الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في: علم النفس

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

فارح عبد اللطيف

إشراف الدكتور:

العبزوزي ربيع

السنة الجامعية: 2014/ 2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في: علم النفس

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

فارح عبد اللطيف

أمام اللجنة المشكلة من:

عيادي سعيد	أستاذ	جامعة البليدة 2	رئيسا.
العبزوزي ربيع	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البليدة 2	مشرفا و مقررا.
العقون كمال الدين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا.
بوسالم عبد العزيز	أستاذ محاضر (أ)	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 2014/ 2015

شكر و تقدير

الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان، حمداً يليق بجلاله وعظمته. وصَلِّ اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده، صلاةً تقضى لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات، و تبلّغنا بها أقصى الغايات من جميع الخيرات، في الحياة وبعد الممات. فلله الشكر أولاً وأخيراً، على حسن توفيقه، وكريم عونه، وعلى ما منَّ وفتح به عليَّ من إنجاز لهذا العمل، بعد أن يسّر العسير، وذلّل الصعب. و أسأل الله أن يجعله خالصا لوجهه الكريم، و أن يجعله نافعا لهذه الأمة.

كما أَدِينُ بعظيم الفضل والشكر والعرفان بعد الله سبحانه وتعالى في إنجاز هذا البحث وإخراجه بالصورة المرجوة، إلى المشرف على الرسالة: الدكتور العبزوزي ربيع. الذي منحني الكثير من وقته، وجهده، وتوجيهاته، وإرشاداته، وآرائه القيمة. ومدَّ يد العون لي دون ضجر للسير قدماً بالدراسة نحو الأفضل سائلا المولى القدير أن يجزيه عني خير الجزاء ويثيبه الأجر إن شاء الله. كما أتقدم بالشكر إلى اللجنة الموقرة لقبولها مناقشة هذه المذكرة.

و الشكر موصول للسيد مدير التربية لولاية الوادي على ترخيصه لي بالقيام بهذه الدراسة في تراب الولاية، كما أشكر جميع مفتشي و مديري و معلمي المقاطعات التربوية التسعة لمدينة الوادي، على ما وجدته عندهم من حسن استقبال و مساعدة على إنجاز الدراسة التطبيقية. و أخص بالشكر السيد صالح ذهب مفتش المقاطعة التربوية الرابعة على تشجيعه و مده يد العون و الدعاء طيلة هذا العمل.

و لا أنسى في هذا المقام جميع الأساتذة الذين درست على أيديهم ، بداية من شهادة الليسانس في جامعة الوادي، وصولا إلى أساتذتي في جامعة البليدة (2) في دراسات ما بعد التدرج، و أدعو الله تعالى أن يجزل لهم العطاء و يجعل ما علموه لي في موازين حسناتهم يوم القيامة.

و ختاما نثني خير الثناء على الوالدة الكريمة التي رافقني دعاؤها في كل خطواتي، و كذا زوجتي و أبنائي الذين انشغلت عنهم طيلة سنوات الدراسة، و شكري أيضا لأخوي و أختي على ما قدموه لي من عون و تشجيع.

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، و قد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (114) معلما يدرسون اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للموسم الدراسي 2013/ 2014 في مدينة الوادي، موزعين على تسع مقاطعات تربوية تمثل المجتمع الأصلي، تم اختيارهم عن طريق العينة الطبقية العشوائية، تمثل هذه العينة نسبة (15.99%).

و للإجابة على تساؤلات الدراسة تم بناء بطاقة ملاحظة لقياس درجة استخدام أساليب التقويم المستمر و كذا التعرف على الفروق بين المعلمين في تطبيقهم لهذه الأساليب حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي و الخبرة المهنية و التكوين. و أجريت مقابلة للتعرف على الصعوبات التي تعيق استخدام هذه الأساليب.

و قد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: يستخدم معلمو المدرسة الابتدائية الاختبارات الكتابية و الشفهية (أساليب التقويم التقليدية) بدرجة عالية جدا. ويستخدمون التقويم القائم على الأداء و التقويم بالملاحظة و التقويم بالواجبات المنزلية و التقويم الذاتي وتقويم الأقران بدرجة عالية عموما. بينما يستخدمون التقويم بالمقابلة و التقويم بالمشروعات بدرجة منخفضة في تقويم التلاميذ في اللغة العربية.

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو التكوين أثناء الخدمة بينما توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

وصرح المعلمون بأن هناك صعوبات تتعلق بما تتطلبه عملية تقويم التلاميذ من وقت و جهد كبيرين، و أن كثافة برامج اللغة العربية و كثافة التلاميذ داخل القسم ونقص التكوين في مجال التقويم المستمر تعد من الصعوبات التي تعيق استخدام أساليب التقويم المستمر في تقويم نشاطات اللغة العربية.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر	
	ملخص الدراسة باللغة العربية.	
	فهرس المحتويات.	
	قائمة الجداول.	
	قائمة الأشكال.	
	قائمة الملاحق.	
	الفصل التمهيدي: الإطار النظري للبحث.	
	مقدمة.....	14
01	إشكالية الدراســـة.....	18
02	فرضيات الدراســـة.....	25
03	أهداف الدراســـة.....	25
04	أهمية الدراســـة.....	26
05	التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.....	27
06	الدراسات السابقة.....	29
07	التعليق على الدراسات السابقة.....	38
	الفصل الأول: التقويم المستمر	
	تمهيد.....	41
	أولا: التقويم التربوي.....	42
01	مفهوم التقويم التربوي.....	42
02	تطور مفهوم التقويم التربوي نبذة تاريخية.....	46
03	التقويم التربوي و المفاهيم المرتبطة به.....	50
04	أنواع التقويم التربوي.....	54
05	أسس التقويم التربوي.....	57
06	أهمية التقويم في العملية التربوية.....	59
07	أهداف التقويم التربوي.....	60
08	وظائف التقويم التربوي.....	62
09	الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي.....	63

	ثانيا: التقويم المستمر.....	65
01	مفهوم التقويم المستمر.....	65
02	مميزات التقويم المستمر.....	67
03	أهداف التقويم المستمر.....	67
04	أهمية التقويم المستمر.....	68
05	مبادئ عامة في التقويم المستمر.....	70
06	التقويم المستمر و التغذية الراجعة.....	71
07	الأسس النفسية للتقويم المستمر.....	72
08	خصائص التقويم المستمر.....	73
09	خطوات تنفيذ التقويم المستمر.....	74
10	تفسير نتائج التقويم المستمر.....	78
11	العوامل المؤثرة على عملية التقويم المستمر.....	80
	ثالثا: أساليب التقويم المستمر.....	80
01	المناقشة الصفية.....	81
02	الملاحظة.....	83
03	الواجبات المنزلية و متابعتها.....	86
04	الاختبارات التحصيلية.....	88
05	ملف الإنجاز.....	91
06	الخرائط المفاهمية.....	95
07	التقويم الذاتي وتقويم الأقران.....	98
08	التقويم بالمشروعات.....	103
	ملخص الفصل.....	106
	الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات	
	تمهيد.....	108
	أولا :الكفاءة.....	109
01	مفهوم الكفاية و الكفاءة.....	109
02	أنواع الكفاءة.....	112
03	مستويات الكفاءة.....	113
04	خصائص الكفاءة.....	114

05	المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.....	114
06	مركبات الكفاءة.....	118
07	مواصفات الكفاءة في مجال التدريس.....	118
	ثانيا : المقاربة بالكفاءات.....	119
01	المقاربة.....	120
02	المقاربة بالكفاءات.....	124
03	الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات	125
04	نشأة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وعوامل ظهورها.....	127
05	الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات.....	127
06	دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات.....	130
07	المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات.....	132
08	المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات.....	133
09	مزايا المقاربة بالكفاءات.....	134
10	إستراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات.....	135
11	التعلم في بيداغوجية الكفاءات.....	145
	ثالثا : تقويم الكفاءات.....	145
01	مفهوم تقويم الكفاءات.....	145
02	مكانة التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.....	146
03	متطلبات تقويم الكفاءات.....	147
04	أهداف تقويم الكفاءات.....	149
05	مكونات الوضعية الادماجية.....	150
06	خصائص الوضعية الادماجية.....	151
07	الأهداف الكبرى للوضعية الادماجية.....	151
08	الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة.....	151
09	نموذج لوضعية إدماجيه و شبكة تقويمها.....	152
	ملخص الفصل.....	154
الفصل الثالث: اللغة العربية و تقويم الكفاءات		
	تمهيد.....	156
	أولا: اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.....	157

01	مفهوم اللغة العربية.....	157
02	أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.....	159
03	الكفاءات المستهدفة في نهاية المرحلة الابتدائية.....	163
04	الكفاءة الختامية في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.....	164
05	الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.....	164
06	ملامح التخرج في نهاية السنة الخامسة ابتدائي.....	168
	ثانيا: الكتاب المدرسي و تقويم الكفاءات اللغوية.....	168
01	التقويم في مجال اللغة العربية.....	168
02	الأنشطة التعليمية في اللغة العربية.....	170
03	تقويم الأنشطة اللغوية في التعليم الابتدائي.....	177
04	المواصفات العامة للكتاب المدرسي.....	178
05	كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي(نموذجا).....	185
	ملخص الفصل.....	199
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة		
	تمهيد.....	201
01	الدراسة الاستطلاعية.....	202
02	الدراسة الأساسية.....	204
03	حدود الدراسة.....	209
04	وسائل القياس.....	209
05	الأساليب الإحصائية.....	222
	ملخص الفصل.....	223
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها		
	تمهيد.....	225
01	عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها.....	226
02	عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.....	237
03	عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.....	258
04	الاستنتاج العام.....	266
05	الخاتمة (المقترحات و التوصيات).....	269
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....	272

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجـــــدول	الصفحة
01	الفرق بين القياس و التقويم.....	53
02	الفرق بين التقويم و الاختبار.....	53
03	دلالة الأرقام في الملاحظة.....	86
04	شبكة تقويم الوضعية الإدماجية لدورة ماي 2013.....	153
05	الكفاءات القاعدية و علاقتها بالأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي.....	164-168
06	نتائج الاستمارة الاستطلاعية لحصر أساليب التقويم المستمر المستخدمة في التعليم الابتدائي.....	202
07	تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.....	204
08	تصنيف المعلمين حسب جنسهم و المقاطعات التربوية لمدينة الوادي.....	205
09	تصنيف المعلمين حسب الجنس.....	207
10	تصنيف المعلمين حسب المؤهل العلمي.....	207
11	تصنيف المعلمين حسب عدد سنوات العمل (الخبرة).....	208
12	تصنيف المعلمين حسب المشاركة في التكوين عن بعد.....	208
13	المحك أو درجة القطع لكل مستوى من مستويات الإجابة.....	212
14	توزيع الفقرات على أساليب التقويم المستمر.....	212
15	درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للبطاقة.....	214
16	معامل الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم بالاختبارات) و الدرجة الكلية للبعد.....	215
17	معامل الارتباط بين فقرات البعد الثاني (التقويم القائم على الأداء) و الدرجة الكلية للبعد.....	215
18	معامل الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم عن طريق الملاحظة) و الدرجة الكلية للبعد.....	216
19	معامل الارتباط بين فقرات البعد الرابع (التقويم عن طريق الواجبات المنزلية) و الدرجة الكلية للبعد.....	217
20	معامل الارتباط بين فقرات البعد الخامس (التقويم عن طريق المقابلة) و	217

	الدرجة الكلية للبعد.....	
21	معامل الارتباط بين فقرات البعد السادس (التقويم بواسطة المشروعات) و الدرجة الكلية للبعد.....	218
22	معامل الارتباط بين فقرات البعد السابع (التقويم عن طريق التقويم الذاتي) و الدرجة الكلية للبعد.....	219
23	معامل الارتباط بين فقرات البعد الثامن (التقويم عن طريق تقويم الأقران) و الدرجة الكلية للبعد.....	219
24	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ	220
25	درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين 1- 2.....	226
26	درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين 3- 4.....	227
27	درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين 5- 6.....	229
28	درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين 7- 8.....	230
29	ترتيب أساليب التقويم المستمر حسب درجة استخدام معلمي اللغة العربية لها.....	231
30	نتائج اختبار كولموجوروف – سميرنوف للتأكد من اعتدالية التوزيع.....	237
31	نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية حسب متغير الجنس لمختلف الأبعاد.....	238
32	نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية حسب متغير الجنس للمقياس.....	240
33	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير المؤهل العلمي لمختلف الأبعاد.....	241
34	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير المؤهل العلمي للمقياس....	244
35	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير الخبرة المهنية لمختلف الأبعاد.....	245

36	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الثاني.....	247
37	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الرابع.....	248
38	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الخامس.....	249
39	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد السادس.....	250
40	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد السابع.....	251
41	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الثامن.....	252
42	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير الخبرة المهنية للمقياس....	253
43	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للمقياس.....	253
44	نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية حسب متغير التكوين لمختلف الأبعاد.....	255
45	نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية حسب متغير التكوين للمقياس.....	257
46	التكرارات و النسب المئوية و الرتبة لاستجابات أفراد العينة حول صعوبات التقويم.....	258

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشـــــكل	الصفحة
01	أسس التقويم التربوي.....	59
02	الأسس النفسية للتقويم التربوي.....	59
03	يوضح استراتيجية العمل بالمقاربة بالكفاءات.....	121
04	مكونات الوضعية.....	150
05	هيكل المحور في اللغة العربية حسب كتاب التلميذ.....	187
06	تمثيل بياني للوحدة التعليمية.....	191

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	استمارة استطلاع عن أساليب التقويم المستمر للمتعلمين (موجهة للمعلمين و المشرفين التربويين).
02	ترخيص السيد مدير التربية لولاية الوادي بإجراء الدراسة.
03	بطاقة الملاحظة في صورتها الاولية.
04	بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.
05	قائمة أسماء السادة المحكمين.
06	درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للبطاقة.
07	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ :
08	سحابة الانتشار للبيانات الخاصة ببطاقة الملاحظة.
09	اختبار ت (t–test) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس.
10	تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي .
11	تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير الخبرة .
12	اختبار ت (t–test) لعينتين مستقلتين لمتغير التكوين.

مقدمة:

يعتبر الانفجار المعرفي و التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم في السنوات الأخيرة من أهم التحديات التي تواجه النظم التربوية، و التي تعد بدورها المحك الذي يقاس به تطور الأمم في عالم يتسم بالتنافس الاقتصادي الشديد، والسباق نحو امتلاك الأدوات المعرفية المتطورة، هذه النظم التي تسعى لتكون مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، وتقدم للمجتمع أفرادا ذوي كفاءة عالية ومؤهلين لأخذ زمام المبادرة والرقي بالمجتمع و الوصول به إلى احتلال مكانة بين غيره من المجتمعات المتطورة، يتصف أفراده بالقدرة على الابداع و مواكبة التغيرات المتسارعة التي يفرضها التطور في كافة المجالات. ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناء على أسس علمية، باعتبار التقويم جزء عضويا من نسيج النظام التعليمي.

إن نظم التقويم التقليدية تقيس قدرة الطالب على الحفظ وهو تقويم أحادي الجانب يعتمد على التلقين ويقيس القدرات العقلية المتدنية (حسب صنافة بلوم) الأمر الذي ينتج تلميذا مبرمجا غير مفكر.

و لقد كانت الإصلاحات الأخيرة فرصة مهمة لتغيير ثقافة التقويم السائدة ليكون التقويم الشامل وسيلة فعالة لتنمية قدرات التلميذ وتسليحه بالمهارات والمعارف الحديثة التي تؤهله لاكتساب كفاءات عالية وكذا الانتقال من التعليم إلى التعلم ومن التعليم من أجل الامتحانات إلى التعليم للحياة ومن ثلاثية الإلقاء والحفظ والاسترجاع إلى ثلاثية كفاءات الإبداع وكفاءات الحياة وكذا كفاءات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة.

و استجابة لتطور المنظومات التربوية العالمية و تطور الاتصالات اتجهت اختيارات المدرسة الجزائرية إلى اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات من أجل الوصول بالتلميذ إلى المطمح المرغوب، فمن القضايا الكبرى في العصر الحالي والتي أثارت القائمين على التربية قضية إصلاح التعليم، والرقي بمستوى التلميذ، حيث دعت وزارة التربية والتعليم إلى تجديد طرق وأساليب التدريس و من بينها تدريس اللغة العربية والتركيز على نشاط التلميذ وجعله محورا لعمليتي التعليم والتعلم، كما يؤكد المبدأ التربوي(علِّمه كيف يتعلم)على ألا يكون التلميذ مستقبلاً للمعلومات فقط، بل يسعى إلى جمعها من المصادر الأصلية، وهو ما يسمى بالتعلم التشاركي النشط.

و نظرا للمكانة الرفيعة التي تحظى بها اللغة العربية في بلادنا كونها اللغة المستخدمة في الحياة اليومية، وتلبي مطالب واحتياجات الفرد، و تيسر له فهم أموره ومما يزيد من أهميتها أنها من أهم

وسائل الاتصال والتفاهم بين الأفراد، فهي بذلك تحقق الوظائف المتعددة للمدرسة، فهي ليست مادة دراسية فحسب، بل وسيلة لفهم المواد الدراسية الأخرى، إلى جانب كونها من وسائل الاتصال والتواصل والتفاهم بين التلميذ وبيئته، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به، سواء أكان عن طريق الاستماع، أم الكلام، أو القراءة، أم الكتابة، و لما تقوم به من دور مهم في تصريف شؤون المجتمع الإنساني، فهي الوسيلة الأولى لمواجهة كثير من المواقف الاجتماعية التي تتطلب استخدام مهارات اللغة. لذلك كان لزاما أن تحظى بجانب كبير من المتابعة و التقويم المستمر الذي يقود التلاميذ نحو تحقيق الكفاءات المستهدفة و من ثم تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية و الذي يقود بدوره التلاميذ إلى الانفتاح على مختلف العلوم و مسايرة الانفجار المعرفي الحاصل في العالم و بوتيرة متسارعة جدا. هذا التقويم الذي جندت له التربية الحديثة أساليب متنوعة تقيس مدى تحقق تلك الكفاءات و تلك الأهداف التي ترمي إليها النظم التربوية متمثلة في مناهجها التربوية، هذه الاساليب التي تسهم بشكل فعال في الوقوف على مواطن الضعف و تبرز الخلل و تحاول معالجته في آنه.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي نظرة على واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات. وقد قسمت هذه الدراسة إلى قسمين، قسم نظري وآخر تطبيقي، يتكون القسم النظري من أربعة فصول: فصل تمهيدي يمثل الإطار المنهجي للبحث ويضم إشكالية الدراسة وفرضياتها، و أهميتها و أهدافها، و الدراسات السابقة.

أما الفصل الأول فانقسم هذا إلى ثلاثة أجزاء تكلمنا في الجزء الأول عن مفهوم التقويم التربوي وتطور هذا المفهوم ثم العلاقة بينه و بين التدريس، ثم تناولنا أنواعه و أسسه و أهميته في العملية التربوية وبعد ذلك ذكرنا أهداف التقويم التربوي وظائفه و أهم خطواته. و خص الجزء الثاني للحديث عن مفهوم التقويم المستمر مميزاته و أهدافه وأهمية في العملية التعلمية التعليمية ثم تحدثنا عن الأسس النفسية للتقويم المستمر خطوات إجرائه وتفسير نتائجه والعوامل المؤثرة عليه. أما الجزء الثالث فتم التطرق فيه لأساليب التقويم المستمر و هي المناقشة الصفية و الملاحظة المنظمة والواجبات المنزلية والاختبارات التحصيلية و ملف الإنجاز و الخرائط المفاهيمية و التقويم الذاتي وتقويم الأقران و المشروعات.

و تعرضنا في الفصل الثاني إلى المقاربة البيداغوجية الجديدة وهي المقاربة بالكفاءات، ذلك باعتبار أن الدراسة الحالية تتعرض إلى واقع التقويم في ظل هذه المقاربة، وقد قسم هذا الفصل إلى

ثلاثة أجزاء أيضا، تكلمنا في الجزء الأول عن الكفاءة ومفاهيمها ثم تعرضنا إلى ذكر بعض أنواع الكفاءات و مستوياتها و خصائصها، والمفاهيم المرتبطة بها، و وصولا إلى مركباتها و مواصفاتها في مجال التدريس. أما الجزء الثاني فتضمن الحديث عن المقاربة بالمحتويات و المقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات و الخلفية النظرية لها، نشأتها و ظهورها و كيف تم الانتقال من المقاربة بالأهداف إليها و دواعي اختيارها و المبادئ التي تقوم عليها ومفاهيمها الاساسية واستراتيجيات التعلم وفقها. و الجزء الثالث خص للحديث عن تقويم الكفاءات و متطلباته و أهدافه، ثم مكونات الوضعية الادماجية و خصائصها و أهدافها و الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءات، و في الاخير تناولنا نموذجا لوضعية إدماجية و شبكة تقويمها.

و تكون الفصل الثالث من جزأين بدأنا بالحديث عن اللغة العربية في المرحلة الابتدائية و مفهومها وأهداف تدريسها ثم الكفاءات المستهدفة في نهاية هذه المرحلة، أما الجزء الثاني فخص للكتاب المدرسي و تقويم الكفاءات اللغوية و الأنشطة التعليمية في اللغة العربية و كيفية تقويمها، ثم تناولنا المواصفات العامة للكتاب المدرسي و أخذنا كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي(نموذجا) و أخيرا الحديث عن كراس النشاط للغة العربية في السنة الخامسة ودليل المعلم.

أما القسم التطبيقي فيتكون من فصلين:

الفصل الرابع ويمثل الإطار الميداني حيث تناولنا فيه النقاط المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية و خصائصها والعينة التي تمت عليها الدراسة الاستطلاعية وحدودها المكانية والزمانية و تضمنت أيضا وسيلة القياس وخطوات بنائها و حساب الخصائص السيكومترية لها، ثم منهج الدراسة و مجتمعها وعينة الدراسة و خصائص هذه العينة من حيث الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة المهنية و التكوين و في الأخير توضيح للأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة.

و الفصل الخامس تضمن عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها ثم مناقشة و تفسير تلك النتائج:

- النتائج المتعلقة بواقع استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية.
- الفروق في استخدام أساليب التقويم المستمر تبعا لمتغير الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة المهنية و التكوين أثناء الخدمة.
- الصعوبات التي تواجه استخدام تلك الأساليب من وجهة نظر المعلمين.
- التوصيات و الاقتراحات.

كما تضمنت مقدمة و ملخصا للدراسة و خاتمة و جزء خاصا بالمراجع و آخر بالملاحق.

الفصل التمهيدي

الفصل التمهيدي:

1. إشكالية الدراسة:

إن اللغة العربية في المنظومة التربوية وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة طيعة لدى المتعلمين وسليقة فيهم بحيث تصبح أساس تفكيرهم و وسيلة من وسائل تعبيرهم. والجدير بالذكر أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية في الجزائر وهي من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة والمقوم الأساسي للشخصية الجزائرية[1].

ومما يزيد من أهمية اللغة العربية أنها من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين الأفراد في المجتمعات العربية، فهي بذلك تحقق الوظائف المتعددة للمدرسة، فهي ليست مادة دراسية فحسب، بل وسيلة لفهم المواد الدراسية الأخرى، إلى جانب كونها من وسائل الاتصال والتواصل والتفاهم بين التلميذ وبيئته، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به، سواء كان عن طريق الاستماع، أم الكلام، أو القراءة، أو الكتابة. ومن ناحية أخرى فاللغة تقوم بدور مهم في تصريف شؤون المجتمع الإنساني، فهي الوسيلة الأولى لمواجهة كثير من المواقف الاجتماعية التي تتطلب استخدام مهارات اللغة، وتُستخدم في التفكير، والتعبير.[2]

ونظرا لهذه الوظائف المتعددة التي تؤديها اللغة، كان من الضروري لكل أمة ناشئة تريد أن تتبوأ منزلةً سامية بين الأمم الراقية أن تُعنى بلغتها، وأن تعمل على تعليمها تعليما سليما يرمي إلى الإفادة من وظائفها المتعددة في حياة الفرد والجماعة، ولا يكون هذا الارتقاء في تعليم اللغة العربية إلا بالاهتمام البالغ بتنمية لغة التلميذ تنمية صحيحة، ومتابعة ذلك عن طريق تقويم أدائه اللغوي تقويما

---

[1] وزارة التربية الوطنية. دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (2012) ص 13.

[2] عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة،. طرائق تدريس اللغة العربية. ط 3. الأردن. الكرك: دار يزيد للنشر. (2004) ص 40.

فعالا، ووضع الطرق الحديثة لتعليمها، والسعي إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحديثها، لتلبية متطلبات التطورات الحديثة. ولأن هذه العملية هي عملية متحركة ومتطورة ومتغيرة بحكم تطور الحياة والمجتمعات، فقد شمل تطوير شامل لجوانب العملية التعليمية التعلمية، لكي يكون التعليم محققا لطموحات البلاد، ملبيا لآمالها وتطلعاتها في حياة أكثر رقيا وتطورا ونماء وازدهارا.

وكغيرها من الدول فإن الجزائر تسعى من خلال إصلاح المنظومة التربوية القائم على إعادة النظر في المناهج الدراسية، إلى تطوير هذه المناهج بما يساير التطورات التربوية الحاصلة على المستوى العالمي. لا سيما وأن كثيرا من البلدان قد أعادت النظر في المقاربات التي تبني عليها مناهجها و التي ظهرت كحل بيداغوجي يقصد إلى التحكم في الانفجار المعرفي الهائل الذي تشهده العقود الأخيرة، من خلال ترشيد قدرات التلميذ لترتبط بأدائه في الفضاء الدراسي وفي الوسط الذي يعيش فيه على اختلاف مجالاته .

و قد شهدت المنظومة التربوية في الجزائر في الآونة الممتدة بين 1980 و2003 ثلاث تحولات جوهرية كما يصفها القائمون عليها:

أولا: **المقاربة بالمضامين** : كما يدل عليها اسمها، فإن المناهج التي تعتمد هذا المدخل، تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، تهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم وتحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم التلميذ، أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته.[1].

ثانيا **المقاربة بالأهداف** : بناء على أهم محطات الإصلاحات التربوية الجزائرية، نخلص إلى أن المدرسة الأساسية شكلت نقطة تحول في النظام التعليمي، لأنه انتهج نفس ما كان منتهجا في النظم التعليمية للدول المتقدمة خاصة فرنسا وألمانيا، وكان من المستجدات البيداغوجية آنذاك تطبيق بيداغوجية الأهداف التي تغير المدخل التعليمي من المضامين إلى الأهداف، و تضع المقاربة بالأهداف التعلم هدفا لها بدل التعليم وعلى التركيز على نتائج المتعلم التي ينبغي أن تكون مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا والقابلة للملاحظة والقياس[2].

---

[1] وزارة التربية الوطنية. إضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة. د ط. الجزائر (1999). ص 24

[2] المرجع نفسه. ص 26

ثالثا: **المقاربة بالكفاءات** : في ضوء نقائص المدخلين السابقين اختارت الإصلاحات الجديدة أن تتبنى مدخلا متطورا من المداخل البيداغوجية حددت على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية، فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التعليم والتعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة، كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التلميذ من أجل إكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل، ولتحقيق ذلك عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التعلم وعلاجها بصورة فورية [1].

و لضمان هذا الرقي المفترض، جاءت المناهج الجديدة مركزة على عدد من العناصر الأساسية، بعضها ذا طابع استراتيجي، وبعضها الآخر ذا صبغة منهجية محضة، نوجزها كما يلي:

- هي مقاربة ذات توجه مستقبلي، بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي، من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة ومتكيفة مع المستجدات العلمية و البيداغوجية ولاسيما الاجتماعية والاقتصادية.
- هي مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن وأنفع لمركبات المناهج، تنطوي على انسجام داخلي وخارجي، ووجاهة داخلية وخارجية.
- هي مقاربة متدرجة في مسارها العلمي والمنطقي و البيداغوجي.
- هي مقاربة متكاملة، مبنية على مناهج وأهداف شاملة لجميع جوانب المعرفة، وجميع جوانب شخصية المتعلم.

هذه المقاربة التي شرع في تطبيقها في السنة الدراسية 2004/2003 – و التي أثارت و لاتزال تثير جدلا في الوسط التربوي و غيره– شهد الاصلاح التربوي أثناءها تطورات أدت إلى إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية و تجديدا في المناهج، حيث شهد التقويم التربوي بصفة عامة، وتقويم تحصيل التلاميذ وأدائهم بصفة خاصة تطورات متسارعة، فمن التقويم المعتاد الذي يقدم صورة أحادية البعد عن أداء التلميذ باستخدام أسلوب تقويم واحد، إلى التقويم البديل الذي يقدم صورا متعددة الأبعاد عن أداء التلميذ، باستخدام أساليب متنوعة [2] .

---

1 وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (2008). ص 114

[2] صلاح الدين محمود علام، القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع. (2007). ص 19

وتتفق دروزة (1997) و حمدان (1985) في أن التقويم عملية تصحيحية يتم فيها تصحيح أو تحسين التحصيل بعد التحقق من كفايته.

وتعد عملية التقويم منطلقا لعملية التحسين، والتطوير لما لها من دور في تحديد الجوانب التي بحاجة إلى إجراء عملي يتعلق بإعادة النظر ثم التحسين، وقد يكون هذا الإجراء في أحد مكونات العملية التربوية، أو في بعضها، أو فيها جميعا، كأن يتطلب إعادة النظر في الأهداف التربوية، أو تطوير عملية التعلم، بالإضافة إلى ما تسهم به بيانات التقويم التربوي في تنمية المدخلات السلوكية للتلاميذ إن كانت عملية التعلم حققت أهدافها[1].

فالتقويم عملية تشخيصية، وعلاجية تهدف إلى معرفة مدى التقدم الذي أحرزه الفرد، أو الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف المحددة، و في ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات العلاجية الضرورية لتحسين وتطوير العملية التربوية[2] .

و يحتل التقويم المستمر مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية الجديدة بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، و التي يتوقع منها أن تنعكس إيجابا على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء، ولقد تعددت تعاريف التقويم فقد يعني إصدار حكم على الأشياء في ضوء استخدام محكات أو معايير معينة أو عملية يتم من خلالها إعطاء قيم محدده لشيء ما. كما يعرف إجرائيا بأنه عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية وكيفية) عن ظاهره أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار [3] .

و للتعرف على أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين المشرفين التربويين قام (الحصيني، 2007) بإجراء دراسة لتحقيق ذلك على عينة مكونة من (160) معلما و (60) مديرا و (10) مشرفين تربويين، مستخدما المنهج الوصفي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، و قد توصلت الدراسة إلى أن من أبرز الفقرات التي يهتم بها التقويم المستمر من وجهة أفراد العينة: تقليل مستوى القلق من الاختبارات، و تحقيق مبدأ

---

[1] زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي. ط 1. عمان، الأردن: دار أسامة. (2003). ص 189

[2] محمود أبو دف، و آخرون محاضرات في العلوم التربوية و السلوكية. غزة: دار آفاق. (2004). ص 99

[3] محمد السيد علي، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج. القاهرة: دار الفكر العربي. (2003). ص 140

استمرارية التعلم. أما عن أهم الاتجاهات الأكثر استخداما تتمثل في: متابعة التعلمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها، و السعي إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتقويم و العمل على حلها، و قد ظهر للباحث أن استمرار عمليات التقويم المستمر طوال العام الدراسي و مراعاة المصداقية في أساليب التقويم هي من أهم المبادئ و الأسس وعيا لدى عينة الدراسة، و أن كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، و كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، من أهم مشكلات التطبيق من وجهة نظر أفراد العينة.

و هدفت دراسة مارجوت (Margot. 1983) إلى التعرف على أثر التقويم المستمر أو التكويني على زيادة التحصيل، لدى عينة من طلاب الصف التاسع و العاشر الأساسيين، و تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات: الأولى تم إعطاؤها تقويما تكوينيا صحح و أعيدت فقراته مصححة إلى التلاميذ، وتمت مناقشتها معهم، أما الثانية فقد تم إعطاؤها تقويما تكوينيا من دون أن يعلم التلاميذ بالنتائج، بينما المجموعة الثالثة تم إعطاؤها فقرات مصححة و جاهزة لدراستها، في حين أن المجموعة الرابعة تم إعطاؤها تقويما تكوينيا بغرض الاطلاع فقط و ليس للاختبار. و بعد تحليل البيانات تبين أن التقويم التكويني أو المستمر، و التغذية الراجعة، و عملية التصحيح تزيد من التحصيل الدراسي.

ومن الملاحظ أن التقويم في كثير من الممارسات التعليمية ليس جزء من عملية التعليم والتعلم بل هو منفصل عنها، حيث أنه يأتي في الغالب بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، ناهيك عن أنه يختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم التحصيل، إضافة إلى أن الطالب لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاءة التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها، و هذا ما جعل التلاميذ يعانون ضعفا شاملا خاصة في اللغة العربية و في مختلف أنشطتها كالقراءة و الإملاء و التعبير، إذ نجد تلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي لا يتمكنون من قراءة نص من عشرة سطور، ناهيك عن كتابة فقرة قصيرة. و في المقابل يتحصلون على نتائج مضخمة في التقويم المستمر لا تعطي الصورة الحقيقية لمكتسبات التلاميذ أو كفاءاتهم المحققة. ففي دراسة لحريز بوجمعة (2013) بعنوان العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر و درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، توصلت إلى وجود تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بنتائجهم في شهادة التعليم المتوسط.

وتأتي نتائج نهاية المرحلة الابتدائية خير شاهد على ذلك، فلو نظرنا إلى وقائع التقويم في الجزائر سنجده لا يختلف عن كثير من البلاد العربية من حيث تركيزه على اختبارات تحصيلية، وعلى الرغم ما جاءت به الإصلاحات التربوية منذ 2004/2003 من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات، وإلقائها بالنظرة الجديدة لعملية التقويم التربوي، التي تواكب عمل المتعلمين في كل مراحل العملية التعليمية التعلمية، عن طريق التقويم المستمر وبأساليبه المتنوعة إلا أن ذلك لم يغير شيئا من عمليات التقويم، و ظل المعلم يقوم بهذه العملية عن طريق اختبارات عادية، بعيدة في كثير من الأحيان عن الطرق المنهجية لبناء الاختبارات، لا تراعي وزن البنود و لا شموليتها و لا موضوعيتها و لا الخصائص السيكومترية للاختبارات. و هذا ما يفسر حسب رؤية الباحث هذا النجاح المشكوك فيه للطلبة سواء في الامتحانات التحصيلية أو الامتحانات من أجل نيل الشهادة وذلك من خلال النتائج المضخمة في التقويم المستمر و التي تتمثل في النقطة التي يمنحها المعلم للتلميذ في كل مادة تجمع هذه النقطة مع نقطة الاختبار التحصيلي و تقسم للحصول على معدل المادة – هذا ما نصت عليه مختلف التعليمات الواردة من وزارة التربية – دون أن توضح كيفية منح تلك النقطة و التي ترفع من نسبة النجاح. ونورد في هذا الصدد و على سبيل المثال نتائج النجاح في شهادة التعليم الابتدائي للسنوات الثلاث الأخيرة في ولاية الوادي (2011–2012–2013) حيث تقدر بـ: 66.09%، 55.19%، 53.40% على الترتيب، و أما نسبة الناجحين بالإنقاذ و الدورة الثانية، فتقدر بـ: 28.91%، 38.81%، 40.60%، **(مديرية التربية لولاية الوادي، 2013)** أي أن عددا لابأس به يلتحق بالمرحلة المتوسطة بالإنقاذ و الدورة الثانية و ذلك كنتيجة لنتائج التقويم المستمر التي تمنح جزافا في كثير من الحالات.

رغم أن المفهوم الحقيقي للتقويم المستمر مرتبط بالتغذية الراجعة التي يحصل عليها المعلم والمتعلم باستخدام أساليب متنوعة تبرز من خلالها مدى تحقق الكفاءات المنصوص عليها، و على ضوئها تتخذ جملة من القرارات التي توجه عمل المتعلمين نحو تحقيقها، لكن ارتباط التقويم المستمر بالنقطة التي يمنحها المعلم للمتعلم في نهاية كل فصل جعلت المعلمين يختلفون في استخدام تلك الأساليب ويقفون أمام صعوبات جمة في تطبيقه مما شكلت عائقا كبيرا في تحقيق أهدافه و من ثم أهداف المقاربة بالكفاءات برمتها و جعلت المعلمين في حيرة و تساؤل مستمر حول أي مقاربة هم يطبقون.

و تؤكد ذلك دراسة يوسف خنيش 2006/2005 بعنوان" : صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"، وتهدف هذه الدراسة إلى الاطلاع على واقع التقويم

السائد في مرحلة التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التقويمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التي نوجزها في النقاط التالية:

– مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات.

– وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين.

– وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

و كذلك دراسة لبنى بن سي مسعود2008/2007 بعنوان "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاء ت"، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة ا لابتدائية.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التي نوجزها في النقاط التالية:

– تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

– التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

فإذا كانت تلك الدراسات قد تناولت التقويم التربوي بصفة عامة فجاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المدرسة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات؟
- هل يختلف المعلمون في تطبيقهم لأساليب التقويم المستمر؟
- إلى ماذا يعزى اختلاف المعلمين في تطبيقهم لأساليب التقويم المستمر (إلى الجنس أوالمؤهل العلمي أو الخبرة المهنية أو التكوين أثناء الخدمة)؟
- ما الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية من وجهة نظرهم؟

2. فرضيات الدراسة:

أ- يعتمد معلمو المرحلة الابتدائية على أساليب تقويم تقليدية في تقويم التلاميذ في اللغة العربية.

ب-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر تعزى إلى (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، التكوين).

و تنبثق عنها فرضيات جزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر تبعا لمتغير الخبرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر تبعا لمتغير التكوين في إطار الخدمة.

ج- ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر إلى عدة أسباب بيداغوجية و تنظيمية.

و تنبثق عنها فرضيات جزئية:

- ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر إلى نقص التكوين في ميدان التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر إلى كثافة أعداد التلاميذ داخل الأقسام.
- ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر إلى كثافة برنامج اللغة العربية.
- ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية إلى ما تتطلبه هذه العملية من وقت و جهد كبيرين.

3.أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الإجابة عن تساؤلات الدراسة.
- وصف لواقع التقويم المستمر في مؤسسات التعليم الابتدائي في الجزائر بعد مرور عشر سنوات عن تطبيقه.
- الوقوف على درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر عند تقويم التلاميذ في اللغة العربية.
- التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لخطوات التقويم المستمر عند تطبيق تقويم التلاميذ.
- التعرف على مدى الاختلاف بين المعلمين في استخدامهم لأساليب التقويم المستمر، و إلى ماذا يعزى الاختلاف.
- الوقوف على أهم الصعوبات التي واجهت تطبيق المعلمين لأساليب التقويم المستمر عند جمع المعلومات حول الكفاءات المكتسبة لدى التلاميذ.

4.أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاستجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة في تعليم اللغة العربية، وتعلم و تنمية مهاراتها و تطوير أساليب تقويمها، و تلبية العديد مما توصلت له الملتقيات و الندوات التي انعقدت من أجل التعريف بالمستجدات المحلية و العالمية في مجال الاهتمام بأساليب تقويم التلاميذ .

كما تستمد أي دراسة أهميتها من خلال ارتكازها على محورين هما: مدى حيوية الموضوع أوالظاهرة التي نتعامل معها، و العينة التي تجرى عليها الدراسة، حيث تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

أ- الجانب النظري:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في التعرف على نوع مهم من أنواع التقويم التربوي ألا و هو التقويم المستمر، و التطرق إلى الخلفية المعرفية لهذا النوع من التقويم، و تناول بعض الدراسات التي تناولته و أبرزت واقع تطبيقه أو أثره الإيجابي في سير العملية التعليمية، التي تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في العملية التربوية، و التي تنادي بضرورة تطوير التقويم لكي يساهم في تحسين العملية التعليمية، و لأن التقويم المستمر يتناسب مع مراحل تقدم التلاميذ نحو الأهداف النهائية، فضلا على أنه يكشف المستوى التعلم الذي وصل إليه التلاميذ.

ب-الجانب التطبيقي:

أما من الناحية العملية فمن المنتظر أن تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في وزارة التربية و التعليم على ما يجري في الميدان بصورة واضحة، و معرفة الممارسات الفعلية انطلاقا من عينة الدراسة و الوقوف على الواقع الحقيقي للتقويم المستمر في المرحلة الابتدائية. و من المنتظر ان تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين نظام التقويم المستمر، من خلال التعرف على أوجه القصور في هذا النظام، و اكتشاف الثغرات فيه و تحديد الصعوبات التي واجهت حسن سيره، مما يساعد على الأخذ بالمقترحات اللازمة للتحسين. و قد تؤدي نتائج هذه الدراسة من خلال توصياتها إلى فتح المجال امام الباحثين و المهتمين إلى إجراء المزيد من البحوث و الدراسات التي تتناول هذه الدراسة المتعلقة بالتقويم المستمر و التي لم يتم التطرق إليها سابقا حسب علم الباحث.

إضافة إلى أنها:

- قد تكشف عن الجهود الفعلية التي يبذلها المعلمون في عملية التقويم التربوي بصفة عامة و التقويم المستمر بصفة خاصة.
- توفر هذه الدراسة بعض المعلومات في مجالات استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر و التي قد تفيد القائمين على العملية التربوية.
- قد تكشف هذه الدراسة الأسباب الحقيقية التي جعلت المعلمين لا يستخدمون أساليب التقويم المستمر بالطريقة التي توصي بها المناهج .
- يمكن الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة في برامج تدريب المشرفين و المديرين و المعلمين في استخدام و تطوير أساليب التقويم المستمر في ضوء الاتجاهات الحديثة.

5.التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.5. التقويم:

و يقصد بالتقويم في دراستنا هذه بأنه: هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم و التعلم، و أثناءها، و عند نهايتها، و تهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية ، بأدوات مختلفة (ملاحظة، أسئلة شفوية/ كتابية، أداء سلوكي مباشر) و ذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين و العلاج.

فهو عملية تربوية يقوم بها المعلم باستمرار، ترمي إلى تحديد مستوى ما بلغه المتعلم من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة و بلوغ الكفاءات المحددة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، مما يمكن من واتخاذ قرارات إصدار أحكام عادلة ودقيقة بخصوص المسار التعليمي للتلميذ. و إصدار الحكم على برنامج التقويم المستمر المستخدم في عملية تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية و مدى جودته و كفاءته في العملية التعليمية.

2.4. التقويم المستمر:

و يقصد به في دراستنا هذه: مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس لتزويد المتعلمين بتغذية راجعة عن تعلمه، و الوصول به إلى أعلى درجة من الإتقان للمهارات المختلفة، و تزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن فاعلية طرائق التدريس، و أساليبه المتبعة، و نوعية الوسائل التعليمية المستخدمة، من أجل تحسين عملية التعليم و التعلم، مستخدما في ذلك مجموعة من الأساليب لجمع المعلومات.

3.5. المرحلة الابتدائية:

و يقصد بها الصفوف الخمسة من التعليم الابتدائي، و هي تنقسم إلى ثلاثة أطوار الأول و يشمل السنتين الأولى و الثانية إضافة إلى القسم التحضيري، و تتراوح أعمار التلاميذ في الطور الأول ما بين الخامسة و السابعة. و الطور الثاني و يشمل السنتين الثالثة و الرابعة و تتراوح أعمار التلاميذ في هذا الطور بين الثامنة و التاسعة، أما الطور الثالث فيتضمن السنة الخامسة التي تعتبر نهاية المرحلة الابتدائية و يبلغ سن التلاميذ فيها العاشرة.

4.5. المقاربة بالكفاءات:

و المقاربة بالكفاءات حسب دراستنا الحالية هي إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من واقع التلميذ، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التلاميذ من خلال استخدام القدرات و المهارات و المعارف، و يتم تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه و خلاله و في نهايته.

فهي طريقة تربوية و أسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنص على الوصف و التحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم، فهي تخاطب المتعلم في الجوانب الكلية لشخصيته، و تسمح له بتوظيف مكتسباته التعليمية و معارفه في وضعيات جديدة

ليحقق الكفاءة المطلوبة و الوصول إلى درجة من الإتقان و المهارة. وهي كيفية منهجية في تقديم الدروس و تنفيذ المناهج تتلخص في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف و سلوكات وقدرات وكفاءات؟.
- ما هي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة؟
- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءة المستهدفة؟

6. الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

1.6. الدراسات التي تناولت التقويم المستمر:-

ت- دراسة هادي 2003: على صعيد الدراسات الوصفية لواقع التقويم المستمر قام هادي بإجراء دراسة عن واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة و المحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية و مشرفيها في مدينة أبها، و قد تكونت عينة الدراسة التي اتبعت المنهج الوصفي من 241 معلما و 16 مشرفا تربويا، فتم التوصل من نتائج الدراسة إلى أن التقويم المستمر لم يراع بعض أهداف تعليم القراءة و المحفوظات الأساسية، التي من أهمها التدريب على القراءة الصامتة في بداية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، و الإجادة في نهايتها، و تبين من النتائج أن أكثر الأساليب استخداما عند تقويم التلاميذ في مهارات القراءة و المحفوظات الأساليب التالية : المناقشة و الحوار و التمارين الصفية و الملاحظة و الواجبات المنزلية، أما عن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل، هي قلة الدورات التدريبية وكثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد و ضعف تفاعل أولياء الأمور، و من أهم الحلول المقترحة: عمل دورات تدريبية للمعلمين في التقويم المستمر، و تقليص المحتوى، و بناءه وفق المهارات المطلوبة، وإيجاد استمارة تقويم بديلة.

ث- دراسة مراد 2001 : للكشف عن أساليب التقويم المستمر الأكثر استخداما من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي، و مدى اختلاف تلك الممارسات بجنس المعلمين و المعلمات و خبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم الحقيقي بدولة البحرين، أجرت

مراد 2001 دراسة تهدف إلى ما سبق، كما تهدف إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم، و قد تكونت عينة الدراسة من 130 معلما و معلمة، و قد قامت الباحثة بتصميم أداتين:

الأداة الأولى: استبيان مكون من 56 فقرة لبيان الصعوبات التي تواجه المعلم.

الاداة الثانية: بطاقة المتابعة لملف إنجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبيان.

و قد أشارت نتائج الدراسة أن الاختبارات التكوينية قد حرص ما نسبته 81.5% من المعلمين والمعلمات على استخدامها، أما بالنسبة للاختبارات بأنواعها و الملاحظة و ملف إنجازات الطالبة فإن ممارستها من قبل المعلمين و المعلمات بدرجة مرضية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الخبرة، و أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته 17.6%من المعلمين والمعلمات يحتاجون إلتدريب مستمر لإتقان عملية تصميم الاختبارات التشخيصية مستنبطة من ملاحظات ميدانية واقعية و استطلاعات موضوعية لأداء المعلمين.

ج- دراسة نصر 1997 بعنوان: "مدى استخدام و تنويع معلمي اللغة العربية في أساليب و أدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام بالأردن"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمة اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية و الثانوية لبعض أساليب و أدوات التقويم شائعة الاستخدام، و تقصي أثر متغيرات الجنس و المؤهل و الخبرة و المرحلة على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات. و اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدما استبانة اشتملت على أساليب و أدوات متنوعة مقترحة لتقويم الطلبة، طبقت على (176) معلما و معلمة منهم (100) معلما و معلمة بالمرحلة الثانوية، و (76) معلما و معلمة بالمرحلة الأساسية ممن يدرسون في (81) مدرسة حكومية بمدينة أربد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

و أظهرت الدراسة أن أفراد العينة يستخدمون هذه الأنواع لكن بنسب متفاوتة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس و المرحلة والخبرة، و لم تشر على وجود أثر دال لعامل المؤهل العلمي.

كما أشارت الدراسة إلى انخفاض في متوسطات المستجيبين على أساليب التقويم التي تضم الاختبارات المقننة، و التقويم التعاوني، و التقويم الذاتي للطالب، و ملاحظة المعلم و اختبار سرعة الأداء، و الاختبارات الموضوعية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.14- 2.08) و هو أقل من المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس ككل و البالغ (2.34).

كما أظهرت الدراسة، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى متغير الجنس و لصالح المعلمات، و إلى المرحلة الأساسية، و إلى الخبرة و لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

و أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات و مشاغل تربوية حول أساليب و أدوات التقويم، و إتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب العملي على إعداد نماذج من أدوات التقويم المستهدفة و تطبيقها.

د- دراسة بدرية و أخريات 2006 : في الكويت قامت بدرية المفرج وأخريات بدراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الإنجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية، وكان منهج الدراسة وصفياً ، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية وبلغ عددهم (305) معلماً ومعلمةً، بالإضافة إلى عينة من موجهي وموجهات المرحلة الابتدائية وبلغ عددهم (46) موجهاً وموجهةً ، واستخدمت الباحثات الاستبانة كأداة للدراسة ، وأسفرت النتائج عن موافقة معظم المعلمين والموجهين بدرجة متوسطة على أهمية التقويم بالملف الإنجازي ، وعدم تأييد معظم المعلمين بنسبة (76%) ومعظم الموجهين بنسبة (58%) لتطبيق الملف الإنجاز، مما يدل على خلل في آلية التطبيق.

هـ- دراسة الصعيدي 2004: وعن الممارسات المتبعة لتطبيق التقويم المستمر، أجرى الصعيدي دراسة عن ممارسة معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين، بمنطقة مكة المكرمة، و قد اتبع الباحث المنهج الوصفي على عينة بلغ عددها 60 مشرفا تربويا، و قد حدد الباحث 35 ممارسة ينبغي ممارستها من قبل معلمي الصفوف المبكرة عند تقويم تلاميذهم تقويما مستمرا، وزعت على أربعة محاور. و قد تم التوصل إلى أن جميع الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر، تمارس من قبل المعلمين و لكن بدرجات متفاوتة: أعلاها الإكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة و أدناها درجة اختيار الأداة المناسبة لتقويم المهارة، و المساواة بين مهارات الحد الأدنى و غيرها عند إجراء عملية التقويم.

وقد ظهر من نتائج الدراسة ضعف ممارسة المعلمين في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي و التقويم التشخيصي، و أن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي: المناقشة الصفية، و التدريبات في الكتاب المدرسي، و الاختبارات الشفهية. و أقلها ممارسة الاختيار من متعدد، و الصواب و الخطأ، و المقابلة، و السجلات الوصفية. كما اتضح للباحث أن قوائم

الشطب و سلالم التقدير لا تمارس إطلاقا من قبل المعلمين. و عن ممارسة المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر، اتضح للباحث أن هناك ضعفا ملحوظا في بعض الممارسات خاصة المتصلة بتقديم التغذية الراجعة، و تقديم الأنشطة الإثرائية للتلاميذ المتقنين، و العلاجية لغير المتقنين، و تحديد معوقات الإتقان و تقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التلميذ و اقتراح البرامج العلاجية لموطن الضعف عند ابنه.

و- دراسة الخرابشة 2004 : في الأردن أجرت بنان الخرابشة دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، على عينة قوامها (123) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، و كانت أدوات الدراسة كالتالي:

سلالم التقدير : وهي مجموعة من المعايير وضعت لتصحيح التعبير الكتابي، تجمع بين الاهتمام بالشكل) آليات الكتابة (والمضمون) الأفكار وتنظيمها .(قائمة التقويم الذاتي : وهي قائمة المعايير المستخدمة لتصحيح التعبير الكتابي ، بحيث يستخدمها كل طالب ليصحح تعبيره الكتابي بنفسه دون مساعدة أحد.

قائمة تقويم الزميل : وهي قائمة اشتقت من قائمة المعايير المستخدمة لتصحيح التعبير الكتابي، بحيث يستخدمها كل طالب ليصحح لزميله تعبيره الكتابي مستنداً إليها.

ملف الإنجاز : وهو ملف يحتوي على معلومات عامة عن الطالب وعن كيفية استخدامه للملف ، كما يحتوي على قائمة معايير تصحيح التعبير الكتابي، وعلى موضوعات التعبير التي كتبها الطالب خلال فترة تطبيق الدراسة، بالإضافة لشموله على قائمة تقويم الزميل وقائمة التقويم الذاتي.

وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي، والتي تم تقويم أدائها باستخدام أساليب التقويم البديل والتي من بينها ملف الإنجاز، وأوصت الباحثة باستخدام أساليب التقويم البديلة في تقويم التعبير الكتابي، لما لها من أثر في تحسين الأداء، وعدم الاقتصار على الاختبار في عملية التقويم.

ي – دراسة الباحث راشد حماد الدوسري 2002 /2003 : التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في دولة البحرين. واستخدم الباحث استبيان كأداة للدراسة مكون من 28 فقرة موزع على 03

محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 600 معلم ومعلمة من المدارس الثانوية

بالبحرين. وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التي نوجزها في النقاط التالية:

– أغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها.

– أكثر أساليب التقويم ممارسة من قبل المعلمين هي وضع أهداف محددة لتعلم الطالب في المقرر.

– يستخدم المعلمون الاختبارات القصيرة فقط وبشكل دائم.

– يستخدم المعلمون الملاحظة الصفية في عملية التقويم.

–50% من المعلمين لا يستخدمون مقياس تقدير أداء الطالب.

ن– دراسة الناجم (2001) بعنوان واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون في مدينة الرياض

و مما تهدف إليه هذه الدراسة:

- التعرف على مفهوم التقويم بصفة عامة والتقويم المستمر بصفة خاصة ومدى تطابق هذا المفهوم للواقع الحالي.
- زيادة فاعلية التقويم المستمر في تدريس مقر ا رت العلوم الشرعية الشفهية للمرحلة الابتدائية بعد التعرف على واقعة.

ولقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (470) معلماً و (42) مشرفا تربويا واستخدمت هذه الد راسة الاستفتاء في ثلاث محاور :

المحور الأول / أهداف التقويم المستمر.

المحور الثاني / وسائل وجوانب التقويم المستمر.

المحور الثالث / المعوقات أو المشكلات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم المستمر.

و لقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- لم يتحقق بدرجة كبيرة إلا هدف واحد من أهداف التقويم المستمر وهو تقليل خوف وقلق التلاميذ من الاختبارات

- أما بقية الأهداف وهي عشرون هدفاً فقد تحققت بدرجة متوسطة كما يراها المعلمون وقد أيدهم أكثر المشرفين التربويين في أحد عشر هدفاً في حين كانت درجة تحقق الأهداف التسعة الأخرى ضعيفة كما يراها المشرفون التربويون
- أن المناقشة الصفية والملاحظة المستمرة هما الأسلوبان الأكثر استخداماً لدى المعلمين في تقويمهم المستمر لتلاميذهم.
- أن أغلب معلمي العلوم الشرعية يهتمون في تقويمهم المستمر لتلاميذهم بالمستويات الدنيا من الجانب المعرفي بدرجة كبيرة.
- هناك معوقات تعيق معلم العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم المستمر عند تقويمه لتلاميذه منها :
- كثرة النصاب المدرسي والأعباء الإدارية على المعلمين .
- كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد.
- عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لمعلمي ومشرفي العلوم الشرعية.
- عدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر.
- عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية.
- تركيز الكتاب المدرسي على الجانب المعرفي.
- قلة اهتمام ولي أمر التلميذ بنتائج التقويم المستمر.

تعود التلاميذ على الحفظ والاستظهار

2.5. الدراسات التي تناولت التقويم التربوي:

أ- **دراسة لبنى بن سي مسعود2008/2007** وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان" : واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة ا لابتدائية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من39 بندا موزع على 04 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة. وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج

التالية ، نوجزها في النقاط التالية:

– تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين

نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد

– التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

ب– دراسة طه صالح حمود 2002 2003: وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية جامعة الجزائر بعنوان" : واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي"، تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي.

واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ،وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزعا على 04 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 210 أستاذا للتعليم الثانوي بولاية البويرة. وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية:

– أستاذ التعليم الثانوي ليس له الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.

– غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها.

– أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي التحصيلي.

–يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم.

ج – دراسة حسن و آخرون (1991): بعنوان أساليب تقويم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب تقويم التحصيل وأغراضه في مدارس التعليم العام بدولة الامارات العربية.

وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي على عينة من (553) معلما ومعلمة و (24) مشرفا تربويا.وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها :

- أن أكثر الأساليب استخداماً هي الاختبارات الشفوية والمنزلية.
- أن استخدام أساليب الاختبارات المقالية كان بدرجة متوسطة.
- ندرة استخدام أسلوب الملاحظة بدرجة متوسطة.
- ندرة استخدام نتائج التقويم في توجيه مسار تعلم الطلاب والعلاج والتغذية الراجعة.

- عدم وجود أغراض واضحة في ذهن المعلم لما يجريه من التقويم.

د- دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (1981): مقارنة لواقع أساليب التقويم والاختبارات بدول الخليج العربي:

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة لواقع أساليب التقويم في الدول الخليجية من خلال العمل على تحقيق الأهداف الفرعية التي تتمثل في :

- التعرف على واقع وأساليب تقويم الطلبة في كل دولة.-
- التعرف على بعض الاتجاهات العالمية في مجال أساليب تقويم الطلبة.
- إجراء مقارنة لواقع أساليب تقويم الطلبة في الدول الأعضاء.
- وضع بعض المؤشرات لتطوير أساليب تقويم الطلبة.

ولقد كان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها:

- أن الاختبارات هي الأسلوب الأعم في التقويم بدول الخليج العربي لجميع المراحل الدراسية.
- عدم شمول التقويم لنمو الطالب في الجوانب المختلفة لشخصيته.
- أن الجانب المعرفي ينال الدرجة الأولى من الاهتمام في التقويم في جميع المراحل الدراسية.
- الاعتماد على الاجتهادات الشخصية في تقويم الطلاب.
- الاختبارات المستخدمة في الدول الأعضاء تشمل (الشفوية التحريرية العملية) في آخر العام.
- يؤخذ في الاعتبار عند تقويم الطالب بعض النشاطات التي يقوم بها مثل والواجبات المنزلية والمشاركة داخل الفصل.
- تهتم جميع الدول الأعضاء بموضوع السلوك والمواظبة.
- إن أهداف التقويم لا تتحقق بدرجة كبيرة ولعل أهم أسباب عدم تحقيقها :
  - تركيزها على الناحية المعرفية فقط.
  - عدم تحقيق التعاون بين البيت والمدرسة.
  - أساليب التقويم لا تراعي الفروق الفردية.
  - كثرة أعداد الطلاب في الفصل.

- ازدحام المناهج بالموضوعات الدراسية. و ارتفاع نصاب المعلم في التدريس.
- إن كثرة الاختبارات يومية أسبوعية شهرية أمر ضروري وبعضهم يرى أنها ترهق الطالب وتجعل الطالب في خوف وقلق وترهق المعلم في التصحيح وحفظ السجلات.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أ- **دراسة كالبرستون 2000. Calbeston** : و هدفت الدراسة التي قام بها إلى توصيف مدى إلمام و معرفة معلمي القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية بأساليب التقويم البديلة، و تحديد العوامل المؤثرة في معرفتهم بأساليب التقويم البديلة، و مدى ممارستهم لها و اتجاهاتهم نحوها، كما تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بيد درجة معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديلة و درجة ممارستهم لها، و العلاقة بين درجة معرفتهم لها و اتجاهاتهم نحوها.

كانت عينة الدراسة مكونة من 159 معلما تم جمع البيانات من خلال استبانة يجيب عليها المعلمون تتعلق بعاداتهم المهنية و المدرسية، و الفرص المتاحة لهم لأغراض التطوير المهني، و معرفتهم بأساليب التقويم البديلة، و اتجاهاتهم نحوها، و ممارستهم لها. و أشارت نتائج الدراسة إلى مساهمة كل من إعطاء المعلمين حرية اختيار التقنيات التعليمية، و التحاقهم بالدورات التدريبية غير الرسمية في تغيير أساليب تقويمهم، و زادت ممارسة المعلمين للتقويم البديل عندما زاد الدعم الإداري، وتوفير المصادر، و القراءات التثقيفية للمعلم و الحرية في اختيار التقنيات التعليمية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معرفة و ممارسة المعلم لأساليب التقويم البديل نتيجة القراءة التثقيفية الذاتية للمعلم و الدورات التدريبية غير الرسمية و الدعم الإداري و توفير المصادر. وأظهرت نتائج الدراسة مساهمة العوامل التالية: الوقت الذي يخصصه المعلمون لكل من التخطيط والتطبيق و التأمل بالعمل و دورات المعلمين الرسمية، و حجم الصف الصغير في ازدياد ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديلة و تحسين اتجاهاتهم نحوها.

ب- دراسة مارجوت (1983 .Margot): و هدفت إلى التعرف على أثر التقويم المستمر أوالتكويني على زيادة التحصيل، لدى عينة من طلاب الصف التاسع و العاشر الأساسيين، و تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات: الأولى تم إعطاؤها تقويما تكوينيا صحح و أعيدت فقراته مصححة إلى التلاميذ، و تمت مناقشتها معهم، أما الثانية فقد تم إعطاؤها تقويما تكوينيا من دون أن يعلم التلاميذ بالنتائج، بينما المجموعة الثالثة تم إعطاؤهم فقرات مصححة و جاهزة لدراستها، في حين أن

المجموعة الرابعة تم إعطاؤها تقويما تكوينيا بغرض الاطلاع فقط و ليس للاختبار، و بعد تحليل البيانات تبين أن التقويم التكويني أو المستمر، و التغذية الراجعة، و عملية التصحيح تزيد من التحصيل الدراسي.

7.التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

لقد تم عرض الدراسات السابقة من خلال تصنيفها إلى محورين:

المحور الأول: دراسات مرتبطة بالتقويم المستمر.

المحور الثاني: دراسات مرتبطة بالتقويم التربوي بوجه عام.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اختيارها المنهج الوصفي التحليلي و الذي يتناسب مع مثل هذه الدراسات التي تسعى لوصف الظاهرة كما هي في الواقع.

و تتشابه أيضا في عينة الدراسة حيث اعتمدت جل الدراسات السابقة على المعلمين و المشرفين التربويين كعينة بينما أجريت هذه الدراسة على عينة المعلمين فقط.

تشابهت مع دراسة لبنى بن سي مسعود (2007/ 2008) في متغيرات الدراسة حيث ركزت على الفروق بين المعلمين في استخدام ملف الانجاز تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، التكوين)، و اختلفت معها في كون هذه الدراسة تناولت عددا من أساليب التقويم المستمر.

اختلفت معظم هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في كونها تناولت بعض أساليب التقويم التربوي، بينما تناولت هذه الدراسة معظم أساليب التقويم المستمر و عددها ثمانية أساليب، بحيث تشابهت في عدد الأساليب مع دراسة عفانة (2012) و التي ألقت الضوء على عشر أساليب تقريبا.

و اختلفت دراستنا الحالية مع معظم الدراسات السابقة في وسائل القياس حيث اعتمدت أغلبها على الاستبانة، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على بطاقة الملاحظة كدراسة عفانة.

ومن خلال هذا العرض يمكن استخلاص ما يلي:

- هذه الدراسات قد طبقت في بيئات تربوية تعليمية مختلفة محلية وعربية و أجنبية.
- أن جميع هذه الدراسات تناولت جوانب يشملها تقويم التلميذ.
- أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر كانت تعتمد على المنهج الوصفي.
- أن أدوات الدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر اعتمدت على الاستبانة و قلما اعتمدت

علـى بطاقـة الملاحظـة كدراسـة عفانـة (2011) و التـي اعتمـدت علـى الاسـتبانة و بطاقـة الملاحظة.

لقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في عدد من الجوانب من أبرزها:

- إعداد الإطار النظري للدراسة، حيث تم الاستفادة من جميع الدراسات عامة ومن الدراسات المرتبطة بالتقويم المستمر خاصة.
- بناء أداة الدراسة حيث تم إعدادها في ضوء الإطار النظري والذي تم إعداده من جميع الدراسات وخاصة دراسة عفانة (2011)، و دراسة لبنى بن سي مسعود (2007/ 2008).
- تفسير نتائج الدراسة، حيث استفاد الباحث من كل الدراسات التي تم عرضها في هذا الجانب.
- اقتباس توصيات الدراسة، حيث استفاد الباحث من أسلوب عرض كل د راسة للتوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.
- الاهتداء إلى المراجع و المصادر بحيث لم يجد الباحث صعوبة في البحث و وفرت الكثير من الجهد و الوقت و ذلك من خلال الاعتماد على قوائم المراجع الموجودة في الدراسات السابقة للحصول عليها من المكتبات أو المؤسسات التعليمية.

الفصل الأول:

التقويم المستمر:

الفصل الأول: التقويم المستمر.

تمهيد:

يتطلب أي نشاط يقوم به الإنسان في أي مجال من مجالات الحياة التوقف في محطات معينة قصد التحقق من مدى التقدم الذي أحرزه و تحديد نوع المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثرت في نتائج هذا النشاط.

وفي المجال التربوي و في ظل الاصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية يعد التقويم من أهم عناصرها، و من المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، لما له من علاقة أساسية تربطه مع الأهداف والكفاءات المسطرة علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة و الضعف في أي نظام تربوي و أي تجربة إصلاحية، في مجال التربية والتعليم.

وللتقويم التربوي عدة وظائف أساسية منها الوظيفة الاجتماعية، التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، و مدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا و تأهيله نظريا و تطبيقيا لخدمة المجتمع، و السير به نحو أفاقه، أما الوظيفة البيداغوجية فتتجلى في تقويم العملية التعليمية التعلمية و التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة، في شكل سلوكيات و كفاءات واختيار الطرائق التربوية و الوسائل الديداكتيكية و الاستراتيجيات المتبعة في تطبيق المناهج، و تحليل السياقات الاجتماعية و النفسية للمتعلمين، لمعرفة مواطن الخلل والانحدار عن طريق المعالجة و التغذية الراجعة.

فالتقويم يساعد على معرفة مستوى التلاميذ و تحديد مواطن القوة و الضعف لديه كما، يساعد على اختيار المنهاج المناسب لتحسين المنظومة التربوية والديداكتيكية.

ولأجل ما سبق ذكره تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم و مراحل تطوره عامة و في المدرسة الجزائرية خاصة، و علاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به ثم التعرض إلى أنواعه وأسسه و أهميته و أهدافه وأخيرا إلى وظائفه و خطواته. ثم تناولنا التقويم المستمر كمحور أساسي لهذا

الفصل، و خص الحديث فيه عن مفهومه و مميزاته و أهدافه، ثم أهميته و أسسه وخطوات إجرائه، و كيفية تفسير نتائج التقويم المستمر و أهم العوامل المؤثرة عليه.

و تطرقنا في نهاية هذا الفصل إلى أساليب التقويم المستمر و تناولنا منها أحد عشر أسلوبا توسعنا في بعضها و أجزنا في بعضها الآخر، و تتمثل هذه الأساليب في: المناقشة الصفية والملاحظة المنظمة و الواجبات المنزلية و الاختبارات التحصيلية و ملف الإنجاز والخرائط المفاهيمية والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والتعبير الشفوي والأعمال الكتابية و آخرها المشروعات.

أولا: التقويم التربوي:

1.مفهوم التقويم:

يعتبر التقويم من أهم مكونات العملية التعليمية، فهو العملية التي نزن بها الأشياء للتعرف على مصادر القوة فيها لتأكيدها ونواحي القصور لعلاجها وتصحيح مسارها[1] ولتوضيح مفهوم التقويم سوف يتم بيانه من الناحية اللغوية والاصطلاحية وعلاقته بمصطلحي القياس والتقييم.

1.1. مفهوم التقويم لغة:

ورد في معاجم اللغة العربية الجذر اللغوي (قوم)[2] فيقال قوم الشيء أي أزال اعوجاجه وقوم الرمح أي عدله وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة، وفي [3] القيمة واحدة القيم، وأصله الواو: لأنه يقوم مقام الشيء، يقال: قومت السلعة، وقوم الشيء فهو قويم أي مستقيم. والتقويم هو التعديل، فهو مصدر الفعل قوم، يقال قوم العود والبناء ونحوهما وأقامه فقام واستقام وتقوم أي عدله وأزال عوجه، وقوم المعوج: عدله وأزال عوجه، فصار قويما يشبه القيام [4] . كما جاء في منجد اللغة والإعلام [5] فقد جاءت كلمة قوم الشيء أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله.

---

[1] إسماعيل، محمد المري محاضرات في مبادئ التقويم التربوي. السعودية: جامعة أم القرى، مكة المكرمة. (2009) ص 75.

[2] حسن حسين زيتون،. أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات و التطبيقات. الرياض: الدار الصولتية، (2007)،ص 112.

[3] جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور،. لسان العرب المحيط . المجلد الخامس (القاف و الميم) ، بيروت، لبنان: دار صادر(1997) ص 3783.

[4] محمد بن أبي بكر الرازي،. مختار الصحاح. بيروت. لبنان: دار المعاجم(1995)، ص 205.

[5] لويس معلوف، المنجد في اللغة و الأعلام. بيروت: دار المشرق(1973). ص 663- 664.

والباحث عن لفظ التقييم يجد أن العرب لم تنطق بهذا اللفظ في العصور المتقدمة ولا أصل لها على الإطلاق. وبالرجوع إلى القرآن الكريم فهو المصدر الأساسي للغة السليمة أنزله الله بلسان عربي مبين، لم ترد فيه كلمة تقويم إلا في موضع واحد في قوله تعالى " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" [1](**سورة التين، 4**).

وقد اختلفت الآراء في العصر أيهما أفضل في الاستخدام فهناك رأي يقول أن لفظة التقييم هي الأفضل استخداما باعتبار أن معناها في قاموس اللغة الإنجليزية يدل على التثمين والتقدير وهو القريب من معناها الاصطلاحي، في حين أن المعنى المعجمي للفظة التقويم يشير إلى عملية إصلاح الشيء وتعديله وهي بذلك لا تتفق في معناها المعجمي مع معناها الاصطلاحي. وهناك من يرى أن استخدام كلا اللفظتين صحيح، وهذا ما أجازه مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إذ أفتى بأن اللفظتين تتعاوران –أي تحل أحداهما محل الأخرى– وذلك تسويغا لخطأ مشهور تحركت به الألسن وجرت به الأقلام. [2] .

والتقويم مصدر لفعل قوم، والمعنى الغالب هو التعديل وقوم الشيء أي عدله وأزال اعوجاجه.

وحسب المعجم الفرنسي LE ROBERT فالتعريف اللغوي لكلمة قوم هو بحث بدقة أوبارتياب عن القيمة أو الثمن [3] فيقال قوم السلعة بمعنى ثمنها، وجعل لها قيمة معلومة محددة، وهناك خلط في استخدام لفظتي التقويم والتقييم على أنهما يحملان نفس المعنى وهذا غير صحيح حيث أن كلمة تقييم بالإنجليزية (**VALUATION**) معناها تحديد القيمة و اصدار الأحكام على الأشياء، بينما كلمة تقويم (EVALUATION) فتعني التعديل والتحسي والتطوير[4].

2.1.مفهوم التقويم اصطلاحا :

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح التقويم واختلفت هذه التعريفات باختلاف الأطر والمدارس النظرية لأصحاب هذه التعريفات. ومن أجل تحديد مفهوم واضح للتقويم فلا بد من

---

1 القرآن الكريم سورة التين الآية رقم 4.

[2] حسن حسين زيتون، أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات و التطبيقات. الرياض: الدار الصولتية. (2007). ص 52.

[3] فوزي بن دريدي، الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات). عين مليلة. الجزائر: دار الهدى. (2002). ص 50

[4] سعد جلال أحمد، مبادئ القياس النفسي. ، ط1، القاهرة. مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية. (2008). ص 13

التطرق إلى بعض التعريفات التي جاءت فيه وفحصها والتأمل فيها.

يعرف جرونلند (Gronleud 1985) التقويم على أنه "عملية منظمة هدفها جمع وتحليل وتفسير المعلومات، بهدف تحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية". وقد عرف بلوم (Bloom) التقويم بأنه إصدار أحكام لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد .. وأنه يتضمن استخدام المكان (Criteria) والمستويات (Standers) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها وفاعليتها ويكون التقييم كميا وكيفيا[1] .

كما عرفه ثورندايك و هاجن (Hagen &Thorndike) على أنه "وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف". وقد عرف ميريز وليمان (Lehmann & Mehrens) التقويم بأنه "عملية منظمة تنتهي بحكم يجعل للموضوع الذي وضع موضع التقويم قيما ما"[2].

ويؤكد علام[3] أن التقويم "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات ومعلومات موضوعية صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف متعددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، و أدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد" .

يعرف عودة[4] التقويم بأنه " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

ويعرفه[5] بأنه " عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أوتعطيلها" .

---

[1] سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي. ط 5. عمان. الأردن: جمعية أعمال المطابع التعاونية. (1987). ص 23

[2] نادر الزيود، و عليان، هشام مبادئ القياس و التقويم في التربية. ط 2 عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر. (1990). ص 12

[3] صلاح علام، القياس و التقويم النفسي التربوي أساسياته وتطبيقاته و توجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي. (2002). ص 31

[4] أحمد عودة، القياس و التقويم في العملية التدريسية. ط 5. الأردن: دار الأمل. (2001). ص 25

[5] محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن الناجم، "واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. (2000). ص 71

ويعرف[1] التقويم بأنه هو " أحد العمليات اللازمة لنظام التعليم كجزء لا يتجزأ منه ويشمل التقويم أداء الأفراد كما يشمل العمليات والأدوات والأساليب والوسائل المستخدمة أهداف، مناهج، كتب، أساليب تدريس، أساليب الإدارة، أساليب وأدوات التقويم، وأية أمور أخرى تؤثر في النتائج".

و يعرفه[2] بأنه " عملية تتبع ورصد لعملية التعلم ذاتها بقصد ملاحظة ما يطرأ على سلوك المتعلمين من تغير وقياس هذا التغير ومعالجة نواحي القصور

وتعديل الأساليب والمناهج و الطرائق كلما كان ذلك ضروريا"

و يعرفه[3] بأنه " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها".

و يعرفه[4] بأنه " عملية يتم بواسطتها الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة بقياس نتاج التعليم من خلال الحكم على المدخلات والعمليات والمخرجات في العملية التعليمية في ضوء معايير ثابتة متفق عليها" .

أما (**شحاتة، 1998**) فيرى أن التقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية تستهدف البحث عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها.[5]

و يعود اختلاف المربين حول تعريفهم ونظرتهم لمفهوم التقويم لعدة أسباب منها:

- التطورات العلمية المتلاحقة.
- كثرة الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس بصفة عامة وميدان التقويم بصفة خاصة .
- تفاوت الخلفيات المعرفية و المهارية للعلماء الذين طرحوا هذه التعريفات[1] .

---

[1] أبو لبدة المرجع المذكور سابقا ص 40

[2] إسماعيل الملحم، التقويم أثناء الحصة الدراسية، مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة. (1996). العدد 118. ص 148

[3] سرحان عبد الحميد الدمرداش ، المناهج المعاصرة. الكويت: دار النهضة العربية. (1977). ص 125

[4] محمد عبد الكريم أبو سل، مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. عمان، الأردن: دار الفرقان. (1999). ص 175

[5] إسماعيل محمد المري، محاضرات في مبادئ التقويم التربوي. السعودية: جامعة أم القرى، مكة المكرمة. (2009). ص 24

ولقد اتسع مدى التقويم بحيث أصبح جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها ومواكبا لها في جميع خطواتها. فهو يستخدم كمعزز لأداء الأفراد وفي إيجاد الدافع لمزيد من العمل والإنتاج لديهم[2] .

ومن خلال دراسة هذه التعاريف يمكننا أن نصوغ تعريفا إجرائيا للتقويم التربوي: " فالتقويم عملية منظمة هادفة ينتج عنها معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد تحسين العملية التعليمية التعلمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها وذلك في ضوء معايير ثابتة متفق عليها" .

2. تطور مفهوم التقويم التربوي– نبذة تاريخية:

مرت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعا من الأحكام على الظواهر البيئية، والناس الذين يعيش معهم، فكان يدرك على سبيل المثال أن فلانا قوي وذاك ضعيف. ونجد أن الصينيين استخدموا التقويم قبل أكثر من 3000 سنة، حيث استخدموا وسائل تحريرية للطلبة المتقدمين إليها لاختيار ما يصلح أن يكون حاكما أو إداريا في المقاطعات والمدن، ويتولى التصحيح أكثر من شخص، وكانت الموضوعات شاملة ومتنوعة.

ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة، ليقوم به معلم الحرفة، الذي كان يصدر أحكامه على المتتلمذين على يديه ويقرر إلى أي مدى أتقن كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها، فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف، والوصول إلى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها. وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ، ويعتبر فريدريك تيلور من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام 1800 م ، حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها.

وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوربا. وقد تطور في الفترة الممتدة ما بين(1800–1900) لاقتران قضايا

---

[1] جودت سعادة، و إبراهيم، عبد الله المنهج الدراسي في القرن الحادي و العشرين. بيروت: مكتبة الفلاح. (1997). ص 448

[2] محمد عزت عبد الموجود، وآخرون أساس المنهج و تنظيماته. القاهرة: دار الثقافة. (1981). ص 153

التقويم بتطور النظم التعليمية الأوربية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات ولقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين. ويمكن أن نقول أن بداية القرن العشرين كانت فترة ازدهار عملية التقويم.

و حسب[1] يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي:

1.2. مرحلة الإصلاح من سنة 1800 م إلى سنة 1900 م:

في هذه الفترة تم تطوير الاختبارات العقلية المبكرة واستخدامها سنة 1890 ويرجع الفضل في ذلك إلى كاتل (Katel 1890) و وضع ريس(Rice 1897) أول اختبار للتهجي، كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية . ويمكن الإشارة إلى أنه في هذه الفترة تم تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس من طرف المفتشين الخارجيين، وذلك باستعمال فكرة البيداغوجية التجريبية (Expérimentale Pédagogie).

2.2. مرحلة ازدهار الاختبارات : من سنة 1900 م إلى سنة 1930 م:

ظهرت جهود كبيرة في هذه الفترة، لتطوير التقويم التربوي، حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية، وبطاريات الاختبارات المقننة . ويعتبر في هذه الفترة روبرت ثورندايك Robert Thorndike 1902) أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي، فجعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة، حيث كان اتخاذ القرار التربوي كتحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى آخر أعلى منه، لا يتم إلا عن طريق دراسة درجات الاختبارات المحصل عليها.

3.2. المرحلة الممتدة :من سنة 1930 م إلى سنة 1945 م:

حيث اهتم في البداية بالقياس التربوي، وتزامنت هذه المرحلة مع أعمال رالف تيلور (1937) (Tyler. R) لكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المرجوة من البرامج التعليمية، حيث عمل على تقويم تعلم التلاميذ وكذا مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، مؤكدا على أنه يجب تحديد الأهداف ومدى تحقيقها .وقد أدى ذلك إلى ظهور المقاييس مرجعية المحك.

ويمكن القول أن أعمال تيلور ساعدت المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

---

[1] محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي. د ط. الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية. (1998). ص 14- 16

4.2. مرحلة الاستقرار من سنة 1945 م إلى سنة 1948 م:

في هذه الفترة تم استخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة و تم إدخال مقررات التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات.

في هذه الفترة تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية واعتبرت عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5.2. مرحلة الازدهار والتوسع من سنة 1948 م إلى سنة 1972 م:

ازداد التركيز في هذه الفترة على التقويم الشخصي (**Personal Evaluation**) وعلى نماذج التقويم متعددة العوامل (**Multi Factor**) وقد ذكر بيرك(**Berk**) أنه في هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة، وذلك من أجل التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على البرامج التعليمية المختلفة.

كما تجدر الإشارة إلى أنه تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم (**System Models**) التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية معا وهي تختلف عن النماذج السابقة الذكر.

6.2. المرحلة الممتدة من 1973 إلى الوقت الحاضر:

تعتبر هذه الفترة حسب[1] (**المرجع السابق: ص 17**) فترة التخصص الدقيق، حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، و برز متخصصون محترفون في التقويم التربوي، و كان هناك إجماع على أن "التقويم الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي".

أما في المدرسة الجزائرية، فلم يعرف التقويم بصورته الحديثة إلا مع الاصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية بداية من الموسم الدراسي (2004/2003)، و قد كانت تحل محله قبل ذلك

[1] منسي، المرجع المذكور سابقا ص 17

الاختبارات التحصيلية و بصورتها التقليدية و لقد مر التقويم التربوي بمراحل حسب ما ورد في[1] نوجزها كما يلي:

1.6.2. المرحلة ما قبل 1988: خلال هذه الفترة كانت مراقبة أعمال التلاميذ تخضع للمنشور الوزاري رقم 1098 المؤرخ في 1982/10/09 والمنشور رقم 343 المؤرخ في 1987/10/21.

و تناول المنشوران مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ و أهدافه لكن بإيجاز، دون تناول الأبعاد الأساسية لتقييم عمل التلاميذ باعتباره جزء من العملية التعليمية التعلمية و مرحلة من مراحلها.

2.6.2. المرحلة من 1989 إلى 1997: خلال هذه الفترة كانت أعمال التلاميذ تخضع للمناشير التالية:

المنشور رقم 9 المؤرخ في 1989/08/09. المنشور رقم 223 المؤرخ في 1990/10/17.

المنشور رقم 33 المؤرخ في 1991/02/12. المنشور رقم 186 المؤرخ في 1993/09/01.

و ما يميز هذه المرحلة بالنسبة لتقويم عمل التلاميذ هو ما ورد في المنشور الأول حيث يمكن اعتباره أول منشور تبلورت فيه أسس التقويم البيداغوجي، إذ أنه وضع التقويم البيداغوجي في سياقه التربوي، حيث أبرز المنشور المذكور أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ و مهامه وأسباب ممارسته، و اعتبره الوسيلة التي تبرز أثر التعلم و نتائج الجهد المدرسي و التطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ و الكشف عن جوانب القوة و الضعف في مستوى نشاطهم ومستوى تحصيلهم و معرفة ما تحقق من الأهداف.

كما تم توضيح مصطلح التقويم المستمر و تحديد مفهومه حيث شمل: الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التلاميذ، التمارين و الفروض اليومية و الأسبوعية، الاختبارات الدورية.

3.6.2.المرحلة من 1998 إلى 2004: خلال هذه المرحلة كان التقويم البيداغوجي يخضع لأحكام:

المنشور الإطار رقم 1011 المؤرخ في 1998/08/12.

المنشور التطبيقي رقم 253 المؤرخ في 2000/09/05 .

---

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي الجزائري. ج 2. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق. (2010). ص 3- 4

مفهوم و أهداف التقويم في مضمون المنشورين جاء في سياق المناشير السابقة، إلا أن انتقال التلاميذ و تدرجهم صار خاضعا لمقاييس بيداغوجية دون غيرها، مع الإشارة للانحرافات التي لحقت بالتقويم لا سيما بعد توحيد المواضيع على مستوى المؤسسة، المقاطعة ثم الولاية.

4.6.2.المرحلة من 2005 : يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ بداية من 2005 إلى أحكام: المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 2005/03/13 .

المنشور التطبيقي رقم 26 المؤرخ في 2005/03/15 المعدل.

ما عرفه التقويم في هذه المرحلة الاصلاح الذي عرفه نظام التقويم البيداغوجي الذي جاء يساير المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج (المقاربة بالكفاءات).

لذلك فإنه يختلف من حيث المبادئ و الأهداف و الغايات مع أنماط التقويم السابقة، أما من حيث الأشكال و الوتيرة فقد احتفظ بأشكال التقويم التي كانت قائمة مع تعديل في الوتيرة لا سيما في التعليم الابتدائي و في المادة التي تشكل اللغات الأساسية في التعلم.

3.التقويم التربوي و المفاهيم المرتبطة به:

يرتبط التقويم التربوي لدى المعلمين بصفة خاصة ببعض المفاهيم و يتداخل معها، و لا يزال الكثير منهم لا يميز بين هذه المفاهيم، لذا نجد من الضروري أن نبحث في هذه العلاقة بين تلك المفاهيم.

1.3. الفرق بين التقويم والاختبار:

يعتبر التقويم في مفهومه أعم وأشمل من مفهوم الاختبار ، فالاختبار يعرف" بأنه أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها " [1] ويمكن تلخيص أهم الفروق بين التقويم والاختبار فيما يلي:

- الاختبار عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب التلميذ في حين أن التقويم يمتد ليشمل جوانب التلميذ المختلفة بهدف إعطاء صورة لنمو هذه الجوانب.
- الاختبار عملية يقوم بها طرف واحد وهو المعلم غالبا أما التقويم فهوعملية تعاونية شاملة

[1] أحمد عودة، القياس و التقويم في العملية التدريسية. ط 5. الأردن: دار الأمل. (2001). ص 25

يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.

- الاختبار عملية قياسية، تقيس مدى كفاية التلميذ من إحدى النواحي أما التقويم فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة وتتعداها لترسم العلاج المناسب.[1]

2.3. الفرق بين التقويم والقياس:

يعرف ستيفنز (**Stevens**) القياس بمفهومه الواسع على أنه " العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد(**Numeral**) محددة حسب شروط أو قواعد(**Rules**) "[2]

فالقياس وصف كمي لظاهره أو جوانب متعددة ويعبر عن ذلك عدديا[3]

وعلى ذلك فإن مفهوم القياس يختلف جذريا عن مفهوم التقويم ويمكن تلخيص الفرق بينهما في النقاط الآتية :

- يهتم القياس بالصورة الكمية أي أنه يقف عند مجرد التقدير الكمي أو الوصفي للحالة في حين لا يقتصر التقويم على التحديد الكمي للحالة بل أعم من ذلك حيث يذهب للحكم على قيمة الصفات المقاسة بأنها جيدة أو ضعيفة. والهدف من ذلك التحقق من أن الخاصية المقاسة تنبئ بالنجاح أوتكشف عن الحاجة إلى علاج الحالة.

- عملية القياس سابقة لعملية التقويم، فمثلا يمكن التنبؤ بنجاح مجموعة من التلاميذ عن طريق إجراء اختبار تحصيلي لهم، ونقيس بذلك ما نريد قياسه ثم تجرى عملية التقويم لإعطاء نتائج هذا الاختبار، وبذلك يمكننا التنبؤ بنجاحهم إذا اقتربت الخاصية المقاسة من الهدف المحدد.

- يتضمن القياس اهتماما بالوسائل دون الاهتمام بقيمة ما يوصف في حين يهتم التقويم بالمعايير ومدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها وتدبر أثرها [4] .

3.3. التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم:

يعتبر التقويم والاختبار والقياس والتقييم جانبا من الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل الفصل،

---

[1] سعيد بامشموس، والسيد خيري ويحي مهنى التقويم التربوي. ط 3. جدة: دار البلاد. (1993). ص 6

[2] عودة، المرجع المذكور سابقا ص 14

[3] مهدي سالم، و الحليبي، عبد اللطيف التربية الميدانية و أساسيات التدريس. ط 2. الرياض: مكتبة العبيكان. (1998). ص 364

[4] صبحي حمدان أبو جلالة، اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي و بناء الاختبارات و بنوك الأسئلة. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع. (1999). ص 21

والجدير بالذكر أن هناك الكثير من يخلطون بين المصطلحات الأربعة في العملية التربوية، لذا تم توضيح العلاقة بين هذه المصطلحات على النحو التالي:

الاختبار: وهو وسيلة للتقويم بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم الطلبة[1]. و يعرفه[2] على أنه تقديم مجموعة من الأسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد.

القيـاس: وهـو وصـف كمي(رقمـي) للسـلوك أو الأداء باسـتخدام أدوات متعـددة منهـا الاختبـارات بأنواعها[3].

عرفه كرونباخ[4] العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقيس من السمة أو الخاصية التي نقيسها.

و عرفه جيلفورد[5] القياس هو وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام.

التقييم: هو تشخيص الواقع والكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطالب، من خلال المعلومات التي تم جمعها بواسطة القياس .

التقويم: هو إصدار حكم على السلوك أو الأداء وإحداث تدخل علاجي بناء على التشخيص والذي بدوره يتم في ضوء القياس[6]

وفي ضوء ما سبق تتضح العلاقة بين المصطلحات الأربعة في أن التقويم التربوي أشمل ميدانيا وأوسع مجالا فهو يتعدى نطاق الاختبار والقياس والتقييم، ليشمل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وإجراء التحسين والتجديد المستمرين للعملية التربوية .

و من خلال الجدولين التاليين نبين الفرق بين مفهومي القياس و التقويم من جهة و بين التقويم والاختبار من جهة أخرى:

---

[1] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس و التعلم. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي. (1999). ص 13

[2] وليم ولهمن ميهرنز، القياس و التقويم في التربية و علم النفس. (ترجمة هيثم كامل الزبيدي)، العين: دار الكتاب الجامعي. (2003). ص 18

[3] قاسم الصراف، القياس و القويم في التربية و التعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث. (2002). ص 16

[4] Cronbach, L: Essentials of psychological testing, 3rd ed, New York;(1961) p 194

[5] Gruilford., J P: Psychometric methods, 2nd ed, New York, M.C Graw Hillinc p 242 (1954)

[6] وليم عبيد، تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير و ثقافة التفكير. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع. (2004). ص 300

جدول رقم (1) يبين الفرق بين القياس و التقويم.

القياس	التقويم
يهتم بوصف السلوك	يحكم على قيمته
يقتصر على التقدير (الوصف) الكمي للسلوك	يشمل التقدير الكمي و النوعي للسلوك كما يشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السلوك
يتحدد بالمعلومات عن الموضوع المقاس	يعد عملية تشخيصية و علاجية في آن واحد
يعتبر أكثر موضوعية لأنه يعتمد على الدقة الرقمية فقط	يعتمد على عدد من المبادئ و الأسس مما يجعله أشمل و من أبرزها :الشمول، التشخيص العلاج مراعاة الفروق الفردية لذلك يعتبر ذا قيمة كبرى من الناحية التربوية.
يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون إعطاء اهتمام للربط بين جوانبه	يقوم على مقارنة الشخص مع نفسه و مع الآخرين.

جدول رقم (2) يبين الفرق بين التقويم و الاختبار.

التقويم	الاختبار
عملية قياسية علاجية، تعطي صورة عن الحالة الراهنة للمعلم، فتكشف عن مواطن القوة و الضعف في العملية التعليمية، و تقترح الحلول المناسبة	عملية قياسية لمدى كفاية المتعلم في أحد النواحي.
عملية تتعاون و تشترك فيها جميع الاطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية.	عمل يقوم به المعلم فقط.
جزء لا يتجزأ عن المنظومة التعليمية، يستمر معها، يهدف إلى إعطاء صورة شاملة لنمو المتعلم في جميع النواحي: المعرفية الاجتماعية	إجراء يقوم به المعلم لقياس المتعلم في جانب معين.

النفسية الوجدانية ...	
يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون إعطاء اهتمام للربط بين جوانبه	يقوم على مقارنة الشخص مع نفسه و مع الآخرين.

4.أنواع التقويم التربوي:

من الصفات المميزة لعملية التقويم استخدامها لأساليب متنوعة يمكن تصنيفها ووصفها بعدة طرق مختلفة وفقاً للإطار المرجعي المستخدم .فقد تصنف وفقاً لطبيعة المقياس أو وفقاً للاستخدام في حجرة الدراسة أو وفقاً لطريقة تفسير النتائج [1]. ويقسم بعض التربويين التقويم إلى عدة أنواع منها ما يؤسس على وقت إجرائه ومنها ما يؤسس على مدى شموله ومنها ما يؤسس على الجهة القائمة به[2]. لذلك تعددت أنواع التقويم التربوي و اختار الباحث في هذا الجزء أن يتناول البحث أنواع التقويم التربوي الذي تتناوله المناهج التربوية و توصي به جميع المناشير الواردة من وزارة التربية الوطنية و نقصد بالذكر الأنواع التالية:

1.4.التقويم القبلي:

ويعتبر هذا النوع من التقويم ضروري في التدريس ويمارسه المعلم كلما عزم على تدريس درس جديد، وهو يركز عادة على أسئلة للتأكد من أن التلميذ لديه المعلومات والمهارات اللازمة لبدء التعلم المقصود والتي سوف يبنى عليها المعلم معالجته للدرس الجديد[3].

2.4.التقويم التشخيصي:

يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو البدئي أو التنبؤي ، حيث يكون هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية أو التكوين وذلك قصد التنبؤ بفرص النجاح لدى المتعلم وكذا تحديد ومعرفة بعض السلوكات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكات ومهارات جديدة، أي معرفة مستوى المتعلم والحصيلة النهائية لما تلقاه من تعليم سابق قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه.

---

[1] إحسان مصطفى شعراوي، أثر ادراك الأهداف التعليمية ، على التحصيل في الرياضيات. مجلة التربية المعاصرة ،.عدد. 3 (1985) ص 153

[2] محمود أحمد شوق ، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الرياض: جامعة الرياض. (دت). ص 353

[3] شعراوي المرجع المذكور سابقا ص 153

ويهتم هذا النوع من التقويم على وجه الخصوص بالتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية متكررة ، وتحديد مجال هذه الصعوبات ومحاولة الكشف عن أسبابها [1] وهو يهتم بالصعوبات التعليمية للتلاميذ التي لم يمكن التغلب عليها بالوصفات العلاجية التي قدمها التقويم البنائي (التكويني.) ويمكن القول أن التقويم البنائي (التكويني) يهيئ إسعافات أولية للمشكلات التعليمية البسيطة ، أما التقويم التشخيصي فإنه يبحث عن الأسباب وراء هذه المشكلات التي لم تستجب للإسعافات الأولية.

ويعتمد التقويم التشخيصي على اختبارات تشخيصية بالإضافة إلى أساليب ملاحظة متعددة .هذا وقد تتطلب المشكلات التعليمية الخطيرة علاجاً سيكلوجيا أو طبيعيا وعلى ذلك فالهدف الأساسي من التقويم التشخيصي هو تحديد أسباب مشكلات التعلم ووضع خطة للعمل العلاجي[2].

3.4. التقويم البنائي (التكويني):

ويستخدم في متابعة التعلم والمساعدة على التقدم، والغرض من هذا الأسلوب من أساليب التقويم هو تهيئة تغذية راجعة لكل من التلميذ والمعلم، والتقويم البنائي يحدث لعدة مرات أثناء عملية التعليم والتعلم، فيمكن أن يجري عقب انتهاء تدريس مفهوم معين أو مهارة معينة، أو جزء أساسي من المقرر، ويغلب أن يكون في صورة اختبارات قصيرة تركز على أهداف جزئية محددة، لذلك فهو يعتمد على الاختبارات محكية المرجع، التي تقارن أداء التلميذ بمستوى معين من الكفاءة في الأداء[3].

إن هذا النوع من التقويم يتم أثناء العملية التعليمية التعلمية، وباعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا. فالتقويم التكويني هو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل وتصحح، فهو يسمح للمعلم من قياس مختلف الصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين.

ويحدد[4] تعريفا دقيقا للتقويم التكويني– حسب الهدف منه – في قوله "يكون التقويم تكوينيا إذا كان

---

[1] عبد الفتاح القرشي، اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب. مجلة رسالة الخليج العربي. عدد 1 (1986). ص 15.

[2] شعراوي المرجع المذكور سابقا ص 155.

[3] القرشي المرجع المذكور سابقا ص 14.

[4] Hamline. D ,Les Objectifs pédagogiques en formations Initiale et formation continue , ED E..F.S.F entreprise moderne d'édition , Paris,(1982) p 158

هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف."

كما يرى[1] في نفس السياق أن " التقويم التكويني يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين ، فهو إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل."

ويهدف التقويم البنائي إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين ، والكشف عن الأجزاء التي لم يتم تعلمها بالمستوى الملائم ، للاستفادة من ذلك في تطوير وتحسين عملية التعلم والتعليم[2]

4.4. التقويم النهائي: ويطلق عليه اسم التقويم التحصيلي أو الختامي أو التقويم العام ، وإن اختلفت تسمياته فانه تلك العملية التربوية التي يقوم بها المعلم في نهاية تعليم معين أو برنامج تعليمي قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار حكم نهائي على فعالية العملية التعليمية ، من حيث تحقيق الأهداف المسطرة خلال فترة دراسية معينة.وهو يهدف إلى فحص مدى اكتساب التلاميذ لمجمل المعارف المقدمة لهم.

يعرفه[3] في قوله ": أنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية" ويعرفه كذلك رشيد لبيب وآخرون ": هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة."

ويأتي هذا التقويم في نهاية مقرر تعليمي أو وحدة تعليمية ... ويكون الغرض منه تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتستخدم نتائجه في تحديد درجات التلاميذ في المقرر أو للتصديق على تمكنهم من النتائج التعليمية[4] وقد يستخدم في هذا النوع من التقويم أحياناً اختبارات معيارية المرجع لتحديد الأداء النسبي للتلميذ بالمقارنة بأداء أقرانه[5].

---

[1] Barlow. M Formuler et évaluer des objectifs en formation , ED chronique sociale col " L'essentiel" , Lyon (1987) p 163

[2] شعراوي المرجع المذكور سابقا ص 154.

[3] Barlow. M المرجع المذكور سابقا ص 147

[4] شعراوي المرجع المذكور سابقا ص 155.

[5] القرشي المرجع المذكور سابقا ص 16.

5.أسس التقويم التربوي: هناك مجموعة من الأسس التي لا يمكن الاستغناء عنها عند تخطيط و تنفيذ عملية التقويم التربوي إذا أردنا الوصول إلى أحسن النتائج و تحقيق أكبر قدر من الأهداف. و من أبرز هذه الأسس ما يلي:

- التجانس بين أداء المنهج و التقويم : بمعنى أن يكون هناك ترابط فيما يتم إنجازه فإذا كاف المنهاج يهدف إلى إنماء شخصية التلميذ، فإن عملية التقويم يجب أن تقلل من الفروق الفردية في الأداء وتكثر من المقارنات الجماعية.

- التقويم عملية مشتركة: يقوم بها جمع المعنيين بالعملية التربوية، حيث يشترك المعلم والخبراء والمديرون وأولياء الأمور والطلبة في عمليات التقويم، وفي الحكم على مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي[1].

- شمولية التقويم : لا بد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى كتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرسي، وأن يشمل كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وأن يشمل أيضا التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي.[2]

- استمرار عملية التقويم : و ذلك باعتباره عملية التقويم مستمرة لما يم تحقيقه من المنهاج الدراسي و الأهداف التعليمية و ذلك من أجل التصحيح المستمر لعملية التعلم. فلا ينبغي للتقويم أن ينحصر في جزء بعينه ولا ينبغي أيضا أن ينحصر في وقت بعينه بل يجب أن يكون مستمرا معطيا صورة دقيقة عن الشيء المقوم.

- التقويم عملية تعاونية : فهو يشارك فيها كل من يؤثر و يتأثر بالعملية التربوية.

- الموضوعية : بمعنى أن تكون نتائج التقويم مستقلة عن الحكم الذاتي للمقوم، وأن يميز التقويم بين مستويات الأداء و يكشف عن الفروق الفردية و القدرات المتنوعة للتلاميذ.

- اقتصادي: يجب أن يكون التقويم اقتصاديا في نفقاته، ويراعي الوقت، وتقدير الجهد.

- الاعتماد على أسس علمية: بحيث تمثل هذه الأسس ركائز قوية يستند عليها التقويم، وهذا يستلزم توافر شروط الصدق، والثبات، والموضوعية في هذا التقويم [3] .

---

[1] عزو عفانة، و اللولو، فتيحة المنهاج المدرسي، أساسياته واقعه أساليب تطويره. غزة: الجامعة الاسلامية. (2004). ص 97

[2] محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية. طرابلس: المكتب الجامعي الحديث. (1997). ص 193.

[3] أحمد محمد الطبيب، التقويم و القياس النفسي و التربوي. الإسكندرية: المكتب الجامعي. (1999). ص 35.

- التقويم عملية تشخيصية و علاجية : فمن خلاله نستطيع أن نصنف نواحي القوة والضعف و ذلك من أجل التعزيز و الإصلاح. أي يراعي نواحي القوة ونواحي الضعف، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلا علميا، والتوصل من حيث التحليل إلى أحكام تكون أساسا لاتخاذ قرارات[1].

- التقويم عملية وظيفية : بمعنى أنه يساهم في تحسين العملية التعليمية و في إحداث تغييرات إيجابية في جميع عناصرها. وأن يتم التقويم بدرجة رئيسية ميدانيا: في الغرف والمدارس المحددة، متجنبا كلما أمكن الاعتماد على الشفوية والدعاية الزائفة والبعد عن أي تقدير أو إدراك حقيقي لواقع المنهج.[2]

- التقويم عملية إنسانية : بمعنى أن يترك أثرا طيبا في نفس التلميذ.

- خضوع عملية التقويم إلى خطة شاملة: يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي[3]

- القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للشيء موضوع التقويم: وهذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي يتم الحكم في ضوئها، وكذلك سلامة بناء تلك الأدوات.[4]

- التنوع: فجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب أن يقوم الطالب شفهيا وتحريريا وعلميا.[5]

والشكل التالي يوضح بعض الأسس التي يجب احترامها عند الشروع في تخطيط أو تنفيذ عملية التقويم.

---

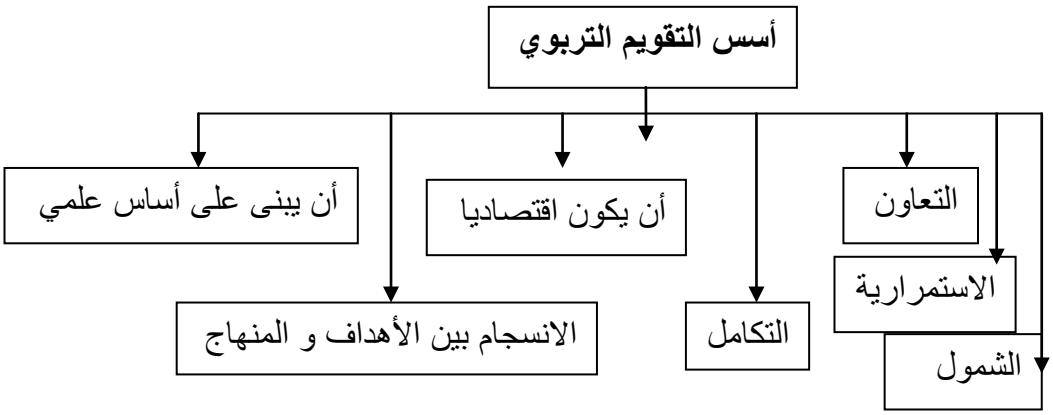
[1] عبد الرحمن عبد السلام جاملال كفايات التعليمية في القياس و التقويم و اكتسابها في التعلم الذاتي. ط2. عمان: دار المناهج للنشر و التوزيع. ، (2001). ص 195.

[2] صالح هندي، وآخرون تخطيط المنهج و تطويره. د ط. عمان: دار الفكر. (1999). ص 238.

[3] ميخائيل إمطانيوس، التقويم التربوي الحديث. ليبيا: جامعة سبها. (1995). ص 137.

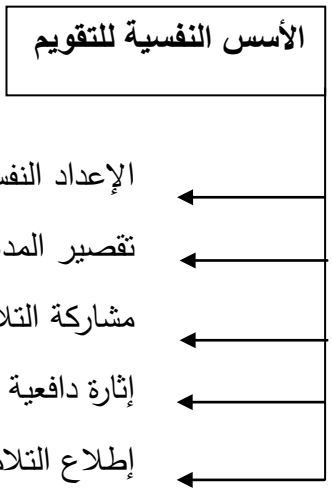
[4] إبراهيم احمد الشبلي، تقويم المناهج باستخدام النماذج. بغداد: كلية التربية بجامعة المستنصرية. (1984). ص 23

[5] أنور عقل، نحو تقويم أفضل، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع. (2002). ص 59



الشكل رقم (1) يبين أسس التقويم التربوي.

- أما الأسس النفسية للتقويم فنختصرها في الشكل التالي:



الشكل رقم (2) يبين الأسس النفسية للتقويم التربوي.

6.أهمية التقويم في العملية التربوية: يعد التقويم التربوي إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها [1] .

ولما كان التقويم التربوي يعنى في عمومه بمختلف جوانب العملية التعليمية فإن ميدانه سيكون شاملاً للعديد من المجالات فالشمولية من أبرز الأسس التي يجب أن تبنى عليها عملية التقويم لتشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وتشمل التلميذ

[1] سعد محمد الدوسري، القياس والتقويم التربوي. الندوات واللقاءات التربوية. جمع وإعداد مركز البحوث التربوية. (1989). ص 32.

لتقويم جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته وممارسته التعليمية ، وأساليب التدريس والمواد والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية وممارساتها، والاشراف التربوي وفعالياته، والتسهيلات المدرسية والخدمية المختلفة، وتقويم عملية التقويم نفسه [1]

و يمكن تلخيص أهمية التقويم التربوي في التدريس في عدة نقاط أهمها:

- أن عملية التقويم في حد ذاتها خبرة تعليمية بالنسبة للمعلم وبالنسبة للتلاميذ ، فهي تساعد على تحسين طريقة تدريس المعلم ، كما تساعد التلاميذ على تحسين طرق استذكارهم.
- يساعد التقويم المعلم في تحديد مستويات تدريسية وتوزيع تلاميذه طبقا لهذه المستويات، كما يساعده في الكشف عن الصعوبات الجماعية والفردية عندهم.
- يساعد التقويم في إبراز أثر التعلم في المجتمع، وهذا بدوره يبرز وظيفة اللغة في حياة التلاميذ، الأمر الذي يساعد بالتالي في دفعهم إلى مزيد من دراستها.
- يساعد التقويم في المفاضلة بين المقررات وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المختلفة من حيث كفايتها في تحسين عملية التدريس، بل وبين المناهج أيضا.
- يساعد التقويم في الوقوف على مدى إخضاع أهداف تدريس اللغة للقياس.
- توجه المعلومات التي يحصل عليها المعلم من التقويم المعنيين بتدريس اللغة وطلاب البحث العلمي إلى التعرف على مشكلات مناهج اللغة، ومن ثم العمل على حلها.
- يساعد التقويم الإدارة المدرسية و إدارة التعليم في توجيه التلاميذ إلى التخصصات العلمية ومجالات النشاط التي تلائم قدراتهم واستعداداتهم وميولهم .
- يساعد التقويم إدارة المدرسة في تخطيط مناهج لكل من فئات المتفوقين والمتوسطين والمتخلفين في التحصيل كل بما يناسب إمكاناته [2]

7.أهداف التقويم التربوي:

1.7.الأهداف الخاصة: يحدد التقويم والقياس اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها ويبين الدرجة التي وصلت إليها في هذا السبيل من حيث نمو التلميذ ومداه ومدى نجاح المدرس في عمله وبيان

---

[1] عزت جرادات ، و آخرون مبادئ القياس والتقويم . ط 3. عمان: المكتبة التربوية المعاصرة. (دت). ص 24.

[2] شوق المرجع المذكور سابقا ص 349.

نواحي القوة والضعف في المناهج وأوجه النشاط المدرسي وتشمل هذه الخطوة: مرحلة الكشف والبحث وجمع المعلومات في عملية التقويم والقياس التربوي.

- يشخص التقويم والقياس ما يصادفه التلميذ وما يصادفه المدرس وما تصادفه المدرسة من عقبات على ضوء الدراسة في الخطوة السابقة.

2.7.الأهداف العامة:

- ينير التقويم والقياس لنا طريق التعليم ويمهد لنا السبيل للسير بالعملية التربوية في طريق مأمون العواقب.
- يوضح لنا أسباب النجاح أو الإخفاق.
- يساعد على حفز الهمم عند الشعور بالنجاح ويعين على البحث عن الصعوبات والتغلب عليها.
- يوضح الأهداف إذ أنه بدون معرفة الأهداف الصحيحة تصعب معرفة النتائج التي تم تحقيقها.
- يساعد على وضع كل فرد في العمل والمكان اللذين يناسبانه ويتفقان مع كفايته وقدرته.
- يجعل المدرس على بينة من نمو تلاميذه ومقدار حاجاتهم واستعداداتهم ويساعده على كشف مواهبهم.
- يساعد على التخطيط التعاوني بين من يعنيهم الأمر في العملية التربوية أو غيرها من العمليات المتصلة بالحياة العامة.
- اختبار صحة الفروض التي يقوم عليها الشيء المراد تقويمه وقياسه –فالتقويم هو العملية المباشرة التي تختبر صحة الخطة وتساعد على ضبطها على أساس علمي سليم.[1]

كما يمكن الوقوف على جملة من الأهداف المتوقع تحقيقها من عملية التقويم التربوي و تتمثل فيما يلي:

- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة.
- صياغة الأهداف التربوية وتعديلها على ضوء التجربة والتطبيق اللذين يكشفان عن الخطأ والخلل

[1] يحي علوان، التقويم و القياس التربوي و دوره في إنجاح العملية التربوية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة بسكرة العدد 11. (2007). ص 17

- العمل على تحسين و تعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس بما يساعد على تحقيق الأهداف.
- الوقوف على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة في تحقيق أهدافها.
- تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمدرسة والعمل على مواجهتها ومعالجتها.
- الكشف على ميول المتعلمين وقدراتهم وكذا الكشف عن أخطائهم لتجنبها مستقبلا.
- الوقوف على ما أحدثته عملية التعلم من تعديل وتغير في سلوك المتعلم.
- نقل المتعلمين وتوجيههم من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم.

من خلال عرض هذه الأهداف من الوجهة التربوية يمكن القول" أن التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النمو الذي تتحدد به تلك الأهداف "، ونشير هنا إلى أن التقويم التربوي يرتبط بمفهوم القياس وللتمييز بين مفهومي التقويم والقياس، يفضل البعض" أن يقتصر مفهوم التقويم على الحكم الكلي "Global" الذي يعتمد على استخدام الحكم على الظاهرة، أما القياس فيعني الحكم التحليلي"Analytical" وغيرها من المقاييس الأكثر دقة، كما يفضل البعض الآخر ومنهم" جرونلاند" اعتبار التقويم أكثر عمومية من القياس فالتقويم يتمثل في صورة أحكام واتخاذ قرارات عملية، قد يتطلب استخدام أدوات القياس أو عدم استخدامها وفي كلتا الحالتين يتضمن إصدار أحكام قيمية، كما أن قيم القياس يمكن استخدامها استخدامات مختلفة تبعاً للأهداف التربوية التي تسعى للحكم عليها [1] . و هذا ما تم التطرق إليه سابقا وبالتفصيل.

8.وظائف التقويم التربوي:

حسب سامي ملحم[2] " فقد تعددت وظائف التقويم التربوي بتطور فلسفة التربية، حيث شملت كثيرا من الجوانب النفسية والتربوية لكل مجالات حياة الفرد " وهذه الوظائف تمثلت في:

– في مجال الدراسة والعمل : أنه يمثل وسيلة من أجل إصدار الأحكام على عمل كل عناصر

---

[1] علوان المرجع المذكور سابقا ص 18.

[2] سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية و علم النفس. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2005). ص 45.

العملية التربوية، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم ويتجلى ذلك من خلال الامتحانات التي تجرى.

– في مجال التشخيص والعلاج والوقاية : فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلميذ، المنهاج، المعلم وغيرهم، كما يحدد الوسائل وطرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية التعلمية.

–في مجال وضوح الأهداف : من خلاله تتضح وتترسخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ والمعلمين نحو الاهتمام بها.

– في مجال التعرف على التلاميذ و توجيههم : فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم حتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكتشف قدراتهم واستعداداتهم و ميولاتهم واتجاهاتهم

– في مجال تطوير المناهج وتحسينها : للتقويم دور فاعل في تطوير المناهج وتحديثها، حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال.

9.الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي:

تختلف الممارسات التقييمية في التربية الحديثة عن الأساليب التقليدية المتبعة في أن الأولى تطور وتنجز على أسس تربوية ومنطقية هادفة ذات ارتباط وثيق بكل ما يتصل بالتعليم والتعلم، أما أساليب التقييم التقليدي فتتم في الغالب بشكل اجتهادي وتتدخل فيها عوامل شخصية مؤقته تخص المعلم أو المشرف أو النظام الإداري بالمدرسة، هادفة في أغلب الأحيان إلى معرفة سريعة لما هو عليه المعلم أو تلاميذه من قوة أو ضعف [1].

أي ينقص التقييم التقليدي في العادة الخطوات الرئيسية للتقويم التي ينبغي اتباعها، لتكون نتائج التقويم دقيقة، ويمكن الاعتماد عليها كتغذية راجعة للعملية التعليمية وهذه الخطوات هي:

1.9.تحديد هدف التقويم:

يساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط فضلاً عن الاقتصاد في الوقت والجهد والمال، والهدف التقويمي ينبغي أن يتسم بالدقة والوضوح وألا يكون قابلاً للتأويل، وأن يركز على المجال المراد قياسه فعلاً.

[1] محمد زياد حمدان، تقييم التعلم أسسه و تطبيقاته. د ط. بيروت: دار العلم للملايين. (1980). ص 32.

2.9. الإعداد والتخطيط:

في ضوء الأهداف من عملية التقويم نهيء أدوات القياس اللازمة لعملية التقويم، مثل الاختبارات ووسائل القياس المختلفة من سجلات وتقارير ونعد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق وتحديد العينات (سواء كانوا طلبة أم كتباً أم بيانات، وما شابه ذلك) والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك[1] .

3.9. جمع المعلومات:

اعتماداً على أدوات القياس ووسائله، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات بموضوع التقويم، حيث تتضمن هذه الخطوات تطبيق الاختبارات والمقاييس على من يستهدفهم التقويم، ثم نسجل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

4.9. تحليل البيانات:

في هذه الخطوة يتم تحليل البيانات تحليلا عمليا دقيقا، واكتشاف العلاقات المتداخلة بين الوسائل المتنوعة المستغلة في التقييم، وذلك لاختيار أجداها منفردة أو مجتمعة في علميات التقييم المقبلة.

5.9. تفسير البيانات واستخلاص النتائج:ويتم تفسير البيانات تفسيرا واضحا ومبسطا على أساس المعايير المتضمنة في الأهداف، مع تحديد مواطن القوة أو ما يحتاج إلى علاج.
واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرار.

6.9. رفع التوصيات:

وترفع توصيات بناءة وعلمية إلى الجهات المعنية باتخاذ القرار.[2]

7.9. إصدار القرارات:

وفيها تُقوم العملية التعليمية اعتمادا على النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي افرزتها النتائج، ويتخذون القرار أو القرارات الأنسب والأفضل.[3]

---

[1] علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم. ط1. الأردن: دار الكندي للنشر و التوزيع (2001). ص 33

[2] حمدان المرجع المذكور سابقا ص 34.

[3] كاظم المرجع نفسه ص 34

ثانيا: التقويم المستمر:

يعد التقويم المستمر عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، لأنه يساعد الطالب في معرفة مدى تقدمه، ويعرف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة وتحقيقهم الأهداف التعلمية أولا بأول، مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعلمي، وتحقيق جودة التعليم[1]

1.مفهوم التقويم المستمر:

يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في أدبيات التربية والتعليم وهي (التقويم التكويني – التقويم البنائي – التقويم التطويري – التقويم المرحلي – التقويم الآني) وهي مسميات صحيحة وتتفق جميعا على أنه عملية مستمرة أثناء عملية التدريس يبدأ مع بدايتها حتى نهايتها.

ويعرفه[2] بأنه "نوع من التقويم يحدث أثناء تكوين أو تشكيل تعلم التلميذ، ويكون هذا التقويم تصحيحا لمسار العملية التدريسية، ومعرفة تقدم التلميذ، ولا يتم وضع علامات له، وهو عبارة عن تمارين صفية أو امتحانات قصيرة، أو وظائف بيتية ثم يصححها المعلم في أقرب فرصة مبينا لكل تلميذ خطأه".

ويعرفه [3] بأنه "ذلك النوع من التقويم الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج التربوي و يواكبه في جميع مراحل هذا البرنامج، للتأكد من مدى اكتساب الطالب للأهداف التربوية التي يسعى البرنامج لإكسابها للطالب."

يشير[4] إلى أن أول من أطلق مصطلح التقويم المستمر على هذا الأسلوب هو سكريفين (Scriven) في عام 1967 م في معرض حديثه عن تطوير المنهج. وطوره بلوم وزملاؤه (Bloom et all 1971) واستخدمه في مسار عملية التعليم والتعلم [1].

---

[1] وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (2003). ص 7 .

[2] الدوسري المرجع المذكور سابقا ص 8.

[3] نور أحمد محمود الخطيب، اتجاهات حديثة في التقويم التربوي و انعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام المجلة العربية للتربية ، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . (1993). ص 130.

[4] أبو لبدة المرجع المذكور سابقا ص 128.

ويعرفه [2] بأنه " ذلك التقويم الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى مع التقدم الزمني في عملية التعليم ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتقديرات مؤقتة عن تقدم المتعلم وتشخيص لنواحي القوة والضعف لدى المتعلم وتوفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم".

ويعرفه[3] بأنه "متابعة تقدم تعلم التلاميذ في أثناء التدريس، والاستفادة من هذه المتابعة في العلاج والإصلاح المبكر، ثم توفير التغذية الراجعة للتلاميذ وإمداد المعلم بمعلومات حول فعالية الطرق والأنشطة، والوسائل التي يستخدمها".

– ويتفق كل من (الناجم،2000) و(البحيري،2004) و (الجرجير،2007) على أنه "نوع من الاختبارات المستمرة المنسوبة إلى محك، وتصحح عناصره دون أن يمنح الطالب فيه درجة، ويستخدم لاستكشاف نواحي القوة وتعزيزها و تشخيص مواضع الضعف واقتراح الحلول لها، أثناء سير العملية التعليمية".

ويعرفه[4] على أنه "إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوي الإتقان للمهارات و المعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم" .

ويتضح من التعريفات السابقة أن هذا النمط من التقويم يتسم بالاستمرارية فمن حق المتعلم أن يتم تقويمه أكثر من مرة حتى يتم إتقانه للمهارة ويستمر تقويمه إلى نهاية العام ثم يقوم نهائيا. و أن عمليتي التقويم والتدريس لا تنفصلان بل تسيران جنبا إلى جنب، كما نلاحظ أن من سمات هذا النوع من التقويم أنه لا يقف عند حد الحكم بل يقدم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم لتعزيز نقاط القوة ومعالجة أسباب الضعف لضمان السير المتواصل في عملية التعلم.

أما التعريف الإجرائي للتقويم المستمر في هذه الدراسة هو " ذلك الأسلوب المعتمد على ملاحظات المعلم للتلميذ و مدى مشاركته في الدروس، وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية وينقل التلميذ إلى الصف التالي بعد إتقانه مهارات الحد الأدنى المقررة.

---

[1] تاج السر عبدالله الشيخ ، وآخرون القياس والتقويم التربوي. المملكة العربية السعودية ، الرياض: مكتبة الرشد . (2004). ص 39.

[2] جرادات المرجع المذكور سابقا ص 22.

[3] سالم المرجع المذكور سابقا ص 369.

[4] عمر بن سالم بن محمد الصعيدي، "ممارسة معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية. جامعة أم القرى. (2004). ص 7.

2.مميزات التقويم المستمر:

من أهم مميزات التقويم المستمر :

- **الاستمرارية** : فهو مصاحب للعملية التعليمية منذ بدايتها كجزء أساسي منها.

- التقويم المستمر محكي المرجع يقيس أداء الفرد بالنسبة لمستوى معين ولا نقارن أداءه بأداء الآخرين[1].

- يسعى التقويم المستمر إلى تحسين الأداء ولا يقتصر على قياسه .

- يستخدم أدوات و أساليب تقويم متنوعة.

- يهتم التقويم المستمر بقياس وتقويم جميع جوانب شخصية الطالب و لا يركز على قياس الجانب التحصيلي فقط .

- تقويم أعمال الطالب مدى الفصل أو العام الدراسي.

- يتناول تفاصيل كل وحدة، لأنه يستخدم اختبارات قصيرة وسريعة.

- يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة تساعد على تحسين العملية التعليمية[2] .

3. أهداف التقويم المستمر:

يذكر[3] أن التقويم المستمر يحقق هدفين رئيسيين هما:

أ- الأهداف المباشرة:

- التعرف على مستوى تعليم التلميذ، ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة بخطوة.

- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.

- تحديد الخلل في تعلم التلميذ، تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهج

- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

- مساعدة المعلم على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

ب – الأهداف غير المباشرة:

---

[1] عبد الرحمن عدس، وقطامي، يوسف علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق الأساسي. عمان: دار الفكر (2003). ص 104.

[2] عبد الحميد جابر جابر، نحو تعليم أفضل، إنجاز أكاديمي و تعلم اجتماعي و ذكاء وجداني. القاهرة: دار الفكر العربي. (2004). ص 84.

[3] الدوسري المرجع المذكور سابقا ص 8.

- تقوية دافعية التعلم لدى الطالب، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه، وأخطائه وكيفية تصحيحها.

- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به .

- زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.وهذا ما يعرف بالمدخل السياقي الذي يربط التعلم الجديد بخبرات الطالب السابقة عبر تعلّم بنائي.

كما يضيف[1] الأهداف التالية:

- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه .

- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتفاديها وتعزيز جوانب القوة

- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه لإثارة دافعية المتعلم والاستمرار فيه.

- حفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهدافه بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها وهي ما تعرف في نظام التقويم المستمر بالمهارات المستهدفة ومهارات الحد الأدنى

من خلال ما سبق يمكن تحديد أهداف التقويم المستمر فيما يلي:

- تصحيح مسار العملية التدريسية ومعرفة مدى تقدم الطالب.

- الوقوف على مدى إتقان الطالب للمعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بجزء دراسي معين أو وحدة معينة و العمل على تحسينها إذا ما وجدت أي مشكلات.

- مساعدة المعلم على تحسين تدريسه وإيجاد طرق تدريس بديلة.

- تزويد المعلم والطالب بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.

- تقوية دافعية التعلم لدى الطالب وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.

4.أهمية التقويم المستمر:

أ.أهمية التقويم المستمر للتلاميذ: أن للتقويم المستمر دور في تحديد جوانب الضعف لدى التلاميذ للعمل على علاجها وتفاديها في المستقبل.

- يزود التقويم المستمر التلاميذ بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه

---

[1] مصطفى حسين باهي ، ، والنمر، فاتن زكريا التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية : مباديء ونظريات وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (2004). ص 14

أولاً بأول، أو النقص فيه[1].

- أن التقويم المستمر يساهم في تعريف التلاميذ بنتائج تعلمهم و إعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة خطوة[2] .

- أن للتقويم المستمر دور في تقوية دافعية التعلم لدى التلاميذ وذلك نتيجة لمعرفتهم الفورية لنتائجهم وأخطائهم وكيفية تصحيحها.

- يساعد التقويم المستمر التلاميذ على انتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير[3].

- أن التقويم المستمر يساهم في تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الاختبارات[4].

- أن التقويم المستمر له دور في تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية[5].

- أن التقويم المستمر يساهم في تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ وميولهم.

- أن التقويم المستمر له دور في الوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف لدى التلاميذ والعمل على زيادتها[6].

ب.أهمية التقويم المستمر للمعلمين:

- للتقويم المستمر دور في تزويد المعلم بتغذية راجعة منظمة و مستمرة لتساعده على معرفة مواطن الضعف أو القصور في أسلوب أدائه.

- أن التقويم المستمر يساهم في تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ.

- للتقويم المستمر دور في مساعدة المعلم على اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم

---

[1] سعادة، جودت أحمد (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار العلم للملايين. ص 453.

[2] القرشي المرجع المذكور سابقا ص 14.

[3] شعراوي المرجع المذكور سابقا ص 163– 166.

[4] بنيامين بلوم ، و جورج مادوس و توماس هاستنجس تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة : محمد أحمد المفتي وآخرون (1993) . ط 2. القاهرة: دار ماكجر وهيل للنشر(دت) ص 97

[5] خضير سعود الخضير ، طرق وأساليب تقويم وتحصيل الطلاب. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة ، عدد 2. (1996).ص 81.

[6] حسن حسيني جامع ، التعلم الذاتي وتطبيقات تربوية. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. (1986). ص 323 .

و إعدادها حسب حاجة التلاميذ.[1]

- التقويم المستمر يساعد على إعادة النظر في استراتيجيات التدريس والعمل على تعديلها وفقا لما تسفر عنه نتائج التطبيق.

ج.أهمية التقويم المستمر لأولياء الأمور:

- إن التقويم المستمر له أهمية خاصة عند أولياء الأمور حيث يتم عن طريقه إعطاء أولياء الأمور صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم مما يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتابعة الفاعلة[2].

- أن للتقويم المستمر دور في توضيح الطرق التي يستطيع بواسطتها أولياء الأمور مساعدة أبنائهم [3].

د. أهمية التقويم المستمر للقائمين أو المشرفين على المدارس:

- إن التقويم المستمر يساعد على وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات حصص التقوية والتعمق.

- إن التقويم المستمر يساعد على تركيز المشرف التربوي أثناء الزيارة على جوانب معينة من التدريس في مرحلة، وعلى جوانب أخرى في مرحلة تالية.[4]

5.مبادئ عامة في التقويم المستمر :

ينبغي لجميع المعلمين أثناء تنفيذهم للتقويم المستمر، مراعاة المبادئ الآتية:

- ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر أثناء التعلم اليومي، والعمل على تحسين مستوى تعلم الطلبة بناء على ما يتم اكتشافه من جوانب القوة والضعف لديهم.

- ارتباط عمليات التقويم بأهداف المادة، واختيار أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف تعلمي.

- تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة على أعمال الطالب ومشاركاته المتنوعة.

- تطوير قدرات الطلبة ومواهبهم في المادة من خلال أنشطة تساعدهم على الإبداع .

- تشجيع التقويم الذاتي(Self Assessment)وتقويم الأقران (Peer Assessment) وذلك بإتاحة

---

[1] سعادة المرجع المذكور سابقا ص 436.

[2] وزارة المعارف دليل التقويم المستمر. السعودية: إدارة التقويم والقياس. (1998). ص 9.

[3] سعادة المرجع نفسه ص 436.

[4] أحمد بشايرة ، التقويم في التربية. رسالة المعلم . الأردن عدد 4 ، مجلد 2. (1983). ص 183.

الفرصة للطالب في تقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه في اكتسابه لأهداف تعلم المادة، أو تقويمه لأعمال زملائه.

- مراعاة الفروق الفردية عند استخدام أدوات التقويم المستمر المختلفة.

- عطاء الطلبة أنشطة مناسبة ومتنوعة تلائم مستواهم (ثبات المنهجية)، والحرص على منحهم تقديرات صادقة وموضوعية، يتم فيها مراعاة الضوابط المحددة في الوثيقة (ثبات المعيارية).

- تفعيل دور الأسرة في عمليات التوجيه والمتابعة، وإشراكها في تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية المقترحة، وتزويدها بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائها وعن الصعوبات التي يواجهونها في تعلم المادة.[1]

6.التقويم المستمر و التغذية الراجعة:

تعتبر التغذية الراجعة أهم ثمار عمليات التقويم خصوصا التقويم المستمر و " التغذية المرتدة في التعلم تشير إلى معرفة النتائج التي تقدم بعد إعطاء الاستجابات بحيث يمكن استخدام المعلومات في الضبط والتحكم في الاستجابات القادمة "[2] .

وتلعب التغذية الراجعة دورا هاما في عملية التقويم المستمر. وتشير المصادر العلمية إلى أن الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في التعليم ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق، كما تؤكد تلك النظريات على الدور التعزيزي للتغذية الراجعة.

أ- **بالنسبة المعلم:**

- تقام هذه العملية عقب أداء الامتحان مباشرة،
- يحلل المعلم إجابات المتعلمين ويفحص أوراق إجابة التلاميذ
- يحسب عدد الإجابات الصحيحة و غير الصحيحة.
- يحدد المصطلحات والحقائق والمبادئ التي وجد فيها المتعلم صعوبة في تعلمها، أو لم يصلوا فيها

---

[1] فريق تطوير وثائق تقويم تعلم الطلبة وثيقة تقويم الطلبة لمادة الثقافة الإسلامية للصفين 11-12 . سلطنة عمان: وزارة التربية و التعليم. (2005). ص5.

[2] نادية بعيبع، أهمية الاختبارات المحكية المرجع في التقويم التربوي. رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي. جامعة قسنطينة. (1996). ص 46.

إلى مستوى الإتقان في وحدة التعلم.

- يجب أن تراجع في حصة أخرى مع وجود طرق مختلفة لإعادة شرحها.

ب-بالنسبة للمتعلم:

- إن معرفة نتائج الاختبار مع توضيح المفردات التي أخطأ في الإجابة عنها وإعادة شرحها له تجعله يعدل من سلوك تعلمه في ضوء نتائج الاختبارات التكوينية.
- تعمل على استثارة دافعية المتعلم، وتوجيه طاقاته نحو التعلم.
- كما أنها تسهم في تثبيت المعلومات وترسيخها وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقة.
- إن التغذية الراجعة تتيح الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحا أم خاطئا ، وعلى المعلم بعد ذلك أن يبين للمتعلم إلى أي حد كان جوابه صحيحا أو خاطئا ولماذا كان كذلك وأن يعلمه أيا من الأهداف التي نجح في تعلمها وأيا منها مازال يتعثر في تعلمها، ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه.

7.الأسس النفسية للتقويم المستمر:

ورد في (**لائحة تقويم الطالب، 2006**) ثلاثة من الأسس النفسية للتقويم المستمر وهي:

- أن تكون أساليب التقويم المستمر واجراءاته وممارساته ونتائجه معززة لعملية التعلم.
- وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب يؤثر سلبا على الطالب ونتائجه.
- أن تتوافر في أساليب التقويم المستمر وأدواته وظروف تطبيقه والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع الطلاب.

ويضيف[1] مجموعة من الأسس ومنها :

- أن تكون المدة بين القياس والتقويم قصيرة الأمر الذي يساعد على التعلم في أفضل.
- إذا شارك التلاميذ في عملية التقويم وعرفوا سبب الصح والخطأ فإن نتائجهم تكون أفضل في المرات القادمة.
- يجب على من يقوم بعملية التقويم إثارة الدافعية لدى المتعلم، كلما كانت الدافعية في أعلى

[1] أبو لبدة المرجع المذكور سابقا ص 133.

درجاتها كانت نتائج التقويم أكثر صدقا وتمثيلا لقدرات المتعلم، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فإن التقويم سوف يكون فاشلا.

- طريقة التقويم التي يقوم بها المعلم توجه الكيفية التي تتم من خلالها عملية الاستذكار فإذا كان الاختبار يهتم بصياغة الحقائق دون فهمها فإن التلميذ سيتخذ الحفظ طريقة ومنهجا في استعداده للامتحان لذا يجب على المعلم إعطاء التلاميذ فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة وطريقة الامتحان وإلا كانت نتائج التلاميذ لا تمثل قدراتهم.

8.خصائص التقويم المستمر:

من خلال العرض السابق لمفهوم التقويم المستمر نستطيع تحديد خصائصه التالية:

- أنه نوع من التقويم يتسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة قبل الدرس أو في أثنائه، أو بعد الانتهاء منه و هو مستمر منذ بدء العام الدراسي وحتى نهايته.
- أن الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق و مواطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلموه، بحيث يعين المعلم في اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها و التغلب على مواطن الضعف وإزالتها.
- يعطي المعلم تغذية مرتدة عن نتائج طرق العرض داخل القاعة الدراسية، وعن مدى مناسبتها في التدريس، وهل يحتاج إلى تعديل أم لا . تقويم أداء المعلم.
- أن هذا النوع من التقويم له أدواته وأساليبه مثل : الاختبارات ، التدريبات ، الملاحظة، الواجبات المنزلية ، المناقشة ، الأداء العملي والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.
- أنه ليس نوعا جديدا من التقويم، ولكنه فقط يجمع بين وجهة نظر الباحث و بين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية مرتدة بشكل مستمر عما تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات أو مواطن الضعف لدى الطالب.
- أن تعدد الأسماء ليس مذمة ولا عيبا بل قد يكون عكس ذلك فهو منقبة للشيء إذ توحي كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتسعة يتمتع بها المسمى والمقصود به هنا التقويم المستمر.

- أن التقويم المستمر يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها ولا يفصل شخصية الطالب وإمكاناته بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئا من المسؤولية مما جعله أكثر إيجابية.

- ارتفاع درجة الموثوقية في مرجعيات الحكم على أداء المتعلم من سجلات المتابعة إلى سجلات التقويم والملاحظة مرورا بالحقيبة أو ملف الانجاز ذات المضامين العلاجية والإثرائية المتعددة والمتنوعة.

- أنه تقويم يأخذ في الاعتبار طبيعة العصور المعرفية والتقنية والانفجار المعلوماتي الكبير وعليه يتوجب علينا تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومة.

- أنه تقويم يأخذ في الاعتبار متطلبات سوق العمل مما يحسن العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والاقتصادية والصناعية وغيرها.

9.خطوات تنفيذ التقويم المستمر:

يأخذ تنفيذ التقويم المستمر أشكالا كثيرة حسب الغرض الذي يخدمه إلا أنه يجب أن يتضمن المراحل الإجرائية التالية مهما اختلفت آليات تطبيقه وهي كالتالي:

1.9.تحديد الأهداف:

عند تحديد الأهداف يجب الأخذ بعين الاعتبار الأهد اف الاجتماعية الموضوعة للتربية عموما والمطالب النمائية للطلاب في هذه المرحلة (صالح،2001)، ثم تحديد الأهداف على المستوى المتوسط في صورة عملية و نفسية واجتماعية يسعى الطلاب لتحقيقها، ثم تترجم إلى المستوى الخاص، (الإجرائي). وهذه الأهد اف الإجرائية هي التي تتحول إلى إجراءات ملاحظة يمكن قياسها وتقديرها[1] . وفي هذا الصدد أشار[2] أنه عند إعداد الأهداف التربوية يجب الحرص على تجنب الميل إلى الاقتصار على تلك الأنواع من الأهداف التي يمكن تدريسها وتقويمها بسهولة، فقائمة الأهداف يجب أن تشمل بالإضافة إلى الجانب المعرفي أهدافا كثيرة مثل: تطوير القدرات والمهارات المختلفة.

---

[1] صالح أبو حطب، وأمال صادق علم النفس التربوي. ط4. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية. (1994). ص 94.

[2] لندفل، س م أساليب الاختبار و التقويم في التربية و التعليم. ترجمة عبد الملك الناشف و سعيد التل. ط1. بيروت: مؤسسة فرنكلين (1968). ص 55.

2.9. تحديد الأطر المرجعية لإصدار الأحكام:

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف الإجرائية يتم تحديد الأطر المرجعية التي نعتمد عليها في توجيه عملية التدريس والقياس و إصدار الأحكام على إتقان الطالب وذلك بواسطة تفصيل المفاهيم العامة للمادة إلى أجزاء رئيسية تم تحليلها إلى العلوم وأنواع المهارات وأنواع المشكلات والمهارات الوجدانية المكونة لها ونسميها كفايات، ونعتبرها أدلة على إلمام الطالب بالمادة، تم كتابة استمارة نهائية للعلوم وجميع المهارات والمواقف حسب المادة الدراسية، على أن تتطابق كل من الأهداف الإجرائية مع كفايات الاستمارة النهائية (خضرى 2005)، (الدوسري، 2001) . ويلازم عملية تحديد المحكات عملية تحديد المستويات التي يجب على الطلاب بلوغها في المحكات، والتي يتم الحكم في ضوئها على حصول الطالب على مستوى الإتقان وتحديد المستوى الذي يمكن أن يعتبر مقبولا وقد يكون بشكل اعتباطي أي حسبما يرى المسؤولون أو بناء على اعتبارات منطقية أو على أبحاث ودراسات لاشتقاق المعايير والاعتبار الأخير هو الأفضل، ثم عملية توصيف واضح تقدير درجات الطلاب (جابر، 2002)، (الدوسري، 2001). ويضيف (هندي واخرون، 1999) بأنه يجب وصف طبيعة ونوع أو كمية الأداء الذي يمكن أن يعتبر مقبولا، أي تبيان مستوى الجودة التي ينبغي أن يصل إلى أداء التلميذ.

3.9.تحديد الوسائل:

تعتمد عملية تحديد وسائل القياس على نوع المجال الذي يقاس (معرفي– وجداني– مهاري)، وعلى حسب المادة الدراسية، والاستراتيجيات والوسائل التي يتبعها المعلم في التدريس، فيجب أن تكون وسائل التقويم على صورة تتوافق مع سياق العملية التعليمية (تايلور، 1997). وبعد تحديد الوسائل المناسبة لابد من رسم خطة تتعلق بتوقيت تطبيق هذه الوسائل، وطرق تطبيقها واستخراج النتائج، وما إلى ذلك من عمليات فنية لا تستقيم عملية القياس بدونها[1].

4.9.القياس: يعتبر القياس (Measurement) جزء من التقويم، وهو سابق له وأداته، فهو يقدم بيانات موضوعية تبنى عليها أحكام التقييم [2]، ويعتمد نجاح عملية القياس على مدى مناسبة

---

[1] أحمد زكي صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي. د ط. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. (2001). ص 432.

[2] زكريا محمد الظاهر، وأخرون مبادئ القياس و التقويم في التربية. ط1. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع. (2002). ص 125.

وسيلة القياس للغرض منها، وعلى اختيار التوقيت المناسب لتطبيقها وتجرى عملية القياس للطالب في ثلاث مجالات: (المجال المعرفي، والمجال اوجداني، والمجال المهاري)، فتأخذ أشكالا مختلفة حسب المجال الذي تقيسه، فنعد قياس المجال المعرفي للطالب يجب أن تراعى جميع المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم (تذكر – فهم– تطبيق تحليل– تركيب– تقويم).ويكون الغرض من القياس تقويم التحصيل الدراسى، وذلك بواسطة إجراء الاختبارات والملاحظة المنظمة والواجبات المنز لية لهم، وتعتبر العلامات التي يحصلون عليه وصفا كميا أو تعبيرا رقميا يمثل مقدار تحصيلهم[1] .

أما عملية قياس المجال الوجداني سواء كان اتجاهات أو ميولا أو شخصية، فيكون الغرض من القياس تحديد مقدار نمو الطالب عاطفيا وسلوكيا نتيجة تدريس المنهج، واكتشاف الاتجاهات السلبية بشكل عام ومعالجتها في الأنشطة اللاصفية، وتحديد ميول التلاميذ العلمي أو الأدبي أوالمهني منها وتشخيص جوانب القوة في شخصية الطالب لتعزيزها وجوانب الضعف لتقويتها من خلال الأنشطة اللاصفية. وتستخدم الوسيلة المناسبة حسب الغرض منها فعند قياس اتجاه الطلاب يستخدم مقاييس اتجاهات الخاصة بالموضوع المراد معرفة درجة تقبله . وعند قياس الميول تستخدم قوائم الميول (interest Inventeries) مثل: قائمة ستر ونج للميول المهنية (Strong Vocational Interest Blank) وسجل التفضيل لكودو (Kuder Preference Record)، وعند قياس الشخصية نستخدم قوائم الشخصية (Personality Inventeries) و التي تكشف من خلالها عن أنماط شخصية التلاميذ . وبناء على التحديد يتم اختيار الوسيلة المناسبة للقياس. وتوقيت الزمن المناسب للتطبيق (صالح، 2001)، (خضر، 2003). وعنا قياس المجال المهاري يجب تحديدا نوع المهارة من بين المهارات التالي: مهارات فنية (رسم، نجارة، تفصيل وخياطة)، أو مهارات بدنية (سباحة، كرة قدم، كرة سلة)، أو مهارات علمية (إجراء تجارب دقيقة، صنع أجهزة علمية، تطوير أجهزة علمية) وبناء على التحديد يتم اختيار الوسيلة المناسبة للقياس، وتوقيت الزمن المناسب للتطبيق[2].

5.9.التقييم: تسمى بمرحلة التقييم والتقدير، وتتم بعد انتهاء عملية القياس من قبل المعلم في

---

[1] هندي المرجع المذكور سابقا ص 84.

[2] رشيد فخري خضر، التقويم التربوي. ط1. دبي: دار القلم للنشر و التوزيع. (2005). ص 45.

حالــة الاختبــارات التحصــيلية ووســائل الملاحظــة المنظمــة، ومــن قبــل المختصــين النفيســين والاجتماعيين في حالات اختبارات الذكاء والميول والشخصية. ويلزم عملية التقييم محكات ليصدر الحكم على أساسها، فتصدر في مرحلة التقييم حكما على مقدار نمو الطالب فكريا وعاطفيا وسلوكيا نتيجة لتدريس المنهج[1]. كما يلزمها تحديد المستويات التي ينبغي بلوغها لنحدد بواسطتها ملدى اقتراب مستوى الطالب أو ابتعاده عن الأهداف المرغوبة[2]. كما يتضمن تفسير نتائج القياس تحليل النتائج والربط فيما بينها واستخلاص دلالات معينة لها مغزاها وفائدتها في معرفة مدى تحقيق الأهداف والعوامل المؤثرة فيه[3].

6.9.التقويم:

تتم مرحلة التقويم بعد الانتهاء من تقييم مدى تحقق الأهداف، وتتم فيها عمليتان متلازمتان وهي: تشخيص وعلاج للطالب. ويؤكد[4] بأنه لا يكفي أن نحدد أوجه القصور وانما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية في الفصل الدراسي. ويضيف (أبو جلالة، 1999) بأنه يجب الاقتناع بنتائج التقويم وتفسيرها في سبيل إعداد االخطط والإجراءات المناسبة للتغلب على جوانب الضعف ونواحي القصور التي أظهرتها نتائج التقويم بما يحقق التحسين و التطوير على نحو مستمر.

ولتقويم تحصيل الطلاب بمعنى تصحيح ما به من خطأ ونقص لمن لم يتقن، يلزم تحديد من لم يتقنوا أو لم يكتسبوا المهارة ثم نعرضهم لبرنامج علاجي كأن نعيد تعليمهم إياه وبعد تعليمهم له نقيس ما اكتسبوه من جديد ثم نقيمه وهكذا تستمر العملية حتى يحدث التعلم بإتقان (كوافحة، 2005، قنديل، 2000). وتوجد عدة طرق علاجية لمن لم يتقن منها: التغذية الراجعة، والبطاقات العلاجية، واعادة التدريس، والتعلم التعاوني بتكوين مجموعات صغيرة يدرج فيها من لم يتقن من الطلاب (فلمبان، 2000).

ويجب أن لا تعرض خطوات تطبيق التقويم المستمر بنقل عام بل لا بد من وضع آليات للتطبيق

---

[1] حمدان المرجع المذكور سابقا ص 143.

[2] صالح المرجع المذكور سابقا ص 71.

[3] أبو جلالة المرجع المذكور سابقا ص 103.

[4] نصرة محمد عبد المجيد جلجل، الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. (2007). ص 5.

حتى لا تترك للعشوائية ونجنبها أخطاء التطبيق الفر دية وأشار بانكر (Bankar.B) لها بقوله أنه على المؤسسة التعليمية أن تصمم نموذج يوضح آلية تطبيق التقويم المستمر أثناء الفصل الدراسي يظهر فيه مجموعة من الأنشطة والمهارات الشخصية التي يراد بلوغها بحيث تتداخل في نسيج أخلاقي مع المنهج الدراسي. وتحدد مدى صلاحية المعلم عند تقييم أداء الطالب.

10.تفسير نتائج التقويم المستمر:

لتفسير نتائج التقويم المستمر، يستخدم عادة نوعان من المقاييس:

اختبارات محكية المرجع والتي يندرج من ضمنها اختبارات التمكن واختبارات الكفاية.

- اختبارات معيارية المرجع.

وعلى ذلك يصنف التقويم في مجال التحصيل الدراسي إلى نوعين:

- النوع الأول : التقويم محكي المرجع.
- النوع الثاني : التقويم معياري المرجع.[1]

ولسهولة التمييز بين كلاً من المقياسين السابقين فيما يلي توضيح مختصر لكل منهما:

1.10.التقويم محكي المرجع:

يعرف هذا النوع من التقويم بأنه ذلك التقويم الذي يستخدم في تحديد أداء التلميذ في مجال سلوكي محدد بدقة[2]

حيث يقوم أداء التلميذ في ضوء محك معين يأخذ مستوى التلميذ بعين الاعتبار[3] وعادة يتم تحديد المحك في ضوء:

- هدف تعليمي محدد بشكل دقيق.
- مستوى كفاءة التعلم المرغوب فيه.
- نتيجة مرغوب تحقيقها بعد التعلم

وهذا المحك قد يكون: كمعيار كالعد إلى 99، أو زمني مثل: حل المسألة خلال 5 دقائق، أو نوعي كإتقان التلميذ لحروف اللغة أو العمليات الحسابية الأساسية من جمع وطرح وضرب

---

[1] وزارة المعارف المرجع المذكور سابقا ص 9.

[2] المرجع نفسه ص 9.

[3] محمود محمد غانم، القياس والتقويم. ط1. عمان، الأردن: دار الأندلس للنشر والتوزيع. (1998). ص 64.

وقسمة[1] كما يجب على معلم الصفوف الابتدائية الاهتمام بالمحك النوعي والذي يمثل مهارة إتقان التلميذ للمعارف والمهارات التي يتوقع منه أن يمتلكها داخل الصف.

وهذا النوع من التقويم يبين لنا طبيعة الأشياء التي تم تحقيقها والتي لم يتم تحقيقها، ويحدد جوانب الضعف والقوة للتلاميذ مما يسهل وضع خطة مناسبة للعلاج .

2.10.التقويم معياري المرجع:

ويعرف هذا النوع من التقويم بأنه ذلك التقويم الذي يتم فيه مقارنة أداء التلميذ أداء غيره من التلاميذ من المستوى نفسه، أي أن أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد وذلك بالمقارنة بين الأداءين[2].

ويتطلب هذا النوع من التقويم استخدام مفاهيم إحصائية بسيطة من أهمها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري[3] .

وتتميز الاختبارات التي تمثل هذا التقويم بالشمولية في محتواها وقياس مجالات دراسية مختلفة، بالإضافة إلى تحديد مستوى التلميذ التحصيلي بالنسبة لزملائه، والكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ في الصف. و يمكن تشخيص مواطن الضعف والقوة في مستوى تحصيل التلميذ وتحديد مستوى تفانيه في أداء مهارات معينة وما يحققه من إنجاز[4].

إلا أنه وجد أن هناك العديد من الانتقادات لهذا النوع من المقارنة بين أداء التلميذ وأداء زملاءه في قدرة أو سمة تتحول إلى نوع من الغيره لا تلبث وتتحول إلى حقد بين التلاميذ الذي تنعكس آثاره السلبية على العملية التعليمية برمتها[5] .

وعلى الرغم مما قد توفره المعلومات الناتجة عن عمليات المقارنة من فائدة لكل من المعلم وولي الأمر والمرشد الطلابي والتلميذ وغيرهم . إلا أنها لا توفر كل المعلومات التي تلزمنا، فقولنا إن درجة محمد أعلى من درجات 70 % من تلاميذ صفه لا يفيدنا كثيرا في معرفة مدى تمكنه في

---

[1] أبو جلالة المرجع المذكور سابقا ص 41.

[2] أبو جلالة المرجع نفسه ص 42.

[3] وليم عبيد و آخرون ، تعليم و تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح. (1998). ص 218.

[4] أبو جلالة المرجع نفسه ص 88.

[5] أبو جلالة المرجع نفسه ص 42.

مقرر الرياضيات أو إمكانية نجاحه في هذا المقرر [1] .

11.العوامل المؤثرة على عملية التقويم المستمر:

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى بعض العوامل التي تؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ وبالتالي فإن مثل تلك العوامل ستؤثر على سير عملية التقويم المستمر.

فقد أشارت دراسة كل من[2] **الحليبي و الرياشي** ، و[3] **المركز العربي للبحوث** ، و (الناجم، 2000)، إلى جملة من السلبيات التي تعوق عملية التقويم المستمر أهمها:

- أن ازدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ من المعوقات التي تعيق المعلم عند تقويمه لتلاميذه.
- أن ارتفاع نصاب المعلم في التدريس من الحصص المدرسية يمثل معوقا من المعوقات التي تؤثر على سير علمية التقويم المستمر:
- أن عدم تعاون البيت والمدرسة يعتبر من الأسباب المهمة لعدم تحقيق التقويم لأهدافه.
- أن عدم معرفة التلاميذ للأهداف التعليمية يؤثر سلباً في مستوى تحصيلهم وهذا بدوره سينعكس على نتائج التقويم المستمر.
- أن ازدحام المناهج الدراسية و اكتظاظها من أسباب عدم تحقيق التقويم لأهدافه.
- عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر للمعلمين.

ثالثا: أساليب التقويم المستمر:

شهدت أساليب التقويم التربوي في الكثير من دول العالم خلال العشرين سنة الماضية تطورًا كبيرًا أدى إلى تغيرات واسعة في مفهوم وممارسات التقويم التربوي شملت التحول من التقويم معياري المرجع Assessment–Norm referenced إلى التقويم محكي المرجع Criterion– referenced Assessment، ومن نظام الاختبارات التقليدية التي واجهت الكثير من الانتقادات إلى أساليب

---

[1] وزارة المعارف المرجع المذكور سابقا ص 9.

[2] عبداللطيف الحليبي ، وحمزة الرياشي العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين. بالأحساء .رسالة الخليج العربي، عدد 25. (1994) . ص 25.

[3] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي دراسة مقارنة لواقع أساليب التقويم والاختبارات بدول الخليج العربي .المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج العربي الكويت . . (1981). ص 65.

التقويم المستمر. ومن المبررات التي أدت إلى اهتمام التربويين بالتقويم المستمر كما يرى نيتكو (**Nitko، 1995**) عاملان، الأول يتعلق بقناعتهم بأن التدريس الجيد يتطلب توفر بيانات بشكل متواصل حول تقدم التلاميذ أو حول الأساليب المتوقعة لضعف تقدمهم التحصيلي للاستفادة منها لتقديم تغذية راجعة منتظمة لعمليات التدريس والتعلم، والعامل الثاني يتعلق بالتخوف من استخدام الاختبارات بشكل غير عادل مع التلاميذ. ذلك أن نظام الاختبارات التقليدي الذي يستخدم في نهاية العام أو نهاية الفصل الدراسي أو حتى نهاية الوحدة الدراسية مرتبط بوقت محدد ومحتوى معين ويقيس أداء التلميذ في لحظة معينة لذلك لا يقدم تمثيلاً صادقًا لمستوى تقدم التلاميذ، ولا يعكس طبيعة تعلمهم.

ومع ظهور أسلوب التقويم المستمر ظهرت أدوات جديدة للتقويم بجانب الاختبارات ليتم استخدامها من قبل المعلمين في المواقف التدريسية اليومية، و تهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية، أي أنها تستخدم للتعرف على نواحي القوة والضعف، ومدى تحقق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف، وتطوير عملية التعليم. وعليه فإن التقويم المستمر يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة بشأن مستوى الطلاب ومدى تقدمهم، وتحديد ما تحقق من الأهداف التعليمية عموما.

1.المناقشة الصفية:

وهي طريقة تعتمد على الأسئلة ومهارات طرحها واستخدامها في البيئة الصفية. وتعتبر مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة أكثر من غيرهم في المراحل العليا من التعليم[1] .

كما أنه بالنظر إلى طبيعة التفاعل الصفي الذي يكون السؤال والجواب طابعه المميز نجد أن المعلم يقوم باستمرار ويتخذ قرارات فورية ويصحح إجابات التلاميذ ويعيد النظر في أسلوب طرحه للفكرة وينوع في الأمثلة.[2]

"وهي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوي حول الموقف التدريسيّ، بهدف الوصول إلى معطيات أو معلومات جديدة، و تختلف هذه الطريقة عن طريقة المحاضرة أوالإلقاء بأنّها توفّر جوّاً من النشاط في أثناء الدرس، و تتيح مشاركة الطلاب الفعّالة في عملية التعلّم بدلاً

---

[1] الحليبي المرجع المذكور سابقا ص 321.

[2] عودة المرجع المذكور سابقا ص 37.

من أن ينفرد بها المعلّم.[1]

1.1. أهم وظائف المناقشة الصفية:

يرى سالم والحليبي أن من أهم وظائف المناقشة الصفية ما يلي:

- بعث الحماس والشوق في نفوس التلاميذ للمشاركة.
- تنظيم عرض الدرس.
- الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم.
- التعرف على آراء التلاميذ في بعض المفاهيم والظواهر.
- المساهمة في تشخيص صعوبات التعلم.
- الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على الاستقراء والاستنتاج.
- إظهار مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم.
- توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ.
- التأكد من تحقق أهداف الدرس[2].

ومن أجل أن تحقق المناقشة الصفية وظائفها يرى سالم والحليبي أنه يجب على المعلم مراعاة الأساسيات التالية:

- الإلمام بموضوع الدرس إلماما كافيا للتغلب على أي صعاب مفاجئة أثناء طرح الأسئلة.
- معرفة خصائص التلاميذ وخبراتهم السابقة من معارف وتجارب بالإضافة إلى معرفة حاجاتهم.
- البشاشة وتبادل الألفة والمودة مع تلاميذه لتحفيزهم على الاستجابات وطرح مزيد من الأسئلة.
- أن تكون الأسئلة المطروحة مترابطة ومتصلة ببعضها البعض وواضحة.
- توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ قدر الإمكان وعدم التركيز على عدد محدود من التلاميذ في كل مرة.
- توجيه السؤال مباشرة إلى تلميذ عند طرح السؤال بعد معرفة المعلم لخصائص تلاميذه وقدراتهم.
- تشجيع التلاميذ على سرعة الاستجابة على أن يعطى المعلم بعض الإشارات السريعة

---

[1] حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2007). ص 24- 25.

[2] الحليبي المرجع المذكور سابقا ص 325.

أو العلامات لمساعدة التلميذ على سرعة الاستجابة.

- مراعاة توجيه تفكير التلميذ لمستويات عليا من القدرات العقلية وتنمية التفكير النافذ ومهارات الاتصال لديه[1]

2.1.التعامل مع الإجابات الجماعية:

يجب على المعلم عدم التشجيع على الإجابة الجماعية و ذلك لأنها:

- تزيد فترات التشويش داخل الحصة.
- لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تشجيع بعض التلاميذ على الاتكالية والكسل.
- لا تكشف عن صعوبات التعلم[2].

كما أن الإجابة الجماعية لا توضح مدى تحقق أهداف التقويم المستمر.

3.1.دور المعلم نحو الإجابات:

يجب على المعلم الانتباه للنقاط التالية عند تلقي الإجابات:

- اليقظة والانتباه جيداً على أن تكون من أكبر عدد من التلاميذ.
- عدم التقيد بإجابة واحدة صحيحة ورفض الإجابات الصحيحة والمختلفة في معناها.
- رفض الإجابات الخاطئة بأدب مع البعد عن الاستهزاء والتوبيخ لأصحابها.
- الإثابة والاستحسان لأصحاب الإجابة الصحيحة[3].

2.الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أكثر أساليب التقويم المستمر إمكانية التطبيق بعد الاختبارات التي يضعها المعلم[4]، كما يعد أسلوب الملاحظة من الأساليب الفاعلة المستخدمة في تقويم تدريس مقرر يتطلب إجراءات مهارية حركية يصعب قياسها بالأساليب الشفهية أو التحريرية [5] .

ومن أهم ما يمكن أن يستعين به المعلم لتقويم أداء تلاميذه في القسم هو أسلوب الملاحظة

---

[1] الحليبي المرجع المذكور سابقا ص 344.

[2] المرجع نفسه ص 351.

[3] المرجع نفسه ص 351- 352..

[4] الناجم المرجع المذكور سابقا ص 58.

[5] أبو جلالة المرجع المذكور سابقا ص 185.

فالتلميذ في بداية المرحلة الابتدائية خاصة يحتاج إلى توجيهات المعلم في كيفية استخدام الأدوات، والأسلوب الصحيح لاستعمالها. وما لم يلاحظ المعلم تلاميذه في أثناء تعلمهم هذه المهارات ويصحح أخطاءهم منذ البداية، فإنهم قد يكتسبون أخطاء لا يسهل عليه تصحيحها فيما بعد[1].

1.2. مميزات أسلوب الملاحظة في التقويم:

- يستخدم أسلوب الملاحظة في قياس تعلم المهارات الحركية التي يصعب قياسها بأساليب الاختبارات التحصيلية الشفهية والتحريرية .
- تعطي للمعلم تقويما سريعا عن التلميذ أثناء عملية التدريس، وبذلك يمكن أن تستخدم مباشرة في توجيه العملية التعليمية، أي أنها توفر للمعلم معلومات مباشرة يمكنه استخدامها في تعديل سلوك التلميذ إلى الأفضل.
- يمكن عن طريق أسلوب الملاحظة الحصول على صورة قريبة من واقع التلميذ نظرا لانشغاله بالإجراءات العملية ودون أن يشعر بعملية المراقبة وهذا يبعده عن جو القلق والتوتر السائدين في الاختبارات التحريرية والشفوية[2].

ويرى عقيلان أن الملاحظة الواعية في التدريس تقدم للعملية التعليمية ما يلي:

- ملاحظة درجة انتباه التلميذ.
- إدراك ميل التلميذ واتجاهه نحو التعلم.
- ملاحظة أي إشارة على نضج المتعلم أو أي نقص فيه.
- ملاحظة ما يدل على الفهم أو القصور فيه.
- اكتساب قدر من الاستبصار فيما يتعلق بمستوى التلميذ وطرق تفكيره.
- ملاحظة قدرة التلميذ على تطبيق المهارات المكتسبة.
- ملاحظة قدرة التلميذ على العمل مع الآخرين.
- ملاحظة القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة شفهيا[3].

---

[1] شوق المرجع المذكور سابقا ص 358.

[2] أبو جلالة المرجع المذكور سابقا ص 58.

[3] إبراهيم عقيلان، مناهج الرياضيات و تدريسها. عمان: دار المسيرة (2000). ص 190- 191 .

2.2.أنواع الملاحظة : قد تكون الملاحظة:

أ- **مقصودة أو مقننة :** وفيها يضع المعلم قائمة معينة من السلوك، أي يحدد بعض الصفات والمواقف التي تظهرها ثم يقوم بالملاحظة ووضع علامة أمام ما يظهر من سلوك[1].

ب – ملاحظة غير مقصودة : وفيها يقوم المعلم بتدوين بعض الملاحظات التي قد تظهر عرضاً في أي وقت من الأوقات لدى أي تلميذ، ويسجل ذلك في بطاقات خاصة[2].

ويجب على المعلم في حال تدوين ملاحظاته حول التلميذ، أن يستخدم لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات وأن يحدد الهدف من الملاحظة أولا بأول وأن يكون موضوعيا[3].

3.2.صدق الملاحظة ودقتها :

مما يزيد من صدق الملاحظة ودقتها استخدام قوائم التدقيق ومقاييس التقدير حيث يمكن للمعلم بناء صور مبسطة منها لتعينه في دقة الملاحظة .

وفيما يلي توضيح مختصر لها :

أ- **قوائم التدقيق :** وهي إحدى الوسائل المهمة التي يجب أن يكون المعلم ملماً بها. وعن طريقها يمكن تحديد المهارات والمعارف في قائمة ويجري تخصيص بطاقة لكل تلميذ وتوضع إشارة مقابل المهارة التي أتقنها التلميذ، وهذه الوسيلة تعتبر مهمة جداً خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث تحدد فيها مهاراتهم الحسابية والكتابية والحركية

ب-**مقاييس التقدير :** ويستخدم هذا النوع عندما يراد إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأداء مهارة معينة فتوضع المهارات في قائمة ويجري اعتماد أرقاما أو أحرفا تدل على درجة إتقانها ويتم ذلك عن طريق ملاحظة المعلم لأداء تلاميذه:

---

[1] دنيا محمود طنطاوي ، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية. الكويت: مكتبة الفلاح. (1982). ص 127.

[2] رشدي لبيب، ، وجابر عبد الحميد جابر، ومنير عطا الله الأسس العامة للتدريس. بيروت: دار النهضة العربية. (1983). ص 178- 179.

[3] خضر المرجع المذكور سابقا ص 56.

جدول رقم (3) يوضح دلالة الأرقام في الملاحظة.

القيمة العددية للملاحظة	دلالتـــها
01	ممتـاز
02	جيد جـدا
03	جيـد
04	مقصـر
05	(×) لا يعمل

ويكتب الرقم المناسب أمام المهارة [1].

4.2. عيوب أسلوب الملاحظة وكيفية التغلب عليها:

من عيوب أسلوب الملاحظة ما يلي:

- تحيز المعلم حيث تعتمد بالدرجة الأولى على ذاتية المعلم مما يقلل الموضوعية في التقويم.
- استغراق عملية الملاحظة وقتا طويلا بحيث تستهلك معظم وقت المعلم .

ويرى الباحث أنه للتغلب على هذه العيوب يمكن مراعاة ما يأتي :

- أن تكون الأهداف مصاغة بطريقة سلوكية بحيث تحدد تماماً ما يمكن أن يقوم بـه التلميذ نتيجة لعملية التعلم ، وفي هذه الحالة يصبح بالإمكان تحديد الملاحظة وتوجيهها نحو قياس سلوك معين.
- أن يكون المعلم على دراية وعلم بمدى تأثير العوامل الذاتية والشخصية على قياس سلوك التلاميذ وعليه أن يحاول تجنب هذه العوامل أثناء استخدام أسلوب الملاحظة في عملية التقويم المستمر.

3.الواجبات المنزلية ومتابعتها:

من المعروف أن التلميذ يحتاج إلى كثير من التدريب في مقرر اللغة العربية ولذلك فإن الكثير من معلمي اللغة العربية يعطون التلاميذ تدريبات أكثر مما يمكن حله في حجرة الدرس ويتوقعون منهم إتمام هذا العمل قبل موعد الحصة التالية[1].

---

[1] أبو جلالة المرجع المذكور سابقا ص 59- 60.

1.3.وظائف الواجبات المنزلية:

يرى الناجم أن من أهم وظائف الواجبات المنزلية:

-ربط التلميذ بالمنهج والكتاب المدرسي خارج وقت الدراسة الصفية.

- تثبيت المعلومات التي شرحت في الصف للوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف.

- استكمال جوانب الدرس التي لم يتطرق إليها المعلم بشكل مفصل ، حتى تستكمل وتناقش في الدرس الذي يليه.

-توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ.

-تعويد التلميذ على مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في البحث والتقصي وتحليل موضوعات الدرس.

- استقصاء ما لدى التلاميذ من أفكار أو مشكلات تتعلق بموضوع الدرس، وتثبيت الصحيح منها والعمل على تصحيح الخاطئ منها.

- تشخيص مواطن ضعف التلميذ والعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل.

- تعزيز التعلم بأساليب أخرى.

-منح فرص الحصول على المساعدات الفردية للتلاميذ والتي قد تهمل غالباً في الصفوف المزدحمة .فنجد أولياء الأمور يقضون وقتاً في متابعة ما يقدم لأبنائهم وما يطالبون به من واجبات[2].

2.3.طريقة وقوف المعلم على مدى قيام التلميذ بالواجب المكلف به : يجب على المعلم أن يقف بطريقة أو بأخرى على مدى قيام التلاميذ بالواجب الذي تم تكليفهم به وخاصة في المراحل الأولى من التعليم ومن الطرق المتبعة في ذلك ما يلي:

- جمع الواجبات وتصحيحها.

- الاختبارات السريعة.

- المناقشة الصفية[1].

---

[1] إحسان مصطفى شعراوي، أثر ادراك الأهداف التعليمية ، على التحصيل في الرياضيات. مجلة التربية المعاصرة ، عدد. 3 (1985). ص 199 .

[2] الناجم المرجع المذكور سابقا ص 166.

3.3.خطوات تصحيح الواجبات المنزلية :

يتوجب على المعلم الدقة والتأني في قراءة ما كتبه التلاميذ قراءة متفحصة لما وظفوه من معلومات، وما اقتنعوا به من إجابات ويرى الناجم أنه من الأفضل أن يتبع المعلم الخطوات التالية في تصحيح الواجبات المنزلية:

- القراءة المتأنية و الفاحصة لما كتب.
- وضع ما يدل على الصواب والخطأ حسب ما ورد من إجابات.
- وضع الملاحظات على الأخطاء العلمية والتربوية والإملائية.
- طلب إعادة تصحيح الإجابة الخاطئة في الصفحة المقابلة.
- الاطلاع والتأشير على تصويب التلاميذ للإجابات السابقة قبل تصحيح الواجب الجديد.
- وضع درجة التقدير أو الدرجة المستحقة للتلميذ في كراسه ، علماً أن وضع الدرجة يعتبر أمرا ثانويا.
- رصد التقدير أو الدرجة المستحقة للواجب في السجل المدرسي بعد التصحيح مباشرة.
- تعزيز تعلم التلميذ الذاتي وتشجيعه لما قام به من جهد في الحصول على الإجابة الصحيحة، وعرض النماذج الجيدة للاقتداء بها تشجيعاً لأصحابها.
- تصحيح الواجبات في وقتها وعدم تأخيرها إلى حصة أخرى حتى يشعر التلميذ بأهمية ما يقدم من عمل[2].

4. الاختبارات التحصيلية:

1.4.مفهوم الاختبارات التحصيلية:

ويقصد بالاختبار التحصيلي (Achievment Test) الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في تعلم مقرر دراسي معين بوضع أسئلة تراعي في صياغتها شروط معينة لتحديد أثر تعلم التلاميذ في مقرر دراسي أو أكثر وتستخدم لجميع المستويات التعليمية[3]، وهذه الاختبارات

---

[1] شعراوي المرجع المذكور سابقا ص 198.

[2] الناجم المرجع المذكور سابقا ص 168.

[3] سعيد بامشموس، والسيد خيري ويحي مهنى التقويم التربوي. ط 3. جدة: دار البلاد. (1993). ص 155-156.

تكون دورية وسريعة، وهي أكثر الأنواع شيوعاً وأكثرها ألفة بالنسبة للمتعلم، وتشكل الجزء الأهم من برنامج التقويم في المدرسة وتنقسم الاختبارات التحصيلية من حيث طريقة أدائها إلى اختبارات تحريرية واختبارات شفوية واختبارات عملية[1] وقد تكون هذه الاختبارات من إعداد المعلم غير رسمية (Informal) أو مقننة رسمية (Formal) حيث يعدها

فريق من المتخصصين ومن أهم وظائفها ما يلي:

- أنها تعكس الأهداف المختلفة للتحصيل لإدراك مدى تقدم المتعلم ومدى اكسابه لكل هدف من هذه الأهداف (بما اكتسبه من معلومات ومهارات واتجاهات) .
- أنها تكشف عن نواحي القصور في تحصيل التلميذ ونواحي الضعف في إنجازه وذلك لمعرفة أسباب ذلك الضعف ومن ثم وضع العلاج اللازم له.
- أنها تكشف عن مدى استعداد التلاميذ للانتقال من مستوى تعليمي معين إلى المستوى الذي يليه.
- أنها تكشف عن سلامة الطريق الذي تسير فيه العملية التعليمية وتكشف عن الصعوبات التي تعترض السير فيها للتخلص من تلك العقوبات أو الصعوبات قبل أن يستفحل أمرها ، وبالتالي لابد من إعادة النظر في تحسين التعلم للوصول به إلى أقصى كفاءة ممكنة[2].
- كما يرى الباحث أنها تعتبر دوافع ومثيرات لكل من التلميذ والمعلم تبعاً لنتائجها فإن كانت نتائجها جيدة فهي تدفع كلاً من التلميذ والمعلم للتقدم والعمل بطريقة أكثر فاعلية كما تمنح التلميذ ثقة في نفسه وتمنح المعلم اطمئناناً على أدائه.

ومن أجل أن تحقق الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم المستمر وظائفها يجب أن تتصف بالآتي:

- **الصدق** : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا.
- **الثبات** : ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها بتكرار إجراء الاختبار بصرف النظر عن الزمان والمكان الذي يعطى فيه.
- **الموضوعية** : ويقصد بها عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمعلم بمعنى

---

[1] شعراوي المرجع المذكور سابقا ص 173.

[2] عقيلان المرجع المذكور سابقا ص 193.

أن نتيجة الاختبار لا تتوقف على المصحح و تتغير باختلاف المصححين.

- **الشمول** : حيث يشمل الاختبار معظم أجزاء الموضوع تبعاً للأهداف المراد قياس مدى تحققها.

- **الوضوح** : حيث تكون فقرات الاختبار واضحة تماماً وخالية من اللبس والإبهام أو الغموض أواحتمال التفسير بأكثر من حالة أو معنى.

- **التمييز** : أي أن يميز الاختبار بين التلاميذ بحيث يسمح بظهور فروق فردية بينهم.

- **سهولة التطبيق** : حيث يكون الاختبار سهل الإدارة من حيث الاشراف عليه ومراقبته ومن حيث تصحيحه [1].

2.4.طريقة بناء الاختبارات التحصيلية:

إن الاختبارات التحصيلية تعتبر من أهم الأساليب التقويمية التي يستخدمها المعلم في تقويمه المستمر لتلاميذه فإذا أحسن بناءها واستخدامها فإنها ستصبح قادرة على تحقيق وظائفها ولأهمية مثل هذه الاختبارات فإنه لابد أن يتدرب المعلم على بناءها واستخدامها[2].

ومن أجل بناء الاختبارات بصورة فاعلة فلابد من اتباع الخطوات الأساسية التالية :

-تحديد الهدف من الاختبار.

-تحديد الأهداف التعليمية المطلوب قياسها. (تحليل المحتوى مفاهيم ، حقائق، مصطلحات، رموز، تعميمات، نظريات، قوانين، مسلمات، مهارات، خوارزميات، مسائل رياضية) .

-إيجاد توازن بين قيمة كل هدف وعدد العناصر التي تمثله ضمن جدول مواصفات موازنة.

-وضع فقرات الاختبار و ترتيبها.

- صياغة التعليمات.

- تجهيز أوراق ومفتاح الإجابة و طبع الاختبارات.

-إجراء الاختبار تحريريا، أو شفويا، أو عمليا حسب متطلبات الموقف.

-تصحيح الاختبار و تفسير النتائج و مناقشة الاختبار مع التلاميذ.[3]

---

[1] عقيلان المرجع المذكور سابقا ص 188- 189.

[2] عبيد المرجع المذكور سابقا ص 183- 184.

[3] بامشموس المرجع المذكور سابقا ص 131.

5.ملفات الإنجاز:

1.5.مفهوم ملف الإنجاز:

مفهوم ملف الإنجاز يعد من المفاهيم التي تثير كثيرا من الإرباك لدى المربين، نظرا لأنه يختلط بمفهوم" حوافظ أوراق التلاميذ، أو المطويات" ، كما يسميه البعض حقيبة وثائقية، أو ملف أعمال، أو ملف تقويم، أو ملف أداء ، ويحتفظ البعض بالمسمى الشائع" بورتفوليو "، وعلى الرغم من تعدد المسميات وظهور مجموعة كبيرة من التعريفات لملف الإنجاز إلا أنها تشترك جميعاً في عناصر معينة . [1] ومن هذه التعريفات تعريف جومز(Gomez 2000) الذي أشارت إليه[2] بأن ملف الإنجاز هو مجموعة منظمة من أعمال الطالب يمكن قياسها من خلال معايير تقدير معروفة مقدما، وهذه المعايير تشمل أدلة تقدير، أو بطاقات ملاحظة، أو قوائم مراجعة، أومقاييس التقدير، ويمكن أن تشمل على تقييمات مبنية على الأداء، أو تقارير معملية، أو تقارير بحثية "

وعرفه[3] بأنه : ماعون يضم الشاهد على مهارات الفرد وأفكاره، وميوله، وإنجازاته. ويمكن أن يكون إضبارة أو ملفا مليئا بأوراق منتقاة، أو مذكرات مزخرفة تعرض عينات من الكتابة المنقحة "

كما عرفته [4] بأنه: حصيلة ذات أهداف وأغراض عن أعمال الطالب تمثل جهوده التي قام بها ونشاطاته التي أنجزها، كما توضح مدى ما أحرزه من تقدم أو نمو دراسي، وما حققه من إنجازات في هذا الاتجاه، وذلك في مجال ما من المجالات الدراسية، أو موضوع من موضوعات الدراسة".

2.5.أهداف ملف الإنجاز:

الهدف من ملف الإنجاز هو إبراز نقاط القوة لدى التلميذ وتعزيزها، وتطور الحصيلة العلمية لديه، والمهارات التي اكتسبها، والتعرف على ميوله واتجاهاته نحو المادة الدراسية من خلال اختياره للموضوع، واستخراجه للمفاهيم الرئيسة، والفرعية المتضمنة فيه، وإنجازه للعمل خلال فترة زمنية معينة، واكتسابه مهارات الاتصال التي يمكنه عن طريقها التعامل مع الآخرين وإقناعهم، ومقدرته

---

[1] علام المرجع المذكور سابقا ص 187.

[2] نيفين البركاتي، فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طلبة الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الاعداد التربوي في جامعة أم القرى. رسالة دكتوراه. السعودية (2008). ص 189.

[3] جابر المرجع المذكور سابقا ص 88.

[4] غادة خالد عيد، القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج spss . ط 1. الكويت: مكتبة الفلاح. (2006). ص 63.

على الاستماع، والمناقشة البّناءة، وكذلك مدى تقدمه نحو الأهداف الخاصة بالمادة التعليمية وذلك عن طريق الاختبارات التي يتضمنها الملف[1].

ومن أهداف ملف الإنجاز ما يلي:

- يتيح للمعلم تقويم نمو التلميذ وتقدمه.
- يحقق للمعلمين دراية أكثر بمستوى التلميذ خلال السنوات المختلفة.
- يساعد المعلمين والمشرفين على تقويم البرامج التعليمية.
- يجعل التلاميذ شركاء مع المعلمين في عملية التقويم.
- يتيح للآباء، والمعلمين أن يتواصلوا، ويتفاهموا بفعالية أكبر عن عمل التلميذ[2].

كما أضيفت أهداف أخرى لاستخدام ملف الإنجاز وهي كما يلي:

- تعويد التلميذ على ممارسة التقويم الذاتي لأعماله.
- تزويد المعلم بالمعلومات الثرية لاتخاذ قرارات تتعلق بمدى تقدم التلميذ.
- تزويد التلميذ، وولي الأمر بمعلومات عن التلميذ، وتحصيله، ومدى تقدمه.
- تطوير مستوى تحصيل التلميذ لأقصى ما تسمح به إمكانياته.
- تقويم الأهداف التعليمية الأساسية لدى التلميذ[3] .

3.5.خصائص ملف الإنجاز:

من أبرز خصائص ملف الإنجاز ما يلي:

- حافظة، أو سجل، أو ملف، أو حقيبة .
- أداة لتجميع الخبرات .
- حافظة تضم أفضل الأعمال المختارة .
- يعرض النمو، والتطور موثقاً بالأدلة، والبراهين .

---

[1] صبحي حمدان أبو جلالة ، وجمل ، محمد جهاد أثر استخدام الطالب/المعلم لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد الثالث والعشرون. العدد الأول. جامعة دمشق. (2007). ص 159.

[2] جابر المرجع المذكور سابقا ص 89.

[3] حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. ط 2. عمان : دار المسيرة. (2009). ص 562.

- أداة للتقويم الذاتي، أو لتقويم الآخرين عن الفرد .
- يركز على مجال معين، أو مجالات مختلفة .
- يعرض جوانب النمو التي تم فيها الإنجاز .
- يعرض المنجزات الإبداعية، والثقافية.
- يعرض الجمل التأملي[1] .

4.5. أهمية ملف الإنجاز:

تبرز أهمية ملف الإنجاز في كونه أداة جديد في تقويم أداء التلميذ حيث يتضمن مجموعة هادفة لأعمال التلميذ تبين تقدمه وقد تم تقسيم أهمية ملف الإنجاز كالتالي:

أولاً :أهمية ملف الإنجاز للتلميذ :

- يساعده على التفكير فيما تعلمته و ينمي لديه مهارات التواصل والتعاون .
- يكسبه مهارات تنظيم الأعمال و يقوي ثقته بنفسه و يكسبه مهارات التعلم الذاتي .

ثانياً:أهمية ملف الإنجاز للمعلم :

- يساعده على ربط التعليم بالتقويم . كما يساعد في تطوير طرق التدريس .
- اكتشاف حاجات التلميذ وميولهم و اكتشاف المواهب المميزة .
- متابعة التلميذ في اكتساب المهارات والحكم على مدى تقدم التلاميذ. .

ثالثاً:أهمية ملف الإنجاز لولي الأمر:

- يتعرف على الأدلة التي توضح مستوى الإنجاز الدراسي لابنه والعقبات التي تواجهها.
- يساعد على التواصل مع المدرسة و يساعد على التعرف عن مدى استحقاق ابنه للدرجات الممنوحة لها.

يتعرف على درجة دقة القرارات المدرسية التي تخص ابنه [2] .

5.5. خطوات إعداد ملف الإنجاز:

يتطلب إعداد ملف الإنجاز تخطيطاً جيداً قبل البدء في تكوينه، وهناك مجموعة من الخطوات يمكن اتباعها في مراحل إعداد ملف الإنجاز وهي كما يلي:

---

[1] أمل عبد العزيز العيسى. " معايير بناء محتوى ملف بورتفوليو الطفل ووجهات نظر معلمات رياض الأطفال حولها". رسالة ماجستير غير منشورة .الرياض. جامعة الملك سعود : كلية التربية. 2002 ص 9.

[2] وزارة التربية و التعليم (2009). المرجع السابق ص 4.

- تحديد الأهداف التعليمية من ملف الإنجاز. –عرض فكرة الملف للفصل .
- تحديد مضمون الملف. – إعطاء الأساسيات لتقديم الملف بشكل واضح ومنفصل.
- شرح كيفية تقييم الدرجات. – إبلاغ الأطراف الأخرى المشاركة في العملية التعليمية.
- تخصيص حصة لعمل اجتماع ما بين المعلم والتلميذ للتدريب على التقويم الذاتي وإعداده للملف.
- تقويم الملف وإعطاء معلومات. – المتابعة بعد الانتهاء من الملف [1] .

6.5. محتويات ملف الإنجاز:

ويقدم [2] قائمة لمحتويات ملفات الإنجاز تتمثل في:

عينات من كتابات التلميذ – قوائم المصادر التي اطلع علها التلميذ والمواد التي استخدمها – صحائف التأمل الذ اتي – أوراق عمل – مشروعات – حلول مسائل رياضية متنوعة – تقارير طلبة – تقارير عن تجارب مخبرية – تقديرات وتقارير حول مشاهدات – أنشطة جماعية – تقارير عن مشاهدات – أنشطة جماعية – تقارير عن مقابلات – الصور الضوئية – مواد سمعية وبصرية – درجات الاختبارات التحصيلية.

كما يمكن أن يكون تنظيم محتويات ملف إنجاز التلميذ في شكل قوائم مرتبة زمنيا، وأن تُنظم طبقا لتقسيم المجال المعرفي، أو المهاري، أو الوجداني[3].

ويحتوي ملف الإنجاز على كثير من الأنشطة، والجهود، والأعمال التي قام بها التلميذ طوال فترة التعلم، ومنها مايلي:

- أوراق عمل. – صحائف التأمل الذاتي.
- قوائم بالمصادر التي اطلع عليها التلميذ والمواد التي استخدمها.حلول لبعض التمارين والأسئلة [4]

كما أُضيفت بعض محتويات ملف الإنجاز بحسب نتاجات التعلم، وأبرزها مايلي:

- رسالة إلى المطلع على ملف الإنجاز تشرح جدول المحتويات ، وتأملات التلميذ في العمل

---

[1] بدرية وأخريات المفرج ، "واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الإنجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية ب دولة الكويت دراسة ميدانية. إدارة البحوث والتطوير التربوي : الكويت. (2006). ص 66.

[2] العبسي، محمد مصطفى أثر استخدام ملف أعمال الطالب البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. المجلة التربوية مجلس النشر العلمي. العدد 90 (2009) .ص 95– 99.

[3] رضوان أبو الفتوح وآخرون ، الكتاب المدرسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (1982). ص 654.

[4] عيد المرجع المذكور سابقا ص 66.

المتضمن في الملف.

- عينات من أعمال التلميذ المنتقاة ، ومن بينها:
- كتابات التلميذ (مقالات ، ملخصات ، تقارير ، قصائد شعرية)
- مشروعات من أعمال. – تسجيلات مسموعة أو مرئية .
- صور مرئية (فوتوغرافية) و رسومات ولوحات فنية. – قصص ونوادر .
- مشاعر التلميذ نحو المادة الدراسية، أو المعلم، أو الزملاء، أو البيئة الصفية .
- أنتجها التلميذ أو استفاد منها CD .أقراص مدمجة – ملفات مستجلبة من شبكة الانترنت .
- إجابات على الاختبارات التحصيلية، أو درجات الاختبارات التحصيلية .
- أنشطة تم إنجازها بصورة تعاونية . معايير أو محكات لتقويم ملف الإنجاز [1].

6.الخرائط المفاهيمية:

1.6. مفهوم الخرائط المفاهيمية:

يعرفها الشريفي بأنها إطار ذهني وظيفته حفظ وتنظيم المعلومات التي تتجمع في موقف تعليمي بطريقة منظمة"[2] .

و يعرفها قطامي، والروسان بأنها : عبارة عن تمثيل للمعاني والمفاهيم والعلا قات الممكنة بين خصائص المفهوم بعد تحليله، ومعرفة تفصيلاتها بهدف تنظيفه وتنقيحه؛ لكي يصبح سهلا للتخزين في ذاكرة المتعلم فهو يكون مقاربا للواقع أو تمثيلا له.[3]

ويعرفها فتح ا لله بأنها: تنظيم المعلومات في أشكال أو رسومات، تبين ما بينها من علاقات، وتتخذ الخرائط أشكالا مختلفة حسب ما تحتويه من معلومات. [4]

هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلا هرميا، إذ يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتندرج

---

[1] محمد بن راشد الزهراني، " تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم ." رسالة دكتوراه منشورة. مكة المكرمة. جامعة أم القرى : كلية التربية. (2008) ص 262.

[2] شوقي الشريفي، معجم مصطلحات العلوم التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان. (1999). ص 38.

[3] يوسف قطامي، والروسان، محمد الخرائط المفاهيمية. الأردن: دار الفكر. (2005). ص 41.

[4] مندور فتح الله، تنمية مهارات التفكير. الرياض: دار النشر الدولي. (2008) ص 313.

تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، ووجود روابط توضح العك قات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية كما أشار المهيدات[1] و فتحي يونس[2] تعد الخرائط المفاهيمية من أدوات التقويم الحقيقي حيث يقوم المتعلم ببناء خريطة مفاهيم لموضوع معين ثم يقارن هذه الخريطة بخريطة أخرى نموذجية أو تقويمها على أساس تحديد درجة لكل جزء من أجزاء الخريطة[3].

وهذا كله فيؤدي ذلك إلى تغذية راجعة للمعلم والطالب، مما يتطلب من المعلم والطالب مراجعة التعلم من خلال استراتيجيات التغير المفاهيمي التي تؤدي في التحليل إلى تعديل المفاهيم أوتغييرها، وبهذا يتم التوكيد على العلاقة القوية بين التعلم وتقييم الأداء على حد سواء[4].

2.6. أهمية الخرائط المعرفية:

و يمكن أن تتضح أهمية الخرائط المعرفية في النقاط التالية:

- تسهم في حدوث التعلم ذي المعنى.
- تسهل علمية تعلم المعارف، واستيعاب وإدراك العلاقات فيما بينها.
- تساعد الطلاب على تنظيم المعرفة المتكاملة، وتعليمهم كيف يتعلمون.
- تسهم في تحقيق الترابط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة.
- يمكن استخدامها كأداة للتقويم والتدريب.
- تساعد المعلم والمتعلم على التركيز على العناصر الأساسية في الدرس.
- تجعل المتعلم مستمعا ومصنِّفا ومنظما للمعلومات.
- تقدم للمتعلم ملخصا منظما للمادة التعليمية، مما يسهل استيعابا [5].

---

[1] عبد الحكيم على المهيدات، و المحاسنة، إبراهيم محمد القياس و التقويم الصفي. عمان: دار جرير للتوزيع و النشر. (2009). ص 98.

[2] يونس فتحي ، و آخرون المناهج الأسس و المكونات و التنظيمات و التطوير. عمان: دار الفكر. (2004). ص 168.

[3] أحمد محمد سالم، و سيد، مصطفى أحمد فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجدة المعلم في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض. (2005). ص 100.

[4] عايش محمود زيتون، النظرية البنائية و استراتيجية تدريس العلوم. ، عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع. (2007). ص 661- 662

[5] إبراهيم وآخرون الحارثي، المنظمات الرسومية في التعليم والتعلم. الرياض: مكتبة الشقري (2005). ص 23 .

3.6. أنواع الخرائط المعرفية من حيث الغرض من استخدامها:

- الخرائط المعرفية كأداة لتخطيط البرامج والمناهج.
- الخرائط المعرفية كأداة للتعليم.
- الخرائط المعرفية كطريقة تعليمية.
- الخرائط المعرفية كأداة للتقويم.

تستخدم الخريطة المعرفية كأداة للتقويم، حيث يمكن استخدامها لتقويم معرفة وفهم الطلاب للمواد الدراسية .وقد استخدمها نوفاك وجووين (**Novak and Gowin**)على طلاب الجامعة من عام 1974 إلى عام 1977، وعلى طلاب المرحلة الثانوية من عام 1978 إلى عام 1980[1].

4.6.أهمية استخدام خريطة المفاهيم:

طالما اعتبر نمط خريطة المفاهيم من وسائل التقويم لتحسين التعلم فإن أهمية استخدامها تكمن فيما يلي:

- تساعد المعلم على التركيز على الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.
- تساعد المعلم على معرفة سوء الفهم الذي قد ينشأ عند الطلبة
- تساعد الطلبة على البحث عن العلاقات بين المفاهيم، والربط بينها
- تساعد على الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية، وفي اختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.
- تساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي من فكر اشتراك الطلبة في تصميم خريطة المفاهيم.[2]

5.6. مجالات واستخدامات خرائط المفاهيم:

لإجمال استخدام مخططات المفاهيم فقد قام[3] خطايبة بحصرها فيما يلي:

- تقييم المعرفة السابقة لدى الطلاب عن موضوع ما.
- تقويم مدى تعرف الطلبة للمفاهيم الجديدة.
- تخطيط لمادة الدرس. تدريس مادة الدرس. تخطيط للمنهج.

---

[1] الحارثي المرجع المذكور سابقا ص 35.

[2] المهيدات المرجع المذكور سابقا ص 95.

[3] عبد الله محمد خطايبة، تعليم العلوم للجميع . ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع. (2005). ص 312.

6.6. خطوات بناء خرائط المفاهيم:

- اختيار الموضوع الذي سيبنى له خريطة المفاهيم.
- اختيار الكلمات المفتاحية المناسبة المتضمنة الاشياء أو الأحداث.
- عمل قائمة بالمفاهيم مرتبة ترتيبا هرميا تبعا لأهميتها.
- تحديد المفاهيم المجردة.
- تحديد المفاهيم المترابطة معا ضمن علاقات.
- وضع المفهوم الرئيسي في قمة الهرم وتحتها المفاهيم الفرعية.
- التوصيل بين المفاهيم ذات العلاقة بخطوط.

ويرى الباحث أن عملية السير في الدرس وبناء خريطة المفاهيم تتم بالشكل التالي:

على المعلم أن ينطلق في مرحلة التمهيد للدرس، فيشير فيها إلى خريطة الدرس مستخدما إياها كمنظم متقدم يأخذ فكرة مجملة مسبقة عن الدرس، وجميع عناصر المعرفة فيه، ويستحسن هنا تعليق الخريطة المفاهيمية أمام الطلبة عند السبورة حتى تكون مرجع للطلاب أثناء شرح المعلم وأثناء تقدمهم في الدرس .

و عندما ينهي المعلم عملية تنفيذ الدرس فإن هناك إتجاهين لتوظيف الخريطة فإما أن يقوم الطلبة على هيئة مجموعات أو فرادى بتكوين خريطة مفاهيم، وتقدم هذه الخريطة إلى المعلم للإطلاع عليها وتقييمها .

7.6. تقويم خرائط المفاهيم:

- العلاقات: درجة لكل فكرة صحيحة.
- الهرمية: فسر درجات لكل مستوى صحيح
- التفرعات: درجة لكل تفرع
- الروابط العرضية: درجة لكل رابطة عرضية صحيحة
- الأمثلة: درجة لكل مثال.[1]

7.التقويم الذاتي وتقويم الأقران: إذا كان التقويم التربوي البديل يستند إلى منظور جديد للتعلم الإنساني يؤكد المشاركة النشطة من جانب الطالب في تكوين أو بناء مخططات يوظفها في

[1] المهيدات المرجع المذكور سابقا ص 96- 99.

فهم المادة التعليمية، وإضفاء معنى ودلالة عليها. فإن التقويم الذاتي يعد مكونة أساسية من مكونات التعلم المستقل للطالب، وزيادة دافعيته، وتقديره لذاته، ويوجه نظره بدرجة أكبر إلى ما يقوم بأدائه، وكيف يؤديه، وبذلك ينمي لديه التفكير الناقد البناء.

كما أن تقويم الأقران يسمح للطلبة بالعمل معاً في تقييم أعمال بعضهم البعض الآخر، وبذلك يصبح للطلبة دور إيجابي نشط في تعلمهم، وتقويم أعمالهم بأنفسهم [1].

1.7. مفهوم التقويم الذاتي:

أوضح باود (**Boud,1991**) الخصائص المميزة للتقويم الذاتي بأنها تتضمن مشاركة الطلبة في تحديد مستويات ومحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم، وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المحكات والمستويات. وهاتان الخاصتان تمثلان عنصري أي عملية تقويم. وبذلك يعد التقويم الذاتي أداة أو وسيلة للانعكاس، والتعلم، والمراقبة أو الضبط الذاتي للأداء .

فالتقويم الذاتي يستخدم لأنه يمكن أن يزيد دافعية الطالب، وثقته بنفسه، وإحساسه بامتلاك مقدرات تعلمه دون تدخل خارجي، ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته وتقرير النتائج، كما يمكن أن يثري المناهج وبخاصة في الجوانب الوجدانية، وييسر التعلم المستقل.

2.7. مفهوم تقويم الأقران:

يرتبط تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي ، حيث يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه. إذ يمكن لطالبين مثلاً أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دقة، أو ملائمة عمل الآخر. غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً، والأحكام الناتجة عنه صائبة.

يعرفه الصراف[2]: بأنه نوع من التقويم يقوم به أقران الطالب أو المتعلم وهو يتضمن التقييم البنائي والتقييم الختامي للمهمة التعلمية أو النشاط أو العمل بواسطة قين للطالب أو مجموعة من الأقران.

ويرى فلاشيكوف(Flachikov,1995) أن تقويم الأقران يمكن الإفادة منه في عملية التعلم. فهو يشجع الطلبة على التفكير، ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسؤولية تعلمهم كما في التقويم

---

[1] علام المرجع المذكور سابقا ص 207.

[2] المرجع نفسه ص 355.

الذاتي. وكذلك يساعدهم في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل.

3.7. أهمية تقويم الأقران ومزاياه:

- يصبح الطالب جزء أكثر نظاما في عملية التقييم
- يطور مهارات النقد البناء (التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم) في الحياة العملية.
- يهيئ الفرص للتعلم لأن يضع معايير ومحكات أداء في عملية التقييم.
- يزيد ثقة الطلاب بأنفسهم
- يحسن من جودة التقليم، ويسهم في تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية
- يساعد الطلاب على التعرف على الأعمال والمنجزات التي يقومون بتقييمها، وفهم المادة الدراسية بشكل أفضل في ضوء خفض توترات الامتحانات النفسية.
- ينمي التعاون بين الطلاب، لتطوير معايير الأداء الثي يمكن الاحتكام إليها في عملية التقييم.
- يتيح الفرصة لتقديم تغذية راجعة من الأقران (غير سلطة المعلم).
- يسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الشخصية المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، واحترام الذات[1].
- الزيادة في وعى الطالب تجاه تحيزه الشخصي وأثره في الحكم على الآخرين.

تنمية القدرة للحكم على ما يلاحظه الطالب أكثر عن طريق استخدام مستويات ومعايير معينة.

- إكساب الطالب المعارف الضرورية للتعبير عن آرائه التقويمية بطرق غير هجومية أو عدوانية[2].

غير أن تقويم الأقران يختلف عن التقويم الذاتي في أنه يشعر الطالب الذي يتم تقويمه بواسطة زميل له بسلطة هذا الزميل. مما قد يجعله يتخذ موقفاً رافضاً. كما أن العلاقات القائمة بين الطلبة، سواء كانت علاقات صداقة، أو تفضيل، أو تحيز، تؤثر في صدق تقديراتهم لأقرانهم.

والخلاصة أن التقويم الذاتي، وتقويم الأقران يعدان من العمليات التي بواسطتها يعطى الطالب بعض المسؤولية في إصدار أحكام تتعلق بجودة عمله (تقويم ذاتي)، أو عمل غيره (تقويم الأقران).

---

[1] زيتون المرجع المذكور سابقا ص 653- 654.

[2] الصراف المرجع المذكور سابقا ص 360.

ويحاول كل من نوعي التقويم تحقيق ما يلي:

-زيادة استقلالية الطالب .

-فهم الطالب للمادة الدراسية فهماً متعمقاً.

-تحويل الطالب من متلق سلبي إلى مقوم.

-جعل الطالب قادراً على نقد أعماله بنفسه .

-توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للطالب.

4.7. مبررات التقويم الذاتي، وتقويم الأقران: يعد التقويم التربوي بعامة من المفاهيم التي ارتبطت في أذهان الطلبة بأنه عملية إصدار أحكام عليهم من جانب المعلمين الذين يمارسون سلطتهم المعتادة. غير أنه حدثت في الآونة الأخيرة تحولات جوهرية في الفكر التربوي فيما يتعلق بهذه النظرة التقليدية لعملية التقويم، وكيفية انتقال السلطة فيها من المعلم إلى الطالب. فبدلا من الدور السلبي للطالب في تقويم أعماله، وإصدار أحكام حول أدائه وتحصيله، أصبح من الضروري أن يعاون المعلم طلبته في تنمية قدرتهم على التفكير بأنفسهم، وزيادة ثقتهم في قدرتهم على التعلم، وتقويم تعلمهم واستمراريته بعد تخرجهم.

غير أن المنظور الجديد للتقويم التربوي البديل يؤكد أن أساليب التقويم تؤثر في تعلم الطلبة، حيث إنهم يبذلون الجهد، ويستغرقون الوقت، لإنجاز مهام تقويمية تؤدي إلى نتاجات أو أدوات واقعية متكاملة.

وقد أسهمت التطورات المتسارعة في تقنيات المعلومات، والمفهوم المعاصر للمعرفة، في تأكيد أهمية التقويم الذاتي، وتقويم الأقران. ومن العوامل الأخرى التي أسهمت في تأكيد أهمية التقويم الذاتي وتقويم الأقران التوجه نحو نظام العولمة. فكثير من الطلبة أصبح يدرك تداخل القضايا والاهتمامات، والمصالح المشتركة بين دول العالم.[1] **(علام ،المرجع السابق: ص 209)**.

5.7. أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

تتنوع أساليب التقويم الذاتي و تقويم الأقران تبعا لتنوع أساليب التقويم التربوي بصفة عامة ولعل من أهم تلك الأساليب:

1.5.7.طرح التساؤلات: هو طرح التساؤلات، وهي من الأساليب الشائعة، حيث يقوم المعلم

[1] علام المرجع المذكور سابقا ص 209.

بتوجيه أسئلة إلى الطلبة، كي يجيبوا عليها في فترة قصيرة، ويطلب منهم تفسيرات توضح ما يدور في أذهانهم أثناء تلك المشكلة، قد يستفاد من هذا الأسلوب فائدة مرجوة يجب أن يضع خطة مسبقة لتلك التساؤلات قبل القيام بعملية التعلم.

2.5.7.المناقشة الصفية: تعد من الأساليب التي تتطلب التفاعل بين المعلم والطلبة وبين الطلبة وأنفسهم، وهنا يتم حوار جماعي حول موضوع معين من جوانبه المتنوعة لمجموعة أو لكافة الطلاب داخل الصف، وعلى المعلم أن يقوم بدور رئيس أو قائد لتلك المجموعة أثناء الحوار، وعلى تلك المناقشات أن توضح مستوى تحصيل الطلبة، وعمق ونوعية الاستنتاجات، والتحليلات، والمقارنات التي توصلوا إليها، وعليهم تبرير تلك الإجابات وتعليلها، ومن ثم العناية بتصميم خطة للمناقشة وصياغتها، وتحديد الأطوار المختلفة للطلبة المشاركين فيها، وعلى الطلاب أن يقدموا الأدلة التي يمكن الاستناد إليها في تقويم أدائهم.

3.5.7. الاجتماعات والمقابلات مع الطلبة: اجتماع الأقران فيمكن للطالب قراءة ما كتبه جهريًّا على زميل له، ويطلب منه أن يستمع بعناية، ويتحدث إليه عما كتبه، ويسترشد من خلال عدد من الأسئلة.

4.5.7.قوائم المراجعة: فتلك القوائم الهدف منها مساعدة الطلاب في فحص الأعمال الخاصة بهم، وتوفر العناصر المهمة لتلك الأعمال بوجه خاص وخصائصها.

فمثلا قائمة خاصة برسم خريطة: هل تم إعداد قلم؟ هل حدد مقياس الخريطة؟ وتعد قائمة بتلك التساؤلات حول كيفية رسم الخريطة من خلال قائمة المراجعة. وهنا تتطلب الإجابة عن قوائم المراجعة بنعم أو لا، فقط لا غير.

5.5.7.الصحائف الذاتية: و تعد أحد أساليب التقويم الذاتي الفاعلة في تشخيص جوانب القوة والضعف في أداء الطلاب، وتفيد جدًّا في تحقيق التواصل والحوار البناء بين المعلم والطالب، فتفيد الطالب في توضيح انعكاساته وتأملاته الذاتية الخاصة بأدائه وأعماله، ويمكن أن تقدم هذه الصحائف من خلال وسائط متعددة، مثل لو كانت كتابية، أو شفوية، أو بصرية، وكلها تسمح للطلبة للمشاركة بآرائهم، وخبراتهم، وفكرهم، وتقديم ما لديهم من معلومات، فتلك الصحائف الذاتية تمثل نوعين:

1- صحائف الاستجابات: وهذا النوع من الصحائف يفيد في توضيح انعكاسات الطلبة حول

الموضوعات التي يقرؤونها، وتستند إلى عناصر يرشدهم إليها المعلم.

2- صحائف الكتابات الشخصية: وتتميز هذه الصحائف بأنها أكثر انفتاحًا من غيرها الذاتية، لأنها تعطي المجال للطالب للكتابة بحرية عما يراه مناسبًا له دون تحديد موضوع معين، أو تقييده بمقدار محدد يكتبه.

6.5.7.سجلات الانعكاس: تلك السجلات توفر على الطلبة عنصرًا مهمًّا جدًّا، وهو عنصر التدوين الكتابي لكافة جوانب التعلم أو المرتبطة بنواتج التعلم التي حققوها، وأيضًا التي لم يتمكنوا من تحقيقها، ومن ثم تتضح لنا أهميتها ووظيفتها، لأنها تحدد الخبرات التعليمية التي استفادوا منها، والخبرات التي لا زالوا في حاجة إلى عون فيها، والحاجة إلى المزيد في مجالها، تلك هي سجلات الانعكاس.

7.5.7.اجتماعات الأقران: وهذه الاجتماعات تسمح للطلبة في العمل معًا من أجل تقييم كل منهم لأعماله وأقرانه، مما يفيد لتحديد الغرض من تلك الاجتماعات بوضوح، ووضع خطة إجرائية لعمليات التقويم. [1]

8.التقويم بالمشروعات:

1.8. تعريف استراتيجية المشروعات:

تعريف كلباتريك: المشروع هو الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي[2] .

ويقصد بها الأعمال التي يقوم بها الطلاب من خلالها إجراء تجربة أو بحث أو حل مسألة خلال فترة زمنية محددة تتناسب مع مستواهم العمري والمعرفي ويمكن أن تكون المشاريع فردية أو جماعية وتتطلب أحيانا الاستقصاء وحل المشكلات ، وغالبا ما تكون المشروعات كما يرى (الدوسري ، 2004) و (علام ، 2004) و (الصراف ، 2002) نقطة ارتكاز للوحدة الدراسية أو الموضوع الدراسي ، كما توجد البيئة العملية للتعليم والتقويم عن طريق ربط المحتوى بالعمل المستمر وتوظيفها في الحياة والتعاون والتواصل مع الأخوين وأصحاب الخبرة.

تهدف إستراتيجية المشروعات إلي ربط التعلم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة

---

[1] علام المرجع المذكور سابقا ص 218.

[2] محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا" وتعليميا" وعلميا. عمان، الأردن: دار المسرة. (2002). ص 189.

وداخلها معاً، وبعبارة أخري تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، وتطبق علي الأنشطة التي تغلب عليها الصبغة العملية.[1]

2.8. خطوات طريقة المشروع:

لقد حدد زاهر وآخرون(2010) خمس مراحل أساسية للمشروع وهي:

المرحلة الأولى : الهدف من المشروع: يجب أن يكون الهدف من المشروع هو إكساب الطلب المعرفة والمهارات والخبرة، وأن يتوقف على طبيعة المشروع وإمكانية التنفيذ والتوصل إلىالحقائق المحددة من خلال الإحساس بوجود المشكلة وتحديدها.

المرحلة الثانية :اختيار المشروع: تعتبر عملية اختيار المشروع من أهم خطوات أو مراحل إنجاز المشروع، لأن الاختيار الناجح للمشروع يساعد في إنجاحه بينما الاختيار السيئ سيعرض المشروع للفشل.

المرحلة الثالثة :وضع الخطة –التخطيط– : يمثل التخطيط خطوة حيوية ومهمة من خطوات المشروع لأنه يحدد الإطار النظري للمشروع، وعلى المدرس أن يشرك الطلبة في عملية التخطيط ويكون دوره بالإشراف على عملية التخطيط والتوجيه وتصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها الطلبة.

المرحلة الرابعة : تنفيذ المشروع: وفيها يبدأ التنفيذ الفعلي للمخطط المرسوم على الورقة ويكتسب المتعلم الخبرة في أداء الأعمال، والقدرة على تجاوز المعوقات والاعتماد على النفس.

المرحلة الخامسة : تقويم المشروع: تقع مهمة تقييم المشروع على عاتق المدرس بشكل أساسي، وعلى المدرس أن يشرك الطلبة في عملية التقويم، حيث يقوم المدرس بالإطلاع على كل ما تم إنجازه من قبل الطلبة مبينا أوجه الضعف والقوة و الأخطاء التي وقع فيها الطلبة أثناء تنفيذ المشروع، ويفسح المجال للطلبة لمناقشة هذه الأمور، ثم يقوم المدرس بتقديم التغذية الراجعة للطلبة كي يتعرف الطالب على مدى إتقانه لعمله والاستفادة منها في المشاريع اللاحقة[2]

3.8.ميزات طريقة المشروع:

لطريقة المشروع مميزات عديدة أهمها:

---

[1] ميالاريه غاستون، علم النفس التربية. ترجمة فؤاد شاهين. بيروت لبنان: عويدات للنشر و التوزيع. (2001). ص 115.

[2] عطوة زاهر، و آخرون دليل طرائق التدريس. فلسطين. (2010). ص 65– 67.

- إمكانية تطبيقها في مختلف المراحل الدراسية.
- إمكانية استخدامها في مختلف التخصصات الدراسية.
- تدريب الطلبة على العمل الجماعي.
- تدريب الطلبة على مواجهة المشاكل.
- توفر عوامل الاتصال بالبيئة المحيطة.
- تنمي المعرفة والخبرة والمهارة لدى الطلبة.
- الكشف عن مواهب الطلبة.
- تدريب الطلبة على التعلم الذاتي من خلال تدريبهم على البحث عن المعلومات واستغلالها بكيفيات مختلفة.
- تعتبر أسلوبا من أساليب التقويم التربوي.

ومما تتميز به المشاريع أنها تمكن الطالب من توظيف معارفه ومهاراته في مجال دراسي معين على واقع الحياة، وتقدم فرصة للإبداع والمتعة، وعند تقويم المشاريع يمكن التركيز على توظيف الطالب للمعرفة وربطها بقدرته على حل المشكلات التي تواجهه.

ملخص الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم التربوي في المنظور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة. وعملية التقويم لا تقتصر على التلميذ، بل تشمل كل ما يتصل بالعملية التعليمية التعلمية، ولهذا فإن عملية التقويم تهتم بكل ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيات وسلبيات.

ويهدف التقويم التربوي في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ولا يقتصر على الامتحانات الفصلية أو امتحانات نهاية طور أو مرحلة تعليمية، ولا يعنى بناحية واحدة من نواحي العملية التربوية كالناحية المعرفية التي تقيسها الامتحانات، وإنما أصبح يركز على أداء المتعلم ، كفاءته، فهمه، تنظيمه لبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة.

و يهدف التقويم المستمر إلى تصحيح مسار العملية التعليمية في جميع مراحلها، فهو يعمل على مراقبة اكتساب المعارف أثناء التعلم عن طريق تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ ومستوى تحصيله ومدى امتلاكه للكفاءات ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية ،و ذلك بتشخيص الصعوبات التي تعترض التلاميذ والتعرف على أخطائهم للتكفل بها ومعالجتها، والتقويم المستمر لا يهدف إلى إعطاء علامات للتلاميذ وبالتالي فإن استخدام مفهوم
التقويم بهذه الصورة سوف يغير من نظرة المعلمين عن عملية التعليم كلها من حيث أنها نجاح ورسوب وحرص على حصول تلاميذهم على العلامات إلى أنها عملية نمو معرفي ووجداني ونفسي وحركي.

وهكذا يصبح التقويم جزء من مسار التعلم وليس غاية في حد ذاته، يهدف إلى تمكين المتعلم من النجاح في الدراسة وليس إلى النجاح في الامتحان، لأن النجاح في الدراسة يعني التمكن من آليات التعلم، ومن ثم تتعاظم فرص التلميذ في تجاوز النقائص التي يعانيها، ومن خلال ذلك أيضا تتضاعف فرصه في النجاح انطلاقا من عمليات التعديل والعلاج.

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

إن ما شهده التعليم بمختلف مستوياته من إصلاحات و تعديلات، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تسعى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن. ونظرا للاهتمام العالمي المتزايد بالتربية والتعليم الذي جاء كنتيجة للانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل والذي أصبح يفرض نفسه بقوة ولم يترك الخيار ليس فقط للجزائر وإنما لمختلف دول العالم، للحاق بالركب المعرفي والرقمي الذي سيطر عليه العالم الغربي والمتقدم من انجازات باهرة في مجال تجويد العملية التعليمية والسعي لتحقيق أهداف التربية.

ونظرا لما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات، كالتدني الكبير في مستوى المخرجات و المستوى النوعي للتعليم على أساس المعطيات الكمية، وغياب مبدأ التعلم في المنظومة السابقة، وما عرفه قطاع التربية من تسرب وفشل مدرسيين، أصبح من المهم جدا الإسراع في البحث عن البديل و تغيير أساليب التدريس والتكوين، وتحوير المضامين والمناهج الدراسية، وذلك بتطبيق مشروع المقاربة بالكفاءات وهي تجربة كندية، حققت من خلالها كندا نجاحات كبيرة خاصة في تكوين المعلمين والمتعلمين ومختلف القائمين على التعليم.

و سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى الإصلاح التربوي في الجزائر والتركيز على مفهوم المقاربة بالكفاءات، وكيفية تطبيقها.

أولا : الكفاءة :

1. مفهوم الكفاية و الكفاءة:

تتباين المراجع الوطنية و العربية الأخرى في استعمال المصطلحين كفاءة و كفاية لذلك يرى الباحث أن نعرض لتعريف الكلمتين لغة و اصطلاحا ثم يتم على ضوء ذلك اختيار اللفظة التي سيتم تناولها خلال هذا البحث.

1.1. مفهوم الكفاية لغة:

هناك من يقول أن أصل الكلمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه، ويكفيه الشيء، و اكتفى به، وكفاه، كفاية، فيقول كفاني ما أوليتي، واستكفيته الأمر فكفانيه وهذا كفيك وكافيك : أن هذا حسبك، ويقال كذلك كفى يكفي، إذا قام بالأمر، والكفاة الخدم الذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمه وما أغمه.

ومعنى الكفاية في قوله تعالى " أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" فصلت (53)

و معنى ذلك حسب التفاسير أن الله قد بين ما فيه الكفاية في الدلالة على توحيده.

والكُفية (بضم الكاف) ما يكفي من العيش، و قيل الكفية القوت، والكفي بطن الوادي والجمع الأكفاء، وكفى وتدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضا كفى به عالما، أي: بلغ مبلغ الكفاية في العلم.[1]

2.1.مفهوم الكفاءة لغة:

أورد ابن منظور في لسان العرب عدة معان تتصل بمعنى الكفاءة:

الكفِيء :النظير وكذلك الكفء و المصدر الكفاءة.

الكفْء :النظير و المساوي.

الكُفاة :الخدم الذين يقومون بالخدمة جمع كاف، وكفى الرجل كفاية فهو كاف إذا قام بالأمر. [2]

ورد في معجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن : كفاه الشيء يكفي كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف كفي.

---

[1] محمد زكريا بن يحي، و عابد، مسعود التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات و المشاريع و حل المشكلات. الحراش. الجزائر: INFPE. (2006). ص 68.

[2] ابن منظور المرجع المذكور سابقا المجلد 15 ص 269.

والكفاءة المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج وهو أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها ومالها و... وغير ذلك[1] .

3.1. مفهوم الكفاية اصطلاحا: يرى جود (Good.1973) أن الكفاية هي: "القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

أما درة (1988) فيعرف الكفاية في التدريس على أنها: " تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لإداء مهمة ما أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية".

وتعرف الفتلاوي (1995) الكفاية إجرائيا بأنها: قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية، مهارية، وجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى مرض من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.[2]

4.1. مفهوم الكفاءة اصطلاحا: الكفاءة تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد، وبهذا فالكفاءة هي تلك المعارف والاستعدادات والمؤهلات والمواقف التي يتخذها الفرد من أجل القيام بدور أو بعمل على أكمل وجه.[3]

والكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ.

والكفاءة حسب تصور فيليب بيرينو(Perrenoud .P) حسب ما نقله خالد لبصيص[4] هي: " القدرة على العمل بفاعلية ضمن وضعية محددة ومعينة وهي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها".

والكفاءة أيضا حسب تصور فيليب ميريو(Meiriew .P)هي " المعارف المحلية على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل استنادا إلى مراجع

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل للتدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر. (2002). ص 42.

[2] بن يحي و عابد المرجع المذكور سابقا ص 68.

[3] وزارة التربية الوطنية(2003) المرجع السابق : ص 193

[4] خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف. الجزائر: دار التنوير للنشر و التوزيع. (2004). ص 101.

تتعلق بأبستمولوجيا مادة ما "[1]

كما يعرفها بيير جيليه[2] على أنها : " نظام للمعارف والمفاهيم لسيرورات منظمة وعملية، تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بفعالية".

ويعرف ديكتال (Deketele. J.M) الكفاءة بأنها: "مجموعة من المعارف والقدرات ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين"

ويعرف لوي دينو (D'hainaut .L) أيضا الكفاءة بأنها " مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه[3]

وعلى ضوء ما سبق فإن الاختلاف الموجود بين استعمال مصطلح الكفاءة أو الكفاية ليس اختلافا جوهريا واستعمالنا لمصطلح الكفاءة لا يعني أنه أكثر دلالة من الكفاية، بل إن السبب في استعمالنا لهذا المصطلح في خطوات هذا البحث يعود بالدرجة الأولى إلى استعماله في المناهج الرسمية الجزائرية.

وبعدما تم عرضه من تعاريف الكفاءة ومناقشتها نصل إلى أن خلاصة تلك التعاريف هو التعريف الذي قدمه روجيرس (X.Rogers) عن مدلول الكفاءة وهو كما يلي " الكفاءة هي إمكانية الشخص تجنيد بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة من مشكلات "

ويرى الباحث بأن هذا التعريف هو أكثر التعاريف إجرائية و تمكينا للقيام بعملية التقويم في سياقها الصحيح حسب متطلبات المقاربة.

أما التعريف الإجرائي للكفاءة فيصاغ كما يلي:

" بيداغوجية الكفاءات هي عبارة عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعلميه لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث استراتيجية التدريس والوسائل التعليمية و أهداف التعلم وانتقاء المحتويات و أساليب التقويم و أدواته ".

---

[1] وزارة التربية الوطنية الكتاب السنوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية. (2003). ص 14

[2] Gillet. P (1992) : construire la formation, E.S.F, Paris p 61

[3] وزارة التربية الوطنية المرجع نفسه ص 145.

2.أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها، و من بين أنواع الكفاءات ما أورده[1]

1.2.كفاءات معرفية:

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر و استخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2.2. كفاءات الأداء:

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3.2. كفاءات الإنجاز أو النتائج:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

4.2. كفاءات وجدانية:

وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها:

- اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.
- تقبله لنفسه.
- ميوله نحو المادة التعليمية.[2]

---

[1] حاجي المرجع المذكور سابقا (2005) ص 7.

[2] بن يحي و عابد، المرجع المذكور سابقا ص 94.

3.مستويات الكفاءة:

ركزت المناهج في المنظومة التربوية الجزائرية على أربعة مستويات من الكفاءة هي:
الكفاءة القاعدية و المرحلية و الختامية و المستعرضة، كما ركزت على مستوى آخر ينبثق عن الكفاءة القاعدية و هو مؤشر الكفاءة و الذي يقابله الهدف الاجرائي في المقاربة بالأهداف.

1.3. الكفـاءة القاعديـة: و تمثـل المسـتوى الأول مـن الكفـاءات، تتصـل مباشـرة بالوحـدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، و إذا أخفق المتعلم باكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات و عوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، و الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

2.3. الكفاءة المرحلية (المجالية): يبنى هذا المستوى من مجموعة من الكفاءات الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أومجالا معينا يتم بناءه بالشكل التالي: مجموعة من الكفاءات القاعدية تهدف إلى تحقيق كفاءة مرحلية.

3.3. الكفاءة الختامية (النهائية): و هي التي تتكون من عدة كفاءات مرحلية، و يمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي.

4.3. الكفاءة المستعرضة: هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة، أو المعارف المدمجة، من مجالات متنوعة في مادة دراسية واحدة أو أكثر. أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر. كما أن الكفاءة المستعرضة تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية.[1]

5.3. الهدف الإجرائي: الأهداف الإجرائية هي عبارة عن النتائج والسلوكات القابلة للتشخيص وإذا كانت الأهداف الإجرائية تشير إلى عملية الانتقال من المستويات العامة التي تعبر عنها الهدف التربوي العام إلى المستويات الملموسة والتي تشكل موضوع الفعل التربوي (التعليمي، التعليمي)، فإنها وسيلة ومرحلة من مراحل اكتساب القدرات والكفايات بحيث تكون هذه الأخيرة مجموعة المعارف والمفاهيم الإجرائية والسلوكات والمهارات والقدرات المدمجة والتي يستخدمها الفرد

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات. ط1. الجزائر: ع/ي. (2005). ص 76- 77.

في مواجهة المواقف الإشكالية الجديدة والتكيف معها.[1]

4.خصـائص الكفـاءة: قـدم نمـوذج التـدريس بالكفـاءات إسـهامات كبيـرة فـي ترقيـة العمليـة التربوية، من حيث الآراء والمردود، عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته من المعارف و المهارات و القيم في مختلف مواقف الحياة بكفاءة. و على ضوء ذلك فقد أورد 14[2] بن دريدي مجموعة من الخصائص التي تتميز بها الكفاءة و هي:

-تتطلـب الكفـاءة مجموعـة مـن الامكانـات و المـوارد المختلفـة، مثـل المعـارف العلميـة و القـدرات والمهارات السلوكية حيث يتم توظيفها و تنظيمها حسب مواقف و وضعيات و معطيات ومتطلبات التوظيف.

- تتصـف الكفـاءة فـي ملمـح ذي غايـة منتهيـة و وظيفـة اجتماعيـة محـددة، بتوظيـف جملـة مـن التعليمات لغرض انتاج شيء أو القيام بعمل، أو حل إشكال مع إدراك كل الامكانيات المناسبة التي تتطلب في حل الاشكال دون غيرها.

- تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تحصل فيها الكفاءة، يعني ذلك وضعيات قريبة من بعضها (عائلة وضعيات) و قريبة من حياة المتعلم، من أجل تنمية كفاءته.

تتعلق الكفاءات بوضعيات و مجالات تخص المادة أو النشاط الواحد سواء كان ذلك على مستوى لمعارف أو الأداءات، حتى لو تعلقت الكفاءة بأكثر من مادة أو نشاط فإنها تظل محددة و متميزة في كل مادة على حدى.

5.المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

إن الحديث عن الكفاءة يقودنا لا محالة إلى التعامل مع عدة مصطلحات تتداخل معها بشكل أوبآخر، ومن بين هذه المصطلحات نجد : الفعالية، القدرة، المهارة، الاستعداد، الأداء وغيرها من المصطلحات وسوف نحاول توضيح مختلف معاني هذه المصطلحات:

1.5.الفعالية: يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث، ومنها ما ورد في تعريف مصطلحي الكفاية والكفاءة وقد تعرض هذا المفهوم لعدة تغيرات. و التعريف اللغوي للفعالية هو:

---

[1] وسيلة حرقاس، " تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات(2009). ص 163.

[2] بن دريدي المرجع المذكور سابقا ص 17- 18.

مقدرة الشيء على التأثير، وفي كتابات أخرى، تعني : ناجح ومؤثر وفعال، كما تستخدم لغويا بمعنى النفوذ، وتحقيق النتائج المرجوة.

أما اصطلاحا فقد تعددت المفاهيم حول مصطلح الفعالية بتعدد الآراء والمدارس ومنها ما ذهب إليه فينشر (Fincher) عند تعريفه للفعالية – خاصة النفسية منها– بأنها:

- تقويم العملية التي انتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها.
- مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة، وتصاغ بهذا المفهوم في شكل المعادلة التالية:

الفعالية = الأهداف + المخرجات / الاستراتيجيات

من خلال مجمل الآراء في معنى الفعالية يمكن استخلاص ما يلي:

- تحقيق الهدف.
- مقارنة النتائج الأصلية.
- العمل لأقصى حد لتحقيق المخرجات المراد بلوغها.

أما فيما يخص علاقة الفعالية بالكفاءة فيتمثل في:

- الفعالية أهم و أشمل من الكفاءة.
- الكفاءة ليست شرطا كافيا لكنها شرط ضروري.

الكفاءة تعني أيضا الوصول إلى الهدف لكن بأقل جهد و في أقصر مدة و بأقل تكلفة[1]

2.5.القدرة: عرفها فرنون (Vernon.1950) بأنها: "وجود طائفة من الأداءات التي ترتبط مع بعضها ارتباطا عاليا، و تتمايز إلى حد ما كطائفة من التجمعات الأخرى للأداءات، أي أن ارتباطها بالطوائف الأخرى ارتباط ضعيف لا يدل على علاقة قوية قائمة"[2]

هي مسار النمو الذي ينبغي على المتعلم أن يحقق فيه تطويرا لمستواه باستثمار أقصى ما يمكن من استعدادات كامنة لدى التلاميذ من خلال الوحدات والأنشطة التعليمية للوصول بهم إلى تحقيق الكفاءات المعرفية والأدائية والوجدانية. والقدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما

---

[1] بن يحي و عابد، المرجع المذكور سابقا، 74– 75

[2] محمد حسين علاوي، و رضوان، محمد نصر الدين الاختبارات المهارية و النفسية في المجال الرياضي. ط1. مصر: دار الفكر العربي. (1987). ص 19– 20.

ومؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة، بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة، وتتميز القدرة بأنها استعراضية أي قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية وهي أيضا تطورية تنمو وتتطور وقد تنقص مثل القدرة على التذكر كما أنها تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى، والقدرة لا تخضع للملاحظة المباشرة وهي أيضا غير قابلة للتقويم يتعذر الحكم فيها بدقة لكنها تظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بكفاءة ما.

3.5.المهارة: تعددت تعريفات المهارة ولكن بوجه عام فقد أشار النجدي وأخرون[1] إلى أنه استخدم هذا المصطلح (المهارة) في المجال التربوي لوصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعه من التلميذ أو المعلم في موقف معين أومن المعلم في تنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة .

وعرفها مكاوي[2] هو سهولة في أداء استجابة من الاستجابات وسهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه في أقصر وقت ويمكن أن تكون المهارة حركية أو عقلية وتقترب المهارة من العمل الآلي إذا تكررت في ظل ظروف مشابهة.

عرفت الفتلاوي[3] المهارة بـ "هي ضرب من الأداء، تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أوحركيا" هي نشاط ذهني أو أدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم وهي وحدة قياس خاصة تحددها الكفاءة.

وتكون المهارة هدفا من أهداف التعلم يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكلدقيق بحيث يترجم هذا الأداء درجة التحكم والإتقان. والمهارات تتطلب مجموعة من الأنشطة تحدد في ثلاث مستويات هي:

– مهارات التقليد والمحاكاة و تنمى بواسطة تقنيات المحاكاة و التكرار.

---

[1] أحمد النجدي، وآخرون تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي. (1999). ص 10.

[2] محمد أشرف المكاوي، أساسيات المناهج. ط1. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي. (2000). ص 87.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس. ط1. الاردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع. (2003). ص 25.

– مهارات الإتقان والدقة و تنمى عن طريق التدريب.

– مهارات الابتكار والتكيف و الإبداع وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين.

كما أن المهارة تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة لأنها ذات صلة بما هو تطبيقي عملي.

4.5. الأداء : جاء في تعريف الأداء بأنه "ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة" [1] وذكر سكالون (Scalon) خاصيتين أساسيتين للحكم على الأداء وهما وضع المشكلات المطروحة في سياق معين وتقديم أجوبة وتبريرها من طرف التلاميذ، ورغم أهمية الأداء في الحكم على إنجازات التلاميذ، فإنه مع ذلك يبقى يشكل عنصرا من عناصر بناء الكفاءة ولا يرقى إلى أن يؤشر بمفرده على تحقق الكفاءة، ذلك لأن تقويم التلاميذ يركز على المهارات أكثر من ا لكفاءة.

و الأداء هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة وإذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة ، فإن الإنجاز أو الأداء يظهر في وضعية مفردة تنتمي إلى هذه الوضعيات.

نقلت الفتلاوي[2] عن good بأن " الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات "

5.5.الاستعداد: عرفه أبو جادو[3] "إن الاستعداد يعني بكل بساطه درجة تهيؤ الفرد للاستفادة من الخبرات التي توفرها له البيئة ". حسب 16 أبو لبدة [4] فقد عرف الاستعداد على أنه "ذلك المستوى من النمو الذي لابد أن يصل إليه الطفل في مختلف النواحي من بدنية وعقلية ونفسية واجتماعية كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها التدريس".

فالاستعداد نشاط فطري حيوي يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية

---

[1] عبد الكريم غريب، و آخرون المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية والسيكولوجية. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية. (2006). ص 737.

[2] الفتلاوي المرجع المذكور سابقا ص 24.

[3] صالح محمد على أبو جادو، علم النفس التربوي. ط4 . عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع. (2005). ص 285.

[4] أبو لبدة المرجع المذكور سابقا ص 89.

التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات وذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية تصير مجموعة من الاستعدادات قدرات ومهار ات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات، وأن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية [1].

6. مركبات الكفاءة:

1.6. المحتوى: المقصود بالمحتوى، الأشياء التي يتناولها فعل التعلم، وقد حصرها بعض الباحثين في المعارف الصرفة (معرفة صرفة) والمعارف الفعلية المهارات(والمعارف السلوكية) المواقف إليها المتعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات، إلا أن المقاربة بالكفاءات تركز على الكفاءة وليس على المحتوى، وتعريف المحتوى تفرضه الكفاءة وليس العكس، واختيار المحتويات ينبغي أن يكون انطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند المتعلمين.

2.6. القدرة: هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها الفرد في مواجهة مختلف الوضعيات أوهي استعداد مكتسب متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني يعبر عنه بفعل مثل يحلل، يركب، يصنف ... الخ

3.6. الوضعية : إن مفهوم الوضعية في بيداغوجية الكفاءات هو مصطلح علمي التي يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدود[2].

7. مواصفات الكفاءة في مجال التدريس:

لقد حدد هول (Hale) مجموعة من المواصفات أو العمليات الضرورية من أجل الوصول إلى تحديد كفاءات تدريسية قابلة للتطبيق والتجسيد ميدانيا وهذه المواصفات هي:

- تحديد قائمة الكفاءات.
- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاءة بشكل سلوكي.

---

[1] لبصيص المرجع المذكور سابقا ص 92.

[2] وزارة التربية الوطنية تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية – سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي. د ط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (د ت). ص 22.

- تحديد مستويات التمكن المطلوب، وطرق التقويم ومعايير الأداء.
- تصميم الأنشطة التعليمية المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعدية)
- ربط التقدم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التعلم والتعلم الذاتي.
- اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.
- تقويم التلميذ وفقا لإنجازه وليس وفقا لإنجاز أقرانه مرجعية التقويم محكية وليست معيارية .
- قيام البرنامج على وجود التغذية الراجعة.[1]

ثانيا : المقاربة بالكفاءات:

شرعت الجزائر منذ السنة الدراسية 2004/2003 في تطبيق المقاربة بالكفاءات، وذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة منذ سنة 1998، ليكون ذلك شروعا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة الجديدة، التي أصبحت مطبقة في الكثير من دول العالم. وقد طرح تطبيق هذه المقاربة الكثير من المشاكل والصعوبات سواء ما تعلق منها بتكوين المعلمين أو تصميم المناهج أو التقويم بكل أنواعه.

إن الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي، إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجرأة الأهداف التعليمية، ثم إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات، يبين الحركية الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي. فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التربية التقليدية والتربية الجديدة في محورية العملية التربوية، وأيهما أكثر خدمة للمتعلم السلطة أو الحرية، وإنما أصبحت مرتبطة بالمتعلم نفسه، بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي والذهني والنفسي والاجتماعي، ولابد للمناهج الدراسية أن تكون مستجيبة لهذا المتعلم،

[1] بن يحي و عباد، المرجع المذكور سابقا ص 97 .

وجعل مكتسباته على محك التوظيف والانتقاء والإدماج، حتى يتخرج بحيث يمكنه التكيف مع الواقع مهما حدثت به من تغيرات ومستجدات[1].

1.المقاربة:

1.2.مفهوم المقاربة:

1.1.2. المقاربة لغة: تعتبر المقاربة في معناها اللغوي: قرُب ككرُم، وقِرب كسمِع، قُربا وقُربانا و قِربانا أي: دان فهو قريب، و قارب الخطو أي داناه و تقرَب، وضع يده على قربه، و قاربه: ناغاه بكلام حسن، و في الأمر: ترك الغلو وقصد السداد.[2]

هي كيفية معالجة موضوع وهي أيضا مجموعة الخطوات المتبعة في تحقيق هدف محدد، وجاء في معجم علوم التربية "هي كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظر الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه، وترتبط كل مقاربة باستراتيجية للتعليم[3].

2.1.1. المقاربة اصطلاحا: و يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بالأهداف) و التي يراد منها وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية ما، أو الانطلاق في مشروع ما. و قد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة.[4]

"هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه و كل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل". [5]

---

[1] لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات الواقع و التطبيق. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. عدد خاص. (2013). ص 72

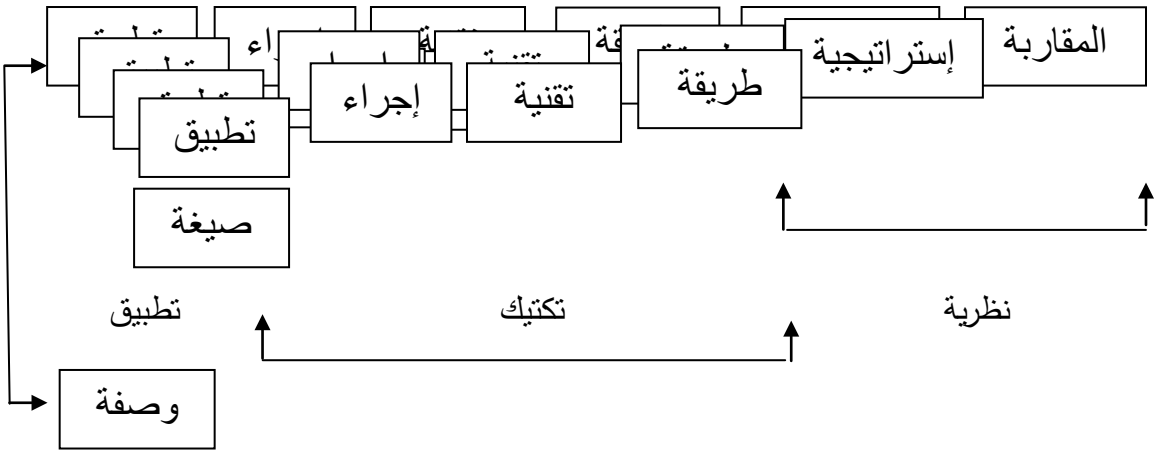
[2] الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2004). القاموس المحيط. ، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية. ص 150- 151.

[3] حاجي المرجع المذكور سابقا ص 2.

[4] هني المرجع المذكور سابقا ص 101.

[5] عبد الكريم غريب، وآخرون معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والداكتيك. سلسلة علوم التربية. ط2 الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. (1998). ص 8- 9.

وقد قام لوجندر(1988، Legendre) بتوضيح العلاقة بين المقاربة والاستراتيجية[1] سنجدها في المخطط التوضيحي التالي:



الشكل رقم (3) يوضح استراتيجية العمل بالمقاربة بالكفاءات.

فالمقاربة إذا هي تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة مكيفة لكل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والتي تتمثل في : الطريقة، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف، طبيعة المتعلم، المحيط، النظريات البيداغوجية والأهداف التربوية.[2]

والمقاربة وفقا للشكل السابق تعني خطة موجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بـ:

– **المدخلات:** وهي تتمثل في المعطيات المادية والبشرية والعلمية و البيداغوجية وبالظروف الزمانية والمكانية والوسط التعليمي عموما.

–**الفعاليات (العمليات)**:وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية المعلم والمتعلم، المحتويات، الطرائق، الوسائل، البيئة التعليمية.

–**المخرجات (وضعيات الوصول):** وهي نواتج التعلمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة وفي مختلف المجالات ومؤشراتها البارزة من خلال وضعية التقويم المرافقة لعمليات التقويم.

2.1. أشكال المقاربة:

بعد اعتماد الدولة الجزائرية على بيداغوجيا المقرر و التي اعتمدت بعد الاستقلال مباشرة لتخطي

---

[1] عبد الكريم غريب، وآخرون معجم المصطلحات التربوية. ط1 . الرباط: عالم الكتب. (1994).ص 25.

[2] حاجي المرجع المذكور سابقا ص 2.

عقبة نقص المعلمين و المكونين و عدم وجود مناهج وطنية أو كتب مدرسية يعتمد عليها، مرت المنظومة التربوية بثلاث مقاربات هامة نلخصها فيما يلي:

1.2.1.المقاربة بالمضامين: وهي المقاربة التي كانت تسير على منوالها المنظومة التربوية الجزائرية قبل تنصيب المدرسة الأساسية 1980.

كما يدل عليها اسمها، فإن المناهج التي تعتمد هذا المدخل تجعل:

- المحتويات التعليمية هدفها الأساسي .
- تهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم .
- تحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم التلميذ، أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته.
- تعتمد هذه المقاربة على طريقة الإلقاء من طرف المعلم والتقليد من طرف المتعلم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح وينتقل أو يعيد المسار.

ميزة هذه المقاربة العملية التربوية في الفترة ما قبل التعليم الأساسي يعتمد التقويم على قياس كمية المعلومات المكتسبة من قبل التلميذ، بإجراء اختبارات ذات الطابع المعرفي المباشر تكاد لا تتجاوز مستوى الفهم في هرم" بلوم " للعمليات المعرفية الذي يعتمد خاصة على الذاكرة. [1]

ترتكز هذه المقاربة على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي الخيالي (فروض خيالية غير تطبيقية)، أساسها الاعتقاد بأن الطفل صفحة بيضاء، و من ثم وضعوا أنفسهم بديلا عنه ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية – مقرر دراسي– و طرائق التدريس – الطرائق السردية الإلقاء– و أهداف تعليمية و تربوية، و نتج عن هذا الإعتقاد الخاطئ ما يلي:

- تجريد المتعلم من عواطفه و ميوله و رغباته و اتجاهاته و حاجاته و طموحاته و قدراته ومواهبه.
- تجريده من عنصرين هامين من في شخصيته هما: المكون النفسي (الحالة الوجدانية)، والمكون الحس حركي (المهارات الجسدية)، و ركزوا الاهتمام في تعليمه على الجانب العقلي فقط.[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية الكتاب السنوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية . (1999).ص 145

[2] هني المرجع المذكور سابقا ص 14.

2.2.1.المقاربة بالأهداف: مع بداية تطبيق المدرسة الأساسية كان لزاما على المنظومة التربوية مسايرة واستعمال ما يوجد على الساحة التربوية العالمية، وهي المقاربة السلوكية.

إن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر يختلف اختلافا كبيرا عن التعليم بواسطة المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الاستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما انطلاقا من أهداف محددة اتجاه نتائج مرجوة وعليه فالفعل التربوي في هذا النموذج حسب ما يصرح به[1] حثروبي خاضع للمفاهيم التالية:

أ- **قبل العملية التعليمية** : تخطيط هذه العملية اعتمادا على صياغة واضحة للأهداف، بحيث تستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.

ب- خلال العملية التعليمية : تنظيم سيرورة الفعل التعليمي في مضامينها وطرائقها ووسائلها إضافة إلى التفاعل بين المعلم والمتعلم.

ج- عند نهاية العملية التعليمية :التحقق من نتائج الفعل التربوي التي تحددها أساليب التقويم، واختبار مجهود التلاميذ. وإذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم وتهدف أساسا إلى نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف.

3.2.1. المقاربة بالكفاءات: في ضوء نقائص المدخلين السابقين اختارت الإصلاحات الجديدة أن تتبنى مدخلا متطورا من المداخل البيداغوجية حددت على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية، فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التعليم والتعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التلميذ من أجل إكسابه كفاءات يستفيد منها في

---

[1] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته. د ط. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى. (1999). ص 11- 12.

حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل، ولتحقيق ذلك عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التعلم وعلاجها بصورة فورية [1].

2.المقاربة بالكفاءات:

1.2. تعريف المقاربة بالكفاءات :

"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيدا في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2]

و يعرف[3] الربيع بوفامة المقاربة بالكفاءات بقوله " هي إحدى تطورات بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف، فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة، وبالتالي كل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة ومتنوعة، معرفية، نفسية وحركية ".

فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم، وتخاطب فيه الجوانب الكلية لشخصيته، وتسمح له بتوظيف مكتسباته التعليمية ومعارفه في وضعيات جديدة ليحقق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة من الإتقان والمهارة. وتجعل منه محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها"[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية(1999) المرجع المذكور سابقا ص 12

[2] حاجي المرجع المذكور سابقا ص ن.

[3] الربيع بوفامة. تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي. ط 2 . الجزائر. (2002) ص 50.

[4] إبراهيم قاسمي دليل المعلم في الكفاءات. د ط . الجزائر: دار هومة. (2004) ص 5.

3.الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

إذا كانت المقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة، فإن المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي .وإذا كان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمي الواضح للأداء، فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم[1].

لكل مقاربة خلفية نظرية تعتمد عليها سواء في تفسير عملية التعلم أو تبرر لهذه المقاربة و من خلال ما صدر من وزارة التربية المغربية حول هذه المقاربة فإنها تعتمد على ثلاث نظريات:

1.3. النظرية المعرفية:

تعتبر المقاربة المعرفية متمثلة في كانيي أوزيبيل (Gagné Ausubel)، و نوفاك طارديف (Tardif Novak)، أن للعقل البشري قدرة على معالجة المعلومات وتتعهد هذه المقاربة بدراسة الألنشطة الذهنية التي تعالج المعلومات و بنمذجتها، علما أن أنشطة كهذه تفترض تحديد المعلومات وتحويلها وتخزينها و استرجاعها أو ربط بعضها ببعض، أي تعبئة موارد معرفية . إن المعلومات هنا، مهما اختلفت بحسب نوع المهمة المنتظر إنجازها(فهم، تقويم، حل، حساب)...، فإنها تتميز بقاسم مشترك : كلها تستعمل المعلومات الرمزية المخزنة في الذاكرة.

خلال حل مشكل ما، يلجأ المتعلمون إلى استراتيجيات مختلفة، وكل منها يقتضي تعبئة الموارد الضرورية إن أي إفراط في تعبئة المعارف يترتب عنه احتمال الوقوع في الخطأ ، الشيء الذي يجعل المتعلم يبحث عن استراتيجيات حل اقتصادية.

من بين المقاربات التي تستقي أسسها من هذا التصور للتعلم، يمكن ذكر حل المشكلات والبيداغوجيا الفارقية ومشروع العمل التربوي.

---

[1] Gherib, Abdelkrim. Compétences et pédagogie d'intégration. Ed. Monde de l'éducation, . Casablanca Maroc(2010) p 42.

2.3.النظرية البنائية:

يعتبر هذا التوجه، الذي أرسى دعائمه بياجي (Piaget) على الخصوص، أن أي معرفة تُبنى، مثلما يُبنى كل واقع، و أن التعلم هنا يتم تصوره كنتيجة للصراع المعرفي حيث يثير ويشجع سيرورة البناء الذاتي إن هذه السيرورة تبرز من خلال تطور تدريجي للبنيات المعرفية نحو مستوى منطقي متصاعد يسمح بإدماج معطيات في تركيب متزايد. على المستوى البيداغوجي، ترى النظرية البنائية أن المتعلم يتعلم وهو في وضعية مواجهة مع تأثيرات قادمة من المحيط، وبفهم معلومات جديدة (استيعاب)، وبتغيير منهجيات التفكير على إثر ذلك (تلاؤم.)

لقد سمحت النظرية السوسيوبنائية (كما سنبين لاحقا) بإتمام هذه النظرية، وذلك بإضافة التأثيرات الاجتماعية على التعلم.

3.3.النظرية السوسيوبنائية: حسب رواد هذا التوجه كـ: فيكوتسكي (Vygotsky) دواز (Doise)، مونيي (Mugny)، بيري كليرمون (Perret-Clermont)، جيلي (Gilly)، يمكن أن ينتج التطور المعرفي في مجمله عن تسلسل تفاعلات ذات تركيب متصاعد، تؤهل الفرد كي يتحكم في بعض أوجه الترابط، التي تمكنه من المشاركة في تفاعلات اجتماعية أكثر تركيبا والتي تصبح بدورها منبعا للتطور المعرفي من هنا، يمكن القول بأن التطور المعرفي عند المتعلم ينتج عن تشكيلتين اثنتين خارجية ثم داخلية، وبحركة تنطلق من الاجتماعي إلى الفردي. وهكذا يكون منحى التعلم في هذا التوجه النفسي مرتكزا على وقوع صراع معرفي، فعندما يكون المتعلم في مواجهة وضعية – مشكل من أجل حلها، يحدث صراع يوجد حله أو تجاوزه في تقاسمه مع متعلمين آخرين : يتطور الصراع المعرفي إذاك نحو صراع سوسيومعرفي . إن هذا الأخير يثير وينعش سيرورة تطور التعلم عند المتعلم، الشيء الذي ينظر إليه باعتباره بناء اجتماعيا ويكون المتعلمون المنخرطون في تفاعل معين ملزمين، من جهة، بالتميز بفرق في ما يخص التركيز المعرفي (وجهة نظر، طرائق، حلول)... ، ومن جهة أخرى، بالبحث عن حل مشترك وموحد للمشكل.

يعتبر هذا التصور السوسيوبنائي للتعلم مناسبا لتنمية الكفايات الفردية ومطابقا تماما لفهم ظاهرة التربية، الشيء الذي يبرر التوجه الحاصل حاليا في المناهج المصاغة حسب المقاربة بالكفايات [1]

[1] وزارة التربية المغربية دليل المقاربة بالكفايات. المملكة المغربية: مكتبة المدارس. (د ت). ص 15– 17.

4.نشأة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وعوامل ظهورها:

المقاربة بالكفاءات هي أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي سنة 1468 م طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدء من سنة 1960 م ثم إلى بلجيكا عام 1993 م و تونس عام 1999 [1].

وتعد المقاربة بالكفاءات، آخر البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية: 2004/2003 من مميزاتها وأسسها ما يلي:

- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- التقليل من محتويات المواد الدراسية.
- النظرة العملية والنفعية إلى الحياة من خلال إكساب التلاميذ معارف يوظفونها اجتماعيا.

5.الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات:

كانت المقاربة بالمضامين في وقت مضى هي المقاربة المعتمدة في الجزائر، تقوم على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي فيها تقليدي حيث أن المدرس يشرح الدرس و ينظم المسار و ينجز مذكرات، بينما يكون التلميذ متلق يستمع يحفظ يتدرب يعيد ما يحفظه، أي أن وظيفة التلميذ تقتصر على وظيفتين هما:

- اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما و نوعا.
- استحضار المعرفة في حال المساءلة.

و رغم بعض الإيجابيات التي حققتها هذه المقاربة كاحترام منطق المادة و اكتشاف المعارف إلا أن سلبياتها تعددت مثل:

- التركيز على المادة.
- الاهتمام بتوصيل المعلومة (المعارف).

---

[1] منى عتيق، واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. عدد خاص. (ص ص، 132- 149) (2013). ص 139.

- النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلم.
- الصعوبات في اختيار وسائل التقويم.[1]

بعد ذلك تم الاعتماد على المقاربة بالأهداف و التي انطلقت في سنة 1995، و في هذه المقاربة يتغير دور المعلم و المتعلم معا، حيث أصبح المعلم مصدرا للتعليم من بين المصادر الأخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات و الحاجات و تخطيط التعليم بمعية التلاميذ، و التأكد من تحقيق النتائج المرجوة عن طريق الأهداف الإجرائية. و على الرغم من إيجابيات هذه المقاربة كوضع المتعلم في مركز التعليم – التعلم، و تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة، و تسهيل اختيارات أنشطة التعلم و الوسائل التي يجب استغلالها، و التقويم الأحسن لعمل التلميذ. إلا أنها أيضا لم تخل من سلبيات كصعوبة صياغة كل الأهداف و تفتيتها و تجزئتها و الاهتمام الأكثر بالجانب المعرفي و النقص في التنسيق بين المواد. و التدريس بالأهداف النابع من التيار السلوكي، قد ساهم في تحقيق عدة مكتسبات هامة لا يمكن تجاهلها، منها:

-سعي الأساتذة لتحديد هدف كل نشاط تعليمي/ تعلمي بشكل دقيق.
- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ترافقها خطط دقيقة لتحقيقها.
-تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.
- ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي.
- استثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم، وخاصة طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية والإنتاجية التعليمية من منظور جديد.

إلا أنه ورغم هذه الفوائد التي لا يمكن نكرانها أو تجاهلها، فقد برزت بعض النقائص للتيار السلوكي من أهمها نذكر:

- بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ، في إطار البحث الحثيث عن سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس.
-تشتت البنية العقلية للتلميذ، بسبب وضع الأهداف الإجرائية
-كما أن التلميذ تصادفه مشاكل عديدة في حياته اليومية فلا تقوى المكتسبات المدرسية على حلها

---

[1] وزارة التربية الوطنية(1999) المرجع المذكور سابقا ص 231.

له في حين الاتجاهات التربوية الحديثة تطالب المدرسة بجعل التلميذ يستثمر مكتسباته يفعلها ولا يبددها [1].

ولمواجهة هذه التحديات نصب رئيس الجمهورية اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000 ، فكان على هذه اللجنة أن تتكون من شخصيات ذات الاختصاص في عالم التربية والتكوين والثقافة ، حيث وقع بروتوكول اتفاق بين منظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونسكو إلى الجزائر في شهر فيفري سنة 2001 تلبية لدعوة رئيس الجمهورية.

وفي شهر جويلية 2002 صادق المجلس الشعبي الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم تغييرا نوعيا، حتى يستجيب لضرورات تحضير النشء لسياق جديد تطبعه المشاركة المدنية والاجتماعية والاقتصادية حيث يهدف برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية هذا إلى تعزيز قدرات الإطارات الجزائرية حتى يتسنى لها تحسين نوعية التربية الممنوحة للشباب وتكوينهم ، كما يراهن هذا الإصلاح على تحوير البيداغوجيا وتجديد البرامج والكتب المدرسية التي لم تراجع من أكثر من 25 سنة وتكوين المؤطرين، وتعميم الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال . حيث يحاول مواجهة الرهانات والتحديات التي تفرضها ضرورة جعل التربية على قدر أكبر من الرجاحة في ظل التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري.[2]

6.دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

1.6. لماذا المقاربة بالكفاءات:

تبنت معظم الأنظمة التربوية التي توجهت إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات كإطار تربوي جديد العديد من المبررات لعل من أهمها:

---

[1] عتيق المرجع المذكور سابقا ص 133.

[2] صبرينة حديدان، ومعدن، شريفة مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر . مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. عدد خاص. (ص–ص 195– 206) (2013). ص 197.

- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة.
- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة.
- من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط.
- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية .إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة، وهي تتطلب :

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد.
- تبني تخطيط مرن وذو دلالة.
- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.[1]

2.6.المبررات الخاصة بالنظام التربوي الجزائري:

و قد شكل الإصلاح التربوي الجديد إصلاحا شاملا للنظام التربوي الجزائري، مثله مثل غيره من الأنظمة التربوية العربية ولم يضاهيه في شموليته منذ الاستقلال إلا الإصلاح السابق له المتمثل في المدرسة الأساسية ذلك لأن هذا الإصلاح مس كل مكونات المنظومة التربوية من أهداف وسياسة تعليمية عامة إلى المجالات البيداغوجية والتنظيمية التي شهدت هي الأخرى تحولات كبيرة وفي تصورنا فإنه يمكننا جمع أبرز مبررات الإصلاح التربوي الجديد في العناصر التالية:

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.

---

[1] أحمد، إبراهيم أحمد الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية. الإسكندرية: دار الوفاء. (2003). ص 63.

وقد حدد (فريد عادل،2002) بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية، مبررات الإصلاح التربوي الجديد، خاصة ما تعلق منه بالمناهج الدراسية في العناصر التالية:

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية وإلى نظام ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.
- التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة.[1]

و على هذا الأساس أعد منهاج مادة اللغة العربية على أساس بيداغوجيا الكفاءات، وهي مقاربة ناجحة تستجيب لغايات تطوير المدرسة، وتثمين معارفها لتتكيف مع الواقع وتساير المستجدات وهذه البيداغوجية لا تركز على فكرة الثقافة، أو توفير المعلومات و المعرفة بل تركز على تثمينها و تفعيلها في المدرسة و خارجها و هي تجيب عن الأسئلة الجوهرية الآتية:

- ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة تعليمية من معارف و سلوكات و قدرات ومهارات؟
- ما الوضعيات التعليمية الأكثر نجاعة لاكتساب هذه الكفايات؟
- ما الطرائق و الوسائل المساعدة لاستغلال الوضعيات البيداغوجية التي تسمح للمتعلم ببناء معارفه؟
- كيف نقوم مستوى أداء المتعلمين للتأكد من اكتسابهم الكفايات المحددة؟[2]

و خلاصة ذلك ما ورد في السند الخاص بالتربية العلمية و التكنولوجية (2003) فإن المقاربة بالكفاءات أصبحت ضرورية في بناء المناهج التعليمية بعد تجارب كثيرة خاصة النتائج الجيدة التي حققتها على مستوى المؤسسات الصناعية يضاف إلى ذلك أن التدريس بالمضامين– و حتى بالأهداف لم يعد كاف لتكوين فرد يتماشى والتطورات المهولة في العالم و هذا لا يعني التخلي كلية عن هذين العنصرين الهامين في النظم التعليمية عامة و إنما فقط اعتبار الأول وسيلة و ليس غاية و حصر الثاني في المنفعة التي تعود على هذا الفرد بالخير العميم. إذن إن المقاربة بالكفاءات هي

---

[1] لكحل المرجع المذكور سابقا ص 84– 85.

[2] أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم (د ت). ص 4– 5.

جيل جديد من التطور الفكري للتربية يعتمد على الطريقة البنائية في أساليب التناول للمقررات الدراسية و في بناء المناهج إذ أن حفظ المفاهيم و ضبط الإجراءات و تذكرهما على المدى القصير ضروريان بل و لازمان و لكن غير كافيين لأن المشاكل التي يتعرض لها المتعلم يوميا ليست على شكل –اقرأ– أو أعرف باختصار لم يعد الحفظ هو الأساس و لا التلقين هو المقصد فقط، و إنما الوضعيات المشكلة الملموسة التي يتطلب حلها توظيف (تجنيد– و تحويل) المفاهيم والإجراءات و المهارات و القدرات بأقل جهد– و بأقصر وقت أي أن المتعلم لا يكفي أنه اكتسب المفهوم، و امتلك المهارة، وطور القدرة، و برع في الإجراء، بل ينبغي أن يوظفه في وضعيات مختلفة و في أوقات مختلفة.[1]

7.المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ التي حددها [2] وعلي و هي:

1.7.الإجمالية : بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، و يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ من تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق و المعرفة و المعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية و الدلالة.

2.7.البنائية : أي تفعيل المكتسبات القبلية و بناء مكتسبات جديدة، و تنظيم المعارف، و يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، و يتعلق الأمر بالعودة إلى المعلومات السابقة للمتعلم وربطها بمكتسباته الجديدة في حافظته الطويلة.

3.7. التناوب : أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها (الأجزاء) ثم العودة إلى الكفاءة.

4.7. التطبيق : بمعنى التعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها، لأن الكفاءة تعرف بالقدرة على التصرف: و المهم في هذا أن يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

---

[1] عبد الغفور ابن نجوع، التربية العلمية و التكنولوجية في السنة الأولى ابتدائي. د ط. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2003). ص 9.

[2] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم. (2006). ص 10– 12.

5.7.التكرار : أي وضع المتعلم عدة مرات أمام المهام الادماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات، و يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءة و المحتويات.

6.7.الإدماج : بمعنى ربط العناصر المدروسة بعضها ببعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في اعتماد المقاربة بالكفاءات، ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

7.7. التمييز : أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق و معرفة و معرفة سلوكية و معرفة فعلية و دلالة، و يتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات و ذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

8.7.الملاءمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى و محفزة للمتعلم، و من واقع المتعلم المعاش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

8.المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات:

1.8.وضعية /مشكل: وهي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى نتائج، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل، وتستدعى الوضعية/المشكل القيام بمحاولات مثل بناء فرضيات، وطرح تساؤلات والبحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي ومقارنة النتائج وتقييمها ، ومن بين ما تتطلبه الوضعية تنظيم التدريس الذي يقوم على إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل، و وضعه في وضعية بناء للمعارف وهيكلة المهمات، لكن يوظف كل متعلم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم [1].

2.8.مؤشر الكفاءة: يعرف مؤشر الكفاءة بأنه السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط التعليم تعبيرا عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة ويتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التعلمية ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة أو عدمها[2]

---

[1] حاجي المرجع المذكور سابقا ص 12.

[2] وزارة التربية الوطنية (2003) المرجع المذكور سابقا ص 34.

3.8.الوضـعية التعليميـة: هـي كـل وضـعية مخطـط لهـا انطلاقـا مـن أهداف أو حاجـات أو مشكلات، أو هـي الإشكالية المقترحـة علـى سبيل المثال ينجزها المتعلم كأداءات محددة للتدرج و الوصول إلى التحكم في الكفاءة .

4.8.الوحـدة التعليميـة: هـي المخطـط الـذي تتحقق فيـه كفـاءة واحـدة تتضـمن أهداف الـتعلم ووضعيات تعليمية/تعلمية و نماذج تقويم. و قد تشمل الوحدة التعليمية مجوعة من الحصص.

5.8.النشاط الادماجي: نشاط تطبيقي يجري به تقويم الوحدة التعليمية كاملة، فهو نشاط مركب يجمع بين مختلف المواضيع التي تناولها التلميذ خلال الوحدة.

6.8.مستوى الادمـاج: خلاصـة لكافـة المعـارف المستهدفة فـي حصـص وحـدة تعليميـة كاملـة، يصـاغ على شكل مفهوم شامل.

7.8.الموقـف التعليمـي: علاقـة تفاعليـة قائمـة بـين أطـراف العمليـة التعليميـة (معلـم، مـتعلم، موضوع المعرفة).

8.8.الملمح: و هو نوعان ملمح الدخول و ملمح الخروج، و يعني مواصفات المتعلم قبل و بعد مسار تعليمي معين، و ملمح الخروج لسنة تعليمية معينة هو نفسه ملمح الدخول للسنة التعليمية التي تليها.

9.8.مسـتوى الكفـاءة: جملـة قـدرات تسـمح بالتسـخير الفوري للمعـارف و المهـارات التجريبيـة والاجتماعية لحل إشكالية مستجدة خلال وحدة تعليمية.

9.مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية: [1]

– **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية" التعليمية–التعلمية . "والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" . ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

---

[1] وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (2011). ص 9.

– **تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم .ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

– **تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية و المعرفية والعاطفية والانفعالية و"النفسية–الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

– **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا

– **اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

10.إستراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

إن إلزام الأستاذ في تدريسه بطريقة معينة و أسلوب معين في تنشيط درسه أمر لا يتفق والمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدعوة إلى أن يكيف الأستاذ درسه ليوافق ظروف الموقف التعلمي الذي يواجهه بما فيه من عوامل و مؤثرات. و لذلك فليس هناك طريقة معينة يمكن أن يتبعها المدرس في أي نشاط بل و في أي درس. فأصبح الأمر يختلف من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث صار المتعلم مسهمًا فعالا في بناء معارفه عن طريق البحث و الاكتشاف فيكتسب قدرات و مهارات ومعارف و معارف فعلية وسلوكية و إنما يتحقق كل ذلك عن طريق مجموعة من الأساليب التي تتفق مع المقاربة بالكفاءات.

1.10.المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية الإدماج: نشير إلى أن بيداغوجيا الكفاءات قرينة بيداغوجيا الإدماج، و الإدماج في مفهوم الفعل التربوي لا يحبذ التراكم المعرفي، ويطلب من المتعلم بناء معارفه بإدماج مكتسباته وتوظيفها، وقد بينت الدراسات التربوية أن التلاميذ لا يستطيعون إدماج مكتسباتهم إلا إذا استوعبوها بشكل جيد، و هذا يستدعي من الأستاذ أن يقوم أعمال تلاميذه باستمرار.

ومن أبرز خصائص المقاربة البيداغوجية أنها تولى أهمية قصوى للمتعلم في سير الدرس، و تنفيذ عمليتي التعليم و التعلم، وتحصر دور الأستاذ في القيادة و التوجيه و التحفيز.

و العلاقة بين المعرفة والكفاية في المقاربة الجديدة علاقة متلاحمة لا يمكن الفصل بينهما ذلك أن الكفاية تبنى بجملة من المعارف و المهارات و القدرات و القيم...والكفاءة هي المؤشر الوحيد على حصول المعرفة.[1]

1.1.10.المفهوم البيداغوجي للإدماج:

يفيد الإدماج بيداغوجيا توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية و تجنيدها بشكل مترابط و في إطار وضعية ذات دلالة للإشارة أن المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات و ليس المعلم و لا أي تلميذ عوض آخر ، يعني ذلك أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها. آما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة و معنى ذلك أن على المعلم أن يمكن المتعلم من الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته.[2]

الإدماج معناه إقامة علاقات بين التعلمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة.

ولتدريب التلاميذ على الإدماج، نقدم لهم وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج ونطلب منهم إيجاد حل لها.

تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يعبئ مكتسباته و ينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج.

-لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف و مهارات ومواقف)...

-لا يحدث الإدماج إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها.

وعليه أن يبد أ بالبحث – ضمن مكتسباته– عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحل هذه الوضعية.

فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين والإدماج عملية داخلية و شخصية فلا أحد يمكن أن يقوم به مقام الآخر.[3]

2.1.10. مميزات بيداغوجيا الادماج: هي وضعية ذات معنى تنجز إثر التطبيقات أو خلال

---

[1] الزبير المرجع المذكور سابقا ص 5.

[2] وعلي المرجع المذكور سابقا ص 4.

[3] وزارة التربية المغربية، المرجع المذكور سابقا ص 18- 19.

حصص التعلم الاندماجية، و تستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حل وضعية جديدة.

وتتوفر فيها المميزات التالية:

- هي وضعية تقويم كفاءة.
- محترمة لمبادئ بيداغوجيا الادماج أي أنها:

- تتيح توظيف المكتسبات السابقة.
- تقيم في جزء منها كفاءة من الكفاءات الأفقية.
- تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم (مستمدة من واقعه المعيش).
- تكون التعليمة المعروضة بلغة غير معقدة و غير قابلة للتأويل.
- تكون الأعمال المطلوبة تتماشى و القدرة على التركيز و الانتباه[1]

3.1.10. أنواع أنشطة الإدماج:

نشاطات الإدماج عديدة ومتنوعة، ترتبط في الغالب بنوع المهمة المراد إنجازها يمكن تنفيذ بعضها في كل المستويات و المواد و البعض الآخر خاص بمستويات و مواد معينة عموما نذكر منها ما يأتي:

- **نشاط حل المشكلات:** تعرف المشكلة على أنها عقبة تحول دون تحقيق حاجة.
- **التعبير الكتابي أو الشفوي(وضعية اتصالية):** هو نشاط إدماجي خاص بتعلمات اللغة، يمكن أن يأخذ أشكالا متنوعة.
- **المهام الاجتماعية:** ينبغي أن تؤدي المهمة المراد إنجازها غرضا ذا طابع اجتماعي.
- **إنتاج حول موضوع مقترح:** يطلب من التلميذ هنا أن ينتج عملا شخصيا معقدا يسخر فيه مجموعة من مكتسباته التي سيعالجها بصفة خاصة و لكن عليه أن يكملها ببحث إضافي.
- **الزيارات الميدانية:** تكون الزيارة الميدانية نشاط إدماج إذا لم يقم فيها التلميذ بدور المشاهد، أي إذا قادته هذه الزيارة إلى حل مشكلة.
- **أعمال تطبيقية في المخبر:** تعتبر نشاط إدماج إلا في حالة ما إذا جندت نشاط التلميذ أي دفعته إلى استخدام المنهج العلمي.

---

[1] حاجي، المرجع المذكور سابقا ص 15.

- **الابتكارات الفنية:** الابتكار هو النشاط الإدماجي بعينه، إذ فيه يوظف المتعلم كل مكتسباته، يتعلق الأمر هنا بالإنتاج الأدبي أو الفني.
- **التدريب الميداني:** هو نوع من نشاط الإدماج بشرط أن تعطى فيه للمتعلم فرصة إقران المكتسبات النظرية و العملية.
- **المشروع البيداغوجي – مشروع القسم:** تمثل المشروعات البيداغوجية نشاطات إدماج
- حقيقية بشرط أن يكون فيها التلاميذ هم الأطراف الفاعلة أي يسخر فيها آل واحد منهم
- مكتسباته وفق أهداف محددة.[1]

4.1.10. كيفية إنجاز وضعية إدماجية: إعداد نشاط الإدماج معناه إيجاد الصيغة التي يعتمد عليها لجعل التلميذ في وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات المتعلقة بالكفاءة المستهدفة، لتحقيق ذلك يمكن اتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الكفاءة المستهدفة
- تحديد التعلمات (الأهداف الخاصة) التي نريد إدماجها
- اختيار وضعية تنتمي إلى عائلة الوضعيات مع الحرص على أن تكون من المستوى المطلوب و ذات دلالة و جديدة و تسمح بإدماج ما نود إدماجه.
- تحديد طريقة التطبيق للتأآد من وظيفية النشاط و لضمان جعل التلميذ محور النشاط وليس المعلم، و عليه ينبغي أن نبين بدقة:
- نشاط التلميذ أو التلاميذ.
- الوسائل التي ستكون بحوزة التلاميذ.
- التعليمة الدقيقة التي تقدم للتلاميذ.
- أشكال العمل فردي ، جماعي.
- خطوات الإنجاز.
- ملاحظات حول العقبات الممكن تجنبها.[2]

---

[1] وعلي المرجع المذكور سابقا ص 10– 14.

[2] المرجع نفسه ص 16.

2.10. المقاربة بالكفاءات وأسلوب حل المشكلات:

1.2.10. مفهوم أسلوب حل المشكلات: يعرفها [1]محمد محمود الحيلة المشكلة هي موقف أو وضع يصعب تحقيقه، له أهداف ولكن يوجد ما يعيق تحقيقها أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل .

المشكلة كما يقول جون ديوي 24 هي "حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثا أو عملا يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى حل .

أما أسلوب حل المشكلات، فيقول [2]عطية خليل حمودة " هو طريقة يتم فيها استثارة المتعلم، حيث يوضع في مواجهة تحديات تتطلب الحل.

و حسب [3]جابر عبد الحميد جابر فان " هذا النوع من التعليم يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء"

فأسلوب حل المشكلات هو أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طرق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل، والبحث والعمل للتوصل إلى حل لتلك المشكلة. فهي طريقة تضع المتعلم وجها لوجه أمام مشكلة وتحثه على دراستها وتدفعه إلى الإلمام بها عن طرق البحث والتنقيب، وجمع المعلومات المتصلة بها.

2.2.10. الأسس التي يقوم عليها أسلوب حل المشكلات: حسب [4]عطية خليل حمودة فإن جون ديوي حدد أسسا يقوم عليها أسلوب حل المشكلات وهي:

- أن يجد المتعلم نفسه في وضع خبرة حقيقية تنبعث منها مشكلة تكون حافزا إلى التفكير.
- أن تكون المشكلات التي يتعرض لها المتعلم تسمح له من استخدام مكتسباته السابقة لمعالجتها

---

[1] محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة. ط 1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع. (1999). ص 388

[2] عطية خليل حمودة، أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية. عمان، الأردن: دار يافا العلمية. (2008). ص 47.

3 جابر المرجع المذكور سابقا ص 135.

[4] حمودة المرجع المذكور سابقا ص 57.

- أن تكون الظروف المدرسية للمتعلم، تشجعه على التعلم بمعنى تساعده على الابتكار والاكتشاف لا على تكديس المعلومات.
- أن يتماشى هذا الأسلوب مع طبيعة عملية التعلم، أي يوجد للمتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه

3.2.10. مميزات استخدام أسلوب حل المشكلات: يتميز أسلوب حل المشكلات بعدة مميزات نذكر منها:

- يجعل المتعلم يعتمد على نفسه في سعيه لاكتساب المعرفة، وينمي لديه البحث والتقصي وعدم الاقتصار على المعلم فقط.
- يجعل من المتعلم عنصرا ايجابيا في اكتساب المعرفة ، وتدربه على كيفية التفكير بأسلوب علمي.
- يثير حوافز المتعلمين لمادة أو موضوع معين، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم.
- يعد المتعلم للحياة، فهذا الأسلوب ينسجم مع طبيعة الحياة.

4.2.10. خطوات التعلم بأسلوب حل المشكلات:

هناك نماذج عديدة و خطوات لحل المشكلات تختلف من معلم لآخر، ولعل الخطوات المتفق عليها هي:

-**خطوة الإحساس بالمشكلة:** ويتم فيها تحديد الهدف الرئيس، على شكل نتاج متوقع من المتعلمين، أي على المتعلم أن يدرك ما يريد، وأن يعرف ما يعيقه حتى يصل إلى الإحساس بالمشكلة، والهدف من هذه الخطوة هو:

- مساعدة المتعلمين على تحديد المشكلة وصياغتها.
- مساعدهم على إيجاد الكلمات المفتاحية في المشكلة
- السماح لهم بمناقشة مشكلات قابلة للدراسة

-**خطوة تحديد المشكلة وصياغتها:** يقوم المتعلم في هذه الخطوة " بوصف طبيعة المشكلة والتعبير عنها، وعن عناصرها وحدودها ويكون تحديدها في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث عن الحل" .

-**خطوة جمع المعلومات:** ويتم البحث عن الحل باقتراح الفروض الممكنة، ولذلك يقوم بتحليل المشكلة وجمع المعلومات.

-**خطوة اختيار الحل المناسب:** من بين الحلول المقترحة، يقوم المتعلم باختيار الحل المناسب.

-**خطوة تنفيذ الحل واختبار صحته:** وهنا يقوم المتعلم بالتطبيق العملي للحل، وملاحظة كل التغيرات التي تحدث.[1]

و قد حدد عبد المجيد النشواتي مراحل حل المشكلة في أربع خطوات نختصرها فيما يلي:

- مرحلة الاعتراف بالمشكل
- مرحلة تكوين الأفكار و توليد الفرضيات.
- مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة.
- مرحلة اختبار الفرضية و تقويمها.[2]

5.2.10.أهمية الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات: تتمثل أهمية الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات من خلال تحقيقها للنقاط التالية التي هي صلب هذه المقاربة و هي:

- تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه ومعلوماته وخبراته.
- تضعه أمام تحديات وتجعله يعي ذلك.
- تجعله يدرك بأنه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد.
- تبين له حدود معلوماته ومعارفه وتكشف له عن أهميتها.
- تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف.
- تسمح له باكتشاف دور المواد المختلفة في حل المشكلات المعقدة. [3]

---

[1] حسن حسين زيتون، إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم. ط1. القاهرة: عالم الكتب. (2003). ص 346.

[2] عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي. ط 4. عمان الأردن: دار الفرقان للنشر و التوزيع. (2003). ص 453- 454.

[3] وزارة التربية الوطنية (2011) المرجع المذكور سابقا ص 10.

3.10. المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع:

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر كروسو (Crousso) ومن جاء بعده كبستالوزي و هربارت (Herbert) وفروبل (Froebel) ، حين نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية، تدور حوله جهود المربين والمدرسين، وبعد ذلك جاء جون ديوي وعمل على إخراج آراء هؤلاء المربين إلى محك التجارب .ثم جاء كلباتريك (W.Kilpatrick) مبشرا بآراء ديوي التعليمية وفلسفته التربوية فتمسك بطريقة المشروع وبحث فيها حتى اعتبره المربين ركنا أساسيا في بناء هذه الطريقة، والحقيقة أن هذه الطريقة انتشرت واشتهرت بما بذله كلباتريك من الجهود في تفسيرها وبسطها أمام المدرسين.

وقد اقتصرت هذه الطريقة قديما على الأشغال اليدوية والزراعية، إلى أن جاء كلباتريك وادخلها إلى المدارس كطريقة لتعليم الطلبة، وتعنى هذه الطريقة بربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، أي أننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي[1]

1.3.10. وظائف بيداغوجيا المشروع: و تؤدي بيداغوجيا المشروع وظائف منها:

أ- **وظيفة تحسيسية – تحفيزية** : حيث يكون المتعلم في وضعية تعلمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية التعليمية –التعلمية فيرتبط أكثره بالفعل التعلمي و يزيد إقباله على الدراسة.

أ- **وظيفة تعليمية** : حيث إن استغلال المعارف المكتسبة و الكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع.

ج- وظيفة اجتماعية : ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي يحصل المتعلم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنية –مستقبلا –بصفته راشدا و مواطنا.

و على العموم، إن بيداغوجيا المشروع تقوم على أساس وضعيات تعلمية تدور حول ظاهرة معينة واضحة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها و حلها حسب قدرات كل منهم، وهذا هو المبدأ الذي روعي في تحديد المشاريع بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وما هو جدير بذكره أن هذه المشاريع موضوعة من باب الاستئناس بها و يمكن

---

[1] زاهر و آخرون، المرجع المذكور سابقا ص 65-66.

للأستاذ الاجتهاد في تنشيط مشاريع أخرى يراها أنسب لاستعدادات المتعلمين و أكثر ملاءمة لانشغالاتهم واهتماماتهم.

و يتم إنجاز المشاريع بتوجيه المدرس وإشرافه – لكونه يمثل الشخصية المرجعية للمتعلمين– وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، وينطلق هذا التوجه من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين النشاطات الدراسية حيث تتداخل هذه النشاطات لتتمحور حول مجموعة من الأفعال الهادفة بحيث تصبح المعلومات و المعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها [1]

2.3.10. خطوات إعداد المشروع و تنفيذه: لإعداد المشروع و تنفيذه ينبغي إتباع المراحل الآتية

- تحليل الحاجات لتحديد المشكل (ما الذي يمنع تحقيق حاجة أو حاجات).
- تحديد الكفاءة (أو الكفاءات) (ما الذي نريد تنميته لدى التلاميذ ؟).
- اختيار الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف (هل يكون فرديا أم فوجيا أم جماعيا ؟).
- ضبط قائمة الوسائل المادية (بماذا ؟) والبشرية (مع من ؟) والمالية (كم؟).
- إعداد مخطط التقييم (من يقيم ؟ كيف ؟ متى ؟ ماذا ؟).
- تحديد مخطط العمل (كيف سينجز المشروع على أرض الواقع ؟).
- تنفيذ مخطط العمل (احترام مواعيد الانطلاق في المهام و نهايتها).
- تقييم المشروع (السيرورة والنتيجة).[2]

و تتضمن طريقة المشروع أربع خطوات هي:

أ– إختيار المشروع: و هي أهم مرحلة إذ تتوقف عليها مدى جدية المشروع، و يجب أن يتفق المشروع مع ميول التلاميذ و أن يعالج ناحية هامة في حياتهم، و أن يؤدي إلى خبرة هامة ووفيرة متعددة الجوانب، و أن يتناسب مع مستواهم، و أن تكون المشروعات متنوعة تراعي إمكانيات المدرسة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية (2011) المرجع المذكور سابقا ص 15– 16.

[2] المرجع نفسه ص 13– 14.

ب-التخطيط للمشروع: حيث يقوم التلاميذ و بإشراف المعلم بوضع الخطة و مناقشة تفاصيلها من أهداف و ألوان النشاط و المعرفة و مصادرها و المهارات و الصعوبات المحتملة، و تسجيل ما يحتاج إليه التلميذ في التنفيذ.

ج-التنفيذ: و هي المرحلة التي تنتقل بها الخطة و المقترحات من عالم التفكير إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط و الحيوية حيث يبدأ التلاميذ العمل في تهيئة الظروف و تذليل الصعوبات والتوجيه.

د-التقويم: حيث يتم إصدار أحكام قيمية على ما توصل إليه التلاميذ أثناء التنفيذ ويحكمون على المشروع من خلال ما أفادهم في تنمية خبراتهم و ما أتاح لهم من فرص للتدريب على التفكير والعمل الجماعي و الفردي، و الوقوف بذلك على نقاط القوة لتدعيمها و نقاط الضعف لتفاديها[1]

3.3.10. أنواع المشاريع:

قسم" كلباترك" المشروعات التي يمكن أن يعتمد عليها المعلم والمتعلم، حسب أنواعها كما يلي:

أ- **المشاريع البنائية** : هي مشاريع ذات الطابع الإنجازي والإنتاجي المادي مثل إنجاز عربة أو دارة كهربائية.

ب-**المشاريع الاستمتاعية** : ويغلب عليها الطابع الترفيهي في تحقيق الهدف، مثل الرحلات والزيارات التعليمية، مشاهدة فيلم أو إقامة معرض للصور أو الرسومات.

ج- **مشاريع المشكلات** : تتميز بدراسة مشكلة علمية اجتماعية اقتصادية أو غيرها والمساهمة في حلها .

د- **مشاريع كسب المهار**ة : يكون الهدف الأساسي منها إكساب التلاميذ مهارات يدوية حركية معينة، كمهارة العزف أو لعبة الشطرنج.

هـ- **المشاريع الفردية** : يقوم كل تلميذ باختيار مشروع لوحده، ويقوم تحت إشراف المعلم بتحديد أهدافه وتنفيذه، ثم يقوم في النهاية بعملية تقويم ذاتي لما أنجزه كإنجاز بحوث أو تحقيقات[2]

---

[1] عبد الله قلي، و حناش، فضيلة التربية العامة سند للتكوين المتخصص. الجزائر: المعهد الوطني للوثائق التربوية. (2009). ص 103- 104.

[2] حرقاس المرجع المذكور سابقا ص 167.

11.التعلم في بيداغوجية الكفاءات:

يبني تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية. وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يأتي :

إعطاء معنى للتعلم : تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ والرّبط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم أن يكون لتعلمهم هدف وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا. فاكتساب القواعد النحوية والصرفية والتراكيب اللغوية وغيرها يكون من أجل إنتاج نص معين.

جعل التعليم أكثر نجاعة : تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة وصعبة ومتنوعة. كما تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط.

و تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

بناء التعليم المستقبلي : إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكّن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا[1]

ثالثا: تقويم الكفاءات:

1. مفهوم تقويم الكفاءات:

حسب حاجي فريد[2] فإن تقويم الكفاءات هو " مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار "فهو عملية يتم من خلالها

---

[1] وزارة التربية الوطنية(2011) المرجع المذكور سابقا ص 10.

[2] حاجي المرجع المذكور سابقا ص 65.

إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

فالتقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعالة، و المبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجرى هذا التقويم في سياق معين بمعنى:

-أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم.

- أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان و أن يستدعي اللجوء إلى عدد معتبر من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ أي المعارف و المعارف الفعلية (المهارات) و المعارف السلوكية.

- أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم الملاحظة، المقابلة، تحليل النتائج... و غيرها.

- أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط.

- أن يساهم في إنماء الكفاءة.

- أن يبنى على حكم المعلم القائم على معايير متعددة و محددة، يطلع عليها التلاميذ.

2. مكانة التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

يشكل التقويم في مجال التربية واحدا من أعمدة الفعل التعليمي. فهو يرافق كل من التعلمات، التعليم و النظام ككل، وهذا من أجل التوقع، التعديل، المعالجة و التوجيه. وفقا لما جاء في العلاقة الوطيدة بين التعليم، التعلم و التقويم، يظهر، و من دون شك أن كل تغيير يبلغ مستوى ما يجب أن ينعكس على الآخرين. إن الممارسات التقويمية تبدو في الواقع متأخرة إذا ما قورنت بالتغيرات المتعددة التي يخضع لها النظام التعليمي.

في المقاربة بالكفاءات، يتضمن التقويم اقتراحا لوضعية أو لعدة وضعيات مركبة، تنتمي إلى عائلة الحالات المحددة بالكفاءات، و التي ستحتاج – من جانب التلميذ –إلى انتاج مركب بحد ذاته من أجل حل الوضعية. عندما نقوم وفقا لهذه المقاربة، نقوم بطريقة مختلفة تمثل اختبارات التقويم أسئلة تصويرية لما تقيمه و أن تكون ملائمة وصحيحة وصادقة.

يمكن تحصيل مسار التقويم في العقد، على غرار العقد التعليمي و ما في محتواه يضم عقد التقويم كل المراحل التي تمس أو لها علاقة بالمقوم، انطلاقا من التصور، الفهم وصولا إلى النتيجة، التعديل و المعالجة، تقوم المرحلة الأساسية للعقد على حق المتعلّم في معرفة حدود محتوى موضوع التقويم، و كذا نوع الوسيلة المستعملة و معايير تقويمه .تفرض طريقة العمل هذه، نوعية من وسائل التقويم للأدوات أكثر مما تفرضه مستويات الاستحقاق المعرفي [1].

يميز التربويون بين ثلاث مراحل في العمل الديداكتيكي:

- مرحلة الانطلاق.
- مرحلة العمليات.
- مرحلة الوصول، و هي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم.

و تبعا لهذه المراحل الديداكتيكية يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الأهداف في سياق التدريس وفق الكفاءات، و يتعلق الأمر بـ:

- أهداف متعلقة بوضعية الانطلاق.
- أهداف مرحلية تتدرج في سياق العملية التعليمية / التعلمية و هي نوعان:

  الأهداف المميزة.

  الأهداف المدمجة.
- الأهداف الختامية المدمجة.

و تعد هذه الأهداف مرجعا يتم في ضوئه التقويم، إضافة إلى كونها موجهة للعملية التعليمية / التعلمية و مسيرة لتدرج الخبرات في الوحدات التعليمية.

و يختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه و بالمرحلة التي يتم فيها، و يمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم: التشخيصي، التكويني، الختامي[2]

3. متطلبات تقويم الكفاءات:

يعتبر التقويم وفق "المقاربة بالكفاءات" عملية تربوية ترمي إلى تعديل المفاهيم العلمية من خلال

---

[1] أكريم حمادي، التقييم بين مقتضيات النظام التربوي و نتائج التعلّمات رهانات زمنية و فوارق تربوية، مجلة بحوث و تربية الجزائر. العدد 3. (2012). ص 61- 64.

[2] بن يحي و مسعود عابد المرجع المذكور سابقا ص 119- 120.

تصليح الاعوجاج الخاص بالكفاءات المعرفية والتقنية للمتعلم، مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات وعامل تكوين المتعلم. لهذا، أصبح التقويم التربوي حسب التعليمات التربوية الخاصة "ببيداغوجيا الكفاءات" يستلزم من المكون تحديد أهداف ومعايير نجاح خاصة بالكفاءات المقصودة، حيث يسمح ذلك للمكون بالاطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم. إن التقويم في ظل هذه المقاربة لا ينطلق من تقويم معارف كما كان سائدا في المقاربة التقليدية وإنما ينطلق من تقويم كفاءات، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنما يتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة.

و لا يتأتى تقويم الكفاءة ما لم تقدم للمتعلم وضعيات مشكلة وهو ما يقتضي التأكد من أن الوضعية المشكلة التي تم اختيارها تنتمي إلى صنف الوضعيات المتطورة خلال التعلم و تقوم الكفاءة في إطار التقويم التكويني ويتطلب هذا التقويم ما يلي:

تقويم الكفاية ضمن أية شروط؟ قبل التقويم الإجمالي يلزم أن يعرف المتعلمون معلومات التقويم.

حول أي موضوع؟ هل تم تقويم المعارف بشكل كاف اثناء حل الوضعيات المشكلة.

–في أي إطار؟ يجب أن تكون الوضعية حقيقية.

بأية أدوات؟ هل تم اختيار الأدوات من جهة الصدق و الثبات؟ والأدوات هي وضعيات مشكلة، أو دراسة حالة، أو مشروع.

وفق أية معايير؟ يجب أن تفد معايير التقويم من معايير الإنجاز التي تصف الكفاية[1]

4. أهداف تقويم الكفاءات:

إن التقويم التربوي باعتباره الأداة الرئيسية في إصدار الأحكام على العملية التعلمية / التعليمية، لا بد وأن تكون له أهداف يسعى إلى تحقيقها. وهذه الأهداف نجدها محددة في هدفين أساسيين أحدهما دافعي والآخر تصحيحي، وتترتب عن هذين الهدفين مجموعة من الأهداف نذكرها على النحو التالي:

[1] الحسن بوجلابن، التقويم التربوي. ، مراكش: المركز الجهوي لتربية المهن. (2012). ص 10.

1.4. الهدف الدافعي: يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التكويني والنهائي في العناصر التالية:

-تنمية أداء المتعلم.

- تنمية مستوى كفاءة المتعلم.

- مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه في المستقبل.

- مكافأة المتعلم الذي له أداء جيد.

-التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

2.4. الهدف التصحيحي: يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التشخيصي والتكويني في العناصر التالية:

- تعديل الأداء الرديء للمتعلم.
- إزالة الأخطاء وتصحيحها.
- تشخيص صعوبات تعلم المتعلم[1]

كما يمكن تحديد جملة من أهداف التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تتمثل في:

– الاهتمام بنمو الطفل المتكامل : ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نمو وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة، يكون تقويم الجانب المعرفي بقياس المعلومات والمفاهيم والتصورات، بينما يتطلب تقويم الجانب الحسحركي، قياس المهارات والأداءات، في حين يهتم تقويم الجانب الوجداني بقياس الاتجاهات والميول والمواقف.

– التقويم مركز على الكفاءات يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية يسمح له بتحديد دوره تحيدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.

– الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.

---

[1] وزارة التربية الوطنية المرجع المذكور سابقا ص 20– 21.

– تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن له القيام به وإنجازه وهذا ما يعبر عنه بعبارة « Je sais ce que je sais faire» و توضح شونتال باكتو(Chantal Pacteau) أن البطالين يرون أنفسهم عاجزين على التكيف مع الحالات الجديدة للعمل، ولهم ميل إلى احتقار أنفسهم وبذلك افتقاد كل تقدير للذات مما يعود سلبا على أي مشروع مهما كان نوعه. [1]

5. مكونات الوضعية الإدماجية:

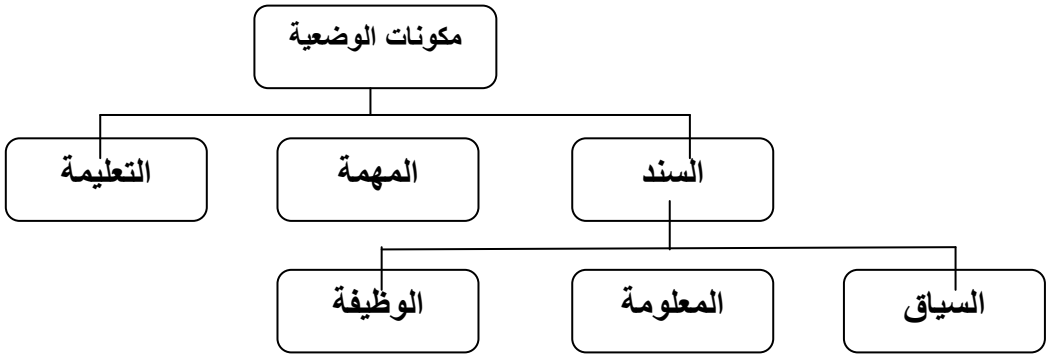
يرى دوكتال (Deketele) أن الوضعية الادماجية تتكون من:

1.5. السياق: يصف موضوع الوضعية في شكل سردي.

2.5. السـندات: الصـور ذات الـدور البيـداغوجي، والنصـوص، والوثـائق التـي يفهمهـا المـتعلم وتتضمن كل العناصر المادية التي تقدم للمتعلم.

3.5. التعليمـة : نـص التعليمـة يراعـي مسـتوى التلميـذ وقدراتـه العقليـة، ويحـدد بدقـة المهمـة المطلوبة دون تأويل أو غموض ،تسمح للتلميذ بتجنيد الموارد قصد إنجاز مهمة.

4.5. المهمـة : وتتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه. ويستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة، تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الـرأي، واتخـاذ المبـادرة، والـوعي بـالحقوق والواجبـات، والمسـاهمة فـي الشـأن الأسـري والمحلـي والوطني، واقتراح الحلول وإصدار الأحكام[2].



الشكل رقم (04) يبين مكونات الوضعية.

[1] وزارة التربية الوطنية المرجع المذكور سابقا ص 55.

[2] خير الدين هني المرجع المذكور سابقا ص 119– 120.

6. خصائص الوضعية الإدماجية:

- أن تكون مركبة تدمج مجموعة موارد. (حلها يتطلب تجنيد الموارد).
- تطرح مشكلة قابلة للحل ، يحلها التلميذ.
- أن تكون وجيهة (تقوم ما يجب تقويمه).
- تكون جديدة لم يتم تناولها من قبل من نفس عائلة الوضعيات.
- تكون لغة سياقتها مفهومة عند التلميذ.
- تحترم قيم مجتمع التلميذ ومرتبطة بواقعه المعيشي.
- تنمي لدى التلميذ مواقف وسلوكيات.
- تكون الوضعية الإدماجية مرتبطة بكفاءة ما.

7. الأهداف الكبرى للوضعية الادماجية:

هي الإدماج والتقييم معا وتتميز بأنها

- مناسبة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته، مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال موارده في حل وضعية مركبة.
- تتجه إلى التلاميذ فرديا –كل تلميذ يحس أن المشكلة خاصة به.
- تعكس دوما وضعية مماثلة للحياة اليومية أو المهنية.
- وضعية دالة وتستند إلى كفاءة محددة في وحدة أو وحدات من مجال أو مجالين.

8. الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة:

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتقويم فردية أو جماعية.

1.8. شبكات التقويم الفردية : يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقد ا رته بنفسه ، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات ، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى ، ويتميز هذا

التقويم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته ، وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين[1]

2.8. شبكات التقويم الجماعية : ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة ، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة ، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي[2]

3.8.معايير شبكة التقويم: تعتمد الوضعية التقويمية على شبكة تقويم مكونة من معايير ومؤشرات محضرة سلفا و يجب على المعلم إظهارها في الإجابة النموذجية و تكون على شكل جدول يحتوي على المعايير ، المؤشرات، العلامة.

بالنسبة للمعايير يمكن اختيار أربعة معايير أساسية، هي:

1.3.8. الوجاهة (الملائمة): فهم المشكلة واختيار الأدوات الوجيهة والملائمة لحل المشكل، عموما تظهر في مقدمة الطالب أثناء الإجابة .

2.4.8.السلامة: الاستعمال الصحيح للمعارف المرتبطة بالمادة. الاستعمال السليم لأدوات المادة، نتائج العمليات التعلمية، تطبيق سليم للنظريات والخواص المختارة.

3.4.8. الانسجام: نوعية و انسجام المنتوج :معقولية و منطقية الإجابة،... هذه المعايير الثلاثة تكون بمثابة معايير دنيا.

4.4.8. الاتقان و الابداع: الابداعية في المنتوج : و تتثمل في تقييم تنظيم ورقة الإجابة، الإبداع في الطرح، استعمال موارد (معارف) مكتسبة من مصادر أخرى غير الدروس.

9.نموذج لوضعية إدماجيه و شبكة تقويمها:

تضمن امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في اللغة العربية دورة ماي 2013 الوضعية الإدماجية التالية:

---

[1] محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. البليدة الجزائر: قصر الكتاب. (2004). ص 182.

[2] وزارة التربية التونسية الوثيقة البيداغوحية. الجمهورية التونسية: المركز الوطني البيداغوجي (2006). ص 13.

أكتب فقرة من (8- 12) سطرا، تتحدث فيها عن كيف تساهم في ازدهار و تقدم وطنك، موظفا أداة تعجب و أداة استفهام. (4 نقاط)

جدول رقم (4) يوضح شبكة تقويم الوضعية الإدماجية لدورة ماي 2013

المعيار	المؤشر	العلامة
الوجاهة	حجم المنتج من 8 إلى12 أسطر	0.25
	نمط النص إخبار، حوار، تعليل	0.25
	يتحدث عن مساهمته في ازدهار و تقدم الوطن	0.50
	يتحدث عن الأشياء التي أعجبته ، يدعو لزميله بالشفاء	0.50
السلامة	يركب جملا اسمية و فعلية سليمة	0.50
	الخلو من الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية أو قلتها	0.50
الانسجام	استعمال علامات الوقف و أدوات الربط	0.50
	عرض منطقي للأفكار	0.25
الإتقان	تنظيم الورقة والخط الواضح	0.25
	جمال و بلاغة العبارات + الاستشهاد	0.50

ملخص الفصل:

نستخلص مما ورد في هذا الفصل أن المقاربة بالكفاءات، هي وجهة جديدة من توجهات التربية الحديثة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معا من خلال تفعيل دور المتعلم من خلال جعله محور العملية و جعل المعلم مشرفا و موجها له، تأخذ بعين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم من جهة أخرى. هذا التوجه الجديد الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، لما لها من قدرة على الإعداد والتكوين، لاستعاب هذا التفجر المعرفي الذي أصبح من سمات العصر الحديث، والذي سيحمل من دون شك أنظمة التعليم عبر العالم على الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين، سعيا إلى تفعيل التعليم والتعلم في آن واحد، وعملا على مد المجتمعات بنشء يتعلم بممارسة فعل التعلم دون أن يهاب مواجهة المواقف باعتماده على النفس واستقلاله الذاتي.

وعليه فالمدرسة مطالبة اليوم بأن تركز على الفرد وأن تعتبر المعرفة مجرد وسيلة لا غاية وأن تستجيب لمتطلبات المجتمع وأن تنافس غيرها من المؤسسات وألا تعتبر الإنسان مجرد آلة إنتاج، إنها مطالبة بأن تعلم الأفراد كيف يتعلمون، و بدل مده بالمعرفة جاهزة عليها تقديم آليات اكتسابها، وبدل تراكم المعرفة مع الزمن نريد بناءها، فالمدرسة يجب أن تحقق لدى المتعلمين كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة أي لمواجهة مشكلات الحياة و واقع الفرد، ولا يتأتى ذلك إلا بتطبيق آليا التقويم كما تنص عليها التربية الحديثة وفق منظور علمي فعال.

الفصل الثالث:

اللغة العربية و تقويم الكفاءات

الفصل الثالث: اللغة العربية و تقويم الكفاءات

تمهيد:

إن للغة العربية مكانة هامة في المدرسة الجزائرية بصفتها موضوع للدرس ووسيلة لاكتساب المعارف وأداة للتفكير والإبداع، وهي قبل ذلك وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع وتفاعلهم. كما أن تجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي وكذا التحول الجذري في نظريات التربية وممارستها، فرض تبني برنامج إصلاح جذري للمدرسة الجزائري، دخل حيّز التنفيذ منذ الموسم الدراسي 2003 2004 وقد شمل عدة محاور كإعادة تنظيم المراحل التعليمية، وتجديد الكتب المدرسية، وإدخال مناهج جديدة تعتمد أساسا على مبدأ اكتساب الكفاءات و تقويمها بشتى الطرق والأساليب. و تركز المنظومة التربوية في تعلم اللغة العربية على أنشطة متعددة كالقراءة والتعبير الشفوي و التواصل و توظيف هذه اللغة من باب التحول من تعلم قواعد النحو و الصرف والإملاء إلى الوصول بالتلاميذ إلى بناء فقرات سليمة من حيث المعنى و المبنى و سخرت لذلك كتابين موجهين للتلاميذ يعنيان بممارسة تعلم اللغة العربية و تطبيقاتها هما كتاب النصوص وكراس النشاط، و يساعدان المعلم على تقويم تلك الأنشطة.

لذلك تناول الباحث في هذا الفصل أهمية اللغة العربية و الهدف من تعليمها، ثم طرائق تقويمها والوسائل المعتمدة على ذلك، إضافة إلى التعرف على مواصفات الكتاب و أخذ الباحث كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي نموذجا، للكشف عن مدى مطابقته لمواصفات الكتاب السليم و مدى تحقيقه لمجال التقويم التربوي بصفة عامة و التقويم المستمر بصفة خاصة.

أولا: اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

1.مفهوم اللغة العربية:

1.1.تقديم اللغة العربية:

عرف ابن جني [1] اللغة بقوله " : أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " ويذكر عاشور [2] تعريفاً للغة بقول " رموز وأصوات تعبر عن أفكار ومعانٍ كانت نتاجاً للذكاء الاجتماعي الإنساني ، تتطلب وجود مرسل يهدف إلى الإخبار عن شيء، ومستقبل يتلقى الرسالة، وهذا يتطلب أيضاً قصداً من المرسل ووعياً من المستقبل باستخدام الرمز لحدوث عملية التواصل بينهما ومفهوم اللغة العربية كما ذكر إسماعيل[3]: " هي كغيرها من اللغات مجموعة من الرموز المتمثلة في الحروف الهجائية العربية التي يستند على نطق واحد منها أو أكثر أصوات معينة ، تعطي دلالات يدركها من يفهم هذه اللغة، فاللغة العربية مجموعة من الرموز الخاصة بها"

إن اللغة هي جوهر التفكير لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة و قد أثبتت الأبحاث و التجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية و بالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة و الثقافة ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قِوام الفعل التعليمي التعلمي في منظومتنا التربوية عامة و في النهوض بفكر المتعلم خاصة. لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية إلى:

- جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي و الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.
- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية و المنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات .
- امتلاك التعبير الإبداعي و الابتكار في الأساليب و الأداء و إدراك دور اللغة في التعبير عن

---

[1] ابن جني ، أبو الفتح عثمان الخصائص .ج 1 . الرياض: عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع. (2006). ص 33

[2] عاشور، راتب قاسم أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط 1. عمان: دار المسيرة. (2004). ص 21

[3] إسماعيل ، محمد علي تدريس اللغة العربية ، مصر: المكتب العربي للمعارف. (1997). ص 15

شخصية الفرد و آرائه و متطلباته .

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين و الإقناع .

إن تنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمين و يعالج أوضاعهم و ينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم وهذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم و النتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية .

و بما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في فعيل النشاطات التعلمية . علما بأن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم.

2.أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

تنبع أهمية اللغة العربية من ارتباطها الوثيق بالعقيدة الإسلامية، فهي لغة القرآن الكريم، قال تعالى[1] "**حم (1) تنزيل من الرحمن الرحيم (2) كتاب فصلت آياته قرآنا عربيا لقوم يعقلون (3)** " فصلت: الآية (1– 3) لذلك كان لزاماً على كل مسلم أن يلم بعض الإلمام باللغة العربية، ففي إحيائها إحياء للدين، فهي مفتاح التفقه فيه، والوسيلة الوحيدة لفهم القرآن الكريم.

وتتمتع اللغة العربية بكل الخصائص التي تشترك فيها مع سائر اللغات الأخرى، حيث ذكر والي[2]: " أن اللغة العربية ذات نسق خاص، ولها وحدات صوتية، وتركيبات خاصة، إلى جانب أنها لغة صوتية الحديث الشفوي فيها هو الأساس ، ثم تأتي بعد ذلك الأشكال الكتابية ، كما أنها تتميز بأن ألفاظها تحمل المعاني التي تعارف عليها المتحدثون بها ، وأخيراً فهي لغة نامية متطورة

وتحتل اللغة العربية مكانة بارزة في المرحلة الابتدائية، لأن اللغة من أهم وسائل الاتصال بين التلميذ والبيئة المحيطة به، فهي وسيلة لتحقيق غاية و هي تعديل سلوك التلاميذ اللغوي من خلال

---

[1] القرآن الكريم سورة فصلت الآية 1– 3.

[2] فاضل فتحي والي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه، أساليبه، قضاياه. ط1. حائل: دار الأندلس للنشر و التوزيع. (1997). ص 28

تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج، كما أنها أساس التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.

ويبدأ الاهتمام بتعليم اللغة من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الجامعي وما بعده إن وجد ويتم تعليم اللغة في مرحلة الطفولة من خلال مواقف لغوية حياتية بسيطة تكسب الطفل البدايات الأولى لتعلم مهارات اللغة، كما تمد مواد اللغة العربية الطفل بما يحتاج إليه من مفردات وتراكيب لغوية متنوعة تعمل على نمو تفكيره اللغوي، وزيادة خبراته ومعرفته بالعالم من حوله، بما تقدمه من نماذج لغوية متنوعة ومناسبة لهذه المرحلة[1]

وتعد المرحلة الابتدائية البداية الحقيقية واللبنة الأولى لتعليم الفرد ، ولها دور كبير ومؤثر في العملية التربوية والتعليمية، فهي ميدان رحب يكتسب فيه التلميذ المهارات، والقدرات، والمعارف، والاتجاهات الأساسية التي تساعده على بناء شخصيته، ونموه الشامل بحيث يكون مواطنا صالحا.

ويرى الحقيل[2] أن التعليم الابتدائي" هو القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والمعلومات اللازمة لهم في حياتهم ومستقبلهم "

ولما لهذه المرحلة من أهمية بالغة، وجب التركيز والاهتمام بها أكثر حتى تتمكن من إعداد التلاميذ روحيا، واجتماعيا، وعقليا، وجسميا، لمساعدتهم في مستقبل حياتهم ليكونوا أفرادا فاعلين في تنمية مجتمعهم والنهوض به. وتم تحديد أهمية اللغة العربية لتلميذ المرحلة الابتدائية في منتدى ملتقى التربية والتعليم في نقاط هي:

1.2. الاكتساب اللغوي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية:

لا يمكن تعلم مهارات اللغة العربية إلا بمراعاة ممارسة اللغة، ومراعاة دافعية التلميذ، وتعزيز سلوكه وتوجيهه، والتدرج في تقديم المهارات اللغوية، والقدوة الحسنة[3] فهذه الأسس لها دور كبير

---

[1] خالد محمود عرفان، طرق تدريس اللغة العربية المفاهيم و الاجراءات. ط1. الرياض: مكتبة المرشد. (2008). ص 79

[2] سليمان عبد الرحمن الحقيل، نظام و سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. د ط. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. (2007). ص 118.

[3] حسن جعفر الخليفة فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي متوسط ثانوي .ط. 4 الرياض: مكتبة الرشد. (2004). ص 112

في تعلم المهارات اللغوية. كما أوصت دراسة الزهراني (الزهراني، 2006) بضرورة إكساب مهارات اللغة العربية للتلاميذ من خلال مواقف تطبيقية تختص بالجوانب المهارية الوظيفية، ومما يساعد على اكتساب هذه المهارات ما يلي: الممارسة، والتكرار، الفهم، وإدراك العلاقات، والنتائج، التوجيه، القدوة الحسنة، التشجيع، والتعزيز.

ويمكن أن يحكم على أداء التلميذ اللغوي من خلال ممارسته للغة استماعا، وتحدثا، وقراءة، وكتابة، لذلك لابد من تنمية مهارات اللغة العربية لدى التلميذ بشكل متكامل، وألا تُهمل أي مهارة منها، ولا يركز على مهارة على حساب الأخرى. وفيما يلي عرض لطرق اكتساب التلاميذ لمهارات اللغة العربية مقسمة على النحو التالي:

1.1.2.اكتساب مهارة الاستماع:

على المعلم أن يكون قدوة للتلاميذ في حسن الاستماع، فلا يقاطع تلميذا يتحدث، ولا يسخر من طريقة حديثه، وأن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطا جيدا، وأن يختار المعلم من النصوص، والمواقف اللغوية، ما يجعل الاستماع ممتعا، وأن يهيئ للتلاميذ إمكانات الاستماع الجيد، باستخدام الأجهزة المختلفة كالمذياع والمسجل، ويعزل مصادر التشتت[1].

و من الأساليب التي تساعد على تنمية مهارة الاستماع الإلقاء المناسب للأحاديث، وتكرار إلقائها بسرعات مختلفة، للتأكد من استيعاب التلاميذ لها، وإسماع التلاميذ حلقة من إحدى المسلسلات الإذاعية التي يتفاوت فيها أداء الممثلين بوضوح، ثم تكليفهم بتلخيص ما سمعوه[2].

كل ذلك يستدعي ضرورة تدريب التلميذ منذ الصغر على مهارة الاستماع، والتدرج في تعليمها، واختيار ما يناسبه من الموضوعات الشيقة، حتى يعتاد على ممارسة هذه المهارة.

2.1.2. اكتساب مهارة التحدث و التواصل:

من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارة التحدث ما يلي:

- استثمار المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية في تدريب التلاميذ على إلقاء الكلمات والخطب.

---

[1] محمد إبراهيم الخطيب. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي. ط 1. الأردن ، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. (2009) ص 139.

[2] رشدي أحمد طعيمة مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي.القاهرة: دار الفكر. (2001). ص 100.

- توزيع أدوار مختلفة على التلاميذ لإلقاء كلمات في الإذاعة المدرسية.
- لفت أنظار التلاميذ إلى أهمية التحدث عما لديهم من خبرات، والبعد عن اللفظية التي لا تستند إلى أفكار محددة.
- تنظيم حلقات مناقشة لتبادل الآراء بين التلاميذ[1].

و إن من أفضل الاستراتيجيات في تعليم التعبير الشفهي:

- ربطه بمنهاج اللغة العربية، وبأنشطتها، والربط بين التعبير الشفهي، وحياة التلميذ خارج المدرسة.
- فسح المجال أمام التلميذ للتعبير عن نفسه بحرية، وصدق، وتشجيعه ، وترك الحرية له في اختيار الموضوع المناسب، لعرضه في الوقت المناسب[2] .

ويتطلب اكتساب مهارة التحدث اعتناء معلم اللغة العربية بقدرات التلميذ اللغوية، إلى جانب الاعتناء بها في الجوانب النفسية، والاجتماعية، كي يحقق التلميذ ذاته من خلال المناقشات، والحوار الهادف، أو وصف ما شاهده من مناظر، وما يمر بها في حياتها اليومية، وإلقاء الخطب، والكلمات، وقراءة النشرات، وحكاية القصص كل ذلك يعزز لديه الطلاقة التعبيرية الشفهية.

3.1.2. اكتساب مهارة القراءة:

القراءة هي القاعدة المحسوسة الرحبة لاكتساب اللغة، فهي مفتاح التعلم في سائر المواد الدراسية، وباب التثقيف الرئيس الدائم مدى الحياة، ومن طرق اكتسابها ما يلي:

- تهيئة الجو الملائم للقراءة بإثارة دوافع التلاميذ للتعلم.
- الاقتداء بقراءة المعلم، وتكرار القراءة حسب الحاجة.
- تشجيع التلاميذ على تلخيص الموضوع، أو الرجوع إلى بعض مصادر المعرفة التي تناولها لمزيد من القراءة حوله.
- استنباط المواقف، والاتجاهات، والقيم من خلال التفاعل مع المادة المقروءة[3] .

ومن الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارة القراءة أيضا ما يلي:

---

1 طعيمة المرجع المذكور سابقا ص 101

2 الخطيب المرجع المذكور سابق ص 283.

3 علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية . ط 1. الأردن، عمان: دار المسيرة. (2006). ص 189.

- التدريب على السرعة في القراءة بنوعيها.
- اختيار النصوص الأدبية الراقية، مع التدرج في الموضوع من حيث حجمه، ولغته، ومستوى التجريد في أفكاره.
- العناية بمهارات النقد والتقويم، وكذلك تذوق جمال بعض المفردات والجمل، مع الاهتمام بمهارات الضبط.
- التدريب على تنمية الثروة اللغوية عن طريق ملاحظة صلات المعنى، وتعريف المفاهيم والمصطلحات، وتحليل الكلمات وإعادة بنائها.
- تدريب التلاميذ على استخدام المعجم[1] .

وإلى جانب ما سبق فإن على معلم اللغة العربية محاولة الإبداع والابتكار، والتجديد، والتنويع في الوسائل المستخدمة، والأنشطة القرائية التي يمارسها التلاميذ، وأن يدرك بأن الأداء القرائي الصحيح لا يكتسب في يسر وسهولة، بل لابد من تدريب التلاميذ على اكتساب هذه المهارة بالممارسة والتكرار، وإتاحة الفرصة لكل تلميذ في الصف كي يقرأ، ويصحح أخطاءه حتى يصل إلى الأداء القرائي السليم.

4.1.2. اكتساب مهارة الكتابة:

لتنمية مهارة الكتابة ينبغي تدريب التلميذات على مجموعة من المهارات ، منها ما يلي:

- إدراك نوعية الموضوع المراد الكتابة فيه وحدوده، وتمييز ما هو مناسب، أو غير مناسب له من المعلومات، والصياغات اللفظية.
- تدريب التلميذة على البحث عن المعرفة، والرجوع إلى الكتب، والمراجع، والمجلات، والصحف وغيرها.
- تدريب التلميذ على انتقاء المعارف وتصنيفها وتنظيمها.
- تدريب التلميذ على ارتياد المكتبات، وألفة المعاجم، والمجلة، والصحيفة، وصحبة نسخة من القرآن الكريم، ومجموعة مناسبة من أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم.
- سلامة مهارات التحرير العربي الهجاء ، والترقيم ، والخط
- سلامة الأسلوب نحوياً وصرفيا.

---

[1] طعيمة المرجع المذكور سابقا ص 102.

- سلامة المعاني وتكاملها[1] .

و من الأسس التي أُضيفت لاكتساب مهارة الكتابة منها ما يلي:

- تزويد التلاميذ بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة.
- استثارة دوافع التلاميذ نحو الكتابة ، كأن ي نشر الموضوع في مجلة المدرسة ، أو تخصص جائزة لصاحبه.
- تزويد التلاميذ بمهارة تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة، و موضوع ، وخاتمة.
- مساعدة التلاميذ على التنوع في الأفكار والابتكار فيها.
- استخدام الأدلة والشواهد التي تدعم الآراء[2].

وذكر[3] **عرفان** أنه كي يكون التقويم محققا لأهدافه يجب ألا يقتصر على قياس كمية المعلومات لدى التلميذ، وإنما ينبغي أن يقيس مدى إفادة التلميذ مما تعلم في مواقف حقيقية توظف فيها هذه المعلومات، وذلك يتطلب ضرورة البحث عن أدوات تقويم جديدة نستطيع عن طريقها أن نعرف ما لدى التلميذ من معرفة وتطبيق في مختلف المواد الدراسية.

من هنا جاءت الحاجة إلى الاتجاه إلى أساليب التقويم المستمر في مجال اللغة العربية للرقي بمستوى التلميذ وأدائه اللغوي.

3.الكفاءات المستهدفة في نهاية المرحلة الابتدائية:

تعتبر نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هي نهاية مرحلة أساسية من التعليم الالزامي، تنتهي بتحقيق جملة من الكفاءات التي سعت المناهج التربوية إلى تحقيقها، و تتمثل هذه الكفاءات في مستويين من الكفاءات هما الكفاءات القاعدية و الكفاءات الختامية[4] .

---

[1] مدكور المرجع المذكور سابقا ص 82.

[2] فايزة السيد عوض، ، و البسطامي ، دعاء أبو زيد . الدليل في تدريس اللغة العربية. ط 1. ج 1. الرياض: مكتبة الفلاح. (2008) ص 138.

[3] خالد محمود عرفان. التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا. ط 1. القاهرة: عالم الكتب. (2004) ص 9.

[4] وزارة التربية الوطنية مناهج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (2011). ص 14- 29

4.الكفاءة الختامية في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلم، في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط :الحواري والإخباري والسردي والوصفي .

5.الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

جدول رقم (5) يوضح الكفاءات القاعدية و علاقتها بالأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي[1]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يؤدي النصوص أداء جيدا	– يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة. – يحترم علامات الوقف. – يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح. – يقرأ نصوصا طويلة (قصة أو وثيقة هامة)
يفهم ما يقرأ	– يستخدم قرائن لغوية وغير لغويَة لتحديد معاني الكلمات الجديدة. – يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه– . – يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر، نعوت) – يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية. – يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة. – يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...) – يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة. – يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص. – يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص.
يعيد بناء المعلومات	– يجد علائق بين الجمل.

[1] وزارة التربية الوطنية (2011) المرجع المذكور سابقا ص 25– 29.

الواردة في النص	– يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. – يعطي معلومات عن النص – يلخص النص بشكل عام. – يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدَله عند الاقتضاء. – يعرض آراءه الشخصية في ما يقرأ ويدعَمها.
يستعمل المعلومات الواردة في النصوص.	– يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال، إنجاز نشاط ...) – يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى. – يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. – يستغلَ نصا أو عدَة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. – يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف من مجالات أخرى.
يستعمل إستراتجية القراءة و يقيَم نفسه.	يستعمل المسهَلات التقنية (الفهرس –العناوين –العناوين الفرعية– الصور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب. – ينتقي كتبا من المكتبة بناء على هدف محدَد. – يكيَف إستراتجية القراءة حسب حاجاته، أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية والقراءة الكلية. – يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها ممَا ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى. – يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة. – يتأكد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص. – يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه. – يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المتعرضة.
يسمع ويفهم	– يفهم المعلومات التي ترد إليه. – يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال.

	– يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.
يختار أفكاره	– ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل. – ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك. - يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع. – يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه. – يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث، أو مشروع. – يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية.
يعبر عن أفكاره	– يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته. – يعبر عن ردود أفعاله. – يعبر عن تجاربه. – يكيف التعبير عن ردود أفعاله – يشرح ردود أفعاله – يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية. – يسرد ذكرياته. – يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. – يبدع تتمة لحكاية مبتورة. – يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكما. – يبرر وجهة نظره، ويصوغ حكمه. – يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص.
	– يصف واقعا من عدة جوانب – يقارن بين وقائع من عدة جوانب

	– يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية – يشرح مسعى أو مسارا – يفسر ظاهرة – يستبق نتيجة أو فعلا أو حلَ مشكلة – يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما – يطرح أسئلة للحصول على معلومات – يجيب عن أسئلة – يشرح ويعلل – يطرح أسئلة للتثبيت من صحة فهمه – يحفظ ويستظهر نصوصا – يجلب أفكارا جديدة – يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال – يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة والمقروءة والمرئية)
يختار الأفكار وينظمها	– يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد – الموضوع – المستقبل) – ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. – يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	– يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل – يستعمل الكتابة وسيلة – للتواصل) رسائل – بطاقات تهنئة– بطاقات دعوة – برنامج عمل.(... – يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب بدون مذكراته – يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. – يعبر كتابة عن رأيه و مشاعره وأحاسيسه – ينقل خبرا – يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه – يحرر حكاية، أو يتم حكاية

	– يصف لعبة ويكتب قواعدها – يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة – يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة – ينجز مشاريع كتابية.

6.ملامح التخرج في نهاية السنة الخامسة ابتدائي:

نظرا إلى أنّ السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي، يجدر بالمتعلم أن يكون قادرا على:

– قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.

– فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء

– فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجارب معه

– التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

– كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات[1]

ثانيا: الكتاب المدرسي و تقويم الكفاءات اللغوية :

1.التقويم في مجال اللغة العربية:

اللغة العربية هي وسيلة حفظ التراث العقائدي و الثقافي للأمة العربية و الاسلامية، بواسطتها تنتقل الأفكار و المعارف من جيل إلى جيل، و لولاها لانقطعت الأجيال، فكلما ارتقت الأمة زاد اعتمادها و اهتمامها و قدسية لغتها.

أهمية التقويم في اللغة العربية:

التقويم في مجال اللغة العربية هو العملية التي يقوم بها المعنيون بالأمر في دائرة اللغة العربية لمعرفة مدى تحقق الأهداف العامة لتدريسها في كل مرحلة من المراحل التعليمية، أو في سنة من السنوات الدراسية. كما يلجأون لتقويم المناهج و الكتب لترشيدها و تطويرها. و هو ما يقوم به

[1] وزارة التربية الوطنية (2011) المرجع المذكور سابقا ص 24– 25.

المشرف على تدريس اللغة العربية لمعرفة مدى تحقق الأهداف الخاصة لفرع من فروعها أولموضوع من موضوعاتها، و هو ما يقوم به المعلم في غرفة الصف لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي يرصدها لدروسه اليومية[1] .

و يشمل التقويم في اللغة العربية تقويم الأهداف و المنهج و الكتاب المدرسي و طرق التدريس والوسائل التعليمية و نتائج التعلم.

2.1. تقويم أهداف تعلم اللغة العربية:

للتأكد من علاقة الأهداف الموضوعة لتعليم اللغة العربية باحتياجات التلميذ و ميوله و اتجاهاته وبالنمو اللغوي و المستوى العقلي، ثم لابد أن يعرف كيف يمكن تحديد اللغة التي يحتاجها التلميذ وتحديد الأسلوب الذي تقدم به تلك اللغة، و يعرف مدى وضوح الأهداف و مدى صحة صياغتها و اشتمالها على جميع أنواع السلوك و مستوياته. و للتأكد من صلاحية الأهداف التعليمية لابد من تحكيمها إلى المعايير التالية:

- أن يكون محددا لنوع السلوك و مستواه.
- أن يبني الأهداف على أساس سلوك المتعلم لا على أساس نشاط المعلم.
- أن يصف الهدف وصفا سلوكيا يمكن ملاحظته و قياسه.
- أن يشمل هذا التحديد على المستوى الأدنى للأداء.[2]

2.2. تقويم مهارات اللغة العربية:

أ- **تقويم الاستماع والفهم:** و يتم بعدة طرق منها: التعرف و إدراك المعنى عن طريق تحديد المرادف أو الضد الإجابة عن سؤال.

ب-**تقويم النحو و الصرف:** و يتم أيضا بعدة طرق منها: التكملة أو الاختيار من بدائل، التركيب أو إعادة الصياغة، الشرح و التمثيل، الاستنتاج، بيان العلة أو السبب، قراءة و إعراب بعض الكلمات.

---

1 نايف محمود معروف، خصائص العربية و طرق تدريسها. بيروت: دار النفائس. (1991). ص 239.

2 محمود رشدي خاطر، و آخرون طرق تدريس اللغة العربية و الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. ط2. القاهرة: دار المعرفة. (1981). ص 450.

ت–**تقويم المفردات:** و هي المخصصة لقياس تعرف و إدراك المعاني، و يتم بعدة أنواع منها: تعرف المعنى القاموسي للكلمة، التكملة عن طريق الاختيار من متعدد، إعادة الصياغة مع المحافظة على المعنى، التعرف من صور.

ث–**تقويم القراءة:** و تتضمن مهارتين أساسيتين و هما تعرف الكلمات و فهم المعاني، و يتم بعدة أقسام: تعرف الحرف ثم الكلمة، فهم الكلمة، تعرف الجملة، فهم الجملة، قراءة الفقرة.

ج–**تقويم الكتابة:** تشمل الكتابة على عناصر أساسية أهمها المحتوى و الشكل و القواعد النحوية و الأسلوب، و هناك عدة أساليب أهمها: الإملاء، التعبير، الخط.[1]

2. الأنشطة التعليمية في اللغة العربية:

1.2. القراءة و استثمار النص:

لا يزال نشاط القراءة نشاطا هاما و محوريا، حتى في نهاية المرحلة الابتدائية، و ينجز بالكيفية المعروفة التي تعود عليها المعلم و المتعلم من خلال نص يقرأه المتعلم ليتمرن على:

- الأداء الحسن و الجودة البيانية و حسن استنطاق علامات الوقف و استجلاء المعاني و تبين وظائف الأساليب المختلفة.
- اكتشاف التراكيب النحوية، و الصيغ الصرفية، و القواعد الإملائية و تلمس فوائدها، ثم التطبيق على منوالها حسب ما تمليه المقاربة النصية.
- مبادئ التذوق الأدبي، ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه الأدائي و الاستثماري انطلاقا من الأهداف التالية:
  - جودة القراءة المعبرة عن الفهم.
  - القراءة المسترسلة المحترمة لقواعد الإملاء و الوقف.
  - فهم المقروء و التقرب من معانيه.
  - تجاوز المعنى السطحي و الوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللغوية و غير اللغوية.
  - اكتشاف المعنى السياقي للمفردة و العبارة.
  - توظيف التراكيب النحوية المختلفة.

---

[1] خاطر، و آخرون المرجع المذكور سابقا ص 468– 482.

- تناول صيغ الكلمة، و فهم أثر التصريف و التحويل في تغير معنى الجملة و شكلها.

كما يعتبر نشاط القراءة في هذه السنة فرصة يتدرب فيها المتعلم على قراءة النصوص الأدبية والتواصلية ذات الأنماط و الأنواع المختلفة، و يكتسب منها الفوائد اللغوية نحويا و صرفيا وإملائيا، بحسن استثمارها و استغلال مضامينها[1]

2.2. التعبير الشفوي و التواصل:

التعبير الشفهي من أهم وسائل التخاطب والاتصال بالغير وتبادل وجهات النظر وإبراز ما يخامر الوجدان من العواطف والأحاسيس .ويرتكز التعبير على ثلاثة أركان أساسية:

- الأفكار والمعاني التي تراود الفكر والتي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه.
- الألفاظ والعبارات، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.
- ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها.

ويستقي المتعلم كل هذا من نص القراءة، فهو المنطلق في بعث تفكير المتعلم، وهو الذي يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من الانسجام وتماسك في الأفكار، ولهذا يمارس التعبير الشفهي والتواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها، حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكنه من التعبير عن تجاربه ومشاعره، فالتعبير يتيح للمتعلم أن يستثمر كل مكتسباته من النص استثمارا ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب، وعلى التراكيب البارزة في النص وعلى الصيغ الصرفية وما تخضع له من تحويلات مما يغني رصيده الوظيفي فيوسع مجال تعبيره، وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص. ولبلوغ هذا المسعى يتوقع من المتعلم أن:

- يعبر عن مشاعره ودوا خله وذكرياته وتجاربه.
- يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخل في النقاش محترما آداب الحديث.
- يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره .

---

[1] وزارة التربية الوطنية (2011) المرجع المذكور سابقا ص 30.

- ينصت إلى الآخرين ويحتفظ بمبرراته للإفصاح عنها في حينها.
- يبرر حكمه ويعلق على حكم الآخرين.
- ينمي ثروته اللغوية ويوظف المكتسبات منها.
- يتحلى بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النقاش وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام.

3.2.الكتابة:

يستعمل المتعلم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليومية المدرسية والاجتماعية، لذلك تعتبر مفتاح أنشطة مادة اللغة العربية بصفة خاصة والمواد الأخرى بصفة عامة.

بعدما تم تعزيز الكتابة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قد امتلك معظم مهاراتها، ولاستكمال ذلك تبقى حاجته إلى الخط قائمة، ويمارس نشاط الكتابة من خلال ما يأتي:

1.3.2. الخط:

الخط أداة لتسجيل الأحداث لكونه وعاء لحفظ اللفظ والمعنى معًا. ويحث منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على تجويد الخط باعتباره فنا، حيث يمارسه المتعلم في سياق إدماجي قصد تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها من جهة، ووصولا إلى الوضوح والأناقة من جهة أخرى، حيث يتدرب المتعلم على كتابة نصوص بخط جميل وجذاب .وهكذا يحقق للمتعلم الأهداف الآتية:

- إتقان الخط.
- تنمية المهارات الخطية.
- استخدام الخط في المواقف المدرسية وغيرها للتعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تسجيل الذكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخصات...
- التحكم في قواعد رسم الحروف.
- الوصول إلى الكتابة بخط واضح وجيد.

2.3.2. الإملاء:

يسعى المتعلم إلى الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية خلال التعليم الابتدائي، وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيا، مدركا وظيفة علامات الوقف، ومواطن استخدامها. فدرس الإملاء

نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنفعة للمتعلم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة، ليصل في نهاية التعليم الابتدائي إلى:

- إتقان أغلب المهارات الإملائية المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة، التحكم في استخدام علامات الوقف.

3.3.2. التطبيقات الكتابية:

تبنى التطبيقات الكتابية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شأنها شأن السنوات السابقة، على المكتسبات القبلية، حيث يوظف بواسطتها المتعلم معارفه، ويعززها لترسيخها في ذهنه؛ فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التعلمات وتحقيقه للكفاءات المستهدفة، فيسعى المعلم إلى العلاج الفوري لما يظهر من أخطاء إما جماعيا أو فرديا والتطبيقات الكتابية نوعان:

- فورية :تقدم للمتعلم فور تناوله لكل ظاهرة لغوية بغرض تثبيت المعلومات.
- إدماجية :تغطي كل تناول أثناء الأسبوع بنية إدماج كل التعلمات.

ومن أهم الأهداف التي تتحقق من خلال ممارسة التطبيقات الكتابية بنوعيها نذكر:

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلم من معلومات في الحصص الدراسية.
- دعم المكتسبات وتعزيز التعلمات.
- تقويم المعلومات آنيا قصد تدارك الأخطاء والنقائص.
- استخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.
- اكتساب الدقة والنظام في عرض الإنتاج الكتابي.
- تنمية المهارات اللغوية واستخدامها استخداما سليما.
- تطبيق المتعلم لما تعلمه في مواقف معيشة.
- تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخط.

4.2.النحو و الصرف:

تختلف حصة الظواهر و التراكيب النحوية و الصرفية عن حصة النحو المعمول بها سابقا فهي تتناول النحو و الصرف كظواهر تستثير التلميذ من خلال فقرة يكتشف فيها احدى تلك الظواهر ثم يصيغها في قاعدة بسيطة يرمي من ورائها إلى حسن توظيف تلك الظواهر في إنجاز التطبيقات أوالوضعيات الإدماجة، أو إنجاز المشاريع.

و من أهم الأهداف التي يسعى برنامج اللغة العربية إلى تحقيقها من وراء هذه الحصة:

- الكشف عن الظواهر النحوية و الصرفية.
- حسن توظيفها في نشاط القراءة و التعبير الشفوي.
- الانتقال من تدريس النحو و الصرف إلى توظيفهما.

5.2. التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي، إلى جانب الخط، والإملاء، والتطبيقات الكتابية، فرع من فروع الكتابة؛ ويعتبر أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة .إنه نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية .ففي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب، وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة،

موظّفا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي السنة الخامسة ومن الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة ما يأتي:

- توظيف الرصيد الانفرادي والثقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.

6.2.المطالعة:

المطالعة عملية عقلية، تتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة، قصد التعرف على معطياتها، والاستفادة منها، في تنمية القدرة على الاستيعاب، وتتبع تفاصيل المقروء، وترجمة الأفكار الواردة فيه، وإصدار الأحكام بشأنها.

يعتبر نشاط المطالعة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وسيلة لتحقيق أغراض تعلمية مختلفة، باعتبار أن المتعلم قد اكتسب في المراحل السابقة، المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط، واستثماره استثمارا مفيدًا. ويكون دور المعلم فيه، توجيه المتعلمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم وخارجه.

*داخل القسم :بتوفير وسائل مختلفة منها:

- سندات متنوعة قصص، مجلات، إعلانات، أقراص مضغوطة
- نصوص مختلفة الأنماط سرد، حوار، وصف.

*خارج القسم :

قد يختار المتعلم قائمة من الكتب والسندات، وقد يقترحها عليه المعلم، قصد مطالعتها واستغلالها في إثراء نشاط الإدماج. ويتوقع من المتعلم في هذا المستوى، ومن خلال نشاط المطالعة أن يكون قادرا على:

- تلخيص مطالعاته وعرضها أمام زملائه.
- التعود على استخدام القاموس.
- الشعور بالحرية في المطالعة.
- الاعتماد على النفس، والاستقلال تدريجيا في الحكم على نتائج تعلمه.
- التحكم في الوقت.
- انتقاء المقروء.

7.2. إنجاز المشاريع:

يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحددة والكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات– المشكلة، خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الذي يحتاج فيه إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

وهكذا يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنمية كفاءات المتعلم بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته. وللتذكير فإن المشروع البيداغوجي هو نشاط يمارسه

المتعلم في نهاية الأسبوع، ومدة إنجازه لا تقل عن أسبوعين وقد تزيد حسب أهداف المشروع وطبيعته وتنوع وسائله. وهو يكسب وينمي عند المتعلم قدرات جمة من أهمها:

- القدرة على الاندماج والتفاعل داخل الجماعة
- احترام رأي الجماعة وعملها وقراراتها
- الإحساس بالمسؤولية، وضرورة الانضباط واحترام الوقت والآجال وطبيعة العمل المطلوب.
- حسن التخطيط والتنفيذ والتقييم الذاتي والجماعي.

وللمشروع أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات.

8.2.المحفوظات:

تعد المحفوظات والأناشيد في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتدادا لما سبق تناوله في السنة الرابعة. فتختار موضوعاتها من بين القطع الأدبية المناسبة لهذا المستوى، شعرا كانت أم نثرا، إن توفرت في مجملها الخصائص اللفظية الموحية، والصور الشعرية الجميلة والأفكار النبيلة الخيرة .ويميز شعرها – خاصة بالوزن الموسيقي الخفيف، لجذب انتباه المتعلم وإثارة عواطفه لينفعل معها، ويقبل عليها.حفظا وإنشادا. وتشترك المحفوظات مع الأناشيد في تحقيق الأهداف الآتية:

- تنمية قدرة المتعلم على الحفظ.
- إثراء رصيده اللغوي باكتساب مفردات جديدة.
- تعزيز قدراته في مجالي التعبير الشفهي والكتابي، بما يستفاد من أفكار ومعان وصور.
- تذليل صعوبات النطق بواسطة الإنشاد الجماعي.
- التخلص من حالات التردد والخجل والارتباك والانطواء عن طريق الأداء الجماعي.
- استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.
- تنمية الذوق الأدبي.
- تمثل المحفوظات مثلا دالا على مضمون النص.
- اكتساب قيم التعاون من خلال مصاحبة الأقران في تقديم الأنشودة.

- الشعور بالسرور وتجديد النشاط وتبديد الملل.[1]

3.تقويم الأنشطة اللغوية في التعليم الابتدائي:

ويندرج تحتها ما يلي:

1.3. تقويم الأداء اللغوي الشفهي:

و يقصد بالأداء اللغوي الشفهي : ما يصدر عن التلميذ من أحاديث، أو قراءات جهرية، ليدل بها على امتلاكه لمهارة الكلام، وللأداء القرائي الجهري. والملاحظة المستمرة باستخدام بطاقة ملاحظة صادقة، وثابتة من أهم الوسائل في تقويم هذا النوع من أداء التلميذ اللغوي، لأنها تزود المعلم بمعلومات قيمة عن قدرة التلاميذ على توظيف ما اكتسبوه من معارف ومفاهيم توظيفاً جيداً في مواقف الخطابة، والإلقاء، والحوار، والمناقشة، والقراءة الجهرية.

2.3. تقويم الأداء اللغوي الكتابي:

يقصد بالأداء اللغوي الكتابي، ما يصدر عن التلميذ من أعمال كتابية إبداعية، كانت أم وظيفية، مثل كتابة مقال، أو رسالة، أو تقرير، ولابد للتلميذ في هذه الأعمال أن يطبق ما تعلمه من مفاهيم لغوية إملائية أو نحوية، وما تعلمه من معارف أدبية، وما اكتسبه من معلومات علمية، أو دينية، أو صحية عن طريق الاستماع أو القراءة.

ويتم تقدير مستوى أداء التلميذ في الكتابة من خلال منتج لغوي يطلب منه إنتاجه، يوظف خلاله ما تعلمه، في مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ويتطلب تقدير هذا الأداء وجود معايير للأداء، ومحكات محددة، ووصف دقيق لكل مستوى من مستويات الأداء.

ويعد ملف إنجاز التلميذ أو التقويم عن طريق الأداء من وسائل التقويم المناسبة لمثل هذه المنتجات الكتابية لأنها تتيح للمعلم اكتشاف المستوى الكتابي للتلاميذ عن قرب، والتواصل معهم، وتنمية مهاراتهم الكتابية بما يناسب كل فرد منهم.

3.3.تقويم الفهم الاستماعي والقرائي:

يرتبط الفهم بشكل أساسي بعملية استقبال اللغة شفهية كانت أم تحريرية، فالفهم بمستوياته المتدرجة، والمتعددة هو غاية تعلم الاستماع، وتعلم القراءة. ويمكن أن يتم تقويم الفهم الاستماعي،

---

[1] وزارة التربية الوطنية (2011) المرجع المذكور سابقا ص 35- 36.

أو القرائي باختبارات متدرجة اختبارات مواقف، تتضمن ثلاث مستويات هي:

- مستوى المهارات العقلية الأولية استيعاب المسموع ، والمقروء ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الرئيسي والثانوي منها، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها، وتلخيص أفكار النص.
- مستوى المهارات العقلية المتوسطة نقد المقروء ، والمسموع وفيه تظهر قدرة التلميذ على الربط بين ما هو متصل بالموضوع وما ليس له صلة به، واكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين الحقائق المعروضة، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.
- مستوى المهارات العقلية العليا التفاعل مع المسموع والمقروء هنا يركز التلميذ انتباهه في المحتويات، ويربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة في النص، ويعبر بلغته عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع.

4. المواصفات العامة للكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي الجيد مواصفات كثيرة لا يمكن حصرها جميعاً تحت هذا العنوان ولكن يمكن أن نذكر منها الأهم دون المهم وهي:

1.4.الكتاب المدرسي و المنهاج:

لما كان الكتاب المدرسي إحدى الوسائل الرئيسة لتطبيق المنهاج، ولكنه ليس الوسيلة الوحيدة وإنما يتطلب إلى جانب هذا الكتاب تشكيلة من الوسائل المعينة المتنوعة من نماذج شرائح افلام. تستخدم لتعزيز ما جاء في المنهاج. و لما كان المقرر المدرسي لأية مادة من مواد التعليم يعد تفصيلا وتطبيقا لأهداف المنهاج فإن على الكتاب المقرر لتلك المادة يجب:

- أن يكون كتاباً ملائماً يأخذ في اعتباره جميع أقسام ذلك المقرر الذي يطلب تعلمه وتعليمه من قبل التلاميذ –على نحو أفضل– وبالاستعانة به وبغيره من الكتب أو المراجع ذات العلاقة بالموضوع.
- ألا يكون مقصورا بمادته ومحتوياته على تغطية مفردات المنهاج المقرر وحدها، أو على الحقائق والمعلومات النظرية المجردة المطلوب دراستها من قبل التلاميذ ضماناً لنجاحهم في الاختبار – فقط– وإنما يجب أن يعنى بتوفير فرص كافية ومتعددة لنمو التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم لإشباع

حاجاتهم ورغباتهم والتدريب على المهارات وبما يساعدهم على التصرف باتزان وتعقل حيال المواقف الحياتية المختلفة، والاندماج مع بيئتهم المحلية.

- أن يوفر فرصا كافية لأن يربط ما فيه من معلومات جديدة بما يعرفه التلاميذ من معلومات سابقة بحيث تصبح دراستهم للمادة الموجودة في هذا الكتاب تتسم بالعمق والتكامل والشمول المطلوب.
- للإفادة من الكتاب المدرسي يجب ألا يقتصر على مجرد تحصيل الأفكار الأولية واستظهار المعلومات الضرورية الموجودة فيه فقط وإنما يجب أن يشمل الكتاب – حيثما كان ذلك مناسباً للموضوع – على منتجات من نصوص المؤلفات المتخصصة؛ لتشجيع التلاميذ على تحصيل المعرفة بأنفسهم والاطلاع على آفاق أوسع

يعد الكتاب المدرسي وسيلة رئيسة من وسائل تنفيذ المنهاج فإنه يحسن أن يشترك في إعداده المعلمون إشراكاً فعلياً لأن ذلك يساعدهم في فهم الكتاب وفلسفته ومعرفة المبادئ التي بني على أساسها كما يفيد ذك في التعرف على مبادئ التدريس وأساليبه المختلفة ومن شأن هذه المساهمات أن تشجع على النمو المهني للمعلم.

2.4. الكتاب المدرسي وتحديث المادة وإثراؤها:

نظراً لتطور العلم المتسارع في عالمنا فإن بعض الكتب المدرسية يمكن أن تفقد الصدق أثناء طباعتها لذا فإنه يجب أن يبذل قصارى الجهد للتأكد من أن المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي تتفق مع الحقائق وأنها حديثة فيما يتعلق بالإحصاءات والنظريات العلمية.[1]

• يستحسن أن يلحق بكل فصل قائمة من ألوان النشاط العقلي والعملي المتدرج والتي تهدف للكشف أو تثبيت ما تم تعلمه من قبل، و إلى تدريب التلاميذ وتنمية قدراتهم.[2]

3.4. عرض المادة التعليمية في الكتاب :

عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي عرضاً مناسباً من قبل المؤلف وصياغته بأسلوب لغوي واضح وترتيبها ترتيباً جيداً ، وبمهارة تربوية لا يسهل عمل المعلم فحسب؛ بل يعمل أيضاً

---

[1] محمد الغزاوي، البند رقم (30) من التوجيه 48 لسنة 1959م للمؤتمر الدولي الأول للتعليم العام (مترجم) القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية. (1960). ص 403.

[2] المرجع نفسه ص 401.

على تحسين طريقته في التعليم، كما يسهل على تلاميذه عملية التعلم، ويدربهم على التفكير المنظم.

و يعتبر إعداد مادة الكتاب من قبل المؤلف إعداداً منطقياً لا يكفي وحده لضمان فهمها والقدرة على قراءتها من قبل التلاميذ وإنما يجب على المؤلف أن يكيف تلك المادة و يصوغها بأسلوب يستجيب لميول التلاميذ واهتماماتهم الخاصة وبما يتفق مع استعداداتهم العقلية.

و على مؤلفي الكتاب المدرسي للمرحلة الأساسية الدنيا خاصة أن يعكس في كتابه ما تسعى إليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات وتجارب فيما يختص بعمليتي التعليم والتعلم بحيث تعكس المادة الموجودة في كتابه تطبيق بعض الطرائق القائمة على علم نفس الطفل من جهة وتستجيب لطرائق التدريس الفاعلة.[1]

4.4.الكتاب المدرسي والمعلم:

رغم أهمية الكتاب المدرسي في عمليتي التعليم والتعلم فلا يمكن أن يعتبر طريقة تدريسية مستقلة بذاتها تعرف بطريقة الكتاب، ولا يمكن أن يحل محل المعلم في كل شيء، وإنما هو مجرد وسيلة معينة من وسائل التعليم الأساسية التي قد يلجأ إليها المعلم في معظم ألوان التدريس لجعل نشاطه الصفي أكثر فاعلية وحيوية. فهو قد يستخدم ما في الكتاب من معلومات وخبرات وأسئلة محوراً للنقاش والحوار والدراسة الذاتية، والتطبيق، أو إقامة المشاريع إلى غير ذلك من ألوان النشاط الذاتي والجماعي لذا قد يضطر المؤلف إلى تكيف مادة الكتاب ليلائم موقف تعليمي وهذا ما يؤكد بأن الكتاب المدرسي يمكن أن يساعد في تكوين معلم متميز بارع، وتلميذ راغب في التعليم. فالكتاب المدرسي خادم للمعلم سيداً له، وهو وسيلة للتعليم وليس غرضاً في ذاته، وهو خاضع لإجراءات المعلم والتلميذ لا مسيطراً على هذه الإجراءات.[2]

يلجأ أحياناً المعلم لظروف تقتضيها طبيعة التلاميذ أو طبيعة المادة إلى أن يلخص التلاميذ ما جاء في الكتاب المدرسي من مادة ومعلومات ويبرز لهم النقاط الرئيسية فيه؛ ليزيد الوضوح الفكري لديهم عن الموضوع مما يجعله أن يكلف التلاميذ بعد أن يوفر لهم الكتب والمراجع والمجلات بالقراءات الخارجية؛ لتشويقهم للقراءة والبحث والاستقصاء، وليستفيدوا من القراءة الإضافية في

---

[1] أبو الفتوح المرجع المذكور سابقا ص 402.

[2] المرجع نفسه ص 402.

توسيع آفاقهم، وتوسيع فهمهم، وتنمية تفكيرهم وتربية شخصيتهم مما يجعل المكتبة المدرسية، ومكتبة الصف إلى جانب الكتاب المدرسي حاجة ضرورية لا غنى للمعلم والتلميذ عنها

كما يجب أن يتم اختيار هذه الكتب والمراجع والمجلات وفق أساس تربوي واعتبارات لغوية واجتماعية وأخلاقية وأن يكون الهدف هو تشجيع الطفل على تنمية شخصيته وقدرته وتشويقه للقراءة وتكوين عادة القراءة ... وبهذا فالمعلم في هذا لا يقصد تحقيق المزيد من التعلم اللفظي، وإنما تنمية الرغبة في التعلم الذاتي.[1]

5.4.لغة الكتاب:

ما يؤلف لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا يختلف لغة، وأسلوباً، وتنظيماً عما يؤلف لغيرهم من التلاميذ في المراحل التالية. فهؤلاء لا يمكنهم فهم ما في الكتاب ما لم يكن ملائماً لمستوياتهم الثقافية، والعقلية، وممثلاً لواقعهم الثقافي والاجتماعي. ومن هنا فلا بد أن توجه العناية للقاموس اللغوي للطفل، وقوالب التعبير والمصطلحات المستخدمة في الكتاب، لأجل ألا تضيف هذه الكتب صعوبات الإدراك اللغوي. ينبغي للكتاب المدرسي ملاءمة الواقع الثقافي والاجتماعي للتلاميذ فالأطفال الذين يعيشون في بيئة غنية ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، أو في أسر توفر فرص الاتصال بالمواد المطبوعة (كتب– صحف– مجلات...) وفرص لمشاهدة الأفلام والصور و المسرحيات والرسوم يختلفون في أرضياتهم وخبراتهم وثقافاتهم العامة عن أطفال يعيشون في بيئة أو مجتمع لا تتوافر لهم فيه مثل هذه الفرص.

(عبد الرحمن: 1986) وبالتالي فهؤلاء الأطفال ستكون خبراتهم أقل ثراء وأكثر ضيقاً وتحديداً من نظرائهم في المجتمع الأول.[2]

6.4. تجريب الكتاب:

قبل أن يوضع الكتاب المدرسي الجديد موضع التنفيذ، وقبل أن يطبع ويوزع على المدارس بصورة رسمية للتداول والاستعمال يجب أن يجرب ذلك الكتاب لمدة تزيد عن عام دراسي. ويفضل

---

[1] مجيد إبراهيم دمعة الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها مجلة الجامعة المستنصرية بغداد العدد الأول (1987). ص: 244

[2] حسن شحاتة، قراءات الأطفال. ط3. القاهرة :الدار المصرية اللبنانية. (1996). ص 279.

أن توزع من نسخ هذا الكتاب الذي هو تحت التجريب على مجموعة من المدارس والمعلمين، ليطلعوا عليه لإبداء ملحوظاتهم وآرائهم...

تعطي الردود الفورية للمعلمين والمدارس على الكتاب المدرسي الجديد سواء أكانت إيجابية أم سلبية لا فكرة عامة عن ذلك الكتاب لذا فمن المفضل أن تظل مسودة الكتاب في ميدان التطبيق التجريبي (3 أعوام) ثم تجمع الآراء والإحكام عن طريق الاستفسارات أو الزيارات الخاصة لمدارس التجربة لاكتشاف المحاسن أو المساوئ في ضوء الخبرات الصفية.[1]

وبعد انتهاء مدة التجريب هذه وحذف أو إدخال ما يمكن إدخاله من التعديلات و التنقيحات كي يصبح ملائماً للصف الذي وضع من أجله، ثم يعاد طبعه في صورته النهائية.

7.4.الكتاب المدرسي ودليل المعلم(مرشد المعلم):

توفر معظم وزارات التربية في الدول المتقدمة عدداً من الوسائل المعينة المطبوعة لمعلمي الصف بالإضافة إلى كتاب (دليل المعلم أو مرشد المعلم أو الكتاب المعلم)وكتب (التطبيقات والتمارين)، وكتب(الأعمال والأشغال)، وكتب(الأسئلة والاختبارات) إلى غير ذلك من الوسائل المعينة التي من شأنها مساعدة المعلم وإعانته على استخدام الكتاب المدرسي استخداماً مثمراً فاعلاً.

8.4.الشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد:

كي يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي يمكن حصرها في مجالات أربعة يمكن حصرها فيما يلي:

أ- كفاءة المؤلف:

- أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي معروفاً بكفاءته العلمية والتربوية وله من الخبرة والتجربة العلمية في ميدان التعليم بعامة ، وخبرة تدريس المادة بخاصة فضلاً عن خبرة تأليف الكتب المدرسية ما يؤهله لترجمة آرائه و قدراته العلمية، والتربوية، والميدانية، إلى واقع تطبيقي في مادة الكتاب ومحتوياته التعليمية.
- أن يتصف بالدقة والحيادية، والأمانة العلمية عندما يعرض وجهة النظر التي يقدمها للشرح والتفسير.

[1] Kanner and Taylor,booksand,TheTeacher1983 P.30.

- أن يكون المؤلف على وعي تام بواقع المجتمع، وظروفه، واتجاهاته الثقافية ، وأعرافه، وتقاليده، وأن يكون قادراً على تحديد تلك الظروف والاتجاهات بصدق وأمانة.
- أن يكون لهذه الفلسفة مؤشرات واضحة يمكن استنباطها ومعرفتها من ثنايا الكتاب ومحتوياته،
- وأن تكون هذه الفلسفة التربوية متفقة مع حاجات المجتمع وظروفه وتقاليده ومتمشية مع الاتجاهات الحديثة في التربية.
- أن يكون لدى المؤلف وضوح كامل لأهداف المرحلة التعليمية وأهداف المادة التي يؤلف فيها الكتاب، وأن تكون لديه دراية كافية بقوانين التعليم وخصائص نمو التلاميذ الذين يؤلف الكتاب من أجلهم.[1]
- أن يوجه المؤلف عناية كافية إلى مقدمة الكتاب وفهرسه؛ لأن ذلك يعطي التلميذ فكرة عامة عن أهداف الكتاب ومادته التعليمية والموضوعات المضمنة فيه، على أن تعرض هذه المقدمة بأسلوب كتابي جذاب ومناسب لمستوى التلاميذ أي أن التلميذ حين يقرؤها ويقرأ الكتاب يشعر بأن المؤلف يخاطبه شخصياً في حديث فردي وبأسلوب ممتع يحمله إلى مواصلة قراءة الكتاب حتى النهاية، ويوجهه إلى فهرس الكتاب وتقليب صفحاته بصورة سريعة، ليُكَوِّن فكرة عامة عن الكتاب وموضوعاته لأجل أن يكون أكثر استعداداً لقراءته ، وأشد شوقاً لدراسته.

ب- مادة الكتاب ومحتواه:

من أجل أن يحقق الكتاب المدرسي أهدافه يجب:

- أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه.
- أن تتصف تلك المادة بالحداثة والعمق والشمول، وأن يكون ما يحتويه الكتاب من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، والاجتماعية، واللغوية في الصف والمرحلة الدراسية التي هم فيها.
- أن تكون موزعة توزيعاً عادلاً على أجزاء الكتاب وفصوله حسب أهميتها. بالنسبة للتلاميذ، وللمادة نفسها، وان تقدم للتلاميذ على العموم قدراً مشتركاً من المعارف ، والحقائق ، والمعلومات تحقيقاً لأهداف المنهاج[1]

---

[1] Loveridge A.J. and others preparing Text book Manuscripts UNESCO , Paris 1979 P 23.

- أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم، وأن تكون مرتبطة بخبراتهم وحياتهم وواقع مجتمعهم وفيها مجال واسع لتنمية قدرة التفكير لديهم.
- أن يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات، والأمثلة، والنصوص، والحقائق العلمية، والمفاهيم، والمصطلحات، والتعاريف، والقيم، والمهارات، وأن تكون التمارين، والتجارب العلمية، والأسئلة والأمثلة والنصوص فيه منوعة وشاملة، وليس فيها من الغموض أو التعقيد، والأخطاء العلمية أو اللغوية بما يؤدي إلى تقليل أو تحديد الفوائد المبتغاة منها.
- أن تكون الوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة على اختلاف أنواعها كالصور، والرسوم، والخرائط، والنماذج، والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة، وأن يكون الهدف المنشود منها تبسيط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيقاً للفهم وتثبيتاً للفهم.
- أن تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في نفس المادة لئلا يهمل التلميذ ما تعلمه من معلومات وخبرات في سنوات أو مرحلة دراسية سابقة؛ وإنما يجعل هذه المعلومات والخبرات أساساً يعتمد عليه في مراحل دراسته اللاحقة كما ينبغي أن يراعي الكتاب الترابط والتسلسل والتماسك في مادته وتكامله مع مواد الموضوعات الأخرى ذات العلاقة كارتباط التاريخ في الجغرافيا وارتباط اللغة العربية بالتربية الإسلامية ...
- أن يوفر الكتاب لقرائه نهاية كل فصل قائمة مختارة من الكتب والمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن أن يرجع إليها التلميذ في قراءته الخارجية لإثراء معلوماته، وتوسيع آفاقه، وتعميق معارفه، وتنويع خبراته، كما ينبغي أن يشمل على قائمة أو دليل بالمصطلحات والمفاهيم الواردة غير المألوفة (الجديدة)، وأسماء الأعلام، والمدن الرئيسة التي يحتاج إليها التلميذ.[2]

ج- لغة الكتاب و أسلوب عرضه:

و تتصف لغة الكتاب و أسلوبه بمجموعة من الخصائص تتماشى مع خصائص تلك المرحلة من مراحل النمو في كل مجالاته تهدف إلى تحقيق مطالب تلك المراحل و ذلك من خلال:

---

[1] أبو الفتوح، المرجع المذكور سابقا ص403.

[2] المرجع نفسه ص404.

- أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب في لغته، شائق العرض في موضوعاته، متدرج الصعوبة في معلوماته، ملائماً لمستوى التلميذ اللغوي في تعابيره، أصيلاً في كتابته، متنوع الغرض والاتجاه في موضوعاته.
- أن تكون موضوعاته وفصول أبوابه منظمة مناسبة من الناحية السيكولوجية والتربوية، وأن تكون لغة الشرح والتوضيح فيه ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث السهولة والدقة والوضوح.
- أن يعني الكتاب في لغته وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية، و التعابير الفنية، ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، واللغوية[1].

د- شكل الكتاب وإخراجه:

أن يكون الكتاب – في شكله العام – أنيق المظهر، جذاب الشكل، ملائم الحجم، جيد الورق، خفيف الوزن، متقن الأحرف، واضح الأحرف، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية ، واضح الصور والرسوم والخرائط ، والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفقاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون شائقاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتماد عليه في المذاكرة.[2]

5.كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي(نموذجا):

امتدادا لمشروع الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية سنة 2003 جاء كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ضمن سلسلة رياض النصوص تحت عنوان : **كتابي في اللغة العربية**

إشراف وتأليف: شريفة غطاس: أستاذة التعليم العالي، وتأليف : مفتاح بن عروس : أستاذ مكلف بالدروس وعائشة بوسلامة . سباح : معلمة ، تصميم و تركيب : فوزية مليك، أما تصميم الرسومات والغلاف فهو لفوزية يونسي . شمول و كريم حموم، ومعالجة الصور: ليوسف قاسي واعلي .

وقد صدر الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2011/2010 تحت رقم الإيداع القانوني 2007 . 97 مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في

---

[1] دمعة المرجع المذكور سابقا ص244.

[2] أبو الفتوح المرجع المذكور سابقا ص299.

التربية . وزارة التربية الوطنية . وفق القرار رقم 294/ م. ع /2007 بتاريخ 04 مارس 2007، وقد جاء الكتاب بحجم متوسط بمقياس (20/28 سم) يحتوي الكتاب على 192 صفحة.

1.5. وصف الكتاب المدرسي:

1.1.5. الكتاب خارجيا:

الكتاب غلافه من ورق أملس غير مجلدّ ولون أحمر مزين بالأخضر والأصفر عليه خمس صور مقتطفة من الصور الواردة في محتوى الكتاب، وهي موضوعة بشكل عمودي على يساره، أما الوجه الخلفي للكتاب فقد ورد بنفس ألوان الوجه الأمامي و يتصدره اسم الكتاب والفئة الموجه إليها وفق البيداغوجية المعتمدة والمتمثلة في المقاربة النصية وذلك من خلال:

2.1.5. الكتاب داخليا:

وعند تصفحنا للكتاب وجدنا أنه قد خصصت للمقدمة صفحتان: الثانية والثالثة، هذه المقدمة التي تشير إلى الغايات والمرامي والأهداف التي يسعى إليها الإصلاح التربوي الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية القائم على المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية، وقد وزعت مادة الكتاب إلى عشرة محاور تتوزع بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعليمية احتوت كل وحدة على مجموعة من النشاطات والتي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير وصفحتين لتوظيف اللغة، كما يتأسس كل محور على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي خُصّصت لكل منهما صفحة قائمة بذاتها، وخصّصت صفحتان للمطالعة وصفحتان للتدعيم، وتدوم الوحدة التعليمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا.

وتلت المقدمة الصفحتان الرابعة والخامسة تتضمنان كيفية استعمال الكتاب أما الصفحتان السادسة والسابعة فقد احتوتا على التوزيع السنوي للمحتوى والذي قسم إلى ثلاث مراحل هي:

* المرحلة الأولى: وتتضمن أربع محاور احتوى كل محور على ثلاث وحدات ماعدا المحور الرابع الذي احتوى على وحدتين فقط.
* المرحلة الثانية: وتتضمن ثلاث محاور احتوى كل محور على ثلاث وحدات.
* المرحلة الثالثة: وتتضمن ثلاث محاور احتوى المحور الأول والثاني على ثلاث وحدات أما الثاني والثالث فقد احتوى كل منهما على وحدتين اثنتين.

كما لونت هذه المحاور بألوان مختلفة عن بعضها البعض، ويتميز كتاب السنة الخامسة بوجود محطة خصصت للتدعيم وأخرى للمطالعة تقعان في نهاية كل ثلاثي.

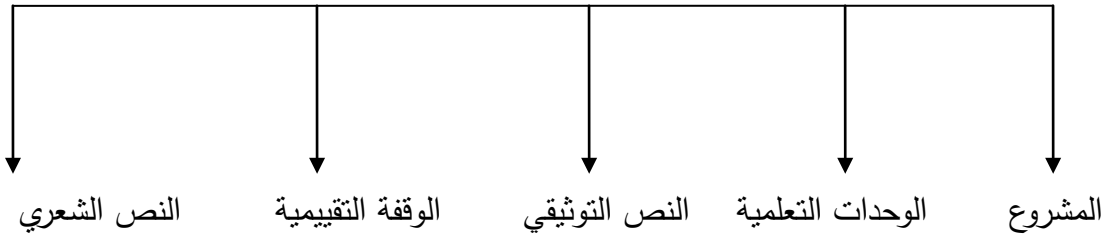
2.5.محتوى الكتاب:

استهل المحتوى بكلمة ترحيبية ترغيبية موجهة إلى التلميذ بعنوان : ٌ إلى صغيريٌ مدعومة بصورة تلميذ يتصفح كتابه. و ينقسم الكتاب إلى محاور و كل محور يتكون من ثلاث أو أربع وحدات. و تحتوي كل وحدة على:

- نصوص متنوعة.
- قواعد نحوية وصرفية مدعمة بتدريبات تسمح للتلميذ بالوعي بهذه الظواهر و استعمالها.
- مشاريع كتابية تصاحبها:
- تمارين تساعد التلميذ على إنجاز هذه المشاريع .
- شبكة التقييم الذاتي. نصوص للمطالعة. تمارين تدعيمية.

1.2.5.مكونات المحور:

يتأسس كل محور من المحاور المقررة على مشروع كتابي، ويتوج بنص توثيقي يسمح بتوسيع مدارك المتعلم وتكوينه معرفيا عن طريق الاحتكاك بنصوص أصلية تصاحبها صور تيسر له هذا التكوين، كما يتيح له بناء المحور فرصة يقف فيها ليقيم نفسه بنفسه بواسطة مجموعة من التمارين التي تسمح له بإدماج مختلف معارفه، ويختم المحور بنص أو نصين شعريين لهما بعد تكويني على مستوى السلوك وعلى مستوى بناء ذوق التلميذ وتدريب أذنه الموسيقية، ويمكن أن نقدم المحور في الهيكل التالي :



الشكل رقم (5) يوضح هيكل المحور في اللغة العربية حسب كتاب التلميذ.

- **الوحدة التعلمية:**

تتكون الوحدة التعلمية من نص للقراءة متبوع بأسئلة تتراوح بين الأسئلة المباشرة التي يكفي فيها التتبع الخطي للنص للوصول إلى الإجابة، وبين الأسئلة التي تدفع المتعلم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص، وتوسع دائرة هذه الأسئلة في التعبير الشفوي لتذهب بالمتعلم إلى أبعد من النص، حين تتوجه إليه مباشرة لتعرف رأيه أو تتلمس موقفا عنده أو تتيح له فرصة التعبير بحرية أو تدرجه في سياق التقييم العام بواسطة العمل الجماعي .

وتشكل محطة اللغة المحطة الثانية بعد محطة الفهم، وهي لا تنفصل عن النص بل تستمد منه وتحتوي محطة اللغة على ثلاث وقفات، تعالج الوقفة الأولى مسألة تركيبية و تعالج الأخرى مسألة صرفية أو مسألة كتابية بعرض بعض قواعد الإملاء، أما الوقفة الثالثة فخصصت للمعجم.

- **النص التوثيقي:**

إن الحرص على النص التوثيقي وما يصاحبه من الصور يمثل تميزا يهدف أساسا لإخراج المتعلم من دائرة النصوص التعليمية إلى الفضاء الواسع للنصوص المختلفة فيكشف أنواعا منها، وهذه النصوص بالإضافة إلى أنها تقدم له معارف، فإنها تفتح شهيته للاطلاع على نصوص أخرى ترتبط بنفس النوع.، وكل ذلك يفتح له مجالا أرحب ليبني نفسه .

وإذا كان كل نص متبوع بمجموعة من الأسئلة تتمحور حول مضمون هذا النص، فإنها أحيانا تخرج إلى مجال النص نفسه من حيث هو نص ينتمي إلى صنف معين من أصناف النصوص وبذلك تتحقق الكفاءة العرضية للغة في هذه المحطة .

- **الوقفة التقييمية :**

تتميز الوقفة التقييمية بعملية مسح للمحور، فتعيد المتعلم إلى النصوص المكونة للمحور وإلى مختلف النشاطات المصاحبة للنصوص، وتهدف هذه الوقفة إلى تمكين المتعلم من دمج معارفه وتوظيفها كما تسمح له باكتشاف وجوه الخلل في بناء تعلماته .

- **النص الشعري :**

تمثل محطة الشعر واحة ينزل فيها المتعلم ليحتك بنصوص من نوع آخر ، فهي نصوص بالإضافة إلى بعدها التربوي توفر لهذا المتعلم بعدا جماليا استنادا إلى الجانب الموسيقي والعمل على اللغة، ولا يخفى ما للشعر من دور في تربية الذوق و تنمية الإحساس بالجمال، بل إنه في

أبعد أهدافه يربط المتعلم بنص من أهم النصوص التي قدّرها العربي عبر عصوره المختلفة أعلى تقدير.

فالشعر كما هو معروف ديوان العرب، ولذلك يجب أن تعطى هذه المحطة الفرصة للمتعلم والمعلم على حد سواء للقراءة الجيدة المعبرة وللتدرب على إلقاء الجيد الذي يجسد المعاني ويحقق التأثير في الآخر. ولا بد من الحرص على حفظ المقطوعات لأنها تساهم في إثراء رصيد المتعلم اللغوي.

- **المشروع الكتابي :**

لقد أشير في مقدمة كتاب التلميذ أن هذا الكتاب يعطي بعدا أكبر للكتابة في مفهومها الواسع، وهذا الاهتمام يمتد من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منظم ومنسجم ، ويعود سبب هذا إلى أن خلاصة كثير من الدراسات اليوم تتقاطع في نقطة واحدة هي أن المتعلم يكتسب آليات القراءة عن طريق الكتابة ، فإذا أضفنا إلى ذلك ما تلعبه الكتابة اليوم على مستوى التواصل اتضح لنا دورها في تحقيق النجاح الدراسي، إن هذه التحولات هي التي جعلتنا نعتبر المشروع الكتابي أهم محطة

لأن المحور كله يتأسس عليه ، كما انه يعتبر تتويجا لهذا المحور، ومن الضروري أن نجعل المتعلم يكتب كثيرا، لكن هذا لا يتحقق إلا إذا ساعدناه على هذه الكتابة وتأخذ هذه المساعدة أشكالا مختلفة منها أن يتصور بوضوح الهدف الذي يريد أن يصل إليه ومنها أيضا أن نوجهه .

ولا أحد يجهل أن الكتابة ليست عملية سهلة ، فهي تتطلب شروطا حتى تحقق الغرض والتواصل مع الآخرين، ويحكمنا في هذه المرحلة من التعليم أيضا عاملان أحدهما يمكن أن نضعه في الجوانب الشكلية للكتابة كتنظيم الورقة والكتابة الواضحة واحترام البياض بين الكلمات ، واحترام علامات الوقف، وهي كلها مسائل روعيت في بناء الكتاب، والثاني يتعلق في الكتابة في جانبها الإبداعي أي في جانبها الذي يحس فيه المتعلم أنه حر في انجاز نصه الخاص.

و لقد وضع المتعلم أمام مجموعة من المشاريع الكتابية يبلغ عددها العشرة و هي :

- ترتيب أجزاء القصة.
- وصف شخصية داخل القصة.
- التعبير عن الأحاسيس.

- تلخيص نص.
- وصف المكان في القصة.
- كتابة نص لتقديم شرح.
- انجاز بطاقة كتاب.
- انجاز ملصقة إشهارية.
- تقديم كيفية صنع شيء.
- حكاية رحلة باستعمال الضميرٌ أناٌ .

وهذه المشاريع بنيت بكيفية روعيت فيها حاجة التلميذ إلى المساعدة حينما يشرع في الكتابة، وهذه المساعدة لها عدة مظاهر:

المظهر الأول: وضع التلميذ في البداية في سياق نموذج نصي لنوع النص الذي يراد من التلميذ أن يحققه، وبذلك ترتسم في ذهنه صورة للنموذج الذي يتبعه في كتابة نصه الخاص .

المظهر الثاني: هناك سلسلة من التمارين التي تحضر التلميذ للكتابة وتنبهه إلى خصائص النص الذي سيكتبه .

المظهر الثالث: وجود وسيلة تقييمية تتمحور حول أهم خصائص الصنف النصي و يستطيع بواسطتها أن يقيم نفسه ويحدد درجة اقترابه من النموذج أو ابتعاده عنه .

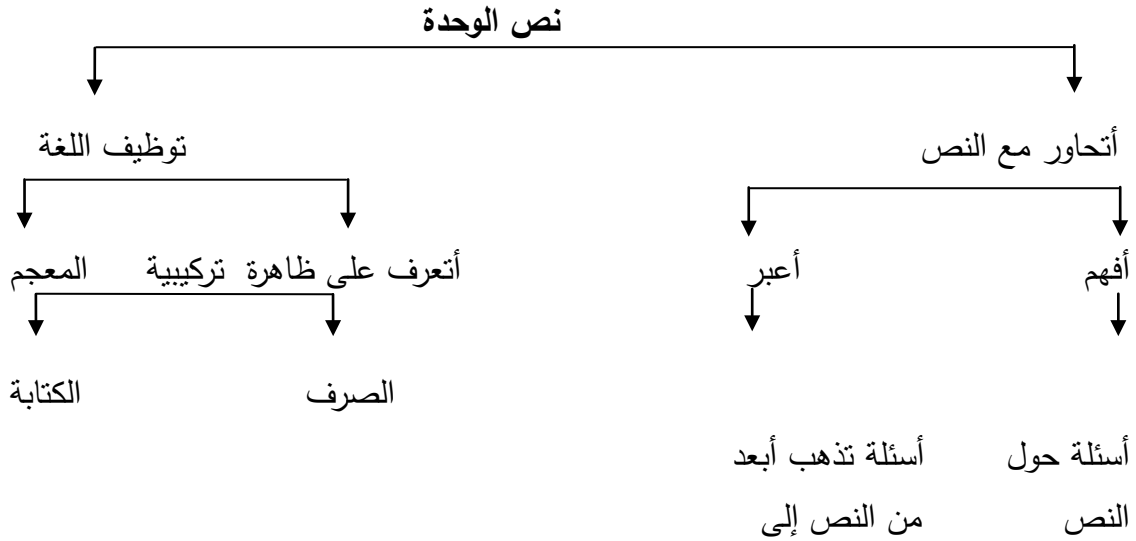
ولا بد من الإشارة هنا إلى أن المعلم بإمكانه أن يقترح على تلاميذه سلسلة أخرى من التمارين حسب الوضعيات المختلفة حتى يتيح الفرصة لكل تلاميذه للكتابة .

وإذا كان من المتفق عليه أننا لا نتعلم القراءة إلا إذا قرأنا، فكذلك لا نتعلم الكتابة إلا إذا كتبنا، ولذلك يجب أن تكون الكتابة فعلا فرديا يقوم به كل تلميذ ولأنه بواسطة فعل الكتابة يستطيع أن يتواصل مع الآخرين، بل يحقق شخصيته ، ومهما كان النص الذي يكتبه التلميذ، فإنه قابل للتحسن عن طريق التعديل المستمر .

فهذا التعديل المستمر الذي تراعى فيه جوانب كثيرة، كوضوح الفكرة واحترام الجوانب الشكلية وهذا ما يدخل المتعلم في الوعي بعملية الكتابة وبأنها ليست عملية سهلة، ولكنها عملية بناء مستمر.

2.2.5. مكونات الوحدة:

تنطلق الوحدة التعلمية من نص القراءة، يندرج ضمن محور تتبعه أسئلة حول الفهم، وأسئلة توسع دائرة المتعلم إلى أبعد من النص انطلاقا من هذا النص، ويجمع هاتين المحطتين عنوان واحد هو"**أتحاور مع النص**" تليها محطة سميناها" **توظيف اللغة** " وهي تتكون من وقفة مع التراكيب ووقفة تناوبيه بين الصرف والإملاء ووقفة خاصة بالمعجم، ويمكن أن تمثل الوحدة بيانيا بالشكل الآتي :



الشكل رقم (6) يوضح تمثيلا بيانيا للوحدة التعليمية التعلمية.

- **القراءة:**

يقترح كتاب السنة الخامسة في أغلب الأحيان ثلاثة نصوص باستثناء المحور الأخير من الثلاثي الأول والمحورين الأخيرين من الثلاثي الأخير فهي تتكون من نصين، وتغطي هذه النصوص المحور في أغلب جوانبه، وتتميز بالتنوع من حيث التصنيف فهي تغطي النص السردي والحواري والشعري والقصصي ، ويهدف هذا التنويع إلى فتح ذهن المتعلم على ظاهرة التنوع في النصوص، غير أن هذا لا يتنافى مع الحد الآخر للقراءة وهو التمكن من القراءة المسترسلة وقيمة المعارف والتزود بالمعلومات.

- أسئلة القراءة:

يصاحب كل نص عدد من الأسئلة تتنوع بين أسئلة مباشرة يستطيع أن يحصل المتعلم على إجابتها بتتبع النص تتبعا خطيا، وبين أسئلة تبتعد عن الخطية وتدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص حتى يبني جوابا عن هذه الأسئلة وهو حصيلة تركيب .

ونشير هنا أنه لكل نص خصوصيات، ولذلك يتطلب نوعا خاصا من الأسئلة وقد تنصب على النص من حيث هو نوع فيتركز على: من؟ متى؟ أين؟ حين يتعلق الأمر مثلا بالقصة وقد يتمحور حول المضمون حتى يكون النص إخباريا .

وعموما فإن الأسئلة تتدرج بالتلميذ من أسئلة تتطلب استخراج معلومة بسيطة وواضحة في النص إلى أسئلة تجعله يربط بين مختلف المعلومات التي يعطيها النص ليصل إلى مقصد من المقاصد الممكنة التي يوفرها النص .

إن البحث الفردي عن الأسئلة يمثل مرحلة هامة من مراحل القراءة، ولا بد أن يتجاوز فيها المعلم التركيز على العناصر الحيوية في قسمه ، ويجعل كل تلميذ يحس بأنه معني بالقراءة المتأنية للنص والكلام عنه من خلال الإجابة عن الأسئلة وهذه المساهمة الجماعية هي التي يجب الاهتمام بها للحصول على بناء جماعي للمعنى ، وهذا البناء الجماعي هو الذي يسمح للتلاميذ بالتعبير بحرية وللذهاب إلى أبعد ما يمكن ، ويكون دور المعلم هنا هو التوجيه نحو معطيات النص ، فيلفت انتباه تلاميذه لعبارة لغوية ما ، أو لمقطع بأكمله أو إلى بعض الكلمات ذات الدلالة الخاصة التي تساهم في فهم النص .

وتمثل محطة " **أعبر**" امتدادا للنص ولكنها تتمحور حول المتعلم، فأسئلة هذه المحطة تتوجه إلى المتعلم مباشرة لتدفعه إلى التعبير عن رأيه أو عن موقفه أو عن السلوك الذي يمكن أن يقوم به اتجاه قضية ما، فهي بهذا تمثل توسيعا للفضاء الذي يتحرك فيه التلميذ انطلاقا من النص، ولكننا نشير هنا إلى أن الإحساس بالحرية يجب أن يكون هاجسنا بالنسبة لكل متعلم وهو في محطة التعبير الشفوي، فبناء الشخصية يعتمد على هذا النوع من الأسس.

إن إحساس المتعلم بالحرية هو الذي يولد فيه الثقة في النفس وهذا يعتبر عاملا هاما من عوامل نجاحه في التواصل مع الآخرين ولذلك خصص له بعض الأسئلة التي تتطلب معالجتها تشكيل مجموعات مما تثير التنافس والإحساس بالأنا الراغب في المشاركة.

- **توظيف اللغة:**

إذا كانت قواعد اللغة قد أعطيت للتلميذ بصفة ضمنية اعتمادا على الاستعمال في المراحل الأولى فإنه في هذه المرحلة يبدأ في التعرف على كيفية عمل لغتنا بشكل تدريجي ومنسجم.

وهذا التحول من معرفة اللغة بصفة ضمنية عن طريق الاستعمال إلى معرفة اللغة بصفة تحليلية تبرره عدة عوامل منها:

. أن المتعلم في هذه المرحلة يتسع أفقه فيتكلم عن مواضيع مختلفة مع أشخاص يكونون أقل قرابة منه وهذا يتطلب منه أن تكون علاقته مع الأدوات اللغوية التي يستعملها أكثر وضوحا وأكثر إدراكا فتوجيهه نحو الشرح والتعليل والوصف بدقة يتطلب منه فهما واضحا لعمل لغته .

. أن المرحلة الثانية هي مرحلة تركز كثيرا على الكتابة ، والكتابة هي معرفة اختيار وتنظيم الكلمات وتحديد بناء الجمل والنصوص ومعرفة دلالات الأفعال ، وهي أيضا احترام القواعد الشكلية للكتابة ككتابة الكلمات واحترام البياض بينها و تنظيم الفقرات واحترام علامات الوقف ، وكل ما يتطلب وعيا من المتعلم بآليات اللغة ، ومن هذا المنظور يكون الانتقال إلى جانب التحليل والتجريد أمرا هاما .

كيف بنيت هذه المحطة : تتكون هذه المحطة من:

. التعرف على ظاهرة تركيبية وقد سميت: أتعرف على .... وللإشارة هنا فإن هذه الظواهر التركيبية تنطلق من نص قصير مستمد من نص القراءة، قد يجرى عليه بعض التعديل أحيانا على مستوى الكم، و يتدرج التلميذ في معرفة الظاهرة ... من الملاحظة (ألاحظ) إلى تحديد الظاهرة ثم ينتقل إلى التجريد لصياغة القاعدة فالتدريب ، ونشير أيضا في هذا السياق إلى ارتباط الظواهر اللغوية المدروسة بالنصوص لا يعني أنها ظواهر منفصلة عن بعضها ، بل هناك بناء متماسك فيما بينها.

وإيمانا بأن قواعد النحو والإملاء والكيفية التي ينظم بها المعجم لا توجد إلا لتستعمل في نصوص فإن هذا دفع إلى أن الاعتماد دائما في دراسة أي نقطة على الاكتشاف المبني على الملاحظة التي تتميز بها الظاهرة المدروسة ثم تستخرج في شكل قاعدة مجردة ثم تأتي مرحلة التدريب.

3.5.كيفية تطبيق النشاطات:

1.3.5.القراءة :

– ملاحظات عامة :

– يقسم النص إلى خمس حصص في الأسبوع بشرط ألا يكون هذا التقسيم آليا، ولا بد أن يراعى المعنى العام .

– يمهد المعلم للنص بسؤال أو سؤالين تكون لهما علاقة بالنص بهدف إيقاظ اهتمام التلاميذ .

– يقرا المعلم دائما النص في الحصة الأولى ليمكن لتلاميذه من بناء معنى النص العام .

– يطلب من التلاميذ القراءة الصامتة للفقرة ويطرح حولها أسئلة .

– في كل حصة قراءة تستغل الفقرات التي تمت قراءتها .

– يستغل النص استغلالا إجرائيا لإثارة المشروع .

–إعطاء الوقت الكافي للتلميذ ليقرأ قراءة تسمح له بالوصول إلى المعنى ولا يقاطع أبدا قبل أن ينهي الجملة على الأقل .

سير الدرس :

– يلفت المعلم انتباه تلاميذه إلى الصورة التي تتصدر المحور ويطرح حولها أسئلة تهدف إلى بناء تصور أولي عن هذا المحور .

– يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب ص : ... وتأمل الصورة المصاحبة للنص و يثير نقاشا قصيرا حولها .

– ينتقل إلى القراءة النموذجية للنص بأكمله ثم يطرح سؤالا أو سؤالين حول الفهم العام .

– يعيد قراءة الجزء المخصص للحصة .

– إعطاء الفرصة لكل التلاميذ للقراءة .

– يتدخل المعلم من حين إلى آخر لشرح الكلمات الصعبة وطرح أسئلة حول الفقرة .

– يستغل المعلم السبورة استغلالا وظيفيا لتدوين الكلمات والعبارات وبعض الإجابات الجيدة حتى يرسخ في ذهن التلاميذ أهمية الكتابة .

– تقنيات أخرى يمكن توظيفها في حصة القراءة :

– يأخذ المعلم من النص المبرمج في حصة القراءة فقرة سبق أن قرأها التلاميذ ويحذف منها بعض الكلمات التي لها دلالة ويطلب منهم ملء الفراغات .

– يقرأ على التلاميذ صورة لفقرة يكون قد أعدها سابقا وفيها فراغات ويطلب من تلاميذه ملأها .

– يعطي للتلاميذ صورة لفقرة فيها فراغات (من الأحسن أن تكون الفقرة الأولى) دون أن يقرأ المعلم النص ويطلب منهم ملأها .

– بإمكانه في الحصة الأخيرة من القراءة أن يشوش فقرات النص ويطلب منهم أن يرتبوها .

2.3.5.التعبير :

انطلاقا من النص الذي قرأه التلاميذ يوسع المعلم دائرة النقاش حتى يمكنهم من التعبير الشفهي في الوضعيات التعلمية المقترحة في كتاب التلميذ ودليل المعلم .

كما يمكن للمعلم أن يخلق وضعيات أخرى : كالتعبير عن مشهد أو عن الصورة المرافقة للنص أو المتصدرة للمحور ويمكن كذلك أن يستند إلى تجارب تلاميذه وفسح المجال لهم للتعبير بكل حرية وإبداء آرائهم دون أن يقاطعهم المعلم ويبقى دوره محصورا في التوجيه والإرشاد ، وتشكل المواضيع التي تعالج في إطار مجموعات فرصة لترسيخ مفاهيم الحوار واحترام الغير حينما يتكلم وتقييمه تقييما موضوعيا

3.3.5.حصة التراكيب النحوية :

– يكتب المعلم النص على السبورة مسبقا ، يكشف النص ثم يقرأه قراءة نموذجية ويطلب من بعض التلاميذ قراءته .

– يطرح بعض الأسئلة لاستخراج الظاهرة النحوية ، مثلا: بم بدأت هذه الجملة ؟

– يكتب المعلم إجابة التلاميذ الصحيحة على السبورة ثم يلون الظاهرة المقصودة وهكذا بالنسبة لكل الأمثلة الأخرى في النص ، في مرحلة ثانية يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب لقراءة ما يجب أن يتذكره التلاميذ ، مثلا : الجملة الاسمية هي الجملة التي تبدأ باسم ويكون مبتدأ.

4.3.5.حصة إثراء اللغة :

الجديد في هذه المحطة أنها ثابتة مع كل وحدة تعلمية ، وتتأسس على الكيفية التي يبنى بها المعجم فتسمح للتلميذ إثراء رصيده بطرق مختلفة ، كاستعمال الترادف والتضاد والحقل الدلالي أي

اشتراك مجموعة من الكلمات في مجال معين ، ويضاف إلى ذلك مدخل للقاموس عن طريق مجموعة من التمارين المؤسسة على ظاهرة الاشتقاق .

5.3.5.حصة الإملاء :

يتبع المعلم نفس المراحل المتبعة في حصة التراكيب ، يستحسن في حصة الإملاء استعمال الألوان والتصحيح المباشر على السبورة من طرف التلاميذ :

– التقنية الأولى : يمكن استغلال نصوص القراءة للظاهرة الإملائية المقصودة .

– التقنية الثانية : الإملاء الذاتي ، يمكن إعطاء فقرة قصيرة للتلاميذ قصد حفظها ثم إعادة كتابتها دون إملاء من طرف المعلم .

– التقنية الثالثة : يعطي المعلم فقرة تشتمل على كلمات خاصة فيها الظاهرة الإملائية المقصودة ومطالبة التلاميذ بتصحيحها .

6.3.5.المشاريع :

ترمي إلى تمكين التلميذ من إدماج المعرفة المكتسبة ، وتعطى لكل مشروع مدة زمنية تقدر بثلاثة أسابيع في أغلب الأحيان ، ويبرز المعلم فكرة المشروع في آخر حصة للقراءة من الوحدة الأولى في المحور ، ويتم انجاز المشروع على مراحل بعدد الأسابيع المخصصة لذلك .

7.3.5.النصوص التوثيقية :

الهدف من هذه النصوص معرفي إذ تتيح للتلميذ الفرصة للإطلاع والتزود بالمعارف في المجالات المختلفة التي ترتبط بالمحاور .

يضاف إلى ذلك أن التلميذ يجد نفسه أمام نصوص أصلية تولد في نفسه الرغبة في المطالعة ومعرفة أشكال الكتابة المختلفة (المجلة ، الجريدة ، الكتاب ، الموسوعة ، .....) تستغل هذه النصوص في حصة المطالعة .

8.3.5.التدعيم و المطالعة :

لقد خصصت في كتاب السنة الخامسة محطتين جديدتين الأولى للتدعيم وتأتي في نهاية كل ثلاثي وهي محاولة لدمج المعارف التي اكتسبها التلميذ خلال هذا الثلاثي وترسيخها ، وهي تساعده من جهة أخرى على تحضير امتحاناته المختلفة ، وبإمكان المعلم أن يعدل فيها بالكيفيات التي تتماشى مع الوضعيات التعلمية التي يكون فيها ، أما المحطة الأخرى فخصصت لمطالعة

النصوص الطويلة تعويدا للتلميذ على الاستقلالية من جهة وعلى الصبر على المطالعة والاستمرار عليها ليواجه المراحل الجديدة بثقة وثبات .

5.5. كراس النشاط للغة العربية:

هو وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية طبقا للقرار رقم: 371/ م ع/ 2010 المؤرخ في:04/ ماي/ 2010 ، مؤلف من طرف مجموعة من المشرفين التربويين و معلمي المدرسة الابتدائية، و تم طبعه من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

هذا الكتاب موجه لمعلمي و تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لمعالجة التطبيقات اللغوية التي تغطي المحاور و الوحدات التعليمية المقررة وفق المنهاج الرسمي للغة العربية بكل فروعها و نشاطاتها.

يتضمن كتاب التطبيقات اللغوية للسنة الخامسة الابتدائية ثمان و عشرين وحدة لغوية تعلمية، خصصت لكل وحدة منها أربع صفحات تشتمل على باقة ثرية من التمارين التطبيقية التي تبني الكفاءة الكتابية بمفهومها الواسع لتعزيز التعلم الذاتي و تدعيم المراجعة الفردية من خلال تجنيد المتعلم لموارده و توظيفها في صفحات متنوعة و مختلفة.

كما يحتوي الكتاب على وضعيات إدماجية تمكن التلاميذ من استثمار و توظيف الرصيد اللغوي و تطبيق القواعد اللغوية من خلال انتاج نصوص قصيرة أو أكثر، منسجمة و خالية من الأخطاء الإملائية و اللغوية يتوصلون فيها إلى التحكم في الظواهر اللغوية و الإنشاء المرضي، و كل ذلك يكون خير معين و أفضل منهج يسير عليه التلاميذ لتخطي امتحان نهاية المرحلة الابتدائية قصد تمتين القاعدة التعلمية في كل جوانبها.

يخصص هذا الكتاب لتقويم كفاءات التلاميذ في مختلف الأنشطة اللغوية.

6.5. دليل المعلم وفيه:

و هو كتاب صادر عن وزارة التربية الوطنية قام الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بطبعه. و هو موجه للمعلمين يشرح كيفية استعمال الكتب المدرسية بهدف الاسترشاد بها في تطبيق المواد الدراسية المقررة.

يتضمن هذا الدليل مجموعة من الأدوات المنهجية و أمثلة في كل مادة تشرح كيفية تناول الوحدات التعليمية وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة التي تمثل الأساس التربوي الذي بنيت عليه المناهج التعليمية.

يتضمن أيضا قائمة الدروس المحذوفة أو المعدلة من الكتاب المدرسي.

يقترح هذا الدليل وضعيات تعلم متماشية مع مستوى المتعلمين تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة من خلال المضامين المقررة باتبار دليل المعلم أداة عمل ترافق الكتاب المدرسي و تعمل على تسهيل و تحسين استعماله من حيث المضامين، و النشاطات، و تدرج التعلمات. في إطار أسس و توجيهات المناهج الرسمية.

و يتضمن أيضا:

- عرض التوجيهات الكبرى للمنظومة التربوية.
- تقديم بعض المفاهيم البيداغوجية والتعليمية التي تأسس عليها الكتاب.
- تقديم طريقة استعمال الكتاب.
- إعطاء حلول للتمارين المقترحة.
- يساعد المعلم في معاينة و استعمال المسهلات التقنية و التربوية المتوفرة في الكتاب المدرسي (صور، العلامات، الرموز...).
- تتضمن محتوياته معلومات ضرورية تسمح ببناء و تجسيد استراتيجيات تعليمية مناسبة.
- يتوفر على معالم مبسطة تمكن من معالجة تقويم التعلمات عن طريق شرح النشاطات التطبيقية المقترحة و النشاطات المدمجة لنواتج التعلم.

ملخص الفصل:

تحتل اللغة العربية مكانة بارزة في المرحلة الابتدائية، لأنها من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ والبيئة المحيطة به، فهي وسيلة لتحقيق غاية، وهي تعديل لسلوك التلاميذ اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج، كما أنها أساس التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.

لذلك تناول الباحث في هذا الفصل مفهوم اللغة العربية و أهداف تدريسها، و الكافاءات لتي تسعى المدرسة الابتدائية الجزائرية لتحقيقها من خلال إعدادها للكتاب المدرسي الذي يتضمن مختلف أنشطة اللغة العربية الموزعة على عدة محاور المقسمة بدورها إلى وحدات تعليمية تعلمية، هذا الكتاب الذي يجب أن يتمتع بمجموعة من الخصائص و المواصفات التي وقفنا عندها في هذا الفصل ليكون وسيلة ناجحة في تقويم أداء التلاميذ، و بذلك ضمان تحقيق أهدافها. و هناك أيضا هناك كتاب الأنشطة و دليل المعلم التي تسعى في مجملها إلى بناء كفاءات التلاميذ وتقويمها.

من خلال ما سبق يظهر الاهتمام بتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والعمل على تيسير اكتسابها، فبدون إتقان مهاراتها الأساسية يصعب إحراز التقدم اللغوي المطلوب في بقية المراحل الدراسية.

الفصل الرابع:

الاجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يستهدف هذا البحث الكشف عن واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية في ضوء المقاربة الجديدة.

و قد تناول الباحث في الجانب النظري ما تطرقت له المراجع، أو ما تطرقت له البحوث والدراسات التي سبقت هذه الدراسة، فتناول كل ما تعلق بالتقويم التربوي بصفة عامة و التقويم المستمر بصفة خاصة، بما يخدم هذه الدراسة.

أما في هذا الفصل تناول الباحث تعريفا لمنهجية البحث، و وصفا لإجراءات الدراسة الميدانية (الاستطلاعية) التي قام بها وذلك لتحقيق أهداف الدراسة ووصفا للمجتمع و تحديدا للعينة، و مراحل إعداد بطاقة الملاحظة المستعملة في جمع البيانات، ثم حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، و من ثم توضيحا لإجراءات الدراسة و الأساليب الإحصائية التي استخدمها في تحليل بطاقة الملاحظة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

إن أهمية الدراسة الاستطلاعية في أي بحث، تتمثل في تمكين الباحث من الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوعه، مما يسهل عليه الفهم الأفضل، والتصور الكامل لهذا الموضوع، باستيعاب أبعاده ومكوناته، و تفيد الدراسة الاستطلاعية في التعرف على طبيعة المجتمع الأصلي وعينة البحث. ونهدف من دراستنا الاستطلاعية إلى ما يلي:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- تعديل فرضيات البحث و أهدافه.
- المساعدة على تحديد الوسيلة النهائية التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات.
- التحضير لبناء الشكل النهائي لأدوات البحث في ضوء نتائج الاستطلاع.

1.1. خصائص الدراسة الاستطلاعية:

- أجريت الدراسة الاستطلاعية على مستوى 05 مقاطعات تربوية بمدينة الوادي من بين المقاطعات التسعة تم اختيار هذه المقاطعات بطريقة قصدية وهذا لعدة عوامل منها:
- وقوعها بموقع جغرافي يمكن التردد عليها عدة مرات بسهولة.
- وجود مدراء ومعلمين يمكن التعاون معهم.

انطلقت الدراسة الاستطلاعية بتوزيع استمارة استطلاعية الملحق رقم (01)على مفتش التربية الوطنية بالوادي و تسعة مفتشين للتعليم الابتدائي و (25) معلما للمدرسة الابتدائية للغة العربية العاملين في المقاطعات التربوية التسعة لمدينة الوادي تهدف هذه الاستمارة لتعرف على أساليب التقويم المستمر المعمول بها على مستوى التعليم الابتدائي.

بعد جمع الاستمارات و تفريغ التكرارات و حساب النسب المئوية كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (6)يوضح نتائج الاستمارة الاستطلاعية لحصر أساليب التقويم المستمر المستخدمة في التعليم الابتدائي.

الرقم	الأسلوب	نعم		لا		القرار
		ت	%	ت	%	
01	التقويم بالاختبارات الكتابية	35	100	00	00	مقبول

02	التقويم بالاختبارات الشفهية	33	94.28	02	5.72	مقبول
03	التقويم القائم على الأداء	30	85.71	05	14.29	مقبول
04	التقويم بالملاحظة	33	94.28	02	5.72	مقبول
05	التقويم بواسطة المقابلات	15	42.85	20	57.15	مقبول
06	التقويم بالواجبات المنزلية	31	88.57	04	11.43	مقبول
07	التقويم بالمشروعات	28	80	07	20	مقبول
08	التقويم بملف الانجاز	01	2.85	34	97.15	مرفوض
09	التقويم بالخرائط المفاهيمية	01	2.85	34	97.15	مرفوض
10	التقويم عن طريق التقويم الذاتي	32	91.42	03	8.58	مقبول
11	التقويم بواسطة الأقران	29	82.85	06	17.15	مقبول

منذ حصول الباحث على ترخيص من طرف مدير التربية لولاية الوادي تحت رقم: 240/ 3.3/ 2014 و المؤرخة في: 18/ 03/ 2014 ملحق رقم(02)

بعد ذلك قام الباحث بتبليغ مفتشي المقاطعات التربوية محل الدراسة و كذلك مديري المدارس الابتدائية التابعة لهذه المقاطعات و ذلك عن طريق ارسال نسخة من الترخيص و الهدف من هذه العملية هو تسهيل عمل الباحث أثناء زيارة المعلمين الذين سيتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

بدأ الباحث في تطبيق وسيلة القياس المتمثلة في بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

-تبليغ المعلمين الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من طرف مدير المدرسة للقيام بالزيارة أثناء قيامه بعمله.

-فتح الجلسة مع المعلم و ذلك بتوضيح الهدف من الزيارة و شرح مبسط لأهدافها.

-تطبيق بطاقة الملاحظة بجميع أبعادها و فقراتها من خلال مراقبة المعلم أثناء تقديمه لحصص اللغة العربية مع الاطلاع على مختلف وثائق المعلم و كراريس التلاميذ.

-الاجابة عن فقرات البطاقة من طرف الباحث و تقدير الفقرة حسب درجة استخدام مضمونها من طرف المعلم.

-في نهاية الجلسة يطرح سؤال مفتوح على المعلم مضمونه: ما الصعوبات التي تواجهكم من خلال استخدامكم لمختلف أساليب التقويم المستمر؟.

- تختم الجلسة بتوجيه الشكر للسيد المعلم.

وكما تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

و من بين الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء الدراسة الاستطلاعية:

-استغراق الوقت في تبليغ المعلم بالزيارة و الهدف منها لذلك قام الباحث بالتبليغ المسبق و ذلك بمهاتفة مدير المدرسة يوم قبل الزيارة للقيام بالإجراءات السابقة الذكر.

-تنوع الأنشطة بالنسبة للمعلم و بما أن الدراسة متعلقة بنشاط اللغة العربية يقوم الباحث بالاطلاع على المخطط الزمني للمعلم من أجل ترتيب الزيارات وفق ذلك المخطط.

2.1.العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من ثلاثين (30) معلما و معلمة موزعة كما يلي: 13معلما و17معلمة، و قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة عليهم، و ذلك من أجل قياس صدقها و ثباتها، و مدى ملاءمتها لعينة الدراسة:

جدول رقم (7) يبين تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	13	%43.33
أنثى	17	%56.67
المجموع	30	%100

2.الدراسة الأساسية:

1.2.منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و الذي يعتبر أسلوبا يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و وصفها و تحليلها و التعبير عنها كيفيا و كميا ويعطي المشوخي[1] تعريفا شاملا

[1] حمد سليمان المشوخي، تقنيات ومناهج البحث العلمي. ط.1القاهرة: دار الفكر العربي. (2002). ص 87.

للمنهج الوصفي التحليلي فيقول " :يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الوا قع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى."

وتستند البحوث الوصفية إلى عدد من الأسس مثل التجرد والتعميم . كما تتخذ أشكالا عديدة مثل المسح survey النظري أو الميداني وتحليل المضمون Content Analysis ودراسة الحالة ودراسة النمو(التتبع) وغيرها . ومهما اختلفت أشكال المنهج الوصفي إلا أنها جميعا تقوم على أساس الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بظاهرة أو مشكلة محددة بشكل عملي ودقيق[1]

2.2. مجتمع الدراسة:

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية و الذين يدرسون في المقاطعات التربوية التسعة التابعة لمدينة الوادي و البالغ عددهم (713) معلما و معلمة، عدا معلمي الأقسام التحضيرية، فقد ذكر[2] أن" مجتمع الدراسة يتمثل بجميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"

و فيما يلي تفصيل لأفراد مجتمع الدراسة حسب توزيعهم على المقاطعات التربوية و جنسهم و ذلك وفق الاحصائيات الرسمية المستمدة من هذه المقاطعات للسنة الدراسية 2013/ 2014.

جدول رقم (8) يبين تصنيف المعلمين حسب جنسهم و المقاطعات التربوية لمدينة الوادي.

المقاطعة التربوية	عدد المدارس	عدد معلمي اللغة العربية	النسبة المئوية	عدد معلمات اللغة العربية	**النسبة المئوية**	**المجموع**
الأولى	07	14	% 19.71	57	% 80.21	71
الثانية	07	30	% 37.03	51	% 62.97	81
الثالثة	08	30	% 36.58	52	%63.42	82

[1] ذوقان عبيدات، البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان: دار مجدلاوي للنشر. (1999). ص 101.

[2] المرجع نفسه ص 131.

الرابعة	09	36	%47.36	40	%52.64	76
الخامسة	06	25	%32.89	51	%67.11	76
السادسة	08	22	%30.48	59	%59.62	85
السابعة	08	36	%43.90	46	%56.10	82
الثامنة	06	25	%30.12	57	%69.88	83
التاسعة	08	37	%45.67	45	%45.33	81
المجموع	67	255	%35.76	458	%64.24	713

يتضح من الجدول رقم (8) أن عدد المعلمين يتوزع بصورة متوازنة تقريبا على المقاطعات التربوية التسعة محل الدراسة، و بلغ أقصى فارق عددي تسع معلمين، مع التذكير بأن هؤلاء المعلمين هم ملمو اللغة العربية في المدرسة الابتدائية و استثنينا منهم معلمي الأقسام التحضيرية و ذلك لأنهم لا يعتمدون في تدريسهم على أساليب التقويم التي يعتمدها المعلمون محل الدراسة كالاختبارات و الواجبات المنزلية و التقويم الذاتي و تقويم الأقران.

3.2.عينة الدراسة:

1.3.2. العينة الأساسية:

و هي عينة تم اختيارها عن طريق العينة الطبقية Striated Sample : و هي إحدى أنواع العينة العشوائية، و يستخدم هذا النوع من العينات عندما يكون هناك تباين (عدم تجانس) واضح في مجتمع الدراسة، بحيث يمكن تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعات أو طبقات بناء على هذا التباين. و تبعا لمتغيرات الدراسة متغير الجنس و متغير المؤهل العلمي و متغير الخبرة المهنية و متغير التكوين أثناء الخدمة، تجعل من مجتمع الدراسة مجتمعا متباينا فيرى الباحث أن عينة الدراسةتختار بالطريقة الطبقية.

2.3.2. خصائص عينة البحث:

قام الباحث بوصف خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية:

أ.وصف عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

جدول رقم (9) يبين تصنيف المعلمين حسب الجنس.

الجنس	العدد		النسبة المئوية
	المجتمع	عينة الدراسة	
ذكر	255	41	35.76
أنثى	458	73	64.24
المجموع	713	114	%100

يتبين من الجدول رقم (9) أن نسبة المعلمات اللاتي يدرسن بالمقاطعات التربوية التسعة محل الدراسة تفوق نسبة المعلمين و ذلك لأن وسط المدينة هو مطلب المعلمات و يفضلن العمل فيه تجنبا للأماكن المنعزلة مع اعتماد مديرية التربية على تعيين المعلمات المتربصات بصفة مؤقتة في مقاطعات وسط المدينة في حين لا يحظى المعلمون المتربصون بهذا الامتياز إلا بصورة نادرة.

ب.وصف العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (10) يبين تصنيف المعلمين حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد		النسبة المئوية
	المجتمع	العينة	
النهائي	169	27	23.7
البكالوريا	190	30	26.65
الليسانس	354	57	49.65
المجموع	713	114	%100

يتبين من الجدول أن نسبة المعلمين المتحصلين على شهادة الليسانس تبلغ تقريبا نصف المجتمع محل الدراسة و وصلت إلى (49.65%) في حين بلغت نسبة الحاصلين على البكالوريا أو من لهم المستوى النهائي نسبتين متقاربتين بلغتا على الترتيب (26.65%) و (23.7%) و يفسر الباحث ذلك في شروط التوظيف التي أقرتها وزارة التربية الوطنية في السنوات الأخيرة و التي من ضمنها الحصول على شهادة الليسانس و هذا ما جعل الفئتين السابقتين آيلتين للزوال، إضافة إلى أن الكثير من المعلمين واصلوا تعليمهم العالي و تحصلوا على شهادة الليسانس، و هذا ما رفع

نسبة الحاصلين على هذه الشهادة ضمن مجتمع الدراسة حسب اعتقاد الباحث.

ج. وصف العينة حسب متغير الخبرة المهنية (سنوات العمل):

جدول رقم (11) يبين تصنيف المعلمين حسب عدد سنوات العمل (الخبرة)

الخبرة	العدد		النسبة المئوية
	المجتمع	العينة	
أقل من خمس سنوات	185	30	25.95
من 5 س – 9 س	75	12	10.52
من 10 س – 15 س	51	08	7.15
أكثر من 15 سنة	402	64	56.38
المجموع	713	114	%100

يتبين من الجدول رقم (11) توزيع المعلمين حسب سنوات الخبرة أن عدد المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من خمسة عشر سنة يشكل أكثر من نصف المجتمع الموجود ضمن المقاطعات التربوية التابعة لمدينة الوادي، و يفسر الباحث هذا العدد بقانون حركة عمال التربية الذين يستفيدون من مناصب عمل نهائية تبعا لعدد سنوات الخبرة، كما تشكل نسبة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات نسبة لا بأس بها مقارنة بالفئتين الأخريين و يرجع ذلك إلى المناصب المستحدثة والمناصب الشاغرة بسبب التقاعد و التي يعين فيها معلمون متربصون لمدة ثلاث سنوات قبل إعلان شغورها و دخولها محل التنافس في حركة المعلمين مما يجعل نسبة هذه الفئة ترتفع أيضا.

د. وصف العينة حسب متغير التكوين (المشاركة في الدورة التكوينية عن بعد):

جدول رقم (12) يبين تصنيف المعلمين حسب المشاركة في التكوين عن بعد.

التكوين عن بعد	العدد		النسبة المئوية
	المجتمع	العينة	
مكون	353	56	49.51
غير مكون	360	58	50.49
المجموع	713	114	%

يتضح من الجدول رقم (12) أن هناك تقارب بين عدد المستفيدين من التكوين عن بعد و الذي دام ثلاث سنوات لفائدة المعلمين المتحصلين على البكالوريا أو الحاصلين على المستوى النهائي، و أقرت وزارة التربية هذا التكوين بداية من السنة الدراسية (2007/ 2008) للرفع من مستوى المعلمين و جعلهم يتأقلمون مع التجديدات المدرجة في المنظومة التربوية و على رأسها المقاربة بالكفاءات لأن معلمي الفئتين السابقتي الذكر هم من المعلمين الذين كانوا يدرسون وفق المقاربة بالمحتويات ثم المقاربة بالأهداف، في حين لا يعني هذا التكوين المعلمين الحائزين على شهادة الليسانس و هذا ما يفسر تقريبا هذا التقارب بين الفئتين (مكون– غير مكون).

3.حدود الدراسة:

تمت مجريات هذه الدراسة على مستوى مدينة الوادي و تتضح في التفاصيل التالية:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في السنة الدراسية 2013/ 2014.
- **الحدود المكانية:** المقاطعات التربوية التسعة للتعليم الابتدائي و المتواجدة في حدود مدينة الوادي، و التي تضم (67) مدرسة ابتدائية.
- **الحدود البشرية:** جميع معلمي اللغة العربية التابعين للمقاطعات التربوية السابقة الذكر، باستثناء معلمي الأقسام التحضيرية.

4.وسائل القياس: ويقصد بوسيلة القياس الوسيلة التي يتم بواسطتها جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن تساؤلات الدراسة. و اعتمد الباحث على بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تعد من بين أدوات البحث العلمي المستخدمة في البحوث الوصفية، و "تعتبر الملاحظة من أهم الأدوات المستخدمة في الدراسات الوصفية، و تكمن أهمية تلك الأداة في جمع البيانات المتعلقة بكثير من الأنماط السلوك التي لا يمكن دراستها إلا بواسطة تلك الأداة، كما أن الملاحظة المباشرة يمكن استخدامها في البحث الوصفي"[1]

1.4.خطوات بناء وسيلة القياس:

من أجل القيام ببناء أداة الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : تحديد الهدف من أداة الدراسة: تمثل الهدف من أداة الدراسة فيما يلي:

[1] نبيل أحمد عبد الهادي، منهجية البحث في العلوم الإنسانية. لبنان: الأهلية للنشر و التوزيع. (2006). ص 55.

1- التعرف على واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية، في ضوء المقاربة بالكفاءات.

2- التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة التالية: **الجنس ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخدمة، التكوين عن بعد في إطار الخدمة.**

الخطوة الثانية: الاطلاع على مختلف المراجع و المصادر التي توفرت لدى الباحث، و كذا الاطلاع على مختلف الدراسات التي تناولت التقويم التربوي بصفة عامة، و التقويم المستمر بصفة خاصة.

الخطوة الثالثة: استمارة استطلاع: و تمثلت في استطلاع أهل الاختصاص من معلمين و مشرفين تربويين (مديرين و مفتشين)، و ذلك وفق المراحل التالية:

- أعد الباحث استمارة استطلاعية عرض فيها مختلف أساليب التقويم المستمر و ذلك استنادا للمراجع المتوفرة لدى الباحث.
- أرسلت الاستمارة إلى مفتش التربية الوطنية للمرحلة الابتدائية لولاية الوادي، و إلى تسعة مفتشين للمرحلة الابتدائية لغة عربية، وأرسلت الاستمارة إلى 25 أستاذا للغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- بعد جمع الاستمارات أجمع المستجوبون على أن أساليب التقويم المستمر المعمول بها في المدرسة الابتدائية هي:

1- التقويم بالاختبارات التحريرية و الشفهية. 2- التقويم القائم على الأداء.

3- التقويم عن طريق الملاحظة. 4- التقويم عن طريق الواجبات المنزلية.

5- التقويم عن طريق المقابلة. 6- التقويم بواسطة المشروعات.

7- التقويم عن طريق التقويم الذاتي. 8- التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران.

- كما أجمع المستجوبون على أن أسلوبي: **ملف الإنجاز** و **الخرائط المفاهيمية** غير معمول بها تماما.

الخطوة الرابعة: صياغة فقرات بطاقة الملاحظة: على ضوء ذلك قام الباحث بتحليل الأساليب المعمول بها و التي أجمع عليها المستطلعون إلى عدة فقرات يختلف عددها باختلاف الأساليب.

و قد روعي في اختيار فقرات أداة الدراسة التنوع، وأن يكون لكلّ فقرة معنى محدد يقيس هدفا محددا في كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وقد تم الاستعانة ببطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث عفانة، محمد عطية أحمد (2011) في دراسته حول " واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة". واشتملت أداة الدراسة في صورتها الأولية على (37) فقرة، موزعة على ثمانية محاور رئيسة الملحق رقم (03):

التقويم بالاختبارات التحريرية و الشفهية (5 فقرات)، التقويم القائم على الأداء (5 ف)، التقويم عن طريق الملاحظة (5 ف)، التقويم عن طريق المقابلة (6 ف)، التقويم عن طريق الواجبات المنزلية (4 ف)، التقويم بواسطة المشروعات (4 ف)، التقويم عن طريق التقويم الذاتي (4 ف)، التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران (4 ف).

واختار بدائل الإجابة عن الفقرات و الحكم عليها من طرف الملاحظ بـ (**يستخدمها المعلم بدرجة: كبيرة جدا، كبيرة، قليلة، قليلة جذا، لا يستخدمها**). أي استخدام مقياس ليكرت الخماسي، و لتصحيح هذه الأداة تم تقدير درجات الاستخدام بـ (5- 4- 3- 2- 1) على الترتيب.

الخطوة الخامسة: تحديد درجة القطع:

عرف هامبلتون درجة القطع بأنها " نقطة على متصل درجات الاختبار تستخدم لتصنيف الطلاب إلى فئتين تعكس مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لهدف معين أو الأهداف المراد قياسها في الاختبار". كما عرف بيرك (Berk) درجة القطع المثلى بأنها " تلك الدرجة التي تزيد من نسبة التصنيفات الصحيحة أو في المقابل تقلل من نسبة التصنيفات الخاطئة[1].

كما عرفها بافام (Popham) بأنها " مقياس لمدى ملاءمة أداء الطالب لهدف محدد" . [2]

---

[1] Berk ,R.A. Criterion Refrenced Measurement. The State of Art (1980) p 99

[2] Halpin , g., sigmon , & halpin , g. minimum competency standard set by three divergent groups of raters using three judgmental procedures: implications for validity. Educational & psychologica measurement. 43: 185-196.(1983) p 185.

جدول رقم (13) يوضح المحك أو درجة القطع لكل مستوى من مستويات الإجابة.

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الدرجة	(570 - 457)	(456 - 343)	(342 - 229)	(228 - 115)	114
المتوسط	(5 - 4.01)	(4 - 3.01)	(3 - 2.01)	(2 - 1.01)	1
التقدير للتعليق على النتائج	**درجة عالية جدا**	**درجة عالية**	**درجة منخفضة**	**درجة منخفضة جدا**	**غير مستخدم**

2.4.وصف بطاقة الملاحظة:

تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية الملحق رقم (03)من (37) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد، و تقابل كل فقرة خمس تقديرات، و ذلك تبعا لدرجة استخدام المعلم لكل فقرة.

جدول رقم (14) يبين توزيع الفقرات على أساليب التقويم المستمر.

الرقم	البعـــــد	الفقرات
01	التقويم بالاختبارات التحريرية و الشفهية.	1 - 5
02	التقويم القائم على الأداء.	6 - 10
03	التقويم عن طريق الملاحظة.	11 - 15
04	التقويم عن طريق الواجبات المنزلية.	16 - 19
05	التقويم عن طريق المقابلة.	20 - 25
06	التقويم بواسطة المشروعات.	26 - 29
07	التقويم عن طريق التقويم الذاتي.	30 - 33
08	التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران.	34 - 37

3.4.الخصائص السيكومترية لوسيلة القياس:

1.3.4. صدق بطاقة الملاحظة:

أ- **الصدق الظاهري:** لقد تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين، الملحق رقم (05) و هم أساتذة من الجامعات التالية: جامعة الجزائر (2)، جامعة البليدة (2)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، جامعة الوادي، وقد وضعت هذه البطاقة بين أيديهم من أجل بيان مدى وضوح فقراتها و دقة صياغتها اللغوية، إضافة إلى إبداء آرائهم حول ملاءمتها للأبعاد الموزعة عليها و مدى قياسها لما وضعت لقياسه.

و بعد جمع البطاقات المحكمة قام الباحث بتعديل الفقرات حسب آراء المحكمين، و ذلك بإعادة الصياغة، أو الحذف، أو الاستبدال ثم تم إخراج البطاقة في صورتها النهائية، الملحق رقم (04).

- الفقرة الرابعة في البعد الثاني (التقويم القائم على الأداء) تم استبدال كلمة المناظرة بالمناقشة و قضية بفكرة لتتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الفقرة الثانية في البعد الثالث (التقويم عن طريق الملاحظة) فقرة مركبة حسب رأي بعض المحكمين فتم تبسيطها لتصبح: يلاحظ المعلم الأداء اللفظي من حيث استخدام اللغة العربية.
- الفقرة الثالثة في البعد الثالث (التقويم عن طريق الملاحظة) تم استبدال الشعري بالمحفوظات لتتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية و أصبحت الفقرة: يستمع المعلم لأداء التلميذ في المحفوظات، لملاحظة جودة الحفظ و سلامة الأداء.
- الفقرة الثانية في البعد السابع (التقويم الذاتي) عدم تخصيص النشاط و الاعتماد على التصحيح الجماعي، لتصبح الفقرة: يكلف المعلم التلميذ بتصويب أدائه الكتابي ذاتيا في مختلف أنشطة اللغة العربية بعد التصحيح الجماعي.
- الفقرة الأولى في البعد الثامن (تقويم الأقران) تم استبدال نقدها بموضوعية بتصحيح أنشطة زملائهم داخل القسم.
- الفقرة الثانية في البعد الثامن (تقويم الأقران) تم إضافة بصحيح أو خطأ لتتناسب مع تلاميذ هذه المرحلة، و تصبح الفقرة: يشجع المعلم التلاميذ على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف أنشطة اللغة العربية (بصحيح أو خطأ).
- استبدال ترتيب الفقرتين الأولى و الثانية.

- الفقرة الثالثة في البعد الثامن (تقويم الأقران)، تم استبدال كلمة ضبط بإنجاز لتصبح الفقرة: يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة، و التعاون بين أفرادها لإنجاز تمارين أو تحرير فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وكل بعد من أبعادها، ومدى ارتباط الفقرات المكونة لكل بعد بعضها مع بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، تم إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، و ذلك بتطبيق البرنامج الاحصائي spss

حساب معامل الارتباط بين كل بعد مع الدرجة الكلية للبطاقة:

جدول رقم (15) يبين درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للبطاقة.

الرقم	الأبعـــاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التقويم بالاختبارات التحريرية و الشفهية.	0.895**	0.01
2	التقويم القائم على الأداء.	0.858**	0.01
3	التقويم عن طريق الملاحظة.	0.459*	0.05
4	التقويم عن طريق الواجبات المنزلية.	0.900**	0.01
5	التقويم عن طريق المقابلة.	0.469**	0.01
6	التقويم بواسطة المشروعات.	0.446*	0.05
7	التقويم عن طريق التقويم الذاتي.	0.841**	0.01
8	التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران.	0.854**	0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (15) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية للبطاقة والتي تم حسابها باستعمال البرنامج الاحصائي spss قوية و دالة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$ ويتعلق ذلك بالأبعاد: الاول و الثاني و الرابع و الخامس و السابع و الثامن، أما البعدان:

الثالث والسادس فهما دالان عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$.

وتعتبر جميع معاملات الارتباط السابقة لأبعاد أداة الدراسة على درجة مقبولة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعادها الملحق رقم (06).

حساب معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد:

*** جدول رقم (16) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم بالاختبارات) و الدرجة الكلية للبعد:**

أولا: التقويم بالاختبارات (التحريرية و الشفاهية): أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه المتعلم في نهاية الخبرة التعليمية.			
01	يستخدم المعلم الأسئلة المتنوعة لقياس كفاءات اللغة العربية.	**0.830	0.01
02	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.	**0.851	0.01
03	تقيس الأسئلة المستويات المختلفة من التفكير (معرفة، تذكر، تطبيق،...)	**0.766	0.01
04	تقيس الأسئلة مهارات التفكير الإبداعي.	**0.624	0.01
05	يحلل المعلم نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات التلاميذ و وضع مقترحات لتحقيق الكفاءات المنصوص عليها.	**0.749	0.01

يتبين من هذا الجدول أن جميع فقرات البعد الأول دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 ، أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

***جدول رقم (17) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد الثاني (التقويم القائم على الأداء) و الدرجة الكلية للبعد:**

ثانيا: التقويم القائم على الأداء: و يقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، و ذلك من خلال توظيف كفاءاته في مواقف حياتية حقيقية أو قيامه بعروض علمية.			
01	يكلف المعلم التلاميذ بتقديم شرح لموضوع ما مدعم بالصور أو الرسومات.	**0.846	0.01
02	يكلف المعلم التلاميذ بتقديم شرح (شفوي أوعملي)	**0.874	0.01

	لمفهوم أو فكرة.		
03	يكلف المعلم التلاميذ بأداء و تمثيل النصوص الحوارية.	0.871**	0.01
04	يكلف المعلم التلاميذ بالمناظرة بين فريقين للمحاورة و النقاش حول قضية ما.	0.871**	0.01
05	يقوم المعلم التلاميذ من خلال حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة، مثل سرد قصة أو إعادتها.	0.767**	0.01

يتبين من هذا الجدول أن جميع فقرات البعد الثاني دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 ، أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

*** جدول رقم (18) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم عن طريق الملاحظة) و الدرجة الكلية للبعد:**

ثالثا: التقويم عن طريق الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط للحكم عليه و تقويم كفاءاته.			
01	يلاحظ المعلم ما يقوم به التلاميذ من أعمال كتابية داخل القسم.	0.489**	0.01
02	يلاحظ المعلم السلوك اللفظي و السلوك العام من حيث الدافعية لتعلم اللغة العربية، و انتظامه في الدوام المدرسي.	0.521**	0.01
03	يستمع المعلم لأداء التلميذ الشعري، لملاحظة جودة الحفظ و سلامة الأداء.	0.491 **	0.01
04	يدون المعلم ملاحظاته اليومية عن التلميذ في كراس خاص بعد مناقشة ما يطرحه من أفكار.	0.711**	0.01
05	يستخدم المعلم بطاقة الملاحظة للكشف عن كفاءات المتعلمين، و يراجعها أسبوعيا أوشهريا.	0.733**	0.01

يتبين من هذا الجدول كذلك أن جميع فقرات البعد الثالث دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 ، أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد الثالث أيضا صادقة لما وضعت لقياسه.

*** جدول رقم (19) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد الرابع (التقويم عن طريق الواجبات المنزلية) و الدرجة الكلية للبعد:**

رابعا: التقويم عن طريق الواجبات المنزلية: و هي الأعمال التي يكلف بها المعلم التلاميذ إنجازها خارج الحصص الرسمية.			
01	يكلف المعلم التلاميذ بإنجاز أعمال منزلية في مختلف أنشطة اللغة العربية.	**0.808	0.01
02	يجمع المعلم هذه الواجبات و يراقبها و يحلل النتائج.	**0.779	0.01
03	يصحح المعلم الواجبات المنزلية رفقة التلاميذ للوقوف على مدى التحكم في التعلمات.	**0.695	0.01
04	يسجل المعلم نتائج الواجبات المنزلية بصفة دورية في كراس خاص لمراجعتها.	**0.751	0.01

يتبين من هذا الجدول أن جميع فقرات البعد الرابع دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 ، أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

*** جدول رقم (20) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد الخامس (التقويم عن طريق المقابلة) و الدرجة الكلية للبعد:**

خامسا: التقويم عن طريق المقابلة: و هو لقاء بين المعلم و المتعلم يستخدم فيه المعلم الأسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار التلميذ و اتجاهاته نحو موضوع معين.			
01	يستخدم المعلم في المقابلة أسئلة شفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم التلميذ للحقائق و المعلومات.	**0.929	0.01
02	يطلب من التلميذ في المقابلة تبرير إجابته.	**0.877	0.01

03	يعطي المعلم وقتا كافيا للتلميذ قبل السماح له بالإجابة.	**0.954	0.01
04	يشجع التلميذ عن طريق الأسئلة المتتابعة لحثه على المزيد من الإجابة.	**0.921	0.01
05	يوجه المعلم في المقابلة أسئلة شفوية لاستنباط فكرة عامة عن الدرس.	**0.735	0.01
06	يسجل المعلم نتائج المقابلة الشفوية في كراس خاص.	**غير دالة**	

يتبين من هذا الجدول أن جميع فقرات البعد الخامس دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 ، ماعدا الفقرة السادسة و التي جاءت غير دالة، أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد الخامس صادقة لما وضعت لقياسه باستثناء الفقرة السادسة و التي سيتم حذفها.

***جدول رقم (21) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد السادس (التقويم بواسطة المشروعات) و الدرجة الكلية للبعد:**

سادسا: التقويم بواسطة المشروعات: و هي أعمال ينجزها التلاميذ فرادى أو ضمن مجموعات تدمج فيها التعلمات من خلال إنجاز مطوية أو كتابة قصة أو رسالة ... خلال فترة زمنية محددة.			
01	يختار المعلم المشروعات التي تبرز مهارات مختلف أنشطة اللغة العربية.	**0.946	0.01
02	يتابع المعلم التلاميذ أثناء تنفيذ المشروعات لمراقبة مدى التحكم في مراحل التنفيذ.	**0.787	0.01
03	يستخدم المعلم المشروعات المنجزة للكشف عن مدى تحقق مختلف كفاءات المتعلمين.	**0.927	0.01
04	يسجل المعلم نتائج تقييم المشروعات لتقويم كفاءات التلاميذ.	**0.946	0.01

يتبين من هذا الجدول أن جميع فقرات البعد السادس دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 ،

أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد السادس صادقة لما وضعت لقياسه.

*** جدول رقم (22) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد السابع (التقويم عن طريق التقويم الذاتي) و الدرجة الكلية للبعد:**

سابعا: التقويم عن طريق التقويم الذاتي: و يقصد به تقويم التلميذ لنفسه بنفسه.			
01	يكلف المعلم التلميذ بمراجعة إنجازه و اكتشاف أخطائه بنفسه قبل التصحيح الجماعي.	0.807**	0.01
02	يكلف المعلم التلميذ بتصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء و التعبير الكتابي بالرجوع إلى القاعدة، أو النص الأصلي.	0.847**	0.01
03	يتيح المعلم للتلميذ تصويب أخطائه ذاتيا أثناء أدائه لنص القراءة أو المقطوعة الشعرية أونص الحوار.	0.791**	0.01
04	يشجع المعلم التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية.	0.727**	0.01

يتبين من هذا الجدول أن جميع فقرات البعد السابع دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد السابع صادقة لما وضعت لقياسه.

*** جدول رقم (23) يبين معامل الارتباط بين فقرات البعد الثامن (التقويم عن طريق تقويم الأقران) و الدرجة الكلية للبعد:**

ثامنا: التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران: يتبادل التلاميذ المهام التي أدوها فيما بينهم ليقوم كل منهم عمل الآخر.			
01	يشجع المعلم التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل القسم و نقدها بموضوعية.	0.834**	0.01
02	يشجع المعلم التلاميذ على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف أنشطة اللغة العربية.	0.897**	0.01

03	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة، و التعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي أو إملائي.	**0.897	0.01
04	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعة صغيرة لأداء نشاط تمثيلي متعلق بالدرس.	**0.770	0.01

يتبين من هذا الجدول أن جميع فقرات البعد الثامن دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 ، أي أن هناك علاقة بين الفقرات و البعد، و لذلك تعتبر فقرات البعد الثامن صادقة لما وضعت لقياسه.

2.3.4. ثبات بطاقة الملاحظة:

يعني الثبات مدى الدقة و الاستقرار و الاتساق في نتائج الأداة و الحصول على نفس النتائج تقريبا لو طُبقت مرتين فأكثر على نفس الفرد أو مجموعة من الأفراد.[1]

يمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار، و يستخدم هذا المعامل في صورته العامة عندما تكون احتمالات الإجابة على الأسئلة ليست ثنائية (صفر، واحد)، فيجب أن تكون متعددة [2] .

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (30) ومعلما و معلمة لغة عربية من غير عينة الدراسة الحالية ، وتم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (24) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ .

الرقم	الأبعـــــاد	معامل الارتباط
1	التقويم بالاختبارات التحريرية و الشفهية.	0.771
2	التقويم القائم على الأداء.	0.870

[1] بشير معمرية، القياس النفسي وتصميم أدواته. ط1. الجزائر: منشورات الحبر لنشر و التوزيع. (2007). ص 16.

[2] سعد عبد الرحمن، القياس النفسي النظرية والتطبيق. مصر، الجيزة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع. (1998) ص 173.

3	التقويم عن طريق الملاحظة.	0.525
4	التقويم عن طريق الواجبات المنزلية.	0.693
5	التقويم عن طريق المقابلة.	0.892
6	التقويم بواسطة المشروعات.	0.915
7	التقويم عن طريق التقويم الذاتي.	0.754
8	التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران.	0.844
الدرجة الكلية للبطاقة		**0.843**

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ لأبعاد البطاقة تراوحت قيمه ما بين (0.525- 0.915) و هي معاملات قوية و دالة، و بلغ معامل الثبات الكلي للبطاقة 0.843 و هو أيضا معامل قوي و دال، فيمكننا إذا الحكم من خلال هذه النتائج على ثبات بطاقة الملاحظة و صلاحيتها للقيام بالدراسة الأساسية الملحق رقم (07).

و من خلال كل هذه النتائج نستخلص أن بطاقة الملاحظة المعدة لجمع البيانات تتمتع بدرجة لا بأس بها من الصدق و الثبات مما يعزز من صدق و ثبات البيانات التي سيقوم الباحث بجمعها من خلال تطبيق هذه البطاقة على العينة الأساسية التي ستكون محل الدراسة.

4.4.الصورة النهائية لأداة الدراسة:

أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية الملحق رقم (04)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق أداة الدراسة، وثباتها، وأصبحت جاهزة للتطبيق، وتكونت أداة الدراسة من (36) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد رئيسة، البعد الأول ويضم (5 ف)، البعد الثاني و يضم (5 ف)، البعد الثالث (4 ف)، البعد الخامس (5 ف)، البعد السادس (4 ف)، البعد السابع (4 ف)، البعد الثامن (4 ف). سؤال مفتوح حول الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر من وجهة نظرهم.

من خلال تتبعنا سيرورة المرحلة الأولى من العمل الميداني التي تمثلت في الدراسة الاستطلاعية، تبين لنا من هذه العملية، أهمية الدراسة الاستطلاعية في التعرف على الميدان، وضبط الموضوع وفرضياته، وضبط الشكل النهائي لأدوات البحث، وتهيئة أفراد العينة للتطبيق

النهائي لهذه الأدوات وأيضا تهيئتهم للمساعدة والتعاون مع الباحث، وبالتالي ضمان تحقيق نتائج صادقة وموضوعية إلى حد معقول.

5.الأساليب الإحصائية:

من أجل الإجابة على فرضيات الدراسة تم تطبيق الأساليب الاحصائية التالية:

- التكرارات و النسب المئوية، و التي من خلالها التوصل إلى وصف خصائص العينة، و تحديد استجابتهم تجاه فقرات بطاقة الملاحظة.
- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي من أجل ترتيب أساليب التقويم المستمر حسب درجة استخدامها.
- معامل الارتباط لحساب الصدق الداخلي للأبعاد.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار كولموجوروف – سميرنوف للتأكد من اعتدالية التوزيع.
- اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وفقا للمتغيرات الجنس و التكوين أثناء الخدمة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وفقا للمتغيرات المؤهل العلمي و الخبرة.
- اختبار شيفيه (scheffe test) للمقارنة البعدية.

ملخص الفصل:

بعد استعراضنا للتراث النظري في الفصول السابقة، تضمن هذا الفصل عرضا لعناصر الاجراءات التطبيقية كإجراءات البحث الاستطلاعي، و اختيار المنهج المناسب للبحث و اختيار عينته، و خطوات بناء أدوات القياس متمثلة في بطاقة الملاحظة، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية تم من خلالها صياغة فرضيات الدراسة وقياس الخصائص السيكومترية لوسائل القياس في ضوء تحقيق أهداف الدراسة، و تبيان لمختلف الأساليب الاحصائية التي اعتمد عليها الباحث في حساب النتائج.

و نؤكد على أهمية هذا الفصل في تحديد معالم و آفاق البحث النهائية، فهو حلقة تمفصل بين جانبي هذه الدراسة النظري و التطبيقي، حيث تكمن أهمية هذه الدراسة في مدى التحكم في هذه الاجراءات.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

تمهيد:

في هذا الفصل تناول الباحث تحليلا لنتائج الدراسة، و ذلك عن طريق عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بطاقة الملاحظة، و من خلال معالجتها بالأساليب الاحصائية (أساليب الاحصاء الوصفي و الاستدلالي التحليلي)، ثم الوصول إلى النتائج المتعلقة بواقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية، و تحليلها و تفسيرها، و كذلك بالنسبة للفروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر تبعا لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، التكوين) ثم الصعوبات التي تواجه تطبيق أساليب التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين، وفق الخطوات التالية.

عرض النتائج و مناقشتها:

1.عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها:

تنص الفرضية الأولى في هذه الدراسة على: **يعتمد معلمو المرحلة الابتدائية على أساليب تقويم تقليدية في تقويم التلاميذ في اللغة العربية.**

و بعد تفريغ النتائج و حساب التكرارات و النسب المئوية، و من خلالها تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية التي تقيس درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية، و الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (25) يوضح التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين1- 2.

البعد		الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	قليلة	قليلة جدا	غير مستخدم	المتوسط	التقدير
التقويم بالاختبارات الكتابية و الشفهية	1	ت	86	25	03	/	/	4.72	عال جدا
		%	75.4	21.9	2.6	/	/		
	2	ت	81	22	10	01	/	4.60	عال جدا
		%	71.1	19.3	8.8	0.9	/		
	3	ت	57	47	09	01	/	4.40	عال جدا
		%	50	41.2	7.9	0.9	/		
	4	ت	03	25	47	28	11	2.83	منخفض
		%	2.6	21.9	41.2	24.6	9.6		
	5	ت	41	58	07	06	02	4.14	عال جدا
		%	36	50.9	6.1	5.3	1.8		
المتوسط العام للبعد الأول:								4.13	عال جدا
التقويم القائم	1	ت	47	35	28	04	/	4.09	عال جدا
		%	75.4	21.9	2.6	/	/		

	2	ت	43	54	15	01	01	4.20	عال جدا
		%	37.7	47.4	13.2	0.9	0.9		
	3	ت	26	39	31	05	13	3.59	عال
		%	22.8	34.2	27.2	4.4	11.4		
	4	ت	15	39	25	13	22	3.18	عال
		%	13.2	34.2	21.9	11.4	19.3		
	5	ت	21	74	10	03	06	3.91	عال
		%	18.4	64.9	8.8	2.6	5.3		
المتوسط العام للبعد الثاني:								**3.79**	**عال**

يتبين من هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية للبعد الأول تراوحت بين (2.83 و 4.72) و هي في مجملها متوسطات من الدرجة العالية جدا، ماعدا متوسط الفقرة الرابعة الذي جاء بدرجة منخفضة، والتي تنص على: **تقيس الأسئلة مهارات التفكير الإبداعي.**

أما المتوسطات الحسابية للبعد الثاني فقد تراوحت بين (3.18 و 4.20) من المستوى العالي جدا للفقرتين الأولى و الثانية و من المستوى العالي لبقية فقرات البعد.

جدول رقم (26) يوضح التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين 3- 4.

البعد	الفقرة		كبيرة جدا	كبيرة	قليلة	قليلة جدا	غير مستخدم	المتوسط	التقدير
التقويم بالملاحظة	1	ت	91	18	05	/	/	4.75	عال جدا
		%	79.8	15.8	4.4	/	/		
	2	ت	38	61	08	06	01	4.13	عال جدا
		%	33.3	53.5	7.0	5.3	0.9		
	3	ت	45	44	15	08	02	4.07	عال جدا
		%	39.5	38.6	13.2	7.0	1.8		
	4	ت	03	10	16	25	60	1.86	منخفض

		%	2.6	8.8	14.0	21.9	52.6		
	5	ت	04	11	14	24	61	1.88	منخفض
		%	3.5	9.6	12.3	21.1	53.5		
المتوسط العام للبعد الثالث:								3.33	عال
التقويم بالواجبات المنزلية	1	ت	73	29	11	/	01	4.51	عال جدا
		%	64.0	25.4	9.6	/	0.9		
	2	ت	35	44	25	07	03	3.88	عال
		%	30.7	38.6	21.9	6.1	2.6		
	3	ت	19	47	28	14	06	3.51	عال
		%	16.7	41.2	24.6	12.3	5.3		
	4	ت	10	32	12	16	44	2.54	منخفض
		%	8.8	28.1	10.5	14.0	38.6		
المتوسط العام للبعد الرابع:								3.61	عال

يتبين من هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية للبعد الثالث تراوحت بين (1.76 و 4.75) حيث أن متوسطات الفقرات الثلاثة الأولى من الدرجة العالية جدا، و أما متوسطا الفقرة الرابعة و الخامسة فبدرجة منخفضة، و تنص الفقرتان على الترتيب على: **يدون المعلم ملاحظاته اليومية عن التلميذ في كراس خاص بعد مناقشة ما يطرحه من أفكار. يستخدم المعلم بطاقة الملاحظة للكشف عن كفاءات المتعلمين، و يراجعها أسبوعيا أو شهريا.**

أما المتوسطات الحسابية للبعد الرابع فقد تراوحت بين (2.54 و 4.51) من المستوى العالي جدا للفقرة الأولى و المستوى العالي للفقرتين الثانية و الثالثة و من المستوى المنخفض للفقرة الرابعة و التي تنص على: **يسجل المعلم نتائج الواجبات المنزلية بصفة دورية في كراس خاص لمراجعتها.**

جدول رقم (27) يوضح التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين 5- 6.

البعد	الفقرة		كبيرة جدا	كبيرة	قليلة	قليلة جدا	غير مستخدم	المتوسط	التقدير
التقويم بالمقابلة	1	ت	01	13	39	57	04	2.56	منخفض
		%	0.9	11.4	34.2	50.0	3.5		
	2	ت	/	16	36	56	06	2.54	منخفض
		%	/	14.0	31.6	49.1	5.3		
	3	ت	/	13	34	61	06	2.47	منخفض
		%	/	11.4	29.8	53.5	5.3		
	4	ت	01	05	32	60	16	2.25	منخفض
		%	0.9	4.4	28.1	52.6	14.0		
	5	ت	01	04	08	06	95	1.33	منخفض جدا
		%	0.9	3.5	7.0	5.3	83.3		
المتوسط العام للبعد الخامس:								2.23	منخفض
التقويم بالمشروعات	1	ت	34	39	14	21	06	3.64	عال
		%	29.8	34.2	12.3	18.4	5.3		
	2	ت	08	28	27	38	13	2.82	منخفض
		%	7.0	24.6	23.7	33.3	11.4		
	3	ت	02	34	26	42	10	2.78	منخفض
		%	1.8	29.8	22.8	36.8	8.8		
	4	ت	01	07	24	39	43	1.98	منخفض جدا
		%	0.9	6.1	21.1	34.2	37.7		
المتوسط العام للبعد السادس:								2.80	منخفض

و من الجدول المتعلق بالبعدين الخامس و السادس فيتبين أن المتوسطات الحسابية للبعد الخامس تراوحت بين (1.33 و 2.56) و هي في مجملها متوسطات من الدرجة المنخفضة، و الفقرة الخامسة فمتوسطها من الدرجة المنخفضة جدا و هي تنص على: **يوجه المعلم في المقابلة أسئلة شفوية لاستنباط فكرة عامة عن الدرس.**

أما المتوسطات الحسابية للبعد السادس فقد تراوحت بين (1.98 و 3.64) و هي من المستوى العالي للفقرة الأولى و من المستوى المنخفض للفقرتين الثانية و الثالثة و من المستوى المنخفض جدا للفقرة الرابعة و التي تنص على: **يسجل المعلم نتائج تقييم المشروعات لتقويم كفاءات التلاميذ.**

جدول رقم (28) يوضح التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر للبعدين 7- 8.

البعد	الفقرة		كبيرة جدا	كبيرة	قليلة	قليلة جدا	غير مستخدم	المتوسط	التقدير
التقويم الذاتي	1	ت	62	40	08	04	/	4.40	عال جدا
		%	54.4	35.1	7.0	3.5	/		
	2	ت	76	29	03	06	/	4.53	عال جدا
		%	66.7	25.4	2.6	5.3	/		
	3	ت	50	54	09	01	/	4.34	عال جدا
		%	43.9	47.4	7.9	0.9	/		
	4	ت	01	18	26	35	34	2.27	منخفض
		%	0.9	15.8	22.8	30.7	29.8		
المتوسط العام للبعد السابع:								3.88	عال
تقويم الأقران	1	ت	37	42	23	06	06	3.85	عال
		%	32.5	36.8	20.2	5.3	5.3		
	2	ت	46	39	22	07	/	4.08	عال جدا

		%	40.4	34.2	19.3	6.1	/		
	3	ت	18	42	38	10	06	3.49	عال
		%	15.8	36.8	33.3	8.8	5.3		
	4	ت	12	37	20	25	20	2.96	منخفض
		%	10.5	32.5	17.5	21.9	17.5		
المتوسط العام للبعد الثامن:								**3.59**	**عال**

يتبين من هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية للبعد السابع تراوحت بين (2.27 و 4.53) و هي في مجملها متوسطات من الدرجة العالية جدا، ماعدا متوسط الفقرة الرابعة الذي جاء بدرجة منخفضة، والتي تنص على: **يشجع المعلم التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية.**

أما المتوسطات الحسابية للبعد الثامن فقد تراوحت بين (2.96 و 4.08) من المستوى العالي جدا للفقرة الثانية و من المستوى العالي للفقرتين الأولى و الثالثة، أما الفقرة الرابعة و التي تنص على : **يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعة صغيرة لأداء نشاط تمثيلي متعلق بالدرس،** فإنها جاءت من المستوى المنخفض.

1.1.ترتيب الأبعاد حسب درجة استخدامها:

بعد استخدام الأساليب الاحصائية باستخدام الحزم الاحصائية spss كحساب التكرارات و النسبة المئوية و حساب المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري ثم الأوزان النسبية و التي اعتمد عليها الباحث في ترتيب الأساليب الاحصائية حسب درجة استخدامها من طرف معلمي اللغة العربية تم تفريغها في الجدول التالي:

جدول رقم (29) يوضح ترتيب أساليب التقويم المستمر حسب درجة استخدام معلمي اللغة العربية لها.

البعد	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الاختبارات	**05**	**04.13**	**0.738**	**82.6**	**01**
الأداء	**05**	**03.79**	**0.960**	**75.8**	**03**
الملاحظة	**05**	**03.33**	**0.918**	**66.6**	**06**

الواجبات	**04**	**03.61**	**1.065**	**72.2**	**04**
المقابلة	**05**	**02.23**	**0.784**	**44.6**	**08**
المشروعات	**04**	**02.80**	**1.082**	**56**	**07**
التقويم الذاتي	**04**	**03.88**	**0.822**	**77.6**	**02**
تقويم الأقران	**04**	**03.59**	**1.080**	**71.8**	**05**
الدرجة الكلية		**03.42**	**0.931**	**68.4**	

يتبين من الجدول السابق رقم (29) أن البعد الأول الوارد في بطاقة الملاحظة و هو التقويم بالاختبارات الكتابية و الشفهية حل في المرتبة الأولى و بوزن نسبي يقدر بـ (82.6%) و يليه في المرتبة الثانية البعد القائم على التقويم الذاتي بوزن نسبي يقدر بـ (77.6%)، و المرتبة الثالثة احتلها التقويم بواسطة الأداء و بوزن نسبي بلغ (75.8%)، و يليه في المرتبة الرابعة التقويم بالواجبات المنزلية حيث بلغ وزنه النسبي (72.2%)، و في المرتبة الخامسة تقويم الأقران بوزن نسبي قدر بـ (71.8%)، و في المرتبة السادسة حل التقويم بواسطة الملاحظة و بوزن نسبي بلغ (66.6%)، يليه في المرتبة السابعة التقويم بالمشروعات و بوزن نسبي بلغ (56%)، أما المرتبة الثامنة والأخيرة فقد احتلها التقويم بالمقابلة و بوزن نسبي منخفض يقدر بـ (44.6%).

2.1.تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

– احتل البعد الأول و هو التقويم بواسطة الاختبارات الكتابية و الشفهية بوزن نسبي عالي جدا قدر بـ (82.6%)، و يعزو الباحث ذلك إلى أن الاختبارات الكتابية و الشفهية و هي من أساليب التقويم التقليدي التي ألف المعلمون استخدامها فربما ذلك الذي جعلها تحتل هذه المرتبة، و لعل الاهتمام الكبير الذي توليه الإدارة متمثلة في وزارة التربية و مديرياتها و مفتشيات التعليم الابتدائي لهذا النوع من أساليب التقويم هو الذي وراء هذه الدرجة الكبيرة جدا، و ربما إضافة إلى أن المعلمين لازالوا يرون أن هذه الاختبارات تستطيع قياس الكفاءات المختلفة للعملية التعليمية التعلمية. و بذلك يستطيع المعلمون بها الكشف عن جوانب القوة و مواطن الضعف و مدى تحقق الكفاءات التي يسعى منهاج اللغة العربية إلى تطويرها و تحقيقها لدى المتعلمين في هذه المرحلة.

و هذه النتيجة تتفق مع دراسة الجلاد (2007) و مع دراسة الدوسري (2003) و دراسة الباز و المطوع (2001) و دراسة البستاني (1999)، و دراسة راشد حماد الدوسري 2002 /2003 حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن المعلمين يستخدمون الاختبارات الكتابية بدرجة كبيرة. وهو ما يتطابق أيضا مع دراسة طه صالح (2002/ 2003) حيث توصل إلى نسبة % 79,89 من الأساتذة يعتمدون على الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم.

– و احتل البعد السابع في بطاقة الملاحظة المرتبة الثانية بوزن نسبي قدر بـ (77.6%) و هي كذلك درجة عالية و يعزو الباحث ذلك ربما لأن المقاربة الجديدة التي تهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية و تعزيز مبدأ التعلم لدى المتعلمين هو ما أثر على المعلمين فجعلهم يهتمون بهذا الأسلوب من أساليب التقويم المستمر، و ربما لأن المعلمين يركزون على نشاطي القراءة و المحفوظات لاكتساب كفاءات اللغة العربية إضافة إلى نشاطي الإملاء و التعبير الكتابي التي تدفع بالمتعلمين إلى اكتشاف أخطائهم و تصحيحها بأنفسهم مما يحفزهم على تحسين الأداء و تقوية دافعيتهم للتعلم، و من ثم يجعل المعلم و المتعلم على حد سواء يسعيان إلى تحقيق أهداف هذه المقاربة.

و تتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة حنو (2003) و التي توصلت إلى أن نسبة استخدام المعلمين لأسلوب التقويم الذاتي بلغت (70 %)، و اختلفت مع دراسة نصر (1997) و التي نصت على أن المعلمين لا يهتمون بهذا النوع من التقويم في تقويم كفاءات المتعلمين، و دراسة نصر التي أشارت إلى تدني و ندرة استخدام المعلمين إلى هذا الأسلوب.

– أما المرتبة الثالثة فقد احتلها البعد الثاني و هو أسلوب التقويم القائم على الأداء بوزن نسبي قدره (75.80%) و تعتبر هذه النسبة مرتفعة أيضا و يعزو الباحث هذه النتيجة حسب اعتقاده إلى ما توليه الإدارة المتمثلة في وزارة التربية من أهمية لهذه العملية و ذلك عن طريق نشاطي القراءة و التعبير و التواصل و اللذين يتصدران جل حصص اللغة العربية على مدى الأسبوع، فيقوم المعلم بتقويم التلاميذ من خلال مناقشة النصوص القرائية و التعبير عن المشاهد المصورة و إثارة المناقشة بين التلاميذ في حصص التعبير و التواصل. فقد يكون هذا الكم من الحصص في اللغة العربية هو الذي جعل من الوزن النسبي يصل إلى هذا الحد.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة حنو (2003)التي توصلت إلى أن استخدام المعلمين لهذا

الأسلوب في تقويم التلاميذ بلغ (70%)، و تقترب أيضا من دراسة السويدي التي نصت على استخدام متوسط لهذا الأسلوب من طرف المعلمين.

– و احتل البعد الرابع و هو أسلوب التقويم بواسطة الواجبات المنزلية المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (72.20%)، و يعود ذلك حسب ظن الباحث إلى تأثير قلة الوقت المخصص لإنجاز التمارين في حين أن وزارة التربية قامت بطبع كتب الأنشطة اللغوية و التي من خلالها يجري تقويم التلاميذ بإنجاز بعض التطبيقات المتعلقة بجميع أنشطة اللغة العربية و في حصص يومية وتجري مراقبتها من طرف المدير و المفتش، لكن قلة الوقت لا تمكن المتعلمين من إنجاز كل التمارين فيطالبهم المعلمون بإنجازها في البيت، فحققت فقرات هذا البعد درجات عالية في المتوسط الحسابي لذلك ربما أدى ذلك إلى تفعيل المعلمين إلى هذا الأسلوب.

و تتفق هذه الدراسة مع دراسة الفطايري (1990) و التي تنص على أن الواجبات المنزلية تشكل مجالا هاما من مجالات اتخاذ القرارات بشأن تنفيذ محتوى المنهج سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها. و تتفق أيضا مع دراسة علي (1991) التي تعتبر الواجبات المنزلية عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلمية، و ذلك في جعل التلاميذ يطبقون ما تعلموه و تمديد النشاط التعليمي المدرسي إلى المنزل.

– و حل في المرتبة الخامسة البعد الثامن و هو أسلوب التقويم القائم على تقويم الأقران و بلغ وزنه النسبي (71.8%) و هي أيضا نسبة عالية و نصت فقراته على تشجيع المعلم التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل القسم و نقدها بموضوعية. و تشجيعهم على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف أنشطة اللغة العربية. و تكليفهم بالعمل في مجموعات صغيرة، و التعاون بين أفرادها و أداء نشاط تمثيلي متعلق بالدرس. و هذه الأساليب يعتقد الباحث أن المعلمين يميلون لاستخدامها بكثرة لأنها تثير التلاميذ و تدفعهم إلى التنافس و تحفزهم على تحسين أدائهم خاصة في المرحلة الابتدائية حيث يميل التلاميذ إلى التقليد و التنافس و حب الظهور. و هذا ما عزز حسب وجهة نظر الباحث حول اهتمام المعلمين بهذا النوع من أساليب التقويم.

و تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة حنو (2003)، و التي خلصت إلى استخدام متوسط لهذا الأسلوب، كما اختلفت أيضا مع دراسة السويدي (1993) التي تشير إلى أن هذا الأسلوب لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم التلاميذ، و يعزو الباحث هذا الاختلاف

إلى اختلاف المقاربات التربوية المعتمدة إذ أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تفعيل التعلم التعاوني و الذي بدوره يفعل من استخدام أسلوب تقويم الأقران.

-أما في المرتبة السادسة فجاء البعد الثالث و المتعلق بالتقويم عن طريق الملاحظة بوزن نسبي بلغ (66.6%) و هي نسبة عالية أيضا و يعزى ذلك ربما إلى اعتبار المعلمين الملاحظة من الأساليب التي تستخدم دون أن تتطلب جهدا كبيرا خاصة و أنهم لا يقومون بتدوين ملاحظاتهم و هذا ما يؤكده المتوسط الحسابي للفقرتين الرابعة و الخامسة و اللتان تنصان على قيام المعلم بتسجيل ملاحظاته في بطاقة خاصة و استعمالها للكشف عن كفاءات المتعلمين، و يراجعها أسبوعيا أو شهريا، إذ جاء متوسطا الفقرتين من المستوى المنخفض، بالإضافة و حسب ما يعتقد الباحث أن ملاحظات المعلمين تشمل جميع المتعلمين رغم اكتظاظ بعض الأقسام بالتلاميذ، و من ناحية أخرى ربما يرجع ذلك إلى حرص الإدارة و المشرفين على ضرورة ملاحظة أعمال التلاميذ الكتابية و مراقبتها اليومية، و هذا ما جعل المستوى العام لهذا البعد يكون عاليا.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة آل معيض (2007) و دراسة حنو (2003) و دراسة السويدي (1993) حيث أشارت كل هذه الدراسات أن المعلمين يستخدمون أسلوب الملاحظة بشكل مرض.

- و احتل هذه المرتبة أي السابعة البعد السادس و هو التقويم بواسطة المشروعات بوزن نسبي متوسط عموما بلغ (56%) مقارنة بالأبعاد السابقة، و رغم أن هذا الأسلوب الذي يعتبر من أهم مخرجات المقاربة بالكفاءات و أهميته في قياس مدى تحكم المتعلمين في كفاءاتهم، إلا أن استخدام المعلمين لهذا الأسلوب جاء منخفضا و ربما يرجع ذلك إلى ما أقرته التعديلات التي شهدتها المناهج سنة 2012 إذ تم حذف المشاريع من الكتاب المدرسي، هذه المشاريع التي كانت تأتي عقب كل محور دراسي في اللغة العربية بمعدل عشرة مشاريع سنوية تدمج من خلالها الكفاءات المستهدفة و تستعمل لقياس مدى تحققها و من ثم تقويم التلاميذ، و استبدلت هذه المشاريع بثلاثة مشاريع موزعة على الفصول الدراسية الثلاثة، و هذا ما جعل المعلمين حسب رأي الباحث يستخدمون هذا الأسلوب بمستوى منخفض، و ربما يرجع أيضا إلى عدم فهم و تمكن المعلمين من استخدام هذا الأسلوب الجديد لنقص التكوين في هذا المجال.

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة أبو شعيرة و اشتيوة و غبارى (2010) و كشفت نتائجها عن المعيقات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي و من

بينها المشاريع ومن أهم المعيقات معيقات متعلقة بقلة البرامج التدريبية للمعلمين و كذا المعيقات المادية. و تقترب من نتائج الدراسة التي أجراها الرافعي و طوالبة و القاعود (2012) و أشارت إلى أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي بما فيها المشاريع كانت متوسطة.

– واحتل البعد الخامس و هو التقويم بالمقابلة المرتبة الثامنة بوزن نسبي منخفض في كل فقراته و بلغ **(44.6 %)** و يعزو الباحث هذا المستوى المتدني ربما إلى قلة التكوين في هذا المجال و ربما لاعتقادهم أن هذا الأسلوب يستخدم مع التلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية و يقوم بها المختصون، رغم أن هذا الأسلوب يشبه إلى حد ما الاختبارات الشفاهية و التي يستخدمها المعلمون بدرجة عالية لتقويم المتعلمين، و ربما يعزى ذلك أيضا إلى عدم مطالبة الإدارة المعلمين باستخدام هذا الأسلوب في عمليات التقويم. إضافة و حسب ما يعتقده الباحث إلى أن كثافة عدد التلاميذ داخل القسم و ضيق الوقت من الأسباب التي جعلت المعلمين يتجنبون استخدام هذا الأسلوب.

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها الباز و المطوع (2001) و دراسة السويدي (1993) و دراسة القرشي (1986) و دراسة الصعيدي (2004) و اتفقت هذه الدراسات في الاشارة إلى أن المقابلات من أقل الأساليب استخداما في تقويم التلاميذ.

إن النتائج التي توصلت إليها هذه الفرضية و المتعلقة بواقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية، أكدت على أن المعلمين لا يزالون يعتمدون في تقويم التلاميذ عل أساليب التقويم التقليدية متمثلة في الاختبارات الكتابية و الشفاهية و التي توليها الإدارة التربوية متمثلة في وزارة التربية و المشرفين التربويين على حد سواء اهتماما كبيرا، و ذلك من خلال المناشير و التعليمات التي تصدر عنها و تتوجه بالدرجة الأولى إلى المعلمين توضح لهم كيفية تقويم كفاءات التلاميذ و تركز بالدرجة الأولى على الاختبارات الشهرية و الفصلية، و هذا ما جعل المعلمين لا يزالون يعتمدون على هذه الأساليب التقليدية رغم ما جاءت به المقاربة بالكفاءات من تفعيل و تنويع أساليب التقويم المستمر بصفة خاصة و التقويم التربوي بصفة عامة. و منه يمكننا القول بتحقق الفرضية التي تنص على: **يعتمد معلمو المرحلة الابتدائية على الأساليب التقليدية في تقويم التلاميذ في اللغة العربية.** و على الرغم من أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن المعلمين يمارسون بعض الأساليب الأخرى بدرجة عالية إلا أنها ظلت بعيدة في كثير من الممارسات التي تتطلع لها المقاربة الجديدة و لا ترقى إلى ما توصي به عملية التقويم المستمر

بمراحلها القياس و التقييم و التقويم، و من ثم إصدار القرارات التي من شأنها تحسين مستوى التلاميذ، و ذلك بسبب ممارسة هذه الأساليب بصورة سطحية إلى حد ما إذ أن الكثير من المعلمين لا يوثقون نتائج ملاحظاتهم أو نتائج المقابلات التي يقومون بها مع تلاميذهم أو نتائج الواجبات المدرسية و يعزون ذلك إلى أنهم بمقدورهم تذكر ذلك أو أنهم قادرون على إصدار تلك الأحكام من دون القيام بتلك العمليات أو تطبيق الكثير من الأساليب. و عليه ندعو وزارة التربية إلى الاهتمام بأساليب التقويم المستمر كاهتمامها بالاختبارات، و أن توثق للقيام بهذه العملية من خلال إصدار مطبوعات خاصة تتمثل في شبكات التقويم المستمر تخص كل أسلوب من الأساليب و يقوم المعلم بتطبيقها و متابعتها، بالإضافة إلى ضرورة لفت انتباه المشرفين إلى إيلاء عملية التقويم المستمر جانبا هاما من التكوين التطبيقي الذي يساعد المعلمين على تنفيذه بطريقة صحيحة.

2.عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تعزى إلى (الجنس، المؤهل، الخبرة، التكوين).**
تفرض الإجابة على هذه الفرضية استخدام اختبار ت (t–test)، و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لذلك قام الباحث بالتأكد من شروط استخدامهما و المتمثلة في:

- أن تكون العينتان (المجموعتان) مستقلتين وعشوائيتين .
- أن يكون مستوى قياس المتغير التابع كميا (فتريا أو نسبيا).
- أن يكون توزيع المتغير التابع معتدلا (طبيعيا) و تم ذلك باستخدام الحزم الاحصائية spss واستعمال اختبار كولموجوروف – سميرنوف أحد الاختبارات الإحصائية المهمة التي تستخدم في فحص البيانات لمعرفة فيما إذا كانت موزعة توزيعاً طبيعياً أم لا. الملحق رقم (08).

و الموضحة نتائجه في الجدول رقم (30).

جدول رقم (30) يبين نتائج اختبار اعتدالية التوزيع. كولموجوروف – سميرنوف.

	كولموجوروف – سميرنوف		
	statistic	df	sig
Var0001	0.077	114	0.097

يتبين من الجدول رقم (30) أن sig= 0.097 و هي أكبر من 0.05 و منه فإن البيانات موزعة

توزيعا اعتداليا أنظر الملحق رقم (08)، و هو أحد شروط تطبيق اختبار (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

1.2.الفرضية الجزئية الأولى: حسب متغير الجنس:

نصت الفرضية الاجرائية على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس.** و للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي الملحق رقم (09):

جدول رقم (31) يبين نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية حسب متغير الجنس لمختلف الأبعاد.

البعد	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية df	متوسط العينة		الاحتمال (Sig) P.value
			الأولى	الثانية	
التقويم بالاختبارات	- 0.742	112	20.46	20.84	0.460
التقويم بالأداء	- 1.536	112	18.34	19.35	0.127
التقويم بالملاحظة	- 0.485	112	16.53	16.80	0.628
التقويم بالواجبات المنزلية	- 0.415	112	14.31	14.54	0.679
التقويم بالمقابلة	0.655	112	11.43	11.01	0.514
التقويم بالمشروعات	1.291	112	11.78	10.94	0.199
التقويم الذاتي	- 1.726	112	15.12	15.79	0.087

تقويم الأقران	- 1.453	112	13.82	14.72	0.149

يتبين من الجدول رقم (31) أن:

1- بالنسبة للبعد الأول: نلاحظ أن 0.460 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم بالاختبارات الكتابية و الشفهية.

2- بالنسبة للبعد الثاني: نلاحظ أن 0.127 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم القائم على الأداء.

3- بالنسبة للبعد الثالث: نلاحظ أن 0.628 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم بالملاحظة.

4- بالنسبة للبعد الرابع: نلاحظ أن 0.679 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم بالواجبات المنزلية.

5- بالنسبة للبعد الخامس: نلاحظ أن 0.514 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم بالمقابلة.

6- بالنسبة للبعد السادس: نلاحظ أن 0.199 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم بالمشروعات.

7- بالنسبة للبعد السابع: نلاحظ أن 0.087 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم الذاتي.

8- بالنسبة للبعد الثامن: نلاحظ أن 0.149 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم

المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم عن طريق الأقران.

بالنسبة للمقياس ككل:

جدول رقم (32) يبين نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية حسب متغير الجنس للمقياس.

المقياس	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية df	متوسط العينة		الاحتمال (Sig) P.value
			الأولى	الثانية	
	- 0.793	112	121.82	124.04	0.401

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن Sig= 0.401 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس.

تفسير و مناقشة النتائج:

يتضح من خلال عرض هذه النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر لجميع الأبعاد، و يفسر الباحث ذلك ربما لاعتماد المدارس الابتدائية لنظام الاختبارات الموحدة المعمول بها في جميع المقاطعات التربوية محل الدراسة و أيضا لاعتماد المعلمين على كراس النشاطات للغة العربية التي تتضمن تطبيقات في مختلف الأنشطة الخاصة باللغة العربية في تقويم الأداء هذه الكراسات التي أصدرها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية و يلزم بها المفتشون المعلمين لتقويم أداء التلاميذ، لذلك و كما يعتقد الباحث لم تظهر الفروق بين المعلمين و المعلمات، و يتضح أيضا عدم اختلاف المعلمين و المعلمات في تقويم التلاميذ عن طريق الملاحظة و يفسر الباحث ذلك ربما لأن المعلمين و المعلمات ملزمون بملاحظة ما يقوم به التلاميذ ملاحظة يومية. و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها حنو (2003) و التي أشارت بأنه توجد فروق في استخدام أساليب التقويم المستمر بين الجنسين و لكن بنسبة قليلة و تتفق أيضا مع دراسة السويدي (1993) و التي توصلت إلى أن الفروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم لا تكاد تذكر. و اختلفت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة نصر (1997) و التي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات استجابة المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب

التقويم المستمر لصالح الإناث.

2.2. الفرضية الجزئية الثانية: حسب متغير المؤهل العلمي:

نصت الفرضية الاجرائية الثالثة على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.** و للتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي الملحق رقم (10):

جدول رقم (33) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير المؤهل العلمي لمختلف الأبعاد.

رقم البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة Sig
التقويم بالاختبارات	بين المجموعات	22.446	2	11.223	1.603	**0.206**
	داخل المجموعات	777.001	111	7.000		
	المجموع	799.447	113			
التقويم بالأداء	بين المجموعات	6.789	2	3.395	0.289	**0.750**
	داخل المجموعات	1304.202	111	11.750		
	المجموع	1310.991	113			
التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	13.998	2	6.999	0.854	**0.428**
	داخل المجموعات	909.450	111	8.193		
	المجموع	923.447	113			

التقويم بالواجبات المنزلية	**بين المجموعات**	8.439	2	4.467	0.549	**0.579**
	داخل المجموعات	903.426	111	8.139		
	المجموع	912.360	113			
التقويم بالمقابلة	**بين المجموعات**	35.447	2	17.724	1.625	**0.201**
	داخل المجموعات	1210.386	111	10.904		
	المجموع	1245.833	113			
التقويم بالمشروعات	**بين المجموعات**	10.079	2	5.039	0.451	**0.638**
	داخل المجموعات	1239.044	111	11.163		
	المجموع	1249.123	113			
التقويم الذاتي	**بين المجموعات**	3.863	2	1.934	0.473	**0.625**
	داخل المجموعات	454.316	111	4.093		
	المجموع	458.184	113			
تقويم الأقران	**بين المجموعات**	13.263	2	6.632	0.652	**0.523**
	داخل المجموعات	1128.175	111	10.164		
	المجموع	1141.439	113			

يتبين من الجدول رقم (33) أن:

1. بالنسبة للبعد الأول: نلاحظ أن Sig= 0.206 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم بالاختبارات الكتابية و الشفهية.
2. بالنسبة للبعد الثاني: نلاحظ أن Sig= 0.750 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم القائم على الأداء.
3. بالنسبة للبعد الثالث: نلاحظ أن Sig= 0.428 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم بالملاحظة.
4. بالنسبة للبعد الرابع: نلاحظ أن Sig= 0.579 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم بالواجبات المنزلية.
5. بالنسبة للبعد الخامس: نلاحظ أن Sig= 0.201 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم بالمقابلة.
6. بالنسبة للبعد السادس: نلاحظ أن Sig= 0.638 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم بالمشروعات.
7. بالنسبة للبعد السابع: نلاحظ أن Sig= 0.625 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم الذاتي.
8. بالنسبة للبعد الثامن: نلاحظ أن Sig= 0.523 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم عن طريق الأقران.

بالنسبة للمقياس ككل:

جدول رقم (34) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير المؤهل العلمي للمقياس.

المقياس ككل	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة Sig
	بين المجموعات	372.982	2	186.491	0.915	**0.404**
	داخل المجموعات	22628.14	111	203.857		
	المجموع	23001.12	113			

9. بالنسبة للمقياس ككل: نلاحظ أن Sig= 0.404 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث استخدام أساليب التقويم المستمر.

تفسير و مناقشة النتائج :

يتضح من الجدول رقم (34) أنه لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي و ذلك في جميع الأبعاد و يعزو الباحث ذلك ربما بالنسبة للبعد الأول و هو التقويم بالاختبارات الكتابية و الشفهية لما تنتهجه المدارس الابتدائية في إعداد الاختبارات إلى فكرة توحيدها إما على مستوى المقاطعة التربوية أو على الأقل على مستوى المدرسة الواحدة، مما يجعل المعلمين يشتركون في إعدادها مما يؤدي حسب اعتقاد الباحث إلى عدم تأثير المؤهل العلمي و بذلك إلى عدم وجود فروق بينهم. و كذلك الأمر بالنسبة لتقويم الأداء الذي يعتمد على كراسات النشاط المعتمدة من طرف وزارة التربية و التي تحث المشرفين على مراقبة مدى التزام المعلمين في تقويم أداء التلاميذ. و تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي قام بها نصر (1997) التي لم تشر على وجود أثر دال لعامل المؤهل العلمي في استخدام أساليب التقويم المستمر. و تختلف نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت لها دراسة آذار بنت عبد الله

(2010) و التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلاّلة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح اللاتي مؤهلهن العلمي دراسات عليا، وبكالوريوس على اللاتي مؤهلهن العلمي دبلوم، فكلما كان المؤهل العلمي عاليا ساعد ذلك في إكساب الأساليب التربوية الحديثة في مجال التقويم ومنها ملف الإنجاز فتتحقق المعرفة الكافية حول استخدام ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى التلميذات.

3.2.الفرضية الجزئية الثالثة: حسب متغير الخبرة المهنية:

نصت الفرضية الاجرائية الثالثة على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الخبرة المهنية.**

و للتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير الخبرة و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي الملحق رقم (11):

جدول رقم (35) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير الخبرة المهنية لمختلف الأبعاد.

رقم البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة Sig
التقويم بالاختبارات	بين المجموعات	30.121	3	10.040	1.436	**0.236**
	داخل المجموعات	769.326	110	6.994		
	المجموع	799.447	113			
التقويم بالأداء	بين المجموعات	213.233	3	71.078	7.122	**0.00**
	داخل المجموعات	1097.758	110	9.980		
	المجموع	1310.991	113			
التقويم	بين	59.018	3	19.673	2.503	**0.063**

بالملاحظة	المجموعات					
	داخل المجموعات	864.429	110	7.858		
	المجموع	923.447	113			
التقويم بالواجبات المنزلية	بين المجموعات	132.351	3	44.117	6.222	**0.001**
	داخل المجموعات	780.008	110	7.091		
	المجموع	912.360	113			
التقويم بالمقابلة	بين المجموعات	148.542	3	49.514	4.964	**0.003**
	داخل المجموعات	1097.292	110	9.975		
	المجموع	1245.833	113			
التقويم بالمشروعات	بين المجموعات	104.664	3	34.888	3.353	**0.022**
	داخل المجموعات	1144.458	110	10.404		
	المجموع	1249.123	113			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	41.080	3	13.693	3.611	**0.016**
	داخل المجموعات	417.104	110	3.792		
	المجموع	458.184	113			
تقويم الأقران	بين	183.043	3	61.014	7.003	**0.00**

	المجموعات					
	داخل المجموعات	958.396	110	8.713		
	المجموع	1141.439	113			

يتبين من خلال الجدول رقم (35):

1. بالنسبة للبعد الاول: نلاحظ أن Sig= 0.236 و هي أكبر من α = 0.05 و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات العمل من حيث التقويم بالاختبارات الكتابية و الشفهية.
2. بالنسبة للبعد الثاني: نلاحظ أن Sig= 0.00 و هي أصغر من α = 0.05 و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و نقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة من حيث التقويم القائم على الأداء.

ولمعرفة عائدية الفروق بين متوسطات واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للواجبات للتقويم المستمر القائم على الأداء في اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذه الفروق. كما هو موضح بالجدول (36).

جدول(36) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الثاني.

عدد سنوات الخدمة	المتوسطات	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 9	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5 سنوات	**17.366**	/			
من 6 إلى 9	**18.416**	**1.05**	/		
من 10 إلى 15	**22.875**	**5.508***	**4.458***	/	
أكثر من 15	**19.375**	**2.01***	**0.958**	**-3.500***	/

يتبين من الجدول رقم (36) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة α = 0.05 بين ذوي الخبرة المهنية (من 10 إلى 15) على ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و ذوي الخبرة (من 6 إلى 9) لصالح الفئة الأولى، و وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 = α بين ذوي الخبرة المهنية (أكثر من 15 سنة) على ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) لصالح الفئة الأولى. و بين ذوي الخبرة المهنية (من 10 إلى 15) على ذوي الخبرة (أكثر من 15) لصالح الفئة الأولى. في البعد الخاص بالتقويم القائم على الأداء في تقويم التلاميذ.

3. بالنسبة للبعد الثالث: نلاحظ أن 0.063 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي من حيث التقويم بالملاحظة.

4. بالنسبة للبعد الرابع: نلاحظ أن 0.001 =Sig و هي أصغر من 0.05 = α و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و نقبل الفرضية البديلة توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات العمل من حيث التقويم بالواجبات المنزلية.

ولمعرفة عائدية الفروق بين متوسطات واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للواجبات المنزلية للتقويم المستمر في اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذه الفروق. كما هو موضح بالجدول (37).

جدول رقم (37) يبين نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الرابع.

عدد سنوات الخدمة	المتوسطات	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 9	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5 سنوات	13.133	/			
من 6 إلى 9	15.833	2.700*	/		

من 10 إلى 15	17.125	3.991*	1.291	/	
أكثر من 15	14.500	1.366	-1.333	-2.625	/

يتبين من الجدول رقم (37) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين ذوي الخبرة المهنية (من 10 إلى 15) و ذوي الخبرة (من 6 إلى 9) على ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) لصالح الفئتين الثلاثة الأوليين.

5. بالنسبة للبعد الخامس: نلاحظ أن 0.003 =Sig و هي أصغر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و نقبل الفرضية البديلة توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات العمل من حيث التقويم بالمقابلة.

ولمعرفة عائدية الفروق بين متوسطات واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للمقابلة في التقويم المستمر في اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذه الفروق. كما بالجدول (38).

جدول رقم (38) يبين نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الخامس.

عدد سنوات الخدمة	المتوسطات	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 9	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5 سنوات	11.000	/			
من 6 إلى 9	14.333	3.333*	/		
من 10 إلى 15	11.875	0.875	-2.458	/	
أكثر من 15	10.562	-0.437	-3.770*	-1.312	/

يتبين من الجدول رقم (38) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين ذوي الخبرة المهنية (من 6 إلى 9) على ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) لصالح الفئة الأولى، و بين ذوي الخبرة (من 6 إلى 9) على ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة الأولى.

6. بالنسبة للبعد السادس: نلاحظ أن 0.02 =Sig و هي أصغر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و نقبل الفرضية البديلة توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات العمل من حيث التقويم بالمشروعات.

ولمعرفة عائدية الفروق بين متوسطات واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للمشروعات في التقويم المستمر في اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذه الفروق. كما هو موضح بالجدول(39).

جدول رقم (39) يبين نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد السادس.

عدد سنوات الخدمة	المتوسطات	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 9	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5 سنوات	10.166	/			
من 6 إلى 9	12.666	2.500	/		
من 10 إلى 15	13.625	3.458	0.958	/	
أكثر من 15	11.187	1.020	-1.479	-2.437	/

يتبين من الجدول رقم (39) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ و بمتوسطات حسابية دون أن تظهر عائدية تلك الفروق بعد اختبار شيفيه.

7. بالنسبة للبعد السابع: نلاحظ أن 0.016 =Sig و هي أصغر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي

نرفض الفرضية الصفرية، و نقبل الفرضية البديلة توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات العمل من حيث التقويم الذاتي.

ولمعرفة عائدية الفروق بين متوسطات واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم الذاتي في التقويم المستمر في اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذه الفروق. كما هو موضح بالجدول (40).

جدول رقم (40) يبين نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد السابع.

عدد سنوات الخدمة	المتوسطات	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 9	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5 سنوات	14.833	/			
من 6 إلى 9	16.000	1.166	/		
من 10 إلى 15	17.250	2.416*	1.250	/	
أكثر من 15	15.593	0.760	-0.406	-1.656	/

يتبين من الجدول رقم (41) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين ذوي الخبرة المهنية (من 10 إلى 15) على ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) لصالح الفئة الأولى. في البعد الخاص باستعمال التقويم الذاتي في تقويم التلاميذ.

8. بالنسبة للبعد الثامن: نلاحظ أن 0.00 =Sig و هي أصغر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و نقبل الفرضية البديلة توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة من حيث التقويم عن طريق الأقران.

ولمعرفة عائدية الفروق بين متوسطات واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم الأقران في

التقويم المستمر في اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذه الفروق. كما هو موضح بالجدول (41).

جدول رقم (41) يبين نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للبعد الثامن.

عدد سنوات الخدمة	المتوسطات	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 9	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5 سنوات	12.666	/			
من 6 إلى 9	14.916	2.250	/		
من 10 إلى 15	17.625	4.958*	2.708	/	
أكثر من 15	14.718	2.252*	-0.197	-2.906	/

يتبين من الجدول رقم (41) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين ذوي الخبرة المهنية (من 10 إلى 15) و ذوي الخبرة (أكثر من 15) على ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) لصالح الفئتين الأوليين. في البعد الخاص باستعمال تقويم الأقران في تقويم التلاميذ.

بالنسبة للمقياس ككل:

جدول رقم (42) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة لاستخدام أساليب التقويم المستمر حسب متغير الخبرة للمقياس.

المقياس ككل	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة Sig
	بين المجموعات	5148.147	3	1716.049	10.573	0.00
	داخل المجموعات	17852.98	110	162.300		
	المجموع	23001.12	113			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (42) أن 0.00 =Sig و هي أصغر من 0.05 = α و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و نقبل الفرضية البديلة توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة.

ولمعرفة عائدية الفروق بين متوسطات واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذه الفروق. كما بالجدول (43).

جدول رقم (43) يبين نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للمقياس.

عدد سنوات الخدمة	المتوسطات	أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 9	من 10 إلى 15	أكثر من 15
أقل من 5 سنوات	115.600	/			
من 6 إلى 9	130.833	15.233*	/		

من 10 إلى 15	141.625	26.025*	10.791	/	
أكثر من 15	123.109	7.509	7.723	-18.515*	/

مناقشة النتائج الخاصة بالمقياس ككل:

يتضح من الجدول رقم (43) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين الذين سنوات عملهم (من 10 إلى 15 سنة) و الذين سنوات عملهم (من 6 إلى 9 سنوات) على الذين سنوات عملهم (أقل من 5 سنوات) لصالح الفئتين الأوليين، و وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين الذين سنوات عملهم (من 10 إلى 15 سنة) على الذين سنوات عملهم (أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة الأولى. و يفسر الباحث هذه النتائج ربما كون الفئتين الثانية و الثالثة أي ذوي الخبرة المهنية (من 6 إلى 9 سنوات) و الذين سنوات عملهم (من 10 إلى 15 سنة) قد واكب توظيفهما تطبيق الاصلاحات (2003/ 2004) و أن معلمي المجموعة الثالثة معظمهم الآن في رتبة أستاذ مكون و صنف في بداية حياته المهنية في رتبة أستاذ مجاز و هم من الحائزين على شهادة الليسانس و التي تم على ضوئها اشتراط التوظيف في إطار أستاذ مجاز بالمدرسة الابتدائية هذه الفئة التي بدأت العمل مباشرة مع تطبيق المقاربة بالكفاءات و لم يتأثروا بالمقاربة بالمحتويات مقارنة بمعلمي الفئة الرابعة الذين تزيد سنوات عملهم عن 15 سنة و هذا ما جعل هذه الأخيرة ربما أقل استخداما لأساليب التقويم الحديثة من الفئتين السابقتين إضافة و حسب ما يعتقد الباحث أن الفئة الأخيرة (أكثر من 15 سنة) أبدوا مقاومة شديدة للإصلاحات و رفضوا التحول و لم يجدوا سهولة في التحول من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالكفاءات مرورا بالمقاربة بالأهداف، و ربما أيضا هم متأثرون بالتصنيف الجديد الذي أقرته وزارة التربية في حقهم في القانون الأساسي الصادر في جوان 2012 و الذي سمى معظم معلمي هذه المرحلة بالآيلين للزوال إضافة إلى كون هذه الفئة معظم أفرادها هم مشرفون على التقاعد و أصبحت دافعيتهم للتكوين و الابداع ضعيفة مقارنة بالفئتين السابقتين . أما الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فيعزو الباحث الفروق بينها و بين الفئتين الثالثة و الثانية إلى تأثير الخبرة و قلة الدورات التكوينية التي استفادوا منها إضافة كون معظم معلمي هذه الفئة من المعلمين الذين هم لا

زالوا متربصين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر (1997) والتي أظهرت أن أفراد العينة يستخدمون هذه الأنواع لكن بنسب متفاوتة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس و المرحلة و الخبرة، و لم تشر على وجود أثر دال لعامل المؤهل العلمي. و تتفق أيضا مع دراسة خلود مراد (2001) التي أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام ملف الإنجاز و هو أحد أساليب التقويم المستمر تعزى للخبرة. و تتفق مع دراسة آذار بنت عبد الله جميل (2010) و التي أشارت إلى تأثير الخبرة على استخدام التقويم بملف الانجاز.

4.2.الفرضية الجزئية الرابعة: حسب متغير التكوين:

نصت الفرضية الاجرائية الثالثة على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين.** و للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين لمتغير التكوين و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي الملحق رقم (12):

عرض النتائج:

جدول رقم (44) يبين نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين حسب متغير التكوين لمختلف الأبعاد.

البعد	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية df	متوسط العينة		الاحتمال (Sig) P.value
			الأولى	الثانية	
التقويم بالاختبارات	0.085	112	20.73	20.68	0.933
التقويم بالأداء	- 0.083	112	18.96	19.01	0.934
التقويم بالملاحظة	- 0.640	112	16.53	16.87	0.524
التقويم بالواجبات	0.655	112	14.64	14.29	0.514

المنزلية					
التقـــــــــويم بالمقابلة	1.398	112	11.60	10.74	0.165
التقـــــــــويم بالمشروعات	0.351	112	11.35	11.13	0.727
التقويم الذاتي	0.935	112	15.73	15.37	0.352
تقويم الأقران	1.026	112	14.71	14.10	0.307

يتبين من الجدول رقم (44) أن:

1- بالنسبة للبعد الاول: نلاحظ أن 0.933 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين من حيث التقويم بالاختبارات الكتابية و الشفهية.

2- بالنسبة للبعد الثاني: نلاحظ أن 0.934 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين من حيث التقويم القائم على الأداء.

3- بالنسبة للبعد الثالث: نلاحظ أن 0.524 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين من حيث التقويم بالملاحظة.

4- بالنسبة للبعد الرابع: نلاحظ أن 0.514 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين من حيث التقويم بالواجبات المنزلية.

5- بالنسبة للبعد الخامس: نلاحظ أن 0.165 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين من حيث التقويم بالمقابلة.

6- بالنسبة للبعد السادس: نلاحظ أن 0.727 =Sig و هي أكبر من 0.05 = α و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم

المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين من حيث التقويم بالمشروعات.

7- بالنسبة للبعد السابع: نلاحظ أن Sig= 0.358 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس من حيث التقويم الذاتي.

8- بالنسبة للبعد الثامن: نلاحظ أن Sig= 0.307 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين من حيث التقويم عن طريق الأقران.

بالنسبة للمقياس ككل:

جدول رقم (45) يبين نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين في استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية حسب متغير التكوين للمقياس.

المقياس	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية df	متوسط العينة		الاحتمال (Sig) P.value
			الأولى	الثانية	
	0.763	112	124.28	122.24	0.295

نلاحظ من خلال الجدول رقم (45) أن Sig= 0.295 و هي أكبر من $\alpha = 0.05$ و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق بين المعلمين و المعلمات في استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية تبعا لمتغير التكوين.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

يتضح من النتائج السابقة أنه لا توجد فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى إلى متغير التكوين، هذا التكوين الذي استفاد منه المعلمون غير الحاصلين على شهادة الليسانس و دام ثلاث سنوات إلا أنه و حسب نتائج هذه الدراسة لم يكن له أثرو يعزو الباحث ذلك ربما لأن هذا التكوين لم يكن متخصصا بل شمل اثنتي عشر مادة يتكون فيها المعلم لمدة خمسة أيام في العطلة و تنتهي باختبار فصلي فيها يصفه المعلمون بأنه اختبار شكلي لا يولون له أي اهتمام و صرح كثير من المعلمين بأن التكوين جاء آلية لترقية المعلمين و ليس بقصد تكوينهم تكوينا نوعيا و خاصة في أساليب التقويم الحديثة. أما بالنسبة للمعلمين الحائزين على شهادة الليسانس فهم أيضا لم يتلقوا تكوينا متخصصا كالذي كانت تقوم به المعاهد التكنلوجية لتكوين

المعلمين و أن توظيفهم يختصر على الحصول على شهادة الليسانس. و لذلك و حسب رأي الباحث لم تكن هناك فروق بين المعلمين (مكون و غير مكون) في استخدام أساليب التقويم المستمر. و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة لبنى بن سي مسعود (2007/ 2008) و التي توصلت إلى أنه فيما يتعلق بمتغير الدورات التدريبية لا توجد فروق بين استجابات المعلمين و لعل السبب يعود إلى أن تلك الدورات ربما تكون غير مخططة، وغير فاعلة، أو أنها اهتمت بالجانب النظري أكثر من الجانب العملي، وبالتالي لم تختلف استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

3.عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها:

و لتفسير هذه الفرضية تم تفريغ إجابات أفراد عينة الدراسة ثم استخدام مختلف الأساليب الاحصائية التالية: حساب التكرارات و النسب المئوية و ذلك باستخدام الحزم الاحصائية SPSS و من ثم توضيحها في الجدول التالي:

جدول رقم (46) يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول صعوبات التقويم

	نوع الصعوبة: صعوبات تتعلق بـ	تقدير الإجابة				الترتيب
		نعم		لا		
		ت	%	ت	%	
1	نقص التكوين	84	73.7	30	26.3	05
2	كثافة برنامج اللغة العربية	89	78.1	25	21.9	02
3	كثافة التلاميذ داخل القسم	85	74.6	29	25.4	04
4	ما تتطلبه العملية من وقت	92	80.7	22	19.3	01
5	ما تتطلبه العملية من جهد	87	76.3	27	23.7	03

من خلال قراءة الجدول رقم (46) يتبين أن هذه الصعوبات قد سجلت في مجملها نسبا عالية تراوحت بين (73.7 % و 80.7 %) و ذلك من وجهة نظر المعلمين، سجلت صعوبة الوقت أعلاها إذ بلغت 80.7% ثم تلتها الصعوبات المتعلقة بكثافة البرامج بنسبة 78.1 % و بعد ذلك الصعوبات المتعلقة بالجهد و بلغت 76.3 % و في المرتبة الرابعة الصعوبات المتعلقة بكثافة التلاميذ داخل القسم بنسبة 74.6 % و أخيرا في المرتبة الخامسة الصعوبات المتعلقة بنقص التكوين بنسبة 73.7 %.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

1.3.الفرضية الجزئية الأولى: الصعوبات المتعلقة بما تتطلبه العملية من وقت كبير:

يتبين من الجدول رقم (46) أن نسبة الصعوبة المتعلقة بما يتطلبه التقويم المستمر من وقت كبير بلغ (80.7 %) واحتلت هذه الصعوبة المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين و هي نسبة عالية جدا و تتفق هذه النتيجة مع دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (1981) و التي توصلت إلى أن أهداف التقويم لا تتحقق بدرجة كبيرة لعدة أسباب منها : ارتفاع نصاب المعلم في التدريس. و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها خطوط رمضان (2009/ 2010) و توصلت هذه الدراسة إلى أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مع إتمام محتوى المنهاج في الوقت المحدد بلغت 82 %. وأن النسبة الكبيرة من الأساتذة صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك، حيث وصلت النسبة إلى 64,4 % . و أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بلغت 83,5 %.

وهي نتائج تتطابق مع ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2007/ 2008) في دراستها حول واقع التقويم في المدرسة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى نسبة 60,9%من المعلمين يصرحون بأن الوقت لا يسمح لهم بإجراء تقويم أولي لمعرفة المكتسبات السابقة للتلاميذ، وإذا انتقلنا إلى التقويم التكويني والختامي فإننا نجد أن غالبية الأساتذة يتفقون أن الوقت لا يكفي لذلك. كما تتفق مع دراسة الناجم (2000) والتي توصلت إلى أن هناك معوقات

تعيق معلم العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم المستمر عند تقويمه لتلاميذه ومنها : كثرة النصاب المدرسي والأعباء الإدارية على المعلم.

2.3.الفرضية الجزئية الثانية: الصعوبات المتعلقة بكثافة برنامج اللغة العربية :

يتضح من الجدول رقم (46) أن نسبة المعلمين الذين صرحوا بأن كثافة البرنامج تشكل صعوبة من صعوبات استخدام أساليب التقويم المستمر في اللغة العربية قد بلغت 78.1 % و هي نسبة عالية احتلت بها هذه الصعوبة المرتبة الثانية من بين الصعوبات الأخرى، إذ تشكل كثافة البرنامج عائقا أساسيا حسب ما صرح به المعلمون و تأكد الباحث من ذلك عن طريق ما قامت به وزارة التربية من تخفيف للبرنامج في المرحلة الابتدائية لمرتين على التوالي الأولى سنة 2008 و الثانية سنة 2012 أصدرت خلالها مناشير تضبط الدروس المحذوفة في كل مستوى و ذلك بعد التقارير التي أرسلت من طرف المشرفين و اللجان المخصصة لمتابعة تنفيذ البرامج[1].

و تتفق هذه النتائج مع دراسة الشهري 2006 التي توصلت إلى أن كثرة نصاب المعلمين من أهم الصعوبات التي واجهتهم في تطبيق التقويم المستمر. وتتفق أيضا مع دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (1981) و التي توصلت إلى أن أهداف التقويم لا تتحقق بدرجة كبيرة لعدة أسباب منها : ارتفاع نصاب المعلم في التدريس و ازدحام المناهج بالموضوعات الدراسية.

3.3.الفرضية الجزئية الثالثة: الصعوبات المتعلقة بما تتطلبه العملية من جهد كبير:

ويتبين من الجدول رقم (46) أن صعوبة ما يتطلبه التقويم المستمر من جهد كبير و التي صرح بها عدد كبير من المعلمين المستجوبين حيث بلغت نسبتهم 76.3 % و نالت هذه الصعوبة المرتبة الثالثة من بين الصعوبات الأخرى، و قد أكد هؤلاء المعلمون أنهم يبذلون جهدا كبيرا في عملية تقويم التلاميذ متمثلة في مراقبة أعمالهم الكتابية يوميا و تسجيل ملاحظاتهم إضافة إلى تصحيح الواجبات المنزلية و الاختبارات التي يقومون بها بمعدل ثلاثة اختبارات في الفصل و هذا ما تؤكده التعليمات الواردة من وزارة التربية الوطنية و التي توصي باختبار شهري في المواد الأساسية لكل المستويات، مع ما يقوم به المعلمون من مراسلة الأولياء عن طريق دفاتر المراسلة.

و تتقارب نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها خطوط رمضان (2009/ 2010)

---

[1] وزارة التربية الوطنية (2012) المرجع المذكور سابقاص 7.

والتي نصت على أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يبذلون جهدا كبيرا أثناء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 85,6 % و أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبير وبشكل مستمر، بلغت 86,7 %. و مما لا شك فيه أن استخدام استراتيجيات التقويم يتطلب من الأستاذ بذل جهد كبير، نظرا للصعوبات السابقة التي طرحناها كنقص في التكوين في هذا المجال، والنتيجة المحصل عليها من خلال دراستنا، تعكس فعلا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد، كما أن متابعة تعلم كل تلميذ وتوجيهه يتطلب أيضا بذل الكثير من الجهود

4.3.الفرضية الجزئية الرابعة: الصعوبات المتعلقة بكثافة أعداد التلاميذ داخل الأقسام:

من خلال الجدول رقم (46) فقد وصلت نسبة المعلمين الذين صرحوا بأن كثافة التلاميذ داخل القسم من معوقات التقويم المستمر وصلت إلى 74.6 % و بذلك احتلت هذه الصعوبة الرتبة الرابعة، وتتأكد هذه الصعوبة بما صرحت به نقابات التربية في السنة الدراسية 2013/ 2014 إذ بلغ تعداد التلاميذ داخل الأقسام 50 تلميذا، و قد أكد لنا أغلب الأساتذة أنهم لا يستطيعون إجراء عملية التقويم في وجود هذا العدد الهائل من التلاميذ داخل القسم الواحد وهو ما سينعكس حتما على نتائجهم وتحصيلهم. كما أن الأستاذ لا يستطيع تشخيص مستوى الكفاءات الخاصة بكل تلميذ إلا من خلال متابعة وتحليل أداء كل تلميذ، و تتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة خطوط رمضان (2009/ 2010)أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح لهم بإجراء عملية التقويم بلغت 93.3 % . ولعل النتائج تتطابق مع ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2007/ 2008) في دراستها حول واقع التقويم في المدرسة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات ، حيث توصلت إلى نسبة 69,1 %من المعلمين يصرحون بأن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتوجيه كل تلميذ إلى خطئه. و تتفق مع دراسة الشهري 2006 التي توصلت إلى أن كثافة التلاميذ داخل القسم من أهم معيقات تطبيق التقويم المستمر. كما تتفق مع دراسة الناجم (2000) والتي توصلت إلى أن هناك معوقات تعيق معلم العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم المستمر عند تقويمه لتلاميذه ومنها كثرة النصاب المدرسي والأعباء الإدارية على معلمي العلوم الشرعية، بالإضافة إلى كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد.

ودراسة هادي (2003) التي وقفت على أن من أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل، هي قلة الدورات التدريبية وكثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد.

5.3.الفرضية الجزئية الخامسة: الصعوبات المتعلقة بنقص التكوين في التقويم المستمر:

يتبين من الجدول رقم (46) أن نسبة المعلمين الذين صرحوا بأن نقص التكوين في مجال التقويم المستمر شكل أحد الصعوبات التي أعاقت هذه العملية و قد بلغت هذه النسبة 73.7 % و احتلت هذه الصعوبة المرتبة الخامسة، و يعزو الباحث ارتفاع هذه النسبة إلى أن وحسب ما ذكره ميلود زيان[1] فإن تكوين المدرس عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية وهي : التحكم المعرفي، القدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين ، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم، الجانب العلائقي، إلا أنه نادرا ما يتم تكوينهم فيما يخص كيفيات تقويم التلاميذ، وخاصة ميدان التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات. أي أنه و حسب ما صرح به المعلمون أنهم لم يتلقوا تكوينا تطبيقيا في عملية التقويم المستمر و ظل تكوينهم من طرف المشرفين يهتم بالجانب النظري.

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة هادي (2003) أن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل، هي قلة الدورات التدريبية و كثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد، و تتفق مع الباحثة لبنى بن سي مسعود (2007/ 2008) في دراسة حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى أن 50% من المعلمين غير راضين عن التكوين المقدم لهم، وهو ما أكده أيضا[2] "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم." كما أن الدورات التكوينية التي تقام لصالح الأساتذة ليست كافية". وهذه النتائج تتطبق مع ما توصل إليه الباحث يوسف خنيش (2005/ 2006) في دراسته حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، حيث توصل إلى نسبة 56,97 %من الأساتذة يعانون من نقص التكوين في هذا المجال.

---

[1] ميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، د ط. الجزائر. (1998) ص 196.

[2] محمد أرزقي بركان الرعاية التربوية للمتخلفين ذهنيا، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03 الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية و تأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص ص 217-244 (2006)، ص 73.

يتضح من خلال نتائج هذه الدراسة ما تتطلبه هذه العملية من الكثير من الوقت حيث نجد أن الأساتذة ومن خلال ما صرحوا به فإن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بتطبيق استراتيجيات التقويم المستمر بالكيفية الصحيحة، حيث أنهم لا يستطيعون إجراء تقويم تشخيصي في وقته المناسب، وكذلك التقويم التكويني والختامي، كما لا يسمح وقت الحصة من إعطاء الفرصة للتلميذ بلعب الدور المنوط به في إطار المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى أن هذ الوقت لا يسمح للأستاذ من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فيضطر إلى التعامل معهم بطريقة واحدة، ومنه فان الفرضية التي تنص على: **ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية إلى ما تتطلبه هذه العملية من وقت كبير.** قد تحققت. إذ أن عامل الوقت هو عنصر أساسي للوصول بالتلاميذ إلى مستوى التمكن والإتقان فكما نعلم أن تحقيق الكفاءات المستهدفة من طرف الأستاذ ضمن حصة دراسية يتطلب وقتا وجهدا كافيين حتى يمكن التلاميذ من اكتساب هذه الكفاءات، والتحكم فيها، إلا أن ما جاءت به نتائج دراستنا يدعو إلى التفكير مليا في وقت الحصة الدراسية وكيفية تسييره من طرف الأستاذ. بذلك يمكن التغلب على هذه الصعوبة التي تقف دون التطبيق الحسن لعملية التقويم.

يتضح من خلال النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا العنصر والمتمثل في أن طريقة التقويم تتطلب الكثير من الجهد، فإن معظم الأساتذة صرحوا بأن تطبيق استراتيجيات التقويم تتطلب بذل الكثير من الجهد، وهذا من خلال الجهد الكبير الذي يبذلونه عند متابعة تعلم كل تلميذ وكذلك من أجل التحقق من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في كل فترة تعليمية أو نشاط معين. و بذلك يمكننا القول بتحقق هذه الفرضية أيضا و التي تنص على: **ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية إلى ما تتطلبه هذه العملية من جهد كبير.**

و من خلال نتائج هذه الفرضية نتبين ذلك الجهد الذي يبذله المعلمون من أجل تقويم التلاميذ رغم أنه لا يأتي بالصورة التي ينبغي أن يكون عليها، و من هنا ندعو وزارة التربية إلى النظر إلى هذه المشكلة و ضرورة التخفيف من الأعباء التي يقوم بها المعلمون و توفير جهودهم في تقويم التلاميذ من أجل تحقيق أهداف هذه المقاربة.

من خلال النتائج المحصل عليها والمتعلقة بكثافة عدد التلاميذ داخل القسم الواحد وما يلعبه هذا العنصر من تأثير على تطبيق استراتيجيات التقويم، نستنتج أن اكتظاظ التلاميذ داخل القسم الواحد

لا يسمح بتطبيق أساليب التقويم المستمر وبالتالي التأثير السلبي على مدى نجاعة عملية التقويم ككل، وبذلك يمكن اعتبار كثافة التلاميذ صعوبة من الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقهم لأساليب التقويم المستمر، وبالتالي فان الفرضية التي تنص على: **ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر إلى كثافة أعداد التلاميذ داخل الأقسام.** قد تحققت. ولتمكين المعلمين من التصدي لهذه الصعوبة، ورفع مردودية عملهم مع تلاميذهم وبالتالي الرفع من مردودية العمل التربوي، ينبغي التفكير مليا في كيفية التخفيض من عدد التلاميذ داخل القسم.

أما بالنسبة لكثافة البرامج الخاصة باللغة العربية، و تعدد الأنشطة التي يمارسها المتعلمون و التي تلعب دورا كبيرا في اكتساب اللغة و بذلك اكتساب مفاتيح التعلم، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن كثافة هذه البرامج شكلت عبئا على المعلمين في تطبيق عملية التقويم المستمر إلى جانب ما تتطلبه العملية من وقت و جهد كبيرين، إذ كيف يمكن للمعلم من تقويم التلاميذ في ما لا يقل عن سبعة أنشطة في اللغة العربية في حصص محدودة و زمن قصير. و بذلك يمكن القول بتحقق هذه الفرضية التي تنص على: **ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر إلى كثافة مناهج اللغة العربية.**

وعليه أصبح لزاما على وزارة التربية الوطنية أن تخفف هذه البرامج بما يحقق الكفاءات من جهة وما يمكن من تقويم تلك الكفاءات من جهة أخرى دون أن نرهق المعلم و المتعلم.

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في هذا العنصر والخاص بنقص عملية التكوين في ميدان التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، يتبين لنا أن غالبية الأساتذة صرحوا بأن التكوين الذي تلقوه كان غير كاف في هذا المجال، أو أنه كان منصبا على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي وهو ما يشكل لهم صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم المستمر، ومنه فان الفرضية التي تنص على: **ترجع صعوبة استخدام أساليب التقويم المستمر إلى نقص التكوين في ميدان التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات.** قد تحققت.

إن الإصلاحات الأخيرة التي جاءت بها وزارة التربية الوطنية والتي اعتمدت فيها تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاءت لتولي اهتماما كبيرا بالتلميذ الذي تعتبره محور هذه العملية، و تعطي أهمية كبيرة لعملية تقويم الكفاءات من خلال عملية التقويم المستمر وألقي على عاتق الأستاذ تطبيق هذه البرامج، دون تكوينه في هذا الميدان و نعني بالخصوص التكوين التطبيقي.

ومن خلال هذه النتائج التي توصلنا إليها فإننا مازلنا بعيدين كل البعد عما تقتضيه المقاربة بالكفاءات خاصة في ميدان التقويم التربوي، لهذا لابد من تفعيل وتطبيق تلك المناشير الوزارية التي تنص على التقويم وكيفية تطبيقه، ولن يتم ذلك إلا من خلال التكوين الجيد للمعلم.

4.الاستنتاج العام:

من أجل الوقوف على واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية في ضوء تطبيق المقاربة بالكفاءات، قام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة اشتملت (36) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد تمثل مجموعة من الأساليب المستخدمة في عملية التقويم المستمر، طبقت هذه البطاقة على (114) معلما و معلمة موزعين على تسع مقاطعات تربوية.

و بعد تحليل نتائج هذه البطاقة باستخدام مختلف الأساليب الاحصائية التي أشير إليها في الفصول السابقة، قام الباحث بترتيب تلك الأساليب حسب درجة استخدامها من طرف عينة الدراسة و التي وضعت أساليب التقويم التقليدية متمثلة في الاختبارات الكتابية و الشفهية على قمة تلك الأساليب، وبدرجة استخدام عالية جدا مما يدل على أن المعلمين لا يزالون يعتمدون على تلك الأساليب التقليدية على رغم ما جاءت به المقاربة بالكفاءات لتحول هذه العملية من الصورة التقليدية إلى الصورة البديلة، و هذا يدل على قصور عمليات الإصلاح التربوي في الجزائر على بلوغ أهدافها، إذ كانت ترمي إلى تحول جذري في عملية التقويم من الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية كالاختبارات التحصيلية إلى الاعتماد على أساليب حديثة في التقويم التربوي ككل (التقويم التشخيصي و التقويم المستمر و التقويم التحصيلي)، و ذلك من أجل اتخاذ قرارات في حق المتعلمين تتصف بآنيتها مما يجعلها قادرة على تخطي عقبة عدم تحقق الكفاءات المستهدفة، و بذلك التقليل من الرسوب و الفشل الدراسي و التسرب المدرسي و هي من أهم المشكلات التي تقف في وجه العملية التعليمية التعلمية.

هذا و نشير بناء على نتائج هذه الدراسة على أننا وقفنا على درجة مقبولة لتطبيق بعض الأساليب الأخرى كالتقويم القائم على الأداء و التقويم عن طريق الملاحظة و التقويم الذاتي و تقويم الاقران والتقويم بالواجبات المنزلية، لكنها لا تعدو أن تكون بطرق سطحية تفتقر إلى توثيق نتائجها و تحليلها و اتخاذ قرارات صائبة على ضوء تلك النتائج مما جعل تطبيقها لا يحقق أهدافها. و من جهة أخرى خلصت الدراسة إلى تطبيق أسلوبي التقويم بالمشروعات و التقويم بالمقابلة بدرجة منخفضة، يرجع سبب ذلك إلى تذبذب الوزارة من خلال التعديلات المدخلة على المناهج و التي أوصت مرة بتطبيق مشاريع تقويمية ثم ألغت الكثير منها، أما فيما يخص التقويم بالمقابلة فهو مجهول تماما و يعتقد كثير من المعلمين أنه أسلوب خاص بالمشكلات النفسية بعيد

كل البعد عن أساليب التقويم المستمر على الرغم من أنه نوع من أنواع الاختبارات الشفهية.

و هدفت الدراسة التي بين أيدينا إلى البحث عن الفروق بين المعلمين في تطبيق أساليب التقويم المستمر، و ذلك وفق أربعة متغيرات هي متغير الجنس و متغير المؤهل العلمي و متغير الخبرة المهنية و متغير التكوين أثناء الخدمة. فبالنسبة لمتغير الجنس لم تخلص الدراسة إلى وجود فروق بين المعلمين و المعلمات في تطبيقهم لأساليب التقويم المستمر، كما لم يحقق متغير المؤهل العلمي فروقا فالمعلم ذو المستوى النهائي أو الحائز على شهادة البكالوريا أو شهادة الليسانس لم يكن لمؤهله تأثير واضح على تطبيقه لأساليب التقويم المستمر، و لم يظهر متغير التكوين أثناء الخدمة أيضا فروقا وهذا ما خلصت له كثير من الدراسات السابقة و التي تم الإشارة إليها في تفسير نتائج هذه الفرضية الجزئية. أما متغير الخبرة المهنية فقد أظهرت الدراسة فروقا معنوية لصالح الفئة (من 6 سنوات إلى 9 سنوات) تارة و لصالح الفئة (من 10 سنوات إلى 15 سنة) تارة أخرى و ذلك كون هاتين الفئتين توظفتا في أثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات فلم تتأثر هاتين الفئتين بالمقاربتين السابقتين المقاربة بالمحتويات و المقاربة بالأهداف، مما جعل إقبال الفئتين على تطبيق أساليب التقويم المستمر أحسن من الفئة (أكثر من 15 سنة) و التي أظهرت مقاومة لتطبيق المقاربة بالكفاءات نظرا للانتقال السريع بين المقاربات الثلاثة بين 1995 و 2003 و هذا ما صرح به الكثير من المعلمين من هذه الفئة، وتأثرهم بالمقاربتين السابقتين إضافة إلى ما جاء به القانون الأساسي الخاص بعمال التربية رقم: 08/315 المعدل الصادر في الجريدة الرسمية رقم: 34 لسنة 2012 و الذي سمى معظم معلمي هذه الفئة بالآيلين للزوال و هو ما كان له تأثير سلبي عليهم جعلهم يعزفون على تطبيق كل ما هو مستجد بدعوى تلك التسمية، و جعل تصنيفهم في الرتبة 10 أقل من رتبة من هم أقل منهم خبرة الذين رتبوا في الصنف 14.

و هدفت الدراسة من ناحية أخرى إلى الوقوف على الصعوبات التي تعيق تطبيق أساليب التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين، الذين صرحوا حسب ما توصلت إليه هذه الدراسة إلى جملة من المعوقات تمثلت في: ما تتطلبه هذه العملية من وقت و جهد كبيرين، و كثافة البرامج و كثافة أعداد التلاميذ داخل القسم، و نقص التكوين المتخصص في التقويم المستمر و خاصة في جانبه التطبيقي.

إذا و على ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فإن تطبيق التقويم المستمر في اللغة

العربية في المرحلة الابتدائية لم يرق إلى الأهداف التي سطرتها الوزارة في المناهج الجديدة، و ذلك لعدة أسباب أهمها إسراع الوزارة في تطبيق المقاربة بالكفاءات و عدم قيامها بتطبيقها بصفة تجريبية في بعض المدارس للكشف عن الصعوبات و تحديد الخلل و من ثم معالجتها ثم تعميم تطبيقها. أيضا عدم الاهتمام بالتكوين الفعلي للمعلمين و المشرفين التربويين و خاصة في جانبه التطبيقي، بالإضافة إلى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات تتطلب أقساما لا يزيد عدد التلاميذ فيها عن 25 تلميذا بينما يصل عددهم في كثير من المدارس إلى أكثر من أربعين تلميذا، و هو ما ساهم في فشل تطبيقه. و يحتاج تطبيق أساليب التقويم المستمر إلى شبكات تقويم تعتمد على تحليل الكفاءات القاعدية إلى مؤشرات كفاءة واضحة و قابلة للقياس و هذا ما لم توفره الوزارة للمعلمين، مما جعلهم يعتمدون على كيفيات خاصة أو إلغائه تماما و الاعتماد على أساليب تقليدية في تقويمهم للمتعلمين.

لذلك من الواجب على وزارة التربية إعادة هيكلة التقويم التربوي بصفة عامة و التقويم المستمر بصفة خاصة و العمل على تسهيل تطبيقه من طرف المعلمين و ذلك عن طريق البحث المكثف وتظافر الجهود من كل الأطراف المعنية بداية من المعلمين و وصولا إلى أصحاب اتخاذ القرارات، من أجل تحقيق ما يهدف إليه التقويم التربوي و ما يسهم به في مواجهة كثير من المشكلات المدرسية.

5.الخاتمة:

يعتبر التقويم ركن أساسي في تحسين ونجاح أي عملية تعليمية وتكوينية، ولما كانت "المقاربة بالكفاءات " التي تبنتها المدرسة الجزائرية بداية من السنة الدراسية 2003/ 2004 أي منذ عشر سنوات تقريبا هذه المقاربة التي تفعل من عملية تقويم التلاميذ بشتى أنواعه يأتي على رأسها التقويم المستمر الذي يرافق العملية التعليمية التعلمية و يعتبر جزء منها و تشترط على المعلم أثناء تطبيقه تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح حتى يتمكن من الاطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى في جميع المواد عامة و في اللغة العربية خاصة باعتبارها مفتاح التعلمات الأخرى.

انطلقت الدراسة الحالية من إشكالية البحث عن واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات. و توصلنا من خلال الدراسة الاستطلاعية وما أكدت عليه نتائج الفرضية الأولى أن الاختبارات الكتابية و الشفهية هي أهم أشكال التقويم الممارسة بدرجة عالية، ثم تناولت الدراسة الصعوبات التي تواجه استخدام مختلف الأساليب وتقف عائقا أمامها و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

يواجه تطبيق التقويم المستمر صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها ما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت كبيرين بينما لا يسمح زمن الحصة القيام بذلك، ضف إلى ذلك كثافة البرامج الدراسية وخاصة في مادة اللغة العربية، كما تشكل كثافة أعداد التلاميذ داخل القسم عائقا آخر يحول دون استخدام مختلف الأساليب، و يعد نقص تكوين المعلمين تكوينا تطبيقيا أحد تلك العوائق. و تناولت الدراسة من جانب آخر ما إذا كانت هناك فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التقويم المستمر تعزى إلى متغير الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة المهنية أو التكوين، و توصلت الدراسية إلى أنه ليس هناك فروق دالة تعزى إلى أحد تلك المتغيرات و أن هناك تقارب بين المعلمين في ممارسة التقويم المستمر، ما عدا متغير الخبرة المهنية (عدد سنوات الخدمة) و الذي أظهر فروقا معنوية لصالح الفئة (من 6 سنوات إلى 9 سنوات) و لصالح الفئة (من 10 سنوات إلى 15 سنة) و ذلك كون هاتين الفئتين توظفتا في أثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات فلم تتأثر هاتين الفئتين بالمقاربتين السابقتين المقاربة بالمحتويات و المقاربة بالأهداف، مما جعل إقبال الفئتين على تطبيق أساليب التقويم المستمر أحسن من الفئة (أكثر من 15 سنة) و التي أظهرت مقاومة لتطبيق

المقاربة بالكفاءات نظرا للانتقال السريع بين المقاربات الثلاثة و هذا ما صرح به الكثير من المعلمين من هذه الفئة، و تأثرهم بالمقاربتين السابقتين إضافة إلى ما جاء به القانون الأساسي الخاص بعمال التربية و الذي سمى معظم معلمي هذه الفئة بالآيلين للزوال و هو ما كان له تأثير سلبي عليهم جعلهم يعزفون على تطبيق كل ما هو مستجد بدعوى تلك التسمية، و جعل تصنيفهم في الرتبة أقل من رتبة من هم أقل منهم خبرة.

وبناء على هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة نورد الاقتراحات التالية:

المقترحات:

1- إعداد برنامج تدريبية للمعلمين تكسبهم مهارات وخبرات حول التقويم في ضوء التدريس بالكفاءات .

2- التركيز على التكوين التطبيقي لكيفية استخدام أساليب التقويم المستمر.

3- تحسين نوعية التكوين بما يسمح بتطوير المهارات التعليمية للمعلمين (التعليمية).

4- إيلاء وزارة التربية أهمية كبيرة لمختلف أساليب التقويم المستمر بقدر ما توليه للاختبارات.

5- تزويد المعلمين ببطاقات الملاحظة المبنية على ملامح الدخول و الخروج و ذلك فيما يخص التقويم التشخيصي. و تزويدهم ببطاقات الملاحظة المرتكزة على مؤشرات الكفاءة لأجل تسهيل تقويم التلاميذ في مختلف الكفاءات.

6- ربط قنوات الاتصال والحوار بين الأساتذة الباحثين والممارسين في الميدان (المفتشين والمعلمين) من أجل الاستفادة العلمية.

7- إنشاء بنوك للوضعيات التقويمية وبناء الاختبارات وشبكات التقويم لتسهيل عمل المعلم وإرساء موضوعية ودقة نتائج التقويم، إضافة إلى تكوين تطبيقي للمعلمين حول بناء الاختبارات الموضوعية.

8- تكييف حجم المناهج التعليمية بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت من أجل التأكد من تحقيق الأهداف الخاصة بها على مستوى المتعلمين وإعطاء أهمية لجانب الكيف على حساب الكم.

9- العمل على تخفيض أو التقليل من عدد التلاميذ في القسم بما يسمح بمتابعة تقدم كل تلميذ متابعة فردية، لأنه وحسب رأينا فإن المشكلة في المدرسة الجزائرية ليست مشكلة بيداغوجية وطرائق وإنما هي مشكلة عدد التلاميذ في القسم، لأنه مهما كانت نوعية البيداغوجيا المتبعة وفعاليتها فإنها ستفشل في ظل أقسام يبلغ عددها 40 تلميذا.

التوصيات:

يوصي الباحث في ختام هذه الدراسة بالقيام بدراسات أخرى حول التقويم المستمر تتمثل أهمها في:

1- دراسة لواقع التقويم المستمر في تدريس مقررات أخرى غير اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أو مراحل عمرية أخرى.

2- دراسة لدور المشرف التربوي في زيادة فاعلية التقويم المستمر في مقرر اللغة العربية وغيرها من المقررات الأخرى.

3- دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام أساليب التقويم المستمر في تقويم اللغة العربية أو أنشطة أخرى.

Abstract

This study has dealt with the reality of the use of primary school teachers to the methods of continuous evaluation in Arabic language in the light of the "CBA" approach **(Competency Based Approach)**. It was carried out on a sample of 114 primary teacher, teaching Arabic in Eloued during the school year 2013/ 2014. They were distributed in nine pedagogical areas representing the original population. They are selected on the stratified random sample, it represents the percentage of 15.99 % .

To answer the inquiries of this study, a not card was built measure the degrees of using the peers reformation to a high degree. But they use the evaluation by interviews and projects methods of continuous evaluation and to recognize the differences between the teachers in applying these methods according to the gender, the scientific qualifications, the years of experience and the training. The study was carried out to know the difficulties that hinder the use of these methods. This study resulted the following: the primary school teachers still use the written and oral examinations to some extent .(traditional evaluation) They use the evaluation based on the performance, on observation , self-evaluation through home works and the to a low degree in Arabic language. There are not any significant statistical differences between teachers in the use of the continuous evaluation based on sex, scientific capacities or training during service. But the differences are due to experience.

The primary school teachers have declared that they are facing great difficulties in applying the continuous evaluation because of the followings: large classes, condensed programmers and the lack of training to develop their knowledge and strategies. All these problems hinder the good use of continuous evaluation in Arabic language.

قائمة المراجع

المصادر:

1- القرآن الكريم.

2- ابن جني ، أبو الفتح عثمان (2006). **الخصائص** .ج 1 . الرياض: عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع.

3- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2003). **لسان العرب المحيط** . المجلد الخامس (القاف و الميم) ، بيروت، لبنان: دار صادر.

المراجع باللغة العربية:

4- ابن نجوع، عبد الغفور (2003). **التربية العلمية و التكنولوجية في السنة الأولى ابتدائي**. د ط. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

5- أبو الفتوح، رضوان وآخرون (1982). **الكتاب المدرسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

6- أبو جادو، صالح محمد على (2005). **علم النفس التربوي**. ط4 . عمان، الأردن: دارالميسرة للنشر والتوزيع.

7- أبو جلالة، صبحي حمدان (1999). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي و بناء الاختبارات و بنوك الأسئلة**. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

8- أبو حطب، صالح وأمال صادق (1994). **علم النفس التربوي**. ط4. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

9- أبو دف، محمود و آخرون (2004). **محاضرات في العلوم التربوية و السلوكية**. غزة: دار آفاق.

10- أبو رياش، حسين محمد (2007). **التعلم المعرفي**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11- أبو سل، محمد عبد الكريم (1999). **مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية**. عمان، الأردن: دار الفرقان.

12- أبو لبدة ، سبع محمد (1987). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**. ط 5 . عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

13- أحمد، إبراهيم أحمد(2003). **الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية** .الإسكندرية: دار الوفاء.

14- أحمد، سعد جلال (2008). **مبادئ القياس النفسي**. ، ط1، القاهرة. مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

15- إسماعيل ، محمد علي (1997). **تدريس اللغة العربية** ، مصر: المكتب العربي للمعارف.

16- إمطانيوس، ميخائيل (1995). **التقويم التربوي الحديث**. ليبيا: جامعة سبها.

17- بامشموس، سعيد والسيد خيري ويحي مهنى (1993). **التقويم التربوي**. ط 3. جدة: دار البلاد.

18- باهي ، مصطفى حسين، والنمر، فاتن زكريا (2004). **التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية : مباديء ونظريات وتطبيقات** .القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

19- بشايرة ، أحمد (1983). **التقويم في التربية. رسالة المعلم** . الأردن عدد 4 ، مجلد 2.

20- بلوم ، بنيامين و جورج مادوس و توماس هاستتجس (دت) **تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني**. ترجمة : محمد أحمد المفتي وآخرون (1993) . ط 2. القاهرة: دار ماكجر وهيل للنشر .

21- بن دريدي، فوزي (2002). **الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات)**. عين مليلة. الجزائر: دار الهدى.

22- بن يحي، محمد زكريا و عابد، مسعود (2006). **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات و المشاريع و حل المشكلات**. الحراش. الجزائر: INFPE .

23- بوجلابن، الحسن (2012). **التقويم التربوي**. ، مراكش: المركز الجهوي لتربية المهن.

24- بوعلاق، محمد (2004). **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات**. البليدة الجزائر: قصر الكتاب.

25- بوفامة الربيع (2002). **تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي**. ط 2 . الجزائر.

26- جابر، جابر عبد الحميد(1999). **استراتيجيات التدريس و التعلم**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

27- جابر، عبد الحميد جابر (2004). **نحو تعليم أفضل، إنجاز أكاديمي و تعلم اجتماعي و ذكاء وجداني**. القاهرة: دار الفكر العربي.

28- جامع ، حسن حسيني(1986) . **التعلم الذاتي وتطبيقات تربوية**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

29- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2001). **الكفايات التعليمية في القياس و التقويم و اكتسابها في التعلم الذاتي**. ط2. عمان: دار المناهج للنشر و التوزيع.

30- جرادات ، عزت و آخرون (دت). **مبادئ القياس والتقويم** . ط3 . عمان: المكتبة التربوية المعاصرة.

31- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (2007). **الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

32- حاجي، فريد : (2005). **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية**. ، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية. مجلة

33- الحارثي، إبراهيم وآخرون(2005) . **المنظمات الرسومية في التعليم والتعلم** .الرياض :مكتبة الشقري.

34- حثروبي، محمد الصالح (1999). **نموذج التدريس الهادف أسسه و تطبيقاته**. د ط. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

35- حثروبي، محمد الصالح (2002). المدخل للتدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر.

36- الحقيل، سليمان عبد الرحمن (2007). **نظام و سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. د ط. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

37- الحليبي ، عبداللطيف وحمزة الرياشي (1994) . **العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين**. بالأحساء. رسالة الخليج العربي، عدد 25.

38- الحليبي، عبد اللطيف بن حمد، وسالم، مهدي محمود (1998). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس** .الرياض :مكتبة العبيكان.

39- حمدان، محمد زياد (1980). **تقييم التعلم أسسه و تطبيقاته**. د ط. بيروت: دار العلم للملايين.

40- حمودة، عطية خليل (2008). **أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية**. عمان، الأردن: دار يافا العلمية.

41- الحيلة، محمد محمود (2002): **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا" وتعليميا" وعلميا**. عمان، الأردن: دار المسرة.

42- الحيلة، محمد محمود (1999). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**. ط 1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

43- خاطر، محمود رشدي و آخرون (1981). **طرق تدريس اللغة العربية و الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. ط2. القاهرة: دار المعرفة.

44- خضر، رشيد فخري (2005). **التقويم التربوي**. ط1. دبي: دار القلم للنشر و التوزيع.

45- خطايبة، عبد الله محمد(2005) . **تعليم العلوم للجميع** . ط1 . عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

46- الخطيب ، محمد إبراهيم (2009). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**. ط 1. الأردن ، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

47- الخليفة ، حسن جعفر (2004). **فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي متوسط ثانوي**.ط4 . الرياض: مكتبة الرشد.

48- الدمرداش ، سرحان عبد الحميد (1977). **المناهج المعاصرة**. الكويت: دار النهضة العربية.

49- الدوسري، سعد محمد (1989). **القياس والتقويم التربوي .الندوات واللقاءات التربوية**. جمع وإعداد مركز البحوث التربوية.

50- الرازي، محمد بن أبي بكر (1995). **مختار الصحاح**. بيروت. لبنان: دار المعاجم.

51- زاهر، عطوة و آخرون (2010). **دليل طرائق التدريس**. فلسطين.

52- الزبير، أحمد (د ت). **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم

53- زهران، حامد عبد السلام (2009). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**. ط 2. عمان : دار المسيرة.

54- زيان ميلود ، (1998): أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، د ط. الجزائر.

55- زيتون، حسن حسين(2003). **إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

56- زيتون، حسن حسين(2007). **أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات و التطبيقات**.

الرياض: الدار الصولتية.

57- زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية و استراتيجية تدريس العلوم**. ، عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

58- الزيود، نادر و عليان، هشام (1990). **مبادئ القياس و التقويم في التربية**. ط 2 عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

59- سالم، مهدي و الحليبي، عبد اللطيف (1998). **التربية الميدانية و أساسيات التدريس**. ط 2. الرياض: مكتبة العبيكان.

60- سعادة، جودت أحمد (1984). **مناهج الدراسات الاجتماعية**. بيروت: دار العلم للملايين .

61- سعادة، جودت و إبراهيم، عبد الله (1997). **المنهج الدراسي في القرن الحادي و العشرين**. بيروت: مكتبة الفلاح.

62- السفاسفة، عبد الرحمن إبراهيم (2004). **طرائق تدريس اللغة العربية**. ط 3. الأردن. الكرك: دار يزيد للنشر.

63- الشبلي، إبراهيم احمد (1984). **تقويم المناهج باستخدام النماذج**. بغداد: كلية التربية بجامعة المستنصرية.

64- شحاتة، حسن (1996). **قراءات الأطفال**. ط3. القاهرة :الدار المصرية اللبنانية.

65- الشريفي، شوقي(1999) . **معجم مصطلحات العلوم التربوية**. الرياض : مكتبة العبيكان.

66- شوق ، محمود أحمد (دت). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**. الرياض: جامعة الرياض.

67- الشيخ ، تاج السر عبدالله وآخرون (2004). **القياس والتقويم التربوي**. المملكة العربية السعودية ، الرياض : مكتبة الرشد.

68- صالح، أحمد زكي (2001). **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**. د ط. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

69- الصراف، قاسم (2002). **القياس و القويم في التربية و التعليم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

70- الطبيب، أحمد محمد (1999). **التقويم و القياس النفسي و التربوي**. الإسكندرية: المكتب الجامعي.

71- طعيمة ، رشدي أحمد (2001). **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**.القاهرة: دار الفكر.

72- طنطاوي ، دنيا محمود (1982). **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

73- الظاهر، زكريا محمد وأخرون (2002). **مبادئ القياس و التقويم في التربية**. ط1. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع.

74- عاشور، راتب قاسم (2004). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط1 . عمان: دار المسيرة.

75- عبد الرحمن، سعد .(1998) **القياس النفسي النظرية والتطبيق**. مصر، الجيزة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

76- عبد الكريم، زينب (2003). **علم النفس التربوي**. ط 1. عمان، الأردن: دار أسامة.

77- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون (1981). **أساس المنهج و تنظيماته**. القاهرة: دار الثقافة.

78- عبد الهادي، نبيل أحمد (2006). **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**. لبنان: الأهلية للنشر و التوزيع.

79- عبيد، وليم (2004). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير و ثقافة التفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

80- عبيد، وليم و آخرون (1998). **تعليم و تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

81- عبيدات، ذوقان (1999). **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

82- عدس ، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (2003). **علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق الأساسي**. عمان: دار الفكر .

83- عرفان ، خالد محمود (2004). **التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا**. ط 1. القاهرة: عالم الكتب.

84- عرفان، خالد محمود (2008). **طرق تدريس اللغة العربية المفاهيم و الاجراءات**. ط1. الرياض: مكتبة المرشد.

85- عفانة، عزو و اللولو، فتيحة (2004). **المنهاج المدرسي، أساسياته واقعه أساليب تطويره**. غزة: الجامعة الاسلامية.

86- عقل، أنور (2002). **نحو تقويم أفضل**، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.

87- عقيلان، إبراهيم (2000). **مناهج الرياضيات و تدريسها**. عمان: دار المسيرة .

88- علام، صلاح (2002). **القياس و التقويم النفسي التربوي أساسياته وتطبيقاته و توجيهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

89- علام، صلاح الدين محمود (2004). **التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية** . القاهرة: دار الفكر العربي .

90- علام، صلاح الدين محمود (2007). **القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

91- علاوي، محمد حسين و رضوان، محمد نصر الدين (1987). **الاختبارات المهارية و النفسية في المجال الرياضي**. ط1. مصر: دار الفكر العربي.

92- علوان، يحي (2007). **التقويم و القياس التربوي و دوره في إنجاح العملية التربوية**، مجلة العلوم الانسانية، جامعة بسكرة العدد 11.

93- علي، محمد السيد (2003). **تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج**. القاهرة: دار الفكر العربي.

94- عودة، أحمد (2001). **القياس و التقويم في العملية التدريسية**. ط 5. الأردن: دار الأمل.

95- عوض، فايزة السيد ، و البسطامي ، دعاء أبو زيد (2008). **الدليل في تدريس اللغة العربية**. ط 1. ج 1. الرياض: مكتبة الفلاح.

96- عيد، غادة خالد (2006). **القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج** spss . ط 1. الكويت: مكتبة الفلاح.

97- غاستون، ميالاريه (2001). **علم النفس التربية**. ترجمة فؤاد شاهين. بيروت لبنان: عويدات للنشر و التوزيع.

98- غانم، محمود محمد (1998). **القياس والتقويم**. ط1. عمان، الأردن: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

99- غريب، عبد الكريم وآخرون (1998). **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والداكتيك**. سلسلة علوم التربية. ط 2. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

100- غريب، عبد الكريم و آخرون (2006). **المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية والسيكولوجية**. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

101- غريب، عبد الكريم وآخرون (1994). **معجم المصطلحات التربوية**. ط1 . الرباط: عالم الكتب.

102- الغزاوي، محمد (1960). البند رقم (30) من التوجيه 48 لسنة 1959م للمؤتمر الدولي الأول للتعليم العام (مترجم) القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

103- فالوقي، محمد هاشم (1997). **بناء المناهج التربوية**. طرابلس: المكتب الجامعي الحديث.

104- فتح الله، مندور (2008). **تنمية مهارات التفكير** .الرياض : دار النشر الدولي .

105- الفتلاوي ،سهيلة محسن كاظم (2003). **كفايات التدريس**. ط1. الاردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

106- فريق تطوير وثائق تقويم تعلم الطلبة (2005). **وثيقة تقويم الطلبة لمادة الثقافة الإسلامية للصفين** 11-12 . سلطنة عمان: وزارة التربية و التعليم.

107- قاسمي إبراهيم (2004). **دليل المعلم في الكفاءات**. د ط . الجزائر: دار هومة.

108- قطامي، يوسف والروسان، محمد (2005). **الخرائط المفاهيمية** .الأردن: دار الفكر.

109- قلي، عبد الله و حناش، فضيلة (2009). **التربية العامة سند للتكوين المتخصص**. الجزائر: المعهد الوطني للوثائق التربوية.

110- كاظم، علي مهدي (2001). **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**. ط1. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

111- لبصيص ، خالد (2004). **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف**. الجزائر: دار التنوير للنشر و التوزيع.

112- لبيب، رشدي، وجابر عبد الحميد جابر، ومنير عطا الله (1983). **الأسس العامة للتدريس**.

بيروت: دار النهضة العربية.

113- لندفل، س م (1968). **أساليب الاختبار و التقويم في التربية و التعليم**. ترجمة عبد الملك الناشف و سعيد التل. ط1. بيروت: مؤسسة فرنكلين

114- مدكور، علي أحمد (2006). **طرق تدريس اللغة العربية** . ط 1. الأردن، عمان: دار المسيرة.

115- المري، إسماعيل محمد (2009). **محاضرات في مبادئ التقويم التربوي**. السعودية: جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

116- المشوخي، حمد سليمان (2002). **تقنيات ومناهج البحث العلمي**. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

117- معروف، نايف محمود (1991). **خصائص العربية و طرق تدريسها**. بيروت: دار النفائس.

118- معمرية، بشير (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته. ط1. الجزائر: منشورات الحبر لنشر والتوزيع.

119- المكاوي، محمد أشرف (2000). **أساسيات المناهج**. ط1. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

120- ملحم، سامي (2005). **القياس والتقويم في التربية و علم النفس**. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

121- منسي، محمود عبد الحليم (1998). **التقويم التربوي**. د ط. الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

122- المهيدات، عبد الحكيم على و المحاسنة، إبراهيم محمد (2009). **القياس و التقويم الصفي**. عمان: دار جرير للتوزيع و النشر.

123- ميهرنز، وليم ولهمن (2003). **القياس و التقويم في التربية و علم النفس**. (ترجمة هيثم كامل الزبيدي)، العين: دار الكتاب الجامعي.

124- النجدي، أحمد وآخرون (1999). **تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

125- النشواتي، عبد المجيد (2003). **علم النفس التربوي**. ط 4. عمان الأردن: دار الفرقان للنشر و التوزيع.

126- هندي، صالح وآخرون (1999). **تخطيط المنهج و تطويره**. د ط. عمان: دار الفكر.

127- هني، خير الدين (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**. ط1. الجزائر: ع/ي.

128- والي، فاضل فتحي (1997). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه، أساليبه، قضاياه**. ط1. حائل: دار الأندلس للنشر و التوزيع.

129- وعلي، محمد الطاهر (2006). **بيداغوجيا الكفاءات**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.

130- يونس، فتحي و آخرون (2004). **المناهج الأسس و المكونات و التنظيمات و التطوير**. عمان: دار الفكر.

المراجع باللغة الأجنبية:

131- Barlow. M (1987), Formuler et évaluer des objectifs en formation , ED chronique sociale col " L'essentiel" , Lyon

132- Berk ,R.A (1980). Criterion Refrenced Measurement. The State of Art

133- Cronbach, L;(1961) : Essentials of psychological testing, 3rd ed, New York,

134- Gherib, Abdelkrim. (2010). Compétences et pédagogie d'intégration. Ed. Monde de l'éducation, Casablanca (Maroc).

135- Gillet. P (1992) : construire la formation, E.S.F, Paris.

136- Gruilford., J P (1954): Psychometric methods, 2nd ed, New York, M.C Graw Hillinc

137- Halpin , g., sigmon , & halpin , g.(1983). minimum competency standard set by three divergent groups of raters using three judgmental procedures: implications for validity. Educational & psychologica measurement. 43: 185-196

138- Hamline. D,(1982) ,Les Objectifs pédagogiques en formations Initiale et formation continue , ED E..F.S.F entreprise moderne d'édition , Paris.

139- Kanner and Taylor (1983), booksand,TheTeacher.

140- Loveridge A.J. and others preparing Text book Manuscripts UNESCO , Paris.

الدراسات و رسائل و أطروحات الدكتوراه:

141-البركاتي، نيفين (2008). **فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طلبة الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الاعداد التربوي في جامعة أم القرى**. رسالة دكتوراه. السعودية

142-بعيبع، نادية (1996). **أهمية الاختبارات المحكية المرجع في التقويم التربوي**. رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي. جامعة قسنطينة.

143-بن سي مسعود، لبنى(2008). "**واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**". رسالة ماجستير في العلوم التربوية. جامعة قسنطينة

144-حرقاس، وسيلة (2009). " **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية ڤالمة**". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة.

145-خطوط، رمضان (2009). " **استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة.

146-الزهراني، محمد بن راشد (2008) " **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم** ". رسالة دكتوراه منشورة. مكة المكرمة. جامعة أم القرى : كلية التربية.

147-الزهراني، مرضي غرم الله (2006). "**فعالية مجمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها**" . رسالة دكتوراه غير منشورة. مكة المكرمة. جامعة أم القرى : كلية التربية.

148-الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد (2004). "**ممارسة معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة**". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

149-عفانة، محمد عطية أحمد (2011). " **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية غزة.

150-العيسى. أمل عبد العزيز 2002 " **معايير بناء محتوى ملف بورتفوليو الطفل ووجهات نظر معلمات رياض الأطفال حولها**". رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض. جامعة الملك سعود : كلية التربية.

151-المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي . (1981). **دراسة مقارنة لواقع أساليب التقويم والاختبارات بدول الخليج العربي** .المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج العربي الكويت.

152-المفرج ، بدرية وأخريات (2006). "**واقع تطبيق التقويم باستخدام الملف الإنجازي لتلميذ المرحلة الابتدائية ب دولة الكويت** " . دراسة ميدانية. إدارة البحوث والتطوير التربوي : الكويت.

153-الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (2000). "**واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض**" .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

154-يوسف خنيش (**2005**). "**صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**". رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم التربوية. جامعة باتنة.

المعاجم:

155-الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2004). **القاموس المحيط.** ، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.

156-معلوف، لويس(1973). **المنجد في اللغة و الأعلام**. بيروت: دار المشرق.

المجلات:

157-أبو جلالة ، صبحي حمدان ، وجمل ، محمد جهاد (2007). **أثر استخدام الطالب/المعلم**

لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد الثالث والعشرون. العدد الأول. جامعة دمشق. ص 159.

158-بركان محمد أرزقي (2006)، **الرعاية التربوية للمتخلفين ذهنيا**، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 03 الخاص بالملتقى الدولي الرابع، الجزء الأول حول رعاية و تأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة تصدر عن مخبر تنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس بسطيف، الجزائر. ص ص 217-244 .

159-حديدان، صبرينة ومعدن، شريفة (2013). **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر** . مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. عدد خاص. (ص-ص 195- 206)

160-حمادي، أكريم (2012). **التقييم بين مقتضيات النظام التربوي و نتائج التعلّمات رهانات زمنية و فوارق تربوية**، مجلة بحوث و تربية الجزائر. العدد 3.

161-الخضير ، خضير سعود (1996). **طرق وأساليب تقويم وتحصيل الطلاب**. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة ، عدد 2. ص 118 .

162-الخطيب، نور أحمد محمود (1993). **اتجاهات حديثة في التقويم التربوي و انعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام**. المجلة العربية للتربية ، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

163-دمعة، مجيد إبراهيم (1987). **الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها** مجلة الجامعة المستنصرية بغداد العدد الأول ص: 244

164-سالم، أحمد محمد و سيد، مصطفى أحمد (2005). **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجدة المعلم في مصر**، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض.

165-شعراوي، إحسان مصطفى (1985). **أثر ادراك الأهداف التعليمية ، على التحصيل في الرياضيات**. مجلة التربية المعاصرة ، عدد 3 .

166-العبسي، محمد مصطفى (2009) . **أثر استخدام ملف أعمال الطالب البورتفوليو (في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات**. المجلة التربوية مجلس النشر العلمي. العدد

167-عتيق، منى (2013). **واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي**. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. عدد خاص. (ص ص، 132- 149)

168-القرشي، عبد الفتاح (1986). **اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب**. مجلة رسالة الخليج العربي. عدد 1

169-لكحل، لخضر (2013). **المقاربة بالكفاءات الواقع و التطبيق**. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة. عدد خاص. (ص ص، 93- 82)

170-الملحم، إسماعيل (1996). **التقويم أثناء الحصة الدراسية**، مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة. العدد 118.

الوثائق و المناشير الوزارية:

171-وزارة التربية التونسية (2006). **الوثيقة البيداغوجية**. الجمهورية التونسية: المركز الوطني البيداغوجي.

172-وزارة التربية المغربية (د ت). **دليل المقاربة بالكفايات**. المملكة المغربية: مكتبة المدارس.

173-وزارة التربية الوطنية (1999). **إضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة**. د ط. الجزائر

174-وزارة التربية الوطنية (1999). **الكتاب السنوي**. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

175-وزارة التربية الوطنية (2003). **الكتاب السنوي**. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

176-وزارة التربية الوطنية (2003). **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

177-وزارة التربية الوطنية (2008). **مناهج السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

178-وزارة التربية الوطنية (2011). **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

179-وزارة التربية الوطنية (2011). **مناهج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

180-وزارة التربية الوطنية (2011): **مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**، د ط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

181-وزارة التربية الوطنية (2012). **دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

182-وزارة التربية الوطنية (د ت). **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية – سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي**. د ط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

183-وزارة التربية الوطنية (د ت). **منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

184-وزارة التربية الوطنية،(2010). **النشرة الرسمية للتربية، التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي الجزائري**. ج 2. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق.

185-وزارة المعارف (1998). **دليل التقويم المستمر**. السعودية: إدارة التقويم والقياس.

الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة استطلاع عن أساليب التقويم المستمر للمتعلمين (موجهة للمشرفين و المعلمين)

أستاذنا الفاضل، أستاذتنا الفاضلة:

تحية طيبة وبعد:

أنا بصدد حصر أساليب تقويم المتعلمين المستخدمة في التقويم المستمر في مختلف الأنشطة الخاصة باللغة العربية في المرحلة الابتدائية، و عليه أرجو منكم ملء هذه الاستمارة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة:

ملاحظة: إن المعلومات التي تدلون بها تستخدم في إطار البحث العلمي و ستحظى بقدر كبير من السرية.

<u>بيانات شخصية</u>

الاسم و اللقب: **المقاطعة التربوية:**

الإطار:

الأساليب التي تستخدمها في التقويم المستمر في اللغة العربية هي:

الرقم	الأسلوب	نعم	لا
01	**التقويم بالاختبارات التحريرية.**		
02	**التقويم بالاختبارات الشفهية.**		
03	**التقويم القائم على الأداء.**		
04	**التقويم بالملاحظة.**		
05	**التقويم بالمقابلات.**		
06	**التقويم بالواجبات المنزلية.**		
07	**التقويم بالمشروعات.**		
08	**التقويم بملف الإنجاز (البورتفوليو)** .		
09	**التقويم بالخرائط المفاهيمية.**		
10	**التقويم الذاتي** (أن يقوم المتعلم نفسه بنفسه بحيث يصدر حكما على تعلمه ويعدل أداءه في ضوء هذا الحكم).		
11	**تقويم الأقران** (يتبادل الطلاب معا المهام والأعمال ليقوم كل منهم عمل الآخر)		

12. **إذا كانت هناك أساليب أخرى تستخدمها فما هي؟ (مع شرح موجز):**

.....

.....

.....

ملحق رقم (2): ترخيص السيد مدير التربية لولاية الوادي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي
مصلحة الدراسة و الامتحانات
مكتب التنظيم الاساسي
الرقم: 540 /3.3/ 2014

مدير التربيـة
الى
السيد: فـــارع عبد اللطيـــف
طالب بكلية العلوم الانسانية
والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة البليدة2

الموضوع: ترخيص بإجراء بحث حول علم النفس التربوي.
المرجـــع: طلبكم بتاريخ: 11/03/2014.

بناء على ما جاء في المرجع اعلاه ، يشرفنـــي ان ارخـــص لكم بالدخول الى جميع ابتدائيات دائرة الوادي المذكورة ادناه مـــن أجـــل إجـــراء بحثكم بعنوان :« واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات » . كما ادعو السادة مديري الابتدائيات المعنية تقـــديم المساعدة اللازمة من أجل ان يتم هذا العمل في ظروف حسنة.

المقاطعات المعنية:

- الوادي 01 - الوادي 04 - الوادي 07
- الوادي 02 - الوادي 05 - الوادي 08
- الوادي 03 - الوادي 06 - الوادي 09

الوادي في : 2014/03/18
مدير التربية

الأمين العام
عبد السلام بودرلبة

ملحق رقم (3):بطاقة الملاحظة في صورتها المعدة للتحكيم.

استبيان آراء المحكمين حول صلاحية بطاقة الملاحظة

الأستاذ (ة) الفاضل (ة) ..... الدرجة العلمية: .....

جامعة:.....

التوقيع

تحية طيبة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول **(واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات)** كمشروع بحث لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي.

ولغرض تحقيق أهداف البحث أعد الباحث بطاقة ملاحظة تناولت أساليب و أدوات التقويم المستمر و هي كالتالي:

الرقم	الأسلوب
01	التقويم بالاختبارات التحريرية.
02	التقويم بـالاختبارات الشفاهية.
03	التقويم القائم على الأداء.
04	التقويم عن طريق الملاحظة.
05	التقويم عن طريق المقابلة.
06	التقويم عن طريق الواجبات المنزلية.
07	التقويم بواسطة المشروعات.
08	التقويم عن طريق التقويم الذاتي
09	التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران.

ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة ودراية علمية في هذا المجال نضع بين أيديكم هذه الفقرات، و التي يرجى أن تحظى باهتمامكم وبيان رأيكم في مدى صلاحيتها وصلاحية بدائلها، واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة، علما أن الباحث:

- قد وضع فقرات المقياس والحكم عليها من طرفكم بـ **(يقيس أو لا يقيس)**.

- واختار بدائل الإجابة عن الفقرات و الحكم عليها من طرف الملاحظ (**يستخدمها المعلم بدرجة: كبيرة جدا، كبيرة، قليلة، قليلة جدا، لا يستخدمها)**

ولكم فائق التقدير والاحترام

بطاقة الملاحظة:

الرقم	العبارة	التقدير		ملاحظات
		يقيس	**لا يقيس**	
أولا: التقويم بالاختبارات (التحريرية و الشفاهية): أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه المتعلم في نهاية الخبرة التعليمية.				
01	يستخدم المعلم الأسئلة المتنوعة لقياس كفاءات اللغة العربية.			
02	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.			
03	تقيس الأسئلة المستويات المختلفة من التفكير (معرفة، تذكر، تطبيق،...)			
04	تقيس الأسئلة مهارات التفكير الإبداعي.			
05	يحلل المعلم نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات التلاميذ و وضع مقترحات لتحقيق الكفاءات المنصوص عليها.			
ثانيا: التقويم القائم على الأداء: و يقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، و ذلك من خلال توظيف كفاءاته في مواقف حياتية حقيقية أو قيامه بعروض علمية.				
01	يكلف المعلم التلاميذ بتقديم شرح لموضوع ما مدعما بالصور أو الرسومات.			
02	يكلف المعلم التلاميذ بتقديم شرح (شفوي أوعملي) لمفهوم أو فكرة.			

03	يكلف المعلم التلاميذ بأداء و تمثيل النصوص الحوارية.			
04	يكلف المعلم التلاميذ بالمناظرة بين فريقين للمحاورة و النقاش حول قضية ما.			
05	يقوم المعلم التلاميذ من خلال حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة، مثل سرد قصة أو إعادتها.			
ثالثا: التقويم عن طريق الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط للحكم عليه و تقويم كفاءاته.				
01	يلاحظ المعلم ما يقوم به التلاميذ من أعمال كتابية داخل القسم.			
02	يلاحظ المعلم السلوك اللفظي و السلوك العام من حيث الدافعية لتعلم اللغة العربية، و انتظامه في الدوام المدرسي.			
03	يستمع المعلم لأداء التلميذ الشعري، لملاحظة جودة الحفظ و سلامة الأداء.			
04	يدون المعلم ملاحظاته اليومية عن التلميذ في كراس خاص بعد مناقشة ما يطرحه من أفكار.			
05	يستخدم المعلم بطاقة الملاحظة للكشف عن كفاءات المتعلمين، و يراجعها أسبوعيا أوشهريا.			
رابعا: التقويم عن طريق الواجبات المنزلية: و هي الأعمال التي يكلف بها المعلم التلاميذ إنجازها خارج الحصص الرسمية.				
01	يكلف المعلم التلاميذ بإنجاز أعمال منزلية في مختلف أنشطة اللغة العربية.			
02	يجمع المعلم هذه الواجبات و يراقبها و يحلل النتائج.			
03	يصحح المعلم الواجبات المنزلية رفقة التلاميذ للوقوف على مدى التحكم في التعلمات.			

04	يسجل المعلم نتائج الواجبات المنزلية بصفة دورية في كراس خاص لمراجعتها.			
خامسا: التقويم عن طريق المقابلة: و هو لقاء بين المعلم و المتعلم يستخدم فيه المعلم الأسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار التلميذ و اتجاهاته نحو موضوع معين.				
01	يستخدم المعلم في المقابلة أسئلة شفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم التلميذ للحقائق و المعلومات.			
02	يطلب من التلميذ في المقابلة تبرير إجابته.			
03	يعطي المعلم وقتا كافيا للتلميذ قبل السماح له بالإجابة.			
04	يشجع التلميذ عن طريق الأسئلة المتتابعة لحثه على المزيد من الإجابة.			
05	يوجه المعلم في المقابلة أسئلة شفوية لاستنباط فكرة عامة عن الدرس.			
06	يسجل المعلم نتائج المقابلة الشفوية في كراس خاص.			
سادسا: التقويم بواسطة المشروعات: و هي أعمال ينجزها التلاميذ فرادى أو ضمن مجموعات تدمج فيها التعلمات من خلال إنجاز مطوية أو كتابة قصة أو رسالة ... خلال فترة زمنية محددة.				
01	يختار المعلم المشروعات التي تبرز مهارات مختلف أنشطة اللغة العربية.			
02	يتابع المعلم التلاميذ أثناء تنفيذ المشروعات لمراقبة مدى التحكم في مراحل التنفيذ.			
03	يستخدم المعلم المشروعات المنجزة للكشف عن مدى تحقق مختلف كفاءات المتعلمين.			
04	يسجل المعلم نتائج تقييم المشروعات لتقويم كفاءات التلاميذ.			
سابعا: التقويم عن طريق التقويم الذاتي: و يقصد به تقويم التلميذ لنفسه بنفسه.				
01	يكلف المعلم التلميذ بمراجعة إنجازه و اكتشاف			

	أخطائه بنفسه قبل التصحيح الجماعي.			
02	يكلف المعلم التلميذ بتصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء و التعبير الكتابي بالرجوع إلى القاعدة، أو النص الأصلي.			
03	يتيح المعلم للتلميذ تصويب أخطائه ذاتيا أثناء أدائه لنص القراءة أو المقطوعة الشعرية أونص الحوار.			
04	يشجع المعلم التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية.			
ثامنا: التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران: يتبادل التلاميذ المهام التي أدوها فيما بينهم ليقوم كل منهم عمل الآخر.				
01	يشجع المعلم التلاميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل القسم و نقدها بموضوعية.			
02	يشجع المعلم التلاميذ على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف أنشطة اللغة العربية.			
03	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة، و التعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي أو إملائي.			
04	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعة صغيرة لأداء نشاط تمثيلي متعلق بالدرس.			

ثالثا: مقترحات أخرى:

.....

.....

.....

..... و شكرا جزيلا على تعاونكم

ملحق رقم (4):بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول **(واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم المستمر في مادة اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات)** كمشروع بحث لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي. و قد أعد لذلك الغرض بطاقة ملاحظة تناولت أساليب التقويم المستمر و كل فقراتها...

و قد تم وضع أمام كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة تقديرات تبين درجة الاستخدام لكل فقرة مبينة في الجدول التالي كمثال:

الرقم	الفقرة	درجة استخدام المعلم للفقرة				
		كبيرة جدا	كبيرة	قليلة	قليلة جدا	لا يستخدمها
01	يجمع المعلم هذه الواجبات و يراقبها و يحلل النتائج.		×			

بطاقة الملاحظة

بطاقة استعلامات حول المعلم(ة) المزار(ة): (شطب العبارة غير اللائقة)

الجنس: ذكر | أنثى

2- المستوى: نهائي | بكالوريا | الليسانس

الخبرة:

أقل من 5 س	5 س – 9 س	10س – 15 س	أكثر من 15 س

4-التكوين عن بعد: مكون | غير مكون

الرقم	العبارة	درجة استخدام المعلم للفقرة				
		كبيرة جدا	**كبيرة**	**قليلة**	**قليلة جدا**	**لا يستخدمها**
أولا: التقويم بالاختبارات (التحريرية و الشفاهية): أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه المتعلم في نهاية الخبرة التعليمية.						

01	يستخدم المعلم الأسئلة المتنوعة لقياس كفاءات اللغة العربية.					
	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.					
02	تقيس الأسئلة المستويات المختلفة من التفكير (معرفة، تذكر، تطبيق،...)					
03	تقيس الأسئلة مهارات التفكير الإبداعي.					
04	يحلل المعلم نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات التلاميذ و وضع مقترحات لتحقيق الكفاءات المنصوص عليها.					
ثانيا: التقويم القائم على الأداء: و يقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، و ذلك من خلال توظيف كفاءاته في مواقف حياتية حقيقية أو قيامه بعروض علمية.						
01	يكلف المعلم التلاميذ بتقديم شرح لموضوع ما مدعما بالصور أو الرسومات.					
02	يكلف المعلم التلاميذ بتقديم شرح (شفوي أوعملي) لمفهوم أو فكرة.					
03	يكلف المعلم التلاميذ بأداء و تمثيل النصوص الحوارية.					
04	يكلف المعلم التلاميذ بالمناقشة بين فريقين للتحاور و النقاش حول فكرة ما.					

05	يقوم المعلم التلاميذ من خلال حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة، مثل سرد قصة أو إعادتها.					
ثالثا: التقويم عن طريق الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط للحكم عليه و تقويم كفاءاته.						
01	يلاحظ المعلم ما يقوم به التلاميذ من أعمال كتابية داخل القسم.					
02	يلاحظ المعلم الأداء اللفظي من حيث استخدام اللغة العربية.					
03	يستمع المعلم لأداء التلميذ في المحفوظات، لملاحظة جودة الحفظ و سلامة الأداء.					
04	يدون المعلم ملاحظاته اليومية عن التلميذ في كراس خاص أو على بطاقة الملاحظة.					
05	يستخدم المعلم بطاقة الملاحظة للكشف عن كفاءات المتعلمين، أثناء مراجعها أسبوعيا أو شهريا.					
رابعا: التقويم عن طريق الواجبات المنزلية: و هي الأعمال التي يكلف بها المعلم التلاميذ إنجازها خارج الحصص الرسمية.						
01	يكلف المعلم التلاميذ بإنجاز أعمال منزلية في مختلف أنشطة اللغة العربية.					
02	يجمع المعلم هذه الواجبات و					

	يراقبها و يحلل النتائج.					
03	يصحح المعلم الواجبات المنزلية رفقة التلاميذ للوقوف على مدى التحكم في التعلمات.					
04	يسجل المعلم نتائج الواجبات المنزلية بصفة دورية في كراس خاص لمراجعتها.					
خامسا: التقويم عن طريق المقابلة: و هو لقاء بين المعلم و المتعلم يستخدم فيه المعلم الأسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار التلميذ و اتجاهاته نحو موضوع معين.						
01	يستخدم المعلم في المقابلة أسئلة شفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم التلميذ للحقائق و المعلومات.					
02	يطلب من التلميذ في المقابلة توضيح إجابته.					
03	يعطي المعلم وقتا كافيا للتفكير قبل السماح له بالإجابة.					
04	يشجع التلميذ عن طريق الأسئلة المتتابعة لحثه على المزيد من الإجابة.					
05	يوجه المعلم في المقابلة أسئلة شفوية لاستنباط فكرة عامة عن الدرس.					
سادسا: التقويم بواسطة المشروعات: و هي أعمال ينجزها التلاميذ فرادى أو ضمن مجموعات تدمج فيها التعلمات من خلال إنجاز مطوية أو كتابة قصة أو رسالة ... خلال فترة زمنية محددة.						
01	يختار المعلم المشروعات التي تبرز مهارات مختلف أنشطة					

	اللغة العربية.					
02	يتابع المعلم التلاميذ أثناء تنفيذ المشروعات لمراقبة مدى التحكم في مراحل التنفيذ.					
03	يستخدم المعلم المشروعات المنجزة للكشف عن مدى تحقق مختلف كفاءات المتعلمين.					
04	يسجل المعلم نتائج تقييم المشروعات لتقويم كفاءات التلاميذ.					
سابعا: التقويم عن طريق التقويم الذاتي: و يقصد به تقويم التلميذ لنفسه بنفسه.						
01	يكلف المعلم التلميذ بمراجعة إنجازه و اكتشاف أخطائه بنفسه قبل التصحيح الجماعي.					
02	يكلف المعلم التلميذ بتصويب أدائه الكتابي ذاتيا في مختلف أنشطة اللغة العربية بعد التصحيح الجماعي					
03	يتيح المعلم للتلميذ تصويب أخطائه ذاتيا أثناء أدائه لنص القراءة أو المحفوظات أو نص الحوار.					
04	يشجع المعلم التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية.					
ثامنا: التقويم القائم عن طريق تقويم الأقران: يتبادل التلاميذ المهام التي أدوها فيما بينهم ليقوم كل منهم عمل الآخر.						
01	يشجع المعلم التلاميذ على					

	إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف أنشطة اللغة العربية (بصحيح أو خطأ).					
02	يشجع المعلم التلاميذ على تصحيح أنشطة زملائهم داخل القسم.					
03	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة، و التعاون بين أفرادها لإنجاز تمارين أو تحرير فقرة.					
04	يكلف المعلم التلاميذ العمل في مجموعة صغيرة لأداء نشاط تمثيلي متعلق بالدرس.					

السؤال المفتوح: ما الصعوبات التي تواجه تطبيقكم لأساليب التقويم المستمر؟

ملحق رقم(05):

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لبطاقة الملاحظة.

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	د. بوسالم عبد العزيز	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة البليدة 2
02	د. لحرش محمد	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
03	د. الشايب الساسي	أستاذ محاضر أ	علم التدريس	جامعة ورقلة
04	د. طاوس وازي	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة
05	د. جعفور ربيعة	أستاذ محاضر أ	علم النفس الاجتماعي	جامعة ورقلة
06	د. محمدي فوزية	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة
07	د. مشري سلاف	أستاذ محاضر ب	إرشاد و توجيه	جامعة الوادي
08	د. النوي بالطاهر	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	جامعة الوادي
09	د. عمور عمر	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة
10	د. مجاهدي الطاهر	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة

ملحق رقم (06):

حساب معامل الارتباط بين كل بعد مع الدرجة الكلية للبطاقة للأبعاد الثمانية على الترتيب:

Correlations

		VAR00009	VAR00002
VAR00009	Pearson Correlation	1	.858**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	.858**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00009	VAR00003
VAR00009	Pearson Correlation	1	.459*
	Sig. (2-tailed)		.011
	N	30	30
VAR00003	Pearson Correlation	.459*	1
	Sig. (2-tailed)	.011	
	N	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00009	VAR00004
VAR00009	Pearson Correlation	1	.900**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00004	Pearson Correlation	.900**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00009	VAR00005
VAR00009	Pearson Correlation	1	.469**
	Sig. (2-tailed)		.009
	N	30	30
VAR00005	Pearson Correlation	.469**	1
	Sig. (2-tailed)	.009	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00009	VAR00006
VAR00009	Pearson Correlation	1	.446*
	Sig. (2-tailed)		.014
	N	30	30
VAR00006	Pearson Correlation	.446*	1
	Sig. (2-tailed)	.014	
	N	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00009	VAR00007
VAR00009	Pearson Correlation	1	.841**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00007	Pearson Correlation	.841**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00009	VAR00008
VAR00009	Pearson Correlation	1	.854**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00008	Pearson Correlation	.854**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		VAR00009	VAR00001
VAR00009	Pearson Correlation	1	.895**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00001	Pearson Correlation	.895**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (07):

معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ :

1- معامل الثبات لكل بعد:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.870	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.771	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.525	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.693	4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.892	6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.915	4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.754	4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.844	4

2- معامل الثبات الكلي للبطاقة:

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	110.3667	143.620	.847	.788
VAR00002	108.5667	144.185	.792	.794
VAR00003	114.9667	178.861	.320	.852
VAR00004	115.1667	151.247	.863	.793
VAR00005	118.0667	169.168	.250	.880
VAR00006	121.5667	175.702	.270	.863
VAR00007	114.4667	159.154	.791	.805
VAR00008	113.3667	151.757	.799	.798

الملحق رقم (08):

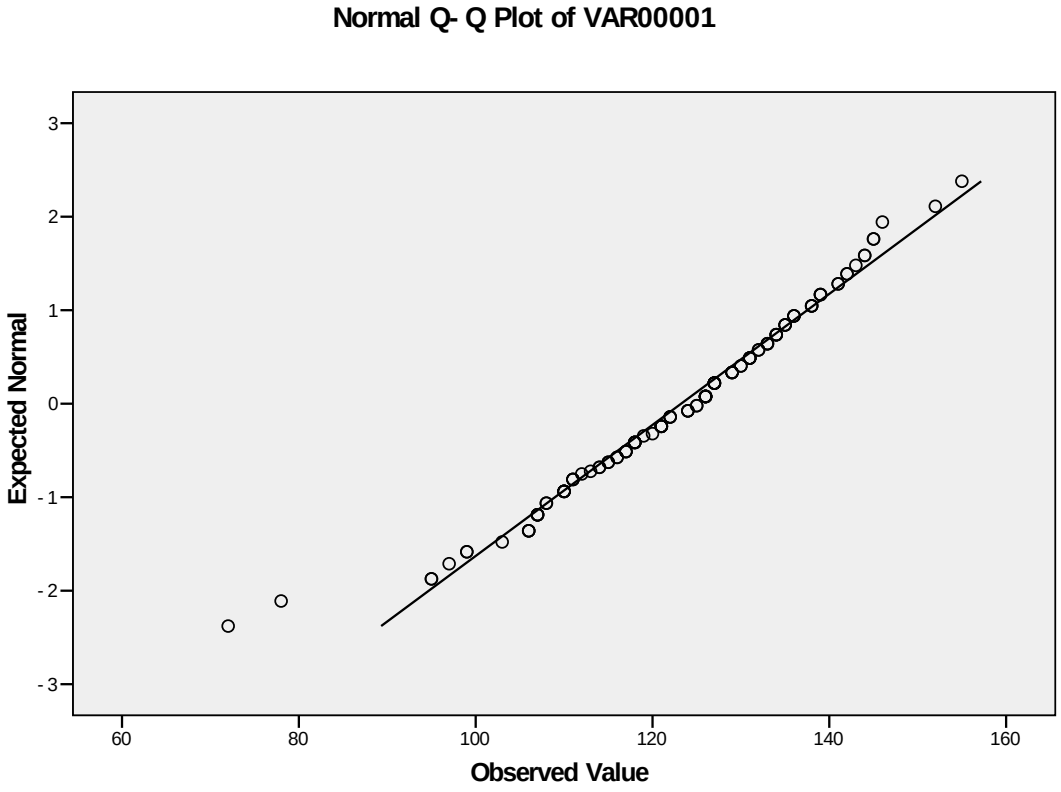
1- اختبار كولموجوروف – سميرنوف:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00001	.077	114	.097	.974	114	.025

a. Lilliefors Significance Correction

2- سحابة الانتشار للبيانات:



الملحق رقم (09) اختبار (T-TEST) لمتغير الجنس:

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assume	1.923	.168	-.742	112	.460	-.38590	.52014	-1.41649	.64469
	Equal variances not assumed			-.688	66.520	.494	-.38590	.56054	-1.50489	.73309
VAR00002	Equal variances assume	.218	.641	-1.536	112	.127	-1.01470	.66079	-2.32398	.29458
	Equal variances not assumed			-1.552	85.586	.124	-1.01470	.65399	-2.31487	.28547
VAR00003	Equal variances assume	1.795	.183	-.485	112	.628	-.27163	.55981	-1.38082	.83756
	Equal variances not assumed			-.452	67.127	.653	-.27163	.60139	-1.47196	.92869
VAR00004	Equal variances assume	3.449	.066	-.415	112	.679	-.23087	.55660	-1.33369	.87195
	Equal variances not assumed			-.389	68.785	.698	-.23087	.59292	-1.41378	.95204
VAR00005	Equal variances assume	.400	.528	.655	112	.514	.42533	.64967	-.86191	1.71256
	Equal variances not assumed			.638	76.672	.526	.42533	.66714	-.90321	1.75386
VAR00006	Equal variances assume	.780	.379	1.291	112	.199	.83528	.64697	-.44661	2.11717
	Equal variances not assumed			1.267	78.558	.209	.83528	.65900	-.47654	2.14711
VAR00007	Equal variances assume	.069	.793	-1.726	112	.087	-.67257	.38959	-1.44449	.09935
	Equal variances not assumed			-1.692	78.117	.095	-.67257	.39758	-1.46407	.11893
VAR00008	Equal variances assume	2.308	.132	-1.453	112	.149	-.89676	.61725	-2.11976	.32625
	Equal variances not assumed			-1.522	94.768	.131	-.89676	.58933	-2.06676	.27324

الملحق رقم (10):

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي:

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
VAR00001	Between Groups	22.446	2	11.223	1.603	.206
	Within Groups	777.001	111	7.000		
	Total	799.447	113			
VAR00002	Between Groups	6.789	2	3.395	.289	.750
	Within Groups	1304.202	111	11.750		
	Total	1310.991	113			
VAR00003	Between Groups	13.998	2	6.999	.854	.428
	Within Groups	909.450	111	8.193		
	Total	923.447	113			
VAR00004	Between Groups	8.934	2	4.467	.549	.579
	Within Groups	903.426	111	8.139		
	Total	912.360	113			
VAR00005	Between Groups	35.447	2	17.724	1.625	.201
	Within Groups	1210.386	111	10.904		
	Total	1245.833	113			
VAR00006	Between Groups	10.079	2	5.039	.451	.638
	Within Groups	1239.044	111	11.163		
	Total	1249.123	113			
VAR00007	Between Groups	3.868	2	1.934	.473	.625
	Within Groups	454.316	111	4.093		
	Total	458.184	113			
VAR00008	Between Groups	13.263	2	6.632	.652	.523
	Within Groups	1128.175	111	10.164		
	Total	1141.439	113			

ملحق رقم (11):

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير الخبرة:

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	30.121	3	10.040	1.436	.236
Within Groups	769.326	110	6.994		
Total	799.447	113			

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	213.233	3	71.078	7.122	.000
Within Groups	1097.758	110	9.980		
Total	1310.991	113			

VAR00001

Scheffe[a,b]

		Subset for alpha = .05	
VAR00002	N	1	2
1.00	30	17.3667	
2.00	12	18.4167	
4.00	64	19.3750	
3.00	8		22.8750
Sig.		.375	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15.547.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	59.018	3	19.673	2.503	.063
Within Groups	864.429	110	7.858		
Total	923.447	113			

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	132.351	3	44.117	6.222	.001
Within Groups	780.008	110	7.091		
Total	912.360	113			

VAR00001

Scheffe[a,b]

VAR00002	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
1.00	30	13.1333	
4.00	64	14.5000	14.5000
2.00	12	15.8333	15.8333
3.00	8		17.1250
Sig.		.051	.062

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15.547.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	148.542	3	49.514	4.964	.003
Within Groups	1097.292	110	9.975		
Total	1245.833	113			

VAR00001

Scheffe[a,b]

VAR00002	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
4.00	64	10.5625	
1.00	30	11.0000	
3.00	8	11.8750	11.8750
2.00	12		14.3333
Sig.		.720	.201

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15.547.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	104.664	3	34.888	3.353	.022
Within Groups	1144.458	110	10.404		
Total	1249.123	113			

VAR00001

Scheffe[a,b]

		Subset for alpha = .05	
VAR00002	N	1	2
1.00	30	10.1667	
4.00	64	11.1875	11.1875
2.00	12	12.6667	12.6667
3.00	8		13.6250
Sig.		.204	.224

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15.547.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	41.080	3	13.693	3.611	.016
Within Groups	417.104	110	3.792		
Total	458.184	113			

VAR00001

Scheffe[a,b]

		Subset for alpha = .05	
VAR00002	N	1	2
1.00	30	14.8333	
4.00	64	15.5938	15.5938
2.00	12	16.0000	16.0000
3.00	8		17.2500
Sig.		.429	.138

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15.547.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	183.043	3	61.014	7.003	.000
Within Groups	958.396	110	8.713		
Total	1141.439	113			

VAR00001

Scheffe[a,b]

		Subset for alpha = .05	
VAR00002	N	1	2
1.00	30	12.6667	
4.00	64	14.7188	14.7188
2.00	12	14.9167	14.9167
3.00	8		17.6250
Sig.		.217	.062

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15.547.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5148.147	3	1716.049	10.573	.000
Within Groups	17852.98	110	162.300		
Total	23001.12	113			

VAR00001

Scheffe[a,b]

		Subset for alpha = .05		
VAR00002	N	1	2	3
1.00	30	115.6000		
4.00	64	123.1094	123.1094	
2.00	12		130.8333	130.8333
3.00	8			141.6250
Sig.		.444	.418	.141

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 15.547.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

الملحق رقم (12) اختبار (t-test) لمتغير التكوين:

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assume	.178	.674	.085	112	.933	.04249	.50051	-.94922	1.03419
	Equal variances not assumed			.085	111.808	.933	.04249	.50057	-.94934	1.03432
VAR00002	Equal variances assume	.630	.429	-.083	112	.934	-.05296	.64095	-1.32291	1.21700
	Equal variances not assumed			-.082	107.587	.935	-.05296	.64285	-1.32725	1.22134
VAR00003	Equal variances assume	.049	.826	-.640	112	.524	-.34360	.53697	-1.40753	.72034
	Equal variances not assumed			-.640	112.000	.523	-.34360	.53664	-1.40688	.71969
VAR00004	Equal variances assume	.014	.905	.655	112	.514	.34975	.53369	-.70768	1.40719
	Equal variances not assumed			.656	111.994	.513	.34975	.53328	-.70688	1.40639
VAR00005	Equal variances assume	.161	.689	1.398	112	.165	.86576	.61946	-.36161	2.09314
	Equal variances not assumed			1.399	111.954	.165	.86576	.61885	-.36041	2.09194
VAR00006	Equal variances assume	.827	.365	.351	112	.727	.21921	.62532	-1.01977	1.45820
	Equal variances not assumed			.351	111.393	.726	.21921	.62411	-1.01746	1.45588
VAR00007	Equal variances assume	.256	.614	.935	112	.352	.35283	.37746	-.39505	1.10072
	Equal variances not assumed			.936	111.961	.351	.35283	.37710	-.39434	1.10000
VAR00008	Equal variances assume	.389	.534	1.026	112	.307	.61084	.59529	-.56866	1.79033
	Equal variances not assumed			1.026	111.545	.307	.61084	.59559	-.56930	1.79098