الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
كلية الآداب و الفنون
قسم اللغة العربية و آدابها
جامعة مستغانم

بيداغوجيا التّقويم في المرحلة الثّانوية

مذكّرة مُقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصّص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة :
حموبوطريق هاجر

تحت إشراف الأستاذ:
أبو هراوة مدني

2015/2014

﴿مقـــدّمـــــــــة﴾

لكل شيء في هذه الحياة مقياس يقاس به، فالمتر لقياس الطّول والسّاعة لقياس الزّمن، ويوجد أيضًا مقياس تقاس به معلومات ومعارف الإنسان وبالأخص ما يُحَصّله التّلاميذ في المدارس ولهذا الغرض وُضِعَ نظام الاختبارات وهذا ما يعرف بالتّقويم.

والتّقويم التّربوي أحد مواضيع علم النّفس من حيث اعتماده المقياس العلمي الدّقيق لقياس مستوى العمليّة- التّعليمية عبر ما تم تصنيفه من مقاييس تربوية ونفسية لتقويم المتعلّمين وكذلك أساليب التّدريس ضمن المنهاج الدّراسي في إطار الديداكتيك العام محور اهتمام الفكر التّربوي المعاصر الّذي أصبح يحتل مكانة بارزة في علوم التّربية وعلى هذا الأساس تضمنه بحثي الموسم بـ :" بيداغوجيا التقويم في المرحلة الثّانوية".

وهو إحدى الركائز الأساسية في عمليّة تحسين نوعيّة التّعليم ومردود المنظومة التّربوية فإنّه ثقافة يجب تنميتها لدى المتدخّلين في العمليّة التّربوية لجعلها تنسجم روح الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التّربية الوطنية.

وتظهر أهميته في كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القّوة والضّعف في النّظام البيداغوجي في مختلف المراحل التّعليمية.بالإضافة إلى علاقته الوثيقة بالأهداف والكفاءات لدى المتعلّم ومن المعلوم؛أيضًا أن التّقييم والتّقويم وجهان لعملة واحدة بيد أنّ التّقويم أعمّ من التّقييم باعتباره الحكم على عمل أو حدث بإصدار حكم قيمة بعد إخضاعه لطرائق ومعايير قياسية،والتّقييم فَيُحِيل على القيمة أو التّقدير.

وعليه؛ تمثلت الأسباب الذّاتية في ميلي الشّديد لمعرفة محتوى الموضوع بما أنّه تخصصي في السّلك المهني.أمّا الأسباب الموضوعية فتجلّت في أهمية التّقويم في العمليّة التّربوية.وفي ضوء ما سبق طرحت الإشكالية التّالية: ما مدى فاعلية بيداغوجيا التّقويم في التّحصيل لدى تلميذ المرحلة الثانوية ؟

ويتفرّغ عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الآتية منها:

- ما مفهوم التّقويم ؟
- فيم تتضح العلاقة بين التّقويم وعمليّة التّدريس ؟

- ما هي أنواع التقويم ووسائله؟
- هل يحرص التّقويم على تقييم عمل التّلميذ بصفة كاملة ؟

وكل هذه الأسئلة هدفت إلى تحقيق بعض الأهداف والمتمثلة في:

- معرفة مستوى التّلاميذ في المرحلة الثانوية.
- الكشف عن قياس الفروقات الفردية.
- تحديد أهداف التقويم في التّحصيل الدّراسي.

وتمت الإجابة على الإشكالية وفق خطة منهجية كالتّالي :مقدمة وقسمت بحثي إلى فصلين، الفصل الأول الجانب النظري وتقرّع إلى مبحثين الأول بعنوان بيداغوجيا التّقويم ويضم مفهوم البيداغوجيا ومبادئها ومفهوم التّقويم وأهميته وعلاقته بالتّدريس، والطّرائق التّعليمية، والمبحث الثاني بعنوان التّقويم التّربوي ويحوي مجالات التّقويم ومراحله وأنواعه ووسائله وأهدافه. أمّا الفصل الثاني خاص بالجانب التّطبيقي ويضم مبحثين.تناول المبحث الأول منه إستراتيجيات وأدوات التّقويم.وتقويم الكفاءات والتّحصيل الدّراسي ودور التّقويم في إنجاح العمليّة التّعليمية ومشكلاته. أمّا المبحث الثاني بعنوان الطّريقة و الإجراء في إعداد مذكرة اختبار للقسم النّهائي أنموذجا والتعليق والاقتراحات وخاتمة تضمّ مجموعة من النّتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

وقد اعتمدت في مناقشة الأسئلة وشرحها على المنهج الوصفي التّحليلي.

أمّا الصعوبات فتمثلت في كثرة المعلومات في المصادر والمراجع ممّا أدّى إلى وجود صعوبة في اختيار المعنى الدّقيق لمفهوم التّقويم والتّقييم. لعلّ أهم المصادر والمراجع التي اعتمدت في الدراسة مرجع محمد شارف سرير ونور الدّين خالدي بعنوان:"التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم".والثاني لمحمود عبد الحليم منسي بعنوانه: "التّقويم التّربوي".

وفي الأخير أشكر الله عزّ وجل على أن وفقني لإتمام هذا العمل وأتقدّم بالشّكر الجزيل والاحترام الكبير للأستاذ المشرف " مدني أبو هراوة " على تعبه معي وإرشاداته القيّمة طيلة مدة إنجاز هذا البحث.

﴿خـــاتـــمـــة﴾

لقد كان الهدف من هذه الدّراسة هو معرفة مدى تحصيل تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال المجهودات المبذولة للوصول إلى الأهداف والغايات المرجوة، وَإبراز أهمية التّقويم في المجال التّعليمي- التّعلمي باختلاف أنواعه ووسائله لإصدار حكم صادق على التّحصيل الدراسي.

إذ توصّلت في نهاية هذا البحث إلى النّتائج التّالية:

- التعليمية شق من البيداغوجيا وهي منتوج وليد جديد.
- فضل البيداغوجيا في ظهور التّعليمية لتسهيل العمليّة التّقليمية التعليمية مُرَكّزة التي على التفاعل بين المعلّم والمتعلّم.
- تهتم الديداكتيك بكل ما هو تعليمي- تعلّمي، أي كيف يعلّم المعلّم المتعلّم، وكيف يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة لتقويم مجهودات التلاميذ.
- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ضروريّ، وجزء لا يتجزأ من العمليّة الديداكتية فلا تعليم دون تقويم.
- التقويم التربوي أحد الأركان الأساسيّة في المنظومة التربويّة، فمن خلاله نصدر أحكامًا ونتخذ قرارات وإجراءات لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوّة، وَإزالة الاعوجاج للوصول إلى نتائج مرضيّة.

- التّقييم جزء من التّقويم وهو تقدير قائمة عمليّة التّعليم والتّعلم في مستوى معيّن، بأدوات علميّة، وفي مدّة زمنية محدّدة قصد إصدار قرار عنها.

أمّا القياس فهو تحديد أرقام درجات باستعمال وسائل قياسية متنوّعة ملائمة لتوضيح النتائج التي توصل إليها التلميذ.

- موقع التقويم في عملية التّدريس يأتي بعد التّخطيط والتّنفيذ الجيّد للمادة.
- والتقويم ثلاثة أنواع : تشخيصي يُجْرَى في بداية الحصة وتقدّم فيه أسئلة لتكون

وضعية انطلاق الدّرس،أمّا التكويني فيساير عمليّة بناء التّعلمات وهذا يطرح أسئلة من خلال الانتقال المرحلي في الدّرس.

وأمّا التّحصيلي فيُجْرَى في نهاية الحصّة ليتم من خلاله التّعرف على ما تلقّاه المتعلّم من مكتسبات وما مدى قدرته على استثمارها ..

- يوجد نوعين من الاختبارات: شفوية وكتابة، وَ يجب أن يتّصف الاختبار الجيّد بالصّدق و الثّبات و الشمولية و الموضوعية.

- التّقويم له وظائف عديدة من بينها معرفة مستوى المتعلّم وحتى المعلّم يتمكن من التّعرف على وتيرة عمله ومدى فعاليتها.

- ويتم تقويم المتعلّم بالنظر إلى تمكّنه من الكفاءات المستهدفة بشتى وسائل التّقويم من استجوابات ، وواجبات منزلية، واختبارات.

- تحديد الدّرجة التي أمكن بها تحصيل أهداف التّدريس من جهة وفهم إمكانات المعلّمين من جهة ثانية.

- والتقويم لا يقتصر فقط على المتعلّم لوحده بل حتى المناهج التعليميّة والمعلّم في أساليب تَدْرِيسِه واستخدامه للوسائل التّعليمية والمواد الدراسية.

- والاختبارات التّحصيلية ليست الوسيلة الوحيدة لقياس الفروق الفردية بل يوجد وسائل وإستراتيجيات متنوعة منها الإستراتيجيات المعتمدة على الاختبارات الأدائية لتشخيص التأخر في بعض المهارات والكفاءات، وكذلك الإستراتيجيات المعتمدة على الملاحظة قصد مراقبة المتعلّم في مواقف تعليميّة مختلفة للحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه.

- التّقويم في طرح الأسئلة من قبل المعلّم بالأستاذ إلى أدوات تقويم التّعليمات تقيس مراتب المعرفة الستّة: التذكّر، الفهم، التّطبيق، الاستنتاج، التّحليل، التّركيب،التّقويم.

- ويهدف التّقويم إلى قياس الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

- الفصـــل الأول*-*

.الجانب النظري: الفصل الأول -

تمهيـــــد.

المبحث الأول : بيداغوجيا التّقويم

المطلب الأول: البيداغوجيا.

1-أ * تعريف البيداغوجيا لغة واصطلاحا

1 -ب * تعريف التّربية.

1-ج * تعريف التّعليمية

المطلب الثاني: مبادئ البيداغوجيا.

المطلب الثالث: التّقويم.

3- أ * تعريف التّقويم اللغوي والاصطلاحي.

3-ب * تعريف القياس .

3-ج * تعريف التّقييم.

المطلب الرابع: أهمية التّقويم.

المطلب الخامس: علاقة التّقويم بالتّدريس.

5- أ * التّخطيط .

5-ب * التّنفيـــذ .

5-ج * التّقويـــم .

المطلب السادس: طرائق العمليّة التّعليميّة.

6- أ * المحتـــوى .

6-ب * الأهـــداف.

6-ج * المقاربة بالكفاءات .

6-ج-أ- حل المشكلات.

6-ج-ب- المشاريع.

المبحـــث الثانـــي: التّقويم التّربوي

المطلب الأول : مجالاته

المطلب الثاني : وظائفه

المطلب الثالث . مراحله

المطلب الرابع : أنواعه

4- أ - تشخيصـــي

4-ب - تكـــوينـــي

4-ج - ختـــامـــي

المطلب الخامس : أساليب التقويم

5- أ - التّمارين

5-ب - الاختبارات

5-ج - الفروض والواجبات

المطلب السادس : أهداف التقويم

6- أ - أهداف المعلّم

6-ب - أهداف المتعلّم

6-ج - أهداف المجتمع

- الفصـــل الثاني*-*

. <u>الجانب التطبيقي</u> : <u>الفصل الثاني</u> -

تمـــهيـــد

المبحث الأول : دور التقويم التحصيلي في المرحلة الثانوية

المطلب الأول : إستراتيجيات التقويم .

1- أ - إستراتيجيات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية

1-ب - " " " " الملاحظة

1 -ج - " " " " الورقة والقلم

المطلب الثاني : أدوات التقويم

المطلب الثالث : تقويم التحصيل الدراسي

3- أ - أهمية للاختبارات التّحصيلية

3-ب – بناء الاختبارات التّحصيلية

المطلب الرابع: تقويم الكفاءات.

4- أ - متطلبات تقويم الكفاءة.

4-ب - خصائص التّقويم المركز على الكفاءات

4-جـ - شبكات تّقويم الكفاءات

4-جـ- أ - المعيـــار

أ - معايير الحد الأدنى

ب - معايير الإتقان

4-جـ-ب - المؤشـر .

4-ج- ج - شبكات التقويم .

أ - شبكات التقويم الفردية

ب- شبكات التقويم الجماعية

المبحث الثاني : الطريقة والإجراء

المطلب الأول : الطريقة

أولا: مجتمع وعينة الدراسة

ثانيا: طريقة جمع وتلخيص المعلومات

أ- طريقة جمع المعلومات

ب- تلخيص المعلومات

المطلب الثاني : الإجراء

المطلب الثالث : إنجاز بطاقة فنية لاختبار

المطلب الرابع : مذكرة اختبار أنموذجا

المطلب الخامس :التّعليق على الاختبارين

المطلب السادس : الاقتراحات والعلاجـــات

الفصل الأول :

تمهيـــد:

من طبيعة الإنسان ومن خلال جهوده التي يقوم بها، يحاول دائما أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه لينجز، ويفعل ذلك لمعرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل من جهد لتحقيق عمل بالأسلوب نفسه الذي كان يتّبعه، أم يتطلب الأمر تغييره للوصول إلى نتائج أفضل، والتقويم هنا هو الوسيلة الوحيدة لمعرفة ذلك، والتّعليم الأداة الأولى التي تهدف لإحداث تغيير في سلوك المتعلّم .

فالتّقويم التربوي هو أحد المواضيع التي يدرسها علم النّفس التربوي من حيث إعطاء مقياس علمي ودقيــق عن مستوى العمليّة التّعليمية - التّعلمية سواء أكانت للفرد أم للجماعة، وذلك من خلال وضع المقاييس التربوية و النّفسية لمعرفة درجة تقدّم التّعلم من عدمه.

ومر التّقويم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائله بتطور أنظمة التّعليم والتّعلم، ففي القديم كان نوعا من الأحكام على الظواهر البيئية، فكان يذكر على سبيل المثال فلان قوي والآخر ضعيف.

ونجد أن الصينيّين استخدموا التّقويم قبل ثلاثة آلاف سنة، حيث استخدموا وسائل تحريرية للطلبة المتقدّمين إليها لاختيار ما يصلح أن يكون حاكما أو إداريا في المقاطعات والمدن، ويتولى التّصحيح أكثر من شخص، وكانت الموضوعات شاملة ومتنوعة.

ثم انتقل التقويم بسبب تعقُّد الحياة، ليقوم به معلّم الحرفة الذي كان يصدر أحكامه على المتتلمذين على يده ويُقرإلى أي مدى أتقن كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها. فكانت الغاية العامّة من التّقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف، والوصول إلى تقدير كمّي ونوعي لسلوك العاملين فيها.

وعلى الرَّغم من الجذور القديمة للتَّقويم، إلاَّ أنّه لم يأخذ مكانه و يصبح تخصّصًا مستقلاً إلاَّ مع بداية الثّورة الصناعية في أوروبا، وقد تطوّر في الفترة ما بين: 1800م-1930م لاقتران قضايا التّقويم بتطوير النُّظم التَّعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النّفسي والاختبارات [1] .

---

1)- محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي- الطبعة الثانية (2003م)- دار المعرفة الجامعية- عمان- الصفحة 15 .

ولقد اتَّسَعَ مجال التَّقويم ليشمل تقويم المعلِّم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلّمين، ومع بداية القرن العشرين كانت فترة بداية ازدهارعملية تقويم التّقويم.

أبرز مراحل تطور التّقويم :

بدأت مرحلة الإصلاح من 1800 إلى 1900م:

في هذه الفترة تم تطوير الاختبارات العقلية المبكرة و استخدمت عام 1890م، ويرجع الفضل في ذلك إلى (كارتل -Kartal) كما استخدم تطبيقات في القياسات النفسية والسّلوكية لحل المشكلات التربوية، وتقويم مدى التَّحَسُن في مستويات المدارس من طرف المفتّشين.

: مرحلة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 إلى سنة 1930م

ظهرت جهود كثيرة لتطوير التقويم، حيث انتشرت الاختبارات التّحصيلية، ، ويعتبر (روبرت ثورندايك - Robert thorndik) أحد أهم قيادات حركة التقويم التّربوي، حيث جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة لاتخاذ القرارات كتحديد مستويات النّجاح والرّسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى آخر أعلى منه[1].

:المرحلة الممتدة من 1930 إلى 1945م

تزامنت هذه الفترة مع أعمال (رالف تيلور- .Tyler.R) حيث اهتم في البداية بالقياس التربوي لكنه المرجوة من البرامج التّعليميّة، حيث عمل على تقويم تعلّم التّلاميذ [2] ركزعلى الاهداف التربوية* وكذا مخرجات البرامج التّعليمية المختلفة مؤكدا على أنّه يجب تحديد الأهداف ومدى تحقيقها.

: مرحلة الاستقرار من 1945 إلى 1948م

في هذه الفترة تم استخدام تطبيقات من نماذج (تيلور -Tyler) في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية كما تمّ إدخال مقررالتّقويم والقّياس ضمن مناهج كليات إعداد المعلّم، كما تطورت عملية بنـــاء الاختبارات النّفسية والتّربوية، حتى أصبح التّقويم واحداً من أهمّ المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلّمين.

: مرحلة التّوسع من 1948 إلى 1972م

في هذه الفترة ازداد التّركيز على التّقويم التّشخصي وعلى نماذج التّقويم متعدّدة العوامل، والتّعرف على القيود والمحدّدات التي تعيق إجراء التّصميمات التّجريبية للبرامج التّعليمية المختلفة[3].

---

1)- محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي- الصفحة 16.

2)*الأهداف التربوية: هي النتائج المنتظرة من جراء فعل تربوي وتنقسم إلى :
أهداف عامة : تُعنى بعدد المواد التعليمية، وأهداف خاصة:الخاصة بالمادة والمضمون .
وأهداف إجرائية : السلوك الذي يؤديه المعلم في نشاط معين ويكون قابلاً للملاحظة والقياس .

3)- المرجع نفسه – الصفحة 17 .

: مرحلة التّخصص من 1973 إلى الوقت الحاضر

تعتبر هذه فترة التّخصص الدّقيق، حيث برز التّقويم التّربوي كتخصص دراسي مستقل، وبرز مختصّون محترفون، حيث كان هناك إجماع على أنّ التّقويم الجيّد يُشْتَقُ من عدد النّماذج والطّرائق المختلفة في الجانبين الكمّي والكيفي [1].

1)- محمود عبد الحليم حسني : التقويم التربوي – الصفحة 17.

المبحث الأول. بيداغوجيا التقويم في العملية التعليمية :

المطلب الأوّل: تعريف البيداغوجيا :

1-أ- لغـــة:

إنّ مصطلح البيداغوجـــيا (Pédagogie) من أصل يوناني وينقسم إلى شقيـــن : Péda:تعني الطفل،gogie : تعني التربية والتوجيه أي تربية الطفل أو توجيه الطفل وعلى ضوء هذا التعليم كان المربي،في عهد الإغريق هو الشّخص المُكَلَّف بمرافقة الطّفل في طريقة إلى المدّرسين وعليه، لن يكون البيداغوجي مُعَلّمًا وَإنّما كان مُربيًا، فهو الذي يسهر على رعاية الطفل وتربيتهويختار له المعلّم ونوع التّعليم الذي يراه ملائمًا حسب تصوّره، وبمرور الوقت تحول البيداغوجي من المربّي إلى المعلّم ناقل للمعرفة أو ما يِسَمَّى بفن التّدريس (التّعليميّة) أو علم التربية... (1)

- **اصطلاحا :**

في الاصطلاح أخذت البيداغوجيا تعاريفَ عديدةً، كما يتم الخلط وعدم التمييز بين مفهوم التّربية ومفهوم البيداغوجيا، بحيث يعرفها (إميل Emile Durkeim دوركايم):

- "البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الإجماع في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربّية والتّعليم واعتبرها كذلك (أنطوان مكارنيكو- A.Mkarenik العلم الأكثر جدلية ") . كالأهداف التالية : توجيهي، سلوكي، سلوكي، تقويمي" يرمي إلى هدف عملي . (2)

أمّا (فولكي - Folquieفيرى أن البيداغوجيا أوعلم التربية ذو بعد بعد نظري "): تهدف إلى تحقيق تراكم معرفي، أي تجمع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية، أمّا التربيـة فَتُحَدِّدُ على مستوى التطبيقي لأنّها تهتم،قبل كل شيء بالنشاط العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم تكوينًا يراعي فيه المجتمع " . أهدافُهُ وغَايَاته . (3)

ومفهوم البيداغوجيا غالبًا ما يشير إلى مَعْنَيَيْن:

أ- تستعمل للدلالة على العقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة، وبهذا المعنى نتحدث عن البيداغوجيا النظرية أو النظرية التطبيقية أو البيداغوجيا التجريبية .

ب- وتستعمل للإشارة إلى توجيه أو إلى نظرية بذاتها، وذلك باقتراح تقنيات وطرائق العمل التربوي. (4)

---

1)- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف مقاربة بالكفاءات والأهداف-جدار التنوير-الصفحة129.
2)- منصف عبد الحق: رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التّعلم والثقافة المدرسية-(2007)- إفريقيا الشرق غرب- الصفحة 13 .
3)- المرجع نفسه الصفحة 14 .

4)- المرجع نفسه الصفحة 16

وتُعَرَّفُ، أيضًا، بأنّها مجموعة من الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميّز تعليم مادة معيّنة (فن التعليم) فنقول: بيداغوجيا القراءة أو بيداغوجيا الحساب وغيرها .
أو نشاطٌ أساسيٌّ يجب تَحْفِيزَهُ عند المتعلّم أو دخولٌ مُحَدَّدٌ في الممارسة التربوية التي تسعى البيداغوجيا لتأسيسها عِلْمِيًّا [1] .

1- ب- تعريف التّربية :

التّربية هي عملية ديناميكية إنسانية، تهتم بنمو الفرد ومن هنا، فإنّ التّربية والبيداغوجيا شيء واحد وكلاهما يهتم بنمو الفرد ومراعاته، إذاً فالبيداغوجيا جزء من التّربية وهي أهمُّ وأشملُ إذ تتجه إلى تكوين الشخصية الإنسانية من شتى جوانبها، وأمّا البيداغوجيا فَتُمَثِّلُ الجانب الفني للتّربية، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة من الوسائل المستعملة لتحقيق التربية التي بادرت البيداغوجيا لعلاج مدخلاتها العلميّة.
فالتّربية إذاً: هي عمليّة تضم الأفعال والتأثيراتِ المُخْتَلِفَة التي تَسْتَهْدِف نمو الفرد في جميع جوانب شَخْصِيَتِه، وتَسِيرُ به نحو كَمَال وَظَائفه عن طريق التَّكَيُّفِ مع مَا يُحِيطُ به [2] .
ولمصطلح البيداغوجيا ترجمات عديدة: كالتّعليمية التّدرسية، طرائق تدريس المادّة، فن التّدريس، الديداكتيك .

1-ج- تعريف التّعليمية :

التّعليمية أو الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا وفرع من فروع علوم التّربية تستهدف جوانب العمليّة التّعليمية، لتجديد التّعليم والتّعلم وتطويره، كما تهتم بالتّخطيط لأهداف التربية مع مراعاة الطرائق التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف .
ومن هنا نميز بين البيداغوجيا والتّعليميّة، فالأولى تستند إلى مجموعة من النّظريات والمبادئ وتهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلّمين ومساعدتِهِم على اكتساب المعارفِ والمهاراتِ.
أمّا الثانية فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي بالاستعانة بالعلوم الأخرى.
وهكذا نجد أن العمليّة التّعليمية تقوم على دعامتين أساسيتي
أ-التّعلم: هو العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما يتفاعل معه والغرض منه اكتساب المهارات، ومحاولة تطويرها
ب-التعليم: يطلق عليه بالتّدريس، وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله [3] .

---

1)- خالد لبصيص : التدريس العلمي والفني الشفاف مقارنة بالكفاءات والأهداف – ص 130 .

[128]. 2)- المرجع نفسه - ص
3)- أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية ، الجزء الثاني الطبعة الأولى 2008 ، دار النهضة ، بيروت ، الصفحة 20 .

: مبـــادئ البيداغوجيـــا: المطلب الثاني

من مبادئ البيداغوجيا ما يلي :

*** احترام الذات الإنسانية :**

يقتضي هذا المبدأ اعتبار التلميذ ذاتاً فاعلية في العمل التربوي وينبغي التعامل معها انطلاقا من بيداغوجيـــا تقيّم ذاتها على أساس التفاعل والتواصل داخل مدرسة فعّالة يتعلـــم فيها ذاتيا اختيار طرائق هذا التعليم عوض اكتفائه التقليد.

*** التركيز على عدم الخلط بين عمليّات التدريس وأنشطة التعلّم:**

ويرتبط هذا المبدأ بأنشطة تنمية المهارات والقدرات العقلية والمواقف الوجدانية بغرض الاندماج الاجتماعي وضرورة التعلّم وتنمية الوظائف الفكرية.

*** انفتاح المجال المدرسي على البيئـــة الطبيعية والاجتماعية :**

هنا تندرج مجموعة من الانتقادات التي وجهت للمدرسة بوصفها مجالاً للتثقيف وهذا ما جعل المعرفة تصبح سلطة ثقافية داخلها، وجعل العلاقة البيداغوجية متمركزة حول الشخص المدرّس باعتباره ناقلاً للمعارف للتلاميذ .

*** انفتاح التلاميذ على أشكـال التعبير والواقع الخارجي:**

يجب على المتعلّم أن يعتمد على قدراتـه الطبيعية، وأن يتحرّر من هيمنـــة المظاهر المباشرة وتحرير الفكر من الأحكام المسبقة ، وهذا كلّه بغرض التواصل .

*** تنويع طرائق العمـل ووسائله الديداكتيكية :**

محاولة التّنويع في العمل الديداكتيكي بحرية اتجاه المؤسسة المدرسية التي تتولى تعليمه .

*** تحـرص أن يكون التعلّـــم مُسْتَدَامًا :**

أي تَعَلُّمًا راسِخًا مدة أطول ، ويقـــوم على الفعل والممارسـة [(1)] .

---

1)- منصف عبد الحق: رهانات البيداغوجيا المعاصرة – الصفحة من 23 إلى 32 .

المطلب الثالث: تعريف التقويم :

3- أ- لـغــة :

قُوَّمٌ، قِيَّمٌ، وقَوَّمَ السلعة وستقامها:

قدّرها، ومنه التقويم،وهو مشتق من الفعل قَوَّمَ حيث جاء في لسان العرب لابن منطور قوّم المُعْوَج : بمعنى عَدَّلَه وأزال اعوجاجه. ويقال في حديث عبد الله بن عباس: إذا استقمت بِنَقْدٍ فَبِعْت بِنَقْدٍ فلا بَأْسَ بِهِ، وإذا استقمت بِنَقْدٍ فَبِعْت بِنَسِيئَةٍ فلا خَيْرَ فيه فهو مَكْرُوه. وقال عبد الله: إذا استقمت يعني قَوَّمْت. ويقولون: استقمت المَتَاع أي قَوَّمْتَه وَالقِيمَة:واحدة القِيَّم، وأصله أو لأنّه يقوم مقام الشيء، والقيمة : ثَمَن الشيء بالتقويم .[1]

- وقد وردت عدّة مشتقات للفعل قوّم في القرآن الكريم منها لفظه أَقْوَمُ:

لقوله تعالى ‹‹ إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ››[2] بمعنى إلى الأصوب والطريق الصّحيح. وقوله تعالى أيضًا ‹‹ يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالقِسْطِ ›› أي كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة .

وفي القاموس الفرنسي - قـــــوَمَ بمعنى : EVALUR

- والتقويم بمعنى EVALUATION

اصطلاحا :

توجد تعاريف عديدة لمصطلح التقويم فيمكن تعريفه بأنّه : ‹‹ عملية إجْرَائِية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها وإصدار أحكـام قيمة تتعلّق بالعمليّة التّعليمية التربوية وعناصرها كافة، استنادا إلى معاييرَ ومستويات معيّنة في ضوء الأهداف التربوية المحدّدة مسبقـًــا ››.

***عمليّـة :**

أي نشاط متميّز ومستمر باستخدام طرائق متعدّدة وإتباع مجموعة من الخطوات

***معلومات:**

أي معطيات وصفية وتفسيرية كاملة وواقعية .

***إصدار حكم :**

وهو الغرض الأساسي وجوهر التقويم

***الأهداف :**

الهدف : هو الغاية ، أو القصد الذي نتوصل إليه .[4]

---

1)- الإمام جمال الدين أبي الفصل محمد بن مكرم بن منصور الأنصاري: لسان العرب-الطبعة الأولى (1426-2005هـ)-دار الكتب العلمية .

2)- سورة الإسراء الآية 9- مصحف

3)- سورة النساء الآية 135- مصحف برواية ورش عن نافع .

4)- محمد سلمان فياض الجاعلة وآخرون: الاستراتيجيات التربوية ومهارات الإتصال التربوي- الطبعة الأولى - (1432-2011هـ)- دار صفاء- عمان الأردن- الصفحة 192 .

ويُعَرِّفُ (جون ماري ديكارتل - J.M.Dekatele فحص ومعاينة درجة ‹‹) التّقويم بأنّه:
. ›› الملائمة بين إعلامية ومجموعة من المعايير والأهداف المحدّدة من أجل اتخاذ قرار
(فجون ماري دي كارتل) يركز على عملية اتخاذ القرارات اعتمادا على معايير
. (1) الأهداف، عبر فحص وتفسير البيانات والمعلومات التي تم جمعها حول الشيء المقوّم
أما (بلوم **Bloum**مجموعة من العمليّات المنظّمة، التي يتبيّن إذ ما حدث بالفعل ‹‹) بأنّه
-
. ›› تغيرات على مجموعة من المتعلّمين، مع تحديد المقرّرات ودرجة ذلك التغيّر
:(2) وفي تعريفات أخرى له -

يُقْصَدُ به مجموعة الإجراءات العملية التي تهـــدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معيّنة على ضـوء ما اتفق عليه من معايير وَمَا وُضِع من تخطيط مُسْبَق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد
. (3) تحسين الأداء ورفع درجة الكفاية الإنتاجية ، لمَا يساعد على تحقيق الأهداف
وكذلك هو نوع من الأحكام المعيارية التي تصدرعلى ناحية من نواحي العمليّة التّعليمية لبيان مـدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المسطرة، وكذلك لدعـــم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، والتقويم هو :

- ملاحظة .
- قيـــاس .
- حكـــم .
- قرار .
. (4) - للوصول للعلاج

من هنا يمكننا القول بأن التقويم اعتمد كأداة لقياس كفاية التّلاميذ التّحصيلية أي الحكم على قدراتهم التّخزينية للمعارف أو استظهارها عند الحاجة إليها، ومعنى ذلك أنّ التقويم لم يهمّه من التّعليم إلاّ مقدار التّراكم المعرفي الذي يتكدّس في الذهن وتفريغه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك، ثم تطور المفهوم ليشمل مجالات أكثر في النّظام التّربوي فأصبح يحكم على الخبرات وأساليب التعلم ووسائل التّدريس ونتائج التّحصيل الدّراسي بواسطة أدوات القّياس التّي تكون في شكل اختبارات تُنظّم عند نهاية كلّ فصل دراسي أو مرحلة تعليميّة معيّنة.

---

1)- عبد الله قلي : وحدة التقويم التّربوي اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من نظام ل.م.د جامعة لتكوين المتواصل ،المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة.

2)- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي مراجعة محمد بن عرشة وأحمد صرصار: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم -الطبعة الثانية 1995، الجزائر- الصفحة 87 .
3)- محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي – الطبعة الأولى(2009-1430هـ)- دار الثقافة عمان
4)- المرجع نفسه الصفحة 398 . الأردن- الصفحة 397

: <u>تعريف التّقويم التربوي</u>

هو إصدار الأحكام على العمليّة التّعليمية بجميع عناصرها، والغرض منه يتمثّل في تحديد مدى تحقيـــق الأهداف التّعليمية من خلال الاختبارات بأنواعها، ثم معرفة العوامل التي تسهّل عملية التعلّم والتّعليم ومعرفة ما تَمَ تحقيقه من أهداف تربوية [1].

: <u>تعريف القياس</u> 3-ب-

للتمييز بين مفهومي التقويم والقياس:

فالتّقويم هو الحكم الكلي على الظاهرة أمّا القياس فهو الحكم التّحليلي الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها، تبعًا للأهداف التّربوية الّتي نسعى للحكم عليها بأعْدَادٍ أو رُمُوز، وفق قواعد مُحَدَّدَة [2].

: <u>تعريف التّقييـــم</u> 3-ج-

هنـاك فرق بين التقيّيم والتقويم :

فالتّقييم هو جزء من التّقويم وهو إعطاء قِيمَة وإصدار حكم على عمل ما، فالتّقييم يقصد به التَّثْمِين،وهي عمليّة يُنتظر منها إعطاء نتيجة أو منح علامة، إذاً مصطلح التّقويم أَعَمّ من مصطلح التّقييم [3].

1)- عصام النمرق سنتير الكوفجي: مناهج وأساليب التدريس- الطبعة العربية(2010م)- دار اليازوردي- عمان/الأردن-
2)- عامر إبراهيم وآخرون: الكفايات التدريسية –الطبعة الأولى(2011م)- دار اليازوردي- عمان/الأردن- الصفحة 163 .
3)- محمد عثمان: أساليب التقويم التربوي –(2005)- دار أسامة- عمان /الأردن- ا

المطلب الرابع: أهمية التقويم:

يقوم التّقويم التّربوي بدور أساسي في العمليّة التّعليمية من خلال ما يلي :

أولاً: توضيح الأهداف التربوية:

يتم توضيح الأهداف التربوية من خلال التّعرف على نتائج التعلّم من عدة جوانب هي:

أ- التّخطـط للتّعليم أو تحضير الدروس حيث يتم تحديد الأهداف التّربوية بألفـاظ سلوكية محدّدة .
ب- مشاركة التّلاميذ مشاركة قائمة على الحوار، لتحقيق الأهداف العمليّة للتّربية وخاصة في المراحل الأولى من التّعليم .
ج- تحديد الأهـــداف من الاختبارات الصفيّة التي تتطلـــب دائمًا تحديدًا إجرائيًـا للأهداف التربوية المنشودة.
د- تشخيص صعوبات التعلّم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات .
هـ- تقدير نتائج امتحانات مقرّر دراسي معيّن .

ثانيًا: تقدير حاجيات المتعلّمين:

ويتم عمل إجرائه لزيادة الفائدة وهذه الإجراءات هي:
- تطبيـق اختبار قبلي مشابها للاختبار النّهائي لتوجيه التّلاميـــذ للمهام التي يتضمنها الاختبار.
- إنجـــاز أنماطٍ مِنَ الأسئلةِ التي تُوَضِّحُ طبيعةَ المهام التي ينبغي على التّلاميذ عملها وذلك من خلال فترة التعليم الخاصة .
- تقويم تحصيل التّلاميذ في الوحدة الدّراسية أو المقرّر الدراســي بوسائل مختلفة مثل: مقاييس التّقدير، والاختبارات التّحصيلية .
- إعطاء التّلاميذ الفرصة لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية [1].

ثالثًا: إثارة دافعية المتّعلمين:

ويمكن للتّقويم على إثارة دافعية المتعلّمين بإحدى الطريقتين التاليتين :
- تزويد المتعلّم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه .
- اكتساب المتعلّم معلومات عن مدى تقدمّه في دراسة مقرّر معيّن .

رابعًا: تقدير نواتج التعلّـم:

يساعد التّقويم التّربوي على تقرير أو قياس نتائج تعلّم مقرّر معيّن وذلك بتقرير مستوى التّحصـيل الدّراسي لكل متعلّم بعد دراســة هذا المقرّر وبالتّالي يمكن معرفة درجة فعالّة التّعليم[2].

1)- محمود عبد الحليم منسى: التقويم التربوي - الطبعة الثانية (2003م)- دار المعرفة الجامعية - الصفحة 24 .
2)- المرجع نفسه -الصفحة 25 .

خامسًا: تشخيص صعوبات التعلّم في المقررات الدّراسية المختلفة :

يسهم التّقويم التّربوي إسهامًا كبيراً في خطوات تشخيص صعوبات التّعلم التالية :

- تحديد المتعلّم الذي يعاني من صعوبات في التعلّم.
- التّعرف على طبيعة صعوبات التعلّم .
- تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلّم .
- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتغلّب على صعوبات التعلّم وعلاجها [1] .

1)- محمود عبد الحليم منسى : التقويم التربوي - الصفحة 25 .

المطلب الخامس: علاقة التقويم بعملية التدريس :

مما لا خلاف فيه أن هناك علاقةً قويةً لا ينبغي أن تَضْعُفَ بين عمليّة التّقويم من جهة وبين طرائـق التّدريس المتّبعة من جهة أخرى، إذْ مِنَ المعروف أنّ من وظائف التّقويم مساعدة المعلّم على تطوير أدائه وتحسين تدريسه. وفي ظل التّوجه الحديث للتّقويم المتّبع والذي حتمًا سيطلب نوعًا ملائمًا من طرائق تتناسب مع طبيعة هذا التّقويم الذي أحدث تغيراً كبيـراً من حيث جعل المتعلّـم هو محور العمليّة التّعليمية-التعلّمية باعتباره عنصرا نشطاً فعالاً للوصول إلى المعلومة، بحيث أصبح التّقويم تقويمًا للتّعلم ولقياس جودته وليس للتّعليم، لذا ينبغي أن يتلاءم التقويم مع عمليّة التّدريس التي هي في الأصل عملية تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى الدراسي، الذي يهدف إلى تحصيل خبرات معرفية واتجاهات ومهارات مختلفة، من أجل تفسير وتخطيط وتنظيم النّشاط لكل من المعلّم والمتعلّـم .بيد أن التّخطيط للتدريس وتنظيمه كنشاط يمرّ بثلاث مراحل هي: [1]

5-أ- التّخطيط:

ونعني به تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصّلة بالمحتوى وموضوع التّقويم بمعنى تحديد نوع المعلومات بوضوح لإحداث مناقشات وتفاعل بين المتعلّمين، ومرحلة تخطيط الدّرس تنطوي على مهارتين اثنين محدّدتين:تحليل المحتوى، وَصوغِ الأهداف السّلوكية للدّرس [2].

5-ب- التّنفيـذ:

ونعني به الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات، التي تم أخذ قرار بشأنها في المرحلة الأولى، فإجراءات الاختبارات والاستبيانات وأدوات القّيـاس الأخرى التي استخدمت بهدف جمع البيانـات يجب أن تسير بأقصى درجة من الدّقـة والضّبط والموضوعية للحصـول على المعلومات من مصادرها الرئيسية [3].

5-ج- التّقويـم:

وهي مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكـام المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ووصفها، بلغـــة واضحة ومفهومة، ويعتـبر التقويم المرحلة الأخيـرة من مراحل عمليّة التّدريس، والغرض منها التّأكد من سلامة الإجراءات الّتي دارت في مرحلة التّنفيذ

1)- حسني عبد البازي:الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية- (2000م) - مركز الإسكندرية- مصر- الصفحة:16-17 .
2)- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية – الطبعة الثانية (2009-1430هـ) – دار الفكر- عمان /الأردن- الصفحة 390 .
3)- طبي عبد الباري: الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية المرحلتين الإعدادية والثانوية - الصفحة 74-75-76.

ومدى كفايتها في تحقيق الأهداف السّلوكية ، ومن ثم فهي لا تخرج عن مجرد الكشف عن مستوى تحقق الأهداف السلوكية لدى المتعلّمين بعد التدريس، وهكذا يتحدد معنى التّقويـم في نهاية أي درس على أنّها عـــدة أسئلة متنوعة المستويات التي يعدّها المعلّـم قبل التدريس، ليطمئنّ بها إلى فهم متعلميه للدّرس وعمق تمكنهم منه .
وهذه الأسئلـــة ينبغي أن يكون فيها نــوع من الشمول، فضلاً عمّا تَهْـــدِف إليه من تشخيــص، وهنا ينبغي أن يراع المعلّم في أسئلة (المتابعة) التقويم عدة أمور يمكن إجمالها فيما يأتي :

- لا تقل عددها عن عدد الأهداف نفسها، وقد تتضاعف أعداد الأسئلة .
- تكون متنوعة المستويات، ولا تقتصر على مستوى التّذكر فقط.
- عدم تكرار أسئلة الكتاب المدرسي بعد الموضوع الذي شرحه المعلّم.
- جديدة لم يسبق أن عرضها المعلّم على متعلّميه في مرحلة التّنفيذ.

- مُتَنَاوَلَـــةً من شَتَّى المجالات: المقروء والمكتوب وأن يتنوّع محتواها الثقافي من الأدب والنصوص، والأحاديث الشريفة، والأمثال (1) .
والغاية من إتباع هذه المنهجية هي مساعدة المدّرس على معرفة ما يريد أن يحقّقه من أهداف أو أن يقـوم به، أي أن يدرك المـدّرس التّغيير الذي سيحـــدث في سلوك التّلمــيذ؛ فالهـدف الجيّد هو الذي يشير إلى قدرة المتعلّـم على الفعل بعد الحصّة المنفذة لضمان إنتاج تربوي متنوع ويتماشى مع واقع التّعليم (2) .

1)- حسني عبد الباري: الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانية- الصفحة 75 .
2)- المرجع نفسه الصفحة 76

المطلب السادس : الطّرائق التّعليمية:

لا يَخْفَى على أحد الحاجة إلى تَبَنِّي تسمية مناسبة لما يقوم به المعلّم وما يطلب من المتعلّمين القيام به من إجراءات منظمّة وموجهة لتحقيق الأهــداف المنشودة من عمليّة التّعليم وَالتعلّم، واعتماد تسمية "الطّريقة التعلّيمية" أو "الطّريقة التّربوية" من أجل بلوغ هدف تعليمي-تعلّمي واضح ومحدّد .
وتعدّدت التّسميات عند التّربويين سواء يطلق عليها التّقنية أو الاستراتيجية ...
والطريقــة هي الإجراءات التي يتبعها المعلّم لمساعدة طلابه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشــات أو توجيه أسئلة من المحتوى، أو تخطيط لمشــروع أو إثارة مشكلة أو غير ذلك لإبراز كفايته وقدراته ومهارته.
والطّريقة حلقة وصل بين المتعلّــم والمنهاج ويتوقف عليها نجاح وإخراج المنهاج إلى حيّز التّنفيذ في أثناء قيام العمليّة التّعليمية [1].
وتتحقّق الأهــداف التّدريسية لمنظومة التّربية الحديثة وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تَضْمَن نوعية حديثة من التّعليم وَالتعلّم وكذا التفوّق الدّراسي.
وعليه يتم اختيار المحتويات وفق الأهداف المتوخاة الواجب تنميتها عند التّلاميذ حسب خصوصية كل تلميذ في مرحلة معيّنة، وتعتمد الطرائق والأساليب المرنة تماشيًا مع معطيات المعرفة المقرّرة في المنهاج وفق ما يلي [2]:

1)- خليل إبراهيم شبر وآخرون: أساسيات التدريس،2006 م، دار المناهج، عمان، الصفحة 27 .

2)- المرجع نفسه الصفحة 28 .

6-أ- المحتوى :

هو نموذج تعليمي يتمحور حول محتويات التعلّم باعتبارها تضم أساسيات المعرفة بكل أشكالها داخل المنهاج الذي هو مبنيٌ أساسا على المحتويات (المضامين)، وهذا النّـوع من التّدريس لا يفجر من طاقة المتعلّمين إلا جزءاً يسيـراً يتصل أحياناً بالقدرة على الحفظ لأنّه يتوجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الاختبار [1] . وهذا لا يعني أن التّدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمد المعرفـــة من أجل الوصول إليها، وإن المتعلّـم في نظر هذا النموذج (المضامين) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مساراً دراسياً معيّناً يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية فهذا هو هدفه الأساسي لاكتساب مجموعة من الخبرات تجعله قادراً على التّعلم بنفسه، وغير الاعتماد على الآخرين، فتصبح المعارف هي الغايات التي ينبغي تحقيقها في كل المواقف التّعليمية، وعلى هذا الأساس وضعت أدوات التّقويم و وسائله بحيث يكون التّركيز على التّحصيل المعرفي والتحكم في استرجاعه وقت الحاجة لقياس الكفاية بغض النّظر عن القدرات والمهارات والمواقف التي يكسبها المتعلّم [2] .

- تصنيفات المحتوى:

- الحقائق والبيانات: مجموعة المعارف والبيانات عن ظاهرة ما.
- المفاهيم: صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحدّدها.
- المبادئ والتّعميمات: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر .
- النّظريات والفرضيات: وتتكوّن من العلاقة .
- المهارات: تتمثل فيها يقوم به المتعلّم في المجال النفسي، الحركي أو الأدائي.
- الاتجاهات والقيّـم: ما يكوّن المتعلّم من اتجاه وجداني نحو موضوع ما، وما يتكوّن لديه من سلم للقيّم [3] .

---

1)- خليل إبراهيم شبر : أساسيات التدريس – الصفحة 29 .
2)- خالد لبصيص : التدريس العلمي والفني الشفاف – الصفحة 160 .
3)- المرجع نفسه.

- **: <u>أهم خصائص هذا النموذج</u>**

من خصائصه ما يلي :

- النّظر إلى المعرفة كوسيلة لا كفاية في حدّ ذاتها.
- اختبار المحتوى في ضوء الأهداف المتوخاة من المنهاج (تنمية قدرات ، مهارات ، تكوين كفايات) .
- اعتماد طرائـــق مرنة ومكيّفة تماشيا مع معطيات المعرفة التّنظيميـة في برنامج متكامل ومحدّد من حيث الزمن والمكان.
- النظر إلى الوسائـل على أن وظيفتها هي المساعدة والإيضاح فقط قصـد مشاركة المتعلّم في استعمالها لبلوغ التّعلمات المستهدفة .
- الإعتماد على النشاط المدرسي داخل الأقسام مع الاتصال بالمحيط الخارجي .
- اللّجُوء في التّقويم على مؤشرات الكفاءة المحقّقة من خلال أفعال سلوكية ظاهرية قابلة للملاحظة والقياس في وضعيات ونشاطـات متنوّعة، متعلقة بقدرة توظيف المعارف المكتسبة وتحويلها داخل المدرسة وخارجها [1] .

1)- عسعوس محمد : مقارنة التعليم و التعلم بالكفاءات، الطبعة الأولى- دار الأمل- الصفحة 39 .

الأهــداف: **6-ب-**

الهدف هو المرمى أو المقصد.

وَالتدريــس بواسطة الأهداف موضوع تربوي هام، يقودنــا إلى طريق الممارسة الواعية للفعل التّربوي التّعليمي-التعلّمي، كما يقودنا إلى التّقييم الصّحيح بل الدّقيق لمكتسبات التّلاميذ، وكذلك إلى الأداء وإلى الأهداف التي يحدّدها المعلّم من خلال تخطيطه الجيّد للدّرس أو من خلال عملية التنفيذ[1].

والتّدريس بالأهداف في مقابل التّدريس بالكفايات يكون على أساس التّبسيط وليس على أســاس الفصل بين المقاربتين، ومن الطّبيعي مراجعــة الطرائق التّعليمية في ضوء هذه المفاهيــم لجعل عملية التّدريس أكثر فاعلية في تحقيــق ما تتضمّنه من أهداف، وكل مقاربة بيداغوجية تتحدّد من خلال الأهداف والعلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمادّة.

وهكذا يمكننا القول أن كل درس يخضع لمقاربة بيداغوجية خاصة، أي كل مقاربة بيداغوجية تتضمن جملــة من الطرائق التي تنسجــم معها ومع الدّرس المقــدّم أو المادّة التّعليمية المقدّمة، إذ أنّه لا توجد طريقة واحدة أو تقنيــة واحــدة لتخطيــط الدروس، بل هناك تقنيــات متعدّدة تختلف باختلاف الأهداف التي يريد المعلّم بلوغهــا وتحقيقها لتبليغ معارف أو تعديــل سلوك المتعلّم أو تنمية قدرات محدّدة[3].

* **خطوات التدريس بالأهداف:**

الخطوات الأساسية يمكن تلخيصها فيما يلي :

- تحديد الهدف التعليمي:

من الشروط الأساسية لتحديد الهدف التعليمي أن يعبّر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس .

- اختيار الإستراتيجية التّعليمية التّعليمة الملائمة لتحقيق الهدف:

في هذه المرحلة يحرص المعلّم على التّفكيــر في الوسائل والأدوات والأنشطة والمحتويات التي تمكنه من بلوغ الأهداف المتوخاة.

- انتقاء أدوات وأساليب التّقييم:

للتّأكد من مدى تحقيق الأهداف السّابقة .

1)- كوثر حسبن كوجك وآخرو:تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم و التعلم في مدارس الوطن العربي-(2008م-1429هـ)- مكتبة اليونسكو-بيروت-الصفحة 162 .
2)- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف- الصفحة 116.
3)- كوثر حسين كوجك وآخرون: تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعلم و التعليم – الصفحة 163

* **<u>أهميّة الأهداف في المجال التعليمي</u> :**

تَتَّضِحُ أهميّة الأهداف من خلال تحقيقها للفوائد التالية :

- تعتبر كدليل للمعلّم في عمليّة التّدريس.
- تساعد صياغة الأهداف وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة [1].
- لا يفرض طريقة تعليميّة محدّدة، وإتّباع مخطط محدّد، بل يمنح الحُرِيَّة في اختيار الأهداف الإجرائية، وكمية المعارف ونوعيتها ما عدا الموضوع المقـرّر في البرنامج الذي يعتبر رسميّـا لا يجوز تغييره بأي شكل من الأشكال، لأنّه يشكل وحدة النظام التّربوي الوطني .
- تكافؤ الفرص بين المتعلّمين في التفوق؛ لأنّ الاختبارات الخاصة والعّامة تبنى على الأهداف وعلى التّثمين العادل لقدرات التّلاميذ (الفروق الفردية).
- التركيز على نوعية الأداء على مستوى المردود التربوي عامة .
- الالتزام بتجسيد الأهداف في مواقف سلوكية قابلة للملاحظة .
- ضمان عدم الابتعاد عن المرامي والغايات المسطّرة [2].

1)- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف- الصفحة 164 .
2)- حسن حسن القرس وآخرون : مهارات التدريس-(2000م) – مكتبة زهراء الشرق القاهرة- الصفحة من 61 إلى 36 .

6-ج- المقاربة بالكفاءات :

الكفاءة أو الكفاية مصطلح شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل،باستعمال المهارات والقدرات والمعارف في وضعيات جديدة، ضمن حقـل مهني معيّـن، فالكفاءة تعني التخطيط للعمـل والتنظيم، والقـدرة على التكيف مع النّشاط المختلفة.

ومن شأن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية بديلاً لمنهجية والمحتوى العلمي وَالأهداف، أي عنصراً مجدداً في الميدان البيداغوجي فهي ننظر إلى المعلّم كنموذج يقوم بتنشيط المتعلّم وتدريبه على التّقييم والنّقد، وكذلك من خلال النّشـاط الذاتـي الذي له معنى ودلالة لعـدّة استراتيجيات وآليات التعلّم [1].

إنّ التّقويـم الذي يتماشى مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يركز على مؤشرات الكفاءة المحقّقة من خلال الأفعال السلوكية الظّاهرية القابلة للملاحظة والقّياس في وضعيات مختلفة ونشاطات متعلقة بقدرة توظيف المعارف المكتسبـة وتحويلها إلى أعمال وأفعال سلوكيـة داخل المدرسـة أو خارجها ثمّ تقويمها وفق طرائـق التّقويم العّامة، لكن التّقييـم المناسب للكفـاءة هو الذي يركز على التّعليمات المؤسّسة على المقاربة بالكفاءات كأن يضع المقوّم المتعلّمين في وضعيات مشكلات حيث تتاح لهم الفرصة في البرهنة عن كفاءتهم في وضع الحلول لها [2].

* **مستويات الكفاءة :**

أ- **الكفـاءة القاعدية :**

وهي الكفاءة التي ترتكـز عليها الكفاءات اللاحقة، مثل القـدرة على القراءة والكتابة والرسم، ومبادئ الحساب أو معرفة المبـادئ الأساسية لعلم من العلوم.

ب- **الكفاءة المرحلية:**

هي الكفاءة التي تتوسط الكفاءة القاعدية والكفـاءة الختامية فهي ذات مستـوى أعلى من القـدرة والمهارة والأداء التي تشكـل المكونـات الأساسية للكفاءة وفي نفس الوقت لا تمثل الكفاءة النهائية.

ج- **الكفاءة الختامية (النّهائية) :**

وتمثل الهدف العام أي الكفاءة التي يمكن أن يكون المتعلم قادراً على القيـــام في نهاية المســاق الدراسي، ويرى البعــض بأنها مجموع الكفاءات المحلية التي يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية كاملة [3] .

---

1)- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف- الصفحة 117 .
2)- المرجع نفسه.
3)- عسعوس محمد: مقاربة التّعليم والتّعلم بالكفاءات الصفحة 42 .

- أهمية المقاربة بالكفاءات :

إنّ المقاربة الجديدة تجعل من المتعلّم محوراً أساسياً في العمليّة التّعليمية- التّعلمية وتقوم على أساس اختيار وضعيات تعليميّة في صيغة مشكلات تهدف عمليّة التّعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية والمهارات والمعارف، وتظهر أهميتها فيما يلي:

- تسمح بإدماج منطق تنمية السَّيْرُورَات العُرْفِيَة والمعرفيّة .
- تدفع المتعلّم نحو الاستقلال الذّاتي والتّكوين الشامل المنسجم والتكيّف والإدماج الاجتماعي .
- تجعل التّعلمات أكثر فاعلية بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات وتركز على ما هو جوهري وتُقَيم روابط بين مختلف المفاهيم .
- تسمح بإعطاء معنى للتّعلمات .
- تضمن انسجاما أكثر بين المواد.
- تؤسّس للتّعلمات اللاّحقة [1] .

1)-عسعوس محمد:مقاربة التّعليم والتّعلم بالكفاءات،الصفحة 43

6- ج-أ- حـل المشكلات :

يأخذ مصطلح المشكلة معانٍ مختلفة بحسب المواقف فالمشكلة موقف تعليمي يواجه المتعلّـم أو مجموعة من المتعلّمين ويطلـب منه إيجاد حل، عن طريـق ما لديه من معلومات ومهارات جاهزة [1].

التعلّم القائم حـل المشكلات هو إستراتيجية تعليمية تقوم على تصميم الوحدات الدّراسية لمبحث ما بحيث تدور أو تنطلـق حول عدد من المشكـلات التي ترتبط بموضوع الدّرس تُهِمُّ المتعلّمين وَتَسْتَثِيرُ تفكيرهم، ومن خلال العمل على المشكلات يكتسب الطلبة المفاهيم والحقائـــق والمعرفة، ويمارسون مهارات التفكير المختلفة، فالمادة الدراسية ليست هدفاً للتعلّـــم وإنّما هي وسيلة من الوسائل العديدة التي يمكن أن يتحقق من خلالها نمو الفرد والتّطور المعرفي [2].

كما يطلـق بعضهم على طريقة حل المشكـلات بالطريقة الاستقصائية، أو التفكير التأملي، أو التّفكير النّاقـد، إلاّ أنّ القاسم الأعظـــم بين هذه المصطلحات أن هذه الطريقة هي العمليّة الّتي يتمّ من خلالها وضع المتعلّم في موقف تعليمي مثير يدفعه إلى استخدام حل المشكلـة القائمة باستخدام الأسلوب العلمي في التّفكيـر القائم على الملاحظة الواعية والتّجريب وجمع المعلومات وتقييمها، حيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء) ومن الكل إلى الجزء [3].

* **خطوات في حل المشكلات:**

- **الإحساس بوجود المشكلة :**

شعور المتعلّم بالمشكلة يوّلد لديه نوعاً من الإثارة والدافعية لحلّها، كما قد يشعر بنوع من الصعوبة قد تتجاوز قدراتهم ومهاراتهم أو معلوماتهم السابقة .

- **تحديـد المشكلة:**

ويعني تحديد جوانبها وحصرها في أشخاص معنيين أو أشياء معيّنة أو مجالات معيّنة على هيئة سؤال رئيس يتفرع منه عدد من الأسئلة التي تمثل المشكلات الفرعية [4].

1)- فريد كامل أبو زينة: النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات –الطبعة الأولى(2011م)-دار وائل- عمان/الأردن- الصفحة 202 .
2)- المرجع نفسه –الصفحة 209 .
3)- المرجع نفسه.
4)- فخري رشيد خضرة: طرائق تدريس الدراسات الإجتماعية- الطبعة الأولى (2006م-1426هـ)- دار المسيرة- عمان/ الأردن- الصفحة 238 .

- **جمع البيانات والمعلومات والوسائل اللازمة لحل المشكلة:**
ويقدّم المعلّم المصادر والمراجع التي يمكن أن يعود إليها المتعلّمين ليجمعوا منها المعلومات المتعلقة بحل المشكلة .

- **اختيار الفرضيات:**
بعد تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات تقوم بأداء المهمّة ودور المعلّم هنا هو مراقبة وتوجيه التّلاميذ من خلال تفقدهم وهم يقومون بكل مرحلة، وكيفية اختيار الفرضيات للمشكلة المطروحة .

- **الاستنتاج:**
وهذه الخطوة لا تتمّ إلاّ بعد أن يتأكد المعلّم أن الحلول التي اقترحها الطلاب صحيحة تماشيا مع الموضوع المطروح.

- **وفي الخطــوة الأخيرة تقويم الحل:**
يُقوِّم المعلّم أعمال التّلاميذ فيعزّز سلوكات التّلاميـذ التي أثبتت صلاحيتها في الوصول إلى الحل النّهائي، ويساعدهم على استبعاد الخاطئ منها[1] .

***أهمية أسلوب حل المشكلات:**

إنّ توظيف أسلوب حل المشكلات في يجعل التعلّم مشوقاً وممتعاً وفعالاً وراسخاً، و من أبرز مميزات توظيفه ما يلي:

- إثارة دافعية التّلاميذ للتعلّم، حيث يُولَدُ لديهم الرغبة في التّفكير من أجل التّوصل إلى الحل .
- تنميـة المهارات والقدرات والمعلومات وتدريب التّلاميذ على مهارات العمل الجماعي بالإضافة إلى الإبداع في العمل.
- توجيــه التّلاميذ إلى التّعلم الذاتي الذي يتمثل في تحديد مشكلة الدّراســة، ثم جمع المعلومات ثمّ تقويم النتائج التي تم التّوصل إليها.
- تعديل المفاهيم السابقة لينظر المتعلّم إلى الأمور نظرة علمية ومنهجية .
- استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- التّوسع في المعرفة وتطوير الاستراتيجيات لمعالجة المشاكل المستقبلية[2] .

1)- فخري رشيد خضر: طرائق تدريس الدراسات الإجتماعية – الصفحة 239 .
2)- سناء محمد أبو عاذرة: الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم- الطبعة الأولى (2012م-1433هـ)- دار الثقافة- عمان/ الأردن – الصفحة 274 .

6-ج-ب- المشاريـــع:

المشـروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتّسم بالنّاحية العلمية وتحـت إشراف المعلّم ويكون هادفاً ويخدم المادّة العلمية ويتمّ في بيئـة اجتماعية.
والمشاريع طريقة من طرائق التّدريس والتّنفيذ للمناهـج الحديثة بـدلا من دراسة المنهاج بصورة دروس، وقد تكون المشروعات إنشائيــة، أو استمتاعية، أو في صورة مشكلات إلى غيرها من المشاريع[2].

* **خطوات تطبيق المشروع:**

- **إختيار المشروع:**

أهم مرحلة في مراحل المشروع، إذ يجب أن يكون المشروع متفقاً مع ميــول المتعلمين، وأن يعالج ناحية هامة في حيــاة المتعلّمين، ومناسبًا لمستويات المتعلمين.

- **التخطيط للمشروع** :

إذ يقوم المتعلّمين بوضع الخطــة بإشراف معلمهم ومناقشة تفاصيلها، ويسجـــل دور كل متعلّم في العمـل، على أن يقســـم المتعلمين إلى مجموعات وتدوّن كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطة .

- **التنفيـــذ:**

وأثناء التنفيذ يقوم المعلّم بتدليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي، ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم .

- **التقويـم:**

تقويم ما وصل إليه المتعلمين أثناء تنفيذ المشروع .
والتّقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وأثناء المراحل السابقة، إذ يستعرض في نهاية المشــروع كل متعلّم ما قام به من عمل وما توصل إليه من نمو لخبراته، واكتسابه ميول واتجاهات جديدة مناسبة[3].

* **أهمية طريقة المشروع:**

وتكمن أهمية العمل بالمشاريع فيما يلي:

- يعوّد الطلبة البحث المنتظم ، سواء داخل المدرسة في المكتبة وَالمختبر أَمْ خارجها عن طريق زيارة المؤسسات الرّسمية والخاصّة من أجل جمع المعلومات[4].

1)- فريد كامل أبو زيغة: النموذج الإستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات-الصفحة 257 .
2)- خليل إبراهيم بشير وآخرون : أساسيات التدريس – الصفحة 172 .
3)- المرجع نفسه الصفحة 173 .
4)- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية – الصفحة 230 .

- تَعَوُّدُ التلاميذ من جانب آخر على التعلم التعاوني، الذي يشاركون فيه كل حسب قدراته، وما حدّد له من جزئيات في المشروع .
- ظهـور الفروق الفردية في قدرات الطلبة، عن طريق اختيار الأنشطة التي تحفز إبداعهم.
- وكذلك تعتبر طريقــة المشروع طريقة من طرائق التّعلم الذاتي، وهذا النوع من التّعليم يشجع الطالب على الاستمرار في القيام بالدور، ويشعره بثمرة جهده .

1)- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية – الصفحة 230 .

المبحث الثاني : التّقويم التّربوي

المطلب الأول: مجالات التّقويم :

يتطلب التّقويم الشامل للمنهاج إعطاء اهتمام بالجوانب الآتية:

أولاً: تقويم الأهداف:

يعتبر تقويم الأهداف جانبًا رئيسيًا من جوانب التّقويم التّربوي ويتم تقويم الهدف على عدّة مستويات منها :

- علاقة الهدف بالتّلميذ والمجتمع وطبيعة المادّة .
- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه .
- تصنيف الأهداف وترتيبها .
- مدى وضوح الهدف .
- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.
- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة .

لا وتكمن الغاية الرئيسية لتقويم الأهداف في التّعرف إلى ما كان منها غير مجد لنمو التلاميذ، أو غير مرتبط باحتياجات المجتمع، أو غير متماشي مع تطور المعرفة والاتجاهات العلميّة المعاصرة، وذلك للعمل على استبعادها أو تعديلها .[1]

ثانيًا : تقويم المنهاج :

تكمن الاستفادة من تقويم المنهاج في تطوير وتحسين عمليّة التعلّم باعتبار أن المنهاج هو في الأساس خطة لمساعدة التّلاميذ على التعلّم، وعند القيام بعمليّة تقويم المنهاج لابد من الاهتمام بما يلي :

- ملائمة محتوى المنهاج لمستويات نمو التّلاميذ واختلافها.
- ضرورة تسلسل المحتوى المقترح .
- مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية، لتقويم النّتاج التعليمي.

- الكشف عن طريقة متبعة للتعلّم وتحديد أهم النقاط التي تم التركيز عليها في العملية التّعليمية [2].

ثالثا : تقويم عمل المعلّم وأسلوب تدريسه:

أكدت مختلف الآراء هناك ثلاثة معايير تتعلق بتقويم عمل المعلّم وهي :

---

1)- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين التنظير والتطبيق والتعبير- (2004م)- دار الشروق- عمان/الأردن –الصفحة 122 .

2)- المرجع نفسه الصفحة 122 .

3-أ- الطريقة التي يستخدمها المعلّم:

يُقوِّم المعلّم سلوك المتعلّم لبعض المستويات من الإنجاز أو مجموعة من الأعمـــال التّعليمية التي يفترض فيها أن تكون مرتبطة بالعمـل التّعليمي الفعّال، وعليه فيمكن وصف عمل المعلّم أو تقديره في ضوء العوامل الآتية :

- طريقة المعلّم في بناء الموقف التّعليمي .
- درجة ونوعية الاستجابات الآتية من التّلميذ إلى المعلّم أو من المعلّم إلى التلميذ.
- تحليل سلوك المعلّم بمختلف الأساليب أو استخدام مختلف المعايير النفسية لتقدير سلوك التلميذ في غرفة الصّف [1].

3-ب- خصائص المعلّم:

ويتعلق هذا المعيار بمختلف المميزات الشّخصية كالذكاء والصّفات الشخصية للمعلّم، وتستخدم وسائل التّقدير وقوائـم المشاهدة والتقارير المتضمنة للأحكام والانطباعات التي لها علاقة بالتّعليم.

3-ج- الإنتـــاج (التغيير في سلوك التلميذ):

هذا المعيار يحظى باهتمام أكبر من المعيارين السّابقين، ويخضع لدراسة منظمه ويتم تقدير عمـل المعلّم أو سلوكه التّعليمي في ضوء هذا المعيار وفق نتائج العمل التّعليمي وليس على العمل نفسه [2].

رابعًا: تقويم نمو التلاميذ :

ويقصد به الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة سواء معرفية أو انفعالية وغيرها، وتقويم هذا الجانب يعتبر من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عمليّة التّقويـم نظرًا للفوائـد الكثيرة التي تنتج عنه ومن أبـرز هذه الفوائد ما يلـي [3]:

_____

1)- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين التنظير والتطبيق- الصفحة 123 .
2)- المرجع نفسه الصفحة 123 .
3)- محمود عبد الحليم حسني: التقويم التربوي – الصفحة 30 .

- تقديـر مدى فاعلية التعلّم والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حـول ملائمة وكفاية العمل التّربوي والعمليّة التّعليمية.
- التّعـرف على نواحي القّوة والضّعف في المنهاج واتخاذ نتائج هذا الّتقويم كأساس للاستمرار في العمل به أو السعي لتغييره أو تَعْدِيلِه.
- التّعـرف على نوع الشواهد وَ الأدّلة التي يمكن استخدامها على نحو أَدَّق وأَوْضَح في وضع الدَّرَجَات والتَّقْدِيرَات وكتابة التَّقَارير عن التلاميذ.
- التّعرف على المشكلات التي يعاني منها التّلاميذ مما يساعد في اقتراح الحلول المناسبة لها.
- تحديـد مستويات التّلاميذ في القدرات والاستعدادات ممَّا يُيَسِّرُ عملية التَّوجيه والإرشاد والتّعلم [1].

1)- محمود عبد الحليم حسني : التقويم التربوي – الصفحة 30 .

المطلب الثاني : مراحل وخطوات التّقويم التّربوي :

التّقويم نشاطًا بسيطا ولكنّه عمليّة معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير وفق خطوات عديدة وهي :

2-1- مرحلة التّخطيط :

وتبدأ هذه المرحلة قبل القيام بعمليّة التّقويم وتتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء عمليّة التّقويم وذلك بتحليل الموقف التّعليمي وتحديد أهدافه واختيار الأدوات المناسبة وتحديد الاستراتيجيات واختيار نوع التّصميم المناسب وإعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التّقويمي .

2-2- تحليل الموقف التّقويمي :

تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع التّقويم وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله في إجراء عمليّة التّقويم [1] .

2-3- تحديد الأهداف :

يتم في هذه الخطـوة تحديد الأهداف العامة وتحليلها إلى أهداف سلوكية أو إجرائية قابلة للقياس .

2-4- تحديد المتطلبّات :

وهي خطـــوة ضرورية يتم تحديد مستوى الفـرد قبل بدء البرنامـــج للتّعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة [2] .

2-5- إختيار أدوات القياس :

في هذه الخطـوة يتم اختيار أدوات القياس المناسبة لجميع البيانـات المطلوبة وإذا لم تتوافر مثل هذه الأدوات فإنّه ينبغي علينا إعداد وفق شروط القياس الجيّد .

2-6- تحديد الإستراتيجيات :

يقصد بالاستراتيجيات أنّها مداخل عامّة لتحقيق هدف من الأهداف وكل استراتيجية

تستلزم عـدّة أنشطة نوعية تصلح لتقويم المقررات الدراسية المختلفة وقيـاس مدى تحقيق الأهداف .

2-7- اختيار تصميم البحث المناسب :

كما يمكن أن يفيد التقويـم من اختيار تصميم البحث المناسبة لدراسة مشكلة تربوية معيّنة [3] .

---

1)- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين التنظير والتطبيق والتعبير- الصفحة 138 .

2)- محمود عبد الحليم منسى: التقويم التربوي – الصفحة 28 .

2-8- مرحلة إتخاذ القرارات :

وهذه المرحلة تتطلب اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث في أثناء تنفيذ برنامج تعليمي معيّن حيث تبدأ بتطبيق اختبارات قبلية، وفي ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بمدى ملائمـــة الأهداف التي سبق تحديدها وبفعالية البرنامج التعليمي [1] .

المطلب الثالث: وظائــف التّقويــم :

يؤدي التّقويم وظائـــف كثيرة في العمليّة التّعليمية ومن أهم الوظائف :

- توجيه المتعلّم لنواحي التّقدم التي أحرزها.
- تحديد نقطة البداية للمتعلّم وما لديه من معرفة قبلية.
- تنقيح المناهج ومراجعتها.
- الحكم على فعالية العمليّة الّتربوية وتطويرها .
- الحكم على طرائق التّدريس المُتَّبَعَة .
- تزويد المتعلمين بدرجات عن مستويات تحصيلهم .
- العمل على إعادة تحديد الأهداف و صياغتها .

- الوظيفـــة التّشخيصية وتتمركز حول تشخيص كل من المنهـــاج المدرسي القائم وعمليّة التّدريس المتبعة والمتعلّم من حيث تعلّمه، والخبرات التي مرّ بها في المدرسة.
- قياس كفايـة أجهزة المدرسة وبيان نواحي القصـور فيها، لأنّ التّقويم يمثل جزءا أساسيا من النّسق والّنظـام التّربوي والعلاقـة أساسية بينه وبين مقومات العمليّة التّعليمية [2] .

1)- محمود عبد الحليم منسى: التقويم التربوي – الصفحة 29 .
2)- محمد جاسم محمد: من سيكولوجية الإدارة- التعليمية والمدرسة وأفاق التطوير العام- الطبعة الثانية (2008م)- دار الثقافة- عمان/ الأردن- الصفحة 176 .

:

المطلب الرابع : أنواع التقويم

أ- حسب طبيعة الزمن:

حـدّد (إسكريفين-Seriven) نوعين أساسيين للتّقويـم التربوي وهو أوّل من قدّم مصطلحي التّقويـــم البنائي (Formative) والتّقويـم التّجميعي (Sommative) وقصد بالتقويم البنائـي أنّه العمليّة التي تحرك عمليّة التّدريس في المدارس بهدف تحديد ما إذا كان التّعلم يسير وفق ما تم التخطيط له أم لا، أما التّقويم التّجميعي فيتم في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التّعرف على المستوى الذي حققه المتعلّم بعد اجتيازه هذا البرنامج . وعليه فإن سيرورة التّعليم تتم في ثلاث مراحل أساسية تندرج ضمنها أنواع التقويم:

المرحلة الأولى : قبل بداية التدريس ← مكتسبات قبلية ← تقويم تشخيصي .
المرحلة الثّانية : خلال مراحل التدريس ← معطيات جديدة ← تقويم تكويني .
المرحلة الثّالثة : أهـداف نهائيـــة ← تقـويم إجمالـي ← تقويم تحصيلي .[1]

4-أ- (التقويم التشخيصي : Evaluation Diagnostique).

ويطلق عليه البعض التّقويم التّمهيدي أو القبلي(Initial Evaluation) وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معيّن للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التّلاميذ ومهاراتهـم وأهدافهم، وقد أَوْلَى (بلوم -Bloom) أهمية خاصة لهذا النّوع من التّقويم في تصنّف نقطة بداية أي تعلّم جديد بالنسبة لمتعلّم إلى قسمين: الأولى مكتسبات سابقه والثانية تحديد أسباب الاضطراب التّعليمي الملاحظ.

وعندما يتعلق الأمر بالمنهاج فإنّ هذا النّوع من التّقويم يجري قبل تجريب المنهاج المدرسي من أجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه.
ويقول (ساكس- Saxإن الاختبارات التّشخيصية لا تقدم لجميع المتعلّمين وإنّما ‘‘):
. يعني هذا أنّ التّقويم ’’ تقـدم فقط للمتعلّمين اللّذين يعانون من صعوبات في التعلّم التّشخيصي يشتمل على الكشف عن أسباب وصعوبات التعلّم سواء كانت عوامل مدرسيّة أو بيئية واقتراح وسائل لعِلاجها، ولا يقتصر التّشخيص على تحديـد صعوبات التعلّم فحسب وإنّما يهدف إلى التّعرف على الخبرات السّابقة للمتعلّمين وحاجاتهم التّعليمية و نواحي القـوة لديهم [2] .

1)- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم-الصفحة 94.
2)-عبد الله قلي: وحدة التقويم التّربوي،اللغة العربية وآدابها،السّنة الثالثة من تظام ل.م.د،السداسي السّادس، السّادس،(جامعة التّكوين المتواصل)،بوزريعة،الصفحة 388

: أهدافـــه

أ* قبل بداية البرنامج المراد تدريسه يجب مراعاة الأهداف الآتية:
- تحديد الفروقات الفردية للتّلاميذ الجدد القادمين من الطّور السابق .
- جمـع بيانات معلومات عن التلاميذ بخصوص ووضعهم الاجتماعي و كذا معرفة ظروفهم المدرسية.
- تشخيص المهارات والقدرات لدى التّلاميذ في مواقف التّعليم .
- معرفة جوانب القوة والضعف في أداء المتعلّم .
- التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة [1] .

ب* في بداية درس أو محور أو وحدة تعليمية:
- يمكن من اختيار الأهداف وتحديدها بناءاً على مكتسبات سابقة سواء تحصَّل عليها التّلاميذ، في درس سابق أو وحدة.
- يمكّن المدّرس من معرفـــة نقطة الانطلاق للدّرس الجديـد، ويسهـّل تحديد العناصر المكتسبة .
- يجعل التّلميـذ يدرك أن التّنقيط ليس هدفاً أساسيّا وبهذا يتمكـن من أن يظهر نقاط ضعيفة دون خوف [2] .
- وانطلاقا من هذه الأهـداف يتمكّن المدّرس من تشخيص المكتسبات القبلية سواء أكانت معارف أو مهارات أو مواقف وكيفية تصحيـح الثَّغرات لمكتسبات التّلميذ السابقة.

ومن الأشكال التي يلجـأ إليها المدرس طرح تماريـن في بداية الدّرس الجديد لها علاقة بالدّرس القديم حيث يختبر مكتسبات التّلاميذ لكن شرط أن لا يتجاوز

مـدة طويلة، حتى لا تتحـول كل حصـة إلى تشخيص المكتسبات القبلية، لمعرفة المستوى الحقيقي لكل تلميذ وليس المستوى المفترض، وقد يلجأ إلى حوار عن طريق أسئلة محدّدة بحيث يخلق مناقشة حرّة بين التّلاميذ قصد الحصول على مؤشرات، أمّا الطريقـــة الملائمة لتصحيح المهارات فهي تكليف التّلاميذ لمهام وأنشطة داخل أو خارج القسـم حتى يتم دفعهم إلى بذل مجهـود ذاتي قصـد تصحيح وتعميق معارفهم ومكتسباتهم [3].

---

1)- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم-الصفحة95.
2)- المرجع نفسه.
3)- المرجع نفسه – الصفحة 96-97 .

: (<u>التّقويم التكويني</u> **4-ب-** (Evaluation Formative

وهو الذي يطلق عليه أحيانًا بالتّقويم المتسمر ويعرّف بأنّه العمليّة التّقويمية الّتي يقوم بها المعلّم أثناء عمليّة التعلّم ويهدف تحديد درجة تقدّم التّلاميذ نحو الأهداف التّدريسية المنشودة أو درجة استيعابهم وفهمهم لموضـوع الدّرس بغية تصحيح مسار عملية التّدريس وتحسينها من خلال الاختبارات التي يجريهـا المدرس أثناء عملية التدريس، أو الاختبارات القصيرة والتّمارين التي يقدّمها أثناء الدّرس وهـدف هذا التّقويم ليس إعطاء علامة أو إصدار حكـم وإنّما التأكّد من أن المعرفة تبنى بشكل منظم وصحيح في ذهن التّلاميذ [1].

وتحدّد إيجابياته من خلال استخدامه بالشكل الصّحيح على التّلاميذ لبلوغ الأهداف، كما يحدّد (بلوم-Bloom) وظيفة التّقويم التّكويني:"بأنّه يقيس مستوى التّلاميذ والصّعوبات الّتي تعترضهم أثناء العمليّة التّعليمية، ويقدّم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطوّرهم، أو ضعفهم ويحدّد بسرعة تعليمهم، مما يعمل على تحفيز هم لبذل الجهد اللّازم في الوقت المناسب". يعني أنّ التقويـم التكوينـي يساعد على تحسين التعلّم بما يقدمه من معلومات أوضاع أو حالات التعلّم بتقديم أجوبة ملائمـة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المرجوة [2].

أهـدافـــه:

تتمثل أهدافه فيما يلي :

*** بالنسبة للمدرس:**

- يمكنّه من معاينة ما تم تنفيذه من خلال العمليّة التّعليمية .
- التّعرف على تعلم التّلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم وتوجيههم .
- معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدمه.
- تحديد مواطن الخلل في تعلّم التّلاميذ تمهيداً؛ أي إصلاح الاعوجاج واستدراك نقاط الضعف [3] .
- مساعدته على تعيين أسلوبه وإيجاد الوسائل والطرائق المناسبة التي تستعمل في التّدريس .
- إعادة النّظر في المنهاج المدرسي وتعديله .

---

1)- محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور:فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق- الطبعة الأولى(2009م)- دار الكتب الحديث- الصفحة 410 .

2)- نوال العشي: إدارة التعلم الصيفي- الطبعة العربية (2008م)- دار اليازوردي- عمان/الأردن - الصفحة 54 .

3)- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي:التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم-الصفحة 100.

*** بالنسبة للتلميذ:**

- يُبَيِّنُ له الصّعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجموعة دروس .
- يخبره عن المسافة التي تفصل بينه وبين الأهداف المحدّدة.
- يمكنّه من اكتشاف طرائق تقنية تتيح له التّطور .
- يتيح له إمكانية التّعرف على درجة مسايرته للدّرس، ومدى تحكمه في معارف ومهارات أو قدرات .

فتبعاً لهذه الأهداف، يتخذ التّقويم أحياناً منحى تشخيصياً من خلال إعطاء أسئلة ذات اختيار متعدد، يختار التّلميذ الجواب الصّحيح أو إنجاز تقارير، أو إنجاز رسومات يضع عليها البيانات لتعديل سلوكاتهم وتصحيح مسارهم التّعليمي بواسطة الأساليب العلاجية الملائمة [1] .

1)- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي:التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم-الصفحة 101.

: (جـ-التّقويم التّحصيلي **4-**Evaluation Sommative**)**

يعـرّف التّقويم الختـامي أو النّهائي بأنّه تصميم دراسات تقويمية، وعمليّة جمع البيانات والمعلومات تهدف إلى اتّخاذ قرارات بخصوص مدى اكتساب أهداف التّعليم أو الاستمرار في استخدامه وللتّحقق من فعالية المـواد التّعليمية مع المتّعلمين المستهدفين، ويستند هذا النّوع من التّقويـم إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلّم في نهاية الشّهر أو الفصل الدّراسي لإصدار أحكـام نهائية على فعالية العمليّة التّعليمية [1].

كما يوضـح (بارلو-Barlow. ‹‹أنّه يحكم على مجموعة أعمال نهائية››) في قوله مثل:الاختبارات الفصلية أو النّهائية. ومن خلال قول (بارلو-Barlow) يتوضّح لنا التّقويـم التّحصيلي بعد فترة التّكوين يحكـم على المظهر العـام الذي يحصل عليه التّلميـذ خلال هذه الفترة، ويعتمد على نتائجه لاتّخاذ القـرار وإعطاء الشّهادات الدّرجات على نتائجه النّهائية.[2]

: أهـــــدافــه

- معرفة مدى تحقق الأهداف وتسجيل علامة للتلميذ ليتم تقييمه بموجبها.
- مقارنة نتائج لشعب الصّف الواحد وضبط العمليّة التّعليمية .
- اكتشاف الخلل في المنهاج الدّراسي .
- التّنبؤ بأداء التّلاميذ مستقبلاً.
- قياس العلاقة بين عناصر الفعل التّعليمي .
- قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمُحَقّقة [3] .

* لذلك فإن إنجازه ينسجم مع وَضْعِيَاتٍ معينة سواء في نهاية درس أو نهاية محور:
- في نهاية درس عن طريق طرح أسئلة سريعة الإنجاز أو واجب منزلي والهدف منها اختيار مدى التّحكم في الأهداف النهائية .
- في نهاية محور (وحدة تعليمية) : من خلال إنجاز بعض الأنشطة والقيام بمهام منزلية، عن طريق أسئلة مفتوحة تضم جميع أشكال المستويات، من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب للتّأكد من مدى بلوغ الأهداف المحدّدة [4] .

---

1)- إبراهيم عبد العزيز الدعيلج: المنهاج المكونات-الأساس-التنظيمات-التطوير-الطبعة الأولى (2007م)-دار القاهرة-الصفحة 39 .
2)- عايد حمدان الهرش وآخرون: تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية الطبعة الأولى (2012م)-دار المسيرة- عمان/ الأردن- الصفحة 59 .
3)- سناء محمد أبو غاذرة: تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات التعلم-الطبعة الأولى –دار 96 .
4)- المرجع نفسه الصفحة 197 .

ب- التّقويم حسب طبيعة المعلومات :

إنّ عمليّة التّقويم تقتضي توفر المعلومات التي يستند إليها مسؤول القرار، وقد يكون المعلّم أو مدير المؤسسة أو الأخصائي التّربوي المعروف بالمقُوِّم ويوجد نوعين للتّقويم هما:

أولاً: التّقويم الكمّي (Qualitative Acensement) :

هو التّقويم الذي يستند فيه المقوّم إلى معلومات ذات طبيعة رقمية، تغلب عليها صفة الكَم مثل: معدّلات الثّانوية .

ثانياً: التّقويم النّوعي (Qualitative Acensement):

وهو التقويم الذي يتم بناءاً على معلومات لفظية والتي يمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة أو التّعايش أو تحليل حالة أو المقابلات الشّخصية [1] .

جـ- التّقويم حسب الغرض :

ويمكن تقسيم التقويم حسب الغرض إلى أنواع :
- تقويم تشخيصي .
- تقويم لأغراض تعديل الخطط والبرامج الدّراسية .

- تقويم تصنيف التّلاميذ.
- تقويم لأغراض التّعيين أو القبول .
- تقويم التّنبؤ والكشف عن الاستعدادات .
- تقويم التّحقق من التعلّم [2].

د- التّقويم حسب الطّرف المقوّم (الجهة التي تمارس عمليّة التّقويم) :

يصنّف التّقويم حسب الجهة التي تتولى عمليّة التّقويم إلى ثلاثة أنواع :

أولاً: التّقويم الداخلي :

وهو التّقويم الذي يكون فيه المقوّم أو فريق التّقويم من داخل المؤسسة التي تريد التّقويم كتقويم المعلّم لطلابه اللّذين يدرسهم، مثلاً: الاختبار التي تشرف عليه المدرسة هو تقويم داخلي .

ثانياً : التقويم الخارجي :

وهو التقويم الذي تتولاه جهة من خارج المؤسسة التي تمارس عليها عمليّة التّقويم وهناك مؤسسات خارجية مستقلة عن وزارة التّربية الوطنية تشرف عليه [3].

---

1)- إبراهيم محمد المحاسنة وإبراهيم علي مهيدات:القياس والتقويم الصيفي-الطبعة الأولى (2009م)-دار جرير-الصفحة 32.

2)- محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة (خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعليمها)-الطبعة الأولى (2010م)-مؤسسة حمادة-الصفحة 250 .

3)- إبراهيم محمد المحاسنة وإبراهيم علي مهيدات: القياس والتقويم الصيفي- الصفحة 33 .

هـ- التقويم حسب تفسير المعلومات:

أولاً: التقويم محكي المرجع:

هو الذي يستند النجاح أو الرسوب فيه إلى محك معيّن يحدّد الشّخص القائم على عمليات التّقويم، ويساعد على تحديد ما يمتلك التّلميذ من المعرفة العلمية والمهارات العقلية التي يتوقع منه أن يمتلكها في وقـــت محدّد من الزمان، المرجع تُفسّـر إمّا على [1] فالعلامة التي يحصل عليها التّلميذ في الاختبار محكي* أنّها تمثل ما يمتلكه التّلميذ من المعلومات الضّرورية التي تؤهله للانتقال .

ثانيا: التّقويم معياري المرجع :

هو التّقويم الذي يحكم في مجالاته على علامات التّلميذ عن طريق مقارنتها مع المستوى العام للمجموعة التي ينتمي إليها التّلميذ ويزوّدنا بكميات كبيرة من المعلومات المفيدة عن قدراتهم وتحصيلهم مقارنة مع مجموعة معيارية تشابه خصائصها المتعلّمين الذين يجري تقويمهم، ومن هذه الخصائص الخلفية الخبراتية، والمستوى الصّفي، والعمر ...الخ [2].

و- التقويم المعتمد على الكفاءات :

هو مجموعـة من السّلوكات المعرفيـة والمهارية والأدائية التي يتعلمها الطالب في فترة زمنية محدّدة، والتي تنعكس آثارها على التّحصيل المعرفي ويتم قياسها باستخدام أدوات قياس مختلفة كالاختبارات التّحصيلية وبطاقات الملاحظة وملف التّلميذ وقوائم التقدير.

وتتباين أنواع الكفايات تبعاً للهدف من التعلّم ومنها الكفاءات المعرفية والمهارية والأدائية الإنتاجية وعند بناء برنامــج تقويمي معتمد على الهـدف يجب تحديد الأهداف ثمّ تحليل الكفاءة وجمع الأدلة على امتلاك المتعلّم الكفاءة ومن ثم المقارنة بين الأدلة والأهداف ويأتي في المرحلة النّهائية إصدار حكم حول إتقان المتعلّم [3].

1)* المُحِكَات : هي تلك الخصائص والمواصفات التي ينبغي على المتعلّم التحكم فيها، والتي تسمح بالحكم على أدائه ، فمن مقومات المحِكات صياغتها صياغة إجرائية.

2)- يعقوب نشوان- وحيد جبران : أساليـــب تدريس العلوم-(2008م)- الشركة العربية- الصفحة 271 .

3)- محمد فوزي بني ياسين: اللغة (خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها مداخل تعليمها- تقييم تعليمها- الصفحة 251.

المطلب الخامس: وسائــل التقويــم :

بُيِنَتْ ووسائـل لقياس تقويم المتعلّمين على أسس علمية مقنّنة من أجل الوصول إلى نتائـــج صحيحة تكشف المستــوى الحقيقي لها، وتتكوّن هذه الوسائل من تمارين لغوية، واختبارات تحصيلية وفروض وواجبات منزلية تشمل كل محاور المادّة التّعليمية [1].

5-أ- التّمارين اللّغوية :

التّمريــن:

هو عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال يكون مباشرة عقب تقديم المادّة التّعليمية، لغرض تدريب المتعلّم على ترسيخ بعض القواعــد والأنظمة اللّغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلـة إجرائيـة تكون بمثابة تشخيـص صعوبات المتعلّـم والتأكد من مدى رسـوخ هذه المعلومات

والمكتسبات.التّمارين اللّغوية أهمية بالغة لأنّه عندما تعطـــي الأولوية للاستعراض النّظري والتفاصح بالمصطلحات الحديثة، وعن اعتماد تقنيات وأساليب تساعد التلميذ على امتلاك المهارات والملكات الضرورية سواء عن قصد أو غير قصد [2].

ولكي تكون التمارين ناجحة يجب أن تخضع لمقاييس عديدة أهمها :

- الوضوح في الشكل والمحتوى مما يسهل فهمها، وإدراكها.
- ترتيب العناصر، بحيث تقدّم العناصر اللغوية التي يراد ترسيخها على غيرها.
- تخصـــص حصة تمارين اللغويــة لترسيخ بنيـــــة واحدة، لتحـــاشي الاضطراب في إدراك البنى المتقاربة [1].

: أنــواع التمارين

وتقسم التمارين إلى : بنبوية، تواصلية، وظيفية كالآتي:

: البنبوية أ-التمارين

تتمثل في إعطاء التلميذ نموذجاً معيّناً، ويُطلب منه أن يبني جملاً وفق ذلك النموذج نماذج أخرى، من أجل الترسيخ ،ويعتبر هذا النوع من أسهل التمارين.

:التمارين التواصلية ب-

يعطي هذا النوع من التمارين من أجــل أن يتدرّب التلميذ على حسن التواصل مع الآخرين (القدرة على التعبير الشفوي، أوالكتابي في مختلف المناسبة قصد التواصل مع الآخرين).

:التمارين الوظيفيــة ج-

يتمثل هذا النوع من التمارين في تدريب التلميذ على حسن استعمال العناصر اللغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة، وهي وسيلة فعالة لتحليل الأخطاء ووصفها وتفسيرها، ثم تصويبها وعلاجها [2].

---

1)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة- اكتساب المهارات اللغوية الأساسية- الصفحة 149 .

2)- المرجع نفسه.

:وظائف التمارين -

حددت وظائف التمارين كالآتي :

- وسيلة لتقويم أهداف الدّروس .
- خطّة لترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان .
- مبرّر فعّال للكشف عن النية اللغوية المقصودة.
- تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلّم .
- وَاسِطَة فعّالة لتصحيح الأخطاء الصوتية والمعجمية والتركيبية [3].

* ويجري تحليل الأخطاء على مراحل :

1- تحديد الأخطاء وصفها والأخطاء على نوعين : أخطاء قدرة تعود إلى الملكة اللغوية . وأخطاء أداء وهي أقل صعوبة من الأولى والأداء كذلك نوعين : أداء إيجابي وهو الإنتاجي، وأداء سلبي وهو الإستقبالي.

2- تفسيرها، وتفسير الأخطاء خطوة تالية بعد تحديدها ووصفها للوصول إلى تفسير صحيح.
3- تصويب الأخطاء وعلاجها، وذلك إلاّ بمعرفة أسبابها، ومصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة [4].

1)- محمد محمود موسى: الواقي في طرق تدريس اللغة العربية- الطبعة الأولى (2012م)- دار ابن الجوزي- الإمارات – الصفحة 574 .
2)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة- اكتساب المهارات اللغوية الأساسية-(2012م)- دار الكتاب الحديث- الصفحة 146 .
3)- المرجع نفسه الصفحة 147.
4)- المرجع نفسه الصفحة 148.

5-ب- الاختبارات:

- تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة في قياس وتقويم الطلاب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السّلوكية، أو النواتج التّعليمية، وما يقدمه المعلّم من نشاطات تعليمية مختلفـــة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية المتعلّمين، لذلك حـرص المشرفون التربويون، وغيرهم على أن تكـــون هذه الاختبارات ذات كفاءة عاليــة في عملية القياس والتقويم لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي للمتعلّم ومعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ أنفسهم ومعرفة أوجه القصـور في بعض المواد الدراسيــة وكل أنواع الاختبارات تعتبر وسائل قياس لاحتياجات المدرّسين نحـــو ميلهم للمهنة لذلك فهي مهمة خاصة في مجال التربية والتّعليم [1].

مفهوم الاختبار:

خطة منظمة تسير وفق منهج محدّد، تهدف إلى جمع المعلومات بالنّسبة للسلوك الذي تنوي قياســـه بهدف الوصول إلى مقارنة الفـرد مع غيره أو مقارنة للفرد مع نفسه في ضوء سلّم معيّن أو مقاييس محدّدة [2].

: الاختبار التحصيلي

وسيلة منظمة تهدف إلى قياس مقدار تحصيل المتعلّم في حقل من حقول المعرفة وتحديد مركزه فيها بهدف علاج نواحي ضعفه أو تأخّره وتوفير الظروف الملائمة لنموّه في المواد التي يظهر تميزه فيها.

إن الاختبارات التحصيلية الجيّدة هي التي تقيس كميّة معلومات التي يحفظها المتعلّم أو يتذكرها، كما تشيـر إلى قدرته على فهمها وتطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة [3].

وتنقسم الاختبارات إلى نوعيـن، ولكل منهما طرائق ومواقف وأغراض يسعى إلى تحقيقها من خلالهما :

أ- الاختبارات الشّفوية .

ب- الاختبارات الكتابية (التحريرية) ويمكن تصنيفها إلى نوعين هما :

ب-1- اختبارات مقالية .

ب-2- اختبارات موضوعية [4].

---

1)- عبد الرحمان السّفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية- الطبعة الثانية(2004م)- مركزية- الصفحة 279 .

2)- المرجع نفسه الصفحة 280.

3)- فخري رشيد خضرة: طرائق التدريس الدراسات الإجتماعية- الصفحة 372.

4)- المرجع نفسه الصفحة 373 .

: الاختبارات الشفوية أ-

هذه الاختبارات هي جزءاً من التدريـس، فهي تعطي صورة دقيقة عن قدرة التلميذ على القراءة الصحيحـة وَالنُّطْـق السّليم، والمناقشـة والحوار، وكذلك على سرعـة التفكير والفهم، وربط المعلومات واستخلاص النتائج منها،وإصدار الأحكام عليها [1].

كما أنّها تتيح الفرصة أمـام التلامـيذ للاستفادة من إجابـات بقيـة زملائهم بطرائق مختلفـة، وذلك أنّها تعمل على تثبيت المعلومات في ذِهْـن التلميذ من ناحية، وعلى تجنب الأخطاء التي يقـع فيها الآخـرون من ناحـية أخرى، وتصحيحها بصـورة جماعية، ومن خلالها يتم التأكـد من مدى تمكن التلميـذ من مهارات متعدّدة وفهمه للمقروء ونقده له، و حليله وإبداء رأيه، وبيان الطلاقة اللغوية له [2].

*

مـزايـا الاختبار الشفوي فيما يلي:

- تعطي للتلميذ خبرة في التعبير الشفوي .

- مجموع الأسئلة التي يجيب عنها في الفصل شفويا، يستطيع أن يجيب عنها كابيًا.
- يُمَكِّنُ من الكَشْفِ عن أخطاء التلاميذ، وتصحيحها فور وقوعها .
- تحتاج إلى جهد كتابي قليل .
- تفيد في اختبارات النطق والقراءة والتّعبير الشفوي [3].

*

أمّا عيوبـــه:

- تَقِلُّ فيها الموضوعية.
- غَيْرَ متساوية في صعوبتها ولهذا لا تصلح لترتيب مستوى التّلاميذ.
- تَتَأَثَّرُ نتائجها بعوامل أخرى: كجل التلميذ- وَعَوَائِق التّعبير الشّفوي .
- توزيع الأسئلة بشكل غير متساوي بين المتعلّمين، فقد يُوَجَّهُ لأحدهم سؤالاً سهلاً والآخر صعبًا [4].

---

1)- محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللغة العربية- الصفحة 575.
2)- المرجع نفسه الصفحة 576.
3)- عبد الرحمان عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري الغزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة- الطبعة الأولى (2005م)- دار المسيرة- عمان/الأردن- الصفحة 267.
4)- المرجع نفسه.

ب- الاختبارات الكتابية (التحريرية):

هي التي يراد بها قياس تحصيل التلاميذ في نهاية الفترات، وفي امتحانات الانتقال والشهادات العامة وغيرها، وهو الذي يستخدم لمعرفــة التّقدّم الذي أحرزه دارسوا اللغة في اكتساب المهارات والقدرات اللغوية عن طريق التعبير الكتابي والإجابة عن الأسئلة وتصنّف إلى [1]:

ب-1- الاختبارات المقالية :

تعتبـر أسئلة المقال (الإنشائية) طريقة ممتازة لتقويم عمليات التفكير العليا، الفهم والتحليل إلى جانب مهــارات التنظيم والعرض للأفكــار، ومعرفــة قدرة المتعلّم على الصياغة والترتيب المنطقي في عرض الأفكار، وسهولة وضعها وتطبيقها، وحسن التّصـــرف في مكتسباته بالتوسع في الإجابة، وغالبًــا ما تبدأ بـ: اشرح،

علّل، أذكر، ناقش... [2]

.

: ومن مزاياها ما يلي *

- تقويم العمليات العقلية العليا لدى المتعلّم والتي تتمثل في:النقد والتحليل والجمع والتركيب، والتألف والقدرة على التصنيف وتكوين المفاهيم.
- تقويم فهم واستيعاب المتعلمين لكثيــر من المعلومات والمعارف والاتجاهات الخلقية والفكرية، والمهارات العقلية .
- إقـدار الطالب التعبير عن نفسه وصياغـة المعلومات والمفاهيـم بأسلوب تظهر فيه سيماته الشخصية.
- استعمال المهارات اللغوية في مختلف المواد الدراسية التي يتعلّمها .
- التّدريـب على استخدام اللغـــة بطريقة وظيفية وفي مختلـــف المواقف لتلبية حاجاته [3]

.

:ومن عيــوبهـــا *-

- قلة الأسئلة وهذا يقلّل من دقتها وثبات نتائجها.
- ذاتية التصحيح فيها، وبعدها عن الموضوعية، مما يترتب عنها اختلاف الدرجات.
- العبء الشديد على المعلّم .
- صعوبة فهم السؤال من قبل التلميذ [4]

.

---

1)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة العربية اكتساب المهارات اللغوية الأساسية- الصفحة 153 .

2)- حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق: علم النفس التربوي (الطالب الجامعي والمعلم الممارس)- (2007م-1427هـ)- دار المسيرة –عمان/الأردن -الصفحة 573.

3)- وليد أحمد جابرة: طرق التدريس العامة-تخطيطها وتطبيقاتها التربوية- الصفحة 403-404.

4)- عبد الرحمان عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري: تدريس البلاغة العربية نظرية تطبيقية محسوبة – الصفحة 265-266.

: **أقسام الاختبارات المقالية** -

وهذا النّوع من الاختبار ينقسم إلى نوعين هما:

أ/- الإجابــة القصيرة المقيّدة : ويتم وضع هذا النّوع من الأسئلة عند ما يكون هدف المعلّم تقويم مقدرة المتعلّم على الشرح والتفسير وتطبيق المعلومات، فهي ترتكز على أشيـــاء محدّدة من أمثلتها: فسّـر، علّل... ويجيب عنها بكتابة سطـــر إلى بضعة أسطر .

ب/- الإجابة الطويلة (المفتوحة): ويتم وضعها لاختبار مقدرة المتعلّمين في الاختبار والتنظيـم وتقويم الأفكار، مثـلاً الإجابة على ثلاث أسئلة من أربعة، وقد تبدأ بـ:

قارن، أذكر، ناقش... وتعطي للمتعلـم الإجابة بحرية في ربط أفكاره وتسلسلها، وترتكز على قياس وتقويم نواتج التّعلّم في المادّة التي تم تعلّمها .

1)- حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق: علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس) - الصفحة 576.

ب-2- الاختبارات الموضوعية:

سميّت بالموضوعية لأنّها تبعد أثر الذاتية سواء في إعدادها أو في تصحيحها بحيث تخرج رأي المصحّح أو حكمه من عملية التصحيح، فهي نموذج يعتمد على التقنية في الصياغة التي تستدعي إجابات موجزة ، ويقيس المعلم مهارة واحدة في السؤال الواحد.[1]

ومن مزاياها ما يلي:

- تسمح باختبار عينة كبيرة من الخبرات المتصلة.
- تتمتع بدرجة صدق وثبات عالية نتيجة لكثرة أسئلتها وشموليتها.
- الموضوعية في التصحيح لبعدها عن التقدير الذّاتي في إجابات التلميذ.
- تحتاج إلى وقت قصير للتصحيح نتيجة لوضوح الإجابة .
- أقدر من المقالية على جمع البيانات اللازمة للأبحاث [2].

: ومن عيـــوبهـــا

- لا تقيس مقدرة المتعلّم على الحفظ.
- لا تظهر مقدرة المتعلّم على التعبير والكتابة بأسلوب أدبي ولغوي سليم.
- قد يلعب عامل الحظ والصدفة دوره عند الإجابة.
- تحتاج إلى جهد وخبرة ومقدرة من المدّرس [3].

-أقســام الاختبارات الموضوعية:

وهذا النوع من الاختبارات يتضمن ما يلي:

ب-2.أ- أسئلة الصواب والخطأ .

ب-2.ب- أسئلة تكملة العبارات الناقصة، أو ملأ الفراغات .

ب-2.ج- الأسئلة القائمة على اختبار الإجابة من متعدّد.

ب-2.د- أسئلة المطابقة أو المزاوجة [4].

---

1)- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة- إكتساب المهارات اللغوية الأساسية- الصفحة 154.

2)- فيصل حسين العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية- الطبعة الأولى (1998م)- دار الثقافة-عمان/ الأردن- الصفحة 318.

3)- المرجع نفسه.

4)- أبو السعود محمد وأحمد : طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية - الصفحة 318 و319 .

وقـد غلبـــت الموضوعية فيها على غيرها من الصّفات التي يجب أن تتّسم بها الامتحانات لأنّ الاهتمام الرئيـــس لها ينصب على ضـــرورة استبعاد كل مصدر للخلاف بين المصححين في تقييم الأجوبة وتقدير العلامة .

ب-2-أ- أسئلة الصواب والخطـأ :

وفيها تخرج عبــارة على المتعلّم ويطلب منه أن يحكم على صحتها أو خطئها باستخدام إشـــارات مثل: (√ أو×)، أو رموز مثل: **ص** أو**خ** أو مفردات مثل: **صح** أو **خطأ** .

ب.2-ب- أسئلة تكملة العبارة الناقصة أو ملأ الفراغ:

وتسمى بالأسئلـة ذات الإجابة الحرّة القصيرة والمحدّدة، بمعنى أنّ المتعلّم هو نفسه الذي يعطي الجواب بكلماته الخاصة وبطريقته الخاصة في جميع المجالات التّدريسية [1] .

ب.2-جـ- الأسئلة القائمة على اختيار الإجابـــة من متعدّد:

وفيه يطـرح السؤال في الغالب على شكل جملة تقريرية، تتلوها أربع إجابات، تكون إحـــداها هي الإجابة الصحيحـــة لمحتوى الجملة جميعها أو لجـزء محذوف منهـــا، فهي تصلح قياس القدرة على تذكـــر الحقائق والتعاريف، وقدرة التلميذ على التمييز والتدقيق .

ب.2-د- أسئلـة المطابقة أو المزاوجـــة:

وفيـه توضع قائمتان أمـام المختبـر، قائمة الأسئلة (أ) وتتضمن المـــادّة التي تشكل بنود الاختبار، وقائمة الاختبارات (ب) وتتضمن ما يمكن أن تكون الإجابـــات الصحيحة على بنود الاختبار، ولكنّها غير مرتبة بحيث لا تقع الإجابة مباشرة أمام ما يمثل السؤال عنها، ولكنّها موزعة توزيعًا عشوائيًا في هذه القائم ، ثم يطلـــب من المتعلمين أن يصل بين الإجابة الصحيحة في القائمة (ب) مع السؤال المطروح في القائمة (أ) [2] .

---

1)- صالح محمد أبو جادو: علم النفس التوربي- الطبعة الخامسة (2006م)- دار المسيرة- عمان/الأردن- الصفحة 581 .

2)- المرجع نفسه 582 .

5.ج- <u>الفروض والواجبات</u>:

إنّ الفـروض المحروسة والواجبات المنزلية وظيفة بالغة الأهمية في العملية التّعليمية إلى جانب كونهـــا أداة للتّقويم التّربوي و مجالا للتّمرين والتّطبيق و

الرّبط بين الدّروس والأعمال المُكَمِّلَة لها داخل وخارج المدرسة وهذا من خلال ما يقوم به المتعلم بالاعتماد على نفسه، وتحسين مستوى التّعليم .
إنَّ الاعتناء باقتناء المواضيع وتنوع أغراضها وحسن صوغها وتزويد التلاميذ بالإرشادات و الأدوات التي تساعدهم على معالجتها أمور أساسية يجب الحرص عليها. وهذا إلى جانـــب تدريبهم على كيفيات البحـــث واستعمال المراجع، وكل الجوانب المنهجية وأساليب عرض وتقديم الأعمـــال المنجزة، مع مراعاة طبيعة المادة المدرسة و المستوى التعليمـي وأهداف البرنامـج و القدرات المستهدفـة أو الكفاءات والجوانب المرغوب تقويمها أو الكشف عنها، وبالنسبة للأقسام النهائية ينبغي أن تكون المواضيع المطروحة، أثناء السنة الدراسية: مماثلة ومتقاربة مع تلك التي تطرح في الامتحانات الرسمية [1].

5.جـ-أ- تعريف الفرض:

تعميم مبدئي تظل صحته وصلاحيته موضع اختبار، ويحاول الباحث أن يتحقق، من صدقه ليتخذ سبيلاً إلى فهم الظواهر [2].

وظائف الفروض:

- توجيه الباحـــث للبيانات اللازم الحصول عليها لتساعـــده على لإيجاد إجابات لمشكلة أو تفسيرها.
- تساعد الباحث على ترتيب البيانـــات ترتيبًا منطقيًا وبطريقة سليمة أثناء تحليل هذه البيانات.
- تساعد الباحث على تحديد مجال بحثه ووضعه في إطار مناســـب لإمكانياته وتنشيـــط الفروض عن طريق الحَـــدْس أو التخمين، باستخدام نتائـــج بحث أو بحوث سابقة أو كفروض للبحث عن طريق الاستنتاج المنطقي.
- الفروض في مجال التقويم التربوي هو نوع من المراقبة المستمرة تبيّن مدى اكتساب المتعلّمين للمعارف والخبرات والكفاءات [3].

---

1)- خالد لبصيص : التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف- الصفحة 136 .
2)- المرجع نفسه.
3) المرجع نفسه.

5.ج-ب- تعريف الواجبات :

الواجبات أو الأنشطة البينة ممارسات تعليمية مخططة، تشرف عليها المدرسة وتعاونها مع الأسرة.

والواجبات المنزليــة إحدى أدوات التعلّم والتّعليم كما إنّها إحدى أدوات التقويم و التي ينبغي العناية بها لاسيّما وأنّها تعتبر وسيلة لتفعيل دور الأســـرة في عملية التقويم وذلك لأنّها تمنح مساحة معتبرة في المشاركة في التقويـم، كما تهدف إلى تعزيز ما تعلّمه المتعلّـم من معلومات ومهــارات واتجاهات وقيم وتوسع مجال التّعلّم أمامه، وتربط تعلّمه بالحياة التي يعيشها في مجتمعه، ويكلّف المعلّم تلاميذه بها في بداية الحصة وليس في نهايتهــا، والوقت المعطى لها كافيًــا، وأن تتوفـر المصادر والمراجع لتنفيذها [1].

وظــائفهـــــا :

- تعزّز قدرات الطلاب على التّعلّم الذاتي.
- تبرز الفروق الفردية بين الطّلاب.
- تعمل على تطبيق القواعد والمبادئ التي يتعلمها الطلبة في المدارس في المواقف المختلفة .
- ويعمل على تنمية التفكير ويساعد الطالب على اكتشاف الحقائق ويجعله يتفاعل مع ما يدرسه .
- تحصيل المتعلّم مجموعة معلومات وحقائق علمية حول موضوع معيّن .
- إتاحة الفرصة للمتعلمين على التفكير الابتكاري الخلاق .
- تعزيز المهارات والمعلومات والقيّم التي يتعلمها التلميذ في المدرسة [2].

---

1)- أبو السعود محمد أحمد:طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية- الصفحة 381.

2)- فخري رشيد خضرة: طرائق تدريس الدراسات الإجتماعية – الصفحة 130 .

المطلب السادس: أهداف وغايات التقويم:

يهـدف التقويم إلى تحديد الاتجاه الذي تسير فيه عملية التربية، بغية معرفـة ما يساهم فيه من: المنهج المدرسي و المعلمـون والتلاميذ من نجاح في تحقيق

الأهداف المحددة لكل طرف من أطراف العملية التعليمية، وهناك أهداف خاصة بالنسبة للمعلم وأخرى خاصة بالمتعلم والمجتمع .

6-أ- أهداف المعلّــم :

- مساعدته على إدراج مدى تحقيقه للأهداف التي يقصد إنجازها من خلال تدريسه.
- مؤشر جيد لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه .
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، وتقديم المعالجة الضرورية .
- تحديد قدرات المتعلمين وإبداعاتهم التي تفوق الإتقان .
- الحصول على بيانات والمعلومات اللازمة لتطوير المنظومة التدريس .[1]

6-ب- أهداف المتعلــم :

* معرفة مدى فهم التلميذ لمدرسه من دقائق ومعلومات، و مدى قدرته على استخدام مصادر المعلومات المختلفة.
* الكشف عن حاجات التّلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم التي نراعيها في نشاطهم وفي المنهاج الدّراسي .[2]

---

1)- عصام النهر وستير الكوفحي: مناهج وأساليب التدريس- الصفحة 87 .
2)- وليد أحمد جابر : طرق التدريس العامة- تخطيطها وتطبيقاتها التربوية – الصفحة 392 .

* المساعدة على وضع أسس لتوجيه التلاميذ توجيها تربويا ومهنيا في الوقت نفسه.

* الربط بين الخطة لدراسية وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به التلميذ والكشف عن نواحي الضعف التي تحتاج إلى علاج، والحكم على النشاط الذي يمارسه، والأهداف التي يرمي إليها هذا النشاط.
* الحكم على اتجاهات التلميذ غيره من التلاميذ ومدى قدرته على مناقشة الآخرين مناقشة موضوعية.
* تدريب التلميذ على التقويم الذاتي، وعلى تقدير الأمور و وزنها، والتغلب على الصعوبات التي تواجهه، وأن لا يتهرب من المواقف التي تحتاج إلى بذل جهد وتفكير.
* توزيع التلاميذ في الصفوف الدراسية، وفي أوجه النشاط التي تناسبهم، وتوجيههم في اختيار ما يدرسونه، للوصول إلى تعلم أكثر فائدة.
* الوقوف على مدى الإتصال بين الأهداف المدرسية وحاجات التلاميذ، وحاجات البيئة ومدى تنظيم المدرسة تنظيما يؤدي إلى تعلم مستمر .
* الوقوف على معلومات و بيانات تفيد في تعديل المنهج المدرسي وخطط التعليم عامة.
* استخدام التقويم كأداة لتحسين المنهج المدرسي تماشيا مع مستوى التلاميذ بلوغ الأهداف المنشودة .
* الوصول إلى معلومات تفيد في إعداد تقارير عن التلاميذ ترسل إلى أوليائهم لتساعد على تعاون الأسرة مع المدرسة في تربية التلاميذ التربية المتكاملة [1].

---

1)- وليد أحمد جابر وأبو السّعود محمد أحمد: طرق التدريس العامة، الصفحة 393 .

6-جـ- المجتمــع:

- إعطاء فكرة عن نوعية المتعلمين الذي يجري تقويمهم.
- مدى ملائمة المناهج والامتحانات للتلاميذ.
- فتح فرص التوظيف عن طريق اختيار ما يحتاجون منهم في الوظائف أو القبول في مراحل دراسية مختلفة.
- يقدم مخرج يتم الاستفادة في تطوير وتعديل المناهج .
- إعطاء صورة واضحة عما تحققه المدرسة من واجبات لتحقيق أهدافها [1] .

1)- محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللغة العربية – الصفحة 564 .

تمهيـــــد :

إن التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التأديبية، فهو

يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات أو تحسين الأداء في تطوير و توضيح الأهداف الواقعية لكل متعلم، بإعتباره جوهر العملية التعليمية-التعليمة .

فالتقويم بذلك ركن إستراتيجي في العملية التّربوية وحلقة من حلقاتها،لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي .

وفي إطار السعي لتطوير التعليم الثانوي وتحسين مخرجاته بما يفي متطلبات التنمية بمختلف جوانبها ، فسياسات التقويم وأساليب تُبنى العملية التعليمية،

أو تهديمها تبعا لمستوى جودتها وإرتباطها برؤية أهداف واضحة للتعليم والتعلم .

فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات تقويم عملية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة عن تحصيل التلميذ

و بالتالي إلى تحسين التعلم .

وتزامن القصور المفاهيمي للتقويم ، مع ضعف في مهارات معظم الأساليب في بناء الاختبارات وتركيزها على مستويات التذكر والفهم وإغفال الجوانب الأدائية ومهارات التحليل والتركيب والتقويم، خاصة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

وأصبح الدافع لدى التلاميذ يَنْصَبُ على أخذ علامات كبيرة،وعزّز ذلك رُوح التنافسيّة عند التلاميذ والسّلوكات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك خاصة في طبيعة أسئلة امتحان شهادة الباكلوريا .

وتطرقت في هذا الفصل إلى إستراتيجيات وأدوات التقويم وإلى تقويم التحصيل الدراسي الذي يعني به الاختبارات وتقوم الكفاءات، ودور التقويم في إنجاح العمليّة التعليميّة – التعليمة ومشكلاته، وبالإضافة إلى بطاقة فنية لإنجاز اختبار ونموذج الامتحان شهادة البكالوريا تجريبي .

المبحث الأوّل: دور التقويم التّحصيلي في المرحلة الثّانوية

المطلب الأوّل: إستراتيجيات التقويم في العملية التعليمية :

مما لاشك فيه أنّنا جميعا نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على الامتحانات النهائية والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب،لذا فنظام التّقويم لا يصل إلى درجة التّقويم بل التقييم ، ونظم الامتحانات الحالية أصبحت قديمة حيث أنّها لا تقيس قدرات المتعلم في لحظة معيّنة أو جانب واحد من جوانب التعلّم (المعرفي) وتتجاهل أنواع و جوانب وقدرات أخرى .

أ- الإستراتيجية :

فهي تستعمل للدلالة على التّخطيط الجيّد والذي يعتمد عليه لمواجهة الظّروف الصّعبة ، و ينطلق لتفكير الإستراتيجي من المنهجية العلميّة المحدّدة بدقة لمواجه المشكلات[1].

وبتعريف آخر هي فن تنظيم سلوك أو تصّرف بمهارة الوصول إلى هدف.

ب- إستراتيجية التقويم :

هي جملــة الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم تُنَفَذُ في صورة خطوات وتتحوّل كل خطوة إلى أساليب لتحقيق الأهداف بفاعليّة [2].

1 -أ-أ- الأداء :

هو كلّ ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيًا، من سلوك محدّد وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدّقة [3].

1-أ-ب- تقويم الأداء :

هو مجموعة من الإستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلّم لمهمات محدّدة ينفذها بشكل علمي ومرتبط بواقع الحياة ذات معنى بالنّسبة له.

1-أ-ج- وظائف التقويم المعتمدة على الإختبارات الأدائية :

- يمكن حصر هذه الوظائف فما يلي:
- قياس مدى فهم التلميذ للدراسة النظرية وفعاليتها .
- تشخيص التأخر في بعض المهارات والكفاءات.
- التنبؤ بمدى نجاح المتعلّم مستقبلاً في مهنة معيّنة وذلك من خلال أداءاته المميّزة في مجال معيّن.

---

1)- خليل إبراهيم شقر: أساسيات التدريس- الصفحة 23.

2)- توما جورج الخوري: القياس والتقويم في التربية-والتعليم-الطبعة الأولى (2008م)-مجد المؤسسة للدراسات-بيروت- الصفحة 148.

3)- فيصل حسين العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية- الصفحة 11.

4)- توما جورج الخوري: القياس والتقويم في التربية- الصفحة 144.

1-أ-د- خصائص التقويم المعتمدة على الإختبارات الأدائية:

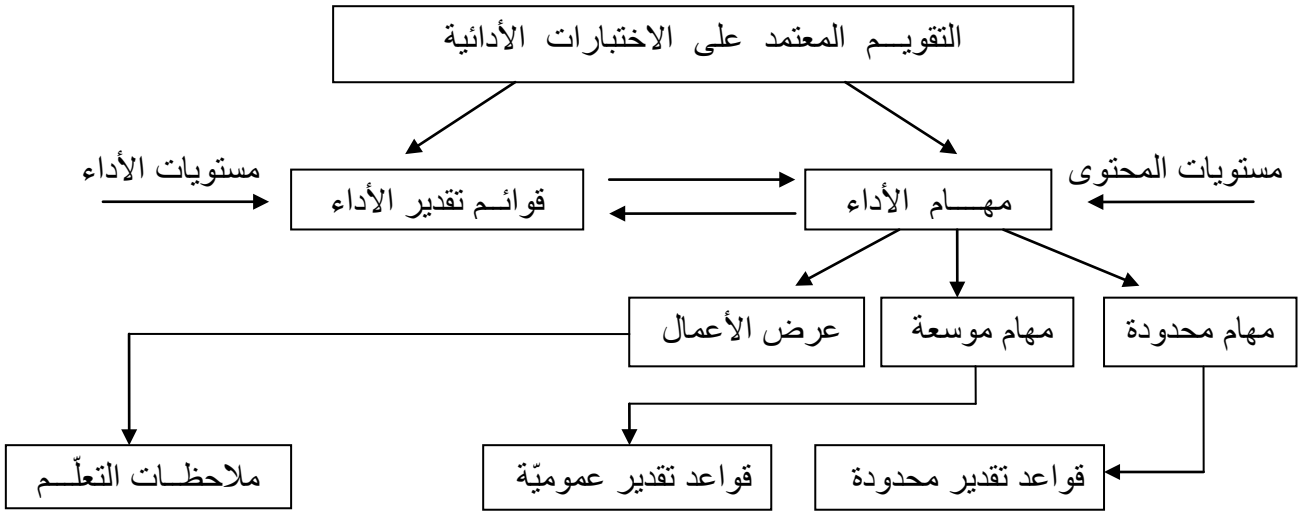
يتميّز تقويم الأداء بعدة خصائص نذكر منها ما يلي:

- يُقوِّمُ المهام المعرفيّة والفكرية المعقدة كما هي في الواقع.
- يركّز على العمليّة والنّتائج وليس على النتائج فقط.
- يتطلب استخدام المتعلّم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والترتيب وحل المشكلات . والتقويم يتميز بالتكامل والفهم من جهة والتّطبيق من جهة أخرى.

- صلة المتعلّم بالمعلّم تكون مستمرة من بداية مهمّة الأداء حتّى نهايتها.
- يستمد مصداقيته من طبيعة الأداء للمهمّة التي ينفذها المتعلّم وإرتباطها بواقع الحياة اليومية له.

- يقود إلى تطبيق ما تعلّمهُ المتعلّم في مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبّق عليها أَدَاءه [1].

1-أ-هـ- مكونات التقويم المعتمدة على الاختبارات الأدائية:



الشكل (أ): يوضح تصنيف مكوّني الأداء [2].

---

1)- أحمد محمد الطيّب: التقويم والقياس النفسي التربوي- الطبعة الأولى(1999م)- المكتب الجامعي الحديث- الإسكندرية- الصفحة 154.

2)- محمد شارف سرير : التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم- الصفحة 120.

-ب- التقويم المعتمد على الملاحظة:

1-ب-أ- الملاحظة:

هي تقنية هامة تستخدم في التقويم التربوي، حيث تُمكّن من جمع المعلومات حول سلوك التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، فيما يخصّ عمليتي التّعليم والتعلّم، وهي من أبرز تقنيات التقدير.

أما إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة فهو عمليّة يتوجه فيها المعلّم بدراسة المختلفة نحو المتعلّم، يقصد مراقبته في مواقف نشطة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه،وفي تقويم مهاراته وقيّمه وسلوكه،وأخلاقياته وطريقه وتفكيره .

فالملاحظة تزوّد المعلّم بمعلومات كثيرة ودقيقة،والتي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات ، كما أنها تعطي دلالات مباشرة عن تعلّم التلاميذ حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للمعلّم لوضع خطّة لاستثمار قدرات المتعلّمين وتعزيز نقاط القوّة لديهم [1].

1-ب-ب-أ- أنواع الملاحظة :

- **الملاحظة المباشرة:** وهي قيام المعلّم بملاحظة بسلوك تلاميذه مباشرة.
- **الملاحظة غير المباشرة:** وهي إطلاع المعلّم على أعمال التلاميذ التي قاموا بها ودَوَّنُوهَا في كتاباتهم وتقاريرهم.
- **الملاحظة المحدّدة:** وهي التي تتم في ضوء التصوّر المستبق للمعلّم للأشياء التي يريد ملاحظتها .
- **الملاحظة غير المحدّدة:** وهي قيام المعلّم بعملية مَسْحِيَة للتعرف على واقع معيّن أو جمع بيانات عن الشيء المراد تقويمه [2].

1-ب-ج- أدوات الملاحظة :

يمكن للمعلّم استخدام أكثر من أداة لملاحظة تلاميذه، ولعلّ أهم هذه الأدوات:

أ- قوائـــم الرّصـــد:

وهي عبارة عن قائمة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يصنعها المعلّم لقياس و وصف سلوك المتعلّم، وترتيب فقرات بشكل منظم، ثم يقـــوم المعلّم بملاحظة التلميذ من ناحية السّلوك، حيث يقوم بوضع علامة معيّنة في حالة اكتساب التلميذ للسلوك المراد الوصول إليه، وعلامة أخرى في حالة عدم وجوده.

---

1)- صلاح الدين محمود علام: التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومناهجه وتطبيقاته في تقويم المدارس- الطبعة الأولى(2003م)- دار الفكر العربي- القاهرة- الصفحة 2.

ب- سلالم التقدير :

وهي تشبه قوائم الرّصد في المضمون، إلاّ أنّه وحسب بعض الباحثين، سلالم التقدير تحتاج إلى حكم أدّق لأنّ فقرة تخضع لتدرج عن عدّة فئات أو مستويات.
مثل : دائماً، غلباً، أحياناً، ممتاز، جيّد جدًّا... وهنا يتمكّن المعلّم من إصدار حكمه على السلوك المراد ملاحظته بشكل دقيق [1].

1-ج- إستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم:

تمثل إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم في الاختبارات بأنواعها والتي تقيس قدرات ومهارات المتعلّم في مجالات معيّنة.
والاختبار كما عرفته سابقًا في الفصل الأول: أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة بقوانين مضبطة.

1-ج-أ- مواصفات الاختبار الجيّد :

- شمول الاختبار لمختلف جوانب المنهج أو الجزء الدّراسي المراد قياسه عند التلميذ.
- تضمين الاختبار للأهداف المتنوعة.
- الثّبات : أي تكون النتائج حقيقية موثوقة.
- الهدف : مطابقته للأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- الموضوعية : أي لا تحتمل الإجابة التأويل أو العدّد، ولا تتدخل العوامل الذاتية والأهواء الشخصية عند التصحيح.
- سهولة التّطبيق والإجراء والتّصحيح في الوقت المناسب.
- القدرة على التميّيز بين مختلف الدراسيين من حيث الأداء [2].

---

1)- صلاح الدّين محمد علام: التّقويم التربوي والمؤسسي أسسه ومناهجه وتطبيقاته في تقويم المدارس- الصفحة 226.
2)- سبعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنظير والتطبيق- الصفحة 238-239.

1-ج-ب- المبادئ العامة للإختبارات

يتم إعداد مواضيع الاختبار في المراحل المختلفة من التّعلم بناءًا على جملة من المبادئ التي تضمن صدقها و موضوعيتها وتحقّق إنصافها بين التلاميذ تتمثل فيما يلي:

- الموضوع مطابقًا للمنهاج الدراسي .
- يُبْنَى بكيفية تسمح بتقويم مكتسبات ومعارف التلاّميذ في وضعيات حالة.
- وضعيات التقويم المقترحة ومتدرجة وفق تزايد العمليّات الذهنية الضرورية لحلّها.
- تمكّن وضعيات التّقويم ودعائها من تغطية مجالات عريضة من المنهاج.
- يتم تقويم النّتاجات الكتابية للتلاميذ باعتماد جملة من المعايير [1].

1)- محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التّعليمية والمدرسيّة وآفاق التطوير العام - الصفحة 179 .

المطلب الثّاني: أدوات التقويم :

- ما نقصده هنا، هو الأسئلة التي يطرحها المدّرس على التلاميذ، كي يتمكّن من معرفة مدى تحقيقه للأهداف التي حدّدها كما يمكن أيضا الحكم على مستوى هؤلاء، إنّ السؤال ليس هدفا في حد ذاته، بل هو أداة يستعملها المدرّس لمعرفة إلى مدى حدّ تحقق ما كان يريد أن يصل إليه التلاميذ، بمعيّته أو بأنفسهم وهذه الأدوات تختلف في شكلها حسب الأهداف التي وضعها المدرّس، ولكي تكون صادقة في فعلها، مضبوطة في صياغتها، علينا أن نتوجه لقياس تلك القدرة أو المهارة التي تريد فعلاً أن تتحقق لدى المتعلّم .

إنّ طرح السؤال ليس بالمسألة السّهلة بل أنّه ممارسة تربوية معقّدة، هناك يعتقد أنّه يضع السؤال من أجل الحصول على النقطة، ربما لأنّه مدعم على وضعها في دفتر التنقيط الخاص به، أو دفتر أو دفتر المراسلة، أو كشف العلامات الذي يبعث للأولياء، أو أنّه يريد سلوكا عدوانيا على التلاميذ، ممارسة السّلطة، إظهار القوة، وخصوصًا في الظروف التي لا يتمكن فيها المدرّس من السيطرة على القســم، فيلجأ إلى أن يُجبر تلاميذه على الإجابة عن الأسئلة التي يصوغها اعتباطيا ليحقق هدفا آخر الذي وجد من أجله في القسم، وهو ضمان سكوت التلاميذ خلال هذه الحصّة [1].

ويبقى السؤال الملائم هو الذي يعطي للمدرّس و التلاميذ معًا معلومات دقيقة مما تم اكتسابه خلال فترة من التّعليم، ولكي يكون السؤال كذلك على المدرّس أن ينطلق في وضع الأسئلة من أهدافه التي حدّدها أي تكون الأسئلة ترجمة لتلك الأهداف.

من المستحيل القيام بالتّقويم أوالمراقبة دون التحديد الإجرائي المسبق للأهداف فحينها يتم تقويم بيداغوجية بدون تحديد مسبق للأهداف فإننا لا نعرف في الحقيقة ماذا نقوّم.

مبدئيًا يجب أن يتلاءم كل هدف إجرائي، أو خاص وسوف نحدّد نوع من أدوات تقويمه وفق طبيعة الأهداف المحدّدة في المجال المعرفي على أساس أنّ هناك منها ما يتلاءم، ومستويات هذا المجال: المعرفة – الفهم – التطبيق - التحليل- التركيب- التقويم [2].

---

1)- وزارة التربية الوطنية: دليل بناء اختبار اللغة العربية,...(2008م)- الصفحة 8.
2)- نفس المرجع.

أولا: أدوات التقويم أهداف المعرفة:

يعتبر هذا المستوى على أساس بالفعل التعليمي, ذلك لأنّ الاستثناء إلى المعارف أمر ضروري، وبالتالي فإنّ لأدوات تقويم تتطلّب أسئلة تفترض أجوبة محدّدة بحيث أنّ لكل سؤال جوابًا واحدًا ممكنًا، وهذا ما يثبت قدرة استرجاع معلومات التلميـــذ.

إنّ اختبار التلميذ في معرفة معطيات خاصة، كالتعريف بشخصية تاريخية اسم بلد أو عدد سكّانه أو معرفة مصطلحات في أي ميدان فالجواب واحد بحيث يستحيل تعدّد الأجوبة،وبذلك فالتلميذ مجيب ومخطئ،وعليه تتميز الأسئلة بما يلي:

- **أسئلة الذاكرة والحفظ:** وفيها يتم اختبار التلميذ واسترجاع المعلومات والمعارف.
- **أسئلة جزئية و معزولة عن بعضها :** ويَكون فيها السؤال بإجابات مقترحة ويطلب من التلميذ أن يحدّد الجواب الصّحيح
- **أسئلـــة قصـــيرة :** وتتم فيها السّرعة في الإجابة سواء شفوية أو كتابية [1].

ثانيـاً:أدوات تقويم أهداف الفهم :

وفي هذا المستوى الذي يقودنا إلى عمليّات أكثر تعقيدًا كالتطبيق و التّحليل والتركيب والتقويم ، فإنّه يهتم بقدرة التلميذ على تطبيق المعرفة أو أسئلة تتّصف بالموضوعية و التنوّع منها :

- **أسئلة الصواب و الخطأ:**

تهدف إلى أن يكون التلميذ على بنية من المعلومات التي يحملها، فالمدرّس يضع مجموعة من العبارات بعضها خاطئ والبعض الآخر صحيح ، ويطلب من التلميذ تعين الصحيح و الخطأ بواسطة وضع الحرف **(ص)** أمام العبارة الصّحيحة وَ **(خ)** أمام العبارة الخاطئة أو علامة أو حرف **(ص)** مكان الصحيح و **(خ)** مكان الخطأ.

- **أسئلة المطابقة :**

وهي عبارة عن لائحتين متقابلتين من العبارات، أو مجموعة من الأسئلة والأجوبة والتلميذ يقوم بالربط بين القائمة **(أ)** مع القائمة **(ب)** [2].

---

1)- محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم- الصفحة 108.

2)- سعاد عبد الكريم الوائلي : طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير في التنظير والتطبيق – الصفحة 152.

- **أسئلـــة التعليـــــل:**

في هذا النوع من الأسئلة يوضّح التلميذ أمام مشكل أو ظاهرة معيّنة ويطلب منه تعليل ذلك وهنا يستخدم كل المعلومات التي تتوفّر لديه.

- **أسئلة إعادة الترتيب:**

تُقَـدِّم للمتعلّم عبارات أو أعداد أو معطيات معيّنة تكون غير مرتّبة و يطلب منه ترتيبها حسب معيار محدّد [1].

ثالثـا : أدوات تقويم أهداف التطبيق:

إنّ الأدوات المستعملة في هذا المستوى تتطلّب إنجاز التلميذ لنشاط معيّن إستعمال ما تتلقاه من تعليم في ذلك الميدان، أو عدّة ميادين ويطبّقه، أي ينفذ ما درس على معطيات جديدة،فعندما يَقُوّمُ التلميذ بهذا الإنجاز في إختبار التطبيق فإنّه في الحقيقة يَقُوم بأكثر من إنجاز في آن واحد، وليس كما هو الحال في المعرفة والفهم حيث تكون الإنجازات عاجلة ومعزولة [2].

رابعًا : أدوات تقويم أهداف التحّليل :

في هذا المستوى يقوم التلميذ بمجموعة من العمليات في آن واحد فهو يستند إلى المعرفة والفهم والتطبيق في أحيان كثيرة، ويقوم في هذا المستوى بعزل العناصر ثم يجد العلاقة فيما بينها والفكرة المنظمة لها كذلك.

فإنّ الأسئلة هنا لا تتطلب إنجازات معزولة بل تكون هناك عدّة إنجازات يَتَطَلّبُهَا سؤال واحد وتكون مركّبة ومتفرعة مثـل:

تحليل نص أدبي وإيجاد أفكاره الجزئية العامّة، أو تحليل منحنى واستنتاج معلومات معيّنة، أي أن المعطيات التي يقدّمها جديدة [3].

---

1)- سعاد عبد الكريم الوائلي : طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير في التنظير والمعرفة الصفحة 152.

2)- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم- الصفحة 111.

3)- نفس المرجع الصفحة 112.

خامسًا: أدوات تقويم أهداف التركيب:

في هذا المستوى يتطلّب من التلميذ أن يركّب معطيات معيّنة بينها أو أن ينتج عملاً شخصيًا ، ولذلك فإنّ أسئلة هذا المستوى تأتي أجوبتها كما يلي:

- إبداعيــة : تطلب التّعبير الشخصي، مثل إنتاج مقال أو قصيدة شعرية ...

- طويلــة : تنجز خلال أعمال طويلة متعدّدة (معرفة- فهم- تطبيق- تحليل).

- مثـــل : تحرير مقال في ميدان معيّن كالإنشاء أو إنجاز تقارير عن تجارب أو أنشطة .

سادسا : أدوات تقويم أهداف التّقويم :

وهنا تظهر قدرة التلميذ لنطاق المعلومات ولمعرفة الحكم على قيمة المادّة والظروف التي أعطيت فيها كما يتطلّب تنفيذ معطيات بواسطة معايير داخلية وخارجية ، وهنا أيضًا تكون الأسئلة الطويلة أو متفرعة وتنجز مرورًا بالمستويات السابقة التي تم الإشارة إليها، ويطرح السؤال كالتالي : أي شعبة يختار السنة الثالثة ؟

- أحكام داخلية : ميوله لمادّة معيّنة طموحاته المستقبلية.

- أحكام خارجية : من الذين سبقوه في الشعب الموجودة في الشعب الموجودة في السّنة الثانية- نظرة المجتمع والعائلة لهذه الشعب (2).

---

1)- محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم- الصفحة 113.
2)- نفس المرجع – الصفحة 114.

- المطلب الثالث : تقويم التحصيل الدراسي :

التقويم عنصر مهّم من عناصر المنهاج، يتلازم مع العملية التربوية منذ بدء التخطيط لتعلّم أي مقرّر دراسي، وإجادته دليل على رقي النّمو المهني للمدرس، ويهدف التقويم في ميدان التربية والتّعليم إلى تقرير ما تحقّق من الأهداف التربوية المخطّطة بعد مرور التلميذ في الخبرات والأنشطة التّعليمية،ولمّا كانت الأهداف التعليمية ترمي إلى إحداث تغيرات في الأنماط السلوكية للتلاميذ، فإنّ التقويم يهدف إلى تحديد الدرجة فيها فعلاً هذه التغيرات .

وقد تطرقت في الفصل الأول من المبحث الثاني إلى تحديد مفهوم الاختبار التّحصيلي ، ونظرا لأهمية الاختبارات التّحصيلي، وَ شيوعها على نطاق واسع في تقويم نتائج التعلّم فسوف نتعرّف على مدى أهميتها [1]:

3-أ- أهمية الاختبارات التّحصيلية :

- يستند التخطيط الجيّد لبناء الاختبار التحصيلي إلى تحليل منظم لأهداف الدّرس أو الوحدة الدراسية من حيث الشكل والمضمون وتعود أهمية الاختبار إلى دوره فيما يلي:

- توفير مؤشرات دقيقة توضح مقدار التقدّم الذي أحرزه المتعلّم قياسًا بالأهداف التعليميّة المرصودة على نحو مسبق.
- مساعدة المدرّس على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاحه في استخدام أساليب التدريس لتنظيم العمليّة التّعليميّة.
- تحديد الجوانب الإيجابية في أداء المتعلّم والعمل على تعزيزها، فضلاً عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل التلاميذ، تمهيدًا لِبِنَاء الخطط العلاجية.
- استثارة دافعية التلاميذ للتعلّم، من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليميّة المقدّمة لتحقيق أهداف التعلّم.
- توفير بيانات كافية يتم بناء عليها اتخاذ قرارات تتعلّق بنقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى (النّجاح والرّسوب) [2].

---

1)- محمد جاسم العبيدي : علم النفس التربوي وتطبيقاته – الصفحة 411.

2)- محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التّعليمية والمدرسيّة وآفاق التطوير العام- الصفحة 180.

3-ب- بناء الاختبارات التّحصيلية :

- تعدّ الاختبارات التّحصيلية من أهم الأدوات لجمع المعلومات اللازمة لعملية تقويم التّلاميذ، سواء كانت هذه الاختبارات مقّننة أو غير مقنّنة، ولذلك سوف تركيز هنا على الاختبارات التي يعدّها المدرّس و بما أنّ الغرض العام من بناء اختبارات التحصيل هو تقويم الأهداف التّدريسية.

أ- التخطيط للاختبار :

تعاني الكثير من الاختبارات التي تعدّ محليًا من ضعف التخطيط ربّما غيابه كليًّا، والذي يفترض أن يتم قبل بدء بكتابة أي **بنـد** اختباري.
ولعلّ أكثر الأوقات ملاءمته للتخطيط لإعداد الاختبار التّحصيلي هو قبل البدء في تدريس المادّة التي يغطيها الاختبار [1].

ب- تحديد الأهداف التّعليميّة :

الأهداف السّلوكي وصف الإنجاز أو الأداء الذي يراد للمتعلّم أن يمتلك القدرة على إظهاره بعد المرور بخبرة تعليميّة، والهدف المرغوب في تحقيقه من المتعلّم ولا يصف عملية التعلّم.

ولكي تتحقق مثل هذه الأغراض لا بد أن تتوافر في الأهداف الخصائص التالية:
- توجيــه المعلّم في تخطيط عمليّة التّعليم فيمكّنه أن يحدّ الخطوات التي يسير فيها التلميذ للوصول إلى الهدف.
- أن يصاغ الهدف بحيث يصف سلوك المتعلّم.
- تبدأ عبارة الهدف بفعل يَصِفُ السّلوك الذي يفترض في التلميذ أن يظهر أثناء تعامله مع المحتوى.
- لا بدّ أن تصف عبارة الهدف سلوكًا عند التلميذ قابلاً للملاحظة.
- يجب مراعاة الدّقة والوضوح في صياغة الأهداف.
- يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة.
- أن تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها [2].

---

1)- حسين أبو رياش وَ زهرية عبد الحق: علم النفس التّربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس- الصفحة 571.
2)- نفس المرجع- الصفحة 572.

ج- تحليل محتوى المادّة التّعليمية:

إنّ تحليل المادّة التّعليميّة الواردة في الكتاب المدرسي المقرّر، يساعد المعلّم على فهم أعمق المحتوى المادّة شكلاً ومضمونًا ويعيّنه على تحسين العمليّة التّعليمية التّعلميّة وعملية تقويم الأهداف المتوخاة.

فتحليل المادّة التّعليمية والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف هذه المادّة، كما يتيح للمعلّم أن يقررّ درجات الأهميّة النسبيّة التي يمكن أن تعطي للأجزاء في التحليل التفصيلي الذي يَتَضَمَّنَهُ الاختبار لكل جزء من أجزاء المادّة ينبغي أن يعكس الأهمية النسبيّة التي يتوخاها المعلّم من تعلم ذلك الجزء[1].

د- إعداد جدول المواصفات:

يعدّ بناء جدول الاختبار الخطوة الرابعة في بناء الاختبار التّحصيلي،ويبنى في ضوء الأهداف التّعليميّة المحدّدة من تعلّم موضوع أو وحدة دراسية محدّدة ويراع في بناء هذا الجدول شمول البنود الإخبارية للأهداف المتنوّعة المخطّطة للوحدة الدراسيّة، بحيث تعكس هذه البنود الأهميّة النسبيّة لكل عنصر من عناصر المادّة التّعليمية الواردة فيه، ويشمل أبواب ومحتوى المادّة جميعها، وكذلك أنواع السّلوك الذي سَيَبْلُغُه التّلميذ من خلال تَعَلُّمِهَا،ويضمن صدق الاختبار ويعطي لكل جزء من المادّة ويراعي وزنه الحقيقي في بناء جدول المواصفات ما يلي:

- تجزئة المادّة إلى فروع صغيرة مترابطة تشكل بمجموعها المادّة التّعليمية.
- مستوى الأهداف بحسب تصنيف (بلوم Bloom) أو أي تصنيف آخر.
- الأهمية النسبيّة لكل جزء في المادّة الدراسيّة ، ويكون المعيار هنا عمر التلميذ الزّمني الجهد المبذول في تعلّم الموضوع، ونوع المعرفة المطلوبة،وعدد الحصص، التي استغرقها المعلّم في تدريس هذه المادّة.
- تحديد فقرات الاختبار بِنَاءًا على الوقت المخصّص[2].

---

1)- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي- الصفحة 413.
2)- نفس المرجع – الصفحة 414.

هـ- كتابة فقرات الاختبار :

وتضمن هذه الخطوة إعداد العناصر ذاتها المرتبطة بكل الأهداف التّعليمية و مجالات المحتوى التّعليمي، وتتلخص طريقة الإعداد في الخطوات التالية :

- اختبار النّتائج التّعليمي الذي يصف الهدف.

- امتحان المحتوى التّعليمي للهدف.

- تجهيز التعليمات اللاّزمة لمنفذي الاختبار والتّلاميذ أيضًا.

وأثناء كتابة الاختبار يجب مراعاة ما يلي :

- ليكن جدول المواصفات خطّة الاختبار ماثِلَيْن في ذهن المختصّين أثناء كتابة فقرات الاختبار.

- تحضير المسوّدة الأولى من فقرات الاختبارات في وقت مُبَكِّر، لإعطاء فرصة مراجعتها بعد فترة من الزمن.

- عرض فقرات الاختبار على بعض المختصّين الآخرين لتفحصها وبيان أوجه النقد فيها.

- كتابة عدد من الفقرات حتى يكون هناك البديل في حالة اكتشاف أن بعض الفقرات غير ملائم [1].

---

1)- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي- الصفحة 417.

المطلب الرابع: تقويم الكفاءات :

يعتبر التّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جزء لا يتجزأ من العمليّة التّعليميّة- التعلميّة فهو يمتد على كل مراحلها، فيكون قبل التّعلم وأثناءه وبعده. ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النُّقصْ أو العَقَبات التي تُصَادِقُ المتعلّم أو المعلّم ، كما أنّه لا يرتكز فقط على إعطاء علامة للتلميذ فقط، ولا يُحَدّدْ بزمن معيّن ولا بموقف معيّن كذلك،بل هو جزء من الممارسات التي تتّم داخل القسم بشكل منسجم بين المعلّم والمتعلّم، كما يسمح بتسجيل ما إذا كان المتعلّم قد اكتسب الكفاءة أَمْ هو في طريق اكتسابها أم أنّه لم يكتسبها أصلاً، فتقدّم له المساعدة الضرورية ويتم في أغلب الأحيان من خلال وضعيات متنوعة وقريبة من واقعه، حتى تجلب اهتمامه ورغبته في التعلّم.
وحسب وزارة التربية الوطنيّة فأنّ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التّعليمي التعلّمي وهي :

- اكتساب المعارف.
- استعمالها واستثمارها في الوضعيات.
- تطوير الاستقلال الذّاتي وروح المبادرة والإبداع والنّقد [1].

4-أ- متطلبات تقويم الكفاءة :

هناك عدّة متطلّبات ينبغي على المعلّم التّعرف عليها لتقويم الكفاءات من بينها :

- التعرّف على الأهداف العامّة وتحديدها.
- اشتياق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامّة.
- تحديد مبدئ قدرة المتعلّم على إنجاز عمليّات معقّدة.
- تعيين المهمات والأنشطة الضرورية التي تدل على امتلاك الكفاءة المطلوبة.
- إختبار الكفاءات التي يستخدمها التّلميذ ليعبّر عن إكتسابه للكفاءة.
- توضيح محكّات للجودة وإتقان العمل المنجز من طرف المتعلّم [2].

- توفير في المعلّم مهارات حتى يَقُوم بتقويم الكفاءات على أحسن وجه وهي:

---

1)- عبد الله قلي: وحدة التقويم التربوي- اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من نظام (ل.م.د)، السداسي السادس- المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- (جامعة التّكوين المتواصل)-الصفحة 384.
2)- عسعوس محمد: مقاربة التّعليم والتعلّم بالكفاءات- الصفحة 154.

- **مهارة صياغة الأسئلة:**

وهي المهارات المهمّة لإثراء عمليّة التعلّم فيجب أن يكون السؤال واضحًا ومفهوم وغير معقّد .

- **مهارة الملاحظة :**

حيث يلاحظ المتعلّم ملاحظة علميّة، من حيث طريقةُ عَمَلِهِ وكيفيةُ تعلّمهِ، كيفية انجازه نتائجُه...إلخ.

- **مهارة الحوار البيداغوجي:**

الكثير من المتعلّمين من لا يستطيعون التّعبير عن نقائصهم، ففي طريقة الحوار يسمح لهم بالتساؤل والتّعبير عن كل ما يجدونه عقبة أمام تعلّمهم.

- **مهارة تحليل النتائج وتفسيرها :**

وهناك يحدّد المعايير والمؤشرات التي يلجأ إليها عند إصدار أحكامه على نتائج تلاميذه [1].

نظرًا للتغيرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسيّة، فإنّ التّقويم أحد أهمّ مكوناتها، ولإبراز أهمّ الخصائص يمكننا ذكر العناصر التالية:

- تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التّحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية.
- الاختبارات ووسائل التّقويم المختلفة تكون موجّهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلّم إنجازه.
- التّقويم لا يكون مقيدًا كليًا بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التّكوين أي العمل على أن يكون تقويمًا تكوينيًا موسّعًا.
- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر خاصة المقابلة والملاحظة، للتّمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
- معرفة قدرة المتعلّم تحمّل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عمليّة .
- مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

التأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليميّة،وهذا ما يؤكد تفريد التّعلم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة [2].

---

1)- عسعوس محمد: مقاربة التّعليم والتّعلم بالكفاءات- الصفحة 154.

2)- عبد الله فلي: وحدة التقويم التربوي- اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من نظام (ل.م.د)، السداسي السادس- المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- (جامعة التّكوين المتواصل)-الصفحة 396.

4-ج- شبكات تقويم الكفاءات :

قبل التطرّق إلى شبكات تقويم الكفاءات، لابدّ من التعرّض إلى مصطلحين ثابتين عند إعداد شبكة التّقويم وهما : المعايير والمؤشرات.

4-ج-أ- المعيـــار :

هو مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحّتها أو مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة .

وبتعريف آخر هو صفات العمل المنتظر من إنتاج التلميذ يتم تحديدها عند صياغة الكفاية وتتصف بكونها: مجرّدة، عامة ومثالية والمعايير المعتمدة هي:

- الملاءمة : هي تطابق منتوج المتعلّم مع متطلبات منتوج المنتظر.
- التوظيف المناسب للموارد : وهو الاستعمال الصحيح للمكتسبات.
- الانسجام : نهج المتعلّم خطة منطقية مراعيًا تسلسلاً في كتاباته وأقواله.
- سلامة اللغة : الكتابة أو التعبير بصياغات خالية من شوائب اللغة وأخطائها.
- تميّز التّقديم : وهو جودة العرض.[1]

وهذه المعايير ينبغي أن تكون :

- **وجيـــهـــة:** يعني أنّها تقوّم فعلاً الكفاءة المستهدفة.
- **قلـيلـــــة:** لتحقيق الإنصاف ولتسهيل التصحيح.
- **مستـقلــة:** قصد عدم تقويم نفس الشيء مرتين (عدم معاقبة التلميذ مرتين على الخطأ المرتكب نفسه).
- **متّـزنـــة:** لإعطاء أهمية لبعض المعايير بالنسبة إلى المعايير الأخرى.[2]

- **أنواع المعايير** :

ويمكن التّمييز بين نوعين من المعايير :

أ- معايير الحد الأدنى :

وهي معايير ضرورية للتحكّم في الكفاءة المَعْنية بالتّقويم.

ب- معايير الإتقان :

هي معايير ليست ضرورية لكنّها تشكل قيمة مضافة.[3]

---

1)- وزارة التربية الوطنية: المنهاج والوثائق المرافقة للسّنة الثانية ثانوي-اللغة العربية وآدابها.

2)- نفس المرجع .

3)- نفس المرجع .

:

4- ج-ب- المؤشـــر

مؤشر الكفاءة هو الأداء المعرفي السلوكي الذي يمكّننا بواسطته من مدى تحكم المتعلّم في الكفاءة المكتسبة، أة إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلّق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، كما يقدّم للمصحّح بيانات عن درجة تحقّق المعيار [1].

4- ج-ج- شبكات التقويم:

:

أ- شبكات التقويم الفردية

يتم التقويم الذاتي بالاعتماد على شبكات تقويم فردية، مما يسمح المتعلّم بتقويم أدائه وقدراته بنفسه،فيستطيع رصد جوانب الضّعف فيه،ويعدّ هذا التقويم مهم جدًّا لأنّه لا يؤثر في نجاح أو رسوب المتعلّم، بل يدل على مدى اكتسابه للكفاءات والمعارف التي تعلّمها [2].

:

ب- شبكات التقويم الجماعية

وتعدّ لتقويم مدى اكتساب المتعلّم للكفاءات المطلوبة سواء كفاءات نوعية أو مستعرضة، ولا بدّ من مراعاة المبادئ التالية :

- مبدأ الشمولية : يتيح هذا المبدأ إمكانية قياس مدى اكتساب المتعلّم للكفاءات المدرّجة في المادّة الدّراسية.
- مبدأ التدرج:أن تكون الأسئلة متدرجة حسب منطق المادة أي من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المرّكب.
- مبدأ التكامل: أن تتكامل أسئلة المادّة فيما بينها.
- الصّـــدق: أن تتضمن الشبكات الجماعية الأهداف التي يتمّ تقويمها.
- مرفقة بسلم تنقيط: أي توزيع النقاط وإعطاء كل سؤال النقطة المناسبة.
- مرفقة بإجابة نموذجية: حتى تتم عمليّة التصحيح بصورة موحّد

---

1)- وزارة التربية الوطنية: المنهاج والوثائق المرافقة للسّنة الثانية ثانوي-اللغة العربية وآدابها.

2)- وزارة التربية الوطنية : دليل بناء اختبار بكالوريا .

3)- نفس المرجع.

المطلب الخامس : دور التقويم في إنجاح العملية التّعليمية:

أ- في مجال صياغة أهداف العمليّة التّعليمية :

يساهم التقويم في كثير من الأحيان في عملية إختبار الأهداف التربوية والخطوات المتّبعة في تحديدها على درجة كبيرة من الأهمية، لأنّه يسعى على تغيير سلوك الأفراد من خلال عمليّة التعلّم ولكنّ بعض هذه التغيّرات قد لا يَكُون مرغوبًا فيها، حيث أنّ التعلّم اخل المؤسسات التربوية قصير نسبيًّا قد لا يسمح بالوصول إلى جميع أهدافنا وغاياتنا.

فالتقويم بأدواته يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت، ووصل المعلّم إلى غايته بهدف تنمية المهارة .

فالتقويم يساعد في اختبار الأهداف التربويّة وتوضيحها على نحو غير مباشر، أي يحفّز، المؤسسة التربويّة على صياغة أهدافها والتّعبير عنها بوضوح في عبارات سلوكية تتطلب المفاضلة بين أنظمة قَيّمَة ومِعْيَارِيَة [1].

ب- في مجال الحكم على نجاح المتعلّمين :

من المؤكّد أنّ لكل مرحلة تعليميّة عدد من السّنوات الدراسيّة اللاّزمة لها،فإذا كان التّعليم في كل مرحلة يَتَفِقُ مع الحاجات والإمكانيات الفردية،وخاصة إذا كان مستوى التحصيل الذي يصل إليه كل تلميذ في مختلف الميادين يحدّد بأساليب وأدوات التقويم المتنوّعة،لأن المعلّم يعتّمد على الاختبارات التربوية والنّفسية المقنّنة لحكم على نجاح التلميذ والتأكّد من قدراته وإمكاناته التي يجب أن تتناسب جهودها مع نتائج البحث العلمي حتى يتحقّق نجاح العمليّة التربوية [2].

ج- في مجال زيادة الدّافعيّة للتّعلم :

يقوم التّقويم بالوظائف الثلاث الرئيسية للدوافع في التّعلم وهي :

ج-أ- وظيفة التبسيط :

أي زيادة المستوى العام للنشاطات، والجهد المبذول في الفترات التي يقتضيها التلاميذ في الدّراسة قبيل الامتحانات التي تكون خاتمة المَطَاف ويكون للنّجاح والفشل فيها أهمية كبيرة.

ومن المؤكّد أنّ التّقويم يعتمد على طبيعة الأدوات التي يستخدمها المعلّم وطرائق التّدريس وقدرة التّلاميذ بوجه عام، وبالتالي زيادة الطّاقة والنّشاط والجهد [3].

---

1)- يحيَ علوان: التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاز العلميّة التعلميّة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 11، ماي 2007- الصفحة 27.

2)- نفس المرجع- الصفحة 28.

3)- نفس المرجع.

ج-ب- وظيفة التوجيه :

وبها يتم توجيه سلوك المتعلّم ونشاطه بغرض تحديد مقدار ما حفظهُ من مادّة، خلال الامتحانات التي تتضمّن من أحكامًا كيفية هامّة تفيد في تحديد الأهداف و الطرائق التربوية حول الحقائق التي تقيس مهارات الدّراسة وقدرات خلال حل المشكلات.

ج-ج- وظيفة الانتقاء :

تعني هذه الوظيفة تحديد الاستجابات التّي سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند التّلاميذ، وترتبط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتّقويم،إلاّ أنّ الفرق بين الانتقاء والتّشخيص هو أنّ الاختبار يركّز على تشخيص الصعوبات للمتعلّم وتثبيت الاستجابات الصّحيحة أو السّلوك، واستيعابها [1].

د- في مجال الإرشاد النّفسي :

هو العمليّة التّي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصّة بالفرد للوصول إلى حلول فاعلة بمشكلات التكيّف التي يعاني منها، وبِهَذَا المعنى فإنّ الإرشاد النّفسي جانب من جوانب الخدمات الفردية أو برامج التّوجيه بوجه عام.

والمرشد النّفسي هو في العادة أخصائي يتعامل مع فرد واحد، لذلك فهو أكثر اهتماما بجوانب السّلوك الفردي ملتزمًا بمعيار متعدّد الأبعاد لتكيّف الفرد.

وعلاقة التّقويم بالإرشاد النّفسي هي علاقة الوسيلة بالغاية، أي أنّ التّقويم يفيد في جمع المعلومات عن الأفراد الذّين يعانون من مشكلات الخاصة بالتكيّف و التّوجيه والنّمو [2].

---

1)- يحى علوان : التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العمليّة التّعليمية، العدد11، ماي 2007- الصفحة.....

2)- صلاح فؤاد سليم: التقويم النّفسي، الطبعة الأولى(2006م)، مكتبة المجتمع العربي، عمان- الصفحة 54.

- **المطلب السادس: مشكلات التّقويم :**

يعاني التّقويم التربوي من سلبيات متعدّدة تؤدي إلى قصور واضح في تصميم برامج التقويم وتنفيذها والإفادة من نتائجها في تطوير أداء المؤسّسات التربوية وزيادة فاعلية البرامج التّعليمية.

وهذه السّلبيات تسهم إسهامًا واضحًا في إساءة استخدام التقويم التربوي مما يفقده المصداقية والجدوى. فأشار خبراء التقويم إلى عدد من المشكلات فيما يلي:

أ- عدم وجود اتفاق حول مفهوم التقويم :

لقد تعدّدت التعريفات فمنها ما هو عملية التحقّق بالتجربة أو عمليّة الاتفاق حول مستويات البرامج التربوية، أو يقتصر على التحقّق من تطابق الأداء مع الأهداف المحدّدة، ومنها ما هو متّسع في نطاقه وديناميكي في تَوَجُهَاتِه واسْتِخْدَامَاتِه حيث جعل المفهوم جانب وَصْفِي وجانب تِقْنِي مِهَنِي استنادا إلى مُحَكَات اعْتِبَارِيَة .

فالتعريفات المتعدّدة للتقويم تجعل هناك تخوفًا من عدم اتساق الحكم أو عدم موضوعيته [1].

ب- عدم وجود نظرية معتمدة للتّقويم :

لا توجد حتّى وقتنا الحاضر نظرية يمكن الاستناد إليها في تصميم وإجراء عمليّات التقويم التربوي، بحيث تتّسق مع المفاهيم والمبادئ المستخدمة في التربية ونظرية القراءات والبحث.

لذلك تعدّدت منهجيات التقويم وأخذت من العلوم الأخرى كثيرًا من مفاهيمها طرقها مثل: العلوم التربوية والنّفسية، ومنهاج البحث.

وهذا وقد نظر البعض إلى البحوث التّقويمية على أنّها مكافئة للبحوث التّربوية على الرّغم من صعوبة الضَّبط في دراسات التّقويم الذي أدى إلى حدوث سلبيات ومشكلاتها بالفعل [2].

ج- عدم المعرفة الكافية بعمليات وضع القرارات :

فالتّقويم يعتمد اعتمادًا كبيرًا في مختلف مراحله على وضع قرارات متعدّدة ويتطلب توافر معلومات متنوعة يسترشد بها في دعم القرارات، لذلك يجب أن يكون الأخصائي في التّقويم رصيد كافٍ من المعارف المتعلّقة بعمليات وضع القرار وما يترتّب عليه من بدائل يوازن بينها استناءًا إلى مُحِكَات مناسبة [3].

---

1)- صلاح الدّين محمود علاّم: التّقويم التربوي المؤسّسي – الصفحة 65.

2)- نفس المرجع.

3)- نفس المرجع.

د- قـلّة توافر مُحِكَـات :

كأخصائي التقويم لا يقتصر على جمع البيانات وإنّما يسعى لإصدار أحكام قيّمة صريحة أو ضمينة في ضوء هذه البيانات [1].

هـ- عدم ملائمة مداخل معيّنة لمستويات التقويم:

التقويم لا يقتصر على الأفراد وإنّما يعتمد ليشمل البرامج والمؤسسات والمداخل التّي تناسب تقويم الأفراد أو الفصل أو المبنى المدرسي مع طبيعة مستويات التقويـم.

و- نقص آليات تنظيم البيانات وتجهيزها وإعطاء تقارير التقويم :

فالمشكلة المهمة التي تواجه المستغلين بالتقويم التربوي تتعلّق بعدم توافر نظام مركزي متناسق وشامل لتجهيز وتخزين و استدعاء البيانات التي يتم جمعها من عمليّة التقويم [2].

ي- بذرة أخصائي التقويم :

فالمشتغلون بالتّقويم التربوي متعدّد التخصصات وربّما لم يحصل كثير منهم على القدر الكافي من التّدريب الغّني المتخصّص و لذلك لندرة وجود أقسام متخصّصة في التقويم التربوي المعاصر في الجامعات العربيّة.

لذلك يقتصر إعدادهم على عقد بعض الدّورات قصيرة الأمد بواسطة أساتذة علم النّفس والتّربية، حيث يتّم التركيز فيها على بعض الجوانب النّظرية الأكاديميّة البحتيّة دون الاهتمام بالتدريب العملي في مواقف تقويمية ميدانية متنوّعة [3].

---

1)- المُحِكَات : هي تلك الخصائص والمواصفات التي ينبغي على المتعلّم التحكم فيها، والتي تسمح بالحكم على أدائه، فمن مقومات المحِكات صياغتها صياغة إجرائية.

2)- صلاح الدّين محمد علاّم : التقويم التربوي والمؤسّسي- الصفحة 66.

- **المبحث الثاني: الطريقة والإجراء**

في هذا المبحث استخدمت الجانب العملي الإجرائي بصورة أكبر لدعم الجاني النّظري، وقبل البدء في هذا الجانب أريد أن أشير إلى المصادر التي اعتمدت عليها في جمع المعلومات وعلام بنيت أحكامي:

- الزّيارات الميدانية للثّانويات.
- اللّقاءات المدرسية مع الأساتذة.
- متابعة الحصص الصّفية وبالإضافة إلى المناهج التعليمية لمادّة اللغة العربية.

المطلب الأوّل: الطّريقة

قمت بتقسيم هذا المطلب إلى فرعين،الأوّل يتناول مجتمع وعيّنة الدّراسة، أمّا الثّاني فتطرقت فيه لطريقة جمع وتلخيص المعطيات.

أولا- مجتمع و عيّنة الدّراسة :

أ- مجتمع الدّراسة:

تألّف مجتمع الدّراسة من تلاميذ السّنة ثالثة ثانوي، خلال الموسم الدّراسي 2014-2015 بولاية مستغانم.

ب- عيّنة الدّراسة:

اخترت تلاميذ القسم النّهائي بثانوية محمّد بن أحمد عبد الغاني،شعبة آداب وفلسفة، ويحتوي القسم على واحد و أربعون تلميذا.

ثانيا- طريقة جمع وتلخيص المعلومات:

أ- طريقة جمع المعلومات:

بغرض إجراء الجانب التّطبيقي للدّراسة قمت بجمع المعلومات من خلال الخطوات التالية:

بدأت بأوّل خطوة وهي: رخصة من المشرف للسّماح لي بالدّخول إلى الثّانوية، وبعدها اتصلت بمدير المؤسّسة للتّنسيق معه بخصوص أوقات العمل لأساتذة اللغة العربيّة، وهذا ما تمّ فعلا.

ب- تلخيص المعلومات:

تنطلق هذه الدّراسة من جمع المطيات الخّاصة بمدى فاعلية التقويم التربوي في تحصيل التّلاميذ.

المطلب 2: الإجراء

تعدّ مرحلة جمع المعلومات أهم مرحلة في البحث وتختلف طرائق ، وأدوات الجمع باختلاف موضوع الدّراسة،وفي إطار السّعي لتطوير التّعليم الثّانوي الّذي يظم التّلاميذ اللّذين تحصّلوا على شهادة التّعليم المتوسط والّذي يعتبر حلقة وصل بين التّعليم العالي من جهة وعالم الشّغل من جهة ثانية.

وفيما يخصّ موضوع هذه الدّراسة استخدمت أسلوب الملاحظة التّي تعتمد على رصد الظاهرة كما هي في الواقع، وتسجيل المعلومات بدقة وأمانة ، بحيث حضرت مع الأساتذة ولاحظت أنّ معظمهم أهمل شبكات التقويم، وشبكات التّصحيح (المعايير والمؤشرات).

كما لاحظت أنّ التّلميذ يتلقى المعارف فقط،إلا في حالة لما يطلب منه الأستاذ إنجاز وضعية ما، وهذا عكس ما جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الّتي تعتبر التّلميذ محور العمليّة التّعليمية - التّعليمة.

ومن الملاحظ أنّ التّقويم في كثير من الممارسات التربوية يأتي بعد عمليّة التّدريس، وتستخدم الاختبارات وسيلة رئيسية أو وحيدة لتقويم التّحصيل، إضافة إلى أنّ التّلميذ لا يعلم نتيجة أدائه إلاّ بعد التّدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلّم الكفاءة الّتي دلّت نتائج التّقويم على عدم إتقانها، وتزامن القصور المفاهيم للتقويم مع ضعف في مهارات معظم الأساتذة في بناء الاختبارات، وتركيزها على مستويات التّذكر، الفهم، وإغفال الجوانب الأدائية.

المطلب 3: بطاقة إنجاز اختبار في نهاية كل فصل أو منه دراسة:

أ- المنهاج والبرامج وموضوع الاختبار :

1- تطابق موضوع الاختبار مع المنهاج.
2- تغطية الموضوع لما درس.
3- تساوي الموضوع مع طبيعة الاختبار.
4- مدى تماثل الموضوع مع دليل بناء الاختبار.

ب- الأهداف والكفاءات المحققّة بعد عملية التّعليم والتّعلم :

1- شمولية القدرات المستهدفة.
2- التّدرج في القدرات المستهدفة.
3- التوازن بين القدرات المستهدفة .

جـ- المادّة المعرفية (العلميّة المعلومات) :

1- الأداة المعرفية (نص- قول- نظرية).

2- نوعية وحجم المعارف .

3- ترتيب المفاهيم منطقيًّا .

4- التّدرج في صعوبة الأفعال الطلبيّة.

د- الأسئلة المطروحة :

1- وضوح الأسئلة وملائمتها المستوى المطلوب.

2- دقّة ووضوح مدلولات الأفعال الطلبيّة.

3- التّنوع في الأدوات والأفعال.

4- الشمولية (قدرات- مهارات) كفاءة.

5- الصّياغة والوضوح في التراكيب اللغوية.

هـ- مواصفات الموضوع المطروح :

1- وُضُوح الأدوات المعرفيّة والموضحات.

2- ملائمة الحجم الزمني المخصّص للاختبار.

3- الطباعة والإخراج.

ي- نمـــوذج الإجابـــة :

1- مدى صحة الإجابة ودقتها.

2- مدى شمولية الإجابة المصحّحة.

و- سلـــم التـــنقيـــط :

1- توزيع النقاط حسب درجة أهمية الأسئلة المطروحة.

2- توزيع النقاط الجزئية والإجمالية في السّلم.

المطلب الرابع: نموذج أسئلة وإجابات

المادة : اللغة العربية وآدابها
الموضوع : دراسة سندين أحدهما شعري و آخر نثري

المستوى : السنة الثالثة

النشاط : اختيار باكالوريا تجريبي

الأهداف التعليمية : إستثمار المعارف القبلية للمتعلم مع إسقاط بعض المفاهيم النقدية

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضامين	الطريقة والوسيلة
موافقة مضامين المناهج	**اختيار النص**	- تحضير موضوعين من النصوص الأدبية حسب مقتضيات البرنامج والشخصيات الأدبية المدروسة والموضوعان هما : قصيدة لنازك الملائكة ومقال للشيخ البشير الإبراهيمي إضافة إلى مراعاة المحتويات طبقا للمقرر الرسمي	**الانتقاء**
تكييف التقويم وفق معايير إعداد الأسئلة	**أسئلة البناء الفكري**	تتمحور حول مضامين النصين والمعاني الدائرة في طيهما اكتشافا و مناقشة - الدقة والوضوح في صياغة الأسئلة	**استثمار الدروس المبرمجة**
تسخير المعارف المكتسبة في استثمار النصوص	**أسئلة البناء اللغوي** **أسئلة التقويم**	- يفسح المجال للمتعلمين لتسخير كفاءاتهم المكتسبة شمول الأسئلة على بعض الروافد اللغوية وبلاغية وكذا بعض مظاهر الاتساق مراعاة جانب التوقيت المجزء لكل عنصر حسب احتياجات التلميذ محاولة تحديد الظواهر الأدبية المستجدة ونقدها .	

	النقدي		

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية مديرية التربية لولاية مستغانم

(إمتحان باكالوريا تجريبي في مادة اللغة العربية وآدابها)
يوم الأحد 12 رجب 1435 هـ الموافق لـ 11 ماي 2014

الشعبة : أدب وفلسفة

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين التاليين

الموضوع الأول

النص :

- 1 –

1. نعود إذن في الطريق الطويل
2. تواجهنا الأوجه الجامدة
3. يواجهنا كل شيء رأيناه منذ قليل
4. كما كان في ركدة باردة
5. نعود إذن لا ضياء ينير
6. لأعيننا الخامدة
7. نسير ونسحب أشلاء حلم صغير
8. دفناه بعد شباب قصير
9. نعود وهذا طريق الإياب
10. يمد مرارته ورتابة أسراره
11. نسير ويبرز باب
12. هنا ، وجدار هناك يسد الطريق
13. بأحجاره
14. وثم سياج عتيق
15. تهدم عند النهر
16. وعابرة ، دون معنى تمد البصر
17. إلى حيث لا نعلم ،
18. تمر بنا لا تفكر فينا
19. وننسى ونجهل أنا نسينا
20. ولا نفهم

- 2 -

21. نعود إذن في طريق الإياب المرير
22. وكنا قطعناه في زمان قصير
23. وكنا نسميه (دون ارتياب) طريق الرواح
24. ونعبره في ارتياح
25. يمد لنا كل شيء نراه يدا
26. يكاد يعانقنا ويصب علينا غدا
27. دقائقه نسجتها المنى
28. وكنا نسميه ، دون ارتياب ، طريق امل
29. فما لشذاه افل
30. وفي لحظة عاد يدعى يدعى طريق الملل ؟
31. وعدنا نسير ويسلمنا المنحنى
32. إلى آخر ضيق
33. ويدفعنا كل شيء نراه
34. إلى يأسنا المطبق
35. ونشعر أنا ضجرنا ضجرنا وعفنا الحياة
36. وعدنا نمج الحياة

- 3 –

37. ألا بد من أن نؤوب
38. وتدفعنا خلجات المرارة دون حلم ؟
39. ألم ينطفئ كل حلم كذوب
40. وها نحن نعلم أنا بلغنا القمم ؟
41. وسرنا على أوجهها مرة ثم حان الإياب
42. وعدنا (نجر قيود الألم)
43. وندرك كيف تغير حتى التراب
44. تغير حتى الطريق
45. وأصبح يرفضنا في ملال وضيق
46. وعاد يصب علينا جمودا عميق

- 4 –

47. وعدنا نسير
48. نجر أحاسيسنا الراكدة
49. وتصدمنا الأوجه الجامدة
50. نسير ، نسير
51. نحدق في أي شيء نراه
52. بهذا السياج المهدم أو بسواه
53. نحدق ، لا رغبة في النظر
54. ولمن .. لأن لنا أعينا
55. نعلق لا شوق يغري بنا
56. ولكن لأنا سئمنا السكون المخيف
57. ووقع خطانا الرتيبات فوق الرصيف
58. سئمنا فأين المفر ؟
59. ولا بد من ان نعود
60. فليس هناك مكان وراء الوجود
61. نظل إليه نسير
62. ولا نستطيع الوصول

- - - طريق العودة - - نازك الملائكة - - -

أسئلة البناء الفكري : (08 ن)

1. ما الذي يواجه الشاعرة في طريق عودتها ؟

2. بم يتسم هذا الطريق ؟

3. بنت الشاعرة المقطع الثاني على الإختلاف والتباين بسبب التغير وضح ذلك مبينا النتيجة التي افضى إليها التغير

4. في كل ثنايا النص خيط شعوري واحد يربط كل أجزاء القصيدة وضحه وبين موقفك منه.

5. بين بداية النص ونهايته علاقة وطيدة وضحها ؟ مبينا من خلال ذلك رؤية الشاعرة و نظرتها للحياة.

6. مزجت الشاعرة بين نصيين، ما هما اشر لهما بخاصيتين من النص.

أسئلة البناء اللغوي:

1. **ما دلالة توظيف ضمير الجمع (نحن)؟**
2. **حلل الاستفهامات الواردة في النص، مبينا مدى مساهمتها في تعزيز الموقف الشعري للشاعرة و حالتها النفسية.**
3. **تأمل الفعل (عاد) في النص، ورد بصيغة الماضي مرة، و بصيغة المضارع مرة أخرى، ما دلالة صيغته الماضية في بداية المقطع الأخير؟**
4. **اعرب ما وفق خطاعراب مفردات، وما بين قوسين اعراب جمل.**
5. **وظفت الشاعرة (لا) النافية بشكل بارز، ما أثر ذلك على المعنى؟**
6. **كيف ساهمت الصورة الشعرية في بناء الموقف الشعري؟ علل من خلال النص**
7. **قطع الأسطر الثلاثة من المقطع الأول ثم بين:**

- **التفعيلة التي بنت عليها الشاعرة قصيدتها.**
- **علاقة الموسيقى الخارجية بالحالة النفسية للشاعرة.**

التقويم النقدي:

إن نازك الملائكة شاعرة رومانسية مجددة عل مستوى المضمون و على مستوى الشكل. وضح ذلك انطلاقا من النص.

	تصحيح إمتحان باكالوريا تجريبي في مادة اللغة العربية وآدابها		
	عناصر الإجابة		
البناء الفكري	1. تواجه الشاعرة في طريق عودتها أوجها حزينة بائسة تغيرت ملامحها وطبعها الألم و اليأس 2. يتسم هذا الطريق بالمرارة والملل 3. بنت الشاعرة المقطع الثالث على الإختلاف بين طريق الأمل والذي سمته الرواح وبين طريق العودة الذي سمته طريق الملل وسبب هذا الإختلاف التغير لأن الطريق واحد لكنه تغير فبعد أن كان الإنسان يندفع إليه بقوة الأمل يحدوه الفرح والتفاؤل يرى الجمال والسعادة في كل ما يصادفه من الناس والأشياء ، يصبح منصدما بمرارة الفشل ويرجع من حيث بدأ فتتغير علاقته بالأشياء إلى علاقة سأم وملل وكراهية وبرود والنتيجة التي افضي إليها هذا التغير هو كره الحياة . 4. يربط أجزاء القصيدة خيط شعوري واحد تمثل في وحدة الشعور وهو الإحساس بالألم والحزن بسبب الخيبة والفشل في تحقيق الأحلام والأماني ، الموقف : وإن كان لكل تلميذة موقفها الخاص إلا أن الكثير منهن يرين أن الإنسان لا يجب أن يستسلم للفشل في الحياة ولآلامها فالفشل ليس إلا نقطة أنطلاق جديدة لتحقيق المبتغى . 5. بين البداية والنهاية علاقة وطيدة، بالبداية هي الإصطدام بالفشل ومن ثم العودة لعدم تحقق الأحلام والأماني والذي ما هو إلا طريق ليس له وصل (لا نستطيع الوصول) ومن خلال ذلك يظهر تشاؤم الشاعرة وتبني نظرتها السوداء للحياة . 6. زاوجت الشاعرة بين نمطي السرد والوصف فالسرد لتتابع الزمني بين السير في طريقتين السير الأول سير أمل وحلم والسير الثاني للعودة والرجوع من غير وصول ومؤشراته . - توظيف الافعال (نعود ، يمر ، نسير ..) - الإستعانة بألفاظ دالة على الزمان والمكان (الطريق الزمان القصير فوق الرصيف مكان وراء الوجود أما الوصف فقد إستعانت به الشاعرة لوصف حالتها النفسية وبالكشف عما يعتريها من احزان في طريق عودتها في الحياة ومن مؤشراته . - النعوت (الطريق الطويل الأوجه الجامدة ركدة باردة حلم صغير) السكون المخيف .		
	1. إن الإحساس الذي يثيره الفشل في نفس الشاعرة لا يقتصر عليها وحدها بل هو شعور إنساني تنطوي عليه طبيعة الإنسان المتطلع لتحقيق أحلامه الذي يصطدم بعقبات الفشل والتراجع ولذلك وظفت الشاعرة ضمير الجماعة (نحن) لذلالة على عموم المعاناة النفسية . 2. كثرت الإستفهامات في النص وقد ساهمت هي بدورها في تقوية الموقف الشعري للشاعرة وتعزيزه لما لها من دور كبير في التعبير عن دواخل النفس الإنسانية ، مثل (فما لشذاه أفل) ينبئ عن تحسر الشاعرة على آمالها بسبب فقدانها (ألم ينطفئ كل حلم كذوب) يبرز رفض الشاعرة لكل حلم كاذب لا يتحقق في حياة الإنسان (أين المفر) يفيد الإعتراف بالواقع المرير والإقرار به 3. محور الموضوع العام يتمثل في العودة وطريقها ولذلك كثر توظيف الفعل عاد بصيغتيه الماضية والمضارعة (نعود ، عدنا) ومن دلالة صيغته الماضية في بداية الموقع الأخير (عدنا نسير) التأكد على تحقق الرجوع والذي ينبئ عن عدم تحقق الأماني 4. الإعراب : | الإعراب | إعرابها | | إذن | حرف جواب وجزاء واستقبال مبنى على السكون لا محل له من الإعراب | | أي | إسم مجرور بـ في وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخرة وهو مضاف | | دون ارتياب | جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب | | نجر .. الألم | جملة فعلية واقعة في محل نصب حال | 5. وظفت الشاعرة (لا) النافية بشكل بارز في مثل قولها (لا ضياء ينير) ، (لا نعلم) ، (لا رغبة في النظر) ، (لا شوق يغري بنا) ، (لا نفهم) ... ابرزت حاجة الشاعرة للتعبير عن مشاعر الرفض فهي ترفض هذا الطريق لأنه يفتقر لبهجة الحياة الجميلة ، كالشوق الرغبة الضياء والنور ، كما بينت من خلال النفي أيضا حيرتها وجهلها للأسباب 6. لقد ساهمت الصورة الشعرية بشكل واضح في بناء الموقف الشعري إذ أن أغلب الصور الشعرية توضح أحاسيس الشاعرة التي ابرزت موقفها والمتمثل في استسلامها للحزن والألم وعدم قدرتها حتى تخطى هذا الشعور المحيط للإنسان منها (نسحب أشلاء حلم صغير) إستعارة مكنية جسدت فيها الشاعرة الحلم في مجسم له أشلاء مبينة بها تحطم الأحلام عند عدم تحقيقها		

التقويم النقدي	1. محمد البشير الإبراهيمي رائد من رواد النهضة الجزائرية ينتمي إلى مدرسة الصنعة اللفظية خصائص أسلوبه : 1. اختيار الألفاظ وتزيين العبارة بألوان البيان والبديع (وعهد العروبة والإسلام في عنقنا / فقمنا = قعدت) 2. عدم اهمال الجانب المعنوي (مدار النص حول العلم والنهضة) 3. اللغة الراقية والفصيحة (من خلال الحقل المعجمي واللغوي) 4. متانة الأسلوب (تظهر من خلال تركيب ألفاظ وعبارات النص 5. التأثر بالأسلوب القرآني (كان من الهالكين) مقتبس من سورة يوسف الآية 85 (.. أو تكون من الهالكين) 6. التكرار والإطناب فقمنا .. فقمنا لأن زمنك قوي لا يرضى بصحبة الضعفاء) 7. توازن العبارات (يظهر من خلال النص) 2. محمد البشير الإبراهيمي من المحافظين وذلك يظهر من خلال : 1. الإهتمام بالمسلم الجزائري 2. الاهتمام بالمعالم العلم ومناراته 3. الاهتمام بدينه واجتماعياته لأهداف إصلاحية 4. اللغة الراقية والمحافظة عليها 5. الأصالة 6. الالتزام بقاضايا الوطن ملحوظة : المكتسبات / سلامة اللغة / جمالية العرض	03 01

المادة : اللغة العربية وآدابها الموضوع : تقييم تحصيلي للتقويم الختامي

المستوى : السنة الثالثة

النشاط : امتحان باكالوريا تجريبي

الأهداف التعليمية : الوقوف على مدى نجاعة الاختبار في تحديد نسبة الاستفادة من المقرر

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس المضامين	الطريقة والوسيلة
استشارة المتعلم عن جو الموضوع	**وضعية الانطلاق**	- تمهيد ، الاستماع لأراء المتعلمين حول نصي الامتحان وتلقي اقتراحاتهم والرد عليها قدر الإمكان سرد بعض الملاحظات العامة والتوجيهات عن سير الاختبار	حوارية
يصحح يقوم يحكم	**عملية التصحيح الجماعي** **رفع العلامات**	قراءة النصين : قراءة نموذجية من طرف الأستاذ تليها قرارات فردية من طرف بعض المتعلمين الشروع في عملية الإجابة وذلك باقتناء بعض التدخلات وتصويبها ان امكن مراعاة التسلسل في كلا الموضوعين اعلام المتعلم بالتنقيط الجزئي كي يتسنى له تقويم نفسه بنفسه التدوين المرحلي للإجابة على السبورة ثم على الدفاتر تسليم الأوراق للتلاميذ قصد فحصها والتأكد من مدى مطابقتها لسلم التنقيط المعتمد . حوصلة تقييمية : الموضوع الأول : تم اختياره من طرف 11 تلميذا من مجمل 41	**حوارية تلقينية**

وضع هيكلة للتقييم و العلاج		<table><tr><td>الموضوع الثاني</td><td>أجاب عنه 30 تلميذ</td></tr><tr><td>التعليل</td><td>سهولة النص النثري المتناول من الأغلبية تخوف التلاميذ من النصوص الشعرية الحرة</td></tr><tr><td>العلاج</td><td>ضرورة الاهتمام بكل ما يتعلق بالسند الشعري تحسبا للباكالوريا</td></tr></table> معدل العلامات : أكثر من نصف المتعلمين تحصلوا على معدل أقل من 10 أي دون المتوسط مما يستوجب التحذير والحث على اغتنام الوقت المتبقي للمراجعة و التحضير لتفادي الرسوب	حوارية
المعالجة والدعم		- تكليف المتعلمين بمراجعة جميع الدروس واستدراك الموضوعات التي اخفقوا فيها وتقديم ملخصات مجملة عن جميع دروس المقرر مع حل جماعية لبعض الاختبارات السابقة قصد التدرب	تلقينية

امتحان بكالوريا تجريبي في مادة اللغة العربية وآدابها

الشعبة أدب وفلسفة

الموضوع الثاني :

عند افتتاح معهد عبد الحميد ابن باديس :

" هذا المعهد أمانة بيننا وبينك (أيتها الأمة) وعهد العروبة والإسلام في عنقنا وعنقك ، وواجب العلم علينا وعليك وحق الأجيال والزاحفة إلى الحياة من أبنائنا جميعا فأينا قام بحظه من الأمانة ووفي بقسطه من العهد وأدى ما عليه من الواجب واستبرأ من الحق .

لا منة لنا ولا لك على الله ودينه وما عظم من حرمات وما أوجب من رعاية الأبناء وإنما علينا (أن نتعاون) جميعا وقد اقتسمنا الخطئين فقمنا وقعدت واجتهدنا وقصرت فقمن بقسطنا الواجب حق القيام ، فدعونا ما وسعت الدعاية وبينا ما وسع البيان وعلمنا ما أمكن التعليم وأخذنا الأمر بقوة لأن زمنك قوي لا يرضى بصحبة الضعفاء .

نحن إنما نبني لك ونفصل على مقدارك ونرشدك إلى ما يجبأن تكوني عليه لتستبدلي حالة بحالة .

عصرك عصر نهوض ومن لم يجار فيه الناهضين كان من الهالكين ، وقد بدت عليك مخايل النهوض وقد قال الناس قد نهضت فحق القول ولم يبق للنكوص مجال وما عن الهوى نطقنا حين قلنا لك : (إنك لا تنهضين) إلا بالعلم وإن نهضة لا يكون أساسها العلم هي بناء بلا أساس ولا دعامة .

إن النهضات الأصلية لا تعرف القناعة ولا تدين بها و (لا ترضى بالتقلل والتبلغ) وإنما هي القوة والفوران ، والتأجج والجيشان .

إن قليلا للنهضة في باب العلم معهد يضم ستمائة تلميذ في أمة تعد بعشرة ملايين تسعة أعشارها ونصف عشرها أميون "

محمد البشير الإبراهيمي / عيون البصائ

أسئلة البناء الفكري : (08 ن)

1. ما الموضوع الذي عالجه الكاتب في هذا النص وما هدفه "
2. حمل الكاتب التقصير للأمة وبرأ القائمين على التعليم منه ، فهل توافقه على ما قدم من حجج ؟ وأين يظهر ذلك في النص ؟
3. يبدو الكاتب متفائلا بنهضة الأمة أين يظهر ذلك في النص ؟
4. ما المفهوم الذي حدده للنهضة الأصلية ، وما رأيك فيه ؟
5. لخص مضمون النص حسب التقنية
6. إلى أي نمط تحيل النص ؟ أشر له بمؤشرين مع التمثيل .

أسئلة البناء اللغوي : (08 ن)

1. حدد أربع ألفاظ تسبح في فلك مضمون النص
2. أعرب ما فوق الخط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل
3. ما دلالة كثرة الجمل الاسمية ؟
4. بناء النص – شكلا ومضمونا – استوى فوق ظاهرتي الاتساق والانسجام علل
5. اشرح الصورتين البيانيتين محددا نوعيهما :
6. (لأن زمنك قوي لا يرضى بصحبة الضعفاء) (إن النهضات الأصلية لا تعرف القناعة)
7. أسهم علم البديع في إثراء معاني وجماليات النص استخرج محسنين ذاكرا نوعيهما وبلاغتيهما .

التقويم النقدي : (08 ن)

8. إلى أي مدرسة ينتمي الكاتب ؟ وما هي خصائص أسلوبه من خلال النص ؟ مثل ذلك
9. أترى محمد البشير الإبراهيمي محافظا أم مجددا ؟ علل .

(دقائقه نسجتها المنى) استعارة مكنية أخرى شخصت المنى في صورة إنسان قادر على النسج لبيان قيمة الأماني في سعادة الإنسان فالإنسان سعيد ما دام يعيش لأمانيه فإن فقدها فقد معها السعادة وسحر الحياة
(ألم ينطفئ كل حلم كذوب) : شبهت الشاعرة الحلم بشمعة كانت مضيئة أيام الأمل والفرح والسعادة ولأنه حلم كاذب تريد له الانطفاء والأفول .

الاستنتاج :
اعتمدت الشاعرة على قالب شعر التفعيلة لتعبر عنها وأفكارها بكل حرية وصدق وبنت قصيدتها على تفعيلة بحر المتقارب ، وهو من البحور الصافية ذات تفعيلة واحدة (فعولن) تتكرر أربع مرات في الشطر في النظام الخليلي بينما لا يلتزم بعدد معين في قالب الشعر الجديد حيث نجد أن الشاعرة كررتها أربع مرات في الشطرين الأول والثاني ، بينما تكررت التفعيلة ست مرات في السطر الثالث وذلك بحسب تدفق الشعور لدى الشاعرة وحالتها النفسية
الزحافات والعلل : لوحظت التغيرات المألوفة التي قد تطرأ على تفعيلة بحر المتقارب ، منها :
زحاف القبض : وهو حذف الخامس الساكن (فعولن – فعول)
علة القصر : وهي حذف ساكن السبب الخفيف وإسكان متحركه (فعولن—فعول)
علة الحذف : وهي حذف ساكن السبب الخفيف من آخر التفعيلة (فعولن = فعو وتنقل إلى فعل
علاقة الموسيقى الخارجية بالحالة النفسية للشاعرة : إن الالتزام بعدد ثابت من التفعيلات يعيق حرية التعبير لدى الشاعرة ويمنع من تحقيق الصدق الفني ، وإن التزمت بذلك سوف تظطر إلى حشو الفراغات والفجوات بكلمات لا عاطفة فيها ، وبذلك فإن تحررها يناسب حالتها النفسية التي تعبر عما بداخلها أحيانا بطول نفس
(مثلما نرى في الشطر الشعري ذي التفعيلات الستة) كذلك بالنسبة للقافية ةالروي فإن الشاعرة غيرت قوافيها على غير نظام ثابت .

التقويم النقدي نازك الملائكة زائدة شعر اللتفعيلة شاعرة وناقدة مجددة في الشعر في التنظير النثري مجال تجديدها واسع يمتد من المضامين إلى الشكل والصورة واللغة ، مواضيعها مهتمة بالقضايا الإنسان وما يحس ويشعر به ، وقالبها متحرر من قيود الوزن و القافية

طبعت أغلب قصائدها بطابع الحزن والألم وبنوع من التشاؤم والسوداوية وإنتماؤها للمذهب الرومانسي يجعل منها شاعرة ذات خيال مجنح واسع تصور المعاني فتصوغ منها صورا ملونة بألوان نفسها .

الشكل	المضمون
شعر بنظام السطر (شعر التفعيلة + التوزيع العروضي لتفعيلات) التتابع المشهدي (الوحدة العضوية) مظاهر الطبيعة ، النهر ، التراب (توظيف الطبيعة) طريق الأوجه الجامدة (توظيف الرمز) الطريق، الإياب ، عدنا (حقل دلالي ومعجم لغوي خاص) البساطة الوضوح العمق (الصياغة) إسقاط الكتابة الشاعرية مع سياق المضمون على سمت التأويل (التوليد والإبداع اللغوي)	معالجة القضايا (الالتزام) موضوع الألم (الوحدة الموضوعية معاجلة واقع معيش (صدق التجربة الشعرية)

	الموضوع الثاني تصحيح امتحان الباكالوريا التجريبي في مادة اللغة العربية وآدابها عناصر الإجابة	
البناء الفكري	1. الموضوع الذي عالجه الكاتب في هذا النص هو لا نهضة إلا بالعلم ، وهدفه بناء تعليمي حضاري على أسس علمية 2. حمل الكاتب التقصير للأمة ، وبرأ القائمين على التعليم منه ، أوافقه على ما قدم من حجج لأن العملية لا تكتمل إلى بالتعاون وأداء الواجبات لكلينا ويظهر ذلك في النص : وقد أقسمنا الخطأين فقمنا وقعدت واجتهدنا وقصرت 3. يبدو الكاتب متفائلا بنهضة الأمة ويظهر ذلك في النص من خلال قوله " وقد قال الناس قد نهضت فحق القول ولم يبق للنكوص مجال وما عن الهوى نطقنا حين قلنا لك إنك لا تنهضين إلا بالعلم . 4. المفهوم الذي حدده لنهضة الأصلية : إن النهضات الأصلية لا تعرف القناعة ولا تدين بها ولا ترضى بالتقلل والتبلغ وإنما هي القوة والفوران والتأجج والجيشان ورأيي فيه أنه ما دام العلم في تطور فالنهضة كذلك في عصمة العلم 5. التلخيص : معهد العلم يمثل النهضة والنهضة تكتمل مع ائتلاف الأمة مع القائمين على العلم ، وبالتعاون نكون مخرجا يرضي الطرفين ليعم البناء والتشيد وفعلا أشرقت لحظات الحضارة طالبة بنهم دون قناعة أفاق العلم والنهضة 6 . أحيل هذا النص إلى النمط التفسيري وخادمة الحجاج والوصف وما يؤشر لذلك تفسير ظاهرة النهضة بالعلم ، مصلا بالشرح والتحليل طرق التعاون بين الأمة وأئمة العلم ومناقشة موقف الناس حول حالة الأمة أما الوصف (الزاحفة ، قعدت ، قصرت ، الناهضين ، الهالكين) ذكر حالة الجو العام (عصرك عصر نهوض ، إنك لا تنهضين إلا بالعلم)	
البناء الفكري	1. الألفاظ التي تسبح في مضمون النص : العلم ، الإسلام : نهضة ، الأجيال 2. الإعراب : الجملة / الكلمة — إعرابها أيتها الأمة — جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب أن نتعاون — جملة مصدرية واقعة في محل رفع مبتدأ مؤخر قلنا — جملة فعلية واقعة في محل جر مضاف إليه إنك لا تنهضين — جملة مقول القول واقعة في محل نصب مفعول به لا ترضى .. — جملة فعلية واقعة في محل رفع على عطف خبر إن المعهد — بدل مرفوع من اسم الإشارة وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره الأمة — بدل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره جميعا — حال منصوب ، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة في آخره والثانية للتنوين .	
البناء اللغوي والفني	3. دلالة كثرة الجمل الاسمية دلالة على تبات المعاني وتأكيدها وتوضيحها مثل قوله ☹ هذا المعهد أمامنا بيننا وبينك) كما تدل على ثبات الاستمرار جملة فعلية أو اسم فاعل مثل قوله : (نحن إنما نبني لك .. كان من الهالكي) 4. الأدوات التي تحقق بها الاتساق والانسجام في النص قرائن الاتساق — — المثال الضمائر (المتكلم) — — نحن نتعاون نبني الإحالات القبلية / البعد — — البدل ((المعهد / الأمة) إسم الإشارة في هذا الروابط المنطقية — — العطف (الواو) ، الجر (في ، إلى ، اللام) حرف التحقيق (قد) التأكيد (إن ، إنما) الابتداء والتخلص والانتهاء — — إجمال وتفصيل الالتحاق — — معلم العلم ، التعاون التعلم البناء والإرشاد النهضة بالعلم لا قناعة للنهضة الوحدتان الموضوعية والعضوية — — طرق موضوع واحد (النهضة بالعلم) ارتباط عضوي بدلالة الإجمال والتفصيل 5. شرح الصورتين البيانيتين وتحديد نوعيتهما : الصورة البيانية — نوعها — شرحها لأن زمنك قوي لا يرضى بصحبة الضعفاء — استعارة مكنية — شبه الكاتب الزمن بإنسان قد لا يصاحب ولا يرضى جريا على تشخيصه حادفا بذلك مشبه به الإنسان ورامزا إليه بما يدل عليه (يرضى بصحبة) على سبيل الاستعارة المكنية وبلاغتها التشخيص نقلا للصورة من العاقل إلى غير العاقل توضيحا وتأكيدا إن النهضات الأصلية لا تعرف — استعارة — شبه الكاتب النهضات بالإنسان إذ حذف المشبه به ورمز إلى ما	

		مكنية	يدعليه (لا تعرف) على سبيل الاستعارة المكنية فالصورة شخصت فأوجزت لفظا واتسعت معنى	

: التّعليق على الاختبارين الأول لـ " نازك الملائكة " والثّاني<u>المطلب الخامس</u>

"لـلبشير الإبراهيمي":

I : <u>البناء الفكري</u>-

في السؤالين الأول والثاني:اكتشاف البنية السطحية قابلة للاستخراج والمشاهدة.
في السؤالين الثالث والرابع:مناقشة واكتشاف البنية العميقة غير قابلة للاستخراج.
والسؤال الأخير: التلخيص أو نثر الأبيات.

II- <u>البناء اللغوي</u> :

* طول النص في الموضوع الأول عدم احترام دليل بناء مواضيع الاختبارات
* أربعة عشر بيتًا للقسم الأدبي، وعشرة أبيات للقسم العلمي.
* والنص الثاني.
* التقويم عن طريق المعيار.
* التقويم الموضوعي يكون بالمؤشر وطبيعة المؤشر تحدّد علامة التّقييم.
* وكذلك عدم احترام مصطلحات المنهاج:
كتوظيف أسئلة اللغوي والفني، لأن الفني لا يوجد إلاّ في المتوسط.
* كما نلاحظ تمركز الأسئلة في كلا الموضوعين :
- أربع أسئلة في اللغة.
- اثنان في البلاغة.
- واحد في العروض.
* كما نلاحظ عدم تراتبية الأسئلة في علم البلاغة:
* وعدم وضع تسلسلات للنقاط الأسئلة التي تستدعي التفكير وصعبة نقاطها تكون غير مناسبة مع حجم الجَواب.
* يجب ترتيب المفاهيم منطقيًّا في أسئلة البناء اللغوي كما يلي:
- الشرح المعجمي.
- الإعراب.
- علم المعاني : - دلالة الأفعال وصيغها.
- دلالة الحروف ومعانيها.
- التقديم و التأخير.
- صيغ المبالغة والصيغ الأخرى (الصفات، المضافات،...).

- الأساليب الخبرية والإنشائية.

- علم البيـــان : - الكناية

- التشبيه.

- المجاز.

- علم البديع :

- معنوي : الطّباق المقابلة..

- لفظي : السّجع، الجناس، الثورية...

III- <u>التّقويـــم النقــدي</u> :

- دراسة ظاهرة أدبية نقدية في مجالات الأدب.

المطلب السّادس: - الاقتراحات والعلاجـــات :

- ضرورة تكوين أساتذة في المجال التّقويم، وكيفية التطبيق الجيّد لإستراتيجية التقويم الحديثة،والإضافة إلى استغلال الملاحظة في عملية التقويم.
- لا بّد من الإطلاع على شبكات التقويم لمعرفة تسلسل التنقيط حسب المؤشرات.
- ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في كل تغيير وإصلاح لتنفيذها بصورة جيّدة.
- تكييف مضامين المناهج التّعليميّة مع وقت الحصّة الدّراسيّة حتى يتوافق عامل الوقت والجهد مع مضمون المناهج.
- الحاجة إلى الإطلاع على دليل بناء الاختبارات والمناهج الخاص بالمادّة.
- الاهتمام بجميع سنوات التّعليم في المرحلة الثانوية وعدم التركيز فقط على السّنة النهائية.
- متابعة تقدم برنامج السّنوات النّهائية وضرورة إنهائه في الوقت المحدّد.
- تخفيض عدد التّلاميذ في الأقسام وذلك بفتح أقسام موازية من أجل التّقليل من الاكتظاظ.
- التّنويع في استخدام إستراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم ومنها الاختبارات التّحصيلية.
- التّطبيق الفعلي لما جاءت به المقاربة بالكفاءات في مجال التّقويم.
- تزويد المؤسسات التربوية بمختصين في التقويم لتوجيه المعلّمين عند إجراء أي تقويـم.
- ترتيب أنواع أو أشكال الأمثلة حسب: الفقرات والصعوبة، أي تدرج الأسئلة من السّهل إلى الصّعب.
- وضوح الأسئلة: أي خالية من الأخطاء المطبعيّة والإملائية.
- وضع سلم التنقيط يتلاءم مع طبيعة السؤال.
- نموذج الإجابة حاضر مع الأستاذ أثناء التّصحيح.

﴿قائمة المراجع﴾

- القرآن الكريم برواية ورش.

أولا- الكتب:

1-*بن منظور الأنصاري/جمال الدين أبو الفضل محمد: لسان العرب، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم، حقّقه عامر أحمد، المجلد السّابع (م،ن،هـ)، دار الكتب العلمية،بيروت (د.ت)

2-جابر/وليد أحمد وَأبو السّعود محمد أحمد: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الثانية2009، دار الفكر، عمان/الأردن.

3- أبو جادو/صالح محمد: علم النّفس التربوي، الطبعة الخامسة2006، دار المسيرة، عمان/الأردن.

4- الجعفري/ماهر إسماعيل: المناهج الدراسيّة-فلسفتها-بناؤها تقويمها، الطبعة العربية 2010،دار اليازوردي،عمان/الأردن.

5- حمدان/عايد وَ محمد ذبيان القراوي وَ محمد خليفة مفلح، مها محمود فاخوري: تصميم البرمجيات التّعليمية وإنتاجها وتطبيقات

6 - حميدة /إمام مختار وأحمد النجدي وَصلاح الدّين عرفة محمود وَعلي محي الدّين وَحسين القرش: مهارات التّدريس2000، مكتبة زهراء الشرق- القاهرة.

7- الخزاعلة/محمد سلمان فياض وَحسن عبد الرحمان السخي وَعبد الله بن جمعة وَ عساف عبد ربّه الشويكي:الإستراتيجيات التربوية ومهارات الإتصال التربوية،الطبعة الأولى2011، دار صفاء، عمّان.

8- خضر/فخري رشيد: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، الطبعة الأولى 2006، دار المسيرة، عمان/الأردن.

9- الخوري/ توما جورج: القياس والتقويم في التربية-والتعليم-الطبعة الأولى (2008م)-مجد المؤسسة للدراسات-بيروت.
10- إبراهيم عبد العزيز الدّعليج: المنهاج المكونات، الأسس، التطوير، الطبعة الأولى 2007، دار القاهرة،الأردن.
11- أبو رياش/ حسين وزهرية عبد الحق: علم النّفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلّم الممارس)،2007، دار المسيرة- عمان/الأردن.
12- أبو زينة/فريد كامل: النّموذج الإستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات، الطبعة الأولى 2011، دار وائل، عمان/الأردن.
13- ساليم/صلاح فؤاد: التقويم النفسي، الطبعة الأولى2006، مكتبة المجتمع العَربي عمّان.
14- سرير/محمد شارف وَنور الدّين خالدي مراجعة محمد بن عرشة أحمد صرصار:التّدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم، الطبعة الثانية1995، الجزائر.
15- السّفاسفة/عبد الرّحمان : طرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية2004، مركزية للنشر، الأردن.
16- شبر/خليل وَعبد الرحمان جامل وَعبد الباقي أبو زيد: أساسيات التّدريس2006، دار المنهاج، عمان.
17- صيّاح/أنطوان:تعليمية اللغة العربية،الجزء الثّاني، الطبعة الأولى، 2008، دار النّهضة، بيروت.
18- الطيّب / أحمد محمد: التقويم والقياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى 1999، المكتب الجامع الحديث، الإسكندرية.
19- عاشور/راتب قاسم وَ محمد فؤاد: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى2009، دار علم الكتاب بالحديث، الأردن.
20- علاّم/صلاح الدين محمد: التّقويم التّربوي و المؤسّسي أ سسه ومناهجه و تطبيقاته في تقويم المدارس،الطبعة الأولى2003،دار الفكرالعربي،القاهرة.
21- علوان/عاصر إبراهيم وَمنير فخري صالح وَأكرم جاسم حميد وعياد حسين محمد علي: الكفايات التّدريسية وتقنيات التّدريس، الطبعة الأولى2011، دار اليازوردي، عمان.

22- عبد المجيد سيّد أحمد وزكريا أحمد الشربيني وَعبد اللطيف جاسم الحسّاس : التقويم التربوي، الأسس والتطبيقات، الطبعة الأولى 1996، دار الأمين، القاهرة.
23- العبدي/محمد جاسم:علم النّفس التربوي وتطبيقاه، الطبعة الثانية2009، دار الثقافة، عمان.
24- العبدي/هاني إبراهيم شريف وَطه علي حسين الدليمي وَجمال حسن مصطفى أبو الرّز:إستراتيجية حديثة في التّدريس والتّقويم، الطبعة الأولى2006، دار جدار الكتاب العالمي، الأردن.
25-عثمان/محمد: أساليب التّقويم التّربوي، 2005، دار أسامة، الأردن.
26- عدس/عبد الرّحمان وَ يوسف خالدي وَ عبد الله منيزل علم النّفس التربوي، الشركة العربية المتّحدة،القاهرة .
27- عسعوس محمد: مقاربة التّعليم والتّعلم بالكفاءات، الطبعة الأولى، دار الأمل.
28- العشي/نوال: إدارة التّعلم الصّفي، الطبعة العربية2008، دار اليازوردي، عمان/الأردن.
29- العلي/فيصل حسين: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى1998، دار الثقافة، عمان.
30- عبد المجيد عيساني/عبد المجيد: نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية2012، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
31- أبوغاذرة/سناء: الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، الطبعة الأولى212، دار الثقافة ،عمان /الأردن.
32- كوجك/كوثر حسين: دليل المعّلم لتنويع طرائق التّدريس، 2008،بيروت.
33- الكيلاني/عبد الله زيد:القياس والتّقويم في التّعلم والتّعليم 2008، الشركة العربية المتّحدة، الأردن.
34- لبصيص/خالد: التّدريس: العلمي والفني الشّفاف الكفاءات والأهداف، د،ط،2004 دار التنوير، الجزائر.
35- محمد/محمد جاسم: سيكولوجية الإدارة التّعليمية و المدرسة وآفاق التطوير العام، الطبعة الثانية2008، دار الثقافة، عمان.

36- منسي/محمود عبد الحليم: التقويم التربوي، الطبعة العربية2003، دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية.
37- منصف/عبد الحق: رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة2007، إفريقيا الشرق، المغرب.
38- مهيدات/ إبراهيم علي: القياس والتقويم الصّفي، الطبعة الأولى 2009، دار جرير،عمّان .
39- موسى/محمد محمود: الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى2012، دار ابن الجوري، الإمارات.
40- نشوان/يعقوب ووحيد جبران: أساليب تدريس العلوم،الطبعة الأولى2007،الشّركة العربية، القاهرة.
41 - النّمر/عصام وتيسير الكوفحي: مناهج وأساليب التّدريس في التربيّة والتربيّة الخاصة، الطبعة العربية2010، دار اليازوردي، عمان/الأردن.
42- الهاشمي/عبد الرّحمان عبد علي وَفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، الطبعة الأولى2005 ، دار المسيرة، عمان الأردن.
43- الوائلي/سعاد عبد الكريم عبّاس: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتطبيق، الطبعة العربية2004، دار الشرق، عمان.
44-بتي ياسين/محمد فوزي أحمد:اللغة:خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها.. تقييم تعليمها، الطبعة الأولى 2010، مؤسسة حمادة للدراسات، عمّان.

ثانيا: الدوريات والمجلاّت :

- عبد الله قلي: وحدة التّقويم التّربوي،اللغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من نظام ل.م.د،السّداسي السّادس،المدرسة العليا للأساتذة(جامعة التّكوين المتواصل)،بوزريعة.
- لعزيلي فاتح : التدريس بالكفاءات و تقويمها، معارف(مجلة علمية محكمة)، العدد الرابع عشر،أكتوبر 2013
- يحي علوان: التّقويم والقياس التّربوي ودوره في إنجاح العمليّة التّعليمية،مجلّة العلوم الإنسانية،العدد الحادي عشر،ماي2007.

ثالثا - الوثائق التربوية:

- وزارة التربية الوطنية: دليل بناء اختبار مادّة اللغة العربية في امتحان البكالوريا .
- وزارة التربية الوطنية: المناهج والوثائق المرافقة في مادّة اللغة العربية،السّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي.

فهرس الموضوعات

مقدمـــــة..... أ

الفصل الأول: الجانب النظري.

تمهيـــــد..... **1**

المبحث الأول : بيداغوجيا التّقويم

المطلب الأول: البيداغوجيا.

1-أ * تعريف البيداغوجيا لغة واصطلاحا.....**4**

1-ب *تعريف التربية..... **5**

1-ج *تعريف التّعليمية..... **5**

المطلب الثاني: مبادئ البيداغوجيا.....6

المطلب الثالث: التّقويم.

3-أ - تعريف التّقويم اللغوي والاصطلاحي..... **7**

3-ب- تعريف القياس..... **9**

3-ج- تعريف التّقييم..... **9**

المطلب الرابع: أهمية التّقويم.

المطلب الخامس: علاقة التّقويم بالتّدريس.

5 -أ * التخطيط **12**

5 -ب * التنفيـــذ **12**

5-ج * التّقويـم **12**

المطلب السادس: طرائق العمليّة التّعليمية

6-أ- المحتـــوى..... **15**

6-ب- الأهـداف..... **17**

6-ج- المقاربة بالكفاءات 19
6-ج-أ- حل المشكلات.....21
6-ج-ب- المشاريع..... 23

المبحـث الثانـي: التّقويم التّربوي

المطلب الأول: مجالات التقويم..... 25

المطلب الثاني: مراحله..... 27

المطلب الثالث: وظائفه..... 28

المطلب الرابع : أنواعه

4- أ - تشخيصـي..... 29
4-ب - تكـوينـي.....30
4-ج -تحصيلي..... 32

المطلب الخامس: أساليب التقويم.

5- أ - التّمارين 35
5-ب - الاختبارات 36
5-ج - الفروض والواجبات 40

المطلب السادس: أهداف التقويم.

6- أ - أهداف المعلّم 42
6-ب- أهداف المتعلّم. 42
6-ج - أهداف المجتمع 43

الفصل الثاني : الجانب التطبيقي .

تمـهيـد..... 44

المبحث الأول : دور التّقويم التّحصيلي في المرحلة الثانوية

المطلب الأول : إستراتيجيات التقويم .

1- أ - إستراتيجيات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية .....45 .
1-ب - " " " " الملاحظة.....45.
1-ج - " " " " الورقة والقلم .....45.

المطلب الثاني : أدوات التقويم .

المطلب الثالث : تقويم التحصيل الدراسي .

3- أ- أهمية للاختبارات التّحصيلية ..... 52.

3-ب- بناء الاختبارات التّحصيلية..... 52

المطلب الرابع:تقويم الكفاءات.

4-أ - متطلبات تقويم الكفاءة..... 55

4-ب - خصائص التّقويم المركز على الكفاءات .....56.

4-جـ-شبكات تّقويم الكفاءات.....57

4 -جـ-أ - المعيـــار.....57

أ- معايير الحد الأدنى 57

ب-معايير الإتقان..... 57

4-جـ-ب- المؤشــر 58

4-ج-ج- شبكات التقويم 58

أ - شبكات التقويم الفردية .....58.

ب- شبكات التقويم الجماعية .....58.

المطلب الخامس :دور التقويم في إنجاح العملية التّعليمية..... 59.

المطلب السادس :مشكلات التقويم.....61 .

المبحث الثاني :الطريقة والإجراء.

المطلب الأول : الطريقة.....63

أولا: مجتمع وعينة الدراسة

ثانيا: طريقة جمع وتلخيص المعلومات.....63.

أ-جمع المعلومات.....63.

ب-تلخيص المعلومات.....63

المطلب الثاني : الإجراء.....63

المطلب الثالث : بطاقة إنجاز اختبار.....65

المطلب الرابع : مذكرة تربوية لاختبار أنمودجا.....66

المطلب الخامس:التعليق على الاختبارين 78

المطلب السّادس:الاقتراحات والعلاجـــات.....79

خاتمـــة.....80

قائمة المصادر والمراجع.