الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر والموسومة ب:

التّقويم التّربوي في الطّور المتوسّط
اللّغة العربية -أنموذجا-

التخصص : لسانيات

إعداد الطالب : كريم مهياوي

لجنة المناقشة :

الأستاذة الدكتورة: زدام حمدية	رئيسا
الأستاذ الدكتور: شريف الهادي	ممتحنا
الأستاذة الدكتورة: أمال بن ناصر	مشرفا ومقررا

العام الجامعي: 2016/2015

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، جعل ذكره وحدائق المؤمنين ومناجاته غذاء لأرواح المتّقين والتّضرع إليه عزّ العاملين، أحمد اللّه على نعمته وأسأله المزيد من كرمه وأشهد أنّ لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أنّ محمدا عبده ورسوله وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

على الرغم من التقدّم الذّي أحرزه ميدان التّربية والتّعليم إثر ظهور الكثير من نظريات علم النّفس الحديثة من الفلسفات التربوية،لوحظ في السّنوات الأخيرة تدني مستوى العملية التعليمية في المدارس بشتى مراحلها وأطوارها، الأمر الذي دعى إلى مراقبة جودة العملية التّعليمية، والتّي تمثّل في حد ذاتها منظورة الحلقات على الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، والوسائل التعليمية وأسباب التّعليم والتعلم ونظم التّقويم التربوي .

وإذا كان مبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكّد على أنّ أي تطوير أو تحديث في إحدى هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى، فإنّ أكثر هذه المكونات أثّرت في المنظومة التربوية هو "التقويم".

و كون التّقويم صورة عاكسة للنظام التّعليمي لما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونتائج وشموليةواستمرارية، وكونه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية وتعديل مسارها بلوغا للمستوى المنشود، خاصة في الوقت الذي أصبح فيه التقويم التربوي تخصّصا مثله في ذلك مثل التخصصات الأخرى إضافة إلى ظهور بعض المفاهيم العصرية التي تستدعي من المجتمعات المتقدمة والنّامية على حد سواء إلى تطوير نظمها التعليمية من أجل النهضة الشاملة من جهة وتغيير دور الفرد في المجتمع حتّى ينخرط ويساير المجتمع الدولي الحديث من جهة أخرى . ومن هنا جاء إهتمامنا بالموضوع لمعرفة مدى أهميته في العملية التعليمية، إضافة إلى أسباب أخرى تتمثل في قلة الدّراسات التي تعالج مثل هذا الموضوع، فأغلب البحوث تتجه إلى التقويم بصفة عامة وشاملة، خاصة أنّ معظم الدراسات لم تدخل ضمن العلاقة بين المقوّم والمقوّم، وكذا المفهوم الأصح والأدق لتّقويم.

و لعلّ الهدف الأسمى الذّي جعلنا نتبنّى البحث في عملية التّقويم معرفتنا لآداء تحصيل التّلاميذ وإيجاد بدائل جديدة للإختبارات سواء كانت تلك المعدّة من قبل المعلم أو الإختبارات المقنّنة.

و يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على عملية التقويم إضافة إلى معرفة مدى الطرق التربوية الناجعة التي تساعدنا في معرفة درجات التّحصيل في تقويم اللّغة العربية لدى التّلاميذ. فهل الإختبارات وحدها تعتبر مقياسا لمعرفة كفاءة التلاميذ؟

-و هل يعتبر التقويم ضروريا في العميلة التعليمية؟

و قد اعتمدت المنهج الوصفي، الذّي يقوم على وصف وإبراز وجهات النظر المتعلّقة بآراء الأساتذة الفاعلين في هذا المجال، وهذا استدعى وضع خطة واضحة المعالم بيّنت الأهداف لتحكم في هذا الموضوع والإحاطة بمعطياته وبناء عليه جاءت خطّة البحث كالتالي :

مقدمة: وعرضت فيها الأسباب والدواعي لإختيار البحث كما طرحت فيها الإشكالية وكذا المنهج المتبع وتطرقت إلى أهم المصادر والمراجع.

مدخل:وسقنا فيه نبذة موجزة عن التّعليم وعن تاريخ المدرسة الجزائرية.

الفصل الأول: وقد جاء ممنونا بماهية التقويم التربوي وأهميته وأهدافه وخطواته وكذا جوانب أخرى وتضمن الفصل الأول أربع عناوين رئيسية

الفصل الثاني :تضمن هو الآخر أربعة عناوين رئيسية وقد حاولت التّعمق أكثر في الموضوع وعلاقته بالعملية التّعليمية، فتضمّن أسس التّقويم وعلاقته المنظومة التّعليمية إضافة إلى أنواع التقويم وكذا الدور الذي يلعبه في تحسين الآداء التربوي.

الفصل الثالث: وقد تضمن الفصل الثالث دراسة ميدانية وكان محتواه متكون من وسائل تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسط واستبيان نموذجي تناول تساؤلات حول التّقويم وبعض الصّعوبات والحلول وفي النّهاية خرجنا ببعض النتائج وآراء لأساتذة لغة عربية في الطّور المتوسّط.

الخاتمة: توصلت فيها إلى أهم النتائج الخاصّة بالموضوع.

*و قد كان زادي في هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها :

التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، وفنون اللغة العربية واساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق وكذا التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم،دليل الأستاذ في اللّغة العربية للسّنة الثّانية متوسّط

و من طبيعة الأمر أن لا يخلو أي بحث من الصّعوبات، وهذه الصّعوبات لا تخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يتلقاها أي باحث وهي كيفية إنتقاء المراجع الخاصة بالموضوع واختلاف وجهات النظر في الموضوع من أساتذة ومفتشين مما جعل مثل هذه الدراسات تنأى عن الفصل فيها إضافة إلى التغيّرات الحاصلة على المنظومة التّربوية مما يعني عدم وجود فكرة شاملة ودقيقة عن التّقويم زد على ذلك الخلط بين المصطلحات القريبة من التقويم.

لست أدّعى الكمال في هذه الدّراسة، وأنّي قد آتيت على الموضوع كاملا وإنّما حاولت في هذا البحث أن أجمع المعطيات مع القيام ببعض التحليلات.

و في الأخير أتوجّه بالشّكر الخاص إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة بناصر أمال التي أمدتني يد العون في هذا البحث ولم تبخل عليّ بآرائها السّديدة التّي كانت لي سندا وملهما في هذا البحث.

مهياوي كريم

تلمسان في : 2016/04/25

مـــــدخـــل

التّعليم ومراحله في الجزائر

مدخل:

على الرغم من التوسّع الملحوظ في التعليم بمختلف دول العالم بحسب تباين ظروفها الاقتصادية والسكانية والثقافية والسياسية، والتطور المستمر في طرائقه والتقدم في توفير وسائله واحتياجاته وتكدس المؤلفات التي تعالج مختلف قضاياه، فإن العالم يعيش اليوم أزمة تعليمية تفوق في حدتها عدة أزمات وإن بدت في مظهرها أقل خطرا واستجلابا للانتباه.

والتّعليم المعاصر يختلف في شكله وحدته من دولة إلى أخرى إلا أن آثارها تنعكس بوضوح على كل الشعوب مهما تباينت ظروفها من فقر أو غنى ومن عراقة أو حداثة ومهما كانت تلك الشعوب تتمتع بنظم تعليمية ثابتة او تكافح من أجل تأسيس نظمها التعليمية،و قد يظهرها أحيانا إلى أن تتحمل ما لا قبل لها به أو أن تنتصع من لقمة العيش التي تقيم أود أبنائها"[1].

ولقد عرف العالم الحديث تحولات كثيرة في العقود الأربعة الأخيرة من أبرزها التنمية في ميدان التربية والتكوين، مع العلم أن الدلائل الحالية والتوقعات المستقبلية تشير جميعها أن ارتفاع معدلات النمو تستمر في هذا القطاع.

في هذا الإطار يمكننا الإشارة إلى النسق التربوي الذي عرف تطورا معتبرا منذ استرجاع الاستقلال سواء كان من ناحية الكم أو الكيف، وهذا رغم النقائص والعيوب التي أصبح يعاني منها حاليا والتي استدعت التفكير في إجراء إصلاحات عميقة الشرح فيها منذ بداية الألفية الحالية وعند الحديث عن النسق الذي هو مجموعة من العناصر التي تتفاعل فيما بينها في إطار أداء مهام محددة من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة[2].

[1]- أزمة التعليم المعاصر، زغلول ابن محمد البخار، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، (1400هـ-1980)، ص 09.

[2]- ينظر: التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، بوسنة محمود، منشورات التربية كلية العلوم الغنسانية والاجتماعية ،الجزائر، العدد 02، د.ط 2004، ص 07-08.

ومن أهم العمليات في النسق التربوي التي يمكن حصرها في السياسات والخطط التربوية ومختلف مراحل التعليم والتكوين، وطرائق التّدريس والتقويم وأساليب التسيير البيداغوجية والبحث العلمي إضافة إلى أساليب تعليمية أخرى، والجدير بالذكر هو وجوب تكامل هذه العمليات فيما بينها من أجل تحقيق نتائج مطلوبة[1].

إن عملية التعليم الشاملة في كافة البلاد العربية، تحتاج اليوم إلى تجديد في الطرق والمناهج حتى نجعل منها تلك العملية التعليمية الهادفة إلى تكوين جيل معاصر يأخذ بأسباب الحياة العلمية ويؤمن بها،و ايمانه بوجوده وذاته، وبما أن عصرنا الحاضر يقوم أساسا على العلوم بشتى فروعها، ولا سيما العلوم التجريبية والتطبيقية.

ومن ثم فلا بد من توجيه جديد في عملية التعلم الشاملة في البلاد العربية، وذلك بأن يهتم بالجانب العلمي والمهني والتطبيقي حتى تكون هذه العملية التعليمية هادفة وقادرة على اعداد الإنسان العربي إعداد كاملا يمكن من أن يقوم بدوره الفعّال في بناء مجتمعه وأمّته على الأسس العلمية التي تقوم عليها الحضارات، وتزدهر الأمم والشعوب ولما يكون هذا الأمر سهلا إلا إذا عملنا على تطوير طرق التدريس وجعلها تتماشى وفق عصرنا، ومتطلبات حياة اليوم المستقبلية[2].

والتعليم الهادف هو الذي تدعمه الوسائل التعليمية كالخبرة وغيرها، فالتّربية لا تعد تربية بمعناها الحقيقي إلا بالقدر الذي تحققه من أهداف، وما تصل إليه من غايات تنعكس على تصورات الأفراد وتظهر في سلوكاتهم وتصرفاتهم، وليست مجرد هياكل وبنايات وأجهزة أو كتب أو مقررات دراسية أو مجموعة من التّلاميذ والمعلمين أو وسائل تعليمية وطرائق تدريسية، وإن كانت هذه الأمور كلها من أساسيات التّربية في المؤسسات التّربوية.

---

[1]– التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، بوسنة محمود ، ص 09.

[2]– أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم العامة، محمد وطاس، المؤسسة الوطنية للكتاب (الجزائر)، دط،1988، ص 06.

ولنكن على يقين أنّ ذلك لا يتحقّق إلاّ عن طريق التّعليم المنظّم والهادف، فما أحوج مدارسنا وثانوياتنا وجامعاتنا ومعاهدنا إلى استغلال تكنولوجيا التّعليم التي تمدها بكل وسيلة من الوسائل المتعددة والمتنوعة والمساعدة على إنجاح عملية تعليم النّشء، ورفع مستوى المجتمع فكريا وثقافيا وأدبيا دون أن ننسى المحور الأساسي في هذه العملية، وهو المعلم الذي يجب أن يكون وان يعد إعدادا كاملا حتّى يصبح في مستوى المسؤولية لأداء رسالته التربوية النبيلة.

"وقد صار التّقويم التربوي في عصرنا هذا يستدعي اهتمام المربين والقائمين بأمور المدرسة، وتزايد هذا الاهتمام راجع إلى أن الأسرة التربوية بعد أن كانت منطوية على نفسها منغلقة عما يدور حولها ويحيط بها، أصبحت الآن بحكم التطورات الشرعية في مجالات الحياة المختلفة، وبحكم المهمة الموكلة لها مجبرة على تحسين مردودها نوعا وكما، وذلك بمطابقة أهدافها لحاجيات ومطالب المجتمع، تلك الحاجيات التي هي في تطور دائم، ومرغمة أيضا على مراجعة مناهجها (المحتويات، الطرق والوسائل...)"[1].

بما أن التّقويم هو عملية أساسية ومهمة في المجتمع الحديث وذلك لأنه متضمن لمختلف الأعمال والتنظيمات، فعملية التقويم تكون عند القراءة الاختيار والتشخيص وبشكل عام فإنّ جملة النشاطات الاجتماعية تمر على مجال التقويم ونتائجه تخضع بدورها للتقويم، وهذا سواء تعلق الأمر بالعملية التعليمية أو التكوينية أو غيرها.

وإن الطريقة التي يستعملها المعلم لها أهمية كبيرة في عملية التعلم وعلى المعلم ألا يسلب المتعلم فعاليته، وألا يقتصر نشاطه على تقبل آرائه هو كمعلم، بل يجب أن يشرك المتعلم بطريقة حرة في التفكير والبحث ليصل إلى الحقائق بنفسه ولينتقل بشكل تدريجي من عملية التعلم إلى عملية التعليم.

[1]- نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، محمد صالح حثروصي، دار الهدى عين مليلة الجزائر د. ط، د.ت، ص 88.

وعند الحديث عن التقويم في مجال التربية والتّعليم، نذهب بشكل مباشر إلى نتائج التعلم لدى المتعلم، ومع تطور مفهوم القياس والتقويم ؛ نجد أن مهامه بدأت تتشعّب وتشمل كل البرامج التربوية ذات العلاقة بالمتعلم كالمنهاج والكتاب المدرسي، وطرائق التدريس والمرفقات المدرسية.

"ويمثل التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطور التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له، الأهداف والمحتوى والأساليب والانشطة والتقويم وتنفيذها من خلال عملية التعلم والتعليم المختلفة، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف فيها ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، من هنا تنطوي علاقة التقويم بأي برنامج تربوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلم نفسه، كان يكون القرار الحكم على استمرارية البرنامج أو تعديله أو إلغائه لرفع فعالية العملية التربوية في تحقيق الأهداف المخطط لها"[1].

وبما أن دقّة القرار في إقامة عملية التقويم تعتمد على دقّة المعلومات، فالحصول على معلومات صادقة يشكل القاعدة في عملية التقويم، ومن جهة أخرى يمكن القول أن عملية التقويم تستمد أهميتها من أهمية الدور الذي تلعبه في توجيه العملية التربوية.

"وتستند عملية التقويم الناجحة إلى أسس ومبادئ ثابتة، من هنا ينبغي على المدرس أن يعي المبادئ والأس المتعلقة بخصائص التقويم الناجح ومبادئه لضمان إجراء عملية التقويم بشكل صحيح وبالتّالي الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية"[2].

ومن هنا ننطلق في نظرة تاريخية للمدرسة ومراحلها في الجزائر ومنه سنرى بعض الأهداف والسياسات المتبعة في ذلك، والتي مربت بمراحل والتي ستبدأ منذ الاستقلال.

[1]- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، دار الكتاب العلمي للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص 407.

[2]- المرجع السّابق، ص 411.

المرحلة الأولى: 1962 إلى 1970.

شهدت هذه المرحلة تحولا نوعيا خص الجانب التنظيمي للتعليم فحددت ثلاث مستويات، وكل مستوى يستقل عن الآخر.

1- التعليم الابتدائي: ويشمل ست سنوات من التعليم تتوج بامتحان السنة السادسة الذي يتيح الإنتقال إلى المرحلة الموالية وتسمى CEP.

2- التعليم المتوسط: ويشمل ثلاث أنماط:

- **التعليم العام:** وتدوم هذه المرحلة أربعة سنوات... وتنتهي باجتياز شهادة التعليم العام CEM.
- **التعليم التقني:** يدوم ثلاث سنوات... شهادة التعليم التقني CET أو شهادة الكفاءة المهنية.
- **التعليم الفلاحي:** ويدوم ثلاث سنوات... شهادة التعليم الفلاحي CEA.

3- التعليم الثانوي: ويدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف شعب الباكالوريا التي تتيح الدخول إلى الجامعات فثانويات التّعليم العام تحضر التّلاميذ لاجتياز الباكالوريا شعب رياضيات، علوم تجريبية وفلسفة، أما ثانويات التعليم التقني فتحضر التلاميذ لاجتياز بكالوريا شعب: تقني رياضيات، تقني اقتصادي[1].

المرحلة الثانية: 1970 إلى 1980.

تميزت هذه المرحلة بأعمال تحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية مست ثلاث ميادين: الهياكل، البرامج، الطرائق وبالتوازي مع العمليات التّحضيرية للإصلاح شهد القطاع عددا من القرارات التي مست: الشهادات، التكوين.

[1]- النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكوين لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي لسنة 2005 شبكة الأنترنت.(www.infpe.edu.dzlpubinfpes/wre-infper)

- **التّعليم الابتدائي**: تغير التسمية بالنسبة لامتحان السنة السادسة، امتحان الدخول إلى السنة الأولى المتوسط.

- **التّعليم المتوسط**: صار التعليم كامل في أربع سنوات، وحذف التعليم التقني والفلاحي وتشفع هذه المرحلة بالحصول على شهادة التعليم المتوسط او شهادة التعليم الأساسي بالنسبة للذين يدرسون في المدارس التجريبية.

وإننا قد لا نجانب الصواب كثيرا إذا ما قلنا أن الجزائر قد أخذت على عاتقها في أواسط السبعينات من هذا القرن بمبدأ إصلاح التعليم في الجزائر بعد أن أهملته في السنوات العشرة الأولى من الاستقلال وانصب اهتمامها لبناء والتشييد وان ذلك الإصلاح قد كان مبنيا على الأخذ بمبادئ التعليم الأساسي العالمي الذي تحث عليه الأمم المتحدة ومنظمة اليونيسكو من خلال مؤتمراتها العالمية، وعلى أساس النموذج الياباني في التنظيم والهيكلة والبرمجة والنموذج التدريسي والتعليمي في ألمانيا الشرقية مع الأخذ بعين الاعتبار التجارب التي مرت بها بعض الدول مثل: مالي ومصر والبحرين فيما يتعلق بالتعليم الأساسي المنتظم فيها وتكريسها لهذه الفكرة الاصلاحية[1].

المرحلة الثالثة: 1980 إلى 1990.

أ- ما يطبع هذه المرحلة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداءا من الدخول المدرسي 81/80، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التمدرس الالزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاث أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات (الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 3 سنوات (المتوسط سابقا)، إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في اطار (المأمن).

[1]- التّسيير التّربوي: بحث من إعداد السيد حركات معهد التكوين أثناء الخدمة أحمد مدغري، سعيدة ديسمبر 2002. شبكة الأنترنت .(www.infpe.edu.dz)

ب- **التّعليم الثانوي:**

شهد خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل وقد شملت هذه التحولات مايلي:

- التعليم الثانوي العام:

تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي، والتربية البدنية والفنية، تم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية، وكذا فتح شعبة "علوم إسلامية".

- التعليم الثانوي التقني: تميز بما يلي:

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984.

المرحلة الرابعة: 1990 إلى يومنا هذا.

أ- التعليم الأساسي:

بالنسبة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي هي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات (من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي) وتنقسم إلى طورين متكاملين:

- الطور الأول (الابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي.
- الطور الثاني من السنة السابعة إلى السنة التاسعة أساسي.

ويبقى الطموح في تحقيق المدرسة الأساسية المندمجة قائما، وهو أحد الانشغالات التي تهتم بها المصالح المعنية إلى يومنا هذا، وتتوج الدراسة بشهادة التعليم الأساسي (BEF)[1].

ب- التعليم الثانوي:

بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينيات، والتي تم التخلي عنها بسرعة (تنويع شعب التعليم التقني، الاختبارات الإجبارية) تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وهي:

1- الجذع مشترك (آداب).
2- الجذع مشترك (علوم).
3- الجذع مشترك (تكنولوجيا).

ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب التي يمكن مراجعتها من خلال النصوص سارية المفعول[2].

إذا تأمّلنا المراحل التي مر بها التّعليم في الجزائر سنلاحظ تطوّرا من عدة جوانب سواء من حيث الأهداف أو غيرها، حيث نجد اختلافا في الطريقة والوقت وغيره، كالتّقويم الذي يعتبر حديثا في عملية التّعليم، حيث أصبح جانب التّقويم في التّدريس أساسيا.

"والتقويم عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار ترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار أحكام واتخاذ القرارات، سواء في شأن المتعلمين، او المحتويات، أو الطرائق أو الوسائل أو حتى أدوات التقويم نفسها.

وعليه نستطيع القول بأن التّقويم ليس عملية منعزلة، ولكنه سيرورة معقدة تهدف في أساسها إلى تحديد ما تحقق فعلا من الأهداف التربوية بواسطة المواد والطرائق في عملية التدريس، وإذا كانت

[1]- النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، ص 20-21.
[2]- وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي الإكمالي لسنة 2005، ص 21.

الأهداف التربوية هي في الأساس تحقيق تغييرات في المتعلم أي تسعى إلى إحداث تغيرات معينة مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للتّلاميذ، فإنّ التقويم معناه العملية التي نحدد بفضلها الدرجة التي تحدث بها فعلا هذه التغيرات السلوكية"[1].

[1]-نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، محمد صالح حثروبي ص 109.

الفصل الأوّل :

ماهية التقويم التربوي

- **أوّلا : مفهوم التقويم**

1- لغة: "نقول قوم السلعة (تقويما)، وقوم الشيء فهو قويم أي مستقيم، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه، واستقام فلان أي مدحه وأثنى عليه، وقام ميزان النهار إذا انتصف، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، نقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجه، ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت، والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع أي قومته في الحديث، قالوا يا رسول الله صلى الله عليه وسلم لو قومت لنا، فقال: الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء أي حددت لنا قيمتها (ابن منظور: لسان العرب)"[1].

قوم الشيء: أزال عوجه، وقومت السلعة واستقامتها: ثمنتها، واستقام: اعتدل وقومته، عدلته فهو قويم ومستقيم[2].

قوم: درا، أزال العوج، وقوام الأمر، بالكسر: نظامه وعماده.

قويم: أي مستقيم والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم[3].

التقويم في القرآن الكريم:

لقد جاءت كلمة "التقويم" في القرآن الكريم في أكثر من آية، وسنذكر فيما يلي مفهومها من خلال بعض الآيات.

يقول الله تعالى:﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾[4].

---

[1]- فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، و محمد فؤاد الحوامدة، دار جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص 407.

[2]- القاموس المحيط: محمد الفيروز أبادي، ج2، مادة قوم، ص 1516-1517.

[3]- لسان العرب، ابن منظور، مجلد 13، ص 499-500.

[4]- سورة التّين، الآية 4.

أي لقد خلقنا الإنسان في أحسن شكل، متصفا بأجمل وأكمل الصفات، من حسن الصورة، وانتصاب القامة وتناسب الأعضاء، مزينا بالعلم والفهم، والعقل والتمييز والنطق والأدب.

يقول الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾[1]

أي: كان اتفاقهم وسطا معتدلا بين الإسراف والتقتير[2].

وهذه سمة الإسلام التي يحققها في حياة الأفراد والجماعات، ويتجه إليها في التربية والتشريع ويقيم بناءه كله على التوازن والاعتدال.

وفي آية أخرى يقول الله تعالى:﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾[3]

أي: إن هذا القرآن العظيم يهدي لأقوم الطرق والسبل، ولما هو أعدل وأصوب يهدي للتي هي أقوم في عالم الضمير والشعور بالعقيدة الواضحة البسيطة التي لا تعقيد فيها ولا غموض، ويهدي للتي هي أقوم في التنسيق بين ظاهر الإنسان وباطنه، وبين مشاعره وسلوكه وبين عقيدته وعمله، ويهدي للتي هي أقوم في عالم العبادة بالموازنة بين التكاليف والطاقة[4].

"وفي منجد اللغة والأعلام: (قوم الشيء: عدله، يقال: قومته فتقوم أي عدلته فتعدل، وقوام الامر وقيامه: نظامه وعماده وما يقوم به، وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة)"[5].

2- اصطلاحا: لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم، فمنها من اعتبره مرادفا للقياس التربوي، ومنها من اعتبره اصدار أحكام ومنها من اعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف

[1]- سورة الفرقان: الآية 67.

[2]- في ظلال القرآن: سيد قطب، دار الشروق، القاهرة، ط32، 2003، مج6، ص 3933.

[3]- سورة الإسراء، الآية 9.

[4]- المرجع نفسه، ص 3934.

[5]- نموذج التدريب الهادف: أسسه وتطبيقاته، محمد صالح حثروبي، دار الهدى الجزائر، ص 90.

التعليمية، فمفهوم التقويم يختلف باختلاف النظرة إلى العملية التربوية، وقد يخلط البعض بين مصطلحي التقويم Evaluation والتقييم Valuation، فنجد التقويم أشمل وأعم من التقييم ونعني به التعديل والإصلاح والتحسين بالإضافة إلى تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، فقد أشرنا سابقا إلى أن كلمة التقويم مشتقة من الفعل قوم، وأما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره.

"ورغم تعدد تعريفات مفهوم التقويم حسب تعدد برامج التقويم ونماذجه وأغراضه، إلا أنها جميعا تشير إلى أن عملية التقويم منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، كما يعرف بأن عملية اصدار حكم بناءا على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك"[1].

والتقويم جزء متكامل من العملية التعليمية، يؤثر في كل جوانبها، ويتأثر بها، وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين، فإن التقويم التربوي يعتبر مؤشرا له دلالته المهمة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية ومحتوياتها وأساليبها في تحقيق هذه الأهداف، ويعتمد التقويم التربوي على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق استخدام وسائل القياس النفسي التي تساعد على معرفة التغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم في جميع جوانب شخصيته نتيجة متابعته لبرنامج تعليمي معين[2].

ونجد أن التقويم التربوي يتأثر بكل المراحل العلمية التعليمية كما سبقت الإشارة إليه، وكذلك هو أحد التخصصات التربوية المهمة التي ترتبط ببقية التخصصات التربوية الأخرى.

[1]- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، عالم الكتب الحديث، 2009، ط1، ص 408.

[2]- التقويم التربوي، محمود منسي عبد الحليم، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2003، ط2، ص 11.

وفي تعريف آخر للتقويم هو مجموعة الأحكام يوزن بها أي جانب من جوانب التعلم أو التعليم، وتحديد نقاط القوة والضعف منه وصولا إلى اقتراح الحلول، التي تصحح المسار ويمكننا القول أن التقويم عملية إصدار الأحكام والوصول إلى القرارات، حول قيمة خبرة من الخبرات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، على ضوء الاهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم.

ونجد أن عملية التقويم هي عملية تشخيص وعلاج ووقاية، تعتبر عملية التقويم أحد أهم جوانب العملية التعليمية، فهي تساعد المعلم على تحديد مستويات طلابه، وتحديد مدى بلوغهم للأهداف المنشودة، وتعتبر مؤشرا لكفاءة المنهج، بجميع مكوناته من حيث ملائمة الأهداف ومعرفة ما تحقق منها، مع تحديد المعوقات التي حالت دون تحقيق الأهداف الأخرى، كما تبين مدى ملائمة المحتوى، وطرق التدريس والوسائل والأنشطة، الأهداف ومساهمتها في تحقيقها وبالتالي فهي تعطي مؤشرات للحاجة إلى تطوير المنهج، وتساهم في توجيه الدراسات والبحوث الخاصة بالمناهج، مما يؤدي إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمية بأكملها[1].

"ولا يمكن أن تكتسب نتائج التقويم هذه الأهمية إلا إذا بنيت على أسس سليمة، وذلك بأن تكون مستمرة بحيث يبدأ قبل عملية التدريس، وذلك عند وضع الاهداف، وتستمر أثناء بناء المنهج وتجربته ثم تستمر جنبا إلى جنب مع عملية التدريس إلى ما بعد الانتهاء منها، ولا بد أن يبنى التقويم على أهداف واضحة ومخطط لها بصورة جيدة، وأن يكون بعيدا عن الارتجالية والعشوائية، وأن يكون شاملا لجميع نواحي النمو وبجميع مستوياتها"[2].

ومن المؤكد أن التقويم الجيد يكون بإصدار أحكام عن الكم أو الحسب والكيف للمخرجات العلمية التعليمية او لمستوى أداء التلاميذ في التحصيل الدراسي، ونجد أن التقويم يحاول الإجابة عن

[1]- أسس المنهاج واللغة، الدكتورة عنود العشايشالخريش، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن 2012، ط1، ص 77.
[2]- المرجع نفسه، ص 87.

عدة أسئلة من بينها ما الأساليب المتبعة أو المبرمجة عند تقويم التلاميذ وأيضا ما مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المدارس.

3- الفرق بين التقويم والقياس:

يتبادر إلى ذهن بعض التربويين أن القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة أو أنها تؤدي إلى مفهوم معنوي واحد والصحيح أن بينها فروقا واضحة وذلك على النحو التالي:

1) **القياس**: وصف كمي لظاهرة أو جوانب متعددة، ويعبر عن ذلك عدديا، فعندما يحصل تلميذ على علامة 08 من 10 فهذا قياس، اما إذا قلنا ان تلميذا حصل على تقدير ممتاز فهذا تقييم، حيث أصدرنا حكما على تحصيل التلميذ في حدود مستوى معين وصل إليه وهو مستوى ممتاز، وهذا المستوى تم تحديده من قبل كمعيار فمن يحصل على درجة 08 فما فوق يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم وأساس له وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات[1].

2) **التقويم التربوي**: ويعني بمفهومه الواسع عملية منظمة مبنية على القياس، يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس، وفي التربية تعني عملية التقويم بالتعرف على مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، ويعنى أيضا بمعرفة التغير الحادث في سلوك المتعلم، وتحديد درجة ومقدار هذا التغير، ولكن لا بد من توضيح أن هناك عملية تتوسط القياس والتقويم وهي عملية التقييم

3) **التقييم**: هي عملية يتم من خلالها اعطاء الوصف الكمي "البيانات"التي نحصل عليها بعملية القياس قيمة، فيصبح وصفا نوعيا أو "معلومات"[2].

[1]- التدريس طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، 2011، ص 216.

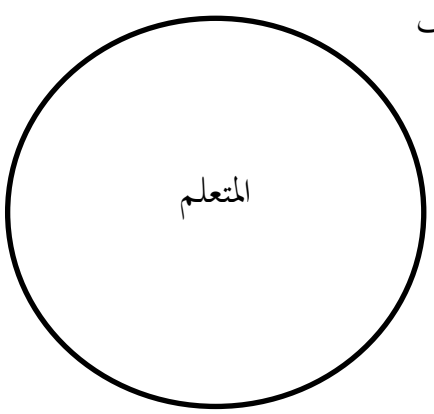
[2]- أسس المنهاج واللغة الدكتورة عنود الشايشالخريشا، ص 78-79.

من خلال هذا يمكن أن تكون الفروق بين المصطلحات التالية على النحو التالي وهي أن القياس وصف، والتقييم إصدار حكم، أما التقويم فهو تعديل، على أن استخدام التقويم في كثير من المجالات يقصد به التقييم، كما هو حاصل في اختبارات المتعلمين الفصلية في المدارس، فمهمة المعلم تتوقف على إصدار الحكم على المتعلم.

ولكي نتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية الطموحة التي ترصدها التربية و تصرّح بها المناهج لا بد من التقييم، فهو ركن أساسي في بناء المناهج ويفترض فيه أن يسبق الفعل البيداغوجي ويلازمه ويتابعه من أجل دراسة واقعية، وبحث المشكلات ورسم الخطوط اللازمة لتطويره تحقيقا للأهداف، فلا تطور ولا تحديث للمناهج الدراسية دون تقويم.

ونجد للتقويم استعمالات كثيرة غير أنه في الجانب التربوي يراد به أحد شيئين: بيان قيمة تحصيل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية من جهة، وتصحيح تعلمه وتخليصه من جهة أخرى، ولهذا المفهوم يحمل التقويم وظيفة ثنائية تتمثل في تحديد مستوى المتعلم وقياسه ثم تفسيره بعد ذلك، وهذا هو الحد الفاصل بين التقييم في الفلسفة التربوية التقليدية والحديثة.

التقويم التربوي قديما كان مرادفا للامتحان والعلامة وذكره في الوسط التربوي يثير في الأذهان فكرة العقوبة، أما في التعليميات الحديثة فيعد وسيلة لتشخيص المكتسبات وتفسيرها واقتراحها للحلول المناسبة لعلاجها إذا لزم الأمر ذلك، وبهذا المفهوم الجديد أصبح التقييم يخص إلى جانب التلميذ جميع مكونات المنهج بما في ذلك الأهداف والمحتويات والطرائق والانشطة والتقويم نفسه، وعلاقته بتلك العناصر علاقة دائرية لا خطية تؤثر فيها وتتأثر بها وليس هو العنصر الأخير من عناصر المنهج، والمخطط الآتي يوضح ذلك:



[1]

يتضح من خلال هذا المخطط أن التقويم معنى بجميع مكونات المنهج، وعدم تحقيق الأهداف التي ترصدها التربية قد يعود إلى خلل على مستوى تحديد الأهداف.

ويعتبر تقويم المعلم لمتعلميه من أهم ميادين التقويم التربوي إن لم يكن أهمها جميعا فالمعلم يلجأ غلى تقويم متعلميه للحصول على معلومات وملاحظات متعددة عن هؤلاء المتعلمين من حيث مستوياتهم التحصيلية والعلمية المختلفة، وذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم بشكل سليم.

- **ثانيا:مراحل التّقويم.**

يشمل التقويم ثمانية مراحل يمكن ايجازها فيما يلي:

1/ مرحلة التخطيط: وتبدأ هذه المرحلة قبل القيام بعملية التقويم، وتتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء عملية التقويم وذلك بتحليل الموقف التقويمي وتحديد أهدافه واختيار الأدوات المناسبة وتحديد الاستراتيجيات واختيار نوع التصميم المناسب وإعداد جدول نمو لتنفيذ البرنامج التقويمي.

2/ تحليل الموقف التقويمي: تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع تقويمي وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بدله في إجراء عملية التقويم.

[1]– التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي، محمد صاري، جامعة باجي مختار، شبكة الأنترنيت www.biskra.dz.

3/ تحديد الأهداف: يتم في هذه الخطوة تحديد هذه الأهداف العامة وتحليلها إلى أهداف عامة سلوكية أو إجرائية قابلة للقياس.

4/ تحديد المتطلبات: وهي خطوة ضرورية يتم فيها تحديد مستوى الفرد قبل بدء البرنامج للتعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية الموجودة، أي التعرف على ما الذي ينبغي على المتعلمين معرفته قبل البدء في دراسة برنامج معين حتى يتمكنوا من الاستفادة من دراسة وتحقيق أهدافه.

5/ اختيار أدوات القياس: في هذه الخطوة يتم اختيار أدوات القياس المناسبة لجمع البيانات المطلوبة وإذا لم تتوفر كل هذه الأدوات فغنه ينبغي علينا إعدادها وفق شروط القياس الجيد.

6/ تحديد الاستراتيجيات: يقصد بالاستراتيجية أنها مداخل عامة لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف، وكل استراتيجية تستلزم عدة أنشطة نوعية، وتوجد عدة استراتيجيات تعليمية مثل تدريب الخبرة التعليمية، والمراجعة والتغذية المرتدة والممارسة، وهذه الاستراتيجية العامة تصلح لتقويم المقررات الدراسية المختلفة وقياس مدى تحقيق الأهداف المتنوعة، كما توجد عدة استراتيجيات أخرى لتقسيم المتعلمين إلى مجموعات (معيار الفرق الدراسية ومعيار العمر) ولعب دور واستخدام وسط تعليمي معين[1].

7/ اختيار تصميم البحث المناسب: يمكن أن يستفيد التقويم من بعض التصميمات البحثية العامة والتصميمات التجريبية الخاصة، وذلك للمساعدة في اتخاذ قرارات صحيحة بشان عملية التقويم، كما يمكن أن يقيد التقويم في اختبار تصميم البحث المناسبة لدراسة مشكلة تربوية معينة.

[1]- دراسة في التقويم التربوي، مهدي صالح السامرائي، رسالة الخليج العربي، الرياض، 1985، ص 130.

8/ إعداد جدول زمني: من الأمور الهامة في عملية التقويم إعداد جدول زمني لعملية التقويم، فمثلا عند التقويم التلاميذ ينبغي أن يتم تقويمهم قبل أن يحين وقت رصد الدرجات، ويمكن أن يتم تقويمهم في بعض البرامج بين الوقت والآخر باستمرار حسب طبيعة هذه البرامج وأهدافها.

9/ مرحلة اتخاذ القرارات: وهذه المرحلة تتطلب اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث في أثناء تنفيذ برامج تعليمية معينة حيث تبدأ بتطبيق اختبارات، وفي ضوء هذه النتائج يتم اتخاذ قرارات تتعلق بمدى ملائمة الأهداف التي تسبق تحديدها كما تنتهي بتطبيق اختبارات عديدة وفي ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بفعالية البرنامج التعليمي[1].

هذه المراحل هي عبارة عن مراحل شاملة لعملية التقويم، أما إذا ذهبنا إلى مراحل التقويم البيداغوجي في الجزائر وهي مراحل محكمة يستعملها المعلم في عملية التقويم (تقويم المتعلم) وهي من المنشور الوزاري 1011 وهي عبارة عن ثلاث مراحل وهي:

1- مرحلة القياس: التي تهدف إلى جمع وتنظيم وتحليل المعطيات وتأويلها وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة، الاستجواب، الاختبار، والفروض المحروسة، الواجبات المنزلية...

2- مرحلة الحكم: التي يتم فيها إبداء الرأي وإصدار حكم اعتمادا على معطيات موضوعية وليس لها أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تطغى عليها الذاتية.

3- مرحلة القرار: التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس قد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (انتقال، اعادة، توجيه) وإما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة، توجيه...) أو بالتنظيم أو التسيير[2].

ومن هذا المنظور فإن التقويم يهدف أساسا إلى تحسين القرار البيداغوجي والارتقاء به إلى المستوى الذي يليق به وبسياق التعلم والاكتساب حتى يكونا رفيعي المستوى.

---

[1]- المرجع نفسه ، ص 131.

[2]- نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، محمد صالح حثروبي، دار الهدى للنشر، الجزائر د.ط، ص 101.

- **ثالثا:وظائف التقويم التربوي.**

نتيجة للأساليب والممارسات التربوية السائدة في مدارسنا، نجد أن هناك كثير ممن يخلط بين التقويم والتنقيط سواء عند المعلم او المتعلم، فإذا كان التقييم بالمفهوم الذي سبق ذكره فغن التنقيط هو أداة يقاس بها جهد التلميذ.

فالتقويم ليس معناه التنقيط، ولو كان التقويم هو التنقيط لكان الحافز على العمل لدى التلميذ هو النقطة وليس التحصيل والتكوين، ولقد نتج عن تجاوز النقطة لوظيفتها البيداغوجية الآتي:

1– تكريس سلطة المدرس (وسيلة ترهيب وترغيب) مما يجعل التلميذ يحجم عن كشف عجزه وضعفه ولو بالغش والنقل.

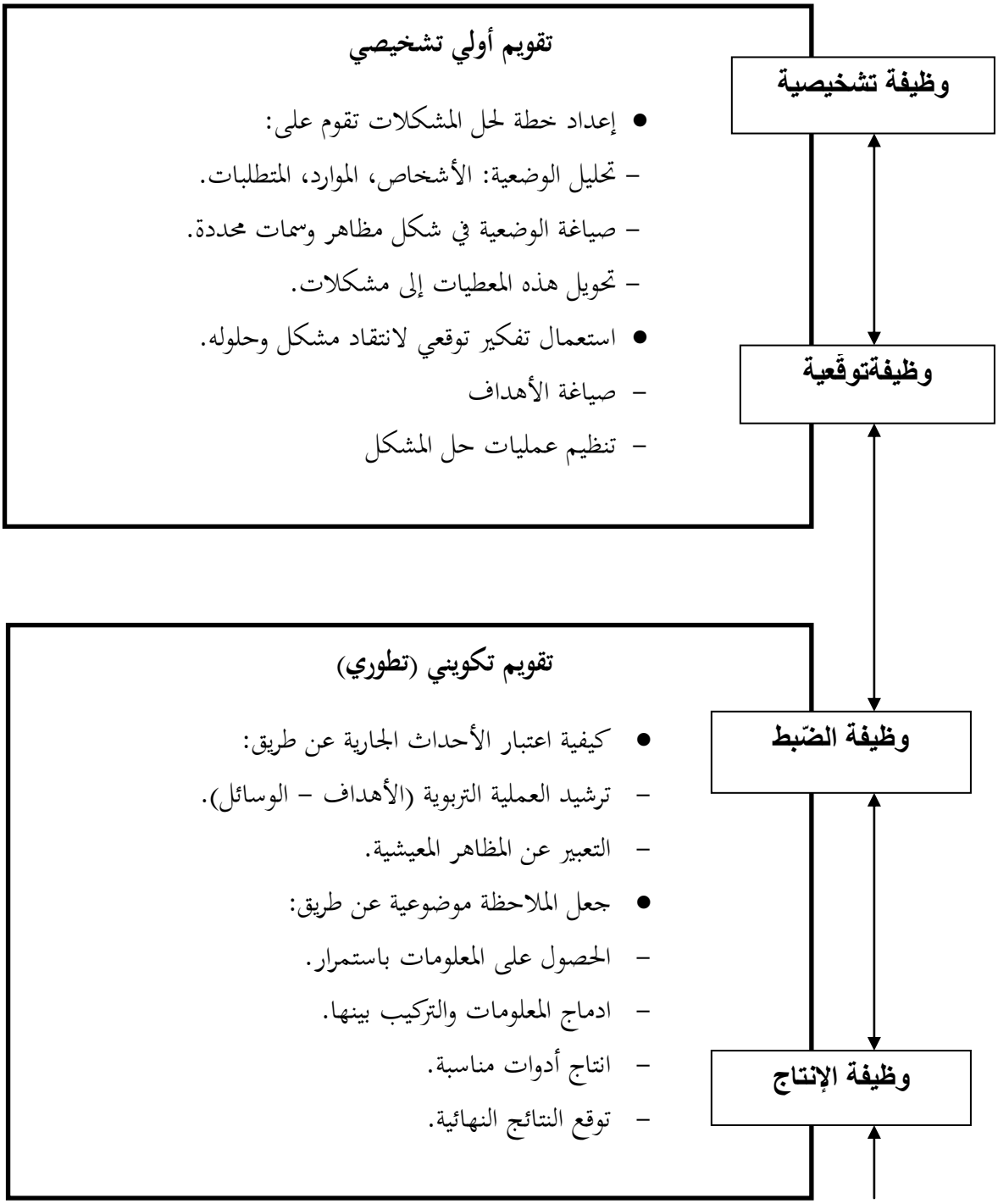
2– خلو النزعة المنفعية لدى التلميذ بحيث يبخل بالجهد، إلا بالقدر الذي يضمن له النقطة المطلوبة (المعدل).

ومن هذا يمكننا أن تحدد وظائف التقويم بشكل رئيسي، أي أن للتقويم وظائف متعددة ومتنوعة توحي بموضوعاته وأهدافه ومجالات تنفيذه، والتقويم من المنظور التربوي الحالي لا يتعلق بنتائج التلميذ فقط، بل تمتد إلى تقويم الأهداف: المحتويات، الطرائق والوسائل التعليمية، وكذا وسائل التقويم نفسها، والقصد من ذلك كله تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها.

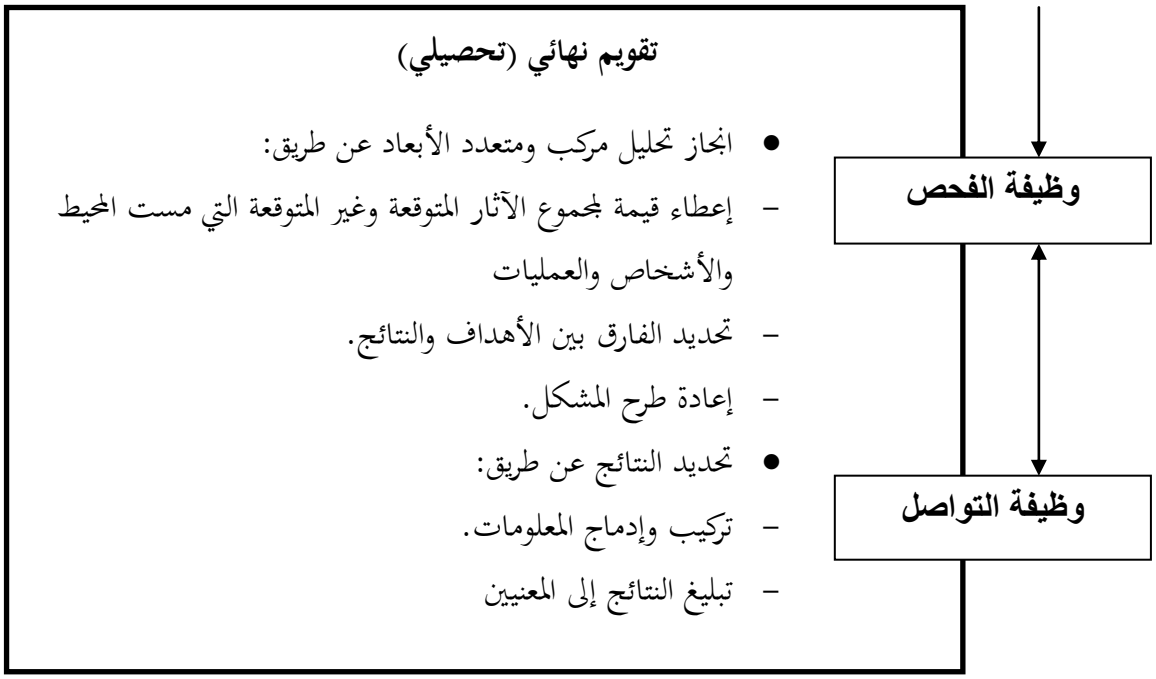
ويمكن عرض هذه الوظائف كما يلي[1]:

[1]- المرجع السابق، ص 92-93.

(منمعجم علوم التربية)[1]



[1]– المرجع السابق، ص 93-94.



وإذا ما رجعنا إلى بعض الكتب المتخصصة في التقويم التربوي يلاحظ أن أصحابها يذكرون للتقويم وظائف عديدة جلها يتعلق بالجوانب التي تخص عنصر المتعلم، كوظيفة المراقبة والتشخيص والوقاية والتصحيح والتدعيم ونادرا ما يشار إلى تحسين أداء المعلم ورفع مردوده التعليمي.

- **رابعا: أهداف التقويم وأهميته.**

أ/ الأهداف:

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق أهداف معينة ووظائف عامة في توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها، يمكن إنجازها فيما يلي:

1- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة للمواقف التربوية والتعليمية.

2- صياغة الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلمين على أساس التجارب العلمية والخبرة والتطبيق الذي يكشف عادة عما إذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق إم بحاجة إلى تعديل صياغة تجعلها ممكنة التطبيق.

3- التعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية.

4- الوقوف على مدى التقدم الذي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها، وذلك عن طريق التعرف على:

- نمو المتعلمين ومداه وإمكانياته.
- نجاح المعلم في عمله وسلامة طرق التدريس ووسائلها.
- نواحي القوة والضعف في النشاط المدرسي.

5- تشخيص ما يصادف المعلم والمتعلم والمدرسة من صعوبات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها.

6- تحليل خبرات المتعلمين واكتشاف ميولهم، وقدراتهم وأخطائهم، وتلاشي هذه الأخطاء مستقبلا وزيادة دافعيتهم للتعلم.

7- التأكد مما يطرأ من تغير على سلوك المتعلمين حيث إن التعلم الحقيقي هو الذي يؤدي إلى التعديل في السلوك.

8- الكشف عن مدى التوافق مع القيم الأخلاقية التي أقرها المجتمع.

9- انتقاد المتعلمين وتصنيفهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة على أساس علمي سليم[1].

كما يمكن أن نلخص الأهداف الأساسية للتقويم التربوي في نوعين من الأهداف:

هدف دافعي (professionnel): وهذا الأخير يكون محدد بالنسة للتقويم البنائي (formative) ويتلخص في:

- - تنمية أداء المتعلمين.

[1]- التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، جميل محمد عبد السميع سئلة، دار الفكر العربي القاهرة 2000، ط1، ص 33-34.

- تنمية مستوى كفاءتهم وقدراتهم.
- مساعدة المتعلمين على تحديد الأهداف المستقبلية.

كما يكون هذا الهدف أيضا محدد التقويم التجميعي (sommative) الذي يتمثل فيما يلي:

- التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية.
- مكافاة أداء المتعلمين الجيد.

أما الهدف الثاني فهو **هدف تصحيحي** (**corrective**) ويتلخص فيما يلي:

- تحديد المشكلات الإجرائية في أي برامج تربوية جيدة.
- تحديد عيوب البرنامج التربوي.
- إزالة أخطاء من البرنامج التربوي موضوع التقويم.
- التعرف على حاجات المؤسسات التربوية لتهيئة كل الظروف الملائمة للأداء التربوي.

ومما سبق يمكننا ان نجمل أهداف التقويم في أنه يكشف نواحي الضعف في العملية التعليمية في الأهداف، والمناهج وطرق وأساليب التدريس من أجل التغلب على مواطن الضعف، كما يكشف عن جوانب القوة لتدعيمها وتعزيزها[1].

فمعرفة الأهداف من التقويم تعد من الشروط الضرورية لإجراء عملية التقويم، والمربي مضطر لان يعرف ما ينبغي أن يقومه من أعمال ونشاطات للحصول على شيء معين من التلاميذ، وما هي الوسيلة التي يستعملها للحصول على هذا الشيء، الأمر الذي يقودنا إلى القول بان التقويم التربوي مدخل لتطوير واصلاح النظم التعليمية.

[1]- تقويم العملية التعليمية، مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في الأساسي والثانوي، جامعة تلمسان، العدد1، 2002، ص 60-61.

ب/ الأهمية:

وفيما يلي شرح لبعض جوانب أهمية التقويم التربوي.

1- **توضيح الأهداف التربوية:**

يتم توضيح الأهداف التربوية من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب وهي:

– التخطيط للتعلم (أو تحضير الدروس) حيث يتم تحديد الاهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.

– مشاركة التلاميذ مشاركة قائمة على الحوار لتحقيق الاهداف العامة للتربية وخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

– تحديد الأهداف من الاختبارات ؛ التي تتطلب دائما تحديدا إجرائيا للأهداف التربوية المنشودة.

– تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات.

– تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.

– تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات.

– تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.

2- **تقدير حاجات المتعلمين:**

إذا تعرف التلاميذ (المتعلمين) على طبيعة الاختبارات التحصيلية والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم، فغن ذلك يكون مفيدا بالنسبة لهم وقد يتم عمل إجراء او أكثر لزيادة هذه الفائدة وهذه الإجراءات هي:

– يتم تطبيق اختبار قبلي مشابه للاختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعلم لتوجيه نظر التلاميذ للمهام التي يتضمنها الاختبار.

- يطبق على التلاميذ أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم عملها وذلك من خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.
- يتم تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بوسائل مختلفة مثل مقاييس التقدير وقوائم المراجعة بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية.
- إعطاء التلاميذ الفرصة لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية[1].

3- إثارة فاعلية للمتعلمين:

ويمكن للتقويم أن يساعد على إثارة فاعلية المتعلمين بإحدى الطريقتين:

- تزويد المتعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.
- تزويد المتعلم بمعلومات عن مدى تقدمه في دراسة مقرر معين.

4- تقدير نواتج التعلم:

يساعد التقويم التربوي على تقرير أو قياس نتائج تعلم مقرر معين وذلك بتقدير مستوى التحصيل الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذه المقررات وبالتالي يمكن معرفة درجة فعالية التعلم (النواتج).

5- تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة:

يسهم التقويم التربوي إسهاما كبيرا في خطوات تشخيص صعوبات التعلم التالية:

- تحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.
- تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.
- تحديد الإجراءات العلاجية المتناسبة للتغلب على صعوبات التعلم وعلاجها[2].

[1]- دراسة في التقويم التربوي، مهدي صالح السامرائي، رسالة الخليج العربي، الرياض 1985، ص 126.
[2]- المرجع السابق، ص 126-127.

ومن هنا نجد ان للتقويم أهمية كبيرة وأساسية في العملية التعليمية سواء للمتعلم او المعلم، ولهذا اهتم الباحثون في مجال التعليمية بالتقويم.

كما أن التقويم التربوي مكون أساسي لكل أنظمة التعليم، ويلعب دورا حساسا خلال رحلة المتعلم خلال تعليمه، فمن خلال قياس انجازات الطالب واتقان المهارة، يساعد التقويم المتعلم على التعلم والمعلمين لتحسين العملية التعليمية والمديرين لاتخاذ قرار حول كيفية الاستفادة من المعطيات، وواضعي البرامج لتقييم فعاليتها.

الفصل الثاني :

التقويم التربوي

في المنظومة التعليمية

- **أوّلا: أسس التّقويم.**

يرتكز التقويم على مجموعة من الأسس التّي لا غنى عنها، والتي ينبغي أن تتوافر في أي برنامج تربوي حتى يحقق الأهداف المرجوة منه، ويؤدي وظيفته بنجاح وتتضمن هذه الأسس.

1- الشمول scope:

من الأسس التّي يقوم عليها التّقويم، أن يكون شاملا وليس جزئيا يقوم على رؤيا ضيّقة، فمن أسس الحكم على التّقويم أن يكون شاملا وليس جزئيا، ويقتضي ذلك أن يتجنّب المقوم تبني وجهة نظر ميكروسكوبية، أو رؤيا ضيّقة عند تقويم برنامج ما، وذلك عن طريق تبني منهج كلي لتقويم هذا البرنامج ولكي يكون التّقويم شاملا ينبغي أن يتناول جميع جوانب الموضوع أو الظاهرة موضع التقويم ولا يقتصر على جانب دون الجوانب الأخرى، فتقويم المتعلّم ينبغي ألاّ يقتصر على قياس المعارف والحقائق والمفاهيم، بل ينبغي أن يشمل جميع جوانب المتعلّم الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية، والدّينية والفنيّة، وأن تستعمل في ذلك الأساليب الملائمة بتوازن.

فالتّقويم الشامل للمعلم ينبغي أن يتضمن: طرق إعداد المعلم قبل الخدمة وطرق تدريبه أثناء الخدمة، شخصيته بجوانبها المختلفة مدى تمكنه من مادته العلمية طريقة تدريسهم طرق تقويمه لتلاميذه، علاقته بزملائه وبالإدارة وعلاقته بالتلاميذ وأولياء الأمور[1].

فالتّقويم الشّامل للمعلّم ينبغي أن يهدف إلى معرفة مدى تقدّمه المهني، وتوافقه النّفسي والإجتماعي داخل المدرسة ومدى تمكّنه من مادّته العلميّة، وبإلمامه بالطّرق الحديثة في التّدريس وفي تقويم تلاميذه، وذلك بهدف تحديد نواحي القوّة ونواحي الضّعف في هذه الجوانب والعمل على علاجها والوقوف على الصّعوبات التي تواجهه والعمل على التغلّب عليها.

[1]- التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليمية، اتجاهات وتطلعات، ص 25-26.

2- الاستمرارية:

يتميّز البرنامج التقويمي الجيد والناجح بالاستمرارية، ويقصد بها إمتداد عمليّة التّقويم مع امتداد مدّة البرنامج مع مدة الدّراسة، لذا ينبغي أن تبدأ عمليّة التّقويم مع بداية العام الدراسي، وأن يسايرها جنبا إلى جنب حتّى النهاية؛ بمعنى أن يتم قبلها وأثناءها وفي نهايتها حيث يجدي القياس والمقارنة ويمكن متابعة ومراقبة اتجاهات وجوانب نمو المتعلم المختلفة، الأمر الذي يساعد في تحديد نواحي القوّة والضّعف فيها، وبالتّالي تدعيم نواحي القوّة وعلاج نواحي الضّعف وتلاقيها، كما ينبغي أن يتم في نهاية الدّراسة وذلك بهدف اتخاذ قرار بشأن المتعلّم والبرنامج الدراسي.

إنّ البرنامج التقويمي الجيّد ينبغي أن يتّسم بالاستمرارية حتّى يتيح الفرصة للمشرفين عليه بإجراء عملية تشخيص سليمة لجميع جوانب البرنامج المختلفة موضوع التقويم وتحديد نواحي القوة والضعف فيها، وبالتّالي علاج نواحي الضّعف وتلاقي أوجه القصور والصّعوبات التّي تواجهه وتدعيم نواحي القوّة ويقتضي هذا المبدأ إجراء ملاحظات يومية وتطبيق وسائل وأدوات القياس الخاصة بقياس كل جانب من جوانب البرنامج موضوع القياس بصفة دورية مستمرة.

إنّ التقويم الشّامل والمستمر ضروري للتّعلم السّليم، كما أنه ضروريّ لفعالية المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

3- التكامل:

يمثل التكامل أحد الأسس الهامّة التّي ينبغي أن تبنى عليها عملية التّقويم، فالتّقويم النّاجح ينبغي أن يقوم على نظرة شاملة تأخذ في اعتبارها الموضوع أو المشكلة موضوع التقويم من كافة جوانبها، كما يقتضي أن يكون هناك ترابط وتكامل بين المعلومات المتعلقة بهذه الجوانب؛ بحيث تتظافر كلها وتعطينا في النّهاية صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد المراد إخضاعه لعملية التقويم، بحيث تمكن القائمين على أمر عملية التقويم من إصدار الأحكام الملائمة التي تتعلق بها، فالمعلومات المتعلقة

بجوانب نمو المعلم المختلفة[1]، ينبغي أن يحدث ترابط وتكامل وتنسيق بينها، حتى يمكن بناء وتكوين صورة واضحة عن اتجاه نمو المتعلم في هذه الجوانب واتخاذ القرارات الملائمة المتعلقة به وبالعوامل المؤثرة فيه من حيث تدعيم العوامل المواتية له وإبطال مفعول العوامل المعطلة له.

4- التناسق مع الأهداف:

ينبغي أن تستند عملية التقويم على الأهداف الخاصة بالبرنامج الذي ترمي إلى الحكم عليه وإذا كانت هذه تمثل موجهات لعملية التقويم، فإن عملية التقويم يمكن أن تكشف عن مدى تحقيق هذه الأهداف على النحو الذي تحددت به.

فالتقويم كما يشير مهرنز تايلر (1973) Tyler عملية المقارنة بين بيانات الأداء والأهداف المحددة والواضحة، والتقويم كما يعرفه كرونباخ (1977)Cranbache هو عملية الحكم عما إذا كانت الأهداف التعليمية قد تحققت من قبل المتعلم أو الفصل، أو النظام المدرسي، فالمعلومات التي توفرها الدراسة التقويمية يجب أن تخدم عملية اتخاذ القرار، فالبيانات التي يوفرها التقويم تساعد في إصدار أحكام حول مدى أو درجة التطابق بين الأهداف (المأمولة) وبين الأداء (الواقع أو النتائج)، كما أن عملية التقويم تساعد في اختيار وتحديد الأهداف التربوية التي يمكن تحقيقها بقدر من النجاح وهي خطوة على درجة كبيرة من الأهمية، ذلك لأن هذه الأهداف تتضمن تغييرات في سلوك المتعلم تتم من خلال عملية التعلم والتدريب، وحيث أن بعض هذه التغييرات قد لا يكون مرغوبا فيها، كما أن الوقت الذي يخصص لعملية التعلم والتدريب قد يكون قصيرا ولا يسمح بتحقيق جميع الأهداف التي تتضمن تغييرات سلوكية مرغوبة يمكن تحقيقها والوصل إليها بقدر النجاح في إطار الوقت المخصص للتعلم والتدريب[2].

[1]- التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات ، ص 27-28.

[2]- المرجع السابق ، ص 29.

كما تساعد عملية التقويم في توفير قدر من الفهم الواضح للأهداف التي ترمي إلى الحكم عليها فمثلا لا يمكن للمعلم أن يقوم نتائج التدريس معين دون أن يعرف مقدما أي تغييرات في سلوك المتعلم يهدف المقرر إلى تحقيقها، والتقويم في هذه الحالة يهدف إلى تحديد ما إن كانت هذه التغييرات قد تمت على النحو الذي تحددت به أو كنا نأمله، وذلك من خلال الربط بين النواتج وما هو متوقع أو بين الأهداف الواقع.

وبصفة عامة يساعد التقويم في اختيار الأهداف التربوية وتوضيحها وصياغتها في عبارات سلوكية أو إجرائية، ذلك لأن عملية التقويم لا يمكن أن تتم دون توضيح للأهداف التي ترمي إلى الحكم عليها.

5- التعاون:

من الأسس التي ينبغي أن تتوفر في البرنامج التقويمي الناجح هي التعاون أي تعاون كل الجهات التي يخصها البرنامج سواء كانت جهات رسمية أو غير رسمية من أجل تحقيق مبدأ شمولية التقويم، والذي يقتضي تقويم الموضوع أو الظاهرة من جميع جوانبها والذي يتطلب أيضا تطبيق أدوات ووسائل التقويم الكثيرة والمتنوعة، الأمر الذي لا يستطيع أن يقوم به الفرد الواحد، فتقويم المتعلم ينبغي أن يشترك فيه المعلم، والمتعلم نفسه وزملاؤه في الفصل، وإدارة المؤسسة والأخصائي الاجتماعي وولي الأمر.

وتقويم المعلم في ظل هذا المبدأ ينبغي أن يشترك فيه مدير المدرسة، وزملائه من المعلمين والموجه وأولياء الأمور والمعلم نفسه، من حيث إن ذلك يعكس إدراكه لذاته وإمكاناته ومهاراته.

ومن ثم فعملية التقويم ينبغي ألا يقوم بها فرد واحد مهما بلغ من علم، وإنما ينبغي أن يقوم بها العديد من الأفراد والجماعات في تضامن وتعاون من أجل الخروج بنتائج إيجابية تساعد في اتخاذ القرارات الملائمة، بشأن الفرد أو البرنامج أو موضوع التقويم.

6- الاقتصاد:

من الأسس التي ينبغي أن تبنى عليها عملية التقويم هي أن تكون اقتصادية ويقصد بالاقتصاد هنا الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف، فالتقويم الاقتصادي يتطلب مراعاة وقت المعلم والتلاميذ والوقت المسموح به في المنهاج، فلا ينبغي أن يضيع المعلم جزء كبيرا من وقته في إعداد وبناء الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها ورصد نتائجها حتى لا يشغله ذلك عن المهام الرئيسية المطلوبة منه، ويمكن مساعدة المعلم في التغلب على هذه المشكلة عن طريق إعداد مجموعات من الاختبارات الموضوعية في المواد المختلفة توضع تحت تصرفه بحيث يختار منها ما يناسب ويقابل حاجته إليها عند قياس أداء طلابه.

كذلك ينبغي ألا تستنفذ عملية التقويم جزءا كبيرا من وقت المتعلم، ولا يسمح له بالوقت الكافي للاستذكار والاطلاع والقيام بالأنشطة الاجتماعية أو الرياضية أو الفنية كذلك لا ينبغي أن تستنفذ عملية التقويم جهدا كبيرا من جهد المعلم حتى لا تضعف طاقته ودافعيته على العمل ويتضاءل نشاطه ويصاب بالملل ويفقد قدرته على الابتكار والتطوير والعطاء، وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحو المهنة.

ويمكن أن يقال نفس الشيء بالنسبة للمتعلم فلا ينبغي أن تستنفذ عملية التقويم جهدا كبيرا منه حتى لا يصاب بالملل والإجهاد، ويكون اتجاهات سلبية اتجاه الدراسة ومن الواجب ألا

يكون هناك مغالاة وإسراف في الإنفاق على عملية التقويم حتى لا تكون عبئا على ميزانية المؤسسة التربوية[1].

7 – بناء التقويم على أساس علمي.

ويقصد بذلك أن تتوفر في وسائل التقويم الاعتبارات التي تمثل الشروط أو الخصائص التي يجب توفيرها في أي أداة قياس او اختبار حتى يكون صالحا للاستخدام ومن أهم هذه الاعتبارات:

[1]- التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات ، ص 31.

أ/ اعتبارات فنّية:

وتتضمن هذه الاعتبارات الآتي:

1- ملائمة الاختبار لأغراض القياس.

2- ملائمة الاختبار لخصائص الأفراد.

3- الموضوعية.

4- الثبات.

5- الصدق.

ب/ اعتبارات علمية:

وتتمثل هذه الاعتبارات في قابلية الاختبار أو أداة القياس للاستعمال وتتضمن هذه الاعتبارات ما يلي:

- سهولة التطبيق.
- سهولة التصحيح.
- سهولة التفسير.
- زمن التطبيق الاختبار أو أداة القياس.
- التكلفة.
- توفر أوراق الإجابة.
- شكل الاختبار.

- توفر صور بديلة او متكافئة للاختبار[1].

بمفهومها الشامل وإسهامات المدرسة في البيئة المحلية، تتأثر هذه المخرجات تأثرا واضحا بفريق العمل من معلمين وإداريين وعاملين وبالمؤسسات الأخرى التي تشارك المدرسة مهامها، والمنهج الدراسي وأهدافه والمباني التعليمية وغيرها من المصادر، ويتطلب تقويم المدرسة تقويم جميع هذه المكونات التي تعد أيضا مكونات مركبة، فتقويم المدرسة إذن يتضمن تقويما للبرامج التربوية برمته عن طريق جمع بيانات ومعلومات تتعلق بمختلف جوانب البرنامج ووظائفه.

والهدف من ذلك هو تحديد مدى تحقيق المدرسة لأهدافها المرجوة والتعرف على مجالات القوة والضعف في البرنامج التربوي بصفة عامة، وهذه المعلومات تقدم تغذية مرتدة تساعد المسئولين عن إدارة المدرسة في تحديد الخطط والأنشطة المستقبلية واتخاذ القرارات المتعلقة بتمويل هذه الأنشطة بما يتناسب وأهميتها ومن المكونات الأساسية التي تهتم بها كثير من الدول في تقويم ما يسمى بالبرامج الاختبارية Programs SchoolTesting التي تكون عادة برامج متكاملة وشاملة لمختلف المجالات، فعلى الرغم من أن التقويم التحصيلي الدراسي للطلاب يعد من مجالات التقويم المهمة للمدرسة، حيث إن الهدف الرئيسي للمدرسة هو إثراء تعلم الطلاب إلا أن هناك مجالات أخرى لا تقل عنه أهمية ينبغي تقويمها كما ذكرنا لارتباطها ارتباطا وثيقا بتعلم الطلاب، وتقويم المنهج في ذاته ربما لا يقدم دليلا كافيا على أنماط تحصيل الطلاب، ولذلك ينبغي تطبيق مجموعات من الاختبارات والمقاييس التي تقدم صورة شاملة عن الطالب من حيث سمات شخصيته واستعداداته وميوله ومفهومه عن ذاته، حيث إن هذه جميعا تأثر تأثرا بالغا في مستوى تحصيله وفاعلية تعلمه.

تتباين أنواع هذه السمات حيث إن هناك سمات مورفولوجية وسمات فيسيولوجية وسمات عقلية معرفية وسمات وجدانية وسمات مزاجية وسمات نفسية حركية وغير ذلك، ويمكن قياس هذه السمات بأدوات متعددة ينبغي أن توفر بشروط معينة مثل التقنين والموضوعية وتمثيلها للسلوك المراد قياسه

[1]- المصدر السابق، ص 31-32.

وتحديد معيار جماعة مرجعية أو محك أداء مقبول ونظرا لتعدد هذه الأدوات فإنه يمكن تصنيفها من حيث الغرض من القياس ونوع السمة المراد قياسها وطريقة التطبيق والمحتوى وأسلوب الأداء وطريقة التصحيح وكيفية البناء وتفسير الدرجات المستمدة منها.

وفي أي الأحوال يجب أن يزود أدوات القياس والتقويم كل من المعلم والطالب ببيانات صادقة ومنسقة عن تحصيل الطلاب بمفهومه الشامل لما لهذه البيانات من أهمية في اتخاذ القرارات التعليمية المختلفة التي تمس حاضرهم ومستقبلهم.

وهذا يوجه النظر إلى أهمية تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية الشخصية واختبارات الكفايات، والاختبارات المقننة في مختلف مجالات المدرسة.

فالاختبارات والمقاييس يمكن أن تستخدم استخداما فاعلا في اتخاذ قرارات تتعلق بالمناهج والبرامج والمشروعات التجديدية التي تعمل المؤسسات التربوية على تصميمها وتنفيذها.

وقد اختلف العلماء في كيفية تصميم المنهج الدراسي Curriculum وطرق بنائه، فمنهم من اعتبر أن عملية تصميم المنهج تشمل على: تشخيص الحاجات التربوية وتقييمها وصياغة الاهداف السلوكية وانتقاء المحتوى وإعداد الخيارات التعلمية وتنظيمها وتحددي طرق وأساليب تقويم فعالية ما يتم تعلمه وهذه العمليات تقدم تحديدا وتعريفا عريضا شاملا لعمليات تصميم المنهج الدراسي وبنائه وتقويمه التربوي والنفسي[1]، إلا أن هذا التمييز لم يسهم إسهاما ملحوظا في فلسفة بناء الاختبارات التحصيلية إلى أن نشر claser مقالة مهمة حول الاختبارات "مرجعة المحك" في دورية عالم النفس الأمريكي American Psychogist عام 1873 وأعقبها مقالة بابامPopham وهاسك Husek في دورية القياس التربوي عام 1929 التي حفزت المشتغلين بالقياس على الاهتمام بتطوير أساليب التقويم باستخدام الاختبارات مرجعية المحك، وترتب على ذلك حركة بحثية كبيرة في هذا

[1]- التّقويم التّربوي: محمود منسي عبد الحليم، ص 41.

المجال حتى أنه بحلول عام 1941 تم نشر ما يزيد عن 600 دراسة وورقة تتعلق بهذا النوع الجديد من الاختبارات، واستمرت هذه الحركة البحثية ولا تزال حتى وقتنا الحاضر.

وقد شجع على ذلك الحركات التربوية التي نادت بالمسؤولية التربوية Accountability وتقويم بالأهداف Evaluation by objectives وعقود الأداء Contracting Performance والتعلم من أجل التمكن Mastery Learning والتعلم من أجل التميز Learning for Excellence وغيرها من التجديدات التربوية المعاصرة، غير أن كثيرا من علماء القياس والمربين أصبحوا الآن يؤكدون أهمية إحداث تكامل بين نوعي الاختبارات والإفادة منهما في الأغراض المختلفة للتقويم التربوي والنفسي[1]، مواد دراسية متعددة واختبارات تشخيصية وتنبؤية، كما ازداد الاهتمام ببناء مفردات موضوعية تقيس الفهم والاستنباط وتطبيق المعلومات، وغيرها من العمليات المعرفية العليا وكذلك الأهداف التعليمية الشاملة، وشهد عقد الثلاثينيات تصميم آلة تصحيح الاختبارات الموضوعية لتسيير تطبيق وتصحيح الاختبارات التحصيلية المقننة على نطاق واسع وعلى الرغم من الخلاف القائم حتى الآن حول فاعلية كل من الاختبارات الموضوعية التي تشمل على مفردات اختبار من متعدد أو صواب أو خطأ أو مزاوجة أو تكملة أو اختبارات المقال إلا أن تطوير هذه المفردات الموضوعية بحيث تشمل العمليات المعرفية العليا التي يفرض أنها تقاس فقط بأسئلة المقال ساعد في انتشار استخدامها في الاختبارات التحصيلية المقننة لتقويم المتعلمين.

قد أدى تصميم برامج اختبارية على المستوى القومي والإقليمي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى دفعة قوية لحركة تطوير الاختبارات التحصيلية وبخاصة الاختبارات المقننة ولعل أهمها برنامج مكتب اختبارات القبول بالكليات (CEEB) عام 1902 الذي أشرنا إليه في الفصل السادس، وبرنامج تقويم التعليم العام Program General Education Evaluation الذي اكتمل تنفيذه عام 1904 وكذلك البرنامج الاختباري للكليات الأمريكية Program

[1]- المرجع نفسه ، ص 42.

American CollegesTesting عام 1909 لفرز المتقدين للالتحاق بالكليات بغرض انتقاد الطلاب المتميزين لإلحاقهم ببعثات دراسية[1]، وبذلك وضع هذا الكتاب الاختباري الأساس لبناء الاختبارات التحريرية الموضوعية ولعل هذه البطارية من الاختبارات كانت الركيزة التي امتدت إليها حركة بناء الاختبارات مرجعية المحك في وقتنا الحاضر.

وبعد مضي ما يقارب من ربع قرن من الزمان أعد J.Rice عام 1890 أول اختبار تحصيلي موضعي في الولايات المتحدة الأمريكية يقيس قدرة المدارس الابتدائية على الهجاء وطبقه على ما يقارب من 16000 تلميذ في الصفوف من الرابع حتى الثامن، كما أعد اختبارا تحصيليا في الحساب واللغة الإنجليزية، وتعد هذه الاختبارات لبنات بناء الاختبارات التحصيلية المقننة، حيث شهد أوائل القرن العشرين ظهور عدد من هذه الاختبارات المقننة متمثلة في اختبار الحساب الذي أعده ستون Stone عام 1908 واختبار جودة الخط الذي أعده ثونيديكThorndike عام 1909 ويزداد عدد هذه الاختبارات زيادة كبيرة قرب نهاية عام 1920 بما في ذلك بطاريات الاختبارات مثل بطارية اختبارات ستانفورد التحصيلية للمرحلة الابتدائية عام 1923 وبطارية امتحانات أيوا للمحتوى الدراسي للمرحلة الثانوية عام 1920[2].

وقد أسهمت هذه البطاريات وما أكدته كثير من الدراسات التي أجريت في ذلك الوقت حول عدم اتساق تقديرات المعلمين لطلابهم في التوجه المتزايد نحو الاختبارات الموضوعية لتقويم التحصيل الدراسي، وتزايد عدد الاختبارات التحصيلية المقننة المنشورة التي استخدمت المفردات الموضوعية حتى وصل إلى المئات وتضمنت اختبارات مادة دراسية وبطاريات تشمل على عدد من الاختبارات.

[1]- المرجع السّابق، ص 42.

[2]- التّقويم التّربوي: محمود منسي عبد الحليم ، ص 43.

إن استيعاب الأساليب المختلفة التي تستخدم في وقتنا الحاضر في قياس التحصيل الدراسي أو الأكاديمي استيعابا مستمرا ينبغي أن يستند إلى رؤية واضحة للتطورات التاريخية التي مرت بها هذه الأساليب حتى أصبحت كما نراه اليوم.

فالامتحانات المدرسية كانت تعتمد اعتمادا أساسيا على الاختبارات الشفوية حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر وفي عام 1845 تزعم هوراس من Horace Mann الذي كان يعد من القادة التربويين البارزين في ولاية بوسطون الأمريكية حركة تطوير التعليم العام، وأكد ضرورة استخدام الامتحانات التحريرية التي تتسم بالموضوعية والاتساق بدلا من الاختبارات الشفوية في تقويم المتعلمين، ولكن استمر استخدام الاختبارات الشفوية في التقويم إلى أن بدأت في الاضمحلال وحلت محلها الاختبارات التحريرية، وفي عام 1864 أعد المربي الانجليزي جورج فيشر G.Fisher الذي كان يعمل مدير مدرسة أول اختبار تحصيلي تحريري يتكون من عدة مقاييس متدرجة ذات أمثلة ومواصفات متنوعة يمكن باستخدامها تقييم جودة الخط والنحو والتعبير والهجاء والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية.

وأطلق على هذه البطارية من الاختبارات "كتاب الموازين Scale Book" وقد وضح في هذا الكتاب كيفية تقدير درجات كل اختبار فرعي تشمل عليه البطارية والدرجات الكلية والمعايير التي يمكن استخدامها في مقارنة الطالب بنفسه في هذه المواد المختلة ورسم صفحة تربوية تبين جوانب قوته وضعفه[1].

[1]- المرجع السابق، ص 303.

- **ثانيا: التّقويم التّربوي في المنظومة التعليمية**

تعرف منظومة التعليم ببساطة شديدة بأنها مجموعة من المكونات والعناصر التي تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة، وتبدو مجتمعة في تآلف وانسجام، وتعمل من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة، ويتكون أي نظام تعليمي من خمسة عناصر أساسية هي:

1- المدخلات: وتشمل جميع العناصر الداخلة في نظام التعليم سواء كانت بشرية أو مادية أو معنوية، كأهداف النظام التعليمي، وبيئة النظام التعليمي والمتعلم بكافة خصائصه وسماته، والمعلم بكافة قدراته وامكاناته والمنهج بأهدافه ومحتواه وأساليب تدريسه ووسائله التعليمية وأنشطته الصفية وأساليب تقويمه، وكذلك الأفراد المعاونين والفنيين في العملية التعليمية.

2- العمليات: وتشمل جميع الأساليب والتفاعلات والعلاقات والأنشطة التي تهدف إلى تحويل المدخلات بصورتها الأولى إلى شكل آخر يتناسب وأهداف النظام وخلال هذه المرحلة يتم القيام بالواجبات والإجراءات التي يتحقق من خلالها وصول النظام إلى أهدافه فعلا، ويتوقف نجاح النظام التعليمي على كفاءة عملياته، وقدرة هذه العمليات على الإستفادة من مدخلات النظام بالقدر المناسب ومن ثم إخراج النتائج والمخرجات المرغوبة لهذا النظام، وتدخل أساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم، والإدارة التعليمية والمدرسية، وعمليات التقويم في نطاق عمليات النظام التعليمي.

3- المخرجات: وتشمل الانجازات والنتائج النهائية التي يحققها النظام التعليمي المتمثلة في الأهداف التي تحققت لهذا النظام، ومدى انعكاس تلك الأهداف على نمو المتعلم عقليا، **** ووجدانيا والمخرجات هي النتائج الفعلى لعمليات أي نظام تعليمي[1].

[1]- بحث عن التقويم المستمر، عمار بن مرزوق العشبي، جامعة الملك سعود، قسم المناهج وحق التدريس 1424هـ، ص 11، شبكة الأنترنت www.drwaelsaad.net.

حيث تتحدد تلك المخرجات على: نوعية المدخلات ومستوى دقة العمليات وتتركز مخرجات النظم التعليمية عموما في المخرجات البشرية متمثلة في الأفراد خريجي تلك النظم.

4- نمو التغذية الراجعة (التقويم): وتشمل المعلومات والبيانات المتعلقة بعناصر النظام التعليمي عموما التي يتم من خلالها اجراء أي تعديلات أو توافقات أو تطورات في هذا النظام، وغالبا ما يتم الحصول على هذه المعلومات، ومن ثم فإن التقويم في أي نظام تعليمي هو الذي يعطي المؤشرات على مدى تحقيق أهداف هذا النظام وانجازها، وهو الذي يبين الايجابيات والسلبيات في أي جزء من أجزاء النظام، تمهيدا لاتخاذ القرارات والاجراءات المناسبة والتغذية الراجعة في أي نظام تعليمي تشمل:

أ- تقويم مدخلات النظام:

حيث يهدف هذا النوع من التقويم إلى جمع معلومات عن جميع أنواع المدخلات الداخلة للنظام التعليمي وتحليل تلك المعلومات للعلم على انتقاء أفضل هذه المدخلات وتحسين نوعيتها.

ب- تقويم العمليات:

ويهدف إلى مراقبة عمليات النظام التعليمي، وتحديد مدى تفاعل وترابط وتكامل تلك العمليات وتحديد الصعوبات التي قد تواجه سير هذه العمليات وتفاعلها.

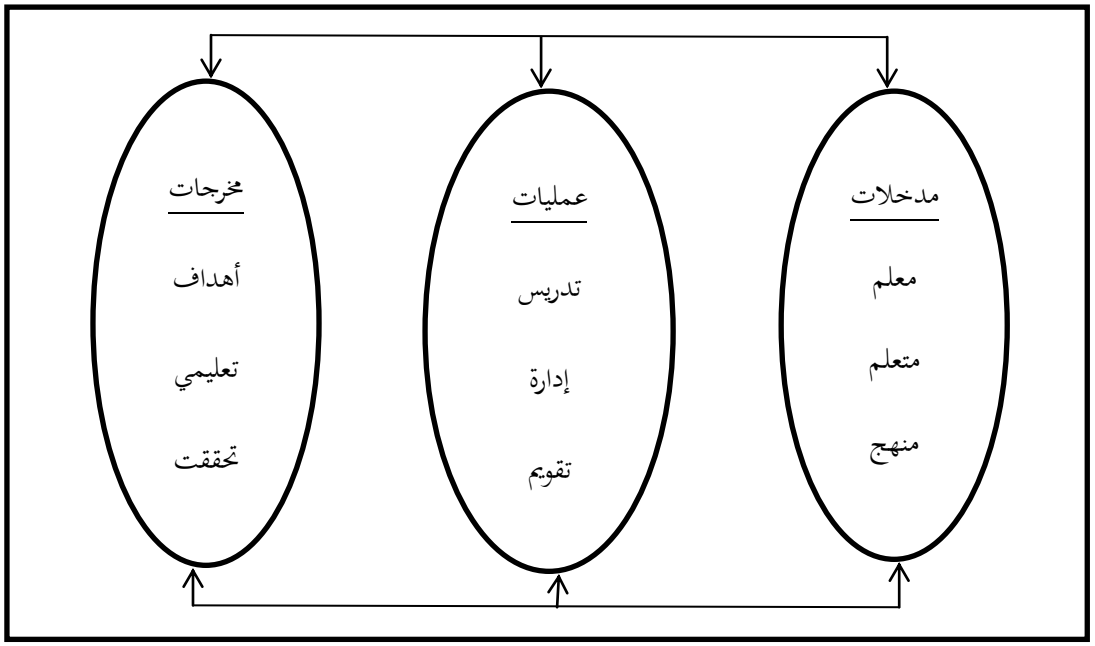
ج- تقويم المخرجات:

ويهدف إلى تحديد التغيرات التي حدثت في مخرجات النظام التعليمي الفعلية، وذلك من خلال نموذج مخرجات معيارية مشتقة من أهداف النظام، يحدد على أي مدى تحققت تلك الأهداف؟ وبأي مستوى؟ ومدى التعليمات المرغوبة التي أحدثها النظام في سلوك المتعلم[1].

[1]- المرجع السابق، ص 12.

5- بيئة النظام التعليمي: وتشمل الوسط المحيط بأي نظام تعليمي من: أبنية تعليمية وأثاث وتجهيزات تعليمية، كما تشمل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والمحيطة بالنظام، وكذلك ظروف الطقس والمناخ والإضافة المحيطة بموقع المؤسسات التعليمية... وغير ذلك من العوامل.

ويرى البعض أن النظام التعليمي يتكون فقط من العناصر الثلاثة الأولى (المدخلات – العمليات – المخرجات) أما التغذية المرتدة (التقويم) وبيئة النظام فهما عاملان مؤثران على النظام أكثر من كونهما عناصر أو مكونات للنظام، ويرى البعض أن هذا الرأي قد يكون صحيحا فقط بالنسبة لبيئة النظام التعليمي، لكنه لا يصح فيما يتعلق بالتقويم، حيث أن التقويم هو أحد أهم مكونات أي نظام تعليمي، إن لم يكن أهم هذه المكونات على الإطلاق، ويوضح هذا الشكل موقع التقويم على منظومة التعليم[1].



وهكذا تتضح أهمية التقويم لأي نظام تعليمي، حيث يمثل مكونا مهما من مكونات هذا النظام، فهو يؤثر في المكونات والعناصر الأخرى للنظام ويتأثر بها، ومجمل القول إن التقويم يمثل قلب أي نظام تعليمي.

[1]- المرجع السابق، ص 13.

كما تعتبر عملية التدريس واحدة من أهم العمليات في أي نظام تعليمي حيث يتوقف عليها إلى حد كبير تحقيق معظم أهداف هذا النظام ويرتبط التقويم ارتباطا وثيقا بالتدريس، حيث تتضح طبيعة العلاقة بينهما في هذه النقاط:

* أن التقويم والتدريس كلاهما عمليتان أساسيتان في أي نظام تعليمي.

* أن التقويم يمثل مرحلة من أهم ثلاث مراحل لعملية التدريس هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، تلك المراحل التي توزع على أضلاع مثل يعرف بمثل التدريس[1].

ويتبين من خلال ما سبق أن التقويم هي الإجراءات التي من خلالها يستطيع المدرس أو المكون في التقويم من جمع وتقديم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ أو المتربص أثناء التعليم او التكوين، بالاعتماد على العديد من التقنيات مثل الاختبارات والامتحانات والملاحظة والسجلات وذلك من أجل التعرف على مدى تحقق أهداف العملية التربوية وكذا الكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه العملية، وفي طبيعة ومقدار التغير الذي حصل في مهارات وسلوك التلميذ، وذلك للعمل على تدعيم الاولى وتدارك الثانية عن طريق حصص علاجية مناسبة.

- **ثالثا: أنواع التقويم.**

منذ اللحظة الأولى لبدء المعلم في القيام بعملية التدريس، وحتى الانتهاء منها يتخذ عددا كبيرا من القرارات التي تتصل بتلك العملية.

* ففي مرحلة الإعداد يطرح السؤالين:

1- إلى أي درجة يمتلك الطلبة المهارات والمعارف للبدء بالتعلم الجديد؟

2- ما مستوى الخبرات السابقة عند الطلبة فيما يتصل بنواتج التعلم المزمع تنفيذه؟

[1]- المناهج التعليمية: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ، وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2010، ص 327.

* وفي مرحلة التنفيذ يطرح السؤالين:

3- على أي المهام التعليمية يظهر الطلبة تقدما مقبولا، وعلى أيها يحتاجون غلى المساعدة؟

4- أي الطلبة يواجهون صعوبات تعليمية تستدعي إلحاقهم ببرامج علاجية؟

* وبعد الانتهاء من عملية التدريس يطرح السؤالين:

5- أي الطلبة يمكن القول بأنهم أتقنوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم جديد؟

6- ما الدرجات التي ستعطى لكل طالب؟[1]

وللإجابة على هذه الأسئلة يمكن تصنيف التقويم إلى أنواع عديدة وذلك بحسب الزوايا التي تتناول التقويم من خلالها وعلى الرغم من أن هناك تداخلا واضحا بين هذه الأنواع من حيث أنّ بعضها قد يمثّل أنواعا فرعية لجوانب رئيسية من التّقويم إلى أنّه يمكن عرضها على النّحو التّالي:

1/ أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه.

ويتضمنأنواع التقويم الآتية:

1- التقويم التمهيدي :Initial évaluation

2- التقويم التكويني:Formative évaluation

3- التقويم التشخيصي : Diagnostic évaluation

4- التقويم الإجمالي:Summative évaluation

5- تقويم المتابعة: Follow up évaluation

[1]- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، ص 409.

فيما يلي عرض لكل منها:

أولا: التقويم التمهيدي :Initial évaluation:

ويقصد به عملية التقويم التي تتم قبل تطبيق برنامج ما للحصول على المعلومات الأساسية حول العناصر المختلفة لتجربته، ويهتم هذا النوع من التقويم بتحديد خصائص (سمات) المتعلمين قبل تطبيق البرنامج التعليمي، وتحديد درجات إتقان المتعلمين للمهارات الأساسية التي تعد متطلبات سابقة.

- أساليبالتقويم التمهيدي:

يمكن أن تستخدم في هذا النوع من التقويم اختبارات الذكاء العام وبطاريات الاستعدادات المتعددة والاختبارات التحصيلية التي تفيد في المقارنة بين أداء المتعلم وأداء عينات معيارية مشابهة له في العمر على هذه الاختبارات[1].

ثانيا: التقويم التكويني Formative évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يتم أو يحدث عدة مرات أثناء فترة تطبيق البرنامج التعليمي بقصد تطوير أو تحسين هذا البرنامج، وذلك من خلال توفير مجموعة من المعلومات والتعليمات المناسبة التي تؤدي إلى توجيه مسار عمليات التدريس والتعليم.

يعرف التقويم التكويني أيضا بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يهدف إلى البحث عن معلومات أكثر تفصيلا والتي تتمخض عنها وسائل القياس لتشخيص الصعوبات أو المعوقات التي تواجه

[1]- التّدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، ط2، د.ت، ص 35.

الممارسات المختلفة للبرنامج، وذلك من أجل وضع برنامج علاجي تعويضي يساعد في التغلب على هذه الصعوبات والمعوقات[1].

أو قد يعرف التقويم التكويني بأنه عملية التقويم المنظم التي تتم أثناء التطبيق.

– أساليب التقويم التكويني وأدواته:

يستخدم في التقويم التكويني الاختبارات التحصيلية الدولية (القصيرة) التي يقوم المعلم بإعدادها، ومقاييس الاتجاهات والميول، والمقابلات الشخصية واللقاءات المستمرة مع المتعلمين والآباء.

ثالثا: التقويم التشخيصي : Diagnostic évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يتم قبل أو أثناء تطبيق البرنامج التعليمي بهدف البحث عن معلومات أكثر تفصيلا، والتي تتمخض عنها وسائل القياس لتشخيص الصعوبات التي يجدها المتعلم قبل تطبيق البرنامج، أو تشخيص الصعوبات أو المعوقات التي تواجه الطالب أثناء تطبيق البرنامج، وذلك من أجل وضع برنامج علاجي تعويضي يساعد في التغلب على هذه الصعوبات او المعوقات، وعادة يلجأ إلى التقويم التشخيصي عندما يفشل بعض الطلاب في الاستجابة للتعليمات او التغذية الراجعة التصحيحية في ضوء نتائج القياس في التقويم التكويني، الأمر الذي يحتم ضرورة البحث عن معلومات اكثر تفصيلا لتشخيص صعوبات ومعوقات التعلم بهدف وضع برنامج علاجي تعويضي يساعد في التغلب على هذه الصعوبات والمعوقات.

– أساليب التقويم التشخيصي:

يستخدم عادة في التقويم التشخيصي اختبارات Diagnostic tests، وهي نوع من الاختبارات التحصيلية التي تتألف من عدد كبير نسبيا من المفردات السهلة التي تقيس أهدافا خاصة

[1]– المرجع السّابق، ص 36.

جدا Specific objectives والتي يفترض ان تمثل جميع المفردات التي يمكن إعدادها وتطبيقها للبرنامج التعليمي الجديد، وذلك بغرض تحديد نقطة البداية الصحيحة لتطبيق البرنامج، كما يهتم هذا النوع من التقويم بتحديد مدى ملاءمة الأساليب المتبعة في التقويم لواقع الذين سيتم عليهم تطبيق البرنامج، ولذا فقد أطلق البعض على هذا النوع من التقويم تقويم الملاءمة، ويرى بروفسPrevus (1966) أنه لا بد من تقويم يتم في البداية للأهداف نفسها.

رابعا: التقويم النهائي(التقويم الإجمالي) Summative évaluation

ويعرف الكن وجيون (1975) بانه ذلك النوع من التقويم الذي يستخدم للحكم على البرنامج ككل واتخاذ قرار بشأنه من حيث الاستمرار فيه أو إيقافه[1].

وقد يعرف التقويم النهائي بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يتم في نهاية برنامج ما، بهدف اتخاذ قرار بخصوصه من حيث رفضه أو قبوله (بعد تعديله) أو قبوله بدون تعديل، وذلك من خلال التأكد من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف، أو يقصد به النوع من التقويم الذي يتم عند نهاية تطبيق برنامج ما، وذلك لتحديد مدى فعالية أو كفاية البرنامج ككل، ويقصد بالمصطلح "إجمالي" أو "نهائي" Summative أن كل المعلومات التي تتعلق بالبرنامج يتم تجميعها معا في نهاية تطبيق البرنامج، الأمر الذي يساعد على تحديد مدى فعالية البرنامج ككل، واتخاذ قرار بشأن الاستمرار فيه أو إيقافه، كما ان هذه المعلومات قد تساعد في تصحيح سلبيات البرنامج، وذلك في حالة اتخاذ قرار بشأن الاستمرار فيه.

والتقويم الإجمالي لا يهدف كثيرا إلى مساعدة طلاب معينين يشاركون في البرنامج، بقدر ما يهدف إلى اتخاذ قرار أو حكم على ما إذا كان البرنامج ككل ناجحا ويجب الاستمرار فيه.

[1]– التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليمية، اتجاهات وتطلعات، جميل محمد عبد السميع شعلة، دار الفكر العربي، 2001، ط1، ص 39.

ويجب على المعلم أن يدرك أن كلا من التقويم التكويني والتقويم النهائي ضروري لأي برنامج أعد إعدادا جيدا، فتحسين المنهج يعتمد على المعلومات المتوفرة والتي تتعلق بكل مرحلة من مراحل التدريس (تقويم تكويني)، هذا بالإضافة إلى ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه بفعالية من عدمه مع أقل تكلفة ممكنة (تقويم نهائي)[1].

خامسا: التقويم التتبعي (تقويم المتابعة) Longitudinal (Folow) évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يهدف إلى تحديد الآثار المستمرة لبرنامج ما (Hampton 1973)، ويتم هذا النوع من التقويم من خلال المتابعة المستمرة للأفراد الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم أو استفادتهم من البرنامج، وذلك بعد مرور فترة زمنية من الانتهاء من تطبيق البرنامج ويشبه هذا النوع من التقويم دراسات المتابعة التي تقوم بها المؤسسات التربوية بهدف تقويم البرامج التربوية ككل أو تقويم بعض جوانبها أو مظاهرها[2].

فقد تحتاج المؤسسات التربوية المسؤولة عن برامج إعداد المعلم إلى دراسات متابعة منتظمة لخريجي هذه البرامج، ومثل هذه الدراسات تهدف إلى حصول على معلومات موضوعية حول الأوضاع الراهنة لهؤلاء الخريجين، بالإضافة إلى رأيهم أو اتجاهاتهم (إدراكاتهم) نحو مدى ملاءمة برامج إعدادهم أو تدريبهم قبل الخدمة، ومدى إمكانية تحسينها، وتنفيذ المعلومات التي يوفرها هذا النوع من التقويم في تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج موضع التقويم، والتي تحتاج إلى تحسين او تعديل، فعلى سبيل المثال إذا ظهرت بيانات دراسة تقويم متابعة لخريجي ديبلومات الإرشاد المهني أن ما درسوه حول أساليب الإرشاد ليست كافية، فمعنى ذلك أنهم يدركون أو يشعرون انهم بحاجة إلى تطوير المفاهيم الإرشادية، وقد تكشف دراسات تقويم المتابعة عن نتائج إيجابية تتعلق ببرنامج ما بحيث تشير إلى

[1]- المرجع السابق، ص 32.

[2]- المرجعنفسه، ص 33.

درجة عالية من القناعة بالنسبة للبرنامج أو برامج تربوية معينة (Gay 1992)[1]، أو قد يجري تقويم المتابعة لأغراض البحث فقط، فقد يهدف باحث ما إلى دراسة الآثار المترتبة على تطبيق معالجة تجريبية معينة بعد مرور فترة زمنية معينة، فقد تهدف الدراسة إلى البرهنة او التحقق من أن الأطفال الذين شاركوا في برنامج تدريبي بمدارس الحضانة او رياض الأطفال أفضل في توافقهم الاجتماعي وفي تحصيلهم الدراسي في نهاية الصف الأول الابتدائي من أولئك الأطفال الذين لم يشاركوا في هذا البرنامج ولم يلتحقوا بهذه المدارس، كما يمكن إجراء دراسة تقويم متابعة للأطفال الذين شاركوا في البرنامج لا يزالون يحافظون على تفوقهم عند نهاية الصف الثالث الابتدائي مقارنة بأقرانهم من التلاميذ الذين لم يشاركوا في البرنامج.

وبصفة عامة يهدف تقويم المتابعة غلى متابعة فريق من الأفراد بعد تدريبهم على دراسة معينة أو برنامج معين أو علاجهم علاجا خاصا، أو تتبع العامل أو الموظف لمعرفة مدى تكيفه في عمله، أو نجاحه فيه لمعرفة ما يحتاج إليه من معارف، او عادات أو مهارات جديدة تتيح له أن يترقى في عمله، أو أن يتركه إلى عمل آخر اكثر ملائمة[2].

2/ أنواع التقويم بحسب درجة الشمولية[3]:

ويتضمن هذه الأنواع من التقويم:

أولا: التقويم المبكر (الكلي) Macro évaluation

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تقويم مخرجات النظم ككل في علاقتها بالأهداف السياسية العامة للنظام او الدولة مثل التأكد من تحقق هدف تربوي معين والذي يمثل أحد الأهداف العامة للنظام التربوي مثل: مواجهة احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة في ضوء السياسة العامة للدولة.

[1]- المرجع السّابق، ص 39.

[2]- المرجعنفسه، ص 40.

[3]- التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، محمد شارف سرير ونورالدين خالدي، ط2، د.ت، ص 32.

ثانيا: التقويم المصغر (الجزئي) Micro évaluation

ويتناول هذا النوع من التقويم ما يجري في البرنامج (داخل الصف مثلا) او الحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بإطار أكبر أو بدراسة انعكاس آثارها على حالات أو أنظمة فرعية أخرى، ويضم هذا النوع من التقويم انواعا وأساليب التقويم المطبقة في وزارة التربية والتعليم الموجهين أو الامتحانات او وسائل التقويم الأخرى، مثل تقويم الأبنية المدرسية، أو النشاطات الصفية وغير الصفية أو المعلم[1].

3/ التقويم بحسب الشكلية (أي من حيث الأسلوب والجهة القائمة بالتقويم):

ويتضمن أنواع التقويم الآتية:

أولا: التقويم الشكلي (الرسمي) Forme évaluation

وهو ذلك النوع من التقويم المقصود الذي تقوم به الجهة الرسمية المسؤولة عن البرامج استنادا إلى النتائج العلمية الموضوعية للبرنامج، ويدعو هامتونHampton غلى الاعتماد على نتائج هذا النوع من التقويم.

ثانيا: التقويم غير الشكلي Informe évaluation

وهو نوع عارض من التقويم يعتمد على الانطباعات والآراء لاستخلاص الاستنتاجات، وهذا النوع من التقويم يمارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود.

والفرق بين هذين التقويمين يرجع إلى الدرجة العلمية والموضوعية في كل منهما، بالإضافة إلى مدى مساهمة الجهة الرسمية في التقويم.

[1]- المرجع نفسه ، ص 45.

4/ أنواع التقويم بحسب نوع المعلومات والبيانات:

ويتضمن هذا النوع من التقويم:

أولا: التقويم الكمي Quantitative évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس الشكلية، وكذا الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات والخروج باستنتاجات عملية موضوعية[1].

ثانيا: التقويم الكيفي Qualitative évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يقوم على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية، وقد يكون لهذا النوع من التقويم فائدة في إكمال الصورة العامة للبرنامج.

وفي بعض الأحيان تحتوي الدراسات التقويمية على الجانبين الكمي والكيفي، وهذا أمر مطلوب وطيب بشرط مراعاة الموضوعية وعدم التحيز من قبل القائمين على أمر البرنامج التقويمي[2].

5/ أنواع التقويم بحسب القائمين عليه:

ويتضمن هذا النوع من التقويم الأنواع الآتية:

[1]- المرجع السابق، ص 33.

[2]- ، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، محمد شارف سرير ونورالدين خالدي، ط2، د.ت، ص 39.

أولا: التقويم الداخلي Internal évaluation.

ويقصد به النوع من التقويم الذي يقوم به المعنيون بالبرنامج أو المشروع الذي يتم تقويمه من داخل المؤسسة او الهيئة صاحبة البرنامج أو المشروع أو هو ذلك النوع من التقويم الذي تقوم به الهيئة المشرفة على البرنامج.

ثانيا: التقويم الخارجي External évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يقوم به البعض ممن لا علاقة لهم بالبرنامج او المشروع الذي يتم تقويمه، أو هو ذلك النوع من التقويم الذي يقوم به أفراد لا علاقة لهم بالبرنامج، وذلك يهدف إلى زيادة الموضوعية وعدم التحيز للبرنامج التعليمي بغرض تحسين عمليات (عمليات التدريس والتعليم) البرنامج وتصحيح مسارها وصولا بالمتعلم إلى محك الإتقان، وذلك من خلال مراقبة مدى تقديم البرنامج في تحقيق أهدافه[1].

فالتقويم التكويني لا يهدف إلى تقدير منزلة الطالب، بل يهدف إلى توفير معلومات وتعليمات مستمرة وبشكل متصل من شانها ان تساعد في تعديل البرنامج التعليمي، وذلك لتحسينه وتطويره وزيادة فعاليته، فالاختبارات ومقاييس الاتجاهات والميول والمقابلات الشخصية والاجتماعات التي تعقد مع التلاميذ وأولياء أمورهم أثناء فترة تطبيق البرنامج يمكن أن توفر معلومات (أو تلميحات أو إرشادات) هامة تساعد في اتخاذ القرارات الملائمة التي تتعلق بالبرنامج وذلك لتوجه لتحقيق اهدافه.

يرتبط التقويم التكويني إلى حد كبير بمفهوم التغذية الراجعة والوظائف التشخيصية للقياس، فالاختبارات التي تعطى للطلاب في نهاية فترة معينة من التدريس أو تدريس وحدة من وحدات البرنامج التعليمي، توفر للقائمين على عملية التقويم –بالإضافة إلى هؤلاء الطلاب– معلومات حول مدى تحصيلهم فيما تتضمنه هذه الوحدة وعما إذا كان أداؤهم يسير في اتجاه تحقيق اهداف البرنامج

[1]– المرجع نفسه ، ص 35.

التعليمي على نحو ملائم، كما ان المعلومات التي توفرها الاختبارات تساعد في تحديد مجالات البرنامج التعليمي التي تشير عملية التقويم التكويني إلى حاجتهم إلى تحسين أدائهم فيها، فمن خلال المساعدات التي يوفرها المعلم، وتوفير المادة التعليمية العلاجية الجديدة، وتغيير طرق التدريس يمكن تسهيل تعلم الطلاب في هذه المجالات بما يحقق أهداف البرنامج التعليمي[1].

ثالثا: التقويم الداخلي – الخارجي Internal–External évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يقوم به فريق من بعض المعنيين بالبرنامج، وفريق ممن لا علاقة لهم به، وقد يجمع هذا النوع من التقويم بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بشكل سليم بعيدا عن التحييز الشخصي الذي قد يكون لدى أصحاب البرنامج وفي نفس الوقت للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم، في تكييف خطة التقويم وفي تحليل نتائجه لمعرفتهم بتفاصيل البرنامج والظروف المحيطة به.

6/ أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني:

ويتضمن هذا النوع من التقويم أنواع التقويم الآتية:

أولا: التقويم الواسع Global évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يتناول البرنامج بالتقويم بكامل رقعته المكانية.

ثانيا: التقويم المحلي Local évaluation[2]

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يتناول البرنامج بالتقويم في منطقة واحدة.

---

[1]- المرجع السابق، ص 37.

[2]- التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، محمد شارف سرير ونورالدين خالدي، ط2، د.ت، ص 40-41.

7/ أنواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات:

ويتضمن هذا النوع من التقويم الانواع الآتية:

أولا: التقويم الوصفي Descriptive évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يقوم فيه المقوم بوصف الموقف معتمدا على الجداول والأشكال الوصفية للبيانات التي تم جمعها.

ثانيا: التقويم المقارن Comparative évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يقوم فيه المقوم بمقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة أو بنتائج عمليات تقويمية أجريت للبرنامج نفسه.

ثالثا: التقويم التحليلي Analytical évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يقوم فيه المقوم بعمل تحليل لنتائج البرنامج بإيجابياتها وسلبياتها وتفسيرها، والتعليق عليها من أجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج، تساعد المسؤولين عنه لاتخاذ الإجراءات المناسبة المترتبة على نتائج عملية التقويم.

8 /التقويم بحسب الموقف من الأهداف:

ويتضمن هذا النوع من التقويم الانواع الآتية:

أولا: التقويم المعتمد على الأهداف Goal based évaluation

وهو تقويم يتم في ضوء أهداف البرنامج نفسه بحيث تظهر نتائج التقويم مدى تحقيق هذه الأهداف وبأية درجة تم تحقيقها.

ثانيا: التقويم بعيدا عن الأهداف Goal free évaluation

وهو تقويم يتم بعيدا عن الاهداف المعلنة للبرنامج، وقد دعا إلى هذا النوع من التقويم مايكل سكرفن(1971-1972) Scriven حيث يرى أن الأهداف المعلنة لبرنامج ما قد لا تعبر عن الأهداف الحقيقية الفعلية له، كما أنه يرى الأهداف غالبا ما تكون مكتوبة بشكل غامض لدرجة أنها تكون مصاغة بصيغ تتميز بالعمومية مما قد يعطي أنشطة مرغوبا فيها وأخرى غير مرغوب فيها[1].

ويعتقد سكرفن ان التقويم في ضوء الأهداف لا يتضمن كل التأثيرات المتقوقعة من البرنامج حيث تظهر بعض الآثار غير المقصودة عند تطبيق البرنامج التي نبغي عدم تجاهلها لأنها ثار للبرنامج سواء أكانت متضمنة في الأهداف أم لا، ومن أجل هذا فهو يدعو المقوم إلى تقويم الأثر الفعلي للبرنامج وذلك بدلا من محاولة معرفة الأهداف البرنامج مسبقا، فالآثار الحقيقية للبرنامج ربما تختلف على نحو كبير من الأهداف المكتوبة المعلنة، فالمقوم الذي يعرف أهداف البرنامج مسبقا ربما يتقيد في تقويمه للبرنامج بهذه الأهداف، ويغفل الآثار الأخرى للبرنامج وبخاصة الآثار السلبية له وعلى الرغم من مزايا هذه الطريقة، إلا أنه في الكثير من المواقف يتطلب الأمر جمع معلومات تقويمية، حول أهداف محددة للبرنامج موضع التقويم الامر الذي يستلزم من المقوم الاهتمام بهذه الأهداف غير أنه ينبغي أن يكون يقظا وواعيا بالآثار الفعلية للبرنامج سواء كانت هذه الآثار ذات فائدة أو سلبية (Borg & Gall 1979).

[1]- المرجع السابق، ص 41.

9/ التقويم بحسب فلسفته[1]:

أولا: التقويم التقليدي (التجريبي) Classical évaluation

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يقوم على استخدام المنهج التجريبي الحقيقي الذي يتطلب المعالجة، والضبط والمقارنة، دراسة الآثار المترتبة على برنامج ما للخروج بنتائج تساعد في الحكم على مدى صلاحيته، ومن مساوئ هذا النوع من التقويم أنه يتجاهل الطبيعة المعقدة لشخصية المتعلم التي تتأثر بدرجات متفاوتة بالبرنامج، وكذلك اعتماده على عينات صغيرة الحجم، الامر الذي يترتب عليه صعوبة في الخروج باستنتاجات عامة شاملة.

ثانيا: التقويم الإجرائي Operational (transactional) évaluation

وهو ذلك النوع من التقويم الذي يأخذ بعين الاعتبار جميع الآثار المترتبة على البرنامج وجميع الظروف المحيطة به، وذلك لأن برنامجا ما قد يطبق في منطقة معينة لا يعطي نفس النتائج في منطقة أخرى، وقد لا يكون ذلك لسبب يعزى إلى البرنامج نفسه أو إلى العينة التي طبق عليها، بل نتيجة لظروف اجتماعية واقتصادية منظورة أو غير منظورة، وقد أطلق ستيك (1967) Stake على هذا النوع من التقويم اسم التقويم الإستجابيResponsive évaluation ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يهتم بآثار البرنامج وأنشطته أكثر من أهدافه، ويرى أن الأهداف والمسلمات والمقررات والاختبارات عناصر ينبغي أن تخضع هي نفسها للتقويم وليس كأساس لخطة تقويمية[2].

خصائص البرنامج التقويمي الجيد الذي يحقق الأهداف المرجوة منه تتلخص في الآتي:

الشمولية: بحيث يتضمن جميع الجوانب المعرفية وغير المعرفية وبتوازن، تنظيم نتائج الاختبارات وبياناتها بحيث يصبح تفسيرها ممكنا وذا مغزى.

[1]- دليل المعلم في تقويم الطالب لفؤاد أبو حطب، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، 1992، ص 08.
[2]- المرجع السابق، ص 10.

الاستمرارية: فلا ينبغي أن تكون هناك فترة محددة للتقويم ثم يتوقف عنها.

- **رابعا: مهارات القائم بعملية التّقويم ودوره في تحسين الآداء التّربوي :**

تقتضي عملية التقويم الفعالة توفر بعض المهارات لدى المقوم:

– أن تكون لديه معرفة بمفهوم القياس والتقويم وأنواعه المختلفة.

– أن يكون لديه القدرة على تحديد الأهداف بطريقة قابلة للقياس، فمما لا شك فيه أن برامج التقويم الفعالة تقوم على أهداف قابلة للقياس، ومن ثم فعلى المقوم محاولة الإجابة على التساؤل الآتي:

ما هي الأهداف التي يسعى هذا البرنامج إلى تحقيقها؟ والواقع أن الإجابة عن هذا التساؤل تساعد المقوم على تحديد أهداف البرنامج التقويمي المزمع إجراؤه ومما ينبغي مراعاته عند تحديد أهداف البرنامج ان تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس.

– أن تكون لديه القدرة على المفاضلة بين الاختبارات المتوفرة والتي تناسب كل هدف من أهداف البرنامج المحددة.

– أن تكون لديه القدرة على إعداد وتصميم الاختبارات أو مقاييس مناسبة في حالة عدم وجود اختبارات او مقاييس مناسبة لأهداف معينة بحيث تتوفر فيها الخصائص السيكومترية للاختبارات الجيدة.

– أن تكون لديه القدرة على استخدام وتطبيق الاختبارات للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة.

– أن تكون لديه القدرة على تنظيم المعلومات والبيانات بطريقة تجعل الإستفادة منها والاستعانة بها مسالة سهلة تساعد على اتخاذ القرارات الملائمة.

فنتائج البرنامج التقويمي سواء كانت كمية في صورة درجات او كيفية في صورة تقارير لغوية يجب أن تلخص وأن تتحول إلى صورة إحصائية أو رسوم بيانية أو تقارير لغوية بحيث يكون تفسيرها ممكنا.

– أن تكون لديه القدرة على التصرف وتخطي العقبات التي تعرف تطبيق البرنامج.

– أن تكون لديه القدرة على القيام بأدوار مختلفة ومتعددة كدور مستشار للبرنامج أو مراقب له، أو أخصائي في الإحصاء أو أداري مشاريع.

بعض الممارسات الشائعة (الخاطئة) التي تؤثر على نحو سلبي في كفاءة عملية التقويم وتتلخص هذه الاخطاء في الآتي[1]:

– استخدام اختبارات غير معدة اعدادا جيدا تستوفي الشروط السيكومترية للاختبار الجيد، من حيث ارتفاع صدقها وثباتها، وقد يعزي ذلك في كثير من الأحيان إلى افتقار القائم على عملية التقويم إلى مهارة إعداد الاختبار الجيد أو قد يعزي ذلك إلى تأخير في إعداد الاختبار، الأمر الذي يترتب عليه استخدام مفردات أو أسئلة دون اعتبار لجودتها، ودون أدنى اعتبار لصدق وثبات الاختبار بعامة، وقد يترتب على استخدام هذا النوع من الاختبارات التأكيد على الطلاقة اللفظية أو التأكيد على التذكر ذو الفهم.

– الاقتصار على استخدام اختبار واحد فقط في تقويم أداء الطلاب، يؤجل كثيرا من المعلمين عملية التقويم أداء الطلاب حتى نهاية البرنامج الدراسي أو الانتهاء من تدريس مقرراتهم، وذلك بدلا من تقويم الطلاب على نحو دوري ومستمر، الامر الذي يترتب عليه استخدام اختبار واحد في تقويم أداء الطلاب في الوقت الذي ينصح فيه خبراء القياس والتقويم، ومصممي المناهج بضرورة إعداد مسودات لعدد من الاختبارات التي تغطي المقرر، وذلك أثناء التخطيط لعملية التدريس، ومما لا شك فيه أن إعداد هذه المسودات تساعد المعلم في إعداد عدد من الاختبارات الملائمة التي يمكن أن

[1]– القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية لعلي ماهر خطاب، مكتبة الأنجلو المصرية، 2001، ط2، ص 52.

تساعده في قياس أداء الطلاب، وتحديد نواحي القوة والضعف لديهم، وتوفير برامج علاجية لتلاقي أوجه الضعف أو علاج أوجه القصور في عملية التدريس، كما أنها تساعد الطلاب في توجيههم نحو ما هو متوقع منهم (الأهداف المتوقع منهم تحقيقها).

– استخدام اختبارات مختلفة في مستوى صعوبتها فقد يحدث ان يستخدم بعض المعلمين اختبارات دورية صعبة أملا في أن يستعد الطلاب للاختبار النهائي على نحو جيد، وقد يعمد البعض الآخر إلى استخدام اختبارات دورية سهلة وذلك أملا في يحصل الطلاب على خبرات ناجحة، وأن تزداد ثقتهم بأنفسهم وتزداد كذاك دافعيتهم وميولهم نحو المادة أو المقرر، ومما لا شك فيه أن لكل طريقة من هذه في تقويم أداء الطلاب مزايا وعيوبها غير أن الأجراء الأمثل يكمن في توجيه الطلاب نحو معايير الأداء المتوقع منهم، كما ينبغي أن تكون الاختبارات الدورية عينية ممثلة مشتقة من تلك الأسئلة التي تشتق منه عينة الاختبار النهائي.

– تأثر عملية التقويم بخصائص الطلاب، ومن الممارسات الشائعة غير المرغوب فيها والتي تؤثر في صدق عملية التقويم تأثرها بخصائص الطلاب، فقد أشارت نتائج البحوث والدراسات التي اجريت منذ 1930 إلى أن الإناث عادة يحصلن على تقديرات أعلى من الذكور في المدارس والجامعات حتى وإن تشابه أداء كل منهما في اختبارات الاستعدادات والتحصيل الدراسي (Calduell&Hartnett – 1967).

– استخدام طرق قياسية غير منظمة كما هو حادث في الاختبارات الشفهية غير محددة البنية والتي لا يمكن اعتبارها اختبارات بالمعنى السيكومتري المعروف، حيث إن الذاتية وعوامل التحيز الذاتي – التي لا ترتبط بأدنى علاقة بالتحصيل الدراسي للطلاب أو بأهداف المقرر – تلعب دورا كبيرا في

قياس التحصيل الدراسي، ومن ثم يوصي علماء التقويم والقياس النفسي والتربوي باستخدام وسائل قياس محددة البنية تحول دون تدخل عوامل التحييز الذاتي في تقدير أداء الطلاب[1].

*** دور التقويم في عملية التعليم المدرسي[2]:**

نعلم أنّ للتّقويم التّربوي عدد من الطّرق والفنيات التي يُقوّم بها المعلم وأنّ عملية التقويم التّربوي ليست عملية جمع بيانات عن المتعلمين فحسب وإنّما هي عملية مستمرة تتضمّن كُلا من عمليتي التّعليم والتعلّم.

وتعتمد معظم القرارات التي يتخذها المعلم في الفصل وعلى سبيل المثال يمكن للأسئلة الشفوية التي يقدمها المعلم لتلاميذه في الفصل أن تعكس استجابتهم لموضوع الدرس ومدى فهمهم له ومن خلال مناقشة المتعلمين لبعض جوانب الموضوع وبالتالي يقوم المعلم بتعديل المفاهيم الخاطئة لديه.

ويمكن أن يتضح للمعلم ضرورة زيادة الوقت المخصص لدراسة موضوع معين يحتاج مثلا الطالب "علاء" إلى مساعدة في تعلم الكتابة او يحتاج إلى مساعدة في معرفة طريقة كتابة الرياضيات وحل المسائل، وان الطالب "خالد" والطالبة "رشا" يحتاجان إلى دراسة علاجية في القراءة ومثل هذه القرارات التعليمية تتخذ دوريا خلال التعليم والتعلم[3].

وبعض هذه القرارات يعتمد على استجابات المتعلمين الشفوية وبعدها يعتمد على الملاحظة العابرة للمعلم او المظهر الخارجي للمتعلمين وعلى أي حال فهذه القرارات تعتمد على ملاحظات المعلم الدورية وبالرغم من أن هذه الملاحظات غير منتظمة فغنها تلعب دورا هاما في عمليتي التعليم الفعال.

---

[1]- المرجع السّابق، ص 53.

[2]- المرجع نفسه، ص 53.

[3]- دراسة التقويم التربوي لمهدي صالح السامرئي، ص 152.

ولا تصلح الاختبارات ووسائل التقويم الأخرى كبديل لملاحظات المعلم اليومية، ولكن قياس نتائج التعلم المختلفة والملاحظات اليومية للمعلم يعملان معا على مساعدة المعلم على اتخاذه قراراته التربوية المناسبة لان المعلم هو صانع القرارات التربوية وهو القادر على ملاحظة سلوك المتعلمين في المجالات المختلفة وتوفير بيانات تربوية مهمة وعلى المعلمين تفسيرها واستخدامها في اتخاذ القرارات التربوية، فوسائل التقويم المختلفة هي وسائل للحصول على بيانات أكثر شمولا وموضوعية وتنظيميا ويمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات التربوية[1].

وحيث أن الهدف الرئيسي للتعليم في المدارس هو مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف تعليمية محددة، وهذه الأهداف تدور حول نمو المتعلم في النواحي المعرفية والعقلية والاجتماعية والوجدانية بالإضافة إلى النواحي الأخلاقية والوظيفية ولذلك فقد تم تحديد أهداف المناهج الدراسية والأنشطة التربوية التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

إن التقويم التربوي يؤثر تأثيرا بالغا في القرارات التربوية الخاصة بعمليتي التعليم والتعلم.

وللتقويم التربوي دور هام في العملية التعليمية بعامة وفي عملية التدريس خاصة ويمكن إنجاز دور التقويم التربوي في العملية التعليمية فيما يلي:

1- يعتبر التقويم التربوي العملية الأساسية لجمع البيانات التي ينتج عنها إصدار أحكام عن الكيفية والفائدة الناتجة عن هذه البيانات والنواتج الخاصة بها العملية أو الانشطة المرتبطة بها المجالات التربوية المختلفة.

2- تعتبر نتائج التقويم البنائي مؤشرات لمدى تحقيق اهداف التعلم وتفيد في تحسين عمليتي التعليم والتعلم في المدرسة.

[1]- المرجع السّابق، ص 153.

3- تستخدم نتائج التقويم التجميعي او التقويم النهائي في إصدار أحكام نهائية عن مدى كفاءة البرنامج التعليمي او عن مدى تحقيق اهداف التعلم.

4- تعتبر المقاييس النفسية أو التربوية من الأدوات الأساسية للتقويم التربوي وتتطلب بيانات محددة عن المتعلمين.

5- من الضروري قياس المخرجات التربوية المهمة بوسائل قياس متنوعة وليس من الضروري أن تكون هذه الوسائل هي اختبارات الورقة والقلم فقط.

6- من الخطأ القول بأنه لا يمكن قياس الجوانب الكيفية في التعلم أو قياس درجة جودة التعلم فقد تطورت وسائل القياس التربوي لتشتمل على وسائل قياس درجة الجودة[1].

7- جميع انواع الاختبارات النفسية والتربوية التي تقيس الجوانب المختلفة للسلوك الإنساني تشتمل على الفنيات الكمية والكيفية للتقويم التربوي.

8- يعد النموذج الأساسي في التدريس وهو وصف مفاهيمي للمبادئ الأساسية لعملية التدريس في الفصل ومكونات هذا النموذج:

* الأهداف العامة والأهداف الإجرائية بمستوياتها المختلفة.

* السلوك المتضمن في محتوى الدرس.

* إجراءات التعليم وأساليبه.

* التغذية المرتدة.

[1]- القياس والتّقويم التّربوي والنّفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ص 45.

وتمثل الأنشطة التي يقوم بها المعلم من خلال اتباعه أي نموذج في التدريس متوقعة او متوقع وجودها من بين الإجراءات التي يتبعها المعلم الناجح في الفصل بغض النظر عن اتباعه لنموذج تدريسي معين وفي جميع الحالات يلعب تقدير أداء المعلمين دورا هاما في هذه الانشطة.

9- ترتبط أنشطة التقويم التربوي بالجوانب الأساسية الأخرى للتدريس ويمكن وصف هذه العلاقة من خلال النموذج الأساسي للتدريس.

10- تصف خطة التقويم التربوي الطرق المتبعة في برنامج تدريسي معين بهدف الحصول على بيانات كمية وكيفية عن السلوك الناتج عن الانخراط في هذا البرنامج والبيانات الخاصة بأغراض البناء والتتبع المستمر والتجميع.

11- يعتبر قياس التحصيل الدراسي من الأمور الضرورية بالنسبة للمسؤولين عن المدارس والجامعات.

12- من أهم وظائف الاختبارات المدرسة قياس درجة التحصيل الدراسي للتلاميذ بدقة.

13- تساعد الاختبارات المدرسية على زيادة دافعية المتعلمين للتحصيل الدراسي كما تساعد على توجيه المتعلمين للدراسة والتحصيل.

14- يتطلّب بناء الإختبارات المدرسية الجيدة من المعلمين أن يكونوا على دراية كبيرة بأهداف تدريس المقرّرات الدّراسية التّي يقومون بتدريسها وصيانة هذه الأهداف بطريقة إجرائية.

15- بالرغم من أن بعض المقاييس التّربوية لا تستطيع مقابلة المستويات المعرفية العليا للقدرة الرياضية مثلا فإن ذلك لا يقلل من أهميتها ولا من قيمتها التّربوية[1].

[1]- المرجع السابق، ص 51.

16- يمكن أن يقال أن بعض المخرجات التعليمية عالية المستوى إذ كانت هذه المخرجات غير معرفة جيدا وإذا كانت صعبة القياس أو إن كانت وسائل القياس التّربوي المستخدمة غير مناسبة لقياسها.

17- إذا استخدمت اختبارات نفسية او تربوية غير دقيقة في قياس نواتج التعلم فإن نتيجة هذا القياس تكون بعيدة عن قياس الجوانب الكمية والكيفية في التعلم.

18- تعتبر المقاييس المرجعة إلى محك أو إلى مجال والمقاييس المرجعة على معيار من أهم أنواع المقاييس التي تستخدم في تفسير درجات المفحوصين بدرجة أعلى من الدقة عن انواع المقاييس الاخرى.

19- تعتبر الاختبارات المرجعة على هدف والمرجعة إلى محك هي أنواع للاختبارات المرجعة إلى مستوى والتي تستخدم في مواقف يكون فيها المحتوى متضمنا لعينه من السلوك أو متضمنا للسلوك الكلي.

20- يتضمن تفسير درجات الاختبارات المرجعة على معيار مقارنة درجة المتعلم بدرجات إقرائه في المجموعة التي ينتمي إليها والتي تسمى بالمجموعة المرجعية وتكون هذه المقارنة في نفس موضوعات الاختبار ما درجات الاختبارات المرجعة على المعالجة Tretement-Reference فإنها تقارن درجات مجموعة من المتعلمين بمجموعات أخرى.

21- يتضمن تفسير درجة الاختبارات المرجعة إلى محك مقارنة درجات كل فرد بفئة مستويات مطلقة للأداء على المهام.

وهكذا فإن كل ما نراه من برامج لتطوير العملية التربوية بكافة جوانبها سواء كانت متعلقة بالطالب نفسه أو بالمدرسة أو الأسرة، يتوقع أن يكون نتاج عملية التقويم.

"وفي تعريفات التقويم السابقة بمعناها الواسع لا يوجد أي إشارة إلى مصدر هذه الأهداف او مدى تلبيتها لحاجات الطالب كفرد او لحاجاته في مجتمعه المحلي او لحاجاته في المجتمع الإنساني، فقد تكون هذه الأهداف غريبة عنه، أو هامشية أو غير واقعية أو لمرامي الفرد وتلبية حاجات أخرى، وهذا يعني أن هناك عملية أخرى ترافق عملية التقوي، وهي التقييم وهي التي تعني قيمة الشيء أو بمعنى التثمين حيث تعتمد قيمة الشيء على مدى وفائه بالحاجات، كان ينظر إلى الأهداف العامة في مجتمع معين على أنها ذات قيمة أو ثمينة بالنسبة لذلك المجتمع.

وعلى مستوى عمليتي التعلم والتعليم فإن التقويم عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لعديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلاب، واتخاذ قرارات بشأنها أما التقييم فيتحدد باتخاذ القرار بعد عملية القياس وكلاهما أي القياس والتقييم يكونان الرأي الشامل من التقويم[1].

وفي الأخير نقول بأن الأثر المنشط للتقويم والقياس في العملية التعليمية يعتمد أساسا على درجة نجاح التلميذ، فالذي ينجح ويتقدم وتكون استشارته ايسر من التلميذ الذي يحصل على درجات منخفضة وما يتتبع ذلك من فشل ورسوب وهذه النتيجة ذاتها تؤكد ضرورة وضع أهداف تربوية معقولة تتضمن على الأقل نجاحا جزئيا وممكنا للجميع.

والواقع أن المؤسسات التّعليمية وغيرها من المؤسسات الإجتماعية لديها كثير من العمليات والإجراءات التّي أصبحت مع مرور الزمن أقرب إلى التقاليد الراسخة ؛ والتّي تتحوّل لتصير أقرب إلى المقدّسات، وتنتقل من جيل لآخر دون علم واضح بالأهداف والغايات منها، وبعبارة أخرى تتحول ممارسة التّعليم إلى عملية ميكانيكية بلا أهداف واضحة وصريحة وهذا يتنافى مع ما نرمي إليه من الوصول إلى التّخطيط في مختلف جوانب سلوكنا الاجتماعي والفردي والذّي يتطلّب توافر قدر من

[1]– المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، وليد خضر الزند، هاني جميل عبيدات جدار، للكتاب العالمي للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2010، ص 327.

الفهم الواضح للغايات التي نسعى إليها جميعا، ويمكن أن يتحقّق هذا بالتّقويم التّربوي لأننا لا نستطيع أن نقوم بهذه العمليّة دون توضيح الاهداف التي ترمي عملية التقويم إلى الحكم عليها[1].

فالتّقويم والقياس التّربوي إذا دعامة رئيسية من دعائم العمليّة التربوية ويعتمد نجاحها إلى حدّ كبير على نجاحه؛ لهذا كان من الواجب على الجهات المختصة والمسؤولة مسؤولية أن يعطوه كل جهدهم واهتماماتهم من أجل بناء مستقبل الأجيال الصّاعدة.

[1]– التّقويم والقياس التّربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، يحي علوان، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، ص 29.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية لتقويم

التلاميذ في الطور المتوسط

- **أوّلا :وثائق ميدانية في تعليم وتقويم اللغة العربية**

بإعتبار اللّغة العربية مادّة تدرس في مختلف المستويات التّعليمية فهي ليست بمنأى عن التطورات والتغيرات التّي مسّت المنظومة التّعليمية، حيث استفادت من النظريات اللّغوية والتّربوية الحديثة وتطبيقاتها العلمية المختلفة، ويمكن أن نلمس هذا من خلال التحوّل الذّي تشهده مناهجها وطرقها التّدريسية . فعلى سبيل المثال لا الحصر،إعتماد المدرسة الجزائرية مبادئ "النّحو الوظيفي " لتبسيط تلقي الدروس في القواعد، وكدى مناهج حديثة ؛نحو طريقة حلّ المشروع والمشكلات وتقويم الطلاب وغيرها بالإضافة إلى التاثّر ببعض النّظريات في علم النفس.

و نظرا إلى إختلاف حاجات التّلميذوإستعداداته التي تتطور عبر مراحل نموه، وكذا عبر إنتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى، نجد أنّ الأستاذ القائم بعملية التّعليم ملزم بإتباع مناهج مبرمجة لمادته سواء لغة عربية أو غيرها كما أنّ المعلم ملزم بإتباع هذه المناهج والطرق في عملية التدريس.

***المنهاج:**

يعدّ المنهاج الدراسي وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الاطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما، إنّه الخبرات التربوية التي تمنحها المدرسة للتّلاميذ داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم ومعارفهم في جوانبها المتعددة نموا روحيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا في تكاملوإتّزان[1]

أما منهاج اللّغة العربية عموما فيرمي إلى "تنمية معارف التّلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغوية لتمكينه من ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوصفات والمواقف التّواصلية من جهة وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى"[2]

[1]–عناصر العملية التعليمية , المعهد الوطني لمستخدمي التربية ، ص 39.

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج , مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثانية متوسّط ، ص 09.

و تحتل اللّغة العربية مكانة هامّة في المنظومة التّربوية،فهي مكوّن ثابت للمواطنة وأداة أساسية للتّواصل ووسيلة لاكتساب التّعليمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلّم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

و تعدّ السنة الثّانية من التّعليم المتوسّط مرحلة أساسية ففيها يبدأ التّلميذ بأخذ القواعد الأساسية للّغة العربية وهي مكملة للسّنة الأولى من الطور المتوسط، ويتكوّن تدريس اللّغة العربية في السّنة الثانية متوسّط من وحدات كلّ وحدة تحتوي على أنشطة ونجد في السنة الثانية أنّ كل وحدة تتكون من خمسة أنشطة، وهي :

-قراءة مشروحة.

-دراسة نص.

-ظواهر لغوية (قواعد اللغة).

-مطالعة موجّهة (تعبير شفهي).

-التّعبير الكتابي.

و نجد هذه الأنشطة الخمسة في كل وحدة من وحدات برنامج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من أول وحدة إلى آخرها، ويوجد أربعة وعشرون وحدة لهذه السنة الدراسية .

كما أنّ الأستاذ ملزم بتتبّع البرنامج والوحدات مع ترتيبها حسب كل سنة دراسية ؛ وهذه نظرة مختصرة حول أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية متوسط،وهي لا تختلف كثيرا عن السنوات الثلاث الأخرى في المتوسّط.

***قراءة مشروحة ودراسة نص:**

نصوص القراءة ودراسة النص نصوص محورية وتدور حولها جميع النّشاطات التّعليمة فهي تتوافر جميعا على :

-معظم الأمثلة التّي يعتمد عليها في دروس قواعد اللّغة .

-الأمثلة المتعلّقة بدروس الإملاء الموجزة.

بالإضافة إلى هذا فنصوص القراءة ودراسة النّص مرتبطة ارتباطا وثيقا ب:

-المطالعة الموجّهة والتعبير الشفوي.

-التعبير الكتابي .

و يعتمد على هذه النصوص في مواصلة تقعيد مهارات القراءة الصّحيحة، وبعث العمليّات العقلية التي تستثير التّفكير الذّي يفضي إلى تمحيص المعلومات على أنماط الخطاب وبعض الأنواع الأدبية [1]

***نشاط الظواهر اللغوية (القواعد):**

جاءت في السّنة الثانية من الطور المتوسط من أهم الأنشطة اللّغوية، يتم تناولها في الحصّة الثانية بحجم ساعي يقدر بساعة واحدة أسبوعيا، تلي نشاط القراءة، وتتبع بجملة من التطبيقات العملية[2]، ويحتوي الكتاب المدرسي على موضوعات القواعد المقرّرة في كثير من الأحيان وفق طريقة

[1] دليل الاستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط , بدر الدين بن تريدي و رشيد ايت عبد السلام , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر. 2004-2005 ص 08.

[2] الموجز في تدريس اللغة العربية السيد محمود أحمد دار العودة , بيروت , ط1 , 1980م , ص 51.

جديدة،تسهّل الفهم، وتساعد على الإستعاب والحفظ وهي موضوعات متنوعة بتمارين تطبيقية تتميز بالتنوّع وتغطي المجال المعرفي من فهم وتطبيق وتحليل وتركيب، وتقييم.

***نشاط المطالعة الموجّهة (التعبير الشفهي) :**

في كل وحدة من وحدات الكتاب يجد المتعلّم نصّين أو ثلاث نصوص، في الغالب يطالعها وحده أو مع أحد أقرانه. ويقوم انطلاقا من تعليمات محدّدة بتحضير حصّة التعبير الشفوي وتتميّز هذه النصوص بالصّفات نفسها التي تتميّز بها نصوص القراءة ودراسة النص، فهي ثريّة ومتنوعة وذات دلالة بالنسبة للمتعلّم ؛ تسهم في تنشئته فكريا وعلميا ووجدانيا بشكل متوازن ومنسجم.

و تمثّل هذه النصوص السند المكتوب لتحضير نشاط التعبير الشّفوي، وتكمن أهميّة هذه النّصوص في أنّها السند المكتوب لتحضير نشاط التّعبير الشّفوي، وتكمن أهميتها في أنها تستطيع أن تستثير المتعلم وتدفعه إلى التّعبير، بل وحتى إلى التّعليق ودعم الأحكام بالحجج والأمثلة.

***نشاط التعبير الكتابي :**

يشمل التعبير الكتابي في السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط أربع وعشرون درسا من دروس التّعبير الكتابي، وهي دروس تأخد بيد المتعلّم، وتوجه شيئا فشيئا في اتجاه اكتساب القدرة على التّواصل الكتابي والتعبير عما يريد.

و نجد أنّ دروس التّعبير الكتابي مهم ببعديه التّعبيري والفنّي ؛بحيث يقبل المتعلّم طوال السّنة على أنماط شتّى من التقنيات التّي تحبّب له الكتابة من جهة، وتجعله قادرا على التحدّث بطلاقة وثبات من جهة أخرى.

الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربية:

الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية متوسط من خمس سااعت أسبوعيا، وتوزع على النشاطات الآتين حسب ما يلي :

-القراءة ودراسة النص : ثلاث ساعات أسبوعيا.

-التعبير الشفوي : ساعة واحدة أسبوعيا.

-التعبير الكتابي : ساعة واحدة أسبوعيا.

مع العلم أن نشاط القراءة ودراسة النص يشتمل على القراءة، قواعد اللغة، قواعد الإملاء والمفردات، الصيغ ومبادئ البلاغة .[1]

-نموذج لمذكرة أستاذ اللّغة العربية :

الموضوع : .....

المستوى : قراءة ودراسة نص +الظاهرة اللغوية+التطبيقات.

الوسائل : الكتاب –السبورة ...

المحور :.....

الكفاءة القاعدية : قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من افكار ومعطيات.

مؤشر الكفاءة : تمكن التلميذ من:

-تصنيف النصوص.

[1]دليل الأستاذ , اللغة العربية للنسة الثانية من التعليم اللمتوط , بدر الدين بن تريدي و رشيد آيت عبد السلام و الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ص 12.

-اكتشافوقراءة المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.

-لإدراك مدلول المفاهيم المجردة.

-تحديد أفكار النص.

-إبداء الرأي في مضمون النص.

⇦	تنشيط الحصة	توجيهات بيداغوجية	الأهداف التعليمية
*وضعية الإنطلاق.	-تمهيد للنص عن طريق أسئلةوالإعتماد على الصفحة.	-حوار قصير بين الأستاذوالمتعلمين.	-جذب التلاميذ للدرس.
	-قراءة النص قراءة صامتة.	-التزام التلاميذ بقواعد القراءة الصامتة(عدم الالفظ أو الهمس أوتحريك الشفاه-التقيد بالسرعة والزمن المحدد الكافي).	-قراءة صامتة جيدة.
*بناء التعلم.	-مراقبة الفهم العام: طرح أشئلة متنوعة.	-الأسئلة حول أهم الأفكار الواردة في النص.	-فهم النص.
	-تحديد الفكرة العامة.	-تحدد الفكرة عن طريق أسئلة	

		استكشافية.	
	-قراءة نموذجية.	-مراعاة النطق السليم وتمثيل المعاني.	-ليقلّد التلاميذ الأستاذ في قراءته.
	-فهم المقروء :يقرأ النص قراءات فردية إلى فقرات أثناء القراءة.	-يقرأ أحسن التلاميذ مع تصويب أخطائهم.	-قراءة جيدة.
	-ذكر عنوان مناسب لكل فقرة مع تلخيصها شفويا.	-شرح الكلمات الجديدة باستعمال المعاجموالقواميس.	-يحدد التلاميذ أفكار النص الأساسية.
*الوضعية الختامية.	-خصائص النص الحجاجيّ والبناء الفني.	حث المتعلمين على استخدام لغة عربية سليمة مع مراعاة تقنيات التلخيص.	-تصنيف النصوص إلى إخبارية ووصفية وسرديةوحواريةوحجاجية.
	-دراسة نوع النص .	-تصنيف النص.	-يبدي التلاميذ آراءهم.
	-نقد النصوإبداء الرأي.	-تعويد التلاميذ على إبداء الرأي.	

الظاهرة اللغوية:

⟸	تنشيط الحصة	توجيهات بيداغوجية	الأهداف التعليمية
*وضعية الإنطلاق *بناء التعلم. *الوضعية الختامية.	-تمهيد عن طريق اسئلة. -كتابة الأمثلة ص -استنتاج القواعدوالأحكام ص -تطبيقرقم:ص -الأعمال التحضيرية التمرين رقم:	-الأسئلة تطرح على المتعلمين لمراجعة معلومات سابقة والتعرف على الدرس الجديد. -اكتشاف قواعد جديدة مع استخدام دفاتر المحاولات. -يكون التمرين شفويا أو كتابيا. -تكليف التلاميذ بتمارين تخدم الدرس الجديد.	-لجذب انتباه التلاميذ. -يدرك مفهوم القواعد المدروسة. -يميز بين مختلف المفاهيم.

التطبيقات:

التمارين رقم :	إنجاز التمارينودعم المكتسبات السابقة.

متوسطة الدكتور بن زرجب
تلمسان ولاية تلمسان

السنة الدراسية 2015 - 2016

رصد علامات التلاميذ

القسم : السنة 2 متوسط 01 رصد علامات الفترة : .....

الأستاذ : ..... المادة : .....

الرقم	الإسم و اللقب	تاريخ الميلاد	م مستمرة	ف1	ف2	الإختبار	المعدل	الملاحظات
1	بلعربي غوتي	2003-05-23						
2	بلعوج دعاء	2001-12-21						
3	بلعيد اكرام	2003-11-26						
4	بن حمو فتح الله	2000-06-07						
5	بن زيان اسامة	2003-06-22						
6	تورابي إلياس	2002-04-10						
7	جدي عكاشة شرف الدين	2000-10-25						
8	جلال عامر ايوب	2004-03-20						
9	رايس محمد عبد الرحمان	2003-11-06						
10	سحنين اسماعيل	2003-03-10						
11	شيخ سهيلة	2003-07-01						
12	عمارة صهيب	2003-09-28						
13	قريش خولة	2003-07-06						
14	قيسوم محمد الامين بدر الدين	2003-06-13						
15	لصقع صارة	2004-02-21						
16	لعمى ايوب	2000-12-24						
17	مبروكي فتح الله	2003-08-10						
18	مبروكي هند	2003-07-20						
19	مجاجي فاطمة الزهراء	2002-04-02						
20	مداني مريم حنين	2003-04-02						
21	مدلج رانية صابرين	2003-09-28						
22	مراكشي محمود	2003-09-22						
23	وهراني الياس	2003-12-29						

تلمسان في 05-05-2016

- **ثانيا : سيرورة تقويم الكفاءات:**

تعتبر عملية تقويم التّلاميذ أحد المرتكزات الأساسية في أي برنامج تربوي ؛كما تعتبر عنصرا جوهريا من عناصر العمليّة التعليمية،و هي ذات أهميّة بالغة لكل من المعلّموالمتعلّم،و ولي الأمر والمسؤول، فعمليّة التقويم تساعد المعلم في إعطاء الدرجات لمتعلّمية، وتشخيص مواطن الضّعف والقّوة ودرجة بلوغهم الأهداف التّي رسمها لهم. كما أنّها توجّهه للبحث عن طرق ووسائل معنيّة للوصول إلى تعلّم أفضل لطلابه. وتكون الأهمية بالنسبة للتلميذ من خلال تزويده بمعلومات في درجة التقدّم التي أحرزه في الوصول إلى الأهداف، كما تبيّن جوانب القوّة والضّعف عنده بالإضافة لإنعكاسها عليه بالتحسن الذّي يتبع تدارك معلمه لوضعه.

و قد لمح المنشور الوزاري المتعلّق بإصلاح التقويم التربوي إلى مبادئ ؛ والتّي وجب على الأستاذ العمل بها. وتتلخّص هذه المبادئ في :

*الشّمول: وهو أن يعم التّقويم كل الجوانب المراد تقويمها ويحيط بهت، وعبّر عنه المنشور الوزاري بأن يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

*التقنين: وهو الإستناد إلى قواعد علمية محددة، وعبارة المنشور، التقويم جزء من ممارسات المسار التعليمي يبرز التحسنات المحققة، ويكشف الثغرات المعرقلة، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم، وللعلاج البيداغوجي، ولذلك لا يشكل الخطأ علامة عجز، وإنما هو مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات تشخص أسبابه وتعالجه.

*الصدق: وهو الإخبار بالواقع من غير نقص ولا كذب، وعبارة المنشور تعتمد أساليب التقويم على جمع معلومات موثقة عن درجة أن تحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

*الموضوعية: وهي التجرد من الأحكام الذاتية فيجب أن تصبح النتائج المدرسية بملاحظات ذات مدلول نوعي .

*الثبات: وهو أقرار وسائل التّقويم وتحقيق صحّتها، وعبارة المنشور أن يعتمد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجيات في التعليم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.[1]

إنّ التّقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّم بكفاءةواقتدار.وبعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التّي هي بصدد النّمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة.

وبناءا على هذا التّعريف يمكن القول إنّ تقويم الكفاءة هو أوّلا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

لكن التّقويم الجاري العمل به، يقتصر على منح المدرّس علامة للمتعلّم بعد القيام بمراقبة أو فرض أو إختبار، وهي العمليّة التي أصبح ينظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي لكون:

-العلامة تعكس أداءً عاما، ولا تقدّم صورة واضحة في المهارات والقدرات المكتسبة من غير المكتسبة اكتسابا ضعيفا.

-حصول غالية الفصل على علامات ضعيفة يوحي بعدم تحقيق القدرة لدى الكل مما يجعل المدرّس يعيد التعلّم الذي يستجيب للغالبية المتعثرة، مقابل تهميش الفئة القليلة التي حققت النجاح.

[1]المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 12 مارس 2005 المتعلّق باصلاح نظام التقويم التربوي , وزارة التربية الوطنية , شبكة الانترنيت www.manhal.net.

-حصول غالبية القسم على معدل يوحي بتحقيق القدرة يجعل المدرّس يتقدّم في عمله ويهمل المتعثرين.

-العلامات المتقاربة تقود إلى تشكيل تقارب المستوى الذّي يوهم المدرّس بالتقدّم مع المتعلمين، رغم أنّ الفوارق الموجودة بينهم في اكتساب المهارات تعيق تحقيق القدرة لدى الجميع.

ونظرا إلى هذه الاعتبارات وغيرها، وسعيا إلى تقدير موقع المتعلّم على سلم النمو في مختلف المجالات، يمكن حصر تقويم المتعلم بمنظور الكفاءات فيما يلي :

*تنمية مستوى الكفاءات والأداء لديه.

*تشخيص صعوبات التعلّم والكشف عن حاجات المتعلّم ومشكلاته وقدراته قصد تكييف العمل التربوي.

*إختبار مدى نجاح الطّرق والأساليب المستعملة.[1]

*الحصول على مدى المعلومات اللاّزمة في تقويم المتعلّم لتوجيهه حسب قدراتهواستعداداته.

*التعرّف على مدى تحقيق الأهداف التربوية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعليمية، ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور الفعل التّعليمي،التعلّمي، وعليه القيام ببناء تعلماته بنفسه، والتمكن من اكتساب المعارف عامة والكفاءات بصفة خاصة . المتمثّلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف (محتويات المواد) ومعارف فعلية(فكرية، نفسية، حركية)و معارف سلوكية (اجتماعية/وجدانية) من خلال أنشطة تعليمية /تعلمية، فإنّ عملية تقويم تعلمات المتعلم تركز على:

-توضيح المعارف التّي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهم على كفاءته .

[1]- التّدريس و التقييم وفق المقاربة بالكفاءات , فريد حاجي، دار الخلدونية، الجزائر ،ط1،1939هـ-2013م،ص71.

-تحديد مقياس النّجاح الذّي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس، وإنجازها في وضعيات التعلم وهنا ينبغي أن نميّز في عملية التّقويم بين الهدف ومؤشر الكفاءة، فإذا كان الغرض هو تقويم الهدف،فا لمطلوب هنا يتعلق ب:

*ما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند تعلم معين، ويتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى المتعلّم ويوصف بصيغة السلوك.

أما إذا كان الغرض من التقويم هو الكفاءة فإنّ المطلوب هنا يتعلق ب:

*ما مؤشر الكفاءة الذي يعد النتيجة الدّالة على حدوث فعل التعلّم والاكتساب حسب مستوى محدّد مسبقا، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلّم وبذلك يعتبر المؤشر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلّم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقرار التغيّر في السلوك بعد تعلم ما .[1]

ومن ناحية أخرى، فإنّ عملية إجراء الكفاءة أو الهدف هي التّي تحدّد ما إذا كان السّلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة، أو معيار التّقويم، أو الهدف الإجرائي وهذا الأخير من منظور بيداغوجيا الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطة مرحلية، انتقالية، ويصاغ بكيفية سلوكية، وهو يستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية، وتفاصيل موضوع التعلّم ويدخل ضمن آفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة ما أو تدقيق مؤشر كفاءة معنية.

***النقطة وعلاقة المعلّم بالتلاميذ:**

إنّ العمل بالتنقيط هو باق من عهد بعيد وهو الأسلوب السّائر في عمليّة التقويم الذّي تنتهجه جلّ التوجّهات التربوية والتعليمية، كما أنّ بعض الأساليب الأخرى للتقويم ذات المنهج المدروس والصريح هي تبدو حديثة العهد نسبيا، فالعلامة أو النقطة هي تترجم الحكم الذي يصدره المربي على

[1]المرجع السابق ص 72.

عمل التلميذ إما إيجابيا أو سلبيا، وعلى كل فنحن ننطلق على أساس أنّ المربي أو المعلّم رجل مخلص ونزيه وواع بالعمل الذّي يقوم به.

فالتّقويم الذّي يعتمد على نقطة كحكم على أعمال التلاميذ ؛ خاصة إذا كان التنقيط يتم على شكل عادي روتيني دون مراعاة لبعض الإعتبارات الخاصّة، وبالإضافة إلى ذلك تدخل العوامل الشّخصية للمربي، فهذا أستاذ ينقط بكرامة وذاك ينقط بسماحة، فمثلا النقطتان 12-13 اللتان يمنحهما الأول تقابل النقطتين 16-17 اللتين يمنحهما الثاني.

فإذا كان الشخص الراشد قادرا (و ليس هذا دائما)على أن يحدد الموازنة ويكون لنفسه فكرة ما عن قيمة عمل التّلميذ لمراعاة هذه العوامل، فإنّ التّلميذ يتأثّر بالنقطة التّي تمنح له، ذلك لأنّها تعتبر، مثلما يتصور هو حكما صادرا لأستاذ،كما قد تخيبه باعتقاده أن أستاذه هذا لا يحبه ويبغضه ومنه فقدان الإرادة وإحباط العزيمة لديه.[1]

إنّ عملية منح النقاط الخاصّة بالتقويم لتعدّ ذات أهمية قصوى من جهة نظر علم النفس التربوي إذا ما اعتبرناها في إطار خصوصيات شخصية الطّفل والمراهق أي التّلميذ وهذا الأمر ينطبق على الأطوار التّعليمية الثّلاثة.

وعلى هذا الأساس نحاول الإجابة على السؤال الذّي يطرحه التّلميذ على نفسه أو أستاذه وقد يكون تساؤل كثيرات من أوليات التّلاميذوهو :

*كيف يقوّم الأستاذ تلميذه؟

حتّى نبسّط هذا السّؤال، نقول كيف يمنح الأستاذ علامة التقويم لتلاميذه وعلى أي أساس يمنحها لتلاميذه، والمقصود هنا هي نقطة التقويم المستمر عندما نرى تدريس اللغة العربية في المتوسط فإنّ تقويمها أو تقويم الأستاذ للتلاميذ يكون عن طريق اختبار فصلي وفرضين ونقطة تقويم

[1]- علم النفس التربوي , سيكولوجيا البيداغوجيا,قاتونيالري ، ترجمة عزيزي عبد السلام ، دار الآفاق، ص 78.

مستمر،فالنقطة الممنوحة في الفروضوالإختبار واضحة وهي حسب عمل التلميذ في ورقته أمّا النقطة التي تبقى مبهمة هي نقطة التقويم المستمر.

وبصفتي مارست مهنة التدريس في المتوسط لمدّة سنتين في اللّغة العربية، قد درست السنة الأولى والثانية والثالثة، وهي لا تختلف عن بعضها كثيرا في عملية التقويم، فإنّ أستاذ اللّغة العربية يقوّم تلامذته على حسب عملهم ونظامهم ومشاركتهم.

ونجد هذه النّقاط المذكورة في دفتر النقاط وهذا نموذج لنقاط أقسام اللغة العربية في الطور المتوسط.

Numérisation_20160425.png https://mail.google.com/_/scs/mail-static/_/js/k=gmail.main.fr.XfR...

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
متوسطة الدكتور بن زرجب
تلمسان ولاية تلمسان

السنة الدراسية 2015 - 2016

نتائج تلاميذ الأستاذة شملول العربي

القسم : السنة 3 متوسط 01 المادة :لغة عربية

الرقم	اللقب و الإسم	التقويم ,م	ف 1	ف 2	م,م م	الإختبار	المعدل	م.المعامل	ملاحظات
1	اكني زينب	15,00	16,00	17,00	32,00	45,00	15,40	46,20	نتائج جيدة
2	باسعيد طارق	12,00	14,00	09,00	23,33	36,00	11,86	35,58	نتائج متوسطة
3	بلبشير يونس	14,00	12,50	16,00	28,33	33,00	12,26	36,78	نتائج حسنة
4	بن بختي بومدين	16,00	11,50	13,50	27,33	33,00	12,06	36,18	نتائج حسنة
5	بن حامد ريان	15,00	14,00	15,50	29,66	46,50	15,23	45,69	نتائج جيدة
6	بوعزاوي خولة	17,00	15,50	15,50	32,00	45,00	15,40	46,20	نتائج جيدة
7	بوعياد دباغ عبد السلام عبد	16,00	12,50	16,00	29,66	39,00	13,73	41,19	نتائج حسنة
8	حاجي عبد الرحمان	13,00	15,00	15,00	28,66	40,50	13,83	41,49	نتائج حسنة
9	حاكمي فاطمة	13,00	14,00	14,50	27,66	42,00	13,93	41,79	نتائج حسنة
10	حجو سمير فائزة	16,00	15,00	17,00	32,00	46,50	15,70	47,10	نتائج جيدة
11	حمودي نعيمة	15,00	16,50	17,50	32,66	45,00	15,53	46,59	نتائج جيدة
12	خالدي محمد	14,00	13,50	17,50	30,00	43,50	14,70	44,10	نتائج جيدة
13	رايس وفاء فادية	16,00	16,50	17,00	33,00	45,00	15,60	46,80	نتائج جيدة
14	زواوي مختار	11,00	12,00	12,00	23,33	31,50	10,96	32,88	نتائج متوسطة
15	سبيع محمد الامين رشاد	17,00	17,00	18,00	34,66	45,00	15,93	47,79	نتائج جيدة
16	شقرون اشرف	16,00	14,00	18,00	32,00	45,00	15,40	46,20	نتائج جيدة
17	طبال سناء	11,00	13,00	15,00	26,00	45,00	14,20	42,60	نتائج جيدة
18	عزوز عبد الواحد	13,00	09,50	07,00	19,66	30,00	09,93	29,79	نتائج دون الوسط
19	عزوني ربيع إسلام	11,00	11,00	11,00	22,00	22,50	08,90	26,70	نتائج غير مقبولة
20	عليان عماد عبد الباسط	15,00	09,00	12,00	24,00	33,00	11,40	34,20	نتائج متوسطة
21	عوكاز حنان	14,00	12,50	14,50	27,33	39,00	13,26	39,78	نتائج حسنة
22	فراح محمد	13,00	11,00	10,50	23,00	33,00	11,20	33,60	نتائج متوسطة
23	فلاحي ايمان	16,00	15,50	17,50	32,66	52,50	17,03	51,09	ممتاز علما و خلقا
24	قندسي آسيا	16,00	16,00	18,50	33,66	48,00	16,33	48,99	ممتاز علما و خلقا
25	كريم رابح	14,00	10,50	13,50	25,33	33,00	11,66	34,98	نتائج متوسطة
26	لعراجي احمد	13,00	15,50	12,50	27,33	43,50	14,16	42,48	نتائج جيدة
27	مسعودي عماد عبد القادر	15,00	13,50	13,50	28,00	36,00	12,80	38,40	نتائج حسنة
28	مكاوي احمد المهدي	16,00	10,00	14,00	26,66	34,50	12,23	36,69	نتائج حسنة
29	مكودي ريان	11,00	08,50	10,00	19,66	34,50	10,83	32,49	نتائج متوسطة
30	موساوي كنزة	16,00	17,00	18,50	34,33	51,00	17,06	51,18	ممتاز علما و خلقا

تلمسان في 05-05-2016
رئيس المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
متوسطة الدكتور بن زرجب
تلمسان ولاية تلمسان

السنة الدراسية 2015 - 2016

نتائج تلاميذ الأستاذة بن يوب ليلى

القسم : السنة 2 متوسط 01 **المادة :لغة عربية**

الرقم	اللقب و الإسم	التقويم ,م	ف 1	ف 2	م,م م	الإختبار	المعدل	م.المعامل	ملاحظات
1	بلعربي غوتي	12,00	10,50	12,50	23,33	30,00	10,66	31,98	نتائج متوسطة
2	بلعوج دعاء	10,00	09,00	12,00	20,66	31,50	10,43	31,29	نتائج متوسطة
3	بلعيد اكرام	10,00	11,00	12,00	22,00	36,00	11,60	34,80	نتائج متوسطة
4	بن زيان اسامة	10,00	11,00	09,00	20,00	34,50	10,90	32,70	نتائج متوسطة
5	تورابي إلياس	10,00	11,00	07,00	18,66	27,00	09,13	27,39	نتائج دون الوسط
6	جدي عكاشة شرف الدين	10,00	09,50	10,50	20,00	34,50	10,90	32,70	نتائج متوسطة
7	جلال عامر ايوب	13,00	11,00	11,50	23,66	25,50	09,83	29,49	نتائج دون الوسط
8	رايس محمد عبد الرحمان	19,00	17,50	16,50	35,33	49,50	16,96	50,88	ممتاز علما و خلقا
9	سحنين اسماعيل	10,00	12,00	07,50	19,66	45,00	12,93	38,79	نتائج حسنة
10	شيخ سهيلة	15,00	13,50	13,00	27,66	34,50	12,43	37,29	نتائج حسنة
11	عمارة صهيب	14,00	10,00	14,50	25,66	46,50	14,43	43,29	نتائج جيدة
12	قريش خولة	16,00	10,00	13,50	26,33	48,00	14,86	44,58	نتائج جيدة
13	قيسوم محمد الامين بدر الدي	09,00	10,50	12,00	21,00	30,00	10,20	30,60	نتائج متوسطة
14	لصقع صارة	15,00	12,50	13,50	27,33	39,00	13,26	39,78	نتائج حسنة
15	لعمى ايوب	12,00	09,50	15,50	24,66	40,50	13,03	39,09	نتائج حسنة
16	مبروكي فتح الله	19,00	19,00	19,00	38,00	58,50	19,30	57,90	ممتاز علما و خلقا
17	مبروكي هند	10,00	10,50	12,50	22,00	27,00	09,80	29,40	نتائج دون الوسط
18	مجاجي فاطمة الزهراء	10,00	13,00	07,50	20,33	43,50	12,76	38,28	نتائج حسنة
19	مداني مريم حنين	12,00	10,50	11,00	22,33	24,00	09,26	27,78	نتائج دون الوسط
20	مدلج رانية صابرين	15,00	11,50	15,00	27,66	34,50	12,43	37,29	نتائج حسنة
21	مراكشي محمود	10,00	11,00	09,00	20,00	25,50	09,10	27,30	نتائج دون الوسط
22	وهراني الياس	10,00	09,50	07,00	17,66	28,50	09,23	27,69	نتائج دون الوسط
23	بن حمو فتح الله	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	ضعيف جدا

تلمسان في 05-05-2016
رئيس المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
متوسطة الدكتور بن زرجب
تلمسان ولاية تلمسان

السنة الدراسية 2015 - 2016

نتائج تلاميذ الأستاذة بن يوب ليلى

القسم : السنة 1 متوسط 01 المادة :لغة عربية

الرقم	اللقب و الإسم	التقويم ,م	ف 1	ف 2	م,م م	الإختبار	المعدل	م,المعامل	ملاحظات
1	العوفي عيسى	14,00	07,75	04,00	17,16	25,50	08,53	17,06	نتائج غير مقبولة
2	برقة رفيق	18,00	15,00	17,50	33,66	51,00	16,93	33,86	ممتاز علما و خلقا
3	برقة نورجيهان	18,00	16,00	15,50	33,00	41,25	14,85	29,70	نتائج جيدة
4	بلحرش ايمان	12,00	05,00	08,50	17,00	22,50	07,90	15,80	ضعيف جدا
5	بليل ياسين	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	ضعيف جدا
6	بن بابوش سارة	16,00	14,00	17,50	31,66	49,50	16,23	32,46	ممتاز علما و خلقا
7	بن صالح هدايات	14,00	09,00	11,00	22,66	35,25	11,58	23,16	نتائج متوسطة
8	بندي عبد الله نجم الدين	10,00	03,50	04,50	12,00	25,50	07,50	15,00	ضعيف جدا
9	بو عبد الرحمان عماد الين	08,00	08,50	06,50	15,33	36,00	10,26	20,52	نتائج متوسطة
10	بوعياد دباغ عبد الهادي	16,00	14,50	17,50	32,00	51,00	16,60	33,20	ممتاز علما و خلقا
11	بوقطاية امال	12,00	05,50	10,00	18,33	42,00	12,06	24,12	نتائج حسنة
12	بونوة محمد اسلام	08,00	06,00	04,00	12,00	21,00	06,60	13,20	ضعيف جدا
13	حموم مهدي امين	18,00	16,50	17,00	34,33	57,00	18,26	36,52	ممتاز علما و خلقا
14	دحماني كمال	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	ضعيف جدا
15	ريحي مروان	08,00	05,00	03,00	10,66	27,00	07,53	15,06	ضعيف جدا
16	زيان ادم	08,00	03,00	06,00	11,33	30,00	08,26	16,52	نتائج غير مقبولة
17	سعيداني جهاد محمد الامين	18,00	17,00	18,00	35,33	54,00	17,86	35,72	ممتاز علما و خلقا
18	طبال ايمن	08,00	06,50	03,00	11,66	22,50	06,83	13,66	ضعيف جدا
19	عينة انفال كوثر	18,00	15,00	16,00	32,66	48,00	16,13	32,26	ممتاز علما و خلقا
20	مسادي يسرى	15,00	13,50	13,00	27,66	36,75	12,88	25,76	نتائج حسنة
21	مصطفاي رميساء هبة	18,00	18,00	17,00	35,33	57,75	18,61	37,22	ممتاز علما و خلقا
22	مطلوس شعبان هواري	12,00	10,00	10,00	21,33	33,00	10,86	21,72	نتائج متوسطة
23	مكودي محمد ايهاب	12,00	09,50	07,50	19,33	30,75	10,01	20,02	نتائج متوسطة
24	مكيوي مريم	16,00	14,00	12,00	28,00	45,00	14,60	29,20	نتائج جيدة
25	هماهمي معاذ	16,00	14,00	16,50	31,00	48,00	15,80	31,60	نتائج جيدة

تلمسان في 05-05-2016
رئيس المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان
متوسطة الدكتور بن زرجب
تلمسان ولاية تلمسان

السنة الدراسية 2015 - 2016

نتائج تلاميذ الأستاذ بن مختار زكية

القسم : السنة 4 متوسط 01 المادة :لغة عربية

الرقم	اللقب و الإسم	التقويم ,م	ف 1	ف 2	م,م م	الإختبار	المعدل	م.المعامل	ملاحظات
1	اكني سيدي محمد أمين	13,00	07,50	09,00	19,66	31,50	10,23	51,15	نتائج متوسطة
2	بقدور فايزة	16,00	14,00	14,00	29,33	43,50	14,56	72,80	نتائج جيدة
3	بلحول شهرزاد فاطمة الزهر	16,00	14,50	09,50	26,66	42,00	13,73	68,65	نتائج حسنة
4	بن سحنون حفصة	15,00	13,50	11,00	26,33	45,00	14,26	71,30	نتائج جيدة
5	بن عاشور ندير احمد	14,50	12,50	11,00	25,33	39,00	12,86	64,30	نتائج حسنة
6	بن عزة عبد الجليل	18,00	16,50	15,00	33,00	49,50	16,50	82,50	ممتاز علما و خلقا
7	بن عزة نريمان	15,00	13,00	10,00	25,33	45,00	14,06	70,30	نتائج جيدة
8	بن عزة نعيمة	14,00	10,00	10,00	22,66	39,00	12,33	61,65	نتائج حسنة
9	بوشريف محمد	14,00	12,00	10,50	24,33	36,00	12,06	60,30	نتائج حسنة
10	بوكليخة إلياس	13,50	07,00	10,00	20,33	37,50	11,56	57,80	نتائج متوسطة
11	بوكليخة مريم اكرام	19,50	18,00	17,50	36,66	55,50	18,43	92,15	ممتاز علما و خلقا
12	ثابتي محمد	11,00	07,00	06,00	16,00	43,50	11,90	59,50	نتائج متوسطة
13	جدي فتيحة فاطمة الزهراء	13,50	09,00	11,00	22,33	39,00	12,26	61,30	نتائج حسنة
14	حاج عبد القادر محمد الامير	14,00	11,00	10,00	23,33	45,00	13,66	68,30	نتائج حسنة
15	حجوسمير المهدي محمد	13,50	08,50	12,50	23,00	36,00	11,80	59,00	نتائج متوسطة
16	خالدي هناء	19,00	15,50	17,00	34,33	54,00	17,66	88,30	ممتاز علما و خلقا
17	سعادي وفاء	15,00	12,00	12,00	26,00	37,50	12,70	63,50	نتائج حسنة
18	سعيدي شعيب	13,00	10,00	09,00	21,33	37,50	11,76	58,80	نتائج متوسطة
19	شليل فريدة	19,50	18,00	18,00	37,00	57,00	18,80	94,00	ممتاز علما و خلقا
20	صابري سولاف	13,00	10,00	10,00	22,00	33,00	11,00	55,00	نتائج متوسطة
21	صافة خولة	17,00	15,00	14,00	30,66	45,00	15,13	75,65	نتائج جيدة
22	علاوة علي زكرياء	14,00	13,00	10,00	24,66	40,50	13,03	65,15	نتائج حسنة
23	عمار ياسر	14,00	13,50	10,00	25,00	43,50	13,70	68,50	نتائج حسنة
24	فتيحي يمينة نور الهدى	17,00	13,50	16,50	31,33	52,50	16,76	83,80	ممتاز علما و خلقا
25	فيلالي زكرياء	13,50	09,00	11,00	22,33	43,50	13,16	65,80	نتائج حسنة
26	فيلالي هاجر	13,50	09,50	12,50	23,66	40,50	12,83	64,15	نتائج حسنة
27	قاراوزان غربي معاد	14,50	13,50	17,50	30,33	43,50	14,76	73,80	نتائج جيدة
28	قريش ايهاب	12,00	11,00	09,50	21,66	27,00	09,73	48,65	نتائج دون الوسط
29	مالك اكرام	15,50	11,00	16,00	28,33	43,50	14,36	71,80	نتائج جيدة
30	هاشمي ايمن	10,00	05,50	06,00	14,33	34,50	09,76	48,80	نتائج دون الوسط
31	سرتو مروة نريمان	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	00,00	ضعيف جدا

تلمسان في 05-05-2016
رئيس المؤسسة

عندما نمعن النظر في الجداول السّابقة، وهي نقاط مادّة اللّغة العربية في السنوات الأربعة للطور المتوسّط .

-في قسم السّنة الأولى متوسطرقم 01، نجد هذا القسم متوسّط التنائج ففي نقطة التّقويم نجد الأستاذ أعطى كلّ تلاميذ هذا القسم نقطة تفوق نقطة الفرض الأوّل والثّاني، أو نقطة التقويم المستمر تساوي نقطة الفروض.

-و في السّنة الثّانية رقم واحد نجد نفس الشيء، لكن التّلميذ رقم 2 في القائمة ؛ نلاحظ أنّ نقطة التقويم المستمر أقل من نقطة الفرض، والتّلميذ رقم 12 نقطة التقويم المستمر أعلى بكثير من نقطة الفروض، وكذلك التلميذ رقم 17 نرى أنّ نقطة التقويم أقل من الفروض.

-و في السّنة الثالثة رقم 1 وهنا مع أستاذ أخر نرى نقطة التّقويم المستمر مع الفرضين متفاوتة إمّا أكثر أو أقل فنجد كثيرا من التّلاميذ في نقطة التّقويم المستمر أقل من الفرضين وآخرون يساوي والبعض أكثر.

-و في السّنة الرّابعة : ومع أستاذ آخر نلاحظ أنّ نقاط الفروض من متوسطة إلى حسنة والتقويم المستمر كل النقاط أعلى من نقاط الفرضين.

عندما نُمعن النّظر في هذه النّقاط نجد أنّ التلميذ الممتاز في الفروضوالإختبار، نقطة التقويم المستمر ستكون عالية وهذا نظرا لعمل التّلميذ والعكس صحيح إلّا في بعض الحالات القليلة مثلما لاحظنا في قسم السنة الثالثة.

فيجب على الأستاذ أن يكون نزيها وواعيا في منحه نقاط التّقويم، خاصة المستمر لأنّ الأستاذ يملك فيها بعض الحرية في منحه النّقاط عكس الفروضوالإختبارات، فمن غير المعقول أن يمنح الأستاذ نقطة ممتازة لتلميذ ضعيف في نقاط الفروضوالإختبارات، بل عليه أن يحفزه وكذا العمل على نقاط ضعف ذلك التّلميذ الضّعيف حتّى يتحسن مردوده في الاختبارات التقييميةالمقبلة.

و هذه هي الطريقة الأكثر إستعمالا من قبل الأساتذة بمختلف موادهم، كما تجدر الإشارة إلى شيء قد يتجاهله كثير من المدرّسين؛ وهو عدم الحكم بالعدل الذّي يصدر في التّلاميذ دون شعور منهم حين يمنحون نقاطا غير عادلة والضرر الذّي يلحقونه على إثر ذاك في حق تلامذتهم، فهنا قد نجد الأمر يتعلّق بالإختلال النّاتج عن أساليب عمليات التّنقيط خاصّة في نقطة التقويم المستمر. فالتقويم التربوي له أخلاقياته وهي :

"إنّ لكل عمل أو مهنة أخلاقياتها، وللتقويم أخلاقياته التّي ينبغي على المقوّم المحافظة عليها ومنها:

-المحافظة على الأسرار الخصوصية.

للمقوم الحق في الاحتفاظ بالمعلومات الشّخصية في نفسه، وعلى المقوّم أن لا يشهر بالمتعلّم أو ينشر أو يذيع نتائج التقويم، أو يجرح شعوره لتدني تحصيله. بل يجب أن تبقى هذه المعلومات سرية حتى تظهر ضمن نقاط الفروض أو الإمتحانات.

-الموضوعيةوعدم التحيّز:

من صفات المقوّم أن يتحرى الدقّة والموضوعية في تقويمه وأن لا يزور في نتائج التّقويم إرضاءا لأيّ جهة كانت، لأنّه أمانة ينبغي أن يعكس القدرات الحقيقية للمقوّمين.

-أن تتصف أدوات التقويم والقياس بالصّدق والثّبات.[1]

- **ثالثا : فعالية التقويم في تحسين الآداء التربوي:**

-و فيما يخص التقويم التربوي في انجاح العملية التّعليمية، نوضّح الدرو الذي يقوم به التّقويم في إنجاح العمليّة التعليمية بصفة عامّة وذلك كما يلي :

[1]- فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها , راتب قاسم, محمد فؤاد الحوامدة ، ص 426.

*في مجال صياغة أهداف العمليّة التعليمية:

يساهم التّقويم التربوي في كثير من الأحيان في عملية اختيار الأهداف التّربوية،و الخطوات المتبعة في اختيار الأهداف، وتحديدها على درجة كبيرة من الأهمية ؛ لأننا نسعى إلى تغيير سلوك الأفراد خلال التعلّم والتدريب، ولكن بعض هذه التغيّرات قد لا تكون مرغوبا فيها، حيث أنّ التعلّم داخل المؤسسات التّربوية قصيرة نسبيا قد لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغاياتنا، فمثلا لا يمكن للمعلّم أن يقيس نتائج تدريس التّلاميذ مقرّرا في اللّغة العربية دون أن يعرف مسبقا أي تغيرات في السلوك يهدف إلى تحقيقها، فالتّقويم بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيّرات قد تمت على النّحو الذي ننشده، فإذا كان مقرّر اللّغة الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة في تنظيم المادّة المكتوبة فإن أدوات التّقويم في هذه الحالة يختلف عنها في مقرّر يهدف إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارات القراءة.

"فالتقويم والقياس التربوي يساعد في إخيار الأهداف التربوية وتوضيحها على نحو غير مباشر، أي يحفّز المؤسّسة التربوية على صياغة أهدافها والتّعبير عنها بوضوح في عبارات سلوكية، ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد على مجرّد التعرّف أو الحكم المباشر وإنما هي من الأمور التّي تتطلّب المفاوضة بين أنظمة قيمة ومعيارية."[1]

*في مجال الحكم على نجاح المتعلمين:

من المؤكد أنّ لكلّ مرحلة تعليمية عدد من السّنوات الدّراسية اللاّزمة لها ؛ فإذا كان التّعليم في كل مراحله يتفق مع الحاجات والامكانيات الفردية يصبح للسنوات الدراسية معنى أكبر من كونها مجرد زمن عابر وخاصة إذا كان مستوى التّحصيل الذّي يصل إليه كل تلميذ في مختلف الميادين يتحدّد بأساليب التّقويم وأدوات القياس ويقترح وود في 16 نظاما ثنائيا لإعطاء الدرجات والتقديرات

[1]- محاضرات في التقويم التربوي, الدامرداس سرحان ، المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج ، الكويت ، 1983 ، ص 18.

المدرسية لمواجهة الهدفين المرتبطين والمستقلين معا اللّذين من أجلهما وضع هذا النّظام ؛ فهو يوصي في حالة تخريج التّلاميذ ونقلهم من مرحلة إلى أخرى، حيث يجب أن يعتمد التقويم التربوي على الإختبارات التربوية المقننة، أمّا في أغراض الإرتفاع بالمستوى الخلقيوالإجتماعي للتّلميذ الفرد ؛ فإنه يوصي بالاحتفاظ بنظام التقديرات الراهن والذي تستلزمه المدارس بمختلف أنواعها ومستوياتها وعند استخدام التقويم للحكم على نجاح التلميذ لا بد من التأكّد من مقابلة القدرات والامكانيات والحاجات الفردية للتلاميذ ويعتمد على معرفة دقيقة بخصائص النّمو ومطالبه.[1]

إلا أن المشكلة الحقيقية هي أنه حتى لو كان المعلّم يتبنى وجهة النّظر النّهائية، هذه بدلا من تأكيد المادة الدّراسية وضرورة تغطية جوانبها أثناء التّدريس والتّقويم، حتى لو كان هذا المعلم على دراية كافية بأساليب استشارة التّلاميذ لبذل أقصى جهد تربوي لديهم، فإنّ الظّروف التربوية قد تكون محيطة لهذه الجهود من حيث مساحة الفصل، وفترة التدريس ونقص الأجهزة والكتب والمجلات ونقص التشجيع وقصور الطاقة على أداء العمل ؛ وهذه جميعا من أمور السياسة التربوية التي يجب أن تآزر جهودها مع نتائج البحث العلمي حتى تحقق العملية التربوية أهدافها وتؤتي ثمارها [2]

*في مجال زيادة الدّافعية للتّعلم:

يقوم التقويم والقياس بالوظائف الثلاث الرئيسية للدوافع في التعلموهي :

-وظيفة التنشيط:

اي زيادة المسوى العام للنشاطوالجهد المبذول ويمكن أن تدل على ما تحدثه الامتحانات الفصلية والعامة وازدياد النشاط والجهد العقلي في فترات العمل الشديد التي يقضيها الطالب في المدارس وكثيرا ما تكون هذه الامتحانات في نعظم المدارس خاتمة المطاف ويكون للنجاح والفشل فيها أهمية كبيرة، كما تحدّد هذه الامتحانات عموما متى يتعلم التلاميذ وماذا يتعلمون وكيف يتعلمون، ولذلك فإنّ

[1]الأسس النفسية للتّعليم الثانوي ،أحمد زكي صالح، النهضة العربية،القاهرة , 1972 ، ص 158.

[2]التقويم و القياس النفسي التربوي , زمزية الغريب القاهرة مكتبة الإنجلو المصرية 1970 ، ص 58.

هذه الامتحانات إذا لم تقم بقياس أهداف المنهج أو المقرر قياسا حقيقيا وصادقا فإننا نشك كثيرا في قيمة الدفاعية التي تستشيرها.

-في مجال وظيفة التوجيه:

و بها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى الاماكن المرغوب فيها، فإذا كانت نتائج التقويم والقياس التربوي بها الحكم على المدارس والمعلمين والتلاميذ، فإن طبيعة أدوات التقويم تحدد إلة حد كبير نوع العملية التربوية،فأذا كانت الإختبارات تتضمن احكاما كيفية هامة فإنها تفيد كثيرا في تحديد الأهداف والطرق التروية، فإن هذه الاختبارات تختلف في تلك التي تقيس مهارات الدراسة وقدرات حل المشكلة لأنّ الأخيرة تؤكد المفاهيم وتوضح الأهداف العامة لعملية التربوية وهو التعلم الدائم.

-في مجال وظيفة الانتقاء:

تعني هذه الوظيفة تحديد الامتحانات التي سوف تثبيتها وبقاؤها عند التلاميذ والاستجابات التي سوف تهدف وتربط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتقويم، إلاّ أنّ الفرق بين الانتقاء والتشخيص[1] هو أن الإختبار التشخيصي يركز الاهتمام على تشخيص الصعوبات كما يقترحها المعلم أو الأخصائي النفسي المدرسي، وتؤكد البحوث التجريبية أنّه كلما كانت معرفة التلاميذ لجزانب الصواب والخطأ في استجاباتهم واسبابها معرفة مباشرة في موقف الإختبار فإن ذلك يؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة أو السلوك المرغوب عنه، وحذف الاخطاء واستبعادها .[2]

*في مجال الإرشاد النفسي :

هو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعده في الوصول إلى حلول فاعلية المشكلات التكيف التي يعاني منها والتي تكون عادة في المستوى السلوكي العادي

[1]- التقويم و القياس التربوي و دوره في انجاح العملية التعليمية , يحي علوان مجلة العلوم الانسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة العدد 15 ص 27.

[2]- مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي , جمعية عمال المطابع ،1987 ، ص 113.

أو السري، وبهذا المعنى فإنّ الإرشاد النفسي جانب متخصص من جوانب الخدمات الفردية أو برامج التوجيه بوجه عام [1]

بحيث يمكن القول : "علاقة التقويم والقياس بالإرشاد النفسي هي علاقة الوسيلة بالغاية اي المساعدة على التعرف على نواحي القوة والضعف سواء كانت داخل الفرد أو بين الافراد اي أنّ التقويم والقياس تفيد في جمع المعلومات عن الافراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو.[2]

وفي الأخير نجد أنّ الأثر المنشّط في القياس والتّقويم في العملية التعليمية يعتمد أساسا على مدى نجاح التّلميذ ؛ فالذّي يحصل على درجات عالية ينجح ويتقدّم وتكون استشارته أيسر من التّلميذ الذّي يحصل على درجات منخفضة وما يستتبع ذلك من فشل ورسوب ؛ وهذه النتيجة ذاتها تؤكّد ضرورة وضع أهداف تربوية معقولة، تتضمّن على الأقل نجاحا جزئيا وممكنا للجميع.

و الواقع أنّ المؤسّسات التّعليمية وغيرها من المؤسسات الإجتماعية لديها كثير من العمليات والإجراءات التّي أصبحت بمرور الزّمن أقرب إلى التقاليد الواسعة والتّي تتحول لتصير أقرب إلى المقدسات، وتنتقل من جيل إلى آخر دون علم واضح بالأهداف لغايات منها، وبعبارة أخرى تتحول ممارسة التّعليم إلى عملية ميكانيكية بلا أهداف واضحة وصريحة ؛ وهذا يتنافى مع ما نرمي إليه من الوصول إلى التخطيط في مختلف جوانب سلوكنا الاجتماعي والفردي، والذي يتطلّب قدر من الفهم الواضح للغايات التّي نسعى إليها جميعا.

[1]- التقويم و القياس التربوي في اتجاه العملية التعليمية , يحي علوان ، ص 29.

[2]- علم النفس التربوي ، أحمد زكي صالح القاهرة , النهضة المصرية،1972 ، ص 220.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

رخصة لإجراء دراسة ميدانية

نتشرف نحن رئيس قسم اللغة والأدب العربي أن نتوجه إلى شخصكم الموقر بطلب قبول إجراء تربص ميداني للطالب: كريم مهياوي في حضن مؤسستكم علما أن الطالب مسجل بانتظام في الماستر تخصص لسانيات تحت رقم 07-61945:

من أجل إعداد مذكرة التخرج الموسومة: *التقويم التربوي في الطور المتوسط اللغة العربية أنموذجا*

سيدي تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس القسم

- **رابعا: دراسة ميدانية**

استبيانات وآراء الأساتذة حول

تقويم الكفاءات لمادة اللّغة العربية في الطّور المتوسّط

إلى السّادة الأساتذة المحترمين :

هذا الاستبيان يخص تدريس اللّغة العربية في الطور المتوسط، والهدف الرئيسي منه هو آرائكم ونظرتكم حول التقويم، وما هي معاييره وغيرها من الأسئلة التي نحاول الإجابة عنها من خلال هذا الإستبيان،ومما لا شك فيه أن إجابتك عنها خطوة ضرورية لدراسة بعض المشكلات وايجاد بعض الحلول، إن خبرتك القيمة في التّدريس وتعاونك معنا هو دعم للبحث عن حلول من أجل تدريس أفضل.

شكروتقدير

الطالب الباحث

1-الإستبيانات بواقع تقويم الكفاءات للّغة العربية:

ملاحظة،ضع علامةٌ × أمام العبارة التي تراها مناسبة

-الاسم واللّقب : عويشة صانفسنوس

-سنة التّخرج :1988

-مكان العمل : متوسطة شريف مولاي ادريس

-الأقدمية : 28 سنة

1-إنّ من بين نقاط التقويم نقطة التقويم المستمر، هل ترى أنّ هذه النّقطة ضرورية ؟

☒ نعم ☐ لا

2-على أيّ أساس يقوّم الأستاذ تلامذته خلال منحه نقطة التقويم المستمر :

☒ - على أساس عمله ونشاطه في القسم

☒ - على أساس نقاط الفروض والاختبارات

☐ - أمور أخرى

3- هل ترى أن التّدريس بالكفاءات قد أحدث تغييرا في المنظومة التّعليمية ؟

☒ نعم ☐ لا

4-هل يطبق الأستاذ اجراءات التقويم المستمر المنصوص عليها ؟

☒ نعم ☐ لا

5- ما رأيك في منهاج تدريس اللّغة العربية في الطور المتوسط ؟

☐ - جيّد

☒ - لا بأس به

☐ - يحتاج الى تغيير

6- هل توفر اجراءات التّقويم الحالية مؤشرات كافية للحكم على اكتساب الكفاءة ؟

☒ نعم ☐ لا

7-هل تكون نقطة التّقويم عاملا لتشجيع أو إحباط التّلميذ ؟

☒ نعم ☐ لا

8- ما هو تقييمك لمستوي الآداء اللّغوي عند التّلاميذ ؟

☐ حسن ☒ متوسط ☐ ضعيف

9- هل تتيح حصص اللّغة العربية وأنشطتها مجالا كافيا للممارسة اللّغوية ؟

☐ نعم ☒ لا ☐ نسبيا

10- هل تقوم حصص مادة اللّغة العربية وأنشطتها على المناقشة والحوار بين التلاميذ والأستاذ؟

☐ نعم ☐ لا ☒ نسبيا

11-إنّ من بين نقاط التقويم نقطة التقويم المستمر،هل ترى أنّ هذه النّقطة ضرورية ؟

☒ نعم ☐ لا

12-هل ترى أن التّدريس بالكفاءات قد أحدث تغييرا في المنظومة التّعليمية ؟

☒ نعم ☐ لا

13-هل يطبق الأستاذ اجراءات التقويم المستمر المنصوص عليها ؟

☒ نعم ☐ لا

14-هل يعي التّلميذ كيفية تقويمه من قبل أستاذه ؟

☒ نعم ☐ لا

15-هل ترتبط عملية التقويم التربوي بعملية التقييم والقياس ؟

☒ نعم ☐ لا

2-آراء الأساتذة حول التّقويم التّربوي :

الأستاذ: سنوس عويشة متوسطة: شريف مولاي ادريس الخبرة:28 سنة

1- فيما تتمثّل الصعوبات التّي تراها تقف عائقا أمام تعلم التلميذ للّغة العربية واتقانه لها ؟

تتمثّل الصّعوبات التي نراها تقف عائقا أمام تعلّم التّلميذ للّغة العربية وإتقانه لها في إنعدام حصّة المطالعة الأسبوعية أو النّصف الشّهرية التي كنا نخصّصها مع التّلميذ لاختيار أحسن الكتب للمطالعة ثمّ تلخيصها، ثم مناقشتها

الأستاذ:بوشنافة أحمد متوسطة: شريف مولاي ادريس الخبرة: 25 سنة

2- ما هي الصعوبات التي قد تواجهكم في عملية التقويم ؟

كثير من الأولياء والمدرّسين يعتقدون أنّ التّقويم يعتمد أساسا على سلوك التّلميذ، وأنّه لا بدّ من الأخد بعين الإعتبار هذا الجانب حين نقوّم التّلميذ وخاصّة التّقويم المستمر؛ لكن من المؤسف أن نركّز على هذا الجانب ونهمل الجانب الآدائي للتّلميذ ومستواه في اللّغة كتابيا وشفهيا؛ لأنّ المدرسة حرم لا بدّ أن يتقيّد التّلميذ فيه بسلوك دونه لا يمكن أن يتحصّل على المعارف المبتغاة، ومع ذلك لا نهمل في عمليّة التقويم إنضباطالتّلميذومواظبته، ولكن لا تأخذ حصّة الأسد في عمليّة التّقويم.

3- ما هي الأمور التي يعتمد الأستاذ عليها في نقطة التقويم ؟

الأستاذة : تو فايزة متوسّطة: شريف مولاي ادريس الخبرة : 6 سنوات

- التّنظيم

- المواظبة في أداء واجباته

-المشاركة في نشاطات القسم

- إنجاز المشاريع المكلّف بها

- البحث والاعتماد على النّفس أثناء إجراء المشاريع

- الانضباطوالسلوك الحسن

4-هل يعدّ التقويم ضروريا ؟ ولماذا؟

الأستاذة : سنوس عويشة متوسّطة :شريف مولاي ادريس الخبرة: 28 سنة

أكيد أنّ التّقويم ضروريّ لعمليّة التّعليم، فهو مؤشّر يجعل المعلّم يضع معالم لسيره في عملية التّعليم، وحافز للتّلميذ حتّى يجتهد أكثر ؛ فبعمليّة التّقويم يضع المعلّم برنامج ومواضيع لتحسين مردود تلاميذه .

5-نفس السّؤال مع الأستاذ : م، ك متوسّطة: بن زرجب الخبرة : 16سنة

التّقويم ضروريّ لأنّه يساير عمليّة التعلّم قبل بدايتها وإلى غاية نهايتها، فهو يسمح لنا بمعرفة مستوى التّلاميذ ومدى إدراكهم لمحتوى الدّرس أثناء الحصّة؛ ويكون في الأخير مقياسا لمعرفة ما إذا

تمّ إستيعاب الدّرس والمعلومات فالعمليّة التربويّة لا يمكن أن تكون ناجحة بدون تقويم ؛ فهو المؤشّر

الذي يعرّفنا بمستوى الإدراك، وهل نستطيع أن نتقدّم في الدّرس أم نتوقّف أو العودة إلىإلى مراجعة

المكتسبات السّابقة، فعمليّة التعلّيم والتعلّم بدون تقويم لا طائل منها، والمعلّم الذّي يقوّم مثل من يريد السّفر إلى مدينة ولا يعرف الطّريق ولا يعرف قراءة الإشارات الدّالة والموجّهة إلى تلك المدينة.

6- نفس السّؤال مع :

الأستاذ : أحمد بوشنافة - متوسّطة: شريف مولاي ادريس- الخبرة: 25سنة

إنّ عمليّة التّقويم جدّ ضرورية، حيث أنّ الأستاذ يتعرّف من خلالها مستوى التعلّم وعلى نوعية ودرجة صعوبة المادّة التّي يقدّمها، ففي البداية لا بدّ من تقويم تشخيصي يسمح للمعلّم بمعرفة مستوى التعلّم، وانطلاقا منه يبني المعلّم مستوى التعلّم، ويأتي بعده التّقويم التكويني ويكون خلال عمليّة التعلّم، وهو يسمح للمعلّم بمعرفة مدى إدراك المتعلّم للمادّة المقدّمة ومستوى تناسبها مع قدرة المتعلّم من حيث الصّعوبة والتدرّج في سير الدّرس، وأخيرا يأتي التّقويم التّحصيلي ويكون في نهاية العملية التّعليمية التعلّمية ؛ وهو يسمح للمعلّم بمعرفة مدى إدراك التعلّم للمادّة المقدّمة أو الدّرس عامّة أو في نهاية الفصل أو نهاية السّنة، فالتّقويم بصفة عامّة عمليّة هامّة جدّا تساير العمليّة التّعليمية التّعلّمية من بدايتها إلى نهايتها .

- ملاحظات حول التّدريس بالأهداف والتّدريس بالكفاءات :

الأستاذة : قاسمي نوال متوسّطة:شريف مولاي ادريس الخبرة: 25 سنة

التّدريس بالكفاءات يعتمد على الكفاءة الختامية التي هي محور عمليّة التعلّم، وهذه الكفاءة

تمكّن التّلميذ من إبراز قدراته، وممارسة النّشاطات التّي تستهويه، وتظهر قدرته على إختيار الوسائل والسّبل النّاجحة للوصول إلى الكفاءة الختامية، فتظهر قابليته على التّحصيلوالإستيعاب أثناء عمليّة التعلّم، ودرجة ذكائه، وحسن تفكيره .

– نتائج الاستبيان :

1-التّقويم عمليّة ضرورية لا يمكن الإستغناء عنها في العملية التّعليمية

2-إعتماد عمل ونشاط التّلميذ،ونقاط الفروض والإختبارات لمنح نقطة التّقويم المستمر

3-عمليّة التّقويم ترتبط إرتباطا وثيقا بعمليتي التقييم والقياس

4- التدّريس بالكفاءات أحدث تغييرا في المنظومة التّعليمية

5- مسايرة عملية التّقويم لعمليّة التّعليم من بدايتها إلى نهايتها

6- إعتبار المستوى اللّغوي عند التلاميذ متوسطا في الطور المتوسّط

7- تتبع الأساتذة لمعايير التّقويم شكلا ومضمونا

– حلول واقتراحات لمعالجة بعض النّقائص:

– ضرورة وضع مناهج تساعد المعلّم والمتعلّم في عملية التّعليم

–الإهتمام بمادّة المطالعة والتّعبير الشّفهي بتخصيص حصص أوفر لها

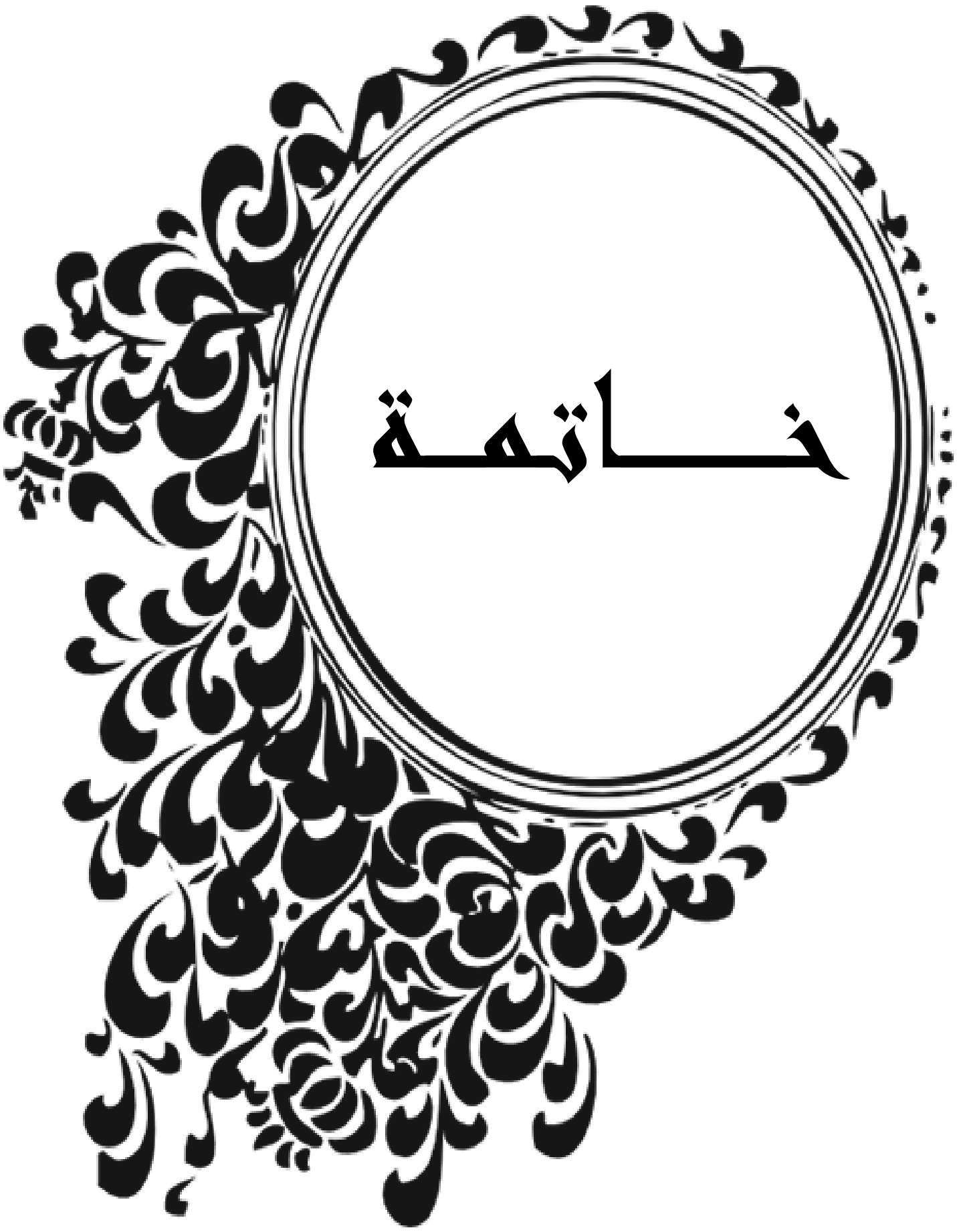
– البحث عن طرق جديدة في عمليّة التّدريس وتقويمها وذلك عبر وسائل حديثة

– جعل التّقويم شاملا؛ حتّى يهدف إلى معرفة الأهداف في شموليتها؛ قصد التّشخيص والعلاج والوقاية والتحسين

– تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام حتّى يتسنى للأستاذ التّحكم جيّدا في عملية التّدريس والتّقويم

– ضرورة التّنسيق بين مختلف المواد؛بتعميم استعمال اللّغة العربية في كلّ المواد إلا الأجنبية

– وفي الأخير نقول : أنّ التقويم عملية لا بد منها وبإتباع معاييرها وقوانينها حتى تكون عمليّة الإصلاح متماشية والتطوّر الحاصل ، كما يجب أن تكون عمليّة الإصلاح نابغة من مرجعيّة المجتمع الجزائري بكل مقوماته، وانتمائه الحضاري للأمة العربية الإسلامية وتراثها الزّاخر عند انتقاء النصوص شعرا ونثرا .


خـــاتمـة

خاتمة:

تمّ التطرّق في هذه الدّراسة إلى التّقويم التربوي ، وبعض الجوانب المتعلقة به ، إضافة إلى علاقته بالتّعليم والمتعلّم ، وكذا فاعليته في التّدريس ، وكذا الوقوف على الواقع الحقيقي في تقويم التّلاميذ ومدى أهمية التقّويم في العملية التعليمية .

ولعلّ أهم النتائج التيّ توصّلت إليها من خلال هذا البحث هي :

_ أنّ المدرسة الجزائرية عرفت تطوّرا ملحوظا من فترة الاستقلال إلى يومنا هذا ؛ رغم بعض النقائص

_ تطوّر المناهج التّعليمية في المدرسة الجزائرية؛ غيّر من الطريقة والأسلوب في التّدريس من عدّة جوانب

_ الأهمية الكبرى التّي يحظى بها التّقويم في العمليّة التّعليمية

_ مسايرة التقويم لعمليّة التعليم من البداية إلى النّهاية

_ طريقة التّقويم المعمول بها اليوم في مدارسنا تحتاج إلى تطوير؛ حتّى يساعد المقوّم ويخدم المقوَّم

_ لا يمكن الاستغناء عن التّقويم في أي عمليّة تعليمية

_ التدريس بالكفاءات يعتبر امتدادا لطريقة التدريس بالأهداف

ونجد أنّ كلمة التّقويم جاءت بمعاني مختلفة باختلاف الباحثين في مجال القياس والتّقويم، ويأتي التّقويم التّربوي ليحقّق الغاية وينشد الأهداف ؛ فهو يشكّل حلقة أساسية ضمن العمليّة التّعليمية بمختلف موادها وتخصّصاتها، حيث صار التّقويم تخصّصا مثله مثل التخصصات الأخرى في مجموعة من الحلقات المترابطة والمتفاعلة يؤثّر بعضها في الآخر، لكنّ التّقويم هو أكثرها أثرا في المنظومة التربوية عامة والعملية التعليمية التعلّمية خاصّة .

وبشكل عام فالتّقويم وسيلة منتهجة في العملية التّعليمة بأدوات محددة ؛ قصد معرفة مستوى تحصيل المتعلّمين في المادّة ، وبالتّالي اختبار مدى تحقيق الأهداف والكفاءات المخطّط لها سلفا

إذا فالتّقويم مكوّن رئيسي لكلّ أنظمة التّعليم ، وهو يشكّل دورا حاسما خلال رحلة التّلميذ التّعليمية بمختلف الأطوار و المواد ؛ فمن خلال قياس إنجازات الطالب أو التّلميذ ، فإنّها تساعد على التعلّم والمعلّمين لتحسين العمليّة التعليمية والمديرين لإتحاد القرارات حول كيفية الاستفادة من المعطيات ، وواضعي السياسة على تقييم فعالية البرامج التعليمية .

وفي الأخير نقول أمر حسن أن نسعى لتحسين مستوى التّعليم في مدارسنا ؛وفق مناهج علمية حديثة، ولن يُكتب النّجاح لهذه المناهج إلاّ إذا تظافرت الجهود بين الشركاء المعنيين من مدرّسين وباحثين وخبراء، حتّى يتكيّف الواقع الممنهج مع الواقع الذّي تعيشه مدارسنا، فشتّانَ بين التّنظير والتّطبيق في الميدان.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة والمراجع المصادر

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

1. أزمة التّعليم المعاصر، زغلول ابن محمد البخار، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، (1400هـ-1980)

2. أسس المنهاج واللغة، الدكتورة عنود العشايشالخريش، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن 2012، ط1.

3. الأسس النفسية للتعليم الثانوي أحمد زكي صالح القاهرة النهضة العربية، 1972

4. أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم العامة، محمد وطاس، المؤسّسة الوطنية للكتاب (الجزائر)، دط 1988

5. بحث عن التقويم المستمر، عمار بن مرزوق العشبي، جامعة الملك سعود، قسم المناهج وحق التدريس 1424هـ، ص 11،

6. التّدريس بالأهداف وبيداغوجية التّقويم، محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، ط2، د.ت

7. التدريس طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1 2011

8. التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، فريد حاجي دار الخلدونية الجزائر الطبعة 1939هـ-2013م.

9. التسيير التربوي: بحث من إعداد السيد حركات معهد التكوين أثناء الخدمة أحمد مدغري، سعيدة ديسمبر 2002. شبكة الأنترنت.(www.Infpe.edu.dz)

10. التقويم التّربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، د. جميل محمد عبد السميع شعلة، دار الفكر العربي، 2001، ط1

11. التقويم التربوي: الدكتور محمود منسي عبد الحليم، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2003، ط2

12. تقويم العملية التعليمية، مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في الأساسي، والثانوي، جامعة تلمسان، العدد1، 2002

13. التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمية، د يحي علوان مجلة العلوم الانسانية جامعة محمد خيضر بسكرة العدد15

14. التقويم والقياس النفسي التربوي،زمزية الغريب القاهرة مكتبة الإنجلو المصرية 1970

15. التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي، محمد صاري، جامعة باجي مختار

16. التّقويم والبيداغوجيا في النّسق التّربوي (بحوث مختارة)، بوسنة محمود، منشورات التربية،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الجزائر،العدد 2،د ط

17. التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمية، يحي علوان، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11

18. دراسة في التقويم التربوي، مهدي صالح السامرائي، رسالة الخليج العربي، الرياض، 1985

19. دليل الاستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، بدر الدين بن تريدي ورشيد ايت عبد السلام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر. 2004-2005

20. دليل المعلم في تقويم الطالب لفؤاد أبو حطب، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، 1992

21. علم النفس التربوي أحمد زكي صالح القاهرة، النهضة المصرية 1972.

22. علم النفس التربوي، سيكولوجيا البيداغوجيا، قاتونميالري، ترجمة عزيزي عبد السلام، دار الآفاق

23. عناصر العملية التعليمية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية

24. فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، دار الكتاب العلمي للنشر والتوزيع،ط1،2003

25. في ظلال القرآن: سيد قطب، دار الشروق، القاهرة، ط32، 2003،

26. القاموس المحيط: محمد الفيروز أبادي، ج2، مادة قوم،

27. القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة للدكتور صلاح الدين محمود علام، القاهرة 2000، ط1

28. القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية لعلي ماهر خطاب، مكتبة الأنجلو المصرية، 2001، ط2

29. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الثانية متوسط

30. لسان العرب، ابن منظور، مجلد13

31. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي عمان، جمعية عمال المطابع 1987.

32. محاضرات في التقويم التربوي، الدامرداس سرحان المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت 1983

33. المناهج التعليمية: تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2010

34. المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 12 مارس 2005 المتعلّق باصلاح نظام التقويم التربوي، وزارة التربية الوطنية، شبكة الانترنيت.www.manhal.net

35. الموجز في تدريس اللغة العربية السيد محمود أحمد دار العودة، بيروت، ط1، 1980م

36. النظام التّربوي والمناهج التعليمية، سند تكوين لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي لسنة 2005 شبكة الأنترنت

37. نموذج التّدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، محمد صالح حثروبي، دار الهدى عين مليلة الجزائر د. ط، د، ت

38. وحدة النظام التّربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي الإكمالي لسنة 2005،

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان **الصفحة**

المقدمة.....أ

لمدخل.....1

الفصل الأوّل : ماهية التّقويم.....10

-أوّلا : مفهوم التّقويم 11

1_لغة.....12

2_إصطلاحا.....13

3_الفرق بين القياس والتقويم.....16

- ثانيا : مراحل التّقويم.....18

- ثالثا : وظائف التّقويم.....21

- رابعا : أهداف التّقويم وأهميّته.....23

1_الأهداف.....23

2_الأهميّة.....26

الفصل الثّاني : التّقويم التّربوي في المنظومة التّعليمية.....29

- أوّلا : أسس التقويم 30

- ثانيا : التُّقويم التربوي في المنظومة التعليمية 41

- ثالثا : أنواع التّقويم 44

- رابعا : مهارات القائم بعمليّة التقويم.....58

* دور التّقويم في عمليّة التّعليم المدرسي.....61

الفصل الثالث : دراسة ميدانية للتقويم في الطور المتوسّط.....68

- أوّلا : وثائق في الميدان 69

- ثانيا : سيرورة تقويم الكفاءات 78

* النقطة وعلاقة المعلّم للتّلميذ.....81

- ثالثا : فعالية التّقويم في تحسين الآداء التربوي 89

- رابعا :استبيان وآراء الأساتذة في الطور المتوسّط.....94

- الخاتمة.....105

- قائمة المصادر والمراجع.....107

- الفهرس 112

الملخص:

يُعتبر الإصلاح التّربوي سيرورة متواصلة ديناميكية ، ودائمة تتضمّن مراحل للمتابعة والتّقويم والتّعديل من أجل ضمان السّير الحسن و الطّبيعي للمنظومة التربويّة ، والمتأمّل في التّقويم التّربوي سيجد تطوّرا في مفهومه ؛ فلم يعد منصباً على الطلاب فحسب ، بل أصبح شاملا في منهجيته بحيث يتناول العمليّة التّعليمية بكافة جوانبها من طلاب و معلّمين و مشرفين ونظم إدارية وغيرهم ؛ حتّى يتحكّم التّلميذ في قاعدة من الكفاءات التربوية التّعليمية

-résumé

Réforme de l'éducation est un processus dynamique et continu, durable comprend les étapes de suivi et d'évaluation et d'ajustement afin d'assurer Sir Hassan et le système éducatif normal, et le méditant dans l'évaluation de l'éducation trouveront un concept sophistiqué, plus axé sur les étudiants, mais aussi est devenu un complet dans sa méthodologie qui aborde le processus éducatif dans tous ses aspects des étudiants et des enseignants et des superviseurs et des systèmes administratifs et autres, même l'étudiant contrôle la base des compétences pédagogiques d'enseignement

+Abstract

Educational reform is an ongoing process dynamic, durable include stages for follow-up and evaluation and adjustment in order to ensure Sir Hassan and normal educational system, and the meditator in Educational Evaluation will find a sophisticated concept; no longer focused on the students, but also became a comprehensive in its methodology that addresses the educational process in all its aspects of students and teachers and supervisors and administrative systems and

الملخص:

others; even the student controls the base of the educational competencies educational