.

2–طريقة سير العمل الميداني

اعتمدنا في بحثنا على الاستمارة في جمع المعلومات والبيانات المتعلِّقة بالموضوع، وبعد التَّأكد من مضمونها وزَّعناها على مجموعة من الأساتذة لتسجيل إجاباتهم ومن ثم إعادتها وتضمَّنت 54 سؤالاً، موزَّعة إلى 05 محاور هي:

المحور الأوَّل: (يتضمَّن الأسئلة من 1إلى 5): يتعلَّق بالجانب الإداري والتَّكوين البيداغوجي.

المحور الثَّاني: (يتضمَّن الأسئلة من 1 إلى 7) خاصّ بالمقاربة بالكفاءات.

المحور الثَّالث: (يتضمَّن الأسئلة من 1 إلى 18) حول التَّقويم والتَّقييم.

المحور الرَّابع: (يتضمّن الأسئلة من 1- 17) حول التَّقويم التّشخيصي.

المحور الخامس: (يتضمَّن الأسئلة من 1-7) حول التَّقويم العلاجي.

3–وصف عيِّنة البحث وميدانه

– الحدود المكانية: أجريت هذه الدِّراسة في ابتدائية عبد الحميد بن باديس الكائن مقرُّها ببلدية بومهرة أحمد ،والتي أُنشأت سنة 1989م، تقع في شارع بوصهول أحمد شريَّط، وتقدَّر مساحتها بـــ2500.00كم^2 ،ويبلغ عدد حجراتها (07)، ويبلغ عدد معلِّميها (13)معلما.

– الحدود الزّمنية: تمثَّلت حدود الدِّراسة الزَّمنية من 2018/02/24 إلى 2018/05/24 وعلى مدى السَّنة الجامعية 2018/2017.

– حجم العيِّنة: بلغ عدد أفراد العيِّنة الدِّراسية (10) معلِّمين، قمنا بتوزيع استمارات الاستبانة الخاصة بدراستنا عليهم لجميع السَّنوات، وأجابوا على مختلف الأسئلة المطروحة، وبناءً عليه نقوم بتحليل النَّتائج المتوصَّل إليها.

4–قراءة معطيات البحث وبياناته

المحور الأوَّل: الجانب الإداري والتَّكوين البيداغوجي:

فيما يلي عرض خصائص العيِّنة في الجانب الإداري والتَّكوين البيداغوجي

س1– كم سنة لديك في سلك التَّعليم؟

السَّنوات	التِّكرار	النِّسبة المئوية
5 سنوات	7	%70
10 سنوات	2	%20
15 سنة	0	%00
20 سنة	1	%10
أكثر	0	%00
المجموع	10	%100

جدول(02) يوضح عدد السَّنوات في سلك التَّعليم

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ أفراد العينة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين يتوزَّعون من حيث السَّنوات في سلك التَّعليم كما يوضِّحه الجدول أعلاه بـ 7 معلِّمين بـ5 سنوات بنسبة قدرها 70%، ومعلِّمان بـ 10 سنوات بنسبة تقدَر 20% ، ومعلِّمًا واحدًا بـ 20 سنة بنسبة 10%، ممَّا يدلُّ على أنَّ معظم أفراد العيِّنة ليس لديهم أقدمية في التَّعليم.

س2 –كم سنة درَّست وفق المقاربة بالكفاءات؟

السّنوات	التِّكرار	النِّسبة المئوية
سنتان	5	%50
05 سنوات	3	%30
10سنوات	2	%20
أكثر	0	%00
المجموع	10	%100

جدول(03): يوضح عدد السَّنوات التي درَّسوا بها وفق المقاربة بالكفاءات.

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين يتوزَّعون حسب عدد السَّنوات التي درَّسوا بها وفق المقاربة بالكفاءات، كما يوضِّحه الجدول أعلاه إلى: 5 معلِّمين درَّسوا سنتان وفق هذه المقاربة بنسبة قدرها 50%، و 3 معلِّمين بـ 5 سنوات بنسبة تقدر 30% ومعلِّمان بـ 10 سنوات بنسبة 20%، نلاحظ أنَّ أغلبية الأساتذة لم يدرِّسوا وفق المقاربة بالكفاءات لكونهم لم يكونوا ملتحقين بسلك التَّعليم.

س3 –كم سنة درَّست وفق المقاربة بالأهداف؟

السَّنوات	التِّكرار	النِّسبة المئوية
سنتان	6	%60
05 سنوات	3	%30
10سنوات	1	%10
أكثر	0	%00
المجموع	10	%100

جدول(04): يوضح عدد السَّنوات الّتي درَّسوا بها وفق المقاربة بالأهداف

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين يتوزَّعون من حيث عدد السَّنوات التي درَّسوا بها وفق المقاربة بالأهداف إلى 6 معلِّمين درَّسوا سنتان بنسبة 60%، و3 معلِّمين درَّسوا 5 سنوات بنسبة تقدَّر 30% ومعلِّمًا واحدًا درَّس وفق هذه المقاربة بنسبة 10%.

س4 – هل تلقَّيتم دورات تكوينية حول المقاربة بالكفاءات؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	0	%00
المجموع	10	%100

جدول(05): يوضح الدَّورات التّكوينية التي تلقَّوها حول المقاربة بالكفاءات

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% قد تلقُّوا دورات تكوينية حول المقاربة بالكفاءات.

س5: إذا كانت إجابتك بنعم فكم من مرَّة ؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
مرَّة واحدة	01	%10
مرَّتان	00	%00
ثلاث مرَّات	00	%00
أكثر	09	%90
المجموع	10	%100

جدول (06): يوضح عدد مرَّات التَّكوين

من خلال النَّتائج نلاحظ أنَّ الأساتذة تلقَّوا تكوينًا في المقاربة بالكفاءات أكثر من ثلاث مرَّات بنسبة 90% ومرَّة واحدة بنسبة 10%.

س6– ما هي مواضيع التَّكوين؟

- علم النَّفس التَّربوي– الوساطة المدرسية– التَّشريع المدرسي.
- إعلام آلي– أخلاقيات مهنة التَّعليم– النِّظام التَّربوي والمنهج.
- تعليمية المادَّة– تقنيات تسيير القيم– المعالجة البيداغوجية.
- مفاهيم عامة حول المقاربة بالكفاءات– التَّقويم.
- ندوة صحفية حول المصطلحات الجديدة الخاصة بالمقاربة بالكفاءات.
- عرض مذكرات نموذجية وندوات داخلية تقدِّم فيها دروس.
- تعليمية الرِّياضيات– المقاربة بالكفاءات– تعليمية اللُّغة.
- الهندسة التَّربوية– المعالجة التَّربوية– أنواع التَّقييم.

المحور الثَّاني: خاص بالمقاربة بالكفاءات؟

س1 – هل تلقَّيت تكوينًا مباشرًا في التَّقويم؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	8	%80
لا	2	%20
المجموع	10	%100

جدول(07): يوضّح تلقّي المعلّمين تكوينًا مباشرًا في التّقويم

بناءاً على النَّتائج نجد 8 معلِّمين تلقُّوا تكوينًا مباشرًا في التَّقويم بنسبة قدرها 80%، ومعلَّمان لم يتلقَّيا تكوينًا مباشراً في التَّقويم بنسبة قدرها 20%.

س2 – هل تراعي محتويات التَّعلمات المقرَّرة؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	0	%00
المجموع	10	%100

جدول(08): يوضح مراعاة المعلَّمين لمحتويات التَّعلمات المقرَّرة

بناءاً على النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% يراعون محتويات التَّعلمات المقدَّرة.

س3 – هل تعتقد أنَّ التَّدريس بالمقاربة بالكفاءات ضروري للمعلِّم أو المتعلِّم؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
ضروري للمعلِّم	7	%70
ضروري للمتعلِّم	3	%30
المجموع	10	%100

جدول (09): يوضح اعتقاد المعلِّمين التَّدريس بالمقاربة بالكفاءات ضروي للمعلِّم والمتعلِّم

بناءً على النَّتائج نلاحظ 7 معلِّمين يعتقدون أنَّ التَّدريس بالمقاربة بالكفاءات ضروري للمعلِّم بنسبة قدرها 70% ، و 3 معلِّمين لا يعتقدون ذلك بنسبة 30%.

س4 – أثناء إعدادك للدَّرس على ماذا تركِّز؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
المحتوى	3	%30
التِّقويم	2	%20
الكفاءة المستهدفة	5	%50
المجموع	10	%100

جدول (10): يوضح تركيز المعلِّمين أثناء إعداد الدِّرس على المحتوى أو التِّقويم أو الكفاءة المستهدفة

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ أفراد العيِّنة يتوزَّعون كالآتي: 3 معلِّمين يركِّزون على المحتوى بنسبة قدرها 30% ، ومعلِّمان يركِّزان أثناء إعدادهما للدَّرس على التَّقويم بنسبة 20%، و5 معلِّمين يركِّزون على الكفاءة المستهدفة بنسبة 50%.

س5 – هل تدمج المقاربة بالكفاءات التِّلميذ في وسطه الاجتماعي إدماجاً حقيقياً؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول(11): يوضح إدماج المقاربة بالكفاءات التِّلميذ في وسطه الاجتماعي إدماجاً حقيقياً

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 9 معلِّمين يرون أنَّ المقاربة بالكفاءات تدمج التَّلميذ في وسطه الاجتماعي إدماجاً حقيقياً بنسبة 90% ، ومعلِّماً واحداً يرى عكس ذلك بنسبة 10%.

س6 – متى تتم عملية التَّقويم؟

- عند نهاية كل مقطع أو وحدة أو محور- حتَّى عند نهاية الحصَّة التَّعليمية.
- قبل بداية الدَّرس، أثناء الدَّرس، وبعد الانتهاء منه.
- تتم عمليَّة التَّقويم عند وجود خلل معرفي عند التِّلميذ من خـــــلال النِّقاط السَّـــابقة (الخط، الحساب، التركيب، القراءة، الإملاء).
- تتم عمليَّة التَّقويم في نهاية كلِّ نشاط تعليمي وهو ما يعرف بالتَّقويم الجزئي وفي نهاية كلِّ مقطع تعلُّمي.
- في نهاية كل كفاءة توصَّل إليها التّلميذ.
- في بداية الدَّرس تقويم شخصي في وسطه تقويم تكويني وفي الأخير تقويم تحصيلي وفي نهاية كل فصل.
- تتم عمليَّة التَّقويم في نهاية كل وحدة تعليمية.

س7 – تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي:

- مبدأ البناء: أي استرجاع التِّلميذ لمعلومات سابقة.
- مبدأ التَّطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بعرض المتحكَّم فيها.
- مبدأ التِّكرار: أي تكليف المتعلِّم بنفس المهام الإدماجة عدَّة مرَّات.
- مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءات.
- مبدأ التَّرابط: يسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلِّم والمتعلِّم بالرَّبط بين الأنشطة.
- المتعلِّم هو محور العمليَّة التَّعليمية التَّعلمية.
- المعلِّم هو منشِّط ومتدخِّل فقط، الانتقال من الجزء إلى الكلّ (المعرفة الأفقية).

– الابتعاد عن السَّرد والتَّلقين، وضع التِّلميذ أو المتعلِّم في وضعية مشكلة ويتم التَّوصل إليها بمفرده مع المتابعة.

– الأستاذ موجِّه، يكون المعلِّم منشِّط ومتعلِّم للعملية التَّعليمية التَّعلمية، أمَّا محور هذه العمليـــة هو المتعلِّم حسب هذا الأخير هو الذي يستخلص المعارف والاعتماد على استراتيجيات متنوَّعة مثل: العصف الذِّهني، الورشات، التَّفريغ وغيرها.

المحور الثَّالث: بين التَّقييم والتَّقويم.

س1 – هل تلتزم بالخطَّة الزَّمنية للدَّرس؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	3	%30
لا	0	%00
أحياناً	7	%70
المجموع	10	%100

جدول(12): يوضح مدى التزام المعلِّمين بالخطَّة الزَّمنية للدَّرس

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 3 معلِّمين يلتزمون بالخطَّة الزَّمنية للدَّرس بنسبة مئوية قدرها 30% ، و 7 معلِّمين يلتزمون بها أحياناً بنسبة 70%.

س2– هل توجِّه أسئلة للتَّعرف على مدى تحقُّق أهداف الدَّرس؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	0	00%
المجموع	10	%100

جدول(13): يوضح توجيه المعلِّمين أسئلة للتَّعرف على مدى تحقُّق أهداف الدَّرس

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% يوجِّهون أسئلة للتَّعرف على مدى تحقُّق أهداف الدَّرس.

س3 – كيف نتعامل مع المتعلِّمين الذين يواجهون صعوبة في الفهم؟

- إعادة تبسيط الدَّرس وتقويمهم بطريقة مغايرة لزملائهم.
- اللُّجوء إلى حصَّة الدَّعم.
- يكون التَّعامل مع المتعلِّمين ذو صعوبة على أخذ وقت خاص لهم وكذا محاولة علاجهم في حصَّة المعالجة البيداغوجية بصفة خاصة.
- بالتِّكرار، خلق وضعيات بسيطة ووضعية في مشكلات مبسَّطة.
- الاعتماد على المعالجة البيداغوجية.
- إعادة طرح الأسئلة التَّوضيحية وإعادة الإجابة من طرف المتعلِّمين حتى يتسنَّى للمتعثِّرين فهم الإجابة.
- إحالتهم إلى حصَّة المعالجة لتدراك النَّقائص.
- نحاول دمجهم في العمليَّة التَّعليمية التَّعلمية وتقريب المفاهيم لهم إنْ أمكن.
- يوجِّه إلى حصَّة المعالجة.

س4 – هل تستطيع فعلاً اقتراح برامج مناسبة لكلِّ مجموعة حسب صعوبتها؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	8	%80
لا	2	%20
المجموع	10	%100

جدول (14): يوضح اقتراح المعلِّمين وضع برامج مناسبة لكلِّ مجموعة حسب صعوبتها

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 8 معلِّمين يستطيعون فعلاً اقتراح برامج مناسبة لكلِّ مجموعة حسب صعوبتها بنسبة 80%، ومعلِّمان لا يستطيعان اقتراح برامج مناسبة لكلِّ مجموعة حسب صعوبتها بنسبة 20%.

س5 – هل تتم عملية تقسيم الطَّلبة، وهل يكون ذلك حسب قدراتهم وكفاءاتهم؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول(15): يوضح كيفية تقسيم الطَّلبة وإن كان ذلك حسب قدراتهم وكفاءاتهم

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 9 معلِّمين يقسِّمون الطَّلبة حسب قدراتهم وكفاءاتهمً بنسبة 90% ومعلِّماً واحداً يقسّمهم بصيغة مخالفة بنسبة 10%.

س6 – هل ترى أنَّ التَّقويم مندمج مع العمليَّة التَّعليمية أو منفصل عنها؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
مندمج مع العملية التّعليمية	9	%90
منفصل عنها	1	%10
المجموع	10	%100

جدول (16):يوضح آراء المتعلِّمين حول التَّقويم إن كان مندمجاً مع العمليَّة التَّعليمية أو منفصلاً عنها.

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 9 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم مندمج مع العمليَّة التَّعليمية بنسبة 90% ، ومعلِّماً واحداً يرى أنَّ التّقويم منفصل عن العمليَّة التَّعليمية بنسبة 10%.

س7 – هل يتَّبع التَّقويم منهجاً علمياً دقيقاً في الحصول على المعلومات الدَّقيقة؟

البدائل	التَّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	5	%50
لا	5	%50
المجموع	10	%100

جدول (17): يوضح مدى إتِّباع المعلِّمين لمنهج علمي دقيق في الحصول على المعلومات الدِّقيقة

بناءً على النَّتائج نرى أنَّ 5 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم يتَّبع منهجًا علمياً دقيقاً في الحصول على المعلومات الدَّقيقة بنسبة 50%، و 5 معلِّمين آخرين يرون عكس ذلك بنسبة 50%.

س8– هل تدوِّن الملاحظات أثناء عمليَّة التَّقويم؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	0	00%
المجموع	10	%100

جدول (18): يوضح مدى تدوين المعلِّمين للملاحظات أثناء عمليَّة التَّقويم

بناءً على هذه النّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة ب 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% يدوِّنون الملاحظات أثناء عمليَّة التَّقويم.

س9 – هل تراعي في التَّقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والوسائل؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	7	%70
لا	3	%30
المجموع	10	%100

جدول(19): يوضح مدى مراعاة المعلِّمين الاقتصاد في الوقت والجهد والوسائل في التَّقويم

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ7 معلِّمين يراعون في التَّقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والوسائل بنسبة مئوية قدرها 70% ،و3 معلِّمين لا يراعون ذلك بنسبة 30%.

س10 – هل يقوم التَّقويم بإحداث تغييرات إيجابية في تحسين العمليَّة التَّعليمية؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول (20): يوضِّح إنْ كان التَّقويم يحدث تغييرات إيجابية في تحسين العمليَّة التَّعليمية

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ9 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم يقوم بإحداث تغييرات إيجابية في تحسين العمليَّة التَّعليمية بنسبة 90%، ومعلِّماً واحداً يرى عكس ذلك بنسبة 10%.

س11 – هل ينتهي التَّقويم بالنِّسبة لك عند انتهاء الفروض والامتحانات؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	01	%10
لا	09	%90
المجموع	10	%100

جدول(21): يوضح إنْ كان التَّقويم ينتهي بانتهاء الفروض والامتحانات

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 9 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم بالنِّسبة إليهم لا ينتهي عند انتهاء الفروض والامتحانات بنسبة 90%، ومعلِّماً واحداً يرى عكس ذلك بنسبة 10%.

س12 – هل تراعي الفروق الفردية في صوغ أدوات التَّقويم.

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	0	00%
المجموع	10	%100

جدول (22): يوضِّح مدى مراعاة الفروق الفردية في صوغ أدوات التَّقويم

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% يراعون الفروق الفردية في صوغ أدوات التَّقويم.

س13 – هل يتّسم التَّقويم المعمول به حالياً بالمصداقية والشَّفافية؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	07	%70
لا	03	%30
المجموع	10	%100

جدول (23): يوضح مدى اتِّسام التِّقويم المعمول به حالياً بالمصداقية والشِّفافية

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 7 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم المعمول به حاليًا يتَّسم بالمصداقية والشَّفافية بنسبة 70% ، و3 معلِّمين يرون عكس ذلك بنسبة 30%.

س14– ما هي الجوانب التي تراها ضرورية في التَّقويم المستمر إضافةً إلى الاختبارات الفصلية؟

– مراعاة الخط السَّليم مع احترام المقاييس.

– الإملاء.

– الحساب.

– التَّقويمات الشَّهرية ضرورية للمعلِّمين ليبقوا مندمجين مع المعارف المقدَّمة والتَّمكن من المكتسبات خلال الشَّهر واتِّباع الجانب المنهجي.

– إلى جانب التَّقويمات الشَّهرية في المواد الأساسية وهذا يساعد التَّلاميذ أكثر.

– الجوانب الضَّرورية هي الممارسة اليوميَّة للتَّمارين وكذا الوقت، يجب أنْ يكون كافياً للممارسات التَّطبيقية أكثر من النَّظرية.

– علينا أنْ نقوم بتفاعل المتعلِّم داخل القسم وردَّة فعله واستجابته للتَّعلمات الملقاة عليه.

– القيام بعمليات تقويم أسبوعية ودورية تساعد التَّلاميذ على التَّحضير الدَّائم والاستمرار في الاطلاع على الدُّروس يومياً.

س15 – ماهي إجراءات التَّقويم:

– تقويم تشخيصي قبل البدء في الدَّرس.

– تقويم مستمر في أثناء إرساء التَّعلمات وتقويم إشهادي.

– معالجة العجز الإملائي، التَّوظيف، الحساب، والإعداد.

– يجب توفُّر مطبوعات توفِّرها الإدارة تحتوي على التَّمارين والتَّطبيقات في آخر كل حصَّة لكسب الوقت وكذا التَّقويم اليومي.

– نوع التَّقويم ووقت التَّقويم.

– أسئلة مناسبة للمقطع التَّعلمي، مراعاة الوقت المخصَّص، مراعاة الفروق الفردية، وضع الملاحظة.

س16 – هل تحظى الوظائف المنزلية باهتمام المعلِّم؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول (24): يوضح مدى أهمية الوظائف المنزلية بالنِّسبة للمعلِّم

بناءً على النَّتائج نرى أنَّ 9 معلِّمين يرون أنَّ الوظائف المنزلية تحظى باهتمام المعلِّم بنسبة 90%، ومعلِّماً واحداً يرى بأنَّها لا تحظى باهتمام المعِلِّم بنسبة 10%.

س17 – هل تعطي الوقت الكافي للمتعلِّمين لإنجاز الوضعيات؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	0	00%
المجموع	10	%100

جدول (25): يوضح الوقت الذي يعطيه المعلِّمون للتَّلاميذ لإنجاز الوضعيات هل هو كـــافي أو لا

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% يعطون الوقت الكافي للمتعلِّمين لإنجاز الوضعيات.

س18– ما هو رأيكم في التَّقويم؟

– التَّقويم عملية أشمل، فهو متعدِّد الموضوعات، متعدِّد الخصائص والعنـاصر، شامل ومستـمر يشخِّص يصحِّح ويكوِّن.

– مهم لأنَّه يعيد الاعتبار للمعارف الغير المكتسبة.

– التَّقويم يعتبر حد مهم لتغيير لفهم الدُّروس، ويجب توفير الإمكانيات الكافية لذلك.

– عملية شاملة وضرورية في العملية التَّعلمية.

– التَّقويم ضروري في العملية التَّعليمية التّعلمية، لاكتشاف مراكز القوة والضّعف وسبل المعالجة النّاجعة لاستدراك الخلل واكتشافه.

– التّقويم ضروري في العملية التَّعليمية ،لأنَّه يعمل على تثبيت المكتسبات لدى المعلِّم ووضعه في مشكل يبحث له عن حل بإجراءات شخصية مع توظيف قدراته.

المحور الرَّابع: حول التَّقويم التَشخيصي:

س1 – هل التَّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ناجع أو غير ناجع أو ناجع إلى حد ما؟

البدائل	التّكرار	النِّسبة المئوية
ناجع	5	%50
غير ناجع	0	%00
إلى حد ما	5	%50
المجموع	10	%100

جدول (26): يوضح مدى نجاح أو فشل التَّقويم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ 5 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ناجع بنسبة مئوية قدرها 50% ، و5 معلِّمين يرون أ نَّه ناجع إلى حد ما بنسبة مئوية قدرها 50%.

س2 – هل التَّقويم في المقاربة بالكفاءات يتطلَّب جهداً كبيراً بالنّسبة للمعلِّم والمتعلِّم؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول (27): يوضح إنْ كان التَّقويم يتطلَّب جهداً كبيراً بالنِّسبة للمعلِّم أو المتعلِّم

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ 9 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم في المقاربة بالكفاءات يتطلَّب جهداً كبيراً بالنِّسبة للمعلِّم والمتعلِّم بنسبة 90% ،ومعلِّماً واحداً يرى عكس ذلك بنسبة 10%.

س3 – هل مؤشِّرات الكفاءة تطبَّق في التَّقويم التَّشخيصي والعلاجي بدرجة جيِّدة أو متوسطة أو ضعيفة؟

البدائل	التَّكرار	النِّسبة المئوية
بدرجة جيِّدة	3	%30
متوسِّطة	3	%30
ضعيفة	4	%40
المجموع	10	%100

جدول(28): يوضح مدى تطبيق مؤشِّرات الكفاءة في التِّقويم التِّشخيصي والعلاجي

بناءً على النَّتائج المتوصَّل إليها نجد أنَّ 3 معلِّمين يرون أنَّ مؤشِّرات الكفاءة تطبَّق في التَّقويم التَّشخيصي والعلاجي بدرجة جيِّدة بنسبة 30% ، و3 معلِّمين يرونها تطبَّق بدرجة متوسِّطة بنسبة 30%، و 4 معلِّمين يرونها تطبَّق بدرجة ضعيفة بنسبة 40%.

س4 – كيف يتم التَّخطيط لحصَّة أوَّلية لمناقشة الطَّلبة لتحديد المستوى الأوَّلي للأداء؟

- مرحلـــــة تمهيدية (للانطلاق في الـــدَّرس أو اكتشاف العنوان)، مرحلة بنـــاء التَّعلمـــات (عرض الدَّرس)، مرحلة استثمار المكتسبات (تمارين حول الدَّرس).
- مراجعة المكتسبات السَّابقة عن طريق طرح أسئلة شفوية وتمارين كتابية.
- التَّقويم التَّشخيصي هو الخطوة الأولى (التَّمهيدية) للدُّخول بالمتعلِّم إلى الحصَّة.
- من خلال طرح بعض الأسئلة الشَّفوية لمعرفة رصيد الطَّلبة في المعرفة العملية المكتسبة سابقاً.

س5 – هل لاحظتم تقدُّمًا في نتائج التَّحصيل لدى المتعلِّمين بإدراج التَّقويم التَّشخيصي؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	0	00%
المجموع	10	%100

جدول (29): يوضح آراء المعلِّمين حول ملاحظاتهم لوجود تقدُّم في التَّحصيل لدى المتعلِّمين بإدراج التِّقويم التَّشخيصي

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% لاحظوا تقدُّمًا في نتائج التَّحصيل لدى المتعلِّمين بإدراج التَّقويم التَّشخيصي.

س6 – ماهي مكوِّنات التي يعتمد عليها في التَّقويم التَّشخيصي؟

- إجراء عملي نقوم به في بداية تعليم معيَّن أو في بداية درس معين ،ونقصد بإجراء عملي أنَّ المعلِّم والمتعلِّم ينجز أعمالاً وأنشطة الهدف منها التَّأكد من مدى استعداد المتعلِّم لدرس جديد.
- التَّذكير بالمكتسبات السَّابقة.
- إعادة تطبيق المكتسبات والدُّخول مباشرة في الحصة التَّعليمية.
- المكتسبات القبلية والمعارف السَّابقة التي تم تحصيلها خلال فترة معيَّنة.
- أسئلة قصيرة ومباشرة.

– وضعية قصيرة يتْبعها سؤال مباشر وأحياناً سؤال مفتوح

س7– هل يحتكم التَّقويم التَّشخيصي إلى برامج مناسبة لكل مجموعة؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	5	%50
لا	5	%50
المجموع	10	%100

جدول (30): يوضح مدى احتكام التَّقويم التَّشخيصي إلى برامج مناسبة لكل مجموعة

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 5 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يحتكم إلى برامج مناسبة لكلِّ مجموعة بنسبة 50% ،و 5 معلِّمين آخرين يرون عكس ذلك بنسبة 50%.

س8– هل يستمر التَّقويم التَّشخيصي باستمرار المواقف التَّعليمية؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	4	%40
لا	6	%60
المجموع	10	%100

جدول (31): يوضح استمرار التَّقويم التَّشخيصي باستمرار المواقف التَّعليمية

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ 4 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يستمر باستمرار المواقف التَّعليمية بنسبة 40%، و 6 معلِّمين آخرين يرون عكس ذلك بنسبة 60%.

س9 – هل يساعد التَّقويم التَّشخيصي تصحيح مسار العمليَّة التَّعليمية أثناء حدوثها أو بعد الانتهاء منها؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
أثناء حدوثها	9	%90
بعد الانتهاء منها	1	%10
المجموع	10	%100

جدول (32): يوضح مساعدة التَّقويم التَّشخيصي تصحيح مسار العمليَّة التَّعليمية

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 9 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يساعد على تصحيح مسار العمليَّة التَّعليمية أثناء حدوثها بنسبة 90% ،ومعلِّماً واحداً يرى أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يساعد على تصحيح مسار العملية التَّعليمية بعد الانتهاء منها ذلك بنسبة 10%.

س10 – هل يتم وضع تخطيط يكفل توزيع الوقت من خلال استراتيجية التَّقويم التَّشخيصي قبل البدء بتدريس الوحدة؟

البدائل	التَّكرار	النَّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول(33): يوضح وضع تخطيط يكفل توزيع الوقت من خلال استراتيجية التَّقويم التَّشخيصي قبل البدء بتدريس الوحدة

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 9 معلِّمين يضعون تخطيطاً يكفل توزيع الوقت من خلال استراتيجية التَّقويم التَّشخيصي قبل البدء بتدريس الوحدة بنسبة 90%، ومعلِّماً واحداً لا يفعل ذلك بنسبة 10%.

س11 – هل يحدد التّقويم التّشخيصي موقف تعلّمي للمتعلّمين؟

البدائل	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول(34): يوضّح تحديد التّقويم التّشخيصي موقف تعلّمي للمتعلّمين

بناءاً على النّتائج نجد أنّ 9 معلمين يرون بأنّ التّقويم التّشخيصي يحدد موقفا تعلميا للمتعلّمين بنسبة 90% ، ومعلّماً واحداً يرى أنّه لا يحدد موقفاً تعلّمي للمتعلّمين بنسبة 10%.

س12 – هل يسهم التَّقويم التَّشخيصي في تحديد مواطن لقوة والضُّعف؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
لا	4	%40
نعم	6	%60
المجموع	10	%100

جدول (35): يوضح إسهام التَّقويم التَّشخيصي في تحديد مواطن القوة والضُّعف

بناءً على النَّتائج نرى أنَّ 6 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يسهم في تحديد مواطن القوة والضُّعف بنسبة 60% ، و 4 معلِّمين آخرين يرون أنَّه لا يسهم في تحديد مواطن القوة والضُّعف بنسبة 40%.

س13: كيف ذلك ؟فالأساتذة الذين أجابوا بنعم في أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يسهم في تحديد مواطن القوة والضُّعف يرون كالآتي:

- نعم وذلك من خلال تثبيت المعلومات والمعارف السَّابقة للمتعلِّمين غير المتمكِّنين.

- يساهم عن طريق المعرفة.

- من خلال مكتسبات الطَّلبة المعرفية، فإذا كان الطَّلبة المعرفة والمعلومة المسبقة للتَّمهيد للدَّرس كانت المهمة والدُّخول للدَّرس الجديد سهلة وواضحة، والعكس صحيح.

- الهدف من التَّقويم توضيح والحصول على بيانات ومعلومات، فهو تشخيص لمنطلقات عملية التَّدريس ومدى استعدادهم وذلك باختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار.

س14– هل يُقوَّم التَّلاميذ على مهارة أو مهارات أساسية قبل كل عمليَّة تعليميَّة؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	9	%90
لا	1	%10
المجموع	10	%100

جدول (36):يوضح مدى تقويم التَّلاميذ على مهارة أو مهارات أساسية قبل كل عمليَّة تعليميَّة

بناءً على النَّتائج نرى أنَّ 9 معلِّمين يرون بأنَّ التَّلاميذ يُقوَّمون على مهارة أو مهارات أساسية قبل كل عملية تعليمية بنسبة 90% ،ومعلِّماً واحداً يرى أنَّهم لا يقومون على مهارة أو مهارات أساسية قبل كلِّ عمليَّة تعليميَّة بنسبة 10%.

س15– هل يصف التّقويم التّشخيصي مواطن القوة والضّعف؟

البدائل	التّكرار	النّسبة المئوية
لا	4	%40
نعم	6	%60
المجموع	10	%100

جدول (37): يوضح وصف التَّقويم التَّشخيصي مواطن القوة والضُّعف

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ 6 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يصف مواطن القوة والضُّعف بنسبة 60%، و 4 يرون عكس ذلك بنسبة 40%.

س16– في رأيك متى يكون التَّقويم التَّشخيصي :قبل التَّعلم أو أثناء العمليَّة التَّعليمة أو بعدها؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
قبل التَّعلم	8	%80
أثناء العمليَّة التَّعليمية	0	%00
بعد العمليَّة التَّعليمية	2	%20
المجموع	10	%100

جدول (38): يوضح متى يكون التَّقويم التَّشخيصي

بناءً على النَّتائج نرى أنَّ 8 معلِّمين يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يكون قبل التَّعلم بنسبة 80%، ومعلِّمان يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يكون بعد العمليَّة التَّعليمية بنسبة 20%.

س17– هل تكشف وفرة الوسائل عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العمليَّة التَّعليمية؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	5	%50
لا	5	%50
المجموع	10	%100

جدول (39): يوضح إنْ كانت وفرة الوسائل تكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية

بناءً على النَّتائج نرى أنَّ 5 معلِّمين يرون أنَّ وفرة الوسائل تكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية بنسبة 50% ،و 5 معلِّمين آخرين يرون عكس ذلك بنسبة 50%.

س18– هل يسهم تواجد الإخصائيين النَّفسيين والتَّربويين في تحديد العوامل النَّفسية للمتعلِّمين؟

البدائل	التَّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	0	%00
المجموع	10	%100

جدول (40): يوضح إسهام الأخصَّائيين النَّفسيين والتَّربويين في تحديد العوامل النَّفسية للمتعلِّمين

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% يرون أنَّ تواجد الأخصائيين النَّفسيين والتَّربويين يسهم في تحديد العوامل النَّفسية للمتعلِّمين.

المحور الخامس: حول التَّقويم العلاجي

س1 – ما معنى التَّقويم التَّشخيصي؟

– وضع استراتيجية لعلاج المتعلِّم من الضُّعف وغيرها.

س2 – هل تعتمد على شبكات التَّقويم؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	0	%00
المجموع	10	%100

جدول (41): يوضح اعتماد المعلِّمين على شبكات التَّقويم

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% يعتمدون على شبكات التَّقويم.

س3: إذا كانت إجابتك "لا" هل تعتبر شبكة التَّقويم؟

البدائل	التِّكرارات	النِّسبة المئوية
غير مهمة	00	%00
يستحيل العمل بها	00	%00
مضيعة للوقت	02	%20
تكفي الملاحظة المباشرة	08	%80
المجموع	10	%100

جدول (42): يوضح رأي المعلِّمين بشبكة التَّقويم

من خلال النَّتائج نلاحظ أنَّ نسبة 20% من أفراد العيِّنة تعتبر شبكة التِّقويم مضيعة للوقت، ونسبة 80% منهم ترى أنَّ الملاحظة المباشرة تكفي.

س4– هل تدوِّن أخطاء التَّلاميذ وتصنِّفها في شكل مجموعات؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	1	%10
لا	9	%90
المجموع	10	%100

جدول (43): يوضح تدوين أخطاء التَّلاميذ وتصنِّفها في شكل مجموعات من قبل المعلِّمين

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 9 معلِّمين لا يدوِّنون أخطاء التَّلاميذ ولا يصنِّفوها في شكل مجموعات بنسبة 90% ،ومعلِّماً واحداً يدون أخطاء التَّلاميذ ويصنِّفها في شكل مجموعات بنسبة 10%.

س5– هل تنظر للتَّقويم على أنَّه امتحانات أو إجراء لابدَّ منه يواكب كل عمليَّ تعليميَّة؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
امتحانات	0	%100
إجراء لابدَّ منه يواكب كل عمليَّة تعليمية	10	%00
المجموع	10	%100

جدول (44): يوضح نظرة المعلِّمين للتَّقويم إنْ كان امتحانات أو إجراء لابدَّ منه

بناءً على هذه النَّتائج نجد أنَّ جميع أفراد العيِّنة والمقدَّرة بـ 10 معلِّمين بنسبة مئوية قدرها 100% ينظرون للتَّقويم على أنَّه إجراء لابدَّ منه يواكب كل عمليَّة تعليمية.

س6– عندما ترى تعثُّرات أو صعوبات في فهم الدَّرس هل تدوِّن الصُّعوبات؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
نعم	07	%70
لا	03	%30
المجموع	10	%100

جدول (45): يوضح إنْ كان المعلِّمون يدوِّنون الصُّعوبات في حال تواجدها أثناء فهم الدَّرس

بناءً على النَّتائج نلاحظ أنَّ 7 معلِّمين يدوّنون الصُّعوبات عندما يرون تعثُّرات أو صعوبات في فهم الدَّرس بنسبة 70% ، و3 معلِّمين لا يفعلون ذلك بنسبة 30%.

س7: إذا كانت إجابتك " لا": فما السَّبب من بين هذه الأسباب؟

البدائل	التِّكرارات	النِّسبة المئوية
لضيق الوقت	02	%20
للعدد الكبير للتَّلاميذ	03	%30
نظرًا لكثافة البرنامج	04	%40
لسبب آخر	00	%00
المجموع	10	%100

جدول (46): يوضح سبب عدم تدوين المعلِّمين لأخطاء التَّلاميذ وتصنيفها في شكل مجموعات

من خلال النَّتائج المتوصَّل إليها نجد أنَّ نسبة 20% لا تدوِّن الأخطاء ولا تصنِّفها في شكل مجموعات لضيق الوقت، ونسبة 30% بسبب العدد الكبير للتَّلاميذ، أمَّا بالنِّسبة 40% نظرا لكثافة البرنامج.

س8– ماذا تقترح لتجاوز هذه الصُّعوبات إجراء الدَّعم من خلال حصة الاستدراك أو إعطاء واجبات إضافية للتلاميذ أو إعادة الدَّرس؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
إجراء الدَّعم من خلال حصة الاستدراك	6	%60
إعطاء واجبات إضافية للتَّلاميذ	2	%20
إعادة الدَّرس	2	%20
المجموع	10	%100

جدول (47): يوضح اقتراحات المعلِّمين لتجاوز هذه الصُّعوبات

بناءً على النَّتائج نرى أنَّ 6 معلِّمين يقترحون تجاوز الصُّعوبات بإجراء الدَّعم من خلال حصَّة الاستدراك بنسبة 60%، ومعلِّمان يقترحان تجاوز الصُّعوبات بإعطاء واجبات إضافية للتَّلاميذ بنسبة 20%، ومعلِّمان آخران يقترحان تجاوز الصُّعوبات بإعادة الدَّرس بنسبة 20%.

س9: ما الوسائل التي اعتمدوها لتدوين صعوبات التَّعلم؟

وكانت إجابتهم كالآتي:

- اكتشاف الصُّعوبة أين تكمن، والمتعلِّم المتعثِّر ومعالجته في حصص المعالجة بعد اكتشاف تعثِّره.

- التركيز على الخط واحترام المقاييس ، الحساب الذِّهني.

- تركيب الجمل وتوظيفها.

- معرفة الأسباب، علاج الثَّغرات والصُّعوبات.

- استعمال اللُّوحة.

-الخط - السَّرد -الوجاهة

- الإملاء - التّحليل -الانسجام

س10– هل ترى أنَّ حصَّة الاستدراك لكلِّ مادَّة أساسية في الأسبوع كافية؟

البدائل	التِّكرار	النِّسبة المئوية
لا	8	%20
نعم	2	%20
المجموع	10	%100

جدول (48): يوضح إنْ كان المعلِّمون يرون أنَّ حصَّة الاستدراك لكلِّ مادَّة أساسية في الأسبوع كافية

بناءً على النَّتائج نجد أنَّ معلِّمان يرون أنَّ حصَّة الاستدراك لكلِّ مادَّة أساسية في الأسبوع كافية بنسبة 20%، و8 معلِّمين يرون أنَّ حصَّة الاستدراك لكلِّ مادَّة أساسية في الأسبوع غير كافية بنسبة 80%.

5–تحليل نتائج الاستبانة:

5–1تحليل نتائج المحور الأوَّل: الجانب الإداري والتَّكوين البيداغوجي

– تؤكِّد نسبة 100% من أفراد العيِّنة أنَّهم تلقُّوا تكوينًا في المقاربة بالكفـــاءات أكثر من مـــرَّة (جدول رقم 5)، ومنه نستنتج أنَّ جميع أفراد العيِّنة اطلعوا على طرق هذه المقـــاربة وهذا لدورهـــا في تخفيف الحواجز بين المواد.

– تقرُّ نسبة 50% من أفراد العيِّنة أنَّها درَّست مدة سنتين وفق المقاربة بالكفاءات، في حين نجد أنَّ نسبة 30% درَّسوا 5 سنوات ، و20% درَّسوا 10 سنوات (جدول رقم 3)، ومنه نستنتج أنَّ أغلبية الأساتذة لم يدرِّسوا وفق المقاربة بالكفاءات بسبب التحاقهم مؤخَّرًا بسلك التَّعليم.

– تقدَّر نسبة 60% من أفراد العيِّنة أنَّهم درَّسوا سنتان وفق المقاربة بالأهداف (جدول رقم 4) ونسبة 30% درَّسوا 5 سنوات في حين نجد 10% درَّسوا 10 سنوات.

ومنه نستنتج أنَّ أغلبية الأساتذة التحقوا بالتَّعليم في فترة الإصلاحـــات بين الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

5-2تحليل نتائج المحور الثَّاني: خاص بالمقاربة بالكفاءات

- تقرُّ نسبة 80% من أفراد العيِّنة أنَّهم تلقُّوا تكوينًا مباشرًا في التَّقويم، أمَّا نسبة 20% لم يتلقُّوا تكوينًا مباشرًا في التَّقويم (جدول رقم 7).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم يتحوَّل تدريجيًا كعملية ضرورية في العمل التَّكويني والمهني السَّريع خاصة في مجال التَّربية.

- تؤكِّد نسبة 100% أنَّها تراعي محتويات التَّعلمات المقدَّرة ومنه نستنتج أنَّ المعلِّم الجيِّد ينبغي عليه مراعاة المحتويات من خلال التَّخطيط الجيّد للدَّرس وبالتَّالي يحقِّق له النَّجاح.

من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في تعريف المقاربة بالكفاءات[1]، نجد أنَّ نسبة 70% ترى أنَّ التَّدريس بالمقاربة بالكفاءات ضروري للمعلِّم، في حين نسبة 30% ترى أنَّه ضروري للمتعلِّم (جدول رقم 9).

- تقرُّ نسبة 30% من أفراد العيِّنة أنَّها تركِّز على المحتوى في إعدادها للدَّرس ونسبة 20% تركِّز على التَّقويم في حين 50% تركِّز على الكفاءة المستهدفة (جدول رقم 10).

ومنه نستنتج أنَّ الكفاءة المستهدفة هي الأكثر أهمَة في إعداد الدَّرس، أمَّا المحتوى وهو يخصُّ محتوى الدَّرس ،أمَّا التَّقويم فهو عمليَّة مصاحبة لسير الأعمال هدفه تحسين السُّلوك.

[1] ينظر أوشن نبيلة، المرجع السابق، ص9.

من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في أنواع المقاربة بالكفاءات[1]، نجد أنَّ 90% من أفراد العيِّنة أنَّ المقاربة بالكفاءات تدمج التِّلميذ في وسطه الاجتماعي إدماجًا حقيقيًا، في حين 10% منهم يرون عكس ذلك، (جدول رقم 11).

ومنه نستنتج أنَّ المقاربة بالكفاءات تساعد المتعلِّم على حسن التَّعامل مع المشاكل الحياتية وتبعده عن الانعزال.

5-3 تحليل نتائج المحور الثَّالث: بين التَّقويم والتَّقييم.

- تقرُّ نسبة 30% من أفراد العيِّنة أنَّها تلتزم بالخطَّة الزَّمنية للدَّرس، في حين نجد نسبة 70% تلتزم بها أحيانًا (جدول رقم 12).

ومنه نستنتج أنَّ الالتزام بها غير دائم، فكـلُّ معلِّم يضع خطَّة زمنية تساعـده على التَّحكم في الوقت.

- تؤكِّد نسبة 100% من أفراد العيِّنة أنَّها توجِّه أسئلة للتَّعرف على مدى تحقُّق أهداف الدَّرس (جدول رقم 13).

بحيث يسعى المعلِّم أثناء تقديمه للدَّرس لاكتساب المتعلِّمين مجموعة من الخبرات والتَّعلمات الجديدة، لكي يتأكَّد من حصول المعرفة عندهم يقوم بتوجيه أسئلة حول الدَّرس المقدَّم، ومن خلال إجابتهم يتأكَّد من تحقُّق أهداف الدَّرس من عدمه.

من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في تعريف التَّقويم التَّشخيصي[2] ، نجد أنَّ نسبة 90% من أفراد العيّنة يقسِّمون الطَّلبة وذلك حسب قدراتهم وكفاءاتهم ونسبة 10% لا تفعل ذلك (جدول 15).

[1] ينظر حاجي فريد، المرجع السابق، ص34.

[2] ينظر، سلمى بن طبولة، المرجع السابق، ص16.

ومنه نستنتج أنَّ تقسيم الطَّلبة يساهم في تغطية النُّقص الحاصل قصد جعل جميع التَّلاميذ يبلغون الكفاءة المحتملة.

من خـلال ما أشرنا إليه سابقًا في أهميَّـــة التَّقويم،[1] نجـد أنَّ 90% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم مندمج مع العمليَّة التَّعليمية و 10% يرون أنَّه منفصل عنها (جدول رقم 16).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم عمليّة مصاحبـة للعمليَّة التَّعليمية فهو عمليَّة شاملـة لجميع أطرافها، مصطلح لها.

من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في أساليب التَّقويم [2]، نجد أنَّ 50% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم يتَّبع منهجًا دقيقًا في الحصول على المعلومات الدَّقيقة في حين نسبة 50% يرون عكس ذلك (جدول رقم 17).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم عملية منظَّمة وهادفة.

من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في أساليب ووسائل التَّقويم[3]، نجد أنَّ 100% من أفراد العيِّنة يدوِّنون الملاحظات أثناء عملية التَّقويم (جدول رقم 18).

ومنه نستنتج أنَّ هذه الطَّريقة تساعد المعلِّم في اتِّخاذ الطُّرق الفعَّالة لتحسين تدريسه.

نجد من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في أسس التَّقويم (جدول 19) ،نجد أنَّ نسبة 70% من أفراد العيِّنة تراعي الاقتصاد في الوقت والجهد والوسائل، ونسبة 30% لا تفعل ذلك.

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم يجري في ضوء معايير تتماشى مع فلسفة التَّربية[4].

[1] ينظر: صالح ناصر عليمات، المرجع السابق، ص21.
[2] ينظر: زكريا محمد الظاهر وآخرون، المرجع السابق، ص33.
[3] المرجع نفسه، ص33.
[4] يُنظر إبراهيم الخطيب وآخرون، المرجع السابق، ص24.

من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في وظائف التَّقويم[1]، نجد أنَّ نسبة 90% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم يقوم بإحداث تغييرات إيجابية في تحسين العملية التَّعليمية و10% منهم يرون عكس ذلك (جدول 20).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم يقوم بالحكم على فاعلية العمليَّة التَّعليمية، فهو نقطة لمعرفة مواطن القوة والضُّعف لدى التَّلاميذ وبالتَّالي فهو مهم للعمليَّة التَّعليمية.

من خلال ما أشرنا إليه سابقًا في مجالات التَّقويم[2] نجد أنَّ 10% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم ينتهي بانتهاء الفروض والامتحانات و90% منهم يرون أنَّه لا ينتهي بانتهاء الفروض والامتحان (جدول 21).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم يكون من أجل تصحيح مسار تعلُّم المتعلِّم والهدف منه معرفة مدى نجاح المتعلِّم في إحداث التَّغيير طيلة العمليَّة التَّعليمية.

تؤكِّد نسبة 100% من أفراد العيِّنة أنَّها تراعي الفروق الفرديـــة في ضوء أدوات التَّقويم (جدول 22).

ومنه نستنتج أنَّ أدوات التَّقويم صُمِّمت لتقيس مستوى الطَّالب في المادة، فهي شاملة لكل جوانب التَّقييم المعرفية والمهارية والوجدانية، ومنه تنمية قدرات الطَّالب وشخصيته من خلال المشاركة والتَّحضير والإعداد.

من خلال ما أشرنا إليه سابقا في خصائص التَّقويم[3] نجد أنَّ 70% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم المعمول به حاليا يتَّسم بالمصداقية والشَّفافية و30% يرون عكس ذلك (جدول 23).

[1] محمد عزت عبد الموجود وآخرون، المرجع السابق، ص27.
[2] رمزية الغريب، المرجع السابق، ص29.
[3] رحيم يونس كرو العزاوي، المرجع السابق، ص23.

ومنه نستنتج أنَّ التّقويم وسيلة وليس غاية، للوصول إلى نتائج صادقة والكشف عن قدرات المتعلَّمين.

من خلال ما أشرنا إليه سابقا في أساليب ووسائل التَّقويم[1]، نجد أنَّ 90% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ الوظائف المنزلية تحظى باهتمام المعلِّمين و 10% يرون عكس ذلك (جدول 24).

ومنه نستنتج أنَّ الوظائف المنزلية تحظى باهتمام المعلِّمين لأنَّها تساعد المعلِّمين في تحديد مستويات طلبتهم ومعرفة مدى استيعابهم للتَّعلمات الجديدة.

تؤكِّد نسبة 100% من أفراد العيِّنة أنَّها تعطي الوقت الكافي للمتعلِّمين لإنجاز الوضعيات وهذا الوقت يساعدهم على تنظيم أفكارهم وصياغة إجاباتهم بشكل أفضل (جدول 25).

5-4تحليل نتائج المحور الرَّابع: حول التَّقويم التَّشخيصي

من خلال ما أشرنا إليه في خصائص التَّقويم تحت ضوء المقاربة بالكفاءات،[2] نجد أنَّ 50% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ناجع، في حين 50% منهم يرون أنَّه ناجع إلى حدما (جدول 26).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ينمِّي الاستقلالية لدى الطَّالب، ويعمل على حفظ المكتسبات وتنمية القدرات.

تقرُّ نسبة 90% من أفراد العيِّنة أنَّ التَّقويم في المقاربة بالكفاءات يتطلَّب جهدًا كبيرًا بالنِّسبة للمعلِّم والمتعلِّم و10% يرون أنَّه لا يتطلَّب جهدًا كبيرًا، (جدول 27).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم بالمقاربة بالكفاءات يتطلَّب جهدًا كبيرًا للمعلِّم والمتعلِّم، بسبب نقص التَّكوين، وكثافة المحتوى وكثرة عدد التلَّاميذ، بالإضافة إلى صعوبة تحقيق التَّقويم في بعض المواد.

[1] محمد عطية أحمد عفانة، المرجع السابق، ص32.

[2] الأخضر عواريب، واسماعيل الأعور، المرجع السابق، ص38.

تقرُّ نسبة 30% من أفراد العيِّنة أنَّ مؤشِّرات الكفاءة تطبَّق في التَّقويم التَّشخيصي والعلاجي بدرجة جيِّدة، و30% منهم يرونها تطبَّق بدرجة متوسَّطة و40% يرونها تطبَّق بدرجة ضعيفة (جدول 28).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي والعلاجي يشمل جميع الوسائل التي تمكِّنه من معرفة مؤشَّر الكفاءة ، فمؤشَّر الكفاءة هو العلامة أو النَّتيجة الدَّالة على حدوث فعل التعلُّم حسب مستوى محدَّد؛ أيّ الاستجابات التي يؤدِّيها المتعلِّمون.

من خلال ما أشرنا إليه في تشخيص مشكلات التعلُّم وعلاجها [1]نجد أنَّ نسبة 100% من أفراد العيِّنة لاحظوا تقدُّما في نتائج التَّحصيل لدى المتعلِّمين بإدراج التَّقويم التَّشخيصي (جدول 29).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يساعد على تحديد نواحي الضُّعف والقوة لدى تحصيل التَّلاميذ من خلال القدرة على استخدام أساليب التَّقويم التَّشخيصي وأدواته (الاختبارات، والتَّمرينات الخاصة بالفصل).

تقرُّ نسبة 50% من أفراد العيِّنة أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يحتكم إلى برامج مناسبة لكلِّ مجموعة ونسبة 50% ترى عكس ذلك (جدول 30).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي أسلوب تعليم يتطلَّب الجمع المنظم للمعلومات عن تحصيل الطَّلبة لتحديد مواطن الضُّعف وبناء أسئلة صفيَّة تلبّي حاجات الطَّلبة التَّعليمية.

تقرُّ نسبة 40% أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يستمر باستمرار المواقف التَّعليمية، و60% يرون أنَّه لا يستمر باستمرار المواقف التَّعليمية (جدول 31).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يساعد على إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة، كما أنَّه يشمل جميع مظاهر النُّمو للمتعلِّمين.

[1] أكرم صالح محمد خوالدة، المرجع السابق، ص17.

تقرُّ نسبة 90% من أفراد العيِّنة أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يساعد على تصحيح مسار العمليَّة التَّعليمية، أثناء حدوثها و10% يرون أنَّه يساعد على تصحيح مسار العمليَّة التَّعليمية بعد الانتهاء منها (جدول 32).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يساعد على تصحيح مسار العمليَّة التَّعليمية من خلال تحديد التَّغيرات في نتاجات التَّعلم لدى الطَّلاب المترتبة عن تدريس منظومة ما.

تقرّ نسبة 90% من أفراد العيّنة أنّها تضع تخطيطا يكفل الوقت من خلال استراتيجية التّقويم التّشخيصي قبل البدء بتدريس الوحدة و10% لا يفعلون ذلك (جدول 33).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يعمل على تهيئة الطُّلاب ويكشف عن الأهداف التي يتقنها الطَّلبة قبل تنفيذ عملية التَّدريس وهذا ما يساعده على تحديد مستوى المتعلِّم في الفصل الدِّراسي.

من خلال ما أشرنا إليه سابقا في أهداف التَّقويم التَّشخيصي[1] نجد أنَّ 90% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يحدِّد موقف تعلُّمي للمتعلِّمين ، و10% يرون أنَّه لا يحدِّد موقفا تعلُّميا للمتعلِّمين (جدول 34).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يحدِّد موقف تعلُّمي للمتعلِّمين من خلال اكتشاف نواحي القوة والضُّعف من خلال الاختبارات التَّشخيصية ومنه تحديد أسباب صعوبات التعلُّم.

من خلال ما أشرنا إليه سابقا في تشخيص مشكلات التَّعلم وعلاجها[2] نجد أنَّ 60% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يسهم في تحديد مواطن الضُّعف والقوة و 40% يرون أنَّـــه لا يسهم في تحديدها(جدول 35).

[1] ينظر: أكرم صالح محمد خوالدة، المرجع السابق، ص16.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص17.

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يسهم بشكل كبير في تحديد مواطن القوة والضُّعف من خلال القدرة على التَّعرف على الاعراض المرتبطة بمظاهر النُّمو النَّفسي والجسمي والعقلي.

تقرُّ نسبة 90% من أفراد العيِّنة أنَّ التَّلاميذ يقومون على مهارة أو مهارات أساسية قبل كلِّ عملية تعليمية و10% يرون أنَّهم لا يقومون بذلك (جدول 36).

ومنه نستنتج أنَّ التَّلاميذ قبل كلِّ عملية تعليمية يجرون اختبار لمعرفة استعدادهم للموضوع الجديد من خلال استغلال المكتسبات السَّابقة.

تقرُّ نسبة 60% من أفراد العيِّنة أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يصف مواطن القوة والضُّعف و40% منهم يرون أنَّه لا يصف مواطن القوة والضُّعف (جدول37).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يصف مواطن القوة والضُّعف من خلال كشف المشكلات الدِّراسية والتَّعرف على من يعانون من صعوبات التَّعلم حتى يسهل عليهم علاجها وتعزيز تلك القوة.

من خلال ما أشرنا إليه سابقا في تعريف التَّقويم التَّشخيصي نجد أنَّ نسبة 80% من أفراد العيِّنة يرون أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يكون قبل العمليَّة التَّعليمية و20% يرون أنَّه يكون بعد العمليَّة التَّعليمية (جدول 338).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم التَّشخيصي يكون قبل العمليَّة التَّعليمية حتى نتمكن من جمع البيانات والمعلومات التي تبيِّن مدى تحكُّم التّلاميذ في المكتسبات السَّابقة.

تقرُّ نسبة 50% من أفراد العيِّنة أنَّ وفرة الوسائل تكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العمليَّة التَّعليمية و50% لا يقرُّون بذلك (جدول 39).

ومنه نستنتج أنَّ وفرة الوسائل أو غيابها تساهم بشكل كبير في نجاح العملية التَّعليمية أو فشلها منها علاقة المعلِّم بالطَّالب والإمكانيات المادية والمعلِّم والمناهج والبيئة الصَّفية والمجتمع المحيط.

تؤكّد نسبة 100% من أفراد العيّنة أنّ تواجد الأخصائيّين النّفسيين والتَّربويين يسهم في تحديد العوامل النَّفسية للمتعلِّمين (جدول 40).

ومنه نستنتج أنَّ الصِّحة النَّفسية للمتعلِّمين جزء لا يتجزَّأ من الصِّحة فسلامتها من سلامة المتعلِّم فلها صلة بشخصيته، وبالتَّالي تساهم في نجاحه ونجاح العمليَّة التَّعليمية.

5-5تحليل نتائج المحور الخامس: حول التَّقويم العلاجي.

تقرُّ نسبة 100% من أفراد العيِّنة أنَّهم يعتمدون على شبكات التَّقويم (جدول 41).

ومنه نستنتج أنَّ المعلِّمين يعتمدون على شبكات التَّقويم فهي أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعلُّمية معينة.

تقرُّ نسبة 10% من أفراد العيِّنة أنَّها تدوِّن أخطاء التَّلاميذ وتصنِّفها في شكل مجموعات أمَّا 90% منهم لا يفعلون ذلك (جدول43).

ومنه نستنتج أنَّ ضيق الوقت والعدد الكبير للتَّلاميذ وكثافة البرنامج لا يتم تدوين أخطاء التَّلاميذ وتصنيفها في شكل مجموعات وآخرون يعتبرونها مضيعة للوقت، ويعتمدون على الملاحظة المباشرة.

تؤكِّد نسبة 100% من أفراد العيِّنة أنَّها تنظر للتَّقويم على أنَّه إجراء لابدَّ منه، فهو يواكب كل عمليَّة تعليميَّة (جدول44).

ومنه نستنتج أنَّ التَّقويم ليس امتحانات فقط ،بل يتعدَّى ذلك ويشمل أيضا جميع مظاهر النُّمو بما فيها القدرات السَّمعية والبصرية والتَّوافق الجسدي والاجتماعي ،وكلُّها مساهمة في العوامل التي تساعد التِّلميذ على التَّحصيل الدِّراسي لوضع حلول لمعالجة الصُّعوبات التي يعانون منها.

تقرُّ نسبة 70% من أفراد العيِّنة أنَّهم يدوِّنون الصُّعوبات عندما يرون تعثُّرات أو صعوبات في فهم الدَّرس في حين 30% منهم لا يدوِّنون هذه الصُّعوبات (جدول 45).

ومنه نستنتج أنَّ معظم المعلِّمين يدوِّنون الصُّعوبات حتَّى يحاول معالجتها لاحقًا، من خلال اعتمادهم أكثر من طريقة في الشَّرح.

تقرُّ نسبة 60% من أفراد العيِّنة أنَّه بتجاوز هذه الصُّعوبات يجب إجراء الدَّعم من خلال حصَّة الاستدراك و20% من خلال إعطاء واجبات إضافية للتَّلاميذ، و20% يقترحون إعادة الدَّرس (جدول47).

ومنه نستنتج أنَّ المعلِّمين يعتمدون على حصص المعالجة لتجاوز الصُّعوبات التي يواجهها التَّلاميذ في الصَّف الدِّراسي، حتَّى يسهل عليهم الشَّرح وكسب وقت إضافي في إفهام التَّلاميذ.

تقرُّ نسبة 20% من أفراد العيِّنة أنَّ حصَّة الاستدراك لكل مادَّة أساسية في الأسبوع كافية في حين 80% منهم يرون أنَّها غير كافية (جدول48).

ومنه نستنتج أنَّ معظم المعلِّمين الذين أجابوا بـ (لا) يقترحون:

- تكرار حصَّة المعالجة أو الاستدراك مرَّتين على الأقل.

- التَّقليل من البرنامج وإضافة العمل بالتَّمارين والتَّطبيقات في شكل مجموعات لربح الوقت، وكذا كثرة ونوعية التَّمارين.

-يجب أنْ تكون حصص المعالجة لمعالجة تعثُّرات الطَّالب بعد اكتشافها.

- إنَّ 45 دقيقة غير كافية للمعالجة خاصَّة نظام الدَّوامين تمرُّ دون أن يحسُّ بها المعلِّم، لذا يقترحون ساعة لكلِّ مادة خاصَّة المعالجة التَّربوية.

خاتمـــــــة

يعدُّ التَّقويم التَّربوي أحد الأركان الأساسية في المنظومة التَّربوية، فمن خلاله يمكن اتِّخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضُّعف، وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتائج مرضية؛ أي أنَّه يوجد تكامل بين التَّعليم والتَقويم، فلا تعليم من دون تقويم يصوِّب مساره، ولا تقويم إلاَّ بعد التَّعليم وتلقِّي المعارف لاختبار ما تم تلقيه، وتكمن الجودة في التَّعليم من خلال فعالية التَّقويم.

ومن خلال بحثنا توصَّلنا إلى النَّتائج الآتية:

– التَّقويم أداة فعَّالة تزوّد كلا من المعلِّم والمتعلِّم والجهات المسؤولة بالأدِّلة اللاَّزمة الّتي تمكّن من تحسين نوعية وفعالية التّعليم، وهو عملية مستمرة تصاحب العمليَّة التَّعليمية.

– يتضمَّن كلٌّ من التَّقويم التَّشخيصي والعلاجي الذي يكون أثناء عملية التَّعليم والتَّعلم لتصحيح وتعديل المسار، فهو أداة للتَّشخيص.

– نظام المقاربة بالكفاءات هو الأكثر تحفيزًا ومساعدة للأساتذة في عمليَّة التَّقويم، حيث يسعى من خلاله إلى تطوير مستوى التَّلاميذ ويسعى دائما إلى تقديم الأفضل .

– الهدف من التَّقويمين التَّشخيصي والعلاجي تحسين مستوى المتعلِّم وسير العمليَّة التَّعليمية لديه.

– لفت النَّظر إلى واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في مجال التَّقويم.

– يتم تقويم المتعلِّم بالنَّظر إلى مدى تمكُّنه من الكفاءات المستهدفة، والمسطَّرة في كلِّ درس، وفي كلِّ حصّة، وهذا ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

– هناك رغبة من المعلِّمين بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات، لكن هناك جهل بطرق التَّدريس بسبب نقص التَّكوين ،بالإضافة إلى صعوبة تطبيقها نظرًا للعدد الكبير للتَّلاميذ، وضيق الوقت.

– التَّقويم عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهو عملية منظَّمة لمعرفة مدى تحقُّق الأهداف التي انطلقت عملية التَّعليم والتَّعلم نحوها.

يجب أنْ يُؤخذ موضوع التَّقويم بجديَّة ودقَة أكثر، لأنَّ القائمين والمشرفين عليه مازال لديهم بعض الخلط بين التَّقويم كعملية ضرورية لتعديل مسار العمليَّة التَّعليمية وبين أنَّه أداة لتصنيف التَّلاميذ و انتقالهم بين الأطوار.

- التَّقليل من عدد التَّلاميذ في الحجرة الدِّراسية الواحدة.

- مضاعفة الحجم السَّاعي لحصص المعالجة لأنَّها غير كافية للعلاج والتَّقويم.

- يجب أنْ يكون التَّقويم بصورة مستمرة، وأنْ يكون الهدف منه علاجي.

وفي الأخير نتمنَّى أنْ أكون قد وُفِّقت في الإحاطة بكلِّ جوانب البحث، وإنْ كنت قد أغفلت جانبًا من الجوانب، فهذا ما يتميَّز به البحث العلمي من استمرارية.

قائمة المصادر والمراجع

– القرآن الكريم رواية ورش

- **المعاجم:**

1.ابراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار الفكر، ط1، (د ت).

2.الفيروز أبادي أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف ،**القاموس المحيط** ،تحقيق: محمد نعيم العرقوسي ،مؤسسة الرّسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع ،بيروت لبنان، ط8،2005.

3.أبي الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 2003، مجلد12، مادة (قَ، وَ، مَ).

4.اسماعيل بن حمّاد الجوهري، **الصّحاح**، تح: أحمد عبد الغفور، دار العلم للملايين، لبنان، ط4 كانون الثّاني 1990.

- **المراجع العربية:**

1.إبراهيم الخطيب وآخرون، **القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس**، الدّار العلمية الدّولية للنّشر والتّوزيع، ودار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن، 2002.

2.عبد الرّحمان بن محمد بن خلدون أبو زيد ولي الدّين الحضرمي، **مقدّمة ابن خلدون**، مراجعة: زكّار سهيل، دار الفكر، بيروت، 2001.

3.أحمد إسماعيل، **الإدارة التّعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

4.أكرم صالح محمد خوالدة، التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، دار الحامد للنّشر والتّوزيع ط1، الأردن، 2012.

5.حاجّي فريد، **بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات (الابعاد والمتطلّبات)**، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع (د ط)، الجزائر، 2005.

6.رافدة الحريري، **التّقويم التّربوي**، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، (د ط)، عمان، الأردن، 2008.

7.رحيم يونس كرو العزّاوي، **القياس والتّقويم في العملية التّدريسية**، دار دجلة للنّشر والتّوزيع، الأردن ط1، 2007.

8.**المناهج وطرائق التّدريس**، دار دجلة، عمان، ط1، 2009.

9.رمزية الغريب، التّقويم والقياس النّفسي والتّربوي، كلية التّربية جامعة عين الشّمس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (دط)، 1971.

10. زكريا محمد الظّاهر وآخرون، **مبادئ القياس والتّقويم في التّربية**، ترجمة وتحقيق: عبد الله منيزل دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2002.

11. زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد حوامدة، **تصميم التّدريس بين النّظرية والتّطبيق**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 1432/ 2011.

12. صالح ناصر عليمات، **العمليات الإدارية في المؤسّسات التّربوية**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع عمان الأردن، ط1، 2007.

13. طيّب نايت سليمان وآخرون، **المقاربة بالكفاءات (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التّعلم)**، دار الأمل للطّباعة والنّشر ، ط1، 2004.

14. عبد الرّحمن عبد السّلام جامل، **أساسيات المناهج التّعليمية وأساليب تطويرها**، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2، 2002.

15. عبد الله زيد الكيلاني وفارق فارع الرّوسان، **التّقويم في التّربية الخاصّة**، دار السّميرة، ، عمان الأردن، ط1، (دس).

16. علي أحمد مذكور، **مناهج التّربية: أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، مصر، ط1، (د ت).

17. علي أوحيدة، **التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشّهاب، باتنة، الجزائر، 2007.

18. مجدي عزيز إبراهيم، **الأصول التّربوية العلميـــة للتّدريس**، مكتبـــة الأنجلو المصريـة، القـاهرة ط3، 2000.

19. محمد زيّان حمدان، **تقييم التّعلم أسسه وتطبيقاته**، دار العلم للملايين، بيروت لبنان (د ط)، 1980.

20. محمد صالح الحثروبي، **نموذج التّدريس الهادف**، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمان ط1، 2002.

21. محمد عزّت عبد الموجود، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع القاهرة، 1981.

22. محمد مصطفى العبسي، **التّقويم الواقعي في العملية التّدريسية**، دار المسيرة، عمان الأردن ط1، 2010.

23. محمد هاشم فالوقي، **بناء المناهج التّربوية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية (د ط)، 1997.

24. محمود أحمد شوق، **الاتّجاهات الحديثة في تدريس الرّياضيات** مجموعة النّيل العربية طباعة ونشر وتوزيع، الرياض، ط1، 1997.

25. محمود عبد الحليم حامد حسن، **التّقويم التّربوي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ط1، 1998.

26. مروان أبو حويج، **المناهج التّربوية المعاصرة: مفاهيمها عناصرها، أسسها، عمليّاتها**، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2006.

27. وليد أحمد جابر، **تدريس اللّغة العربية**، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2001.

28. **مناهج التّربية وأسسها**، دار الفكر العربي، سلسلة مراجع التّربية وعلم النّفس، القاهرة، ط2، 1421هـ، 2001م.

29. هني خير الدّين، **مقاربة التّدريس بالكفاءات**، مطبعة عين البنيان ،الجزائر،ط1ن2005.

- **المجلّات:**

1.دفاتر التّربية والتّكوين، الرّباط، العدد2، مايو 2010.

2.العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد4، ديسمبر، 1995.

- **رسائل وأطروحات:**

1.أحسن بوحديد وعبد الحميد مخانشة، **التّقييم والتّقويم في العملية التّعليمية**، جامعة التّكوين المتواصل، مركز قالمة، دورة جوان 2011.

2.الأزهر معامير، **المقاربة بالكفاءات – دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية للسّنة الأولى ابتدائي**- مذكّرة ماجستير جامعة قاصدي مرباح – ورقلة- 2015/2014.

3. آمنة محمد صالح المحكم الغامدي، **فاعلية استمارة التّقويم المستمر للصّف الرّابع ابتدائي لمادة العلوم**، رسالة ماجستير جامعة ام القرى، كلية التّربية، السّعودية، 1430/1429هـ.

4.أوشن نبيلة، **تقويم الأنشطة في ضوء المقاربة بالكفاءات – السنة الثالثة متوسط– أنموذجا– دراسة وصفية تحليلية**، مذكّرة ماستر، جامعة 08 ماي 1945م، قالمة- 2015/2014.

5.باوية بريزة ،**التّقويم اللُّغوي في ظل المقاربة بالكفاءات– مرحلة المتوسط أنموذجا**–جامعة محمد خيضر–بسكرة ،مذكرة ماستر،2016،2017.

6.بن طبولة سلمى، **التّقويم المستمر في المدرسة الجزائرية واقعه وآفاقه، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط –أنموذجا– دراسة وصفية تحليلية**، مذكّرة ماستر، جامعة 08 ماي 1945، قالمة 2015/2014.

7.زايدي فاطمة: **تعليميّة مادّة التّعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات – الشّعبة الأدبية من التّعليم الثّانوي –أنموذجا**- رسالة ماجستير- جامعة محمد خيضر، 2003، 2009.

8.سهام بلحفّاف وآخرون، **منهاج المقاربة بالكفاءات، مفاهيم جديدة عن التّعليم العام**، مذكّرة ليسانس، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، دفعة 2008.

9.قرايرية حرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في** إطار الإصلاحات التّربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات **التّربوية لولاية قالمة**، رسالة دكتورا جامعة منتوري- قسنطينة- 2010/2009.

10. محمد عطية أحمد عفافة، **واقع استخدام معلمي اللّغة العربية لأساليب التّقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكافة الغوث الدّولية في قطاع غزّة في ضوء الاتّجاهات الحديثة**، مذكّرة ماجستير في المناهج وطرق التّدريس من كليّة التّربية بالجامعة الإسلامية، فلسطين، 2011م.

11. وسيلة بن معتوق، **التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ودوره في تحسين المسار الدّراسي- السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي -أنموذجا-** مذكّرة ماستر- جامعة محمّد بوضياف- المسيلة 2017/2016م.

- **الملتقيات والنّدوات والمؤتمرات:**

1. الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، **التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، جامعة ورقلة.

- **وثائق تربوية (وزارة التّربية الوطنية، الجزائر):**

1.المقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مديرية التّربية لولاية عين الدّفلى مقاطعة العطّاف.

2.وزارة التّربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ديسمبر 2003.

- **مواقع الأنترنت:**

1.محمد شوقي عبد الرّحمن، **التّقويم التّربوي**، 2018/6/5، ص5.

http:/www.alukah.net/fatawa

2.تامر الداوودي: **المقاربة بالكفاءات**، المكتبة الرياضية www.sport.com

الملحـــــــق

الجمهورية الجزائرية الدِّيمقراطية الشَّعبية

وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8ماي 1945–قالمة

كليَّة الآداب واللُّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

–استمارة استبيان–

الموضوع: التَّقويم التَّربوي في الطَّور الابتدائي تشخيصًا وعلاجًا –المدرسة الابتدائية عبد الحميد بن باديس انموذجا–

–زملائي المعلّمين زميلاتي المعلّمات

–هذه الاستبانة غرضها علمي وتدخل ضمن بحث ميداني موسوم بـ: «**التَّقويم التَّربوي في الطَّور الابتدائي تشخيصًا وعلاجًا**»

–نرجو منكم الاجابة على الأنشطة المقدَّمة إليكم للإستفادة من خبراتكم المهنية في إنجاز مذكرة التَّخرج، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة أو التَّعليل إذا تطلب الأمر.

السَّنة الجامعية: 2018/2017

المحور الأوّل: الجانب الإداري والتّكوين البيداغوجي:

1- كم سنة لديك في سلك التّعليم؟ 05 سنوات ☐

10 سنوات ☐

15 سنوات ☐

20 سنة ☐

أكثر ☐

2- كم سنة درَّسْت وفق المقاربة بالكفاءات؟ سنتان ☐

05 سنوات ☐

10 سنوات ☐

أكثر ☐

3- كم سنة درَّست وفق المقاربة بالأهداف؟ سنتان ☐

05 سنوات ☐

10 سنوات ☐

أكثر ☐

4- هل تلقَّيْتم دورات تكوينية حول المقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة (نعم) كم مرَّة ☐

مرَّة واحدة ☐

مرَّتان ☐

03 مرَّات ☐

أكثر ☐

5- ما هي مواضيع التَّكوين؟

.....

.....

.....

.....

المحور الثَّاني:خاص بالمقاربة بالكفاءات:

1-هل تلقَّيت تكوينًا مباشرًا في التَّقويم؟ نعم ☐ لا ☐

2-هل تراعي محتويات التَّعلمات المقرَّرة؟ نعم ☐ لا ☐

3-هل تعتقد أنَّ التَّدريس بالمقاربة بالكفاءات: ضروري للمعلّم ☐

ضروري للمتعلّم ☐

4-أثناء إعدادك للدَّرس على ماذا تركِّز؟ المحتوى ☐

التَّقويم ☐

الكفاءة المستهدفة ☐

.....

.....

5-هل تدمج المقاربة بالكفاءات التِّلميذ في وسطه الاجتماعي إدماجا حقيقيًا؟

نعم ☐ لا ☐

6-متى تتم عملية التَّقويم؟

.....

.....

7-تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المباءئ ماهي؟

.....

.....

.....

المحور الثَّالث: بين التَّقويم والتَّقييم

1-هل تلتزم بالخطَّة الزَّمنية للدَّرس؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2-هل توجّه أسئلة للتَّعرف على مدى تحقق أهداف الدَّرس؟ نعم ☐ لا ☐

3-كيف تتعامل مع المتعلِّمين الذين يواجهون صعوبة في الفهم؟

.....

.....

.....

4-هل تستطيع فعلا اقتراح برامج مناسبة لكل مجموعة حسب صعوباتها؟ نعم☐ لا ☐

5-كيف تتم عملية تقسيم الطلَّبة، وهل يكن ذلك حسب قدراتهم وكفاءاتهم؟

نعم☐ لا ☐

.....

.....

.....

6-هل ترى أنَّ التَّقويم؟ مندمج مع العمليَّة التَّعليمية ☐

منفصل عنها ☐

7-هل يتَّبع التَّقويم منهجا علميًا دقيقًا في الحصول على المعلومات الدَّقيقة؟

نعم☐ لا ☐

8-هل تدوّن الملاحظات أثناء عمليَّة التَّقويم؟ نعم☐ لا☐

9-هل تراعي في التَّقويم الاقتصادي الوقت والجهد والوسائل؟ نعم☐ لا☐

10-هل يقوم التَّقويم بإحداث تغييرات إيجابية في تحسين العمليَّة التَّعليمية؟ نعم☐ لا☐

11-هل ينتهي التَّقويم بالنِّسبة لك عند انتهاء الفروض والامتحانات؟ نعم☐ لا☐

12-هل تراعي الفروق الفردية في صوغ أدوات التَّقويم؟ نعم☐ لا☐

13-هل يتَّسم التَّقويم المعمول به حالياً بالمصداقية والشَّفافية؟ نعم☐ لا☐

14-ما هي الجوانب التي تراها ضرورية في التَّقويم المستمر إضافة إلى الاختبارات الفصلية؟

.....

.....

.....

15-ما هي إجراءات التَّقويم؟

.....

.....

.....

16-هل تحظى الوظائف المنزلية باهتمام المعلِّم ؟ نعم☐ لا☐

17-هل تعطي الوقت الكافي للمتعلِّمين لإنجاز الوضعيات؟ نعم☐ لا☐

18-ما هو رأيكم في التَّقويم؟

.....

.....

.....

المحور الرَّابع: حول التَّقويم التَّشخيصي

1-هل التَّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟ ناجع☐ غير ناجع☐ إلى حد ما ☐

2-هل التَّقويم في المقاربة بالكفاءات يتطلَّب جهدًا كبيرًا بالنِّسبة للمعلِّم والمتعلِّم؟

نعم☐ لا ☐

3-هل مؤشِّرات الكفاءة تُطبَّق في التَّقويم التَّشخيصي والعلاجي؟

بدرجة جيِّدة☐ متوسِّطة☐ ضعيفة ☐

4-كيف يتم التَّخطيط لحصة أوَّلية لمناقشة الطَّلبة لتحديد المستوى الأولي للأداء؟

.....

.....

.....

5-هل لاحظتم تقدُّما في نتائج التَّحصيل لدى المتعلِّمين بإدراج التَّقويم التَّشخيصي؟

نعم ☐ لا ☐

6-ما هي المكوِّنات التي يعتمد عليها في التَّقويم التَّشخيصي؟

.....

.....

.....

7-هل يحتكم التَّقويم التَّشخيصي في برامج مناسبة لكلِّ مجموعة؟ نعم☐ لا ☐

8-هل يستمر التَّقويم التَّشخيصي باستمرار المواقف التَّعلبيمية؟ نعم☐ لا ☐

9-هل يساعد التَّقويم التَّشخيصي في تصحيح مسار العمليَّة التَّعليمية؟

أثناء حدوثها ☐

بعد الانتهاء منها ☐

10-هل يتم وضع تخطيط يكفل توزيع الوقت من خلال استراتيجية التَّقويم التَّشخيصي قبل البدء بتدريس الوحدة؟ نعم ☐ لا ☐

11-هل يحدد التَّقويم التَّشخيصي موقف تعلُّمي للمتعلِّمين؟ نعم ☐ لا ☐

12-هل يسهم التَّقويم التَّشخيصي في تحديد مواقف القوة والضُّعف؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك (نعم) كيف ذلك:

.....

.....

13-هل يقوم التَّلاميذ على مهارة أو مهارات أساسية قبل كل عمليَّة تعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

14-هل يصف التَّقويم التَّشخيصي مواطن القوة والضُّعف؟ نعم ☐ لا ☐

15- في رأيك متى يكون التَّقويم التَّشخيصي: قبل التَّعلم ☐

أثناء العمليَّة التَّعليمية ☐

بعد العمليَّة التَّعليمية ☐

16-هل وفرة الوسائل يكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العمليَّة؟ نعم ☐ لا ☐

17-هل يسهم تواجد الأخصَّائيين النّضفسانيين والتَّربويين في تحديد العوامل النَّفسية للمتعلِّمين؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الخامس: حول التَّقويم العلاجي

1-ما معنى التَّقويم العلاجي؟

.....

2-هل تعتمد على شبكات التَّقويم؟ نعم☐ لا☐

إذا كانت إجابتك (نعم) ما هي الوسائل التي تعتمدها لتدوين صعوبات التَّعلم؟

.....

.....

إذا كانت إجابتك (لا) هل تعتبر شبكة التَّقويم : غير مهتمة ☐

يستحيل العمل بها ☐

مضيعة للوقت ☐

تكفي الملاحظة المباشرة ☐

3-هل تُدوِّن أخطاء التَّلاميذ وتصنِّفها في شكل مجموعات؟ نعم☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك (لا) فما السَّبب من بين هذه الأسباب: لضيق الوقت ☐

للعدد الكبير للتَّلاميذ ☐

نظرا لكثافة البرنامج ☐

لسبب آخر ☐

4-هل تنظر للتَّقويم على أنَّه: إمتحانات ☐

إجراء لا بد منه يواكب كل عمليَّة تعليمية ؟ ☐

5-عندما ترى تعثُّرات او صعوبات في فهم الدَّرس هل تدوِّن الصُّعوبات؟ نعم☐ لا ☐

6-ماذا تقترح لتجاوز هذه الصُّعوبات؟ إجراء الدَّعم من خلال حصَّة الاستدراك ☐

إعطاء واجبات إضافية للتَّلاميذ ☐

إعادة الدَّرس ☐

7-هل ترى أنَّ حصَّة الإستدراك لكل مادَّة أساسية في الأسبوع كافية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك (لا) فماذا تقترح :

.....

.....

فهـــرس الموضوعـــات

فهرس الموضوعات

	الصّفحة
الإهداء	
شكر وعرفان	
مقدمة.....	أ-ب-ج
المدخل: تطور المقاربات التَّعليمية في المنظومة التَّربوية الجزائرية.....(**6-10**)	
تمهيد.....	6
المقاربة بالمضامين	6
المقاربة بالأهداف.....	7
المقاربة بالكفاءات.....	8
الفصل الأوَّل: التَّقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.....(**12-39**)	
تمهيد.....	12
1-محددات التَّقويم التَّربوي.....	13
1-1التَّقويم (لغة واصطلاحا)..... ..	13
1-2أنواع التَّقويم التَّربوي.....	14
1-3أهمية التَّقويم	21
1-4خصائص التَّقويم وشروطه.....	22
2 -التَّقويم التَّربوي أسسه ومبادئه ووظائفه وخطواته:.....	24
2-1أسس ومبادئ التَّقويم.....	24
2-2وظائف التَّقويم وفوائده.....	27
2-3خطوات التَّقويم وإجراءاته.....	28
3-مجالات التَّقويم وأساليبه.....	29
3-1 مجالات التّقويم ا.....	29
3-2أساليب التَّقويم	32
4-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.....	34

4-1محددات الكفاءة وأنواعها ومميِّزاتها.....	34
4-2 المقاربة بالكفاءات.....	36
4-3أهداف المقاربة بالكفاءات.....	37
4-4 خصائص وأساليب التَّقويم تحت ضوء المقاربة بالكفاءات.....	38
الفصل الثَّاني: أراء المعلِّمين في التَّقويمين التَّشخيصي والعلاجي .....(**42-82**)	
تمهيد.....	42
1-منهج البحث وأدواته.....	43
2-طريقة سير العمل الميداني.....	44
3-وصف عينة البحث وميدانه	44
4-قراءة معطيات البحث وبياناته.....	45
5-تحليل نتائج الاستبانة.....	72
خاتمة	85
قائمة المصادر والمراجع.....	88
الملاحق	95
الفهرس.....	105

الملخص:

-إن هذه الدراسة موسومة بـ: التَّقويم التَّربوي في الطَّور الابتدائي تشخيصًا وعلاجًا.

-يشكل التقويم دعامة أساسية في العملية التعليمية من أجل تحسين المستوى الدراسي في الطور الابتدائي، فهو يحدد نقاط الضعف من أجل معالجتها، ونقاط القوة لتعزيزها.

-ومن خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة يتبين أنه رغم النتائج التي يحققها التقويم، إلا أن هناك عراقيل وصعوبات تواجهه تمثلت في كثافة عدد التلاميذ في القسم ونقص التكوين المقدم للأساتذة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، التقويم التشخيصي والعلاجي

Résumé :

Cette étude s'intitulé : la réalité d'évaluation diagnostique et thérapeutique au niveau primaire.

-il est considéré comme un pilier essentiel dans le processus éducatif, afin d'améliorer le niveau scolaire, il identifie les faiblesses afin de les traiter et de renforcer les points forts.

- cette étude indique que malgré ces résultats obtenus par l'évaluation, l'intensité des étudiants dans le département et le manque de formation des enseignants dans le domaine posent des obstacles et des difficultés.

Les mots clé : calendrier pédagogique, l'évaluation diagnostique et thérapeutique.

Abstract :

This study is named by: the reality of diagnostic and therapeutic evaluation in the primary stage.

-Evaluation is a key pillar in the educational process in order to improve the level of education in the primary stage, it identifies the weakness to be addressed and the strengths to strengthen them.

-The results of this study indicate that there are obstacles and difficulties faced by the intensity of students in the department and the lack of training provided to teachers in this area.

Key word: educational evaluation, diagnostic and therapeutic evaluation.