الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

التقويم التشخيصي وأهميته لدى معلمي اللغة العربية

دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بالوادي

مذكرة تخرّج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها تخصص علوم اللّسان

إعداد الطالبتين:

- بحرية بن دبكة
- بهجة لعمودي

الأستاذ	الصفة	مؤسسة الانتساب
د/ سليم حمدان	رئيساً	جامعة الشهيد حمه لخضر
د/ عبد الحميد بوترعة	مشرفاً	جامعة الشهيد حمه لخضر
أ/ محمد الصالح زغدي	مناقشاً	جامعة الشهيد حمه لخضر

السنة الجامعية: 1438هـ-1439هـ/ 2017م-2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ:

أَعُوذُ بِٱللَّهِ مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ

﴿لَئِن شَكَرۡتُمۡ

لَأَزِيدَنَّكُمۡ ۝٧﴾

صدق الله العظيم

ابراهيم: الآية 7.

شكر وعرفان

بداية لا يسعنا في هذا المقام إلاّ أن نحمد الله حمدا كثيرا طيبا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه على توفيقه لنا لاتمام هذا العمل المتواضع فهو ولي التوفيق والسداد

ومن باب الاعتراف بالجميل نتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان والعرفان إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة بداية بأستاذنا المحترم الدكتور "بوترعة عبد الحميد" الذي أشرف على هذا العمل. كما نتوجه بشكرنا إلى اساتذتنا من الطور الابتدائي إلى الجامعي،

فجزاهم الله كل خير.

كما نوجه شكرنا إلى أعضاء اللجنة المناقشة على جهدهم في قراءة هذا البحث بغية تقويمه وتنميته فأعانهم الله على ذلك.

وفي الأخير نقدم شكرنا إلى كل من مدّ لنا يد العون من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث.

وتقبل الله منا ومنكم خالص الأعمال ووفقنا لما يحبه ويرضاه.

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي خلق الانسان، وعلّمه البيان، و أنزل القرآن، بلسان عربي مبين ثم الصلاة والسلام على الحبيب المصطفى، المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء، وسيد الفصحاء الذي أوتي الحكمة وفصل الخطاب أما بعد:

من طبيعة الإنسان ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة، يحاول دائما أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه لينجز، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل من جهد ومال و وقت وكذلك ليعرف أيستمر في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلّب الأمر تغييرا في الأسلوب للوصول إلى نتائج أفضل والتقويم هنا هو الوسيلة الوحيدة لمعرفة ذلك. فعملية التعليم هي الأداة الأولى التي تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ليواكب عصره ويكون هذا السلوك معرفيا أو وجدانيا أو حس حركيا، فالتقويم يعدّ أحد المكونات الأساسية في المنظومة التربوية، يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها، ومن ثمّ اتخاذ القرارات والإجراءات العلمية لعلاج نقاط الضعف والتعزيز لنقاط القوة للوصول إلى نتائج مرضية.

فالتقويم يؤدي دورا مهمّا في العملية التعليمية، وهو جزء لا يتجزأ منها فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم.

والتقويم التشخيصي الذي يميّز حالة المكتسبات القبلية في عملية التعليم والتعلم يبحث عن التعليمات الجيدة، ويكون عادة في بداية العمل حيث يستخدم هذا التقويم كاختبارات لتحديد المشكلات وتشخيصها وتحديد الوضع أيضا، وكان الهدف من تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة المتعلمين مما يترتب على ذلك اتخاذ قرارات تربوية وإجراءات تهدف إلى تدعيم النواحي الإيجابية، ويتعدّى ذلك إلى تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء المعلم وطرق التدريس والمناهج

التدريسية. حيث أصبح التقويم التشخيصي مواكبا للتعلم، وأخذ هذا المفهوم يتسع معناه ليشكل استراتيجية تدريسية.

وفي ضوء هده الرؤية، تعد المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى في طريق التلميذ للعلم والمعرفة، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، وتشكّل هذه المرحلة من التعليم البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة التي تساهم في تكوينه التشخيصي.

وفي هذه المرحلة يكون المعلم والطالب معا طرفي العملية التعليمية، وعلى قدر اهتمام كل منهما يصلان إلى النتائج المرْجُوَّة من التعليم وما يحقق تطلّعات المجتمع ومتطلّباته، وتعد هذه المرحلة القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها اعداد التلميذ للمراحل التالية وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمّة جميعا. ومن أجل هذا خصّصنا موضوع بحثنا هذا تحت عنوان: التقويم التشخيصي وأهميته لدى معلمي اللغة العربية دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بالوادي.

وكان سبب اختيارنا لهذا الموضوع هو التطلّع عن مدى تجسيد واستخدام هذا النوع من التقويم في العملية التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في مدارسنا اليوم ومستوى نجاحه عند التلاميذ بصفة خاصة. ولأّن التقويم أيضا يبقى كعامل مهم في تطوير وتحسين أداء التلميذ وتحصليه الدراسي.

حيث نسعى من خلاله للإجابة على جملة من الإشكالات وهي كالآتي:

ما هو التقويم التشخيصي؟ فيما تتمثل أهمّ مبادئه؟ وما مدى تجسيده في العملية التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات انبنى البحث من خلالها على فصلين:

الفصل الأوّل بعنوان: التقويم التشخيصي وأهميته لدى معلمي اللغة العربية، وتندرج تحته ثلاثة مباحث مسبوقة بمدخل:

المبحث الأول: التقويم، **المبحث الثاني:** التقويم التشخيصي، **المبحث الثالث:** مرحلة التعليم الابتدائي

أمّا بالنسبة **للفصل الثاني** وهو الفصل التطبيقي التي أُجريت فيه الدراسة الميدانية والذي خصّصْناه لإجراءات البحث وأدواته وهي كالآتي:

مبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة، المبحث الثاني: حدود الدراسة، المبحث الثالث، أدوات الدراسة، المبحث الرابع: الدراسة الاستطلاعية، المبحث الخامس: نتائج الدراسة الاستطلاعية.

كما حاولنا فيه اكتشاف بعض صعوبات التقويم والحلول المقترحة مع بعض التوصيات.

أمّا المنهج المعتمد في دراستنا فهو وصفي معتمدين فيه على الإحصاء والتحليل إذ قمنا بوصف واقع استخدام التقويم التشخيصي في العملية التعليمية، وإحصاء مضمون الاستمارات والاستبيانات وتحليل كل ما توصلنا إليه في عملية الإحصاء.

وقد كان زادنا في كل هذا البحث مجموعة هامة من المصادر والمراجع أدرجناها وفق قائمة المصادر والمراجع أهمها:

محمد عبد الحليم منسي، التقويم التربوي ومبادئ الاحصاء.

عصام النمر، القياس والتقويم في التربية الخاصة.

سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية التربوية.

صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات أهمها:

صعوبة العثور على مراجع تتناول التقويم التشخيصي بصفة خاصة. وأهم ما يدور حوله من مميزات، و لا يسعنا إلاّ أن نحمدُ الله عزّ وجل أنْ وفّقنا في إنجاز هذا البحث، فالفضل يعود إليه أولا وآخرا، ويرجع الفضل بعده إلى أستاذنا المحترم بوترعة عبد الحميد الذي أشرف على هذا العمل، كما لا ننسى أن نشكر أساتذتنا بقسم اللغة العربية والأدب العربي الذين لم يبخلوا عنا بتوجيهاتهم وإرشاداتهم التي اسهمت بشكل كبير في هذا العمل.

وآخر قولنا الحمد لله وآمالنا أن نكون وفقنا ولو بالشيء القليل في إنجاز هذا العمل.

الفصل الأول

التقويم التشخيصي وأهميته لدى معلمي اللغة العربية

توطئة

المبحث الأول: التقويم

المبحث الثاني: التقويم التشخيصي

المبحث الثالث: المرحلة الابتدائية

توطئة:

يرتبط التقويم بعدة مفاهيم هي في الحقيقة ليست مرادفة له بل خطوات يعتمد عليها لإصدار أحكامه النهائية، والقيام بتعديل في العملية التعليمية، فهو بحاجة ماسة إلى القياس، والاختبار، والتقييم وبواسطتها يشكّل أدوات وأساليب تقويمية مختلفة للحصول على تقديرات كمية، وكيفية، تبيّن له بوضوح مدى وصوله إلى تحقيق المخرجات اللازمة، والتي قام بالتخطيط لها، ولا يتأتى تحقيق التقويم إلا بواسطة جملة من الأدوات وهي:

1- القياس: يشير القياس إلى القيمة الرقمية التي يحصل عليها المتعلم في امتحان ما، وهذا يعني أنّ التحصيل الجامعي الذي يعبّر عنه رقميا في الغالب هو في الحقيقة قياس.[1]

ويقول أنور عقل بخصوص التقويم: أنّه ورد بناءً على القياس فالقياس سابق للتقويم وأساس له.[2]

2- الاختبار: أداة من الأدوات التي يعتمد عليها القياس وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تصاغ انطلاقا من الأهداف المراد الوصول إليها وتتسم الاختبارات بخاصية الكمية والقيمة أي اعطاء التقدير الكمي والكيفي للتلميذ بعد انجازه لعمل بطريقة مكتوبة أو شفوية، أو بالقيام بعمل تطبيقي ومنها يمكن تقويم قدراته ومعارفه بصورة جيدة.[3]

3- التقييم: هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة وتكون نتائج التقييم كمية وكيفية.[4]

الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

يتبادر إلى ذهن بعض التربويين أنّ القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدّي إلى مفهوم معنويّ واحد، والصحيح أنّ بينها فروقاً واضحة، وذلك على النحو الآتي:

---

[1] – مليجي ثناء وآخرون، مدخل إلى تدريس العلوم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د ط،2006، ص30.

[2] – عقل أنور، دورة تدريبية في أساليب التقويم الحديثة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1،2007 ، ص30.

3 – ينظر، صالح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات اعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1،2002، ص44.

4 – حمدي شاكر، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط1، 2004 ، ص22.

القياس: وصف كمّيّ لظاهرة أو جوانب متعدّدة. ويعبّر عن ذلك عددياً، فعندما يحصل التلميذ أحمد على 90 درجة من 100 فهذا قياس، أمّا إذا قلنا إنّ أحمد حصل على تقدير ممتاز فهذا تقييم، حيث أصدرنا حكماً على تحصيل أحمد في حدود مستوى معيّن وصل إليه وهو مستوى ممتاز. هذا المستوى تمّ تحديده من قبل كمعيار، فمن يحصل على درجة 90 فأكثر سوف يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم وأساس له. وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات.

التقييم: إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودقتها وفاعليّتها، على أن يتمّ هذا الحكم في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار معيّن. ويتمّ تقييم التلميذ أحمد في ضوء المستويات المحدّدة من قبل مثل: ضعيف، مقبول، جيّد، جيّد جدّاً، ممتاز.

التقويم: التعديل والإصلاح بعد التشخيص، لذا فالتقويم هو الأعمّ والأشمل من بين المصطلحات الثلاثة.

والمصطلحات الثلاثة يمكن أن تكون الفروق بينها على النحو الآتي:

إنّ القياس وصف، والتقييم إصدار حكم، أمّا التقويم فهو تعديل. على أن استخدام التقويم في كثير من المجالات يقصد به التقييم، كما هو حاصل في اختبارات المتعلّمين النصفيّة والنهائيّة في المدارس، فمهمّة المعلّم تتوقّف على إصدار الحكم على المتعلّم دون معالجة القصور عنده، ويستثنى من ذلك الاختبارات الشهريّة والّتي يحاول بعض المعلّمين من خلالها معالجة القصور عند التلاميذ وتقديم العلاج المناسب لهم[1].

[1] – مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الاسلامية الثقافية، لبنان، ط 1،2011 ص216– 217.

المبحث الأول: التقويم:

يعدّ التقويم أحد المكوّنات الأساسية في المنظومة التربوية، يؤثّر في كلّ مكوناتها ويتأثر بها، فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها، ومن ثمّ اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف والتعزيز ونقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية.

فالتقويم يؤدي دورا مهما في العملية التعليمية، وهو جزء لا يتجزأ منها، فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطاتها لرؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم.

أولا: مفهوم التقويم:

أ– لغة:

جاء في أساس البلاغة: «قوم العود وأقامه فقام واستقام وتقوّم».[1]

وجاء في لسان العرب لابن منظور: «التقويم ومنه قوّم الشيء جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه».

ومنه تقويم السلعة: قدّر ثمنها وسعرها، والتقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره.[2]

كما جاء في منجد اللغة والأعلام كلمة (قوَّم) الشيء بمعنى درأه بمعنى أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوجَّ أي عدَّله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف.[3]

وجاء في القرآن التقويم والتقييم بمعنى الأحسن في تأليفه واعتداله وصوابه وعدله.

قال تعالى: ﴿ذَٰلِكُمْ أَقْسَطُ عِندَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَىٰ أَلَّا تَرْتَابُوا...﴾ البقرة (282).

وقوله أيضا ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ التين (4).

---

[1] – الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت ،ط1، 1998، ج2، ص874.

2 – ابن منظور، لسان العرب، ج12، لبنان ط 1،1955، ص469.

3 – المنجد في اللغة والاعلام، المطبعة الكاثوليكية دار المشرق، بيروت، ط21، 1973 ،ص363-364.

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن مفهوم التقويم لغويا يفيد بيان قيمة الشيء وتحديدها مع استقامته وإصلاح اعوجاجه.

ب- اصطلاحاً:

يعرّفه فؤاد سليمان قلادة بأنّه إصدار حكم على مدى تحقيق أهداف منشودة على النحو الذي تحققه تلك الأهداف وبحيث تحدث تغيرات في سلوك الطلاب الدارسين وتتضمن تلك العملية:

أ. تجميع المعلومات المناسبة (القياس Measurement)

ب. الحكم علي قيمة هذه المعلومات تبعًا لبعض المستويات.

ج. اتّخاذ قرارات مبنية علي هذه المعلومات أو بدائل منها تكون صالحة.[1]

والتقويم هو عملية تربوية يقوم بها المربي دورياً بهدف البحث عن مواطن القوة؛ لتعزيزها، ومواطن الضعف؛ لتداركها؛ عن طريق حصص التدعيم والعلاج للضعف الذي يلاحظه عند جماعة من التلاميذ الذين يشكّلون عجزا في بعض العناصر من البرنامج، والبحث والتطوير بالنسبة للنقائص التي يلاحظها المدرس في عمله مثل: نقص في التحضير ، ضعف في استخدام الطرق والوسائل، ومن هنا نقول إنّ التقويم عمليةٌ شاملة لجميع أقطاب العملية التربوية دون استثناء من تلميذ، ومعلم، وبرنامج ووسائل تعليمية وعلاقات وغيرها، وهذه العملية نفتقدها في منظومتنا التربوية مما أدّى بالبعض إلى إصدار أحكام غير موضوعية.[2]

ويرى كامل وايلز: أنّ التقويم عملية تصدر منها الأحكام وتستخدم كأساس للتخطيط وتشتمل على تحديد الأهداف وتوضيح الخطط، وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام.[3]

من خلال هذه التعاريف الاصطلاحية للتقويم نستنتج أنَّ التقويم عملية منظمة يتم فيها جمع المعلومات والبيانات بطرق القياس وبأساليب مختلفة لإعطاء قيمة لشيء ما، ومعرفة ما تحقق من

[1] – محمد أبو الفتاح حامد الخليل، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشنفرى للنشر والتوزيع، د ط، 2011، ص5.

[2] – محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، د ت، ص198.

[3] – سليمان أحمد عبيدات، القياس والتقويم التربوي، جمعية المطابع التعاونية، عمان، د ط، 1988م، ص63.

الأهداف في العملية التربوية وبمعرفة النقص الموجود أو الخلل ثم إدخال الاصلاحات عليه سواء كان هذا الشيء طالب، كتاب، برنامج تعليمي، مقرر دراسي.

ثانيا: أنواع التقويم

أ- التقويم التشخيصي: (القبلي التمهيدي):

ويسمى التمهيدي أو القبلي، يجري قبل تطبيق البرنامج، سواء كان برنامجا تعليميا أو إشرافيا أو غير ذلك، وهدفه الحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه ومدى استعداد الأفراد الذين سيطبق عليهم هذا البرنامج وذلك لتعديله وفق استعدادات هؤلاء الأفراد واحتياجاتهم.[1]

وهو مجموعة من المتطلّبات الأساسية من الحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالموضوع، أو الهدف المخطّط له، والتي لا يمكن للتلاميذ أنْ يتعلّموا الموضوع أو يبلغوا أهدافه المخطّطة إلاّ إذا أتقنوا تلك المتطلّبات.[2]

كما يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، وتحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتّى يمكن علاج هذه الصعوبات، وتحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء أنماطهم التعليمية.[3]

ويستعمل للتعرّف على كمية المعارف والمعلومات لدى المتعلم قبل بدء دراسة جديدة حتى يتأكّد المدرّس من الخلفية التعلمية للمتعلم، ويكون هذا التقويم في بداية العام الدراسي، ويترتب على نتائج هذا التقويم:

- تحديد المستوى المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلمين قبل البدء في تطبيق المنهج وتحديد مستوى الكفايات المعرفية، والوجدانية، والمعيارية، والتي يمتلكها المتعلمون في الوضع الكائن قبل التطبيق بغرض التأسيس عليها.

---

[1] - زكرياء محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1،2002 ، ص16.

2 - الأستاذ محمد السعيد بوقي، المدرسة الابتدائية أوبيرة محمد الحافظ عرض تقديمي وتطبيقي لكيفية بناء اختبار شخصي، د ط، 2013.

3 - غسان يوسف قطيط، أنواع التقويم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، د ت، ص3.

– تحديد الإمكانات المتاحة والمناخ السائد ومستوى تأهيل المتعلمين في عملية تنفيذ المنهج.[1]

ب– التقويم التكويني (البنائي):

يستخدم المعلمون التقويم البنائي في مراقبة ومتابعة عملية تعليم الطلاب كأفراد ومجموعات ويقدم هذا التقويم معلومات مستمرة يمكن أن يستفيد منها المعلم في تعديل العملية التدريسية. وتصميم خطواتها التالية استجابةً لحاجات الطلاب مما ييسر تعلمهم. وبذلك يكون التقويم البنائي جزءا متكاملا من العملية التدريسية بما تقدّمه نتائج هذا التقويم المستمر من تغذية راجعة[2] Feedback، و تغذية أمامية[3] Feedforward، فممارسات التقويم الصفي الجيد تتطلب من المعلم إحداث توازن بين ملاحظاته عن الطلاب أثناء الدرس، وما يطرحه من تساؤلات، وما يجريه من مناقشات، وما يضعه من تقديرات.[4]

وهو ذلك التقويم الذي يعمل على مسايرة برنامج تعليمي ومدى تحقق أهداف هذا البرنامج، كما يهدف هذا النوع من التقويم إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معيّن والكشف عن الأجزاء التي تمَّ تعليمها بالمستوى المناسب للاستفادة من ذلك في تطوير وتحسين عملية التعلم.[5]

ج– التقويم الختامي:

يتم التقويم هنا لنواتج التعلم في نهاية وحدة أو فصل أو سنة دراسية. وغالبا يتم رصد درجات المتعلمين باستخدام الاختبارات التحصيلية والتي يتم إعدادها من قبل المعلم، أو من قبل فريق من المعلمين.

---

[1] – عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم سلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط2، 2014، ص110.

[2] تغذية راجعة: التغذية الراجعة في الميدان التعليمي تهدف إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده وآلية تصحيح أخطائه. فهي تساهم في تعديل السلوك عند المتعلم من خلال تقويم نتائجه.

[3] تغذية أمامية :احدى اهم انواع الشبكات العصبونية التي تؤمن نقل معلومات بالإنتشار العكسي للإتجاه الأصلي لقدوم المعلومات .

[4] – صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، ط5،2015، ص35–36.

[5] – محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د ط، ، د ت، ص35.

ويتوقع أن يحقّق هذا التقويم عدّة أهداف رئيسة وثانوية، وقد يطغى الهدف الثانوي على الرئيسي أحيانا، فقد يكون الهدف مقارنة تحصيل المتعلمين في عدة مدارس، أو الكشف عن مدى فعالية العملية التعليمية، باعتماد الدرجات كمؤشّر على مدى تحقيق الأهداف التعليمية[1].

ثالثا: مبادئ وأسس التقويم

إن التقويم التربوي جزء من عملية شاملة تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة حتى يأخذ التقويم فاعليته فلا بد له أن يستند إلى المبادئ الآتية:

1- ضرورة تحديد الهدف من التقويم أولاً.

2- يجب اختيار في ضوء الأهداف التي يخدمها والتي تتصف بالدقة والموضوعية.

3- إنّ التقويم وسيلة وليس غاية تتمثل في الحصول على معلومات يمكن من خلالها اصدار قرارات تطور العملية التربوية وتساعد في تجاوز الأخطاء والسلبيات وتعزز من جوانب الإيجابية.

4- أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التي تتناول نمو الطلبة.

5- يجب أن تكون تعاونية مشتركة بين الأطراف المعنية بالتقويم.

6- أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والجهد والمال قدر الامكان.

7- ضرورة تعدد إجراءات التقويم و أسلوبه الدراسي للطلبة كوسيلة واحدة شيء غير مرغوب فيه لا يعطى في دقيقة.

8- ضرورة أن يمتلك المدرس معرفة و خبرة ومهارة بوسائل التقويم، من حيث ميزاتها وعيوبها كي يتجاوزها للوصول إلى نتائج دقيقة وتفسيرات موضوعية لها.[2]

رابعا: أسس التقويم :

هناك مجموعة الأسس التي لابد من مراعاتها عن تخطيط وتنفيذ عملية التقويم إذا ما أريد لهذه العملية النجاح في تحقيق أهدافها وتنفيذ هذه الأسس.

---

[1] - سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية التربوية، بغداد، ط 3،2004، ص31.

[2] - محمد حميد مهدي السعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص136-137.

* أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية، ولكل عناصر العملية التعليمية والتعلمية والعوامل المؤثرة فيها.

* أن يكون التقويم عملية تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية التربية حتى يتم تصحيح مسار عملية التعلم.

* أن يكون التقويم متكاملا بمعنى أن يكون هناك ترابط وتكامل، وتنسيق بين الأدوات المتعددة المستخدمة في التقويم.

*كما أنَّ من أسس التقويم أن يتمّ بطريقة تعاونية يشارك فيها كلّ من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها كالمعلمين، والمديرين، والمشرفين، التربويين ،والمسؤولين، وذوي الخبرة، وأولياء الأمور.

* أن يكون التقويم متّسقاً مع أهداف المنهج بمعنى أنْ يتصلّ بما ينبغي إنجازه، فإذا كان البرنامج التدريسي يرمي إلى نمو شخصية الطالب فإنّ عملية التقويم يجب أن تقلل من الفروق الفردية في الأداء وتكثر من المقارنات الجماعية[1].

* أن يبنى التقويم على أساس علمي بمعنى أن يتوافر في الأدوات المستخدمة فيه مجموعة من الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز.

* أن يميّز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة ويكشف عن الفروق والقدرات المتنوعة للتلاميذ.

* أن يكون التقويم تَشْخِيصيًا وعلاجيا أي يصف نواحي القوة والضعف في عمليات الأداء وفي نتائج هذا الأداء بقصد الإفادة من نواحي القوة وعلاج الضعف وتداركه.

* أن يكون التقويم وظيفياً بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية، وفي إحداث تغييرات إيجابية في جميع عناصرها.

[1] – علي أحمد مدكور وآخرون، تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، العدد الثاني، ج2، 2016، ص566-567.

* أن ينظر إلى التقويم كوسيلة لتحسين العملية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة، وليس كغاية في حد ذاته.

* أن يراعى في التقويم النواحي الإنسانية بمعنى أن يترك أ ثراً طيباً في نفس التلميذ ، فلا يشعر بأنه نوع من العقاب أو التهديد.

* أن يراعى في التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.[1]

خامسا: أهمية التقويم:

التقييم والتقويم ليسا وظيفتان أساسيتان للتدريس فحسب، وإنّما أيضاً هما وظيفتان جدليتان، ويذهب بعض الناس إلى أنّ الدرجات تجعل التعليم غير إنساني وتغرس عدم الثقة بين المعلمين والتلاميذ. ويرى آخرون أنّ الدرجات والتقديرات ومقارنة التلاميذ تؤدّي إلى قلق ضار وإلى خفض تقدير الذات بالنسبة لأولئك الذين يعترفون بأهمية التقييد، والتقويم، كثيرا ما شيّدوا وأدانوا الاهتمام والتأكيد على مهارات الاختبار الأساسية تأكيدًا زائدًا، والتنافس المفرط الذي ينتج عن ذلك. ويعتقد آخرون أنّ درجات التقديرات قياسات غير دقيقة تعبر عن أهواء المدرس ولا تعبر عن اتقان الأهداف التعليمية العامة وبغض النظر عن النقد والجدل الدائر عن الموضوع، استمرت عملية تقييم التلاميذ وتقويمهم، وبقيت ممارسات جوهرية مستمرة وثابتة في الأساس خلال معظم القرن العشرين. وهنا ظرفان هامان من ظروف مدرسة التدريس تساعدان على تفسير هذه الحقيقة.[2]

وتكمن أهمية التقويم أيضا في:

أولا: توضيح الأهداف التربوية:

يتمّ توضيح الأهداف التربوية من خلال التعرف عن نتائج المتعلم من عدّة جوانب هي:

1- التخطيط للتعليم (أو تحضير الدروس) حيث يتم تعريف الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.

---

1 – محمد شحادة زقوت، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، أطروحة درجة ماجستير، الجامعة الاسلامية غزة، 2011، ص23.

2 – جابر عبد الحميد، التدريس والتعليم اساس النظرية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1،2005،م، ص261-262.

2- في المراحل الأولى من التعليم حيث يشارك التلاميذ في مناقشة الأهداف العامة للتربية.

3- في الاختبارات الصفية التي تتطلب دائما تحديد اجرائي للأهداف التربوية.

4- في حالات تشخيص صعوبات التعلم.

5- عند تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.

ثانيا: التقدير القبلي لحاجات المتعلمين.

إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الاختبارات التحصيلية والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم فإن ذلك يكون مفيدا بالنسبة لهم وقد يتم اجراء وأكثر مما يلي:

1- يتم تطبيق اختبارا قبليا مشابها الاختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعلم لتوجيه نظر التلاميذ للمهام التي يتضمنها الاختبار.

2- يطبق على التلاميذ انماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم عملها وذلك خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.

3- يتم تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بوسائل مختلفة مثل مقاييس التقدير وقوائم المراجعة.

4- إعطاء التلاميذ فرص لتقويم دائم باستخدام اختبارات ذاتية.

ثالثاً: تفيد الاختبارات التحصيلية في إثارة دافعية المتعلمين:

ويمكن للتقويم أن يساعد على إثارة دافعية التلاميذ بواحد من الطريقتين التاليتين:

1- تزويد التلميذ بأهداف مباشرة يستطيع أن يحقّقها بنفسه.

2- تزويد التلميذ بمعلومات عن مدة تقدمه في التعلم.

رابعا: تفيد الاختبارات التحصيلية في تشخيص صعوبات التعلم:

تسهم الاختبارات التحصيلية اسهاما كبيرا في خطوات تشخيص التعلم التالية:

* تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

* التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.

* تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.

* تحديد الاجراءات العلاجية المناسبة .[1]

المبحث الثاني: التقويم التشخيصي:

إن بداية هذا النوع من التقويم هو الاختبارات التشخيصية التي كانت في العادة تتكون من مجموعة مقاييس موضوعية لقياس أكثر عدد من القدرات، فلم يكن هناك حد فاصل بين اختبارات التحصيل اختبارات التشخيص.

أولا: مفهوم التقويم التشخيصي:

أ- التشخيص لغة: شخّص الشخص جماعة بشخص الإنسان وغيره مذكر والجمع أشخاص، وشخوص. وشيخاص، والشخص كلّ جسم له ارتفاع وظهور والمراد له إثبات الذات فاستعير له لفظ الشخص.[2]

وجاء في القاموس المحيط «وشخص كمنع شخوصا : ارتفع و بصره : فتح عينيه وجعل لا يطرف وبصره : رفعه و من بلد إلى بلد : ذهب وسار في ارتفاع و الجرح : انتبر وورم و السهم ارتفع عن الهدف و النجم : طلع و الكلمة من الفم : ارتفعت نحو الحنك الأعلى وربما كان ذلك خلقة أن يشخص بصوته فلا يقدر على خفضه . وشخص به كعني : أتاه أمر أقلقه وأزعجه . وككرم : بدن وضخم».[3]

وجاء في معجم الوسيط: « شخص الشيء شخوصا ارتفع ويدمن بعيد والسهم جاوز الهدف من أعلاه. ومن بلده، وعنه: خرج وإليه: رجع وأمامه مثل بشخصه وفلان بصره ويبصره: فتح عينيه ولم يطرف بهما متأملا أو منزعجا.[4]

ومن خلال هذه التعاريف اللغوية للتشخيص هو تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الخاصية أو السمة أو الظاهرة وفق ما تم تقديره وقياسه.

---

[1] – محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، ص23-25.

[2] – ينظر، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ج7، بيروت، ط 1،2002 ،ص50.

[3] – الفيروز أبادي، قاموس المحيط، ج2، الهيئة المصرية، ط3،1978 ، ص303-304.

[4] – مجمع اللغة العربي، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4،2004، ص475.

ب- التشخيص اصطلاحا:

يقوم بعملية التشخيص التربوي معلم التربية الخاصة بعد تدريبه وبمساعدة الأخصائي النفسي ويعتمد هذا التشخيص على ما يلي:

- السجل الأكاديمي للطفل.
- المستوى الأكاديمي للطالب في المهارات الأكاديمية المختلفة.

ومن أشهرها:

- مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقليا.
- مقياس المهارات العادية للمعوقين عقليا.
- مقياس البينوي للقدرات السيكولغوية.
- اختيار ودوك للقراءة المتمكنة.[1]

ويشمل التشخيص جميع ما سبق من تقييم وقياس وملاحظة وتقييم وتقدير وبناء على ذلك يتم اصدار الحكم على وجود الصفة أو السمة.

ويعرف "هاول" التشخيص على أنّه شكل من أشكال التقويم وهو مصطلح مستعار من العلوم الطبية، ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك وهنالك أمثلة ومتعددة على التشخيص في التربية الخاصة منها:

تضيف فئات التربية الخاصة المختلفة إلى درجات متتالية من حيث الشدة أو امتلاك الصفة كما هو الحال في التفوق العقلي فنقول متفوق ممتاز، عبقري.[2]

والتشخيص أي محاولة تعرف جوانب القوة والضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس أو المناهج أو المرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم ، مع الإشارة

[1] - عصام النمر، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دل اليازوري، عمان ، الاردن، ط 1،2016، ص67-68.

[2] - المرجع نفسه، ص27.

إلى أنّ هناك اختبارات خاصة بالتشخيص ، ولكن هذا لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية الصفية العادية التي تتناسب مع وظيفة التشخيص.[1]

وهو عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل معينة.

كما يعني عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخلل، والتعثر في تعلمهم، أو العوائق التي كانت عاملاً مسبباً لعدم تحقيق الأهداف، المتوخاة ويستند هذا التشخيص إلى فرضيات ينطلق منها لتفسير نتائج التعلم وصعوباته مثل مؤهّلات المتعلم أو وسطه الأسري أو طريقة التدريس أو نوعية الاختبارات كما أنه يعتمد على مجموعة من الخطوات المنهجية وهي:

1- تحديد المشكل والتعرف عليه ضبط صياغته.

2- تصميم خطة البحث المشكل: تحديد الهدف من التشخيص وأسلوبه وأدواته.

3- تنفيذ عملية التشخيص.

4- تحليل نتائج التشخيص.

5- اتخاذ قرارات تصحيح ثغرات التلاميذ.[2]

ج- التقويم التشخيصي:

يسمّيه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبئي، وهو عملية يمكن بواسطتها الحكم عن الوضع الآني عند المتعلم، ومدى استعداده للتعليم الجديد. بناء على تحديد مستواه فيما قبل، وبهذا فإن التقويم التشخيصي هو إجراء عملي نقوم به في بداية السنة الدراسية، أو دورة ، أو مجموعة دروس، أو درس أو جزء من درس حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات القبلية (قدرات ، مهارات، معارف) والتي يستند عليها تدريس معطيات

[1] - يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، 2007م، ص25.

[2] - أحمد فرحات، عوين محمد الهادي، نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الادماج دراسة ميدانية، العدد الخامس، جامعة الوادي، 2014، ص196.

جديدة، كما يمكن تحديد أسباب التعثر، حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان.[1]

وهو التقويم الذي يهدف الى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب وهو يرتبط إلى حدّ ما بالتقويم البنائي.[2]

ويأخذ للتعرف عن نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية.[3]

وهو نوع من التقويم يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، فإذا جاء في البداية فإنّه يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس لأنّه يساعدهم في تحديد ما يعرفه الطلاب وما يعرفونه من مفاهيم حتى يستطيع المعلمون التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية، وإذا حدث أثناء التدريس يكون هدفه عملية تحديد مدى تحقيق الأهداف والتعرف على الأخطاء أو نقاط الضعف في التعلم أو التعليم[4].

ويعتبر هذا التقويم مكمِّلاً للأساليب التي يتبنَّاها المعلم خلال الموقف التعليمي للوصول بالطلبة إلى شاطئ الأمان وتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والرقي بالطلبة إلى المستوى التعليمي المطلوب.

إنّ بداية هذا النوع من التقويم هو الاختبارات التشخيصية التي كانت في العادة تتكون من مجموعة مقاييس موضوعية لقياس أكبر عدد من القدرات، فلم يكن هناك حد فاصل بين اختبارات التحصيل واختبارات التشخيص.

---

[1] – محمد شارف سرير، وزميله، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ، ط2 ، 1995، ص94.

[2] – قاسم على الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط 2،2014 ، ص29.

[3] – منصور، نايف ماشع العتيبي، علي أحمد حسن الربيع، تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NACTE، المجلد1، العدد 9، 2012، ص561.

[4] – عمار بن مرزوق العتيبي، تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام، الفصل الدراسي الثاني، المملكة العربية السعودية، 1431 هـ ، ص19.

وهو التقويم الذي يقوم على تفريد عمليات التعلم والتعليم لإتاحة الفرصة لكل طالب أن يتعلم ويحقق ذاته ويلبي حاجاته إلى أقصى ما تستطيعه قدراته.

وهو جزء لا يتجزَّأ من عملية التعلم والتعليم يمارسه المعلم قبل بداية الحصة وخلال تنفيذها وبعد الانتهاء من أدائها.

وهو التقويم الذي يعني بالفرد المتعلم أو بالمجموعة المتجانسة من المتعلمين من حيث الأداء[1].

ثانيا: خطوات التقويم التشخيصي:

1- تحديد الأهداف الخاصة من المدرس.

2- تحديد المعرفة السابقة لدى التلاميذ اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.

3- توقع الصعوبات التي قد يواجهها (مثل عدم اتقان بعض التلاميذ للمعرفة السابقة).

4- تنفيذ مجموعة من الانشطة التقييمية للتلاميذ (لتحديد المعرفة السابقة لديهم).

5- تنفيذ مجموعة من الانشطة العلاجية (لمساعدة التلاميذ ضعاف المستوى على إدراك المعرفة السابقة) والأنشطة الإثرائية (لإبقاء التلاميذ المدركين للمعرفة السابقة في جو الحصة الصفية، وعدم شعورهم بالملل حتى يتمكن زملاءهم الاخرين من اللحاق بهم .

6- تقديم المعرفة الجديدة بأسلوب المهام والأنشطة التي تعتمد على دور التلميذ، مع إجراء مجموعة من الأنشطة التقويمية والإثرائية والعلاجية (هذه المرة للمعرفة الجديدة).

7- تسجيل مجريات الحصة في سجل الاداء والتقويم (للتعرف الى كيفية التفاعل الحاصل في الحصة، و معرفة من الذي يحتاج الى دعم أكبر .

8- إعلام المعنيين حول تحصيل التلاميذ (الإدارة، اولياء الامور، وكل من له علاقة في ذلك).[2]

ونجد أيضاً أنّ التقويم التشخيصي له مراحل وهي:

---

[1] - ينظر، محمد عبد الكريم الطروانة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 20، 2003، ص216.

[2] - خولة الشوملي، عيوب التقويم التشخيصي، www.mawdoo3.com، 7:10، 17 أفريل 2017.

أولـها: مرحلة أخذ حاجات المتعلم بعين الاعتبار والتي تضم تحديد الأهداف التي تخص المتعلم الدرس المعني، تحديد المكتسبات القبلية التي يجب أن توفر لدى المتعلم للتمكن من اكتساب المعرفة الجديدة، إضافة إلى تحديد الصعوبات المتوقعة من المتعلم عند تقديم المعلومات الجديدة.

أمّا المرحلة الثانية: فهي مرحلة الاعداد للتعلم الجيد وذلك عن طريق النشاطات التقييمية، العلاجية والإغنائية، أما المرحلة الثالثة فتشمل تقديم المعرفة الجديدة والنشاطات التقويمية، العلاجية والإغنائية. والمرحلة الرابعة والأخيرة فهي تضم القيام بتسجيل الإنجازات مع تدوين الملاحظات، فالقيام بإعلام كل الأطراف المعنية.[1]

ثالثا: أغراض ووسائل التقويم التشخيصي:

أ– أغراضه : تتمثَّل الأغراض الرئيسة للتقويم التشخيصي فيما يأتي:

1- وضع خطّة لتحديد مشكلات التعلم لدى التلاميذ ومعرفة أسبابها.

2- وضع خطّة لتعلّم التلاميذ الذين تبرز لديهم نقاط ضعف في نشاط، أو أكثر من الأنشطة الدراسية، ليتمَّ تعليمهم تعليمًا علاجيًا يحسّن من مستوى تعلّمهم في تلك النشاط، أو الأنشطة، وبالتالي يقلّل من نقاط ضعف التي يعانون منها.

3- استثارة نقاط القوّة لدى التلاميذ في تعلّم جديد خاصّة إذا ما كشف المعلم عن نقاط قوة وفهم واضح النشاط تعليمي سابق، فيقوم بتدريسهم نشاطًا تعليميًا جديدًا مبنيًا على النشاط التعليمي السابق ومكمّلًا له.[2]

4- تحديد نقطة البداية في التدريس.

5- وجود أو غياب المهارات الأساسية للشروع في التعليم.

6- استقصاء الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم المتكررة.[3]

---

[1] – ينظر، رزق أبو صفر وآخرون، مرشد المعلم في التقويم التشخيصي، الأردن، د ط ، 2000 ،ص10.

[2] – سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن ،ط3،2005، ص122.

[3] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، ص207.

ب– وسائله: حتى يتمكّن المعلم تقديم أداء جيد، فإنه لابد له من أنْ يقوم بين الحين والآخر بقياس مدى ما وصل إليه تلاميذه من تعلم وبالتالي تشخيص القصور الذي يحتمل أن يطرأ من خلال العملية التعليمية التعلمية التي يقدمها أثناء قيامه بالعمل. وحتى يقوم المعلم ببناء اختبار تشخيصي يجب اتباع الخطوات التالية:

1- تحديد الموضوع المراد تعليمه للتلاميذ مع تحديد محتواه.

2- التأكد من مدى مناسبة المحتوى لقدرات التلاميذ.

3- تحديد المهارات اللازمة تحقيقها لقيام التلميذ بالعمل بشكل جيد.

4- وضع أسئلة تخدم كل العناصر المذكورة ولا تغفل أي عنصر منها وترتيبها.[1]

رابعا: مبادئ ومزايا التقويم التشخيصي:

أ– مبادئه:

1– الرؤيا الواضحة للأهداف المراد تحقيقها للمجموعات التي يكونّها المعلم خلال تنفيذ الأنشطة ولأفراد الطلاب.

2– التعليم السابق و يعتبر هو الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلم أنْ ينطلق للتعلّم اللاحق.

3– التعزيز، فالمعلم دوره أن يعزّز جوانب القوة لدى الطلاب، ويأخذ بأيديهم من خلال التعزيز لتخطّي مواطن الخلل والضعف.

4– التقويم التشخيصي أداة يتخذها المعلم لدعم عملية التعلم والتعليم معا.

5– التوفيق بين متطلّبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب.[2]

[1] – سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص122.

[2] – محمد عبد الكريم الطروانة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مرجع سابق، ص217.

ب– مزاياه:

يعدّ التقويم التشخيصي من أهم الأساليب التربوية الحديثة، التي تبنتها وزارة التربية والتعليم، لما يتميز به هذا الأسلوب من مزايا هامة، وسنحاول اجمالها في النقاط التالية:

1- التركيز على التعلم القبلي والمتطلبات السابقة.
2- مراعاة الفروق الفردية من خلال تنويع الأنشطة والأساليب
3- تحديد الأهداف الخاصة للوحدة الدراسية مسبقا.
4- تحديد الأنشطة التي تحقق الأهداف التعليمية.
5- تحديد الأخطاء المتوقعة التي قد يقع فيها بعض الطلبة .
6- تحديد الزمن اللازم لتحقيق الأهداف.
7- تحديد المشاكل المتوقعة للمعرفة الجديدة.
8- التنوع في استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة.
9- تعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف عند الطلبة.[1]
10- التحقق من مكتسبات ومكامن النقص.
11- تمكين المدرس من معطيات تتيح له ما سيستثمره من مكتسبات.[2]

خامسا: مكونات التقويم التشخيصي:

أ– التخطيط:

يهدف التخطيط إلى معرفة المعلمين لما يجب أن يعلموه للطلاب وإلى إشراك الطلاب في هذه المعرفة، ويستفيد المخطط من تقييم الخبرات السابقة للطلاب ويقرر نوع التعلم المستقبلي لهم، ويتضمن التخطيط في أسلوب التقويم التشخيصي ما يلي :

- تحديد الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية.

[1] – إمارة الطروانة، ما التقويم التشخيصي www.asgmi.blogspot.com ، 6:12 م، 16ماي2016.
[2] – الحسن بواجلابن، التقويم التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، 2012، 2013،ص7.

- تقسيم الأهداف التعليمية الرئيسة إلى أهداف جزئية.
- تحديد نواتج التعلم التي يجب تقويمها.
- تحديد نواتج التعلم التي يتوقع تحقيقها عند الانتهاء من عملية التعليم.
- تحديد المتطلّبات السابقة للتعلم.
- تحديد أنشطة التقويم التشخيصي المناسبة لقياس تحصيل الطلاب.
- وضع معايير مناسبة لنجاح أو فشل الطلاب في أدائهم لعناصر مهمات التعلم.
- وضع طريقة لرصد نتائج التقويم.
- إقرار التوقيت والكيفية التي سوف تستخدم لتوزيع نتائج التقويم على المعنيين.

ب- التعليم:

أولّ ما يعتمد عليه التعليم هو التخطيط الذي تم إعداده مسبقا، ويزوّد المعلّمين بمعلومات تشخيصيّة عن أداء الطلاب عن الأنشطة التعليمية التي تمّ إعدادها، ويمهّد لعمليات رصد النتائج وتوزيعها، و تقييم عملية التعلم والتعليم، ويتضمَّن التعليم في أسلوب التقويم التشخيصي ما يأتي:

- تطبيق أسلوب التعليم الذي تمّ تحديده في مرحلة التخطيط.
- ملاحظة أداء الطلاب أثناء قيامهم بالأعمال الصفية والأنشطة التعليمية التي تم إعدادها.[1]
- تقديم المساعدة للطلاب وهم يقومون بالأنشطة التعليمية.
- رصد الأخطاء التي يقع بها كل طالب من طلاب الصّف.
- تقديم مساعدة خاصة للطالب أو الطلاب الذين يواجهون صعوبات معينة.
- تقديم أنشطة تشخيصية لتعرّف إلى الصعوبات التي لم يستطع المعلمون اكتشافها خلال أداء الطلاب على الأنشطة التعليمية.
- تقديم أنشطة علاجية للطالب أو الطلاب الذين يواجهون مشاكل تعليمية وأنشطة عقلية عليا للطلاب مرتفعي التحصيل.

[1] – محمد عبد الكريم الطروانة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص242.

ج- رصد النتائج:

يقصد برصد النتائج عملية تلخيص للأخطاء التي يقع بها الطلاب وللصعوبات التعليمية التي يواجهونها. وتتضمن عملية رصد النتائج في أسلوب التقويم التشخيصي ما يأتي :

- رصد الأخطاء التي وقع بها أفراد أو مجموعات من الطلاب.
- رصد الإنجازات التي قام بها أفراد أو مجموعات من الطلاب.
- رصد مدى التحسن في التحصيل الذي حققه أفراد أو مجموعات من الطلاب.
- وضع قرارات واعية تتعلق بتعليم الطلاب.
- تقييم الأسلوب المستخدم في عملية التعليم والتعلم.

د- توزيع النتائج على المعنيين:

إنّ عملية توزيع النتائج على الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين الآخرين في المدرسة جزء رئيس وأساس من أجزاء أسلوب التقويم التشخيصي، وتتضمن عملية توزيع النتائج على المعنيين ما يلي:

- تعريف الطلاب مواطن قوتهم ومواطن ضعفهم.
- مساعدة الطلاب على إدراك صعوبات التعلم التي يواجهونها .
- خلق الدافعية لدى الطلاب للتغلب على مواطن ضعفهم.
- تعريف الآباء مواطن القوة والضعف لأبنائهم.
- مساعدة الطلاب على تحديد حاجاتهم التعلمية.[1]

سادسا: أهداف التقويم التشخيصي

- معرفة مستوى المتعلمين والحصيلة النهائية لما تلقوه من تعليم سابق.
- تحديد الفروق ما بين التلاميذ الجدد القادمين من الطور السابق.
- جمع بيانات و معلومات عن التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروفهم المدرسية.

[1] - المرجع السابق، ص243.

- يمّكن من التنبؤ بسلوكات التلاميذ في مختلف مواقف التعليم.
- تشخيص المهارات والقدرات لدى التلاميذ والتي ستمكنهم من إجراء الأنشطة.
- اكتشاف مواقف التلاميذ وحوافزهم اتجاه المادة.
- يمكّن من اختيار الأهداف وتحديدها بناء على المكتسبات السابقة.
- يمكّن المدرس من معرفة نقطة الانطلاق للدرس.[1]
- تحديد مدى ما حصّله التلاميذ من معارف ومهارات سابقا، ويكون إما في بداية السنة، لتشخيص المكتسبات السابقة أو في بداية الدرس، لتشخيص الحصيلة.
- تشخيص الصعوبات الاقتراح الأنشطة العلاجية وتصحيحية.[2]

وتكمن أيضاً أهداف التقويم التشخيصي في:

- تحديد الفروقات ما بين التلاميذ الجدد القادمين من الطور السابق.
- جمع بيانات و معلومات عن التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وكذا معرفة ظروفهم المدرسية. والتي تساعدنا في عملنا التربوي.
- تشخيص المهارات والقدرات لدى التلاميذ والتي ستمكنهم من اجراء الأنشطة وانجاز مهامهم المختلفة.
- اكتشاف مواقف التلاميذ وحوافزهم اتجاه المادة.
- الاطلّاع على الاهداف التي يريد التلاميذ تحقيقها خلال السنة الدراسية أو مستقبلا بعد نهاية التعليم.[3]
- يمكّن من اختيار الأهداف وتحديدها بناء على مكتسبات سابقة، سواء تحصل عليها التلاميذ، وفي درس سابق أو وحدة.

[1] – محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، دط، 1999، ص93.

[2] – أحمد بن عبد الغني، التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، وسائله، أهدافه، المركز التربوي الجهوي مراكش، قسم اللغة العربية، 2008-2009، ص3.

[3] – محمد شارف سرير، وزميله، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص95.

- يمكّن المدرس من معرفة نقطة الانطلاق لهذا الدرس أو هذه الوحدة التربوية، ويسهّل تحديد العناصر المكتسبة، دون المرور إلى معطيات جديدة.
- يمكّن من معرفة مدى تهيؤ التلاميذ لدرسهم الجديد وخصوصا لما يكلفهم مسبقا مدرسهم من انجاز مهام معينة.
- يتيح للتلاميذ فرصة الافصاح عن مشاكله وخصوصا المنهجية أو المعرفية منها حيث سيعمل للمدرس عملية تصحيح مجهوده.
- يجعل التلميذ يدرك أنّ التنقيط ليس هدفا أساسيا، وبهذا سيتمكَّن من أنْ يظهر نقاط ضعفه دون خوف من التنقيط.[1]

المبحث الثالث: المرحلة الابتدائية

تعدّ المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى في طريق الطالب للعلم والمعرفة، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادراً على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، وتشكل هذه المرحلة من التعليم البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة التي تسهم في تكوينه التشخصي.

وفي هذه المرحلة يكوّن المعلم والطالب معاً طرفي العملية التعليمية، وعلى قدر اهتمام كل منهما يصلان إلى النتائج المرجوة من التعليم وما يحقق تطلعات المجتمع ومتطلباته، وتعد هذه المرحلة القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها إعداد الطلاب للمراحل التالية، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً.

أولا: مفهومها:

يعرّف تركي رابح التعليم الابتدائي بأنه: أولّ فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنهم التربوي –معلمون– داخل المدرسة التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته ووسائل الخاصة فهو مرحلة هامة من التعليم تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته

[1] – ينظر المرجع السابق، ص96-97.

وترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع[1].

ويعرّفها معجم علم النفس والتربية بأنها: المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام يكون فيها التعليم عادة من سن السادسة إلى الثانية عشر.[2]

كما يعرّفها ربين بيدلي بأنها: نوع من التعليم الذي يتلقاها الطفل خلال طفولته المتأخرة في المدرسة الابتدائية التي تستوعب كل الأطفال تقريبا أي كل التلاميذ ما عدا المتخلفين عقليا والملتحقين بالمدارس المستقلة، وليست منظمة على أساس. فروع أو شعب دراسية متميزة[3].

وتعدّ المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، ولذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين، وبخاصّة أولئك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها، والمناهج المدرسية التي تترجم هذه السياسة إلى واقع نظري، يتحول على أيدي المعلمين وغيرهم من الممارسين الفعليين للعمل التربوي إلى واقع عملي ملموس.[4]

ثانيا: خصائص وأهداف المرحلة الابتدائية:

أ- خصائصها:

يتميز التعليم الابتدائي بجملة من الخصائص تتمثل في:

- تعليم موحّد: إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية.
- بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو طرد يحقق ديمقراطية بجعله واقعا ملموسا.
- التعليم الابتدائي مرحلة منتهية، قصيرة نسبيا.
- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التعليمية الموالية.

---

[1] - تركي رابح ،أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص25.

[2] - فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، مصر، 1984، ص81.

[3] - ربين بيدلي، المدرسة الشاملة، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت .لبنان، دط،1982، ص152.

[4] - سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، المكتبة العصرية، مصر،ط2004،2، ص201.

- التعليم الابتدائي تعليم إلزامي أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه[1].

ب- أهدافها:

للتعليم بالمرحلة الابتدائية أهداف كثيرة ومتعددة نذكر منها:

1- تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، المؤمن بربه، ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي، ويتفاعل مع قيم مجتمعه، ويواكب عصره، ويثق في قدرته على التغيير والتطوير.

2- الإسهام في تنمية البلاد بتوفير الأطر المهيأة للعمل في شتى القطاعات.

3- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها.

4- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي.

5- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن، ومحققا لذاتية المجتمع، وسبيلا إلى تحقيق مطامحه، وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية وتعميق الانتماء الحضاري.

6- تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع، وتقوم بالدور المسند إليها.

7- ترسيخ القيم العربية والإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلمين واتخاذها مبدأ للتربية[2].

ثالثا: وظائف المرحلة الابتدائية:

تضطلع المرحلة الابتدائية بمنح تربية قاعدية لجميع المتعلمين بأن توفر لهم:

- **تعلم اللغة العربية:** بحيث يتحكّمون في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية، والغرض من ذلك هو أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها.

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، ص11.

[2] – أسماء لشهب، براهمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جامعة الجزائر2 ، العدد 30، 2017م، ص228.

- **تعليما يتضمن الأسس العلمية والرياضية والتكنولوجية:** يمكّنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد ، من أجل ذلك تمت المبادرة بالإدراج المبكر جدا لنشاطات التربية العلمية والتكنولوجية قصد حمل التلاميذ منذ نعومة أظافرهم على الملاحظة والتفكير والتجريب ببناء معرفة أولية حول أشياء طبيعية أو تقنية للحياة اليومية، ويفسح في هذه المرحلة المجال للرياضيات الأكثر قابلية للاستيعاب والأكثر حيوية والأقرب من انشغالات التلاميذ ، وتكون دراستها موضوع نشاط رياضي حقيقي أكثر تكوينا من غيرها من حيث البحث والحساب والتفكير والاكتشاف والكتابة بلغة رياضية.
- **تعليم العلوم الاجتماعية:** ولا سيما المعلومات ذات الأبعاد التاريخية والجغرافية والمدنية والخلقية والدينية، بحيث يتيح هذا التعليم توعية المتعلمين بالدور الذي تضطلع به بلادهم في العمل بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي ، وبحيث يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة لترقية المواطنة والحرية الفردية والجماعية وحقوق الإنسان ، وقيم التسامح والعدالة والتضامن والتفتح على العالم.
- كما تضطلع المرحلة الابتدائية بمنح المتعلمين تربية بدنية الهدف منها جعل المتعلم يعي جسمه ويعي أهمية الرياضة بالنسبة لصحته ويتربى على مبادئ الروح الرياضية من حب لبذل الجهد واحترام لقواعد اللعبة والمنافسة.[1]

رابعاً: أهمية المرحلة الابتدائية

اكتسبت المدرسة الابتدائية قدرا كبيراً من الأهمية لما تشكله من أساس أولي، وقاعدة هامة في المنظومة التعليمية في أي بلد من بلدان العالم اليوم، لما تقدمه للطفل من عادات، ومهارات وقيم من جهة ومردودها الإيجابي على تلك البلاد من جهة أخرى، ومن هنا تعاظم اهتمام المربين والمسئولين بها، وجعل التعليم فيها إلزاميًا في معظم تلك البلاد، في ظل تعقد الحياة المدنية، وزيادة الكم المعرفي الهائل.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، الجزائر، 2003، ص12.

وتنبع أهمية المرحلة الابتدائية في كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال، وإكسابهم الوسائل الأولى لتحصيل المعرفة ، كما تتضاعف أهميتها من خلال إدراك أن البيئة المدرسية في تلك المرحلة تمثل كل شيء تقريبًا بالنسبة للأطفال، فهم يكتشفون من خلالها أنفسهم، ويحيطون بما يجري حولهم ، ويطلون منها على المجتمع الكبير بقيمه، وعاداته، وتقاليده.[1]

والمرحلة الابتدائية تؤثّر بشكل فعال على سلوك الفرد وميوله خلال مسيرة حياته، وتقوم بدور الموجه المباشر في بناء فكر التلميذ وتوجهه من خلال تزويده بأوليات المعرفة، وأساسياتها اللازمة، لتمكينه في مستقبل حياته من تحقيق الاندماج المثمر والبناء في مجتمعه وبيئته التي ينتمي إليها.

إنّ من أول الثوابت المتفق عليها من قبل علماء النفس، وعلماء التربية أن مرحلة المدرسة الابتدائية تعدّ أهم مراحل عمر الإنسان من حيث تحديد اتجاهاته، وملامح شخصيته، ورسم خطوط تطوره في شبابه، ورجولته، وفي ميوله وقدراته، وفي تكوين مواقفه واتجاهاته، وفي تحديد أنماط سلوكه وتصرفاته، ومن هنا تأتي أهمية المدرسة الابتدائية، وما يواجه الطفل فيها من أحداث ومواقف، وما يكتسبه من معلومات ومهارات وقدرات.[2]

[1] – شفشق ، محمود عبد الرزاق، المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة ، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت ، ط 2،1999،ص21.

[2] – السلوم، حمد بن ابراهيم، التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق، مؤسسة أنترناشيونال جرافيكس، 1998، ص94.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية ببعض المدارس الابتدائية بالوادي

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة

ثانيا: حدود الدراسة:

ثالثا: أدوات الدراسة:

رابعا: الدراسة الاستطلاعية

خامسا: التوصيات:

سادسا: صعوبات التقويم التشخيصي:

سابعا: الحلول(العلاج):

ثامنا: نتائج الدراسة الاستطلاعية

مدخل:

إنَّ أهمية أيّ دراسة ودقتها تتعدّى الجانب النظري المنطلق منه، ويتطلَّب تدعيمها ميدانيا من أجل التحقق من فرضيات الموضوع. هذا ما يتطلَّب من الباحث توخِّي الدقّة في اختيارنا المنهج العلمي الملائم والمناسب لموضوع الدراسة، والأحداث المناسبة لجمع المعلومات، التي يعتمد عليها فيما بعد، و كذا حسن استخدام الوسائل الإحصائية وتوظيفها، هذا من أجل الوصول إلى نتائج ذات دلالة، ودقّة علّمية، تساهم كلّها في تسليط الضوء على إشكالية الظاهرة المدروسة وفي تقدم البحث العلمي بصفة عامة.

وفي هذا الفصل سنحاول أن نوضّح أهمّ الإجراءات الميدانية التي اتبعْناها في الدراسة والأدوات والوسائل الإحصائية المستخدمة، من خلال إجراء تطبيق في بعض الابتدائيات بوادي سوف وبالأخص(تكسبت، سيدي عمران، وجامعة)، وذلك لتشخيص واقع استخدام التقويم التشخيصي ،و أهميته لدى معلمي اللغة العربية من خلال مقابلات شخصية مع معلمي اللغة العربية، وذلك عن طريق حضورنا لحصص خاصّة باللغة العربية واستخدامنا للاستبانة تحتوي على مجموعة من الأسئلة قصد الوصول إلى هدفنا المنشود.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة

إنَّ المجال التعليمي واسع في أساليبه، وأنماطه، وأشكاله، لذا فإنّ دراسته تحتاج لإجراءات عملية معترف بفاعليتها لأجل تحقيق المرام الموضوعية لهاته الدراسة، ممَّا يجعلنا نحدّد الخطوات الواضحة بداية بمشكلة الدراسة، وفروضها ثم أهدافها وأهميتها، فمنهجها وحدودها، امتداد أدواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

فالدراسة الميدانية إذا ما ارتبطت بجانب مهم كالتقويم التشخيصي احتاج إلى الكثير من الخطوات والإجراءات للوصول إلى نتائج متميزة.

1- مشكلة الدراسة:

يهتمّ هذا النوع من أنواع التقويم بالتعرّف على المتعلّمين الذين يعانون من صعوبات دراسية متكرّرة أو صعوبات في التّعليم، لم يكن أمرا ناتجا عن صدفة أو خيار عبثي بل هو وبدون أدنى شكّ ناتج عن إشكال عميق نابع من الواقع التعليمي الدراسي، ومشكَّل من بؤرة يصعب استيعابها وإن أردنا تحديد هذه المشكلة فإننا سننطلق من التساؤل التالي:

ما هو التقويم التشخيصي؟ وما هي أهمّ الأهداف؟ وأيْن يتجسَّد التقويم التشخيصي بين التلاميذ؟ وماهي الحلول المقترحة للتضييق منه؟

ونلاحظ أنّ السؤال يتضمّن العديد من الإشكاليات لعلّ أبرزها:

ماهي الفرضيات المحتملة كأسباب فاعلة في ظاهرة التقويم التشخيصي بين التلاميذ؟

أيْن يَتجسّد التقويم التشخيصي؟

ما مدى شساعة هاته الفروقات بين التلاميذ، وهل من حلول لتطبيقها؟

2- فروض الدراسة:

إنّ إشكالية الدراسة هي دافع البحث، ألَا وهو الكشف عن الأسباب الكامنة وراء التقويم التشخيصي بين التلاميذ فيما يخصّ قدرات التلاميذ في التقويم التشخيصي، هنا تفرَّعت أربع فرضيات:

1- حجم اهتمام التلميذ باللغة العربية وميوله لها يتفاوت بين التلاميذ، وتكون هناك فروقات في جميع المهارات القراءة الكتابة الخط وغيرها .

2- التفاوت في المهارات يؤدي إلى انعكاس للفروقات الفردية.

3- للمقرَر الدراسي الأثر البالغ في إحداث هذا التفاوت.

4- اختلاف الأسرة وتباين الثقافة الدينية ينعكس على مهارات لدى التلاميذ، وتعتبر هذه الفرضيات المنطلقات الأساسية الميدانية، من أجل الغوص في عمق هذا الموضوع عن طريق التحقق من صدق هاته الفرضيات، ومنه الوصول إلى مرام هذه الدراسة.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن حقيقة تقويم التشخيصي بين التلميذ، والتعرف على الجوانب الأساسية في هذا المجال، إضافة إلى ضبط أبرز الأمور التي يتفاوت فيها التلاميذ أثناء إنجاز التقويم التشخيصي.

كما يطمع هذا الأخير إلى تجاوز مشكلة تعد من أهم المشكلات التي تشغل الباحثين والمختصين في هذا المجال، بل ويسعى أيضا إلى اقتراح حلول قد يساهم ولو بنسبة قليلة في تدارك موضوع تقويم التشخيصي والتباين الواضح بين تلاميذ مؤسساتنا في التقويم التشخيصي.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوعات التي يتناولها التقويم الشخصي مهمة أساسية إضافة إلى مسألة التفاوت والتي كانت ولا زالت محل دراسة متعمقة وجدل كبير.

ويعرفه "ساكس" أنّ الاختبارات التشخيصية لا تقدّم لجميع المتعلّمين، وإنّما تقدّم فقط للمتعلمين الذين يعانون في التعلم، ويشمل التشخيص الكشف عن أسباب صعوبات التعلم سواء كانت عوامل مدرسية، أو شخصية، أو بيئية اجتماعية، واقتراح وسائل علاجها، ولا يقتصر التقويم التشخيصي على تحديد صعوبات التعلّم فحسب، وإنّما يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين وحاجاتهم التعليمية.[1]

ويمكن القول أنّ التقويم التشخيصي يقتصر على الدراسة المتعمقة للأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، والتي ترجع إلى عوامل نفسية، أو اجتماعية، أو مدرسية، ويمكن استخدام المقاييس المرجعة إلى معيار في هذا التنوّع من التقويم.[2]

فالاهتمام بالتقويم التشخيصي متعدّد الجوانب، قد يكون من جانب تعليمه، أو اكتسابه، أو تفاوت التلاميذ فيه، فاعتبار التفاوت أمرًا معترف به، في الساحات العلمية فإذا كان الانسان، وكما

[1] محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي،ص36- 37.
[2] المرجع نفسه،ص37.

يقال يولد صفحة بيضاء ويتعلّم بالدرجة والتجربة، فإنّ هذا التفاوت يستحق الدراسة لأنّه سرّ إذا فُكّت رموزه سينعكس إيجابًا على الساحات العلمية.

5- منهج الدراسة:

إنّ المنهج الأساسي الذي اعتمدناه في دراستنا هذه هو المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه وطبيعة موضوعنا.

فالمنهج الوصفي: وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدّد على صورة نوعية كمّية أو رقمية وقد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محدد.[1]

والمنهج التحليلي: هو طريقة تعتمد على تقسيم العمل إلى عناصره الصغيرة [2]فهذان المنهجان أساسيان لأيّ دراسة ميدانية، وباعتبار موضوعنا موضوع ميداني اقتضت الحاجة الملحّة لدراستنا هذه اعتماد المنهجين الوصفي والتحليلي معًا، فهما مثلا زمن في غالب الدراسات الإنسانية ذات الطابع التطبيقي الفعلي وقد استخدمنا الوصف، لوصف الموضوع شكليا ونظريا واعطاء أفكار مركّزة ومهتمة حول الدراسة مع تحليلنا لكل ما ورد من نتائج للدراسة الميدانية.

ثانيا: حدود الدراسة:

وتنحصر مجالات هذه الدراسة في:

1- الحدود الزمانية:

الفترة: من شهر مارس، حيث تم تصميم الجزء التطبيقي في حدود شهر لينتهي المطاف ببحثنا في شهر أفريل ومنه تمت عملية التنسيق وتنظيم وقمنا بالشروع في الكتابة النهائية على الجهاز بأمر من الأستاذ المشرف وتم الاتفاق على الطباعة في شهر ماي.

2- الحدود المكانية:

وقد اخترنا مرحلة الابتداء ببعض مدارس الوادي المذكورة سابقا.

---

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار الأوائل،ط2، 1999،ص46.

[2] فؤاد الحطب محمد سيف الدين، معجم علم النفس والتربية ،مجمع اللغة العربية، مرجع سابق، ص14

وتم الاختيار بناءً على أمرين:

أولهما :تواجدت هذه المؤسسات في المنطقة الوادي مما يسهل علينا عملية التنقل إليها بكل ارتياحيه ويسر.

ثانيهما: أن معظم المعلمين في هذه المؤسسات تربطنا بهم معرفة مسبقة مما يسهل علينا التعامل معهم ومنه يكون العمل أكثر تلقائية وعمقا.

3- الحدود البشرية:

وهي التعلم في المرحلة الاولى من مراحل التعليم العام، ويكون عادة من سن السادسة إلى الثانية عشر.

وقد اخترنا تلاميذ المرحلة الابتدائية لأنّها المرحلة الأولى والمهمة بالنسبة لتلميذ أولهما مرحلة ما بعد الابتدائية وثانيهما مرحلة ما بعد المتوسط، وباعتبارها المرحلة الاولى في سير الدراسة أو المؤهل الأول في بداية لتأهيل المرحلة المتوسطة ثم إلى مرحلة الثانوي.

وقد رأيناها مرحلة مناسبة لفتح المجال للمراحل الأخرى، وهي المجال الأكثر خصوبة لأي دراسة ميدانية بشرية ومن خلال يمكن تقييم الأداء العام للتلاميذ ويمكن اعتبار التلاميذ المرحلة الابتدائية أقل نضجا من مرحلة المتوسط والثانوي هذه الحدود الثلاثة هي المجال الشامل والمحدد للدراسة، إذ افتتحت في نهاية السنة الدراسية2017 وثم استئناف الدراسة في بداية عام 2018، وانتهت في شهر ماي من نفس السنة إذا كانت هاته الأخيرة في بعض مدارس الوادي بحيث أجريت على تلاميذ من تعليم الابتدائي للحصول على نتائج أفضل لتحقيق نجاحات أخرى في مرحلة المتوسط والثانوي.

ثالثا: أدوات الدراسة:

قد يستخدم الباحث أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات الممكنة حول مشكلة الدراسة أو الاجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها. ويجب على الباحث أن يقرر مسبقا الطريقة المناسبة لبحثه

أو دراسته، وأن يكون ملما بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي[1] حيث اعتمدنا في دراستنا الحالية على أدوات ثلاث وهي: الاستبانة، المقابلة، الملاحظة.

1- الاستبانة:

هي قائمة تتضمّن مجموعة من الأسئلة مُعِدَّة بدقة ترسل إلى عدد كبير من أفرد المجتمع، الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث. ويعرف أحيانا بأنّه صحيفة تحوي مجموعة من الأسئلة التي يرى الباحث أن إجابتها تفي لما يتطلبه موضوع بحثه، و تُعد الاستبانة من أهم و أدق طرق البحث وجمع البيانات وقد احتوت الاستمارة على جملة من الاسئلة عددها تسعة عشر سؤالا موجهة إلى معلمي اللغة العربية في الطور الابتدائي حيث أنجزنا 30 استمارة ثم تم استرجاعها كاملة.

2- المقابلة:

المقابلة هي أداة بارزة من أدوات البحث العلمي، وهي من أهم الوسائل المعتمدة عليها في جمع المعلومات فالمقابلة بذلك وسيلة شخصية مباشرة، غرضها الحصول على حقائق، أو مواقف، أو سلوك، أو معتقدات، أو اتجاها، يحتاج الباحث إلى تجميعها في ضوء أهداف بحثه، من أجل فهم أوضح للظاهرة المبحوثة في جميع أبعادها، ومؤشراتها لاستخلاص النقاط التي اتفق فيها المبحوثون حيث جعلناها أداة رئيسية لجمع البيانات في الجانب الميداني حتى نتعرف على أهميته التقويم التشخيصي في اللغة العربية في أطوار مختلفة من المرحلة الابتدائية.[2]

3- الملاحظة:

تعد الملاحظة من الأدوات البحثية التي يمكن استخدامها للحصول على بيانات تتعلق ببعض الحوادث والوقائع، ويفضل استخدام الملاحظة كأداة بحثية على غيرها من الأدوات، وخاصة عندما تكون ممكنة، حيث يتمّ فيها تحديد ما هو مطلوب التركيز عليه، وتدوين ما يراه الباحث، أو ما يسمعه بدقة تامة.

---

[1] ربحي مصطفى عليان وآخرون، مناهج و أساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان، ط1، 2000م، ص81.

[2] ينظر، أ، أميرة منصور، "المقابلة" رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، جامعة أبو القاسم سعد الله، مجلة الأثر، الجزائر-2-، العدد27، ديسمبر2016، ص216.

والملاحظة الجيّدة تتم باستخدام وسيلة صادقة تتضمن التدوين الدقيق، أو الرصد في مواقف فعلية من قبل شخص مدرّب لديه اتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي، ولديه أمانة علمية ولذلك تعدّ الملاحظة أداة بحثية من أكثر الأدوات، دقّة وأقلّها تحيّزًا إضافة إلى أنّه يمكن تسجيلها، وتصويرها على أشرطة سمعية مرئية حيث استعملنا نحن هذه كوسيلة لرصد بعض الملاحظات للمعلمين خلال قيامهم بأداء مهامهم التعليمية، وذلك للوقوف ميدانيا على مختلف الممارسات التقويمية للمعلّمين في اللغة العربية.[1]

رابعا: الدراسة الاستطلاعية

لا تعدّ الدراسة الاستطلاعية من أهمذ الخطوات لبناء أدوات الدراسة فحسب، بلْ تتعدّى هذه الأهمية إلى ضبط الدراسة من بدايتها حتى نهايتها، وذلك بما تقدّمه من بناء تصوّرات حول جوانب الدراسة، وهي مرحلة تجريب مكوّنات الأدوات بعد إعدادها، و صياغتها، وذلك للتأكّد من مدى صلاحيتها، وملائمتها، كما أنَّها توفّر للباحث فرصة للتعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجهه في الواقع وهو يعالج الظاهرة، وتهدف الدراسة، الاستطلاعية إلى التأكّد من صلاحية أدوات الجمع المعلومات المطلوبة التي أعدَّها الباحث[2] ،حيث كانت دراستنا الاستطلاعية من مجموعة من المدارس لحضور حصص متنوعة، ومختلفة في اللغة العربية، والآن سنبدأ في وصف الحصص كالآتي:

1- وصف الحصّة (الصّف: الثانية ابتدائي):

يوم الاربعاء 18أفريل2018. على الساعة العاشرة والرّبع قمنا بزيارة قسم السنة الثانية ابتدائي بابتدائية بن عمر مسعود بالوادي من أجل حضور حصص تخص اللغة العربية(نشاط الإملاء والقراءة والخط) وكان المحتوى الأوّل للإملاء هو همزة الوصل وهمزة القطع.

المعلِّم: الآن سنبدأ في إملاء الفقرة اسمعوا واكتبوا على الكراريس

التلاميذ: حاضر معلِّمي.

---

[1] سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلمي، د ط، غزة-فلسطين،2003م، ص50 عنوان المجلة PDFcreated whith pdffactory pro trio version، WWWpdffactory.com

[2] ينظر: محمد زياد حمدان، أساليب التدريس أنواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها، دراسة التربية الحديثة، دمشق، د ط،1999م، ص07.

شرع المعلم في إملاء الفقرة على التلاميذ:

اشترى أحمد مجلة خاصة بالأطفال، ولما وصل إلى البيت قال لأخته: انظري يا سلمى، هذه مجلة ممتعة ومفيدة، فيها نشاطات للتسلية.

بعد ذلك كتب التلاميذ الفقرة عندما كان يُمْلِي عليهم الأستاذ و بعد انتهائهم من الكتابة شرع الأستاذ في رؤية كتابتهم للفقرة في كراريسهم ويُصَحّح لهم.

ثم بعد ذلك طلب المعلم من التلاميذ الانتباه إلى السبورة وقال من يُمْلِي الفقرة لتدوينها في السبورة؟

التلميذة ش: بدأت تقرأ وتُمْلي الفقرة على المعلم وهو يُدَوّن على السبورة حتي انتهى.

المعلم: من يخرج لي كملة بها همزة وصل؟

التلميذ ن: اشترى

المعلم: جيد ومن يخرج لي الآن مفردة بها همزة قطع؟

التلميذ ع ك: أحمد.

المعلم: جيّد أحسنتم جميعًا.

اذن هذا كان موضوعنا اليوم همزة الوصل وهمزة القطع

❖ تقييمنا لهذه الحصّة هو عدم إعطاء المعلم التلاميذ فرصة لاكتشاف موضوع الدرس بأنفسهم كتب لهم العنوان مباشرة وهنا يجد نوع من الصعوبة في اكتشاف قدراتهم وتقويمهم.

وفي نفس اليوم18-4-2018 وبنفس الصف حصرنا حصة القراءة

المعلم: ما هو عنوان حصة درس القراءة؟

التلميذ م ص: عنوان حصة درس القراءة وهو حصتي المفضلّة.

المعلم: ما هو عنوان الخصة التي عرضت على جهاز التلفاز.

التلميذة ب: عنوان الحصة التي عرضت على جهاز التلفاز هي أحبائي الصغار.

المعلّم: ماذا عرض في هذه الحصة.

تلميذ م: مسابقة.

التلميذ ع: مقابلة

المعلم: الصمت الآن وتابع معي:

شرع معلّم في قراءة النص قراءة متأنية ليستوعب الجميع وبعد انتهائه من قراءة النص طلب من التلاميذ قراءة النص.

المعلّم: من يقرأ النص؟

التلميذة إ: قراءة جيدة صوت منخفض.

التلميذ م ع: قراءة حسنة صوت منخفض جدا.

المعلم: توقف يجب احترام علامات الوقف ولماذا كتبت تشجيعات تاء مفتوحة.

التلميذ س: لأنها جمع مؤنث سالم.

المعلم: أحسنت من يواصل القراءة.

التلميذ م ع: قراءة حسنة صوت متوسط.

المعلم: توقف لماذا أتت هنا مجرورة؟

التلميذ ح: لأنها قبلها حرف جر وهو الباء.

المعلم: جيد واصل م ع القراءة.

التلميذة ش: قراءة ضعيفة صوت ضعيف.

التلميذ ب: قراءة حسنة صوت منخفض.

المعلم: من يعطيني مرادف المنافسة

التلميذ ع: المنافسة =المستبقة

المعلم: المنافسة=المسابقة والمقابلة.

المعلم مواصلة القراءة من يكمل؟

التلميذ ت: قراءة حسنة صوت منخفض.

المعلّم: ما هو مرادف حذف

التلميذ م: حذف=نزع.

المعلّم جيِّد اذن حذف= نزع.

المعلِّم مواصلة القراءة

التلميذ ب: قراءة جيّدة صوت مرتفع.

المعلّم: ما معنى تعالت؟

التلميذ س: ارتفعت.

المعلّم جيّد تعالت يعني ارتفعت.

المعلّم: من فاز بالمرحلة الأولى؟

التلميذ م: فريق الورود.

المعلم: جيد وفريق البراعم هل فشلوا؟

التلميذ ع: لا.

المعلّم: نعم لم يفشلوا و أرادوا أن يفوزوا في المرحلة الثانية ولم يستسلموا.

مواصلة القراءة.

المعلم: ما الفرق بين الفريق والفريقين؟

التلميذ ح: الأولى مفردة والثانية مثنى.

مواصلة القراءة.

المعلّم: ما هو مرادف مفردة فائز؟

التلميذ ع .ك: رابح

العلّم: أحسنت ع .ك.

المعّلم انتهى الدرس غلق الكتاب وجعله في المحفظة.

❖ تقوينا لهذه الحصة أنها حصة متعة وفي المستوى نشاط كبير بين المعلّم وتلاميذه وتعامل جيّد لدى المعلم لتلاميذه.

وبعد انتهاء نشاط القراءة شرع المعلم في موضوع الخط.

بدأ المعلّم في كتابه العبارة على السبورة وهي:

استمتع الجميع بالبرنامج التلفزيوني وصفقوا على العروض طلب المعلم من التلاميذ قراءة العبارة التي هي على السبورة.

قراءات متنوعة لدى التلاميذ.

ثم طلب منهم أيضا كتابة أو رسم العبارة على الكراريس.

تركهم لمدة حتى يكملوا كتابتهم ثم بعد انتهائهم من الكتابة شرع الأستاذ في مراقبة الكراريس والتصحيح واعطاء العلامة للتلاميذ.

❖ وملاحظتنا وتقييمنا نحن لهذه الحصة هو ان هناك تلاميذ يجب تخصيص لهم حصص خاصة أو دعم من طرف أوليائهم لهذا النشاط لأنّ لديهم نقصًا كبيرًا في رسم الحروف، لأنّ ما لاحظناه أيضا أنّ المعلم يعمل كامل مجهوده للوصول إلى مراده وتقويم تلاميذه بأحسن طرق. حيث برز لنا أنّ استخدام المعلم للتقويم لم يكن في كل النشاطات، لأنّه لم يستخدمه في نشاط الاملاء والخط، وفي كلا النشاطين شرع في الموضوع مباشرة ،لذلك يجب عليه الأخذ بهذا النوع من التقويم، وهو التقويم التشخيصي لتحديد مستوى التلاميذ في هذا النشاط. لكنه في نشاط القراءة برز لديه أسلوب التقويم، وذلك من خلال سؤاله لتلاميذه عن عنوان درس القراءة لاكتشاف مستوى تلاميذه، وتشخيص الحصيلة المعرفية لديهم.

2- وصف الحصة (الصف الثالثة ابتدائي)

يوم 5 أفريل2018 على الساعة الثامنة وخمسة وأربعين دقيقة، قمنا بزيارة قسم سنة ثالثة ابتدائي بابتدائية "بن نونة دراجي" جامعة من أجل معرفة مدى استخدام التقويم التشخيصي للغة العربية، في هذه السنة، وكانت الحصّة تحت نشاط (فهم المنطوق) والموضوع هو "محطة البنزين".

دخل التلاميذ القسم وجلسوا في أماكنهم، ثمّ كتبت المعلمة تاريخ اليوم وعناصر الدرس على السبورة، ثمّ طلبت من تلاميذها الصمت، والاستماع إليها عندما تبدأ في قراءة النص.

بدأت المعلمة في قراءة النص و كلهم آذان صاغية إليها، والتتبع معها في الكتاب، ثم بعد انتهاء المعلمة من القراءة طلبت من تلاميذها قراءة النص.

المعلمة: من يقرأ النص؟

التلميذ ب: قراءة حسنة صوت منخفض.

التلميذة أ: قراءة جيدة صوت منخفض

التلميذ م: قراءة ممتازة صوت مرتفع.

المعلمة: عما يتحدث النص.

التلميذة ج: يتحدث النص على يوسف.

التلميذ م: يتحدث النص على يوسف و أبيه.

المعلمة: يتحدث النص على يوسف و أبيه في محطة البنزين.

مواصلة قراءة النص.

التلميذ: قراءة حسنة صوت مرتفع.

التلميذة أ: قراءة جيدة صوت مرتفع.

المعلمة: إلى أين يذهب يوسف يوميا مع والده؟

التلميذ ح: يذهب يوسف و أبوه يوميا إلى محطة البنزين.

التلميذة ن: يذهب يوسف و أبوه يوميا إلى محطة البنزين.

المعلم: جيد يذهب يوسف و أبوه يوميا إلى محطة البنزين.

وماذا يفعلون هناك؟.

التلميذ: يأخذ سيارته إلى المحطة.

التلميذ: ع ن: يذهب لتزويد سيارتهم بالوقود.

مواصلة القراءة.

التلميذ ع ك: قراءة حسنة صوت ضعيف.

التلميذ ي: قراءة جيدة صوت مرتفع.

المعلمة : توقف الآن ماذا لفت انتباه يوسف.

التلميذ م: لفت انتباه يوسف المحطة.

التلميذ ع ن: لفت انتباه يوسف لوحة تشير إلى منع استخدام الهاتف النقال.

المعلمة جيد ولما لفت انتباهه اللوحة عما سأل يوسف أباه.

التلميذ ع ك: سأل يوسف أباه على اللوحة.

التلميذة م: سأل يوسف أباه على عدم استخدام الهاتف النقال.

المعلمة جيد قال يوسف لأبيه لماذا منع استخدام الهاتف النقال هنا يا أبي؟ بما أجابه أبيه؟

التلميذ: أجابه بأنه يؤدي إلى الضرر بالمحطة.

التلميذ م أ: أجابه بمنع استخدام الهاتف لأنه يتسبب بشرارة تساعد على اشتعال الوقود والأبخرة.

المعلمة جيد ممتاز م أ.

مواصلة القراءة.

التلميذ م أ: قراءة جيدة صوت منخفض.

التلميذ ع ت: قراءة حسنة صوت ضعيف.

المعلمة: الآن من خلال النص ما هي الأماكن التي يمنع فيها استخدام الهاتف النقال؟.

التلميذ م أ: المحطة.

التلميذ م: محطة البنزين.

التلميذ ع ك: يمنع استخدام الهاتف النقال في محطة البنزين والمستشفى والطائرة.

المعلمة: جيد يمنع استخدام الهاتف النقال في محطة البنزين والمستشفى والطائرة والمسجد.

مواصلة القراءة.

التلميذ م: قراءة حسنة صوت منخفض.

التلميذ ح: قراءة جيدة وصوت مرتفع.

المعلمة: ما هو الشيء الذي يكن يعرفه يوسف على الهاتف النقال؟.

التلميذ: أنه يتسبب بشرارة تساعد على اشتعال الوقود والأبخرة المنبعثة منها عند تلقي المكالمة.

المعلمة: وأخيرا ماذا وعد يوسف أباه؟.

التلميذ م: لا يستخدم الهاتف النقال.

التلميذ ع ك: يستعمل الهاتف للضرورة.

المعلمة: ممتاز وعد يوسف أباه بأنه يستعمل الهاتف النقال للضرورة فقط.

وأخيرا طلبت المعلمة من تلاميذها غلق الكتاب.

❖ تقييمنا لهذه الحصّة هو أنّ هناك تلاميذ ضعفاء في تركيب الكلمات عند قراءتها وهناك تلاميذ متوسطون، وهناك تلاميذ أقرباء، والتلاميذ المتوسطون هم النسبة الأكبر في هذا الصف مع غياب وعدم بروز أيّ ملمح، أو إجراء للتقويم، أو التقويم التشخيصي بصفة خاصة في بداية الدرس حيث كان يجب على المعلمة توجيه أسئلة لدى تلاميذها في بداية الدرس السابق في هذا النشاط(فهم المنطوق)، أو أسئلة حول موضوع هذا النشاط لاكتشاف قدرات وخبرات تلاميذها حول هذا الموضوع، أو معرفة سابقة تساعدها في تشخيص المهارات، والقدرات لدى التلاميذ، لأنّها شرعت في قراءة النص مباشرة، لكنّه ظهر التقويم لديها في وسط الدرس نوعًا ما من خلال أسئلتها لتلاميذها حول النص بعد قراءته.

وفي يوم آخر مع نفس المعلمة بتاريخ 19أفريل2018 حضرنا حصة تحت نشاط الظاهرة الاملائية والموضوع كان الهمزة في أوّل الكلمة.

بدأت الحصة بالتحية والأذكار الصاحبة، وبعدها طلبت المعلّمة من التلاميذ إخراج كتب القراءة ،وبعدها سألت المعلمة التلاميذ عن الدرس السابق، وكانت الاجابات بين الصحيح والخطأ ،وكانت إجابة فاطمة هي الصحيحة، ثمّ كتبت المعلمة الأمثلة على السبورة:

1. من أحضر المحمول للجدة كهدية؟
2. لا أظنّ أنّ أحدًا يملك رصيدا يضاهي رصيدها.
3. فإنْ رنّ هاتفك مرّة واحدة لا أكثر فإنّها هي، وعليك أنْ تطلبها أنت.

طلبت المعلمة من تلاميذها قراءة الأمثلة، وكانت القراءات بين الجيد والمتوسط، وبعد قراءة الأمثلة طرحت المعلمة سؤالا: أين كتبت الهمزة في الجمل؟ وأجاب زيد وقال كتبت الهمزة على الألف في بداية الكلمة وشرحت المعلمة الدرس جيدا و وضعت قاعدة وفي النهاية أعطت ملاحظة وقالت أنّ الهمزة تكون في الأفعال، والأسماء، وختمت الحصة بتطبيق، والسؤال كان كالآتي: هات ثلاث كلمات تحتوي على الهمزة، وكانت الاجابات عديدة ومتنوعة مثل أملك، أفريل، أرنب، أحمد.

❖ تقييمنا لهذه لحصة أنّها كانت حصة رائعة في المستوى إلّا أنّ التلاميذ يتكلمون "الدارجة" في القسم، هذا هو الشيء السيّء فقط، لكنْ كان هناك تجاوب كبير، و فهم جيّد للحصّة، وكانت نتائج الدرس مثمرة، وعلى الآباء والمعلّمين تشجيع أبنائهم وتلاميذهم على تكلم العربية الفصحى ،والابتعاد عن الدارجة إلّا في حالات خاصة، مثل تقريب الأمثلة من أجل الفهم، وما لحظناه، وبرز لنا فيما يخصّ التقويم التشخيصي هو استخدام المعلّمة لهذا النوع من التقويم في بداية، ونهاية الدرس وكان في البداية من خلال سؤال المعلم للتلاميذ عن الدرس السابق، وكتابة الأمثلة دون كتابة الموضوع، ما في النهاية من خلال التطبيق البسيط حول الدرس لاكتشاف مدى استيعاب للدرس.

3- وصف الحصة (الصف الرابعة ابتدائي):

يوم 3أفريل2018 على الساعة الثامنة صباحا قُمنا بزيارة قسم السنة الرابعة ابتدائي بابتدائية "بن مبروك محمد" جامعة، من أجل التطلّع على مدى استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في اللّغة

العربية، وكان عنوان النشاط هو القراءة والظاهرة التركيبية، وكان عنوان نشاط القراءة أيّ المحتوى هو "لباسنا الجميل".

دخل التلاميذ القسم وجلسوا في مقاعدهم، ثم بدأت المعلمة في تدوين عناصر الدرس على السّبورة.

ثم استدارت المعلمة ناحية التلاميذ وطلبت منهم الانتباه إليها وبعدها طرحت عليهم السؤال الآتي:

من هم شخصيات النص؟.

تلميذ ت: شخصيات النص هم خنشلة وقيس وبقاي.

تلميذ ط: شخصيات النص هم الأم والكاهنة وخنشلة.

المعلّمة: شخصيات النص اذن هم :الكاهنة وقيس وخنشلة ثم طلبت المعلمة من تلاميذها قراءة النص قراءة صامتة.

بعد الانتهاء من القراءة الصامتة طرحت عليهم المعلمة السؤال: أين كانت أحداث القصة؟.

تلميذ أ: كانت أحداث القصة في الرومان.

تلميذة ش: أحسنتم على المحاولة اذن كانت أحداث القصة في الأوراس.

ثم شرعت المعلمة في قراءة النص قراءة متأنية لاستيعاب جميع التلاميذ.

ثم بعد انتهاء المعلمة من قراءة النص سألت التلاميذ من يقرأ النص؟

التلميذ ت: قراءة ممتازة صوت مرتفع.

دوّنت المعلمة على السبورة كلمة تعقص وكلبت من التلاميذ الاتيان بمرادفها وذلك بعد طلبها منهم غلق الكتاب. فشرع التلاميذ في الاجابة.

هبة: تلوي أو تثني.

المعلّمة: ممتازة الاجابة صحيحة.

بعد ذلك طلبت منهم مواصلة قراءة النص.

التلميذ أ: حيّد لكن الصوت منخفض نوعا ما.

سؤال المعلمة: ماهي الفكرة الأساسية لهذه الفقرة؟.

التلميذ س: تتحدث الفقرة عن رد خنشلة لقيس.

التلميذة ت: تتحدث القرة عن رد اللباس الروماني واللباس الأوراسي .

المعلمة أحسنتم اذن تتحدث الفقرة عن رد خنشلة لقيس .

مواصلة قراءة النص.

التلميذ ط: حسن وصوت منخفض.

التلميذة هـ: قراءة متوسطة صوت منخفض.

التلميذ أ: قراءة جيّدة صوت مرتفع.

ثم طلبت منهم توقف لقراءة وطرحت عليه السؤال الآتي:

لماذا غيرت خنشلة لباسها؟.

المعلمة كتابة الاجابة على اللّوح ثم طلبت منهم رفع اللّوح مراقبة المعلّمة للّوح.

إجابة التلاميذ:

التلميذ أ: غيّرت خنشلة لباسها لأنها تريد أن تكون أميرة الرومان.

المعلمة: غيرّت خنشلة لباسها لأنها تريد أن تكون أميرة من أميرات الرومان.

المعلمة مواصلة القراءة.

التلميذ م ص: قراءة حسنة صوت متوسط.

التلميذة س: قراءة حسنة صوت مرتفع.

التلميذ أ: قراءة جيدة صوت منخفض.

سؤال المعلمة: ماهي الفكرة العامة للنصّ؟

التلميذ أ: يتحدث النص عن اللباس الأوراسي والروماني.

التلميذة ش: يتحدّث النص عن خنشلة.

التلميذ ع: يتحدّث النص عن تقليدنا وتقليد غيرنا.

الفكرة العامة للنص اذن هي تغيير خنشلة للملابس الأوراسية وارتداء الملابس الرومانية.

وفي الأخير طلبت المعلّمة من التلاميذ غلق الكتاب ووضعه في المحفظة.

❖ تقييمنا وما لاحظناه في هذه الحصة أنّ المعلّمة تبذل مجهودات جبّارة لإيصال المعلومة لتلاميذها بأسهل الطرق، وكان التلاميذ في المستوى. ويبرز التقويم عند المعلمة في هذه الحصة في بداية ووسط الحصة، في البداية من خلال سؤال المعلمة عن شخصيات النص دون فتح كتاب القراءة، وقبل قراءة النص، وهذا يدلُّ على أنّ المعلمة طلبت من تلاميذها قراءة النص في البيت، وهذه أحسن الطرق لاكتشاف مستويات التلاميذ، ومدى اهتمام كلّ منهم بدراسته، وبرز في الوسط أيضا من خلال أسئلة المعلمة لتلاميذها حول النّص، لاكتشاف مدى استيعاب كل تلميذ لهذا النص.

وفي نفس اليوم13 أفريل2018وفي نفس الصف حضرنا حصّة التراكيب طلبت المعلّة من التلاميذ الانتباه إليها وشرعت في كتابة الجمل على السبورة وهي: لم أفعل ما يستحق اللوم، ولا تسمح لنفسك بهذا التصرف.

المعلمة: من يأتي لي بجملة تحتوي على مفعول مطلق؟.

التلميذة ش: لعب الصغار لعبا.

التلميذ ع ن: قتل الرجل قتلا.

التلميذة ت: أُحِبُّ الرسول صلى الله عليه وسلم حبا شديدا.

المعلمة: أحسنتم جميعا وشكرا لكم.

التلاميذ: العفو معلمتي.

ثمّ طلبت المعلمة من التلاميذ قراءة الجمل المدَوَّنة على السبورة .

التلميذ ع: قراءة الجمل بشكل صحيح.

المعلمة: الجملة الاولى فقط الآن (لم افعل ما يستحق اللّوم).

كانت قراءات متنوعة للتلاميذ.

تلميذة هـ: قراءة الجملة الأولى جيّدة.

المعلمة: ما هو الفعل المضارع في هذه الجملة؟.

التلميذ ف: أفعل.

المعلمة: كيف يجب أن يكون الفعل المضارع؟.

التلميذ ط: مرفوع.

المعلمة: ماهي نوع الحركة الموجودة في الفعل؟.

التلميذة م: سكون.

المعلمة: لماذا تغيرت بالسكون؟ لماذا ساكن؟.

التلميذة هـ: لأنها لم تدخل عليه حروف النص.

التلميذ أ: دخلت عليه (لم).

المعلمة: أحسنت أنيس، ماذا فعلت لـمَّا دخلت عليه؟.

التلميذ ع ك: غيرَّت الضمة بالسكون.

التلميذ ت: جزمت الفعل المضارع.

المعلمة أحستني ممتازة إذن الفعل مضارع.

التلميذة ت: فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون الظاهرة على آخره.

المعلمة: نعم ممتازة.

المعلمة إذن الآن من يقرأ الجملة الثانية لا تسمح لنفسك بهذا التصرف قراءة متنوعة للتلاميذ وبعد ذلك سألت المعلمة ما هو الفعل الضارع هنا؟.

التلميذ ن: تسمح.

المعلّمة: نعم أحسنت ماذا ترون في الفعل تسمح؟.

التلميذ ع: نلاحظ فيه السكون.

المعلمة: لماذا وجد فيه السكون؟.

التلميذ ط: لأنه دخلت عليه لا.

المعلمة: ماذا تسمَّى لا (لا ماذا)؟.

التلميذ ع ن: لا النفي.

المعلمة: خطأ.

التلميذة ت:لا النهي.

المعلمة: اذن هي حرف نهي وجزم.

المعلّمة: اذن الفعل المضارع مع لم ولا يكون مجزوما ومنه فإنه فعل مضارع مجزوم بـ لا الناهية وعلامة جزمه السكون الظاهرة على آخره.

المعلمة: وكان هذا موضوع درسنا اليوم الفعل المضارع المجزوم بـ لم ولا الناهية.

❖ استنتجنا نحن عند حضورنا للحصّة أنّ التلاميذ هم من يكتشفون موضوع الدّرس، ولمْ يكتب لَهُمْ الموضوع مباشرة على السبورة، وهذه طريقة جيّدة لتقييم قدرات التلاميذ، وتقويمهم بأحسن الطرق. حيث برز التقويم وبشكل واضح في بداية الدرس عندما طلبت المعلّمة من تلاميذها الإتيان بجملة تحتوي على مفعول مطلق، ولم تكتب موضوع الدرس لهم مباشرة، لأنّها من خلال تلك الجملة جعلتهم يكتشفون موضوع الدرس بأنفسهم، وكان التقويم أيضا في وسط الدرس، من خلال أسئلة المعلّمة المختلفة لموضوع الدرس. أخذ التلاميذ المعلومات والاشارة إلى الكفاءة المستهدفة (التعليم بالكفاءات).

خامسا: نتائج الدراسة الاستطلاعية

السؤال الأول: مفهوم التقويم التشخيصي عند المعلم؟

اختلفت إجابة المعلمين اخترنا منها "هو عملية تربوية يقوم بها المربي لهدف البحث عن مواطن، وأسباب القوة في التلميذ، وتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها عن طريق حصص لتدعيم من أجل معالجة الضعف"

"هو إجراء يقوم به المعلم في مستهلّ عملية التدريس للحصول على البيانات والمعلومات من قدرات ومعارف المتعلم السابقة"

السؤال الثاني: إلى ماذا تهدف في استعمالك للتقويم التشخيصي؟

كانت إجابات المعلمين نذكر منها كالآتي:

- وضع أساليب مناسبة في التعليم .
- توزيع الدرس حسب مستوى المتعلم.
- الوصول الى كفاءة المتعلم.
- مدى استيعاب المتعلم للدروس المقدمة له.
- الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المتعلم تشخيص مشاكل المتعلم.

السؤال الثالث: كم مرة تستخدم التقويم التشخيصي في السنة؟

كانت إجابات المعلمين أنّ هناك من يستعمل التقويم في أول السنة، وهناك من يستعمله في أخر السنة، و هناك من يستعمله بين 3 إلى 5 مرات في السنة.

السؤال الرابع: ما هي الخطة التي ترتكز عليها لبناء التقويم التشخيصي؟

كانت إجابات المعلمين في نذكر منها ما يأتي:

- إعطاء وضعيات إدماجيه.
- مرحلة التعلم.

- مراجعة المكتسبات القبلية وتوظيفها لبناء معارف جديدة.
- تقديم أنشطة.
- تقديم تمرينات سهلة وبسيطة تكون في متناول الجميع.

السؤال الخامس: هل أنت مع استخدام وضعيات إدماجية، أو أسئلة مباشرة في التقويم التشخيصي؟

كانت نسبة 100% من الأساتذة أجابوا بنعم على أهمية استخدام الوضعيات الإدماجية لأنّ الوضعيات الإدماجية السهلة والبسيطة تساهم في تنمية مهارات المتعلمين .

السؤال السادس: من الذي يبدي اهتمام اكبر بعملية التقويم التشخيصي؟

البيان	التكرار	النسبة
المعلمون	25	%92.6
التلاميذ	1	%3.7
الأولياء	1	%3.7
المجموع	27	%100

المصدر: من اعداد الطالبات

التعليق: نستنتج أنّ للمعلم دورا كبيرا في التقويم التشخيصي وذلك بنسبة 92.6% ثم تليه نسب التلاميذ والأولياء بنسبة 3.7% ، هذا راجع إلى أنّ التلميذ لا يستطيع أن يقوّم نفسه بنفسه لابد من وجود معلم حتى يدرك مدى تحسين وضعيته، ومن هذا المنطلق نجد أنّ معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية له دور كبير في تحديد الفروق بين التلاميذ ، بينما الأولياء لهم نسبة ضئيلة في تحديد قدرات التلاميذ، وعليه فإنّ المعلم هو المرتكز الأساسية في بناء التقويم التشخيصي.

السؤال السابع: ما هي الأسئلة المقترحة للتقويم التشخيصي في بداية السنة ؟

كانت إجابات بعض المعلمين كتمرينات بسيطة، وسهلة الفهم والاستيعاب بالنسبة للمتعلمين نذكر مثال على التمرينات كما يأتي:

- "ثمن 3 اكياس حليب بـ=40 دينار؟.

1- ما هو ثمن 6 اكياس حليب؟.

2- كم كيس نشتري بـ:1200 دينار؟.

- إعراب الجمل.
- استدراك جدول الضرب.

التعليق: وكانت الإجابات كالآتي، إعراب الجمل ، استدراك جدول الضرب ، من هنا نجد أنّ المعلم في عملية استجواب للتلاميذ حول الدروس السابقة، و ذلك من خلال عرض تطبيق معيّن أو طرح سؤال بسيط للتذكير بالموضوع السابقة ، ومنه يكون المعلم في حالة استيعاب لفهم التلميذ المعلومة وهضمها أمْ لا ، ومن هنا ينعكس الذكاء عند التلاميذ في اختيار الإجابة الصحيحة كما نجد المعلم مدركًا قدرات التلميذ من خلال الإجابات الصحيحة، أو طرح أسئلة لابدّ من وجود إجابات متعدّدة منها، الصحيح و الخطأ، عليه من هذا المنطلق نجد معلم اللغة العربية بمثابة الموسوعة الشاملة بين التلاميذ من خلال إعطاء الإجابة وتقريب الفهم لهم.

السؤال الثامن: هل تصمم أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لمختلف التلاميذ؟.

البيان	التكرار	النسبة
نعم	22	%81.5
لا	0	%0
لا أدري	5	%18.5
المجموع	27	%100

المصدر من اعداد الطالبات

التعليق: وكانت الإجابة بنسبة 81.5% على ضرورة تصميم الأنشطة لتحديد الاحتياجات التعلمية منها الأنشطة اللاصفية منها المسرح والشعر وغيرها ، كما أنّ لها دورًا في تنمية قدرة التلاميذ نحو أيّ نشاط يقدم في الحفلات أو عروض، ومن هذا المنطلق ندرك أنّ الأنشطة اللاصفية لها القدرة على تحديد ميول ورغبة التلاميذ في اختيار أيّ نشاط، وتطبيقه على أكمل وجه، بينما المعلمون

المتحفظون بنسبة 18.5% من الإجابة راجع إلى عدم تنمية قدرة التلاميذ، واكتشاف مواهب جديدة في الأنشطة، سوى كانت صفيّة أو لا صفية ، وعليه يجب أنْ يكون للمعلمين القدرة في اكتشاف مواهب بين التلاميذ، وهذا ما يؤدّي إلى وجود فوارق فردية، بينهم فنجد تنمية الذكاء تختلف من تلميذ إلى آخر .

السؤال التاسع : تجعل تقويم الدرس مستمرًا أثناء مراحل التنفيذ؟

البيان	التكرار	النسبة
عالي	13	%48.1
متوسط	14	%51.9
ضعيف	0	%0
لا	0	%0
المجموع	27	%100

التعليق: كانت إجابة المعلمين في تقويم الدرس جعله مستمر أثناء مرحلة التنفيذ بين مستوى عالي و متوسط بنسبة 48.1% و 51.9% وذلك من خلال قدرة المعلم في تقديم درسه للتلاميذ، ويعود ذلك السبب إلى إمكانية المعلم في إعطاء المعلومة للتلاميذ و مدى استيعابهم لها بشكل دقيق وواضح.

السؤال العاشر: هل تعزز مواطن القوة لدى المتعلمين وتعالج نقاط الضعف؟.

البيان	التكرار	النسبة
نعم	27	%100
لا	0	%0
لا أدري	0	%0
المجموع	27	%100

التعليق: وتتمثل الإجابة بنعم بنسبة 100% وذلك من خلال الفروقات الفردية، و التفاوت بين التلاميذ في استحضار المعلومات، واكتشاف طاقات متميزة وتشجيع التلاميذ الأقل منهم من خلال إعطاء هدايا معتبرة لرفع مستواهم العلمي و وضع بعض المسابقات لاكتشاف مواطن القوة

والضعف وتحسين ذلك الخلل بيهم ، ويرجع هذا إلى المعلم الناضج الذى له دور في الخبرة التعلمية في ظهور علاقة تأثير و تأثر بين التلاميذ.

السؤال الحادي عشر: كيف تقيم نتائج الدرس.؟

البيان	التكرار	النسبة
تقييم فردي	17	63%
تقييم جماعي	10	37%
المجموع	27	%100

التعليق: وذلك من خلال اعتماد أغلب المعلمين على التقييم الفردي لنتائج الدرس بنسبة 63% ويعود سبب ذلك إلى اكتشاف إمكانية المعلم في تقديم الدرس و مدى استيعاب التلاميذ لهذا الدرس ، ويرجع هذا إلى كفاءة المعلم وتنظيميه لسير الحصة وحسن تعامله مع التلاميذ، بينما التقييم الجماعي بنسبة 37% يعود إلى نقص الكفاءة وعليه فإنّ للمعلم دورًا كبيرًا في تحديد أهداف الحصة و الخروج بنتائج جيدة.

السؤال الثاني عشر: هل تصاغ أهداف تعليمية محددة وقابلة للقياس؟.

البيان	التكرار	النسبة
نعم	19	%70.4
لا	0	%0
لا أدري	8	%29.6
المجموع	27	%100

التعليق: ومن هنا نستنتج أنّ معظم المعلمين يصيغون أهدافا تعلمية محددة وقابلة للقياس لأنها تساعدهم في عملية التقويم لذى التلاميذ و تحديد نقاط القوة، و الضعف لديهم.

السؤال الثالث عشر: تراعي ما لدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة في تخطيط الدروس؟

البيان	التكرار	النسبة
نعم	22	%81.5
لا	0	%0
لا أدري	5	%18.5
المجموع	27	%100

التعليق: كانت إجابة المعلمين بنسبة 81.5% الذين يراعون ما لدى التلاميذ من معارف و خبرات سابقة في تخطيط الدروس، وكانت فئة المعلمين المتحفظين لها بنسبة 18.5% وهنا يبرز لنا أنّ المعارف و الخبرات للتلاميذ السابقة لها دور مهم في العملية التعلمية لذى التقويم خاصة لأنها استراتيجية يستخدمها معظم المعلمين في الكشف عن قدرات التلاميذ.

السؤال الرابع عشر: هل يستخدم المعلم التقويم التشخيصي في الكشف عن أخطاء تلاميذه في موضوع ما؟

البيان	التكرار	النسبة
نعم	20	%74.1
لا	0	%0
لا ادري	7	%25.9
المجموع	27	%100

التعليق: يستخدم معظم المعلمين التقويم التشخيصي في الكشف عن أخطاء تلاميذهم، وذلك ما تعبر عنه النتائج التي كانت إجابة المعلمين بنسبة 74.1% ،فيما تمثله نسبة المتعلمين المتحفظين بنسبة 25.9%، وهذه النسبة أكبر دليل على ضرورة التقويم التشخيصي، في مختلف جوانب العملية التعلمية.

السؤال الخامس عشر: يؤدي التقويم التشخيصي إلى الوقوف على الأهداف التي يتقنها التلاميذ والأهداف والمهارات التي يتقنها التلاميذ؟

البيان	التكرار	النسبة
نعم	22	%81.5
لا	0	%0
لا أدري	5	%18.5
المجموع	27	%100

التعليق: نظرا إلى النتيجة، و النسب المتحصّل عليها نجد أنّ التقويم التشخيصي يؤدي إلى الوقوف على الأهدافّ و المهارات التي يتقنها التلاميذ لأنّها كانت إجابة المعلمين (نعم) بنسبة 81.5%، و نسبة المعلمين المتحفظين بنسبة 18.5%، و هذا يدلّ على دور التقويم التشخيصي و أهميته لذى المعلم أثناء تأدية مهمته.

السؤال السادس عشر: نتائج التقويم التشخيصي تفيد المعلم في مراجعة الأهداف التي لم تتحقق عند التلاميذ و إعادة تدريسها بأساليب جديدة؟

البيان	التكرار	النسبة
نعم	21	%77.8
لا	0	%0
لا أدري	6	%22.2
المجموع	27	%100

التعليق: حسب آراء المعلمين، و نظرًا للنسبة الكبير التي توضح أنّ نتائج التقويم التشخيصي تفيد المعلم في مراجعة الأهداف التي تتحقق عند التلاميذ و إعادة تدريسها بأساليب جديدة نستنتج أن للتقويم التشخيصي فوائد كبيرة تخدم وتطور عملية التعليم، حيث تمثّلت بنسبة 77.8% لقائلين هذا الرأي أما نسبة المعلمين المتحفظين تمثلت في 22.2%.

السؤال السابع عشر: هل تتطلب نتائج التقويم التشخيصي إعادة تقسيم تلاميذ إلى مجموعات بحيث تكون أكثر تجانسا و لماذا ؟

البيان	التكرار	النسبة
نعم	18	%66.7
لا	2	%7.4
لا أدري	7	%25.9
المجموع	27	%100

التعليق: 66.7% من المعلمين يرون أنّ نتائج التقويم التشخيصي تتطلّب إعادة تقسيم تلاميذ إلى مجموعات، بحيث تكون أكثر تجانسا، وأمّا نسبته 7.4% لا يرون أن نتائج التقويم الشخصي تتطلب إعادة تقسيم تلاميذ إلى مجموعات بحيث تكون أكثر تجانسا، أما النسبة 25.9% المتبقية من المعلمين المتحفظين.

وذلك راجع لعدم التمكن من التفريق والتمييز بين التلاميذ الأقوياء والضعفاء.

لزيادة الإبداع والفهم وعلاج الصعوبات.

السؤال الثامن عشر: هل يساعد التقويم التشخيصي المعلم في تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلمين؟.

البيان	التكرار	النسبة
نعم	24	%88.9
لا	1	%3.7
لا أدري	2	%7.4
المجموع	27	%100

التعليق: نسبة 88.8% من المعلمين يرون أنّ التقويم التشخيصي يساعد المعلم في تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلمين، لأنّه يساعده على اكتشاف قدرات كل تلميذ ومعالجة

نواحي الضعف لديه ، أمّا نسبة المعلمين المتحفظين تمثلت نسبتهم ب7.4% ونسبة 3.7% من المعلمين يرون غير ذلك.

السؤال التاسع عشر: هل يمكن الاستغناء عن التقويم التشخيصي؟

البيان	التكرار	النسبة
نعم	0	%0
لا	27	%100
لا ادري	0	%0
المجموع	27	%100

المصدر من إعداد الطالبات

نلاحظ من الجدول أعلاه، أنّ جميع المعلمين يوافقون على أنّه لا يمكن الاستغناء عن التقويم الشخصي بنسبة 100%. وهذا لضرورة تواجده و أهميته في العملية التعليمية.

سادسا: صعوبات التقويم التشخيصي:

يتركز صعوبات التقويم التشخيصي على ثلاثة جوانب:

أولا: التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم هناك عدة طرق لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وأهم هذه الطرق هي:

- ✓ إجراء اختبارات تحصيلية مسحية.
- ✓ الرجوع إلى التاريخ لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل التلاميذ حاليا
- ✓ البطاقة التراكمية أو التلميذ المدرسي.

ثانيا: تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم: لا شك أنّ الأهداف من التشخيص هو علاج ما قد يكون هناك من صعوبات ولتحقيق ذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نواحي القوة في تلميذ و أول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر التلميذ بالنجاح والاستفادة من نواحي القوة في التعلم

ويتطلب تحديد نواحي القوة والضعف في التلميذ مهارات تشخيصية خاصة لابد للمعلم من تنميتها حتى ولو لم يكن مختصا، وهناك ثلاثة أمور لابدّ من معرفتها واستيعابها حتى يستطيع المعلم تحديد جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ وهي:

- فهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس وعوامل التذكر والنسيان ومبادئ انتقال أثر التعلم.
- القدرة على استخدام أساليب وأدوات التشخيص والعلاج يفهم وفاعلية ومن أمثلة هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية إذا كانت متوفرة والاختبارات والتمرينات التدريبية الخاصة بالفصل.

ثالثا: تحديد عوامل الضعف في التحصيل: يستطيع المعلمون الذين لهم دراية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للتلميذ و وضع فروض سلمية حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، فقد يكون الضعف الدراسي راجعا إلى عوامل بيئية، وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي، وما قد يرتبط بها من القدرات السمعية والبصرية والتوافق الشخصي والاجتماعي.[1]

سابعا: الحلول(العلاج):

إلى جانب معرفة ما يحتاج الطلاب إلى تحمله، لابد أنْ يعرف المعلمون أفضل الوسائل التي تستخدم في تعليمهم، ويمكن للعلاج أنْ يكون سهلًا لو كان الأمر مجرّد تطبيق وصفة معينة، ولكن هذا أمر غير ممكن في مجال صعوبات التعلم، والعجز عن التعلم، فالفروق الفردية بين الطلاب أمر واقع ما يجعل مشكلة آخرين إلى عيوب في التدريس وهكذا. وصعوبات التعلم متنوعة وعديدة لكل منها أسبابها فقد ترجع مشكلة الكتابة الرديئة كثلا إلى نقص النمو الحركي، بينهما ترجع لدى طفل آخر إلى مجرد الإهمال وعدم الاهتمام.

ورغم اختلاف أساليب وطرق العلاج، إلّا أنّ هناك بعض الارشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطارا للعمل مع من يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وهي:

[1] يومية اخبارية وطنية الرائد، أهداف التقويم التشخيصي في التحصيل الدراسي، النشر سليمان شنين،5:00، 17أكتوبر2012

- أن يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية لدى التلميذ.
- أن يكون العلاج فرديا يستخدم مبادئ سيكولوجية التعلم.
- أن يتخلَل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة تطلع التلميذ على مدى تقدمه في العلاج أولا بأول فإن الاحساس بالنجاح دافع قوى على الاستمرار في العلاج إلى نهايته.
- تخفيض حصة المعلم من النصاب.
- تقليل عدد التلاميذ الموجودين في الغرفة الصغية، ليصبح ثلاثين تلميذا على الأكثر
- زيادة عدد الحصص للمناهج الرئسية كاللغة العربية والرياضيات.
- تقسيم التلاميذ حسب المستوى الخاص بهم.
- عقد ورشات تدريبية للمعلمين لزيادة مهاراتهم في تعبير والتواصل والتعامل مع المواقف الصفية المختلفة.[1]

ثامنا: التوصيات:

1- تغيير أساليب التقويم المتبعة حاليا في جميع المؤسسات التعليمية والتي تعتمد بصورة رئيسة على الامتحانات العامة، أو نصف السنوية أو الدورية، وذلك من خلال سن التشريعات والسياسات التي تحقق هذا الغرض.

2- عمل دورات تدريبية للمعلمين بصفة مستمرة بهدف جعلهم يلمون بكل ماهو جديد في العملية التعليمية، مثل الاعتماد و الجودة الشاملة، وغيرها من المستجدات في التخصصات المختلفة، حتى لا يفاجئوا به كما حدث في اختبارات التميز

3- عمل دورات تدريبية للمعلمين على كيفية إعداد الاختبارات مرجعية المحك في المواد الدراسية المختلفة.

4- عمل دورات تدريبية للمعلمين على كيفية عمل بنوك الأسئلة وكيفية إعدادها باستخدام نموذج راق.

[1] المرجع نفسه.

5- توفير البرامج الإحصائية المناسبة في المؤسسات التعليمية المختلفة، والتي تساعد المعلمين في تحليل نتائج التلاميذ بصورة سريعة ودقيقة وأكثر موضوعية.

6- عمل دروات تدريبية للمعلمين للتعرف على كيفية استخدام الكومبيوتر في إدارة العملية الاختبارية.

7- تطوير المقررات الدراسية وبصفة خاصة مقررات القياس، والتقويم النفسي والتربوي، التي يدرسها التلاميذ-معلمي المستقبل- بكليات التربية بحيث تواكب التطورات العالمية المعاصرة .[1]

[1] ينظر، محد حسين سعيد حسين، تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة29-30 يناير2005.

خاتمة

خاتمة

تم بفضل الله وحمده الوصول إلى ختام هذا البحث المتواضع، والذي حاولنا فيه معرفة أهمية التقويم التشخيصي في الطور الابتدائي لدى معلمي اللغة العربية، حيث توصّلنا فيه إلى مجموعة من النتائج أهمّها:

أنّ عملية التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو عملية شاملة لمختلف جوانبها منن متعلم، منهاج و وسائل بل هو يصل إلى درجة أنْ نقول عليه أنّه عملية استكشافية مستمرة، باعتباره عاملا من عوامل تكوين المتعلم، تهدف إلى تشخيص مواطن القوة لدى المتعلم لتعزيزها والضعف لتداركها.

إذْ يشكّل التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، ولما كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم ، فإنّه من الأهمية أنّ تكون هذه الممارسات متجانسة وخصوصيات المناهج الجديدة التي تركّز على التنمية الشاملة للمتعلم، وهو يستدعى تفاعلا قويًّا بين عمليتي التعليم والتعلّم وعملية التقويم، بحيث يصبح التقويم تقويما تشخيصيًا يساهم في تصحيح مسار التعليم والتعلم وعامل تشخيص المتعلم.

ولذلك فقد سعينا من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على واقع استخدام التقويم التشخيصي عند معلمي اللغة العربية، في المرحلة الابتدائية، من خلال دراسة ميدانية وصفية تهدف إلى:

- الكشف عن واقع عملية التقويم التشخيصي في الطور الابتدائي وتحسين كل القائمين على هذه العملية التربوية.
- مدى اهتمام المعلمين بهذا النوع من التقويم
- كيفية استخدام هذا النوع من التقويم في العملية التعليمية
- التعرف على خُطَّة بناء هذا التقويم لدى المعلمين.
- التعرف على مدى تغطية أسئلة اختبارات التقويم التشخيصي للأهداف المتوخاة من هذه العملية التعليمية.

- معرفة إذا كانت الأسئلة المطروحة في هذا النوع من التقويم قادرة على الإلمام بأكبر قدر من التفاصيل عم واقع الظاهرة المراد دراستها.
- حيث بيّنت لنا نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ للتقويم التشخيصي فائدة كبيرة في معالجة صعوبات التعلم، وأنّ الهدف منه هو اكتشاف وتشخيص مواطن النقص والضعف لدى المتعلم مع وضع استراتيجية لعالجتها وتعديلها، ومنه نستنتج أنّ التقويم التشخيصي ضروري في العملية التعليمية.

وفي الأخير نشكر الله عز وجل أنْ وفّقْنا في بحثنا هذا، و نَأْمَل أن نكون أفدناكم ولو بالقليل فكلّ بحث لا يخلو من هفوات، و أخطاء فكلّ من يعمل يخطئ، وهذا من طبيعة البشر ونحمد الله على تكملتنا لهذا البحث، ونتمنى التوفيق لكلّ من يسير على طريقنا الذي سرنا عليه.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1- أحمد عبد الغني، التقويم التربوي مفهومه، أنواعه، وسائله، أهدافه، المركز التربوي الجهوي مراكش، قسم اللغة العربية، 2008- 2009م

2- أحمد فرحات، عوين محمد الهادي، نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الادماج دراسة ميداني، العدد الخامس، جامعة الوادي،2014م.

3- تركي رابح أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1، 1990م.

4- الحسن بوجلابن، التقويم التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين 2012- 2013م.

5- حمدي شاكر، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط1، 2004م.

6- ربحي مصطفى عليان وآخرون، مناهج وأساليب البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزي، عمان ،ط1، 2000م.

7- ربين بيدلي، المدرسة الشاملة، دار لبنان للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ط، 1982م.

8- زكرياء محمد الظاهر و آخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م.

9- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2005م.

10- السلوم، حمد بن براهيم، التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق، مؤسسة أنترناشيونال جرافيكس 1998م.

11- سليمان عبيدات، القياس والتقويم التربوي، جمعية المطابع التعاونية، عمّان1988م.

12- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، المكتبة العصرية، مصر، ط2، 2004م.

13- سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلمي، غزة، فلسطين، د ط، 2003م.

14- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية التربوية، بغداد، ط3، 2004م.

15- شفشق، محمود عبد الرزاق، المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهات العالمية المعاصرة، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت،ط2، 1999م.

16- صالح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات اعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، الكويت، د ط، 2002م.

17- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، ط5، 2015م.

18- عصام النمر، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري، عمّان، الأردن، ط1، 2016م.

19- عقل أنور، دورة تدريبية في أساليب التقويم الحديث، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2007م

20- علي أحمد مدكور و آخرون، تقويم مهارات الكتابة الابداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول ثانوي، العدد الثاني، ج2، 2016م.

21- عمار بن مرزوق العتيبي، تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام الفصل الدراسي الثاني، مملكة العربية السعودية،1431م.

22- عمران جاسم الجبوري، د، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط2،2004م.

23- غسان يوسف قطيط، أنواع التقويم، دار الثقافة للنشر والتوزع، عمان ،د ط، د ت.

24- قاسم علي الصرّاف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط2، 2014م.

25- محمد أبو الفتاح حامد الخليل، التقويم التربوية، بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، د ط، 2011م.

26- محمد السعيد بوقي، المدرسة الابتدائية أوبيرة محمد الحتفظ عرض نظري وتطبيقي لكيفية بناء اختبار تشخيصي، دط، 2012، 2013م.

27- محمد حسين سعيد حسين، تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة29-30 يناير2005.

28- محمد حميدي مهدي السعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.

29- محمد زياد حمدان، أساليب التدريس أنواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها، دراسة التربية الحديثة، دمشق، د.ط،1999 م.

30- محمد شارف سرير وزميله، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط2، 1995م.

31- محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 1999م.

32- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار الأوائل،ط2، 1999.

33- محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة.

34- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الاسكندرية للكتاب، د ط، مصر، د ت.

35- جابر عبد الحميد، التدريس والتعليم أساس النظري، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005م.

36- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الاسلامية الثقافية، لبنان، ط1، 2011م.

37- مروان عبد المجيد ابراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م.

38- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004م.

39- مليجي ثناء وأخرون، مدخل إلى تدريس العلوم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د ط، 2006م.

المعاجم:

40- الزمخشري أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت،ط1، ج2، 1998م.

41- الفيروزآبادي، قاموس المحيط، ج2، الهيئة المصرية، ط3، 1978.

42- المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، بيروت، ط1، 197م.

43- فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة للمطابع الاميرية، مصر، 1984م.

44- لسان العرب ابن منظور، الامام العلامة جمال الدين أبي الفصيل محمد بن مكرم، ابن منظور الانصاري الافريقي المصري، الجزء7، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2002م.

45- مجمع اللغة العربي، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

المجلات:

46- أبو صفر وأخرون، مرشد المعلم في التقويم التشخيصي، الأردن،(د، ط)، 2000م.

47- أسماء لشهب، د، براهمي براهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جامعة الجزائر2، العدد30، 2017م.

48- أميرة منصور. "المقابلة" ،رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، جامعة أبو القاسم سعد الله، جمعة الجزائر2، العدد27، ديسمبر2016م.

49- محمد شحادة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، اطروحة درجة ماجستير، الجامعة الاسلامية غزة، 2011م.

50- محمد عبد الكريم الطروانة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصة محافظة معان، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد20، 2003م.

51- يومية اخبارية وطنية، الرائد، أهداف التقويم التشخيصي في التحصيل الدراسي، 2012/10/17م

52- منصور نايف ماشع العتيب ،تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام الفصل الدراسي الثاني، مملكة العربية السعودية،1431م.

53- يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمي، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد11، 2007م.

54- يومية الرائد، أهداف التقويم التشخيصي في التحصيل الدراسي2012، النشر سليمان شنين،5:00.

المواقع:

55- خولة الشوملي ، عيوب التقويم التشخيصي، www.mawdoo3.com، 7:10، 17 أفريل 2017.

56- ما للتقويم التشخيصي www.asgmi.blogspot.com، 6:12 م.

الوثائق:

57- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر

الملاحق

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمه لخضر **معهد الآداب واللغات**

استبيان خاص بمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

في اطار اعداد مذكرة الماستر بعنوان التقويم التشخيصي وأهميته لدى معلمي اللغة العربية. دراسة ميدانية لبعض مدارس الوادي. فإننا نتقدم لسيادتكم المحترمة بهذه الاستمارة من أجل معرفة آرائكم واكتشاف خبراتكم فيما يتعلق في هذا الموضوع راجين منكم الاجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما هو مفهوم التقويم التشخيصي عندك / ي؟

2- إلى ماذا تهدف / ي في استعمالك / ي للتقويم التشخيصي؟

3- كم مرة تستخدم التقويم التشخيصي في السنة؟

4- ما هي الخطة التي ترتكز عليها لبناء التقويم التشخيصي؟

5- هل أنت مع استخدام وضعيات إدماجية، أو أسئلة مباشرة في التقويم التشخيصي؟

6- من الذي يبدي اهتماما أكبر بعملية التقويم التشخيصي؟

المعلمون ☐ التلاميذ ☐ الأولياء ☐

7- هات مثال على بعض الأسئلة التشخيصية التي تقوم بها في بداية السنة.

8- هل تصمم أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لمختلف التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

9- تجعل تقويم الدرس مستمراً أثناء مراحل التنفيذ؟

عاليمتوسط ضعيف لا

10- هل تعزز مواطن القوة لدى المتعلمين، وتعالج نقاط الضعف؟

نعم لا

11- كيف تقيم نتائج الدرس؟

تقييم فرد بتقييم جماعي

12- هل تصاغ أهداف تعليمية محددة وقابلة للقياس؟

نعم لا إلى حد ما

13- تراعي ما لدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة في تخطيط الدروس؟

نعم إلى حد ما

14-هل يستخدم المعلم التقويم التشخيصي في الكشف عن أخطاء تلاميذه في موضوع ما؟

نعم لا إلى حد ما

15- يؤدي التقويم التشخيصي إلى الوقوف على الأهداف التي يتقنها التلاميذ والأهداف والمهارات التي لم يتقنها التلاميذ؟

نعم لا إلى حد ما

16- نتائج التقويم التشخيصي تفيد المعلم في مراجعة الأهداف التي لم تتحقق عند التلاميذ وإعادة تدريسها بأساليب جديدة؟

نعم لا إلى حد ما

17- هل تتطلب نتائج التقويم التشخيصي إعادة تقسيم تلاميذ إلى مجموعات بحيث تكون أكثر تجانسا ولماذا؟

نعم لا إلى حد ما

18- هل يساعد التقويم التشخيصي المعلم في تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

19- هل يمكن الاستغناء عن التقويم التشخيصي؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

من الذي يبدي اهتماما اكبر بعملية التقويم التشخيصي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	المعلمين	25	92.6	92.6	92.6
	االتلاميذ	1	3.7	3.7	96.3
	الاولياء	1	3.7	3.7	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

هل تصمم انشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لمختلف التلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	22	81.5	81.5	81.5
	الى حد ما	5	18.5	18.5	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

\تجعل تقويم الدرس مستمر اثناء مراحل التنفي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عالي	13	48.1	48.1	48.1
	متوسط	14	51.9	51.9	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

هل تعزز مواطن القوة لدى المتعلمين وتعالج نقاط الضعف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	27	100.0	100.0	100.0

كيف تقيم نتائج الدرس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	تقييم فردي	17	63.0	63.0	63.0
	تقييم جماعي	9	33.3	33.3	96.3
	3	1	3.7	3.7	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

تصيغ اهداف تعليمية محددة وقابلة للقياس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	19	70.4	70.4	70.4
	الى حدا ما	8	29.6	29.6	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

تراعي مالدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة في تخطيط الدروس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	22	81.5	81.5	81.5
	الى حدا ما	5	18.5	18.5	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

هل يستخدم المعلم التقويم الشخصي في الكشف عن اخطاء تلاميذه في موضوع ما

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	20	74.1	74.1	74.1
	الى حدا ما	7	25.9	25.9	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

يودي التقويم الشحصي الى الوقوف على الاهداف التي يتقنها التلاميذ والاهداف والمهارات التي يتقنها التلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	22	81.5	81.5	81.5
	الى حدا ما	5	18.5	18.5	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

نتائج التقويم الشخصي تفيد المعلم في مراجعة الاهداف التي لم تتحقق عند التلاميذ زاعادة تدريسها بأساليب جديدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	21	77.8	77.8	77.8
	الى حدا ما	6	22.2	22.2	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

هل تتطلب نتائج التقويم الشخصي اعادة تقسيم تلاميذ الى مجموعات بحيث تكون اكثر تجانسا و لماذا

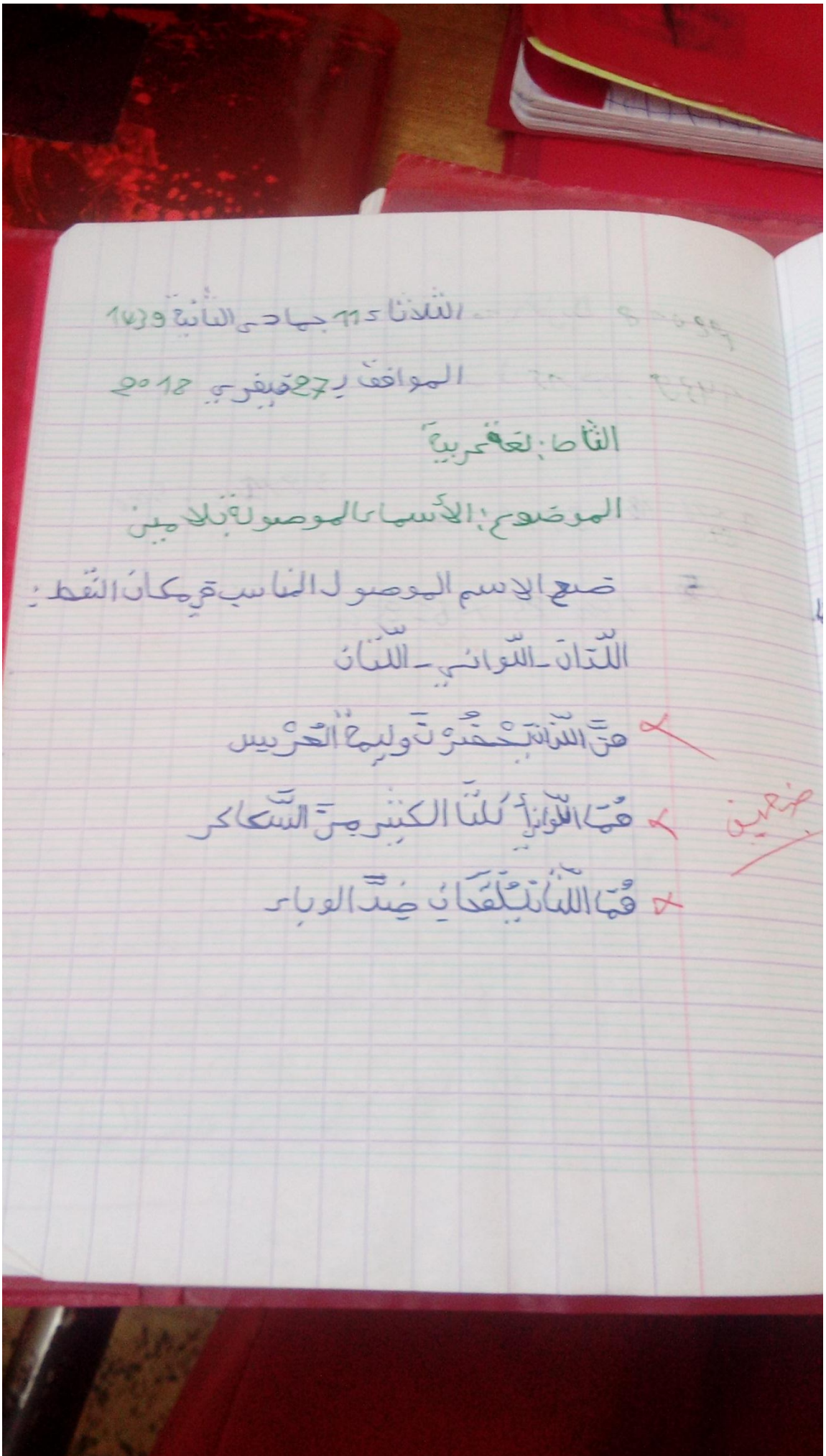
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	18	66.7	66.7	66.7
	لا	2	7.4	7.4	74.1
	الى حدا ما	7	25.9	25.9	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

هل يساعد التقويم الشخصي المعلم في تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلمين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	24	88.9	88.9	88.9
	لا	1	3.7	3.7	92.6
	الى حدا ما	2	7.4	7.4	100.0
	Total	27	100.0	100.0	

هل يمكن الاستغناء عن التقويم الشخصي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	27	100.0	100.0	100.0



الثلاثاء 11 جمادى الثانية 1439

الموافق لـ 27 فيفري 2018

النشاط: لغة عربية

الموضوع: الأسماء الموصولة للمفرد

ضع الاسم الموصول المناسب في مكان النقط:

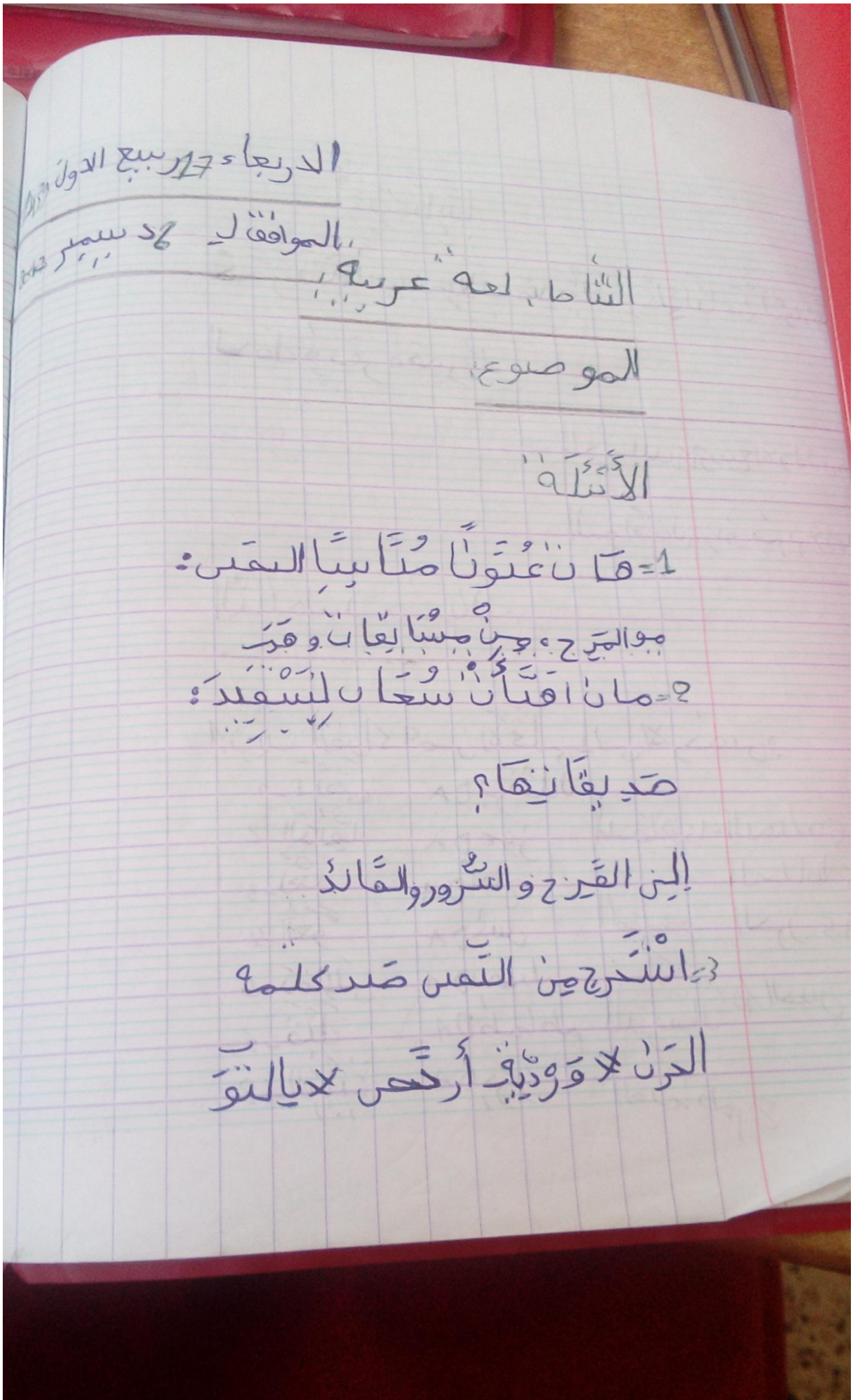
اللّذان - اللّواتي - اللّتان

× هنّ اللّاتي اخترن وليمة العرّيس

× هما اللّواتي أكلتا الكثير من السّكاكر

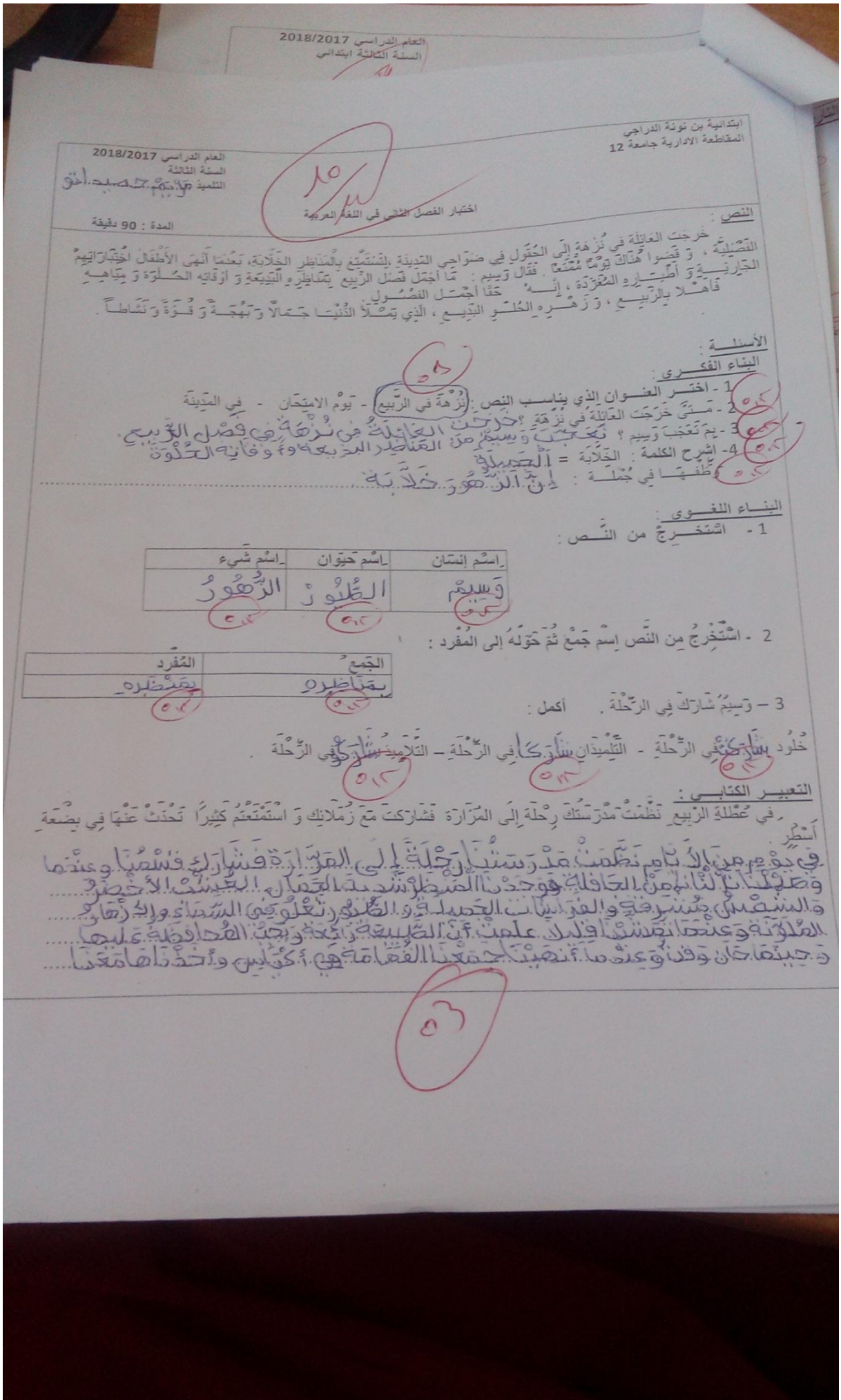
× هما اللّتان تلقّحان ضدّ الوباء

ضعيف



الاربعاء 27 ربيع الاول
الموافق لـ 6 سبتمبر
النشاط: لغة عربية
الموضوع:
الأسئلة:
1- ما عنوانا مناسبا للنص:
هو المرح، من مسابقات وهدر
2- ما اقتران سعاد للشعر:
صديقاتها؟
إلى المرح والسرور والفائدة
3- استخرج من النص ضد كلمة
الحزن ✗ وردية ✗ أرتحس ✗ بالتوتر

الملاحق



السنة الثالثة
العام الدراسي 2018/2017

ابتدائية بن نونة الدراجي
المقاطعة الادارية جامعة 12

السنة الثالثة
العام الدراسي 2018/2017
التلميذ: [illegible]

اختبار الفصل الثاني في اللغة العربية

المدة : 90 دقيقة

النص :

خرجت العائلة في نزهة إلى الحقول في ضواحي المدينة للتمتع بالمناظر الخلابة، بعدما أنهى الأطفال اختباراتهم الثلاثية و أصبحوا أحرارا. فقال وسيم : لقد أجمل فصل الربيع بمناظره البديعة و أوقاته الحلوة و مياهه العذبة و أزهاره المعطرة، إنه حقا أجمل الفصول.

الأسئلة :

البناء الفكري :

1 - اختر العنوان الذي يناسب النص : (نزهة في الربيع) - يوم الامتحان - في المدينة

2 - متى خرجت العائلة في نزهة ؟ خرجت العائلة في نزهة في فصل الربيع

3 - لم تعجب وسيم ؟ تعجب وسيم من المناظر البديعة و وفاية الحلوة

4- اشرح الكلمة : الخلابة = الجميلة

وظفها في جملة : إن الزهور خلابة

البناء اللغوي :

1 - استخرج من النص :

إسم إنسان	إسم حيوان	إسم شيء
وسيم	الطيور	الزهور

2 - استخرج من النص إسم جمع ثم حوله إلى المفرد :

الجمع	المفرد
مناظره	منظره

3 – وسيم شارك في الرحلة . أكمل :

خلود شاركت في الرحلة - التلميذان شاركا في الرحلة – التلاميذ شاركوا في الرحلة .

التعبير الكتابي :

في عطلة الربيع نظمت مدرستك رحلة إلى المزارة فشاركت مع زملائك و استمتعتم كثيرا تحدث عنها في بضعة أسطر.

في يوم من الأيام نظمت مدرستنا رحلة إلى المزارة فشاركنا وعندما وصلنا إلى هناك من الحافلة وجدنا المنظر شديد الجمال. العشب الأخضر والشمس مشرقة والفراشات الجميلة والطيور تغلو في السماء وريح زهاره المعطرة وعندما نضرت إلى كل علمت أن الطبيعة رائعة وجب المحافظة عليها. وجبنا كان وقت وعندما انتهينا جمعنا القمامة في أكياس وأخذناها معنا.

الفهرس

الفهرس:

شكر وعرفان

مقدمة:.....أ-ب

الفصل الأول: التقويم التشخيصي وأهميته لدى معلمي اللغة العربية

مدخل:.....5

المبحث الأول: التقويم:.....7

أولا: مفهوم التقويم:.....7

ثانيا: أنواع التقويم.....9

ثالثا: مبادئ وأسس التقويم.....11

رابعاً أهمية التقويم:.....13

المبحث الثاني: التقويم التشخيصي:.....15

أولا: مفهوم التقويم التشخيصي:.....15

ثانيا: خطوات التقويم التشخيصي:.....19

ثالثا: أغراض ووسائل التقويم التشخيصي:.....20

رابعا: مبادئ ومزايا التقويم التشخيصي:.....21

خامسا: مكونات التقويم التشخيصي:.....22

سادسا: أهداف التقويم التشخيصي.....24

المبحث الثالث: المرحلة الابتدائية.....26

أولا: مفهومها:.....26

ثانيا: خصائص وأهداف المرحلة الابتدائية:.....27

ثالثا: وظائف المرحلة الابتدائية:..... 28

رابعاً: أهمية المرحلة الابتدائية..... 29

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية ببعض المدارس الإبتدائية بالوادي

مدخل:..... 32

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة..... 32

1- مشكلة الدراسة:..... 33

2- فروض الدراسة:..... 33

3- أهداف الدراسة:..... 34

4- أهمية الدراسة:..... 34

5- منهج الدراسة:..... 35

ثانيا: حدود الدراسة:..... 35

1- الحدود الزمانية:..... 35

2- الحدود المكانية:..... 35

3- الحدود البشرية:..... 36

ثالثا: أدوات الدراسة:..... 36

1- الاستبانة:..... 37

2- المقابلة:..... 37

3- الملاحظة:..... 37

رابعا: الدراسة الاستطلاعية..... 38

1- وصف الحصّة (الصّف: الثانية ابتدائي):..... 38

2- وصف الحصة (الصف الثالثة ابتدائي)..... 42

3- وصف الحصة (الصف الرابعة ابتدائي):..... 46

خامسا: نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 52

سادسا: صعوبات التقويم التشخيصي:..... 60

سابعا: الحلول(العلاج):..... 61

ثامنا: التوصيات:..... 62

خاتمة..... **65**

قائمة المصادر والمراجع..... **68**

الملاحق..... **74**

الفهرس..... **84**