الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

الرقم: ..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

تخصص: لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغات

التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، واقعه و آفاقه
السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا
" دراسة وصفية تحليلية "

مقدمة من طرف:
بن طبـــولة سلمـــى

تاريخ المناقشة: .....

العباسي ع. العزيز	رئيسا	أستاذ مساعد (أ)	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
بلعز الطاهر	مقرر ا	أستاذ مساعد (أ)	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
دبيش وفاء	ممتحنا	أستاذ مساعد (أ)	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

السنة: 2014/ 2015

شكرو تقدير

بكل عبارات الشكر و الحمد، كلمات التقدير و الاحترام

نرفع أسمى آيات الحمد و العرفان للفاطر الرحمن

الذي هداني و سدد خطايا و سهل ممشاي

الذي جعل من العمل إتقانا، و من الأجر إتماما و إكمالا .

اتقدم بالشكر الجزيل إلى من لم يبخل عليا

بالنصائح والتوجيهات القيمة و المفيدة، أستاذي

الكريم،والمشرف على عملي: **بلعز الطاهر**

شكري الخالص إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل

و لو بالكلمة الطيبة من قريب أو من بعيد.

إهـــــداء

الهي لا يطيب الليل إلا بشكرك،ولا يطيب النهار إلا بطاعتك،ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك...ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك...ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك الله جل جلاله...

إلى من بلغ الرسالة و أدى الأمانة..و نصح الأمة..إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم...

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار..الى من علمني العطاء بدون انتظار..إلى من احمل اسمه بكل افتخار.. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار، وستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد والدي العزيز.

إلى ملاكي في الحياة..إلى معنى الحب و الحنان و التفاني..إلى بسمة الحياة وسر الوجود..إلى من كان دعائها سر نجاحي وبلسم جراحي..إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة.

إلى توأم روحي ورفيقة دربي..إلى من رافقتني منذ أن حملنا حقائب صغيرة، و معها سرت الدرب خطوة بخطوة أختي الوحيدة.

إلى الذين حبهم يجري في عروقي و يلهج بذكراهم فؤادي..إلى إخوتي ديدين، أيمن ومحمد.

إلى الوجه المفعم بالبراءة و بمحبته أزهرت أيامي وتفتحت براعم الغد..أخي العزيز المدلل " تـامر".

إلى القلوب الطاهرة و الرقيقة و النفوس الصافية..إلى رياحين حياتي جدي و جدتي قرتا عيني أطال الله في عمرهما.

إلى الأخت التي لم تلدها أمي..إلى من تحلت بالإخاء وتميزت بالوفاء وبالعطاء..إلى ينابيع الصدق الصافي..إلى من معها سعدت وبرفقتها في دروب الحياة الحلوة سرت..إلى من كانت معي على طريق النجاح والخير..إلى من عرفت كيف أجدها وعلمتني أن لا أضيعها..إلى صديقتي العزيزة سليمة.

إلى من وسعهم قلبي ولم تسعهم صفحة إهدائي..إلى أفراد عائلتي الثانية..عائلة فتيسي...طاطا زبيدة، سلوى، سامية وكتاكيتها.

إلى كل الأحباب والأقارب وإلى كل من نسيهم قلمي فهم في قلبي محفوظون.

إلى أغلى وأعز إنسان على قلبي و إلى الروح التي سكنت روحي ....

وأقدم أسمى آيات الشكر و الامتنان والتقدير والمحبة إلى أستاذي بلعز الطاهر

سلمـــــــــــــــــى

الفـــــــــــهرس:

مقدمة

الفصل النظري: : أهمية التقويم التربوي و الأدوار التي يؤديها في عملية التعليم و التعلم

المبحث الأول: مفهوم التقويم، أهمية و أبعاده.....2

1. مفهوم التقويم 2

1.1. لغة.....2

2.1. إصطلاحا.....2

3.1. تعريفات بعض الشخصيات للتقويم.....5

2. مفهوم التقويم في مؤسساتنا التربوية.....6

3. مفهوم كل من التنقيط و التقويم.....8

1.3. التنقيط.....8

2.3. الأبعاد السلبية لمفهوم "التقويم تنقيط.....8

4. تطور التقويم.....9

5. أهمية التقويم.....13

المبحث الثاني: التقويم: أنواعه، أهدافه، أسسه و مبادئه.....16

1. أنواع التقويم.....16

1.1. التقويم التشخيصي (القبلي).....17

أ. أغراضه.....17

2.1. التّقويم التكويني.....18

أ. أغراضه.....19

ب. مظاهره.....20

ج. أدواته.....20

3.1. التقويم الختامي.....21

أ. أغراضه.....22

4.1. مراحل عملية التعليم.....23

5.1. العلاقة بين الأنواع الثلاثة في التقويم.....23
2. أهداف التقويم.....25
3. أسس و مبادئ التقويم.....27

المبحث الثالث: التقويم، أدواته و وظائفه.....30
1. أدوات التقويم.....30
1.1. الإختبارات.....30
1.1.1. الاختبارات التحصيلية.....31
أ. اختبار المقال.....31
ب. الإختبارات الموضوعية.....32
2.1.1. إختبارات الأداء.....33
3.1.1. الإختبارات النفسية.....34
2.1. المقابلة.....34
3.1. الملاحظة.....34
4.1. السجلات اليومية.....35
2. وظائف التقويم.....35
3. فوائد التقويم.....38
4. مجالات التقويم.....40
1.4. تقويم المتعلم أو التلميذ.....40
2.4. تقويم المعلم.....41
3.4. تقويم المنهاج.....42
4.4. تقويم الطرائق و الوسائل.....42
أ. الكتاب المدرسي.....42
ب. البناء المدرسي.....43
ج. الأسئلة.....43
5.4. تقويم المؤسسات و النظم التعليمية.....43

5. تقنيات التقويم و وسائله.....43
6. خصائص التقويم الموجب توفرها.....45
7. استخدامات و خطوات التقويم.....47
1.7. استخداماته.....47
2.7. خطواته.....48

المبحث الرابع: التقويم المستمر واقعه و آفاقه في المنظومة المدرسية.....49
1. مفهوم التقويم المستمر.....50
2. أهمية التقويم المستمر بالنسبة إلى التلميذ.....51
3. مميزات التقويم المستمر.....53
4. مراحل التقويم البيداغوجي.....54
5. المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي.....55
6. أغراض التقويم المستمر.....56
7. متطلبات التقويم المستمر.....57
8. التقويم المستمر و إثراء تعلم التلاميذ.....58
9. أهداف التقويم المستمر.....59
10. تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط.....62
11. التغذية الراجعة و التصحيح الارتجاعي.....63
1.11. التغذية الراجعة.....63
2.11. التصحيح الارتجاعي.....64

الفصل التطبيقي: أدوات التقويم المستمر على محك التجربة الجزائرية

1. الإستجوابات الشفوية و الكتابية.....68
1.1. وظائف الاستجوابات في الشفوية والكتابية.....72
2. الواجبات (الوظائف)المنزلية.....74
1.2. نموذج تطبيقي لواجب منزلي (تلخيص نص).....77
3. الأعمال التطبيقية و الموجهة.....78

1.3. الإجراءات التنظيمية للأعمال الموجهة في التعليم المتوسط.....78
2.3. نقائص تطبيق هذا النشاط.....79
3.3. إقتراحات عملية لتحسين مردودية هذا النشاط.....80
4.3. نموذج تطبيقي للأعمال التطبيقية و الموجهة.....82
5.3. شبكة تصحيح الوضعية الإدماجية.....83
6.3. كيفية معالجة الإجابات التطبيقية.....85
7.3. أهداف الأعمال التطبيقية والموجهة.....85
4. المشروع.....87
1.4. إعتبارات التي ينبغي توافرها في المشروع.....88
2.4. أهداف بيداغوجيا المشروع.....89
3.4. أنواع المشروعات.....90
1.3.4. المشروعات الإنشائية.....90
2.3.4. المشروعات الاستماعية.....90
3.3.4. المشروعات التي تدور حول مشكلات.....91
4.3.4. مشروعات كسب المهارات.....91
4.4. تقييم المشروع.....94
5. الفروض.....94
1.5. طبيعة الفروض المحروسة.....95
2.5. بناء الفروض.....96
3.5. نماذج الفروض.....97
1.3.5. نموذج 1.....98
2.3.5. شبكة التقويم النموذجي.....102
3.3.5. نموذج 2.....104
4.3.5. شبكة التقويم النموذجي.....108
أ. تنظيم الفروض و تقويمها.....110
ب. تصحيح الفروض و استغلال النتائج.....111

ج. شروط الفروض المدرسية.....112
د. تعقيب.....113
6. الاختبارات.....113
1.6. مفهوم الاختبار.....114
2.6. الاختبارات التحصيلية.....115
3.6. أغراض الاختبارات التحصيلية.....115
4.6. متطلبات الاختبار التحصيلي.....116
5.6. بناء الاختبار التحصيلي.....117
6.6. التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية.....118
7.6. طبيعة بناء امتحانات شهادة التعليم المتوسط للغة العربية.....120
8.6. نماذج الاختبارات.....124
1.8.6. نموذج 1.....125
2.8.6. شبكة التقويم النموذجي.....129
3.8.6. نموذج 2..... 133
4.8.6. شبكة التقويم النموذجي.....136
9.6. صفات الاختبارات التحصيلية.....138
استبيانات الأساتذة.....139
خاتمة
ملاحق
قائمة المصادر والمراجع
الفهرس

مقدمـــــة:

الحمد لله رب العالمين، و الصّلاة و السلام على سيدنا محمد وآله وصحبه و سلم، وبعد:

يقاس تقدم الأمم والشعوب بقوة الأنظمة التربوية المطبقة فيها، والتي تكون نواتجها ومخرجاتها على درجة كبيرة من الجودة والإتقان، ويكون أفرادها على درجة عالية من الوعي والكفاءة والإبداع، ولديهم قدرة على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم، ومعرفة بالتغيرات والمستجدات الحاصلة في العالم من حولهم في جميع مجالات الحياة يعتمد في ذلك كله على جودة وسائل التقويم التربوي المستخدمة في العملية التربوية، والتي تساعد على إصدار أحكام واتخاذ قرارات على درجة من الصدق والموضوعية.

ويعد تقويم التلميذ عنصرا مهمًا من عناصر تقويم النظام التربوي، والذي كان في السابق مرادفًا لمفهوم الاختبارات، وهادفًا إلى قياس مقدار ما تحصل عليه التلميذ من معلومات ومعارف، وتجاهل بقية جوانب شخصية التلميذ الأخرى.

ويشمل التقويم التربوي بمفهومه الحديث كل جوانب شخصية التلميذ، المعرفية، والمهارية، والوجدانية، باعتبارها جوانب متكاملة، ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض، حيث أنّها تمثل وحدة واحدة، ويعني هذا مصاحبة التقويم التربوي بمفهومه الحديث للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، وهذا ما يعرف بالتقويم المستمر، والذي يمثل جزءًا من الممارسة التربوية ومرافقًا لها، ومتفاعلًا معها بشكل جيد ومنسجم، ويندمج في المسار التعلمي للتلاميذ بصفة مستمرة ممّا يمكّن الأستاذ من الوقوف على التطور الحاصل في تعلّمات التلاميذ، والتحسن المحقق لديهم واكتشاف النقائص والثغرات التي تحول دون مواصلة التعلمات وتنمية الكفاءات التي تمكنهم من توظيف مكتسباتهم في وضعيات مختلفة داخل المؤسسات التربوية وخارجها في ميدان معترك الحياة.

ولقد عرف النظام التربوي الجزائري في السنوات الأخيرة إصلاحات مهمة، شملت المناهج الدراسية ونظام التقويم التربوي، باعتباره ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ، ورفع مردود منظومتنا التربوية حيث ثم تبني التقويم المستمر أسلوبًا لتقويم تعلّمات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط التي اتخذت السنة الرابعة منها أنموذجًا تطبيقيًا لبحثي هذا.

انطلاقا ممّا سبق اخترت موضوع: "التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، واقعه وآفاقه، السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجًا–دراسة وصفية تحليلية–".

فضولًا منّي ورغبة في استقصاء واقعة وآفاقه في مؤسساتنا التربوية، علّني أقف على جوانبه الإيجابية و السلبية خاصة، وأشفي غليلي في الإجابة عن جملة من التساؤلات التي ما بَرِحَت تراودني وتشغل بالي وتقُضُّ مضجع راحتي خاصة إذا علمنا أن منظومتنا التربوية تمرُّ بمرحلة حاسمة تمثل مشروع إصلاح شامل في منظومتنا التربوية الجزائرية، ويهدف هذا البحث إلى فَكِّ طلاسِمَ هذه الخاطرة بالتوصّل إلى إيجاد إجابات شافية للتساؤلات الآتية:

- ما مدى اهتمام منظومتنا التربوية بالتقويم المدرسي في ضوء الإصلاح التربوي؟
- ما مدى تجلياته من خلال عملية التعليم والتعلم في مدارسنا؟
- ما الصعوبات والعراقيل التي تواجه منظومتنا التربوية في مجال التقويم التربوي؟
- ما مصداقية التقويم المستمر في الوسط المدرسي والمحيط الاجتماعي؟
- ما الطموحات والآمال المعلقة على نجاح نظامنا التعليمي على مستوى التقويم المستمر؟
- ما النظرة الاستشرافية التي يرى بمنظورها النظام السياسي مستقبل التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية؟

ذلك ما سيحاول بحثي الإجابة عنه.

وقد إعترضتني صعوبات وأنا أخوض غمار هذا الموضوع، نقص الجو والدراسات التطبيقية في مجال التقويم المستمر، قصر فترة التربص المغلق التي لم تتمكن فيها من الاستفادة بالقدر الكافي خاصة الجانب التطبيقي منها الذي مارستُ فيه عملية التعليم والتعلم لأول مرة، ناهيك عن ضيق الوقت الذي وزع بين الدراسة والامتحانات وإنجاز الرسالة والتربص المغلق، ممّا جعلني أعيش في دوامة وتشتت فكري، لكن بفضل الله عز و جل أولًا.

ورغبتي الملحة في إنجاز هذا البحث ثانيًا جعلني أتغلب على كل هذه الصعاب، وبفضل أستاذي المحترم "الطاهر بلعز" الذي لم يدخر جهدا من أجل تحفيزي وتشجيعي على إنجاز هذا البحث، وتزويدي بما أحتاجه من مصادر ومراجع، فله جزيل الشكر والتقدير، كما أتقدم بالشكر والعرفان لي صديقتي وزميلتي العزيزة "فتيسي سليمة"، لما قدمته لي من يد عون، وقد قدمت بحثي في فصلين:

الفصل الأول الموسوم بـ: أهمية التقويم التربوي و الأدوار التي يؤديها في عملية التعليم والتعلّم، وقسمته إلى اربع مباحث ، المبحث الأول تناولت فيه مفهوم التقويم، أهميته وأبعاده، والمبحث الثاني تناولت فيه: أنواع التقويم،أهدافه، أسسه ومبادئه، أما المبحث الثالث تطرقت إلى أدوات التقويم ووظائفه، بينما في المبحث الرابع درست واقع التقويم المستمر وآفاقه في المنظومة المدرسية.

أما الفصل الثاني الموسوم بـ: أدوات التقويم المستمر على محك التجربة الجزائرية، وقد جمعت فيه بين النظري والتطبيقي، وتناولت فيه: أدوات التقويم المستمر المتمثلة في الاستجوابات الشفوية والتطبيقية، الواجبات المنزلية، الأعمال التطبيقية والموجهة المشروع، الفروض والاختبارات، وختمته بتعليل الاستبيانات.

تصدرته مقدمة وتذيلته خاتمة مشفوعة بقائمة المصادر والمراجع، وفهرست خاص بالمحتويات.

المبحث الأول: مفهوم التقويم، أهمية و أبعاده.

1. مفهوم التقويم (L'évaluation):

1.1. لغة:

قدّمت المعاجم اللّغوية معاني كثيرة للتّقويم، فقد جاء بمعنى (قوّمت) الشّاة أصابها القُوام، وقوّم المعوّج: عدّله وأزال عوجه، و(تقوّم) الشّيء: تعدّل واستوى، و(التّقويم): حساب الزّمن بالسّنين والشّهور والأيّام، وتقويم البلدان: تعيين مواقعها وبيان ظواهرها.[1]

كما ورد في "لسان العرب" بمعنى: قوّم درأه: أزال عوجه، وقوّم السّلعة واستقامها، قدّرها، قال أبو عبيدة: قوله إذا استقمت يعني قوّمت وهذا كلام أهل مكّة، يقولون: استقمت المتاع، أي قوّمته والاستقامة: التّقويم.[2]

وأمّا في منجد اللّغة والأعلام: قَوَّمَ الشيء: عدّله.[3]

كما وردت عدّة مشتقّات للفعل قوّم في القرآن الكريم منها: التّقويم، قال تعالى: " لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ "[4]، فالتّقويم يعني الاستقامة والتّعديل والتّقدير.

وقال تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالقِسْطِ "[5]، أي كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة.

2.1. إصطلاحا:

هناك عدّة تعريفات للتّقويم، فقد عرّف التّقويم على أنّه:

---

[1]- ابراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، دار الفكر، ج 2، ط 1، (د، ت)، ص 767.

[2]- ابن منظور الأنصاري، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (د، ت)، ص 588.

[3]- المنجد في اللغة و الأعلام، دار المشرق، بيروت، ط 35، ص 644.

[4]- سورة التين، الآية 04.

[5]- سورة النساء، الآية 34، 35.

- ✓ عمليّة منهجية تحدّد مدى تحقيق الأهداف التّربوية من قبل التّلاميذ، وأن يتضمّن وصفا كميًا وكيفيًا إضافة إلى حكم على القيمة.
- ✓ عمليّة تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التي خطّط لها المنهاج، أو هو تحديد لمستوى ما وصل إليه الطّالب وتحقّق لديه من نتاجات تعلمية وخبرات مكتسبة، والتّقويم عنصر أو مكون أساسي في المنهاج، وهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية/التعلمية، ويتخلل جميع مراحل عملية التعليم والتعلم، فهو نقطة البداية للخبرات التعلمية اللاحقة كما أنه المنطلق الرئيس لتطوير المنهج وتعديلاته.[1]
- ✓ والتقويم عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة...، ممّا يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.[2]
- ✓ والتّقويم عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريسا أم غيره، استنادًا إلى معايير الفاعلية، وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج.[3]
- ✓ التقويم عملية إعداد أو تخطيط لمعلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات.[4]

---

[1]- محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمّان، الأردن، ط 1، 1430هـ - 2010م، ص 14.

[2]- (م،ن)، ص 14.

[3]- عبد الله زيد الكيلاني و فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمّان، الأردن، ط1، ص 19.

[4]- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط 1، 2002، ص 389 .

ومن هذا التعريف يلاحظ أن التقويم ليس هدفًا في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية، وبالتالي فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، وأنه ليس عملا غير مترابطًا أو حدثًا أو نتاجا منتهيا بل هو عملية متتابعة يمكن ترتيبها في ثلاث مراحل رئيسية هي:

أ. مرحلة التخطيط:

ونعني بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم، بمعنى تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بوضوح من أجل صنع القرار المطلوب، وهذا يتطلب وصفا واضحا للعوامل أو المتغيرات والسمات المراد قياسها ونوع المعلومات التي تدعو إليها الحاجة.

ب. مرحلة الحصول على المعلومات:

ونعني بها الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات التي تم أخذ قرار بشأنها في المرحلة الأولى، فإجراءات الاختبارات والاستبيانات وأدوات القياس الأخرى التي استخدمت بهدف جمع البيانات يجب أن تسير بأقصى درجة من الدقة والضبط والموضوعية للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية.

ج. مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكام:

وفي هذه المرحلة يتم تحليل البيانات المتعلقة التي جمعها ووضعها ويزود بها صَانِعُوا القرار بلغة واضحة ومفهومة وبذلك ينتهي دور القائمين على التقويم.[1]

[1]– وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية،(م،س)،ص 390 .

3.1. تعريفات بعض الشخصيات للتقويم:

لقد اختلف المربون حول التعريف الاصطلاحي للفظة "التقويم"، وتباينت تعريفاتهم له، و ربّما يرجع ذلك إلى كثرة الدراسات والبحوث التربوية في هذا الموضوع، وسنذكر أهم هذه التعريفات:

- ✓ يعرف بلوم "Bloom" التقويم على أنّه: "مجموعة منظمة من الأدلة التي يتبين فيما إذا جرت بالفعل على مجموعة المتعلمين مع تحديد درجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده".[1]
- ✓ ويعرفه "جرونلند Gronlund" على أنّه:"عملية منظمة يتمّ من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية لدى التلميذ".[2]
- ✓ كما يعرفه "ستافلبيم Stufflebeam": "إن التقويم هو عملية وصف، وعملية حصول على معلومات مفيدة، وتقديمها للحكم على بدائل القرار".[3]
- ✓ ويعرّفه ساكس بأنّه: "العملية التي تقدّر من خلالها قيمة الشيء أو يتخذ القرار من خلال ملاحظات عدّة وخلفية المقوم وتدريبه."[4]
- ✓ ويعرفه بيرك: "بأنه عملية تستخدم فيها إجراءات عملية لجمع معلومات موثوقة يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ القرارات بشأن برنامج تربوي"
- ✓ ويعرفه تيلور: "بأنه عملية تحديد مدى تحقق الأهداف التي خطط لها المنهج أي مستوى ما وصل إليه الطالب وتحقق لديه عن نتاجات تعليمية وخبرات مكتسبة وتوافقها مع الأهداف المرسومة".[5]

---

[1]- محمد الصالح حريبي، نماذج التدريس الهادف و أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1 ، (د، ت)، ص 90.

[2]- أمطاينوس مخائيل و ياسر جاموس، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، مطبعة الروضة، ط1 ، (د، ت)، ص 31.

[3]- (م، ن)، ص 31.

[4]- حاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفاءات التعليمية لمعلمي أدب الأطفال و القواعد النحوية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2003، ص 20.

[5]- رندينة عثمان يوسف، د.خدان عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص 46.

✓ أما التقويم في نظر الدكتور حسن عمر منسي هو عملية متكاملة ومستمرة تبدأ من التخطيط ومن ثمّ التنفيذ، أيضا فهي عملية تشخيص علاجية ووقائية للوصول للعمل أو الشيء إلى أفضل وجه أو وضع.[1]

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن التقويم ليس نشاطًا بسيطًا لكنّه عملية معقدة ومستمرة خلال مراحل العملية التعليمية، ويحتوي على كثير من الأنشطة والتعلمات والإجراءات التي يفضي الأستاذ من خلالها إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف المتوخاة معتمدا أحكاما كمية ونوعية، ومن ثم اتخاذ القرار البيداغوجي المناسب للتعديل والتقويم.

الخطوات الأساسية في عملية التقويم:

هناك العديد من الخطوات الواجب اتباعها في عملية التقويم، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

– معرفة الأهداف: إن الغرض من عملية التقويم هو التعرف على مدى إمكانية تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.

– اختيار الموقف: ويقصد بها تحديد المواقف التي تتيح للتلاميذ فرصة التعبير عن نوع السلوك الذي تضمنه الأهداف التربوية.

– اختيار وسائل التقويم ووضعها، بعد تحديد الأهداف وتحديد المواقف للتلاميذ، يقوم المعلم باختيار الوسائل المناسبة للتقويم.

2. مفهوم التقويم في مؤسساتنا التربوية:

إنّ التقويم الذي نمارسه في أقسامنا التربوية يندرج ضمن ثلاثة مفاهيم مترابطة:

[1]– صالح ناصر عليمات، العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2007م، ص 179.

الأول: هو "التقويم الإثباتي" (évaluation certificative): ويأتي في آخر التعليم والتعلم، هو تصفية تتعلق بتمدرس معين، أو تدريب يأتي في الغالب نهائيًا عن آخر التكوين بشكل متأخر، وتشوبه عيوب، إنه بهذا المعنى حكم على التلميذ في نهاية التعليم فقط.

الثاني: هو "التّقويم المعياري" (évaluation normative): وهو غالبًا ما يكتفي بتقرير وضعية ما، أو أمر واقع: فهذا العمل كذا ... وهذا التلميذ كذا... وآخر لا يعرف، أوله على العكس نتائج طيبة...

الثالث: هو "التقويم التوقعي" (évaluation pronostic): وهو كل تقويم يحكم على التلميذ بالنجاح أو الفشل (أي إذا كان سينتقل مستوى إلى آخر).

وهذا التقويم الذي نمارسه هو شق من التقويم الإجمالي، يأتي عند نهاية تعليم معين سواء أكان درسًا أم دورة أم سنة أم سلكا بأكمله، فهو لا يحكم إلا على النتائج النهائية، وبهذا المفهوم فإنه لا يهتم بالكيفية التي بلغ بها التلميذ نهاية التعليم، إذ نفترض أنه قد تعلم وينبغي الآن أن يمتحن، وعند الامتحان يكرم المرء أو يهان.[1]

إنه تقويم ناقص يأتي بعد مجموعة من الدروس في الغالب ينصب على واحد منها؛ ممّا يجعل التلاميذ يفكرون دائمًا في أي درس سيكون موضوع الامتحان، وتبقى المسألة موكولة "للصدفة"(Bachotage)* أي لعبة الحظ.

انطلاقا مما سبق ذكره يبدو أن هذه المفاهيم ما تزال تخضع للمنظور التقليدي الموروث عن الممارسة التربوية القديمة، الذي لم يعد يلبي حاجة المعلمين والمتعلمين على حد سواء، ولا يفي بأغراض منظومتنا التربوية في عصر التكنولوجيا وصناعة علوم التربية.

[1]– عبد اللطيف الفاربي، و عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية (02)، 1989، ص 126.

* Bachotage: يراد به العمل لمجرد النجاح في البكالوريا لا للثقافة.

3. مفهوم كل من التنقيط و التقويم:

كثيرا ما تتداخل المصطلحات وتتضارب مفاهيمها، فيحدث اللبس في أذهان الكثير من يشتغلون في قطاع التربية بصفة عامة، والممارسين لعملية التعليم والتعلم بصفة خاصة، ممّا يؤدي إلى تصورات خاطئة في التقويم التربوي، ولإزالة هذا الغموض نحاول أن نلقي الضوء على مصطلح "التنقيط" ومبرزين نقاط التمايز وأوجه التكامل بين التنقيط والتقويم، وقد تطرقنا إلى تعريف التقويم مسبقًا.[1]

1.3. التنقيط: (Notation)

إضافة قيمة كمية على ما ينجزه التلميذ من أعمال أثناء الاختبارات المدرسية وتتم هذه العملية عادة باعتماد سلم واضح للتنقيط، يجعل منها عملية موضوعية بعيدة عن الانطباعات الذاتية.

والنقطة قيمة كمية تحدّد موضوع إنجاز التلميذ داخل سلم مكون من وحدات عديدة مرتبة ترتيبًا تصاعديًا قد تنطلق من درجة الصفر (0) وتنتهي عند الدرجة العاشرة (10) أو العشرين (20).[2]

2.3. الأبعاد السلبية لمفهوم "التقويم تنقيط":

من المزالق الخطرة التي يسقط فيها الأساتذة خلال ممارستهم التربوية العادية ذلك اللبس الحاصل في مفهوم (التنقيط والتقويم)، فكلاهما يفيد الآخر، فهم يجعلون التنقيط مرادفًا للتقويم، كما يعّدون التقويم مرادفًا للتنقيط، كذلك التلاميذ ألفوا وتعودوا المزج بين التنقيط والتقويم، إذ يرون عملية التنقيط تقويمًا لتحصيلهم الدراسي ومسارهم التعليمي، ممّا يجعل مفهومه مفهومًا خاطئًا، يتأسس على وظيفة أحادية، مفادها أن الهدف منه تقدير معدل عام، يمكّن التلميذ من النجاح أو الفشل، ومن الأبعاد السلبية لهذا التصور الخاطئ:

---

[1]– أنظر ص 2 ، من البحث.

[2]– عبد الرحيم أيت دوصو، مصطلحات علوم التربية، المملكة المغربية للشؤون الثقافية، مديرية الأعمال الثقافية، قسم المكتسبات و النشر و التوزيع، (د، ت)، ص 80.

– أن التقويم و(سلطوية) المدرس، فالتلميذ لا يستجيب بتلقائية وبدافع ذاتي واع لمختلف منيرات عملية التعليم والتعلم، ولا ينجز أعماله رغبة منه في تلبية حاجاته تبعًا لاهتماماته وحوافزه وميوله، وإنمّا يقوم بهذه الأعمال مضطرًا، حتى ينال استحسان المدرس ورضاه.

– أن التقويم بهذا المفهوم يوجه نشاط التلميذ نحو النقطة، فالنقطة غاية ما يصبو إليه المتعلم، أما المعارف والمهارات والسلوكات التعليمية المختلفة، التي تبني شخصيته وتصقل مواهبه وتهذب ملكته، فلا قيمة لها عنده ما لم تنقط. "فالمعرفة قسمان: قسم نافع، وهو ما له علاقة مباشرة بها، والمثال الواضح على ذلك: أن تلاميذ الشعب العلمية لا يعطون أهمية للمواد الأدبية بحكم تقلص معاملها، وتلاميذ الأدب لا يهتمون بالعلوم لسبب نفسه".[1]

– أن مفهوم (التقويم تنقيط) ذو توجّه منفعي، غير أن هذه المنفعة سرعان ما تزول بزوال مرحلة التقويم، لأن التلميذ يربط نشاطه بالنقطة، وبالتالي يربط تعّلمه بالمعلم الذي يمنحه تلك النقطة، فهو لا يتعلم لكي يكون مستقبلًا بذاته، قادرًا على تقويم مجهوداته، و على التحكم الذاتي.

– "إن النقطة تتجاوز وظيفتها لتصبح أداة للضغط والعقاب والترهيب، على هذا الأساس يرفض التلميذ في الغالب أن يكشف عن ضعفه وثغرات تكوينه والصعوبات التي تعترضه، فهو خائف من ارتكاب الأخطاء، ويحاول تفادي ذلك ولو تطلب الأمر أن يلجأ إلى الوسائل غير المشروعة: كالنقل والغش".[2]

4. تطور التقويم:

لقد سعى الإنسان منذ فجر التاريخ إلى إصدار أحكام تقويمية على الظواهر والموضوعات والأشخاص، إلا تلك الأحكام كانت تتسم بالبدائية، لأن التقويم كان يخضع آنذاك لعامل الانطباع

[1]– عبد اللطيف الفاربي، و عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، (م، س)، ص 130.

[2]– عبد الرحيم أيت دوصو، مصطلحات علوم التربية، (م، س)، ص 129.

الشخصي ويطغى عليه عنصر الذاتية، فهو يعتمد التخمين والحدس والذوق الحسي والتأثر الوجداني.

ويرجع تاريخ الاختبارات إلى زمن قديم أي قبل الميلاد في "الصين" وفي "اسبرطة"[1]، ومازلت تستخدم إلى الآن في مدارسنا، وتعد أهم وسيلة مستخدمة في التقويم الذي ما فتئ يتطور شيئًا فشيئًا بتطور المعرفة، وتراكم الخبرة حتى بلغ اليوم شأوا بعيدا، ووصل إلى درجة عالية من الدقة والموضوعية.

ظهر التقويم الموضوعي للمناهج في الميدانين الاقتصادي والإجتماعي ثم في الميدان التعليمي التربوي، وبلغت أهميته شأن معتبرًا، بحيث أصبح مقياسًا للعمل العلمي الممنهج الخاضع للتخطيط الإستراتيجي.

وما إن طالعنا النصف الثاني من القرن العشرين (ق 20) حتى أضحى ممارسة إجرائية مدرجة في الفعل التعليمي التعلمي، تحظى بعناية فائقة من القائمين على قطاع التربية والتعليم بصفة خاصة، والأولياء والتلاميذ والمجتمع بصفة عامة، واتسعت مجالاته، وتنوعت استعمالاته، فاكتسى بذلك صبغة أكثر عقلانية، حيث طبقت فيه الأساليب والتقنيات الإحصائية، وأصبح يمارس بفعالية بناءًا على روائز * مقننة.

"ويمكن القول إن التقويم في الميدان التربوي ذو توجه يبتعد عن الأحكام غير المؤسسة، إنه تقويم ممنهج تطور تحت تأثير حركات عديدة، فمقاربة القياس التي تعود أصولها إلى زمن بعيد قد كان لها تأثير محسوس إبتداءًا من القرن العشرين بوجه خاص، إذ يرجع إليها الفضل في إنتاج مجموعة من التقنيات، وإجراءات القياس المتطورة التي إتضحت فائدتها، أما المقاربة التجريبية المصحوبة بمجموعة من

[1] – عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، دار مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 1962، ص 634.

* رائز (Test): إستعمل اللفظ Test في اللغة الإنجليزية، لأول مرة على يد الباحث السيكولوجي كاتيل (Cattell)، و بعد ذلك عمم إستخدامه في ميادين معرفية متنوعة، تهتم في أغلبيتها بالقياس و التقويم، و الرائز، أداة قياس مقننة أو معقدة في كل جوانبها، في طريقة الإستعمال، و في شروطها و في طريقة الإجابة، و كذلك في عملية التصحيح، مما يجعلها أداة قياس أكثر موضوعية أخذه "Mc.K.Cattell" عن الفرنسية القديمة: téte –testو أخذه الفرنسيون عن اللاتنية testum، و هو إناء من طين كان يختبر به الذهب، إستعمله Cattell سنة 1890م، و شاع في الإنجليزية سنة 1895م، فقيل Mental test، و قد عيب إستعمال هذا اللفظ إلا في علم النفس.

النماذج والتقنيات فلم يقتصر أثرها على جعل البحث التربوي ممكنًا فحسب، بل تعداه إلى توفير مواد ضرورية لتقويم المناهج الدراسية".[1]

تدخل أدوات التقويم في صميم الدراسة الدوسيمولوجية، وذلك لكون عملية التعليم والتعلم قابلة للقياس، لأنها فعل إجرائي سلوكي خاضع للملاحظة والتجربة والتقويم والتكميم*، وحتى تتضح طبيعة التقويم بصورة أكثر جلاء ووضوحًا يحسن أن نتناوله من حيث:

- **تطوره:**

ترجع عملية التقويم إلى أقدم العصور، فالصين مثلًا كانت تعرف وسائل تقويمية تحريرية، حيث كان الطلاب يخضعون إلى امتحانات على درجة كبيرة من الصعوبة، تتم على ثلاث مراحل، تنتهي المرحلة الثالثة منها باختبار الطلبة الممتازين الذين تُسند إليهم الوظائف السامية في الدولة.

وكان الامتحان آنذاك يستمرّ من ثمانية عشر (18) إلى أربع وعشرين (24) ساعة في المرحلتين الأولى والثانية، أما المرحلة الثالثة فكانت تصل مُدّتها إلى ثمانية عشر (18) يوميًا.[2]

وتدل الدراسات أيضًا على أن المجتمع اليوناني عرف هو الآخر هذا النوع من الامتحانات التحريرية، وكذلك الحال بالنسبة إلى المجتمع الروماني.[3]

وبداية من مطلع القرن العشرين (ق 20) شهد التقويم تقدمًا ملحوظا يمكن تقسيمه حسب تطور "القياس" (Mesure)إلى أربع (04) مراحل:

---

[1]– الفريق البيداغوجي للمركز الوطني للوثائق التربوية، "موعدك التربوي"، سلسلة الملفات التربوية، العدد الأول، جويلية 1997، ص 17.

* **التكميم**: عملية أساسية في البحوث العلمية تقتضي التمكن من التعبير عن الظواهر أو عن العلائق القائمة بينها بواسطة مقادير كمية محددة بحيث يصبح بإمكان الباحث أن يتعامل مع تلك الظواهر بشكل رياضي أو إحصائي.

[2]– داين راتيستون و آخرون، التقويم في التربية الحديثة، ترجمة وهين سمعان، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1968م، ص 167.

[3]– (م، ن)، ص 15.

- **المرحلة الأولى: (1900 – 1915):**

تمتد من عام 1900 إلى عام 1915، وتسمى مرحلة الرعيل الأول المنادي بالقياس، وأهم ما يميز هذه المرحلة ظهور مقياس "بينية" (Binet Alfred)، وظهور علماء النفس الإنجليز والأمريكيين، كذلك ظهور اختبارات التحصيل المقننة في أغلب المواد كاختبار "ستون" (Stone) المقنن في مادة الحساب، واختبارات الهجاء والمفردات اللغوية، وفي المرحلة أيضًا نشر "جوزيف رايس" دراسته تحت عنوان (عدم جدوى تعليم الكبار)، وأجرى "رايس" تجربة من ابتكاره قارن فيها بين نتائج تحصيل تلاميذ قضوا وقتًا طويلًا في التدرب على الهجاء بغيرهم ممن قضوا وقتًا أقل، ونشر "ستون" سنة 1908، و"كروتس" 1909 اختبارات قياس التحصيل في مبادئ الحساب.[1]

- **المرحلة الثانية: (1915 – 1920):**

من عام 1915 إلى عام 1920 انتشرت فيها استخدام الاختبارات والمقاييس المختلفة في التقويم انتشارا كبيراً، وامتازت هذه المرحلة بتصميم كثير من الاختبارات في مختلف المهارات، والاختبارات النفسية، وتحمس رجال التربية و علم النفس لتطبيقها بدرجة واسعة جعلتهم ينسون الدقة وذلك ما أدى إلى أن يساء اختيار الاختبارات و تفسيرها، وأن تصدر الأحكام من غير تروٍ ولا دقّة.[2]

وامتازت هذه المرحلة كذلك بتطوير بعض اختبارات الذكاء والتحصيل، واستعمال الاختبارات على نطاق واسع في مسح قامت به مدينة "نيويورك" من عام 1917 إلى عام 1919، وامتازت كذلك بظهور مقياس "تورندايك" (Thnrrndike Edwaed Lee) للخط، وظهور مقياس "هلجس" للإنشاء والتعبير.[3]

---

[1]– داين راتيستون و آخرون، التقويم في التربية الحديثة، (م، س)، ص 16.

[2]– رمزية الغريب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1971م، ص 28.

[3]– راتيسون و آخرون، التقويم في التربية الحديثة، (م، س)، ص 18.

- **المرحلة الثالثة: (1920 – 1930):**

أشهر ما امتازت به هذه المرحلة هو ظهور النقد الذي دعا فيه رجال التربية و علم النفس إلى تعديل الاختبارات وإعادة تصنيفها ومراعاة الدقة في اختبارها وتقنيتها وتطبيقها، وساد في هذه المرحلة الاتجاه إلى قياس وتقويم التحصيل تقويم شاملًا ودقيقًا، وكذلك تقويم شخصية المتعلم، واستخدام اختبارات القدرات بعد عجز اختبارات الذكاء عن قياسها، وفي عام (1929 – 1930) أصدر الناشرون اختبارات الذكاء، لبيعها للمدارس كان من بينها اختبار "أوتس" ومجموعة اختبارات "سانفورد للتحصيل"، ولم يأتي عام 1930 حتى كان عدد الاختبارات المقننة أكثر من ألف اختبار، وهي هذه المرحلة وجهت العناية إلى تطوير الأساليب الإحصائية في تحليل الاختبارات.[1]

- **المرحلة الرابعة: (1930 – 1960):**

وصل القياس والتقويم فيها إلى درجة كبيرة من الدقة و التطور.

6. أهمية التقويم:

يعتبر التقويم التربوي الإستراتيجية العامة للتغيير التربوي، وذلك لأن القيادة التعليمية هي بصدد اتخاذ قرارات بالتغير، تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية والظروف المتاحة، ومدى توفر الطاقات البشرية المدربة، وغير ذلك من المعلومات التي يحتاج إليها مصدر القرار حتى تتضح أمامه التغيرات والبدائل، وليتمكن من اتخاذ قرارًا أفضل من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها.[2]

[1]– راتيسون و آخرون، التقويم في التربية الحديثة، (م، س)، ص 19.

[2]– محمد عزت عبد الموجود، أساسيات المنهج و تنظيماته، إدارة الثقافة للطباعة و النشر، ص 152 – 153.

ولعملية التقويم التربوي أهمية كبرى، لأنّها تقدم في نتاجها معلومات ضرورية لكل من المعلمين والمتعلمين، والمسؤولين والإداريين، وأولياء الأمور وأعضاء البيئة المحلية، ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها، وتقدم عملية التقويم معلومات تتعلق بالمتعلم، وبالمعلم، وبالمواد والبرامج التعليمية، ومعلومات تتعلق بالمسؤولين والإداريين.[1]

ويمكن استخلاص أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

1. الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في أنشطتهم المختلفة، والتي تساعد أيضا على توجيههم تربويا ومهنيًا.
2. تشخيص العقبات التي تصادف التلاميذ والمعلمين والمدرسة على حد سواء، والعمل على تذليلها لتحسين العملية التعليمية.
3. الإرتباط بالأهداف التربوية التي يعمل المجتمع على غرسها في سلوك التلاميذ، والأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
4. القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة والتوجيه، بل خلق الوعي والإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ وفهمها والتكيف معها.[2]
5. يساعد التقويم في تعديل ومراجعة المنهاج الدراسي، ويتم ذلك قبل عمليات التطبيق النهائية، وهذا ما يحدث عن تقويم الأهداف والمحتوى بحيث ينتج بالنهاية منهاج ومحتوى، عبارة عن خبرات تعليمية مرغوب فيها.

[1]- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر و التوزيع، 2008، ص 25.

[2]- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط 1، ص 187 – 188.

6. الحكم على فاعلية العملية التربوية وتطويرها، وذلك بتطبيق عملية التقويم بأساليبه ومستوياته المختلفة للمراحل والمستويات التعليمية جميعا، ثم تؤدي عملية التقويم إلى صيغة الحكم على مدى نجاح تلك العملية أو فشلها وفقا لنتائج التقويم.

7. الحكم على الطرق التدريسية المستعملة، فعندما لا يحصل الطلاب على نتائج عالية في الدرجات أو العلاقات، فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما وقد يكون في أسلوب التدريس، أو في عملية التقويم أو مدى الاستفادة من الأنشطة التعليمية.

8. تزويد الطلبة بدرجات من مستويات التحصيل وللأسف مازالت العلامات هي الوسيلة الوحيدة المتبعة للحكم على مستوى تحصيل الطلاب على الرغم من عيوبها الكثيرة.

9. العمل على إعادة الأهداف أو صياغتها، أي كون هذه الأهداف واقعية يمكن تحقيقها أو خيالية لا يمكن تحقيقها.

10. تحديد مستويات الطلبة أو قدراتهم سواء كانت قرائية أم كتابية أم مهارة ما في أي موضوع ما، وبشكل معياري و ليس محلي.

11. إعطاء الدليل الواضح على طبيعة المرحلة وطبيعة المعرفة بأنها تراكمية ومتداخلة، وبخاصة الاختبارات البيتية أو اختبارات نهاية الفصل الشاملة.[1]

12. وظيفة تشخيصية.

13. يقوم التقويم بتحسين عملية التعلم بشكل رئيسي وتعظيم نواتج التعلم.

[1] – صالح ناصر عليمات، العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية،(م،س)، ص 179 – 180.

المبحث الثاني: التقويم: أنواعه، أهدافه، أسسه و مبادئه.

1. أنواع التقويم:

من الصفات المميزة لعملية التقويم استخدامها لأساليب متنوعة يمكن تصنيفها ووصفها بعدّة طرق مختلفة وفقًا للإطار المرجعي المستخدم، حيث تمارس عملية التقويم عادة في جميع مراحل العملية التعليمية، وقد تصنف وفقا لطبيعة المقياس أو وفقا للاستخدام في حجرة الدراسة أو وفقا لطريقة تفسير النتائج، وقد قسم التربويين التقويم إلى عدّة أنواع، منها ما يؤسس على وقت إجرائه ومنها ما يؤسس على مدى شموله، ومنها ما يؤسس على الجهة القائمة به[1]، وتتمثل أنواع التقويم فيما يلي:

1.1. التقويم التشخيصي (القبلي): (Initial Evaluation)

ويطلق عليها أيضا التقويم الأولي، وهذا النوع من التقويم يتم عادة قبل بداية التعلم في أي برنامج دراسي أو برنامج تعليمي، ويطلق عليه أحيانا تقدير الحاجات التعليمية.

وهذا النوع: "هو التقويم الذي يجربه المدرس لاختبار استعداد طلابه لتعلم الموضوع الجديد، بغية تحديد مستويات الطلبة الأولية وقدراتهم ومعلوماتهم ومهارتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس".[2]

كما أورد "محمد الصالح حثروبي"[3] تعريفا لهذا النوع حيث يقول: "هو إجراء عملي تقوم به في بداية سنة دراسية أو محور أو درس أو جزء من درس حتى تتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات القبلية (قدرات مهارات) ، والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة".

يساعد التقويم التشخيصي في تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة بدائية في التعامل مع المنهج، فقد ترتب مستويات مختلفة للبدء في التعامل مع المنهج أو البرنامج، كما هو الحال في تعليم لغة أجنبية

---

[1]- شوق محمود أحمد، الإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، دار المريخ للنشر، جامعة الرياض، الرياض، 1409، 1989، ص 353.

[2]- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط 1، 1432هـ - 2011م، ص 194.

[3]- محمد الصالح الحثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمّان، ط 1، 2002، ص 95.

حيث يقسم الدارسون إلى مستوى متقدم، ومستوى متوسط، ومستوى مبتدئ، ويحقق التقويم الشخصي عدّة أغراض مهمة للمعلم وللعملية التعليمية، يمكن إيجاز أهم الأغراض فيما يأتي:

- تحديد المستوى المبدئي للمتعلمين، أي تحديد ما يعرفه المتعلمون وما لا يعرفونه من الموضوعات الخاصة بالتعلم.
- معرفة مدى حب المتعلمين للموضوع أو ميلهم إليه.

أ. أغراضه:

- كشف نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلاب، وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعانون منها، والتي قد تعوق دراستهم لمحتوى منظومة تدريس جديدة عليهم، وذلك قبل دراستهم لها.
- تحديد التغيرات في نتاجات التعلم لدى الطلاب المترتبة عن تدريس منظومة ما.
- تحديد متطلبات التعلم المسبقة لدى الطلاب اللازمة لدراستهم لمنظومة التدريس الجديدة.
- تحديد ما يتقنه الطلاب بالفعل من المحتوى الدراسي الذي تتناوله منظومة التدريس الجديدة.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات، بحيث يكون لكل مجموعة خصائص معينة تتطلبها عملية التعلم مثلما يحدث في التعلم التعاوني.
- تهيئة الطلاب للتعلم فربما تعمل أساليب التقويم الأولى وأدواته على تحفيز الطلاب لدراسة محتوى منظومة تدريس جديدة، وذلك من خلال وظائف تلك الأساليب والأدوات التوقعية.

يتبين لنا أنّ التقويم التشخيصي هو الحلقة الأولى في العملية التعليمية كما أنه سابق لتقويم آخر هو التقويم التكويني.

2.1. التّقويم التكويني: (Formative Evaluation)

و يطلق عليه أيضا التقويم المرحلي و البنائي، و هو عملية تحديد إيجابيات و سلبيات البرامج التربوية، و هو قيد التطبيق فهو يقوم تغذية راجعة مستمرة للمساعدة على تحسين نوعية الإنتاج في جميع مراحل التطبيق.[1]

فالتقويم التكويني يزود المعلم والمتعلم معا بالتغذية الراجعة عن معرفة أية جوانب ضعف في الخطة التعليمية ومحتوى البرنامج، ممّا يمكنك من إدخال تحسينات و تعديلات معينة على البرامج لتحسينه قبل استخدامه على نطاق واسع[2]، كما أنّه يتتبع بصفة مستمرة نمو المتعلم في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية، ويبين نواحي الضعف في هذا النمو كما أنّه يساعد المعلم على تحسين تدريسه وايجاد طرائق واستراتيجيات تدريس بديلة تناسب الموقف التعليمي التعلّمي، كما يساعد القائمين بعملية تخطيط وتطوير المناهج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.[3]

وتتبين أهمية التقويم التكويني فيما يلي:

- " التأكيد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.
- يكتسب كل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة.
- من خلاله تستخدم استراتيجيات تعليمية جديدة تناسب مع قدرات وإمكانيات التلاميذ.
- يبقى على استمرار في متابعة سير العملية التربوية التعليمية.
- التنبؤ بنتائج التقويم الختامي".[4]

---

[1]- سعدون نجم الحلبوسي، دراسات في فلسفة التربية و المناهج، منشورات ELGA، عين مليلة، ط 1، 2003، ص 147.

[2]- أحمد خيري كاظم، تصميم البرامج التعليمية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 1، 2001، ص 172.

[3]- محمد السيد علي، علم المناهج الأسس و التنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة و النشر بالمنصورة، مصر، ط 1، 1998، ص 220.

[4]- نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصيفي، دار وائل للطباعة و النشر، عمّان، ط 2، 2001، ص 87.

أ. **أغراضه:**

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسين هما:

الأغراض المباشرة:

وتتمثل في الآتي:

- التعرف على تعلم الطلبة، ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة.
- قيادة تعلم الطالب وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم الطالب تمهيدًا لربطه بالمدرس المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على البيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المدرس على تحسين أسلوبه في التعليم، أو إيجاد طريقة تعلم بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله، إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته.
- تزويد المدرس و المتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم الصفي.
- وضع خطة علاجية لتخليص الطلبة من نقاط الضعف.

الأغراض الغير المباشرة:

وتتمثل في الآتي:

- تقوية دافعية الطالب نحو التعلم، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه و كيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.
- زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد.

ب. مظاهره:

يظهر هذا النوع في:

- " مناقشة المعلم تلاميذه في بداية الحصة لمراجعة ما تعلموه سابقا.
- تصحيح أخطاء التعلم.
- إعادة تعليم التلاميذ لما لم يفهموه.
- إعطاء تمارين صفية.
- إعطاء امتحانات قصيرة لا تدوّن علاماتها.
- إعطاء وظائف بيتية ثم تصحيحها في أقرب فرصة."[1]

ج. أدواته:

نذكر منها:

- الأسئلة.
- الاختبارات.
- التمارين الصفية.
- الوظائف البيتية.
- قوائم التقدير.
- أية اختبارات يعممها المعلم لتغطية وحدة مستقلة بالمنهاج.

على ضوء ما تقدم نلخص إلى أن التقويم التكويني يلعب دورا مهما في العملية التعليمية/التعلمية، لما يحققه من نجاح في البرنامج التعليمي والإستراتيجية التعليمية بعامة، ومن ثم لا يمكن تأجيل عملية التقويم

[1]– مصطفى القمش، و أخرون، القياس و التقويم في التربية الخاصة، دار الفكر، ط 2، 2008م / 1428هـ، ص 25.

إلى نهاية الفعل التعليمي، بل يجب أن تكون هذه العملية متزامنة مع نشاط التعلم والتعليم، وذلك لإعطاء دافعية للمعلم للأستمرار في التعلم من خلال مراجعة أدائه ومعارفه، وحافزيه للمعلم لتصحيح خطة التدريسية وتحسين منهجية التعلمي، أو استبدال الطريقة المتبعة في التعليم، بالإضافة إلى النوعين السابقين للتقويم يوجد نوع آخير يعرف بالتقويم الختامي.

3.1. التقويم الختامي:

يستخدم هذا النوع من التقويم في ختام برنامج تعليمي أو نهاية الوحدة التعليمية لقياس مقدار ما تحقق من الأهداف التدريسية، ولإصدار أحكام تقويمية على مقدار النجاح الذي تحقق[1]، ويقصد بالتقييم الختامي، التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرس في نهاية الشهر، أو منتصف الفصل، أو في نهاية العام الدراسي، ثم يقوم برصد نتائجها في دفتر علاماته وفي الجداول المدرسية ليقيم تحصيل التلميذ بموجبها تمهيدا لترفيعه أو ترسيبه أو تخريجه، أو إعطائه شهادة تبين مقدار انجازاته.

وقد يقوم التقويم الختامي مقام التقويم القبلي في تزويد القائمين على العملية التعلمية بالبيانات التي تمكنهم من وضع برنامج جديد تمام، وبذلك تصبح العملية التقويمية عملية دائرية، بمعنى أن التقويم الختامي يفتح المجال أمام القائمين على العملية التعليمية لوضع برنامج جديد، وبهذا يلعب دورا مزدوجا ويمكن اعتبار تقويما قبليا وهكذا تستمر العملية.[2]

ومنه التقويم التحصيلي يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة، وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، أو لتقويم التقدم في التحصيل، ومن ثم فإن التقويم التحصيلي لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من الأهداف المختلفة

[1]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طراشق التدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 1، الإصدار الأول، 2004، ص 116.

[2]- محمد الصالح حثروبي، نموذج تدريس الهادف،(م،س)، ص 101.

والمتنوعة في نفس الوقت، ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا، وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الإجمالي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح.

أ. أغراضه:

من أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف[1] الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.
- إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.
- الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.
- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.
- إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة، أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.
- " التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل، فالتلميذ الممتاز في الحساب في الاختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر وفي المرحلة الثانوية".[2]
- التنبؤ بالنجاح في البرامج الدراسية اللاحقة.[3]

---

[1]- مصطفى القمش، خليل المعايطة، محمد البواليز، القياس و التقويم في التربية الخاصة، (م،س)، ص 27.

[2]- زكرياء محمد الطاهر و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2002، ص 55.

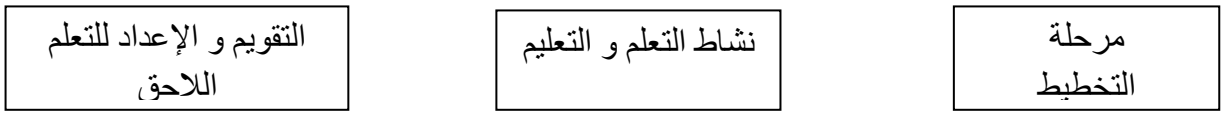
[3]-(م،ن)، (ص،ن).

ومن هذا العرض الموجز لأنواع التقويم يتضح أن بينها قدرًا من التداخل، ومع ذلك فلكل نوع حدوده ووظائفه، وأن الإلمام بأنواع التقويم وممارستها، والاستفادة من نتائجها يعتبر أساسا هاما لترشيد العملية التعليمية التربوية وتطويرها.

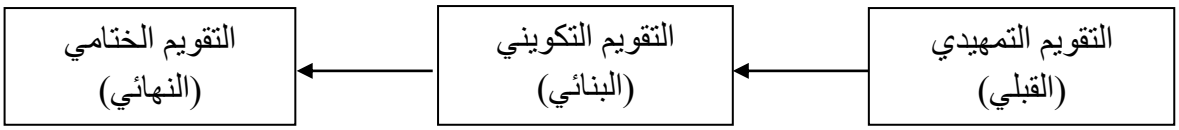
4.1. مراحل عملية التعليم:

إنّ عملية التقويم عملية ديداكتيكية تخطيطية براغماتية، لا تنجز بطريقة ارتجالية أو عفوية أو بكيفية إعتباطية، وإنّما تتبني وفق تخطيط علمي وتعتمد أساسا على المراحل الموضعة في الشكل الآتي [1]:

مراحل عملية التقويم



أنواع التقويم



وعليه فالتقويم التمهيدي يكون ضمن مرحلة التخطيط، أما التقويم التكويني فيندرج تحت مرحلة نشاط التعلم والتعليم، بينما ينطوي التقويم الختامي تحت مرحلة التقويم والإعداد للتعلم اللّاحق.

5.1. العلاقة بين الأنواع الثلاثة في التقويم:

من خلال تعرفنا على أنواع التقويم يمكن الكشف عن العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع وأوجه تشابهها و اختلافها.

[1] – زكرياء محمد الطاهر و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية و علم النفس، (م، س)، ص 56.

فمن حيث العلاقة يلاحظ أن التقويم التشخيصي مرتبط بكل من التقويم التكويني والتجميعي، فإذا كان التشخيصي يتم قبل بدء الدراسة فإنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم التجميعي فقد يستخدم اختبارات مصممة لهذا الأخير، كما يمكن أن نستخدم نتائج هذا التقويم النهائي استخداما تشخيصيا في مراحل التعلم المختلفة كأساس لتوزيع وتوجيه الطلاب.

أمّا أوجه الاختلاف فتتمثل في:

أولا: اختلاف أهداف كل نوع عن الأخر حيث يهدف التشخيص إلى تحديد نقطة انطلاق من تشخيص المكتسبات السابقة ومعرفة مواطن الضعف والقوّة في الفعل التعليمي، في حين يكتفي التقويم النهائي إصدار حكم حول تحقيق الأهداف وعدم تحقيقها.[1]

أمّا التكوين فيهدف إلى التدخل لمعالجة النقائص التي تظهر أثناء الفعل التعليمي.

ثانيا: اختلاف مميزات وزمن وإجراء كل نوع، ذلك أنه ينظر إلى التقويم التشخيصي على أنه عملية مسبقة، أمّا التكوين عملية مستمرة، والتجميعي هو عملية نهائية وأخيرة.

ثالثا: اختبارات التشخيص تكون أكثر عمومية وأشبه باختبارات الاستعدادات، بينما تكون اختبارات التكوين أكثر تحديدًا أو دقة، في حين أن اختبارات التجميع تكون أكثر شمولية وتقدم بصورة كلية.

والجدول التالي تفصيل لأهم سمات أنواع التقويم:[2]

[1]- محمد الشارف سرير، نور الدين الخالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، ط 2، 1995، ص 20.

[2]- نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي، دار وائل، ط 1، (د، ت)، ص 31.

أنواع التقويم / السمة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم النهائي
(أ) الفترة الزمنية	يتم في بداية العام أو قبل البدء في عملية التدريس.	يتم أثناء العملية التعليمية.	يتم هذا التقويم في نهاية الفصل أو السنة.
(ب) الغرض منه	التعرف على مواطن القوة والضعف عن المتعلمين.	متابعة تحصيل الطلبة والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي.	وضع الدرجات النهائية للطلبة وتقويم فعالياتهم والحكم على انتقالهم من صف إلى آخر.
(ج) الأدوات المستخدمة	الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية معينة تمتاز بالصدق والموضوعية.	الإجراءات القياسية اختبارات محكية المرجع	الإجراءات اختبارات معيارية ومحكية.

2. أهداف التقويم:

قبل أن يبدأ الإنسان بعمل ما لابد من أن يسعى وراء هذا العمل لتحقيق غاية ما، أو إشباع حاجة، أو استجابة لرغبة، فالسلوك الإنساني يفترض أن الشخص يقوم بعمل من الأعمال إلا وله هدف يسعى إلى تحقيقه كذلك المربي أو المدرس عندما يقوم بعملية التقويم فإنه أيضا يسعى إلى تحقيق أهداف معينة من أهمها:

- ✓ "تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، وتقديم المعالجة الضرورية في حينها"[1]، وذلك بتوجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.
- ✓ معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ، ومعرفة مدى استفادتهم منها في حياتهم.
- ✓ مواكبة سير العملية التعليمية التربوية في واقعها التنفيذي لضمان التحسين المستمر والجودة المتنامية في أساليب تحقيق أهداف المدرسة من قبل العاملات في الميدان التربوي، وإظهار ما يحرزن من نجاحات في تحقيق هدف من الأهداف، وهذا بدوره يمنحهن الثقة والشعور بالنجاح مما يضاعف من جهودهن في تحقيق الأهداف المرجوة.
- ✓ "من أهداف التقويم التربوي الكشف عن الجوانب المتميزة لدى المتعلم والارتقاء بها وتطويرها".[2]
- ✓ خلق جو من الاهتمام والتفاعل بين المدير والعاملين معه.
- ✓ تقييم فاعلية وسائل الإشراف التربوي لاختيار أفضلها.[3]
- ✓ تحفيز المتعلم على المثابرة والدراسة والمزيد من التعلم[4]، وتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لديه، لأن كل ما يتم في العملية التعليمية هو من أجله.
- ✓ اكتشاف ورعاية وتشجيع المواهب، ونشر ثقافة التقييم الذاتي لدى أفراد المؤسسة التعليمية.
- ✓ متابعة خطوات العلاج لمعرفة مدى التحسن الذي وصلت إليه المدرسة بعد التغلب على الصعوبات.[5]

---

[1]- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوادمة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، (م، س)، ص 193.

[2]- صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، مملكة العربية السعودية، وزارة التربية و التعليم، الإدارة العامة للتربية و التعليم بمحافظة جدة، بنين إدارة الإشراف التربوي، ص 13.

[3]- رمزي الغريب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 1، 1980، ص 29.

[4]- وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، جامعة سليمان بن عبد العزيز، محاضرات في التقويم التربوي، الفصل الدراسي الصفي، 1434هـ / 1435هـ، ص 70.

[5]- محمد بن عبد الكريم الدحام، أدوار التقويم و أهدافه، جامعة الملك سعود، قسم الإدارة التربوية، 1427- 1428هـ، ص 75.

- ✓ بيان مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، وما حققه المدرس في عمله، ومدى ما بلغه الطلاب من نمو.
- ✓ إقامة العلاقات السليمة بين المدرسة والجهات التي تتعامل معها في ضوء ما يكشف عنه التقويم.
- ✓ اختبار صحة الفروض أو الاعتبارات التي يقوم على أساسها عملية التقويم، لأن التقويم يجب أن يختبر سلامة الخطة، ويساعد على تطويرها.
- ✓ يهدف إلى تحسين أداء المعلم ورفع مردود التدريس، أي تلك الجوانب المتعلقة بعنصر المعلم باعتباره جوهر العملية التعليمية، لأنه لا يخفى علينا أن تحسين أداء المتعلم مرهون بتحسين كفاءة المعلم أولًا.

- ✓ توفير معلومات عن أداء الموظف أو الفرد وتحديد وسائل تطوير أدائه في المستقبل.[1]
- ✓ مساءلة القائمين على البرامج التربوية في ضوء ما يكشف عنه التقويم من نتائج.[2]

3. أسس و مبادئ التقويم:

كانت وظيفة المدرسة في مفهومها القديم تقتصر على قياس مدى تحصيل المتعلمين من حقائق ومعلومات (مرتبطة بالتحصيل والمادة الدراسية فقط).

- "أن التقويم ليس وسيلة للحكم على فاعلية العملية التربوية فقط، بل هو أيضا خطة أساسية لعملية التغيير والتطوير التربوي، فالتقويم هو أولى وأهم خطوات التطوير".[3]

---

[1]- محمد عبد السلام أحمد، التقويم النفسي و التربوي، لجنة التأليف و الترجمة و النشر، القاهرة، ط1، 1980، ص 88.

[2]- أحمد عودت، القياس و التقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، عمان، ط 1، 2000، ص 192.

[3]- علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، سلسلة مراجع التربية و علم النفس، ط 2، القاهرة، 1421هـ - 2001م، ص 262.

– عند تقويم الطلاب ينبغي أن يكون واضحا في أذهان القائمين على عملية التقويم أن عنصر الفروق الفردية عنصر جوهري لابد من مراعاته، فليس معنى وجود الطلاب في حجرة دراسية واحدة انهم جميعا متساوون في كل شيء، فتقويم الطالب يتم في ضوء تقدمه هو لا في ضوء تقدم زملائه.

– من أسس التقويم الهامة شمولية عملية التقويم بمعنى أنه شامل لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية، ولكل عناصر العملية التعليمية، فلا يجوز أن يقتصر على جانب واحد من جوانب النمو كالعناية بالناحية العقلية فقط، ويعقل نواحي النمو الأخرى، أو يقتصر على عنصر واحد من عناصر العملية التعليمية كمستوى المعلم ومهاراته التعليمية، ويهمل باقي العناصر كتقويم عناصر المنهج المختلفة والوسائل التعليمية المتاحة ونحو ذلك.[1]

– يقوم التقويم على أساس ديمقراطي، وذلك يعني أن يقوم التقويم على أساس حرية التفكير لكل من المعلم والمتعلم وجميع الأطراف المشتركة فيه، فهو عملية تعاونية يشترك فيها أطراف العملية التربوية (المعلم، المتعلم، الموجه والناظر وولي الأمر).[2]

– التقويم عملية تقدير مستمر لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية التربية، حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم باستمرار[3]، وهدف التقويم المستمر هو الحكم على مدى التقدم الذي يحرزه الطلاب في ضوء برنامج دراسي معين ومعرفة مدى ما تحقق أهداف هذا البرنامج ومدى التي تم بها.

– من المسلمات أنّ التقويم و عملياته كلها رغم ما قد يصاحبها من اهتمامات لا تتعدى أن يكون وسيلة للكشف عن نواحي النقص أو الضعف بقصد علاجها وتلافيها فلا يجب أن يكون هدفًا لذاته.

---

[1]– زكريا محمد الظاهر، مبادئ القياس و التقويم في التربية و علم النفس، (م، س)، ص 25.

[2]– مجدي عزيز ابراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 3، 2000، ص 178.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة، دار الفكر العرب، القاهرة، ط 2، 2000، ص 135.

– ينبغي على القائمين بعملية التقويم أن يتأكدوا من سلامة آلياتهم المستخدمة فيه، بحيث تقيس ما وضعت لقياسه، وأن تبتعد عن النواحي الذاتية قدر المستطاع، فلا يتأثر المعلم عند تقويمه لطلابه بأحاسيسه الشخصية.

– أن يترك التقويم أثرا طيبا في نفس الطالب، وذلك من خلال تعاونه مع معلمه في عملية التقويم خاصة إذا شعر الطالب أن معلمه يقف منه موقف المرشح الناصح، وليس موقد الناقد الباحث عن العيوب و الأخطاء.

– أن يجري التقويم في ضوء معايير معينة تتماشى مع فلسفة التربية، ومن أبرز هذه المعايير مايلي:

- ✓ أن يسهل التقويم عملية التقويم الذاتي للفرد وتوجيهه.
- ✓ أن يشمل التقويم كل هدف من الأهداف التي تصغها المدرسة.
- ✓ أن يسهل التقويم عملية التعلم والتعليم.
- ✓ أن ينتج عن التقويم سجلات مناسبة للأغراض المطلوبة.
- ✓ أن يوفر التقويم تغذية راجعة مستمرة تلغى ضوءا على تساؤلات كبرى تتعلق بتطور المناهج والسياسة التربوية.

المبحث الثالث: التقويم، أدواته و وظائفه.

1. أدوات التقويم:

تعتبر أدوات التقويم كل ما يستعمله المعلم لاختبار تلاميذه و الكشف عن كفاءة الوسائل والطرائق التي وظفها، ويشترط أن تكون أداة التقويم ملائمة لنوعية الأهداف المراد قياسها، معبرة بوضوح عن نوع الإنجازات التي سيقوم بها التلاميذ، مناسبة لمستواهم الدراسي وطبيعية تخصصهم.

وأدوات التقويم تتجسد أساسًا في السؤال، "ذلك أن طرح السؤال ليس بالأمر الهين"[1]، بل أنه ممارسة تربوية معقدة، هناك من يعتقد أنه يضع السؤال من أجل الحصول على النقطة، ربّما لأنه مرغم على وضعها في دفتر التنقيط الخاص به أو دفتر المراسلة، أو كشف العلامات الذي يبعث للأولياء.

ويبقى السؤال الملائم هو الذي يعطي للمدرس و التلاميذ معًا معلومات دقيقة خلال فترة التعليم، ولكي يكون السؤال كذلك على المدرس أن ينطلق في وضع الأسئلة من أهدافه التي حددها، أي تكون الأسئلة ترجمة لتلك الأهداف، ومن المستحيل القيام بالتقويم أو المراقبة دون التحديد الإجرائي المسبق للأهداف، فحينها يتم تقويم نتيجة بيداغوجية بدون تحديد مسبق للأهداف، فإننا لا نعرف في الحقيقة ماذا نقوّم.

كما تشمل أدوات التقويم على الأنواع التالية:

1.1. الإختبارات:

" يعتبر الاختبار من اهم أدوات القياس والتقويم لتحصيل الطلبة، بل ومن أكثرها استخدامًا، ولهذا كانت كلمة اختبار من الكلمات الشائعة الاستخدام وتستخدم في القياس والتقويم، بمعنى طريقة منظمة

[1] – محمد شارف، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، (م،س)، ص 110.

لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة، من خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة."[1]

والاختبارات تحتل المركز الأول، والأهم من بين أدوات التقويم التي تستخدم في المدرسة.

وتصنف الاختبارات في ثلاثة أنواع:

1.1.1. الاختبارات التحصيلية:

" هي تلك الاختبارات التي تهدف إلى قياس المستويات المعرفية للتلاميذ ،وغيرهم من الأفراد في كل مادة من المواد الدراسية، و في كل مجال من مجالات المعرفة البشرية، وهي تقوم في جوهرها على تحديد المستوى المعرفي للفرد بالنسبة لجيله أو بالنسبة لفرقته الدراسية."[2]

كما يرتبط الاختبار التحصيلي بالتعلم الناتج عن الخبرات في المواقف التعليمية المنظمة، حيث يكون الاهتمام منصبًا على مدى ما تعلمه الطالب من مشاق معين أو برنامج ما.[3]

وتنقسم إلى اختبار مقال، واختبار موضوعي:

أ. اختبار المقال:

هو عبارة عن عدد الأسئلة يتطلب في كل منها أن يجيب بمقال طويل أو قصير حسب قدرة التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة المتعلمة، ولهذا يطلق هذا النوع من الأسئلة "أسئلة المقال"، وهي تقوم على أسئلة تتطلب إجابة تمتد من عدة أسطر إلى عشرات الصفحات، وهي في الغالب تبدأ بأحد الأفعال التالية: ناقش، وضّح، تكلم عن، عرّف، ابحث...وغيرها.

---

[1]- ماجد محمد الخياط، أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، عمّان، ط 1، 2009، ص 168.

[2]- محمود عبد الحليم منسي، وآخرون، التقويم التربوي، مبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب ، الأزاريطة، ص 54.

[3]- محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، (م، س)، ص 147.

ب. الإختبارات الموضوعية:

تكمن في قياس المعارف والمعلومات أو القدرة على الفهم والتطبيق، وتستخدم الاختبار الموضوعي للتخلص من عيوب أسئلة المقال، فتطلب فيه إجابات قصيرة ومحددة، ووضع الأسئلة الخاصة بمعلومة معينة والتصحيح يكون دقيقًا.

ومن أهم الاختبارات الموضوعية:

- **أسئلة الصواب و الخطأ:**

وهو اختبار يتطلب فيه من الطالب أن يضع كلمة صواب أو خطأ أو إشارة صواب أو خطأ قبل أو بعد الجملة، ونسبة التخمين عالية جدا تصل إلى 50% في هذا النوع من الأسئلة الموضوعية.[1]

وهذا الإختبار فائدته مفيدة إذا كان الهدف هو معرفة المفاتيح الخاطئة في مادة من المواد الدراسية.

مثال: –" إن المجتهدون ناجحين" هل الجملة صحيحة؟ صحيح خطأ

- **اختبارات مطابقة العناصر:**

تعتمد هذه الإختبارات على وضع لائحتين متقابلتين، ثمّ يطلب من التلميذ أن يقابل عنصرا من اللائحة الأولى مع عنصر من اللائحة الثانية.

مثال: بئس القول الكذب | فاعل المخصوص بالمدح

نِعْمَ رجلًا الكريم | المخصوص بالذّم

– إربط بما تراه صحيح في الجملتين بواسطة سهم.

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، 1424هـ، 2003م، ص 279.

- **اختبارات ملء الفراغ:**

وتصاغ على شكل تغيير يتضمن فراغات تتطلب من التلميذ ملأها.[1]

مثلا في اللائحة الأولى تضم أسماء كتَّاب، وفي الصفحة الثانية أسماء كتب، ويطلب من التلميذ أن يجمع بينها.

- **أسئلة الاختيار من متعدد:**

تعتمد هذه الأسئلة على مقدمة تطرح مسألة، ثم عدد من الإجابات من 3 – 5 غالبا تلي السؤال وتكتب أدناه، وواحدة من تلك الخيارات صحيحة، وغيرها خيارات هدفها صرف ذهن التلميذ غير المتمكن، وهي تقيس بشكل باهر نتائج تعليمية مهّمة إن أحسن إعدادها.

- **الإختبارات الدورية المنجزة:**

عادة ما يقوم المعلمون إلى عمل اختبارات دورية في كل حصة يلتقون بها مع تلاميذهم ومدتهم لا تتعدى 10 دقائق في الحصة الواحدة.

والاختبارات الموضوعية تشتمل أشكالا مختلفة، ولكن الخاصية الجوهرية المميزة لها جميعا أنّها تقلل من أثر العوامل الذاتية والأخطاء الإنسانية في القياس، وتوسم الاختبار بالصّدق والموضوعية على عكس الاختبارات المقاليد المفتوحة الذاتية.

2.1.1. إختبارات الأداء:

هذه الاختبارات ذات صيغة عملية وتعتمد على الأداء العملي وهناك أنواع كثيرة من الاختبارات يمكن

[1]– بلحسن عبد الغفار الوالي، الغاربي عبد اللطيف، بيداغوجية الأهداف في تدريس اللغة العربية، دار الفكر و التوزيع، عمان، ط 1، 1999، ص 73.

تقويمها عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء الأداء مثل: الخطابة، الغناء، النشاط الرياضي، الرسم، موضوعات الإنشاء...الخ.[1]

3.1.1. الإختبارات النفسية:

كحوافز التلاميذ ومواقفهم وآرائهم، وتوظف للكشف عمّا يضمره من انفعالات وعواطف وموقف إزاء موضوع معين، ومن أهمها نذكر المقابلات الإكلينيكية (وهي حوار مع التلاميذ متدرج الأسئلة بهدف الكشف عن مواقفه)، والاستبيانات الموضوعية في صيغة استمارة والاختبارات الإسقاطية.[2]

2.1. المقابلة:

تعد المقابلة من أكثر الأساليب المستخدمة في تقويم الشخصية، وتزودنا بمعلومات تختلف عمّا تزودنا به أساليب ملاحظة السلوك، حيث إنّه في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه، بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوكه، والمقابلة تتضمن تفاعلا لفظيا شفويا وجها لوجه بين فردين فأكثر، و هي نوعين: مقابلة غير مقننة، ومقابلة مقننة.

3.1. الملاحظة:

يلاحظ المتعلم وهو يعمل طيلة الأسبوع، ليعرف الكثير عن مكتسباته البنوية والوظيفية، وكيفية عمله، وايقاعه، ونجاحه، وتعثره، ثم توثيق الملاحظات وتدوينها بشكل منهجي وتحليلها بغية استثمارها في حوار بيداغوجي متماثل.[3]

---

[1]- مصطفى القمس، وآخرون، القياس و التقويم في التربية الخاصة، (م، س)، ص 104.

[2]- بلحسن عبد الغفار الوالي، الغاربي عبد اللطيف، بيداغوجية الأهداف في تدريس اللغة العربية (م س)، ص 70.

[3]- فريد حاجي، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، التدريس و التقويم بالكفاءات، ديسمبر 2005، الجزائر.

4.1. السجلات اليومية:

تعد السجلات اليومية في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها، والسجل اليومي للطالب هو عبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات والإنجازات والمشكلات التي تمر مع الطالب.

إننا لا نكتفي عند التقويم بالاختبارات، ولا بالملاحظة، ولا بالمقابلة، أو بالسجلات اليومية، وإنّما نعتمد كل هذه الأدوات من أجل تقويم التلاميذ تقويما مستمرًا نقف من خلالهم على مدى تقدمهم وتأخرهم في تحصيلهم المعرفي، ممّا يتيح للمعلم أن يقوم بالتعديلات والتصحيحات التي يراها ملائمة لتغذيتهم الراجعة ولا يتأتى ذلك إلّا من خلال التحليل الارتجالي الدائم والدءوب.

2. وظائف التقويم:

إن المفهوم الجديد للتقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد التحسين والتطوير للعملية التعليمية ومساعدتها على تحقيق مجمل أهدافها، واستنادا إلى هذا المفهوم الجديد للتقويم فإن لهذا الأخير وظائف أساسية ثلاث هي: التشخيص، العلاج والتصنيف المناسب.

لذلك فإن عملية التقويم تتبع من قيمة البيانات التي توفرها والتي يمكن تفصيلها فيما يلي:[1]

- ✓ تزويد التلاميذ بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة، ممّا يساعدهم في التعرف على جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه وتصويب الأخطاء، وتعديلها.

[1]– مروان بوحويج وآخرون، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط 1، 2002، ص 26.

- ✓ التأكد من استعداد التلاميذ لتعلم موضوع أو مفهوم معين، ممّا يساعد على توفير دافعية كافية لتعلمهم.[1]
- ✓ المساعدة في الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي يجب أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهج المختلفة، مما يساعد في العمل على تنميتها وزيادتها، وفي وضع أسس سليمة لتوجيه التلاميذ توجيها تربويا يتضمن توجيها معنويا مهنيا في الوقت المناسب.
- ✓ التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية، ليعمل على تدعيم نواحي القوة، ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.
- ✓ تطوير المناهج، بحيث يقوم تقسيم عملية التقويم في اختبار الأهداف التربوية، وفي إعداد الخبرات، والمواقف التعليمية التي تناسب الفئات المختلفة للطلاب في القدرات والميول والاتجاهات بأهمية نسبية متلائمة.
- ✓ تحديد نواتج التعلم، فإن قياس تحصيل الطلاب بعد عملية التدريس هو من الممارسات الأكثر شيوعًا عند المعلمين، وهو جزء لا يتجزأ من سياسة، ونظام التعليم في جميع المؤسسات التربوية، وقياس تحصيل الطلبة يكون بغرض إعطاء علامات وتقديرات لهم.
- ✓ التقويم لأغراض الإرشاد والتوجيه، ذلك أن نجاح البرنامج الإرشادي في النظام التربوي مرهون بتوفير اختبارات مقننة أو معدّة إعدادا محكما، حتى يمكن من خلالها دراسة الطالب وتحديد قدراته وميوله.
- ✓ تحسين الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين، باستخدام التقويم التربوي بشكل جيد وصحيح، يمكن أن يحسن أداء المعلمين.

[1]– محمد عطية أحمد عفانة، أدوات التقويم – الاختبارات التحصيلية واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، 1432هـ / 2011م، ص 50.

- ✓ الحكم على فعالية التجارب التربوية، فتطبيقها يساعد في ضبط التكلفة، والحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.
- ✓ تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، والصعوبات التي يواجهونها.[1]
- ✓ يستفاد من نتائج العمليات التقويمية في جهود الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني.[2]
- ✓ المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صحتها أو خطئها، ممّا يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة، أو استثناء الأهداف غير الصالحة، ولا يخفى بأن تأثير تحديد الأهداف بالتقويم يساعد في الحيلولة دون نشوء فجوة بين التوقع، والإنجاز أو بين ما يطمح إليه المنهج والنتائج الفعلية.
- ✓ تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بالمواد التي يقومون بتدريسها وقياسها، ومواضع الضعف عند تلاميذهم فيعملون على تعديل أساليب التعليمية في ضوء ذلك.
- ✓ الوظيفة التشخيصية وتتركز حول تشخيص كل من المنهاج المدرسي القائم وعملية التدريس المتبعة والطالب من حيث تعلمه، والخبرات التي مربها في المدرسة.[3]
- ✓ المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صحتها أو خطئها.[4]

---

[1]- هشام يعقوب، أساليب التدريس، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2005، ص 11.

[2]- خنفري إلهام، مذكرة الماجيستر، مدى فعالية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفايات، النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات و اللغة العربية، قسنطينة، 2007 – 2008.

[3]- سعاد عبد الكريم الوئلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التظير والتطبيق، (م، س)، ص 138.

[4]- تيسير الدويك، الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، ط 1، 2003، ص 200.

✓ تمكين صانعي القرارات من اتخاذ قرارات مناسبة حول عملية الأداء التربوي من خلال ما يزودهم به من معلومات عن المستوى الأداء العالي والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة، ومدى توفر الطاقات البشرية المدربة، وغير ذلك من المعلومات التي يحتاجون إليها في صنع القرارات التي تهدف إلى تحسين وتطوير العملية التربوية.[1]

3. فوائد التقويم:

للتقويم مكانة هامة وحسّاسة في العملية التعليمية، فانتقال المتعلم من موضوع لآخر في المادة الدراسية ومن وصف لآخر، ولا يتم ذلك إلّا من خلال التقويم، والتقويم فوائد عدّة نوجزها فيما يلي:

- يكون حافز لبعض الدراسات على التعلم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.
- يساعد التقويم على معرفة نواحي القوة، ونواحي الضعف بالنسبة للمدرس والدارس.
- التقويم وسيلة للحكم على كفاءة المعلم ومدى تعلم المتعلم وتفاعله مع الخبرات التي يحتويها المنهاج.[2]
- التقويم مُنَمِّي لروح المسؤولية لدى المتعلم إذ أنه مسؤول على النتائج التي يتحصل عليها، وهذا يحثه على تقديم أحسن النتائج.
- يهدف إلى الكشف عن عيوب التعليم ونقائصه، والبحث عن البديل الذي يعوض هذا النقص.
- يمكن الاستفادة من التقويم كمعيار يتم على ضوءه تبرير اختيار برنامج النظام وتطويره، لأنه وبالتقويم يمكن التعرف على ثغرات البرنامج المعين ومسلماته والمفاهيم التي بُني عليها.[3]

---

[1]- عبد القادر هشام، مهنة التعليم، وزارة التربية والتعليم، عمّان، ط1 ، 2001، ص 25.

[2]- نور الدين جبالي، نحو تقويم تربوي موضوعي، نظرية نقدية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، منشورات جامعة باتنة، العدد 04، ديسمبر 1995م، ص 219.

[3]- سهير فهمي، أحمد فرحات، تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس (دراسة تحليلية لنظام الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود)، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، (د، ط)، 1997، ص 38.

- هو وسيلة للتعرف على مستويات الدراسات، ونواحي القوة والضعف ممّا يساعد على توجيههم.
- يساعد المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية للدراسات.
- يساعد التقويم على مراجعة الأهداف ومدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.
- يساعد التقويم في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أم في مجموعات نشاط.
- يساعد في التعرف على الدراسات ذوي الحالات الخاصة مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تنقصهم بعض القدرات أو تعمل على رعايتهم في جوانب.
- يزيد من فعالية تنفيذ المنهج.
- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.
- تقويم تحصيل الطلاب من خلال الأداء سواء بالاختبارات التحريرية أو الشفوية أم من خلال ملاحظات المعلم و مناقشته للطلاب، وفي ضوء الكشف عن مقدار التحصيل الدراسي لكل طالب على حدى تتخذ العديد من الإجراءات والقرارات ابتداءً من إعادة شرح الدرس، وتغيير طريقة الشرح، وإعطاء المزيد من الأمثلة التوضيحية، وانتهاء بالحكم على مدى اجتياز الطالب للمقرر الدراسي، وهل ينتقل للصف التالي أو يبقى في نفس الصف لسنة دراسية أخرى.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- زيادة دافعية التعلم.
- تطوير الجانب الإداري للمدرسة.

والتقويم أحد مكونات المنهاج التعليمي، حيث يحتل موقعًا أساسيًا في الفعل التعليمي، كما أنه عملية تصحيح كلي لما ينبغي أن يكون عليه النص، ويعتمد أنماط عامة في مجال تقديم البديل الأفضل وفق

ضوابط تعتمد طرائق خاصة يتخذها المعلم لمعرفة الصواب من الخطأ، كما أنه يهدف إلى معرفة مدى نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة المعلم والمتعلم والطريقة.

4. مجالات التقويم:

إن التقويم عملية مهمّة في الميدان التربوي تهدف في أبعادها إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، فعملية التقويم في المنظور التربوي الحالي تتميز بالاهتمام بالجوانب العديدة للتربية، وهي لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي تشمل تقويم التحسن في نمو شخصية التلاميذ المتكاملة، وتقويم نشاط أو مردود المعلم والتحسن في كفاءته للعمل التربوي، وكذا تقويم المنهج وطريقة التدريس ومختلف الوسائل التعليمية وأيضًا تقويم وسائل التقويم نفسها، والقصد من ذلك كله تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها.[1]

ويمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي:

1.4. تقويم المتعلم أو التلميذ:

التلميذ هو المقصود من عملية التقويم لأنّه محور العملية التعليمية، ويتضمن تقويمه جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، و قدراته و استعداداته وميوله واتجاهاته، كما أن التقويم نمو التلميذ يعّد من أهم الأمور في المجال التربوي، وهو في الوقت ذاته يلقي أضواء على جميع العوامل المؤثرة في نموه منهجًا وطريقة، معلمًا ومدرسة ومجتمعًا، ويتضمن جميع الأهداف وجوانب شخصية المتعلم ويشمل:

- "تقويم معارف المتعلمين بواسطة النشاط الذهني التي تمس كل ميادين الدراسة قصد تطوير معارفه ومهارته النظرية والإجرائية بقياس قدرته على مدى أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة.

[1] – محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، (م، س)، ص 25.

- تقويم المعارف السلوكية الاجتماعية للمتعلمين بهدف تقويم جوانب شخصية المتعلم.
- تقويم المعارف التعبيرية للمتعلم بهدف تنميتها خلال عمليتي التعليم والتعلم، وتتمثل في معرفته كيفية تعامله مع الرسائل التي يستقبلها وكيف ينقلها إلى غيره."[1]

2.4. تقويم المعلم:

يمثل تقويم المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي وذلك بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال تلاميذه، والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة.

ويتم قياس أدائه من خلال مجموعة من المهارات التي تصنف في أبعاد رئيسية، كالتخطيط للدرس وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، "كما يتغلب على العيوب والنواقص التي قد تكون في المنهاج ويعمل على توفير الجو المناسب لإحداث عمليات التغيير السلوكية لدى التلاميذ"[2]، ويتطلب حسن الاختيار من حيث الأسلوب والمنهج وإبراز الشخصية وتحديد القدرات والطاقات المعرفية والثقافية ومدى مسؤوليته في توصيل الفهم وإتقان عمله كموجه ومرشد ويقوم أيضًا من حيث خلفيته الفكرية والعملية كما يجب أن يوفق بين (نفسه، حاجاته ونموه، وبين البيئة بوضعه في الوضع المناسب لهذا التوفيق).[3]

والأمر الجدير بالذكر هو خبرة المعلم بالتصحيح فالمصححون الجدد أكثر تطلبًا من الناحية الإحصائية من الذين لديهم بعض الخبرة.[4]

---

[1]- عبد الحميد مخانشة، أحسن بوحديد، التقييم والتقويم وأثرهما في العملية التعليمية، مذكرة ليسانس جامعة التكوين المتواصل مركز قالمة، دورة جوان 2011، ص 23.

[2]- مصطفى القمش وآخرون، القياس والتقويم في التربية الخاصة، (م س)، ص 32.

[3]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المهارة، مصر، (د، ط)، 1968م، ص 159.

[4]- أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط 4، 1995م، ص 417.

3.4. تقويم المنهاج:

"يؤدي التقويم دورًا هامًا في مجال تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرق والوسائل التعليمية وغيرها واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية من جهة، ولمستويات التلاميذ وقدراتهم وميولهم من جهة أخرى، ومن الواضح أنه من خلال التقويم يمكن الكشف عن مزايا وعيوب المنهاج القائم أو الجديد المقترح، وفي ضوء ذلك يمكن الحكم على بقائه، أو تعديله، أو التخلي عنه في حالات."[1]

ولتقويم المنهاج المدرسي سواء أكان على المستوى التخطيطي أم على المستوى التنفيذي، ينبغي استطلاع آراء كل من يعني بالمنهاج من معلمين ومتعلمين وموّجهين ومديري المدارس، وخريجها وخبراء مختصين وأولياء أمور وشخصيات عامة، حتى تكون الصورة واضحة عند اتخاذ القرار بشأن تطوير المنهاج.[2]

4.4. تقويم الطرائق و الوسائل:

قد يكون سبب الإخفاق في الطريقة المتتبعة والوسائل الموظفة هو مدى تحكم المعلم في الطرائق ومدى ملائمة الوسائل والأدوات المستعملة لمستوى الدرس والهدف المحدد من هاته الوسائل التي يهتم بها التقويم التربوي نذكر: الكتاب المدرسي، البناء المدرسي والأسئلة.[3]

أ. الكتاب المدرسي:

ويتم تقويم الكتاب المدرسي من حيث إمكانية إخراجه بطريقة تستدعي التسويق والوضوح، وإلى جانب مراعاة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها، وكذا إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة بالإضافة إلى التحكم في تقدير سعر الطباعة والإخراج.

---

[1]- إمطانيوس مخائيل، ياسر جاموس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، (م، س)، ص 38.

[2]- محمد السيد علي، علم المناهج الأسس والتظيمات في ضوء المديلات، (م، س)، ص 215.

[3]- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، (م، س)، ص 122.

ب. البناء المدرسي:

ضرورة معرفة المكان الذي سيتم فيه التدريس هل هو غرفة الصف أم المدرسة أم البيئة المحلية والمجتمع المحلي[1]، حيث يجب مراعاة مكان التعلم مساحة وموقعًا مع تطبيق المنهج في قاعات خاصة لتدعيمه، وأن تكون صالحة للتدريس وفي جو آمن بعيدة عن المخاطر والأضرار.

ج. الأسئلة:

ونعني بها تقويم الأدوات المستعملة لدى المتعلم من حيث ملاءمتها للأهداف المسطرة ومدى صياغتها من حيث طرحها بالطريقة التالية:

- هل يستعمل أساليب لتقويم تناسب أهداف المناهج؟
- هل تشمل على تقويم جميع جوانب النمو؟
- هل تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم المساهمة في المناهج وتكوينها؟[2]

5.4. تقويم المؤسسات و النظم التعليمية:

ويقصد به تقويم التسيير الإداري والبيداغوجي والمادي للمؤسسة التربوية وما يرتبط بها من نظم وقوانين ولوائح تنظم العمل داخلها وتحدد الأدوار والمهام للأعضاء والمتعاملين معها.[3]

5. تقنيات التقويم و وسائله:

بخصوص أساليب التقويم ووسائله يمكن التذكير بحقيقة أساسية وهي ما أصبح يسود مجال التقويم بشكل عام من نفور من الأسلوب التقليدي والذي كان يعتمد (الورقة و القلم) أي كتابة التقارير الوصفية

[1]- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها مع منظور واقعي، (د، ط)، 1998م، ص 177.

[2]- جودت عزت الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه و أساليبه، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، ط 1، 2002، ص 282.

[3]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط 1، ص 119.

والنقدية، وظهرت تقنيات تعتمد أسلوب المقابلة الشخصية أو الإنجاز الفعلي وغيرها مع أساليب القياس مثل تلك التي تستعين بوسائل موضوعية كالاختبارات النفسية واختبارات التحصيل وكلها تقيس القدرات والكفاءات بمستوى عالٍ من الدّقة والضبط، ويمكن اللجوء إلى ثلاث تقنيات لجمع معلومات وصفية عن مستوى التلاميذ وتحصيلهم:

- أن تقدم للتلميذ مجموعة من الواجبات لإنجازها عمليًا.
- أن نطرح عليه مجموعة من أسئلة.
- أن نطلب من أشخاص آخرين ملاحظة وتقويم سلوكه.

فالأنماط الثلاثة هي في حقيقة الأمر تسمح بتصنيف تقنيات التقويم على الشكل التالي: الإمكانيات – تقنيات الوصف الذاتي – تقنيات الملاحظة.

فالنوع الأول يجري بواسطة طرح الأسئلة كتابية كانت أم شفوية، و عادة ما تقسم الامتحانات الكتابية كما هو معلوم الاختبارات الموضوعية التي تعد و تقنن وفق شروط عملية دقيقة (مثل اختبارات الذكاء والقدرات الخاصة، واختبارات التحصيل) والاختبارات التي يضعها المدرس نفسه.

أمّا النوع الثاني فينقسم كالتالي: المقابلة، الاستمارة (استمارات متعلقة بالميول والاتجاهات).

أمّا النوع الثالث فيتفرع إلى لوائح تسجيل السمات حيث يستعين بها الملاحظ الذي يريد تقويم حصة دراسية مثلًا لتسجيل حضور نوع من السلوك أو عدم حضوره، وكذا اللوائح المتضمنة لدرجات تسجيل شدة حضور السلوك المرغوب تسجيله.[1]

[1]– محمد الدويح، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ط 1، 1994، ص 222، 223.

علمًا بأنّ تقويم البناء المدرسي وتقويم المؤسسات التربوية ونظام تعليمها ليس من اختصاص بحثي هذا، فموضوعه يرتبط ارتباطا وثيقًا بتقويم عملية التعليم والتعلم وتحصيل التلميذ، ويرتكز أساسا على التقويم المستمر وإجراءاته.

6. خصائص التقويم الموجب توفرها:

إنّ التقويم تطور تطورًا منهجيًا لم يعرف من قبل، لذلك ينبغي ألا يترك للصدفة والعشوائية، بل يجب أن تكون عملية مدروسة، تسير وفق سياسة معلومة وخطة واضحة، مستندة إلى مجموعة من الخصائص التي تحدد من خلالها مسارها وإجراءاتها، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يلتزم بها التقويم الجيد ما يلي:

- ✓ الإرتباط بالأهداف السلوكية المحددة مسبقًا: مما يجعل نتائج التقويم التي نحصل عليها ذات قيمة في تحديد مستوى بلوغ الأهداف، وعلى ذلك فمن أهم الأسس التي يجب أن يقوم عليها التقويم هو اتساقها مع أهداف المنهج.[1]
- ✓ الشمول: بمعنى أن عملية التقويم تشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية، المعلم، المتعلم والمنهج بمكوناته المختلفة، والمؤسسات التعليمية، وبالنسبة للطالب فإن التقويم يمتد ليشمل جميع جوانب شخصيته، المعرفية والانفعالية والمهارية.
- ✓ الاستمرار: بمعنى أن عملية التقويم غير موقوتة بزمن محدد تتم خلاله، بل هي عملية ترافق جميع مراحل العملية التربوية ابتداءً من مرحلة التخطيط وانتهاءً بمرحلة ما بعد التنفيذ، ويتم ذلك في ضوء التغذية الراجعة التي توفر معلومات هامة حول الشيء المراد تقويمه.

[1]- آمنة محمد صالح المحكم الغامدي، فاعلية إستمارة التقويم المستمر للصف الرابع الإبتدائي لمادة العلوم، مذكرة ماجيستر، 1429هـ / 1430هـ، ص21.

✓ التنوع: "فيجب ألّا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب أن يقوم الطالب شفهيًا، وتحريريًا وعمليًا، كما يجب أن يتناول جميع جوانب شخصية الطالب المعرفية والوجدانية.

✓ العلمية: حيث يجب أن يراعي التقويم الجيد القواعد والشروط العلمية وهي: الموضوعية، ويقصد بها ألّا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمعلم أو غيره من القائمين على التقويم، والأداة الصادقة، وهي التي تقيس الشيء الذي وضعت لقياسه، بحيث لا تتأثر النتيجة لعوامل أخرى، أيضًا الثبات ومعناه أن تعطي الأداة النتائج نفسها تقريبًا إذا أعيد تكرار استخدامها."[1]

✓ وسيلة لا غاية: ومن خصائص التقويم الجيد أيضًا أنّه وسيلة و ليس غاية في حد ذاتها، فعملية التقويم هي وسيلة يتبعها القائمون بها من أجل الوصول إلى نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية، ونتائجه هي تغذية راجعة لتحسين المخرجات غير المرغوب فيها.

✓ التعاون: بمعنى أنّ التقويم عمل يتطلب تظافر جهود جميع من له علاقة بالشيء المراد تقويمه لضمان التوصل إلى نتائج حقيقية صادقة.

✓ " المقدرة الفنية: بمعنى أنّ التقويم عملية تتطلب مقدرة فنية خاصة للقيام به، وتستلزم توافد الخبرة في هذا المجال وتحلي القائمين بها بالكفاءة والنزاهة، كما أن استخدام أدوات التقويم المناسبة لطبيعة النشاط المراد تقويمه شرط لنجاح التقويم.

✓ الديمقراطية: وللوصول إلى نتائج صادقة في التقويم، يجب أن تتم عملية التقويم في ظروف تتسم بالحرية والصراحة والصدق، لكي تعزى كل نتيجة إلى أسبابها الأصلية، أمّا إذا كانت أحكام التقويم مبنية

[1] – آمنة محمد صالح المحكم الغامدي، فاعلية إستمارة التقويم المستمر للصف الرابع الإبتدائي لمادة العلوم، (م، س)، ص 22.

على التخير والأهواء والرغبات الشخصية، فإن ذلك يجعل هذه العملية بعيدة عن الموضوعية والصدق والثبات."[1]

✓ صلاحية أدواته: "ذلك أنّ التشخيص السليم يتوقف على صلاحية الأدوات واحتمالات التفسير السليم، وهنا يجب أن نقيس أداة التقويم ما يراد لها أن تقيسه وأن تتسم بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض لتحقق عنصر الشمول."[2]

✓ التميّز: فيجب على التقويم أن يكون مميزًا بين المتعلمين ويكشف عن قدراتهم المختلفة والتمييز من أهم معايير الاختبار الجيد.[3]

7. استخدامات و خطوات التقويم:

1.7. استخداماته:

يذكر المختصون ثلاثة استخدامات رئيسية للتقويم التربوي وهي:

- القرارات الإدارية.
- قرارات منهجيّة و تعليمية / تعلمية.
- قرارات تتعلق بالإرشاد والتوجيه التربوي والمهني.

وسنركز فيما يلي على تفصيل للقرارات التعليمية / التعلمية التي يستخدم فيها التقويم التربوي من قبل المعلمين:

- تشويق الطلبة.
- تشخيص تعلم الطلبة.

---

[1]- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة ناشر وموزعو المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، شارع الملك حسين، مجمع الفحيص التجاري، ط 1، 2009، ص 192.

[2]- أحمد إسماعيل، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ، 2006م، ص 166.

[3]- رحيم كرو الغرزاوي، المناهج وطرائق التدريس، (م س)، ص 261.

- تحديد درجة تحصيل الطلبة.
- مقارنة تحصيل الطلبة بمعايير محلية أو وطنية.
- تحديد درجة استعداد الطلبة لتعلم وحدة جديدة.
- تحديد الطلبة المتفوقين.
- اختيار نشاط تعليمي أو فكرة تعليمية.
- تعديل وتحسين طرق التعلم الصفي.
- تنظيم الطلبة في مجموعات عمل.[1]

2.7. خطواته:

التقويم ليس نشاط بسيطا ولكنّه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير في عدّة خطوات هي:

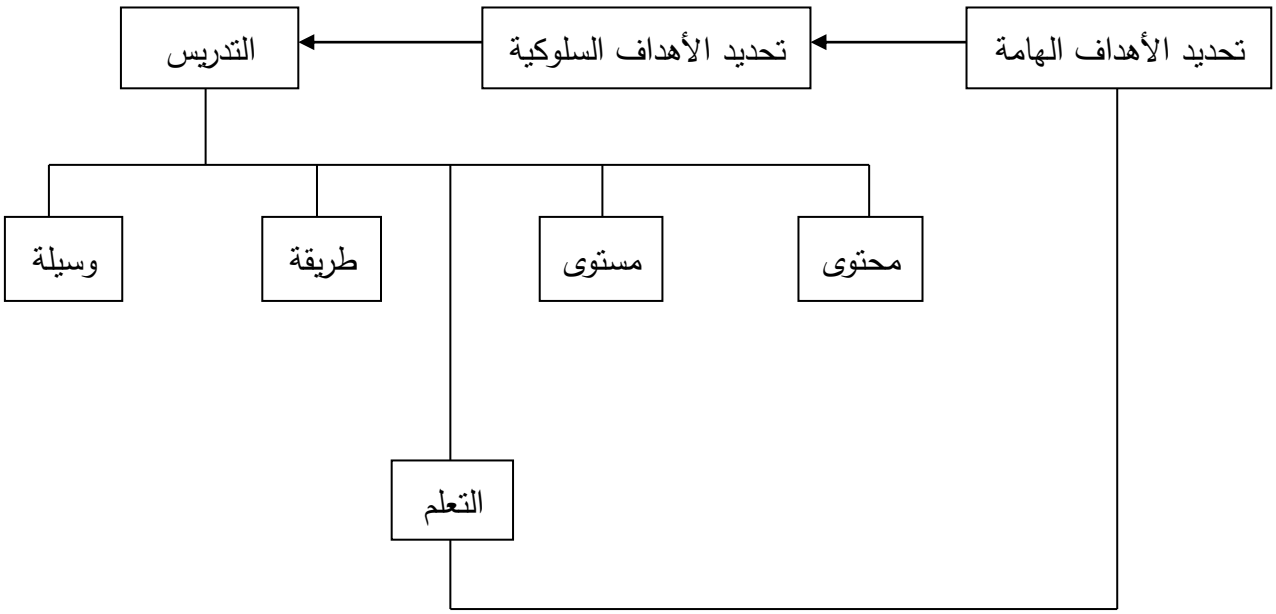
- " تحديد الهدف من التقويم.
- تقرير المواقف التي يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.
- تحديد كمية المعلومات التي نحتاج إليها.
- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم.
- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة.
- تحليل البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدًا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

[1]– حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط 1، 2001، ص 60.

– تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدًا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

– إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه، وتعرف هذه الخطوات بإسم التقويم."[1]

والشكل التالي يوضح كيف أن التقويم يمثل جزءًا من النظام التربوي كما يوضح العلاقة الدائرية بين مقومات العملية التعليمية:[2]



[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، (م، س)، ص 138.

[2]– أسماء معمر، وآخرون، الإشراف التربوي وتقويم أداء الأستاذ الطور الابتدائي، مذكرة تخرج ليسانس، جامعة 08 ماي 1945، 2012، ص 81.

المبحث الرابع: التقويم المستمر واقعه و آفاقه في المنظومة المدرسية.

1. مفهوم التقويم المستمر:

لقد عرّف الباحثون التقويم المستمر بعّدة تعريفات منها:

– يعرفه سامي الحصيني أنه هو: "أسلوب تقويمي يقوم به المعلم أثناء عملية التعلم بهدف توصيل التلميذ إلى أعلى درجة من إتقان المهارات المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة للمساعدة على إتقان المهارات ومواصلة عملية التعلم".[1]

– وتعرفه لائحة تقويم الطالب بأنه: "عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراس للتلميذ، وبمعنى آخر يمثل دورات متعاقبة من التعليم والتقويم و المراجعة، ومعاودة التعليم ثم التقويم وهكذا، حتى يتأكد المدرس من تحقيق كل التلاميذ لجميع المهارات الأساسية المرسومة لكل مادة".[2]

– كما يعرّف في المنشور الإطار لإصلاح نظام التقويم التربوي بأنه: "تقويم تكويني يمارس خلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله".[3]

---

[1]– سامي بن مصبح غرمان الحصيني، مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجيستر ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2007، ص 28.

[2]– وزارة التربية و التعليم السعودية، لائحة تقويم الطالب و المذكرة التفسيرية و القواعد التنفيذية 1427هـ، الإدارة العامة للإختبارات و القبول، 2006.

[3]– وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الأمانة العامة، المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بإصلاح نظام التقويم التربوي.

– يعرفه حسين علي لافي بأنه: "هو الذي يتم أثناء سير التعلم، و ذلك عن طريق الملاحظة المستمرة لنشاط التلاميذ من خلال الاختبارات القصيرة من أجل متابعة عملية التعلم والتأكد أنها تسير في اتجاه تحقيق الأهداف".[1]

– كما يعرفه عبد الفتاح القرشي بأنه: "هو الذي يصاحب تطبيق برنامج ما، ويحدث لعدّة مرات أثناء عملية التعليم والتعلم، ويمكن أن يجري عقب انتهاء من تدريس مفهوم معين، أو مهارة معينة، أو جزء أساسي من المقرر، ويغلب أن يكون في صورة اختبارات قصيرة تركز على أهداف جزئية محددة."[2]

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن التقويم المستمر هو: عملية منهجية مستمرة ومنتظمة تصاحب عملية التعليم والتعلم من بدايتها إلى نهايتها وفي مراحلها المختلفة، بمعنى آخر يمثل دورات متعاقبة من التعليم والتقويم والمراجعة، وتتم على طريق المتابعة المستمرة لنشاط التلاميذ من خلال الاختبارات القصيرة وغيرها من أساليب التقويم، من أجل التأكد من أنهّا تسير في الاتجاه الصحيح، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترض التلاميذ أثناء التعلم، وتزود كل من المعلم والمتعلمين بتغذية راجعة، تمكن المعلم من الوقوف على نشاط الضعف في تحصيل التلاميذ وتلافيها، وتعزيز نقاط القوة لديهم، وتمكن المتعلمين من معرفة فورية لنتائجهم وأخطائهم وكيفية تصحيحها، وتحسين المسار التعليمي أو تصحيحه أو تعديله، لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية المنشودة.

2. أهمية التقويم المستمر بالنسبة إلى التلميذ:

إن المحتوى الدراسي تراكمي بطبيعته، بمعنى أنّ نجاح التلميذ فيما يدرسه من محتوى يتوقف في الغالب على مدى إلمامه بما درسه سابقًا، ويكون هذا ممهدًا لما سوف يدرسه من محتوى في المستقبل

[1]– حسين علي لافي، التقويم و دوره في العملية التربوية، آفاق تربوية، الدوحة، عدد 01، 1992، ص 173.

[2]– عبد الفتاح القرشي، إتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، عدد 18، 1985، ص 14.

لذلك يجب على الأساتذة الإهتمام بتطبيق التقويم المستمر في تدريسهم، لما له من أهمية للتلاميذ، وتتمثل هذه الأهمية في مايلي:

"معرفة النتائج التي حققها في خطواته السابقة، والتي يستفاد منها في تطوير وتحسين الخطوات التالية:"[1]

- تزويده بالتغذية الراجعة التي تفيده في توضيح مدى التقدم الذي أحرزه أولًا بأول، أو النقص فيه.
- "تحديد جوانب القوة والضعف لديه، للعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل."[2]
- تنمية مهارة التقويم الذاتي لديه.
- يساعده على إنتقال أثر التعلم، بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، والتفسير والقدرة على التفكير.
- "تقوية دافعية التعلم لديه، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه أو أخطائه، وكيفية تصحيحها".[3]
- "تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الإختبارات".[4]
- "تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية".[5]
- "تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ و ميولهم".[6]
- الوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف لديه والعمل على زيادتها.
- تمكينه من التعرف على مدى تمكنه من المادة العلمية.

---

[1]- عبد الفتاح القرشي، إتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب،(م، س)، ص 14.

[2]- جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الإجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص 135.

[3]- إحسان مصطفى شعراوي، أثر إدراك الأهداف التربوية على التحصيل الدراسي في الرياضيات، التربية المعاصرة، عدد 03، 1985، ص163.

[4]- بنيامين بلوم وآخرون، تقييم تعليم الطالب لتجميعي والتكويني، ترجمة: محمد أحمد المفتي وآخرون، دار ماكجر وهيل للنشر، ط2، القاهرة، 1983، ص 97.

[5]- خيضر سعود الخضير، طرق وأساليب تقويم وتحصيل الطلاب، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة، عدد 118، 1996، ص 81.

[6]- هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الإبتدائية للبنات، رسالة ماجيستر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004، ص 50.

- مساعدته على التعلم الذاتي.
- "يتعرف على أهم الصعوبات التي تواجهه في عملية التعلم."[1]

3. مميزات التقويم المستمر:

إنّ الحكم على مستوى التلاميذ ومدى تحقيقهم للكفاءات المسطّرة في ملامح تخرجهم من السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لا تأتي على طريق الاختبارات الفصلية وحسب أو الفروض المحروسة، وإنما تقاس وتقدر من خلال التقويم المستمر والشامل الذي يتسم بالخصائص الآتية:

✓ أنه نوع من التقويم يتسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة (قبل الدرس، أو في أثنائه، أو بعد الإنتهاء منه)، وهو مستمر منذ بدء العام الدراسي وحتى نهايته.

✓ أن الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق وموطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلموه بحيث يعين المعلم في إتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها والتغلب على مواطن الضعف وإزالتها.

✓ يعطي المعلم تغدية مرتدة عن نتائج وطرق العرض داخل القاعة الدراسية، ومن مدى مناسبتها في التدريس، هل يحتاج إلى تعديل أم لا (تقويم أداء المعلم).

✓ أن هذا النوع من التقويم له أدواته وأساليبه مثل: الإختبارات، الملاحظة، الواجبات المنزلية، المناقشة، الأداء العملي، والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.

[1]– عبد الله أحمد عبد الله الشهابي، التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الإبتدائية للبنين بمحافظة الليث، رسالة الماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2010، ص 38.

- ✓ يجمع بين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية مرتدة بشكل مستمر عما تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات أو موطن الضعف لدى التلميذ، ولكنه يتسم عنهما بميزة وهي التتابع والإستمرار، وعدم التقيد بمدة زمنية محددة لتنفيذه.
- ✓ أن يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها، ولا يفصل شخصية المتعلم وإمكاناته، بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئًا من المسؤولية مما يجعله أكثر إيجابية.
- ✓ أنّه يأخذ في الإعتبار طبيعة العصر المعرفية والتقنية والإنفجار المعلوماتي الكبير، وعليه يتوجب علينا تدريس المتعلمين على كيفية الحصول على المعلومة.
- ✓ أنه يأخذ في الإعتبار متطلبات سوق العمل، مما وطد العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والإقتصادية والصناعية.[1]

4. مراحل التقويم البيداغوجي:

يعتمد التقويم البيداغوجي في ضوء المقاربة بالكفاءات منهجية تأخذه في الاعتبار التصحيح الإرتجلاعي الفوري بمختلف أساليبه الجماعي والذاتي والتبادلي، ويمر عبر المراحل الآتية:

- "المرحلة الأولى وهي مرحلة القياس: والتي تهدف إلى جمع وتنظيم، وتحليل المعطيات وتأويلها وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة الإستجواب الإختيار، الإمتحان.
- المرحلة الثانية وهي مرحلة الحكم: التي تم فيها إبداء الرأي، وإصدار حكم، إعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصيته تطغى عليها الذاتية.

[1]- عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الإبتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، رسالة دوكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2010، ص 73، 71.

– المرحلة الثالثة وهي مرحلة القرار: التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (تدرّج إنتقال، إعادة، توجيه...)، إما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه)، أو بالتنظيم والتسيير."[1]

من خلال المفاهيم السائدة في نظريات التقويم التربوي الفاعل، فإن التقويم يهدف أساسا إلى تحسين القرار البيداغوجي والارتقاء به إلى المستوى الذي يليق بسياق تعلم واكتساب رفيعي المستوى، لذا فإذا كنا نسعى إلى تطوير منظومتنا التربوية للوصول بها إلى مستوى منظومة تطمح إلى تكوين الإطارات الكفأة التي تحتاجها مختلف مجالات النشاط الإجتماعي والإقتصادي، وكذا إلى تكوين نخبة من شأنها أن تساهم في إثراء معارف الإنسانية، فإنه يجب أن تكون مختلف القرارات التي تتخذ خلال المسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة، تتخذ على أساس أحكام ناجمة عن قياس موضوعي، تناولت معطياته بالدراسة مختلف المجالس التي يكونها المعلمون أو الأساتذة الذين يشرفون على مختلف المواد المقررة تحت رئاسة المشرفين على المؤسسات التعليمية.[2]

5. المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي:

كما سبق وأن تعرضنا إلى مفهوم التقويم المستمر باعتباره المعيار الأساس لتوافر المصداقية والثقة المتبادلة بين الأستاذ والتلاميذ من جهة وبين المدرسة وأولياء التلاميذ من جهة ثانية، فإن النشرة الرسمية للتربية الوطنية تنص على أن يتسم التقويم كالآتي:

– " يجب ألّا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم والتعلم، بل يجب أن تكون بعد أساسيًا فيها.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتدريس، مكتب النشر، عدد خاص، مارس 2010، ص 17.

[2]– (م،ن)، ص 18.

– يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي وأن تستغل نتائجه في دعمه أو إعادة توجيهه لتحقيق الأهداف المحددة له.

– يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى اكساب محتويات الفروض والإستجوابات والإختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية والدقة.

– يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح والتنقيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع والاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.

– يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصادقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى إكتساب فعلي وحقيقي.

– تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين والأساتذة."[1]

6. أغراض التقويم المستمر:

يعد التقويم المستمر نمطًا من أنماط التقويم التربوي الذي يجري داخل المدرسة بواسطة المعلم والتلاميذ، فهو يساعد المتعلم على التكوين الذاتي وتصحيح مساره التكويني، فعلى ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزود الأستاذ طلبته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة، وبإعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدد من مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها نسقًا تعليميا، فالتقويم المستمر هو الأداة التي تضبط هذه المراحل وتعمل على تصحيحها.

وبذلك يمكن أن يخدم التقويم المستمر أغراضًا متعددة من أهمّها مايلي:

[1] – وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال، النشرة الرسمية للتربية الوطنية،(م،ن)، ص 18.

– معاونة المعلمين في تخطيط أنشطة التدريس الحالية والتالية وتحسين أساليبهم، وتطوير أدائهم داخل القسم بما يجعل هذا الأداء أكثر استجابة لإحتياجات الطلاب.

– مراقبة التقدم الدراسي للطلاب بطريقة منهجية منظمة، وإخبارهم بالمستويات التي أمكنهم تحقيقها وما يحتاجونه من تحسُّن لتحقيق أهداف التعلم، وذلك بتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم وأنشطتهم الصفية وواجباتهم المدرسية، وتقديم تغذية راجعة شفوية وكتابية ترشدهم وتحدد توجيهاتهم المستقبلية، وتعينهم في إدراك قدراتهم التي تتطلب التوظيف الأمثل.

– تقديم خبرات و أنشطة تساعد التلاميذ في المشاركة في التقويم الذاتي لأدائهم، ومراقبة كل منهم لتحصيله ومستوى تميز هذا التحصيل، ومعاونتهم في فهم كيف يتعلمون بدرجة أفضل، وتنمية حس النقد البناء لديهم فيما يتعلق بجودة تعلمهم.

– إستخدام مؤشرات متعددة لأداء التلاميذ وإنجازتهم، والمستوى المتوقع من كل منهم في ضوء الأهداف التعليمية المرجوة، ممّا يزيد هذا مصداقية التقويم وإتساقه.[1]

7. متطلبات التقويم المستمر:

يساهم التقويم المستمر في تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية قابلة للملاحظة والقياس أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ أثناء المدة الدراسية وذلك ببلوغ الأهداف المسطرة في المنهاج التربوي، لكي يؤدي المعلم هذا النوع من التقويم وظائفه ويحقق أغراضه المرجوة ينبغي مراعاة المتطلبات التالية:

[1]– صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، 1430هـ/2010م، ص 292، 293.

– الفهم المستنير لأغراض التقويم المستمر بحيث يحيل كلا من المعلم والمتعلم إلى ما يستفاد منه وما لا يستفاد منه، فهذا التقويم لا يكون بالضرورة بنائيًا دائما، وهذا يتطلب عدم النظر إلى التقويم المستمر على أنه مفروض من سلطة عليا وإعتباره مسؤولية هذه السلطة، وإنما مسؤولية المعلم وجزء أساسي من مهامه، فهو تقويم من أجل التعلم، وليس تقويما للتعلم، حيث يجري متكاملا مع العملية التدريسية وليس منفصلا عنها، بل إنه يساعد المعلم في وضع الخطة التدريسية وتعديلها أستنادًا إلى ما يقدمه هذا التقويم من أدلة متنوعة.

– إدراك العلاقة الثلاثية المتبادلة بين التدريس والتعلم والتقويم، ودور التقويم المستمر في اثراء هذه العلاقة، واحداث التكامل المنشود بينها. فالتقويم المستمر الجيد دليل على التدريس الجيد، والتعلم المثمر كما أن التدريس يجب أن يستجيب للتقويم من أجل إثراء التعلم، والوفاء بإحتياجات التلاميذ وتوجهاتهم.

– الفهم المستنير لما يترتب على تنفيذ التقويم المستمر في الصف المدرسي، من حيث التغذية الراجعة، والتغذية الأمامية التي تُوجه العملية التدريسية وتُعيد تنظيمها كلما تطلب الأمر ذلك، وهذا يتطلب تحديد أساليب عملية تساعد المعلم تحت ضغط إنهاء المناهج أو المقررات الدراسية من تنظيم عملية التدريسية بحيث يكون التقويم المستمر جزءًا لا يتجزأ من هذا التنظيم.[1]

8. التقويم المستمر و إثراء تعلم التلاميذ:

إن التقويم المستمر بما يقدمه من معلومات منظمة يتم جمعها خلال المدة الدراسية ينبغي أن يثري تعلم التلاميذ لكي يكون هذا التقويم بنائيًا، وهذا يتطلب أن يركز المعلم إهتمامه على معاونة التلاميذ فيمايلي:

[1] – صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، (م، س)، ص 296.

– رفع المستويات الدافعية للتعلم: وهذا يتطلب تكوين حسن النجاح، وتقليل الإحساس بالفشل، وذلك بتعريف التلميذ بالأخطاء التي يُصادفها في عمله ومعاونته في تصحيحها، وكذلك معاونته في تكوين حسن الإستقلالية، وقيمة ذاته كإنسان متعلم، وتلعب التغذية الراجعة المناسبة دورًا مهمًا في ذلك.

– تقرير ماذا يتم تعلمه: ويمكن تحقيق ذلك بمعاونة التلميذ في تحديد ما يجب تعلمه من منظور عام، والتمييز من خلال التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم بين الجوانب القوة وجوانب الضعف لديهم.

– تعليم التلميذ كيف يتعلم: فلكي يستطيع التلميذ تحسين أدائه ونتاجاته ينبغي أن يشجعه المعلم على المشاركة النشطة فيما يؤديه أو يقوم بإنتاجه، ويوضح له أن هناك طرقًا متنوعة للتعلم، كما ينبغي أن يحفز لديه الوعي بماهية العمل الذي يؤديه وطبيعته، والمراقبة الذاتية لأدائه أثناء إنتاجه الفعلي وتقويم جودة ونوعية هذا الإنتاج استنادا إلى مستويات أو محكات محددة، وكذلك ينبغي تنمية ثقة التلميذ في تطبيق سياقات جديدة وأساليب متنوعة للتعلم.

– تقويم التعلم وفعاليته: ينبغي تدريب التلاميذ على كيفية تطبيق محكات الأداء الجيد في مهام متنوعة للمعاونة في الحكم على فاعلية تعلمهم، ويفضل مشاركة التلاميذ مع معليمهم في تصميم وبناء هذه المحكات لكي يستوعبوها.[1]

– مساعدة التلاميذ على إنتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير القدرة على التفكير.

9. أهداف التقويم المستمر:

يذكر "سبع محمد أبوليدة" أن التقويم المستمر يحقق هدفين رئيسين هما:

[1] – صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، (م،س)، ص 295

أ. أهداف مباشرة:

- ✓ التعرف على تعلم التلميذ، ومعرفة تقدمه وتطوره خطوة خطوة.
- ✓ قيادة تعلم التلميذ، و توجيهه في الإتجاه الصحيح.
- ✓ تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدًا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- ✓ الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- ✓ مساعدة المدرس على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- ✓ إعادة النظر في المنهاج وتعديله إذا كان عاملًا من عوامل عدم التعلم، أو كان صعبًا.
- ✓ تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.
- ✓ وضع خطة للتعليم العلاجي و تصميمه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف.

ب. أهداف غير مباشرة:

- ✓ تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- ✓ تثبيت التعلم أو زيادة الإحتفاظ.
- ✓ زيادة إنتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.[1]
- ✓ وأضاف مصطفى باهي، وفاتن النمر الأهداف التالية:
- ✓ توجيه تعلم التلاميذ في الإتجاه المرغوب فيه.
- ✓ تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة.
- ✓ تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه لإثارة دافعية التعلم لديه والإستمرار فيه.

[1] – سبع محمد أبوليدة، مبادئ القياس النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، عمان، ط 3، 1985، ص 122.

- ✓ مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها في تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل العلاقات القائمة بينها.
- ✓ وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية والإستدراك.
- ✓ تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهدافه بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها، والتي تعرف في نظام التقويم المستمر بالمهارات المستهدفة ومهارات الحد الأدنى.[1]

ونلخص أهداف التقويم المستمر فيمايلي:

- ✓ تصحيح مسار العملية التدريسية ومعرفة مدى تقدم المتعلم.
- ✓ الوقوف على مدى إتقان المتعلم للمعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بجزء دراسي معين أو وحدة معينة، والعمل على تحسينها إذا ما وجدت أي مشكلات.
- ✓ تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم.
- ✓ تطوير إجراءات تقويم التلميذ.
- ✓ الحد من سلبيات إختبارات نهاية الفصل الدراسي.
- ✓ متابعة المعلم لمستوى تقدم تلاميذه.
- ✓ تعريف الأسرة بمستوى تقدم إبنها ومشاركتها في التقويم.
- ✓ مساعدة المعلم على تحسين تدريسه وإيجاد طرق تدريس بديلة.
- ✓ تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- ✓ تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به عن طريق ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق.

[1]- مصطفى حسين باهي، وفاتن زكرياء النمر، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004، ص 14.

- ✓ وضع تقدير ثابت نسبيًا لمستوى أداء التلاميذ.
- ✓ توثيق أداء المتعلم و إنجازاته عن طريق ملف الإنجاز.

10. تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط:

يتم تقويم الأعمال الفصلية للتلاميذ من خلال المراقبة المستمرة أو المنتظمة التي تكون على شكل:

- إستجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وذلك في جميع المواد.
- وظائف منزلية في جميع المواد ويكون تنظيمها بوتيرة أكثر في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية الأولى).
- فرضين محروسين في جميع المواد، تحدد مدة – كل واحد منهما – حسب الحجم الساعي الأسبوعي المسند للمادة.
- إختبار واحد في نهاية الفصل.

تنظم الإختبارات أسبوعين قبل نهاية كل فصل وتحدد رزنامة الإختبارات وفقًا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية تفاديًا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني، ويمنع منعًا باتًا تسريع التلاميذ خلال فترة الإختبارات وفترة مجالس الأقسام، بشأن مواضيع الإختبارات، تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الإختبارات بإستثناء:

- أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها الإختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة، توخيا لتكافؤ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإجباري.
- اختبارات الفصل الثالث التي توجد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم.

أمّا المعدل الفصلي فإن حسابه يتم على النحو الآتي:

- المراقبة المستمرة: معامل 01.
- الفرض المحروس الأول: معامل 01.
- الفرض المحروس الثاني: معامل 01.
- الإختبار: معامل 02. [1]

المعدل الفصلي: $\frac{\text{المراقبة المستمرة + الفرض 01 + الفرض 02 + (الاختبار x 02)}}{5}$

11. التغذية الراجعة و التصحيح الإرتجاعي:

لا شك أن التقويم المستمر يرتبط إرتباطًا وثيقًا بالتقويم عامة والتقويم المستمر على وجه الخصوص كما أن التصحيح الإرتجاعي يعطي التقويم التربوي مصادقية بحيث توظف من خلاله أساليب التقويم المختلفة في حينها وإبانها، مما يدعم التغذية الراجعة ويعززها، فما التغذية الراجعة وما التصحيح الإرتجاعي يا ترى؟

1.11. التغذية الراجعة:

التغذية الراجعة في المجال التعليمي تعني مجموعة من المعلومات يتلقاها المتعلم عن سلوكه وإنجازاته ونتائجه، بحيث تبين له الأخطاء التي إرتكبها، ومدى تقدمه أو تأخره، وتوضح له مقدار ما تعلمه، ومدى ملائمة أدائه للهدف الذي يجب تحقيقه، وتهدف إلى تزويد المتعلم بنتائج مردوده التعليمي وآلية تصحيح أخطائه قصد تعديل سلوكه.

[1] – وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه و الإتصال، المنشور الوزاري رقم 05/0.0.6/26، الجزائر في 15 ماس 2005، ص 5.

فهي صورة من صور التقويم من حيث وظيفتها التقويمية الرامية إلى التعديل الخطأ الذي وقع فيه المتعلم، والحكم عليه، لذا يبدو أن دورها بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، إذ تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم، وتساهم في زيادة الكفاءة ورفع جودة التعليم وتحسين مردوده كما وكيفا ونوعا وسرعة.

والتغذية الراجعة في منظور التواصل التربوي: "هي عملية تعبير متعددة الأشكال، تبين مدى تأثر المستقبل بالرسائل التي نقلها إليه المرسل بالطرق والوسائل المختلفة، وهي عنصر مهم في الإتصال لأنها عملية قياس وتقويم مستمر لفعالية العناصر الأخرى، كما أن لها دورًا كبيرًا في نجاح عملية الإتصال ولأنها الوسيلة التي يتعرف من خلالها المرسل على مدى التأثير الذي أحدثته رسالته في المستقبل."[1]

وتتمظهر التغذية الراجعة في عملية التواصل التربوي في الأشكال التالية:

- في فهم مضامين الرسالة مع التأثر بها و العمل بمضمونها، ممّا يؤدي إلى تشجيع المرسل لإعادة إرسال الرسالة إلى مستقبلين آخرين، وكسب تأييدهم، وتزويدهم بالأفكار والخبرات التي تحتوي عليها الرسالة.[2]
- في عدم فهم الرسالة، ويترتب عليه إعادة صياغة أفكارها ومعلوماتها بشكل أكثر فهمًا.
- فهم الرسالة والعمل ضدها، أي عدم الإقتناع بها، وهنا يكون وقف إرسال الرسالة، وإعادة إرسالها إلى مستقبلين أكثر إستعداد لتقبلها.

2.11. التصحيح الارتجاعي:

لا يُعد التقويم التربوي ذا فعالية، إذ لم يكن مشفوعًا بالتصحيح الإرتجاعي، الذي يستدعي مراجعة المتطلبات غير المتحكم فيها، وتقديم نشاطات تكميلية تصحيحية، وتكرار النشاطات التكميلية

[1]- يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008، ص 217.

[2]- (م، ن)، (ص، ن).

الداعمة، وتشير الأبحاث في مجال تنشيط الفعل البيداغوجي إلى أن معرفة إجابات الأسئلة التي يستهدفها التصحيح الإرتجاعي غالبًا ما تكون فعّالة في مساعدة المتعلمين على التعلم، لذلك كان من الطبيعي أن يعطي المعلم تغذية راجعة عن أداء المتعلمين خاصة عندما يجيبون إجابات خاطئة.[1]

فالمعلم الناجح هو الذي يركز أدائه على التصحيح الإرتجاعي القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلميه، ويؤكد بعض الباحثين أن التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، بل على المعلم أن يتبين له مدى الصحّة في الأجوبة ومدى الخطأ، ممّا يجعل التغذية الراجعة تظهر في صورها الفاعلة الآتية:

- في صورة إخبار: إعلام المتعلم بنتائج إستجابته من حيث الصحة والخطأ، فيصحح خطأه.
- في صورة تعزيز: إعلام المتعلم بنتائج إجابته الصحيحة، فتقوى ثقته بنفسه.
- في صورة دافع: إعلام المتعلم بنتائج إستجابته الصحيحة، فتحفزه على زيادة جهده وسرعة تعلمه.
- في صورة تقييم: إعلام المتعلم بنتائج إستجابته، فيقيّم سلوكه وأداءه.[2]

ويتمظهر التصحيح الإرتجاعي في شكلين من التغذية الراجعة:

- التغذية راجعة تزامنية فورية.
- التغذية الراجعة المرجأة الخنامية.

أ. التغذية الراجعة التزامية الفورية:

تكون خلال التقويم التكويني في مرحلة بناء التعلمات، وأثناء الدروس، حيث يتعلق التقويم بالموارد أو الكفاءات أو هما معًا، وحينئذٍ يقف المعلم عن الصعوبات التي صادفها المتعلمون، فيعمد إلى تصحيحها

[1]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية في التعليم الإبتدائي، جوان2011، ص 12.

[2]- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تغذية راجعة (تعليم).

وعلاجها بكيفية ملائمة، ولا يهم في هذا الحال التقويم المنقوط ما دام المهم هو الوقوف على الصعوبات وتذليلها، والأخطاء وتصحيحها بكيفية مباشرة وفورية وشفوية.

ب. التغذية الراجعة المرجأة الختامية:

حيث يكون التصحيح الإرتجاعي منقوطا من خلال التقويم التحصيلي المكتوب و يتطلب مايلي:

- تصحيح المكتوب وفق شروط ومعايير وسلم تنقيط، وذلك حسب صوغ تعليمه أداة التقويم.
- تحليل نتائج التصحح.
- تعيين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم.
- تحديد المعايير التي وفّق فيها المتعلمون بالوقوف على مؤشراتها.
- تكوين أفواج حسب نجاحهم في مختلف المعايير.
- على أساس النتائج المحصّلة، يقوم المعلم بإعداد جدول النتائج النهائية للتقويم، ممّا يسمح له بإصدار حكم شامل على مستوى القسم، ويقوم على إثر ذلك بتشكيل أفواج المتعلمين الذين يحتاجون إلى دعم وإستدراك للحاق بمستوى القسم العام، وهنا تمكن كفاءة الأستاذ وفعاليته في التصحيح الإرتجاعي المرغوب فيه[1]، ولا تؤدي التمارين – على موقف التعلم النشط– ماهو مقصود منها إلا إذا وجدت المتابعة الحثيثة من جانب المعلم نفسه، بحيث يقوم بمراجعتها مع الطلبة، وتوضيح نقاط الضعف فيها تمهيدًا للتخلص منها أو التخفيف من حدّتها على الأقل.[2]

[1]– ويكيبيديا الموسوعة الحرة، تغذية راجعة (تعليم)، (م، س).

[2]– جودت أحمد سعادة وآخرون، التعليم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص 113.

كلما إعتمد المدرس على التنويع في أدوات التقويم كانت نتائج التقويم تعبيرًا صادقًا عن أداة تلاميذه فقدرة التلاميذ على الأداء قد تتلاءم مع أداة معينة ولا تتلائم مع أداة أخرى. وأدوات التقويم هي الإجراءات والأساليب والطرائق التي يتبعها المدرس لجمع المعلومات والبيانات عن أداء التلاميذ، فأدوات التقويم المتنوعة إذا ما أحسن إستغلالها، فإنها تعطي صورة واضحة ودقيقة عن داء التلاميذ بالنسبة لموضوع التقويم وأهدافه، كما أنها تكشف للأستاذ والتلاميذ مدى تحقيق الأهداف المسطرة في التعلمات المدرسة ومن بين هذه الأدوات التي يستخدمها المدرس في التقويم المستمر:

- كما يذكر "محمد أبوسل" مايلي: الإختبارات التحصيلية القصيرة، الواجبات المنزلية، التمرينات الصفية، المناقشة الصفية، الملاحظة، المقابلة الشخصية.[1]

- ويشير كارول "بوسطن" (Carol Boston) بأن التقويم المستمر بمعناه الواسع أو الرحب يتضمن كل الأنشطة التي يتولى المدرس و التلميذ مسؤولية تنفيذها لتشخيص عملية التدريس والتعلم، ومن أهم أدواته مايلي: ملاحظات المعلمين، المناقشات الصفية، تحليل عمل التلاميذ، الواجبات المنزلية، الإختبارات.[2]

- ويذكر المنشور المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ أن تقويم أعمال التلاميذ يتم من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل: استجوابات شفوية وكتابية، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، فروض محروسة، وإختبارات فصلية.[3]

---

[1]- محمد عبد الكريم أبوسل، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية، دار الفرقان، عمان، الأردن، د ط، 1999، ص 187.

[2]- Carol Boston, the concept of formative assessinent, pratical assessinent, research & evaluation journal, vol 13, 2002,p.75.

[3]- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال، المنشور رقم 128 المؤرخ في 23 سبتمبر 2006، المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، ص 76

– أمّا "سبع محمد أبو لبدة"، فقد أوضح أنّ هناك عدّة وسائل للتقويم المستمر تتمثل في: الأسئلة الصفية، الإختبارات القصيرة، التمارين الصفية، الواجبات المنزلية، قوائم التقدير في الدروس العملية.[1]

وفيمايلي توضيح مختصر لبعض هذه الأدوات الشائعة الإستخدام:

1. الإستجوابات الشفوية و الكتابية:

تعطى للتلاميذ في المدرسة بإشراف المعلم بعد الدرس تطبيقًا عليه، أو قبل الدرس تمهيد له، فتكون هذه المراقبة على طريق الأسئلة الشفاهية أو الكتابية فردا أو جماعيا، كما تكون أيضًا فجائية، حتى يُحِسْ التلاميذ بأنهم محاطون برقابة في كل لحظة من السنة الدراسية حول كل ما أكتسبوه من معلومات سواء قبل الدرس أو أثناءه أو بعده، ومن الضروري أن يضطر الأستاذ إلى تنويع الأسئلة ليرفع بها مستوى التفكير عند التلاميذ ويدعوهم إلى البحث والعمل حتى يحصلوا على إكتشاف القاعدة وتقرير الحقيقة الغرض من الإستجوابات هو الوقوف على معلومات التلاميذ ومشاهدتهم السابقة، ومساعدتهم على ربطها بالدرس الجديد، وبذلك يتمكن الأستاذ من توسيع مداركهم وزيادة تجاربهم وتنشيط عقولهم وبعث الحيوية في القسم حين يقوم التلاميذ بالأجوبة الصحيحة خاصة إذا إعتمد الأستاذ التعزيز والدعم وهذا يمكن الأستاذ من معرفة مستوى تلاميذه من خلال أجوبتهم وحصر نقاط القوة والضعف ومعالجة ما يمكن معالجته في الوقت المناسب.

وتمارين العمل هذه هي تمارين قصيرة المدى تختار بحكمة وتعد مسبقًا وفق خطة إستراتيجية يحددها الأستاذ، وتحقق الأهداف المنشودة منها، وتكون:

أ. في بداية الحصة: بمراقبة المعلومات السابقة من قبل الأستاذ، وبإشتراك كل التلاميذ وهي مفضلة كلما أمكن ذلك على الأسئلة التي لا تعني إلّا بعض التلاميذ بينما يبقى الآخرون على الحياد.

[1]– سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، عمان، ط 3، 1985، ص 123.

ب. خلال الحصة: بإشتراك جميع التلاميذ في أشغال البحث والإكتشاف في بعض المواد: كقواعد النحو...، كما تسمح أيضًا بالتطبيق الفوري للقواعد والنظريات والقوانين المختلفة.

1. نهاية الحصة: بمراقبة للمعلومات المكتسبة، إذ تصحح فورًا بمشاركة كل التلاميذ على أن يولي الأستاذ إنتباها خاصًا للتلاميذ الذين يعانون من بعض الصعوبات المتابعة.[1]

وتهدف الإستجوابات الشفوية والكتابية في العملية التعليمية التعلمية، إلى تحقيق الكفاءات المسطرة في منهاج هذا المستوى حيث يختبر الأستاذ التلاميذ في المعلومات التي سبق أن درسوها، ليكشف مدى تمكنهم من إستيعاب ما قدم لهم، حتى يقوّم أعمالهم وإجاباتهم، وعلى ضوء ذلك يوجه الملاحظات والنصائح، وبهذا يتمكن التلميذ من تقويم نفسه بنفسه.

وتكون الإستجوابات الشفوية عادة سابقة للدرس، حيث يوجه الأستاذ عدة أسئلة للتلاميذ حول الدرس الذي سيقدمه، وهنا يكون تقويمه لهذا الإستجواب تقويمًا تشخيصيًا، ويحاول الأستاذ أن يشرك تلاميذته بتوظيف أدوات ووسائل التشويق والتحفيز التي يراها مناسبة لقسمه.

و فيمايلي مثال على بعض الأسئلة:

سؤال 01: أذكر شروط صوغ إسم التفضيل.

جواب 01: شروط صوغ إسم التفضيل هي أن يكون فعلًا ثلاثياتا ما مثبتا قابلًا للتفاضل مبنيًا للمعلوم.

سؤال 02: ماهي حالات وجوب تقديم المفعول به؟

جواب 02: حالات وجوب تقديم المفعول به هي:

[1]– مفتيشية التربية و التكوين مقاطعة قالمة الطارف، ملتقى مديري المدارس الإكمالية تحت إشراف السيد قادة مجيد، مفتش التربية و التكوين، الإدارة المدارس الإكمالية، يومي 16 و 17 نوفمبر 1992، 16 و 17 فيفري 1993، ص 09.

- إذا كان ضميراً منفصلًا عن عامله.
- ضمير متصل بالفعل والفاعل ظاهر.

كما تكون الإستجوابات الشفوية عبارة عن أسئلة يطرحها الأستاذ بعد الإنتهاء من تقديم الدرس، ليقيس مدى فهم وإستيعاب التلاميذ للدرس المقدم، أو يطلب منهم إستنتاج قاعدة الدرس، وهنا يكون تقويم الأستاذ لتلاميذه تقويمًا ختاميًا.

وتتمثل الإستجوابات الشفوية أيضًا في إستجواب الأستاذ لتلاميذه وقياس مدى قدرتهم على حفظ الدروس ومراجعتها (إستظهار الخلاصات والقواعد).

فتقويم التلميذ في هذه الحالة يعتمد الأستاذ فيه على الملاحظة ويوجه تلاميذه إلى مواطن الأخطاء مطالبًا إياهم بتصويبها في آنها وإبانها وهنا يكون التقويم تقويمًا ذاتيًا.

ومن مميزات الأسئلة الشفوية:

- تساعد على قياس قدرة الطالب على التعبير والمناقشة والنطق السليم.
- تساعد في الحكم على سرعة التفكير والفهم للتلميذ، وعلى قدرته في إستخلاص النتائج وإصدار الأحكام عليها.
- تتيح الفرصة أمام التلميذ للإستفادة من إجابات زملائه، و الكشف عن أخطاء التلاميذ وإصابتهم.
- يساعد على ربط أجزاء المادة الدراسية بعضها ببعض.

والإستجوابات الكتابية هي: التمارين والتطبيقات والوضعيات الإدماجية والتمارين اللاصفية التي يختبر الأستاذ قدرة التلميذ على تذكر وإسترجاع الحقائق وعلى الإستخدام الذكي للمعلومات، وإختبار قدرة التلميذ على التحليل المعرفية والربط والإستنباط، وإعادة تنظيمها وعرضها بشكل مترابط ومتماسك.

ويعرضها الأستاذ بعد الإنتهاء من الدرس، مثال ذلك: ضع (ص) أمام العبارة الصحيحة، و(خ) أمام العبارة الخاطئة:

علامة رفع الفاعل | ص | الضمة الظاهرة

خ	الفتحة المقدرة.
ص	الواو إذا كان جمع مذكر السالم.
خ	الياء إذا كان جمع تكسير.
ص	الألف إذا كان مثنى.
خ	الكسرة إذا كان جمع مؤنث السالم.

فتبنى شبكة تقييم ذاتي على ضوء مقاييس الإنجاز ومقاييس النجاح، كما أن عملية تقييم التلميذ لا تبنى على العلامة المقدرة، إنّما نقوّم عمله ليكسب مهارة التفاعل مع السؤال سواء كان شفويًا أو كتابيًا.

1.1. وظائف الاستجوابات في الشفوية والكتابية:

من أهم وظائف الإستجوابات الشفوية والكتابية مايلي:

- بعث الحماس والشوق في نفوس التلاميذ للمشاركة.
- تنظيم عرض الدرس.
- الكشف عن ميول التلاميذ و إهتماماتهم.
- التعرف على آراء التلاميذ في بعض المفاهيم والظواهر.
- المساهمة في تشخيص صعوبات التعلم.

- الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى التلاميذ.
- تدريب التلميذ على الإستقراء والإستنتاج.
- توسيع المعارف العلمية للتلاميذ في ضوء معارفهم العلمية السابقة.
- تدريب التلاميذ على تركيز إنتباههم نحو نقطة معينة بالبحث و التقصي.
- تثبيت المعاني والخبرات التي إكتسبوها.
- الإشارة إلى المفاهيم المهمة في الدرس.
- إظهار مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم.
- توفير تغذية مستمرة ومنظمة لكل من الأستاذ والتلميذ.
- التأكد من تحقق أهداف الدرس.

و من أجل أن تحقق الإستجوابات الشفوية والكتابية وظائفها يجب على المعلم مراعاة الأساسيات التالية:

- الإلمام بموضوع الدرس إلمامًا كافيًا للتغلب على أي صعاب مفاجئة أثناء طرح الأسئلة.
- معرفة خصائص التلاميذ وخبراتهم السابقة من معارف وتجارب بالإضافة إلى معرفة حاجاتهم.
- معرفة أنواع الأسئلة وكيفية بنائها تبعًا لكل نوع من هذه الأنواع.
- التدريب الكافي على مهارات طرح الأسئلة بمختلف أنواعها.
- صياغة أهداف الدرس بدقة وبناء أسئلة لتساير هذه الأهداف.
- سرعة التصرف و التركيز والإنتباه الجيد أثناء طرح الأسئلة وتلقي أسئلة أخرى من التلاميذ.
- القدرة على التعبير اللغوي حتى يتم طرح الأسئلة التي تناسب قدرات التلاميذ وإعادة صياغة السؤال في صورة أخرى صحيحة ومبسطة عند الحاجة.

- البشاشة وتبادل الألفة والمودة مع تلاميذه لتحفيزهم على الإستجوبات وطرح مزيد من الأسئلة.
- أن تكون الأسئلة المطروحة مترابطة ومتصلة ببعضها البعض وواضحة.
- توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ قدر الإمكان، وعدم التركيز على عدد محدود من التلاميذ في كل مرة.[1]

2. الواجبات (الوظائف)المنزلية:

يعرّف حسن زيتون الواجبات المنزلية بأنها: "مهمات أو أنشطة يكلف المعلمون تلاميذتهم بها، بحيث يتم إنجازها في المنزل في غير ساعات[2] الدوام الرسمي المدرسي، وتكون ذات علاقة بما يُدَرَّس لهم من موضوعات في المادة".

ويعرفها حافظ فرج أحمد بأنها: "مجموعة من الأعمال المدرسية والصفية التي يكلف بها المدرس تلاميذه داخل الفصل، ويقوم التلميذ بتأديتها في المنزل بمفرده أو بتوجيه ومساعدة أحد أفراد الأسرة".[3]

ويرى محمد الناجم أن من أهم وظائف الواجبات المنزلية:[4]

- ربط التلميذ بالمنهاج و الكتاب المدرسي خارج وقت الدراسة الصفية.
- تثبيت المعلومات التي شرحت في الصف للوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف.
- إستكمال جوانب الدرس التي لم يتطرق إليها المدرس بشكل مفصل، حتى تستكمل وتناقش في الدرس الذي يليه.

---

[1]- مهدي سالم، و عبد اللطيف الحليبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 2، 1998، ص 351.

[2]- حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط 3، 2006، ص522.

[3]- حافظ فرج أحمد، الواجبات المنزلية لتلاميذ صفوف المرحلة العليا من مرحلة التعليم الإبتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة، عمان، مجلة دراسات تربوية، المجلد 6، الجزء 34، 1990-1993، ص 75.

[4]- محمد عبد العزيز عبد المحسن الناجم، واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الإبتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض، رسالة ماجيستر ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 166.

- توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ.
- تعويد التلميذ على مبدأ التعلم الذاتي، والإعتماد على النفس في البحث والتقصي وتحليل موضوعات الدرس.
- إستقصاء ما لدى التلاميذ من أفكار أو مشكلات تتعلق بموضوع الدرس، و تثبيت الصحيح منها والعمل على تصحيح الخاطئ منها.
- تشخيص مواطن ضعف التلميذ، والعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل.
- تعزيز التعلم بأساليب أخرى.
- منح فرص الحصول على المساعدات الفردية للتلاميذ، والتي قد تهمل غالبًا في الصفوف المزدحمة، فنجد أولياء الأمور يقضون وقتًا في متابعة ما يقدم لأبنائهم وما يطالبون به من واجبات.

ويوضح حسن زيتون أنّ هناك مجموعة من الإرشادات لاستخدام الواجبات المنزلية في تقويم التعلم لدى التلاميذ وهي كالآتي:

- أن يخطط مسبقًا لهذه الواجبات في ضوء أسئلة محددة مثل: ما الهدف من القيام بهذه الوجبات؟ وما الذي ينبغي أن يقوم به التلاميذ؟ وكيف يمكن القيام به؟ وما الوقت اللازم لذلك؟
- أن يزود التلاميذ بتعليمات واضحة عن الهدف من الواجب المنزلي وكيفية حله.
- أن لا يستغرق حلها وقتا طويلًا (في حدود 30 دقيقة).
- أن يكون الواجب في مستوى مناسب لأغلب التلاميذ، بحيث يستطيعون القيام به بمفردهم دون مساعدة من الأولياء أو معلم خاص.
- أن يكون متنوعًا ولا يقتصر على الأعمال التحريرية وحدها.

- أن يُقَدِّرَ لكل من مهامه أو أنشطته درجات محددة.
- أن يتم تقسيمه في ضوء معايير موضوعية.[1]
- أن يتلقى التلميذ تغذية راجعة تتعلق بآدائه في الواجب المنزلي.
- أن تسجل درجات التلميذ في سجل خاص بذلك، مقرونة بتعليقات من المعلم، توضح نقاط القوة والضعف لديه، والصفات العلاجية المطلوبة إذا إقتضى الأمر ذلك.

بعدما ينجز الأستاذ درسًا من المقرر يدرب التلاميذ على تطبيقاته وذلك قصد تفعيل عملية التقويم التكويني، بعدها يكلف تلاميذه بإنجاز مسائل لغوية أو بلاغية ومع تحديد موعد إعادة الواجب وإعطاء فرصة للتلميذ ليوظف مهاراته ولا بأس أن يدرج نمودجًا تطبيقيًا مستوحى من المقرر الدراسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويتمثل في تلخيص نص أو انجاز وضعية إدماجية أو الإحالة حول مسائل تقويمية أو بلاغية.

[1]- حسين حسن زيتون، أصول التقويم و القياس التربوي المفهومات و التطبيقات، الدار الصوتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007، ص 300.

1.2. نموذج تطبيقي لواجب منزلي (تلخيص نص)

المحور 02: قضايا إجتماعية

النشاط: واجب منزلي

الموضوع: تلخيص نص

الكفاءة المستهدفة: – معرفة كيفية تلخيص نص.

– المحافظة على الأفكار الأساسية و معانيها.

نص السؤال:

لي ولدٌ وحيدٌ في السابعة من عُمره، لا أستطيع على حبي إياه، وإفتتاني به أن أترُكَهُ من بعدي غنيًّا لأني فقيرٌ، وما أنا بأسفٍ على ذلك ولا مبتئسٍ، لأني أرجو بفضل الله وعونه، ورحمته وإحسانه، أن أترك له ثروة من العقل والأدب، وهي عندي خيرٌ ألف مرةٍ من ثروة الفضة والذّهب.

– لخص النص في سطرين.[1]

معايير تقويم الملخص:

المعطيات	معايير التقويم (تنقيط)
– المحافظة على الأفكار الأساسية ومعانيها.	06 ن
– عدم تجاوز عدد الأسطر المحددة للتلخيص حتى لا يتحوّل إلى تقليص.	05 ن
– سلامة اللغة.	04 ن
الإنسجام و الإتساق.	05 ن

[1] – الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 167.

3. الأعمال التطبيقية و الموجهة:

هو نشاط يشكل النّواة الأساسية لمظهر اللغة العملي في مستوياتها المختلفة، ;لا تحقق النشاطات التعليمية أهدافها ما لم تكن مشفعة بهذا النشاط، وأصبح وجود هذا النشاط ضروريًا لإستكمال الأداء التربوي داخل الصفوف الدراسية، فهو نشاط تنوعت معارفه، فضمت إليها علوم اللغة العربية بشتى فروعها، وتظهر فائدته في أمور نراها جوهرية هي:

- أنّه لوحة تعكس مدى تحقيق المعلم للأهداف التي رصدها في مذكراته لمختلف أنشطة الوحدة التعليمية على مدار أسبوع أو أسبوعين.
- إنه فرصة للتلميذ كي يظهر مهاراته اللغوية، وكي يقف بذاته على حقيقة الصعوبات اللغوية التي تحول دون فهمه لظاهرة من الظواهر اللغوية.
- إنّه نشاط يبث الرّوح في كيان اللغة، ويمدّها بديناميكية تجعلها مواكبة لكل فعاليات التعلم والتكوين، فضلًا عن كونه يحافظ على سلامتها ونقاوتها، وعلى نظامها المميز لها.[1]

1.3. الإجراءات التنظيمية للأعمال الموجهة في التعليم المتوسط:

تتدرج الأعمال التطبيقية و الموجهة ضمن المساعي الرامية إلى تحسين نوعية تعلمات المواد المعنية وتمكين التلاميذ من تطوير معارفهم الفعلية وتحفيزهم على التعلم الذاتي، حيث يعمل التلميذ ضمن فوج مصغر يسمح له بإكتساب وتطبيق إستراتيجيات ذاتية ومشتركة هو بحاجة إليها من أجل التفاعل مع رفاقه والمشاركة الفاعلة في إنجاز الأنشطة وذلك بدعم وتوجيه الأستاذ.

[1] – المركز الوكني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، سلسلة من قضايا التربية، الواجبات المدرسية رقم الإيداع القانوني، 1505 / 2001، ص 15.

وبذلك تعتبر حصة الأعمال التطبيقية والموجهة نهجًا لتعزيز التعلمات وتدعيمها، فهي ليست إعادة لما تم إنجازه، وإنما لإجراء تطبيقات على المعارف المكتسبة في الدروس، والتطرق لنقاط لم تبرز في حصص النشاطات التعليمية وتوضح مفاهيم لم يتم إستيعابها.

2.3. نقائص تطبيق هذا النشاط:

إننًا نلاحظ بحكم الواقع الذي فرضته بعض سلوكات المعلمين المربين المنحرفة، تشويها لمظهر هذا النشاط، وحرفوه عن أهدافه المنشودة، فجعلت منه حصة إستدراكية فارغة لا جدوى منها، ويمكن تلخيص هذه الأسباب في:

أ. جهل أهداف ومنافذ هذا النشاط أدّى إلى تحويل حصصه إلى دروس نظرية تجترّ فيها الأحكام اللغوية دونما وعي أو فهم.

ب. هشاشة الرصيد اللغوي لدى بعض المعلمين، دفعتهم إلى عدم إيلاء هذا النشاط حقه من الإهتمام والصبر عليه، وعلى متطلباته من جهود فكرية.

ج. طغيان الجانب النظري على جلّ أنشطة الوحدات التعليمية، فمثلًا في نشاط قواعد اللغة، يؤتى على الدرس النظري من غير تطبيق جامع لجزئيات الأهداف المسطرة في الحصة نفسها، وقس على ذلك في نشاطي البلاغة والعروض.

د. نقص الكتب اللغوية التي تعين التلميذ على إدراك أوسع للأحكام والنظريات اللغوية.

هـ. غياب اللقاءات التربوية والتكوينية للمعلمين، فهم أبعد ما يكونون عن أسس التقييم والتقويم، عن سبل تنفيذها.

3.3. إقتراحات عملية لتحسين مردودية هذا النشاط:

نقترح بعض الأمور للمعلمين التي نراها تخدم هذا النشاط، وتعمل على تدعيمه وترسيخه أكثر فأكثر حتى تصير حصته مشوقة مسلية:

أ. أن يحاول المعلم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما قيمة هذا النشاط؟
- كيف أحققه؟
- ولم أؤديه؟

فإذا تمكن من الإجابة عنها، فقد ضمن النجاعة التربوية، ويحقق بذلك أداءًا هادفًا وكاملًا.

ب. أن يختار موضوع التطبيق إختيار يتماشى والأهداف التي رسمها قبل الإقبال على الحصّة وأن يكون السؤال موجزًا واضح المقاصد، وبأن يكون المحتوى موازيًا لمقاصد السؤال ويبتعد جهده كلّ البعد عن شواذ اللغة.

ج. أن يجببه ويشوقهم في كل حصة للتلاميذ، وذلك بتيسير سبل الفهم والمناقشة والموازنة أثناء إجراء التطبيقات.

د. دعورة المعلم إلى الإيمان عن قناعة بمبدأ بيداغوجية الأهداف والعمل به، فإن هو حدّد ورصد الأهداف لهذا النشاط قبل الأداء داخل الصف الدراسي، فإنه يحقق النجاعة له.

هـ. أن يقدم المعلم تطبيقات لغوية متنوعة ليحقق النظرية أو النظريات اللغوية التي حددها مسبقًا.[1]

[1]– سلسلة من قضايا التربية، الواجبات المدرسية، ص 16.

نستخلص ممّا سبق أن الأعمال التطبيقية والموجهة هي عملية أساسية تعقب ما قدم من محتوى الظواهر اللغوية والصرفية والإملائية...، قصد تدريس المتعلم، وممارسات الكفاءة اللغوية وتوظيفها توظيفًا مناسبًا وإحاطتها بكل مستويات التقويم.

وقد يعتمد الأستاذ أسلوب التقويم التكويني أثناء عملية التدريس، ونقصد بذلك الهدف الإجرائي.

وقد يكون أسلوب التقويم جماعي، وهذا يتيح الفرص للتلاميذ كي يتدبوا على التواصل الإجتماعي السليم وفق أخلاقياته ومبادئه، وأمّا الأعمال الموجهة فهي أكثر أهمية من الأعمال التطبيقية لأن الأستاذ يعد لها مسبقًا عملًا خارج المنهاج المقرر، ولكنه يأخذ بيد التلميذ لإستيعاب المفاهيم المسطرة في التوزيع السنوي. مثلاً: في الوحدات التي درس فيها الأستاذ المجاز وأسلوب الإغراء والتحذير المجاز، صيغة مدح والذم.

قبل أن يجري الأستاذ التطبيق على درسه يتأكد من مدى إستيعاب تلاميذه لموضوعات هذه الأنشطة، ثم يصوغ بمعيتهم تعليمة السؤال التطبيقي، ويناقشه بمعيتهم، بحيث يصل تلاميذته إلى إدراك المطلوب منهم،وبناءًا على توجيهاته المنهجية يدعوهم إلى أداء هذا العمل الموجه، ويمكنني أن نقدم نموذجًا تطبيقيًا أنجزه الأستاذ على مسمع منّا ومرأى في حجرة التدريس أثناء التربص المغلق، وهذا نصه:

4.3. نموذج تطبيقي للأعمال التطبيقية و الموجهة:

الوضعية الإنماجية:

"شهدت شريطًا تلفزيونيًا يصور المجاعات بإعتبارها إحدى الأحداث الكبرى التي عرفها القرن الماضي، فتأثّرت لمعاناة البشرية آنذاك، وتمنيت لو يُدركُ أغنياءُ العالَم اليومَ واجبهم الإنساني نحو الجياع في مختلف بقاع الأرض".

– أكتب نصًا تصف فيه ما شاهدت، وكيف أثّر فيك، وما تراهُ من حلول لهذه المشكلة.

* وظف تعبيرًا مجازيًا، أسلوب إغراء، أسلوب تحذير، صيغة مدح وأخرى للذّم. (في حدود إثني عشر سطرًا).

– المنتوج:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

و الله خير موفّق.....

5.3. شبكة تصحيح الوضعية الإدماجية:

الوضعية الإدماجية:

"شهدت شريطًا تلفزيونيًا يصور المجاعات بإعتبارها إحدى الأحداث الكبرى التي عرفها القرن الماضي، فتأثّرت لمعاناة البشرية آنذاك، وتمنّيت لو يُدركُ أغنياءُ العالَم اليومَ واجبهم الإنسانيّ نحو الجِياع في مختلف بقاع الأرض".

– أكتب نصًا تصف فيه ما شاهدتَ، وكيف أثّر فيك، وما تراهُ من حلول لهذه المشكلة.

* وظف تعبيرًا مجازيًا، أسلوب إغراء، أسلوب تحذير، صيغة مدح وأخرى للذّم. (في حدود إثني عشر سطرًا).

	المعايير	المؤشرات
معايير الحد الأدنى	– الوجاهة/الإستجابة للتعليمة/ الملاءمة. **3**	– أن ينتج نصًا يغلب عليه نمط الوصف (وصف ما شاهد في الشريط التلفزيوني). – أن يتخذّ موقفًا مما شاهد بحيث يبيّن تأثير ذلك في نفسه. – أن يقترح حلولًا كافية وعمليّة لهذه المشكلة.
	– الإستعمال السّليم لأدوات المّادة / سلامة اللّغة. **2.5**	– بناء جمل سليمة المعنى و المبنى. – إستعمال الصفّات والنعوت والجمل الإسمية. – إحترام علامات الوقف. – إستعمال معجمًا يخدم الوضعية (المجاعة، الفقر، نقص الغذاء...). – إحترام شروط الإنجاز: الحجم، توظيف (التعبير المجازي، أسلوب إغراء، أسلوب تحذير، صيغة مدح وأخرى للذمّ).

	– إنسجام النّص / إتساقه و ترابطه / جمال العرض ومصداقية التعبير. **2**	– حسن إستعمال أدوات الربط المنطقية. – تسلسل الأفكار وترابطها. – تماسك المعاني وإنسجامها. – الدقة في إقتراح الحلول.
معيار الإتقان	– جودة الإنتاج وأصالته. **0.5**	– أن يتفرّد في إقتراح حلول ناجعة ويبرهن على ذلك.

6.3. كيفية معالجة الإجابات التطبيقية:

ويجب على المعلم عند تعامله مع إجابة التلاميذ عدم التشجيع على الإجابة الجماعية لأنها:

- تزيد فترات التشويش داخل الحصة.
- لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تشجيع بعض التلاميذ على الإتّكالية والكسل.
- لا تكتشف عن صعوبات التعلم والتعليم.

وهذا ويجب على المعلم مراعات الاعتبارات التالية عند تلقي الإجابات:

- اليقظة والانتباه جيدًا على أن تكون من أكبر عدد من التلاميذ.
- عدم التقيد بإجابة واحدة صحيحة وعدم رفض الإجابات الصحيحة المختلفة في معناها.
- رفض الإجابات الخاطئة بأدب مع البعد عن الاستهزاء والتوبيخ لأصحابها.
- الإثابة والاستحسان لأصحاب الإجابة الصحيحة.

7.3. أهداف الأعمال التطبيقية والموجهة:

يرى "إبراهيم عقيلان" أن من أهم أهداف الأعمال التطبيقية والموجهة مايلي:

- توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والمتعلم.
- الكشف عن مدى تحقيق هدف تعليمي معين.
- ملاحظة ما يدل على فهم التلميذ أو القصور فيه.
- اكتساب قدر من الاستبصار فيما يتعلق بمستوى التلميذ وطرق تفكيره.

- الكشف عن مدى إستعداد التلميذ للانتقال من مستوى تعلم معين الى مستوى آخر في نطاق موضوع الدرس.
- ملاحظة قدرة التلاميذ على تطبيق المهارات المكتسبة.
- تعزيز التعلم بأساليب أخرى.
- تنظيم عرض الدرس.
- الكشف عن ميول التلاميذ وإهتماماتهم.
- الكشف عن مواطن الضعف في تحصيل التلاميذ، ممّا يدعو لوضع العلاج المناسب الفوري لذلك.
- الكشف عن سلامة الطريق الذي تسير فيه العملية التعليمية والصعوبات التي قد تعترض السير فيها للتخلص من تلك الصعوبات قبل أن يستفحل أمرها.[1]

والأعمال التطبيقية و الموجهة يجب أن يتحقق ما يأتي:

- إرتباط كل تدريب منها بهدف من أهداف التقويم المستمر.
- وضوح هذه التدريبات وعدم غموضها.
- أن يستغرق حل كل تمرين وقتًا قصيرًا نسبيًا بحيث لا يتعارض والزمن المحدد للحصة.
- أن تكون ذات طابع تشخيصي علاجي لتعديل سلوك التلميذ نحو الأفضل.
- أن يكون أداؤها بشكل فردي ومناقشة حلّها جماعيا فيما بعد.
- أن يكون التدريب ذا معنى للتلميذ بحيث يحثه على العمل ويشجعه على التفكير ويزيد من قدراته على تطبيق ونقل ما تعلم إلى مواقف أخرى.

[1] – إبراهيم عقيلان، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار المسيرة، عمان، (د، ط)، 2000، ص 121.

- أن تساهم في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية للدرس.
- مساعدة التلميذ على إتقان مهارة أساسية محددة.[1]

4. المشروع:

يمكن إعتبار المشاريع من حيث مضامينها البيداغوجية وطرق تنفيذها التي تعتمد على الممارسة الفعلية التي تؤدي إلى إرتقاء المتعلمين معرفيًا وتربويًا وفكريًا، وكل ذلك يحصل من خلال التشبع بالمبادئ والقيم التي يكتسبونها، فتفعيل المشاريع التربوية داخل المؤسسة يجعل المتعلمين يدركون الروابط الموجودة ما بين المواضيع المتمايزة والعالم الخارجي، حيث "يعد إنجاز المشروع في الفضاء المدرسي مناسبة ثمينة تُتاح للمتعلم حتى يتعوّد التعويل على نفسه في بناء تعلّمه و بناء ذاته، فالمشروع عبارة عن تجربة في الحياة تسمح للمتعلم بإكتشاف ذاته ورغباته تلمّس المستقبل الذي يريد أن يصير إليه"[2]، كما أن بيداغوجيا المشروع تعلم التلاميذ كيف يُنَظمون في مجموعات من أجل مباشرة أعمال فردية أو أعمال مشتركة، فحينها يتم تجميع تلاميذ من أقسام عادية أو أقسام خاصة، في أفواج ذات مستويات مختلفة في مادة ما، وإستعمال المدرس لبيداغوجيا الفوارق معهم، فإنه لا يترك بعض التلاميذ يشعرون بالتهميش وحتى لا يكون المشروع البيداغوجي مقتصرًا على المدرس فقط، ينبغي أن يحدد الموضوع عبر التفاوض بين المتعلم والمدرس، من منطلق أن الفعل البيداغوجي، فعل يقوم به طرفان، للمتعلم فيه الدور الفاعل ولا يمكن الإقرار بوجود مشروع وسيرانه في المنظومة، ما لم يكن هناك تمفصل بينه وبين مشاريع أخرى تساعد على خلق جوّ التفاعل بين المدرس والمتعلم وأقسام أخرى في المؤسسة.

---

[1]– هند بنت عبد الله عبد الرحمان الداود، واقع التقويم المستمر المقرر الرياضيات في الصفوف المبكرو من المرحلة الإبتدائية للبنات، (م س)، ص 64.

[2]– آمال البخاري وآخرون، إنجاز مشروع مادّة إختيارية، الوثيقة البيداغوجية، وزارة التربية والتكوين، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية، سبتمبر، المركز الوطني البيداغوجي ص 4.

كما عرفه محمد الطاهر وعلي أنه: "ينطلق المشروع من حاجات المتعلمين، ويتوجه نحو تحقيق إنتاج ملموس قد يقترح المشروع، وينجز إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي"[1].

إذن من خلال ما سبق نستنتج أن المشاريع تعطي للمتعلمين فرصة التفاعل بين بعضهم البعض وتسمح لهم أيضًا بأن يأخذوا بين أيديهم زمام تكوينهم الذاتي.

1.4. إعتبارات التي ينبغي توافرها في المشروع:

"فالمشروع البيداغوجي هو نشاط إدماجي يكون من إقتراح الأستاذ على تلاميذه أو من إقتراحاتهم وبتوجيه منه، والمشروع الناجح هو الذي تراعي فيه جملة من الإعتبارات نذكر منها:

- الإرتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج حتى يعمل على تنميتها.
- التوافق مع ميول التلاميذ وإهتماماتهم.
- العمل على حل مشكلات مباشرة يشعرون بأهميتها.
- الإرتباط بجانب من جوانب حياتهم.
- التوافق مع مستواهم العقلي.
- العمل في حدود إمكانات التلاميذ و ظروف المدرسة."[2]

[1]- محمد الطاهر وعلي، لبداغوجية الكفاءات، الجزائر، ماي 2006، رقم الإيداع القانوني 2006/1449، ص 44.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات O.N.P.S، الجزائر، جويلية 2005، ص 32.

2.4. أهداف بيداغوجيا المشروع:

"تهدف حصة "إنجاز مشروع" إلى إقدار التلاميذ على إنجاز مشاريع متكاملة يشتغلون عليها طيلة السنة موظفين المهارات المكتسبة في المستوى السابق مع إغنائها بما يقتضيه السير العملّي للمشروع"[1]

من أهداف المشروع التربوي أيضًا مايلي:

- الربط و التكامل بين جميع أطراف العملية التعليمية.
- "تنمية روح المبادرة لدى التلميذ، يتدربه على تصور مشروع وإنجازه وتقييمه، وذلك وفق تمشّ يجمع بين المبادرة الفردية والعمل الجماعي".[2]
- نشر ثقافة التعلم النشط التعاوني التشاركي.
- تحويل التعليم إلى تدريب و تعلم.
- "تعمل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.
- التبعية الإيجابية لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة.
- التعبير عن الإستقلالية والقدرة على الإبتكار"[3].
- توفير بيئة مدرسية مشجعة ومطورة.
- "إعداد التلميذ للتعامل مع أنشطة البحث العلمي والمعرفي التي سيخوض غمارها في مرحلة التعليم العالي".
- تكوين فريق عمل مترابط يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المحددة، ويشارك في إتخاذ القرارات المدرسية وحل المشكلات.

---

[1]- آمال البخاري وآخرون، إنجاز مشروع مادّة إختيارية، (م، س)، ص 07.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، سنة الرابعة من التعليم المتوسط، (م، س)، ص 32.

[3]- آمال البخاري وآخرون، إنجاز مشروع مادة إختيارية، (م، س)، ص 06.

3.4. أنواع المشروعات:

وهي تنقسم إلى أربعة أنواع:

- المشروعات الإنشائية.
- المشروعات الاستماعية.
- المشروعات التي تدور حول مشكلات.
- مشروعات كسب المهارات.

1.3.4. المشروعات الإنشائية:

يهدف المشروع منها إلى القيام بعمل ما أوضع شيء معين مثل زراعة بعض أنواع الخضروات أو تربية بعض أنواع الدواجن...الخ

ويعد هذا النوع من المشروعات أنسب الأنواع بالنسبة لتلاميذ المراحل الأولى، لأنه ينبني على مشاكل وحاجات من واقع حياتهم، كما يهيء فرصًا كبيرة لنشاطاتهم وفي حدود قدراتهم، ويضع أمامهم أهداف يدركون قيمتها، ومن ثم يسعون لتحقيقها.

2.3.4. المشروعات الاستماعية:

ويهدف هذا النوع من المشروعات بعمل من الأعمال مثل مشاهدة فيلم أو القيام برحلة إلى مكان معين.

هذا النوع من المشروعات وإن كان أقل فائدة من سابقه إلّا أن القيام به يتيح فرص للترقية فضلًا عن إمكان استغلاله بما يعود على التلاميذ باكتساب خبرات اجتماعية وقيم خلقية مناسبة عن طريق تعاونهم في تنظيم الرحلة مثلًا أو آداب مشاهدة المسرح.....إلى غير ذلك.

3.3.4. المشروعات التي تدور حول مشكلات:

وتهدف مثل هذه المشروعات إلى حل مشكلة يشعر بها التلاميذ مثل مشروع محاربة البعوض، ومعرفة الأمراض التي ينقلها، وطريقة نقله لها، و كيف يتوالد وكيف يمكن القضاء عليه، وهذا النوع من المشروعات ذو فائدة كبيرة، إذ يقوم أساسًا على شعور التلميذ بمشكلة تواجهه يريد الوصول إلى حلها ومن ثم فان النشاط الذي سيبدله سيكون مبنيا على رغبة حقيقية ففي الوصول الى هدف معين مما يهيء أحسن الفرص لامكان إستخذام الطريقة العلمية في التفكير التي تبدأ بالشعور بمشكلة تواجه الفرد و تنتهي بوصول الفرد إلى حل هذه المشكلة.

4.3.4. مشروعات كسب المهارات:

وتهدف إلى أن يكتسب التلاميذ مهارات معينة مثل مشروع ركوب الدراجة أو لعب كرة الطاولة...الخ ويرمي هذا النوع من المشروعات في الغالب إلى إكتساب مهارات تفيد التلاميذ في حياتهم.

وهذا النوع الأخير من المشروعات إذا أحسن إختيارها تكون أكثر فائدة لأنه فضلًا عن إكتساب التلاميذ –عن طريقها– الخبرات التعليمية والمهارات المختلفة، فإنهم يكتسبون أيضًا خبرات وقيما إجتماعية وخلقية لا تقل في أهميتها عن الخبرات التعليمية ومهاراتها.[1]

إن التدريس بمقاربة الكفاءات يعتمد أساسًا على الوضعيات المشكلة، بحيث يضع المتعلم في مسألة ذات دلالة و يطلب منه حلّها، موجهًا إياه إلى إستثمار مكتسباته القبلية وخبرته في حلّ هذه الوضعيات المشكلة حسب درجة تعقيدها، وهناك ثلاثة أنواع لهذه المشكلة يوضحها الشكل الآتي: [2]

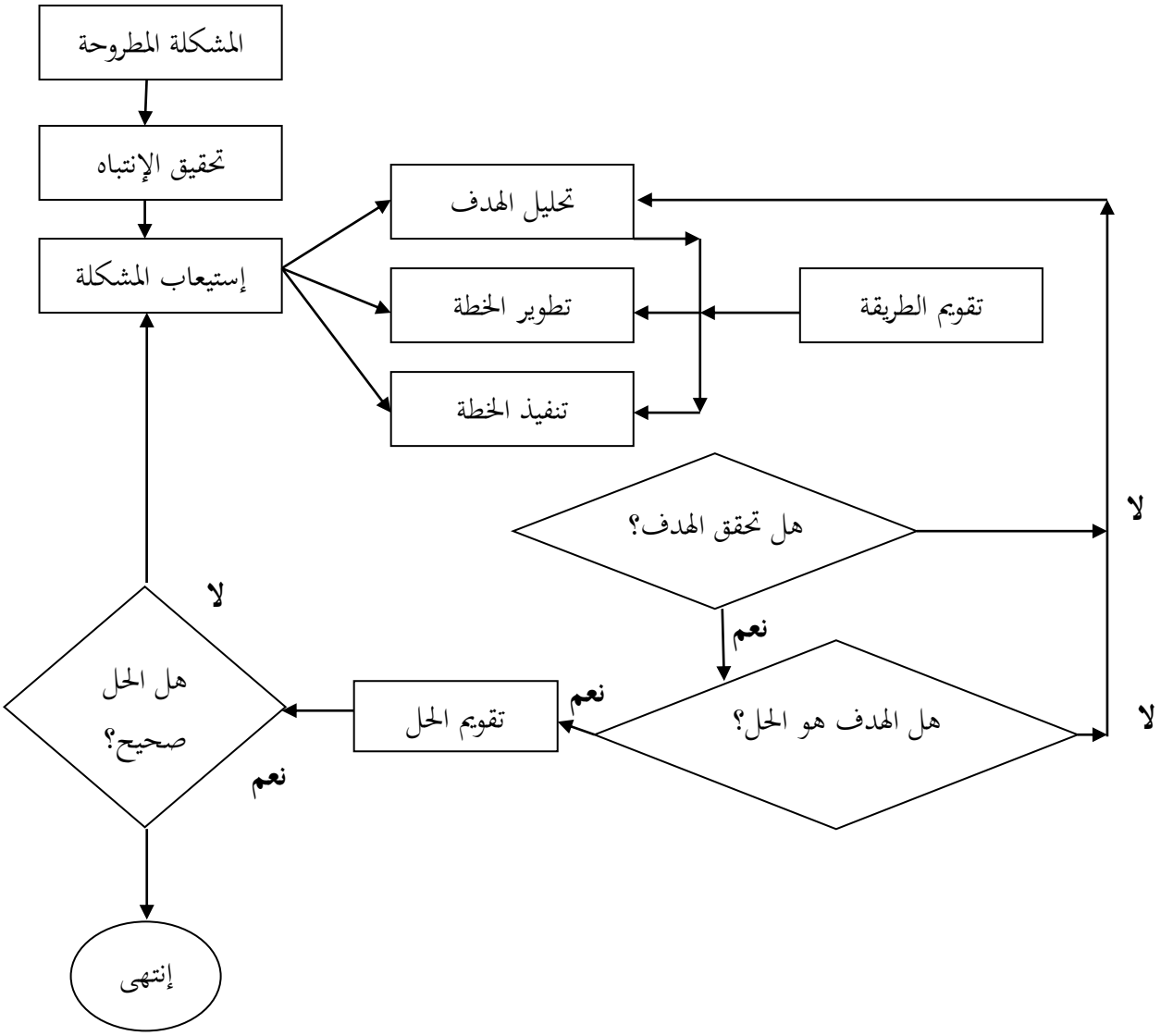
[1]– محمود أبوزيد إبراهيم، المنهج الدراسي بين التبعية والتطور، مركز الكتاب للنشر، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1991، ص 150 – 151.

[2]–حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، ص 23.

النوع	الخصائص	مثال
المشكلة المفتوحة	لها أكبر من جواب واحد وأكبر من طريقة للحل.	كيف يعرف أي المواد التالية هي أفضل لاستعمالها في تجليد كتابك؟
المشكلة المتوسطة	لها جواب واحد وعدة طرق للحل.	صمم تجربة لمعرفة تركيب مجموعة العناصر التالية حسب نشاطها في التفاعل مع الماء.
المشكلة المغلقة	لها جواب مقبول واحد عادة طريقة واحدة للحل.	إستخدام موقد بنزين و ساعة وقت ومخبار مدرج لمعرفة العلاقة بين حجم الماء في الكأس والوقت اللازم لجعله يغلي.

و كل من الوضعية الإدماجية و إنجاز المشروع تحت لواء طريقة حلّ يندرج المشكلات و لا ينتقل من حل مشكلة، من مشكلات التعلم إلى مشكلة أخرى إلّا عن من بعدما يتأكد الأستاذ من حلها حلًا صحيحًا سليمًا فإن لم يتوصل التلاميذ إلى حلها بكيفية صحيحة عاد الأستاذ بمعيهم إلى إعادة حلّها مرة أخرى و الشكل الأتي يوضح ذلك: [1]

[1]– حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، (م، س)، ص 20.


المشكلة المطروحة
تحقيق الإنتباه
إستيعاب المشكلة
تحليل الهدف
تطوير الخطة
تنفيذ الخطة
تقويم الطريقة
هل تحقق الهدف؟
لا
نعم
هل الهدف هو الحل؟
لا
نعم
تقويم الحل
هل الحل صحيح؟
لا
نعم
إنتهى

4.4. تقييم المشروع:

بعد أن أمضى الطلبة وقتًا كافيًا في إختبار المشروع ووضع الخطة التفصيلية له وتنفيذه، تأتي الخطوة الأخيرة من خطوات إعداد المشروع وهي تقويم المشروع والحكم عليه، حيث يقيم عمل الأفراد وعمل المجموعة أثناء الإنجاز تقييمًا تكوينيًا.[1]

– يقوم المعلم بالإطلاع على كل ما أنجزه الطالب مبينًا له أوجه الضعف والقوة والأخطاء التي وقع فيها وكيفية تلاقيها في المرات المقبلة.

– يقدم المعلم يتقديم تعدية راجعة Feedback للطالب وتعد هذه من أهم فوائد تقويم المشروع أو الحكم عليه، ومن دونها لا يعرف الطالب مدى إتقانه لعمله ولا الأخطاء التي وقع فيها وطريقة معالجتها.

– يشترك المعلم طلابه في عملية التقويم هذه، فإذا كان المشروع من النوع الفردي مثلًا يطلب المعلم من كل طالب أن يقدم أو يعرض نتائج مشروعة، وما قام به على بقية الطلاب ويقوم الطلاب بمناقشة المشروع، وتقديم تعليقاتهم وآرائهم، وأما إذا كان المشروع جماعيًا فيمكن مناقشة مع مجموعة أخرى من الطلاب وإن تعذر ذلك يقوم المعلم بمناقشة معهم.

5. الفروض:

وهي الفروض يتحكم في كمها وكيفها، وآليات تنفيذها، والحكم الزمني المخصص لها، الهدف البيداغوجي الذي يسطره المعلم مسبقًا في مخطط مشروعه التربوي اليومي، والذي يبين فيه بجلاء الموقف التعليمي.

[1] – آمال البخاري و آخرون، إنجاز مشروع مادة إختيارية، (م، س)، ص 8.

وهي فروض تقدم للمتعلم في الحرم المدرسي، وتحت إشراف المعلم، ويظهر دور المعلم في هذا الشأن في كونه يوجه إنتباه كل المتعلمين إلى هذه الفروض بالتوجيه والإرشاد، مع منحهم هامشًا من حرية التصرف.[1]

تعتبر الفروض عنصرًا هامًا من عملية التعليم والتعلم، وهي عبارة عن أسئلة، تُنبَئُ بنتائج حَلِّهَا والهدف منها (الفروض) هو "حث التلاميذ على بذل مجهودات مستمرة طوال السنة الدراسية كما يمكن الأستاذ من إجراء مراقبة منتظمة للمعلومات وتقديم التعديلات المحتملة، وبصورة عامة يتناول موضوع الفرض المعلومات التي قدمت للتلاميذ حديثًا وتكون قد منحت لهم مهلة معقولة لاستعابها، ولاتتجاوز مدة الفرض المراقب ساعة مهما كانت المادة[2] ، فهي تزيود التلميذ بتفسير مؤقت للظواهر ومعرفة كافية بما درسه، كما تعد وسيلة لتوجيهه نحو جمع البيانات وتفسيرها، حيث هناك فرضين في كل فصل، يقيم فيها الأساتذة تلميذه في عدة معايير: من تشخيص الوضع، والتعرف على نواحي القوة والضعف بين التلاميذ، ويتغلب على أوجه الضعف التي تعوق سيره في التدريس، فالفروض "المحروسة أداة للتقويم التربوي"[3]

1.5. طبيعة الفروض المحروسة:

إن الإعتناء بإقتناء المواضيع وتنوع أغراضها، وحسن صوغها وتزويد التلاميذ بالإرشادات والأدوات التي تساعدهم على معالجتها أمور أساسية يجب الحرص عليها، وإتباع المنهجية الصحيحة وأساليب

[1]– علي كشرود، الواجبات المدرسية و الأعمال الموجهة و التطبيقية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، مقالات مترجمة، من إعداد الفريق البيداغوجي للمركز، رقم الإيداع القانوني، 2001/1505، ص 4، 5.

[2]– مفتشية التربية و التكوين مقاطعة قالمة الطارف، ملتقى مديري المدارس الإكمالية تحت إشراف قادة مجيد، م س، ص 10.

[3]– النشرة الرسمية، ص 14.

العرض وتقديم الأعمال، مع مراعاة طبيعة المادة المدرّسة والمستوى التعليمي، وأهداف البرامج والقدرات المستهدفة تنميتها أو الكفاءات والجوانب المرغوب تقويمها أو الكشف عنها.[1]

2.5. بناء الفروض:

الفروض هي تخمينات، ولكنها ليست تخمينات عشوائية أو محاولة وخطأ، إنما تخمينات ذكية محسوبة لا تعتمد على المصادفة، فلا يستطيع كل إنسان أن يضع فروضًا سليمة، فلابد من ذكاء دقيق ومعرفة واسعة حتى يتمكن المعلم من وضع الفروض، وتعتمد عملية بناء الفروض على تمتع المعلم بالمزايا التالية:

أ. **المعرفة الواسعة:** إن عملية بناء الفروض عملية عقلية تتطلب جهدًا عقليًا واضحًا، وعلى المعلم أن يتمتع بعقلية متفتحة مرنة جريئة قادرة على تقليب الأمور والنظر إليها من زوايا متعددة، والمعلم من خلال تخصصه في موضوع ما، ومن خلال ثقافته وإطلاعه الواسع، ومن خلال خبرته العملية يكون قادرًا على بناء فروضه.

ب. **التخيّل:** لابد على المعلم أن يمتلك قدرة واسعة على التخيل، أي تكون عقلية المعلم متحررة لا مغلقة، قادرة على التفكير في قضايا مطروحة وإستخدامها في تفسير قضايا أخرى، وعلى المعلم أن يخصص وقتًا طويلًا في بناء فروضه يفكر في بحثه دون وجود عوائق.

[1] – (م، ن)، بتصرف.

ج. **الجهد و التعب:** لابد على المعلم أن يخصص وقتًا طويلًا في الدراسة، ويلاحظ دائمًا ويجمع المعلومات ويسجلها، ويقوم بدراسات وملاحظات علمية، وقد يستخدم الإختبار والقياس في عملية بناء الفروض.[1]

3.5. نماذج الفروض:

بناءًا على الجانب النظري السالف الذكر الذي يحدد طبيعة وبناء الفروض وإجرائها، نقدم نموذجين تطبيقين لفروض المحروسة إستمدته من مؤسسة ميمون علي بولاية قالمة دائرة قالمة أثناء التربص المغلق، وقد عرضت في بحثي هذا نموذجين مع شبكة تقويمهما، وهما كالأتي:

[1]- ذوقان عبيدات و آخرون، البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان، ط 8، 1424 – 2004، ص 89، 90.

1.3.5. نموذج 1:

متوسطة ميمون علي قالمة 2015 – 2014	الفرض الخامس في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط	اللقب:.....الإسم:..... القسم: 4م..... المدة: ساعتان

بسم الله الرحمن الرحيم

1. <u>النّص:</u>

لو أنّ للبيئة أصواتًا، لصكّت أسماعنا صرخات الغابات الإستوائية التي تُحرق عمدًا في الأمازون وأنين المياه التي تخنقها بقعة الزيت في أعالي البحار، وحشرجة الهواء الذي يختنق بغازات الدفيئة والرصاص في مدن العالم الكبرى، ولأننا لن نسمع ذلك كلّه، يتوجب علينا أن نقترب من بيئة أرضنا – بيتنا، ونطل. يمثل سوء إستخدام الموارد الطبيعية وإستنزافها إحدى المشكلات الرئيسية التي يواجهها عالمنا المعاصر اليوم. ولا شك أن الثورة التكنولوجية التي حدثت في خلال هذا القرن، قد أدت إلى حدوث تطور هائل وتقدّم في كثير من المجالات، ولكنّ ذلك التقدم كان مصحوبًا بكثير من الأضرار التي حدثت للبيئة وللتّوازن الطبيعي القائم بين عناصرها المختلفة.

وبجانب الإستنزاف الهائل للموارد الطبيعية ولكثير من الخامات، ظهرت هناك كثير من المشاكل الجانبية التي لم يكن يتوقعها أحد، مثل تلك المشاكل الناتجة عن الإستخدام العشوائي والمبالغ فيه أحيانًا للمواد الكيميائية في مجالات المخصبات الزراعية ومكافحة الآفات والحشرات، أو الناتجة عن إهمال الزراعة وقطع الغابات، فزادت ظاهرة التصحر في كثير من الأماكن، وحدثت الفيضانات، وإنتشرت النفايات البشرية في كلّ مكان، وتصاعدت بعض الغازات السامة في الهواء، وتلوثت مياه البحار

وتضاءلت الثروات البحرية، وتسرّبت السموم إلى باطن التربة وإلى المياه الجوفية والأنهار والبحيرات ومنها وإلى مياه الشرب في كثير من الأحيان...

فهل يتوجب علينا أن نأخذ الحكمة أحيانًا من أفواه المجانين؟... ربّما، خاصة في مواجهة جنون أكبر وأخطر يكاد يودي بمادة الحياة على كوكبنا: البيئة، ففي (الهملايا) قام رجل يسمونه "مجنون القرية" بزراعة غابة كاملة مكان غابة منقرضة، كان ذلك منذ أربعين عامًا، وما أنْ نمتِ الغابة وتكاثفت أشجارها حتى عادت إلى التفجر من جديد، ينابيع وجداول حسبها الناس جفّت إلى الأبد، وصارت ذكرى تفجر هذه الينابيع والجداول عيدًا يحتفل به القرويون هناك. فأيّ حكمة كان ينطوي عليها تصرف مجنون القرية؟ إننّا في حاجة، حقًا، لأخذ الحكمة من أفواه المجانين على النحو الجميل والنبيل، لعلّنا نتمكن من إنقاذ بيتنا: الأرض.

مجلة العربي، العدد 402-1992 مقتطفات من الملف الخاص –بيتنا الأرض–

1. **<u>الأسئلة:</u>**

- **<u>البناء الفكري: (04 ن)</u>**

أ. اختر العنوان المناسب للنص من بين العناوين التالية:

– سوء إستخذام الموارد الطبيعية – إطالة على البيئة – لنأخذ الحكمة من أفواه المجانين.

–.....1

ب. اشرح الكلمات التالية حسب مدلولها في النص:

– صكّت: .....1 – أنين: .....1 – يودي: 1

- البناء الفني: (08 ن)

أ. إستخرج من النص صورة بيانية بيّن نوعها ووضحها.

- الصورة البيانية:..... 1
- توضيحها:..... 1
- نوعها:..... 2

ب. حدّد موضوع الإقتباس في النص وبين مصدره.

- الإقتباس:..... 1
- مصدره:.....1

ج. ما الغرض من كل إستفهام وارد في النص؟

الإستفهام	غرضه
فهل يتوجب علينا أن نأخذ الحكمة أحيانًا من أفواه المجانين؟	 1
فأي حكمة كان ينطوي عليها تصرف مجنون القرية؟	 1

- البناء اللغوي (08 ن):

أ. قال الكاتب في النص: "وتسرّبت السّموم إلى باطن التربة وإلى المياه الجوفية والأنهار والبحيرات"

- حوّل تركيب الجملة بحيث تدلّ على التعجب بإحدى صيغه، مراعيًا سلامة المعنى.

- 1

ب. استخرج من النصّ جملة شرطيّة وبيّن عناصرها.

الجملة الشرطيّة	 1		
عناصرها	1- أداة الشرط	2- 1	3- جملة جواب الشّرط
	 1	 1	 1

ج. ضمّنْ الجملة التالية صيغة إغراء و غيّر ما يجب تغييره (مع الشكل): "زراعة غابة كاملة مكان غابة منقرضة".

- الإغراء:..... 2

والله خير موفّق

2.3.5. شبكة التقويم النموذجي:

- البناء الفكري (04 ن):

أ. العنوان المناسب للنص:

- إطلالة على البيئة. (1)

ب. شرح الكلمات التلية حسب مدلولها في النص:

- صكّت: لطمتْ / ضربت بشدة. (1) - أنين: صوت المتألّم. (1) - يودي: يهلك / يقضي عليه. (1)

- البناء الفنّي (08 ن):

أ. إستخراج من النصّ صورة بيانية و وضّحها.

- الصورة البيانية: لصكّت أسماعنا صرخات الغابات الإستوائية / المياه التي تخنقها بقعة الزيت في أعالي البحار / حشرجة الهواء الذي يختنق بغازات الدفيئة والرصاص في مدن العالم الكبرى. (1)

- توضيحها: شبّه البيئة بشخص يصرخ ويتألّم بجامع الضّرر. (1)

- نوعها: إستعارة مكنية. (2)

ب. تحديد موضع الإقتباس في النصّ وتبين مصدره:

- الإقتباس: "علينا أن نأخذ الحكمة أحيانًا من أفواه المجانين". (1)

- مصدره: " خذوا الحكمة من أفواه المجانين" مثل/حديث؟ (1)

ج. ما الغرض من كلّ إستفهام وارد في النص؟

الإستفهام	غرضه
فهل يتوجب علينا أن نأخذ الحكمة أحيانًا من أفواه المجانين؟	التعجب (1)
فأيّ حكمة كان ينطوي عليها تصرف مجنون القرية؟	التعظيم (1)

- البناء اللغوي (08 ن):

أ. قال الكاتب في النص: "وتسرّبت السّموم إلى باطن التربة وإلى المياه الجوفية والأنهار والبحيرات"

- تحويل تركيب الجملة بحيث تدلّ على التعجب بإحدى صيغه، مراعيًا سلامة المعنى.

- ما أكثر / ما أشد تسرّب السّموم إلى باطن الأرض ! (1)

ب. استخراج من النصّ جملة شرطيّة وبيّن عناصرها.

الجملى الشرطيّة	لو أن للبيئة أصواتًا، لصكّت أسماعنا صرخات الغابات الإستوائية (1)		
عناصرها	1. أداة الشرط	2.جملة الشرط (1)	3. جملة جواب الشّرط
	لو (1)	أن للبيئة أصواتًا (1)	لصكّت أسماعنا صرخات الغابات الإستوائية.(1)

ج. ضمّنْ الجملة التالية صيغة إغراء وغيّر ما يجب تغييره (مع الشكل): "زراعة غابة كاملة مكان غابة منقرضة".

- الإغراء: الزّراعة ! الزّراعة ! لغابة كاملة مكان غابة منقرضة./ غابةً ! غابةً ! إزرعوا مكان المنقرضة.(2). [1]

[1]- تحصلت على هذا النموذج أثناء التربص المغلق من متوسطة ميمون علي باعداد الأستاذ حفيان رزيق، قالمة.

3.3.5. نموذج 2:

متوسطة ميمون علي قالمة 2014 – 2015	الفرض الثالث في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط	اللقب:.....الإسم:..... القيم: 4م..... المدة: ساعتان

بسم الله الرحمن الرحيم

1. النص:

تتوفر في كوكب المريخ قدرات كامنة للحياة، توصّل العلماء إلى هذا الإستنتاج بعد رصدهم الطويل لهذا الكوكب، ولا يستبعد الخبراء وجود الماء في المريخ على شكل **ملحيّ مركّز**، علمًا أن البكتيريات تعيش في الأرض في مثل هذه الظروف.

وقد جريت منلقشة إحتمال الحياة في المريخ في مؤتمر علميّ عقد يوم 26 شباط في جامعة كاليفورنيا بمدينة لوس أنجلوس حيث أعلن رئيس فريق العلماء بجامعة أريزونا [ألفريد ماكيونين] قائلًا: "نحن لا يمكن طبعًا أن نستبعد الفكرة القائلة بأن المريخ صالح للحياة".

ويرى الخبراء أن بعض مناطق المريخ يمكن أن يتوفر فيها الماء، وقد تنزل في موسمي الربيع والصيف من منحدرات حادّة أنهر ملحيّة، وأبرز العلماء [16] منطقة كهذه لوحظت بها آثار قاتمة، وهي منحدرات [وادي مارينر]، لكن العلماء البيولوجيين والفلكيين لا يزالون (يفتقرون لمعلومات عن الخلائط الملحية)، وقال [ماكيونين]: "يمكن ألّا تصلح المياه المالحة في المريخ للبكتيريات، لكن هناك دليل آخر على إحتمال وجود الحياة في المريخ، وهي المادة الكلورية التي تم العثور عليها هناك عام 2008، وقد تكون تلك المادة المحتوية على الكلور مصدرًا للطاقة والغذاء بالنسبة إلى المكروبات في الظلام حيث يستحيل التركيب الضوئي".

وتعيش البكتيريات على الأرض في ظروف متشابهة، مثلًا في صحراء [أتاكاما] وفي الأودية الجافة بالقارة القطبية الجنوبية، حيث تعيش الكائنات الحية في صخور بالقرب المباشر من السطح لتشارك في عملية التركيب الضوئي. ويمكن أن يحدث ما يشبه ذلك في المريخ، كما يمكن أن تمتص الأملاحُ الرّطوبة من الجو، كما هو الحال في صحراء أتاكاما، ونصح العلماء بجعل مسبار [كوريوزيتي] الفضائي يتابع البحث عن ملح مرتبط بالماء ليؤكد (أنّ سطح المريخ صالح للحياة).

جريدة النهار اللبنانية نقلًا عن "روسيا اليوم" http://www.annahar.com

2. <u>الأسئلة:</u>

<u>- البناء الفكري (06 ن):</u>

أ. صُغْ فكرة رئيسية مناسبة للنص:

- 1

ب. كيف توصل العلماء إلى إحتمال وجود الحياة على كوكب المريخ حسب النص؟

- .....

.....2

ج. إشرح الكلمات التالية حسب مدلولها في النص:

- كامنة:..... 0.5- رصدهم:..... 0.5- قاتمة:.....0.5

د. إبحث عن أضداد الكلمات التالية في النص:

- بارزة:.....0.5 - تصعد:.....0.5 - قعر:.....0.5

- البناء اللغوي (08 ن):

أ. أعرب ما تحته خط في النص:

الكلمة	إعرابها
- ملحيّ	0.5.....
- الحياة	0.5.....
- أنهرٌ	0.5.....
- العلماء	0.5.....

ب. ما الوظيفة النحوية للجمل التي بين قوسين في النص:

الجمل	وظيفتها النحوية
- (يفتقرون لمعلومات عن الخلائط الملحية)	1.....
- (أنّ سطح المريخ صالح للحياة)	1.....

ج. ضمن الجملة التالية أسلوب تفضيل وغيّر ما يجب تغييره:

- "نحن لا يمكن طبعًا أن نستبعد الفكرة القائلة بأنّ المريخ صالح للحياة".

- "....." 1

د. إستخراج من النص الظواهر اللغوية المرتبة في الجدول الآتي:

فعل ناسخ	حرف ناسخ	إسم موصول خاص	ظرف زمان	جملة واقعة خبرًا لمبتدأ
0.5.....	0.5.....	0.5.....	0.5.....	1.....

- التقنية الكتابية (06 ن):

- قلّص النص إلى الثّلث من حجمه، محترمًا المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تقليص نصّ.

.....1

.....

.....

.....

.....

.....

وفّقكم الله.....

4.3.5 شبكة التقويم النموذجي:

<u>– البناء الفكري (06 ن):</u>

أ. صُغْ فكرة رئيسية مناسبة للنص.

– البحث عن الحياة على كوكب المريخ. (1)

ب. كيف توصّل العلماء إلى إحتمال وجود الحياة على كوكب المريخ حسب النص؟

– توصّلوا إلى هذا بعد رصدهم الطويل لهذا الكوكب والعثور على المادة الكلورية على سطح هذا الكوكب. (2)

ج. إشرح الكلمات التالية حسب مدلولها في النص:

– كامنة: مختفية (0.5) – رصدهم: تتبعهم الدقيق (0.5) – قاتمة: مظلمة / داكنة (0.5)

– ملاقبتهم – عتمة

د. إبحث عن أضداد الكلمات التالية في النص:

– بارزة: كامنة (0.5) – تصعد: تنزل (0.5) – قعر: سطح (0.5)

<u>– البناء اللغوي (08 ن):</u>

أ. أعرب ما تحته خط في النص:

الكلمة	إعرابها
– ملحيّ	نعت مجرور بالكسرة (0.5)
– الحياة	مضاف إليه مجرور بالكسرة (0.5)
– أنهرٌ	فاعل مرفوع بالضمة (0.5)
– العلماء	إسم لكن منصوب بالفتحة (0.5)

ب. ما الوظيفة النحوية للجمل التي بين قوسين في النص:

الجمل	وظيفتها النحوية
- (يفتقرون لمعلومات عن الخلائط الملحية)	جملة فعلية واقعة في محل نصب خبر (مازال) (1)
- (أن سطح المريخ صالح للحياة)	جملة إسمية واقعة في محل نصب مفعولًا به (1)

ج. ضمن الجملة التالية أسلوب تفضيل وغيّر ما يجب تغييره:

- "نحن لا يمكن طبعًا أن نستبعد الفكرة القائلة بأن المريخ صالح للحياة".

- "نحن لا يمكن طبعًا أن نستبعد الفكرة القائلة بأنّ المريخ هو الأصلح للحياة" (1)

هو أفضل كوكب صالح للحياة

د. إستخراج من النص الظواهر اللغوية المرتبة في الجدول الآتي:

فعل ناسخ	حرف ناسخ	إسم موصول خاص	ظرف زمان	جملة واقعة خبرًا لمبتدأ
لا يزالون (0.5)	أنّ / كلّ (0.5)	التي (0.5)	بعد (0.5)	لا يمكن طبعًا (1)

- التقنية الكتابية (06 ن):

- قلّص النص إلى الثّلث من حجمه، محترمًا المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تقليص نصّ.

- الإحتفاظ بالأفكار الأساسية دون تغيير (02 ن)

- الإبقاء على الحجج والأمثلة (02 ن).

- إحترام ترتيب الأفكار كما وردت (02 ن). [1]

من خلال التربّص المغلق وبناء على مشاهدتنا كيفية تدريس مختلف أنشطة اللغة العربية المقدّمة من قبل الأساتذة وعلى ضوء ما إستخلصناه من نتائج فإن حل المعلمين يقومون بتقديم الفروض وتقويمها وفق

[1] - تحصلت على هذا النموذج أثناء التربص المغلق من متوسطة ميمون علي باعداد الأستاذ حفيان رزيق، قالمة.

التعليمات البيداغوجية المنصوص عليها في المنهاج التربوي وحسب التوجيهات التي تقدم لهم من طرف مفتش المادّة، وقد دفعني الفضول إلى معرفة المزيد من المعلومات حول هذه التوجيهات رغبة مني في تعميق خبرتي فتوصلت إلى إستقصاء الآتي:

أ. تنظيم الفروض و تقويمها:

تتطلب الفروض المحروسة: التفكير والتنظيم، الإنشاء، التقديم، ولابد من مطالبة التلاميذ بتسجيلها في أوراق تكون نظيفة لائقة ومقروءة، ولا يكتفي بفرض واحد في الفصل، وأن تكون المواضيع في المواد الأساسية على منوال مواضيع الإختبارات الرسمية والإمتحانات، أو تكون بشكل أسئلة وتمارين مراجعة لمكتسبات سابقة، ويراعى في عملية تنظيم الفروض عامل التوازن في نشاط التلميذ وقدراته مع تجنب الإفراط والتفريط، وعلى المعلم إلتزام بإنجازها وإحترام مواعيد تقديمها، كما يتم تسجيل نتائج أعمال التلاميذ في دفتر التنقيط المخصص لهذا الغرض، وعلى المعلم أن لا يقوم بالتصحيح السطحي المصحوب بكلمة (نظر أو لوحظ أو روقب) أو غيرها من الكلمات التي توضح على الهامش لأنها لا تعني شيئًا في نظر التربية، وكذلك وضع علامة من علامات الترقيم بدون تصحيح للأخطاء، و الجدير بالإشارة كذلك وجوب تفادي بعض العبارات الجارحة التي تأثر تأثيرًا سلبيًا على نفسية التلميذ، فيصبه الإنكسار والإنطواء وربّما اليأس أو النفور، مثل عبارة ردئ أو ضعيف، وغيرها من العبارات الدالة على التعليل من قيمة الجهد المبذول.

ومما يلاحظ أيضًا أن بعض الأساتذة يولون إهتمامًا وإعتناءًا بتصحيح ما تم إنجازه من قبل التلاميذ في الوقت المطلوب، فنرى التلاميذ يتحرقون شوقًا لمعرفة النتائج التي حصلو عليها، خاصة المتفوقون منهم للتباهي بنتائجهم المشرفة أمام زملائهم، كما يحاول الأستاذ علاج ضعف التلاميذ وتخليصهم من الأخطاء التي يقعون فيها، وإتباع العلاج الإيجابي الذي يسمح للتلميذ بالإهتداء إلى سبب خطئه فيتحاشاه

مستقبلًا، وعلى الأستاذ أن يظهر مهارته كي يوصل تلاميذه إلى أفضل مستوى وتعويدهم على النزاهة التي تعد أحد أهداف التربية فيتجنبون بذلك الغش والتزوير، وأن يركز على التقويم الذاتي الذي بموجبه يشعر المتعلمون بمسؤولية توجيه أنفسهم بأنفسهم نحو الأهداف المسطرة في عملية التعلم.

إن تقديم الفروض المحروسة شرط من متطلبات النظام الجاري به العمل، وعليه أصبح لزامًا أن يسعى أعضاء مجلس النشاط التربوي للمؤسسة إلى إكتساب محتوياتها درجة عالية من الموضوعية والدقة.

ب. تصحيح الفروض و إستغلال النتائج:

إن الإهتمام بتصحيح هذه الفروض بشكل دقيق أضحى متزايدا تفرضه مفاهيم التربية الحديثة، وتلح عليه في كل مناسبة للوقوف على مناحي الضعف لدى المتعلمين بغرض علاجها الفوري، ولا ينحصر دور المعلم في عملية التصحيح في وضع علامة، وخطوط باللون الأحمر تحت الأخطاء المكتوبة لدى التلميذ، بل يتعداه إلى ضرورة تصحيح هذه الأخطاء، وشرحها بالتعليل و البرهنة حتى يتجنب الأستاذ التلميذ الوقوع فيها مرة قادمة، لأن إدراك التلميذ لأخطائه المتكررة و محاولة فهم صورتها الحقيقية وترسيخ قواعدها التي تضبطها هي عمليات من شأنها تساعده على تدارك الهفوات لديه، ويجب أن تكون عملية تصحيح الفروض بالإشتراك بين الأستاذ و التلميذ.

"يعد سلم التنقيط بالنسبة للفروض قبل التصحيح، ويشمل النقط من (0 إلى 20) وأن يحترم أيضًا عند التصحيح و يُبَلَّغ للتلاميذ بعد إنتهاء العملية.

ان تمكين التلاميذ من التصحيح الذاتي وإكتشاف الأخطاء و النقائص التي تضمنتها إجاباتهم، وان إطلاعهم على نتائجهم أمور يجب الحرص عليها دومًا، ولا شك في أن العناية التي تعطى لعملية التصحيح من شأنها أن تسهم في رفع مستوى التعليم، وتحسين المردود الدراسي، فضلًا عن توطيد عنصر

الثقة بين الأستاذ والتلميذ، ناهيك عن أن مثل هذا الأسلوب سيعزز حتما عمل الأستاذ لتحقيق أهداف العملية التربوية "[1]

ج. شروط الفروض المدرسية:

والشروط التي يجب توافرها في الفروض المدرسية هي:

- ✓ أن يغلب على صورتها طابع التنوع مثل: سؤال وجواب، ملء الفراغ، ترتيب عناصر، التعويض، التحويل، الإنشاء، التمييز...الخ، لكننا نلاحظ من خلال النموذجين السابقين أن الفروض المقدمة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط تكون على منوال أسئلة الشهادة التعليم المتوسط وذلك ليتمرن ويتدرب التلاميذ على حلها، ويعتادون عن هذه الأسئلة.
- ✓ أن تكون الفروض مناسبة لمستوى المتعلم الدراسي والعقلي، فإذا كانت هذه الفروض أعلى من مستواه لضاعت الفائدة المرجوة منها، بل الهدف منها تقوية عزيمته، ودفعه لإنجاز كل أوجه النشاط المدرسي إنجازا صحيحًا سليمًا.
- ✓ يحدد المعلم الأهداف من الفروض، وأن يكون السؤال واضحًا، أي مصوغًا صياغة يفهمها المتعلم.
- ✓ أن تشتمل الفروض على النقاط البارزة في الدرس أي أن تركز على أهم العناصر والتعلمات المكتسبة قبليًا.
- ✓ ألا ترتبط نجاعة الفروض وفائدتها بطولها أو بقصرها، ولكن أن تربط بمدى صلتها بالمعارف المعروضة على التلميذ.

[1]- النشرة الرسمية، ص 11 / 12.

د. تعقيب:

مما يلاحظ من عيوب في التخطيط لبناء الإختبارات الفصلية من طرف المعلمين في مدارسنا الجزائرية من خلال ما وقفت عليه أثناء التربص هو:

– عدم مراعاة متطلبات وشروط الإختبارات التحصيلية المنصوص عليها في الكتاب السنوي الذي يصدر المركز الوطني للوثائق التربوية والذي يدعو من خلاله إلى إحترام مقاييس ومعايير هذه الإختبارات.

– عدم أخذ الكفاءات المسطرة في المنهاج التربوي ومبدأ الشمولية في تغطية المقرّر الفصلي وتحديد مجالات نمو شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية، والحسية الحركية، والتدرج في طرح الأسئلة من السّهل إلى المتوسط فالصعب...

– بعض المؤسسات التربوية لا تتوفر على الظروف المثالية لإجراء الإختبارات الفصلية: كعدم وجود الحجرات والمقاعد الكافية التي تسمح بتخفيف الإكتظاظ، بحيث نجد في بعض المؤسسات ثلاثة تلاميذ يجلسون في طاولة واحدة ناهيك عن طريقة الحراسة التي يقوم بها المعلمون التي تشبه النظام البوليسي، ممّا يؤثر سلبًا على نتائجهم.

6. الإختبارات:

إن العملية التقويم من الأركان الأساسية لمهنة التدريس، فهي مهمة تدخل في طبيعة عمل المعلم، حيث أن هذا الأخير مازال، وسوف يبقى مقومًا لتلاميذ، وهو بحاجة إلى الإختبارات التي يستخدمها لتقويم مستوى التحصيل لدى المتعلمين في الأفواج التعليمية المناسبة لهم، إضافة إلى الإستناد إليها في عملية تشخيص وعلاج حالات التأخر الدراسي لذلك فقد خصصت لها حيزًا معتبرًا من بحثي:

1.6. مفهوم الإختبار:

لقد وردت تعريفات عديدة للإختبار نذكر من بينها:

تعريف 01: يعرف (براون Brown) الإختبار على أنه "إجراء منظم لقياس سمة من خلال عينة من السلوك"[1]، وهذا يعني أن الإختبار عبارة عن عملية وطريقة تتألف من خطوات معينة ومتتابعة، لقياس أداء من خلال سلوكات معينة مهما كان نوعها.

تعريف 02: يعرفه "لي كرونباخ" "الإختبار هو إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي – درجات أو تقدير–"[2]، وهذا التعريف يعتبر أوسع من التعريف الأول، إذ بالإضافة إلى أنه عملية منظمة لملاحظة سلوك فرد ما، فهو يصفه بوسائل ذات مقياس كمي.

ونستشف تعريف أكثر وضوحًا هو: "الإختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابهوا وصفيات يتمتعون فيها بنوع من الإستقلالية، وعيلهم حينها أن يختاروا جوابًا من عدة أجوبة أو إنجاز رسم أو تقديم عرض..."[3]

فالإختبار عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية والتي تتمثل في الأسئلة الشفاهية، أو تصويرية.

والواقع أننا نمارس عملية الإختبار في كل مجهود معرفي تؤديه، أدركنا ذلك أو لم ندرك، فحين نقرأ كتابًا، أو نستمع إلى نشرة الأخبار، أو نعد طعامًا فإننا نختبر فرضيات ونصدر أحكامًا. وهكذا كل ما يقع تحت أيدينا من جديد نجربه، (مضرب تنس، ملابس جديدة، صنع حلوى جديدة) أي نختبره، وحين نصدر أحكامًا فإنما نصدرها بناء على نموذج من السلوك.

---

[1]- سامي محمد ملحم، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، ط 3، 2005، ص 47.

[2]- محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف – أسسه و تطبيقاته، الجزائر، 1999، (د، ط)، ص 102.

[3]- حجاجي زهرة و آخرون، اختبارات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية السنة الثالثة ابتدائي، مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة و الأدب العربي جامعة 8 ماي 1945- قالمة – 2001-2012، ص 39.

2.6. الإختبارات التحصيلية: (Achivement test)

"ويقصد بالإختبار التحصيلي الأداء الذي يستخدم في قياس المعرفة والفهم و المهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد"[1] فهو وسيلة فعالة إذا أُحسن بناؤها وأحسن إستخدامها كما يدلنا على حاجات المتعلم وسلوكه و تفكيره أو أوجه نشاطه حيث يعد طريقة منظمة لتحديد كمية ما يتعلمه التلميذ أي أن إختبارات التحصيل تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم أو التدريب في ظروف معينة.

كما "تلعب الإختبارات المدرسية بمختلف أنواعها، والتي يقوم المعلم ببناؤها وإعدادها، دورًا رئيسيًا في عملية التقويم المدرسي، لأن هذه الإختبارات مصممة أساسا لقياتس ناتج التعليم الصفي" [2] والإمتحانات المدرسية بهذا المعنى تعتبر إمتحانات تحصيل إلا أنه ينبغي التميز بين إختبارات التحصيل المقننة والتي تتميز بالشمولية نوعًا ما والإختبارات التي يصغها المعلم.

3.6. أغراض الإختبارات التحصيلية:

إن أغراض الإختبارات التحصيلية متصلة بأغراض القياس والتقويم عامة، ومن هذه الأغراض:

أ. التشخيص: أي محاولة الكشف عن جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للإستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف.

ب. التصنيف: أي تصنيف التلاميذ إلى تخصصات أو تصنيفهم إلى مجموعات إعتمادًا على قدراتهم العقلية أو ميولهم، وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكنًا إلا بالإعتماد على نتائج الطلاب في مختلف الإختبارات.

---

[1]- خالد بن عبد العزيز الدامغ، معجم الاختبارات، معجم موسوعي، مدار الوطن للنشر، المملكة السعودية المقر الرئيسي، الرياض، الملز، ط 1، 1432، 2011، ص 12.

[2]- عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، ط 9، 1419هـ - 1998، ص614.

ج. قياس مستوى التحصيل: وذلك بمدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية بعينها، وفي المواد الدراسية جميعًا، والإختبارات التحصيلية في معظمها تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعليم والإرتقاء بالتلاميذ إلى مستوى أعلى.[1]

4.6. متطلبات الإختبار التحصيلي:

هناك خطوات هامة يتطلبها عمل الإختبار الجيد وهي كالآتي:

- تحديد الغرض من الإختبار.
- تحديد مادة الإختبار.
- وضع أسئلة الإختبار.
- تنظيم وترتيب الأسئلة.
- وضع تعليمات الأسئلة.
- تجهيز مفتاح الإختبار.
- تجريب الإختبار.
- تعديل الإختبار.
- تطبيق الإختبار.
- عمل معيار الإختبار.[2]

[1] - الأنترنات: www.khayama.com

[2] – سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين النظرية و التطبيق، (م، س)، ص 240، 241.

5.6. بناء الإختبار التحصيلي:

تعدّ ورقة الإختبار تطبيقًا عمليًا لتقويم تحصيل التلاميذ، و يتم بناؤها بإتباع خطوات عملية وعلمية منظمة وفق ما يأتي:

أ. تحديد الغرض من الإختبار، وهذا معناه أن تكون أسئلة الإختبار محققة للغرض الذي بني الإختبار من أجله.

ب. تحليل المحتوى، وهذا يعني مجموعة الإجراءات والأساليب الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية يتم تجزئتها بعد ذلك إلى أهداف قابلة للقياس.

ج. بناء جدول المواصفات، ونعني بجدول المواصفات المخطط الذي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقويم ومهاراته الفرعية ويحدد الأوزان النسبية لكل منها، ويتم بناء جدول المواصفات بإتباع الخطوات الآتية:

- تحليل المحتوى الدراسي لوحدات الكتاب المدرسي المقرر.
- تحديد مجالات التقويم ومهارته الفرعية.
- تحديد وزن كل وحدة دراسية من خلال (عدد الأهداف الدراسية، أو عدد الصفحات أو عدد الحصص المخصصة).
- تحديد وزن كل مجال من مجالات التقويم.[1]

[1] - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين النظرية و التطبيق، (م، س)، ص 241.

6.6. التخطيط لبناء الإختبارات التحصيلية:

إن الإختبارات التحصيلية لا تحقق الأهداف المرجوة منها إلّا إذا ركز على المهارة في بنائها وتنفيذها ثم الإستخدام الصحيح لنتائجها، وأفضل السبل لبنائها يكمن في التخطيط السليمو الخطوات التالية متعارف عليها عند العاملين في مجال القياس والتقييم:

- تحديد أهداف الإختبار.
- تحديد النواتج التعليمية التي سيقيسها الإختبار.
- تعريف كل من النواتج التعليمية بدلالة سلوك محدد يمكن ملاحظته و قياسه.
- وضع أو تحديد النقاط الرئيسية للمادة الدراسية التي سيقيسها الإختبار.
- تحضير جدول المواصفات وإستخدامه كمنطلق لعملية بناء الإختبار.

ونلاحظ من خلال الخطوات السابقة أن الشيء الرئيسي في عملية التخطيط هو تحديد ما يراد تقويمه والقيام بوصفه بشكل واضح.

والاختبارات التحصيلية يمكن أن تستخدم لغايات أربع هي:

- تحديد الموقع المناسب للشخص (إختبارات تحديد الموقع).
- تقييم مستوى التقدم في عمليات التعلم (إختبار تكوينية).
- تشخيص الصعوبات التعليمية (إختبارات تشخيصية).
- قياس مستوى التحصيل في نهاية الوحدة الدراسية (إختبار الختامية).

وفيمايلي تلخيص لأهم المواصفات التي تخص بناء إختبار كل نوع منها:[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2001، التخطيط لبناء الاختبارات، ص 67.

نوع الاختبار	وظيفته	اعتبارات المعايرة	مواصفات الفقرات
إختبارات تحديد الموقع	– يقيس المهارات والمعارف التي يتضمنها السلوك المدخلي. – يحدد الأداء المدخلي بالنسبة لأهداف المادة الدراسية	– ضرورة الإحتواء على كل سلوك مدخلي مطلوب. – أخذ عينة ممثلة من أهداف المادة الدراسية.	– الفقرات سهلة، وهي نوع من المرجع. – الفقرات لها مدى واسع من الصعوبة وهي معيارية المرجع.
الاختبارات التكوينية	– تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين والمعلم عن تقدم عملية التعلم.	– ضرورة إحتواء كل أهداف الوحدة إذا كان ذلك ممكنا (أو على الأقل تلك الأكثر أهمية من بينها).	–الفقرات تناظر صعوبة أهداف المادة الدراسية، وهي محكية المرجع.
الإختبارات التشخيصية	– يحدد أسباب الصعوبات التعليمية المتكررة.	– ضرورة إحتواء عينة من المهمات المبنية على الأسباب المشتركة للأخطاء والتعليمية.	– الفقرات سهلة و هدفها أن تسير غور الأسباب النوعية للأخطاء.
الإختبارات الختامية	– إعطاء الدرجات أو إعطاء شهادة تفيذ بتحقيق المطلوب من التحصيل في نهاية المادة الدراسية.	– إختبار عينة ممثلة من أهداف المادة الدراسية.	– الفقرات لها مدى واسع من الصعوبة وهي معيارية المرجع.

إن الجدول أعلاه يحدد الخصائص والأوصاف العامة لكل نوع من أنواع الاختبارات الأربعة، ففي بعض الأحيان يمكن للإختبار الواحد أن يقوم بأكثر من وظيفة واحدة، ومثال ذلك فإن إختبار من النوع الختامي يعطى في نهاية الوحدة الدراسية، وقد يزود المتعلم بتغذية راجعة ويحاول الوصول إلى أسباب الخطأ، ويمكن أن يستخدم لغايات منح الشهادات التي تفيد بإتقان المادة المعينة.

7.6. طبيعة بناء إمتحانات شهادة التعليم المتوسط للغة العربية:

يتضمن إختبار مادة اللغة العربية جزأين:[1]

أ. الجزء الأول (12 ن):

ينطلق من نص نثري أو شعري مناسب لمستوى التلميذ.

- أن يتراوح عدد كلماته بين 120 و 140 كلمة إن كان نثرًا (دون حساب المعاني)، ومن 07 إلى 10 أبيات إن كان شعرًا، مع الحرص على أن النص مشكولًا، بإستثناء الوحدات الثابتة (مثل حروف النصب، و الجر).
- أن يكون النص في مستوى التلاميذ، ومطابق للمحاور المقررة في الرابعة متوسط، ومحقق لأهداف المنهاج.
- أن يكون مما يستهوي التلاميذ، ويعالج قضايا تثير إهتماماتهم، وليدفعهم إلى التفكير والتفاعل.
- أن يسند النص إلى صاحبه ويحدد مصدره.
- أن يكون متوفرًا على وحدة الموضوع، سليمًا من الأخطاء بأنواعها ومن إختلال التركيب.
- أن يكون مشتملًا على المادة التي تكون محل أسئلة، وأن لا يكون معقدًا من حيث اللغة والأسلوب والمفاهيم.
- أن تشرح الكلمات الغريبة التي وردت في النص.
- أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف، المسافة بين الكلمات والسطور، علامات الوقف...) وأن يكون واضح الطباعة، وجيد الإخراج.

يذيل النص بأسئلة ذات طابع إدماجي مقسمة على النحو الآتي:

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبارات مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، 2007، ص 2.

- البناء الفكري (06).
- البناء الفني (02).
- البناء اللغوي (04).

ويشترط في بناء إختبار و شهادة التعليم المتوسط مايلي:

- أن تقيس الأسئلة كفاءات المنهاج.
- أن تقيس الأسئلة الكفاءات والمعارف المستهدفة في أنماط التمارين المقررة في الإختبار.
- أن تتوافق مع طبيعة الإختبارات المنصوص عليها في التعليمات الرسمية.
- أن تكون الأسئلة متدرجة الصعوبة.
- أن تكون دقيقة، تحدد الإنجاز المطلوب من التلاميذ من غير تأويل.
- تجنب الأسئلة التي تكون إجابتها محل خلاف.
- تجنب طرح الأسئلة الإيحائية والأسئلة التعجيزية.
- تجنب تكرار الأسلئة التي تقيس نفس الكفاءة.
- أن تكون الأسئلة مختصرة، واضحة، دقيقة، بعيدة عن الغموض والتعقيد.
- أن تشغل جل التلاميذ طيلة الوقت.
- أن تكون بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، واضحة الألفاظ والعبارات مع إستعمال المألوف منها عند التلاميذ.
- أن تحترم في الأسئلة وفي النصوص المعتمدة علامات الوقف.
- أن تشكل في الأسئلة الغريبة والغامضة في الأسئلة.
- تجنب الكلمات الغريبة والغامضة في الأسئلة.

- أن يراجع النص المعتمد وتراجع الأسئلة، ويدقق الإختبار قبل الطبع.

❖ **تحليل طبيعة الأسئلة:**

البناء الفكري: (06 ن):

يتضمن أسئلة مصوغة صوغًا دقيقًا يتراوح عددها بين 03 و 05 على أن تكون متدرجة في الصعوبة وذات علاقة بالكفاءة القاعدية المرتبطة بنشاط القراءة ودراسة النص، وهذه الأسئلة تحوي جانبًا أو جوانب تدور حول بناء النص وإستخراج المعطيات الواردة وذلك مثل:

- إستخراج الفكرة العامة.
- وضع عنوان النص.
- شرح عبارة في النص.
- سؤال حول فكرة جزئية في النص.
- إستخراج المغزى.
- إستخراج عبارات تدل على معنى معين ورد في النص.
- إصدار بعض الأحكام النقدية، و إبداء الرأي فيها.
- شرح المفردات، و يكون بذكر مرادفاتها، أو أضدادها، أو معناها، أو توظيفها.

البناء الفني (02 ن):

يتضمن سؤالًا أو سؤالين حول المعطيات أو الظواهر الفنية التي تتوافر في النص (صورة بيانية أو بديعية أو عروضية).

البناء اللغوي (04 ن):

ويتضمن ثلاث أسئلة:

- إعراب كلمات إعرابًا تفصيليًا.
- محل الجمل من الإعراب.
- صيغ صرفية.

ب. الجزء الثاني (08 ن):

نقدم فيه وضعية إدماجية تطرح مشكلة تستهدف كفاءة، يطلب من المترشح حلها كتابيا بتوظيف مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية إعتمادًا على سند وُجِدَ وفق تَعليمة مصوغة دقيقًا تقتضي ضوابط محددة كتحديد حجم المنتج، توظيف بعض الموارد، تحديد نمط المنتج أو نوعه...

ملاحظة: لابّد من تجنب طرح المشكلة بطريقة تجعل التلميذ يُكرر ما ورد في نص الإختبار.

- الإجابات وسلم التقييم:

✓ أن تكون المواضيع المقترحة متبوعة بالإجابة الكاملة عن كل الأسئلة.

✓ أن توضع كل الإحتمالات الممكنة تحسبا لتنوع الإجابات الصحيحة المتوقعة.

✓ أن يضع واضع الإجابة نفسه موضع التلميذ والمصحح معًا.

✓ أن يستعين بالمراجع عند تقديم الإجابة، ولا يعتمد على الذاكرة وحدها.

✓ أن توزع النقاط توزيعًا متوازيًا، ومتماشيًا مع أهمية السؤال.

✓ أن توزع النقاط على كل عناصر السؤال، تحريًا للدقة، وإنصاف لكل تلميذ.

✓ أن تقوم الإجابة حسب الأهداف المتوخاة منها.

✓ تراعى في سلم التقييم النسب الآتية:

- البناء الفكري 30 % (06 نقاط).
- البناء الفني 10 % (02 نقطتان).
- البناء اللغوي: 20 % (04 نقاط).
- الوضعية الإدماجية: 40 % (08نقاط).

هام جدًا:

يجب أن تكون المواضيع المطروحة في متناول المترشح المتوسط.

8.6. نماذج الإختبارات:

بناء على الجانب النظري السالف الذكي الذي يحدّد شروط ومعايير بناء الإختبارات وإجرائها نحاول تقديم نموذج تطبيقي لإختبار فصلي التي استمدته من مؤسسة ميمون علي بولاية قالمة دائرة قالمة أثناء التربص المغلق ساعية إلى الوصول إلى معرفة مدى مطابقته للتعليمات الصادرة من وزارة التربية الوطنية الخاصة ببناء الإختبارات الفصلية وذلك قصد معرفة مدى مطابقتها لتلك التعليمات، وقد سُغتُ في بحثي نموذجين مع شبكة تقويمهما ولا بأس أن نقدمهما كالآتي:

1.8.6. نموذج 1:

متوسطة ميمون علي قالمة 2014 – 2013	إختبار الثلاثي الأول في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط	اللقب:.....الإسم:..... القيم: 4م..... المدة: ساعتان

بسم الله الرحمن الرحيم

1. <u>النص:</u>

أودّ (أن يعرف القارئ الكريم) أن الحضارة لا تتمثل في عظائم المنشأت كالأهرام أو القصور الفخمة أو العمارات السامقة التي تصعد في الجو كأنها تناطح السحاب في نيويورك فحسب، بل هي تتمثل في صورة أصدق وأوضح في صغار الإكتشافات التي تقوم عليها حياة البشر، فرغيف الخبز مثلًا أنفع للبشرية من الوصول للقمر، وبالفعل أنفقت الإنسانية عشرات الآلوف من السنين حتى وُقفت إلى صُنع رغيف الخبز وإناء الفخّار، وإنتقلت نتيجة لذلك من حقبة من التاريخ إلى حقبة أخرى جديدة.

والعبرةُ في منجزات البشر بما ينفعُ أكبر عددٍ من الناس ويُسَير لهم أسبابَ الإستقرار والأمن، لأن الذين ينفقون الملايين ليهبطوا على سطح القمر قصدوا أوّل ما قصدوا إلى إظهار إمتيازهم على غيرهم وسبقهم لبقية الناس في ميدان التقدم، وهذا زهوّ وغرور ينطويان على شرّ، فهما في الحقيقة تهديد للآخرين، إذ إن الصاروخ الذي دفع مركبة القمر في الفضاء يقوم على النظرية نفسها التي يقوم عليها الصاروخ الذي (يعبر القارات) ليخرب المدن ويقتضي على آلوف الناس.

فرغيف الخبز وإناء الفخّار مقياسان أصدق للتقدم الحق من الوصول إلى القمر والعودة بقطع من حجارته، لأن رغيف الخبز نعمة لا يتأتى منها إلى خير ، وإناء الفخار إختراع أدخل على الحياة الإنسانية تسيرًا بعيد المدى، وكلاهما نقطة تحول في تاريخ الإنسان. أمّا الأهرام والقصور الفخمة وناطحات

السحاب ومركبات القمر فماذا تعني؟ فأمّا الأهرام فتعني أنّ ألوف البشر ظلّوا يعملون عشرات السنين لينشئوا قبرا لإنسان واحد، والقصور الفخمة تعني أن جهود ألوف أخرى قد صرفت على عمل منشآت يزهو بها ملوك لم يعرفوا في حياتهم غير الظلم والأنانية وإحتقار الناس. وأمّا ناطحات السحاب فقد ثبت بالبرهان أن العيش فيها يصيب النفس بالكآبة وضيق النفس وجفاف الطبع الإنساني، وأمّا مركبات القمر فأي نفع عادت به على الإنسان؟

بقلم العلامة الدكتور حسين مؤنس نقلًا عن كتابه (الحضارة)، بتصرف يسير.

2. **الأسئلة:**

- **البناء الفكري (05 ن):**

أ. صُغْ فكرة رئيسية مناسبة للنص

- 1

ب. أين تكمن قيمة المنجزات و المخترعات حسب رأي الكاتب؟ - - ماهي العبارة الدّالة على ذلك في النص؟

- 0.5

- 0.5

ج. إشرح الكلمات التالية حسب مدلولها في النص:

- السامقة:..... 0.5 - تيسيرًا:..... 0.5 - يزهو:.....0.5

د. ابحث عن أضداد الكلمات التالية في النص:

- أضر:.....0.5 - نقمة:.....0.5 - السعّادة: 0.5

- البناء الفني (02 ن):

أ. أستخرج من النص صورة بيانية وبين نوعها:

الصورة البيانية	نوعها
0.5.....	0.5.....

ب. استخرج من النص محسنًا بديعيّا وبين نوعه:

المحسن البديعي	نوعه
0.5.....	0.5 .....

- البناء اللغوي (05 ن):

أ. عين المبتدأ في الجملة التالية مع ذكر السبب:

الجملة	المبتدأ	مرتبته	السبب
"بل هي تتمثل في صورة أصدق وأوضح في صغار الاكتشافات التي تقوم عليها حياةُ البشر"	0.5.....	0.5.....	0.5.....

ب. ما الوظيفة النحوية للجمل التي بين قوسين في النص:

الجمل	وظيفتها النحويّة
(أنْ يعرف القارئ الكريم)	..... 0.5
(يعبر القارات)	..... 0.5

ج. غير تركيب الجملة التالية بحيث تدل على الشرط الجازم:

- "وبالفعل أنفقت الإنسانية عشرات الألوف من السنين حتى وُفّقت إلى صنع رغيف الخبز وإناء الفخار".

- 0.5

د. ضع الجمل الآتية في مكانها الصحيح في الجدول:

– أوَدُّ أنْ يعرف القارئُ الكريم– رغيفُ الخبز أنفعُ للبشرية من الوصول إلى القمر– أمّا الأهرام فتعني...– وإنتقلت الإنسانية من حقبة إلى حقبة أخرى.

جملة إسمية بسيطة	جملة إسمية مركبة	جملة فعلية بسيطة	جملة فعلية مركبة
0.5.....	0.5.....	0.5.....	0.5.....

– **الوضعية الإدماجية (08 ن):**

"منتجاتُ الحضارة في عصرنا كثيرةٌ ومتنوعة، سهّلت الحياة ووفّرتِ الكثيرَ من الرّفاهية للإنسان، لكنّها ليستْ كلُّها نعمة على البشريّة".

– بإستكشاف محيطك، اختَرْ واحدا من هذه المنتجات، صفْه مبيّنا الطريقة المُثلى للإستفادة منه محذّرًا من إستعماله في غير ما صُنعَ له.

– وظّف القليلَ من الأساليب الإنشائية، إستعارة، جملة شرطيّة. (في حدود إثني عشر سطرًا).

.....

.....

.....

.....

..... –وفّقكم الله–

2.8.6. شبكة التقويم النموذجي: [1]

- **البناء الفكري (05 ن):**

أ. صغ فكرة رئيسية مناسبة للنّص

- المنجزات البشرية في مقياس الحضارة. (1)

ب. أين تكمن قيمة المنجزات والمخترعات حسب رأي الكاتب؟

- في مدى نفعها للبشر وتيسير حياتهم. (0.5)

- ماهي العبارة الدّالة على ذلك في النص؟

- "والعبرة في منجزات البشر بما ينفع أكبر عدد من الناس وييسّر لهم أسباب الإستقرار والأمن" (0.5)

ج. إشرح الكلمات التالية حسب مدلولها في النص:

- السامقة: المرتفعة / الطويلة (0.5) - تيسيرًا: سهولة (0.5) - يزهو: يفتح / تيعاظم. (0.5)

د. ابحث عن أضداد الكلمات التالية في النص:

- أضر: أنفعُ (0.5) - نقمة: نعمة (0.5) - السعّادة: الكآبة (0.5)

- **البناء الفني (02 ن):**

أ. استخرج من النصّ صورة بيانية وبيّن نوعها:

الصورة البيانية	نوعها
عمارات تصعد في الجو كأنها تناطح السحاب (0.5)	إستعارة مكنية (0.5)

[1] - تحصلت على هذا النموذج أثناء التربص المغلق من متوسطة ميمون علي باعداد الأستاذ حفيان رزيق، قالمة.

ب. استخرج من النص محسنًا بديعيّا وبين نوعه:

المحسن البديعي	نوعه
يصيب النّفس بالكآبة وضيق النفس (0.5)	جناس ناقص (0.5)

- **<u>البناء اللغوي (05 ن):</u>**

1. عين المبتدأ في الجملة التالية مع ذكر السبب:

الجملة	المبتدأ	مرتبته	السبب
"بل هي تتمثل في صورة أصدق وأوضح في صغار الاكتشافات التي تقوم عليها حياة البشر"	هي (0.5)	تقدم المبتدأ وجوبًا على الخبر (0.5)	الخبر جاء جملة فعلية (0.5)

2. ما الوظيفة النحوية للجمل التي بين قوسين في النص:

الجمل	وظيفتها النحويّة
(أنْ يعرفه القارئ الكريم)	جملة فعلية واقعة في محل نصب (مفعول به) (0.5)
(يعبر القارات)	جملة واقعة صلة موصول (لا محل لها من الإعراب) (0.5)

3. غير تركيب الجملة التالية بحيث تدل على الشرط الجازم:

- "وبالفعل أنفقت الإنسانية عشرات الألوف من السنين حتى وُفّقت إلى صُنع رغيف الخبز وإناء الفخّار"

- "إن تنفق البشرية عشرات الألوف من السنين توفق إلى صنع رغيف الخبز" (0.5)

4. ضع الجمل الآتية في مكانها الصحيح في الجدول:

- أوَدُّ أن يعرف القارئ الكريم- رغيفُ الخبز أنفعُ للبشرية من الوصول إلى القمر- أمّا الأهرام فتعني...- وإنتقلتْ الإنسانية من حقبة إلى حقبة أخرى.

جملة إسمية بسيطة	جملة إسمية مركبة	جملة فعلية بسيطة	جملة فعلية مركبة
رغيف الخبز أنفع للبشرية من الوصول إلى القمر. (0.5)	أمّا الأهرام فتعني... (0.5)	وإنتقلت الإنسانية من حقبة إلى حقبة أخرى. (0.5)	أوَدّ أن يعرف القارئ الكريم. (0.5)

- **الوضعية الإدماجية (08 ن):**

"منتجات الحضارة في عصرنا كثيرة ومتنوعة، سهلت الحياة ووفرت الكثير من الرفاهية للإنسان، لكنها ليستْ كلها نعمة على البشرية".

- بإستكشاف محيطك، أختر واحدة من هذه المنتجات، صفه مبينا الطيرقة المثلى للإستفادة منه، محذرًا من إستعماله في غير ما صُنِعَ له.

- وظّف القليلَ من الأساليب الإنشائيّة، إستعارة، جملة شرطيّة. (في حدود إثني عشر سطرًا).

	المعايير	المؤشرات
معايير الحد الأدنى	1- الواجهة / الملائمة (03 ن)	- إنتاج نص يغلب عليه نمط الوصف. - إحترام شروط الإنجاز (الحجم) توظيف أساليب إنشائية، إستنادًا إلى شرطية. - أن يصف منتجًا من محيطه و يحسن فرضه بـ: *ف1: ضمن إختيار المنتج، دقة الوصف وشموليته. *ف2: تبين الطريقة المثلى للإستفادة منه. *ف3: تبين طريقة التحذير من إستعماله إستعمالًا سيئًا.
	2- الإستعمال السليم لأدوات المادة (02ن)	- أن يكتب بلغة سليمة معنى و مبنى. - أن يستعمل الصفات والنعوت، الجمل الإسمية. - أن يحترم علامات الوقف. - أن يستعمل منهجًا يخدم الوضعية (منتجات صناعية / تكنولوجيات...). - أن يستعمل حقلًا معجميًا متعلقًا بالحواس الخمس.

	3. إنسجام النص وترابطه / الإتساق. (02 ن)	– حسن إستعمال أدوات الشرط المنطقية. – تسلسل الأفكار وترابطها. – المعاني متكاملة ومنسجمة. – دقة الإختيار (الموضوع)، وجاهته / حدّة الموضوع.

3.8.6. نموذج 2:

متوسطة ميمون علي قالمة 2015 – 2014	إختبار الثلاثي الأول في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط	اللقب:.....الإسم:..... القيم: 4م..... المدة: ساعتان

بسم الله الرحمن الرحيم

1. النص:

في إستطلاع رأي أجري على مستوى العالم قام به المجلس البريطاني [Britsh Council] عن أجمل 70 مفردة في اللغة الإنجليزية، جاءت كلمة الأم [Mother] في رأس القائمة.... عيد الأم أو الإحتفال بيوم للأمّ مرمز للحياة، هو يوم (يحتفل به العالم في أوقات مختلفة من العام)، فبريطانيا تحتفل به يوم 06 مارس أو ما يصادف الأحد الأول من الشهر، كإجازة قديمة تمنح للعمال الذين كانوا يقيمون في بيوت مخذوميهم، ليقضوا نهارهم عند الأمّ، ويقدمون لها الحلويات والهدايا، أما اليونانيون القدامى فكانوا يحتفلون بأم الآلهة [ريا] حيث يقدمون لها القرابين والنذور، وكذلك فعل الرومان حيث يحتفلون لعدة أيام بالآلهة الأم [سيبيل]، لكن الإحتفال الجديد بالأمّ كمفهوم لعيدها الحديث ظهر أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي [فيلادلفيا] حيث ناضلت [آن جارفيز] مع الأمهات لمحاربة الفقر، وحين (توفّيت) أكملت إبنتها [آنا جارفيز] الطريق حتى حظيت بالإعتراف القومي بعيد الأم... وكان ذلك عام 1914، بعدها إنتشر في أوروبا وبقية بلدان العالم، وكان يُقدِّم فيه للشخص الذي أمه على قيد الحياة قرنفلة حمراء، أمّا إذا كانت الأم متوفاة، فيقدّم له قرنفلة بيضاء...

وقد أختير اليوم الأول من فصل الربيع الذي يوافق 21 مارس يومًا للأمّ في الشرق، بفكرة من الأخوين [مصطفى] و[علي أمين] بعدما نشرا قصة عقوق أبناء لأمّهم في جريدة [أخبار اليوم]، وأحتُفل به للمرة الأولى عام 1956م الطفل الروسي ينادي على أمّه بـ [ماتي] واليوناني [ماتا] والهولندي[ماتكا] والإنجليزي [ماذر] والعربي [أمي] والنمساوي [ماترك] والفرنسي [مامُن] والإيراني [مادَار] والبلجيكي [مام] والتركي [نينا] والألماني [موتر] والهندي [مّي] والإسباني [مادري] والياباني[هاها] أو [أُكاسا].

وفي عيد الأمّ....هذه التي (لا تتعب من الحبّ)، كلمة شكر وإمتنان من القلب، لدورها وفعلها ونُبلها في الحياة، تحية خالصة نُتوج بها رأسها الغالي، لكلّ الأمهات، ألف وردة، وألف كلمة ودّ ناقصة لا تكفيهن، وألف قبلة على الرأس الغالي، ليته يا ربّ...دائمًا، وأبدًا، و باقيًا.

ناصر الظاهري – جريدة الإتحاد الإماراتية – تاريخ النشر: الخميس 21 مارس 2013.

الأسئلة:

- **<u>البناء الفكري (04 ن):</u>**

1. إختر العنوان المناسب للنص من بين العناوين التالية:

– إستطلاع للرأي – للأم عطرها المقدس– عيد الأم في الشرق. – 0.5

2. إلى أي نوع من النصوص نصنّف النص؟ – 0.5

3. إشرح الكلمات التالية حسب مدلولها في النص:

– مخدوميهم:..... 1 – حظيت:..... 1 – ودّ:..... 1

- **<u>البناء الفني (02 ن):</u>**

– إستخرج من النص أسلوبين مختلفين وبين نوعهما.

	الأسلوب النشائي	نوعه
-1	0.5.....	0.5.....
-2	0.5.....	0.5.....

- **البناء اللغوي (06 ن):**

1. إستخرج من النص جملة واقعة مضافا إليه ثم حدّد المضاف ونوعه.

الجملة الواقعة مضافا إليه	المضاف	نوعه
0.5.....	0.5.....	0.5.....

2. إعرب ما تحته خط في النص:

الكلمة	إعرابها
- يوم	-.....0.5
- أمّا	-.....0.5
قرنفلة	-.....0.5

3. ما الوظيفة النحوية للجمل التي بين قوسين في النصّ؟

الجمل	وظيفتها النحويّة
- (يحتفل به العالم في أوقات مختلفة من العام)	1.....
- (توفيت)	1.....
- (لا تتعب من الحبّ)	1.....

- **الوضعية الإدماجية (08 ن):**

"لاحظت أن زميلا لك عاق لوالديه، لا يتحدث عنهما إلّا بسوء، شاكيًا قسوتهما عليه، فآلمك ذلك وقررّت ألا تتركه على هذه الحال".

- حضر نصًا في أكثر من (إثني عشر سطرا) تقنعه فيه بفضل طاعة الوالدين وتحذره من عواقب التمادي في عقوقهما، محترمًا طريقة بناء النص الحجاجيّ.

.....

.....

.....و الله خير موفّق

4.8.6. شبكة التقويم النموذجي: [1]

- **البناء الفكري (04 ن):**

1. العنوان المناسب للنصّ: للأم عطرها المقدس. 0.5

2. نوع النص: نثري / مقالة / مقال إجتماعي. 0.5

3. شرح الكلمات التالية حسب مدلولها في النصّ:

الكلمة	شرحها
ـــ مخدوميهم	أرباب العمل 1
ـــ حظيت	نالت 1
ـــ ودّ	محبّة 1

- **البناء الفني (02 ن):**

1.إستخراج أسلوبين إنشائين مختلفين من النص وبيان نوعهما:

	الأسلوب النشائي	نوعه
-1	ليته 0.5	التمني 0.5
-2	يا رب 0.5	النداء 0.5

- **البناء اللغوي (06 ن):**

1. إستخراج من النص جملة واقعة مضاف إليه وتحديد المضاف ونوعه:

الجملة الواقعة مضاف إليه	المضاف	نوعه

[1]- تحصلت على هذا النموذج أثناء التربص المغلق من متوسطة ميمون علي باعداد الأستاذ حفيان رزيق، قالمة.

– توفيت.... 0.5 – نشرا قصة....	– حين 0.5 – بعدما	– ظرف 0.5 – ظرف

2. إعراب ما تحته خط في النص:

الكلمة	إعرابها
– يوم – أمّا قرنفلة	– خبر مرفوع و علامة رفعه الضمة الظاهرة 0.5 – أداة شرط و تفصيل لا محل لها من الإعراب 0.5 – مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة 0.5

3. الوظيفة النحوية للجمل التي قوسين في النص:

الجمل	وظيفتها النحويّة
– (يحتفل به العالم في أوقات مختلفة من العام)	جملة فعلية في محل رفع 0.5 صفة 0.5
– (توفيت)	جملة فعلية في محل جر 0.5 مضاف إليه 0.5
– (لا تتعب من الحبّ)	جملة صلة موصول 0.5 لا محل لها من الإعراب 0.5

– **<u>الوضعية الإدماجية (08 ن):</u>**

"لاحظت أن زميلا لك عاق لوالديه، لا يتحدث عنهما إلّا بسوء، شاكيًا قسوتهما عليه، فآلمك ذلك و قررّت ألا تتركه على هذه الحال".

– حضر نصًا في أكثر من (إثني عشر سطرا) تقنعه فيه بفضل طاعة الوالدين و تحذره من عواقب التمادي في عقوقهما، محترمًا طريقة بناء النص الحجاجي.

	المعايير	المؤشرات
	– الوجاهة. 2.5	– أن ينتج نصًّا حجاجيًا. 0.5 – أن يقنع فيه زميله بفضل طاعة الوالدين. 1

		– أن يحذّره من عواقب التمادي في عقوقهما. 0.5 – أن يحترم شروط الإنجاز: الحجم. 0.5
معايير الحدّ الأدنى	– الإستعمال السليم لأدوات المادة. 2.5	– أن يبني جملًا سليمة المعنى و المبنى. 0.5 – أن يحترم طريقة بناء النص الحجاجي. 1 – الخاتمة – الحجج – الإستدلال – الإستشهاد – الروابط المنطقية... – أن يستعمل الأساليب الإنشائية: الأمر والنهي بغرض النصح والتحذير...0.5 – أن يستعمل معجمًا يخدم الوضعية (توقير الوالدين وطاعتهما...) 0.5
	– إنسجام النص وترابطه. 2	– حسن إستعمال أدوات الربط المنطقية. 1 – تسلسل الأفكار وترابطها. 0.5 – تماسك المعاني وإنسجامها. 0.5
معيار الإتقان	– جودة الإنتاج. 1	– سلامة الرسم الإملائي و إحترام علامات الوقف و وضوح الكتابة.

9.6. صفات الإختبارات التحصيلية:

من أجل أن تحقق الإختبارات التحصلية وظائفها في عملية التقويم المستمر يجب أن تتصف بالآتي:

– الصدق: و يقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلًا.

– الثبات: ويعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها بتكرار إجراء الاختبار بصرف النظر عن الزمان والمكان الذي يجرى فيه.

– الموضوعية: وهي عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمعلم، بمعنى أن نتيجة الاختبار لا تتوقف على المصحح ولا تتغير باختلاف المصححين.

– الشمول: حيث يشمل الاختبار معظم أجزاء الموضوع تبعًا للأهداف المراد قياس مدى تحقيقها.

– الوضوح: حيث تكون قدرات الاختبار واضحة تمامًا، وخالية من اللبس والإبهام، أو الغموض، أو احتمال التفسير بأكثر من حالة أو معنى.

– التمييز: أي أن يميز الاختبار بين التلاميذ، بحيث يسمح بظهور فروق فردية بينهم.

– سهولة التطبيق: حيث يكون الاختبار سهل الإدارة من حيث الإشراف عليه ومراقبته ومن حيث تصحيحه.[1]

وتتجلى هذه المواصفات في الاختبارات الموضوعية أكثر منها في الاختبارات ذات الأدوات المفتوحة.[2]

استبيانات الاساتذة:

I. التقويم المستمر:

1. ما مدى مساهمة التقويم المستمر في تطوير عملية التعليم والتعلم؟

/	التكرار	النسبة
جيد	09	% 60
متوسط	04	% 26,67
بعض الشيء	02	% 13,33
المجموع	15	% 100

على ضوء البيانات المذكورة في الجدول أعلاه يتضح أن جل الأساتذة يتفقوق على أن التقويم المستمر جيد في تطوير عملية التعليم و التعلم حيث نجد أن النسبة قدرت بـ: 60 % وذلك لأنه يجعل التلميذ على إتصال دائم بما يتلقاه يوميًا في قسمه حريصًا على واجباته مستعدًا لكل سؤال أو فرض أو إختبار لأن تقويم التعلم جزء من تقويم النتائج في بدايته أو خلاله أو في نهايته، فمن خلال التقويم تعرف حالة

[1]– هند بنت عبد الله عبد الرحمان الداود، واقع التقويم المستمر المقرر الرياضيات في الصفوف المبكرو من المرحلة الإبتدائية للبنات، رسالة ماجيستر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004، ص 66 – 67.

[2]– أنظر النموذج، ص 125، 133 من البحث.

مكتسبات التلميذ، ضبط سيرورة التعليم لمجموعة تلاميذ القسم إلى جانب مداده بالوسائل لتقويم ممارسته الشخصية و جعلها تتطور بطريقة ملائمة.

2. هل يراعي الأساتذة الفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم؟

/	التكرار	النسبة
نعم	14	% 93,33
لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه أن أعلى نسبة من الأساتذة تراعي الفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم والتي قدرت بـ: 93,33 % بينما تلتها نسبة 6,67 % تؤكد العكس، وهذا يدل أن بيداغوجية الفروقات تركز أساسا على التباين الموجود بين التلاميذ من حيث قدراتهم وإستعداداتهم لسيرورة التعليم سواء أثناء تقديم الدروس أو في تلقي الأسئلة ومعالجتها، لأن لكل تلميذ مكتسباته القبلية سواء كانت بشكل جيد أو متوسط أو ضعيف كما أنها تعمل على خلق جو تنافسي كبير بين التلاميذ.

3. هل يقتصر التقويم التربوي على النتائج المتعلقة بالاختبارات الفصلية فقط؟

/	التكرار	النسبة
نعم	01	% 6,67
لا	14	% 93,33
المجموع	15	% 100

من خلال هذا الجدول يتبين أن معظم الأساتذة اتفقوا على أن التقويم لا يقتصر على نتائج الاختبارات الفصلية بنسبة 93,33 %، كون أن التقويم عملية إصدار حكم على مستوى وتحقيق المتعلم لمعايير

جودة الأداء ويقوم أيضًا على تقويم سلوكه ومشاركته داخل القسم، وأيضًا من خلال الاستجوابات الشفوية والكتابية والفروض المحروسة وغير المحروسة والأعمال التطبيقية والموجهة والوظائف المنزلية وهذا من خلال تشخيص جوانب القوة في أداءه وتدعيمها وكذا جوانب الضعف وعلاجها.

4. هل يتسم التقويم المعمول به حاليًا بالمصدقية والشفافية؟

أ. في الوسط المدرسي (لدى التلاميذ).

/	التكرار	النسبة
نعم	10	% 66,67
لا	05	% 33,33
المجموع	15	% 100

نستنتج من خلال ما تبين في الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ: نعم قدرت بـ 66,67 %، ذلك أن أدوات التقويم المعمول بها حاليًا والتي تتبناها المدرسة الجزائرية في إطار إصلاح نظامها التربوي بتبنيها منهاج المقاربة بالكفاءات وسياستها المتنهجة في تكوين الأساتذة وتمكينهم من التحكم في صوغ أدوات التقويم تعد من ضمن المؤشرات التي عبرت عنها وأكدتها نتائج الإستبيان في الخانة الموسومة "بنعم" والمشار إليها في الجدول أعلاه.

ب. في الوسط الإجتماعي (لدى الآباء والأولياء).

/	التكرار	النسبة
نعم	05	% 33,33
لا	10	% 66,67
المجموع	15	% 100

ألاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأولياء الذين يرون أن التقويم المعمول به حاليًا لا يتسم بالمصدقية والشفافية حيث بلغت النسبة بـ: 66,67 %، وهذا على عكس ما أدلى به التلاميذ، وقد يعود هذا الاختلاف في المواقف بين التلاميذ والأساتذة إلى كون الأولياء ما يزرحون تحت تأثير نتائج أبنائهم الماضية التي تعود إلى التقويم الارتجالي العشوائي الذي ساد الاختبارات والامتحانات في إطار المنهاج بمقاربة الأهداف الناجم عن الأسئلة المفتوحة الذاتية التي تبتعد عن الموضوعية والعلمية.

5. ماهي الجوانب التي تراها ضرورية في التقويم المستمر إضافة إلى الاختبارات الفصلية؟

كانت إجابة الأساتذة على هذا السؤال كمايلي:

- تقييم سلوك التلميذ داخل المؤسسة من خلال التعامل مع الآخرين، بهذا نستطيع أن نكشف الوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه من الناحية السلبية أو الإيجابية.
- إنجاز الواجبات والمشاريع.
- دخول السلوك في التقويم المستمر يعطي دافعًا قويًا للإنضباط داخل القسم.
- إضافة إلى الإختبارات الفصلية: الجوانب التي نراها ضرورية في التقويم المستمر يؤخذ بعين الإعتبار التحصيل المعرفي والمكتسبات القبلية شفاهيًا وكتابيًا (التقويم) مع مراعاة الجانب النفسي/الخلقي.
- تقويم الشفوي+ سلوك (الإنضباط)+ الكراس، – واجبات المنزلية.
- الواجبات المنزلية، المشاركة، تحضير الدروس، الكراس والسلوك.
- إنجاز الواجبات، الإعتناء بأدوات المادة – الحضور المستمر.
- الجانب السلوكي بالأخص.

نستنتج من خلال إجابات الأساتذة أن هنا رد جوانب أخرى للتقويم المستمر إضافة إلى الاختبارات، فهذا التقويم يبدأ من أول يوم من العام الدراسي ولا ينتهي إلا بنهاية آخر يوم فيه، بحيث يغدو "التقويم" نشاطًا يرافق عمليتي التعلم والتعليم في جميع المراحل، ولهذا يرى جل الأساتذة أن التقويم المستمر لا يقوم على الاختبارات فقط بل يدخل في طياته جوانب كثيرة منها ما صرح بع معظم الأساتذة: سلوك التلميذ وانضباطه داخل القسم الواجبات المنزلية، والمشاريع، التحصيل المعرفي شفاهيًا وكتابيًا...الخ، ما يحدو بنا إلى القول بأن الأساتذة يدركون مفهوم التقويم المستمر إدراكًا واعيًا بحكم ممارستهم التعليمية فهم يعتبرون التقويم يندرج في إطار الحياة المدرسية المعيشية يومًا بيوم وأسبوعًا بأسبوع وشهرًا بشهر إلى نهاية العام الدراسي، ذلكم هو المفهوم الحق للتقويم المستمر.

6. هل التقويم المعمول به في مؤسساتنا التربوية حاليًا:

/	التكرار	النسبة
كاف	04	% 26,67
مقبول	09	% 60
غير كاف	02	% 13,33
المجموع	15	% 100

جل الأساتذة أجابوا على السؤال مقبول بنسبة قدرت بـ: 60 % ما يدّل على أنّ التقويم المستمر التربوي في مؤسساتنا التربوية الجزائرية يحظى بالإهتمام وينال القبول رغم ما تشوبه من شوائب يسمى النظام التعليمي في الجزائر إلى تطوير أساليبه وتحسين مردوده كمًا وكيفًا ونوعًا.

7. هل أنت مقتنع بتقويم المعدل الفصلي حسب هذا القانون؟

أ. المعدل الفصلي: $\frac{\text{المراقبة المستمرة + الفروض + الإختبارات } \mathbf{2\ x}}{\mathbf{05}}$

/	التكرار	النسبة
نعم	13	% 86,67
لا	02	% 13,33
المجموع	15	% 100

نجد أن معظم الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بـ "نعم" كانت نسبتهم 86,67 % فهم يرون أن العملية الحسابية للمعدل الفصلي تساعدهم في تقويم ويخضع القانون المذكور أعلاه في بند الإستبيان المتمدرسين إلى تقويم مستمر هو الآخر بحيث قد تطرأ عليه تعديلات أخرى ترسم من خلال منشور أو مرسوم وزاري تنفيذي لأن التجديد ضرورة ملحّة تفرضها الحياة مصدقًا للمقولة الساندة "من لم يتجدد تبدد".

ب. إذا كانت إجابتك بلا فما القانون الذي تقترحه.

$$\frac{\text{المراقبة المستمرة + الفرض 01 + الفرض 02 + الإختبار}}{04}$$

في حين نرى نسبة 13,33 % من الأساتذة ترى أن هذا القانون له دور سلبي و تعليلهم لذلك وضفوا قانون أخر من مقترحاتهم تمثّل : $\frac{\text{المراقبة المستمرة + الفرض 01 + الفرض 02 + الإختبار}}{04}$ ممكن يرون أن هذا القانون أنجع و أفضل من القانون القديم.

II. الاستجوابات الشفوية و الكتابية:

1. هل تنصب الإستجوابات الشفوية و الكتابية على مختلف أنشطة اللغة؟

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين كانت إستجواباتهم الشفوية والكتابية مع مختلفة أنشطة اللغة بلغت 100 % ذلك أنّ الأساتذة إنطقوا من فكرة بيداغوجية تعليمية مُفادها أن كفاءات مهارة التعبير تتحقق بتوفر شقي التعبير الشفوي والكتابي معا بحيث يشكلان جناحي مهارة التعبير التي يحلق بها في أجواء عملية التواصل الإجتماعي ويسمو بها في فضاءات عملية التعليم والتعلم و منه فلا ينبغي أبدًا الفصل بينهما في العمل التربوي.

2. هل تتسم بالموضوعية؟

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

من خلال الجدول أعلاه أقروا الأساتذة أن الإستجوابات الشفوية والكتابية بالموضوعية حيث قدرت نسبتهم ب 100 % وذلك إنطلاقا من المفهوم السائد في الوسط التربوي المتمثل بيداغوجية الإدماج فعندما يحسن الأستاذ صوغ الوضعية الإدماجية إنطلاقًا من تحديد التعليمة والشروط والمعايير مع التحكم في شبكة التقويم، فهي هذه الحالة يمكن إعتبار التقويم التربوي موسومًا بالموضوعية بحيث تكون نتائجه صادقة وثابتة، ممّا يتيح للمتعلمين تقويم أنفسهم تقويمًا ذاتيًا يمكنهم من إمتلاك إستقلاليتهم والظهور بشخصيتهم التي تدعم مواقفهم و تعزز تعلماتهم.

3. هل هي إجرائية قابلة للملاحظة و القياس؟

/	التكرار	النسبة
نعم	14	% 93,33

لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

نستنتج من إجابات الأساتذة أن الذين أجابو بـ "نعم" عن الإستجوابات الشفوية والكتابة إجرائية قابلة للقياس والملاحظة قدرت بـ 93,33 %، وذلك أن تقويم الكفاءة في مفهوم المقاربة بالكفاءات لا يتجسد فعلا إلا من خلال سلوكات التلاميذ الملاحظة والمتمثلة في إنجازاتهم وسلوكاتهم العملية، وإلا فإن عملية التقويم تصبح بعيدة كل البعد عن نوايا وأهداف التخطيطات التعليمية التعلمية أى تصبح مجرد نوايا مضمرة غير مصرح بها.

4. هل تؤخذ بعين الإعتبار في التقويم المستمر؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	14	% 93,33
لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

إن جل الأساتذة أجابوا على هذا السؤال بـ "نعم" قدرت نسبتهم 93,33 % حيث يرون أن الإستجوابات الشفوية والكتابية تدمج في أدوات التقويم المستمر وتعتبر عنصرًا من عناصر عملية التقويم.

III. العروض (المشروع):

1. هل تتماشى والأهداف المسطرة في المنهاج التربوي؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	14	% 93,33
لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين كانت اجابتهم ايجابية قدرت ب 93.33 % مما يدل على أنّ أهداف المنهاج التربوي تتماشى ومحتويات التعلمات المنشودة وطرائق النشطة بمختلف وسائلها المساعدة إضافة إلى أدوات التقويم سواء أكان تقويمًا شخصيًا أم تكوينيًا أم تحصيليًا إجماليًا.

2. هل تراعي محتويات التعلمات المقررة؟

/	التكرار	النسبة
نعم	14	% 93,33
لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

ألاحظ أن نسبة الأساتذة التي تراعي محتويات التعلمات المقررة بلغت 93,33 %، فهذه النسبة تؤكد أن ما قيل في البند الآنف الذكر يفرض وجوده في عملية التقويم التربوي في منظومتنا التربوية.

3. هل تصحح من قبل الأساتذة و تمنح لها علامة؟

/	التكرار	النسبة
نعم	14	% 93,33
لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة التي تصحح العروض قدرت بـ: 93,33 %، وهذا يعني أنّ الأساتذة يقومون عروض التلاميذ وفق أساليبه المعتمدة الجماعية منها والذاتية والتبادلية.....الخ.

4. هل يحسب تقويمها في المعدل الفصلي؟

/	التكرار	النسبة
نعم	11	% 73,33
لا	04	% 26,67

المجموع	15	% 100

كانت إجابات الأساتذة على هذا السؤال إيجابية وقدرت 73,33 % وبطبيعة الحال فإنّ التقويم المعمول به حاليًا في المؤسسات التربوية الجزائرية يجعل من العروض عنصرًا أساسيًا في التقويم المستمر.

IV. الفروض المحروسة و غير المحروسة:

1. هل تصحح من قبل الأساتذة؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يصححون الفروض المحروسة والغير المحروسة كانت 100 %، علمًا أنّ الفروض تصحح من قبل الأساتذة وتدرج في حساب معدلات التلاميذ.

2. هل تنقط؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	14	% 93,33

لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

من خلال إجابات الأساتذة على تنقيط الفروض كانت نسبتهم 93,33 %، تنقيط الفروض ضروري تلزمه المراسيم الوزارية المعمول بها حاليًا.

3. هل تحسب في المعدل الفصلي؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

أقروا الأساتذة أن الفروض تحسب في المعدل الفصلي حيث بلغت نسبته 100 %، يدل على ذلك ما قيل في البند المذكور أعلاه.

4. هل يسهم المتعلم في تقويمها تقويمًا ذاتيًا؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	12	% 80
لا	03	% 20
المجموع	15	% 100

إن جل الأساتذة أجابوا ب "نعم" على هذا السؤال نسبتهم 80 %، إنّ أقصى ما تسعى إليه المنظومة التربوية الجزائرية هو أن يصبح المتعلم قادرًا على تقويم نفسه بنفسه، لأن ذلك هو الغاية المثلى التي تستهدف في عملية التعليم والتعلم.

V. الأعمال التطبيقية و الموجهة:

1. هل الأعمال التطبيقية و الموجهة كافية؟

/	التكرار	النسبة
نعم	10	% 66,67
لا	05	% 33,33
المجموع	15	% 100

على ضوء البيانات المذكورة في الجدول أعلاه يتضح أن الأساتذة الذين كانت إجاباتهم "نعم" قدرت بنسبة: 66,67 %، ما يدل على أنّ الأعمال التطبيقية تحظى بالإهتمام عملية التعليم والتعلم وذلك تدريبا للمتعلمين على ما أكتسبوه نظريًا، رغم أن الحجم الساعي الخاص بالتطبيقات يحتاج إلى تمديد أو زيادة.

2. هل تحقق الأهداف المسطرة في المنهاج؟

	التكرار	النسبة
نعم	14	% 93,33
لا	01	% 6,67
المجموع	15	% 100

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن الأهداف المسطرة تحقق في المنهاج بلغت 93,33 %، مما يدل على أن الأساتذة لا يألون جهدًا من أجل تحقيق الكفاءات المستهدفة في المنهاج التربوي على إختلاف أنواعها من أساسية إلى مرحلية فختامية، وذلك من خلال إنجاز الدروس وفق ما تقتضيه منهجية المقاربة بالكفاءات.

3. هل تعتبر الوضعية الإدماجية عملًا تطبيقيًا موجهًا؟

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00

المجموع	15	% 100

كانت إجابات جميع الأساتذة على هذا السؤال "نعم" أي نسبة 100 %، حيث تعد الوضعية الإدماجية عملًا تطبيقيًا منقطًا، بحيث يحسب في نتائج الإختبارات الفصلية، مما يجعل التلاميذ يتحفزون ويقبلون على ممارسته بتلقائية وعن قناعة ما دام منقوطًا ويحسب لهم.

4. هل تعتبر إنجاز المشاريع عملًا تطبيقيًا موجهًا؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	12	% 80
لا	03	% 20
المجموع	15	% 100

تبين من خلال الجدول أن جل الأساتذة أجابوا بنعم حيث قدرت 80 %، فالمشاريع هي الأخرى تعد أعمالًا تطبيقية كالوضعيات الإدماجية يقوم بها التلاميذ في إطار وصفيات مشكلة وفق ما تنص عليه تعليمات المقاربة بالكفاءات.

VI. الوظائف المنزلية:

1. هل تحظى الوظائف المنزلية باهتمام الأساتذة؟

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	11	% 73,33
لا	04	% 26,67
المجموع	15	% 100

ألاحظ أن جل الأساتذة أجابوا على هذا السؤال "نعم" حيث بلغت النسبة 73,33 %، ممّا يدل على أنّ الوظائف المنزلية تؤدي وظيفة ذات دلالة على مستوى المفاهيم الفكرية السائدة في الوسط التربوي

بإعتبارها من أهم الأدوات التي تصقل مواهب التلاميذ و تنمي كفاءتهم، وتهذب إتجاهاتهم بما يتماشى والأهداف المسطرة.

2. هل تصحح و تقوم؟

/	التكرار	النسبة
نعم	11	% 73,33
لا	04	% 26,67
المجموع	15	% 100

كانت نسبة الأساتذة إيجابية على أنهم يصححون ويقومون الوظائف المنزلية قدرت 73,33 % ما يدل على أن القانون المعمول به في النتائج الفصلية يؤخذ بعين الاعتبار هذا الجانب.

3. هل تحسب في معدل الفصلي للتلميذ؟

/	التكرار	النسبة
نعم	11	% 73,33
لا	04	% 26,67
المجموع	15	% 100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يحسبون الوظائف المنزلية في المعدل الفصلي قدرت بـ: 73,33 % وقد أشارنا في البنود السابقة إلى وجود تطبيق القانون المعمول به في حساب المعدلات الفصلية للمتمدرسين.

4. هل يوليها المتعلمون الإهتمام اللائق بها؟

/	التكرار	النسبة
نعم	05	% 33,33
لا	10	% 66,67

المجموع	15	% 100

من خلال هذا الجدول يتبين أن معظم الأساتذة يرون أن المتعلمين لا يولون الإهتمام للوظائف المنزلية حيث قدرت بـ: 66,67 %، وذلك راجع إلى أسباب كثيرة تحتاج أن يفرد لها بحث خاص منها الإجتماعية، إقتصادية ونفسية في خضم المشكلات الراهنة التي يعيشها المتعلمون في محيكهم الإجتماعي لذلك نرى مسائل كثيرة تحتاج أن نوليها العناية الكافية والدراسة الوافية كالتسرب والعنف المدرسين والأمراض الإجتماعية الأخرى التي إنتشرت وطالت أطفالنا الأبرياء في المؤسسات التربوية كالتدخين والمخدرات...

VII. الإختبارات الفصلية:

1. هل تتوفر في الإختبارات الفصلية الشروط الآتية؟

أ. الدقة في صوغ الأسئلة:

/	**التكرار**	**النسبة**
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

نستنتج من خلال الجدول أن الاختبارات الفصلية تقوم على الدقة في صوغ الأسئلة حيث قدرت النسبة بـ: 100 %، مما يدّل على أنّ الأساتذة يتحكمون في بناء أدوات التقويم وصوغ أسئلة حسب مقومات تلاميذهم ومداركهم العقلية.

ب. الوضوح:

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

تبين أن جميع الأساتذة الذين تقوم اختباراتهم الفصلية على الوضوح بلغت 100 % ما يدل أن شروط صوغ الأسئلة متحكّم فيه من قبل الأساتذة.

ج. الشمولية (تغطى جل التعلمات المكتسبة خلال الفصل الدراسي):

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

قدرت إجابات الأساتذة على هذا السؤال بنسبة 100 % وهذا ان دلّ على شيء فانما يدل على وجوب تغطية أسئلة التقويم بمختلف أساليب التعلمات التي درسها التلاميذ خلال فترة دراسية معينة.

د. ترمي إلى تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج:

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

تبين من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين كانت إجابتهم إجابية قدرت 100 %، حيث يسعى التقويم التربوي إلى الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التي رسمت في منهاج المستوى الدراسي المعين ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية قصد التعديل والتصويب ويتم ذلك من خلال الدعم البيداغوجي.

هـ. تعكس فعلًا مستوى التلاميذ المختبرين:

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

يتبين من الجدول أعلاه أن جميع الأساتذة أجابوا على هذا السؤال ب "نعم" حيث بلغت النسبة 100 % ما يعني أن التقويم التربوي على مستوى مؤسساتنا يجري بكيفية سليمة إلى حد كبير.

و. تتصف بالصدق و تحظى برضا التلاميذ:

/	التكرار	النسبة
نعم	15	% 100
لا	00	% 00
المجموع	15	% 100

تستنتج من خلال الجدول أن إجابات الأساتذة بنعم على كون الاختبارات الفصلية تتسم بالصدق وتحظى برضا التلاميذ كانت نسبتها 100 % خاصة إذا علمنا أنّ من أوجب واجبات الأساتذة إجراء عروض الحال مع تلاميذهم، بحيث يعرضون عليهم الإجابات النموذجية وسلم تنقيطها ويراجعون إجاباتهم.

ز. هل أنت موافق على أن تحسب الاختبارات بضربها في إثنين وإضافتها إلى المراقبة والفروض وتقسيم ذلك على خمسة:

/	التكرار	النسبة
نعم	11	% 73,33
لا	04	% 26,67
المجموع	15	% 100

ألاحظ من خلال الجدول أن جل الأساتذة كانت إجابتهم "نعم" حيث قدرت بـ: 73,33 % وهذا يتماشى مع تطبيق القانون المعمول به و المنصوص عليه من قبل وزارة التربية الوطنية.

2. هل أنت راض عن الظروف التي تجري فيها الإختبارات الفصلية؟

/	التكرار	النسبة
نعم	12	% 80
لا	03	% 20
المجموع	15	% 100

من خلال الجدول تبين أن الأساتذة الذين أجابوا بـ: "نعم" كانت نسبتهم 80 % على الرغم من أنّ ظروف وملابسات التقويم المدرسية ما تزال في حاجة إلى تنظيم واحترام للقوانين وتوعية كل من الأساتذة والتلاميذ على إحترامها.

3. هل يقوم التلاميذ بعمليات الغش والنقل بصفة؟

	التكرار	النسبة
كثيرة	03	% 20
متوسطة	08	% 53,33
قليلة	04	% 26,67
المجموع	15	% 100

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ الذين يقومون بعمليات الغش والنقل بصفة متوسطة قدرت بـ: 53,33 %، رغم هذا فإن التصدي لعمليات ومحاولة التزوير يقتضي من الجميع إدارة وأساتذة وأولياء إيلاء بالغ الإهتمام بمعالجتها ووضع حدّ لها أو التقليل من ظواهرها على أقل تقدير.

4. إذا كانت إجابتك بنعم لصفة "كثيرة" فما الحلول التي تراها أنجع للتقليل من عمليات الغش في الاختبارات:

كانت إجابة الأساتذة على أن التلاميذ يقومون بالغش بصفة كثيرة.

- تهيئة ظروف نفسية لكل من المعلم و المتعلم قصد أدائها في ظروف أريح و أحسن و أفضل.
- اعتماد الاختبارات التي لا تعتمد على الحفظ.
- إنجاز اختبارات ترتكز على الفهم و التحليل و التركيب و النقد أكثر منها على الحفظ.
- تحكم هي الإقتراحات التي قدمها المستجوبون التي يرون من خلالها التخفيف من عمليات الغش.

القرآن الكريم

قـــائمـــة المصـــــادر و المراجـــع:

1. Carol Boston, the concept of formative assassinent, pratical assassinent research & evaluation journal, vol 13, 2002.

2. ابراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، دار الفكر، ج2، ط1، (د، ت).

3. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج و تطويرها مع منظور واقعي، (د، ط) 1998م.

4. إبراهيم عقيلان، مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها، دار المسيرة، عمان، (د، ط)، 2000.

5. ابن منظور الأنصاري، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 12، ط1، (د،ت).

6. إحسان مصطفى شعراوي، أثر إدراك الأهداف التربوية على التحصيل الدراسي في الرياضيات التربية المعاصرة، عدد 03، 1985.

7. أحمد إسماعيل، الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 421، 2006م.

8. أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1995م.

9. أحمد خيري كاظم، تصميم البرامج التعليمية، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 2001.

10. أحمد عودت، القياس و التقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، عمان، ط1، 2000.

11. أسماء معمر، سلمى و آخرون، الإشراف التربوي و تقويم أداء الأستاذ الطور الإبتدائي، مذكرة تخرج ليسانس، جامعة 08 ماي 1945، 2012.

12. آمال البخاري و آخرون، إنجاز مشروع مادّة إختيارية، الوثيقة البيداغوجية، وزارة التربية والتكوين الإدارة العامة للبرامج و التكوين المستمر، الجمهورية التونسية، سبتمبر، المركز الوطني البيداغوجي.

13. أمطاينوس مخائيل و ياسر جاموس، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، مطبعة الروضة ط1.

14. آمنة محمد صالح المحكم الغامدي، فاعلية إستمارة التقويم المستمر للصف الرابع الإبتدائي لمادة العلوم، مذكرة ماجيستر، 1429هـ / 1430هـ.

15. الأنترنات: www.khayama.com

16. بلحسن عبد الغفار الوالي، الغاربي عبد اللطيف، بيداغوجية الأهداف في تدريس اللغة العربية دار الفكر و التوزيع، عمان، ط1، 1999.

17. بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الإبتدائية للبنات، رسالة ماجيستر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004.

18. بنيامين بلوم و آخرون، تقييم التعليم الطالب لتجميعي و التكويني، ترجمة: محمد أحمد المفتي وآخرون، دار ماكجر و هيل للنشر، ط2، القاهرة، 1983.

19. تيسير الدويك، الإشراف التربوي، وزارة التربية و التعليم، عمان، ط1، 2003.

20. جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الإجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.

21. جودت أحمد سعادة، و آخرون، التعليم النشط بين النظرية و التطبيق، عمان، الأردن، ط1 2006.

22. جودت عزت الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه و أساليبه، الدار العلمية الدولية للنئر و التوزيع ط1، 2002.

23. حاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفاءات التعليمية لمعلمي أدب الأطفال و القواعد النحوية، دار المناهج للنشر و التزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003.

24. حافظ فرج أحمد، الواجبات المنزلية لتلاميذ صفوف المرحلة العليا من المرحلة التعليم الإبتدائي بالمدارس الحكومية و الخاصة، عمان، مجلة دراسات تربوية، المجلد 6، الجزء 34، 1990-1993.

25. حجاجي زهرة و آخرون، اختبارات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية السنة الثالثة ابتدائي، مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة و الأدب العربي جامعة 8 ماي 1945- قالمة – 2001-2012.

26. حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2006.

27. حسين حسن زيتون، أصول التقويم و القياس التربوي المفهومات و التطبيقات، الدار الصوتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007.

28. حسين علي لافي، التقويم و دوره في العملية التربوية، آفاق تربوية، الدوحة، عدد 01، 1992.

29. حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر و التزيع، عمان، ط1، 2001.

30. خالد بن عبد العزيز الدامغ، معجم الاختبارات، معجم موسوعي، مدار الوطن للنشر، المملكة السعودية المقر الرئيسي، الرياض، الملز، ط1، 1432، 2011.

31. خنفري إلهام، مذكرة الماجيستر، مدى فعالية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفايات، النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات و اللغة العربية، قسنطينة، 2007 – 2008.

32. خيضر سعود الخضير، طرق و أساليب تقويم و تحصيل الطلاب، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة، عدد 118، 1996.

33. د نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي، دار الوائل، ط1، (د، ت).

34. د.رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر و التوزيع، 2008.

35. داين راتيستون و آخرون، التقويم في التربية الحديثة، ترجمة وهين سمعان، الأنجلومصرية القاهرة، 1968.

36. ذوقان عبيدات و آخرون، البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط8، 1424 – 2004.

37. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، 1424هـ / 2003م.

38. رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة ناشر و موزعو المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، شارع الملك حسين، مجمع الفصيح التجاري، ط 1، 2009.

39. ردينة عثمان يوسف، خدان عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.

40. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة، دار الفكر العرب، القاهرة، ط2، 2000.

41. رمزي الغريب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1980.

42. رمزية الغريب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1971.

43. زكرياء محمد الطاهر و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار العملية الدولية للنشر و التوزيع، ، عمان، الأردن، ط 1، 2002.

44. زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 1432هـ – 2011م.

45. سامي بن مصبح غرمان الحصيني، مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجيستر ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2007.

46. سامي محمد ملحم، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار الميسرة للنشر و التوزيع عمان، ط 3، 2005.

47. سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي و التربوي، الجامعة الأردنية، عمان، ط3، 1985.

48. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق التدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، إصدار الأول، 2004.

49. سعدون نجم الحلبوسي، دراسات في فلسفة التربية و المناهج، منشورات ELGA، عين مليلة، ط1 2003.

50. سلسلة من قضايا التربية، الوجبات المدرسية.

51. سهير فهمي، أحمد فرحات، تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس (دراسة تحليلية لنظام الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود)، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، (د، ط)، 1997.

52. شوق محمود أحمد، الإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، دار المريخ للنشر، جامعة الرياض، الرياض، 1409، 1989.

53. صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، دار المهارة، مصر، د ط، 1968م.

54. صالح ناصر عليمات، العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر و التوزيع عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

55. صلاح الدين محمود علام، القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، 1430هـ/2010م.

56. صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، مملكة العربية السعودية، وزارة التربية و التعليم، الإدارة العامة لتربية و التعليم بمحافظة جدة، بني ادارة الإشراف التربوي.

57. عبد الحميد مخانشة، أحسن بوحديد، التقييم و التقويم و أثرها في العملية التعليمية، مذكرة ليسانس جامعة التكوين المتواصل مركز قالمة، دورة جوان 2011.

58. عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، ط 9 1419هـ - 1998.

59. عبد الرحيم آيت دوصو، مصطلحات علوم التربية، المملكة المغربية للشؤون الثقافية، مديرية الأعمال الثقافية، قسم المكتسبات و النشر و التوزيع، (د، ت).

60. عبد الفتاح القرشي، إتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، رسالة الخليج العربي، الرياض مكتبة التربية العربي لدول الخليج، عدد 18، 1985.

61. عبد القادر هشام، مهنة التعليم التعليم، وزارة التربية و التعليم، عمّان، ط1، 2001.

62. عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية (02) 1989.

63. عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج، دار مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 1962.

64. عبد الله أحمد عبد الله الشهابي، التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الإبتدائية للبنين بمحافظة الليث رسالة الماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية،2010.

65. عبد الله زيد الكيلاني و فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمّان، الأردن، ط1.

66. علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، سلسلة مراجع التربية وعلم النفس، ط2، القاهرة، 1421هـ – 2001م.

67. علي كشرود، الواجبات المدرسية و الأعمال الموجهة و التطبيقية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، مقالات مترجمة، من إعداد الفريق البيداغوجي للمركز، رقم الإيداع القانوني، 2001/1505.

68. عيسى بن فرج المطيري، كفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الإبتدائية و مدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، رسالة دوكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2010.

69. فريد حاجي، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، التدريس و التقويم بالكفاءات، ديسمبر 2005 الجزائر.

70. الفريق البيداغوجي للمركز الوطني للوثائق التربوية " موعدك التربوي "، سلسلة الملفات التربوية العدد الأول، جويلية، 1997.

71. الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

72. ماجد محمد الخياط، أساسيات القياس و التقويم في التربية، دار الراية للنشر و التوزيع، الأردن عمّان ط1، 2009.

73. مجدي عزيز ابراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3 2000.

74. محمد الدويح، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى عالم التدريس، دار عالم الكتب للطباعة والنشر و التوزيع، الرياض، ط1، 1994.

75. محمد السيد علي، علم المناهج الأسس و التنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر و المنصورة، مصر، ط1، 1998.

76. محمد الشارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، ط 2، 1995.

77. محمد الصالح الحثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمّان، ط1 2002.

78. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط1.

79. محمد الطاهر وعلي، لبداغوجية الكفاءات، الجزائري 2006، رقم الإيداع القانوني 2006/1449.

80. محمد بن عبد الكريم الدحام، أدوار التقويم و أهدافه، جامعة الملك سعود، قسم الإدارة التربوية، 1427- 1428هـ.

81. محمد صالح حثروبي، نمودج التدريس الهادف – أسسه و تطبيقاته، الجزائر، 1999، (د، ط).

82. محمد عبد السلام أحمد، التقويم النفسي و التربوي، لجنة التأليف و الترجمة و النشر، القاهرة ط1 1980.

83. محمد عبد العزيز عبد المحسن الناجم، واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الإبتدائية للبنين كما يراه المعلمون و المشرفون التربويون في مدينة الرياض، رسالة ماجيستر ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

84.محمد عبد الكريم أبوسل، مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية، دار الفرقان، عمان، الأردن، (د، ط)، 1999.

85.محمد عزت عبد الموجود، أساسيات المنهج و تنظيماته، إدارة الثقافة طباعة و النشر، (د، ط) (د، ت).

86.محمد عطية أحمد عفانة، أدوات التقويم – الاختبارات التحصيلية واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولي في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، 1432هـ / 2011م.

87.محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسير للنشر و التوزيع والطباعة عمّان، الأردن، ط1، 1430هـ – 2010م.

88.محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1.

89.محمود أبوزيد إبراهيم، المنهج الدراسي بين التبعية و التطور، مركز الكتاب للنشر، كلية التربية جامعة عين شمس، 1991.

90.محمود عبد الحليم منسي و آخرون، التقويم التربوي و مبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب الأزاريطة، ط 2، 2009.

91.محمود مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار الميسر للنشر و التوزيع والطباعة عمان، ط1، 1430هـ / 2010م.

92.مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية في التعليم الإبتدائي، جوان2011.

93. المركز الوكني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، سلسلة من قضايا التربية، الواجبات المدرسية رقم الإيداع القانوني، 1505 / 2001.

94. مروان بوحويج و آخرون، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار العملية الدولية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، ط 1، 2002.

95. مصطفى القمش و آخرون، القياس و التقويم في التربية الخاصة، دار الفكر، ط 2، 2008م/ 1428هـ.

96. مصطفى حسين باهي، و فاتن زكرياء النمر، التقويم في مجال العلوم التربوية و النفسية مبادئ و نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004.

97. مفتيشية التربية و التكوين مقاطعة قالمة الطارف، ملتقى مديري المدارس الإكمالية تحت إشراف السيد قادة مجيد، مفتش التربية و التكوين، الإدارة المدارس الإكمالية، يومي 16 و 17 نوفمبر 1992 16 و 17 فيفري 1993.

98. المنجد في اللغة و الأعلام، دار المشرق، بيروت، ط 35.

99. مهدي سالم، و عبد اللطيف الحليبي، التربية الميدانية و أساسيات التدريس، مكتبة العبيكان الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1998.

100. نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصيفي، دار وائل للطباعة و النشر، عمّان، ط2، 2001.

101. نور الدين جبالي، نحو تقويم تربوي موضوعي، نظرية نقدية، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية، منشورات جامعة باتنة، العدد 04، ديسمبر 1995م.

102. هشام يعقوب، أساليب التدريس، دار الراية للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2005.

103. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الأمانة العامة، المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بإصلاح نظام التقويم التربوي.

104. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال، المنشور رقم 128 المؤرخ في 23 سبتمبر 2006، المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

105. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2001، التخطيط لبناء الاختبارات.

106. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات O.N.P.S، الجزائر، جويلية 2005.

107. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال، المنشور الوزاري رقم 05/0.0.6/26، الجزائر في 15 ماس 2005.

108. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتدريس، مكتب النشر، عدد خاص، مارس 2010.

109. وزارة التربية و التعليم السعودية، لائحة تقويم الطالب و المذكرة التفسيرية و القواعد التنفيذية 1427هـ، الإدارة العامة للإختبارات و القبول، 2006.

110. وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، جامعة سلمان بن عبد العزيز، محاضرات في التقويم التربوي، الفصل الدراسي الصفي، 1434هـ / 1435هـ.

111. وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ط1 2002.

112. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تغذية راجعة (تعليم).

113. يحي محمد نبهان، مهاراة التدريس، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 – قالمة–

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

إستبيان خاص بمذكرة دفعة ماستر 2015

في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة العربية

أساتذتي الكرام يشرفني أن أضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة التي تساعدنا في إنجاز هذه المذكرة، أرجوا الإجابة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، و التعليل إن أمكن، و لكم منَّا جزيل الشكر و فائق الاحترام.

– معلومات خاصة بالمعلم:

المؤسسة:.....

الجنس:.....

السّن:.....

الخبرة

المهنية:.....

الشهادة

المحصلة:.....

هل أنت خريج المعهد التكنولوجي.....

هل خضعت لتكوين غير التكوين بالمعهد التكنولوجي.....

I. التقويم المستمر:

1. ما مدى مساهمة التقويم المستمر في تطوير عملية التعليم و التعلّم ☐ جيد ☐ متوسط ☐ بعض الشيء
2. هل يراعي الأساتذة الفروق الفردية في صوغ أدوات التقويم ؟ ☐ نعم ☐ لا
3. هل يقتصر التقويم التربوي على النتائج المتعلقة بالإختبارات الفصلية فقط ؟ ☐ نعم ☐ لا
4. هل يتّسم التقويم المعمول به حاليا بالمصداقية و الشّفافية:
   أ. في الوسط المدرسي (لدى التلاميذ) ☐ نعم ☐ لا
   ب. في الوسط الإجتماعي (لدى الآباء و الأولياء) ☐ نعم ☐ لا
5. ما الجوانب التّي تراها ضرورية في التّقويم المستمر إضافة إلى الإختبارات الفصلية ؟

.....

.....

6. هل التقويم المعمول به في مؤسساتنا التّربويّة ☐ : كافٍ ☐ مقبول ☐ غير كافٍ
7. هل أنت مقتنع بتقويم المعدّل الفصلي حسب هذا القانون:

   أ. المعدّل الفصلي: $\frac{\text{المراقبة المستمرة + الفروض + الإختبارات} \times 2}{05}$ نعم ☐ لا ☐

   ب. إذا كانت إجابتك بلا فما القانون الذي تقترحه

.....

.....

II. الإستجوابات الشفوية و الكتابية:

1. هل تتصبّ الإستجوابات الشفوية و الكتابية على مختلف أنشطة اللّغة ☐ نعم ☐ لا
2. هل تتسم بالموضوعية: نعم ☐ لا ☐
3. هل هي إجرائية قابلة للملاحظة و القياس: ☐ نعم ☐ لا
4. هل تؤخذ بعين الإعتبار التقويم المستمر: ☐ نعم ☐ لا

III. العروض:

1. هل تتماشى الأهداف المسطّرة في المنهاج التّربوي: نعم ☐ لا ☐
2. هل تراعي محتويات التعلّمات المقرّرة: نعم ☐ لا ☐
3. هل تصحح من قبل الأساتذة و تمنح لها علامة: نعم ☐ لا ☐
4. هل يحسب تقويمها في المعدّل الفصلي: نعم ☐ لا ☐

IV. الفروض المحروسة و غير المحروسة:

1. هل تصحّح من قبل الآساتذة: نعم ☐ لا ☐
2. هل تنقط: نعم ☐ لا ☐
3. هل تحسب في المعدّل الفصلي: نعم ☐ لا ☐
4. هل يسهم المتعلّم في تقويمها تقويمًا ذاتيا: نعم ☐ لا ☐

V. الأعمال التطبيقية و الموجّهة:

1. هل الأعمال التطبيقية و الموجهة كافية: نعم ☐ لا ☐
2. هل تحقق الأهداف المسطّرة في المنهاج: نعم ☐ لا ☐
3. هل تعتبر الوضعية الإدماجية عملا تطبيقيًا موجهًا: نعم ☐ لا ☐
4. هل تعتبر إنجاز المشاريع عملا تطبيقيًا موجهًا: نعم ☐ لا ☐

VI. الوظائف المنزلية:

1. هل تحظى الوظائف المنزلية باهتمام الأساتذ نعم ☐ لا ☐
2. هل تصحّح و تقوّم: نعم ☐ لا ☐
3. هل تحسب في معدل الفصلي للتلميذ: نعم ☐ لا ☐
4. هل يوليها المتعلمون الإهتمام اللائق بها: نعم ☐ لا ☐

VII. الاختبارات الفصلية:

1. هل تتوفر في الاختبارات الفصلية الشروط الآتية:

أ. الدّقة في صوغ الأسئلة: نعم ☐ لا ☐

ب. الوضوح: ☐ نعم ☐ لا

ج. الشمولية (تغطّى جل التعلمات المكتسبة خلال الفصل الدّراسي): ☐ نعم ☐ لا

د. ترمي إلى تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج ☐ نعم ☐ لا

هـ. تعكس فعلا مستوى التلاميذ المختبرين: ☐ نعم ☐ لا

و. تتسم بالصدق و تقلل رضا التلاميذ: ☐ نعم ☐ لا

ز. هل أنت موافق على أن تحسب الاختبارات بضربها في اثنين و إضافتها إلى المراقبة و الفروض و تقسيم ذلك على خمسة: ☐ نعم ☐ لا

2. هل أنت راضٍ عن الظروف التي تجري فيها الاختبارات الفصلية: ☐ نعم ☐ لا

3. هل يقوم التلاميذ بعمليات الغش و النقل بصفة: ☐ كثيرة ☐ متوسطة ☐ قليلة

4. إن كانت إجابتك بنعم لصفة [كثيرة] فما الحلول التي تراها أنجع للتقليل من عمليات الغش في الاختبارات:

.....

.....

.....

خـــــاتمة:

بعد دراستي النظرية لموضوع "التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، واقعة و آفاقه، السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجًا–دراسة وصفية تحليلية"، حيث تطرقت فيه إلى الإجابة عن جملة من التساؤلات التي مثلت إشكالية البحث و هي مدى اهتمام منظومتنا التربوية بالتقويم المستمر في ضوء الإصلاح، و مدى تجلياته في واقع المنظومة التربوية، و كذا الصعوبات و العراقيل التي تصادف المدرسة الجزائرية، و التحديات التي تواجهها و الطموحات و الآمال المعلقة على المنظومة على كاهل الإدارة الوصية و المجتمع الجزائري، و بعد التطرق في دراستي التطبيقية الميدانية إلى واقع التقويم المستمر في عملية التعليم و التعلّم، و ركزت على الخصوص بتطبيقاته في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و بعد دراستي و تحليلي الاستبيانات الموجهة إلى أساتذة التعليم المتوسط، و من خلال خبرتي المتواضعة التي اكتسبتها أثناء التربص المغلق خلصت إلى جملة من النتائج أوجزها في الآتي:

أولًا: تتجلى أهمية التقويم المستمر في مؤسساتنا التربوية في غايته المثلى التي تستهدف تنمية تربوية شاملة باعتباره جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم، بحيث أصبحت نظرة المدرسة الجزائرية تنظر إليه على أنه العامل الأساسي و المحرك القوي لعملية التربية و التعليم في الجزائر، فهو يساعد كلاً من: الهيئة المسؤولة على تحديد أهداف معينة و قياس درجة تحقيقها.

- المفتش أو الموجه التربوي على قياس مفعول الطرائق و المناهج و كفاءة المدرس.
- المدرس أو الأستاذ بحيث يرشده في عملية و يبين له درجة توقيفه في مهامه.
- التلميذ أو الطالب إذ يعرفه باستعداداته و قدراته، و بمستواه الحقيقي.
- الأولياء يمدهم بوصف دقيق و صورة حقيقية عن مدى تعلم أبنائهم و تكوينهم، و يجعلهم شركاء في سيرورة عملية التعليم و التعلم.
- ينبغي أن يكون التقويم في نطاق أهداف العملية التربوية بمحصلاتها الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية، و أن يكون تقويمها مستمرة يستهدف بصفة دائمة و ذؤوبة التخلص من السلبيات و تدعيم الإيجابيات، و أن يكون عملية شاملة يشترك فيها جميع الأطراف من معلمين و تلاميذ و آباء، و خبراء....الخ
- إن المفهوم الأوسع و الحديث للتقويم المستمر أشمل و أعم من القياس و التنقيط و من النتيجة النهائية، فهو متعدد الموضوعات، و متعدد العناصر شامل و مستمر، يشخص و يصحح و يقوّم.

– بالرغم ممّا حققه التقويم المستمر في مدارسنا في ضوء إصلاح النظام التعليمي، و في ضوء المقاربة بالكفاءات من نتائج جد إيجابية إلّا أنه ما يزال تشوبه شوائب و تعتريه سلبيات، نذكر منها على سبيل الإيجاز:

1. ما تزال الاختبارات تتصف بالتقليد حيث يغلب عليها الطابع الذاتي، فهي تهتم أكثر بقياس شخصية المتعلم في جانبها التحصيلي المعرفي، على حساب الجوانب الأخرى الانفعالية و النفس حركية، فأدواتها تقوم على الارتجال و القابلية للتأويل.
2. التقويم المستمر في جلّ تمظهراته العملية الفعلية في المؤسسات التربوية التعليمية الجزائرية يفتقر إلى الموضوعية لذلك نراه لا يحظى بالمصداقية سواء من قبل التلاميذ أو الأولياء و حتى المتعلمين.

و لذلك نرى أنه لتطوير التقويم المستمر شكلًا و مضمونًا و كمًا و كيفًا و نوعًا ينبغي أن يخضع إلى المواصفات الآتية:

– يجب أن يشكل التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية محور انشغالات الفكر التربوي في إطار التعليمية العامة و الخاصة على وجه سواء، ممّا يجعله يحتل مكانة مرموقة في الوسط التربوي.

– الإقتداء بالمناهج التربوية و النماذج التعليمية التي حققت نجاعتها في المجتمعات المتطورة تماشيًا مع التطور الحاصل في العالم خاصة في ضوء ما يشهده العالم من تطور (العولمة و النظّام العالمي الجديد).

– تقويم التلاميذ خلال ثلاث مراحل (اختبارات فصلية) لا يعد تقويمًا ناجحًا، لأن الاهتمام بهذه الامتحانات هو مسلك مشكوك فيه لا يضمن النجاح، و بالتالي فإن التقويم المستمر هو البديل المناسب، و هو الحل الأنجع لضمان سير المتعلمين نحو التطور المرغوب فيه.

ملخص البحث:

يعالج هذا البحث موضوع: " التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية واقعه و آفاقه، دراسة وصفية تحليلية ".

فهو يصف واقع التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية كما هو، لا كما يجب أن يكون يستقصي إجراءاته الميدانية و يستقري ممارساته في تعليمية اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، و يقارن ذلك بما يجب أن يكون على مستوى منهاج اللغة العربية الذي يعتمد المقاربة بالكفاءات و الذي تبنتهُ المنظومة التربوية الجزائرية في ضوء إصلاح نظامها التعليمي، ليخرج في خاتمته بحوصلة النتائج: تبرز جوانبه الايجابية لتدعمها و تعززها و جوانبه السّلبية لتقدم الاقتراحات و البدائل التي تستكمل نقائصه و تطوّره كماً و كيفاً و نوعاً، و تعطي تصوّرًا واقعيا لحاله الراهنة و نظرة استشرافية لمستقبله الموعود.