



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

قسم اللغة والأدب العربي

كلية: الآداب واللغات

أثر التقويم المستمر على دافعية تلاميذ الطور الثاني - السنة الرابعة أنموذجاً -

مذكرة تخرج معدة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها
تخصص علوم اللسان

إشراف الأستاذة:

إعداد الطالبة:

* منيرة لعبيدي

* دليلة قسوم

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. مليك جواوي	أستاذ محاضر	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيساً
أ. منيرة لعبيدي	أستاذة مساعد	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفاً ومقرراً
د. فتحي بحة	أستاذ محاضر	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	عضواً ومناقشاً

السنة الجامعية: 1435 . 1436 هـ / 2014 . 2015 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾

[التين الآية 4]

شكر و عرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين
سيدنا محمد النبي الأمين ، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

الحمد والشكر لله أولاً وآخراً وظاهراً وباطناً على ما أنعم به عليّ من نعم لا تعد ولا تحصى،
ومنها نعمة توفيقه لي في إنهاء هذا العمل وتيسير إنجازهِ ، فاللهم لك الحمد كما ينبغي
لجلال وجهك وعظيم سلطانك .

<< لم يشكر الله من لا يشكر الناس >> ومن هذا المنطلق أوجه خالص شكري وتقديري

إلى الأستاذة المشرفة " منيرة لعبيدي " على فضلها بالإشراف على هذا البحث ، ولما
منحتني إياه من وقت وجهد وتوجيه وإرشاد لإتمام هذا العمل في أحسن صورة .

كما أوجه شكري وثنائي إلى كل من الأستاذ الدكتور "مليك جوادى" والأستاذ الدكتور
"فتحى بحة" على فضلهما بقبول مناقشة هذا البحث ، والذي سيزداد ثراء من خلال
ملاحظتهما وإرشاداتهما المفيدة .

والشكر موصول أيضاً إلى أخواتي "جبارية" و "نصيرة" و "نجام" على مساعدتي في إنجاز
هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد المساعدة ولو بكلمة طيبة .
وأسال الله العظيم أن يكتب لهذا العمل القبول ، وأن ينفع به ويجعله خالصاً لوجهه
الكريم ، وصلى اللهم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

أَعْلَى
مَعْلَى
أَعْلَى

إن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر التطورات المتسارعة ، والتحديات غير المسبوقة ، وهو ما يحتم علينا مجاراتها ومواكبتها للانسجام معها.

وتعدّ المؤسسة التربوية من المؤسسات التي عنيت بهذا التطور والتحدّي ، فقد ظهر اتجاهات حديثة في التعليم تنادي بضرورة تحقيق الجودة والتطور في العملية التعليمية لكي تواكب مخرجاتها هذا العصر.

وبالنظر إلى الجودة والتطور في التعليم يعدّ التقويم ضرورة ملحة تنشدها العملية التعليمية بكل أبعادها وجوانبها ، فهو من أكثر العناصر تأثيرا فيها ، فمن خلاله يمكن تسليط الضوء على مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية ، وتحسين وتطوير النظم التربوية بكل مكوناتها المادية والبشرية .

وكان ذلك بعد توجيه انتقادات شديدة إلى التقويم التقليدي بمفهومه القديم ، في ضوء العديد من المبررات التي استوجبت إعادة النظر في هذا النظام التقليدي للتقويم ، والتي من أهمها اعتماده على قياس نواتج التعليم المعرفية الدنيا في التحصيل الدراسي للمتعلمين المتمثلة في الحفظ و الاستظهار دون التركيز علي المستويات العليا من التفكير كالتحليل و التقويم و التفكير الناقد ، ودعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع جديد من التقويم يعرف بالتقويم المستمر، هذا النوع من التقويم يقوم على فرضية مفادها أن المعرفة يتم تكوينها وبناءها بواسطة المتعلم .

ويشكّل التقويم المستمر أحد المكونات الأساسية في المرحلة الابتدائية التي تعد من أهم المراحل في السلم التعليمي ، كونها تمثّل القاعدة الأساسية ، التي يكتسب من خلالها المتعلم المعارف والسلوكات والمهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب .

ويعدّ الطور الثاني من هذه المرحلة مستوى أساسيا في بناء تعلّيمات المتعلمين وإعداد قدراتهم ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال استثارة دافعيّتهم للتعلّم وتوجيه سلوكهم ونشاطهم نحو ، الأهداف المنشودة لعملية التعلّم ، لذلك تعدّ الدافعية للتعليم من العناصر الفاعلة في عملية التقويم المستمر ، الذي يسعى بدوره إلى تحقيق هذه الأهداف .

ومن هنا كان اختياري لهذا الموضوع الموسوم ب: " أثر التقويم المستمر على دافعية تلاميذ
الطور الثاني - السنة الرابعة أنموذجا - ، وقد تضافرت جملة من الأسباب دعيتني إلى الخوض في هذا
الموضوع ومن أهمها :

- 1 - أهمية التقويم المستمر في العملية التعليمية .
 - 2 - التعرف على هذا الموضوع أكثر باعتباره يرتبط بمجال عملي .
 - 3 - أهمية التقويم المستمر في تحقيق الدافعية لدى التلاميذ .
 - 4 - قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، خاصة في الجزائر .
- وإبرازا لأهمية التقويم المستمر ودوره الفعّال في العملية التعليمية ، وللتعرف على واقع استخدامه
في مدارسنا الابتدائية ، وللتعرف على مدى أثره في دافعية تلاميذ الطور الثاني للتعلم جاءت مشكلة
هذه الدراسة ، ممثلة في السؤال الرئيسي التالي :

- ما مدى تأثير التقويم المستمر في دافعية تلاميذ الطور الثاني ؟

و تمت مناقشة هذه الإشكالية بالإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية ؟

- ما هو مفهوم التقويم المستمر؟
- ما مدى أثره في العملية التعليمية ؟
- ما مدى أهميته في المرحلة الابتدائية ؟
- ما هو واقع استخدامه في مدارسنا الابتدائية ؟

وسعيا مني لدراسة هذه المشكلة والإجابة عن تساؤلاتها جاءت هذه الدراسة في أربعة فصول بعد
مقدمة شرحت فيها أهمية الموضوع وأسباب اختياره و الإشكالية و خطة البحث وأهم المصادر
والمراجع التي اعتمدتها في هذا البحث .

أما الفصل الأول : تناول التقويم التربوي باعتباره الركيزة الأساسية وحجر الأساس في إصلاح وتطوير العملية التعليمية ، كما تضمن هذا الفصل التفريق بين مصطلحات التقويم والتقييم والقياس والاختبار قصد تحديد مفاهيمها وإزالة اللبس الذي يعتريها ، وتم تسليط الضوء على المنطلقات الفكرية للتقويم التربوي والتي توضح مراحل تطوره ، والمقارنة بين التقويم التربوي قديما وحديثا ، كما تم التطرق إلى أنواع التقويم التربوي الحديث بحسب وقته وإجراءاته ، ثم تناول الفصل أهم مجالات التقويم التربوي بالتركيز على الأقطاب الأساسية للعملية التعليمية وهي المعلم والمتعلم والمنهج ، ثم الحديث عن أهداف التقويم التربوي .

أما الفصل الثاني : تناول التقويم المستمر الذي هو محور هذه الدراسة ، ويتضمن مفهوم التقويم المستمر و التعرف على أهم مسمياته إضافة إلى الوظائف التي يحققها ، وأهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها ، ثم تم التطرق إلى أهم أدواته والتي تشكل في مجموعها الإجراءات والأساليب التي تستخدم لجمع البيانات والمعلومات عن المتعلم ، كما تضمن هذا الفصل أهم خطوات التقويم المستمر التي يركز عليها المعلم للتحكم في العملية التعليمية وضبطها والارتقاء بمستواها ، ثم الحديث عن أهدافه المباشرة وغير المباشرة ، التي يمكن تحقيقها إذا ما تم تطبيقه بطريقة سليمة ، ثم أهميته بالنسبة لكل من المتعلم والمعلم وولي أمر المتعلم .

أما الفصل الثالث : تناول أثر التقويم المستمر في دافعية تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية انطلاقا من التعرض لمفهوم المرحلة الابتدائية وأطوارها أهدافها وأهميتها ، كونها تمثل البداية الحقيقية لتنمية أفكار ومدارك المتعلمين ، واكتساب المهارات والمعارف الأساسية ، ثم التعرض لخصائص تلميذ المرحلة الابتدائية وما يميّزها عن غيرها من المراحل الأخرى ، ليتم التطرق بعدها إلى التقويم في المرحلة الابتدائية ، والأسس التي يقوم عليها والتي يجب على المعلم مراعاتها عند تطبيقه ، كما تم التعرض لمفهوم الدافعية وأنواعها وأهميتها ودورها في الحياة المتعلم ، ثم الحديث عن دور التقويم في دافعية التعلم لدى المتعلمين .

أما الفصل الرابع : تناول إجراءات الدراسة وعرض نتائجها وتفسيرها والتي تضمنت منهج الدراسة والذي يتلاءم مع طبيعتها وأهدافها ، ووصف مجتمع الدراسة المتمثل في جميع معلّمي ومعلّلات السنة الرابعة ابتدائي لبلدية الوادي ، وعينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية وأداة الدراسة وبناءها لجمع البيانات والمعلومات المتعلّقة بالبحث ، والمتمثلة في الاستبيان ، وتراوحت أسئلته بين الأسئلة المفتوحة التي تترك للمعلم الإجابة عنها بحريّة ، وبين الأسئلة المقيدة التي يجب عنها ب : "نعم" أو "لا" ، ثم تناول هذا الفصل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها للتحقق من فرضياتها .

اعتمدت على ثلاثة مناهج في هذه الدراسة وهي :

- المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحديد وتحليل ظاهرة التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم المستمر بصفة خاصّة ، وعلاقته بدافعية تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كما تم اعتماد هذا المنهج في جمع المعلومات والبيانات ووصفها وتحليلها من خلال أداة الاستبيان .
- المنهج التاريخي من خلال تسليط الضوء على المراحل التي مر بها التقويم التربوي في تطوّره .
- و المنهج الإحصائي الذي يتجلى في إحصاء وتحديد النسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة .

ثم توصلت في الأخير إلى خاتمة شكلت خلاصة لنتائج الدراسة .

ومن أهم المصادر والمراجع التي أفدت منها في هذه الدراسة أذكر:

- التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق لصلاح ردود الحارثي .
- التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية ، مبادئ ، نظريات ، تطبيقات لمصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر .
- قراءة في التقويم التربوي لمحمد مقداد وآخرون .

- التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات لرقيق ميلود .

- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس لأحمد يعقوب النور .

- علم النفس المدرسي لطارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى المصري .

- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي لمحمد الصالح حثروبي .

- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .

ومن الصعوبات التي واجهتني في إنجاز هذه الدراسة ، عدم العثور على دراسات تركز على دور التقويم في إثارة الدافعية للتعلم إلا ما ذكر في نقاط عابرة في سياق الحديث عن جوانب أخرى ، كذلك من ضمن الصعوبات ضيق الوقت ، وذلك لصعوبة التوفيق بين عملي كأستاذة مدرسة ابتدائية وما ينجر عن ذلك من مسؤوليات وانشغال وبين إنجاز هذه الدراسة مما أدى إلى تأخر إنجازها . وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة " منيرة لعبيدي " على تفضلها بالإشراف على هذه الدراسة ، ولما منحتني إياه من توجيه وإرشاد ، فكان لذلك أبلغ الأثر على إتمام هذا العمل .

وأسأل الله العظيم أن أكون قد وفقت و لو بالقدر اليسير في الإلمام بأهم الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع وما توفيقني إلا بالله .



التقويم التربوي

- تمهيد

- مفهوم التقويم

1 - لغة

2 - اصطلاحا

- التقويم التربوي

1 - مفهومه

2 - الفرق بين التقويم والتقييم والقياس والاختبار والعلاقة بينها

3 - المقارنة بين التقويم التربوي قديما وحديثا

4 - أنواع التقويم التربوي

5 - أنماطه

6 - أهدافه

تمهيد:

لقد عرف مصطلح التقويم قديماً، لكنه في التربية والتعليم كان حديث العهد، حيث ظهر كمرادف لمفهوم الاختبارات، فكان اهتمامه ينصبّ على قياس نواتج التعليم المعرفية الدنيا في التحصيل الدراسي للطلاب، المتعلقة بالفهم والتذكر والاسترجاع، وإهمال الجوانب العليا للمعرفة، القائمة على التحليل والتقويم والتفكير الناقد، وقياس الاتجاهات والميول، حيث كانت تجرى الاختبارات في نهاية كل فصل أو عام دراسي، وذلك لترتيب أو نقل الطلاب من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى، واستمر هذا الوضع إلى أن ظهرت توجهات جديدة في علم النفس تدعو إلى ضرورة تقويم المتعلم في جميع جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، وأصبح التقويم يشكل عنصراً أساسياً في اختبار مدى تجاوب المتعلم مع العملية التعليمية التعلمية، وجاعلاً من المتعلم محور هذه العملية بدخوله في صلب العملية الحوارية، بعد أن كان مجرد متلقي للمعلومات، وأصبح المعلم يوجه العملية التعليمية ويدير الحوار، ويساعد المتعلم على البحث عن المعلومات وتكوين فكره، ويرافق التقويم المتعلم في جميع مراحل التعليم، بل و يشمل التقويم كل البرامج التربوية ذات العلاقة بالمتعلم كالمنهاج والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والوسائل التعليمية .

مفهوم التقويم :

1 - المفهوم اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور: " ... والاستقامة: الاعتدال ، يقال استقام له الأمر ... وقام الشيء واستقام: اعتدل واستوى : وقوله تعالى << إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا... >> ، معنى قوله استقاموا عملوا بطاعته ولزموا سنة نبيه . صلى الله عليه وسلم . أبو زيد: أقمت الشيء وقومته، فقال بمعنى استقام، قال والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه... والقوام: العدل؛ قال تعالى: << وكان بين ذلك قواما >> ، وقوله تعالى: << إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم >> ... واستعمل أبو إسحاق ذلك في الشعر فقال: استقام الشعر اتزن، وقوم دراه: أزال عوجه ... وقوم السلعة واستقامها: قدرها ... والقيمة واحدة القيم ، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم ... ويقال كم قامت ناقتك أي كم بلغت، وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغت قيمتها مائة دينار... والاستقامة: التقويم : لقول أهل مكة استقامت المتاع أي قومته، وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قومت لنا ، فقال : الله هو المقوم ، أي لو سمرت لنا ؛ وهو من قيمة الشيء ، أي حدد لنا قيمته...¹

2- المفهوم الاصطلاحي:

بالعودة إلى الأدبيات والمراجع التي تتحدث عن مفهوم التقويم نجد تعريفات متعددة ومتنوعة ومن هذه التعريفات نذكر:

عرّف " جون ماري دي كاتل " التقويم بأنه " فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعتين من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار.²

ويعرفه " محمود عبد الحليم المنسي " بأنه " الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها.³

¹ - لسان العرب لابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، دار صادر . بيروت، لبنان، م12، (دط) (دت)، ص (198،199،200).

² - المنهج التعليمي والتدريسي الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004، ص229 .

³ - علم النفس المدرسي، طارق عبد الرؤوف، وإيهاب عيسى المصري، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص229 .

ويعرفه " الدمرداش سرحان " بأنه " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا في تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها ."¹

"وعليه فإن التقويم بمفهومه الواسع هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة، بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة ."²

ويتنوع التقويم بتنوع مجالاته ومن أهم هذه المجالات، المجال التربوي، حيث أصبح التقويم يحتل مكانة هامة فيه، ويطلق عليه التقويم التربوي الذي سنتعرض له بالدراسة فيما يلي:

¹-قراءة في التقويم التربوي، محمد مقدار و آخرون ،جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة ،الجزائر، ط1 ، 1993م ،ص67 .

²-الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها ،تطويرها، تقويمها، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ، (دط)، 2000م، ص36 .

التقويم التربوي:

1- مفهومه:

لا شك أن ما كُتب حول التقويم كثير، لاسيما ما يتعلق بمفهومه وأنواعه وتقنياته، ولكن يبقى من الضروري التركيز على المكانة الهامة التي يحتلها اليوم في منظومتنا التربوية في ظل الإصلاح باعتباره نشاطاً مُدمجاً في المسار التعليمي، وللتقويم التربوي تعريفات متعددة نذكر منها:

يقول أبو الفتوح رضوان في كتابه (المدرّس في خدمة المدرسة والمجتمع) في سياق تعريفه للتقويم التربوي: " إن التقويم ينير لنا طريق التعلّم، وبدونه لا نعرف مدى التقدّم الذي أحرزته المدرسة، والذي حققه المدرّس والتلاميذ، سواء في الفصل أو خارجه أو خارج المدرسة نفسها، وبدونه لا نعرف أسباب ما نقابل من توفيق أو صعوبات، وبدونه كذلك لا نستطيع العمل ".¹

ويعرّف " بلوم Bloom" التقويم التربوي بأنه "إصدار الحكم على الأفكار والحلول وطرق التدريس، والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكّات والمعايير، وتكون الأحكام الصادرة إما كمياً وإما نوعياً ".²

وعرف " دول Doll" التقويم التربوي بأنه " جهد كبير ومستمر للبحث عن أثر الاستفادة من المحتوى التربوي والعمليات في تحقيق أهداف واضحة ومحددة ".³

وعرفه أبو حطاب عثمان بأنه " مجموعة الأحكام التي نزن بها شيئاً ما أو جانباً من جوانب العملية التعليمية، وتشخيص نقاط القوّة والضعف فيه، ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه، ثم اقتراح الحلول التي تصحح المسار وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ويعرفه "البكري والكسواني"، بأنه عملية منظمة ومخططة ومستمرّة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان في ضوء معايير أو أهداف محدودة، وعملية التقويم تتأثر بكل جوانب المنهج وتؤثر فيه ".⁴

¹ -التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ، نظريات، تطبيقات، مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر، مكتبة الأنجلو المصرية، (دط)، 2004م، ص 4 .

² -التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات، رقيق ميلود، منشورات أنوار المعرفة ، (دط)، 2012، ص 20 .

³ -علم النفس المدرسي ، طارق عبد الرؤوف ، ص 229 .

⁴ -إستراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، فراس السليتي، عالم الكتب الحديث، (دط)، (دت) ص 418

كما يرى "جرين وآخرون" في كتابهم "القياس والتقويم" أن التقويم التربوي يفهم عادة على أنه مصطلح شامل واسع المعنى تندرج تحته جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة لتقويم التلاميذ، ومنها اختبارات التحصيل ومقاييس الاستعدادات والميول ومقاييس الشخصية، ولا يفصل هذه الأنواع بعضها عن بعض فاصل، بل كلّها تدخل تحت مفهوم واحد وهو التقويم، وعملية التقويم ليست تشخيصاً لواقع بل هي علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن تحدّد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية هامة، ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما يقوم الإنسان بعمل فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل، وعليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء، حتى لا يكررها وصولاً إلى أداء أفضل¹.

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن التقويم التربوي عملية منظمة تشخيصية وعلاجية، تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة، حيث يعمل التقويم التربوي على تحديد ما تحقق من هذه الأهداف وتشخيصها لإصدار الأحكام عليها، واتخاذ قرارات وإجراءات بشأنها، لمعالجة نقاط الضعف وتداركها أولاً بأول، والوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، كما أنّ التقويم عملية شاملة تشمل جميع الجوانب الفكرية والسلوكية والوجدانية للمتعلم، كما أنه عملية مستمرة تصاحب جميع مراحل العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، كما يشمل التقويم التربوي كل مكونات المنظومة التربوية (المعلم، المتعلم، المنهاج، الأنشطة، المدرسة....).

¹ - ينظر: التقويم في مجال العلوم التربوية و النفسية ، مبادئ ، نظريات ، تطبيقات ، مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر ، ص 4 .

2- الفرق بين التقويم التربوي والتقييم والقياس والاختبار والعلاقة بينها:

قبل التفصيل في موضوع التقويم التربوي باعتباره عملية بيداغوجية هادفة في عملية التحصيل الدراسي، هناك مصطلحات تربوية يجب التوقف عندها قصد تحديد مفاهيمها، وإزالة اللبس والخلط الذي يعتريها، ومن هذه المصطلحات: التقويم . التقييم . القياس . الاختبار .

أ) الفرق بين التقويم والتقييم:

إنّ الكثير يعتقد أن مفهومي التقويم والتقييم يعطيان نفس المعنى والغرض، لكونهما يفيدان بيان قيمة الشيء¹

- مفهوم التقييم :

يرى محمد مقداد وآخرون: أنّه " يقصد بالتقييم إصدار حكم على شخص معين أو مجموعة من الأشخاص مثل " ناجح . راسب " أو " متفوق . متوسط . ضعيف " دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها، والعوامل التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل² . ويعرفه كل من مصطفى باهي وفاتن النمر: " هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ فيما يعرفونه ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات³ .

من خلال التعريف اللغوي والاصطلاحي لكل من التقويم والتقييم يمكن القول أنّ كلمة التقويم تحمل معنى أعمّ وأدق من معنى كلمة التقييم، فالتقييم يحمل معنى إعطاء قيمة لشيء ما، وبالتالي لا يتجاوز تحديد قيمة الشيء المراد قياسه من أجل إصدار حكم عليه، أما التقويم فيحمل معنى بيان قيمة الشيء وإصدار حكم عليه إضافة إلى محاولة إصلاحه وتعديل اعوجاجه، وبالتالي يمكن القول أنّ التقييم خطوة ضرورية في عملية التقويم وبالتالي فإن العلاقة بين التقييم والتقويم هي علاقة الجزء بالكل.

¹ - ينظر: التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات ، رفيق ميلود ، ص 20 .

² - قراءة في التقويم التربوي ، محمود مقداد وآخرون ، ص 198 .

³ - التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ ونظريات، تطبيقات، مصطفى حسين باهي و فاتن زكريا النمر، ص 03 .

(ب) الفرق بين التقويم والقياس والاختبار:

1. مفهوم القياس "La mesure" :

● لغة:

القياس في الاصطلاح اللغوي مشتق من الفعل قاس بمعنى قَدَّر، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور " قاس الشيء يقيسه قياسا وقياسا واقتاسه وقيسه إذ قَدَّره على مثاله والمقياس المقدار..."¹

● اصطلاحاً:

"إن القياس بمفهومه الواسع يشير إلى الجوانب الكميّة التي تصف خاصية أو سمة معينة مثل الاستعداد اللغوي للطفل أو التحصيل الدراسي للطلاب كما يشير إلى عملية جمع المعلومات وترتيبها بطريقة منظمة."²

ويعرفه كيرلنجر (Kerlinger, 1981): "هو نسب الأرقام إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد معينة."³

ويعرف إبراهيم الدوسري القياس بأنه تلك العمليات التي تقوم على إعطاء الأرقام أو توظيفها وفقاً لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمّة أو متغير معيّن، والقياس التربوي هو نتيجة المجهود الذي يتم من أجل إعطاء درجة رقمية لسمّة لدى المتعلم ومعالجة تلك الأرقام والدرجات بشكل يبرز كميّاً تلك السمة أو السلوك .

القياس يعبر عن المسلم الذي مفاده إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار، وإذا وجد بمقدار فإنه يمكن قياسه⁴، وهذا ما قاله ثورندايك وزيله "Threndik and Hogen" : "كل ما يوجد بمقدار ما، وإذا وجد شيء بمقدار ما استطعنا قياسه."⁵

ويمكن حصر أهم الفروق بين القياس والتقويم في النقاط الآتية :

- 1- "يهتم القياس بوصف السلوك، أما التقويم فإنه يحكم على قيمة هذا السلوك .
- 2- مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم القياس، أي أنّ إجراءات عملية التقويم تشمل بصورة ضمنية إجراءات عملية القياس .

¹ لسان العرب ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن منظور ، م06 ، ص 187.

² -القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، أحمد يعقوب النور، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان . الأردن (دط)، 2007، ص18 .

³ -قراءة في التقويم التربوي ، محمود مقداد و آخرون ، ص4 .

⁴ -ينظر: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، أحمد يعقوب النور ، ص22 .

⁵ -القياس والتقويم في علم النفس، عبد القادر كراجة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، ط1 ، 1998، ص (39-40) .

3- القياس يصف السلوك وصفا كمياً، أما التقويم فيصفه وصفا كمياً ونوعياً .

4-القياس عملية تسبق التقويم .

5-القياس أكثر موضوعية من التقويم، لكنّه أقل منه قيمة من الناحية التربوية، نظراً لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئاً، أما إذا فسّرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محدّدة، واتخذت نتائج هذا التقويم بوصفها أساساً لمساعدة الطلبة على النمو فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة، وهذا ما تقوم به عملية التقويم.¹

2. مفهوم الاختبار " Test " :

يمثل الاختبار أحد الأدوات الرئيسية التي تستخدم لجمع المعلومات لأغراض القياس والتقويم، وتجري الاختبارات عادة للمساعدة في اتخاذ قرارات تربوية معينة.

ويُعرف شيسي(Chase:1985) الاختبار النفسي والتربوي بأنه أداة قياس منظمة أو أسلوب منظم للحصول على قياس موضوع لعينة من السلوك يهدف لموازنة أداء الفرد بمقياس أداء محدد.² ويعرفه كل من مصطفى باهي وفاتن النمر على أنه وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ .³

"الاختبارات بهذا المفهوم هي الأداة التي تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها بعد الحصول على البيانات التي تستخدم كأساس أو معيار للتمييز بين المتعلمين وتصنيفهم من أجل توجيههم أو إرشادهم لاكتساب مهارات التعلم، كما توضع الاختبارات من طرف المؤسسات التربوية الوصيّة من أجل اتخاذ قرارات معينة كالانتقال من طور إلى آخر ومنح الشهادات، كما هو الشأن بالنسبة إلى اختبارات شهادة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي (البكالوريا) ."⁴

وعليه يمكن القول أنه إذا كان التقويم هو عملية تحديد قيمة الشيء فإن هذا لا يكون إلاّ بناء على معيار معين، والمعيار مقياس مادي أو معنوي لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، وهو يستعمل كميزان للحكم على قيمة الأشياء، والقياس يعني تحديد أرقام أو درجات على خصائص الأفراد أو الأشياء أو الأحداث بناء على وحدة قياس أو اختبار أو قانون معين، فلقياس الخصائص المادية

¹ - فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اريد ، ط1، 2009م، ص413 .

² -القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، أحمد يعقوب النور ، ص24 .

³ -ينظر: التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ ونظريات . تطبيقات ، مصطفى حسين باهي و فاتن زكريا النمر ، ص3 .

⁴ -التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، نحو ممارسة جيّدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات ، رقيق ميلود، ص29 .

كالطول مثلاً تستعمل المتر، وقياس تحصيل التلاميذ في مادة معينة يعني تعيين درجات بناء على اختبار يقيس تلك المادة.¹

"ومن هنا يمكن القول أنه توجد علاقة عضوية تكاملية بين التقويم والقياس والاختبار، فلا يمكن تصوّر تقويم بدون قياس ولا قياس بدون أداة أو وحدة قياس."²

مما سبق نستخلص أن هناك فروقا تميز كلا من التقويم والتقييم والقياس والاختبار عن بعضها البعض، فالاختبارات تعدّ أحد أدوات التقويم التي تجمع بها المعلومات والبيانات، حيث بعد إجراء الاختبار يحصل التلميذ من خلاله على درجة ما، كأن يحصل مثلاً على الدرجة 17 من 20 في امتحان مادة معينة، فهذه الدرجة تعتبر قياساً، وإذا أصدرنا حكماً قيمياً معيناً على هذه الدرجة استناداً إلى معيار أو محك أداء معين، كأن نقول هذا التلميذ متفوق أو متوسط أو ضعيف في هذه المادة التي أختبر فيها، فهذا يسمى تقييماً، لكن إذا بحثنا في الأسباب التي أدت إلى حصول هذا التلميذ على هذه الدرجة فنُدغم هذه الدرجة إذا كانت عالية، ونعالج أسباب الضعف التي أدت إلى انخفاضها إذا كانت منخفضة، فهذا هو التقويم وعليه يمكن القول أن العلاقة بين هذه المفاهيم الأربعة هي علاقة تتابع وتكامل وتداخل، كما أن العلاقة بين هذه العناصر هي علاقة الجزء بالكل، فعملية التقويم تشمل كل من التقييم والقياس والاختبار، كما أن عملية التقييم قد تشمل عمليتي القياس والاختبار، وعملية القياس تشمل عملية الاختبار، وهذا يعني أن التقويم أوسع هذه المصطلحات الأربعة وأشملها.

¹ - ينظر: قراءة في التقويم التربوي، محمود مقداد و آخرون، ص 157.

² - المرجع نفسه، ص 157.

3- مقارنة بين التقويم التربوي قديما وحديثا :

* المدخل والمنطلقات الفكرية للتقويم التربوي:

"عند النظر في المسيرة التاريخية للتقويم التربوي بشكل عام يمكن ملاحظة أنه مرّ بمحطات شكلت له أطرا وقوالب فكرية وإجرائية تتوافق حسب تطلّعات كل حقبة زمنية والأهداف التربوية المرسومة وقد اقتضت الظروف المستجدة حاليا إحداث تغيير جوهري في البنية التحتية للتقويم التربوي وكان أقوى هذه المستجدات هو تغيير أدوار الفاعلين وتحول الدور من المعلّم الملقّن إلى المعلم المسيرّ والموجه وتحوّل التركيز من ماذا نتعلم ؟ إلى كيف نتعلم؟

واقتضى ذلك تغيير دور المتعلّم الذي أصبح هو محور العملية التعليمية والتربوية، كل هذه المستجدات والأدوار حثّت إحداث نقلة نوعية في بنية التقويم التربوي من أساسه، وقد أورد الدكتور صلاح علام الأطر والمداخل الفكرية التي مرّ بها التقويم التربوي وفق التقسيم التالي:

أ) المدخل السيكمومتري للتقويم:

هو التقويم الذي تتخذ فيه القرارات التربوية [طلاب، مناهج....] استنادا إلى اختبارات عامة خارجية مقننة أكثر من استنادها إلى التقويم الصفي . من المآخذ التي سجّلت عليه أنه يعتمد على مقارنة الطالب بزملائه في الفئة أو الصفّ أو المادة¹، "فالاختبارات التحصيلية مثلا تهدف من زاوية نظر السيكمومتري إلى الكشف عن الفروق الفردية في الأداء والتعلّم ، أي تبيان مستوى الفرد في الأداء والتحصيل بالمقارنة بمستويات (أو متوسط) تحصيل أفراد الجماعة"²، "بينما نجد أن تحديد مركز الطالب أو موقفه لا يعني بالضرورة أننا نعرف مدى ما لديه من المهارة، بالإضافة إلى كونه يعتمد على أداة واحدة من أدوات القياس وهي الاختبار فقط، وهذا من أكبر العيوب لأنه يحدّد التقويم في نتائج الورقة والقلم وقد يكون الاختبار بعيدا عن ما تعلّمه الطالب كما أنّه يغفل إمكانات الطالب الفكرية وقدراته إلى حدّ كبير لأنّ التمحور في ظله كان حول عملية التعليم والتي يمثلها المعلم وليس التعلّم، والتي يمثلها المتعلم، ولا يعني ذكر عيوبه تجريده من سمات وخصائص ربّما ينفرد بها عن غيره إذ يكثر استخدامه في الدراسات والتقويم لسمات الشخصية والذكاء وحالات التخلف العقلي هذا بالإضافة إلى أنّه نظام أدى دوره بكفاءة وفعالية في ظل ظروف محلية وعالمية معينة تتلاءم وطبيعته لكن جاء الوقت بظروف ومستجدات متعددة برّرت التغيير³.

¹ -التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ، ص25 .

² -قراءة في التقويم التربوي ، محمود مقداد و آخرون ، ص96 .

³ -التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ، ص26 .

ب) المدخل السياقي:

هذا المدخل جاء كردّة فعل على الملاحظات التربوية والنفسية والمعرفية التي شنت على المدخل السيكوميتري السابق¹، الذي هيّمن على القياس النفسي قبل الستينات²، "وهو إطار أو مدخل يعتمد على ضرورة أن يعكس محتوى التقويم المنهج الذي يخبره الطالب بالفعل، فأساليب التقويم ينبغي أن تصمّم للكشف عن ما تعلّمه الطالب وفق قدراته وإمكاناته التي تميّزه عن غيره، فمن سمات هذا المدخل ومميزاته أنه راعى جوانب ذاتية لدى المتعلّم كما أنه حرّر ربط المتعلم بغيره في التقويم بمعنى أنه مدخل يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين على العكس من المدخل السيكوميتري الذي يعاب عليه ذلك.

ج) المدخل التشخيصي (التفريدي) :

إذا كان هذا المدخل يختلف عن المدخل الأول (السيكوميتري) إلا أنه يعتبر امتداد للمدخل الثاني، وكلا المدخلين الأخيرين ينطلقان من رؤية سيكولوجية واحدة فهما ينتميان إلى المدرسة البنائية التي تؤمن أنّ من حق كل فرد أن يتعلّم وفق ظروفه الشخصية وقدراته الذاتية، دون النظر إلى الآخرين وهذا هو الهدف الذي يسعى لتحقيقه التقويم المستمر الذي ينظر للفرد ككيان مستقل . ولأجل تفعيل هذين المدخلين عمليا نرى كيف أصبح التقويم له فروع ومراحل حسب طبيعة كل فئة أو بيئة أو مرحلة أو فرد.³

ويمكن أن تحدّد الفرق بين التقويم التربوي قديما والتقويم التربوي حديثا في النقاط التالية:

- 1- التقويم الحديث ليس نوعا من القياس وإنما القياس جانبا واحدا من جوانب التقويم .
- 2- التقويم الحديث يهدف إلى وضع خطة لتقدير مدى تحقّق جميع الأهداف وليس محصورا حول هدف واحد يتعلق باكتساب التلميذ المعلومات .
- 3- التقويم الحديث عملية مستمرة باستمرار العام الدراسي .
- 4- التقويم الحديث يستخدم طرقا ووسائل متعددة لجمع المعلومات، وتعتبر الامتحانات جزءا من هذه الوسائل .
- 5- التقويم الحديث لا يتوقف عند جمع النتائج بل يتعداه إلى تحليلها بواسطة الطرق والوسائل⁴

¹ - صلاح ردود الحارثي (المرجع السابق) ، ص26 .

² -قراءة في التقويم التربوي ، محمود مقداد و آخرون ، ص134 .

³ -التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ،ص(26- 27) .

⁴ - ينظر:القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، أحمد يعقوب النور ، ص (19- 20) .

الإحصائية المختلفة من أجل وضع خطة عمل تهدف إلى توجيه التلاميذ وتنميتهم والعمل على تحسين المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية.

6- التقويم الحديث عملية قياسية علاجية، فهي تعطي صورة عن الوضع الراهن وتكشف عن مواطن الضعف في العملية التعليمية وأسبابها، وترسم وتضع العلاج لها، في حين أن التقويم التقليدي القديم عملية قياسية فقط تقيس مدى كفاءة المتعلم في جانب التحصيل وحده.¹

4-أنواع التقويم التربوي:

"لقد اتجه التقويم الحديث عبر أنماط وأساليب مختلفة إلى قياس النموّ الهادف للطلاب، وذلك النمو الذي ينبغي أن يصل إلى مستويات تمكّن من تحقيق الأهداف التربوية، وهذه الأهداف ينبغي أن تتناسب وقدرات هؤلاء الطلاب، وحتى تتحقق عملية النمو المستمر للطلاب"² يجب أن تمر العملية التعليمية بخطوات منظمة ودقيقة وهادفة عبر أنواع متعددة وأشكال مختلفة من التقويم حسب اختلاف نوع المعلومات المرجو الحصول عليها، ولقد اختلفت الآراء في تحديد أنواع التقويم التربوي، فكانت هناك عدّة تصنيفات، وأهمها تصنيف " بنجامين بلوم " Benjamin Bloom ، حيث وضع " بلوم " تصنيفا للتقويم التربوي يرافق جميع مراحل العملية التعليمية (في بداية التدريس، أثناء عملية التدريس، بعد انتهاء التدريس) وتبعا لهذه المراحل واعتبارا للدور الذي يؤديه التقويم المرتبط بالأهداف قسمه إلى الأنواع التالية:

أ) التقويم التشخيصي:

ويشتمل على تقويم وتحديد ووصف وتصنيف بعض جوانب سلوك الطالب في بداية العملية التعليمية³، "أي أنّه يساير مرحلة الانطلاق، حيث يتم إجرأه في بداية الموسم الدراسي أو بداية الوحدة أو بداية الدرس، ويعتبر مرحلة أساسية تسمح بالوقوف على قدرات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية (المعارف . المهارات . سلوكات . استعدادات ...) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة (الإشكالية وقدركم على توظيفها في بناء المفاهيم والمعارف الجديدة) ، أي لتحديد نقطة الانطلاق وبناء التعلمات الجديدة على أسس متينة.⁴

¹ - ينظر: أحمد يعقوب النور ، (المرجع السابق) ، ص (20) .

² - القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، أحمد يعقوب النور ، ص(30-31) .

³ - ينظر: قراءة في التقويم التربوي ، محمود مقداد وآخرون ، ص 68 .

⁴ - الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، ص 294 .

كما يساعد هذا النوع من التقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه المتعلمين في التحكم في الإجراءات المختلفة، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة ومن ثم تتم عملية الانطلاق في بناء التعلّيمات الجديدة، تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقوّما تشخيصيا، وتكتسي عملية التشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سياق بناء وهيكل الكفاءة، فهي ليست عملية معزولة أو منفصلة عن المسار التعليمي . التعلّمي ، إنما هي خطوة مدعّمة ومكمّلة لهذا المسار، بل وتعدّ أساسية فيه"¹.

ب) التقويم التكويني :

"يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين"²، ويكون خلال السنة الدراسية أو أثناء الدرس، حيث يساير العملية التعليمية التعلمية، أي أثناء بناء التعلّيمات، ويندرج في صميمها، ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل المتعلمين وكيفية تدرّجهم في التعلم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكنهم من الأهداف المرحلية .

وللتقويم التكويني دور إخباري بالنسبة للمتعلم، حيث يتاح له من خلاله التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، كما يسمح للمدرّس بالتعرف على مدى تدرّج المتعلم في المكتسبات وتعثراته (التغذية الراجعة) ومن ثمّ يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلمين وتصويب تعلّماهم، وتصحيح مساهمهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة. فالتقويم التكويني إذا هو تقويم بيداغوجي محض غايته دعم وتحسين عملية التعلّم، موجه بالأساس نحو الأنشطة التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم والهدف من كل ذلك ضمان تطوّر مستمر للتعلّيمات بواسطة أنشطة تصحيحية وإثرائية.

ج) التقويم التحصيلي:

ويكون في نهاية السنة الدراسية أو نهاية طور تعليمي أو نهاية درس... ويهدف إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّيمات المقصودة في المنهاج أو بالنسبة لنهاية جزء منه، أو بالنسبة لجملة من التعلّيمات المطلوبة للانتقال إلى قسم دراسي أعلى أو لاختتام الدراسة.³

¹ - محمد الصالح حثروبي (المرجع السابق) ، ص 294 .

² - التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، فريد حاجي، دار الخلدونية، القبة ، الجزائر، ط02، 2013، ص: 14.

³ - ينظر: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، ص (294 ، 295) .

فالتقويم التحصيلي إذا ينصب اهتمامه على الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلمين في نهاية فترة تعليمية أو طور أو مقرر دراسي، فهو يرمي إلى تسيير مكتسبات المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة، والتقويم التحصيلي من حيث أنه حوصلة لمجمل مكتسبات ومهارات المتعلم، إنما يتم بغرض إثبات كفاءات هذا الأخير في مجال معين، وهو يؤدي بذلك وظيفة التأهيل، ومن ناحية أخرى فإن لهذا النوع من التقويم دور حاسم في مسار التلميذ التعليمي، وتكمن خطورته في كونه أساس التوجيه، إن التوجيه المدرسي للتلميذ يتوقف على مدى مصداقية هذا التقويم، فبقدر ما يكون التقويم التحصيلي سليماً وصادقاً بقدر ما يكون التوجيه صحيحاً وفعالاً.¹

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أنّ عملية التقويم تسيير جنباً إلى جنب مع العملية التعليمية التعلمية، من بدايتها إلى نهايتها بخطوات منظمة ودقيقة وهادفة، وذلك عبر ثلاثة أنواع من التقويم بحسب وقته وإجرائه، ويتمثل النوع الأول في التقويم التشخيصي الذي يرافق مرحلة الانطلاق في العملية التعليمية، ويهدف إلى الكشف عن المعارف والمهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المتعلمون قبل البدء في تنفيذ التعلّات الجديدة، وهي مرحلة أساسية تسمح بتحديد مستوى التحكم في المكتسبات وهذا ضروري للجوء إلى المرحلة الثانية، وهي مرحلة التقويم التكويني، وهو عملية بنائية تستمر باستمرار عملية التدريس في بناء التعلّات الجديدة لمعرفة التقدم الذي أحرزه المتعلمون خطوة بخطوة، وتوجيههم الاتجاه الصحيح وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم لتحديد جوانب الضعف ومعالجتها وتدعيم جوانب القوة وتعزيزها، ثم تأتي المرحلة النهائية وهي مرحلة التقويم الختامي أو التحصيلي، وذلك بعد إنهاء التعلّات لقياس نواتج التعلم المكتسبة، والكشف عن صعوبات التعلم والتأكد من تحقيق الأهداف، وهكذا فإن عملية التقويم عملية مستمرة ترافق العملية التعليمية في بدايتها ووسطها ونهايتها حتى تتحقق الأهداف التربوية المنشودة.

5- أنماط التقويم التربوي ومجالاته :

حين نحدث عن أنماط التقويم، فإننا نشير إلى عمليات مختلفة ونواتج متباينة وأشخاص متنوعين يتعرّضون للتقويم، وما نقوّمه هنا ينصرف إلى التلاميذ، والمنهج التعليمي، والأنظمة المدرسية والعاملين أو الأفراد ، وحين نتحدث عن أنماط تقويم مختلفة فإننا لا نقصد أنّ هناك عدداً من العمليات التقويمية المختلفة، فعملية التقويم الأساسية واحدة بغض النظر عن موضوع التقويم، إن الاختلاف بين

¹ - محمد الصالح حثروبي (المرجع السابق) ، ص (294 ، 295) .

نمط وآخر هو اختلاف في موضوع التقويم، واختلاف في طريقة تطبيق العملية التقويمية، وأنماط ما يتخذ من قرارات باختلاف ما يجمع من بيانات ، وتنوع ما يستخدم من محكّات تطبق على هذه البيانات، وتبيان ما يتخذ من قرارات مرهون بموضوع التقويم، ولكن عملية التقويم الأساسية واحدة، تطبق فيها وتستخدم نفس مفاهيم ومبادئ القياس والتقويم... فالتّقطّة الأساسيّة هي أنّ جميع الأنظمة والنماذج الصادرة تتضمن نفس المكونات الأساسية وهي : تحديد الأهداف، اختبار أدوات القياس، أو وضعها، تخطيط إستراتيجيات تحقيق الأهداف، إجراءات العملية والنتائج وتحليل النتائج وتفسيرها، وقد تختلف الألفاظ التي تستخدم في وصف هذه العمليات ودرجة تحديدها ولكن العمليات الأساسية واحدة¹، وبما أن أنماط التقويم التربوي ومجالاته في المدرسة الحديثة متعددة ومختلفة، ولا يتسع المقام للحديث عنها جميعا فإننا نقصر حديثنا عن بعضها فقط ومنها:

أ) تقويم المتعلّم:

ويشتمل تقويم المتعلم على تقويم الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية ولا يشتمل تقويم المتعلّم على التحصيل الدراسي فحسب، فالتحصيل الدراسي ليس إلا متغيّر واحدا من متغيّرات كثيرة يُقوّم على أساسها التلميذ، ومن المتغيرات الأخرى الهامة، الاستعداد العقلي، والذكاء والشخصية، والاتجاهات والميول، وهناك متغيرات أخرى كثيرة، حيث تجمع بيانات كثيرة متنوعة عن كل تلميذ، كي تتخذ قرارات متنوعة وتطبّق على التلاميذ اختبارات مقنّنة وأخرى من عمل المدرس، ويقدر ما يقوم به من مشروعات وأعمال وعروض شفوية، كما يلاحظ التلميذ بطريقة رسمية وغير رسمية وتسجلّ البيانات المتحصّلة عليها في سجلّات المعلمين، وفي سجلّات التوجيه والإرشاد والتي قد تسجّل كلّها في البطاقات المجمّعة، والمعلم يستخدم بيانات أداء التلميذ ليقوّم تقدّمه، وليس ذلك فحسب بل ويقوّم ما يقوم به من تعليم، وبعبارة أخرى فإن عملية تقويم التلاميذ تحقق تغذية راجعة للمدرّس، فإذا وجد عدد قليل من التلاميذ صعوبة في تحقيق هدف معين، فإن المعلم قد يستنتج أن إستراتيجيته التعليمية الأصلية ناجحة، وإذا واجه الكثير من التلاميذ صعوبة تتّصل بهدف معين، فقد يقرر المعلم أن إستراتيجية التعليمية الأساسية غير ملائمة ويجب تعديلها، وفي كلتا الحالتين قد يعتمد المعلم إلى وضع واستخدام إستراتيجية أو إستراتيجيات بديلة يستخدمها مع بعض التلاميذ أو معهم جميعا... وقد يقرر المعلم على سبيل المثل وجوب إبطاء عرض المادة التعليمية أو وجوب الإسراع في²

¹ -التقويم التربوي والقياس النفسي، جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ط03، 1998، ص(14-15).

² -ينظر: التقويم التربوي والقياس النفسي، جابر عبد الحميد جابر، ص(16،17).

عرضها في ضوء التغذية الراجعة، وقد تكشف الاختبارات عن ضعف لدى التلاميذ في مهارات معينة، أو في مفاهيم محدّدة، وهذه المهارات والمفاهيم متطلبات أساسية وضرورية للتعلّم الحالي، فيتم تدارك هذا القصور قبل الانتقال إلى أنشطة تعليمية تحقق الأهداف التعليمية الراهنة.¹

ب) تقويم المعلم:

"لاشك أن المعلم طرف أساسي في العملية التربوية ومن أهم العوامل المؤثرة في هذه العملية التي تتفاعل وتتكامل فيها عدّة عوامل ومتغيّرات مما ينبغي إخضاعها للدراسة والتقويم بهدف تحسين المنظومة التربوية"²، "ولذلك يُعدّ تقويم المعلم أهم ركيزة من ركائز التربية والتعليم، وهو من مجالات التقويم المهمّة وذلك للأثر الكبير الذي يلعبه المعلم الناجح في تعديل سلوك تلاميذه فقد يُحوّل المنهج المدرسي في يد المعلم غير الناجح إلى خبرات مفككة، عديمة القيمة التربوية، بينما يتحوّل المنهج في يد المعلم الناجح الكفاء إلى أداة تربوية فعّالة، ولهذا الأسباب كان تقويم المعلم أمر أساسيا لتحقيق أهداف التربية.

من الأهداف الأساسية لعملية تقويم المعلم مدى قدرة هذا المعلم على تحقيق أهداف العملية التعليمية في المتعلّمين، وتحديد مدى كفاءته في إدارة الصفّ ومهام عمليات التدريس الأخرى على النحو المطلوب، وتحديد مدى امتلاكه للمهارات والكفايات المهنية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية اللازمة لنجاح العملية التعليمية التعلّمية، وتحديد مستوى تفاعله مع التلاميذ داخل الصفّ وتحديد جوانب القوة أو الضعف في أدائه تمهيدا لتعزيز الجوانب الإيجابية وتصحيح اتجاه الضعف.³

ج) تقويم المنهج:

"يتضمن تقويم المنهج تقويم أي برنامج تعليمي أو تقويم أي مواد تعليمية بل ويشتمل على تقويم عوامل مثل الإستراتيجيات التعليمية كالكتب المدرسية والمواد السمعية البصرية وغيرها، وتقويم المنهج الدراسي قد يتطلب تقويم الرزنامة كلها، أو تقويم جانب محدود من المنهج الكلي، وعلى الرغم من أن البرامج المستخدمة تتعرض للتقويم، إلا أن تقويم المنهج يرتبط عادة بالتحديث أو التجديد، أي بمدخل جديد أو مختلف وقد لا تكون هناك مادة دراسية في التاريخ الحديث لم يطرأ عليها تحديث، بمعنى أن يتوافر لها مدخل جديد في التعليم."⁴

¹ - ينظر: جابر عبد الحميد جابر (المرجع السابق)، ص 17.

² - قراءة في التقويم التربوي، محمود مقداد وآخرون، ص 269.

³ - القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، أحمد يعقوب النور، ص (79-80).

⁴ - أحمد يعقوب النور (المرجع نفسه)، ص 20.

بالإضافة إلى تقويم تحصيل التلاميذ ينبغي أن يتضمن تقويم المنهج الدراسي عددا من الجوانب و الاتجاهات النفسية، أي ما شعور المعلم نحو المنهج الدراسي؟ وكيف يستجيب التلاميذ له؟ وما هو شعور المعلم نحو تغيير المنهج التعليمي؟ فإذا كانت اتجاهات المعلم نحوه موجبة ظهرت فاعليته وإذا كانت سالبة انخفض مستوى التلاميذ، وبالتالي فإن تقويم المنهج يكون على ضوء علاقته بالمعلم من خلال رغبة المعلم وقناعاته به، وإلمامه بأساليب تدريس المنهج، كما يتم تقويم المنهج في ضوء تعلم التلاميذ وتقدير تحصيلهم كتقويم مناسبة المنهج لمستوى قدرات التلاميذ، ومدى مراعاته لحاجاتهم ومتطلبات نموهم المتكامل، ومدى فاعليته في اكتساب التلاميذ لأساليب التفكير والمهارات الفعلية والعملية والاجتماعية مما يتصل بمستوى الأهداف الموضوعة للمرحلة التعليمية.

وتقع مسؤولية تقويم المنهج الدراسي على كل من المعلم الذي يدرس هذا المنهج والمتعلم الذي يدرس المنهج، والمشرف التربوي، والجهات الفنية التي قامت بإعداد الكتاب، والخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس الخ. وكلما تمّ تقويم المنهج عن طريق أكثر من جهة كلما كانت نتائج عملية التقويم أكثر دقة.¹

6- أهداف التقويم التربوي:

"إن التقويم التربوي باعتباره الأداة الرئيسية في إصدار الأحكام على العملية التعليمية/ التعلمية، لا بد أن تكون له أهداف يسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهداف نجدها محدّدة في هدفين أساسيين أحدهما دافعي والآخر تصحيحي، ويترتب عن هذين الهدفين مجموعة من الأهداف نذكرها على النحو التالي:

أ) بالنسبة للهدف الدافعي فيمكن تحديده في:

- استثارة دافعية المتعلمين للتعلم
- تنمية مستوى كفاءة الأفراد
- تنمية الأداء الصحيح للأفراد
- مكافأة الأفراد ذوي الأداء الجيد²

¹ -ينظر: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، أحمد يعقوب النور ، ص (100، 101، 102)

² الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2011 ، ص51 .

ب) بالنسبة للهدف التصحيحي، فيمكن تحديد عناصره:

- تعديل الأداء الرديء .

- تحديد المشكلات الإجرائية في العملية التعلّمية/ التعليمية (تحويل المعرفة إلى أداء وتفعيلها

وجدانيا) .

- تشخيص صعوبات التعلم .

- اتخاذ إستراتيجيات تعلّمية/ تعليمية وفق المعطيات المستجدة.¹

¹-المرجع السابق، (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص 51 .

كتاب مبادئ مادة التربية

التقويم المستمر

- تمهيد
- مفهوم التقويم المستمر
- وظائفه
- مبادئه وأسس
- أدواته
- خطواته
- أهدافه
- أهميته
- فوائده

تمهيد

أطلقت مجموعة من المسمّيات حول هذا النمط من التقويم في ثوبه الجديد، ويعود ذلك عدة أسباب كان أقواها وأبرزها النقلة النوعية التي أحدثها المفهوم الجديد في إعادة ترتيب وتنظيم البيئة التربوية والتعليمية ومكوناتها، وإعادة ترتيب أدوار العناصر الفاعلة في هذه البيئة أو المنظومة... والتي أهمّها مضمون الشعار الجديد للتقويم الذي مفاده أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وهذا الشعار عند تفعيله إيجابياً أحدث انقلاباً كبيراً في الأدوار داخل البيئة التعليمية والتربوية، إذا كان النظام التقليدي السابق يعتمد اعتماداً كلياً على الدور التّشط والفاعل للمعلّم في إحداث التعلّم، وكان المعلم هو محور العملية التعليمية، وهو الذي يملك المعلومة والمعرفة و يقوم بتوصيلها إلى المتلقين، الذين ليس لهم خيار سوى الحفظ و التلقين، ومن ثمّ إعادة ما تعلموه أو تلقنوه إلى المعلم عبر ضخّه على ورقة الإجابة للأسئلة التي يضعها المعلّم ليتم تقويم الطالب من خلال الورقة والقلم فقط، لكن بفضل التقويم الحديث أصبح المتعلم شريكاً للمعلم في الوصول للمعلومة والحصول عليها حيث يصبح بإمكان المتعلم أن يقوم بالطريقة التي يثبت هو من خلالها أنّه اكتسب المعلومة وحولها من مجرد معرفة معلومة إلى مهارة مؤداة، وهذا يتطلب معايير وأدوات قياس وتقويم لم تكن موجودة سلفاً مع الإبقاء على الاختبار بكل صنفه وكأداة من مجموعة أدوات التقويم، مع الإبقاء على الدور المحوري للمعلم فهو حجر الزاوية وقطب الرّحى في العملية التدريسية ولكن وفق دور مختلف.

إن هذا الواقع الجديد أحدث جدلاً كبيراً وواسعاً حول حقيقة هذا النمط من التقويم لذلك كثرت أسمائه ومسمّياته، وهذا الاختلاف في المسمّيات ليس سوى اختلاف تنوع وليس اختلاف تضادّ، ومن الأسماء التي أطلقت على التقويم المستمر (تقويم الأداء - التقويم الواقعي - التقويم الذاتي - التقويم البنائي - التقويم المهاري - التقويم الوثائقي - التقويم الصفّي) ولكل من هذه الأسماء مبرراته وواقعيته¹.

وهي مسمّيات تتفق مع مفهوم الاستمرارية أثناء العملية التعليمية يبدأ مع بدايتها حتى نهايتها، ويشير " تاج السرّ عبد الله" وآخرون إلى أنّ أول من أطلق مصطلح التقويم المستمر على هذا النوع من التقويم هو " سكريفين Seriven " في عام 1968م، في معرض حديثه عن تطوير المنهج، وطوّره " بلوم" وزملاؤه عام 1971م، واستخدمه في مسار عملية التعليم والتعلّم².

¹- ينظر: التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود الحارثي، ص (16،17).

²- ينظر: القياس والتقويم التربوي، تاج السرّ عبد الله الشيخ وآخرون، مكتبة الرشد، الرياض، 2004م، ص 39.

1- مفهوم التقويم المستمر:

يعرفه جرادات وآخرون 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.¹"

ويعرفه عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي بأنه: " عملية منهجية تقييمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلاميذ.²"

ويعرفه سامي الحصيني بأنه: " أسلوب تقويمي يقوم به المعلم أثناء عملية التعلم بهدف توصيل التلاميذ إلى أعلى درجة من إتقان المهارات المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة للمساعدة على إتقان المهارات ومواصلة عملية التعلم.³"

ويورد "ج. دولاند شير" تعريفاً للتقويم المستمر كالتالي: "... تجميع منظم لمؤشرات وأرقام وتقديرات يمتد طيلة فترة زمنية محدّدة، وينتهي إلى صياغة نقطة نهائية، ويمكن الاستناد في إقامة هذه النقطة النهائية إلى الأعمال التي تتم داخل الفصل والأعمال المنزلية وإلى نتائج الفروض المكتوبة والاختبارات إضافة إلى الحكم الذاتي، والذي يقوم به، ويمنح للتلميذ أيضاً تغذية راجعة حول فاعلية تعلّمه.⁴"

ويعرفه كل من مصطفى باهي وفاتن النمر " بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم، وهو يبدأ مع بداية التعليم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية ... وهو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج، في التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث ، وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.⁵"

¹ - مبادئ القياس والتقويم، جرادات عزّت وآخرون، المكتبة التربوية المعاصرة، عمان، ط3، (دت)، ص22 .

² - علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي، دار الفكر، عمان (دط)، 2003، ص 353 .

³ - مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، سامي بن مصباح عزمان الحصيني، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2007م، ص28 .

⁴ - رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف إفريقيا الشرق، المغرب، (دط)، 2007، ص: 122 .

⁵ - التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ ، نظريات ، تطبيقات ، مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر ، ص (14،13) .

"ويعرفه الحلبي وسالم بأنه متابعة تقدّم 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."¹

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

"وحول هذا الاسم يذهب عمر الصعيدي معرّفًا إيّاه بقوله: "إنه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم". ويتضح من هذا المسمّى الذي اختاره الصعيدي ما يلي :

01. إن 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 .
02. إن عمليتي التقويم والتدريس لا ينفصلان بل يسيران جنباً إلى جنب لذا فمن الأخطاء المرتبكة في بعض المدارس أنه يتم تحديد يوم معين أو حصة معينة لإجراء التقويم والصواب عكس ذلك .
03. أنّ من سمات هذا النوع من التقويم أنه لا يقف عند حدّ الحكم بل يقدم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم، لتعزيز نقاط القوة ومعالجة أسباب الضعف لضمان السير المتواصل في عملية التعلم."³

من خلال التعريفات السابق، يمكن أن نخلص إلى أنّ التقويم المستمر هو عملية تشخيصية وقائية منظمة ومستمرة تواكب العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، وذلك من خلال المتابعة المستمرة لنشاط المتعلمين، ويكون في صورة اختبارات قصيرة شفوية أو كتابية وفروض منزلية وملاحظات وغيرها من أساليب التقويم الحديثة لمعرفة مدى تقدّم التلاميذ في التحصيل الدراسي، وتحقيق للأهداف التعليمية المنشودة و تشخيص نواحي القوة والضعف في أدائهم، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترض كل واحد منهم أثناء التعلم، فيعمل على الاستفادة من هذه المتابعة في العلاج

¹ - التربية الميدانية وأساسيات التدريس، الحلبي عبد اللطيف بن حمد، وسالم مهدي محمد، مكتبة العبيكان، الرياض (دط)، (دت)، ص 369 .

² - اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، عدد 18، 1985، ص 33 .

³ - التقويم المستمر من النظرية الى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ، ص 18 .

والإصلاح المبكر، وتقديم التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم لتعزيز نقاط القوة ومعالجة أسباب الضعف، وبالتالي توصيل المتعلم إلى اكتساب المعارف وإتقان المهارات المختلفة من خلال عمليتي التعليم والتعلم، ولا يقتصر التقويم المستمر على تقويم المتعلم فحسب، بل يشمل كل مكونات العملية التعليمية كالمناهج وطرق التدريس وأداء المعلم وغيرها مما يتصل بالعملية التعليمية، بغرض مراجعة مكوناتها وتعديلها وتطويرها ومن هنا يمكن القول أن عمليتي التقويم والتدريس يسيران جنباً إلى جنب، ولا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بينهما أثناء العملية التعليمية.

2- وظائف التقويم المستمر:

الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم تتمثل في النقاط التالية:

- 1- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه .
- 2- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة .
- 3- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه .
- 4- إثارة دافعية المتعلم للتعلم، والاستمرار فيه.
- 5- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها .
- 6- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم .
- 7- تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها .
- 8- وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية .
- 9- حفز المعلم على التخطيط للدرس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها.

كما أن تنظيم سرعة تعلم التلميذ أكفء استخداماً للتقويم البنائي فحينما تكون المادة التعليمية في مقررهما متتابعة فمن المهم أن يتمكن التلاميذ من الوحدة الأولى والثانية مثلاً قبل الثالثة والرابعة ... وهكذا ويبدو ذلك واضحاً في مادة الرياضيات، إلا أن الاستخدام المستمر للتقويمات القصيرة خاصة إذا ما صاحبها تغذية راجعة يرتبط بمستوى تحصيل الطلاب¹.

¹ -التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية ، مبادئ ، نظريات ، تطبيقات ، مصطفى حسين باهي و فaten زكريا النمر ، ص(14،15)

3- مبادئ وأسس التقويم المستمر:

للتعامل مع تقويم الطلبة هناك مجموعة من المبادئ والأسس التي يستند عليها التقويم المستمر، ومن أهم هذه المبادئ والأسس نذكر:

• الارتباط بالأهداف الواضحة:

لا يمكن للتقويم المستمر أن يؤدي غايته المنشودة ما لم يكن مرتبطاً بالهدف التعليمي، ولا يكون التقويم سليماً إذا لم تحدد الأهداف تحديداً دقيقاً وواضحاً لا لبس فيه مبتعدة عن الغموض والتعميم.¹

• الشمولية:

"لم يعد حال التقويم مقتصرًا على قياس كمية المعرفة لدى الطالب، بل أصبح المقوم يبحث عن فرص التطوير والابتكار، لدى المتعلم وكيف يتم تطويرها مما يعني أن التقويم أصبح تقويمًا شاملاً يتناول جميع جوانب شخصية المتعلم"² "المعرفية والوجدانية، والنفس حركية"³ والاجتماعية، ويربط بينهما ليرى أثرها على نواتج المتعلم، فقد يكون لدى المتعلم تميز في مجال دون مجال آخر وقد يكون سبب الإخفاق جانب غير شخصي كأن يكون عائداً إلى الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية أو إلى المشاكل الأسرية، لذا على المقوم أن يوسع دائرة نظره ولا يحصرها في زاوية معينة مما يوفر عليه الجهد والوقت بالإضافة إلى أن هذا الإجراء يحق فعالية عالية لمفهوم شعار التقويم الصفي، الذي ينادي للتمحور حول المتعلم.⁴

• الاستمرارية:

"يعبر الاسم الذي يطلقه البعض على هذا النمط من التقويم عن الطبيعة الإجرائية لهذا المبدأ وهو الاستمرارية بما يعني إعطاء المتعلم أكثر من فرصة في التقويم من أجل الإتقان، وهذا يعني أن التقويم المستمر من مبادئه أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بمنحهم فرص متعددة للتقويم⁵

¹- ينظر : قراءة في التقويم التربوي ، محمود مقداد و آخرون ، ص 227 .

²- التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ، ص 65

³- علم النفس المدرسي ، طارق عبد الرؤوف و إيهاب عيسى المصري ، ص 232

⁴- ينظر التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، ص (65-66)

⁵- التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود الحارثي ، ص 66.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذا المسمى يشير إلى أن عمليتي التدريس والتقويم لا ينفصلان عن بعضهما¹، "أي أن تبقى عملية التقويم مستمرة وملازمة لعملية التعليم"². وينبغي الإشارة هنا إلى أنّ المهارة التي تتمّ تقويم أداء المتعلم فيها وأثبت المتعلم امتلاكه لها بدرجة الإتقان، فإنه لا يعاد تقويم الطالب فيها نهائياً، لكن لا يعني ذلك إهمال تعزيز ثبات المهارة لدى الطالب حتى لا يحصل للمهارة هدر وانطفاء بفعل الإهمال والتناسي، بل يتم تعزيز ثبات المهارة عن طريق التعزيز والتفقد، ومن وسائل تعزيز المهارة وثباتها لدى المتعلم مثلاً جعل الطالب المتقن للمهارة يشارك في أسلوب تعلم وتعليم الأقران داخل الصف، أما في حالة فقدان الطالب للمهارة فإنه يتعين متابعته وعلاج القصور الحاصل لديه، ويستمر ذلك إلى أن يتم إتقان الطالب للمهارة أو ينتهي العام الدراسي ثم يكون الحكم إجرائياً بشقيه المبدئي والنهائي³.

● تفعيل مبدأ التشارك في التقويم:

"عندما تكون عملية التقويم بهذا الشمول، وهذه الدرجة من الاستمرارية فلا يمكن أن يقوم بها فرد بعينه، إذ لابد من العمل كفريق"⁴، حيث يمنح نظام التقويم في ثوبه الجديد باسم التقويم المستمر مساحة معتبرة لعدد من الشركاء من ذوي العلاقة المباشرة في عملية التقويم وهذا المبدأ التشاركي يعترف بتكامل الجهود ويوزع المسؤوليات لكل مشارك بحسب الدور المنتظر منه من أجل تحسين المخرج التعليمي، والبداية ستكون بيد المعلم، وهو الذي يمثل قطب الرحى في التقويم التربوي حتى وإن تحرك مركزه إلا أن حقه مازال محفوظاً في عملية التقويم، فهو أول من يباشر هذا الإجراء، بل له المساحة الكبرى حجماً وزماناً في عملية تقويم أداء المتعلم، وما الطوائف الأخرى سوى فرق مساندة له ومتممة للدور الذي يلعبه، لذلك يتحتم على المعلم أن يلاحظ تقدم المتعلم ويدون ملاحظاته اليومية عليه في سجل المتابعة ويبنى له البرامج العلاجية و النمائية، ثم يفرغ حصيلة هذه الملاحظات على شكل حكم في نهاية كل فترة يتم تقويم الطالب فيها وذلك بعد تحديد المستوى الذي اكتسبه الطالب ومن ثم إعطاؤه الرقم أو المعيار الذي يستحقه⁵.

¹ - صلاح ردود الحارثي (مرجع السابق)، ص 66.

² - إستراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، فراس السليقي، ص 419.

³ - ينظر: التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود الحارثي، ص 67.

⁴ - علم النفس المدرسي، طارق عبد الرؤوف و إيهاب عيسى المصري، ص 232.

⁵ - ينظر: التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود الحارثي، (63، 62).

وثاني الشركاء في التقويم هو ولي الأمر فمن الأشياء المستجدة في هذا النمط من التقويم أنه منح ولي أمر الطالب الحق في التقويم لابنه وذلك بمنحه مساحة معينة يطلع فيها على مسار ابنه الدراسي والعقبات التي تواجهه والدور المطلوب منه، ليكون ولي الأمر على قناعة بمصداقية تقويم المعلم لابنه وليكون مشاركاً فاعلاً في التعلم والتعليم، لذا فإنه مطلوب من ولي الأمر أن يتابع ابنه ويسهم في تحسين مستواه حسب قدراته واستطاعته.

وثالث شركاء التقويم هو فريق عمل مختص داخل المدرسة يتكون من مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلمين الممتازين، حيث يساعد هذا الفريق المعلم في وضع البرامج العلاجية والمساندة للمتعلم مما يخفف الجهد على المعلم خاصة في ظل الأعداد الكبيرة للطلاب داخل الفصول واكتمال أنصبة المعلمين، حيث يتم تحويل الطلاب المخففين إلى هذا الفريق بعد أن يكون المعلم قد استنفذ مع هؤلاء الطلاب ما بمقدوره عمله لهم من برامج فلم تؤت هذه الجهود ثمارها نظراً لأن الطالب المخفف يحتاج إلى وقت وجهد أكبر من إمكانات المعلم، فيتم الاستعانة بهذا الفريق ليشترك في وضع البرامج العلاجية والمساندة في بيئة معينة داخل المدرسة.¹

• تعدد أدوات التقويم المستمر:

"جاء النظام الحالي بعدد من أدوات التقويم التي تمثل في مجموعها مرونة نظام التقويم المستمر وعدم تركزه حول أداة واحدة، ومن حق المتعلم أن يستفيد من هذه الأدوات التي يبرهن من خلالها مجتمعة أو منفردة امتلاكه للمهارة"²، "كما أن استخدام أداة واحدة للتقويم مثل الأسئلة المقالية فقط تبعث على الملل إضافة إلى أنها لا تقيس سوى جانباً واحداً من الأهداف، لذلك لابد من تنوع طرق التقويم بحيث تبعث على التشويق وتقيس جميع مستويات الأهداف، وتقيس العلاقات التفاعلية بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المعلم من جهة ثانية"³، وبالتالي فإن وسائل التقويم المستمر تتنوع بشكل منسجم مع الأهداف التي يسعى المدرس لتحقيقها.⁴

¹ - ينظر: صلاح ردود الحارثي (المرجع السابق)، ص (62،63) .

² - التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ، ص 67

³ - علم النفس المدرسي ، طارق عبد الرؤوف و إيهاب عيسى المصري ، ص 233

⁴ - ينظر: إستراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية و التطبيق ، فراس السليبي ، ص 419

• التشخيص والعلاج:

"من خلال الأسس والمبادئ السابق ذكرها، يتضح أن هدف العملية التقويمية ليس الكشف عن الخلل فقط، بل أيضا وضع طريقة آلية إجرائية لعلاج¹،
"و يجب أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا في الوقت نفسه بمعنى أن يصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء ويعمل على تعزيز نواحي القوة في نواتج هذا الأداء والإفادة منها، ومعالجة نواحي الضعف وتلافيها أو التقليل من حدّها²."

• مراعاة الفروق الفردية:

من مبادئ التقويم المستمر مراعاة الفروق الفردية وخصائص المتعلمين من حيث استعداداتهم وميولهم واهتماماتهم وغيرها³. "والتقويم الجيد هو الذي يميز بين مستويات الأداء المختلفة، ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة لدى الطلبة⁴."

• الموضوعية:

ويقصد بها عدم تأثر التقويم المستمر بالعوامل الذاتية للمقوم مثل حالته النفسية والمزاجية، أو إرهاقه الجسمي، أو نظرتة النسبية للأمر.

• الثبات:

ويقصد به استقرار نتائج التقويم المستمر بالنسبة للتلميذ الواحد سواء أعيد التقويم في زمنين مختلفين، أم تمّ من قبل شخصين بوسيلة التقويم نفسها⁵.

• الصدق:

"عملية التقويم يجب أن تتسم بالصدق، أي أنّ الإجراءات والوسائل المستخدمة في التقويم يجب أن تكون صادقة وصحيحة في قياس ما يطلب منها⁶."

¹-علم النفس المدرسي ، طارق عبد الرؤوف و إيهاب عيسى المصري ، ص233

²-الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعلم الجامعي، طلال فرج يوسف كيلاو، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 15، العدد 09، 2012، ص:35

³-ينظر: إستراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق، فراس السليبي ، ص419

⁴-فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الخوامدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اريد، ط01، 2009، ص412

⁵-ينظر علم النفس المدرسي ، طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى المصري ، ص234

⁶-فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الخوامدة ، ص412

4- أدوات التقويم المستمر:

جاء النظام الحالي بعدد من أدوات التقويم التي تمثل في مجموعها مرونة نظام التقويم المستمر وعدم تركزه حول أداة واحدة، ومن حق المتعلم أن يستفيد من هذه الأدوات التي يبرهن من خلالها مجتمعة أو منفردة امتلاكه للمهارة¹، وهذه الأدوات هي مجموعة الإجراءات والأساليب التي يتبعها المعلم لجمع المعلومات والبيانات عن أداء التلاميذ وقدرة التلميذ على الأداء قد تتلاءم مع أداة معينة من هذه الأدوات ولا تتلاءم مع أداة أخرى، ومن أهم هذه الأدوات:

■ الاختبارات:

وتعتبر الاختبارات من أهم وسائل التقويم المستمر التي يعتمد عليها في جمع البيانات وهي تختلف باختلاف الأغراض ومنها:

أ) الاختبارات التحريرية و الشفوية:

وهي وسيلة قياس منظمة تهدف إلى تقويم قدرات الطالب، وتحديد مستوى تحصيله للمعلومات والمهارات المكتسبة بعد دراسته للمقرر الدراسي، أو جزء منه وذلك من خلال إجابته عن مجموعة من الفقرات في زمن محدد وتمثل الاختبارات عينة لقياس المحتوى المدروس.²

1- **الاختبارات الشفوية:** وتعرف بأنها أسئلة غير مكتوبة تعطى للمتعلمين ويطلب منهم الإجابة عنها شفويا³، " وتشكل الاختبارات الشفوية إحدى أدوات التقويم التي تعد صالحة للاستخدام في جوانب معينة، مثل المحادثة وهي تشكل أسلوبا في الموقف التعليمي، وتمتاز بأنها تزود المعلم بصورة مكثفة لعمق معرفة المتعلم واتساعها وتسهم في تشجيع المتعلمين الذين يخافون من الامتحانات الكتابية.⁴

2- **الاختبارات التحريرية:** وهي الاختبارات التي تطلب من المتعلم الإجابة عن الأسئلة باستخدام الورقة والقلم⁵، " ولها عدة أنواع منها: الاختبارات المقالية والموضوعية والتركيبية واختبارات الكتاب المفتوح.⁶

¹-التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود الحارثي، ص 67.

²-ينظر: دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، عبد الحميد بن عبد الله العبد اللطيف و آخرون، ص23

³-التقويم والقياس النفسي والتربوي، الغريب رمزية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط10، 1987، ص85

⁴-مبادئ القياس والتقويم، جرادات عزت وآخرون، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، عمان، (دط)، ص28

⁵-ينظر اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، أبو جلاله صبحي حمدان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط01،

الكويت، ط01، 1999، ص66.

⁶-الاختبارات والمقاييس النفسية التربوية، جلجل نصره محمد عبد المجيد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، (دط)، 2007، ص46.

ب) الاختبارات العملية:

"ويقصد بها التطبيق المهاري لعمل ما بهدف إتقان مهارة محدّدة ، وتعتمد على بنية أو خبرة معرفية سابقة ."¹

يمكننا القول أن الاختبارات تعتبر من أهم الأدوات التي يعتمد عليها التقويم المستمر بل وتحتل مكان الصدارة بينها في التربية والتعليم وذلك لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية، فمن الاختبارات يتحدد مدى فاعلية العملية التعليمية، كما أنه من خلالها يمكن تحديد مستويات الطلبة ومدى ما حققوه من تقدم خلال السنة الدراسية لذلك نجد أنّ المعلمين يعتمدون عليها أكثر من غيرها من أدوات التقويم الأخرى

■ الاستبيانات:

"وهي وسيلة شائعة من وسائل القياس، فقد تكون الاستبانة على شكل يتطلب إجابة مفتوحة، ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات في الدراسات الاستطلاعية، ومن الاستبيانات الشائعة ما يسمى باستطلاعات الرأي العام، حيث يوجد عدد من الأسئلة الخاصة، بقضية معينة لأفراد مختارين من الجمهور للإجابة عنها"²، ومن أهم أنواع الاستبيانات وأكثرها شيوعاً من غيرها نذكر:

أ) الاستبيان المفتوح:

"ويتضمن عدداً معيناً من الأسئلة، ويترك للفرد الذي يطبق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة"³، "مما يساهم في الكشف عن دوافعه واتجاهاته ويؤخذ على هذا النوع أنه في بعض الأحيان قد يحذف المبحوث بدون قصد معلومات مهمة، أو يفشل في تدوين تفاصيل كافية نتيجة لعدم توجيه تفكيره، كما أن الإجابة التي تأتي عن طريقه تكون متنوعة تنوعاً واسعاً مما يشكل صعوبة كبيرة في عملية تصنيفها وتبويبها.

مثال: تكلم من وجه نظرك عن أسباب تفضيلك لمهنة التدريس عن المهن الأخرى⁴

¹ - دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية ، عبد الحميد بن عبد الله العبد اللطيف وآخرون ، ص23

² - واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديث ، محمد عطية أحمد عفانة، إشراف محمد شحادة زقوت، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس الجامعة الإسلامية، غزة، 2011، ص32

³ - محمد عطية أحمد عفانة، المرجع نفسه، ص32

⁴ - التقويم في مجال العلوم التربوية و النفسية ، مبادئ ، نظريات ، تطبيقات ، مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر ، ص35 .

ب) الاستبيان المقيّد:

وفيه يقوم المبحوث باختيار إجابة من إجابتين أو عدّة إجابات، أو ترتيب مجموعة من العبارات وفقاً لأهميتها.

مثال 1 : هل تفضل العمل في مهنة التدريس؟ نعم . لا

مثال 2: رتبّ العبارات الآتية في ضوء أهميتها بالنسبة لك:

- أمارس الرياضة لأكتسب القوام الجيد ()

- أمارس الرياضة حتى أصبح مشهوراً ()

- أمارس الرياضة من أجل التمتع بالصحة ()

وتيسر الاستفتاءات المقيدة عملية تبويب البيانات وتحليلها، ولكن يؤخذ عليها عدم القدرة على التحقق من دوافع المبحوثين، كما أن الاستجابات المحددة قد تؤدي بالمبحوثين إلى اتخاذ موقف من موضوع ما لم يكن قد تبلور رأيهم فيه بعد، ولكي يتجنب الباحث نقاط الضعف هذه يجب أن يضيف استجابة ثالثة حتى يستطيع المبحوث أن يعبر عن رأيه بصدق مثل: نعم - إلى حدّ ما . لا

ج) الاستبيان المقيّد المفتوح:

وهذا النوع يحتوي على أسئلة تصحبها استجابات متعددة يختار المبحوث أحدها، ثم يكتب بحرية عن الأسباب المرتبطة بذلك.

مثال: هل تفضل العمل في مجال التدريس؟ نعم . لا

إذا كانت الإجابة " لا " فما هي الأسباب؟¹

■ المناقشة الصفية:

يستخدم المعلم المناقشة الصفية لتقويم التعلم في المواقف التعليمية التي تتطلب ذلك مثل العمل التجريبي أو العروض، أو أسئلة المعلم للتلاميذ أو أسئلة التلاميذ للمعلم، أو أسئلة التلاميذ لبعضهم البعض تحت إشراف المعلم².

وترى رمزية الغريب أن المناقشة الصفية أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة³

¹ - مصطفى حسين باهي و فاتن زكريا النمر (المرجع السابق) ص (35,36).

² - ينظر : نظام تقويم الأداء المدرسي، في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، صالح عبد الله عبد الكبير وآخرون، مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدا ، الجمهورية اليمنية، 2011، ص 35 .

³ - التقويم والقياس النفسي والتربوي ، الغريب رمزية ، ص 13

عنها شفويا، وتكون بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، تركز على طرح الأسئلة الشفوية والحصول مباشرة على الإجابة أثناء الحصّة، ويكون دور المعلم القيام بالاستماع والتعديل والتصويب للإجابة بهدف الوصول إلى النتائج المرغوبة¹.

"ويرى كل من مهدي سالم وعبد اللطيف الحليبي أنّ من أهم وظائف المناقشة ما يلي:

1. بعث الحماس والشوق في نفوس التلاميذ للمشاركة .
2. تنظيم عرض الدرس.
3. الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم .
4. التعرف على آراء التلاميذ في بعض المفاهيم والظواهر.
5. المساهمة في تشخيص صعوبات التعلم .
6. الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى التلاميذ .
7. تدريب التلاميذ على الاستقراء الاستنتاج.
8. توسع المعارف العلمية للتلاميذ في ضوء معارفهم العلمية السابقة .
9. مساعدة التلاميذ على تركيز انتباههم نحو نقطة معينة بالبحث والتقصي .
10. تثبيت المعاني والخبرات التي اكتسبوها ."²

■ الملاحظة:

يرى "الفرا فاروق" أن الملاحظة تعتبر من أساليب التقويم التربوي الهادفة، حيث تستخدم لتقويم سلوك الأفراد، وما يقومون به من أعمال وأفعال، وهي تتضمن عمليتين أساسيتين:

أ. **التسجيل:** ويكون التسجيل بالكتابة مباشرة ، أو عن طريق أجهزة التصوير التلفزيوني لتدوين الملاحظات خلالها .

ب. **التقويم:** من خلال التقويم يعطى للملاحظات قيمة ومعنى، ويختلف التقويم بالملاحظة باختلاف الموقف، كما تختلف الملاحظة باختلاف شروط تطبيقها، والتقويم بالملاحظة يفيد في مجالات تقويم الأهداف الوجدانية، كإقبال الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية مثلا، وتقويم الأهداف الحركية كالمهارات والكفايات التعليمية³.

¹ - رمزية الغريب (المرجع السابق) ، ص13 .

² - التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مهدي سالم وعبد اللطيف الحليبي، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1998م ،

ص:351 .

³ - ينظر: المناهج التربوية المعاصرة، الفرا فاروق، جامعة الأزهر، غزة، (دط) 1997، ص202 .

ويرى " صلاح ردود الحشروي " أنّ الملاحظة تعني "مشاهدة ومراقبة الطلاب عن طريق حواس المعلم أو المتعلم أو الملاحظ، وتسجيل المعلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعلم والتعليم، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلم واتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم وحتى إجاباتهم كمتعلمين، وكذلك أدائهم، ولذلك يجب أن تكون للملاحظة معايير محدودة ومجال واضح، ويمكن تقسيم الملاحظة كأداة تقويم إلى قسمين هما ¹ :

1- الملاحظة المنظمة:

"وتعدّ من أفضل أساليب الملاحظة، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة ، وأدواتها تكون معدّة مسبقاً ومضبوطة لاستخدامها ."²

ويرى "صباحي أبو جلاله "أن من أهم وسائل الملاحظة المنظّمة استخدام قوائم التدقيق، ومقاييس التقدير، مما يزيد في صدق الملاحظة ودقتها، حيث يمكن للمعلم بناء صورة مبسّطة منها لتعيّنه في دقة الملاحظة، ويمكن توضيح هذه الوسائل كما يلي:

أ. قوائم التدقيق:

وهي إحدى الوسائل المهمّة التي يجب أن يكون المعلم ملّماً 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 تحدّد فيها مهاراتهم الحسائية، والكتابية، والحركية .

ب. مقاييس التقدير:

يستخدم هذا النوع عندما يراد إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأداء مهارة معينة، فتوضع المهارات والمعارف في قائمة، ويجري اعتماد أرقام أو أحرف تدل على درجة إتقانها، ويتم ذلك عن طريق ملاحظة المعلم لأداء تلاميذه مثل:

1. أ: (يعني ممتاز)

2. ب. (تعني جيداً جداً)

3. ج. (تعني جيد)³

¹ -التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ، ص 70 .

² -التدريس في اللغة العربية ، الحامدي يوسف الظاهر ، دار المريخ للنشر والتوزيع ، الرياض ، (دط) ، 2001 ، ص 95 .

³ -ينظر : اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، ص 59.

4. د. (تعني مقصّر)

5. هـ. (يعني لم يعمل) ×

ويكتب الرقم المناسب أمام المهارة المناسبة.¹

2- الملاحظة العشوائية:

"وتتم بدون تخطيط مسبق، ودون التزام بخطوات أو أدوات محددة، والنتائج تأتي غير دقيقة، لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة".²

"ويستخدم أسلوب الملاحظة في مجالات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية وغيرها من المجالات الأخرى، فعلى سبيل المثال قد تستخدم الملاحظة في الدراسات الاستطلاعية التي يمارسها طلاب إحدى الكليات أو ملاحظة ألعاب الطفل أو النمو اللغوي لديه في مراحل سنية مختلفة، أو ملاحظة تفاعلات المدرس مع التلاميذ في الفصل... الخ، ويمكن أن تتم الملاحظة البسيطة بطريقتين هما:

أ. **الملاحظة غير المشاركة:** وتتم دون مشاركة الباحث بشكل مباشر في الموقف الذي يلاحظ، ومعنى آخر فإنه يقوم بملاحظة المبحوثين من الخارج دون أن يتفاعل مع موضوع الملاحظة ولا يؤثر فيه، وهذا الأسلوب يهيئ الفرصة لملاحظة السلوك الفعلي للمبحوثين في صورته الطبيعية كما يحدث في مواقف الحياة الحقيقية.

ب. **الملاحظة المشاركة:** وهي التي يصبح فيها الباحث جزءاً مشاركاً في الموقف الملاحظ، فهو يشترك في أوجه نشاط المبحوثين أثناء فترة الملاحظة، ويتطلب ذلك أن يصبح الباحث عضواً في الجماعة التي يقوم بدراساتها وأن يتجاوب معها ويمر بنفس ظروفها، ويتعرض لجميع المؤثرات التي تخضع لها.

ويرجع السبب في استخدام الباحث لهذا الأسلوب إلى رؤيته للموقف الملاحظ من الداخل الذي تختلف عن رؤيته من الخارج، وقد يقوم الباحث بالإفصاح عن شخصيته وفي هذه الحالة تكون الملاحظة ظاهرة، ويكشف عن هدفه عن القيام بها، وبمرور الوقت ينشأ بينه وبين المبحوثين نوع من الألفة، ويصبح وجوده أمراً طبيعياً.³

¹ - ينظر: المرجع السابق (اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة)، ص 59.

² - التدريس في اللغة العربية، الحامدي يوسف ظافر، ص 95.

³ - ينظر: التقويم في مجال العلوم التربوية و النفسية، مبادئ، نظريات، تطبيقات، مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر، ص (52، 53).

وقد لا يفصح عن شخصيته وفي هذه الحالة تكون الملاحظة ضمنية (غير ظاهرة) وهذا يجعل سلوك المبحوثين تلقائياً والمعلومات التي يحصل عليها صادقة.¹

"وعند الإعداد للملاحظة يجب مراعاة تمييز وتحديد السلوك الذي يراد ملاحظته، والتحلي بالموضوعية خلال التقييم، وعدم إفساح المجال للعواطف والميول والعلاقات الشخصية."²

■ الأداء العملي:

"مثل إجراء التجارب العملية أو أداء الصلاة أو الوضوء بشكل عملي تطبيقي وهي من أفضل أدوات التقويم لأنها تظهر جانبين هامين هما استيعاب المتعلم للمعلومة وحفظه إياها، ثم نقله لهذه الخبرة وترجمته لها عملياً.

■ المشاريع والأنشطة:

ويقدمها المتعلم أو يشارك فيها مع زملائه سواء داخل الفصل أو خارجه وهي أداة من أدوات التقويم المعتبرة طالما أنّ المتعلم استطاع وتحت إشراف من معلمه أن يثبت من خلالها أنه اكتسب مهارة بدرجة الإتقان، وهنا يبرز دور المعلم في اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها، هذا من جانب ومن جانب آخر يبرز دور المعلم هنا في معالجة بعض السلوكيات والتوجهات غير المرغوب فيها لدى الطالب مثل (الأثرة والاحتكار المعرفي والتعالي وإبراز الذات على حساب الآخرين...)"³

■ الواجبات المنزلية:

وهي إحدى أدوات التعلم والتعليم، كما أنها أداة من أدوات التقويم المستمر الفاعلة، والتي ينبغي العناية بها لاسيما أنها تعتبر وسيلة لتفعيل دور الأسرة في عملية التقويم وذلك لأنها تمنح الأسرة مساحة معتبرة في المشاركة في التقويم، كما أن الواجبات المنزلية تجعل وليّ الأمر على اطلاع عن كثر عن واقع ابنه التعليمي ... ويقول الدكتور "حسن عايل" منوهاً بقيمة الواجب المنزلي في حدوث عمليتي التعلم والتعليم: "لعل السبب الأكبر في تعيين الواجب المنزلي هو جعل الطلاب يقومون بدور نشط في عملية التعلم والتعليم... كما أنّه يمدّهم بالخبرة التعليمية الأصلية، ويزودهم بفرصة لتحقيق فهم أوسع لمفاهيم وموضوعات تمّ تعلمها في الفصل، ويسهم في زيادة دافعية الطالب نحو المزيد"⁴

¹ - ينظر: مصطفى حسين باهي وفاتن زكريا النمر، (المرجع السابق)، ص(53، 52).

² - تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، محمد زياد حمدان، دار العلم للملايين، بيروت، (د ط)، 1980، ص 130.

³ - التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود الحارثي، ص(68-69).

⁴ ينظر: صلاح ردود الحارثي (المرجع نفسه)، ص 69.

من التعلم... كما أنه يرضي أولياء الأمور ويساعد على ربط المدرسة بالمنزل"، وليكون للواجب المنزلي أثره التعليمي لدى الطالب وليكون موثوقا به كأداة من أدوات التقويم ينبغي أن يكون واقعا بمعنى أن يكون من أداء المتعلم نفسه، وهذا لا يمنع مساعدة ولي الأمر للتعلم في كيفية حل الواجب وليس حل الواجب نيابة عن المتعلم¹

وترى "هند الداود" أن "الواجبات المنزلية كأسلوب من أساليب التقويم المستمر يجب أن تتميز بما يلي:

1. أن تكون مرتبطة بأهداف التقويم المستمر .
2. أن تتكون من عدد محدود من التمارين فلا تكون مكلفة في الجهد والوقت .
3. مراعاة أن تكون مثيرة لتفكير التلميذ بعيدة عن النسخ الآلي من الكتاب ونحوه .
4. أن تتوفر فيها عنصر التشويق بحيث تشدّ التلميذ للاستفادة من الكتاب المدرسي وغيره .
5. أن تكون واضحة بعيدة عن الغموض .
6. أن تكون تشخيصية للوقوف على نقاط الضعف في أداء التلميذ والعمل على علاجها .
7. أن يستغرق عملها وقت قصير نسبيا.²

■ المقابلة:

"تعتبر المقابلة الشخصية واحدة من أهم طرق وأساليب التقويم التربوي والنفسي"³، ويمكن من خلال المقابلات الشخصية التعرف على اتجاهات الأفراد والأسباب التي تكمن وراء سلوك معين، ومدى صدق المفحوص ومدى دقة استجاباته.⁴ ويعرف "أحمد يعقوب النور" المقابلة بقوله: "المقابلة هي علاقة ديناميكية، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر."⁵

¹- ينظر: التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود الحارثي، ص 69 .

²- واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، هند الداود ثبت عبد الله بن عبد الرحمن إشراف عبد الله بن عبد العزيز الهدلق، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2004، ص 56 .

³القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، أحمد يعقوب النور، ص 219

⁴الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية، ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، عيسى بن فرح المطيري، إشراف محمد المري محمد إسماعيل، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى، بمكة المكرمة، العربية السعودية، 2010، ص 79

⁵ ينظر: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، أحمد يعقوب النور، ص 219

ويرى المختصون في المجال النفسي بأن المقابلة يجب أن تركز على عطاء فني وثقة متبادلة بين الاختصاص والمستجيب، كما يجب أن تكون المقابلة في جو يعمه الصدق والأمانة والموثقة، وهناك أنواع عديدة للمقابلة منها:

1. **المقابلة التشخيصية:** "وتهدف إلى تحديد مشكلة ما ومعرفة أسبابها وعواملها.
 2. **المقابلة العلاجية:** وتهدف إلى تقديم حلول لشخص يواجه مشكلة ما.¹
 3. **المقابلة الفردية:** في المؤسسات التعليمية غالبا ما تستخدم المقابلة الفردية، ومن الحالات التي تستدعي المقابلة الفردية:
- أ- في حالة الانحراف السلوكي للتلميذ، فتكون المقابلة في هذه الحالة للتعرف على الأسباب، وقد تمتد المقابلة لتشمل أفرادا من أسرة التلميذ.
- ب- وجود مشكلة اجتماعية، أو صحية، أو نفسية، تتطلب تشخيصا وعلاجاً، وتهدف المقابلة في هذه الحالة إلى مساعدة التلميذ على اتخاذ القرارات السليمة بشأن المشكلة.
- ت- تدني مستوى التلميذ لفترات طويلة.

الخطوات الرئيسية لإعداد المقابلة:

لا تختلف خطوات إعداد المقابلة عن خطوات إعداد الاستبانة وهي:

- تحديد المبررات .
- تحديد الأهداف .
- كتابة الأسئلة .
- الاختبار القبلي .

الفرق الأساسي بين المقابلة والاستبانة هو أن المقابلة تتضمن التفاعل المباشر بين المعلم والطالب، فالمقابلة مرنة ويمكن تعديلها حسب الموقف، ويمكن استخدامها مع مختلف أنواع المشكلات والأشخاص.

تسجيل الاستجابة:

على المعلم أن يراعي الجوانب التالية عند تسجيله لمعلومات الطالب أثناء المقابلة وهي²:

¹ الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، عيسى بن فرج المطيري، ص 80

² ينظر: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، أحمد يعقوب النور، ص (220).

- أن يقوم المعلم أثناء المقابلة بتسجيل نقاط مختصرة دون الاستغراق في الكتابة والتسجيل لأن ذلك قد يربك الطالب ويجعله حذرا، ويقوم المعلم بتوسيع النقاط المختصرة بعد المقابلة .
- استخدام أجهزة التسجيل الصوتي يعطي دقة وموضوعية أكثر في جمع البيانات، وفي هذه الحالة يجب استئذان الطالب عند استخدام هذه الأجهزة .
- استفسر الطالب إذا وجدت أن إجاباته غير واضحة .
- أن يعطى الطالب وقتا كافيا للإجابة ، كما يجب تجنب الإيحاء إلى الطالب لا أن يقدم إجابة معينة، ويجب أن تكون الاستفسارات محايدة تماما بحيث تكون توضيحا لبعض نقاط الاستجابة، عندما يجد المعلم أن ذلك ضروريا، كأن يقول ماذا تقصد بقولك؟ أو أرجو أن توضح لي هذه النقطة ، وعلى المعلم أن يسجل هذه الاستجابات الإضافية في الهامش إلى جانب الاستجابة الأصلية
- استخدام أساليب تقدير مختلفة حتى يتمكن من تسجيل آراء الطالب.¹

■ التقويم الذاتي:

يعني التقويم الذاتي . بشكل عام . تقوم الفرد لنفسه أو الجماعة لذاتها، وفق معايير معينة في نشاط معين، ويعتبر التقويم الذاتي أسلوبا جيدا في مراجعة الذات من أجل تحديد الإيجابيات والسلبيات لأحداث التطوير في الأداء عند إعادة النشاط أو القيام بنشاط مماثل.²

ويمثل تقويم الطالب لنفسه مبدأ أساسيا في الأصالة، حيث يتيح الفرصة للطالب للتأمل في ممارساته، وتقييم نفسه ومدى قدرته على التعلم، ولخلق منه متعلما قادرا على السيطرة على تعلمه وتحمل مسؤولية ممارساته بإتاحة الفرصة له لوضع الأهداف ومتابعة تحقيقها، وهذا يتسم مع النظرة البنائية الحديثة للتعلم التي تنظر للمتعلم كبنان نشط للمعرفة، ولديه دافع داخلي قوي نحو المعرفة والتعلم، في هذا الصدد لابد للمعلمين من تدريب الطلاب وتنمية مهاراتهم في تقييم أنفسهم ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف بتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وتنظيم الذات، كأن يطلب المعلم من الطالب اختيار أفضل الأعمال له وتبرير اختياره له كأفضل ما تم إنجازه، أو أن يطلب منه مقارنة عمل تم إنجازه مؤخرا مع عمل سابق لملاحظة مدى التطور الذي طرأ عليه وتقييمه له، كما يمكن³

¹ ينظر: أحمد يعقوب النور (المرجع السابق) ، ص(221، 220) .

² ينظر: مقرر القياس والتقويم، غالبية حمد السليم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز دراسة الطالبات، النفل، 1431هـ، ص38 .

³ تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، محمد حسين سعيد حسين، كلية التربية، جامعة القاهرة، بني لسويف،

للمعلم أن ينمي مهارات التقويم لدى الطالب بتوجيهه نحو التأمل فيما تمّ إنجازه بمستوى من التجريد والعمومية والتكامل، كما يبحث عن شواهد تظهر مدى تقدمه في حل المشكلات في العلوم أو الرياضيات، أو مدى تطور مهارات التعلم الذاتي لديه .

ويعتبر تقييم الطالب الذاتي غاية مهمة، لا نقصد هنا أن يعرف الطالب علامته في اختبار ما فحسب، بل يصبح متعلما مستقلا وينظر نظرة نقدية إلى عمله، إذ أنه دون أن يدرك الطالب نوعية عمله يصعب عليه التحسن .

ومن أجل تحقيق ذلك يجب على الطالب أن:

- يكون واعيا لما هو ذو قيمة وما هو مهم .
- يناقش ما يجعل العمل جيدا أو غير جيد .
- يشارك في تعريف معايير لتقييم العمل.
- يرى أمثلة على أعمال جيّدة وأخرى ضعيفة .
- يشجّع على التأمل وتحليل العمل.¹

5- خطوات التقويم المستمر:

"تمّ عملية التقويم بخطوات متسلسلة و محكمة تخضع إلى وعي وانتباه وملاحظة لسير العملية أملا في تحسين العملية التربوية، والارتفاع بمستواها وحل مشكلاتها وضبطها والتحكم فيها في ضوء الأهداف التي يتوخى النظام التربوي تحقيقها"²، ويمكن تحديد أهم خطوات التقويم الذاتي في النقاط التالية:

1. "تحديد الأهداف: وتتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم ، وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح، بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.
2. تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها.
3. الاستعداد للتقويم، ويتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:³

¹ محمد حسين سعيد حسين ، (الرجع السابق)، ص:13

² مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، أبو سل محمد عبد الكريم، دار الفرقان، عمان . الأردن، (دط)،

1999، ص178

³ القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ملحم سامي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2005، ص45

- أ. إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم.
- ب. إعداد القوى البشرية المدرسية اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.
4. التنفيذ: لابدّ عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً إلى أفضل النتائج.
5. تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفاً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها .
6. التعديل وفق نتائج التقويم التي تمّ الحصول عليها، من جمع للبيانات وتحليلها، وإصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيداً منطقياً لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف.
7. تجريب الحلول المقترحة وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ القرارات اللازمة لعلاجها.¹ كما حدّدت " نخلة وهبة"، أهم الخطوات الإجرائية للتقويم المستمر وفق النقاط التالية:
- "تحديد ما أتقنه التلاميذ من المهارات الضرورية لفهم وإتقان الموضوع المراد تعليمهم إيّاه قبل البدء بالتعلم .
- تقسيم الموضوع إلى وحدات تعليمية صغيرة، وتحديد المهارة المطلوب إتقانها في بداية كل وحدة تعليمية .
- تدريب المتعلمين على هذه المهارة
- اختبار جميع المتعلمين في هذه المهارة للكشف عن درجة إتقانهم لها، ورصد مواطن الضعف، والصعوبات والمعوقات التي تحول دون الإتقان المطلوب.
- معاودة تدريب الذين فشلوا في إتقان المهارة، وذلك إما بتكليف زملاءهم القيام بهذا التدريب، وإما بتغيير طريقة التدريب وإما بتيسير مصادر تعلم أخرى لهم.
- معاودة اختبار اللذين أعدنا تدريبهم².

¹- ملحم سامي (المرجع السابق)، ص 45 .

²-التقويم التكويني في خدمة التعليم ، نخلة وهبة ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، 1993م ، ص 11 .

- تكرار الخطوات رقم (5) و(6) حتى يتقن جميع التلاميذ المهارة المطلوبة
 - الانتقال إلى الوحدات التعليمية التالية :
 - إعادة تطبيق الخطوات من رقم (2) إلى رقم(7) على الوحدات التالية .¹
- ويُبين الجدول التالي خطوات عملية تنفيذ التقويم المستمر²:

م	الخطوة	فعاليات الخطوة
1	التحضير	بناء خطة جديدة لتقديم الدرس، وتوزيعه إلى مهمات تعليمية محدّدة
2	تعرفّ التعلّيمات السابقة للطلاب	لتحقيق هذه المهمة ينفذ المعلم نشاطا تقويميا موحدا كتابيا أو شفويا في نهاية الحصّة السابقة، على أن توجه الأسئلة الشفوية لجميع الطلاب بشتي مستوياتهم (منخفضي التحصيل والمتوسط والعالي) وقد يلجأ المعلم للنشاط التقويمي في بداية الحصّة التي يريد تنفيذها
3	اختيار المنظم التمهيدي المتقدم	يقدم المعلم ويشرح المعلومات التي تمثل المنظم التمهيدي المناسب لخبرات الطلاب التي تمّ التعرف عليها.
4	تقويم مرحلي ¹	يقوم المعلم بنشاط تقويمي ليتعرف على مدى إتقان الطلاب للمعلومات التي تمثل المنظم التمهيدي . ملاحظة: إذا لم يتقنّ الطلاب المنظم التمهيدي على المعلم إعادة شرحه أو تقديم نشاط علاجي
5	تنفيذ المهمة التعليمية الأولى الجديدة	- يكتب المعلم قائمة بالأخطاء المتوقعة من الطلاب في التعلم الجديد . - يصمم المعلم نشاطات علاجية لمعالجة الأخطاء المتوقعة - يقرر المعلم وضعية التعليم والتعلم المناسبة - يبدأ المعلم بتنفيذ المهمة التعليمية الأولى من الدرس الجديد

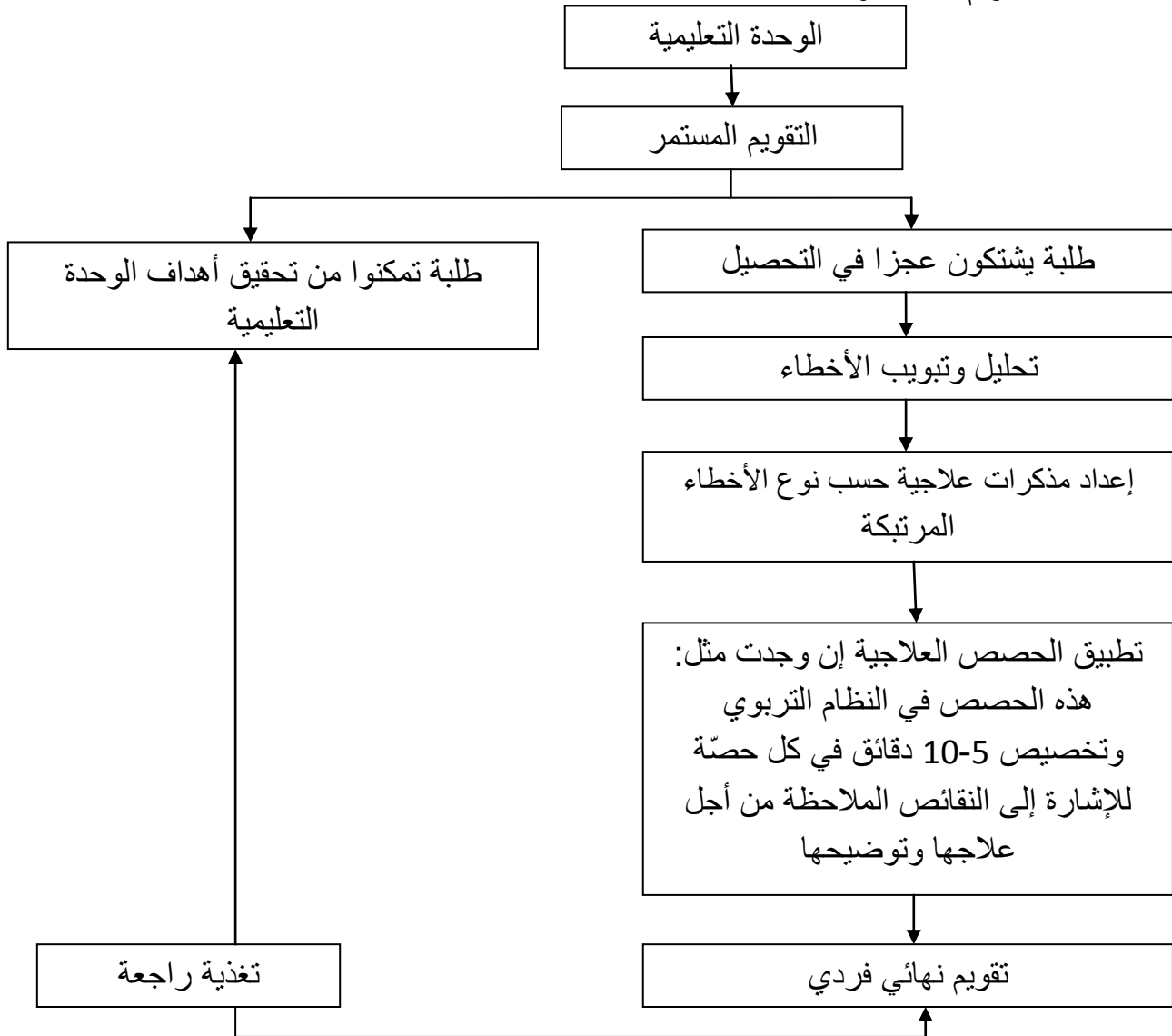
¹ - نخلة وهبة ، (المرجع السابق) ، ص 11 .

² التقويم البنائي للطلاب (ورشة عمل) ، تنفيذ: عثمان إسماعيل الجزار، مركز ليد للتدريب والتطوير الإداري، يومي 12-13/12/2011، في مركز مصادر التعلم س: 2:00 ظ - 5:00 م، تحت إشراف: أ. غسان مدحت مشتهي، وصالح زهران الخولي، ص(16-17).

		(شرح، مناقشة، تكاليفات فردية للتلاميذ، عمل جماعي، تجريب معلمي، تطبيق عملي، عمل كتابي ... الخ) - يقدم المعلم النشاطات العلاجية عند حدوث أخطاء وحيثما يلزم .
6	تقويم مرحلي 02	- يقوم المعلم أداء الطلاب على المهمة التعليمية الأولى باستخدام نشاط تقويمي، قد يكون باستخدام أسئلة شفوية أو مكتوبة أو من خلال ورقة عمل مصممة لأغراض التقويم، أو من خلال الملاحظة المباشرة لعمل الطلاب في الموقف التعليمي التعليمي
7	المعالجة	- في ضوء التقويم يعطي المعلم نشاطات لطلابه قد تكون علاجية أو تعزيزية أو إثرائية، شارحا لهم المطلوب بهذه النشاطات، وكيفية تأديتها سواء أكانت على شكل أعمال صفية أو منزلية
8	تقويم مرحلي 03	- يقدم المعلم نشاطا تقويميا قد يكون على شكل أسئلة شفوية أو مراجعة شاملة للنشاطات التي طبقت في الخطوة السابقة، للتأكد من إتقان طلابه للمطلوب في النشاطات
9	تقديم المهمة التعليمية الثانية	- يتبع المعلم الفعاليات المبينة في الخطوات 5،6،7،8
10	التقويم الختامي	- بعد الانتهاء من تقديم المهمات التعليمية المتضمنة في الدرس، وفق الخطوات السابقة، يقدم المعلم النشاط التقويمي الختامي بحيث يتناول تعلم الطلاب على مدار الدرس كله
11	المعالجة	- في ضوء التقويم الختامي يصمم المعلم نشاطات علاجية أو تعزيزية أو إثرائية، يقدمها للطلاب في نهاية الدرس الحالي أو بداية الدرس الجديد، ولا يبدأ في تنفيذ الدرس الجديد إلا بعد أن يتأكد من إتقان الطلاب لمضامين النشاطات. ¹

¹ المرجع السابق ، ص 17.

مخطط التقويم المستمر¹:



¹ دور التقويم في تحسين الأداء التربوي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ص 4 .

4- أهداف التقويم المستمر

يذكر " أبو لبدّة " أن التقويم المستمر يحقق هدفين رئيسيين وهما:

أ. أهداف مباشرة:

1. التعرف على تعلم التلميذ، ومعرفة تقدمه وتطوره خطوة بخطوة .
2. قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح .
3. تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج .
4. الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس .
5. مساعدة المدرس على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة .
6. إعادة النظر في المنهاج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم، أو كان صعبا .
7. تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم .
8. وضع خطة للتعليم العلاجي وتصميمه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف .

ب. أهداف غير مباشرة:

1. تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها

2. تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ .

3. زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعليم اللاحق¹.

كما يرى "عبد الحق منصف" أنّ التقويم المستمر يقوم على مجموعة من التقنيات الجزئية (اختبارات تفصيلية، أو منزلية ...) المتكررة والمنظمة طيلة مدة دراسية معينة، وذلك لأجل تحقيق ثلاثة أهداف هي:

أ. تقدير درجة نجاح التدريس ومردوديته ومشاكله .

ب. تقدير درجة نجاح التعلم وفعالته وصعوباته.

ت. تقديم معلومات عددية على الخصوص لأجل القيام بتعديلات مباشرة في أنشطة التدريس وتصحيح التعلم.²

¹ مبادئ القياس النفسي والتربوي، سبيع محمد أبو لبدّة، الجامعة الأردنية، عمان، ط3، 03، 1985، ص122

² رهنات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، ص122

من خلال ما سبق ذكره تلخّص الباحثة أهم أهداف التقويم المستمر في النقاط الآتية:

1. متابعة التقدّم الذي حققه المتعلّم نحو إتقان التعلم .
 2. تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم في مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وتقديم معالجة فورية من خلال تعزيز نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي نقاط الضعف، وذلك من خلال المراقبة الفردية للمتعلّمين لتحديد مستوياتهم وتحديد مواطن التفوق والإخفاق لكل واحد منهم، لتحديد أسباب الضعف وعلاجها
 3. تحديد احتياجات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم .
 4. التقويم الذاتي للمعلم من خلال تقويم شامل ومستمر للوقوف على مدى نجاعة عملية التدريس بما فيها الطرق والوسائل المستعملة فيها ومحاولة تفعيلها وتحسينها.
 5. المساعدة على معرفة مواطن النجاح والإخفاق في البرنامج أو المنهاج .
 6. معرفة مدى ما تحقق من الأهداف المرسومة .
 7. تثبيت الاستجابات الصحيحة للمتعلّمين وإثارة دافعيتهم للتعلم وتنمية أدائهم باستمرار .
- ويمكننا القول أن هدف التقويم المستمر يشتمل على جمع المعلومات حول سيرورة وفعالية العملية التعليمية التعلمية، وإصدار الأحكام والقيام بالتعديلات الممكنة الآنية والمقبلة.

5- أهمية التقويم المستمر:

إن التقويم المستمر يعتبر ركنا أساسيا في عملية تطوير وتحديث المنظومة التربوية، بل ويشكل العمود الفقري للعملية التعليمية ككل إذ أن العملية التقويمية تستمد أهميتها من أهمية الدور الذي تلعبه في توجيه العملية التعليمية واتخاذ القرارات التي تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على كل من المعلم والمتعلم وأولياء الأمور والقائمين على المنظومة التربوية على حدّ سواء. ولقد أشارت العديد من الدراسات والمراجع العلمية إلى المزايا المتعددة للتقويم المستمر لكل من التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور ولقد لخصتها الباحثة "هند الداود" في النقاط التالية:

أ) أهمية التقويم المستمر بالنسبة للتلاميذ:

- إن التقويم المستمر يساهم في تعريف التلاميذ بنتائج تعلمهم وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة بخطوة .
- إن للتقويم المستمر دور في تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولا بأول أو النقص فيه.
- مساعدة التلاميذ على انتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير .
- إنّ للتقويم المستمر دور في تحديد جوانب الضعف لدى التلاميذ للعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل.
- إنّ التقويم المستمر يساهم في مساعدة التلاميذ على تنمية مهارة التقويم الذاتي، فإذا لم يتمّ التلاميذ في أنفسهم مقاييس للأداء فإنه لا ينتظر منهم كثيرا من التعلم الذاتي، لا خلال وجودهم في المدرسة ولا بعد تخرجهم منها.
- إنّ التقويم المستمر يساهم في تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الاختبارات.
- إن التقويم له دور في تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية .
- إن التقويم المستمر يساهم في تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ وميولهم .
- إن التقويم المستمر له دور في الوقوف على مدى نمو العمليات والمعارف لدى التلاميذ والعمل على زيادتها.¹

¹ - ينظر: واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن الداود ، ص(48،49) .

- إن التقويم المستمر يساهم في تشخيص وضع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم مما يساعد في عملية العلاج والحدّ من هذه الصعوبات.

- يساعد التقويم المستمر على متابعة أوضاع التلاميذ الصحية والتربية السلوكية ويعتبر ذلك من الأمور الضرورية التي تدعو لها كثير من الدراسات.

(ب) أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلمين:

- إن للتقويم المستمر دور هام في تزويد المعلم بتغذية راجعة منظمة ومستمرة تساعد على معرفة مواطن الضعف أو القصور في أسلوب أدائه.

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

- يساعد المعلم على اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم وإعدادها حسب حاجة التلميذ .

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

(ج) أهمية التقويم المستمر بالنسبة لأولياء الأمور:

- إنّ التقويم المستمر له أهمية خاصة عند أولياء الأمور حيث يتم عن طريقه إعطائهم صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم مما يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتابعة الفاعلة.¹

¹- ينظر: (المرجع السابق) ، ص (48،49) .

6- فوائد التقويم المستمر:

ويمكن تحديد أهم فوائد التقويم المستمر في النقاط التالية:

1. يحفز الطلاب على تلقي العلم، وبالتالي يصل بهم إلى أقصى درجات تطور التعلم .
 2. يتيح للقائمين على عملية التقويم من معلمين أن ينهجوا أفضل الإستراتيجيات التي تعين الطلاب على التعبير عما يعرفونه .
 3. يشجع الطلاب على بذل قصارى جهدهم والثقة في أنفسهم وإزالة حاجزي القلق والخوف، لذا يجب على المعلم أن يشرك التلاميذ في عملية التقويم عن طريق تحديد أهداف واضحة.
 4. يبرز مدى فاعلية التعليم في كل مادة دراسية وكل صف دراسي .
 5. يعتبر الوسيلة التي تساعد المعلم في معرفة قدرات الطلاب وجودة تعليمه
- (M. J&Brandl; 1997)¹

ويمكن تلخيص أهمية وفوائد التقويم المستمر في النقاط التالية:

1. يزود التقويم المستمر كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة منظمة ومستمرة، لمعالجة أسباب الضعف وتلافيها وتدعيم نقاط القوة وتعزيزها .
2. يسهم التقويم المستمر في إثارة الدافعية لدى كل من المعلم والمتعلم وذلك من خلال:
 - تزويد التلاميذ بالأهداف التي يستطيعون تحقيقها بأنفسهم، وتزويدهم بالمعلومات عن مدى تقدمهم في التعلم مما يحفزهم على بذل قصارى جهدهم في تلقي التعلم وبالتالي نفوقهم في التحصيل الدراسي وزيادة ثقتهم، بأنفسهم وخروجهم من حيّز الخوف والقلق .
 - كما يحفز المعلم على التخطيط للتعلم واختيار الإستراتيجيات المناسبة وتحديد الأهداف التعليمية
3. تقويم تحصيل التلاميذ بوسائل وأدوات مختلفة لتحديد معلوماتهم عن الوحدة بدل الاعتماد على أسلوب الورقة والقلم فقط .
4. يسهم التقويم المستمر في منح المتعلمين الفرصة لتقويم أدائهم عن طريق الاختبارات الذاتية
5. كما يساعد المعلم على قياس تحصيل التلاميذ في مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وقياس درجة تحقيقها للأهداف المنشودة .

¹ فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع ابتدائي لمادة العلوم، دراسة تقويمية لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة، أمينة محمد صالح المحكم الغامدي، إشراف: حسين عبد الفتاح الغامدي، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1430هـ، ص 51 .

6. يسهم التقويم المستمر في تشخيص صعوبات التعلم وتحديد طبيعة هذه الصعوبات ومعرفة أسبابها لتحديد الإجراءات العلاجية المناسبة لها.
7. الانتقال بالمتعلم من مجرد التلقي والحفظ والتلقين إلى مستوى إتقان المهارات والمعارف المطلوبة .
8. ردم الفجوة بين المؤسسة التربوية والمجتمع الخارجي من خلال إشراك ولي الأمر في العملية التربوية والتعليمية، وذلك بتزويده بالمعلومات عن الصعوبات التي تواجه ابنه، لأنه ما لم يكن هناك تفاعل وتعاون وتنسيق بين الأسرة والمدرسة، لا يمكن لأي تعلم أو خبرة يحصل عليها التلميذ من المدرسة أن تحقق أهدافها.

الفصل الثاني مادة التربية الرياضية

أثر التقويم المستمر في دافعية تعلّم تلاميذ المرحلة الابتدائية

- تمهيد
- مفهوم المرحلة الابتدائية
- أطوار مرحلة التعليم الابتدائي
- أهمية المرحلة الابتدائية
- خصائص نمو تلميذ المرحلة الابتدائية
- أهداف المرحلة الابتدائية
- التقويم في المرحلة الابتدائية
- التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية
- الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية
- تمهيد
- مفهوم الدافعية
- مفهوم الدافعية للإنجاز
- أنواع الدوافع
- أهمية الدافعية في التعلم
- دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم
- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
- دور التقويم في زيادة الدافعية للتعلم

تمهيد :

الملاحظ للسلّم التعليمي في البلاد العربية، يجد أن المرحلة الابتدائية تستوعب الأطفال من سن السادسة إلى الحادية عشر، ويتميز هذا العمر من الطفولة بأهم الخصائص التي تجعل الطفل أكثر قدرة على التعلم من غيره بل ويكون أطوع للتربية في الأطوار الأخيرة، وأكثر مرونة في السلوك الحركي من السن المبكرة ، ويكون أكثر نشاطا وحيوية في المراحل الأولى، وأنضج في المدارك مما كان عليه في المراحل المبكرة.

حيث يكون الطفل في هذه المرحلة أقرب إلى الفطرة، وأنسب للسجّة من المراحل المتأخرة، كما يتميز هذا العمر بالإمكانات النفسية الرائعة إلى جانب تميّزه بشدة التأثر سلبا و إيجابا، وهي حالات في مجملها تشكل مصاعب للطفولة، فإذا لم تتوفر تصبح الطفولة في خطر حقيقي بل يتهدد مستقبل التربية برمّته .

لهذه الأسباب تحتل مرحلة التعليم الابتدائي، مكان الضرورة التي لا يتوقف عليها مصير الطفولة فحسب بقدر ما يتوقف عليها مصير الأمة بأكملها¹ ، وعليه فإن التلميذ يعتبر هو المحور الأساسي في العملية التربوية كونه المستهدف المباشر منها، وهو المادة الخام التي منها يصنع رجل المستقبل في مختلف الميادين والتخصّصات، ومن أجله أقيمت المدارس، وكوّن المعلم، ووُضعت المناهج، وخصّصت ميزانيات معتبرة، لا شيء سوى لجعل هذا التلميذ المصباح الذي ينير المجتمع في المستقبل².

¹ ينظر: القياس والتقويم في علم النفس، عبد القادر كراجه ، ص (39-40)

² -ينظر: واقع الممارسة الرياضية في الطور الابتدائي وأثره على النمو النفسي والاجتماعي للتلاميذ، الحاج قادري، إشراف: أحمد شتاني، رسالة ماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 2011، ص 85

1- مفهوم المرحلة الابتدائية:

"تعرف " اليونسيف " التعليم الابتدائي: هو مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدًا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيئ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج

و تعرفها اليونسكو: التعليم الابتدائي هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهيئي (التحضيرى) وبين التعليم المتوسط ويبدأ غالبا من سن السادسة أو السابعة ، ويكتسب فيه الأطفال المعارف الأساسية¹.

ويعرف " فلاتة" التعليم الابتدائي بأنه: " ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى الثانية عشر، فيتعهده بالرعاية الروحية والحسية والفكرية والانفعالية والاجتماعية على نحو يتفق مع طبيعته كطفل مع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه².

2- أطوار مرحلة التعليم الابتدائي:

"مرحلة التعليم الابتدائي منظمة من ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر، وهي:

أ) الطور الأول:

- طور الإيقاظ والتعلمات الأولية: ويشمل السنتين الأولى والثانية، في هذا الطور يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة، كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلماته الأولية عن طريق:
- اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات (التعبير الشفهي/ القراءة/الكتابة)، وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد .
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان .
- اكتساب المنهجيات والطرائق (كفاءات عرضية) إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حلّ مشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية واكتشاف عالم الحيوان، والنبات، والأشياء ... الخ³.

¹-الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، ص22 .

²-العملية التربوية في المدرسة الابتدائية، أهدافها ووسائلها وتقويمها ، مطابع الصفي ، (دط) ، 1405هـ ، ص13 .

³-الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، ص23 .

ب) التطور الثاني:

طور تعميق التعليمات الأساسية : ويشمل السنتين الثالثة والرابعة ، إن تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة يشكل قطبا أساسيا لتعليمات المرحلة ، كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية.

ج) التطور الثالث:

طور التحكم في اللغات الأساسية : ويخصّ السنة الخامسة ابتدائي ، إنّ تعزيز التعليمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والتربية المدنية واللغة الأجنبية الأولى ...)، تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطته كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة) لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية. الرياضيات . اللغة الفرنسية...) تبعده نهائيا عن الأمية وتعدّه لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.¹

3-أهمية المرحلة الابتدائية:

تكمن أهمية المرحلة الابتدائية في كونها تمثل البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال واكتسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات، كما أن المرحلة الابتدائية تعتبر أولى الخطوات على طريق التلمذة الطويل، الذي بات اليوم لا ينتهي عند حدّ معين بل يستمر على مدى حياة الفرد، ولعل أهمية التربية الأولية تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شيء تقريبا فهم يكتشفون من خلالها أنفسهم وتفتح بالتدريج طاقاتهم ويلتمسون في إطار نشاطهم الوعي بما يحيط بهم، ومن خلال دروسها وفعاليتها يطلّون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمة معاييرهم وعلى دروبها ينمون يكبرون وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايد وقدراتهم بالوضوح والتميز والانطلاق.²

¹ محمد الصالح حثروبي (المرجع السابق) ، ص 23 .

² ينظر: المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالية المعاصرة، شفيق محمود، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، (دط)، 1989م، ص 42

4- خصائص نمو تلميذ المرحلة الابتدائية:

"يقرر رجال التربية أنّ الأطفال في هذه المرحلة، أو ما بين السادسة والعاشرة من العمر يمتازون عن المرحلة السابقة بأنهم يذهبون إلى المدرسة ويخرجون على المجتمع، ويتصلون بالزملاء ويكوّنون أصدقاء، ويتكون عندهم قانون الصداقة، ومن ثمّ لا يقبلون كل ما يقال لهم كقضية مسلمة تماما كما كانوا من قبل، ويهتمون بالصفات البطولية وقصص الأبطال الحقيقيين لا بالقصص الوهمية، كما يستطيعون تحمّل قدر معين من المسؤولية، ويكون عندهم روح النزوع إلى السلوك، ويفهمون التناقض بين الأقوال والأفعال"¹ ويمكن تحديد خصائص نمو تلميذ المرحلة الابتدائية فيما يلي:

أ) الخصائص الجسميّة الحسيّة الحركية:

"تعد هذه المرحلة مرحلة النمو الجسمي البطيء المستمر إلّا في نهايتها، حيث تحدث طفرة في النمو خاصة في الطول والوزن وتطور الإدراك الحسي، وتمتاز هذه المرحلة بالنشاط الحركي الواضح وزيادة ملحوظة في القوة والطاقة وتمتاز أيضا بالعديد من المهارات الحركية والتي تتضمن مهارات مساعدة الذات والمهارات اليدوية والمدرسية ومهارات اللعب، ومن أهم ما يتميز به الطفل في هذه المرحلة سرعة استيعابه وتعلمه للحركات الجديدة، والقدرة على المواءمة الحركية لمختلف الظروف .

ب) الخصائص العقلية:

في نهاية هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل، وتتميز لديه القدرات الخاصة من الذكاء والقدرة العقلية العامة"²، ويمكن تحديد مظاهر النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة في النقاط التالية :

- "يزداد ميل الطفل إلى الاستطلاع والرغبة في الملاحظة والتجريب .
- يتسع مجال الانتباه .
- يدرك الموضوعات الخارجية ككل ولا يهتم كثيرا بالجزئيات .
- تزداد قدرة الطفل على التفكير المجرّد فبعد أن كان التفكير لديه حسيا صرفا، فإنه يصبح عمليا وظيفيا ثم يتطور إلى أن يصل إلى المجرّد .
- الميل نحو المحاكاة الواعية غير العمياء ."³

¹ - نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، صادق آمال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1999، ص 60 .

² - علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، زهران حامد عبد السلام، عالم الكتب، القاهرة، ط02، 1999، ص (278، 386، 289).

³ - الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حثروبي، ص 50.

- تقوى الذاكرة وتزداد رغبة الطفل في حفظ كثير من النصوص وخاصة القطع الشعرية
- ينتقل من مرحلة الوصف إلى مرحلة إدراك العلاقات ثم تفسيرها
- يبدأ الطفل في التفكير القائم على التجريد في أواخر سن الثانية عشر، حيث يكتسب القدرة على إدراك العلاقات وعمليات الاستدلال المنطقي.¹

ج) الخصائص اللغوية:

- يشكل النمو اللغوي في هذه المرحلة أهمية بالغة، حيث يلاحظ على الطفل في هذه المرحلة النمو اللغوي السريع اللافت للانتباه، حيث أن تعلمه للغة الأصلية لا يعادله تعلم أي شيء آخر²، "ويمكن تحديده مظاهر النمو اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة في النقاط الآتية:
- تزداد قدرة الطفل اللغوية كما وكيفا، فيتسع قاموسه اللغوي .
 - تنمو لديه القدرة على تكوين العبارات والجمل الطويلة .
 - يزداد فهمه لمعاني الكلمات التي يسمعها ويستطيع أن يميز بسهولة بين المترادفات والأضداد
 - يميل إلى التعبير الشفهي أكثر مما يميل إلى التعبير التحريري (الكتابي) .
 - يستطيع التعبير عما في نفسه بطلاقة .
 - تزداد قدوته على فهم ما يقرأ واستخراج الأفكار الرئيسية أو عناصر المادة المقروءة.³

د) الخصائص الانفعالية:

"تمتاز حياة الطفل الانفعالية في هذه المرحلة بالاستقرار والثبات، فتتجه انفعالاته إلى الهدوء والاتزان وال ضبط"⁴، "حيث يحاول الطفل في هذه المرحلة إشباع حاجاته بطريقة بناءة بعيدة عن الغضب، وفي هذه المرحلة ينمو الاتجاه الوجداني، وتتكون العواطف، ويبدى الطفل الحب ويحاول الوصول إليه بكافة الوسائل، ويجب المرح، ويفهم النكتة، ويضطرب لها، وتحسن علاقته الاجتماعية مع الآخرين، ويقاوم النقد من الآخرين في حين أنه يميل إلى نقد الآخرين، ويكون الطفل في هذه المرحلة أيضا أكثر إدراكا للقيم وأكثر تمثيلا لها."⁵

¹ - محمد الصالح حثروبي (المرجع السابق) ، ص 50.

² ينظر: علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ، زهران حامد عبد السلام ، ص 263

³ الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، ص 51 .

⁴ النمو من الطفولة إلى المراهقة، منصور محمد جميل عبد السلام فاروق السيد، دار تحامة للنشر ، جدة ، (دط) ، 1989م ، ص 383 .

⁵ علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ، منصور محمد جميل عبد السلام فاروق السيد ، ص 223 .

هـ) الخصائص الاجتماعية:

"يزداد احتكاك الطفل في هذه المرحلة بجماعات الكبار من ناحية وبأقرانه من ناحية أخرى، ممّا يساعد على تكوين شخصيته، بحيث يعرف المزيد من المعايير والقيم والاتجاهات، والصواب والخطأ، ويهتمّ بالتقييم الأخلاقي للسلوك"¹، ويمكن تحديد أهم مظاهر النمو الاجتماعي للطفل في النقاط التالية:

- "يتناقص اعتماد الطفل على والديه، ويتخلّص من التوحد في شخصية الأم أو الأب .
- تزداد العلاقات الاجتماعية بين الطفل ورفاقه أكثر من أي وقت مضى (بناء الصداقات) .
- يبلغ ميل الطفل نحو الانتماء أقصاه عند الحادية عشر، ولذلك سهل تكوين الجماعات والفرق المتنافسة.
- يميل نحو المحاكاة ومسايرة السلوك والآداب العامة، بوعي وإدراك .
- تزداد المواقف العدوانية لدى الطفل وتظهر عليه علامات التمرد والعناد لإثبات الذات ."²

5- أهداف المرحلة الابتدائية :

"إن مرحلة التعليم الابتدائي تشكل المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي ذي التسع سنوات، فإنه يهدف إلى جانب مرحلة التعليم المتوسط في إطار مهمته المحددة في المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 على الخصوص إلى ما يلي:

المادة 45:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكّن التلميذ من:
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم .
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك .
- التشبّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع³.

¹ - منصور محمد جميل عبد السلام فاروق السيد (المرجع السابق) ، ص 223 .

² - الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، ص (53،54) .

³ - المرجع نفسه ، ص 24 .

- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- تنمية إحساس التلاميذ ونقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية .
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نمو منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية .
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا .¹

6- التقويم في المرحلة الابتدائية:

إن تقويم تحصيل الطالب في المرحلة الابتدائية يكون مختلفا عنه في بقية مراحل التعليم العام، باعتبار أن تلك المرحلة تمثل قاعدة أساسية انطلاقا من حقيقة أنّ الطالب في تلك المرحلة يحتاج إلى رعاية خاصة، يتم من خلالها الكشف عن قدراته، والتعرّف على ما قد يعترضه من صعوبات نفسية يمكن أن تؤثر عليه طيلة سنين التعليم العام، إضافة إلى ذلك فإنّ الضعف الذي يلاحظ على بعض الطلاب في بعض المواد الدراسية إنما هو ناتج عن عدم التركيز على الجوانب الأساسية من مهارات ومعارف وخبرات في المرحلة الابتدائية، أو هو ناجم عن اعتماد أسلوب تدريس يعتمد على التلقين، ويركز فقط على تذكر المعلومات وترديدها دون فهم حقيقي لمعانيها وقيمها

7- أهداف التقويم في المرحلة الابتدائية:

1. تنظيم أساليب تقويم التحصيل الدراسي وإجراءاته في مراحل التعليم العام وما في مستواها .
2. تحديد مستوى تحصيل الطالب ومعرفة مدى تقدمه نحو تحقيق الغايات والأهداف .
3. إمداد القائمين على العملية التعليمية بالمعلومات اللازمة من أجل تحسين مستوى التعلم ورفع كفاية المناهج وأساليب التدريس .
4. تطوير عمليات التقويم وإجراءاته والمراجعة المستمرة لها وفق الأسس العلمية².

¹ الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، ص 24 .

² ينظر: دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية ، عبد الحميد بن عبد الله العبد اللطيف وآخرون ، ص 11 .

5. الإسهام في الحدّ من مشكلات الرسوب وما يترتب عليه .
6. توحيد المعيار الذي يحتكم إليه لنجاح الطلاب أو إعادتهم .
7. الاكتشاف المبكر لحالات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .¹

8 - التقويم المستمر في المدرسة الابتدائية:

"إنّ معيار الحكم على مستوى الطالب هو مدى إلمامه بالمهارات والمعارف الأساسية المحدّدة ضمن قوائم شاملة لمفردات المنهج من قبل وزارة التربية والتعليم، ولتحقيق ذلك لابد من إتباع أسلوب التقويم المستمر لطلاب المرحلة الابتدائية، حيث يدون المعلم . بصفة مستمرة . ملاحظاته حول مستوى أداء الطالب وتقدمه في اكتساب العلوم والمعارف والمهارات والصعوبات التي يواجهها والحكم بانتقال الطالب من صفّ إلى صفّ أعلى يُبنى على تمكن الطالب واكتسابه لحدّ أدنى من العلوم والمعارف والمهارات الأساسية المحددة من وزارة التربية والتعليم، والمقصود بالحدّ الأدنى أنه من أجل انتقال الطالب إلى صفّ أعلى عليه أن يتمكن من الإلمام بمجموعة من المهارات والمعارف التي تمثل بدورها الأساس في التمكن من المهارات اللاحقة ."²

9- الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية:

هناك العديد من المبادئ والأسس التي يجب على المعلم مراعاتها عند تطبيق التقويم المستمر، وذكر "كوافحة" مجموعة من الأسس النفسية وهي:

1. "يجب أن يكون لدى الطالب الاستعداد التام واللازم للتقويم، ويتحقق هذا من خلال فهمه ووعيه للأهداف.
2. يجب أن تكون المدة بين القياس والتقويم قصيرة حتى يكون أثر التقويم أفضل.
3. كلما أشرك المعلم طلابه في التقويم تكون النتائج أفضل .
4. على المعلم إثارة الدافعية، كلما كانت الدافعية أكبر كانت نتائج التقويم أفضل، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل ."³

¹ ينظر: عبد الحميد بن عبد الله العبد اللطيف وآخرون ، (دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية) ، ص 11 .

² -المرجع نفسه، ص 13

³ -فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم، دراسة تقويمية لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة، أمانة محمد صالح الحكم الغامدي، ص 40.

ويضيف "أبو لبدة" مجموعة من الأسس وهي:

5. إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية .
6. تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية مثل: الشعور بالقلق والخوف.
7. غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم.
8. تجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.
9. توجيه طريقة التقويم الكيفية التي تتم بها دراسة الطالب، فإذا كان الاختبار يهتم بصم الحقائق وليس بالفهم، فإن الطالب سيتخذ الصم طريقة ومنهجاً في استعداده للاختبار، لذا يجب أن يعطي الطالب فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة وطريقة الاختبار وإلا كانت نتائج الطلاب لا تمثل قدراتهم.
10. إشراك وليّ أمر الطالب في التقويم، وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها.
11. اكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً، والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة .¹

¹آمنة محمد صالح المحكم الغامدي (المرجع السابق) ، ص 40-41.

تمهيد:

تعتبر الدافعية من القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، وتختلف الدوافع من فرد لآخر، كما أنها تختلف عند الفرد الواحد من موقف إلى آخر، وتعد الدوافع من العناصر الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، ويتوقف عليها تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، بل إن الدافعية في حد ذاتها تعتبر هدفا تربويا لما لها من آثار في تعلم التلاميذ وتوجيه سلوكهم، فاستثارة دافعية التلاميذ تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاطات المعرفية والمهارية والوجدانية، بشوق وحماس وتزيد في بذل الطاقة والجهد لديهم لتحقيق الأهداف فيتحسن أدائهم لذا تشكل الدافعية للتعلم محط اهتمام المعلمين والعاملين في المجال التربوي، ولذلك فهم يحاولون إشباع حاجيات التلاميذ من خلال ممارسة النشاطات المدرسية المختلفة ودفع التلاميذ إلى المشاركة على القيام بالسلوك المدفوع وتكرار حدوثه حتى يتم إنجازه بنجاح .

1- مفهوم الدافعية:

"نشير إلى أن كلمة " دافعية " "Motivation" لها جذورها في الكلمة اللاتينية "movere"، والتي تعني يدفع أو يحرك "To move" " في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

ويحاول البعض من الباحثين مثل . اتكنسون . التمييز بين مفهوم الدافع Motive ومفهوم الدافعية Motivation على أساس أنّ الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

وعلى الرغم من محاولة التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية.¹

وإذا عدنا إلى الأدبيات والمراجع التي تتحدث عن مفهوم الدافعية تبعد تعريفات متعددة ومتنوعة لها، ومن هذه التعريفات نذكر:

- "عرّف " يونج "P. T.young الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك، وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.
- وعرّف "ماسلو A.H.Maslow الدافعية بأنها خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي.²
- "ويعرفها "عدس وتوق" بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد للوصول إلى هدف معين .

- ويعرف كل من " قطامي و قطامي " الدافعية بأنها تمثل الحالة النفسية الداخلية والخارجية للتعلم، والتي تحرك سلوكه لتحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يحقق هذا الهدف³

¹ الدافعية للإنجاز، عبد اللطيف محمد خليفة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (دط) ، 2000 ، ص (67,68)

² المرجع نفسه، ص 69 .

³ الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية انتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم، وائل محمد مسعود، المجلة الدولية التربوية، المتخصصة، مجلد (1)، العدد (9)، 2012، ص 609 .

من خلال التعريفات السابقة يمكن تلخيص مفهوم الدافعية بأنها حالة نفسية جسمية داخلية، تثير السلوك وتحركه وتوجهه في ظروف معينة، وتحافظ على استمراريته وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.

2- تعريف الدافعية للإنجاز:

تعدّ الدافعية شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الفعال، وبدونها يكون تعلم موضوع سطحيًا وغير مؤثر، وغير دائم يفقده الطلاب في أقصر وقت ممكن، أو يميلون لإهماله وعدم استعماله في حياتهم¹، ويهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى طلبتهم وهو الدافعية للتعلم²، وهناك عدّة تعريفات لدافعية الإنجاز نذكر منها:

"تعريف "ماكلياند Mc Clelland " حيث يشير إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز وأنّ هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين".³

"ويعرف "جابر عبد الحميد وعلاء كفاي" الدافع للإنجاز بأنه " الرغبة في النجاح والفوز وتحقيق سبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه".

كما يعرف "السيد عبد الدائم عبد السلام" الدافع للإنجاز " هو نزعة مكتسبة تنعكس من خلال مشاركة التلميذ بصفة عامة، ومثابرته في حالة وجود صعوبة، ورغبته أو استعداداته للمحاولة والاستمتاع بما هو جديد وصعب".⁴

¹ ينظر: مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، حسن زيتون، عالم الكتب، القاهرة، (دط)، 2004، ص: 325

² البنية العملية لقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن، فريال أبو عواد، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (4+3)، 2009، ص 434

³ علم النفس العام، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ص 215

⁴ التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز و الرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالملكة العربية السعودية، عطية عطية محمد السيد أحمد، المكتبة الإلكترونية، 2008، ص 7

"كما يؤكد أتكينسون "Atkinson " على أنّ النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح.¹

من خلال التعريفات السابقة يمكن تلخيص مفهوم الدافعية للإنجاز فيما يلي:

تعتبر دافعية الإنجاز نزعة مكتسبة تقوم على رغبة وميل المتعلم إلى تحقيق الأداء الجيد والسعي وراء التفوق والنجاح والخوف من الفشل والعمل على تحقيق الأهداف والمثابرة والسعي إلى التفرد والتميز.

3 - أنواع الدوافع:

"تنقسم الدوافع إلى نوعين، دوافع أولية (فسيولوجية) "Primary Motives" ودوافع ثانوية (سيكولوجية) "Secondary Motives"

01. الدوافع الأولية (الفسيولوجية) "primary Movites": وهي دوافع تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الطعام أو الماء ، وتجنب الحرارة أو البرودة، وتتميز هذه الدوافع بأنها غير مكتسبة ، وهي عامة لدى جميع الكائنات البشرية أو الحيوانية، كما أنها تؤثر بشكل فعال في سلوك الكائن الحي.

02. الدوافع الثانوية (السيكولوجية) "Secondary Movites" : وهي دوافع تنشأ نتيجة لتفاعل الفرد مع الظروف البيئية والاجتماعية التي يعيش في محيطها، وتشمل نوعين من الدوافع.

أ. دوافع داخلية:

وهي تلك المتمثلة في قيام الفرد بسلوك ما لتحقيق ذاته، ومن أمثلتها الدافع إلى الفضول، حب الاستطلاع، الكفاءة والإنجاز.²

"والطالب الموصوف بالدافعية الداخلية هو الذي يهتم بالتعلم لذاته ومحتوياته، فالحافز عنده يأتي من داخله، فهو يتعلم بدافع التعلم، الفضول العلمي، الاهتمام، المتعة، أو لتثقيف نفسه³

¹ علم النفس العام ، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، ص215

² الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم ، وائل محمد مسعود ، ص610

³ مؤشرات الدافعية لدى متدرب الكلية التقنية، وتغيرها مع الفصول التدريبية ، رشيد جوجو ، محاضرة بالكلية التقنية بالاحساء ، ص2 .

فالرغبة في التعلم ذاتية فهو لا يحتاج إلى أي نوع من المكافآت أو العقوبات لبدء أو إنهاء عملية تعليمية فهدفه إشباع رغباته التعليمية.

ب. دوافع خارجية:

وهي تلك التي تنشأ عن علاقة الفرد بالأشخاص المحيطين به، والتي تدفعه للقيام بسلوك ما لإرضائهم أو الحصول على تقديرهم ومن أمثلتها دافع الانتماء التنافس، السيطرة ... الخ. ويمكن وصف الطالب بأن له دافعية خارجية عندما يكون حافزه للتعلم هو باعتبار آثار هذا التعلم، أي الحصول على نتيجة إيجابية: (مكافآت، درجات عالية، إمكانية متابعة الدراسة ...) أو لتجنب النتائج السلبية: (عقوبة، إنذار، رسوب ...) ¹

4 - أهمية الدافعية في التعلم:

تبرز أهمية الدافعية في التعلم من خلال دراسة ما يترتب عليها من توجيه لسلوك المتعلم ومن زيادة في جهده ومثابرته، وتزيد من قدرته على معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه الصفّي، ورفع مستوى تحصيله وتفاعله الصفّي، كما يوضح "العتوم وآخرون" أن:

- 1) الدافعية تؤثر في اختيار التلاميذ للأهداف .
 - 2) تزيد في الطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف .
 - 3) تخلق لدى التلاميذ النشاط والمثابرة والرغبة بالاستمرار في أداء المهمة .
 - 4) تحدّد الدافعية النواتج المعززة للتعلم .
 - 5) تحسين الدافعية من أداء التلاميذ وتسهل من عمل المعلم وتزيد من إنتاجيته.
- كما يرى جابر أنه يمكن من خال الدافعية:

1. تحديد الأهداف التعليمية بدقة
2. استشارة دوافع التلاميذ نحو الأهداف المحددة
3. التفاعل بين المعلم والتلاميذ خلال فترة التعلم.
4. تقويم الأهداف والتحقق من حصول التعلم ².

¹ رشيد جوجو ، (المرجع السابق) ، ص2 .

² ينظر: الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم، وائل محمد مسعود، ص 610.

5 - دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم:

يؤكد "بول Ball" أنّ الدافعية للإنجاز العالية تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها، ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

كما يرى كل من "بوحمامة وعبد الرحيم والشحومي" أن المتعلمين من ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بقدرتهم على وضع تصوّرات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة، ويمكن تحقيقها.

ويؤكد "إبراهيم قشقوش وطلعت منصور" على أن دافعية الإنجاز العالية تحفز المتعلمين على مواجهة المشكلة، والتصدي لها، ومحاولة حلّها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وأنّ هذه الفئة من المتعلمين تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة، وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بجمّة عالية، وعلى العكس من ذلك، فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات سرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

كما أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأنّ المتعلمين يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذ كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتبرون أن المشكلة تحديا شخصيا لهم، وأنّ حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويُلبي حاجات داخلية لديهم وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي، والذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل الدراسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف .

وفي هذا الصدد يذكر "شفيق علاونة" أنّ القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز، كما تقاس حاليا . وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل¹.

¹ ينظر: مبادئ علم النفس العام، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص224.

6- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

"ترى " قطامي " بأن الدافعية للتعلم تتأثر بمجموعة من العوامل من أهمها الجو الصفي وممارسات المعلمين، وعلاقة التلاميذ بعضهم ببعض، وتنظيم الخبرات التعليمية التي سوف تقدم لهم، وتضيف بأن معرفة المعلم بأهمية ودور الدافعية ودوره في تنميتها تؤثر بشكل مباشر على النواتج التعليمية والتربوية، لذا يتوجب على المعلم أن يعمل على تنظيم الأنشطة التعليمية الصفية بشكل يراعي حاجات المتعلم وقدراته واستعداداته، وأن المعلم الكفاء هو الذي يمتلك القدرة على الوقوف على حالة المتعلم الداخلية التي تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف ."¹

¹ - الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم ، وائل محمد مسعود ، ص 610.

7- دور التقويم في زيادة الدافعية للتعلم:

يقوم التقويم بالوظائف الثلاث الرئيسية للدوافع في التعلم، وهي:

أ) وظيفة التنشيط Energizing :

"أي زيادة المستوى العام للنشاط والجهد المبذول، ويمكن القول أنه مادام التقويم يزيد الجهد المبذول فإن تكرار إجراءات التقويم يؤدي بالتالي إلى زيادة الجهد الكلي للتلاميذ، ولكن من المؤكد أن التكرار المناسب للتقويم يعتمد على طبيعة الأدوات التي يستخدمها وطرق التدريس وقدرة التلاميذ بوجه عام، ومما لاشك فيه أن إجراء التقويم التربوي بكثرة يقلل نسبيا من أهميته، فالامتحانات اليومية مثلا قد لا يكون لها أي أثر منشط يزيد عن أثر الواجبات اليومية، ويلخص "كوك" نتائج البحوث التي أجريت على أثر التقويم في الدافعية في: " أنه عندما تعطي كل أسبوع الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية في مستوى الجامعة، ثم تناقش النتائج وتستخرج الأخطاء الفردية وعندما تتم صياغة أسئلة الامتحان النهائي على صورة تشبه تلك الاختبارات فإن تحصيل الطلاب من ذوي المستوى المنخفض من القدرة يكون أعلى منه في حالة التقويم الأقل تكرارات، أما الطلاب من ذوي المستوى المرتفع من القدرة فقد يختلفون ما لم يكن في كل اختبار أسئلة عن درجة مناسبة من الصعوبة تحتوي قدرتهم، كما أنهم يفيدون أكثر من المادة الإضافية التي يمكن للمعلم أن يدرسها إذا كرس وقتا أقصر للتقويم"¹، "ولكن هل يمكن أن تعزى آثار التقويم المتكرر في تحسين تحصيل التلاميذ الضعاف إلى وظيفة التنشيط هذه؟ الواقع أن معظم الباحثين يرون أنه من المحتمل أن هذه الآثار ترجع إلى توجيه التعلم واختيار الاستجابات الصحيحة، وهما أكثر من زيادة الطاقة والنشاط والجهد التي تستثيرها الامتحانات".²

ب) وظيفة التوجيه Directive :

"و بها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى الأماكن المرغوب فيها، فإذا كانت نتائج التقويم والقياس التربوي، يمكن بها الحكم على المدارس والمعلمين والتلاميذ، فإن طبيعة أدوات التقويم تحدد إلى حد كبير نوع العملية التربوية، فإذا كانت الاختبارات تتضمن أحكاما كيفية هامة فإنها تفيد كثيرا³

¹ - القياس النفسي والتربوي محمد عبد السلام أحمد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999م، المجلد 1، ص 110.

² - الأحوال التربوية في بناء المناهج، حسين سليمان مروة، دار المعارف، مصر، 1977، ص 339.

³ التقويم والقياس التربوي، ودوره في إنجاح العملية التعليمية، يحي علوان، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، 2007، ص (28،29).

في تحديد الأهداف والطرق التربوية ، وإذا كانت الاختبارات تعتمد على مضمون تقليدي بحيث تكون معظم أسئلتها حول الحقائق بغرض تحديد مقدار ما حفظه التلاميذ من مادة الكتاب المدرسي، فإن آثار هذا النوع من الاختبارات تختلف عن الاختبارات التي تقيس مهارات الدراسة وقدرات حل المشكلة، لأن الأخيرة تؤكد المفاهيم وتوضح الأهداف العامة لعملية التربية وهو التعلم الدائم.

ج) وظيفة الانتقاء Selective :

تعني هذه الوظيفة تحديد الاستجابات التي سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند التلاميذ والاستجابات التي سوف تحذف وترتبط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتقويم، إلا أن الفرق بين الانتقاء والتشخيص هو " أن الاختبار التشخيصي يركز الاهتمام على تشخيص الصعوبات، كما يقترحها المعلم، أو الأخصائي النفسي المدرسي، وتؤكد البحوث التجريبية أنه كلما كانت معرفة التلاميذ لجوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم وأسبابها معرفة مباشرة في موقف الاختبار فإن ذلك يؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة أو السلوك المرغوب منه، وحذف الأخطاء واستبعادها ¹."

¹ - يحيى علوان (المرجع السابق) ، ص (28،29) .

الفصل الرابع
الدراسة الخامسة

عرض وتحليل نتائج الدراسة

إجراءات الدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل منهج البحث المعتمد في هذه الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الاستبيان، وبيان إجراءات الدراسة، إضافة إلى الأساليب المستخدمة في تحليل نتائج الاستبيان.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يرى "عبيدات وآخرون" أنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً.¹ كما يعرفه "عدس" بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة."² وتمّ اختبار هذا المنهج لأنه يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة من حيث جمع البيانات والمعلومات وتبويبها وتنظيمها وتحليلها، كما يتناسب مع بناء أداء الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلّمي ومعلّلات السنة الرابعة ابتدائي ببلدية الوادي للعام الدراسي 2015-2016م.

عينة الدراسة:

تستهدف الدراسة عينة من معلّمي ومعلّلات السنة الرابعة ابتدائي، اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية من (12) مدرسة من مدارس بلدية الوادي، وعدد هؤلاء المعلّمين والمعلّلات (21) معلّماً ومعلّمة، ويوضّح الجدول رقم (01) عدد المدارس وعدد معلّمي ومعلّلات العينة.

¹ ينظر البحث العلمي ومفهومه وأدواته وأساليبه، عبيدات ذوقان، وآخرون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط7، 2001، ص 192.

² أساسيات البحث التربوي، عدس عبد الرحمن، دار الفرقان، عمان، ط2، 1999، ص 324.

جدول رقم (01) : عدد مدارس ومعلمي ومعلمات العينة

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	عدد المعلمين
بلدية الوادي	12	21

أداة البحث:

استخدمت الباحثة في جمع المعلومات والبيانات المتعلقة، بالبحث أداة للاستبيان لدراسة أثر التقويم المستمر في دافعية تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي للتعلّم .

بناء أداة للاستبيان:

بعد الاطلاع على الكثير من الأدبيات والدراسات السابقة، التي تناولت التقويم المستمر وعلاقته بدافعية تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومراجعة الإطار النظري للبحث، تمّت صياغة فقرات الاستبيان، وتمّ توزيعها على معلّمي ومعلّلات عينة الدراسة، ويتكون الاستبيان من مجموعة من الأسئلة حول مدى تطبيق التقويم المستمر في مدارسنا الابتدائية وبيان مدى أثره في دافعية تعلّم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتشتمل أداة الاستبيان على (34) سؤالاً، وكانت الأسئلة الخمسة الأولى مفتوحة تترك للمعلّم الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة، أما المجموعة الثانية من أسئلة الاستبيان تتكون من مستويين تسمح للمبحوث بتحديد إجابته ب: (نعم) أو (لا) ، وعدد الاستبيانات الموزعة على المدارس (23) استبياناً وصل الباحثة منها واحد وعشرون استبياناً تمّ اعتمادها، وقد بلغت نسبتها 91.30% من مجموع الاستبيانات الموزعة.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الشهيد حمدة لخضر بالوادي
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة العربية و آدابها

استبيان

أخي معلم السنة الرابعة ابتدائي

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل شهادة الماستر تخصص علوم اللسان بعنوان (أثر القويم المستمر في دافعية تلاميذ الطور الثاني - السنة الرابعة أنموذجا - وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض استبياناً وتأمل منك أخي المعلم الإجابة عن فقراته و تشمل أداة الإستبيان على مجموعتين من الأسئلة ، المجموعة الأولى من الأسئلة مفتوحة ، للمعلم الحرية الكاملة في اختيار إجابته ، أما المجموعة الثانية فتتكون من مستويين تسمح للمعلم بتحديد إجابته ب (نعم) أو (لا) بوضع إشارة (X) في الخانة المناسبة .

وأخيراً أرجو منك أخي المعلم الاطلاع على جميع محتويات الإستبيان و قراءته بدقة ، كما أرجو منك توخي الدقة و الموضوعية في إجابتك ، علماً أن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وسيتم التعامل معها بسرية كاملة ولكم مني خالص الشكر و التقدير .

أخي المعلم أرجو منك الإجابة عن الأسئلة الآتية بما تراه مناسباً :

ماهو مفهوم التقويم المستمر من وجهة نظر المعلم ؟ وهل يقوم المعلم بتطبيقه أثناء تقديم الدرس ؟

.....

.....

.....

* ماهي أدوات التقويم المستمر الأكثر اعتماداً من طرف المعلم في جمع البيانات و المعلومات عن المتعلم ؟

.....

.....

.....

* ماهي أهم الخطوات التي يمر بها المعلم أثناء تقويم المتعلم ؟

.....

.....

.....

* في حالة فقدان المتعلم للمهارة ، هل يتم متابعة و علاج القصور الحاصل لديه و يستمر ذلك إلى أن يتم إتقان المتعلم للمهارة ؟ أم يتم الانتقال إلى تقويم مهارة أخرى ؟

.....

.....

.....

* هل يزيد التقويم المستمر في دافعية التلاميذ للتعلم ؟ أم العكس ؟

.....

.....

.....

من فضلك أخي المعلم ضع الإشارة (X) في الخانة المناسبة :

الرقم	الأسئلة	نعم	لا
01	هل ترتبط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس ؟		
02	هل يبرز التقويم المستمر مدى فاعلية التعلم في كل مادة ؟		
03	هل يحدد التقويم المستمر مستوى تحصيل المتعلم و معرفة مدى تقدمه نحو تحقيق الغايات والأهداف؟		
04	هل أسهم التقويم المستمر في تعديل و تصويب تعلمات التلاميذ و تعديل مساهمهم التعليمي ؟		
05	هل يسهم التقويم المستمر في التقليل من الخوف و القلق لدى التلاميذ ؟		
06	هل تشمل عملية التقويم جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية و المهارية و الوجدانية ؟		
07	هل تشمل عملية التقويم جميع مراحل الدرس ؟		
08	هل يسهم التقويم المستمر في الحد من مشكلات الرسوب وما يترتب عليه ؟		
09	هل يترك التقويم المستمر آثارا إيجابية على نفوس التلاميذ تجاه المعلم ؟		
10	هل يتم تقويم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في الصف ؟		
11	هل يعاد تقويم أداء المتعلم في المهارات التي أثبت امتلاكه لها ؟		
12	هل يراعي المعلم أثناء تطبيق التقويم المستمر الفروق الفردية بين التلاميذ وخصائصهم من حيث الاستعدادات و الميول و الاهتمامات ؟		
13	هل يدون المعلم بصفة مستمرة ملاحظاته حول مستوى أداء المتعلم و تقدمه في اكتساب المعارف و المهارات و الصعوبات التي يواجهها ؟		
14	هل يستخدم المعلم بطاقة ملاحظة لكل تلميذ أثناء تطبيق التقويم المستمر ؟		
15	هل يستخدم المعلم أسلوب التقويم الذاتي للمتعلمين أثناء عملية التقويم ؟		
16	هل يستخدم المعلم أسلوب المجموعات و أساليب النقاش و الحوار في أثناء تقديم الدرس ؟		
17	هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية تقوم على أساس تقويم فهمهم للدرس ؟		
18	هل يعطي المعلم للمتعلمين فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة و طريقة الاختبار ؟		
19	هل يقتصر تقويم المتعلم على الاختبارات التحصيلية فحسب ؟		
20	هل تتميز نتائج التقويم المستمر بالصدق و الثبات و الموضوعية ؟		

21	هل يستخدم المعلم أساليب الترغيب و التحفيز في تعامله مع التلاميذ لتحسين أدائهم التعليمي ؟		
22	هل يقوم المعلم بتقويم ما يقوم به من تعليم ؟		
23	هل يتم إشراك ولي أمر التلميذ في التقويم من خلال تزويده بالمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ؟		
24	هل تعد الدافعية للتعلم هدفا تربويا يتوقف عليه تحقق الأهداف التعليمية المنشودة ؟		
25	هل تؤثر الدافعية في تعلم التلاميذ وتوجيه سلوكهم ؟		
26	هل تشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام المعلمين ؟		
27	هل يشجع التقويم المستمر التلاميذ على بذل قصارى جهدهم و يزيد ثقتهم بأنفسهم ؟		
28	هل يعمل التقويم المستمر على إثارة دافعية التلاميذ للتعلم و الاستمرار فيه ؟		
29	هل يعتمد التقويم المستمر في كشف النقاط ؟		

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

لتحليل ومناقشة الاستبيانات، والتحقق من فرضيات الدراسة تمّ استخدام أسلوب التكرارات والنسب المئوية والأعمدة البيانية، وذلك من خلال أسئلة الاستمارة الموجهة للمعلّمين مرفوعة بإجاباتهم، ومن ثمّ تحليلها ومناقشتها. تمّت المعالجة على النحو التالي:

$$\frac{\text{العدد التكراري} \times 100}{\text{العدد الكلي للأجوبة}} = \text{النسبة المئوية}$$

• السّلم المعتمد في رسم الأعمدة البيانية هو: 1 سم = 10%

سنتناول في الجزء الأول عرض نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها المفتوحة، والتي يجيب عنها المعلّمون بحريّة كاملة .

س01- ما هو مفهوم التقويم المستمر من وجهة نظر المعلّم؟ وهل يقوم بتطبيقه أثناء تقديم الدرس؟

أ) ما هو مفهوم التقويم المستمر من وجهة نظر المعلم؟

استطاع 57.41% من المعلمين أن يعطوا إجابة صحيحة وكافية أو قريبة من مفهوم التقويم المستمر، وفيما يلي سنتعرض بعض هذه الإجابات:

- هناك من يعرف التقويم المستمر أنّه قياس مدى تحقيق الأهداف والغايات التي نصبوا إليها بقصد الوصول بأعمالنا إلى نتائج أفضل ، ويعتبر التقويم خطوة تصاحب خطوات الدرس جنباً إلى جنب .

- وهناك من يعرفه على أنّه المتابعة اليومية لأداء المتعلم وتحصيله التربوي ومعالجة التخلّف العملي في وقته، ومعرفة سببه حتّى لا يصبح الانعكاس سلبياً ويتم تزويد المتعلم بالمعلومات دون فهم. - وهناك من يعرفه على أنّه المتابعة المستمرة لأداء المتعلّم ، لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه وإصلاح الاعوجاج الحاصل لدى المتعلم.

- وهناك من يعرفه على أنّه أسلوب يسمح بمعرفة مدى تحصيل التلاميذ للأنشطة المقدّمة لهم، والقيام به أثناء تقديم الدرس ضروري لأنه يعطي نظرة آنية عن مدى فهم التلاميذ للموضوع المطروح قبل الانتقال إلى أيّ موضوع آخر.

- كما يعرفه أحدهم على أنه متابعة أداء المتعلم وتقييم تعلمه بأساليب متنوعة تناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي والمهارات والمفاهيم المستهدفة، ويقوم المعلم بتطبيقه أثناء تقديم الدرس فهو جزء أساسي في عمليات التعلم، ومن خلاله يمكن قياس نتائج التعلم.

ومن خلال هذه التعريفات نلاحظ أن هذه الإجابات تصبّ في مفهوم التقييم المستمر، ويمكن أن نلخص ما جاء فيها على النحو التالي:

التقييم المستمر هو المتابعة المستمرة لأداء التعلم لقياس مدى ما حققه من أهداف لتحديد مواطن الضعف ومعالجتها بطريقة آنية قبل الانتقال إلى الخطوة الموالية، كما أن التقييم المستمر يصاحب خطوات الدرس جنباً إلى جنب.

ومن خلال هذه التعريفات لهؤلاء المعلمين يمكن القول أن هناك نسبة معتبرة من المعلمين على وعي كبير بمفهوم التقييم المستمر.

من ناحية أخرى أعطى 42.85% من المعلمين إجابات ضعيفة، وغير كافية أو خاطئة لمفهوم التقييم المستمر وفيما يلي سنعرض بعض النماذج من هذه الإجابات:

● يعرف أحد المعلمين التقييم المستمر على أنه المراقبة المستمرة لمدى وصول المادة المعرفية إلى المتعلم في جميع المواد ويقوم المعلم بتطبيقه في آخر مراحل الدرس.

● هناك من يعرفه على أنه عملية يقوم بها المعلم أثناء تقديم الدرس، ويكون هذا التقييم إما تشخيصياً قبل بداية الدرس، أو تكوينياً أثناء مرحلة بناء التعلّات، أو تشخيصياً عند نهاية الدرس لمعرفة مدى فهمهم.

● وهناك من يعرفه على أنه مواظبة المراقبة الدائمة وفق منهجية مقننة، ويقوم به المعلم في نهاية كل درس ونهاية كل شهر ونهاية كل فصل.

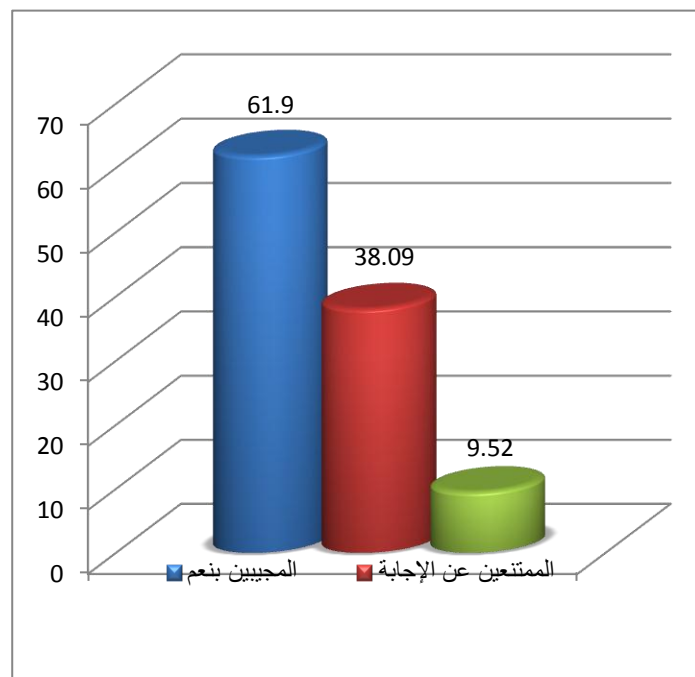
● ومنهم من يعرفه على أنه رأي المعلم من خلال المجهود المبذول داخل القسم لدى كل تلميذ، وأحياناً يقوم المعلم بتطبيقه أثناء الدرس.

ومن خلال هذه العينة من إجابات المعلمين يتضح عدم إدراك نسبة لا بأس بها من المعلمين لمفهوم التقييم المستمر، وبالتالي عدم تطبيقهم له على وجهه الصحيح ، لأن دور التقييم المستمر لا يتوقف على معرفة مدى وصول المادة التعليمية للمتعلّمين فحسب، بل لابد من معرفة الأسباب التي تحول دون وصول هذه المادة للمتعلمين وتداركها أولاً بأول ، والوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، كما أن التقييم المستمر لا تتم تطبيقه في نهاية الدرس فحسب بل يتبع مراحل الدرس من بدايتها إلى

نهایتها، كما أن تطبيق التقييم المستمر يشمل كل المواد التعليمية وذلك لضمان السيّر الحسن للعملية التعليمية التعلّمية وتحقيق الأهداف.

ب) هل يقوم المعلم بتطبيقه أثناء تقديم الدّرس؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
المجيبين ب: "نعم"	13	61.90
المتنعين عن الإجابة	06	38.09
المجيبين ب: "أحيانا"	02	9.52
المجموع	21	100



من خلال النتائج الإحصائية نلاحظ أن النسبة الأكبر من المعلمين، والتي تقدّر بـ: 61.90% يطبقون التقييم المستمر في عملية التدريس، بينما امتنع 38.09% منهم عن الإجابة بـ "نعم" أو "لا"، وذكر 9.52% من المعلمين أنهم يطبقونه أحيانا.

من خلال هذه النسب المئوية نستنتج أنّ عددا لا بأس به من المعلمين يطبقون التقييم المستمر في عملية التدريس، لكن السؤال الذي يجب طرحه: هل كل من يقوم بتطبيق التقييم المستمر يقوم بتطبيقه على وجهه الصحيح؟

نستطيع القول أنه قد يكون عدد معتبر من المعلمين يطبقون التقويم المستمر بطريقة صحيحة، بينما هناك عدد منهم لا يطبقونه بطريقة صحيحة بدليل أن 57.41% فقط من المعلمين أعطوا إجابات صحيحة لمفهوم التقويم المستمر، بينما لم يتوصل 42.85% إلى الإجابة الصحيحة لمفهوم التقويم المستمر.

س2- ما هي أدوات التقويم المستمر الأكثر اعتمادا من طرف المعلم في جمع البيانات والمعلومات عن المتعلم؟

يرى 38.09% من المعلمين أن أدوات التقويم المستمر الأكثر اعتمادا في جمع البيانات والمعلومات عن المتعلم أثناء عملية التدريس هي الاختبارات الشفوية والكتابية والفروض والمشاركة داخل القسم والملاحظة الواجبات المنزلية والمشاريع المنجزة.

ويرى 19.04% أن أدوات التقويم المستمر الأكثر اعتمادا في جمع المعلومات عن المتعلم هي الفروض والاختبارات فقط.

ويرى 19.04% أن أكثر أدوات التقويم المستمر اعتمادا في جمع البيانات والمعلومات عن المتعلم هي اللوحة، حيث يرى أحد المعلمين أن المعلومات تجمع عن المتعلمين في أقل وقت ممكن وتعالج في وقت قياسي.

وذكر 19.04% من المعلمين أشياء أخرى لجمع البيانات عن المتعلم أثناء التدريس كالقراءة والكتابة والرياضيات... الخ

من خلال الإحصاءات والنسب المئوية نستطيع القول أن نسبة لا بأس بها المعلمين تزيد عن 38% يقومون باستعمال أدوات التقويم المستمر أثناء عملية التدريس، وذلك من خلال ذكر هذه الأدوات في إجابات مجموعة من عينة الدراسة، وأهم هذه الأدوات التي ذكرت (الاختبارات والفروض، المشاركة داخل القسم، الملاحظة، الواجبات المنزلية والمشاريع) وهذه هي أهم أدوات التقويم المستمر، واستعمال عدد لا بأس به المعلمين لهذه الأدوات يعني تطبيقهم لعملية التقويم المستمر بشكل صحيح، لكن على الرغم من استعمال هذه النسبة من المعلمين لأدوات التقويم المستمر إلا أن النسبة الأكبر من المعلمين لا تستعمل هذه الأدوات أو تستعمل أداة واحدة فقط كالاختبارات والفروض، وهي طريقة تقليدية، وهي الطريقة الوحيدة التي كانت تعتمد قديما في عملية التقويم التربوي حيث تحصر عملية التقويم في نتائج الورقة والقلم ولا يكشف عن مدى ما لدى المتعلم من إمكانيات فكرية ومهارية، حيث يعتمد المتعلم من خلالها على الحفظ والاسترجاع

فقط، بينما ينبغي أن تصمّم أدوات التقويم للكشف عمّا تعلمه المتعلم وفقد قدراته وإمكاناته التي تميّزه عن غيره من المتعلمين .

كما نستطيع أن نقول أن هناك نسبة كبيرة من المعلمين يجهلون أدوات التقويم المستمر، بدليل أن ما يقارب 38% من المعلمين ذهبوا إلى ذكر أشياء أخرى لا تعدّ من أدوات التقويم، كالقراءة والكتابة والرياضيات، واللوحة، وغير ذلك، وبالتالي فإن عدم معرفة هؤلاء المعلمين لأدوات التقويم المستمر يعني عدم تطبيقهم له بطريقة سليمة.

س3- ما هي أهم الخطوات التي يمرّ بها المعلم أثناء تقويم المتعلّم؟

تمكّن 23.80% من المعلمين من تحديد أهم الخطوات التي يمرّ بها المعلم أثناء تقويم المتعلم، وفيما يلي سنعرض بعض إجابات هؤلاء الباحثين حول هذه النقطة :

يرى أحد الباحثين أنّ أهم هذه الخطوات تبدأ بتحديد الكفاءة المستهدفة ، ثم تحديد نوع التقويم المناسب لكل مرحلة من مراحل الدرس، ثم تحديد مجموعة المؤشرات والمعايير لقراءة النتائج وتحليلها، ومن ثمّ استخلاص النتائج وتنفيذ الإجراءات العلاجية.

ومنهم من يرى أن أهم هذه الخطوات هي تحديد الهدف من التقويم بشكل واضح - ماذا نقوم؟- ثم تحديد طريقة مناسبة لقياس مدى تمكن المتعلم من نتائج التعلّم، ثم مقارنة مستوى أداء المتعلم بالنتائج المراد تحقيقها.

ومنهم من يرى أنّ أهم الخطوات تمرّ بطرح الإشكال ثم رصد جوانب الدقة في الإشكال المطروح ، ثم المطالبة بالإنجاز، ثم رصد مواطن عدم الفهم ، ثم المعالجة، وهذا دليل على أنّ هؤلاء المعلمين على وعي تام بخطوات التقويم وبالتالي تطبيقهم له بطريقة صحيحة وسليمة.

بينما نظر 28.57% من المعلمين إلى الخطوات التي يمرّ بها المعلم أثناء تقويم المتعلم من زاوية أخرى، حيث يرون أنّ أهم الخطوات تمرّ بثلاث مراحل وهي المرحلة التشخيصية ثم مرحلة بناء التعلّمات ثم المرحلة التحصيلية أو الختامية، وهذا كذلك بدّل على أنّ هؤلاء المعلمين على وعي بمراحل تقويم المتعلّم.

وهناك من ربط الخطوات التي يمرّ بها المعلم في تقويم المتعلم بأداة واحدة فقط من أدوات التقويم ، وهي بطاقة المتابعة ، حيث تعرض لمراحل تطبيق هذه الأداة أثناء تقويم المتعلم، وهذا دليل على عدم دراية هؤلاء المعلمين بأدوات التقويم الأخرى، وذلك لأن تطبيق أسلوب أو أداة التقويم

يكون حسب طبيعة المحتوى التعليمي أو المهارة أو المفاهيم المستهدفة، وعليه فإنّ خطوات تطبيق أداة بطاقة المتابعة قد تختلف عن خطوات تطبيق أداة أخرى من أدوات التقويم .

ومنهم من ذهب بعيدا ، حيث ذكر بعضهم أن أهم الخطوات التي يمرّ بها المعلّم في تقويم المتعلم تكون عبر طرح سؤال ، لا ثم ملاحظة ومتابعة المتعلّم ن ومن ثمّ تقييمه .

ومنهم من يرى أنّ أهم خطوات التقويم تبدأ بجمع المعلومات من خلال تمرين تقويمي على اللوحة، ثم إعادة شرح أكثر النقاط غموضا وتبسيطها بأسلوب أسهل ، ثم إعادة تمرين على اللوحة وجمع المعلومات .

ومن من حصر أهم الخطوات في إعطاء المعلومة للمتعلّم ، ثم مطالبتة بتوظيفها ثم إعطائه علامات لتقييم أدائه .

وكل هذه النماذج من الإجابات تدل على عدم فهم أصحابها للخطوات التي يمرّ بها المعلّم أثناء تقويم المتعلم وبالتالي عدم تطبيقه لعملية التقويم بطريقة صحيحة .

س4- في حالة فقدان المتعلم للمهارة، هل يتم متابعة وعلاج القصور الحاصل لديه ويستمرّ ذلك إلى أن يتم إتقان المتعلم للمهارة؟ أم يتم الانتقال إلى مهارة أخرى؟

يرى 38.09% من المعلمين أنه في حالة فقدان المتعلم للمهارة لابدّ من متابعة وعلاج القصور الحاصل لديه حتى يتمكن من إتقان هذه المهارة، ثم يتم الانتقال إلى مهارة أخرى، حيث يقول أحد المعلمين : " يتم علاج القصور الحاصل لدى المتعلم قبل الانتقال إلى مهارة أخرى لأنه في أحيانا كثيرة تكون المهارة الأولى سلّما لبناء المهارة التي تليها".

ويرى 33.33% من المعلمين أنّه إذا لم يتمكن المتعلم من إتقان المهارة يتم متابعة وعلاج القصور الحاصل لديه ويستمر ذلك إلى أن يتم إتقان المتعلم للمهارة، ويكون ذلك في حصص المعالجة أو تخصيص حصة للمراجعة مع تكثيف الواجبات المنزلية.

ويرى 28.57% من المعلمين أنّه إذا لم يتمكن المتعلم من إتقان المهارة، فإنه يتم الانتقال إلى مهارة أخرى.

بعد عرض هذه الإجابات المتنوعة يمكن القول أن التقويم قد يكشف عن ضعف لدى المتعلمين في مهارات معينة أو مفاهيم محددة، وهذه المهارات أو المفاهيم تشكل متطلبات أساسية وضرورية للتعلم فلا بد من تدارك هذا القصور قبل الانتقال إلى أنشطة تعليمية أخرى ، كما أنه حينما تكون المادة التعليمية في مقررهما متتابعة فمن المهم أن يتمكن التلاميذ من الوحدة الأولى قبل الثانية،

والثانية قبل الثالثة، وهكذا ، ويبدو ذلك واضحاً في مادة الرياضيات أو في مادة اللغة العربية ، فمثلاً: لا يستطيع المتعلم القراءة حتى يتمكن من حفظ الحروف. كما أن المتعلم لا يستطيع أن ينجز عملية ضرب مركبة حتى يتمكن من تعلم عملية الجمع .

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أنّ متابعة العلاج يكون حسب المادة التي يتم تقييم المتعلم فيها، فهناك مواد تكون فيها الدروس متسلسلة لا يستطيع التلميذ فهم الخطوة الثانية إلا من خلال فهمه للخطوة الأولى، بينما في مواد أخرى قد يتم الانتقال في خطوات الدروس دون تسلسل أو ترتيب من دون أن يؤثر ذلك في عملية التعلم.

كما أشار أحد المعلمين إلى نقطة هامة جداً، حيث يرى أنه يمكن الاعتماد على كلا الحالتين، ويتوقف ذلك على ملاحظات المعلم للمتعلم من حيث استعداداته وقدراته. ويمكننا القول أنّه قد تفوق المهارة المستهدفة قدرات وإمكانات المتعلم فيعجز عن إتقانها فيتم الانتقال إلى مهارة أخرى، لكن إذا كان إتقان المهارة الثانية مرتبطاً بإتقان المهارة أولى كما ذكرنا سابقاً، فإنه لا يمكن بأي حال الانتقال إلى المهارة الثانية.

س5- هل يزيد التقييم المستمر في دافعية التلاميذ للتعلم؟ أم العكس؟

- يكاد يجمع أفراد عينة الدراسة (95.23%) على أن التقييم المستمر يزيد في دافعية التلاميذ للتعلم، بينما يرى 4.76% منهم العكس، وفيما يلي سنعرض بعض آراء أفراد هذه العينة:
- يرى أحد المعلمين أنّ من الأهداف الجوهرية للتقويم المستمر زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، وذلك لأن التلميذ يشعر بالمكتسبات التي تحصل عليها، كما يشعر أن مجهوداته لم تذهب سداً.
 - ويقول آخر: " فعلاً التقويم المستمر يزيد في دافعية التلاميذ للتعلم ويبعث فيهم روح التنافس"
 - ويرى أحد المعلمين أنّ التقويم المستمر يزيد في دافعية التلاميذ للتعلم لكن يجب أن يكون مصحوباً بمحفّزات معنوية ومادية ترغّب المتعلّم في التعلم.
 - ويقول أحدهم: " نعم يزيد التقويم المستمر في دافعية التلاميذ للتعلم لأنه يساعد المتعلم على التعرف على المشكلات التي يعاني منها في تحصيله العلمي"
 - ويقول آخر: " نعم يزيد في دافعية التلاميذ للتعلم، وهذا راجع إلى الطرق والوسائل التي يستعملها المعلم في عملية التعلم ..."

من خلال هذه الآراء ومن خلال ما سبق ذكره، يمكن القول أنّ التقويم المستمر يزيد في دافعية التلاميذ للتعلم، وذلك لما له من قدرة على الكشف عن إمكانيات المتعلمين وقدراتهم، وتفجير

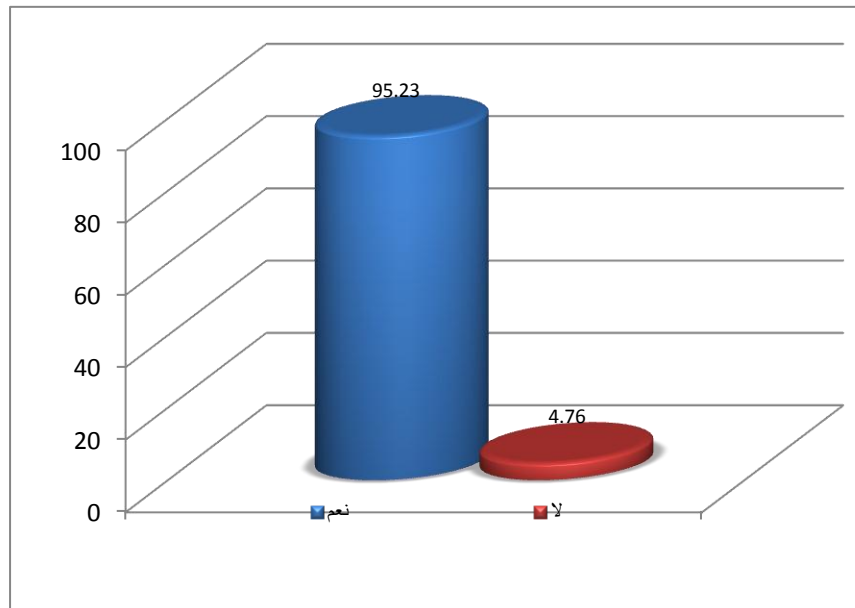
طاقاتهم الكامنة ، فهو لا يتوقف عند الجانب المعرفي للمتعلم بل يمسّ كل جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث أن التقويم المستمر جعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، بعد أن كان مجرد متلقي للمادة التعليمية.

كما أنّ التقويم المستمر يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم من خلال التغذية الراجعة، التي تشكل حجر الأساس في عملية التقويم المستمر، حيث أنّ معرفة المتعلم لنتائج تعلمه تدفعه إلى تعديل مساره التعليمي وتحسينه. وتعزيز نقاط القوة فيه، وهذا يشجعه على بذل قصارى جهده في تلقّي العلم، وتزيد ثقته بنفسه، وبالتالي يتحرر من حاجزي الخوف والقلق ويصل إلى أقصى درجات التعلّم.

وستتناول في الجزء الثاني عرض نتائج الدراسة وفقا لأسئلتها التي حدّدت الإجابة عنها ب: "نعم" أو "لا" مع العلم أنّه قد تم الإجابة عن كل الأسئلة.

س1- هل ترتبط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100

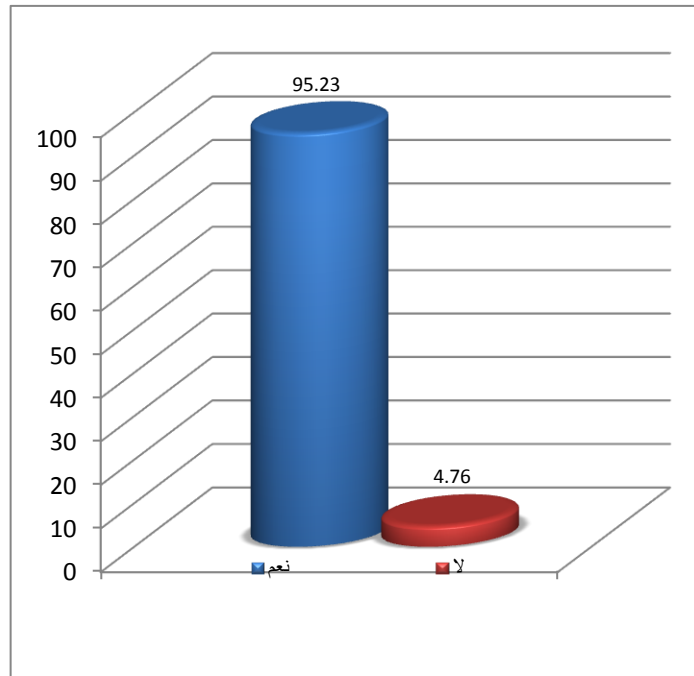


من خلال النسب المئوية والأعمدة البيانية يتضح جلياً أنه توجد علاقة موجبة قوية بين أجوبة المعلمين، ومدى ارتباطها بتطبيق التقويم المستمر في عملية التعلّم، وذلك لأن أغلبية المعلمين

يرون أن أسئلة التقويم المستمر ترتبط بأهداف الدرس بدلالة إحصائية نسبتها 95.23% بينما يرى عدد قليل جدا من المعلمين يقدر بـ 4.76% أن أسئلة التقويم المستمر لا ترتبط بأهداف الدرس. وذلك لأن التقويم المستمر يسير جنبا إلى جنب مع خطوات الدرس من البداية حتى النهاية للكشف عما تحقق من أهداف الدرس، حيث يعمل التقويم المستمر على تقديم تغذية راجعة للمتعلم عن أدائه، لتحديد نواحي القوة فيه وتثبيتها، والكشف عن نواحي الضعف في أدائه والعمل على إصلاحها ومعالجتها للوصول بالمتعلم إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

س2- هل يبرر التقويم المستمر مدى فاعلية التعلم في كل مادة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



من خلال النسب المئوية والأعمدة البيانية يتضح أن نسبة 95.23% من المعلمين يرون أن التقويم المستمر يبرز فاعلية التعلم، في كل مادة دراسية بينما يرى 4.76% من المعلمين عكس

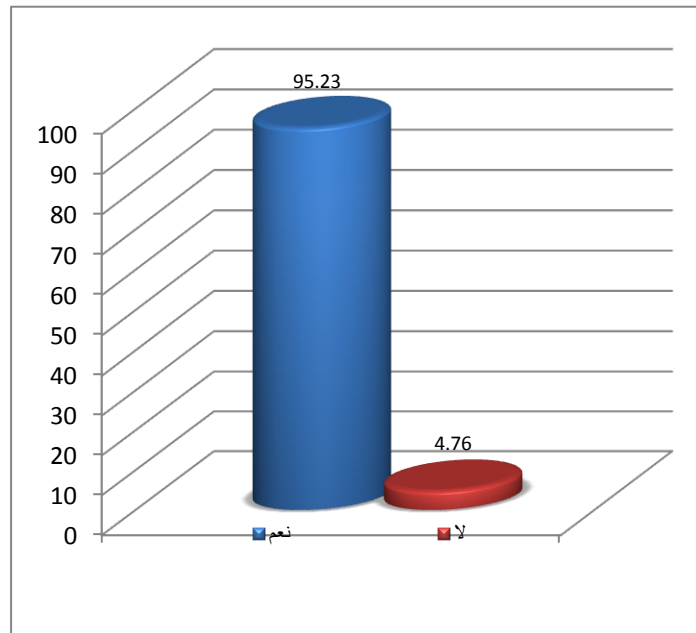
ذلك، وهذا يدل على العلاقة الايجابية بين إجابات المعلمين ومدى تطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية.

حتى يبرز التقويم المستمر مدى فاعلية التعلم في كل مادة تعليمية، لابد من مراعاة عدة نواحي أساسية أهمها التعرف على قدرات المتعلمين و مكتسباتهم القبلية ومدى ارتباطها بطبيعة المادة المتعلمة، ثم تحديد المعارف والمهارات و السلوكات التي يراد قياسها، ثم اختيار الأداة أو الأدوات المناسبة لقياس هذه المعارف، المهارات، و السلوكات، مع التحلي بالموضوعية في تقويم المتعلم، وبمراعاة هذه الجوانب سيرز التقويم المستمر حتما فاعلية التعلم في كل مادة تعليمية.

س3- هل يحدد التقويم المستمر مستوى تحصيل المتعلم ومعرفة مدى تقدمه نحو

تحقيق الغايات والأهداف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



تشير الدلالة الإحصائية إلى أن نسبة 95.23% من المعلمين يرون أن التقويم المستمر يحدد مستوى تحصيل المتعلم ومعرفة مدى تقدمه نحو تحقيق الغايات والأهداف بينما ترى نسبة قليلة من

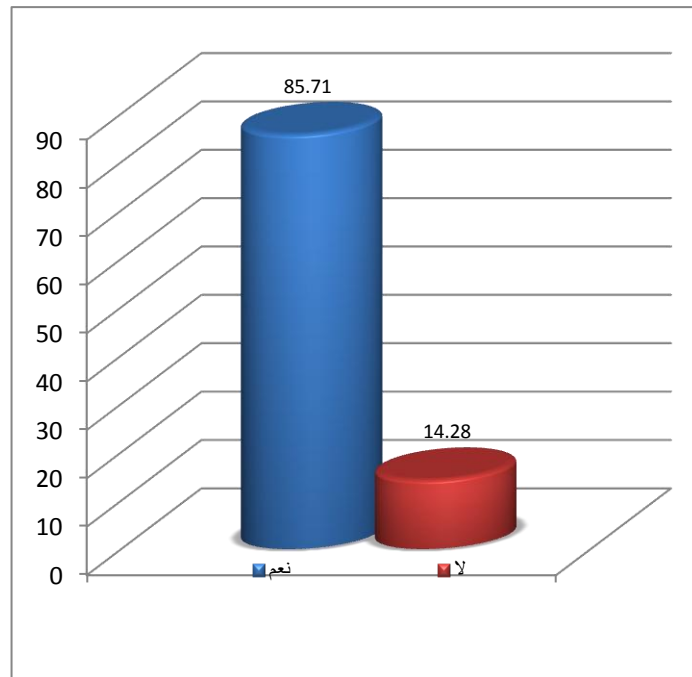
المعلمين تقارب 4.76% عكس ذلك، وهذا يشير كذلك إلى الارتباط الوثيق بين أجوبة المبحوثين وتطبيق التقويم المستمر في عملية التعلم.

وذلك لأن التغذية الراجعة تمثل الركيزة الأساسية في عملية التقويم المستمر، فمن خلالها يتم معرفة أين أخطأ المتعلم وأين أصاب، ومعرفة مدى فهمه للمادة التعليمية، فتحدد مواطن الضعف ومواطن القوة في أدائه ومن هنا يتم معرفة مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ولا يتوقف التقويم المستمر عند هذه النقطة، بل يتعداها إلى تصحيح هذه الأخطاء ومعالجة مواطن الضعف في أداء المتعلم وتدعيم مواطن القوة وتعزيزها مما يمكنه من تحقيق الأهداف والغايات المنشودة في وقت أقصر وجهد أقل.

س4- هل أسهم التقويم المستمر في تعديل وتصويب تعليمات التلاميذ وتعديل مساهمهم

التعليمي؟

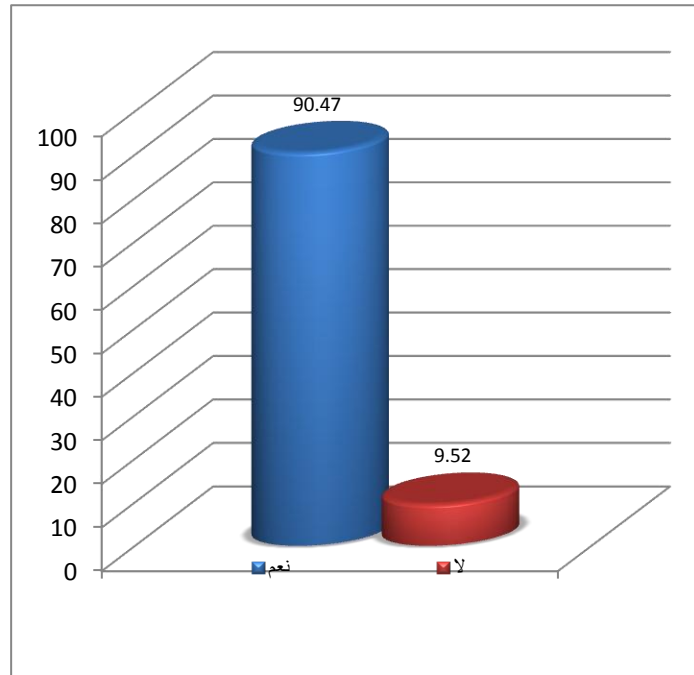
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	18	85.71
لا	03	14.28
المجموع	21	100



أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة كبيرة من المعلمين تقدّر بـ 85.71% من المعلمين يرون أنّ التقويم المستمر قد أسهم في تعديل وتصويب تعلمات التلاميذ وتعديل مساهمهم التعليمي، بينما ترى نسبة تقدر بـ 14.28% من المعلمين أنّ التقويم المستمر لا يسهم في تصويب تعلمات التلاميذ، وتعديل مساهمهم التعليمي وهذا يدل على أنّ تطبيق التقويم المستمر أثناء التدريس يؤثر بشكل إيجابي في تحسين عملية التعلم، ويظهر ذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة للمتعلّمين وذلك بتحديد مواطن الضعف في أدائهم لمعالجتها وتصحيحها، وتحديد مواطن القوة في أدائهم لتعزيزها وتدعيمها وهذا يسهم في تعديل مساهمهم التعليمي فتتحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

س5- هل يسهم التقويم المستمر في التقليل من الخوف والقلق لدى التلاميذ

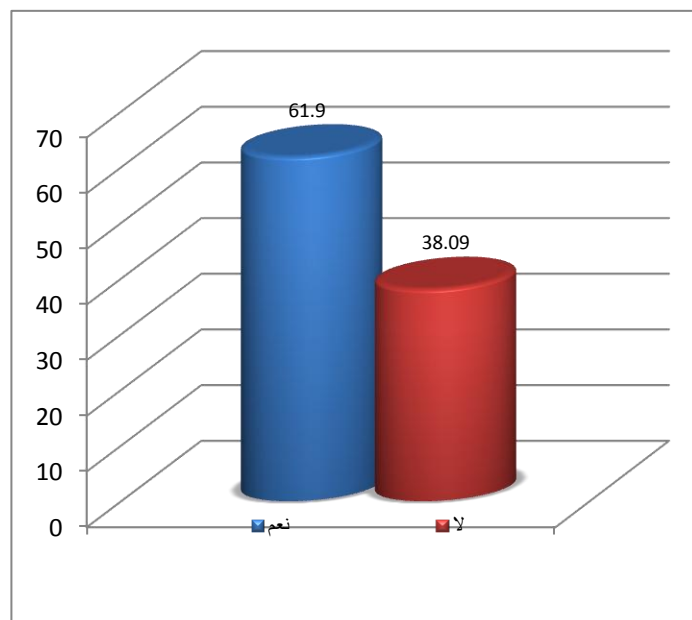
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	19	90.47
لا	02	9.52
المجموع	21	100



من خلال الإحصاءات ترى نسبة كبيرة من المعلمين تمثل الأغلبية تقدر بـ 90.47% أن التقييم المستمر يسهم في التقليل من الخوف والقلق لدى التلاميذ، بينما ترى نسبة قليلة تقدر بـ 9.52% عكس ذلك وهذا يشير إلى العلاقة الإيجابية بين إجابات المعلمين وتطبيق التقييم المستمر. لأن من مبادئ التقييم المستمر تحسين العملية التعليمية التعلمية، وهو ليس غاية في حد ذاته، وليس وسيلة للعقاب، إنما هو مصدر لتصحيح وتعديل المسار التعليمي للمتعلم، ومعالجة الصعوبات التي يعاني منها، ومساعدته وتحفيزه على تنمية قدرته على التحليل والتفكير الناقد، لذلك تعددت وتنوعت أدواته، ولم يكتف بما أفرزته نتائج الاختبارات من الحفظ والاسترجاع، وكل هذا من شأنه أن يبعد العوامل النفسية التي تؤثر سلباً على نتائج التعلم كالقلق والخوف وانخفاض مستوى الدافعية.

س6- هل تشمل عملية التقييم جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية؟

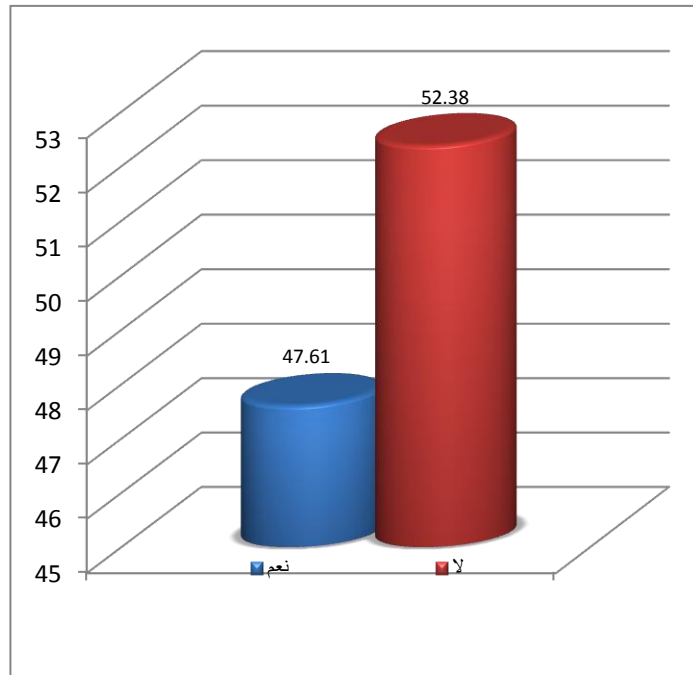
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	13	61.90
لا	08	38.09
المجموع	21	100



تشير النتائج الإحصائية إلى أن نسبته 61.90% من المعلمين ترى أن عملية التقويم تشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، بينما ترى نسبة أقل من المعلمين تقدر بـ 38.09% أن عملية التقويم لا تشمل جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، هذا يعني أن نسبة معتبرة من المعلمين (تقارب 38.09%) مازالت تعمل بالطريقة القديمة للتقويم، والتي تعتمد على قياس الجانب المعرفي فقط الذي ينصب على الحفظ والتذكر والاسترجاع وهي طريقة التلقين، وإهمال قياس الجوانب العليا للمعرفة التي تتعلق بالجوانب المهارية والوجدانية القائمة على التحليل والتقويم والنقد وقياس الاتجاهات والميول.

س7- هل تشمل عملية التقويم جميع مراحل الدرس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	10	47.61
لا	11	52.38
المجموع	21	100

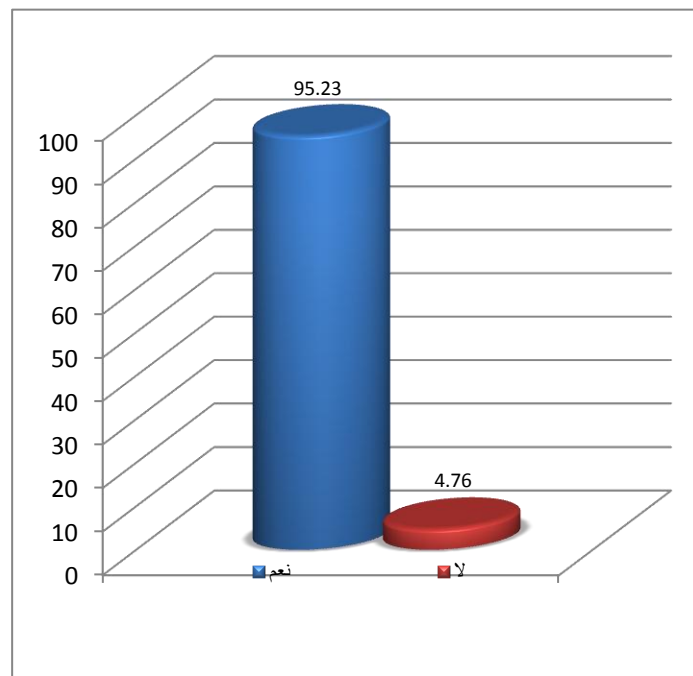


تشير النسب المئوية والأعمدة البيانية إلى أن 47.61% فقط من المعلمين يرون أن التقويم يشمل جميع مراحل الدرس، بينما ترى النسبة الأكبر من المعلمين والتي تقدر بـ 52.38% عكس ذلك، وهذا يدل على أن النسبة الأكبر من المعلمين لا تطبق التقويم بمفهوم الحديث في مقابل أن نسبة تقل عن النصف

تطبق التقويم بمفهومه الحديث، وذلك وفقاً لاستطلاع آراء هذه العينة، لأن التقويم الحديث يستمر باستمرار عملية التدريس من بدايتها إلى نهايتها بخطوات منتظمة وهادفة، ويكون عبر ثلاث مراحل متوالية حيث يبدأ بالمرحلة التشخيصية التي يتم الوقوف من خلالها على قدرات المتعلمين ومكتسباتهم السابقة، ومدى قدرتهم على توظيفها في بناء التعلم الجديدة، ثم تأتي المرحلة البنائية والتي تهدف إلى التعرف على كيفية تدرج المتعلمين في التحصيل وقياس مدى تمكنهم من تحقيق الأهداف والعمل على معالجة الأخطاء وتصويبها، ثم تأتي المرحلة الختامية التي تكون في نهاية الدرس، وترمي إلى إصدار الحكم على مدى تمكن المتعلمين من تحقيق الأهداف المقصودة بعد الانتهاء من بناء التعلم.

س8- هل يسهم التقويم المستمر في الحدّ من مشكلات الرسوب وما يترتب عليه؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



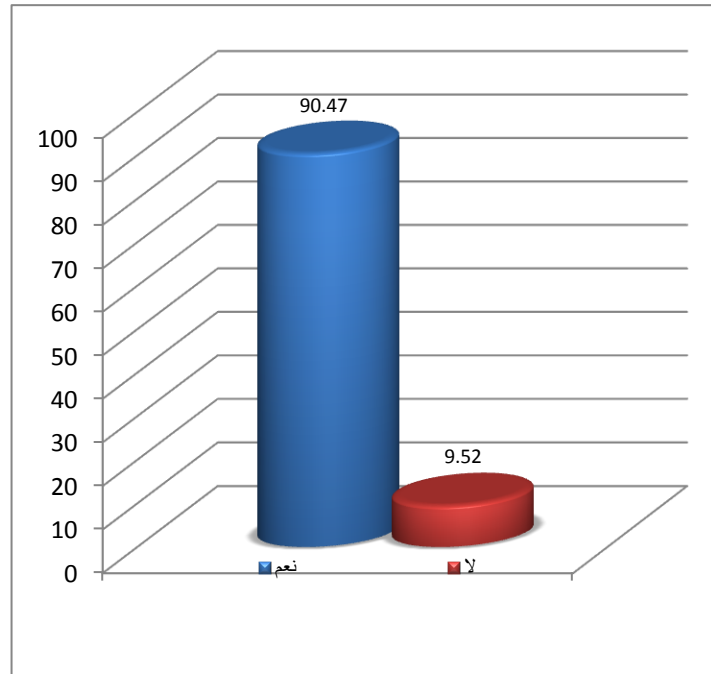
من خلال الإحصاءات والنسب المئوية يتضح أن 95.23% من المعلمين يرون أن التقويم المستمر يسهم في الحدّ من مشكلات الرسوب وما يترتب عليه بينما يرى عدد قليل من المعلمين

يقدر بـ: 4.76% عكس ذلك، وهذا يشير إلى العلاقة الإيجابية بين إجابات المعلمين وتطبيق التقويم المستمر.

فالتقويم المستمر يتكيف مع حاجات المتعلمين التعليمية ويهيئ لهم فرصا للنجاح، ويتضح ذلك من خلال تقديم تغذية راجعة فورية مباشرة لهم تبين مواطن الضعف ومواطن القوة في أدائهم وهذا يشجعهم على السعي نحو تصحيح أخطائهم بعد التعرف عليها وهذا يسهم في الحد من مشكلات الرسوب، ويعمل على تعزيز عملية التعلم وتهيئة المتعلمين للنجاح.

س9- هل يترك التقويم المستمر آثار إيجابية على نفوس التلاميذ تجاه المعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	19	90.47
لا	02	9.52
المجموع	21	100



نلاحظ من خلال النسب المئوية والأعمدة البيانية أن 90.47% من المعلمين يرون أن التقويم المستمر يترك آثار إيجابية في نفوس المتعلمين تجاه المعلم بينما ترى نسبة قليلة منهم تقدر

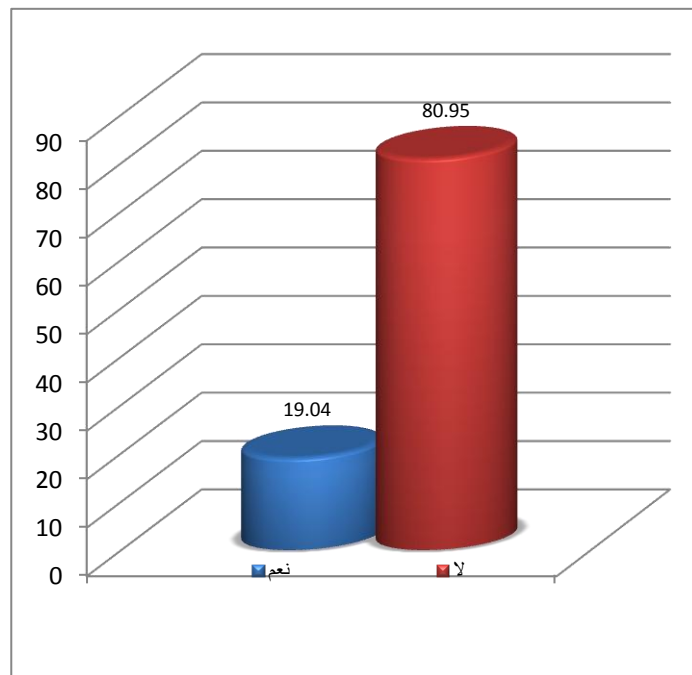
ب 9.52% أن التقييم المستمر لا يترك آثارا إيجابية في نفوس التلاميذ تجاه المعلم، وهذا يدل على العلاقة الإيجابية بين أجوبة المعلمين وتطبيق التقييم المستمر في الواقع.

حتى يترك التقييم المستمر آثارا إيجابية في نفوس المتعلمين تجاه المعلم لابد أن يعمل المعلم على بناء علاقات جيدة ومتينة مع تلاميذه داخل الصف، وذلك من خلال الحرص على التقرب منهم، واتباع أساليب تجعلهم يحبونه ويشعرون تجاهه بالمودة والاحترام، لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي سيقوم بتدريسه لهم، ويقبلون على دراسته بدافعية، ومن الأساليب التي يجب على المعلم إتباعها أثناء التدريس والتقييم، الترحيب بأسئلة المتعلمين وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح الوقت بذلك، مع مراعاة إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عنها، ومراعاة تنوع الأنشطة التعليمية، بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم¹، كما يزودهم بتغذية راجعة واقتراحات حول تطور أدائهم، وإعداد محكات واضحة لقياس المدى الذي أتقنوه من المعارف والمهارات، وغير ذلك من الأساليب التي تجعل التقييم المستمر يترك آثارا إيجابية في نفوس المتعلمين تجاه معلمهم.

س10- هل يتم تقييم المتعلم من خلال مقارنته بزملائه في الصف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	04	19.04
لا	17	80.95
المجموع	21	100

¹ ينظر: علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، لونس حدة، إشراف: كريمة طويل مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، الجزائر، 2013، ص 35



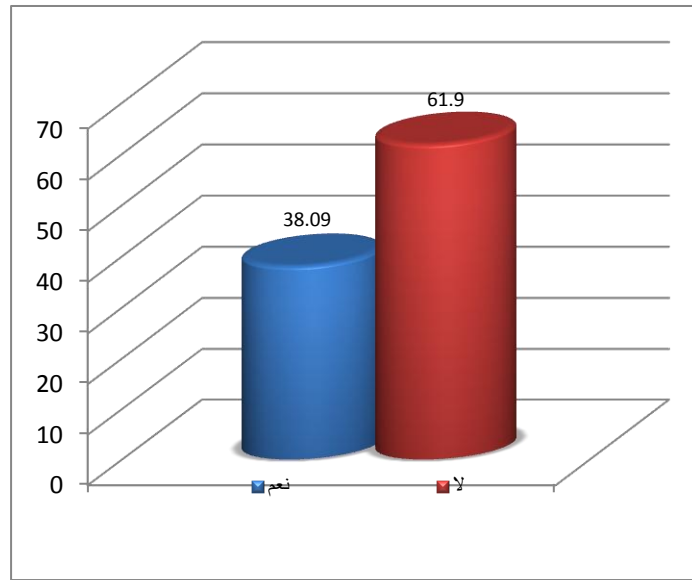
ترى نسبة قليلة من المعلمين تقدر بـ 19.04% أن تقويم المتعلم يكون من خلال مقارنته بزملائه في الصف، بينما ترى نسبة كبيرة من المعلمين تقدر بـ 80.95% أن تقويم أداء المتعلم لا يكون من خلال مقارنته بزملائه في الصف، وبالتالي فإن الإحصاءات تشير إلى أن هناك نسبة من المعلمين مازالت تعمل بالطريقة السيكومترية القديمة للتقويم، التي تهدف إلى تحديد مستوى المتعلم في الأداء والتحصيل بالمقارنة بمستويات أو متوسط تحصيل الجماعة بالاعتماد على أداة واحدة في التقويم وهي الاختبارات التحصيلية، بينما تعمل النسبة التي تشكل الأغلبية بالطريقة الحديثة للتقويم، التي تقوم بتقويم أداء المتعلم وفق محك أو هدف معين، وهذا يشير إلى العلاقة الإيجابية بين إجابات أغلب المعلمين وتطبيق التقويم بصورته الحديثة.

من مساعي التقويم المستمر الكشف عن ما تعلمه المتعلم وفق قدراته وإمكاناته التي تميزه عن غيره من المتعلمين، ومن سمات هذا النوع من التقويم ومميزاته أنه راعي الجوانب الذاتية للمتعلم وحرره من ربطه بغيره في التقويم على عكس التقويم السيكومتري القديم.

كما أنه من خلال تقويم المتعلم لأدائه يستطيع أن يتبين مستوى الأهداف المنشودة ويقارن بين هذا المستوى وبين ما بذله من جهد لتحقيقه من خلال التعرف على نواحي القوة في أدائه ليشبثها واكتشاف نواحي الضعف لإزالتها، من خلال دعم التعليمات غير المحققة للوصول إلى الأهداف المتوخاة، وهو ما يحفز على التعلم واستغلال قدراته للارتفاع بمستوى تحصيله وأدائه.

س11- هل يعاد تقويم أداء التعلم في المهارات التي أثبت امتلاكه لها؟

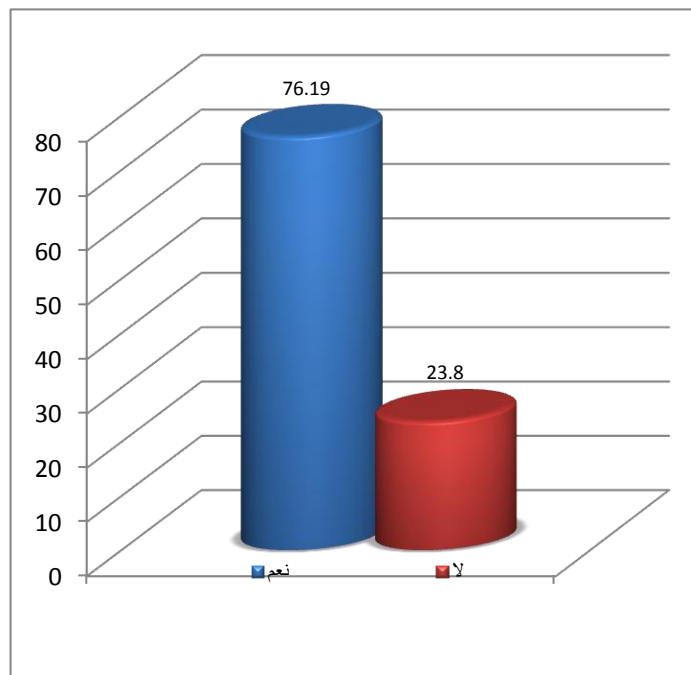
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	08	38.09
لا	13	61.90
المجموع	21	100



تشير الدلالات الإحصائية إلى أن 38.09% من المعلمين يرون أنه يعاد تقويم أداء المتعلم في المهارات التي أثبت امتلاكه لها بينما يرى 61.90% من المعلمين عكس ذلك، وقد كانت أجوبة المعلمين بـ "لا" أقرب من مبادئ التقويم المستمر، لأن من مبادئ التقويم المستمر أن لا يعاد تقويم أداء المتعلم نهائياً في المهارة التي أثبت امتلاكه لها بدرجة الإتقان، ولكن يجب تعزيز ثبات هذه المهارة لدى المتعلم من خلال مراجعته فيها بهدف ترسيخها لديه، لأن تكرار تقويم أداء المتعلم في المهارات التي أتقنها يؤدي إلى تضييع الوقت وتعطيل عملية التعلم، بدلا من اكتساب المتعلم لقدر أكبر من المهارات والمعارف، وتطوير مستواه وأدائه بشكل أسرع وأفضل.

س12- هل يراعي المعلم أثناء تطبيق التقويم المستمر الفروق الفردية بين المتعلمين وخصائصهم من حيث الاستعدادات والميول والاهتمامات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	16	76.19
لا	05	23.80
المجموع	21	100



كانت أجوبة المعلمين ب " نعم" تقدّر ب 76.19% حيث يرون أن المعلم أثناء تطبيق عملية التقويم المستمر يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث خصائصهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم ، بينما يرى 23.80% من المعلمين عكس ذلك وهذا يدل على أن أجوبة أغلب المعلمين تتطابق مع مبادئ التقويم المستمر التي تقوم على مراعاة الفروق بين المتعلمين من ميول وقدرات واستعدادات للكشف عن القدرات المتنوعة لديهم.

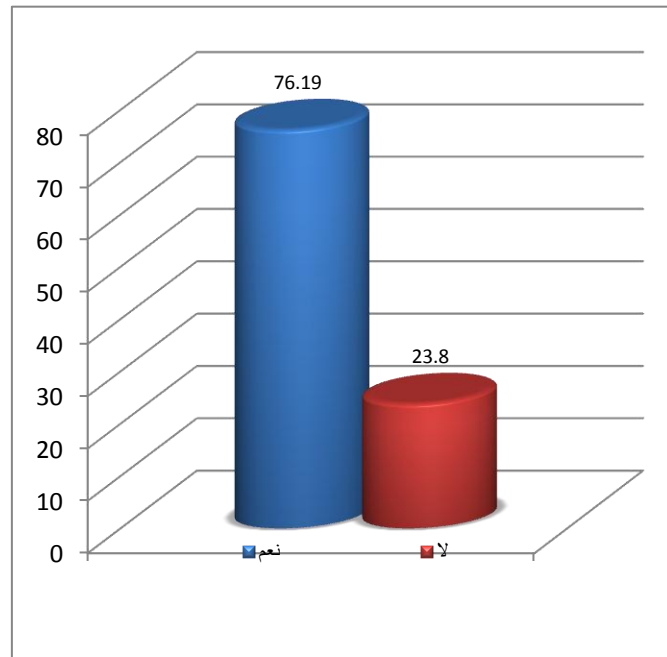
قدرات التلاميذ ومستوياتهم وميولهم تختلف من تلميذ إلى آخر، فنجد تلميذا متفوقا في مادة معينة بينما تجد لديه ضعفا في مادة أخرى، كأن نجده متفوقا في مادة اللغة العربية، ويعاني من ضعف في مادة الرياضيات وهذا موجود بنسبة كبيرة في مدارسنا، فنجد هذا التلميذ يميل إلى دروس

اللغة العربية ويهتم بها، بينما ينفر من دروس الرياضيات ولا يرغب فيها، فعلى المعلم أن يراعي ذلك، فيحاول من جهة معالجة هذا الضعف من خلال تقويم المتعلم تقويماً مستمراً حتى يتحسن مستواه في هذه المادة، ومن جهة أخرى يستغل المعلم إمكانيات وميولات هذا التلميذ في مادة اللغة العربية، ويعمل على تطويرها وتنميتها من خلال متابعته وتقويمه باستمرار.

كما أن مستويات التلاميذ تختلف فهناك المتفوق وهناك المتوسط، وهناك ضعيف، وعلى المعلم أن يراعي هذه الاختلافات، وذلك من خلال تقويم كل متعلم حسب مستواه، فإذا أراد المعلم مثلاً أن يعطي واجبات منزلية لتلاميذه، يعطي لكل تلميذ واجبا يتوافق مع إمكانياته وقدراته، فلا يمكن أن يعطي للتلميذ الضعيف تمارين تفوق فهمه واستيعابه فيعجز عن حلّها، وقد يلجأ في كثير من الأحيان للبحث عن من ينجز له هذه التمارين ويأتي بالحلّ الصحيح لكنه لا يستفيد منه شيئاً، لكن إذا أعطي للتلميذ واجبا في مستواه فإنه يثير تفكيره ويحفزه على التعلّم. وبالتالي فإن مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين أمر ضروري في عملية التقويم.

س13- هل يدوّن المعلّم بصفة مستمرة ملاحظاته حول مستوى أداء المتعلم وتقدمه في اكتساب المعارف والمهارات والصعوبات التي يواجهها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	16	76.19
لا	05	23.80
المجموع	21	100

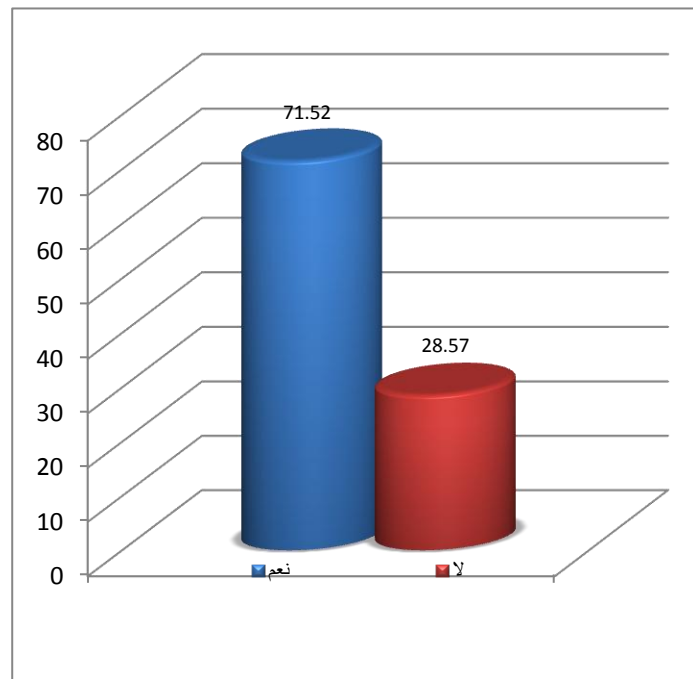


من خلال النتائج الإحصائية يتضح أنّ 76.19% من المعلمين يرون أنّ المعلم بدون بصفة مستمر ملاحظاته حول مستوى أداء المتعلم وتقدمه في اكتساب المعارف والمهارات والصعوبات التي يواجهها، بينما يرى 23.80% من المعلمين عكس ذلك، وهذا يدلّ على العلاقة الإيجابية بين أجوبة المعلمين الذين يمثلون الأغلبية وتطبيق التقويم المستمر.

فملاحظة المعلّم لتقدّم المتعلمين وتدوين هذه الملاحظات في سجلات المتابعة أمر ضروري، أو قيام المعلم ببناء البرامج العلاجية والإثرائية لمتابعة القصور الحاصل في أداء المتعلمين، ثمّ إفراغ هذه الملاحظات في شكل درجات أو تقديرات تحدد المستوى الذي حققه المتعلمون في التعلم.

س14- هل يستخدم المعلم بطاقة ملاحظة لكل تلميذ أثناء تطبيق التقويم المستمر؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	15	71.52
لا	06	28.57
المجموع	21	100



من خلال النسب المئوية والأعمدة البيان يتضح أن 71.52% من المعلمين يرون أن المعلم يستخدم بطاقة ملاحظة لكل تلميذ أثناء تطبيق التقويم المستمر، بينما يرى 28.57% من المعلمين عكس ذلك وهذا يشير إلى العلاقة الإيجابية بين أجوبة المبحوثين الذين يمثلون الأغلبية وتطبيق التقويم المستمر.

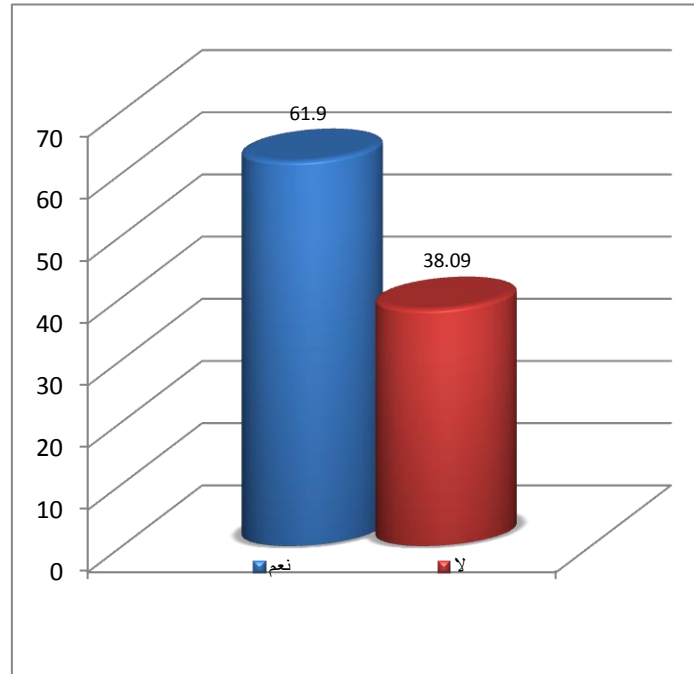
وذلك لأن الملاحظة تعتبر من أهم الأدوات التي يقوم عليها التقويم المستمر، فلا بد من ملاحظة أداء المتعلم من مختلف الجوانب، كملاحظة إقباله على المشاركة والأنشطة الصفية والمهارات وتسجيل هذه الملاحظات بطريقة منظمة ودقيقة وبشكل مستمر، للعودة إليها لاحقاً، حيث تُخصّص لكل تلميذ بطاقة ملاحظة وتكتب عليها المهارات والمعارف التي يقوم التلميذ بتعلّمها، ويتم التركيز

بشكل خاص على المهارات والمعارف الأساسية، وتوضع أمام كل مهارة أو معرفة، درجة أو تقديرا معيناً يحدد مدى إتقان التلميذ لهذه المهارة أو المعرفة.

ومن خلال هذه الملاحظات المستمرة لمستوى أداء التلميذ وتقدمه يتعرف المعلم على مواطن الضعف التي تواجه هذا التلميذ في تعلمه فيقوم بمعالجتها، ويعزز نقاط القوة لديه ويدعمها ومن هنا يتم تحقيق الأهداف التعليمية وبالتالي نجاح العملية التعليمية.

س15- هل يستخدم المعلم أسلوب التقييم الذاتي للمتعلمين أثناء عملية التقييم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	13	61.90
لا	08	38.09
المجموع	21	100



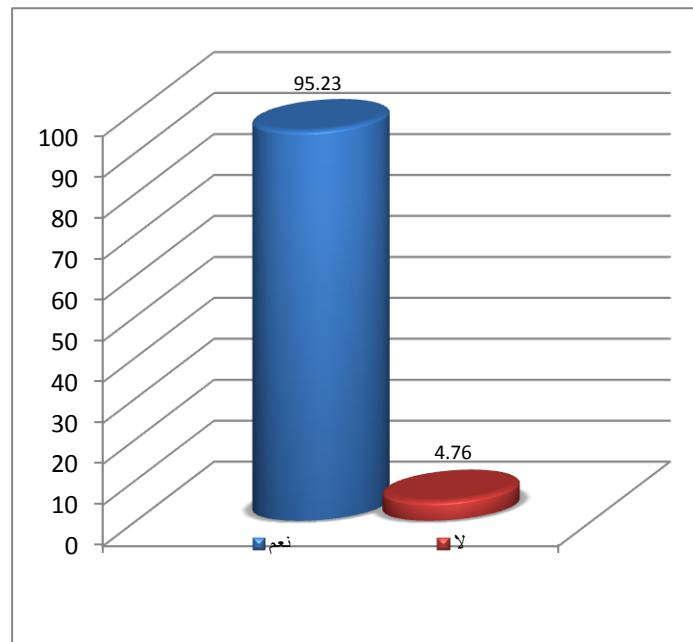
نلاحظ أن 61.90% من المعلمين يرون ضرورة استخدام المعلم لأسلوب التقييم الذاتي للمتعلمين أثناء عملية التقييم، بينما يرى 38.09% منهم عكس ذلك، ومن خلال هذه النسب المئوية والأعمدة البيانية يمكن القول أنه على الرغم من أن المؤيدين لتطبيق التقييم الذاتي للمتعلمين يمثل النسبة الأكبر إلا أن هناك نسبة معتبرة من المعلمين لا يطبقون ذلك، وهذا له آثار سلبية على

عملية التعلم على اعتبار أن تقويم المتعلم لنفسه مبدأ أساسي في عملية التقويم حيث يتيح الفرصة للمتعم لتقييم نفسه ومدى قدرته على التعلم ليصبح قادرا على السيطرة على تعلمه وتحمل مسؤولية ممارساته ومتابعة الأهداف وتحقيقها، ويكون ذلك من خلال تقويم المتعلم لمساهمته ومشاركته الشخصية والعمليات التي قام بها أثناء التعلم ليقدر مدى تقدمه ونموه، وهذا له انعكاسات إيجابية متعددة على شخصية المتعلم أهمها تعزيز مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد، كما أنه ينمي لديه مهارة حل المشكلات وينمي ثقته في نفسه ... الخ.

س16- هل يستخدم المعلم أسلوب المجموعات وأساليب النقاش والحوار أثناء تقديم

الدرس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



تشير الدلالة الإحصائية إلى أنّ المعلم يستخدم أسلوب المجموعات وأساليب النقاش والحوار أثناء تقديم الدرس بنسبة تمثل الأغلبية تقدر بـ 95.23% بينما ترى نسبة ضئيلة جدا من المعلمين تقدر بـ 4.76% عكس ذلك وهذا يدل على أنّ هناك علاقة إيجابية بين أجوبة المبحوثين وتطبيق

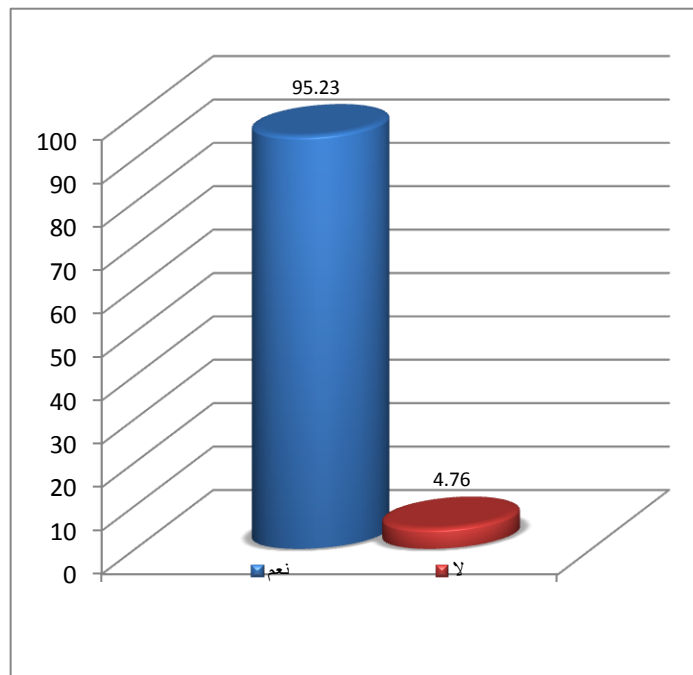
التقويم المستمر على اعتبار أن أسلوب المجموعات والنقاش والحوار أثناء تقديم الدرس يعدّ من صميم عملية التقويم المستمر.

فأسلوب المجموعات يشرك جميع المتعلمين في عملية التعلم، وذلك من خلال تبادل الآراء والأفكار والمناقشات التي تمكنهم من إعمال فكرهم للوصول إلى الحقائق من خلال الاستقراء والاستنتاج بدل الاعتماد على المعلومات الجاهزة التي يُلقنها لهم المعلم ، فتتوسع بذلك معارفهم وتفتح قرائحهم ويزيد شوقهم وحاسهم للمشاركة .

س17- هل يكلف المعلم التلاميذ بواجبات منزلية تقوم على أساس تقويم فهمهم

للدروس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



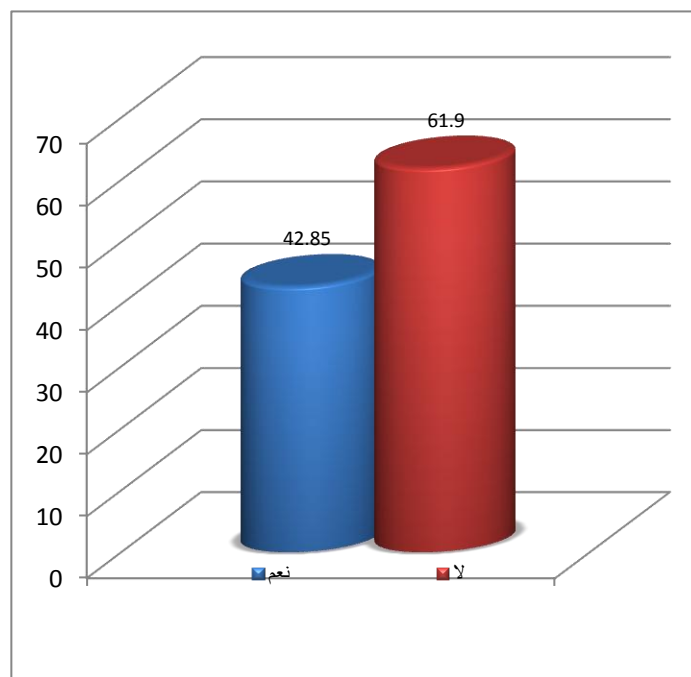
كانت نسبة الإجابة بـ "نعم" حول تكليف المعلم للمتعلمين بواجبات منزلية تقوم على أساس تقويم فهمهم للدروس تقدر بـ: 95.23% مقابل 4.76% من الإجابات بـ "لا" وبالتالي

فإنه من خلال الدلالة الإحصائية، يمكن القول أن النسبة الأكبر من المعلمين تقوم بتطبيق أحد الأدوات الهامة في عملية التقويم وهو الواجبات المنزلية التي تزيد في دافعية المتعلمين للتعلم، وحتى تحقق الواجبات المنزلية ذلك لابد أن تكون مرتبطة بأهداف التقويم المستمر لأداء المتعلم، بحيث تكون تشخيصية الهدف منها الكشف عن مدى فهم المتعلم للدروس للوقوف على نقاط القوة في أدائه والعمل على علاجها.

كما أنّ الواجبات المنزلية تمنح للمتعلم فرص أكبر لتحقيق فهم أوسع لما تعلمه في الفصل، فتزيد دافعية للتعلم، ويتحسن أدائه.

س18- هل يعطي المعلم للمتعلم فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة وطريقة الاختبار؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	09	42.85
لا	13	61.90
المجموع	21	100

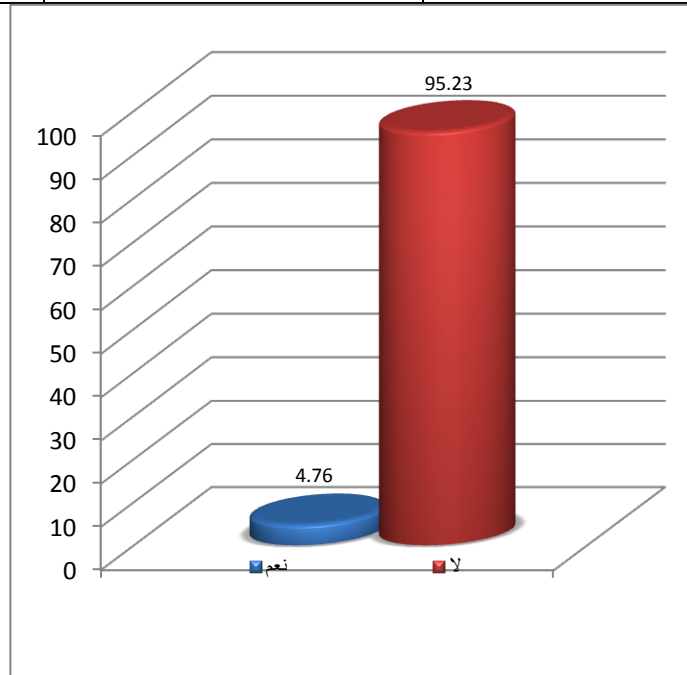


نلاحظ أنّ 42.85% من المعلمين يرون بأن لا يعطي المعلم للمتعلم فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة وطريقة الاختبار، بينما يرى 61.90% من المعلمين أن يعطي المعلم للمتعلم فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة وطريقة الاختبار، لكن من مبادئ التقويم المستمر إعطاء فكرة مسبقة

للتلاميذ عن نوعية الأسئلة والطريقة التي وضعت بها الاختبارات ليكون التلاميذ على استعداد تام من جميع النواحي النفسية والعقلية والمهارية وذلك من خلال التحضير الجيد.

س19- هل يقتصر تقويم المتعلم على الاختبارات التحصيلية فحسب؟

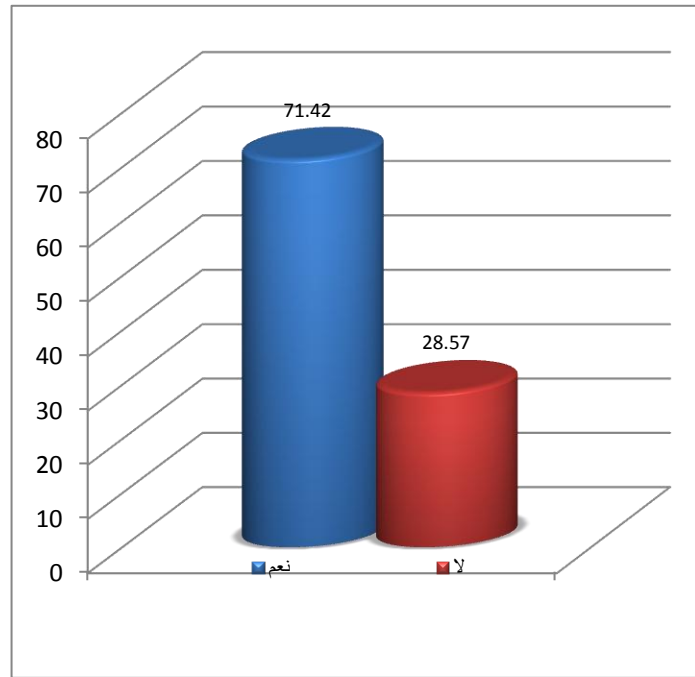
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	01	4.76
لا	20	95.23
المجموع	21	100



من خلال النسب المئوية والأعمدة البيانية نلاحظ أن 95.23% من المعلمين يرون أن التقويم المتعلم لا يقتصر على الاختبارات التحصيلية فقط بينما ترى نسبة ضئيلة جداً تقدر بـ 4.76% أن تقويم المتعلم يقتصر على الاختبارات التحصيلية فقط وهذا مؤشر جيّد على تطبيق المعلمين للتقويم المستمر في مدارسنا الابتدائية، وذلك لأن التقويم الحديث يشتمل في تطبيقه على عدة أدوات كالملاحظات والمناقشة الصفية والمشاريع والواجبات المنزلية الخ، لقياس جميع جوانب شخصية المتعلم النفسية والفكرية والمهارية والاتجاهات والميول لأن قياس هذه القدرات لا يتحقق إلا باستعمال أدوات مناسبة ودقيقة القياس لأن عدم استعمالها لا يُمكن المعلمين عن إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم، بينما الاختبارات بصيغتها التقليدية المعتادة لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها.

س20- هل تتميز نتائج التقويم المستمر بالصدق والثبات والموضوعية؟

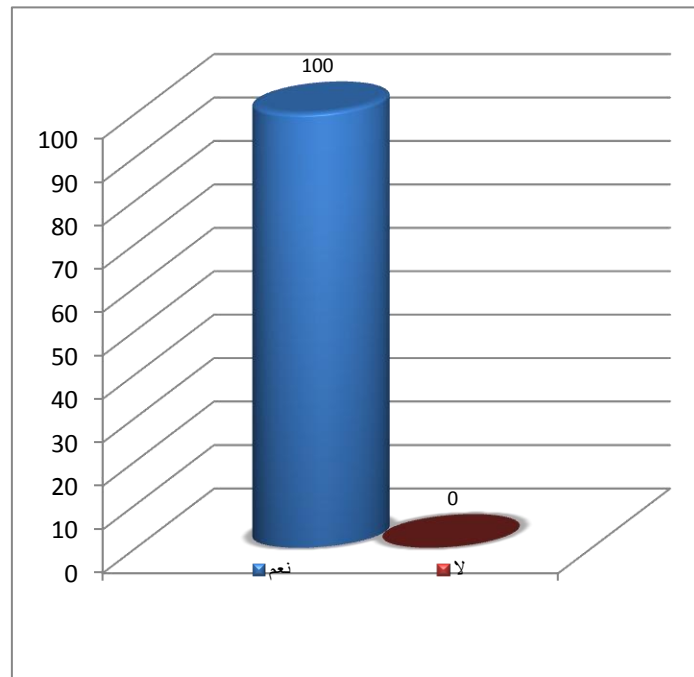
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	15	71.42
لا	06	28.57
المجموع	21	100



نلاحظ أن النسبة التي تمثل الأغلبية من المعلمين والتي تقدر بـ 71.42% ترى أن نتائج التقويم المستمر تتميز بالصدق والثبات والموضوعية بينما يرى 28.57% من المعلمين عكس ذلك، وهذا مؤشر جيد على حسن تطبيق أغلب المعلمين للتقويم المستمر في مدارسنا الابتدائية، لأن من أسس ومبادئ التقويم المستمر الاتسام بالصدق والثبات والموضوعية، وإذا فقدت هذه الأسس والمبادئ فقد التقويم قيمته، وهذا يتوقف على تحلي المعلم ذاته بهذه الشروط، فلا بد أن يكون المعلم موضوعيا في تقويمه للمتعلم، فلا يخضعه لميوله الذاتية أو لمزاجية أو حالته النفسية، ويكون كذلك باعتماد المعلم لأدوات علمية دقيقة، تعطي نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامها أو عند استخدامها من طرف مقوم آخر، ولا يتم ذلك إلا وفق معايير محددة مسبقا، وتسجيل نتائج هذه الأدوات للعودة إليها وقت الحاجة.

س21- هل يستخدم المعلم أساليب الترغيب والتحفيز في تعامله مع التلاميذ لتحسين أدائهم التعليمي؟

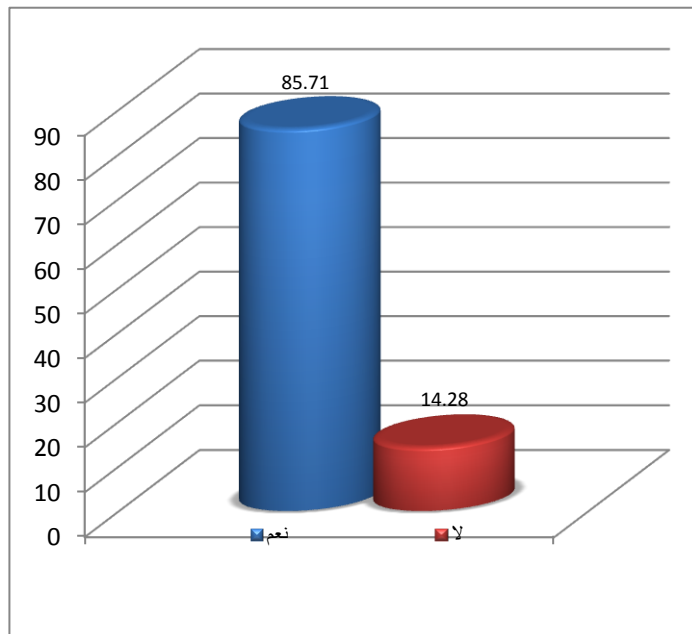
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	21	100
لا	00	00.00
المجموع	21	100



نلاحظ تطابقا تاما في إجابات المعلمين بـ "نعم" حول استخدام المعلم لأساليب الترغيب والتحفيز في التعامل مع التلاميذ لتحسين أدائهم التعليمي أي بنسبة 100%، وهذا مؤشر جيد على العلاقة الإيجابية بين إجابات المعلمين وتطبيق التقويم المستمر في الواقع لأن من خصائص التقويم المستمر استخدام أساليب الترغيب والتحفيز في التعلم، لأن ذلك يسهم في زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، ومن ثمّ يتحسن أدائهم التعليمي.

س22- هل يقوم المعلم بتقويم ما يقوم به من تعليم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	18	85.71
لا	03	14.28
المجموع	21	100

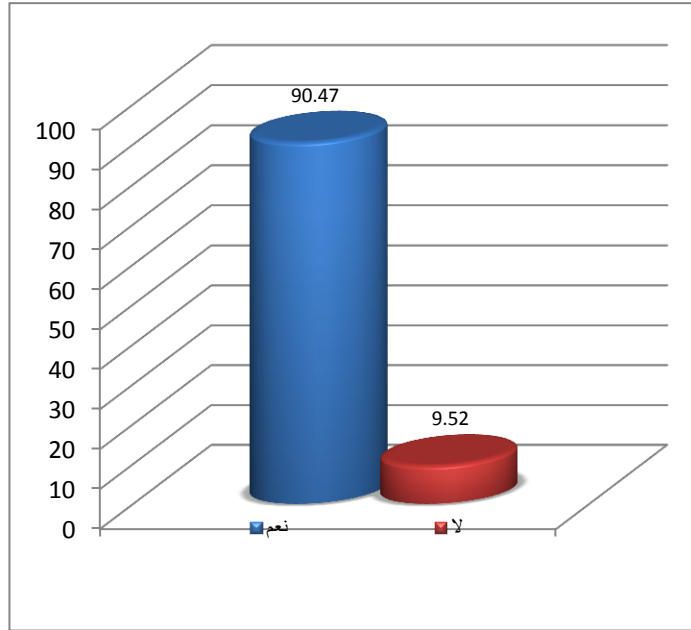


نلاحظ أن أغلبية المعلمين والذين يمثلون نسبة 85.71% يرون أن المعلم لابد أن يقوم ما يقوم به من تعليم، بينما ترى نسبة 14.28% من المعلمين عكس ذلك، وهذا يدل على العلاقة الإيجابية بين أجوبة المعلمين، وتطبيق التقويم المستمر، لأن من مجالات التقويم المستمر تقويم المعلم، من حيث قدرته على تحقيق أهداف العملية التعليمية في المتعلمين، فمن خلال تقويم المعلم تتحدد جوانب القوة والضعف في أدائه فيعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية وتدعيمها وتصحيح جوانب الضعف، ويظهر ذلك من خلال تجاوب المتعلمين وتفاعلهم مع المعلم داخل الصف، والذي يعكس مدى فهمهم واستيعابهم للدرس، فإذا تمكن أغلب التلاميذ من فهم الدرس وتحقيق الهدف التعليمي، يستنتج المعلم أن الإستراتيجية التي استعملها في التدريس ناجحة، لكن إذا وجد أغلب التلاميذ صعوبة في فهم الدرس واستيعابه يستنتج أن إستراتيجيته غير ناجحة، فيعمل على تحديد مواطن الضعف فيها ثم يقوم بتعديلها وتصويبها أو يلجأ إلى استخدام إستراتيجيات أخرى مناسبة.

لذلك يعدّ تقويم المعلم لما يقوم به من تعليم أمر ضروري في عملية التعلّم لما له من أثر كبير في الأداء التربوي الفعّال.

س23- هل يتم إشراك وليّ أمر التلميذ في التقويم من خلال تزويده بالمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	19	90.47
لا	02	9.52
المجموع	21	100

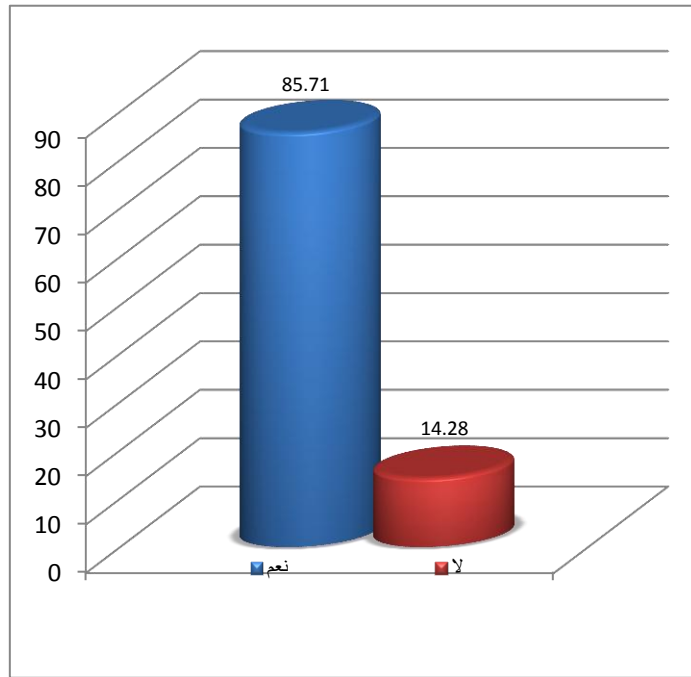


أجاب 90.47% من المعلمين بـ "نعم" حول إشراك وليّ أمر التلميذ في عملية التقويم من خلال تزويده بالمعلومات عن الصعوبات التي تواجه ابنه، بينما يرى 9.52% من المبحوثين عكس ذلك، وهذا يعكس العلاقة الإيجابية بين أجوبة المعلمين وتطبيق التقويم المستمر، لأن من أسس ومبادئ التقويم المستمر منح وليّ أمر التلميذ الحق في تقويم ابنه، وذلك بمنحه فرصة يطلع من خلالها على مسار ابنه الدراسي والعقبات التي تعترضه والدور المطلوب منه، حيث تسلم لأولياء الأمور تقارير مفصلة عن أبنائهم للمساعدة في حل هذه الصعوبات التي تعترضهم حسب استطاعتهم وقدرتهم، وبذلك يكون أولياء أمور التلاميذ على قناعة بمصداقية تقويم المعلم لأبنائهم ويكونون كذلك شركاء فاعلين في عملية التعلّم.

س24- هل تعدّ الدافعية للتعلّم هدفا تربويا يتوقف عليه تحقق الأهداف التعليمية

المنشودة ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	18	85.71
لا	03	14.28
المجموع	21	100

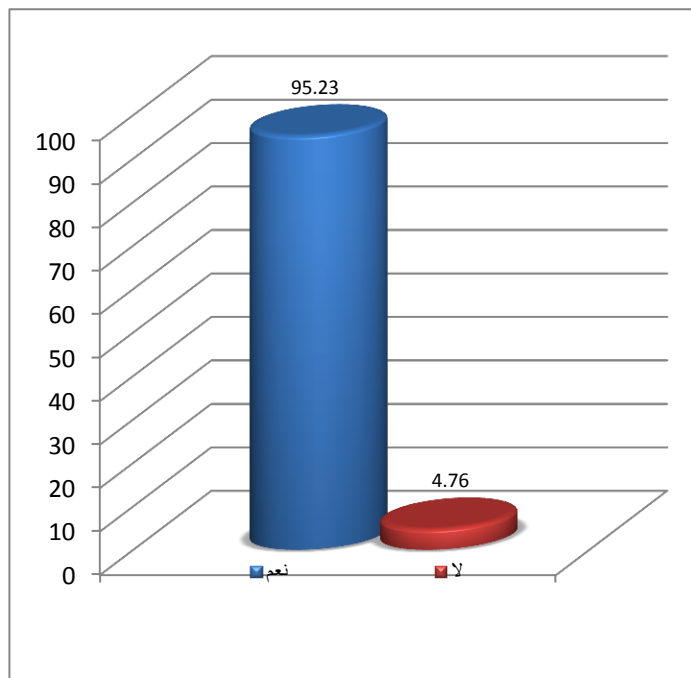


من خلال الدلالات الإحصائية يتضح أن نسبة 85.71% من المعلمين يرون أنّ الدافعية للتعلّم هدفا تربويا يتوقف عليه تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، بينما يرى 14.28% من المعلمين عكس ذلك، وهذا يعدّ مؤشرا إيجابيا بالنسبة لعملية التعليم والتعلّم، وذلك لأن الدوافع تعد من العناصر الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية وعلى أساسها، يتوقف تحقق الأهداف المرجوة، لأن الدوافع لها أثر بالغ في توجيه سلوك المتعلمين حيث تدفعهم إلى التعلّم بشوق وحماس، مما يؤدي إلى تحسّن أدائهم.

وتظهر أهمية الدافعية في كونها هدفا تربويا في حدّ ذاتها في استشارة دافعية المتعلمين وتوليد اهتمامات معينة لديهم، فتجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ومهارية ووجدانية، داخل الفصل وخارجه، وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر الدافعية وسيلة لإنجاز الأهداف التعليمية بفعالية وهي من أهم العوامل المحددة لقدرة المتعلّم على التحصيل والإنجاز، لذا تعدّ الدافعية من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي.

س25- هل تؤثر الدافعية في تعلّم التلاميذ وتوجيه سلوكهم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



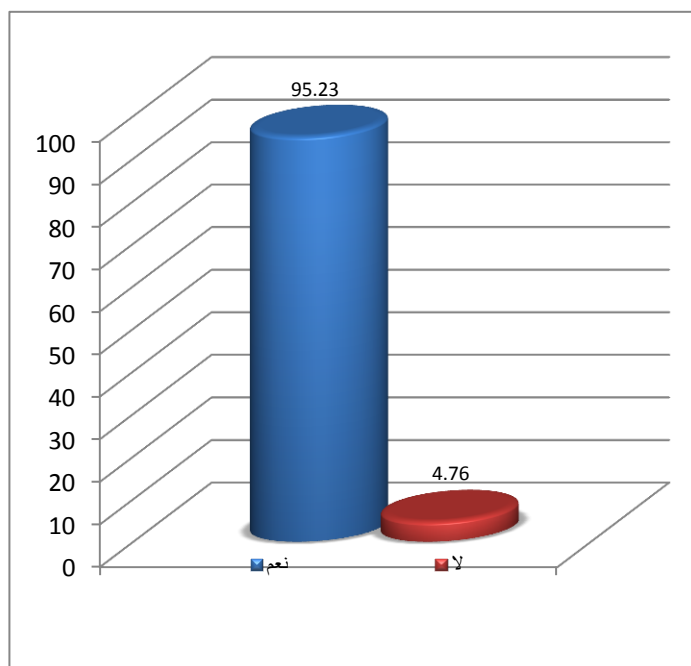
نلاحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين تقدر بـ 95.83% ترى أنّ الدافعية لها تأثير في تعلم التلاميذ وتوجيه سلوكهم، بينما يرى عدد قليل من المعلمين يقدر بـ 4.76% عكس ذلك وهذا دليل على مدى وعي المعلمين بأهمية الدافعية ودورها في تنمية أداء المتعلمين وتوجيه سلوكهم، لأن استشارة دافعية المتعلمين تجعلهم يقبلون على ممارسة الأنشطة المعرفية والمهارية والوجدانية بشوق وحماس فيبدلون مزيدا من الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف فيحسن أدائهم.

ومن أمثلة ذلك طرح المعلم أسئلة استطلاعية على التلاميذ مع بداية الدرس، وإيصالهم إلى مستوى عالي من التفاعل الإيجابي، والعمل على الاستدلال بالأمثلة الواقعية، كما يضع المعلم الأسئلة اللازمة التي تسير العملية التعليمية إلى نهايتها بطريقة تلفت انتباه المتعلمين إلى النقاط الرئيسية التي هي موضع المناقشة، وعند اكتشاف المعلم عدم وجود الميل والدافعية لدى المتعلمين للتعلم، فإنه

يتوقف عن ذلك ويبحث عن أساليب وإستراتيجيات أخرى تضمن توفير الدافعية اللازمة للمتعلمين لتدفعهم إلى الأداء بنشاط وحماس، وتوجه سلوكهم رغبة منهم في اكتساب المعارف والمهارات. وعليه يمكن القول أن قدرة المعلمين التعلّم والتحصيل ترتبط إلى حدّ كبير بدافعتهم للتعلّم والإنجاز.

س26- هل تشكل الدافعية للتعلّم موضع اهتمام المعلمين؟

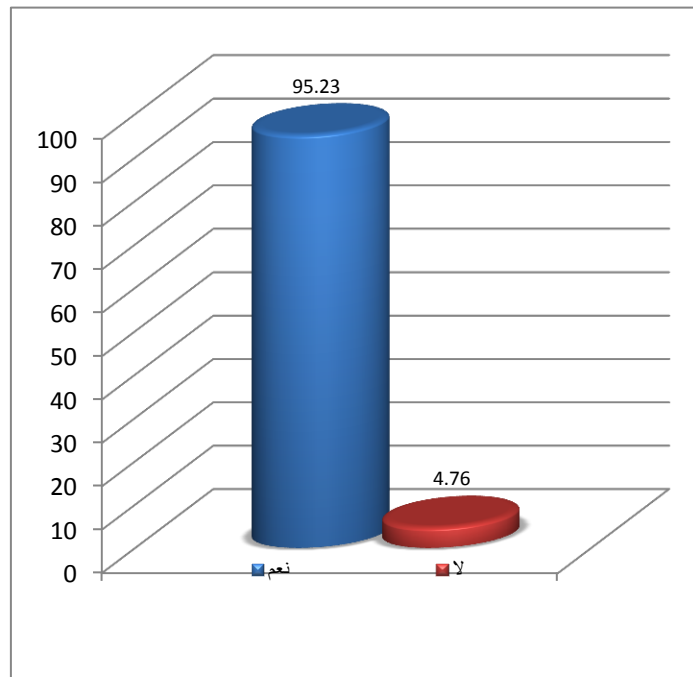
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



من خلال نتائج الدلالات الإحصائية يتضح أنّ أغلبية المعلمين والذين يشكلون نسبة تقدّر بـ 95.23% يرون أنّ الدافعية للتعلّم تشكل موضع اهتمام المعلمين، بينما يرى عدد قليل من المعلمين يقدر بـ 4.76% عكس ذلك، وهذا يدل على مدى وعي المعلمين بأهمية الدافعية في نجاح العملية التعليمية، فالدافعية كما ذكرنا سابقاً تجعل المتعلمين يقبلون على ممارسة الأنشطة المختلفة وبشوق وحماس ويبدلون الجهد الكبير فيتحسن بذلك أدائهم ويحققون الأهداف التعليمية المنشودة، لذلك كانت الدافعية محل اهتمام كبير لدى المعلمين.

س27- هل يشجع التقويم المستمر التلاميذ على بذل قصارى جهدهم في التعلّم ويزيد ثقتهم بأنفسهم؟

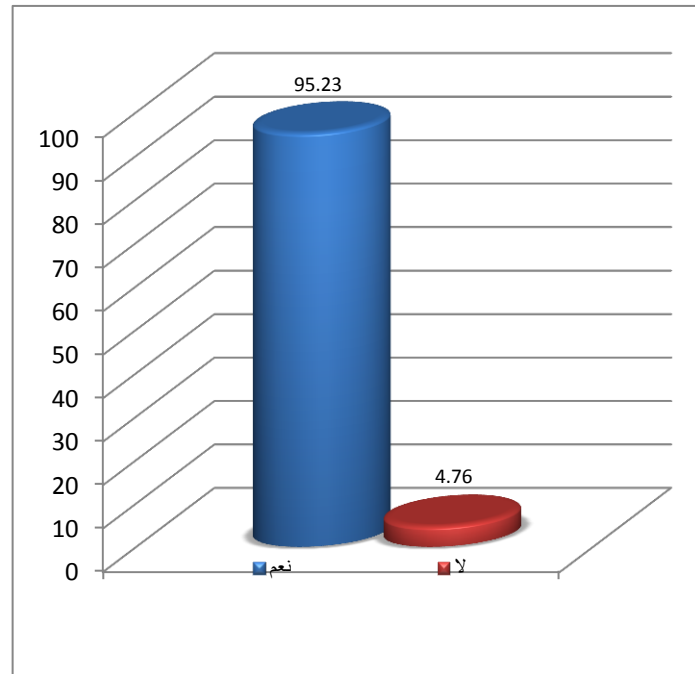
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



تشير النسب المئوية والأعمدة البيانية على أن الأغلبية الساحقة من المعلمين، والتي تمثل نسبة 95.23% ترى أن التقويم المستمر يشجع المتعلمين على بذل قصارى جهدهم في التعلم ويزيد ثقتهم بأنفسهم، بينما يرى عدد قليل جدا من المعلمين لا تزيد نسبتهم على 4.76% عكس ذلك وهذا يدل على العلاقة الإيجابية القويّة بين أجوبة المتعلمين وتطبيق التقويم المستمر في الواقع، وذلك لأن من أهداف التقويم المستمر تقوية دافعية المتعلمين للتعلم، حيث يتابع تعلّم التلميذ خطوة بخطوة فيتم معرفة ما حققه من تقدم ويعمل على تصحيح أخطائه وتثبيت الاستجابات الصحيحة لديه بطريقة فوريّة، مما ينمي أدائه باستمرار فيبذل قصارى جهده في التعلّم ويزيد ثقته بنفسه.

س28- هل يعمل التقويم المستمر على أثره دافعية التلاميذ للتعلم والاستمرار فيه؟

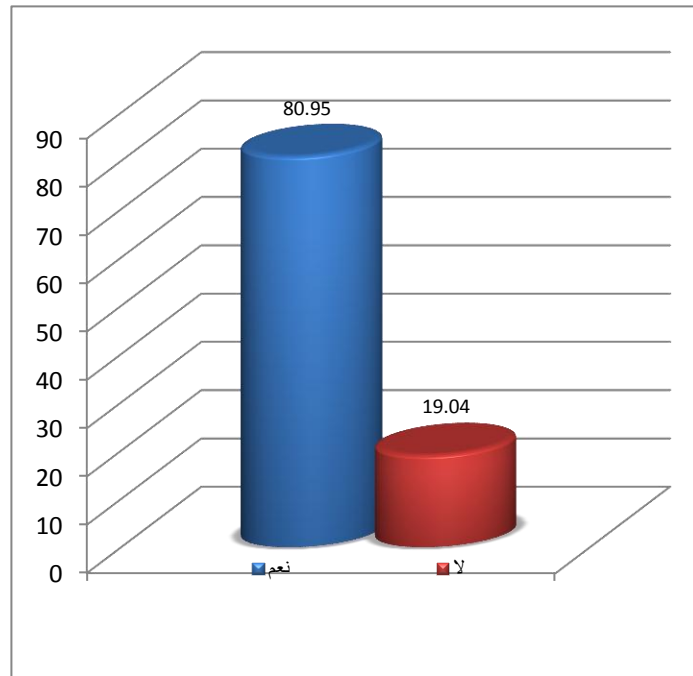
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	20	95.23
لا	01	4.76
المجموع	21	100



من خلال الدلالة الإحصائية نلاحظ أن أغلبية المعلمين والذين، تقدّر نسبتهم بـ 95.23% يرون أن التقويم المستمر يعمل على إثارة دافعية التلاميذ للتعلم والاستمرار فيه، بينما يرى عدد قليل جداً من المعلمين يقدر بـ 4.76% عكس ذلك، وهذا يدل على العلاقة الإيجابية القوية بين إجابات المعلمين وتطبيق التقويم المستمر في الواقع، لأن الدافعية للتعلم تعدّ أحد الأهداف الهامة التي تقوم عليها عملية التقويم المستمر، فبعد معرفة المتعلم لنتائج تعلّمه، يستفيد من هذه المعلومات في تعديل وتحسن أدائه، حيث يتم معالجة الأخطاء من جهة، ومن جهة أخرى تعزّز الاستجابات الصحيحة لديه، وهذا يؤدي إلى شعور المتعلم بالارتياح وتزيد رغبته في الاستمرار في التعلم، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة فاعلية وسرعة عملية التعلّم، ومن هنا يمكن القول أن التقويم المستمر له أثر بالغ في إثارة دافعية التلاميذ للتعلم والاستمرار فيه.

س29- هل يعتمد التقويم المستمر في كشف النقاط؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	17	80.95
لا	04	19.04
المجموع	21	100



من خلال الدلالات الإحصائية يتضح أن 80.95% من المعلمين بنسبة تشكل الأغلبية يرون أن التقويم المستمر يعتمد في كشف النقاط، بينما ترى نسبة قليلة تقدر بـ 19.04% عكس ذلك وهذا يدل على العلاقة الإيجابية بين أجوبة المعلمين وتطبيق التقويم المستمر في الواقع، وذلك لأن نقاط ومعدلات كشوف النقاط تتشكل من خلال الفروض والاختبارات التي تجرى في كل فصل من فصول السنة الدراسية، وهذه الفروض والاختبارات هي من أدوات التقويم المستمر تضاف إليها نقطة تُجمع فيها تقديرات ناتجة عن أدوات أخرى للتقويم المستمر كالملاحظة والمشاركة والواجبات المنزلية والمشاريع وغيرها من الأدوات وعليه فإن نقاط ومعدلات كشوف النقاط في حد ذاتها ناتجة عن عملية التقويم المستمر.

مَجْلَد
عَمَّ
مَجْلَد

بناء على ما توصلت إليه من نتائج الدراسة سنحاول تلخيص أبرز هذه النتائج في النقاط التالية:

✓ يعتبر التقويم التربوي العنصر الوحيد الذي يمكن من خلال مراقبة العملية التعليمية وتوجيهها إلى غاية تحقيق أهدافها ، وذلك من خلال تشخيص نقاط القوة والضعف في جانب من جوانبها ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه ، ثم اقتراح الحلول لتصحيح المسار وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة لذلك فهو يشكل أهمية بالغة داخل المنظومة التربوية ، فالنظم التربوية التي تكون نواتجها ومخرجاتها على درجة كبيرة من التطور والجودة والإتقان ، ويكون أفرادها على درجة عالية من الكفاءة والإبداع ، تعتمد على التقويم التربوي في العملية التعليمية

✓ يمر التقويم التربوي بثلاث مراحل متتالية تسير عملية التدريس من بدايتها إلى نهايتها للوصول إلى الأهداف التعليمية المراد تحقيقها وهي :

1- مرحلة التقويم التشخيصي ترافق مرحلة الانطلاق التي تهدف إلى الكشف عن المعارف والمهارات الضرورية التي يمتلكها المتعلمون قبل البدء في تنفيذ التعلّات الجديدة .

2- مرحلة التقويم التكويني : وهي مرحلة بناء التعلّات الجديدة وتستمر باستمرار عملية التدريس ، وتحدّد التقدّم الذي أحرزه المتعلمون في التعلّم وتوجيههم الاتجاه الصحيح .

3- مرحلة التقويم التحصيلي : وتأتي بعد الانتهاء من مرحلة بناء التعلّات لقياس نواتج التعلّم المكتسبة و الكشف عن الصعوبات والتأكد من تحقيق الأهداف .

✓ وبما أن، التقويم التربوي يهتمّ في عمومته بمختلف جوانب العملية التعليمية فإنه يشتمل على تقويم العديد من المجالات والتي من أهمها : المتعلم والمعلم والمنهج .

✓ يركز التقويم التربوي على تحقيق هدفين رئيسيين هما : الهدف الدافعي الذي يشكل محورا أساسيا في هذه الدراسة ، والهدف التصحيحي الذي يمثل أحد الأعمدة الهامة التي يقوم عليها التقويم التربوي .

- ✓ ظهر التقويم المستمر كردة فعل على التقويم التربوي التقليدي بعد ظهور العديد من المستجدات التي استوجبت إعادة النظر في هذا النظام التقليدي للتقويم ، مما أدى إلى تغيير جذري في بنيته التّحتيّة ، حيث كان هذا النظام القديم ينصبّ على قياس النواتج المعرفية الدنيا القائمة على الحفظ و الاسترجاع ، بالاعتماد على اختبارات الورقة والقلم التي تجري في نهاية كل فصل أو سنة دراسية ، لترتيب أو نقل المتعلمين من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى ، أما التقويم المستمر فيهتم بقياس الجوانب المعرفية العليا للمتعلم القائمة على التحليل والتقويم والتفكير الناقد والتفكير المبدع ، بالتركيز على تقويم جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والسلوكية.
- ✓ ويساير التقويم المستمر المسار التعليمي للمتعلمين ويندمج فيه بصفة مستمرة ، لتمكين المعلم من الوقوف على التقدم الذي حققه المتعلمون في تعلّماهم، والكشف عن النقائص والثغرات التي تحول دون بلوغهم الأهداف التعليمية المنشودة .
- ✓يركز التقويم المستمر على العديد من المبادئ والأساس التي من أهميها :
- الارتباط بالأهداف التعليمية الواضحة والمحددة بدقة .
 - شموليتها لجميع جوانب شخصية المتعلم .
 - تفعيل مبدأ التشارك من خلال إشراك كل من المعلم وولي أمر المتعلم وفريق العمل المختص داخل المدرسة .
 - التشخيص والعلاج .
 - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
 - التزام الموضوعية والصدق والثبات .- تعدد أدواته ووسائله : والمتمثلة في مجموع الإجراءات و الأساليب التي تجمع من خلالها المعلومات عن المتعلم ، والتي يتحدد استعمال كل أداة منها

بحسب المادة المراد تقويمها ، و أهم هذه الأدوات : الاختبارات ، الملاحظة ، المناقشة الصفية ،
الواجبات المنزلية وغيرها .

✓ يمر التقويم المستمر بخطوات متسلسلة ومحكمة في ضوء الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها ،
انطلاقاً من تحديد الأهداف ومروراً بالاستعداد للتقويم تم التنفيذ وصولاً إلى تحليل وتفسير
البيانات واستخلاص النتائج ، ثم تقديم المقترحات المناسبة التي تهدف إلى تحقيق الأهداف .

✓ تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي أهم مراحل التعليم على الإطلاق ، كونها تمثل المرحلة القاعدية
التي يتوقف عليها النجاح في المراحل التعليمية اللاحقة لما لها من أثر في تنشئة الأجيال
وإعدادها ، فهي المرحلة التي تنمو فيها قدرات الطفل واستعداداته ويكتسب مختلف المعارف
والمهارات الأساسية .

✓ المرحلة الابتدائية تتكون من ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ
نمو التلميذ وهي كالتالي :

- **الطور الأول** : وهو طور البناء التدريجي للتعلمات الأولية و يشمل السنتين الأولى و الثانية.
- **الطور الثاني** : ويشكل هذا الطور محور هذه الدراسة و يشمل السنتين الثالثة والرابعة ،
وهو مستوى تعميق التعلمات الأساسية عن طريق التعبير الشفوي ، وفهم المنطوق والمكتوب
والكتابة والتعمق في الرياضيات والمجالات الأخرى لذلك يعد مستوى أساسياً في تعلمات
المرحلة ، فبناء وإعداد قدرات المتعلمين في هذا المستوى تعد مفتاح للإصلاح التربوي وإنجاحها
له ، لذلك ينصب اهتمام التقويم المستمر في هذه المرحلة على تنمية وصقل المهارات الفكرية
للمتعلمين ، وتحسين قدرتهم على الأداء وفق أسس ومبادئ يجب على المعلم مراعاتها عند
تطبيقه .

- **الطور الثالث** : ويشمل السنة الخامسة وهو طور تعزيز التعلمات الأساسية، خاصة
التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي .

✓ يتميز تلميذ المرحلة الابتدائية بخصائص جسيمة وعقلية ولغوية واجتماعية تميزه عن متعلمي المراحل الأخرى تجعله محطّ اهتمام المربين والقائمين على القطاع التربوي .

✓ تعد الدافعية شرطا أساسيا في عملية التعلم الفعال لما يترتب عليها من توجيه للسلوك ، وزيادة في الجهد والطاقة المبذولة للمتعلم ، ويتوقف ذلك على مدى قدرة المعلم على التحكم في توجيه عملية التدريس وضبطها .

تعد الدافعية للتعلم من أهم الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر لضمان الوصول إلى الأهداف المنشودة ، وتحقيق التعلم الجيد ، فالتقويم المستمر له أثر كبير في زيادة دافعية المتعلمين للتعلم ، وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية لما لها من أثر في زيادة النشاط والجهد المبذول للمتعلمين وتوجيه سلوكهم للنشاط المرغوب ، ويكون من خلال تقديم التغذية الراجعة للمتعلم التي تتمثل في معرفته لنتائج أدائه فيتمكن من تحديد جوانب الخطأ فيه واستبعادها ، وتحديد جوانب الصواب وتثبيتها ، حيث أن هذه المعلومات عن أدائه تؤدي إلى إحساسه بالارتياح وتزيد دافعيته للتعلم والاستمرار فيه

من خلال تحليل وتفسير نتائج الدراسة اتضح أن نسبة معتبرة من المعلمين يدركون مفهوم التقويم المستمر ويطبقونه بطريقة صحيحة ، ويظهر ذلك من خلال إجاباتهم الصحيحة لمفهوم التقويم المستمر وأدواته وخطواته وغيرها من أسئلة الاستبيان ، وفي المقابل نجد أن نسبة كبيرة من المعلمين لا يدركون مفهوم التقويم المستمر ويظهر ذلك من خلال إعطاء إجابات خاطئة عن هذا المفهوم .

كما أن نسبة كبيرة من المعلمين لا تزال تطبق التقويم السيكمومتري القديم أثناء عملية التدريس حيث يرى هؤلاء المعلمون أن أدوات التقويم تتمثل في الاختبارات والفروض فقط .

وترى نسبة كبيرة من المعلمين أن التقويم لا يشمل جميع مراحل الدرس يكاد يجمع أفراد عينة الدراسة على أنّ التقويم المستمر يزيد في دافعية التلاميذ للتعلم .

كما أن إجابات أفراد عينة الدراسة عن الأسئلة المقيدة ب: "نعم" أو "لا" كانت في أغلبها صائبة .

لكن على الرغم من أن أغلب أفراد العينة يجمعون على أن التقويم المستمر يزيد في دافعية المتعلمين للتعلم ، وعلى الرغم من أن أغلب إجاباتهم عن الأسئلة المقيدة كانت صائبة ، إلا أنه يمكن القول أنه من خلال إجابات المعلمين عن مفهوم التقويم المستمر وخطواته وأهم أدواته يتضح أن الكثير من هؤلاء المعلمين لا يدركون مفهوم التقويم المستمر ، وبالتالي لا يطبقونه بشكل صحيح ، وهذا ما يؤثر سلباً على نواتج ومخرجات التعلم ويعود عدم تطبيق التقويم المستمر بطريقة سليمة إلى عدة أسباب منها :

- عدم أخذ المعلمين لدورات تكوينية تتعلق بكيفية تطبيق التقويم المستمر .

- كثافة برامج المرحلة الابتدائية ، واكتظاظ الأقسام بالتلاميذ .

- كما أن التقويم المستمر قد يشكل عبئاً على الكثير من المعلمين لما يتطلبه من مهارات فنية غير متوفرة لديهم .

- قلة الخبرة ، لأن الخبرة تلعب دوراً مهماً في تطبيق عملية التقويم المستمر، لأن تعرض المعلم لنفس المواقف يؤدي إلى الاستفادة منها والتغلب على الصعوبات واتخاذ القرارات المناسبة ، وهذا ما يفتقده المعلمون الجدد .

كل ذلك يحول دون فهم المعلمين للتقويم المستمر وتطبيقه على وجهه الصحيح ، فينفرون منه ولا يتحمسون لتطبيقه .

توصيات :

من أجل أن يكون لنتائج التقويم المستمر تأثيرا واضحا في دافعية التلاميذ للتعلم ، وأن يسهم بشكل كبير في إنجاح العملية التعليمية لا بد أن يكون المعلم على وعي تام بمفهوم هذا النظام التربوي الفعّال ، أن يحسن استخدامه ، وحتى يتحقق ذلك يمكن اقتراح بعض التوصيات أهمها :

- تكثيف الندوات التربوية والدورات التكوينية لتدريب المعلمين على كيفية تطبيق التقويم المستمر خاصة الجدد منهم .

- توجيه المتعلمين نحو المجالات التي تناسب وأوجه تميّزهم للكشف عن مواهبهم وكفاءاتهم لتنميتها وتطويرها مما يزيد دافعتهم للتعلم .

- أن يكون التقويم المستمر معززا لتعلّم التلاميذ ، لا مصدر رهبة وقلق وعقاب لهم ، كأن يسهم في تحسين نتائج تحصيلهم لا أن يكون عاملا سلبيا في إضعافها ، فتزيد ثقّتهم بأنفسهم ، ويقبلون على التعلم بشوق وحماس .

- أن يكون المعلم على دراية بحالات المتعلمين النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية ، يراعي هذه الظروف أثناء تطبيق التقويم المستمر.

- أن يحرص المعلم على تفعيل عملية التقويم المستمر من خلال إشراك جميع المتعلمين في عملية التقويم ، ليتوصلوا إلى المعلومة بسهولة ويسر فتحقق الأهداف ، كما يسهم ذلك في تمتين العلاقة بين المعلم والمتعلمين

- تحلى المعلم بالمصادقية المطلقة أثناء تطبيق التقويم المستمر، وبناء أدوات هذا النظام على أسس علمية ، لتكون أحكامه أكثر دقة وموضوعية .

- تنويع أساليب وأدوات التقويم المستمر ، واستخدام كل أداة لما يناسبها من المواد الدراسية المراد تقويمها .

[illegible]

❖ المصادر والمراجع

1. اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة ، صبحي حمدان أبو جلالة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت، ط1، 1999م .
2. الأحوال التربوية في بناء المناهج ، حسين سليمان مروة ، دار المعارف مصر، (دط) ، 1977 .
3. الاختبارات و المقاييس النفسية والتربوية، جلجل نصره محمد عبد المجيد ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، (د ط) ، 2007م .
4. أساسيات البحث التربوي ، عبد الرحمان عدس، دار الفرقان ، عمان، ط 2، 1999 م.
5. استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق ، فراس السليتي، عالم الكتب الحديث ، (د ط)، (د ت) .
6. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها ، تطويرها ، تقويمها رشدي طعيمة، دار الفكر، مصر ، (د ط) ، 2000 م.
11. البحث العلمي ومفهومه و أدواته وأساليبه ، عبيدات ذوقان وآخرون ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، (ط 7) ، 2001م .
12. التدريس في اللغة العربية ، يوسف ظافر الحامدي ، دار المريخ للنشر والتوزيع الرياض ، المملكة العربية السعودية ، (د ط) ، 2001م .
13. التدريس والتعليم وفق المقاربة بالكفاءات، فريد حاجي، دار الخلدونية، القبة ، الجزائر، ط2 ، 2013م .
14. التربية الميدانية و أساسيات التدريس ، سالم مهدي محمد وعبد اللطيف الحليبي بن حمد، مكتبة العبيكان، الرياض المملكة العربية السعودية ، ط2، 1998 م.
15. التقويم التربوي والقياس النفسي، جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، مصر، ط3، 1998م .

16. التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات، ميلود رقيق ، منشورات أنوار المعرفة ، مستغانم ، الجزائر ، (د ط) ، 2012 م.
17. التقويم التكويني في خدمة التعليم ، نخلة وهبة ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، 1993.
18. التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، صلاح ردود الحارثي ، وزارة التربية والتعليم ، جدة ، المملكة العربية السعودية ، (د ط) ، (د ت) .
19. التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية ، مبادئ ، نظريات ، تطبيقات ، مصطفى حسين باهي ، فاتن زكريا النمر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (د ط) 2004.
20. التقويم والقياس النفسي التربوي ، رمزية الغريب ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، ط10 ، 1987.
21. تقييم التعليم : أسسه وتطبيقاته ، محمد زيادة حمدان ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، (د ط) ، 1980م.
22. الدفعية للإنجاز عبد اللطيف محمد خليفة ، دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ، القاهرة ، (د ط) ، 2000 م.
23. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، محمد الصالح حثروبي ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، (د ط) ، 2012.
24. دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية ، عبد الحميد بن عبد الله العبد اللطيف و آخرون ، وزارة التربية الوطنية ، الإحساء ، المملكة العربية السعودية ، 1431 هـ.
25. دور التقويم في تحسين الأداء التربوي ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين ، (د ط) ، (د ت) .
26. رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية ، عبد الحق منصف إفريقيا الشرق ، المغرب ، (د ط) ، 2007م.
27. علم النفس المدرسي ، طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى المصري ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2014.

28. علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ، زهران حامد عبد السلام ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط 2 ، 1999م.
29. علوم النفس التربوي النظرية و التطبيق ، عبد الرحمان عدس و يوسف قطامي ، دار الفكر ، عمان ، (د ط) ، 2003 م.
30. فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، راتب قاسم عاشور ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، إربد ، ط 1 ، 2009 م.
31. قراءة في التقويم التربوي ، محمود مقداد وآخرون ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، باتنة، الجزائر ، ط 1 ، 1993 م.
32. القياس النفسي و التربوي ، محمد عبد السلام أحمد ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1999 م.
33. القياس والتقويم التربوي ، تاج السرّ عبد الله الشيخ و آخرون ، مكتبة الرشد ، الرياض ، المملكة السعودية ، (د ط) ، 2004 م.
34. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس أحمد يعقوب النور ، الجنادرية ، للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، (د ط) ، 2007.
35. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ملحم سامي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 3، 2005 م.
36. القياس والتقويم في علم النفس ، عبد القادر كراجة ، دار اليازوري العلمية ، للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 1998م.
37. لسان العرب ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي ، دار صادر بيروت لبنان ، مج 12 (د ط) ، (د ت) .
38. مبادئ القياس النفسي والتربوي ، سبيع محمد أبو لبدة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ط 3 ، 1985م.
39. مبادئ القياس و التقويم ، عزّت جردات وآخرون ، المكتبة التربوية المعاصرة ، عمان ، ط 3 ، (د ط) .

40. مبادئ علم النفس العام ، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2011 م.
41. المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة ، شفيق محمود ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت ، (د ط) ، 1989م.
42. المناهج التربوية المعاصرة ، الفرا فاروق الأزهر، غزة ، (د ط) ، 1997 م.
43. مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، أبو سل محمد عبد الكريم ، دار الفرقان ، عمان الأردن ، (د ط) ، 1999م.
44. المنهج التعليمي والتدريسي الفاعل ، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر (د ط) 2014.
45. مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، حسن زيتون ، عالم الكتب ، القاهرة ، (د ط) ، 2004 م.
46. نظام تقويم الأداء المدرسي في التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ، صالح عبد الله الكبير وآخرون ، مركز البحوث و التطوير ، فرع عدن ، الجمهورية اليمنية ، 2011 م.
47. نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، آمال صادق، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ط 4، 1999 م.
48. النمو من الطفولة إلى المراهقة ، منصور محمد جميل عبد السلام فاروق السيد ، دار تهمامة للنشر جدة ، (د ط) ، 1989 م.
49. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د ط) ، 2011 م.

❖ الرسائل الجامعية

1. فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع ابتدائي لمادة العلوم ، دراسة تقويمية لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة ، آمنة محمد الصالح المحكم الغامدي إشراف : حسين عبد الفتاح الغامدي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ، 1430.
2. الكفاءات اللازمة المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة عيسى فرج المطيري ، إشراف : محمد المري محمد إسماعيل ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ، 2010 م.
3. مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، سامي بن مصبح غرمان الحصيني ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ، 2007م.
4. واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأسباب التقويم في المرحلة الإعدادية مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، محمد عطية أحمد عفانة ، إشراف : محمد شحادة زقوت، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، 2011 م.
5. واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات ، هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان ، إشراف : عبد الله بن عبد العزيز الهدلق، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية، 2004 م.
6. واقع ممارسة الرياضة في الطور الابتدائي وأثره على النمو النفسي والاجتماعي للتلاميذ ، الحاج قادي، إشراف : أحمد شناتي، رسالة ماجستير ، معهد التربية البدنية والرياضة ، جامعة الجزائر ، 2011 م.

❖ المحاضرات والملتقيات المجلات :

1. اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب ، رسالة الخليج العربي ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد 18، 1985 .

2. الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعليم، وائل محمد مسعود ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، مجلد (1) ، العدد (9) ، 2012 م .
3. الاستخدام الأمثل لوسائل القياس و التقويم و دورها في ضمان جودة مخرجات المتعلم الجامعي ، طلال فرج يوسف كيلائو، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي مج 5 ، العدد 9 ، 2012 م.
4. البنية العملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس و العاشر في مدارس وكالة الغوث (الأنروا) في الأردن ، فريال أبو عواد ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25 ، العدد (3+4) ، 2009 م .
5. تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية ، محمد حسين سعيد حسين ، كلية التربية ، جامعة القاهرة ، بني سويف ، 2005م.
6. التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية ، يحيى علوان . مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة خيضر ، بسكرة ، العدد (11) ، 2007 م.
7. التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ، عطية عطية محمد السيد أحمد ، المكتبة الإلكترونية، 2008 م.
8. مؤشرات الدافعية لدى متدرب الكلية التقنية وتغيرها مع الفصول التدريبية ، رشيد جوجو ، محاضرة بالكلية التقنية بالإحساء .
9. مقرر القياس والتقويم ، غالية حمد السليم ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، مركز دراسة الطالبات ، النفل ، 1431هـ.

فہرست

الصفحة	العنوان
	الآية الكريمة
	شكر وعرفان
(أ - هـ)	مقدمة
	الفصل الأول : التقويم التربوي
07	● تمهيد
08	● مفهوم التقويم
08	1- لغة
08	2 - اصطلاحا
10	● التقويم التربوي
10	1- مفهومه
12	2- الفرق بين التقويم التربوي والتقييم والقياس والاختبار والعلاقة بينها
12	أ- الفرق بين التقويم والتقييم
13	ب- الفرق بين التقويم والقياس والاختبار
16	3- مقارنة بين التقويم التربوي قديما وحديثا
16	ـ المداخل والمنطلقات الفكرية للتقويم التربوي
16	أ- المدخل السيكمومتري
17	ب- المدخل السياقي
17	ج . المدخل التشخيصي (التقديري)
18	4 . أنواع التقويم التربوي
18	أ. التقويم التشخيصي
19	ب . التقويم التكويني
19	ج . التقويم التحصيلي
20	5 . أنماط التقويم التربوي و مجالاته
21 .	أ . تقويم المتعلم

22	ب . تقويم المعلم
22	ج . تقويم المنهج
23	6. أهداف التقويم التربوي
الفصل الثاني : التقويم المستمر	
26	1 . تمهيد
27	2 . مفهوم التقويم المستمر
29	3 . وظائف التقويم المستمر
30	4 . مبادئ و أسس التقويم المستمر
34	5 . أدوات التقويم المستمر
44	6 . خطوات التقويم المستمر
49	7 . أهداف التقويم المستمر
51	8 . أهمية التقويم المستمر
53	9 . فوائد التقويم المستمر
الفصل الثالث : أثر التقويم المستمر في دافعية تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية	
.	
56	1 . تمهيد
57	2 . مفهوم المرحلة الابتدائية
57	3 . أطوار مرحلة التعليم الابتدائي
58	4 . أهمية المرحلة الابتدائية
59	5 . خصائص نمو تلميذ المرحلة الابتدائية
61	6 . أهداف المرحلة الابتدائية
62	7 . التقويم في المرحلة الابتدائية
62	8 . أهداف التقويم في المرحلة الابتدائية
63	9 . التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية
63	10 . الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية

65	تمهيد
66	1- مفهوم الدافعية
67	2- تعريف الدافعية الاتجار
68	3- أنواع الدوافع
69	4- أهمية الدافعية في التعليم
70	5- دور دافعية الاتجار في حياة المتعلم
71	6- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
72	7- دور التقويم المستمر في زيادة الدافعية للتعلم
الفصل الرابع : عرض وتحليل نتائج الدراسة	
75	1- إجراءات الدراسة
75	أ- منهج الدراسة
75	ب- أداة الدراسة
75	ج- مجتمع الدراسة
75	د- عينة الدراسة
76	هـ - بناء أداة الاستبيان
77	استمارة الاستبيان
81	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
120	خاتمة
127	قائمة المصادر والمراجع
134	فهرس الموضوعات