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

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

استراتيجيات التقويم المستمر وفاعليته في تعليمية اللغة العربية
دراسة ميدانية في ثانويات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عامة

إعـــداد الطـالـبتين:
- منال مهاوات
- نهى دوش

إشراف الدكتور:
- عبد الحميد بوترعه

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
بشير عبابة	أستاذ محاضر-أ-	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيسا
عبد الحميد بوترعه	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفا
فتحي بحه	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا

الموسم الدراسي: 1445/1444هـ-2023م/2024م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا ۖ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ۚ
أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا ۚ إِنَّ اللَّهَ
عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ

سورة البقرة الآية: 148

شكـــر وعرفـــان

(وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين)

الحمد لله الذي يسر البدايات وأكمل النهايات وبلغنا الغايات

الحمد لله الذي ما تم جهد إلا بعونه، وما ختم سعي إلا بفضله

نتقدم بالشكر الجزيل مع جميل العرفان إلى الأستاذ المشرف الدكتور **"عبد الحميد بوترعة "** والذي رافقنا في هذا العمل راجين من المولى الله عز وجل أن يوفقه لما يحب ويرضى.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى **أساتذة التعليم الثانوي** الذين سهَلُوا عملنا هذا

وإلى كل من أعاننا من أفراد العائلة دون استثناء

وجزيل الشكر لكل من سألنا عن مشوارنا مع المذكرة وكل من دعا لنا في ظهر الغيب

شكرا لكل من وجهنا لكل من سعى في تعليمنا حرفا ينفعنا.

إلى كل هؤلاء شكرا

نهى/منال.

اهداء

لم تكن الرحلة قصيرة ولا الطريق محفوفاً بالتسهيلات لكنني فعلتها فالحمد الله الذي يسّر البدايات وبلغنا النهايات . .

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

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة . . ونصح الأمة . . إلى نبي الرحمة ونور العالمين **سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم . .**

اهدي هذا النجاح لنفسي الطموحة أولا ، ابتدت بطموح وانتهت بنجاح ، ثم إلى كل من سعى معي لإتمام مسيرتي الجامعية .

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

والدي العزيز "الهادي" .

إلى ملاكي في الحياة . . إلى معنى الحب والحنان . . إلى بسمة الحياة وسر الوجود . . إلى من كان دعائها سر نجاحي وبلسم جراحي . . إلى اغلى الحبايب ، **أمي الحبيبة "بسمة" .**

إلى توأم روحي ورفيقة دربي . . إلى من رافقتني منذ أن حملنا حقائب صغيرة ، ومعها سرت الدرب خطوة بخطوة

أختي الوحيدة "لينا" .

إلى من يلهج بذكراهم فؤادي . . إلى سندي وعوني بعد الله ووالدي . . إخوتي حفظهم الله ورعاهم . . ،

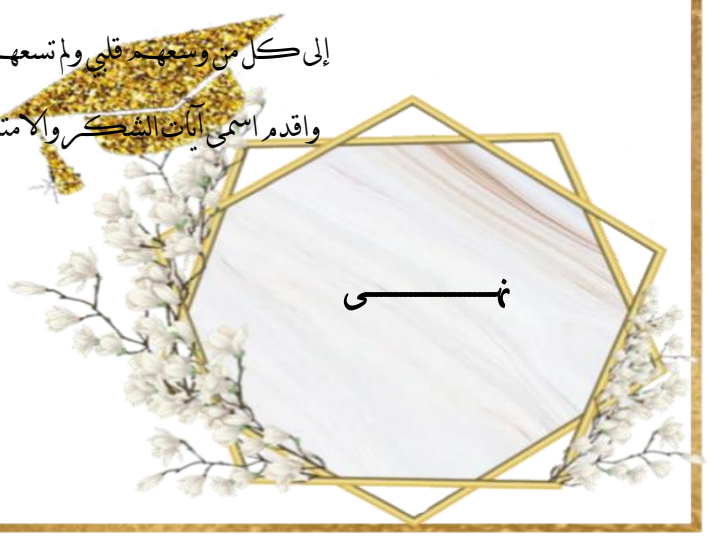
"كمال" و"صفوان" و"مروان" .

إلى الوجه المفعم بالبراءة وبمحبته ازهرت أيامي وتفتحت براعم الغد . . ، أخي العزيز المدلَل **"سامر" .**

إلى الأخت التي لم تلدها أمي . . إلى من تحلت بالإخاء وتميزت بالوفاء وبالعطاء . . إلى ينابيع الصدق الصافي . . إلى من معها سعدت وبرفقتها في دروب الحياة الحلوة سرت . . إلى من كانت معي على النجاح والخير . . ، إلى **صديقتي العزيزة "منال" .**

إلى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم صفحة إهدائي . . إلى كل الأحباب والأقارب . .

واقدم اسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير إلى أستاذي الفاضل **"عبد الحميد بوترعة" .**



اهداء

الحمد لله والصلاة والسلام على خير المرسلين

أهدي ثمرة جهدي هذا العمل المتواضع

إلى من اشترت راحتي وسعادتي . . . . . **"أمي"**

إلى من علمني معنى الحياة وأنار لي طريقي

"أبي" حفظه الله

إلى من وجهنا عن الخطأ ولم يبخل علينا بحرف الأستاذ المشرف **"عبد الحميد بوترعة"**

إلى كل أفراد عائلتي .

إلى جميع الأهل والأقارب والأصدقاء وكل من ساعدنا من قريب أو بعيد

مقدمة

تعرف العملية التعليمية بأنها عدة إجراءات ونشاطات تمارس في الحصة الدراسية حيث تهدف إلى اكتساب الطلاب معارف وخبرات جديدة، والعمل على تنمية مهاراتهم المعرفية وخلق تفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية، وهذا لن يكون إلا عن طريق أساليب التقويم التربوي التي تحفزهم وتثير لديهم الدافع والرغبة في الدراسة.

إذن فالتقويم التربوي هو الذي يكشف عن مدى تحقيق غايات "التعليم الجيد" وأهدافه ودوره في بناء الشخصية المتكاملة معرفيا وجسديا ونفسيا واجتماعيا، وتتبع أهمية التقويم من دوره في المراجعة المنهجية للأنظمة التربوية بما يضمن جودة مخرجات التعليم من خلال الإجابة عن أسئلة من قبيل: هل نحن نسير في الطريق الصحيح؟ وما مقدار الانحراف؟ وكيف يمكن أن نصحح المسار نحو تحقيق غايتنا؟ ونظرا لأهمية التقويم ومكانته في الساحة التعليمية وارتباطه الوثيق بالتطور التربوي التي من شأنه تعديله وتغييره بهدف السير به نحو التحسن وتحقيق الهدف المرجو منه، وهذا ما سنتطرق إليه من خلال دراستنا الموسومة بـ: استراتيجيات التقويم المستمر وفاعليته في تعليمية اللغة العربية، فهذه الدراسة تسلط الضوء على عملية يتم من خلالها جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم إصدار الحكم عليها بالنجاح أو الفشل عن سبيل ما حققه من أهداف.

ومنه نطرح الإشكالية الأساسية التالية:

ما مدى فاعلية التقويم المستمر في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

واندرجت تحت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:

- ما هو التقويم المستمر؟
- ما مدى فعالية التقويم في المنظومة التربوية؟
- ماهي أهمية التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية؟
- ما الغرض من تعلم اللغة العربية؟

وترجع أسباب اختيارنا لموضوع البحث في ما يأتي:

- الوقوف على مدى تفعيل عملية التقويم في الساحة التعليمية.

– مواجهة الأساتذة للعديد من الصعوبات والعوائق التي تعتري الأستاذ خلال تجسيده لعملية التقويم التربوي.

– ميلنا الكبير إلى ميدان التعليم واهتمامنا الخاص بالمتعلم الذي نراه المحور الأساسي في العملية التعليمية.

ولغرض الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية اشتمل هذا البحث على خطة تنظيم فصوله ومباحثه، واتخذت هذه الخطة المجرى الآتي:

– مقدمة: تطرقنا فيها إلى تمهيد حول الموضوع، ثم ذكر عنوان الموضوع وأهميته بعدها طرحنا الإشكالية وتليها الأسئلة الفرعية، ثم تطرقنا إلى أسباب اختيار الموضوع والخطة المتبعة في البحث والمنهج المتبع في الدراسة، كما عرجنا إلى أهم المصادر والمراجع مع ذكر أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء إعداد بحثنا، وأخيرا ختمنا مقدمتنا بشكر وعرفان للأستاذ المشرف واللجنة المُناقشة.

الفصل الأول: خُصص للجانب النظري وقُسم إلى أربعة مباحث

أولهما عُنون بمصطلحات ومفاهيم في التقويم تطرقنا فيه إلى مفهوم التقويم لغة واصطلاحا وأنواعه وأهميته وأهدافه، ثم انتقلنا إلى مفهوم التقييم وطرقه والفرق بينه وبين التقويم. أما المبحث الثاني والموسوم بـ: التقويم المستمر مفهومه وأدواته وصعوباته تعرضنا فيه إلى مفهوم التقويم المستمر وأدواته وصعوباته. أما المبحث الثالث والمُعنون بـ: اللغة العربية في المرحلة الثانوية تطرقنا فيه إلى مفهوم اللغة العربية والكفاءات المستهدفة لها ثم الأنشطة التعليمية في الكتاب المدرسي "أولى وثانية وثالثة ثانوي". أما المبحث الرابع الأخير الموسوم بـ: دور التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية تعرضنا فيه إلى دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي ودور الاختبارات وإنجاز المشاريع على الجانب المعرفي والسلوكي للمتعلم.

الفصل الثاني: خصص للجانب التطبيقي وتضمن مبحثين: عنون الأول بإجراءات الدراسة الميدانية وتطرقنا فيه إلى أداة الدراسة والمنهج المعتمد وحدودها، أما المبحث الثاني خصص لعرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ثم تفسيرها والخروج بنتائج عامة.

وفي الأخير اختتمنا البحث بخلاصة احتوت على أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، كانت بمثابة الإجابة عن التساؤلات المطروحة في المقدمة.

وقد استندنا على المنهج الوصفي بالاعتماد على آلية التحليل في الإطار النظري لكونه المنهج المناسب لعرض العناصر المتعلقة بالموضوع وتحليلها.

أما فيما يخص الإطار التطبيقي فقد اعتمدنا على المنهج الإحصائي التحليلي عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية، والمنهج الوصفي المناسب لعملية تحليل وتفسير النتائج.

-واستقينا المادة العلمية من كتب متعددة ومتنوعة أسهمت في إثراء بحثنا نذكر منها:

1- رافدة الحريري، التقويم التربوي.

2- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات.

3- ايناس عمر أبو ختلة، نظريات المناهج التربوية.

4- سعاد عبد الكريم الوائلي / طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير.

أما من ناحية الصعوبات التي واجهتنا في إنجاز هذا البحث نذكر منها:

-شساعة الموضوع وتشعب أطرافه مما صعب علينا تحديد المعلومات المطلوبة وانتقائها دون المساس بالمادة أو التقصير في حقها.

-عدم التزام المبحوثين بإرجاع الاستمارات البحثية في المواعيد المحددة، مما اضطرنا للذهاب للمؤسسة الواحدة أكثر من مرتين أو ثلاث.

وفي الأخير نتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف "عبد الحميد بوترعة" الذي أعاننا على إنجاز هذا العمل، وكذا اللجنة المناقشة آملين أن تكون ملاحظاتهم توجيها وتصحيحا وتعديلا لما وقعنا فيه من أخطاء.

شكرا

الفصل الأول: مصطلحات ومفاهيم في التقويم

المبحث الأول: التقويم والتقييم.

المبحث الثاني: التقويم المستمر: مفهومه، أدواته وصعوباته.

المبحث الثالث: اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

المبحث الرابع: دور التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية.

خلاصة الفصل

المبحث الأول: التقويم والتقييم.

سنتطرق في هذا المبحث إلى مفهوم التقويم وأهميته وأنواعه وأهدافه والفرق بينه وبين التقييم.

أولا: مفهوم التقويم لغة واصطلاحا.

التقويم لغة: جاء في لسان العرب "من جدر (قَ، وَ، مَ) قُومً: أقمت الشيء وقومته فقًام، بمعنى استقام [...] والاستقامة: الاعتدال، اعتدال الشي واستواؤه"[1].

كما جاء في قاموس المنجد "قيم: حدّد قيمة الشيء، أي ثمنا مقيم، الذي يحدد قيمة الشيء، تقييم: تحديد الثمن، تقدير القيمة، تقييمي: يتضمّن تقييما المقايسة أو كشف تقييمي"[2].

كما وردت عدّة مشتقات للفعل قوم في القرآن الكريم منها التقويم، "قَالَ تَعَالَى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ التين4

وهذا يعني أنه سبحانه صوّر الإنسان بشكل حسن وميزه بالعقل والتفكير وأحسن خلقه بصورة قويمة أي سليمة دون اعوجاج أو خلل، قَالَ تَعَالَى: ﴿ * يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوا۟ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ ﴿١٣٥﴾﴾ النساء: 135

أي كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة.

من خلال دراستنا للتعاريف اللغوية نستخلص أن التقويم هو الاعتدال والاستقامة وتحديد الثمن وتقدير القيمة.

أمّا اصطلاحا: فقد اختلفت وتعددت التعاريف الاصطلاحية للتقويم نذكر منها:

---

[1] – ابن منظور (محمد بن مكرم)، لسان العرب، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية،2003م، مادة (ق، و، م) ج11 ص588.

[2] – المنجد في اللغة العربية المعاصرة، د، م، ط1، بيروت، لبنان، دار المشرق، 2000م، ص1199.

التقويم هو "معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى عقب رحلة علمية أو زيارة ميدانية أو عمل أو مبايعة أو مقابلة، أو أي وجه من أوجه النشاط وذلك بالنسبة لهدف معين محدد سلفا"[1].

ويتضح من خلال هذا التعريف بأن التقويم عبارة عن نشاط أو عمل يقوم به المعلم للمعرفة أو الكشف عن تحديد مستوى لمتعلم للوصول إلى هدف معين.

وكذلك هو "عملية تقدير وقياس وزن وعيار للعملية التعليمية في مجال الكم والنوع بهدف التشخيص والعلاج والوقاية"[2].

يتضح من خلال هذا التعريف إن التقويم يهتم بتحديد وتقدير الثمن عقب مقارنة من حيث الكم والكيف والعلاج والوقاية.

ويعرف أيضا بأنه "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عملية التعليم والتعلم."[3]

في ضوء ما جاء في التعريف على أن الهدف من التشخيص والعلاج هو تطوير التعليم والتعلم والكشف عن نقاط القوة والضعف.

ويعرف أيضا "التقويم في أساسه هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعة لها"[4]

يمكننا القول من خلال التعريف إنَ التقويم ليس مجرد عملية إصدار حكم بل يتعداه إلى معالجة عيوبه وتعزيز ايجابياته.

---

[1] – حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، حائل/المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1425هـ/ 2004م ص17.

[2] – عبد القادر كراجه، القياس والتقويم في علم النفس، ط1، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية،417هـ/1997م ص105.

[3] – محمد مصطفى حمدان، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة 1399هـ/1979م، ص324.

[4] – المرجع نفسه، ص326.

ويعرف"good" التقويم بأنه تقدير وتثمني الشيء بعناية فائقة والحكم عليه باستخدام معايير محدد"[1].

ويعرف بنيمين بلوم:" التقويم هو التعبير عن غرض محدد جيدا للأحكام حول قيمة بعض الأفكار، الأعمال، الوضعيات، الطرائق، المحتويات "[2].

ويعرفه لوجندر: "التقويم هو مسعى أو مسار مؤدي إلى إصدار حكم واتخاذ قرار، أنه حكم نوعي أو كمي، يستهدف قيمة شخص محدد، تستند لشروط واضحة، تمكن من الحصول على معطيات من شانها أن تسهل اتخاذ قرار، في إطار متابعة مقصد أو هدف"[3]

ويعرفه أبو حطب وعثمان وصادق "بأنه عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ودراسة الأثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيلها، ومعنى ذلك أن إصدار الحكم في مجال التربية يمكن أن يتبعه إجراء عملي يتعلق بتحسين العملية التربوية، وقد يكون ذلك في صورة برنامج للتعلم العلاجي مثلا"[4]

من خلال دراستنا للتعاريف نستخلص من هذه التعاريف ما يأتي:

أنّ التقويم هو عملية إصدار حكم وقياس وتقدير ووزن، يهدف إلى التشخيص والعلاج وتحديد مواطن القوة والضعف من أجل تطوير عملية التعليم والتعلم وتحقيق أهداف تربوية منشودة.

[1] – ردينة عثمان الأحد، طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، حذام عثمان يوسف، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع 1425هـ/2005م ص190.

[2] – مغزى بخوش محمد، بيداغوجية التقويم، ط2، بسكرة، الجزائر، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، 2016م، ص 12.

[3] – المرجع نفسه، ص 12.

[4] – ربيعة إيمان، مجلة أبحاث، واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب وأدوات التقويم المستمر (دراسة ميدانية –شعبة علوم تجريبية نموذجا)، جامعة مولاي الطاهر بسعيدة، د، شريفي على تاريخ النشر:5،06،2021، ص24.

ثانيا: أنواع التقويم "باعتبار توقيت الأداء"

للتقويم ثلاثة أنواع هي:[1]

ا) التقويم التشخيصي: هو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس أو مجموعة من الدروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية لتلاميذه ومدى استعدادهم للتعلم ويهدف هذا النوع إلى:

-التشخيص التربوي حيث يتمكن المعلم من تحديد النمو العقلي والانفعالي لتلاميذه.

-رصد الأهداف التربوية التي يتوخى التلاميذ تحقيقها خلال الفترة الدراسية.

ب) التقويم التكويني (البنائي): هو إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي ورصد حالات التعليم والتعلم ويهدف إلى:

-تحديد سلبيات وإيجابيات العملية التعليمية.

-تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التعلم ومدى تحصيل المتعلمين وفعالية الطريقة الدراسية المتبعة.

ج) التقويم التحصيلي (النهائي): هو العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثمة إصدار حكم نهائي على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومن أهم وظائفه:

-رصد نتائج المتعلمين وإصدار حكم النجاح أو الرسوب.

-الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج المعلم ، المتعلم ، والطريقة ...الخ.

-إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصف الواحد والتخصص الواحد.

نستخلص من خلال ما سبق أنّ للتقويم أنواعًا يقوم بها المعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية من أهمها: التقويم التشخيصي ويتم في بداية الدرس من اجل التعرف على المكتسبات المعرفية السابقة للتلاميذ ومدى استعدادهم بهدف تشخيص المتعلمين لتحقيق

[1] – ينظر: إيناس عمر محمد أبو ختله، نظريات المناهج التربوية، ط1، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع، 1445 هـ/2005م، ص 101-103.

أهداف تربوية، بالإضافة إلى التقويم البنائي ويتم أثناء الدرس يهدف إلى تحديد إيجابيات وسلبيات سيرورة الدرس مع إثارة دافعية المتعلمين للتعلم وفي الختام يقع التقويم التحصيلي الشامل في نهاية البرنامج التعليمي من اجل إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية.

ثالثا: أهمية التقويم:

يمكن النظر إلى أهمية التقويم من خلال الجوانب الأتية:

1-يقرر التقويم مدى ما أنجز وما تحقق من أهداف تدريس اللغة العربية من خلال الكشف عن جوانب القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، ومن ثم توجيه جهودهم وتحديد الأهداف المباشرة أو البعيدة ذات العلاقة بنشاطهم التعليمي.

2-التعرف إلى حاجات التلاميذ والصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

3-تزود عملية التقويم التلاميذ لتحقيق أهداف منشودة، كما تبين أنه له تأثيرا إيجابيا في تحفيز التلاميذ على الدراسة.

4- يعين التقويم على توضيح الأهداف وتحديدها من خلال تحليلها وتفسيرها ووضع أساليب تقويمية دقيقة لكل هدف منها.[1]

5 -التقويم مهم في الأنشطة التعليمية.

6-عملية التقويم تتناول المفاهيم والحقائق والمصطلحات بأشكالها المختلفة سواء كانت عملية أو مجردة.

7- يرتبط التقويم بجميع العوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف.

8- التقويم عملية شاملة ومستمرة تتناول جميع جوانب المنهاج.[2]

[1] - ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ط1، عمان، دار الشروق،2004م ص109.

[2]- عزمي احمد ضمرة، تحليل المناهج وتقويمها ونقدها، ط1، عمان، مؤسسة الوراق، 2009م، ص457.

ومنه نستخلص أنّ أهمية التقويم تكمن في تحفيز الطلبة على التعلم وتنمية قدراتهم الفكرية والعقلية، كما تساعد على معرفة نواحي القوة والضعف والكشف على المشكلات والصعوبات التي تواجههم، كما تزيد من فاعلية تنفيذ المنهج.

رابعا: أهداف التقويم:

للتقويم أهداف عدّة، منها:

1/ توجيه المعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية التربوية.

2/ يمكن المعلم من تقديم خبرات تربوية مناسبة للطلاب.

3/ يساعد المعلم على تحديد وإتقان أهداف وأساليب التدريس ومواجهة مشكلاته، والوفاء باحتياجاته.

5/ مساعدة الطلاب على التوافق الدراسي.

6/ تمكين المدرسة من تقويم خبرات تربوية مناسبة للدراسة وإعداد التقارير الدورية الشاملة.[1]

7/ معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.

8/ الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.

9/ التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.[2]

أ- دور المعلم في عملية التقويم:

المعلم أقدر من غيره في الحكم على المنهج وطلابه، عن طريق ملاحظاته والوقوف على مدى نموهم وتقدمهم، ومن ثمّ يمكنه تعديل طرائق تدريسية وتوفير النشاط المناسب لتحقيق الأهداف.

[1] – حمدي شاكر محمود، كتاب التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، حائل/المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1425هـ/ 2004م، ص29.

[2] – المير بومدين، حاجي غنية، مقال: التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه، أنواعه، جامعة طاهري محمد بشار الجزائر، ص56.

ب- دور الطلاب في عملية التقويم:

1-تشجيع الطلاب على التقويم الذاتي.

2-المشاركة في التعرف على مدى تقدمه بإشراف من معلمه.

3-مساعدة الطالب على فهم نفسه بنفسه باعتبار أن جهده في العملية التعليمية مرتبط بذلك.

4-تقويم طرائق تدريس المقرر الدراسي ووسائله المعينة.

ج- دور مدير المدرسة في عملية التقويم:

1-بالإشتراك مع المعلمين يستطيع مدير المدرسة تطوير البرامج التعليمية التربوية وتحديد مستويات الأداء وقواعده.

2-الإجماع على أنّ دور مدير المدرسة تأمين المناخ التنظيمي لرفع مستوى العملية التعليمية والإشراف الإداري في جو شوري إنساني أخوي[1].

ومن هنا نستخلص أن للتقويم أهداف، وهي كالاتي:

1-حكم المعلم على طلابه عن طريق ملاحظاته والوقوف على مدى نموهم وتقدمهم.

2-توفير المعلم النشاط المناسب لتحقيق أهداف تربوية.

3-مساعدة الطالب على فهم نفسه بنفسه.

4-تأمين مدير المدرسة مناخ تنظيمي لرفع مستوى العملية التعليمية.

خامسا: مفهوم التقييم:

التقييم ASSESSME أو التقدير فهو تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم على قيمة الشي أي أنّه لا ينطوي على شقّ تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية، وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة.

[1] - حمدي شاكر محمود، كتاب التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، حائل/المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1425هـ/ 2004م، ص29.

وفي المجال التعليمي فإنّ التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أيّ نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام، وقد يتم ذلك من خلال عمليات قياس، أو بدونها والتقييم أقدم من القياس وسابق عليه، وهو يعتمد على تحديد قيمة الشي بالحدس، أو التخمين دون الاعتماد على مقاييس، ولكن في مجال التربية والتعليم لابدّ أن يكون التقييم معتمدا على عمليات القياس باستخدام مقاييس واختبارات على قدر كبير من الدقة والموضوعية.

والتقييم يعني تقدير قيمة الشي فهو يتناول تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه في الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعية بينما تعكس عملية التقويم معني الإصلاح والتعديل والتغيير، بالإضافة إلى التثمين ، فالمعلم على سبيل المثال يثمن تحصيل المتعلم وإنجازه بهدف تشخيص نقاط القوة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على إصلاحها وعلاجها، فتقييم نتائج الاختبار الشهري للمتعلمين بهدف التعرف على المهمات التعليمية التي أتقنوها والتي لم يتقنوها بعد، والعمل على دعم مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف هي عملية تقويم، بينما ينظر إلى تقدير المتعلمين في نهاية العام الدراسي وإعطائهم درجة تحدد مدى نجاحهم أو فشلهم ثم اتخاذ القرار الذي يقضي بترقيتهم أو إعادتهم هي عملية تقييم[1].

من خلال دراستنا للتعاريف نستخلص من هذه التعاريف ما يأتي: أنّ التقييم هو تحديد قيمة الشي أو مقداره بهدف إصدار حكم على جودة أو قيمة هذا النظام، وتكون نتائج التقييم كمية وكيفية.

[1] – رافدة الحريري، التقويم التربوي، ط1، الأردن، 1433هـ/2012م، ص20.

سادسا: طرائق التقييم:

تنقسم طرق التقييم إلى نوعين تقييم عبر الكفاءة المعرفية وتقييم عبر كفاءة المهارات:

1- تقييم الكفاءة المعرفية: هناك العديد من تقنيات التقييم التي يمكن استخدامها في تقنيات تقييم الكفاءة المعرفية، وهي:

أ) الاختبار الكتابي: الاختبار الكتابي هو اختبار تتم فيه المشكلة كتابة، أي أنّ الإجابة المكتوبة. في إعطاء الأسئلة يمكن أن يتم كتابة أو شفهيا.

يمكن أن يكون الاختبار الكتابي متعدد الاختيارات، والتوفيق بين الأشخاص، والخطأ والصحيح، والتكميلي، والملخص. أسئلة الاختبار الكتابي المرغوبة في التقييم الواقعي هي أسئلة تتطلب من الطلاب صياغة إجاباتهم الخاصة من خلال التعبير عن أفكارهم في شكل وصف مكتوب بكلماتهم، مثل الختام والتعبير عن الآراء.

ب) الاختبار الشفوي: اختبار يعطي المعلم أسئلة مباشرة للطلاب شفهيا ويتم الرد عليها من قبل الطلاب مباشرة شفهيا، مما يؤدي إلى زيادة الشجاعة لدى الطلاب.

ميزة هذا الاختبار أن المعلم لا يحتاج إلى تجميع الأسئلة بطريقة مجزأة بل النقاط الأساسية فقط، ويمكنه معرفة قدرات الطلاب بشكل مباشر، بينما يكمن الضعف في أن الأمر يستغرق الكثير من الوقت، والحالة العاطفية للطلاب غير مستقرة في التعامل مع المعلم.

ج) الواجبات: يهدف هذا التقييم إلى تعميق إتقان الكفاءات المعرفية التي تم تعلمها من خلال عملية التعليم. يمكن أن تكون أداة التخصيص في شكل واجبات منزلية أو مشاريع تتم بشكل فردي أو في مجموعات وفق لخصائص المهمة.[1]

[1] الإطار النظري للتقييم: http://repository.iainkudus.ac.id/5994/5/05.%20BAB%20II.pdf /يوم 2024/03/03 -17:30 -ص 23 إلى 27.

2- التقييم على كفاءة المهارات:

المهارات هي المجالات المتعلقة بالمهارات أو القدرة على التصرف بعد تلقي تجربة التعلم، هذه الكفاءة هي أحد دلالات تحقيق الكفاءات المعرفية للطالب.

يصنف R.HDAVE مخرجات التعلم لكفاءات المهارات بما في ذلك التقليد والإنتاج والأداء والربط والتعريف.

يمكن إجراء التقييم على كفاءة المهارات باستخدام عدة تقنيات، منها: التقييم الأداء والتقييم الخطة والتقييم الملّف. يمكن تلخيص هذه التقنيات على النحو الآتي:

أ) التقييم الأداء: التقييم الأداء هو تقييم يطلب من الطلاب إظهار أنفسهم في شكل أداء وسلوك وتفاعل مع الأداء، يشارك الطلاب في تطبيق المعرفة والمهارات اللازمة في الحياة الواقعية.

في تعليم اللغة العربية، يعتبر هذا التقييم مناسبا لتقييم تحقيق الكفاءات التي تتطلب من الطلاب أداء مهام معينة مثل: ممارسة الحوار للغة العربية، الخطبة للغة العربية، وإعادة سرد محتويات القصص التي تم سماعه.

يمكن أن تكون الأدوات المستخدمة لتقييم أداء الطلاب في شكل قوائم تحقق ومقاييس تصنيف.

ب) التقييم الخطة: هو نشاط تقييم لمهمة تتضمن جمع البيانات وتنظيمها وتقييمها وتقديمها والتي يجب إكمالها من قبل الطلاب بشكل فردي أو في مجموعات خلال فترة زمنية أو فترة معينة.

يمكن استخدام تقييم المشروع لتحديد الفهم والقدرة على التطبيق والقدرة على إعلام الطلاب بموضوعات معينة.

ج) التقييم الملّف: التقييم الملّف هو تقييم مستمر يعتمد على مجموعة من المعلومات التي تظهر تطور قدرات الطلاب خلال فترة معينة، يتم الحصول على هذه المعلومات من

مجموعة أعمال الطلاب التي تم جمعها بشكل متعمد ومخطط لها ثم تحليلها بشكل منهجي بعناية لإظهار تقدم الطلاب في أي وقت[1].

نستخلص مما سبق أنّ طرق التقييم تنقسم إلى نوعين، أولا تقييم عبر الكفاءة المعرفية التي تتضمن الاختبار الكتابي الذي تتم فيه المشكلة كتابة، أيْ أنّ الإجابة تكون مكتوبة، والاختبار الشفوي الذي يعْني بإعطاء المعلم أسئلة مباشرة للطلاب شفهيا، ويتم الإجابة عليها شفهيا، والواجبات التي تهدف إلى تعميق الكفاءة المعرفية للمتعلم، ثانيا تقييم عبر المهارات التي تتضمن تقييم الأداء الذي يعني بجمع البيانات وتنظيمها بشكل فردي أو جماعي خلال فترة زمنية محددة، وأخيرا تقييم الملف الذي يعني به تقييم مجموعة من المعلومات التي تظهر تطور قدرات الطالب خلال فترة زمنية معينة.

سابعا: الفرق بين التقويم والتقييم:

لغويا يخلط الكثير من الباحثين بين مصطلحي "التقويم "و"التقييم"، ويعتقد البعض منهم بإنّ المفهومين يعطيان المعني ذاته، وعلى الرغم من أن المصطلحين يفيدان في بيان قيمة الشي، فإن كلمة "التقويم" صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشي، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة "التقييم" فتدل على إعطاء قيمة للسي فقط، ومن هنا نجد أن كلمة "التقويم" أعم واشمل من كلمة "التقييم"، حيث لا يقف "التقويم" عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.[2]

[1] – الإطار النظري للتقييم: المرجع السابق، ص 27.

[2] – نورا شامخ، كتاب التقويم في التعليم، شبكة الألوكة – قسم الكتب، 1439هـ/2018م، ص9.

وعليه فالتقييم هو إعطاء قيم للشيء أو إصدار حكم على شخص ما أو وصف السلوكات دون تدخل للتغيير فيه، بخلاف التقويم الذي هو التعريف بمستوى الشخص أو مجموعة من الأشخاص ثم التعرض للأسباب التي أدت إلى الفشل أو النجاح.[1]

نستنتج مما سبق أنّ التقويم مصطلح أكثر حداثة وشمولا من التقييم، فهو يتضمّن في جوهره مفهوم التقييم، إذ يشمل كل ما يتصل بالسلوك المراد تقويمه من أوصاف كمية ونوعية، مضافا إليها الأحكام القيمية التي ترتبط بمدى قبول ذلك السلوك من عدمه، وكذلك القرارات المتصلة بتحسين ذلك السلوك بينما يتحدد التقييم بالأوصاف الكمية للسلوك فقط.

[1] – محمد قوارح، الطاهر طعبلي، "المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2011/2012م، ص56.

المبحث الثاني: التقويم المستمر: مفهومه، أدواته وصعوباته.

سنتطرق في هذا المبحث إلى مفهوم التقويم المستمر: أهدافه وأدواته، وأهم الصعوبات التي تعتريه.

أولا: مفهوم التقويم المستمر:

يعرفه الأستاذ عمر الصعيدي: "أنّه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم"[1]

ويعرّف "بأنّه ذلك التقويم الذي يكون مواكبا لعملية التدريس ومستمرا باستمرارها، والهدف منه هو تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى المتعلمين، ويتم تجميع نتائج التقويم المستمر في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي".[2]

ويعرف أيضا: "بأنّه تقويم كفايات الطلاب التعليمية بشكل مستمر طوال أيام العام الدراسي في مختلف المراحل باستخدام أدوات التقويم المعروفة وفق ضوابط وشروط ومهارات محددة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يعطى لكل طالب الوقت الذي يحتاجه ليصل إلى مستوى إتقان المهارة "[3]

[1] – صلاح ردود الحارثي، كتاب التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، بنين، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة، ص18.

[2]– أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008م، ص 311.

[3] – بحماوي خديجة، لمير نعيمة، "أثر أساليب التقويم التربوي في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على نمط تحصيل المتعلم"، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة اللغة العربية بثانويات بلدية أدرار، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع جامعة أدرار، الجزائر،2014/2013م، ص39.

ويعرفه الخطيب (1993):"بأنّه ذلك النوع من التقويم الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج التربوي ويواكبه في جميع مراحل هذا البرنامج، للتأكد من مدى اكتساب الطالب للأهداف التربوية التي يسعى البرنامج لاكتسابها للطالب "[1].

ومنه نستخلص أنّ التقويم المستمر هو إجراء يتم بصفة مستمرة بأساليب وضوابط محددة لمعرفة مستوى تحصيل الطالب، وتقدمه في اكتساب المعارف والعلوم والمهارات والصعوبات التي يواجهها.

أهداف التقويم المستمر:

يذكر "سبع محمد أبو ليده" أن التقويم المستمر يحقق هدفين رئيسين منها: أهداف مباشرة وأهداف غير مباشرة:

الأهداف المباشرة، منها:

- ✓التعرف على تعلم التلميذ، ومعرفة تقدمه وتطوره خطوة خطوة.
- ✓ قيادة تعلم التلميذ، وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- ✓ وضع خطة للتعليم العلاجي وتصميمه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف.

الأهداف غير المباشرة، منها:

- ✓ تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- ✓ تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ.
- ✓زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق[2].

[1] – ربيعة إيمان، المرجع السابق، ص25.

[2]–سبع محمد أبو ليدة، مبادئ القياس النفسي والتربوي، ط3، عمان، الجامعة الأردنية، 1985م، ص122.

ومنه نستنتج أن أهداف التقويم المستمر تنقسم إلى هدفين أساسيين، أهداف مباشرة والتي تهدف إلى قيادة المتعلم في الاتجاه الصحيح مع وضع خطة علاجية لتخليصه من نقاط ضعفه وأهداف غير مباشرة تكمن في رفع دافعية التعلم وتثبيته لدى المتعلم.

ثانيا: أدوات التقويم المستمر:

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

وأدوات التقويم تتجسّد أساسا في السؤال، "ذلك أنّ طرح السؤال ليس بالأمر الهيّن "بل إنه ممارسة تربوية معقدة، هناك من يعتّقد أنه يضع السؤال من أجل الحصول على النقطة، ربما لأنه مرغم على وضعها في دفتر التنقيط الخاص به أو دفتر المراسلة، أو كشف العلامات الذي يبعث للأولياء، ويبقى السؤال الملائم هو الذي يعطي للمدرس و التلاميذ معا معلومات دقيقة خلال فترة التعليم، ولكي يكون السؤال كذلك على المدرس أن ينطلق في وضع الأسئلة من أهدافه التي حددها، أي تكون الأسئلة ترجمة لتلك الأهداف، ومن المستحيل القيام بالتقويم أو المراقبة دون التحديد الإجرائي المسبق للأهداف، فحينها يتم تقويم نتيجة بيداغوجية بدون تحديد مسبق للأهداف فإننا لا نعرف في الحقيقة ماذا نقوم.

تشمل أدوات التقويم على الأنواع التالية:

1-الاختبارات: "يعتبر الاختبار من أهم أدوات القياس والتقويم لتحصيل الطلبة، بل ومن أكثرها استخداما، ولهذا كانت كلمة اختبار من الكلمات الشائعة الاستخدام وتستخدم في القياس والتقويم،[1] بمعنى طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة، من خلال

[1] –محمد شارف، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، ص110.

إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة" والاختبارات تحتل المركز الأول والأهم من بين أدوات التقويم التي تستخدم في المدرسة.

2-المقابلة تعد المقابلة من أكثر الأساليب المستخدمة في تقويم الشخصية، وتزودنا بمعلومات تختلف عما تزودنا به أساليب ملاحظة السلوك، حيث إنه في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوكه، والمقابلة تتضمن تفاعلا لفظيا شفويا وجها لوجه بين فردين فأكثر، وهي نوعين: مقابلة غير مقننّة، ومقابلة مقننّة[1]

3- المراقبة المستمرة: هي عبارة عن أسئلة يقدمها المعلم للمتعلم بصفة دورية ومنظمة قصد متابعته.

4-إنجاز المشاريع: يعتمد على تشجيع المتعلمين لاكتشاف المفاهيم بأنفسهم ويعتبر إنجاز المشاريع اللاصفية أنشطة تطلب من المتعلمين لتعميق وترسيخ تحصيلهم المعرفي كرسم مجسمات في الرياضيات، أو قراءة قصة وتلخيصها ويعتمد إنجاز المشروع على العمل الجماعي للمتعلمين وهو يكسب التلاميذ مهارات كثيرة منها مهارة تنمية القراءة والكتابة، مهارة التعلم التعاوني بين أفراد الجماعة، تنمية القدرة على التنظيم، تنمية القدرة بالإحساس بالواقع الحياتي، تنمية القدرة على التقويم الذاتي.

5-الأسئلة القصيرة التحريرية (الامتحانات القصيرة): وهي الأسئلة التي تتطلب إجابة مدونة قصيرة ومحدد مثل أسئلة الإكمال (للعبارات، للرسومات، للجداول، للملخصات) وهي الاختيار من متعدد، المزاوجة، الصواب والخطأ، وغيرها من الأسئلة التي تساعد على سرعة التفكير وفهم العلاقات، وهي وسيلة مهمة لتقويم قدرة التلميذ على حل المشكلات (نظريا) وعرض الآراء ومناقشتها، وتنظيم المعلومات والتعبير عنها بأسلوب خاص، ويمكن أن تدرج ضمن اختيار قصير لا يتجاوز العشر دقائق من وقت الحصة.

[1]- بن طبولة سلمى، "التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، واقعه وأفاقه السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا" مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، دراسة وصفية تحليلية، جامعة 8ماي 1945 قالمة، 2014 /2015م، ص34.

6-الحوار الشفوي: هو طريقة من طرق التفكير الجماعي والمواجهة التي تعتمد على طرح الأسئلة شفهيا للحصول على إجابة مباشرة، والتي من خلالها يتم تنمية القدرة التعبيرية وقدرة الإصغاء والحوار، إلى جانب الثقة بالنفس، ومنها المقابلة التي تتم بين طرفين أو أكثر.

7-العرض الشفهي: يقوم المتعلم بتقديم حديث معد وذلك على شكل خطاب أو تقرير أو رأي معلل، يعرضه أمام زملائه في الصف، أو في الإذاعة المدرسية، أو في أي محفل تعليمي.

8-الأعمال الكتابية والفنية: هي ما يقوم المتعلم من أعمال كتابية متنوعة أثناء اليوم الدراسي وما يمارسه من أنشطة لتحقيق أهداف الدرس، أو ما يكلف من أعمال فنية.

9-الواجبات المنزلية: هي تعيينات من المقرر الدراسي، يحددها المعلم ويكلف المتعلم بأدائها في أوقات فراغه في المنزل أو في المدرسة على أن يراعي المعلم مناسبتها لكل طالب، وأن يقوم بتصحيحها بدقة، وتعريف كل تلميذ بأخطائه أولا بأول.

10-الملاحظة اليومية: ونعني بها ملاحظة أداء المتعلم أثناء العمل الفردي أو الجماعي، حيث يتم تقويمه في الكثير من المهارات التي تتطلب التعامل مع الأشياء المحسوسة، ومع إقرانه، ومع بيئته، ومن ذلك مهارة العمل في مجموعة ومهارة التعامل مع المواد، وضبط وقت العمل، والنظافة والاهتمام بجوانب الصحة والسلامة، ويأتي هذا الأسلوب التقويمي مواكبا للأساليب السابقة جميعها حيث يستخدم المعلم أسلوب الملاحظة في كل ممارسة تقويمية.[1]

نستخلص مما سبق أنّ أدوات تقويم المتعلم كثيرة ومتنوعة، وكلها تهدف إلى تنمية قدرات ومهارات المتعلم كما تضمن مواكبة سير العملية التعليمية في واقعها التنفيذي.

[1]- ربيعة إيمان، مرجع سابق، ص25-27.

ثالثا: صعوبات التقويم المستمر:

تعترض سبيل تنفيذ تقويم أداء الطالب المعروف بالتقويم المستمر بعض المعيقات والصعوبات نذكر منها ما يأتي:[1]

- عدم التهيئة الكافية للميدان التربوي بثقافة التقويم المستمر.
- عدم وعي المجتمع الخارجي عن بيئة المدرسة بماهية التقويم المستمر بشكل كاف.
- من أكبر معيقات التقويم المستمر كثافة الطلاب في الفصول.
- يشكل غياب تخصص المعلم أو المعلمة عائقا كبيرا خاصة عند تحديد الاحتياج وعند بناء البرامج العلاجية التي تحتاج إلى متخصص يعرف دقائق وجزئيات المهارات وما هو ممتد وما هو منقطع منها.
- كثرة الأعباء الكتابية والوثائقية التي جاءت مع هذا النمط ربما تسبب لدى البعض معيقا خاصة في ضل اكتمال نصاب المعلمين والمعلمات من الحصص والتكاليف الأخرى.
-ضعف التناغم والانسجام بين ترتيب بعض المهارات في سجل المتابعة والكتاب المدرسي المقرر وتوزيع الفترات.

نستنتج أن صعوبات التقويم المستمر تكمن في كثافة الطلاب في الصف مع قلة وعي المجتمع بمدى أهمية التقويم المستمر.

[1]– بحماوي خديجة، لمير نعيمة، مرجع سابق، ص45.

المبحث الثالث: اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

سنتطرق في هذا المبحث إلى مفهوم اللغة العربية والكفاءات المستهدفة لها، والأنشطة التعليمية في الكتاب المدرسي.

أولا: مفهوم اللغة العربية.

اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركّبات الأساسية للهويّة الوطنية الجزائرية وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيسي، ولهذا فعلى المدرسة اليوم أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تثمّن اللغة العربية و تجعلها تنافس اللغات الأخرى حتّى تتمكّن من استيعاب التطوّرات العلمية والتكنولوجية والحضارية، وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم والاعتزاز بثقافتهم، ممّا يعزّز لديهم الشعور بالانتماء للأمّة، وتأكيد هويّتهم الثقافية والحضارية فيتزوّدون بالثقة الكافية لتفتّحهم دون عقدة على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

أمّا الهدف الأسمى من تعليم اللغة العربية هو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنّهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي.

ينبغي استعمال اللغة العربية كلغة حيّة، وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة. ولابدّ من إعادة الاعتبار للجانب الكتابي، خاصّة أنّ المكتوب أهم من الشفهي في العربية المنمّطة، ولابدّ أيضا من تخصيص مكانة لائقة في المناهج الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة مثل الرواية والقصّة والشعر الحرّ

والمسرح...الخ، حتّى يتمكّن أطفالنا من معرفة من يمثّل هذه الفنون، وعلى المدرّسين والبيداغوجيين في بداية التعليم والتعلّم أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللسانية السابقة للتلاميذ وذلك حتّى يكون الانتقال من العربية العامّية و الأمازيغية إلى لغة التعليم سهلا وبهذا المنظور يمكن للتعليم التحضيري أن يقوم بهذه العملية الانتقالية.[1]

إضافة إلى ذلك، فإنّ تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الجديدة التي تشكّل عامل إثراء لبيداغوجية اللغات من خلال تطبيقها، خاصّة سيزداد الطلب عليها تدريجيا (برمجيات، برامج تعليمية، ألعاب ...الخ) ، كلّما كان المدرّس يدرك أهمّيتها ويعرف كيف يستخدمها لبعث الحيوية في تعليم اللغة العربية وزيادة عن محاولات تكييفه في فترات مختلفة، فإنّ تعليم اللغة العربية يجب أن يهدف إلى:

1- إدماج المكتسبات اللغوية المعيشة للمتعلم في بداية التمدرس.

2- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتّصال، الفهم المنطوق، الفهم المكتوب التعبير الشفهي، التعبير الكتابي.

3- تمكين المتعلّم من المكتوب وقراءة النصوص مبكّرا) الأولوية للكتّاب الجزائريّين ذويّ المكانة المعترف بها).

4- تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة، السردية منه، الوصفية، العرضية، الحجاجي، وكذا المكتوب الوظيفي كالملخّص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطلب، ... الخ.[2]

[1] – بن عبد الله محمد، المنظومة التعليمة والتطلع إلى الإصلاح، وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005م، ص15-16.

[2]– المرجع نفسه، ص 17.

ونستخلص ممّا تم ذكره أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية، وهي لغة المدرسة الجزائرية وأحد رموز السيادة الوطنية، تهدف إلى تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في التواصل الشفهي أو الكتابي.

ثانيا: الكفاءات المستهدفة للغة العربية.

1- ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.

2- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.

3- الإجابة بلغة سليمة وواضحة عن الأسئلة.

4- البحث في المراجع والمصادر.

5-الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.

6- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.

7- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.

8- تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة.

9- إجراء الموازنة والمقارنة بين الظواهر والمظاهر.

10- تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص.

11- إصدار أحكام نقدية معلّلة.

12- الاستقلال بالرأي تدريجيا.[1]

من خلال ذلك نستنتج أن الكفاءات المستهدفة للغة العربية تتمثل في ما يلي:

*الإجابة بلغة سليمة وواضحة.

*ممارسة التواصل الشفوي والكتابي.

*الاستماع للآخرين.

ثالثا: الأنشطة التعليمية في الكتاب المدرسي للسنوات (أولى وثانية وثالثة ثانوي).

يعتمد في تدريس اللغة العربية بالنسبة للسنوات أولى وثانية ثالثة ثانوي كتاب النصوص الأدبية، حيث قسّم إلى مجموعة من الوحدات كل وحدة تتكون من الأنشطة الأتية: النّص الأدبي والنص التواصلي، قواعد، بلاغة، عروض، نقد أدبي، تعبير كتابي المشروع، نشاط الإدماج.

1- النص الأدبي: عرف التفكيكيون النص الأدبي بأنه: «نسيج من الآثار التي تشير إلى صورة لانهائية إلى أشياء ما غير نفسها. »[2]

2- النص التواصلي: عرفت الأدبيات التربوية النصوص التواصلية على أنّها: «تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم المرتبطة بواقعة المعيشة في جوانبه الثقافية الاجتماعية والاقتصادية، فهي نصوص تعالج قضايا ذات صلة مباشرة بالمتعلم، فموضوعاتها اشغل حيزا كبيرا من اهتمامه وهي غالبا تتناول المدرسة والبيت والوطن والمجتمع والغابة والرياضة والبيئة. »[3]

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج،" مناهج مادة اللغة العربية وآدابها " للسنة أولى من التعليم والثانوي ص4.

[2] – مخوخ سهيلة، مسلم الهام، "أليات الاشتغال على النص الأدبي والتواصلي"، سنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة انموذجا، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر، جامعة محمد بو ضياف –المسيلة، 1440-1441هـ 2020/2019م، ص29.

[3] – المرجع نفسه، ص36.

3- القواعد: «هي بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة.»[1]

4- البلاغة: عرفها عباس 1989 بأنها: «تمكن المتكلم أن ياسر المخاطبين حيثما يخترق ببيانه وأسلوبه ألبابهم وقلوبهم.»[2]

5- **العروض:** * «علم يبحث فيه عن أحوال الأوزان المعتبرة أو هو ميزان الشعر، به يعرف مكسروه من موزونه، كما أنّ النحو معيار الكلام به يعرف معربه من ملحونه. »[3]

6- **المطالعة الموجهة:** هي نشاط تعليمي صفي أصبح يقتصر على المرحلة الثانوية بعد الإصلاحات التربوية {لمناهج الابتدائية والمتوسط في الجيل الثاني} وهي عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، وكذلك الاستنتاج والنقد والتحكم والتذوق وحل المشكلات.

7- **النقد الأدبي:*** هو ذلك البنية جعل المتعلمين يتوافرون على أدوات الدراسة الأدبية بصورة كاملة، وذلك على اعتبار أن المعارف {الفعلية والسلوكية والضرورية} من مركبات الكفاءة، وإنّ الموحدة هي المعرفة من الضروري التحكم فيها من أجل تفعيل كفاءة ما، مثال: من أجل تحليل نص أدبي {الذي يشكّل كفاءة} تجنب معرفة مصطلحات النقد الأدبي {وهي معرفة موحدّة}.

---

[1] – صفية طبني، مجلة المخبر، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، العدد السادس، بسكرة، الجزائر، الأبحاث في اللغة والأدبي الجزائري جامعة محمد خيضر، 2010م، ص1.

[2] – دراوي فضيلة، دراوي مبروكة، "التقويم ودوره في التنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات" للسنة ثالثة ثانوي، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر،1442-1443هـ 2022/2021م، ص 25.

[3] – عبد العزيز عتيق، علم العروض والقافية، د ط، دار النهضة العربية، 1407هـ/ 1989م، ص 7.

8- **بيداغوجيا المشروع:** تعد امتدادا للطرائق التي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدرتهم المعرفية الفعلية حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة.[1]

9- **التعبير الكتابي:** يعرف التعبير الكتابي بأنّه وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الطالب التعبير عن أفكاره وأن يتعرف على أفكار غيره، وأن يظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يودّ تسجيله من وقائع وأحداث.[2]

10- **النشاط الادماجي:** ونقصد أنّه عمل تعليمي يحفز المتعلم على استرجاع خبراته ومكتسباته التي تعلمها مسبقا، واستثمارها في حل الوضعيات والمشكلات من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات في الحياة.[3]

ملاحظة: العناوين المشار إليها بالعلامة* مخصصة للأدبيين فقط.

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص16.

[2] – فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)، د ط، عمان، الأردن، دار اليازوري، ص97.

[3] – حسيبة بكوش، سارة بن عسكر، "بيداغوجية الإدماج في التعليم الابتدائي"، دراسة ميدانية تطبيقية، مذكرة نيل شهادة الماستر، تخصص علوم اللسان، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل ،2015 /2016م، ص3.

المبحث الرابع: دور التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية.

سنتطرق في هذا المبحث إلى دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي ودور الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلم، ودور إنجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.

أولا: دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي.

وفيما يلي نوضّح الدور الذي يجب أن يقوم به في إنجاح العملية التعليمية بصفة عامة وذلك كما يلي:

1-في مجال صياغة أهداف العملية التعليمية:

يُسهم التقويم في كثير من الأحيان في عملية اختيار الأهداف التربوية والخطوات المتبعة في اختيار الأهداف وتحديدها، على درجة كبيرة من الأهمية لأننّا نسعى على تغيير سلوك الأفراد خلال التعلم، والتدريب، ولكن بعض هذه التغييرات قد لا تكون مرغوبا فيها حيث أن التعلم داخل المؤسسات التَّربوية قصيرا نسبيا قد لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغايتنا، فمثلا لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريس التلاميذ مقرّرا في اللغة العربية دون أن يعرف مقدّما أي تغيرات في السلوك يهدف إلى تحقيقها، فالتقويم بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت على النحو الذي كنا نشهده، فإذا كان مقرر اللغة الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة وإلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة، فالتقويم يساعد في اختيار الاهداف التربوية وتوضيحها على نحو غير مباشر، أي يحفز المؤسسة التربوية على صياغة أهدافها والتعبير عنها بموضوع في عبارات سلوكية، ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد

على مجرد التعرف أو الحكم المباشر، وإنّما هي من الأمور التي تتطلّب المفاضلة بين أنظمة القيمة والمعيارية. [1]

2-في مجال الحكم على نجاح المتعلمين:

من المؤكد أنّ لكل مرحلة تعليمية عددًا من السنوات الدراسية اللازمة لها، فإذا كان التعليم في كل مرحلة يتفق مع الحاجيات والإمكانيات الفردية يصبح للسنوات الدراسية معنى أكبر من كونها مجرّد زمن عابر، وخاصّة إذا كان مستوى التحصيل الذي يصل إليه كل تلميذ على حده في مختلف الميادين يتحدد بأساليب التقويم وأدواته، ويقترح Wood "وود" في 16 نظاما ثنائيا لإعطاء الدرجات والتغيرات المدرسية لمواجهة الهدفين المرتبطين والمستقلين معا، اللذين من أجلهما وضع هذا النظام، فهو يوصي في حالة تخريج التلاميذ ونقلهم من مرحلة لأخرى، يجب أن يعتمد التقويم التربوي على الاختبارات التربوية والنفسية المقنّنة ، أمّا في الأغراض الارتفاع بالمستوى الخلقي والاجتماعي للتلميذ، الفرد فإنّه يوصي بالاحتفاظ بنظام التغيرات الراهن، والذي ستلزمه المدارس بمختلف أنواعها ومستوياتها، وعند استخدام التقويم للحكم على نجاح التلميذ لابد من معرفة دقيقة بخصائص النمو والمطالبة ،[2] إلاّ أنّ المشكلة الحقيقية هي أنّه حتى لو كان المعلم يبني وجهة نظر نهائية هذه بدلا من تأكيد المادة الدراسية وضرورة تغطية جوانبها أثناء التدريس، والتقويم، وحتى لو كان هذا المعلم على دراية كافة بأساليب استشارة التلاميذ ليبذل أقصى جهد تربوي لديهم فإنّ الظروف التربوية قد تكون محيطة بهذه الجهود من حيث مساحة الفصل وفترة التدريس ونقص الأجهزة والكتب والمجلات ونقص التشجيع وقصور الطاقة على أداء العمل ، هذه جميعا من أمور

[1]- الدمر داش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي، الكويت، المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج، 1938م ص 18.

[2]- أحمد زكي صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، النهضة العربية، 1972م، ص 158.

السياسة التربوية التي يجب أن تآزر جهودها مع نتائج البحث العلمي حتى تتحقق العملية التربوية وأهدافها وتؤتي ثمارها.[1]

3-في مجال زيادة الدافعية للتعلم:

يقوم التقويم بالوظائف الثلاثة الرئيسة للدوافع في التعلّم وهي:

أ/ -وظيفة التنشيط:

أيْ زيادة المستوى العام للنشاط والجهد المبذول، ويمكن التدليل على ما تحدثه الامتحانات السنوية والعامة من ازدياد النشاط والجهد العقلي في فترات العمل الشديد التي يقضيها الطلاب في المدارس الثانوية والجامعات قبيل الامتحانات، وكثير ما تكون هذه الامتحانات في معظم المدارس خاتمة المطاف ويكون للنجاح والفشل فيها أهمية كثيرة ، كما تحدّد هذه الامتحانات عموما متى يتعلم التلاميذ وماذا يتعلمون وكيف يتعلّمون ، ولذلك فإذا لم تقم هذه الامتحانات بقياس أهداف المناهج أو المقررة قياسا حقيقيا وصادقا، فإنّا نشكّ كثيرا في قيمة الدافعية التي تستشيرها، ويمكن القول إنّه مادام التقويم يزيد الجهد المبذول فإنّ تكرار إجراءات التقويم يؤدي بالتالي إلى زيادة الجهد الكلي للتلاميذ، ولكن من المؤكّد أنّ التكرار المناسب للتقويم يعتمد على طبيعة الأدوات التي يستخدمها وطرق التدريس، وقدرة التلاميذ توجه عام ومما لا شكّ فيه أنّ إجراء التقويم بكثرة يقلل نسبيا من أهمية الامتحانات اليومية مثلا قد لا يكون لها أي أثر منشط يزيد عن أثر الواجبات اليومية، ويلخص " كوك " نتائج البحوث التي أجريت على أثر التقويم في الدافعية في أنّه عندما تعطي كل أسبوع الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية في مستوى الجامعة، ثمّ نناقش النتائج وتستخرج الأخطاء الفردية، وعندما تتم صياغة أسئلة الامتحان النهائي على صورة تشبه تلك الاختبارات فإنّ تحصيل الطلاب من ذوي المستوى المنخفض من القدرة يكون أعلى منه في

[1] – رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1970م، ص58-59.

حالة التقويم الأقل تكرارات، أمّا الطلاب من ذوي المستوى المرتفع من القدرة فقد يختلفون ما لم يكن في كل اختبار أسئلة على درجة مناسبة من الصعوبة تحتوي قدرتهم، كما أنّهم يفيدون أكثر من المادة الإضافية التي يمكن للمعلم أن يدرسها إذا كرسّ وقتا أقصر للتقويم.[1]

ولكن هل يمكن أن تعزي آثار التقويم المتكرّر في تحسين تحصيل التلاميذ الضعاف إلى وظيفة التنشيط هذه؟

الواقع أنّ معظم الباحثين يرون أنّه من المحتمل أنّ هذه الآثار ترجع إلى توجيه المتعلم واختيار الإجابات الصحيحة، وهما أكثر من زيادة الطاقة والنشاط والجهد التي تستثيرها الامتحانات.[2]

ب/ –في مجال وظيفة التوجيه:

و بها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى الأماكن المرغوب فيها فإذا كانت نتائج التقويم يمكن بها الحكم على المدرس والمعلمين والتلاميذ، فإن طبيعة أدوات التقويم تحدّد إلى حد كبير نوع العملية التعليمية ، فإذا كانت الاختبارات تتضمن أحكاما كيفية هامة فإنها تفيد كثيرا في تحديد الأهداف والطرق التربوية، وإذا كانت الاختبارات تعتمد على مضمون تقليدي بحيث تكون معظم أسئلتها حول الحقائق بغرض تحديد مقدر ما حفظه التلاميذ من مادة الكتاب المدرسي فإن آثار هذا النوع من الاختبارات تختلف عن الاختبارات التي تقيس مهارات الدراسة وقدرات حل المشكلة لأن الأخيرة تؤكد المفاهيم وتوضح الأهداف الهامة لعملية التربية وهو التعلم الدائم.

[1]– محمد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، المجلد الأول، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1899م، ص110.

[2] – حسين سليمان مروة، الأحوال التربوية في بناء المناهج، مصر، دار المعارف، 1977م، ص 339.

ج/ -في مجال وظيفة الانتقاء:

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

4-في مجال الإرشاد النفسي:

هو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصّة بالفرد الخاصة ،على نحو يساعده في الوصول إلى حلول فاعلة لمشكلات التكّيف التي يعاني منها، والتي تكون عادة في المستوى السلوكي العادي ، وبهذا المعنى فإنّ الإرشاد النفسي جانب متخصّص من جوانب الخدمات الفردية أو برامج التوجيه العام، فالمرشد النفسي هو في العادة أخصائي إكلينيكي يتعامل مع الفرد الواحد في المرة الواحدة ، ولذلك فهو عادة ما ينزع إلى أن يكون أكثر اهتماما بجوانب السلوك الفردي ملتزما بمعيار متعدد الأبعاد لتكيف الفرد ، وهو لا يهتم بالنجاح كما لا يقاس بالتحصيل المباشر فحسب ولكن بالنجاح الذي يقاس بالرضا الفردي والبقاء والاستمرار في المدرسة أو المهنة.

ولكن ما هو الدور الذي يقوم به والتقويم في خدمات الإرشاد النفسي؟

يمكن القويم بأن " علاقة التقويم بالإرشاد النفسي هي علاقة الوسيلة بالغاية أي المساعدة على التعرف على نواحي القوة والضعف سواء كانت داخل الفرد أو بين الأفراد أي

[1] – سبع أبو وليد ليده، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان، جمعية عمال المطابع، 1987م، ص116،113.

أن التقويم يفيد في جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو ". [1]

نقول بأن الأثر المنشّط للتقويم في العملية التعليمية يعتمد أساسا على درجة نجاح التلميذ، فالذي يحصل على درجات عالية وبالتالي ينجح ويتقدم وتكون استثارته أيسر من التلميذ الذي يحصل على درجات منخفضة وما يتتبع ذلك من فشل ورسوب، وهذه النتيجة ذاتها تؤكد ضرورة وضع أهداف تربوية معقولة تتضمن على الأقل نجاحا جزئيا وممكنا للجمع.[2]

ونستخلص مما تم ذكره أن دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي ينقسم إلى ثلاث أقسام أولا في مجال صياغة الاهداف العملية التعليمية، هو أنّ التقويم يساهم ويساعد في اختيار الأهداف التربوية و توضيحها ، أمّا النوع الثاني في مجال الحكم على نجاح المتعلمين أنه لكل مرحلة تعليمية عدد من السنوات اللازمة لها، ويجب أن يعتمد التقويم التربوي على الاختبارات التربوية وللحكم على نجاح التلميذ يجب استخدام التقويم لمعرفة مستوى التلميذ، أمّا النوع الثالث والأخير فهو مجال زيادة الدافعية للتعلم زيادة المستوى العام للنشاط والجهد المبذول الذي تحدثه الامتحانات السنوية والجهد العقلي الذي يقضيه الطلاب في المدارس وتهدف العملية التربوية إلى التعلم الدائم.

ثانيا: دور الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلم.

بعد أن عرّفت الامتحانات التقليدية الكثير من النقد والتشكيك في مصداقيتها، ظهر نوع آخر من الاختبارات في ظل المقاربة بالكفاءات والذي عرف بالاختبارات التحصيلية، وهي

[1]– أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، القاهرة، النهضة العربية، 1972م، ص220 ،222.

[2]– قبلي كريمة، لعيدات جميلة، "دور التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي"، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم،2018/2019م، ص 71.

الاختبارات التي تقيس لنا الأهداف الخاصة بمستويات المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل التركيب والتقويم.

إنّ الأثر الذي يلحق المتعلم من الاختبارات التحصيلية هو أثر كامن وراء عدة نقاط يستشف منها قوته وقابليته للقياس نذكر منها الآتي:

1- معرفة مستوى النمو والتقدم لدى المتعلم خصوصا إذا كانت الاختبارات فصلية فالمتعلم الجاد سيعمل على تخطي النقائص في الاختبارات النهائية على حسب النظام المعمول به والذي تنتهجه المؤسسة، هذا ما سينعكس حتما على نتائجه النهائية والمصيرية.

2- تحدّد الاختبارات الفروق الفردية بين مجموع التلاميذ في القسم الواحد وفي مختلف المواد، ولمعرفة المتعلم بها ستدفع به إلى الالتحاق بالركب الذي يعلوه في الترتيب المنبثق عن نتائج الاختبارات التي خضع لها جميع المتعلمين.

3- تحسين درجات المتعلمين إلى جانب باقي وسائل التقويم وتشجعهم على المذاكرة الدائمة، وإثارة دافعيتهم لها وهي بهذا تثير حماس المتعلمين على الإنجاز والتقدم.[1]

4- بنودها تضمن بدرجة كبيرة التمكن من الإحاطة بالموضوع المراد قياسه، حيث نجد عدد الأسئلة كبير وبالتالي إذا لم يستطع المتعلم الإجابة على بعض الأسئلة استطاع الاستفادة من أخرى من خلال الإجابة عليها.

5- أسئلتها دقيقة ومحددة غير قابلة للتأويل، وهنا يمكن أن يكون لها ذلك الأثر السلبي على نتائج المتعلم الذي لا يستطيع الاسترجاع الكلي للمعلومات الملقنة والمطلوبة منه في موضوع الاختبار.

[1]- بحماوي خديجة، لمير نعيمة، مرجع سابق، ص 83.

6- تتمتع بدرجة من الثبات والبعد عن التقدير الذاتي وبالتالي فللمتعلم ذلك الحظ الأوفر من العدل في التصحيح والحصول على العلامة المستحقة فعلا.

كما تستند الاختبارات التحصيلية في التأثير الحاصل من خلالها على التحصيل المعرفي للمتعلمين على الآتي:

1- أن يكون الموضوع مطابقا للمنهاج الرسمي الساري المفعول به.

2- أن يبنى الاختبار بكيفية تسمح بتقويم مكتسبات ومعارف التلاميذ في وضعيات معهودة.

3- أن تكون وضعيات التقويم المقترحة متدرجة وفق تزايد تعقيد العمليات الذهنية الضرورية لحلها.

4- أن تكون وضعيات التقويم ودعائمها متنوعة تمكن من تغطية مجالات عريضة من المنهاج.

5- أن يتم تقويم النتاجات الكتابية للتلاميذ باعتماد جملة من المعايير المحددة مسبقا.

هذا كله وغيره ينعكس بتلك الصورة الواضحة على التحصيل المعرفي للمتعلم الذي لطالما كانت الاختبارات ذلك الهاجس الكبير الذي ينغص عليه نومه وأكله وشربه كلما حان موعدها.[1]

نستخلص مما سبق أن دور الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلم هو معرفة مستوى المتعلم في الاختبارات الفصلية لأنّه يعمل على تخطي نقائصه، وتحدد الاختبارات الفروق الفردية بين تلاميذ القسم وتحسين درجات المتعلمين وتشجيعهم.

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، مفتشية التربية والتعليم الجزائر، ص 24.

ثالثا: دور إنجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.

خصص منهاج اللغة العربية لسنوات الطور الثانوي أهمية بالغة لنشاط الأعمال التطبيقية، وهو نشاط تطبيقي تقويمي علاجي يهدف إلى:

1- إجراء الأعمال التطبيقية على المكتسبات النظرية وذلك من أجل تشخيص نقائص التلاميذ وعلاجها.

2- تجنيد المعارف النظرية والمهارات، وتفعيلها في وضعيات دالة جديدة.

3- تدعيم مكتسبات التلاميذ وتنميتها، كممارسة اللغة ممارسة صحيحة، وفق الأحكام والمعايير المدروسة.

4- متابعة المتعلمين ومراقبة مدى تحكمهم في المكتسبات المعرفية واللغوية.

يتناول الأستاذ في نشاط الأعمال التطبيقية تمارين تطبيقية متنوعة، ومهام وأنشطة في الجوانب اللغوية المتعلقة ب:

أ -قواعد اللغة العربية.

ب -التراكيب والمفردات.

ج-الصيغ الصرفية والنحوية.

د-الإعراب ولواحقه...، وجميع ما أخذ في الحصص النظرية من مسموع ومكتوب ومقروء.

تأتي حصة الأعمال التطبيقية ثمارها المرجوة إذا أعدت وفق مجموعة من العمليات المخططة سلفا خارج الحصة، وتتمثل في:

1- تحديد أهداف الحصة التي تبني الكفاءة المستهدفة.

2- ضبط الأفعال السلوكية والمهارات التي تترجم الأهداف المسطرة.[1]

3- ضبط الأنشطة والمهام التي سيتم تناولها في الحصة التطبيقية، سواءً بإحضار المشاريع التي كلف المتعلمين والتي أنجزوها خارج القسم، أو بأخذ تطبيقات حانية أو آنية يقوم بها المعلم مع المتعلمين استفسارا وحلا لتمكين المتعلمين مما يعانونه من نقص فيما استفسروا عنه.

4- يصحح المعلم التمارين مع المتعلمين بطرقة حوارية على السبورة.

5- يستغل نص القراءة لمعالجة بعض الوضعيات اللغوية والتعبيرية.

6- يجند المتعلمين معارفهم ومكتسباتهم لمواجهة أوضاع المشكلة.

7- يتم التصحيح بالكيفية المناسبة لكل وضعية تربوية، باشتراك المتعلمين.

8- يقدم المتعلمين المكلفين بإنجاز المشروع الذي يحمل الكفاءة المستهدفة من الدرس أو الحصة بإلقائه أمام زملائهم، ثم التحاور حوله، مناقشته ونقده أو تقييمه، والاستفادة منه لإضفاء وإثراء ما تم التحصل عليه في الحصص النظرية.

يجب أن يراعى في إنجاز المشروع جملة من الاعتبارات لكي يكون له ذلك الأثر المرجو على التحصيل السلوكي للمتعلمين من أبرزها:

1- أن يرتبط بالكفاءات القاعدية التي حددها المنهاج.
2- أن ينسجم مع ميول المتعلمين واهتماماتهم.
3- أن يساير مستواهم العقلي والمعرفي.
4- أن يرتبط بخبراتهم السابقة.[2]

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة رابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، مفتشية التربية والتعليم الجزائر ص 25.

[2] – المرجع نفسه، ص25،26.

*** أهداف المشروع:**

يمكننا تلخيص أهداف المشروع البيداغوجي في النقاط الآتية:

1- إخراج اللغة من الجانب النظري إلى الجوانب التطبيقي، وإضفاء الحيوية عليها.

2- تنمية قدرات المتعلمين على الاختيار والتخطيط والبحث والتعبير.

3- تنمية روح التفكير الحر، والنقد الموضوعي.

4- الحيازة على روح المبادرة والاعتماد على النفس في البحث والتقصي.

5- تنمية روح الّتعاون الاجتماعي ضمن الفوج، والمساهمة الإيجابية.

6- تنمية روح الاستقلال والمسؤولية عند إنجاز المهام، واتخاذ موقف.

7- تنمية المواهب الشخصية وروح الابتكار.

8- تنمية القدرة على الفهم والإفهام وتناول الكلمة أمام الحضور.

9- تنمية القدرة على اختيار الأفكار وتصنيفها وترتيبها.

10- تنمية القدرة على التحليل والتركيب والتقويم.

11- تنمية القدرة على الحوصلة في منتوج شفهي أو كتابي.[1]

هذا ما يضفي ويظهر ذلك التغير الواقع على التحصيل السلوكي أو الجانب السلوكي المعاملاتي للمتعلمين داخل وخارج القسم، من خلال النقاش الجاد أو أثناء الحوار العادي في الملاحظة أو التفسير للوقائع والأحداث، القدرة على التطبيق، القدرة على التنسيق، القدرة

[1]- أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات ، يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة رابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، مفتشية التربية والتعليم الجزائر، ص26.

على التركيب والإتيان بالجديد، وكذا إتقان استعمال اللغة العربية، إنتاج بحوث أدبية، استغلال ما يطالعه في وضعيات جديدة...الخ.[1]

ومنه نستنتج أن دور إنجاز المشاريع هو أنه يعتبر نشاط تطبيقي يقوم به التلاميذ داخل أو خارج القسم من أجل تشخيص نقائص التلاميذ وعلاجها ومتابعتهم ومراقبة مدى تحكمهم في المكتسبات المعرفية.

[1] – بحماوي خديجة، لمير نعيمة، مرجع سابق، ص89.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم الذي يعتبر عملية إصدار حكم وقياس ووزن بهدف التشخيص والعلاج وتحديد مواطن القوة والضعف، من أجل تطوير عملية التعليم والتعلم، حيث قمنا بتعريفه لغة واصطلاحا ثم ذكرنا أنواعه المتمثلة في التقويم التشخيصي ويكون في بداية الدرس والتقويم البنائي الذي يكون أثناء سيرورة الدرس ثم التقويم التحصيلي ويكون في نهاية الدرس كما ذكرنا أهميته وأهدافه، ثم انتقلنا الى مفهوم التقييم الذي هو عبارة على تحديد قيمة الشيء بهدف إصدار حكم على قيمة هذا النظام، كما تكلمنا أيضا عن أهم طرقه المتمثلة في تقييم عبر الكفاءة المعرفية وتقييم عبر المهارات، ثم الفرق بينه وبين التقويم.

*وكما تطرقنا إلى مفهوم التقويم المستمر الذي يعتبر محل موضوع الدراسة، حيث قمنا بإعطاء بعض التعريفات له وذكرنا معظم أدواته وأهم الصعوبات التي تعتريه.

*ثم انتقلنا إلى مفهوم اللغة العربية التي تعتبر لغة المدرسة الجزائرية، مع الوقوف على الكفاءات المستهدفة لها ثم تكلمنا على الأنشطة التعليمية الخاصة بها لكل من الأطوار الثلاث.

*وأخيرا تطرقنا إلى دور التقويم المستمر الذي يكمن في صياغة العملية التعليمية، كما تكلمنا أيضا على دور الاختبارات وإنجاز المشاريع على الجانب المعرفي والسلوكي للمتعلم.

الفصل الثاني: فعالية التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية "دراسة ميدانية في ثانويات ولاية الوادي"

تمهيد

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية.

المبحث الثاني: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

تمهيد:

بعد الاطلاع على الحدود النظرية للموضوع والوقوف على أهم القضايا المتعلقة بالتقويم ارتأينا أن ندعمه بدراسة ميدانية مكملة له، بغية التطلع على واقع موضوعنا في الساحة التعليمية والتحقق منه، والتي لها دور كبير في البحث العلمي فهي التي تثبت فرضيات الدراسة أو تنفيها من خلال البيانات المتحصل عليها من المبحوثين وصولا إلى إجابات منطقية وموضوعية لتساؤلات الدراسة وخروجا بنتائج عامة واقتراحات وتوصيات حول الموضوع.

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية.

أولا: منهج الدراسة.

يعتمد الباحث في دراسته لأي موضوع على منهج علمي، ويقصد به "أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم وتحديد أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول ظاهرة موضوع الدراسة"[1]،، فمن خلال التعريف نستنتج أن المنهج هو مجموعة من الأسس والقواعد التي يتبعها الباحث في تنظيمه للمعلومات والبيانات والتي تمكنه من الوصول إلى النتائج المرجوة وحل لمشكلة الدراسة، ومن المتعارف عليه على أن الساحة العلمية تزخر بالعديد من المناهج ويعود سبب ذلك إلى اختلاف وتعدد المواضيع المدروسة مع تعدد وجهات نظر المتخصصين مما ينتج عنها تعدد التصنيفات، فالباحث له حرية الاختيار في المنهج الذي يناسبه ويساعده على إجراء دراسته، كما يمكنه أن يمزج بين منهجين في البحث وذلك بناء على متطلبات دراسته وحسب طبيعة موضوعه، وهذا ما سرنا عليه في دراستنا التي اعتمدنا فيها على منهجين: **المنهج الإحصائي:** من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية الناتجة عنه لتتم بعدها عملية تحليل النتائج ووصفها وتفسيرها وفق

[1]– محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ط3، صنعاء، اليمن، دار الكتب، 1441هـ/2019م، ص36.

المنهج الثاني وهو **المنهج الوصفي** الذي يعرف بأنه: أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، فيسير الباحث على هذا المنهج بغية جمع بيانات حقيقية لمشكلة بحثه فيفهمها ويحللها ويفسرها ويكشف عن العلاقات بين الظواهر المدروسة وهذا يمكننا من الوصول في دراستنا إلى جمع المعلومات المتوصل إليها عن طريق الاستبانة والتعقيب عن نتائجها وتحليلها وتفسيرها وإبراز العلاقة بين جزئيات الدراسة.

ثانيا: حدود الدراسة:

وتشمل حدود الدراسة ثلاثة حدود أساسية وهي:

*جغرافية: وتمثل مكان الدراسة.

*بشرية: وهي العينة والتي تمثل مجتمع الدراسة.

*زمنية: تاريخ الدراسة ومدتها.

1–الحدود الجغرافية: والمقصود بها المجال أو الحيز الذي أقيمت فيه الدراسة الميدانية أي موقعه، حيث إن دراستنا هذه تمت بولاية الوادي ببلدية الوادي تحديدا بالثانويات الأربعة التالية: ثانوية المجاهد "عبد الرزاق عيدة"، ثانوية "علي عون"، ثانوية "أولاد تواتي" متقنة "ميلودي العروسي".

2–الحدود البشرية: ويقصد بها مجتمع الدراسة وهي: "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"[1]، ولأننا لا نستطيع تغطية جميع أفراد مجتمع البحث سلطنا الضوء على فئة محددة منه نسميها ب " العينة"، تم اختيارها وفق قواعد

[1] – دوقان عبيدات وآخرون، **(مفهومه، أدواته، أساليبه)**، (د.ط)، دار الفكر، (د.ت)، ص109.

خاصة بحيث تكون العينة المسحوبة ممثلة قدر الإمكان لمجتمع الدراسة"[1]، وتمثلت العينة المستهدفة في دراستنا في: مجموعة أساتذة التعليم الثانوي حيث بلغ عددهم 38 أستاذ لكونهم عايشوا الميدان واكتسبوا خبرة تفيدنا في إثراء بحثنا.

3–الحدود الزمنية: ويقصد به المجال الزمني المحدد لهذه الدراسة وطبقت دراستنا في الفصل الدراسي الثاني من السنة الجامعية 1444–1445هـ/2023–2024م وبالتحديد في الأسبوع الثالث من شهر مارس (من17 إلى21 مارس) "الأسبوع الأخير قبل عطلة الربيع" حيث تزامنت دراستنا مع شهر رمضان المبارك ورغم قصر المدة المستغرقة في الإجابة إلا أنها كانت كافية والحمد لله.

ثالثا: أداة الدراسة:

هي الوسائل التي يستخدمها الباحث لحصوله على المعلومات المطلوبة، تم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان كأداة من أدوات البحث العلمي.

–الاستبانة، الاستفتاء: "يشير إلى أداة واحدة لجمع البيانات قوامها الاعتماد على مجموعة الأسئلة المكتوبة للحصول على البيانات التي تفيد في الإجابة على مشكلة من المشكلات"[2]، كما يعرف الاستبيان بأنه: "مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة المرتبطة ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث على ضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه"[3]، ويعود سبب اختيارنا لهذه الأداة دون غيرها لكونها الوسيلة المساعدة للوصول إلى نتائج ثابتة وصادقة، إضافة إلى تناسبها مع موضوع الأسئلة المطروحة.

[1] – عبد الجبار توفيق البياتي وآخرون، **طرق ومناهج البحث**، (د.ط)، دار الوراق للنشر والتوزيع، 2015م، ص78.

[2] – حاتم أبو زايدة، **مناهج البحث العلمي**، ط2، مركز بحث المستقبل، 2018م، ص127.

[3] – رحيم يونس كرم العزاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، ط1، عمان، الأردن، دار دجلة، 1429هـ/2008م ص131.

تضمن الاستبيان عددا متنوعا من الأسئلة والتي تصنف إلى:

1–الأسئلة المفتوحة: هذا النوع من الأسئلة هو الذي يأخذ من المجيب حرية الإجابة، ويسمح لهم بالتعبير عن دوافعهم واتجاهاتهم التي يبنون عليها إجاباتهم[1]، فهو يترك المجيب حرا دون أي قيد.

2–الأسئلة المغلقة: وهي عبارة عن "أسئلة تحتاج إلى أجوبة محددة مثل أجب بنعم أو لا، أو قد يتضمن الاستبيان اختيار بديل واحد من بين عدة بدائل جاهزة"[2] ولهذا نجد أن معظم الباحثين يستعملونه ويفضلونه لبساطته وسرعته.

حيث توزعت هذه الأسئلة على ثلاثة محاور، بناء على التنظيم الآتي:

*المحور الأول: البيانات الشخصية: والهدف منه هو الحصول على معلومات تخص عينة الدراسة.

*المحور الثاني: التقويم التربوي: عبارة عن أسئلة حول التقويم التربوي وذلك لتدوين المعلومات حول نظرة الأساتذة لهذه العملية، وكيف تطبق داخل الحجرات الدراسية.

*المحور الثالث: التقويم في أنشطة اللغة العربية: يهدف هذا المحور إلى إعطاء صورة حول مدى استجابة المتعلمين في أدائهم للأنشطة التعليمية، مع تحديد أدوات التقويم المناسبة والمعمول بها في مختلف الأنشطة التعليمية الأخرى.

تهدف هذه الاستبانة عموما إلى التطلع على آراء الأساتذة حول استراتيجية التقويم المستمر وفاعليته في تعليمية اللغة العربية تحديدا في الطور الثانوي.

[1] – رحيم يونس كرو العزاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، ط1، عمان، الأردن، دار دجلة، 2008م، ص134.

[2] – سعد سليمان المشهداني، **منهجية البحث العلمي**، ط1، عمان، الأردن، دار أسامة، دار النبلاء للنشر والتوزيع 2019م، ص173.

المبحث الثاني: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

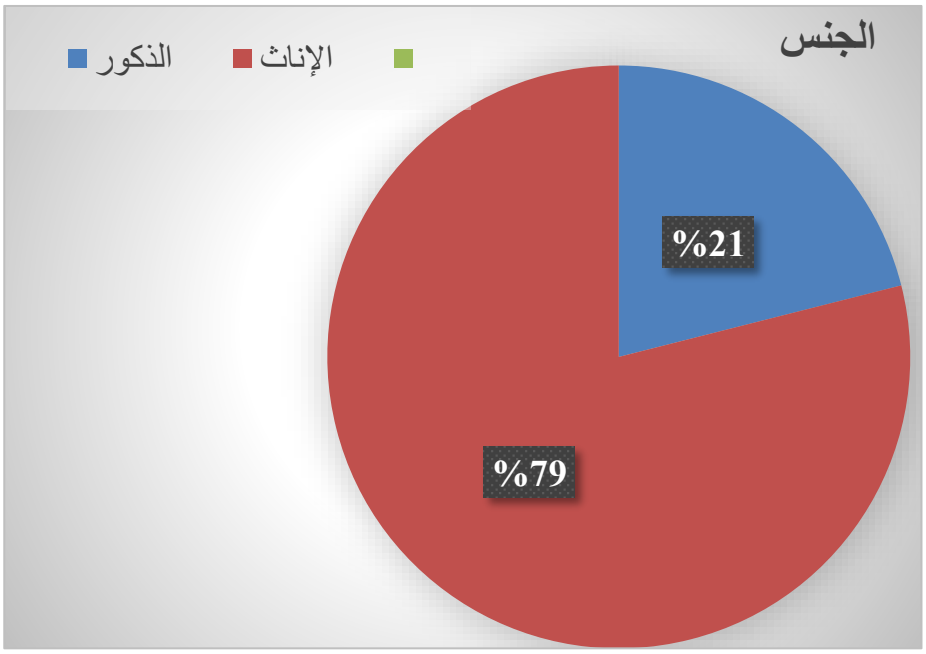
تخلل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي تم الحصول عليها على شكل جداول ودوائر نسبية أوضحت النسب المئوية المتحصل عليها ورتبت بناء على تتالي المحاور الثلاثة في الاستبيان، وسنعرض هذه النتائج مرفوقة بالتحليل والتفسير لكل سؤال وفق المنوال التالي:

أولا: عرض وتحليل وتفسير المحور الأول (البيانات الشخصية):

1- من حيث الجنس.

الجدول رقم(01): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	08	%21
الإناث	30	%79
المجموع	38	%100



الشكل رقم(01): دائرة نسبية توضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

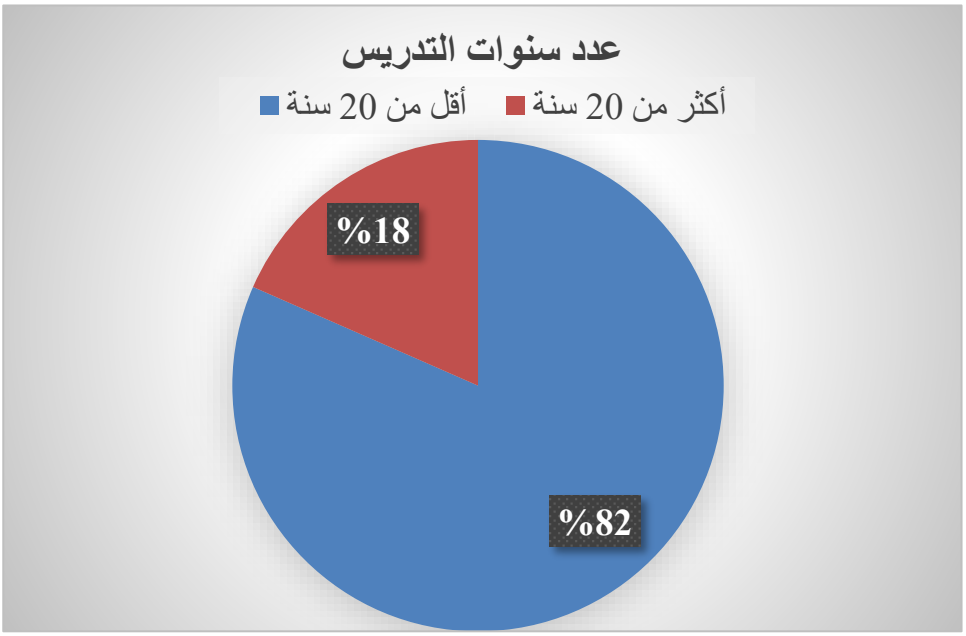
نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور، حيث بلغت نسبة الإناث ب79% أما نسبة الذكور 21%، فمن خلال ذلك يمكننا القول إن عينة الدراسة تتميز بشيء من التفاوت بين الذكور والإناث وهذا راجع إلى مجتمع الدراسة حيث تعداد الإناث أكبر من الذكور.

ويعود سبب اكتساح فئة الإناث على فئة الذكور إلى ما يوفره هذا القطاع من تقدير واحترام للمرأة إضافة إلى أنها المهنة المقبولة عند معظم الأسر الجزائرية.

2–من حيث عدد سنوات التدريس:

الجدول رقم(02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات التدريس

عدد سنوات التدريس	العدد	النسبة
أقل من 20 سنة	31	%82
أكثر من 20 سنة	07	%18
المجموع	38	%100



الشكل رقم (02): دائرة نسبية توضح توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات التدريس.

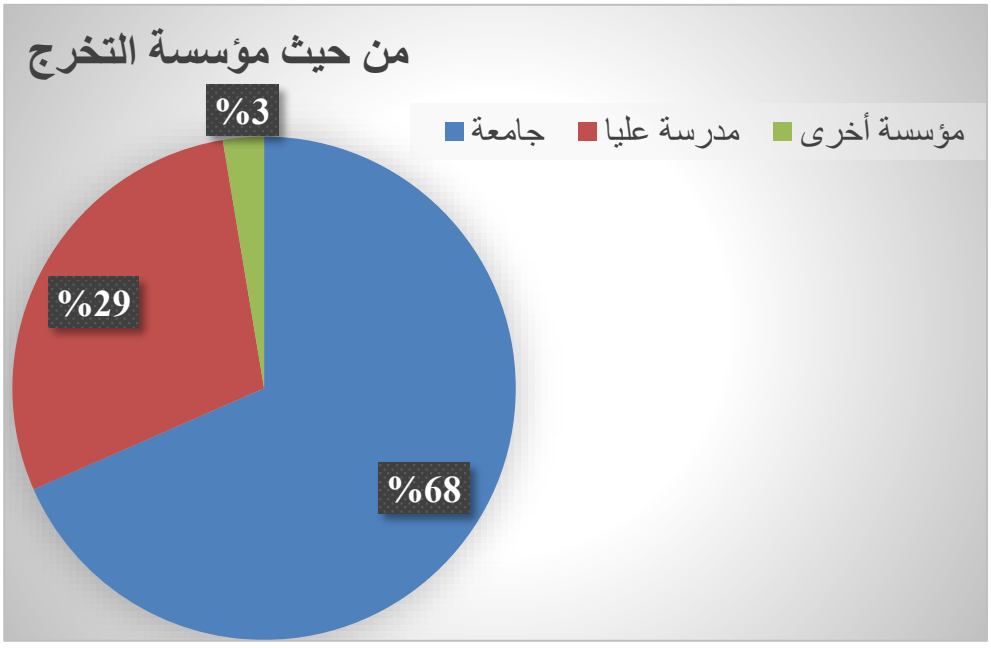
من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 82% من المدرسين خبرتهم تقل من العشرين سنة، أما نسبة 18% فخبرتهم تفوق العشرين سنة.

يعود هذا التفاوت في الخبرة المهنية بين الأساتذة إلى الاختلاف في سنوات العمل حيث إنَ أكبر نسبة هي التي تقل عن العشرين سنة، وذلك لأنهم ملزمون بالسن التقاعدي القانوني، لأن المنظومة التربوية الجزائرية قد وضحت في قانونها سنًا معينا للتقاعد.

3–من حيث مؤسسة التخرج:

الجدول رقم(03): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مؤسسة التخرج.

مؤسسة التخرج	العدد	النسبة
جامعة	26	%68
مدرسة عليا	11	%29
مؤسسة أخرى	01	%03
المجموع	38	%100



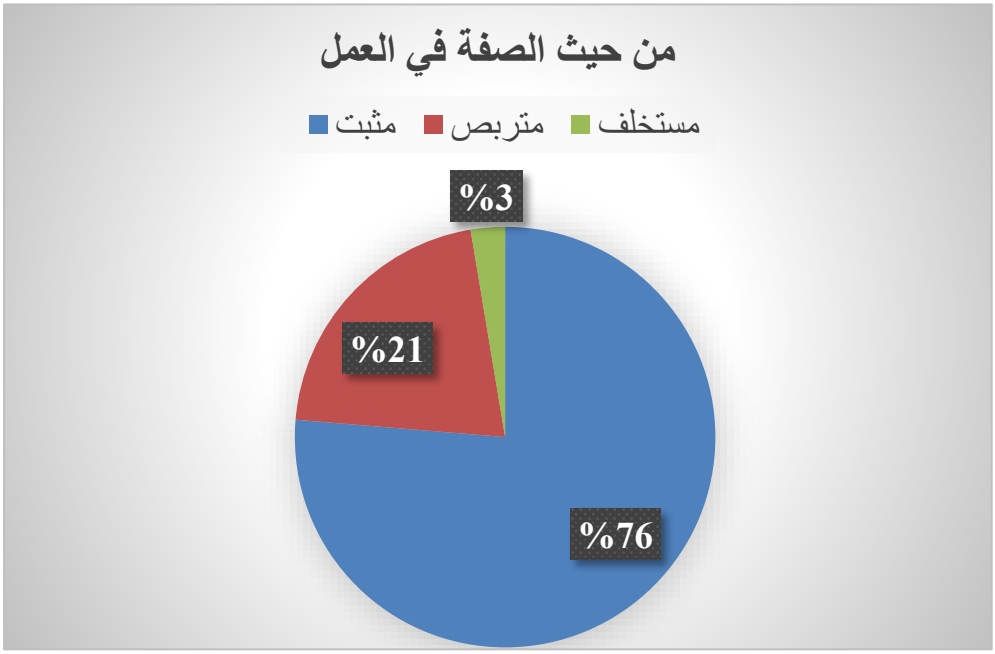
الشكل رقم(03): دائرة نسبية توضح عينة الدراسة حسب مؤسسة التخرج.

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 68% من الأساتذة خرجي جامعة في المقابل احتلت نسبة المتخرجين من المدرسة العليا29% وأيضا بالنسبة للمؤسسات الأخرى3% حيث نفسر غلبة خريجي الجامعة على غيرهم من الشهادات الأخرى، هو لكفاءة ومستوى المدرسين المقبول والمرضي كما أن مرحلة التعليم الثانوي تشترط على أساتذتها شهادة الماستر وبناء على قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مؤخرا في فتح فرصة دراسة الماستر للجميع، أصبح معظمهم يواصلون دراستهم بغية العمل في الطور الأكثر درجة ومستوى.

4–من حيث الصفة في العمل:

الجدول رقم(04): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الصفة في العمل.

الصفة في العمل	العدد	النسبة
مثبت	29	%76
متربص	08	%21
مستخلف	01	%03
المجموع	38	%100



الشكل رقم(04): دائرة نسبية توضح توزيع عينة الدراسة حسب الصفة في العمل.

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 76% من المثبتين، في حين احتلت نسبة المتربصين 21%و03% من المستخلفين، حيث نفسر ارتفاع نسبة الأساتذة المثبتين لترسمهم وتثبتهم في السنوات الفارطة نتيجة زوال عملهم لسنوات عدة.

ثانيا: محور المعلومات العلمية:

1–ما مفهوم التقويم التربوي؟:

كانت إجابة معظم الأساتذة على هذا السؤال كما يلي:

*هو عملية الحكم على مدى تحقيق أهداف أي نظام أو مؤسسة تعليمية.

*هو عملية تربوية يقوم على جمع المعلومات لتقييم مستوى نجاح العملية التعليمية.

*هو أساس التعليم ومن خلاله يكتشف الأستاذ نواقص درسه.

*هو عملية تعديل وإصلاح لقدرات التلاميذ لتنميتها وإصلاحها.

*هو دراسة مواطن الضعف عند التلاميذ لتداركها ومواطن القوة لتعزيزها.

*هو الذي يزود المتعلم بالتغذية الراجعة عن نتيجة عمله ويبصره بنقاط ضعفه.

*هو إحدى طرق المعالجة التربوية.

*هو عملية منهجية يقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية.

*هو تثمين الأستاذ لمدى تحصيل التلميذ لمعلومة معينة.

*هو عملية بيداغوجية يقوم على تقويم وتقييم وتكوين المتعلم.

*هو تحديد الأهداف التي يحصلها التلميذ من خلال العملية التعليمية.

*هو طريقة اختبار مستوى التلميذ ومدى فهمه.

*هو المعالجة البيداغوجية لأنشطة المادة.

*عملية مستمرة وشاملة لا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما عملية دراسية وتشخيص مستمر.

*مرحلة ما بعد التعليم والتعلم لمعرفة مدى اكتساب المتعلم للمعرفة الموجهة له.

*هو رصد وملاحظة العمل من جميع جوانبه فهو عملية منظمة.

*هو عملية تثمين المكتسبات القبلية(تشخيصي) أو آنية (تقويم مرحلي)، أو ختامية (تقويم نهائي).

*هو عملية تصحيح أداء التلميذ عن طريق أنشطة متنوعة.

*هو تحديد مستوى التلميذ بعدد من الأسئلة.

نستنتج من خلال إجابات الأساتذة ،أن لكل أستاذ وجهة نظر في مفهومه للتقويم التربوي إلا أن هذه الإجابات تصب في مصب واحد ألا وهي: "هي عملية تعليمية تربوية ضرورية تهدف إلى تحديد مستوى التلميذ وذلك من خلال الكشف عن مواطن الضعف لعلاجها وتداركها ومواطن القوة لتعزيزها وتثمينها"، ما يحدو بنا أخيرا إلى القول بأن الأساتذة يدركون مفهوم التقويم المستمر إدراكا واعيا بحكم ممارستهم العملية التعليمية فهو يعتبرون التقويم عملية إصدار حكم على مدى تحقيق أهداف تربوية، وهذا بالتأكيد هو ما توصلنا إليه في المفاهيم السابقة في الجانب النظري تحت عنوان مفهوم التقويم المستمر.

2–ماهي أنواع التقويم التربوي؟:

كانت إجابة جل الأساتذة على هذا السؤال كما يلي:

*تقويم تشخيصي.

*تقويم تكويني.

*تقويم نهائي.

*تقويم قبلي.

*تقويم مستمر.

*تقويم أولي.

*تقويم فصلي.

*تقويم تلخيصي.

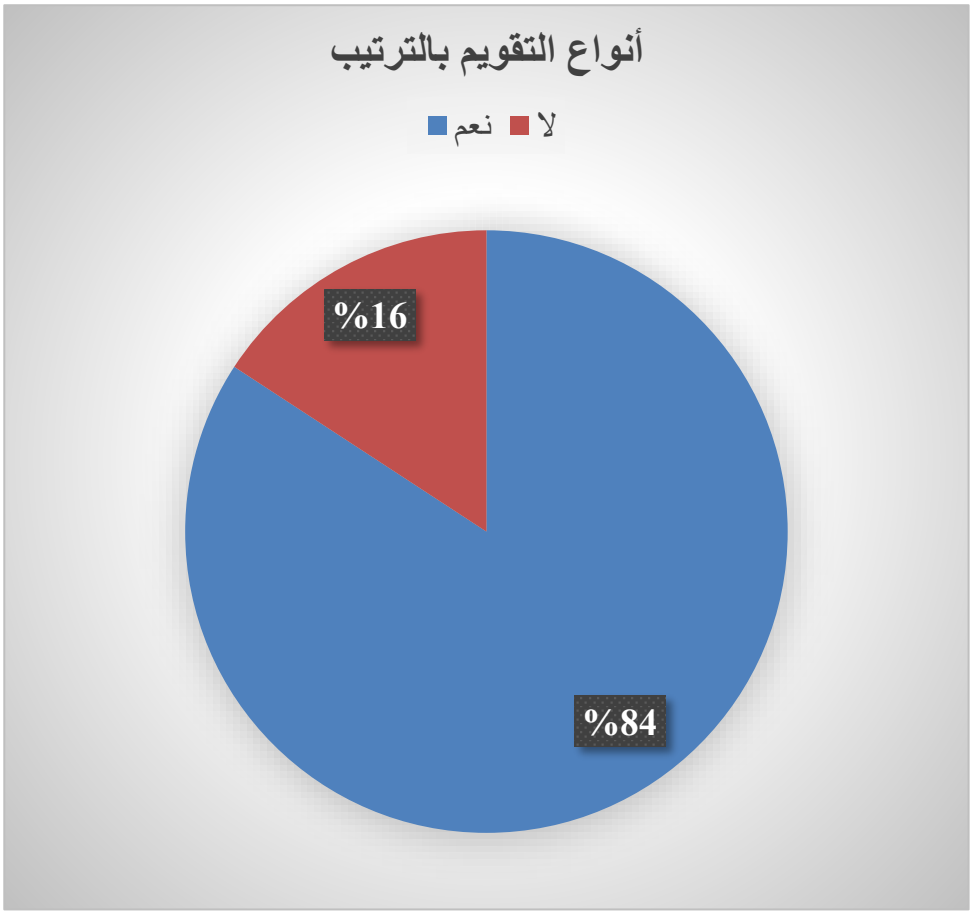
*تقويم مقارن.

نستنتج من خلال إجابات الأساتذة أن أنواع التقويم ثلاثة: تقويم تشخيصي وتقويم تكويني وتقويم نهائي، إلا أن بعض الأساتذة يستخدمون تسميات أخرى معينة مثلا: التشخيصي، القبلي، البنائي، التكويني، التحصيلي، النهائي، وهذا مما يؤكد على إدراك الأساتذة للأنواع الثلاثة للتقويم لما لها من فائدة تحققها في العملية التعليمية، مما يجعل أغلب المعلمين يركزون على تطبيقها وتفعيلها أثناء تدريسهم دون تهاون وهذا ما يتزامن مع الأنواع التي تم ذكرها سابقا في الجانب النظري.

3–هل تقوم بكل أنواع التقويم بالترتيب؟:

الجدول رقم (05): يوضح القيام بكل أنواع التقويم بالترتيب.

/	العدد	النسبة
نعم	32	%84
لا	06	%16
المجموع	38	%100



الشكل رقم(05): دائرة نسبية توضح القيام بكل أنواع التقويم بالترتيب.

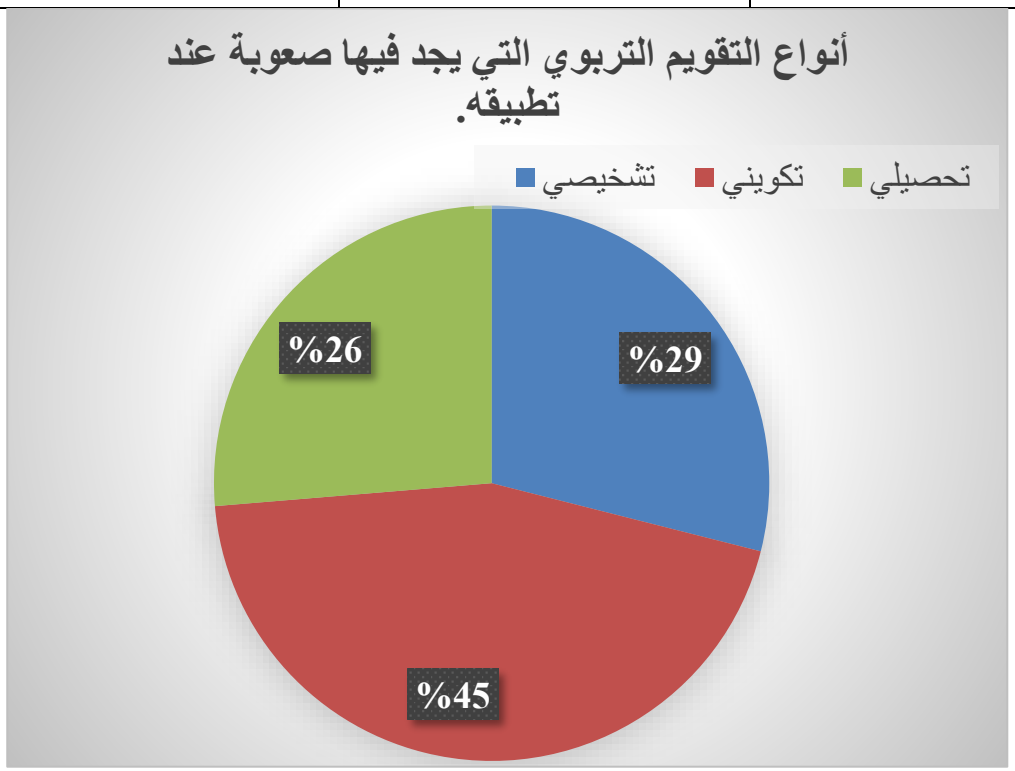
من خلال الجدول نلاحظ أن معظم الأساتذة يستخدمون كل أنواع التقويم بالترتيب حيث بلغت نسبتهم 84% في حين الأساتذة الذين لم يستخدموا كل أنواع التقويم بالترتيب بلغت نسبتهم 16%، فنفسر غلبة الأساتذة الذين يقومون بكل أنواع التقويم بالترتيب لأن

التقويم التشخيصي يكون في بداية الدرس من خلال أسئلة تكشف مستوى التلميذ وكلا حسب قدراته، والتقويم التكويني يكون خلال الدرس وبه يتفاعل التلميذ مع الأنشطة التعليمية، أما التقويم التحصيلي فيكون في نهاية الدرس ويتم من خلاله الوقوف على ما تم الحصول عليه من معارف وخبرات.

4–أي نوع من أنواع التقويم التربوي تجد فيه صعوبة عند تطبيقه؟

الجدول رقم(06): يوضح أنواع التقويم التربوي التي يجد فيها صعوبة عند تطبيقه.

/	العدد	النسبة
تشخيصي	11	%29
تكويني	17	%45
تحصيلي	10	%26
المجموع	38	%100



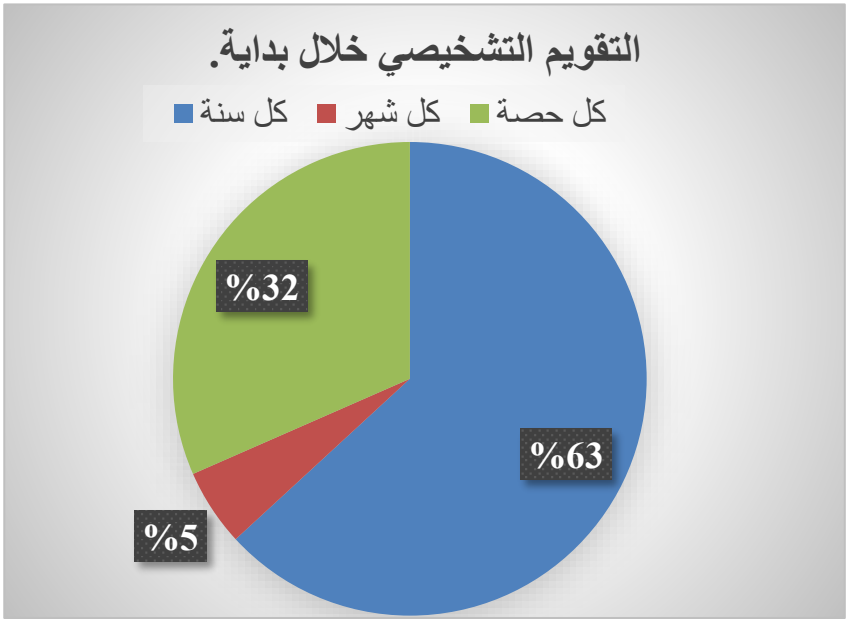
الشكل رقم(06): دائرة نسبية توضح أنواع التقويم التربوي التي يجد فيها صعوبة عند تطبيقه.

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة الذين أجابوا على "التكويني" تقدر نسبتهم ب45% أما الذين كانت إجابتهم على "التشخيصي" تقدر نسبتهم ب29%، والذين كانت إجابتهم على "التحصيلي" فتقدر نسبتهم ب26%، ومنه نستنتج أن أغلب المعلمين يواجهون صعوبة في التقويم التكويني لكونه يحدث أثناء الدرس، فالمعلم يكون هنا مقييما لمدى فهم التلاميذ واستيعابهم وفي نفس الوقت مناقشا وموضحا لأفكار درسه(شرح الدرس) ومنشطا للحصة ومتفاعلا في آن واحد، فهنا يكون المعلم قد يقدم في أكثر من مهام واحد في آن واحد فمن الطبيعي سيجد صعوبة في ذلك.

5–هل تقوم بالتقويم التشخيصي خلال بداية؟

الجدول رقم(07): يوضح القيام بالتقويم التشخيصي خلال بداية.

/	العدد	النسبة
كل سنة	24	%63
كل شهر	02	%05
كل حصة	12	%32
المجموع	38	%100



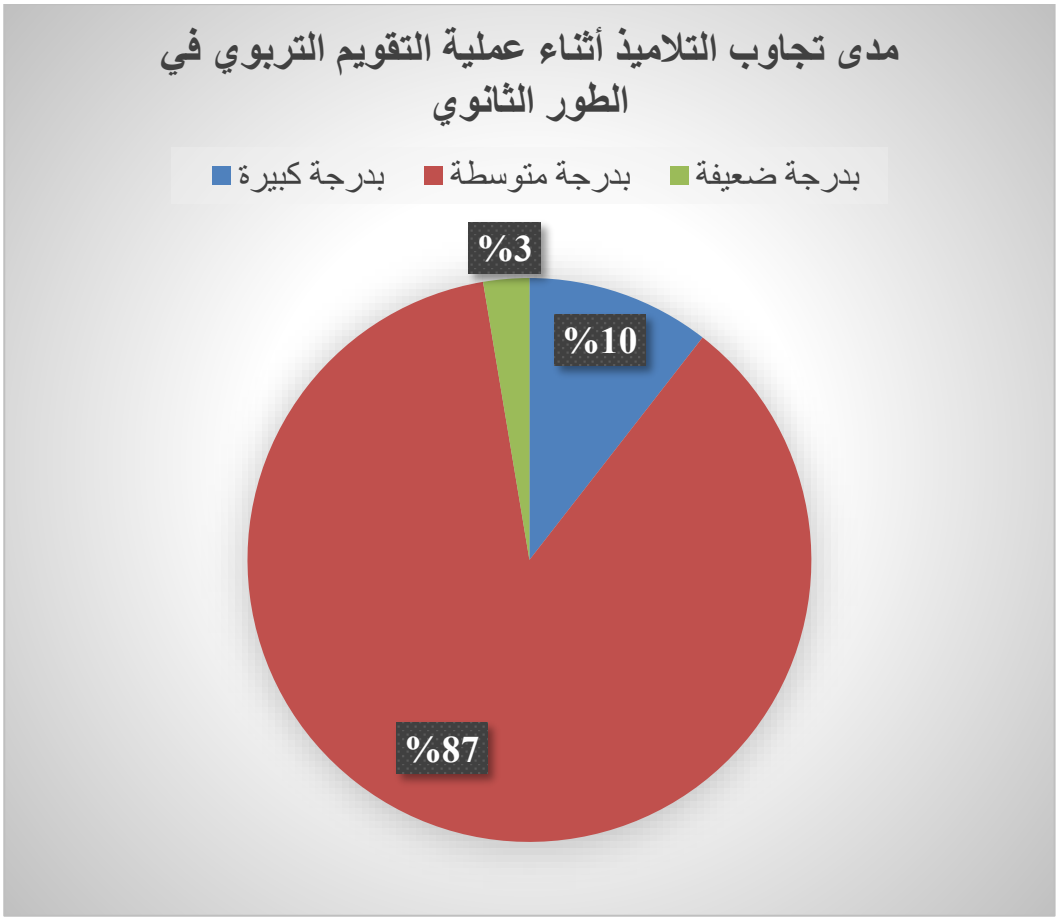
الشكل رقم(07): دائرة نسبية توضح القيام بالتقويم التشخيصي خلال بداية

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة الذين أجابوا ب "كل سنة" تقدر ب63% والذين أجابوا ب "كل شهر" تقدر نسبتهم ب05% والذين أجابوا ب "كل حصة" تقدر ب32%، ومنه نستنتج أن أغلب المعلمين يقومون بالتقويم التشخيصي خلال بداية كل سنة لمعرفة مستوى كل تلميذ وتصنيفهم ومعرفة الفروقات الفردية بينهم فمن البداية يعرف الأستاذ مستوى تلاميذه ويضع كل واحد في مستواه المناسب، مما يأخذ فكرة على مستواهم طوال العام الدراسي بينما يجب على المعلمين تطبيق التقويم التشخيصي خلال بداية كل حصة لأنه يعتبر كمدخل لموضوع الحصة واستذكار للمعارف القبلية للمتعلم في آن واحد ، فهذا النوع من التقويم مهم جدا في العملية التعليمية يستلزم من المعلمين تطبيقه وأخذه بعين الاعتبار.

6–ما مدى تجاوب التلاميذ معك أثناء عملية التقويم التربوي في الطور الثانوي؟

الجدول رقم(08): يوضح مدى تجاوب التلاميذ أثناء عملية التقويم التربوي في الطور الثانوي

/	العدد	النسبة
بدرجة كبيرة	04	%10
بدرجة متوسطة	33	%87
بدرجة ضعيفة	01	%03
المجموع	38	%100



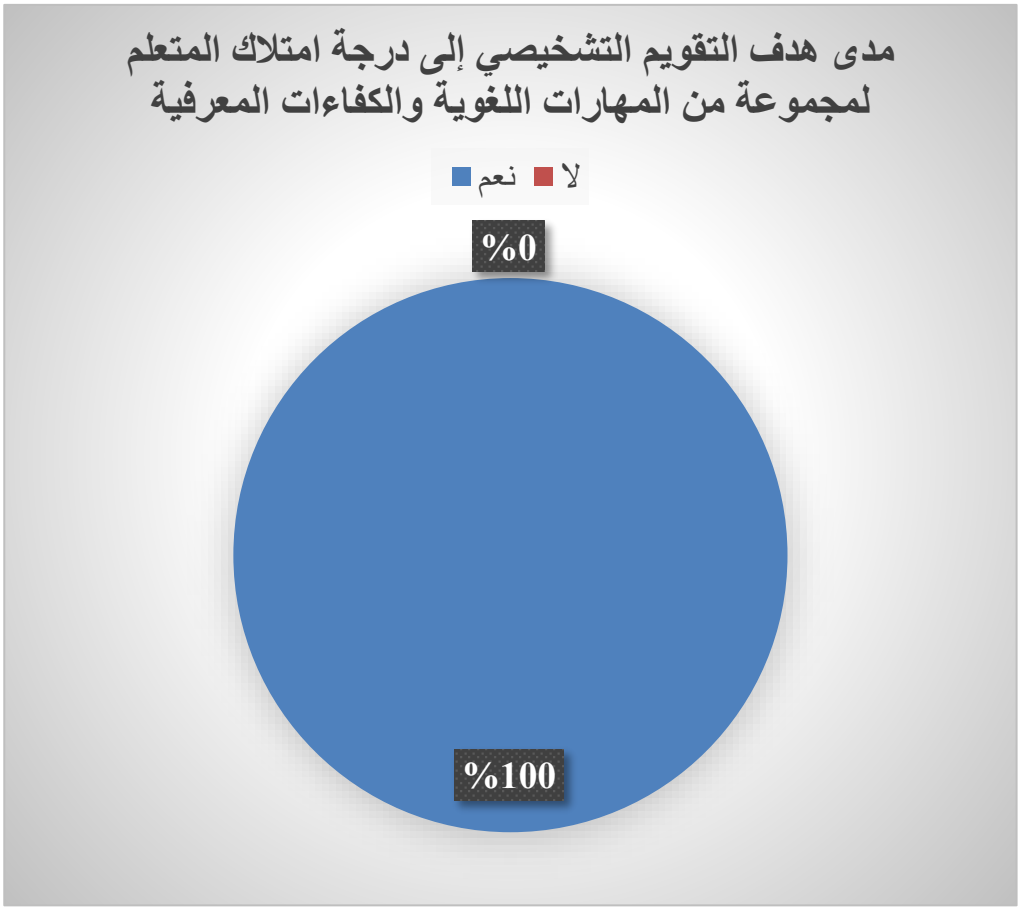
الشكل رقم(08): دائرة نسبية توضح مدى تجاوب التلاميذ أثناء عملية التقويم التربوي في الطور الثانوي.

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة المعلمين الذين أجابوا بدرجة متوسطة تقدر ب87% والذين أجابوا بدرجة كبيرة تقدر نسبتهم ب10% والذين أجابوا بدرجة ضعيفة تقدر نسبتهم ب03%، ومنه نستنتج أن التلاميذ يتجاوبون مع المعلمين أثناء عملية التقويم التربوي بدرجة متوسطة وذلك للفروقات الفردية بينهم فالفئة الجيدة جدا قد تتجاوب مع الأستاذ بصفة كبيرة وجيدة والفئة المتوسطة قد تجيب وتخطئ و الفئة الضعيفة قد لا تجيب تماما مع الأستاذ، فهنا الأستاذ قد يقيّم جميع التلاميذ بدرجة متوسطة لأن وجد هناك من تجاوب معه وهناك من لم يتجاوب معه.

7–هل يهدف التقويم التشخيصي إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات اللغوية والكفاءات المعرفية؟

الجدول رقم(09): يوضح مدى هدف التقويم التشخيصي إلى درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات اللغوية والكفاءات المعرفية.

/	العدد	النسبة
نعم	38	%100
لا	00	%00
المجموع	38	%100



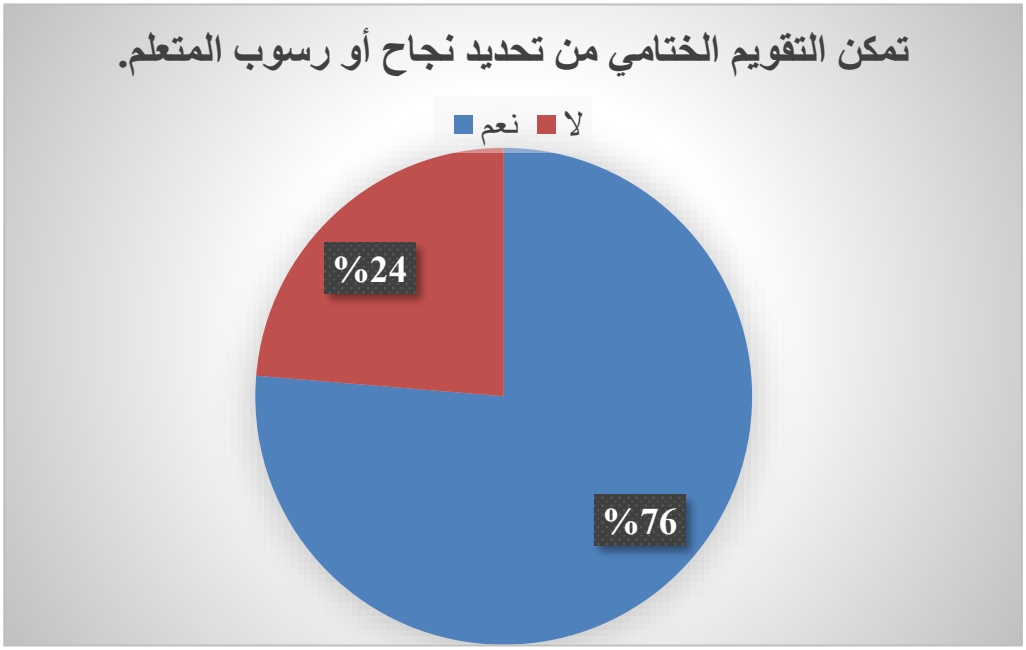
الشكل رقم(09): دائرة نسبية توضح مدى هدف التقويم التشخيصي إلى درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات اللغوية والكفاءات المعرفية.

نلاحظ من خلال الجدول أن كل الأساتذة أجابوا بنسبة100 % بأن التقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات اللغوية والكفاءات المعرفية، فنستنتج أن التقويم التشخيصي يبرز الجوانب الخفية لدى المتعلم من معارف قبلية ومعلومات قد أثرت رصيده المعرفي خلال تعلمه، ووعي الأساتذة المبحوثين بأهميته وهدفه أيضا، في تمكين وتقويم مهارات المتعلمين اللغوية والكفاءات المعرفية.

8–هل يمكن التقويم الختامي من تحديد نجاح أو رسوب المتعلم؟

الجدول رقم(10): يوضح تمكن التقويم الختامي من تحديد نجاح أو رسوب المتعلم.

/	العدد	النسبة
نعم	29	%76
لا	09	%24
المجموع	38	%100



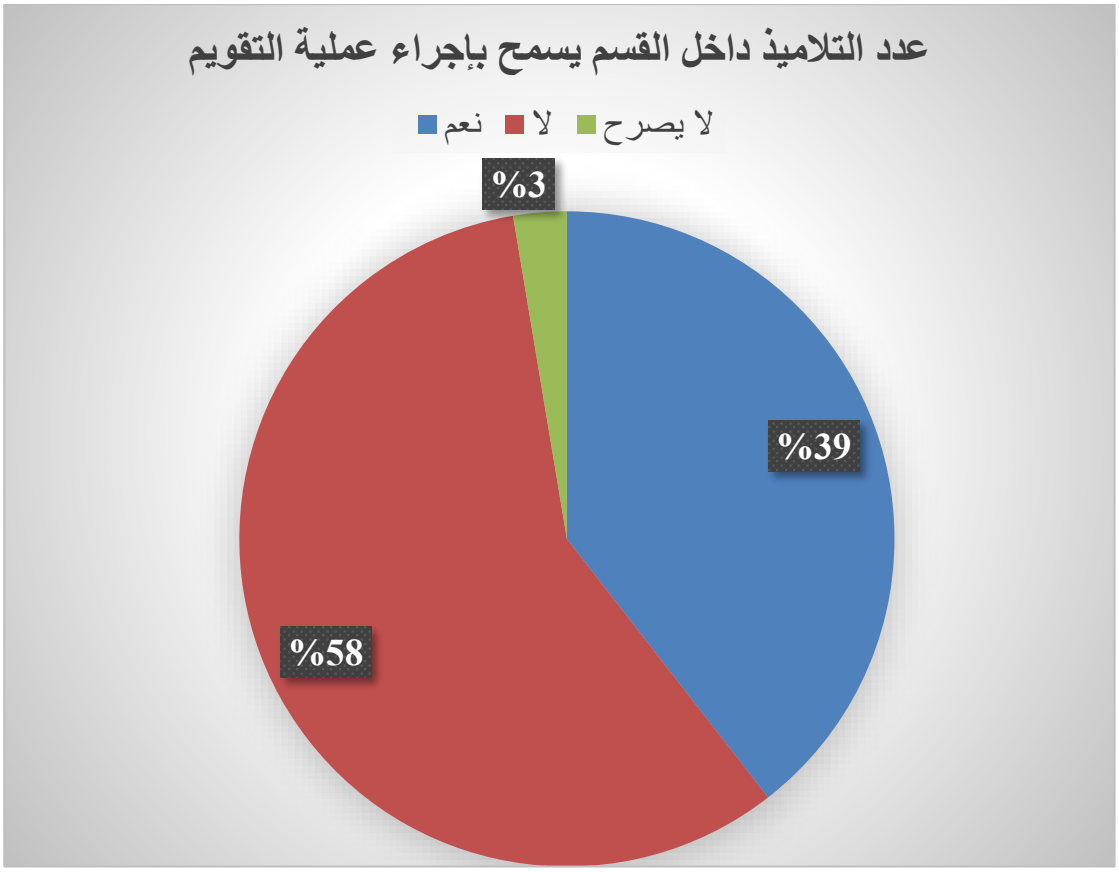
الشكل رقم(10): دائرة نسبية توضح تمكن التقويم الختامي من تحديد نجاح أو رسوب المتعلم.

نلاحظ أن نسبة76% من الأساتذة يرون بأن التقويم الختامي يمكن من تحديد نجاح أو رسوب المتعلمين في حين أن نسبة 24% من الأساتذة قالوا لا يمكن من تحديد نجاح أو رسوب المتعلمين، وهذا دليل على الإدراك الواعي من قبل الأساتذة للتقويم والمفهوم الصائب الذي يحملونه عنه كما يطبقونه داخل القسم بشكل صحيح ومع إدراكهم التام للهدف من هذا العمل، بينما التقويم الختامي في بعض الحالات لا يحدد مستوى المتعلم، لان في بعض الأحيان تصادف المتعلم ظروف خاصة مع زمن التقويم الختامي فيرسب في ذلك إلا أنه مستواه الحقيقي يكون عكس ذلك، فلذلك لا نستطيع الحكم على المتعلم بالتقويم الختامي فقط، بل بالتقويم المستمر الذي يرافقه طيلة العام الدراسي.

9–هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟

الجدول رقم(11): يوضح عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم.

/	العدد	النسبة
نعم	15	%39
لا	22	%58
لا يصرح	01	%03
المجموع	38	%100



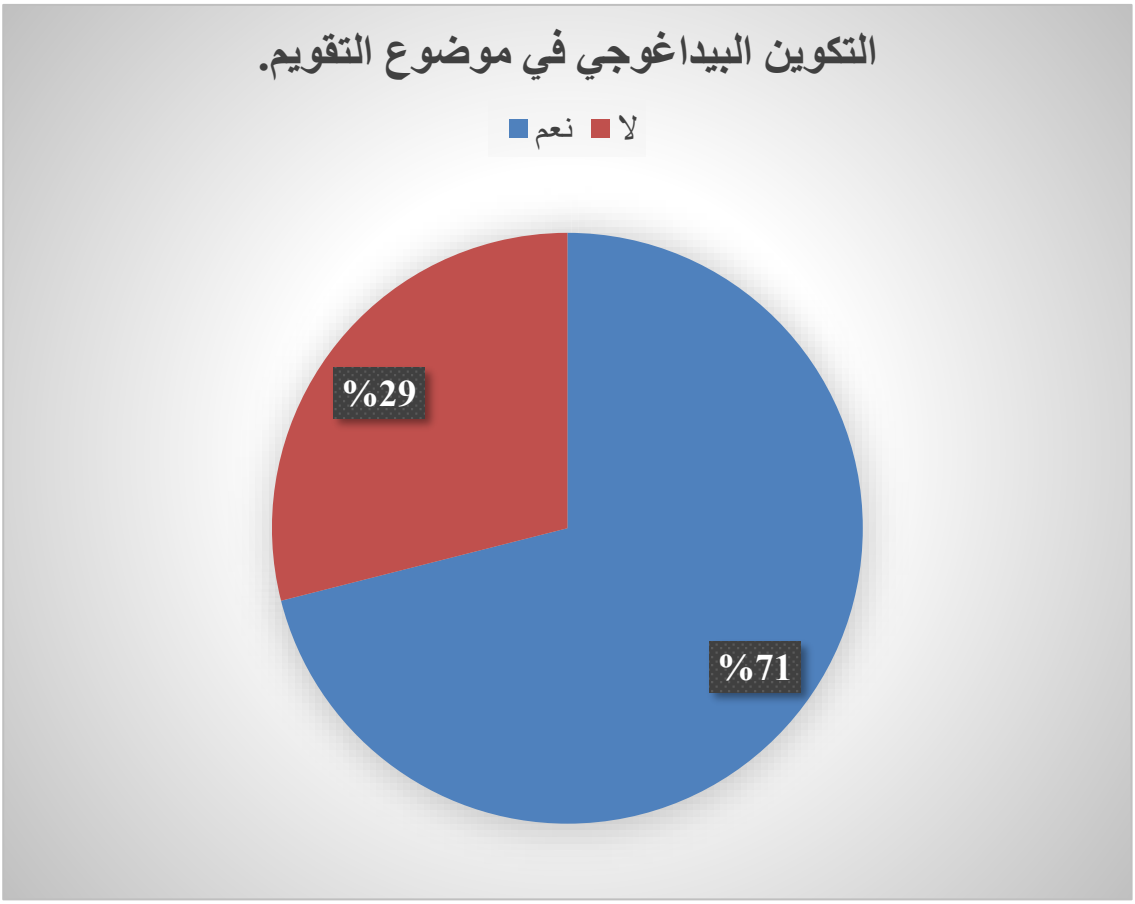
الشكل رقم(11): دائرة نسبية توضح عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن عدد التلاميذ داخل القسم لا يسمح بإجراء عملية التقويم التربوي قدرت ب58%، على غرار الأساتذة الذين يرون بأن عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم قدرت ب39% ونسبة الأساتذة الذين لم يصرحوا بذلك قدرت ب03%، وهذا يعني أن معظم الأساتذة يرون بأن عدد التلاميذ داخل القسم لا يسمح لهم بإجراء عملية التقويم فالعدد الكبير في القسم يقف عائقا أمام المدرس في التعرف على كفاءة كل تلميذ، وهذا من أهم الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في عملية التقويم.

10–هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا في موضوع التقويم؟

الجدول رقم(12): يوضح التكوين البيداغوجي في موضوع التقويم.

/	العدد	النسبة
نعم	27	%71
لا	11	%29
المجموع	38	%100



الشكل رقم(12): دائرة نسبية توضح التكوين البيداغوجي في موضوع التقويم.

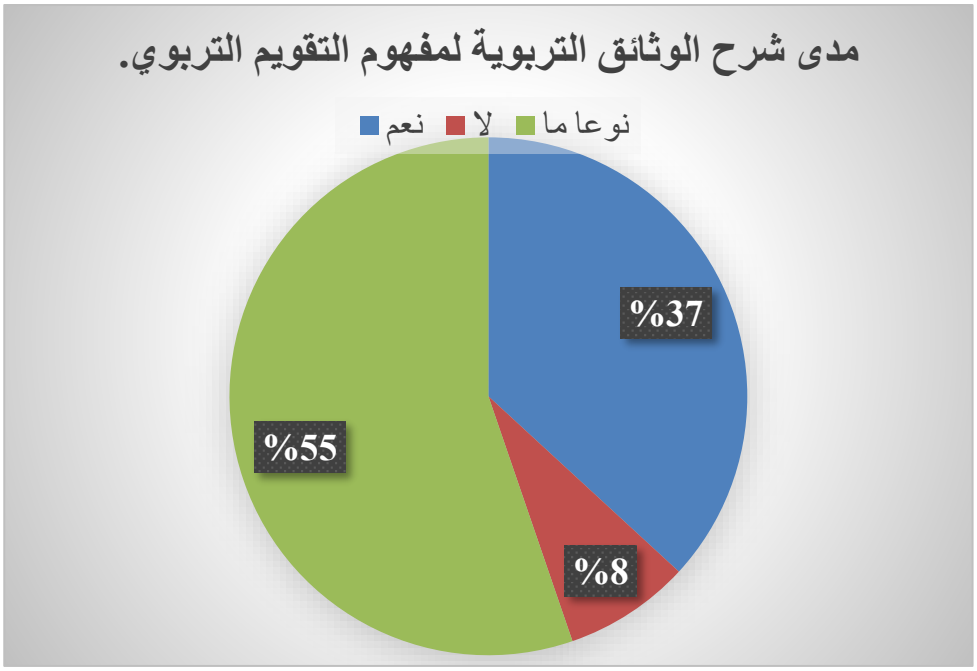
يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا في موضوع التقويم تفوق نسبة المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا في موضوع التقويم حيث بلغت نسبة المعلمين الذين أجابوا ب"نعم"71%، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين

أجابوا ب"لا"29% ومنه نستنتج أن أغلب المعلمين تلقوا تكوينا خاصا لأن وزارة التربية والتعليم سلطت الضوء على هذا الجانب نظرا لأهميته وليستفيد من خلالها الأستاذ ويقوم بمهامه بشكل صائب ومنظم.

11–هل الوثائق التربوية (المنهاج/دليل الأستاذ/الوثيقة المرافقة) تتضمن شرحا وافيا دقيقا للتقويم التربوي؟

الجدول رقم(13): يوضح مدى شرح الوثائق التربوية لمفهوم التقويم التربوي.

/	العدد	النسبة
نعم	14	%37
لا	03	%08
نوعا ما	21	%55
المجموع	38	%100



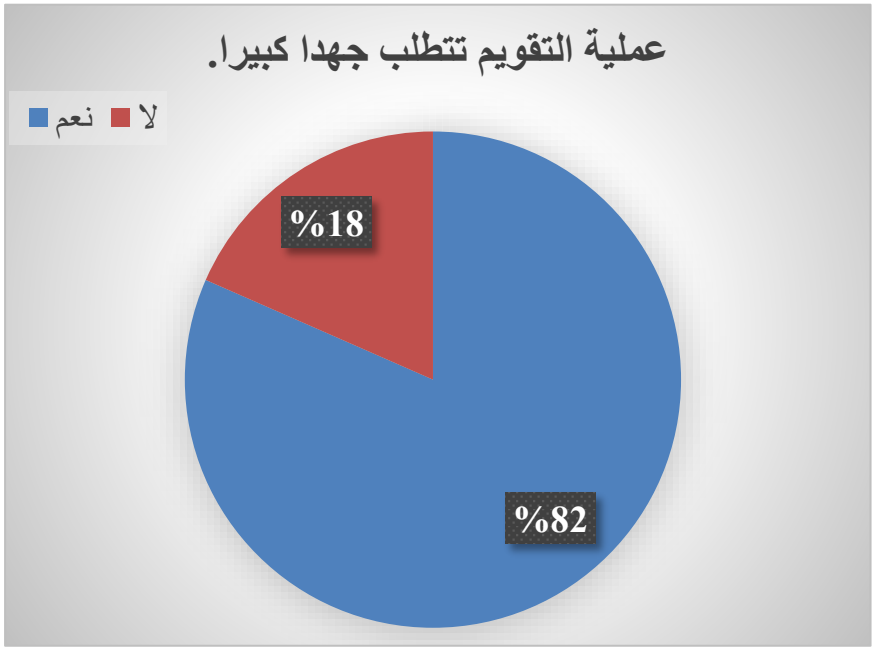
الشكل رقم(13): دائرة نسبية توضح مدى شرح الوثائق التربوية لمفهوم التقويم التربوي.

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب "نوعا ما" قدرت ب 55% ونسبة الأساتذة الذين أجابوا ب "نعم" قدرت ب37% في حين نسبة الأساتذة الذين أجابوا ب "لا" قدرت ب08% ومنه نستنتج أن محتوى الوثيقة المرافقة للمنهاج لا تشرح بدقة عملية التقويم التربوي لما دخل المنظومة التربوية من تغييرات وتجديد في أبحاثهم العلمية وتقديم الأهم عن المهم في محتوياتهم، وهو ما يتطلب مراجعة الأهم و توفر كل ما يسهّل للمعلمين معرفة عملية التقويم وأسبابها ووسائلها و متطلباتها، سواء في الوثائق التربوية أو في التكوين البيداغوجي المنظم و الهادف.

12–هل عملية التقويم تتطلب جهدا كبيرا؟

الجدول رقم(14): يوضح عملية التقويم تتطلب جهدا كبيرا.

/	العدد	النسبة
نعم	31	%82
لا	07	%18
المجموع	38	%100



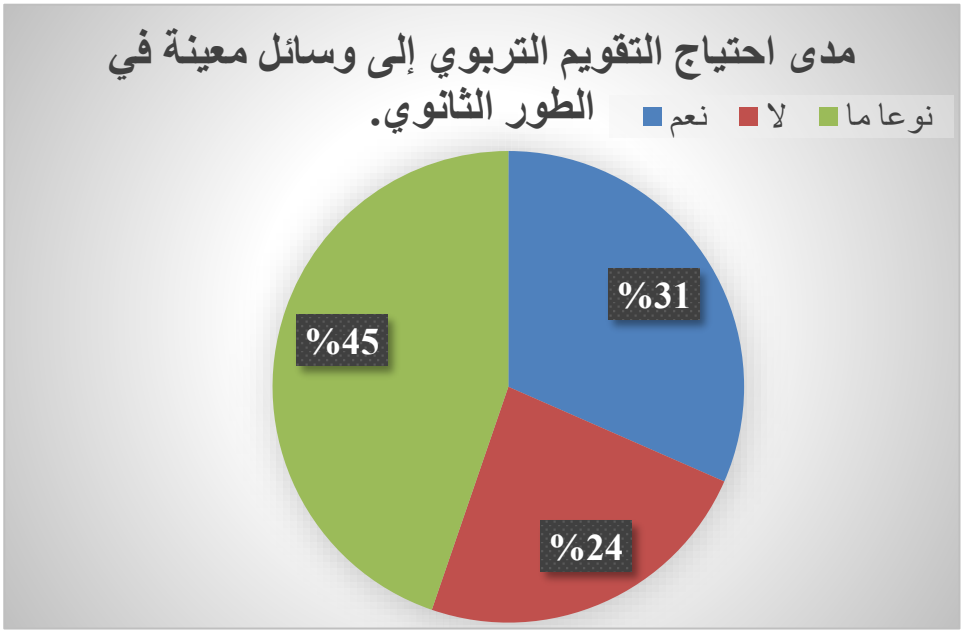
الشكل رقم(14): دائرة نسبية توضح عملية التقويم تتطلب جهدا كبيرا.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يرون أن عملية التقويم تتطلب جهدا كبيرا قدرت ب82% حيث أنها تفوق نسبة المعلمين الذين يرون أن عملية التقويم لا تتطلب جهدا كبيرا والتي قدرت ب18%، ومنه نستنتج أن غالبية المعلمين يرون أن عملية التقويم تتطلب جهدا كبيرا، نظرا لصعوبة هذه العملية كما أن مراقبة تعلم كل تلميذ وإرشاده يتطلب أيضا بذل الكثير من الجهود.

13–حسب رأيك هل عملية التقويم التربوي تتطلب وسائل معينة في الطور الثانوي؟

الجدول رقم(15): يوضح مدى احتياج التقويم التربوي إلى وسائل معينة في الطور الثانوي.

/	العدد	النسبة
نعم	12	%31
لا	09	%24
نوعا ما	17	%45
المجموع	38	%100



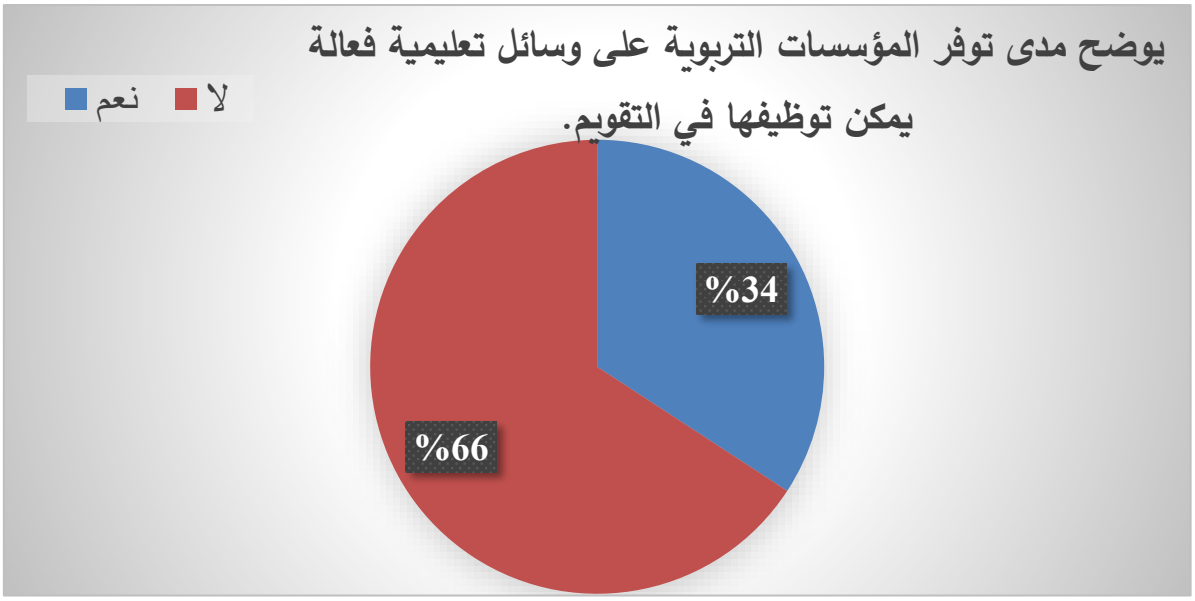
الشكل رقم(15): دائرة نسبية توضح مدى احتياج التقويم التربوي إلى وسائل معينة في الطور الثانوي.

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يرون أن عملية التقويم التربوي تتطلب وسائل معينة قدرت ب31% في حين نسبة المعلمين الذين يرون أن عملية التقويم لا تتطلب وسائل معينة قدرت ب24%أما نسبة المعلمين الذين يرون أن عملية التقويم التربوي ليست بالضرورة إلى أن تحتاج إلى وسائل معينة أي (نوعا ما) قدرت ب45%، ومنه نستنتج أن عملية التقويم التربوي تتطلب وسائل معينة، ولكن ليس بالقدر الكافي أو ليس شرطا مهما في عملية التقويم، أي يعني أن بعض أنواع التقويم تحتاج إلى وسائل معينة.

14–هل تتوفر بمؤسستك التربوية وسائل تعليمية فعالة يمكن توظيفها في التقويم؟

الجدول رقم(16): يوضح مدى توفر المؤسسات التربوية على وسائل تعليمية فعالة يمكن توظيفها في التقويم.

/	العدد	النسبة
نعم	13	%34
لا	25	%66
المجموع	38	%100



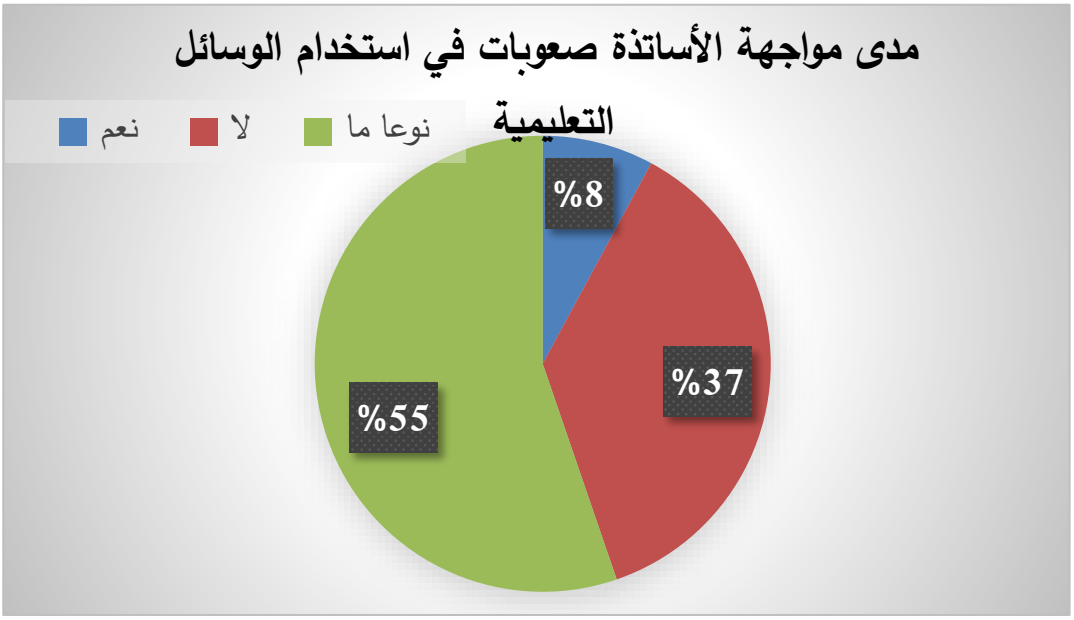
الشكل رقم(16): دائرة نسبية توضح مدى توفر المؤسسات التربوية على وسائل تعليمية فعالة يمكن توظيفها في التقويم.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المدرسين الذين أجابوا ب" لا" تفوق نسبة المدرسين الذين أجابوا ب"نعم"، حيث قدرت نسبة المدرسين الذين قالوا أن مؤسساتهم التربوية لا تتوفر على وسائل تعليمية فعالة يمكن توظيفها في التقويم ب66%، على غرار نسبة المدرسين الذين قالوا أن مؤسساتهم التربوية تتوفر على وسائل تعليمية فعالة يمكن توظيفها في التقويم قدرت ب 34%، ومنه نستنتج أن المؤسسات التربوية لا تتوفر على وسائل تعليمية في التقويم مما أدى ذلك إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

15–هل تواجه صعوبات في استخدام الوسائل التعليمية؟

الجدول رقم(17): يوضح مدى مواجهة الأساتذة صعوبات في استخدام الوسائل التعليمية.

/	العدد	النسبة
نعم	03	%08
لا	14	%37
نوعا ما	21	%55
المجموع	38	%100



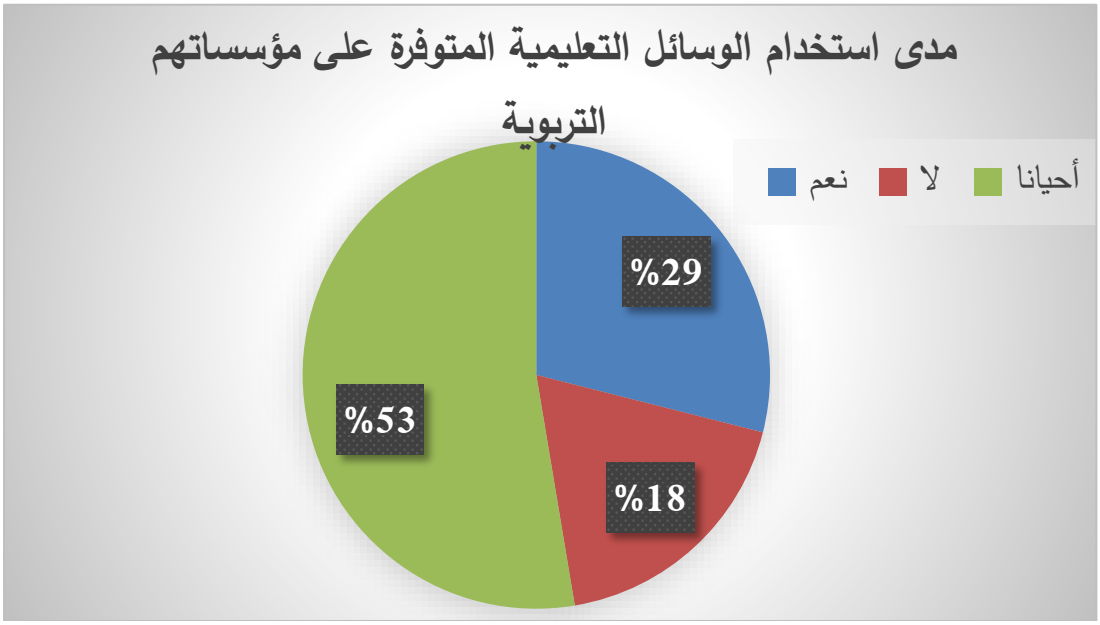
الشكل رقم(17): توضح مدى مواجهة الأساتذة صعوبات في استخدام الوسائل التعليمية.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذين أجابوا "نوعا ما" قدرت ب55%، أما الذين أجابوا ب "لا" قدرت نسبتهم ب37%والذين أجابوا ب"نعم" قدرت نسبتهم ب08%، ومنه نستنتج أن معظم المعلمين يواجهون صعوبات في استخدام الوسائل التعليمية، وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم التلقي الكافي للتكوين على استخدام الوسائل التعليمية، فالنسبة تؤشر الى ضرورة نوعية تكوين الأساتذة في تعريف الوسيلة التعليمية والتمرن على استخدامها، لا سيما الوسائل الحديثة مع عصر التكنولوجيا الرقمية و أثرها الايجابي في تفعيل العملية التعليمية.

16–هل تستخدم الوسائل التعليمية المتوفرة على مؤسستك التربوية؟

الجدول رقم(18): يوضح مدى استخدام الوسائل التعليمية المتوفرة على مؤسساتهم التربوية

/	العدد	النسبة
نعم	11	%29
لا	07	%18
أحيانا	20	%53
المجموع	38	%100



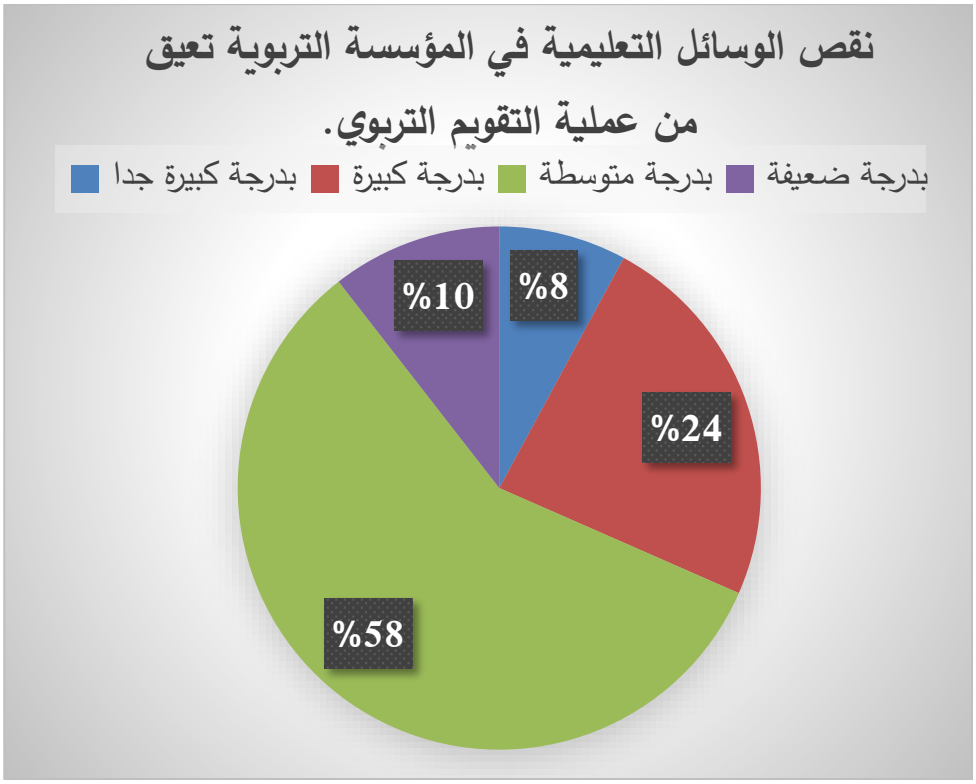
الشكل رقم(18): دائرة نسبية توضح مدى استخدام الوسائل التعليمية المتوفرة على مؤسساتهم التربوية.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة المعلمين الذين يستخدمون الوسائل التعليمية المتوفرة على مستوى مؤسساتهم قدرت ب29% ونسبة المعلمين الذين لا يستخدمون الوسائل التعليمية المتوفرة على مستوى مؤسساتهم قدرت ب18%،على غرار المعلمين الذين يستخدمون الوسائل التعليمية المتوفرة على مستوى مؤسساتهم ولكن ليس بصورة دائمة قدرت نسبتهم ب53%، ومنه نستنتج أن المعلمين يستغلون الوسائل التعليمية المتاحة لهم عند الحاجة فقط، أي أن هناك أنواع لأدوات التقويم تحتاج إلى وسائل معينة يستخدمها الأستاذ أحيانا لإيصال الفكرة بصورة دقيقة.

17–هل نقص الوسائل التعليمية في المؤسسة التربوية يعيق عملية التقويم التربوي؟

الجدول رقم(19): يوضح نقص الوسائل التعليمية في المؤسسة التربوية تعيق من عملية التقويم التربوي.

/	العدد	النسبة
بدرجة كبيرة جدا	03	%08
بدرجة كبيرة	09	%24
بدرجة متوسطة	22	%58
بدرجة ضعيفة	04	%10
المجموع	38	%100



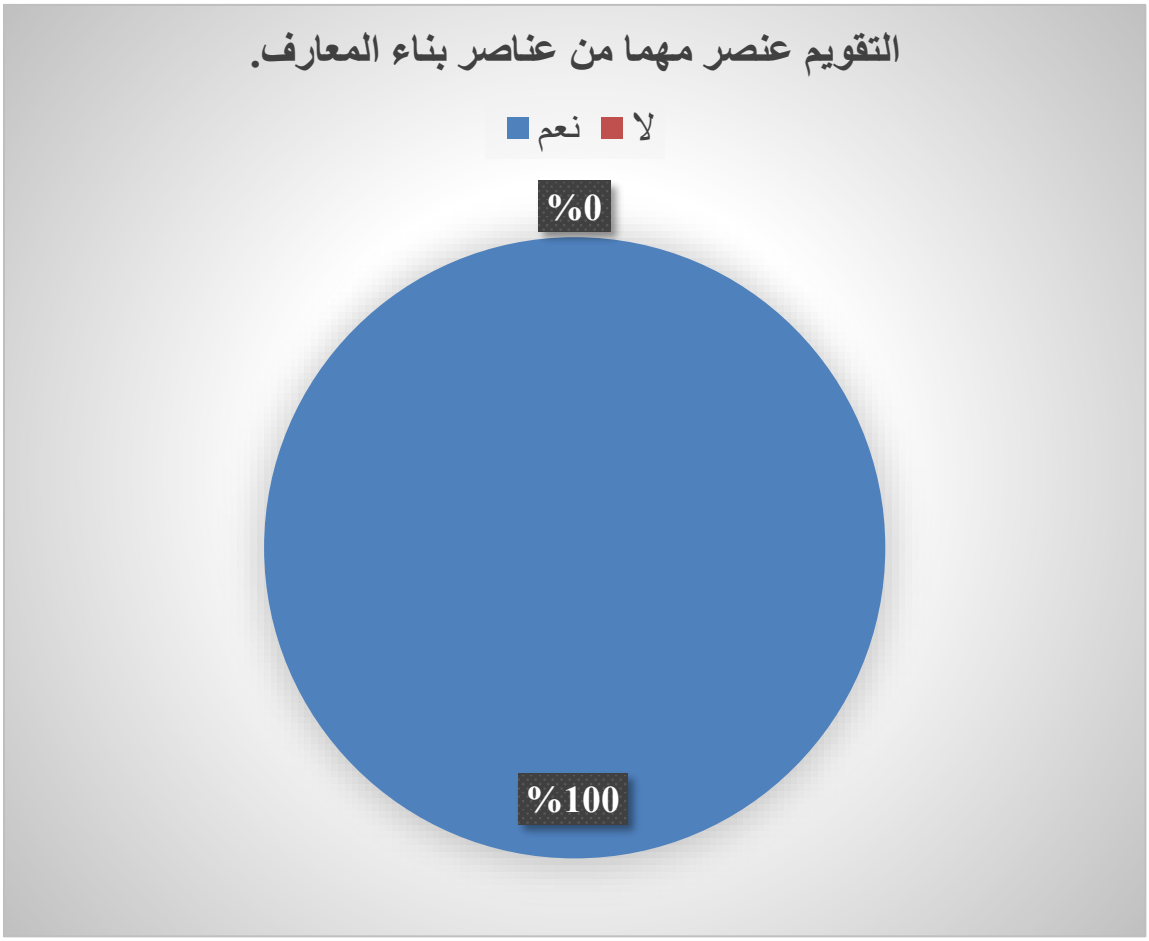
الشكل رقم(19): دائرة نسبية توضح نقص الوسائل التعليمية في المؤسسة التربوية تعيق من عملية التقويم التربوي.

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة الذين أجابوا "بدرجة متوسطة" قدرت ب58%ونسبة الذين أجابوا بدرجة كبيرة قدرت ب24%، ونسبة الذين أجابوا "بدرجة ضعيفة" قدرت ب10%، ونسبة الذين أجابوا ب"درجة كبيرة جدا" قدرت ب08%، ومنه نستنتج أن نقص الوسائل التعليمية تعيق عملية التقويم التربوي ولكن بصورة غير كافية، أي أن ليس كل أنواع التقويم تحتاج إلى وسائل تعليمية فالأستاذ يستغل هذه الوسائل في النوع الذي يحتاج إلى وسائل استخدام فقط، لذا نقص الوسائل لا يعيق العملية بشكل تام لأن هناك أنواع تقويم أخرى تستخدم بالشكل المطلوب دون الحاجة إلى الوسائل.

18–هل يعد التقويم عنصرا مهما عناصر بناء المعارف؟

الجدول رقم(20): يوضح التقويم عنصر مهما من عناصر بناء المعارف.

/	العدد	النسبة
نعم	38	%100
لا	00	%00
المجموع	38	%100



الشكل رقم(20): دائرة نسبية توضح التقويم عنصر مهما من عناصر بناء المعارف.

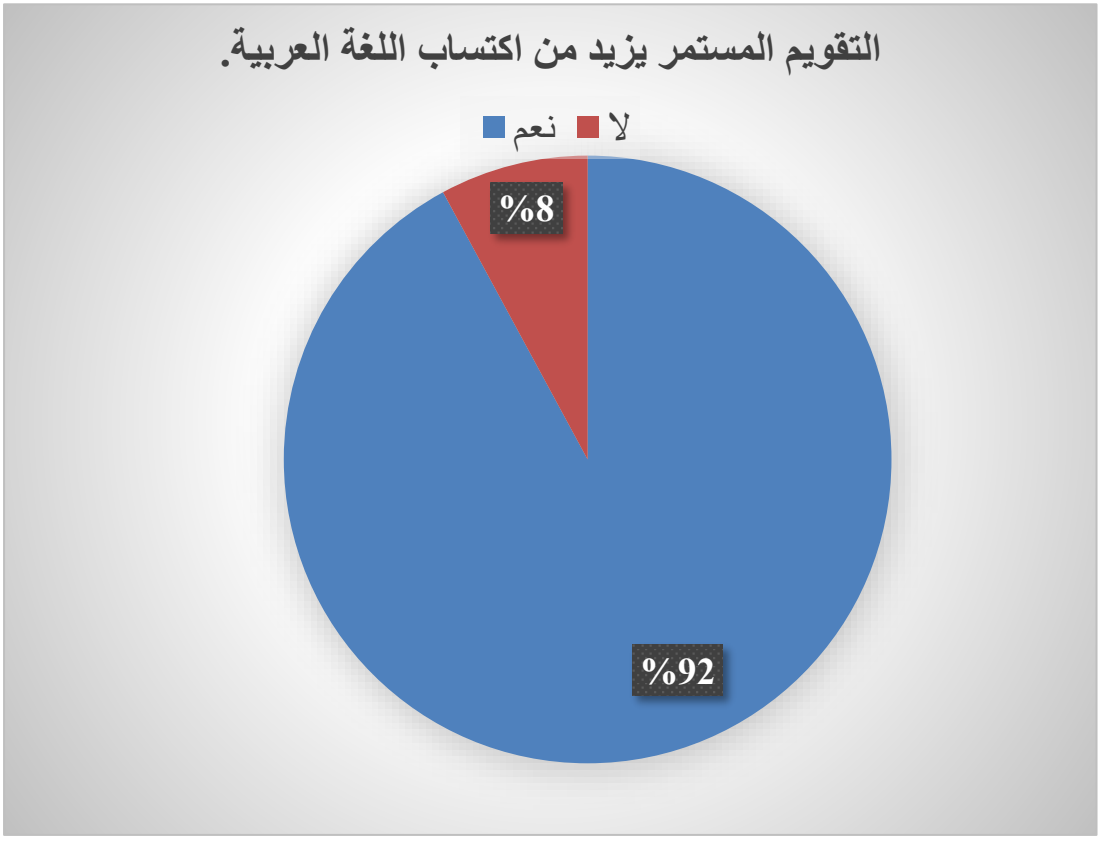
من خلال الجدول نلاحظ أن جميع المعلمين يرون بأن التقويم عنصرٌ مهمٌ من عناصر بناء المعارف حيث بلغت نسبتهم100%، ومنه نستنتج أن التقويم عنصرا مهما من

عناصر بناء المعارف حيث أنه يكشف جوانب الضعف ليعالجها ويداركها وجوانب القوة لتثمينها وتعزيزها مما يؤدي إلى زيادة نمو الرصيد المعرفي للتلميذ.

19–في رأيك هل التقويم المستمر يزيد من اكتساب اللغة العربية؟

الجدول رقم(21): يوضح التقويم المستمر يزيد من اكتساب اللغة العربية.

/	العدد	النسبة
نعم	35	%92
لا	03	%08
المجموع	38	%100



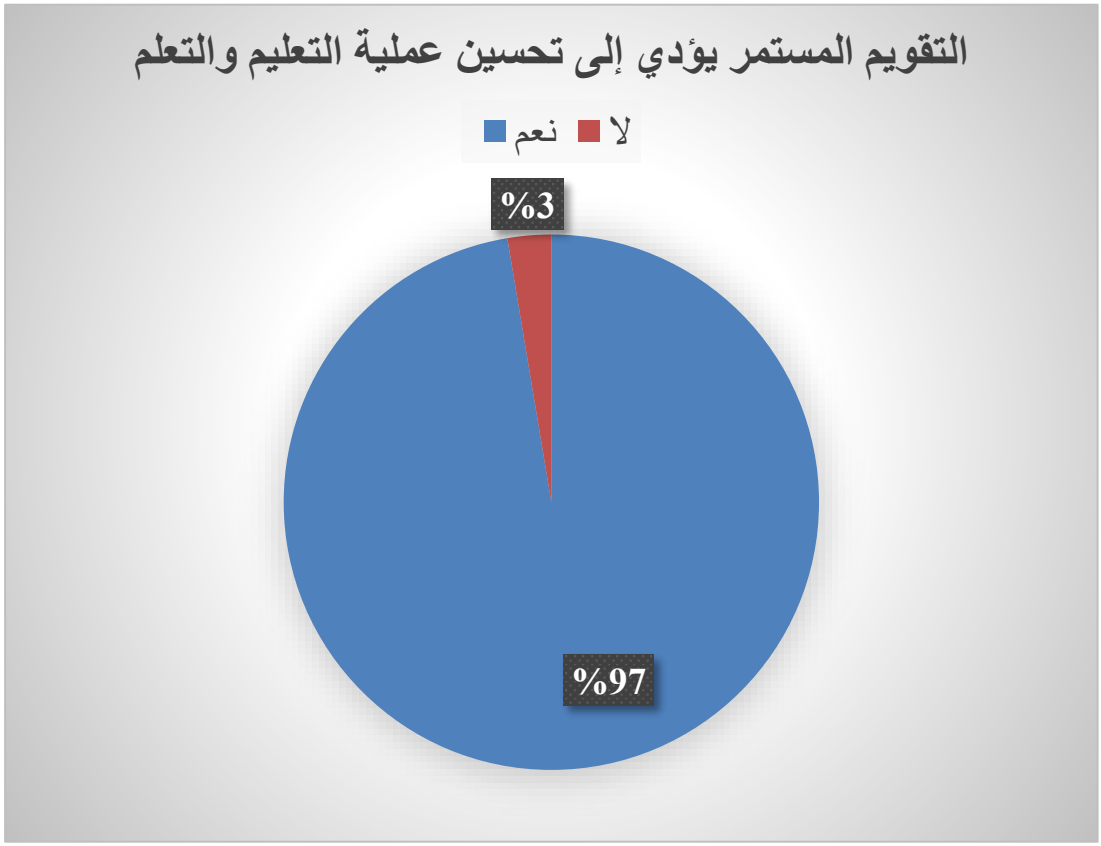
الشكل رقم(21): يوضح التقويم المستمر يزيد من اكتساب اللغة العربية.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة92% أكدت أن التقويم المستمر يزيد من اكتساب اللغة العربية، ونسبة08% أثبتت عكس ذلك، فنستنتج أن التقويم المستمر يكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين فلا يمكن تصنيف التلاميذ إلا بعد القيام بهاته العملية.

20–التقويم المستمر يؤدي على تحسين عملية التعليم والتعلم؟

الجدول رقم(22): يوضح التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم.

/	العدد	النسبة
نعم	37	%97
لا	01	%03
المجموع	38	%100



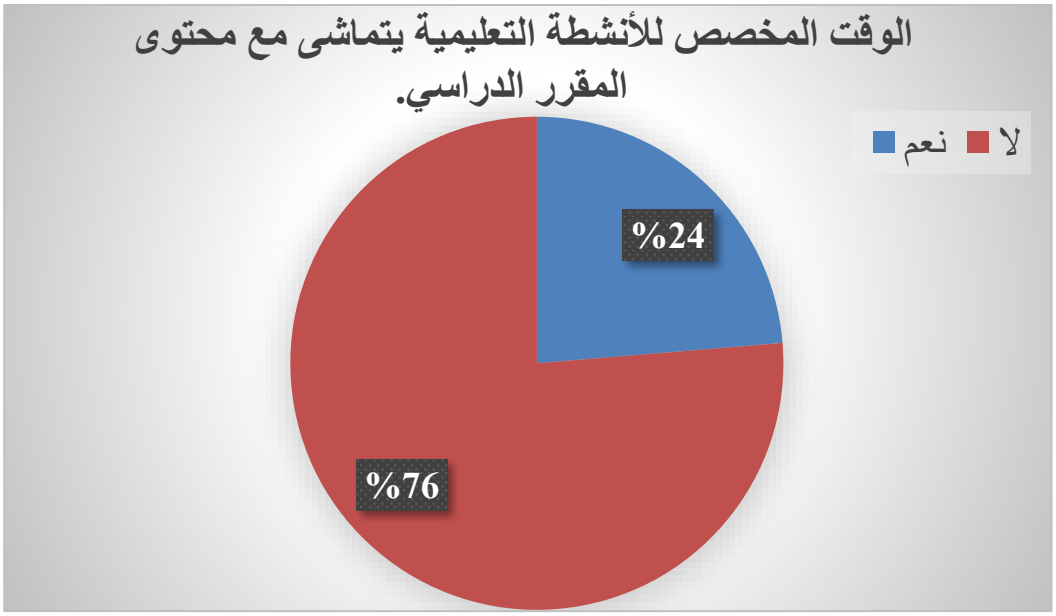
الشكل رقم(22): دائرة نسبية توضح التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم

نلاحظ من خلال الجدول معظم الأساتذة يرون بأن التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم حيث بلغت نسبتهم97% في حين بلغت نسبة الأساتذة الذي يرون بأن التقويم المستمر لا يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم 3%، ومنه نستنتج أن عملية التقويم المستمر لها أثر فعال وإيجابي على كلا من المعلم والمتعلم وذلك من خلال التعرف على درجة التمكن التي تم التوصل إليها كما يسعى إلى قياس مخرجات التلميذ وما تم التوصل إليها من تعلم ومعارف محققة.

21–هل الوقت المخصص للأنشطة التعليمية يتماشى مع محتوى المقرر الدراسي؟

الجدول رقم(23): يوضح الوقت المخصص للأنشطة التعليمية يتماشى مع محتوى المقرر الدراسي.

/	العدد	النسبة
نعم	09	%24
لا	29	%76
المجموع	38	%100



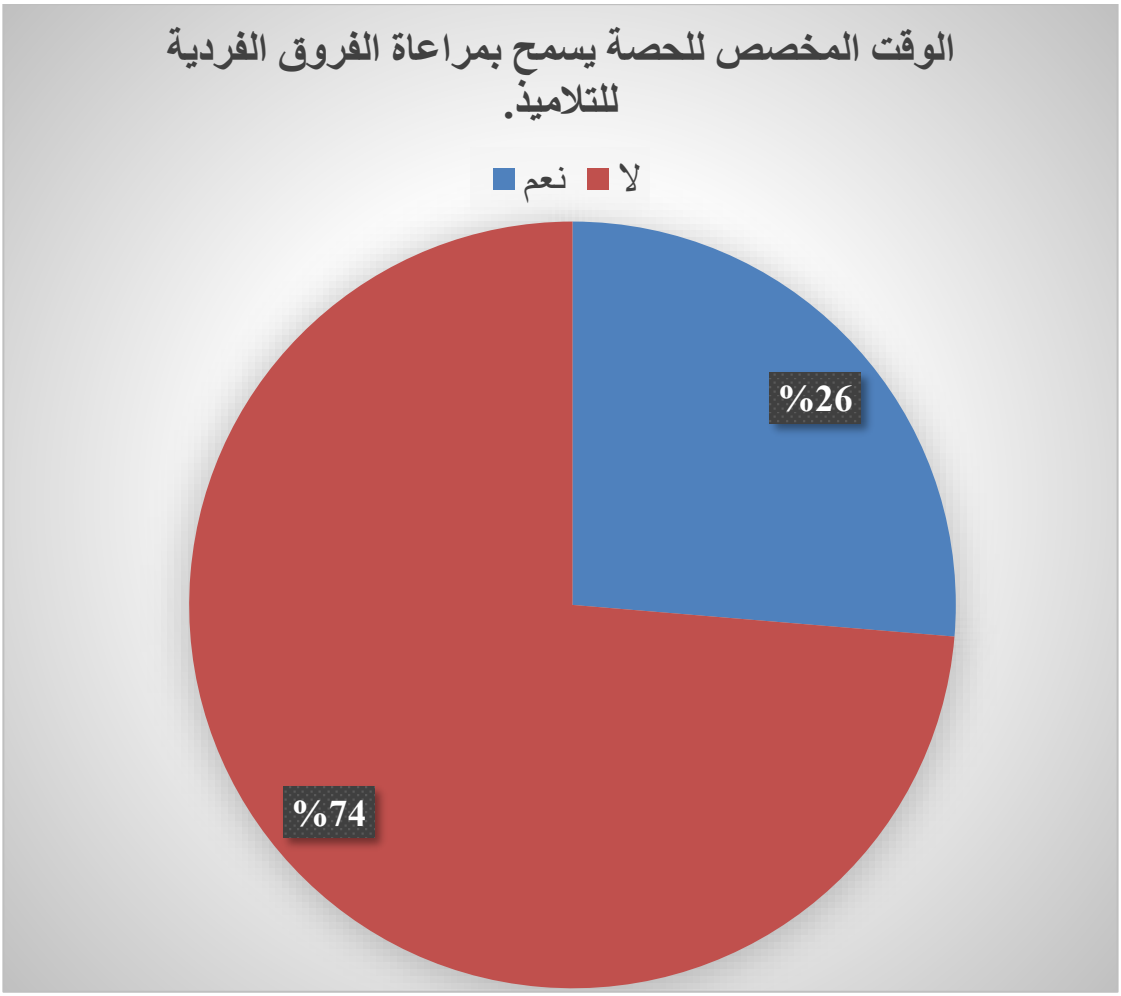
الشكل رقم(23): دائرة نسبية توضح الوقت المخصص للأنشطة التعليمية يتماشى مع محتوى المقرر الدراسي.

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يرون أن الوقت المخصص للأنشطة التعليمية لا يتماشى مع محتوى المقرر الدراسي بلغت76 % في حين نسبة المعلمين الذين يرون بأن الوقت المخصص للأنشطة التعليمية يتماشى مع محتوى المقرر الدراسي بلغت24% ومنه نستنتج أن الوقت المخصص للأنشطة التربوية لا يتماشى مع محتوى المقرر الدراسي وذلك نظرا لكثافة المقرر الدراسي المخصص لهم، وهو ما يحتّم على الجهات الرسمية و المفتشين و المسؤولين العمل جماعيا على مراجعة ذلك، وتكييّف المقرر الدراسي كميا و نوعيا حين الزمن المناسب وفق قدرات المتعلمين و حاجاتهم.

22–أ ترى أن الوقت المخصص للحصة يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؟

الجدول رقم (24): يوضح أن الوقت المخصص للحصة يسمح بمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ

/	العدد	النسبة
نعم	10	%26
لا	28	%74
المجموع	38	%100



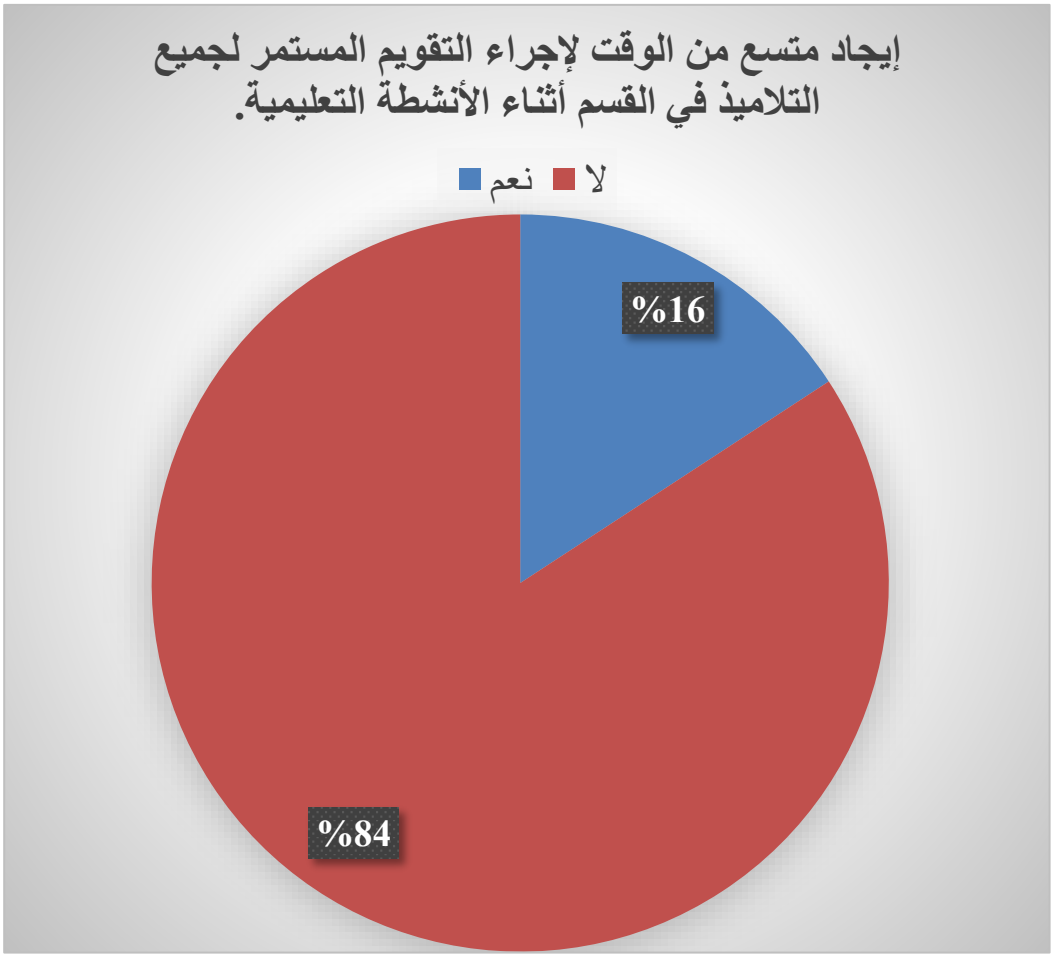
الشكل رقم(24): دائرة نسبية توضح الوقت المخصص للحصة يسمح بمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة الذين أجابوا ب "لا" تقدر ب74% ونسبة الذين أجابوا ب"نعم" تقدر ب26%، ومنه نستنتج أن الوقت المخصص للحصة لا يسمح بمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ لكنه من الواجب على المدرس مراعاة هذه الفروقات وذلك من خلال تنظيم وقت الحصة وإعطاء لكل تلميذ حقه.

23–هل تجد متسعا من الوقت لإجراء التقويم المستمر لجميع التلاميذ في القسم أثناء الأنشطة التعليمية؟

الجدول رقم(25): يوضح إيجاد متسع من الوقت لإجراء التقويم المستمر لجميع التلاميذ في القسم أثناء الأنشطة التعليمية.

/	العدد	النسبة
نعم	06	%16
لا	32	%84
المجموع	38	%100



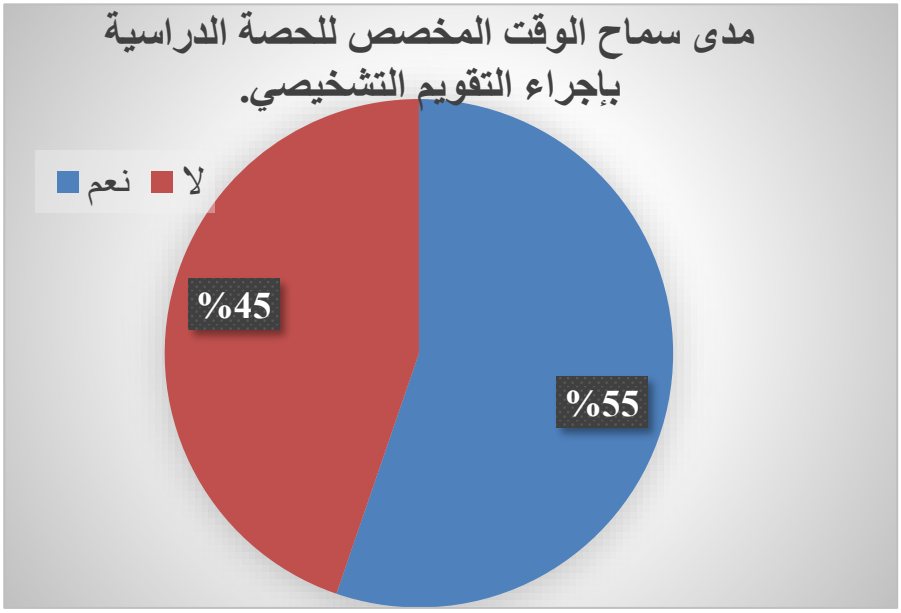
الشكل رقم(25): دائرة نسبية توضح إيجاد متسع من الوقت لإجراء التقويم المستمر لجميع التلاميذ في القسم أثناء الأنشطة التعليمية.

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين لا يجدون متسعا من الوقت لإجراء التقويم المستمر لجميع التلاميذ في القسم أثناء الأنشطة التعليمية بلغت ب84%، في حين نسبة المعلمين الذين يرون عكس ذلك بلغت 16%، ومنه نستنتج أن معظم المعلمين لا يجدون متسعا من الوقت لإجراء التقويم المستمر لجميع التلاميذ في القسم، فاكتظاظ التلاميذ من العوائق التي تعيق المعلم على إجراء عملية التقويم لجميع التلاميذ أثناء النشاط التعليمي.

24–هل يسمح الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء التقويم التشخيصي؟

الجدول رقم(26): يوضح مدى سماح الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم التشخيصي.

/	العدد	النسبة
نعم	21	%55
لا	17	%45
المجموع	38	%100



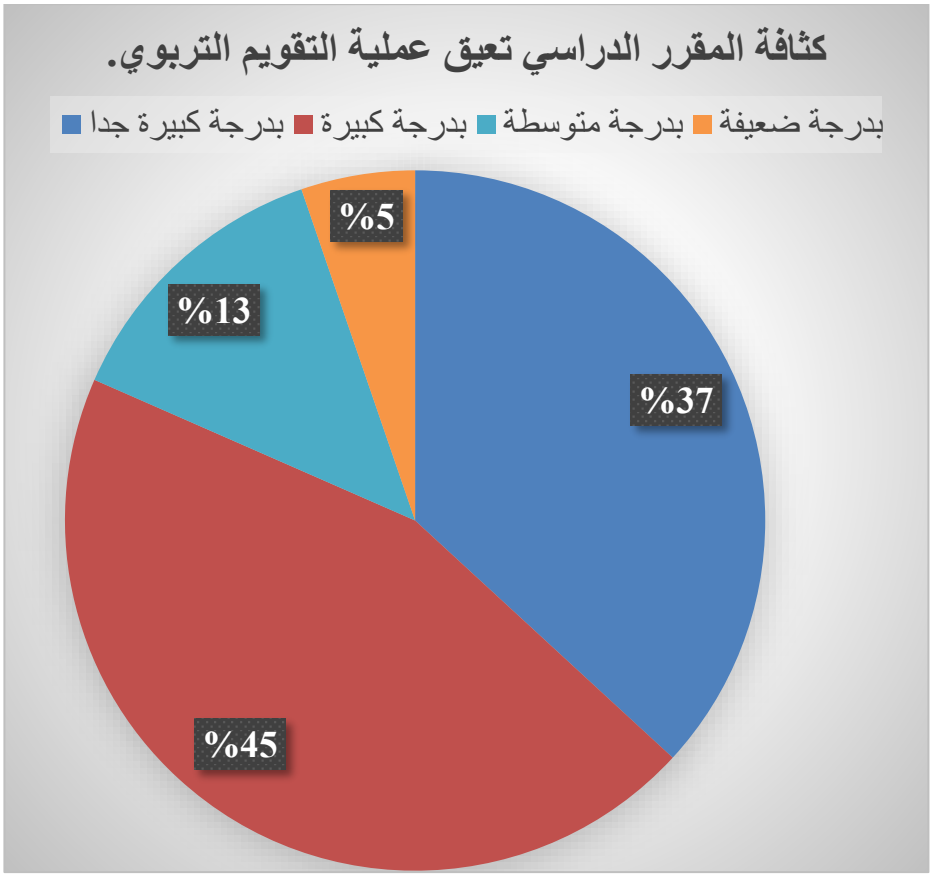
الشكل رقم(26): دائرة نسبية توضح مدى سماح الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم التشخيصي.

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يرون أن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح بإجراء تقويم تشخيصي تفوق نسبة المعلمين الذين يرون أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بإجراء تقويم تشخيصي، حيث بلغت نسبة الذين يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح بإجراء تقويم تشخيصي 55%في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يرون عكس ذلك 45%، ومنه نستنتج أن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح بإجراء تقويم تشخيصي نسبيا وذلك لأنه يعتمد إجراء هذا النوع من التقويم بهدف استرجاع المعارف القبلية للتلميذ من أجل ترسيخ الفكرة والتفاعل مع الحصة كما يعتبره تمهيد لبداية الدرس أو موضوع الحصة.

25–هل كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي؟

الجدول رقم(27): يوضح كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي.

/	العدد	النسبة
بدرجة كبيرة جدا	14	%37
بدرجة كبيرة	17	%45
بدرجة متوسطة	05	%13
بدرجة ضعيفة	02	%05
المجموع	38	%100



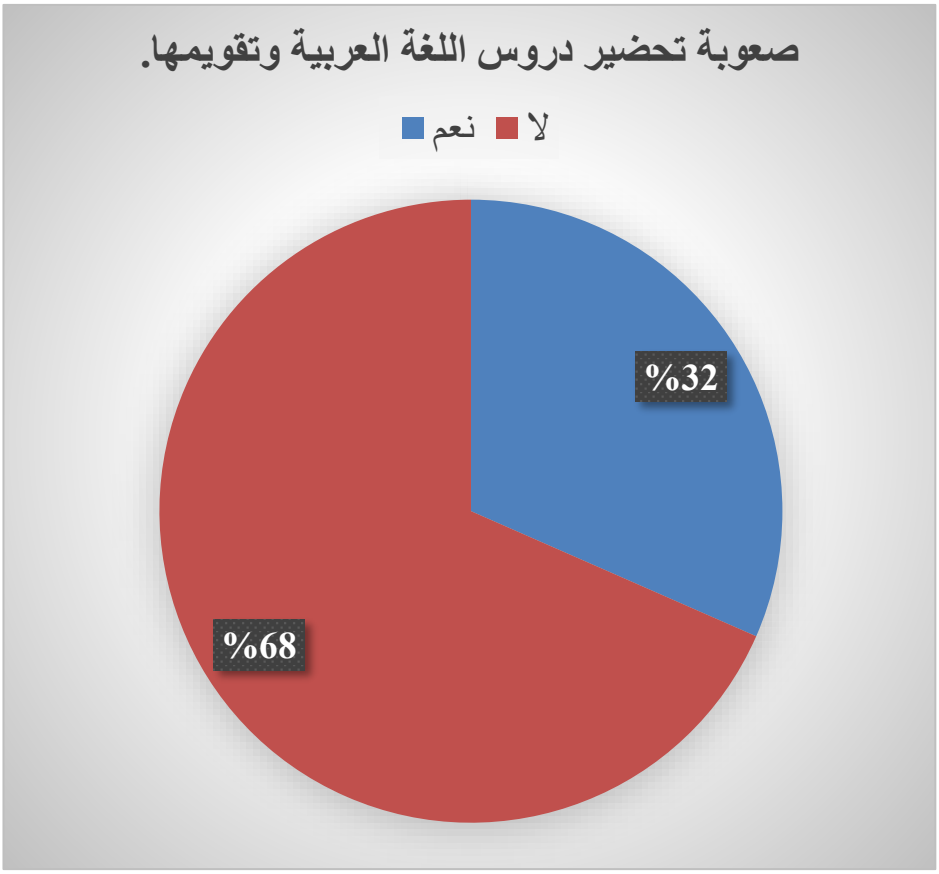
الشكل رقم(27): دائرة نسبية توضح كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة الذين أجابوا ب"درجة كبيرة جدا" بلغت 37%، ونسبة الذين أجابوا ب"درجة كبيرة" بلغت 45%، في حين بلغت نسبة الذين أجابوا ب"درجة متوسطة" 13%، أما الذين أجابوا ب"درجة ضعيفة" بلغت نسبتهم 05%، ومنه نستنتج أن كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي وذلك لأن المدرس يصبح كل همه هو تقديم اكبر عدد ممكن من الأنشطة التعليمية فلا يصبح لديه متسع من الوقت لكي يقييم التلاميذ على مدى فهمهم لتلك الدروس المقدمة ومدى استيعابهم وذلك لأنه مقيد بعدد من الأنشطة التعليمية التي يجب عليه تقديمها.

26–هل تجد صعوبة في تحضير دروس اللغة العربية وتقويمها؟

جدول رقم(28): توضح صعوبة في تحضير دروس اللغة العربية وتقويمها.

/	العدد	النسبة
نعم	12	%32
لا	26	%68
المجموع	38	%100



الشكل رقم(28): دائرة نسبية توضح صعوبة تحضير دروس اللغة العربية وتقويمها.

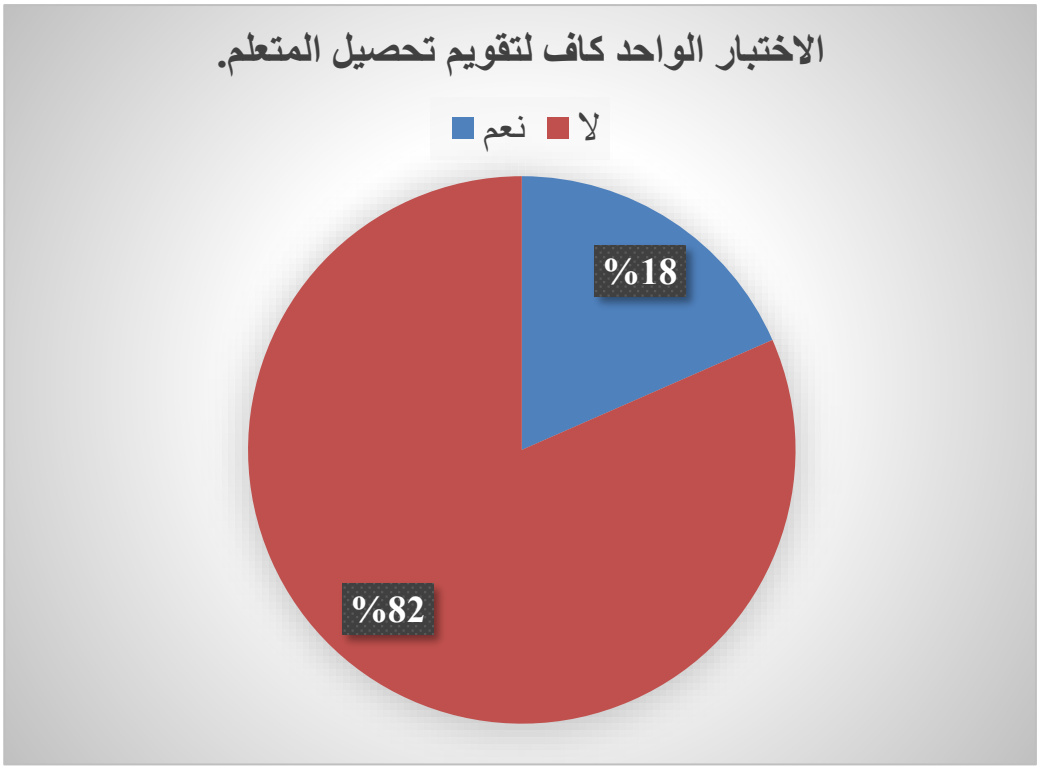
نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة المدرسين الذين يجدون صعوبة في تحضير دروس اللغة العربية وتقويمها قدرت ب32% في حين بلغت نسبة المدرسين الذين يجدون عكس ذلك 68%، ومنه نستنتج أن أغلبية المدرسين لا يجدون صعوبة في تحضير

دروس اللغة العربية وتقويمها وذلك راجع لكفاءة المدرس وخبرته الميدانية في مجاله وذو مهارة عالية في إعداد تقنيات وخطط سيرورة عمله، بينما المدرسين الذين يجدون صعوبة في تحضير دروس اللغة العربية وتقويمها راجع إلى عدم التلقي للتكوين البيداغوجي لعملية التقويم، أو أنه صفته في العمل مستخلف.

27–هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم؟

الجدول رقم(29): يوضح الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم.

/	العدد	النسبة
نعم	07	%18
لا	31	%82
المجموع	38	%100



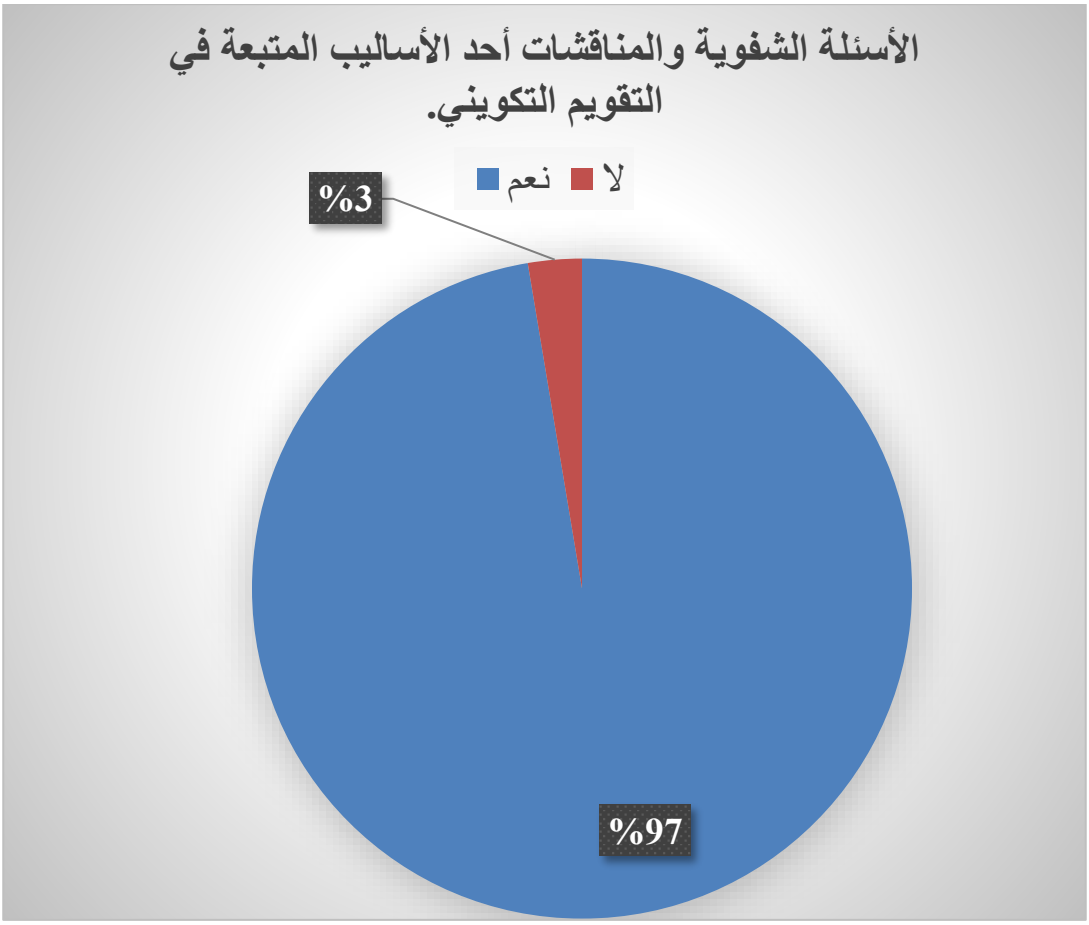
الشكل رقم(29): دائرة نسبية توضح الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة المعلمين الذين يرون الاختبار الواحد غير كاف لتقويم تحصيل المتعلم تفوق نسبة المعلمين الذين يرون الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل المتعلم، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يرون بأن الاختبار الواحد غير كاف لتقويم تحصيل المتعلم 82%، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يرون عكس ذلك 18% ومنه نستنتج أن الاختبار الواحد غير كاف لتقويم تحصيل المتعلم، فالأنسب هو إضافة أدوات أخرى لتعين المعلم على تقييم التلميذ بدقة، مثلا فروض، واجبات منزلية، أسئلة شفوية..، فالاختبار هو فقط يكشف عن نجاح أو فشل المتعلمين وذلك بعد التعرف على إجاباتهم.

28–هل تعتبر الأسئلة الشفوية والمناقشات أحد الأساليب المتبعة في التقويم التكويني؟

جدول رقم(30): يوضح الأسئلة الشفوية والمناقشات أحد الأساليب المتبعة في التقويم التكويني.

/	العدد	النسبة
نعم	37	%97
لا	01	%03
المجموع	38	%100



الشكل رقم(30): دائرة نسبية توضح الأسئلة الشفوية والمناقشات أحد الأساليب المتبعة في التقويم التكويني.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة97% من المعلمين يرون بأن الأسئلة الشفوية والمناقشات أحد الأساليب المتبعة في التقويم التكويني في حين أن نسبة 03% من المعلمين يرون بأن الأسئلة الشفوية والمناقشات لا تعتبر من الأساليب المتبعة في التقويم التكويني، ومنه نستنتج أن الأسئلة الشفوية والمناقشات هي من أساليب التقويم التكويني (البنائي) يتبعها المعلم أثناء سيرورة درسه لكي ينمي روح التفاعل داخل القسم كما يتسنى الفهم لدى التلميذ بكل بساطة وسهولة، كما إجابات المعلمين تؤكد مفهوم التقويم التكويني في الجانب النظري سابقا باعتباره تقويم يتم إجراءه أثناء سيرورة الدرس، وهو مايؤكّد وعيهم بالتقويم بصورة مختلفة و آلياته المتنوعة الشفهية و الكتابية.

29–كيف تقوم أداء المتعلمين في كل من النص الأدبي والنص التواصلي؟

كانت معظم إجابات الأساتذة كالاتي:

*بطرح أسئلة لاكتشاف، والمناقشة للمعطيات النصية.

*يكون تجاوبهم في النص التواصلي أحسن من النص الأدبي، لأنه النثر من جهة أنهم أخذوا الفكرة من النص الأدبي.

*تحقيق كفاءات الدرس من خصائص العصر، وخصائص أسلوب الشاعر أو الكاتب وغرضه من النص.

*الاستجوابات الشفوية والكتابية.

*عن طريق القراءة والتجاوب مع الأسئلة ومن خلال تحضيرهم للدرس في المنزل.

*عن طريق المشاركة داخل القسم بالنسبة للنص الأدبي أما النص التواصلي عن طريق الوضعية النقدية.

*من خلال إعطاء مقتطف من نص أدبي وإجراء أسئلة قصيرة عليه.

*من ممتاز إلى جيد.

*يقوم المتعلمون في النص الأدبي بالاعتماد على التقويم التشخيصي أما النص التواصلي يعتمد على أنواع التقويم الثلاثة.

*بالوقوف على قيم النص الفكرية واللغوية والجمالية.

*أداء متوسط على العموم نظرا لصعوبة بعض النصوص المدرجة في البرنامج.

*في نهاية نص أدبي.

*مدى إدراك المتعلم للأهداف المرجوة من الوحدة.

*في النص الأدبي التمكن من عملية التحليل والنقد والبناء واسترجاع المعلومات أما النص التواصلي استثمار النص الأدبي وأفكاره وإثرائها والتمكن في استخلاص الأفكار.

*عن طريق تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب وطلب الشرح.

*الحرص على إثراء الرصيد اللغوي والالتزام بالوقت وآداب الحوار.

*لا بأس به.

*نستنتج من خلال إجابات الأساتذة أن جميع المعلمين يتفقون في تقويمهم للمتعلمين في النص الأدبي والتواصلي على اعتمادهم على طرح الأسئلة وتحليل ومناقشة معطيات النص والوضعيات النقدية، من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة، وأخيرا يمكننا القول بأن أغلب المعلمين يدركون إدراكا واعيا لكيفية تقويم المتعلمين وذلك لخبرتهم الميدانية في مجالهم وممارستهم اليومية للعملية التعليمية في الحجرة الدراسية.

30–ما هي أدوات التقويم التي تعمل بها في قواعد اللغة والبلاغة؟

–كانت إجابة الأساتذة على هذا السؤال كالآتي:

*التقويمات المستمرة، *نشاطات، *بناء وضعيات مستهدفة، *اعتماد أسئلة حول المكتسبات القبلية، *تطبيقات.

*المذكرة، *السبورة، *الأقلام، *كتب خارجية في المجال.

*الملاحظة المنظمة، *قوائم الملاحظات، *الاختبارات التحريرية.

*الاختبارات الشفهية، التفكير، السؤال المفتوح، *المسابقات، *التمرينات الفورية.

*عن طريق مخططات ومجسمات.

*المناقشة

*وظائف منزلية، *أعمال موجهة أو تطبيقية.

*الكتاب المدرسي.

*الفروض.

*التعابير الشفوية.

*الاعتماد على الشواهد والأمثلة.

*مطبوعات.

*ألعاب.

نستنتج مما سبق ذكره، أن أدوات التقويم المعمول بها في قواعد اللغة والبلاغة كثيرة ومتنوعة منها: التطبيقات، النشاطات المختلفة، وظائف منزلية، والفروض والاختبارات الأسئلة المفتوحة، وهذا ما توصلنا إليه في الجانب النظري تحت عنوان "أدوات التقويم المستمر".

31–فيما يتجلى التقويم في الأنشطة التعليمية الأخرى؟

–كانت إجابات الأساتذة كما يلي:

*أعمال تطبيقية والمشاريع.

*بحوث، *أسئلة شفوية.

*المناقشة، *توجيه الأسئلة، *معارف قبلية للأنشطة.

*تمارين قصيرة.

*الأنشطة الصفية واللاصفية.

*عن طريق الوضعيات النقدية والإبداعية.

*نشاط بناء وضعية مستهدفة.

*المطالعة الموجهة، *الرافد العروضي.

*التعبير الكتابي.

*التجارب(الملاحظة).

*كتابة وضعيات مختلفة.

*الإعراب وشرح الصور البيانية.

*جمع البيانات التي تبين درجة تقدم المتعلمين.

*تشخيص مكتسبات التلاميذ.

*الاختبارات، *بطاقة التلميذ.

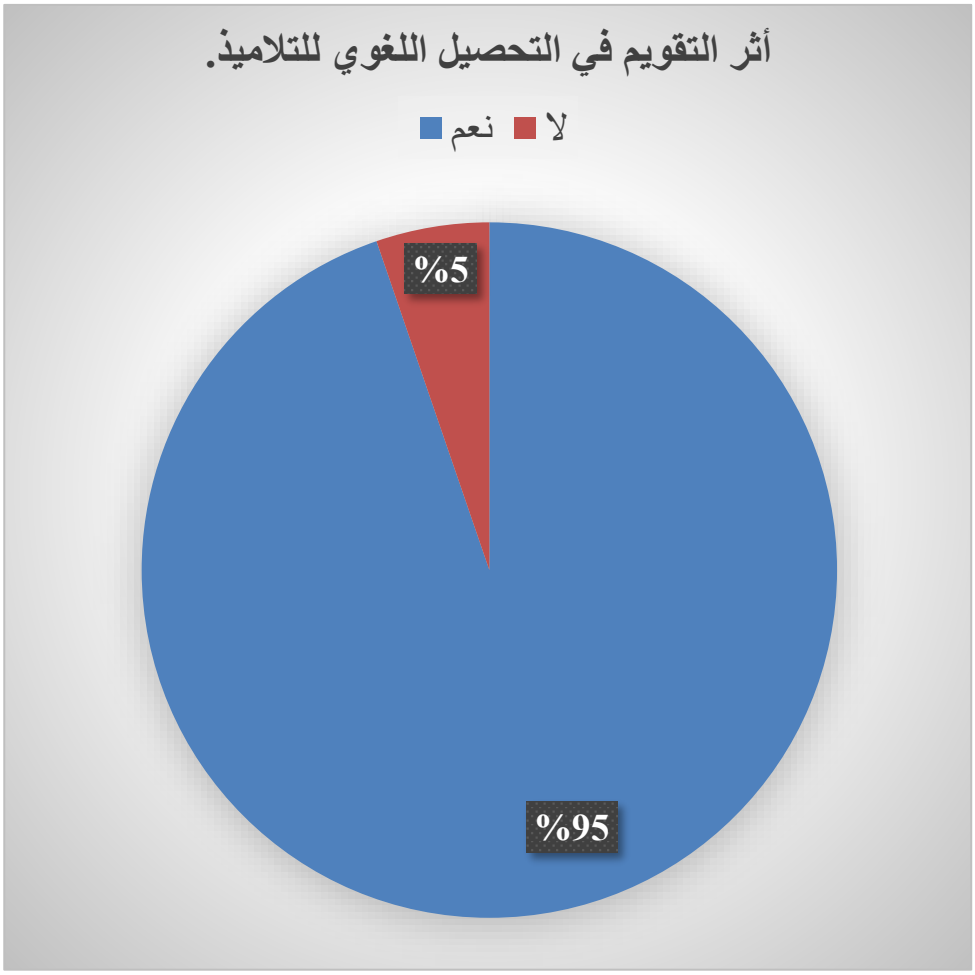
نستنتج من خلال إجابات الأساتذة أن التقويم في الأنشطة التعليمية الأخرى يتجلى في ما يلي:

*أعمال تطبيقية والمشاريع والأسئلة الشفوية والمطالعة الموجهة والروافد العروضية حيث يمكننا القول أن تقويم المتعلم في الأنشطة التعليمية لا يخرج من إطار الأسئلة والواجبات المنزلية والتمارين، فهذه الأدوات هي المعتمدة من طرف المعلم لتحديد مستوى التلميذ وتقييم مدى أدائه وفهمه.

32–هل تعتقد أن هناك أثرا للتقويم في التحصيل اللغوي للتلاميذ؟

الجدول رقم(31): يوضح أثر التقويم في التحصيل اللغوي للتلاميذ.

/	العدد	النسبة
نعم	36	%95
لا	02	%05
المجموع	38	%100



الشكل رقم(31): دائرة نسبية توضح أثر التقويم في التحصيل اللغوي للتلاميذ.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة 95% من المعلمين الذين يقرون بأن التحصيل اللغوي فيه أثر للتقويم بالنسبة للتلاميذ تفوق نسبة05% من المعلمين الذين يقرون

بأن التحصيل اللغوي لا يوجد فيه أثر للتقويم بالنسبة للتلاميذ، ومنه نستنتج أن التحصيل اللغوي للتلميذ يتطلب وجود تقويم وله أثر على جميع التلاميذ دون استثناء.

33–ما هي الصعوبات التي تواجهك في فصل التقويم؟

–كانت إجابات الأساتذة كما يلي:

*نوعية التلاميذ.

*العدد الكبير للتلاميذ إضافة إلى ضيق الوقت.

*عدم اهتمام التلاميذ.

*صعوبة بعض الروافد وطبيعتها المعقدة.

*عدم إدراك التلميذ لأهمية التقويم.

*عدم تفاعل التلاميذ.

*الفروقات الفردية.

*قلة بعض الوسائل.

*طول البرنامج.

*صعوبة القياس الكمي لبعض عمليات التقويم.

*ضعف وسطحية بعض التلاميذ.

*قصور تعاون البيت مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم.

*قلة اعتماد الطالب على نفسه.

*تجاوب قليل من التلاميذ.

*مستوى الكفاءة لدى التلميذ.

*صعوبات بيداغوجية واجتماعية.

*عدم وضوح أو تعقيد الإجراءات الخاصة بتطبيق نظام تقييم الأداء.

*تأثر عملية التقويم بالقوى والضغوط السلبية السائدة في المنشأة.

*عدم الحضور خاصة في بداية الموسم.

*عدم جدية التلاميذ في التقويم.

*عدم فهم القصيدة وضعف في تحديد نوع الصور البيانية.

*ربط النشاط بالواقع المعاش.

*صعوبة المادة.

*صعوبة الكشف عن الأفراد الذين يعانون صعوبات التعلم.

وفي الأخير نستنتج أن صعوبات التقويم التي تواجه المعلمين أثناء قيامهم بمهامهم متعددة منها: اكتظاظ التلاميذ في القسم، ضيق الوقت، كثافة المقرر الدراسي، اللامبالات ...، وفي الأخير يمكننا القول أن هذه الصعوبات شكلت حائلا أمام المعلمين وعرقلة سيرهم مما جعلهم لا يتمكنون من التطبيق الفعلي لعملية التقويم للتلاميذ، ويعود تعدد الأنواع إلى تعدد وجهة نظر الأساتذة نتيجة خبرتهم الميدانية في المجال، إلا أن مع قدرة وكفاءة المدرس يستطيع تجاوزها وتسير العملية التعليمية بكل سهولة وسلاسة.

***النتائج العامة:**

بعد تحليلنا لمعطيات الاستبيان توصلنا إلى مجموعة من النتائج حول فاعلية التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية في ثانويات ولاية الوادي تمثلت في:

1–يعد التقويم التربوي ركنا من أركان المنظومة التربوية فمن خلاله يتم علاج نقاط الضعف لدى المتعلم، وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتائج مرضية.

2–أنواع التقويم ثلاثة: تشخيصي، تكويني، تحصيلي.

3–عملية التقويم جزء من عملية التعليم، فلا تعليم بدون تقويم، وذلك للتأكد من التقدم الحاصل في بناء المتعلم.

4–يساعد التقويم الختامي على وضع تقديرات عادلة للطلبة.

5–ضرورة تكوين الأساتذة في مجال التقويم، بالإضافة إلى استغلال الملاحظة في عملية التقويم.

6–تكييف مضامين المناهج التعليمية في وقت الحصة الدراسية حتى يتوافق عامل الوقت والجهد مع مضمون المنهاج.

7–تقليل من اكتظاظ الأقسام حتى يتسنى المعلم استخدام التقويم بالتوازن.

8–نقص الوسائل التعليمية تعيق عملية التقويم التربوي.

9–أغلب المعلمين يرون أن عملية التقويم تتطلب وسائل تعليمية متنوعة.

10–كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي.

11–أيضا التقويم التربوي يؤثر على التحصيل الدراسي، كما أن سوء استخدامه أو عدم توظيفه بالمفهوم الحديث يؤثر على النتائج الدراسية للتلاميذ.

12–إن للتقويم أهمية كبيرة في الساحة المدرسية، ولكن يواجه الأساتذة في تطبيقه مجموعة من الصعوبات تحصلنا عليها من خلال دراسة آراء الأساتذة نذكر منها:

*صعوبة بعض الروافد وطبيعتها.

*الفروقات الفردية.

*قلة بعض الوسائل.

*قصور تعاون البيت مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم.

خاتمة

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي تشكل تساؤلات عند معظم المهتمين بالشأن التربوي، خاصة وأن التقويم يعد عنصرا جديدا ومستحدثا يستلزم البحث والكشف عن طياته، وسنعرض لكم أهم ما توصلنا إليه من دراستنا النظرية والتطبيقية للموضوع في النقاط التالية:

– إنَ المفهوم الحديث للتقويم المستمر واسع وشامل ومتعدد الموضوعات: يشخص ويصحح ويقوم.

– التقويم المستمر جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

– التقويم المستمر عملية منظمة وهادفة وموجهة تسعى إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم.

– التقويم ثلاثة أنواع: تقويم تشخيصي وتكويني ونهائي، تجمعهم علاقة تتابع وتكامل، فلكل منهم أهداف يسعى إلى تحقيقها.

– يحتوي التقويم على مجموعة من الخصائص والمبادئ يجب على المعلم مراعاتها لأنها تقودنا إلى بناء تقويم سليم وضمان نتائج صائبة.

– تغيرت نظرة التقويم بين القديم والحديث، وأصبح ملازما لكل عناصر العملية التعليمية فهذا الأمر جعل أهداف التقويم تتميز بالشمولية والتكامل من أجل الوصول إلى الغايات.

– يتميز التقويم بتركيزه على كفاءات التلميذ ونسبة تحصيله بعيدا عن المعارف.

– يسعى التقويم إلى تحقيق الأهداف التي سطرتها المنظومة التربوية بغية رفع مستوى التلاميذ وتنمية قدراتهم.

– من خلال الاستبانة التي قمنا بها لاحظنا ضعف تكوين الأساتذة في عملية التقويم ممَا أثر سلبا على العملية التعليمية.

- من واقع التقويم التربوي بثانويات ولاية الوادي وقفنا على قلة تطبيق التقويم التشخيصي بداية كل حصة، لماله دور مهم جدا في العملية التعليمية من خلال ربط المعارف السابقة بالجديدة.

- ما لاحظناه أيضا كثافة المقرر الدراسي أدت إلى إعاقة عملية التقويم التربوي.

وفي الأخير نأمل من خلال هذا البحث أن نكون قد وجهنا الأنظار إلى أهمية هذا الموضوع حتى ننهض بمؤسسات التربية والتعليم ونحقق الجودة والنوعية في مخرجاتنا.

اقتراحات وتوصيات:

بناء على ما تقدم من الدراسة الحالية حاولنا تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التي بإمكانها أن تعمل على تطوير وتحسين عملية التقويم، والتي تمثلت في ما يلي:

1- إعادة النظر في كافة الظروف التي تعيق التطبيق الفعلي للتقويم المستمر: كتخصيص وقت كاف لإجراء أنواع التقويم الثلاث في الحصة، والتقليل من عدد التلاميذ داخل الحجرات.

2- ضرورة إطلاع الأساتذة على الظروف المحيطة بالمتعلم (البيئة) مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لأن لها دورًا كبيرًا في رفع التحصيل الدراسي لدى المتعلم.

3- ضرورة الإعداد الجيد للمعلمين في مجال التقويم واطلاعهم على كل ما يخص أساليبه وأدواته.

4- تكييف حجم المناهج التعليمية بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت.

5- التكثيف من الأيام الدراسية والبرامج الإرشادية والدورات التدريبية لفائدة المعلمين لأنها تساهم في تبادل الأفكار بين الأساتذة وعقدها بشكل مستمر ودائم تحت إشراف مفتشي المادة.

6- ضرورة وضع خطط واستراتيجيات واضحة من قبل المنظومة التربوية حول التطبيق الفعلي للتقويم داخل الحجرات المدرسية.

7- ضرورة الاقتناع بفكرة أن التقويم الختامي أحيانا لا يعكس نجاح أو رسوب المتعلمين لأسباب قد تكون متعلقة بمستوى الامتحانات أو البنية الصفية، أو حالة المتعلمين الذهنية والنفسية وغيرها، أو الظروف المحيطة بعملية التقويم قد لا تكون مناسبة وفي هذه الحالة ينبغي إعطاء الأهمية الأكبر للتقويم المستمر على حساب التقويم الختامي.

وفي الأخير نأمل من القائمين على المنظومة التربوية أن تأخذ هذه الاقتراحات بعين الاعتبار من أجل تحسين مستوى المتعلم والرفع من مستوى العملية التعليمية بشكل عام.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1. أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008م.
2. أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، مفتشية التربية والتعليم الجزائر.
3. أحمد زكي صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، النهضة العربية، 1972م.
4. أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، القاهرة، النهضة العربية، 1972م.
5. إيناس عمر محمد أبو ختله، نظريات المناهج التربوية، ط1، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع، 1445 هـ/2005م.
6. بن عبد الله محمد، المنظومة التعليمة والتطلع إلى الإصلاح، وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005م.
7. حسين سليمان مروة، الأحوال التربوية في بناء المناهج، مصر، دار المعارف 1977م.
8. حمدي شاكر محمود، كتاب التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، حائل/المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1425هـ/ 2004م.
9. الدمر داش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي، الكويت، المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج، 1938م.
10. دوقان عبيدات وآخرون، (مفهومه، أدواته، أساليبه)، (د.ط)، دار الفكر، (د.ت).
11. رافدة الحريري، التقويم التربوي، ط1، الأردن، 1433هـ/2012م.
12. رحيم يونس كرم العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، عمان، الأردن، دار دجلة، 1429هـ/2008م.
13. ردينة عثمان الأحد، طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، حذام عثمان يوسف، ط1 دار المناهج للنشر والتوزيع، 1425هـ/2005م .

14.رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 1970م.

15.سبع أبو وليد ليده، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان، جمعية عمال المطابع، 1987م.

16.سبع محمد أبو ليدة، مبادئ القياس النفسي والتربوي، ط3، عمان، الجامعة الأردنية 1985م.

17.سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ط1، عمان دار الشروق،2004م.

18.سعد سليمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، ط1، عمان، الأردن، دار أسامة، دار النبلاء للنشر والتوزيع، 2019م.

19.صلاح ردود الحارثي، كتاب التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، بنين، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة.

20.عبد الجبار توفيق البياتي وآخرون، طرق ومناهج البحث، (د.ط)، دار الوراق للنشر والتوزيع، 2015م.

21.عبد العزيز عتيق، علم العروض والقافية، د ط، دار النهضة العربية، 1407ه/ 1989م.

22.عبد القادر كراجه، القياس والتقويم في علم النفس، ط1، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية،417ه/1997م.

23.عزمي احمد ضمرة، تحليل المناهج وتقويمها ونقدها، ط1، عمان، مؤسسة الوراق 2009م.

24.فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة (، د ط، عمان الأردن، دار اليازوري.

25.محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ط3، صنعاء، اليمن، دار الكتب، 1441ه/2019م.

26.محمد شارف، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2.

27.محمد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، المجلد الأول، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1899م.
28.محمد مصطفى حمدان، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة 1399هـ/1979م.
29.ابن منظور (محمد بن مكرم)، لسان العرب، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية،2003م، مادة (ق، و، م) ج11.
30.مغزى بخوش محمد، بيداغوجية التقويم، ط2، بسكرة، الجزائر، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، 2016م.
31.المنجد في اللغة العربية المعاصرة، د، م، ط1، بيروت، لبنان، دار المشرق، 2000م.
32.نورا شامخ، كتاب التقويم في التعليم، شبكة الألوكة –قسم الكتب، 1439هـ/2018م.

***الرسائل والمذكرات الجامعية:**

33.بحماوي خديجة، لمير نعيمة، "أثر أساليب التقويم التربوي في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على نمط تحصيل المتعلم"، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة اللغة العربية بثانويات بلدية أدرار، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع جامعة أدرار، الجزائر 2014/2013/م.
34.بن طبولة سلمى، "التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، واقعه وأفاقه السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا" مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، دراسة وصفية تحليلية، جامعة 8ماي 1945 قالمة، 2014 /2015م.
35.حسيبة بكوش، سارة بن عسكر، "بيداغوجية الإدماج في التعليم الابتدائي"، دراسة ميدانية تطبيقية، مذكرة نيل شهادة الماستر، تخصص علوم اللسان، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل ،2015 /2016م، ص3.
36.دراوي فضيلة، دراوي مبروكة، "التقويم ودوره في التنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات" للسنة ثالثة ثانوي، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر،1442–1443هـ 2022/2021م.

37. قبلي كريمة، لعيدات جميلة، "دور التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي" مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم،2018/2019م.

38. محمد قوارح، الطاهر طعبلي، "المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2، 20122011/م.

39. مخوخ سهيلة، مسلم الهام، "أليات الاشتغال على النص الأدبي والتواصلي"، سنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة انموذجا، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر جامعة محمد بو ضياف –المسيلة، 1440–1441هـ 2020/2019م.

***المجلات:**

40. الإطار النظري للتقييم:

http://repository.iainkudus.ac.id/5994/5/05.%20BAB%20II.pdf /يوم 2024/03/03 –17:30.

41. حاتم أبو زايدة، مناهج البحث العلمي، ط2، مركز بحث المستقبل، 2018م، ص127.

42. ربيعة إيمان، مجلة أبحاث، واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي أساليب وأدوات التقويم المستمر (دراسة ميدانية –شعبة علوم تجريبية نموذجا)، جامعة مولاي الطاهر بسعيدة، د شريفي على تاريخ النشر:5،06،2021.

43. صفية طبني، مجلة المخبر، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، العدد السادس، بسكرة الجزائر، الأبحاث في اللغة والأدبي الجزائري جامعة محمد خيضر، 2010م.

44. المير بومدين، حاجي غنية، مقال: التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه، أنواعه جامعة طاهري محمد بشار الجزائر.

45. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج،" مناهج مادة اللغة العربية وآدابها " للسنة أولى من التعليم والثانوي.

ملحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبانة علمية موجهة لأساتذة اللغة العربية للتعليم الثانوي

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد.....

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي تقوم بإعدادها وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص لسانيات عامة، والموسومة ب "استراتيجيات التقويم المستمر وفاعليته في تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي-دراسة ميدانية ثانويات ولاية الوادي-"، إذ تهدف هذه الدراسة بالتعرف على فاعلية المستمر في العملية التعليمية، وذلك من خلال تطبيق هذه النشاط.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع نأمل منكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبانة، من خلال وضع علامة(×) في الخانة المناسبة، حيث أن صحة النتائج تعتمد بدرجة كبيرة على صحة إجابتكم، لذلك ننتظر منكم التفاعل إيجابيا مع هذا البحث، فمشاركتكم ضرورية ورأيكم عامل أساسي من عوامل نجاحه

ونحيطكم علما أن جميع إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام من إعداد الطالبتين:

-نهى دوش

-منال مهاوات

الموسم الدراسي: 2024/2023

الاستبانة:

1-محور المعلومات الشخصية

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-عدد سنوات التدريس: أقل من 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

-مؤسسة التخرج: جامعة ☐ **مدرسة عليا** ☐ **مؤسسة أخرى** ☐

-الصفة في العمل: مثبت ☐ **متربص** ☐ **مستخلف** ☐

2/-محور المعلومات العلمية:

1-ما مفهوم التقويم التربوي؟

.....

2-ما هي أنواع التقويم التربوي؟

.....

3-هل تقوم بكل أنواع التقويم بالترتيب؟ نعم ☐ لا ☐

4-أي نوع من أنواع التقويم التربوي تجد فيه صعوبة عند تطبيقه؟

تشخيصي ☐ تكويني ☐ تحصيلي ☐

5-هل تقوم بالتقويم التشخيصي خلال بداية؟ كل سنة ☐ كل شهر ☐ كل حصة ☐

6-ما مدى تجاوب التلاميذ معك أثناء عملية التقويم في الطور الثانوي؟

بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة ضعيفة ☐

7-**هل يهدف التقويم التشخيصي إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات اللغوية والكفاءات المعرفية؟** نعم ☐ لا ☐

8-هل يمكن التقويم من تحديد نجاح أو رسوب المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

9-هل عدد التلاميذ داخل القسم يسمح بإجراء عملية التقويم؟ نعم ☐ لا ☐

10-هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا في موضوع التقويم؟ نعم ☐ لا ☐

11-هل الوثائق التربوية (المنهاج، دليل الأستاذ، الوثيقة المرافقة) تتضمن شرحا وافيا دقيقا للتقويم التربوي؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

12-هل عملية التقويم تتطلب جهدا كبيرا؟ نعم ☐ لا ☐

13-حسب رأيك هل عملية التقويم التربوي تتطلب وسائل معينة في الطور الثانوي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

14-هل تتوفر بمؤسستك التربوية وسائل تعليمية فعالة يمكن توظيفها في التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

15-هل تواجه صعوبات في استخدام الوسائل التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

16-هل تستخدم الوسائل التعليمية في المؤسسة التربوية يعيق عملية التقويم التربوي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

17-هل نقص الوسائل التعليمية في المؤسسة التربوية يعيق عملية التقويم التربوي؟

بدرجة كبيرة جد ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ درجة ضعيفة ☐

18-هل يعد التقويم عنصرا مهما من عناصر بناء المعارف؟ نعم ☐ لا ☐

19-في رأيك هل التقويم المستمر يزيد من اكتساب اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

20-التقويم المستمر يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

21-هل الوقت المخصص للأنشطة التعليمية يتماشى مع محتوى المقرر الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

22-أترى أن الوقت المخصص للحصة يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

23-هل تجد متسعا من الوقت لإجراء التقويم المستمر لجميع التلاميذ في القسم أثناء الأنشطة التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

24-هل يسمح الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تشخيصي؟ نعم ☐ لا ☐

25-هل كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي؟

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة ضعيفة ☐

26-هل تجد صعوبة في تحضير دروس اللغة العربية وتقويمها؟ نعم ☐ لا ☐

27-هل الاختبار الواحد كاف لتقويم تحصيل لغة المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

28-هل تعتبر الأسئلة الشفوية والمناقشات أحد الأساليب المتبعة في التقويم التكويني؟

نعم ☐ لا ☐

29-كيف تقوم أداء المتعلمين في كل من النص الأدبي والنص التواصلي؟

.....

.....

.....

.....

30-ما هي أدوات التقويم التي تعمل بها في قواعد اللغة والبلاغة؟

.....

.....

.....

.....

31-فيما يتجلى التقويم في الأنشطة التعليمية الأخرى؟

.....

.....

.....

.....

32-هل تعتقد أن هناك أثرا للتقويم في التحصيل اللغوي؟ نعم ☐ لا ☐

33-ما هي الصعوبات التي تواجهك في فعل التقويم؟

.....

.....

.....

.....

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكــر وعرفــان.....

اهداء ..... **ج**

اهداء .....

مقدمة:.....أ-د

الفصل الأول: مصطلحات ومفاهيم في التقويم

المبحث الأول: التقويم والتقييم. **5**

أولا: مفهوم التقويم لغة واصطلاحا. 5

ثانيا: أنواع التقويم "باعتبار توقيت الأداء"..... 8

ثالثا: أهمية التقويم:..... 9

رابعا: أهداف التقويم:.....10

خامسا: مفهوم التقييم:.....11

سادسا: طرائق التقييم:.....13

سابعا: الفرق بين التقويم والتقييم:.....15

المبحث الثاني: التقويم المستمر: مفهومه، أدواته وصعوباته.....**17**

أولا: مفهوم التقويم المستمر:.....17

ثانيا: أدوات التقويم المستمر:.....19

ثالثا: صعوبات التقويم المستمر:.....22

المبحث الثالث: اللغة العربية في المرحلة الثانوية.....**23**

أولا: مفهوم اللغة العربية.....23

ثانيا: الكفاءات المستهدفة للغة العربية.....25

ثالثا: الأنشطة التعليمية في الكتاب المدرسي للسنوات (أولى وثانية وثالثة ثانوي)....26

المبحث الرابع: دور التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية. 29

أولا: دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي.....29

ثانيا: دور الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلم.....34

ثالثا: دور إنجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.....37

خلاصة الفصل:.....41

الفصل الثاني: فعالية التقويم المستمر في تعليمية اللغة العربية "دراسة ميدانية في ثانويات ولاية الوادي"

تمهيد: 43

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية.....43

أولا: منهج الدراسة.....43

ثانيا:حدود الدراسة:.....44

ثالثا:أداة الدراسة:.....45

المبحث الثاني: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.....47

أولا: عرض وتحليل وتفسير المحور الأول (البيانات الشخصية):.....47

ثانيا: محور المعلومات العلمية:.....51

خاتمة:.....95

قائمة المصادر والمراجع:.....99

ملاحق.....

فهرس المحتويات .....

ملخص البحث.....

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة الموسومة باستراتيجيات التقويم المستمر وفاعليته في تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي إلى تسليط الضوء على واقع التقويم التربوي ومدى فعاليته في الساحة التعليمية.

حيث قسمنا هذه الدراسة إلى جانب نظري وجانب تطبيقي، توصلنا من خلالها إلى أن التقويم يتم من خلاله رصد تطور أداء المتعلم ومستواه الدراسي بشكل كامل، وبطريقة بناء ترتكز على التعديل والتصويب، حيث أصبح المدرس اليوم يؤدي دوراً أكثر فاعلية في سبيل نجاح العملية التعليمية وذلك بقيامه بعملية التقويم المستمر.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر، تعليمية اللغة العربية، التحصيل الدراسي.

Abstract:

This study, marked with continuous evaluation strategies and its effectiveness in teaching Arabic in secondary education, aims to highlight the realities and effectiveness of the educational calendar in the educational arena.

Where we divided this study with a theoretical and applied aspect, we concluded that the evaluation through which the learner's evolution and level of education are fully monitored, and in a constructive manner based on adjustment and correction, where the teacher today plays a more effective role in the success of the educational process by conducting the continuous evaluation process.

Keywords: Continuous assessment, Arabic language education, Academic achievement.